

ANKARA ÜNİVERSİTESİ ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ  
(ÇOGEM)

**3. ULUSAL ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI  
SEMPOZYUMU  
05- 07 Ekim 2011**

**Yayıma Hazırlayanlar:**

**Prof. Dr. Sedat SEVER**

**Yrd. Doç. Dr. Canan ASLAN  
Suna CANLI  
Burcu ÇILDIR  
Bilge Nur DOĞAN**

**Özlem KANAT SOYSAL  
Şuheda ÖNAL  
Sedat KARAGÜL  
Özgül İNCE SAMUR**

**Ankara, 2012**

**3. ULUSAL ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI  
SEMPOZYUMU  
05- 07 Ekim 2011**

**Yayıma Hazırlayanlar:** Prof. Dr. Sedat SEVER, Yrd. Doç. Dr. Canan ASLAN,  
Özlem KANAT SOYSAL, Suna CANLI, Şuheda ÖNAL, Burcu ÇILDIR,  
Sedat KARAGÜL, Bilge Nur DOĞAN, Özgül İNCE SAMUR.

**Kapak Resmi** : Ümit ÖGMEL  
**Kapak Tasarımı** : Yasemin ERDAL  
**Sayfa Düzeni** : Gülcan YALÇIN  
**Baskı** : Ankara Üniversitesi Basımevi

**ISBN:978-605-136-057-7**

ANKARA ÜNİVERSİTESİ BASİMEVİ  
İncitaşı Sokak No: 10  
06510 Beşevler / ANKARA  
Tel: 0 (312) 213 66 55  
Basım Tarihi: 06/06/2012

*Her hakkı saklıdır.*

*Kitapta yayımlanan yazılarla ilgili tüm sorumluluk yazarlarına aittir.*

## İÇİNDEKİLER

|  |     |
|--|-----|
| <b>SUNUŞ</b> .....   | IX  |
| Prof. Dr. Sedat SEVER “3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı, ÇOGEM Müdürü” .....   | XI  |
| <b>AÇILIŞ KONUŞMALARI</b> .....  | 1   |
| Prof. Dr. Sedat SEVER “3.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı, ÇOGEM Müdürü” .....  | 3   |
| Kâmil AYDOĞAN “Ankara İl Milli Eğitim Müdürü”.....   | 7   |
| Prof. Dr. Onur Bilge KULA “Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürü” .....   | 9   |
| Prof. Dr. Cemal TALUĞ “Ankara Üniversitesi Rektörü” .....  | 13  |
| Muzaffer İZGÜ “Onur Sanatçısı” .....   | 17  |
| <b>AÇILIŞ BİLDİRİLERİ</b> .....  | 19  |
| Prof. Talât Sait HALMAN “Okuma! Beynin Sulanacak!” .....   | 21  |
| Prof. Dr. Orhan ÖZTÜRK “Çocukta Bilme Dürtüsünün Gelişimi” .....   | 23  |
| <b>BİLDİRİLER</b> .....  | 29  |
| <b>TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE ÇOCUK</b> .....  | 31  |
| Aydın AFACAN “Şiirde Nitelik Açısından İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Kitabına Bir Bakış” .....  | 33  |
| Arş. Gör. Fatih ARSLAN, Arş. Gör. Suphi Güneş ALAMDAR “Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Edebiyatı Dersine İlişkin Görüşleri (Kırıkkale İli Örneği)” .....                      | 39  |
| Yrd. Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU “Deyimlerin Öğretiminde Nasreddin Hoca Fıkralarının Kullanılması” .....   | 47  |
| Yrd. Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN, Arş. Gör. Emine KİTİŞ “Eğitim Ortamında Mizah Kullanımı Üzerine Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri” .....   | 55  |
| Arş. Gör. Burcu ÇABUK, Arş. Gör. Ayşegül BAYRAKTAR “Öğretmen Adayları Öğrencilerine Kitap Okuyor mu? Öykü Kitaplarının Okuma Yazma Öğretiminde Kullanımı” .....  | 61  |
| Yrd. Doç. Dr. Tuğba ÇELİK “Karşılıklı Konuşma Örüntüsü Yazma Yöntemi” .....  | 69  |
| Dr. Mustafa ÇETİN “Yabancı ya da İki Kültürle Büyüyen Türk Çocuklarına ve Gençlere İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde E-Kitap Tabanlı Resimli Sözlük Uygulamaları” .....                                   | 77  |
| Yrd. Doç. Dr. Tazegül DEMİR, Cem ERDEM “Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Türkçe Öğretiminde Animasyonlarla Öğretimi” .....  | 87  |
| Yrd. Doç. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN “Türkçe Öğretiminde Yazın Eğitimi Bağlamında Karşılaştırmalı Metin Türü Çalışmaları” .....   | 97  |
| Okt. Mustafa Onur KAN “Türkçe Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatı ile İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma” .....  | 109 |
| Yrd. Doç. Dr. Sadet MALTEPE, Ayşe BAYRAM “Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Çocuk Hakları Açısından İncelenmesi” .....  | 119 |
| Yrd. Doç. Dr. Tülay SARAR KUZU, Pınar ALTAŞ KAYA “Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Çeşitlenmesi Bağlamında Toplumsal İçerikli Tanıtım-Reklam Metni Oluşturma Öğretimi” .....                                    | 129 |
| Baran SOLAR “Türkçe Ders Kitaplarında Öyküleyici Metinlerdeki Kahramanların Çocuğa Göreliliğinin Değerlendirilmesi” .....  | 139 |
| Yrd. Doç. Dr. Mesiha TOSUNOĞLU, Arş. Gör. Fatih ARSLAN “İlköğretim 6.-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Çocuklara Öğretilecek Değerler Açısından İncelenmesi” .....  | 145 |
| Yrd. Doç. Dr. Mesiha TOSUNOĞLU, Arş. Gör. Suphi Güneş ALAMDAR “İlköğretim 6.-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin İçeriksel Olarak Çocuk Edebiyatı Nitelikleri Açısından İncelenmesi” ..... | 155 |

Arş. Gör. Ayşegül ULUTAŞ, Arş. Gör. Mustafa Said KIYMAZ “Okulöncesi Anadili Etkinliklerinde Şiir Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi (Adıyaman İli Örneği)”..... 165

## ÇOCUK EDEBİYATI VE EĞİTİM ..... 171

- Yrd. Doç. Dr. Ali Akın AKYOL, Prof. Dr. Fersun PAYKOÇ, Prof. Dr. Candan DİZDAR TERWIEL, Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL, Naci ASLAN, Öğr. Gör. Barbaros GÜRÇAY, Hikmet DENİZLİ “Çocuk ve Tarih Dostu Kitaplar: Senden Önce Anadolu Projesi Eğitim Kitapları” ..... 173
- Yrd. Doç. Dr. Necdet AYKAÇ, Arş. Gör. İdil Eren TÜRKOĞLU “Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Bağlamında Montaigne’in Denemelerinin Eğitimsel Değerler Açısından Değerlendirilmesi” ..... 181
- Yrd. Doç. Dr. Şeyma BÜYÜKKAVAS KURAN “Çocuk Edebiyatı ve Kültür Eğitimi İlişkisi” ..... 191
- Yrd. Doç. Dr. Hatice FIRAT “İlk Eğitici Çocuk Kitabı Şermin’de İşlenen Değerler” ..... 197
- Prof. Dr. Ali GÜLTEKİN, Öğr. Gör. Zeynep ÇİFTÇİ, Arş. Gör. Arzu YETİM “Üniversitelerde Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Öğretiminin Sorunları” ..... 207
- Arş. Gör. Banu ÖZDEMİR, Arş. Gör. Esra KARAKUŞ TAYŞI, Arş. Gör. Buket DEDEOĞLU “Edebiyat Temelli Karakter Eğitimi Yaklaşımında Çocuk Edebiyatının Yeri” ..... 213
- Yrd. Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR “Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Nitelikli Çocuk Edebiyatı Eserlerini Seçebilme Yetkinlikleri” ..... 219
- Mine SOYSAL “Çağdaş Çocuk ve Gençlik Edebiyatımızın Öğretimdeki Yansımaları” ..... 229
- Gülcan UYUMAZ “Dede Korkut Öykülerinde Çocuk Eğitimi” ..... 233

## ÇOCUK EDEBİYATI VE İNCELEME ..... 241

- Yrd. Doç. Dr. Safiye AKDENİZ “Behiç Ak’ın Çocuk Kitaplarında Çevre Duyarlılığı” ..... 243
- Arş. Gör. Ramazan ALABAŞ “ ‘Çocuk Duygusu’ Dergisinde Yer Alan Şiirlerin Tema Bakımından İncelenmesi” ..... 253
- Arş. Gör. Sinem ALAÇAYIR “Çetin Öner’in ‘Gülibik’ ve ‘Portakal’ Adlı Çocuk Kitaplarının Çocukların Gelişim Sürecindeki Yeri Açısından Değerlendirilmesi” ..... 261
- Arş. Gör. Nurcan ANKAY “Gülten Dayıoğlu’nun ‘Dünya Çocukların Olsa’ Romanında Fantastik Öğeler” ..... 271
- Hatice ARABACI “Gülsüm Cengiz ve Eserlerinin Çocuk Edebiyatımızdaki Yeri ve Önemi” ..... 275
- Doç. Dr. Neslihan AVCI, Yrd. Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ, Nihan KORAN “7-12 Yaş Düzeyine Uygun Yazınsal Kitapların Çocuğun Dinlenilme Hakkı Açısından Değerlendirilmesi (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Örneği)” ..... 281
- Arş. Gör. Mehmet Ali BAHAR “Cengiz Aytmatov’un ‘Yüz Yüze’ Adlı Öyküsünde Birey-Toplum Sorunsalı ve Dönüşüm Eksenleri” ..... 291
- Yrd. Doç. Dr. Bayram BAŞ “Çizgi Filmlerdeki İletiler Üzerine Bir Değerlendirme” ..... 301
- Arş. Gör. Zeliha BAYAZIT “Çocuk Edebiyatı Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi” ..... 307
- Öğr. Gör. Gülsüm CENGİZ “Ömer Seyfettin Öykülerinin Çocuğa Görelik İlkesine Göre İncelenmesi ve Bu Öykülerdeki Ötekileştirme ve Şiddet Öğelerine Bakış” ..... 315
- Arş. Gör. Pınar ÇAKIR “Christine Nöstlinger ve Sevim Ak’ta Çocuğun Gözünden Yetişkinlerin Dünyasına Eleştirel Bir Bakış” ..... 327
- Arş. Gör. Burcu ÇILDIR “Aile İmgesi ve Çocuğun Gelişimine Olası Katkıları: Zeynep Cemali Romanları Örneği” ..... 337
- Öğr. Gör. Yusuf ÇOTUKSÖKEN “TDK’nin Resimli Okul Sözlüğü’nün Çocuk ve İlkgençlik Edebiyatı Açısından Değerlendirilmesi” ..... 343
- Yrd. Doç. Dr. Tazegül DEMİR, Arş. Gör. Eda Nur KARAKUŞ “Ömer Seyfettin’in Öykülerinde Örtük Yapılar” ..... 355
- Arş. Gör. Bilge Nur DOĞAN “Aytül Akal’ın Öykülerinin Çocuğa Görelik İlkesi Açısından İncelenmesi”... 361
- Arş. Gör. Petek DURGEÇ, Ümit AYDOĞAN “Tüketim Aracı Olarak Çocuklara Yönelik Ağ Ortamı (Web Siteleri) Üzerine Bir İnceleme” ..... 371
- Yrd. Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI, Yrd. Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA “Aytül Akal’da İlişkisel Kimlikler ve Aile İçi İletişim: ‘Oğlum Neredesin’, ‘Kızım Neredesin’ ” ..... 379
- Mine HOŞCAN BİLGE “Nuran Turan’ın Kitaplarında Mekân, Gelenek ve Öteki Kavramları Arasındaki İlişkilendirilme” ..... 387



|   |     |
|---|-----|
| Arş. Gör. Nuray KAYADİBİ "Aslı Der'in 'Büyük Tuzak' Adlı Eserinin Çocuk Edebiyatının Temel İlkeleri Açısından İncelenmesi".....   | 393 |
| Yrd. Doç. Dr. İbrahim KIBRIS "İleti ve Kavramların Verilişi Yönüyle 'Dağlarca Çocuklarda' Dizisinde Yer Alan; İlkokul 1'deki, Okulumuz 2'deki, Okulumuz 3'teki Kitaplarıyla İlgili Bir Değerlendirme".....      | 401 |
| Selcen KIRITOĞLU ÖZDİL "Miyase Sertbarut'un 'Kapiland'ın Kobayları' Adlı Yapıtıyla Christine Nöstlinger'in 'Kim Takar Salatalık Kral'ı' Adlı Yapıtının Karakter Çerçevesi Bakımından İncelenmesi".....          | 411 |
| Okt. Serhat Adem KÖRKUYU, Özge TOK "Çetin ÖNER'in Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Toplumsal Duyarlık".....   | 423 |
| Arş. Gör. Deniz MELANLIOĞLU "Ayla Çınaroğlu'nun Öykülerindeki İletiler ve Bu İletilerin Aktarımına Yönelik Tespitler".....  | 431 |
| Arş. Gör. İhsan METİNNAM "Brian Way'in 'Katılımcı Tiyatro' Yaklaşımının Çocuk Tiyatrosu Bağlamında Değerlendirilmesi".....  | 439 |
| Münevver OĞAN "Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın Şeker Yiyen Resimler Adlı Yapıtı Üzerine Çocuk Gerçekliği ve Yazınsal Okuma Süreçleri Açısından Bir İnceleme".....  | 445 |
| Dr. Hüseyin ÖZÇELEBİ "Cemil Kavukçu'nun Çocuk Kitaplarına Eleştirel Bir Bakış".....   | 453 |
| Okt. Olcay SALTİK " 'Portakal' Adlı Yapıtın Tanıklığında Çocuk Edebiyatında Karakterlerin Geliştirilmesi Üzerine Bir İnceleme".....   | 463 |
| Tuğba ŞENTUNA "Ayla Çınaroğlu'nun 'Mago' İsimli Yapıtının Çocuğun Duyarlık Eğitime Katkısının İncelenmesi".....   | 467 |
| Yrd. Doç. Dr. Özge UĞURLU "Panait Istrati'nin 'Kodin'i ve Çocukla Dostluk".....   | 475 |
| Arş. Gör. Yasin Mahmut YAKAR "Mustafa Ruhi Şirin'in Şiirlerinde Anne ve Anne Sevgisi".....  | 483 |
| Prof. Dr. Engin YILMAZ "Türk Çocuk Yazınında Ana Karakter Konumundaki Çocukların Dil Kullanımları Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme".....  | 491 |
| <b>ÇOCUK EDEBİYATI VE YAYINCILIK</b> .....  | 497 |
| Seçil ŞAHİN, Merve BEŞTAŞ "Dil Eğitiminde Çocuk Dergilerinin Yeri: Atasözleri ve Deyimler".....   | 499 |
| Samiye ÖZ "Sanatçı ve Yayıncı Bakış Açısıyla Çocuk Edebiyatı".....  | 509 |
| Havva TEKİN "Çocuk ve Gençlerin Duygu ve Düşünce Sağlığını Olumlu - Olumsuz Etkileyen Yayınlar".....  | 513 |
| Öğr. Gör. Vedat YAZICI "Çocuk Romanlarında Yayınevi, Editör, Yazar Üçgeninde Yaşanan Denetim Sorunlarına Bir Yaklaşım Denemesi".....  | 517 |
| <b>ÇOCUK KİTAPLARI VE RESİM</b> .....   | 521 |
| Öğr. Gör. Tümay ALPER, Yrd. Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL "Resimli Kitaplardaki Karakterlerin Duygu Durumlarının İncelenmesi".....  | 523 |
| Öğr. Gör. Pınar ÇINAR "Çocuk Yapıtlarının Gösterebilimsel Açısından İncelenmesi".....   | 531 |
| Yrd. Doç. Dr. Reyhan Yüksel GEMALMAYAN "Çocuğun İmgelemi ve Görsel Dilin Önemi".....  | 537 |
| Pof. Dr. Mübeccel GÖNEN, Arş. Gör. Mehmet KUMRU, Arş. Gör. Tuğçe AKYOL, Öğr. Gör. Zeynep TOPÇU "Resimli Çocuk Kitaplarında ve Çocuk Dergilerinde Yer Alan Etkinliklerin Yaratıcılık Boyutunun İncelenmesi"..... | 545 |
| Öğr. Gör. Dr. Arzu İPEK YÜKSELEN, Arş. Gör. Dr. Saniye BENCİK KANGAL "Resimli Çocuk Kitaplarının Renk Kavramı Kazanımı Üzerine Etkisinin İncelenmesi".....  | 555 |
| Arş. Gör. Ayben KAYNAR TANIR, Zekiye ÇILDIR "Okulöncesi Dönem Yazınsal Çocuk Kitaplarının Görsel Tasarım ve Çocuğa Görelik Bakımından Değerlendirilmesi".....   | 563 |
| Yrd. Doç. Dr. Kader SÜRMELE, Doç. Ata Yakup KAPTAN "Çocuk Dergilerinin Grafik Tasarımı".....  | 577 |
| Zeynep YILMAZ BUÇGÜN, Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL "Resimli Hikâye ve Masal Kitaplarının Çeşitli Özellikler ve Bilişsel Çarpıtmalar Açısından İncelenmesi".....   | 585 |
| <b>ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI</b> .....   | 593 |
| Merve BEŞTAŞ, Seçil ŞAHİN "Çizgi Filmlerde Atasözü ve Deyimlerin Kullanımı".....  | 595 |
| Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN "Fantastik Çocuk Kitaplarında Fantastik Öğeleri Belirleyen Etmenler".....   | 607 |
| Arş. Gör. Aliye ERDEM "İlköğretim Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Çocuk Kitaplarındaki Kahramanlar".....  | 613 |

|   |     |
|---|-----|
| Doç. Dr. Hasan Haluk ERDEM “Hasan Âli Yücel Döneminde Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Çalışmaları” .....   | 621 |
| Yrd. Doç. Dr. Serap ERDOĞAN, Zeynep ÖZDEMİR “Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Kitaplarında Olmasını İstedikleri Özelliklere İlişkin Görüşleri” .....                             | 625 |
| Arş. Gör. Özlem KANAT SOYSAL “Türk Çocuk Edebiyatında Kahramanın Tanıklığında Kadın İmgesi (1980-2010 Örneği)” .....  | 635 |
| Doç. Dr. Z. Canan KARABABA, Arş. Gör. A. Fulya ŞAHİN “Çocuk ve Gençlik Yazınındaki Yabancı Dil Öğelerinin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi” .....                                     | 641 |
| Salih KARAGÖZ GÜZEL “Çocuk Edebiyatına İlişkin Sempozyum Bildirilerinin İçerik Çözümlemesi” .....   | 649 |
| Yrd. Doç. Dr. Evren KARATAŞ “Çocuk Edebiyatında Bir Anlatı Türü Olarak Mektup” .....  | 659 |
| Yrd. Doç. Dr. Gülten Gönül KÜÇÜKBASMACI “Kültürel Süreklilik Açısından İlk Gençlik Çağı ve Halk Anlatıları” .....   | 669 |
| Arş. Gör. Şuheda ÖNAL “Türk Gençlik Yazını Kitaplarında Genç ve Anne-Baba Çatışmaları” .....  | 677 |
| Prof. Dr. Nuran ÖZYER “Alman Çocuk Edebiyatında Türk Çocuğu İmgesindeki Değişim” .....  | 683 |
| Prof. Dr. Sedat SEVER, Yrd. Doç. Dr. Canan ASLAN “Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Karakter Çerçevesinin Oluşturulmasında Cinsiyet Rollerinin Sunuluşu” .....                             | 691 |
| Arş. Gör. Mustafa TÜRKYILMAZ “Öğretmen Adaylarının Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma” .....   | 705 |
| Yonca Güneş YÜCEL “Çocuk Edebiyatında Cadı İmgelemine Alternatif Bakış: Siyah Pelerinli Kız” .....  | 715 |
| Ayşe YÜKSEL DURUKAN “Gençlik Edebiyatında Çağdaş Eğilimler – Gerçekçi Romanlar” .....   | 721 |
| <b>ÇOCUK VE MASAL</b> .....   | 727 |
| Arş. Gör. Berivan CAN EMMER “Modern Masalların Analizinde Propp Metodu” .....   | 729 |
| Yrd. Doç. Dr. Özlem OĞUZHAN “Zamane Çocuklarına Zamanında Masallar: Michael Ende’nin ‘Momo’ Adlı Eseri Üzerine Bir İnceleme” .....  | 737 |
| Arş. Gör. Nilüfer SERİN, Yrd. Doç. Dr. Bayram BAŞ “Çocuk Edebiyatı Öğeleri Açısından İlköğretim Yüz Temel Eserdeki Masal Kitapları” .....   | 745 |
| Melek Özlem SEZER “Klasik Masalların Gizli İletileri: Çocuklar Ne Tür Bir Yetişkin Yaşamına Hazırlanıyor?” .....  | 755 |
| Arş. Gör. Fazilet TAŞDEMİR “Masal Kitaplarına Yönelik İçerik Analizi” .....   | 763 |
| <b>ÇOCUK VE MÜZİK</b> .....   | 771 |
| Uzm. Emine KIVANÇ ÖZTUĞ “Okulöncesi Kurumlarda Öğretilen Şarkıların Anadili Gelişimine Uygunluğunun Değerlendirilmesi (KKTC Örneği)” .....  | 773 |
| Refik SAYDAM “Genel Müzik Eğitiminde Şarkı Seçimi” .....  | 781 |
| Öğr. Gör. E. Ceylan ÜNAL AKBULUT “Çocuk Edebiyatında Masal ve Müzik İlişkisi” .....   | 787 |
| Yrd. Doç. Dr. Nedim YILDIZ “Dil ve Müzik” .....   | 791 |
| <b>ÇOCUK VE OKUMA KÜLTÜRÜ</b> .....   | 795 |
| Betül ALEMDAR ÖZER, Yrd. Doç. Dr. Nevin AKKAYA “100 Temel Eser Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri: Bilecik Örneği” .....  | 797 |
| Deniz Seçil ATMAN, Arife ÇAT, Ö. Özlem GÖKBULUT, Yasemin MUDU “Erken Çocukluk Döneminde Okuma Alışkanlığı Kazandırmada TOKİ Göksu Anaokulu Örneği: “Okuyorum Doyuyorum Projesi” ..... | 803 |
| Arş. Gör. Suna CANLI “Okuma Alışkanlığı Kazandırma Bağlamında Felsefe Temelli Çocuk Yayınlarının İşlevi” .....  | 809 |
| Yrd. Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER, Arş. Gör. Gamze ÇELİK “Türkçe Öğretmen Adaylarının Çocukluk Dönemlerinde Okudukları Kitaplar Hakkındaki Görüşleri” .....                       | 817 |
| Doç. Dr. Erten GÖKÇE “İlköğretim Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları” .....   | 825 |
| Arş. Gör. Özgül İNCE SAMUR “Okuma Kültürü Edindirme Sürecinde Çocuk Edebiyatının Yeri ve Önemi” .....   | 835 |
| Arş. Gör. Ceren KARADENİZ “Dünyada Çocuk Kütüphaneleri ve Japonya Örneği: Bunko” .....  | 841 |

|  |      |
|--|------|
| Arş. Gör. Dr. Hülya KARTAL, Öğr. Gör. Hatice ÇAĞLAR ÖZTEKE “Çocuk Gözüyle Okuma Kültürünü Edinememenin Kaynağındaki Sorunlar”.....   | 849  |
| Öğr. Gör. Zekeriya KAYA “Okuma Alışkanlığı Bağlamında Günümüz Okulları ve Köy Enstitüleri”.....  | 859  |
| Prof. Dr. Bülent YILMAZ, Sinem ARICAN “100 Temel Eser Uygulamasının Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri”.....  | 865  |
| <b>KİTAP VE DİL GELİŞİMİ</b> .....   | 877  |
| Arife ÇAT, Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN “5-6 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimi ile Annelerinin Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”.....                           | 879  |
| Öğr. Gör. Erkan ÇER “Anadili Bilinci ve Duyarlılığı Edindirmede Çocuk Edebiyatının İşlevi”.....  | 887  |
| Arş. Gör. Yonca KOÇMAR “Gülten Dayıoğlu'nun Bilimkurgu Nitelikli Yapıtlarındaki Üst Dil Kullanımının Çocuğa Göreliliği”.....   | 891  |
| Gülin SÜLÜN “Yalvaç Ural'ın Çocuk Kitaplarının Çocuğun Dil Gelişimine Katkısı”.....  | 901  |
| Yrd. Doç. Dr. Hülya YAZICI OKUYAN, Arş. Gör. Sedat KARAGÜL, Arş. Gör. Yasemin Gül GEDİKOĞLU “Okulöncesi Eğitiminde Kullanılan Çocuk Kitaplarında Duyulara Yönelik Dil Kullanımları”.....                   | 909  |
| <b>TÜRK EDEBİYATINDA ÇOCUK</b> .....   | 917  |
| Ayfer GÜRDAL ÜNAL “Türk Çocuk Edebiyatında Engellilerin Temsili (1969-2009)”.....  | 919  |
| Dr. Melike GÜNYÜZ “Sorun Odaklı Çocuk Edebiyatı: Babamın Gözleri Kedi Gözleri ve Sevgili Annelerim Kitapları Bağlamında Boşanmış Aile Çocuğu Olarak Edebiyatta Yer Almak”.....                             | 929  |
| Yrd. Doç. Dr. Keziban TEKŞAN, Fatmanur ACAR, M. Sercan YİĞİT “Çocuk Edebiyatı Eserlerine Çocukların Penceresinden Bakış”.....  | 937  |
| <b>ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI TARİHİ</b> .....   | 947  |
| Yrd. Doç. Dr. Şahika KARACA “Öncü Bir Osmanlı Kadın Yazar Emine Semiye Hanım'ın Çocuk Terbiyesi Üzerine Düşünceleri”.....  | 949  |
| Doç. Dr. Aziz KILINÇ, Mehmet AYDIN “Siraceddin Hasırcıoğlu'nun Çocuk Edebiyatı Tarihimizdeki Yeri”.....  | 959  |
| Doç. Dr. Aziz KILINÇ, Fatih TANRIKULU “Mehmet Şemseddin'in Türk Çocuk Dergiciliği Tarihindeki Yeri”.....   | 965  |
| Arş. Gör. Ümit POLAT “Milli Mücadele Dönemi 'Hâkimiyet-i Milliye' ve 'Türk Dünyası' Gazetelerinde Yer Alan Çocuk Edebiyatı Ürünleri Üzerine Bir İnceleme”.....   | 971  |
| Yrd. Doç. Dr. Nesrin ZENGİN “Türk Gençlik Edebiyatının Tarihsel Gelişimine Bakış”.....   | 981  |
| <b>ÇOCUK EDEBİYATI VE ÇEVİRİ</b> .....   | 989  |
| Dr. Müren BEYKAN “Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yayıncılığında Çeviri Sorunları”.....   | 991  |
| Doç. Dr. Asalet ERTEN “Çocuk Yazını Çevirisinde Çeviri Stratejisi Olarak Uyarlamalar”.....   | 995  |
| Öğr. Gör. Ümit KİREÇÇİ “Çocuk Çizgi Romanında Çeviri Yanlıları”.....   | 1003 |
| Yrd. Doç. Dr. Necdet NEYDİM, Burcu YILMAZOĞLU “Çocuk Edebiyatı Dizgesinde Çeviri Diziler ve Talihsiz Serüvenler Dizisi Örneğinden Yola Çıkarak Çeviri Edebiyata Toplumsal Yaklaşımlar ve Alımlamalar”..... | 1013 |
| Öğr. Gör. Dr. Semra ŞAHİN, Öğr. Gör. Dr. Sonnur İŞİTAN, Fatma ÜNAL “Yerli ve Çeviri Okulöncesi Çocuk Kitaplarının Karakter, Benlik Kavramı ve Prososyal Davranışlar Açısından İncelenmesi”.....            | 1021 |
| <b>ÇOCUK GELİŞİMİ VE EDEBİYAT</b> .....  | 1029 |
| Prof. Dr. Yahya AKYÜZ “Çocuğun Kültürel Gelişiminde Çocuk Ansiklopedilerinin Yeri ve İşlevi (Somut Bir Örnek)”.....  | 1031 |
| Dr. Murtaza AYKAÇ “Özerk Benlik Duygusunun Gelişimi Sürecinde Çocuk ve Edebiyat İlişkisi”.....   | 1049 |
| Okt. Sevil HASIRCI “Çocuk Kitaplarında Şişmanlığın (Obezite)Ele Alınışı Üzerine Bir Değerlendirme”.....  | 1057 |
| Damla İPEK “Zeynep Cemal'inin “Patentli Kız” Adlı Yapıtının Çocuğun Kişilik ve Toplumsal Gelişimi Açısından İncelenmesi”.....  | 1067 |

|  |      |
|--|------|
| <b>ATÖLYE ÇALIŞMALARI</b> .....  | 1075 |
| Sevim AK, Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL “Çocuk Edebiyatı Drama Atölyesi”.....   | 1077 |
| Dr. Murtaza AYKAÇ “Yazınsal Metinler ve Yaratıcı Drama”.....   | 1081 |
| Erol BÜYÜKMERICİ “Çağcıl Çizgilerle Nasreddin Hoca Öyküleri” .....   | 1085 |
| Şahsene CAMIZ “Masallarla Duygu ve Düşünce Eğitimi” .....  | 1105 |
| Akif COŞKUN “Ülkemizde İnsanlar Neden Okumuyor? Engeller, Çözüm Önerileri” .....   | 1111 |
| Emel DİNSEVEN “Çocukların ve Gençlerin Kitap Okumasını Arttırabilecek Öneriler” .....  | 1117 |
| Nur İÇÖZÜ, Tülin İRİYARI “Benim Adım Kitap/ Ormandan Okura Kitabın Serüveni”.....  | 1119 |
| Nur İÇÖZÜ “Pencereden Bakarken: Öykü Yazma” .....  | 1121 |
| Naci ASLAN, Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL “Senden Önce Anadolu Projesi: Eğitim Kitapları<br>Drama Atölyesi”.....  | 1123 |
| Salıha KARAGÖZ GÜZEL, Münevver OĞAN “Öğrencilere Yönelik ‘Çok Uyarınlı Yaratıcı Türkçe<br>Öğretimi’ Atölye Çalışması ile İlgili Deneyim Paylaşımı” ..... | 1125 |
| Dr. Tekin ÖZERTEM “Tiyatro ve Eğitim İlişkisi”.....  | 1129 |
| Mustafa Ruhi ŞİRİN “Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı -Bir Deneyim Örneği-” .....   | 1133 |
| Öğr. Gör. Nilay YILMAZ “Yaratıcı Okuma Nedir? Yaratıcı Okuma Sürecinde Neler Yapılabilir?”.....  | 1143 |
| <b>ÇOCUK EDEBİYATI VE YAZAR</b> .....  | 1147 |
| Adnan BİNYAZAR “Özgürleştirici Sanat Eğitimi”.....   | 1149 |
| Ayla ÇINAROĞLU “Eğitimde Sanat Yaklaşımları”.....  | 1151 |
| Gülten DAYIOĞLU “Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Eleştiri ve Çocuk Edebiyatında Denetim” .....   | 1155 |
| Mehmet GÜLER “Çocuk ve Gençlerin Okuma Kültürü Edinme Sürecindeki Temel Sorunlar” .....  | 1159 |
| Mustafa Şerif ONARAN “Çocukluk, O Yitik Zaman” .....   | 1167 |
| Zübeyde SEVEN TURAN “ ‘Çocuk ve Gençlerin Okuma Kültürü Edinme Sürecindeki Temel<br>Sorunlar’ Geleceğin Okurunu Hazırlamak”.....                         | 1171 |
| Sennur SEZER “Masallarda Çocuk Hakları” .....  | 1179 |
| Tülin TANKUT “ ‘Anne Frank’ın Hatıra Defteri’ Neden Hâlâ Okur Bulabiliyor?”.....   | 1183 |
| Nuran TURAN “Haklarım da Var Öykülerim de: Çocuk Haklarına Dönük Bir Projenin Anlattıkları”.....   | 1189 |
| Zehra ÜNÜVAR “Her Çocuğa Ulaşabiliyor muyuz?” .....  | 1195 |
| Ayşe YAMAÇ “Sorun Odaklı Çocuk Yazını: Anadolu’da Çocuk Olmak”.....  | 1201 |
| Mavisel YENER “Sempozyumun Onur Yazarı Muzaffer İzgü’nün Çocuk Kitaplarında Dil”.....  | 1207 |
| <b>SONUÇ BİLDİRGESİ</b> .....  | 1215 |
| <b>PROGRAM</b> .....   | 1221 |
| <b>KATILIMCI LİSTESİ</b> .....   | 1255 |
| <b>KATILIMCILARDAN GÖRÜŞLER</b> .....  | 1263 |
| <b>BASINDAN YANSIMALAR</b> .....   | 1275 |
| <b>SEMPOZYUM FOTOĞRAFLARI</b> .....  | 1285 |

# ***SUNUŞ***





## SUNUŞ

Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOGEM) tarafından düzenlenen **3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu** 05-07 Ekim 2011'de Ankara Üniversitesi'nin Cebeci Yerleşkesi'nde gerçekleştirilmiştir. Çok sayıda bilim insanı, yazar, çizer, öğretmen, öğrenci, anne ve babanın bulunduğu sempozyuma, **Onur Konuğu** olarak gülmece ve çocuk edebiyatının büyük ustası **Muzaffer İZGÜ** katılmıştır.

**3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu**'nda, okuma kültürü edindirmenin, düşünen-duyarlı birey yetiştirmenin temel birer aracı olarak çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtları birçok değişkeniyle inceleme konusu yapılmıştır.

Sempozyumda bilimsel gelişmeler ışığında, 0-18 ve 18-24 yaşlarındaki çocuk ve gençlere seslenen edebiyat yapıtlarının, ülkemizdeki dünkü ve bugünkü durumunun saptanması, sorunlarının belirlenmesi ve belirlenen sorunlara çözüm önerilerinin oluşturulması amaçlanmıştır. Öte yandan, çocuk ve gençlik edebiyatının, yazar ve çizerlerin bakış açısıyla değerlendirilmesi; gerçekleştirilen oturumlarda yazar ve çizerlerimizin çocuk ve gençlik edebiyatı odaklı bakış açılarını, savlarını, yaşantı ve deneyimlerini katılımcılarla paylaşmaları temel amaç olarak benimsenmiştir.

**3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu**'nda; çocukların ve gençlerin okuma kültürü edinebilmesi, okumayı bir yaşam biçimine dönüştürebilmesi için aileye, okula ve kurumlara düşen sorumluluklar tartışılmış, öte yandan onların düşünen, duyarlı bireyler olarak yetiştirilmesinde önemli işlevleri olan edebiyat, müzik, resim, tiyatro gibi sanatsal uyaranlar bilimsel düzlemde incelenmiştir.

**05-07 Ekim 2011** tarihindeki sempozyumda okuma kültürü, öğrenci-kitap etkileşimi, kütüphane kullanımı vb. konularda 163 bildiri sunulmuş; 53 atölye çalışması ve sanatçı söyleşisi gerçekleştirilmiş; açikoturlar, yazar ve çizerler tarafından da imza saatleri düzenlenmiştir. Ayrıca, sempozyum boyunca, konu uzmanlarınca değişik yaş gruplarındaki öğrencilere seslenen sanatsal ve eğitsel etkinlikler (yaratıcı drama, resim, karikatür atölye çalışmaları, canlı gösteriler vb.) yürütülmüştür.

Sempozyumun açılış bildirileri, Prof. Talât Sait HALMAN ile Türkiye Bilimler Akademisi Şeref Üyesi Prof. Dr. Orhan ÖZTÜRK tarafından sunulmuştur. Sempozyumda, oturum başkanlığını Dr. Mustafa Şerif ONARAN'ın yaptığı, Emin ÖZDEMİR, Adnan BİNYAZAR, Prof. Dr. Zafer GENÇAYDIN ve Prof. Dr. Sedat SEVER'in konuşmacı olarak katıldığı "**Özgürleştirici Bir Süreç Olarak Sanat Eğitimi ve Çocuk**"; oturum başkanlığını Prof. Dr. Cahit KAVCAR'ın yaptığı, Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN, Mustafa Ruhi ŞİRİN, Doç. Dr. Medine SİVRİ, Dr. Fatih ERDOĞAN ve Prof. Dr. Sedat SEVER'in konuşmacı olarak katıldığı "**Türkiye'de Çocuk Edebiyatı Öğretimi**" adlı iki açikoturum gerçekleştirilmiş; Prof. Dr. Ferhunde ÖKTEM tarafından "**Dostum Sanat...**" adlı bir konferans verilmiştir.



3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'na 300'e yakın başvuru olmuş, bildiri özetleri ilgili üç ayrı alan uzmanına gönderilmiş, 178 bildirinin sunulmasına, 55 atölye çalışması ve sanatçı söyleşisinin gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. 5-7 Ekim 2011 tarihinde sunulan bildirilerin tam metinleri, yeniden ilgili üç alan uzmanına gönderilmiş, atölye çalışmaları ÇOGEM Yönetim Kurulu tarafından değerlendirilmiş ve bu sonuçlara göre 131 bildirinin, 21 atölye çalışmasının/sanatçı söyleşisinin bildiri kitabında yer alması kararlaştırılmıştır.

3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, edebiyat, resim, müzik, karikatür gibi estetik uyarıların çocuk ve gençlerin gelişim süreçlerindeki yerine ve önemine inanmış birçok sanatçının, konu uzmanının, kurum ve kuruluşun katkı ve çabalarıyla gerçekleştirilmiştir.

3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nun "**Katılımcı Kurumlar**"ı olan "**Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü**" ile "**Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü**"ne; katkılarıyla sempozyumun amacına ulaşmasını sağlayan yayınevlerine, yazarlara, çizerlere; oturma başkanlarına, bildiri sunanlara, atölye çalışmaları yürütenlere, imza saatlerine katılarak çocuk ve gençlerimizi kitaplarıyla buluşturan sanatçılara, sempozyumun açılış töreninden kapanışına değin istekli katılımlarıyla coşku yaratan çocuklara, gençlere, öğretmenlere, annelere ve babalara; 3 gün boyunca çocuk ve gençlerle yaratıcı çalışmalar gerçekleştiren drama liderlerine, gösteri sanatçılarına, sempozyumun her anını görüntülemeye özen gösteren fotoğraf sanatçılarına içten teşekkür ederim.

Nisan 2010'da çalışmalarına başlanan 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'na, bilimsel ve sanatsal dönütleriyle anlamlı katkılar sağlayan, "**Bilimsel Danışma Kurulu**"na, "**Yazarlar ve Çizerler Kurulu**"na, "**Katılımcı Kuruluşlara ve Temsilcileri**"ne, "**Yayıncı Kuruluşlara ve Temsilcilerine**", 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda Düzenleme Kurulu Üyesi olarak görev yapan Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK'a, Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER'e, Doç. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ'ye, Yrd. Doç. Dr. Berrin BAYDIK'a, Yrd. Doç. Dr. Canan ASLAN'a, Öğr. Gör. Zekeriya KAYA'ya, Arş. Gör. Suna CANLI'ya, Arş. Gör. Şuheda ÖNAL'a, Arş. Gör. Ayben KAYNAR TANIR'a, Arş. Gör. Özgül İNCE SAMUR'a, Arş. Gör. Ceren KARADENİZ'e, Arş. Gör. Özlem KANAT SOYSAL'a, Arş. Gör. Zeliha BAYAZIT'a, Arş. Gör. Burcu ÇILDIR'a, Arş. Gör. Bilge Nur DOĞAN'a, Uzm. İlknur TÜRKKAAN'a ve ÇOGEM Sekreteri Yeşim KARABACAK'a; Dr. Murtaza AYKAÇ'a, Münevver OĞAN'a, Arş. Gör. Dr. Müge ŞEN'e, Arş. Gör. Ayşegül ERGÜL'e, Arş. Gör. Gökçe KARAMAN'a, Arş. Gör. Zeynep KILIÇ'a, Arş. Gör. Aliye ERDEM'e, Arş. Gör. Cengiz ASLAN'a, Selcen KIRITOĞLU ÖZDİL'e, Arş. Gör. Engin Deniz TANIR'a, Arş. Gör. Ümit POLAT'a, Arş. Gör. Ramazan ALABAŞ'a, Arş. Gör. Şule BODUROĞLU'na, Arş. Gör. Zeki ÖZEN'e, Arş. Gör. İhsan METİNNAM'a, Arş. Gör. Seval YİNİLMEZ AKAGÜNDÜZ'e, Arş. Gör. Birkan GÜLDENOĞLU'na, Arş. Gör. Sedat KARAGÜL'e, Arş. Gör. Yonca KOÇMAR'a, Öğr. Gör. Erkan ÇER'e, Okt. Metin AKYÜZ'e, Zekiye ÇILDIR'a ve sempozyum süresince etkinliklerde, oturumlarda sorumluluk üstlenen AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi öğrencilerine içten teşekkür ederim.

3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nun programını, dosyalarını ve iletişim belgelerini tasarlayan AÜ Basımevi Grafikeri Yasemin ERDAL'a, kitabın baskı eşlemini hazırlayan Bilgisayar İşletmeni Gülcan YALÇIN'a, Mevlüde ÇINAR'a, Dizgi Şefi Mehmet Ali ATEŞ'e, AÜ Basımevi Müdürü Hakan BÜYÜKÇAYLI'ya ve Basımevi'nin tüm çalışanlarına içten teşekkür ederim.

**Prof. Dr. Sedat SEVER**

*3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı  
Sempozyumu Düzenleme Kurulu  
Başkanı*

*Ankara, Ocak 2012*



# ***AÇILIŞ KONUŞMALARI***





**Prof. Dr. Sedat SEVER**

3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Düzenleme Kurulu Başkanı, ÇOGEM Müdürü

Sayın Rektörüm,

Çocuğu ve genci önceleyen bilimsel etkinliklerimizde destekleriyle hep yanımızda olan ilk Kültür Bakanımız Sayın Prof. Talât HALMAN,

Milli Eğitim Bakanlığının, Kültür ve Turizm Bakanlığının, Türkiye Bilimler Akademisinin Saygıdeğer Temsilcileri,

Sayın Dekanlar, Sayın Meslektaşlarım, Değerli Basın Mensupları,

Çocuk ve Gençlik Edebiyatımızın Değerli Sanatçıları,

Sempozyumun Değerli Katılımcıları,

Değerli Konuklar,

Sevgili Öğretmenler, Anneler, Babalar,

Sevgili Gençler, Çocuklar,

Edebiyatımızın büyük ustası, çocuklarımızı güldürürken düşündüren 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nun **ONUR SANATÇISI** Sayın **Muzaffer İZGÜ**,

Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi'nce düzenlenen 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'na hoş geldiniz. Hepinizi esenlik dileklerimizle; sevgiyle, saygıyla selamlıyorum.

Değerli Katılımcılar,

20-21 Ocak 2000 tarihinde, bu salonda, "Türkçem, benim ses bayrağım." diyen büyük ozan **Fazıl Hüsnü DAĞLARCA**'nın **ONUR SANATÇISI** olarak katıldığı **1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu**'nu gerçekleştirmiş; aynı tarihte ülkemizde üniversiteler için ilk örnek sayılabilecek olan **Eğitim Bilimleri Fakültesi Çocuk Kütüphanesi**'ni açmıştık.

6 yılın ardından yine bu salonda, 04-06 Ekim 2006'da çocuk ve gençlerimizin sevgilisi, Fadiş'in annesi **Gülten DAYIOĞLU**'nun **ONUR SANATÇISI** olarak katıldığı bir başka şölen gerçekleştirmiştik.

Çocuk ve gençlik edebiyatının söz ve çizgi ustalarının, yüzlerce bilim insanının, öğretmenin, öğrencinin katıldığı bu şölenin de adını analım:

**2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu**

Bu sempozyumda, çocuklarımızın ve gençlerin okuma kültürü edinmesinin önündeki engeller, birçok değişkeniyle inceleme konusu yapıldı. Sempozyumda tartışılan konular, **Sempozyum Sonuç Bildirgesi** ve ortaya çıkan “**2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu- Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri**” adlı bildiri kitabı; ülkemizde son yıllarda hızlı bir gelişim gösteren çocuk ve gençlik edebiyatı alanındaki geniş boşluğu, bilimsel bir yaklaşımla doldurmaya dayalı önemli dönütler sundu.

Bugün 05 Ekim 2011. Aradan tam 5 yıl geçti. Yeniden, Ankara Üniversitesi'nde çocuklarımızın ve gençlerimizin duygu ve düşünce eğitimi için bir aradayız. Yeniden, bilimsel ve sanatsal birikimlerimizi ve duyarlıklarımızı çocuklarımız ve gençlerimiz için bu salonda, **3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu**'nda birleştirdik.

Bu sempozyum, Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi'nce gerçekleştiriliyor. Kısaca adını da analım, **ÇOGEM**.

ÇOGEM, Ankara Üniversitesi bünyesinde Resmi Gazete'de yayımlanan yönetmeliğiyle 28 Aralık 2009'da kuruldu. Bir üniversite yapılanması olarak ülkemizde bir ilk. ÇOGEM'in temel sorumluluğunu da özetleyelim:

“Çocukların ve gençlerin okuma kültürü edinmeleri konusunda, yurtiçinde ve dışında, toplumu aydınlatıcı bilimsel çalışmalar ve araştırmalar yapmak.”

ÇOGEM kurulduğundan bu yana amaçlarına koşut olarak bilimsel ve sanatsal bazı etkinlikler de düzenledi. Çocuklarımızı sanatçıyla, sanatçı duyarlığıyla buluşturmayı temel ilke edinen ÇOGEM, sanatçı-öğrenci buluşmalarını gerçekleştirdi.

Gülten DAYIOĞLU ve Aytül AKAL'ın söyleşilerine, yüzlerce ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencisi tanıklık etti.

ÇOGEM, önümüzdeki 10 yıl içinde gerçekleştireceği bilimsel ve sanatsal etkinlikleri planlamak amacıyla; ÇOGEM Danışma ve Sempozyum Bilimsel Danışma Kurulu Üyeleri, İlgili Kurum Kuruluş Temsilcileri, Yazar ve Çizerler Kurulu ve Yayıncı Kuruluş Temsilcileri ile 03 Haziran 2011'de **1. Bilim ve Sanat Kurulları Toplantısı** gerçekleştirdi. Toplantıda oluşan görüşler, “**1. Bilim ve Sanat Kurulları Toplantısı**” adıyla Üniversitemizce basılarak Temmuz 2011'de ilgililere sunuldu.

ÇOGEM 2010 yılından başlayarak Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün eşgüdümüyle, “**Çocuklarımıza ve gençlerimize okuma kültürü nasıl kazandırılabilir?**” sorusuna yanıt vermek amacıyla Ankara il merkezinde ve ilçelerinde binlerce öğretmenle söyleşiler gerçekleştirildi.

ÇOGEM'in sorumluluğunda, Dr. KEPENEKÇİ ve Dr. ASLAN tarafından yürütülen, “**Okulöncesi Döneme Seslenen Kitaplarda Çocuk Hakları**” adlı araştırma, 2011'in ilk ayında tamamlanarak Üniversitemiz tarafından ilgililere ve siz değerli katılımcılara sunuldu.

Değerli Katılımcılar,

Cumhuriyet tarihinin kendi konu alanındaki en kapsamlı etkinliği olan 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'na 300'ü aşkın başvuru yapıldı. Her bildiri özeti, ilgili 3 Bilimsel Danışma Kurulu Üyesi tarafından değerlendirildi. Sonuçta, ilgili kurul tarafından 178 bildirinun sunumuna karar verildi. Sempozyum Düzenleme Kurulu'nca da 55 Atölye Çalışması ve Sanatçı Söyleşisi, program kapsamına alındı.

Değerli Katılımcılar,

Sempozyumda açılış bildirilerinin ardından, bilimsel ve sanatsal etkinlikler 11 paralel oturumda, ATAUM Salonları ile Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin Salon ve Dersliklerinde yürütülecektir. Sempozyumda, üç gün boyunca sanatçılar tarafından, Yerleşke içinde Üniversitemizce kurulan yayınevi çadırlarında imza saatleri düzenlenecek, kitap satışları gerçekleştirilecektir; ayrıca sempozyuma katılan çocuk ve gençler için drama liderlerince yaratıcı drama çalışmaları, sanatçılar ve gösteri uzmanları tarafından da değişik yaş guruplarına yönelik müzik, resim, karikatür etkinlikleri ile canlı gösteriler düzenlenecektir.

Değerli Katılımcılar,

Sempozyumun yürütülmesiyle ilgili ayrıntılı bilgiler, salonlardaki ÇOGEM sorumluları tarafından sunulacaktır. Bilimsel ve sanatsal etkinliklerin eşzamanlı 11 oturumda gerçekleştirilmesi nedeniyle aynı anda birden çok etkinliğe ilgi duyan; ancak yalnızca birini izlemek durumunda kalacak katılımcılarımızın yapacakları eleştirileri, çocuk ve gençlik edebiyatına gösterilen büyük ilginin yanıtlanması bağlamında, hoşgörüyü biçimlendirmelerini diliyorum. Buna karşın, bildiri ve atölye çalışmalarının kısa sürede yayına dönüştürülüp sizlere ulaştırılacağını bildirmek istiyorum; 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nun sunacağı bilimsel dönütlerin, ülkemizde okuma kültürü edinmiş, düşünen duyarlı bireylerin yetiştirilmesine önemli katkılar sağlayacağına inanıyorum.

İnanıyorum, çünkü bu sempozyumda, okuma kültürüyle ilgili tüm değişkenler; ilgili kurum ve kuruluşlar, yazarlar, çizerler, yayıncılar, konu uzmanları, çocuklarımızın ve gençlerimizin okumayı bir yaşam biçimine dönüştürebilmesi için yapılması gerekenleri tartışmak üzere Ankara Üniversitesi çatısı altında buluştular.

Çocuklarımıza ve gençlerimize okuma kültürü edindirme konusunda, ÇOGEM'in müdürü olarak düşüncelerimi de özlü ve özetlemeli bir yaklaşımla aktarmak isterim.

Değerli Katılımcılar,

Çocuk, merak duygusunu, girişimciliğini; başka bir söyleyişle kendini insan kılan duyma ve düşünme yetisini kullanarak doğruya ulaşmaktan, düş ve düşünce serüvenlerine çıkmaktan, öğrenmekten mutlu olur. Bunun için de erken dönemden başlayarak duyu algılarını uyaracak, düşüncesini geliştirecek uyaranlara gereksinim duyar.

Çocuklara yaşam ve insan gerçekliğini sezdireni; onları birer özne olarak öğrenmeye isteklendiren en etkili uyaranlardan biri de sanatçılar tarafından renk, çizgi ve sözcüklerle kurgulanmış edebiyat yapıtlarıdır.

Çok iyi bilinmelidir ki duygu ve düşünceleri eğitime, duyarlık kazandırma ders vererek gerçekleştirilemez. Duyuların eğitilmesi, düşüncenin geliştirilmesi sürecinde sanatçı duyarlığıyla oluşturulmuş ürünlere gereksinim vardır. Edebiyata, resme, müziğe, tiyatroya... gereksinim vardır.

Değerli Katılımcılar,

Toplumumuzun bilim ve sanat üretebilmesini, bütün değerleriyle demokratik kültürü içselleştirebilmesini istiyorsak; o zaman, sorma, öğrenme, bağımsız düşünme; yalın bir söyleyişle anlama ve anlatma becerileri gelişmiş bireylerin yetiştirilmesinde sorumluluk üstlenmeliyiz. Çünkü demokratik toplum; anlama ve anlatma becerileri gelişmiş, düşünen duyarlı bireylerin kavrayabileceği ilişkilerle yapılır.

Çok iyi bilinmelidir ki duygunun eğitilmediği, düşüncenin gelişmediği yerde güç kabalığı; kaba güç toplumsal ilişkilerde egemen olmaya başlar. İletişimle, sevgiyle saygıyla biçimlendirilmesi gereken ilişkilerin yerini hoyratça, düşmanca duygular alır.

Okuma kültürü edinmiş insan, kavramsal yönden gelişmiş; kendi duygu ve düşünce gücünün kılavuzluğunda yaşamını yönetme yeterliği edinmiş insandır. İnsan sevgisi, doğa sevgisi, hayvan sevgisi, yaşama sevgisi, yurt sevgisi gibi tüm sevgi bileşenlerini içselleştiren; bunları yaşamında uygulayabilen insandır, okuma kültürü edinmiş insan...

Çocuklarımıza, gençlerimize okuma kültürü edindirebilmek için ailelere, öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Ancak, bir toplumda edinilmiş yerleşik bir kültürden söz edebilmek için o kültürün öznesinin, birey olmaktan çıkarılıp toplumsal düzeyde temsil yeteneği kazanması gerekir. Diyorum ki çocuklarımıza ve gençlerimize okuma kültürü edindirmede sorumlu tüm kurum ve kuruluşların işbirliği içinde sorumluluk üstlenmesi gerekir.

İşte, ÇOGEM, 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda konuyla ilgili tüm kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmayı ve birlikte olmayı temel bir ilke olarak benimsemiştir. Bu bağlamda, sempozyumda katılımcı kurum olarak yer alan Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar

Genel Müdürlüğü'ne, Üniversitemiz ile Bakanlık arasında çocuk ve gençlik edebiyatı odaklı çeşitli etkinliklerin düzenlenmesine yönelik protokol metninin oluşmasında ve imzalanmasında katkı sağlayan Genel Müdür Prof. Dr. Onur Bilge KULA'ya; Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne; sempozyuma öğretmen ve öğrencilerin katılımı konusunda duyarlı çabalarına tanık olduğumuz Ankara Millî Eğitim Müdürü Kâmil AYDOĞAN'a; Yazarlar ve Çizerler Kurulu'nun, Katılımcı ve Yayıncı Kuruluşların temsilcilerine ayrı ayrı teşekkür ediyorum.

Sempozyumda katılımcılara sunulacak kitap ayrıca anmalıkların hazırlanmasına katkı sağlayan Yazar Aytül AKAL'a, Yazar Ayla ÇINAROĞLU'na; "Okumak Sevmektir.", "Okumak Düş Kurmaktır.", "Okumak Düşünmektir." gibi yargıları içeren "yakasözleri"nin hazırlanmasındaki katkıları için Koza Yayınları'na; çocuk ve gençlik edebiyatıyla ilgili bilimsel ve sanatsal etkinliklerde hep içtenlikli katkılarını duyumsadığımız Günışığı Kitaplığı'na teşekkür ederim.

İlk iki sempozyumun yürütülmesinde sorumluluk üstlenen, 3. sünün gerçekleştirilmesine anlamlı katkılar sağlayan Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı'na, Avrupa Toplulukları Araştırma ve Uygulama Merkezi Müdürlüğü'ne, Sempozyum Bilimsel Danışma Kurulu Üyelerine, sempozyumun yüz akıyla gerçekleşmesi için canla başla çalışan Sempozyum Düzenleme Kurulu Üyelerine ve öğrencilerimize içten teşekkür ederim.

Değerli Katılımcılar,

Ankara Üniversitesi, Cumhuriyetimizin ilk üniversitesi... Çocuğun, gencin duygu ve düşünce eğitimini, sağlığını önceleyen nice etkinliklere her yıl ev sahipliği yapan; o etkinliklere kılavuz olan bir üniversitedir Ankara Üniversitesi.

Üniversitemizde hem çocuk gerçekliğini kuşatan bilimsel ve sanatsal bir ortamın yaratılmasına hem de 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nun gerçekleştirilmesine yaptıkları katkılar için Sayın Rektörüm Prof. Dr. Cemal TÂLUĞ'a, Rektör Yardımcım Prof. Dr. Nilgün HALLORAN'a içtenlikle teşekkür ederim.

İlk sempozyumun Onur Sanatçısı, Türk şiirinin anıt ismi Fazıl Hüsnü DAĞLARCA'nın dizeleriyle tüm katılımcılarımızı, gençlerimizi ve çocuklarımızı selamlamak istiyorum:

#### **Kırdaki Gün**

*Ağaçlar esen yeli sever  
Esen yel  
Ağaçları sever*

*Kuş  
İkisini birden sever*

*Çocukların hepsi  
Üçünü birden sever*

Çocuklarımıza yürekleri gibi duru, içten; bellekleri gibi sevgi dolu, aydınlık bir dünya bırakabilmenin umuduyla; hepinizi sevgiyle, saygıyla selamlıyorum.

05 Ekim 2011



**Kamil AYDOĞAN**  
Ankara İl Milli Eğitim Müdürü

Sayın Rektörüm, Akademisyenler, Yazarlar, Öğrenciler, Öğretmenler, Konuklar, Değerli Katılımcılar, hepinizi saygıyla selamlıyorum.

Bu anlamlı etkinlikte sizlerle beraber olmak ve sizlere kısa bir şekilde seslenme olanağı bulduğum için de büyük mutluluk duyduğumu ifade etmek istiyorum. Bu etkinliğin bana göre çok farklı anlamları var; öncelikle günümüzde edebiyat, sanat düne göre daha çok ihtiyaç duyduğumuz bir alan. Bu nedenle de sanat, edebiyat, insanın iç dünyasıyla, gönlüyle, yüreğiyle, duygularıyla ortaya koyduğu bir üründür. İnsanın doğrudan insan tarafını ilgilendiren bir alandır; sanat, edebiyat. Günümüzde ailelerde çocuklarla anne babaların, kardeşlerle kardeşlerin, evlerde ayrı odalarda, ayrı dünyalarda, internet sitelerinde hiç tanımadıkları, hiçbir özerk dünyasını paylaşmadıkları kişilerle dertleştikleri böyle bir ortamda, sanatın ve edebiyatın işlevi, gerekliliği daha bir ön plana çıkıyor diye düşünüyorum.

Alman şair Rainer Maria Rilke, diyor ki “Bir insan yazmadan yaşayamıyorsa o yazardır.” diyor. Ben, 1981 yılından beri yaklaşık otuz yıldır hemen hemen her gün veya kendimce duygu dünyamda önemli yer edinen konuları, günlük olarak yazan bir insanım. Beş tane kitabım var. Bunların tamamını lise yıllarındaki öğretmenlerimin benimle olan ilişkisine borçluyum. Okuma kültürü, lise yıllarında, ilköğretim yıllarında kazanılan bir kültürdür. Bu bakımdan lise ve ilköğretim yıllarının çok önem kazandığını düşünüyorum.

Geçen sene bir okula gittim, Pursaklar’da bir okul, dedim ki “Biz lisedeyken çok kitap okuyorduk, bugün maalesef çocuklarımız, sizler kitap okumuyorsunuz. Teste yöneldiniz, üniversite hazırlığı, Anadolu Liseleri hazırlığı; bütün bu okuma aşkını, kültürünü altüst etti.” dedim. Biz, “Dostoyevski, Tolstoy, Balzac, Stendhal, Camus bunları lise yıllarında okumuştuk.” dedim. İçlerinden biri “Efendim biz bunları, bu kitapların hepsini okuduk.” dedi. Çocuğa sordum; dedim ki “Dostoyevski’den ne okudun?”, “Kumarbaz” dedi. “Balzac’tan ne okudun?”, “Eugénie Grandet” dedi. Hayretler içerisinde kaldım ve çok büyük bir mutluluk duyduğumu ifade ettim. Sonra merak ettim; burada, bir şey var yani kitapla ilgili bir durum var ve çocuklar kitapla buluşmuşlar. Okulun müdürü ve bir iki edebiyat öğretmeni, bu işi çok önemsemiş; bunu her şeyin önüne koymuş, testin önüne koymuş, internetin önüne koymuş, insanı önemseyen bir yaklaşım sergilemiş ve çocuklara kitapları okutmuş. Her okulda durumun böyle olmadığını itiraf edelim; ama biraz önce ifade edildiği üzere de Ankara’da yaklaşık olarak dokuz yüz yirmi beş bin öğrenci, elli bin öğretmen var. Her gün yirmi dakika, üç seneden beri her sınıfta kitap okumaya ayrılıyor ve dokuz yüz bin civarında öğrencinin olduğu bir ortamda her ay yaklaşık yedi yüz bin kitap okunuyor. Bu verileri, aylık olarak alıyoruz ve istatistiklerimize kaydediyoruz. 19 Eylül 2011 tarihi itibarıyla okullarımız açıldı ve Eylül ayının sonuna kadar Ankara’da lise ve ilköğretim okullarında iki yüz elli bin civarında kitap okunmuştur. Bu durum, elbette öğretmenin bilinç düzeyiyle, öğretmenin bu işe verdiği önemle de yakından ilgili diye düşünüyorum. O bakımından ÇOGEM’le, Ankara Üniversitesi’yle çok yakın bir işbirliği içerisindeyiz. Bu kültürü yerleştirmeye çalışıyoruz. Bu tür etkinlikleri, ben bu anlamda internetin insan yaşamını sarıp sarmaladığı ve kişileri yalnızlaştırdığı aile ortamında bile insanların birbirleriyle iletişim kurmaktan uzaklaştığı bir dünyada, insan gönlüne, insan yönüne seslenen bir alanın tekrar çocuklarla buluşmasına katkı verecek bu tür etkinliklerin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Ankara Üniversitesi’ne, ÇOGEM’e, bütün katılımcılara, emek veren herkese yürekten teşekkür ediyorum.

Herkesi saygıyla selamlıyorum.







**Prof. Dr. Onur Bilge KULA**

Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürü

Çok Değerli Katılımcılar, Türkiye'nin Yüz Akı Çok Değerli Yazarlarımız ve Çok Değerli Araştırmacılar,

Ben burada, bir bürokrat olarak konuşmayı asla içime sindiremem. Ben bir edebiyat bilimciyim. Edebiyat kuramı bağlamında edebiyat-felsefe, edebiyat-dil konularında çalışan bir insanım. Dolayısıyla birazcık da meslektan bir insan olarak meslektaşlarımla ve bizim araştırma nesnelimizin üreticisi olan yazarlarımızla bir söyleşi olarak düşündüğüm bu sempozyumda, belli ölçülerde bu ortamın olanaklarından yararlanmak istediğimi belirtmek isterim.

Burada çok değerli araştırmacıların, bilim insanlarının, yazarların gerek bilimsel konuşmalarda gerekse oturumlarda okuma kültürü ile ilgili yapacağı birçok konuşma var. Geçen gün, Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki tüm genel müdürleri yerinde ziyaret ettim ve şöyle bir dileğimizi dile getirdim. Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü olarak biz, "Kütüphanelerde çalışan arkadaşlarımıza, öğrencilere, öğretmenlere büyük bir duyarlılıkla ve yardımseverlikle karşılık vermelerini sağlayacak ortamı yaratma ve öğretmenlerin de öğrencileriyle birlikte her yarıyıl bir günlerini en yakın kütüphanede geçirmelerini sağlama konusunda bir işbirliği yapabilir miyiz?" dedik. Bu girişimimizden hiçbir sonuç çıkmadı. Yazılı olarak başvurduk; yine de bir sonuç alamadık. Burada eğer gerçekten işi söylev vermenin ötesinde yapmak isteyen bir tavır olacaksa gerçekleri herkesin yalın bir biçimde dile getirmesi gerekir.

Okuma kültürü, çocuk edebiyatı ve çocuklarda okuma kültürünün geliştirilmesi konularında burada, ÇOGEM'in ve başta değerli dostum ve meslektaşım Prof. Dr. Sedat SEVER'in çabalarıyla -bugün üçüncüsünü yaptıkları- geniş katılımlı son derece zengin bir bilimsel toplantı yapılıyor. Buradan çıkarılması gereken birçok sonuç olmalı. Bu sonuç şudur: Şunu size içtenlikle söylemek isterim ki Milli Eğitim Bakanlığı bu işin dışında kaldığı sürece birçok konuda çok önemli düşünceler geliştirecek de ileriye dönük savlar, tasarımlar geliştirecek de bunun sınırlı kalabileceğini en baştan hepimizin bilmesi gerekir.

Ülkemizde 1140'a yakın kütüphane var. Bu kütüphanelerin kullanım oranları son derece düşüktür. Düşük olmasının çeşitli nedenleri var. Biraz önce dediğim gibi Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu konudaki yaklaşımı -umarım değişir- hiç de olumlu değil. İkincisi, bizim kendi eksikliklerimiz var. Mekânlarımız estetikten yoksun, çalışanlarımız kendi meslek içi eğitimleri açısından halkla ilişkiler olsun, kitap kullanımı olsun, diğer çalışma perspektifleri açısından olsun kendilerini yeterince geliştirme olanağı bulamamışlar. Bu da onların bireysel suçları değil. Kendilerine bu olanağı sunması gereken bağlı oldukları kurumlardaki yetersizliklerden kaynaklanıyor. Diğer taraftan kitle iletişim araçları çok önemli. Bu konuda da çok büyük bir eksiklik var. Dolayısıyla bütün bu olumsuzlukları bir araya getirdiğiniz zaman okuma kültürü, kütüphane kullanımı, kitap okuma son derece ideal, hepimizce olumlanan, dünyada olumlu bir değer olarak görülen bir iş ama ülkemizdeki yapıma düzeyi ise son derece sınırlıdır.

Biz Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü olarak bir başlangıç noktası anlamında Türkiye Okuma Kültürü Haritası'nı çıkardık. Buradaki verilerin tümüyle bilimsel yöntemlerle doğrulanabilir ve yanlışlanabilir olduğunu söylememiz için bu araştırmadan birkaç tane daha yapılması gerekir. Ben de bir sosyal bilimci olarak; alan araştırmaları yürüten bir insan olarak bu araştırmanın araştırma evreninin en büyük temsiliyet düzeyine ve niteliğine sahip olduğunu bilerek yaptım bu araştırmayı

yaptım. Buna rağmen verilerin geçerliliğinin sınanabilmesi açısından araştırmamın en az iki kere daha yapılması gerektiğini düşünüyorum.

Yapılan birinci araştırmaya göre Türkiye'de ortalama bir insan yılda 7,2 kitap okuyor. Okunan kitapların türü değişiyor; fakat Türkiye'de kitap okuyan insanların % 80'i edebiyat okuyor. Edebiyat okuyanlar da ağırlıklı olarak macera ve tarih okuyorlar. Bu bir çıkış noktasıdır; bir veridir. Bunu gözecek insanlar elbette yazarlar değildir; çünkü yazarların neyi, nasıl yapması, niçin yapması gerektiğini kimse söyleyemez. Onlar ancak kendi özgür istençleriyle, seçimleriyle bu konuları ve seçtikleri konuyu nasıl betimleyeceklerini bizzat belirlerler. Bunun dışında onlara asla dıştan herhangi bir etkilene, yönlendirme söz konusu bile olamaz; ama edebiyat bilimciler bunu bir veri olarak alırlar, değerlendirirler.

Bilindiği üzere, toplumumuzun çok büyük bir bölümü genç nüfustan oluşuyor. Bu nedenle kütüphane hizmetleri alanında da çocuk ve gençlik kütüphaneciliğinin öne çıkarılması gerekir. Biz son derece sınırlı olanaklar içerisinde yapılabilecekler konusunda örnekler oluşturmaya başladık. Bu konulardaki çalışmalarımızı daha da somutlaştırmak anlamında ÇOGEM'le bir protokol de imzaladık. Dolayısıyla hem akademik bir bilgi birikiminin hem de kütüphane ediminin karşılıklı etkileşimi için bir ortam hazırlamış olduk. Bu son derece biçimsel bir ortamdır. Bunun verimliliğe dönüşmesi için içeriğinin doldurulması gerekir. İçeriği doldurulmadığı sürece bu tür protokoller de boş kâğıt parçalarından öteye gidemezler.

Bizim TEDA (Türk Edebiyatının Dışa Açılımı) diye bir çalışmamız var. Eskiden buna TEDA projesi deniyordu ama artık proje kalktı; çünkü bu Türk Edebiyatının Dışa Açılımı, Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü Yayınlar Dairesi bünyesinde şubeye dönüştürüldü. Dolayısıyla kalıcı bir yapı niteliği kazandı. Türk Edebiyatının Dışa Açılımı derken proje sözünü kullanınca hep belli bir süreyle sınırlı anlamı çıkıyordu. Bu durum ortadan kalktı. Ben, genel anlamda şöyle söyleyeyim; 2005 yılında başlayan bu Türk Edebiyatının Dışa Açılımı çalışmaları kapsamında 920'ye yakın kabul edilmiş destek başvurusu vardır. Bunlardan 620'si yayımlanmıştır. Bu olağanüstü bir sayıdır. Dünyanın 51 ülkesinde, 42 dilinde Türk edebiyatı dolaşiyor. Bunun geliştirilmesi gerekiyor. Geliştirilmesi için de edebiyatın bir sistem olarak düşünülmesi gerekir. Edebiyatın üretimi yetmez, okunması yetmez. Edebiyatın okunmasının ve üretiminin hem kalıcılılaşmasına hem de yayılmasına ortam hazırlayacak yayınevlerinin, telif ajanslarının, çeviri ve çevirmenlerinin kurumlaştırılması gerekiyor. Edebiyatın ve edebiyat sisteminin yeniden yapılandırılması ve sağlamlaştırılması derken bu öğeleri kast ediyorum. Şimdi, bu konuda Türkten İngilizceye İngilizceden Türkçeye Çeviri Çalıştayı'nı yapıyoruz. Bu sene ilk defa, Almancadan Türkçeye Türkçeden Almancaya Çalıştayı'nı ekledik; yine Fransızcadan Çeviri Çalıştayı eklendi. Dolayısıyla üç önemli dilde bu çalıştayı kurumsal bir yapıya kavuşturduk. Her yıl bundan sonra düzenli olarak çeviri etkinlikleri ve çevirmen yeterliliğini geliştirme çalışmalarımız olacak. Bu çok önemlidir. Bu çeviri yeterliliğinin yanı sıra bizim telif ajanslarının -burada yayıncılarımız da var ve ben de yayıncılarımıza seslenmek istiyorum- dışarıya kitap satabilmesi için kurumsallaşması gerekir. Güçlü yayınevlerimiz var. Birçok güçlü yayınevimiz bir telif ajansı veya telif hakkıyla ilgili bir görevli henüz belirlemiyor. Bunun da yapılması gerekir. Çünkü siz ne kadar edebiyat üretirsiniz üretin; bu edebiyatı dışa götüreceksiniz, dışta tanıtacaksınız, onun başka dillere çevrilmesini sağlayacak olanlar telif ajanslarıdır. Bu açıdan da telif ajanslığı konusunda yayınevlerimize bir görev düşüyor.

Ben göreve geldikten sonra çocuk edebiyatının TEDA kapsamında desteklenmesini öne çıkardım. Sadece son yıllarda 124 çocuk edebiyatı yapıtının dünya dillerine çevrildiğini söylemek isterim. Hangi dillere çevriliyor dersiniz, başta Farsça geliyor. Bunun nedenlerini de sorgulamak gerekir. Batı dillerine çeviriyi hem söylediğim eksiklikler giderilerek hem de belki de Batı okurunun beklentilerini de gözeterek yapıtların oluşmasıyla artırabileceğimizi düşünüyorum; ama en azından çocuk ve gençlik edebiyatı içerisinde 124 yapıtın dünya dillerine kazandırılmış olması da çok önemlidir. Burada da yazarlara baktığınız zaman bazı yazarlarımız kişisel olarak çok öne çıkıyorlar. İzinle isim belirtmeyeyim ama bir yazarımızın 25 yapıtı, bir başka yazarımızın 10 yapıtı, yine bir başka yazarımızın 17 yapıtı dünya dillerine çevrilmiş durumdadır. Buradaki yoğunlaşma, çeşitli etmenler sonucu olabilir. Araştırılması bizim için büyük bir sorun değil ama ayrıntıları burada dile getirmeme de gerek yok sanıyorum.

Bu toplantılarda elbette yazarlarımız ve akademisyenlerin konunun can alıcı noktalarına ilişkin son derece özeleştirel bir tavırla düşüncelerini ortaya koyacağını düşünüyorum; fakat bir edebiyat bilimci olarak özeleştiri anlamında kendi alanımla ilgili birkaç söz söyledikten sonra sözlerimi tamamlayayım:

Ülkemizde edebiyat kuramı son derece yetersiz, edebiyat kuramına ilişkin bilgi birikimi son derece sığdır. Edebiyat kuramı alanında çalışan arkadaşlarımız bilirler ki henüz bu alanda daha bir kavram

örgüsü, terminolojisi bile bütünüyle oluşturulamamıştır. Dolayısıyla bu alanın bilimini yapan insanların en başta bilgilerin, bulguların taşıyıcıları olan kavramları oluşturmaları gerekir. Edebiyat araştırmaları ve incelemeleri konusundaki yöntemlerin muğlâklığının giderilmesi gerekir. Edebiyat-felsefe, edebiyat-dil ilişkisinin artık çok ciddi şekilde ele alınması gerekir. Her sanatın malzemesi vardır. Edebiyatın malzemesi dildir. Kendi malzemesini tanımayan ne edebiyatçı olabilir ne de edebiyat bilimci olabilir. Bu nedenle dili bilmeyen, dil felsefesini bilmeyen edebiyat bilimcilerden oluşan bir topluluğun da sözünü ettiğim eksikliği gidermesi asla söz konusu değildir.

Şimdi böyle çok olumsuz bir görüntü çizdiğimi sanmayın. Hepimiz bunları çok dinledik. Olması gerekenleri de aklımızın yettiğince söylemeyi bir görev saydığım için bunları söylüyorum. Çünkü hani Çetin ALTAN'ın çok güzel bir sözü var: "Türk'ün Türk'e propagandası." Biz, pohpohlanmayı çok seviyoruz, istiyoruz; ancak gerek akademik dünyada gerekse kütüphane kültürünü ve okuma kültürünü oluşturacak kurumlarda, Milli Eğitim Bakanlığı'nda, Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü'nde gerçekten yapılacak çok iş var. Bunlar, büyük parasal işlerle de bağlantılı değil. Bu nedenle yapılmamasının gerekçesi de yok. Sadece bilinç, istenç ve kararlılık gerekiyor. Ben bu eksiklikleri dile getirmek istedim.

ÇOGEM'e gerçekten çok teşekkür ediyorum. Muhteşem bir toplantı gerçekleştiriliyor. Program çok zengin, konunun bütün yönlerini irdelemeye katacak bir program oluşmuş. Az önce değerli arkadaşım Prof. Dr. Sedat SEVER, "Hocam ayakta kaldınız." dedi. Keşke bu salonlar hep böyle dolsa da biz de ayakta kalsak. Gerçekten büyük bir sevinç duydum. Çok güzel bir katılım, çok canlı bir katılım sağlanmış. Bunun sonuçlarının da çok verimli olacağını umuyorum. Emeği geçen herkese, siz değerli katılımcılara ve değerli yazarlarımıza çok teşekkür ediyorum. Yazarlarımızın büyük bir bölümü çok büyük özverilerle baş etmek zorunda kaldılar. Onların özverileriyle Türkiye'nin hem toplumsal olarak insanlaşması ve uygarlaşması hem de edebiyat belli bir noktaya geldi. Türk edebiyatının gelişmesine emek veren, büyük bir özveriyle o gelişmeye katkıda bulunanların önünde saygıyla eğiliyorum ve siz değerli katılımcılara saygılar sunuyorum. Çok teşekkür ederim.





**Prof. Dr. Cemal TALUĞ**  
Ankara Üniversitesi Rektörü

Sayın İlık Kùltür Bakanım, Hocam Talât HALMAN,

Sayın Bilim İnsanları,

Sayın Değerli Yazarlar, Çizerler, Düşünürler, Değerli Okuyan İnsanlar, İnsanlar Okusunlar Diye Çalışanlar, hepimizi saygıyla selamlıyorum.

Evet, bu olağanüstü güzel günün, bu olağanüstü güzel toplantının onur konuğu, onur sanatçısı; benim Halo Dayı'yla tanıdığım ondan sonra da hiç elimden bırakmadığım büyük gülmece ustası, çocuk kitapları ustası; ulusumuz adına, kendi adıma, kendi çocuklarım adına şükran borçlu olduğum Muzaffer İZGÜ, sağ olunuz, hoş geldiniz.

Aramızda o kadar büyük sanatçılar, yazarlar, bilim insanları var ki tek tek isimlerini sayamıyorum, beni bağışlasınlar; ama şu anda duyduğum heyecanı anlatmakta zorlanıyorum. Ankara Üniversitesi, Sevgili Sedat SEVER'in dediği gibi "Çocuk Dostu Üniversite" olmaya çalışıyor. Çocukları anlamaya, onlarla anlaşmaya çalışıyor. Çocuklara verdiğimiz bu değerin birçok temel nedeni var. Çocuklarla neden bu kadar çok ilgileniyoruz, değer veriyoruz, birlikte olmaya çalışıyoruz? Bunlardan bir tanesi, çok olağanüstü bir Eğitim Bilimleri Fakùltemiz var. Birçok etkinliğimiz, kaynağını onlardan alıyor ve onlarla besleniyor. Böyle bir Eğitim Bilimleri Fakùltesi'ne sahip bir üniversitenin mensubu olmaktan gurur duyuyorum. Kendilerine her anlamda çok teşekkür ediyorum.

Tabii bir başka nedeni daha var. Ankara Üniversitesi, Cumhuriyet'in yarattığı ilk üniversite; kendisini geleceğin inşasına adanmış bir üniversitedir. Cumhuriyet'in tarihi ve temelleriyle bütünleşen bu üniversitenin kuruluş yılları ve kuruluş görevi, Mustafa Kemal tarafından kendilerine verilen görev, Cumhuriyet'in temel değerlerinin geliştirilmesi ve toplumda kökleştirilmesidir. Bu anlamda geleceğin inşasına adanmış bir üniversitenin, gelecek demek olan çocuklar ve gençler için sürekli ilgilenmesinden daha doğal ne olabilir? Bu anlamda biz gençlerle ve çocuklarla çok yakından ilgilimiz. Onlar için çalışıyoruz, onları anlamaya, onlarla anlaşmaya çalışıyoruz ve bu konuda değişik etkinlikler yanında yapılanmalar da gerçekleştiriyoruz. Bunlardan en yenisi bugünkü bu büyük toplantıyı düzenleyen ÇOGEM'dir. 28 Aralık 2009'da kuruldu; kurulalı daha iki sene olmadı buna karşın çok büyük işler yaptı. Bu kadar kısa sürede o kadar güzel işler yaptılar ki böyle çocuklarla ilgili birçok şeyi yapmak istiyoruz; ama bazen de korkuyorum, bu kadar hızla hepsine nasıl yetişeceğiz, nasıl yaparız diye... Gerçekten kısa bir sürede birçok yazarın, çizerin, düşünürün, bilim insanının birlikte olduğu olağanüstü bir danışma kurulu toplantısı yaptılar. Bir baktık, biraz evvel çocuklara ve onların hocalarına çiçek veren arkadaşlarımız, çok anlamlı çocuk haklarıyla ilgili bir araştırmayı gerçekleştirdiler, yayımladılar. Sempozyum, üç günlük olmasına karşın bu şölen için iki yıldır çalışıyorlar. Üstelik gelecek on yılı da planladılar. Umarım gelecek on yılın tüm rektörleri, ÇOGEM'in de, ÇOKAUM'un da çocuklarla ilgili yaptığımız bütün etkinliklerin yanında olurlar. Efendim, tabii dünyada artık bizden daha fazla okuyan, bizim kuşağımızdan daha fazla okuyan çocukların daha fazla okumasını sağlayan çabaları çok daha hızlandırmamız ve güçlendirmemiz gerekiyor. Değerli yazarlarımız, olağanüstü yazarlarımız var. Nazım Hikmet'in dediği gibi bu yazarlarımız, çocuklara "Dünyayı veriyorlar." Bu çocuklar, bu kitaplarla olağanüstü işler yapıyorlar. Ancak bizler, birçok yanlış yapıyoruz. Çocukları, gezmeye alışveriş merkezlerine götürüyoruz, çocuklar biraz yaramazlık yaptığı zaman onları televizyonun ve internetin uzantısı haline getirecek etkinlikler yapıyoruz. Çocukların

kitapla buluşmasında, okuma kültürlerinin geliştirilmesinde yaptıklarımız çok sınırlı. Çok daha fazlasını yapmalıyız. Tabii önemli olan çocukları anlamak ve onlarla anlaşmaktır. Biraz daha hızlı biraz daha dinamik olmalıyız diye düşünüyorum. Üç gün sürecek olan bu sempozyumda, çocukların kitapla buluşması konusunda çok önemli öneriler gelişeceği, çocukların okuma kültürünün geliştirilmesi ve Sayın Sedat SEVER'in çok güzel söylediği o "düşünen duyarlı bireyler" yetiştirilmesinde hepimizin payına düşenler hakkında çok önemli çalışmalar yapılacağına inanıyorum. Ankara Üniversitesi bu çalışmaya ev sahipliği yapmaktan onur duyuyor. Sizleri burada ağırlamaktan onur duyuyor. Ben tekrar hoş geldiniz diyorum.

Hepinizi saygıyla selamlıyorum. Sağ olun, var olun. Hepiniz hoş geldiniz, onur verdiniz, çok teşekkür ediyorum.





ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI  
UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ  
(ÇOGEM)



**3.** ULUSAL ÇOCUK VE  
GENÇLİK EDEBİYATI SEMPOZYUMU  
SEMPOZYUM ONUR SANATÇISI:  
**Muzaffer İZGÜ**







**Muzaffer İZGÜ**  
Onur Sanatçısı

Sevgili Dostlar,

Bugün benim en mutlu günüm. Ben bugün yanımda ÇOGEM'i görüyorum, sevgili Sedat SEVER'i görüyorum, Ankara Üniversitesi Rektörü ve Rektör Yardımcıları'nı görüyorum. Onlara çok teşekkür ediyorum. Ama biliniz ki ülkem adına en büyük teşekkürü çocuklara ediyorum. Sağ olsunlar, var olsunlar. Hepinizi saygıyla selamlıyorum.

Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin önünde duran "Okuyan Çocuk Yontusu" Ankara Üniversitesi'ne benim önerimdi. Lütfen bir kız çocuğu yapın dedim, uzun saçlı olsun. Sevgili Kütüphaneler Genel Müdürü buradayken bir şey söylemek istiyorum. Şunu öneriyorum ben: Kütüphane sayımız çok az. Ne olur ödünç kitap noktaları kuralım. Bunları okullara ve yakınlarındaki parklara kuralım. 8 m<sup>2</sup> bir prefabrik yapı ve içinde iki yüz kitap olsun yeter. Çocuk okuldan çıkınca gitsin onu alsın, beş gün sonra bıraksın. Niçin bu kitap ödünç verme noktalarını kurmuyoruz hayret ediyorum. Aydın Belediyesi şimdi yapıyor. İSMEK'e söyledim onlar da yapacaklar. Dilerim ülkemizin tüm belediyeleri, parkları çocuk kitap noktası olarak doldurur.

3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nun tüm katılımcılarını içtenlikle, saygıyla selamlıyorum. Ülkemizin umut kaynağı çocuklarımızı sevgiyle kucaklıyorum.



# ***AÇILIŞ BİLDİRİLERİ***





## OKUMA! BEYNİN SULANACAK!

**Prof. Talât Sait HALMAN**

TC İlk Kültür Bakanı, Bilkent Üniversitesi İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi Dekanı

“Okuma! Beynin sulanacak!” Çocukken bir yakınım, ben kitap okudukça “Okuma! Beynin sulanacak!” derdi. Bir köşede oturmuş, kucağımdaki güzelim kitaba dalmışım. Ansızın, kitabımın üstüne kocaman bir tomar anahtar düşerdi ve sporcu büyüğümüzden haşın bir uyarı: “Okuma! Beynin sulanacak!”

Daldığım güzellikler âleminden uyanıp şaşkınlık içinde düşünürdüm – “İnsan beyninin suya dönüşmesi nasıl olabilir?” diye. Kafatasımın içinde beynim yavaş yavaş cıvıyacak da sıvı mı olacak?” diye kaygılanırdım ama sonraları, olumlu düşüncelere kapıldım: Belki yakınım doğru söylüyordu. Bir bitkinin sulanması gibi beynin sulanması güzel bir şeydi. Sulak bir topraktı beyin... Su verildikçe bereketli olur, en besleyici ürünleri verir, en güzel çiçekleri yetiştirir, en gür ağaçları büyütürdü.

Daha sonra düşündüm ki: “Okuma!” emir kipinin olumsuzuyla verilmiş sert bir komut değildi belki, “okumak” fiilinden çıkan bir mastar-isimdi, bu sözün anlamı şuydu: “Okuma sayesinde beyin bereketlenir.”

Çocukluğumda benim garipsediğim, yanlış bulduğum bir başka atasözü de vardı: “Söz büyüğün, su küçüğün.” Aklın gücünü, kalbin sevgisini dile getiren söz niçin sadece yetişkinlerin olsun? Bizi ne diye su ile suskun olmaya zorlamak istiyorlar?” diye sorardım kendi kendime. Üstelik, büyüklerin sözü, çoğu zaman, eksik ya da boş görünürdü bana. Boş laf etmemek için okumak, öğrenmek, zihni güçlendirmek gerektiğine, okumak, okumak, okumakla en güzel, en gür düşünce ve sözlere ulaşabileceğimize inanırdım.

Beynimin sıvı olmasından korksam bile kitapların zevkinden ve aydınlığından vazgeçmeyecektim ama olumlu yorum beni güçlü bir heyecana yöneltti o zaman. Okuma eylemi, bir mübarek suyu; sulandıkça toprak bereketlenir, en hoş ürünleri verir.

Böyle düşündükçe kendimi okumaya adadım. Okudukça zevkim derinleşti... Okudukça beslendim, gözlerim kamaştı, okudukça coştum. Okudum, okudum, okudum. Hiç bıkmadan, usanmadan okudum. Hiç yorulmadan... Beynimi suladım.

Bu güzel şölene katılanların okumaya meraklı olduklarına eminim. En alkışlanacak bağımlılığın kitap okumak olduğu inancını paylaşanlar işte burada, 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda. 1. Sempozyum, aynı salonda, Ankara Üniversitesi ATAUM Konferans Salonunda yer almıştı, 2. Sempozyum da... Birincide salonun yarısı doluydu, İkincide üçte ikisi... Bugün, 3. Sempozyumda her koltukta oturanlar var, pek çok izleyici de ayakta. Sonraki şölenler de, eminim, daha geniş salonlara sığmayacak; çünkü okuyanlar ve okutanlar kat kat artmış olacak. Böyle bir gelişme o kadar sevindirici ki, öylesine hepimizi yüceltiyor ki... Okuyan Türk çocukları, daha başarılı,

daha yaratıcı bir Türkiye'ye kavuşturacak bizleri. Bu etkinliği düzenleyen aziz dostum Prof. Dr. Sedat SEVER'i ve Ankara Üniversitesi'ndeki çalışma arkadaşlarını candan kutluyorum. Nefis bir açış konuşması yapan çok değerli Rektör Prof. Dr. Cemal TALUĞ'a hayranlığımı ve minnet duygularımı sunuyorum.

Burada, çocuk ve gençlik edebiyatçıları, öğretim üyeleri, medya mensupları, her kesimden aydınlar ve düşünce insanları, öğrenciler ve çocuklar, okuma zevkinin ve kültürünün değerlerini inceliyorlar. Hepsi okuma âşığı... Hepsinin beyni bereketli... Her birinin yaratıcılığı, su gibi azizdir.

Bu yaratıcılık, kutlu bir akarsudur. Benim "Okuma!" uyarısında bulunan yakınım, "sulanma"nın bir felâket olduğunu sanıyordu. O ihtarın yanlış olduğuna inanmakta ben haklıydım. Okuma, beyne güçlü bir akım verir, ürünleri, koruları, ormanları besler, kudretini arttırarak deniz yaratır, bir umman doğurur, görkemli yaratıcılığa erişirse bir okyanus yaratır.

Kültür için, sanat ve bilim için, bu mükemmel bir metafordur. Belki tek başına okuma, bir rönesans yaratmak için yeterli değildir. Her alanda büyük hamleler yapmak zorundayız. Çocukları her bakımdan özendirmek, güçlendirmek, heyecanlandırmak aslî bir görevimiz olmalı.

Kültür Bakanı olduğum dönemde (1971), okul öğrencilerini tiyatro, klasik müzik, opera ve bale ile buluşturmak için elimden geleni yaptım. Yurdun dört bucağında bunları taşımaya çalıştım. Eğer bu çalışmalar sürdürülseydi, kırk yılda elli milyon çocuk bu sanat etkinliklerinden bazılarını izleyecekti. Pek çoğu büyüyünce etkinliklere ilgi gösterecekti. Sanata yetenekli olanlar arasından belki birkaç bin sanatçı yetişecekti.

Sayın aydınlanmacılar, sevgili kitapseverler, zeki ama yaramaz çocuklara benzer sanatçılar. Dilimizdeki yanlış sözcüklerden biri "yaramaz" terimidir. Çocukken, zeki ve yaramaz çocukları uslu dursunlar diye dövdüklerini görürdüm -evde, okulda, sokakta-. Bugün de toplumumuzda dayak yaygındır. Ülkemizin sanatçıları, aydınları da yaramaz çocuk muamelesi görüyor. O zeki ve yaratıcı insanlar, yaramaz damgası yeseler de, bazen yararlıdırlar. Onları uslandırmayalım, onlara destek olalım. Bu, öncelikle devletin görevidir. Sanatçıyı, bilimi desteklemek devletin görevidir. Toplum ancak bilginleriyle, sanatçılarıyla, onlarla birlikte, onlar sayesinde gelişir. Kültür, bilim ve sanat politikası olmayan ve o politikası özgürlüğe dayanmayan bir toplum, "gelişmiş" diye nitelendirilemez. Gelişmez, geri kalır, geri gider.

Değerli katılımcılar, saygıdeğer okumacılar, daha çok okuyan, daha çok "beyni sulanan" kuşakların yetişmesi dileğiyle hepinizi sevgiyle, hayranlıkla, saygıyla selamlıyorum.



## ÇOCUKTA BİLME DÜRTÜSÜNÜN GELİŞİMİ

**Prof. Dr. M. Orhan ÖZTÜRK**

Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Psikiyatri Bölümü Emekli Öğretim Üyesi  
TÜBA Şeref Üyesi

**“Benim özel yeteneklerim yok. Ben sadece tutkulu biçimde bilme meraklısıyım.”  
Albert Einstein**

### Tecessüs

Uzun süredir, dilimizin günlük kullanımından artık tümden düşmüş olan “**tecessüs**” sözcüğünün Türkçede bir karşılığını bulmaya çalışıyorum. Eskiler “tecessüs” sözcüğünü daha çok kendisini ilgilendirmeyen şeylere karşı bir kişinin burnunu sokması gibi olumsuz bir anlamda kullanmış.

Türk Dil Kurumu, Dil Derneği, Püsküllüoğlu sözlüklerinde “**tecessüs**”ün şu tanımları var: “1. Belli etmeden kendini ilgilendirmeyen şeyleri öğrenmeye çalışma; 2. Merakını gidermeye çalışma, görme, anlama merakı.” Webster Sözlüğünde, Latince cura’dan (care, attention) kaynaklanan “**curiosity**” sözcüğü: “İlginc şeyleri bilmeye hevesli oluş; sorguculuk; araştırma ya da sorma tutkusu” olarak tanımlanıyor. Aradaki bu tanımlama farkının anlamı, konuşmamda kendiliğinden açıklanmış olacaktır.

Bu kavramın karşılığında Türkçede sıklıkla “*merak*” sözcüğü kullanılıyor. Ayrıca, *merak* sözcüğü halkın dilinde yaygın olarak kaygılı, endişeli bir bekleyiş anlamını taşımaktadır. Örneğin ‘çocuğumun sağlığını, ülkenin politik, ekonomik durumunu merak ediyorum. Bir başka kullanım da herhangi bir şeye, duruma “düşkünlük” anlamında. Örneğin iyi giyinme, iyi yeme meraklısı, spor meraklısı gibi.

*Tecessüs (curiosity)* kavramının içinde bilinmeyen yeni şeyleri araştırma, sorgulama, bilme dürtüsü var. Sözlüklerimizde *tecessüs* sözcüğü öncelikle kendisini ilgilendirmeyen şeyleri öğrenmeye çalışma olarak tanımlanıyor. Buna şaşmamak gerek. Çünkü 3-7 yaşlarındaki çocuklarda evrensel olarak var olan soru sorma, bilme, araştırma tutkusu bu toplumun çocuklarında çok başarılı bir biçimde söndürülüyor; bu nedenle de üzerinde düşünülüyor, konuşulmuyor, dilimizde bir karşılık aranmıyor. Yıllardır, Türkçe karşılık bulma denemelerim oldu. Hiçbiri pek tutacak gibi görünmedi. Bu konuşmamda daha iyisi önerilinceye dek “bilme dürtüsü” terimini kullanacağım.

### Bilme Dürtüsü

Çağlar boyunca, eski bilginlerden, filozoflardan günümüzün bilim insanlarına dek, *bilme dürtüsü* (*tecessüs, curiosity*) doğayı anlamada, doğayla savaşmada insanoğlunun en önemli itici gücü olmuştur. Bilinmeyen, anlaşılmayan, yeni olan şeyleri tanımaya, anlamaya, bilmeye yönelme eğilimi izlenimi veren davranışlar bebeklik çağında başlar. Çocuğun sorarak öğrenme davranışları 3-4 yaşlarında hızla artar ve 5-7 yaşlarında doruğa ulaşır. 20. yüzyılın ortalarında yapılan araştırmalarla insandaki bilme dürtüsünün *biyolojik temelli bir dürtü niteliğinde* olduğu görüşü özellikle gelişimsel ruhbilimde benimsenmiştir.

Bilme dürtüsü ile çevreyi araştırma uğraşları insanoğlunun farklı deneyimler yaşamasına, yeni şeyler bulmasına yol açarak öğrenme alanını genişletmektedir. Çağdaş nörobilimsel araştırmalar göstermiştir ki öğrenme süreci beyinde yeni yeni bağlantıların oluşmasına, beynin, dolayısıyla da bilişsel yetilerin gelişmesine büyük katkıda bulunmaktadır. Buna koşut olarak dil ve konuşma yetisi

olgunlaşmaktadır. Merak tutkusu ile insanoğlu bugün erişebildiği üstün bilimsel düzeyine ekleyebileceği yeni bilgiler, yeni buluşlar, yeni teknolojiler peşinde koşmayı sürdürmektedir. Bu tutku ile yalnız kendi dünyası ile değil, evrendeki bütün olan bitenlerle ilgilenmektedir. Yeni şeyleri tanımaya, öğrenmeye yönelik çabalar insanın ruhsal-zihinsel gelişmesini değişik biçimlerde yaşam boyu etkilemektedir.

Özetlersek, bilme dürtüsünün etkisi ile:

Yeni, değişik uyaranlara dikkat yoğunlaşır.

Öğrenme ile beyinde yeni bağlantılar oluşur.

Merakla öğrenme haz verir, tutku olur.

Dil ve konuşma yetisi güçlenir.

Bilişsel yetiler güçlenir.

Başkalarında da uyarılmayı sağlar.

Bilim ve sanatın temel kaynaklarından biri olur.

### **Bilim ve sanat, bilme dürtüsünün hem ürünü, hem üreticisidir.**

Bilimde, teknolojiye yeni buluşları ancak özgül konuları merak eden, araştıran kişiler yapabilir. Bilimde, teknolojiye yeni buluşlar yeni sorulara, yeni konulara, yeni araştırma alanlarına yol açar. Böylece bilimsel buluşlar bir yandan bilim insanlarındaki merakın ürünü olurken, bir yandan da yeni yeni meraklar, bilme dürtülerini tetikleyerek bilimin üreticisi olurlar.

Bilme dürtüsü insanlık tarihi boyunca sanatsal yaratıcılığın da önemli itici gücü olmuştur. Yeni ve güzel sesler arama merakı olmayan bir müzik, sözcüklerdeki söyleyiş ve anlam büyüsünü aramayan bir şiir düşünebilir miyiz? Bizi merakla sürükleyen bir öyküdeki, romandaki kurguların yazılışındaki derin merak duygusunun varlığı yadsınabilir mi? Masallar, çocukta merak uyandırdığı oranda masal olabilir.

İnsanda bilme dürtüsünü en çok ortaya çıkaran durumlar “belirsizlik” ve “bilinmeyen”dir. İnsanoğlunun büyük sıkıntı, gerginlik kaynaklarından biri, bir olayı, bir durumu bilememek, açıklayamamak, belirsizlik içinde kalmaktır. Eski çağlardan beri insan, sürekli olarak belirsizliği gidermeye, bilinmeyi biliniyor yapmaya çalışmıştır. Bu dürtünün itici gücü ile insan, bir yandan sorgulamaya, gözlemeye, denemeye, akıl yürütmeye dayalı bilimsel araştırmalarını, buluşlarını gerçekleştirmiştir. Öbür yandan da, baş edemediği doğa olayları ile iyileştiremediği hastalıklarla ve ölümle karşılaştıkça kendine inanç dizgeleri yaratmıştır. Bu inanç dizgeleri (dinler) ile insan, doğa ötesi, doğaüstü güçlerin varlığına inanarak bilinmeyi kendi inancına göre biliniyor yapmaya çalışmış, hastalıklara karşı inanca dayalı yöntemler geliştirmiştir.

### **Bilme Dürtüsünün Kökenleri**

Bilme dürtüsünü doğuştan gelen temel bir dürtü olarak görenler olduğu gibi çocukta sonradan gelişen, fakat evrimsel kökeni olan bir itici güç olarak tanımlayanlar da vardır. Hayvanda açlık, susuzluk, çiftleşme dürtülerini giderecek nesneyi aramak, bulmak ve bu gereksinimlerini gidermek amacının dışında araştırıcı davranış örneklerinin varlığı gösterilmiştir. İnsanın araştırıcılığı ile karşılaştırıldığında bunlar kuşkusuz çok sınırlı arama davranışlarıdır. İnsanın dirimsel doyumunun ötesinde yeni doyumlar aramaya, kendi ötesini bilmeye, kendini aşmaya, çevre üzerinde egemenlik kurmaya yönelik olan merakın temelinde, büyük oranda, insanoğlunun evrimsel-kalıtımsal gelişme, değişme gizilgücü yatmaktadır<sup>1, 2</sup>.

Bilme dürtüsünün insanda doğuştan var olan evrimsel olarak belirlenmiş bir dürtü olduğu kabul edilse bile, ileride açıklanacağı gibi, bu dürtü çocukluk çağında geliştirilebilen ya da tümden söndürülebilen bir yeti. Şimdi biraz çocuk gelişimine göz atalım:

İnsan yavrusu, evrimsel-kalıtımsal bir gelişim çizelgesine uyarak, doğumdan yaklaşık bir yıl sonra ayağa dikilir, yürümeye başlar. Böylece sürünen, emekleyen, yatay, durağan bir varlık olmaktan çıkar; dikey, devingen, görme alanı genişlemiş bir varlık olma yolunda hızla ilerler. Üç yaşlarında çocuk artık devinim (hareket) dizgesi üzerinde oldukça egemenlik kurmuştur. Konuşma yetisi de benzer bir gelişme çizgisi izler. Konuşması, yürümesi, koşması artık konuşmanın, koşmanın dışında olan amaçlara yönelik eylemler için yapılmaktadır; bir başka deyişle bu yetiler otomatikleşir. Bu yaşam döneminde sağlıklı çocukta şu gelişmeler ve özellikler dikkati çeker:

Çocuğun konuşması, dili hızla zenginleşmektedir.

<sup>1</sup> Berlyne DE (1960) *Conflict, Arousal and Curiosity*. New York: McGraw-Hill.

<sup>2</sup> Berlyne DE (1966) “Curiosity and Exploration”. *Science*, 153: 25.



Çevresinde olan bitenleri doğru algılama, anlama, bunları belleğinde saklayabilme gibi *bilişsel yetileri* hızla gelişmektedir.

Çocuk artık ailenin ikili üçlü ilişkilerinin dışına çıkmakta, *topluma* yönelmektedir.

*Çocuk cinsel ayrılıkların, yani kız olmanın, erkek olmanın ayırımına büyük ilgi duymaktadır.*

*Bilme dürtüsünün* ivme ve güç kazanmakta, sürekli sorular sormaktadır.

Çocukta daha bağımsız, daha özerk duygular belirlemekte, devinimleri bu duygulara göre gelişmektedir.

### **Ruhçözümlemede (Psikanalizde) Bilme Dürtüsü**

Bilme dürtüsünün önemli bir kaynağı, çocukta eşeyssel ayrılıkların keşfi ile ilgilidir. Her ne kadar çocuk daha bir yaşından önce bile eşeyssel ayrılıkları bir oranda seziniyeyip, öykünme yolu ile cinsel rol benimsemesine ilişkin davranışlar gösterirse de yaklaşık 2½ - 3 yaşlarında eşeylik organlarındaki ayrılıkları algılayarak cinsel konulara büyük bir ilgi geliştirir. Psikanalitik kuram, bilme dürtüsünün asıl bu yaşta çocuğun eşeyssel organlardaki ayırımın bilincine varması ile geliştiğini açıklar. Bu kurama göre kız çocuk erkeklerde olan kendisinde olmayan uzantıyı, erkek çocuk da bu uzantının neden kızlarda olmadığını kendi zihninde sorgular, bunu ana-babaya, çevresindekilere sormaktan kendini alamaz. Bu yaşlarda erkek ve kız çocukların karşılaştıkları farklı toplumsal tutumlar bu cinsel ayrılık duygusunu pekiştirir. Erkek cinsel organı üstün bir değer kazanır. Bu yüzden erkek çocukta hem değerli organına bir şeyler olabilir korkuları, bir başka deyişle içdişlik korkuları, hem büyümek ve özsevici duyguların yerleşmesine yol açar. Kız çocuğunda, çok daha küçükken kendisine aşılana başlanmış olan erkeğe göre eksik ve güçsüz olma duygularının bu yaşlardaki tutumların etkisi ile ikinci sınıf bir vatandaşlığa adaylığına boyun eğeceği neredeyse kesinleşir. Geleneksel sünnet olayı ve onunla birlikte giden birçok sözler, armağanlar, şölenler erkek kız arasındaki ayrımcılığın kalıcı yakıtı olurlar.

Eşeyler arasındaki ayırımla ilgili sorular giderek çocukların nereden geldiklerine, başka olaylara ve nesnelere, çevredeki, evrendeki her şeye yayılır. Çocuk artık soru soran bir varlıktır.

Bastırılmamış, özgür davranan 3-6 yaşlarındaki çocukları izleyenler bu soru sorma tutkusunun çocuğun dünyasında ne denli baskın olduğunu kolaylıkla gözlemleyebilir. Bir yandan devinim dizgesinin ve bilişsel yetilerinin hızla gelişmesi, bir yandan da bilme dürtüsünün itici gücü ile 5-6 yaşlarındaki çocuk artık her şeye ilgili, her şeye dalan, atılgan, girişken bir kişi olma yolundadır.

### **Toplumumuzda Bilme Dürtüsü**

Geçmişte ve günümüzde ülkemizde yaşamış olan ve yaşayan büyük insan çoğunluğundaki yeni ve bilinmedik şeyleri bilme, öğrenme, keşfetme gereksiniminin ne durumda olduğunu düşündükçe, sorguladıkça inanılması güç örneklerle karşılaşırız.

Osmanlılar Mısır'da üç yüz elli yılı aşan bir süre (1517-1882) kalmışlar, ülkeyi yönetmişler. Değerli arkeolog rahmetli Prof. Dr. Tahsin Özgüç'e Mısır'daki piramitlerin içindekilerini, tarihlerini merak eden, inceleyen tek bir Osmanlı çıkıp çıkmadığını sormuştum. Prof. Tahsin Özgüç, üzüntüsünü belli etmek için dizini dövdü: "Yok hoca yok, Mısır'ın Osmanlı döneminde böyle bir şeyle ilgilenen hiç çıkmamış." demişti. Yüzlerce yıl Afrika'nın Akdeniz kıyıları Osmanlı yönetiminde kalmış. Sömürme amacı ile de olsa Afrika'nın derinliklerinde ne var sorusunu Avrupalılar sormuşlar.

Osmanlı döneminde Avrupalılar Anadolu'daki ören yerlerini geçen yüzyıldan beri bir yandan araştırıp, bir yandan soyarken, bu yerlerin tarihini, değerini Osman Hamdi Bey dışında kimse sorgulamamış ve sahip çıkmaya çalışmamış. Hatta eski Yunan'ın görkemli antik yapıtlarından olan *Bergama'daki Zeus Sunağı Padişah Abdülhamid'in* izniyle Berlin'e taşınmış. Aynı dönemde, Babil Tanrıçası İştâr'ın onuruna yapılan, duvarları aslanlı kabartma mavi çinilerle donatılmış görkemli yolun bir kesimi de olduğu gibi Berlin'e taşınmış. Bu iki büyük yapıt Berlin'de çok bilinen *Pergamon Müzesi'nde* sergilenmektedir.

50-60 yıl öncesine dek Ürgüp, Göreme yöresi olarak bilinen ve hemen hiç ilgi görmeyen geniş bir Orta Anadolu bölgesi, sanki yeryüzüne tümünden yeni ortaya çıkmış gibi, kısa sürede bütün dünyayı büyüleyen bir Kapadokya oldu. Anadolu'da bin yıldır yaşayan meraksız bir topluma, 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra, Kapadokya'yı yabancı turistler tanıttı.

Konunun daha acı yanı, 16., 17., 18. yüzyıllarda hemen yanı başımızdaki Avrupa'da neler olup bittiği ile hemen hemen hiç ilgilenmemişiz. Bu yüzden de düşünsel gelişmede insanoğlunun yaşadığı en önemli devrimleri, Yeniden Doğuşu (Rönesans), aydınlanma ve bilim devrimlerini taşıyan treni kaçırmışız.

Basımevi Avrupa'da yaygınlaşmaya başladıktan 277 yıl sonra ülkemize girmiş ve ilgi görmemiş! İbrahim Müteferrika 20 yılda ancak 17 kitap basabilmiş. Oysa aynı dönemde Batılılaşmanın henüz başlamamış olduğu Japonya'da yılda binlerce kitap basılıyordu. Avrupa'da ise on binlerce... Basımevinin ülkemizde böylesine geç kalmasının nedenlerini ve bu toplumda nelere mal olduğunu toplumca yeterince anlayabiliyor muyuz? Anlayabilmek için sorguluyor muyuz?

Yakın zamanlara dek, dağların eteklerindeki yaylalardan yukarıda en yüksekleri, mağaraların derinliklerini, böceğin, bitkinin gizemli yapısını merak etmemişiz.

En önemlisi de insanın düşünsel, bilimsel gizilgücüne hiç mi hiç ilgi duymamış, bunları sorgulamamış, incelemeye çalışmamışız. Çağdaş bilim ve teknolojinin günlük yaşamımıza sağladığı çok çeşitli araç gereci kullanıyoruz ama bunlardan bir tekini neden biz üretememişiz diye merak ediyor muyuz?

*Toplum içindeki bu soru sormama, bir şeyin önünü, ardını, ötesini ilginç bulmama, yeni bir şey öğrenmeye gerek duymama örnekleri çoğalır, çoğalır, sonunda da daha büyük bir soru ile karşılaşırız. Neden sormuyoruz, neden bilinmeyen şeylere ilgi duymuyoruz?*

Bugün için de çok önemli olan bir başka acı gerçek şudur: Yüzlerce yıl **kendi özdilimizi** bir yana iterek Arapça, Farsça ile karışık olan ve halkın anlayamadığı bir dili eğitim dili yapmaya çalışmışız. Bu yüzden ve başka nedenlerle okuryazar bir toplum oluşturamamışız. *Bugün de dilimize aktardığımız binlerce yabancı sözcüğün kendi dilimizdeki karşılığı nedir, ne olabilir diye araştırıyor muyuz? Bilgiyi, teknolojiyi ve bunlara ilişkin kavramları, terimleri olduğu gibi kopyalayarak alıyoruz, ezberliyoruz. Bunların gerçek anlamlarını kavrayabilmek için karşılıklarını anadilimizde bularak kullanmaya çalışmadığımızdan, bu kavramları özümseyemiyoruz ve bilimde, teknolojiye kopyacı, aktarmacı olmaktan kurtulamıyoruz.*

Neden sözlüklerimizde bile *tecessüs* sözcüğü "kendisini ilgilendirmeyen şeylere ilgi duymak", yani gereksiz yere burnunu sokmak olarak tanımlanabiliyor? Bilim kuruluşlarımızda araştırmacılığın düşük oluşunun nedenlerini eğitimdeki bozuk düzene, laboratuvar olanaklarının azlığına, parasızlığa, yeterince rehberlik olmayışı gibi nedenlere bağlamakla bir yere varamadığımızı görmeliyiz. Bilme dürtüsünün çocuklukta serüvenine ve bu duygunun toplumumuzda nasıl söndürüldüğü konularına yönelmezsek sanırım araştırmacı azlığından daha uzun süre yakınmayı sürdüreceğiz.

Bu ülkede bilimin gelişmemesini, yaygınlaşmamasını, bilimin hem toplumda hem toplumun yöneticilerinde gelişme, ilerleme için önemli bir değer olarak görülmemesini yalnızca "merak" ve "olanak" eksikliğine ya da eğitimdeki yozlaşmışlığa bağlayarak işin içinden çıkamayız. *Bu merak eksikliğinin kaynaklarını incelememiz gerekir.*

### **Bilme Dürtüsünün Yok Edilişi**

Toplumun, hatta bilim insanlarımızın bile, bilimsel düşüncenin, araştırmacılığın ilerlemesinde ve yaygınlaşmasında çocuk gelişimine özgü ruhsal-toplumsal yaşam deneyimlerinin etkilerini yeterince önemsediklerini söyleyemeyiz. Bu toplumun insanlarının kopyacı, aktarmacı, aşırımcı kalmasından kurtulabilmeleri için çocuk yetiştirme geleneklerimizi, inançlarımızı ve din eğitimi de olmak üzere bütün alanlardaki eğitim yöntemlerimizi iyice gözden geçirmek ve bunların çoğunu değiştirmeye çalışmak zorundayız. Bu da aile içinde ve okulöncesi eğitim yapan kurumlarda olduğu kadar, öğrenimin her aşamasında devrimsel değişiklikler gerektirmektedir.

Geleneksel toplum kesimlerinde daha yoğun olmak üzere toplumumuzda çocuğun soru sorma, bilme tutkusu, atılganlığı, kısacası dünyaya özgürce bakışı çeşitli korkutmalar, inanç aşılmalara, şakalar ve sınırlamalarla durdurulmaktadır. Örneğin; cinselliğe ilişkin sorulara karşı kesin, sert, ayıplayıcı, suçlayıcı, cezalandırıcı ses tonu ile yanıtlanmakta ya da hiç yanıtlanmamaktadır. Daha önce kısaca belirttiğim ruhçözümleme kuramındaki cinsel ayrılıkların keşfedilmesine ilişkin öğretiler bizi çocukluk çağının bu çok duyarlı dönemin, düşünmeye yöneltmektedir. Bu yaşlarda erkek ve kız çocukların karşılaştıkları farklı toplumsal tutumlar cinsel ayrılık duygusunu pekiştirmektedir. Erkek cinsel organı üstün bir değer kazandıkça erkek çocukta hem değerli organına bir şeyler olabilir korkuları, bir başka deyişle içdişlik korkularının, hem büyüklenmeci ve özsevici duyguların yerleşmesine yol açar. Kız çocuğun da çok daha küçükken kendisine aşılınmaya başlanmış olan erkeğe göre eksik ve güçsüz olma duygularının bu yaşlardaki tutumlarla da beslenmesi ile ikinci sınıf bir vatandaşlığın adaylığına boyun eğeceği neredeyse kesinleşir. Geleneksel sünnet olayı ve onunla birlikte giden birçok söz, şölen erkek-kız arasındaki yakıcı ayrımcılığın kalıcı yaktırı olurlar.

Bu yaşlarda çocuğun atılgan hareketlerine karşı çeşitli cezalar, korkutmalar, şaka gibi gösterilse de çocuğun şaka olarak algılamadığı içdiş etme tehditleri (tutun şunun çükünü keselim gibi) ile

karşılaşabilmektedir. Bu korkutmaların yanı sıra sünnet olayının kendisi de korkutmalarla dolu bir evrenin etkili bir parçası olmayı sürdürmektedir.

Çocuk dinsel, yarı dinsel korkutmalarla (Allah çarpar, cin çarpar, öcü, şeytan ve birçok ürkütücü soyut kavram) sıklıkla karşılaşmakta, özellikle alışılmış mekânın dışına çıkmaya ya da yeni bir şeyi, yeri keşfetmeye karşı olan ürkütmeler, Allah, cin, şeytan korkusu çocuğun çevresinin çapını genişletmesine karşı önemli engel olmaktadır. Çocuk, dar köy ya da kasaba içinde kendi ev çevresinin ya da mahallesinin dışına çıkışı bir tehlike olarak görebilmektedir.

Yetke olabilecek nesnelere karşı korku aşılama tutumları, en başta baba olmak üzere çok çeşitli yetke örnekleri korkulan nesnelere olmaktadır. Baba korkusu, üst korkusu, devlet korkusu, Allah korkusu gibi...

Tüm bunlar, çocukta benlik özerkliğine dayanan ve bireye özgü içsel yargılama dizgesi olan bir vicdan yapısı (süperego) yerine, dışarıdan gelecek cezaya ve korkuya dayanan bağımlı bir vicdan yapısının oluşmasına neden olabilmektedir.

Tanımladığım kısıtlayıcı baskılarla birlikte,  
evreni ve insanı soruşturmayan,  
insanın araştırmacı yönünü sınırlayan,  
sorgulamadan kul olma duygusunu aşılama, yalnızca duygusal inanmaya değer veren,  
anlamanın önemini yadsıyan,  
boş inançlarla saptırılmış olan din eğitiminin  
ve uygulamalarının yaygınlığı ve egemenliği de

*bilme dürtüsünün körelmesini, özerk, özgür düşünmenin toplumsal bir değer olarak yerleşmesini, köklü bir kişilik özelliği olmasını önlemektedir.*

Bütün bunlara ek olarak, son 30-40 yılda, özellikle kentlerde daha kavramları tanıma ve oluşturma dönemi olan 3-6 yaşlarından başlayarak çocuklar düşünmeye, özgür tartışmaya yer vermeyen yöntemlerle eğitilip, testlerle değerlendirilmektedirler. Anaokullarından üniversitelere dek tüm eğitim düzeni çocukların bilme dürtüsünü geliştirici olmaktan uzak, tekdüze, yaratıcılıktan yoksun eğitim yöntemlerini kullanmaktadır. Böyle bir eğitim ortamında yukarıda tanımladığım özgürce sorma, tartışma, öğrenme ve düşünme merakının nasıl geliştirilemediğini anlamak zor olmasa gerek. **Bu ülkede çocuk, büyüdükçe artık soru sormadan, düşünmeden öğrenen; anlamadan inanan bir kişi olmaktadır.**

Çağdaş eğitim, **özerk benlik gelişimini, bilme dürtüsünü** ve buna dayalı **araştırmacılığı** desteklemek, geliştirmek amacını gütmektedir. Çocuklarda doğal olarak bulunan bilme dürtüsünün okul yıllarında, özellikle ilköğretim sonuna doğru en gelişmiş ülkelerde bile azaldığını gösteren araştırmalar vardır. Ülkemizde, geleneksel kesimden çağdaş kesime doğru giderek azalsa bile hem ailede hem okulda, çocuğa özgür ve özerk öğrenme, düşünme yetisini geliştirmeyen, özerk kimlik gelişimini desteklemeyen, sorgulamadan öğrenmeye dayanan yetkeci bir eğitim dizgesinin egemen olduğu görülmektedir. En azından 60 yıl önce bile ülkenin düşünürlerinin, öğretmenlerinin, hatta Talim Terbiye üyelerinin ezberci eğitime karşı olduklarını, bundan yakındıklarını anımsıyorum. Buna karşın soru sormaya ve tartışmaya yer vermeyen ezberci, yetkeci eğitim düzeninde belirgin bir değişiklik başırlanamamıştır. Bunun nedeni yukarıda açıklamaya çalıştığım çocuk yetiştirme geleneklerimizin fazla değişmemesi ile ilgilidir. Yetişkin yaşta ki talim-terbiyeciler, eğitimciler entelektüel olarak ezberci eğitimin sakıncalarını biliyorlar, ama ezberci eğitimin çarkından ne kendileri, ne de kendilerinden sonra gelen kuşaklar kurtulabiliyorlar. Eğitimdeki politikayı belirleyen yetkili kişilerin böyle yakınmalarına karşın günümüze dek eğitimde belirgin bir değişimin başırlanamamasını ancak çocuğun okulöncesi dönemdeki kişiliğini belirleyen uygulamalarla açıklayabiliriz.

Bilme dürtüsünün ve araştırmacılığın (bilimsel düşüncenin) besleri doğuştan gelen yetiler, uyarıcı ve öğretici çevre, özerk kimliğin oluşması, özgürlük ortamıdır. Bilim kuruluşlarımızda araştırmacılığın düşük oluşunun nedenlerini eğitimdeki bozuk düzene, laboratuvar olanaklarının azlığına, parasızlığa, yeterince rehberlik olmayışı gibi nedenlere bağlamakla bir yere varmadığımızı görmeliyiz. Bilme dürtüsünün çocuklukta ki serüvenine ve bu dürtünün toplumumuzda nasıl söndürüldüğü konularına yönelmezsek sanırım araştırmacı azlığından daha uzun süre yakınmayı sürdüreceğiz.

Bu toplumun kopyacı, aktarmacı, aşırı kalmasından kurtulabilmek için çocuklarımızın meraklı ve çekingen olmalarına neden olan çocuk yetiştirme geleneklerimizi ve eğitim yöntemlerimizi

iyice gözden geçirmek ve bunları değiştirmeye çalışmak zorundayız. Bu da aile içinde ve okulöncesi eğitim yapan kurumlarda olduğu kadar, öğrenimin her aşamasında devrimsel değişiklikler gerektirmektedir.

Atatürk'ün büyük ülküsü "fikri hür, vicdanı hür" insanların yaşadığı bir toplum oluşturmaktı. Yoksul Anadolu köy çocuklarının soru sorarak, görerek, uygulayarak öğrenen, özgür düşünebilen kişiliklerle yetişmeleri için *Köy Enstitüleri* gibi devrimci bir eğitim atılımını gerçekleştirmişti. Ama onun bu ileri görüşlü girişimini bu toplumun politikacıları fazla yaşatmadılar. Bu toplumda çocukların bilme dürtüsünü gerçekten besleyebilecek bir eğitim ortamını yok ettiler. Toplum da buna pek aldırmadı.

**Einstein**, bilme dürtüsünü (tecessüs) küçük, narin bir bitkiye benzetir; bu bitkinin en önemli gereksiniminin "*uyaranlar ve özgürlük*" olduğunu söyler. Normal bilişsel yetileri olan çocuğun gelişim çevresinde onun özgürlüğüne değer veren, yeterli uyarıcıları yani eğitim, öğrenme olanaklarını sağlayan bir ortamda, doğal yapısında zaten var olan merak etme, bilme eğilimi yeşerir, olgunlaşır. Kişide özerk ve özgür, sorgulayıcı düşünce yapısı gelişmeden araştırmacılığın, bilimin ve sanatın gelişmesini bekleyemeyiz. Çocuğun bilme dürtüsünü ve araştırmacılığını besleyen koşullar; doğuştan gelen yetiler, uyarıcı ve öğretici çevre, özerk kimlik oluşumu ve çocuğun özgür ortamda yetişmesidir.

# 3. ULUSAL ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI SEMPOZYUMU

## BİLDİRİLER

- Türkçe Öğretimi ve Çocuk  
Çocuk Edebiyatı ve Eğitim  
Çocuk Edebiyatı ve İnceleme  
Çocuk Edebiyatı ve Yayıncılık  
Çocuk Kitapları ve Resim  
Çocuk ve Gençlik Edebiyatı  
Çocuk ve Masal  
Çocuk ve Müzik  
Çocuk ve Okuma Kültürü  
Kitap ve Dil Gelişimi  
Türk Edebiyatında Çocuk  
Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Tarihi  
Çocuk Edebiyatı ve Çeviri  
Çocuk Gelişimi ve Edebiyat



# ***Türkçe Öğretimi ve Çocuk***





# ŞİİRDE NİTELİK AÇISINDAN İLKÖĞRETİM YEDİNCİ SINIF TÜRKÇE KİTABINA BİR BAKIŞ

**Aydın AFACAN**

Milli Eğitim Bakanlığı, Şair- Eğitimci

## Özet

*Şiir, bir sanat olarak, dilin içinde özel bir yere sahiptir. Buna karşın eğitim alanında şiire "öğretici" işlevsellik yükleyen yaklaşımların öne çıktığı görülmektedir. Bu da şiirin bir sanat olarak yararını gözetmeden, bir tür "aktarım" aracı olarak kullanılmasına yol açarak şiir sanatına zarar vermektedir. Özellikle ilköğretimde, bu anlayışın ürünü olan metinler yaygın durumdadır. Bu metinlerin nitelik açısından sorgulanması, şiir sanatının toplumdaki konumu açısından da önem taşımaktadır. Ülkemizde, çocuk edebiyatı alanında son yıllarda gelişen duyarlık, çocuk edebiyatında nitelik sorunsalına ilişkin çalışmaların da yolunu açmıştır. Bu bildiriye, belirtilen sorunsal çerçevesinde bir bakış açısı sunulmaktadır.*

*Anahtar Sözcükler: Şiir, nitelik, ilköğretim.*

## Abstract

*Poetry, as an art, has a special place in the language. However, there have been approaches loading the "didactic" functionality on poetry, in the field of education. And this is regardless of the usefulness of poetry as an art and it damages the art of poetry by causing the use of poetry as a tool of "transfer". Especially in primary education, texts which are the products of this approach are widely common. To examine these texts in terms of quality has importance in terms of position of poetry in society as well. In our country, sensation growing in recent years in the field of children's literature, has also contributed to the studies of quality problem. In this paper, a perspective is presented in the framework of the mentioned problematic.*

*Key Words: Poetry, qualification, primary education.*

## Giriş

Şiir, dille ilişkisi bakımından sanat dalları içinde ayrıcalıklı bir konuma sahiptir. Bu konum, bir yandan şiirin mitolojik kökeniyle arasındaki bağın canlılığı açısından bir yandan da modern şiirin açtığı ufuklardan bakıldığında daha belirgin biçimde ortaya çıkmaktadır. Diğer yandan insanın yadsınamaz bir özelliği olan imgesel düşünmenin ürünü olarak şiir, aynı zamanda bu özelliğin yeniden oluşumunda ve geliştirilmesinde de değerli bir işlev üstlenmiştir.

Hem ilk ve orta öğretimde kullanılan yayınlar içinde hem de çeşitli iletişim ortamlarında en çok yer verilen yazınsal ürün şiir olarak görünmekle birlikte, bütün bu ortamlarda görülen toplam içinde yazınsal nitelik açısından iyi düzeyde olan şiir örneklerinin çok az olduğu da vurgulanmalıdır. Şiirin, bir sanat olarak özel bir yere sahip olduğu ve dilin içinde farklı konumlandığı, genel kabul görmüş bir yaklaşım gibi görünse de eğitim alanında şiire "aktarımcı" veya "öğretici" işlevler yükleyen yaklaşımların öne çıktığı görülmektedir. Bu da şiirin bir sanat olarak yararını gözetmeden, bir tür "aktarım" aracı olarak kullanılmasına yol açarak şiir sanatına zarar vermektedir. Özellikle ilköğretimde, bu anlayışın ürünü olan manzumeler çoğunluktadır.

Şiire 'aktarımcı' işlevler yüklenmesi, doğal olarak eğitim sürecini biçimlendiren anlayışın ürünüdür. Bu anlayış, insanın insan olma sürecinde yadsınamayacak bir öneme sahip imgesel düşünmeyi göz ardı eden bir yaklaşıma dayanır. İnsan yaşamını ve uğraşlarını bütünüyle 'bilimsel teknolojik' çerçeveye sınırlandıran; bilimi de neredeyse fen bilimlerine indirgeyen; hemen her çalışma ve araştırmayı sayısal verilerle kavramaya çalışan bir anlayışın, insanın hayal dünyasını dikkate değer görmemesi anlamlıdır.

Bu metinlerin nitelik açısından sorgulanması, şiir sanatının toplumdaki konumu bakımından da önem taşımaktadır. Bu çaba ile aynı zamanda, çocuk edebiyatında nitelik sorunsalına ilişkin

çalışmalara ve ülkemizde çocuk edebiyatı alanında son yıllarda gelişen duyarlığa da katkı sağlanacaktır.

### Şiir Sanatı'na İlişkin Sınırlı Bir Çerçeve

Şiirin kökleri mitosun (mythos) içindedir. İnsanlığın “çocukluk çağıında”, inanca özgü bir gerçekliğin ifadesi olarak “ilkel” insanın yaşamını düzenleyen mitos, doğanın ve doğa olaylarının imgelem içinde konumlandırılmasının ürünüdür. Sözel bir ürün olarak şiirin kökeni, ritüelin sözel bölümünü oluşturan bu öğeye dayanır. Dolayısıyla, şiir konusunda oluşturulacak bir kuramsal çerçevede bu sanatın kökenini ve doğasını dikkate almadan yapılacak saptamalar en temel dayanaklardan yoksun kalacaktır (Afacan, 2003: 44-52). Şiirin, diğer sanatlar içindeki konumu saptanırken, hem sözel kökeni ve mitosla arasındaki kalıtsal bağın canlılığına hem de modern şiire bakıldığında, onun dilin içinde özel bir söz olduğu belirgin biçimde ortaya çıkmaktadır. Şiirin bu özel niteliğini, Yavuz (2005: 131), onun “dil değil, söz” olduğunu vurgulayarak ifade eder. Bu vurgu, şiir için temel bir ayırt edici noktayı dile getirmektedir.

Bu temel nokta bir yana, şiir dilinin kendine özgü olduğu, birbirinden çok farklı şiir anlayışlarına sahip şair ve yazarlar tarafından ortak kabul görmüş bir yaklaşımdır. Poetik dilin, “hem gündelik dilin hem de olgulara, empirik nesnelere ve kurumlaşmış düşünme tarzlarımızın mantıksal sınırlamalarına tâbi olan bilimsel dilin tasarlanmış referanslarından özgür olduğunu” belirten Ricoeur (2007: 77-79), bilimsel dilin poetik dile karşıt bir konumda yer aldığını vurgular. Çünkü bu durum, imgesel düşünmeye özgü oluşuyla, şiirin doğasında taşıdığı “büyü etkisi” ile ilgilidir. “Sanatsal biçim, büyüsel kökenlerine ait bir şeyleri korumuştur” diyen Hartmann (2004: 79-80)’ın, Kris (1934)’ten hareketle söylediği gibi, büyüsel etki olarak başlamış şey sanatsal değer haline gelmiştir. Aynı yerde, evrimin, biri ussal ve bilimsel temsile diğeri ise sanatsal temsile varan iki yol izlediğini belirten Hartmann, şunu ekler: “Bu evrimin en açık iki nihai ürünü, tümüyle ussal bir temsil olan kavramsal bilim dili ve şiir dilidir. Sanat hiçbir şekilde arkaik bir tortudan ibaret değildir. Öyle görünüyor ki, sırf kökenlerinden ötürü, bir zamanlar büyüsel olan imgeler sentez çözümleri için çeşitli olanaklar sağlar.” Mukarovsky (1970: 40-56)’nin ayrımı ise “standart dil” ve “poetik dil” biçimindedir: “Standart dil”de, bildirişim öne çıkmakta (foregrounding); “poetik dil”de ise dilin şiirsel işlevi, bir anlamda söz’ün kendisi öne çıkmaktadır. Buradaki söz’ün “vecize”, reklâm, slogan vb. türden bir söz olmadığı vurgulanmalıdır.

Diğer yandan şiirin belli bir gerçekliği “yansıtmak”, bilimsel, felsefi ve gündelik anlamda belli doğruların aktarılmasına aracılık etmek gibi bir görevi yoktur. Şiirin, “...eski masalları, tarihsel olayları ve kişileri, etik sorunları, ünlü maceraları, belli, bilinen, alışılmış bir teknikle işlediği çağlarda” tam bir anlayış gördüğünü belirten Anday(1992:78), “ama bu konular işlenmekten çıkınca ortada sadece bir dil, şiir dili kaldı. Okurun artık bu dile alışması, bu dili doğrudan sevmesi gerekmektedir, ister istemez” der. Tarihsel, toplumsal, bilimsel, felsefi vb. içerikleri şiirle aktarmayı amaçlayan bir yaklaşım, bu sanatı basit bir propaganda aracı durumuna indirger ki, bu yaklaşımla, eğitim ortamlarından medyaya ülkemizde bolca karşılaşılmaktadır. Sanat yapıtının “gerçeklikle” bağı dolayimler edinmiş bir bağıdır. Şiir bildiğimiz gerçekliğin ötesinde kendi gerçekliğini üretir. Adorno (2004: 123)’nun, lirik şiirle ilgili bir yazısında vurguladığı gibi, “Dilin, kendi sesi işitilir bu şiirlerde”. Aynı şekilde, Easthope (1983: 136-137)’un, Wordsworth’ün şiir anlayışı ve Eliot’ın ‘nesnel bağlantı’ (‘objective correlative’) kavramı üzerinde dururken saptadığı gibi, şiir, “yaşantının sözcükler aracılığıyla iletilmesine” değil, “sözcükler yoluyla yaşantı yaratmaya” dayalı bir üründür.

Şiirin belli bir “gerçek” durumla doğrudan bağlantısı, onu başat bir yorumla sınırlı kılar. Şiirsel dili oluşturan, imge, eğretileme, simge ve mitolojik öğeler açısından “açık yapıt” oluşu şiirin doğasından kaynaklanır. Bundan dolayıdır ki, edebiyat tarihinde, farklı biçimlerde dile getirilmiş olsa da şiirin bir “açık yapıt” olduğuna ilişkin birçok değerlendirme ile karşılaşmak zor değildir. Stephane Malarme’den Paul Valery’e birçok şair ve düşünür bu konu üzerinde durmuştur (Afacan, 2008: 7-36). Şiirin “açık yapıt” oluşu, onu belirli bir yorumla sınırlı olmadığı anlamına gelir. Kuramsal bir bütün olarak geliştirdiği *Açık Yapıt Poetikası*’nın yoruma ilişkin yaklaşımını, Eco (2001: 27), “Her bir yorum yapıtı *açıklar*, ama onu *tüketmez*; her bir yorum yapıtı hakiki kılar, ama yapıtın mümkün olan tüm öbür yorumlarının bir tamamlayıcısıdır yalnızca” biçiminde dile getirir.

Eğitsel süreçler açısından bakıldığında, “açık yapıt” olarak şiirin çocuğun özerk benlik gelişimi bakımından daha değerli olanaklar barındırdığı da görülür. Eğitim ortamında bu yaklaşımın etkin kılınması, yazınsal iletişimi verimli bir süreç konumuna taşıyacaktır. “İletişim, ‘açık’ bir yapısı olan metinle, metnin anlamını her döngü sonunda daha üst bir düzlemde üretebilecek okur arasında sürekli söyleşi sonunda gerçekleşir”(Sayın, 1999: 30). Böylelikle bir sanat yapıtı olarak şiir, öğrencinin metinle

ilişkinin basit bir tekrar ilişkisi olmaktan çıkararak yoğunlaştırdığı gibi, öğrenciyi farklı yorum olanakları sunarak kendini ifade etmesine de fırsat tanır.

### **Yedinci Sınıf Türkçe Kitabında Şiir Örnekleri Olarak Alınmış Metinlere İlişkin Değerlendirme**

Değişik şiir anlayışlarına sahip şair ve yazarların şiirle ilgili görüşlerine bakıldığında bazı ortak noktaların belirginleştiği görülmektedir. Şiirin “kendine özgü bir dil” ve “imgeleme dayalı bir söylem” olduğu, “kendine özgü ses ve ritim özellikleri taşıdığı”, “gündelik dilden ve kavramsal dilden farklı” biçimde konumlanan “büyümlü” bir söz biçimi olduğu ayrıntıda görülen kimi farklılıklarla birlikte genel kabul görmüş saptamalardır. Bu bakımdan, şiirin net bir tanımının yapılamadığı yönündeki görüş, bu sanatın tanımlanmaktan büsbütün uzakta olduğu anlamını taşımamalıdır. Şiir diye bir sanattan söz edildiğine göre, bu onun ayırt edici bir takım özellikler taşıdığı anlamına gelir. En azından belli başlı özellikleriyle kendine özgü bir çerçeve sunduğu ortadadır.

Bu çalışmada, şiirin belirtilen temel özellikleri ışığında, ilköğretim yedinci sınıfta kullanılan bir ders kitabındaki (Altan ve diğerleri, 2007) metinler incelenmiş ve kimi örneklerle aşağıda tartışılmıştır. Bu şiirler incelenirken, içeriklerinin doğruluğu ya da yanlışlığı bir yana bırakılmıştır. Temel ölçütün, şiirin temel özellikleri çerçevesinde belirlendiği vurgulanmalıdır. Taşıdıkları içeriğe şiirsellik ölçüsünde değinilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığınca yayımlanmış ve “tema” başlıkları ile bölümlendirilmiş Türkçe ders kitabı ile çalışma kitabını da içeren öğretmen kitabına şiir olarak alınan örnekler şunlardır:

Şiirin yukarıda belirtilen özelliklerine bakıldığında, kitaptaki metinlerden pek azının bu özelliklere uyduğu görülmektedir. Kitabın “1. Tema”sı “İletişim”; bu bölümde, Yusuf Has Hacıp ve Yunus Emre’den aktarılan dizeler (s. 67) buldukları çağ bağlamında değerlendirilebilecek örneklerdir. Burada vurgulanması gereken bir nokta var ki, Yunus Emre’nin, çağının en büyük şairlerinden biri olarak zamanımıza ışık tutması başka bir şey, günümüzün dünyasında o tarz şiirlere öykünerek, taklit ürünü manzumeler yazmak başka bir şeydir.

“2. Tema” olan “Atatürkçülük” bölümünde, “Atatürk” (-Rasim Köroğlu-, s. 98); İbrahim Minnetoğlu’nun metninden bir parça (s. 100); “Sanatçı Atatürk” (-Yılmaz Aybar-, s.106); Talat Tekin’den bir parça (s.114); “Arıyorum” (-Yusuf Yanç-, s.125); Ümit Yaşar Oğuzcan’ın metninden bir parçaya (s.131) yer verilmiş. Bu bölümdeki manzumelerin hemen tamamının, şiir sayılamayacağı baştan belirtilmelidir. Talat Tekin’den alınan “Atatürk gülümsedi öğretmenim / Biz sınıfa girince / Dağıldı kara bulutlar / Açıldı gonca” (s.114) parçadaki, bir resimden yansıtılan canıllaştırma eğilimi ve bunun yarattığı atmosferden dolayı şiirsel bir tondan söz edilebilir. Ümit Yaşar Oğuzcan’ın ünlü bir metninden alınan parçada (s.131) ise modern şiirin geldiği düzeyden bakıldığında çok gerilerde kalmış bir “kahramanlık” (heroic) anlatısı görülmektedir. Diğer metinlerin hiçbiri şiirsel söyleme uygun değildir. Örneğin “Atatürk” adlı manzumedeki şu dizelere bakılabilir: “İşgal edilince yurdun her yanı, / Bin düşmanı yendi Türk’ün bir canı, / Alıp ele yeni baştan vatani, / Kurmayı öğretti bize Atatürk” (s. 98, Rasim Köroğlu)... Bir başka örnek de yazarın “dil duyarlığı”nı aktaran ve doğrudan bir propaganda metni olan manzumeden: “Nutkum tutuldu, şaşkırdım merak ettim, / Dolandığınız yerlerdeki Türkçe olmayan isimlere, / Gördüklerine, duyduklarına üzüleniniz var mı?” (s.125, Yusuf Yanç)... Diğer bölümler ve manzumeler nitelik açısından burada verilenlerden farklı değildir. Bu tür metinler, kavramsal bir bilginin yer yer “coşkulu” olmayı amaçlamış bir havayla dizeler biçiminde aktarılmasından başka hiçbir özellik taşımamaktadır.

“Kavramlar ve Çağrışımlar” başlıklı “3.Tema”da, “Masal Kız” (-Mustafa Ruhi Şirin-, s. 136); “Bakardım Güneş Avuçlarımda” (-Beşir Ayvazoğlu-, s.144); “Masal” (-Orhan Veli Kanık-, s.146); “Rüya Kızın Masalı” (-Mustafa Ruhi Şirin-, s. 148); “Çocukluğum” (-Ziya Osman Saba-, s.159); Cahit Sıtkı Tarancı’nın metninden bir parça (s.161) yer almaktadır. Cumhuriyet dönemi edebiyatının bilinen bazı adlarından verilen örneklerin de bulunduğu bu bölümde, toplam açısından önceki bölüme oranla belli bir düzeyin tutturulduğu söylenebilir. Ancak, masal ve çağrışım öğeleri açısından bakıldığında, Türk şiirinde ve hatta adı geçen bazı şairlerde çok daha yetkin şiirler varken buradaki metinlerin seçilmiş olması genel anlayışın bir yansımasıdır. Çocuk edebiyatı konusundaki uğraşısıyla bilinen Mustafa Ruhi Şirin’in yer yer o düzeye uygun iyi ürünleri de bulunmasına rağmen bu bölümde “masal”dan dolayı yer verilmiş iki metnin de başarılı olmadığı belirtilmelidir. Bu iki metin bölümde yer alan şiirler içinde çok net biçimde “işlevci” ve “eğitsel” anlayışın örnekleri olarak durmaktadır. “Kafdağı’nda doğan güzel / Sensin masalların kızı / Yerde iyilik perisi / Gökte iyilik yıldızı” (s. 136) dizelerinin de yer aldığı “Masal Kız” adlı metin, “çocuklar yerine” düşünölmüş ve bu yönüyle yapay bir duyarlık taşıyan yaklaşımla tipik bir “işlevci” metin örneğidir. “Uyku bekçileriyle, / Gökyüzünü yıkardı” gibi güzel dizeleriyle daha başarılı sayılabilecek “Rüya Kızın Masalı” adlı metin de “Aydede” gibi nitelermelerle yedinci sınıf

düzeyinde açık bir başarısızlığa uğramaktadır. Bu şiir daha alt sınıflarda belli bir düzey tutturabilecek durumda olabilirdi; ancak günümüzün yedinci sınıf çocukları nezdinde alay konusu olabilecek yönleri sahip. Diğer yandan aynı bölümde yer alan şiirlerden, “Güller açardı parmak uçlarımda / Bakardım güneş avuçlarımda” gibi dizeleriyle ve imgesel düzeyiyle “Bakardım Güneş Avuçlarımda” (-Beşir Ayvazoğlu-, s.144); hem ritmi hem de masalsi olanı çağına uygun biçimde işleyen havasıyla, “Çocuk gönlüm kaygılardan azade; / Yüzlerde nur ekinlerde bereket; / At üstünde mor kâküllü şehzade; / Unutmaya başladığım memleket / Şakağım da annemin sıcak dizi, / Kulağım da falcı kadının sözü, Göl başında padişahın üç kızı, Alaylarla Kafdağı’na hareket” dizelerinden oluşan “Masal” (-Orhan Veli Kanık-, s.146); masal ve çocukluğun birtakım yaşantıların süzgecinden geçirilerek işlendiği “Çocukluğum” şiiri (-Ziya Osman Saba-, s.159) ve Cahit Sıtkı Tarancı’dan alınan dizeler (s.161), bu bölümü, şiirsel nitelik açısından önceki bölüme oranla daha okunur kılıyor.

“*Milli Kültür*” başlıklı “4.Tema”da, “İstanbul’u Dinliyorum” (-Orhan Veli Kanık-, şiirden iki bölüm, s. 187); “Bir Başka Tepeden” (-Yahya Kemal Beyatlı-, s. 187) adlı şiirler var. Cumhuriyet dönemi şiirinin iki önemli adından alınmış bu şiirler göz önüne alındığında, ders kitaplarında mutlaka nitelikli şiir örneklerinin yer almasının gerekliliği bir kez daha ortaya çıkıyor. Ne var ki, şiirsel nitelik açısından güzel örneklerin bulunduğu bu bölüm, başka açıdan ciddi bir olumsuzluk içermektedir: İki usta şairden alınan şiirler için kaynak olarak, şairlerin kendi kitapları değil, “[www.istanbul.meb.gov.tr](http://www.istanbul.meb.gov.tr)” adresi verilmiştir. Bu tutum, kitaplara şiir seçen kişilerin anlayışını ve şiiri bir sanat olarak önemsemediklerini çok net biçimde ortaya koymaktadır. Kitaptaki bazı şiirlerdeki dizgi yanlışları ve dize bozulmaları da ayrı bir sorundur ki, bu sorunun da internet ortamından bilim ve sanat alanlarına da bulaşan “kes-yapıştır” kültürünün bir sonucu olduğu açıktır. “İnternet ortamı”nda açığa çıkan kültürel yozlaşma, öğrencilere verilen ödevlerde, çeşitli aktarma biçimlerinde ve daha birçok alanda çarpıcı sonuçlarıyla ortadayken, kitabın, yani asıl kaynağın kendisinin değil de her türlü yanlışlık ve çarpıtma olasılığının bulunduğu internetin kaynak olarak verilmesinin ne tür bir “kolaylık” sağladığı yeterince ortada değil midir?

“*Doğa ve Evren*” başlıklı “5.Tema”da, “Kayık” (-Arif Nihat Asya-, s. 210) “Deniz Hasreti” (-Ömer Bedrettin Uşaklı-, s. 210); “Ağaç Diyor ki” (-Halim Yağcıoğlu-, s. 212); “Serçe Kuşu” (-Necati Cumalı-, s. 225) adlı metinler yer almaktadır. Cumhuriyet dönemi şiirinde onca güzel örnek varken, bu bölüme alınan şiirler, bir yanı sıra Cumhuriyetin belli bir döneminden öteye bir türlü gidemeyen bir yanı sıra da “eğitsel şiir” çıkmazından bir türlü kurtulamayan bir anlayışı dışa vurmaktadır. Arif Nihat Asya ile Ömer Bedrettin Uşaklı’nın abartılı coşkularına rağmen yer yer iyi dizeleri de bulunan şiirleri bir yana usta yazar Necati Cumalı’nın en kötü şiirlerinden biri olan “Serçe Kuşu” ile Halim Yağcıoğlu’nun metni belli bir ortalama bile tutturamamış örneklerdir. Öncelikle, coşkuları, tutkuları vb. duygu durumlarını ifade eden her sözün şiir olmadığını belirtmek gerekir. “Ajitasyon” derecesinde coşkun sözler, şiirsel söylemle karıştırılmamalıdır. Ne var ki, eğitim ve iletişim ortamlarında şiir, genellikle “vecize” türünden sözlerle “ajitasyon-propaganda” amaçlı uyaklı-uyaksız söz yığını biçiminde algılanmaktadır. Jakobson (1990: 80) tarafından vurgulandığı gibi, “Şiirsel dil ve coşkusal dil, sık sık çakışır, sonuç olarak da bu iki dil çeşidi çoğunlukla ve tümüyle yanlış olarak özdeş tutulur.” Özdeyişlerin, “ajitasyon”la dolu ürünlerin şiir olarak değerlendirilmesinde bunun önemli etkisi vardır. Diğer yandan metinlerdeki “düz anlatım” ve betimleme biçimleri ne şiire ne de düzyazıya ait bir yerde konumlandırılabilir. Örneğin Yağcıoğlu’nun hiçbir şiirsellik taşımayan metninden şu dizelere bakılabilir: “*Her şeyimle yaralıyım, / İnsanoğluna dünyada, / Çiçeğim, yaprağım gölgem / İri dallı zerdalimle.*” Metinde “ağaç sevgisi” hiçbir dolayım taşımadan, şiir bir yana, yazınsal bir düzyazı türüne bile giremeyecek ölçüde basit bir şekilde ifade edilmiştir. Tamamen “eğitsel amaç” taşıyan bu metinler, çocukta sanatsal bir zevk oluşturmak bir yana, tam tersine, şiirin basit aktarım aracı olarak görülmesine neden olacaktır. Doğanın ve doğal güzelliklerin birebir aktarılması değildir sanat: Belli bir gerçeklikten hareket etmesi, sanatın o gerçekliği olduğu gibi betimlemesi anlamına gelmemelidir; ona mutlaka bir dolayım kazandırır, nesnesini, kendi diliyle ve kendine özgü biçimde konumlandırır.

“*Toplum Hayatı*” başlıklı “6.Tema”da, “Mustafa Kemal’in Kağnısı” (-Fazıl Hüsnü Dağlarca-, s.248-249)... Çağdaş Türk şiirinin en önemli adları arasında yer alan Dağlarca’dan alınan şiir de yine “araçsal” bir anlayışla kitaba konulmuş; amaç şiir zevki, sanatsal hazzı geliştirmek değil, yalnızca temaya uygun şiir bulmak olduğundan seçim de bu biçimde yapılmaktadır.

## Sonuç

Milli Eğitim Bakanlığınca yayımlanmış ve “tema” başlıkları ile bölümlendirilmiş yedinci sınıf Türkçe ders kitabı ile çalışma kitabını da içeren öğretmen kitabına (Altan ve diğerleri, 2007) şiir olarak alınan örneklere bakıldığında, şiire ilişkin yaygın beklenti ve alışkanlıkların yoğunlukta olduğu görülmektedir. Bunlar, şiire öğretici (didaktik) bir işlev yükleyen, şiiri genellikle “eğitici şiirler” adı altında “belirli gün ve

haftalar”, “ünite ekleri” vb. yoluyla sunulan içeriğin bir aracı durumuna getiren yaklaşımlardır. Bu türden yaklaşımlar, şiiri yozlaştırdığı gibi, bu sanatın çocuk imgelemiyle buluşarak yaratabileceği engin ufukları karartmaktadır. Ayrıca bu anlayışın baskın olduğu eğitim ortamlarında şiirle tanışan bir öğrenci toplamının, ileride nitelikli yapıtları alımlamasının ne ölçüde olanaklı olduğu da yanıt bekleyen bir sorudur.

Belirtilen ders kitabında internet ortamında olduğu gibi, niteliksiz manzumelerin nitelikli şiirlerle karıştırılarak verilmesi, bu alanda oluşan yozlaşma ve bilgi kirliliğini eğitim ortamları yoluyla yaygınlaştırmakta ve bir anlamda “meşrulaştırmaktadır”. Yine internet ortamında olduğu gibi şiir ile “manzume” arasındaki ciddi nitelik farkı, okur açısından giderek silikleşmektedir.

Her “tema ya da üniteye uygun şiir” arayışı, insanlığın en önemli sanatlarından birini basit bir araç düzeyine indirgemiş ve söz yerindeyse bununla ilgili bir “kültür endüstrisi” de oluşmuştur. Ders kitapları ve “yardımcı kaynaklar”ın yanı sıra “belirli gün ve haftalar”, “ünite konularına uygun şiirler”, “kahramanlık şiirleri”, “doğa şiirleri” “eğitsel şiirler” vb. belirtilen “endüstrinin” ürünleridir. Öyle ki, ders kitaplarına en çok girenler, şiirle uzaktan yakından ilgisi olmayan insanların yazdıkları “ısmarlama” metinlerdir. Bunun şiir sanatına açık biçimde zarar verdiği ortadadır. “Eğitsel şiir” çarpıtmasına, ne yazık ki, entelektüel bir eğitim düzeyi olması gereken üniversite ve lisansüstü eğitimde de rastlanmaktadır. Üniversitelerde, şiirin çeşitli ders içeriklerinin aktarılması için araç olarak nasıl kullanılabileceğine ilişkin “akademik çalışma”ların bulunması, bu durumun vardığı boyutları çarpıcı biçimde sergilemektedir.

Bu anlayış, “popüler kültür” ürünü niteliksiz metinlerin de şiir sayılmasına yol açmıştır. Şiir sanatının eğitimde önemli bir yeri vardır ve olmalıdır. Ancak özdeyiş, slogan, “aktarmacılık” ve didaktizm, şiir sanatına olduğu gibi, nitelikli şiirin okura sunduğu yorum olanaklarına da zarar vermektedir. Nitelikli şiir bir *açık yapıttır*. Yazınsal iletişim süreci, metin *açık* olduğu ölçüde etkin bir süreçtir. Bir *açık yapıt* karşısında okur, bir yandan yapıtın sunduğu dil zevkini içselleştirirken kendisi de yeni anlatım olanaklarına kavuşacaktır. Bu bakımdan, iyi bir sanat yapıtı ile okur arasında -söze veya yazıya dökülme de yorum etkinliğiyle genişleyen- diyalektik bir süreç işler. Sanatın çocuk imgelemiyle buluşarak açabileceği ufukların önemi anlaşıldığı ölçüde, şiir birtakım program “içeriklerinin” aktarıldığı bir araç olarak görülmekten kurtulabilecektir.

#### KAYNAKÇA

- Adorno, Theodor W.(2004) *Edebiyat Yazıları*. (Çev. Sabir Yücesoy, Orhan Koçak). İstanbul: Metis Yayınları.
- Afacan, Aydın (2003) *Şiir ve Mitolojya:Cumhuriyet Dönemi Şiirinde Yunan ve Latin Mitolojyası*. İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- Afacan, Aydın (2008) “Açık Yapıt Poetikası Açısından Şiir ve Özerk Benlik Gelişimi”. *Dil ve Yaratıcılık*, 3, 7-36.
- Altan, Abdulkadir vd. (2007) *İlköğretim Türkçe -7 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Anday, Melih Cevdet (1992) *Aldanma ki...* İstanbul: Remzi Kitabevi Yayınları.
- Easthope, Anthony (1983) *Poetry as Discourse.New Accents*. London and Newyork: Methuen.
- Eco, Umberto (2001) *Açık Yapıt*. (Çev. Pınar Savaş). İstanbul: Can yayınları.
- Hartmann, Heinz (2004) *Ben Psikolojisi ve Uyum Sorunu*. (Çev. Banu Büyükkal). İstanbul: Metis Yayınları.
- Jakobson, Roman (1990) *Sekiz Yazı*. (Çev. Mehmet Rifat, Sema Rifat). İstanbul: Düzlem Yayınları.
- Mukarovskiy, Jan (1970) “Standart Language and Poetic Language”, *Linguistics and Literary Style*. Ed. D.C. Freeman, Newyork: Rirehard and Winston Inc.
- Ricoeur, Paul (2007) *Yorum Teorisi: Söylem ve Artı Anlam*. (Çev. Gökhan Yavuz Demir). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Sayın, Şârâ (1999) *Metinlerle Söyleşi*. İstanbul: Multilingual.
- Yavuz, Hilmi (2005) *Edebiyat ve Sanat Üzerine Yazılar*. İstanbul: Yapı Kredi Yayıncılık.





# TÜRKÇE VE SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇOCUK EDEBİYATI VE ÇOCUK EDEBİYATI DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (KIRIKKALE İLİ ÖRNEĞİ)

**Arş. Gör. Fatih ARSLAN**  
Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi

**Arş. Gör. Suphi Güneş ALAMDAR**  
Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi

## Özet

*Bu çalışmanın amacı, eğitim fakültelerinin Türkçe Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programlarında öğrenim gören aynı zamanda Çocuk Edebiyatı dersini alan öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve çocuk edebiyatı dersine yönelik görüşlerini belirlemek ve bu dersin öğretmen adayları üzerindeki etkililiğini artırmak için öneriler ortaya koymaktır. Çalışmaya Türkçe Öğretmenliği (n=15) ve Sınıf Öğretmenliği Bölümünden (n=15) toplam otuz kişi dâhil edilmiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler araştırmacılar tarafından tasnif edilmiş ve bu verilerin yüzde (%) ve frekans (f) dağılımları çıkarılarak incelenmiştir.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, çocuk edebiyatı dersi, öğretmen adayları görüşleri.*

## Abstract

*The aim of this study is to examine the students attitudes and thoughts about children's literature and children's literature course and offer suggestions in order to increase the efficiency of the course. Thirty participants were selected from the Turkish Education Program (n = 15) and Primary School Education Program (n = 15). As a qualitative research technique, semi-constructed interview technique was used to collect the data. The data were analyzed by classifying and giving the percentages (%) and frequencies (f) of them.*

*Key Words: Children's literature, children's literature course, prospective teachers views.*

## GİRİŞ

Çocuk, doğumundan ergenlik çağı arasındaki dönemde yaşayan insandır (Şahin, 2007: 3). İlk çocukluk çağı 2-6 yaşlarını kapsamakta ve bu çağa oyun çağı denir. Okul çağı olan ikinci çocukluk çağı ise 6-10 veya 6-12 yaşları arasındaki yaş grupları için kullanılır. Son çocukluk çağı ise 10-13 veya 12-14 yaşlarını kapsar ve bu çağa erinlik çağı da denir. Çocukluk çağı, insan ömrünün 2-14 yaşları arasında geçen gelişme dönemi olarak tanımlanabilir (Oğuzkan, 2006: 2). Çocuğun gelişim düzeyi, yetişkinlerden farklı olduğu için anne-baba kadar, öğretmenin de çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını bilmesi eğitimcilerle hem kolaylık sağlar hem de mesleğindeki başarısını artırır. Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri, çocukların, gelecekte sosyal hayata uyumlu, problem çözme yeteneğine sahip, yaratıcı bireyler olmaları için bu ilgi ve ihtiyaçlara göre yapılandırılır (Şahin, 2007: 3).

Çağımızda bilimsel gelişmeler, çocukların her yaş grubunda ilgi alanlarının ve algılama kapasitelerinin farklı olduğunu ortaya koymuştur. (Yalçın, Aytaş, 2005: 14). Çocukların duyu, düşünce, ilgi ve ihtiyaçlarının yetişkinlerden çok farklı olması, onlara özgü edebiyatın varlığını zorunlu kılmıştır. Çocuk edebiyatı ile edebiyatın birbirinden tamamen ayrı kavramlar olduğu söylenemez. Her ikisinde de olay, duyu ve hayallerin aktarılması esas amaçtır. Türkçe sözlükte edebiyat "Olay, düşünce, duyu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü veya yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatı, yazın" şeklinde tanımlanmıştır (TDK, 2005). Demirel (2010: 45) bu tanımdan yola çıkarak daha kapsamlı olarak edebiyatı "temel malzemesi dil olan ve bu dil aracılığıyla kişinin duygularını, hayallerini, isteklerini estetik kaygılar çerçevesinde yazılı veya sözlü olarak meydana getirdiği eserlerin bütünü"

olarak tanımlamıştır. Çocuk edebiyatı ise erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir dönemde, çocukların dil gelişimi, anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını zenginleştiren, edebî zevklerini yükselten ürünlerdir (Sever, 2007:9).

Çocuk edebiyatı kavramı daha önceleri “çocuğa göre”, “çocuk için” ve “çocuk duyarlılığı” şeklinde adlandırılmıştır. Bazı araştırmacılar tarafından çocuk edebiyatını tanımlamanın bir faydası olmayacağı, onun sadece kalın çizgilerle sınırlanacağı ileri sürülürken; kimileri de edebiyat kavramı içinde değerlendirmekle birlikte, çocuğa göre, çocuk için ve çocuksu bir ifadesi olan eserleri olarak tanımlar (Yalçın, Aytaş, 2005: 15). Bu tür tartışmalara örneklerle yer veren Nas (2002: 33), çocuk ve çocukluk diye bir kavram olduğu, çocuğun yetişkinlerden farklı düşünme ve algılama biçimleri olduğundan onların edebiyattan yoksun bırakılmayacağı için onlara özgü edebiyat yapılması, bunun da çocuk edebiyatı olarak adlandırılması gerektiği sonucuna varmıştır. Aynı doğrultuda Oğuzkan (2006: 3) çocuk edebiyatını, 2-14 yaşları arasındaki kimselerin hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik güzel ve etkili hazırlanmış eserlerin tümü şeklinde tanımlamıştır.

Çocuk, edebiyatla ve dolayısıyla çocuk edebiyatıyla ilk olarak okulöncesi dönemde ailesi ve yakın çevresi vasıtasıyla tanışır. Çocuklara büyükleri tarafından anlatılan masallar, fıkralar, hikâyeler vb. çocukların karşılaştıkları ilk edebî eserlerdir. Okulöncesi dönemde, gelişigüzel bir şekilde edebî eserlerle karşılaşan çocuğa, okul çağına geldiğinde ilk olarak anasınıfı ve sınıf öğretmeni, daha sonra ise Türkçe öğretmeni tarafından edebî zevk aşılanır. Dolayısıyla bu edebî zevkin kazandırılmasında özellikle sınıf ve daha sonra Türkçe öğretmenlerine büyük görevler düşmektedir. Çocuğa, edebiyatı ve edebî eserleri sevdirmeye konusunda büyük bir role sahip olan öğretmenlerin, çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun kitapları bilme ve takip etme, sınıf kitaplığı oluşturma, okunması gereken kitapları tanıtmaya, velilerle işbirliğine girerek çocukların okuma alışkanlığı süreçlerini takip etme, çocuklara kütüphaneye gitme alışkanlığı kazandırma gibi önemli sorumlulukları vardır (Büyükkavas ve Ersözlü, 2009:4). Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin gelişim düzeyine uygun, onların duygu, düşünce ve hayallerine hitap eden, onların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak olan çocuk edebiyatı eserlerini bilmesi dolayısıyla çocuklara önereceği kitapların çocuk edebiyatı açısından dayanması gereken ilkeleri iyi bilmeleri gerekmektedir. Bu ilkeleri Demirel (2010: 51-52) şu şekilde belirtmiştir:

- Okulda izlenen eğitim programlarını desteklemelidir.
- Yaşamın gerçekleriyle ilişkili olmalıdır.
- Çocuğun duygu, düşünce ve hayal gücünü geliştirici biçimde olmalıdır.
- Çocuğun bilgi ve kültür evrenini genişletmelidir.
- Şiddet öğeleri içermemeli ve çocukta estetik bir duyarlık sağlamalıdır.
- Çocuğun eleştiri yeteneğini geliştirmeli, onun tepkilerini düzenleyici bir rol oynamalıdır.
- Çocuğun dilsel becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmalıdır.
- Bilimsel verilere ve evrensel ahlâk kurallarına uygun olmalıdır.
- Her türlü önyargıdan arındırılmış olmalıdır.
- Eğlendirici ve öğretici olmalıdır.

Çocuk edebiyatı ürünlerinde içeriksel açıdan bulunması gerek bu özelliklerin yanı sıra biçimsel açıdan da bulunması gereken bazı özellikler vardır. Kitabın boyutu, kullanılan kâğıt cinsi, yazı puntosu, sayfa düzeni ve kitaptaki resimler çocukların gelişim düzeylerine uygun, onların ilgisini çekebilecek nitelikte olmalıdır. Öğretmenlerin çocuk edebiyatı ürünlerini seçerken kitaplarda bulunması gerek bu içeriksel ve biçimsel özellikleri iyi bilmeleri ve kitapları bu kriterlere göre seçmeleri önemlidir. Öğretmenlerin, çocuk edebiyatını tanıması ve çocuk edebiyatındaki nitelikli eserleri seçebilmelerini sağlayacak temel bilgileri edineceği başlıca ders olan “Çocuk Edebiyatı” eğitim fakültelerinin Türkçe ve sınıf öğretmenliklerinde aynı içerikle okutulmaktadır (Uçgun, 2010: 472). Eğitim fakültelerinde 1996-1997 eğitim öğretim yılından itibaren haftada 3 saat olarak okutulan “Çocuk Edebiyatı” dersi, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren haftada 2 saat olarak okutulmaya başlanmıştır. YÖK tarafından belirlenen dersin içeriği şu şekildedir:

*“Dünyada ve Türkiye’de çocuk edebiyatının gelişimi. Çocukluk evresinde, nitelikli çocuk kitaplarıyla tanışmanın önemi ve okuma kültürü edinmiş düşünen, duyarlı bireylerin yetiştirilmesinde çocuk edebiyatı yapıtlarının işlevi. Çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken özelliklerin(tasarım, içerik ve eğitsel) örneklerle incelenmesi. Niteliksiz çocuk kitaplarının örneklerle gösterilmesi ve bunların çocukların gelişim özellikleri üzerindeki olumsuz etkilerinin tartışılması.*



*Öğretmen adaylarının, okuduğu-incelediği kitapların yaş gruplarına göre çocuklara uygunluğunun ve bunların çocukların hangi gelişimlerine katkı sağlayacağıının belirlenmesine yönelik çalışmalar. Çocuklara seslenen çeşitli yazınsal türlerin(destan, masal, şiir, öykü, roman, v.b.) ve dilsel gereçlerin (sayışmaca, tekerleme, bilmece v.b.) çocukların gelişimlerine olan katkılarının belirlenmesi.” (09/09/2011: <http://turkceegt.kku.edu.tr/turkceegitim/egitim.php>)*

Bu bilgilerden hareketle sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin çocuk ve çocuk edebiyatı kavramlarını, bu doğrultuda çocuklara verilecek edebî zevkin yetişkinlere göre farklı olduğu, çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikleri iyi bilmeleri ve bunları derslerinde uygulamaları gerekmektedir. Bu araştırmada amaç, eğitim fakültelerinin Türkçe Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programlarında öğrenim gören ve çocuk edebiyatı dersini alan öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve çocuk edebiyatı dersine yönelik görüşlerini belirlemek ve bu dersin öğretmen adayları üzerindeki etkililiğini arttırmak için öneriler ortaya koymaktır.

## YÖNTEM

Araştırmada, var olan durumu ortaya koymak amacıyla, betimsel yöntem kullanılmıştır. Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ve çocuk edebiyatı dersine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği uygulanmıştır. Nitel araştırma teknikleri, nicel araştırmalarda vurgulananların tersine ölçümden ziyade açıklamayı olanaklı kılacak ilişkileri ortaya çıkarmayı, olay ve olguların içinde gerçekleştiği durumu dikkate almayı önemser (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 32).

Araştırmanın çalışma grubunu, gönüllülük esasına dayalı olarak 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarından çocuk edebiyatı dersini alan 15 sınıf öğretmeni ve 15 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmuştur.

Araştırma konusu, ilgili literatürde taranmış ve konuyla ilgili uzman görüşleri alınarak görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda araştırmanın amacına yönelik 6 soru yer almaktadır. Bu sorular şunlardır: 1) Size göre çocuk edebiyatı nedir? 2) Size göre çocuk ve yetişkin edebiyatı arasındaki fark nedir? 3) Öğrencilere önereceğiniz kitapların seçimini yaparken nelere dikkat edersiniz? 4) Çocuk Edebiyatı dersinin meslek yaşamınızda ne gibi faydaları olacağını düşünüyorsunuz? 5)Çocuk edebiyatı dersinin süresi sizce yeterli mi? 6)Bildiğiniz çocuk edebiyatı yazarları kimlerdir?

Araştırmacılar tarafından, çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarıyla ön görüşmeler yapılmış ve araştırmanın amacı anlatılmıştır. Daha sonra, araştırmacılar tarafından hazırlanan veri formundaki sorular öğretmen adaylarına sorulmuş ve öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Görüşmeler araştırmacılar tarafından not alınmıştır. Daha sonra yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiş veriler araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak tasnif edilip gruplandırılmıştır. Tasnif edilen bu bilgiler karşılaştırılarak aynı çatı altında toplanmış, veriler analiz edilerek frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları çıkarılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılacak öğretmen adaylarının görüşlerine de yer verilmiştir.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ve çocuk edebiyatı dersi hakkındaki görüşleri tasnif edilerek elde edilen veriler yorumlanmıştır. İlk olarak öğretmen adaylarının “çocuk edebiyatı” kavramı hakkındaki görüşlerini belirlemek üzere çalışma grubuna “Size göre çocuk edebiyatı nedir?” sorusu yöneltilmiştir. Bu konu hakkında öğretmen adaylarının görüşleri Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1-Öğretmen Adaylarının “Çocuk Edebiyatı” Kavramı Hakkındaki Görüşleri

| Görüşler   | Türkçe    |            | Sınıf     |            | Toplam    |            |
|--|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
|  | f         | %          | f         | %          | f         | %          |
| Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eder.                                  | 4         | 26,6       | 3         | 20         | 7         | 23,3       |
| Çocukların hayal dünyalarını, dilsel ve bilişsel özelliklerini geliştirir. | 9         | 60         | 11        | 73,3       | 20        | 66,7       |
| Çocuklara edebî zevki aşılır.  | 2         | 13,3       | 1         | 6,7        | 3         | 10         |
| <b>Genel Toplam</b>  | <b>15</b> | <b>100</b> | <b>15</b> | <b>100</b> | <b>30</b> | <b>100</b> |

Tablo 1'e göre Türkçe öğretmeni adaylarının % 60'ı çocuk edebiyatını "Çocukların hayal dünyalarını, dilsel ve bilişsel özelliklerini geliştirir" şeklinde tanımlamıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının %26,6'sı çocuk edebiyatını "Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eder" ve %13,3'ü ise "Çocuklara edebî zevk aşılar" şeklinde tanımlamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarının % 73,3'ü çocuk edebiyatını "Çocukların hayal dünyalarını, dilsel ve bilişsel özelliklerini geliştirir" şeklinde, % 20'si "Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eder" ve % 6,7'si ise "Çocuklara edebî zevk aşılar" şeklinde tanımlamıştır.

Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri birbirleriyle örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı (%66,7) çocuk edebiyatının çocukların hayal dünyalarını geliştiren, onların dilsel ve bilişsel özelliklerini geliştiren bir edebiyat kolu olduğunu düşünmektedirler. Bu konuda öğrencilerin görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

Türkçe Öğretmeni Adayı (Ö3): "Çocukların duygu, düşünce ve en önemlisi hayal dünyasını geliştiren, onlara estetik zevkler aşılayan, onların dünyayı farklı bir pencereden görmelerini sağlayan edebiyat türüdür."

Sınıf Öğretmeni Adayı (Ö12): "Çocuk edebiyatı, çocuğun zihinsel gelişimine uygun olan, aynı zamanda çocuğun eğlenceli vakit geçirmesini sağlayan, dil gelişimine destek olan, çocukta edebî zevki aşılayacak olan eserlerin genel adıdır."

Öğrencilerin çocuk edebiyatıyla ilgili verdikleri tanımlar, genel olarak literatürdeki tanımlara uymaktadır. Sever, çocuk edebiyatını "Erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir dönemde, çocukların dil gelişimi, anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını zenginleştiren, edebî zevklerini yükselten ürünler." olarak tanımlamıştır (Sever, 2007:9).

Tablo 2- Öğretmen Adaylarının Çocuk ve Yetişkin Edebiyatı Arasındaki Fark Hakkındaki Görüşleri

| Görüşler                          | Türkçe    |            | Sınıf     |            | Toplam    |            |
|-----------------------------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
|                                   | f         | %          | f         | %          | f         | %          |
| Dil, üslup ve tür                 | 4         | 26,6       | 4         | 26,6       | 8         | 26,7       |
| İlgi çekici, eğlenceli ve eğitici | 2         | 13,3       | 1         | 6,7        | 3         | 10         |
| Konu ve içerik                    | 6         | 40         | 7         | 46,7       | 13        | 43,3       |
| Hedef kitlenin gelişim düzeyi     | 3         | 20         | 3         | 20         | 6         | 20         |
| <b>Genel Toplam</b>               | <b>15</b> | <b>100</b> | <b>15</b> | <b>100</b> | <b>30</b> | <b>100</b> |

Tablo 2'ye göre Türkçe öğretmeni adaylarının % 40'ı çocuk ve yetişkin edebiyatı arasındaki farkın, "konu ve içerik" alanında olduğunu belirtmişlerdir. Türkçe öğretmeni adaylarının % 26,6'sı "dil, üslup ve tür", %20'si "hedef kitlenin gelişim düzeyi" ve % 13,3'ü ise çocuk edebiyatının yetişkin edebiyatına göre "ilgi çekici, eğlenceli ve eğitici" olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmeni adaylarının % 46,7'si çocuk edebiyatının "konu ve içerik" bakımından farklı olduğunu, % 26,6'sı "dil, üslup ve tür", %20'si "hedef kitlenin gelişim düzeyi" ve % 6,7'si ise çocuk edebiyatının daha "ilgi çekici, eğlenceli ve eğitici" olduğunu belirtmişlerdir.

Genel olarak öğretmen adaylarının % 43,3'ü, çocuk edebiyatı ve yetişkin edebiyatı arasındaki farkı, kullanılan edebî eserlere göre değerlendirdikleri ve bu eserlerdeki farklardan yola çıkarak çocuk edebiyatı ve yetişkin edebiyatı arasındaki farkı, bu eserlerin "konusunun ve içeriğinin" farklı olmasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen adaylarından bazılarının görüşlerine yer verilmiştir.

Türkçe Öğretmeni Adayı (Ö9): "Çocuk edebiyatı çocuğun dünyasına seslenir ve dili çocuğun anlayabileceği bir sadelikte, akıcılıktadır. Çocuklar için oluşturulan kitaplar hayatın daha güzel yönlerini ele alır, çocuğa yaşama sevinci, heyecanı verir ve eğlendirici niteliktedir. Yetişkin edebiyatının konuları ise daha farklıdır, her türlü konuyu işler, hayatı olduğu gibi ele alır ve dili çocuklar için oluşturulan eserlere göre daha ağırdır."

Sınıf Öğretmeni Adayı (Ö7): "Çocuk edebiyatı çocuklar için yazılan ve onların ilgilerine, yaş düzeylerine göre düzenlenmiş edebiyattır. Konu sınırlaması vardır. Yetişkin edebiyatında ise konu sınırlaması yoktur."

Bu örnek cümlelerden de anlaşılacağı üzere, öğrenciler çocuk edebiyatı ve yetişkin edebiyatı arasındaki farkları eserlerin konu ve içeriği, hedef kitlenin gelişim düzeyi, eserlerin dil ve üslubu,

eğitcilik, eğlendiricilik yönleri olarak belirtmişlerdir. Nas (2002: 27), bu konuda öğrencilerin görüşleriyle paralel olarak “çocuğun yetişkinden farklı olduğunu, çocukluk diye bir dönemin varlığını, çocuğun kendine özgü bir dünyası olduğunu, algılamaları ve düşünme biçiminin farklı olduğunu, çocuğun yetişkinin küçük bir örneği olmadığını” belirtmiştir.

**Tablo 3- Öğretmen Adaylarının Öğrencilere Önerileceği Eserlerde Öncelikle Dikkat Edecekleri Hususlar Hakkındaki Görüşleri**

| Görüşler                | Türkçe    |            | Sınıf     |            | Toplam    |            |
|-------------------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
|                         | f         | %          | f         | %          | f         | %          |
| Dil ve üslup            | 3         | 20         | 2         | 13,3       | 5         | 16,7       |
| Konu, ana fikir ve tema | 6         | 40         | 5         | 33,4       | 11        | 36,7       |
| İlettiği değerler       | 4         | 26,7       | 3         | 20         | 7         | 23,3       |
| Biçimsel özellikler     | 2         | 13,3       | 3         | 20         | 5         | 16,7       |
| Sosyo-ekonomik durum    | -         |            | 2         | 13,3       | 2         | 6,6        |
| <b>Genel Toplam</b>     | <b>15</b> | <b>100</b> | <b>15</b> | <b>100</b> | <b>30</b> | <b>100</b> |

Öğrencilere okumaları gereken kitapları tavsiye ederken Türkçe öğretmeni adaylarının % 40'ı öncelikli olarak eserlerin “konu, ana fikir ve tema”sına önem verdikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının %26,7'si eserlerin “ilettiği değerlere”, % 20'si eserlerin “dil ve üslûbuna” ve son olarak % 13,3'ü ise eserlerin “biçimsel özelliklerine” dikkat edeceklerini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri de Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Ancak, sınıf öğretmeni adaylarının % 13,2'si Türkçe öğretmeni adaylarından farklı olarak çocuklara önerecekleri kitapların seçiminde, kitabın niteliklerinden önce öğrencilerin “sosyo-ekonomik durumunu” dikkate alacaklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

Türkçe Öğretmeni Adayı (Ö2): *“Öncelikle konunun ilgi çekici olmasına dikkat ederim, daha sonra eserin doğru mesaj verdiğiinden emin olmak isterim ve daha sonra eserde kullanılan dilin çocuklara uygun olmasına dikkat ederim.”*

Sınıf Öğretmeni Adayı (Ö5): *“Öğrencilere önereceğim kitaplarda bulunması gereken en önemli özellik bence öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmalıdır. Ayrıca sadece içerik olarak değil kitabın dış tasarımı da çocuğun ilgisini çekmelidir.”*

Verilen örneklerden de görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının genel olarak öğrencilere kitap önerirken öncelikle eserlerin “konu, ana fikir ve teması”, “ilettiği değerler”i ve daha sonra “biçimsel özellikler”ini dikkate aldıkları görülmüştür.

**Tablo 4- Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatı Dersinin Meslek Yaşamlarına Olacak Faydası Hakkındaki Görüşleri**

| Görüşler  | Türkçe    |            | Sınıf     |            | Toplam    |            |
|---|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
|   | f         | %          | f         | %          | f         | %          |
| Öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını bilirim.       | 3         | 20         | 4         | 26,6       | 7         | 23,3       |
| Öğrencilere edebiyatı sevdirim.                       | 2         | 13,3       | 3         | 20         | 5         | 16,7       |
| Empati kurarım.                                       | 4         | 26,6       | 3         | 20         | 7         | 23,3       |
| Çocuk edebiyatı ürünlerini seçerim (tür, seviye vb.). | 6         | 40         | 5         | 33,4       | 11        | 36,7       |
| <b>Genel Toplam</b>                                   | <b>15</b> | <b>100</b> | <b>15</b> | <b>100</b> | <b>30</b> | <b>100</b> |

Türkçe öğretmeni adaylarının büyük bir kısmı (%40), aldıkları “Çocuk Edebiyatı” dersi sayesinde “öğrencilere önerecekleri eserleri seçebilme” açısından bu dersin meslek yaşamlarında faydalı olacağını vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarının % 26,6'sı “çocuklarla empati kurabilme”, %20'si “öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını bilme” noktasında ve % 13,3'ü ise “öğrencilere edebiyatı sevdirme” noktasında, “Çocuk Edebiyatı” dersinin meslek yaşamlarında faydalı olacağını düşünmektedirler.

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri ise Türkçe Öğretmeni adaylarının görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Öğretmen adaylarının %33,4'ü “öğrencilere önerecekleri eserleri seçebilme”, % 26,6'sı “öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını bilme”, % 20'si “çocuklarla empati kurabilme” ve % 20'si

ise “öğrencilere edebiyatı sevdirmeye” noktasında, bu dersin meslek yaşamlarında faydalı olacağını düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir.

Türkçe Öğretmeni Adayı (Ö11): “Çocuk edebiyatı dersinin meslek yaşamımda faydalı olacağını düşünüyorum. Çünkü bu ders ile öğrencilere okutulacak eserlerin ne gibi özellikler taşıması gerektiğini, çocuklar için oluşturulan eserlerin türlerini, özelliklerini ve bu eserlerin çocuğa katkılarını öğrendim.”

Sınıf Öğretmeni Adayı (Ö15): “Bu dersin faydalı olacağını düşünüyorum çünkü bu çocuk edebiyatı dersi sayesinde çocukların özelliklerini ve en önemlisi çocuklar için ne tür kitaplar seçileceğini öğrendim.”

Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının %36,7’si “öğrencilere önerecekleri eserleri seçebilme” konusunda “Çocuk Edebiyatı” dersinin meslek yaşamlarında faydalı olacağını belirtmişlerdir. Bulgulara göre çocuk edebiyatı denilince öğretmen adaylarının en çok önem verdikleri konunun “çocuk edebiyatı ürünleri” olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlar, Uçgun’un (2010: 475) sınıf öğretmeni adayları üzerinde yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlikler göstermektedir. Bu araştırmaya göre sınıf öğretmeni adayları “çocuk edebiyatı dersini sevdiklerini ve gelecekte bu derse ihtiyaç duyacaklarını” belirtmişlerdir.

**Tablo 5- Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatı Dersinin Süresi Hakkındaki Görüşleri**

| Görüşler  | Türkçe    |            | Sınıf     |            | Toplam    |            |
|---|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|
|   | f         | %          | f         | %          | f         | %          |
| Ders içeriğindeki konular işlendiği için yeterli.         | 10        | 66,7       | 11        | 74,4       | 21        | 70         |
| Ders içerisinde yeteri kadar örnek ve uygulama yapılmalı. | 5         | 33,4       | 4         | 26,6       | 9         | 30         |
| <b>Genel Toplam</b>                                       | <b>15</b> | <b>100</b> | <b>15</b> | <b>100</b> | <b>30</b> | <b>100</b> |

Türkçe öğretmeni adaylarının % 66,7’sinin “Çocuk Edebiyatı” dersinin süresini yeterli bulduğu görülmektedir. Aynı şekilde sınıf öğretmeni adaylarının da büyük bir kısmı (%74,4), bu dersin süresinin özellikle “konuların yetişmesinden dolayı” yeterli olduğunu düşünmektedirler. Türkçe öğretmeni adaylarının % 33,4’ü ve sınıf öğretmeni adaylarının %26,6’sı bu dersin süresinin özellikle “daha fazla örnek görmeleri ve uygulama yapmaları gerektiği” için yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Bazı öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir:

Türkçe Öğretmeni Adayları (Ö1): “ Süresi bence yeterliydi. Bu süre içinde ders ve konuları işledik.” (Ö13) ise “Çocuk edebiyatı dersinin süresini yeterli bulmuyorum çünkü öğretmen olduğumuzda tüm hayatımız çocuklar üzerine odaklanmış olacak ve zamanımızın çoğu onlar ile birlikte geçecektir. Ders saatinin fazla, bizim onların dünyasını daha iyi anlamımızı ve seçeceğimiz eserler hakkında daha fazla bilgi sahibi olmamızı sağlar.”

Sınıf Öğretmeni Adayları (Ö2): “Bence yeterliydi, ders saati dolu dolu geçti, ne eksik olmalı ne de fazla...” (Ö6) ise “Hayır yeterli değil çünkü biz sınıf öğretmenleri olarak günümüzün çoğunu çocuklarla geçireceğiz. Biz onları ne kadar iyi tanırsak o oranda faydalı oluruz. Ders saatlerinin artırılıp uygulanmalı bir ders haline getirilmelidir.”

Genel olarak bakıldığında, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının %70’i çocuk edebiyatı dersinin süresinin yeterli olduğunu düşünmektedirler. Maltepe (2009: 411) bu konuda yapmış olduğu bir araştırmada, öğrencilerin çocuk edebiyatı dersi hakkındaki görüşleri arasında, dersin sadece teorik olduğu ve uygulamalara da yer verilmesi gerektiği söylenmiştir. Ayrıca Sever (2007: 44-55), çocuk edebiyatı dersinin teorik bilgilerin yanında uygulamalı olarak yapılması gerektiğini belirtmiştir.

**Tablo 6- Öğretmen Adaylarının En Çok Bildikleri Çocuk Edebiyatı Yazarları**

| Türkçe Öğretmeni Adayları |             | Sınıf Öğretmeni Adayları |             |
|---------------------------|-------------|--------------------------|-------------|
| Yazar                     | Frekans (f) | Yazar                    | Frekans (f) |
| Gülten DAYIOĞLU           | 15          | Yalvaç URAL              | 13          |
| Ömer SEYFETTİN            | 12          | Ömer SEYFETTİN           | 12          |
| Kemalettin TUĞCU          | 10          | Gülten DAYIOĞLU          | 10          |
| Eflatun Cem GÜNEY         | 8           | Kemalettin TUĞCU         | 8           |
| Muzaffer IZGÜ             | 7           | İpek ONGUN               | 6           |

Tablo 6'da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının en çok bildikleri çocuk edebiyatı yazarları, Gülten DAYIOĞLU, Yalvaç URAL, Ömer SEYFETTİN, Kemalettin TUĞCU, Eflatun Cem GÜNEY, Muzaffer İZGÜ ve İpek ONGUN'dur. Elbette bu yazarlar çoğaltılabilir. Türkçe ve sınıf öğretmenleri genel olarak tanınan yazarları belirtmişlerdir. Büyükkavas ve Ersözlü (2009: 9)'nün yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına göre de öğrenciler tarafından en çok bilinen çocuk edebiyatı yazarları Ömer Seyfettin ve Kemalettin Tuğcu'dur. Bu sonuçlar yapmış olduğumuz araştırmayla benzerlikler göstermektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Öğretmen adayları, çocuk edebiyatını, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden, onların hayal dünyalarını, dilsel becerilerini ve bilişsel özelliklerini geliştiren ve aynı zamanda çocuğa edebî zevk veren bir edebiyat kolu olarak tanımlamışlardır.

2. Öğretmen adayları, çocuk ve yetişkin edebiyatı arasındaki farkları, konu ve içerik, dil, üslup, tür, hedef kitlenin gelişim düzeyi açısından olarak sıralamışlardır. Ayrıca çocuk edebiyatının yetişkin edebiyatına göre daha ilgi çekici, eğlenceli ve eğitici olduğunu belirtmişlerdir.

3. Öğretmen adayları, öğrencilere önerecekleri eserlerde sırasıyla kitabın konusu, ana fikri ve teması; ilettiği değerler, biçimsel özellikler, dil ve üslup ve son olarak da öğrencilerin sosyo-ekonomik durumlarını dikkate alarak seçeceklerini belirtmişlerdir.

4. Öğretmen adayları çocuk edebiyatı ürünlerini daha rahat seçebilme, öğrencilerle empati kurma, öğrencilerin beklenti ve ihtiyaçlarını bilme ve öğrencilere edebiyatın sevdirmeye açılarından, "Çocuk Edebiyatı" dersinin meslek yaşamlarında faydalı olacağını düşünmektedirler.

5. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmına göre, çocuk edebiyatı dersinin süresi yeterlidir. Ancak derslerde daha fazla çocuk edebiyatı örnekleriyle karşılaşarak uygulama yapılabilmesi için derse uygulama saatinin eklenmesini de belirtmişlerdir.

6. Öğretmen adaylarının en çok bildiği çocuk edebiyatı yazarları Gülten DAYIOĞLU, Yalvaç URAL, Ömer SEYFETTİN, Kemalettin TUĞCU, Eflatun Cem GÜNEY, Muzaffer İZGÜ ve İpek ONGUN'dur.

Bu sonuçlar doğrultusunda şu öneriler getirilebilir:

1. Çocuk edebiyatı dersinin süresi öğrenciler tarafından yeterli görülmeyle beraber, öğrencilerin çocuk edebiyatı ile ilgili ürünlerle daha fazla karşılaşmaları ve derslerde uygulama yapabilmeleri için ders saati süresine uygulama saati eklenebilir.

2. Öğretmen adayları, çocuk edebiyatı alanında yapılan güncel çalışmalarını takip ederek alandaki yeniliklerden uzak kalmamalı, bilgilerini güncel tutmalıdır.

3. Öğretmen adayları sadece çok bilinen çocuk edebiyatı yazarlarını değil, bu alanda eser veren diğer yazarları da takip etmeli ve bu yazarların nitelikli kitaplarını öğrencilerine önermelidir. Böylece öğrenciler, farklı eserler tanır ve o eserlerde geçen gerçek hayatla ilintili olaylar sayesinde yaşamında karşılaşabileceği çeşitli durumlar hakkında bilgisi olur, bu sayede benzer durumlarda nasıl davranacağı hakkında fikir sahibi olur.

## KAYNAKÇA

Büyükkavas Kuran Ş. ve Ersözlü Z. N. (2009) "Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatına İlişkin Görüşleri". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, V1, I, 1-17.

Demirel, Ş. vd. (2010) *Edebî Metinlerle Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.

Maltepe, Saadet (2009) "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçebilme Yeterlilikleri". *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 21, 398-412.

Nas, Recep (2002) *Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.

Oğuzkan, Ferhan (2006) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık

Sever, Sedat (2007) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Şahin, A., Arıcı, A.F. vd. (2007) *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

TDK (2005) *Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara.

Uçgun, Duygu (2010) "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Dersi ve Çocuk Edebiyatı Ürünlerine Karşı Tutumları". 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 20-22 Mayıs, 2010, Elazığ. [Çevrimiçi]: <http://turkceegt.kku.edu.tr/turkceegitim/egitim.php>.

Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2005) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (1999) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.





# DEYİMLERİN ÖĞRETİMİNDE NASREDDİN HOCA FIKRALARININ KULLANILMASI

**Yrd. Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU**  
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi

## Özet

*Bu çalışmanın amacı; Nasreddin Hoca fıkralarındaki deyimleri belirleme ve bu fıkraların, deyimlerin öğretiminde bir araç olarak kullanılmasının yararlarını tartışmaya açmaktır. Bu amaçla altmış iki Nasreddin Hoca fıkrası incelenmiştir. Daha sonra mizah kuramlarından da yararlanılarak bunların deyim öğretiminde nasıl kullanılacağı tartışılmıştır. Öykülerden yararlanmanın deyimlerin öğrenilmesini desteklediğini ortaya koyan araştırmaların bulgularından ve sınıfta mizah kullanılmasının olumlu bir öğrenme ortamı yaratacağına ilişkin mizah kuramlarından hareketle, Nasreddin Hoca fıkralarının çocukların deyim dağarcıklarını zenginleştirme amacına hizmet edeceği sonucuna ulaşılmıştır.*

*Anahtar Sözcükler: Nasreddin Hoca fıkraları, Türkçe deyimler, deyim öğretimi, mizah.*

## Abstract

*In this study Nasreddin Hodja's anecdotes are analyzed in terms of idioms and it aims to reveal the ways and benefits of using those anecdotes as a means of teaching idioms. For that purpose, sixty-two Nasreddin Hodja anecdotes are analyzed. Then using the humor theories it is discussed that how these anecdotes are used in teaching idioms. Considering the findings of researches which claim that using stories for teaching idioms would help teaching idioms and the humor theories with reference to using humor in the class would create a positive learning environment; it's concluded that Nasreddin Hodja's anecdotes would help in enriching children's idioms repertoire.*

*Key Words: Nasreddin Hodja's anecdotes, Turkish idioms, teaching idioms, humor.*

## GİRİŞ

Deyimler, en az iki sözcüğün çoğunlukla gerçek anlamlarından uzaklaşarak farklı bir anlam belirtecek şekilde bir araya gelmesiyle oluşmuş tümce ya da söz öbekleridir. Bununla birlikte deyim oluşturulan sözcüklerin gerçek anlamlarında kullanıldığı, anlamın da bu yönde olduğu örneklerle rastlanır. Hangi şekilde oluşturulmuş olursa olsun her deyim, bir kavramı değişik yollarla daha canlı, daha etkili olarak belirtebilmek için kurulmuş özel bir anlatım kalıbıdır (Aksoy, 1998; Hengirmen, 1999; Çotuksöken, 2004; Gencan, 2007). Dolayısıyla bir dilin sözvarlığının önemli bir kısmını, o dilin deyimleri oluşturur.

Bu anlatım kalıbı, düşüncenin paylaşılmasını kolaylaştırmanın yanı sıra, bir dilin anlatım gücünü ve o dile sahip olan ulusun zekâsını, düşünce dünyasını, espri ve estetik anlayışını da ortaya koyar. Deyimler, bir yandan kişiye az sözle çok şey söyleme, soyut bir kavramı somut bir durumla açıklama, benzetme, ima etme, abartma gibi yollarla bir kavram ya da duyguyu kısa ve ilgi çekici bir şekilde belirtme olanağı verirken diğer yandan anlatımı güçlü, güzel ve etkileyici hale getirir. Örneğin; Türkçede birinin çok öfkeli olma hali, "ateş püskürüyor" deyiimiyle somutlaştırılır. Uykusuzluk, ağlama vb. nedenlerle gözlerinin çok kızarması, dolayısıyla çekilen acının büyüklüğü, "gözleri kan çanağına dönmek" deyiimi ile betimlenir. Birinin yasal olmayan yollardan kazanç sağlaması, "yolunu bulmak"; bir kişi veya şeyin değerini yitirmesi, "gözden düşmek"; bir işin kolayca halledilmesi ya da herhangi bir konuda yükümlülükten ve sorumluluktan sıyrılma durumu ise, "tereyağından kıl çeker gibi" deyiimi ile kısa ve etkili bir şekilde anlatılır.

Anadilin, düşünme ve bildirişim işlevini yerine getirmesi, kişilerin anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesine bağlıdır (Kavcar, 1996: 1; Sever ve diğerleri, 2006: 13). Bu beceriler ise, diğer dilsel öğelerin yanı sıra, o dilin deyimlerindeki anlamın bilinmesini (Aksan, 1996: 7) ve bunların değişik iletişim durumlarında doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmesini gerektirir.

Hengirmen'e göre (1995); Türkçede sekiz binin üzerinde deyim vardır. Bölge ağızlarındaki deyimler de dikkate alınacak olursa, bu sayıyı daha da artırmak mümkündür. Türkçe, deyimler bakımından zengin bir dil olmasına karşın, öğrencilerimizin konuşmalarındaki ve yazılarındaki sığlık ve yanlış kullanımlar, uygulanmakta olan Türkçe öğretim programlarının, deyim dağarcıklarını geliştirmede yeterince etkili olmadığını göstermektedir.

### **Türkçedeki Deyimlerin Öğrenilmesindeki Başlıca Güçlükler**

Evrendeki bilgiyi temsil etmeleri beklenen dil göstergelerinin, herkes tarafından aynı şekilde anlaşılabilmesi için belirli kurallarla örgütlenmesi ve düzenlenmesi gerekmektedir. Sözcüklerin herkes tarafından bilinen ve yaygın olarak kullanılan temel anlamının yanı sıra gerçek anlamıyla az çok yakınlık taşıyan yeni anlamlar kazanması ile yan anlamlar oluşur. Bu özellikten dolayı sözcükteki anlam özelliklerinin kavranması, deyimlere göre daha kolaydır. Buna karşılık deyimler yapıcı, tek tek anlamları olan sözlerden oluşmalarına rağmen; bu birleşim sonucu anlamlı parçalara ayrılamayan ve bir bütün olarak işlev gören yeni bir söz kalıbı olarak ortaya çıkmaktadır. Orta ve yüksek düzeyde çözümlenebilen deyimlerde, bireyin zihninde var olan anlambilimsel ipuçları kullanılarak deyim bileşenleri aracılığıyla tüm deyim anlamına ulaşılması olanaklı olmakla birlikte (Akkök, 2009: 61), bütünleşme sürecinin sonunda çözümlenemeyen deyimlerin çoğunda anlam, deyim oluşturulan sözcüklerin gerçek anlamından farklılaşmıştır. Değişmece ve benzetmenin ortaya çıkardığı bu farklılık, deyimlerin anlaşılmasını ve öğrenilmesini güçleştirir (Cooper, 1998: 255).

Kövecses, dilde var olan eğretilmeli dilsel ifadelerin kavramsal alanlar bağlamında yorumlandığını ve anlamlandırıldığını öne sürmektedir. Diğer taraftan deyimsel ifade anlam, kavramlar arasında benzerlik ilişkisi kurulması, yani eğretilme ya da bir kavramın başka bir kavramın yerini tutmasıyla, yani düzdeğişmece yoluyla oluşmaktadır. Bilişsel dilbilim bakış açısı ile düzdeğişmece, bir kavramsal varlığın başka bir kavramsal varlıkla aynı alanda ya da ideal bir bilişsel modelde zihinsel erişim kurmasıyla gerçekleşmektedir. Bu ilişkiyi kuran ideal bilişsel modeller, sadece bireylerin belli bir alandaki dünya bilgisini değil, parçasını oluşturduğu kültürel modelleri; yani sadece gerçeklik dünyasını değil, kavramlaştırma ve dil dünyasını da içermektedir (Kövecses, 2002; Raden ve Kövecses, 1999 akt. Akkök, 2009: 63).

Her ne kadar anlam bakımından, sözcüklerle kavramlar arasında nedensellik bağı olmasa da, dildeki uzlaşmaya bağlı olarak aralarında güçlü bir ilişki söz konusudur. Buna karşılık deyimler, gösteren ile gösterilen arasındaki ilişkinin, anlamsal olarak oldukça kopuk olduğu dil yapılarıdır. Deyimlerin doğasına ilişkin bu özellikten dolayı, bu dilsel yapıların öğretiminin kendine özgü bir takım güçlükleri vardır.

Türkçe derslerinde deyimler öğretilirken, genellikle, deyim anlamını vererek cümle içerisinde kullanma, anlamı bilinmeyen deyimleri deyimler sözlüğünden bulma veya deyim anlamını metin içerisinden çıkarma gibi çalışmalar yaptırılmaktadır. Deyimlerin anlamını söyleyip geçme, bir yöntem sayılamayacağı gibi, çoğu soyut temellere dayanan deyimlerin öğrenilip kavranması için de yetersiz kalmaktadır (Bayraktar ve Örgü Yaşar, 2005: 8).

Diğer yandan, ilköğretim birinci kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5)'nda deyimlerin öğretimi ile ilgili bazı etkinliklere yer verilmekle birlikte, ikinci kademe Türkçe Dersi öğretim Programı (6-8)'nda deyimlerin öğretimi ile ilgili net bir ifadeye rastlanmamaktadır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2009: 10). Oysa Piaget'in zihinsel gelişim kuramına göre; çocuk 11-12 yaşlarından itibaren soyut kavramları, atasözlerini ve deyimleri anlar ve bunları etkili bir şekilde kullanabilir (Senemoğlu, 2009: 50). Çocuğun zihinsel gelişim bakımından değişmeceli anlamı kavramaya hazır olduğu bu gelişim döneminde, deyimlerin öğretimi ile ilgili kazanım ve etkinliklere yeterli ölçüde yer verilmemesi programın önemli bir eksikliği olarak değerlendirilebilir.

Deyimlerin öğrenilmesinde deyimdeki anlamın dramatize edilmesi (Kazıcı, 2008: 64), karikatür ile deyimsel anlamın sunulması (Mürsel, 2009: 66), resimler ve deyimlere kaynaklık eden öykülerden yararlanma (Bayraktar ve Örgü Yaşar, 2005: 16), deyim tamamlama (Sever ve diğerleri, 2006: 89) gibi çeşitli etkinliklerden yararlanılabilir.

Deyimlerin çoğu, bir fıkradan, toplumsal bir olaydan, inanış, gelenek ve görenekten kaynaklanmıştır (Dilçin, 1983; 29). Dolayısıyla deyim bağı olduğu öyküyü okuma ya da dinleme, deyim anlamına ulaşmayı kolaylaştırır. Nasreddin Hoca fıkralarından da doğmuş çok sayıda deyim olduğu göz önüne alınırsa; bunların insanları güldürme, düşündürme ve eğlendirmenin yanı sıra, değişmeceli anlamın kavranmasına ortam hazırlayarak eğitici bir işlevi yerine getirebileceği söylenebilir.



Nasreddin Hoca fıkralarının deyim varlığı bakımından incelenmesi ve deyimlerin öğretilmesinde kullanılması konusuna geçmeden önce gülme kuramları ve mizahın eğitimde kullanılması konusuna kısaca değinmekte yarar vardır.

### **Gülme Kuramları ve Mizahın Eğitimde Kullanılmasının Öğrenmeye Etkileri**

Gülmeyi bir kurama bağlayarak açıklamak oldukça güç olmakla birlikte gülmenin nedenini açıklamaya çalışan çok sayıda mizah kuramı bulunmaktadır. Attardo'ya (1994: 47) göre, mizah kuramları, klasik üç yaklaşımı içermektedir: Aşağılama, düşmanlık ve üstünlük ilkeleri üzerine odaklanan sosyolojik kuramlar; yüceltme ve rahatlama kavramları üzerine odaklanan psikoanalitik kuramlar; uyumsuzluk ve zıtlık ilkelerini ele alan bilişsel kuramlar.

**Üstünlük Kuramı:** Mizah iki veya daha fazla birey arasındaki asimetrik ilişkiye dayanan bir olaydır. Bu durum, kendilerini daha üstün görenlere haz veren bu asimetrinin algısıdır. Neredeyse her zaman duruma ve koşullara bağlı olan mizahi dürtü, şakadaki alay konusu olan kimsede güçsüzlük, bozukluk ve durgunluğa bağlıdır. Mizah, anti-sosyal davranışları destekler ve ahlakçıların ılımlılığı savunmalarına neden olan küçümseme ve gurur gibi negatif duyguları dile getirir (Ermida, 2008: 15). Bize, bu duyguları yaşatan deneyimlerimiz sonucu kazandığımız toplumsal değerlerdir.

Büyükleme, kendi başına bir kusur sayılmaz ama tüm kusurlar onun çevresinde dolanıp incele incele artık yalnızca onu hoşnut edecek araçlar olmaya yönelirler. Başkalarında uyandırdığı sanılan hayranlığa dayalı olarak gelişen ve aslında kendi kendine hayranlık olduğu için toplumsal yaşamdan kaynaklanan büyükleme, bencilikten daha da doğal, daha da evrensel olarak doğuştan gelen bir şeydir. Çünkü doğa, çoğu kez bencilliği alt eder; oysa büyüklemenin üstesinden yalnızca düşünce yoluyla gelinir (Bergson, 1996: 91).

Toplumdan uzaklaşan herkes gülünç olur, çünkü komiklik, büyük ölçüde toplumdan uzaklaşmadan doğar (Bergson, 2006: 75). Üstünlük kuramına göre, kendilerine karşı fiziksel cesaret, zekâ, ya da bir başka insani özellik konusunda üstünlük duyduğumuz kişilere güleriz; bu ise onları alaya almaktır (Morreall, 1997: 22). Bu durum, olup bitenleri yalnızca izlemek yerine, onların doğruları ve yanlışları üzerinde düşünmemizi, olaylara eleştirel bir gözle bakmamızı, onları daha etkili bir biçimde algılamamızı sağlar. Bu yönüyle mizah, sosyal eleştiri işlevini yerine getirir.

Döneminin aksaklıklarını anlatan Nasreddin Hoca fıkralarında, rüşvet alan kadıların, duruma göre yorum yapan din adamlarının ve kendini olduğundan farklı gösteren insanların düştükleri komik durumu eleştiri konusu yapan çok sayıda örneğe rastlamak mümkündür.

**Rahatlama Kuramı:** Bergson, (2006: 62) kendimizi bir katılığın ya da bir itici gücün etkisine kaptırıp söylemek istemediğimiz şeyleri söylemek ya da yapmak istemediğimiz şeyleri yapmanın komiğin en önemli kaynakları olduğunu belirtmektedir.

Rahatlama kuramına göre; insan yaşamını etkileyen yasaklar ve tabular, insanda onları yapma arzusunun artmasına neden olur ve bu hedefine ulaşamamış arzu, kendisini açığa çıkarılmamış sinirsel enerji olarak gösterebilir. Mizah, gerginlik ve sinirsel enerjiyi azaltır ya da kişiyi geleneksel kuralların ve engellemelerin dışına çıkarır (Attardo, 1994: 50). Ne zaman biri tabuları yıkar ve yasak olan konu ile ilgili olarak konuşursa, dinleyendeki bastırılmış enerjinin bir kısmı gülmeye salıverilir ve böylece kişinin rahatlama söz konusu olur (Morreall, 1997: 33). Bu durum, iletilenlere karşı direnci azaltarak bunların içselleştirilmesini kolaylaştırır. Örneğin günlük yaşamda karşımızdakine söylemek isteyip de söyleyemediğimiz pek çok şeyi mizahı kullanarak anlatmamız, alıcı durumundaki kişi ile aramızdaki duygusal iletişim engellerini önemli ölçüde ortadan kaldırır.

**Uyumsuzluk Kuramı:** Aristoteles Rethoric'de, dinleyiciler arasında belli bir beklenti yaratıp sonra da onları beklenmedik bir şekilde vurmanın, onları güldürme yolu olduğunu belirtirken; Pascal ise bu durumu, "Kişiyi, umduğıyla bulduğı arasındaki şaşkırtıcı orantısızlıktan başka hiçbir şey daha fazla güldürmez." şeklinde ifade eder (Morreall, 1997: 25). Dürüst olmayan bir düşünceyi dürüstmüş gibi göstermek; uygunsuz bir durumu, aşağılık bir mesleği ya da aşağılık bir davranışı alıp bunları katı saygınlık anlatan terimlerle betimlemek genellikle gülünçtür (Bergson, 2006: 69). Bu açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, nesnelere, bu nesnelere nitelikleri, olaylar vs. arasında belirli kalıpların bulunmasını beklediğimiz düzenli bir dünyada yaşamaktayız. Uyumsuzluk kuramını savunanlara göre gülme; bu düzene uymayan, mantıksız, beklenmedik, şöyle ya da böyle uygunsuz olan bir şeye karşı gösterilen zihinsel bir tepki olarak ortaya çıkar (Morreall, 1997: 24). Uyumsuzluktan doğan gülmeyi, aşağıdaki örnekle daha iyi açıklayabiliriz:

“Nasreddin Hoca yeni evlenmiştir. Karısı ona ‘Hocam kime görüneyim kime görünmeyeyim?’ diye sorar. Böyle bir soruya beklenen yanıt, “Şuna görün.” “Buna görünme.” şeklindedir, fakat hoca bu soruyu, ‘Bana görünme de kime görünürsen görün.’ şeklinde yanıtlayarak uyumsuz bir durum yaratır. İşte bu, gülme nedenidir. Ancak, mizahî durum uyumsuzluğun kendisi olarak değil, uyumsuzluğu kavrayışımızla ortaya çıkar (Morreall, 1997: 89). Örneğin, yukarıda anlatılan fıkraya bir yetişkin gülerken, küçük bir çocuk hiçbir tepkide bulunmayabilir. Bir başka deyişle, bir yetişkin tarafından uyumsuz ve komik olarak algılanan, ‘Bana görünme de kime görünürsen görün.’ tümcesi bir çocuk için sıradan, hiç de gülünç olmayan bir ifade olarak görülebilir. Morreall, bir bireyin bir şeyi uyumsuz bulmasının, onun deneyimlerinin ve beklentilerinin neler olduğuna; yani uyumsuzluğu algılamasına bağlı olduğunu söylemektedir (Morreall, 1997: 90). Bu bakımdan kültür farkı, yaş, cinsiyet, mizah anlayışı vb. bir duruma ya da olaya gülmeyi belirleyen öğelerdir.

Okunan, dinlenen ya da görülen şeylerdeki uyumsuzluk insanları güldürmenin yanı sıra, onların üzerinde çarpıcı ve kalıcı bir etki yaratır. Bu etki, aynı zamanda içeriğin uzun süre bellekte kalmasını da sağlar.

Ziv (1983) tarafından yapılan bir araştırmada, bir beyin fırtınasına katılmadan önce, mizahi bir etkinlikte bulunmanın, ırsak düşünmeyi ve yaratıcılığı artırdığı kanıtlanmıştır. Araştırmacıya göre mizah mantıksız ve aykırı yollarla düşünmeyi olanaklı hale getirerek yeniliklerin artmasına yardımcı olmaktadır (Ziv, 1983 cited in Paulson, 1989: 57).

Mizahın öğrenme üzerindeki etkilerini ele alan çok sayıda çalışma vardır. Carl Rogers, öğrenmeyi kolaylaştıran başlıca niteliklerden birinin mizah duygusu olduğunu belirtirken; Maslow da mizah ve gülmeyi eğitimin eğlenceli bir şekli olarak tanımlamaktadır. Eble ise, “Mükemmel Eğitim” adlı eserinde gülmenin öğrenmeyi geliştiren havayı yarattığını, kişiyi özgürleştirdiğini, yaratıcılık ve keşfetme yollarını açtığını ileri sürmektedir. Ona göre; “Gülerek ne öğrenilmişse, iyi öğrenilmiştir” (Weaver ve Cotrell, 1987: 168).

### **Nasreddin Hoca Fıkralarının Çocuğa Göreliliği**

İncelediğimiz Nasreddin Hoca fıkralarındaki deyimleri belirlemeye ve bunların deyimlerin öğretilmesinde kullanılması konusuna geçmeden önce Hoca’ya atfedilen fıkraların gerçekten ona ait olup olmadığı ile ilgili yaygın bir tartışmaya ve bu fıkraların çocuğa göreliliğine kısaca değinmekte yarar vardır.

Türk halkı yaşadığı gülünç bir olayı genellikle Nasreddin Hoca’ya mal ederek anlatır. Onu yaşadığı dönemden günümüze taşır; içimizden biri haline getirir. Bu fıkralardan bazılarında geçen olaylar ve kişilerin Hoca’nın yaşadığı dönemle uzaktan yakından ilgisi yoktur. Örneğin, Timur ile Nasreddin Hoca arasında geçen olayları anlatan fıkraların, Hoca’nın yaşadığı yüzyıl dikkate alındığında, ona ait olmasına olanak yoktur.

Bu bakımdan Nasreddin Hoca’nın gerçek yaşamı o kadar önemli değildir. Önemli olan, Hoca’nın bize fıkralarında anlatılan yaşamıdır. Çünkü edebiyata yansıyan bu yaşam, Türk halkının sorunlarını, beklentilerini ve düşlerini, nelere gülüp; neleri eleştirdiğini ortaya koyar. Türk kültürü ile ilgili bazen açıkça, bazen de folklorun özel diliyle önemli bilgiler veren bu fıkralar (Başgöz, 2005: 19) aynı zamanda Türkçenin zenginliğinin, anlatım olanaklarının ve deyim zenginliğinin farkına varmamızı sağlar.

Nasreddin Hoca fıkralarının hem eski hem de günümüze uyarlanmış örneklerinin çocuklar ve yetişkinler tarafından ilgiyle karşılanmasının en önemli nedeni, eleştiri konusu yaptığı pek çok sorunun değişik toplumlarda genelgeçer olması ve bunları, çocukların ve yetişkinlerin uyumsuz olarak algılamasıdır. Gülmenin, mizahi durumun kendisinden değil, bizim onu kavrayışımızdan doğan bir eylem olduğu (Morreall, 1997: 90) ve ilköğretim dönemindeki çocukların da bu fıkralara güldüğü dikkate alınacak olursa, Nasreddin Hoca fıkralarının, çocuğa göre olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, Nasreddin Hoca fıkralarının bulunduğu bazı yazmalarda yer alan ve günümüzde de anlatılan kimi fıkraların, cinsel içerikli ve açıkseçik olmasından dolayı, cinsel kimliğini tam anlamıyla oluşturamamış çocuğun yanlış cinsel yargılar geliştirmesine yol açabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır.

### **Amaç**

Bu çalışmada, deyimlerin öğretiminde bir araç olarak kullanılabilir olan Nasreddin Hoca fıkralarının, deyim varlığı açısından incelenmesi ve bunların deyim öğretiminde kullanılmasının yararları ve yollarını tartışmak amaçlanmıştır.

## Yöntem

Çalışmamızda, deyim varlığı açısından altmış iki Nasreddin Hoca fıkrası incelenmiştir. Fıkralar, (Timur ve Hoca arasında geçen bir olayı anlatan hariç), (Başgöz, 2005), (Boratav, 2006), (Sakaoğlu ve Alptekin, 2009)'e ait kaynaklardan seçilmiştir. Daha sonra mizah kuramlarından da yararlanılarak bunların deyim öğretiminde nasıl kullanılacağı tartışılmıştır.

### Nasreddin Hoca Fıkralarındaki Deyimler ve Öğretimde Kullanılması

Nasreddin Hoca fıkraları, deyimler bakımından zengin bir içeriğe sahiptir. "İpe un sermek", "bindiği dalı kesmek", "kazın ayağı" örneklerinde olduğu gibi Türkçedeki bazı deyimlerin kaynağı, Nasreddin Hoca fıkralarıdır. Dolayısıyla fıkrada anlatılan olayın mizaha dayalı olay örgüsü, kişinin, o fıkradan doğan deyimdeki değişmeceli anlamı, daha kolay kavramasını ve eğitsel içeriği benimsemesini kolaylaştırır.

Anlamın oluşumu ile ilgili olarak, dildeki uzlaşının nasıl gerçekleştiğine ilişkin örnekleri, Nasreddin Hoca fıkralarından doğan deyimlerde görmek mümkündür. Söz konusu deyimler ile bunlardan doğmuş olan fıkralardaki olaylar arasındaki güçlü bağ, deyimsel anlama ulaşmayı kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda, Nasreddin Hoca fıkralarından hareketle, Türkçedeki deyimlerin nasıl oluştuğu, deyimleşmenin nedenleri, ayrıca "dil'in karşısında bireyin gücü"; yani bir kişinin dili nasıl etkilediği anlaşılabilir. Saussure'ün dil-söz ayırımından hareketle "söz"ün "dil"i etkilediği yargısına varabiliriz. Çünkü Hoca'nın başlangıçta söylediği her söz, onun kişisel kullanımı iken bu kişisel kullanım, daha sonra genelleşerek Türkçenin ortak malı haline gelmiştir (Türkmen, 2008: 154).

Caillies and Sourn-Bissaoui'ya (2008: 710) göre; 6-7 yaş çocuklarının çoğu, konuşmacının sözcük anlamından farklı bir anlamı kastetme niyetinde olduğunu göz önünde bulundururlar; hem edebi hem de simgesel anlamları sözcüklerin kendisinden farklı olarak algılayabilirler. Deyimlerin öğrenilmesi ile ilgili araştırmalara ve 5 ile 12 yaş arasındaki çocukların öykülerle ilişkilendirilen deyimlere verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara göre; dokuz yaşına kadar olan çocuklar deyimleri yorumlama eğilimindedirler (Brinton, Fujiki, and Mackey 1985; Cacciari and Levarato 1989; Douglas and Peel 1979; Lodge and Leach 1975, akt. Cooper, 1998, 256).

Şimdi incelediğimiz Nasreddin Hoca fıkralarındaki deyimlere göz atalım.

Hocanın bindiği dalı kesmesinin anlatıldığı fıkradan, kişinin kendisine gerekli ve yararlı olan şeyi farkında olmadan yararsız duruma getirmesini, kendi eliyle yok etmesini belirten: "bindiği dalı kesmek" deyimini ortaya çıkmıştır.

Nasreddin Hoca'nın Timur ve askerleri aleyhinde konuşurken, orada bulunan derviş kılıklı birisinin kim olduğundan kuşkulananak sorduğu sorulara, aldığı yanıtlardan, onun Timur olduğunu anlayınca söylediği: "Buyurun cenaze namazına." sözü deyimleşmiştir. Bu deyim, beklenmedik kötü bir durum karşısında insanların düştükleri çaresizliği ve üzüntüyü çok çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktadır.

Yakaladığı leyleğin uzun bacakları ve gagası tuhafına gittiği için bunları kestikten sonra, yaptığı işten memnun bir şekilde karşısına geçip söylediği: "Bak şimdi kuşa benzedin" sözünden, bir şey düzeltilmek istenirken, onun niteliğini yitirmesi, komik veya biçimsiz bir duruma gelmesini anlatan "kuşa benzemek (dönmek)" deyimini ortaya çıkmıştır.

Dördünü beş akçeye aldığı yumurtaların, beşini beş akçeye satarken, "Hoca bu nasıl ticaret?" diye soranlara söylediği: "Dostlar bizi alışverişte görsün." sözü, "gösteriş olsun, iş görüyor densin" anlamına gelen bir deyim dönüşmüştür.

Hocanın göle yoğurt çalmasını anlatan fıkradaki bu olay, tıpkı "olmayacak duaya âmin demek" deyiminde olduğu gibi "gerçekleşmeyecek, sonuç vermeyecek işlerle uğraşmak" anlamına gelen "göle yoğurt çalma" deyimini ortaya çıkarmıştır.

Kendisinden çamaşır ipi isteyen komşusunun bu isteğini: "Hanım ipe un serdi." diyerek kibarca geri çeviren Hoca'nın bu sözü de, istenilen işi yapmamak için bahaneler ileri sürme anlamına gelen "ipe un sermek" deyimini haline gelmiştir.

Hocaya tavşan hediye eden avcı ile hoca arasındaki dostluktan yararlanarak hocaya konuk olan avcının akrabalarına, Hoca'nın bir kabın içine sadece su koyarak ikram etmesi sırasında söylediği: "Ne duruyorsunuz, buyurun! Tasta gördüğünüz şey, o tavşanın suyunun suyudur." sözü iki şey arasındaki ilginin çok uzak olduğunu anlatan bir deyim doğmasını sağlamıştır.

Görüldüğü gibi; Nasreddin Hoca fıkralarında yer alan olayların zamanla deyimleşmesi, deneyimleri paylaşmayı, benzer olayları betimlemeyi, eleştirmeyi ve değerlendirmeyi kolaylaştırmıştır. Onun fıkralarına dayanan deyimlerin hepsinin bir öyküsü ve her öyküde geçen olayların yer aldığı bir bağlam vardır. Bu bağlam, gerçek anlamlarından uzaklaşarak başka bir anlam oluşturan deyimler ile anlatılmak istenenin ne olduğunu anlamayı kolaylaştırır.

Öğrenciler deyimlerin anlamlarını kavrarken, mizahın kendilerine sağladığı esneklik sayesinde, bunları ezberlemek yerine yorumlayarak, yaşamla ilişkilendirerek, değerlendirerek, her şeyden önce anlamı kendileri kurarak içselleştirirler. Böylece geleneksel eğitimde öğrencilerin anlamı ezberlemesine dayanan anlayış, yerini anlamı kendilerinin kurmasına bırakır. Bu konuda Morreall (1997: 151) şöyle söylüyor:

*“Mizahın ‘beyin yıkama’ olarak bilinen işlemler zincirine karşı en iyi silahlardan biri olduğunu söyleyebiliriz. Karşısındaki insanın beynini yıkamak isteyen kişi temelde o insanın düşünsel esnekliğini ve kendi başına düşünme yeteneğini engelleyip, o insanı tek bir düşünceye hapsedip, başka bir yöne sapmasını engellemektedirler. Ama kişi espri yeteneğini korumayı başarırsa bu durum gerçekleşmeyecektir.”*

Ayrıca mizah, bizim uyumsuzlukların farkına varmamızı sağladığı için, olayları değişik yönleriyle görme ve değerlendirme konusundaki yeteneklerimizi de geliştirir. Böylece öğrenilmesinde güçlükler bulunan deyimsel anlamın kavranması da daha kolay hale gelir.

Diğer taraftan, Nasreddin Hoca fıkralarının drama tekniği kullanılarak canlandırılması yoluyla da sınıfta çocuklara deyimlerin anlamları daha kolay bir şekilde kavratılabilir. Oyun süreciyle sınıftaki sıkıcı ortamdaki uzaklaşıp, hoşça vakit geçiren çocuklar, anlamı ezberleme yerine, kendileri keşfedecekleri için daha kalıcı olarak öğrenirler. Böyle bir uygulamada mizahın kullanılmış olması, diğer olumlu etkilerinin yanı sıra, çocukların çevrelerine daha estetik ve yaratıcı bakmalarını sağlar (Morreall, 1997: 137).

Nasreddin Hoca fıkralarını incelerken, bu fıkralardan doğmadıkları halde anlatımın bir gereği olarak fıkralarda geçen birçok deyimde de rastladık. Bunların tamamını çalışmanın sınırlılığı içinde burada yazma olanağı olmadığı için örnekler vermekle yetineceğiz. Bunlar: “kapıya dayanmak”, “aldırış etmemek”, “eli mahkûm olmak”, “göze görünmemek”, “şeytana uymak”, “takıp takıştırmak”, “gözüne kestirmek”, “pabuç pahallı”, “içi yanmak”, “canı çekmek”, “her kafadan bir ses çıkmak”, “elinde olmak” vb.

Eğitimde “bilinenden-bilinmeyene” olarak adlandırılan bir ilke vardır. Bu ilkeye göre bireye bilmedikleri öğretilirken bildiklerinden yararlanır. Yukarıda örnekleri verilen deyimlerin de Nasreddin Hoca fıkraları içinde geçen olaylarla ilişkilendirilmesi, çocuğun bildiği bu olaylardan yararlanarak deyimlerdeki değişmeceli anlamı tahmin etmesini kolaylaştıracaktır.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

### **Sonuç**

Çalışmamızda da ortaya konduğu gibi Nasreddin Hoca fıkraları deyim varlığı bakımından zengin bir içeriğe sahiptir. Bir kısmı bu fıkralardan doğan bir kısmı da fıkrada geçen deyimlerin, çocukların anlayabileceği belli bir olay örüntüsü ile birlikte sunulması, deyimsel anlamın kavranılmasını kolaylaştırır. Kendi deneyimleri ile deyimlerin anlamını kavrayan çocuklar, zamanla bunları yazılı ve sözlü iletişimlerinde özenle ve güvenle kullanabilir duruma gelirler. Bu özelliğinden dolayı Nasreddin Hoca fıkraları, Türkçedeki deyim varlığının çocuklara kazandırılması için bir araç olarak kullanılabilir.

Nasreddin Hoca fıkraları, çocuklar için yazılmış olmamakla birlikte, büyük bir bölümü tıpkı yetişkinler gibi çocukların da dinlemekten ve okumaktan zevk aldığı, yazınsal ürünlerdir. Fıkraların, Türkçe öğretiminde kullanılması, çocukların Türkçenin gücü ve anlatım olanaklarının farkına varmalarını, sözcük ve deyim dağarcıklarını zenginleştirmelerini, bu yolla edindiklerini kullanabilir duruma getirmelerini kolaylaştırır.

### **Öneriler**

Çocuklara deyimleri öğretirken diğer metinlerin yanı sıra Nasreddin Hoca fıkralarına daha çok yer ve ağırlık verilmelidir.

Çocuklar ve yetişkinlerin mizah anlayışındaki farklılıklar, fıkranın eğitsel işlevini ve ondan çıkarılacak anlamı da belirleyici olduğundan; deyimlerin öğretiminde kullanılacak Nasreddin Hoca fıkralarının belirlenmesinde, düzeye uygunluk ve ilgi çekicilik özelliğinin olmasına dikkat edilmelidir.

Sınıfta düzenlenecek Nasreddin Hoca fıkralarının okunmasına ve dinlenmesine yönelik etkinliklerin yanı sıra, çocukların bildikleri ve yeni öğrendikleri fıkraları anlatmaları için ortam yaratılmalıdır.

Çocukların deyimsel anlamı kavrama sürecinde açıklayıcı bir yaklaşım yerine, onların okudukları ya da dinledikleri fıkralardan yararlanarak anlamı kendilerinin bulmalarına dayanan bir yaklaşım benimsenmelidir.

Deyimsel anlamın kavranması sürecinde, okuma ve dinlemeye dayalı etkinliklerle birlikte fıkralarda anlatılan olayların öğrenciler tarafından oyunlaştırılmasına; böylece çocuğun kazandığı deyimleri sözlü iletişimde de doğru ve etkili bir şekilde kullanabilmesine çalışılmalıdır.

#### YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Akkök, Elif Arıca (2009) "Yabancı Dilde Deyimlerin Öğretimi". *Dil Dergisi*, 143, 59–77.
- Aksan, Doğan (1996) *Türkçenin Sözvarlığı*. Engin Yayınevi. Ankara.
- Aksan, Doğan (2009) *Anlambilim: Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*. Engin Yayınevi, Ankara.
- Aksoy, Ömer Asım (1998) *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü 1 Atasözleri Sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- Attardo, Salvatore (1994) *Linguistic Theories of Humor*. Editors: Victor Raskin, Mahadev Apte, Berlin/NewYork: Mouton de Gruyter.
- Başgöz, İlhan (2005) *Geçmişten Günümüze Nasreddin Hoca*. (2. Baskı). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Bayraktar, N., Örgü Yaşar, F. (2005) "İlköğretim I. Kademe V. Sınıfta Deyim Öğretimine İlişkin Uygulamalar ve Deyim Öğretimine Yeni Bir Yaklaşım". *Tömer Dil Dergisi*, 127, 7-20.
- Bergson, Henri (2006) *Gülme: Komiğin Anlamı Üstüne* (Çeviren: Yaşar Avunç). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Boratav, Pertev Naili (2006) *Nasreddin Hoca*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Caillies, S. ve Sourn-Bissaoui, S. L. (2008) "Children's Understanding of Idioms And Theory Of Mind Development". *Developmental Science*, 11, 5, 703–711.
- Cooper, Thomas. C. (1998) "Teaching Idioms". *Foreign Language Annals*, 31, 2, 255-266.
- Çotuksöken, Yusuf (2004) *Türkçe Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü* (1. Baskı). İstanbul: Altan Matbaacılık.
- Dilçin, Cem (1983) "Türkiye Türkçesinin Söz Varlığı ve Tarihsel Sözlüğü". *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten* 1980- 81, 23-38.
- Ermida, Isabel (2008) *The Language of Comic Narratives: Humor Construction in Short Stories*. Editors: Victor Raskin and Willibald Ruch, Berlin and New York: Mouton de Gruyter.
- Gencan, Tahir Nejat (2001) *Dilbilgisi*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Gencan, Tahir Nejat (2007) *Dilbilgisi*. Ankara: Tek Ağaç Yayınevi.
- Hengirmen, Mehmet (1995) *Deyimler Sözlüğü (1000 Temel Deyim)*. Ankara: Engin Yayınları.
- Hengirmen, Mehmet (1999) *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, Cahit (1996) "Anadili Eğitimi". *Tömer Anadili*, 1, 1- 4.
- Kazıcı, Emre (2008) *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Deyim ve Atasözlerinin Öğretiminde Dramatizasyon Yönteminin Etklilik Düzeyi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Morreal, John (1997) *Gülmeyi Ciddiye Almak* (Çevirenler: Kubilay Aysevener, Şenay Soyer). İstanbul: İris Yayınları.
- Mürsel, Canan Güney (2009) *Deyim ve Atasözlerinin Öğretiminde Karikatürün Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2009) "Türkçe Öğretiminde Deyimlerin Öğretme Öğrenme Süreci Bakımından Değerlendirilmesi". *Millî Eğitim*, 181, 8-19.
- Paulson, L. Terry (1989) *Making Humor Work Take Your Job Seriously and Yourself Lightly*. Crisp Publication Inc. United States of America.
- Sakaoğlu, S. ve Alptekin. A. B. (2009) *Nasreddin Hoca*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Saussure, Ferdinand de (1998) *Genel Dilbilim Dersleri* (Çev: Berke Vardar). İstanbul: Multilingual.
- Sever, S. Kaya, Z. vd. (2006) *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Türkmen, Seyfullah (2008) "Türkçenin Söz Varlığında Nasreddin Hoca'nın Yeri". *Karadeniz Araştırmaları*, 5, 17, 153-159.
- Weaver, R.L. ve Cotrell, H.W. (1987) Ten Specific Techniques For Developing Humor in The Classroom.
- [Çevrimiçi]: <http://www.faculty.armstrong.edu/roundtable/4717458.pdf>, adresinden 20 Haziran 2011 tarihinde indirilmiştir.





# EĞİTİM ORTAMINDA MİZAH KULLANIMI ÜZERİNE TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

**Yrd. Doç. Dr. İ. Şeçkin AYDIN**  
Dokuz Eylül Üniversitesi

**Arş. Gör. Emine KİTİŞ**  
Pamukkale Üniversitesi

## Özet

Mizah, herhangi bir olgunun kendi gerçek işlevinden çıktığı anda insan beyninde yarattığı ve çoğu zaman gülme eylemiyle ortaya çıkan bir ifade aracı sayılabilir. Eğitim ortamında kullanılan mizahın çocuklarda mutluluk, rahatlama, gülme gibi olumlu duygu ve düşünceleri edindirmesi beklenir. Araştırmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin mizaha yönelik görüşlerini saptamaktır. Bu doğrultuda yapılan çalışma, nitel araştırmaya bağlı olarak içerik çözümlemesi tekniğiyle yapılmıştır. Araştırmaya katılan 22 Türkçe öğretmenin mizaha karşı görüşleri olumlu yöndedir. Öğretmenler, uygun durumlarda kullanılan mizahın bilgiyi somutlaştırma ve öğrencileri derse güdüleme yönünde etkili bir araç olduğu görüşünde birleşmişlerdir.

*Anahtar Sözcükler:* Mizah, çocuk yazını, Türkçe eğitimi.

## Abstract

Humor can be defined as a means of expression which is created in human mind when a fact starts to fall off reality and comes out with laughing activity. Humor can be used as a tool as well as an aim in educational settings. Humor used in educational settings is supposed to create happiness, relief, and laughter among children. Humor is a means of expression which contains a number of functions. It is obvious that a monotonous and traditional way of teaching is not adopted either by teachers or students after a certain period of time. At this point, humor is a significant means of education which enables the educational settings to be more effective by overcoming the monotony. The opinions of the Turkish teachers participated in this study also supported this thesis.

*Key Words:* Humor, children's literature, Turkish education.

## Giriş

Mizah, herhangi bir olgunun kendi gerçek işlevinden çıktığı anda insan beyninde yarattığı ve çoğu zaman gülme eylemiyle ortaya çıkan bir ifade aracı sayılabilir. İnsanoğlunun herhangi bir durum karşısında, gülebilmesi onu bir an olsun kaygıdan, üzüntüden uzaklaştırabilmektedir. Eğitim ortamında mizah, bir amaç olabileceği gibi araç olarak da kullanılabilir. Bu araçlar işitsel (espri, şaka, fıkra) olabileceği gibi karikatür, çizgi film, kısa film gibi görsel ve işitsel de olabilir.

Mizah, temelde insanoğlunun deneyimlerine ters düşen çeşitli olayların ya da olguların sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bergson'a (1996) göre de mizah, ancak insanla ortaya çıkar, biçimlenir. Bir an olsun insan olmadan mizah düşünülemez. Mizah üzerine düşüncelerini ortaya koyan birçok araştırmacı ve yazar (Bergson, 1996; Baudelaire, 1997; Freud, 1999; Morreall, 1997; Nesin, 2001) bu olgunun özündeki karşıtlığa, üstünlük endişesine ve mizahla ortaya çıkan rahatlama duygusuna gönderme yapar.

Mizahın oluşum biçimleri göz önünde bulundurulduğunda eğitim ortamında böylesine etkili bir ifade etme biçimi olarak kullanılacak olan mizah, farklı boyutlarda değerlendirilebilir. Kendini üstün görme, alaylama, aşağılama vb. olumsuz duyguları ortaya çıkarabilecek mizah ürünleri bir tarafa konulacak olursa mizah yaratıcılık, sorgulama, eleştirel düşünme, sezgisel düşünce vb. becerilerin ortaya çıkarılmasında ve geliştirilmesinde önemli bir araçtır. Oral'ın (2011), "Öğrencilerin zihin kapasitelerini bir duvara benzetirsek, her duvarın birbirinden farklı malzemenin oluştuğunu da düşünebiliriz. Bazı duvarlar altındandır, bazıları ise kerpiçlidir. Bazı duvarlar basit badanayla

kaplanmış, bazıları ise ipekle kaplı olabilir. Duvar hangi malzemeden yapılmış olursa olsun, oraya ceketinizi asabilmek için mutlaka bir kanca gerekir. Bilgilerin de öğrencilerin zihinleri ne kadar gelişmiş olursa olsun, mutlaka bir kancayla tutturulmaları gerekir. İşte bu kanca mizahtır.” biçiminde metaforik bir anlatımla ifade ettiği mizah eğitim ortamında bilginin etkin kılınması, öğrencilerin kendilerini daha mutlu bir ortamda hissetmelerini sağlayacak bir eğitim tekniği olarak da düşünülebilir.

Eğitim ortamında kullanılan mizahın çocuklarda mutluluk, rahatlama, gülme gibi olumlu duygu ve düşünceleri edindirmesi beklenir. Yine birçok araştırmacı (Berk, 2001; Klein, 1999; Koestler, 1997; Loomans ve Kolberg, 2002) mizahın kaygıyı düşürücü, gerginliği, depresyonu ve stresi azaltıcı etkileri olduğunu dile getirmektedir.

Toplum, sağlık ve dil özellikleri göz önünde bulundurulduğunda olumlu yönde kullanılan her türlü mizah unsurunun, öğrencilerin sosyalleşmeleri, kaygıdan uzaklaşmaları ve pozitif düşünmelerine yönelik katkı sağladığı görülmektedir. Özellikle anadilinin her türlü işlevine sahip bireylerin bu noktada mizah duygusuna sahip olarak yetişmeleri, hem eğitim ortamı hem de toplum hayatı için önemli bir kazanım sayılabilir. Bu noktada eğitim ortamında öğrencilerle yüz yüze kalan öğretmenlerin mizah olgusuna nasıl baktıkları da ayrı bir önem taşımaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmada temel olarak bilişsel, duyuşsal, bedensel ve sezgisel yönden insan üzerinde olumlu ya da olumsuz etkileri olan mizahın eğitim ortamında yer alıp almadığı, yer alıyorsa bunun eğitim ortamına ne gibi katkılar sağladığı ve Türkçe öğretmenlerinin eğitim ortamında mizah kullanımına yönelik görüşlerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Bu çerçevede aşağıdaki alt sorulara yanıt aranmıştır:

Türkçe öğretmenleri mizahı nasıl algılamaktadırlar?

Türkçe öğretmenleri derslerde mizahtan yararlanıyorlar mı, yararlanıyorlarsa ne şekilde yararlanıyorlar?

Türkçe öğretmenleri eğitim ortamında mizah kullanımının olumlu ve olumsuz yanları hakkında neler düşünmektedirler?

### **Yöntem**

Araştırmanın modeli tarama modeli olup içerik analizi veri analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Çalışmanın grubunu Denizli İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıflarda ders veren 22 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubuna önceden hazırlanmış ve iki Türkçe eğitimi, bir eğitim programı ve bir eğitim yönetimi alanında uzman akademisyenden görüş alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu verilmiştir. Görüşme formunda hazırlanan sorular, Türkçe öğretmenlerinin eğitim ortamında mizah kavramını ne denli algıladıkları ve mizahı nasıl kullandıklarını açıklayabilecekleri bir biçimde yapılandırılmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma sürecinde toplanan veriler, önceden uzman görüşüne başvurularak hazırlanan sorulara göre sınıflandırılmış ve analiz edilmiştir. Aşağıda yer alan bölümde öğretmen görüşlerine örnek olarak doğrudan yer verilmiş, yanıtlar görüşme formundaki sıraya göre numaralandırılmış ve karşılıklarına yanıt verenlerin cinsiyetleri yazılmıştır.

### **Bulgular**

Bulgular, alt sorular çerçevesinde üç alt başlıkta verilmiştir.

#### **1. Türkçe öğretmenleri mizahı nasıl algılamaktadırlar?**

Türkçe öğretmenleri mizahı gülme ve düşünce üzerine kurulmuş bir anlayış olarak algılamaktadır. Ayrıca mizah denince yaratıcılığın devreye girdiğini, mizahın komik unsurların, gülünç eylemlerin ürünü olduğunu ve sıradanlıktan kurtularak farklılıkların yarattığı gülmelerin akla geldiğini belirtmektedir.



## Örnekler

Bence mizah, insanları eğlendirirken bilgilendiren, düşündüreren sanattır. Mizah denince aklıma fıkra, karikatür, küçük hikâyeler geliyor (4, kadın).

Mizah bir ifade tarzıdır. Güldürürken düşündürür, eğlenirken öğretir. Kısaca mizah hayatın tuzu, biberidir. Direkt söyleyemediklerimi anlatabilme sanatıdır benim için (5, erkek).

Mizah insanı, olayları, toplumu, insan ilişkilerini, toplumdaki olumlu olumsuz tutumları, aksaklıkları komik bir bakış açısıyla anlatmaktadır. Gülmeyi, aynı zamanda düşünmeyi, amaçlayan bir tarzıdır (11, kadın).

İnsanı mutlu eden, iyi hissetmesini sağlayan bir söz, resim, kavram, olay ya da bunların hepsini içinde bulunduran bir yapıdır. Örneğin fıkralar, karikatürler vb. (18, erkek).

Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar mizahı türsel olarak ise şaka, espri, komik bir olayın anlatımı, mizahî dergi ve kitaplar, fıkra, öykü, drama, komik saydamlar biçiminde düşündüklerini göstermektedir.

## 2. Türkçe öğretmenlerinin derslerde mizahtan yararlanma durumları

Çalışma grubunda yer alan 22 katılımcı öğretmen, mizahtan genellikle yararlandıklarını belirtmişlerdir. Mizahtan yararlanırken uygun konular olduğunda bunu yaptıklarını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan dikkat toplama aracı, ilgiyi konuya çekme, konuyu somutlaştırma, öğrencileri rahatlatma, dersi monotonluktan kurtarma amaçlı olarak da mizahtan yararlandıklarını ve öğrencilerin de mizahi unsurları kullanmalarına izin verdiklerini belirtmişlerdir.

## Örnekler

Mizahtan yararlanıyorum. Zaman zaman öğrencilerle yaşadığım anılarımı zaman zaman okuma parçasının içeriğini, konuya uygun olarak verdiğim örnekleri onları güldürecek unsurlarla süsleyip seviyelerine uygun şekilde sunuyorum (2, kadın).

Mizahtan yararlanıyorum. Dersi tekdüzelikten kurtarıyor. Yeri geldiğinde akıllıca ve düzeye uygun kullanılan mizah, öğrencilerin derse motivasyonunu sağlıyor. Dersi anlatırken ya da öğrencilerin yaptıkları hatalarda kullanıyorum. Bağırıp kötü söz söylemektense mizahtan yararlanmak onları hem gülümsetip hem düşündürüyor (7, erkek).

Derslerimde mizahtan yararlanıyorum. Eğitimde mizaha zaman zaman yer verilmeli. Eğitim sürecini uzun, sıkıcı olmaktan kurtarmak için mizah olmalı. Konudan çok kopmadan, uzun sürdürmeden derslerimde mizaha yer veriyorum. Kırk dakikalık ders saati içinde öğrencilerin dersten uzaklaştığını, dikkatlerin dağıldığını, sıkıldıklarını fark edince mutlaka kısa da olsa mizaha yer veririm (17, kadın).

## 3. Eğitim ortamında mizah kullanımının olumlu ve olumsuz yanları üzerindeki görüşler

Türkçe öğretmenlerinin eğitim ortamında mizah kullanımı üzerine tamamı olumlu görüş bildirmişlerdir. Çalışma grubundaki beş öğretmen olumsuz görüş belirtmemiştir.

Olumlu görüş belirten öğretmenler eğitim ortamında mizahın olumlu yanları üzerine bilginin somutlaştırılması, yaratıcılık, motivasyon, anlamayı ve anlatmayı kolaylaştırma, dikkat toplama, eğlence ve zekâ göstergesi olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

## Örnekler

Bence öğrencilerin dikkatlerini yeniden toplamak, konuyu daha iyi açıklamak için olumlu bir araçtır (3, erkek)

Amaç eğitim ise mizah mutlaka kullanılmalıdır. Çocuk mutlu olur, daha kolay öğrenir. Zekâsı gelişir, düşünce ufku açılır. Kendisini ifade etmesi kolaylaşır, özgüveni artar (5, erkek).

Çocukların dikkatleri kolay toplanıyor, hepsinin ilgisini çekiyor, bir noktada odaklanıyor. Sonrasında derse daha verimli devam ediliyor (17, kadın).

Bence zekice espriler doğru yer ve zamanda kullanılan mizahi öğeler hem zekânın göstergesi hem de zekâ gelişiminin önemli bir unsurudur. Bundan ölçüsünde yararlanmak hem öğrenci hem de dersini sevdirmeye, ilgi çekmeye çalışan öğretmen için faydalı olacaktır (21, kadın).

Olumsuz görüş belirten öğretmenler, eğitim ortamında mizahın olumsuz yanları üzerine amacın dışına çıkılması, zaman kaybı, hakaret ve küçültücü öğelerin yer alması olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

### Örnekler

Verilen konudan çok mizah ön planda olursa bu sefer başarıda verim düşer. (1, kadın).

Öğrenciler konudan dağılıp başka yönlere kayabilir. Öğretmenin buna müsaade etmemesi, mizahla geçen süreyi çok iyi gözden geçirmesi gerekir (2, kadın).

Seviyesi iyi ayarlanmazsa ortamı civıtabilir; güldürerek öğretmeyi seviyesizlikle karıştırmamak gerekir (11, kadın).

Uygun zamanı bilmek gerekir. Fazla kullanıldığında kontrolü kaybedebiliriz (14, kadın).

Bence en büyük risk, bir kişiye veya gruba eğlendirici gelen bir şeyin başkalarını rahatsız edebilmesidir. Fiziki özelliklerle ilgili de her türlü gönderme, laf dokundurma, sınıftaki bir veya birkaç öğrenciyi gücendirebilir (gözlüklü, şişman, kısa boylu vb. sıfatlandırmalar). Ayrıca mizah öğeleri öğrenciler tarafından dersi kaynatma, dersten vakit çalma fırsatı olarak da görülebilir (21, kadın).

Görüldüğü gibi katılımcılar eğitim ortamında mizahın yararlı olmasına karşın dikkat edilmediği zaman olumsuz sonuçlar doğurabileceğini de ifade etmektedirler.

### Tartışma ve Sonuç

Mizah, birçok işlevi bir arada bünyesinde barındıran önemli bir ifade etme aracıdır. Böyle bir aracın eğitim ortamında kullanılması hem onların daha sağlıklı ve mutlu bir ortamda eğitim almalarına katkı sağlayacak hem de dil ve edebiyat zevkinin gelişmesine, bilginin kalıcı hale gelmesine yardımcı olacaktır. Tekdüze bir anlatımın ve geleneksel öğretim anlayışlarının belli bir zamandan sonra gerek öğrenciler gerek öğretmenler tarafından çok benimsenmediği bir gerçektir. Bu noktada mizah, sıradanlığın önüne geçerek eğitim ortamını daha etkin kılmaya yarayacak önemli bir araçtır. Yukarıda belirtilen bulgular da bu düşünceleri destekler niteliktedir. Çalışmaya katılan öğretmenler, mizahın yer geldiğinde yararlandıklarını ve öğrencilere olumlu katkılar sağladıklarını ifade etmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin mizaha karşı algıları daha çok gülme ve düşünce ekseninde toplanmış ve mizahın eğitim ortamında bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşlerini destekleyen çeşitli araştırmalar da vardır. Aydın (2006), mizahın öğrencilerin tutum ve başarıları üzerinde yaptığı çalışmasında ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin başarılarında ve mizaha yönelik tutumlarında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır. Savaş (2009), yapılandırmacı yaklaşıma dayalı mizah uygulamalarının, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı karma yöntemlere kıyasla ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarılarını arttırmada daha etkili olduğunu belirtmiştir. Yine deney ve kontrol gruplarının Türkçe dersine yönelik tutum son test puan ortalamalarının farkları ile ön test puan ortalamalarının farkları arasındaki farklara bakıldığında aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu sonucuna varmıştır.

Çelik (2006) de mizahın fizik dersine yönelik tutumları olumlu yönde etkilediğini saptamıştır. Matthews'in (2011) yaptığı çalışmada ise bilginin kalıcılığı ve uzun süre saklanmasında mizahın daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmalar göstermektedir ki eğitim ortamında kullanılan mizah, çoğunlukla olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Tümüyle duygulara anlam kazandıran mizah, yerinde kullanıldığında beklentilere yanıt verecektir. Zengin bir kültürel mirasa sahip toplumumuzun mizahla ilgili değer yargılarının başkalarını incitmeden eğitim ortamına taşınması çocuk ve gençlik yazınının gelişmesine katkı sağlayacak; öte yandan eğitim sistemimizde de belli bir boşluğu dolduracaktır. Bu noktada mizahın olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda eğitimcilere, yazarlara, anne-babalara ve araştırmacılara ciddi görevler düşmektedir. Bu görevler şu şekilde sıralanabilir:

1. Eğitim alanında görev yapan başta öğretmenler olmak üzere yetkili kişiler, zaman ve konular elverdiği sürece mizaha belli bir program çerçevesinde yer vermelidir.

2. Çocuk ve gençlik yazınında eserler kaleme alan yazarlar çocukların hayal dünyalarını geliştiren, sorgulayan, eleştirel düşünme becerilerine katkı sağlayacak nitelikte mizahî öğelere yer vermelidir.

3. Başarı ve mutluluk her şeyden önce ailede başlar. Bu noktada mizahın ayıp, yasak, abes olmadığını çocuğa hissettirmek; aksine mutluluğun ve başarının anahtarı olduğunu kavratmak anne babalar için görev olmalıdır.

4. Mizahın insan yaşamındaki etkileri farklı değişkenler göz önünde bulundurularak daha fazla araştırma konusu yapılmalıdır.

Belirtilen sonuç ve öneriler doğrultusunda mizahın eğitim ortamında yadsınamaz bir eğitim aracı olduğu, başta Türkçe dersi olmak üzere, birçok farklı derste kullanılmaya uygun sözlü, yazılı ve görsel bir materyal olduğu söylenebilir.

#### KAYNAKÇA

- Aydın, İ.S. (2006) *Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi (İzmir İlköğretim 8. Sınıf Örneklerinde)*.Yayımlanmamış doktora tezi, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Baudelaire, C. (1997) *Gülmenin Özü* (Çev.: İrfan Yalçın). İstanbul: İris Yayıncılık.
- Bergson, H. (1996) *Gülme* (Çev.: Yaşar Avuç). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Berk, R. (2001) "The Active Ingredients in Humor: Psycho Physiological Benefits and Risks for Older Adults". *Educational Gerontology*. Vol.27, 323-339.
- Çelik, E. (2006) *Fizik Öğretiminde Bilgisayar Destekli Mizahın Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Freud, S. (1999) *Esprî Sanatı* (Çev.: Erdoğın Aklan). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Klein, A. (1999) *Mizahın İyileştici Gücü* (Çev.: Sibel Karayusuf). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Koestler, A. (1997) *Mizah Yaratma Eylemi* (Çev.: Sevin Kabakçioğlu-Özcan Kabakçioğlu.) İstanbul: İris Yayıncılık.
- Loomans, Diana-Kolberg, K. (2002) *The Laughing Classroom*. California: New World Library.
- McCartney M., Melissa L. (2011) *A Funny Thing Happened on The Way to The Hippocampus: The Effects of Humor on Student Achievement and Memory Retention*,Arizona State University.
- Morreall, J. (1997) *Gülmeyi Ciddiye Almak* (Çev.: Kubilay Aysevener, Şenay Soyer). İstanbul: İris Yayıncılık.
- Nesin, A. (2001) *Cumhuriyet Dönemi Türk Mizahı* (Haz.: Turgut Çeviker). İstanbul: Adam Yayınları.
- Oral, G. (2011) *Eğitimde Mizahın Rolü ve Önemi*.  
[Çevrimiçi]: <http://www.ilbap.gov.tr/g.ORAL-Mizah-Egt.doc> adresinden 22 Temmuz 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Savaş, S. (2009) *İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.



# ÖĞRETMEN ADAYLARI ÖĞRENCİLERİNE KİTAP OKUYOR MU? ÖYKÜ KİTAPLARININ OKUMA YAZMA ÖĞRETİMİNDE KULLANIMI

**Arş. Gör. Burcu ÇABUK**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

**Arş. Gör. Dr. Ayşegül BAYRAKTAR**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

## Özet

Resimli öykü kitapları, erken çocukluk dönemindeki çocukların hoş vakit geçirmeleri, Türk dilinin yapısını, özelliklerini örnekleyen doğru tümcelerle tanışmaları ve bunları günlük hayatlarında kullanabilmeleri için etkili araçlardır. Bu araştırmanın amacı, resimli öykü kitaplarının öğretmen adayları tarafından okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında, okuma yazmayı öğrenme ve okuma yazma alışkanlığı kazanma süreçlerinde ne sıklıkla kullanıldığını; okumadan önce, okurken ve okuduktan sonra ne gibi etkinliklerle çocukların gelişimini desteklediklerini incelemektir. Araştırmanın verileri 20 öğretmen adayının Türkçe dersi planlarının değerlendirilmesinden elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının resimli öykü kitaplarını okulöncesi dönemde etkili olarak kullanmadığını, ilköğretim döneminde ise yeterli oranda kullanmadığını göstermektedir. Bu bağlamda, kitapların etkili kullanımına yönelik olarak eğitimcilere öneriler verilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Resimli öykü kitapları, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, okuma yazma öğretimi, öğretmen adayları.

## Abstract

For young children, picture books are effective tools for having good time, understanding the structure of language and seeing sentences correctly as models, and to use these experiences in their lives. The purpose of this study is to investigate how often picture books are used by pre-service teachers to prepare students for pre-literacy and literacy education, and to acquire the habit of reading and writing. The activities before, during, and after reading picture books are also explored. The data is obtained through analyzing 20 pre-service teachers' lesson plans prepared especially for language arts courses. The findings of the study show that picture books are not effectively used in kindergarten classrooms and there is not enough usage of picture books in primary grade classrooms. Recommendations are provided on how educators can use picture books more effectively.

**Key Words:** Picture books, pre-literacy education, literacy education, pre-service teachers.

## Giriş

Okuma yazmaya hazırlık aşamasında bulunan *anasınıflı öğrencilerinin* ve okuma yazmayı öğrenme sürecindeki *ilköğretim birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin* öğretmenlerinin, ders kitaplarının dışına çıkarak öğrencilerin ilgilerine ve seviyelerine uygun olarak seçilmiş ve planlanmış, duyu organlarını da uyaracak görsel-işitsel materyaller kullanmaları, bu materyallerle çocukların etkileşim içinde olmaları, çocukların okuma yazmayı öğrenme ve okuma yazma alışkanlığı kazanma sürecini kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda resimli öykü kitapları hem ekonomik olması ve kolay bulunması hem de çocukların geçmişte edindikleri öykü kitabı okuma ve dinleme deneyimlerinin bulunması nedeniyle etkili bir öğretim materyalidir.

## Kuramsal Çerçeve

Okullarda kullanılan ders kitapları, çocuklara gerekli olan birçok bilgi, beceri ve tutumu kazandırmaktan uzak kalmaktadır. Ders kitaplarının tek kaynak olarak öğrencileri her yönden yetiştirmesi mümkün değildir. Ders kitaplarının yanı sıra diğer yararlı kaynaklarla çocukların eğitimleri desteklenmelidir (Ataseven ve İnandı, 2000). Örneğin; resimli öykü kitapları çocukların hem hayal güçlerini zenginleştirir hem de onları gerçek dünyaya hazırlar. *Okuma alışkanlığı* yalnızca iyi çocuk kitaplarıyla kazanılabilir. Çocukluk döneminde kitaplarla yapılan olumlu bir tanışma ileriki yaşlara da yansiyacaktır (Konar, 2006).

Çocuk edebiyatı eserleri okulöncesi dönemde ve ilköğretimin ilk yıllarında öğrenciler için hem eğlendiren eğitim-öğretim materyalleri hem de öğrencileri hayata hazırlayan araçlardır. Bu bağlamda, eğitimcilerin resimli öykü kitaplarından tam olarak yararlanabilmeleri için öncelikle çocuk edebiyatının tanımını, işlevlerini ve temel değişkenlerini bilmelerinde yarar vardır. *Çocuk edebiyatı eserleri*, çocukluğun ilk yıllarından başlayarak ergenlik dönemini de içine alarak devam eden süreçte çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren edebi ürünlerdir (Sever, 2008). Çocuk edebiyatı, çocuklukların hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı eserlerden oluşmaktadır. Masallar, öyküler, romanlar, anılar, biyografik eserler, gezi yazıları, şiirler, fen ve doğa olaylarını anlatan yazılar bu türün örneklerindedir (Ataseven ve İnandı, 2000; Oğuzkan, 1997; Tür ve Turla, 1999). Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayan, zihinsel, duygusal ve ruhsal gelişimini destekleyen ve zevkle okuduğu eserler çocuk kitaplarıdır (Alpay, 1995). Ayrıca çocuk kitapları, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre uyarlanmış, kısmen ya da tamamen resimlerden oluşan, çocuğun hayal gücünü, kavrama yeteneğini, kendini ifade etme becerisini, sözcük dağarcığını ve düşünme çeşitliliğini geliştiren yayınlardır. Çocuklar resimler yoluyla kitabın dünyasına girer ve bu arada kendi dünyasını bulmaya çalışır.

Sever (2008) çocuk kitaplarının, çocuğun gelişim sürecindeki işlevlerini dört ana kısımda incelemiştir. Bu kısımlar çocuğun *dil gelişimi*, *bilişsel gelişimi*, *kişilik gelişimi* ve *toplumsal gelişimidir*. Bu bağlamda çocuk kitaplarının çocuğun gelişimine sayısız ve çok yönlü katkıları olmaktadır. Bu katkılardan kuşkusuz en önemli olanı çocukta okumaya karşı ilgi uyandırması ve devam eden süreçte *okuma alışkanlığı* oluşmasındaki rolüdür (Sever, 2008). Bu temel işlevinin yanı sıra, çocuk kitapları, bireyde aynı zamanda dil bilincini geliştirmede (Kaplan, 2000; Oğuzkan, 1987; Sever, 2008), düzgün tümce örnekleriyle tanıştırmada (Dayıoğlu, 2000), okuma-dinleme yeteneğini geliştirmede (Peters, 1993) ve anadilinin güzellikleriyle tanıştırmada etkili araçlardır (Sever, 2008). Tüm bu becerileri kazanırken, öğrenciler nitelikli çocuk kitaplarını okuyarak hem hoş vakit geçirebilme (Oğuzkan, 1987) hem de zamanını iyi değerlendirme fırsatına sahip olurlar (Kaplan, 2000).

Çocuk kitaplarıyla etkileşimde bulunan bireylerin bellekleri (Kaplan, 2000), yaratıcı düşünme becerileri, hayal güçleri, anlama ve kendini ifade edebilme yetenekleri de artmaktadır (Dayıoğlu, 2000; Kaplan, 2000). Okuyan çocukların sözcük dağarcıkları da zenginleşmektedir. Ayrıca çocuklar, toplumun onlara verdiği mesajlarla çevrelerinde gözlemledikleri ya da birebir yaşadıkları gerçekliğin arasındaki farkların, yani ideal olan ile gerçek arasındaki uyumsuzluğun ayırımına da çoğu zaman çocuk kitaplarını okuyarak varabilirler (Dayıoğlu, 2000; Kaplan, 2000).

Kısaca özetlemek gerekirse, çocuk edebiyatı, çocukların eğlenmesine ve eğlenirken de hayal güçlerini, sözcük dağarcıklarını, okuma farkındalıklarını geliştiren, kendilerini ve içinde yaşadıkları toplumu anlamalarını sağlayan, bir eğitim-öğretim materyalidir.

**Bu noktada çocuk edebiyatı eserlerinin yararları açıklanırken, çocuk edebiyatının temel değişkenlerini** ve bu değişkenlerin okuyucu için önemini vurgulamakta yarar vardır. Çocuk edebiyatı değişkenlerinden *kahraman*, başından olaylar geçen kişidir (Özdemir, 2002). Kahramanlar, çeşitli karakterleri canlandırır. *Karakterler* ise sanatçının yarattığı, duygu ve düşünceleriyle geliştirdiği, gerçek yaşamdan da esinlenerek, deneyimiyle ve kendine özgü duyarlılığı ile biçimlendirdiği kişiliklerdir (Sever, 2003). Çocuklar, çocuk edebiyatı eserlerindeki karakterler yoluyla insanları tanır ve onlarla düşsel arkadaşlıklar kurar. Kendilerinin ve başkalarının başından geçebilecek olayları kahramanlar aracılığıyla öğrenir. Çocuklar kahramanların problem çözmeye konusunda izledikleri yollardan etkilenir ve kahramanlar gibi düşünmek ve davranmak ister.

Çocuk edebiyatında en soyut temaların somutlaştırılabildiği ve çocuksu olana açılan bir *dil* kullanılır (Şirin, 2000). Yazarlar, bu dil yoluyla çocuğun anlayamayacağı birçok soyut iletiyi somutlaştırarak çocuğun içselleştirmesine yardımcı olabilir. Çocuk edebiyatı eserleri hangi yaş grubuna hitap ediyorsa, o yaş grubunun dilsel özellikleri göz önünde bulundurularak oluşturulur.

Çocuk edebiyatı eserleri çocuğun anlayacağı bir *üslupla* sunulur. Bu sunumun karmaşık olmaması ve *çocuğa göre* olması önemlidir. Bu eserler ayrıca duruluk, açıklık, sadelik ve samimilik gibi özellikler taşımalıdır. Bu özellikler, çocuğun, verilmek istenen iletileri daha kolay bir biçimde algılamasını sağlar.

Çocuk edebiyatında *konu ve temanın* çocuğa göre olması, çocuğun metnin vermek istediği iletileri algılaması açısından önemlidir. Üzerinde söz söylenebilen ve yazılabilen her nesne, düşünce ve olay *konu* olabilir. Konu, sözlerin ve yazılı metinlerin ana sebebidir (Emir, 1986). *Tema* ise, yazarın eserinde sürekli olarak belirtmeye çalıştığı temel düşünce ve görüşlere gösterdiği ana yönelmelerdir (Oğuzkan, 2001). Bir yazı çocuklar için yazılıyorsa yazarın konu seçimine dikkat etmesi ve yazdığı

konuda bilgi ve kültür birikimine sahip olması gerekmektedir. Yazarlar, konular aracılığıyla vermek istedikleri temaları dikkatli seçmeli ve bu temaların *çocuğa göre* olmasına özen göstermelidir.

## Yöntem

Bu çalışmanın amacı “Öğretmenlik Uygulaması” derslerinde, *çalışma grubu* olarak belirlenen öğretmen adaylarının hem teorik ve pratik yönden gelişmelerine destek olmak hem de resimli öykü kitaplarını planlarında hangi etkinliklerde ve ne sıklıkla kullandıklarını belirlemektir. Bu *durum çalışması*nda araştırmacılar, görevli oldukları Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nde rehberlik yaptıkları Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı’na bağlı lisans programlarının son sınıfına devam eden öğretmen adaylarının *günlük planlarındaki Türkçe etkinliklerini ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını*, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’na bağlı lisans programlarının son sınıfına devam eden öğretmen adaylarının ise *Türkçe dersi planlarını* incelemiştir. Bu çalışmada araştırmacılar, özellikle okuma yazmaya hazırlık, okuma alıştırmaları ve okuma alışkanlıkları üzerinde yoğunlaştıkları için özellikle anasınıfı ve ilköğretim okullarının ilk iki yılında deneyim yapan öğretmen adaylarının planlarına odaklanmışlardır. İlköğretim okullarının birinci ve ikinci sınıflarında deneyim yapmak üzere yerleştirilen 10 sınıf öğretmenliği (5 birinci sınıf için, 5 de ikinci sınıf için) öğretmen adayı bulunduğu için eşit sayıda anasınıfında deneyim yapan 10 okulöncesi öğretmeni bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının okuma yazma ve okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik olarak hazırlanmış oldukları ders planları, araştırmacılar tarafından geliştirilen *Resimli Öykü Kitaplarının Okuma Yazmaya Hazırlık ve Okuma Yazma Etkinliklerinde Kullanımı Kontrol Listesi*’ne göre incelenmiştir. Bu kontrol listesi üç temel alt başlıktan oluşmakta ve öykü kitapları okunmadan önce, okunurken ve okunduktan sonra yapılması beklenen ve alanyazında eğitimcilerle önerilen etkinlik örneklerinden oluşmaktadır. Kontrol listesindeki kategoriler, çalışmanın bulgular kısmında hem anasınıfı hem de ilköğretim düzeyleri için ayrıntılarıyla incelenmiştir.

## Bulgular

Bu çalışmada öğretmen adaylarının “Öğretmenlik Uygulaması” dersi için hazırladıkları planlarında resimli öykü kitaplarını ne sıklıkla kullandıkları ve hangi etkinliklerle çocukların okuma yazmaya hazırlandığı, okuma yazma becerilerinin desteklendiği ve okuma alışkanlıklarının geliştirildiği incelenmiştir. Araştırmanın bulguları her iki kademedeki (anasınıfı ve ilköğretim döneminde) hazırlanan planlar için ayrı ayrı verilmiştir.

### **Anasınıfı İçin Hazırlanan Günlük Planlar ile İlgili Bulgular**

Bu çalışmada anasınıflarında öğretmenlik deneyimi kazanan on öğretmen adayının günlük planları incelenmiş ve öğretmen adaylarının gerçekleştirdikleri okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında ve Türkçe etkinliklerinde *resimli öykü kitaplarını* ne sıklıkla ve ne şekilde kullandıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının planlarında yazdıkları etkinlikler, *Resimli Öykü Kitaplarının Okuma Yazmaya Hazırlık ve Okuma Yazma Etkinliklerinde Kullanımı Kontrol Listesi*’ne bağlı olarak incelenmiştir.

Kontrol listesine göre gözlenmesi beklenen etkinlikler aşağıda listelenmiştir:

Okumadan önce:

Çocukların dikkatini çekmek amacıyla öğretmenin renkli ve ilgi çekici materyaller hazırlayıp sınıfın duvarlarına asması ve bu materyalleri merak eden çocuklar olursa onlarla bu materyaller ve içerikleri hakkında konuşması.

Öğrencileri öyküyü dinlemeye güdülemek amacıyla öğretmenin öykünün ismini söylemesi ve çocukların öykünün içeriğini tahmin etmeleri.

Öğrencileri öyküyü dinlemeye güdülemek amacıyla öğretmenin kitaptaki resimleri göstermesi ve çocukların öykünün içeriğini tahmin etmeleri.

Okurken:

Öykünün öğretmen tarafından okunması.

Öğrencileri katılımcı dinleyici olmaya teşvik etmek amacıyla öğretmenin öyküyü okurken durup öykü ile ilgili olarak çocuklara sorular sorması.

Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmek amacıyla öğretmenin öykünün belli bir kısmı okunduktan sonra durup çocuklardan öykünün devamını tahmin etmelerini istemesi.



Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek amacıyla öykünün belli bir kısmı okunduktan sonra öğretmenin durup çocuklardan öykünün devamını canlandırmalarını istemesi.

Okuduktan sonra:

Öğrencilerin öyküyü kavrama düzeylerini ölçmek amacıyla öykünün kahramanları hakkında konuşma.

Öğrencilerin öyküyü kavrama düzeylerini ölçmek amacıyla öykünün geçtiği yer hakkında konuşma.

Öğrencilerin öyküyü kavrama düzeylerini ölçmek amacıyla öyküde geçen olaylar hakkında konuşma.

Öğrencilerin öyküyü kavrama düzeylerini ölçmek amacıyla öykünün ana fikri üzerine konuşma.

Öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek amacıyla öyküdeki kahramanların yer aldığı yeni bir öykü oluşturma.

Öyküyü öğrencilerin kendi hayatlarıyla ilişkilendirme.

*Anasınıfı*, okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının gerçekleştirildiği ve çocukların Türk dilinin yazılı ve sözlü dilde kullanıldığını öğrenmeye başladığı dönem olması nedeniyle okulöncesi eğitim döneminin önemli bir yılı olarak görülmektedir. Bu nedenle çalışmada, ilköğretim dönemine geçiş dönemi niteliğinde olan *anasınıfı* düzeyinde yapılan çalışmalar incelenmiştir. Araştırmada yer alan on öğretmen adayının *sekizi* resimli öykü kitaplarının kullanımına günlük planlarında yer vermiştir. Bu *sekiz* öğretmen adayının planlarında *öyküyü okumadan önce yapılabilecek etkinliklere* genellikle çok az yer verildiği gözlenmiştir. Yalnızca *bir* öğretmen (Ü) öykünün ismini söyleyip çocuklardan öykünün içeriğini tahmin etmelerini istemiştir. Bir *diğer* öğretmen (D) ise, kitaptaki resimleri çocuklara gösterip öykünün içeriğinin çocuklar tarafından tahmin edilmesini istemiştir.

*Öykülerin okunması sırasında sekiz* öğretmen adayından *üçü* değişik birer materyalle öyküyü okuma yoluna gitmiştir. *Birincisi* (M) askı tekniği ile hazırlanmış öykü, *ikincisi* (D) yazıları ve resimleri sunu şeklinde duvara yansıtılarak, *üçüncüsü* (B) ise kahramanın kuklasının içine yerleştirilmiş resim kartlarıyla öykülerini okumuşlardır.

*Sekiz* öğretmen adayının tamamı öyküyü kendileri çocuklara okumuş, *beş* öğretmen adayı (S, U, M, Ü ve G) öyküyü okunurken durup öykü ile ilgili olarak çocuklara sorular sormuş, yalnızca *bir* öğretmen adayı (D) ise öykünün belli bir kısmı okunduktan sonra durup çocuklardan öykünün devamını tahmin ederek canlandırmalarını istemiştir.

*Bir* öğretmen adayının (S), öykünün kahramanın kostümünü giyerek öyküyü okuması ve öykünün resimlerinin renkli fotokopilerini çekip çocuklara birer tane vererek öyküyü okurken üzerindeki kostüme yapıştırılmalarını istemesi de dikkat çekici etkinliklerden biridir.

*İki* öğretmen adayı (U ve B) sınıfta öyküyü okumak yerine farklı birer ortamda (*biri* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Çocuk Kütüphanesi'nde, *diğeri* ise gidilen alan gezisi olan çiftlikte) okumayı tercih etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının planlarında öyküleri okumaya geçmeden önce yapılabilecek etkinliklerin uygulanmasının düşük oranlarda görülmesine paralel olarak *öyküleri okuduktan sonra yapılabilecek olan etkinliklerin* uygulanmasına da pek rastlanamamıştır. Öğretmen adayları genellikle öyküyü okuduktan sonra çocuklara sadece birkaç soru sormayı tercih edip etkinliği sonlandırmışlardır. Bu öğretmen adaylarından *beşi* (S, Ö, U, D ve B) kahramanlar hakkında, *üçü* (S, M ve Ü) ise çocuklara öykünün geçtiği yer hakkında sorular sormuşlardır. Öykünün ana fikri üzerine *hiçbir* öğretmen adayı konuşmayı tercih etmemiştir. Yalnızca *dört* (S, U, M ve D) öğretmen adayı öykü ile ilgili olarak çocukların kendi hayatlarıyla ilişki kurmuştur. Detaylarıyla bahsedilen bu uygulamalar, genel olarak, öykü okuma yoluyla okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının gerçekleştirilmesi kapsamında çok yeterli uygulamalar olarak görülmemektedir.

Anasınıflarında deneyim edinen 10 öğretmen adayından *ikisi* resimli öykü kitabı kullanmamıştır. Okuma yazmaya hazırlık çalışması gerçekleştirmek amacıyla bu iki öğretmen adayından *biri* (Ş) şekil çizme ile ilgili, *diğer* öğretmen adayı (F) ise aynı sesle başlayan kelimeleri bulma ile ilgili etkinlikler yapmışlardır. Bu iki öğretmen adayının da günlük planlarında resimli öykü kitabı kullanmamalarına rağmen, renkli ve çocuklar açısından ilgi çekici birer materyalle etkinlikler gerçekleştirmeleri, bu araştırmanın konusu olmamakla beraber iyi birer uygulama örneği olarak belirlenmiştir.



### **İlköğretim için Hazırlanan Ders Planları ile İlgili Bulgular**

Bu araştırmada ilköğretim birinci ve ikinci sınıflarda görevli 10 öğretmen adayının ders planları incelenmiş ve öğretmen adaylarının çocuk kitaplarını, Türkçe derslerinde gerçekleştirdikleri okuma yazma çalışmalarında ne sıklıkla ve ne şekilde kullandıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının planlarında yazdıkları etkinlikler, *Resimli Öykü Kitaplarının Okuma Yazmaya Hazırlık ve Okuma Yazma Etkinliklerinde Kullanımı Kontrol Listesi*'ne bağlı kalarak incelenmiştir.

Kontrol listesine göre gözlenmesi beklenen etkinlikler aşağıda listelenmiştir:

Okumadan önce:

Öğrencilerin bildikleri öyküleri anlatması.

Öğretmenin öğrencilere renkli kartlara yazılmış günlük, anı ve masal örnekleri getirmesi ve bunları okuması.

Öğrencileri öyküyü dinlemeye motive etmek amacıyla öğretmenin öykünün ismini söylemesi ve öğrencilerin öykünün içeriğini tahmin etmeleri.

Öğrencileri öyküyü dinlemeye motive etmek amacıyla öğretmenin kitaptaki resimleri göstermesi ve öğrencilerin öykünün içeriğini tahmin etmeleri.

Okurken:

1. Metnin sadece öğretmen tarafından okunması.

2. Önce öğretmenin öyküyü okuması, ardından öğrencilerin bazılarının metni yüksek sesle okuması.

3. Öğrencileri katılımcı dinleyici olmaya teşvik etmek amacıyla öğretmenin metin okunurken durup öykü ile ilgili sorular sorması.

4. Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmek amacıyla öğretmenin öğrencilerden öykünün devamını tahmin etmelerini istemesi.

Okuduktan sonra:

1. Öykünün isminden içeriğini tahmin etme ile ilgili yaptıkları etkinlik ile ilgili düşüncelerini paylaşma etkinliği.

2. Öykünün resimlerinden içeriğini tahmin etme ile ilgili yaptıkları etkinlik ile ilgili düşüncelerini paylaşma etkinliği.

3. Öğrencilerin öyküyü kavrama düzeylerini ölçmek amacıyla öykünün kahramanları hakkında konuşma.

4. Öğrencilerin öyküyü kavrama düzeylerini ölçmek amacıyla öykünün geçtiği yer hakkında konuşma.

Öğrencilerin öyküyü kavrama düzeylerini ölçmek amacıyla öyküde geçen olaylar hakkında konuşma.

Öğrencilerin öyküyü kavrama düzeylerini ölçmek amacıyla öykünün mesajı/anafikri üzerine konuşma.

Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini geliştirmek amacıyla öyküdeki kahramanların yer aldığı yeni bir öykünün sözlü olarak oluşturulması.

Öyküyü öğrencilerin kendi hayatlarıyla ilişkilendirme.

Daha önce de belirtildiği gibi ilköğretim okullarının ilk iki yılında okuma yazma öğretimi yapıldığı ve okuma alışkanlığı kazandırmaya özen gösterildiği için bu çalışmada *ilköğretim döneminin ilk iki yılı* seçilmiştir. Ancak beklenenin aksine, bu ilk yıllarda çocuk kitaplarının ders materyali olarak sınıflardaki kullanımına çok az örnekte rastlanmıştır. On öğretmen adayından sadece *biri* bir adet resimli öykü kitabını ders kitabına ilave olarak kullanmıştır. Bu öğretmen adayı, *öyküyü okumadan önce yapılması beklenen* hiçbir etkinliği yapmamıştır. *Öykünün okunması aşamasında* metni ilk önce kendisi okumuş, sonra da birkaç öğrenciye okutmuştur. Daha sonra resimlerini göstererek öyküde neler olduğunu sormuştur. *Okuma etkinliği bittikten sonra* öykünün kahramanları ile ilgili sorular sormuş ve öykünün ana fikri üzerine öğrencilere tartışma olanağı sağlamıştır. Ayrıca öykünün içeriğinde geçen "Kazanmak

mı, yoksa bir oyuna katılmak mı daha önemlidir?” sorusu hatırlatılmış, öğrenciler de iki gruba ayrılarak bu konuyu tartışmışlardır.

Üç öğretmen adayı (A, B ve C) ise *çalışma sayfalarına basılmış öykü örnekleri* getirmiştir. Resimler, özellikle ilköğretimin ilk yıllarındaki öğrencilerin öyküyü anlamalarında en az kelimeler kadar etkili ve gerekli oldukları halde (Nodelman, 1999; Turan, 2000) öğrencilere sunulan bu metinlerin hiçbirinde resim yer almamıştır. Araştırmada yer alan bu üç öğretmen adayından sadece biri (A), *metin okunmadan önce* öykünün ismini söyleyip öğrencilerin öykünün içeriğini tahmin etmelerini istemiştir. *Öyküyü okuma aşamasında* metni kendi okumuş, öğrenciler metni hiç görmemiştir. *Metin okunduktan sonra* da öğrencilere tahminlerinin ne kadar doğru olduğunu düşünmelerini ve arkadaşlarıyla paylaşmalarını istemiştir ve metnin ana fikri üzerine sorular sormuştur. Aynı adayın kullandığı ikinci metin ise önce kendisi, sonra da birkaç öğrenci tarafından yüksek sesle sınıfa okunmuştur. Bu üç öğretmen adayında ikisi (B ve C) *çalışma sayfalarına basılmış öykü örneklerini* önce kendileri okumuş, daha sonra birkaç öğrencilerine okutmuşlardır. *Metin okunduktan sonra* bu öğretmen adaylarından biri (B), metnin ana fikri üzerine sorular sormuş ve öğrencilerden kendi hayatları ile öykünün konusu hakkında ilişki kurmalarını istemiştir. Diğer öğretmen adayı (C) ise, öykü okunduktan sonra öğrencilerden metinde geçen kahramanlardan oluşan yeni bir öykü oluşturmalarını istemiştir.

Öğretmen adaylarının yarısı (beş aday) Türkçe dersinde programda belirtilen kitaba bağlı kalmışlardır. Bu beş sınıfın *dördünde* öğrencileri bilgilendirmeye yönelik metinler okunmuştur. İki sınıfta kuş besleme masası yapımının anlatılması, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nın anlamı ve Atatürk'ün bu bayramı kimlere armağan ettiği ve sınıf kuralları ile ilgili metinler derste kullanılmıştır. Bu metinleri kullanan öğretmen adaylarından *ikisi*, öğrencilerine seri okuyabilme, farklı karakterlerle tanışma, anlama yeteneğinin gelişmesi ve okuma alışkanlığı kazanmaları için evde de kitap okumalarını tavsiye etmiştir. *Bir* öğretmen adayı ise, Türkçe dersi için ayrılmış olan tüm zamanı dilbilgisi öğretimine ayırmıştır. Bu öğretmen adayı tüm ders boyunca kurallı ve devrik cümle ile olumlu ve olumsuz cümle konularını örnek sorular ile sınıfa anlatmıştır.

## Sonuçlar

İncelenen Türkçe dersi ile ilgili planlarda öğretmen adaylarının özellikle *ilköğretim çağındaki çocuklara* resimli öykü kitaplarını çok sık okumadıkları, *okulöncesi düzeyde* ise öykü okunmasına rağmen sınıflarda öykü okumadan önceki etkinliklere çok fazla yer verilmediği görülmüştür. Oysaki öykü okumadan önce resimlerinin incelenmesi veya başlığının okunması öğrencide öykünün konusu hakkında merak uyandırabilir. Böylece öykü okumadan önce dinleyenlerin ilgisi çekilmiş olur ve dinleyicilerin kendi tahminlerinin doğru olup olmadığını anlamaları için kitabın sonuna kadar dikkatleri uyanık tutulabilir. Gözlenen diğer sorunlar ise, hiçbir planda öğrencilere sevdikleri öyküleri anlatmak isteyip istemedikleri sorulmamış, ayrıca öğretmen adayları çoğu zaman bir uyarıcı kullanmadan öykü kitaplarını doğrudan okumaya geçmişlerdir.

Planlarında resimli öykü kitaplarına yer veren tüm öğretmen adayları, öyküleri öğrencilerine ilk önce kendileri okumuşlardır. İlköğretim düzeyinde bu etkinlikten sonra öğrencilere öyküyü okutma yoluna gidilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerine sesli okumasının; öğrencilerin okumayı iyi bilen yetişkinlerden model almaları, dinleme alıştırmaları yapmaları ve okuma zevkini paylaşmaları (Kaya, 2006) gibi birçok yararı olması nedeniyle özellikle *okulöncesi sınıflarında deneyim kazanan öğretmen adaylarının* çoğunun bu etkinliğe yer vermeleri olumlu bir sonuç olarak göze çarpmaktadır.

*İlköğretim sınıflarında görev yapan öğretmen adayları* sınıfa getirdikleri öyküleri daha sonra öğrencilerine okutmuştur. Böylece öğrenciler, öğrenilen okuma stratejilerini serbestçe uygulama fırsatı bulmuş (Kaya, 2006), tekrar okuma yolu ile daha akıcı olarak okuma fırsatı elde etmiş ve öğrencilerin kendilerine güvenleri gelişme göstermiştir.

Öğretmen adaylarının öykü okunurken, metnin belli bir kısmında durup sorular sorması ya da öykünün geri kalan kısmının nasıl olacağını öğrencilere tahmin ettirmesi, öğrencilerin metni daha dikkatli ve ilgi ile dinlemelerine yardımcı olabileceksen, bu çalışmada böyle bir örneğe rastlanmamıştır. Dolayısıyla, araştırmada yer alan *ilköğretim düzeyinde deneyim kazanan bu öğretmen adaylarının* öykü kitaplarını sadece yüksek sesle okunan ve öğrencilerin sessiz durmasını sağlayan bir araç olarak gördükleri, öykü kitaplarının öğrencilerin, hayal gücünü geliştirmesi, kavrama düzeylerini artırması, ve öğrencilerde hem içerik hem de dil olarak uygun birer yazı modeli farkındalığı yaratması özelliklerini dikkate almadıkları düşünülmektedir. Bu öğretmen adaylarının, Türkçe dersinin bir anlama ve anlatma dersi olduğu, öğrencilerin kitap okumasının hem öğretimi tekdüze bir süreç olmaktan kurtaracağı hem de zengin yaşantıların söz konusu olduğu bir öğrenme ortamı yaratmaya yardımcı olacağı (Aşılıoğlu, 2000) gerçeğini dikkate almadıkları söylenebilir.

*Her iki düzeyde* de çok az sınıfta resimli öykü kitapları okunurken, öykünün sonunun nasıl olabileceği konusunda tahminler yürütülmüştür. Böyle bir etkinliğe yer veren öğretmen adayları arasında ise, çok az öğretmen adayının, öykü okunduktan sonra öğrencileri tahmin ettikleri öykü ile okunan öykü arasında karşılaştırmalar yapmalarını istediği saptanmıştır. Yine çok az öğretmen adayı, öğrencilere, öykünün kahramanları hakkında sorular sormuştur. Ayrıca öykünün geçtiği yer ya da zaman ile ilgili hiçbir soru her iki düzeyde de yöneltilmemiştir. Öyküde geçen olaylar hakkında dahi yeterli soru sorulmamıştır. Sadece birkaç öğretmen adayı öykülerin ana fikirleri üzerine konuşmuş ve yine az sayıda öğretmen adayı öyküler ile öğrencilerin hayatları arasında bağ kurmaya çalışmıştır. Oysaki okuma etkinliği tamamlandıktan sonra yapılabilecek tüm bu etkinlikler; öğrencilerin, öykünün temel bazı öğelerden oluştuğunu, metnin nasıl kurgulandığını, nasıl yapılandırıldığını ve nasıl geliştirildiğini (Kaya, 2006) öğrenmesine yardımcı olabilir. Ayrıca bu tür etkinliklerle öğrencinin neden sonuç ilişkilerini görme, okuduğu ya da dinlediği olayları listeleyebilme ve kronolojik bir sıraya koyma becerilerini artırabilir. Okuduğu ya da dinlediği öyküleri kendi cümleleriyle özetlemesi ya da ana fikirlerini tartışması, öğrencilerin sözel anlatımını da güçlendirebilir. Tüm bu nedenlerle, *her iki düzeyde* de öğretmen adaylarının, Türkçe dersinin gereğini tam olarak gerçekleştiremedikleri gerçeği ortaya çıkmaktadır.

### Öneriler

Bu çalışmanın bulgularından yola çıkılarak, eğitimcilere, resimli öykü kitaplarının etkili olarak kullanımına dair, **a)** önceden hazırlık yapmaları, **b)** fiziksel ortamı düzenlemeleri, **c)** Türkçeyi doğru kullanmaları, **d)** gerekli vurgulamaları yapmaları, **e)** kitabı öğrencilerin ulaşabilecekleri bir konumda bulundurmaları, **f)** öğrencilere aktif katılım fırsatı sağlamaları, **g)** öğrencilerin sadece okuma değil, dinleme ve konuşma becerilerini de geliştirmeye çalışmaları vb. konularda öneriler verilebilir.

Okunmak üzere seçilen öyküyü öğretmen daha önceden incelemeli ve birkaç kez kendisi okumalıdır. Her çocuğun öğretmeni ve kitabı görebileceği bir uzaklıkta oturması sağlanmalı, sayfalar hızla geçilmemelidir (Tür ve Turla, 1999). Akıcı, anlaşılır bir dil kullanmak ve duyguları ses ile abartmadan ifade etmek çocukların ilgisini daha da yoğunlaştıran bir durumdur. Öykünün okunduktan sonra, onu incelemek isteyenler için kitap köşesine konması, çocuklarda okuma bilincinin gelişmesine yardımcı olabilir (Oğuzkan ve Oral, 1992).

Öykü ile ilgili soruları sadece öğretmen sormamalıdır. Öğrenciler de öykü okunmadan, okunurken ve okunduktan sonra soru sorabilmeli ve arkadaşlarına tartışma konuları açma fırsatı bulabilmelidir. Okunan bir öykü ile ilgili olarak diğer öğrencilerin yazma ve tartışma uygulamaları yapmaları, sadece kitabı okuyan öğrencinin okuma becerisini geliştirmez, aynı zamanda diğer öğrencilerin de konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesine yardımcı olur (Aşılıoğlu, 2000).

Sınıfta birçok farklı öğrencinin olması, farklı ilgilerin ve zevklerin olması demektir. Bu nedenle eğitimciler ders kitaplarının dışında resimli öykü kitapları gibi farklı materyaller getirerek öğrencilerin ilgilerine ve ihtiyaçlarına daha etkili cevap verebileceklerini unutmamalıdır. Öğretmenler sınıfta farklı gereksinimleri olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli etkinlikler seçerek kaliteli okuma yazma eğitimini nitelikli öykü kitapları yoluyla sağlayabilir.

### YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Alpay, Meral (1995) "Çocuk Kitaplarının Dil Gelişimine ve Okul Başarısına Katkısı". *Çocuk ve Biz*, 1, 1-6.
- Aşılıoğlu, Bayram (2000) "İlköğretim Türkçe Programının Amaçlarının Gerçekleştirilmesinde Çocuk Kitaplarının Yeri". *1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi, 433-447.
- Ataseven, Füsün ve İnandı, Yusuf (2000) "Çocuk Kitaplarının Çeşitli Yönleriyle İncelenmesi". *1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi, 187-206.
- Dayıoğlu, Gülten (2000) "Çocuk Kitaplarında Eğitsellik". *1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi, 522-535.
- Emir, Sabahat (1986) *Örneklerle Kompozisyon Yazma Sanatı*. İstanbul: Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Kaplan, Mevlüt (2000) "Çocuk Kitaplarında İçerik, Resimleme, Dil ve Anlatım Özellikleri". *1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi, 551-565.
- Kaya, Meral (2006) "Okuma Yazma Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Öğretim Amaçlı Kullanımındaki Yöntem ve Teknikler". *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi, 117-122.
- Konar, Elif (2006) "Çocuk Gelişiminde Kitabın Önemi". *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi, 463-468.

- Nodelman, Perry (1999) Decoding the Images: How Picture Books Work, icinde (Ed. P. Hunt). *Understanding Children's Literature*, New York, NY: Routledge.
- Oğuzkan, A. Ferhan (1987) *Çocuk Edebiyatı Yıllığı*. İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Oğuzkan, A. Ferhan (1997) *Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. (Beşinci Basım). Ankara: Emel Matbaacılık.
- Oğuzkan, A. Ferhan. (2001) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oğuzkan, Şükran ve Oral, Güler (1992) *Okulöncesi Eğitim*. Milli Eğitim Bakanlığı Kitapları. İstanbul: Oğul Yayınevi.
- Özdemir, Emin (2002) *Yazınsal Türler*. Ankara: Bilgi Yayınları.
- Peters, Sandra Jane (1993) "Story Reading in Kindergarten and Prekindergarten Classes". *Early Child Development and Care*, 88, 1-15.
- Sever, Sedat (2008) *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Şirin, Mustafa Ruhi (2000) *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Turan, Nuran (2000) "Çocuk Kitapları Resimlemesi". *1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi, 166-168.
- Tür, Gülseren ve Turla, Ayşe (1999) *Okulöncesinde Çocuk, Edebiyat ve Kitap*. İstanbul: YA-PA Yayınları.

# KARŞILIKLI KONUŞMA ÖRÜNTÜSÜ YAZMA YÖNTEMİ

**Yrd. Doç. Dr. Tuğba ÇELİK**  
Doğu Akdeniz Üniversitesi

## Özet

*Kişiler arasında doğaçlama yoluyla üretilen "karşılıklı konuşma örüntüleri" kurmaca metinlerde yazarca üretilir. Yazar, yarattığı karakterleri birbirleriyle konuşturarak onlara derinlik, gerçeklik ve devingenlik kazandırır. Bu çalışma, ortaöğretim dil ve edebiyat derslerinde kullanılmak, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmak üzere bir "karşılıklı konuşma örüntüsü yazma yöntemi" önerir. Geliştirilen yöntem, ortaöğretim on birinci sınıf düzeyindeki iki sınıf üzerinde uygulanmıştır. Uygulama sonunda elde edilen öğrenci metinleri tarama yöntemiyle incelenmiştir. Öğrencilerin bu yöntemle karşılıklı konuşma örüntülerini başarılı biçimde yazabildikleri gözlenmiştir.*

*Anahtar Sözcükler: Karşılıklı konuşma örüntüsü, dil ve edebiyat dersleri, yazma becerisi.*

## Abstract

*"Spoken interaction patterns", which are normally generated by improvisation between people, are produced by the writer in fictional texts. The writer makes the characters he creates deep, real and dynamic by making them talk to each other. This study proposes a method for "writing a spoken interaction pattern" to be used in language and literature courses and to contribute to improving writing skills of high school students. The method proposed was applied to 11<sup>th</sup> year students who are enrolled in 2 different classes. Student texts were then evaluated by the survey method. It is observed that students write spoken interaction patterns successfully with this method.*

*Key Words: Spoken interaction pattern, language and literature courses, writing skill.*

## GİRİŞ

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek üzere yapılan akademik çalışmalar son yıllarda artış göstermiştir; bu artışın temel nedeni dil ve edebiyat öğretmenlerinin ve öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirici yöntemleri öğrenmeye karşı ilgili olmalarıdır (Dawson, 2005: 1-2). Bu çalışma, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye dönük bir yöntem önerir.

Birden çok kişinin kendi arasında gerçekleştirdiği konuşmalara karşılıklı konuşma/diyalog denir. Karşılıklı konuşma, gündelik dilin temelinde yer alır; çünkü insan süregelen olarak konuşur ya da birilerini dinler (Smith, 2005:110). Gündelik dilin yaygın bir görünümü olan karşılıklı konuşma, anlatı yazarları tarafından yazın dilinde sıkça kullanılır. Göktürk (2002:15)'e göre "...yazın sanatının dili doğal dili gereç olarak kullanır, onun içinde oluşur." Yazınsal metinlerde görülen karşılıklı konuşma örüntüleri, estetik bir biçime bürünse de gündelik dilin yalın, doğal ve işlevsel çizgisinden ayrı durmaz.

Dil ve edebiyat derslerinde öğrencilerden, dersin içeriği gereği kimi zaman anlatı içerikli metinler yazmaları (anı, gezi, öykü vd.) istenir. Öğrencilerin yazdıkları anlatı içerikli metinlerin çok azında karşılıklı konuşma örüntüsüne rastlanır; oysa karşılıklı konuşma örüntüleri, anlatı metinlerinin başat öğelerindedir. Öğrencilerin karşılıklı konuşma örüntüsü oluştururken zorlandığını söyleyen Kendhall (1999: 44), anlatı metinlerindeki karşılıklı konuşma örüntüleri için şunları söyler:

Okuru anlatıya çeker; onun anlatıdaki olayları çabucak kavramasını sağlar.  
Karakteri okura yaklaştırır; konuşan karakter daha çok sevilir.  
Anlatıyı devindirir; gülmece için önemli bir yoldur.  
Karakteri ortaya çıkarır; onu daha gerçekçi kılar.

Karşılıklı konuşma örüntüleri, ortaöğretim öğrenci metinlerinde daha sık yer almalıdır. Öğrenciler gerçekçi, yalın, canlı ve derinlikli metinler yazmayı başarabildiklerinde dile ve edebiyata olan ilgileri, becerileri artabilir.

## KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Dil ve edebiyat dersi öğretmenleri, öğrencilere yalnızca tanım vermekle yetindiklerinde öğrencilerin öğrenme düzeylerini düşürürler; öğrencilere aktardıkları tanımları destekleyen nitelikli yazınsal metin örneklerini derslikte kullandıklarında ise öğrencilerin üst düzey anlama becerilerini (çözümleme, birleşim ve değerlendirme gibi) geliştirirler (Showalter, 2003: 25). Karşılıklı konuşma örüntüsü yazma yöntemi derslikte uygulanmadan önce öğrencilere yazınsal metinlerindeki karşılıklı konuşma örüntülerinden örnekler sunulmalıdır. Bu metinlerde yer alan karşılıklı konuşma örüntülerinin ne gibi nitelikler taşıdığına, yapının bütünüyle nasıl bir ilişki içinde olduğuna yönelik tartışmalar yaratılmalıdır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde yaratıcı davranışları, eleştirel düşünüp yeni üretimlerde bulunmaları isteniyorsa öğretmenin tartışma sürecinde öğrencilere yönelteceği soruları çoklu düşünme becerilerini devindirecek nitelikte oluşturması gerekir. Bu nitelikteki sorularla derinleştirilen tartışmalar, metin incelemeleri; öğrencilerin kendilerini ve dünyayı keşfetmelerini sağlar (Firek, 2006: 184).

Yazma becerilerini geliştirebilmek için öğretmen, öğrencilerine şu yolları önerilebilir:

Bir düşünce veya biçim seçmek,  
Beyin fırtınası yapmak,  
Toplulukla birlikte yazmak ya da bireysel yazmak,  
Yazdığını göstermek,  
Kendi yazdığını değerlendirmek (a.g.e, 2006: 184)

Sever (2004: 26), okuma, konuşma ve dinleme becerilerinin de kazandırılmasına yönelik etkinliklerle bütünleştirilmiş olarak yapılması gereken yazılı anlatım çalışmaları arasında “yazma planı oluşturma” çalışmalarından söz eder. Bu çalışmada Sharples (1999: 74)’ın yazı planlama yöntemine başvurulmuştur. Sharples yazı planlanmasında iki tür plandan söz eder: diagram plan ve yüzeysel plan. Diagram plan, aşamaların görsel olarak (geometrik şekiller, görsel işaretler, tablolar vd.) yansıtılmasıdır. Yüzeysel plan, aşamaların ardışık olarak sıralanıp yazılmasını içerir. “Karşılıklı konuşma örüntüsü yazma yöntemi”nin dizgeleştirilmesinde yüzeysel plan öğeleri kullanılmıştır. Buna göre öğrenciler, yazıda ulaşmak istedikleri amacı belirledikten sonra amaçlarına giden alt basamakları sıralayıp bu basamakların gereklerini yerine getireceklerdir. Sharples (1999: 74)’e göre “Yazı planı esnek olmalıdır; tıpkı bir mimarın eyleme döneceği işlere öncülük edecek çizimleri yapması gibi. Yazıda gerçekleştirilecek düşünsel eylemleri belirlemek için gerekli iki kaynak kâğıt ve mürekkeptir. Kâğıda yazarsınız ya da klavyeye yazıp çıktı alırsınız, hepsi bu kadar.” Öğretmen, öğrencilerin yazarken değişken, cesur, deneysel ve esnek olmalarını, bir bakıma eğlenmelerini sağlamalıdır.

Öğrencilerin karşılıklı konuşma örüntüsü yazabilmeleri için izlemeleri gereken basamaklar Kendhall (1999: 45-47)’in görüşlerinden yola çıkılarak aşağıdaki biçimde oluşturulmuştur:

**Yazının Amacı:** Yazının amacı açık biçimde belirlenir. Bu çalışmada “amaçlı, özlü, sürükleyici, hızlı bir söz düzeni kullanılarak bir karşılıklı konuşma örüntüsü yazmak” amaçlanmıştır.

**a-Karakter Yaratmak:** Karşılıklı konuşma örüntüsü için öncelikle karakterler belirlenir. Karakterlerin bellekte görsel olarak canlandırılması, konuşma biçimlerinin (sözcük seçimi, dilbilgisi kurallarına uymak, ton, vurgu, ağız vd.) duyulması gerekir. Her karakter aynı konuyu aynı tepkilerle, aynı vurgularla konuşmaz; karakterleri konuşturacak kişi, karakterlerinin sözcükleri nasıl örgütlediğini iyi bilmelidir. Karakterlerin aileleri, işleri, cinsiyetleri, geçmişleri vd. de tanımlanmalıdır; tersi durumda karakterler derinleştirilemez ve gerçekçi kılınamazlar.

**b-Karakterlerin Amaçlarını Belirlemek:** Karakterlerin karşılıklı konuşma örüntüsünde hangi amaçla bulduklarının belirlenmesi gerekir. Karakterlerin birbirlerinden farklı özellikleri ve amaçları nedeniyle, konuştukları konu derinleşir, çatışma gelişir, ardından uzlaşma ya da uzlaşmama doğar. Karakterler, doğalarına uygun olmayan ve ilgi duymadıkları konular üzerine konuşturulmamalıdır; bu tutum karşılıklı konuşma örüntüsünü yapaylaştırır.

Öğrencilerin aşağıdaki sorulara verdikleri yanıtlar, yarattıkları karakterlerin amaçlarını belirlemelerine yardımcı olur:

- 1- Karakterleriniz hangi konu hakkında konuşmak istiyorlar, biliyor musunuz?
- 2- Karakterleriniz neyi önemsiyorlar? Neye odaklanmışlar?
- 3- Karakterleriniz birbirleri hakkında neler bilmek istiyorlar?



**c-Konuşma işaretlerini seçmek:** Konuşma çizgisi ya da tırnak işareti kullanılarak konuşmanın başladığı haber verilmelidir. Seçilen işareti kullanma doğrultusunda tutarlı olunmalı; metnin tümünde aynı konuşma işareti kullanılmalıdır.

**d-Yan eylem betimlemesi yapmak:** Karşılıklı konuşma içinde olan karakterlerin zaman zaman ne durumda oldukları, jest ve mimikleri, herhangi bir işle uğraşmış veya uğraşmadıkları okura bildirilmelidir. Yan eylem betimlemeleri, karşılıklı konuşma örüntüsünün ritmini bozmayacak biçimde olmalıdır; hatta bu betimlemeler karşılıklı konuşma örüntüsünün ritmini ve okurun merakını artırıcı nitelikte oluşturulmalıdır. Gereksiz betimlemeler ise metni hantallaştırır.

**e- Karşılıklı konuşma örüntüsünü yazmak:** Yazının amacını belirledikten, ilk dört basamakta sözü edilen hazırlıklar yapıldıktan sonra, karşılıklı konuşma örüntüsü kağıda aktarılmalıdır. Bu ilk metin, yazının taslağını oluşturur.

**f-Karşılıklı konuşma örüntüsünü yüksek sesle okumak:** Karşılıklı konuşma örüntüsünü yüksek sesle okumanın yararı, örüntüde yer alan konuşmaların kulağa doğal gelip gelmediğinin denetlenebilmesidir. Konuşma, doğal bir dil kullanımudur; yapaylığa yer bırakmaz. Yöntemin bu son aşamasında taslak metin yüksek sesle okunduktan sonra doğal gelmeyen dilsel kullanımlar düzeltilir; yazı, son biçimini alır.

Kendhall'ın önerilenden yola çıkarak oluşturulan bu altı basamaklı yöntem, ortaöğretim düzeyindeki her sınıf için uygundur.

## YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Karşılıklı konuşma örüntüsü yazma yönteminin uygulama aşamasında öğrenciler 5 saatlik dil ve anlatım dersinde, öncelikle örnek yazınsal metinlerdeki karşılıklı konuşma örüntülerine odaklanmış, bu bölümleri yazının bütünüyle ilişkilendirmişlerdir. Bu ilişkilendirmeler sonucunda, karşılıklı konuşma örüntülerinin yazınsal metne devingenlik, yaratılan karakterlere de derinlik kattığını ayırt etmişlerdir.

Öğrenciler yöntemin uygulama sürecinde, sırasıyla aşağıdaki eylemleri gerçekleştirmişlerdir:

Çevrelerinde gördükleri, tanıdıkları kişilerden yola çıkarak belirledikleri karakterlerin görsel özelliklerini belleklerinde canlandırmış, onların konuşma biçimlerini duymaya çalışmışlardır.

Karakterlerin hangi amaçla karşılıklı konuşma örüntüsünde yer aldıklarını belirlemişlerdir.

Öğrenciler, örüntüde kullanacakları konuşma işaretlerini seçmişler; tutarlı biçimde aynı işaretleri kullanmışlardır.

Karakterlerin konuşma sırasında gerçekleştirdikleri yan eylemleri betimlemişlerdir.

Karşılıklı konuşma örüntüsünün taslağını oluşturmuşlardır.

Karşılıklı konuşma örüntüsünü kâğıda yazıp yüksek sesle okumuşlar; metinde yer alan konuşmaların tümünün kulağa doğal gelmesi için gerekli düzeltmeleri yapmışlar, üst basamaklarının gereklerini yerine getiren öğrenciler, *amaçlı, özlü, sürükleyici ve hızlı bir karşılıklı konuşma örüntüsü yazma* amaçlarına ulaşmışlardır.

## Araştırma Deseni

Çalışmada geliştirilen yöntem aşağıdaki biçimde uygulanmıştır:

Yöntemin her aşamasının öğretmen tarafından tanımlanması ve örneklendirilmesi

Yöntemin her basamağının öğrenciler tarafından bireysel olarak uygulanması,

Basamakların sonunda öğrencilerin karşılıklı konuşma örüntüsüne ulaşmaları

## Çalışma Grubu

Ankara Reha Alemdaroğlu Anadolu Lisesi 11. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen “karşılıklı konuşma örüntüsü yazma yöntemi” uygulaması sürecinde 58 öğrenci metni elde edilmiştir.

## Süreç

“Karşılıklı konuşma örüntüsü yazma yöntemi”nin uygulaması için bir haftalık (5 saat) 11. sınıf “Dil ve Anlatım” dersi kullanılmıştır. Öğrenciler karşılıklı konuşma örüntüsü oluştururken her aşamada ulaştıkları metni aynı kâğıda yazmış, her ders saatinin sonunda bu kâğıdı ders öğretmenine teslim etmişlerdir.

## VERİ ÇÖZÜMLEMESİ

Uygulama sürecinde elde edilen öğrenci metinleri nitel araştırma yöntemlerine uygun biçimde incelenmiş; incelenen metinlerden nitel sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları karşılıklı konuşma örüntüleri metinleri; karakter yaratma, karakterleri ortak bir amaç üzerine konuşurma, karakterler için yan eylemler belirleme ve konuşma işaretlerini tutarlı biçimde kullanma bakımından incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

## SONUÇ

Bu çalışmada önerilen yazma yönteminin uygulanması sonunda, yöntemi öğrenip uygulayan öğrenciler aşağıda sıralanan yargılara deneyim yoluyla ulaşmışlardır:

Günlük konuşma dili canlı, esnek ve işlevseldir; yapaylık içermez.

Her insanın kendine özgü bir konuşma biçemi vardır; karakter yapısı bu biçemin oluşmasında etkilidir.

Günlük dilin yaygın bir görünümü olan karşılıklı konuşma örüntüleri, yazıya aktarılırken doğallığını ve canlılığını yitirmemelidir.

Dil ve edebiyat derslerinde etkili yazma yöntemleri kullanmak yalnızca öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaz; öğrencilerin dile ilişkin bazı kesinlemelere, değerlendirmelere ulaşmalarını da sağlar.

## KAYNAKÇA

Dawson, Paul (2005) *Creative Writing and the New Humanities*. London: Routledge.

Hilve, Firek (2006) “Creative Writing in the Social Studies Classroom: Promoting Literacy and Content Learning” *Social Education*. 70, 4, 184.

Göktürk, Akşit (2002) *Okuma Uğraşı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Sever, Sedat (2004) *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sharples, Mike (1999) *How We Write? Writing as a Creative Design*. Routledge: London.

Showolter, Elaine (2003) *Teaching Literature*. United Kingdom: Cornwall, Blackwell Publishing.

Smith, Hazel (2005) *The Writing Experiment*. New York: Allen&Unwin.

Heaven, Kendhall (1999) *Write Right! Creative Writing Using Storytelling Techniques*. Englewood Colorado: Teacher Ideas Press.



## EKLER

### Örnek Öğrenci Metni 1 (Aslı Şahinkaya)

Kapı boncukları şingirdadı. Kısa boylu kadın, kirli beyaz topuklu terlikleriyle salona girdi:

“Zehra buralarda mı Ertekinciğim?”

Arka odadan cevap geldi:

“Buradayım ablam, geldim. Müşterim var, bir beş dakika bekleteceğim.”

Terlikli müşteri, bilgisayarda tıklar tıklar bir şeyler yazan Ertekin'e tepeden bakan bir şaşkınlıkla:

“Halbuki randevu almıştım, işi uzadı zahir.”

Ertekin olağanca kısık sesiyle, müşteriye eğildi:

“Valla ablacığım bu böyle. Ne dedimse anlatamadım. Eli de pek ağır. Geçen, sekiz numaradaki abla da dert yandı, hiç sorma!”

“Şekerim benim geçen manikürde tırnağımı kanattı. Sana diyecektim de, yeni diye açamadım ağzımı. Günahı yazılmasın, tövbe”

“Vallaha billaha ablacım kadın işine de karışılmaz. Elli kere dedim, müşteriye fiş yazacaksın, diye. Yok, unutuyorum abi, kusura bakma, deyip duruyor. Sonra müşteri geliyor, ne vardı ablacım, diye soruyorum. Bazısının suratı kızarıyor, bazısı sana inan olsun ablam söyleyiveriyor, ben utanıyorum o dakika.”

“Ay kız, bu ne işbilmezlik? Nerelere gittin sen Süheyla'm! Ah ah!”

“Öyle işte ablacığım. Yol vereceğim de üç çocuklu diye elim kolum bağlanıyor. Bizimkisi de vicdan işte!”

Müşteri siyah deri koltuklardan birine oturmuş, kuaförünün anlattıklarına dikkat kesilmişti. Neden sonra arka odadan bir kadın çıkageldi:

“Gel ablam gel, bitti işim.”

Kadın hemen toparlanıp ayağa kalktı:

“Ay şekerim bir bilsen sana gelmeyeli neler oldu neler! Hem özledim kız seni vallahi!”

Manikürcü Zehra'yla kadın kikirdeyerek içeri girdiler.

Ertekin bilgisayarda harala gürele yazmaya devam ediyordu.

### Örnek Öğrenci Metni 2 (Didem Demir)

- İyi günler. Çubuk Belediyesi Veterinerlik Hattı'na hoşgeldiniz.

- Henüz onu benimseyemedim aslında.

- Nasıl? Anlamayadım efendim.

- Salyangoz, diyorum; hayvanmış gibi gelmiyor pek.

- Salyangoz dediniz değil mi? Tam olarak problemi nedir?

- Çok hareketsiz. Oysa filmde çok sevimli bir evcil hayvan gibi görünüyordu.

Operatör elindeki kalemi parmakları arasında bir aşığı bir yukarı sallarken bu işe başvurma sebeplerini gözden geçirdi.

- Film mi dediniz? Anlayamadım.

- Evet, evet. Neydi adı? Hah, Siyah Beyaz'dı filmin adı. O filmde işte Birkaç arkadaş vardı filan, adamın birinin salyangozu vardı, filmi şimdi tam hatırlayamıyorum. Arkadaş olmasa gitmezdim zaten. neyse işte çok heveslendim petshopa gittim, satmıyoruz dediler, balık yemi verelim dediler, ben salyangoz istiyorum dedim. Nihayet bizim bahçeden buldum bir tane salyangoz. Ama çok hareketsiz sanki bu.

-Hımm. Anlıyorum efendim. Sistemimize bakmam gerekiyor. Hatta kalın lütfen.

-Tamam bekliyorum.

Birkaç saniye derin nefesler alıp verdi operator. Müşterisine geri döndü:

-Efendim sistemimiz yenilenme aşamasında olduğu için size yeterli bilgi veremiyorum.

-Ama ben o kadar anlattım size Rıfkı'yı. Yani bekledim.

-Üzgünüm efendim, başka bir sorunuz varsa onu yanıtlayabilirim.

-Neden? Uzun süre bekletince prim falan mı alıyorsunuz?

-Hayır efendim.

-Bakın şimdi çok rahatladım! Beni yeterince beklettiniz, kapatıyorum.

-İyi günler efendim.

### **Örnek Öğrenci Metni 3 (Tankut Özkan)**

Cam kenarındaki bir masada buldu onu.

"Geciktin."

"Biliyorum ama sen de anla artık yedi dersem yedi otuzda gelirim."

"Doğru söylüyorsun da senin de yedi dersin yedide burada olacağımı bilmen gerekir."

"Neyse canım! Zaten önemli olana burada olmamız."

"Biliyorsun, bu cumartesi muhabbetleri ikimizin de elini kolunu bağlıyor."

"Geçen gün fare almak istedin, ben de sana hayvanın özgürlüğünü kısıtlama dedim. Halbuki seninki gayet normal bir istekti; ama ben ahlakçı bir yaklaşımla seni durdurdum."

"Hatırladım. Karşılığında ben de o çiçeği koparmaya engel olmuşum."

"Evet."

"Normal insanlar, cumartesi akşamlarını kız arkadaşlarıyla geçirirler."

"Biliyorum; ama kız arkadaşının olmadığını da biliyorum. Var mı hoşlandığın biri?"

"Var. İş yerinde biri var. Ne oldu? Arkadaşlığımızın geleceğinden endişe mi ediyorsun? Sonuçta kız arkadaşım olursa cumartesi akşamlarımı ona ayıracağımın farkındasındır."

"Arkadaşlığımızın sonsuza dek süreceğini düşünüyorum."

Bir süre susup oturdular. Pencereden dışarıyı izlediler.

Birer kahve söylendi.

"Kahveyi beğendin mi?"

"Buranın kahvesini sevmiyorum."

### **Örnek Öğrenci Metni 4 (Ömer Atmaca)**

Norveç'te bir yaz günüydü. Arktik manzaralı bir köprü üzerindeydiler. Saat 21:58.

- İyi günler efendim.

- Size de iyi akşamlar.

- Bugünkü balina avı nasıldı?

- Bu tarafa gelmiyorlar pek. Şu suni yemlerden atmışlar Finlandiya tarafına. Dava bitmeden önce birkaç balina daha avlamak istiyorlar herhalde.

- Peki siz kaç balina avladınız?

- Bir tane yavru, onu da geri bıraktık. Bu Finlandiyalılar yüzünden yavrular yollarını kaybediyorlar. Yoksa niye burada gezinsinler? Bu zamanlar Arktik'te bol balık vardır hem de güvenlidir.

- Bir zamanlar amcam da bu işleri yapardı. Tabi biraz ilkel. Bir keresinde boynuzlulardan yakalamış.

- Onlar bu tarafta olmaz ki!

- Dediğine göre Finlandiyalılar bu işi daha önceden yaparmış. Ama kimse anlamazmış ne olduğunu. Bu yüzden birkaç boynuzlu buraya gelirmiş.

- Kalleşler. Belliydi bunların yaptığı. Pardon amcam kim demiştiniz?

- Dememiştim.

- Peki amcanız kim?

- Von Andersenlerden Mark. Tanır mısınız?

- Von Andersen ha? Amcam dediğinize göre siz de bir Von Andersensiniz. Niye buradasınız? Von Andersenlerin taşındığı duymuştum.

- Köyümde bir balina avcısıyla tanışmaya gelmiştim. Belki bir de muhabbet için. Yaptığıma göre gidebilirim.

- Ha siz şu von Andersensiniz! Sizinle gurur duyuyoruz.

- Duymayın.

- Neden?

- Size borçlu kalmak istemiyorum.

### **Örnek Öğrenci Metni 5 (Ulaş Bager Aldemir)**

Oda sessizdi. Mahmut Aysel'e döndü:

"Hadi, gidelim."

Aysel tedirgindi. Kafasında dumanlar pofur, pofur...

"Gelmiyorum!"

"Neden? Bugün önemli bir gün."

Aysel gözlerini Mahmut'a çevirip ters ters baktı.

"Abidin peşimde, anlamıyor musun?"

Mahmut alaycı ama öfekli sırıtıyordu.

"Çocuğumuz kaza yapmış, yeni ameliyat olmuş, taburcu oluyor, sen Abidin'den söz ediyorsun!"

"Tamam Mahmut, bağırma bana, Adam gibi konuş! Çıkamam dışarı. Git, sen al çocuğu! Hayatımı tehlikeye atamam."

Mahmut kapıya bir gidip bir geliyordu.

"Ne biçim annesin sen Aysel? Gidip kızı hastahaneden almamız diyorum sana!"

Aysel şaşırıldı. Neden Mahmut tek başına gitmiyor ki? Yoksa Mahmut'la Abidin ortak mı çalışıyordu?

Aysel yerinden fırladı. Mahmut'un suratına yapıştırdı tokadı.

"Ne oluyorsun Aysel?"

"Seni alçak herif, bana komplo kurdunuz demek!"

"Aysel, gidip ilaçlarını içsene! Paranoalarından bıktım usandım artık. Seninle mi uğraşayım kızımızla mı?"

Mahmut kapıyı açar, çıkar gider.



# YABANCI YA DA İKİ KÜLTÜRLE BÜYÜYEN TÜRK ÇOCUKLARINA VE GENÇLERE İKİNCİ DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE E-KİTAP TABANLI RESİMLİ SÖZLÜK UYGULAMALARI

**Dr. Mustafa ÇETİN**  
İstanbul Kültür Üniversitesi

## Özet

Günümüzde çocuğun ana dil öğrenme süreci tamamlanır tamamlanmaz ikinci bir dilin öğretilmesine başlanması günümüzde normal karşılanmaya başlanmıştır. Artık anaokullarında dil eğitimine başlanmış durumdadır. Bunun tam olarak doğruluğundan söz etmek mümkün olmamakla beraber uygulamada yerini almış durumdadır.

Dil öğretiminde teknoloji kullanımının geçmişi oldukça eskiye dayanmakla birlikte bilgisayar teknolojilerinin olağan üstü hızlı gelişmesine bağlı olarak bambaşka bir boyut kazanmıştır. E-kitap uygulamaları da uzun süredir bu sahada belli bir yer edinmiş durumdadır. Dil öğretiminde çoklu ortam destekleyen e-kitap uygulamaları ise yeni olmalarına rağmen hızlı bir gelişim göstermektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde çoklu ortam destekleyen e-kitap uygulamaları ise henüz gelişme aşamasındadır. Çocuklara, gençlere yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ihmal edilmiş bir saha olmakla beraber yakın gelecekte dikkate değer çalışmalar olacağı düşünülmektedir.

Çocuklara ve gençlere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sözlük uygulamaları bir alt alan olmakla birlikte önemli bir konumdur. Özellikle "Kendin yap" mantığıyla çalışan, çoklu ortam destekleyen, dar kapsamlı ama işlevsel pek çok yaratıcı çalışmadan söz edilebilir.

**Anahtar Sözcükler:** E-kitap uygulamaları, yabancılara Türkçe öğretimi, dil öğretimi, interaktif e-kitap kullanımı.

## Abstract

Today, children start to learn a second language the minute they complete the process of learning their native tongues. Foreign language education is offered at preschools. Although it is not possible to say that it is entirely appropriate, this has taken its place in the curriculum.

Use of technology for language training is a method being used for a long time. The booming advancements in compute technologies have introduced an entirely different dimension to such studies. E-book applications supporting multiple environments in language education have been progressing rapidly.

First examples of e-book application supporting multiple environments can be seen in the field of teaching Turkish to foreigners. It is believed that there will be significant studies in the field of teaching Turkish to children and young people as a second language, in the future.

E-book based dictionary applications used for teaching Turkish to children and young people as a second language is a sub-category. There are some narrow-scoped and functional experimental studies that work with "do it yourself" mentality and support multiple environments.

**Key Words:** E-book applications, Turkish education for foreigners, language education, interactive e-book use.

## GİRİŞ

Bilinen basılı yayıncılık ürünlerine bir alternatif olmaktan öte yepyeni bir alan oluşturan e-kitap uygulamaları yakın gelecekte büyük bir kullanım alanına sahip olacaktır. Bilgisayar teknolojileri, yazılım dünyasının hızlı gelişimi ticari yönü de olan bu alanın yükselişini işaret etmektedir.

Resim, ses, video unsurlarının kullanıldığı, interaktif olarak kullanıcı tarafından resim ve yazı eklenebilen, geliştirilebilir sözlük özellikleriyle kendi kendine öğrenme yöntemlerine entegre olabilen e-kitap uygulamalarının dil öğrenimi ve öğretiminde etkili bir rol oynayacağı görülmektedir. Özellikle kelime dağarcığı geliştirmede çok büyük işlevi olacağı açıktır.

Çocuklar ve gençlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi denilince ailelerin yönlendirmesinden söz edildiği açıkça anlaşılmaktadır. Ebeveyn, çocuklarını bu konuya yönlendirmeyi istemekte ama bunu nasıl yapabileceği konusunda fazla bir fikri bulunmamaktadır. E-kitap uygulamaları kolay ulaşılabilir olması, ebeveynin de katılabileceği bir eğitim sürecini desteklemesi ile bir çözüm yolu olarak değerlendirilebilir.

## **ARAŞTIRMANIN AMACI**

Yabancı ve iki kültürle büyüyen Türk çocukları ve gençlere yönelik Türkçe öğretimi materyallerinin e-kitap uygulamalarıyla nasıl geliştirilebileceği sorusuna cevap aranmaktadır.

## **KURAMSAL ÇERÇEVE**

Sanal yayıncılıkla basılı yayıncılık arasında bir yerde konumlandırılacak olan interaktif kullanımı destekleyen e-kitap yayıncılığının çocuklara ve gençlere yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde uygulanabilirliği değerlendirilecektir.

## **YÖNTEM**

Günümüz terminolojisinde “Görsel -işitsel” yayın olarak ele alınabilecek olan e-kitaplar aslında ayrı bir tanımlamayı gerektirmektedir. Pek az örneği olan dil öğretiminde e-kitap kullanımı konusundaki bu bildiride bir yöntemden çok deneysel bir yaklaşımdan söz edilebilir.

## **BULGULAR VE SONUÇLAR**

Kolay uygulanabilirlik başta olmak üzere pek çoğu teoride doğru görünen interaktif e-kitap örneklerinin kullanımı artırılmalıdır. Hemen hemen hiçbir masrafı olmayan, sadece bir yazılımla üretilebilen bu tarz pratik ve kişisel gelişimi destekleyen yayıncılığın “Ulaşılabilir” olması başlı başına önemli bir sonuçtur.

## **ARAŞTIRMANIN ALANYAZINA KATKISI**

E-kitap uygulamalarının “yenilenebilir”, “geliştirilebilir” yayın örnekleri olarak yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımı kolay, odaklı, güncel ve verimli ders materyali üretiminin teşviki.

“Çocuk” ve “Genç” kelimeleri insan ömründe bir dönemden öte bir kavram olarak algılanmaktadır. Daha bundan on yıl öncesi “Çocuk” ve “Genç” deyince anladığımız kavramla bugün anladığımız arasında da ciddi farklar görünmektedir. Bugün 18 yaşında gençlerin de aralarında bulunduğu ekiplerin kurduğu dev bilgisayar endüstrilerinden söz etmekteyiz. Artık “Hayata atılmak” diye tabir edilen olgu çok daha erken yaşlara inmiş durumdadır. Çok yakın bir zamana kadar ancak yirmili yaşlardan sonra tanışılan her türlü ürün ve dünyadaki gelişmelere çok daha erken yaşlarda deyim yerindeyse “Çocuk yaşlarda” ulaşılabilir.

Bugün ergenlik dönemine yönelik edebi eserlere çok daha erken ulaşıldığı gibi daha üst yaş grubuna yönelik, “Gençlik edebiyatı” diyebileceğimiz eserlere, ergenlik döneminde, hatta daha da erken ulaşılmaktadır. Evinde bilgisayarında veya oyun konsolunda istisnasız her türlü oyun ve programa sahip olan çocuk, kendi dünyasında “Kişi” olmakta, oyun oynamakla kalmayıp oyun üretmeye bile başlayabilmektedir.

Unutulmaması gereken, bugün kullandığımız dijital dünyaya yönelik her türlü gelişmenin ardında bizlerin “Çocuk” veya “Genç” olarak adlandırdığımız ya da sınıflandırdığımız kitlenin olduğudur. Buna “Çocuk” ya da “Genç” gibi düşünen veya düşünmesi gereken yetişkin kitleyi de ekleyebiliriz. Artık “Sermaye” anlamında da güce sahip olan, klasik anlamda “Genç” dediğimiz bireylere rastlanıyor.

Daha geniş anlamda bakıldığında bile çocuklar ve gençlerden oluşan kitlenin aile içindeki “Yükselen değer” olduğu, her türlü alışverişte onların yönlendiriciliğinin etkili olduğu görülmektedir. Evin otomobilinin markası dâhil pek çok konu onların onayı olmadan çözülememektedir. Ailenin bir bakıma “Tüketim” anlamında onay makamı çocuklar ve gençlerdir (Çetin, 2009).

Bilgisayar teknolojilerinin gelişmesi üç yaşından itibaren çocukları dijital dünyayla tanıştırmakta, kimi ticari kimi eğitsel pek çok ürün ve programla henüz gelişmemiş el kasları bilgisayar tuşlarıyla tanışmaktadır. Ana dili hâkimiyeti olmayan çocuklara “Yabancı dil” deyince akla gelen tek şey olan İngilizce öğretilmeye çalışılmaktadır. Çocuklara uygun olmadığına inanılan bir konuda, “X” şirketi “X” kuruluşunu finanse ederek araştırma yaptırmakta, hiç yargılanmayan verilere dayalı olan bir ürün veya hizmet birden bire yasal zemine taşınmaktadır.

Dil öğrenimi ve öğretimi her geçen gün küçülen dünyanın sosyal hedeflerinden biri durumundadır. Gerek dünyada gerekse ülkemizde basılı ve dijital ortamda büyük gelişmeler gözlemlenmektedir. Dijital dünyadaki gelişmelerin bir kısmı tartışılır ama hepsinin yeni pek çok seçenek sunduğu söylenebilir. Artık “Skype, MSN” üzerinden bireysel ve grup dersleri yapılabilir, dil öğrenme portalları ve benzerleri ile e-öğrenmenin ve e-öğretmenin her şekli kullanılabilir. Öğrenci ve öğreticinin önünde yepyeni ufuklar açılmış durumda.

Bu gelişmelerin olağanüstü hızına bağlı olarak da baştan beri farklı olması gereken “Öğretmen” ve “Öğrenci” kavramları da yeniden tanımlanmış durumda. Bilimsel anlamda zaten kullanageldiğimiz “Öğrenci” ve “Öğretici” kavramları artık yeni ve daha geniş bir misyonla karşımızda.

Öğretmenlik eğitime sahip olmayan ama öğretici olan, bilinen anlamda öğrenci olmayan ama öğrenci olan insan sayısı çok yüksek. Buna “ebeveyn” ve yetiştirdikleri çocuklar da eklendiğinde bu sayı dünya nüfusunun çoğunluğunu oluşturur hale gelmektedir.

18 yaşında ve daha erken yaşta bir genç isterse uzaktan eğitimle istediği dili öğrenebildiği gibi istediği dili de öğretebilmektedir. Pek çok farklı şekli olmakla birlikte “İnternet ortamı” adını verebileceğimiz sınırsız platformda, öğreticinin kariyer değerlendirmesi, alınan eğitim, akademik kariyer, eser ve tecrübelerle değil, ders yapanların oyları ve yorumlarına bağlı yıldızlarla ölçülüyor. Öğretici yaş ortalaması yirmili yaşların ilk yarısı. Bu konuda en bilinen örnek Verbal Planet adlı dil öğrenme ve öğretme sitesidir.

## **E-KİTAP UYGULAMALARI VE İLGİLİ PROBLEMLER**

E-kitap uygulamaları dil öğrenimi ve öğretiminde basılı yayın, dijital yayın arasındaki konumlarıyla özel bir yere sahipler. En yaygın format olan “PDF” yanında daha işlevsel ama daha az bilinen formatlar da var. Bilinen örneklerle bakıldığında yapılabileceklerin sınırı yok gibi görünüyor. Yazı yazılabilir, ses ve görüntü dosyaları eklenebilir. İstenilen kısımların altı çizilebilir, alıntı yapılabilir. Bir basılı kitap ile yapılabilen her şey ve daha fazlası e-kitaplar ile de gerçekleştirilebilir (Bakı, 2010).

Karşılaşılan problemlerin en büyüğü ve uzun süre çözülemeyecek gibi görüneni yazılım ve cihaz üreticilerinin bütün dünyayı ve dilleri kapsayan ortak ürün üretmemeleri veya üretmemeleridir. Düz metin içeren teknik açıdan basit bir e-kitap birkaç düzenlemeyle dünyadaki oldukça büyük bir okuyucu kitlesine ulaşabilmektedir. Düz metinli e-kitaplarda henüz çözülemeyen konu ise okuyucunun belirli bir seviyede de olsa bilgisayar ve yazılım dünyasına aşinalığını gerektiriyor olmasıdır. En yaygın kullanıma sahip olan “Web tabanlı” e-kitaplarda da sorunlarla karşılaşıldığı olmaktadır. E-kitapların formatını işaret eden “Uzantı”lar da onlarca farklı e-okuyucu (hem cihaz hem de sanal okuyucu anlamında) gerektirmektedir. Bunun anlamı bu işin arka planında olabildiğince çok e-kitap okuyan okura sahip olmak isteyen ticari kurumların olduğudur.

“.exe” uzantısı düz metinli e-kitaplarda en yüksek kullanımda olanıdır. Ana problem ise e-kitabı “İnteraktif” olarak kullanma veya “İnteraktivite kitabı” olarak kullanmayı kısıtlamasıdır. Buna ses ve görüntü dosyalarına kısmen ulaşılması ama yazı yazılamaması örnek olarak gösterilebilir.

E-kitapların yayın hakları konusunda düzenleme aşamasında uygulamalara rağmen oturmuş, tam uygulanabilir bir standart da yoktur. Yasal bir ürünün “Kırıcı” (Hacker anlamında)lar tarafından yasal olmayan yollarla çoğaltılıp dağıtılması söz konusu olabilmektedir. Yazarın veya yayıncıların pek çok farklı anlamda kayba uğrama ihtimalleri vardır. Kitap içeriğine müdahale bile ihtimaller arasındadır. Bilindiği gibi bu risk “OCR” gibi programlar kullanılarak dijital ortama taşınan basılı yayınlar için de söz konusudur.

Bir diğer sorun ise e-kitap yayınının kolay olmasına bağlı olarak bilimsel tecrübe gerektiren bir konuda ehil olmayan eller tarafından kaleme alınmış eserler olması ve bunların hangisinin doğru eser olduğunun kullanıcı tarafından ayırt edilemeyecek olmasıdır. Bilindiği gibi internet ortamının da temel problemi budur. Bilgi ve yanlış bilgi aynı çatı altında ve yan yana bulunmaktadır.

Dev firmalar kendi formatlarını oluşturarak “Tekel” kurma peşinde görünmektedirler. E-kitap uzantısının hem kitabın yazıldığı dili hem de kitabı okuyan kişinin ana dilini desteklemiyor olma ihtimali de her zaman karşılaşılabilecek sorunlar arasında yer almaktadır. Bazen de cihazda okunan bir kitabı bilgisayarda okuyamama veya tam tersi bir durumla karşılaşma ihtimali söz konusu olabilmektedir.

Dünya genelinde bir standart varmış gibi görünmesine rağmen kesinlikle bir standarttan söz etmek mümkün değildir. Bu ticari sebepler yanında teknik problemlerle veya imkânlarla da ilgili olabilmektedir. İlk problem web tabanlı e-kitaplarda “WINDOWS” veya “MAC” tabanlı olmakla ilgilidir.



Bir de “LINUX” veya “LINUX” uyumlu olma temel problemimiz vardır. Adı geçen sistemlerin versiyonları da problem olabilmektedir.

Farklı e-okuyuculara sahip olunması, e-okuyucu versiyonu problemi, kitap interaktif ise kullandığınız ses ve video formatı, bu formatların versiyonları, kullandığınız yazı karakterine kitabı okuyan kişinin sahip olmamasına bağlı olarak, e-kitabın aslından farklı görünmesi ve yazı karakterlerinin kullanıcının bilgisayarı tarafından tanınmaması ve benzerleri olası problemler arasında sayılabilir. Buna ekran büyüklüğü, ekran çözünürlüğü, bellek, işletim sisteminin versiyonu vs. gibi pek çok muhtemel problem de eklenebilir. İlavce olarak okunan kitabın yasal bir versiyon olmaması ve kitabın temin edildiği kaynağın virüs ve benzeri pek çok zararlı içerik taşıması, bilgisayar güvenlik sisteminin kitabı okumaya izin vermemesi, web tarayıcısı ve versiyonu tarafından desteklenme veya engellenme gibi ek sorunlar da sıralanabilir.

Dünya ile aşağı yukarı eş zamanlı olarak tanıştığımız bilgisayar ortamında kullanılan “E-okuyucu” kavramı günümüzde bir de cihaz adı olarak kullanılmaya başlanmış ama bu sahada dünyanın bir hayli gerisinde kalınmıştır. Bunun yanında “Windows” tabanlı okuyucular yanında “Android” tabanlı bilgisayar ve e-okuyucuların olağan üstü bir hızla yaygınlaşmasının ardından bu açık kısa bir sürede kapanacak gibi görünmektedir. Geçmişte yaşadığımız her türlü teknolojiyi geriden takip edip en son teknolojiyi alarak sürece yetiştiğimiz gibi bu konuda da kısa sürede dünya ortalaması yakalanacak gibi görünmektedir.

“E-okuyucu” cihazların gecikme sebepleri arasında Türkçeye has bazı harf karakterlerinin “Unicode” platformu kullanılmasına rağmen özellikle birkaç karakterde çözülmemiş olması yatmaktadır. Bunlar İ,Ğ,Ş karakterleridir. Türkiye’de kullanılan cihazlar Türkiye’ye uygun üretildiklerinden evrensel olmamakla beraber bir çözüm üretilmiş görünmektedir. Ama bu gerçek bir çözüm değildir. Dünyanın başka bir yerinde aynı markayı taşıyan veya başka bir firmanın ürününde Türkiye’de okunabilen bir kitabı okuyamama ihtimali vardır. Bu durum Türkçe uzantılı alan adlarıyla aynı durumdadır. Bilindiği gibi artık Türkçe alan adı alınabilmekte, bunun için özel bir kodlama kullanılmaktadır.

Bir Türkçe metnin ya da eserin e-kitap ortamına taşınması, bir cihaz tarafından eksiksiz tanınması için gereken süreç tahmin edilenden daha uzundur. Özel yazılım veya yazılımları kullanılabilir hale getirmek için “Yama”lara ihtiyaç duyulabilmektedir. “En yaygın aktarma platformlarından olan “EPUB” henüz Türkçe açısından başarılı bir durumda değildir. Karakter tanıma aşamasında çeşitli kurumlar tarafından geliştirilen alt yapıda kullanılan bazı uygulamalar başarılı sonuçlar vermeyebilmektedir.

## **YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN KİTAP VE DERS KİTAPLARI ÜZERİNE**

Yabancılara Türkçe öğreten kurum, üniversite, şirket, kurs ve dershanelerin da sayısı şaşırtıcı derecede yüksektir. Özel ders verenlerin sayısı binlerle ifade edilmektedir. Henüz bilimsel anlamda, teori ve uygulamaları tutarlı olan bir yabancılara Türkçe öğretimi yönteminden de söz etmemiz mümkün değildir. Ne kadar kurum ve kişi varsa o kadar “yol” ve “yordam” vardır. Bu arada bilinen hiçbir dil öğretim yönteminin Türkçeye uygunluğundan veya Türkçeyi kapsadığından söz etmek mümkün değildir.

Yabancılara Türkçe öğretimi sahasında da gerek akademik gerek ticari eserlerde başka bir keşmekeşten daha söz edebiliriz. Garip ve anlaşılmasız bir şekilde yayın bolluğunda yayın darlığı yaşanmaktadır. Bu tarz yayıncılığın bir adı olmadığı için biz “kapalı devre yayıncılık” adını vermeyi uygun bulduk. Çok fazla yayın olmasına rağmen bunların pek azı erişilebilir durumdadır.

Yabancılara Türkçe öğretmek isteyen bir şekilde bu konuyla görevlendirilen veya gönüllü olan bir kişinin ilk tepkisi bu konuda hiç yayın olmadığıdır. Doğrusu ise bu sahada yayın fazlalığı olduğudur. Bize has bir yayıncılık şekli olan kapalı devre yayıncılıktan söz ediyoruz bu noktada. En büyük dil öğretimi kurumumuz olan Ankara Üniversitesi TÖMER ve muadili örnekleri dâhil bu böyledir. Kurs yapılan yer sayısı kadar kitaptan söz etmek mümkündür. Ders kitabı olmayanların ise dersi veren öğretmenler tarafından şu veya bu şekilde geliştirilen kendilerine has ders notları vardır.

Pek azına kitap raflarında rastlanan bu yayınlar, bu kitapların yazarları hariç herkes tarafından eleştirilmekte, her öğretici ya kendi yolunu çizmeyi düşünmekte ya da kendisi gibi düşünenlerle yeni bir yol arayışına girmektedir. Bu durum yayın sayısını artırmakta ama ortak birikimlerin yayınlara yansımaya engel olmaktadır.

Yurt dışında yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yazılan ve satılan kitapların sayısı ise tam rakamın tespiti imkânsız olmak kaydıyla iki yüz civarındadır. Çok ciddi bir talep olması yayınevleri, yazarlar ve dev satış ağlarının konuya ilgisini artırmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda hemen her üniversitenin Erasmus programına da bağlı olarak kimi işlevsel kimi göstermelik bir birimi bulunmaktadır. Başlangıçta Türkoloji bölümlerini temel alan bu çalışmalar daha sonraları eğitim fakültelerine, daha sonra da İngilizce bilen akademisyenlere oradan da ilgilenen herkese açılmış durumdadır. Henüz anlaşılamayan bilimsel anlamda hiçbir mantığa oturtulamayan nedenlerle İngilizce bilen herkesin Türkçe de öğretebileceği konusunda başta akademik çevreler olmak üzere aslı olmayan ama kabul gören bir anlayış hâkimdir.

Kendi içinde veya yeni bir birim kurarak bu konuya temel oluşturması gereken Türkoloji bölümleri ise başlangıçtaki ağırlığını kaybetmiş ama özellikle son birkaç yılda devletin ve YÖK'ün teşvikiyle bu konuya tekrar yönelmiş durumdadır. Özellikle yabancılara Türkçe öğretimi sahasını temel alan sempozyum, çalıştay gibi akademik platformların sayısında ciddi bir artış gözlemlenmektedir. Bunun yanında Yunus Emre Vakfı gibi üst kurumlar da kurulmuştur.

Bütün bu gelişmeler, şu anda karmaşayı artırmakla beraber yakın gelecekte yabancılara Türkçe öğretimi sahasının sağlam bir zemine oturacağını göstermektedir. Yabancılara Türkçe öğretimi yüksek lisans programlarının açılmış olması, sınırlı da olsa doktora programlarına başlanmış olması önemli gelişmelerdir. Yabancılara Türkçe öğretmeni yetiştirme konusunda üniversitelerimizin sınırlı da olsa resmi ve yarı resmi olarak sertifika programları yürütmeleri de sevindirici bir gelişmedir. Bunların arasında Yunus Emre Enstitüsü, Ankara Üniversitesi TÖMER, Fatih Üniversitesi, İstanbul Kültür Üniversitesi'nin çalışmalarını sayabiliriz. Bu konuda hızlı bir gelişim olacağı gözlemlenmektedir.

### **E-ÖĞRENME, E-KİTAP AÇISINDAN YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ**

İnteraktif e-kitap uygulamaları bilişsel ve oluşumcu dil öğretim yaklaşımlarını destekler mahiyettedirler. “Yaşam konisi” olarak anılan, öğrenilenin kalıcılığını değerlendiren yaklaşımı da pek çok anlamda içinde barındırmaktadır (Büyüksalan, 2007). Öğrencinin edilgen konumdan etken konuma geçtiği görülür.

Bu sahada, e-öğrenme açısından ilk adımı en köklü kurumumuz olan AÜ TÖMER atmış, bu konuda da öncü olmuştur. Bunun yanında fazla geliştirildiği, akademik çerçeveli muadillerinin kurulduğunu söylemek zordur. Bütün dünyada gerek yabancılara Türkçe öğretimi gerekse dil öğretimi konusunda olağan üstü gelişmeler olurken bu konuda önemli bir gelişme olmaması hayli düşündürücüdür. Bu konuda kişiler ve özel kurumlar emekleme aşamasında da olsa daha iyi durumdadır.

E- yayıncılığa temel oluşturan e-kitap yayıncılığında ise hemen hemen söz etmek mümkün değildir. Açıkça söylemek gerekirse bu konuda tam anlamıyla geri kalmıştır. “PDF” formatıyla mevcut bir belgeyi yayınlamanın e-kitap ve işleyişiyle hiçbir ilgisi yoktur. Adı geçen formatın üreticisi şirket öncü olmasına rağmen bu konuda çok geri kalmış durumdadır. Çok yeni olarak bazı arayışlarda bulduklarını söylemek mümkündür.

Düz metinlerden oluşan e-kitaplar da e-yayıncılık sınıfındadır ama adı geçen yayıncılığın temeli okunabilen, yazılabilen, dinlenebilen ve seyredilebilen yayınlardır. “İnteraktif” tabir edilen programlardan, web sitelerinden, ticari DVD’lerden değil, kendi içinde işlerliği olan e-kitaplardan söz ediyoruz. Bu konuda ilk girişim şu an itibarıyla deneme versiyonlarına ulaşılabilen 2011 sonu veya 2012 başlarında satışa kullanıcıya ulaşacak olan Dil Evi’ne ait Turkofoni ve Turkesk e-kitaplarıdır. (Bkz: [www.turkofoni.org](http://www.turkofoni.org) , [www.mustafacetin.org](http://www.mustafacetin.org))

### **ÇOCUK VE GENÇLERE YÖNELİK E-KİTAP FORMATLI DENEYSEL SÖZLÜK UYGULAMA ÖRNEKLERİ**

Yabancılara Türkçe öğreten kurum, kişi ve üniversiteler tarafından İkinci dil veya yabancı dil olarak Türkçe öğrenen çocuklar ve gençler ise adeta yok sayılmakta, akademik çalışmalar ve birikimlerin paylaşılmadığı kişisel bir kaç teşebbüs dışında bu sahada somut hiçbir çalışma bulunmamaktadır.

Şu anda bu konuda ticari olmayan, herkesin ulaşabileceği ve kullanabileceği bir anlamda deneysel bir sözlük olan, “KENDİN YAP” mantığıyla çalışan ücretsiz bir e-kitap uygulamasından söz edebiliriz. Bu tarz, özellikle her anlamda sözlük uygulamaları için tasarlanan deneme aşamasındaki “Yarı hazır” e-kitaplara, “Yap, Yapıştır, Yaz” kelimelerinden oluşturulan “YAYAYA” adı verilmiştir (Bkz.: [www.turkofoni.org](http://www.turkofoni.org)). Akademik boyutundan öte doğrudan yararlı olmayı deneyen bu ürün sınırlı bir

amaca hizmet etmekte, doğrudan ihtiyacını hisseden kişilere ulaşmayı amaçlamaktadır. Ücretsiz ve herkesin ulaşabileceği bir platformdan temin edilebilmektedir.

Öğretici sıfatıyla hedef kişi bilgisayarı olan herkestir. Buna çok uzak bir ülkede çocuğuna Türkçe öğretme telaşına düşmüş bir anne, özürülere eğitim veren bir öğretmen, yabancılara Türkçe öğretmek isteyen bir öğretici, İki dilli veya iki kültürlü çocuklar ve gençlerle çalışan bir sosyal pedagoğ dâhildir.

E-kitabın kullanımının internet bağlantısı gerektirmemesi her zemin ve zamanda kullanılabilmesini sağlamaktadır. Bu hem öğretici hem öğreniciye büyük kolaylık sağlamaktadır. Bunun yanında istendiğinde üretici tarafından çevrim içi güncellenebilen yarı hazır e-kitaplar yayınlanması da mümkündür. Ayrıca yazılıma sahip öğretici tarafından çevrim içi güncellemeye uygunluktan dolayı e-öğrenmeye yönelik ders malzemesi olarak da kullanılabilir. Bu mantıkla öğretici ve öğrenici aynı ortamda olmasa bile öğretici çocuğun kullandığı bilgisayardaki kitaba resimler, yönlendiriciler ekleyebilmektedir. Aynı şekilde bir uzman öğretici, ebeveyni uzaktan yönlendirebilmektedir. Ebeveyn denetiminde “YAYAYA” sözlüğünü hazırlayan çocuk bu şekilde uzman denetiminde eğitimini sürdürebilmektedir. Ebeveyn isterse çocuk tarafından yapılan çalışmayı uzmanla paylaşarak yeni yönlendirmeler veya tavsiyeler alabilmektedir.

Aşağıda ayrıntılarına girilecek olan uygulamalarda “Sözlük” kelimesi; sıralanmış, belli bir disiplinle yerleştirilmiş kavram ve resimleri ifade etmek için kullanılmıştır. Burada sınırlı örneğe yer verilmiştir. Daha odaklı ve işlevsel uygulamalar yapılabilir.

Kullanılan yazılım “Desktop Author”, gerekli okuyucu “DNL Reader”, (kitap örneklerine ulaşılacak kaynak [www.turkofoni.org](http://www.turkofoni.org) adlı sitedir) WINDOWS” işletim sistemi gerektiren e-kitap, web tabanlıdır.

Genel başlığı “Sözlük” olan bu deneysel çalışmanın çıkış noktası çocukların çok erken yaşlarda kalemle tanışması, resim yapmaya çok erken başlaması, bir anlamda kendini ifade etmeye çalışıyor olmasıdır. Bu ebeveyn yönlendirmesiyle olabildiği gibi her geçen gün yaygınlaşan anaokullarının kullandıkları yaklaşımlarla da ilgili olabilmektedir. Hemen ardından kas gelişimini destekleyen makas kullanmayı öğrenerek kestikleri resimleri kâğıt, karton veya defterlere yapıştırmalarıdır. “YAYAYA” e-kitaplarının esin kaynağı da budur. Çocuğun gelişimi “YAYAYA” yarı hazır kitaplarıyla bir şekilde izlenebilmektedir. Her çocuğa ayrı bir kitap hazırlanabilmektedir.

Çocuğun zihinsel ve bedensel gelişiminin değerlendirilmesinde bilindiği bu döneme ait çizgi, şekil, resimlerden faydalanılarak pek çok test uygulanmaktadır. Bunlar arasında Good Enough, Bir Aile Çiz, Bir Çocuk Çiz, Peabody, WISC-R, Kohls, CAS, Gesell, Frostig vs. gibi testler sayılabilir (Bkz.: [www.kimpsikoloji.com](http://www.kimpsikoloji.com)). Özellikle “hiperaktif” çocukların rehabilitasyonunda temel veri kaynaklarından biri bilindiği gibi çocukların çizimleri ve resimleridir. “YAYAYA” yarı hazır kitaplarının çocukların çizimindeki gelişimi izlemek isteyen bir doktor, psikolog, psikiyatr veya pedagoğa da yardımcı olabileceğinden söz edilebilir.

Genel prensip, “Unicode” karakter kullanımının elverdiği ölçüde yazma, kişinin veya yerine göre anne-baba ya da bir diğer yardımcının uygulamayı destekleyebileceği resim yükleme ardından da anlam verme veya anlam yükleme şeklindedir. Birkaç resim örneği kitapla birlikte gelebilmektedir. Esas çabanın öğrenci veya yardımcı öğretici tarafından gösterilmesi gerekmektedir. Şartlara göre önceden seçilmiş Türkçe melodiler veya çocuk şarkılarıyla da sayfalar müziklendirilebilecektir. Bunun yanında bu kitaplar basit ama kullanışlı ses sözlüğü ve sesli sözlük uygulamalarına da temel oluşturabilecek özelliklere sahiptir.

Resim ve yazı alanları büyütülüp küçültülebilir. Kullanılan resim daha sonra değiştirilebilir. Bu kitaplar ticari ürün olmadıkları için yayın hakkı söz konusu olmayacaktır. Yarı hazır ticari olmayan üründen hazır ticari ürün oluşturmak da mümkün olmayacaktır. Bireysel ve kurumsal eğitime açıktır ve ihtiyaca göre çoğaltılabilir.

“Unicode”u temel alan yarı hazır “YAYAYA” kitapları birkaç Türkçe karakterde “IPA-UFA” sembollerini kullanmaktadır. Bu Türkçe klavye kullanıldığında da görülmektedir. Yazılımla ilgili olduğundan bu aşamada düzeltilmemektedir. Fakat kitaba yazılan yazılar başka bir belge ortamına taşındığında Türkçe karakterler okunur hale gelmektedir.

Kitaplar bilgisayar ekranında arka planla ya da arka plansız olarak okunabilmekte, kitabın sayfa rengi öğreticinin ve öğrencinin isteğine göre değiştirilebilmekte, sayfa açılış hızı ayarlanabilmektedir. Kitapların ebatları standarttır ve değiştirilememektedir. Özel talep olduğunda farklı büyüklük ve şekillerde yarı hazır kitaplar hazırlanabilmektedir.

Basit kullanım özellikleri çocuğun kitabını sevmesine de yardımcı olacaktır. “Çabuk bıkmama”, “sürekli değişiklik” gibi genel çocuk davranışları göz önünde bulundurulduğunda önemlidir. Değiştirilebilir unsurlara sahip bu kitaplar çocuğu yaptığı işi sürdürmeye teşvik de edecektir.

### **BİRİNCİ DENEYSEL UYGULAMA “CÜMLE ÖĞRENİMİ”**

Hedef kitle dört yaş ve üzeri iki dille büyüyen çocuklardır. Öğretici eşliğinde yürütülmelidir. Çocuğun çok temel bilgisayar aşinalığı olmalıdır. Zamanla çocuk alıştıktan sonra son aşamalar çocuk tarafından yine ebeveyn denetiminde ama tek başına yürütülebilir. Bu aşamaya gelinmesinde kitabın çocuk tarafından gerçekten sevilmesi için ihtiyaç vardır. Ebeveyn tarafından bu konuda özellikle dört yaş civarındaki çocuklara “ödev” verilmemesi veya bunun denenmesi gerekmektedir. Çocuğun kendi isteğiyle yaptığı resimler esas alınmalıdır. Çocuk kendiliğinden bunu vazife edinirse bu durum sınırlı olarak desteklenebilir. Çocuğun bu konuda fazla teşvik edilmesi bıkmaya sebep olabilir.

Belirtilen kaynaktan indirilen yarı hazır e-kitap ve e-okuyucu öğretici tarafından bilgisayarın masa üstüne konumlandırılmış olmalıdır. Bu aşamadan sonraki çalışmaya öğrenci ve öğretici birlikte katılmalıdır. Çocuğa bilgisayarda kendisine ait bir kitap olduğu ve ilk aşamada kapağına onun bir resminin konulacağı, kitabına bir isim vermesi gerektiği ve kitabın sahibi olduğu için onun adının yazılacağı söylenmelidir. Bu birlikte yapıldıktan sonra cümle öğrenmeyi veya öğretmeyi amaçlayan cümle sözlüğünün yapımına başlanabilir. Çocuğun ilgisini çekecek her aşamada çocukla birlikte hareket edilmesi önemlidir.

Daha önceden hazırlanan dosyadan çocuğun bir resmi kapaktaki ilgili kısma çerçeve çift tıklanarak indirilir ve yönergelere göre düzenlenir. Çocuğa ait birden çok resim varsa çocuğun seçmesine izin verilmelidir. Çocuk isterse bu resmin yerine başka bir resim koyabilecektir. Bu çocuğa hatırlatılmalıdır.

Çocuğa, yaptığı ve kitabına koyacağı resimde neyi anlattığı sorulur. Cevap çocuğun daha iyi bildiği diğer dilde ve Türkçe olarak en fazla iki kısa cümleyle tespit edilir. Resim bilgisayar ortamında yapılmışsa “JPEG” formatıyla saklanır. Ya da yardımcı öğretici tarafından taranan “JPEG” formatlı resim bilgisayar ortamında bir dosyada toplanır ve adlandırılır. Öğretici tarafından boş çerçeve çift tıklanıldığında çocuğun resimlerinin bulunduğu klasörün gelmesi sağlanır.

Çocuğun yaptığı resim kitapta yer alan çerçeveye yönergelere uygun olarak yerleştirilir. Çocuğa resmin orijinali ve kitaptaki görüntüsü gösterilir. Cümle boşluğuna çocuğun daha önce resmi ile ilgili söyledikleri yazılacaktır. Hatırlıyorsa söyledikleri bir veya iki kısa cümle ile hem çocuğun öğrendiği dilde hem de hedef dil olan Türkçe olarak yazılır. Hatırlamıyorsa o andaki düşüncelerinden seçilen bir cümle tercih edilebilir.

Bu durum daha sonraki resimlerde de tekrarlanır. Bunun her gün bir defa yapılması yeterli olacaktır. Her gün yeni resim ve ilgili cümle yazılmadan önce önceki resimler ve ilgili cümleleri çocuğa gerektiğinde hatırlatılarak sayfa sayfa gidilmeli en son resme gelindikten sonra yeni resim eklenmelidir. Çocuğun sıkılma ihtimali yüksek olduğundan daha önceki resimlerden sadece bir iki tanesi üzerinde de durulabilir.

Teorik anlamda çocukla bu çalışmanın bir ay sürdüğünü düşünürsek 30 resim ve cümlemizin olduğu görülür. Bu cümlelerin benzerleri gün boyu çocuğun sosyal alanında birkaç defa tekrarlandığında çocukta belirli bir birikim olacağı düşünülmektedir.

### **İKİNCİ DENEYSEL UYGULAMA “KELİME ÖĞRENİMİ”**

Hedef kitle ve işleyiş yukarıdaki gibidir. Bu defa bir kompozisyon yerine çocuğun kendi başına çizdiği veya beraberce çizilen bir nesne aynı işlemlerden geçirilerek kitaba yerleştirilir. Bu defa, örneğin, çocuk tarafından çizilen nesne masaysa başka masa resimleri de ilave edilerek aynı sayfaya yerleştirilebilir. Bu çocuğa daha sonraki resimlerinde daha iyi masalar çizmesinde yardımcı olacağı gibi kelimeleri ve harflerini hatırlamasına da yardımcı olacaktır.

Uygulama alfabetik sırayla yürütüldüğünde çocuğun bir anlamda bizzat kendisinin yaptığı işlevsel bir sözlüğü olacaktır. Resimler önce serbest bir şekilde yerleştirilebilir, ardından alfabetik sıraya konulabilir.

### **ÜÇÜNCÜ DENEYSEL UYGULAMA “FİİL ÖĞRENİMİ”**

Burada da uygulamamız ve işleyişimiz aynı. Bu defa çocuğun çizdiği resimde veya seçilen herhangi bir resimde hareketli alanlar gösterilerek oradaki kişi veya şeylerin ne yaptığı sorulur.

Çocuğun “Onlar yürüyor.” dediğini farz edelim. Bu öğretici için “yürü-mek” fiilini anlatmak için bir referans oluşturmalı. Bütün resim taranmalı, şartlara göre “yürü-mek” fiilini ifade eden kısım belli belirsiz bir daire içine de alınabilir. Çocuk, bu mantıkla “fiil ve kelime” kavramlarıyla basit bir şekilde tanışmış olacaktır.

Çocuğa hem çizdiği resim hem de e-kitaptaki görüntüsü gösterilerek onların ne yaptığı sorulmalı, ardından da fiil yazılmalı. Yanına cümle de eklenebilir. Burada da başka yürüyen insan figürleri eklenerek yürümek fiili pekiştirilmeli. Tabii ki bu aşamalarda çocuğun bildiği dil ve hedef dil Türkçe kullanılmalı. Bu uygulamayla işlevsel ve bireysel bir fiil sözlüğü hazırlamak mümkündür.

#### **DÖRDÜNCÜ DENEYSEL UYGULAMA “ALFABE ÖĞRENİMİ”**

Bu deneysel uygulamada çocuk harfleri tanıyorlarsa onların resimlerinin taramaları kullanılabilir veya bilgisayarda resim arama motorları kullanılarak klasöre yerleştirilen harf resimleri kullanılabilir. Her harf için bir sayfa, birkaç resim ve ilgili harfle başlayan birkaç resim konulup kelime yazılabilir. Çocuğa harfin adını yazarken klavyede harf gösterilmeli veya bulmasına yardım edilmeli. Elini hiç çekmeden defalarca kesintisiz yazmasını, yazarken de harfi söylemesi istenebilir: “GGGGGGGGGGGGGGGGGGGGGG, AAAAAAAAAAAAAA, BBBBBBBBBBBBBBBB” gibi.

Dört beş yaş grubu çocuklar için alfabe sözlüğü gibi kullanılabilecek bu uygulama daha ileri yaş grupları için bir bireysel sözlüğe de dönüştürülebilir. Öğretici her harfin sesini isterse ayrı bir programda çocuğa dinletebilir. Harf veya hece seslerinin ön yüklü gelmesini istiyorsa ilgili kaynakla irtibata geçerek çocukla birlikte bir sesli alfabe sözlüğü oluşturabileceği ham ürüne ulaşabilir.

#### **BEŞİNCİ DENEYSEL UYGULAMA “RENK SÖZLÜĞÜ”**

Çocuğa hem kullanmakta olduğu hem de hedef dili Türkçede renklerin öğretiminde kullanılabilir. Uygulama diğer örneklerdeki gibidir. İlgili resim kutularına renkler yerleştirilir ve Kullanılan dil ve hedef dil Türkçe olarak karşılıkları yazılır.

#### **ALTINCI DENEYSEL UYGULAMA “ŞEKİL SÖZLÜĞÜ”**

Bu deneysel çalışmada normal gelişimini sürdüren çocuğa şekiller öğretilebileceği gibi gelişmesi yavaş olan, hiperaktivitesi olan bir çocuğa da şekil kavramlarını tanıtmaya ve öğretmeye amaçlanmıştır. Yine birlikte çizilen veya çocuğun çizdiği şekiller kullanılabileceği gibi arama motorları yardımıyla toplanan şekiller de kullanılabilir. Her ikisinin aynı sayfada yer alması da sağlanabilir. Çocuklara uygulanan gelişim testlerinin bazılarında bu şekiller kullanıldığı için çocuğa ait bir e-kitabın olması gelişimi izleme açısından yararlı olacaktır.

#### **YEDİNCİ DENEYSEL UYGULAMA “SOSYOKÜLTÜREL ALTYAPI OLUŞTURMA”**

Burada çocuğun Türk akrabalarının resimleri ve akraba adlarının öğrenilmesi, köken, bağ ilişkisi kurulması hedeflenmiştir. Bir ziyaret esnasında çocuk dâhil herkesin birlikte bulunduğu resimler bu konuda etkili olacaktır. “ABİ, ABLA, AKRABA, AMCA, ANNE, ANNEANNE, BABA, BABAANNE, DAYI, DEDE” gibi yakın akraba kavramlarının ilk üç dört harf içinde yer alması şans eseri büyük kolaylık sağlamaktadır. Çocuğun ilgisi ve yaş grubuna göre her gün bir iki örnekle sınırlı kalınabileceği gibi daha ileri yaşlarda daha fazlası da yapılabilir.

Çocukların çizdiği resimlerin yaşa bağlı gelişimi beş evrede değerlendirilmektedir (Doğru;2005). Aile veya uzman çocuğun bu yöndeki gelişimini bu e-kitap yardımıyla takip edebilecek, akraba algısını değerlendirebilecektir.

Kitap kapağına çocuğun da içinde bulunduğu bir büyük aile fotoğrafı konulabilir. Akrabalık kavramlarını ifade edilen kelimeler alfabetik sırayla yerleştirilir ve bunlar resimlerle desteklenirse bir akraba sözlüğü oluşturulabilir.

#### **SEKİZİNCİ DENEYSEL UYGULAMA “ANAVATAN KAVRAMI”**

Bu kullanımda daha bilinçli, üst bir yaş grubu hedeflenebilir. Bu uygulamada Türkiye’den manzara resimleri, şehir adları ve resimleri, Dünya ülkeleri ve Türkiye’nin konumu gibi temalara yer verilebilir. Şehirler alfabetik sırayla sıralanabilir. Ülkelerin adlarının Türkçe yazılışları eklenebilir.

Bu çalışmanın esas amacı hedef dil olan Türkçenin kullanıldığı dünyayla çocuğu sosyolojik ve coğrafi anlamda tanıştırmaktır. Bu aynı zamanda da eğitimin ana hedefi durumundadır.



Özellikle Türklerin yoğun olarak yaşadığı Almanya'yı merkez alan pek çok çalışmada iki dillilik konusu ele alınmaktadır. Çok kültürlü ortamlarda ana dil öğrenimi (Çakır, 2002) yanında yabancılarla yapılan evliliklere bağlı olarak bazı çocuklar doğuştan çift ana dilli olabilmektedir.

## SONUÇ

Tamamen yeni ve deneysel bu çalışma örneklerinde ulaşılabilirlik, kullanılabilirlik, kolaylık ve basit işleyişe önem verilmiştir. Bu sayede profesyonel kullanıcılar yanında bir anne hatta çocuğun kendisinin kullanıcı olacağı tezinden hareket edilmiştir. Konu yabancı dil öğrenimi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi, bir çocuğun zihinsel gelişimi ya da bireysel sözlük uygulamaları olsun, bu basit yapıları e-kitap örneklerinin öğrenme veya süreç takibinde kullanıcılara faydalı olacağı düşünülmektedir.

Basit ve bireysel e-kitap tabanlı sözlük uygulamaları bilginin pekiştirilmesi öğrenilenin bir çeşit tekrar olan yeni bir platforma aktarılması gerektiği mantığıyla işlemektedir. Çünkü öğrenilen bilgi bir anlamda geçici hafızaya alınmakta, tekrarlanmaması, kullanılmaması durumunda unutulmaktadır. Bilginin kalıcılığı ancak tekrarla mümkün olmaktadır.

Bu çalışmada sözü edilen deneysel kişiye özel sözlük ve çocuk gelişim uygulamaları Dil Evi, Kim Psikoloji, Karabük Belediyesi özürlü Çocuklar Eğitim Merkezi ve İş Eğitim Merkezi, İstanbul Kültür Üniversitesi'nde 2011 yılının ikinci yarısından itibaren kullanılmaya başlanmıştır. Yeterli geri dönüşüm ve veriye ulaşıldığında, bu uygulamaların başarı, başarısızlık veya aksaklıkları konusunda ayrı bir çalışma yapılacak ve paylaşılacaktır.

## KAYNAKÇA

Bakı, Adnan, Sakine Ongöz (2010) "E-book Usage of Graduate Students Studying Educational Sciences In Turkey" *TOJDE*, 11, 1, 13.

Büyükaşlan, Ali (2007) "Yabancı Dil Türkçenin Öğretmesinde Yeni Yöntemler: Bilişim Uygulamaları, Çözüm Önerileri", I. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, 16-18 Mayıs 2007, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Çakır, Mustafa (2002) "Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı", *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.

Çetin, Mustafa (2008) Aytmatov'un Çocukları.

[Çevrimiçi]: <http://www.aytmatov.org/tr/aytmatovun-cocuklari-dr-mustafa-cetin> adresinden 4 Eylül 2011 tarihinde indirilmiştir.

Doğru, S., Sunay Yıldırım, A. İhsan Turcan, vd. (2005) "Çocukların Resimlerinde Aileyi Tanılama Durumlarının Değerlendirilmesi". *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 223-235.





# ÇOCUK EDEBİYATI ÜRÜNLERİNİN TÜRKÇE EĞİTİMİNDE ANİMASYONLARLA ÖĞRETİMİ

**Yrd. Doç. Dr. Tazegül DEMİR**

Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

**Cem ERDEM**

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Doktora Öğrencisi

## Özet

*Bu çalışmada, bilgisayar animasyon tekniğinin Türkçe öğretimi sürecine sağlayabileceği katkılar, örnek uygulamalarla açıklanmakta ve animasyon tekniği kullanılarak hazırlanmış dört uygulama çalışması tanıtılmaktadır. Uygulama; dil becerileri olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma alanlarından birer örneği kapsamaktadır.*

*Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, anadili, çocuk edebiyatı, teknoloji, animasyon.*

## Abstract

*In this work, benefits which computer animation technique provides the process of turkish education are explained and 4 application researchs prepared by using the technique of animation have been introduced. This application includes the fields of reading with language abilities, listening, speaking and writing.*

*Key Words: Turkish Education, The Main Language, Children's Literature, Techology and Animation.*

## GİRİŞ

Öğretimde belirlenen hedeflere ulaşma düzeyi öğretim etkinliklerinin anlam bulmasında en önemli faktördür. Öğrencilere aktarılması öngörülen bilgi, beceri ve davranışların içselleştirilmesi süreci öğretim etkinliğinin kalitesini doğrudan belirleyen bir faktördür. Öğretim etkinliklerinin daha eğlenceli hâle getirilmesi ve çoklu ortamlarla desteklenmesi için çalışmalar yapılmaktadır. Bu konuda dikkat çeken çalışmalardan biri de animasyonların eğitim etkinliklerinde kullanılmasıdır. Animasyonun çok çeşitli tanımları bulunmaktadır. Türk Dil Kurumu'nun tanımı "Canlandırma" şeklindeken araştırmalarda bu kavramın Türkçe karşılığı "yeniden can vermek, yaşatmak, hayata döndürmek; canlandırıcı, harekete geçirici, takdimci, sunucu ve eğlendirici" olarak kullanılmaktadır. Kaya Dikmen (2011), çalışmada animasyonu, görsel ve işitsel şekilde insan gruplarını eğitmek, mesaj vermek ve eğlendirmek amacıyla yapılan canlandırma olarak tanımlamıştır. Bu canlandırma günümüzün komik tipler olduğu gibi tarihi bir kişilik, bir masal ve hayal kahramanı, bir hayvan veya bir meyveyi canlandırmadır.

Bugün bireyler tarafından "eğlenme vasıtası" olma yönü ön planda tutularak değerlendirilen animasyon, günümüzde farklı bir algı ile ortaya çıkmaktadır. Teknolojinin eğitim-öğretim etkinliklerinde aktif bir biçimde kullanılmasıyla birlikte çoklu ortamların (işitsel-görsel-dokunsal) eğitim alanında kullanılabilme imkânı da oluşmuştur.

Her yaş grubuna hitap eden animasyonların çok çeşitli alanlarda kullanımı söz konusudur. Bu kullanım alanlarından önemli biri de eğitim-öğretimdir. Pilotların yetiştirilmesinden oyunculuk eğitime kadar geniş bir bakış açısıyla değerlendirilmesi gereken animasyonlar öğretim etkinliklerinin önemli bir parçası hâline gelmiştir. Animasyonlar, günümüzde bilgisayarın kullanım alanlarının hızla geliştiği ilk ve orta dereceli okullarda da bilgi, beceri ve davranış kazandırmada kullanılmaktadır.

Animasyonlar, eğitimin temel ilkelerinden olan bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa ilkelerini doğrudan öğrencilerin hayatlarıyla ilişkilendirilerek ortaya koymaları bakımından önemli bir yere

sahiptir. Animasyon tekniğinin kullanıldığı eğitim yazılımları sayesinde öğrenciler, öğretilmek istenen soyut olayları rahatlıkla somutlaştırma ve zihinde canlandırma imkânı bulmaktadırlar. Böylece öğrenci için çoklu öğrenme ortamı oluşturmak mümkün olabilmektedir. MEB (2008) tarafından yapılan bir çalışmada animasyonun eğitim sürecinde kullanılmasıyla kazanılan becerilerin ve bu becerilerle elde edilen deneyimlerin çocukta var olan kapasitenin en üst düzeye çıkarılmasında önemli rol oynadığı tespit edilmiştir. Animasyon tekniğinin kullanıldığı eğitim yazılımları sayesinde öğrenci, kahramanın yerinde kendisi olsa ne yapacağı konusunda mantık yürütme imkânı bulur. Soran, sorgulayan, durumlar karşısında değerlendirme yapabilme gücüne sahip bireylerin yetiştirilmesi eğitimin temel amaçlarından biridir. Özellikle öğrencinin kendisini özdeşleştirdiği bir karakterle bunu yapabilme imkânı bulması, bilgi, beceri ve davranışların kalıcı ve uygulanabilir olması bakımından da ayrıca önem arz etmektedir. Tüm çocuklar animasyon yolu ile hayallerini gerçekleştirebilme fırsatı bulabilirler. Düzenlenecek gösterilere çocukların katılımını sağlayarak onların bedensel gelişimlerine katkıda bulunmak, sanatsal becerilerini, rahatça hareket etme yeteneklerini ve dil becerilerini geliştirmeleri sağlanabilir. Animasyonların bu özelliklerinden faydalanarak Türkçe derslerinde öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek de mümkündür.

Türkçe eğitimi, temelinde okuma, dinleme, konuşma ve yazma dil becerilerinin olduğu, iletişime dayalı olan bir öğrenme alanıdır. Anadili öğretiminin yapıldığı Türkçe derslerinde öğrencilere sağlıklı bir dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerisi kazandırmak amaçlanır. Dil becerilerinin yetersiz kullanımı, karşıdaki insanda istenilen etkiyi oluşturmaz. Dolayısıyla böyle bir durumda, etkili iletişimden söz edilemez. Temelini iletişimin oluşturduğu yenilenen dünya düzeninde, dil öğretiminde post-metod bir döneme yani yöntem sonrası döneme geçildiği görülmektedir. Böyle bir dönemde öncelikle dil becerilerinin teknolojik gelişmelerin desteğiyle ve uygun bir öğretim ortamıyla geliştirilmesi, uygun öğretim ortamının, değişik araç ve gereçlerden faydalanarak öğrencileri etkilemesi ve/veya uyarması gerekmektedir. Anadili becerilerinin nitelikli hâle getirilmesinde kullanılan teknoloji destekli öğretim, vakit kaybını önleyeceği gibi öğrencilere hem işitsel hem görsel açıdan hitap edebilecektir. Ayrıca teknoloji destekli Türkçe eğitimi bu yaklaşıma uygun olarak öğrencilere edindikleri becerileri sınıf içinde uygulama imkânı tanımakta, böylece onları aktif hâle getirmektedir. Bu süreçte animasyonlardan hem eğlenme hem de öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi noktasında yararlanılması başarılı ve kalıcı öğrenmeler sağlanmasının anahtarı olacaktır.

Ülkemizde okullarda yapılan Türkçe öğretiminde daha çok metinler kullanılmaktadır. İlköğretim 1-8. sınıflar için kullanılan metinlerse çocuk edebiyatının seçkin ürünlerinden derlenmektedir. Çocuk edebiyatı ürünleri, 2-14 yaş çocuklarının hayali duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı tüm eserleri içine alır; ayrıca bu eserler dilin sistematik yapısının ve estetik algının önemli ölçüde sunulduğu metinlerdir. Bu özelliğinden dolayı anadili öğretiminin yapıldığı Türkçe derslerinde çocuk edebiyatı ürünleri temel materyal olma özelliğine sahiptir. Öğrenciler bu metinler aracılığıyla anadillerini zevkle okur, yazar, dinler ve konuşur hâle gelirler. Günümüzde teknoloji alanında yaşanan hızlı değişim ve gelişim beraberinde çocuk edebiyatı ürünlerinin teknolojik ortamlardan faydalanarak öğrencinin dil ediniminde kullanılmasını getirmiştir.

Türkçe öğretiminde, bilgi teknolojilerinin bilgiyi sesli, görüntülü ve metin tabanlı olarak sunması sayesinde, öğrenciler görerek, duyarak ve uygulayarak öğrenebilirler. Bu sayede her öğrenme grubuna mensup öğrenciye uygun bilgi sunulur ve klasik sınıf ortamı eğitimlerinde gerçekleşen öğrenmeden daha kalıcı bir öğrenme gerçekleşir. Bu şartlar eğitimin çoklu ortamda seyretmesi ve eğitimin bireyselleşmesi noktasında büyük bir öneme sahiptir. Klasik sistemde öğrenme bilginin soyut olarak öğrenciye anlatılmasını ve öğrencinin bu bilgileri önceki bilgileri ve ilgi alanlarından gelen tecrübelerine dayanarak öğrenmelerini öngörür. Teknoloji destekli sistemde ise teknolojinin kullanılması sayesinde bilginin daha kalıcı olması sağlanabilir. Görsel, işitsel öğrenmenin yanı sıra kolaylıkla sağlanacak uygulama ortamı sayesinde öğrenciler bir konuyu kalıcı olarak öğrenmiş olurlar (Açık Önkaş, 2008: 815). Animasyonlar da bu tür ortamlardandır. Bilgisayar ortamında herhangi bir çocuk edebiyatı ürününün animasyonlarla kurgulanması çocuğun dinleme/izleme becerisinin gelişimine katkıda bulunurken okuma, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde de aktif olarak kullanılabilir. Animasyonlar, Türkçe dersinde dilin doğal ortamda öğrenilmesi gerekliliği ilkesinin yanında, öğrencilerin kendilerini sınıf ortamında doğal yaşam içinde hissetmelerini de beraberinde getirmiştir. Bunu sağlamak için de animasyonların kullanımı doğru bir seçim olacaktır.

Çeşitli kaynaklarda da belirtildiği gibi çocuk edebiyatı çocuğa basit eğlence, mevcut durumlardan kaçmak, hayal gücünü harekete geçirmek, kendilerini ve diğerlerini anlamalarını sağlamak, dilinin doğasını anlamalarını sağlamak, kelime haznesini zenginleştirmek, diğer zamanları ve yerleri öğrenmek ve bilgiyi araştırmak bakımlarından fayda sağlar. Bunun yanında MEB (2008) tarafından yapılan bir proje sonucuna göre öğretimde animasyonların kullanımı çocuğun yaratıcılığını, hayal

gücünü artırır, işbirliği yapma, paylaşma, kendilerine ve topluma karşı sorumluluk duygularını geliştirir, ilgi alanlarını açığa çıkararak yeteneklerini geliştirir, izleme sırasında duygusal yönden rahatlamasını, deşarj olmasını sağlayarak duygusal gelişime katkıda bulunur. Diksiyon ve dil gelişimini sağlar, izleyenlerin, fiziksel, ruhsal ve zihinsel gelişimini sağlayarak olumlu kişilik özellikleri kazanmalarını sağlar. İnsanların toplum içerisinde kendilerini ifade etmelerini sağlar, değişik kültürler hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlar. Bütün bunlar dikkate alındığında hem çocuk edebiyatının hem de animasyonun öğrenciler için faydalarının birbiriyle kesişen yönleri olduğu görülmektedir.

### **ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu çalışmada animasyonlarla çocuk edebiyatı ürünleri olan öykü, masal, günlük yaşam ilişkileri ve iletişimi gibi dil kullanım alanlarını öğrencilerin hem izleyebilecekleri hem de dil kullanımını etkin olarak öğrenebilecekleri ortamlar oluşturmak amaçlanmaktadır.

### **ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ**

Araştırmada betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2005) betimsel analizde amacın, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak olduğunu belirtmektedir. Çalışma yapılırken Türkçe derslerinde çocuk edebiyatı ürünleriyle oluşturulmuş animasyonların bu derste kullanımına yönelik etkinlik örnekleri oluşturulacaktır.

### **BULGULAR VE YORUM**

Bu bölümde okuma, dinleme, konuşma ve yazma dil becerileri kazanımları doğrultusunda animasyon kullanımı ile geliştirilmiş etkinlik örnekleri yer alacaktır.

*ETKİNLİK: Çaresiz Kurbağalar*



**Kişisel Gelişim**

## **6.SINIF**

### **D.2.17. İpuçlarından hareketle dinlediklerine/izlediklerine yönelik tahminlerde bulunur.**

“Bir grup kurbağa ormanda dolaşıyordu. İki tanesi çok derin ve sarp bir çukura düştü. Çukurun çok sarp ve derin olduğunu gören diğer kurbağalar onların çaresiz ölümle karşı karşıya olduğunu gördüler. Çukurdaki kurbağalar bu sözlere aldırmadılar ve olanca güçleriyle çukurdan çıkabilmek için sıçramaya devam ettiler. Diğer kurbağalar kendilerini yormamalarını ve ölümü kabul etmeleri gerektiğini söylediler.

### **D.2.12. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.**

Dinlediğimiz hikâyeyi kim seslendirmiştir?

Kaç kurbağa çukura düşmüştür?

Diğer kurbağalar çukura düşen kurbağalar için ne yapmışlardır?

Kurbağalardan biri neden çukurdan çıkma gayretini yitirmiştir?

Çukurdaki kurbağanın başarısının sebebi nedir?

**D.2.20. Dinlediği/izlediği metne farklı başlıklar bulur.**

Siz olsaydınız metne nasıl bir başlık koyardınız? Boş bırakılan yere önerdiğiniz başlığı, kutu içine de nedenini yazın.

**D.2.4.Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini /ana duygusunu belirler.**

Videoda anlatılan hikâyenin ana fikri nedir?

**D.3.1.Dinlediklerini/izlediklerini dil ve anlatım yönünden değerlendirir.**

ETKİNLİK: Pehlivan Köle



**Ana Tema: Hak ve Özgürlükler**

**Alt Tema: Özgürlükler**

**KAZANIM: Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.(2/12)**

**DİNLENEN METİNLE İLGİLİ SORULAR**

1.Dinlenen/izlenen anlama ve çözümleme **(2.amaç)**

Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar. **(15.Kazanım)**

Dinlediklerindeki/izlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler. **(6.Kazanım)**

Dinletilen/izletilen hikâyeye ilgili sorular sorulur. Dinlediklerinden hareketle öğrencilerden bir öykü haritası oluşturmaları istenir.

Dinlediklerini/izlediklerini kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler. **(10.Kazanım)**

Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. **(3.Kazanım)**

Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler. **(4.Kazanım)**

Dinlediklerindeki/izlediklerindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler. **(5.Kazanım)**

**KAZANIM: Dinlediklerindeki/izlediklerindeki anahtar kelimeleri fark eder.(2/2)**

Aşağıdaki kelime havuzundan dinlediğiniz metnin anahtar kelimelerini seçerek metni özetleyen cümleler kurunuz.

**KAZANIM: Dinlediklerinin/izlediklerinin öncesi veya sonrasına ait kurgular yapar. (2/18)**

İzlediğiniz hikâyenin devamı sizce nasıl olmalıdır, aşağıdaki kutuya yazınız.

**KAZANIM: Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu belirler.(2/4).**

Özgürlük denen şey hiçbir zenginlikle ölçülemez.

**KAZANIM: Dinlediği/izlediği metne farklı başlıklar bulur.(2/20)**

Siz olsaydınız dinlediğiniz hikâyeye nasıl bir başlık koyardınız?

Boş bırakılan yere önerdiğiniz üç başlığı, kutu içine nedenini yazınız.

*Etkinlik: Satılık Köpek Yavrusu*



Dikkat

1) -İzlediğiniz parçada geçen olay nedir?

Hikâye içinden bir ayrıntı

2) - İzlediğiniz hikâyedeki çiftçinin fiziksel özellikleri nelerdir?

- Çiftçi satılık köpek ilanını nereye asmıştır?

-İzlediğiniz hikâye hangi mevsimde geçmektedir?

Farklı yerlerdeki bilgileri birleştirmek

3) -Küçük çocuk niçin koşup oynayabilen yavruları değil de diğer topallayan yavru köpeği istemiştir?

Metnin tamamından ders çıkarabiliyor mu?

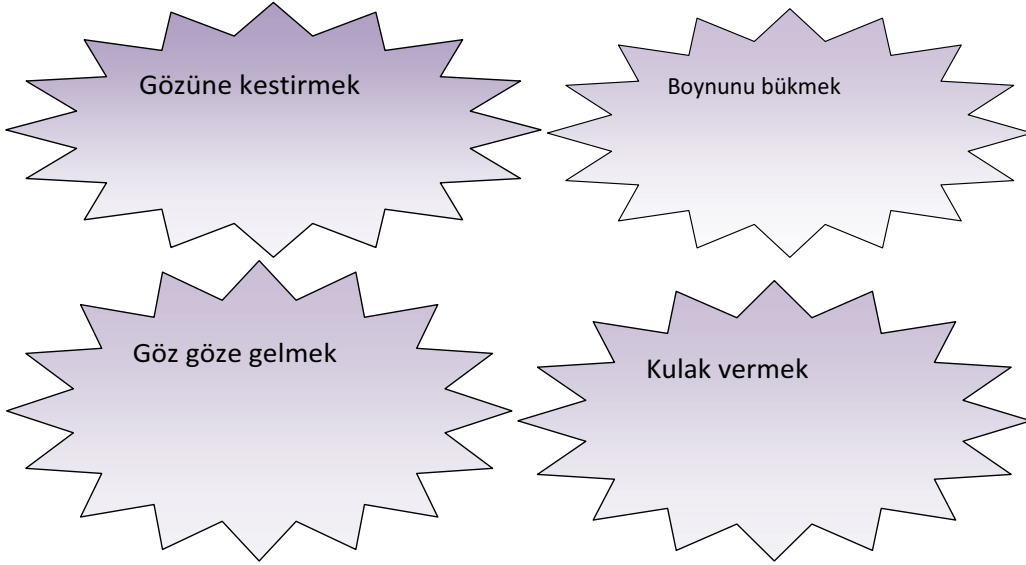
4) Siz olsaydınız hangi köpeği seçerdiniz? Neden?

Yorum yapabilme

5) Çevrenizde yaşayan engelli bir tanıdığınız var mı?

**KAZANIM (4/5): Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.**

Aşağıdaki deyimlerden hangileri dinlediğiniz hikâyede yer almaktadır. İşaretleyiniz. İşaretlediğiniz deyimleri cümle içinde kullanınız.



**KAZANIM (2/1):** Dinlenenin/izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.

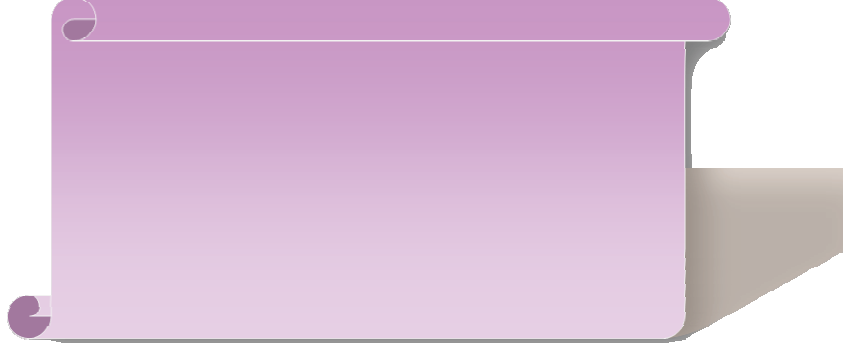
**(4/5):** Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.

Dinlediğimiz hikâyede geçen aşağıdaki kelimelerin anlamlarını eşleştiriniz ve birer cümle içinde kullanınız.

|           |  |
|-----------|--|
| Çelimsiz: | Eğim, eğiklik, yokuş                                 |
| Çiftçi:   | Güçsüz, zayıf, naif                                  |
| Rampa:    | Geçimini toprağı ekerek sağlayan kimse.              |
| Sıyırmak: | Bir şeyin üstündeki örtüyü çekerek almak veya açmak. |

**KAZANIM (2/18):** Dinlediklerinin/izlediklerinin öncesi veya sonrasına ait kurgular yapar. İzlediğiniz hikâyenin devamı sizce nasıl olmalıdır, aşağıdaki kutuya yazınız.





**KAZANIM (2/3): Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.**

**(2/4): Dinlediklerinin ana fikrini belirler.**

**(2/6): Dinlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.**

Dinlediğiniz hikâyenin unsurlarını belirleyiniz

Hikâyenin konusu, hikâyenin ana fikri, şahıslar, mekân, olaylar, zaman

**KAZANIM (2/20): Dinlediği/izlediği metne farklı başlıklar bulur.**

Dinlediğiniz metnin başlığı sizce başka ne olabilir (iki tane yazınız)?

*Etkinlik: Atatürk*



**D. 2/12 Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin sorulara cevap verir.**

Reklam filmini izledikten sonra aşağıdaki sorulara cevap veriniz?

Soru 1) Atatürk'ün canlandırıldığı reklam filminde yönetmenin adı neydi?

Cevap 1) .....

Soru 2) Türkiye bankası adlı reklam filminde Atatürk'ü kim canlandırmıştır?

Cevap 2) .....

Soru 3) Atatürk'ün canlandırıldığı filmde kullanılan fidanlar ne fidanıydı?

Cevap 3) .....

Soru 4) Siz Atatürk olsaydınız elinize gül dikenini battığında ne yapardınız?

Cevap 4)

.....  
.....

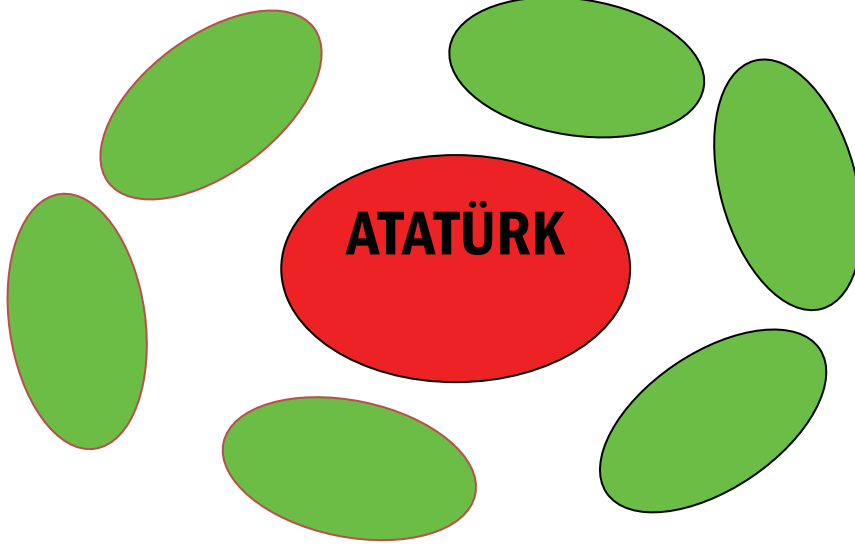


Soru 5) Siz Atatürk'ün bu millet için yaptıklarına karşılık olarak bu milletin Atatürk'e gösterdiği sevgiyi yeterli buluyor musunuz?

Cevap 5)

D. 2/2 Dinlediklerindeki/izlediklerindeki anahtar kelimeleri fark eder.

Aşağıdaki kutulara anahtar kelimeleri yazınız.



**D. 2.3 Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.**

**D.2.4 Dinlediklerinin/izlediklerinin ana düşüncesini belirler.**

Dinlediğiniz metnin konusu nedir?

Dinlediğiniz metnin ana fikri nedir?

**D.2.6 Dinlediklerindeki/izlediklerindeki olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.**

**D.3.2 Dinlediklerini/izlediklerini içerik yönünden değerlendirir.**

Dinlediğiniz parçadan hareketle aşağıdaki tabloyu doldurunuz.

| İÇERİK  | EVET | KISMEN | HAYIR |
|---|------|--------|-------|
| Parçanın konusu var mı?                         |      |        |       |
| Ana fikir ve yardımcı düşünceler var mı?        |      |        |       |
| Parçada kronolojik sıra var mı?                 |      |        |       |
| Parçada şahıslar iyi tanıtılmış mı?             |      |        |       |
| Anlatılan konu seviyeye uygun mu?               |      |        |       |
| Konuda zaman belli mi?                          |      |        |       |
| Anlatılanlar nesnel bilgiler mi?                |      |        |       |
| Anlatılanların bir amacı var mı?                |      |        |       |
| Anlatılan konu bütünlük içerisinde verilmiş mi? |      |        |       |

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Animasyon kullanımı öğrencinin eğlenirken öğrenmesini sağlayan önemli bir ders materyalidir. Dil becerilerinin öğretiminde öğrencilerin dili etkin kullanımları ne kadar sağlanırsa dil ediniminin de o kadar iyi düzeyde olacağı söylenebilir. Bulgular kısmında videolardan birer resmin de verildiği animasyonlar ve bu animasyonlara dayalı olarak geliştirilen etkinlikler, öğretmenlerin yaratıcılık ve bilgisayar kullanımı bilgisi doğrultusunda artırılabilir. Bu tür etkinliklerin kullanımı da dil edinimini olumlu yönde etkileyecektir.

Animasyonlar hem görsel hem de işitsel materyaller olduklarından öğrencilerin dikkatini çekici özellik gösterirler. Motivasyonları üst seviyede olduğunda öğrencilerin daha kalıcı öğrenmeler oluşturacakları söylenebilir. Bu materyallerin dil becerilerinin her birini oldukça geliştirici olması muhtemeldir. Nitekim çekici ve farklı animasyonların kullanımıyla uygulama süresince öğrencilerin dikkatleri üst düzeyde olacak, kalıcı öğrenmeler sağlanacaktır. Bu uygulamalardan birkaçı şöyledir: Uygulama esnasında animasyonları yarıda durdurarak öğrencilerin geri kalan kısmı tahmin etmeleri ve sözlü ya da yazılı olarak devam ettirmeleri; metin bir öyküyse kahramanların yerine öğrencilerin kendisini koyarak empati yapması, animasyonla canlandırılan bir masalsa başka masalların kahramanları ve izlenen masalın kahramanını kullanarak yeni bir masal oluşturmaları, öğrencilerin bir grup oluşturarak dinlediklerini canlandırmaları, izledikleriyle benzer tür ve içerikte farklı metinler okumaları, dil becerileri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazmayı geliştirici olacaktır.

Bu çalışmada çocuk edebiyatı ürünlerinin Türkçe eğitiminde animasyonlarla öğretimi noktasında birkaç örnek etkinlik sunulmuştur. Benzer çalışmalarda daha fazla kazanımı temel alan çok sayıda etkinliğin geliştirilmesi mümkündür.

## KAYNAKÇA

- Acun, İ. (2005) "Web Tabanlı İşbirliğine Dayalı Öğrenim: Öğrenme İçin Etkileşim". *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, IV, 2.
- Açık Önkaş, N. (2008) "Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımı ve Kalıcı Öğrenme". 8. *Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı*.
- Akkoyunlu, B. (1992) "İlköğretimin Niteliğinin Artırılmasında Bilgisayarların Yeri ve Önemi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8.
- Arıcı, N. ve Dalkılıç, E. (2006) "Animasyonların Bilgisayar Destekli Öğretime Katkısı: Bir Uygulama Örneği". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14, 2.
- Baran Yamaç, S. (2005) *Öğrenen Kontrollü Animasyon Tekniğine Dayalı Geliştirilen Ders Yazılımının Meslek Lisesi II. Sınıf Öğrencilerinin Programlama Dersi Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demirel, Ö. (2000) *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- İnan, A. (1998) *Öğretim Teknolojisi – İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaya Dikmen, A. (2011) *Çocuk Kültürü ve Animasyon Ankara'nın Yenidoğan ve Oran Semtlerinde Çocuk, Oyun ve Eğlence Kültürünün Etnografik Tetkiki*. Yayımlanmamış lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi, Ankara.
- MEB. (2008) *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Animasyon Çalışmaları*, MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi), Ankara.
- Okur, N ve Ünal, İ. (2010) "Fen Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretimin Önemi". *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*.
- [Çevrimiçi]:<http://www.etad.net/dergi/index.php?journal=etad&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=19&path%5B%5D=14>. adresinden 01 Ağustos 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Türkçe Sözlük (2009) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek (2005) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.



# TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZIN EĞİTİMİ BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIRMALI METİN TÜRÜ ÇALIŞMALARI

**Yrd. Doç. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN**  
İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

## Özet

*Dili etkili kullanabilmek için metinlere, türlerinin gerektirdiği beklentilerle yaklaşılmalı ve onlara uygun anlama ve anlatma stratejileri geliştirilmelidir. Bu nedenle dil dersleri, metin türlerinin dilsel, biçimsel ve içeriksel özelliklerinin çözümlendiği laboratuvarlar olmalıdır. Dil derslerinde amaç, metinlerdeki bilgilerin ne olduğu değil, bu bilgilerin amaçlara göre dilsel olarak nasıl düzenlendiğinin keşfi olmalıdır. Metinler anlatı ve açıklama olarak iki gruba ayrılmaktadır. Yazınsal anlatılar yazarla okurun iletişime girdikleri, söylenenin değil söylenmeyenin ortaya çıkarıldığı metinler olduklarından farklı işleme gerektirdikleri farkındalığını yaratmak için, bir öykü ve yazınsal dil özellikleri taşıdığından açıklayıcı metin türü olarak bir deneme, yapı ve içerik kapsamında çözümlenmiş, yazın eğitimi bağlamında metindilbilimsel temelli karşılaştırmalı etkinlikler düzenlenmiştir.*

*Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, yazın eğitimi, karşılaştırmalı metin türü çalışmaları, keşfederek öğrenme.*

## Abstract

*To use language effectively, texts ought to be handled with regard to the features of their text types and some receptive and productive strategies ought to be developed in accordance with these text type features. For this reason, language lessons should become a kind of laboratories where the samples of text types are analysed in terms of use of language, content and form. The target of the language lessons should be to make the students discover how the information in the text is organized by using language, not to teach what is the information in the text. Texts are grouped under two headings: Narrative and expository. Literary texts requires a channel between the reader and the writer, and the reader infers from what is not said rather than what is said. Therefore, to make the students aware of the fact that literary texts require different processes, a short story and an essay, as representative examples of narrative and expository texts are analyzed in relation to text-structure and content, then a number of comparative studies based on texlinguistics have been proposed with respect to the analysis in the context of literary education.*

*Key Words: Turkish language teaching, literary education, comparative text type studies, discovery learning.*

Dil, toplumsal yaşamın gereği oluşan bir olgudur. İnsanlar farklı amaçlarla birbirleriyle iletişim ihtiyacı duyarlar, bu iletişimsel farklılıklar dil yapılarının farklı düzenlenmeleriyle yansıtılır; bunun sonucunda, farklı iletişimsel amaçları/yapıları olan metin türleri doğar. Swales (1990: 58) de, metin türlerini bir takım iletişimsel amaçları olduğu kadar yapı, biçim, içerik ve hedef okuyucuyu da paylaşan metin sınıfı olarak değerlendirmiştir. Farklı iletişimsel ortamlara uygun anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi metinlerin bu ayırt edici özelliklerinin içselleştirilmesiyle olanaklıdır. Bireyler, karşılaştıkları metin türlerine belli beklentilerle yaklaşmak ve türe uygun anlama ve anlatma stratejileri geliştirmek zorundadırlar (Dijk ve Kintch, 1983: 11). Hyon (2002: 123); yazma araştırmacısı Martin Nystran'ın, metin türünün okuyucunun metin yorumunu şekillendiren, konu ve yazarın bu konuyu yorumlayışıyla ilgili beklentilerini yönlendiren ilk unsur olduğu; Johns'un datürlerin adları, iletişimsel amaçları, biçimsel özellikleri, okuyucu ve yazar rolleri, içerikleri ve bağlamlarının farkındalığı kapsamında tür bilgisinin etkili okuma için anahtar, yazılı metinleri işleme ve üretme için de kısa yol oluşturduğu düşüncelerini desteklemiştir. Özbay (2009: 30), Blaha ve Benett'in "metin türlerine göre okuyarak neyin ve nasıl elde edileceğinin daha iyi anlaşılacağı" düşüncelerini vurgularken Erözden de (1998: 35), okumanın doğrudan metin türlerinden etkilenen bir işlem olduğunu yinelemiştir.

Bu bağlamda dil derslerinde metin türlerinin dilsel, biçimsel ve içeriksel çözümlenmelerinin gerekliliği yadsınamaz bir gerçektir. Dil derslerinde amaç, öğrenciye metinlerdeki bilgileri değil, bu bilgilerin amaca, okura ve ortama göre dilsel içerik ve düzenlemelerle nasıl aktarıldığını belirleyerek edindirmek olmalıdır. İnsanların sosyal ve akademik bağlamda başarılarının başat koşulu dili doğru ve etkili kullanma becerisidir. Hyon, (2002: 137); Reid'in farklı yazı türlerinin nasıl düzenlenip okuyucuya sunulduğunu çözümlenme çalışmalarının hem anadili hem de yabancı dil öğretiminde insanların etkili

okuma ve yazmalarını geliştirdiğinin kanıtlandığını belirttiğini vurgularken, Johns (1997: 19) da dil sınıflarını, öğrencilerin gelecekte karşılaşacakları çeşitli sözbilimsel durumlar için stratejiler geliştirebilecekleri, metinlerin, rollerin ve bağlamların çalışıldığı bir laboratuara dönüştürme yaklaşımını benimsemektedir. Austin ve Searle'e göre her sözle bir edim/eylem gerçekleştirilmekte, buna bağlı olarak her sözde dil yapıları farklı bir biçim oluşturmaktadırlar. Bir metnin türünü saptayıp incelemek biçimin edimsel işlevini, bu işlevi gerçekleştiren dil göstergelerini saptamak, bunların bütününden "biçemin" nasıl oluştuğunu açıklamak demektir (Bulut, 1998: 20). Böyle bir öğretimin öğrencilerin metin türü farkındalıklarını, metindeki önemli bilgileri ayırt etme becerilerini, okuma hızlarını ve güvenlerini olduğu gibi yazılarını düzenleme becerilerini de geliştireceği açıktır. Bu alanda ciddi araştırmalar yapılmıştır.

Hyon (2002) yaptığı araştırmada haber, köşe yazısı, ders kitabı ve bilimsel makaleleri içerik, yapı, biçim ve amaç bağlamında karşılaştırmış, her tür için tür bilgisi ve öğrencilerin okumaları arasındaki ilişki üzerinde durmuş, sınıfta model olarak kullanılan türün öğrencilerin ilerideki okumalarına ne gibi katkıları olabileceğini belirlemeye çalışmış ve türün özelliklerine uygun etkinlikler oluşturmuştur. Örneğin; öğrenciler bilimsel makalelere kısa bir süre bakıp metinleri kapattıktan sonra çalışmanın amacı, deneyde kullanılan araç-gereç, veriler ve sonuçların değerlendirilmesi, çalışmanın genel alanı gibi türün yapısal/içeriksel özelliklerine uygun soruları yanıtlamışlardır. Öğrencilerin bu tip araştırmalarla metin türü bilgisinin metinlerdeki önemli unsurları bulabilmek ve yazarın bakış açısını anlamak için kestirme yollar sunduğunu görmeleri önemlidir. Yapılan görüşmeler ve sınavlar sonucunda türleri tanımaya yönelik çalışmalar yapılmasının öğrencilerin okuma hızlarına da katkı sağladığı görülmüştür. Okuma-anlama amaçlı metin çözümleme çalışmaları yazma sürecini de betimleyeceğinden öğrencilerin farklı metin türleri üretme becerilerine de katkı sağlayacaktır (Dilidüzgün, 2011). Öğrenme, bilişsel işlemlerle gerçekleşen bir eylem olduğu için bilgilerin tek tek değil, birbirleriyle karşılaştırılarak ve ilişkilendirilerek bütünü içinde değerlendirilmesini sağlayan, öğrencilerin bilişsel süreçleri işletebilecekleri etkinliklerle sunulması önemlidir. Metin türlerinin özellikleri kadar birbirleriyle ortak ya da ayrı yönlerini bulup çıkarmak daha kalıcı, etkili ve işlevsel bir öğrenmeyi sağlayacaktır.

Flowerdew da (2002: 102), öğrencileri türsel çeşitlilik kavramına karşı duyarlı hale getirmek için aynı türün farklı örnekleri olduğu kadar farklı türlerle de karşılaşma ihtiyacı duyduklarını belirtmiştir. Flowerdew (2002:101) yazma becerisini geliştirmek için benzer şematik yapıya sahip metinler sunma, metne göre tablo doldurma ya da farklı bilgi bölümlerini renkli kalemlerle işaretleme gibi bilgi transferi etkinlikleriyle metin yapısını belirleme, anlam ve biçim ilişkisini irdeleme amaçlı etkinlikler düzenleme, model metinlerdeki eksik tümceleri ya da katılımları tamamlama, şematik yapıdan/tablodan metin oluşturma gibi sıraladığı maddeler arasına farklı metin sınıflarından farklı metin türlerini karşılaştırma çalışmalarını da koyarken, Paltridge de (2001: 71) tür yapısı bağlamında karşılaştırmalı çalışmalar önermiştir. Özyıldırım (2010: 183), Biber ve Conrad'ın "*karşılaştırmalı bir bakış açısı olmadan bir türün özelliklerini ortaya çıkarmaya çalışmak bizi yanlış yönlere götürecektir ve eksik olacaktır*" sözlerini hatırlatarak herhangi bir türün özelliklerinin tam olarak anlaşılabilmesi için onun diğer türlerle karşılaştırılması gerektiğini vurgulamıştır. Böyle çalışmalar öğrencilerin bilgiyi keşfetme hazzı duymalarını da sağlayacaktır. Örneğin; Pang'in (2002: 153) çalışmasında öğrenciler genetik mühendisliği ile ilgili Jurassic Park'tan esinlenen bir metin okuyup metindeki bölümleri ve diğer özellikleri belirlerler; zamanları ve kesiti (register) film eleştirisiyle karşılaştırdıklarında bunun bir eleştiri olmadığı sonucuna varır; görevi başarıyla tamamlamaktan olduğu kadar farklı türlerin farklı dilbilgisel özellik ve düzenleme yapısı olduğunu fark etmekten de ayrı heyecan duyarlar. Böylece, öğrenciler, dil derslerinde odak noktasını bilginin değil, bu bilginin söylemsel bağlamda dilsel düzenleniş şeklinin oluşturduğunu idrak ederler.

İlköğretim ikinci kademe Türkçe Programı (MEB) incelendiğinde metin türü bilgisinin önemsendiği ve dinlenecek/izlenecek materyallerin içeriğinde bulunması gereken özellikler arasında aynı temada birden fazla dinleme/izleme materyaline yer verilecekse bunların türlerinin farklı olması gerektiği, her temada iki olaya ve bir düşünceye dayalı metne, her temada farklı türlerden en az üç okuma, bir dinleme metnine yer verilmesi gerektiği belirtildiğinden aynı temanın farklı metin türlerinde işleniş biçimlerini saptamanın benimsendiği görülmektedir. Ancak, amaçın, "*Öğrencilerin, okudukları metinle diğer metinler arasında ilişki kurmasını sağlayarak düşünme becerilerini geliştirme*" olarak belirtildiği "metinlerle ilişkilendirme" sürecinde düşünce becerilerini geliştirme değil, metin okunduktan sonra öğrencilere, daha önce okudukları diğer metinlerle ne gibi benzerliklerinin olduğunun sorulduğu, metinler arasında yer/zaman/şahıs ve varlık kadrosu, konu, düşünce ve olay bakımlarından ilişki kurulmasının istendiği etkinlikler ya da "*Bu kitabın konusu ile daha önce okuduğumuz '.....' adlı kitabın konusu arasında nasıl bir ilişki vardır?*", "*Bu iki kitap arasında şahıs ve varlık kadrosu yönlerinden nasıl*

*benzerlikler bulunmaktadır?* (MEB, 2006: 69)” gibi sorularla sınıma gerçekleştirilmektedir. Bunun yanı sıra Dilidüzgün’ün (2011) yaptığı bir araştırmada okuma sürecinde metin türlerinin yapısal özelliklerinin irdelenmediği, yalnızca bilgilerin önemsendiği, öğrencilerin okudukları metinden hareketle ancak bu metinle dilsel, biçimsel ve içeriksel anlamda hiçbir ilişki kurulmadan, bazen yazacakları metin türünün özellikleri sıralanarak farklı türde metinler yazmalarının istendiği görülmüştür; bu durumda öğrencilerin yazacakları metin türüne hâkim oldukları da varsayılmaktadır. Amaçların gerçekleştirilmesi için metin türlerinin özelliklerini kuramsal olarak sıralama yerine, bu özelliklerin metinde nasıl gerçekleştiğini ve metin türlerindeki farklılıklarını ortaya çıkaran keşfedici nitelikli etkinliklerin yapılması gerekmektedir; ancak bu gibi çalışmalardan sonra bir metin türünden yola çıkarak aynı konu üzerinde farklı metin türünde yazı yazılabilir.

Bir dildeki metinlerin dilbilimsel tanımlama ölçütleri ve hangi metin türleri sınıfına sokulabilecekleri konusunda tam bir uzlaşma olmadığı gibi metin türleri de henüz kesin sınırlarla birbirinden ayrılamamaktadır (Dilidüzgün, 2010: 41). Swales (1999: 25); ortak iletişimsel amaç; ortak içerik, biçem ve ortak işlevsel yapılar; hedef alınan söylem topluluğu ölçütlerinin metin türlerini belirleyebileceğini belirtmiştir. İletişimsel amaç yani dilin işlevleri bağlamında Halliday düşünsel, kişilerarası ve metinsel (Göktürk, 1986: 24), Lyons, betimleyici, anlatımsal ve toplumsal (Kılıç, 2002: 32), Brown ve Yule (1983: 1-4) ise aktarımsal ve etkileşimsel işlevlerden söz ederken Jakobson, Bühler’in Organon Modeli’yle saptanan betimleme, anlatım ve çağrı işlevlerini; betimleme (gönderge), anlatım (coşku), çağrı, ilişkisel, üst-dilsel ve yazınsal işlev sınıflamasıyla genişletir (Göktürk, 1986: 23). Sözbilimsel olarak metinler öyküleme, betimleme, açıklama ve tartışma olarak üç temel grupta toplanmaktadır. Biber (1989: 8), Longacre ve Faigley & Meyer’in işlevsel bakış açılı sözbilimsel sınıflamalarını dilsel ayrılıkları saptamada yeterli bulmamış ve beraber kullanılan dilsel özellikleri hem işlevsel hem de dilsel çeşitlilikleri kapsayan beş boyutta sınıflandırarak saptadığı sekiz iletişimsel amaçla türleri adlandırmıştır: Kişisel etkileşim, bilimsel etkileşim, bilimsel açıklama, öğretici açıklamalar, kurgusal anlatı, genel anlatısal açıklama, rapor etme, dolaylı ikna ve çağrı. Günay da (2003), işlevleri bağlamında anlatısal, betimleyici, kanıtlayıcı, açıklayıcı/göndergesel, buyurucu, söyleşimsel, sözbilimsel ve önceden haber verici olmak üzere sekiz metin tipinden söz etmektedir. İşlevsel sınıflamanın yanı sıra metin yapısı bağlamında sınıflamalar da yapılmıştır.

Metin yapısı bilginin ve düşüncelerin yazar tarafından düzenlenme şeklidir; anlatı ve açıklama iki temel tür olarak alınır. (Grabe, 2002; Teele, 2004: 100). Oktar ve Yağcıoğlu da (1995: 213) söylemi yönlendirme boyutunda ‘etkileşimsellik’ ve ‘bilgilendiricilik’ parametrelerine göre Türkçe metinlerin öyküleme ve açıklayıcı anlatım biçimli metinler olmak üzere iki grupta toplanabileceklerini belirtmişlerdir. Teele (2004: 96) öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek için anlatı ve açıklama metin yapılarının farklılıklarını anlaması gerektiğini vurgulamıştır. “*Anadüşünce nedir*” den daha çok “*ne oldu*” bağlamında değerlendirilen anlatı metinlerinde yapısal düzenleme için giriş-gelişme-sonuç, yinelemeler, karakterler, mekân, konu, bakış açısı, anadüşünce gibi yedi temel bileşen, genellikle birinci kişi anlatımı, olay sırası ve geçmiş zaman kullanılırken; açıklama metinlerinde tanımlamalar, iddialar, kanıtlar, bilgi/gerçekler yer alır; olay sıralama, karşılaştırma, neden-sonuç, problem çözme gibi farklı metin yapıları, üçüncü/birinci kişi anlatımı ve farklı zaman yapıları bulunabilir (Telee, 2004: 101-102). Grabe (2002: 252), Kucan & Beck’in açıklama metinlerinin bilgiyi yapılandırma/kavramlaştırma yolları sundukları, dünya bilgisini belli bir çerçeveye oturtma, bilgiyi çeşitli kaynaklardan sentezleme, bilgiyi hiyerarşik biçimlerde sıralama ve sınıflama ve bilinlenleri uygun biçimde ifade etme yollarını gösterdiği düşüncelerini aktarmıştır. Anlatıların çoğu tutarlı bir yorum için nedensel olarak ilişkilendirilmiş olaylar zinciridir. Bu açıdan açıklama metinlerinin temel düşüncelerini özetleme, olay zincirini özetlemeden; bilgiyi sentezleyerek yeni bilgi oluşturma, öyküden çıkarımlarda bulunma ya da anlatıdaki durumları ahlaki dersler, duygusal tutum ve kahramanın eylemleri açısından değerlendirmeden farklı görevler haline gelir. Bu nedenle her metin türü için özelliğine uygun etkinlik modelleri geliştirilmelidir.

Grabe (2002: 252), bunu iki araştırmayla örneklendirmiştir: Kucan & Beck, bir yıl boyunca dördüncü sınıf öğrencileriyle anlatı ve açıklama metinleri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin bu iki türü farklı yollarla okuduklarını belirlemiştir. Öğrenciler anlatı metinlerinde daha çok hipotez, çıkarım, tahmin ve yorum üretip, önemli bilgileri belirlemiş; açıklama metinlerinde bilgiyi derinlemesine anlamaya çalışmış, özetlerinde ayrıntılara girmişler, okurken yanlış yorumlamalar yapsalar bile kendi deneyimleriyle bağlantılar kurarak bilgiyi özümsemeye çalışmışlardır. Engelhard, Gordon ve Gabrielson’ın anlatı, betimleme ve açıklama metinleriyle sekizinci sınıf düzeyinde yaptıkları karşılaştırmalı yazma çalışmasında anlatı metinlerinde daha başarılı oldukları bulunmuştur. Temizyürek’in (2008) yaptığı çalışmada da, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinde okuma-anlama puan ortalaması, bilgilendirici metinden daha yüksektir. Özbay (2009: 29), Moss’un



Langer'dan aktardığı, hemen her dönemde öğrencilerin öyküleyici metinlere daha çok ilgi duydukları ve anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu bulgusuna katılmakta ve bunu öğrencilerin okulöncesi ve okumayı öğrenme aşamasında öyküleyici metinlerle daha önce ve daha sık karşılaşmalarına bağlamaktadır.

Yazınsal anlatılar, açıklayıcı anlatılar gibi yalnızca olay sıralaması değildir; olayı özetlemek, karakterleri, mekânı bulmak metnin anlaşıldığını göstermez. Yazınsal metin türü diğerlerinden farklı olarak hem anlamsal hem de estetik açıdan çözümlenmektedir: “*Yazınsal metnin yüzeydeki biçimsel özellikleri değil, iletildiği anlamlarla sunduğu dünyadır onu yazınsal yapan*” (Göktürk, 1980: 54). Çünkü yazar, okurda hedeflediği duygu/düşünce değişikliği için; gerçekliği, yan anlamlarla ve imgelerle yüklü farklı bir dil kullanımıyla kendi bakış açısını yansıtmak üzere kurgular. Bu amaçla yazar, günlük hayattaki kişilerden, olaylardan seçerek gerçek yaşama benzeyen kurmaca bir evren yaratır, bulguladığı insanlık durumlarını bu kurmaca evren üzerinde somutlaştırarak yapıtını oluşturur. Ancak bu dünya tümüyle “dile dökülmüş” olarak verilmez, okur, söylenenden söylenmeyeni çıkararak, yapıtın gerçekte neden söz ettiğini, neye/nereye yöneldiğini kendi kafasında yazmak zorundadır, yapıtın dünyası da kendisini alımlayanın dünyası ile bütünlenir (Göktürk, 1989: 7). Sayın'ın (1999: 25) dediği gibi, “*Yazın metinleri –kullanmalık metinlerin tersine-okura ‘bilgi’ aktarmaktan çok, ‘ileti’ yönelten metinlerdir*”. Yapıttaki olay ve kişiler amaç değil sadece araçtır; okuyucu bunları gerçek yaşamla ilişkilendirme durumundadır. Metnin kurgusunu kavramak ve metindeki örtük anlamlara ulaşmak için metindeki dilsel yapılar arasında ilişki kurmak ve yazınsal metinleri farklı okumak gerekmektedir. Türkçe ders kitaplarında örneğin öyküler; karakterler, yer, zaman, olay, çözüm açısından irdelenmekte daha sonra anadüşünce sorulmaktadır, yazarın olayı neden anlattığı, metni nasıl kurguladığı, kavramlar arasında nasıl bağlantılar kurduğu sorgulanmamakta, düz anlamlı bir metin gibi ele alınmakta ve eleştirel okuma sürecine girilememektedir.

Araştırmanın amacı dilin estetik işlevini yansıtan yazınsal metinlerin farklı işleme gerektirdiği farkındalığını kazandırmak amacıyla Türkçe öğretiminde metin türü karşılaştırma çalışmaları için örnek oluşturmaktır. İlköğretim Türkçe derslerinde Özdemir'in (1992: 39) öğretici/bilgilendirici ve yaşatıcı/yaşantı kazandırıcı (yazınsal) türler olarak iki temel tür üzerine odaklanıldığı görülmektedir: Makale, fıkra, röportaj, eleştiri, deneme gibi düşünce yazıları ve öykü, roman, tiyatro, şiir gibi yazınsal metinler. Araştırma için yazınsal bir metin ile bir denemeyi karşılaştırmak uygun görülmüştür; çünkü deneme, her ne kadar düşünce ağırlıklı metin sınıfına sokulsa da Adalı'nın (2003: 324) Cemal Süreya'nın “*Bir yazı ‘edebi’ olacak, yine de şiir, roman, öykü, eleştiri olmayacak, ayrıca bilimsel kesinlik taşımayacak: İşte deneme! Tanımda ‘ne değilse, o’ yöntemi uygulanıyor yani*” sözleriyle aktardığı gibi bazılarının ‘yazınsal’ sınıfa soktuğu bir türdür. Yazınsal metinlerle söyleşi, insanlık durumları, öznel düşünceye/‘ben’e dayanması, duygusalığa, okurun katılımına/karşı çıkışlarına olanak vermesi, yazarının dili günlük dilin ötesinde, bir üslupla kullanması, derin bir bilgi birikimi, zengin bir edebiyat ve sanat kültürü olması noktalarında kesişse de, amaç ve içerik açısından yazınsal metinlerle farklılık gösterirler.

Çalışmada metin türü örnekleri üzerinde dilsel, biçimsel ve içeriksel karşılaştırmalar yaparak metin türlerinin özelliklerini keşfederek belirleme, benzerliklerini ve farklılıklarını sezdirme ve metin türüne uygun stratejiler geliştirme için metindilbilimsel temelli ve görev-odaklı sınıf-içi etkinlikler hazırlanmıştır. Bu süreçte aynı anadüşünceye sahip-yozlaşmanın sanata yansımaları - iki farklı metin türü - *bir deneme (Sabahattin Eyüboğlu - Mavi ve Kara)* ve *bir öykü (Memduh Şevket Esenal - İhtiyar Çilingir)*- üzerinde genel olarak amaç, biçim, okuyucu, metin yapısı ve dilsel özellikler bağlamında hedeflenen çalışma, metinlerin yarattığı metinsel olanaklar dâhilinde metin yapısı (başlık-giriş-sonuç, metin yapısı-özet, gönderimler), içerik, anadüşünce-başlık ve türsel özellikler olarak maddelendirilmiştir.

## METİN YAPISI

**BAŞLIK-GİRİŞ-SONUÇ:** Metinlerin en büyük önermeleri olan başlıkla giriş paragrafı tutarlı olmalı ve okuyucu konu/anadüşünce hakkında fikir edinebilmelidir. Deneme metninde başlığa ve giriş tümcelerine bakıldığında (*Maviyle sanat, karayla para demek istiyorum*) metinde para ve sanat ilişkisinin irdeleneceği ve “kara” sözcüğünün çağrışımlarından dolayı da düşüncenin ne yönde olabileceği anlaşılabilir. Oysa “İhtiyar Çilingir” başlıklı öyküde ilk paragraf mekân ve kişileri tanıttığı içerikte (*Koyunpazarı’nda bir ufacık dükkân, bir küçük ocak yanıyor, bir ufak çocuk körük çekiyor. İhtiyarlamış, küçülmüş, ak sakallı, küçük yüzlü bir adam,*) bir betimleme paragrafıdır ve konu/anadüşünceyi anlamak için metni sonuna kadar okumak gerekir.



1. a. “Mavi ve Kara” adlı metnin başlığına ve giriş paragrafına bakarak konusunu /anadüşüncesini söyleyiniz.

b. “İhtiyar Çilingir” adlı metnin başlığına ve giriş paragrafına bakarak konusunu /anadüşüncesini söyleyiniz.

c. Konu/anadüşünceyi söylemek için hangi metni sonuna kadar okumanız gerekir?

A. (...) Mavi ve Kara

B. (...) İhtiyar Çilingir

Metinlerin son paragraflarında anadüşüncelerin ifade edildiği görülmektedir, deneme metninde yazar daha önce söylediklerini farklı sözlerle yinelemiştir, yani içerik açıktır; öyküde ise ileti, olay üzerinden verilmiş ve anadüşünceyi yine okuyucunun çıkarması için bir boşluk bırakılmıştır. Öykünün sonuç paragrafındaki ifadelerden (*Sanatta söz sahibi olmayan bir adamın, parayla onu değiştirmeye ne hakkı vardı.*) okuyucu giriş paragrafında belirtilen mekânda karakterlerin ne gibi olaylar yaşadıklarını tahmine yönelik yaratıcı düşünceler geliştirebilir. Bu da yazınsal metinlerin bilişsel ve duyuşsal gelişime katkısını kanıtlamaktadır.

2. a) Aşağıdaki sonuç tümceleri hangi metinlere ait olabilir? İşaretleyiniz.

A. (...) Mavi ve Kara

B. (...) İhtiyar Çilingir

1. Sanatta söz sahibi olmayan bir adamı, parayla, onu değiştirmeye ne hakkı vardı.

2. Bütün manatçıların sanatçı olduğu zamanlar vardır. Aynı şeyi bir başka türlü söyleyelim: Her insanın Tanrı olduğu anlar vardır.

b) Metinlerin son paragraflarının tümünü okuyunuz. Grup çalışması yaparak metinlerdeki düşünceleri/olayları tahmin ederek arkadaşlarınızla paylaşınız, asıl metinlerle karşılaştırınız.

Mavi ve Kara

İhtiyar Çilingir

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Yazınsal anlatı metinleri aktif öğrenme bağlamında yazın eğitime katkı sağlayacak çeşitli drama çalışmalarıyla oluşturulan ortamlarla öğrencinin yaşantı gelişmesini sağlamaktadır.

3. a) Sınıfta yere bir dükkân sınırı çizerek çilingir dükkânı oluşturunuz, dört öğrenci dükkânın içinde çilingir, genç adam, yazar ve küçük çocuğu canlandırın, ama konuşmasınlar. Diğer öğrenciler dükkânın sınırında dizilerek (Konuşma duvarı) karakterlerin duygularını ve olayın aşağıda belirtilen tümcelerden sonra nasıl gelişebileceğini onların ağzından söylesin. Gerçek metinle karşılaştırın.

*Delikanlı usulü bozmakta ısrar ediyordu.*

- *Canım sen tak. Nene lazım...*

- *Takılmaz evladım... Ben kırk yıldır bu sanatı işlerim. ....*

b) Beş kişilik gruplar oluşturarak “İhtiyar Çilingir” adlı öykünün kapak resmini canlandırın. Kapak resminde öğretmenin dokunduğu kişi soruları yanıtla.

a) Artık ihtiyarladığınız halde niye hala çalışıyorsunuz? (Çilingir)

b) “Usta” kime denir? (Çilingir)

c) Genç adamın hangi sözü sizi kızdırdı? (Çilingir)

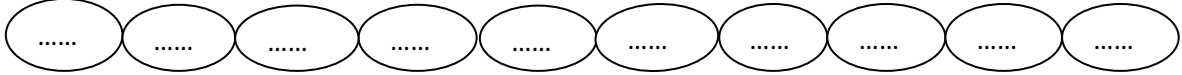
ç) Çok paraya ihtiyacın var? Ustanın yerine sen olsan ne yapardın? (Çocuk)

d) Demirci değneği elinize geri verince neler düşündünüz? (Genç adam)

e) Genç adam size ‘böyle şeyi hayatımda görmedim’ dese ona cevap olarak ne söylersiniz? (Öğrenci)

**METİN YAPISI VE ÖZET:** Flowerdew (2002: 95) tür analizini şematik yapı ve sözcüksel-dilbilgisel çözümlene diye ayırmış ve Bhatia, Hasan, Martin, Swales, Ventola ve diğerleri gibi bir türün sözcüksel olarak sözcüksel-dilbilgisel analizinin birinci aşamasının şematik yapısının şablonunu çıkarmak için onu bileşen aşamalarına/katılımlarına bölmek olduğunu söylemiştir. Şematik yapı çözümlenmesinde; yapının bölümleri, bölümlerin yerleri, bölümlerin özellikleri ve işlevleri belirlenir. Paltridge (2001: 71), metinlerin giriş, gelişme, sonuç gibi türsel yapıları olduğu gibi tanım, betimleme, problem-çözüm, değerlendirme gibi metin yapıları olduğunu da belirtmiştir. Bilgilerin uzun süreli hafızaya geçip hatırlanabilmeleri bu gibi büyük ölçekli önermelerinin çıkarılmasına bağlıdır (Dilidüzgün, 2010: 70). Grabe (2002: 266), metin yapısının grafiksel gösteriminin ve metin düzenlemesinin ve bunun dilsel göstergelerinin farkındalığının öğrencilerin metinlerden öğrenme becerisini geliştirdiğini gösteren yeterince kanıt olduğunu belirtmektedir. Erden de (1998: 100), yazınsal metinlerin dizgesel analizinde izleksel yapının çözümlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Labov (1972: 354-396) öyküde izleksel yapının somutlaştığı özet, tanıtım, karmaşık olaylar dizisi, çözüm, değerlendirme ve sonuç(ileti) olarak altı öge belirlemiştir. Esendal, öykünün neyle ilgili olacağıyla ilgili özet ve okuyucunun zamanı, yeri, kişileri ayırt etmesini sağlayan genellikle şimdiki zamanın hikâyesi kullanılan tanıtım bölümünde ihtiyar çilingire “bir adam, adamcık”, karmaşık olaylar dizisinde “demirci ve çilingir”, değerlendirme bölümünde “ihtiyar”, sonuç bölümünde de “bu adam” sözcükleriyle gönderimde bulunurken öykünün üst yapı kategorilerini de belirlemiştir. Bu bölümlerin farkındalığı öğrencilerin öyküyü hem daha kolay anlamalarını hem de özetini çıkarabilmelerini sağlayacaktır.

**4. a) “İhtiyar Çilingir” başlıklı metinde yazarın çilingir için kullandığı adların altını siyah kalemle çiziniz ve aşağıdaki zincire yazınız. (Konuşmalar dışında)**



**b) Zincirimizde benzer adlar bulunan halkaları aynı renkte, farklı kullanımları farklı renkte boyayalım.**

**c) Aynı renkte boyadığınız halkaları aşağıdaki öykü bölümleriyle eşleştiriniz.**

- |                  |          |            |                            |
|------------------|----------|------------|----------------------------|
| A) Değerlendirme | B) Özet  | C) Tanıtım | D) Karmaşık Olaylar Dizisi |
| E) İleti         | F) Çözüm |            |                            |

**c) Renklerin belirlediği bölümleri birer tümce ile ifade ederek öyküyü özetleyiniz.**

Denemenin öğretici bir yanı olmakla birlikte yazar bilgiyi, kendi duygu/düşünceleri doğrultusunda kesinleştirme kaygısı olmadan anlatırken nesnelliliği de dışlamaz; düşüncelerini çeşitli bilgi, belge vb. yollarla temellendirir. Denemede öyküde olduğu gibi belli bir yapıdan söz edilemese de her denemenin kendine özgü bir kurgusu vardır; anadüşüncenin belirlenebilmesi için içerik yapısının çözümlenmesi, öne sürülen düşünceler, düşünceyi geliştirme yolları ve birbirleriyle ilişkilendirilmesi sıralanmalı/şemalaştırılmalıdır. Adalı (2003: 325), Uygur'un “Asıl amacı okuyucuyu düşündürmek, sorularla uyanık tutmak, çözüm olanaklarının çeşitliliğiyle özgürleştirmektir” sözleriyle denemecinin, okurun katılımına ve karşı çıkışlarına olanak verdiğini belirtmiştir. Denemelerde soru tümcelerinin yer alması özelliğini Eyüboğlu, paragrafların konu tümcelerini soru tümceleriyile ifade ederek kullanmış, bu da metnin içerik şemasını çıkarmaya yönelik etkinlik ortamı yaratmıştır.

**5.a) “Mavi ve Kara” başlıklı metinde boş bırakılan bölümlere aşağıdaki soruları yerleştiriniz.**

- (A) Sanatçının bir evliya olmasını dünyadan elini eteğini çekip güzellik yaratmanın mutluluğuyla yetinmesini mi istiyorum?
- (B) Sanatçı, gerçek yaratıcı olmaktan çıkmış birinin de sanat adına para kazanmaktan utanması gerekmez mi?
- (C) Sanatçı hep züğürt mü kalmalı demek istiyorum?
- (D) İyi ama diyeceksiniz, sanatçının iyisini, kötüsünü, yaratıcısını, kısırını nasıl ayırt etmeli?
- (E) Çok mu sert oldu bu yargı?
- (F) Bu iki kaygı bir araya gelmiyorsa kabahat kimin?

**b) Aşağıdaki tümceleri paragraflarla eşleştiriniz.**

- A) (.....) Kimi sanatçılar (!) yaratıcılıklarını kaybetmemiş olanların ekmeğini yemektirler.
- B) (.....) Sanat maddiyatla buluştuğunda sanatçılar yaratıcılıklarını kaybederler.
- C) (.....) Sanat aydınlıktır, umuttur, hayattır.
- D) (.....) Sanatçılar para peşine düştüklerinde niteliksiz ama çok üretirler.
- E) (.....) Sanat özveri gerektirir.
- F) (.....) Çağın olumsuz yönde değişen değerlerine karşı insanoğlu bütün değerlerini tam olarak yitirmez.
- G) (.....) Maddiyatı amaç edinen sanatçılar para kazanmayı hak etmezler.

**c) b şıkında verilen tümceleri “Mavi ve Kara” metnine göre sıralayarak metnin özetini çıkarınız.**

**GÖNDERİMLER:** Deneme metninde yazar, düşüncelerini doğrudan açıkladığı için değindiği kavramlar “sanat, sanatçı ve para” metinde bir süreklilik göstermektedir. Öyküde ise yazarın amacı okuyucunun kurmaca gerçeklikten çıkarımlarda bulunmasıdır, onun için önce günlük yaşantıda karşılaşılacak kurmaca bir evren yaratıp okuyucunun olayları kendi bakış açısından değerlendirmesine olanak tanıyarak daha sonra dillendireceği iletisine hazır bulunuşluğu sağlar; bu nedenle değindiği kavramlar metnin sonunda yoğunlaşmaktadır.

**6. a) “Mavi ve Kara” adlı metinde sanat, sanatçı sözcüklerinin altını kırmızı, para sözcüğünün altını sarı kalemle çiziniz.**

**b) “İhtiyar Çilingir” adlı metinde sanat, usta/eş anlamlılarını altını kırmızı, para sözcüğünün altını sarı kalemle çiziniz.**

**c) İki metinde bu sözcüklerin geçtikleri ya da yoğunlaştıkları yerleri tartışınız.**

**d) Hangi metinde yazar düşüncesini daha dolaylı yoldan anlatmaktadır?**

A) (...)Mavi ve Kara

B) (...) İhtiyar Çilingir

## **İÇERİK**

Her iki metin de her şeyin maddiyata dayanmaya başladığı bu yozlaşma döneminde “kutsal değerlerin tabii ki ‘sanat’ın da korunamadığı” ortak düşüncesini yansıtmaktadırlar. Esenal, bu çağı, “kutsal değerlerin inkâr edildiği, kanaatlerin öldüğü, huzur ve rahatın söndüğü, demirin yerini tenekenin doldurduğu bir küfür devresi” olarak tanımlarken Eyüboğlu, “parasız hiçbir şeyin yapılmadığı, ideal ve ülkünün gözden düştüğü, parayı düşünmeden sanat yapanların normal sayılmadığı, bununla birlikte

sanatçının da geçinmek zorunda olduğu, ona paranın önemli olduğunu söylemenin doğru olmadığı” bir çağdan söz etmektedir. Ancak bu düşünceler “Mavi ve Kara” metninde para ve sanat ilişkisi irdelendikten sonra sonuç olarak belirtilirken, “İhtiyar Çilingir” metninde yazar, yaşamdan seçtiği somut bir örnekten, ihtiyar çilingirden yola çıkmakta ve bu düşüncelerini değerlendirme bölümünde belirtmektedir. Bu nedenle, Eyüboğlu “binde bir olsun maviyi karanın üzerine çıkaranların olduğunu” genellerken, Esendal, bunu ihtiyar çilingir’le “Para için işlemediğini iddia eden bu fakir ihtiyar, şüphesiz, sanatının aşığydı.” diyerek örneklendirmekte ve okuyucuya sezdirimlerde bulunmaktadır.

7. a) “İhtiyar Çilingir” metninde “Her şeyi inkâr eden küfür devresi gelmemiş olsaydı, şüphesiz bu güzel şeyler sönlüp gitmeyecekti” tûmcesinde yer alan küfür devresini yazar nasıl tanımlıyor? Açıklayınız.

| İhtiyar Çilingir/KÜFÜR DEVRESİ   | Örnek: |
|----------------------------------|--------|
| •Kutsal değerleri inkar ettirmiş | .....  |
| •.....                           | .....  |
| •.....                           | .....  |
| •.....                           | .....  |

b)“Mavi ve Kara” metninde “küfür devresi” nasıl tanımlanmıştır?

| Mavi ve Kara/KÜFÜR DEVRESİ |
|----------------------------|
| •.....                     |
| •.....                     |
| •.....                     |
| •.....                     |

8. a) “Küfür devresi” hangi metinde örneklendirilerek somutlaştırılmıştır?

A) (...) Mavi ve Kara

B) (...) İhtiyar Çilingir

b) Aşağıda “Mavi ve Kara” metninde yer alan sözlerle ihtiyar çilingiri ve yaşadığı olayı karşılaştırınız.

| Mavi ve Kara  | İhtiyar Çilingir |
|---|------------------|
| “Ama bütün bu gerçeklere inat, sanatı paranın, maviyi karanın üstüne çıkaranlar var ya? Binde bir de olsun var ya? İşte onlar sanatçı: Üst tarafı manatçı!” |                  |

c) b şıkında yer alan “Mavi ve Kara”dan alınan sözler “İhtiyar Çilingir”de hangi sözlerle tam olarak yinelenmektedir?

A) Evet, bu adam para âşıkıysa değildi.

B) O, ustalarının postunda oturur bir sanat halifesiydi.

C) Para için işlemediğini iddia eden bu fakir ihtiyar, şüphesiz, sanatının aşığydı.

D) Sanatta söz sahibi olmayan bir adamın, parayla, onu değiştirmeye ne hakkı vardı.

### ANADÜŞÜNCE

Her iki yazar için de sanat ‘kutsal’dır ve insanlık değerlerini yansıtmaktadır. Eyüboğlu “İnsandan insana değişmeyen bazı değerler de vardır...Her insanın Tanrı olduğu anlar vardır”, Esendal da, “Sanata böyle dindarca bir bağlılık vardı. ... Dükkânlarını Allah’a ibadet eder gibi kapamışlardı. Sanat onlara sunulmuş bir keramett” sözleriyle bunu belirtmişlerdir.

9. “Mavi ve Kara” ve “İhtiyar Çilingir” metinlerinde “Sanat kutsaldır” düşüncesini örneklendiren tûmceler bulunuz.

Mavi ve Kara: .....

İhtiyar Çilingir: .....

Her iki metindeki anadüşünce ortaktır. Karayı mavinin üstünde görenlerin çoğalmasa kutsal değerlerin yitmesine yol açmakta, ihtiyar çilingir gibi binde biri ise sanatın yozlaşmasını, bayağılaşmasını önlemeye çalışmaktadır.

**10. a) Aşağıdaki düşüncelerden hangilerinden her iki metinde de söz edilmektedir? Metinlerden örnekleyiniz.**

**A. (X.) Kutsal değerleri maddiyata değişmeyenler çok az da olsa vardır.** (İhtiyar çilingir: Sanatçıların çoğu değiştiği için eski binalarda görülen süslü edevatı şimdi görülüyor, Mavi ve Kara: Sanatı paranın, maviyi karanın üstüne çıkaranlar var ya? İşte onlar sanatçı: Üst tarafı sanatçı.)

**B. (X.) Sanatı paranın üzerine çıkaranlar sanatı bayağılaştırır.** (İhtiyar çilingirin para için takılmaması gerektiği halde bir halka daha takmaması, / Mavi ve Kara: Paranın kulu olmuş sanatçı kolayına kaçtığı için bol verir, ama kirli bir mavi)

**C. (MK) Günümüzün koşulları sanatçıları değiştirmeye zorluyor.** (Mavi ve Kara: Kazandıkları paraya layık olmayan insanlar arasında yaşama, geçinme derdi olma, idealist olanı alaya alma)

**D. (İÇ) Genç nesil maddiyata daha çok önem vermekte ve para getiren işleri yapmaktadırlar.** (İhtiyar Çilingir: Para için işlemediğini iddia eden bu fakir ihtiyar, şüphesiz sanatının aşığıydı. "Filan usta gitti, bu sanatı da götürdü" diyecekler diye, bu dükkânı bekliyordu.)

**E. (X.) Para insanları yozlaştırmaktadır.** (Mavi ve Kara: Para düşünmeden sanat ve bilim derdine düşmeyen enayi sayılıyor / İhtiyar Çilingir: Canım, parasıyla değil mi? )

**b) Yukarıdaki düşüncelerden yola çıkarak her iki metni de kapsayan bir anadüşünce tümcesi yazınız.**

**Anadüşünce:** .....

**c) Her iki metinde de ortak olarak en çok yinelenen sözcükler nelerdir?**

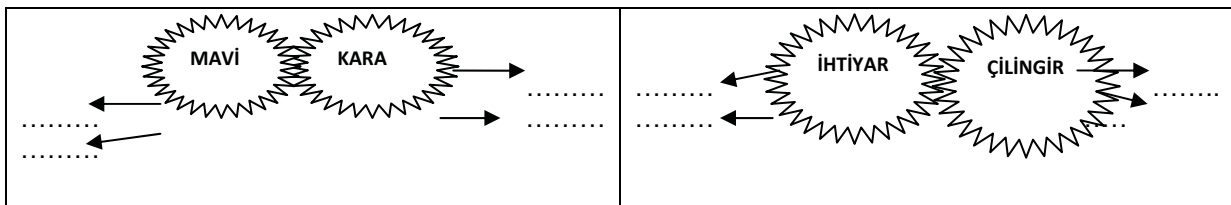
**Yinelenen sözcükler:** .....

## ANADÜŞÜNCE VE BAŞLIK

Denemede "mavi" ve "kara" sözcükleri metnin başında kullanılmış, diğer bölümlerde yazarın bu sözcüklerle bağdaştırdığı "yaratıcılık, sanat(çı)" ve "para" kavramları arasındaki ilişki irdelenmiştir. Yazarın bir üslup oluşturması denemeyi 'yazınsal tür' sınıfına sokar (Adalı 2004: 225). Öykünün başlığı ise kavramları ve olayları öykü karakterinde yansıtır niteliktedir. "İhtiyarlık" değerlere bağlılığı, maneviyatı, ustalığı; "çilingirlik" ayakta durmaya çalışan bir sanatı, "ihtiyar çilingir", kendine emanet edilen sanatı para için değiştirmeyen, yozlaşmaya direnen bir sanatçıyı ifade etmektedir. Her iki metnin başlığında da simgesel bir kullanım gözlenmektedir.

**11. a) "Mavi ve Kara" başlıklı metinde mavi ve kara sözcüklerin altını yeşil kalemle çizin, metinde nerelerde geçtiklerini söyleyiniz. Metnin diğer bölümlerinde yazar bunlar için hangi sözcükleri kullanmıştır?**

**b) "Mavi ve Kara" ve "İhtiyar Çilingir" metinlerini okuyunuz. Başlıktaki sözcüklerin metinlere göre çağrıştırdığı anlamları yazınız.**



**c) Başlık, hangi metinde olayı, hangi metinde kavramları kapsamaktadır?**

1. Olay      2. Kavram      A. (...) Mavi ve Kara      B. (...) İhtiyar Çilingir

**TÜRSEL ÖZELLİKLER**

Deneme, farklı biçem özelliklerinden dolayı yazınsal nitelik taşıdığından dil kullanımı açısından öykü ile benzerlikler göstermektedir: Birinci örnekler Mavi ve Kara, ikinci örnekler İhtiyar Çilingir metninden alınmıştır. Her iki metinde de benzetme (*Sanat kıskanç bir sevgilidir, Allah'a ibadet eder gibi*), eğretilme (*kirli bir mavi, küfür devresi*), deyim (*paranın kulu olmak, para âşıklısı olmak*), konuşma dili (*Canım, öyle ya*), okuyucu ile iletişim (*iyi ama diyeceksiniz, emin olunuz ki*), öznel yargılar (*hoşuma gidiyor, sanat böyle dindarca bir bağlılık vardı*), 1. tekil şahıs kullanımı gibi benzer dilsel özellikler yer almaktadır; ancak amaç, yapı, içerik, kurgu açısından farklılıkları vardır. Karşılaştırmalı çalışmalarla metin türlerinin dilsel/işlevsel/yapısal/içeriksel farklılıklarını saptayarak metin türlerini belirlemek bilgiyi içselleştirmeyi, anlama ve anlatma aşamasında uygulamayı kolaylaştıracaktır.

**12. a) “Mavi ve Kara” metninden alınan aşağıdaki tümceleri özellikleriyle eşleştiriniz ve metindeki diğer örnekleri de siz bulunuz.**

**b) Aşağıdaki özelliklerden “İhtiyar Çilingir” başlıklı metinde bulunanlardan örnekler veriniz.**

| Tümce   | Özellik                 | Mavi ve Kara | İhtiyar Çilingir |
|---|-------------------------|--------------|------------------|
| 1. Arada bul maviyi.  | A) Okuyucu ile İletişim | A).....      | A) .....         |
| 2. Neden dersiniz, ...  |                         |              |                  |
| 3. Yoo.   |                         |              |                  |
| 4. Sanat hiçbir ortak kabul etmeyecek kadar kıskanç bir sevgilidir.         | B) Deyim                | B) .....     | B) .....         |
| 5. Paranın sanatı yenmesinden daha acı bir şey düşünemiyorum insanlık için. | C) Konuşma dili         | C).....      | C).....          |
| 6. Neden dersiniz, ...  | D) Benzetme             | D) .....     | D) .....         |
| 7. Kara maviyi, yani para sanatı bulandırıyor gibi geliyor bana             | E) Kesinliğin olmaması  | E) .....     | E) .....         |
| 8. ...., pir aşkına geceyi gündüze çeviriyorlardı.                          | F) Öznel Yargı          | F) .....     | F) .....         |
|   | G) Eğretilme            | G).....      | G).....          |

**13.a) Aşağıdaki özelliklerin hangi metinlerde olduğunu örnek vererek işaretleyiniz.** (Mavi ve Kara [MK], İhtiyar Çilingir [İÇ])

| Metin özellikleri  | M   | İ   |   | M   | İ   |
|--|-----|-----|---|-----|-----|
|  | K   | Ç   |   | K   | Ç   |
| A) Yazar izlenimlerini paylaşmakta, içini dökmektedir, sıradan insanın baktığı şeyi görür. | ... | ... | İ) Kolayca ve rahatlıkla okunamaz.  | ... | ... |
| B) Yaşadıklarını yazar.  | ... | ... | J) Daha çok bileşik tümceler vardır.  | ... | ... |
| C) Yaşama benzeyen kurmaca bir evren yaratır.  | ... | ... | K) Söz sanatları ve deyimler kullanılmaktadır.  | ... | ... |
| Ç) Yazar yargıları örnekleme doğrulama yolunu seçmez.                                      | ... | ... | L) Nesnel yargılar çoğunluktadır.   | ... | ... |
| D) Yazar samimi bir üslupla yazmıştır.   | ... | ... | M) Basit tümcelerden oluşur.  | ... | ... |
| E) Okuyucu metindeki olay ve duyguları gerçek yaşamla ilişkilendirir.                      | ... | ... | N) Bir olay ya da duruma yaslanır.  | ... | ... |
| E) Kişisel konulara/iç hesaplaşmalara yakındır.  | ... | ... | O) İnsanın insanla/ insanın doğa ve toplumsal çevresiyle/ insanın kendisiyle olan çatışması bir soruna dönüşür. | ... | ... |
| F) Daha çok toplumsal konuları ele alır.   | ... | ... | Ö) İletişim olay/ insan durumuna dönüştürülür   | ... | ... |
|  | ... | ... | P) Genellikle geniş zaman kullanılır.   | ... | ... |
|  | ... | ... | R) Tanımlamalar olabilir.   | ... | ... |

|  |  |   |     |     |
|--|--|---|-----|-----|
| G) Öğretici ve düşünsel yanı vardır.     |  | S) Anadüşünce için sonuna kadar okunur.   | ... | ... |
| H) Yazar konuyu özgürce seçebilmektedir. |  | Ş) Başlıkta simgesel bir kullanım vardır. | ... | ... |
| I) Konuşma dili düşünce diline dönüşür.  |  |   | ... | ... |

**b) Okuduğunuz metinlerin baş harflerini metin türünün yanına yazınız.**

|               |              |                 |               |               |             |
|---------------|--------------|-----------------|---------------|---------------|-------------|
| (....) Sohbet | (....) Fıkra | (....) Eleştiri | (....) Makale | (....) Deneme | (....) Öykü |
|---------------|--------------|-----------------|---------------|---------------|-------------|

Öğrenci daha sonra çalıştığı metin türlerinin diğer özelliklerini keşfedebilmek için ayırık bilgi görevleriyle çeşitli kaynaklardan araştırma yapıp sınıfa sunabilir.

**c) Okuduğunuz metin türlerinin diğer özelliklerini araştırınız, okuduğunuz metinlerden örneklendiriniz.**

Aynı anadüşünceyi taşıyan metin türlerinde konunun nasıl ele alındığını, kurgulandığını, dile döküldüğünü çözümlen çözümlen öğrenciler bir metin türünde anlatılan bir konuyu diğer bir metin türünde yazabileceklerdir.

**14. Sait Faik'in "Haritada Bir Nokta" başlıklı öyküsünü okuyunuz, aynı konuda bir deneme yazınız.**

**SONUÇ**

Metin, yapı/içerik/anadüşünce/türsel özellikler açısından incelendiğinde;

- Denemede başlık ve giriş tümcesinden konu belirlenebiliyorken öyküyü sonuna kadar okumak gerekmektedir. Denemede sonuç bölümünde ileti açıkken öyküde olay/kişilerden iletiyi okuyucunun çıkarması beklenmektedir.

- Öykü okuyucunun tahmin yürüterek yaratıcı düşünce ve drama çalışmaları ile yaşantı geliştirmesine açıktır.

- Öyküde yapılan gönderimlerin biçimiyle, denemede ise konu tümcelerinin soru tümceleriyle ifadesiyle metnin içerik şeması belirlenebilmektedir.

- Denemede anadüşünceyi belirten kavramlar metin boyunca sürerlilik gösterirken öyküde metnin sonunda yoğunlaşmaktadır.

- Denemede yargılar genelleme ile belirtilirken öyküde belli bir olayla örneklendirilerek sezdirilmektedir.

- Her iki metnin başlığında da simgesel bir kullanım vardır. Denemenin başlığı kavramlardan öykünün başlığı ise olaydaki konulardan alınmıştır.

- Her iki metinde de sözdizimsel ve sözbilimsel benzerlikler olsa da amaç, yapı, içerik ve kurgu açısından farklılık göstermektedirler.

Bu çözümlenmeler doğrultusunda hazırlanan karşılaştırmalı etkinlik çalışmalarıyla öğrenciler metin türlerinin özellikle de yazınsal metinlerin farklılıklarını keşfederek içselleştirebileceklerdir. Bu çalışmanın Türkçe öğretiminde metin türü bilgisinin yazın eğitimi ve okuma alışkanlığı edindirme sürecinde katkı sağladığını vurgulayarak metin türü temelli etkinlik oluşturulması için örnek oluşturduğu düşünülmektedir.

**YARARLANILAN KAYNAKLAR**

Adalı, Oya (2003) *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Biber, Douglas (1989) "A Typology of English Texts". *Linguistics*,27, 3-43.

Brown, G., Yule G.(1983) *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press,

Bulut, A. (1998) "Metin Türlerini Saptama ve İncelemede Edim-Biçimsel Bir Yaklaşım". *İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Dergisi, YDEB II*, 19-28.

van Dijk, T.A., Kintsch W. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. Orlando, Florida: Academic Press.

Dilidüzgün, Şükran (2010) *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi. Uygulamalı Bir Yaklaşım*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.



- Dilidüzgün, Şükran (2011) İlköğretim Türkçe Derslerinde Süreç Odaklı Yazma çalışmalarının Yeri ve Önemi, *icinde* (Ed.: V.D. Günay, Ö. Fidan, B. Çetin ve F. Yıldız) *Türkçe Öğretimi Üzerine Çalışmalar*, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Erden, Aysu (1988) *Kısa Öykü ve Dilbilimsel Eleştiri*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Erözden, Aybars (1998) "Okuma Dersinin Değişik Boyutları". *İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Eğitim Bölümü Dergisi. YDEB II*, 29-58.
- Eyüboğlu, Sabahattin (2009) *Mavi ve Kara (Denemeler 1940-1966)*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Flowerdew John (2002) Genre In The Classroom: A Linguistic Approach. (Ed.: Ann M. Johns) *Genre in The Classroom: Multiple Perspectives*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Göktürk, Akşit (1989) *Çeviri: Dillerin Dili*. İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Göktürk, Akşit (1980) *Okuma Uğraşı*. İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Grabe, William (2002) Narrative and Expository. Macro-Genres. (Ed.: Ann. M. Johns) *Genre in The Classroom: Multiple Perspectives* USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Günay, Doğan (2003) *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Hyon, Sunny (2002) Genre And ESL Reading: A Classroom Study. (Ed.: Ann. M. Johns) *Genre in The Classroom: Multiple Perspectives*, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johns, A.M. (1997) *Text, role and context: Developing academic literacies*. Cambridge University Press.
- Kılıç, Veysel (2002) *Dilin İşlevleri ve İletişim*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Labov, William (1972) Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular. (Ed.:W. Labov) *The Transformation of Experience in Narrative Syntax*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- MEB. (2006) *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Oktar, L., Yağcıoğlu S. (1995) Türkçe Metin Türleri: Bir Sınıflandırma Çalışması. *IX. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Özbay, Murat (2009) *Anlama Teknikleri I. Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, Emin (1992) *Sözlü ve Yazılı Anlatım Tekniği, Kompozisyon*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özdemir, Emin (1999) *Yazınsal Türler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özyıldırım, Işıl (2010) *Tür Çözümlemesi: Türkçe Metin İncelemeleri ve Karşılaştırmalar*. Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Paltridge, Brian (2001) *Genre and the Language Learning Classroom*. USA: The University of Michigan Press.
- Pang, Terence T. T. (2002) Textual Analysis and Contextual Awareness Building: A Comparison of Two Approaches to Teaching Genre. (Ed. Ann. M. Johns) *Genre in The Classroom: Multiple Perspectives*, USA: Lawrence Erlbaum Associates
- Sayın, Şara (1999) *Metinlerle Söyleşi*. İstanbul: Multilingual.
- Swales, John M. (1999) *Genre Analysis: English in Academic Research Settings*. Cambridge University Press.
- Teele, Sue (2004) *Overcoming barricades to reading: A Multiple Intelligences Approach*. California: Corwin Press.
- Temizyürek, Fahri (2008) "Farklı Türlerdeki Metinlerin İlköğretim 8.Sınıflarda Okuduğunu Anlamaya Etkisi". *Eurasian Journal of Educational Research*, 30, 141-152.

# TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÇOCUK EDEBİYATI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

**Okt. Mustafa Onur KAN**  
Ankara Üniversitesi Türk Dili Bölümü

## Özet

*Bu çalışmada, ilköğretim 6.-8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin, çocuk edebiyatı ile ilgili görüşlerini belirlemek ve bu görüşler doğrultusunda öneriler sunmak amaçlanmıştır.*

*Araştırmanın çalışma grubunu, Antakya merkez ilköğretim okullarında görev yapan 10 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir.*

*Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, çocuk edebiyatı ürünlerinin, öğrencilerin dilsel ve bilişsel gelişimlerinde önemli bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler; çocuk edebiyatı ile ilgili bilgi eksikliklerinin olduğunu, hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini ve hizmet içi eğitimde çocuk edebiyatı yazarları ve uzmanlarından yararlanılabileceğini belirtmişlerdir.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, Türkçenin eğitimi ve öğretimi, Türkçe öğretmenleri, öğretmen görüşleri.*

## Abstract

*In the content of this study, it is aimed to determine the 6th -8th grade Turkish course teachers' opinions about children's literature and provide recommendations in line with the teachers' opinions.*

*The study group, 10 Turkish teachers working in primary schools are the center of Antakya. In the scope of the study, teachers were asked to fill in semi-structured interview form. Data obtained were evaluated with content analysis method.*

*Turkish course teachers in the survey expresses that children's literature products have a significant effect on students' linguistic and cognitive development. Teachers stated that they have lack of information about children's literature. Teachers expressed that they need in-service training about children's literature and at this in-service training children's literature authors and experts can be utilized.*

*Key Words: Children's literature, Turkish education and teaching, Turkish course teachers, teachers' opinions.*

## GİRİŞ

Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı olarak tanımlanmaktadır (Sever,2003:9). Çocuk edebiyatı, çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce ve duyarlılıklarına, zevklerine, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunmak amacıyla gerçekleştirilir (Yalçın ve Aytaş, 2005: 16).

Çocuk edebiyatı; çocuklara okurken eğlenme ve zevk alma fırsatı sağlar, onların iç dünyalarını zenginleştirir, okudukları ile kendi yaşamları arasında doğal ve güçlü bir bağ kurmalarını sağlar, yaşam deneyimleri ile iç içe olabilecek kapıyı aralar, yeni ve farklı yaşam deneyimleri ile karşılaşma şansı verir. Ayrıca, çocuklarda okuma-yazma farkındalığını geliştirir, kitabın önemini vurgular, okuma yazma etkinliklerine kaynak oluşturup okuduğunu anlayabilmeyi ve dilin düzgün kullanımını sağlar (Huck, Hepler, Hickman ve Kiefer, 1997'den Akt.: Kaya, 2007: 118). Anadili öğretiminde çocuk edebiyatı ve bu edebiyatın ürünleri önemli bir yere sahiptir. Çocuk edebiyatı ve bu edebiyatın ürünlerinden yeterince yararlanılması için uygulayıcı konumunda olan öğretmenler, çocuğun dilsel, bilişsel, duyuşsal ve toplumsal gelişimi hakkında; ayrıca çocuk edebiyatı, nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin özellikleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmalı ve bu konulardaki gelişmeleri takip etmelidir.

Bu çalışmada ilköğretim 6.-8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin çocuk edebiyatı ile ilgili görüşlerini belirlemek ve bu görüşler doğrultusunda öneriler sunmak amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracının geliştirilmesi ve işlemler konularına yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, betimsel tarama modelinde yapılan bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2006: 77).

### Çalışma Grubu

Çalışma grubundaki 10 Türkçe öğretmeni, 2010-2011 öğretim yılında Antakya merkezdeki ilköğretim okullarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 5'inin mesleki deneyimi 5 yılın altında, 5'inin ise 5 yıl ve üstündedir. Bu öğretmenlerin 6'sı kadın, 4'ü erkektir. Çalışma grubundaki 10 öğretmenin 8'i Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği, 2'si Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunudur.

### Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve İşlemler

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin çocuk edebiyatı ile ilgili görüşlerini belirlemek için 24 açık uçlu sorudan oluşan taslak form oluşturulmuştur. Formun kapsam ve yapı geçerliğini sağlamak amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. 3 Türkçe eğitimi uzmanı ve 2 Türkçe öğretmenin yaptıkları değerlendirmeler sonrasında taslak formdaki bazı sorularda değişiklik yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, çalışma grubundaki öğretmenlere uygulanmadan önce pilot uygulama olarak 2 öğretmene uygulanmıştır. Pilot uygulama sonucunda, formdaki soruların öğretmenler tarafından anlaşıldığı, bir görüşmenin yaklaşık 20 dakika sürdüğü belirlenmiştir. Formun, araştırmacı tarafından 10 öğretmene uygulanmasıyla veriler toplanmıştır.

**İşlemler:** Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2003) kullanılarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme birimi olarak "tümce" alınmıştır. Bu bağlamda ilk olarak yargı bildiren tümceler kodlanmıştır. Her yeni yargı tümcesi değerlendirme formuna yazılmış, tekrarlanan tümceler için önceden yazılan tümcenin yanına frekans işareti konulmuştur. Çok küçük ifade farklılıkları gösteren fakat araştırmanın amaçları açısından aynı anlama gelen tümceler tek biçimde kodlanmıştır. Örneğin, "Çocuk edebiyatı ürünleri kültür aktarımında önemli bir yere sahiptir." tümcesi ile "Çocuk edebiyatı ürünleri kültür aktarımında önemlidir." tümcesi eşit tutulmuştur. Bütün görüşme formları bu şekilde kodlandıktan sonra elde edilen verilerin düzenlenmesi amaçlanmıştır. Görüşme formundaki sorulardan elde edilen veriler, kimi zaman "tümevarımcı analiz" yaklaşımıyla (Yıldırım ve Şimşek, 2003) betimlenmiş, kimi zaman "kategorisel analiz" yaklaşımıyla sınıflandırılarak maddeler hâlinde, frekanslarıyla verilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde, öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

*"Yeni çıkan çocuk edebiyatı ürünlerini nasıl takip ediyorsunuz?"* sorusuna yönelik olarak 10 öğretmen internetten takip ettiğini, 5 öğretmen de kitapçılardan takip ettiğini belirtmiştir.

*"Çocuk edebiyatı ürünlerini seçerken neleri göz önünde bulunduruyorsunuz?"* sorusuna karşılık olarak 6 öğretmen kitabın yazarını, 6 öğretmen kitabın içeriğini, 5 öğretmen Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tavsiyesini ve 4 öğretmen yayınevini göz önünde bulundurduğunu ifade etmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin *"Beğendiğiniz çocuk edebiyatçıları (yerli-yabancı) kimlerdir?"* sorusuna yönelik olarak görüşleri Tablo 1'de frekanslarıyla birlikte verilmiştir:

**Tablo 1: Öğretmenlerin Beğendikleri Yerli-Yabancı Çocuk Edebiyatçıları**

| Yazarlar             | f |
|----------------------|---|
| Gülten Dayıoğlu      | 6 |
| Eflatun Cem Güney    | 4 |
| Rıfat Ilgaz          | 2 |
| Edmondo de Amicis    | 1 |
| Hasan Güleryüz       | 1 |
| Eleanor H. Porter    | 1 |
| Fazıl Hüsnü Dağlarca | 1 |
| Muzaffer İzgü        | 1 |
| Sevim Ak             | 1 |
| Aleksandre Dumas     | 1 |
| Ömer Seyfettin       | 1 |

Ayrıca 1 öğretmen, “Öğrencilerime yabancı yazarları fazla önermiyorum. Çünkü çevirmenin kitabın posasını sunduğunu, özellikle doğru, anlaşılır, aslına uygun çeviri yapılmadığını bunun da çocuk edebiyatı için önemli bir eksiklik olduğunu düşünüyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir.

“En son hangi çocuk edebiyatı eserini okudunuz?” sorusuna yönelik olarak Türkçe öğretmenlerinin yanıtları Tablo 2’de frekanslarıyla birlikte verilmiştir:

**Tablo 2: Öğretmenlerin En Son Okudukları Çocuk Edebiyatı Eseri**

| Eserler                                    | f |
|--|---|
| Polyanna (Eleanor H. Porter)               | 2 |
| Halime Kaptan (Rıfat Ilgaz)                | 1 |
| Yitik Kuzular (Kemal Ateş)                 | 1 |
| Yada’nın Gizil Gücü (Gülten Dayıoğlu)      | 1 |
| Robinson Crusoe (Daniel Defoe)             | 1 |
| Yalnız Efe (Ömer Seyfettin)                | 1 |
| Aldı Sözü Anadolu (Mehmet Önder)           | 1 |
| Küçük Deniz Kızı (Hans Christian Andersen) | 1 |
| Şermin (Tevfik Fikret)                     | 1 |

Öğretmenlerin, “Günümüz (çağdaş) çocuk edebiyatı yazarlarından kimleri takip ediyorsunuz?” sorusuna dair yanıtları Tablo 3’te frekanslarıyla birlikte verilmiştir:

**Tablo 3: Öğretmenlerin Takip Ettikleri Çağdaş Çocuk Edebiyatı Yazarları**

| Yazarlar        | f |
|-----------------|---|
| Gülten Dayıoğlu | 5 |
| Muzaffer İzgü   | 2 |
| Aydın Balcı     | 1 |
| Cahit Zarifoğlu | 1 |
| Hasan Güleryüz  | 1 |
| İpek Ongun      | 1 |
| Canan Tan       | 1 |
| Sevim Ak        | 1 |

Ayrıca 4 öğretmen çağdaş çocuk edebiyatı yazarlarını yeterince takip etmediğini belirtmiştir.

“Üniversitede çocuk edebiyatı dersi aldınız mı? Eğer aldıysanız bu dersin size ne gibi faydaları oldu?” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin tamamına yakını (9) bu dersi aldığını, 1 öğretmen ise almadığını ifade etmiştir. Çocuk edebiyatı dersini alan öğretmenler, bu dersin onlara şu faydaları olduğunu belirtmişlerdir:

*Çocukların dilsel, bilişsel ve duyuşsal gelişiminde çocuk edebiyatı ürünlerinin oldukça yararlı ve kullanılabilir malzemeler olduğunu öğrendim (5).*

*Yaş seviyelerine göre kitap seçimi yapmayı öğrendim (3).*

*Nitelikli bir çocuk kitabının özelliklerinin nasıl olması gerektiğini öğrendim (3).*

*Çocuk edebiyatı yazarlarını ve ürünlerini tanıdım (2).*

*Çok değişik metinlerle karşılaştım. Bu metinleri derslerimde de kullanıyorum (1).*

*Farklı bir bakış açısı kazandırdı (1).*

*Çocuk edebiyatı hakkında genel bir bilgi sahibi oldum (1).*

*Çocukların dünyasını daha iyi tanıdım (1).*

Öğretmenlerin, “Çocuk edebiyatının yetişkin edebiyatından farklı özellikleri nelerdir?” sorusuna karşılık olarak görüşleri Tablo 4’te belirtilmiştir:

**Tablo 4: Öğretmenlere Göre Çocuk Edebiyatının Yetişkin Edebiyatından Farklı Özellikleri**

| Görüşler   | f |
|--|---|
| Dili daha sade olmalıdır.  | 4 |
| Dili anlaşılır olmalıdır.  | 4 |
| Çocuk edebiyatı eseri çocuğun hayal dünyasına hitap etmelidir.                     | 4 |
| Çocukların seviyesine uygun olmalıdır.   | 3 |
| Çocuk edebiyatında olaylar çocuğun dünyasından bakılarak anlatılmalıdır.           | 3 |
| Ağır kurgular içermemelidir.   | 2 |
| Çocukların bilişsel, duyuşsal gelişimini olumsuz etkileyecek öğeler içermemelidir. | 2 |
| İlgi sürekliliği olmalıdır.  | 1 |
| Davranış kazandırıcı olmalıdır.  | 1 |
| Bu edebiyatın ürünleri daha eğlendirici, eğitici ve öğretici olmalıdır.            | 1 |

Öğretmenler, “Çocuk edebiyatı ürünlerinden derslerinizde nasıl yararlanıyorsunuz?” sorusuna karşılık olarak aşağıdaki görüşleri dile getirmişlerdir:

*Derslerde çocuk edebiyatı ürünlerini örnek metin olarak kullanıyorum. Hikaye, masal, şiir vb. yazdırıyorum (2).*

*İşlediğim konuda örnek vermem gerektiğinde çocuk edebiyatı ürünlerinden daha fazla örnek vermeye çalışıyorum. Ara sıra bu ürünlerden paragraflar alıp anlama çalışmaları da yapıyorum (2).*

*Kısaltılmış olan hikâyelerden konulara uygun olanını seçip dersin güdüleme bölümünde okuyorum veya öğrencilere okutuyorum (2).*

*Sesletim eğitiminde tekerlemelerden yararlanıyorum (1).*

*Metin türünü kavratmak amacıyla yararlanıyorum (1).*

*Dersin konusunu ilgilendiren içerikte yazılan bir eser varsa onu tanıtip öğrencilerimin okumasını tavsiye ediyorum. Böylece hem konu daha iyi anlaşılabilir oluyor hem öğrencilerim kitap okumuş oluyor (1).*

*Drama yoluyla yararlanıyorum. Örneğin bir fablı canlandırma (1).*

“Çocuk edebiyatı ürünleri Türkçe dersleri dışında, diğer derslerde de kullanılmalı mı? Cevabınız evet ise, nasıl?” sorusuna yönelik olarak çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı çocuk edebiyatı ürünlerinin Türkçe dersleri dışında, diğer derslerde de kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır:

*Özellikle tarih derslerinde destanlardan yararlanılabilir (2).*

*Örneğin bir sosyal bilgiler dersi işlenirken, tarih içerikli bir çocuk edebiyatı ürünü kullanılabilir. Öğrencilere bu kitaplar okumaları için tavsiye edilebilir (2).*

*Yaratıcılığı destekleyen eserlerden, fen ve teknoloji derslerinde verilen proje ve performans ödevlerinde yararlanılabilir (1).*

*Belirli gün ve haftalarda, uygun derslerde kullanılabilir. Böylece konular daha iyi öğrenilebilir (1).*

*Derste anlatılan konuyla ilgili çocuk edebiyatı eserinde örnekler varsa bunlardan yararlanılabilir (1).*

*“Sınıf kitaplığınız var mı, varsa kitaplıkta çocuk edebiyatına dair hangi eserler var?” sorusuna karşılık olarak 8 öğretmen sınıflarında kitaplık olduğunu, 2 öğretmen ise sınıflarında kitaplık olmadığını belirtmiştir. 7 öğretmen kitaplıklarının MEB’in belirlediği 100 temel eserden oluştuğunu, 1 öğretmen de Genç Timaş Yayınları’ndan oluştuğunu ifade etmiştir.*

*“Kültür aktarımında çocuk edebiyatı ürünlerinin önemi nedir, bu bağlamda ürünlerden nasıl yararlanılabilir?” sorusuna karşılık olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı, kültür aktarımında çocuk edebiyatı ürünlerinin çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır:*

*Çocuk edebiyatı kültür aktarımında önemli bir yere sahiptir; bu nedenle kültür öğelerine yeterince yer veren çocuk edebiyatı eserleri okutulabilir. Bunun için özellikle yabancı yazarlar yerine, bu konuya özen gösteren Türk yazarlar okullarda ve evlerde ön planda tutulmalıdır (3).*

*Kültür öğelerine yer veren çocuk edebiyatı eserlerini okuyan çocuklar kültürümüzü daha iyi ve kolay öğrenebilir (3).*

*Kültür aktarımı büyük oranda dil ile dolayısıyla kitaplar aracılığıyla yapılır. Çocuk edebiyatı bu açıdan son derece önemlidir çünkü çocuk okuduğu kitapta anlatılanları zihninde somutlaştırmakta ve edindiği bilgileri kitapta olduğu şekliyle almaktadır. Bu açıdan çocuk edebiyatı yazarları, eserlerini oluştururken çocukların zihinlerinde dengesizliğe sebep olacak, kendi kültürümüzde bulunmayan öğelere yer vermemeli. Çeviri eserler ise kendi kültürümüze uygun şekilde çevrilmelidir (1).*

*Kültürü eğlenceli bir şekilde aktarmak açısından önemli bir yere sahiptir (1).*

*Edebiyat eserleri yazıldığı dönemin birçok özelliğini yansıtır -dönemin ve toplumun yaşam biçimi, giyim kuşamaı, düşünme tarzı gibi- bu nedenle kültür aktarımında bu ürünlerden yararlanılmalıdır (1).*

*Çocuğa kültürümüzü sezdirme açısından yararlı olabilir (1).*

*“Evrensel değerlerin aktarımında çocuk edebiyatı ürünlerinin önemi nedir, bu bağlamda ürünlerden nasıl yararlanılabilir?” sorusuna karşılık olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı, evrensel değerlerin aktarımında çocuk edebiyatı ürünlerinin çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır:*

*Evrensel kültürü eğlenceli bir şekilde aktarmak açısından önemli bir yere sahiptir (1).*

*Evrensel değerler bu eserlerde ince ince işlenmeli ve çocukların evrensel değerlere sahip olarak yetişmesi sağlanmalıdır (1).*

*Seçilen eserlere dikkat edilmelidir. Doğru iletiler veren eserler seçilmelidir (1).*

*Evrensel değerlerin aktarımında çocukların dünyasına inebilecek en doğru eserlerin bu alan kapsamında yer aldığını düşünüyorum (1).*

*Evrensel değerler çocuklara örneklerle ve sezdirmeyle aktarılabilir (1).*

*Çocuk edebiyatı ürünlerinde saygı, sevgi, umut ve dürüstlük gibi evrensel değerlerin yer alması gerekiyor (1).*

*“Çocuk edebiyatı ürünleri öğrencilerin temel dil becerilerini (okuma, dinleme, konuşma, yazma) nasıl etkiler?” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin tamamı, çocuk edebiyatı ürünlerinin öğrencilerin dil becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır:*

*Kelime hazinesini genişletir (4).*

*Türkçeyi daha düzgün konuşmalarını sağlar (3).*

*Özellikle masallarda kullanılan tekerlemeler sesletimi geliştirici rol oynar (1).*

*Kaliteli ürünlerin okunması ve okutulması olumlu etkiler (1).*

*Bu eserler çocukların dil ve tümce yapılarının gelişimi açısından çok yararlıdır. Kitaplardaki anlatım bir süre sonra öğrencilerin günlük kullanımına da yansımakta çocuklar kitaplardan öğrendikleri yeni kelimelerle kendilerini daha iyi ifade edebilmektedirler (1).*

*Kitap okuma zevki gelişen çocukların dil gelişimi daha hızlı olur (1).*

*Onlara özel bir edebiyat olması dolayısıyla her açıdan faydalı olur (1).*



*Okumalarının akıcı, konuşmalarında sesletimlerinin Türkçeye uygun olmasını, dinlemede sabırlı ve dikkatli, yazmada yaratıcı olmalarını ve doğru yazım kullanmalarını sağlamaktadır (1).*

*Sesletimi geliştirici tekerlemeler öğrencilerin dikkatini çokça çekiyor. Bu da Türkçemizi güzel ve düzgün konuşmaları açısından onları olumlu etkilemektedir (1).*

*Sürekli okuyan öğrenci daha akıcı ve düzgün konuşabilir. Kelime dağarcığı gelişeceği için yazma becerisi de gelişebilir. Anlatmak istediklerini rahatlıkla ve doğru kelimelerle anlatabilir. Anlatım bozukluğu daha az olur. Yaratıcı yazma yeteneği gelişir. Anlama yeteneği gelişir ve bu durum da dinlemeyi olumlu etkiler. Daha hızlı anlayıp daha dikkatli dinleyebilir (1).*

*Bu temel becerilerin hızlı gelişmesini sağlar. Çocuğun anlaması gelişir, okuması hızlanır (1).*

*Öğretmenlerin, “Çocuk edebiyatı ürünleri öğrencilerin bilişsel (kognitif) gelişimini nasıl etkiler?” sorusuna yönelik görüşleri şu şekildedir:*

*Öğrencilerin sık okuması onların bilişsel gelişimini olumlu yönde etkiler. Çocuk edebiyatı ürünleri çocuğun seviyesine uygun olursa bilişsel gelişimi daha iyi olur (3).*

*Dilsel zekâlarını geliştirir (1).*

*Öğrencilerin hayal güçlerini ortaya çıkararak duygusal gelişimlerini güçlendirir (1).*

*Çocukların düşünme becerisini geliştirir. Çocuk, olaylar veya problemler karşısında nasıl davranacağını kestirebilir (1).*

*Bireyin çevresini anlamasına katkı sağlar (1).*

*Çocukların daha yaratıcı olmalarını sağlar, hayal dünyalarını geliştirir (1).*

*“Çocuk edebiyatı ürünlerinin öğrencilerin ilgilerine uygun olmasına dikkat ediyor musunuz, cevabınız evet ise, nasıl?” sorusuna karşılık olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı (10) çocuk edebiyatı ürünlerinin öğrencilerin ilgilerine uygun olmasına dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler görüşlerini şu şekilde açıklamışlardır:*

*Önce ilgi alanlarını öğreniyorum, sonra ona uygun kitap seçiyorum (7).*

*Mümkün olduğunca güvendiğim yazar ve yayınevlerinin eserlerini tercih ediyorum (1).*

*Albenisi olan kitapları tercih ediyorum (1).*

*Tekerlemesi bol olan masalları seçmeye çalışıyorum (1).*

*“MEB’in 100 temel eseri hakkında görüşleriniz nelerdir? Bunları derslerinizde kullanıyor musunuz?” sorusuna yönelik olarak, öğretmenlerin tamamı bu kitapları derslerinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, MEB’in 100 temel eseri hakkında görüşlerini ise şu şekilde açıklamışlardır:*

*Beğeniyorum ve öğrencilerime öneriyorum (5).*

*Kullanmak istemiyorum ancak kullanmak zorundayım. Çok kalitesiz, kitaplar ve yayınevleri var (3).*

*Birçoğu iyi dolayısıyla kullanıyorum, ama bazılarının kısaltılması ve sadeleştirilmesi iyi yapılmadığından tercih etmiyorum (3).*

*100 farklı esere aynı anda ulaşmak çok büyük kolaylık sağlıyor (1).*

*Öğrenci seviyesini en iyi bilen bana göre MEB’dir. MEB öğrencilere uygun olmayan bir ürünü tavsiye etmez diye düşünüyorum, ticari bir amaç da gütmmez. Bu nedenle MEB tavsiyesini göz önünde bulunduruyorum (1).*

*MEB tavsiyeli kitaplar arasında yabancı dilden Türkçeye veya yazıldığı günden günümüze çok kötü çevrilen, anlam bütünlüğü bozulmuş kitaplar var. Sırf MEB tavsiyeli olduğundan bilinçsiz veli veya öğrenciler o kitapları alıyorlar (1).*

*“Öğrencilere vereceğiniz çocuk edebiyatı ürünlerini önceden siz okuyup değerlendiriyor musunuz?” sorusuna yönelik olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı (8) öğrencilerine verecekleri çocuk edebiyatı ürünlerini önceden okuyup değerlendirdiğini, 1 öğretmen bazen değerlendirdiğini, 1 öğretmen de değerlendirmedini ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmenler çocuk edebiyatı ürünlerini önceden okuyup değerlendirmelerine dair şu görüşleri de belirtmişlerdir:*



*Çocuklara uygun değilse önermem veya kitaplığa almam (1).*

*Özellikle hiçbir eserini okumadığım yazarların eserlerini öncelikle ben okurum eğer uygun görürsem öğrencilere okuturum (1).*

*Okuyup değerlendirmek için yeterli zamanım yok ama genelde bildiğim eserleri veriyorum (1).*

*Çocukların gelişigüzel seçilmiş kitaplar okumasını istemem. Okuyacakları kitaplar, onlara faydası olan kitaplar olmalıdır (1).*

*Bazen okumadığım kitapları da verdiğim oluyor. Ama önceden okumaya gayret gösteriyorum (1).*

Öğretmenlerin, “Size göre nitelikli bir çocuk edebiyatı eserinin biçimsel özellikleri nasıl olmalıdır?” sorusuna yönelik olarak görüşleri Tablo 5’te frekanslarıyla birlikte verilmiştir:

**Tablo 5: Öğretmenlere Göre Nitelikli Bir Çocuk Edebiyatı Eserinin Biçimsel Özellikleri**

| Görüşler  | f |
|---|---|
| Kitap kapağı ilgi çekici olmalıdır.   | 6 |
| Punto yaş seviyesine uygun olmalıdır.   | 6 |
| Resimler içeriğe uygun olmalıdır.   | 4 |
| Yaşa göre bol resimli olmalıdır.  | 4 |
| Baskısı kaliteli olmalıdır.   | 4 |
| Kaliteli kâğıt tercih edilmelidir.  | 4 |
| Kapağı kaliteli olmalıdır.  | 3 |
| Renkli olmalıdır.   | 3 |
| Öğrencinin kitabı sürekli yanında taşımasına engel olmayacak ağırlıkta olmalıdır.                                       | 3 |
| Kapak resimleri kitabın konusuyla ilgili, canlı ve çekici olmalıdır.  | 2 |
| Kaçıncı sınıf için olduğu belirtilmelidir.  | 1 |
| Özellikle ilk 1., 2. ve 3. sınıflar için kalın kaplı ciltler seçilmelidir.  | 1 |
| Sayfa düzeni rahat ve çekici olmalı, satırlar arasındaki boşluklar, kenar boşlukları ve paragraflar iyi ayarlanmalıdır. | 1 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, “Size göre nitelikli bir çocuk edebiyatı eserinin içeriği nasıl olmalıdır?” sorusuna yönelik olarak görüşleri Tablo 6’da frekanslarıyla birlikte verilmiştir:

**Tablo 6: Öğretmenlere Göre Nitelikli Bir Çocuk Edebiyatı Eserinin İçerik Özellikleri**

| Görüşler   | f |
|--|---|
| Çocuğun hayal dünyasına hitap etmeli ve hayal güçlerini geliştirmeli ancak gerçekleşmesi mümkün olmayan konulara ve şahıslara çok yer verilmemelidir.  | 3 |
| Çocuğun dünyasına hitap etmelidir.   | 3 |
| Kültürel öğeler ve evrensel değerleri içermelidir.   | 3 |
| Davranış kazandırıcı olmalıdır.  | 2 |
| Ağır kurgular içermemelidir.   | 1 |
| Çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimini olumsuz etkileyecek öğeler içermemelidir.   | 1 |
| İçerik, çocuğa yeni bakış açıları kazandıracak, hayata, insanlara olumlu bakmasını sağlayacak biçimde olmalıdır.   | 1 |
| Okuyucuya eğitici bir ileti vermelidir.  | 1 |
| İçerik günlük hayatta karşılaşılan, her öğrencinin kendinden bir şeyler bulabileceği şekilde olursa öğrencide okuma isteği uyandırır. Yani öğrenci “Ben de böyle bir şey yaşadım.” diyebilmeli ki o kitaptan ders alabilsin. | 1 |

“Çocuk edebiyatı ürünlerinin dil ve anlatım özellikleri nasıl olmalıdır?” sorusuna yönelik olarak öğretmenlerin görüşleri Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7: Öğretmenlere Göre Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Dil ve Anlatım Özellikleri**

| Görüşler  | f |
|---|---|
| Dil akıcı olmalıdır.  | 5 |
| Bilinmeyen sözcük sayısı az olmalıdır.  | 4 |
| Dil anlaşılır olmalıdır.  | 4 |
| Dil sade olmalıdır.   | 4 |
| Dil, öğrenci seviyesine uygun olmalıdır.  | 3 |
| Bilinmeyen sözcükler, tümceden veya paragraftan tahmin edilebilecek nitelikte olmalıdır.  | 3 |
| Öz Türkçe sözcüklere daha çok yer verilmelidir.   | 2 |
| Kısa tümceler tercih edilmelidir.   | 1 |
| Özellikle sesletimi geliştirici yönde olmalı aynı zamanda konulara uygun olarak tekerlemelere geniş yer verilmelidir.                       | 1 |
| Dilimizin zenginliklerinden olan deyim ve atasözlerimiz, metnin içeriğinden hareketle tahmin edilebilecek şekilde metinlerde yer almalıdır. | 1 |

“Öğrencilerin çocuk edebiyatı ürünlerine ilgileri nasıl artırılabilir?” sorusuna karşılık olarak öğretmenlerin görüşleri şunlardır:

*Kitap okuma saatleri ile (3).*

*Çocuklara, önemli eserler tanıtılarak ve okutularak (2).*

*Çocuk edebiyatı ürünlerinin, çocuklara özel olduğu hissettirilerek (1).*

*100 temel eser gibi mecburiyetler olmadan (1).*

*Meşhur çizgi film kahramanlarının maceraları öyküleştirebilir (1).*

*Eserlerin öğrenciler tarafından resimlendirilmesi veya canlandırılması istenebilir (1).*

*Okuyacakları ilk eserler ilgilerine uygun seçilirse başka eserleri okuma istekleri artar (1).*

*Öğrenciler için sınıf içinde kitap okuma yarışı yapılabilir. En fazla kitap okuyan ödüllendirilebilir (1).*

*Öğrencilerin çocuk edebiyatı ürünlerine ilgilerinin artırılmasında öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Bu nedenle öğretmenlere çocuk edebiyatı ile ilgili çeşitli seminerler düzenlenebilir (1).*

*Hem okuma saatlerinde hem de derste işlenen konuyla ilgili metinler seçilip (kısa öykü şeklinde olanlar) okunabilir (1).*

*Her sınıfta okumayı çok seven, lider öğrencileri yetiştirip “akran eğitimi” yapılabilir. Çünkü kitap okuma alışkanlığının %20’si arkadaş tavsiyesiyle oluyor (1).*

*“Daha önce, çocuk edebiyatı ile ilgili kurultay, sempozyum vb. etkinliklere katıldınız mı? Cevabınız evet ise, bu tür etkinliklerin ne gibi faydalarını gördünüz?” sorusuna karşılık olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı, daha önce çocuk edebiyatı ile ilgili kurultay, sempozyum vb. etkinliklere katılmadıklarını belirtmişlerdir.*

*“Türkçe öğretmenlerine çocuk edebiyatı ile ilgili hizmet içi eğitim verilmeli mi, cevabınız evet ise nasıl bir eğitim olmalı (konu ve anlatıcı bağlamında)?” sorusuna karşılık olarak öğretmenlerin tamamı, çocuk edebiyatı ile ilgili bilgi eksiklerinin olduğunu ve hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimin konusuna ve bu eğitimi verecek kişiye dair görüşleri ise şu şekildedir:*

*Çocuk edebiyatı yazarları bu eğitimi verebilir (4).*

*Anlatıcı bu alanda araştırmalar yapan bir uzman olmalıdır (3).*

*Bu eğitim çocuk edebiyatı ürünleri, bu ürünlerden nasıl faydalanılacağı konusunda ve çocuk edebiyatı yazarları ile ilgili olmalıdır (2).*

*Çocuk edebiyatı eserlerinin incelendiği, bu konu üzerine yapılmış tezlerin tanıtıldığı ve anlatıldığı eğitimler verilebilir (1).*

*Ürünlerin nasıl ve hangi öğretim yöntem ve teknikleriyle kullanılacağı hakkında verilebilir (1).*

*“Bunların dışında, sizin çocuk edebiyatı ile ilgili söylemek istediğiniz başka bir konu veya öneri var mı?” sorusuna karşılık olarak öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:*

*Çocuk edebiyatını ilköğretimde öğretmen olacak tüm öğretmen adaylarının ders olarak mutlaka alması gerekir (1).*

*Çocuk edebiyatı ürünlerini öğretmenler iyi bilmeli ki derslerinde etkin bir biçimde kullanabilsinler. Bu açıdan öğretmenlerimizin bilgilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum (1).*

*Bazı yayınevlerinin sadece maddi kaygı gütmesi, kaliteli eserlerin azlığı, yabancı yayınların sorunlu çevrilmesi ve öğrencilerin kitap alamaması, çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalanılması noktasında sıkıntılar oluşturmaktadır (1).*

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Çocuk edebiyatı ürünlerinin, öğrencilerin dilsel ve bilişsel gelişimlerini olumlu etkilediği çeşitli kaynaklarda (Norton, 1999'dan Akt.: Sever, 2003: 29; Temizyürek 2003: 164, 165; Aslan, 2007: 26; Kaya, 2007: 117; Kurt, 2008: 2; Büyükkavas Kuran ve Ersözlü, 2009: 1; Uçgun, 2010: 472) belirtilmiştir. Bu araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri de çocuk edebiyatı ürünlerinin öğrencilerin dilsel ve bilişsel gelişimlerinde önemli bir etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde, Büyükkavas Kuran ve Ersözlü'nün araştırmasında (2009: 13) da sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatı ürünlerinin öğrencilerin dilsel ve bilişsel gelişimlerdeki önemini bildikleri belirtilmiştir.

Temizyürek (2003: 166) ve Küçük (2007: 305) çocuk edebiyatı ürünlerinin kültürel değerleri aktaracak biçimde olması gerektiğini belirtmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenler çocuk edebiyatı ürünlerini, kültür aktarımında önemli görmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı çocuk edebiyatı ürünlerinin Türkçe dersleri dışında, diğer derslerde de kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Büyükkavas Kuran ve Ersözlü'nün (2009: 5) araştırmasına katılan sınıf öğretmenleri de çocuk edebiyatının Türkçe dışındaki derslerin öğretiminde de öğretmene bir etkinlik materyali oluşturmada geniş olanaklar sunduğunu ifade etmişlerdir.

Büyükkavas Kuran ve Ersözlü'nün (2009: 13) araştırmasına katılan sınıf öğretmenleri, çocuk edebiyatı ürünlerinin öğrencilerin ilgilerine uygun olmasına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin tamamı, çocuk edebiyatı ürünlerinin öğrencilerin ilgilerine uygun olmasına dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir.

Maltepe'nin (2009: 411) araştırmasında, nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme konusunda kendini yeterli ve yetersiz gören öğretmen adaylarının hemen hemen eşit sayıda olduğu; kitap seçimi konusunda kendini yeterli gören öğretmen adaylarının ise yeterliklerini, nitelikli çocuk kitaplarının özelliklerine ilişkin bilgileriyle yansıtamadıkları sonucuna ulaşıldığı ifade edilmiştir. Bu sonuç, üniversitede verilen çocuk edebiyatı derslerinin içerik, kapsam ve yöntem açısından gözden geçirilmesinin bir gereği olabilir.

Bizim çalışmamızda da Türkçe öğretmenlerinin tamamı, çocuk edebiyatı ile ilgili bilgi eksikliklerinin olduğunu ve hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, hizmet içi eğitimde çocuk edebiyatı yazarları ve uzmanlardan yararlanılabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı, daha önce çocuk edebiyatı ile ilgili kurultay, sempozyum vb. etkinliklere katılmadıklarını ifade etmişlerdir. Başka bir çalışmada (Büyükkavas Kuran ve Ersözlü, 2009: 15), öğretmenlerin çocuk edebiyatı sempozyumlarına katılmaları için onlardan dinleyici ücreti alınmaması gibi çeşitli kolaylıkların sağlanılabileceği belirtilmiştir.

Çalışmanın sonuçlarına göre şu öneriler sunulmuştur:

İlköğretimde görev yapacak öğretmen adaylarının, lisans eğitimlerinde çocuk edebiyatı dersine yer verilmelidir.

Lisans düzeyinde verilen çocuk edebiyatı dersleri sadece teorik olmamalı, bu derslerde uygulamaya da yer verilmelidir. Uygulama derslerinin saati ayrı olmalıdır ve bu saatler dersin kredisine yansımalıdır. Ayrıca teorik derslerin içeriği de çocuk edebiyatına dair bilimsel bulgular ışığında gözden geçirilmelidir.

Öğretmenlerin çocuk edebiyatı ile ilgili bilimsel etkinliklere katılımları artırılmalıdır.

Öğretmenlere çocuk edebiyatı ile ilgili nitelikli hizmet içi eğitim verilmelidir. Bu eğitimlerde çocuk edebiyatı yazarları ve uzmanlarından yararlanılmalıdır.

Öğretmenlerin çağdaş çocuk edebiyatı yazar ve eserlerini daha çok takip etmeleri sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Aslan, C. (2007) "Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi". *Eurasian Journal of Educational Research*, 27, 15-29.
- Büyükkavas Kuran, Ş. ve Ersözlü, Z. N. (2009) "Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatına İlişkin Görüşleri". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. VI, 1, 1-17.
- Karasar, N. (2006) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, M. (2007) "Okuma Yazma Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Öğretim Amaçlı Kullanımındaki Yöntem ve Teknikler" II. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)*, 04-06 Ekim 2006, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. 117-122.
- Kurt, B. (2008) *Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Temel Dil Becerisi Olarak Dinlemenin Gelişimine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçük, S. (2007) "Çocuk Edebiyatında Kültürel Değerler Açısından Şeker Portakalı ve Fadiş Üzerine Bir Değerlendirme" II. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)*, 04-06 Ekim 2006, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. 297-306.
- Maltepe, S. (2009) "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçebilme Yeterlilikleri". *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12, 21, 398-412.
- Sever, S. (2003) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Temizyürek, F. (2003) "Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Önemi". *TÜBAR-XIII*.
- Uçgun, D. (2010) "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Dersi ve Çocuk Edebiyatı Ürünlerine İlişkin Tutumları". 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20- 22 Mayıs 2010)*, Elazığ, 2010, 472-477.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2005) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2003) *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

# TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN METİNLERİN ÇOCUK HAKLARI AÇISINDAN İNCELENMESİ

**Yrd. Doç. Dr. Sadet MALTEPE**

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi

**Ayşe BAYRAM**

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

## Özet

*Demokratik ve insan haklarına saygılı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan insan hakları eğitiminde Türkçe derslerine önemli görevler düşmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinlerde çocukların yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarına ne düzeyde yer verildiğini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinlerden elde edilmiş ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Veriler frekans ve yüzde puanları hesaplanarak değerlendirilmiştir. Sonuçta Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinlerde en çok katılım haklarının, en az da yaşamsal hakların yer aldığı ortaya çıkmıştır.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk hakları, ders kitabı, Türkçe ders kitabı, yazınsal metinler.*

## Abstract

*Turkish courses are subjected to important missions in human rights education which aims educating democratic individuals respectful of human rights. In this study, which aimed at determining at what level children's survival, development, protection and participation rights are given place in the literary texts in Turkish textbooks, document analysis method, one of the qualitative research methods, is used. The data of the study were gathered from 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>, and 8<sup>th</sup> grade literary texts from Turkish course text books and analyzed via content analysis method. The data were interpreted by calculating frequency and percentile scores. As the result, in literary texts in Turkish course textbooks, participation rights take place the most while survival rights are involved the least.*

*Key Words: Children's rights, textbook, Turkish textbook, literary texts.*

## GİRİŞ

Çocuk hakları, çocuğun insan olması, aynı zamanda da bakıma ve özene gereksinim duyması nedeniyle doğuştan sahip olduğu hakların tümüdür. Bu haklar; en genel şekilde çocuğun bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal ve ahlaksal bakımdan özgürlük ve saygınlık içinde sağlıklı ve normal biçimde gelişebilmesi için hukuk kuralları ile korunan yararları olarak tanımlanabilir (Akyüz, 2000).

Birleşmiş Milletler genel kurulunda 20 Kasım 1989'da onaylanarak 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe giren ve Türkiye'nin 9 Aralık 1994'te kabul ettiği Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, çocukların haklarını düzenleyen en kapsamlı belgedir. Çocukların özel gereksinimlere ve haklara sahip olduğu gerçeğinden yola çıkılarak hazırlanan ve 18 yaşına değin bütün çocukların yaşama, gelişme, korunma ve kendileriyle ilgili kararlara katılma haklarını ele alan 54 maddeden oluşan bu sözleşme; hukuksal açıdan ayırım gözetmeme, çocuğun yüksek yararı, yaşama ve gelişme hakkı ve çocuğun görüşlerinin dikkate alınması olmak üzere dört temel ilkeye dayandırılmaktadır (Akyüz, 2000).

Toplumdaki demokratik ortam en küçükten en büyüğe tüm bireyler için geçerlidir. Bu bağlamda çocuk hakları toplumsal özgürlük anlayışının ve bireyin özgürleşmesinin dayanaklarından biridir. Çocuk hakları sözleşmesiyle çocuğun, yaşama, barınma, eğitim, güvenlik, isim hakkı, vatandaşlık hak ve özgürlükleri, kimlik, kimliğinin korunması, düşünce, vicdan hakkı, inanç özgürlüğü, dernek kurma, özel yaşam dokunulmazlığı, işkenceden korunma, kötü muamele görmeme, cezalandırılmama vb. hakları koruma altına alınır.

Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre çocukların sahip oldukları bu haklar konusunda bilgilendirilmeleri taraf devletlerin yükümlülükleri arasındadır. Sözleşmenin 42. maddesi "Taraf Devletler, Sözleşme ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili araçlarla yetişkinler kadar çocuklar tarafından da yaygın biçimde öğrenilmesini sağlamayı taahhüt ederler." şeklindedir. Bu maddenin özelde çocuk hakları eğitimine, genelde ise insan hakları eğitimine vurgu yaptığı söylenebilir (Karaman-Kepenekçi, 2000).

Çocuğa, bir yandan yaşadığı anda hem çocuk hem de birey olarak haklar tanıyan Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, öte yandan da geleceğin hür düşünceli, açık fikirli, yaratıcı, insanlığın gelişmesine katkıda bulunabilecek insanların yetiştirilmesini amaçlayan bir düzenlemedir (Akyüz, 2001). Bu amaç çerçevesinde çocuklara haklarını öğretmek ve insan hakları eğitiminde sürekliliği sağlamak için, ayrı bir insan hakları dersinin yanında, okul programında yer alan tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, edebiyat ve felsefe derslerinde de insan hakları konusuna yer verilmesi gerekmektedir (UNESCO, 1969; UNESCO, 1987; Gülmez, 1998; Karaman-Kepenekçi, 2000).

Karaman-Kepenekçi ve Aslan (2011), gençlere insan haklarıyla ilgili bilgileri dizgesel ve düzenli bir biçimde verecek bağımsız bir dersin varlığının gerekliliğine işaret etmekle birlikte, insan hakları eğitiminde sürekliliği sağlamak için diğer derslerden de yararlanılabileceğini ve bu eğitime katkı sağlayacak etkili derslerden birinin doğası gereği dil ve edebiyat dersleri olduğunu belirtmişlerdir. Buradan hareketle ilköğretim düzeyinde çocuk hakları bağlamında verilecek insan hakları eğitiminde Türkçe derslerinden etkili bir biçimde yararlanılabileceği söylenebilir.

Ders kitabı, bir dersin öğretimiyle ilişkili olarak hazırlanan ya da seçilen, belirli ölçülere göre incelendikten sonra belli bir okul, sınıf ve ders için öğretmen ve öğrencilere temel kaynak olarak salık verilen kitaptır (Oğuzkan, 1993: 38). Son yıllardaki teknolojik gelişmelere rağmen ders kitapları tüm derslerde olduğu gibi Türkçe dersinde de önemini korumaktadır. Bunun yanında Türkçe öğretiminin en önemli aracı; Türkçenin sözvarlığını ve anlatım olanaklarını yansıtan, çocuğun gelişim düzeyine, yaşına ve ilgi alanına uygun yazılmış (aynı zamanda iletileri günümüz sorunlarına dönük ve çocuğu bugünün yaşam gerçekleriyle buluşturan) yazınsal nitelikli metinlerdir (Aslan, 2006: 8).

Türkçe derslerinde etkili bir çocuk hakları eğitimi verilebilmesi için ders kitaplarının ve öğrenme öğretme süreçlerinin hazırlanmasında çocuk hakları bağlamında bazı düzenlemelerin yapılması gerekir. Öncelikle Türkçe ders kitaplarında çocuk haklarıyla ilgili şiirlere, öykülere, anılara, günlüklere, fıkralara, romanlara; hakların ve özgürlüklerin elde edilmesi için verilen mücadeleleri anlatan ve çocukların haklarını konu alan gazete ve dergilerdeki gerçek ve çarpıcı olayları içeren metinlere yer verilebilir. Bu metinler, öğrencilerden kahramanlarla özdeşim kurmaları ve bu durumu çocuk hakları bağlamında yorumlamaları istenerek çözümlenebilir. Metinlerin çözümlenmesinde çocukların kendilerinin ve yakınlarının deneyimlerini paylaşmasına olanak verecek soru ve etkinliklere yer verilebilir; böylelikle farklı düşüncelerin rahatlıkla ifade edilebileceği ortamlar yaratılarak öğrencilerin çocuk hakları üzerinde eleştirel düşünmesi sağlanabilir. Çocuk haklarının Türkçe derslerine yansması, metinler ve metinlerle ilgili soru ve etkinliklerin yanında ders kitaplarına konulacak görsel uyarıları da kapsayabilir. Türkçe ders kitaplarında çocuk haklarıyla ilgili karikatür, resim, fotoğraf gibi görsel uyarılara yer verilebilir ve öğrencilerden bunların iletileri üzerine konuşmaları istenebilir (Karaman-Kepenekçi, 2000: 90–91; Aslan ve Karaman-Kepenekçi, 2008: 101–124; Aslan, 2011: 29–33; Karaman-Kepenekçi ve Aslan 2011: 479 ).

Okulöncesi dönemden başlayarak çocukların, kişilik yapısının oluşumunda etkili bir uyarıcı olan çocuk kitapları, Çocuk Haklarına Dair Sözleşme hükümlerinin yaşama geçirilmesinde önemli bir sorumluluk üstlenmelidir (Sever, 2002). Böyle bir duyarlılıkla yazılan çocuk kitaplarından Türkçe ders kitaplarına alınacak metinler, çocukları hakları konusunda bilinçlendirmede önemli bir rol oynayabilir. Çünkü Türkçe öğretiminde öğrencilerin ilgi, gereksinim ve dil evrenlerine uygun olarak seçilen nitelikli metinler, onların duygu ve düşünce eğitiminde önemli sorumluluklar üstlenir (Sever, Kaya ve Aslan, 2006). Böylelikle Türkçe dersinin de; şiddetten arınmış, demokrasi ve hoşgörüyü geliştiren ve öğrencilerin yaşamlarını sorumlu yurttaşlar olarak sürdürecekları becerileri kazandıran ortamların sağlanmasında (Akyüz, 2001) üzerine düşen görevleri yerine getirebileceği söylenebilir.

Türkçe ders kitapları üzerine son yıllarda yapılan araştırmalar arasında kitapların insan hakları eğitimi bağlamında incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır (Baysal, 1996; Çotuksöken, 2003; Tanrıöver, 2003; Savaş, 2004; Timur ve Bağlı, 2003; Aslan ve Kepenekçi, 2008). Bunun yanında kitapların çocuk hakları açısından incelendiği yalnızca iki çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalardan ilkinde Karaman-Kepenekçi (2010), ilköğretim öğrencilerine önerilen 100 Temel Eser'deki öyküleri çocuk haklarının tüm kategorileri bağlamında incelemiştir. Diğer çalışmada ise; Türkçe ders kitaplarındaki metinler, yalnızca çocukların katılım hakları açısından değerlendirilmiştir (Nayır ve



Kepenekçi, 2011). Ancak Türkçe ders kitaplarının çocuk haklarının tüm kategorileri bağlamında bütüncül olarak değerlendirildiği bir çalışmanın olmadığı görülmektedir.

## AMAÇ

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinlerde çocukların yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarına ne düzeyde yer verildiğini belirlemek amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Araştırmada, nitel araştırma stratejisi içinde yer alan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Doküman incelemesi sayesinde araştırmacı zengin, kapsamlı ve derinlemesine veriler elde edebilmektedir. Ancak doküman inceleme, basit bir biçimde materyalleri okumak ve özetlemekten farklı görülmektedir (Rossman ve Rallis,1998; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırma evrenini, 2011-2012 eğitim öğretim yılında MEB tarafından ilköğretim kurumlarında okutulan Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmış ve araştırmacıların görev yaptığı illere bakanlık tarafından gönderilen Türkçe ders kitapları örneklem olarak seçilmiştir. Buna göre araştırmanın veri toplama kaynağını; MEB (6., 7. ve 8.sınıf) , Evren (6. sınıf) , Koza (7. sınıf) ve Tav (8. sınıf) adlı yayınevleri tarafından hazırlanan Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri, bir nitel araştırma yöntemi olan içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 227). Bu temel amaç çerçevesinde öncelikle analiz birimi olarak ana kategoriler ile alt kategorilerin belirlenip tanımlanması, ardından da analizin yapılacağı bağlam biriminin (sözcük, cümle, paragraf...) seçilmesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 227-241; Balcı, 2009: 46-52).

Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinlerin çocuk hakları açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, "çocuk hakları" ana kategori olarak kabul edilmiş; alt kategoriler ise Çocuk Hakları Sözleşmesi'ndeki maddeler dikkate alınarak "yaşamsal haklar", "gelişimsel haklar", "korunma hakları" ve "katılım hakları" şeklinde belirlenmiştir. Bu alt kategoriler aşağıdaki gibi tanımlanmıştır (Karaman Kepenekçi, 2010: 68):

**Yaşamsal Haklar:** Bunlar; çocuğun yaşama ve yeterli yaşam standartlarına sahip olma hakkı, kendi ailesi ile yaşama, ayrımcılığa tabi olmama, bir isme sahip olma, doğar doğmaz kayıt altına alınma, tıbbi bakım alma, beslenme, barınma, sevgi ve bakım alma gibi temel ihtiyaçlarının karşılanmasını öngörür.

**Gelişimsel Hakları:** Gelişim hakları; eğitim, oyun, boş zamanlarını değerlendirebilme, eğlenme, kendini en üst düzeyde gerçekleştirmek için gerekli bilgilere erişebilme ve din, vicdan ve düşünce özgürlüğü sağlayan haklardır.

**Korunma Hakları:** Bunlar; istismar ve ihmalin tüm biçimlerine karşı çocuğun korunmasını garanti altına alan haklardır. Çocuğun korunma haklarına örnek olarak fiziksel, duygusal ve cinsel istismara karşı korunma, çocuk işçiliğinin önlenmesi, silahlı çatışma halinde çocukların korunması, yargı sisteminde çocukların korunması ve özel bakıma muhtaç çocukların korunması gibi haklar verilebilir.

**Katılım Hakları:** Katılım hakları, çocuğun aile içinde ve toplumda aktif bir rol elde etmesi için verilen haklardır. Bunlar; düşüncelerini özgürce ifade etme, kendi hayatını etkileyen konularda söz sahibi olma, dernek kurma ve barış içinde toplanma özgürlüğü haklarını içerir.

Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinlerin analizinde bağlam birimi " cümle" olarak belirlenmiş ve alt kategorilerin her bir cümlede hem açık hem de gizli olarak ne sıklıkla geçtiği saptanmıştır.

Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için gelişigüzel seçilen bir ders kitabındaki (MEB 8. sınıf), tüm alt kategoriler araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda tekrar kodlanmıştır. Kodlama sonucunda araştırmacılar arasındaki görüş birliği %89 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için kodlayıcılar arasında en az %70'lik bir görüş birliği gereklidir (Yıldırım ve Şimşek 2005: 233). Çalışmanın geçerliğini sağlamak için ise incelenen ders kitaplarındaki tüm yazınsal metinler çikarılmadan analiz edilmiştir.



Araştırma verilerinin analizinde frekans ve yüzde kullanılmış ve elde edilen değerler çizelgelerde sunulmuştur.

## BULGULAR

Bu bölümde; 6.,7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinlerde çocukların yaşama, gelişme, korunma ve katılım haklarına ne düzeyde yer verildiği incelenmiştir. Çocuk haklarının tüm kategorilerinin sınıflara göre dağılımı Çizelge 1’de ve çocukların yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım haklarının tüm ders kitaplarındaki dağılımı ise Çizelge 2’de sunulmuştur:

**Çizelge 1.** Türkçe Ders Kitaplarındaki Çocuk Haklarının Tüm Kategorilerinin Sınıflara Göre Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımı

| KATEGORİLER       |   | 6.SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARI | 7.SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARI | 8.SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARI | TOPLAM |
|-------------------|---|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|--------|
| Yaşamsal Haklar   | f | 45                            | 6                             | 42                            | 93     |
|                   | % | 22                            | 5                             | 17,1                          | 16,1   |
| Gelişimsel Haklar | f | 42                            | 33                            | 66                            | 141    |
|                   | % | 20                            | 26,8                          | 26,8                          | 24,5   |
| Korunma Hakları   | f | 45                            | 27                            | 60                            | 132    |
|                   | % | 22                            | 21,9                          | 24,3                          | 23     |
| Katılım Hakları   | f | 75                            | 57                            | 78                            | 210    |
|                   | % | 36                            | 46,3                          | 31,8                          | 36,4   |
| TOPLAM            | f | 207                           | 123                           | 246                           | 576    |
|                   | % | 100                           | 100                           | 100                           | 100    |

Çizelge 1’e göre; çocukların yaşama haklarının en çok 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında (%22), gelişim haklarının 7. ve 8. sınıf ders kitaplarında (% 26,8), korunma haklarının 8. sınıf (%24,3) ve katılım haklarının ise 7. sınıf ders kitaplarında yer aldığı söylenebilir.

**Çizelge 2.** Türkçe Ders Kitaplarındaki Çocuk Haklarının Tüm Kategorilerinin Frekans (f) ve Yüzde (%) Dağılımı

| KATEGORİLER       |   | MEB 6. SINIF | Evren 6. SINIF | MEB 7. SINIF | KOZA 7.SINIF | MEB 8. SINIF | TAV 8. SINIF | TOPLAM |
|-------------------|---|--------------|----------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------|
| Yaşamsal Haklar   | f | 12           | 33             | 3            | 3            | 24           | 18           | 93     |
|                   | % | 14,2         | 26,8           | 5,2          | 4,6          | 16,3         | 18,2         | 16,1   |
| Gelişimsel Haklar | f | 15           | 27             | 9            | 24           | 36           | 30           | 141    |
|                   | % | 17,8         | 22             | 15,8         | 36,3         | 24,5         | 30,3         | 24,5   |
| Korunma Hakları   | f | 18           | 27             | 21           | 6            | 24           | 36           | 132    |
|                   | % | 21,5         | 22             | 36,9         | 9,1          | 16,3         | 36,4         | 23     |
| Katılım Hakları   | f | 39           | 36             | 24           | 33           | 63           | 15           | 210    |
|                   | % | 46,5         | 29,2           | 42,1         | 50           | 42,9         | 15,1         | 36,4   |
| TOPLAM            | f | 84           | 123            | 57           | 66           | 147          | 99           | 576    |
|                   | % | 100          | 100            | 100          | 100          | 100          | 100          | 100    |

Çocuk haklarının ilköğretim Türkçe ders kitaplarının tümündeki dağılımına bakıldığında, en çok çocukların katılım haklarıyla ilgili ifadeler (%36,4) yer verildiği görülmektedir. Bunu gelişimsel haklar (% 24,5), korunma hakları (%23) ve yaşamsal haklar ( %16,1) izlemektedir.

Çizelge 2. çocuk haklarının kategorilerine göre incelendiğinde ise; çocukların yaşamsal haklarına ilişkin ifadelerin en çok Evren yayıncılıktan çıkmış olan 6. sınıf Türkçe ders kitabında (%26,8) yer aldığı söylenebilir. Bunu sırasıyla Tav Yayınları 8. sınıf Türkçe ders kitabı (%18,2), MEB 8. sınıf Türkçe ders kitabı (%16,3), MEB 6.sınıf Türkçe ders kitabı (%14,2), MEB 7.sınıf Türkçe ders kitabı (%5,2) ve Koza Yayınları 7.sınıf Türkçe ders kitabı (%4,6) izlemektedir.

Gelişimsel haklarına yönelik ifadelere yer verilmiş durumuna göre bir inceleme yapıldığında, Koza Yayıncılık 7.sınıf Türkçe ders kitabı (%36,3) ilk sırayı almaktadır. Ardından Tav Yayınları 8.sınıf Türkçe ders kitabı (%30,3), MEB 8.sınıf Türkçe ders kitabı (%24,5), Evren Yayıncılık 6.sınıf Türkçe ders kitabı (%22), MEB 6.sınıf Türkçe ders kitabı (%17,8) ve MEB 7.sınıf Türkçe ders kitabı (%15,8) biçiminde bir sıralamanın olduğu görülmektedir.

Korunma haklarıyla ilgili ifadelere yer verilmiş durumuna göre yapılacak sıralamada MEB 7.sınıf Türkçe ders kitabı (%36,9) ilk sırada yer almaktadır. Ardından Tav Yayınları 8.sınıf Türkçe ders kitabı (%36,4), Evren Yayıncılık 6.sınıf Türkçe ders kitabı (%22), MEB 6.sınıf Türkçe ders kitabı (%21,5), MEB 8.sınıf Türkçe ders kitabı (%16,3) ve Koza Yayınları 7.sınıf Türkçe ders kitabı (%9,1) yer almaktadır.

Katılım haklarına yönelik ifadelerin yer alış yüzdesine göre bir sıralama yapılacak olursa; Koza Yayınları 7.sınıf Türkçe ders kitabı (%50) ilk sırada yer almaktadır. Bunu sırasıyla, MEB 6.sınıf Türkçe ders kitabı (%46,5), MEB 8.sınıf Türkçe ders kitabı (%42,9), MEB 7.sınıf Türkçe ders kitabı (%42,1), Evren Yayıncılık 6.sınıf Türkçe ders kitabı (%29,2) ve Tav Yayınları 8.sınıf Türkçe ders kitabı (%15,1) izlemektedir.

### **6., 7. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Çocuğun Yaşamsal Hakları**

İncelenen 6.,7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında çocukların yaşama hakkına dair verilen ifadelerin oranı %16,1'dur. Buna göre yaşamsal haklar kitaplarda yer alış oranına göre tüm kategoriler içinde son sırada yer almaktadır. Kitaplardaki yaşamsal hakkıyla ilgili ifadelerin yer aldığı aşağıdaki örneklerde bakım, beslenme ve barınma, ailesi ile birlikte yaşama gibi hakların kullanıldığı görülmektedir:

"[ Babam ] Araziden döndüğü bir akşam yemekte birlikteydik. Masada birlikte oturup yemek yemek, az yaşanan ve benim için çok sevindirici bir durumdu.(MEB 6; s.105)

"Biz evde üç kişiydik, birbirimizle konuşur, birlikte eğlenir, her şeyi paylaşırdık." (MEB 6; s.108)

"Sadece tıkrırdıyordu saat. Hiç yol alıp ilerlemiyordu. İstiyordu ki koşsun. Çabucak dönsün. Dönsün de annesi işten geliversin hemen." (MEB 7; s. 64)

"Ayşe, Ali! Haydi gelin artık. Sofra hazır. Yemeğimizi yiyelim. Sonra devam edersiniz. (Evren 6; s. 35)

Sevgi ve bakım hakkına yönelik olarak ayrıca şu ifadeler de örnek gösterilebilir:

"Yalnız annesi, o yürekli kadın, oğlunun geri zekalı olduğuna, iyileşemeyeceğine asla inanmaz. Bu inancını ispatlamak için çalışır hep..." (Evren 6; s.58)

"Anası kucaklayıp öpüyor (Evren 6; s.46)

"Babaannesi eğilmiş, Vedat'ın pabuçlarını bağlıyordu." (Koza 7; s.104)

"Annesi gülümseyerek baktı oğluna. Eliyle saçlarını okşadı. Gizli bir gurur duydu." (Tav 8; s.16)

"... Bu arada onu biraz daha iyi yaşatabilmek için karım düğününden kalma üç beşbirliğini bozdurdu." (Tav 8; s. 75)

"Kadın, çocuğu kucağına alıp var gücüyle bağrına bastı." (Evren 6; s.46)

"İşte bu çocuk annesinin sınırsız sevgisi ve kendi gayretiyle cesaretin kapılarını zorluyor, oradan bir pencere açıp yaşama ve özgürlüğe uzatıyor başını." (Evren 6; s.58)

"Azıcık soğuk alsam, nezle olsam hemen anneciğim sevecen çehresiyle karşıma geliyor..." (MEB 6; s. 66)

"Büyükleri kılıçtan geçirdiler. Küçükleri kul edip herkes birini alıp gitti." (Tav 8; s. 92)

"Zaten evimizi sobayla ısıttığımız için kış günleri salondan hiç dışarı çıkmıyor ancak yatacağımız zaman odalarımıza gidiyoruz. O zaman zorunlu olarak ben de, ablam da, abim de derslerimizi kış günleri salonda yaparız. Büyük yemek masasının üç köşesini paylaşıyoruz..." (MEB 8; s. 88)

Ayrımcılığa tabii olmayan bir isme sahip olma hakkının kullanımına örnek olarak ise aşağıdaki ifadeler verilebilir:

"... İsim ararken sözlük bana ne kadar boş gelmişti. Ona, ışıl ışıl, kâinat gibi manalı bir kelime bulmak istiyordum. Sonunda Ömer dedik. Bu da ona yakışmıştı. Onu, tarihe girmiş bütün Ömerlerin başarı ve üstünlüklerine layık görüyordum." (Tav 8; s. 74)

“Burada ikisinin çocukları çoğaldı. Kayan’ın evladı çok oldu. Tukuz’unki ondan daha az oldu. Kayan çocuklarına Kayat dediler. Tukuz çocuklarına iki ad koydular. Bir nicesine Tukuzlar dediler; bir nicesine Türülken dediler. (MEB 8; s. 57)

“Kardan kızlarının adını “Kar Tanesi” koymuşlar. (Evren 6; s.102)

### **6., 7. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Çocuğun Gelişimsel Haklar**

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde geçen gelişimsel haklar %24,5’lik oranla ikinci sırada gelir. Gelişimsel haklarla ilgili en fazla ifade Tav 8. sınıf Türkçe ders kitabında bulunmuştur

Aşağıda Türkçe ders kitaplarında gelişimsel haklarla ilgili ifadelere ait örnekler verilmiştir:

Eğitim hakkına yönelik olarak verilen ifadeler şunlardır:

“Benimle olmaz. Okula gideceksin.” (Evren 6; s. 14)

“Kara kuru yapılı bu öğrenci şehrin yerlisi değildi. Orta Anadolu’nun bir köyünden okumak üzere amcasının yanına gelmişti.” (Evren 6; s.80)

“Aradan birkaç ay geçmişti ki orada oturan bir yeniçeri ağası onunla ilgilendi. Çocuğun kimsesiz ve becerikli olduğunu görünce onu yanına alıp At Meydanı’ndaki İbrahim Paşa Konağı’nın Acemioğlanlar Okulu’na verdi.” (MEB 8; s. 44)

“Ama şimdilik uyumalısın Galileo. Yarın okul var.” (MEB 6; s.118)

“Küçük kızın eli yavaşlamıştı. Yüzü gülümsüyordu. Çünkü yaşları daha büyüyünce ebesiyle İstanbul’a okumaya gidecekleri aklına gelmişti. İstanbul’da okumak, bunlar güzel şeylerdi...” (Tav 8; s.122)

“Hayır Mustafa! Sen, kâhya yapmayacağım mektebe göndereceğim. Orada okuyup yazmayı öğreneceksin.” (MEB 7; s.48)

Dinlenme, eğlenme, kendini gerçekleştirme gibi gelişimsel haklara yönelik olarak ise şu ifadeler örnek olarak verilebilir:

“Veysel Dayı, dedi. Ver o kitabı bu delikanlıya... Bu iki yumurcak ekmeğin değerini de biliyor, paranın nereye harcanacağını da... Bir değil üç tane masal kitabı helal olsun onlara.” (MEB 6; s.24)

“Çocukları anneleri götürüyor bayram yerine. Onları atlıkarıncaya, dönme dolaba bindirir.” (MEB 6; s.85)

“Bak, dedi çocuğa. İyi bir okur olduğun için seni sevdim. Son yazdığım kitabım yok sende. Sanıyorum bunu bilmiyorsun. Şimdi sana onu da imzalayacağım. Kütüphanende bulunsun.” (Tav 8; s.17)

“Ankete verilen cevaplardan yola çıkarak hazırladığım “Akif ve Gençlik” isimli araştırmam okulun duvar gazetesinde yayınlandığı gün sevincimi unutamam. Öğretmenimin takdiri, bu sevincimi daha bir arttırdı.” (MEB 8; s.51)

“O ramazan her akşam, hep o yarı karanlık ve küçük arsada ‘hayal perdesi’nin önündeydim.” (Koza 7; s. 78)

“Annemle gitmiştik, balkon tenhaydı, perdede ilk Frankenstein filmi oynuyordu.(Evren 6; s.74)

“Leyla ne olmak istediğini tereddütsüz bilirdi.(...) Leyla doktor olmak isterdi. İzin vermediler. (Koza 7; s. 89)

“Eğer çalışman gerekiyorsa bir şeyler öğrenmen gerekiyorsa yiyeceğini nasıl bulacağını öğren...” (MEB 8; s. 109)

“Sen ne diyorsun koçum, dedi. O kitap çok pahalı bu parayla olmaz. Sanki tepemden aşağı kaynar sular boşaldı. Bütün umutlarım yok olmuştu.” (MEB 6; s.24)

### **6., 7. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Çocuğun Korunma Hakları**

Yapılan inceleme sonucu elde edilen verilere göre Türkçe ders kitaplarında çocuk haklarına yer verilmiş bakımından korunma hakkı %23 oranıyla üçüncü sırada yer almaktadır. Korunma haklarıyla ilgili ifadelere en çok yer veren kitap MEB 7.sınıf Türkçe ders kitabı (%36,4), en az yer veren kitap ise Koza Yayınları 7. sınıf Türkçe ders kitabıdır (%9,1).

İncelenen metinlerde korunma haklarıyla ilgili ifadelerin yer aldığı örnekler aşağıda sunulmuştur:

“O güne kadar ya annemin ya da Bekir ağabeyin elinden tutarak evimizin bulunduğu sokaktan çıkmıştım caddeye. Sokaktan öte yasak henüz korkulu bir dünyaydı benim için.” (Evren 6; s. 40)

“Uyandırmam, dedi. Uyandırmam. Acımızdan öleceksek de ölelim. Bir çocuğun çalışmasından ne olur?” (Evren 6; s.46)

“Kurban olayım Zeynep. Osman’ı kolla. Çocuk bir deri, bir kemik dedi.” (Evren 6; s. 48)

“Sus patlama, aman oğlan uyudu, gürültü etme.” (MEB 7; s. 121)

“Beyin aklıma güzel bir fikir gelir. Denizin ortasına bir kale yaptıracaktır. Kızını da oraya yerleştirecektir. Yılan sudan geçemeyeceğine göre de kızı kurtulacaktır.” (MEB 8; s.11)

“Fazla sert davranma.” (Tav 8; s. 74)

“Hemen kendine bir iş aramaya başladı ama daha küçük diye kimse ona iş vermiyordu.” (MEB 8; s. 44)

“Hocam, işin benim için endişe verici tarafı burada! Siz olayı hazırlayanlara hesap sorunca iş karışacak. Onlar kalabalık. Yeğenim ise tek kalacak.” (Evren 6; s. 86)

“-Sen ne iş görürsün? – İşte şu gördüğün sığırları güderim. – Ne kazanırsın? – Ayda üç lira...” (MEB 7; s. 46)

“Çocukları bu işe seferber eden de oydu.” (MEB 7; s. 96)

“Küçük kız sağ elindeki keseye benzeyen yün örgü bulaşık bezini kuma batırarak yarısı su içinde gömülü tencereleri, üsküreleri, tasları birer birer elden geçirerek ovuyordu.” (Tav 8; s. 121)

“Elin kırılısın inşallah. Yine kim bilir neleri devirdin kız? (MEB 6; s. 68)

“Halam üzerime yürümeye başladı.” (MEB 8; s. 59)

“Yine uyanmadı mı? (...) Bugün mutlaka uyanmalı. Uyanmalı diyorum, sana! Çalışsın, alışmasın tembel. Çocuklukta pişmeli...” (Evren 6; s. 46)

## **6., 7. ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Çocuğun Katılım Hakları**

Kitaplarda katılım haklarına diğer bütün haklardan daha fazla yer verilmiştir (%36,4). Katılım haklarıyla ilgili ifadeler en fazla Koza Yayınları 7.sınıf Türkçe ders kitabında (%50), en az ise Tav Yayınları 8.sınıf Türkçe ders kitabında (%15,1) yer verilmiştir.

Katılım haklarıyla ilgili ifadelerin yer aldığı örnekler şu şekilde sıralanabilir:

“Bu cevizleri alırsan ben de senin paranı alırım, dedim.” (MEB 7; s. 47)

“Mektebe gönderiniz bu daha iyi, dedim.” (MEB 7; s. 48)

“Günlerce beklemişler ve sonunda, bu oyun işi güneşsiz olmayacak, diyerek aralarında bir grup kurup güneşi aramaya karar vermişler. (Tav 8; s. 106)

“Yeni eğitim ve öğretim yılına başladığımızın ilk günlerinde, Türkçe öğretmenimizin rehberliğinde kültür ve edebiyat kulübüne seçilen arkadaşlarımızla bir araya gelmiştik.” (MEB 8; s. 48)

“Anket cevaplarımı değerlendirmede birkaç arkadaşımdan yardım istedim.” (MEB 8; s. 50)

“Hayır hala, kırmızı atkı yüzünden ölmüş olamaz, ağacın altına oturduğu için ölmüştür. Bir hendeğin içine yatmış olsaydı bir şey olmazdı. Senin dediğin gibi olsa bütün okullara yıldırım düşerdi. Çünkü hepsinde kırmızı kırmızı bayraklar asılı. (MEB 8; s. 62)

“Hüseyin Amca onun bir adı var. Niçin köpek diyorsun? Herkes gibi sen de ‘Jumbo’ desene” (MEB 6; s. 104)

“Sabırlı ol Hasan. Ona iyi bakarsak kısa sürede senin umduğun gibi bir keklik olup çıkar. Şimdi buna bir ad bulalım. Senin aklına gelen bir ad var mı?” (MEB 6; s. 106)

“O, çocukken de akıllıydı. ‘Büyüyünce ne olacağımı bilmiyorum.’ Diye cevabı yapıştırdı, kurtulurdu.”(Koza 7; s.89)

“Evet yavrum. Orada arkadaşların seni bekliyor.” (Evren 6; s.14)

“On iki yaşında, Sunday Independent gazetesinin düzenlediği bir resim yarışmasına katılır ve birinci seçilir.” (Evren 6; s. 59)

“Ona belli belirsiz acıyarak kendi aramızda bunları konuşurken aklımıza bir fikir geldi. Para toplayıp bir kutu fındıklı lokum alacak ve bunu Gamsız’a verecektik. Kızlı erkekli yedi çocuktuk.” (Evren 6; s.96)

“Vitrindeki masal kitabının büyüğü görüntüsüne rağmen sadece seyirci olarak kalıyordum. Okul harçlığımın azlığı nedeniyle, fiyatını bile sormaya cesaret edemiyordum.” (MEB 6; s.22)

“–Peki senin adın ne? – Sen ne istiyorsan dedeciğim.” (Evren 6; s. 12)

“Sus bakayım. Seni ben dünyaya getirdim. Bana karşı mı çıkıyorsun?” (Evren 6; s. 15)

“ Artık kim elini uzatmış, televizyonun hangi kanalına basmışsa o programı izlemek zorunda kalıyor ev halkı.” (MEB 8; s.88)

“Hişş, babam duymasın ama arada sırada böyle televizyon bozulsa iyi mi olacak ne? Hııı? Aaa sakın ha! Babama böyle bir şey söylemeyin...” (MEB 8; s. 90)

“Leyla ne olmak istediğini bilirdi. Ama ona sormazlardı.” (Koza 7; s.89)

## **TARTIŞMA VE SONUÇ**

Çocuk haklarının Türkçe ders kitaplarındaki metinlere yansıtılıp yansıtılmadığı; çocuğun haklarını öğrenmesi, uygulaması, haklarının farkında olarak yetişkinliğe hazırlanması açısından önemlidir. Çocuk haklarının toplumda yaygınlaştırılması, çocukların çocukluk döneminde bu hakları benimsemesiyle doğrudan ilgilidir. Çocukluk döneminde haklarını öğrenerek içselleştirmiş bireyler, yetişkinlik dönemlerinde de çocukların haklarını tanıyarak ve saygı gösterir. Çocuğun, nitelikli ve çocukluk dönemine uyumlu, bu dönemi destekleyici uyarılarla beslenmesi gerekir. Böyle bir amaca hizmet eden çocuk kitapları ve bu kitaplardan alınması gereken Türkçe ders kitaplarındaki metinler de; çocuğa hitap etmeli, çocuğun duyuşsal, bilişsel ve devinişsel gelişimlerine katkıda bulunmalıdır. Çocuk kitaplarının ve Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bu önemli katkıları sağlayabilmesi, yapısal ve eğitsel özelliklerle donatılmasını gerekli kılmaktadır.

Türkçe ders kitaplarında çocuk haklarına ne düzeyde yer verildiğini ortaya koymak üzere yürütülen bu çalışmanın sonucunda, kitaplarda çocuk hakları kategorilerinden en çok katılım hakkına yönelik ifadeler yer verildiği saptanmıştır. Çocukların “görüşlerini ifade etme” ve “barış içinde toplanma” haklarını destekleyen bu ifadeler, onların ifade güçlerini geliştirici, sosyal-kültürel gelişimlerini destekleyici niteliktedir.

Türkçe dersi 6., 7. ve 8. sınıf öğretim programında yer alan ara disiplin alan kazanımları incelendiğinde öğretim programında insan hakları ve vatandaşlık kazanımları başlığı altında dört kazanıma yer verildiği görülmektedir. Bu kazanımlar 6. sınıf düzeyinde “Yakın çevresinde ortak miras ürünleri hakkında bilgi toplar”, “Düşünce ve ifade özgürlüğünün önemini fark eder”; 7. sınıf düzeyinde “Haklarının ihlal edildiği durumlar karşısında yetkili kurumlara başvurmanın bir vatandaşlık görevi olduğunu belirtir” ve 8. sınıf düzeyinde “Hakları ihlal edilenlere karşı yardımcı olmanın insani bir davranış olduğunu belirtir” şeklindedir (MEB, 2006: 61). Yapılan inceleme sonucunda; özellikle 6.sınıf düzeyinde verilen ve katılım hakkı olarak kabul edilebilecek “ Düşünce ve ifade özgürlüğünün önemini fark eder.” ara disiplin alan kazanımına yönelik ifadelerin ders kitaplarında tüm sınıflar düzeyinde yer aldığı söylenebilir.

İlköğretimin, çocuğu daha sonraki öğretim kademelerinin yanı sıra toplum yaşamına da hazırladığı düşünülürse, katılım haklarının benimsetilmesinin çocuk açısından ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılabilir. Ayrıca Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinlerin çocukların katılım haklarına daha çok yer vermesi, metinlerin çocuk edebiyatı açısından niteliğine ilişkin olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü çocuğun görüşünü almak, çocuk edebiyatı kültürünün bir parçasıdır (Şirin, 2007).

İncelenen ders kitaplarında çocuğun yaşama hakkına en düşük düzeyde yer verildiği görülmüştür. Yaşama hakkı başlığı altında verilen; uygun hayat standartlarına sahip olma, aileyle yaşama, sevgi, bakım vb hakları içeren kategori, çocuğun özellikle en başta ihtiyacı olan kavramlardan oluşur. Bu hakkı destekleyen ifadelerin yeterli düzeyde kitaplara yansıtılmaması çocukların günlük hayatla bağlantı kurarak yaşama haklarını benimsemelerini engeller. Bu sebeple çocuğun başlıca ihtiyaçlarını koruma altına alan yaşama haklarına tüm sınıf düzeylerinde daha fazla yer verilmelidir.

İncelenen Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinlerin bazılarında çocuk kahramanlara ya hiç yer verilmemiş ya da çok az yer verilmiş; bu metinlerde daha çok yetişkin kahramanlar yer almıştır. Bu durum, Türkçe ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla çocukların hakları konusunda bilinçlenmesinin önünde bir engel olarak kabul edilebilir. Çünkü çocuk kitapları, kahramanlar aracılığıyla çocuklarda insan ve toplum yaşamını belirleyen kural ve değerleri tanıma ve anlama bilincini oluşturur (Sever, 2008: 76).

İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programında ders kitaplarının hazırlanmasında kullanılan 14 ana tema ve bunların her birinin altında ayrı ayrı olmak üzere 118 alt tema yer almaktadır (MEB, 2006:58-60). Ana temalardan biri; bireysel haklar, insan hakları, eğitim hakkı, çocuk hakları, hasta hakları, hakkını savunma ve özgürlükler alt temalarından oluşan Hak ve Özgürlükler temasıdır. Türkçe ders kitaplarındaki yazınsal metinlerde çocuk haklarının ne düzeyde yer aldığını belirlemek amacıyla dört değişik yayınevini toplam altı ders kitabının incelendiği bu araştırmada, incelenen kitapların hiçbirinde Hak ve Özgürlükler temasına yer verilmediği saptanmıştır. İncelenen ders kitaplarında çocuk haklarına ilişkin ifadelerin daha çok yer almamasında bu durumun etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca yaşama hakkıyla ilgili daha çok bakım, beslenme, barınma ve ailesi ile birlikte yaşama gibi hakların yer aldığı ifadeler en çok 6. sınıf ders kitaplarında rastlanması, bir alt teması "aile sevgisi" olan Sevgi temasının 6. sınıflarda zorunlu olmasına (MEB, 2006: 61) ve incelenen iki kitapta da yer almasına bağlanabilir.

Ders kitaplarındaki metinlerin temalar çerçevesinde belirlendiği düşünüldüğünde Hak ve Özgürlükler temasının incelenen ders kitaplarında yer almaması, Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında genelde insan haklarının, özelde çocuk haklarının benimsenmesi konusunda yeterince bilinçli davranılmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Çocukların insan haklarına ve temel özgürlüklere saygılı bir birey olarak yetiştirilmesi için öncelikle çocukluk döneminde çocuk haklarını öğrenmesi, bu hakların tanındığı demokratik bir çevrede yetişmesi ön koşul olarak görülmelidir. Bunu destekleyen okul ve sınıf içi ortamların yaratılmasında Türkçe derslerinden de etkili bir biçimde yararlanılabilmesi için Türkçe ders kitaplarında çocuk haklarını benimsetici, kavratıcı metinlerin daha fazla kullanılması gerekmektedir. Çocuk hakları konusunda daha bilinçli bir toplum yaratmada en önemli görev çocuk edebiyatı yazarlarına düşmektedir. Çocuk- yetişkin ilişkisinin doğru bir şekilde işlendiği, çocuk haklarını bilen ve bu haklar konusunda duyarlı yetişkin kahramanların da çocuk kahramanların yanında yer aldığı eserler yazılmalı ve bu eserlerin çocuklara ulaşması, özellikle ders kitaplarında yer alması için gerekli çalışmalar yapılmalıdır. Çocuk hakları konusunda hassas eserlerden alınan metinlerin işlendiği Türkçe derslerinin, çocukların haklarını öğrenmesi ve benimsemesi açısından daha başarılı olacağı söylenebilir.

#### YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Akyüz, E. (2000) *Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması*. Ankara: MEB Basımevi.
- Akyüz, E. (2001) "Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı". *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Aslan, C. (2006) "Türkçe Ders Kitaplarında 'Türkçe Olmayan Sözcükler'in Kullanımı Üzerine Bir İnceleme". *AÜ TÖMER Dil Dergisi*, 133, 7- 19.
- Aslan, C. ve Karaman-Kepenekçi, Y. (2008) "Human Rights Education: A Comparison of Mother Tongue Textbooks in Turkey and France". *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 13,1, 101–112.
- Aslan, C. (2011) "High Level Thinking Education in Mother Tongue Textbooks in Turkey and France". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16, 4, 29–37.
- Balci, A. (2009) *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baysal, J. (1996) "Türkiye'de İlköğretime Yönelik Türkçe Dersi Kitaplarının İçerik Açısından İncelenmesi". *Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları*. Türk-Alman Kültür İşleri Kurulu Yayın Dizisi, No:11, 188–201.
- Çotuksöken, B. (2003) "Ders Kitaplarında Eğitim Felsefesi ve Eleştirel Düşünme". *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları*. Editörler: B. Çotuksöken, A. Erzan, O. Silier. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 122–137.
- Gülmez, M. (1998) "İlköğretimde Kesintisiz İnsan Hakları Eğitimi", *Cumhuriyet*, 16.2.1998, 22.
- Karaman Kepenekci, Y. (2000) *İnsan Hakları Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaman Kepenekci, Y. (2010) "An analysis on children's rights in stories recommended for children in Turkey". *Journal of Peace Education*, 7, 1, 65-83.
- Karaman Kepenekci, Y. ve Aslan, C. (2011) "Ortaöğretim Türk Edebiyatı İle Dil Ve Anlatım Ders Kitaplarında İnsan Hakları Üzerine Bir Çözümleme". *Turkish Studies*, 6, 1, 476-494.



- MEB (2006) *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 6., 7., 8. Sınıflar*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Nayır, F. ve Karaman Kepenekci, Y. (2011) "İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Çocukların Katılım Hakları". *İlköğretim Online*, 10,1, 160-168.
- Oğuzkan, F. (1993) *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Rossmann, B. G. & Rallis, F. S. (1998) *Learning in the Field: An Introduction to Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Savas, B. (2004) *Türkçe Ders Kitaplarında İnsan Hakları*. Yayımlanmamış yüksek lisans projesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (2002) "Çocuk Kitaplarına Yansıtılan Şiddet". *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35, 1-2, 25-37.
- Sever, S., Z. Kaya ve C. Aslan (2006) *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Sever, S. (2008) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Tudem Yayıncılık.
- Şirin, M.R. (2007) *Çocuk Edebiyatı Kültürü*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tanrıöver, H.U. (2003) Ders Kitaplarında Cinsiyet Ayrımcılığı, *Ders Kitaplarında İnsan Hakları:Tarama Sonuçları*. Editörler: B. Çotuksöken, A. Erzan, O. Silier. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 106-121.
- Timur, Ş. ve H. Bağlı (2003) Ders Kitaplarında Görsellik ve Tasarım: İmge ve Metin İlişkisi Açısından İnsan Hakları, *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin*. Editörler: M. T. Bağlı, Y. Esen. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 47-76.
- UNESCO (1969) *Trends in Teaching About Human Rights, Some Suggestions on Teaching About Human Rights*, s.15-26.
- UNESCO (1987) Human Rights: An Ethical and Civic Education for Our Time, *Human Rights Teaching*, S: VI, s.175-184.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.



# YARATICI YAZMA ÇALIŞMALARININ ÇEŞİTLENMESİ BAĞLAMINDA TOPLUMSAL İÇERİKLİ TANITIM-REKLAM METNİ OLUŞTURMA ÖĞRETİMİ

**Yrd. Doç. Dr. Tülay SARAR KUZU**

Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

**Pınar ALTAŞ KAYA**

Başkent Üniversitesi Özel Ayşeabla İlköğretim Okulu Türkçe Öğretmeni

## Özet

Çocuğun eğitiminde, ona yaşam ve insan gerçekliğini anlatma konusunda müzik, resim ve sözel metin gibi işitsel, görsel ve dilsel uyaranların önemi ve işlevi büyüktür. Bu çalışma, öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesinin yanı sıra, toplumsal konulara duyarlılıklarının da artırılmasını amaçlayan ve birden çok yetenek alanının iş birliğiyle gerçekleştirilen uygulamaya dayalı bir çalışmadır. Çalışmada yer alan etkinlik ile yaratıcı yazma çalışmalarına yeni bir boyut ve renklilik katılması amaçlanmıştır. Çalışma, gözleme dayalı betimsel bir çalışma olup bir ön eğitim sonrası gerçekleştirilen uygulamalarla ilgili gözlemleri içermektedir. Çalışmada evrenimizi ilköğretim ikinci kademe öğrencileri, örneklemimizi de Başkent Üniversitesi Özel Ayşeabla İlköğretim Okulunda okuyan 102 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın sonunda, yazma çalışmalarında kullanılan ve sözel dil ile oluşturulan yaratıcı yazı türlerine; sözel dilin yanı sıra görsel-işitsel unsurlar olan çizgi, grafik, görüntü, müzik gibi öğelerin de katkısı ile çok boyutlu bir tasarım olarak senaryonun da eklenebileceği tarafımızdan öngörülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Yaratıcı yazma, tasarım, kamu reklamı, toplumsal sorumluluk bilinci.

## Abstract

During the education of the child, the auditory, visual and linguistic stimuli such as music, pictures and verbal text, is of great significance and function in giving to the child the truth about life and human reality. This is an application based study, which is implemented with the utilization of several capability fields and aims not only to develop students' creativity, but furthermore to increase their sensitivity to social.

The activity that has been implemented in the study is intended to provide a new dimension and chrominance to the work of creative writing.

The study is a descriptive study based on observations, and includes observations about applications and practices that have been carried out after a preliminary training. The target population of our study consists of second level elementary school students, and the sample of our study consists of 102 students attending Başkent University, Ayşeabla Private Primary School. At the end of the study we have envisaged and proposed that apart the oral language itself, other audio-visual elements such as drawings, graphics, images, music and scenarios, as a multi-dimensional design, can be added to the types of creative writing that are developed with oral language.

Key Words: Creative writing, design, public advertising, awareness of social responsibility.

## Giriş

İnsan, farklı yetenek ve beceri gizilgücüne sahip, çok yönlü bir varlıktır. Yakın gelecekte tek yönlülük ve tek meslekliliğin, yerini çok yönlülük ve çok meslekliliğe bırakacağı, bir diğer deyişle üretici insanın yerini yaratıcı insanın alacağı öngörülmektedir. Bu nedenle, eğitim süreçlerinin bu açıdan gözden geçirilmesi ve hatta eğitimin amaçlarının yeniden şekillendirilmesi gerekmektedir.

Sanatın, insan yaşamıyla sıkı bağlar kurabilme ve karşılıklı etkileşim sağlayabilme gücü vardır. Çocuğun yaşamında kolaylıkla yer alabilmekte ve yaşamının bir parçası haline gelebilmektedir. Çocuğun malzeme ile onun kavramları arasındaki bağlantıları kurmaya hazır ve istekli olan yapısı bu konuda en büyük destektir. Oyun içgüdüleri kısa sürede sanat içgüdüleri haline dönüşür (Conrad, 1964). Etkili ve yararlı bir sanat eğitimi için, yeterli programlar ve sağlam bir sanat felsefesi bilgisinden haberdar, sanat etkinliğinin yararına inanmış bir eğitimciye gereksinim vardır (San, 1979: 207).

Günümüz insanı kendisini neredeyse yalnızca görünümü ile tanımlar hale gelmiştir. İnsanın, kendi değerini insanlığa sunduğu katma değerle belirleyebilmesi için ilgisini egosundan daha yüce

şeylere yöneltmesi gerekir. “Sosyal açıdan eğitimin en önemli işlevi, öğrencilerin ülke sorunlarını anlama ve çözme kapasitelerini geliştirmektir. Temel insan hakları açısından da eğitimin, öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarması ve optimum düzeyde geliştirmesi beklenir. Böylece eğitimin birbiriyle yakından alakalı iki amacı; (1) bireyleri daha yaratıcı hale getirerek topluma katkıda bulunma kapasitelerini artırmak ve (2) her öğrenciye, potansiyelini en üst düzeyde geliştirmesine yardımcı olmak, şeklinde özetlenebilir” (Özden, 2008).

Günümüzde; idealizm, toplumculuk, politik olma, entelektüel olma, hatta okuma, modası geçmiş kavramlar olarak görülmektedir. Teknolojideki hızlı gelişmelere ve popüler kültürün yaygınlaşmasına bağlı olarak görsel olana ilgi artmıştır. Artık okumaktan çok, seyretmek söz konusudur. Görsel olanı okumak ve ondan yararlanmak, bu anlamda önem kazanmıştır. Televizyon programlarının, filmlerin, bilgisayar oyunlarının vb. gördüğü bu ilgi, medya okuryazarlığı öğretimini gündeme getirmiştir. Öğrenmede birden çok duyunun işe koşulmasının öğrenmeyi; ilginç, hızlı ve kalıcı hale getirdiği bilinmektedir.

Bu belirlemelerden hareketle bu çalışmada, ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine, Türkçe derslerindeki yaratıcı yazma çalışmaları kapsamında, görsel ve sözel dili uyumlu ve eşgüdümlü bir şekilde kullanarak toplumsal iletileri olan metinler üretmeyi öğretmeye dayalı bir öğretim süreci ele alınacaktır. Türkçe derslerinde, yazılı anlatım etkinlikleri kapsamında yapılan bir ön öğretimin sonunda öğrencilere; aşı kampanyası, trafik kurallarına uyma, sağlıklı beslenme vb. iletiler taşıyan kamu reklamı (spot reklam ya da halkla ilişkiler reklamları olarak da adlandırılır) tasarımları söylenmiştir. Ardından öğrencilerden; resim, karikatür ve ayrıca olanaklar ölçüsünde video kamera veya cep telefonu kamerası gibi çekim aletleri ile elde edilmiş görüntülere uygun; yaratıcı, dikkat çekici sözler (sloganlar) yazmaları istenmiştir.

Bir sonraki aşamada çalışmanın; öğretim sürecinin verimliliğini sınamak amacıyla, öğrencilerin öğretim öncesi ve sonrasındaki ürünlerinin karşılaştırıldığı bir niceliksel çalışmaya dönüştürülmesi planlanmaktadır.

Çağdaş eğitim anlayışları yaratıcı birey yetiştirmeye önem vermektedir. Bu anlayış aynı zamanda; toplumsal sorumluluk bilinci gelişmiş, insana saygılı bireyler yetiştirmeyi de içermektedir. Ancak, öncelikle eğitimcilerimizin yaratıcı eğitimin nasıl gerçekleştirileceği konusunda yaratıcı olmaları gerekmektedir. Yaratmaya aday genç insanları yetiştirmenin yolu, bu anlayışa sahip eğitimcilerin, bu adayları yaratıcılığın değerine inandırmalarından ve onların yaratıcılık potansiyellerini gün yüzüne çıkarmaktan geçmektedir. Amerika’da Michigan Üniversitesi’nde anadilini öğreten öğretmenlerin yazım becerilerini geliştirmek amacıyla 6 yıl boyunca, her yıl bir haftalık uygulama çalışmaları düzenlenmiştir. Öğretmenler, göl kenarında bir yurttta öğrencilerle birlikte kalarak hem kendilerinde hem de öğrencilerinde farklı yazım becerilerini nasıl geliştireceklerini öğrenmişlerdir. Öğretmenler, bu etkinlik aracılığıyla kendi yazma becerilerini de tanıma fırsatı bulmuşlar ve yazma stratejileri ile bunları öğrencilerinde nasıl geliştireceklerini keşfetmişlerdir. Bu çalışmada yaratıcılığı devindirecek ortamın seçimi dikkate değerdir (Roat ve Steinberg (1996)’den Akt.: Oral, 2008). Okullarda kazandırılacak veya geliştirilecek bu yaratıcılığın, daha sonra özel yaşama da taşınması mümkün olabilecektir. Yaratıcılık ciddi ve asık suratlı görünen bilimden, en basit bir günlük yaşam gereksinimine kadar her alanda yaşamı zenginleştirip kolaylaştıran bir unsurdur.

Ayrıca Sever (2006)’e göre “Öğrencilerin anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerini geliştirerek onlara çok boyutlu düşünme alışkanlığı ve insana özgü duyarlıklar kazandırmak, Türkçenin anlatım olanaklarını yansıtan düzeye uygun çeşitli türdeki metinlerle yaşam ve insan gerçekliğini sezdirmek, anadili bilinci edindirmek Türkçe öğretiminin temel amaçları olarak sıralanabilir”.

## 1. Yaratıcılık Eğitimi ve Yaratıcı Yazma Nedir?

Yaratıcılık doğuştan mı gelir, yoksa sonradan kazanılabilir mi? Bu soru her iki yönüyle doğru sayılabilir. Üstün beyin gücü ve yaratıcılığa doğuştan sahip olan bazı insanlar, gizli güçleri güdüleme ile bir hedef doğrultusunda harekete geçirilebildiğinde, insanlığın seyrini değiştirebilecek katkılarda bulunurlar. Tek başına hiçbir eğitim programı, insanı çığır açan insanların düzeyine getiremeyecektir. Ancak diğer yandan, uygulanacak doğru programlarla insanlara yaratıcılık gizli güçleri ortaya çıkarma olanağı sunulduğunda, çok güzel sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir (Özden, 2008). “Eğitim, bir keyif olabilir. Eğitim, insanların yaşamına yeni renklerin eklenmesi, merak uyandırmak, yeni mutluluk fırsatları yaratarak gençlerin hayatla mücadelelerinde yeterli hale gelmelerini sağlamak demektir. İnsanın merak ettiğini, onun işine yarayacak olumlu bilgi ve davranışlarla zenginleştirme sanatıdır. /.../ Doğa, sosyal çevre, anılar aslında sistemli şekilde gözlemlendiğinde, işe yarayacak bilgiler sunarlar.

Yaratıcı yazı uygulamalarında, öğrencilerin belli konular sayesinde kendi duygu ve düşüncelerini farklı yazı türleriyle ifade etmeleri sağlanır. Kişisel öyküler, şiirler, bilim kurgu örnekleri, fıkralar deyişler yaratıcı yazı örnekleridir. Yaratıcı yazı örnekleri, öğrencileri neşelendirdiği ve kişiliklerini güçlendirdiği kadar, onların düşünme, soyutlama, sentezleme ve yorumlama gibi üst düzey zihinsel becerileri geliştirmelerine de olanak tanır" (Oral, 2002: ix).

### **Senaryo Nedir?**

Senaryo, okunmak için değil canlandırılmak ve izlenmek için yazılan dramatik yapıya sahip bir yaratıcı üründür. Dramatik sanatlarda amaç, bütün ayrıntısıyla tıpatıp bir gerçek yaratmak değildir. Sinema, tiyatro, radyo ve televizyon oyunlarında gerçek, dramatik anlatım araçları kullanılarak gerçeği andıran, yansılayan, gerçeğe benzeyen sanatsal/yapıntı bir gerçeğe dönüşür (Özakman, 2009).

### **Spot Reklam (Kamusal Reklam) Nedir?**

Reklam sözcüğünün en yaygın kullanım alanı kuşkusuz ticari alandır. Reklam ve reklamcılığın bir tanımı, "Tüketim kültürü ile halk kültürünün karşılıklı etkileşimini yansıtan; pazar ekonomisinin gelişmesi sonucunda, özellikle üretici firmalarla tüketiciler arasında doğan iletişim boşluğunu gideren bir mesajlar bütünü." şeklindedir. Kamusal reklam ise, ticari bir amaç güdülmeksizin, toplumun belirli konularda bilinçlenmesini sağlamayı, toplum yararına olacak bazı konulara dikkati çekmeyi ve belli sorunlarla ilgili farkındalık yaratmayı amaçlayan reklam türüdür.

### **Slogan Nedir?**

Slogan, kısa ve çarpıcı propaganda sözü, savsöz anlamına gelmektedir. TDK sözlükteki tanımı da "Bir düşünceyi, bir duyguyu, bir ilkeyi kısa ve kesin bir biçimde anlatan, genellikle kim tarafından söylendiği bilinen özlü söz." şeklindedir. Bizim çalışmamızdaki işlevine en uygun mevcut tanımı ise şöyledir: Slogan; bir grup, örgüt veya kurumun amaç ve araçlarını simgeleştiren bir deyiş veya sözcük topluluğuna verilen isimdir. Başlıca çeşitleri: ticari sloganlar, ülke sloganları, toplumsal sloganlar ve siyasi sloganlardır.

Örneğin, bayram trafiğinde dikkatli olunmasını amaçlayarak Emniyet Genel Müdürlüğü tarafından bayram öncesi cep telefonlarımıza gönderilen aşağıdaki mesajlar, birer kamusal reklam sloganıdır:

"Emniyet kemeri tekerlekli sandalye kadar bağlayıcı değildir."

"Hız, yolu değil yaşamı kısaltır."

"Uykusuz ve yorgun araç kullanmak sizi yolunuzdan çıkarır."

Aşağıda, projemizi gerçekleştirirken öğrencilerin hazırladığı senaryolardan birinde yer alan, öğrencinin bulduğu bir slogan örneği yer almaktadır:

Yolunu düzgün tut, hedefe ulaş; dilini düzgün tut, tüm insanlara ulaş.

İnci Ekin Özkardeş / 8. sınıf

Aşağıdaki slogan örnekleri de çalışmamızı gerçekleştirdiğimiz Başkent Üniversitesi Özel Ayşeabla İlköğretim Okulu'nda, öğrencilere okuma sevgisi aşılamak ve okumanın önemine dikkat çekmek amacıyla düzenlenen slogan yarışmasında öğrencilerin ürettiği sloganlardan alınmıştır:



Kitap Okuyalım, Bilgi Küpü Olalım.

Işıl Işıl Gençler, Kitap Okumayı Severler.

Doya Doya Okudum, Sonra Rahat Uyudum.

Kitaplar Canlar, Eğlenceli Anlar.

Kitap Oku, Bilgi Edin, Öne Geç.

Kitap Okuyorum, Dünyaya Farklı Bakıyorum

## 2. Amaç

Bilinen yaratıcı yazma etkinliklerinde gerekli olan malzeme, duygu düşünce ve gözlem ile onları aktarmanın aracı olan sözcüklerdir. Yukarıda belirtilen ve sözel dil ile oluşturulan yaratıcı yazı türlerine; sözel dilin yanı sıra görsel-işitsel unsurlar olarak, çizgi, grafik, görüntü, müzik gibi öğelerin de katkısı ile çok boyutlu bir tasarım olarak senaryonun da eklenebileceği tarafımızdan öngörülmektedir. Bu çalışmada, bu görüşten yola çıkılarak, yaratıcı yazma etkinliklerine yeni bir boyut ve renklilik katılması, bu etkinliklerin konuları aracılığıyla da öğrencilerde toplumsal duyarlılık bilincinin güçlendirilmesi amaçlanmıştır.

## 3. Yöntem ve Uygulama Süreci

### 3.1. Yöntem

Çalışma, gözleme dayalı bir çalışma olup bir ön eğitim sonrası gerçekleştirilen uygulamalarla ilgili gözlemleri içermektedir. Çalışmanın olumlu sonuçları ile ilgili gözlemlerimizin, bir sonraki aşamada niceliksel yöntemle sınanması planlanmakta; planlanan bu çalışmanın, yaptığımız yaratıcı yazma etkinliği öncesi ve sonrasındaki yaratıcı yazma becerilerinin karşılaştırmalı olarak değerlendirildiği bir deneysel çalışma şeklinde yürütülmesi düşünülmektedir.

İlk örnek çalışmamızda öğrencilerin tümüne aynı konu verilmiştir. Sonraki uygulamalarda ise öğrencilerin, uygulayıcılar tarafından oluşturulan listeden seçtikleri ya da liste dışından kendilerinin bulunduğu, ilgi duydukları herhangi bir konuda yazabilmeleri sağlanmıştır.

Örneklemeimizi bir vakıf okulu olan, Başkent Üniversitesi Özel Ayşeabla İlköğretim Okulu'ndaki, ilköğretim 8. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma 102 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

### 3.2. Uygulama Sürecindeki İşlemler

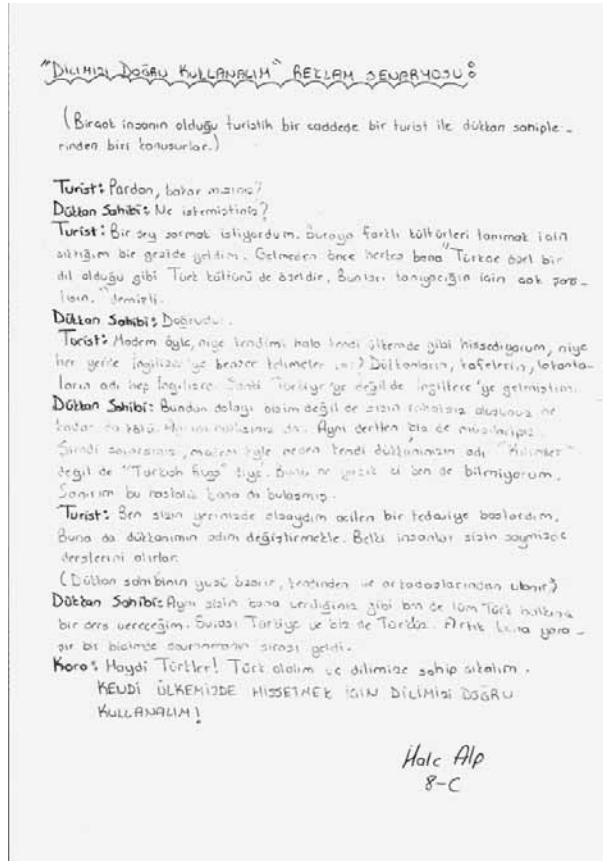
Çalışmamız; Türkçe Öğretiminin Genel Amaçlarından çoğunu gerçekleştirmekle birlikte "Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri" ile "Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri" maddeleri temel alınarak toplumsal bilinç kazandırma hedefimizi; "Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, sözvarlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri" ile "Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri" maddeleri temel alınarak da öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirme hedefimizi gerçekleştirmektedir.

Öncelikle öğrencilere, çalışmanın amacı açıklanmıştır. “Hepinizin birer küçük filmi olacak, ilk yönetmenlik deneyiminizi yaşayacaksınız.” sözleriyle öğrencilerin dikkati çekilmiş ve güdülenmeleri sağlanmıştır. Senaryonun ne olduğu, diğer anlatı türleri ile benzerlikleri ve farklılıkları, filme alınmış bir eser üzerinden anlatılmıştır. Bu öğretim aşamasında, Türkçe öğretmenliği öğrencilerine daha önce Senaryo Yazarlığı dersinde yaptırılan aynı konulu çalışma örneklerinden yararlanılmıştır. Bu örnekler izlettirilmiş ve çözümleme çalışmaları yapılmıştır. İletiyeye ulaşmaları veya slogan şeklinde sunulan iletiyi değerlendirebilmeleri için soru-cevap, tartışma ve örnekleme yöntemleri kullanılarak metinler anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Böylece, ödevlendirilmeden önce, öğrencilerde yapacakları çalışmanın içeriği konusunda bilgi alt yapısı ve farkındalık oluşturulmuştur.

Yapılan çalışma, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine bir performans görevi olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini ölçmek ve onları performans görevine ısındırmak için toplumsal içerikli reklam filmleri izlettirilerek çalışmaya başlanmıştır. Soru-cevap yöntemiyle öğrencilerin konuyla ilgili düşünceleri alınmış ve müziklerle desteklenmiş öyküler okunarak kendi hayatları ile bağlantı kurmaları sağlanmıştır. Konu hakkında düşünmesi sağlanan öğrencilere performans görevi kâğıtları dağıtılmış ve incelemeleri istenmiştir. Yabancı sözcüklerin Türkçeye iyice yerleşmesinden kaynaklanan, yazım ve noktalama kurallarına uygun olmadan yazılıp zamanla doğrusu unutulmuş sözcükler ele alınarak öğrencilerin dikkati bu konuya çekilmiştir. Performans görevinde, ilk uygulama olması nedeniyle, tüm öğrenciler için aynı konu belirlenmiştir. Toplumsal bir sorun olan “dil kirlenmesi” konusunda öğrenciden, verilen bir haftalık sürede; gözlem yapması, sloganıyla birlikte afişini hazırlaması ve reklam senaryosunu kafasında şekillendirmesi beklenmiştir. Bir haftalık süre tamamlandığında, derste tüm öğrencilerin dereceli puanlama anahtarında verilen kriterlere uygun bir şekilde senaryolarını yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin görsel metinleri ile sözel metinlerinin -senaryolarının- uyumlu olması onların düşüncelerindeki bütünlüğü göstermesi açısından önemsenmiştir.

Öğrencilerin yazdığı senaryoların özgünlüğü en önemli ölçüt olarak ele alınmıştır. Dil-anlatım ile yazım ve noktalama kurallarına uygunluğu dışında yaratıcılıklarını kısıtlayıcı kurallar koymaktan kaçınılmıştır. İstekli öğrenciler, kendi senaryolarını filme dönüştürmeye özendirilmiş ve dönüştürmeleri sağlanmıştır.

Aşağıda öğrencilerin senaryolarından ve afişlerinden örnekler yer almaktadır:





**Türkçe konuştuğunuzdan emin misiniz?**

Benimle **TURKÇHE** Konuşma!

Türkçe "Turkche" leşiyor **DUR DIYEN YOK !**

**NEDEN** DİLİZİLERİ UYARIYORUZUZ?

Bunlar ne demek ?

okay, oke  
yes, yeah  
no, nein  
hello, hi  
bye bye  
asi  
u

"Whisne" (Vişne)  
"Taxim" (Taksim)  
"Balcon" (Balcon)  
"Roumelle" (Rumeli)  
"Mat Rock" (Matrak)  
"DoRock" (Dürek)  
"Pasha" (Paşa)  
"Efendy" (Efendi)  
"Berdush" (Berduş)

Ozenli Olma!  
Özenli ol...  
Düzgün Türkçe kullan

Türkçe Konuş!

**KENDİ ÜLKENDE GIBI HİSSETMEK  
İSTİYORSAN BUNA  
DİLİNİ DOĞRU KONUŞMAKLA BAŞLA!!!**

(Kutuplarda yaşayan Türk bir çocuk, doğum gününü kutlamak için İngilizce yazılarla süslenmiş partiye gidiyor.)

Çocuk: Very nice. Glad to be very enjoyable with party tonight.

(Bazılarının kulağına sesli gelmiştir ama arkadaşlarından kulağına gelen yoktur.)

Çocuk: Oh my god, nerede my friends?

(Çocuk çareli bir şekilde konuşmaya devam eder ancak saatlerce utansa gelmez. Sonunda İngilizce konuşan bir kişi de gelince ki İngilizce konuşan bir kişi arkadaşlarından biriyle karşılaşır.)

Çocuk: Oh no! Ne Tçim var benim ortasında sea! How can I be invited?

İnsanlar: Bu doğum gününde ne Tçim var?

Çocuk: Help! Help! Ben deniz ortasında kalıyorum! How can I be invited?

(Çocuk çareli bir şekilde konuşmaya devam eder ancak saatlerce utansa gelmez. Sonunda İngilizce konuşan bir kişi de gelince ki İngilizce konuşan bir kişi arkadaşlarından biriyle karşılaşır.)

İnsanlar: Yardım kurada bulmak istiyorsun, ama de onu rahat bırakalım. Hadi gelelim arkadaşlar.

(Çocuk öğrenmeye başlar. Bazılarının ortasında bozuk İngilizce yazılarla süslenmiş partiye gidiyor.)

Çocuk: Artık ben kullanılmayan bir şekilde Türkçe öğrenmek very good bir şeydir.

(Aynı gün, çocuk İngilizce konuşan bir kişiyle tanışır. İngilizce konuşan bir kişi arkadaşlarından biriyle karşılaşır. İngilizce konuşan bir kişi arkadaşlarından biriyle karşılaşır. İngilizce konuşan bir kişi arkadaşlarından biriyle karşılaşır.)

**Başlık yok ?**

İlyas Şen



Konu seçebilmelerine yardımcı olmak amacıyla öğrencilere bir konu listesi verilmiş; ancak listede olmayan istedikleri bir konuyu işlemelerine de izin verilmiştir. Listedeki başlıca konular şöyledir:

- Açlık
- Töre cinayetleri
- Zararlı alışkanlıklar
- Eğitim (kız çocuklarının okutulması)
- Temizlik ve hijyen
- Trafik kurallarına uyma
- Tüketici bilinci
- Kaynaklarımızı doğru kullanma (su, elektrik, kamuya ait mallar vb.)
- Sağlıklı yaşam (beslenme, temizlik, gereksiz ilaç tüketimi, sportif ve kültürel etkinlikler)
- Çevre ve doğayı koruma duyarlılığı (Nükleer santraller, kimyasal atıklar, kimyasalların bilinçsiz kullanımı)
- Aile planlaması
- Şiddet
- İletişimsizlik (empati kuramama, kötü dinleyici olma vb.)

## 6. Sonuç ve Öneriler

Her birey farklıdır, farklı yeteneklerle donanmıştır. Dolayısıyla her öğrencinin gelişmişlik gösterdiği alanlar da farklıdır. Günümüz eğitim programlarında, Davranışçı Yaklaşım'dan uzak; yani her öğrencinin eğitim faaliyetinin her safhasında kendine bir yer bulabileceği, giderek bireyselleşen bir eğitim sistemine geçiş vardır. Bu alanda en büyük gelişmelerin başında şüphesiz Gardner (2004)'in "Çoklu Zekâ Kuramı" gelmektedir (Güney, Aytan ve Gün, 2010).

Tablodan da anlaşılacağı üzere, Çoklu Zekâ Kuramı'nı dikkate alarak yaptığımız çalışmayı incelediğimizde, tüm zekâ alanlarını kapsadığı görülmüştür:



| <b>Türkçe Eğitimi Programının Genel Amaçları</b>  | <b>Hitap Ettiği Zekâ Alanı</b> | <b>Çalışmamızdaki Etkinlik</b>   |
|---|--------------------------------|--|
| Dilimizin, millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri   | İçsel                          | Senaryonun anadüşüncesi ve karikatürün ilettiği mesaj  |
| Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri   | Sözel/Dilsel                   | Senaryo yazma aşaması  |
| Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları  | Sözel/Dilsel                   | Senaryonun filme dönüşmesi   |
| Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri         | Matematiksel/<br>Mantıksal     | Senaryo ile karikatürün ilettiği mesajdaki anlamsal bütünlük   |
| Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları                                    | Sözel/Dilsel                   |  |
| Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, sözcüklüğünü zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri | Sözel/Dilsel                   | İzlediklerinden ve dinlediklerinden hareketle konu ile ilgili yeni ürünler oluşturma                     |
| Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri   | Matematiksel/<br>Mantıksal     | Gözlemlerinden ve düşüncelerinden yola çıkarak doğru davranışı alışkanlık haline getirmeleri             |
| Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları             | Matematiksel/<br>Mantıksal     | İsınma çalışmasında izledikleri reklamları eleştirebilmeleri   |
| Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları  | Sosyal/<br>Kişilerarası        |  |
| Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri   | Sosyal/<br>Kişilerarası        | Her dilin hitap ettiği kitlede önemi ve korunması için üretilen çözümler (senaryo - reklam - karikatür)  |
| Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri   | İçsel                          | Dilin korunması gereken bir millî değer olduğu bilincine sahip olma, bunu yaptığı etkinliklerle gösterme |

“Yaratıcılık, insanları belli görüş ve ideallere göre değerlendirmek demek değildir. Kişilerin yaratıcılıkları, sadece kendi hayal güçleri ve idealleri ile sınırlanabilir. Zaten bu sayede dünyada yaşayan herkes birbirinden farklı birçok tarz ve beceriye sahiptir. Eğer yaratıcılık, sınıftaki öğretmenin kişisel fikirleriyle veya standart ölçülerle sınırlandırılırsa, yazı teknik açıdan iyi olabilir ama yazının yaratıcılık özelliği ve özgünlüğü büyük ölçüde azalır” (Oral, 2008: 26). Bu nedenle yaratıcı yazma için gereken özgür ortam sağlanmalı, öğrencilerin ürünlerinin; not verilerek, diğer öğrencilerin ürünleriyle kıyaslanarak, yanlışlar bulunarak ve öğrenciler yargılanarak değerlendirilmesinden kaçınılmalıdır.

Yaratıcı yazma girişiminde bulunmak için, yaratıcılık yeteneğinin doğuştan varlığı ya da gelişmişliği ikincil derecede önem taşımaktadır. Bu deneyimlerin öğretmenler tarafından; kişiliği zedeleyici, özgüveni yok edici, yargılayıcı olmaktan uzak, yüreklendirici bir tutum içinde değerlendirilmesi gerekmektedir. Geleneksel değerlendirme ölçütleri içindeki; öğrencilerden verilen belli kalıplara uymalarının, çizilen belirli hedeflere ulaşmalarının beklenmesi, ürünlerin güzel-çirkin, doğru-yanlış şeklinde değerlendirilmesi gibi yanlış yaklaşımlar yaratıcı yazma konusundaki en büyük engeli oluşturmaktadır.

Çekim aşamasında teknik ve maddi olanaksızlıklar engel olarak görülebilir. Çalışmayı yaptığımız okulda böyle bir sorun yoktu; ancak taşradaki okullarda bile, filmeleştirme aşamasında olanakları yeterli olmayan öğrencilerin okulun teknik olanaklarından, o da yoksa en azından öğretmenin veya bir yakının cep telefonu kamerasından yararlanmaları sağlanabilir.

Bu çalışmayla, ürettikleri metinler aracılığıyla, öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesinin yanı sıra toplumsal konulara duyarlılıklarının da artırılması amaçlanmıştır. Bu noktada; öğrencilerin zaten görselleri okumanın kolaylığına yatkın olduğu, yazılı-basılı olanla ilişkilerinin gittikçe zayıfladığı bir

dönemde bu tarz bir çalışmanın onları büsbütün okuma-yazmadan uzaklaştırabileceği konusu akıllara gelebilir. Bu sakıncaya karşı, yaptıkları tasarımdaki görüntülere uygun bir kompozisyon (bir anekdot, öykü, gözlem, yaşantı içeren) yazmaları şartı getirilebilir.

Yaratıcı yazma çalışmaları belli kuralların ve sınırların dışına çıkmayı gerektirmektedir. Bu amaçla yöreklendirilen öğrenciler, bu özelliği yaşamlarının her alanına taşıyabileceklerdir. Senaryo yazma da bir tasarlama ve yaratım konusudur. Yaratıcı yazma etkinliklerini çeşitlendirmek, öğrencilerin günün eğilimlerine uygun değişik tasarımlar gerçekleştirmelerini sağlamak üzere, yazma derslerinde benzer çalışmalara yer verilmesi çok yararlı olacaktır.

#### **KAYNAKÇA**

Conrad, George (1964) *The Process of Art Education in the Elementary School*, Englewood Cliffs., N.J.

Gardner, Howard (2004) *Zihnin Çerçevesi Çoklu Zekâ Kuramı*. (Çev.: Ebru KILIÇ). İstanbul: Alfa Yayınları.

Güney, N., Aytan, T. vd. (2010) "İlköğretim II. Kademe Türkçe Programı ile Çoklu Zekâ Kuramının Örtüşme Düzeyi". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 12, 218.

Oral, Günseli (2008) *Yine Yazı Yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi.

Özakman, Turgut (2009) *Oyun ve Senaryo Yazma Tekniği*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özden, Yüksel (2008) *Öğrenme ve Öğretme*. Üçüncü baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.

San, İnci (1979) *Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık*. Ankara: İş Bankası Yayınları.

Sever, Sedat (2006) "Türkçe Öğretiminin Çözülemeyen Sorunları". *Varlık Dergisi*, 8.

Üstündağ, Tülay (2009) *Yaratıcılığa Yolculuk*. Ankara: Pegem Akademi.



# TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA ÖYKÜLEYİCİ METİNLERDEKİ KAHRAMANLARIN ÇOCUĞA GÖRELİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

**Baran SOLAR**

TED Polatlı Koleji Türkçe Öğretmeni

## Özet

*Türkçe eğitimi ve öğretimi çalışmaları sırasında kullanılan araç gereçler içerisinde ders kitapları birincil ve en temel kaynak olarak bulunmaktadır. Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde bu kaynaklarda bulunan metinlerin ve metinler üzerinde yapılan çalışmaların önemi büyüktür. Sözelimi öğrenciler, ders kitapları içerisinde bulunan yazılı ve görsel metinler aracılığıyla okuma ve görsel okuma becerilerini geliştirirken, bu metinler üzerine yapılan çalışmalar sırasında da yazma, konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmektedirler.*

*Ders kitapları içerisinde yer alan metinlerin önemli bir bölümü öyküleyici metinlerdir. Bu metinler içerisinde bir konu okuyucuya kahramanlar ve olay örgüsü içerisinde sunulur. Çocuk metinlerde sunulan konu, olay ve kahramanlar ile gündelik hayatı arasında ilişki kurar. Metinlerdeki kahramanlar ve bu kahramanların başlarından geçen olaylar aracılığıyla, kendi yaşantısındaki kişiler ve olaylar arasında benzerlikler ve farklılıkları sorgulayan, duyumsayan çocuk böylelikle metnin sunduğu iletiyi özümser.*

*Metinlerdeki kahramanların çocuğun duygu ve düş dünyasına seslenen, onun özdeşim kurabileceği, yaşam gerçekliğine uygun, kendisi ile benzerlik ve farklılık kurabileceği nitelikte olması yeğlenmektedir. İşte bu çalışma ile Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerdeki kahramanlar, bu açılardan değerlendirilerek onların çocuğa göreliği ve çocuk gerçekliğine uygunluğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.*

*Anahtar Sözcükler: Ders kitapları, öyküleyici metin, çocuğa görelik.*

## Abstract

*Among the equipment used for Turkish education and teaching, Turkish course books are the primary and most essential resources. As for the development of understanding and explaining skills of the students the texts in these sources and the exercises done on these texts are of great importance. For example, students not only develop their visual and reading skills but also their speaking, listening and writing skills.*

*The important part of the texts included in course books is narrative texts. The matter within the texts presented in by heroes and storytelling. The child forms a relationship between everyday life and the topics, the events, and characters presented in the texts. Moreover, he gets the message of the text by questioning the similarities and differences between his own life and the events that characters in the text involved in.*

*Protagonists that address to the world of the child's feelings and imagination, and with whom the child could established entification in terms of similarities and differences within the reality of life are preferred. Hence, here in this study the characters in narratives in Turkish course books are evaluated in terms of their appropriateness to the child and his reality.*

*Key Words: Course books, narrative, appropriateness to child.*

## GİRİŞ

### Türkçe Öğretiminin Genel Amaçları

Çocukların bilişsel becerilerinin, duygu ve düş dünyalarının gelişmesinde ve kendilerini gerçekleştirebilmelerinde anlama ve anlatma becerilerinin önemi yadsınamaz. İletişim becerilerinin kazandırılmasında en önemli görev anadili eğitimine düşmektedir. Çünkü dil bir düşünme ve iletişim aracıdır. Bireyler düş ve düşünce dünyalarında geliştirdiklerini çeşitli yollarla aktararak iletişim kurarlar. Düş ve düşünce dünyasının gelişimi ise anlama ve anlatma becerilerinin gelişimine bağlıdır. "Anlama, konuşma ve yazıya aktarılma algılamaktır. Anlatma ise duygu, düşünce, tasarım ve yaşantıların söz ya da yazıyla aktarımıdır" (Sever, 1993: 2).

Türkçe öğretimi sürecinde çocukların okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilir. Türkçe öğretiminin temel amacı Sever (2008)'e göre, “okuma kültürü edinmiş, düşünen duyarlı bireyler yetiştirmek” olmalıdır. Bu bireylerde bulunması gereken en temel özellikler ise şöyle özetlenebilir:

*Yazılı kültürün olanaklarından, sanatsal ve kültürel etkinliklerden etkili biçimde yararlanma alışkanlığı edinmiş,*

*Çok boyutlu düşünme alışkanlığı kazanmış; yaşama, insana, doğaya yönelik duyarlık oluşturmuş;*  
*Duygu ve düşünce bakımından dengeli ve gelişmiş bir kişiliğe sahip,*

*Bilişim teknolojisinin olanaklarından, amaca uygun olarak yararlanma beceri ve alışkanlığı kazanmış,*

*Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı, Türk ulusunun değerlerini bilen ve geliştiren,*  
*Demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen,*

*Özgür ve bilimsel düşünebilen; evrensel değerlerle barışık,*

*İnsan haklarına saygılı, yapıcı, yaratıcı ve çağdaş kişilik özelliklerine vb. sahip olan.*

Türkçe öğretimi sürecinde yapılan tüm etkinlikler, yukarıda sözü edilen bireylerin yetiştirilmesi düzenlenmeli ve geliştirilmelidir. Bu nitelikteki bireylerin yetiştirilmesinde öğreticinin Türkçe öğretiminin genel ve özel amaçlarını iyi bilmesi, Türkçe öğretimi sürecinin de bu bireylerin yetiştirilmesi doğrultusunda planlanması, ders araç ve gereçlerinin bu nitelikte hazırlanması, eğitim durumlarının ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarının düzenlenmesi gerekmektedir.

### **Türkçe Ders Kitabının İşlevi**

İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programına (2002: 30–31) göre Türkçe öğretiminde metinler ana araç-gereçlerdir ve Türkçe dersinde metin üzerinde çalışma kaçınılmazdır. Bu nedenlerden dolayı, Türkçe ders kitapları hazırlanırken göz önünde bulundurulması gereken en önemli öğelerin başında, kitaplara alınacak metinlerin niteliği ve metinlerin çocuğa göreliği gelmektedir (Solar, 2010: 2).

Ceyhan ve Yiğit (2004: 26)'e göre ders kitapları; eğitim hizmetlerinin vazgeçilmez araçları olarak insan kaynaklarının niteliğinin geliştirilmesinde, öğretmenler, fizikî olanaklar ve eğitim programları kadar önemli bir yere sahiptir. Bu durumun önemli bir gereksesi olarak Yalçın (1996: 24), ülkemizde ders araç ve gereçlerinin sınırlı olması dolayısıyla halen eğitimin en önemli aracının ders kitapları olduğunu ifade etmiştir. Özbay (2002: 37), araştırmasında, Türkçe öğretmenlerinin derslerini büyük oranda (% 94,44) ders kitabına bağlı kalarak işlediklerini ortaya koymuştur. Bütün bu öneminden dolayı, ders kitaplarının beklentileri en üst düzeyde karşılayabilecek nitelikte hazırlanmasına gereksinim vardır.

İlköğretimde yapılan Türkçe öğretimi; çocuklara dizgesel olarak okuma, dinleme; konuşma ve yazmadan oluşan temel dil becerilerini edindirme, edindirdiği bu becerileri geliştirme, ölçünlü dilin yapısını, kurallarını sezdirme, dil sevgisi ve duyarlığı kazandırma amacını güder. Öteki derslerin de yükümlülükleri olmasına karşın, amaca erişmede ana sorumluluk Türkçe derslerine verilmiştir. Başarıya ulaşmada; öğretmen, uygulanan yaklaşım, yöntem vb. değişkenlerin yanı sıra öğretimde temel, çoğu zaman da tek araç olan ders kitaplarının önemi büyüktür. Ülkemiz koşullarında, aynı yaş kuşağındaki bütün öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilecek bir ders kitabının hazırlanmasının önemli bir sorun olduğu kabul edilmelidir. Ders kitaplarına düzeye uygun metinlerin seçilmesi, bu sorunun en önemli boyutunu oluşturmaktadır (Sever, 2007b: 17).

Aslan (2006)'a göre günümüzde, teknolojik gelişmelerin de etkisiyle, ders kitabı öğretimin tek aracı olma özelliğini yitirmiştir; ancak birçok alan için hâlâ ilk ve en önemli ders aracı olarak görülmektedir. Yaygın olarak kullanılan ve özenli hazırlandığı durumda dilsel becerileri edindirmede dilbilgisel konuları öğretmede önemli bir yere sahip olan diğer önemli eğitim aracı da “ders kitabı”dır.

### **Ders Kitaplarında Metinler ve Öyküleyici Metinlerde Kahramanlar**

Okuma kültürü edinme sürecinde, ilköğretim dönemi çocuklarının, metinlerle karşılaştığı önemli uyarılardan birisi de Türkçe ders kitaplarıdır. Türkçe ders kitabına seçilen metinler bilgilendirici metin, öyküleyici metin, şiir ve serbest seçilen metin olmak üzere dört tür metinden oluşmaktadır (Güneş, 2006a). Serbest seçilen metin bilgilendirici, öyküleyici metin ya da şiir olabilmektedir. Üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında 17 öyküleyici metin, 6 bilgilendirici metin, 9 şiir bulunmaktadır. Beşinci sınıf Türkçe ders kitabında 9 öyküleyici metin, 12 bilgilendirici metin, 11 şiir bulunmaktadır. Sekizinci sınıf Türkçe ders kitabında 7 öyküleyici metin, 10 bilgilendirici metin, 2 şiir bulunmaktadır.

İlköğretim dönemi çocukların zevk alarak izledikleri arasında öyküleyici metinlerin yeri ve önemi büyüktür. Bu metinler, çocukların merakını öncelikle yanlarında bulunan görsel metinler ile çeker. Ardından çocuk, öyküde yazınsal bir kurgu ile sunulan konu, ileti ve kahramanları merakla takip eder.

Roman, hikâye, piyes ve benzeri edebiyat eserlerinde başından olay gecen kişilere “kahraman” adı verilir (Türkçe Sözlük, 1974'ten Akt.: Oğuzkan, 2001: 268). Çocuklar yaşları ne olursa olsun okudukları ve dinledikleri kitapların, izledikleri filmlerin, oynadıkları oyunların kahramanlarıyla özdeşleşirler. Onları gibi davranırlar. Onlara öykünürler. Bu nedenle çocuklar için yazılmış metinlerde kahramanlar titizlikle kurgulanmalı ya da seçilmelidir.

Sever (2007b: 52)'e göre duygu, düşünce ve eylemleriyle çocukların düşlerini süsleyen, yaşam deneyimlerini zenginleştiren, anlamaya dayalı isteklerini, kaygılarını yanıtlayan kahramanların; çocuklara edebiyat zevki, okuma alışkanlığı kazandırmada önemli işlevleri olduğu bilinmektedir.

*“Gelişim süreci içerisinde çocuğun, özerk benliğini oluştururken gösterdiği önemli davranışlardan biri de taklit (öykünme)’tir. İlk olarak anne ve babasına öykünen çocuk, zamanla televizyondan izlediği, çevresinde gözlemlediği kişileri öykünür. Onlar gibi davranır. İlköğretim sürecinde okuma-yazma öğrendikten sonra, okuduğu kitaplardaki kahramanları öykünür. Bu duruma çocuk yazını açısından dikkat edilmelidir. Çocuğun özdeşim kurduğu kahramanlara öyküler içinde verilen roller titizlikle seçilmelidir. Onların öykü içinde yaptıkları davranışlar belirlenirken, öyküyü okuyacak çocuğun bu davranışları öykünebileceği unutulmamalıdır”* (Solar, 2010: 37).

Sever (2003a: 96)'e göre çocuk edebiyatındaki karakterler kapalı (geliştirilmemiş) ve açık (geliştirilmiş) olabilir. Kapalı karakterler, özellikleri yüzeysel olarak tanıtılan, okurun iyi tanımadığı karakterlerdir. Açık karakterler ise roman, öykü, masal ve anlatılarda birçok özelliği ile okura tanıtılan, inandırıcı nitelikleriyle öne çıkan, okurun iyi bildiği karakterdir.

### **Problem**

Bu çalışmada “2008–2009 öğretim yılında okutulan MEB yayımı Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerde kahramanlar çocuğa göre midir?” sorusuna yanıt aranacaktır. Bu soruya yanıt verebilmek için aşağıdaki sorular belirlenmiştir:

Türkçe ders kitaplarında öyküleyici metinlerde kahramanlar çocuğa göre midir?

Öyküyü okuyan çocuk kahramanı duygu, düşünce ve davranışlarıyla tanıyabiliyor mu?

Seslendiği çocuk ile kahraman arasında gelişim özellikleri açısından benzerlikler var mı? Çocuk kahraman ile özdeşim kurabiliyor mu?

Öyküde kahraman aşırı duygusal ve çocuk gerçekliğine uymayan özellikler taşıyor mu?

### **Amaç**

Bu çalışmanın amacı, öyküleyici metinlerde verilen kahramanları ve özelliklerini değerlendirerek 2008–2009 yılında okutulan MEB yayımı Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerdeki kahramanların çocuğa göre olup olmadıklarını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Türkçe ders kitaplarının niteliğine ilişkin bir çıkarımda bulunulabilir.

### **Sınırlılıklar**

Bu çalışma, 2008–2009 yılında okutulan MEB yayımı üçüncü, beşinci ve sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerle sınırlandırılmıştır. Çalışmanın bir diğer sınırlılığı ise metinlerin çocuğa göreliğini incelerken sadece kahramanlar değişkeninin ele alınmasıdır. Çalışmada metinlerdeki konu, ileti, dil ve anlatım özellikleri araştırma konusunun dışında bırakılmıştır.

### **YÖNTEM**

Bu çalışmada yazılı bir araç olan ders ve çalışma kitapları üzerinde çalışıldığı için değerlendirmede “betimsel çözümleme” tekniğinin kullanılması yeğlenmiştir. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler daha önceden belirlenen izleklere göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu izleklere göre de düzenlenebilir ve onları çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Betimsel çözümlemede amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce dizgesel ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2008–2009 öğretim yılında okutulan tüm Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerdir.

Bu evrenden MEB yayımı olan Türkçe kitaplarından üçüncü, beşinci ve sekizinci sınıflar seçilmiştir. Bu ders kitapları içerisinde yer alan her temadan rastlantısal yolla seçilmiş bir öyküleyici metin incelenmiştir.

## BULGULAR VE YORUMLAR

### Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Öyküleyici Metinlerdeki Kahramanların Çocuğa Göreliliği

|                              | f | %  |
|------------------------------|---|----|
| Çocuğa göre metinler         | 4 | 50 |
| Çocuğa göre olmayan metinler | 4 | 50 |

“Ödev, Cansu’nun Günlüğü, Alican’ın Dişleri, Küçük Beyaz Bulut, Canı Sıkılan İkizler adlı metinlerde kahramanlar çocuğa göredir.

“Ödev” adlı metinde, metni okuyan çocuğun özdeşim kurabileceği kahraman Ahmet ödevleriyle bir çatışma içine girer. Dedesi Ahmet’e ödevleri olan diğer insanları tanıtarak ödevin anlamını kavratır ve Ahmet metnin sonunda kendiliğinden ödevlerini yapmaya başlar. Anlatılan konunun bu biçimde sonlandırılması çocuklara metinlerdeki kahramanlar aracılığıyla olumlu davranışların kazandırılabilmesi anlamında önemlidir. Gece Gökyüzü adlı metinde kahraman Doğan, dayısı aracılığıyla gökyüzü hakkında bilgiler edinmektedir. Bu kahraman da çocuğa göre değerlendirilmiştir. Cansu’nun Günlüğü adlı metinde yine çocukların özdeşim kurabileceği Cansu adlı kızın dedesinden Cumhuriyetimizin kuruluşuna ilişkin bilgiler edinmesi, günlük metni kurgusu içinde sunulmuştur. Metindeki kahramanın ayrıca günlük yazıyor olması da ilköğretim döneminde çocuklara bu alışkanlığın kazandırılması açısından önemlidir.

Küçük Beyaz bulut adlı metinde de kahraman Hasan, kardeşi Esmâ ile anne ve babası açık ve devingen kahramanlardır. Çocuğun özdeşim kurabileceği bir başkahraman metinde sunulmuştur. Metindeki kahramanların kırsal ortamda yaşıyor olması kentte bu metni okuyan çocukların, kırsal yaşama ilişkin bilgi edinmesi, orada yaşayan çocukları tanımaları ve yaşantılarına ilişkin bilgiler edinmeleri açısından önemlidir.

Kahramanların çocuğa göre olduğu bir metin de Canı Sıkılan İkizler’dir. Bu metinde de ikiz kardeşlerin yağmur yağdığında dışarıya çıkamadıkları için evde birbirlerine bilmece sormaktadırlar. “*Bilmecelerdeki gizli anlama ulaşma süreci, her şeyden önce usa vurma becerisini de işleten bir etkinliktir. Bilmeceler çocuğun kavramsal olarak gelişmesine katkı sağlarken, düşünme alışkanlığı edinmesi için bir uygulama alanı yaratır. Bilmeceler çocukların konuşma ve dinleme becerilerinin gelişmesini sağlar (Sever,2007: 147).*”

Gece Gökyüzü, Zamanı İyi Kullanmak, Alican’ın Dişleri ve Apartmanda yaşıyoruz adlı metinlerin ise kahramanları açısından çocuğa göre olmadığı düşünülmektedir.

### Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Öyküleyici Metinlerdeki Kahramanların Çocuğa Göreliliği

|                              | f | %    |
|------------------------------|---|------|
| Çocuğa göre metinler         | 5 | 62.5 |
| Çocuğa göre olmayan metinler | 3 | 37.5 |

“Kadınlara Seçme ve Seçilme Hakkı, Yeşille Mavinin Ölümü, Mucit Çocuk, Nasrettin Hoca’nın Güneş Gözlüğü, Yeni Kırmızı Topum” adlı metinlerdeki kahramanlar çocuğa göre olarak değerlendirilmiştir.

Kadınlara Seçme ve Seçilme Hakkı adlı metinde Mustafa Kemal Atatürk ve genç bir kız arasında bir konuşmaya yer verilmiş, böylelikle kadınlara seçme ve seçilme hakkının nasıl verildiği temaya uygun olarak çocuklara sunulmuştur. Yeşille Mavinin Ölümü adlı metinde yine duygu ve düşünceleri ile



açık olan bir kahraman aracılığıyla çocuklara doğadaki kirlenme sunulmakta ve onlarda çevre bilinci oluşturma çalışılmaktadır. Mucit çocuk adlı metinde, internet aracılığıyla teleskop yapmayı öğrenen bir çocuğun babasından ve bir üniversiteden destek alarak kendi teleskopunu yapması anlatılmaktadır. Çocukların bilim ve teknoloji ile internet merakını önemseyerek duygu ve düş gücüne seslenen, öykünebileceği bir kahraman aracılığıyla doğru bir davranış edindirme çabası açısından bu metindeki kahraman oldukça başarılı kurgulanmıştır. Nasreddin Hoca'nın Güneş Gözlüğü adlı metinde ise kültürümüzün en önemli kahramanlarından Nasrettin Hoca, yazınsal bir kurgu içerisinde çocukların düş gücüne seslenebilecek bir yakınlıkta sunulmaktadır.

Yeni Çantalar da Eskir, En iyiye ve En Güzele Ulaşmak ile Dağın Tepesindeki Bulutlar adlı metinler seçilen konular; bu konuların çocuğa göre olmayan anlatımlarla ve kahramanlar aracılığıyla sunulması açısından çocuğa göre olarak değerlendirilmemiştir.

### **Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Öyküleyici Metinlerdeki Kahramanların Çocuğa Göreliliği**

|                                     | f        | %         |
|-------------------------------------|----------|-----------|
| <b>Çocuğa göre metinler</b>         | <b>3</b> | <b>50</b> |
| <b>Çocuğa göre olmayan metinler</b> | <b>3</b> | <b>50</b> |

Sekizinci sınıf ders kitabında ilk iki temada öyküleyici metinlere yer verilmemiştir. Ders kitabında altı tema olduğundan inceleme nesnesi olan altı metin tüm temalardan rastlantısal yolla seçilmiştir. 'İhtiyar Çilingir, Ergenekon Destanı, Martı' adlı metinler çocuğa göre olarak değerlendirilirken, 'Çiğdem Der ki, Hayatta Başarının Yolları ve İki İyi İnsan' adlı metinler kahramanları açısından çocuğa göre olarak değerlendirilmemiştir.

İhtiyar Çilingir adlı öyküde Çilingir ve müşterileri arasında geçen kurgulanmış olay sonucunda çocuklar hayvan sevgisi kazanacaktır ve metinde çilingirin bu olumlu tutumu karşısında hayvanları korumak gerektiği düşüncesine kapılacaklardır. Ergenekon Destanı adlı metin aracılığıyla Türk tarihine ilişkin bilgiler öyküleyici bir anlatımla sunulmaktadır. Çocukların kendi tarihlerine karşı ilgileri bu metin aracılığıyla arttırılacaktır. Birçok kişi tarafından okunan ünlü eser Martı'dan özetlenmiş metinde kişileştirilen martı aracılığıyla çocukların kişisel gelişimlerine katkıda bulunmak istenmektedir.

İncelenen Çiğdem Der ki, Hayatta Başarının Yolları, İki İyi İnsan adlı metinlerin çocuğa göre olmadığı düşünülmektedir.

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu çalışmada üçüncü, beşinci ve sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki 22 öyküleyici metindeki kahramanların çocuğa göreliliği ve çocuk gerçekliğine uygunluğu değerlendirilmiştir.

Üçüncü sınıf ders kitabında her temadan rastlantısal yollarla seçilip incelenen sekiz metinden beşi çocuğa göre olarak değerlendirilirken, üçü çocuğa göre değildir.

Beşinci sınıf ders kitabında her temadan rastlantısal yollarla seçilip incelenen sekiz metindenbeşi çocuğa göre olarak değerlendirilirken, üçü çocuğa göre değildir.

Sekizinci sınıf ders kitabında her temada öyküleyici metin olmadığından ve kitapta altı tema olduğunda, kitap genelinden altı öyküleyici metin inceleme nesnesi olarak seçilmiştir. Bu metinlerden üçü çocuğa göre olarak değerlendirilmiştir. Üçüncü, beşinci ve sekizinci sınıf ders kitaplarından incelenen öyküleyici metinlerin kahramanlarının çocuğa göreliliği aşağıdaki gibidir:

|                              | f  | %     |
|------------------------------|----|-------|
| Çocuğa göre metinler         | 12 | 54.54 |
| Çocuğa göre olmayan metinler | 10 | 45.45 |

Öyküleyici bir metinde konu ve iletinin çocuğa sunulması kahramanlar ve onların başından geçen olay örgüsü aracılığıyla olur. Bu nedenle kahramanları çocuğa göre olmayan bir metnin genel anlamda çocuğa göre olduğu söylenemez.

Bu çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak yapılabilecek öneriler:

Türkçe ders kitaplarına öyküleyici metinler seçilirken kahramanları çocuğa göre olan metinler seçilmelidir.

Ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin yalnızca kahramanlar bağlamında değil, konusu, iletileri, dil anlatım özellikleri ve görsel metinleri incelenmeli ve çocuğa görelilik ile çocuk gerçekliklerine uygunluğu değerlendirilmelidir.

Türkçe öğretimi sürecinde, öğrencilerin anlama (okuma-dinleme) ve anlatma (yazma-konuşma) becerilerinin geliştirilmesi için, ilköğretim süreci bütüncül bir anlayışla değerlendirilmelidir. Bu süreçte, tanınmış çocuk yazını yazarlarından, öğrencilerin ilgiyle okuyacağı, onlarda benzer anlatımlı metinler yazma isteği uyandıracak, öyküleyici metinler işe koşulmalıdır

Sınıf ve Türkçe öğretmenleri, metinlerin çocuğa göreliliği konusunda akademik olarak bilgilendirilmeli ve eğitim fakültelerinin Türkçe ve ilköğretim bölümlerinde okuyan öğretmen adayları, çocuğa göre metinler, bu metinlerin niteliği, çocuğun gelişim sürecindeki yeri vb. konularda donanımlı olarak yetiştirilmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler bu yönde araştırmalar ve çalışmaların yapılması için işbirliği içinde olmalıdır.

#### KAYNAKÇA

- Aslan, Canan (2006) *Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dilidüzgün, Selahattin (1996) *Çağdaş Çocuk Yazını-Yazın Eğitime Atılan İlk Adım*. İstanbul: Yapı Kredi Yayını.
- Güneş, Firdevs (Editör) (2008a) *İlköğretim Türkçe 3 Ders Kitabı* (4. Baskı). İstanbul : Bediralp Matbaacılık.
- Güneş, Firdevs (Editör) (2008b) *İlköğretim Türkçe 5 Ders Kitabı* (4. Baskı). İstanbul: Bediralp Matbaacılık.
- Kavcar, C., F. Oğuzkan ve S. Sever (1998) *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- MEB (1995) "Ders Kitapları Yönetmeliği Kitapların Hazırlanması ve İncelenmesi ile İlgili Esas ve Usuller". *Tebliğler Dergisi*, 599, 2434.
- Oğuzkan, Ferhan (1993) *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. 3. Baskı. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Özbay, Murat (Editör) (2008) *İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı* (1. Baskı). İstanbul: Feza Gazetecilik A.Ş.
- Sever, S. (2008a) *Eğitimde ve Bilimde Türkçe Eğitimi*. Türkiye Cumhuriyetinin Kuruluşunun 100'üncü Yılında Eğitim Kurultayında sunuldu, Malatya.
- Sever, Sedat (2008b) *Çocuk ve Edebiyat* (4. Baskı). İzmir: Tudem.
- Solar, Baran (2010) *Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Çocuğa Göreliliği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tavşancıl, E. ve Aslan E. (2001) *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek (2005) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

# İLKÖĞRETİM 6.-8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ ÇOCUKLARA ÖĞRETİLECEK DEĞERLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

**Yrd. Doç. Dr. Mesiha TOSUNOĞLU**  
Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi

**Arş. Gör. Fatih ARSLAN**  
Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi

## Özet

*Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 6.-8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin, çocuklara hangi değerleri kazandırmayı amaçladıklarını belirlemektir. Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 6.-8. sınıfta ders kitabı olarak okutulan MEB Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Bu ders kitaplarında bulunan ve her temadan rastgele seçilen birer metinden oluşan toplam on sekiz metin örneklem olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, incelenen metinlerde en çok kullanılan değerlerin "vatanseverlik ve estetik" olduğu belirlenmiştir.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, Türkçe ders kitapları, değer öğretimi.*

## Abstract

*This study explores which values are aimed at teaching students by using passages from the Turkish text books of secondary schools. The population consisted of Turkish text books of secondary schools which were used in 2020-2011 school year and which were recommended by the Ministry of Education. Random sampling is used in order to select the passages from each theme. Eighteen passages were analyzed and according to findings 'patriotism and esthetics' were found as the most emphasized values in the passages.*

*Key Words: Children's literature, qualifications of children's literature, texts in the Turkish course books.*

## GİRİŞ

Çocuklar, toplumların geleceğini oluşturan en önemli yapı taşlarıdır. Toplumların geleceğinin sağlam temeller üzerine atılması, çocukların zihinsel, fiziksel ve toplumsal değerler açısından uyum içinde ve sağlam bir kişiliğe sahip olmalarına dolayısıyla, o toplumun değerlerinin farkında olmalarına bağlıdır. Değerler, içinde yaşanılan toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlardır (MEB, 2005: 87).

İnsanın, gerek örgüt ve gerekse günlük yaşantısı boyunca tüm durumlara karşı tepki göstermesi beklenir. İnsanın sergileyeceği her tepki ise bir değere dayanır. Başka bir ifadeyle her türlü amaç ve hedefler, ilişki ve çıkarlar, tutkular, her tür idealler, güç ve iktidar, sevgi ve nefretler, inanma ve inkârlar, dostluklar, sadakat ve doğruluklar bir değer ifade eder ve aynı zamanda da bir değere dayanırlar (Kıllıoğlu 1998'den Akt.: Yılmaz, 2009:109).

Değerler, bireyin hem kendisi hem de toplum için önemli bir öğedir. Çünkü bir toplumun yaşamında, her şey değerlere göre algılanır ve diğerleriyle karşılaştırılır. Bireyler, içinde yaşadıkları grup, toplum ve kültür değerlerini genellikle benimseyerek bunları, muhakeme ve seçimlerinde birer ölçüt olarak kullanırlar. Böylece daha iyi, daha doğru, daha uygun, daha güzel, daha önemli ve daha adil gibi genel yargılara varma olanağını bulurlar. Bireysel tutum ve davranışlar, büyük ölçüde ahlaksal ve dinsel değerlerle, örf ve adetlerin içerdiği değerlerin etkisi altında kalır. Ancak bu değerler, normlar içerisinde somutlaşır ve normlar aracılığıyla etkinlik kazanır. Zira daha genel ve soyut olan değerlere karşılık normlar, yaptırım güçleriyle toplumsal yaşamın belirgin bir unsurunu oluştururlar (Durmuş, 1996; Yapıcı ve Kayıklık 2005'ten Akt.: Dilmaç, Bozgeyikli, Çıkkılı, 2008: 71).

Araştırmacılar değerleri farklı şekillerde tanımlamışlardır: Rohan (2000)'a göre değerler, kişilerin hayatını yönlendirici ilkeler olarak kabul edilen ve onları hayata güdüleyen amaçların sosyal birer temsilcileridir (Yılmaz, 2009: 110). Aynı şekilde Akıncı (2005: 11), değerlerin hayatın anlaşılıp yorumlanmasına ve davranışların şekillenmesine rehberlik ettiğini belirtmiş ve değerleri insanları yönlendirici ilkeler olarak yorumlamıştır.

Akbaş (2008: 10) ve Erdem (2003: 56), değer kavramını belirli bir durumu diğerine tercih etme olarak tanımlamışlardır. Bazı tanımlarda ise değer, insanların belirli durumlarda kullandıkları bir ölçüt olarak ele alınmıştır. Şişman (2002)'a göre değerler, neyin doğru ve neyin yanlış, neyin iyi ve neyin kötü olduğunu belirlemeye yarayan ölçütlerdir (Dönmez ve Cömert, 2007: 31). Değerleri aynı şekilde bir ölçüt olarak tanımlayan Yılmaz (2002) ise, insanın tüm eylemlerini ifade etme sürecinde seçme özgürlüğüne sahip olduğunu ve bu seçme sürecinde belli bir ölçüt kullanmak zorunda olan insanın, değerleri bir ölçüt olarak kullandığını belirtmiştir (Yılmaz, 2002).

Bu tanımlardan hareketle değerlerin özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

Değerler toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.

Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.

Sadece bilinç değil, duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.

Değerler bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.

Değerlerin normlardan farkı normlardan daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır. Değerler normları da içerir (MEB, 2005).

Değerler, genel olarak bireylerin ulusal ve evrensel olarak yaşamlarında neleri tercih edip etmeyecekleri, daha iyi, daha doğru, daha uygun, daha güzel, daha önemli vb. olduğu konusunda kullandıkları ölçütler olarak tanımlanabilir. Bu tanımlardan hareketle, değerler birçok araştırmacı tarafından evrensel ve millî değerler şeklinde gruplandırılmıştır.

Evrensel değerler bir toplum için değil tüm toplumlar için önemlidir. Adalet, eşitlik, özgürlük, insana saygı, dürüstlük, çalışkanlık vb. tüm insanlar için aynı değere ve öneme sahiptir (Doğan 2001'den Akt.: Gömleksiz ve Cüro, 2011: 98). Genel olarak bu değerlerin her insanda bulunması gerekir. Bir de toplumların kendi kültürleri içinde şekillenen ve ait oldukları toplumlara özgü değerleri vardır: Vatan, millet ve bayrak sevgisi, millî ve dini bayramlar, gelenekler ve görenekler ve daha sayısını artırabileceğimiz birçok değer toplumlara özgüdür. Bu değerler ait oldukları toplumları bir arada tutan ve onların sağlam temeller üzerinde durmalarını sağlayan özelliklerdir.

Küçükavşar (2008: 28-30) evrensel değer olarak şu kavramları işaret etmektedir: Sevgi, saygı, hoşgörü, anlayış, empati, arkadaşlık, dostluk, dayanışma, paylaşım, yardımlaşma, dürüstlük, doğruluk, haklılık, hayal, gerçek, bilim, bilgi, keşif, önyargı, eğitim, deneyim, öğrenim, çalışkanlık, başarı, güven, inanç, umut ve değer verme.

Değerler, evrensel ve ulusal olarak gruplandırılmanın yanında, kendi içinde de alt başlıklar hâlinde gruplanmıştır. Spanger (1928) ve Allport, Vernon ve Lindzey (1960)'in klasik değer tercih sıralamasına, Güngör (1998) ahlaki değerleri ekleyerek bir değerler sıralaması ölçeği elde etmiştir (Sarı, 2005: 81). Bu ölçekte yer alan değerler, "siyasi, genel ahlak, dini, ekonomik, estetik, sosyal ve bilimsel-teorik" olarak yedi ana başlık altında gruplandırılmıştır. Görüldüğü gibi değerler, genel olarak ifade edilmiştir. Genel olarak ifade edilen bu değerlerin alt başlıkları ise şunlardır (Yaman, Taflan ve Çolak, 2009:111):

Sosyal Değerler: Toplumsal kurallara yönelik bilinç, konukseverlik, yardımseverlik, hoşgörülü olma, görgü kuralları, sorumluluk bilinci kazandırma.

Teorik-Bilimsel Değerler: Bilgiyi uygulama, bilimsel düşünme becerisini geliştirme, akılcılık, problem çözme becerisini geliştirme vb.

Dinî Değerler: Allah sevgisini aşılama, dinî bilgileri kazandırma, hayatın verdikleriyle yetinme ve kabullenme vb.

İktisadî-Ekonomik Değerler: Tutumlu olma, kazancını doğru kullanma vb.

Estetik Değerler: Bireysel üslup, sanatlı anlatım özelliği kazandırma ve hayal gücünü geliştirme vb.

Siyasî Değerler: Düşünce ve ifade özgürlüğü, demokrasi, hak ve özgürlüklere saygı duyma vb.

Akbaş (2008: 22), Türk eğitim sistemi içerisinde, ahlaki gelenek, adalet, iyi ve doğrunun anlaşılması, çıkarımda bulunmak, şefkatli olmak, fedakârlık göstermek, özverili olmak, kendi duygu ve davranışlarını kontrol altına almak, alçak gönüllü olmak gibi değerlerin kazandırılmaya çalışıldığını belirtmektedir. Araştırmacılar (Çubukçu, 2008; Şen, 2008; Gömleksiz ve Cüro, 2011) İlköğretim Sosyal Bilgiler 6.-7. Sınıf Öğretim Programı'nda; aile birliğine önem verme, adil olma, bağımsızlık, barış, özgürlük, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik değerlerinin yer aldığını belirlemişlerdir.

Bazı değerler, isimlerinin altında çok geniş kavramları barındırabilirler. Örneğin "sevgi" değeri kitap sevgisi, aile sevgisi, hayvan sevgisi, doğa sevgisi vb. ifadeleri karşılayabilir. Ayrıca yukarıda bahsedilen değerleri birbirinden keskin çizgilerle ayırmak mümkün değildir. Vatanseverlik ve sevgi değerleri birbirleriyle yakın anlamları içerebilir. Aynı şekilde, dayanışma ve yardımseverlik değerleri birbirlerine yakın anlamlarda kullanılabilirler.

Çocukların içinde buldukları toplumu bir arada tutan ve geleceğe taşıyan bu değerleri edinmeleri büyük ölçüde eğitim sayesinde mümkündür. Bu noktada, çocuk edebiyatı, kendisine seçtiği hedef kitlenin çocuklar olması ve dil bilinci, yardımseverlik, çalışkan olma, sevgi ve saygı, güvenilir olma, dayanışma, dostluk, hoşgörü ve saygıyı daha da artırabileceğimiz birçok değer bu hedef kitleye göre düzenlenerek verilmesi bakımından büyük önem arz etmektedir. Toplumsallaşma sürecinde her çocuk bu değerleri informal eğitim sürecinde edinmeye başlar, okul eğitimiyle bu değerleri genişletir, zenginleştirir, değişik boyutlar kazandırır (Karadüz, 2008: 386). Çocuklar, değerleri formal olarak ilköğretimde edinmeye başlayacaktır. Çocuğun formal eğitim sürecinde okuduğu kitaplarla Türkçe derslerinde yer alan metinlerden elde ettiği çıkarımlar, onun sözü edilen bu değerleri geliştirmesine destek verir (Karadüz, 2008: 386). Dolayısıyla ilköğretimde kullanılan, özellikle Türkçe ders kitapları ve bu kitaplardaki çocuk edebiyatı ürünleri, değer öğretimi açısından son derece önemlidir. Türkçe ders kitaplarında kullanılan metinlerin bu amaçlar doğrultusunda seçilmesi, toplumun neleri kabul edip neleri kabul etmeyeceğini bilen, dolayısıyla toplumla uyumlu ve toplumu devamlı ileriye taşıyacak bireylerin yetişmesi bakımından önem arz etmektedir.

2005 yılında öğretim programları yapılandırmacı yaklaşımı esas alarak yeniden hazırlanmıştır. Bu doğrultuda ilköğretimde kullanılan ders kitapları da yeni hazırlanan programlara göre yazılmıştır. Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan bu programlarda değerler, doğrudan veya örtük olarak yer almıştır. Değerlerin insan davranışlarını etkileme, toplumsal ilişkileri düzenleme ve toplum kalkınmasını sağlama gibi birçok işlevi vardır. Bu özellikleri nedeniyle eğitimciler tarafından önemsenmiş ve doğrudan eğitim programlarıyla ya da gizli programlarla öğretilmeye çalışılmıştır (Akbaş, 2009: 404).

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda değerlere doğrudan değil, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları, okuma ve dinleme/izleme metinlerinde bulunması gereken özellikler ve temalar başlığı altında örtük olarak yer verilmiştir: Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları kısmında; millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerler; aile, vatan ve millet sevgisi, demokratiklik, özgür düşünce, insan haklarına saygı, sorumluluk ve yaratıcılık değerlerine vurgu yapılmıştır (MEB, 2006: 1).

Programın temel yaklaşımı kısmında (MEB, 2006: 3) Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları doğrultusunda; sorumluluk, girişimcilik, çevresiyle uyumluluk, estetik zevk ve millî değerlerden bahsedilmiştir.

Programın Genel Amaçlar kısmında (MEB, 2006: 4); yaratıcılık, millî ve evrensel değerler, hoşgörü, insan haklarına saygı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olma ve daha önce de tekrarlanan millî, manevî ve ahlâkî değerlere vurgu yapılmıştır.

Programda okuma (MEB, 2006: 56) ve dinleme (MEB, 2006: 57) metinlerinde bulunması gereken özellikler başlığı altında, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde bulunması gereken değerler genel olarak millî, kültürel, ahlaki, insan hak ve özgürlüklerine saygı, estetik zevk olarak belirtilmiştir.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda değerler adı altında bir başlık bulunmamasına rağmen, ders kitaplarında bulunması gereken temalar ve bu temaların alt temaları ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Programda bahsi geçen tema ve alt temalardan bazıları şu şekildedir (MEB, 2006: 58-60):

Sevgi: İnsan, aile, vatan, millet, bayrak ve dil sevgisi.

Millî Kültür: Geleneksel sanatlarımız, Türk büyükleri, Türk müziği, zanaatlar, seyirlik oyunlar, spor, oyunlar, bayramlar.

Toplum Hayatı: Medeniyet, birey ve toplum, yardımlaşma, komşuluk ilişkileri, küreselleşme, dayanışma, dostluk, konukseverlik.

Okuma Kültürü: Okuma sevgisi, okuma alışkanlığı, kitaplar, süreli yayınlar, kütüphaneler.

İletişim: İnsanlarla iletişim, uluslararası iletişim, kültürel iletişim, bilgi iletişimi, aile iletişimi, öğrenci öğretmen iletişimi, diğer canlılarla iletişim, kitle iletişim araçları, iletişim becerileri.

Hak ve Özgürlükler: Bireysel haklar, insan hakları, eğitim hakkı, çocuk hakları, hasta hakları, özgürlükler.

Kişisel Gelişim: Kendini tanıma, kendine saygı, kişilik tipleri, empati, sorumluluk, sosyal gelişim, olumlu düşünme, meslek seçimi, karar verme, başarı, girişimcilik, özeleştiri.

Bilim ve Teknoloji: İletişim araçları, bilgisayar, buluşlar, teknoloji ve hayat.

Alışkanlıklar: Alışkanlık ve insan, iyi alışkanlıklar, kötü alışkanlıklar, sağlıklı yaşama, spor.

Zaman ve Mekân: Odamız, evimiz, sınıfımız, okulumuz, şehirler, ülkeler, zaman planlaması, geçmiş, şimdi, gelecek, çevremiz.

Duygular: Mutluluk, heyecan, korku, kaygı, üzüntü, yalnızlık, özlem, sitem, veda, kıskançlık, bağışlama, takdir etme.

Doğa ve Evren: Mevsimler, iklim, doğa olayları, canlılar, doğadaki fiziksel değişiklikler, doğal afetlerden korunma, çevrenin korunması, manzaralar, kar, yağmur, yıldızlar, renkler, gezegenler, dünya, yeryüzü ve uzay.

Güzel Sanatlar: Sinema, tiyatro, resim, müzik, fotoğraf, mimarî, heykel, dans.

Kavramlar ve Çağrışımlar: Rüya, düş, hayal, oyun ve eğlence, harfler ve sayılar, estetik zevk, güzellik, zıtlıklar, önce, şimdi, sonra.

Görüldüğü gibi, 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda bulunan temalar ve bu temaların alt temaları, ulusal ve evrensel değerlerden birçoğunu içermektedir. Ancak bu değerler programda belirli bir plan dâhilinde verilmemiştir, hangi sınıfta hangi değerlerin kazandırılması gerektiği net olarak belirtilmemiştir. Bu durum, değer eğitiminin gerçekleşmesi açısından karmaşaya, yetersizliklere, ihmallere yol açmaktadır. Bu çalışmada ilköğretim 6.-8. sınıfta kullanılan ders kitaplarındaki metinler, bu bilgiler ışığında incelenmiş ve metinlerde hangi değerlere yer verildiği saptanmaya çalışılmıştır.

## YÖNTEM

Araştırma sürecinde nitel araştırma yöntemindeki tekniklerden biri olan *yazılı doküman analizi tekniği* kullanılmıştır. Nitel araştırmada gözlem ve görüşmenin olanaklı olmadığı durumlarda, yazılı-görsel materyal ve malzemelerle de araştırma yapılabilir. Bu demektir ki doküman incelemesi veya analizi tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187-188). Doküman analizi tarihsel ve nitel araştırmalarda kullanılan bir tekniktir. İlk olarak ilgili dokümanlar okunarak ortaya çıkan bilgiler kodlanmıştır. Daha sonra kodlanan dokümanlar bir araya getirilmiş ve araştırma sonuçları elde edilmiştir. Bu tür araştırmalarda amaç, gündelik sorunlara çözüm getirmek, araştırma bulgularından pratikte yararlanmaktır. Doküman analizi tekniği ile yapılan araştırmalarda belli bir evrende, araştırılması istenen karakteristiklerin ne kadar sıklıkla bulunduğu, bunların sayımı ve dökümü ortaya konmaya çalışılır (Aziz, 1994: 28). Sonuçta araştırmaya konu olanları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır (Karasar, 1994: 77).

Bu doğrultuda, araştırmada kullanılan yazılı dokümanlar, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 6.-8. sınıfta okutulmakta olan ve MEB tarafından yayımlanan 6.,7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarıdır. Belirtilen kitaplarda bulunan her temadan bir metin seçilerek bu metinlerde öğrencilere kazandırılmaya çalışılan değerler, ilgili literatürde taranan değerler esas alınarak incelenmiştir.

Araştırmanın evrenini, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 6.-8. sınıfta okutulan MEB Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, bu ders kitaplarında bulunan ve her temadan rastgele seçilen birer metin olmak üzere toplam on sekiz metin oluşturmaktadır. Araştırmada incelenecek metinler ve bu metinlerin ait oldukları temalar aşağıdaki tabloda verilmiştir.



Tablo 1: İncelenecek Metinler ve Metinlerin Ait Oldukları Temalar

| TEMALAR                  | İNCELENEN METİNLER                           |                          |                       |           |
|--------------------------|--|--------------------------|-----------------------|-----------|
|                          | 6. SINIF                                     | 7. SINIF                 | 8. SINIF              |           |
| Okuma Kültürü            | En İyi Arkadaş                               | -                        | -                     |           |
| Atatürk                  | Kadının Siyasi ve Sosyal Haklarını Kazanması | Atatürk ve Sanat         | Atatürk'ün Sevgisi    | Millet    |
| Duygular ve Hayaller     | Ömür Boyu Mutluluk                           | -                        | -                     |           |
| Sevgi                    | Bayrak                                       | -                        | -                     |           |
| Zaman ve Mekân           | Beypazarı                                    | -                        | Eski Ankara Evleri    |           |
| Doğa ve Evren            | Cennet Göller Tek Tek Yok Oluyor             | Son Kuşlar               | -                     |           |
| Toplum Hayatı            | -  | Anadolu'da Konukseverlik | Ergenekon Destanı     |           |
| Millî Kültür             | -  | Bozkırın Tezenesi        | Nevruz ve Birlik      |           |
| Bilim ve Teknoloji       | -  | -                        | Bilgisayar Yalnızlığı |           |
| Kişisel Gelişim          | -  | -                        | Hayatta Yolları       | Başarının |
| İletişim                 | -  | Tatlı Dil                | -                     |           |
| Kavramlar ve Çağrışımlar | -  | İyimserlik Kötümserlik   | -                     |           |

\*Araştırmada incelenen metinler on iki farklı temaya aittir.

## BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, Türkçe ders kitaplarında bulunan metinler incelenmiş ve bu metinlerdeki değerler örnekleriyle birlikte verilmiştir. Belirlenen değerler tablolarla ifade edilmiş, daha sonra bu bulgular yorumlanmıştır.

### 6. Sınıf Ders Kitabında İncelenen Metinler

“En İyi Arkadaş” adlı tiyatro metninde kitapların ve dolayısıyla okumanın önemi vurgulanmıştır. Metinde okumanın önemi anlatılmış, kitapların en iyi arkadaş oldukları örneklendirilmiş ve kitapların kişinin bilgisini ve görgüsünü artıracığından bahsedilmiştir. Bunların yanında araştırma yapmanın önemi vurgulanarak kitapların araştırma yaparken en çok işe yarayan kaynaklar olduğu ifade edilmiştir. Metnin sonunda geçen “Okuyan insan bilgili insandır. Bilgili insanların yaşadıkları bir dünyada kötülükler de yeryüzünden kalkar.” cümleleriyle “bilimsellik” ve “iyilik” değerleri ön planda tutulmuştur.

“Kadının Sosyal ve Siyasi Haklarını Kazanması” isimli metinde, kadınların daha önce sosyal ve siyasi haklarının sınırlı olduğunu, fakat Atatürk döneminde bu hakların kadınlara sırasıyla verildiği belirtilmiştir. Kadın-erkek eşitliğinin vurgulandığı metinde, her bireyin temel hak ve özgürlüklere sahip olduğu belirtilmiş, siyasi değerler olarak nitelendirilen “demokrasi, hak ve özgürlük” kavramlarına yer verilmiştir.

“Ömür Boyu Mutluluk” başlıklı metinde, yardımlaşmanın insanlara vereceği mutluluk anlatılarak her insanda bulunması gereken ve yapılıncaya toplum huzurunun ve toplumdaki dayanışmanın artacağı “yardımseverlik” değerine vurgu yapılmıştır. Metinde yardımseverlik işlenirken, konu bütünlüğü olarak metin kahramanının yaptığı yardım sonrası kendini ne kadar mutlu hissettiği anlatılmıştır. Ayrıca metnin sonunda “Birkaç saatlik mutluluk isteyen uykuya yatsın, bir günlük mutluluk isteyen balık avına çıksın ve ömür boyu mutluluk isteyen bir insana yardım etsin.” cümlesiyle yardım etmenin önemi belirtilmiştir.

6. sınıf kitabında bulunan Arif Nihat Asya'nın “Bayrak” adlı şiirinde, şiirin isminden de anlaşılacağı üzere “bayrak” kavramı vurgulanmıştır. Şiirde, şairin coşkun anlatımıyla millî değerlerimizden biri olan “bayrak sevgisi” ve bayrağa duyulan saygı öğrencilere hissettirilmeye çalışılmıştır.

“Beypazarı” adlı metinde, Ankara'nın bu küçük ilçesine giden metin kahramanının gözünden “semer ustaları ve semercilik, hasır sepetler, dokumacılık” gibi tarihî el sanatlarımız anlatılmıştır.



Ayrıca bu sanatların yavaş yavaş önemini yitirdiğine vurgu yapılarak onların bu sanatlara sahip çıkmalarının gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bunun yanı sıra metinde, Beypazarı halkı ile ilgili olarak “Çalışkanlıklarıyla övünüyorlar en çok, bir de İpek Yolu üzerinde bulunmalarıyla.” cümlesiyle “çalışkanlığa” vurgu yapılmıştır. Ayrıca metinde “ahilik” geleneğinden de bahsedilerek “yardımlaşmanın önemi” belirtilmiştir.

“Cennet Göller Tek Tek Yok Oluyor” adlı metinde, ülkemizin çeşitli coğrafi bölgelerinde bulunan ve önemli doğal zenginliklerimizden olan “göllerimizin”, bilinçsiz sulama ve kirlenme nedeniyle yavaş yavaş yok olduğundan, bazı körfezlerimizin de deniz kirliliği nedeniyle önemini kaybetmeye başladığından bahsedilmektedir. Bu metinde öğrencilere “çevre duyarlılığı” verilmeye çalışılmıştır.

**Tablo 2: 6. Sınıf Ders Kitabında İncelenen Metinlerde Bulunan Değerler**

| TEMA                 | METİN  | DEĞERLER  |
|----------------------|--|---|
| Okuma Kültürü        | En İyi Arkadaş                               | Sevgi (kitap okuma), Bilimsellik  |
| Atatürk              | Kadının Siyasi ve Sosyal Haklarını Kazanması | Özgürlük (demokrasi, hak ve özgürlükler)                                  |
| Duygular ve Hayaller | Ömür Boyu Mutluluk                           | Yardımselverlik   |
| Sevgi                | Bayrak                                       | Vatanseverlik (bayrak sevgisi)  |
| Zaman ve Mekân       | Beypazarı                                    | Estetik (mimarî, el sanatları vb.), çalışkanlık, yardımselverlik (kısmen) |
| Doğa ve Evren        | Cennet Göller Tek Tek Yok Oluyor             | Duyarlılık (çevre)  |

İncelenen metinlerde “sevgi, bilimsellik, özgürlük, yardımselverlik, vatanseverlik, estetik, duyarlılık” değerlerine yer verildiği görülmektedir. Metinlerde yer verilen değerler genel olarak temalara uygunluk göstermektedir, metinlerde direkt olarak temayla ilgisi olmayan değerlerin bulunduğu da görülmektedir. “Sevgi” değeri, ilgili metinde “kitap okuma sevgisi” olarak yer almıştır. “Estetik” değeri, genel olarak çeşitli sanatlar (mimarî, el sanatları) şeklinde ele alınmıştır. “Duyarlılık” değeri, incelenen metinde “çevre duyarlılığı” olarak yer almıştır. “Bayrak” adlı metinde bayrak sevgisinden bahsedilmiştir; bu nedenle “vatanseverlik” olarak değerlendirilmiştir. İncelenen metinlerde yer alan değerlerin çoğu doğrudan, bazıları ise dolaylı olarak verilmiştir.

## 7. Sınıf Ders Kitabında İncelenen Metinler

“Tatlı Dil” adlı bilgilendirici metinde, insanların birbirleriyle iletişiminde kullandıkları dilin önemi vurgulanmıştır. Tatlı dilli, güler yüzlü insanların hayatta başarılı olacakları anlatılmıştır. Metinde “başarı” değeri, örtülü olarak ele alınmıştır.

“Atatürk ve Sanat” adlı metinde, Atatürk’ün sanat hakkındaki sözleriyle ve sanat alanındaki uygulamalarıyla onun sanata verdiği önemden yola çıkılarak öğrencilere sanat hakkında bilgiler verilmiştir. Atatürk’ün “*Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri kopmuş demektir.*” sözüyle sanatın önemi vurgulanırken, Atatürk döneminde yurdumuzun yetenekli öğrencilerinin Avrupa’ya sanat eğitimi için gönderildiği anlatılmıştır. Metinde sanat dalları olarak mimari, opera ve Türk müziğinden bahsedilmiştir. Ayrıca Atatürk’ün sanatçılara mebusluklar, büyükelçilikler gibi görevler verdiği anlatılmıştır. Metinde işlenen değer “estetik”tir.

“İyimserlik Kötümserlik” adlı metinde, metnin başlığından da anlaşılacağı üzere iyilik ve kötülük kavramlarından bahsedilmiştir. İnsanların olaylara daima iyi tarafından bakması gerektiği vurgulanarak iyimser insanların yaptıkları işi, kötümser insanlardan daha iyi yaptıkları, “*Bu dünyada gördüğünüz bütün eserler iyimserlerin eseridir çünkü insan kötümser olunca eser vermesine imkân kalmaz.*” cümlesiyle anlatılmıştır. Ayrıca metinde yer verilen bir şahsın, “*İnsanın yaşı ne kadar ilerlerse ilersin, yaşamak için vakit geçmiş değildir. Daima yeni şeyler öğrenmek istiyorum..... Çünkü ben iyimser bir kadınıam.*” cümleleriyle de hem “iyimserlik” hem de “öğrenme” değerlerine vurgu yapılmıştır.

“Bozkırın Tezenesi” adlı metinde Türk saz geleneği anlatılmıştır. Bu anlatılırken müzik aletlerimiz olan “kopuz, çöğür, dütar, saz ve bağlama” gibi çalgı aletlerinden; büyük ozanlarımızdan Yunus Emre, Karacaoğlan, Aşık Veysel, Pir Sultan Abdal ve günümüz ozanlarından Neşet Ertaş’tan bahsedilmiştir. Bu metin “estetik” ve “vatanseverlik” değerlerini öğrenciye kazandırmaktadır.

“Son Kuşlar” adlı metinde, öğrencilere özellikle doğa bilinci aşılarmaya çalışılmıştır. Metinde eskiden adaya gelen göçmen kuşların artık gelmediği, çünkü insanlar tarafından yakalanarak kafeslere konulduğu veya öldürüldüğü anlatılmaktadır. Ayrıca adada bulunan yeşilliklerin giderek yok olduğu ve insanların ilerde bu doğal güzelliklere hasret kalacağı belirtilmiştir. Bunların yanında “*Hür kuşlar, kafesteki çığırkan kuşların feryadına, dostluk, arkadaşlık, yalnızlık sesine doğru küme küme gelirler.*” cümlesiyle “özgürlüğe” ve “arkadaşlığa” vurgu yapıldığı söylenebilir. Metinde “duyarlılık”, “özgürlük”, “arkadaşlık” değerleri yer almıştır.

“Anadolu’da Konukseverlik” adlı metinde, Anadolu insanının konukseverliği geçmişten günümüze örnekler verilerek anlatılmıştır. Anadolu insanının misafirperverliğinin ahilik ile bağlantısı kurulmuştur. Ayrıca ünlü seyyah İbni Batuta’nın Seyahatnâmesi’nden örnekler verilmiştir. İbni Batuta Türk konukseverliğini, “*Tanrı, güzelliklerini öteki ülkelere ayrı ayrı dağıtırken burada hepsini bir araya getirmiştir... Allah’ın yarattıkları içinde en şefkatli, en konuksever halk Anadolu’dadır.*” cümleleriyle anlatmıştır. “Konukseverlik” değeri metnin tamamına sindirilmiştir.

**Tablo 3: 7. Sınıf Ders Kitabında İncelenen Metinlerde Bulunan Değerler**

| TEMA                     | METİN                    | DEĞERLER   |
|--------------------------|--------------------------|--|
| Atatürk                  | Atatürk ve Sanat         | Estetik (sanat)  |
| Doğa ve Evren            | Son Kuşlar               | Duyarlılık (çevre), özgürlük, arkadaşlık   |
| Toplum Hayatı            | Anadolu’da Konukseverlik | Misafirperverlik   |
| Millî Kültür             | Bozkırın Tezenesi        | Estetik (sanat: Türk müziği, müzik aletleri vb.), vatanseverlik (Türk büyükleri) |
| İletişim                 | Tatlı Dil                | Başarı (kısmen)  |
| Kavramlar ve Çağrışımlar | İyimserlik Kötümserlik   | Öğrenme, iyimserlik  |

Tablo incelendiğinde, metinlerde yer alan değerlerin genel olarak temalarla uygun oldukları söylenebilir. İncelenen metinlerde “estetik, duyarlılık, özgürlük, arkadaşlık, misafirperverlik, vatanseverlik, başarı ve iyimserlik” değerlerinin yer aldığı görülmektedir. İncelemede sanat, Türk müziği, müzik aletlerimiz vb. “estetik zevk” değeri altında sınıflandırılmıştır. Vatanseverlik kavramı içine birçok kavram girmektedir: Bayrak sevgisi, millet sevgisi, ünlü Türk büyükleri vb. “Millî Kültür” temasındaki “Bozkırın Tezenesi” adlı metninde, Türk büyükleri “vatanseverlik” değeri olarak değerlendirilmiştir. “İyimserlik ve Kötümserlik” adlı metinde genel olarak iyimserlik kavramından bahsedilmiştir. İyimserlik çok geniş bir kavramdır ve içinde birçok değeri barındırabilir. “Tatlı Dil” adlı metinde doğrudan bir değer ele alınmadığı, kısmen “başarılı olmak” değerinin işlendiği belirlenmiştir. Metinlerde yer alan değerlerin çoğu cümle içinde (doğrudan) verilmiştir. Bazı değerler ise dolaylı olarak ifade edilmiştir.

## 8. Sınıf Ders Kitabında İncelenen Metinler

“Eski Ankara Evleri” adlı metinde Ankara’nın tarihî evleri anlatılmaktadır. Metinde eski Ankara evlerinin mimarî yapısı hakkında bilgi vardır. Evlerin mimarî yapısı anlatılırken, “*Tabiata uygunluk, tutumluluk, iç ve dış mimarinin uyumu, çevreye ve insana saygı günümüz mimarisinin bile ulaşamadığı noktalardadır.*” cümlesiyle “estetik”, “tutumlu olmak”, “çevreye ve insana saygı” değerleri açıkça ortaya konmaktadır. Ayrıca eski Ankara evlerindeki komşuluk ilişkilerinden de kısaca bahsedilmiştir.

“Atatürk’te Millet Sevgisi” adlı metinde, “millet sevgisinin” yanı sıra “bilimsellik” ve “çalışkanlık” değerlerine dikkat çekilmiştir. Bu değerler, metinde Atatürk’ün yaptığı bir konuşmada şu şekilde verilmiştir: “*Millet sevgisi kadar büyük ödül yoktur... ‘Yapılanın hepsi milletin eseridir.’ dedim; aranacak olursa doğrusu da budur. Geçmişte sayısız medeniyet kurmuş bir ırkın ve milletin çocukları olduğumuzu kanıtlamak için yapmamız lazım gelen şeylerin hepsini yaptığımızı ileri süremeyiz; bugüne ve yarına bırakılmış daha birçok büyük işlerimiz vardır. Bilimsel çalışmalara da bunların arasındadır. Beni seven arkadaşlarıma öğüdüm budur: Şahsımız için değil fakat bağlı olduğumuz millet için el birliğiyle çalışalım; çalışmaların en yükseği budur.*”

“Nevruz ve Birlik” adlı metinde, Türk Dünyasının önem verdiği, kutladığı millî bayramlarımızdan “Nevruz Bayramı” anlatılmaktadır. Metinde Nevruz Bayramı, “*Geleneklere sahip çıkma günü... Yeni gün, yenilenme, yaşama ümidine sarılma, zorlukların üstesinden gelmek içinde yeni bir güç kazanma anlamını taşır.*” cümleleriyle ifade edilmektedir. Ayrıca metinde, “Ahmet Yesevî, Yunus, Mevlana” gibi

Türk büyüklerinden de bahsedilmiştir. Bu nedenle “vatanseverlik” değeri aşıl原因 bir metin olarak düşünölmüştür.

“Ergenekon Destanı” adlı metinde önlü destanlarımızdan “Ergenekon”un kısa bir özetı verilmiştir. Bu metinde öğrencilere “azimli olma, çalışma, atalarına saygı” gibi öğütler verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca destanın konusu gereği “bağımsızlık” değerinin önemi işlenmiştir.

“Bilgisayar Yalnızlığı” adlı metinde, bilgisayarların dolayısıyla bilim ve teknolojinin önemi vurgulanmıştır. Ancak bazı insanların, bilgisayarları işlerini daha kolay bir şekilde yapmalarını sağlayan bir araç olarak görmekten ziyade, onu “olağanüstü güçlerle donatılmış bir yaratık” olarak gördüklerinden bahsedilmiştir. Metinde “Teknoloji ürünü olan araçlar, insanı insandan uzaklaştırmaya başladığı anda efendiliğini ilan etmiş olur. Ne yazık ki onların insana dokunan elleri, gülümseyen yüzleri ve sıcak kalp atışları yoktur.” cümleleriyle, teknolojinin amacına uygun olarak kullanıldığında yararlı olduğu, “insanî duyguların” da önemi vurgulanmıştır. İnsanların bütün zamanlarını sadece bilgisayar başında geçirmelerinin zararlı olduğu vurgulanarak çocuklar için, “Hayalleri gelişmeli önce, tabiatı ve insanı tanımalıdır. Koşup oynamayı, acı çekmeyi, mutlu olmayı öğrenmelidir...” ve “Şüphesiz ki bir zaman sonra sevgisiz, geçimsiz, paylaşmayı, affetmeyi, gülüp mutlu olmayı bilmeyen çocuklar olurlar...” cümleleriyle “hayal, sevgi, paylaşma, affetme vb.” değerlerin önemi vurgulanmıştır.

“Hayatta Başarının Yolları” adlı metinde başarının önemi ve başarılı olmak için çok çalışmak gerektiği anlatılmaktadır. Metindeki “Para çalmak, hile yapmak, adam dolandırmak, birinin ayağını kaydırıp yerini kapmaktan, kundura boyacılığı yaparak namusu ile hayatını kazanmak daha iyidir.” cümlesiyle özellikle “dürüstlük” değeri de işlenmiştir.

**Tablo 4: 8. Sınıf Ders Kitabında İncelenen Metinlerde Bulunan Değerler**

| TEMA               | METİN                     | DEĞERLER   |
|--------------------|---------------------------|--|
| Zaman ve Mekan     | Eski Ankara Evleri        | Estetik (mimarî), saygı, tutumluluk                      |
| Atatürk            | Atatürk'te Millet Sevgisi | Vatanseverlik (Millet sevgisi), bilimsellik, çalışkanlık |
| Millî Kültür       | Nevruz ve Birlik          | Vatanseverlik (Millî bayramlar, Türk büyükleri)          |
| Toplum Hayatı      | Ergenekon Destanı         | Bağımsızlık, çalışkanlık                                 |
| Bilim ve Teknoloji | Bilgisayar Yalnızlığı     | Bilimsellik, sevgi, paylaşma, affetme                    |
| Kişisel Gelişim    | Hayatta Başarının Yolları | Başarı, dürüstlük  |

Tablodan anlaşılacağı üzere, metinlerde yer alan değerlerin temalarla örtüştüğü söylenebilir. İncelenen metinlerde “estetik, saygı, tutumluluk, vatanseverlik, bilimsellik, çalışkanlık, bağımsızlık, sevgi, paylaşma, affetme, başarı ve dürüstlük” değerlerinin ele alındığı belirlenmiştir. “Vatanseverlik” değeri “millet sevgisi, millî bayramlar, Türk büyükleri” için kullanılmıştır. İncelenen metinlerde, 6. ve 7. sınıf ders kitaplarındaki metinlerde olduğu gibi değerlerin çoğu doğrudan verilmiş, bir kısmı ise dolaylı olarak ele alınmıştır.

İncelenen metinlerde, bu değerlerin kullanılma sıklığı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

**Tablo 5: İncelenen Metinlerde Yer Alan Değerlerin Kullanılma Sıklığı**

| Değerler      | Frekans (f) | Değerler    | Frekans (f) | Değerler         | Frekans (f) |
|---------------|-------------|-------------|-------------|------------------|-------------|
| Vatanseverlik | 4           | Sevgi       | 2           | Arkadaşlık       | 1           |
| Estetik       | 4           | Duyarlılık  | 2           | Misafirperverlik | 1           |
| Çalışkanlık   | 3           | Dürüstlük   | 1           | Başarı           | 1           |
| Bilimsellik   | 3           | Bağımsızlık | 1           | Saygı            | 1           |
| Özgürlük      | 2           | Paylaşma    | 1           | Tutumluluk       | 1           |
| Başarı        | 2           | Affetme     | 1           |                  |             |

“Vatanseverlik” ve “estetik zevk” incelenen metinlerde en çok kullanılan değerlerdir. “Vatanseverlik” değerinin sıklığı “Atatürk” temasının her sınıfta zorunlu tema olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca bayrak sevgisi, yurt sevgisi, Türk büyükleri vb. alt temalar da bu değer altında incelendiği için sıklık düzeyi araştırmada yüksek çıkmıştır. Metinlerde en sık kullanılan diğer değer ise “estetik”tir. Bu değerın sık kullanılma nedeninin ise metinlerde geçen el sanatları, müzik, mimari vb. birçok alt başlığın bu değer altında ele alınmasından kaynaklandığı söylenebilir. Metinlerde

geçen değerlerin büyük bir kısmı, bazen sadece bir cümlede kullanılan bir kelimedenden ibarettir. Burada öğretmene büyük görevler düşmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin bu değerlerin farkına varmalarını sağlamalı, bu değerlere öğrencinin dikkatini çekmelidir. Öğretmenler öncelikle kendi yaşantıları yoluyla öğrencilere örnek olmalı (temizlik, yardımseverlik, sevgi vb.), daha sonra metinlerde geçen değerleri öğrencilere uygun değer öğretimi yaklaşımlarını kullanarak kazandırmalıdır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada 6. ,7. ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarından toplam on sekiz metin incelenmiştir. İncelenen metinlerden üç tanesi “Atatürk” temasına aittir. “Zaman ve Mekân, Toplum Hayatı, Millî Kültür, Doğa ve Evren” temalarına ait ikişer metin ve “Okuma Kültürü, Duygular ve Hayaller, Sevgi, Bilim ve Teknoloji, Kişisel Gelişim, İletişim, Kavramlar ve Çağrışımlar” temalarına ait birer metin incelenmiştir. “Atatürk” teması her sınıfta zorunlu tema olduğu için üç kitapta da bulunmaktadır.

İnceleme sonuçlarına göre metinlerde “sevgi, bilimsellik, özgürlük, vatanseverlik, yardımseverlik, estetik, çalışkanlık, duyarlılık, özgürlük, arkadaşlık, misafirperverlik, başarı, bağımsızlık, paylaşma, affetme, saygı ve dürüstlük” değerleri tespit edilmiştir. Bu değerlerden vatanseverlik ve estetik dörder kez, çalışkanlık ve bilimsellik üçer kez, özgürlük, başarı, sevgi ve duyarlılık ikişer kez ve diğer değerler ise birer kez kullanılmıştır. Bu sonuçlara göre incelenen metinlerde en sık kullanılan değerler “vatanseverlik ve estetik”tir. Daha sonra ise “çalışkanlık ve bilimsellik”, bunlardan sonra ise “özgürlük, başarı, sevgi ve duyarlılık” değerleri gelmektedir. Metinlerde “dürüstlük”, “bağımsızlık”, “paylaşma”, “affetme”, “arkadaşlık”, “misafirperverlik”, “başarı”, “saygı”, “tutumluluk” değerleri birer kez yer almıştır.

Tespit edilen değerler, metinlerde genel olarak doğrudan, bazıları ise dolaylı olarak verilmiştir. Doğrudan verilen değerlerde metinlerde direkt olarak cümle içinde kullanılmıştır. Ancak bu değerlerden bazıları metinde sadece bir kelime olarak geçmektedir. Diğer değerler ise metnin ana fikrinden, ön bilgilerden hareketle bulunabilecek değerlerdir.

Yapılan bu araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler getirilebilir:

Türkçe Öğretim Programı’nda, öğrencilere kazandırılması hedeflenen değerlerin neler olacağı planlı bir şekilde yer almalıdır. Türkçe ders kitaplarındaki metinler bu değerlere göre tekrar düzenlenmeli ve planlı bir şekilde öğrencilere bu değerler kazandırılmalıdır.

Ders kitaplarında, değerler formalite olarak verilmemeli, her metinde kazandırılacak değerler belirlenmeli ve öğrencilerin eğitimleri süresince öğretim programlarında belirtilecek değerlerin tamamı verilmelidir.

Değerlerin öğretiminde öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Belirlenen değerler, öğretmenler tarafından istekli ve bilinçli bir şekilde öğrenciye hissettirilmeli ve benimsetilmelidir.

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Akbaş, Oktay (2008) “Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6, 16, 9-27.
- Akbaş, Oktay (2009) “İlköğretim Okullarında Görevli Branş Öğretmenlerinin Değer Öğretimi Yaparken Kullandıkları Etkinlikler: 2004 ve 2007 Yıllarına İlişkin Bir Karşılaştırma”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17, 2, 403-414.
- Akıncı, A. (2005) “Hayata Anlam Vermede Dinî Değerlerin ve Din Öğretiminin Rolü”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (9), 7-24.
- Aziz, A. (1994) *Araştırma Yöntemleri-Teknikleri ve İletişim*. Ankara:Turhan Kitabevi.
- Çubukçu, Z. (2008) “Çocuklara Temel Değerleri Kazandırmanın Önemi”. *Türk Halkları Edebiyatı II: Uluslararası Çocuk Edebiyatı Kongresi*, 13-15 Kasım 2008, I. Kitap, Bakü.
- Dilmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkılı, Y. (2008) “Öğretmen Adaylarının Değer Algılarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6, 16, 69-91.
- Dönmez, B. ve Cömert, M. (2007) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değer Sistemleri”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 29-59.
- Erdem, A. R. (2003) “Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (4), 55-72.
- Gömlüksiz, M. N. ve Cüro, E. (2011) “Sosyal Bilgiler Dersinde Yer Alan Değerlere İlişkin Öğrenci Tutumlarının Değerlendirilmesi”. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*.
- Karadüz, A. (2008) “İlköğretim Okulu Türkçe Ders Kitaplarında Millî ve Kültürel Değerler”. *Türk Halkları Edebiyatı II: Uluslararası Çocuk Edebiyatı Kongresi*, 13-15 Kasım 2008, I. Kitap, Bakü.
- Karasar, Niyazi (1992) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Tekişik Matbaası.
- Küçükavşar, A. (2008) “Çocuk Kitaplarındaki İletilerin Önemi ve Mavisel Yener’in Çocuk Romanlarındaki Evrensel İletiler”. *Türk Halkları Edebiyatı II: Uluslararası Çocuk Edebiyatı Kongresi*, 13-15 Kasım 2008, I. Kitap, Bakü.

- MEB (2010) *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara.
- MEB (2010) *İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara.
- MEB (2010) *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara.
- MEB (2005) *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4.–5. Sınıf Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara.
- MEB. (2006) *İlköğretim Türkçe Ders Programı (6.,7., 8. sınıflar) ve Kılavuzu*.
- Sarı, E. (2005) "Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği". *Değerler Eğitimi Dergisi*, 3 (10), 73-88.
- Şen, Ü. (2008) "Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research*, 1, 5, 763-779.
- Yaman, H., Taflan, S. ve Çolak, S.(2009) "İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler". *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7, 18, 107-120.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2005) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2002) *Milli Eğitim Bakanlığı'nın Bir Biriminde, Toplam Kalite Yönetiminin Özünü Oluşturan Etik Değerlerin Algılanmasına Yönelik Bir Durum Çalışması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, E. (2009) "Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7, 17, 109-128.

# İLKÖĞRETİM 6. - 8. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA YER ALAN METİNLERİN İÇERİKSEL OLARAK ÇOCUK EDEBİYATI NİTELİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

**Yrd. Doç. Dr. Mesiha TOSUNOĞLU**  
Kırıkkale Üniversitesi

**Arş. Gör. Suphi Güneş ALAMDAR**  
Kırıkkale Üniversitesi

## Özet

*Türkçe ders kitaplarında yer alan araç metinler, Türkçe öğretimi açısından önemli bir yere sahiptir. Çünkü Türkçe öğretiminin temel aracı olarak kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerinden seçilen metinler, Türkçe ders kitaplarının içeriğini oluşturur. Bu metinlerin, çocuk edebiyatı niteliklerine uygun olması gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı ilköğretim 6-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin içeriksel olarak çocuk edebiyatı nitelikleri açısından incelemektir. Her temadan rastgele birer metin seçilip başlıklar hâlinde incelenmiş, sonuç kısmında kitaplardaki metinlerin genel bir değerlendirmesi yapılmıştır.*  
*Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, çocuk edebiyatı nitelikleri, Türkçe ders kitaplarındaki metinler.*

## Abstract

*The tool texts partaking in Turkish course books have a key role in teaching Turkish language. The texts that are chosen from the products of children's literature used as a fundamental instrument of Turkish education are the main source in the arrangement of Turkish course book-contents. These texts need to be appropriate in terms of the qualifications of children's literature. The objective of this research is to analyze the contents of the texts in 6.th to 8.th grade-Turkish course books in terms of the qualifications of children's literature. Texts chosen from every subject at random have been analyzed in titles and a general analysis for the texts in the course books has been made in the conclusion part.*

*Key Words: Children's literature, Qualifications of children's literature, texts in the Turkish course books.*

## GİRİŞ

Yetişkin edebiyatından çok farklı özelliklere sahip olan çocuk edebiyatı için çeşitli tanımlar yapılmıştır. Sever (2007: 9)'e göre çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir dönemde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır. Oğuzkan (2006: 3)' a göre çocuk edebiyatı 2-14 yaşları arasındaki kimselerin yazın ihtiyacını karşılayan bir kavramdır, çocukluk çağındaki kimselerin hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik eserleri kapsar. Dursunoğlu (2007: 32)'na göre ise çocuk edebiyatı, çocuğun dil gelişimine katkıda bulunan, onların edebî ihtiyaçlarını karşılayan, çocuklara özgü yaratılmış edebiyattır. Çocuk edebiyatının hitap ettiği kitle, ilköğretime devam eden öğrencileri kapsamaktadır. Bu bağlamda Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı ürünleri önemli bir yere sahiptir.

Türkçe öğretiminin asıl amacı, dört temel dil becerisini kazandırarak öğrencilerin okuduğunu veya dinlediğini etkin bir şekilde anlamalarını; duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili bir şekilde ifade etmelerini sağlamaktır. Diğer derslerin öğretiminde olduğu gibi ana dilinin öğretildiği Türkçe dersinde de en çok başvurulan ders aracı ders kitaplarıdır. Bu bakımdan ana dili eğitimi ve öğretiminde ders kitaplarının ve bu kitapların içerdiği metinlerin çok önemli bir yeri vardır (Evren, 2008: 2). Türkçe öğretiminin temel aracı olarak kullanılan çocuk edebiyatı ürünlerinden seçilen metinler, Türkçe ders kitaplarının içerik düzenlemesinde ana kaynaktır (Oğuz, 2007: 307). Çocuk edebiyatı alanına ait eserler çocuğa görelilik ilkelerine uygun hazırlandığından Türkçe öğretiminde kolaylık sağlar. Öğretim etkinliklerinde çocuk edebiyatı ürünleri aracılığıyla dilin günlük kullanımının yanı sıra sanatsal kullanımını da fark eden çocuk ana dilinin zengin anlatım olanaklarıyla karşılaşır. Ayrıca bu ürünler çocuğun, bağımsız, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini kazanmasına yardımcı olur (Okuyan, 2008: 979).



Bir milletin duygu ve düşünce birikimi, nesilden nesile dil ile aktarılır. Bir milletin dili, dolayısıyla kültürü, yazılı ve sözlü metinlerden öğrenilir (Duman, 2002: 148-152). Türkçe dersi, dilin dört temel becerisiyle beraber Türk toplumunun millî, manevî ve temel insanî değerleri kapsayan kültürü kazandırmayı hedeflemektedir. Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları'nda bu değerlerin kazandırılması gerekliliği açıkça belirtilmektedir. Millî ve manevî değerleri benimseyen, bu değerleri kendi yaşamında alışkanlık hâline getirerek sağlıklı bireyler yetiştirmek, millî eğitimin temel amaçlarından biridir (MEB, 2005: 3-4). Bu açıdan değerlendirildiğinde Türkçe dersi kültür aktarımında önemli rol oynar. Sağlıklı bir kültür aktarımı için Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin seçilmesinde bu temel amacın göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Çocuk kitapları, çocuk gazete ve dergileri, kısaca çocuklar için hazırlanmış eserler, çocuğa görelilik göz önünde bulundurularak yazılan her türden çocuk edebiyatı ürünleri, Türkçe öğretim programında belirtilen amaç ve ilkelere göre Türkçe ders kitaplarında araç metin olarak yer almalıdır (Oğuz, 2007: 308). Türkçe dersi için hazırlanacak ders kitaplarını oluşturacak metinlerin seçimine özen gösterilmesi hem çocuğun dil bilincinin gelişmesi hem de millî ve manevî değerleri kavramasında önemlidir. Bu nedenle metinlerin çocuk edebiyatı niteliklerine uygun olması gerekir.

Çocuğun duygu, düşünce ve hayalleri, yetişkin bir insandan çok farklı olduğundan çocuk edebiyatı eserlerinin içeriksel olarak çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermesi amaçlanmıştır. Bu nedendir ki Türkçe dersi kitapları hazırlanırken çocuk edebiyatı metinleri, Türkçe ders kitapları hazırlamada ana kaynak olarak düşünülür. Ancak Türkçe ders kitaplarında edebiyatın her alanından büyüklere yönelik yazılar ve şiirler de bulunur. Bu metinlerden, çocuk edebiyatının içeriksel özellikleri dikkate alınarak çocuğa göre olanlar seçilir. Seçim yaparken kriter olarak kullanılan çocuk edebiyatının içeriksel özellikleri: ana fikir (tema), temel kavram ve değerler, konu, kahramanlar ve yardımcı kahramanlar, plan, anlatım başlıklarından oluşmaktadır (Seven, 2010: 107-109).

Bir yapıtı oluşturan içeriksel özelliklerin en önemlisi ana fikirdir. Ana fikir, bir eserin var oluş nedenidir. Eserin tamamını kapsar, eserde gizli veya açıkça bulunabilir (Yalçın, Aytaş, 2005: 45). Çocuk edebiyatı ürünlerinde ana fikir açık ve anlaşılır olmalıdır, yazar bu bilinçle yapıtında ana fikri net bir şekilde vermelidir (Kıbrıs, 2000: 28). Çocuk edebiyatı alanındaki eserlerde ana fikir çocukların esnek düşünmesini sağlar, yaratıcılıklarını destekler ve onları öğrenmeye karşı güdüler (Gülyüz, 2002: 202). Türkçe öğretiminin amaçlarından biri dinlenenlerin, okunanların ana fikrini ve yardımcı fikirlerini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için kullanılacak araç, elbette ana fikri açıkça belli olan çocuk edebiyatı eserleri olmalıdır.

Türkçe öğretiminin genel amaçlarından biri; "Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımak"tır. Bu amaca ulaşmak için çocukları millî ve evrensel değerleri tema olarak işleyen eserlerle tanıştırmak gerekir. Çocuğun bu tür eserlerle tanışması Türkçe ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla olmaktadır. Eğitilicilik amacını da güden çocuk edebiyatı ürünleri, tema yönünden evrensel ahlakî doğruları kazandırmayı, çocuğun kişiliğini ve kimliğini geliştirecek özellikleri (Gülyüz, 2002: 202) taşımayı da hedeflediğinden Türkçe öğretmeye en uygun araçlardır.

Türkçe öğretiminin amaçlarından biri de " Millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermek, bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmek"tir. Amacı gerçekleştirmek için öğrencilere ortak kültürel değerleri kazandırmak gerekir. Hızlı (2006: 22) çocuğa kazandırılması gereken ortak kültür, evrensel kavram ve değerleri şu şekilde sıralamıştır: Aile, millet, insanlık, tabiat ve hayat sevgisi, güzelliğe karşı hayranlık ve koruyuculuk, Nezaket, hakka saygı, yardımlaşma, kahramanlık, mertlik, dürüstlük gibi erdemler, âdet ve geleneklerimiz, neşe, kişisel gelişim ve çeşitli bilimsel bilgi.

Nas (2002: 59-76) da içeriksel özellikler başlığı altında çocuk edebiyatıyla alakalı olarak şu kavram, değer ve temalardan bahsetmektedir: Yaşama sevinci, iyimserlik, insan-hayvan-doğa sevgisi, neşe, vatan sevgisi, yardımlaşma, dayanışma, barış, emeğe saygı, eşitlik, gerçeklik, duygular, kişilik gelişimi vb.

Çocuk edebiyatı ürünleriyle bu kavram ve değerlerin çocuğa kazandırılması, onun gelişim sürecinde nitelikli bir insan olarak yetişmesinde şüphesiz ki önemli rol oynamaktadır. Bu tür metinlerin Türkçe ders kitaplarında yer alması da kimlik ve kişilik eğitimi ile sosyalleşme açısından büyük önem arz etmektedir. Unutulmamalıdır ki çocuklar gelişim çağının bireyleri oldukları için dilsel, bilişsel ve toplumsal yetileri öğrenmelerle olgunlaşmaktadır.

Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin konusu, Türkçe Öğretim Programı'ndaki temalarla ilintilidir. Konu, çocuğun kitapla ilişkisini sağlayan bir değişkendir (Sever, 2007: 110). Bu bakımdan seçilecek konu çocuğun güncel hayatı ile ilgili olmalıdır (Seven, 2010: 108). Yetişkinler için konu



sınırlamasından söz edilemez, çocuk edebiyatında ise konu alanı çocukların gelişim evrelerine göre zenginleşmektedir. Çünkü çocukların ilgileri, heyecanları, yaşamdan beklentileri, düşünceleri yetişkinlerden farklılık göstermektedir (Sever, 2007: 111).

Çocuk edebiyatı alanındaki eserlerin büyük kısmını tahkiyeli türler oluşturur. Tahkiyeli eserlerde olayı sürükleyen, anlatılanlarla doğrudan ilgili olan, anlatımı yönlendiren kişiye kahraman denir (Sever: 2007: 64). Çocuk edebiyatı ürünlerinin kahramanlar yönünden ayrıcalıklı olması çocukların çevresini ve hayatı algılamalarında, kimlik ve kişiliklerinin gelişiminde, yaşadıkları olaylara çözüm üretme veya uyum sağlamada önemlidir. Yaşı ne olursa olsun, çocuk okuduğu eserdeki kahraman ile özdeşleşir. Bundan dolayı yazar, kahramanları seçerken çocuğun bu özdeşleşme yönünün bilincinde olmalıdır (Seven, 2010: 108). Çocuk, bu kahramanlar sayesinde yeni düşsel arkadaşlar edinir, kendi gibi duyan, düşünen, yaşayan başka çocukların da olduğunu anlayarak güven duygusunu geliştirir. Kahramanlar sayesinde insanların başından geçebilecek olayları tanır. Başına gelebilecek durumlar karşısında nasıl davranması gerektiğine ilişkin ipuçları edinir (Sever, 2007: 64-65). Türkçe ders kitabına alınan metinlerdeki kahramanların da çocuğun kimlik ve kişiliğini geliştirici özellikler taşıması önemlidir.

Plan, konunun kahramanlar aracılığıyla temaya uygun olarak düzenlenmesini sağlar. Çocuk edebiyatına ait eserler, karmaşıklıktan uzak, kolay anlamayı sağlayan planlarla oluşturulmuştur. İyi bir plan, olaylar, durumlar, düşünce ve duygular arasında uyumlu bir ilişkinin gerçekleşmesini sağlayarak eserin okur üzerindeki etkisini artırır (Gürel, Temizyürek, Şahbaz, 2007: 37). Bu nedenle öğrencinin yaş ve anlama düzeylerine uygun planlarla düzenlenmiş metinlerin Türkçe ders kitaplarında bulunması gerekir.

Çocuk edebiyatı alanındaki eserlerin niteliklerinden biri de "anlatım"dır. Anlatım hedef kitlenin gelişim seviyesine uygun olmalıdır. Çocuklar için hazırlanan eserlerde sade bir anlatım kullanılmalı, gereksiz sözcük ve cümlelerden kaçınılmalı, duruluk, akıcılık, açıklık gibi unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlar çocuğun, metinleri anlamasını ve okuduklarından hoşlanmasını sağlayacaktır. Bu nedenle çocuk eserlerinde yoğun bir anlatımdan kaçınılmalıdır (Seven, 2010: 109). Eserlerde konuşma dili ölçü alınmalı, yapının diliyle konuşma dili arasında uçurum bulunmamalıdır. Çocukların dünyasında kavram olarak var olan sözcükler seçilmeli; ancak çocuğun sözcük dağarcığının genişletilmesi gerektiği de göz ardı edilmemelidir (Kıbrıs, 2000: 30).

Türkçe ders kitaplarına metin seçilirken bu özelliklerin göz önünde bulundurulması, ana dili öğretimi, millî ve manevî değerlerin iletilmesi, çocuğun edebî zevk alması ve okuma alışkanlığı kazanmasında çok önemlidir.

## **AMAÇ**

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim ikinci kademede kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki araç metinlerin içeriksel olarak çocuğun gelişimine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğunu çocuk edebiyatı nitelikleri açısından tespit edip incelemektir.

## **YÖNTEM**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemindeki tekniklerden biri olan yazılı doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Ed. Kılıç ve Cinoğlu 2008: 165). Bu teknik, belli bir amaca uygun olarak kaynakları bulma, inceleme, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Ed. Ekiz, 2007: 153). Çalışmada kullanılan dokümanlar, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 28.06.2006 gün ve 278 sayılı kararı ile kabul edilen MEB yayınları İlköğretim Türkçe 6 Ders Kitabı, 19.04.2007 gün ve 96 sayılı kararı ile kabul edilen MEB yayınları İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı, 12.02.2008 gün ve 56 sayılı kararı ile kabul edilen MEB yayınları İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı'dır. İncelenen metinler, ders kitaplarındaki her temadan birer tane olmak üzere rastgele seçilmiştir. Ders kitabından seçilen metinler temalarına göre sınıflandırılarak araç metnin içeriksel özellikleri tespit edilmiştir. Metinler, içeriksel özellikleri oluşturan ana fikir, temel kavram ve değerler, konu, kahramanlar, plan, dil ve anlatım açısından araştırmacılar tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş, analiz sonucu elde edilen veriler karşılaştırılarak ortak bir sonuca varılmıştır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

### Metinlerin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi

#### 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında İncelenen Metinler

| Tema                          | Metin                                       |
|-------------------------------|---|
| 1. Tema: Okuma Kültürü        | Okuma Üstüne                                |
| 2. Tema: Atatürk              | Atatürk ve Onun Büyük Eseri                 |
| 3. Tema: Duygular ve Hayaller | Hayvanlarla Nasıl Konuşulur?                |
| 4. Tema: Sevgi                | Dedemin Pili Bitmesin                       |
| 5. Tema: Zaman ve Mekân       | Doğu Beyazıt'ta Bir Anıt: İshak Paşa Sarayı |
| 6. Tema: Doğa ve Evren        | Mavisini Yitirmiş Yaşamak                   |

#### Okuma Üstüne Adlı Metnin İncelenmesi

Metnin konusu, okuma alışkanlığıdır. Okuma, insanın ve toplumun gelişmesi için önemlidir, ana fikrinin verildiği metinde okumanın, okuyana haz verdiği ve insanın tek başına kaldığında güzel vakit geçirmesini sağlayan yararlı bir etkinlik olduğu anlatılmıştır. Okumanın insana olgunluk, canlılık gibi nitelikleri kazandıracığı üzerinde durulmuştur. Metinde “değişim”, “olgunlaşma” kavram ve değerleri yer almaktadır. Metnin anlatımının çok akıcı olduğu söylenemez, metinde herhangi bir olay geçmemektedir. Bu açıdan 6. sınıf öğrencileri için sıkıcı olabileceği söylenebilir. Metinde ayrıca anlaşılması zor cümleler mevcuttur. Örneğin “Okunan kitaplardan süs olsun diye faydalanmak gösteriş, bir karar verirken sadece kitaptaki kurallara uymak da yanlıştır.”, “Kitapları, ne yanlış bulmak için ne de olduğu gibi kabullenip konuşmalarında sana konu olsun diye oku.” Bu tür zor cümlelerin metnin çeviri olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Çeviri yapılırken daha anlaşılır cümleler kurulması, okunan metnin daha iyi anlaşılması için gereklidir. Metinde fikirler mantık akışına uygun bir planla okura aktarılmıştır.

#### Atatürk ve Onun Büyük Eseri Adlı Metnin İncelenmesi

Metnin konusu, Atatürk'ün yaşamıdır. Millet sevgisi bütün sevgilerden üstündür, ana fikri işlenmiştir. Metinde kronolojik bir plan kullanılmış; Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu kötü durum, Atatürk'ün katıldığı savaşlar, Osmanlı Devleti'nin yıkılışı, ardından yapılan Kurtuluş savaşı ve Cumhuriyet'in kuruluşu sade bir dille anlatılmıştır. Türkçe dersi millî ve manevî değerleri iletmek için bir araçtır. Bu metinle Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Atatürk'ün hayatı aracılığıyla bu ülkenin ne zorluklarla kurulduğunun farkına vardırarak, böylece “tarih bilinci” ve “vatan sevgisi” aşılacak gibi değerler vurgulanmıştır. Atatürk, metinde tarih bilincinin önemine şu sözlerle değinmiştir: “Tarihini bilmeyen milletler yok olmaya mahkûmdur.” “Türk genci ecdadını tanıdıkça daha büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır.” Metnin anlatımının akıcı, öğrencilerinin ilgisini çekecek, onları sıkımayacak bir konu ve üsluba sahiptir.

#### Hayvanlarla Nasıl Konuşulur? Adlı Metnin İncelenmesi

İnsanların, hayvanlarla iletişim kurarak anlaşabilmesi sonucu ne gibi durumlarla karşılaşabileceğini konu edinen metin, öğrencilerin hayal dünyasını geliştirecek bir içeriğe sahiptir. Metin gerçek dışı bir kurguyla oluşturulmuştur. İnsanların fırsatını bulunca diğer insanları ve hayvanları kendi çıkarları için kullanabileceği gerçeğinden yola çıkılarak metinde “iyilik” ve “kötülük” kavramları ele alınmıştır. “İyilik” değeri vurgulanmıştır. Metinde geçen serçe, tavuk, böcek gibi öğrencilerin bildikleri hayvanların kahraman olarak bulunması, metne ilgiyi artıran bir nitelik olmuştur. Anlatım akıcıdır. Sade ve anlaşılır bir dil kullanılmıştır. Metnin ana fikri insanların kendine özgü iyi ve kötü özellikleri olan, fırsatını bulsa diğer canlıları bile kendi çıkarı için kullanan varlıklar olduğu gerçeğidir.

#### Dedemin Pili Bitmesin Adlı Metnin İncelenmesi

Metnin konusu bir çocuğun dedesi ile olan paylaşımıdır. Metinde iki kahraman bulunmaktadır: Halasının aldığı oyuncak trenin ilk zamanlardaki gibi hızlı gitmediği için canı sıkılan bir çocuk ve bunun nedenini söyleyen bir dede. Trenin pili bitmek üzeredir bundan dolayı yavaşlamıştır ve dede, bu durum ile kendisi arasında paralellik kurmaktadır. Kendisinin de pilinin bitmek üzere olduğunu ve bir zaman sonra hareketsiz kalacağını, yani öleceğini ima etmektedir. Metnin konusu ilginçtir. Konu, bir olay planına dayalı olarak verilmiştir. İnsanların bazı durumlar karşısında duygularını daha iyi anladığı ana fikrinin aktarıldığı bu metindeki birbirine zıt fiziksel özelliklere sahip karakterlerin kullanılmış olması,

öğrencinin karşılaştırma yapmasına imkân hazırlamıştır. “Yaşlılara sevgi ve saygı”, “insana verilen değer”, “hayatımızdaki kişilerin önemi” gibi kavram ve değerler metinde dikkat çekmektedir. Metin olaya dayalı bir anlatımla yazıldığı için anlatım akıcı, dil yalındır.

### **Doğu Beyazıt'ta Bir Anıt: İshak Paşa Sarayı Adlı Metnin İncelenmesi**

Başlığından da anlaşılacağı üzere metnin konusu İshak Paşa Sarayı'dır. Metinde sarayın tarihinden, özelliklerinden, güzelliklerinden bahsedilmiştir. Kullanılan anlatım ve dil sayesinde metin okunurken saray gezilmiş kadar olmaktadır. Sarayın bölümleri âdeta canlanmaktadır. Örneğin “ Birinci avludasınız. Durun ve bakının çevrenize. Sol yanımız saray muhafızlarıyla sipahilerin atlarına aittir.” , “İkinci avluya sütunlu, kemerli bir kocaman kapıdan geçeceksiniz. Yürüyün, sağınızdaki kubbenin altında Çolak Abdi Paşa ile ailesi yatmaktadır.” gibi cümlelerle günlük dile yakın bir üslup oluşturulmuştur. Tarihî bir değerimizi anlatması bakımından metnin güzel bir tercih olduğu söylenebilir. Metinde “tarihî eserleri koruma”, “tarihî zenginliğimizin önemi”, “kültürel mirasın önemi” gibi değer ve kültürel kavramlar yer almaktadır. Metinle, öğrencilere tarihî ve kültürel zenginliğimizin göstergesi olan eserlere ve kültürümüze sahip çıkmak önemlidir, ana fikri aşılacaktır.

### **Mavisini Yitirmiş Yaşamak Adlı Metnin İncelenmesi**

Metinde konu, doğanın insan üzerindeki etkisidir. Metinde, doğa güzelliğinin sembolü olan mavinin günümüzde yavaş yavaş yok olduğu anlatılmaktadır. Su rengi olan mavinin, temiz bir gökyüzü rengi olan mavinin insanda yaşama sevincini arttırdığı, insanların gülümsemelerini sağladığı ancak günümüzde mavinin yerini siyah ve gri tonlara bıraktığı, maviyi göremeyecek olan bir neslin geleceğinin çok da uzak olmadığından bahsedilmektedir. Bu açıdan öğrencilerin dikkati çevre kirliliğine çekilerek “doğanın önemi” kavratılmaya çalışılmıştır. Metin öğrencilere doğa sevgisi aşılacak ve onu koruma bilincinin gelişmesini sağlamak ana fikrini aşılacaktır. Metnin seçiminin bu bakımdan önemli olduğu açıktır. Metinde yer yer şiirsel dil kullanılmıştır. Devrik cümlelere yer verilmiştir. Anlatımın akıcılığı ve anlaşılabilirliğinin bazen zor olduğu söylenebilir. Metinde düşünsel plan kullanılmıştır.

Yukarıdaki incelemeler 6. sınıf Türkçe ders kitabının konu/tema, kahraman, plan, ana fikir, dil ve anlatım, kavram ve değerler yönünden çocuk edebiyatı niteliklerini taşıdığını ortaya koymaktadır.

## **7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında İncelenen Metinler**

| <b>Tema</b>                       | <b>Metin</b>                   |
|-----------------------------------|--------------------------------|
| 1. Tema: İletişim                 | Sevgisiz, Işıksız ve Mektupsuz |
| 2. Tema: Atatürk                  | Kaldık                         |
| 3. Tema: Kavramlar ve Çağrışımlar | Türk Dili                      |
| 4. Tema: Millî Kültür             | İyimserlik Kötümserlik         |
| 5. Tema: Doğa ve Evren            | Anadolu'nun Cirit Oyunları     |
| 6. Tema: Toplum Hayatı            | Renkler                        |
|                                   | Kuyruklu Yıldız                |

### **Sevgisiz, Işıksız ve Mektupsuz Kaldık Adlı Metnin İncelenmesi**

Metnin konusu, insanlar arasındaki iletişimidir. Metinde günümüzde teknolojinin ilerlemesi ile artık mektup yazılmadığı, iletişim için telefonların kullanıldığından bahsedilmektedir. Telefonlarda duyulan monoton sesin mektuptaki samimiyetin yerini alamayacağı, bu nedenle mektubun ayrı bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir. Bir iletişim aracı olarak mektubun, günümüz iletişim araçlarına nazaran insanın samimiyetini daha açık yansıttığı bundan dolayı yaşama bir anlam katmak için mektup yazılmasının önemi ana fikir olarak işlenmiştir. 7. sınıf öğrencisinin yaşamında mektup yazmadığı düşünülürse, metnin onları mektup yazmaya teşvik edici bir niteliğe sahiptir. Öğrencilerin daha önce duymamış olabileceği “divit, hokka” gibi mektup yazılırken eskiden kullanılan araç-gereç adları bulunmakla beraber metnin dili sade ancak durağandır. Metin “duygular”, “iletişim” ve “sosyalleşme” kavramlarını içermekte, “sevgi” değerini vurgulamaktadır. Metinde düşünce planı uygulanmış, fikirler genel olarak durağan bir üslupla ancak öğrencinin anlayabileceği bir düzen içinde verilmiştir.

### **Türk Dili Adlı Metnin İncelenmesi**

Metnin konusunu “Türk Dili”dir. Dil, millî kültürün aktarılmasında önemli bir araçtır. Kültür aktarımı yazılı veya sözlü olarak dille yeni nesillere aktarılır. Dili yok olan millet, benliğini kaybederek yabancılaşır. Bu bakımdan dil bir millet için çok önemli bir değerdir. Bu değeri korumak ve geliştirmek de o dili kullanan milletin mensuplarına düşmektedir. Dil bilinci ilköğretimden başlayarak yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde öğrencilere verilmelidir. İncelenen metinde dilin ve Türk dilinin önemine değinilmiş, Türk dilinin dünya dilleri arasında önemli bir yere sahip olduğu anlatılmıştır. Metinde “Türk dilinin zenginliği”, “dil bilinci” gibi kavram ve değerler bulunmaktadır. Türk dilinin çok zengin bir dil olarak dünyanın en iyi dillerinden biri olduğu ve ona sahip çıkmak gerektiği ana fikri işlenmiştir. Metin sayesinde öğrenci, dilin önemini kavrayacaktır. Bilimsel bir kitaptan alıntı olduğu için metnin anlatımı öğrenci seviyesi için çok akıcı değildir; ancak anlaşılabilir özelliğini de yitirmemiştir. Metinde “millî, dil, kültür, millî terbiye, milliyetçilik, Atatürkçülük” gibi soyut kavramlara çokça yer verilmiştir. Bu yönden öğrencilerin metne karşı ilgilerinin dağılabileceği söylenebilir. Metinde düşünsel plan kullanılmıştır.

### **İyimserlik Kötümserlik Adlı Metnin İncelenmesi**

Metnin konusunu insanî değerler olan iyimserlik ve kötümserlik oluşturmaktadır. Metinde insanları bu bakımdan sınıflandırarak çeşitli durumlar karşısında ne gibi tepkiler verecekleri belirtilmiştir. “İyimserlik”, “kötümserlik” metindeki ana kavram ve değerlerdir. İyi insan olmanın olumsuz durumlar karşısında bile iyimser olmaktan geçtiği ana fikri verilmektedir. Metinde kötümser insanların etrafında sürekli olarak olumsuz duygular uyandırdığı vurgulanmıştır; ancak insanların sürekli olarak aynı şekilde davranmasının mümkün olmayacağı gerçeği göz ardı edilmiştir, hayatta sadece iki türlü insan varmış gibi yansıtılmıştır. Metinde asıl olarak insanların daha mutlu, huzurlu, hoş görülü, saygılı, sevgi dolu bir şekilde bir arada yaşamaları için iyimserliğin herkes tarafından benimsenmesi gerektiği düşüncesi iletilmek istenmiştir. Konu ilgi çekici ve hayatla ilişkilidir. Dil ve üslup, öğrencilerin seviyelerine uygun, akıcı ve sadedir. Metin bir fikir yazısı olduğundan düşünsel plan kullanılmıştır.

### **Renkler Adlı Metnin İncelenmesi**

Metin, bir şiirdir. Şiir “doğa bilinci” temasına uygun olarak yazılmıştır. Şiirde doğa ve bireyin etrafındaki çevre renklerle eşleştirilerek bir yandan somutlaştırma yapılmış, bir yandan da yaşamın çevreniz, doğanız olamayacağı duygusu soyut olarak okura hissettirilmeye çalışılmıştır. Şiirin sade ve akıcı bir dili vardır. Şiir, öğrencilere “doğa bilinci” ve “yaşam sevgisi” değerleri kazandırmak için uygun bir araç niteliği taşımaktadır. İmge, sembol, remiz gibi kapalı anlatım yolları kullanılmadığı için anlaşılabilir bir metin özelliğindedir.

### **Kuyruklu Yıldız Adlı Metnin İncelenmesi**

Bir mahallede kadınlar arasında geçen kuyruklu yıldız üzerine ilginç diyaloglardan oluşan metin, komik ve eğlencelidir. Kadınlar kuyruklu yıldız hakkında kulaktan dolma bilgilerle birbirinden ilgi çekici yorumlarda bulunmaktadır. Kuyruklu yıldızın sadece kuyruğunun çarpacağı ancak kuyruğun zehirli olduğu gibi yorumlar bulunmaktadır. Kahramanlar mahalledeki sıradan insanlardır. Metinde bilimsel nitelik taşımayan bilgilerin saçma durumlara yol açabileceği ana fikri verilmektedir. Metni okuyan öğrenci kuyruklu yıldızın ne olduğunu merak edecektir. Ayrıca her öğrencinin şahit olabileceği bir durum söz konusudur. Mahallelinin kendi aralarında bilmedikleri bir durum hakkında ilginç yorumlar yapması, öğrencinin gerçek yaşamında karşılaşabileceği bir olaydır. Metinde olay planı kullanılmıştır. Metnin dilinin sade, anlatımının akıcı olduğu söylenebilir. Metinde gereksiz uzunlukta cümleler kullanılmamıştır, konuşma diline çok yakın bir anlatım vardır.

## **8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında İncelenen Metinler**

| <b>Tema</b>                 | <b>Metin</b>          |
|-----------------------------|-----------------------|
| 1. Tema: Zaman ve Mekân     | Kız Kalesi            |
| 2. Tema: Atatürk            | Atatürk ve Bilim      |
| 3. Tema: Millî Kültür       | İhtiyar Çilingir      |
| 4. Tema: Toplum Hayatı      | Aşinasız              |
| 5. Tema: Bilim ve Teknoloji | Bilgisayar Yalnızlığı |
| 6. Tema: Kişisel Gelişim    | İki İyi İnsan         |

### **Kız Kalesi Adlı Metnin İncelenmesi**

Silifke’de bulunan Kız Kalesi’nin kuruluş hikâyesi konu olarak ele alınan bu metinde bir kâhinin söylediğine göre beyin kızının on dokuz yaşına geldiğinde yılan tarafından sokularak öldürüleceği, bunu duyan beyin denizin ortasına kale yaptırmaya karar verdiği anlatılmaktadır. Efsanevî bir dille anlatılan bu öykü öğrenciler için ilgi çekicidir. Tarihî bir kalenin ilginç kuruluş hikâyesini öğrenmek öğrencilerin ülkemizdeki bu tür yerleri tanıma isteklerini arttıracaktır. Bu metin, öğrencilerin genel-kültürlerine katkı sağlayacaktır. Metnin üslubu akıcı ve sadedir. Metinde plan kullanılmakla birlikte düşünsel bir olay örneği verildiğinden akıcı bir anlatım sağlanıp anlaşılabilirlik kolaylaşmıştır. Metinde “yurt sevgisi”, “evlat sevgisi” değerleri vardır. Metinden kültürel zenginliklerle dolu bu yurdu sevmeliyiz, ana fikri çıkarılabilir.

### **Atatürk ve Bilim Adlı Metnin İncelenmesi**

Metnin konusu Atatürk’ün bilimle olan ilişkisidir. Atatürk’ün bilim üzerine söylediklerinden örnekler vererek bilimin çağdaşlaşmanın şartı olduğu vurgulanmaktadır. Atatürk’ün bilim ve uygarlık arasında yakın ilişki kurduğu ve her ikisini de dinamik yönleriyle vurgulamaya özen gösterdiği kendisinden alıntılanan sözleriyle yer almıştır. Metinde “çağdaşlaşma”, “bilimin önemi”, “gelişmişlik” gibi kavram ve değerler verilmiştir. Bilimin, çağdaşlaşmanın ön şartı olduğu ana fikri işlenmiştir. Metin, öğrencilerin Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucusunun bilime verdiği önemin farkına varması sağlayarak onların bilime karşı ilgilerini artırmayı hedeflemektedir. Bilim olmadan bir ülke kalkınamaz fikrini öğrencilere aktaran bu metinde düşünsel plan kullanılmıştır. Metnin üslubu biraz durağan ve ağırdır. Bunda metin dilinin akademik olmasının etkisi vardır.

### **İhtiyar Çilingir Adlı Metnin İncelenmesi**

Metnin konusu “sanat ve sanatçıya verilen” önemlidir. Konu, ihtiyar çilingir ustasının yaşadığı bir olay anlatılarak işlenmiştir. Genç bir delikanlı elindeki değneğe beş on halka geçirilmesini isteyen usta işini yapıyor ancak usule aykırı olarak değneğin yan tarafına da halka takılmasını istenince usta karşı çıkıyor ve delikanlıyı gönderiyor. Metinde “meslek ahlâkı”, “mesleğin sanat olması” gibi kavram ve değerler verilmektedir. Her şeyin para olmadığını, paradan daha önemli olanın, işi sanat olarak görüp usule uygun davranmak gerektiği, ana fikri verilmektedir. Öğrencilere hem sanatın, sanatçının önemini hem de doğru davranışın nasıl olması gerektiğini anlatan bu metin ayrıca büyüklere saygılı olmanın önemi üzerinde de durulmuştur. Gerçek hayatta karşılaşılabilecek kahramanlar ve yaşanabilecek bir olayın yer aldığı bu metinde olay planı kullanılmıştır. Metinde sade bir dil, geniş bir kelime hazinesi, akıcı bir anlatım dikkat çekmektedir.

### **Aşinasız Adlı Metnin İncelenmesi**

Metnin konusu insanın yalnızlığıdır. İnsan nerede yaşarsa yaşasın, eğer etrafında tanıdık yüzler yoksa yalnızdır. Metinde koca bir şehirde kimseyi tanımadan yaşamaktansa herkesin birbirini tanıdığı küçük bir kasabada yaşamanın daha güzel olduğu anlatılmaktadır. Bireyler büyük şehirlerde yalnızlaşmaktadır. Diğer insanlarla ilişkiler sadece iyi günler dilemekten ibaret kalmaktadır. Bu durum insanın duyguları paylaşma ihtiyacını gidermemekte, insanı sıkıntıya sokmaktadır. Metin “paylaşım”, “sevmek”, “yalnızlık” değer ve kavramları içermektedir. İnsanın en önemli ihtiyaçlarından olan duygu, düşünce ve hayalleri başka biriyle paylaşabilmesi onu daha mutlu kılacaktır. Bu metin sayesinde öğrencilerin tanıdık yüzlerin ne kadar önemli olduğunun farkına varacağı, arkadaşlarının değerini daha iyi anlayacakları söylenebilir. Metinden, insanın başka insanlara, paylaşmaya ve sevmeye ihtiyacı vardır, ana fikri çıkarılabilir. Öğrenciye hayatındaki diğer insanların değerinin bilincini vermesi bakımından önemli bir metindir. Sohbet türünde olan bu metinde dil ve üslup öğrencinin seviyesine çok uygundur. Anlatım karşılıklı konuşuyor gibidir. Birkaç cümle çok uzun olsa da metin konuşma üslubuyla kaleme alınmıştır. Bu sayede kolay anlaşılabilir. Metindeki şiir parçaları üslupta estetikliği sağlamaktadır. Metinde düşünsel plan kullanılmıştır.

### **Bilgisayar Yalnızlığı Adlı Metnin İncelenmesi**

Bilgisayar ve teknolojinin yaşamımızdaki yeri metnin konusudur. Metin, konusu ile günümüz çocuklarının içinde bulunduğu durumu çok güzel bir şekilde anlatmaktadır. Metinde “bilgisayar”, “teknoloji”, “yalnızlaşma” gibi kavram ve değerler verilmektedir. Teknolojinin esiri olan kuşağın sokak oyunları gibi tat ve zevklerden mahrum kalarak yalnızlaştığı ana fikri işlenmiştir. Bu metinde anlatılanların çoğu, birçok öğrenciye tanıdık gelecektir. Çünkü aynı şeyleri yaşıyorlar, görüyorlar. Bilgisayar ve internetin başında geçirilen vakit gün geçtikçe artmaktadır. Metinde düşünsel plan kullanılmıştır. Yazar, gerçek yaşamın sorunu diyebileceğimiz bir durumu, akıcı bir anlatımla öğrencinin farkına varmasını sağlamayı hedeflemiştir. Dili, sade ve akıcıdır; ancak metinde birçok benzetme ve tamlama bulunmaktadır. Bunların bir kısmı öğrencilerin seviyesine uygun değildir: “Mağrur sevgili,



manevî zevkler, harikulade yaratık mevkii gibi. Haşim'in "O Belde" sinden bahis ise seviye üzeri bir husus olarak dikkat çekmektedir.

### **İki İyi İnsan Adlı Metnin İncelenmesi**

İnsanlar için "iyiliğin önemi" metnin konusudur. Metinde, kiracı olan bir ailenin oturdukları evden çıkıp kiralık ev aramaları ve bu süreçte karşılaşılan zorluklar akıcı bir dille anlatılmaktadır. Metinde "iyilik", "güven", "yardımseverlik" gibi kavram ve değerler verilmektedir. İnsanın bir yuvasının olmasının, başkalarına karşı ön yargılı yaklaşılmasının, insanlara güvenmenin, iyilik yapmanın ne kadar önemli olduğu, ev sahibi-kiracı ilişkisi çerçevesinde verilmiştir. Hayatta iyi insan olmalı gerektiği ana fikri işlenmiştir. Kahramanlar, günlük yaşamda karşılaşılabilecek halktan kimselerdir. Metnin gerçek yaşamla ilişkilidir. Bu bakımdan o yaştaki çocukları hayata hazırlamada önemli bir metindir. Dili akıcı ve sadedir.

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

İncelenen kitaplar, MEB tarafından 2010 yılında yayınlanmış ilköğretim 6,7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarıdır. Her sınıfta toplam altı tema bulunmaktadır. Her temadan birer metin olmak üzere toplam 18 metin çocuk edebiyatının içeriksel özellikleri açısından incelenmiştir. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler üzerinden hem ana dili öğretimi yapılmakta hem çocuğu hayata hazırlamakta hem de millî ve manevî değerler aktarılmaktadır. Bu bakımdan önemli bir yere sahip olan Türkçe dersinde araç metinlerin, çocuk edebiyatı niteliklerine uygun olması, çocuğun dil zevkini kazanmasında ve topluma faydalı bir vatandaş olarak yetişmesinde büyük bir öneme sahiptir.

İncelenen metinler ait olduğu temalara uygundur. Konusu ve ilettiği mesaj bakımından hedef kitlenin amaçlara ulaşmasına hizmet etmektedir. İncelenen metinlerin konuları, o yaştaki çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermektedir. Türk gelenek, görenek, âdet ve millî değerleri konu alan metinlerin yanı sıra ders kitaplarında günlük yaşama ilişkin konular da bulunmaktadır. Öğrencilerin ileriki yaşamlarında karşılaşılabilecekleri olay ve olguları konu edinen örnek metinlere de yer verilmiştir. Konuların genel anlamda öğrencilerin ilgisini çekeceği söylenebilir.

İncelenen metinlerde, öğrencinin çevresinde her an karşılaşılabileceği kahramanlar yer almaktadır. Kurgu metinlerdeki kahramanların çoğu, öğrencilerin örnek alacakları davranışları sergilemektedir. Yaptıkları ve eserleriyle kalıcı izler bırakan kahramanlar, öğrencilerin özdeşleşme ihtiyacına cevap vermektedir. İncelenen metinlerde sıra dışı kahramanlar, çocukların gelişimini olumsuz etkileyecek tipler bulunmaması, Türkçe ders kitaplarının "kahramanlar" yönünden çocuk edebiyatı niteliğini taşıdığını göstermektedir.

İncelenen metinlerin anlatımının, dil ve üslubunun çocuğa göre olduğu söylenebilir. Çeviri metinlerinde bazen anlaşılabilirlik sorunları göze çarpmaktadır, çeviriye özen gösterilmesi bu sorunu ortadan kaldıracaktır. Özellikle fikir yazılarında ve bilgilendirici metinlerde daha akademik bir üslup kullanıldığı belirlenmiştir. Bu üslubun bir gereği olarak anlatım da olay yazılarına göre daha durağandır. Bu tür metinlerde kullanılan dil öğrencilerin seviyelerine uygundur.

İncelenen metinlerde, çocukların kazanması gereken, onların kimliğini ve kişiliğini geliştirip zenginleştiren değer ve kavramlar yer almıştır. Metinler, değer ve kavramlar yönünden çocuk edebiyatı alanının "eğitcilik" niteliğini taşımaktadır.

6-7-8. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilerek incelenen metinlerin planları, çocukların kolay anlamalarını sağlayacak özellikler taşımaktadır; planlar kronolojik sıralamaya, mantık yaklaşımlarına, olayların akışına uygundur.

Ders kitapları, öğretim sürecinde en çok başvurulan eğitim aracıdır. Diğer bütün derslerde olduğu gibi Türkçe dersinde de en çok kullanılan araç, ders kitabıdır. Kitaptaki metinlerin ana kaynağını çocuk edebiyatı ürünleri oluşturmaktadır.

Çocuk, Türkçe dersindeki metinler sayesinde bilgisini artıracak; evrensel, millî ve manevî değerlerin öneminin farkına varacak, dilinin zenginliklerini kavrayacak, temel dil becerilerini geliştirecek aynı zamanda hayal dünyalarını ve zihinsel yaratıcılıklarını genişletecektir. Bu bakımdan Türkçe dersi için hazırlanacak kitaplar hazırlanırken seçilecek metinlerin çocuğa ve çocuk edebiyatının niteliklerine uygun olması gerekmektedir.

Bütün bu sonuçlardan hareketle:

- Türkçe ders kitabı hazırlanırken çocuk edebiyatı alan uzmanlarının ve çocuk gelişimcilerinin görev alması,
- Çocukların hayal dünyasını ve yaratıcılıklarını harekete geçirecek metinlere daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Duman, A. (2002) "MEB İlköğretim 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı Üzerine Bir Değerlendirme". *Millî Folklor*, 56 (148-152).
- Dursunoğlu, H. vd. (2007) *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ekiz, D. (Ed.) (2007) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Evren, Z. (2008) *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Edebî Metinlerin Çocuk Edebiyatı Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Güleryüz, H. (2002) *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gürel, Z. Temizyürek F. Şahbaz N.K. (2007) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Öncü Kitap.
- Hızlı, İ. (2006) *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Metinlerin Çocuk Edebiyatı Ölçütleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Kıbrıs, İ. (2000) *Uygulamalı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Eylül Yayınevi.
- Kılıç, O. ve Cinoğlu, M. (Ed.) (2008) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- MEB, (2010) *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara.
- MEB, (2010) *İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara.
- MEB, (2010) *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara.
- MEB, (2005) *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Nas, R. (2002) *Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Oğuz, Ş (2006) "İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Araç Metinlerin Türkçe Öğretim Program Amaçları ve Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin İçeriksel Özellikleri Açısından Değerlendirilmesi". *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (04-06 Ekim 2006), s. 307-313, Ankara.
- Oğuzkan, A.F. (2006) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Okuyan, H. Y. (2008) "Türkçe Öğretiminde Çocuk Kitaplarının Dil Öğretimi Aracı Olarak Kullanılması". *Türk Halkları Edebiyatı II: Uluslar arası Çocuk Edebiyatı Kongresi*, s. 977-980, Bakü.
- Seven, S. vd. (2010) *Edebî Metinlerle Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, S. (2007) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yalçın, A. Aytaş, G. (2005) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.





# OKULÖNCESİ ANADİLİ ETKİNLİKLERİNDE ŞİİR KULLANIMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ (ADIYAMAN İLİ ÖRNEĞİ)

**Arş. Gör. Ayşegül ULUTAŞ**

Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü

**Arş. Gör. Mustafa Said KIYMAZ**

Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

## Özet

*Çalışmada okulöncesi ana dili etkinliklerinde şiirin kullanımına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, 2010-2011 güz döneminde resmi anaokullarında görev yapan on okulöncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmada veri toplamak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme kapsamında okulöncesi öğretmenlerine “Anadili etkinliklerinde şiir kullanırken hangi yöntem ve tekniklerden yararlanıyorsunuz? Anadili etkinliklerinde şiir kullanımı sırasında yararlanacağınız materyalleri hazırlarken dikkat ettiğiniz hususlar nelerdir? Anadili etkinliklerinde şiir kullanırken hangi eğitim mekânlarını kullanıyorsunuz? Anadili etkinliklerinde şiir kullanırken nasıl bir ortam hazırlıyorsunuz?” soruları yöneltilmiştir. Görüşmeler sonucunda okulöncesi öğretmenlerinin şiiri kullanırken genellikle beyin fırtınası, doğaçlama gibi tekniklerden çokça yararlandıkları; dayanıklı, kullanışlı ve çok amaçlı materyaller hazırlayıp kullandıkları gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır. Çalışmadan elde edilecek sonuçların, öğretmenlerin şiiri etkili ve verimli bir şekilde kullanmaları, dolayısıyla çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlaması açısından yol gösterici olacağı düşünülmektedir.*

*Anahtar Sözcükler: Okulöncesi öğretmeni, ana dili etkinlikleri, şiir kullanımı, öğretmen görüşleri.*

## Abstract

*The aim of this research is to evaluate the teachers' views about using poem in the native language activities. In this research, an interview form was prepared which contains open ended questions. By this interview form, using the poem in the native language activities was examined. The universe of the research is made up of teachers employed in Adıyaman and the sample group is of 20 teachers chosen randomly. In this study the interview technic was used. As a result to perform the using poem in the native language activities effectively and fruitfully the preschool teachers often found out to be preparing and using imprompt and brain storming. And also they used materials which are practicable and multipurpose. They controlled the class by including the students in the poem activities.*

*Key Words: Preschool teachers, native language activities, poem.*

## 1.Giriş

Günümüz çağdaş eğitim sisteminde okulöncesi eğitime büyük önem verilmektedir. Okulöncesi eğitimin bu denli önemli oluşunda ana dili etkinliklerinin rolü büyüktür. Ana dili etkinlikleri içerisinde şiir vazgeçilmez bir öneme sahiptir.

Türk edebiyatında çocuklara yönelik şiirlerin tarihi çok eski olmasa da özellikle günümüzde çocuklar için yazılmış şiirlerin genel şiirler içinde “önemli ve ayrıcalıklı” bir yerinin olduğunu belirtmek gerekir. Şiirin muhatabı, çocuklar olunca şiiri kullanırken daha dikkatli ve duyarlı olunması gerekmektedir (Demirel, 2010: 301).

“Şiir, zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan edebî anlatım biçimidir.” (TDK, 1998: 2004). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların ilgilerine göre belirlemiş oldukları şiirlere kendi yaratıcılıklarını da dâhil ederek şiirleri çeşitlendirmeleri, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlayabilmektedir. Ana dili etkinlikleri sırasında kullanılan ve hikâye öncesi etkinlikler arasında yer alan şiirler sayesinde çocuklarda dinlemeye karşı isteklilik artacak, çocuklar sözcüklerin ritmini kavrayacak, duygusal, dil ve kavram gelişimleri hızlanacak, ezber yapma becerileri

gelişecek ve şiiri ezbere okuyarak kendilerine güvenleri artacaktır. Şiir vasıtasıyla dilin gücünden yararlanabilen çocuk, yaratıcı düşüncesini de geliştirir (Güleryüz, 2002: 274).

Çocuk, gelişiminin her döneminde edebi ürünlere, özellikle şiire karşı olumlu bir ilgi gösterir. Bu bağlamda şiir dinlemekten, okumaktan ve ezberlemekten zevk duyar (Demirel, 2010: 301). Çocuğa güzellik ve insanlık duyguları aşılama, ona bir hayat görüşü kazandırmada şiirin etkisi büyüktür. Çocuğa ana dilini sevdirmeye ve onun zenginliğini tanıtmaya, bir duygu, düşünce ve izlenimin sanatlı olarak nasıl anlatılabileceğini öğretme bakımından şiirlerin, çocukların eğitiminde bir işlevi vardır (Açık Önkaş, 2009: 10). Olayları, insanları, cansız varlıkları duygulu, renkli ve etkili bir biçimde anlatan şiir, çocuğun birçok ruhsal ihtiyacını da karşılar. Daha küçük yaşlarda şiir dinleme ve okuma alışkanlığını kazanan bir çocuk, kültürümüze özgü ve estetik değerleri öğrenebileceği gibi yaratıcı etkinlikler bakımından da ufku genişlemiş olur (Oğuzkan, 2000: 14).

Şiir, çocukların algı dünyasına renk getirmesi ve onların hayal gücünü geliştirmesi bakımından oldukça önemlidir. Çocuklar, gelişimlerinin her döneminde şiire karşı olumlu tepki gösterirler; şiir dinlemekten, okumaktan ve ezberlemekten zevk alırlar (Açık Önkaş, 2009:1). Şiirler duygularla sesleri satırlarda birleştiren etkileyici ürünlerdir. Dilin çok özel kullanımını gerektiren âdeta kelimelerle musiki yaratan şiir, insanın kelimelerle ahenk oluşturduğu, pek çok düşünceyi kısa ve özlü bir anlatımla sunabildiği bir anlatım şeklidir (Akyol, 2006: 121).

Çocuklar her yaşta şiirden hoşlanırlar. Okuma öncesi dönemde kendilerine okunan uygun şiirleri dinlemekten ve daha ileri yaşlarda da anlamını tam olarak kavramasalar bile, ses değeri üstün basit mısra ve beyitleri ezbere söylemekten zevk duyarlar (Şirin, 1998: 8).

Ana dili etkinlikleri sırasında kullanılan şiirlerin çocukların ilgilerine, yaş seviyelerine, günlük planda yer alan konulara göre belirlenmesi, şiir okuma sırasında gerektiğinde bazı materyallerin kullanılması çocukların şiirlere karşı olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayabilmektedir. Bu bağlamda öğretmenler eğitim uygulamalarında, çocukların ilgilendiği konuları içeren ve ritim duygularını geliştiren, kısa, açık ve kolay anlaşılır olan, günlük programa uygun, çocuklarda dil sevgisi ve bilinci oluşturan şiirleri seçmeye özen göstermelidir.

Çocuk şiirlerinin okulöncesi öğretmenleri tarafından bilinçli bir şekilde kullanılması, onların ana dili etkinliklerini gerçekleştirmelerine olumlu yansıtılmaktadır. Bu yüzden öğretmenlerin ana dili etkinlikleri içinde yer alan şiiri nasıl kullandıkları, şiir kullanırken nelere dikkat ettikleri, kısacası şiir kullanımına ilişkin görüşlerinin ortaya konulması gerekmektedir.

Çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin okulöncesi ana dili etkinliklerinde şiir kullanımına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilecek sonuçların, öğretmenlerin şiiri etkili ve verimli bir şekilde kullanmaları, dolayısıyla çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlaması açısından yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

## **2.Yöntem**

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda toplanan verilerin ayrıntılı ve derinlemesine olması ve araştırmaya konu olan bireylerin görüş ve deneyimlerinin mümkün olduğu ölçüde doğrudan sunulması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 43). Bu çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin ana dili etkinliklerinde şiir kullanımına ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenip değerlendirilmesi hedeflenmektedir.

### **2.1. Katılımcılar**

Araştırma, 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz döneminde çeşitli resmi anaokullarında görev yapan on okulöncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Görüşmelere katılacak öğretmenlerin soruları gönüllü olarak cevaplamak isteyenlerden seçilmesine özen gösterilmiştir.

### **2.2.Verilerin Toplanması**

Çalışmada veri toplamak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme kapsamında okulöncesi öğretmenlerine "Anadili etkinliklerinde şiir kullanırken hangi yöntem ve tekniklerden yararlanıyorsunuz? Anadili etkinliklerinde şiir kullanımı sırasında yararlanacağınız materyalleri hazırlarken dikkat ettiğiniz hususlar nelerdir? Anadili etkinliklerinde şiir kullanırken hangi eğitim mekânlarını kullanıyorsunuz? Anadili etkinliklerinde şiir kullanırken nasıl bir ortam hazırlıyorsunuz?" soruları yöneltilmiştir.

### 2.3.Uygulama

Araştırma için yapılan görüşmenin zamanı ve yeri katılımcılarla birlikte belirlenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda bir görüşme formu hazırlandı. Bu formda giriş kısmı (araştırmanın amacı hakkında bilgi, tartışma sırasında uyulması gereken kurallar, görüşmenin yaklaşık ne kadar süreceği) ve hazırlanan açık uçlu sorular bulunmaktadır. Tartışma sonucu elde edilen verilerin tarafsız olarak değerlendirileceği ve sadece araştırmanın amacı için kullanılacağı katılımcılara özellikle belirtilmiştir.

### 2.4.Verilerin Analizi

Verileri analiz etmek için betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler indirgenerek kodlamalar yapılmıştır. Kodların belirlenmesi verilerin indirgenmesine, indirgenme işlemi ise verilerin bulanıklıktan kurtarılıp belirginleştirilmesine katkıda bulunur (Kuş, 2003).

### 3.Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde okulöncesi öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

**Tablo 1: Şiiri Kullanırken Yararlanılan Yöntem ve Teknikler**

| <u>Öğretmen Görüşleri</u>        | <u>Görüşler</u> |
|----------------------------------|-----------------|
| Şiir kullanırken beyin fırtınası | P, F, B         |
| Şiir kullanırken doğaçlama       | M,P             |
| Şiir kullanırken drama           | E               |
| Şiir kullanırken anlatım         | A, Y, Z, B, M   |

Tablo 1’de görüldüğü gibi okulöncesi öğretmenlerinden sekizi şiir kullanırken yararlanılan yöntem ve teknikler konusunda görüş ifade edebilmişlerdir. Görüş belirten sekiz öğretmen, ana dili etkinliklerinde şiir kullanırken beyin fırtınası, doğaçlama, drama ve anlatım yöntem ve tekniklerinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğunun bu konuda düşüncelerini belirtmeleri şiir kullanırken yararlanılan yöntem ve teknikler konusunda bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Üç öğretmen, şiiri kullanırken beyin fırtınası, iki öğretmen doğaçlama, bir öğretmen hem doğaçlama hem de beyin fırtınası, bir öğretmen drama, beş öğretmen anlatım, bir öğretmen hem doğaçlama hem anlatım, bir öğretmen ise hem beyin fırtınası hem de drama tekniklerinden yararlandığını ifade etmiştir.

**Tablo 2: Şiiri Kullanırken Yararlanılacak Materyalleri Hazırlarken Dikkat Edilen Hususlar**

| <u>Öğretmen Görüşleri</u>  | <u>Görüşler</u> |
|--|-----------------|
| Şiir kullanırken yararlanılan materyallerin çocukların gelişim seviyelerine uygun olması                 | A,F,M,E,P       |
| Şiir kullanırken yararlanılan materyallerin çok amaçlı olması  | B,E,A,A         |
| Şiir kullanırken yararlanılan materyallerin kullanışlı olması  | Y,M,F           |
| Şiir kullanırken artık materyallerin kullanılması gerektiğini  | B               |
| Şiir kullanırken yararlanılan materyallerin çocukların dikkatini çekmesi gerektiğini                     | Z,F,P           |
| Şiir kullanırken yararlanılan materyalin çocukların şiirleri tamamlamalarına yardımcı olması gerektiğini | A               |

Tablo 2’de görüldüğü gibi okulöncesi öğretmenlerin tamamı şiir kullanırken yararlanılacak materyalleri hazırlarken dikkat edilen hususlar konusunda görüş ifade edebilmişlerdir. Görüş belirten on öğretmen, ana dili etkinliklerinde şiir kullanımında yararlanılacak materyalleri hazırlarken materyallerin çocukların gelişim seviyelerine uygun, çok amaçlı, kullanışlı olması, çocukların dikkatini çekebilmesi, artık materyallerden yararlanması ve çocukların şiirleri tamamlamalarına yardımcı olması gerektiğini, ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tamamının bu konuda düşüncelerini belirtmeleri şiir kullanırken yararlanılan materyalleri hazırlarken dikkat edilmesi gerekenler konusunda bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Beş öğretmen, şiiri kullanırken çocukların gelişim seviyelerine uygun materyallerden yararlanması gerektiğini, dört öğretmen materyallerin çok amaçlı olması gerektiğini, üç öğretmen kullanışlı olması gerektiğini, bir öğretmen artık materyallerin kullanılması gerektiğini, üç

öğretmen çocukların dikkatini çekmesi gerektiğini, bir öğretmen ise materyalin çocukların şiirleri tamamlamalarına yardımcı olması gerektiğini ifade etmiştir.

**Tablo 3: Şiiri Kullanırken Yararlanılan Eğitim Mekânları**

| <u>Öğretmen Görüşleri</u> | <u>Görüşler</u> |
|---------------------------|-----------------|
| Sınıf                     | A,F,E,Z,B,P     |
| Okul Bahçesi              | F,E             |

Tablo 3'te görüldüğü gibi okulöncesi öğretmenlerinden altısı şiir kullanırken yararlanılan eğitim konusunda görüş ifade edebilmişlerdir. Görüş belirten altı öğretmen, ana dili etkinliklerinde şiir kullanırken sınıf ve okul bahçesinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğunun bu konuda düşüncelerini belirtmeleri şiir kullanırken yararlanılan eğitim mekânları konusunda bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Dört öğretmen, şiiri kullanırken eğitim mekânı olarak sınıftan yararlandıklarını ifade ederken iki öğretmen hem sınıf hem de okul bahçesinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir.

**Tablo 4: Şiiri Kullanmak İçin Oluşturulan Ortamın Özellikleri**

| <u>Öğretmen Görüşleri</u>   | <u>Görüşler</u> |
|---|-----------------|
| Şiir kullanırken çocukların rahat hareket edebilecekleri geniş bir ortam          | A,Z,M,E,P       |
| Şiir kullanırken çocukların düşündüklerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam | A,F             |

Tablo 4'te görüldüğü gibi okulöncesi öğretmenlerinden yedisi şiir kullanmak için oluşturulan ortam konusunda görüş ifade edebilmişlerdir. Görüş belirten yedi öğretmen, ana dili etkinliklerinde şiir kullanmak için çocukların rahat hareket edebilecekleri ve düşündüklerini rahatça ifade edebilecekleri geniş bir ortam oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğunun bu konuda düşüncelerini belirtmeleri şiir kullanırken oluşturulan ortam konusunda bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Beş öğretmen, şiiri kullanmak için çocukların rahat hareket edebilecekleri geniş bir ortam oluşturduğunu ifade ederken, iki öğretmen düşündüklerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam oluşturduklarını, bir öğretmen ise her iki seçeneği tercih ettiğini ifade etmiştir.

\*Öğretmen adaylarının isimlerinin baş harfleri verilmiştir.

#### **4. Sonuçlar ve Öneriler**

Şiir ana dili etkinliklerinde kullanılması açısından okulöncesi dönem çocukları için önem arz etmektedir. Şiirin etkili ve verimli bir şekilde kullanılabilmesi için okulöncesi öğretmenlerinin şiir hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin şiir kullanma konusunda deneyim kazanabilmeleri için ana dili etkinliklerinde şiiri çokça kullanmaları gerekmektedir.

Bu araştırmada okulöncesi öğretmenlerinin ana dili etkinliklerinde şiir kullanırken beyin fırtınası, rol oynama, doğaçlama, anlatım gibi yöntem ve tekniklerinden yararlandıkları,

Etkinlik sırasında kullanılacak materyallerin kullanışlı, dayanıklı, çocukların gelişim seviyelerine uygun, çocukların şiiri tamamlamalarına yardımcı olan nitelikte ve dikkat çekici olması gerektiği,

Etkinlik sırasında şiir kullanırken genellikle ortamda çocukların dikkatini dağıtan materyallerin olmadığı, çocukların düşündüklerini rahatça ifade edebilecekleri geniş bir ortam hazırlamayı tercih ettikleri,

Eğitim ortamı olarak genellikle sınıfı ve okul bahçesini kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre şu önerilerde bulunulabilir:

Anadili etkinliklerinde şiirin verimli ve etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlere gerekli bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır.

Şiir kullanırken yararlanılacak materyaller çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirlenmelidir.

Öğretmen, öğrenme sürecinde okulöncesi eğitimde kullanılan özel öğretim yöntemlerini kullanmalıdır.

Bu araştırma Adıyaman ilinde bağımsız anaokullarında görev yapan az sayıda okulöncesi öğretmeni ile yürütüldüğünden öğretmen sayısının daha fazla olduğu örneklemin oluşturulması, verilerin artmasını sağlayacaktır.

Öğretmen, eğlenceli, etkileşimli, verimli bir öğrenme ortamı oluşturmalıdır.

Okulöncesi öğretmenlerinin ana dili etkinliklerini etkili ve verimli şekilde gerçekleştirmeleri konusunda hizmet içi eğitimden yararlandırılmaları gerekmektedir.

#### **KAYNAKÇA**

Açık Önkaş, Nilgün (2009) "Çocuk Edebiyatı Kitaplarında Şiirin Yeri". *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23.

Akyol, Hayati (2006) *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Demirel, Şener (2010) *Edebi Metinlerle Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Güleryüz, Hasan (2002) *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Karasar, Niyazi (2005) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Oğuzkan, A. Ferhan (2000) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayınları.

Şirin, Mustafa Ruhi (1998) *Çocuk Edebiyatı Nedir?, Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2008) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.





# ***Çocuk Edebiyatı ve Eğitim***



## ÇOCUK VE TARİH DOSTU KİTAPLAR: SENDEN ÖNCE ANADOLU PROJESİ EĞİTİM KİTAPLARI

**Yrd. Doç. Dr. Ali Akın AKYOL**

Ankara Üniversitesi Başkent M.Y.O. El Sanatları Bölümü Eser Koruma Programı

**Prof. Dr. Fersun PAYKOÇ**

ODTÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Emekli Öğretim Üyesi

**Prof. Dr. Candan DİZDAR TERWIEL**

Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Seramik Bölümü

**Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL**

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü

**Naci ASLAN**

Oluşum Drama Enstitüsü

**Öğr. Gör. Barbaros GÜRÇAY**

Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler Bölümü

**Hikmet DENİZLİ**

Anadolu Medeniyetleri Müzesi Eski Müdürü

### Özet

*Senden Önce Anadolu Projesi Eğitim Kitapları ile çocukların tarihi ve kültürü sevmeleri, eğlenerek ve etkin katılımları ile Anadolu uygarlıklarını anlamaları sağlanmaya, bireysel ve evrensel değerlere ulaşılması hedeflenmiştir. Projede Anadolu Uygarlıkları on altı kitap halinde Türkçe ve İngilizce olarak işlenmiştir. Kitaplarda, ilgili döneme ait bilgileri tüm kitapların ana kahramanı olan "Güneş" anlatırken, her kitabın "çocuk kahramanı" günlük yaşamları ile ilgili açıklamalarda bulunmaktadır. Proje kitaplarında, çocuk kahramanların adları, cinsiyetleri, fiziksel özellikleri ile ilgili bireysel farklılıklara ve toplumsal cinsiyete duyarlı bir tutum sergilenmiştir.*

Anahtar Sözcükler: *Anadolu uygarlıkları, çocuk dostu kitaplar, tarih dostu kitaplar.*

### Abstract

*The main aim of the Anatolia Before You Project Books for children was to develop positive feelings for history and culture, understand Anatolian civilizations through enjoyment and active participation, develop individual and universal values. Anatolian civilizations have been presented in sixteen books in Turkish and English. In all of the books "The Sun" as the main character, provides the basic information related to the specific period, while the "Child Character" different in each book describes the daily life. In preparing the project books, the main emphasis was put on consistently developing sensitivity to gender and individual differences as reflected in the names, sex, sociocultural and physical characteristics of the child characters.*

Key Words: *Anatolian civilizations, child-friendly books, history-friendly books.*

### GİRİŞ

Örgün eğitim sistemi içinde tarih derslerine yönelik kitaplar ile bu derslerin işlenişindeki eksiklikler bilinmektedir. Daha çok bilineni tekrara dayalı, objektif olmayan ve öğreten tavırlı/tarafı eğitim sistemi içinde çocukların geçmişin uygarlıklarını öğrenmelerinden ziyade, kahramanlar tarihi halinde evrensel değerleri gözetmeden, görsel malzeme içermeyen kitaplar üzerinden herhangi bir alan gezisine dahi ihtiyaç duyulmadan ders sunumları yapılmaktadır. Haliyle katılım kanalları da oluşturulmamış dersler ile tek çıkar yol ezberciliğe çıkmaktadır. Hâlbuki çağdaş öğrenme kuramına göre öğrenmek için etkin

katılım gereklidir. Bundan dolayı didaktik bilgi aktarımı ve ezbercilik anlayışından uzaklaşarak eğitimde farklı bakış açılarına ve etkin katılımın yer aldığı yaşantılara dayalı metoda öncelik verilmelidir. Ezberciliğe tamamen karşı olan çağdaş eğitim sisteminde öncelikli olarak bireylerin gelişmesi amaçlanmakta, hayal gücünün, yaratıcılığın gelişmesi ön planda ele alınmaktadır.

Eğitim sisteminde farklı ortamların kullanımı ile etkin katılım daha kolay sağlanabilmektedir. Bu amaçla müzeler, en etkili öğrenme mekânı olarak uzun yıllardır tarih eğitiminde yerini almış durumdadır. Dünyanın önemli müzeleri, sadece sergiledikleri eserlerle değil müzelerinin sahip olduğu yayınları ile de dikkati çekmektedirler. Bu yayınlar sadece belli bir kesime yönelik olmayıp, her yaş ve özellikteki gruplara göre de çeşitlilik gösterebilmektedir. Uzun yıllar önce müze bünyesinde ve okullarda düzenlenen konferans ve seminerler ile başlayan Anadolu Medeniyetleri Müzesi eğitim etkinlikleri günümüzde, Müze Müdürlüğü'ne bağlı bir birim olarak çalışan "Müze Eğitim Birimi" tarafından müze eğitiminin amaç ve programları doğrultusunda çalışmalarını sürdürmeye başlamıştır. Anadolu Medeniyetleri Müzesi için 2002 yılında proje olarak hazırlanan ve 2003 yılında hayata geçirilen en önemli projelerin başında "Müze Eğitim Atölyesinin Kurulması ve Yapılandırılması" ve "Müze Eğitim Biriminin Kurulması ve Yapılandırılması" gelmiştir. Başlatılan bu çalışmaların bir sonucu olarak projelendirilen "Senden Önce Anadolu Projesi Eğitim Kitapları" bu alanda destekleyici bir kaynak olarak bu eksiği tamamlamak üzere 2005 yılında tasarlanmıştır. 2009 yılında tamamlanan Senden Önce Anadolu Projesi Eğitim Kitapları, Anadolu uygarlıklarını çocuklara sevdirmeyi amaçlayan, geniş katılımlı bir çalışma grubunun, öngörülmüş bir süreç sonunda belli bir disiplinle ortaya koydukları ürünlerdir. Burada özellikle vurgulanmak istenen bu kitapların hazırlanma sürecinde bir ekip olarak benimsenen doğaya, topluma, insana ve çocuğa duyarlı bilimsel yaklaşımdır.

Müzelerin etkin öğrenme ortamları olarak etkili bir şekilde kullanılabilmesi için özgün görseller, sorular ve etkinlikler ile desteklenen bu tarz kaynaklara giderek daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Senden Önce Anadolu Projesi Eğitim Kitapları çocukların hem tarihi severek, keyif alarak disiplinler arası bir anlayışla öğrenmelerine fırsat vermekte, hem de araştırma, yaratıcılık, eleştirel düşünme, tarih bilinci ve kültürler arası anlayış gibi beceri ve değerleri kazanmış kuşakların geleceği daha verimli bir şekilde oluşturacağı düşüncesine hizmet etmektedir. Proje eğitim kitaplarının İngilizce baskısının yapılmış olması da oldukça önemli bir gelişmedir. Çünkü Anadolu uygarlıklarının tanıtılması ve evrensel kültüre katkılarının paylaşılması farklı kültürlerdeki çocukların aynı beceri ve değerleri geliştirmelerine fırsat vermektir. Bu nedenlerle, bilimsel ilkelere uygun ve çocuk merkezli bir anlayışla ortaya çıkan Senden Önce Anadolu Projesi Eğitim Kitaplarının çocuk ve tarih dostu kitaplara iyi bir örnek oluşturmaktadır. Bu çalışmada, bu alanda önemli bir boşluğu dolduran Senden Önce Anadolu Projesi Eğitim Kitaplarının tanıtılması amaçlanmıştır.

## **SENDEN ÖNCE ANADOLU PROJESİ EĞİTİM KİTAPLARI**

Senden Önce Anadolu Projesi idari, danışma, tasarım ve metin yazarı gruplarının oluşturulması sonrasında konusunda uzman grupların senkronize çalıştığı geniş katılımlı, uzun erimli çalışmaların eseridir. Proje eğitim kitapları; danışmanlar, alan uzmanları, metin yazarı ve tasarımcılardan oluşan bir grup tarafından kırk üç ay süren elli dört değerlendirme toplantısında ele alınmıştır. Uygarlıklar ve dönemler; coğrafyası, kültür ve sanat ürünleri, yaşam biçimleri, kentleri, yapıları, düşünürleri ile on altı kitaba konu olmuştur. Tarihi dönem ve uygarlıklarla ilgili bilgileri sağlayan alan uzmanlarından elde edilen öz bilgiler, danışma grubunun yönlendirmeleri ile tasarım ve metin yazarı grup tarafından yazılı ve görsel hale getirilmiştir. Danışma grubuna sunulan metinler alan uzmanları tarafından hedef kitlenin gelişim özelliklerine uygun olarak değerlendirildikten sonra görselleştirilmiş ve tasarımları yapılmıştır (Şekil 1a-1g).

Senden Önce Anadolu Projesinin idari ve genel eşgüdümü bu amaçla çalışan koordinatörler tarafından yürütülmüştür. Danışma grubu çocuk gelişimi, eğitim, sanat ve arkeoloji konusunda ortak bir amaca dönük olarak değerlendirme yapabilmeye imkân veren uzmanlardan oluşmuştur. Projenin başarısının en önemli nedeni, başlangıcından sonuna kadar (Mart 2006 - Ağustos 2008) kesintisiz olarak verilen idari destek ile amaca dönük çalışma ortamlarının oluşturulmuş olmasıdır.

Proje toplantılarının tümü kayıt altına alınmıştır. Projede Anadolu uygarlıkları, günümüze kadar on altı bölüm halinde ele alınmıştır. Aşamalı olarak yürütülen proje çalışmalarının ilk aşamasında ilk on dönem, daha sonra da diğer altı dönem kitaplaştırılmıştır. Ara dönem ürünleri olarak ortaya çıkan on dönem kitabı, alanda çalışan akademisyenlere gönderilmiş, geri dönütler çerçevesinde yapılan değerlendirmelerle yeniden yapılandırılmış, çizim kalitesi ve yazım tekniği geliştirilerek zenginleştirilmiştir. Ayrıca proje ara ürünleri olan on eğitim kitabının içerdiği etkinliklerden seçilenler; karma ve homojen çocuk gruplarında, drama yöntemi kullanılarak uygulanmış, değerlendirmeler

yapılmıştır. Böylece projenin sonraki altı kitabının hazırlık çalışmaları daha verimli ve hızlı bir sürece kavuşmuştur.

Senden Önce Anadolu Projesi Eğitim Kitapları ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarda okuyan çocuklar dikkate alınarak hazırlanmış olsa da, daha küçük ya da daha büyük olan çocuklar hatta yetişkinler de bu kitaplardan yararlanabilecek durumdadırlar. Hedef alınan gruptaki çocuklar dikkate alındığında, bu çocukların gelişim olarak soyut kavramları anlayabilecekleri bir dönemin başlangıcında oldukları söylenebilir. Bu dönem çocukları düşüncelerini soyut yollarla ortaya koyabilir, geçmiş ile günümüz arasında bağlantı kurabilirler. Çocukların bu özellikleri geçmişi anlatan Senden Önce Anadolu Projesi Eğitim Kitapları'nı daha etkili anlayabilmelerini sağlayacaktır. Proje Eğitim Kitapları örgün eğitim programlarıyla çelişmeyen, bilgilendirici ve destekleyici bir nitelik taşıdığından eğitimciler derslerinde kitaplardan etkili bir şekilde yararlanabileceklerdir.

Sette yer alan kitaplar, eğitimci olmaksızın çocukların tek başlarına kullanmalarına da olanak sağlamaktadır. Kendi başına kitapları inceleyen çocukları desteklemek için nitelikte, eğitim kitaplarında yer alan "buluntu sayfası" yardımıyla çocuklar dönemle ilgili objelere başta Anadolu Medeniyetleri Müzesi olmak üzere müze sergilerini ziyaret ederek ulaşabilecek durumdadırlar. Bu şekilde de çocukların kitaplarda öğrendiklerinin kalıcılığını sağlama şansları artacaktır. Ayrıca kitaplarda iraksak düşünceye hitap edecek şekilde hazırlanmış olan sorular ve etkinlikler ile çocukların yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine de fırsat verilmektedir.

Projede Anadolu Uygarlıkları; Yontma Taş Çağı'ndan günümüze kadar, on altı kitap halinde Türkçe ve İngilizce olarak işlenmiştir. Bu kitaplar tarih sırasına göre; Yontma Taş Çağı, Yeni Taş Çağı, Bakır Taş Çağı, Eski Tunç Çağı, Asur Ticaret Kolonileri Dönemi, Hititler, Geç Hititler, Urartular, Frigler, Batı Anadolu Uygarlıkları, Anadolu'da Helenistik Dönem, Anadolu'da Roma Dönemi, Bizanslılar, Selçuklular, Osmanlılar ve Türkiye Cumhuriyeti'dir.

Senden Önce Anadolu Projesi Eğitim Kitaplarında, ilgili döneme ait bilgileri tüm kitapların ana kahramanı olan "güneş" anlatırken, her kitabın "çocuk kahramanı" günlük yaşamları ile ilgili açıklamalarda bulunmaktadır. Proje kitaplarında tarihe ve ilgili alanlara; barışçı, yansız, ötekileştirmeden benimseyen bir bakış açısı ile bakılması sağlanmaya çalışılmıştır. Kitaplarda, örtük programın özellikleri dikkate alınarak çocuk kahramanların fiziksel özellikleri ile ilgili bireysel farklılıklara ve toplumsal cinsiyete duyarlı bir tutum sergilenmiştir.

Kitaplarda yazın dili ve görseller özgün niteliktedir. Çocuk kahramanların yaşamı, ailesi ve çevresiyle ilgili tüm metinlerde, soru ve etkinliklerde, etkin öğrenmeyi sağlayıcı, çocuk merkezli yaklaşım benimsenmiştir. Çocuklarımızda insanın ve toplumun karşılıklı bir etkileşim içinde değişmesi ve gelişmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve değerlere temel oluşturacak özelliklere öncelikli olarak yer verilmiştir. Yazın dilinde seçilen kelimelere özel önem verilmiş, alana ait terimlerde Türkçe karşılıklar (Neolitik/Cıvalı Taş Çağı yerine Yeni Taş Çağı, Ephesos yerine Efes gibi) benimsenmiş, dönemlere özgü çocuk isimleri (Bakır Çağ Döneminde Bakırca, Hitit Dönemi'nde Kadeş Anlaşmasına atıfla Barış, Cumhuriyeti Dönemi'nde ise adı ve soyadıyla Güneş Anadolu gibi) belirlenmiştir.

Proje ürünleri bez bir çanta içinde sunulmuştur. Omuzda taşınabilen ağız kapalı bez çantalarda çocuklara eğitim kitaplarının yanında proje kahramanları posterleri, proje takvimi, bloknot, kes-yapıştır / kostüm-giydir / boyama yap tarzında hazırlanmış kahramanları içeren karton malzemeler ile bir kalemlik içinde boyama kalemleri, silgi ve küt uçlu plastik makas bir eğitim seti halinde sunulmuştur. Tasarım grubu tarafından eğitim setinde her kitaba konu olan çocuk kahramanların bire-bir boyutta hazırlanmış kalın karton mankenleri hazırlanmıştır. Eğitim atölyesine yerleştirilen bu maketlerde çocukların yüz kısımları boş bırakılmış, böylece çocukların kendi yüzlerini "çocuk kahramanların yüzlerine" yerleştirmeleri ve fotoğraf çektirmeleri sağlanmıştır.

Proje ürünü kitaplarının İngilizceye çevrilmesi ve proje malzemeleri (çanta, boyama kalemi vb.), dağıtımını sponsorlar aracılığıyla sağlanmıştır. Proje ürünleri düzenlenen özel bir basın toplantısı ile paylaşılmıştır. Projenin birinci ve ikinci aşama ürünlerinin sunumunda dönemin Kültür ve Turizm Bakanı'nın katılımı sağlanarak daha geniş kitlelere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Bu haliyle proje ve ürünleri; kamu kesiminde ilgili alanda tüm Anadolu tarihini (Türkiye Cumhuriyeti'ni de içeren) çocuklar için çok yönlü bir bakış açısı ile ele alan ilk proje olma özelliğine sahiptir.

## SONUÇ

Senden Önce Anadolu Projesi Eğitim Kitapları Seti, Anadolu'nun günümüze kadar kucak açtığı uygarlıkları çocuklara tanıtmayı amaçlayan, bu amaçla oluşturulmuş geniş katılımlı çalışma grubunun belli bir disiplinle ve çağdaş eğitim anlayışıyla öngörülmuş bir süreç sonunda ortaya koydukları ürünlerdir.

Projede Anadolu uygarlıklarının Yontma Taş Çağı'ndan günümüze kadar on altı kitapta etkin öğrenmeye dayalı yaklaşımla işlenmesi eğitim sürecinde ve farklı alanları kapsayan müze eğitimi alanında önemli bir ihtiyacı karşılamaktadır.

Disiplinler arası bir anlayışla ve çocuk ve tarih dostu bir bakış açısıyla ortaya çıkan "Senden Önce Anadolu Projesi Geliştirme Süreci ve Eğitim Kitapları"nın hem çocuklar, hem de eğitimciler açısından önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir. Proje kapsamında ortaya çıkan on altı kitabın çocuklar ve eğitimcilerin yanı sıra tarih/arkeoloji alanı ağırlıklı olmak üzere sosyal ve fen bilimlerine ilgisi olan gençler ve yetişkinler için de önemli bir kaynak olduğu düşünülmektedir. Bu kitapların okul ve aile ortamında kullanılmak üzere geliştirilecek eğitim malzemelerine örnek olması beklenmektedir.

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Adams, G. (1989) *Museums and Galleries: A Teachers' Handbook*. London: Hutchinson.
- Akyol, A.A. (2003) "Müze ve Galerilerin Eğitim İşlevleri". *Evensel Kültür Dergisi*, 140, 71-73.
- Akyol, A.A., Koman, E., Baysuğ, A., Yılmaz, M.O., Thomas-Özel, C. ve Demirdelen, H. (2004) *Anadolu Medeniyetleri Müzesi Eğitim Seksiyonu Projesi*. (Ed. Müge Artar), ÇOKAUM Yayın No: 11, 437-446.
- Akyol, A.A. (2006) "Müzeceilikte Bir Müze: Anadolu Medeniyetleri Müzesi". *Çoluk Çocuk Dergisi*, 62, 11, 58-59.
- Akyol, A.A. (2006) "Müzekent Ankara". *Evensel Gazetesi*, 17 Kasım 2006.
- Akyol, A.A. ve Köksal-Akyol, A. (2006) Arkeolojik Alanda Drama, Magnesia Örneği. *Türkiye 7. Drama Liderleri Buluşması ve Ulusal Drama Semineri*, 47-58.
- Demirdelen, H. (2003) Müze Eğitimi Uygulamaları. *Anadolu Medeniyetleri Müzesi 2002 Yıllığı*, XVII, 331-341.
- Demirdelen, H., Alpagut, A. ve Demirtaş, N. (2005) Anadolu Medeniyetleri Müzesi'nin 2003-2004 Yılı Eğitim Etkinlikleri, Müze Eğitim Atölyesi ve Çocuk Şenlikleri. *Anadolu Medeniyetleri Müzesi 2003-2004 Yıllığı*, XVII, 55-85.
- Denizli, H., Alpagut, A., Demirdelen, H., Metin, M., Demirtaş, N. ve Akyol, A.A. (2006) Anadolu Medeniyetleri Müzesi 2005-2006 Yılı Eğitim Etkinlikleri, Müze Eğitim Atölyesi, III. Müze Çocuk Şenliği ve Roma Hamamı I. Çocuk Olimpiyatları. *Anadolu Medeniyetleri Müzesi 2005 Yıllığı*, XIX, 35-85.
- Denizli, H., Tırpan, N., Demirtaş, N., Alpagut, A., Demirdelen, H., Metin, M., Geleri, C., Çelik, T., Gündüz, U., Günay, S., Yıldız, B., Bayram, S. (2007) Anadolu Medeniyetleri Müzesi 2006-2007 Yılı Eğitim Etkinlikleri, Müze Eğitim Atölyesi, IV. Çocuk Şenliği ve II. Çocuk Olimpiyatları. *Anadolu Medeniyetleri Müzesi 2006 Yıllığı*, XX, 35-87.
- Edson, G. and Dean, D. (1994) *The Handbook for Museums*. London: Routledge.
- Hein, G.E. (1998) *Learning in the Museum*. London: Routledge.
- Hooper - Greenhill, E. (1994) *Museum and Gallery Education*. Leicester: Leicester University Press.
- Hooper-Greenhill, E. (1994) *Museums and their Visitors*. London: Routledge.
- Hutchinson Brooks, J.G. & Brooks, M.J. (1999) *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. New York: ASCD.
- Paykoç, F. (2002) Türkiye'de Müze Eğitimi Uygulamaları. Bul. Kay.: Onur, B. (Ed) *MüzeEğitimi Seminerleri: Akdeniz Bölgesi Müzeleri*. (49-59), Antalya: Suna-İnan Kıraç Akdeniz Medeniyetleri Araştırma Enstitüsü.
- Paykoç, F. (2008) Müzede Düşünerek, Dokunarak ve Hissederek Öğrenme. Bul.Kay.: VEKAM. *Geçmişten Geleceğe Türkiye'de Müzeceilik II: Eğitim, İşletmecilik ve Turizm Sempozyumu*. (113-127), Ankara: VEKAM.
- Paykoç, F. ve Baykal, S. (2000) Müze Pedagojisi: Kültür, İletişim ve Aktif Öğrenme Ortamı Olarak Müzelerin Etkliliğine İlişkin bir Çalışma. Bul.Kay.: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı. *Müzeceilikte Yeni yaklaşımlar: Küreselleşme ve Yerelleşme*. (102-113), İstanbul: Numune Matbaacılık.
- The Metropolitan Museum of Art (1998) *Education Programs*. New York.

## SENDEN ÖNCE ANADOLU PROJESİ ÇALIŞMA GRUBU

**Proje Adı:** Senden Önce Anadolu Projesi, **Proje Sahibi:** Anadolu Medeniyetleri Müzesi, **Proje Başkanı:** Hikmet Denizli (Anadolu Medeniyetleri Müzesi Müdürü), **Proje Başkan Yardımcıları:** Nihal Tırpan ve Emel Yurttagül (Anadolu Medeniyetleri Müzesi Müdür Yardımcıları), **Proje Koordinatörü:** Yrd. Doç. Dr. Ali Akın Akyol, **Proje Müze Koordinatörü:** Nihal Tırpan (Anadolu Medeniyetleri Müzesi Müdür Yardımcısı), **Proje Danışmanları:** Prof. Dr. Fersun Paykoç (ODTÜ Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Emekli Öğr. Üyesi), Prof. Dr. Candan Dizdar Terziel (Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Seramik Bölümü), Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol (Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fak. Çocuk Gelişimi Bölümü), Naci Aslan (Oluşum Drama Enstitüsü), Yrd. Doç. Dr. Ali Akın Akyol (Ankara Üniversitesi Başkent M.Y.O. Restorasyon-Konservasyon Programı), **Set Dönem Danışmanları:** **Yontmataş Çağı;** Yrd. Doç. Dr. Metin Kartal (Ankara Üniversitesi D.T.C.F. Arkeoloji Bölümü Prehistorya ABD), Dr. Kadriye Özçelik (Ankara Üniversitesi D.T.C.F. Arkeoloji Bölümü Prehistorya ABD), Dr. Beray Kösem (Ankara Üniversitesi D.T.C.F. Arkeoloji Bölümü Prehistorya ABD), **Bizanslılar;** Dr. Nilüfer Peker (Başkent Üniversitesi Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimari Fakültesi Sanat Tarihi Bölümü), **Selçuklular ve Osmanlılar;** Doç. Dr. Bekir Eskici (Ankara Üniversitesi Başkent M.Y.O. Restorasyon-Konservasyon Programı), Doç. Dr. Muhammet Görür (Gazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sanat Tarihi Bölümü), **Konsept ve Tasarım:** Melike Şamgul , Filiz Sureka (Tasarım Ofisi Ltd. Şti.), **Resimleyenler:** Işık Çuhacıoğlu (Ressam), Ender Coşkun, **Metin Yazarı:** Barbaros Gürçay (Öğretim Görevlisi/Yazar, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler Bölümü), **Grafik Tasarımcı:** Aynur Fomin, **Bilgi ve Belgeleri Hazırlayanlar:** Nihal Tırpan (Anadolu Medeniyetleri Müzesi Müdür Yardımcısı, Arkeolog), Asuman Alpagut (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Antropolog, Müze Eğitimcisi), Halil Demirdelen (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Arkeolog, Müze Eğitimcisi), Nuray Demirtaş (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Arkeolog, Müze Eğitimcisi), Zehra Taşkırın (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Arkeolog), Yasemin Çuhadar (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Arkeolog), Soner Ateşoğulları (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Arkeolog), Canan Geleri (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Arkeolog Sanat Tarihçisi), Aynur Talaakar (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Arkeolog), Dr. Rukiye Akdoğan (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Hititolog), Dr. Şerife Yılmaz (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Sumerolog), İsmet Aykut (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Hititolog), Okan Cinemre (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Arkeolog), Filiz Akman (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Hititolog), Mustafa Metin (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Arkeolog), Tolga Çelik (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Arkeolog), Mehmet Sevim (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Arkeolog), Mehmet Akalın (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Arkeolog), Nilgün Sinan (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Arkeolog), Melek Yıldızturan (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Arkeolog), Sevinaz Günay (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Arkeolog), Sena Mutlu (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Sanat Tarihçisi), Oğuz Bostancı (Anadolu Medeniyetleri Müzesi, Arkeolog), **Çeviri:** Gülsima Baykal (SGB Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri), **Çeviri Editörü:** Hakan Bakkalbaşı



Şekil 1a. Proje Eğitim Kitaplarının Kapak Sayfaları





Şekil 1b. Proje Eğitim Kitaplarının Künye ve Giriş Sayfası



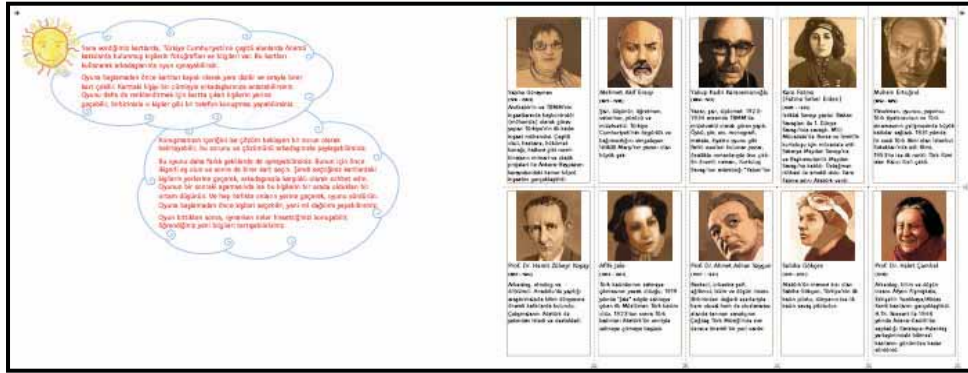
Şekil 1c. Proje Eğitim Kitaplarının Buluntu Sayfası



Şekil 1d. Proje Eğitim Kitaplarının Harita ve Zaman Çizelgesi Sayfası



Şekil 1e. Proje Eğitim Kitaplarının Günlük Yaşam Sayfası



Şekil 1f. Proje Eğitim Kitaplarının Etkinlik ve Oyun Sayfaları



Şekil 1g. Proje Eğitim Kitapları Çocuk Karakterleri



# ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI BAĞLAMINDA MONTAİGNE'İN DENEMELERİNİN EĞİTİMSEL DEĞERLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

**Yrd. Doç. Dr. Necdet AYKAÇ**

Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

**Arş. Gör. İdil Eren TÜRKOĞLU**

Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Görevlisi

## Özet

*Bu çalışma "Montaigne'in Denemeleri"ni, çocuk ve gençlere kazandırdığı eğitimsel değerler açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Sabahattin Eyüboğlu (1997) tarafından Türkçeye çevrilen 130 deneme ve Orhan Akıcı (2010) tarafından Türkçeye çevrilen 256 deneme içerik analizi yöntemi kullanılarak araştırmacılar tarafından incelenmiştir. Montaigne'in denemeleri eğitimsel açıdan değerlendirildiğinde; çocuk ve gençlere denemeyi sevdirmeye, okuma alışkanlığı kazandırma, kendini tanıma, yaşama ve kendine eleştirel bakabilme yönünde önemli bir işlev görebilir. "Denemeler", gençlere doğruluk, dürüstlük, kin tutmama, öfkesini yenme, ölümden korkmama, inançlara körü körüne bağlanmama ve özgür düşünme gibi değerleri aşılayabilecek özellikleri bünyesinde barındırmaktadır.*

*Anahtar Sözcükler: Montaigne, deneme, eğitim, eğitimsel değer, edebiyat.*

## Abstract

*This research aims to analyse "Montaigne's Essays", in terms of gaining educational values for children and young people. 130 essays which were translated to Turkish by Sabahattin Eyüboğlu (1997) and 256 essays which were translated to Turkish by Orhan Akıcı (2010) were analysed by researchers, using the content analysis method. Montaigne's essays on an educational point of view, they can have some important functions like making children and young people like essays, get them adopt reading, knowing themselves, having self-critical thinking ability. Essays have some features which give validity, honesty, anger management, not being afraid of death, not connecting to believes blindly and thinking independently to children and young people.*

*Key Words: Montaigne, essay, education, educational value, literature.*

## Giriş

Çocukların ve gençlerin kişiliğinin gelişmesinde ve kimliğinin oluşmasında edebi ürünlerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Çocuk ve gençlerin kişiliğinin gelişiminde edebi eserlerde kurgulanan olaylara, yer alan kahramanlara öykünmenin rol ve kimlik oluşturmada önemli bir işlevi vardır. Bu açıdan bakıldığında edebi eserlerin sanatsal ve edebi yanlarına ek olarak eğitimsel açıdan da incelenmesi gerekmektedir. Bireyin kişilik ve kimlik gelişiminin büyük bir kısmının çocukluk ve gençlik döneminde olduğu dikkate alındığında, bu dönemdeki örgün eğitim ve aile eğitiminin yanında, çocukların etkileşim içinde bulunduğu edebi ürünlerin etkisi unutulamaz. Bu edebi ürünler içerisinde yer alan dünya klasikleri bugün de çocuklar, gençler ve yetişkinler tarafından okunmakta ve eğitimsel olarak önemli değerleri bünyesinde taşımaktadır. Bu açıdan bakıldığında insanlar için edebiyat, yaşamları boyunca bir üretim, paylaşım ve yaşamı anlama anlatma alanı olmuştur.

Kavcar (1999: 4)'a göre edebiyat çağlar boyunca insanoğlunun duyduğu düşündüğü ve yaptığı her şeyi en zengin en etkili biçimde ortaya koyan bir sanattır. Eğitim bakımından değeri, insana çok çeşitli duyma, düşünme ve hareket etme örnekleri vermesidir. Bu tanımla Kavcar, edebiyatı duyma ve düşüncelerin anlatım aracı olarak görmekte ve eğitimsel olarak farklı duyma ve düşünme biçimlerini kazandırdığını belirtmektedir. Bu tanımda da görüldüğü gibi edebiyat eğitimsel olarak kişinin kendini ifade etmesinde önemli bir araçtır. Sever ise edebiyatı, yaşama sanatçı duyarlılığı ile bakma, anlama ve insan ilişkilerini zenginleştirme aracı olarak bakmıştır. Sever' e göre edebiyat (yazın ürünleri), okuyucuya sanatçı duyarlılığı ile kurgulanmış bir yaşamı sunmaktadır. İnsan ve yaşam gerçekliğini sanatçı duyarlılığı ile kavramamıza olanak sağlayarak gerçekliklere sanatçı penceresinden bakmaya

yönlendirir. Bu biçimi ile yaşama açılan her pencere insan ilişkilerine ilişkin deneyimlerinizi zenginleştirmekte, onlara derinlik katmaktadır (Sever, 2008: 11).

Edebiyat eserleri, insana özgü bazı değerlerin, niteliklerin yerleşip kökleşmesi ve toplumsal yaşamın getirdiği değerlerin benimsenmesi anlamında önemli bir işlev görmektedir. Yazınsal metinler, yapısı gereği okurda duygusal çağrışımlar uyandırmasının yanında okuru yeni arayışlara da yönlendirmektedir. Kitapların dünyasıyla tanışan bireyler eleştirel düşünme becerisi kazanarak yaşama tek yönlü değil farklı bakış açıları ile bakabilirler. Bu şekilde yetişen bireyler, yaşadığı evreni tüm duygu ve duyularıyla algılayarak toplumun bilinçli bir üyesi olabilmektedirler (Kavcar, 1999: 6).

Okumanın bireylerin gelişimindeki rolü ve önemi hususunda göz önünde bulundurulması gereken bir başka nokta da okumanın vazgeçilmez bir eğitim aracı oluşudur. Özellikle küçük yaşlarda kazanılan okuma alışkanlığı ve çeşitliliği, bireylerin zihinsel gelişimi ve sosyal olgunlaşmasında çok önemli bir etkiye sahiptir (Russel, 1949: 16; Akt.: Coşkun, 2002).

Genellikle bedensel ve zihinsel gelişim bakımından insanoğlunun 0–16 yaş grubuna çocuk denilmektedir (Hazar, 2007:249). Bazı araştırmacılar ise çocukluk dönemini, çocukluk ve erken gençlik çağları olarak iki döneme ayırmaktadır (Yalçın ve Aytaş, 2005: 13). Bu açıdan bakıldığında çocukluk dönemi ilk gençlik çağlarını da içine alan geniş bir dönemi kapsamaktadır. Bu yönüyle araştırma konusu içine giren Montaigne denemeleri, hem erken geçlik dönemindeki gençler hem de genç yetişkinler tarafından okunabilecek, onlara önemli eğitimsel değerler sunabilecek bir eser olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada çocuk ve gençlik edebiyatına birlikte değinilmiştir.

Çocuk edebiyatı (yazını), erken çocukluk döneminde başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan, bu dönemler içerisinde çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak, duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan görsel ve dilsel iletilerle zenginleştiren ürünlerin genel adı olarak ifade edilmektedir (Sever, 2008). Kitapların çocuğun zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerini geliştirmesi yanında onların deneyimlerini genişletme, kelime dağarcıklarını arttırma ve kişilik gelişiminde önemli rolleri bulunmaktadır. Aydın (2006)'a göre çocuğun hem zihinsel hem de dilsel gelişimi için çocuğun hayal dünyasını geliştirecek bir desteğe ihtiyacı vardır. Bu noktada çocuğun hem hayal dünyasının hem de dilinin gelişmesi için edebiyat önem taşır. Çocuk, edebiyat aracılığıyla kendi hayal dünyasının sınırları dışına çıkarak kendini, kendi çabası ve potansiyeli dışında daha da geliştirecek farklı dünyalarla tanışmaktadır.

Çocuk edebiyatı, çocuklara yaşam ve insan gerçekliğini sanatsal, nitelikli, dilsel ve görsel iletilerle sunan, onların duygu ve düşünce dünyalarında etkileşim uyandıran yapıtların genel adı biçiminde tanımlanmaktadır (Sever, 2006).

Gençlik edebiyatı, “gençlik çağında okunan kitapların tümü” ya da “gençler için yazılan aynı zamanda yetişkinler tarafından okunan ve hatta gençler tarafından yazılan edebiyat olarak tanımlanmaktadır (Özyer, 2006). Çocukluk ve gençlik dönemi, bir büyüme, gelişme ve olgunlaşma çağıdır. Çocukların 1–2 yaşından başlayıp 18 yaşına kadar bilişsel ve duyuşsal özellikler kazanabilmeleri için gelişimlerine koşut olarak sağlıklı uyarılarla buluşturulmaları gerekmektedir. Bu yönüyle çocuk ve gençler için hazırlanan edebi eserlerin eğitimsel değerleri bünyesinde taşıması oldukça önemlidir.

Kavcar (1999)'a göre edebiyatla eğitim arasında sıkı bir bağ vardır. Edebiyat sözcüğünün kökünü oluşturan ve “terbiye=eğitim” anlamına gelen “edeb” kelimesi de bunu açıkça göstermektedir. Bu birbirine bağlı iki kavramın ortak noktası da insandır. Bireyde istendik bir davranışın kazandırılabilmesi ve o davranışın kalıcı izli olabilmesi, öğrenme ile gerçekleşmektedir. Öğrenme de, kuşkusuz iletişim yoluyla okuyarak, dinleyerek, konuşarak, yazarak yani dili kullanabilme becerisiyle ve belli bir etkileşim süreci yaşanarak kazanılır.

Eğitimbilimsel göstergeler bize değer kazandırma, tutumsal sıçrama, yeniden biçimleme, yaratma gibi işlemlere götürmektedir. Bir göstergelyi eğitimbilimsel gösterge kılan; o göstergenin belleğimizde çok yönlü, derinlikli bir düşünme süreci başlatabilmesidir (Cebi, 2006: 220). Bu açıdan bakıldığında bir edebi eserde verilmek istenen eğitimsel ileti, öğüt ve tavsiyeden çok çocuğun kazandırılmak istenen değeri sorgulamasına düşünmesine olanak sağlayacak bir biçimde sunulması gerekmektedir.

Çocuk ve gençlerin okuyabileceği şiir, roman, hikâye, deneme, anı gibi birçok edebi yazın türü vardır. Bu yazın türlerinden biri olan deneme, diğer yazın türleri kadar genç ve çocuklar tarafından yeterli oranda okunmasa da Montaigne'in denemeleri gibi birçok eğitimsel değeri bünyesinde taşıyan uzun yıllar geçmesine rağmen bugün de güncelliğini koruyan, okuyucuyu içeriye çekip yaşamı ve kendisini sorgulamasına olanak taşıyan eserler ilgi ile okunmaktadır.



Deneme, duygu ve düşüncelerin kanıtlanmaya gerek duyulmadan anlatıldığı yazılardır. Bu yazın türünde yazarlar kendinden söz eder, kişisel duygu ve düşüncelerini aktarırlar. Yazarlar zaman zaman kendilerini de eleştirirler. ‘İnsan’a dair ortak noktalar üzerinde dururlar. Böylece insanların iç dünyasını aydınlatırlar, gözlem ve deneyimlerini aktarırken bilimsel olmak ya da insanları doğrularına inandırmak zorunda hissetmezler. Bu yönüyle anlatım samimi, iddiasız ve yapmacıksızdır. Deneme türünde her türlü konu işlenebilir. Deneme türünde ortaya çıkan ilk isim Fransız yazar Montaigne’dir (Şimşek, 2005:151). Bir edebi tür olarak deneme, çocukların okuma alışkanlığı edinmesinde, kendilerini ifade etme yollarını geliştirmede, yaratıcılıklarını ve bakış açılarının sınırlarını genişletmede, özgür düşünebilmesinde, kendi haklarını savunma refleksi kazanmasında çok önemli işleve sahiptir. Bilişsel, dil ve sosyal gelişiminin tamamlayıcısı bir edebi türden çocuklarımızın mahrum kalması düşünülemez (Şahbaz, 2008).

Deneme, öğretici bir yanı olmasına rağmen bilgiyi bilimsel bir gerçeklik olarak değil, kendi kişisel düşünceleri ve duyguları olarak anlatır. Bu yönüyle deneme, okurun istediği yerde katılımına ve karşı çıkışlarına olanak tanır. Denemenin öznel olması, nesnellığı dışlamaz. Deneme yazarı düşüncelerini temellendirmek zorundadır. Bunu yaparken deneme yazarı öğretiler, bilgiler, bilimsel düşünceler, belge ve tanıklıklardan ve diğer yazın türlerinden oldukça yararlanır. Bütün bu özellikleri ile deneme, geniş ve derin bir bilgi birikimi ve yazma deneyimi gerektirmektedir (Adalı, 2009: 323–324). Bu açıdan bakıldığında bilgi birikimi olan ve belli yetkinliğe ulaşmış olan yazarlar tarafından yazılan deneme yazıları ilgi ile okunmaktadır. Bu eserlerden biri olan Montaigne’in denemeleri yayınlandığından bugüne, gerek çocuk ve gençlerin gerekse erişkinlerinde ilgisini çekmekte, yüzyıllardır önemli bir edebi eser olarak eğitimsel bir rol üstlenmektedir.

Montesquieu’nun dediği gibi “yazarların çoğunda yazan adamı görüyorum, Montaigne’de ise düşünen adamı” sözü Montaigne’in tüm denemelerine yansımış okuyan kişileri bu düşünüş ve duyuş dünyasının bir ortağı haline getirmiştir. Okuyup düşünmeden kendini ve yaşamı sorgulamadan geçirilen bir an bile bulunmamaktadır.

Montaigne’in “başkaları insanoğlunu yetiştiredursun ben onu anlatıyorum ve kendimde, pek kötü yetişmiş bir örneğini gösteriyorum” cümlesi, denemelerin Montaigne’in kendi eleştirel düşünüş ve yaşam tarzındaki sorgulamalarının bir yansıması görünümündedir.

Montaigne 16 yy.’da yaşamış bir filozof ve edebiyatçıdır. 1533 yılında Fransa’nın Perigord kentinde doğmuş ve 1592 yılında yine aynı kentte ölmüştür. Katolik inançlara bağlı, varlıklı ve soylu bir ailenin çocuğudur. Hukuk eğitimi almış, Bordeaux parlamentosunda danışmanlık, belediye başkanlığı, milletvekilliği gibi değişik görevlerde bulunmuştur. Almanya ve İtalya’ da gezilere çıkmıştır. Daha sonra bütün görevlerini bırakarak şatosuna çekilmiş, kendini felsefe ve edebiyatla ilgili çalışmalara vermiştir. Matbaanın icadı, Amerika’nın keşfi, Martin Luther’in dinde reformu ve Thomes More, Leonardo da Vinci, Michelangelo, Copernic ve Martin Luther gibi aydınlar Montaigne’in düşünce tarzında önemli etkileri olmuştur. Aynı şekilde Montaigne’in düşünüş tarzı başta Shakspeare olmak üzere birçok kişinin aydınlanmasında bir ışık olmuştur. Montaigne ortaçağın sonlarında Rönesans’ın başında yetişmiş bir yazar olarak ortaçağın dinsel baskısına karşı Rönesans’ın aydınlatıcı ışığını yansıtmaya çalışan batı düşüncesinin aydınlanmasında önemli bir yazar olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle Montaigne’in denemeleri felsefe ve eğitim alanında önemli bir işlev görmüştür. Cemal’in yaklaşımına göre (2011: 19) Montaigne batının düşünsel geleneği, Rönesans ile oturduğu yörünge doğrultusunda Montaigne’in yalnızca varlığıyla yetinmemiş onu yetiştirecek kuşakları da yetiştirmiştir. Onun denemeleri irdelendiğinde, düşünsel arka planında, sertlik ve korku olmadan, tamamen tatlılık ve özgürlük içinde gerçekleşen eğitimi kadar ve belki de daha fazla, düşünsel gelişiminde önemli duraklar olarak görebileceğimiz, önce stoacı, şüpheci, sonra doğalcı ve epicuroscu oluşunun ve anılan akımlardan edindiklerinin yattığı görülür. O, eski ve iyi şairleri, tarihçileri, siyasi olarak ders veren yazarları, Plutarque ve Sénèque gibi ahlakçıları okuyarak her şeyden bal yapmayı ve böylece de kendini tam olarak keşfetmeyi denemiş bir düşünürdür (Aulotte, 1994: 3, 4, 9). Düşüncelerinde Sokrat’ın etkisi büyük olmuş, Victor Hugo’nun “ya Chateaubriand olacağım ya da hiçbir şey” dediği gibi Montaigne de “Fransa’nın Sokrat’ı” olarak tanınmak istemiştir. Sokrat’ın kendisine ne bildiğini sorarlara: “bildiğim bir şey varsa o da hiçbir şey bilmediğimdir” diye verdiği cevap onu çok etkilemiş gibi gözükmektedir (Aulotte, 1994: 69). Montaigne’in Denemeler’de bahsettiği bilgelik, kendisinden önceki felsefi geleneğe dayandığı kadar, kendisi tarafından bizzat yaşanan hayat bilimi özelliği de taşımaktadır (Duran, 2003: 147). Montaigne’in Sokratik ve Akademia’nın geleneğine dayalı kuşkucu, eleştirel ve sorgulayıcı bakışı, doğal bir biçimde onu, ezberci, aktarmacı, sorgulamadan alan, eleştiriden uzak geleneksel eğitim anlayışını da sorgulamaya itmiştir.

Montaigne denemelerinin yalınlığı ve içtenliği ile yüzyıllardır okuyucuların dikkatini çekmiş, sevgisini kazanmıştır. Bu yalınlık ve içtenliğin sebebini şu sözlerinde görebiliriz: “Şunu ilk başta

söylemeliyim ki, yakınlarım ve kendim dışında hiçbir amacım olmadı. Kendime ün sağlamak veya sana hizmet etmek aklımdan geçmedi; böyle bir şeye gücüm de yetmez. Bu kitabı yakınlarıma beni tanımaları için kolaylık olsun diye yazdım. Kitabımda yalın, doğal ve her günkü halimle, özentisiz görünmeyi arzularım, çünkü ben kendimi olduğum gibi anlatıyorum. Sonuçta kitabımın özü benim”.

Montaigne’in denemelerin tamamında, aydınlanmacı bir bakış açısı ile okuyucuyu kendini anlamaya, yaşamı sorgulamaya kuşkucu ve eleştirel bir bakış açısı oluşturmaya yönlendirmektedir. Yazılarında doğruluk güven, dürüstlük, yaşam, aşk dostluk, yalnızlık, inançlar, tanrılar, kendini tanıma, doğa, özgürlük, bilim, kitaplar, cinsellik gibi yaşamsal değerler üzerinde durmuştur. Bu yazılarında okuyucuya öğüt ya da nasihat vermekten çok konular üzerinde okuyucunun düşünmesine ve olaya katılmasına yönelik tartışmalara yer vermiştir. Montaigne yazılarında kendi yaşantısı ve gözlediği insan yaşamları dışında hikâyeler, anılar, mitolojilerden yararlanmasında yanında Cezar, Büyük İskender gibi tarihi kişiliklerin yaşantılarından yararlanarak tanık göstermiş; Sokrates, Aristo, platon, Seneca, Cicero Thales, Demokritos gibi felsefi düşünürlerin görüşleri, bilimsel veriler, şiirler ve atasözlerinden yararlanarak hem daha akıcı hem de zengin örneklerle örülmüş bir içerik bir bütünlük yaratmış okuyucunun hayal gücünü ve düşünsel yetisini canlı tutmuştur.

Deneme metinleri çocuk ve gençlerin rahatlıkla anlayabileceği, sadece okumak yerine anlayıp sorgulamasına olanak sağlayabilecek bir dil ve zengin bir içerik ve örneklendirmeden yararlanılmıştır. Bu yönüyle denemeler genç erişkinlere ve gençlere sorgulayıcı ve eleştirel bir bakış açısı kazandırma yanında yaşamsal örnekler sunarak onların kendini tanımlarına yaşamı anlamlandırılmalarına da olanak tanımaktadır. Kitabın akıcı dili ise okuyucuya okuma zevkini aşılayarak okuyan bireylerin oluşmasına, dolayısıyla daha iyi yetişmiş bilinçli bir birey yetişmesine katkıda bulunmaktadır. Montaigne “yalın sözcükler kullanmalıyız ve kazanın dibindeyken iyi ve doğru olmalıyız” der. Bunu kendi yazılarına da uygulamış son derece yalın, sade ve akıcı bir dil kullanmıştır. Montaigne şöyle der: “Sözcükler ve cümleler düşüncelerimizi iletme için birer araçtır. Bizi dinleyenler ne düşündüğümüzü anlamazlarsa konuşmuş olmayız. Yazılı anlatımda olsun, konuşma dilinde olsun içten, doğal, kısa ve yalın anlatımı tercih ederim ben. Beni dinleyen ya da yazdıklarımı okuyan herkes her sözümün tadına varmalı” biçiminde belirterek sade ve öz anlatımın değerini anlatarak ve aynı zamanda bunu yazısına yansıtarak geniş bir okuyucu kitlesine ulaşmayı ve daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır.

Montaigne yazınsal iletilerini doğrudan nasihat ya da öğüt biçiminde verme yerine bir tartışma ortamında farklı bakış açıları ve düşünsel örneklerle zenginleştirerek sunmuştur. Bu bakış açısı gençlerin bir olaya tek yanlı değil, farklı yanlarıyla birlikte görme ve doğruları tartışma, sorgulama imkânı sunmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma “Montaigne’in Denemeleri”ni, çocuk ve gençlere kazandırdığı eğitimsel değerler açısından değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

### **Araştırmanın Yöntemi**

Araştırmada betimsel bir yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağı olan Montaigne tarafından yazılan “Denemeler” araştırmacılar tarafından okunarak içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 22). Bu çalışmada Montaigne’in eğitim anlayışı temel alınarak çocuğu olumlu yöne sevk eden eleştirel ve özgür düşünme, felsefi ve bilimsel düşünme, ahlak anlayışı (doğruluk, dürüstlük, saygı, öfke ve kinine yenilmeme, kendini değerlendirme), kendini gerçekleştirme, değerler için mücadele etme gibi kişisel değerlerin yanında; makalelerin içeriğini oluşturan ölüm, yaşam, aşk, cinsellik, kitap sevgisi gibi kavramlar inceleme konusunu oluşturmuştur. Ayrıca Montaigne’in makaleleri Sever (2006) tarafından belirlenen eğitim ilkeleri göz önüne alınarak incelenmiştir. Bu kategoriler oluşturulurken makaleler ön incelemeye alınmış, ağırlıklı olarak hangi değerleri içerdiği saptanmış, elde edilen bulgular gruplandırılarak yorumlanmıştır.

Eser, Sever (2006: 52) tarafından belirlenen temel eğitim ilkeleri açısından incelenmiştir. Sever’ e göre çocuk kitapları,

Okulda izlenen eğitim programlarını desteklemelidir.

Yaşamın gerçekleriyle ilişkili olmalıdır.



Çocuğun duygu, düşünce ve hayal gücünü geliştirici biçimde kaleme alınmış olmalıdır.

Çocuğun bilgi ve kültür evrenini genişletmelidir.

Çocuğa, içinde yaşadığı çevreyi, ülkeyi, dünyayı gerçekçi açıdan tanıtmalı, çocuğun bunlarla bütünleşmesini sağlamalıdır.

Çocuğun yaratıcılığını geliştirmeli, girişimciliğine katkı sağlamalıdır.

Şiddet öğeleri içermemeli; çocukta estetik bir duyarlılık geliştirmelidir.

Çocuğun eleştiri yeteneğini geliştirmeli; onun tepkilerini düzenleyici bir rol oynamalıdır.

Çocuğun kişiliğini geliştirerek, yaşama uyumunu sağlamalıdır.

Çocuğun dilsel becerilerinin gelişmesine katkıda bulunmalıdır.

Çocuğa, toplumun bir bireyi olduğu ve ondan soyutlanamayacağı bilincini vermelidir. Onları, kendine ve topluma yabancılaşmaktan korumalıdır.

Çocuğa insanı “zayıf” ve “güçlü” yönleriyle tanıtmalıdır.

Bilimsel verilere ve evrensel ahlak kurallarına uygun olmalıdır.

Çocuğa kavratılmak istenen “ana düşünce”yi bir ibret biçiminde vermeyip, bunu sezinlettirmelidir.

Çocuğu yazgıcılığa sürüklememelidir.

Her türlü önyargıdan arındırılmış olmalıdır.

Çocuğun doğasına uygun bir yaklaşımla; yaparak, yaşayarak öğrenme-öğretme anlayışını yansıtmalı, eğlendirici, öğretici ve düşündürücü olmalıdır

Sabahattin Eyüboğlu (1997) tarafından Türkçeye çevrilen 130 deneme ve Orhan Akıcı (2010) tarafından Türkçeye çevrilen, bazıları Eyüboğlu'nun çevrilen 176 deneme incelemeye alınmıştır.

## **Bulgular**

Montaigne'in denemelerinde çocuk ve gençlere kazandırılmak istenen doğruluk, dürüstlük, ahlaklı bir bakış açısı, özgür ve eleştirel düşünme gibi olumlu değerler kazandırılmaya çalışılmıştır. Montaigne “en büyük en onurlu eserimiz doğru dürüst yaşamaktır” derken çocuklara dürüstlük ve erdemli olmanın önemini vurgulamıştır. Yazar insanın ne olduğunu bilmesi üzerinde yoğunlaşır; yani insan iyi ve kötü yanlarını ortaya çıkarmalı, kendini olduğu gibi göstermelidir; bunu yaparken kendine ederinden az değer biçmemelidir. İnsan kendi üzerinde durmalı hatta yoğunlaşmalı ancak aşırıya kaçmamalıdır (Kızılcım, 2010). “Gerçek erdem zengin, kudretli ve bilgili olmasını, mis kokulu yataklarda yatmasını bilir. Hayatı sever; güzelliği de, şanı ve onuru da, sağlığı da sever. Fakat onun öz be öz işi, bu nimetleri ölçü ile kullanmasını ve yiğitçe bırakıp gitmesini bilmektir” (Montaigne, 1997: 38). Karatay (2011)'a göre iyi ve erdemli insan olmak, sağlam karakterli bireyler yetiştirmek her ailenin, okulun ve toplumun en önemli hedeflerinden biridir. Çünkü sağlam karakterlilik sadece bireyleri değil, toplumun da huzurlu ve mutlu olmasını sağlar. Kazanılmış karakter özelliklerinin kalıtımla geçtiğine dair güvenilir kaynaklar da yoktur (Adler, 1994: 292-295). Karakter eğitimi uzmanları çocuklara, edebi eserleri okutarak da olumlu karakter davranışlarının yavaş yavaş aşılanabileceği görüşündedir. Karakter eğitiminde edebi eserlerden yararlanmayı etkili bir yöntem olarak gören Bohlin (2005)'e göre edebi eserlerde olumlu karakter özelliklerinin irdelenmesi, öğrencilerin kendi hayatlarında da böyle olaylarla karşılaşabilecekleri yönünde ahlaki hayal güçlerini harekete geçirir. Anlatılan hikâyelerdeki hayatlar, sağduyuyla, herhangi bir şekilde erdemi geliştirmek için öğrencileri mücadeleye davet eder. Edebiyatın, karakter eğitiminde bu kadar cazibeli oluşunun bir nedeni de her yaş düzeyinde kullanılabilir olmasındandır (Edginton, 2002: 115). Bu bağlamda Montaigne'in erdem kavramı, çocuk ve gençler için ışık tutucu, erdemli olmayı, erdemli davranışı sorgulayıcı niteliktedir.

Montaigne için en büyük değer düşüncedir. “Her şeyi düzene sokan, başa geçip yöneten düşüncedir” derken aynı zamanda yazılarında okuyucuları düşündürme, özgür ve eleştirel bir düşünme biçimini entegre etmektedir. Bu yönüyle Montaigne'in denemelerini okuyan her birey, bir düşünsel sürecin içinde kendisini bulmakta, kendini ve yaşamı sorgulama sürecine girmektedir. Bu düşünme biçimi ise ancak öğrencinin katıldığı özgür ve yaratıcılığa önem veren bir eğitim sürecinde olabilmektedir. Montaigne bu yönüyle ezberci bir eğitim sürecinden çok özgür bir eğitim sürecini savunmuştur.

“Bir başkasına bağlı yaşamak yürekler acısı ve belalı bir şeydir” der Montaigne. Bu sözleri ile insanın kendisi ile yetinmesinin önemini, başka kimseye hiçbir şekilde muhtaç olmamanın güzelliğini vurgular. Bu muhtaç olmama durumu sadece dışarıdan gelecek rahatlıklarla sınırlı değildir. Aynı

zamanda ruhun da kendi kendisiyle yetinmesini kast eder. Kendi kendisiyle yetinme kavramının ilişkili olduğu bir kavram da yalnızlık kavramıdır. Montaigne yalnızlıktan bahsederken de benzer şeyler söylemiştir. “Kalabalıktan kaçmak yetmez, bir yerden başka bir yere gitmekle iş bitmez: İçimizdeki kalabalık hallerimizden kurtulmamız, kendimizi kendimizden koparmamız gerek” (Akıcı, 2010). İnsanın kendi kendisiyle yetinmeyi bilmesi durumunda yalnızlık olumlu bir anlam içerir yazar için. Bu iki kavramı şu sözleri ile birleştirir: “İnsanın, olanak varsa karısı, çocuğu, parası ve hele sağlığı olmalı, ama mutluluğunu yalnız bunlara bağlamamalı. Kendimize dükkânın arkasında, yalnız bizim için bağımsız bir köşe ayırıp orada gerçek özgürlüğümüzü, kendi sultanlığımızı kuralıyız. Orada kendimizle her gün baş başa verip dertleşmeliyiz; karımız, çocuğumuz, servetimiz, adamlarımız yokmuş gibi konuşup gülmeliyiz. Öyle ki, hepsini yitirmek felaketine uğrayınca onlarsız yaşamak bizim için yeni bir şey olmasın. Yalnız kalınca sıkılır, ne yapacağımızı bilmez oluruz diye korkmamalıyız” (Akıcı, 2010). İntilili diğer bir kavram olan ‘dostluk’ ile ilgili de en iyi dostundan bahsederken, onu çok sevme nedenini “çünkü o, idi; ben de bendim” olarak ifade eder.

Montaigne ezberci eğitim hakkında şöyle der: “Çocuklarımıza kendi istemleriyle karar verme ve yapma özgürlüğü tanımadığımız için ürkek bir köle gibi yetiştiririz. Bize belletilen sözcükler, düşünsel yapımızı koşullandırıyor; oysa ezberlemek, bilmek anlamına gelmez. Sözleri belleğimizde bir süre saklamaktır. Bütünüyle kitaplardan devşirilen bilgiler ne kadarda verimsiz ve sıkıcıdır.” Bu bakış açısıyla Montaigne 1600’lü yıllarda kitaplara dayalı aktarmacı eğitim anlayışına karşı çıkarken aynı zamanda öğrencinin kendi öğrenmesi ve düşünme süreci ile sorgulayarak, yaşantılardan yola çıkarak bilgiyi kendisinin oluşturmasına da vurgu yapmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında Montaigne’in 16 yy da yazdığı eser bugünde güncelliğini korumakta eğitimdeki geleneksel yaklaşımların ne derece etkisiz olduğunu bir kez daha göstermektedir. “Eğitimin insanı bozmaması yetmez, daha iyiden yana değiştirmesi gerekir” (Eyüboğlu, 1997).

Montaigne, çocukların kendi kendine öğrenme ve onun için özgür bir eğitim ortamı yaratma düşüncesini şu düşüncelerle ifade etmektedir: “Çocuğa kendiliğinden bir şey yapma özgürlüğünü vermemekle onu korkak bir köle durumuna sokuyoruz” (Eyüboğlu, 1997). Montaigne bu düşüncesiyle sınırlayıcı, kontrolcü, öğretmen merkezli eğitim anlayışını kökten eleştirmekte çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerine ve öğrenme sürecine kendilerinin katılarak özgür bir birey olarak öğrenmelerini desteklemektedir.

Montaigne’in savunduğu eğitim süreci aynı zamanda bireyin öğrenmeye güdülendiği, araştırmaya katıldığı bir öğrenme ortamıdır. Montaigne bunu şu şekilde belirtmiştir: En iyi eğitim gençlerde öğrenme ve araştırma hevesini sevgisini uyandıran eğitimidir.” Bu öğrenme sürecindeki bireyin dıştan değil kendi istemi ile davranışlarının farkında ve bilincinde olarak kendi istekli katılımı ile olmasını savunmaktadır. Ona göre: “İnsan kötü şeyleri, bilmediği beceremediği için değil, canı istemediği için yapmamalıdır” (Eyüboğlu, 1997). Bu düşünce aynı zamanda öğüt ve nasihat ile bir davranışı değiştirme yerine olumlu davranışları çocukların kendisinin görerek yapmasını ifade eder.

Montaigne’in temel bakış açısı ve denemelerin temel eğitim ilkesi kendini tanımak üzerinedir. Bu bakış açısı ile Montaigne bir taraftan kendini tartışırken aslında insanlık için evrensel doğruları tartışmaya ve bireyin kendini tanıması üzerinde durmaktadır. Eğitim sürecinin de bireyin kendini tanıması ve kendini geliştirmesi, olumlu bir kişilik benlik oluşturması olgusu üzerinde kurulması gerçeği dikkate alındığında eğitim bilimsel anlamda oldukça önemli bir yere vurgu yapmaktadır. Montaigne denemelerinde : “Benim işim gücüm kendini incelemek”. “Kendi üzerimde edindiğim görgü, iyi bir öğrenci olsam, beni adam etmeye yeter de artar bile” (Eyüboğlu, 1997). diyerek kendini tanımanın aslında öğrenmenin ve iyi bir birey olmanın ön koşulu olduğunu belirtmektedir. Aynı şekilde Montaigne denemelerinde öğüt vermek ve nasihat etmekten çok kendisinin de bir öğrenme sürecinde olduğunu ve asıl çabanın kendini tanımak olduğunu belirtmektedir: “Benim yaptığım, bildiklerimi söylemek değil, kendimi öğrenmektir.” Çocuklara kendini ifade etmesine olanak verilmeyen bir sürecin çocuğun gelişimi üzerinde olumsuz etki yapacağını ise şu sözlerle dile getirmektedir: “Kendinden söz etmeyi yasak etmek, çocuğun burnunu silecek yerde, burnunu koparmak olur” (Eyüboğlu, 1997). Montaigne asıl öğrenmenin bireyin kendisi tarafından daha etkili olabileceğini ise şu şekilde belirtmektedir: “Başkalarının bilgisiyle bilgin olabilesek bile, ancak kendi aklımızla akıllı olabiliriz”. Montaigne aynı zamanda bireylere başkalarının yardımına muhtaç olmaktan çok çocuk ve gençlerin kendi ayakları üzerinde durması ve kendine güvenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Şöyle demektedir. “Biz kendimiz sandığımızdan daha zenginizdir; ama bizi her şeyi başkalarından almaya, dilenmeye alıştırdılar.” Montaigne bu bakışı öğrencinin pasif olduğu ve sürekli dışarıdan bilgi aldığı öğrenme sürecine aktif katılmadığı için sürekli bilgiyi dıştan bekleyen öğrenme sürecini de eleştirmektedir. Bu şekilde yetişen bireylerin sürekli başkalarının yardımına ihtiyacı olduğunu vurgulamaktadır.

Montaigne'in dinsel anlayışı dogmatik değildir. Epikürcü bir anlayışı benimsemiştir. Tanrılardan bahsederken bilinmeyene vurgu yapar. "En az bildiğimiz şeyler tanrılaşmaya en elverişli olanlardır" (Akıncı, 2010) der. İnsanların tanrılaştırılmasına anlam veremez ve hayvanların tanrılaştırılmış olmasını, onların huylarının daha az bilindiği için daha uygun gördüğünü söylemiştir. Dinle ilgili yazılarında mutlaka ölümden bahsetmiş; ölümün kaçınılmaz bir gerçek olduğuna, ondan korkulmaması gerektiğine vurgu yapmıştır. Ahret inancının nimetlerine kavuşacak olanın insan olmadığını söyler. Montaigne ruh ve bedenin esaslı parçalarımız olduğunu, onların birbirinden ayrılması olan ölümün varlığın yok olması anlamına geldiğine söyler. Gestalt Kuramının, 'bütün, parçaların toplamından fazladır' inancını anımsatan sözleri sorgulayıcı yaklaşımını gösterir.

Rasyonel bakış açısıyla yaklaşarak ölümün yaşamın doğal bir parçası olduğunu vurgulayan yazar, ölümden korkmanın anlamsızlığına değindiği birçok denemesinde göze çarpmaktadır. Ona göre ölümlerle yaş doldurulmamış olsa da hayat doldurulmuş demektir. Buna daha fazla anlam yüklemenin saçma olduğunu düşünür ve der ki: "Bütün dertlerin bittiği yere gideceğiz diye dertlenmek ne budalalık! Nasıl doğuşumuz bizim için her şeyin doğuşu olduysa, ölümümüz de her şeyin ölümü olacak. Öyle ise, yüz yıl daha yaşayamayacağız diye ağlamak yüz yıl önce yaşamadığımızı ağlamak kadar deliliktir" (Akıncı, 2010). İnsanları korkutanın ölümden çok cenaze alaylarıyla, asık suratlarla ölüme verdikleri korkunç anlam olduğunu ifade eder. Buradan, sorgulayıcı bir yaklaşımla bakış açısının değiştirilebileceği çıkarılabileceği kadar, us varlığı olan insanın sanıldığı kadar çaresiz ve zavallı olmadığı da çıkarılabilir. XX. yy.'da Rollo May ölüm korkusunun çoğu zaman insanları daha korunaklı bir yaşama itmekte ve yaşamdan daha az şey almalarına neden olduğunu söyleyecektir. Sağlıklı olan ise ölümün kaçınılmazlığı ile yüzleşmek ve ölümün, var olmanın ayrılmaz bir parçası olduğunu kabul ederek daha anlamlı bir varoluş sürdürmektir (İnanç, Yerlikaya, 2008). XVI. yy.'da Montaigne "Birçok insanın ölmekle, dertlerinden kurtulduğunu görmüşsünüzdür ama kimsenin ölmekten daha kötü olduğunu gördünüz mü?" der. Daha çok soyut işlem dönemi çocuğuna hitap eden bu düşünceler ve sorgulayıcı yaklaşım, gencin ölüm kavramını, yaşam kavramını rasyonel yollarla analiz etmesine olanak tanımaktadır.

Montaigne hiçbir zaman ahiret inancını öne çıkarmamış, doğanın ve yaşamın gerçeklerine uygun olarak yaşanması gerektiğine vurgu yapmış bilimsel gerçeklerden örnekler vermiştir. Bu yönüyle denemeler çocuk ve gençlerde boş inançlar ve yargılardan çok özgür ve bilimsel düşüncenin kapılarını açarak yaşamı özüne uygun olarak yaşamının ölüm korkusu da dâhil tüm korkulardan arınmanın yolunu açmakta, özgür düşünen bireyleri yetiştirmenin önemini vurgulamaktadır. XVI yy.'da serbest düşünmek Rönesans'ın etkisi ile az da olsa özgürlük sunsa da dinin etkisi ve kalıplaşmış düşüncelerin etkisi hala kırılmamıştı. Bu açıdan Montaigne'in din, kanunlar, ahlak anlayışı, inanışları akıl ve özgür düşünce ışığında sorgulamak büyük bir cesaret örneğidir. Bugün bile bu düşünceler ışığında birçok kalıp yargıyı sorgulamamızı sağlayan eğitici değerleri bünyesinde taşımaktadır. Bu yöndeki kitabın etkisinin 100 yy. sonrada olsa farkına varan Roma kilisesi 1676'da denemeleri mahkûm etmiştir. Montaigne'in dinsel anlayış, ölüm ve yaşam üzerine bazı düşünceleri şunlardır:

*"Yaşamımızı ölüm kaygısıyla, ölümümüzü de yaşam kaygısıyla bulandırıyoruz."*

*"Mademki ölümün önüne geçilemez, ne zaman gelirse gelsin".*

*"Ölümlü varlıklara özgü bütün zevkler ölümlüdür".*

*"Bir kez yok olan şey artık yoktur".*

*"Hayatın değeri uzun yaşanmasında değil, iyi yaşanmasındandır".*

*"Bütün toptancı yargılar çürük ve tehlikelidir."*

*"Kolayca inanma ve inandırılmayı saflığa ve bilgisizliğe vermekte haksız değiliz." (Eyüboğlu, 1997).*

*"Ne ölümden kork ne de ölümü iste."*

*"Ölüm uzun ömürle kısa ömür arasındaki ayrımı kaldırır; çünkü yaşamayanlar için zamanın uzunluğunu kısası yoktur." Hayattan edeceğiniz karı elde ettiyseniz, doya doya yaşadysanız güle güle gidin".*

*"Ben insanın iş görmesini, yaşama çabasını uzatabildiği kadar uzatmasını isterim. Ölüm, lahanalarını dikerken bulmalı beni; ama ölüm korkusu, hele kusurlu bahçemi yitirme korkusu içinde değil." (Akıncı, 2010)*

Montaigne'in önemle üzerinde durduğu konulardan biri de aşk, sevgi ve cinsellik konularıdır. Montaigne cinselliğin ayıp günah ya da gizli bir şey görülmesine karşı çıkar. Cinselliğin küçük yaşta öğretilmesini savunur. Hala okullarda cinsel eğitimin verilmediği ve cinselliğin tabu olduğu dikkate alındığında eğitimsel olarak Montaigne'in Cinsellik bakışının önemli bir eğitimsel değer olduğu göze

çarpmaktadır. Montaigne'e göre "Cinsel gerçeğin erkenden öğretilmesi daha iffetli ve daha verimli olmasını sağlar, yoksa herkes onu hayal gücünün keyfine ve ateşine göre bulmaya kalkar". Orjinal benzetmeler kullanan yazar, cinsellik ve yaşam döngüsünün devamını da farklı ifadelerle dile getirmiştir. "Kadınlar kendi başlarına kalınca biçimsiz birtakım et parçaları çıkarırlar; sağlam ve doğal bir beden yaratabilmeleri için tohum almaları gerekir" ifadesi hem menstürasyonu hem de döllenmeyi ifade etmektedir. Kadın rahmini gübreli ve bereketli topraklara benzetir yazar. Bu toprakların yararlı olabilmesi için de kazma vurulmalı, işe yarar tohumlar ekilmelidir. Cinsel birleşmenin ve döllenmenin bu ifadesi dile zenginlik katmıştır. Eğitimde metafor kullanımı her alanda oldukça yaygındır. Lakoff ve Johnson (2003)'e göre metaforun özü, bir noktayı başka bir noktadan anlamak ve tecrübe etmektir (Akt. Semerci, 2007). Bu bağlamda yazarın konuşulması bir çok toplumda tabulaştırılmış olan cinselliğe metafor kullanarak değinmiş olmasının çocukların ve gençlerin cinsel kimlik oluşumlarına önemli bir katkıda bulunması beklenir. Cinsel eylemden utanmadan söz edilememesini; ondan ciddi ve edipli konuşmalarda yer verilmiyor olmasına içerleyen yazar; bu tür yasaklamaların kışkırtıcı olduğunu savunur.

Montaigne aşkı da mekanik, duygusuz bir süreçten çok duygu ve uyum süreci olarak görmektedir. Ona göre "Aşk karşılıklı duyular, uyumlar isteyen bir ilişkidir". Bu bakış açısı ile bakıldığında çocukların gelişim sürecindeki cinsel kimliğin oluşmasındaki rolü düşünüldüğünde Montaigne sağlıklı bir cinsel kimliğin oluşmasında cinsel eğitim yanında cinselliğin baskı altına alınmamasını savunmaktadır. Montaigne baskıcı ve tutucu bir eğitim anlayışından çok kendi kendine öğrendiği yaratıcılığını ve kendini ifade etmeye olanak tanıyan bir öğrenme sürecini savunmaktadır. Bunun yanında yazar biyolojik süreçleri de hiçe saymaz ve ejekülasyon kaynaklı hazzı da aşk kavramından bahsederken yer verir.

Montaigne felsefe ve bilimin önemine değinmekte çocukların gelişimi açısından felsefenin sevdirmesi ve bilimin yaşam için önemine vurgu yapmaktadır. Okullarda bugün bile felsefe derslerinin ya kaldırıldığı ya da önemsizleştirildiği dikkate alındığında bu görüşün eğitim süreci için ne kadar önemli bir işlevi olduğu tartışılmaz. Onun felsefe ve bilim için düşünceleri şu şekildedir:

*"Felsefeyi, çocuklar için ulaşılmaz, asık suratlı, çatık kaşlı ve belalı göstermek büyük bir hatadır".*

*"Nasıl her şeyin işe yarar bir tarafı varsa bütün bilimlerde şu veya bu şekilde hayatımız için yararlı olabilir."*

*"Doğanın sonsuz gücü karşısında daha saygılı olmamız, bilgisizliğimizi bilmemiz gerekir." (Eyüboğlu, 1997).*

Montaigne bilime ve felsefeye inanması yanında kuşkucu ve eleştirel bir bakış açısına sahip olduğu tüm denemelerinde kendini tanıma, eleştiriye açık olma, kuşkucu olma davranışının öneminde bahsetmektedir. Bu davranış çocukların bilimsel düşünme, olaylara eleştirel bakabilme ve olayları ve durumları kendi kafasında yorumlayabilme anlamında önemli bir eğitimsel değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Montaigne'e bu konudaki düşünceleri inden bazıları şunlardır:

*"Dünyanın bütün kötülükleri, bizi bilgisizliğimizi açığa vurmaktan kaçınmaya, reddedemediğimiz şeyi kabul etmeye alıştırmalarından geliyor."*

*"Düşünce çatışmaları beni ne kırar, ne yıldırır, sadece dürtükler, kafamı karıştırır. Eleştiriden kaçarız; oysaki bunu kendiliğimizden istememiz, gelin bizi eşleştirin dememiz gerekir." (Eyüboğlu, 1997).*

*"Biliyorum kızıyorlar bana şüphe etmemi yasaklıyorlar, şüphe edersem ağır küfürler savuruyorlar. İnanırmamanın yeni yolu da bu" (Akıcı, 2010).*

Montaigne'in ele aldığı değerlerden biri de arama sevgisi, araştırmacılığa duyulan ilgidir. Denemelerinde, Demokritos'la ilgili bir anısında sorgulayıcı düşüncenin, araştırma sevgisinin önemini vurgular: "Demokritos sofrasına gelen incirleri yerken bir bal kokusu almış ve hemen bir araştırmadır başlamış kafasında, o güne dek incirlerinden almadığı bu koku nereden gelebilir diye. Merakını gidermek için kalkmış sofradan, incirlerin toplandığı yeri görmeye gitmek istemiş. Sofradan niçin kalktığını duyan hizmetçi kadına gülmüş: Boşuna zaman kaybetmeyin, demiş; incirleri bal çanağına koymuştu toprakten. Demokritos'un canı sıkılmış bu araştırma fırsatını kaçırdığı, bir merak konusu elinden alındığı için. Hadi be sen de, demiş hizmetçi kadına, keyfimi kaçırdın; ama ben yine de bal kokusu incirde kendiliğinden varmış gibi nedenini araştıracağım" (Akıcı, 2010). Bu hikâyeye, sonunda bir kazanç umudu olmaksızın, seve seve bir şeylerin ardına düşmeye güdeleyen araştırma tutkusunu apaçık ortaya koyar.

Kitap sevgisi de Montaigne'in aşıladığı değerlerden biridir. Öğütleyici, nasihat verici söylemlerden çok kendisinin kitaplarda ne bulduğunu kendine özgü yalın üslubuyla vermiştir. İnsan-kitap ilişkisini

“daha sağlam ve daha bizim” olarak tanımlar. Hiç kitap yüzü açmadığı günler, aylar olduğunu; bunun onu dertlendirmedini, çünkü kitaplarının dilediğı zaman ona sevinç verecekleri, yaşamasına destek olacakları düşüncesi ona rahatlık vermektedir. Bu kadar yalın ve samimi ifade edilen kitap sevgisi çocuk ve ergenler için tartışmasız “kitap oku”, “kitapları sev” öğütlerinden daha etkili ve kalıcı olacaktır.

Montaigne çocuk ve gençler için birçok eğitimsel değer aşılamaktadır. Bunlar daha çok öfke ve kinine yenilmemek, korkularla yaşamaktansa bunların üzerine gitmek, olduğu gibi görünmek, yüzündeki maskeleri çıkarmak, doğru bildikleri için mücadele etmek ve farklı düşünceler saygı ve insanın kendisini bilmesidir Montaigne’in bu konudaki görüşleri şu şekildedir;

*“Öfke ve kin doğruluğun sınırları dışındadır; bu tutkular yalnız işlerine akıllarıyla bağlanmayan insanların işine yarar.”*

*“Öfkemiz geçtikten sonra her şeyi başka türlü göreceğiz. Kızdığımız zaman konuşan biz değil hırslımızdır.”*

*“Kaçınılmaz bir belaya birden katlanmak uzun sürte korku azapları çekmekten yeğdir.”*

*“Bana en büyük iyiliğı kendine iyilik ettiğı zaman etmiş olur”.*

*“Övmek içinde olsa beni olduğumdan başka türlü göstermek isteyeniyi yalanlamak için öbür dünyadan seve seve kalkar giderim.”*

*“Hayat kendiliğinden ne iyi, ne kötüdür; ona iyiliğı, kötülüğü katan sizsiniz”.*

*“İnsanın en kötü durumu kendini bilmez ve yönetmez olduğu zamandır.”*

*Doğru yol uğrunda kendimi ateşe atabilirim; ama elden gelirse başkalarını ateşten korurum.” (Eyüboğlu, 1997).*

*“İnsanların ve her şeyin yüzünden maskeyi çıkarıp atmalıyız”.*

*“İnsan sevincini büyülterek anlatmalı, üzüntülerini kısaltarak.”*

*“Yaptığı iyiliğı başkaları duysun diye, kendisine daha fazla değer verilsin diye yapan, doğruluğı dillerde dolaşmak koşuluyla doğru olan adamdan pek hayır gelmez”.*

*“Ne kadar az korkarsak o kadar az tehlikedeyiz.” (Akıcı, 2010).*

Montaigne bu görüşleri ile bir taraftan doğru ve dürüst kişiliğe sahip ahlaklı bireyler yetiştiriminin önemi üzerinde dururken, çocuğun girişimciliğini kendi kendini yönetmesini, kendini ifade etmesini, yaşama kuşku ile bakıp gerçeğı sorgulayarak kendisinin bulmasını; diğer yandan ezbercilikten çok çocuğun dünyasına, doğasına uygun özgür bir ortamda kendi kendine öğrenmesini olanak sağlayarak akılcı, bilimsel ve felsefi süreçleri kapsayan bir öğrenme- öğretim ortamının hayata geçirilmesine vurgular yapmaktadır. Bu yönüyle Montaigne’in denemeleri baskıcı kontrolcü, akıl dışı, ezberci bir eğitim sürecini reddetmektedir. Denemeler tek bir birey ya da insandan yola çıkarak tüm insanlık, toplum, evrensel değerler ve yaşamı sorgulamakta ve anlamlandırmaktadır. Montaigne denemelerinde çocuk ve gençlerin düşünce çemberlerini kırarak genişletmeye kendi kendilerini eleştirerek geliştirmeye yaşamı anlama ve anlamlandırma sürecinde önemli bir işlev görebilmektedir.

## **Sonuçlar**

İlk deneme yazarlarından biri olarak kabul edilen Montaigne’in yazdığı “denemeler” aradan yüzyıllar geçse de gerek akıcı üslubu ve dili, gerekse zengin anlatımı ile çocuk, genç ve yetişkinlerin zevkle okuyabildiğı; okurken kendini, yaşamı sorguladığı düşünsel dünyasını zenginleştirdiğı eğitimsel değerler kazandırma anlamında önemli bir eser olarak kabul edilebilir. Montaigne denemelerini Rönesans’ın aydınlanmacı bakış açısı ile kaleme almış, bu yönüyle gençlere katı ve kuralcı değerlerden çok eleştirel, sorgulayıcı ve özgürlükçü bir bakış açısı kazandırmaya çalışmıştır. Montaigne denemelerinde öğüt ve nasihat vermese de erdemlilik, dürüstlük, doğruluk, güven, sevgi ve dostluk gibi olumlu kişilik özellikleri olarak kabul edilebilecek değerleri kazandırmaya çalışmıştır.

Montaigne’in temel bakış açısı ve denemelerin temel eğitim ilkesi kendini tanımak üzerinedir. Montaigne denemelerde kendi duygu ve düşüncelerini tartışmaya açarken aynı zamanda evrensel değerleri ve doğruları tartıştırmakta, bu yönüyle çocuk ve gençlerin kendini ve dünyayı tanımalarına ışık tutmaktadır. Çocuk ve gençlerin kişiliğinin ve kimliğinin oluşmasında kendini tanımanın eğitimsel değeri dikkate alındığında denemeler, sorgulayıcı ve eleştirel düşünebilen kendini ve başkalarını tanımaya çaba harcayan bireyler yetiştirmede önemli bir işlev görebilecek özellikleri bünyesinde taşımaktadır.



Montaigne denemelerinde aktarmacı, ezberci bir eğitime karşı çıkarak, çocuk ve gençlerin öğrenme sürecine kendilerinin katılarak eleştirel ve sorgulayıcı bir bakış açısıyla doğrularını kendilerinin bulmasını savunmaktadır. Bu temelde, felsefe ve bilimin önemine değinerek çocuk ve gençlere felsefenin sevdirmesi üzerinde durmaktadır. Montaigne için eğitimde araştırmacı, yaşamı sorgulayan, eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi önemlidir. Montaigne katı kalıplara sığdırılmış, özgür olmayan bir eğitim sürecine karşı çıkarken çocukların kararlarını kendilerinin verdiği özgür bir öğrenme ortamını savunmaktadır.

Montaigne cinselliğin ayıp günah ya da gizli bir şey görülmesine karşı çıktığı gibi cinselliğin küçük yaşta öğretilmesini savunmaktadır. Bu bağlamda kişilik gelişiminin önemli bir parçasını oluşturan cinsel eğitim ile çocuk ve gençler sağlıklı bir cinsel kimlik ve kişilik oluşturabileceklerdir.

Montaigne'in denemeleri eğitimsel açıdan genel olarak değerlendirildiğinde çocuk ve gençlere denemeyi sevdirmeye, okuma alışkanlığı kazandırmanın yanında kendini tanıma, yaşama ve kendine eleştirel bakabilme yönünde önemli bir işlev görebilir. Denemeler aydınlanmacı bakışı ile düşünen sorgulayan, araştırmacı bireyler yetiştirmede de rol gösterici olabileceği gibi gençlere doğruluk, dürüstlük, kin tutmama, öfkesini yenme, ölümden korkmama, inançlara körü körüne bağlanmama ve özgür düşünebilme gibi değerleri aşılayabilecek özellikleri bünyesinde barındırmaktadır.

#### YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Adalı, O. (2009) *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Adler, A. (1994) *İnsan Tabiatını Tanıma*. (Çev. A.Yörükkan). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Akıcı, O. (2010) *Montaigne Denemeleri*. İstanbul: Athena Yayınları
- Aulotte, R.(1994) *Montaigne: Essais*. Paris: Edition P.U.F.
- Aydın, M. (2006) "Siraceddin Hasırcıoğlu'nun Eğitim Görüşleri ve Çocuk Edebiyatı Tarihimizdeki Yeri". *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Bohlin, K. E. (2005) *Teaching Character Education Thorough Literature*. USA: Routledge Falmer.
- Cebi, A. (2006) "Küçük Prenste Eğitimbilimsel Göstergeler". *II Ulusal çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*.4-6 Ekim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Cemal, A. (2011) Montaigne Nasıl Özümсенir? [Çevrimiçi]: <http://www.cumhuriyet.com.tr> adresinden 15 Temmuz 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Coşkun, E. (2002) "Okumanın Hayatımızdaki Yeri". *Gazi Üniversitesi TÜBAR*, XI.
- Edgington, W. D. (2002) "To Promote Character Education, Use Literature for Children and Adolescents". *The Social Studies*, May/June, 113-116.
- Eyüboğlu, S. (1997) *Montaigne Denemeleri*. İstanbul: Umut Matbaacılık.
- Hazar, M. (2007) "Türk Dilinde Çocuk ve Genç". *II Ulusal çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. 4-6 Ekim Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- İnanç, B. ve Yerlikaya, E. (2008) *Gelişim Psikolojisi: Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Adana: Nobel Yayınevi.
- Kavcar, C. (1999) *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kızılcım, Y. (2010) "Karşılaştırmalı Bir Çözümleme Denemesi (Montaigne, Rousseau, Baudelaire)". *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Nemutlu, D. (2003) "Montaigne ve Montesquieu'da İnsan, Erdem ve Torglidler". *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 27,1, 143-155.
- Sever, S. (2006) "Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır?". *II Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. 4-6 Ekim Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Sever, S. (2008) *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Şahbaz, N. K. (2008) "Çocuk Edebiyatında İhmal Edilmiş Bir Edebi Tür: Deneme". *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 15, 89-203.
- Şimşek, T. (2005) *Çocuk Edebiyatı*. Konya: Suna yayınları.
- Tavşancıl, E. ve Aslan A. (2001) *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Özyer, N. (2006) "Türkiye'de Gençlik Edebiyatı". *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. 4-6 Ekim Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Yalçın, A. ve Aytas, G. (2005) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

# ÇOCUK EDEBİYATI VE KÜLTÜR EĞİTİMİ İLİŞKİSİ

**Yrd. Doç. Dr. Şeyma BÜYÜKKAVAS KURAN**  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

## Özet

*Çocukluk dönemi kişinin duyuşsal, fiziksel, bilişsel ve toplumsal açıdan geliştiği önemli bir süreçtir. Çocuğun bu süreçte karşılaştığı her türlü uyaran onun kişiliğinin oluşmasında önemli bir etkiye sahiptir. Çocuk edebiyatı ürünleri de içerdikleri dilsel, görsel, anlamsal, göndergesel ve kültürel öğelerle çocuğun kişilik gelişiminde kalıcı izler bırakmaktadır. Benliğin, kimliğin oluşum aşamasında kültür öğeleriyle karşılaşma çocuğun toplumsallaşmasında ve kültürel kimliğinin farkına varmasında etkili olacaktır. Bu çalışmada çocuk edebiyatı ürünlerinde kültürel öğelerin varlığının çocuğun kültür eğitimine katkısını ortaya koymak, yerellikten evrenselliğe giden yolda kültür eğitiminin gereğine işaret etmek amaçlanmıştır.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, kültür eğitimi, kimlik, gelenek, evrensellik.*

## Abstract

*Childhood period is the period of emotional, physical, cognitive and social development of personality. All stimuli that children face with during this period of growth have paramount effect on the establishment of their personalities. Religious, visual, sensational, cultural contents in children literature products have permanent effects on the development of their personalities. Facing with the cultural contents during the formation of individuality and identity will influence the cognizance of cultural identity and socialization of children. This study aims to indicate that the existence of cultural contents in children literature products will influence cultural education of children and to point out the necessity of cultural education on the ways from nativity to universality.*

*Key Words: Children literature, culture education, identity, tradition, universality.*

## Giriş

Bir ülke ziyaret edildiğinde dikkati ilk çeken bu ülkenin coğrafi özellikleri, insanların kendilerine has yaşama biçimleri ve gelenekleridir. Yeni karşılaşılan bu özellikler ve yaşam biçimleri o ülkeyi ve üzerinde yaşayan topluluğu diğerleri için farklı kılar. Dünyada bugün 200 kadar ülke 7 milyara yakın nüfus olduğuna göre ülkelerin coğrafi özellikleri, üstünde yaşayan insanların fiziksel, dinî, millî özellikleri ve buna bağlı olarak yaşama biçimlerinin çeşitliliğiyle dünya son derece renkli bir yapıya sahiptir.

Dünya üzerinde yaşayan bu insanlar, öncelikle ve sadece insan olmaktan dolayı aslında “büyük ve tek bir dünya ülkesinin” “kalabalık bir dünya milletini” oluşturmaktadır. Fakat aynı evde yetişen kardeşlerin bile farklı özellikler taşıdığı göz önüne alınırsa aynı ‘dünya ülkesi’nde yaşamalarına rağmen dünya üzerindeki insanlar, öncelikle ve doğal olarak bireysel genelde de topluluk ve millet düzeyinde farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıkları dünya vatandaşlarının bir ayrılığı olarak değil zenginliği kabul etmek yine insanoğluna fayda sağlayacaktır. Bu farklılıklar, zenginlik olarak kabul edildiği takdirde insanların birbirine karşı saygı, hoşgörü, anlayış ve ilgi göstermeleri daha da kolaylaşacaktır. Öte yandan bu farklılıkların olmadığı ve bütün insanların aynı davranış ve yaşama biçimlerini sergilediği bir dünya tekipleşecek ve buna paralel olarak renksiz ve sıkıcı bir hal alacaktır. Ülkelerin ekonomisine ciddi biçimde katkısı olan turizmin ortaya çıkmasında bu farklılıkları yerinde görme isteğinin çok etkili bir sebep olduğu da ayrıca dile getirilmesi gereken diğer bir konudur. Bu bağlamda bir toplumun kendine has özellikleri, gelenekleri ve yaşama biçimleri kısaca kültürü o milleti diğerlerinden ayırır ama diğer taraftan da onu çok renkli bir yapıya sahip olan dünya insanlığının bir parçası, tamamlayıcı bir rengi haline getirir, demek mümkündür.

Dünyadaki çeşitlilik ve çok renklilik dünyanın bir zenginliği olarak kabul edilirse bu çeşitliliğin, zenginliğin televizyon ve internet olanaklarıyla azalması hatta yok olması da insanlık için bir kayıp sayılmalıdır. Aynı tarz mekânlarda aynı yemekleri yiyen, aynı cümlelerle duygu ve dileklerini yerine



getiren, aynı törenlerle evlenen... insanlarla dolu bir dünyada merak edilecek, diğerine ilginç gelecek özellikler yavaş yavaş kaybolacaktır.

UNESCO da bu kaybı göz önünde bulundurarak 17 Ekim 2003 tarihli 32. Genel Konferansı'nda "Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi"ni kabul etmiş ve "somut olmayan kültürel miras" ifadesini de şöyle açıklamıştır: "Somut Olmayan Kültürel Miras", toplulukların, grupların ve kimi durumlarda bireylerin, kültürel miraslarının bir parçası olarak tanımladıkları uygulamalar, temsiller, anlatımlar, bilgiler, beceriler ve bunlara ilişkin araçlar, gereçler ve kültürel mekânlar anlamına gelir. Kuşaktan kuşağa aktarılan bu somut olmayan miras, toplulukların ve grupların çevreleriyle, doğayla ve tarihleriyle etkileşimlerine bağlı olarak, sürekli biçimde yeniden yaratılır ve bu onlara kimlik ve devamlılık duygusu verir; böylece kültürel çeşitliliğe ve insan yaratıcılığına duyulan saygıya katkıda bulunur. Sözleşmenin aynı maddesinin 2. fıkrası Somut Olmayan Kültürel Mirasın belirlediği alanları şu şekilde tanımlar:

Somut olmayan kültürel mirasın aktarılmasında taşıyıcı işlevi gören dille birlikte sözlü gelenekler ve anlatımlar;

Gösteri sanatları;

Toplumsal uygulamalar, ritüeller ve şölenler;

Doğa ve evrenle ilgili uygulamalar;

El sanatları geleneği.

Yine aynı çerçevede bu sözleşmenin kabul edilme gerekçelerine de yer verilmiştir. Bu gerekçelerden bazıları şöyledir:

---UNESCO'ya göre küreselleşme ve sosyal değişim süreçleri, topluluklar arasında diyalogu yenilemesine rağmen, özellikle korumaya yönelik kaynakların yetersizliğinden dolayı, somut olmayan kültürel mirasla ilgili bozulma, yok olma veya yıkılma gibi ciddi tehditleri arttırmaktadır.

---Yine topluluklar, özellikle yerli topluluklar, gruplar ve bazı durumlarda bireyler somut olmayan kültürel mirasın üretimi, korunması, bakımı ve yeniden yaratılması konusunda önemli rol oynayarak kültürel çeşitliliği ve insan yaratıcılığını zenginleştirmektedirler

---Somut olmayan kültürel mirasın önemi ve korunması konusunda, özellikle yeni kuşakların daha fazla bilinçlendirilmesi gerekmektedir.

---Somut olmayan kültürel miras, insanları birbirlerine yakınlaştırmakta ve onlar arasında değiş tokuşu ve anlayışı sağlamaktadır.

Sözleşmenin amaçları ise şunlardır:

a) Somut olmayan kültürel mirasın korumak;

b) İlgili toplulukların, grupların ve bireylerin somut olmayan kültürel mirasına saygı göstermek;

c) Somut olmayan kültürel mirasın önemi konusunda yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde duyarlılığı arttırmak ve karşılıklı değerliliği sağlamak;

d) Uluslararası işbirliği ve yardımlaşmayı sağlamak.

Yine bu amaçlar içerisinde somut olmayan kültürel mirasın yaşayabilirliğini güvence altına almak için kimlik saptaması, belgeleme, araştırma, muhafaza, koruma, geliştirme, güçlendirme ve özellikle okul içi ya da okul dışı eğitim aracılığıyla kuşaktan kuşağa aktarma olduğu kadar, bu kültürel mirasın değişik yanlarının canlandırılması da bulunmaktadır.

Bu amaçların gerçekleşebilmesinde hem günlük hayattaki hem de okullarda devam eden eğitim süreci etkili olacaktır. Çünkü eğitim, bir toplumun tüm kültürüne dayanır ve eğitim bir anlamda kültürün aktarılma ve yenilenme sürecidir (Tezcan, 2008: 101). Eğitim ve kültür arasındaki bu sıkı ilişkinin sonuçlarından biri olan kültür eğitimi ise "ortak belleğin ve kazanılmış deneyimlerin gelecek kuşaklara aktarılmasıdır" (Öcal, 2011). Aslında kültür eğitimi, hayatın her aşamasında insanoğlunun sürekli içinde bulunduğu bir süreçtir. İnsanoğlu doğduğu andan itibaren ait olduğu toplumun özelliklerine göre bir kültür eğitimi ortamı ile karşı karşıyadır. Bireyin; kimlik, karakter, benlik oluşumunda; davranış ve düşüncelerinin belirlenmesinde ve netlik kazanmasında sürekli farklı uyaranlar dolayısıyla karşılaştığı kültür eğitimi süreci etkilidir.

Kültür eğitimi doğal olarak aile ortamında ve özellikle anne ile başlar. Daha sonra diğer aile bireyleri, akrabalar, komşular, mahalle, köy, il, ilçe ve ülke düzeyinde bu eğitim devam eder. Köyden kente göç, annelerin çalışma hayatına atılması, çocukların kreşlerde büyümesi, televizyonun çizgi film,

dizi ve reklamlarla çocuğun üzerinde etkili olması, okullardaki eğitimin hayata hazırlıktan daha çok kitabî bilgileri test mantığı ile ezberletmeye yönelik olması yetişmekte olan çocukları doğal bir kültür eğitimi sürecinden uzaklaştırmakta ve yapay, sanal ve tek tip bir kültür eğitimi süreciyle karşı karşıya getirmektedir. Bu da oturduğu apartmandaki komşusuyla tanışma isteği duymayan, bayramlaşmaya, geçmiş olsuna, hayırlı olsuna, başsağlığına... vb. gitmeyen; ölüm, hastalık, vedalaşma, düğün, ölüm... gibi durumlarda neler söylenmesi ve neler yapılması gerektiğini bilmeyen, doğadaki değişimlere ve mevsimlere karşı coşkusuz ve duyarsız, el becerisi gelişemeyen, diline ait zenginlikleri Türkçe dersinin bir parçası olarak duyan ve öğrenmeye çalışan nesillerin yetişmesine sebep olmaktadır.

Televizyon ve internet, bugünün çocuklarının kültürü, kültürel değerleri tanıdığı ve çocuğun dünyasında aile ve okul kadar etkili hatta ondan daha fazla etkili araçlardır. Tartışmasız pek çok yararı olan bu teknik imkânların, kazanç, rekabet, reyting, reklam gibi sebeplerle kültürel değerleri bozma, değiştirme ve yok etme gibi bir etkisinden söz etmek mümkündür. İneklerin mor olduğunu düşünen, çizgi kahramanlar ya da dizi film ve reklam yıldızlarının diliyle konuşan, değerlerini de bu iletişim araçlarında gördükleriyle oluşturan tek tip nesiller; yüzeysel, geçici, asılsız ve belirsiz bir kültür dünyasına, değerlere ya da değersizliğe sahip olmaktadır. Kültürel paylaşım ve devamlılık sağlanmadıkça etkili bir kültür eğitimi süreci yaşanmadıkça kuşaklar arasındaki mesafe daha da artacak ve gençler kültürel anlamdaki boşluklarını başka unsurlarla doldurmaya yöneleceklerdir. Sadece televizyon, internet ve popüler kültür ürünlerine mahkûm edilen çocuklar; sözcükleri, deyimleri, atasözlerini yanlış kullanarak, insan ilişkilerinde popüler kültürün ve televizyonun oluşturduğu gelenekleri uygulayarak bir anlamda yeni fakat asılsız, temelsiz ve geçici bir kültür oluşturacaklardır.

Tam bu noktada ve çözüm arayışında, çocuğun bilişsel, kişilik, zihinsel ve toplumsal yönden gelişmesinde en etkili araçlardan biri olan çocuk edebiyatının kültür eğitimine katkı sağlayacak çok etkili bir alan olduğu belirtilmelidir. Çocuk edebiyatının kültür eğitimine de katkı sağlayan işlevlerini Sedat Sever şöyle sıralar:

---“Çocuğa içinde yaşadığı toplumun insan ilişkilerini tanıtır, bu ilişkileri okuduğu farklı kültürleri tanıtan kitaplardaki insan ilişkileriyle karşılaştırma olanağı yaratır.

---“Toplumlarda kabul gören, daha çok benimsenen; kabul görmeyen, karşı çıkılan tutum ve davranışların sezilmesine yardımcı olur.

---“Çocuğun kısa yaşam deneyimini, değişik kültürlerin ve coğrafyanın özelliklerini sunarak zenginleştirir” (Sever, 2003: 61). Sıralanan bu özelliklerden anlaşılacağı gibi kültür eğitiminden beklenenlerle çocuk edebiyatının sağladığı yararlar; kişilik oluşturma, sosyalleşme, insan hayatına ve dünyadaki olaylara karşı duyarlı olma... gibi noktalarda birleşmektedir.

### **Çocuk Edebiyatı ve Kültür Eğitimi**

Bu çalışmada çocuk edebiyatının kültür eğitimi sürecindeki olumlu ve çok etkin rolüne dikkat çekmek amaçlanmaktadır. Elbette ki bu etki çocuk edebiyatı ürünlerinden beklenen ilk katkı değildir. Çünkü çocuk edebiyatı ürünleri öncelikle bir sanat eseridir; içeriğiyle, kurmaca yapısıyla, diliyle çocukların estetik zevk ve beğenilerine hitap etmek, her şeyden önce onları eğlendirmek, sanat eserinden zevk almasını sağlamak gibi birinci dereceden amaçları vardır. Bu eserlerden beklenen “bunları yapmalısın, bunları düşünmelisin, eğer böyle yapmazsan sonun bu olur” gibi öğüt verici bir tavır değil; merak etme, soru sorma, düşünme, değerlendirme süreçlerini işletmesidir. Tüm bunlardan sonra çocuk edebiyatı ürünleri, içerdiği karakterler, zaman, mekân ve olay gibi unsurlarıyla kültür eğitimi noktasında önemli bir rol üstlenebilir. Bu kurmaca unsurların, kültür eğitimi sürecine katkı sağlayacak biçimde seçilmesi ve yerleştirilmesi hem metnin dünyasını hem de çocuğun düşünce, duygu ve algı dünyasını zenginleştirecektir. Bir yandan da hem kendi kültürel değerlerini tanıma, benimseme, karşılaştırma hem de başka kültürlerle ait değerleri görme, tanıma imkânı sağlanmış olacaktır.

Yerli ve yabancı yazarların 8-12 yaş arası çocuklar için yazdığı eserlerden bazıları içerdiği kültürel değerler açısından incelendiğinde kitapların son derece zengin bir kültür eğitimi alanı olduğu, olabileceği görülmüştür. Aşağıda bu bağlamdaki örneklerden bazılarına yer verilmiştir:

Kültürel öğeleri sıkça kullanan Muzaffer İzgü'nün “Anneannem Askere Gidiyor” adlı eserinde geleneksel bir tatlının, sakızlı muhallebinin, gerçekten sakızla yapıldığı eğlenceli bir biçimde çocuk dünyasına ulaştırılır:

“Anneannem, ablama,

---Haydi, bakalım, al gel buzdolabındaki muhallebileri, dedi. Her birimize birer koca tabak muhallebi yapmıştı. Muhallebiye kaşığı atan;

---Umh, nefis, nefis! diye bağıryordu.

---Bir koku var bunda anneanne!  
---Ayrı bir tat var bunda anneanne!

Anneannem, muhallebi tabağına hiç kaşığına batırmamış, öylece duruyordu. Gözleri yaşlanmıştı:  
---İçine mezeki sakızı koydum, dedi. Ne zamandır söylüyordum almadınız!

Hepimiz çok utandık. Ama muhallebileri de sıyırmadan edemedik. Çünkü anneannemin mezekli muhallebisi çok güzel olmuştu. Ah, anneanneciğim biz de seni bu yaştan sonra sakız çiğneyeceksin sanmıştık” (İzgu, 2005: 18).

Türk mutfağındaki geleneksel ev yapımı yoğurt Mavisel Yener’in Zeki’nin Zekâsı Kaçtı adlı eserinde, günümüz çocuklarını merak ettirecek bir biçimde yer alır. “Annesi **yoğurdu kurup** oturma odasına geldiğinde, Zeki bakkaldan aldığı yemi hâlâ elinde sımsıkı tutuyordu” (Yener, 2006: 16).

Muzaffer İzgü’nün “Ökkeş İşportacı” adlı eseri mevsimlere ait halk inanışları, köylerde ısınma geleneği ve geleneksel bir kış hazırlığına ait örnekler içermektedir:

“Yazın armut çok olursa o yıl kış soğuk geçer,” derdi... Gerçekten de öyle olurdu. Bir önceki yaz armut bol olmuştu, kış da çok zorlu geçmişti. İşte o kış tandır kurmuşlardı. Odanın ortasında bir çukurluk olurdu. Bu çukurluğun içine bir kabın içinde ateş konurdu. Sonra bunun üstüne aralığı olmayan küçük bir sandalye yerleştirilirdi. Bu sandalyenin üzerine de kocaman bir yorgan örtülürdü. Yorganın dört bir yanından içine girerlerdi. Ayaklar ortada ateşin olduğu yerde toplanırdı” (İzgu, 2008: 87).

Zeyno hala, kocaman bir tasla koyulaşmış dut şerbetini çarşafın üzerine tas tas boşaltmaya başladı. Boşalttıktan sonra elindeki düz bir tahta parçasıyla bu koyulaşmış şerbeti çarşafın üzerine aynı yükseklikte yaymaya çalışıyorlardı. Çok hoş bir koku sıcak buharla birlikte havaya karışıyordu... Zeyno hala, tahtayla yaydığı pestillerin arasına, bir sahandan aldığı iç cevizleri düzgün aralıklarla yerleştiriyordu. Bu koyu şerbet çarşafın üzerinde kuruduktan sonra bezi bir ucundan tutacaklar kâğıt gibi ses çıkara çıkara pestille çarşafı birbirinden ayıracaklardı. İşte o zaman ceviz içi parçaları pestile yapışacak, pestil cevizli pestil olacaktı. Kışın yenirken de pestil yanı içe gelmek üzere dürümlenecek, belki de arasına bazen badem içi de konacaktı” (İzgu, 2008: 86).

Nur İçöz, “Bugün Ne Cadılık Yaptım” adlı eserinde de sıkça uyguladığı gibi “Bana Derler Küp Cadısı”nda da atasözü ve deyimleri özellikle eğlence unsuruyla bir arada kullanmaktadır: “Ablam yüzüme anlamlı anlamlı bakıp sırttı. Annem kaşlarını çatıp başını iki yana salladı. Gözlerinde “kızım sana söylüyorum gelinim sen anla” ışıkları yanıp söndü. Gören de bütün bu laflar bana söylenmiş sanır. Sanki saat başı kıyafet değiştiren ablam değil de benmişim gibi “ (İçöz, 2007: 19). “İyi ki anneannem boşuna, iyilik yap denize at” demiyor” (İçöz, 2007: 115).

Sözlü kültüre ait manilerden biri Sevim Ak’ın “Çikolatalı Yolculuklar” adlı kitabında günümüz çocuklarının karşısına çıkar: “Kendi apartmanlarının kapısında avucunu açtı. Kalbi küt küt çarparak minik kutuyu araladı. Kutuya kâğıda sarılı bir şeker konmuş. Sarı renkte, limonlu, iri bir şeker. Şekeri ağzına attı. Kâğıttaki maniyi okudu:

Bir dalda iki kiraz  
Biri al, biri beyaz  
Eğer beni seversen  
Mektubunu sıkça yaz (Ak, 2010: 123).

Nur İçöz’nün “Güneşe Tırmanan Çocuk” adlı eseri Anadolu’daki efsanelerin çocuk edebiyatı ürünlerinde ilgi çekici bir biçimde kullanılabileceğini örneklemektedir: “Küçük çocuk şaşkın bir halde antik kentin tarihî sütunları arasında kalakalmıştı. Derken kulağına bir turist kafilesini gezdiren rehberin sesi geldi. Merakla yaklaştı. “Bir zamanlar burası çevrenin en gelişmiş uygarlık merkeziydi. Büyük bir karalık tarafından yönetilirdi. Efsaneye göre burada yaşayan balıkçıyla karısı, yıllardır çocuk özlemi çekiyorlarmış. Uzun yıllar sonra bir çocukları olmuş, ancak çocuk daha bebekken balıkçı, bir fırtınada denizde kaybolmuş. Bir daha onu ne gören ne de ölüp ölmediğini öğrenen olmuş. Kadın o yüzden bebeğini denizin kenarına bile yaklaştırmıyormuş. Çocuk 8-10 yaşlarına gelmiş. O yaşına kadar bir kez olsun denize girmemiş. Bir gün arkadaşlarının ısrarına dayanamayıp... bu limandan denize girmiş. Yüzme bilmeyen küçük, dalgaların arasında kaybolup gitmiş. Annesi adeta delirmiş. Günlerce sahile gelip dualar etmiş. Derken bir mucize olmuş. Çocuğu denizde baygın bir vaziyette bulan bir yunus sırtına almış, saatlerce kıyı kıyı gezdikten sonra sonunda İsas’a ulaşmış. Kadın sevinçle çocuğuna sarılmış... İşte o günden sonra bu krallıkta bayraklar değişmiş. Yunuslu çocuk resmi bu kentin arması

olmuş. Paraların üzerine bu resim basılmış. Yalnızca bu kentte değil tüm Ege kentlerinde yunuslu çocuk bir sembol haline gelmiş” (İçöz, 2003: 48).

Yine “ Güneşe Tırmanan Çocuk” ta Anadolu’da çocuklara ağaç hediye etme gibi çok önemli bir geleneğine yer verilmiştir. “Hele babasının ona doğum gününde armağan ettiği minik kiraz fidanına bir şey olacak diye ödü kopuyordu. Babası ona fidanı verirken “Bak bu bahçedeki ağaçları bana da babam armağan etmişti.” demişti. “Hepimiz bir arada büyüdük. Tatlı, acı anılarımı onlarla paylaştım, zaman zaman en iyi arkadaşlarım onlar oldu. Şimdi senin de bir fidanın var. Ona iyi bakarsan sen de çocuklarına armağan edebilirsin” (İçöz, 2003: 68).

Bayramlar ve bayramlarda büyüklere ziyaret etme, onları yalnız bırakmama geleneği de aynı eserde dile getirilmiştir: “Çünkü babaları bayramlarda kentten uzaklaşmayı hiç istemezdi. Daha önceki yıllarda dostlarının tüm çağrılarına karşı o, “Törelere göz ardı etmemek gerek. Bayramlarda büyüklerimize gitmeliyiz.” diye evde kalmayı yeğlemişti. Bu nedenle anneleri, “Hayrola? Bu yolculuğa çıkma düşüncesini de nereden geldi? Diye sormaktan kendisini alamadı. “Hani anne babalarımızın gözleri yolda kalırdı, bizim onlara gitmemizi beklerlerdi? Ne oldu da düşüncem değişti?” Aslında yine aynı fikirdeyim; ancak bu kez büyüklerimize de farklı bir bayram yaşatabiliriz diye düşündüm. Dedelerle nineleri de alıp hep birlikte Gökçeada’ya gitmeye ne dersiniz çocuklar?” (İçöz, 2003: 76).

Kukla yapma ve oynatma geleneğini de Sevim Ak, Çilekli Dondurma’da hatırlatmış: Sandıktan çıkan malzemeye masal kahramanlarının kuklalarını yaparlardı. Gülüş kumaşları seçer, babaanne keser, biçer, küçük dikişleri Gülüş’e diktirirdi. İşin en keyifli yanı, kuklaları süsleyip püslemektir. Boncuklar, dantel parçaları, kadife kurdeleler, düğmeler, kuklalara ayrı birer kişilik vermek içindi. Kuklalar tamamlandıkça heyecanla oyuna geçerlerdi. Babaanne kaşla göz arasında mısır patlatıp gelirdi. Bin yandan patlamış mısırları atıştırırken ellerine taktıkları kuklalarla oyunu sahneye koyarlardı” (Ak, 2010: 48).

Pürnur Soğangöz, “Narin”de adlı romanında minyatür sanatını çocuğun dünyasına taşır: “Hayatında ilk defa bir minyatür görmüştü. Minyatürde o ana kadar tanıdığı, bildiği dünyadan çok farklı, bambaşka bir dünya vardı. Bulutlar gökyüzünde gördüğü bulutlardan çok daha hareketli, çiçekler bildiği çiçeklerden daha ilginçti. Her şey boşlukta yüzerken bir araya gelmiş gibiydi; üst üste binmiş, sıra sıra dizilmişti” (Soğangöz, 2009: 35). “Minyatür onun için büyüdü bir dünyaydı. Kedi tüyünden yapılmış ince bir fırçası vardı. Sadece o fırçayı parmaklarının arasına almak bile, heyecanlanması için yeterliydi... Çizgileri çini mürekkebiyle iyice belirginleştikten sonra, hevesle boyaya geçirdi. İlk boya damlası, fırçanın ucundan kâğıda değdiği anda, kalbinde kocaman bir mutluluk çanı çalardı” (Soğangöz, 2009: 27).

Aynı eserde çeşme yaptırma ve bu çeşmelerden su içenlerin de çeşmeyi yaptırana dualar göndermesi geleneğine yer verilir: “Gezilerin her birinde, dedesi ona mutlaka eski bir çeşme gösterirdi. İstanbul eski çeşmelerle doluydu. Bir zamanlar herkesin bol bol su aldığı çeşmeler, artık susuzdu. Suyu beraber, çeşmeden içtiği suya teşekkür eden, çeşmeyi yaptırana hayır duası okuyan insanlar da yok olmuştu. Artık çeşmelere umursamadan çöp atan insanlar vardı” (Soğangöz, 2009: 68).

Yabancı çocuk kitapları kültür eğitimi konusunda son derece zengin örnekler içermektedirler. Sözelimi “Yaramazlık Şampiyon’u Zozo” adlı eseri okuyan bir çocuk Noel günlerinde neler yapılacağını, ince ayrıntısına kadar eğlenceli bir şekilde öğrenebilmektedir: “Elmalık Çiftliğinde oturan herkes tatlı bir heyecan içindeydi. Çünkü yaklaşan Noel bayramının hazırlıkları vardı. Her şeyden önce büyük bir temizlik gerekiyordu... Noel hindisi çoktan kesilip hazırlanmıştı... Daha başka yiyecekler de vardı: salamlar, sosisler, ev sucukları, kadınbudu köfteler ve daha bir yığın şey... Sonra her çeşidinden ekmek... Özel olarak hazırlanmış pastaların ise ayrı bir yeri vardı. Kaymaklı pasta, şambaba tatlısı... gibi nefis yiyecekler, kendilerine özgü tabaklar içinde ziyafet anını bekliyorlardı. Zozo’nun annesiyle hizmetçi Lina, bütün geceyi mum yaparak geçirdiler. İrili ufaklı bir yığın mum” (Lindgren, 2006: 78).

“Zozo’nun annesi (Güçsüzler yurdundakilerin) durumuna çok üzülüyordu. “Zavallı insanlar diye geçirdi içinden. Noel dolayısıyla onlara bir miktar yiyecek yollamalıydı. Nitekim öyle yaptı. Noel’den birkaç gün önce kocaman bir yiyecek sepeti hazırladı” (Lindgren, 2006: 81).

“Tom Sawyer”ı okuyan bir çocuk hem maceradan maceraya koşmakta bu kadar eğlencenin içinde eğlenceli ve komik bir tasvirle de olsa eserin bir yerinde ölüm ritüeli ile karşılaşmaktadır: “Ertesi sabah Pazar Okulu bitince kilisenin çanı her zamankinden farklı çalmaya başladı. Çok dingin bir sabah, bu hüzünlü çan sesleri doğanın üstündeki durgunluğa oldukça uygun düşüyordu. Kasabalılar kiliseye gelmeye başlamışlardı. Girişte biraz oyalanarak acıklı olayı konuşuyorlardı ama kilisede kimsenin çığı çıkmıyordu. İçerdeki sessizliği bozan tek şey kadınların yas giysilerinin çıkardığı hisirtirdi... Sonunda beklenti dolu bir duraksama oldu, içeriye Polly teyze, arkasından Sid ve Mary,

onların arkasından da Harper ailesi girdi. Hepsi siyahlar içerisindeydi. Bütün cemaat yaşlı papaz da dâhil ayağa kalkıp yaşlıların ön bölmeye oturmasını beklediler. Arada bir boğuk hıçkırıklarla bölünen genel bir sessizlik vardı. Ardından papaz ellerini açarak dua etmeye başladı ve “Diriliş ve Yaşam Benim” ilahisi okundu. Tören ilerledikçe papaz kayıp çocukların iyilikleri, sevimlilikleri, benzersiz yetenekleri konusunda öyle bir tablolar çiziyordu ki...” (Twain, 2006: 183).

“Yaramazlık Şampiyonu Zozo”da İsveç’teki bir geleneğe yer verilir:“Bütün İsveç’te olduğu gibi, Svenson’ların evinin önünde de bir bayrak direği vardı. Bu bir gelenektir: Bütün ziyafetlerde, yaş günlerinde ve diğer mutluluk günlerinde, sarı-lacivert İsveç bayrağını evin önüne asarlardı” (Lindgren, 2006: 31).

Christine Nöstlinger’in, “Lollipop” adlı eserinin daha ilk sayfasında çocuk okur : “...büyükbabası ise Paskalya’da hayata gözlerini yummuştu...” (Nöstlinger, 2010: 11) cümlesi ile karşılaşır ve Paskalya’nın yılın önemli bir dönemi olduğunu anlar ve ilerleyen sayfalarda da roman kahramanlarının zamana ait hatırlamaları ya da planları hep Paskalya üzerinden gerçekleştirilerek bu bilgi pekiştirilir. Aynı yazarın “Kim Takar Salatalık Kralı” adlı eserinde Paskalya’ya ait şu ritüeller yer alır: “Annem kahvaltayı hazırlamış, ilk yudumu içmişti. Bize ‘İyi Paskalya pazartesi’ diledi”(Nöstlinger, 2003: 32). “Çünkü her yıl tam dokuzda Paskalya Pazartesi gezmesine çıkarız. Babam bunun bir gelenek olduğunu söyler. Hepimiz birlikte gitmeliymişiz, hem de nezle olsak bile. Aslında gitmeye direnmeye de alıştık, çünkü nasılsa direnmenin hiçbir yararı olmuyor. Eğer içimizden biri katılmazsa babam deliye döner, çünkü bu gelenekleri çiğnemek demekmiş. Gezi için annem ve Martina geleneksel giysilerini, ben ve Nik de deri pantolonlarımızı giymek zorundayız” (Nöstlinger, 2003: 34).

## Sonuç

Örneklerde görüldüğü gibi çocuk edebiyatı benliğin, kimliğin oluşum aşamasında, çocuğun kültür öğeleriyle eğlenceli bir biçimde karşılaşmasında, toplumsallaşmasında ve kültürel kimliğinin farkına varmasında uygun ve etkili bir alandır. Kültüre ait unsurları içeren çocuk edebiyatı ürünleri, televizyon ve internete mahkûm olmuş çocuk dünyasında öncelikle kendi kültürüne, sonrasında başka kültürlerle açılan bir pencere özelliğine sahiptir. Hayatın doğal akışı içerisinde, yazarın seçme birleştirmeleriyle oluşan bu eserler çocuğa vedalaşma, tanışma, hal hatır sorma, kutlama, başsağlığı ya da geçmiş olsun dileme gibi insanlar arasındaki iletişim gelenekleriyle ilgili biçimleri görme, doğayı ve onun değişikliklerini takip etme, geleneksel el sanatlarına ilgi duyma; mevsim değişikliklerinin, dinî, millî bayram, düğün, doğum gibi özel günlerin tadını çıkarma; anadilini deyim, atasözü zenginliği içerisinde kullanabilme; mânî, türkü ve şarkılardan zevk alma gibi pek çok imkânı sunacaktır. Öte yandan kültüre ait unsurlar hayatın doğal akışı ve de kurmaca dünyanın gereklerine uygun bir biçimde işlendiğinde eserler daha zengin, ilginç, merak uyandırıcı ve eğlendirici hale gelmektedir. Çocuk edebiyatı ürünleri, kuru bir öğreticiliğe düşmeden, kültürel unsurlarla zenginleşebilirse, çocukların kendi kültürlerine ait pek çok şeyi öğrenebilmesini sağlayacak ve kimlik kazanmasını da destekleyecektir. Her topluluğun kendine has kültürü, dünyanın kültürel zenginliğinin bir parçası olarak kabul edilirse çocuk edebiyatının, dünyanın kültürel zenginliğine de hizmet ettiği söylenebilir.

## KAYNAKÇA

- Ak, Sevim (2010) *Çilekli Dondurma*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Ak, Sevim (2010) *Sıcak Çikolatalı Yolculuklar*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- İçözü, Nur (2007) *Bana Derler Küp Cadısı*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- İzgu, Muzaffer (2005) *Anneannem Askere Gidiyor*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- İzgu, Muzaffer (2008) *Ökkeş İşportacı*. İstanbul: Özyürek Yayınları.
- Lindgren, Astrid (2006) *Yaramazlık Şampiyonu Zozo*. Ankara: Harf Yayınları.
- Nöstlinger, Christine (2003) *Kim Takar Salatalık Kralı*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Nöstlinger, Christine (2010) *Lollipop*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Öcal, Oğuz (2011) “Somut Olmayan Mirasımız ve Kültür Eğitimi”. *OMÜ Konferansı*.
- [Çevrimiçi]: samsunhaber.com adresinden 10 Mart 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Sever, Sedat (2003) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Soğangöz, Pürnur (2009) *Narin*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Tezcan, Mahmut (2008) *Kültürel Antropoloji*. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Twain, Mark (2006) *Tom Sawyer*. (Çev.: Gökçen Ezber). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Yener, Mavisel (2006) *Zeki’nin Zekâsı Kaçtı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- [Çevrimiçi]: [http://www.ibb.gov.tr/sites/tyyönetim/Ducunebts/web/uluslar\\_arasi\\_sözleşmeler.html](http://www.ibb.gov.tr/sites/tyyönetim/Ducunebts/web/uluslar_arasi_sözleşmeler.html) adresinden 18 Mart 2011 tarihinde indirilmiştir.



# İLK EĞİTİCİ ÇOCUK KİTABI ŞERMIN'DE İŞLENEN DEĞERLER

**Yrd. Doç. Dr. Hatice FIRAT**

Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

## Özet

*Tevfik Fikret'in çocuklar için yazdığı Şermin, edebiyatımızda çocukların özellikleri dikkate alınarak yazılan ilk şiir kitabı olarak kabul edilmektedir. Fikret'in, "Yeni Mektep" projesinde hedeflediği "Yeni İnsan" tipinin bir gereği olarak eserinde çocuklara akıl ve ahlâk doğrultusunda birçok değeri kazandırmaya çalıştığı görülmektedir. Çalışmamızın amacı da eserde işlenen değerleri tespit etmektedir. Bunun için Şermin'de yer alan 32 şiir üzerinde inceleme yapılmış ve bu şiirler şairin Yeni Mektep projesinde hedeflediği "akıl" ve "ahlâk" kavramları doğrultusunda sınıflandırılmıştır. Çalışmada, ahlâki değerlerin sayıca, akılla bağlantılı değerlerin ise, işleniş sıklığı bakımından daha geniş yer tuttuğu görülmektedir.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, Tevfik Fikret, Şermin, değer.*

## Abstract

*Şermin, penned for children by Tevfik Fikret, is regarded as the first poetry book in Turkish literature that takes the characteristics of children into consideration. In this work, it is seen that Fikret have tried to make the children to gain many values in line with mind and morality by force of New Human that he had aimed in New School Project. The purpose of this study is to present the values mentioned in his work. In accordance with this purpose, 32 poems in Şermin have been analyzed and these poems have been classified in the direction of "mind" and "morality" concepts that he had aimed in New School Project. It is reached that moral values occupy place more in terms of numbers, moreover values related to mind occupy place more in terms of*

*Key Words: Children's literature, Tevfik Fikret, Şermin, value.*

## 1.GİRİŞ

Değer kavramı "Bir sosyal grup veya toplumun, kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlar." (Özgüven, 1999: 367) olarak tanımlanmaktadır. Erol Güngör de değeri, "Bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inanç." şeklinde ifade etmektedir. Güngör, değerlerin insan için izlenecek en doğru yolu ifade ettiğini ve değere karşı olumlu, aksi durumlara karşı olumsuz tavır takınıldığını belirtmektedir (Güngör, 1998: 27, 28, 29). Bu durum, insanların davranışlarının temelinde değerlerinin yattığını ortaya koymaktadır. J. Fichter'a göre, toplumun belirli bir hareketi genel olarak onaylaması ya da onaylamaması, o hareketin doğru ya da yanlış, uygun veya uygunsuz olduğunu göstermektedir. Fichter, onaylanan sosyal değerlerin kişiler üzerinde çok güçlü bir baskıya/etkiye sahip olduğunu ve bu baskı sonucunda kişilerin o değere uyduklarını belirtmektedir (Fichter, 2006: 171). Toplumda güçlü bir sosyal kontrol aracı olduğu anlaşılan değerler, insanlarda iyi-kötü, doğru-yanlış, güzel-çirkin gibi yargılar doğrultusunda şekillenmekte, zamanla değişebilmekte hatta yok olabilmektedir.

Yukarıdaki ifadeler, değerlerin temel özelliklerini ve işlevlerini ortaya koymaktadır. Değerleri önemli kılan bu işlevlerden biri, toplumun üzerinde uzlaştığı, birleştirici olgular olmasıdır. Ayrıca değerler, sosyal ihtiyaçların karşılanmasını sağlayan, insanları doğru davranışlara yönelten, toplumun benimsemediği davranışların önüne geçen bir sosyal kontrol aracıdır. Kişinin kendisini ve insanları değerlendirmesini sağlayan, davranışlara yön veren bir ölçüt olarak da önemli bir işleve sahiptir. Ortak değerlere sahip insanlar arasındaki yakınlık da düşünüldüğünde değerler, bir dayanışma aracı olarak da önem kazanmaktadır (Gökçe, 1994: 133; Fichter, 2006: 176). Bu özellikler gerek ailede, çevrede gerekse okullarda değerlerin öğretimini önemli kılmaktadır. Değer eğitimi ile bireylerin mutluluğuna, toplumun huzuruna, toplumlararası ilişkilerde barışa dayalı iyi bir geleceğin sunulmasına katkı sağlanacaktır (Kolaç, 2010: 196).

Değerlerin aktarılmasında ve korunmasında eğitime önemli görevler düşmektedir. Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları içerisinde; Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseme; ailesini, vatanını, milletini sevme ve yüceltmeye çalışma; devletine karşı sorumluluklarını bilme, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip olma; insan haklarına saygılı olma, topluma karşı sorumluluk duyma, birlikte iş görme (Şişman ve Taşdemir, 2008: 35) gibi değerlere yer verilmesi de eğitim sürecinde “değer” kavramına verilen önemi göstermektedir.

Çocuklara bir davranışın, tutumun iyi ya da kötü olduğu aile, çevre ve okul ortamında eğitim aracılığıyla öğretilmektedir. Çocuğun eğitimiyle ilgilenen kişiler, hedefledikleri tutum ve davranışları çocuklara kazandırmada edebi eserlerden yararlanmaktadır. Kitaplar (masal, hikâye, roman, şiir vb.); öğrencinin okuma alışkanlığı ve zevki, dil bilinci ve sevgisi kazanmasında; okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinin gelişmesinde, hayata hazırlanmasında, hayal dünyasının gelişmesinde; evrensel, millî, manevî değerleri kazanarak kişiliklerinin oluşmasında eğitim sürecini destekleyen unsurlardır. Kısacası; edebi eserler insanı, toplumu, onların yaşantılarını konu edindiği için toplumun benimsediği değerlere ya da onaylamadığı davranışlara vurgu yaparak değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında etkili olmaktadır. M. Cemiloğlu, ahlâk eğitiminden bahsederken eğitimde öğüt ve ceza uygulamalarının bıraktığı eksik yanların edebiyatla doldurulduğunu belirtmektedir (Cemiloğlu, 2001: 19-20).

### **Türkiye’de Çocuk Şiiri**

Türk edebiyatında çocuklara yönelik ilk edebi eserler Tanzimat döneminde verilmeye başlanmıştır. Şiir sahasında, ilk olarak Meşrutiyet sonrasında İbrahim Alaattin Gövsa, Ali Ulvi Elöve, Tevfik Fikret gibi isimlerle başlayan ilerleme sonraki yıllarda Ziya Gökalp, Ali Ekrem Bolayır, Mehmet Fuad Köprülü, Mümtaz Zeki Taşkın, Ceyhun Atıf Kansu, Fazıl Hüsnü Dağlarca, Cahit Zarifoğlu, M. Ruhi Şirin gibi birçok sanatçının katkılarıyla büyüyerek devam etmiştir (Yalçın-Aytaş, 2005: 24-27). Çocuk edebiyatı ürünleri içerisinde yukarıda bahsi geçen beceri ve davranışların kazandırılmasında en etkili türlerden biri şiidir. II. Meşrutiyet sonrasında İstanbul Darülmüallimin'in (öğretmen okulu) müdürü Sâti Bey'in şairlerden çocuklar için yazmalarını istemesi üzerine ilk olarak İbrahim Alaeddin Gövsa “Çocuk Şiirleri” (1911), arkasından Ali Ulvi Elöve “Çocuklarımıza Neşideler” (1912), üçüncü olarak Tevfik Fikret “Şermin” (1914) adlı kitabını yayımlar. Şermin’de önceliklere göre öğretici tavrıdan uzaklaşmış olması, çocuk şiirinde çocuğa göre imgeler, benzetmeler ve mecazların görülmeye başlanması gibi nedenlerle Tevfik Fikret, “Gençliğin toplumdaki yerini ve önemini kavrayan çocukların eğitimini düşünen ve bunu şiirlerinde belirten ilk şairimiz.”, Şermin de bu gibi özellikleri nedeniyle ilk öğretici çocuk kitabı olarak (Sever, 1997: 32) edebiyatımızda önemli bir yer edinmiştir. “Edebiyatımızda gençlerle birlikte çocukları da düşünen ilk Türk şairi T. Fikret olmuştur. O, gençler kadar çocuklara da önem verip onlar için Türk edebiyatında ilk şiir kitabını yazan şairdir” (Kavcar, 1999: 27). Uzun yıllar öğretmenlik yapan ve eğitime büyük önem veren Fikret, pratiğe dönük, hayatla ilişkili bir eğitim-öğretim anlayışını benimsemiştir. Hatta “Yeni Mektep” adını verdiği, çağın ihtiyaçlarına uygun eğitim veren, eğitimin amaç değil araç olarak görüldüğü bir okul tasarladığı bilinmektedir (Kavcar, 1982: 148-149).

## **2. AMAÇ VE YÖNTEM**

Çalışmamızda, Tevfik Fikret’in Şermin adlı eserinde yer alan; toplum hayatında, bu nedenle de eğitim sürecinde önemli bir yer tutan ve çocuklara kazandırılması hedeflenen millî, manevî-ahlakî, evrensel vb. değerlerin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada, “tarama” yöntemi kullanılarak çocuk edebiyatı ve değer kavramını ele alan kaynaklar saptanmış ve incelenmiştir. Yazılı kaynaklar üzerinden “betimsel analiz” yoluyla elde edilen bilgiler doğrultusunda, Şermin adlı eser “betimsel analiz, içerik analizi” yöntemiyle değerlendirilerek sonuca ulaşılmıştır.

## **3. BULGULAR VE YORUMLAR**

### **3.1. ŞERMIN**

Tevfik Fikret, Yeni Mektep projesinde eğitim-öğretim çalışmaları için en uygun bulduğu 8-12 yaş ilköğretim dönemindeki çocukları hedef almıştır. Fikret, çocuklara yetişkin gibi davranmanın, çocuğun kişiliğine, ruhuna ve onuruna hitap etmenin gerekliliğini vurgulamaktadır (Kavcar, 1974: 118,124,126).

Şair bir eğitimci olarak; ülkenin daha ileri gitmesi, yükselmesi için batıl inançlardan uzak, bilimsel düşünen, çalışkan, kişilik sahibi, gerçekçi çözümler üretebilen; ailesini, ülkesini, insanları ve dünyayı seven vb. özelliklere sahip gençler yetiştirmek istemiş (Mehmet Fuat, 1994: 78) ve hedeflenen “Yeni İnsan” tipinin özelliklerini şiirlerle çocuklara kazandırmaya çalışmıştır. Sever (1997: 429), Şermin’deki



şiiirleri, batılı düşünceye uygun yeni bir insan tipi yaratmanın ilk yönelişi olarak nitelendirmektedir. Şermin, gözlem ürünü olan 31 şiir ve Lafontaine'den çevrilmiş bir fabldan oluşmaktadır. Sade bir dil ve hece vezni ile yazılan eserde eğlendirerek öğretme ilkesi benimsenmiş, düşünceler çocukların düzeyine uygun şekilde verilmeye çalışılmış, yer yer öyküleyici anlatıma da başvurulmuştur. "Bu eserin gücü, bugünkü 'yaparak-yaşatarak' öğretim yöntemine, 'baktırarak değil yaptırarak eğitim' görüşüne dayanmasından kaynaklanır" (Kavcar, 1999: 27).

Şermin, dil ve içerik özellikleriyle Türk çocuk edebiyatının gelişiminde önemli bir eser olarak kabul edilmektedir. Tefik Fikret, çocukları yetişkinlerden ayırmayarak şiirlerinde titiz davranmış, idealindeki yeni insan tipi doğrultusunda çocuklara birtakım değerleri ve fikirleri kazandırmak istemiş, eserin içeriği kadar dil ve şekil özelliklerini de önemsemiştir (Kaplan, 1971: 165; Sever, 1997: 37; Kavcar 1982: 136-137). Burada ortaya çıkan önemli bir nokta da şiirlerin belirli değerleri çocuklara kazandırmak için yazılmış olmasıdır.

### 3.2. ŞERMIN'DE YER ALAN DEĞERLER

"T. Fikret, Yeni Mektep projesinde eğitimin iki koldan "akıl" ve "ahlâk" üzerinden yapılmasını istemektedir. Akıl eğitimi; deneysel öğretimle sağlanacak ve çocuğa çevresindeki şeyleri görme, inceleme, anlama yetenek ve becerileri verilecektir. Ahlâk eğitimi ise, çocuğun ruhuna, onuruna hitap etmeye dayanarak onda 'kendi kendini idareye muktedir olmak' yeteneğini uyandıracak, her türlü kötü eğilimleri düzeltecektir" (Kavcar, 1974: 115). Cemiloğlu (2001: 19) da ahlâk eğitimi kavramıyla "daha çok 'iyi'ye, 'güzel'e, 'doğru'ya ve sonuçta 'moral değer'lere dayanan davranış eğitiminin kastedildiğini belirtmektedir.

#### 3.2.1. AKIL EĞİTİMİYLEİLİŞKİLİ DEĞERLER

##### 3.2.1.1. Çalışma / Çalışkan Olma

Tefik Fikret bilim ve teknikte ilerlemeyi çok önemsemektedir. "Ona göre, yükselmeyen düşer, yok olur. Bunun için gençlerden; durmadan çalışmalarını, araştırmalarını ve yaratmalarını ister" (Sever, 1997: 35). Şermin'deki yedi şiirde çalışma, öğrenme ve üretme kavramları üzerinde durması da bu özelliğiyle örtüşmektedir. Çalışmanın değeri, Şermin'in Alfabetesi, Muhallebim ve Mektebim ile Hasbihal'de "ders çalışma(bilgi edinme)" yönüyle öne çıkmaktadır. Eserlerde çalışma, ilerlemenin; tembellik de geri kalmanın sebebi olarak çocuklara sunulmaktadır.

-Ya inceler hangileri? / -E, i, ö, ü / Çalışıp yuttum hepsini, / Sor bana istediğini (Ş. Alfabetesi, sf: 13)

Kitabımı dünden beri / Karıştırdım ve öğrendim (M. ve Mektebim, sf: 18,19)

Okuyunuz; okuyanlar / Çok şey bilir, çok şey yapar; /.../ Okumalı, oynamalı, / hiç işsiz oturmamalı, /...

Tembel tembel oturanın, Bu asırda ekmeği yok. (Hasbihal, sf: 46, 47)

İş Salonunda, Marangoz, Kırık At, Ağustosböceği ile Karınca adlı şiirlerde "çalışma" kavramı; bir iş yapmak, üretmek anlamında kullanılmaktadır. Bu durum şairin bilginin beceriye, üretime dönüşmesini isteyen eğitim anlayışıyla örtüşmektedir. Fikret, Yeni Mektep'te çocukları pratik hayata hazırlamak, çocuğa vücut ve ellerini kullanmayı öğretmek için elişi, alet kullanımı ve sporu öne çıkarmak; iş adamı yetiştirmek, mistik duyguların yerine hayat bilgisini koymak istemiştir (Kaplan 1971:159). İş Salonunda adlı şiirde, çocukların çalışma salonlarında elişi ile üretim yaptıkları görülmektedir: Ayda on gün hocamızla / Elişi'ne çalışırız. (sf: 48).

Marangoz şiirinde çalışmanın önemi açıkça ifade edilmekte, marangoz aletleri çocuklara tanıtılmakta; çalışmaya, iş aletlerine duyulan sevginin Şermin'in ağzından verilmesi ile de işlenen düşüncelerin pekişmesi sağlanmaktadır:

Bir bıçkım, bir testerem var; / Birkaç rendem, küsterem var; /.../ Torna, burgu... Bütün elzem/ ...

Çalışan her işi görür; / İnsan için san'at çoktur. / Yapılmayacak iş yoktur. (sf: 50)

Kırık At başlıklı şiirde de çalışmak övülmekte ve kazanmak, iyi işler çıkarmak için çalışılması gerektiği, emek vermeden iyi işler yapılamayacağı belirtilmektedir. Şermin'de yer alan Ağustos Böceği ile Karınca adlı fablda da çalışanın kendi kendine yeteceği, tembelin aç kalacağı söylenerek "çalışma" değeri özümsetilmeye çalışılmaktadır. Şiirde aynı zamanda hayvanların özellikleri ile ilgili bilgiler de çocuklara ulaştırılmaktadır.

### 3.2.1.2. Bilgi / Bilimsel Düşünce

Günümüzde bilgi, insan değerlerinin en önemlilerinden biri olarak kabul edilmektedir (Kuçuradi, 1998: 78; Hacıkadiroğlu, 2002: 40). Bilgi, sözlükte “Öğrenme, araştırma veya gözlem yolu ile elde edilen gerçek, malumat, vukuf”; bilimsel düşünce ise “Bilim temeline dayanan, özgür eleştirci, araştırıcı ve bağımsız düşünce” (TDK, 2005: 267, 270) olarak tanımlanmaktadır. Eğitim süreci içerisinde bu değerle araştırma, gözlem yapma, eleştirel düşünme ve bu yollarla bilgiye ulaşma becerisi kazandırılmak istenmektedir. Tefvik Fikret, yeni neslin sahip olmasını istediği bilgi ve bilimsel anlayışı, ilerlemenin temeli olarak yansıtmakta ve çocuklara bu değeri kazandırmaya çalışmaktadır. Şairin konuya, eserdeki ilk beş şiirin dördünde yer vermesi, bu değeri kazandırmak istediği değerlerin başına koyduğunu göstermektedir. İthaf, Muhallebim ve Mektebim başlıklı şiirlerde okul, bilgi ve beceri kazandırdığı için övülmektedir. İthaf'ta şair çocuklara okulu sevmelerini söylerken; Muhallebim ve Mektebim'de Şermin'in kendisi okulu çok sevdiğini dile getirmektedir:

Fakat yavrum senin yuvan / Bir marifet yuvasıdır; / .../ Sev yuvanı; orada sen / Kardeşlerinle koşarak .../Öğrenirsin – Öğrenmeden / ... /Orda fikrin uyanacak, / ... / Yükseklerle uçacaksın. (İthaf, sf:11, 12)

Mektebimi pek severim./ Âli bina! Neler Öğretir o bana / ...

Sizin olsun Muhallebim... / Bana yetişir Mektebim. (M. Mektebim, sf:18, 20)

Şiirlerde okulu yücelten asıl unsur bilgi yuvası olmasıdır. Dolayısıyla öne çıkan değer “bilgi”dir. Şermin'in Alfabeti'nde şair, “-Alfabeti oku yavrum”(sf:13) diyerek çocukları öğrenmeye, bilgili olmaya teşvik etmekte, alfabedeki sesler konusunda çocuklara bilgi vermektedir. Şermin ise hedeflenen yeni neslin örneği olarak verilen bilgileri öğrendiğini belirtmektedir: Çalışıp yuttum hepsini, /Sor bana istediğini (sf: 13). Şair ve Şermin/çocuklar bilgiyi yüceltirken Muhallebim ve Mektebim'de Şermin'in ağızından coğrafi bir takım bilgiler de verilmektedir:

Biliyorum: dünya iki / Ayrı ve büyük parçadır. / Avrupa, Asya, Afrika; Bunlar eski. (sf: 18, 19)

Bilimsel düşünceyi çocuk eğitimin temelini olarak gören Fikret, çağdaş insanın boş inanca düşmeyeceğini, görerek, yaşayarak öğrenen çocuğun cine, cadıya vb.ye inanmayacağını düşünür (Sever, 1997: 38). Umacı'da da bilgili insanların değil cahillerin böyle yanlış fikir ve korkulara kapılacağını belirterek bilginin doğruyu bulmada, ilerlemedeki yerine işaret etmektedir. Şiirin sonunda Şermin umacı vb.den artık korkmamaktadır ve yine yeni neslin örneği olarak karşımızdadır. Hasbihal'de de şair yaşanan dönemde, bilginin kaynağı olarak gösterdiği okul, kitap ve öğretmenlerin değiştiğini, bilgi edinmenin kolaylaştığını vurgulayarak çocuklardan bu durumun kıymetini bilmelerini istemektedir. Bilgili, çalışkan insanların başarılı ve mutlu olacağını; çalışmayan, cahil insanlarınsa eli boş kalacağını belirterek çocuklara bilginin gereğini açıklamakta, bilgi sevgisi aşılamaktadır.

Okuyunuz; okuyanlar / Çok şey bilir, çok şey yapar; / Muradına onlar erer, / Cennete de onlar girer,

... / Öğrenmezsek yolu, izi; /Yolda kurtlar kapar bizi! (sf: 46, 47)

## 3.2. 2. AHLÂK EĞİTİMİYLE İLİŞKİLİ DEĞERLER

### 3.2.2.1. Sevgi

Şermin'de en çok işlenen değer “sevgi”dir. T. Fikret'in çocuk şiirleriyle varmak istediği nokta, duygu ve düşünce dünyası sevgiyle yoğrulmuş, dünyayı sevgiyle kucaklayan, yaratıcı nitelikli gençler yetişmektir (Toker, 2001: 411; Sever, 1997: 45). Sevgi, kelime anlamı olarak, “İnsanı bir şeye veya bir kimseye karşı yakın ilgi ve bağlılık göstermeye yönelten duygu” (TDK, 2005: 1742) demektir. Doğaya, hayvanlara, vatana, vb. ya da insanlara duyulan yakınlığı ifade eden bir değer olan sevgi çalışmamızda alt başlıklara ayrılmıştır:

#### 3.2.2.1.1.Hayvan Sevgisi

Hayvan sevgisi altı şiirde belirgin olarak ele alınmakta ve “sevgi” değeri içerisinde en çok işlenen temalardan biri olarak görülmektedir. Şiirlerin her birinde çocuklar tarafından çok sevilen farklı bir hayvan ele alınmaktadır. Melek'in Kuzusu'nda doğrudan bir kuzuya gösterilen sevgi, şefkat dile getirilmektedir

Her sabah gidip çayırdan / Bir kucak ot getiriyor, / Onu okşaya okşaya / Kuzusuna yediriyor. (sf: 30)

Kuşlarla adlı şiirde bir çocuğun kuşlarla özdeşim kurması ve oyun oynaması: Kuşlar uçar, / ben koşarım; / Onların kanatları var, / benim kanadım kollarım (sf: 33); Rengin'de kediye: Beyaz Kedim, / Siyah kedim, / .../ Adı "rengin" olsun dedim. / .../ İsterim kedimi şimdi (sf, 34, 35) ; Arslan adlı şiirde ise bir köpeğe duyulan sevgi ve aynı şekilde sevgi gören hayvanın insanları seveceği düşüncesi anlatılmaktadır: Ona biz ne veririz: / Ekmek çörek; bazı evden / Şeker bile getiririz. / O da küçükleri sever; / Sevilir elbette seven (sf: 54). Kış Baba adlı şiirde de kışın doğa üzerindeki olumsuz etkileri anlatılırken hayvanlara karşı merhamet/acıma duygularıyla bağlantılı olarak kuşlara duyulan sevgi belirtilmektedir:

Kuşçağızlar ararlarmış, Bulamazlarmış yiyecek; / Ne bir darı, ne bir böcek.

- Ben pek acırım onlara; /Hele serçe, o maskara. (sf: 43)

Veli Baba şiirinde hayvan ve doğa sevgisi bir arada verilmektedir: Birçok Yıldır bu ormanda/ Sülünlerle, ceylânlarla. Onu seven hayvanlarla/Hoş bir saltanat sürüyor (sf: 70-71). Çocukların hayvanlarla sevgiye dayanan ilişkilerinin çocuklara anlatılması, okur üzerinde daha büyük etki uyandırabilecek olması açısından önemlidir.

### **3.2.2.1.2. Doğa Sevgisi**

Fikret'in Şermin'de doğa tasvirlerine, doğa sevgisine ve doğanın hayatımıza kattığı güzellik ve renklere geniş yer verdiği görülmektedir. C. Kavcar, Fikret'in müzik, resim gibi sanatları bir araya getirip uyumlu bir bütünlük oluşturmasını sanatının en güçlü yanı olarak görür (1982: 140,141). Doğa sevgisini anlatan altı şiirden biri olan Veli Baba'da, hayvan ve doğa sevgisi bir arada işlenmekte, konuya Papatyalar'da geniş yer verilmektedir:

Bahar olsun da seyredin / Nasıl süsler bayırları, / Zümrüt gibi çayırları / Yüze gülen o nazenin

Gelin yüzlü papatyalar, / Altın gözlü papatyalar. (sf: 31)

Şermin'de doğaya ait güzellikler mevsimler üzerinden işlenmiş ve mevsimler insanlarla ilişkilendirilmiştir. Tasvir, benzetme ve kişileştirmenin hâkim olduğu şiirlerde şair, mevsimleri bir aile olarak sunmakta; kış, sertliği ile babayı; yaz, sıcak ve üretkenliğiyle anneyi; bahar, tazeliği ve güzelliğiyle genç kızı temsil etmektedir. Sonbahar, doğanın ölmeye başlaması nedeniyle Hazan Teyze olarak nitelendirilir. Bahar Kalfa'da baharla doğanın güzelleşmesi bir Çerkez kızının güzelliğiyle ilişkilendirilerek verilmektedir. Yaz Nine'de; Çınar dalı çınar dalı, / Düşkünleri korumalı: / Geldi sana komşu diye, / Biraz gölge yaz nineye! ifadeleriyle yazın sıcağı, yoruculuğu; ağaç gölgesi ile de sevilen yanları belirtilir. Hazan Teyze'de ölmeye başlayan tabiat için duyulan üzüntü, onun canlı haline duyulan sevgi vurgulanmaktadır. Kış Baba'da ise kış mevsimi tabiatı olumsuz etkilediği için pek sevilmemektedir. Bu da tabiat sevgisini ortaya koyan bir durumdur.

### **3.2.2.1.3. Aile Sevgisi**

Şermin'de aile sevgisi, üç şiirde işlenmektedir. Şair, bu üç şiirde aile fertlerine duyduğu sevgiden bahsetmektedir. Hediye adlı şiirde "kardeş sevgisi"; Beni ablam sever ancak / Böyle başka kim anacak? / Melek ablacığım benim; Sen benimsin, ben de senin! (sf: 15) ifadesiyle yoğun bir duygu olarak vurgulanmaktadır. Muhallebim ve Mektebim'de genel olarak çocuğun hayatında önemli olan kişi ve nesnelere duyduğu sevgi ifade edilmekte, şiirde Şermin'in sevdiği varlıkların başına "anne ve baba"sını yani ailesini koyduğu görülmektedir.

Ninem sordu:- Şermin, kimi / çok seversin? – O, ninemi! / Başka? – babamı şüphesiz. (sf: 18)

Rüya adlı şiirde, anne sevgisi vurgulanmaktadır. Annenin yüzündeki tatlılık, sevecenlik ve saçlarının yapısı anlatılıp her şeyiyle çocuğun gözünde çok güzel olduğu belirtilmektedir. Şiirden aileye duyulan sevgi kadar onlar tarafından sevilmenin de manevi bir ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır. Çocuğun bu ihtiyacı şiirin sonunda rüyayı dinleyen annenin şefkatini hissettiren bir dize ile karşılanmaktadır.

-Tatlı bir yüz, / Düşün, nine, / O kadar hoş bir yüz ki ben / seni zannettim görünce

Seni zannettim ve öptüm. / Saçları da büklüm büklüm, / ...

Niçin, dargın.. Ooh, anladım: / "O beni sevmiyor, eyvah" / -Yavrum, hayırdır inşallah! (sf: 25, 26)

### **3.2.2.1.4. Okul Sevgisi**

T. Fikret için okul; bilgi verilen, düşünmenin öğretildiği ve bu yolla insana yeni ufuklar açan, ahlâklı olmayı öğreten, insanın beceri ve anlayışını geliştiren "yuva"lardır. T. Fikret okulu; aile, toplum

hayatı ve gerçek hayatla iç içe düşünmekte, eğitimde pratik ve beceriyi esas almaktadır (Kavcar, 1974: 119). İthaf şiirinde bu hususlar doğrultusunda mesajlar verilmektedir: Fakat, yavrum senin yuvan / Bir marifet yuvasıdır; / .../

Sev yuvanı; orada sen / Kardeşlerinle koşarak / Ötüşerek, oynaşarak, / Öğrenirsin – Öğrenmeden. (sf: 11)

Muhallebim ve Mektebim şiirinde Şermin, sevdiği kişi ve nesnelere sıralamakta, bilgi ve beceri yuvası olan okula duyduğu sevgiyi aile sevgisinden de üstün tutmaktadır: Mektebimi pek severim. / Âli bina! / Neler Öğretir o bana / ...Sizin olsun Muhallebim... / Bana yetişir Mektebim (sf: 20). Böylece şair İthaf ile çocuklara yol gösterirken, bu şiirde Şermin üzerinden çocuklara model sunmaktadır. Hasbihal'de de Fikret, okulların eskiye göre yeni dönemdeki imkânlarını övmekte ve yeni neslin bilen, bilime önem veren, üreten gençler olarak yetişmesini istediği için çocuklar açısından okulun önemini, okul sevgisini öne çıkarmaktadır:

-Size ne mutlu çocuklar! / Güzel kitaplarınız var; Hocalarınız da iyi, / Öğretiyorlar her şeyi;

Tahta, rahle, hep mükemmel; / Hiç birisi yoktu evvel. /Hasırlarda sürünürdük, / Evlere hep cahil döndük ... / Okuyunuz; okuyanlar / Çok şey bilir çok şey yapar. (sf: 46)

### **3.2.2.1.5. Arkadaş Sevgisi**

İthaf şiirinde şair, çocuklara yuvanın önemini anlatırken orada oynayacakları diğer çocuklar için “kardeş” kavramını kullanarak arkadaşlığın önemini vurgulamakta, birbirlerine bu duyguyla bağlanmalarını istemektedir. Fikret, Melek'in Kuzusu'nda arkadaşlığın önemli bir yanı olan “paylaşma” değeri üzerinden, arkadaşlığın gereklerini çocuklara hatırlatmaktadır. Şair, arkadaşların birbirlerini mutlu etmek için çalışması ve sahip oldukları şeyleri paylaşmaları gerektiğini vurgulamaktadır:

Onun da oyuncağı yok, / O da benim kadar yoksul

Fakat ben ona bakarım, / Onundur hep yoğum varım. (sf: 29)

### **3.2.2.1.6. İnsan Sevgisi**

İnsanları birbirinin kardeşi ve yeryüzünü vatan olarak değerlendiren Fikret'te insan sevgisi hâkim bir duygudur. Şermin'de sadece Hediye adlı şiirde “insan sevgisi” işlenmekte; sadece aile, arkadaş ve yakın çevreye değil bütün insanlara sevgiyle yaklaşılması gerektiği, herkesin kardeşçe, dostça yaşaması isteği vurgulanmaktadır:

Bakınız, ben değil, ablam, / Yabancı olsa duramam

Kardeşçe, dostça, insanca / Hatırını sormayınca. (sf: 14)

### **3.2.2.1.7. Sanat Sevgisi**

Tevfik Fikret, sanatın insanın ve milletlerin gelişimindeki önemini bildiği için yeni nesilde sanat sevgisi uyandırmak istemektedir. Onun bu tutumunu Şermin'de Keman adlı eserde görmek mümkündür. “Çocuklar için Yazdığı Şermin'deki Keman adlı şiirde, müziğin küçük yaşta çocuk ruhundaki önemi belirtiliyor. Çağdaş eğitimde müziğin payı son derece önemlidir” (Kavcar, 1982:144). Şair piyano, keman gibi müzik aletlerinden, onların çıkardığı hoş ezgilerden bahsederek müziğin insanın ruhuna hitap ettiğini vurgulamaktadır. Tevfik Fikret yeni neslin sadece fikir değil ruh açısından da sağlıklı olması gerektiğine inandığı için çocuklara sanat sevgisi aşılamak istemektedir: Bana, ağabeyim gibi, / tesir eden keman sesi... / Do, re, mi, fa – fa, sol, la, si.

Onun latif nağmesi... / Do, re, mi, fa – fa, sol, la, si. (sf: 21)

### **3.2.2.1.8. Vatan Sevgisi**

Gençlik yıllarında millî ve dinî hisleri kuvvetli olan T. Fikret'in ilerleyen yıllarda bu duygulardan uzaklaştığı bilinmektedir. Ertuğrul Düzdağ, Fikret'in cemiyetten kopuk yaşadığını, millî duyguları yükselten balkan ve dünya savaşının bile ona bir mısra yazdıramadığını belirtmektedir (Düzdağ: 2004: 62). Şermin'de de millî duygulara yer vermeyen şairin bu anlayışı Yeni Mektep projesinde de ortaya koyduğu görülmektedir: “Bu okul, din ve ırk taassubundan doğan ayrılık ve zıtlık izlerini genç ruhlardan tamamen silmeye ve yerine yurt birliği duygusunu yerleştirmeye çalışacaktır.” (Kavcar, 1974: 116). Şermin'de “vatan sevgisi” tek bir şiirde işlenmektedir. Öksüz adlı şiirin sonunda vatan kimsesizlerin annesi olarak nitelendirilmekte ve kıyamet gününe kadar yaşaması temenni edilmektedir: Vatan,

öksüzler anası / Yaşatırsak, bir o yaşar... / Yaşasın tâ haşre kadar! (sf: 28). Şairin Halûk'un Amentüsünde tüm yeryüzünü vatan olarak kabul ettiği düşünülürse bu şiirde de vatan kavramının tüm dünya olarak ele alınması mümkündür.

### **3.2.2.2. Şefkat-Merhamet**

Şefkat değeri hayvanlara, insanlara ve doğaya karşı gösterilen sevgi ve merhamet duygusu üzerinden işlenmektedir. Melek'in Kuzusu'nda, Melek gerçek bir kuzu gibi oyuncağını sever, okşar. Kış Baba şiirinde kışın tabiat üzerindeki olumsuz etkisi ifade edilirken hayvanların yemek bulamayacak duruma gelmesi anlatılmakta ve onlara karşı duyulan merhamet/acıma duygusu vurgulanmaktadır:

Kuşçağızlar ararlarmış, / Bulamazlarmış yiyecek;/ ... / Ben pek acırım onlara; (sf: 43)

Hazan Teyze'de ise tabiattaki sararıp solmalar vurgulanmıştır. Burada tabiatın aldığı hale bir acıma, üzülmeye buna bağlı olarak da şefkat duygularının kabarması dikkat çekmektedir. Veli Baba'da kaba, kötü görünen Veli Baba'nın aslında şefkat ve sevgi dolu bir kalbi olduğu, köy halkına sürekli yardım ederek onları felaketlerden koruduğu anlatılır. Bu şiirde çocuklara şefkatin, sevilen, insanî bir duygu olduğu hissettirilmektedir:

Evet baba / Kaba saba; /Kalbi fakat / Bütün rikkat, bütün şefkat. (sf: 72)

### **3.2.2.3. Yardımlaşma**

Yardımlaşma değeri; dayanışma, paylaşma, bencil olmama, tokgözlülük vb. değerlerle birbirini tamamlamaktadır. Şermin'de yardımlaşma dört şiirde ele alınmaktadır. Yaz Nine isimli şiirde, doğanın insana yardımı üzerinden çocuklara yardımlaşma duygusu kazandırılmaya çalışılmaktadır: Çınar dalı, çınar dalı, / Düşkünleri korumalı (sf:39). Kış Baba adlı şiirde kışın sert şartları altında zorluk yaşayan hayvanlara ve insanlara yardım edilmesi gereği vurgulanmaktadır. Yardımlaşma değerinin en açık işlendiği Kör ile Kötürüm'de; yardıma muhtaç iki insanın birbirine yardım ederek zorlukları aşmaları anlatılmakta ve değerler yaşamımızdaki yerine dikkat çekilmektedir:

Ben bakarım ve görürüm. / Ben de senin istediğin /Yere alır, götürürüm.

Böyle işte: / İki mihnet birleşince / Bir teselli hâsıl olur. (sf: 65)

Veli Baba şiirinde de kaba saba görüntüsüne karşılık kalbi sevgi dolu olan ve ormanda yaşayan Veli baba'nın köy halkına, hayvanlara vb. yardım etmesi anlatılarak bu davranışın övüldüğü görülmektedir:

Herkes ondan iyilik görmüş / Yangın olmuş, o söndürmüş; / ... / Yaraları da saran o. (sf: 72)

### **3.2.2.4. Paylaşma**

Sevgi, dostluk, yardımlaşma, bencil olmama gibi birçok değeri de içine alan paylaşma değeri üç şiirde işlenmektedir. Keman'da ağabey bencillik ya da açgözlülük etmeyerek kemanlarını kardeşiyle paylaşmaktadır: Ağabey'im iyi çalar, / Bana da meşk ettirecek. / Onun birkaç kemanı var, / Birini bana verecek. (sf: 22) Melek'in Kuzusu'nda da "Onundur hep yağım varım." gibi dizelerle birbirine destek olma, sahip olunan şeyleri paylaşma vurgusu yapılmaktadır. İki Yolcu adlı eserde de asıl işlenen değer tokgözlülük olsa da eser boyunca paylaşmanın önemi de hissettirilmektedir.

### **3.2.2.5. Bencillik/Bencil Olmama**

Bencilliğin kötü olduğu fikri açıkça iki şiirde işlenmektedir. Oldu, Bitti'de oyun oynamak isteyen çocuklar, hangi oyunu oynayacaklarına, sonrasında saklambaç oynarken kimin ebe olacağına karar veremez ve oyun oynayamadan zamanları biter. Bu olayla çocukların kendi isteklerinde ısrarlı olmaları nedeniyle amaca ulaşamamaları söz konusudur. Böylece bencillik etmeme, başkalarının düşüncelerine de saygı duyma fikri işlenmektedir: Onlar böyle uğraşırken. / Oyun benim, oyun senin... /.../ Düdük öttü: - Oldu bitti! (sf:68)

Ağustosböceği ile Karınca şiirinde hayvanlar hakkında bilgi verilmekte (Fakat gayet çalışkandır, /Gayet tutumludur, yalnız /Pek hodkâmdır, bu bir kusur.) ve bencilliğin kötü bir huy olduğu belirtilmektedir.

### **Önyargılı Olmama**

Önyargı, "Başka şahıslara veya gruplara karşı hoşgörüsüz, haksız ve ayrımcı tutumlar." olarak tanımlanmaktadır. Önyargıda önceden ifade edilmiş, olgunlaşmamış, her türlü kanıttan önce peşinen



karar verme söz konusudur ve önyargılar dışlama, ayrımcılık davranışlarını ortaya çıkarmaktadır (Gürses, 2002: 82-83). Tüm bu yönleriyle önyargı, toplumda istenmeyen, değer görmeyen bir tutumdur. Hediye’de Şermin, ablasına önyargılı davranır, onu eleştirir ve sonrasında hatasını anlayarak pişmanlık duyar:

Boşuna yerdim ablamı; / İçim ne kadar aldanmış, / Güzel kutu ablamdanmış. (sf:15)

Veli Baba şiirinde insanlar görüntüsü yüzünden Veli Baba’dan korkmakta ve onun sevgi ve şefkat dolu kalbini görmemektedir. Böylece insanlara önyargılı yaklaşmanın yanlışlığı ve önyargının insanı yanlışla sürükleyeceği çocuklara anlatılmaktadır: Veli Baba / Kaba saba / Bir adamdır; / ... /Görürseniz ürkersiniz.... / Evet baba

Kaba saba; /Kalbi fakat / Bütün rikkat, bütün şefkat. / ... / O baykuşun ruhu Kumru! (sf: 72)

### **Güler Yüzlü Olma**

Şermin’de ayrıntılı olarak görmediğimiz bu değer, “Rüya” başlıklı şiirde insanların gülyüzü sevmesi, güler yüzün insanları mutlu etmesi ya da tersi durumlar üzerinden işlenmektedir: Soruyordu: - Tatlı bir yüz, / Bir güler yüz?.. Ben bîfütür, / ... / -Gülyüz görmedim, asıl. (sf: 27)

### **Hoşgörü**

Hoşgörü; sevgi, saygı, güven, anlayış, kabul gibi anlamları taşımakta ve demokrasi, barış, uyum, özgürlük gibi olumlu durumların ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Ayrıca hem kişiler arası ilişkilerin hem yaşanan toplumun hem de iletişim hâlinde olunan diğer toplumlarla ilişkilerin sağlıklı bir şekilde devamı için önemli bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır (Kolaç, 2010: 195). Fikret, Ezan adlı şiirinde çocukları eğitirken sert, baskıcı, dayağa ve korkuya dayalı bir tutum benimsemenin fayda getirmeyeceğini, tam tersi olumsuz tepkilere yol açacağını vurgulamaktadır. Buradan hareketle özellikle çocukları eğitirken gerek ailelerin gerekse öğretmenlerin eğitim sürecinde hoşgörü, sevgiyi hâkim kılması gerektiğini belirtmektedir. Mehmet Kaplan’ında belirttiği gibi Fikret için olması gereken dayak atarak öğretme değil, sevdirecek öğretmedir (Kaplan, 1971: 163).

Anlatamam o korkumu, / Titriyordum... Hâlâ bakın, / Nasıl Çarpıyor yüreğim! ...

Sayıyordum çünkü tokat / Miniminicikten beri / Hiç de, hoşuma gitmez... /Çat /İşte indi... Of yanağım / ...

Dün görünce mezarını / O tokadı hatırladım, /Yanağım yandı, ağladım. (sf: 60-61)

### **Temiz Olma**

Temiz olma değeri Şermin’de İş Salonunda adlı şiirde ele alınmaktadır. Şiirde elışı dersini bitiren çocuklar masalarda kalan kırpıntıları toplayarak sınıfı temizlerler. Bu şiirde çocukların ağızından, zevkle yapıldığını dinlediğimiz temizlik faaliyeti ile şairin çocuklara temiz olma alışkanlığını kazandırmak istediği anlaşılmaktadır:

Dediğini yaptık, bir tek / Kırpıntı kalmadı; hoca / Kasaya baktı; koskoca / sandık dolmuştu; dedi ki, Gülerek zeki zeki: / “Gördünüz mü kasa doldu, / “Sınıf da tertemiz oldu!” (sf: 49)

### **Tokgözlülük/ Açgözlü Olmama**

Şermin’de genellikle olumlu olaylar anlatılarak değer kazandırılırken, İki Yolcu adlı fablada bundan farklı olarak tokgözlülük olumsuz bir olay üzerinden verilmektedir. Şiirde aynı köyden yola çıkan iki kişinin yolda kestane görmesi ve kestane için kavga etmesi anlatılmaktadır. Yolcuların kestaneyi paylaşmak yerine senin benim kavgası yaptıklarını gören bir hoca, kestaneyi ikisine de bırakmaz ve kendisi alır. Böylece paylaşmayı bilmeyen ve açgözlülük eden iki yolcuya bir ders vermiş olur. Bu olay üzerinden açgözlülüğün insanlara zarar getireceği fikri işlenmektedir. Keman ve Melek’in Kuzusu şiirlerinde de paylaşım öne çıkarılarak tokgözlülük övülmektedir.

Aç Gözlüde kulak olmaz; / .../-Ben gördüm, aldım. / –Önceden / Gören benim.- Alan da ben! ...

Anlayana bu ibrettir: / “Az tamah çok ziyan verir.” (İki Yolcu, sf: 66-67)

#### 4. SONUÇ

Tevfik Fikret, çocuk eğitimine önem veren biri olarak onları eğitmede edebi eseri bir araç olarak görmüş ve çocuklar için şiirler yazmıştır. Şermin adlı eserde yer alan otuz iki şiire, işlenen değerler açısından bakıldığında, toplam 12 değer tespit edilmiştir. Bunlardan ikisi akıl, onu ahlâk eğitimiyle ilgili değerlerdir. Tüm değerler içerisinde eserde en geniş yeri hem manevi hem evrensel bir değer olan "sevgi" almaktadır. Sevgi'nin on yedi şiirde yani şiirlerin yarısından çoğunda ele alındığı görülmektedir. Bu değer kapsamında en çok işlenen değerler de altışar şiirde tespit edilen hayvan ve doğa sevgisidir. Şairin sevgiden sonra sayı olarak en çok işlediği değerler, akıl eğitimiyle ilgili olan "çalışma/çalışkan olma" değeri (7 şiir) ile bilgi/bilimsel düşünce (5 şiir) değeridir. Bunları sırasıyla şefkat-merhamet, yardımlaşma, paylaşma, bencil olmama, önyargılı olmama takip etmektedir. Eserde güler yüzlü olma, temizlik, tokgözlülük ve hoşgörü birer şiirde işlenmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde şairin akıl eğitimiyle ilgili değerleri sevgi dışındaki tüm değerlerden daha sık ele alması, onun bu değerleri çocuklara kazandırılması gereken değerlerin başında gördüğünü ortaya koymaktadır.

Kendini, ailesini, milletini, vatanını, insanları, doğayı seven; paylaşmayı, yardımlaşmayı bilen; barışçı, hoşgörülü, insan haklarına saygılı, bilgiye önem veren, aydın vs. özelliklere sahip nesillerin yetişmesi; millî, ahlâkî, insanî vb. değerlerin korunması yani yeni nesillere aktarılması ile mümkün olacaktır. Ayrıca topluma uyumu ve toplumla bütünleşmeyi sağlaması, olay ve kişilerin değerlendirilmesinde bir ölçüt olması da çocuk eğitiminde değer kazanımını önemli hale getirmektedir. Çocuklar eserde yer alan kişi, olay ya da düşünceden etkilenmekte, birtakım olay ve olgulara karşı tutum ve davranış geliştirmektedir. Böylece çocuk sosyal ve bireysel gelişimin bir sonucu olarak kendi doğru ve yanlışlarını bularak değerlerini oluşturmaktadır. Bu nedenle hedef kitlesi çocuklar olan eserler, onların gelişim özelliklerine uygun olmalı ve eğitici nitelikler taşımalıdır. Böyle olduğu takdirde edebi eserler okullarda verilen eğitimi destekleyecek ve eğitim sürecindeki boşlukları doldurmada eğitimcilere ve ailelere yardımcı olacaktır.

#### YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Cemiloğlu, Mustafa (2001) *Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Düzdağ, M. Ertuğrul (2004) *Mehmet Akif Ersoy*. İstanbul: Kaynak Kitaplığı.
- Fichter, Joseph (2006) *Sosyoloji Nedir*. (Çev.: Nilgün Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hacıkadıroğlu, Vehbi (2002) "Değerlerin Temellendirilmesi". *Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri*. (Edit. Şahabettin Yalçın). Ankara: Vadi Yayınları.
- Güngör, Erol (1998) *Değerler Psikolojisi Üzerinde Araştırmalar*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Gürses, İbrahim (2002) *Dindarlık ile İlgili Tutumlar ve Otoriteren Kişilik İlişkisi, Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi*. (Ed.: Hayati Hökekleli). Ankara: Ankara Okulu Yayınları.
- Mehmet Fuat (1995) *Tevfik Fikret*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kaplan, Mehmet (1971) *Tevfik Fikret / Devir-Şahsiyet-Eser*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kavcar, Cahit (1974) "Tevfik Fikret'in Eğitimciliği ve "Yeni Mekteb"". *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3-4, 111-135.
- Kavcar, Cahit (1982) "Tevfik Fikret ve Güzel Sanatlar". *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 131-149.
- Kavcar, Cahit (1999) *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kolaç, Emine (2010) "Hacı Bektaş Veli, Mevlana ve Yunus Felsefesiyle Türkçe Derslerinde Değerler ve Hoşgörü Eğitimi". *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 55, 193-208.
- Kuçuradi, İoanna (1998) *İnsan ve Değerleri*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Özgüven, İbrahim Ethem (1999) *Psikolojik Testler*. Ankara: Pdrem Yayınları.
- Sever, Sedat (1997) "Tevfik Fikret ve Çocuk Şiirleri". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 31-47.
- Şişman, M., Taşdemir İ. (2008) *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2005) *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Toker, Şevket (2001) "Tevfik Fikret'in Çocuk Şiirleri". *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 592, 409-420.
- Yıldız, Ayşenur (2005) *Tevfik Fikret / Şermin*. İstanbul: Kardelen Yayınları.
- Yalçın, A., Aytaş G. (2005) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.





# ÜNİVERSİTELERDE ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI ÖĞRETİMİNİN SORUNLARI

**Prof. Dr. Ali GÜLTEKİN**

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü

**Öğr. Gör. Zeynep ÇİFTÇİ**

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü

**Arş. Gör. Arzu YETİM**

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü

## Özet

*Türk Yüksek Öğretim Sistemi içerisinde çocuk ve gençlik edebiyatı öğretiminin geçmişi çok eski değildir. Zira ilk olarak 1998 yılında Türkiye'deki Eğitim Fakülteleri'nin yeniden yapılandırılması esnasında bu fakültelerinin bazı programlarında "Çocuk Edebiyatı" adı altında dersler açılmıştır. Bu yeni uygulama, çocuk edebiyatının Türkiye'deki gelişimi açısından önemli olmakla birlikte, eğitimciler ve öğrenciler için bir takım sorunları da beraberinde getirmiştir. Bu çalışmada amaç, çocuk ve gençlik edebiyatı öğretiminin farklı açılardan inceleyerek üniversitelerde çocuk ve gençlik edebiyatı öğretiminin sorunlarını ortaya koymaktır. Bununla birlikte öğretmen yetiştiren kurumlardaki sorunlara hem öğretimciler hem de öğretmen adayları tarafından bakarak bazı çözüm önerilerinde bulunmak amaçlanmaktadır.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk ve gençlik edebiyatı öğretimi, çocuk edebiyatı dersi, eğitim fakülteleri.*

## Abstract

*Education of children's and youth literature in Turkish higher education is a relatively new field. Yet, in 1998 education faculties gone through a reconstruction period and for the first time new courses were opened under the name of "Children's Literature" in some programs of these faculties. This new practice was crucial for the development of children's and youth literature but on the other hand it has brought some problems for both lecturers and the students. The aim of this study is to point out the problems of education of children's and youth literature in universities. It is also aimed to offer some suggestions for solution of these problems.*

*Key Words: Education of children's and youth literature, children's literature course, education faculties.*

Edebiyat farklı yaşam deneyimleri sunarak bireye sosyal bir kimlik kazandırmakta; diğer bir deyişle insanlığın çeşitli hallerini tanıtarak her bir insanın karakter, duygu ve düşünce bakımından farklı olabileceğini duyumsatmaktadır. Özellikle sanatçı duyarlılığı ile kurgulanmış edebi bir yapıt, okurun sanatçının penceresinden insan ve dünya gerçeklerini daha yakından görmesine, onları anlamlandırmasına, yeni deneyimler elde etmesine olanak sağlar.

Bireyin edebiyat ve sanat eserleriyle ilişkisi çocukluk döneminde biçimlenmeye başlamaktadır. Eğer birey, çocukluk döneminde kendi yaşına göre yazılmış eserlerle tanışabilirse, iyi bir okur, dolayısıyla da düşünen, sanat beğenisine sahip bir birey olma yolunda ilerleyebilmektedir (Bkz.: Gültekin, Çiftçi, Yetim, Orhan, 2011: 340). Gültekin'in de belirttiği gibi;

Sanatsal bir uyaran olarak hazırlanmış çocuk ve gençlik kitaplarında, sanatın insanı değiştiren, yenileyen anlayışının yansıtılması; okurlara, özellikle çocuk ve gençlere, sanatçının diliyle, çizgisiyle kurguladığı; ona kendi duyarlılığı ile yeniden şekillendirdiği yaşam durumlarının sunulması, onların değişik kişilerle tanışmasını sağlar (Gültekin, 2007: 34).

Çocuk ve Gençlik Edebiyatının temel işlevi, küçük yaşlardan başlayarak çocuk ve gençlere okuma sevgisi kazandırmak, okuma kültürünün oluşmasını sağlamaktır (Bkz. Sever, 2008: 63). İnsana, yaşamı, doğayı, diğer insanları ve dolayısıyla da kendini tanıtan çocuk ve gençlik edebiyatı, istedik özelliklere sahip bireylerin yetişmesinde de önemli bir rol oynamaktadır.

Çocuk ve gençlik edebiyatının bireylerin kişilik, bilişsel ve toplumsal gelişimindeki yeri düşünülürken bu alanın uzmanlarının yetiştirilmesinin ne denli önemli olduğu anlaşılmaktadır. Çocuk ve gençlik edebiyatı üzerine uzmanların ya da bu alanda bilgi sahibi eğitimcilerin yetişmesi ise yüksek öğretim kurumlarındaki çocuk ve gençlik edebiyatı eğitimi ile sağlanmaktadır. Ülkemizde bu eğitim ne yazık ki ders bazında verilmekte, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü bünyesinde yer alan Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yan Alan programı dışında bu alana yönelik lisans ve lisansüstü programlar bulunmamaktadır. Çocuk ve gençlik edebiyatı öğretiminin ele alınacağı bu çalışmada amaç, Türk Yüksek Öğretim sistemi içerisinde yer alan çocuk ve gençlik edebiyatı öğretimine değişik açılardan bakarak sorunları ortaya koymak ve özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda sorunların ortadan kaldırılması için bazı çözüm önerilerinde bulunmaktır.

Çocuk ve gençlik edebiyatı eğitiminin sorunlarına değinmeden önce “çocuk edebiyatı” olarak belirtilen adlandırmanın, çocuk ve gençlik edebiyatı olarak değerlendirilmesinin, kavramın anlaşılabilirliği açısından daha doğru olacaktır. O nedenle bu sempozyumda bildiri konuları arasında yer alan **ÜNİVERSİTELERDE ÇOCUK EDEBİYATI ÖĞRETİMİNİN SORUNLARI** ifadesinin öncelikle **ÜNİVERSİTELERDE ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI ÖĞRETİMİNİN SORUNLARI** şeklinde düzeltilmesi gerekmektedir. Çocuk ve gençlik edebiyatına büyük katkılarda bulunmuş Avusturyalı yazar ve eğitimci Malte Dahrendorf bu kavramdan şunu anlamaktadır:

Çocuklara ve gençlere yaklaşabilen, onlar tarafından ya da onların bir kısmı tarafından kabul gören tüm edebiyata çocuk ve gençlik edebiyatı denir. (...) Tabii bu da nitelik ve nicelik bakımından belirli metin türleri ve kitle iletişim araçları, yani basılı araçlar ve sırf «kitap»la sınırlandırılmamışsa. Çocuk ve gençlik edebiyatı, dar anlamda/çocuk ve gençler için özel (...) olarak yazılmış, özellikle de edebiyat işletmeciliğinin çocuk ve gençler üzerine değişik şekilde ihtisaslaştığı, bu alana hizmet veren yayınevlerinde yayınlanmış «kitap» edebiyatıdır (Dahrendorf, 1979: 159).

G./I Schweikle tarafından yayınlanan “Stilwörterbuch zur Weltliteratur” adlı kitapta “Çocuk ve Gençlik Edebiyatı” başlığı altında yer alan makalede de kavram şu şekilde açıklanmaktadır.

Çocuk ve gençlik edebiyatı, çocuk ve gençler için uygun okuma metinleri olarak geçerli olan ve de onlar tarafından okunan yazılı edebiyatın tümüdür. Konuyu haklı çıkaran bir kavram açıklama sırası da söz konusudur. Yazılı edebiyattan, çocuk ve gençlerin bir dönemin tüm edebi tarzından (deney yoluyla) geçmiş olduğu ve kabul ettiği edebiyat anlaşılır (Çocuk ve Gençlik Okuma Metinleri). Çocuk ve Gençlik Edebiyatı, aracılık yapan kurumların çocuk ve gençler için uygun bir şekilde edebi mirası anlamına da gelebilir. Çocuk ve gençlik edebiyatı dar anlamda, açık bir şekilde çocuk ve gençler için yayınlanan ve .kitabın başlık ve önsözünde bu muhatapı (...) açıkça gösteren edebiyattır. Daha dar anlamda çocuk ve gençlik edebiyatı, özellikle çocuklar ve gençlik için yazılmış tüm yazını ifade etmektedir (Schweikle, 1904: 224).

Doderer’in bu alanda eğitim veren ve bu alanda bilimsel çalışmalara ilk adımını atacak olan birisinin özellikle ilk başvuracağı kaynak olan “Çocuk ve Gençlik Edebiyatı” kitabı, sözünü ettiğimiz kavramdan şunu anladığını belirtir.

Çocuk ve gençlik edebiyatı, a) çocuk ve gençler için üretilmiş tüm metinler (spesifik çocuk ve gençlik edebiyatı), b) sırf çocuk ve gençlerin gereksinimi olduğu için yapılmayan (Örneğin: Gazete gibi), ya da genç okuyucular tarafından kabul gören okul kitapları, çocuk ve gençler tarafından tüketilen tüm yazılar, için kullanılan bir kavramdır. Çocuk ve gençlik edebiyatı, çocuk ve gençlik okuma metinleri anlamına da gelir. Çocuk ve gençlik edebiyatı, kitaplarda, defterlerde ve diğer matbu eserlerde, daha geniş anlamda film, kaset ve plak gibi iletişim araçlarında da yayınlanır (Doderer, 1977: 161).

Özetle, yetişkinler, çocuklar ve gençler tarafından yalnızca çocuk ve gençlere yönelik olarak yazılıp basılmış ya da çocuk ve genç okuyucu kitlesi tarafından tüketilen edebiyat, “Çocuk ve Gençlik Edebiyatı”dır. Eskiden, yetişkinler tarafından yetişkinler için yazılmış olan metinler de, çocuk ve gençlere uygun şekilde kaleme alındıklarında, “Çocuk ve Gençlik Edebiyatı” olarak ifade edilebilirler. Bir diğer önemli husus da, bu alana bilimsel çalışmalarıyla katkıda bulunan veya bulunacak olan kişi ve kuruluşların, «Çocuk ve Gençlik Edebiyatı» kavramını bir üst ya da ana kavram olarak kabullenmeleri, Doderer’in de belirttiği gibi, yaş kategorilerini göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Bkz.: Gültekin, 1990: 5). Çocuk ve gençlik edebiyatı çatı kavramından anlaşılması gereken hem çocuk hem de gençler için üretilen edebiyat metinleri ile edebiyat ürünü olan sözlü eserler ile yazılı görsellerdir. Bu iki kavram da kendi aralarında yaş ve gelişim evrelerine göre

**okulöncesi çocuk edebiyatı (0–6) ve çocuk edebiyatı (7–12/13) ile ilköğretim edebiyatı (12/13–17/18) ve gençlik edebiyatı (18–25/30) edebiyatları şeklinde ikiye ayrılmaktadır (Gültekin, 2011: 21).**

Çocuk ve gençlik edebiyatı 18. ve 19. yüzyıllarda sosyolojik, ekonomik koşulların tarihsel süreçte olan etkisiyle ortaya çıkmıştır. Neydim'in de belirttiği gibi, akılcı-aydınlanmacı temel anlayış, romantik, şovenist ve emperyalist özellikler, çocuk ve gençlik medyası, politik eğilimler gibi birçok sosyolojik etken çocuk ve gençlik edebiyatının gelişimine yön vermiştir (bkz. Neydim, 2003: 32). Dolayısıyla Türkiye'deki çocuk ve gençlik edebiyatı araştırmalarının ve Türk Yüksek Öğretim sistemi içerisinde çocuk ve gençlik edebiyatı öğretiminin geçmişi de çok eski değildir. Zira ilk olarak 1998 yılında Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması esnasında Öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinin bazı programlarına "çocuk edebiyatı" adı altında derslerin yerleştirildiğine tanık olunmaktadır. İlköğretim Bölümleri içerisinde yer alan Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Okulöncesi Öğretmenliği programları ile Türkçe Öğretmenliği Bölümü ve Türk Dili Edebiyat Eğitimi Öğretmenliği Bölümlerindeki programlara konan söz konusu derslerin - adı her ne kadar günümüzde kullanılan kavram açıklamasıyla örtüşmüyorsa da - programlara konulmuş olması yine de sevindiricidir.

Öğretmen yetiştiren bir yüksek öğretim kurumunda eğitim ve öğretim kalitesinin önemi, öğretmenlerin bir ulusun gelişmesindeki rolü düşünüldüğünde daha iyi anlaşılabilir. Öğretmen, bireyin her bakımdan gelişiminde son derece önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle, öğretmen adayının yüksek öğrenim esnasında iyi bir eğitim alması ve bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Bu konunun önemini Sarı şöyle vurgulamaktadır:

Öğretmenin planladığı öğretme etkinlikleri öğrencilerinin hangi davranışları tam olarak öğreneceğini ve hangi davranışları öğrenmeye de öncelikli olarak ihtiyaç duyduklarına bağlı olarak değişecektir. (Çünkü) her bir sınıf kendi içerisinde ve dışarısında öncelikle tecrübelerin bir sonucu olarak değişik seviyelerde, farklı yetenek ve becerileri öğrenebilecek bireylerden oluşan bir gruptur. Bu yüzden, dönem ve okul süresince öğretmen, öğrencilerin hangi etkinlik ve becerileri öğrendiklerini ve hangilerini öğrenmeye ihtiyaç duyduklarını da araştırması ve tüm gereken bilgileri öğrenmesi gerekir (Sarı, 2005: 54).

Sarı'nın ilköğretim öğrenci ve öğretmenleri ile dile getirdiği bu sözleri üniversitede eğitim gören öğrenciler ve öğretim elemanları için de söylenebilir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri alan bilgisinin yanı sıra sanat, edebiyat, tarih, sosyoloji, psikoloji gibi insani bilimler hakkında da yeterli bilgiye sahip olmaları, özelde yetiştirecekleri öğrenciler, genelde ise toplum için yaşamsal bir gerekliliktir. Dolayısıyla, öğrencilerini bilgilendirmenin yanı sıra rehberlik de edebilmeleri için uzmanlık alanı her ne olursa olsun öğretmen adaylarının edebiyatla ve onun bir alt kolu olan çocuk ve gençlik edebiyatıyla ilgili bilgiye sahip olmaları gereklidir. Öğretmen adaylarının bu alanı tanıması ve bilgi sahibi olabilmesi üniversitelerdeki çocuk ve gençlik edebiyatı eğitimi ve öğretimi ile mümkün olmaktadır. Üniversite öğrenimi sırasında iyi bir çocuk ve gençlik edebiyatı eğitimi ve öğretimi alamamış öğretmenler, öğrencilerini edebiyat eseri seçiminde doğru yönlendirememektedirler. İşte bu noktada üniversitelerdeki çocuk ve gençlik edebiyatı eğitimi ve öğretiminin önemi bir daha ortaya çıkmaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik çeşitli çalışmalar çocuk ve gençlik edebiyatı eğitiminin sorunlarını gözler önüne sermektedir.

Saadet Maltepe, çalışma grubu olarak Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 4.sınıf öğrencilerinden yararlandığı makalesinde Türkçe öğretmenlerinin çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterliliklerini araştırmıştır. Maltepe, çalışması sonucunda çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının söz edilen alanda yeterli olmadıkları sonucuna varmıştır.

(...) Nitelikli çocuk kitaplarının içerik ve eğitsel özelliklerinde öğretmen adaylarının hem konuların hem de kahramanların seçiminde "gerçeklik", "kendi kültürümüz", "öğreticilik" kavramlarını daha çok vurguladıkları ve çocuk kitaplarının okuma kültürü edindirme, duygu evrenini genişletme, anadili bilinci ve duyarlılığı sağlama ve estetik gelişime katkı getirme vb. işlevlerine yeterince önem vermedikleri sonucuna varılmıştır. Araştırmada nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme konusunda kendini yeterli ve yetersiz gören öğretmen adaylarının hemen hemen eşit sayıda olduğu; kitap seçimi konusunda kendini yeterli gören öğretmen adaylarının ise yeterliliklerini, nitelikli çocuk kitaplarının özelliklerine ilişkin bilgileriyle yansıtamadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Maltepe, 2009: 411).

Öğretmenlerin çocuk ve gençlik edebiyatı konusundaki bilgilerini ölçmeye yönelik bir diğer çalışma da Hülya Yazıcı Okuyan'ın Burdur ili merkez öğretim kurumlarının 5. sınıflarında görevli sınıf öğretmenlerine ve 6. sınıf Türkçe öğretmenlerine yönelik uyguladığı çalışmasıdır. Okuyan çalışmasında, kitap seçim ölçütlerini "dış yapı", "içyapı" ve "eğitsel özellikler" olarak üç başlık biçiminde

gruplandırılmıştır. Her bir grubun 13 maddeden oluştuğu ankete verilen yanıtlar sonucunda, öğretmenlerin eğitsel özelliklere dış yapı ve iç yapı özelliklerinden daha fazla önem verdikleri görülmüştür (Bkz.: Okuyan, 2009: 140-144). Okuyan çalışmasında ayrıca, çalışmaya katılan öğretmenlerin çocuk edebiyatı eserinin taşınması gerektiği özellikleri tam olarak kavrayamadıklarını da belirtmektedir (Bkz.: a.g.e., 135-156).

Kuran ve Ersözlü ise, “Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatına İlişkin Görüşleri” başlıklı çalışmalarında Tokat il merkezinde bulunan 22 ilköğretim okulundaki sınıf öğretmenlerine anket uygulamışlardır. Araştırmacılar anket sonucunda, öğretmenlerin çocuk ve gençlik edebiyatının öneminin bilincinde olduklarını ifade etmelerine rağmen yeterli bilgi birikimi ve bilince sahip olmadıkları sonucuna varmışlardır.

“(…) öğrencilerin okuyacağı kitapları dil, imla ve içerik yönünden kontrol eden, yeni yayınları takip eden, sene başında bir okuma listesi hazırlayan, farklı çocuk edebiyatı ürünlerinden örnekler getiren öğretmenlerin sıklıkla yazar adı olarak Ömer Seyfettin ve Kemalettin Tuğcu’yu belirttikleri ve eser adı olarak da sıklıkla Kaşığı’yı belirtmeleri, hatta 29 öğretmenin bu soruya cevap vermeyip boş bırakması, 5 öğretmenin “Son bir yılda bu tarzda eser okumadım” ifadeleri, bu çelişkiyi gözler önüne sermektedir. Bu verilerden hareketle, öğretmenlerimizin çocuk edebiyatının eğitim öğretimdeki yerine ve önemine inanmalarına rağmen bu konuda ilgilerinin istenen düzeyde olmadığı ve günümüz çağdaş çocuk edebiyatını takip etmedikleri söylenebilir” (Kuran ve Ersözlü, 2009: 15).

Öğretmenlerin çocuk ve gençlik edebiyatı alanındaki bilgilerini ölçmeye yönelik yakın tarihli bir çalışma da Ergün ve Gündüz tarafından 2010-2011 öğretim yılında Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ergün ve Gündüz’e göre;

(...) okulöncesi öğretmen adaylarının öğrenim sürelerinde teorik bilgiyi aldığı, fakat çocuk kitaplarıyla ilgili hizmet öncesinde uyulamaya dönük her hangi bir faaliyette bulunmadığı için, çocuklar açısından çocuk kitaplarında hangi özelliklere önem verilmesi konusunda pratiğe dönüşmüş bir tecrübe birikimine sahip olmadıkları söylenebilir (Ergün ve Gündüz, 2011: 920).

Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik olarak 2009-2010 yıllarında farklı illerde gerçekleştirilen bu dört çalışma sonucunda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Okulöncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerinin, çocuk ve gençlik edebiyatından en yoğun biçimde yararlandığını düşünmek, dolayısıyla da bu alanda bilgi sahibi olmalarını beklemek yanlış olmayacaktır. Kuran ve Ersözlü’nün de vurguladığı gibi çocuk ve gençlik edebiyatı bilgiyi duylara ve duygulara hitap ederek sunabilen, tüm derslerde yararlanılabilecek bir daldır. “Bu sebeplerle sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin ilgilerinin bir hayli yüksek olması, yeni yayınları takip etmesi ve çok sayıda çocuk edebiyatı eserini bilmesi bunlardan nasıl yararlanacağı üzerine çalışmış olması gerekir” (Kuran ve Ersözlü, 2009: 5). Ancak ele alınan dört araştırmanın sonuçlarına bakıldığında böyle bir durumun söz konusu olmadığı görülmektedir. Bu çalışmada ele alınan çocuk ve gençlik edebiyatı eğitimi ve öğretimimin önemi bu noktada ortaya çıkmaktadır. Öğretmen ve öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatı alanında yeterli bilgi birikimine sahip olmamaları, öğrencilerine kitap önerisinde bulunmakta zorlanmaları gibi sorunlar, üniversitelerdeki çocuk edebiyatı derslerinin verimli olmadığının bir göstergesi olarak görülebilir. Maltepe’nin çalışmasına katılan iki öğrencinin görüşleri bu kanıyı destekler niteliktedir. Söz konusu öğrenciler çocuk edebiyatı eseri seçiminde kendilerini yeterli görmezken bu durumu “Çocuk Edebiyatı” dersinin içeriğine ve işlenişine bağlamaktadır. (Bkz.: Maltepe, 2009: 410).

Yukarıda incelenen çalışmalardan amaç ve kapsam açısından farklı olmakla birlikte eğitim fakültesi öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirilmiş bir çalışma, “Çocuk Edebiyatı” dersine dair çarpıcı veriler ortaya koymaktadır. Kılıç ve Acat’ın 2007 yılında Celal Bayar Üniversitesi Demirci Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencilerine uyguladığı anket sonucunda ortaya çıkan “Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Derslerin Gereklilik ve İşe Vurukluk Düzeyi” adlı makalede sınıf öğretmeni yetiştirme programında yer alan derslerin gereklilik ve işe vurukluk düzeyleri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda gereklilik açısından değerlendirildiğinde, Çocuk edebiyatı dersi tüm dersler arasında en az gerekli görülen beş ders arasında yer almaktadır (Bkz.: Kılıç ve Acat, 2007: 27). Bununla beraber, Çocuk Edebiyatı dersi kendi grubu olan “Alan Genel Kültür Dersleri” arasında ise 3. sırada yer almakta ve bu grup içinde gerekli görülmektedir. Kılıç ve Acat bu durumu şöyle değerlendirmektedir:

Bu grupta en çok gerekli görülen dersler incelendiğinde; bunların daha işe vuruk, daha çocuğa dönük bir içerikle yürütülebilecek; en az gerekli görülen derslerin ise daha yoğun bir alan bilgisiyle doldurulabilecek dersler olduğu görülmektedir (a.g.e., 29).

Çocuk Edebiyatı dersi işe vurukluk açısından değerlendirildiğinde ise genel kültür dersleri arasında en az dışa vuruk üç ders arasında yer almaktadır. Araştırmacılara göre; “Bu derslerin içeriğinin öğretmenlik mesleği ile doğrudan ilgili olmaması, bu derslerde öğrenilenlerin büyük kısmının kuramsal bilgiler ile yüklü olması öğretmen adaylarının bu dersleri daha az gerekli görmelerine neden olmuş olabilir” (a.g.e., 33). Çocuk Edebiyatı dersinin öğretmen adayları tarafından en az gerekli ve en az işe vuruk derslerden biri olarak değerlendirilmesi son derece dikkat çekicidir. Bu durum ancak öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatını tanımamaları ve önemini kavramamış olmaları ile açıklanabilir.

“Çocuk Edebiyatı” derslerinin içeriği ve işlenişindeki sorunların kaynağında iki temel nedenin yattığı söylenebilir. Bunlardan ilki, yüksek öğretim kurumlarında bu dersleri veren öğretim elemanlarının çocuk ve gençlik edebiyatı alanında uzman kişiler olmayışıdır. Söz konusu öğretim elemanlarının çoğunlukla, çocuk ve gençlik edebiyatı metinlerinden Türkçe, sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik, resim, müzik gibi çeşitli derslerde nasıl yararlanılabileceği konusunda bilgi sahibi olmadıkları bilinmektedir. Eğitim Fakültelerinde okutulan çocuk ve gençlik edebiyatı derslerini amaca uygun bir biçimde verecek, çocuk ve gençler için görelilik ilkesine göre üretilen edebi ürünler ile söz konusu ürünleri, yazar ve çizerlerini tanıttak, okuma kültürü ve edinimini geliştirecek öğretim elemanlarına gereksinim duyulmaktadır. Söz konusu niteliklere sahip öğretim elemanlarını yetiştirecek bir yüksek öğretim kurumunun bulunmaması ise üniversitelerde çocuk ve gençlik edebiyatı öğretiminin en temel sorununu oluşturmaktadır. Bu noktada ülkemizde çok sayıda Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerinin olduğu ve bu bölümlerin her yıl binlerce öğrenci mezun ettiği söylenebilir. Bu doğrudur, ancak söz konusu bölümlerde ne çocuk ve gençlik edebiyatı öğretimi yapılmakta ne de bu dersleri veren ya da verecek olan -gereksinim duyulan bilgi birikimine sahip bireysel olarak kendini yetiştirmiş birkaç kişi dışında - öğretim elemanları bulunmamaktadır.

Öte yandan yüksek öğretim kurumlarındaki öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin bazı programlarında okutulan derslerden Okulöncesi Öğretmenliği programındaki dersin adının **okulöncesi çocuk edebiyatı**, Sınıf Öğretmenliği programlarındaki dersin **çocuk edebiyatı** ile Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği Programındaki dersin **ilkgençlik edebiyatı** ve Türk Dili Edebiyat Eğitimi Öğretmenliği programlarındaki dersin adının da **gençlik edebiyatı** olarak adlandırılması gerekir. Zira her öğretmenlik programının hedef kitlesi ile o hedef kitlede yer alan okurların yaşları, sosyoekonomik ve sosyokültürel yapıları birbirinden oldukça farklıdır. Bu nedenle derslerin adının ve içeriğinin de farklı olması zorunluluğu ortaya çıkmaktadır.

“Çocuk Edebiyatı” derslerinin işlenişindeki sorunların kaynağında yatan ikinci temel neden ise, çocuk ve gençlik edebiyatı dersleri için öğretim elemanlarının yararlanabileceği bir ders kitabının bulunmamasıdır. Çocuk ve gençlik edebiyatı alanında ülkemizde çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Söz konusu kitaplar incelendiğinde alan bilgisi açısından nitelikli eserler olmakla birlikte ders kitabı olarak kullanılmak üzere ele alındıklarında, eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Söz konusu kitapların öğretim elemanları tarafından nasıl kullanılması ve yararlanılması gerektiğini açıklayan yardımcı rehber kitapları bulunmamaktadır. Anadolu Üniversitesi Yayınları arasında yer alan ve okulöncesi öğretmenliği programı için hazırlanan “Okulöncesinde Çocuk Edebiyatı” kitabı, öğretmen adaylarına yönelik tasarlanmış nitelikli bir çalışmadır. Bununla beraber bu ders kitabının da eksiklikleri bulunmaktadır. Eser, çocuk ve gençlik edebiyatını tümünden kapsam içine alan bir çalışma olarak planlanmış olsaydı gerek eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarına gerekse okulöncesi, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan ya da yapacak olan öğretmen ve öğretmen adayları ile yöneticilere daha yararlı olabilirdi. Bu çalışmanın ilköğretimde görev yapan öğretmenler iyi bir referans kitabı olabileceği düşünülebilir. Ancak aynı şeyi yüksek öğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanları için söylemek mümkün değildir. Bu nedenle yüksek öğretim kurumlarında kullanılmak üzere öğretmenlerin ihtiyaçları da göz önüne alınarak, beklentileri karşılayabilecek **okulöncesi çocuk edebiyatı, çocuk edebiyatı, ilkgençlik dönemi edebiyatı ve gençlik edebiyatı** kitaplarının bir an evvel hazırlanmasına gereksinim duyulmaktadır. Bu amaçla çocuk ve gençlik edebiyatı alanında uzman öğretim elemanı ve araştırmacılardan oluşan bir komisyon kurulması gereklidir. Yükseköğretim kurumlarında ve özellikle de eğitim fakültelerinde çocuk ve gençlik edebiyatı derslerini vermekle görevli öğretim elemanlarının kullanımı için kaleme alınacak söz konusu ders kitaplarının, çocuk ve gençlik edebiyatı ürünleri ile yazarları hakkında bilgi vermek ve tanıtmaktan ziyade çocuk ve gençlere okuma sevdirmenin, onlara anadil olarak Türkçenin zenginliklerini kazandırmanın, onlarda okuma kültürü oluşturmanın, onları yaratıcı ve üretici kılmının ve onlara eleştirel düşünmenin olanaklarını sağlayacak bilgileri vermesi ve çocuk ve gençlik edebiyatı eğitimine yönelik yöntemlerin nasıl kullanılacağı konusundaki bilgileri içermesi gerekmektedir.



Toplumu yüksek uygarlık seviyesine taşıyacak nitelikli bireylerin oluşumunda iyi yetişmiş öğretmenlerin konumu yadsınamaz. Böylesi öğretmenlerin yetişebilmesi ise eğitim fakültelerinde verilen eğitim ve öğretimin niteliği ile doğru orantılıdır. Öğretmen adaylarını yetiştiren öğretim elemanlarının alanında uzman kişiler olması gerekmektedir. Bu çalışmada ele alınan çocuk ve gençlik edebiyatı eğitimi, eğitim fakültelerindeki farklı programlarda “Alan Genel Kültür Dersleri” arasında yer alan “Çocuk Edebiyatı” dersleri ile yürütülmektedir. Bu dersin içeriğinin ve işlenişinin yeniden düzenlenmesi, dersin ihtiyaçlarına yönelik ders kitabının bulunması, bu dersi verecek öğretim elemanlarının çocuk ve gençlik edebiyatı alanında uzman olması, çocuk ve gençlik edebiyatı uzmanı yetiştirecek yüksek öğretim programlarının açılması sorunun çözülmesinde yatmaktadır. Okuyan bir toplum yaratmak için, sözü edilen niteliklere sahip ders kitaplarının hazırlanması, çocuk ve gençlik edebiyatı eğitimi lisans ve lisansüstü düzeyde gerçekleştirecek programların açılması ile olasıdır.

#### YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Büyükkavas Kuran, Ş., Ersöz, Z.N. (2009) “Sınıf Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatına İlişkin Görüşleri”. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. V1, 1, 1-17.
- Dahrendorf, M. (1979) “Kinder- und Jugendliteratur”. Stocker, K. (Yay.). *Taschenlexikon der deutschen Literatur und Sprachdidaktik*. Frankfurt.
- Doderer, K. (1977) “Kinder- und Jugendliteratur”. Doderer, K. (Yay.). *Lexikon der Kinder- und Jugendliteratur*. B. 1. 2. und 3. Weinheim/Basel.
- Ergün, M., Gündüz, A. (2011) “Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Okulöncesi Çocuk Kitaplarını Değerlendirmesi”. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Ankara: Siyasal Kitabevi. s.914-921.
- Gülyüz, H. (2006) *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gültekin, A. (1991) *Kinder- und Jugendliteratur in der Türkei in Österreich (Analytischer Themenvergleich)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gültekin, A. (2007a) “Görelilik İlişimine Uygun Olan ve Olmayan Örnek Metinlerle Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatına Eleştirel Bir Yaklaşım”. *VI. Uluslar arası Dil, Yazın, Deyişbilim Sempozyumu*, 1-2 Haziran 2006. Süleyman Demirel Üniversitesi Basımevi, Isparta.
- Gültekin A. (2007b) *Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Almanya ve Alman İmgesi*. Eskişehir.
- Gültekin A., Çiftçi, Z. vd. (2011) “Uzaylı Ulya İle Mardin’den Dünyaya Hoşgörü Köprüsü” *Alman Dili, Edebiyatı ve Kültürü Üzerine Araştırmalar Prof.Dr. Hüseyin Salıhoğlu Armağanı*. Haz. Ali Osman Öztürk, Zehra Gülmüş, Nevide Akpınar Dellal. Ankara: Barış Kitap.
- Kılıç, A., Acat, B. (2007) “Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Öğretmen Yetiştirme Programlarındaki Derslerin Gereklik ve İşe Vuruluk Düzeyleri”. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 21-37.
- Neydim, N. (2003) “Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Tarihine Sosyolojik Değişimler Açısından Genel Bir Bakış”. *Çocuk Çocuk Dergisi*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Maltepe, S. (2009) “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk edebiyatı ürünlerini Seçebilme Yeterlilikleri”. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 398-412.
- Sarı, H. (2005) “Etkili Bir Öğretim İçin Bir Öğretmenin Planlaması Gereken Stratejiler”. *Öğretmenin Dünyası*. Editör: Doç. Dr. Ali Murat Sümbül. Ankara: Mikro Yayıncılık.
- Sever, S. (2008) *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Schweikle, G.I. (1984) “Kinder- und Jugendliteratur”. *Stilwörterbuch zur Weltliteratur*. Stuttgart.
- Yazıcı Okuyan, H. (2009) “Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Saatlerinde Kullanılan Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçme Ölçütleri”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 135-159.

# EDEBİYAT TEMELLİ KARAKTER EĞİTİMİ YAKLAŞIMINDA ÇOCUK EDEBİYATININ YERİ

**Arş. Gör. Banu ÖZDEMİR**

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

**Arş. Gör. Esra KARAKUŞ TAYŞI**

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

**Arş. Gör. Buket DEDEOĞLU ORHUN**

Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

## Özet

*Kişiliğin iki boyutu mizaç ve karakterdir. Karakter bireyin içinde bulunduğu çevrenin toplumsal değerlerinden ve ahlak kurallarından oluşur. Karakter, tecrübelerin ve eğitimin etkisi ile zamanla değişikliğe uğrar ve ilerleme gösterir. Bu yüzden karakter eğitimi çok önemlidir. Karakter eğitimi öğrencilerin yaşamlarında mantıklı, etkili ve sorumluluklarını taşıyabilecekleri seçimler yapabilme imkânı sağlayan bilgi beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi demektir. Çocuk edebiyatı ürünlerinin de çocuğun hayatında derin etkilere sahip olduğu düşünüldüğünde bu ürünlerin karakter eğitiminde de önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Karakter eğitimi yaklaşımlarından edebiyat temelli karakter eğitiminde çocuk edebiyatının yerini yazınsal bağlamda incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır.*

*Anahtar Sözcükler: Karakter eğitimi, çocuk edebiyatı.*

## Abstract

*The two dimensions of personality are temperament and character. Character comprises the social values and ethics rules in the individual's environment. Character changes and progresses in time under the effect of experiences and education. Therefore, character education is of great significance. Character education means the promotion of skills and knowledge which enable students to make logical, effective decisions which they are capable of realizing. Considering its deep influence over the child's life, it could be argued that children's literature has also a significant place in character education. The present study aims to examine the position of children's literature in literature-based character education, one of the approaches in character education, in textual context and adopts the. documentanalysis, which is one of the qualitative research methods.*

*Key Words: Character education, children literature.*

“Bir insanın karakteri, o insanın kaderidir”  
Heraklit

## Giriş

Kişiliğin iki boyutu mizaç ve karakterdir. Karakter sosyal bilimlerde birçok farklı disiplin tarafından ele alınmaktadır. Karakter tanımları da bu çerçevede farklılık göstermektedir. TDK, karakteri “1. Ayırt edici nitelik. 2. Bir bireyin kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen, üstün ana özellik, öz yapı, ıra, seciye. 3. Bir kimsenin veya bir insan grubunun tutumu, duygulanma ve davranış biçimi.” olarak tanımlarken edebiyat içerisinde “Bir eserde duygu, tutku ve düşünce yönlerinden ele alınan kimse. Kişileştirme işleminde derinlemesine ele alınan oyun kişisi; kendine özgü nitelikler içinde ruhsal gelişimi olan oyun kişisi olarak tanımlar. Karakterin dış görünüşleri ötesinde anlamı sağlayan iç yaşamı vardır. Felsefe biliminde ise karakter “Bireyin kendi kendine egemen olmasını, kendi kendisiyle uyum içinde bulunmasını, düşünüş ve hareketlerinde tutarlı, sağlam kalabilmesini sağlayan özellikler bütünü”dür. Genel olarak karakter, çeşitli ruhsal yeteneklerin bir kişide özel bir biçimde toplanması şeklinde tanımlanabilir (Gövsa, 1999: 85; Çağdaş ve Seçer, 2002: 96). Karakter içinde bulunduğu çevrenin toplumsal değerlerinden ve ahlak kurallarından oluşur ve değerlendirilir. Karakter, tecrübelerin ve eğitimin etkisi ile zamanla değişikliğe uğrar ve ilerleme gösterir.

## Amaç

Bu çalışmanın amacı, hızlı bir biçimde ilgi duyulmaya başlanan, gelişen ve yaygınlaşan karakter eğitimi yaklaşımlarından edebiyat temelli karakter eğitiminde çocuk edebiyatının yerini, karakter eğitiminde kullanılabilecek eserlerin niteliğini yazınsal bağlamda incelemektir.

## Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. *Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar* (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 187).

## Karakter ve Karakter Eğitimi

Karakter, tavırlardan, davranışlardan, motivasyonlardan, toplumun kabul etmediği sosyal davranışlardan kaçınmaktan çok daha geniş bir kavramı yansıtır (Gökçek, 2007). Bu konuda anonim bir söz vardır: "Karakter, hiç kimse bize bakmıyorken, bizim ne söylediğimiz ve ne yaptığımızdır." Karakter, kişinin sosyal, düşünsel, zihinsel ve ahlaki anlayışının olumlu yönde gelişimi olarak tanımlanabilir (Battistich, 2005: 2). Bu gelişim hayatın her evresinde gözlenebilmektedir. Bu yüzden karakter eğitimi çok önemlidir. Harned'e göre 'Karakter eğitimi belki bir tek kişiyle başlar fakat bütün bir toplumu inşa eder.' (Harned, 1999'dan Akt.: Gözde, 2007).

Karakter eğitimi öğrencilerin yaşamlarında mantıklı, etkili ve sorumluluklarını taşıyabilecekleri seçimler yapabilme imkânı sağlayan bilgi beceri ve yeteneklerinin geliştirilmesi demektir (Ryan, Bohlin, 1999'dan Akt.: Ekşi, 2003: 81). Birçok eğitimci karakterin çok önemli olduğu konusunda hem fikirdir. Fakat burada asıl soru; karakter öğretilir mi ve nasıl öğretilmelidir. Bu sorular geçmişte de günümüzde de tartışılan sorulardır. Rusnak (1998), karakterin öğretilebileceğine ve bazı özel ilkelerin (yöntemlerin) karakter eğitimini kolaylaştıracağına inanmaktadır. Birinci ilke (yöntem), eğitimcilere karakter eğitiminin bir ders (konu) olmadığını ve onu her yerde görebileceklerini (bulabileceklerini) hatırlatır. İkinci ilke; karakter eğitiminin "aktif" bir eğitim olduğunu belirtir. Karakter eğitimi öğrencilerin karakter gelişimi için gerçek ve ilgili olayları, günlük uygun zamanlarda onların aktif rol almalarını sağlayarak ve günlük düşüncelerini paylaşarak bütünleştirmelidir (Akt.: Gözde, 2007).

Karakter eğitimi; değerler eğitimi, ahlak eğitimi, karakter gelişimi, etkin eğitim, vatandaşlık gelişimi gibi birçok farklı isim altında uygulanmaya çalışılsa da hepsindeki amaç, çoğunlukla aynıdır: "çocukları topluma kazandırmaya yardımcı olmak"(Hall, 2000'den Akt.: Akkiprik, 2007: 1). Karakter eğitiminin amacı; çocukken anlayışlı, ilgili, ahlaki değerleri olan, üretken, gençlik çağında kapasitelerini en iyisini yapmak için kullanan, doğru şeyler yapan ve hayatın amacını anlayarak buna göre yaşayan iyi birer çocuk yetiştirmektir. Etkin karakter eğitimi, tüm öğrencilerin herhangi bir beklenti olmadan kendi potansiyellerini keşfetmelerini sağlamak amacı ile sınıflar ve okul ortamları oluşturulmasını içermektedir (Battistich, 2005: 3). Bu eğitimin temelleri ailede ve çocuğun yakın çevresinde atılır. Ancak çocuğun kendi kişiliğini oluşturduğu ergenlik çağına kadar bu süreç devam eder. Yani bu demektir ki biz çocuklarımıza bu eğitimi okul dâhil birçok ortamda da devam ettirebiliriz. Karakter eğitimi fikirleri değiştirme ve duyguları keşfetme üzerine odaklanmamalıdır. Karakter eğitimi; hayali, bilinçdışı, tepkisel, bilinçaltı ile algılanan ya da rastgele olmaktan ziyade maksatlı, bilinçli, planlı, inisiyatif ele alan, düşünceli ve organize'dir (Wiley, 1998'den Akt.: Akkiprik). Bu çerçevede, günümüzde 'karakter eğitimi' öğrenme ortamlarının farklı yönlerini kişisel gelişim ile ilişkilendiren şemsiye bir terim olarak kullanılmaktadır. Bu terimin içine aldığı alanlardan bazıları şöyle sıralanabilir: Ahlakî akıl yürütme, bilişsel gelişim, sosyal ve duygusal gelişim, ahlak eğitimi, erdemler, hayat becerileri eğitimi, ilgili (caring) toplum, sağlık eğitimi, şiddet önleme, çatışma çözme, akran dayanışması, etik/ahlak felsefesi, vatandaşlık eğitimi. Bu geniş kapsamı nedeniyle karakter eğitiminin tanımlamak zor olmaktadır. Ancak genel olarak bakıldığında, karakter eğitiminin ahlak eğitimi, vatandaşlık eğitimi ve karakter gelişiminin çeşitli alanlarına vurgu yaptığı söylenebilir ([www.indiana.edu...http://www.ericdigests.org...](http://www.indiana.edu...http://www.ericdigests.org...)).

Karakter eğitimi terimi daha çok ABD'de kullanılmakla birlikte zaman içinde yaygınlaşmıştır. ABD'nin kurulma aşamasında, demokrasi için 'erdemli vatandaşlar' yetiştirmenin önemi fark edilerek, bu görev eğitimin en önemli işlevlerinden biri olarak tanımlanmıştır. Bu anlayış çerçevesinde, karakter eğitimi Amerikan eğitim sisteminin temelini oluşturmuştur. 19. yüzyılın sonundan başlayarak 1940'lara kadar, karakter gelişimi için eğitime olan ilgi çok büyük olmuştur. Bu yükselen ilgi, 2. Dünya savaşı ile duraksamıştır. 2. Dünya savaşı sonrası, gençlerin ahlaki gelişimi, ahlaki değerlerin toplumsal açıdan sorgulanması gibi konulara gösterilen ilgi gençlerin sosyalleşmesine yönelik pek çok yaklaşımın da ortaya çıkmasına yol açmıştır. Bu yaklaşımlardan biri de değerlerin netleşmesi

yaklaşımı olmuştur (Althof ve Brkowitz, 2006: 496). Bunun için son yıllarda Amerika, İngiltere, Fransa ve Almanya gibi çok uluslu ve kültürlü ülkelerde yurttaşlara ortak temel değerler edindirmek, onları sağlam karakterli olmaları yönünde eğitmek için öğretim programları geliştirilmiştir (www.heartwoodethics.org). Farklı etnik grupları barındıran gelişmiş ülkelerde karakter eğitimi, duruma göre farklı öğretim programına bağlı bir dersle veya vatandaşlık bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına dâhil edilmiştir. Bu derslerde bireylerin özellikle *cesaret, sadakat, adalet, saygı, umut, dürüstlük ve sevgi* gibi evrensel değerlerin benimsetilmesi amaçlanmıştır (Davies vd. 2005; Leming 2000). Amerika'da da Avrupa'dakine benzer temel değerlerin aktarımı için bir karakter eğitimi programı benimsenmiş, programda özellikle *acıma, cesaret, nezaket, adalet, gurur, şefkat, sadakat, azim, saygı ve sorumluluk* gibi ana değerlerinin bireylere kazandırılmasına çalışılmıştır (Gibbs ve Earley'den Akt.: Karatay, 2011). Ülkemizde karakter eğitimi ve değer aktarımı çalışmaları, okullarda ayrı bir program ve ders yerine *Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi* gibi derslerin öğretim programları ile gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

Black (1996'dan Akt.: Morrison, 2006: 69), karakteri inşa etmek için tasarlanan okul aktiviteleri, öğrencilerin okul içinde ve dışındaki davranışlarında, çok az bir etkiye sahip olduğunu belirtmektedir. Morrison (2006) kendi çalışmasında tek başına karakter eğitiminin öğrenci disiplininde etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kohn (1997: 429'dan Akt.: Eksi, 2003: 92) eleştirilerinde şöyle demektedir: "Bugünlerde karakter eğitimi altında yapılmakta olan, çoğunlukla çocuklara söylenen yapımlarını ve daha fazla çalışmalarını içeren bir dizi nasihat ve dışsal teşvikten ibarettir." Dolayısıyla karakter eğitiminde yeni yaklaşımlar önem kazanmaktadır. Değerlerin doğrudan öğretimi, telkin yaklaşımı, değer analizi yaklaşımı, değer açıklama yaklaşımı, ahlaki ikilem tartışmaları, hizmet öğretimi, öğretim programlarının bütünleştirilmesi, çoklu strateji yaklaşımı, edebiyat temelli yaklaşım vb. gibi birçok strateji karakter eğitiminde kullanılmaktadır. Karakter eğitimi yaklaşımlarının zaman içindeki değişimi ve gelişimi göz önüne alındığında, 2000'li yıllarda uygulanan Karakter Eğitimi yaklaşımlarının çok daha az doğrudan ve didaktik eğitim yöntemleri içerdiği, buna karşın daha çok informal ortam ve ilişkiler üzerine yoğunlaştığı söylenebilir. Bu doğrultuda, erdemlerin doğrudan öğretilmesine yönelik ayrı bir ders açılmasına olumlu bakan yaklaşımlar bulunmasına rağmen, genel eğilim erdemlerin tüm derslerde, ilgili konularla ilişkilendirilmesi yönündedir.

Çocuklara kazandırılması hedeflenen değerlerin aktarılmasında edebî kitaplardan yararlanmak geçerli ve pratik bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Tomlinson ve Lynch-Brown, 1996; Andrews, 1994; Bennett, 1995; Wynne ve Ryan, 1997). Karakter eğitiminde edebî eserlerden yararlanmayı etkili bir yöntem olarak gören Bohlin (2005: 179)'e göre -edebî eserler, olumlu karakter özelliklerinin irdelenmesi- öğrencilerin kendi hayatlarında da böyle olaylarla karşılaşabilecekleri yönünde ahlaki hayal güçlerini harekete geçirir. Anlatılan hikâyelerdeki hayatlar, sağduyuyla, herhangi bir şekilde erdemi geliştirmek için öğrencileri mücadeleye davet eder. Yazın eserleri, insana özgü değerlerin, toplumsal yaşamın ve çağın gerektirdiği değerlerin benimsenmesinde önemli rol oynar. Dolayısıyla yazın insanın, hem bireysel hem de sosyal hayatta iyiye, güzele ve doğruya yönelmesinde etkili olur (Kavcar, 1999: 6). Çocuk edebiyatı çocuğun içinde bulunduğu dünyadan farklı dünyaları görmesini sağlayıp hayal dünyasını geliştirir. Kendisini bir birey olarak algılayıp çevresinde yaşananları da fark etmesine yardımcı olur. Ülkemizde son yıllarda çocuk edebiyatı alanında dikkate değer gelişmeler görülmektedir. Dergilerin yanında günlük gazeteler, radyo ve televizyon kanalları bu konuya önemli bir yer ve zaman ayırmaya başlamıştır. Eğitimciler de çocuklara seslenen yayınların ne gibi nitelikler taşımaları gerektiği konusunda önerilerde bulunup çalışmalar yürütmektedir. Çocuk edebiyatı ürünleri hangi türde olursa olsun ele aldıkları konular, anlatım teknikleri ve kişi kadrosu bakımından çocukların dünyasını olumlu yönde geliştirmeye, onlara birtakım değerleri ve doğru davranış kalıplarını kazandırmaya yöneliktir.

Çocuklarla ilgili edebiyat, karakter eğitimini oluşturmada, mevcut müfredata etkili bir araç sağlar (Schmidt ve Palliotet, 2001; Forgan, 2002). Karakter eğitiminde en ideal sonucu almak için, derste şu prensipler denenmelidir (Sridhar ve Vaughn, 2000):

**Tanımlama:** Okuyucular, hikâyedeki ana karakteri ve olayları tanımlayabilmelidir.

**Katılma:** Okuyucular, durumla ilgili bağ kurabilmeli ve ana karakter ile duygusal bir bağ hissedebilmelidir.

**Olayın iç yüzünü anlama:** Bu anlama, okuyuculara ana karakteri ve durumu analiz etmeye ve parçadaki uygun olmayan davranışların yerini alacak etkili alternatifler bulmaya imkân sağlar.

Edebiyatın, karakter eğitiminde bu kadar cazibeli oluşunun bir nedeni de her yaş düzeyinde kullanılabilir olmasındandır (Edginton, 2002: 115). Bunun bir diğer temel nedeni edebî eserlerin

çocukların yaşadıkları olay ve durumlarla ilgili olması ve aktarılabilecek değerlerin birçoğunun edebî türlerde bulunmasıdır. Nitelikli çocuk edebiyatı ürünleriyle çocuğun bilişsel, duyuşsal, dilsel ve kişilik gelişimine de dolaylı olarak olumlu yönde katkı sağlanmış olacaktır. Çocuk bu eserlerde kendini bulur, eserdeki kahramanla kendini özdeşleştirir, onların davranışlarından etkilenir, karşılaştırmalar yapar bu yüzden çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuğun kişilik gelişimindeki etkisi tartışılmazdır.

Ancak karakter eğitiminde, değer aktarımı için kullanılacak edebî eserlerin de bu bakımdan bazı nitelikleri taşıması gerekir. O'Sullivan (2004: 641)'a göre, çocukların karakter eğitiminde kullanılacak kitapların şu niteliklere sahip olması gerekir:

1. İyi yazılmış kitaplar, ahlakî ikilemler içerir.
2. Edebî seviyenin ötesinde, anlamayı sağlayan derinlikteki kitaplar.
3. Hayranlık uyandıran fakat öğrencilerle hemen hemen aynı yaşlarda ve inanılabilir karakterleri içeren kitaplar.
4. Ana karakterleri, çok çeşitli kültürlerden gelen kız ve erkeklerden olabilen genişlikteki kitaplar.

Karakter eğitimi kavramının ilgi odağı haline gelmesi bu konuda da bilgi kirliliğine yol açmıştır. Birçok yayınevi karakter eğitimi adı altında kitap serileri çıkartmaya başlamıştır. Bazı yayın evleri sadece değer belirleyip o çerçevede hikâye derleme yolunu seçerken bazı yayın evleri yaş, hitap edilen kitle (öğretmen, aile, çocuk) gibi kriterlere göre eserlerini yayınlamışlardır.

Karakter eğitiminde kullanılacak eserlerin hem şekil bakımından mükemmel hem de öz bakımından kuvvetli, dramatik veya heyecan uyandırıcı içeriğiyle zengin olması için nitelikli öyküleri seçmek gerekir (O'Sullivan, 2004; Çağlayan, 2005). Öğretim programları geliştirme uzmanları doğru içerik seçimi, öğretim araçları hazırlayıcıları ve öğretmenler nitelikli edebî eserler ve öğretim teknikleri, etkinlikleri seçmesi, bunları okuma saatlerinde öğrencilerle birlikte okuma-kavrama çalışmalarından sonra ikilemlerle olay ve durumlardan hareketle eleştiriye açması, tartışması, doğru davranışı öğrencilere buldurması durumunda çocukların karakterleri olumlu yönde gelişebilir. Çocuklar ve gençler için seçilen kitap ya da hikâyelerin eğilimleri 20. yy.'ın başlarından günümüze kadar oldukça değişiklik göstermektedir. Bazı uygulamacılar önce didaktik sonra duygusal en sonunda da gerçekçi edebî yapıtları karakter eğitimi uygulamaları için temel almaktadırlar. Çocuk kitapları, çizginin ve dilin anlatım olanaklarıyla değişik karakter özelliklerini, dolayısıyla çeşitli kişilikleri canlandırır. Karakterlerden ve onların ilişkilerinden esinlenerek yaratılan kurgularla; çocukların insanı, doğayı ve yaşamı tanımasına ilişki bir deneyim alanı oluşturur (Sever, 2003: 47).

Kitapların içeriği kadar izlenecek öğretim yöntem ve teknikleri de karakter eğitiminde önemli rol oynamaktadır. Geleneksel anlayışta olduğu gibi okumaları için çocuklara *100 Temel Eser* adı altında bir dizi edebî eser tavsiye edip okuma saatlerinde veya okul dışında gerçekleştirilen serbest okuma etkinlikleri ile bunlardan ortak bir değere veya değerler bütününe zamanla ereceklerini varsaymak, beklentileri olumlu ve yeterli düzeyde karşılamayabilir. Çünkü çocuklar, edebî bir eseri okusalar bile yazarının asıl vermek istediği ana düşünceyi, iletiyi kavrayamadıkları, metin işlenen ana düşünceye bağlı ahlakî değerleri kavramak ise onların okuma becerileri, bilgi birikimleri ve ahlakî gelişim düzeylerine göre farklılaştığı belirlenmiştir (Narvaez, 2002). Hatta yaş düzeylerine göre farklılaşmakla birlikte çocuklara; "Okuduğunuz hikâyeden ne anladınız?" sorusu yöneltildiğinde genellikle çocuklar, hikâyedeki ana düşünceyi söylemek yerine onu özetlemeye çalıştıkları bilinen bir gerçektir.

Bu durumda edebî eserler aracılığıyla yapılmak istenen karakter eğitimi, değer aktarımı öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerle birlikte yapılacak işbirlikli öğrenme etkinliklerine dayalı ahlakî muhakeme yöntemine dayalı eleştirel okuma, dramatizasyon, rol oynama, eleştirel yazma, metin tamamlama ve tahminde bulunma gibi çeşitli öğretim teknikleri ile gerçekleştirilebilir. Bunun için konuyla ilgili bir öğretim programına ve bunu uygulayabilecek öğretmenlere ihtiyaç vardır.

Karakter eğitiminde metin üzerinde yapılan tartışmalar genel bazı sorular yardımıyla başlatılabilir.

Karaktere ne oldu?

Başka ne oldu? Sonra ne oldu?

O sence ne hissediyor?

Neden bu şekilde yaptı?

Başka bir neden var mıydı?

Sen ne yapardın?



Kahraman sen olsaydın ne yapardın?

Başka bir şekilde nasıl biterdi?

Başka bir şekilde nasıl yapılırdı?

Bu hikâye ne demeye çalışıyor?

Bu fikri başka herhangi bir yerde kullanabilir misin?

Bu sorular öğrenciyi hikâyede resmedilen probleme ilişkin akıl yürütmelerini canlandırır ve bu yolla kendi ile hikâyeye arasında bir bağın kurulması kolaylaştırır (Morgan, 1976).

## Sonuç

Genel olarak değerlendirilecek olursa edebiyat temelli karakter eğitiminde öncelikle edebi ürünün hem çocuk için hem de aşılacak istenen karakter özelliği için uygunluğu, eserlerin niteliği ve içeriği oldukça önemlidir. Öğrencinin okuyabileceği bir zorlukta ilgilerine, ihtiyaçlarına ve gelişimine uygun karakterleri inandırıcı ve öğrencinin özdeşim kurabilmesine imkân tanıyan, öğrenci üzerinde yaratıcı etki yapabilen eserler seçilmelidir.

Ayrıca izlenecek yöntemler ve uygulanacak tekniklerle, uygulayıcıların bilgi ve donanımları da bu konuda önemli rol oynamaktadır. Dil becerilerinden sadece okuma değil yazma, dinleme ve konuşma da aktif olarak kullanılmalıdır. Örneğin okuma süresinde önce sorular sorular ardından kısa bir tartışma yapılır. Önemli olan nokta aralarda özetleme yapılarak verilmek istenen iletinin daha etkili bir biçimde vurgulanması sağlanır. Sanatsal çalışma; (hikâyelerin temsili resmi çizilebilir kolajlar yapılabilir), yaratıcı yazma (hikâyedeki farklı yollar çözümlenir ve karakterler analiz edilir.), drama çalışmaları (rol oynama, kuklalarla olay yeniden yaratılır, karakterler tiyatro sahnesine taşınır) etkili yöntemler olabilir. Tartışmalar boyunca öğrenciler tarafından ortaya atılan çözüm önerileri listelenir. Bu konularda ayrıntılı bilimsel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Karakter eğitiminde etkili olabilecek yöntem ve tekniklerle ilgili konularda başka çalışmalarda farklı bakış açılarıyla değerlendirilebilir ve ayrıca karakter eğitiminin metodolojisine yönelik ayrıntılı incelemeler yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akkiprik, B. G. (2007) *Genel Lise Öğretmenlerine Göre Karakter Eğitimi Yoluyla Öğrencilere Kazandırılacak Değerler: Çok Boyutlu Bir Araştırma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Battistich, V. (2005) *Character Education, Prevention and Positive Youth Development*, Washington, DC: Character Education Partnership.
- Gökçek, B. S. (2007) 5-6 Yaş Çocukları İçin Hazırlanan Karakter Eğitimi Programının Etkisinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Edgington, W. D. (2002) "To Promote Character Education, Use Literature for Children and Adolescents", *The Social Studies*, May/June, s.113-116.
- Ekşi, H. (2003) "Temel İnsani Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları", *Değerler Eğitimi Dergisi*, (1), 1, s.79-96.
- Karatay, H. (2011) "Karakter Eğitiminde Edebi Eserlerin Kullanımı". *Turkish Studies*, Volume 6/1 Winter 2011. s. 1398-1412.
- Kavcar, C. (1999) *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Oğuzkan, F. (1997) *Yeni ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Sever, S. (2003) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şirin, M.R. (2000) *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Türkçe Sözlük* (2005) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uysal, F. (2008) *Karakter Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi*, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yalçın A. ve G. Aytaş (2002) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, G. (2007) *İlköğretim Düzeyinde Bir Karakter Eğitimi Programı Model Önerisi ve Uygulanabilirliği*. Ankara: Ankara Üniversitesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- [www.indiana.edu/~ssdc/eric\\_chess.htm](http://www.indiana.edu/~ssdc/eric_chess.htm).





# OKULÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ NİTELİKLİ ÇOCUK EDEBİYATI ESERLERİNİ SEÇEBİLME YETKİNLİKLERİ

**Yrd. Doç. Dr. Ayşe ÖZTÜRK SAMUR**

Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı

## Özet

*Erken çocukluk döneminden başlayarak ergenliğe kadar olan süreçte, dilsel ve görsel açıdan sanatsal özelliklerle, çocuğun dünyasını zenginleştiren, çocukları bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden destekleyen kitapların, hem biçim hem de içerik açısından bazı özellikler taşıması gerekmektedir. Anne babalar kadar büyük sorumlulukları olan okulöncesi öğretmenleri, nitelikli çocuk kitaplarını seçebilme, çocukları nitelikli kitaplarla tanıştırma, bu kitapları onlara sevdirmeye ve bu kitapları ailelerle paylaşabilme sorumluluklarını en iyi şekilde yerine getirmelidir. Bu doğrultuda, yapılan araştırmanın amacı, okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerinde bulunması gereken özelliklerle ilgili bilgi düzeyleri, kitap seçme konusundaki yeterlilik ve farkındalık durumlarının belirlenmesidir.*

*Anahtar Sözcükler: Erken çocukluk dönemi, çocuk edebiyatı, okulöncesi öğretmen adayları.*

## Abstract

*In the period beginning from early childhood till adolescence, books must have some qualities concerning both form and content as they enrich children's world with their language and art features and support children both socially and emotionally. Pre-school teachers are as responsible as parents in choosing qualified children's books, introducing children with qualified books, making them love these books. They should share qualified books with parents and do their best to accomplish their responsibilities. In the light of above information the aim of this study is to identify candidate pre-school teachers' information levels about necessary qualities in children literature products, their awareness and competence in choosing qualified books.*

*Key Words: Early childhood, children literature, candidate pre-school teachers.*

## GİRİŞ

Erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duyu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren beğeni düzeylerini yükselten ürünleri çocuk edebiyatı ürünleri olarak adlandırabiliriz (Sever, 2003). Çocuk edebiyatı ürünleri çocuğa yaşamı, doğayı, insanı tanıtarak onu geleceğe hazırlayan, çocuk eğitiminde kullanılabilecek etkili araçlardır (Kaya, 2007). Bunun yanında çocuk kitaplarının, çocuğa kitabı sevdirmeye, okuma alışkanlıkları kazandırma gibi çok önemli bir sorumluluğu vardır. Bütün bu sorumluluklarını yerine getirmedeki etkililiği kitabın taşıyacağı özelliklere bağlıdır. Bu özellikler Sever (1995) tarafından dış yapı özellikleri ve iç yapı özellikleri başlıkları altında açıklanmıştır. Büyüklük, kâğıt, kapak-cilt, sayfa düzeni, resimler, harfler, kitabın dış yapı özelliklerini oluştururken, içyapı özelliklerini tema, konu, kahramanlar, plan, dil ve anlatım oluşturmaktadır. Çocuğun kitapla olan tanışıklığı veya kitap okuma alışkanlığı her ne kadar ailede anne-baba ile başlasa da böyle bir alışkanlığın devamı, gelişmesi ve güçlenmesinde öğretmenler ve eğitimciler son derece önemli bir konumdadır (Neydim, 2006). Okul çağına gelmemiş olan çocukları kitapla buluşturan anne baba, yakın çevre ve özellikle okulöncesi öğretmenleri, kitabın çocuk için uygun olup olmadığına karar vermektedir. Bu nedenle çocuk kitap ilişkisini kuran bu kişilerden okulöncesi öğretmenlerinin, hem sınıfında kullanacağı kitapları seçme, hem de aileleri bu konuda bilgilendirmeleri açısından çocuk yayınlarında bulunması gereken özellikleri bilmesi bir gerekliliktir. Özellikle kimi kırsal bölgelerde yaşayan ve okuma kültürüne sahip olamayan anne-babaların çocuklarının kitapla olan ilişkisinde öğretmenlerin ne kadar yardımcı olabilecekleri gayet açıktır (Neydim, 2006). Alanyazın incelendiğinde ise, farklı alanlarda –fen ve doğa, drama, müzik-okulöncesi öğretmen yeterliliklerine yönelik çalışmalar bulunmasına karşın, çocuk edebiyatı seçebilme yeterliliklerine yönelik çalışmalara rastlanamamıştır. Bu nedenle bu çalışmada mevcut durumun

tespiti amacıyla, geleceğin öğretmenleri, son sınıf okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk kitapları konusundaki yeterlilikleri saptanmaya çalışılmıştır.

## ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmada, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencilerinden 25 kişi ve aynı üniversitede Aydın Meslek Yüksekokulu (AYMES) ikinci sınıf öğrencilerinden 39 kişi örneklem grubunu oluşturmuştur. Bu iki grubun seçilme nedeni her iki gruptaki son sınıf öğrencilerinin, mezun olduktan sonra kadrolu ya da ücretli öğretmen olarak görev yapıyor olmasıdır. Nitel veriler ise Eğitim Fakültesi ve AYMES'ten 10'ar öğrenciyle görüşülerek elde edilmiştir.

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında "Nitelikli Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Özelliklerine İlişkin Görüşler" anketi kullanılmış, nitel veriler ise görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmacı tarafından 43 madde olarak hazırlanan anket, çocuk gelişimi ve Türkçe öğretimi alanlarında uzman beş araştırmacının görüşüne başvurularak yapılan düzenlemelerle 42 maddelik son şeklini almıştır. Bu ankette öğretmen adayları, ilgili maddeyi, kendileri için önem derecesine göre 1 ile 5 arasında puanlandırmışlardır. Nitel veriler ise, araştırmacının hazırladığı yarı-yapılandırılmış açık-uçlu görüşme formu ile ve ses kayıt cihazı kullanılarak elde edilmiş, verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde, elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır. Görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilmektedir. Bu analizde, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunulması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmede "Nitelikli çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler nelerdir?" diye sorulmuş, gelen cevaplar doğrultusunda "Nitelikli çocuk kitapları eğitici olmalı mı?", "Çocuk kitapları çocuğun hangi gelişim alanlarını destekler?", "Hayal gücünü ve yaratıcılıklarını geliştirmek için neler yapabiliriz?", "Çocuklara kitap seçiminde sence kim etkilidir?", "Bildığın çocuk kitabı isimleri neler?", "Hatırladığın çocuk kitabı yazarları kimler?", "Nitelikli çocuk kitabı seçme konusunda kendini yeterli hissediyor musun?", "Uygulamalarda Türkçe dil etkinliğinde hangi yöntemleri kullanıyorsun?", "Çocuk edebiyatı dersinin içeriği ve işlenişi nasıl olmalı?", "Çocuk kitapları ile ilgili söylemek istediğin başka şeyler var mı?" şeklinde sorular yöneltilmiştir. Görüşme sonuçları, "çocuk kitaplarının dış yapısıyla ilgili özellikler", "çocuk kitaplarının iç yapısıyla ilgili özellikler", "çocuk kitaplarının eğitici boyutu ve kitapların çocuk üzerindeki etkileri", "öğretmen adaylarının kitap seçimi ve Türkçe dil etkinliğinde farklı teknikleri kullanımı" ve "çocuk edebiyatı dersine ilişkin görüşler" şeklinde gruplandırılarak bu başlıklar altında değerlendirilmiştir.

## BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen nicel bulgular tablo şeklinde verilmiş, nitel veriler ise araştırmaya katılanların görüşlerinden doğrudan alıntılarla özetlenmiştir.

Tablo incelendiğinde eğitim fakültesi öğrencileri tarafından "Argo söyleyişlerden kaçınılması" (%96) maddesi en önemli bulunurken arkasından "Konuların çocukların ilgilerine, beğenilerine uygun olması" (%92), "Dil ve anlatımının duru, akıcı, açık ve etkili olması" (%92), "Çocuğun duygu, düşünce ve hayal gücünü geliştirici olması" (%92), "Yaparak, yaşayarak öğretme-öğrenme anlayışını yansıtması" (%92) maddeleri gelmiştir. "Kitap bilgilerinin (yazar, çizer, basımevi, basım yılı ve yeri) yazılması" (%16), "Az sayıda kahramana yer verilmesi" (%24), "Cilt özellikleri" (%28) daha az önemli bulunmuştur.

Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin verdiği cevaplara bakıldığında ise, "Şiddet öğeleri içermemesi" (%82,1), "Kapak resmi", "İç resimler", "Dil ve anlatımının duru, akıcı, açık ve etkili olması" ve "Yaparak, yaşayarak öğretme-öğrenme anlayışını yansıtması" (%79,5), "Konuların çocukların ilgilerine, beğenilerine uygun olması", "Argo söyleyişlerden kaçınılması" ve "Çocuğun yaratıcı ve araştırmacı kişilik yapısı kazanmasına yardımcı olması" (%71,8), en önemli maddelerdir. "Az sayıda kahramana yer verilmesi" (%25), "Kitap bilgilerinin (yazar, çizer, basımevi, basım yılı ve yeri) yazılması" ve "Sayfa kenarlarında boşlukların bulunması" (%28,2) daha az önemli görülmüştür.

Her iki grup içinde "Dil ve anlatımının duru, akıcı, açık ve etkili olması", "Yaparak, yaşayarak öğretme-öğrenme anlayışını yansıtması", "Konuların çocukların ilgilerine, beğenilerine uygun olması", "Argo söyleyişlerden kaçınılması" maddeleri daha önemli görülürken, "Kitap bilgilerinin (yazar, çizer, basımevi, basım yılı ve yeri) yazılması" ve "Az sayıda kahramana yer verilmesi" her iki gruptaki öğrenciler tarafından da daha az önemli görülmüştür. Öğrencilerin daha çok içerik özelliklerini önemli buldukları görülmektedir.

| Çocuk kitaplarında;   | Eğitim Fakültesi |   |   |    |   |    |    |    |    |    | AYMES |     |   |      |    |      |    |      |    |      |
|---|------------------|---|---|----|---|----|----|----|----|----|-------|-----|---|------|----|------|----|------|----|------|
|   | 1                |   | 2 |    | 3 |    | 4  |    | 5  |    | 1     |     | 2 |      | 3  |      | 4  |      | 5  |      |
|   | f                | % | f | %  | f | %  | f  | %  | f  | %  | f     | %   | f | %    | f  | %    | f  | %    | f  | %    |
| 1. Boyut  | -                | - | 1 | 4  | 5 | 20 | 10 | 40 | 9  | 36 | -     | -   | 1 | 2,6  | 7  | 17,9 | 8  | 46,2 | 13 | 3,3  |
| 2. Kullanılan kâğıt türü  | -                | - | 1 | 4  | 2 | 8  | 10 | 40 | 12 | 48 | -     | -   | 2 | 5,1  | 4  | 10,3 | 10 | 25,6 | 23 | 59   |
| 3. Satır aralıkları   | 1                | 4 | 1 | 4  | 4 | 16 | 7  | 28 | 12 | 48 | -     | -   | 4 | 10,3 | 7  | 17,9 | 12 | 30,8 | 16 | 41   |
| 4. Sayfa kenarlarında boşlukların bulunması   | 1                | 4 | 1 | 4  | 6 | 24 | 8  | 32 | 9  | 36 | -     | -   | 6 | 15,4 | 14 | 35,9 | 8  | 20,5 | 11 | 28,2 |
| 5. Harflerin boyutu   | -                | - | 2 | 8  | 3 | 12 | 3  | 12 | 17 | 68 | -     | -   | 1 | 2,6  | 9  | 23,1 | 14 | 35,9 | 15 | 38,5 |
| 6. Kapak resmi  | -                | - | 1 | 4  | 2 | 8  | 4  | 16 | 18 | 72 | -     | -   | - | -    | 1  | 2,6  | 7  | 17,9 | 31 | 79,5 |
| 7. İç resimler  | -                | - | 1 | 4  | 1 | 4  | 5  | 20 | 18 | 72 | -     | -   | 2 | 5,1  | 2  | 5,1  | 4  | 10,3 | 31 | 79,5 |
| 8. Cilt özellikleri   | 1                | 4 | 1 | 4  | 2 | 8  | 14 | 56 | 7  | 28 | -     | -   | 2 | 5,1  | 9  | 23,1 | 9  | 23,1 | 19 | 48,7 |
| 9. Kitabın adı  | -                | - | - | -  | 7 | 28 | 9  | 36 | 9  | 36 | -     | -   | - | -    | 7  | 17,9 | 11 | 28,2 | 21 | 53,8 |
| 10. Kitap bilgilerinin (yazar, çizer, basımevi, basım yılı ve yer) yazılması                            | 1                | 4 | 5 | 20 | 5 | 20 | 10 | 40 | 4  | 16 | 2     | 5,1 | 6 | 15,4 | 9  | 23,1 | 11 | 28,2 | 11 | 28,2 |
| 11. Tema  | -                | - | - | -  | 1 | 4  | 5  | 20 | 19 | 76 | -     | -   | 1 | 2,6  | 5  | 12,8 | 19 | 48,7 | 14 | 35,9 |
| 12. Evrensel değerlere yer verilmesi  | -                | - | 1 | 4  | 6 | 24 | 3  | 12 | 15 | 60 | -     | -   | 1 | 2,6  | 11 | 28,2 | 16 | 41,0 | 11 | 28,2 |
| 13. Siyasal ve dini yönlendirmeler içermemesi   | -                | - | - | -  | 4 | 16 | 8  | 32 | 13 | 52 | 2     | 5,1 | 1 | 2,6  | 9  | 23,1 | 6  | 15,4 | 21 | 53,8 |
| 14. Konuların çocukların ilgilerine, beğenilerine uygun olması  | -                | - | - | -  | - | -  | 2  | 8  | 23 | 92 | -     | -   | - | -    | 5  | 12,8 | 6  | 15,4 | 28 | 71,8 |
| 15. Çocukları eğlendirmesi  | -                | - | 1 | 4  | - | -  | 3  | 12 | 21 | 84 | -     | -   | - | -    | 5  | 12,8 | 10 | 25,6 | 24 | 61,5 |
| 16. Çocukların güven duygusunu artırması  | -                | - | 1 | 4  | 1 | 4  | 5  | 20 | 18 | 72 | -     | -   | 1 | 2,6  | 3  | 7,7  | 8  | 20,5 | 27 | 69,2 |
| 17. Çocukların ulusal değerlere ve demokratik yaşayış biçimine saygı duymasını sağlaması                | -                | - | 1 | 4  | 1 | 4  | 8  | 32 | 15 | 60 | -     | -   | 2 | 5,1  | 5  | 12,8 | 15 | 38,5 | 17 | 43,6 |
| 18. Konuların, çocukların yaşantılarıyla ilgili olması ve gerçeğe uygun düşmesi                         | -                | - | 1 | 4  | - | -  | 3  | 12 | 21 | 84 | 1     | 2,6 | 1 | 2,6  | 5  | 12,8 | 11 | 28,2 | 21 | 53,8 |
| 19. Konuların, çocukların mizah duygusunu geliştirmesi  | -                | - | - | -  | 3 | 12 | 9  | 36 | 13 | 52 | -     | -   | 2 | 5,1  | 5  | 12,8 | 13 | 33,3 | 19 | 48,7 |
| 20. Çocukları eğitmesi  | -                | - | - | -  | 2 | 8  | 2  | 8  | 21 | 84 | -     | -   | - | -    | 6  | 15,4 | 8  | 20,5 | 25 | 64,1 |
| 21. Az sayıda kahramana yer verilmesi   | 2                | 8 | 2 | 8  | 9 | 36 | 6  | 24 | 6  | 24 | 1     | 2,6 | 1 | 2,6  | 10 | 25,6 | 17 | 43,6 | 10 | 25,6 |
| 22. Kahramanların fiziksel ve ruhsal portrelerinin güçlü bir biçimde çizilmesi                          | -                | - | - | -  | 8 | 32 | 5  | 20 | 12 | 48 | 2     | 5,1 | - | -    | 6  | 15,4 | 10 | 25,6 | 21 | 53,8 |
| 23. Masal ve masalımsı türlerin dışında kahramanların özelliklerinin gerçek ya da gerçeğe yakın olması; | -                | - | - | -  | 4 | 16 | 9  | 36 | 12 | 48 | -     | -   | - | -    | 7  | 17,9 | 12 | 30,8 | 20 | 51,3 |
| 24. Duygu, düşünce ve olayların tutarlı bir biçimde sıralanması   | -                | - | - | -  | 1 | 4  | 11 | 44 | 13 | 52 | -     | -   | - | -    | 7  | 17,9 | 12 | 30,8 | 20 | 51,3 |
| 25. Konu ile temanın arasında bir bütünlük sağlanması   | -                | - | - | -  | 3 | 12 | 5  | 20 | 17 | 68 | -     | -   | - | -    | -  | -    | 14 | 35,9 | 25 | 64,1 |
| 26. Dil ve anlatımın duru, akıcı, açık ve etkili olması   | -                | - | - | -  | - | -  | 2  | 8  | 23 | 92 | -     | -   | 1 | 2,6  | 1  | 2,6  | 6  | 15,4 | 31 | 79,5 |
| 27. Argo söyleyişlerden kaçınılması   | -                | - | - | -  | - | -  | 1  | 4  | 24 | 96 | -     | -   | 1 | 2,6  | 7  | 17,9 | 3  | 7,7  | 28 | 71,8 |
| 28. Anlatımın, tek özne ve tek yüklemden oluşan kısa ve yalın cümlelerle yapılması                      | -                | - | - | -  | 2 | 8  | 10 | 40 | 13 | 52 | 2     | 5,1 | 1 | 2,6  | 5  | 12,8 | 14 | 35,9 | 17 | 43,6 |
| 29. Dilbilgisi, yazım (mıla) ve noktalama kuralları bakımından yanlışsız olması                         | -                | - | 1 | 4  | 3 | 12 | 10 | 40 | 11 | 44 | 1     | 2,6 | - | -    | 7  | 17,9 | 13 | 33,9 | 18 | 46,2 |
| 30. Çocuğun duygu, düşünce ve hayal gücünü geliştirici olması   | -                | - | 1 | 4  | - | -  | 1  | 4  | 23 | 92 | -     | -   | - | -    | 2  | 5,1  | 12 | 30,8 | 25 | 64,1 |
| 31. Çocuğun bilgi ve kültür evrenini genişletmesi   | -                | - | 1 | 4  | - | -  | 5  | 20 | 19 | 76 | -     | -   | 1 | 2,6  | 5  | 12,8 | 11 | 28,2 | 22 | 56,4 |

|   |   |   |   |   |   |    |    |    |    |    |   |     |   |     |   |      |    |      |    |      |
|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|---|-----|---|-----|---|------|----|------|----|------|
| 32. Çocuğa, içinde yaşadığı çevreyi, ülkeyi, dünyayı çocuğun gelişim düzeyine uygun biçimde tanıtmaması | - | - | 1 | 4 | - | -  | 7  | 28 | 17 | 68 | - | -   | - | -   | 2 | 5,1  | 14 | 35,9 | 23 | 59   |
| 33. Şiddet öğeleri içermemesi   | - | - | - | - | 1 | 4  | 4  | 16 | 20 | 80 | - | -   | - | -   | 3 | 7,7  | 4  | 10,3 | 32 | 82,1 |
| 34. Çocuğun eleştiri yeteneğini geliştirilmesi  | - | - | 1 | 4 | 2 | 8  | 7  | 28 | 15 | 60 | 1 | 2,6 | - | -   | 3 | 7,7  | 16 | 41   | 19 | 48,7 |
| 35. Çocuğun yaratıcı ve araştırmacı kişilik yapısı kazanmasına yardımcı olması                          | 1 | 4 | - | - | - | -  | 4  | 16 | 20 | 80 | - | -   | - | -   | 3 | 7,7  | 8  | 20,5 | 28 | 71,8 |
| 36. Çocuğun dilsel becerilerinin (okuma, konuşma, yazma, dinleme) gelişmesine katkıda bulunması         | - | - | - | - | 1 | 4  | 4  | 16 | 20 | 80 | - | -   | 1 | 2,6 | 2 | 5,1  | 10 | 25,6 | 26 | 66,7 |
| 37. Çocuğa, insanı "zayıf" ve "güçlü" yönleriyle tanıtmaması  | - | - | - | - | 4 | 16 | 10 | 40 | 11 | 44 | - | -   | - | -   | 3 | 7,7  | 17 | 43,6 | 19 | 48,7 |
| 38. Evrensel ahlak kurallarına uygun olması   | - | - | - | - | 4 | 16 | 10 | 40 | 11 | 44 | - | -   | - | -   | 2 | 5,1  | 12 | 30,8 | 25 | 64,1 |
| 39. Çocuğa kavratılmak istenen "ana düşünce"yi bir ibret biçiminde vermeyip, bunu sezinletmemesi        | - | - | - | - | 5 | 20 | 12 | 48 | 8  | 32 | - | -   | 2 | 5,1 | 1 | 2,6  | 17 | 43,6 | 19 | 48,7 |
| 40. Çocuğu kadercilliğe sürüklememesi   | 1 | 4 | - | - | 3 | 12 | 9  | 36 | 12 | 48 | - | -   | 3 | 7,7 | 5 | 12,8 | 16 | 41   | 15 | 38,5 |
| 41. Her türü önyargıdan arındırılmış olması   | - | - | 1 | 4 | 1 | 4  | 8  | 32 | 15 | 60 | - | -   | - | -   | 6 | 15,4 | 10 | 25,6 | 23 | 59   |
| 42. Yaparak, yaşayarak öğretme-öğrenme anlayışını yansıtmaması  | 1 | 4 | - | - | - | -  | 1  | 4  | 23 | 92 | - | -   | - | -   | 1 | 2,6  | 7  | 17,9 | 31 | 79,5 |

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde ise, cevapların genellikle dış yapı özellikleri üzerinde yoğunlaştığı, “görselliğin” önemli olduğunun vurgulandığı en fazla kitap resimleriyle ilgili görüşlerin vurgulandığı görülmektedir. Bu cevaplara, aşağıdaki alt başlıklar altında yer verilmiştir.

### Çocuk Kitaplarının Dış Yapısıyla İlgili Özellikler

**Resimler**, nitelikli çocuk kitaplarında bulunması gereken özelliklerle ilgili en fazla cevap alınan öge olup on beş öğrenci bu tür kitaplarda resimlerin önemli olduğunu ifade etmiştir. Akın (1998), çalışmasında okulöncesi çocukların % 91.9 oranında resimli çocuk kitaplarına ilgi gösterdiklerini tespit etmiştir. Okulöncesi öğretmen adaylarının hem anket hem de görüşme sorularında resimle ilgili verdikleri cevaplar bu sonuçla paralellik göstermektedir. Resimlerin yazıdan daha çok ve büyük olması, resimde parlak canlı renklerin kullanılması, yaş grubu küçüldükçe resimlerin artması, renklerin gerçeğiyle uyumlu olması, resimler ile anlatının birbiriyle uyumlu olması, resimlerin nitelikli olması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Çocuk kitaplarında resim en önemli özelliklerden biridir. Resimler, kitaplar aracılığıyla, çocukları sanatçı duyarlığıyla buluşturan, bu duyarlığı tanımalarına olanak sağlayan araçlardır (Sever, 2003). Resimle ilgili bazı öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“(E.9) Resimler yazıdan daha çok yer almalı ebatları büyük olmalı...”, “(E.11) Çocuklar resimlere bakıp hikâyeyi oluşturabilmeli.”, “(E.12) Resimleri dikkat çekici olmalı, renkli olmalı, yazılardan daha çok olması gerekiyor.”, “(E.13) Resim parça parça olmamalı. Parlak olacak ama gözünü de almayacak.”, “(E.14) Nitelikli çocuk kitabı daha renkli çocuğa hitap edebilecek şekilde olmalı. Bazı kitaplarda resmin yarısı olmuyor mesela. Cansız pastel renkler olmamalı daha canlı renkler olmalı. Çocuklar cıvil cıvil çünkü.”, “(E.16) Çocuğun yaş özelliklerine uygun olmalı, yaş grubu küçüldükçe resimler artmalı. Renkler birbir uyumlu olmalı, çocuk mesela gökyüzünü mavi olarak öğreniyor buna uygun olmalı.”, “(E.17) Canlı renklere dikkat edilmeli yazılardan çok resimler olmalı, çizimleri önemli gerçek hayattakiyle uygun olmalı, şekli, mesela renkleri...”, “(A.12) Resimlere dikkat edilse iyi olur hani bazen altındaki yazıyla uymuyor ya...”

**Harfler**, okulöncesi kitaplarda çocuk okuma yazma bilmese de onların gelecekte okuyacakları öncelikli kitapları arasında yer alacağı, çocuklar da yazı-anlam-resim ilişkisi düşüncesi uyandırması açısından önemlidir. Bu nedenle okulöncesi dönemdeki çocuklara seslenen kitaplarda 24, 22, 20 punto; ilköğretimin ilk yıllarındaki çocuklar için hazırlanan kitaplarda ise, 18, 16, 14 punto büyüklüğündeki harflerin kullanılması gerekmektedir. Harfler ile ilgili yedi öğrenci görüş bildirmiş, özellikle puntunun büyük olması gerektiğine vurgu yapmışlardır.

“(E.11) Yazıyı biz okuyoruz ama puntosu büyük olmalı.”, “(E.12) Yazıların puntosu büyük olmalı.”, “(E.13) Yazılar büyük olacak 12-14 puntoydu sanırım.”, “(E.15) puntosu önemli 14 punto olmalı.”, “(E.16) Puntolar çocuğa uygun olmalı.”

**Kapak-cilt**, çocukların kitaba yönelmesini sağlayan ilk önemli uyarandır (Tür ve Turla, 1999; Sever, 1995). Ancak kitabın kapağı ilgisini çekerse çocuk o kitabı merak eder ve sayfalarını karıştırmaya başlar. Öğretmen adaylarının da kapağın güzel, ilgi çekici olması, isminin de çocuğun dikkatini çekecek anlayabileceği özelliklere sahip olması gerektiği ile ilgili düşüncelere sahip oldukları görülmektedir. Bir öğrenci ise cildin kitabın sağlamlığını etkilediğine vurgu yapmıştır. Yedi öğrenciden alınan cevaplar şu şekildedir.

“(E.10) Kapakta da güzel bir resim olmalı”, “(E.15) Resimler kapak canlı olmalı kaliteli olmalı”, “(A. 6) Kapak önemli. Kapağın resmi rengi kalınlığı önemli, kitaplar çocuk küçükse kumaştan yapılması gerekiyor.”, “(A. 7) Kapağı süslü olmalı, çocukların ilgisini çekmeli.”, “(A.13) Dış kapak önemli, çocuklar soruyor görünce. Kitabın adı da çok önemli çocukların ilgisini çekti mi unutmuyorlar. İsmi çocuğun anlayabileceği şekilde olmalı.”, “(A.16) Dış kapağı sağlam olmalı, çocuk eline aldığı anda elinde kalmamalı cildi sağlam olmalı.”

**Büyüklik** ile ilgili dört öğretmen adayı görüş bildirmiştir. Bu görüşlerden çocuk kitaplarının büyük olması gerektiğini düşündükleri görülmektedir.

“(A.12) En önce kitabın şekli büyüklüğü ... çok önemli”, “(A.8) Mesela 3 yaşındaki çocuklara daha büyük ... kitapların daha yararlı olduğuna inanıyorum.”, “(E.10) Görselliği çok önemli yani. Ufak tefek bir şey olmamalı.”

Oysaki okulöncesi kitapları farklı boyutlarda hazırlanabilir. İlk yıllarda çocuğun bir oyuncak gibi dilediği yere taşıyabileceği hacim ve ağırlıkta olan, el ve göz yapısına uygun küçük kitaplar; aynı zamanda çocuğun kolay tutma ve sahip olma, benim diyebilme duygusunu da etkileyecektir (Şirin, 1994; Sever, 2003). Çocuklar değişik büyüklükte kitapları karıştırmaktan ve okumaktan zevk duyarlar



(Oğuzkan, 2001; Sever, 1995). Çocuğun değişken ruh hali, farklı boyutlarda kitapları elde etmekten ve okumaktan yanadır (Şimşek, 2002). İlköğretim yıllarının başlamasıyla birlikte, kitapların boyutlarındaki çeşitlilik, yerini gittikçe, çocukların kitaplık oluşturmalarına, düzen alışkanlıklarına da katkı sağlayacak boyutlardaki kitaplara bırakmalıdır (Sever, 2003).

**Kâğıt** özelliği ile ilgili üç öğrenciden cevap alınmıştır. Öğretmen adaylarının, genellikle kâğıdın kaliteli olması gerektiğine vurgu yaptıkları görülmektedir. Bazı öğretmen adaylarının, ise yaş özelliğine göre de kâğıt özelliğinin değişmesi gerektiğini, küçük çocuklar için dokunma duyusuna yönelik kitapların kullanılması gerektiğini düşünmektedirler.

*“(E.14) Göze hitap etmesi açısından kuşe kâğıdı olmalı, çocukların yaş gruplarına göre farklı kalınlıkta olmalı.” “(A. 6) Kitaplar çocuk küçükse kumaştan yapılması gerekiyor.” “(A. 8) Sayfa yaprağı saman kâğıdının yerine daha kaliteli olmalı. Mesela 3 yaşındaki çocuklara ... dokunsal kitapların daha yararlı olduğuna inanıyorum.”*

Kâğıdın özelliği hem kitabın baskı ve resim kalitesi açısından hem de kitabın çocuk tarafından kullanılma süresini belirlemesi açısından temel bir etkidir (Sever, 2003).

**Sayfa düzeni** ile ilgili sadece bir öğrenci *“(A.6)...Resimlerde dikkat edilecek nokta resimler sağda olması gerekiyor, sol tarafın altında yazı olması gerekiyor öyle daha çok dikkatini çekiyor çocuğun.”* düşüncesini ifade etmiştir. Sayfa düzeninde resimlerin yerleştirilişinin yanında, satır arası boşluklarının, satır başlarının, sayfa alt ve üst boşluklarının ayarlanması gibi konularda (Gönen, 1986) dikkate alınmaktadır.

### **Çocuk Kitaplarının İç Yapısıyla İlgili Özellikler**

**Konu** ile ilgili on öğretmen adayı düşüncesini söylemiştir. Genellikle kitaplarda hayvanlar, sebze ve meyveler, doğa, empati, işbirliği, paylaşım, saygı, hoşgörü, trafik kuralları, iyi alışkanlıklar gibi konuların olması gerektiği, hayali konular yerine gerçekçi ve günlük yaşamdan konuların seçilmesi gerektiği yönünde fikir belirttikleri görülmüştür. Tema; çocukta oluşması beklenen davranışların genel adı, konuya; bu düşünce ve duyguların oluşmasında etkili olan araç niteliğindeki metinde işlenen olay vb. durumlardır (Kıbrıs, 2002). Öğretmen adaylarının, cevaplarından bu iki kavramı karıştırdıkları görülmektedir.

*“(E.11) Eğitici öğretici konular temizlikle ilgili konular, sebzeler meyveler öğretici olduğunda daha iyi oluyor. Hayali ürünler cadı peri gibi şeyler çok iyi olmuyor.”, “(E. 12) Çocuklara empati, işbirliği gibi konular öğretilmeli.”, “(E. 17) Çocuğun günlük yaşamına uygun konular olmalı, zaten hayal güçleri çok güçlü olduğu için konular gerçeğe uygun olmalı. Perili cadılı canavarlı şeylerin olmaması gerekiyor.”, “(A.7) Çocuklar için konular ağır olmamalı, paylaşım, sevgi saygı, işbirliği, hoşgörü gibi konular içermeli.”, “(A.8) Hayatıyla ilgili olmalı, örneğin çocuğun kardeşiyle ilgili olabilir, mutlaka kardeş kavgası olur. Çocuğa şiddet siyaset din konularında bir şey verilmemeli.”*

**Kahramanlar** ile ilgili görüş bildiren dokuz öğretmen adayı özellikle kahramanların gerçekçi olması, kahramanın çocuk olması ile ilgili vurgular yapmışlardır. Bazı öğretmen adayları ise çizgi film karakterlerinin kitaplarda kahraman olması gerektiğini düşünmektedir. Günümüzde çocuklar için hazırlanan basılı yayınlarda çizgi film karakterleri yer almakla birlikte, bu ürünlerin kullanımına öğretmenler, özellikle dikkat etmelidir. Çünkü birçok çizgi film çocuğa uygun olmadığı gibi kahramanlarının da çocuk gerçekliğinden, çocuğa görelikten uzak olduğunu unutmamalıyız.

*“(E. 12) Kahramanlar daha gerçekçi olması lazım bir çocuğun başından geçmeli mesela Kayu gibi. Kendi yaş grubundan olması gerekiyor.”, “(E.17) Hayvanlar ve insanlar karakter olarak tercih edilebilir.”, “(E.18) Her şey kahraman olabilir.”, “(A.6) Kahramanlarında az sayıda olması gerekiyor. 3-4 karakterli olması gerekiyor.”, “(A.7) Kahramanlar çizgi filmlerle ilgili olmalı.”, “(A.11) Çok hayali değil de biraz gerçekçi olsun daha iyi olur, pamuk prenses gibi değil de kendi yaşından bir çocuk olabilir. Olaylar yaşantılara yönelik olursa daha iyi olur.”, “(A.12)Kahramanlar çocuklar olsa daha mantıklı bence hani çocuklar kendilerini kahraman yerine koyuyor ya...”, “(A.16)Kahraman farklı nesnelere sevimli şekle dönüştürüldüğünde dikkat çekiyor.”, “(A.17)İyi özellikli kişiler kahraman olabilir. En çok hayvanlar kullanılıyor zaten.”*

Gönen (1987) de yapıtlardaki kahramanların çocuk dünyasında yer alabilecek varlıklar arasından seçilebileceğini, karakterlerin; çocuklar, yetişkinler, hayvanlar, eşya ve makineler olarak gruplandırılabilirliğini ifade etmektedir.

**Dil ve anlatım** ile ilgili sekiz öğrenci görüş bildirmiş, anlatımın sade ve akıcı olmasına vurgu yapılmıştır.

“(E.10) Kısa cümleler olmalı.”, “(E. 16) Devrik cümleler çok fazla kullanılmamalı, sade bir dil olmalı.”, “(E. 18) Çocuğun anlayabileceği dilde olmalı.”, “(A.6) Anlatım sade olmalı, yazım kurallarına uyulmalı, basit cümleler seçilmeli.”, “(A.7) Sade anlatımla akıcı bir anlatımla anlatılmalı.”, “(A.10) Dili anlaşılır olmalı.”, “(A.11) Akıcı sade açık bir dili olmalıdır.”

**Plan**, çocuk kitaplarının okunabilirliğini sağlayan önemli bir özelliğidir. Çocuk edebiyatı yapıtlarında, merak öğeleriyle çocuğun okuma ilgisini canlı tutmak temel bir ilke olarak benimsenmeli ve bunun için, çocuk okurun kurgulanan olaylara inanabilmesi, kurguya yerleştirilen merak öğeleriyle olayın içine çekilebilmesi gerekir (Sever, 2003). Yapılan görüşmelerde öğretmen adayları nitelikli çocuk kitaplarında bulunması gereken özelliklerden plan ile ilgili fikir belirtmemişler ve tema özelliğine vurgu yapan bir cevap alınmamış, genellikle çocuk kitaplarında bulunması gereken konular şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

### **Çocuk Kitaplarının Eğitici Boyutu ve Kitapların Çocuk Üzerindeki Etkileri**

Öğretmen adaylarının özellikle kitapların eğitici olması gerektiği yönündeki cevapları üzerine **“Nitelikli çocuk kitapları eğitici olmalı mı?”** şeklinde ek soru sorulmuş, on dört öğrenci çocuk kitaplarının eğitici olması yönünde, özbakım becerileri ve özellikle kurallar ile ilgili konuların işlenmesi doğrultusunda görüş belirtmiş, üç kişi eğitici ama öğretici olmaması gerektiği yönünde, üç kişi ise kitapların eğlendirici olması yönünde görüş belirtmişlerdir.

“(E.10) Eğitici olmalı çocuğa okuyorsak bir şey kazandırmalı eğlence olsun diye okumuyoruz ders gibi bir şey çocuk bir şey kazanmalı. Zaten sohbet ediyoruz. Kitapların öğretici özelliği olmalı fakat çocukları dinlendirici de olmalı.”, “(A.6) Eğitici özellikler olması gerekiyor fakat öğretici olmaması gerekiyor.”, “(A.7) Kitapların çok fazla öğreticiliği olmamalı.”, “(A.8) Bizler Nasreddin Hoca fıkralarıyla büyüdük hem eğlendik hem güldük öyle olmalı. Kitapların öğretici özelliği olmalı, üç yaşındaki çocuğa öz bakım becerileriyle ilgili olabilir mesela...” , “(A.13) Kitaplar çocuğa bilgi vermeli ama çok da değil eğlendirmeli de.”, “(A.16) Kitap eğitici olmalı değilse boşuna okumuş oluruz, sosyal açıdan olabilir ahlaki kuralları verebilir, arkadaş kardeş ilişkileri çevremizdeki kurallarla ilgili olabilir.”

**“Çocuk kitapları çocuğun hangi gelişim alanlarını destekler?”** diye sorulduğunda öğretmen adayları genellikle bilişsel gelişim üzerinde durmuşlar, bunun yanında, sosyal duygusal gelişim ve psikomotor gelişim alanlarına yarar sağladığını söylemişlerdir.

“(E.9) Bilişsel, konuya bağlı olarak sosyal duygusal gelişim alanlarına, kendilerini ifade etmelerine, canlandırma yaparken psikomotor gelişimlerine fayda sağlar. Hayal güçlerini geliştirir, yaratıcılıklarını geliştirir.”

**“Hayal gücünü ve yaratıcılıklarını geliştirmek için neler yapabiliriz?”**, öğretmen adaylarının çoğunluğu bu soruya kitabı yarım bırakırız cevabını vermişlerdir. Birer öğrenci kuklaları, resimleri ve canlandırmayı kullanabileceğimizi söylemiştir.

“(E.9) Yaratıcılıklarını geliştirmek için kitabı yarım bırakabiliriz. Şöyle olsa ne olurdu diye sorabiliriz. Daha çok öğretmene iş düşüyor. Kitaptan yola çıkarak öğretmen yaratıcı şeyler ortaya koyar.”

Bu cevaplar, öğretmen adaylarının kitapları, çoğunlukla bilişsel gelişimi destekleyici, eğitici rolü olan araçlar olarak gördüklerini göstermektedir. Oysaki çocuk edebiyatı eserleri, doğrudan ya da dolaylı, çocuğun bütünsel gelişim alanlarını destekleyen, özellikle çocuğun zihinsel, sosyal, duygusal gelişimi için önemli bir uyarandır. Fakat bu etki, eserlerin niteliğine bağlıdır. Öğretmen adaylarının belirttiğinin aksine, çocuk edebiyatı ürünlerinde, öğreticilik istenmeyen bir özelliktir. Ne yazık ki, öğretici türe dâhil edilebilecek, çocuğu yaşama hazırlamada, çocuğun kendi düşüncelerini hiçe sayarak onun özne değil de hükmedilmesi gereken bir nesne konumuna koyarak, sürekli öğütler veren, basmakalıp insan davranış biçimleri çizen, yaşama ve tüm canlılara dair kesin yargılar üreten ve kendi doğrularını dayatan çocuk edebiyatı eserleri de vardır. Bu tür metinler ise, kişilik kazanma, kendini gerçekleştirme, hayal gücünü geliştirme, ana dilini kullanma becerisi kazanma ve uygulamada ayrışım ve birleşim yapabilme ve olaylara eleştirel gözle bakabilme yetisi kazanma noktasında olumsuz bir rol oynamaktadır (Sivri, 2007). Bu nedenle çocuk kitaplarında hem bilgiler, hem de etiksel her türlü mesaj doğrudan değil de, düşündürücü ve güldürücü parantezlerle verilmeli, çocukların en zor parantezleri bile yaratıcılıklarını ve meraklarını kullanarak çözeceklerine güvenilmelidir (Kale, 2000).

## Öğretmen Adaylarının Kitap Seçimleri ve Türkçe Dil Etkinliğinde Farklı Teknikleri Kullanımı

“Çocuklara kitap seçiminde sence kim etkilidir?” sorusuna *on bir* öğretmen adayı öncelikle ailelerin etkili olduğunu fakat bu konuda yetersiz olduklarını ve öğretmenin yönlendirmesi gerektiğini söylemiştir. *Bir* kişi ise öğretmenin etkili olması gerektiğini söylemiştir.

“(E.14) *Çocuğu aile yönlendirebilir aile bilgisizse öğretmen yönlendirebilir.*”, “(E.17) *Kitabı seçerken anne baba sonra da öğretmen etkili olmalı.*”, “(A.6) *Anne ve babalar kitap seçimi konusunda etkili. Sonra çevre öğretmenin daha az etkisi oluyor. Çocuk evde anne babası kitap okuyorsa kitaba ilgi duyuyor.*”, “(A.7) *Aileler etkili olur. Aileler çok bilgili değil bence.*”

Ebeveynler ve okulöncesi öğretmenleri, erken özendirilmenin en etkili yol olduğu ve dil eğitiminin özellikle gerekli bulunduğu konusunda bilinçlendirilirse, çocukları resimli kitaplara bakmaya teşvik edecekler, daha çok hikâye anlatacaklar ve yüksek sesle okuma pratiği yapacaklardır (Bamberger, 1990; Cengiz, 2006; Neydim, 2006). Öğretmen adaylarının çocuk kitabı seçiminin önemi konusunda farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu fakat bildikleri çocuk kitabı ve yazar isimleriyle çok paralellik göstermediği görülmektedir.

“**Bildiğin çocuk kitabı isimleri neler?**” sorusuna ne yazık ki öğretmen adayları genellikle onlara çocukluklarında okunmuş, “Kırmızı Başlıklı Kız, Pamuk Prenses, Kül Kedisi, Fareli Köyün Kavalcısı” gibi gelenekselleşmiş kitap isimlerini söylemişlerdir. Bu masalların çocuklar için ne kadar uygun olduğu tartışılmakla birlikte öğretmen adaylarının çağdaş çocuk yazınına tanıma konusunda yetersiz oldukları görülmektedir. Öğretmen adayları “işin içine girmedikleri” için de çok fazla bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Sadece *bir* öğrenci Küçük Kara Balık eserinden bahsetmiş, *birer* öğrenci ise Küçük Prens ve Çocuk Kalbi eserlerine büyük yaş grubu için olduklarını belirterek değinmiştir.

“(E.9) *Aklıma Lafontaine masalları geliyor. Hiç yazar bilmiyorum. İşin içine girmedğimden aklımda yok. Çocuk kitabı ismi birçok isim var; set kitapları var; Ayşe Beslenmeyi Öğreniyor, Ayşe Bahçede gibi... Kırmızı Başlıklı Kız var.*”, “(E.10) *Karga ile Tilki, Sinderella... Ayşegül, Alican falan var bizim zamanımızda.*”, “(E.11) *Çocukluğumdan La Fontaine Masalları, Kırmızı Başlıklı Kız, Ayşegül serisi geliyor aklıma.*”, “(E.13) *Daha öğretmen olmadığımız için sınıfta bulduğumuz kitaplardan okuyoruz. Kendi dönemimden var. Alice (Alis) Harikalar Diyarında, Kırmızı Başlıklı Kız, Pamuk Prenses, Uyuyan Güzel, Fareli Köyün Kavalcısı*”, “(E.14) *Küçükken hatırlıyorum Kül Kedisi, Pinokyo, Ömer Seyfettin’in kitapları geliyor aklıma okulöncesi döneme uygun değil ama... Tavşan ile Kaplumbağa geliyor ama o da klasik sanırım.*”, “(E.15) *Küçük Kara Balık var; Küçük Prens var ama o daha büyük yaş. Çocuk Kalbi, Kül Kedisi, Kırmızı Başlıklı Kız geliyor. Bende Kül Kedisini incelemiştim sadece puntosu uygun değildi. Öyküydü.*”

### Hatırladığın çocuk kitabı yazarları kimler?

*Bir* kişi Gülten Dayıoğlu, *üç* kişi Muzaffer İzgü, *bir* kişi Lafontaine, *bir* kişi de Aziz Sivasoğlu ismini söylemiştir. Diğer öğretmen adayları ise çocuk kitabı yazarlarını hatırlayamadıklarını söylemişlerdir. Bazısı bunu “İşin içine girmedğimden aklımda yok.” şeklinde ifade etmiştir.

### Nitelikli çocuk kitabı seçme konusunda kendini yeterli hissediyor musun?

*Sekiz* öğretmen adayı kendini “yeterli” hissetmiş, *beş* öğretmen adayı “çok fazla değil” “pek değil” ya da “çok iddialı değilim” gibi cevaplar vermiş, *beş* öğretmen adayı ise yeterli hissetmiyorum demiştir. *İki* öğretmen adayı ise cevap vermek istememiştir.

“**Uygulamalarda Türkçe dil etkinliğinde hangi yöntemleri kullanıyorsun?**” sorusuna şu cevaplar alınmıştır.

“(E.11) *İnternette hazır aldığımız power point sunumlarını kullanıyoruz stajlarda. Resimlerinden hikâye oluşturtuyorum. Sadece bu yöntemi kullandım. Çocuklar power pointlere daha çok ilgi gösteriyor. Kitaplar çok ilgilerini çekmiyor.*”, “(E.15) *Hikâye kartları, drama, kuklalar. Ama dramada çok dağılıyor çocuklar gülüşüyorlar.*”, “(E.16) *Kitap kullanmıyoruz klasik bir yöntem hocalarımız da istemiyor, kart yapıyoruz ya da kukla hazırlıyoruz. Slaytı çok fazla kullanıyoruz.*”

Öğretmen adaylarının çoğu hikâye kartı ve kukla yöntemini kullandıklarını, ardından bilgisayar sunularını (power point) kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunların yanında drama yöntemini kullanan bir öğrenci olduğu görülmektedir. Kukla yöntemi okulöncesi çocukları için kullanılabilir en ideal yöntemlerden biridir. Kuklalar sayesinde, çocuk rahatlıkla role girebilecek, kendini rahat bir şekilde ifade edebilecektir. Sunu yönteminin kolay ulaşılabilir ve uygulanabilir olması nedeniyle oldukça çok kullanıldığı görülmektedir. Gönen ve arkadaşları (2010) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenlerin dil etkinliklerinde sık sık öykü kitaplarını araç olarak kullandıkları, çizimler, data show ve slaytları ise nadiren araç olarak kullandıkları bulgusu elde edilmiştir. Arnas ve arkadaşları (2003)’in

yanı sıra Gül ve Erden (2003) de araştırmalarında, okulöncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerinde hikâye kitaplarını kullandıklarını tespit etmişlerdir. Teknolojinin yaşamımıza getirdiği kolaylıklarla birlikte, eğitime de büyük yenilikler getirmekte ve öğretmen adaylarının da bunu Türkçe dil etkinlikleriyle sınıf ortamına taşıdıkları görülmektedir. Bunun yanında unutulmaması gereken bir nokta ise çocuk kitaplarının en önemli işlevinin kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırması olduğudur. Yansıtıcıyla anlatımda ise kitaplarda olduğu gibi çocuğun istediği zaman açıp o hikâyeye bakma, resimlerine dokunma şansı olmayacaktır. Bu nedenle bütün yöntemlere eşit oranda yer verilmeli, çocukların kitapla birebir iletişim kuracağı zamanlar yaratılmalıdır.

### **Çocuk Edebiyatı Dersine İlişkin Görüşler**

**“Çocuk edebiyatı dersinin içeriği ve işlenişi nasıl olmalı?”** sorusuna öğretmen adayları uygulamaların, örneklerin daha çok olması gerektiği, yönünde ortak fikir belirtmişlerdir. Sever (2007) çocuk edebiyatı dersinin işlenişinde, amacına uygun etkinlikler yerine, daha çok ‘çocuk edebiyatı tarihi’ ve ‘çocuk edebiyatı türlerinin öğretilmesine yönelik kuramsal yaklaşımın egemen olduğunu belirtmektedir. Aynı zamanda üniversitelerde çocuk edebiyatı dersine ayrılan sürenin yetersiz oluşu da uygulamalarda ki eksikliklere neden olabilmektedir. Öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“(E.10) Anaokuluna gidip seçtiğimiz kitapları okuyup çocukların ilgisini çekip çekmediğine bakabilirdik. Doğru mu tercih etmişiz, edememiş miyiz?”, “(E.12)Okulöncesinde ne yapabilirize yönelik işlenmeli.”, “(E.13) Çocuklara okurken nasıl olmalı, ses tonumuz nasıl olmalı böyle çalışmalar yapılabilirdi. Türkiye’de dünyada çocuk edebiyatının gelişimini öğrendik ama ezber boyutunda öğrendik.”, “(E.17) Uygulamaya daha çok yer verilmeli.”, “(A.10) Daha çok örnekler gösterilmeli.”, “(A.12) Çocuklara yönelik uygulamalar olsa daha iyi olurdu.”*

Son olarak öğretmen adaylarına **“Çocuk kitapları ile ilgili söylemek istediğin başka şeyler var mı?”** diye sorulmuş ve üç kişi şimdiki çocukların daha erken dönemde kitapla buluştuklarını, kitaplara ulaşma ve kitap çeşitleri konusunda daha şanslı olduklarını söylemişler, kitap sevgisinin erken yaşlarda kazandırılması gerektiği ve kitapların oyun kadar önemli olduğu fikirlerini belirtmişlerdir. Bu konuda öğretmen adaylarının doğru çıkarımlarda buldukları görülmektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Okulöncesi öğretmen adaylarının nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterliklerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada elde edilen sonuçlar; eğitim fakültesi öğrencilerinin “Argo söyleyişlerden kaçınılması” (%96) maddesi en önemli bulduklarını, “Kitap bilgilerinin (yazar, çizer, basımevi, basım yılı ve yeri) yazılması” (%16), maddesini ise daha önemsiz gördüklerini göstermektedir. Çocuk gelişimi programı öğrencilerinin verdiği cevaplara bakıldığında ise, “Şiddet öğeleri içermemesi” (%82,1), en önemli madde bulunurken, az sayıda kahramana yer verilmesi”(%25) daha az önemli görülmektedir. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde ise daha çok kitapların dış yapı özelliklerine vurgu yapıldığı (özellikle de resimle), içyapı özelliklerine çok fazla değinilmediği görülmektedir. Öğretmen adayları, nitelikli çocuk kitaplarının eğitici olması gerektiği, kitaplarında daha çok bilişsel gelişime katkı sağladığı, çocuk edebiyatı derslerinde uygulamalara daha çok yer verilmesi gerektiği, çocuk kitapları seçiminde ailelerin etkili olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adayları uygulamalarda, Türkçe dil etkinliklerinde hikâye kartları, kuklalar ve power pointleri sıkça kullandıklarını söylemişlerdir. Öğretmen adaylarının çocuk kitabı ve yazarı ismi konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadığı fakat yaklaşık yarısının da kendini çocuk kitabı seçme konusunda yeterli bulduğu görülmektedir. Her iki gruptaki öğrenci grubunun da benzer görüşler ortaya koyduğu, uygulamalar konusunda daha deneyimli olan yükseköğretim öğrencilerinin de hikâye etkinlikleri sırasında ve sonrasında benzer teknikleri kullandıkları görülmüştür.

Araştırma sonuçları bize, öğretmen adaylarının çocuk kitaplarının iç ve dış yapı özellikleri, çocuk kitabı ismi ve yazarı konusunda yeterli bilgi düzeyine sahip olmadığını göstermektedir. Çocuk kitaplarının eğitici olması, çocuklara farklı kavramların öğretimi konusunda destekleyici olması gerektiğini düşünen öğretmen adayları, kitapların bilişsel gelişimi desteklediğini düşünmektedirler. Oysa çocuk edebiyatı eserleri, öğütlerle, böyle yapmalısın gibi bir mesajla ya da ders veren sonlarla değil, düşündürerek, hissettirerek çocuklara ulaşmalıdır. Kavram öğretiminde kullanılan kitaplar ise çocuk yazını içinde kavram öğretiminde kullanılan kitaplar olarak ayrıca değerlendirilmelidir. Ayrıca çocuk edebiyatı eserlerinin yararları yalnızca bilişsel gelişimle sınırlı tutulamaz, bunun yanında işlenen konu ve tema, okuma sürecinde beraber geçirilen zaman, okuma sonrası yapılan etkinlikler doğrultusunda sosyal, duygusal, psikomotor gelişime ve dil gelişimine büyük katkılar sağlar. Tüm bunların yanında öğretmen adaylarından yalnızca beş tanesi çocuk edebiyatı yazarlarımızın isimlerini söylemiştir. Örnek verilen kitap isimleri ise çeviri çocuk kitabı eserlerinden batılı masallardır. Fakat



öğretmen adayları kendilerini kitap seçimi konusunda yeterli hissetmekte, ailelerin kitap seçimi konusunda yetersiz olduklarını ve öğretmenlerin bu konuda sorumlu olması gerektiğini ifade etmektedirler.

Bu sonuçlar bize; mevcut durumda ders kredilerinin öğrencilerin çocuk kitaplarını tanıma seçme ve inceleme yapma, uygulamalar yaparak sınıf içi etkinliklerde arkadaşlarıyla paylaşma açısından yetersiz olduğunu göstermektedir. Bu nedenle iki –teorik- kredi olan, çocuk edebiyatı dersinin kredisi artırılmalı ve ders içerikleri belirlenirken, uygulamalara ağırlık verilerek derslerin yürütülmesi gerekmektedir. Burada en büyük sorumluluk ders öğretim elemanına düşmektedir. Farklı hikâye anlatım teknikleri konusunda öğrencileri bilgilendirmekle kalmayıp aynı zamanda bu tekniklerin nasıl kullanılacağını uygulamalarla da deneyimleme fırsatı yaratmalıdır. Öğretmen adaylarını, belirli sayıdaki kitabın arasında hapsolmaktan kurtarmalı, çocuk edebiyatı yayınlarının iyi bir takipçisi olarak yeni kitaplar aramalı, yeni anlayışları, yeni yaratıları öğrencileriyle buluşturmalıdır. İmkânlar doğrultusunda, yazar ve çizerlerle öğrencilerin buluşmasını sağlayacak etkinlikler düzenleyerek ders içeriğini daha da zenginleştirmelidir. Öğretmen adaylarını farklı kitaplar incelemesi konusunda yönlendirerek, iyi ve kötü çocuk kitapları ile ilgili kitap eleştirileri yapmalarına olanak sağlamalı ve derslerde paylaşarak diğer arkadaşları da yararlandırılmalıdır. Tüm bunlar öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı eserlerini seçebilme yeterliliklerini olumlu bir şekilde etkileyecektir.

Sever (2007) de çocuk edebiyatı öğretiminin içeriği ile ilgili; temel kavramların tanımlanması ve öğretimde başvurulacak bilimsel yayınların saptanması, çocuk edebiyatı tarihine genel bakış, erken çocukluk ve çocukluk döneminin gelişim özelliklerinin belirlenmesi, çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken özelliklerin örneklerle incelenmesi ve çocuk edebiyatı öğretiminde uygulama çalışmalarının yer alması yönünde görüş belirtmektedir. Bu şekilde yapılandırılmış bir çocuk edebiyatı dersinde başarılı olan öğretmen adayının nitelikli çocuk kitaplarını seçebilme yeterliğinin de artma olasılığı fazla olacaktır.

#### YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Akın, Nükhet (1998) *Okulöncesi Kurum Öğretmenlerinin Çocuk Kitaplarına Karşı Tutum ve Davranışlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arnas, Y. A., Erden, Ş. vd. (2003) "Okulöncesi Öğretmenlerinin Günlük Programlarında Yer Verdikleri Etkinlikler ve Bu Etkinliklerde Kullandıkları Yöntemler". *OMEF Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı III*. Aydın.
- Bamberger, Richard (1990) *Okuma Alışkanlığını Geliştirme*. (Çev.: B. Çapar.) Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Cengiz, Gülsüm (2006) "Çocuk ve Gençlik Edebiyatının Eğitimdeki Yeri ve İşlevi". *Varlık*, 1189, 17-22.
- Gökşen, Enver N. (1985) *Örnekleriyle Çocuk Edebiyatı*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gönen, Mübeccel (1988) *Anaokuluna Giden Dört-Beş Yaş Çocuklarına Resimli Kitaplarla Yapılan Eğitimin Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gönen, M. Ünüvar, P. vd. (2010) "Okulöncesi Eğitim Öğretmenlerinin Dil Etkinliklerini Uygulama Biçimlerinin İncelenmesi". *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Yıl 10, Sayı 19, Haziran 2010.
- Gül, E.D. ve Erden, Ş. (2003) "Anasınıfı Öğretmenlerinin Anadili Etkinliklerinin ve Kitap Köşesinin Niteliğini Değerlendirmeleri". *OMEF Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı III*. Aydın.
- Kale, Nesrin (2000) "Düşündüren Çocuk Kitapları". *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu - Sorunlar ve Çözüm Yolları (20-21 Ocak 2000) Sempozyum Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kaya, Meral (2007) "Okuma Yazma Öğretiminde Çocuk Edebiyatının Öğretim Amaçlı Kullanımındaki Yöntem ve Teknikler". *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (04-06 Ekim 2006), Bildiriler Kitabı*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 117-122.
- Kıbrıs, İbrahim (2002) *Uygulamalı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Maltepe, Saadet (2009) "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçebilme Yeterlilikleri". *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, ISSN 1301-5265, 12, 21, 398-412.
- Neydim, Necdet (2006) "Çocuk Edebiyatının Durumu ve '100 Temel Eser' Üzerine". *Varlık*, 1189, 3-7.
- Sever, Sedat (1995) "Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Yapısal ve Eğitsel Özellikler". *Abece*, 107, 14-15.
- Sever, Sedat (2003) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, Sedat (2007) "Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır?". *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu - Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri (04-06 Ekim 2006) Sempozyum Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sivri, Medine (2007) "Çocuğa Şiirde Öğreticilik Sorunsalı". *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu - Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri (04-06 Ekim 2006) Sempozyum Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Şirin, Mustafa. R. (1994) *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Tür, G. ve Turla, A. (1999) *Okulöncesinde Çocuk Edebiyatı ve Kitap*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Yağcı, Yalçın (2007) "Çocuk ve Gençlerin Kitaba Ulaşmasındaki Köprüler". *Türk Kütüphaneciliği* 21, 1, 62-71.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.

## ÇAĞDAŞ ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATIMIZIN ÖĞRETİMDEKİ YANSIMALARI

**Mine SOYSAL**

Günüşiği Kitaplığı Genel Yayın Yönetmeni, Yazar

### Özet

Ülkemizde çocuk ve gençlik kitaplarındaki yükselişte, Türk ve dünya edebiyatından seçilen, evrensel temalar, gerçekçi karakterler ve modern anlatım biçimleriyle kaleme alınan çağdaş yapıtların payı büyük. Nitelikli, çağdaş edebiyat kitaplarının artması, çocuk, genç, yetişkin, farklı yaşlardan okurların ortak bir okuma keyfinde buluşmasını sağlıyor. İlköğretim ve ortaöğretim eğitiminde 100 Temel Eser uygulamasının yarattığı hasarı onarmak için hızlı adımların atılması; edebiyat okumanın, bireysel özgürlüklerle doğrudan ilintisinin eğitimde de keşfedilmesi gerekli. Bunun için, eğitiminin edebiyat okuru olması, çağdaş çocuk-gençlik edebiyatını izlemesi, yaratıcı okumalar uygulayabilmesi çok önemlidir.

Anahtar Sözcükler: Okuma kültürü, eğitimde edebiyat, 100 Temel Eser, eğitiminin eğitimi, yaratıcı okuma.

### Abstract

Contemporary works chosen from Turkish and world literature written with global themes, realistic characters and modern expression methods play a very important role in the increase of the interest for children's and young adult books in our country. The increase of qualified and contemporary literature books brings together children, adolescents, adults, readers of all ages around a common reading pleasure. To mend the damage in elementary and high school education caused by the 100 Basic Works application, we should rapidly take steps and explore the direct relation between the literature reading and individual freedoms. Hence, it's really important that the educator is a literature reader, contemporary children's and young adult literature viewer and creative readings implementer.

Key Words: Reading culture, literature in education, 100 Basic Works, education of the educator, creative reading.

Ülkemizde çocuk ve gençlik kitaplarındaki niteliksel ve niceliksel yükselişte, gerek Türk edebiyatından gerekse dünya edebiyatından seçilen, evrensel kurgular ve modern anlatım biçimleriyle kaleme alınan çağdaş yapıtların payı büyük. Nitelikli, çağdaş edebiyat kitaplarının sayısının artması, çocuk, genç, yetişkin, farklı yaşlardan okurların ortak bir okuma keyfinde buluşmasını her geçen gün daha çok mümkün kılıyor. Son 10 yılda Türkiye'de yayıncılığın parlayan yıldızı olan çocuk ve gençlik kitapları, geleceğin okurlarını yaratmak gibi çok ağır bir sorumluluk üstlenmiş durumda. Yayıncılığın bu gelişen alanı, gerek farklı okur gruplarının duygusal ve düşünsel gereksinimleri açısından, gerekse çok boyutlu, çok disiplinli bir yaratma ve yayımlama süreci gerektirmesi açısından sektörün en özel dalı niteliğinde. Çocuk ve genç okurun zamanının büyük bölümünü geçirdiği öğrenim yaşamında, çağdaş edebiyat kitaplarıyla nasıl buluşması gerektiğine kafa yorabilmek için öncelikle son yıllardaki gelişmelere hızla göz atmakta yarar var.

### Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yayıncılığında Dikkati Çeken Gelişmeler

Yazınsal seçimlerin, çağdaş standartlarda yerel ve evrensel ölçütleri belirlediği uzman yayıncılık faaliyeti, bağımsız yayınevleriyle örneklendi. Artık, yayınevlerinin ölçütlerini ve yaklaşımlarını simgeleyen yazarları, kitapları ve uzman kadrolarıyla tanımlanmasında, salt ticari kaygıların çok dışında entelektüel etkenlerin de belirleyici olması gerektiği kabul ediliyor. Yayınevi sahipleri yerine yayın yönetmenlerinin, editörlerinin söz sahibi olduğu bir alana dönüşme yolunda önemli adımlar atıldı. Yayınevleri, alan yayıncılığında uzman kadrolar çalıştırmaları gerektiğini; yayıncılığın, telif haklarının temsilini gerektiren çok sorumluluklu profesyonel bir sektör olduğunu öğrenmeye başladı.

Artık, yalnızca bu alanda özgün eserler veren değerli yazarlar, henüz çok az da olsa uzman editörler, çevirmenler ve grafik tasarımcıları var. Günüşiği Kitaplığı'nın "Köprü Kitaplar" gibi özgün koleksiyonları sayesinde edebiyatımızın usta yazarları, çocuklar ve gençler için yazmaya heveslenerek alanı yüceltiyorlar. Evrensel temaların geçmişe oranla daha çok işlenmesi de sevindirici



bir başka gelişme. Elbette alana emek veren yazarların, yayıncıların, “çocuğa görelilik” olgusuna daha çağdaş yaklaşabilmeyi öğrenme çabası da yabana atılmamalı.

Düşüncenin yaratıyla, edebiyatın grafik sanatlarla, uzmanlığın kaliteli üretimle işbirliği yaparak ulaşabildiği yüksek nitelikli kitap örneklerinin sayısı artıyor. Bir kitabın editörün yönetiminde yayıma hazırlanma serüveninin, okurla en yüksek buluşmasını sağlayan en belirleyici etken olduğu anlaşılmaya başlandı. Öte yandan çevirmenlerin yetkinliği ve çeviri editörlüğü bu alanda da giderek önem kazanıyor.

Eğitim yayıncılığının didaktik işleviyle edebiyat yayıncılığının yaratıcı dil estetiğinin birbirinden çok farklı iki pota yarattığının ve bu iki ayrı yayıncılık alanı arasına kalın bir çizgi çekmek gerektiğinin (tam anlaşılmasa da) konuşulmaya başlanması bile çok sevindirici. “Bilgi” ve “eğitim” söz konusu olduğunda, edebiyat kitaplarının ancak çok dolaylı bir işlev üstlenebileceği, işlerinin kesinlikle bunlar olmadığı noktasındaki farkındalık artıyor.

Gençlik edebiyatıyla çocuk edebiyatı nihayet ayrışmaya başladı; gençlik edebiyatı, önemli kitaplarla kimlik kazanma yoluna girdi. İlköğretim birinci kademeyle ikinci kademenin okuma gereksinimlerinin, birbirine yakın görünmekle birlikte, büyük oranda birbirinden çok ayrı olduğunun artık farkına varılıyor. Elbette 3-6, 6-8, 8-12, 12-15 ve 15+ yaşların okuma gereksinimleri, okurun ihtiyaçlarını gözetenek daha gerçekçi belirlenmeye başlandı.

İlköğretim ve ortaöğretim eğitiminde, çocuk ve gençlik edebiyatının yaratıcı kullanımı için az da olsa adımlar atılıyor. Edebiyat okumanın kişisel özgürlüklerle ilintisi nihayet konuşulur oldu. Öte yandan, 100 Temel Eser gibi büyük hasarlara neden olan eksik listelerden ve yanlış uygulamalardan hâlâ kurtulamadık. Ne 3-4 Aralık 2009’da gerçekleşen 5. Ulusal Yayın Kongresi’nin devrim niteliğindeki kararları, ne de birçok sivil toplum kuruluşu, yayınevi ve akademik dünyanın desteklediği onlarca çalışma, MEB’in çağdaş çözümlere ilgi duymasını sağlayabiliyor.

Çoğu iki dilli (eğitim amaçlı) olmakla birlikte çocuk kitaplarımız Almanya, Hollanda, İran ve Kore gibi ülkelerin dillerine çevrildi. Çocuk edebiyatımızın dışa açılması kadar, çağdaş dünya edebiyatının yeni evrensel temaları ve yenilikçi biçimleriyle tanışmak, yayıncılığımızda geliştirici bir etkiye neden oluyor. Ancak bu arada, rekabetin daha sert yaşandığı Batı pazarının ucuz pazarlama yöntemlerinin hiç irdelenmeden, hatta farkına bile varılmadan yerli pazara uygulanmasının endişe verici sonuçlar doğurduğunu da unutmamalı. Örneğin, son yıllarda Batı’nın kitap raflarını kızlar ve oğlanlar için büsbütün ayırması, pazarlama adına yapılan çok tehlikeli bir cinsiyet ayrımcılığına işaret ediyor.

Gerek satış-dağıtım gerekse pazarlama açısından ülkemiz yayıncılığının sorunlarından bu alan da payını alıyor. Büyük kentler dışında güncel ve nitelikli kitaba ulaşma, edinme olanakları çok kısıtlı. Son yıllarda halk ve okul kütüphanelerinin, çocuk kütüphanelerinin yeniden gündeme taşınması elbette çok olumlu; ancak çabalar henüz çok yetersiz.

Bütüne baktığımızda, sektörel faaliyet açısından gelişmeler umut verici belki ama, okurun cephesi ne yazık ki hâlâ pırıldan çok uzak. Türk ve dünya edebiyatından çok sayıda nitelikli kitaba gereksinim duyan çocuk ve genç okur, çeşitli sosyal, kültürel, siyasi nedenlerle bu talebi ifade etmekten bile çok uzak. Yetişkinliklerini, teknolojinin kurguladığı yeni dünya işleyişinde yaşayacak olan günümüzün çocukları ve ergenleri için modası geçmiş kabulleri sürdürmekten vazgeçmek, yaklaşımlarımızı ve anlayışlarımızı tersyüz etmek ve bunu da en çok eğitim sistemimiz içinde başarmak, gerçekleştirmek zorundayız.

Aralık 2009’da toplanan 5. Ulusal Yayın Kongresi’nin 4 numaralı Çocuk ve Gençlik Kitapları Komisyonu’nun aldığı kararların başında, eğitimcinin eğitimi konusu vardı. Komisyon kararlarında, öğretmenlerin çocuk ve gençlik kitapları konusunda bilgilencmelerinin, çağdaş çocuk ve gençlik edebiyatı hakkında yetkin bir donanıma sahip kılınmalarının acil önemi vurgulanmış, bu noktada MEB ile meslek içi eğitim programları oluşturulması için meslek örgütlerinin ve ilgili kurumların hızla işbirliğine gitmeleri istenmişti. Aradan geçen iki yılda MEB’in birkaç deneme dışında kalıcı etkileri olabilecek, sağlam bir çözüm arayışı olmadı. 2010 yılından beri gerçekleştirmeye başladığımız Günışığı Kitaplığı Eğitimde Edebiyat Seminerleri, işte bu amaca yöneliktir.

Çağdaş çocuk ve gençlik edebiyatı yayıncılığında uzman editörlük anlayışının yerleşmesini, değişik yaş grupları için nitelikli edebiyat kitaplarının ölçütlerinin geliştirilmesini, yepyeni kitap koleksiyonlarının oluşmasını sağlayan bir yayınevi olma bilinci ve sorumluluğuyla kolları sıvayan Günışığı Kitaplığı’nın, Eğitimde Edebiyat Seminerleri’ne öğretmenler ücretsiz katılıyor. Bugüne dek gerçekleşen seminerlerde Türkiye’nin farklı illerinden katılan yüzlerce öğretmen, çağdaş çocuk ve gençlik edebiyatı, okuma kültürü, yaratıcı okuma uygulamaları, kitap seçimi, edebiyat ve felsefe ilişkisi,

edebiyatın yaşama yansıyan etkileri gibi temel konularda gelişim sağladı. (Bu vesileyle, önümüzdeki ilk seminerin 17 Aralık'ta İstanbul'da, İstek Acıbadem Okulları'nda gerçekleşeceğini de duyurmak isterim.)

Bir yayınevi olarak Günışığı Kitaplığı'nın öğretmenler için eğitim hizmeti sunmasının temel nedeni, edebiyatın insan yaşamındaki belirleyici ve güçlü etkilerine olan inancıdır. Bu etkileri daha çocuklukta sağlamak, yaratabilmek öğretmenliğin meslek ülkülerinden olsa gerektir. Dolayısıyla, Günışığı Kitaplığı Eğitimde Edebiyat Seminerleri'nin temel taşları olan edebiyat – çocukluk – eğitime bakışını paylaşmak isterim.

### **Edebiyat ve Çocukluk**

Edebiyat okumak, merak uyandıran öykülerle, eski masallarla başlar. Edebiyatı çocuğa sevdiren, kahramanları, coğrafyası, mekânları, dönemi, yaşama ve davranış biçimleriyle ilginç bir konu ekseninde sağlam kurgulanmış güçlü bir öyküdür. Öykü merak duygusunu tetikledikçe, okur metnin içine çekilir, ondan uzaklaşmak istemez. Çocuklar da yetişkinler gibi, basit olanı değil, ustaca anlatılanı sever.

Okumanın temelini sağlamaştırır, dil becerilerimizin gelişmesidir. Bu, doğumla birlikte başlayan bir keşifler zinciridir. Dilin keşfini gerçekleştirmeden, ne etkili iletişim ne yetkin bir eğitim ne de edebiyat okumak ve bundan keyif alabilmek mümkündür. Dilin keşfi, insanın yaşamda bırakabileceği izleri belirginleştiren ayrıksı bir güç yaratırken, aynı zamanda kazandırdığı çok boyutluluk, insanı yeniden yeniden okumaya itekleyecek doğal bir kaldıraç görevi görür.

Edebiyatın amacı eğitmek değildir. Edebiyat, yaşamın gün ışığında görülemeyen, günlük yaşamda fark edilmeyen derinliklerine dikkati çekerken, yaşama ve insana ilişkin birçok ipuçları sunar. İnsanın dünya üzerindeki bin bir halini sözcüklerle bin bir biçimde anlatarak bireysel farkındalıklara neden olurken, özgürlüklerin keşfini sağlar. Çocuk kitaplarında bugün hâlâ sıklıkla karşılaşılan didaktik metinlerin, mesaj ya da öğüt verme kaygısının edebiyatla uzaktan yakından ilintisi yoktur.

Çocukların okuması hedeflenen edebiyat kitaplarının ustalıklı kaleme alınması ve uzman bir yayıncılık anlayışıyla yayımlanması, okurun okuma gereksinimleri açısından öncelikle önemlidir. Ancak ne yazık ki Türkiye'de dil eğitimi yeterli ve etkili sağlanamıyor. Yaşayan bir dilin gelişmesi, zenginleşmesi, çoğalması gerçeği bir yana Türkçe, öğretimimizde en sevilmeyen, en anlaşılmayan ders olmayı sürdürüyor. Yazım ve ifade yanlışlarıyla dolu, üstelik en fazla 200-300 sözcükle fakir, sığ, zevksiz metinlerden üretilmiş sözde kitaplar da buna eklenince, okuma kültürümüz açısından tablo ağırlaşıyor. Farklı yaşlardaki çocuk ve genç okur, yaşadığı başarısız deneyimler nedeniyle okumaya hevesini de dile güvenini de yitiriyor, dil zevkiyle henüz tanışmadan ondan büsbütün uzaklaşıyor. Her kitapta farklı kullanılabilen, nereye çekilirse oraya gidermiş gibi görünen bir dile saygı duymak elbette zor.

Yazarlar, çevirmenler, editörler ve yayıncılar Türkçeyi en yüksek biçimde bilmek, öğrenmek, tartışmak; en önemlisi, yetkin kullanımına özendirmek sorumluluğunu işleri gereği doğallıkla üstlenen kişilerdir. Çocukların, gençlerin dil zevkine varması, yazarlar kadar editörlerin sorumluluğundadır. Üzücüdür ki, yayınevlerimiz henüz editör kavramıyla gerçek anlamda tanışmış değil. Editörü "düzeltmen" olarak tanımlayanların sayısı hâlâ çok fazla. Oysa editör, kitabın okuma kültürümüz içinde kalıcı bir yer edinmesi için yazardan devraldığı bayrağı hedefe taşıyabilen tek koşucudur.

Dil, "aklımızda kaldığı kadarıyla" kullanabileceğimiz herhangi bir araç değil, toplumun bütün dinamiklerini kurgulayan, yaratan sosyal ve kültürel tüm sistemlerin üstünde işlediği yaşamsal bir sarmaldır. Bu sarmalın omurgası olan edebiyat, aynı zamanda onun yükselmesini ve beslenerek çoğalmasını da sağlar. Bu yüzden dil estetiğinin yüksek örnekleri olabilen edebiyat eserlerini okumak, doğru yaşta doğru okuma denemeleri edinmek, yaşam kalitesini doğrudan etkiler. Kitap okuma alışkanlığı, içi boş bir olgu olarak değil, işte bu anlam açısından çok önemlidir.

Artık günümüz insanının, özellikle ergenlerin gerçekliğinden kopuk bir okuma alışkanlığından söz etmek işe yaramıyor. Savaş, şiddet ve türlü acıtıcı çelişkinin biçimlediği günümüz dünyasında, yüksek teknolojilerin ve artık bütünüyle sosyal medyanın tüketicisi olarak büyüyen çocukların, eskisi gibi ellerine verilen her metni ya da kitap biçiminde hazırlanmış nesneyi tüketmesini beklemek saflıktır, saçmadır. Ailelerin, öğretmenlerin, kütüphanecilerin, rehberlik servisi çalışanlarının ve yöneticilerin, çocuğun edebiyat ve kitap merakını artıran yaratıcı rollerine bürünmeleri için, öncelikle edebiyat okumayı kendilerinin deneyimlemesi, çocuklarından, öğrencilerinden önce kendi sevebilecekleri türleri keşfetmeleri kaçınılmaz bir gerekliliktir.

## Edebiyat ve Eğitim

Öğretimde de toplumsal yaşamda da çocukların entelektüel donanımını hedeflemeyen, hatta gitgide entelektüel gelişimden uzaklaşmayı yücelten bir yapı egemen. Ülkenin nitelikli edebiyat okuma gereksinimi neredeyse ciddiye alınmaz oldu. Bir yandan 100 Temel Eser gibi yanlış uygulamalara yol açan eksik projeler, bir yandan ekonomik-siyasi-dini etkiler, bir yandan popüler kültürün gündelik modalara teslim olmuş etkisiz bir kültürel ortam derken, nitelikli edebiyatla okurun buluşması artık çok daha zor. Zorunlu temel eğitimimizde, ortaöğretimde, hatta üniversite eğitimimizde düşünsel gelişime yönelik programların uygulanmaması ya da yeterli olmaması, toplumun bütün kesimlerinde gözlem yapma, algılama, düşünme, yorumlama ve çözüm bulma becerilerinin gelişmesini engelliyor. Beğeni ve algı düzeyi popüler ya da gündelik olanla sınırlanan insanlar, okur olarak da yazar adayı olarak da edebiyatın geçmişten geleceğe akan nehrine karışmıyor.

Edebiyat, dil ustası yazarların kitaplarını okuya okuya gerçek bir gençlik sevdasına dönüşebilir. Edebiyatın insana derinlik kazandıran engin sularında kulaç atmayı bize ancak ustalarımızın kaleminden dökülen binlerce öykü, şiir, roman, anı, yaşantı, oyun ve deneme öğretebilir. Onların farklı dönemlerden taşıdıkları ve dilin en zengin, en boyutlu sözlüğünü yaratan sözcükler, deyişler, cümle yapıları, biçim önerileri olmadan, onları çok iyi bilmeden, bugüne ilişkin yeni metinler üretmemiz olanaksızdır. Sık sık nitelikli edebiyat yapıtlarını okumak, niteliksiz işlerin bir an önce elenmesini sağlayacak; bu da çocukların hak ettikleri yüksek edebiyat yapıtlarıyla buluşmasının yolunu açacaktır. Yetişkinlere düşen, başarıyla kitaplaşmış nitelikli edebiyat eserlerini bilmek, çocuklara ve gençlere bu kitapları önermek, onların hoşlanarak okuyacakları kitaplarla buluşmaları için vesileler, bahaneler yaratmaktır. Arkası kendiliğinden gelir.

İnsanın çocukluk yaşamında bu büyüü değişimi/dönüşümü yaratabilecek güce sahip en önemli meslek, öğretmenliktir. Çocukların, gençlerin yaşamına aileleri kadar, hatta bazen daha da çok dokunabilenler öğretmenlerdir. İnsanın biricikliğine, onun var oluş değerine odaklanan yeni eğitim anlayışı, bireysel hak ve özgürlüklerin gelişmesine de en yüksek katkıyı sağlayabilir. Çünkü kitap okumak, hele edebiyat okuru olmak, bütünüyle bir kişisel özgürlük meselesidir. İnsanlar, diledikleri her konuda, diledikleri tema, tür ve felsefede hazırlanmış kitapları edinme, okumayı deneme, hoşlanma ya da hoşlanmama hakkına sahiptirler. Üstelik bu hak, doğduğumuz günden itibaren başlar; salt yetişkinlikte değil, çocukluk ve gençlik yıllarımızda da geçerlidir.

Günümüzün yetersiz eğitim politikalarının dayattığı gibi, kendi istediğimiz, uygun gördüğümüz kitapları, bizim istediğimiz sürelerde zorla okutarak, üstelik peşi sıra gereksiz birtakım sorulara cevap vermelerini bekleyerek çocuklarımıza, gençlerimize kitap okuma zevki kazandırmamız mümkün değil. Onlara sabırla nitelikli edebiyat kitapları önermeli, dikkatlerini edebiyata, şiire, çizgi romana, bilimsel yayınlara çekebilmeli, her türden kitabın "tadına bakarak" okumayı denemelerine yöreklendirmeli, hoşlandıkları türlerde onları desteklemeli, asla ve asla engelleyici ya da belirleyici olmamalıyız. Nitelikli çok sayıda kitabı kendi iradesiyle seçerek, özenerek, isteyerek okumayı deneyebilen gençlerin, yetişkinliklerinde belli türlerin okuru olabildiğini görüyoruz. Hem çocuklarımıza güvenerek çok seçenikle buluşmalarını sağlamak hem de en nitelikli kitapları özenle yayımlamak zorundayız. İnsanların polisiye okudukları için katil olmayacaklarını, duygusal ve düşünsel gelişimin ters köşesinde, hep uyanık bekleyen cehalet ve bağınazlık yüzünden elini kana buladığını unutmamalıyız.

İnsanın düşünsel gelişiminde çok önemli bir araç olan kitapla kuracağı edilgen ilişkinin temelinde, bireysel zekâsıyla, kitabın sunduğu dil estetiği ve görsel estetik arasında kurulan görünmez köprüler, duygusal bir alışveriş yatar. Bu alışverişin formülü, her insan için değişken olabilen doğru kitap-doğru zamandır. Yazan yazar da eğiten öğretmen de seven ve esirgeyen aile de edebiyat okuru olmadan, çocuklar için edebiyattan ve okumaktan söz etmek mümkün değildir. Edebiyat, insanın yaşamına dokundukça büyüü izler bırakır. İşte bu büyüü izler, insanları, toplumları kötülüklerden, savaştan, korkulardan uzaklaştırabilme gücüne sahiptir. Edebiyat, bütün canlıların barış içinde, mutlulukla yaşayabileceği, bilimle, sanatla, adaletle işleyen bir dünya yaratmak için gereklidir.

İşte, Günışığı Kitaplığı Eğitimde Edebiyat Seminerleri bütün bu temel gerçeklerin ve yaklaşımların, öğretmenler ve eğitimciler tarafından bilinmesini, anlaşılmasını, benimsenmesini sağlamak amacına yöneliktir. Çağdaş çocuk ve gençlik edebiyatının öğrenime yansımaları sağlamak, geleceğin edebiyat okurlarını yaratmak, çoğaltmak adına başlatılan bir umut projesidir.

# DEDE KORKUT ÖYKÜLERİNDE ÇOCUK EĞİTİMİ

**Gülcan UYUMAZ**

Dokuz Eylül Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi, Öğretmen

## Özet

*Dede Korkut Öyküleri Türk kültürünün en önemli yapı taşlarından biridir. Bu hazineden yararlanmak ve öykülerde bulunan mesajları çocuk eğitimi açısından yorumlamak yararlı olacaktır. Bu çalışmamızda Dede Korkut öyküleri birçok açıdan incelenerek, öykülerde yer alan eğitsel öğelerin üzerinde durulacaktır. Ayrıca; erdemli insan nasıl olmalıdır? Toplumda saygınlık nasıl kazanılır? Kadının toplumdaki yeri nedir ve ne olmalıdır? Aile kavramı ve Çocuk Eğitimi konuları da incelenerek öykülerin çocuk eğitimine katkısı ortaya konacaktır.*

*Anahtar Sözcükler: Dede Korkut, çocuk, eğitim.*

## Abstract

*Stories of Dede Korkut are one of the most important building structures of Turkish culture. Take advantage of this treasure, and short stories will be useful to interpret the messages in terms of children's education. This study examined many aspects of the stories of Dede Korkut, the stories will focus on the educational elements. Also, How should a virtuous man? How to win respect in the community? What is the place of women in society and what should it be? The concept of Family and Child Education Topics of stories examining the contribution to the education of children will be exposed.*

*Key Words: Dede Korkut, children, education.*

## Dede Korkut Kitabı Hakkında

Asıl adı "Kitabe-i Dede Korkut alâ Lisan-ı Taife-i Oğuzan" olan ve günümüzde Dede Korkut Öyküleri olarak bilinen hikayeler gerek Türk edebiyatının gerekse de Türk tarihinin mihenk taşlarının başında gelir.

Prof. Dr. Fuat Köprülü'nün şu cümlesi Dede Korkut kitabının önemini çok iyi ifade etmektedir. Köprülü "Bütün Türk Edebiyatını terazinin bir gözüne Dede Korkut'u öbür gözüne koyarsanız yine Dede Korkut ağır basar." diyerek Dede Korkut kitabının Türk Edebiyatındaki yerini çok iyi belirlemiştir.

Peki, nedir bu kitabı bu kadar önemli kılan?

Evrende toprak hariç her şeyin bir kökü vardır. Bitkilerin, hayvanların ve insanların bir soy ağacı vardır. Kendi köklerini bilmek her millet için bir zarurettir. Türk milletinin geleneklerini, göreneklerini, dilini, toplumsal yaşantısını, siyasi yapılanmasını, aile kültürünü bu kadar iyi yansıtan başka bir eser daha yoktur.

Fikret Türkmen, Dede Korkut kitabı ile ilgili şunları söylemiştir: "Dede Korkut kitabı hakikaten Fuat Köprülü'nün de söylediği gibi Türk edebiyatının sadece edebiyat olarak değil çok yönlü olması dolayısıyla Türk folklorunun Türk tarihinin Türk coğrafyasının folklorun içinde sayabileceğimiz Türk örf ve adetlerinin kısacası Türk'ün dünyaya bakışının bir aynası gibi. Bu yüzden Dede Korkut'un metinlerini incelerken tek yönlü baktığımız zaman elbette o baktığımız yöne göre birtakım malzeme bulursunuz ama birkaç yönden baktığımız zaman birden bire Dede Korkut'un derinleştiğini, gerçekten Türk'ü bütünüyle anlatmaya çalışan bir eser olduğunu görürsünüz. Bunun o kadar çok örnekleri var ki tek kelimesinden tutun da cümlesinden anlatılan olaylara ve bunların içerisindeki samimi olarak duyduğu ilk heyecanlara göre hepsi peyderpey Dede Korkut'ta aksetmiştir. Dolayısıyla Dede Korkut'ta şöyle bir kronolojik konu sıralaması yapılabilir. Doğumdan ölene kadar bir insan hayatındaki bütün dönemleri ilgilendiren her türlü örf, âdet gelenek, inanç sistemi ve bunlara bağlı olarak kelime hazinesini Dede Korkut'ta bulabilirsiniz" (Bize Göre, sayı 9, s.40).

Dede Korkut kitabının bugün iki nüshası bulunmaktadır. Bunlardan biri Dresten'de diğeri ise Vatikan'dadır. Bu nüshalardan hareketle eseri ilk olarak Prof. Dr. Muharrem Ergin bilimsel bir çalışma sonucu yayımlamıştır.

Dede Korkut kitabının Dresden nüshası bir giriş ile on iki destansı hikâyeden oluşmaktadır. Vatikan nüshasında ise girişten başka hikâyelerin yalnız altı tanesi vardır. Bu altı hikâyenin de ancak beşi tamamdır (Ergin, 1989: 3).

Dede Korkut kitabı genel olarak Oğuz Türklerinin yaşayışlarını ve mücadelelerini anlatır. Hikâyelerin yazıya geçiriliş tarihi tam olarak bilinmemektedir. Ancak genel kanı XV. yüzyılda yazıya geçirilmiş olduğu yönündedir.

### **Dede Korkut Kimdir?**

Dede Korkut'un kim olduğu kesin olarak bilinmemektedir. Hakkında söylenenler kesin olmamakla birlikte Dede Korkut'u tanımlar niteliktedir. O Türklerin bilicisidir. Tanrı katında önemli bir yere sahiptir. Nitekim Dede Korkut kitabının başında Dede Korkut şöyle tanımlanır: *Resul Aleyhisselam zamanına yakın bayat boyundan Korkut Ata derler bir er ortaya çıktı. Oğuz'un o kişi tam bilcisi idi. Ne derse olurdu. Gaipten türlü haber söylerdi. Hak Teâlâ onun gönlüne ilham ederdi.*

*Korkut Ata söyledi: Ahir zamanda hanlık tekrar Kayı'ya geçecek. Kimse ellerinden almayacak ahir zaman olup kıyamet kopuncaya kadar. Bu dediği Osman neslidir, işte sürüp gidiyor. Ve daha nice buna benzer söz söyledi.*

*Korkut Ata Oğuz kavminin müşkülünü hallederdi. Her ne iş olsa Korkut Ata'ya danışmayınca yapmazlardı. Her ne ki buyursa kabul ederlerdi. Sözü'nü tutup tamam ederlerdi.*

Dede Korkut halk rivayetlerine göre "aydın, berrak gözlü dev kızından meydana gelmiştir. Boyu altmış arşın imiş, yani azman imiş. Gençliğinde bile bile yorganın altından ayağını bacısı Ak Tokmak'ın ayağına deşirdiği için ölümünden sonra bu uzun ayak mezarından hep dışarı çıkmıştır. Ona yorulan atasözlerinden birinde de Dede Korkut doğumunu şöyle anlatıyor: Ap-alaca çilekten öndüm ben Dede Korkut; bir katre murdar meniden döndüm ben Dede Korkut, ala gözlü dev kızından doğdum ben Dede Korkut (Gökyay, 2004: CXX).

Orhan Şaik Gökyay Dede Korkut'la ilgili şöyle bir rivayet anlatır: "Dede Korkut hastalara ve yardıma muhtaç insanlara çok yardım ettiği için Allah katında makbule geçmiştir ve Allah, Dede Korkut aklından ölümü geçirmediği sürece onun canını almayacağını Dede Korkut'a rüyasında söyler. Dede Korkut uzun yıllar yaşar aklından ölümü geçirmeden ancak bir gün bir kuzuyu kovalayıp da yakalayamayınca "Ben ölmezsem sen yakalarım." deyince yaptığı hatayı anlar ve uzun süre ölümden kaçır. Kaçtığı her yerde ölüm ensesindedir. En sonunda bir nehir üzerinde yaşar ve hiç uyumaz ancak uykusuzluğa dayanamayıp uyuduğunda zehirli bir yılan tarafından ısırılır ve ölür (Gökyay, 2004: CXXI-CXXII).

Özetle Dede Korkut; gelecekte haberler veren ermiş bir kişi, çocuklara ad koyan ulu bir bilge, savaşlarda taktik veren iyi bir rehber, hastalara şifa dağıtan iyi bir hekim, çok iyi kopuz çalan güçlü bir ozan, duası kabul edilen iyi bir din adamı, öğüt verici bir öğretmen, olayları ustalıklı anlatan güçlü bir edebiyatçı, halkın derinlerini dinleyen ve çözümler üreten iyi bir psikologdur.

### **Eğitim Kavramı ve Çocuk Eğitimi Üzerine**

Eğitim genel anlamıyla bireyde davranış değiştirme sürecidir. Eğitim geniş anlamda bireyin toplum standartlarını, inançlarını ve yaşam yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir (Demirel ve Kaya, 2001: 4).

Eğitim, toplumun sosyal kurumlarından bir tanesidir. Her çocuk belirli bir aile içinde doğar, belirli bir sosyal tabakanın dilini ve görgü kurallarını öğrenir (Ergün, 1992: 1).

Eğitim, insan yaşamının vazgeçilmez bir sürecidir. Çünkü insan eğitimle şekillenir ve kendi kişiliğinin gizli güçlerini keşfeder. Eğitim sadece eğitim kurumlarında olmaz. Bugün şu kabul edilen bir gerçektir ki eğitim anne karnında başlar ve ölüme kadar devam eder. O halde kişinin ailesi, sosyal çevresi ve bulunduğu toplum onun şekillenmesinde birinci derecede önemlidir.

J.J.Rousseau eğitimin önemini şu sözlerle ifade eder; "Bitkiler tarımla, insanlar eğitimle yetiştirilir. Doğduğumuzda sahip olamadığımız ve büyüdüğümüzde gereksinim duyduğumuz her şey bize eğitimle verilir." (Rousseau, 2010: 56).



Çocuk eğitimi üzerinde duran Rousseau bu konuda doğayı örnek göstererek çocukların geçirdiği her zorluğun onları güçlendirdiği üzerinde durur."Doğayı gözlemleyin ve size çizdiği yolu izleyin. O, çocuklara durmadan alıştırma yaptırır, her türlü denemelerle onların mizaçlarını sertleştirir, onlara erkenden üzüntü ve acının ne olduğunu gösterir, çıkmaya başlayan dişler ateşlerini yükseltir, çok şiddetli karın ağrıları içinde kıvranırlar" (Rousseau, 2010: 20).

Çocuk eğitimi son dönemlerde üzerinde çok durulan bir konudur. Çünkü büyük önem arz eder. Çocuklar, milletlerin gelecekteki halleridir. Bu sebeple uluslarını ileri götürmek isteyen toplumlar çocuk eğitimine büyük önem verirler.

Bir çocuğun eğitimi anne karnında başlar. Sonraki aşamada içinde bulunduğu aile ve sonrasında toplum ona şekil verir. Bu bağlamda Dede Korkut öyküleri Türklerin toplumsal, sosyal ve siyasal hayatının aynası niteliğinde olduğu için verdiği mesajlar çocuk eğitimi açısından son derece önemlidir. Nitekim geçmişinden ders alan milletler geleceğe daha öz güvenle bakarlar.

Bugün MEB'in 100 temel Eser arasında saydığı Dede Korkut Öyküleri'nde çocuklar için oldukça etkili mesajlar yer almaktadır. Şu bir gerçektir ki çocuklar okudukları kitaplardan, izledikleri filmlerden ziyadesiyle etkilenirler. Bu nedenle onlara doğru dersler çıkarabileceği yayınları sunmak biz eğitimcilerin ilk ve en önemli görevleri arasındadır.

## **Dede Korkut Öykülerinde Saptanan Eğitim Öğeleri**

### **a. Toplum ve Çocuğun Toplumsallaşması**

Toplum, bireyin içinde şekillendiği güçlü bir yapıdır. Bu nedenle onun eğitiminde çok önemlidir. İnsan gelişimi biyolojik olgunlaşma ve sosyalleşmedir. Hayat boyu süren sosyalleşme toplumun bir bireyi olma sürecini içerir. Bunun için insan sosyokültürel çevreyle sürekli etkileşim içindedir (Kağıtçıbaşı, 2010: 56).

Dede Korkut öykülerinde de toplum kavramı çok önemlidir. Kahraman için çevresinde insanların ne dediği çok önemlidir. Örneğin; Kan Turalı, Selcen Hatun'u almak istediğinde onu önce kızgın boğayla dövüştürürler, sonra karşısına çıkarılan aslanı da alt edince son aşama olarak deveyle savaştırırlar. Yorgun yiğit deve karşısında pes edeceken kırk yiğidi şu sözleri söyler ve Kan Turalı kendine gelir." *Güçlü Oğuz iline haber ulaşacak Kanlı Kocaoğlu Kan turalı ne etmiş diyecekler, yaşlı genç herkes söz edecek karı koca kalmayacak dedi kodu yapmayan. Aksakallı baban bunalıp üzülecek, Yaşlılık olmuş anan kanlı yaşlar dökecek* (Bek, 2008:140).

Bu sözle Kan Turalı'yı etkiler çünkü toplumun ileri gelenleri ondan başarı bekler. Yani bir genç saygı görmek istiyorsa başarılı olmalıdır. Ana ve babasının itibarını düşürmemelidir.

Benzer şekilde yeni yetişmiş Oğuz yiğitleri için toplumdaki övgü duyma son derece önemlidir. Yaptıkları başarı ya da başarısızlık onların toplum içindeki konumlarını etkiler. Bu nedenle toplum içinde kişiyi onurlandırma ne kadar önemliyse eleştirme de o kadar can sıkıcı bir durumdur. Örneğin Beğil Han, Bayındır Han'ın isteği üzerine Gürcistan sınırında bekçilik yapan yiğit bir Oğuz eridir. Üstün güçleri vardır. Bayındır Han'ı ziyaret ettiği bir dönemde Bayındır Han onun adına bir av düzenler. Her yiğit sırasıyla atını, kılıcını ya da kendi üstün yeteneklerini överken Salur Kazan ise Beğil'in yeteneklerini över ve onun avını okla veya kılıçla değil de bizzat kendi el gücüyle yakaladığını dile getirir. Bu durum elbette Beğil'in hoşuna gider, Çünkü Salur Kazan gibi büyük bir beyden bu sözleri işitmek toplum içinde ona büyük bir değer kazandırır. Görülüyor ki kahraman için toplumda saygı görmek son derece önemlidir. Ancak Salur Kazan'ın aksine Kazan Bey "Bu beceri atın mıdır, erin midir?" diye sorar ve oradakiler erindir derler ancak Kazan Bey "Yok, at işlemezse, er övünmez, beceri atındır (Berk, 2008: 173) deyince Beğil'i küstürür.

Beğil olayında da görüldüğü gibi başarılı olmak değer görmekle paraleldir. Toplumda saygı kazanmak sadece başarı ve yetenekle mümkündür. Bu mesaj toplumda değer görmek isteyen bir çocuk için doğru bir mesajdır ve günümüzdeki gibi sıra dışı durumlar yaratıp alay konusu olarak toplumda yer edinmemeye yanlısının çok ötesindedir.

Öykülerde yer alan kahramanlar yiğit ve civanmerttir. Beyler ya da Hanlar da buldukları mevkiye çalışarak, çaba sarf ederek gelmişlerdir. Uşun Koca'nın korkusuz ve yiğit oğlu Egrek Bayındır Han'ın divanına istediği gibi girip çıkmış ve toplantılarda başköşeye oturmuştur. Bu durum diğer beyleri rahatsız eder. Çünkü hepsi bu mevkiye çalışarak ve başarı kazanarak gelmiştir. Nitekim itirazları kabul görür ve Egrek bu mevkiyi hak etmek için bir şeyler yapması gerektiğini fark eder.

Tüm bunlar gösteriyor ki saygınlık ve değer görme başarı sonucu elde edilen bir değerdir.



## b. Aile Birliği Kavramı (Anne-Baba-Kardeş Sevgisi)

Aile, kavramı genel geçerliliği olan ve sosyal grup ile aile fertleri arasındaki ilişkileri içeren ve aynı zamanda âdetleri, örfleri, görenekleri ile gelenekleri bulunan kültür unsurlarını içerisinde taşıyan bir birimdir hatta bir sosyal sistemin adıdır (Nirun,1994: 17).

Dede Korkut hikâyelerinde ailenin büyük yeri vardır. Çok sağlam ve köklü bir aile hayatı dikkatimizi çekmektedir. Oğuz ailesinde fertler arasında tam bir dayanışma ve sağlam esaslar üzerine oturtulmuş karşılıklı sevgi ve saygı vardır. Ailenin mesuliyetini anne ve baba birlikte üstlenmişlerdir. Aile ile ilgili kararlarda anne de baba kadar söz sahibidir ve çocuklar üzerinde etkilidir. Oğuz aile yapısındaki bu eğilim Türklerdeki kadın - erkek eşitliğini sosyal hayatta olduğu gibi ailede de kadına eş değer bir yer verilisinin tabii sonucudur (Arsev, 2009: 16).

Fikret Türkmen; destanlardaki aile motifi hakkında şunları söylüyor; “Aileye son derece saygılı. Ailesiz hiçbir şey yok. Her türlü harekette aile söz konusu. Kadın ve evlat bunların ikisi son derece önemli. Hikâyelerin hemen hemen hepsinde bunlar var. Çocukları, kadını tarif ederken hepsinde eve göre tarif ediyor. Tarifini hep ev üzerinden kuruyor. Bu bize iki şeyi hatırlatıyor. Bir Yunus Emre’de gördüğümüz yerleşme bediresi. Göçerlikten yerleşmeye doğru” (Bize Göre, 2009: 42).

Ailede anne ve babaya saygı ve sevgi esastır. Örneğin hikâyelerde geçen “O zamanlarda oğul babanın sözünü iki etmezdi, öyle yapsa oğlanı kabul etmezlerdi.” Sözünden de anlaşıldığı gibi evlat babaya saygılı olacak aksi takdirde kabul göremezdi.

Yine babaya duyulan sevgi ve saygıyı hikâyelerde sık sık geçen “Kara başım feda olsun babam sana.” ifadelerinde de anlamak mümkündür.

Dede Korkut dua ederken “Ak saçlı ananın, ak saçlı babanın yeri cennet olsun” şeklinde dua etmesi de anne ve babanın ne kadar değerli olduklarının bir diğer kanıtıdır.

Anne ve baba dışında ailenin diğer fertlerine de büyük sevgi duyulur. Örneğin kardeşinin Tepegöz tarafından öldürüldüğünü duyan Basat kardeşi için çok üzülür ve hayatını tehlikeye atarak Tepegöz ile savaşmayı göze alır ve kardeşi için şunları söyler: “Geniş yerde dikilmiş otağların, o zalim yıktırdı mı ola kardeş, yürük olan atlarını tavlasından, o zalim seçtirdi mi ola kardeş, karanlık gözlerimin aydını kardeş, kardeşimden ayrılmam (Berk, 2008: 164).

## c. Kadın ve Kadına Verilen Değer

Kadın ve onun toplumdaki konumu toplumların medenilik düzeyleriyle paraleldir. Türk toplumunda kadının rolü yaşanan tarihi ve siyasal olaylarla şekil değiştirse de Dede Korkut öykülerindeki yeri tartışılmazdır. Bilindiği gibi Dede Korkut öykülerinin yazıya geçiriliş dönemlerinde İslamiyet’in etkisi esere de yansımıştır. Bir geçiş dönemi eseri olması kadın figürünü de etkilemiştir elbette.

Dede Korkut kitabının mukaddimesinde kadınları dört gruba ayırır. *Karılar dört dürlüdür; birisi solduran sopdur, birisi tolduran topdur, birisi ivün tayacı oldur ki yazıdan yabandan ive bir konuk gelse, ir adam ivde olmasa, ol anı yidirür, içürür, ağırlar, azizler gönderir. Ol Ayise Fatıma soyudur hanum. Anun bebeklerü yetsün. Ocagına bunculayın avrat gelsün. Geldük ol kim solduran sopdur: Sadabança yiründen örü turur, elin yüzün yumadan tokuz bazlanbaç ilen bir külek yogurt gözler, toyunça tıka basa yir. Elin böğrüne urur aydur: Bu evi harab olası ire varaldan berü daha karnım toymadı, yüzüm gülmedi, ayagım pasmak yüzüm yasmak görmedi, dir. Ah ne olaydı bu öleydi. Birine dahi varayidüm. Umarımdan yahsi uyar olayıdı, dir. Anun kibisünün hanum bebekleri yetmesün. Ocagına bunçulayın avrat gelmesün. Geldük ol kim tolduran topdur. Depidinçe yerinden öri turdı. Elin yüzün yumadan obanın ol uçından bu uçına, bu uçundan ol uçuna çarpıstırdı, kov kovladı. Din dinledi. öyledençe gezdi. Öyleden sonra ivüne geldi. gördi kim, ogrı köpek yike tana ivünü birbirüne katmış tavuk kümesine sığır tamına dönmis, komsularına çağırır ki, kız Zeliha, Zübeyde, Ürüveyde, Çan kız, Çan Pasa, Ayna Melek, Kutlu Melek ölmeye yitmeye gitmemisdüm, yatacak yirüm yine bu harab olası yir idü. Nolaydı benüm ivüme bir lahza bakaydinuz. Konsu hakkı Tanrı hakkı diyü söylerler. Bunun kibisünün hanum bebekleri yetmesün. Ocagına bunun kipi avrat gelmesün. Geldük ol kim nice söylesen bayagıdır. Öte yazıdan yabandan bir ulu konuk gelse, ir adam ivde olsa, ana dise ki: Tur ekmek getir yiyelüm, bu da yisün dese, pismis etmegün bakası olmaz, yimek gerekdür, avrat aydur: Neyleyim bu yıkılacak ivde un yok, elek yok deve degirmenden gelmedi dir. Ne gelürse benüm sagırma gelsün diyü elin götine urur. Yönün anaru sagırısın erine döndürür, bin söyler isen birisini koymaz erün sözünü kulagina koymaz. Ol Nuh Peygamberin esegi aslıdur. Andan dahı sizi hanum Allah saklasun Ocagınıza bunçulayın avrat gelmesün (Ergin,1898: 76).*

Burada dört kadın tipi ön plana çıkartılmış, bu kadın tiplerinden üçünün istenilmeyen, birinin ise istenilen bir kadın tip olduğunu görmekteyiz. Arzulanan kadın tipi misafirperver, çalışkan, evde erkeği olmasa bile onun yerini doldurabilecek güçte bir kadındır. Güçlüdür evini tek başına çekip çevirebilir bu noktada erkekle eşittir. Ayrıca bu tipteki kadınların soylarının devam etmesi arzulanmaktadır. Yani sadece anne genetik etken değildir elbette. Çünkü doğacak çocuğu yetiştirecek, büyütecek, eğitecek olan odur ve bu yüzden çok önemlidir. Bu bağlamda kadın gelecek nesillere şekil verecek en yetkin kişidir ve toplum için çok önemlidir.

Öykülerde kadınlar erkeklerinin yanında yer almış ve ikinci planda kalmamıştır. Hatta onlara akıl verirler. Örneğin Kan Turalı babasının koyduğu şartları yerine getirip Selcen Hatun'u alır ve yola koyulur. Yolda yorulunca dinlenmek ister ve uykuya dalar. Ancak Selcen Hatun uyumaz çünkü tehlikeyi sezer. Nitekim de haklı çıkar ve düşmanlar geldiğinde Kan Turalı'yı gafil avlanmaktan kurtarır. Ayrıca ona savaş taktikleri verir. "*Bey yiğit, baş esen olsa börk(başlık) bulunmaz mı olur? Bu gelen kâfirler çoktur, savaşalım, dövüşelim, ölenimiz ölsün, diri kalanımız obaya gitsin*" (Berk, 2008: 144) diyerek hem cesaretini ortaya koyar hem de Kan Turalı'ya yol gösterir.

Oğuz Beyleri hikâyelerde her ne kadar başkahraman gibi gözükse de olayların ince noktalarını yakalayıp çözüme ulaştıran onların hanımlarıdır. Kadınlar genellikle yapıcı ve uysal yapılıdır. İnsan psikolojisinden anlarlar ve bilinçli hareket ederler. Örneğin Begil Han Kazan Bey'in kendindeki hüneri görmeyip gösterdiği başarıyı ata bağlaması Begil Han'ı çok öfkelenir. Bu öfke dolu haliyle evine gelen Begil Han o kadar öfkeli ki her zaman sevdiği başını okşadığı çocuklarını bile gözü görmez. Hatunu eşindeki kızgınlığı hemen fark eder ve yanına usulca yaklaşır derdini anlatmasını ve rahatlamasını sağlar ve ona şöyle bir yol gösterir: "*Yiğidim, Bey yiğidim, padişahlar Tanrı'nın gölgesidir, padişaha asi olanın işi doğru gitmez; arı gönülde pas olsa şarap açar. Sen gideli Han'ım orada yatan ala dağlarında avlanılmamıştır. Ava git de gönlün açılsın*" (Berk, 2008: 176) diyerek aslında ne kadar akıllı olduğunu gözler önüne serer. Beyinin psikolojisini anlamış ve öfkesini kontrol edebilmesi için ona bir çözüm yolu göstermiştir. Eğer karısı Begil Han'ı sakinleştirmese daha kötü sonuçlar ortaya çıkacak ve Oğuz Beyleri kendi içinde savaşa tutuşacaktır.

Herkesçe bilinen Deli Dumrul öyküsünde Tanrı'ya karşı gelen Deli Dumrul'a hiç kimse canını vermek istemez. Ancak karısı büyük bir vefa örneği göstererek kocasına canını vermeyi kabul eder. Hayatta yapılabilecek en büyük fedakârlık elbette canından vazgeçmektir.

Aynı hikâyede Deli Dumrul karısından son bir helallik almaya gidince ona şunları söyler: "*Yüksek yüksek kara dağlarım sana yaylak olsun, tavla tavla koç atlarım sana binek olsun, penceresi altın otağım sana gölge olsun, katar katar develerim sana yük taşıyıcısı olsun, ağıllarda beyaz koyunum sana şölen olsun. Gözün kimi tutarsa, Gönülün kimi severse, sen ona var*" (Elips, 2005: 118).

Deli Dumrul'un bu sözleri akıl almaz bir fedakârlıktır. Çok sevdiği eşine belki hiçbir hukuki zorlama olmadan tüm mal varlığını bırakıp üstüne üstlük gönlünün istediği biriyle de evlenmesine rıza göstermesi kendi dönemi içinde değerlendirildiğinde oldukça medeni bir davranıştır. Bu da gösteriyor ki bir erkek öldüğünde kadının rahat etmesini arzulamakta ve onun bundan sonraki hayatında mutlu olması için gerekli fedakârlığı yapabileceğini gözler önüne sermektedir. Ancak ne Deli Dumrul'un bu fedakârlığı ne de eşinin canını verecek kadar gösterdiği büyük fedakârlık karşılıksız kalmayacak Tanrı onlara uzun ve mutlu bir yaşam armağan edecektir. O halde "*bencil olmamak ve fedakârlık yapmak karşılıksız kalmayacak kişi mutlaka sonunda mutlu olacaktır*" mesajını vermesi açısından bu öykü son derece önem taşır.

Kadın bir güzellik sembolü olduğu kadar sosyal hayat içinde de erkeğin yanında onun bir eşi ve ortağı olarak ortaya çıkmaktadır. Erkeğin dert ortağıdır, aile içinde fikirlerine değer verilir, kadın her haliyle sosyal hayatın içindedir ve toplum içinde aktif bir yeri vardır.

Tüm bunlar gösteriyor ki kadın Türk toplumunda hiçbir zaman erkeğin gerisinde kalmamıştır. Bu nedenle bu toplumda yetişecek bir çocuk geçmişine bakacak ve kadının değerini bir kez daha fark edecektir. Gerekirse onun için fedakârlılar yapacak ve onun bir birey olduğunu ve kendisinden önce olduğu gibi kendisinden sonra da bir hayatının olabileceğini kabul edecektir.

#### **d. Yardımlaşma-Birliktelik-Dayanışma**

Öykülerde vurgulanan diğer bir erdem ise birlik ve beraberliktir. Zorluklar dayanışmayla aşılar ve birlikten güç doğar mesajı sıklıkla göze çarpar. Örneğin Kazan Bey'in oğlu Uruz düşmana esir düşünce tüm Oğuz beyleri yardıma koşar. Birlikte savaşır tek güç olunca Kazan Bey düşmanı yener. Ancak savaş bittikten sonra Kazan Bey ganimetleri tek başına sahiplenmez. Savaşta çarpışan yiğitlere kaleler, topraklar verir. Bu da gösteriyor ki Oğuzlar düşmana karşı birlik olduğunda savaşları

kazanmaktadırlar. Nitekim Türk toplumunda birlik ve beraberliğin her dönemde önemli olduğunu “*Bir elin nesi var, iki elin sesi var; Birlikten kuvvet doğar, El el ile değirmen yel ile; Baş başa vermeyince taş yerinden kalmaz.*” gibi atasözlerinden de anlıyoruz.

Hemen hemen her öyküde güçlü Han’lar (Han Bayındır, Kazan Bey) büyük şölenler düzenleyerek Oğuz Beyleri arasındaki iletişimi canlı tutmaya özen gösterirler. Zengin beyler düzenledikleri bu şölenlerde hem gelen beylerden buldukları bölgenin durumlarıyla ilgili bilgi alırlar hem de onları yedirir içirirler.

#### e. Doğa ve Yurt Sevgisi

Öykülerde kahramanlar için yurt çok önemlidir. Onu korumak için canlarını bile feda ederler. Ayrıca doğa her zaman onların yardımcısı olmuştur. Hiçbir zaman onlara zorluk çıkarmamıştır. Ağaç, su, dağ, toprak onların dostu gibidir.

Düşman tarafından öldürülmeye götürülen Uruz son olarak ağaçla görüşmek ve “*Bre kafirler, aman verin aman. Tanrı’nın birliğine yoktur güman. Bırakın beni şu kaba ağaçla söyleşeyim.*” der ve ağaca şöyle seslenir; *Ağaç ağaç dersem sana arlanma ağaç, Mekke ile Medine’nin kapısı ağaç, Musa kelimin asası ağaç, Büyük büyük surların köprüsü ağaç* (Ergun, 2007: 45). Burada görülüyor ki Uruz için ağaç çok değerli bir canlıdır. Bunun yanı sıra dertleşecek bir dosttur. Gâvurların içinde tek dert ortağıdır.

Su da kutsaldır ve övgüye layıktır. *Şahbaz atların içtiği su, Ak koyunların gelip çevresine yattığı su, Kızıl develerin gelip geçtiği su, Yurdumun haberini biliyor musun söyle bana, Kara başım kurban olsun suyum sana* (Akvaryum, 2007: 37). Su da ağaç gibi kişileştirilmiş ve bir dost gibi sunulmuştur. Ayrıca kişi başını feda edecek kadar suyunu sevmektedir. Ayrıca su kutsal bir nitelik taşır. Salur Kazan seferden döndüğünde yurdunun işgal edildiğini görünce neler olduğunu anlamak için suya seslenir ve “*Hakkın yüzünü görmüştür bu su bana neler olduğunu söyler*” (Ergun, 2007: 38) diyerek onun kutsal yönünü vurgulamıştır.

#### f. Erdemli İnsan

Öykülerde kahramanlar güçlü oldukları kadar erdemli de olmak zorundadırlar. Çünkü tek başına güç yeterli değildir. İdeal insan, erdemli insan olmak ise çaba gerektirir.

Kusursuz olan tek varlık Tanrı’dır ve örnek alınması gerek varlık odur. Kazılık Kocaoğlu Yigenek esir düşen babasını kurtarmak için düşman kalesine gittiğinde tüm yandaşlarını kaybeder ve sonrasında Tanrı’ya yakarır. “*Yücelerden yücesin, Kimse bilmez nicesin, Sevgili Tanrı sen anadan doğmadın sen atadan doğmadın, kimsenin yiyeceğini yemedin, Kimseye zorbalık etmedin...*” (Berk, 2008: 156). Eğer bir kişi kusursuz Tanrı gibi olmak istiyorsa kimsenin yiyeceğini almamalı ve zorba olmamalıdır.

Eşler arasında **sadakat** güçlü bir bağıdır. Deli Dumrul’un karısı kocasının ona sunduğu tüm mal varlığı reddeder ve ona sadık kalmak istediğini şu sözlerle dile getirir: “*Senden sonra bir yiğidi sevip sarsam beraber yatsam, Alaca yılan olup beni soksun.*”

**Cömertlik** erdemli bir kişinin sahip olması gereken başlıca özelliktir. Özellikle öykülerin sonunda Dede Korkut dua ederken “Bu destan Deli Dumrul’un olsun benden sonra alp ozanlar söylesin anlı açık cömert erenler dinlesin.” diyerek dua eder ve toplum içinde anlı açık ve cömert insanların önemini vurgular. Ayrıca her yıl toy düzenleyen Kazan Bey düzenlediği bu şenliklerde ihtiyaç sahiplerine elbise, kaftan, çadır, otağ başışlar ve cömertliğini gösterir.

Deli Dumrul öyküsünde Deli Dumrul Tanrı’ya karşı gelmenin cezası olarak bir sınava tabi tutulur aslında. Kendi yerine ölecek başka birini bulması istenir. Bir bakıma Deli Dumrul’un kendi kendine bir iç muhasebe yapması sağlanır. Toplum içinde deli olarak nitelendirilen ve insanlardan zorla para alıp bunu da yitildiğin bir göstergesi sayan Deli Dumrul bu muhasebesinde görecektir ki onun için canını veren hiç kimse yoktur. Son çare akrabalık özelliğinden dolayı ana ve babasına giden ve oradan da boş dönen Deli Dumrul bir anlamda **sevilmediğini** anlamıştır. Azrail bile onunla dalga geçerek; *Bre deli gavat daha ne aman diliyorsun? Aksakallı babanın yanına vardın can vermedi, ak bürçekli ananın yanına vardın can vermedi. Daha kim kaldı can verecek san?* der (Elips, 2005: 117) ve Dumrul’un yaptığı kötülükler sebebiyle kimse tarafından sevilmediğini bir kez daha dile getirir.

Yalan söylememek en büyük erdemlerden biridir ve yalan söylemek nedir bilmezler. Bu sebeple on altı yıl düşman elinde kalan Bamsı Beyrek’in kanlı gömleğini getiren Yalancuk’a hemen inanırlar.

“Oğuz beyleri içinde yalan yoktu. Gömleği görünce inanıp hüngür hüngür ağlaştılar.” (Ramazan, 2005: 61) ifadesinden de bunu anlamak mümkündür.

Çocuğu olmayan Dirse Han sinirlenir ve nerede yanlış yaptığını düşünür. Bu sırada karısı ona yapması için bazı kurallar söyler. Eğer bunları yaparsa Tanrı katında dileklerinin gerçekleşeceğini düşünür. Karısı Dirse Han’a “Aç görersen doyur, Yalıncağ görersen giydir, borçluyu borcundan kurtar, tepe gibi et yiğ, göl gibi kırmız sağdır, ulu tay eyle hacet dinle, ola ki ağzı dualının bereketiyle Tanrı bize erdemli bir çocuk verir” (Akvaryum, 2007: 20). Dirse Han tüm bu iyilikleri yaparsa erdemli bir çocuğu olacaktır. Bu da gösteriyor ki iyi şeylerle ödüllendirilmek istiyorsan iyilik yapmalısın.

**Cesaret** de bir kahramanda bulunması gereken bir erdemdir. Kanlı Kocaoğlu evlenmek isteyen oğluna bulduğu kızın yurdunun zorluklarını anlatır ve oraya gitmemesi için oğlunu ikna etmeye çalışır. “Oğul senin gittiğin yerin yolları dolambaçlı dolambaçlıdır, atlı batıp çıkmaz, onun balçığı vardır, hay demeden baş getiren celladı vardır.” (Berk, 2008: 134) der. Ancak Kan Turalı söylenenlerden korkmak yerine daha çok cesaretlenip “Bu kadar işten korkan yiğit mi olur? Yiğit ere korku vermek ayıp olur, ya geleyim ya gelmeyeyim.” diyerek hayatta cesur olmanın ve risk almanın gerekliliğini vurgular.

### Öykülerden Çocuk Eğitimi Açısından Çıkarılacak Mesajlar

Öykülerden de gözleendiği gibi kahramanlar değer kazanma sürecinde çaba sarf etmişler ve başarılarını kanıtladıktan sonra toplum tarafından kabul görmüşlerdir. Kendini topluma kabullendirmek isteyen bir çocuk için bu önemli bir iletidir.

Öykülerin tümünde aile, anne ve baba kutsaldır ve onlara sevgi ve saygı esastır. Tarihinde bu değerlere verilen önemi gören çocuk, yaşadığı dönemde de ailenin kutsallığını kavrayacak ve anne ve babaya saygıyı bir ödev bilecektir. Öykülerde gözlenen önemli bir diğer nokta ise ailede annenin de en az baba kadar söz sahibi olduğu gerçeğidir. Ailenin kutsallığı kapsamında kardeş için gerekirse tüm zorluklar göze alınmalıdır mesajı da çocukların için önemli ve eğitici bir mesajdır.

Kadın toplumda büyük bir öneme sahiptir. Kadın hem iyi bir savaşçı hem iyi bir eş hem de iyi bir annedir. Dede Korkut’un yaptığı kadın tanımlamalarından ideal kadın tipi yeni yetişecek kadınlara bir model oluşturacaktır. Bu bağlamda kadın gelecek nesilleri şekillendiren en yetkili kişidir ve toplum için çok önemlidir mesajı da çocuklar için öykü içerisinde çıkarılacak diğer bir iletidir.

Sadakatin önemi birçok öyküde işlenmiş ve eşler birbirine sadakatle bağlanmaları gerektiği vurgulanmıştır. Yardımlaşma ve birliktelik esastır çünkü birlikten kuvvet doğar.

Doğa ve yurt kutsaldır ve sevimliye layıktır. Su, dağ, taş, ağaç kahraman için bir dosttur.

Erdemli insan cömert olmalıdır.

Haksız kazanç elde etmek doğru değildir.

İyilik eden iyilik bulur.

Cesur olmak ve gerektiği yerde risk almak başarı getirir.

### KAYNAKÇA

Arsev, Suay (2009) “Dede Korkut Hikâyelerinde Sosyal Hayat”. *Bize Göre Dede Korkut*, 25, 16-17.

Berk, Kemal (2008) “Dede Korkut Hikâyeleri”. *Bize Göre*, yıl:9, sayı:25. İstanbul: Bordo-Siyah Yayınları.

Ergin, Muharrem (1989) *Dede Korkut Kitabı-I*. Ankara: TDK Yayınları.

Ergun, Pervin (2007) *Dede Korkut Hikâyeleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Ergün, Mustafa (1992) *Eğitim ve Toplum*. Ankara: Ocak Yayınları.

*Dede Korkut’tan Çocuklara Seçme Hikâyeler* (2005) Ankara: Elips Yayınları.

*Dede Korkut Hikâyeleri* (2007) İstanbul: Akvaryum Yayınları.

Demirel Ö. ve Kaya, Z. (2001) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem Yayınları.

Gökyay, Orhan Şaik (2004) İstanbul: MEB Yayınları.

Rousseau, Jean Jacques (2011) *Emile*. İstanbul: İş Bankası Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Çiğdem (2010) *Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Nirun, Nihat (1994) *Aile ve Kültür*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Ramazan Ahmet (2005) *Dede Korkut Hikâyeleri*. İstanbul: Pariltı Yayınları.



# ***Çocuk Edebiyatı ve İnceleme***





# BEHİÇ AK'IN ÇOCUK KİTAPLARINDA ÇEVRE DUYARLILIĞI

**Yrd. Doç. Dr. Safiye AKDENİZ**  
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi

## Özet

Günümüz çocuk edebiyatı yazarlarından Behiç Ak hem okulöncesi hem de ilköğretim çağındaki çocuklar için kitaplar yazmaktadır. Çok farklı konuların ele alındığı bu kitaplarda yazar, günümüz insanının karşılaştığı güncel konulara dikkat çekmekte ve çocuklarda bu konulara karşı kendi düzeylerine uygun entelektüel bir duyarlılık yaratmaya çalışmaktadır. Çevreye duyarlılık bu konuların başında gelmektedir. Yazar, tabiata, tabiatı yaşayan ve tabiatın bir parçası olan her türlü varlığa ve canlıya, çevrenin ve kültürel mirasın önemli bir unsuru olan mimariye, eskiye ait her türlü eşyaya ve onun temsil ettiği yaşam ve algılayış biçimlerine karşı bir duyarlılık geliştirmekte, bu duyarlılığı çocuklara da kazandırmaya çalışmaktadır. Tüm bunları sevgi dolu bir ortamda ancak realiteden uzaklaşmadan ve çocukta geleceğe dair bir umutsuzluk oluşturmayacak şekilde aktarmayı başarmaktadır. Behiç Ak'ın kitapları bu yönüyle diğer çocuk kitapları arasında oldukça dikkat çekicidir. Bu çalışmada Behiç Ak'ın çocuk kitaplarından yola çıkılarak günümüz yazarlarının çocuklara estetik bir dünya sunmanın yanı sıra ne gibi mesajlar ilettikleri ve bunların ülkemiz ve dünya gündemiyle olan ilgisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Behiç Ak, çocuk edebiyatı, çocuk kitapları, çevre duyarlılığı.

## Abstract

Behiç Ak, who is one of the contemporary Turkish writers of children's literature, writes books for children of both preschool age and elementary education age. In his books, which address different subject matters, the writer draws attention to current issues experienced by today's people and tries to create an intellectual awareness in children towards these issues in accordance with their levels. Environmental awareness is the primary subject of significance addressed in his books. The writer creates awareness in children towards nature, all kinds of living beings that are a part of nature, architecture which is an important component of the environment and cultural heritage, and all kinds of objects belonging to the past and the ways of living and perception represented by these objects. He conveys these issues to children by creating a happy and loving environment which is not alienated from reality and which does not arouse pessimism in children. In this respect, Behiç Ak's books has a prominent place among other children's books. By zooming in Behiç Ak's books, this study aims to determine what kind of messages are conveyed in contemporary children's books besides illustrating an aesthetic world, and to evaluate the connection of these messages with national and international agenda.

Key Words: Behiç Ak, children's literature, children's books, environmental awareness.

## Giriş

Bilindiği üzere çevre ve çevre sorunları tüm dünya gündemini işgal eden başlıca konulardandır. Özellikle çoğalan çevre felaketlerinin ardından bu konunun önemi bir kat daha artmıştır. Çevre felaketleri sadece olduğu mekânı veya ülkeyi değil tüm dünyayı etkilemesi sebebiyle evrenin bir bütün olduğu fikrini insanlığa yeniden hatırlatmıştır. Bu amaçla dünyanın farklı yerlerinde birçok bilim adamı, çevre ve çevrenin korunmasıyla ilgili birçok bilimsel çalışma yürütmektedir. Konuyla ilgili bu türden çalışmaların yanı sıra yapılacak bir diğer önemli şey, çocukları çevre konusunda bilgili, uyanık ve duyarlı insanlar olarak yetiştirmektir. Edebiyat da dâhil olmak üzere güzel sanatların her dalı bu amaç için uygun bir zemin oluşturmaktadır.

“Çevre insanla birlikte tüm canlı varlıkları, cansız varlıkları ve canlı varlıkların eylemlerini etkileyen ya da etkileyebilecek fiziksel, kimyasal, biyolojik ve toplumsal nitelikteki tüm etkenlerdir” (Keleş ve Hamamcı, 1993: 21-22). Tanımdan da anlaşılacağı üzere çevre farklı kategorileri aynı anda içinde barındıran çok kapsamlı bir kavramdır. Fiziksel ve toplumsal çevre olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Fiziksel çevre ise, doğal çevre ve yapay çevre olmak üzere iki başlık altında değerlendirilmektedir. “Doğal çevre, doğal etki ve güçlerin oluşturduğu, insan müdahalesine maruz kalmamış veya böyle bir müdahalenin henüz değiştirmediği tüm doğal varlıkları ifade eder” (Özdemir, 1988: 10). Buna göre insan, hayvan ve bitki toplulukları, hava, su, toprak, yer kabuğunu oluşturan katmanlar, yeraltı

kaynakları, ormanlar, yeşil alanlar, vb. doğal çevre içinde yer almaktadır. Yapay çevre ise, “ İnsanlığın başlangıcından günümüze dek uzanan toplumsal ve ekonomik evrim sürecinde, büyük ölçüde doğal çevreden yararlanılarak insan eliyle yaratılan tüm değerleri ve varlıkları kapsamaktadır” (Altuğ, 1990: 9-10). Başka bir deyişle insanoğlunun, bilgi birikiminden yararlanarak doğal çevrede bulunan kaynakları kullanmasıyla yarattığı çevredir. Kentler, evler, yollar vb. yapay çevreyi oluşturmaktadır. Toplumsal çevre ise, “Bireyin dışında kalan, onun hem dolaylı hem de dolaysız biçimde ilişkide bulunduğu bütün insanlarla, kurumlardan oluşan çevre.” (Atasoy, 2006: 19) olarak tanımlanmaktadır. Mahalle yaşamı, komşuluk ilişkileri, alışveriş, eğitim, çalışma koşulları vb. gibi çok geniş bir yelpazedeki faaliyetler, bu kapsam içerisinde değerlendirilmektedir.

İnsanın, çevrenin çok önemli unsurlarından biri oluşu ve hem kendi cinsi hem de çevrenin diğer elemanlarıyla kurduğu ilişkinin fazlalığı ve çeşitliliği, onu çok daha karmaşık bir yapıya büründürmektedir. Bu sebeple bu çalışmada, malzemenin imkân verdiği ölçüde, çevrenin farklı boyutları ve iç içeliği ifade edilmeye ve buna uygun bir sınıflandırmaya gidilmeye çalışılmıştır.

Behiç Ak, çevre konusunda sadece düşünmeyen, aynı zamanda düşüncelerini farklı biçimlerde dile getiren önemli sanatçılarımızdandır. Alanımız gereği bu yazıda yazarın konuyla ilgili çalışmaları çocuk kitapları boyutunda ele alınarak incelenmeye çalışılacaktır. Bu amaçla öncelikle çevrenin tanımı yapılacak ve kısaca sınıflandırılması üzerinde durulacaktır. Ardından esas alınacak başlıklar belirtilecek ve incelenecek kitapların bir listesi verilecektir. Özellikle ilköğretimin ilk basamağı için yazılmış söz konusu kitaplarda bu konunun ele alınışı ve verilmek istenen mesajlar üzerinde durulacaktır.

Çevre incelenirken üstteki sınıflandırmaya da uygun olarak doğal ve yapay çevre ile sosyal çevre olmak üzere üç başlık benimsenmiştir. Bu yazıda bu üç başlık etrafında yazarın tabiata, yakın çevremize ve barındırdıklarına karşı sergilemiş olduğu yaklaşım konu edilmeye ve bu çerçevede verilmek istenen mesajlar belirlenmeye çalışılacaktır. Bu amaçla incelenecek olan kitaplar ise şunlardır: Yüksek Tansiyonlu Çınar Ağacı (1993), Gökdelen Giren Bulut (1994), Büyük Annem ve Miyop Ejderha (1995), Uyurgezer Fil (1997), Kedi Adası (1997), Karadeniz'deki Yunus (1997), Güneşi Bile Tamir Eden Adam (2010), Alaaddin'in Geveze Su Boruları (2008), Kedilerin Kaybolma Mevsim (2009), Vapurları Seven Çocuk (2009), Havva İle Kaplumbağa (2010), Pat Karikatür Okulu (2010), Galata'nın Tembel Martısı (2011). Yazarın aynı zamanda resimlemiş olduğu kitaplardan bir kısmı okulöncesi çocuklarına bir kısmı ise, ilköğretimin ilk basamağında okuyan genelde 8-10 yaş dönemindeki öğrencilere seslenmektedir.

## **Bulgular**

**Yapay Çevre (Ev, Sokak, Mahalle, Şehir):** Behiç Ak'ın çocuklar için yazmış olduğu kitaplarda karşılaştığımız başlıca çevrelerden biri, insan eliyle yaratılmış ve yaşanılan mekânı oluşturan ev, sokak, mahalle, şehir gibi fiziksel veya yapay çevre ile bunların temsil ettiği ya da imkân hazırladığı yaşam biçimleridir. Evler, mekân olarak ele alındığında, o evde sürülen yaşam biçiminin yanı sıra, evlerde kullanılan eşyalar da çevrenin önemli bir unsuru olarak karşımıza çıkar. Eşya ve eşyaya karşı geliştirilen tavır ise insanoğlunun hayatı algılayışı, ekonomik seçimleri başka bir deyişle parayı kazanma ve harcama biçimiyle yakından ilgilidir. İnsanoğlunun eşyaya takındığı tavırla diğer insanlara veya varlıklara karşı takındığı tavır arasında büyük benzerlikler vardır. Tasarrufun esas alındığı yaşam biçiminde insanla eşya arasındaki bağ daha samimi ve uzun süreli iken, insanı sürekli tüketime özendirilen günümüz yaşam biçiminde bu bağ, daha sınırlı ve samimiyetsizdir. Yapay çevreyi veya yakın çevremizi oluşturan ev, sokak, mahalle, semt, şehir başlığı altında ele alacağımız konuları çarpık kentleşme ve bundan kaynaklanan sorunlar alt başlığı altında değerlendireceğiz. Bu başlık altında ise “mimari eserlerin tahrip edilmesi”, “yalnızlık duygusu” ve “çevre kirliliği” alt başlıkları yer alacaktır.

## **Çarpık Kentleşme ve Bundan Kaynaklanan Sorunlar**

**a. Tarihi Binaların Tahrip Edilmesi:** “Vapurları Seven Çocuk” başlıklı kitapta yapay ve yakın çevremizi oluşturan ev, sokak, mahalle, semt, şehir, hem maddi varlıkları hem de burada sürülen yaşam biçimleriyle konu edilmekte, bu sebeple mekan-insan ilişkisi, insan- insan, insan-eşya ilişkisi üzerinden işlenmektedir. Yukarıda da ifade edildiği üzere bütün bu ilişki biçimleri birbirinden bağımsız değildir, aksine iç içe bir biçimde gerçekleşir. Bu yüzden insan mekân ilişkisi zorunlu olarak diğer ilişkilerle birlikte ele alınmıştır. Kitapta Fırat'ın masal anlatıcısı olan annesi Aysel Hanım, kardeşi Emre ve kedileri Tebeşir ile birlikte İstanbul Boğazi'nin kıyısında komşularıyla beraber sürdürdükleri mahalle hayatı hikâye edilmektedir. Mahallenin en önemli şahıslarından biri Meliha Hanım'dır. Meliha Hanım

yüzyıllık ahşap bir yalıda oturmakta, komşularına verdiği sazlı sözlü davetlerle geleneksel mahalle hayatını devam ettirmektedir. Fırat'ın en büyük tutkusu ise Boğaz vapurudur. Tatil günlerinde vapurla karşıya geçip balon satmak onun için aynı zamanda bir eğlencedir. Bir gün Meliha Hanım hasta ve yaşlı olduğunu artık tek başına yaşayamayacağını söyleyerek yalıdan taşınır. Bu olay mahallenin tüm düzenini bozar. Bir zamanlar müzik ve kahkaha seslerinin yükseldiği yalı, ıssız ve harabe bir görüntüye bürünür. Boğaz vapuru da eskidiği, müşterisi olmadığı bahanesiyle seferden kaldırılır. Güzelim iskele mevcut haliyle hiçbir işe yaramadığı gerekçesiyle lokantaya dönüştürülür. Mahalle halkının toplanıp vakit geçirdiği, eğlendiği iskele meydanı ise artık lokantaya gelenlerin arabaları için otopark olarak kullanılmaktadır. Meydanın ortasındaki çınar ağacı ise arabalardan görünmez olmuştur. Çınar ağacının dallarına astığı ürünlerini satan Hayati Bey de çınar ağacını terk etmek zorunda kalmıştır.

Kitabın sonunda Meliha Hanım tedavi olur ve evine döner. Böylece onun gidişyle öksüz kalan yaşlı kargalar da çatıdaki eski yuvalarına dönerler. Bahçedeki çiçekler, başka yerde anlamlarını yitiren eşyalar da yeniden hayat bulurlar. Artık meydan da otopark olmaktan çıkmıştır. Çünkü meydandaki dükkânların çoğu Meliha Hanım'a aittir ve o da dükkânlarını lokanta olarak kiralamaz. Eskidiği gerekçesiyle hurdalığa atılan boğaz vapuru da onu hurdalıktan kurtarıp elindeki plana göre yeniden inşa eden Fırat sayesinde seferlerine başlamıştır. Çocuklar da meydanlarına yeniden kavuştukları için çok mutludurlar. Mahalle sonunda eski günlerine dönmüştür.

Kitapta tasviri yapılan bu Boğaziçi mahallesinin başına gelenlerle günümüzün birçok güncel problemine dikkat çekilmektedir. Bunlardan en önemlisi daha fazla gelir elde etmek amacıyla kültürel mirasın önemli bir parçası olan mimari eserlerin kaza süsü verilerek yakılıp yıkılması, yerine estetik yoksunu çirkin beton binaların kondurulmasıdır. Yıkılmayan binaların ise çevredeki dokuya ters düşecek işlevlerle değerlendirilmesi çoğu kez lokantaya vb. ne dönüştürülmesidir. Ancak kitapta en az bu durum kadar dikkat çekilmek istenen bir diğer husus daha vardır: Bu ise aynı çevrede oturan, yaşayan insanların bu sürece nasıl ustaca dâhil ettirildikleri, bu tuzağa nasıl düşürüldükleri veya insanların bu tuzağa düşmelerine sebep olan bilinçsizlikleridir. Binaların aynı zamanda yaşam biçimimizi ve insan ilişkilerini de çok derinden etkilediği hatta bunun karşılıklı bir ilişki içerisinde olduğu ise dikkat çekilen bir diğer önemli konudur.

**b. Çevre Kirliliği:** Çarpık kentleşme ve betonlaşmanın şehirlerimiz üzerinde yarattığı önemli sonuçlardan biri doğal çevrenin tahrip edilmesi ve buna bağlı olarak ortaya çıkan görüntü ve gürültü kirliliği problemidir. Okulöncesi çocukları için kaleme alınan "Uyurgezer Fil" başlıklı kitapta özellikle gürültü kirliliği konu edilmektedir. Çevre kirliliğinin bir parçası olan gürültü kirliliği, tüm canlıların huzurunu ve sağlığını tehdit etmektedir. Şehre gelen yoksul bir sirkten sevimli elemanı fil Mambo sayesinde şehirli sessizlikle tanışır.

Kitap, "Bir zamanlar ülkelerin birinde büyük ve gürültülü bir şehir vardı." (Ak4, 2010: 2) cümlesiyle başlar. Böylece "büyük şehir"le "gürültü" kavramı arasında baştan bir ilgi kurulur. "Şehirde artık hayvanlar yaşamıyordu. Kediler, köpekler, kuşlar, tavuklar, horozlar ve civcivler gürültüye dayanamadıkları için şehri terk etmişlerdi." (Ak4, 2010: 5-6) cümlesiyle ise gürültünün sadece insanları değil tabiata ait diğer canlıları özellikle hayvanları rahatsız ettiği dile getirilir. Şehir yaşamının tabiatla barışık bir biçimde gerçekleşmemesi çocukların tabiata yabancılaşmasına sebep olmuştur. Bu yüzden çocuklar sirki görünce çok şaşırırlar. Hayatlarında hiç gerçek hayvan görmediklerinden, onları sadece oyuncaklarından, çizgi filmlerden ya da kitaplarındaki resimlerden tanıdıklarından, hayvanları oynayacak zannederler. Sirkten sevimli fili yaptığı gösterilerle tüm şehir halkının sevgisini kazanır. Ancak Mambo'nun bir hastalığı vardır: Uyurgezerdir. Geceleri binaların tepesine çıkıp yürümektedir. Şehir halkı Mambo'yu ürkütmemek, aniden uyanıp düşmesine sebep olmamak için çok sessiz hareket etmeye alçak sesle konuşmaya başlarlar. Böylece "Ne kadar alçak sesle konuşurlarsa birbirlerini o kadar iyi duyduklarını fark ederler" (Ak4, 2010: 15). Ancak Mambo şehir halkını rahatsız ettiği için mutsuzdur ve doktora gider. Doktor geceleri uyanmaması için ona kocaman bir uyku hapi verir. Mambo'yu binaların tepesinde görmeyen şehir halkı eski gürültülü hayatlarına geri dönerler. Ancak sessizliği özleyen halk Mambo'dan tekrar uyurgezer olmasını ister. Fakat sirk ertesi gün şehirden ayrılacaktır. Şehirli sabah kalktıklarına bir binanın tepesinde uyuklayan Mambo'yu görürler. Bu sırada Mambo arkadaşlarına şöyle demektedir: "Bütün şehirler bu kadar gürültülüyse, korkarım her yere benim heykelimi dikmek zorunda kalacaklar" (Ak4, 2010: 26).

Hikâyede büyük şehirlerin önemli çevre problemlerinden biri olan gürültü kirliliği konu edilmektedir. Gürültü kirliliği, bir zincirin son halkasını oluşturmakta, halkanın başında ise işsizlik ve bunun sonucu olarak yaşanan iç göç gelmektedir. Büyük şehirler sürekli göç almakta, büyümekte ancak alt yapıları buna paralel olarak büyüyememektedir. Büyük şehirlerde yaşanan gürültü, görüntü

vb. birçok kirliliğin başlıca sebebi budur. Hikâyede sorunun, Mambo tarafından çözülmesi, çözümün tabiatla veya tabiata saygılı bir yaşam biçiminde aranması gerektiği mesajını vermektedir. İnsanı doğadan uzaklaştıran yaşam biçimleri, onu mutsuz etmektedir. Bu durum özellikle çocuklar üzerinde çok daha kötü izler bırakmakta, onları yaşadıkları dünyaya yabancılaştırmaktadır. Yazar gürültü kirliliği çerçevesinde bu konuya vurgu yapmakta, insanları tabiata saygılı olmaya ve kendi tabiatlarına ters düşen bu yaşam biçiminden uzaklaşmaya çağırmaktadır. Kent halkına çözüm üreten Mambo'nun kendi doğal ortamından uzak, kendi doğasına ters bir yaşam sürüyor olması ise dikkati çeken bir diğer üzücü durumdur.

**c. Yalnızlık Duygusu:** Çarpık kentleşme ve bundan kaynaklanan problemlerin işlendiği bir diğer eser "Gökdelene Giren Bulut" başlıklı kitaptır. Çarpık kentleşme ve gittikçe artmakta olan betonlaşma sadece şehirlerin görünümünü değil, orada yaşayan insanların ruh halini, birbirleriyle olan ilişkilerini de etkilemektedir. Yalnızlık, sıkışmışlık ve yorgunluk duygusu, kendini doğal bir biçimde ifade edememe, insanlar arasındaki ilişkilerin zayıflaması vb., kötü şehirleşmenin sosyal ve psikolojik planda kendini gösterdiği başlıca problemlerdir. Okulöncesi çocukları için yazılmış kitapta, okulöncesi çocuklarının hayal dünyalarının genişliğinden de faydalanılarak mevcut yaşamın sıkıcılığından, yalnızlık ve sıkışmışlık duygusundan, nasıl kurtuluruz sorusuna cevap aranmaktadır. Hikâyenin konusu gökdelenlerle apartmanlarla dolu bir kentte geçmektedir. Hikâye bu kentin tasviriyle başlar: "Bir varmış bir yokmuş. Küçük dünyamızın, minik bir ülkesinin, minnacık bir kentinde, kocaman kocaman binalar varmış. Bu binalar öyle büyükmüş ki bulutları bile delip geçermiş" (Ak4, 2007: 1). Yazar dünyamızın kâinat içindeki küçüklüğünü ve binaların şehirlerde kapladığı yerin büyüklüğünü ifade etmek üzere "büyük", "küçük" zıtlığından faydalanmaktadır. Küçük bir erkek çocuğu olan Koko ve köpeği BonBon bulutlara tepeden bakan bu gökdelenlerden birinde yaşamaktadırlar. Koko ve BonBon'un sıkıcı hayatı, bir bulutun bir gün pencerelerinden içeri girmesiyle değişir. Bu yumuşak ve her şekle giren bulutlarla canları ne isterse onu yaparlar. Yumuşak bulut kâh bir at olur kâh bir koltuk. Derken buluttan bir uçak yapıp uçmaya başlarlar. Koko ile BonBon birbirlerine tutunmuş uçarlarken, birden gökdelenlerin birinin tepesinde, sağında, solunda, üzerinde hatta ceplerinde bir sürü kedi olan şişman bir kadın görürler. Kadın, "Aşağısı binlerce arabanın dönen tekerlekleriyle dolu. Zavallı kedilere yaşayacak yer kalmadı. N'apım? Ben de onları buraya çıkardım." (Ak4, 2007: 17) der. Derken binaların üzerindeki insanlar, şişman kadın ve kediler, Koko ve BonBon gibi kendilerini bulutların üzerine bırakırlar. "Bu arada Koko'nun aklına parlak bir fikir gelir. 'Bulutlardan bir kent yapalım ve ismini HOPALA HOP KENTİ koyalım.' der. Çok beğenirler bu fikri. Bir saat içinde, çaydanlık biçimli, mantar suratlı, tavşan kafalı, balık pencere, elma kapılı bir sürü ev yaparlar, hep beraber" (Ak4, 2007: 20). Yukarıdaki neşeli hayatı gören aşağıdakiler de bulutların üstündeki bu hayata katılırlar.

Bu hikâyede çevre, kendini iki boyutuyla hissettirmektedir: Çarpık kentleşme ile çarpık kentleşme ve onun gerisinde yatan sebeplere bağlı olarak insanların yaşadıkları büyük yalnızlık ve mutsuzluk duygusu. Gökdelenin içinde köpeğiyle vakit geçiren çocuk ile gökdelenin tepesinde kedileriyle oyalanan kadını bir araya getiren ortak yan yalnızlık duygusudur. Kendi kardeşiyle, annesiyle veya arkadaşlarıyla zaman geçirmesi veya kırdada, sokakta top oynaması koşturması gereken çocuk bir gökdelende köpeğiyle zaman geçirmekte; torunlarıyla, çocuklarıyla veya yaşlılarıyla olması gereken şişko kadın, bunların yerine kedileriyle ilgilenmektedir. Mevcut yaşam biçiminin bireyden aileye, aileden topluma kadar genişleyen yelpaze içinde insan ilişkilerini zayıflattığı, insanı yalnızlaştırdığı açıktır. İnsanı gökyüzüne sığınacak kadar bunaltan bu durumdan kurtulmanın başlıca aracı olarak hayal etme gücü ve tabiat gösterilir. Her şeyi hayal edebilen insanoğlu, alternatif çözümler üreterek tabiata saygılı yeni bir yaşam biçimi kuracak güçtedir.

**Doğal Çevre:** Behiç Ak'ın çocuk kitaplarında çevrenin ana unsuru olan tabiatla çok sık karşılaşırız. Tabiat, mekân olmanın ötesinde önemli bir yaşam kaynağı ve yeryüzündeki dengenin devamını sağlayan vazgeçilmez bir elemandır. Bütün bunlardan başka tabiat dünyayı anlamak, anlamlandırmak açısından insanoğluna sürekli ipuçları verir. Çocuk dünyasında ise tabiat çok daha farklı görevler üstlenir. Tabiat ve onun bir parçası olan bitkiler ve hayvanlar, çocukların en yakın dostu, oyun arkadaşıdır. Çocuk dünyayı onlar vasıtasıyla tanıyıp bazı tutum ve davranışları yine onlar vasıtasıyla öğrenir. Behiç Ak'ın kitaplarında tabiatın önemi çoğunlukla bitkiler ve hayvanlar çerçevesinde ele alınır.

**Ağaçların Tahrip Edilmesi:** "Yüksek Tansiyonlu Çınar Ağacı" başlıklı kitapta çınar ağacının şahsında tabiat ve tabiatın çocuğun dünyasındaki yeri ve önemi konu edilmektedir. Olay küçük bir sahil köyünde geçmektedir. Yüksek tansiyon hastası olan ve bu sebeple sürekli uyuyan İbrahim Bey, çocukları Ayşe ve Ahmet, çınar ağacı, köyün diğer çocukları, kediler ve köpekler kitabın başlıca kahramanlarıdır. Ayşe iri gövdesi ve koca göbeğiyle sürekli uyuyan babasını, olduğu yerde tüm görkemiyle duran çınar ağacına benzetmektedir. Bu yüzden çınar ağacının da yüksek tansiyon hastası



olduğunu düşünmektedir. Hatta bir gece rüyasında çınar ağacının yok olduğunu yerine babasının geçtiğini görmüştü. Nasıl kendisi bütün gün kuşları İsmayil, kedileri Sarman ile babasının iri gövdesi üzerinde evcilik oynayıp uyuyup vakit geçiriyorsa, “Köyün çocukları da çınar ağacının üstünde gezinir, şarkı söyler, piknik yapar, dallarında kurdukları salıncaklarda sallanırlardı. Balıkçılar, çınarın köklerine renk renk teknelerini bağlarlar, dallarına ağlarını takıp tamir ederlerdi. Kadınlar ise; renkli, renksiz, uzun kısa, benekli beneksiz çamaşırları, ağacın sağına soluna asıp kuruturlardı. Hatta köyün imamı bile çoğu zaman, “Cemaat nerede, ben orada.” deyip köydeki camiye terk eder; ezanı, çınarın tepesine kurduğu derme çatma minarenden okurdu” (Ak1, 2010: 10).

Bir gün Ayşe kedisi Sarman, kuşu İsmayil ile babasının göbeğinin üstünde uyurken, kardeşi çınar ağacının kurduğu ve bu sebeple kesildiği haberini getirir. Ayşe şaşkınlıkla ne yapacağını bilemez. Önce hasır şapkasının yanındaki kirazları ısırır. Sonra da babasının boynuna sarılıp, kalbinin küt küt atışını dinler. Neyse ki babası yaşıyordu (Ak1, 2010:4). Köyün tüm çocukları, kedileri, köpekleri çınar ağacına koşarlar. Gerçekten de ağaç kesilmiştir, yerinde bir kütük durmaktadır. Kendisinde ve köy halkında onca anısı olan, içindeki kovukta birbirlerine masal anlattıkları çınar ağacının kesilmiş olması Ayşe’yi, köyün tüm çocuklarını, kedilerini, köpeklerini derinden yaralar. “Ayşe dev gibi çınardan arta kalan kütüğün üstüne oturur. Suda nereye bağlanacağını bilmeden, bir o yana bir bu yana sallanan tekneleri ve nereye konacağını bilmeden havada uçuşan kuşları seyreder... Köyün kültür merkezi yok oldu diye söylenir kendi kendine. Böylece içinden birbirimize masal anlattığımız kovuk da masal oldu.” (Ak1, 2010: 22) diye düşünür. Kitap Ayşe ve Ahmet’in çınar ağacının yerine yeni bir fidan dikmeleri ve büyütmeleriyle son bulur.

Kitapta çınar ağacının şahsında tabiata ve onun korunması gerektiği fikrine vurgu yapılmaktadır. Ağacın hem çocukların hem de köy halkının yaşamında hayati ve merkezi bir yere oturtulmasının başlıca sebebi de budur. Tabiat, yaşamın özellikle çocuk dünyasının vazgeçilmez bir unsurudur. Yazar, Ayşe’ye çınar ağacıyla babası arasında benzerlik kurdurarak tabiatın çocuğun dünyasındaki önemini bir kez daha vurgular. Ağacın kesilmesi, doğal hayata dışarıdan yapılabilecek her türlü müdahaleyi ve bunun yaratacağı büyük zararları ifade etmektedir. Ancak yazar, çocuklara her türlü olumsuzluğa karşı her zaman bir umut olduğu fikrini aşılar.

“Büyükanne ve Miyop Ejderha” başlıklı hikâye, tabiatın korunması gerektiği fikrini ele almaktadır. “Bir zamanlar, dünyanın bir yerinde, tam ortasında renkli camdan yapılmış, kristal bir kulübe bulunan, küçük bir köy vardı. Camdan kulübenin içinde çocuklara masal anlatan yaşlı bir kadın ve miyop bir ejderha yaşardı. Yaşlı kadın ve ejderha camdan kulübenin içindeki çınar ağacının üzerinde hayatlarını geçirirdi. Minik ejderha, yaşlı kadının her şeyiydi. Onun yemeğini hazırlar, yatağını düzeltir, alışverişini yapar, hatta saçlarını bile tarardı” (Ak3, 2010: 2-4). Yukarıdaki cümlelerle başlayan kitapta miyop ejderhanın bu köye gelişi ve büyükanne ile kurduğu dostluğun hikâyesi anlatılmaktadır. Yazar tabiat ile insan arasındaki ilişkiyi önemsemektedir. Bu sebeple miyop ejderha ile masalcı büyükanne arasında, gerçek dünyadakine benzer zorunlu ve karşılıklı bir ilişki kurar. Kristal kulübenin köyün merkezinde oluşu mecazi düzlemde de onları merkezi ve hayati bir konuma veya öneme taşımaktadır. Adeta bu cam kulübeyle bu varlıkların ve aralarındaki dostluğun korumaya alındığını söyleyebiliriz. Bir çeşit Nuh’un Gemisi olarak değerlendirebileceğimiz bu camdan kulübede, hayvanları miyop ejderha, bitkileri çınar ağacı, insanları ise yaşlı masalcı büyükanne ile onun vazgeçilmez dostları çocuklar temsil etmektedir. Bu canlıların varlıkları ve aralarındaki ilişkinin sağlamlığı ve devamlılığı yaşamın sürekliliği için vazgeçilmez bir şart olarak sunulmaktadır.

**Hayvanların Yok Edilmesi:** “Karadeniz’deki Yunus” adlı hikâye kitabı, Karadeniz’de küçük bir balıkçı kasabasında yaşanan olayları konu edinmektedir. Yazar, hikâyede dikkatini bu kez karadan denize çevirir ve günümüzde büyük bir problem haline gelen aşırı avlanma ve balıkların soyunun tüketilmesi konusuna yer verir. Olaylar, küçük bir çocuk olan İsmail’in etrafında gelişmektedir. Kitap, “Bir zamanlar küçük hamsi balıklarıyla dolu olan Karadeniz’de, balıkçıların keyfine diyecek yokmuş. Her gece yüzlerce kilo balık avlar, ertesi gün satabildiklerini satar, satamadıklarını yer, geri kalanları ise tarlalara gübre yaparlarmış.” (Ak6, 2010: 1) cümleleriyle başlar. Yazar ilk cümlelerinde balıkçıların bilinçsizce avlanmalarına, balıkları hoyratça tüketip ziyan etmelerine dikkat çeker. Ancak bir süredir balıkçılar elleri boş dönmektedir. Koskoca denizde balık kalmamıştır. Balıkçılar bu duruma bir anlam veremezler. Sonunda bir süredir o civarda dolaşan bir yunus balığının diğer balıkları ürkütüp kaçırdığına ve bu sebeple sorunu çözmek için balığı yakalayıp öldürmeleri gerektiğine karar verirler. Yunus balığının hayatının tehlikede olduğunu anlayan İsmail, onu uzun süre balıkçılardan saklar ve korur. Nihayet balıkçılar da balıkların yunus balığından dolayı değil, aşırı avlanmadan dolayı tükendiğini kabul ederler. Bir kısmı balıkçılıkla uğraşmayı bırakıp sebze meyve yetiştirmeye, kalanlar ise başka bir yerde balıkçılık yapmaya karar verirler. Başka balıkçılardan kaçan yunuslar da bu köye sığınıp köyün önündeki koyda dalıp çıkıp oynayarak yaşamlarını sürdürürler.



Yazar, günümüzde önemli bir çevre problemi haline gelmiş olan ve bu sebeple çevreci örgütler tarafından yapılan kampanyalarla bir kamuoyu yaratılmaya çalışılan balıkların soyunun tükenmesi sorununu ele almaktadır. Hikâyede, yetişkinlerin duyarsızlıkları ve bilinçsizliklerine karşın çocuktaki sevgi ve şefkat hisleri ön plana çıkartılarak çocuklar ile hayvanlar arasındaki güçlü bağ vurgulanmaktadır.

**Kedi Adası:** Hayvanların konu edildiği hikâyelerden bir diğeridir. Kitapta kedilerin şahsında hayvanların korunması ve bunun bireysel çabalarla değil, devlet eliyle tesis edilecek bir sistem veya mekanizmayla sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Kişilerin bireysel çabaları bir yere kadar sonuç vermekte ancak tek başına yeterli olmamaktadır. Kitap bu haliyle günümüzde çok tartışılan hayvan hakları ve bunun yasal bir çerçeveye kavuşturulması problemi ve girişimlerine sevecen bir yaklaşımla vurgu yapmaktadır.

“Ülkelerin birinde ‘Yazlıkçılar Adası’ denen bir ada varmış. Havalar ısınır ısınmaz şehirde bütün kış boyunca çalışmaktan yorulan insanlar bu adaya gelir, yazı burada geçirirlermiş” (Ak5, 2009: 1). Yaz boyunca tatilciler yüzer, balık tutar, dinlenir ve çok sevdikleri kedileri büyük bir zevkle beslerlermiş. Ancak sonbahar gelip de yazlıkçılar evlerine dönünce kediler yalnız kalırlarmış. “Kış kediler için hiç de kolay geçmezmiş. Zavallı kedicikler, adada onları besleyen kimse kalmadığı için açlıktan ölme ve soğuktan donma tehlikesiyle karşı karşıya kalırlarmış. Allah’tan, şehirde yaşayan yaşlı bir kadın, kedileri unutmaz soğuğa aldırmadan her gün kayığa atlayıp adaya gelir ve kedilere yiyecek getirirmiş” (Ak5, 2009: 7). Ancak bir gün yaşlı kadın gelmemiş çünkü güneye yazların daha sıcak geçtiği bir bölgeye taşınmak zorunda kalmış. Bunun üzerine kediler kendi başlarının çaresine bakmak zorunda olduklarını anlamışlar. Bu amaçla bir sirk kurmuşlar. Bu sirki izlemeye gelenlerden kazandıkları paralarla tıpkı insanlar gibi yaşamlarını devam ettirmişler. Bahar gelince de yeterince çalıştıklarını düşünüp bütün kış kullandıkları yazlık evleri temizleyip tatilcilere bırakmışlar.

Hikâyede kedilerin şahsında hayvanlar, özellikle insanların hayatlarının önemli bir parçası olan evcil hayvanlar konu edilmektedir. İnsanlar bazen günlük heveslerle bazen çocuklarını mutlu etmek için veya başka nedenlerle hayvanları almakta, bir süre bakmakta ancak daha sonra onları sokağa, açlığa veya kimsesizliğe terk etmektedirler. Özellikle yazlıklarda bu olaya sıkça rastlanmaktadır. Oysaki bir hayvana sahip olmak büyük sorumluluk gerektirmektedir. Hayvanlar, hikâyede olduğu gibi kendi başlarının çaresine bakamayacaklarına göre onları koruyup kollamak insanların ve onlar eliyle tesis edilecek yasaların ve kurumların görevidir.

**Galata’nın Tembel Martısı:** Yazar bu kitabında temelde hayvanların korunması konusu üzerine odaklanmakla birlikte insanların hayvanlara yaklaşım biçimleri, tarihi yapıların korunması, insan hayatında önemi gittikçe artan teknolojinin kullanım biçimi, insanlar arasındaki ilişkiler gibi konular üzerinde de durmakta, bunları iç içe geçmiş bir biçimde ele almaktadır. Hikâyenin iki önemli kahramanı olan Emre ve Hülya kardeşlerdir. Ancak Emre teknolojiye, Hülya ise doğal ve geleneksel yöntemlere inanmaktadır. Hayvanlara büyük düşkünlüğü olan Hülya, mahallelerinin önemli bir parçası olan Galata Kulesi’nin tamir edileceğini ve bu sebeple etrafının bir perdeyle kapatılacağını öğrenince çok üzülür. Çünkü kulenin taştan duvarlarına yuva yapmış ebabil kuşlarının yavruları uzun süre açlığa dayanamayacakları için hayatları tehlikeye girecektir. Bir an önce önlem alınması gerekmektedir. Kulenin tamiriyle görevli genç mimar, başta işin ciddiyetini kavramasa da daha sonra Hülya’ya yardımcı olmak için elinden geleni yapar. Ancak bürokrasi onları bir hayli yavaşlatmaktadır. Hülya’ya destek olmak için kolları sıvayan diğer bir çevre dostu ise Emre’dir. Emre konuyla ilgili bir kamuoyu yaratmak için interneti kullanır. Bu amaçla birçok yere mesaj gönderir. Ancak işler istediği gibi gitmez ve teknolojinin kurbanı olur. Hülya sayesinde perde kaldırılır ve kuşlar kurtulur. Ancak halledilmesi gereken başka bir sorun daha vardır. Oktay Bey’in bakıp beslediği ve bu yüzden kilo alan ve uçamayan martı Murteza’nın kurtarılması ve bir martı gibi uçmasının sağlanması gerekmektedir. Bu işi teknolojiye güveni sarsılan Emre üstlenir. Yaptığı bir makine sayesinde martı Murteza tekrar uçmayı öğrenir ve yeniden hemcinsleri gibi yaşamaya başlar.

Behiç Ak’ın bu kitabında önemsedığı birçok konunun adeta harmanlandığını söyleyebiliriz. Mimari dokunun, tarihi eserlerin ve hayvanların korunması ve kendi doğalarına uygun şartlarda bakılması bu eserde de ele alınmıştır. Yeni bir konu olarak Emre’yle birlikte teknolojinin kullanımını işlenmekte ve teknoloji veya internet bağımlısı yeni nesle dikkat çekilmeye çalışılmaktadır. İnternetin sanıldığı kadar güvenli ve çözüm üreten bir araç olmadığı, aynı zamanda çocukları sosyal varlıklar haline getirdiği vurgulanmaktadır. Martı Murteza’nın şahsında farklı bir konuya daha değinilmektedir. Kitapta Beyoğlu eğlence hayatıyla kendini hissettiren bu yeni konuyu, her türlü malzemeden şöhret yaratma ve bundan kişisel çıkar elde etme faaliyeti olarak özetleyebiliriz. Bir çeşit sömürü olarak

adlandırabileceğimiz bu duruma, Kedilerin Kaybolma Mevsiminde de rastlamaktayız. Orada da Titrek, dizi filmciler tarafından kullanılmış ancak anlatılacak hikâyesi kalmayınca işine son verilmiştir.

**Sosyal Çevre:** Çevre, insanın sadece yaşadığı maddi ortamı değil sosyal, kültürel, ekonomik ortamı da içeren kapsamlı bir kavramdır. Bu sebeple insan ilişkilerini de bu çerçevede değerlendirmek gerekir. Çevre bizim insanlarla ve diğer varlıklarla olan diyalogumuzun içeriğini ve gerçekleşme biçimini de belirlemektedir. Kitaplarda sosyal çevre; aile, mahalle ve okul yaşamı olmak üzere üç ayrı biçimiyle ele alınmaktadır.

**a. Aile Yaşamı:** “Havva ile Kaplumbağa”da sosyal çevrenin en küçük birimi olan aile konu edilmekte, olaylar insan –insan, insan-doğa ilişkisi üzerinden ele alınmaktadır. Temelde insanlar arası ilişkinin ele alındığı kitapta, tüm kahramanların doğaya olan yakın ilgileri doğayı da kitabın başlıca kahramanı haline getirir. Hikâye henüz dört yaşındaki Elif’in etrafında gerçekleşmektedir. Elif’in annesi Ayşegül Hanım ve babası Erdem Bey, üniversitede öğretim üyesi olarak çalışmaktadırlar. Doğal yaşamın korunmasıyla ilgili çeşitli projelerde görev alan çift çok meşguldür. Bu sebeple onlar isteyken Elif’e Havva adında bir kadın bakmaktadır. “Havva; sabahları peşine onlarca kedi, köpek ve kuş takılmış olarak gelirdi. Akşam olunca da yine onlarla birlikte geldiği yere dönerdi (Ak12, 2010: 18). “Kat kat eteklerinin içinde neler gizliydi neler: Çiçek tohumları, kedi mamaları, şarkı sözleri, mektuplar, kuşyemleri, şiirler... Çiçek tohumlarını sağa sola atar, etek ceplerinde taşıdığı çiçek fidelerini sokakta bulunduğu yerlere dikerdi. Birçoğunu kendisi ektiği için, sokaktaki çiçeklerin, otların hepsini tanırdı” (Ak12, 2010: 20). Doğa dostu bu kadının Elif’in hayatında çok önemli bir yeri vardı.

Küçük Elif bir gün yaşadıkları bu sahil kasabasından ayrılıp Adana’ya taşınacaklarını öğrenir. Annesi ve babası yeşil deniz kaplumbağalarıyla ilgili yeni bir projeye başlayacaktır. Bu proje Elif’i heyecanlandırır ancak kendisine daha önceden haber verilmediği için çok üzülür. O ana kadar kullandıkları ve Elif için bir kıymet taşıyan eşyaların satılıp elden çıkarılması ve en önemlisi Havva’dan ayrılacak olması onu derinden sarsar. Annesi ve babası hatalarını anlarlar ancak artık çok geçtir. Adana’da bir sitede bulunan bir apartman dairesine taşınırlar. Elif bu siteye hiç alışamaz, bahçeli evlerini, Havva’yı çok özlemektedir. Bu sırada yaşamlarına kaplumbağalarla ilgili projede çalışan Umut Ağabey girer. Üç yıl önce sırtına verici yerleştirdikleri ve Umut adını verdikleri kaplumbağanın sahile gelip yumurtalarını bırakma sürecini birlikte takip ederler. Ancak bırakılan yumurtalar çıkan fırtınada dağılıp vahşi hayvanlara yem olur. Tek bir tane kalmıştır. Onu da Elif bulur ve kimseye vermez. Ona Havva adını vermiştir. Umut ağabey’in tek umudu küçük kaplumbağasının bir an önce suya kavuşmasıdır. Bunun üzerine babası Havva’yı getirerek minik Umut’u suyla buluşturur.

Hikâyede işlenen konulardan biri, insanın çevresiyle kurmuş olduğu bağın önemidir. Ailemiz, yakınlarımız, komşularımız, evimiz, eşyalarımız, bahçemiz, çiçeklerimiz, sahip olduğumuz hayvanlar tüm bu varlıklar bizim hayatla kurduğumuz bağın vasıtalarıdır. Onların yok olması, aniden değişmesi insanı özellikle çocukları ve yaşlıları fazlasıyla etkilemektedir. Çevrenin bu anlamda önemi büyüktür. Nasıl ki küçük kaplumbağanın var olabilmesi için denizlere kavuşması gerekliyse, Elif’in de bahçeli bir eve ve Havva’ya ihtiyacı vardır. Elif’in bir apartman dairesinde, oyun parkında veya süs için dikilmiş çiçekler arasında kendini mutlu hissetmemesi biraz da Havva’nın Elif üzerindeki etkisiyle ilgilidir. Havva adeta ikinci bir “Manisa Tarzani” gibidir. İnsanın doğayla bir bütün olduğu veya onun bir parçası olduğu fikri özellikle Havva karakteriyle vurgulanır. Ancak hikâyede sadece Havva değil tüm kahramanlar doğaya aşıktır. Bütün kahramanların ortak noktası doğaya ve her türlü canlıya karşı besledikleri sevgidir. Kitapta dikkati çeken bir diğer konu, Erdem Bey ve Ayşegül Hanım’ın Elif’i çok sevmelerine karşın istemeden de olsa onu ihmal etmeleri, Elif’in hassasiyetlerinin zamanında fark etmeyerek kızlarını incitmeleridir. Kariyer veya iş odaklı bir yaşam süren ebeveynlerin çocuklarıyla yaşadıkları diyalog eksikliği günümüzün önemli problemlerinden biridir. Çocukların ebeveynleri dışındaki şahıslara geliştirdikleri düşkünlüğü bu eksiklikle ilişkilendirmek de mümkündür.

**b. Mahalle Yaşamı:** Mahalle bir mekân olmanın ötesinde, onun bir yaşam biçimini temsil etmesi sebebiyle yazar tarafından vurgulanan konu ve kavramların başında gelmektedir. “Güneşi Bile Tamir Eden Adam”, “Alaaddin’in Geveze Su Boruları”, “Kedilerin Kaybolma Mevsimi”, “Rüzgârın Üzerindeki Şehir” başlıklı kitaplar, içlerinde farklı konuları da barındırmakla birlikte temelde önyargısız, hoşgörülü, dostça ve yardımlaşarak bir arada yaşamının, bir ve bütün olmanın önemini vurgulamaları sebebiyle bu başlık altında değerlendirilmiştir.

**Güneşi Bile Tamir Eden Adam:** Kitapta olaylar kocaman bir mahalle olarak nitelendirilebileceğimiz bir adada geçmekte ve burada yaşayan insanların birbirleriyle olan diyalogları konu edilmektedir. Ancak insanlar arasındaki ilişki, insan-eşya ilişkisi üzerinden ele alınmaktadır. İnsanın kendini ifade araçlarından biri olan eşya, hayat karşısındaki duruşumuzu, estetik tavrımızı belirlemenin ötesinde parayı kazanma ve harcama biçimimizi de ifade eder. Hikâyede insanların

eşyaya karşı geliştirdikleri tutumdan yola çıkılarak günümüz insanının tüketim anlayışları eleştirilmekte, insanı sürekli tüketmeye zorlayan yeni ekonomik düzene dikkat çekilmektedir. Emek harcamaya veya biriktirmeye değil, tüketime alışan insanlar aynı tutumu insan ilişkilerine de taşımakta, aynı olumsuz tavrı orada da sergilemektedir.

Eşya yaratılmış olduğu dönemin estetik vb. birçok özelliğinin yanı sıra, kullanımı sırasında başına gelenlerin izlerini de taşır. Bu sebeple eşya hafızası, hikâyesi olan canlı bir varlıktır. Onlardan vazgeçmek aynı zamanda bir yaşam biçiminden, hatıralardan vazgeçmek anlamına gelmektedir. Hikâye bu düşüncelere sahip tamirci Kadir Bey'in etrafında gelişir. Tamirci Kadir Bey, iyi bir ustadır. Ada halkının musluktan mobilyaya her türlü eşyasını çok ucuza tamir eder. O sadece eşyaları değil ilişkileri de tamir etmektedir. Tüm ada halkının yardımına koşan bu iyi insanın sevmeyenleri de vardır. Örneğin, beyaz eşya satıcısı İhsan Bey, mobilyacı Süha Bey, tamirci Kadir Bey yüzünden hiçbir şey satamamaktadırlar. Zamanla ada halkından da memnuniyetsizlik sesleri yükselir. Kadir Bey'in her şeyi tamir etmesi yüzünden ada halkı evine yeni bir şey alamamaktadır. Bunun üzerine ada halkı Kadir Bey'i güney sahillerinde bir kasabaya tatile göndermeye karar verirler. Kadir Bey bu teklifi bir jest olarak görür ve kabul eder. Ada halkı Kadir Bey'in yokluğunda biriktirdikleri paraları alıp alışverişe çıkarlar. Ancak yeni eşyalar hem çok kalitesiz hem de çok pahalıdır. Birden hepsi aslında ne kadar pahalı ve kaliteli mobilyalarla yaşadıklarını fark ederler. Daha çok para verip daha kalitesiz ve hikâyesi olmayan eşyalar almanın anlamsız olduğuna karar verirler. Fakat bir defa biriktirdikleri paraları meydana çıkarmışlardır. İçlerini tüketim kurdu kemirmeye başlamıştır. Paralarını bir yere harcamaları şarttır. Kadir Bey'in kedisi Mestan'ın teklifi üzerine onlar da tatile çıkmaya karar verirler.

**Kedilerin Kaybolma Mevsimi:** Eserde, insanın iç dünyası ve eğilimleri, genelde insan- çevre, özelde ise insan- hayvan diyalogundan yola çıkılarak anlatılmaktadır. Kitabın başlıca kahramanı aynı anda birçok kişinin hayvanı olmayı başaran ve farklı sahipleri tarafından değişik adlarla isimlendirilen bir kedir. O, utangaç küçük Sevgi'nin Titrek'i, patavatsız Nazan Hanım'ın Arsız'ı, soğuk bir insan olan Nurten Hanım'ın Buz'u... dur. Aynı anda birden fazla kişinin kedisi olabilmesinin sırrı ise herkesin yanında onların hoşlanacağı bir karaktere bürünebilmeyi başarısında yatmaktadır. Çünkü sonuçta insanlar sahip oldukları hayvanlarda kendilerini görmeye eğilimlidirler. Bir kedi atasözü bu durumu şu şekilde ifade etmektedir: "İnsanlar kendilerine hep kendi isimlerini verirler!" (Ak10, 2010: 86). Kitaptaki temel düşüncelerden biri budur: İnsanın çevreyle ve onların birer parçası olan unsurlarla ilişkisi ben merkezlidir ve biraz da bencil bir karakter gösterir. Titrek'in sergilediği bu başarılı performans bir gün mahalleye gelen televizyonculara katılıp mahallesini terk etmesiyle son bulur. Titrek mahalledeki insanların yaşam öykülerini Sait Bey'e anlatarak dizi film yazarı olur. Ancak anlatacak hikâyesi kalmayınca işine son verirler. O da mahalleye döner. Mahalle halkıyla yüzleştikten sonra artık yeni bir romana başlar. Adı ise "Meraklı Turşucu" dur.

**Alaaddin'in Geveze Su Boruları:** Kitapta mahalle yaşamı etrafında sosyal çevre konu edilmektedir. Kitabın kahramanı Alaaddin Bey, her sabah doğuya bakan bir bankta oturup güneşin doğuşunu, akşamları ise batıya bakan bir bankta oturup güneşin batışını izlemektedir. Mahalle halkının büyük bir bölümü, onun tuhaf biri olduğunu düşünmektedir. Derken mahallede bir gün sular kesilir. Böylece Alaaddin Bey'in belediyede çalıştığı, Su Kaçakları Bölümü Şefi olduğu ve suyun sesini en iyi duyabildiği yer olduğu için her gün aynı banka oturduğu anlaşılır. Herkes Alaaddin Bey'den kaçığın bulunduğu su borusunu bulmasını istemektedir. Ancak Alaaddin Bey, yıllar önce bir su kaçığını bulmak amacıyla kullandığı ses dinleme aletiyle tüm insanların konuştuklarını duymuş ve bundan dolayı büyük sıkıntılar yaşamış, psikolojik tedavi görmek zorunda kalmıştır. Bu yüzden ses dinleme aletini o günden beri de kullanmamaktadır. Bu durumda birilerinin onu ikna etmesi gerekmektedir. Mahalleli bu görevi Memo ile Yasemin'e verir. Yasemin okuduğu bir şiirle Alaaddin Bey'i ikna eder. Alaaddin Bey ses dinleme aletiyle boruları dinlerken yıllardan beridir sevdiği ancak açılmadığı Semiha Hanım'ın da onu sevdiğini duyar. Böylece utangaç Semiha Hanım'la çekingen Alaaddin Bey bu vesileyle evlenirler. Mahalle halkı çok mutludur. Kitapta insanlar arası ilişkide önyargının rolü üzerinde durulmaktadır. Mahalle hayatı özellikle ön plana çıkarılır. İnsanlar arası dayanışma, insanları anlamaya yönelik gayretler ve farklı olana gösterilecek hoşgörü vurgulanır.

**Rüzgârın Üzerindeki Şehir:** Tıpkı "Gökdelene Giren Bulut" hikâyesinde olduğu gibi burada da gökyüzündeki bir yaşamdan bahsedilmektedir. Ancak buradaki insanlar yeryüzünde mutlu ve huzurlu bir yaşam süren insanlar olmaları ve kendi istekleri dışında rüzgârın üzerinde yaşamaya başlamalarıyla "Gökdelene Giren Bulut" hikâyesindeki insanlardan ayrılırlar. Hikâyede mutlu ve çalışkan insanların yaşadığı bir kasabadan söz edilmektedir. Günlerden bir gün, kasabalılar işlerinden dönerken güçlü bir rüzgâr esmeye ve onları tüy gibi savurmaya başlar. İnsanlar rüzgârın onları paramparça edeceğini sanarken birden rüzgârın üzerinde hareket edebildiklerini fark ederler. Yere inmenin mümkün olmadığını anlayınca da kendilerine burada bir yaşam kurarlar. Rüzgârın üzerinde

tüm dünyayı dolaşıp insanlarla güzel dostluklar kurarlar. Büyük şehirlerin üzerinden geçtiklerinde insanlar, şehrin yüksek binalarının tepesine çıkıp onlara hediyeler verirler. Onlar da bu hediyelerin bir kısmını ihtiyaçları için kullanır, geri kalanınıysa, geçtikleri yoksul köylerdeki insanlara dağıtırlar. Hikâyede sürekli hareket halindeki bir gökyüzü mahallesinde yaşayan insanların, adeta bir yardım kurumu gibi çalışmaları anlatılmakta, beraberinde dostluk, sevgi ve yardımlaşma konuları ele alınmaktadır. Kendileri mutlu ve huzurlu olsalar dahi başkalarını mutlu etmekten veya sahip olduklarını paylaşmaktan uzak durmamaları, insan ilişkilerindeki temel hareket noktası olarak sunulmuştur.

**c. Okul Yaşamı:** “Pat Karikatür Okulu”nda sosyal çevrenin önemli bir parçası olan eğitim hayatı ve okul ortamı konu edilmekte, ortaöğretimdeki bir grup öğrencinin kendi aralarındaki ilişkiler ele alınmaktadır. Olay Aydın adlı öğrenciyle yeni katıldığı sınıfındaki arkadaşları arasında geçmektedir. Bu sınıfta herkesin takma bir adı vardır. Öğrenciler sadece birbirlerine değil, çevrelerindeki canlı cansız birçok varlığa da ad takmışlardır. Bu durumdan hiçbiri rahatsız değildir. Ancak, Aydın bundan hiç hoşlanmaz. Bunun üzerine sınıf ona Doğrucu Davut adını takar. Aydın sınıfta Patates’in yanında oturmaktadır. Patates, “Patatesin Maceraları” başlığı altında yazıp resimlediği öykülerle dikkat çekmektedir. Kendinden hoşnut görünen Patates’in 18 yaşını doldurunca burnunu ameliyat ettirmek üzere İsviçre’ye babasının yanına gideceği haberi herkesi çok şaşırtır. Patatesin yeni burnuyla nasıl olacağını gösteren fotoğrafı gördükten sonra kimse ona Patates diye seslenemez. İsmi önce Patat’a, kısa bir süre sonra da Pat’a dönüşür. Aynı değişim diğer tüm takma adlarda da yaşanır. Kitapta belli bir yaş grubundaki erkek çocukları arasındaki diyalog konu edilmektedir. Herkes birbirini kusurlarıyla kabul ederken sadece Aydın, Patates’i incitmeye çalışarak onu üzmektedir. Kusurlarımızla barışık olmanın yanı sıra, gerektiğinde onları düzeltme yolunda gayret sarf edebilme gücüne sahip olmak da önemli bir özellik olarak sunulmaktadır.

## Sonuç

Yazarın tüm kitaplarındaki ortak özellik, konu olarak farklı çevre problemlerine dikkat çekmesidir. Konu, çocuklara özgü duyarlılığa uygun olarak ve çoğu kez onların hayal dünyalarının zenginliğinin sağladığı imkânlardan faydalanılarak dile getirilmektedir. Çocuklar, hayvanlar ve bitkiler, kitaplarda karşılaştığımız başlıca kahramanlardır. Bu haliyle tabiat onun eserlerinde mekân olmanın dışında, konu ve kahraman olarak işlev görür. Kitaplarda kahramanlar bir devamlılık gösterirler. Örneğin, “Büyük Anne ve Miyop Ejderha”daki “büyükanne”, “Kediler Adasındaki” Aysel Hanım, “Kedilerin Kaybolma Mevsimindeki” Aysel Hanım, “Havva ve Kaplumbağa”daki “Havva”, bazı açılardan farklılık göstermekle birlikte temelde aynı insanlardır. Çevreye karşı duyarlılık, çevreyi olduğu gibi benimseme, koruyup kollama bu şahısların ortak özellikleridir. Hepsinin kadın oluşu ise bir diğer ortak yönleridir. Yazarın tüm kitaplarında dikkat çeken bir diğer husus, kahramanların naif yaradılışlı insanlar olmalarıdır. İyi kötü karşıtlığı kavram olarak kitaplarda yer almakla birlikte, kötünün temsilcisi konumunda olan ve eleştiriyi üzerinde toplayan bir şahıs bulunmamaktadır. Ağaç kesilir, ev tahrip edilmeye çalışılır ancak bunları gerçekleştirenler bir şahısla temsil edilmez, daha çok adı geçen bir kesim olarak eserlerde kendilerine yer bulurlar. Böylece olaylar iyiliğin, güzelliğin ve umudun sürekli canlı tutulduğu iyimser, masalsı ve her şeye rağmen gülümseten bir atmosferde gerçekleşir. Yazarın dünyayı estetik bir biçimde algılama ve ifade etme alışkanlığı veya gayreti, insan davranışlarını ifade ederken de kendini hissettirir. Kahramanlar genelde zararsız, nazik, samimi insanlardır. Kendi kardeşinin kendisine küs olduğunu fark etmeyen Kadir Usta ile kaçak su borularını bulabilen çekingen Alaaddin Usta, tabiat ana tabirinin ete bürünmüş hali olan Havva, bu tarz insanların tipik örnekleridir. Yazar, yaratmış olduğu bu kahramanlarla her şeye rağmen insanoğlundan henüz umudunu kesmediğini belli eder.

## KAYNAKÇA

Altuğ, Fevzi (1990) *Çevre Sorunları*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayını.

Atasoy, Emin (2006) *Çevre için Eğitim Çocuk Doğa Erkileşimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.

Keleş, Ruşen ve Hamamcı, Can (1993) *Çevrebilim*. Ankara: İmge Yayınları.

Özdemir, Şevket (1988) *Türkiye’de Toplumsal Değişme ve Çevre Sorunlarına Duyarlılık*. Ankara: Palme Yayınları.

## EKLER

Ak1, Behiç (2010) *Yüksek Tansiyonlu Çınar Ağacı*. İstanbul: Günişiği Yayınları.

Ak2, Behiç (2007) *Gökdelene Giren Bulut*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.

Ak3, Behiç (2010) *Büyük Annem ve Miyop Ejderha*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.

- Ak4, Behiç (2010) *Uyurgezer Fil*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Ak5, Behiç (2009) *Kedi Adası*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Ak6, Behiç (2010) *Karadenizdeki Yunus*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Ak7, Behiç (2010) *Rüzgârın Üzerindeki Şehir*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Ak8, Behiç (2010) *Güneşi Bile Tamir Eden Adam*. İstanbul: Günışığı Yayınları.
- Ak9, Behiç (2010) *Alaaddin'in Geveze Su Boruları*. İstanbul: Günışığı Yayınları.
- Ak10, Behiç (2010) *Kedilerin Kaybolma Mevsimi*. İstanbul: Günışığı Yayınları.
- Ak11, Behiç (2010) *Vapurları Seven Çocuk*. İstanbul: Günışığı Yayınları.
- Ak12, Behiç (2010) *Havva ile Kaplumbağa*. İstanbul: Günışığı Yayınları.
- Ak13, Behiç (2010) *Pat Karikatür Okulu*. İstanbul: Günışığı Yayınları.
- Ak14, Behiç (2011) *Galata'nın Tembel Martısı*. İstanbul: Günışığı Yayınları.



# “ÇOCUK DUYGUSU” DERGİSİ’NDE YER ALAN ŞİİRLERİN TEMA BAKIMINDAN İNCELENMESİ

**Arş. Gör. Ramazan ALABAŞ**  
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

## Özet

Osmanlı Devleti’nde çocuğa ayrı bir önem vermeye başlanması ile birlikte, yeni nesil yetiştirme düşüncelerinde de dönemlere göre farklılıklar ortaya çıkmış, çocuk eğitimi okullardan başlayarak çeşitli alanlarda ele alınmaya başlanmıştır. Bu alanlardan birisi de çocuk edebiyatı ürünlerini de içeren çocuk dergiciliğidir. Çocuk edebiyatı türlerinden birisi olan şiir, çocukların duygu ve hayal dünyasında sanatsal düşünüşü çeşitli açılardan geliştirmek yanında, işlediği konularla da çocuğa ulaşmak ve farkındalık yaratmak için çocuk eğitiminde bir araç olarak kullanılabilir. Bu araştırmanın amacı, 1913 yılı Haziran ayında yayım hayatına başlayan Çocuk Duygusu adlı dergide yer alan şiirlerin temalarının incelenmesidir. Tarihsel bir araştırma niteliğindeki bu çalışma tarama modelindedir. Araştırmanın verileri, Çocuk Duygusu Dergisi’nin Ankara Milli Kütüphane’de bulunan 50 sayısından tarama yöntemi elde edilmiştir. Şiirler içerik analizi yaklaşımı ile incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı tarihi, şiir, Çocuk Duygusu Dergisi, çocuk dergileri, vatandaşlık.

## Abstract

During the last decades of Ottoman Empire, child education started to get more attention. During this time child rearing practices and policies of shaping new generations were changed in different periods. Children education was analyzed by beginning with school education. One of these areas was children magazine that contains children literature. Poem which was one of the children literatures is able to use to reach the children and create awareness via studied topics along developing children’s sensation and mystify. Aim of this research is to analyze poems in terms of plot partaking at “Çocuk Duygusu” magazine which has started to publish since June 1913. This historical research is a screening model. Research data is collected by screening model from 50<sup>th</sup> issue of Çocuk Duygusu children’s periodicals that can be found in National Library. Poems are analyzed by content analysis approach.

Key Words: History of children’s literature, poem, Çocuk Duygusu Magazine, children’s periodical, citizenship.

## Giriş

Osmanlı Devleti’nin özellikle son dönemlerinde, çocuk geleneksel değerler dışında birey ve vatandaş olarak algılanmaya başlanmış, bu algılamının devamı olarak da toplumun geleceği olarak görülen çocuklar, istenilen yeni insanı yaratmak için belirli fikirler çerçevesinde yetiştirilmek istenmiştir. Tanzimat Dönemi’ne kadar ayrı bir yeri ve konumu olmayan çocuk, özellikle 19. yüzyılın ikinci yarısından sonra çocuk eğitimi ve terbiyesi alanında değişmeye başlayan anlayış ile birlikte, sık sık Avrupa ile karşılaştırmalara gidilerek ele alınmış ve böylece köklü hamlelere girişilen bir dönemin başlangıcı olmuştur (Okay, 1998). II. Meşrutiyetle birlikte potansiyel bir kamusal özne olarak görülmeye başlanan çocuğun ailesi dışında kimi zaman ulusun geleceği kimi zaman da ırkın geleceği, yarını üretecek bir birey ve vatandaş olarak toplumun geleceği olarak görülmeye başlanmıştır (Üstel, 2009: 32).

Çocukların yetişmesinde belirlenen ideal insan tipi, ülkenin içinde bulunduğu siyasi ve sosyal gelişmelere bağlı olarak dönemler içerisinde de farklılıklar gösterebilmiştir. Osmanlı klasik dönem ideal insan tipinde görülen, padişaha mutlak bağlılık, din ve devlet uğruna çalışmaktan, gerektiğinde bu yolda can vermekten kaçınmama (Ergenç, 1997) anlayışı, Tanzimat dönemi ile birlikte eskisinden biraz farklı bir insan tipi yetiştirmek için çocuklara yeni ve toplumsal-dünyevi ilkelerin telkin edilmesi (Akyüz, 1999: 4) şeklinde değişmiştir. Böylece Tanzimat döneminde Osmanlılık taraftarı; II. Abdülhamit döneminde (1878-1908) Osmanlılık idealine bağlı aynı zamanda dindar, itaatkâr, padişaha sadık; 1908’de II. Meşrutiyet’in ilanından 1912 Balkan Savaşları’na kadar Osmanlılık ideali olan, Balkan Savaşları ile beraber ise Türkçü, milliyetçi aktif insan tipi yetiştirilmeye başlanmıştır (a.g.m:4-5).



Yeni bir nesil yetiştirme düşüncesi içerisinde çocukların eğitimine verilen önem, ders programlarından başlayarak çeşitli alanlarda devam etmiştir. Bu alanlardan birisi de çocuk dergileridir. Türkiye’de süreli yayınlar Tanzimat’ın ilk yıllarında ortaya çıkmaya başlamış, ilk çocuk dergisi de 15 Ekim 1869’da yayımlanmıştır (Okay, 1999). Doğan (1997: 430)’a göre kitapların, nispeten statik olan bilgi dağarcığına karşılık yeni ve üretilmiş bilgilerin hızla ve daha etkili çerçevede sunabilmesi imkânı vermesi, dergiyi önemli ve güncel kılmaktadır. Şimşek (2002: 23)’e göre Osmanlı’da yeni açılan okulların geleneksel düşünceden kurtulamamaları nedeniyle yenilikçi düşüncüyü aktaramamış; bu noktada çocuk dergileri bu eksikliği giderme işlevini yerine getirmişlerdir. Benzer şekilde Gurbetoğlu (2007: 68) da II. Meşrutiyet dönemi çocuk dergilerinin eğitim kurumlarına ve resmi devlet politikalarına katkı sunmaya çalıştıklarını belirtir.

Çocuk edebiyatının önemli parçalarından biri olan çocuk dergilerinde yayımlanan yazılarda çocukların sosyal, kültürel ve duygusal yönden gelişimlerini sağlamak yanında, anne ve babalara çocukların gelişimleri, sağlıkları ve beslenmeleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak amacı da vardır (Gelişli, 2008: 568). Türkiye’de çocuk edebiyatının ortaya çıkması, eğitim konusu ile ilgili çalışmaların başladığı Tanzimat dönemine rastlar (Sinar, 2006: 175). Okay (2006: 516)’a göre Türkiye’de “çocuklar için edebiyat” ya da “çocuk edebiyatı” XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren gündeme gelmiş ve giderek artan bir biçimde yaygınlaşmış, zaman zaman politize olan bir saha durumuna gelen çocuk edebiyatı için süreli çocuk yayınları önemli bir zemin oluşturmuştur.

Dönemin çeşitli yansımalarının görüldüğü çocuk dergileri, çocuk edebiyatı ürünlerini barındırması açısından da önemlidir. Sever (2010: 17)’e göre çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır. Masallar, hikâyeler, romanlar, anılar, biyografik eserler, gezi yazıları, şiirler, fen ve doğa olaylarını anlatan yazılar vb. çocuk edebiyatı içine girebilir (Oğuzkan, 1997: 12).

Çocuk edebiyatı türleri içerisinde şiir, çocuğa yakınlığı sebebiyle ayrı bir yere sahiptir (Ünlü, 2011: 14). Şiir çocuğun duygu ve hayal dünyasının; edebî, estetik ve ahenk zevkinin; düşünce ve karakter yapısının oluşmasına yardım eder (Oktay, 2001: 37). Çocuk eğitilmesi gereken biri olarak algılandığı için didaktik şiir anlayışı, hâkim tema olarak çocuk şiirlerinde görülmektedir (Yalçın ve Aytaş, 2005: 207). Şiir, ezberlemeye çok uygun olan çocuk zihninde, çoğu kez kulakta bıraktığı ahenkten dolayı sevilerek anlamı üzerinde düşünülmeden kolayca ezberlenmiştir (Ata, 2001). Bu noktadan hareketle şiirlerin doğrudan ve örtük ileti verme gücü, onun çocuk eğitiminde önemli bir yer edinmesine sebep olmuştur. Örneğin, Canatağ (2011)’a göre çocuk edebiyatının temellerini bilinçli bir şekilde oluşturanlardan İbrahim Alâettin Gövsa’nın çocuk şiirleri çocukları eğiten, bilgilendiren, mesaj veren, düşündürten, yaratıcı olmalarını sağlamayı hedefleyen, onların sahip olmaları gereken değerleri korumayı amaçlar niteliktedir.

### **Çocuk Duygusu Dergisi<sup>1</sup>**

Türk eğitim tarihinin temel kaynaklarından birisi olan süreli yayınlardan (Akyüz, 2010: 4) *Çocuk Duygusu Dergisi*’nin ilk sayısı, 6 Haziran 1329 (19 Haziran 1913) tarihinde, A4 kâğıt boyutuna yakın ölçülerde (~ 203 x 282 mm), dış ve iç kapak olmak üzere iki kapaklı(dış kapakta resim, çizimler ve künye bilgileri, iç kapakta ise üstte künye bilgileri hemen altında metinler olmak üzere), 12 sayfa (bazı sayılarında 16 sayfa ve iç kapaktan itibaren numaralandırılmış ) olarak her hafta perşembe günleri (10 Temmuz bayramı dolayısıyla 10 Temmuz 1329 sayısı çarşamba günü), dış kapakta “Çocukların eğlencesine ve eğlenerek tezyîd-i malûmat ve tehzîb-i ahlak etmelerine hâdim haftalık musavver risâle.”, iç kapakta ise “Çocukların tezyîd-i malûmat ve tehzîb-i ahlâk etmelerine hâdim her hafta perşembe günleri neşrolunur musavver risâle.” ifadesi ile çıkmıştır. Leon Lütfü’nün sahibi olduğu derginin sorumlu müdürlüğünü 1. ve 2. sayıda Baha Tevfik, diğer sayılarda ise M. Fahri yapmış, derginin başyazarlığını Baha Tevfik’in ölümünden sonra ise M. Ekrem yapmıştır. İstanbul’da çeşitli matbaalarda basılan dergi 10 paraya (yabancı ülkelerde Frank, Rusya’da Ruble üzerinden) satılmıştır.

Dergide, masal, hikâye, şiir, bilmece vb. türlerde yazıların yanında, çeviri türlere de yer verilmiştir. *Çocuk Duygusu Dergisi* özellikle yayımladığı şiirlerle Meşrutiyet döneminde çocuk edebiyatına önemli katkı yapan bir dergi olmuştur (Okay, 2006: 515).

<sup>1</sup> *Çocuk Duygusu* dergisi hakkında geniş bilgi için bkz.: Devrim, F. (2006). *Çocuk Duygusu Dergisi’nin İncelenmesi*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi, S.B.E., İstanbul; Gurbetoğlu, A. (2006). *II. Meşrutiyet Döneminde Yayımlanan Çocuk Dergilerinin Eğitim Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi , Ankara Üniversitesi E.B.E., Ankara.

## **Problem**

Şiirler, çocukların hayal ve duygu dünyasına seslenip onları geliştirmesinin yanında, işlediği konularla hayata bakış açılarını da şekillendirmede araç olarak kullanılabilir. Meşrutiyet döneminde çocuğa yönelik şiirler ayrı eserler içinde yer aldığı gibi çocuk dergileri içinde de yer almıştır. Bunlardan hareketle araştırmamızın problemini, Meşrutiyet dönemine damgasını vurmuş olan dergilerden birisi olan “*Çocuk Duygusu*”nda yer alan şiirlerin temalarının incelenmesi oluşturmaktadır.

## **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı *Çocuk Duygusu* Dergisi’nde yer alan şiirlerin tema bakımından incelenmesidir. Bu temel amaca yönelik olarak:

*Çocuk Duygusu* Dergisi’nde yer alan şiirler nelerdir?

*Çocuk Duygusu* Dergisi’nde yer alan şiirlerin temaları nelerdir? sorularına cevap aranmıştır.

## **Araştırmanın Önemi**

Asıl hedef kitlesi çocuklar olan çocuk dergileri doğrudan ya da dolaylı olarak çocuğun eğitimini amaçlar. Çocuk dergilerinin çocuk eğitiminde katkısı yanında dergiler, dönemin sosyal şartları ile ilgili bilgi vermek ve bazı edebi türleri kullanarak çocuklara bir takım değerleri de aşılama için araç olarak kullanılmışlardır. Bu bağlamda, *Çocuk Duygusu* Dergisi’nde yer alan şiirlerin temalarının neler olduğunun belirlenmesi, dönemin fikrî ve edebî değerini yansıtmaya açısından genelde Türk eğitim tarihi, özelde ise Türk edebiyatı ve şiir tarihi açısından önemli fikirler verecektir.

## **Araştırma Yöntemi**

Tarihsel bir araştırma niteliğindeki bu çalışma tarama modelindedir. Çalışmamızda *Çocuk Duygusu* Dergisi’nin 1913-1914 yıllarında yayımlanan ilk 50 sayısında yer alan şiirler ele alınmıştır.

## **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verileri *Çocuk Duygusu* Dergisi’nin Ankara Milli Kütüphane’de bulunan 50 sayısından tarama yöntemi elde edilmiştir. Her bir sayıdaki şiir içerik analizi yaklaşımına uygun olarak konusuna göre sınıflandırılmış, bazı konulara şiirlerden doğrudan alıntılar yapılarak örnekler verilmiştir. Acun (2005: 27)’a göre içerik analizi, bir veya bir dizi metin içerisinde belli kelimelerin, kavramların varlığını belirlemeye ve bunların bağlam ilişkilerini incelemeye yarayan bir araştırma metodudur. Yıldırım ve Şimşek (2005: 227)’e göre içerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.

## **Bulgular**

Araştırmada elde edilen bulgular, *Çocuk Duygusu* Dergisi’nde yer alan şiirler ve *Çocuk Duygusu* Dergisi’nde yer alan şiirlerin temaları olmak üzere iki alt başlık halinde sunulmuştur.

### **Çocuk Duygusu Dergisi’nde Yer Alan Şiirler**

*Çocuk Duygusu* Dergisi’nin incelenen sayılarında 37 adet şiir yayımlanmıştır. Dergide, bazı şairlerin iki veya daha fazla şiiri yer almış, bazı şairlerin şiirleri yanında diğer türlerde yazıları da yayımlanmıştır. Dergide, okuyucularından gelen şiirlere de yer verilmiştir. Dönemin ünlü şairlerinin şiirleri de yayımlanmış, bu şairlere şiirlerinin başında teşekkür edilmiştir. Bazı şiirlerde ise isim kullanılmamıştır. Dergide ayrı olarak yayımlanan şiirler yanında, hikâye metni içinde yer alan şiirler, resimli küçük hikâye şeklinde şiirsel anlatım ve uyaklı yapıda şiirsel anlatımlı bilmece de yer almaktadır.

Dergide yer alan bazı şiirlerin başlığının üzerinde “şiir” ifadesi yer almış, bazı şiirlerin üzerinde açıklayıcı yazı yer almış, şiirlerin bazılarının başlıkları ise süslemeli çerçeve içerisinde yazılmıştır. Dergide yer alan şiirler, şairleri, yayımlandığı sayı ve sayfa bilgileri şöyledir:

Tablo 1. *Çocuk Duygusu* Dergisi'nde Yer Alan Şiirler

| No | Başlık                               | Şair  | Sayı | Sayfa |
|----|--------------------------------------|---|------|-------|
| 1  | Fakir Çocuğun Feryadı                | Hüseyin Suad<br>(Numûne-i Tatbikat Mektebi<br>Talebesinden, Selanikli)  | 1    | 2     |
| 2  | Hep Kardeşiz                         | İsimsiz   | 1    | 4     |
| 3  | Vatanıma                             | Mehmet Vedat<br>(Samatya'da İttihat ve Terakki Mektebi<br>195 numaralı) | 2    | 6     |
| 4  | İlk İmtihan                          | Hüseyin Suad<br>(Numûne-i Tatbikat Mektebi<br>Talebesinden, Selanikli)  | 2    | 7     |
| 5  | Söz Dinlemeyenlerin<br>Nedameti      | Hüseyin Suad<br>(Numûne-i Tatbikat Mektebi<br>Talebesinden, Selanikli)  | 3    | 2     |
| 6  | Çocukların Dersi                     | Şemsa Şakir   | 4    | 1-2   |
| 7  | Vatanımın Sesi Diyor ki              | Nâhid   | 5    | 1     |
| 8  | Türk Kızının Öğüdü                   | Turgut Fikri  | 6    | 1-2   |
| 9  | Kardeşlerime                         | İsimsiz   | 7    | 1     |
| 10 | Bilmece                              | Muallim Halil Hâmid   | 8    | 1     |
| 11 | Türk Çocuğu                          | Ekrem (Eyüp Rüştiyesi'nden 39<br>Numaralı)                              | 9    | 1     |
| 12 | Kuş Yuvaları                         | Faik Ali  | 10   | 1     |
| 13 | Hayat Çalışmaktır                    | İsimsiz   | 10   | 2     |
| 14 | Çalış ve Utandır                     | Ay Giray  | 11   | 1-2   |
| 15 | Kıskançlık Zararlıdır                | İsimsiz   | 12   | 1-2   |
| 16 | Yaramazlığın Sonu                    | İsimsiz   | 13   | 1     |
| 17 | Her Söze Aldanma                     | Ahmet Nuri (Mahmudiye Rüştiyesi'nden<br>1003)                           | 14   | 1     |
| 18 | Tilki ile Arslan                     | İsimsiz   | 15   | 1-2   |
| 19 | İntikam Öğüdü "Nesl-i<br>Âtiye"      | A. Rıza   | 16   | 1     |
| 20 | Yurdum                               | M. Sabri (Mekteb-i Sanayi<br>Osmaniye'den)                              | 17   | 1     |
| 21 | Türk'ün Ağyara Hitabı                | Edhem Hâşim   | 18   | 2     |
| 22 | Rum İline Doğru                      | Muallim Hasan İrfan   | 20   | 2     |
| 23 | Münacat                              | Yusuf Kenan   | 23   | 6     |
| 24 | Tavşanın Berberliği                  | Özbey (Beyoğlu)   | 28   | 7     |
| 25 | Nasıl Terakki Edeceğiz               | Naşad   | 32   | 1     |
| 26 | Fakirlere Merhamet                   | Naşad   | 33   | 2     |
| 27 | Üstad-ı Muhteremin<br>Mezarı Başında | İsimsiz   | 34   | 1     |
| 28 | İki Öksüz Çocuk                      | Namık Ekrem   | 35   | 1     |
| 29 | Bir Çocuk ile Bir Âkil               | Namık Ekrem   | 36   | 1     |
| 30 | Harp Şarkısı                         | Fahri   | 36   | 1     |
| 31 | Baba Nasihati                        | Rıza Tefvik   | 44   | 1     |
| 32 | Osmanlı Bayrağı                      | Ali Kemal   | 45   | 8     |
| 33 | Türk Gencinin Yumruğu                | M.Ekrem   | 46   | 1-2   |
| 34 | Ayrılık                              | M. Ekrem  | 47   | 1     |
| 35 | Neden Böyle                          | M. Ekrem  | 48   | 1     |
| 36 | Köy Hayatı                           | İsmail Vedat  | 49   | 1-2   |
| 37 | Ey Kardeş                            | M. Ekrem  | 50   | 2     |

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi dergide yer alan şiirler genellikle derginin ilk sayfasında yer almıştır. Derginin ilk 18 sayısında en az bir şiire yer verilirken daha sonraki bazı sayılarda şiire yer verilmemiştir.

### **Çocuk Duygusu Dergisi'nde Yer Alan Şiirlerin Temaları**

*Çocuk Duygusu* Dergisi'nde yer alan şiirlerin temalarının belirlenmesi için her bir şiir içerik analizi yapılarak incelenmiş ve ana temalar çerçevesinde sınıflandırılmıştır. Şiirlerin teması ve sınıflandırılması aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 2. *Çocuk Duygusu* Dergisi'nde Yer Alan Şiirlerin Temaları

| Şiirin Başlığı                    | Teması                     | Sınıflama                                  |                                   |
|-----------------------------------|----------------------------|--|-----------------------------------|
| Vatanıma                          | Vatan Sevgisi              | Milli Duyguları Telkin                     |                                   |
| Türk Kızının Öğüdü                |                            |  |                                   |
| Türk Çocuğu                       |                            |  |                                   |
| İntikam Öğüdü "Nesl-i Âtiye"      |                            |  |                                   |
| Yurdum                            |                            |  |                                   |
| Baba Nasihati                     |                            |  |                                   |
| Hep Kardeşiz                      |                            |  | Eşit Osmanlı Yurttaşlığı          |
| Türk'ün Ağyara Hitabı             |                            |  | Türklük Şuru                      |
| Rum İline Doğru                   |                            |  | Ordu Sevgisi                      |
| Harp Şarkısı                      |                            |  | Kahramanlık                       |
| Osmanlı Bayrağı                   |                            |  | Bayrak Sevgisi                    |
| Türk Gencinin Yumruğu             | Cesaretli Olma             |  |                                   |
| Neden Böyle                       | Ülkenin Durumu ve İntikam  |  |                                   |
| İlk İmtihan                       | Çalışma, Gayret            | Kişisel Gelişim ve Ahlaki Değerleri Telkin |                                   |
| Çocukların Dersi                  | Çalışkan Olma              |  |                                   |
| Kardeşlerime                      |                            |  |                                   |
| Hayat Çalışmaktır                 |                            |  |                                   |
| Bir Çocuk ile Bir Âkil            | Çalışma, İyilik Yapma      |  |                                   |
| Çalış ve Utandır                  | Ülke İçin Çalışma          |  |                                   |
| Söz Dinlemeyenlerin Nedâmeti      | Söz Dinleme, Okula Devam   |  |                                   |
| Yaramazlığın Sonu                 | Okula Devam Etme           |  |                                   |
| Kıskançlık Zararlıdır             | Kıskanç Olmama             |  |                                   |
| Münacat                           | İyi İnsan Olma             |  |                                   |
| Her Söze Aldanma                  | Dikkatli Olma              |  |                                   |
| Tilki ile Arslan                  | Dikkatli Olma              |  |                                   |
| Tavşanın Berberliği               | Dikkatli Olma              |  |                                   |
| Nasıl Terakki Edeceğiz            | İlerleme Fikri             |  | Toplumsal İlerleme Fikrini Telkin |
| Fakirlere Merhamet                |                            |  |                                   |
| Ey Kardeş                         | İlerleme Fikri ve İntikam  | Toplumsal Sorunları Telkin                 |                                   |
| Fakir Çocuğun Feryadı             | Yoksul Çocuğun Sıkıntıları |  |                                   |
| İki Öksüz Çocuk                   | Öksüz Çocukların Durumu    |  |                                   |
| Vatanımın Sesi Diyor ki           | Çalışkanlık                | Şahıslara Yönelik                          |                                   |
| Bilmece                           | Dikkat, Aceleci Olmama     |  |                                   |
| Üstad-ı Muhteremin Mezarı Başında | Ölüm                       |  |                                   |
| Ayrılık                           | Ölüm                       |  |                                   |
| Köy Hayatı                        | Köy Hayatı ve Çiftçilik    |  |                                   |
| Kuş Yuvaları                      | Kuş Sevgisi                |  | Hayvan Sevgisini Telkin           |

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi dergide yer alan şiirler temalarına göre, milli duyguları telkin, kişisel gelişim ve ahlaki değerleri telkin, toplumsal ilerleme fikrini telkin, toplumsal sorunları telkin, hayvan sevgisini telkin edici ve şahıslara yönelik yazılmış şiirler olarak sınıflandırılabilir.

Dergide yer alan şiirlerde, milli duyguları telkin ile kişisel gelişim ve ahlaki duyguları telkin önemli yer tutmaktadır. Milli duygular içerisinde vatan sevgisi; kişisel gelişim ve ahlaki duyguları telkin içerisinde de çalışkanlık önemli yer tutmaktadır. Ancak bu şiirlerin bazılarında benzetmeler yoluyla ikincil konular da işlenmiştir. Bunlara örnek vermek gerekirse vatan sevgisinin işlendiği "Vatanıma" başlıklı şiirde "mukaddes, muazzez ve kıymetli ve şefkatli" olarak nitelendirilen vatan, yaralı ve hüzünlü bir anneye benzetilmiş bu durumdan kurtuluş için gençliğin üzerine düşenler anlatılmış ve vatan sevgisi şu dizelerle ifade edilmiştir:

Vatanımı pederimden mâderimden ziyade  
 Seviyorum seveceğim sağ oldukça dünya  
 Türk oğluyum vatanıma muhabbettim şedîddir  
 Âti için mini mini vücudum bir ümittir.  
 Kimse bilmez ne büyüktür bu kalbimin duygusu  
 Harp etmekten Türk oğlunun zerre yoktur korkusu

...

Vatan sevgisinin işlendiği bir diğer şiir olan “Yurdum” başlıklı şiirde “nazlı ve bedbaht” olarak nitelendirilen “öz yurdun” küskün bir öz anaya benzetilerek ülkenin içinde bulunduğu durum betimlenmiş, anneyi mutlu etmek için yapılması gerekenler anlatılmış ve anneye şöyle seslenilmiştir:

...

Sakin! Sakin! Bizi öksüz bırakma,  
Düşmanların ayağına kapama.

...

Vatan sevgisinin ele alındığı bazı şiirlerde öç duygusu ile ilişkilendirme dikkat çekmektedir. Örneğin “İntikam Öğüdü” başlıklı şiirde: “Yurdun yüce kahramanısın sen / Öç alma senin büyük vazifen...”; “Neden Böyle” başlıklı şiirde “Böyle altın toprakları çiğneyen / Ayakları kırmak için / İnlemeli, parlamalı süngüler / Düşmanına ateş yağdırır göklerden / Vatanının semasında parlarsın / Düşsün hasma, ezsin yıksın güller.”; “Harp Şarkısı” başlıklı şiirde “Çalışalım kanımızı düşmanlardan alalım/İntikamla düşmanların kuşağından turalım...”; “Türk Kızının Öğüdü” başlıklı şiirde “Ninni benim aslan yavrum vatan senden öç ister/Sen büyü de düşmanlara kılıcını bir göster...” şeklinde intikam duygusu işlenmiştir.

*Çocuk Duygusu* Dergisi’nde yer alan şiirlerde çocuklardan çalışkan olmaları istenilen önemli bir özelliktir. Çalışkanlık teması bireysel kurtuluş ve vatanın kurtuluşu temaları etrafında ele alınmıştır. Çalışkanlığın hayat boyu gerekli olduğu, “Hayat Çalışmaktır” başlıklı şiirde, yaşı yetmiş olan bir ihtiyarın bahçesine sevinerek, gülerek çekirdek ekmesini gören bir gencin “Bundan sen yemeyi mi umuyorsun?” sorusu üzerine ihtiyarın kendisi için atalarının çalışarak ömrü boyunca çekirdek ektiğini anlatması yer almış ve “Hayat demek çalışmaktır çocuğum.” öğüdü ile şiir bitirilmiştir. Bazı şiirlerde okula devam etme çalışkanlık teması ile ilişkilendirilmiştir. Örneğin “Çocukların Dersi” başlıklı şiir şöyle bitirilmiştir: “Çalışınız kardeşlerim mekteptedir istikbâl / Bize ibret olsun mazi, rehberimiz hüsn-i hâl.”

Vatanın kurtuluşu için çalışmak ise “Kardeşlerime” başlıklı şiirde: “Çalışmakta ancak bize selamet / Haylazlığın sonu elbet nedâmet / tembellikten doğar bütün felaket... / Çalışanlar yükseliyor çıkıyor / Cahilleri hep belalar sıkıyor / Cehalettir ne devletler yıkıyor...” şeklinde “Çalış ve Utandır” başlıklı şiirde ise “İşte yavrum bu kadıncık vatandır/ Çalış çalış zalimleri utandır / Kurtar bunu düşmanlardan yavrum sen / Şu yerlerde yatan kadın anadır.” dizeleri ile ele alınmıştır.

### Sonuç ve Değerlendirme

Bu çalışmada 1913-1914 yıllarında yayımlanan *Çocuk Duygusu* Dergisi’nde yer alan şiirler tema bakımından incelenmiştir. Dergide yer alan şiirlerin genelinde ülkenin içinde bulunduğu buhranlı dönem ve buhrandan kurtuluş için gerekli görülen temaların ele alındığı görülmektedir. Dönemin şartları gereği oluşan yoksul ve öksüz çocukluk da şiirlerde işlenmiştir. Bunun yanında bir şiirde hayvan sevgisi ve bir şiirde de köy hayatının güzelliklerinin ele alındığı görülmektedir. *Çocuk Duygusu* ile aynı dönemde yayımlanan (29 Mayıs 1913 - 23 Nisan 1914) Mektepli adlı çocuk dergisinde yer alan şiir ve manzûmelerin temasının üçte ikisini “Meşrutiyet Çocuğu” yetiştirmeye yönelik yazılan öç, kin, intikam, yurt, millet sevgisi ve kaygısı, şehitliğin önemi, ordu ve kahramanlık temalı şiirler oluşturmaktadır (Ünlü, 2011: 204). Oktay (2001: 40)’a göre İkinci Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e kadar olan dönemde yayımlanan çocuk şiirlerinde vatan sevgisi, millet sevgisi, bayrak ve sancak sevgisi; kin, intikam ve öç duyguları içeren şiirler büyük yer tutmuştur. II. Meşrutiyet devri edebiyatına genel olarak bakıldığında Kavcar (1974: 253)’a göre bu dönem edebiyatçıları “ahlâklı, karakterli, millî ve insanî duyguları sağlam yeni bir insan tipi yaratmak” iyi birer yurttaş yetiştirmek istemişlerdir.

*Çocuk Duygusu*’nda yer alan şiirlerde ülkenin içinde bulunduğu durum çocuklara sezdirilmiş, kurtuluş için ümidin çocuklardan beklendiği ifade edilmiştir. Mili duyguları telkin eden şiirlerin tamamına bakıldığında vatan, bayrak sevgisi ve ordu sevgisi dile getirilmiş, karamsarlık havasının varlığı sezdirilerek kurtuluş için çalışkan olma ve başarıya azmi işlenirken aynı zamanda öç duygusu da canlı tutulmaya çalışılmıştır.

Milli duyguları telkinde, dergide yer alan bazı şiirlerde ülke toprakları içerisindeki farklı etnik grupların “Osmanlı Milleti” vurgusu ile aynı bayrak ve tek millet olduğu teması işlenirken, bazı şiirlerde ise Türklük teması işlenmiştir. Bu noktada dergide yer alan şiirlerde fikir birliği yoktur. Okuyuculara bazen “Osmanlı” olarak seslenilmiş, bazen de şiirlerde Türklüğe vurgu yapılmıştır.

Dergide yer alan şiirlerde, kişisel gelişim için çocuklardan çalışkan olmaları, dikkatli olmaları, okula devam etmeleri, bunlara dikkat etmemeleri durumunda karşılaşılabilecek olumsuzluklardan

örnekler verilerek ele alınmış, ahlaki gelişim için iyi bir insan olma, kıskanç olmama ve farklı açılardan hayatta dikkatli olmaları telkin edilmiştir.

Dergide, toplumsal ilerleme fikrini telkin olarak sınıflandırılan üç şiirde, döneminin tartışılan konularından birisi olan “terakki” fikirlerine yer verildiği görülmektedir. Terakki temasını işleyen şiirlerin tümünden hareketle ülkenin ilerlemesi için gerekli olanlar ise, eğitime önem verilmesi ve okullaşma, lisanda sadelik, kadına sosyal hayatta verilmesi gereken önem ve kadının eğitimi, fabrikalar yoluyla mamur bir ülkenin oluşturulması biçiminde verilmiştir.

Dergide yer alan toplumsal sorunları telkin eden şiirlerde, fakir ve öksüz çocukların karşılaştıkları sıkıntılar ele alınmış, bu sınıfta yer alan şiirlerin teması yoksul çocukların sıkıntıları ve öksüz çocukların durumları olmuştur.

Dergide şahıslar için yazılmış beş şiir bulunmaktadır. Bu şiirler, Nâhid imzalı, çalışkanlık temalı “Vatanımın Sesi Diyor Ki” başlıklı Hüseyin Suad’a ithaf edilen şiir, Muallim Halil Hâmîd’in Beşiktaş İttihat ve Terakki Mektebindeki eski öğrencisine ithafen yazdığı “Bilmece” başlıklı şiir, Rezaizade Mahmut Ekrem’in ölümü üzerine yazılan “Üstad-ı Muhteremin Mezarı Başında” başlıklı bir dördlükten oluşan ve altında 19 Kânunusani 1329 tarihi bulunan şiir, M. Ekrem’in ölen hemşerisine ithafen yazdığı “Ayrılık” başlıklı şiir ve köy hayatının güzellikleri ve köyde yaşam konusunun işlendiği “Köy Hayatı” başlıklı Şair Emin Bey’e ithafen yazılmış köyde yaşamı telkin eden şiirdir. Ayrıca “Çalış ve Utandır” başlıklı şiir “Genç mini minilere”, “Neden Böyle?” başlıklı şiir de “Türklüğe ve Gençliğe” ithaf edilmiştir.

Dergide yer alan bir şiirde, hayvan sevgisi, çocuk ile yavru kuş arasında “yuvanın kalbi, ruhu ve ziyneti” olması noktasında benzerlik kurularak “kuşların yuvalarının korunması” teması ile ele alınmıştır.

#### YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Acun, Fatma (2005) “Muhteva Analizi Metodu ve Cumhuriyet Tarihi Araştırmalarında Kullanımı”. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 22, 27-50.
- Akyüz, Yahya (1999) “Cumhuriyetin Başında Türk Çocuğunun ‘Yaşam İlkeleri’ne İlişkin Orijinal Bir Belge ve Bazı Yabancı Örnekler”. *Millî Eğitim*, 141, 4-12.
- Akyüz, Yahya (2010) *Türk Eğitim Tarihi M.Ö 1000-M.S. 2010* (Gözden Geçirilmiş 17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ata, Bahri (2001) “Çanakkale Savaşlarını Nasıl Öğreteceğiz?”. *Türk Yurdu*, 164, 23-29.  
[Çevrimiçi]:[www.acikarsiv.gazi.edu.tr/dosya/canakkalesavaslar.pdf](http://www.acikarsiv.gazi.edu.tr/dosya/canakkalesavaslar.pdf) adresinden 09 Mayıs 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Canatak, A. Mecit (2011) “İbrahim Alâettin’in (Gövsâ) Çocuk Şiirleri Adlı Eserinin Çocuk Edebiyatındaki Yeri”, *Turkish Studies*, 6/2.  
[Çevrimiçi]:[http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1846579086\\_20Canatak%20A.%20Mecit.pdf](http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1846579086_20Canatak%20A.%20Mecit.pdf) adresinden 01 Eylül 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Doğan, İsmail (1997) *Değişen Türkiye’de Bilim ve Kültür*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Ergenç, Özer (1997) “Osmanlı Klasik Döneminin ‘İdeal İnsan Tipi’ ve Bu Dönemde Çocuğun Kültürel Gelişimini Etkileyen Etkenler Üzerine Düşünceler”. *Çocuk Kültürü - 1. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri* (Yay. Haz.: B. Onur). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları no: 1, 97-104.
- Gelişli, Yücel (2008) “Türkiye’de Yayımlanan Çocuk Dergilerinin Eğitim Görüşlerinin İncelenmesi”. *Türk Halkları Edebiyatı II: Uluslararası Çocuk Edebiyatı Kongresi 1. Kitap*, 567-573.
- Gurbetoğlu, Ali (2007) “II. Meşrutiyet Dönemi Çocuk Dergilerinde Çocukluk Anlayışı”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40/2, 63-92.
- Kavcar, Cahit (1974) *II. Meşrutiyet Devrinde Edebiyat ve Eğitim 1908-1923*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Oğuzkan, A. Ferhan (1997) *Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı* (5. Baskı). Ankara: Emel Matbaacılık.
- Okay, Cüneyd (1998) *Osmanlı Çocuk Hayatında Yenileşmeler*. İstanbul: Kırkanbar Yayınları.
- Okay, Cüneyd (1999) *Eski Harfli Çocuk Dergileri*. İstanbul: Kitapevi.
- Okay, Cüneyd (2006) “Eski Harfli Çocuk Dergileri”. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 4/7, 511-518.
- Oktay, Metin (2001) *II. Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e Çocuk Şiirlerinin Pedagojik Değerleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sever, Sedat (2010) *Çocuk ve Edebiyat* (5. Baskı). İzmir: Tudem.
- Sınar, Alev (2006) “Türkiye’de Çocuk Edebiyatı Çalışmaları”. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 4/7, 175-224.
- Şimşek, Hüseyin (2002) *Tanzimat ve Mutlakiyet Dönemi Çocuk Dergilerinin Eğitim Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



Ünlü, Selahattin (2011) "*Mektepli*" Dergisindeki Şiir ve Manzûmelerin Çocuk Edebiyatı Açısından Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Üstel, Füsun (2009) *Makbul Vatandaş'ın Peşinde II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi* (4. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.

Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2005) *Çocuk Edebiyatı* (3. Baskı). Ankara: Akçağ.

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2005) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5.Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

# ÇETİN ÖNER'İN “GÜLİBİK” VE “PORTAKAL” ADLI ÇOCUK KİTAPLARININ ÇOCUKLARIN GELİŞİM SÜRECİNDEKİ YERİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

**Arş. Gör. Sinem ALAÇAYIR**  
Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi

## Özet

*Bu çalışmada Çetin Öner'in Gülibik ve Portakal adlı çocuk kitapları, çocukların gelişim sürecine kattıkları bağlamında incelenmiştir. Çocuklar, devingen karakterlerle oluşturulmuş öykülerdeki kahramanlara öykünerek hayatı tanır ve deneyimler. Bu açıdan çocuk kitaplarındaki karakterlerin çocuk gerçekliğiyle örtüşmesi gerekir. Çocuk kitapları, sanatçının estetik algısıyla çocuğa, yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunlara çözümler bulma olanağı sunmalıdır.*

*Gülibik ve Portakal adlı çocuk kitaplarında hikâyeleri farklı fakat yaşamlarında pek çok şeyin aynı olduğu çocuk kahramanlar karşımıza çıkmaktadır. İki öyküdeki ortak noktalar, çocuk kitaplarındaki konu açısından bize önemli ipuçları sunmasının yanı sıra, yaşam gerçekliğinin çocuk kitaplarında nasıl yer alacağını da bize göstermektedir.*

*Anahtar Sözcükler: Gülibik, Portakal, Çetin Öner, çocuk edebiyatı, çocuk kitapları, çocuğun gelişim süreci.*

## Abstract

*In this study, children's books named "Gülibik" and "Portakal" by Çetin Öner are analyzed for the purpose of finding out what they provide for the development process of children. Children recognize and experience life with characters which have dynamic personalities in stories. In this respect, characters in children's books need to correspond to the reality of children's world. Children's books should provide solutions to possible issues that children may face during their lifetime with author's perception of aesthetic.*

*In "Gülibik" and "Portakal" one has the chance to know children characters that live mostly the same way of life although they have two totally different lives. Common points in these two stories are that they present us important clues about subjects in children's books and also show us how reality of life takes place in children's books.*

*Key Words: Gülibik, Portakal, Çetin Öner, children's literature, children's books, development process of child/children.*

## Giriş

Çocukların gelişim sürecindeki gereksinmelerinin karşılanmasında, sanatçı duyarlılığı ile hazırlanmış, çocukların düşlem gücüne seslenen, dili ve anlatımı çocukların rahatça tat alarak okumalarına fırsat veren, çocukların öykünebileceği kahramanların yer aldığı, merak duygularını doyuran çocuk kitapları, önemli bir sorumluluk üstlenir. Çocuk kitapları, çocukların öykünerek öğrenebilecekleri modeller sunar ve bunun yanında, yazarın sanatçı kişiliğinin etkisiyle dilin olanaklarını da çocuğa duyumsatır. Çocuk, edebiyat ürünleriyle iletişime geçtiğinden itibaren, dil ve düşünce ile yoğrulmuş zengin bir dünyaya adım atar. Çocuklar, çocuk kitaplarıyla kendilerini tanır, diğer insanlarla karşılaştırır, insanları anlar, yaşamda karşılaşılabileceği sorunları kestirir, onların çözümlerine yönelik ipuçları edinir. Kişilik gelişiminde önemli görevleri olan çocuk kitaplarıyla, çocuklar duygu ve düşüncelerini yönetir, yaşadıkları çevreye uyum sağlar. Çocuğun gelişim sürecine etki eden değişkenlerden biri olan çocuk edebiyatı yapıtlarını bu bağlamda incelemek, edebiyat ürünlerine düşen sorumluluğu ortaya koymaktadır.

Çocukların hayal gücüne seslenen nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının, anadili bilinci kazandırmadaki başat sorumluluğu, bu kitapların çocuğun dünyasındaki önemini ortaya koyar. Kitaplar çocuklara, Türkçenin söz varlığı ve anlatım olanaklarını, yazınsal kurgular içinde duyumsatmalıdır (Sever, 2008). Anadili bilincinin oluşturmada önemli işlevleri olan çocuk kitapları, dilin olanaklarını çocuğun dil gelişimine uygun biçimde oluşturulmuş tümcelerle oluşturulmalıdır. Dilin olanaklarını gelişimlerine uygun biçimde kendilerine sunulan kitaplardan öğrenen çocukların dil bilinci de sağlıklı biçimde oluşacaktır.

Kitaplar, çocuklara, yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunların çözümüne yönelik, yazınsal nitelikli ipuçları sunmalıdır (Sever, 2003). Çocuklar, çocuk kitaplarıyla yaşamı önceden deneyimler. Kitaplarda karşılaştıkları sorunları kendi yaşantısındaki sorunlarla birbirine benzetir. Kitaplarda gördüğü çözüm önerilerinden hareketle kendi sorunlarına da çözüm önerileri getirmeye çalışır.

Kitaplar, değişik kişilik özelliklerinden ilginç kesitler sunmalı; çocuklar, (gerektiğinde) kitaplardaki kahramanlarla düşsel ve düşünsel serüvenlere çıkabilmelidir (Sever, 2008). Çocuklar kitaplardaki kahramanlara öykünerek yeni kişilik özellikleri edinirler. Okudukları öykülerin kahramanlarıyla yeni düşsel arkadaşlıklar kurarlar. Kahramanların olaylara verdiği tepkilere göre takınacakları tavırları öğrenirler. Yaşama dair ipuçları edinirler. Çocuk kitaplarında az sayıda kahraman bulunmalı, kahramanların fiziksel ve ruhsal portreleri güçlü bir biçimde çizilmelidir (Sever, 1995). Kahramanların fiziksel ve ruhsal özelliklerinin abartıya kaçılmadan iyi geliştirilmiş olması, başkahramanın öyküdeki olaylara yön veren etkin kişiliği, çocukları kahramanla özdeşim kurmaya isteklendirir. Kahramanın yaşama bağlılığı, karşılaştığı sorunları çözmedeki kararlılığı, amaca ulaşmada izlediği yöntemlerin niteliği ve bu eylemler bileşkesinin söz ve davranışlarla somutlanması, çocukları da kahraman gibi duymaya, düşünmeye ve hareket etmeye yöneltir (Sever, 2005).

Çocuk edebiyatı yapıtlarında ele alınacak konunun temel belirleyicisi çocuk gerçekliğidir. Çocuğun yaşamına temas edebilecek her konu, çocuğun kavram alanına girebilecek sözcüklerle, çocuğun düşsel yaşantılarına göre öykülerde kullanılabilir.

Sever (2003: 29)'a göre yazınsal metinlerde çocukların yaşlara göre değişen, çeşitlenen ilgi ve gereksinimlerini tanıyan yazar, bazı sorulara metinde arayacağı cevaplarla çocuk gerçekliğini ortaya koyar.

*Çocuklar nelerden hoşlanır, nelere güler?*

*Heyecanları nelerdir, nelere üzülür?*

*Arkadaşları ve çevresiyle neleri paylaşmak ister?*

*Neler, nasıl paylaşırsa sevinç ve mutluluğu artar, onun coşkusuna yenileri eklenir?*

*Onu örseleyen, onun yeteneklerini, gizil güçlerini körelten olaylar nelerdir?*

*Çocuklar hangi ortamlarda yeti ve yeteneklerini bütün doğallığı ile yaşama geçirir?*

*Onun yaşam sevgisi nasıl beslenir?*

*Çocuklarla yaşamın hangi sorunları paylaşılmalıdır?*

*Onlar, sorunların çözümüne nasıl ortak edilmelidir?*

*Çocuk gerçekliğinin yetişkininkinden ayrılan yanları nelerdir?*

*Farklı toplumsal ve ekonomik koşullarda yaşayan çocukları ortak duyarlıklarda buluşturan temel öğeler nelerdir?*

*Çocuk duyarlığının evrensel boyutları nelerdir?*

## **Yöntem**

Bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde ortaya koymaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224).

“Gülibik” ve “Portakal” adlı çocuk kitapları, çocuk kitaplarının çocuğun gelişim sürecindeki yeri açısından incelenmiş ve çocukların gelişim sürecine olası katkıları belirlenmiştir. Kitapların incelenme süreci Gülibik ve Portakal adlı kitapların dil gelişimi, bilişsel gelişim, kişilik gelişimi ve toplumsal gelişim açısından çocuğa kazandırdıklarının belirlenmesini içermektedir. Çocuk edebiyatı yapıtlarında karakter, konu ileti, dil ve anlatım öğeleri de kitaplar bağlamında incelenmiştir.

## **Bulgular**

### **“Gülibik” Adlı Çocuk Kitabının İncelenmesi**

#### **Konu**

Gülibik, yoksul bir köy çocuğunun hem arkadaşı, hem oyuncağı olarak gördüğü bir horozla ilişkisini konu eder. Kitabın kahramanı, Gülibik’le çok yakın bir ilişki içindedir. Kahramanın, Gülibik’in

doğumuna, ilk kez ötüşüne tanık olması, onunla daha sıkı bir bağ geliştirmesini beraberinde getirir. Çocuk kahraman, oyun ihtiyacını, sevme ihtiyacını Gülibik'le giderir. Yoksulluk içindeki yaşamı, Gülibik'in sevgisiyle anlam kazanır.

"Gülibik (Öner, 1997)'te, köy çocuğunun sevgiyle bağlandığı, dost ve arkadaş olduğu; oynama gereksinmesini ve özlemini giderdiği bir horoz, kahraman olarak seçilmiştir. Bu kahramanın adı da Gülibik'tir. Kitapta çoğumuzun, sesinin dışında farklı bir özelliğini tanımadığımız bir horozun yoksul bir köy çocuğunun yaşamındaki yeri sezdirilir; çocuk kahramanın duygu, düşünce ve eylemleriyle de yüreği sevgi dolu bir karakter canlandırılır" (Sever, 2003). Kitabın başında öyküyü özetleyen tek bir tümce yer almaktadır.

*"Tahtadan atları, kurşundan askerleri, lastikten topları, plastikten arabaları, kısacası parayla satın alınabilen hiçbir oyuncacı olmamış yoksul bir çocuğun öyküsüdür bu öykü."* (s.27)

### **Karakter**

Gülibik, karakter açısından çocukların dünyasına seslenebilen bir hayvan kahramandır. İbiğinin rengi ve şekli sebebiyle öykünün çocuk kahramanı ona Gülibik adını takmıştır. Yoksul bir köyde yaşayan ailenin çocuğu olan kahramanın, parayla alınabilecek hiçbir oyuncacı olmamıştır. Çocuk kahraman, Gülibik'in doğumuna tanık olmuş ve o andan itibaren Gülibik'le çok yakın dost olmuştur.

*"Usulca okşayıp tırnağımla tıklattım yumurtayı. Kıpırdamaz mı. Bir daha tıklattım, içindeki civciv karşılık verdi. Şaşkınlıktan küçük dilimi yutacaktım nerdeyse. Ben yumurtayı tıklatıp, okşayıp dururken çok ilginç bir şey oldu. Çatlak yumurta dağılıverdi; önce pembe bir gagacık, sonra da Gülibik çıkmaz mı içinden. Şaşkınlığım bir kat daha arttı. Bir civciv doğmuştu. Çok mutluydum."* (s. 15)

Gülibik'i kendine arkadaş edinen çocuk kahraman, yoksul bir köy ailesinin çocuğudur. Yeni kıyafetleri, oyuncakları, kitapları olmamıştır. Onun tek oyuncacı, aynı zamanda arkadaşı, dostu olan horoz Gülibik'tir. Kahramanın adı öyküde söylenmez. Ondan, Gülibik'i kendine arkadaş edinen çocuk kahraman olarak söz edilir. Onun tek derdi, horozu Gülibik'tir. Pazaryerine erzak satmaya gittiğinde, kasabaya okula gittiğinde en çok arkadaşı Gülibik'i özler. Gülibik'i özlediği için kendisiyle alay eden çocuklara kızmaz, onların bir horozu olmadığı için kendisini anlayamadıklarını düşünür, onları affeder.

Çocuk kahramanın arkadaşı Alişir, köyde eğitim olanakları yetersiz olmasına rağmen, ağabeyinin ders kitaplarından hayatı öğrenen, her konu hakkında bilgisi olan, biraz haylaz ama arkadaş canlısı bir çocuktur.

*"Çok becerikli bir arkadaştı Alişir. Derede yüzmesini, balık tutmasını, resim yapmasını bile bilirdi."* (s.17)

*"Oysa öylesine güzel okullarda okuyan, cicili bicili giysiler giyen öğrencilerin Alişir'den daha bilgili olmadıklarını görünce çok şaşırılmıştım. Üstelik bir de o denli güzel okullarda okuyamayıp ayrılanların ya da derslerine çalışmayıp sınıfta kalanların da bulunduğunu duyunca, daha da artmıştı şaşkınlığım."*

*"Bizler, yoksul köylü çocukları, o güzel okullarda okusaydık, çok daha bilgili olurduk, inanın. Bizim o yoksul okullarımızda okuyup her şeyi bilen Alişir'i düşünün bir kez! Ünlü bir bilimadamı olması işten bile değildi. Ama o da bizler gibi yoksul olduğundan, ancak avukat olabildi. Avukatlığı küçümsediğimi sanmayın sakın. Ama Alişir doktor olmak isterdi. Babası da kendisi gibi yoksul olduğundan uzun süre okutamadı onu."* (s.46)

Öykünün başkahramanı ve arkadaşı Alişir, açık karakterlerdir. Açık karakter roman, öykü, masal ve anlatılarda birçok özelliğiyle okura tanıtılan, inandırıcı nitelikleriyle öne çıkan, okurun iyi bildiği karakterdir. Bu karakter, yazarın aktarmak istediği iletilerin okurlarla paylaşılmasında etkin bir sorumluluk üstlenir (Sever, 2008: 104). Başkahramanın ezbere öğrenilen bilgilerin unutulduğunu düşünmesinden, kör taklidi yaparak insanları kandırmaya çalışanlara duyduğu öfkesinden, horozla arkadaş olmasıyla dalga geçen arkadaşlarını anlamaya çalışmasından hareketle hayata bakış açısı açık biçimde anlaşılmaktadır. Karakterin özellikleri bize yazarın aktarmak istediği iletiler açısından önemli ipuçları vermektedir. Alişir, yokluk içindeki hayatına rağmen ağabeyinin kitaplarından bilgileri merakla öğrenmesiyle azimli bir köy çocuğunu okuyucuya tanıtır. Alişir, öykünün sonuna doğru kitabın başkahramanına çakısını vererek, okuyucuya devingen bir karakter özeliği göstermektedir. Öykü boyunca sergilediği karakter, öykünün sonuna doğru daha arkadaş canlısı, paylaşmaya daha çok değer veren bir karaktere dönüşmüştür.

### **Dil ve Anlatım**

Çocuk edebiyatı yapıtları, Türkçenin zengin anlatım olanaklarını sanatçı bakış açısıyla oluşturulmuş metinler aracılığıyla çocuğa duyumsatmalıdır. Bu yapıtlar anadilinin söz varlığını, kurallarını, yapısını, anlatım gücünü ortaya koyar.

Çocuk kitaplarında kullanılan dilin çocukların dil gelişim özelliklerine uygun olması gerekir. Dilin kalıplaşmış sözlerini, ikilemelerini, deyimlerini, atasözlerini, uyaklı yapısını duyumsatan bir dille, çocuklarda anadil bilinci oluşturulabilir.

*“Babamla her Pazar pazaryerine giderdik, demiştim ya, şöyle bir yerdî pazaryeri:*

*Koskoca bir alana satılabilecek her şeyi, satıcıları, alıcıları doldurun, üstüne de kocaman bir güneş koyun! Kırmızı domatesleri, yeşil biberleri, sarı armutları da ortaya saçın! İşte böylesine kalabalık, renkli bir yerdî pazaryeri.” (s. 26)*

.....

*“Bir gürültüdür giderdi pazaryerinde:*

*“Kesmece bunlar kesmeceeee!”*

*“Ne alırsan bir lira!”*

*“Domatese geeel!”*

*Ben de katılıyordum bağırarlara:*

*“Tavuk vaaaar! Yumurta, yoğurt vaaaaar!” (s. 26)*

.....

*“Köye dönüşümüz yaklaştıkça içim içime sığmaz olurdu. Gülibik'i göreceğim için. Dağın gölgesi pazaryerini kaplamaya başlayınca otobüse doğru yürürdük. Biner, gün batımına yakın yol ayrımına gelirdik. Ordan ötesi kolaydı artık.” (s. 30)*

*“Babam, bir türkü tuttururdu. İnce, yanık bir sesi vardı. Nedense hüzün verirdi türküleri bana. Babam, bir kez de türkülerle anlatırdı çiçekleri, toprağı, dağları. Binboğa dağlarından esen yel, babamın anlattığı, o mavi çiçeklerin, mor menekşelerin, sümbüllerin kokusunu da birlikte getirirdi. Çevremizdeki dağlar önce mora çalar, gün batımı ile de kararlılardı.” (s. 30)*

“Gülibik” adlı çocuk öyküsünden alınan yukarıdaki tümcelerde sözcüklerin anlam gücü kullanılan sıfatlarla artırılarak, pazaryeri ve köy yolu çocukların belleklerinde canlandırılmaya çalışılmıştır. Tümceler, ilköğretim çağındaki çocukların rahatlıkla algılayabileceği uzunluktadır. Anlatıma, yerinde kullanılan devrik cümlelerle canlılık katmıştır. Öte yandan, yazarın betimleme tümcelerindeki benzetmeler değişik ve öznel yorumlara konu olabilecek nitelikler taşımaktadır. Bu yaklaşım, yazarca kurgulanan gerçeğin yazıya dökülmesi sürecinde gösterilen duyarlılığın bir kanıtı olarak değerlendirilebilir (Sever, 2000).

*“... kanatları kına yakılmış gibi balkırdı güneşte.” (s.13)*

Öyküde en çok dikkat çeken dil ve anlatım özelliği benzetmelerden yararlanmış biçimidir. Yazar benzetmelerle öykünün sanki resmini çizer, çocuğun zihninde canlanmasını sağlar.

*“Küçük dilini yutmak, pusuya yatmak, görmezlikten gelmek, duymazlıktan gelmek, soluk soluğa kalmak, dört dönmek, içi içine sığmamak, boyun eğmek”* deyimleri öyküde geçen ve çocukların sözcük dağarcığına eklenecek deyimlerdir.

*“çırpa çırpa, basa basa, badi badi, yerli yersiz, sık sık, uzun uzun, yeni yeni, mavili kırmızılı, düşününe düşününe”* ikilemeleriyle de anlatmak istediklerine pekiştirme anlamı katan yazar, dilin bu inceliğini çocuklara duyumsatmıştır.

## **“Portakal” Adlı Çocuk Kitabının İncelenmesi**

### **Konu**

Portakal, Aşir ve İzbat adlı iki arkadaşın yoksul bir dağ köyünde bebeklikten başlayan sıkı arkadaşlık ilişkilerini konu edinir. Bu iki çocuğun hayalleri, yokluk içindeki yaşamlarına farklı renkler katmaktadır. Öyküye adını veren portakal, yokluk içindeki köyün, bu meyveyi sadece bir kez görmeleri sebebiyle yaşamlarında edindiği yer açısından önemli bir imgedir. İki arkadaşın öyküdeki maceraları, köye portakal getirebilme arayışlarıyla devam eder.

Öner (1991)'in Portakal adlı öyküsünde (9+), yoksulluk içindeki bir dağ köyünde yaşayan Aşir ve İzbat adlı iki çocuğun düşleri ve özlemleri ele alınmıştır. Öyküde, çocukların düşünle beslenen gerçekleri, kırsal yaşamın kendine özgü gelenekleriyle örülmüştür. Öykü, çocuksuluğa düşmeden, çocukların

içten ve sıcak duyarlılığını yansıtarak yaşamı, çocuğun gözüyle görebilme başarısına ulaşmıştır (Sever, 2003).

### Karakter

Öykünün başkahramanları Aşir ve İzbat adlı iki çocuktur. İzbat, yoksul bir ailenin 6 çocuğunun üstüne, pek de istenmeyerek dünyaya gelmiştir. Ailenin ona bakacak durumu yoktur. Annesi Kiraz onu düşürmeye çalıştıysa da dünyaya gelmiştir İzbat. Kiraz'ın sütü kesilince İzbat'ı Aşir'in annesi Asmin emzirmiştir. Böylece Aşir ve İzbat'ın ilişkileri sütkardeşleri olarak o zamandan başlamıştır. Daha sonra da okul arkadaşlığıyla pekişmiştir ilişkileri. Bütün hastalıkları beraber geçirmişlerdir. Aşir, sağlıklı bir çocuk olmasına rağmen, İzbat onun yanında cılız, zayıf, sağlıksız kalmıştır.

*“Ne var ki Aşir sağlıklı bir biçimde gelişimini sürdürdü de, İzbat kavruk kaldı. Asmin'in süt artıkları ile büyüyen İzbat'ta en çarpıcı şey, kocaman kara gözleriydi.”* (s. 9)

Kahramanların arkadaşlık ilişkisi, öyküyü okuyan çocuklara arkadaşlığın getirdiği erdemleri duyumsatmaktadır. Aşir'in İzbat hastayken iyileşene kadar onun başında beklemesi, birlikte işledikleri suçlar ortaya çıkınca her ikisinin de suçu üstlenmesi, İzbat'ın ortaya attığı fikirler Aşir'e mantıklı gelmediğinde de İzbat'ın hep yanında olması, İzbat'ın öykünün sonunda donmak üzereyken eldiveninin tekini, üşümesin diye Aşir'e vermesi arkadaşlık kavramının barındırdığı erdemleri sezinletmektedir.

### Dil ve Anlatım

Çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğa göre olmasını belirleyen en önemli özelliği dili ve anlatımıdır (Sever, 2003). Dilsel özellikleriyle çocuğa yaşamı tanıtan kitaplar sayesinde çocuk, anadilinin inceliklerini tanır. Çocukların dil gelişimine paralel olarak sıfatların, ikilemelerin, benzetmelerin, uyaklı yapıların, manilerin yer aldığı metinler, dil açısından doğal bir öğrenme ortamı yaratır.

*“Allah bu yüce dağları yaratırken ağlaştılar. Bizi böyle yüce, böyle sarp, böyle dik yaratma, diye yalvardılar... Kimseler konmaz bize, etme, eyleme dediler... Biz insansızlıktan sıkılırız, diye ağlaştılar. Gözyaşları yağmur olup derelere doluştu. İçlerinin yangını duman olup doruklarını sardı. Yüceleri ağardı buzuldan kardan. Doğarken yaşlanır dağlar... Allah, onlara, susun, ağlaşmayın dedi. Size de konacak insanlar bulunur, dedi. Biz bu dağlara konduk, dağlar şenlendi. Ağıdı kesip çiçeğe durdu yamaçları, ota, sümbüle durdu... Ayıya in, cerene siper, koyuna kuzuya otlak, bizlere yaylak oldu dağlar. Yurt oldu, ev oldu, mezar oldu... Allaha yakın, insandan uzak yaşamışım bu dağlarda... Ne zaman bıksam, alıp başımı kaçaya gitmişim. Dağlar şenlensin diye sallamışım kurşunu... Vurmuşum, vurulmuşum... Çok tanış gömmüşüm mayınlı tarlalara.”* (s.15)

Yukarıdaki paragrafta görünen anlatım biçimi, dağların dile gelip insansı bazı özelliklere sahip olduklarını (ağlama, yalvarma, sıkılma) belirtmeleri bakımından çocuk gerçekliğine uygundur. Çocuk kitaplarında konuşan hayvanlar, bitkiler, eşyalar dikkat çekici olmaktadır.

Cümle sonlarındaki uyaklar (yaşamışım, gitmişim, sallamışım, vurmuşum, vurulmuşum, yurt oldu, mezar oldu...) söyleyiş zenginliği yaratmaktadır.

*“Ah portakal olaydı, iki güne iyileşir ayağa kalkardı bu bebeler. Suyunu sıkıp içirecektin, kabuğunu soyup başına bağlayacaktın, şıppadanak keserdi alı, ataşı... Ah, ah ki portakal olaydı, yeterdi...”* (s. 15)

Türkçenin yörelere göre değişen ağız özelliklerini gördüğümüz bu cümle ile, çocuklara dilin ağız özellikleri duyumsatılır. “Olaydı, bebeler, şıppadanak, alı, ataşı” sözcükleri ile ağız özelliklerinden yararlanılarak kurulmuş bu cümle çocuğun, ülkemizin farklı yörelerinde yaşayan insanlarla aynı dili konuşsa da dilin her yerde farklı görünümle ortaya çıktığını duyumsamasını sağlamaktadır.

*“Kış geldi. Dağların kürkü, yoksulun kefeni kış.*

*Kış geldi. Yokluk, yoksulluk geldi.*

*Tipi geldi, boran geldi, kasırga geldi.*

*Yaşlıların, bebelerin düşmanı kış geldi.*

*Kış geldi. Umut bitti, kaçak bitti, ebe, doktor, ilaç, şeker, çay, un bitti. Daha daha tütün bitti, güç bitti.*

*Kış geldi. Gün bitti. Uzdıkça uzadı geceler.*

*Kış geldi. Düşün bitti, toy bitti, söyleşi bitti, ders bitti.”* (s. 29)



Yukarıdaki alıntıda şiirsel bir söyleyiş göze çarpmaktadır. Dilin uyaklı yapısı çocuğun kolay okumasına, okurken estetik algısının harekete geçmesine şans tanıyabilir. Seslerin yarattığı ritim çocukta okuma isteği yaratmaktadır.

“Yüreği cız etmek, çabaları boşa gitmek, yüreği elvermemek, yorgan döşek yatmak, allak bullak olmak, suçu üstüne almak, dil dökmek, alıp başını gitmek, yollara düşmek, umudu kesmek” deyimleri metinde geçen, çocuğun sözcük dağarcığına girecek deyimlerdir.

“Düşe devrile, belli belirsiz, sarmaş dolaş, allak bullak, avuç avuç, yapış yapış, çakmak çakmak, vıcık vıcık” gibi iklemelerle de sözcüğe yüklenen anlamları pekiştirme, vurgulama yollarını duyumsatmaktadır.

*“Soluk benizli, koca karınlı, cılız bacaklı bir yığın çocuk türedi bir süre sonra.”*

Metinde, kişilerin fiziksel özellikleri tanıtılırken, betimlemelerden çokça yararlanılmaktadır.

## **Gülibik'te Öne Çıkan Kavramlar**

### **Paylaşma İsteği**

Gülibik hayatına girdikten sonra, öykünün çocuk kahramanı bu sevincini birileriyle paylaşmak istemiştir. Bunu paylaşabileceği tek arkadaşının adı Alişir'dir. Kahraman, Gülibik'in doğumuna tanık olurken, Alişir'in kendisine sorduğu bir sorunun cevabını da bulmuştur. “Yumurta mı tavuktan çıkar, yoksa tavuk mu yumurtadan çıkar?”

*“Bir civcivin doğuşunu ilk kez izlemiştim. Bu ilginç olayı birilerine anlatma isteğiyle doluydum. Üstelik kafamdaki bir soruya da karşılık bulmuştum: Yumurta tavuktan değil, civciv yumurtadan çıkmıştı.”* (s. 16)

Kahramanın Gülibik'in doğuşunu birileriyle paylaşma isteği, çocukların kişilik gelişimi sürecinde sevinçleri paylaşma, onaylatma isteğine karşılık gelmektedir.

*“Bu büyükler oldum olası böyledirler. Sevinçleri eksiktir nedense. Bir horozun ötüşü kadar olağanüstü bir olaya bile sevinemezler.”* (s. 36)

Kahraman aynı isteği Gülibik ilk kez ötüğünde de duymuştur. Gülibik'in ilk kez ötmesi onun için dünyanın en güzel şeyidir ve herkes buna kayıtsız kalmaktadır. Ona göre sevinçleri eksiktir büyüklerin. Oysa o birilerine Gülibik'in öttüğünü söylemek ister ve söylediği kişilerin de buna sevinmesini ister.

*“Sevincimi, mutluluğumu birileri ile paylaşmak istiyordum. Ama kimse katılmıyordu buna. Ben de tuttum bir kömür parçası bulup, evimizin arka duvarına şu tümceyi yazdım:*

*Bugün Gülibik ilk kez öttü. Sesi çok güzeldi...”* (s. 36)

Bu cümleyi yazması çocuğun sevincini paylaşma isteğini karşılayamadığı için başvurduğu yöntemi bizlere göstermektedir.

### **Yaşayarak Öğrenme- Ezberciliğe Eleştiri**

Öykü kahramanının bazı cümleleri bize okul türü öğrenme ile yaşam gerçekliği arasında bazı uyumsuzluklar olduğunu göstermektedir. Okul türü, parmak sallayarak öğretilen bilgilerin unutulduğu, yaşayarak öğrenilen bilgilerin ise kalıcı olduğu sezdirilmektedir.

*“Toprağı, otları, çiçekleri anlatırdı babam çalışırken. Okulda öğrenemeyeceğim şeylerdi bunlar. Buğdayı arpadan, arpayı nohuttan, nohutu mercimekten ayırmasını babamdan öğrendim. Kır çiçeklerini, nergisi, sümbülü, sarı çiğdemi, daha nicesini ondan öğrendim.”* (s. 25)

*“Ta o zamandan beri ezberle öğrenilen şeylerden öğrenirim. İnsan, anlamadan öğrendiği şeyleri tez unutuyor.”* (s. 26)

*“Yıllar sonra okulda, Eskimolar'ın domatesleri, üzümleri olmadığını öğrenince pek acımiştim onlara. Ben bir Eskimo olsaydım, üzümsüz yaşayamazdım doğrusu. Üstelik horozlar da yaşamazmış kutuplarda; ben Gülibik'siz ne yapardım oralarda?”* (s. 28)

*“Madımak, kuzu kulağı, ebegümece, daha adını bilmediğim bir yığın ot toplardık.”* (s. 57)

*“Okullarda horoz sevmeyi öğretmiyorlar. Yazık!”* (s. 60)

## Disiplinlerarasılık- Bilgileri Kullanabilme

Kahramanın Alişir ile horozun doğumu sebebiyle başlayan tartışması, Alişir'in ona ağabeyinin kitaplarından öğrendiği bilgileri aktarmasıyla devam eder.

*"Tavuk, önce yumurtadır, sonra tavuk olur. Sonra da yine yumurta olur. Enayi horozlar ise önce yumurta, sonra horozdurlar. Yeniden yumurta olamazlar. Ölünce de, ölü bir horozdurlar artık." (s.19)*

*"Örneğin şu söğüt ağacını düşün! Önce bir fidan, sonra kocaman bir söğüt ağacıdır. Tohumlarını rüzgar başka yerlere taşımazsa ya da su bulamazsa kurur. Birilerinin dallarını kesip başka bir yere dikerek büyütmeleri gerekir, kendini sürdürbilmesi için. Oysa bir kayısı ağacı böyle midir ya? Bir kayısı ağacı söğüt gibi değildir, diye sürdürdü konuşmasını. Önce bir çekirdek, sonra bir ağaç, daha sonra ise kayısılarla dolu bir ağaç olur. Çekirdekleri toprağa düşünce de filizlenir, yeni kayısı ağaçları yetişir. Onlar da meyve verirler, çekirdek olurlar, sonra da ağaçlaşırlar yine." (s.19)*

Böylece kahraman tavuğun horozun farkını, ağaçların nasıl büyüdüğünü karşılaştırarak öğrenme fırsatı bulur.

## Değer Eğitimi

Öyküde azarlayıcı, öğüt verici cümleler kurulmadan, kahramanın yaşantısından yola çıkılarak kendi kurduğu cümlelerle çocuk okura değer eğitimi verildiği görülür. Arkadaşlığın iyi bir şey olduğu, dövüşmenin kötü bir şey olduğu kahramanın tümcelerinden hareketle okura değer olarak kazandırılır.

*"Üstelik insan, yenileceğini bile bile bir kavgaya girmemeli." (s.19)*

*"Horoz sevmeyen çalışkan öğrencilere oldum olası acımışımıdır." (s.60)*

*"Bütün horozlar arkadaşığıdır onun. Niçin dövüşsünü bir nedeni yokken?" (s.72)*

## Yaşam Gerçekliği

Çocuk yazını da yazının bir parçasıdır ve işlevine uygun olarak kendi okur kitlesini yaşam gerçekliğiyle buluşturmak, ona yaşamı ve insan doğasını sunmak zorundadır (Aslan, 2006).

Öyküde yaşam gerçekleri çocuğun hayatı çerçevesinde gözler önüne serilmektedir. Yoksul insanların yaşadığı acılar bugün de çocukların kendi yaşamlarında karşılaşabilecekleri ve söylemekten çekindikleri bir gerçek olarak karşımıza çıkar. Fakat yoksulluğun utanılacak bir şey olmadığı, yoksulluğu yeren insanların tepkileri de gösterilerek söylenir:

*"Bilmezsiniz, yoksulların hafta tatilleri yoktur." (s. 25)*

*"Oysa yoksul bir çocuğun tembelliğe hakkı yoktur." (s. 61)*

*"Yoksulluk ayıp bir şeymiş gibi durumumuzu gizlemiştim onlardan. O kadar alay etmişlerdi ki benimle, ceketimin, babamın eski ceketinden ters yüz edildiğini de söyleyememişim." (s. 64)*

## Paylaşım

Kahramanın Alişir'le çoğu zaman kavga ederek devam ettiği arkadaşlık, Alişir'in kasabaya okula giderken ona hatıra olarak çakısını vermesiyle duygusal bir hal almaktadır. Yine kahramanın leblebilerinin hepsini yemeyip bir kısmını arkadaşı Gülibik'e vermesi, arkadaşlıkta paylaşımın vurgusuna işaret eder.

*"Babamın aldığı leblebilerin bir kısmını yemez, ona ayırırdım." (s. 30)*

*"Alişir elini cebine soktu, balık biçimindeki çakısını çıkarıp uzattı bana." (s. 44)*

## Sevdiklerini Kaybetme Korkusu

Öykünün çocukların dünyasına seslenme vurgusunun yapıldığı bir başlık da sevdiklerini kaybetme korkusudur. Sevdikleriyle birlikte olmak isteyen ve onları kaybetmekten korkan çocuklar, öyküyü okurken kahramanlarla aynı duyguları paylaşabilir.

*"Sık sık Alişir'in sözlerini anımsıyordum: Ölünce de ölü bir horozdurlar artık." (s. 49)*

## Anlayış

Kahraman, horozla arkadaşlık ettiği için kendisiyle alay edenlere karşı anlayış göstermektedir. Çünkü onların kendisini hiç anlayamayacaklarını bilmektedir.

“Oysa ben onu o zaman da, şimdi de başıslıyorum. Bir horoz sesi ile uyanmanın güzelliğini nereden bilsindi! O'nun hiç horozu olmamıştı ki.” (s. 59)

### **Sevinç**

Yoksul bir köy çocuğu olan kahraman, kendisine alınan pabuçları büyük bir önem ve dikkatle saklayarak ona sahip olmanın sevincini yaşar. Çünkü o yoksul bir çocuktur ve çoğu zaman yeni bir ayakkabısı olmaz.

“El öpmeye komşulara giderken, ayağımdan çıkartıyor, elimde taşıyordum pabuçlarımı. Tozlanmasınlar, eskimesinler istiyordum.” (s. 58)

### **Yalana Karşılık**

Kahraman, yalan söyleyerek insanları dolandıranlara karşı öfke ve şaşkınlık duyar.

“Dönüp kızgın kızgın bakmıştım adama. İçimden de:

Sen bir yalancısın, demiştim. Üstelik de kör bir yalancı.” (s. 30)

### **Portakal'da Öne Çıkan Kavramlar**

#### **Arkadaşlık**

Aşir ve İzbat, yedikleri içtikleri ayrı gitmeyen, evde, okulda zamanlarını hep birlikte geçiren, birbirlerini koruyan, kollayan, sırlarını paylaşan arkadaşlardır. Hasta olduklarında birbirlerinin başucunda beklemeleri çocuklara, sevdiklerimizin hep yanında olmamız gerektiğini duyumsatır.

“Aşir, her gün yokladı İzbat'ı. Dut kurusu, kara üzüm, boyalı şekerler taşıdı ona. Cevizleri başucunda kırıp ağzına verdi.” (s.10)

“Ama ne zaman bir suç işleyip yakalansalar, birbirlerini ele vereceklerine, destek oluyorlardı birbirlerine. Her biri ayrı ayrı suçu üstüne alıyordu.” (s. 20)

#### **Hayal Gücü**

Alışir ve İzbat, yaşları gereği oynamayı, eğlenmeyi, bulutlardan şekil yapmayı çok severler. Hayal güçleri öyle zengindir ki, suççuklerini bitki zannedip, eğer onlara gübre ve su verirlerle çiçeklerinin çıkacağına inanırlar. Çiçekleri çıkmayınca da eğer toprak yersek çiçeklerimiz içimizde büyür diye düşünürler. Bu bakımdan, öyküyü okuyan çocukların hayal güçlerine seslenebilecek bu öyküler, çocuklara kendi yaşantılarına, hayallerine dair yaşam örnekleri sunmaktadır.

“Kimi kez şaha kalkmış bir ata, kimi kez ilkel canavarlara, bir horoza, Remo Dede'ye benzettiler bulutları.” (s. 14)

“İzbat, o ışıltılı koca kara gözlerini Aşir'e dikip, bedenindeki kabuk bağlamış sivilcelerini kaşdı.

Niye çiçek açmadı bunlar, diye sordu.

Ne dedin?

Şu çıkarttığımız sivilceler niye çiçek açmadı diyorum.

Bilmem.” (s.11)

...

“Şu suççuklerimiz çiçek açsaydı ne iyi olurdu, dedi İzbat, Hep arılar üstümüze konardı, çiçeklerimize.” (s.12)

“Sulamıyoruz da ondan. Ama sulamadan önce de azıcık mayıs sürsek her yanımıza, ha?” (s.12)

“Uzan, dedi arkadaşına, Uzan da gün değsin çiçeklerine.” (s. 13)

“Günüşği görmeyince tersine döndü çiçekler. İçimizde açtılar.” (s. 21)

#### **Paylaşım**

Kahramanlar, en zor zamanlarında bile ellerindekileri paylaşmaktan çekinmezler. Donarken bile İzbat, eldiveninini tekini çıkarıp Aşir'e verir.

“İzbat, eldiveninini tekini çıkartıp uzattı ona.

Al, dedi. Al, tak eline. Öteki elini de cebine sok.” (s. 43)

Toplayacakları portakalları satarak kendilerine alacakları şeyleri konuşurken birbirlerinin hayellerini ayırmazlar hiç. Aşir’e bir şey alacaklarsa, İzbat’a da onun istediği şeyleri alacaklardır.

“Üç portakala bir paket tütün alırız sana İzbat. Dört portakala bana bir kuş lastiği... On portakala lastik ayakkabı... Hayır, hayır çizme.” (s. 40)

### **Yaşam Gerçekliği**

Yoksul bir köyde yaşayan kahramanların etraflarındaki insanlar, öyküyü okuyan çocuklara, bu ülkede yoksul çocukların, insanların var olduğunu gösterir. Çocuklar yoksulların, eğitim, sağlık olanağı olmayanların yaşam koşullarına ilişkin bilgi edinir. Onların hayatlarını tanımalarına fırsat verir.

“Anası Kiraz, tüm çabalarına karşın... düşüremedi bu istenmeyen bebeğini.” (s. 7)

“Kaçağa bile çıkamıyor kimse.” (s. 15)

### **Sevdiklerini/ Sevdiği Bir Şeyi Kaybetme Üzüntüsü**

Yoksul ve yaşam şartları zor olan dağ köyünde ölen sevdikleri için dede, onları toprağa vermeyi “tanış gömmek” söz grubuyla ifade etmektedir.

“Çok tanış gömmüşüm mayınlı tarlalara.” (s.16)

İzbat, suçiçekleri çiçek açsın diye vücudunu mayısa bulayıp derede yıkandıktan sonra hastalanır ve hasta yatağında uyandığında, çıkmasını istediği çiçeklerin olmadığını görür ve buna çok üzülür.

“Çiçeklerimi, çiçeklerimi yoldunuz.” (s.19)

### **İleti:**

Yazınsal nitelikli çocuk kitapları çocukların sezme, duyma, düşünme yeteneklerini geliştirmeli, onlara insana özgü duyarlıklar kazandırmalıdır (Sever, 2008: 140).

Gülibik ve Portakal adlı çocuk kitaplarının her ikisinde de çocuklara, köyde yaşayan yoksul çocukların yaşantılarına dair gizli iletiler sunulmaktadır.

Yoksul çocukların eğitim olanaklarının kısıtlı olmaları sebebiyle tembellek etme şanslarının olmadığı söylenir; böylece tembelliğin doğru bir davranış olmadığı duyumsatılır.

Yoksul çocukların sağlık olanaklarının kısıtlı olduğu söylenir; böylece sağlığın önemi duyumsatılır.

Kimi zaman kavgalı kimi zaman barışık arkadaşların, zor zamanlarında yaptıkları paylaşımlar söylenir; böylece arkadaşlığın erdemi, güzelliği duyumsatılır.

Bilgilerin, yaşayarak, anlayarak öğrenildiğinde kalıcı olduğu söylenir, ezberlenen bilginin çabuk unutulduğu duyumsatılır.

“Ta o zamandan beri ezber öğrenilen şeylerden öğrenirim. İnsan, anlamadan öğrendiği şeyleri tez unutuyor.” (s. 26)

### **Sonuç**

Bu çalışmada, Çetin Öner’in Gülibik ve Portakal adlı çocuk kitapları çocukların gelişim sürecine etkisi bakımından incelenmiştir. Öykülerdeki karakterler, konu, ileti, dil ve anlatım özellikleri, çocuk gerçekliği göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Her iki öyküde de yoksul köylerde yaşayan çocukların düşleri, özlemleri, hayatları konu edilmektedir. Yoksulluğun, sağlık ve eğitim yetersizliğinin yaşamın gerçeklerini gösterdiği her iki öyküde de bu koşullar içinde yeşeren arkadaşlıklar dikkatimizi çekmektedir.

Arkadaşların zor zamanlarda birbirlerini kollamaları, yoksul çocukların çalışmak zorunda oldukları, her çocuğun aynı şartlara sahip olamasa da özlemlerinin düşlerinin benzer olduğu göze çarpan durumlardır.

Her iki öykünün de sonundaki anlatım biçimi, çocuğa düşünme sorumluluğu vermektedir. Gülibik’te horozun öldüğü söylenmez fakat anlatılır, bunu tahmin etme sorumluluğu çocuğa verilir. Portakal’da da Aşir ve İzbat’ın donarak ölmeleri, halüsinasyon görmeleri üzerinden anlatılır. Karda

uzanmış iki çocuk, donarken gökten portakal yağdığını görmektedir. Ellerin hareketsiz, yere düşmesinden hareketle öldükleri fikri yine çocuğa duyumsatılır, tahmin etme fırsatı verilir.

Dil ve anlatım özelliklerine bakıldığında deyimlerden, ikilemelerden, sıfatlardan, betimlemelerden, şiirsel söyleyişlerden yaralandığı görülmektedir. Böylece çocuğa anadilinin inceliklerinden yararlanılarak örülmüş metin örnekleri sunulmaktadır.

Bütün bunlardan hareketle diyebiliriz ki; çocukların dünyasına hitap eden kahramanların yer aldığı, konuların yaşam gerçekliğine, olayların çocuk gerçekliğine uygun olduğu, iletilerin ezberci değil düşünme sorumluluğu vererek algılandığı, yaşamdaki zorlukları, mücadeleleri de içeren, çocuğa eleştirme sorumluluğu veren, disiplinlerarası bilgilerini harekete geçirmesine olanak tanıyan öykülerle, düşünen duyarlı bireyler yetiştirmek mümkündür.

#### **YARARLANILAN KAYNAKLAR**

Akyüz, Mikat (1977) *Çocuk Tekermeleri*. Malatya: Gayret Basımevi.

Alpöge, Gülçin (1991) *Çocuk ve Dil: Türkçede Sıfatların Kullanımı ve Çocuğun Gelişimi Açısından İncelenmesi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Aslan, Canan (2006) "Yaşam Gerçekliğinin Sunuluşu Bakımından Rıfat Ilgaz'ın Çocuk Kitapları" *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. Ankara, 4-15.

Baymur, Fuat ve Kemal Demiray (1961) *Çocuk Edebiyatı Antolojisi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Dilidüzgün, Selahattin (1996) *Çağdaş Çocuk Yazını- Yazın Eğitime Atılan İlk Adım-*. İstanbul: Yapı Kredi Yayını.

Gander, Mary J ve Harry W. Gardiner (2001) *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Yay. Haz.: B. Onur) Ankara: İmge Kitabevi.

Oğuzkan, A. Ferhan (2000) *Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Oğuzkan, A. Ferhan (1994) "İyi Bir Çocuk Kitabı Dil, Anlatım, Konu Bakımından Nasıl Olmalıdır?" *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. (Haz.: M. R. Şirin), İstanbul: Çocuk Vakfı Yayını, 210-212.

Sever, Sedat (2003) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Tudem.

Sever, Sedat (2000) "Çocuk Kitaplarında Dilsel ve Görsel Duyarlık". *1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu: Sorunlar ve Çözüm Yolları* (Yay. Haz.: S. Sever), Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını, 631-646.

Sever, Sedat (1995) "Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Yapısal ve Eğitsel Özellikler" *ABECE Eğitim, Ekin ve Sanat Dergisi*. 107, 14-15.

Sever, Sedat (2005) "Çocuk, Yazın ve Yaşam". *Çocuk Çocuk*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sever, Sedat (2003) "Anadili Öğretiminin Temel Bir Aracı: Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitapları". *IV. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri*. Ankara.

Sever, Sedat (2007) "Türkçe Öğretiminde Sanatsal Bir Uyarı Olarak Karikatürün Kullanılması". *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Eskişehir.

TDK (1985) *Türk Dili: Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Yavuz, Muhsine Hellimoğlu (1997) *Masallar ve Eğitimsel İşlevleri*. Ankara: Ürün Yayını.

# GÜLTEN DAYIOĞLU'NUN “DÜNYA ÇOCUKLARIN OLSA” ADLI ESERİNDE FANTASTİK ÖĞELER

**Arş. Gör. Nurcan ANKAY**  
Muş Alparslan Üniversitesi

## Özet

*Gülten Dayioğlu (1935) modern çocuk ve gençlik edebiyatının Türkiye'deki önemli isimlerindendir. Bahçıvanın Oğlu (1963) adlı kitabıyla dramatik kurgulu eserler vererek başladığı yazın hayatını 1980 sonrası dönemde fantastik-düşsel bir alana çekerek üretken bir biçimde sürdürmektedir. Dayioğlu'nun yakın dönem eserlerindeki edebî üslubu, fantastik türünün bir ögesi olan gerçekle düşselliğin kesiştiği noktada yer alır. Eski Doğu anlatılarının özü olan ancak modern çağın sinema/televizyon kültüründe gelişen fantastik ve bilim-kurgu, modern yazın ürünlerinde de kendisini gösterir. Özellikle fantastiğin kullanımı, çocuklardaki hayal gücü ve yaratıcılık yetilerini harekete geçirir. Bu bildiri, fantastiğin Gülten Dayioğlu'nun Dünya Çocukların Olsa adlı eserinde nasıl kullanıldığını irdelemeyi amaçlamaktadır.*

*Anahtar Sözcükler: Gülten Dayioğlu, çocuk edebiyatı, fantastik, bilim-kurgu, barış, sevgi.*

## Abstract

*Gülten Dayioğlu (1935) is an important name in modern children's and youth literature in Turkey. She has maintained her life of literature which begins with the dramatic works with Bahçıvanın Oğlu (1963), pulling a fantastic and imaginary area with a productive manner in post-1980 period. Literary style of Dayioğlu's works in the near term is located at the intersection of reality and imaginary which is an element of fantastic type. Fantasy and science-fiction which is the essence of the old Eastern narratives, but the modern era of movies / television culture growing, modern type of products to show up. In particular, the use of fantastic stimulates children's imagination and creativity. This notification aims to analyze how to use of fantastic in Gülten Dayioğlu's work of named Dünya Çocukların Olsa.*

*Key Words: Gülten Dayioğlu, children's literature, fantastic, science fiction, peace, love.*

Sanat ve roman, dolayısıyla da eleştiri, çıkış noktası olarak dış dünyayı yansıtmaya amacına sahipti. Ancak zamanla sanatın dış topluma tutulan bir ayna olduğu görüşü yerini yeni görüşlere bırakmış, sanatta kurgusal değişimlere ve yeni değerlere yer verilmeye başlanmıştır. Türk edebiyatında da benzer bir kırılma Servet-i Fünûn Dönemi'nde -roman Tanzimat Dönemi'nde gerçeği yansıtan bir anlayışla Batı edebiyatlarından alınmış olsa da- Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın olağandışı sayılabilecek figürlere yer verdiği eserleriyle başlar. *Muhayyelât-ı Aziz Efendi* (1796-1797) bir yana bırakılırsa, Gürpınar'ın -batıl inançları eleştirmek için yazdığı- eserleri, Türk edebiyatında fantastik anlatıdaki ilk adımlardan sayılabilir. Ancak Tanzimat romanının öncesine bakıldığında halk hikâyeleri, masallar, efsaneler gibi sözlü gelenek ürünlerinde de fantastik ve gerçeküstü öğelerin yoğun olduğu görülür. Bu durum, fantastiğin, Türk edebiyatının daha eski dönemlerine götürülebileceğinin bir göstergesi sayılabilir. Tanzimat edebiyatıyla başlayan süreçte ise fantastik gibi gerçekdışı öğelerin kullanıldığı eserlerin yoğun eleştirisi görülür. Ancak Gürpınar ve ardından Peyami Safa Türk edebiyatına fantastik anlatıyı tekrar getirirler. Sonrasında ise modernizmin de etkisiyle 1980'lerden sonra gerçekçi anlatıda kırılmalar olur ve fantastik anlatı etkisini bu dönem eserlerinde göstermeye başlar. Bu noktada fantastiğin neyi ifade ettiğine değinmek gerekir:

Todorov'a göre fantastik, tekinsiz ile olağanüstünün arasındaki kararsızlık noktasında açığa çıkar. Todorov fantastiğin ilk koşulunun *okurun kararsızlığı* olduğunu belirtir. Bir anlatıdaki alışılmadık ifadeler ya boşlukların tamamlanması ile akılla açıklanabilecek bir tekinsiz düzeyi ifade eder ya da akılla açıklanamayarak olağanüstünün sınırlarına yerleşir. Todorov fantastiği üç koşula dayandırır. Öncelikle okuyucunun yaşayacağı kararsızlık, ardından anlatı kişisinde gelişecek kararsızlık ve son olarak okurun bu durum karşısında takınacağı tavır. Çünkü "fantastik, bir kararsızlık süresi kadardır: algıladıkları şeyin, paylaşılan düşüncenin tanımladığı biçimiyle, 'gerçeklik' olup olmadığına karar



vermek zorunda kalan okuyucunun ve öykü kişinin ortak kararsızlığı” (Todorov, 2004: 47) Berna Moran ise, fantastiği Todorov’un ifade ettiğinden daha geniş bir anlamda kullanır: Gerçekçiliğin mekân, zaman, karakter kavramlarını, canlı cansız ayrımını tanımayan ve bildik dünyamızın ötesinde alternatif bir dünyayı işin içine katan anlatıların tümüne verilen bir ad olarak” (Moran, 2008: 60) Todorov’un fantastik dediğini ise ‘belirsiz fantastik’ olarak adlandırır. Bu ‘olağandışı’, ‘belirsiz fantastik’ ve ‘garip’ ayrımını kurarak terminolojik bir değişiklik yapmasının nedenini “Todorov’un ‘fantastik’ dediği yani sona kadar kararsızlık sergileyen türe Türk edebiyatında rastlanılmaması ve buna karşılık günümüz<sup>1</sup> dünya ve Türk edebiyatında yazılan kimi fantastik romanlara Todorov’un sisteminde yer bulunmaması” (Moran, 2008: 60) olarak açıklar. Görüldüğü gibi fantastik, akılla açıklanma noktasında sıkıntı yaşanan gerçekçiliğin kırıldığı alanda açığa çıkar.

Gülten Dayıoğlu (1935) modern çocuk ve gençlik edebiyatının Türkiye’deki en önemli isimlerindedir. *Bahçıvanın Oğlu* (1963) adlı kitabıyla dramatik kurgulu eserler vererek başladığı yazın hayatını 1980 sonrası dönemle fantastik-düşsel bir alana çekerek üretken bir biçimde sürdüren Dayıoğlu’nun yakın dönem eserlerindeki edebî üslubu, fantastik türünün bir ögesi olan gerçekle düşselliğin kesiştiği noktada yer alır. Fantastiğin, gerçekle yanılısma arasındaki kararsızlıktan, tekinsizlikten olağanüstülüğe geçiş alanında doğduğu belirtilmişti. *Dünya Çocukların Olsa* Dayıoğlu’nun gerçeküstü olaylarla işlediği bir çocuk romanıdır.

*Dünya Çocukların Olsa*, fantastik bir imgelem ve anlatımın kullanıldığı bir eserdir. Eserde dünya Avampaka ve Çirupon adında iki ayrı güç odağına bölünmüştür. Aralarında dünyaya hâkim olmak arzusuyla birbirlerinin sonunu hazırlamak istedikleri bir düşmanlık vardır. Dünya üzerinde gelişen kuraklık ve kıtlığın da etkisiyle bu düşmanlık beraberinde öldürme ve yok etme eylemlerini getirir. Kıtlığın aşılması için her iki taraf da bir diğerinin doğal zenginliklerini ele geçirme arzusuna kapılır. Bu nedenle sadece insanlara zarar veren bir silah bulmak için birbirlerinden habersiz eşzamanlı olarak çalışmaya koyulurlar. Avampakalı ve Çiruponlu bilim adamları, aradıkları ölümcül silahı “sıcak yağmur şenliği” adı altında bulurlar ve bu silahı aynı saatlerde birbirlerine karşı uygularlar. Ne var ki bu silah, her iki medeniyette de gelecekte daha güçlü bireyler olmaları için kemik geliştirme aşısı olan 12 yaş altı çocukları etkilemez. Bu nedenle dünya artık çocuklara kalmıştır. Çocuklar ise dünyada kendilerinden büyük olanların önyargılarından kurtulmuş olarak kendilerine bir düzen kurarlar. Yeni yerleşim yerleri kurarlar. Büyüklerin makineleştirdiği, nefret ve hırslarıyla zenginleştirdikleri, modern ancak tükenen şehirlerden ayrılıp, kendi kendilerine bakıp yetebildikleri köylere göçerler. Modernlikten bu uzaklaşma beraberinde içinde kötülük ve nefretin olmadığı bir yaşamı getirir. Avampakalı ve Çiruponlu çocuklar arasında daimi bir barış olur. Nefretin ve hırsın olmadığı bir dünya kurulur. Ancak bu sıcak yağmur şenliği esnasında Avampaka yarıküresinin bilgini ve eşi uzayda ‘sıcak yağmur şenliği’ni gözlemlediklerinden hayatta kalırlar ve dünyanın kendilerine göre trajik sonucuyla karşı karşıya kalırlar. Bilginin eşi, henüz eşinin bu kötü planından habersizdir. Hayatta kalmak için zorlu süreçlerden geçen bilgin ile karısı, yerleşim yerlerine ulaştıklarında gerçeklerin farkına varırlar. Çocuklarla karşılaştıklarında ise bilgin çocukları yöneterek dünyanın tek hâkimi olma arzusu duyar. Bunun için Çiruponya’ya da giden bilgin, Çiruponluların bilimde daha gelişmiş olduklarını görür. Çiruponya’da keşfettiği yer altı kentine girer ve burada komut almaya koşullanmış insan beyni takılı yüzlerce gorille karşılaşır. Goriller kıtlığı aşmak için denizin altına dalarak deniz bitkileri toplarlar ve bu bitkilerin besin kapsülüne dönüşüm sürecinde çalışırlar. Bilgin bu gorilleri kullanarak çocuklar üzerinde hâkimiyet kurma hayali kurar. Yerleşim yerlerine giderek bazı çocukları kaçıtır ve üzerlerinde yeni formüller dener, yer altı kentinde çeşitli çalışmalar yapar. Nihayetinde eşi ve bir bölük gorille kentin yeryüzüne çıkan bir asansörüne biner. Ancak asansörün hareket ettiği an, belli bir süre için programlanmış yer altı kentinin infilak saatidir. Bilginin dünyayı diktatör bir biçimde yönetme arzusunun sonucu, eşi ve goriller ile birlikte bir asansörde sonunu beklemesine neden olur.

Eserdeki kişilerin isimleri belirtilmemiştir. Dizginci baba, bilgin, bilginin eşi gibi sıfatlarla anılırlar. İsmi konan ise, çocukların kurdukları sevgi, barış, birlik gibi adlarla anılan köyledir. Bu durum eserin masalsı ve dikkat çekici yönlerindedir. Alev Sınar Çılgın, Gülten Dayıoğlu’nun sevginin yüceltildiği bir dünya görüşüne sahip olduğunu, eserlerinin değişmeyen nihaî yüksek değerinin ise sevgi olduğunu belirtir. Bu noktadan bakılacak olursa Dayıoğlu’nun eserinin temi anlaşılmış olur. Çılgın, Dayıoğlu’nun telkin etmeye istediği fikirleri, duygusal ve bilim-kurgu romanlar olmak üzere iki ayrı biçimde verdiğini belirtir. Dayıoğlu’nun adı geçen eseri ise bu sınıflandırmada bilim-kurgu gruba yerleşir. Dayıoğlu dönem olarak 1970’li yıllarda kırsal hayatın ve göç olgusunun getirdiği zorluklarla, duygusal temin yoğun olduğu romanlar yazarken, 1980’li ve 1990’lı yıllarda fantastik- düşsel bir eğilimin belirlediği

<sup>1</sup> Moran’ın yazısının zamanı 1990’lı yılları kasteder.

romanlara geçiş yapmıştır. Bu nedenle Dayıoğlu, Çılgın'ın da belirttiği gibi çağına tanıklık eden ve bunu eserlerine uygulayan bir yazardır (Çılgın, 2005: 35).

“*Dünya Çocukların Olsa*’da barışın ancak sevginin hâkim olduğu bir ortamda sağlanabileceği, geleceğe şekil verecek çocukların el ele vererek böyle bir ortamı oluşturabilecekleri mesajı dilleri, dinleri, ırkları farklı olan çocuk kahramanlar vasıtasıyla verilir” (Çılgın, 2005: 43-44). Eserde sevginin ön plana çıkarılması için yapılan eylemlerden biri öldürme eylemidir. Aytekin (2008: 89), çocuk edebiyatında ölümün işlenmesinin, çocukta ölümden korkma duygusunu azaltarak beraberinde bu durumu kabullenme yetisini geliştireceğini belirtir. Çünkü çocuk anlatısı, ölüm karşısında yaşamın güçlülüğü tezine dayanır. Gülten Dayıoğlu’nun eserindeki ölüm de bu şekilde yorumlanabilecek bir ölümdür. Günümüz dünyasıyla özdeşleşen güç odakları, insanların birbirlerini öldürme arzuları ve ürettikleri silahların ürkütücülüğüne ve yetişkin insanları öldürmesine rağmen anlatıda hâkim olan çocuk algısı, ölümün kötü etkilerine karşın, gelişen hayata barış ve umut ekseninde tutunma isteğidir. Burada amaç, çocuğun hayatı ve insanların içindeki koşulsuz sevgi isteğini geliştirmektir denilebilir. Dayıoğlu, bu amacına giderken modern anlatı tekniklerinden biri olan fantastiği kullanır. Fantastik bir yandan çocuğun düş gücüne hitap ederken diğer yandan masalsi post-modern bir duruma da karşılık gelir.

Dayıoğlu, eserinde olağanüstü olarak görülebilecek olan olayları bir şekilde kahramanlarına olağan ya da doğa kurallarıyla açıklanabilir olaylar olarak sunar. Metnin kahramanları olanların tekinsizden doğaüstünün kabullenilmesine ilerleyen bir süreci okura da yansıtırlar. Anlatıdaki olaylar, anlatı içinde açıklaması olan, tutarlı olaylardır. Ancak olanlar okur için henüz gerçeklikle açıklanabilir olaylar değildir. Eserde bilgin ve eşinin dünya üzerinde olanlardan tam olarak haberlerinin olmaması eseri tekinsiz bir boyuta taşır. İki kahraman da şüphe içinde hayatlarını devam ettirmeye çalışırlar. Ancak hayatta kalan çocuklara ulaştıklarında onlar için her olayın tatminkâr bir açıklaması vardır. Ne var ki okur için aynı şey söylenemez. Okur halen düşsel- tekinsiz bir olayın izini sürmektedir. Çünkü eserde fantastik bir okumayla tekinsiz ya da olağanüstü uca yerleştirilebilecek geniş bir imgelem vardır. Ancak bu imgelem, fantastiğin günümüzde görsel sanata bir yansıması olan bilim-kurgu tür ve bilimin hızlı ilerleyişi düşünülünce olağanüstüne ulaşmayan bir noktada kalır. Örneğin bilginin kendisini iki yüz yıl yaşatacak bir aşırı üretmesi ya da Çiruponluların gorillere insan beyni nakletmeleri. Özellikle bu nakil olayı, gorile kimi insansı özellikler katması nedeniyle fantastik durumu besleyen metamorfoza yakın bir örnektir.

Eserdeki kişiler, ya hırslarına yenik düşen ya da sadece iyiliğe hizmet eden tiplerdir. Bu tipler tek yönlü olmaları nedeniyle masal kişilerinin özelliklerini yansıtırlar. İnsansı özelliklere sahip olan goriller, bu özelliklerini goril bedeninde taşıdıkları için fantastik bir işlev kazanır. Toplu harekete koşullanan goriller, karşılaştıkları bilgin ve eşinden etkilenmezler, onlar yokmuş gibi görevlerini sürdürürler. Ancak bilginin verdiği komutları uygularlar. Robotlaşmış bir işleve sahiptirler. Buna karşın bilgin ile karısının gorillerle karşılaşma sahnesi, insan beyinli gorillerin çokluğu ve davranışlarının kestirilemezliğinden dolayı tekinsizdir.

Eserdeki diğer bir karşılaşma olan çocukların bilgin ve eşiyile karşılaşması önemlidir. Yıllardır hiç olgun insanla karşılaşmayan çocuklar, kır saçları uzun sakalına karışmış bilgin ile yüzü kırışık ve kavruk olan eşini gördüklerinde korkuya kapılırlar. Bu korku anı aynı zamanda fantastik bir öğedir. Bilgin, engin bilgisi ve konuşma yeteneği ile kendisini çocuklara kabullendirse de güvenilmezliğini koruyan tekinsiz bir kişidir.

Sıcak yağmur şenliğinde kullanılan uçan fil ve uçan balinalar, şeytan masası şeklindeki deniz altı, her iki yarıkürenin bilginlerinin hazırladıkları öldürme eylemine hizmet eden araçlar gelişmiş bir yapıdadırlar. Uzay yengeci, bilginle eşinin mekân değiştirmelerinde yardımcı olur. Uzay güvercini, Avampakalı bilginlerin, kıtlık sorununu nasıl çözdüklerini anlattıkları uzay aracıdır. Kızgın bulut üreteçleri ise sıcak yağmur şenliği için kızgın yağmur yağdıran araçlardır. Denizaltı ve uzay gemisi planların yapıldığı fantastik mekânlar olarak ayrıca dikkat çeker.

Bilgin ve eşinin uzay araçlarının düştüğü insansız ve yabani bölge ile daha sonrasında geldikleri yerleşim yerlerinin insansız olması tekinsiz bir durum oluşturur. Çocukların yaşadıkları köyler ise düşsel ve olumlu yönleri ile masalsi mekânlardır. Yeraltı kentinin bir uzantısı olan yapay ada doğal olmaması ve birçok geçit ve koridordan sonra sahildeki deniz araştırmaları laboratuvarına ulaşması bakımından önemlidir. Yeraltı kenti ise başlı başına fantastik bir yapıya sahiptir. Kent ise, karanlık olması, içindeki merdivenler, boşluklar, tüneller, kuyular ve gorillerin yaşam alanıyla tekinsiz bir boyuta ulaşır. Ayrıca bu kentte insan yaşamına dair her türlü koşulun sağlanmış olması da önemli bir ayrıntıdır. Yeraltı kenti, destanlardaki mücadele edilen ve bir ödülle dönülen fantastik ve tekinsiz kentleri andırır. Kent içinde bilgin ve eşinin karşılaştığı her yeni olay ve mekân tekinsiz bir duruma

karşılık gelir. Yüzerli gruplarla toplu olarak hareket eden goriller ise bilinçsiz olduklarından ne olumlu ne de olumsuz olarak sınıflandırılabilir.

Eserde zaman, belirsizliğini korur. Bilgin ile karısı uzay aracının düştüğü bilinmez dağın başında ve çevresinde iki yıl dolanıp dururlar. Kurtulma umutları azalır. İnsanların kendilerini arayıp bulacağına ilişkin inançlarını yitirirler. Bu esnada ne kadar bir sürenin geçtiği belirsizdir. 12 yaşındaki çocukların büyüyerek evlenip çocuklarının olması da belirsizdir. Böyle bir durum için geçebilecek sürecin uzunluğu belirtilmemiştir. Bu zaman geçişleri roman içinde pek ağırlıklı bir yere sahip değildir. Ancak bilgin ile karısının araştırma yaptıkları sırada sıcak yağmur felaketinin üzerinden yedi yıl geçmiştir. İlgili süreç, eserin ileri bir bölümünde verilmiştir.

Eser dil ve üslup açısından erken yaş üstü çocuklara hitap eder. Kullanılan dilin düzgün ve akıcı olması dikkati canlı tutması açısından önemli bir unsurdur.

Esere yapısal bir gözle bakılırsa, masallarla arasındaki benzerlik dikkat çekecektir. Bir nesneye ya da güce sahip olmak için çıkılan yol, verilen mücadele; ardından yaşanan gerilim ve sonunda kötülerin kaybettiği ve iyilerin kazandığı bir dünya. Bu basite indirgenmiş olay örgüsü edebî olarak masalsı bir tonu getirir. Toplumsal işlevi ise toplumun çekirdeği olan çocuk ve aile üzerinden, idealize edilebilecek tonda bir barış isteği uyandırılmasıdır. Bu bakımdan eser masalsı boyutuna yerleştirilir.

Çocuk edebiyatında fantastiğin kullanımı çocukların düş gücü açısından verimli bir yöntemdir. Dayıoğlu, eserinde fantastik imgelem üzerinden politik kodlamalar yapmış, bununla çocuk ve genç okurlarında dünya barışı açısından duyarlılık oluşturmayı hedeflemiştir. Dünyadaki iktidar problemi ve politik çatışmanın çocuk algısına uyan imgelerle aktarımı dikkat çekicidir. Dünyada süregelen Doğu ve Batı çatışması eserde Avampaka ve Çirupon medeniyetleri üzerinden simgeleştirilmiştir. Bilimin, reel politikte güç arzusuna ve dünyaya hâkimiyet edimine alet edilmesi gerçeği, güçlü dünya liderlerinin güçsüz ülkeleri her anlamda kendine bağımlı kılma, egemenliği altına alma arzuları, savaşların anlamsızlığı, dünyaya barışın egemen olması gerektiği iletisi baskın biçimde vurgulanmaktadır. 'Sıcak yağmur' silahının on iki yaş altı çocukları etkilememesi, sadece çocukların hayatta kalmasıyla dünyadaki ikilik ve kinin sonlanması, kötülüğün cezalandırılıp iyiliğin daimiliği teması, eseri gerçeküstü/masalsı bir boyuta taşır. Sevginin gücüyle yönetilen bir dünya arzusu, bu kaotik atmosferden beslenen temel temalardan biri olarak öne çıkar.

Eser ayrıca öncelikli okuru olan çocuklara barış, sevgi, birlik ve beraberlik duygularını iletileriyle vermesi; eğitsel ve eleştirel bir yaklaşım getirmesi bakımından önemlidir.

#### KAYNAKÇA

Aytekin, Halil (2008) "Çocuk Edebiyatında Ölüm Teması".

[Çevrimiçi]: [http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos\\_mak/articles/2008/20/HAYTEKIN.PDF](http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2008/20/HAYTEKIN.PDF). adresinden indirilmiştir.

Çılgın, Alev Sınar (2005) "Çağını Anlatan Bir Çocuk Edebiyatçısı: Gülten Dayıoğlu". *UÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8.

Dayıoğlu, Gülten (2011) *Dünya Çocukların Olsa*. İstanbul: Altın Kitaplar.

Moran, Berna (2008) *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış III*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Todorov, Tzvetan (2004) *Fantastik Edebî Türe Yapısal Bir Yaklaşım*. İstanbul: Metis Yayınevi.

# GÜLSÜM CENGİZ VE ESERLERİNİN ÇOCUK EDEBİYATIMIZDAKİ YERİ VE ÖNEMİ

**Hatice ARABACI**

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

## Özet

Son yıllarda Türkiye’de her ne kadar çocuk edebiyatının önemi anlaşılmakta ve vurgulanmakta ise de çocuk edebiyatına ilgi yeterli düzeyde değildir. Elbette ki bunun çeşitli sosyo-kültürel ve ekonomik sebepleri vardır. Bütün bu olumsuzluklara rağmen çocuk edebiyatımızda çok başarılı eserlere imza atmış olan bir isimden söz etmek mümkündür. Bu isim yazar Gülsüm Cengiz’dir. Gülsüm Cengiz, 1988 yılından itibaren bu alanda önemli ve başarılı eserler ortaya koymuştur. Pek çok ödüle de layık görülmüştür. İşte bu bildiride Gülsüm Cengiz’in çocuk edebiyatımızdaki yerine ve önemine değinilecek, ayrıca bazı eserleri tanıtılacaktır. Böylece Gülsüm Cengiz’in ve onun eserlerinin Türk Çocuk Edebiyatı’ndaki yeri ve önemi vurgulanacaktır.

Anahtar Sözcükler: Gülsüm Cengiz, çocuk edebiyatı.

## Abstract

Although in recent years the importance Children’s literature in Turkey has been understood and highlighted, interest in this area is not sufficient. Of course, there are various socio-cultural and economic reasons. Despite all these difficulties, it is possible to mention a name who signed very successful works for our Children’s literature. This name of this author is Gulsum Cengiz. Gulsum Cengiz has revealed important works in this area since 1988. She has won many awards. This paper will discuss the place and importance of Gulsum Cengiz in our Children’s literature, and will introduce some of her works.

Key Words: Gülsüm Cengiz, children’s literature.

Şair-yazar Gülsüm Cengiz, günümüz edebiyatında, farklı türlerde eserler veren önemli bir yazardır. Daha çok çocuk kitaplarıyla tanınır. Çocuk edebiyatını “Çocuk edebiyatı, yaşamda var olan her şeyin; çocuğun gözüyle ve bakış açısıyla algılanıp çocuğun iç dünyasını yansıtan, düş gücünü, merak duygusunu harekete geçiren ve yazınsal değer taşıyan öykü, masal, şiir, oyun ya da roman biçiminde çocuğa yeniden anlatılmasıdır.” (Cengiz, 2005: 704) diye tanımlayan Cengiz, bu alanda, sayısı doksanı bulan pek çok eser kaleme almıştır. Onun çocuk kitaplarına bakıldığında ilk çocukluk döneminden ilk gençlik dönemine kadar farklı yaş guruplarına hitap eden ve farklı konulara değinen yapıtlarının olduğu görülmektedir. Yazarın; *Küçük Portakalın Sıra Dışı Öyküsü* gibi üç-altı yaş gurubu için yazılmış eserlerinin yanı sıra, *Yardımcı Kirpiler* gibi on dizilik bir set halinde yayımlanan ve 7 yaşa yönelik olarak yazılmış çocuk kitapları bulunmaktadır. Bunların yanı sıra yazarın, *Tomurcuk Kitaplar* dizisi gibi 7-10 yaş gurubu için yazılmış öyküleri bulunmakla birlikte *Sihirli Ellerin Öyküleri* gibi 9-12 yaş arası çocuklara hitap eden dizi seti ile *Ayşe’nin Günleri* gibi 10-12 yaş ve üstü için yazılmış çocuk romanları da bulunmaktadır. Ayrıca yazarın bu alanla ilgili iki çocuk oyunu vardır.

Gülsüm Cengiz’in çocuk kitaplarına bakıldığında bu kitapların farklı yaş guruplarına hitap etmelerinin yanı sıra hitap ettikleri yaş gurubuna da uygun oldukları görülmektedir. Bu noktada karşımıza çıkan kavram, çocuğa görelilik kavramıdır. Hüseyin Yurttaş, çocuğa görelilik kavramını şöyle değerlendirmiştir: “Çocuğun düşünme gücüne seslenen, onun rahatça ve tat alarak okuyup anlayabileceği dili ve anlatımı içinde barındıran, ilgi duyabileceği konuları işleyen, onu duygu ve düşünce yönünden besleyen, kurgusu ve olay örgüsü karmaşık olmayıp onun kavrayabileceği bir düzeyde olan, dikkat dağıtıcı ayrıntılardan arıtılmış olandır” (Yurttaş, 1995: 3). Cengiz’in eserleri çocuğa görelilik açısından uygun olmaları yönüyle de dikkat çekmektedir. Öyle ki yazarın eserlerinde, yukarıda değinilen Yurttaş’ın çocuğa göre eserlerde bulunması gereken özelliklerin yanı sıra çocukları ayrımcılığa teşvik edecek unsurlar da bulunmamaktadır.

Gülsüm Cengiz, Adana'da katılmış olduğu "Çocuk ve Gençlik Edebiyatı" isimli söyleşide çocuk edebiyatı ile ilgili eserlerin çocuğa görelilik açısından iyi değerlendirilmesi ve bu eserlerin çocukların psikolojilerine uygun olması gerektiğini söylemiştir. Çocuklarımızın iyi birer okur olabilmesi için öncelikle yetişkinlerin iyi okur olması gerektiğini de savunan Cengiz'in bu konu ile ilgili tespitleri şöyledir:

*"Çocuk ve gençlik kitapları; yaşamı kaderci, mistik, akıl ve bilim dışı olaylar yerine bilim ve akılla açıklayan içerikte olmalı. Bu eserlerde din, dil, ırk ve cinsiyet ayrımı yer almamalı, barış ve demokrasi kültürü verilebilecek içerikte olmalı. Çocuklar, kitaplardaki karakterleri örnek aldığından, bunların abartılı değil, yaşamın gerçekleriyle örtüşmesi gerekir. Sonuç olarak, dil ve anlatım özelliğiyle kitap, hem çocuk hem de yetişkinler tarafından beğeniyle okunuyorsa o, çocuk edebiyatına girer. Çocuk, hayatı oyunla kavrar. Kendine söyleneni değil gördüğünü yapar. Çocuklarımızın okur olması için öncelikle bizim iyi birer okur olmamız gerekir"* (Ceyhan, 2009).

Yazarın çocuk kitaplarına bakıldığında bu yapıtların kendi tespitlerine uygun olarak konularının bilim ve akılla açıklanabilir içerikte olduğu, eserlerde din-dil-ırk ve cinsiyet ayrımının yer almadığı ve eserlerin çocuklara barış ve demokrasi kültürünün verilebilecek mahiyette olduğu görülmektedir. Ayrıca yazarın öykü, roman ve oyunlarında, toplumsal duyarlılık ve hassasiyetlerin göz önünde bulundurulduğu, çocuklarda çevre bilinci ve Türkçeyi doğru kullanma ve koruma bilinci gibi bazı değerlerin aktarılmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Yazarın çocuk kitapları, bu hassasiyetleri içinde barındırması açısından da önemlidir. Cengiz'in bazı roman ve öykülerinden ve eserlerinin bazı genel özelliklerinden verilecek örneklerle bu tespitler daha iyi anlaşılacaktır.

Gülsüm Cengiz'in 10-12 yaş ve üstü için yazmış olduğu, ilk olarak 1993 yılında yayımlanan *Ayşe'nin Günleri* isimli romanı "göç" olgusunun ön plana çıktığı bir romandır. 1997 yılında Almancaya, 2010 yılında Rusça ve Arapçaya çevrilmiş olan bu roman ile yazar, 1997 yılında Almanya Mainz'de bulunan *ESELSOHR Dergisi*'nden "Falt aus dem rahman" (Sıradışılık Ödülü) ödülünü almıştır. Bu romanda hem iç hem de dış göç olgusu, küçük bir kız ve ailesi etrafında işlenmiştir. Göç ile beraber yaşanmaya başlanan zorluklar ve sıkıntıların anlatıldığı romanda, yaşanan bütün zorluklara karşın baskın olan duygu karamsarlık değil, umut ve yaşama sevincidir.

Romanda Ayşe ve ablası Aynur, geldikleri yörenin ağız ile konuşmaları ve kıyafetleri dolayısıyla çevrelerindeki diğer çocuklar tarafından sürekli dışlanırlar. Bu dışlanma, onların yaşadıkları sorunlardan sadece biridir. Ayşe ve ailesinin yaşadığı en önemli sıkıntılardan bir diğeri de ekonomik sıkıntılardır. Aslında romanın temel unsuru olan göçün yaşanmasının nedeni de bu sıkıntılardır. Nevin Akkaya ve Hilal Ateş (2011: 33-34), yayımlamış oldukları bir bildiri de bu romanda yer alan iç ve dış göç olgusunun işlenişine dikkat çekmişler ve romanda göçle ilgili yer alan sorunları şu başlıklar altında toplamışlardır: *"Ekonomik Sorunlar, İletişim Sorunları, Sağlık Sorunları, Barınma Sorunları, Eğitimle İlgili Sorunlar, Dış Göç Sorunu ve Sosyal-Kültürel Sorunlar"*. Bu tespitlerden de anlaşılacağı üzere *Ayşe'nin Günleri* isimli roman, iç ve dış göç olgusu etrafında pek çok sorunu gerçekçi bir dille dile getiren önemli bir romandır.

Gülsüm Cengiz'in çocuk edebiyatı alanında vermiş olduğu bir diğer önemli eseri *Andersen Masalcılar Masalcısı* isimli kitabıdır. Bu kitap, Andersen'in bütün yaşam hikâyesini anlatan, biyografi niteliği taşıyan bir eserdir. Eserin bir başka önemli özelliği Andersen'in yaşadığı dönemin özelliklerinin ansiklopedik bilgilerle ve resimlerle anlatılmış olmasıdır. Biyografinin çocuk edebiyatındaki eğitici rolü dikkate alındığında bu kitabın da çocuk kitapları arasında önemli bir yerde durduğu ortaya çıkmaktadır. Biyografinin çocuk edebiyatındaki eğitici rolünün önemi üzerine Alemdar Yalçın ve Gıyasettin Ayaş (2008: 177)'in yapmış oldukları şu tespit dikkat çekicidir:

*"Biyografinin çocuk edebiyatında çok önemli bir eğitici rolü bulunmaktadır. Çocukların genellikle zaman kavramı konusunda tam oluşmamış düşüncelere sahip oldukları bilinmektedir. Bu yüzden kendilerine ait ileriye doğru yaşayışlarını yönlendirmede ciddi sıkıntı çekerler. Biyografilerle çocukların toplum tarafından başarılı kabul edilen kişilerle ilgili olarak edinecekleri bilgiler, kendi hayatlarına yön vermede önemli yarar sağlayacaktır. Özellikle çocukların sorgulama çağına geldikleri kabul edilen temel eğitim dördüncü ve beşinci sınıflardan başlayarak başarıya ulaşmış insanların hayatlarını merak ettiklerini, onlarla duygusal bir özdeşleşmeye girdiklerini görmekteyiz."*

Yalçın ve Ayaş (2008)'in tespitlerinden yola çıkarak yapıta bakıldığında; *Andersen Masalcılar Masalcısı* isimli yapıtta yazarın bu kahramanla ilgili doğru bilgilere yer vermesi, Andersen'in hayatının anlatılmaya başlandığı sayfadan itibaren kitabın sol kısmındaki sayfalarda onun hayatına paralel olarak dönemle ilgili ansiklopedik bilgi ve resimlere yer vermesi önemli bir unsurdur. Bu hikâye, çocukların hayatlarına yön verme noktasında önemseyebilecekleri ve dikkate alabilecekleri ayrıca kendileriyle özdeşleştirebilecekleri biyografik bir kahramanın yer aldığı önemli bir eserdir.



Gülsüm Cengiz'in çocuk kitaplarına bakıldığında dikkat çeken bir başka unsur da bu eserlerin dil özellikleri açısından da çocuğa göre olmalarıdır. Çocuk kitaplarının sadece içerik ya da görsel açıdan değil, dil özellikleri açısından da çocuğa göre olması gerektiği bugün çocuk edebiyatı ile ilgili yazılmış pek çok kitapta dile getirilen bir noktadır. Bu nedenle Sedat Sever, Alemdar Yalçın, Gıyasettin Aytas, Alev Sınar, İbrahim Kıbrıs, Tacettin Şimşek ve çocuk edebiyatının ne olduğuna dair eser yayımlayan daha pek çok yazar, bu konuda tespitlerde bulunmuşlardır. Bu yazarların görüşlerinden yola çıkarak çocuk kitaplarında bulunması gereken dil özellikleri şu şekilde sınıflandırılabilir:

*Çocuk kitaplarında anlatım sade, akıcı, açık olmalı ve bu kitaplarda çocuğun günlük hayatta kullanmadığı kelimelere yer verilmemelidir (Yalçın ve Aytas, 2008: 17).*

*Çocuk yayınlarında yazarlar cümle ve paragraflarını kurarken, kelime ve deyimlerini seçerlerken hitap ettikleri küçük okurlarının okuma yeteneklerini, kavrama güçlerini ve kelime dağarcıklarını göz önünde tutmalıdırlar (Sınar, 2007: 84).*

*Çocuk kitaplarında Türkçenin doğru ve iyi kullanılmasına özen gösterilmelidir (Şimşek, 2005: 30).*

*Çocuk kitaplarında, konuşma dili ölçüt alınmalı, yapıtın diliyle konuşma dili arasında bir uçurum olmamalıdır (Kıbrıs, 2006: 27).*

Gülsüm Cengiz'in çocuk kitapları yukarıda bahsedilen dil özellikleri açısından çocuğa göre olmaları bakımından da önemlidir. Bu eserler, hitap ettikleri yaş gurubunun dil seviyesine uygun olarak yazılmış, eserlerde konuşma dili kullanılmış, ayrıca Türkçenin doğru kullanımına özen gösterilmiştir. Bu noktada, Cengiz'in eserlerinin dil özelliklerinin hitap ettikleri yaş gurubuna göre olduğunu göstermek amacıyla Talat Aytan ve Nail Güney'in yayımlamış oldukları bir bildirdiden örnek vermek yerinde olacaktır. Aytan ve Güney, Cengiz'in *Tomurcuk Kitaplar* ve *Tırtıl Kitaplar* dizilerini mecazlı ifadeler açısından değerlendirmişler ve şu sonuca varmışlardır:

*"Gülsüm Cengiz'in yedi yaş gurubuna yönelik Tırtıl Kitaplar dizisinde mecazlı ifadeler, yirmi beş iken 11-12 yaş gurubuna yönelik Tomurcuk Kitaplar dizisinde mecazlı ifadeler iki yüz beşe ulaşmıştır. Yedi yaş gurubundaki çocuklar somut anlam döneminindedir. Sözcükleri gerçek anlamları üzerinde kavramaya çalışırlar. Bu bağlamda Cengiz'in bu dönem çocuklarına hitap eden eserlerinde –Tırtıl Kitaplarda- mecazlı ifadelerin seyrek olması dikkat çekmektedir. 11-12 yaşlarındaki çocuklar soyut düşünebilmekte, sözcüklerin mecaz ve yan anlamlarını kavrayabilmektedir. Cengiz'in bu dönem çocuklarına yönelik olarak yazdığı Tomurcuk Kitaplar dizisinde mecazlı ifadeler iki yüzün üzerine çıkmıştır. Her iki dizide de yer alan mecazlar, metnin bağlamından hareketle anlaşılacak düzeydedir."* (Aytan ve Güney, 2011: 58).

Yazarın Türkçenin doğru kullanımı ile ilgili duyarlılığı sadece eserlerini yazarken dikkat ettiği bir duyarlılık değil, bazı eserlerinde bizzat verilen bir mesajdır. *Kayıp Sözcükler* isimli öykü, dilimizde bazı sözcüklerin zamanla kaybolmasının ve dilde yabancılaşma ile ilgili mesajların yer aldığı bir eserdir. Doğan Aksan'ın sözcük ölümü olarak adlandırdığı bu durum, *Kayıp Sözcükler*'de baştan sona işlenen bir konudur. Aksan'ın bu durum ile ilgili tespitleri şöyledir: *"Her dilin söz varlığını oluşturan sözcüklerden büyük bir bölümünün zamanla, dil içi ve dil dışı çeşitli etkenlerle yitirildiği, unutulduğu görülür. (...) Dilde sözcük ölümü adını verdiğimiz bu olayın bizce en başta gelen nedeni, dolayısıyla sözcük ölümünün en sık rastlanan türü, sözcüğün gösterdiği nesnenin, toplumun ve bireyin yaşamında artık yeri kalmaması, tanınmaz olmasıdır. Her toplumda kimi araç ve gereçlerin, giysilerin, sanların, yönetime ilişkin kavramların, geleneklerin unutulması, bunlara bağlı olarak sözcüklerin yitirilmesine yol açmıştır"* (Aksan, 1982: 24-25).

Aksan'ın tespitleri ile birebir paralellik gösteren *Kayıp Sözcükler* isimli öykünün konusu kısaca şöyledir: Öykünün başkahramanları Sevgi, Duygu, Onur ve Umut isimli dört çocuk, altıncı sınıfa gelmelerine rağmen hiç kütüphaneye gitmemişlerdir. Her yönüyle diğer öğretmenlerden farklı olan Türkçe öğretmenleri onları kütüphaneye yönlendirir. Türkçe öğretmenleri, Sevgi, Duygu, Onur ve Umut'a kütüphaneye giderek adlarının anlamlarını bulmalarını ödev olarak vermiştir. Çocuklar bu ödevi yapabilmek için şehrin merkezindeki eski taş binadan oluşan kütüphaneye gelirler. Kütüphane görevlisi onlara uymaları gereken kuralları anlatır. Çocuklar, sözlükleri ellerine aldıklarında bazı sözcüklerin silinmekte olduğunu fark ederler ve sözlüklerin büyüklüğüne inanırlar. Bu durumu kütüphane görevlisine iletirler.

Kütüphane görevlisi başta onlara inanmasa da daha sonra kendisi de durumu fark eder ve bu durumu müdürüne iletir. Müdür, durumu belediye başkanına iletildiğinde bu durum, bütün şehirde konuşulan bir olay haline gelmiştir. Belediye başkanı onları öğrendikten sonra suçlunun Türkçe öğretmeni olduğuna karar verir ve onu huzuruna çağırır. Türkçe öğretmeni toplantıya şehirde bulunan değerli bir yazarın katılmasını da ister. Eserdeki yazarın evi, duruşu, Türkçeyi doğru kullanma



konusundaki duyarlılığı, belediye binasına giderken gördüğü yabancı kelimelerin yer aldığı tabelalar karşısında duyduğu üzüntü ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Uzun bir süredir evinden çıkmayan yazar, gördüğü manzara karşısında kendini yabancı bir ülkedeymiş gibi hissetmiş ve yalnızlık ile yabancılaşıma duygusuna kapılmıştır.

Belediye meclisindeki toplantıda sözlükten sözcüklerin neden silindiği konusu tartışılır ve bu tartışmanın sonunda yazarın teklifi ile bir çözüm yolu bulunur. Yazar, dilimizin yaşaması için güneşin doğduğu taraftaki eski bir uygarlıktan kalan bir bölgeye gidip burada bulunan yüksek dağların başındaki bir mağaradan, binlerce yıl önce yazılmış taşın tabletlerden oluşan büyük bir sözlükten kayıp sözcüklerin bulunması gerektiğini söyler. Bu işi de gönüllü kişiler yapacaktır. Bu yolculuk tehlikeli bir yolculuk olduğu halde Sevgi, Umut, Onur, Duygu, Türkçe öğretmeni ve onların akrabaları bu yolculuğa çıkmaya gönüllü olurlar. Gemi ile yolculuğa çıkılır ve bu yolculuk boyunca yaşanan durumlara paralel olarak sözlükteki bazı kayıp kelimeler yavaş yavaş yerlerini almaya başlarlar. Bu kelimelerden bazıları, “imece, gönüllü, özveri, dayanışma” gibi gurubun o anda buldukları durumu yansıtan kelimelerdir. Öykünün sonunda, kayıp sözcüklerin sözlükteki yerlerini alabilmeleri için o sözcüklerin yaşamdaki karşılığı olan yaşama biçiminin yeniden yaşanması gerektiği anlaşılır. Sonuç olarak bu öyküden şu mesaj çıkmaktadır ki; sözcükler yaşamımızda var oldukları sürece sözlükteki yerlerini koruyacaklardır ve dilimiz yaşadığı ölçüde biz de var olacağız (Cengiz, 2010). Öykünün konusundan anlaşılacağı üzere Cengiz’in bu öyküsü, tam da Aksan’ın bahsettiği sözcük ölümünün nedenlerini ve çözümleri ile dile getiren, çocuklarda dilimizin doğru kullanımı ile ilgili bir bilinç geliştirmeyi amaçlayan önemli bir eserdir.

Cengiz’in çocuk kitaplarının içerik ve dil özellikleriyle çocuğa göre olmalarının yanı sıra görsel açıdan da çocuğa göre oldukları söylenebilir. Çocuk kitaplarının her yönüyle bir bütün olduğu düşünülürse nitelikli bir çocuk yapıtında görsel özelliklerin de çocuğun ilgi ve beğenilerine cevap verebilecek özellikte olması gerekir. Kader ve Ziya Sürmeli (2011: 296), Cengiz’in bazı eserlerini görsel tasarım ilkeleri açısından incelemişler ve şu sonuca varmışlardır: “*Kitaplardaki resimlemeler yalın, anlaşılır ve içerikle uyumludur. Resimlemelerde, grafik tasarım ilkelerine ve hedef kitlenin düzeyine uygun bir görsel dil kullanıldığı görülmüştür. Resimlemelerdeki karakterlerin tüm sayfalarda ve kapaklarda tutarlılık göstermesi, tasarımda devamlılık ve bütünlük ilkeleri açısından önemlidir. (...) Tipografik tasarım açısından incelendiğinde, seçilen yazı karakteri ve büyüklüğünün, hedef kitlenin düzeyine uygun olduğu görülmüştür. Metin bloklama biçimlerinden sola blok uygulamanın tercih edilmesi, yazının okunabilirliği açısından önemlidir.*”

Gülsüm Cengiz’in eserlerine genel olarak bakıldığında bu eserlerin çocuğa göre olmalarının yanı sıra eserlerde çocuklarda çevre duyarlılığı oluşturma gibi bazı değerlerin aktarılmasına çalışıldığı görülür. Çocuk kitaplarının eğitici rolünü her zaman göz önünde bulundurarak eser veren yazarın yapıtlarında, çocuklarda çevreyi koruma bilincini geliştirmek için çevre duyarlılığı ile ilgili mesajlara sıkça yer verilmiştir. Cengiz’in *Tomurcuk Kitaplar* dizisinde yer alan öykülerinden bazıları isimleriyle bile bu noktada dikkat çekmektedir. Örneğin *Doğanın Öfkesi*, *Başak’ın Çevre Günlüğü*, *Kente Gelen Çam Ağacı*, *Ariile Papatya* gibi. Bu eserlerde yer alan bazı ifadelerden yola çıkılırsa yazarın öykülerini yazarken çevre duyarlılığına verdiği önem daha iyi anlaşılacaktır.

*Doğanın Öfkesi* isimli öyküde Zeynep, denizin ortasındaki manzara ile kıyadaki manzarayı şu şekilde karşılaştırır: “*Deniz kıyıda mavi değildi. Kirlî, koyu bir rengi vardı. Üstünü yağ, mozot birikintileri kaplamıştı. Kıyıda mısır koçanları, tahta sandıklar ve sebzeler, mozota bulanmış bir şekilde yüzüp duruyorlardı. Denizden pis bir koku geliyordu*” (Cengiz, 2008: 5).

Bir gecelik yılbaşı eğlencesi için çamların kullanılıp bir kenara atılmasının anlatıldığı *Kente Gelen Çam Ağacı* adlı öyküde ise Ali’nin bahçelerindeki fidanı yaşatma çabası şu şekilde anlatılmıştır: “*Ali, her sabah uyanır uyanmaz bahçeye fırlayıp fidanına bakıyordu. Dallarını okşayıp toprağını kabartıyor, gübreliyordu. Onu suladıktan sonra da sevgiyle fısıldıyordu. Yaşayacaksın! Yaşamalısın!..*” (Cengiz, 2008: 46).

*Başak’ın Çevre Günlüğü*’nde ise Başak, okula giderken trafik kurallarına uyar, pet şişe toplama kampanyasına öncülük eder ve çevre konulu yarışmaya katılıp ödül alır. Başak ve ailesi kapalı yerlerde sigara içmenin yanlış olduğunun farkındadırlar ve bu nedenle Başak’ın babası sigara içmek için vapurun dışına çıkar. Sokağa tükürmenin yanlışlığı ise öyküde şu şekilde yer almıştır: “*Adamın tükürüğü kuruyup yerdeki tozlara karışacak. Rüzgâr, bu tozları havalandırınca da insanların, çocukların ağızına burnuna dolacak*” (Cengiz, 2008: 6). Ancak yukarıda da bahsedildiği gibi bu durum, Cengiz’in sadece isimleriyle dikkat çeken eserleriyle kalmamış çocuk edebiyatı alanına giren hemen bütün kitaplarında verilen en önemli mesajlardan biri olmuştur.

Cengiz'in *Sihirli Ellerin Öyküleri* dizisinde yer alan *İpek Giysi* isimli öyküde, bir okul gösterisi için ipek giysi giyecek olan küçük bir kızın ipek giysilerin nasıl yapıldığına dair gördüğü bir rüya sonucu artık ipek giysi giymek istememesi anlatılmıştır. Öyle ki ipek giysi yapımı için ipek böcekleri kozalarında boğulmaktadır ve bu nedenle kelebek olamadan ölmektedirler: “Şaşırıp üzülen yalnızca çocuk değildi. Küçük Kelebek Kız da duyduklarından büyük bir üzüntüye kapılmıştı. Yani, binlerce ipek böceği, bir ipekli giysi için mi boğuluyordu?” (İpek Giysi, 2007: 37). Rüyasında bunu öğrenen küçük kız çok etkilenir ve çok sevdiği ipek giysisini artık giymek istemez hatta bunun için yıl boyunca hazırladığı gösteriye gitmekten bile vazgeçmiştir.

Cengiz'in çocuk kitaplarına bakıp çevre duyarlılığının işleniş ile ilgili pek çok örnek vermek mümkündür. Bu durum da yazarın eserlerini oluştururken çocuklarda çevre bilinci oluşturmaya verdiği önemi göstermektedir.

## Sonuç

Sonuç olarak şunu söylemek mümkündür ki; Cengiz'in eserlerinin baştan beri söylenen genel özellikleri ve bazı eserlerinin tek tek incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlar, her açıdan yazarın çocuk edebiyatımızdaki yeri ve önemini ortaya koymaktadır. Onun yapıtları önemlidir çünkü onun yapıtlarında şiddet unsurları yoktur. Onun eserleri, farklı yaş guruplarına hitap eden, farklı konuların yer aldığı eserlerdir. Yapıtları, eğitici-öğretici, bilimsel olmayan mistik konulardan uzaktır. Ayrıca yazarın yapıtları, dil özellikleri, içerik ve görsel açıdan çocuğa göre, bazı sorunları çocukların anlayabileceği bir dille anlatır ve bundan dolayı çocuklarda toplumsal bilinç uyandırır mahiyettedir. Bu konuda *Ayşe'nin Günleri* isimli roman güzel bir örnektir. Onun eserleri, tıpkı *Andersen Masalcılar Masalcısı* isimli yapıtta olduğu gibi çocukların kendileriyle özdeşleşebilecekleri doğru kahramanların yer aldığı eserlerdir. Ayrıca yazarın yapıtları, Türkçeyi doğru kullanma ve yaşatma, çevre bilinci oluşturma gibi kaygılarla yazılmış yapıtlardır. Türkçeyi doğru kullanma ve yaşatma konusunda *Kayıp Sözcükler*, çevre bilinci oluşturma konusunda ise *Doğanın Öfkesi*, *Başak'ın Çevre Günlüğü Kente Gelen Çam Ağacı* gibi birçok eser, örnek verilebilir.

Bu tespitleri çoğaltmak mümkündür. İşte tüm bu ve buna benzer özelliklerden dolayı onun eserleri, anne babaların çocuklarına gönül rahatlığı ile alıp, onları okumaya yönlendirebilecekleri eserlerdir. Öğrendikleri her kahramanla özdeşleşmeyi alışkanlık haline getiren çocuklar için onun kahramanları gerçekçi ve ideal kahramanlardır. Bütün bu sayılan ve bahsedilen özellikleri çocuk öykü-roman ve oyunlarında uygulayabildiği için de Gülsüm Cengiz, çocuk edebiyatımızda önemli bir yerde durmaktadır.

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Akkaya, N., Ateş H. (2011) “Gülsüm Cengiz'in Ayşe'nin Günleri Adlı Romanında Göç Olgusu”. *Çocuk ve Gençlik Yazınında Gülsüm Cengiz Sempozyumu*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Aksan, Doğan (1982) *Her Yönüyle Dil-3*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Aytan, T. ve Güney, N. (2011) “Gülsüm Cengiz'in Eserlerinde Çocuk Edebiyatı Kaynakları: Mecazlı Söyleyişler” *Çocuk ve Gençlik Yazınında Gülsüm Cengiz Sempozyumu*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Cengiz, Gülsüm (2009) *Ayşe'nin Günleri*. Ankara: Evrensel Basım Yayını.
- Cengiz, Gülsüm (2008) *Başak'ın Çevre Günlüğü*. İstanbul: Say Yayıncılık.
- Cengiz, Gülsüm (2005) *Demokratik Eğitim Kurultayı*. Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Cengiz, Gülsüm (2008) *Doğanın Öfkesi*. İstanbul: Say Yayıncılık.
- Ceyhan, Duygu (2009) “Çocuk ve Kitapta Ötekileşme”. *Evrensel Gazetesi*. [Çevrimiçi] : [www.evrensel.net/v2/haber.php?haber\\_id=43717](http://www.evrensel.net/v2/haber.php?haber_id=43717) adresinden 7 Temmuz 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Cengiz, Gülsüm (2009) *Kayıp Sözcükler*. İstanbul: Say Yayınları.
- Cengiz Gülsüm (2008) *Kente Gelen Çam Ağacı*. İstanbul: Say Yayıncılık.
- Kıbrıs, İbrahim (2006) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Tekağaç Eylül Yayınları.
- Sınar, Alev (2007) *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sürmeli K., Sürmeli Z. (2011) “Gülsüm Cengiz'in 'Küçük Uğurböceği', Sanatçı Köstebek', 'İki Küçük Kurbağa' Adlı Kitaplarının Görsel Tasarım İlkeleri Açısından İncelenmesi”. *Çocuk ve Gençlik Yazınında Gülsüm Cengiz Sempozyumu*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Şimşek, Tecettin (2005) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Rengarenk Yayınları.
- Yalçın, A., Aytas, G. (2008) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yurttaş, Hüseyin (1995) “Çocuk ve Kitap”, *Varlık Aylık Edebiyat ve Sanat Dergisi*, 3.



# 7-12 YAŞ DÜZEYİNE UYGUN YAZINSAL KİTAPLARIN ÇOCUĞUN KATILIM HAKKI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

**Doç. Dr. Neslihan AVCI**  
Gazi Üniversitesi

**Yrd. Doç. Dr. Ahmet GÜNEYLİ**  
Yakın Doğu Üniversitesi

**Nihan KORAN**  
SOS Çocuk Köyü

## Özet

*Bu araştırmanın amacı, KKTC'de 7-12 yaş düzeyindeki çocukların karşılaşılabilecekleri yazınsal kitaplarda (öykü veya masal) çocuğun katılım hakkına (Çocuk Hakları Sözleşmesi, Madde 12) yer verilme durumunu ortaya koymaktır. Araştırma nitel bir çalışmadır. KKTC'de Lefkoşa ilçesinde ilköğretim öğrencileri tarafından en çok okunan üç yazınsal kitap (Pinokyo, Felaket Henry ve Benim Adım Selen) belirlenip değerlendirilmiştir. Araştırmada betimsel çözümleme gerçekleştirilmiştir. İncelenen iki kitapta (Pinokyo ve Felaket Henry) katılım hakkı açısından çok sayıda olumsuz durumun olduğu belirlenmiş, diğer kitapta (Benim Adım Selen) ise hem olumlu hem de olumsuz durumların olduğu bulunmuştur.*

*Anahtar Sözcükler: Yazınsal kitap, çocuk hakları, katılım hakkı, ilköğretim düzeyi, KKTC.*

## Abstract

*The main purpose of this study is to point out the right of participation (UN Convention on the Rights of the Child Article 12) in children's literary books in North Cyprus. This is a qualitative study. The situation in North Cyprus Nicosia was conducted and the most popular three books (Pinokyo, Felakat Henry, Benim Adım Selen) were chosen and evaluated. Descriptive analysis were done. According to the results, two books includes (Pinokyo and Felaket Henry) negative cases according to the the right of participation but "Benim Adım Selen" includes not only negative cases but also possitive cases .*

*Key Words: Literary book, children's rights, right of participation (Article 12), elementary level, North Cyprus.*

## 1. GİRİŞ

Çocukların yaşatılması, korunması, geliştirilmesi ve yetiştirilmesinde yeni yaklaşımlar ve ölçütler sunan Çocuk Hakları Sözleşmesi, toplumun, devletin ve ailenin sorumluluklarını da yeni ilkelerle açıklamaktadır. Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde (ÇHS) temel konular olarak çocuğun sağlığı, gelişimi, eğitimi ve katılımı ele alınmaktadır (Aral ve Gürsoy, 2001).

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde çocuğun katılım hakkı Madde 12, 13 ve 15'te yer almakta; Madde 5, 9, 17 ve 29 ise çocuğun katılımı ile dolaylı biçimde ilgili görünmektedir (UNICEF, 2007). Çocuğun katılım hakkı, sözleşmede ele alınan biçimiyle geniş ve açık olmayan bir kullanıma sahiptir. Alanla ilgili temel kaynaklarda, (Hart, 1992; Lansdown, 2001; Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi, 2009) çocuğun katılım hakkı, konuşmalarda, oyunlarda, kültürel etkinliklerde ve aile içindeki ortak konularda "görüş bildirme" ve "dinlenilme" olarak da adlandırılmaktadır. Buna göre, her çocuk kendi görüşlerini ve bakış açısını oluşturma yetisine sahiptir ve çocuk dostu çevreler çocuğun bu hakkına saygılı olmalı ve tanımalıdır (Auriat, 2001; Chawla, 2001; Percy-Smith ve Malone, 2001; Ackerman vd., 2003; Çocuk Hakları Sözleşmesi, 2004; Lansdown, 2010).

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi (BMÇHK) çocuğun katılım hakkını genel bir yorumla ayrıntılandırmıştır (Genel Yorum No 12, 2009). Bunun nedeni, çocuğun katılım hakkının taraf devletlerce ele alınışında önemli yetersizlikler olduğu ve uygulama için daha iyi bir anlayış ile bakış açısına gereksinim olduğu düşüncesinin dile getirilmesidir (Genel Yorum No. 12, 2009).

Genel Yorum 12 çocuğun katılım hakkının, çocukların içinde büyüdüğü, geliştiği ve öğrendiği tüm ortam ve durumlarda (ailede, alternatif bakımda, sağlıkta, eğitimde ve okulda, oyun, dinlenme, spor ve kültür etkinliklerinde, işyerinde) uygulanmasını vurgulamaktadır. Çocuğun gündelik konulara ve yaşamsal kararlara katılımını sınırlayan veya bütünüyle engelleyen anlayışlar üzerinde durulmaktadır. Herhangi bir ayrıma maruz kalmaksızın tüm çocukların görüşlerini oluşturma ve dile getirme yetisine sahip olduğu ve çocuğun dâhil olduğu tüm ortam ve süreçlerde bu hakkının korunması ve güvenceye alınmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Genel Yorum 12'ye göre, çocuğun katıldığı süreçlerin bazı nitelikleri taşıması gerekmektedir. Bunlar "saydamlık ve bilgilendirici olma", "gönüllülük", "çocuğun kendisi ile ilgili olma", "çocuk dostu olma", "herhangi bir ayırım yapılmaksızın tüm çocukların katılımına yönelik olma (içermecilik)", "güvenli ve riske karşı duyarlı olma", "hesap verebilirlik" ve "yetişkinlerin katılım konusunda eğitilmesi"dir (Çocuk Hakları Sözleşmesi, Genel Yorum No.12, 2009).

Çocuk yazını, çocuklar için edebiyata başlangıç yapma ve kitap sevgisi oluşturmanın yanı sıra, içerdiği ana ve alt iletilerle çocuğun gelişimine olumlu ya da olumsuz etkide bulunabilir (Sever, 2010; Şirin, 2007a, b). Kitap, çocuğun bilişsel, bireysel, dilsel, toplumsal ve akademik olmak üzere birçok yönden gelişimini destekler. Okullardaki eğitim sürecinde çocuk birtakım bilgileri öğrenmekle yükümlüdür. Oysa okul dışında çocuğun kitap okuması informal bir eğitim sürecidir ve yaşayarak, deneyim kazanarak öğrenme olanağı yakalandığı için etkisi büyüktür. Çocuk, kitaplarla etkileşimi sonucunda başka bireylerin yaşamlarına tanık olur, orada geçen karakterlerle özdeşim kurar, onları örnek alır, onlar gibi düşünmek ve yaşamak ister ve sonuçta informal eğitim gerçekleşmiş olur. Sözü edilen durum kalıcı izli ve etkilidir (Sever, 2010).

Kitapların etkisi bu denli büyük olduğuna göre, çocuk haklarının kazandırılması ve katılım hakkı konusu ile kitap okuma ilişkilendirilebilir. Çocuğun kendi haklarının farkında olmasında, haklarını bilip içselleştirmesinde kitaplar önemli birer araç olabilir. Didaktik bir eğitim süreci sonucunda çocuk haklarını öğretmeye çalışmak son derece sıkıcı ve tekdüzedir. Bu nedenle, çocuklar kendi gerçekliklerini yansıtan, gelişim düzeylerine uygun ve kendi haklarını doğru örneklendiren kitapları okumaya yönlendirilirse etkili bir öğrenme süreci gerçekleşebilir.

Bu araştırmanın amacı, 7-12 yaş düzeyindeki çocukların karşılaşılabilecekleri yazınsal kitaplarda (öykü veya masal) çocuğun katılım hakkına (Çocuk Hakları Sözleşmesi Madde 12) yer verilme durumunu ortaya koymaktır. Araştırma amacına ulaşmak için aşağıdaki alt amaçlara yanıtlar aranmıştır:

1. Kitaplarda çocuğun katılım hakkı nasıl (olumlu ve olumsuz durumlar) ele alınmıştır?
2. Kitaplarda çocuğun katılım hakkı ile ilgili durumlar hangi nitelikleri (saydam ve bilgilendirici, gönüllü, saygılı, ilgili, çocuk dostu, içermeci, eğitimle desteklenen, güvenli ve riske karşı duyarlı, hesap verebilir) taşımaktadır?

## 2. YÖNTEM

Bu araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırmada amaç genelleme yapmak değil, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimleyip yorumlayabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu çalışmada ise, KKTC'de Lefkoşa ilçesindeki ilköğretim öğrencileri tarafından en çok okunan yazınsal kitaplar katılım hakkı açısından değerlendirilmiştir.

### 2.1. Örneklem

Araştırmada amaçlı örnekleme yollarından biri olan "kolay ulaşılabilir durum örnekleme" temel alınmıştır. Buna göre araştırma için öncelikle Kıbrıs'taki beş ilçeden biri olan Lefkoşa'daki (başkent ve en büyük ilçe) kitapçıların tümüne ulaşılmış ve Mayıs-Temmuz 2010 tarihleri arasında ilköğretim düzeyindeki (7-12 yaş) çocuklar tarafından satın alınan kitapların listesi belirlenmiştir. Söz konusu listelerdeki kitaplardan yazınsal olanlar ayrılmış ve en çok satılan üç kitap çalışmaya alınmıştır. Sonuç olarak çalışmada Carlo Collodi'nin Epsilon Yayıncılık tarafından yayımlanan "Pinokyo", Aysel Gürmen'in Kırılmaç Yayınevi'nden çıkan "Benim Adım Selen" ve Francesca Simon'un Orion Children's Book tarafından yayımlanan, Seda Aroyamak tarafından Türkçeye çevrilen ve İletişim Yayınları tarafından basılan "Felaket Henry" adlı kitapları incelenmiştir.

## 2.2. Verilerin Çözülmesi

Araştırmadaki verilerin incelenmesinde “betimsel çözümleme” tekniği kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, önceden belirlenen izleklere göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür çözümlemede amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okura sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada betimsel çözümleme, Çocuğun Katılım Hakkı ile ilgili BM yorumu temel alınarak gerçekleştirilmiştir (Çocuk Hakları Sözleşmesi, Genel Yorum No.12, 2009). Araştırma kapsamına alınan yazınsal kitaplarda çocukların katıldığı tüm durumlar belirlenerek, çocuğun katılım hakkı açısından olumlu ya da olumsuzluk durumu ile çocuğun katıldığı süreçlerin niteliklerini taşıyıp taşımadığı incelenmiştir. Sözleşmede yer alan nitelikler aşağıda açıklanmıştır ve nitelikler araştırmanın alt kategorileri kabul edilmiştir:

(a) *Saydam ve Bilgilendirici*: Çocuklara görüşlerini serbestçe ifade etme ve görüşlerine gereken özenin gösterilmesi hakları hakkında ve bu katılımın nasıl gerçekleşeceği, katılımın kapsamı, amacı ve potansiyel etkisi hakkında eksiksiz, erişilebilir, çeşitliliğe duyarlı ve yaşlarına uygun bilgi sağlanmalıdır.

(b) *Gönüllü*: Çocuklar asla istemedikleri halde görüşlerini ifade etmeye zorlanmamalıdır ve herhangi bir aşamada katılımlarına son verebilecekleri konusunda bilgilendirilmelidirler.

(c) *Saygılı*: Çocukların görüşlerine saygıyla muamele edilmeli ve çocuklara fikir ve etkinlikler başlatma fırsatları verilmelidir. Çocuklarla çalışan yetişkinler, örneğin aileye, okula, kültüre ve çalışma ortamına olan katkılarında, çocukların katılımlarını kabul etmeli, bu katılıma saygı göstermeli ve katılımın iyi örneklerinin üzerine inşa etmelidir.

(d) *İlgili*: Çocukların hakkında görüşlerini ifade etme hakkına sahip olduğu konular yaşamlarıyla gerçekten ilgili olmalı ve çocukların bilgi, beceri ve yetilerinden yararlanabilmelerine olanak vermelidir. Ek olarak, çocukların kendilerinin ilgili ve önemli olarak belirledikleri konuları vurgulamalarına ve ele almalarına olanak veren mekânlar yaratılmalıdır.

(e) *Çocuk Dostu*: Ortamlar ve çalışma yöntemleri çocukların yeteneklerine göre uyarlanmalıdır. Çocukların yeterince hazırlıklı olmasını ve görüşleriyle katkı sağlama güvenine ve fırsatına sahip olmalarını sağlamak için yeterli zaman ve kaynak sağlanmalıdır. Çocukların yaşlarına ve gelişen yeteneklerine uygun olarak farklı düzeylerde destek ve farklı katılım biçimlerine ihtiyaç duyacağı gerçeği göz önüne alınmalıdır.

(f) *İçermeci*: Katılım içermeci olmalı, var olan ayrımcılık kalıplarından sakınmalı ve kız ve erkek çocukları içerecek şekilde marjinalleşmiş çocukların katılımına yönelik fırsatları teşvik etmelidir. Çocuklar homojen bir grup değildirler ve katılımın hiçbir temelde ayrımcılık gözetmeksizin herkes için fırsat eşitliği sağlaması gerekir. Programların da tüm toplumlardan gelen çocuklar için kültürel duyarlılığa sahip olması gerekir.

(g) *Eğitimle Desteklenen*: Yetişkinler, çocukların katılımlarını etkili bir şekilde kolaylaştırmak ve onlara örneğin dinleme, çocuklarla ortak çalışma ve gelişen yeteneklerine uygun olarak çocukların etkileşimini etkili bir şekilde sağlama konusunda beceriler kazandırmak için hazırlığa, becerilere ve desteğe ihtiyaç duyar. Çocukların kendileri de etkili katılımın nasıl desteklenebileceği konusunda (örneğin haklarıyla ilgili etkili katılım farkındalığı) becerilerini güçlendirmek için yetenek artırma etkinliklerine ve eğitime ihtiyaç duyarlar.

(h) *Güvenli ve Risk Karşı Duyarlı*: Belli durumlarda, görüşlerin ifade edilmesi riskler içerebilir. Yetişkinler, birlikte çalıştıkları çocuklara karşı sorumluluğa sahiptirler ve katılımlarından dolayı çocuklara yönelebilecek şiddet, sömürü veya diğer olumsuz sonuçların doğma riskini en aza indirmek için her türlü önlemi almalıdırlar. Çocuklar zarardan korunma haklarının farkında olmalı ve gerektiğinde yardım için nereye gideceklerini bilmelidir.

(i) *Hesap Verebilir*: Herhangi bir araştırma veya danışma sürecinde, çocuklar görüşlerinin nasıl yorumlandığı ve kullanıldığı hakkında bilgilendirilmeli ve gerekli yerlerde, çocuklara bulguların incelenmesini etkileme veya bu incelemelere karşı çıkma fırsatı verilmelidir. Çocuklar ayrıca katılımlarının herhangi bir sonucu nasıl etkilediği konusunda açık ve net geribildirim hakkına da sahiptir (Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, Genel Yorum No.12, 2009).

Araştırmada betimsel çözümleme sonucunda elde edilen nitel veriler, olumlu ve olumsuz olarak sınıflandırılmış ve frekans tablosu oluşturulmuştur. Ayrıca, nitelikleri yansıtmada bağlamında da veriler, frekans tablosunda sunulmuştur.



### 2.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliğini sağlamak için katılım hakkına ilişkin çerçeve sınırlandırılmış ve nitelikler alanyazınla ilişki kurularak açıkça tanımlanmıştır. Araştırma bulgularının kendi içinde tutarlı ve bir bütün olmalarına dikkat edilmiştir. Yazınsal kitaplardan doğrudan alıntılar sunulmuş ve başka araştırmacıların da benzer süreçleri izleyerek araştırma yapabilmeleri için gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırmada güvenirliliği sağlamak için her kitap iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Daha sonra iki araştırmacı tartışarak görüş birliğine varmış, görüş birliği oluşturulamayan durumlarda üçüncü araştırmacının söz konusu bölümü okuması ile ortak görüş oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenirliliği için kodlayanlar arasında en az %70'lik bir görüş birliği gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada, bu değer üstüne çıktığı ve çözümlemenin güvenilir bir biçimde gerçekleştirildiği düşünülmektedir.

### 3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde üç çocuk kitabının çocuğun katılım hakkı açısından niteliksel değerlendirmesine yer verilmiştir. Değerlendirme süreci yöntemde de açıklandığı gibi ailede, eğitimde/okulda ve oyun, dinlenme, spor ve kültür etkinliklerinde çocuğun katılım hakkına nasıl yer verildiğini içermektedir. Nasıl yer verildiğine karar vermede kullanılan ölçütler ise yöntemde de belirtilen çocuğun katıldığı süreçlerin taşınması gereken nitelikler listesidir (Genel Yorum No. 12, 2009: 29-31).

#### 3.1. Felaket Henry

Kitap dört bölümden oluşmaktadır. Bir bölümde yetişkin-çocuk karşılıklı konuşması bulunmadığı için üç bölümde metin incelemesi yapılmıştır. Bazı yetişkin-çocuk konuşmalarının iletişim engeli içerdiği ancak çocuğun katılım hakkı açısından ele alınamayacağına karar verilmiştir.

Kitapta çocuğun katılım hakkı açısından tartışma konusu yapılabilecek toplam dokuz karşılıklı konuşma belirlenmiştir. Karşılıklı konuşmaların tümü çocuğun katılım hakkı açısından olumsuzluk içermektedir. Karşılıklı konuşmaların biri dışındakilerin tümünde çocuğun görüş ve açıklamalarına saygı duyulmadığı görülmektedir. Örneğin üçüncü karşılıklı konuşmada Annenin Henry'ye inanmayıp sofrayı niye kurduğunu sorması ve Babanın ise "*Yine felaket bir şeyler yaptın değil mi Henry?*" biçimindeki karşılığı ile anne ve babanın yargılayıcı bir tutum sergiledikleri ve bunun çocuğun katılım hakkının "saygı" niteliği ile çeliştiği söylenebilir. Aynı zamanda tüm karşılıklı konuşmalarda, çocuğun dahil olduğu ortamların "çocuk dostu" olması ilkesine uyulmadığı belirlenmiştir. Çocuğun dahil olacağı tüm ortamlarda çocukların yeteneklerine uygun şekilde destek ve uyarlamalar içeren çocuk dostu ortamlar sağlama, kitapta ele alınan tüm karşılıklı konuşmalarda Henry için olumsuz bir sonuç yaratmaktadır. Ancak Henry'nin kardeşi mükemmel Peter için ise durum tam tersi olmaktadır. Peter'in yetenek ve yaşına uygun destekleyici olanaklar aile ve dans öğretmeni tarafından sağlanmaktadır. Bir diğer önemli sorun ise "içermecilik" konusundadır. Kitapta geçen hemen tüm yetişkin-çocuk karşılıklı konuşmalarında Henry ve kardeşi Peter'e katılım konusunda farklı davranılmaktadır. Katılım hakkı çocuğun durumu her ne olursa olsun (kitapta felaket ve mükemmel nitelermeleri iki kardeşe atfedilmektedir) görüşlerine ve açıklamalarına saygıyı ve eşit davranışları içermelidir.

Henry'ye devam edeceği kursun seçimi, ailece gidilecek tatile karar verme konusunda kararının sorulmaması ve görüşlerini paylaşmak istediğinde buna değer verilmemesi (karşılıklı konuşma 4, 7, 8, 9) çocuğun katılım hakkı konusunda "saygılı" ve "çocuk dostu" olunmamasının yanı sıra "ilgili" ve "içermeci" olmayan yetişkin yaklaşımlarını düşündürmektedir. Açıklamak gerekirse, söz konusu karşılıklı konuşmalarda çocuğun kendisi ile ilgili durumlarda görüş bildirme hakkının ayrımcılık da içerecek şekilde olumsuz örneklendirildiği söylenebilir. Örneğin, dördüncü karşılıklı konuşmada çocuğun oyun, dinlenme, spor ve kültür etkinliklerinde tercih ve yeteneklerinin göz önünde bulundurulabilmesi amacıyla görüşünün alınması ilkesine uyulmamıştır. "*...Henry her cumartesi 'dans kursu yerine karate kursuna gidemez miyim?' diye sorardı. 'Hayır' derdi Anne, 'Çok sert.' 'Judo' derdi Henry. 'HA-YIR,' derdi Baba...*" Burada önemli nokta, ailenin karate ya da judoya göndermeme yönünde kararlı olması değil, çocuğa neden dansa gitmek istemediğinin sorulmamasıdır. Çocuğun karşı karşıya olduğu sorunların çözümünde nedenlerin ortaya konulabilmesi için görüş ve düşüncelerinin dinlenilmesi gerekir. Henry'ye neden her cumartesi aynı şekilde gitmeyi reddettiği sorulduğu takdirde, Henry'nin dans kursunda yarattığı karmaşa önlenebilirdi. Henry ve anne-babasının bu karşılıklı konuşması, kitabı okuyan çocukların anne-babalarıyla ilişkilerinde sıklıkla yaşadıkları konuşmalardan olabilir. Kitabı okuyan çocukların bu tür yaşantılarında dinlenilmemeleri sonucu oluşan durumdan karmaşa yaratarak kurtulabileceği inancını geliştirmeleri olasıdır.

Genel Yorum No 12'de "çocukların çok erken yaşlardan itibaren görüşlerini serbestçe ifade edebildiği ve ciddiye alındığı bir aile, çocuğun daha geniş toplum içinde katılım hakkını kullanması için bir hazırlık olarak görülmektedir. Böyle bir çocuk yetiştirme yaklaşımı bireysel gelişimin desteklenmesine, aile ilişkilerinin zenginleştirilmesine ve çocuğun sosyalleşmesinin desteklenmesine hizmet ettiği, ailede-evde şiddetin tüm biçimlerini önleyici bir rol oynadığı belirtilmektedir." (s.21) Bu çerçevede bakıldığında Henry'nin sözel ya da fiziksel şiddet içeren davranışlarının altında yatan önemli nedenlerden birisi olarak bu durum gösterilebilir.

Kitap boyunca anne-babanın çocuğun görüş bildirme hakkı olduğunun bilincinde olmadıklarını düşündüren karşılıklı konuşmalar sıkça tekrarlanmaktadır. Peter'in görüşleri anne-baba tarafından sıklıkla kabul edilmekte ve anne-baba bu sözleri sanki kendileri söylemişçesine ya da tekrarlamışçasına desteklemektedirler. Oysa tüm yetişkin-Henry konuşmalarında çocuk okura bazı görüşlerin dayatıldığı düşünülmektedir. Bağımsız bir görüşe sahip ve hareketli bir çocuksan seni kimse dinlemez, otoritenin söylediğini kabul etmek ve tekrarlamak büyükler tarafından iyi çocuk olarak görülme için gereklidir. Alanyazın, ilkökul çağında başarılı ve iyi çocuk görünmenin çocuklar tarafından ön planda tutulduğunu göstermektedir (Senemoğlu, 2007). Kitabın, "büyüklerin görüş ve kararlarını onaylarsan kabul görürsün-iyi çocuk olabilirsin" yargısını örneklediği için okuyucu çocuklar için karar alma süreçlerine katılım, görüşlerini dile getirme ve dinlenilme konusunda olumsuz örnek oluşturduğu düşünülmektedir.

### 3.2. Benim Adım Selen

Aysel Gürmen tarafından yazılan 'Benim Adım Selen' adlı kitap 9 bölümden oluşmaktadır. Karşılıklı konuşmalar çocuğun katılım hakkı açısından incelendiğinde 15 olumsuz durum belirlenmiştir.

Çocukların düşüncelerine saygıyla karşılık vermeyi ve çocuklara konuşma ve etkinlikler başlatma olanağı vermeyi içeren "saygılı" olma niteliği, on karşılıklı konuşmada (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 15) olumsuz bir biçimde ele alınmıştır. Örneğin, on beşinci karşılıklı konuşmada Selen'in "... Aslında hiçbirinin anladığı falan yok... Bana Selen Abla derlerdi, eğer anlasalardı. Büyüklere bir şey anlatmak çok güçtür zaten... Hatta olanaksız bile denebilir. ..." ve on ikinci karşılıklı konuşmada "... Babam ağladığımızı görünce, 'Allah allah! Siz niye ağlıyorsunuz?' diye sordu kızgınlıkla. Ablam, 'Annem gitti! Görmedin mi?' deyince, babam, 'Gittiyse ne olmuş? Biraz sonra gelir!' dedi sakın bir sesle..." biçimindeki yanıtı, çocukların görüşlerine saygıyla karşılık verilmediğinin bir göstergesi olarak düşünülmüştür.

Çocukların hazırlıklı olması, görüşleriyle katkı sağlama güvenine ve olanağına sahip olması için yeterli zaman ve kaynağın çocuklara temin edilmesini içeren "çocuk dostu" niteliği yedi karşılıklı konuşmada olumsuz örneklenmiştir. Örneğin yedinci karşılıklı konuşmada "... Babam, 'Haydi anlatın bakalım neler oldu?' diye sorunca önce annem sonra da ablam ve ben olanları çok farklı bir biçimde anlattık. Annem ikide birde sözümüzü kesip, 'Ben o dolap ve çekmeceleri daha yeni düzeltmiştim. Kim bilir şimdi ne haldeler?' diyordu..." biçimindeki konuşmada annenin çocukların kendi düşüncelerini anlatmalarına izin vermemesi, onlara söz hakkı tanımaması çocuk dostu ortam yaratma niteliği ile çelişmektedir. Anne, olumlu bir yetişkin davranışı sergilemek yerine, çocukların kendileri ile ilgili bir olayı anlatmalarına destek vermemiştir.

Çocukların kendi yaşamlarıyla ilgili olan konularda görüş belirtmelerini yansıtan "ilgili" niteliği dört konuşmada olumsuz örneklenmiştir. "...Bana sorsalar neden yerde oturmayı tercih ettiğimi iki üç sözcükle açıklayacağım ama sormuyorlar ki.." tümcesiyle Selen, yerde oturma isteğini iki üç sözcükle açıklayabileceğini belirttiği halde yetişkinlerin ona görüşünü açıklaması için olanak vermemelerinden yakınmakta ve yaşamıyla ilgili bir konuda görüşlerini dile getirememektedir.

Çocukların görüşlerini serbestçe paylaşmaları ve katılımın nasıl gerçekleşeceğine ilişkin eksiksiz, erişilebilir, çeşitliliğe duyarlı ve yaşlarına uygun bilgi sağlanmasını yansıtan "saydam ve bilgilendirici niteliği", kitaptaki yetişkin-çocuk konuşmalarında 5 kez olumsuz olarak ele alınmıştır. Örneğin "...Ayıp olan bir şey daha öğrenmiştim ama niye ayıp olduğunu öğrenememişim..." (Karşılıklı konuşma 14) biçimindeki tümcede Selen, yaptığı davranışlardan hangilerinin ayıp olarak adlandırıldığını anlamış ancak bu davranışların neden ayıp olduğunu öğrenememiştir. Karşılıklı konuşma 8 de, "Bir daha 'Zamanı gelince,' sözünü duymak istemiyordum. O gün bugündür Dilek Abla'ya bebeği ne zaman doğuracağını hiç sormuyorum. ..." bu konuyla ilgili diğer bir olumsuz örnektir.

Çocukların katılımını kolaylaştırmayı ve onlara rehberlik yapmayı içeren "eğitimle desteklenen" niteliği kitaptaki bir karşılıklı konuşmada olumsuz olarak ele alınmıştır. "...O sırada annem işini bitirip yanımıza gelmişti. Koltuğa otururken, 'Of bacaklarım ağrıyor! Bugün çok yoruldu! Siz niye bağırsıp

*duruyorsunuz? Komşular duyacak !' dedi... Biraz önce çok yorgun olduğunu söyleyen annem şimşek gibi fırlayıp içeriye koştu, ablamın kitaplarından birini alıp geldi. Babamın burnuna doğru uzatıp bağırmaya başladı...*" Belirtilen konuşma örneğinde, Selen'in annesi çocuklarını bağırdıkları ve dolayısıyla komşularını rahatsız edecekleri için uyarıyor fakat kısa bir süre sonra eşi ile tartışmaya başlıyor. Anne, eşi ile tartışarak tutarsız bir tavır sergilerken dinlenilme sürecinde çocuklara uygun örnek olmadığı düşünülmektedir. Bu durumda anne-baba çocuk için eğitimle desteklenen bir ortam yaratmamışlardır.

Çocuğun katılım hakkı, yetişkin-çocuk arasındaki 11 karşılıklı konuşmada olumlu olarak ele alınmıştır. Bu konuşmalarda çocuğun karar alma sürecine katılımı ve yetişkin tarafından dinlenilmesini destekleyici nitelikler bulunmaktadır.

Yetişkin ve çocuk arasındaki karşılıklı konuşmalarda çocukların görüşlerine "saygılı" karşılık verme niteliği 5 konuşmada olumlu olarak ele alınmıştır. Bu konuşmalarda çocuğun görüşleri yetişkin tarafından dikkate alınmış, çocuğa görüşlerini paylaşması için rehberlik edilmiştir. Örneğin 9 numaralı karşılıklı konuşmada "... Babam, 'Hadi sizi yatırırım mı ?' diye sordu. Ablam sert ve kararlı bir sesle, 'Annem gelmeden yatmayacağız baba!' dedi. Ben de hemen, 'Evet baba!' dedim. Babam , ' İyi iyi, oturun o zaman!' dedi ve televizyonu açtı. ..." baba çocukların anneleri gelmeden uyumak istemediklerini dile getirmeleri konusunda onların görüşlerini dikkate almış ve annelerini bekleyecekleri sürede televizyon izlemeleri için televizyonu açmıştır. Çocukları bağırarak veya tehdit ederek zorla yataklarına göndermek yerine baba, çocukların isteğine uygun davranmıştır.

Beş karşılıklı konuşmada yetişkin çocuğun sorularına yaş ve gelişim düzeyine uygun, çocuk tarafından anlaşılır yanıtlar vererek çocuğun dinlenilme sürecinde "saydam ve bilgilendirici" olma niteliğini olumlu olarak yansıtmaktadır. Örneğin sekizinci konuşmada "...Dilek Ablaya arada sırada onu dışarı çıkarmasını önerdiğimde bana, 'Bebekler dışarıya çıkınca bir daha içeriye giremezler.' dedi ve televizyonu açtı." hamilelik süreci ile ilgili Selen'e verilen bilgilerin bu niteliğe uygun olduğu düşünülmektedir. İki konuşma ise çocuğun dinlenilme sürecinde kendi yaşamlarıyla "ilgili" olan konularda görüş belirtmelerini yansıtmaktadır. Aynı zamanda bu konuşmalar "çocuk dostu" ortam yaratma niteliği ile de örtüşmektedir. Özellikle "... 'Anneciğim, sana bir şey söylemek istiyorum.' dedi ablam. Annem elindeki gazeteyi kanepeye koydu ve bize baktı. 'Söyle yavrum, dinliyorum.' dedi." konuşmasında görüldüğü gibi, annenin çocuğun bir şey söylemek istemesi üzerine elindeki gazeteyi bırakarak onunla göz iletişimi kurması etkili iletişime örnek olarak gösterilebilir.

Okulöncesi yıllarda çocuğun katılımının üst düzeyde desteklendiği ortamlarda bulunması gelişimsel olarak ilerlemesine olanak sağlamaktadır. Bu yıllar gelişim kuramcılarınca özellikle kişilik gelişimi açısından önemli bir dönem olarak ele alınmaktadır. Selen açısından ele alındığında, genel olarak katılımının desteklendiği, olumlu özellikleri ön planda olan bir çevrede bulunduğu ve kitabın gerçek yaşama benzer bir öykü kurgusu taşıdığı söylenebilir. Aslan (2006) da, Selen kitap serisiyle ilgili çözümlenmesinde bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen sonuçlara ulaşmış ve "çatışmaları demokratik, antiotoriter ve çağdaş yöntemlerle çözen bir anne-baba modelinin dengeli bir biçimde ortaya konduğunu ve öykülerin bu yönüyle nitelikli kılındığını" belirtmiştir. Duruma okur çocuk açısından bakıldığında ise, ölçülü olarak yansıtılmış, gerçek yaşama benzer olumlu ve olumsuz ortam, tavır ve tutumlar ile çocuğun kendi yaşadıklarını sindirebilmesi (Dilidüzgün, 1996; Güteryüz, 2006; Güngör, 2007; Senemoğlu, 2007; Şirin, 2007a; Sever, 2010) ve Selen'in yaşamı aracılığıyla kendi yaşadıklarını sorgulayabilmesi ve olumsuzlukların üstesinden gelebilmesi söz konusu olabilir. Buna ek olarak Turan (2010) ise, çocukların kendi korkularıyla başa çıkabilmeleri için ölçülü şiddet ve korku öğeleri taşıyan metinlerle karşılaşmasını sağlamak gerektiğini vurgulamaktadır. Bu şekilde bakıldığında eserde yer alan olumsuz durumlar (anne-baba tartışmasının ele alınışı ve eser boyunca anne-babanın simgesel ve sözel şiddeti kullanışı) da okur çocuk için sorun çözmeye yönlendirici bir nitelik taşıyabilir.

### 3.3. Pinokyo

Pinokyo 36 bölümden oluşmaktadır. Kitapta yetişkin-çocuk arasında gerçekleşen 12 konuşmanın 9'unun katılım nitelikleri açısından olumsuz durumlar içerdiği bulunmuştur. Diğer 2 konuşmada nitelikler olumlu olarak ele alınmaya başlamış fakat olumsuz sonuçlanmıştır. 1 konuşmada ise, nitelikler ilk olarak olumsuz ele alınmış ancak olumlu sonuçlanmıştır.

Katılım nitelikleri açısından olumsuz durumlar içeren 9 konuşmanın sekizinde çocuğun dinlendiği ve katıldığı süreçlerde yetişkinin "saygılı" olma niteliği olumsuz olarak yansıtılmıştır. Katılımın genel amaçlarında da geçtiği gibi çocukların kendileri için önemli olan şeyleri ve yaşantılarıyla ilgili düşünceleri dile getirmelerinin saygılı olma niteliğiyle örtüştüğü söylenebilir. Saygılı olma, çocukların yetişkinler tarafından ciddiye alındığının göstergesi olarak da düşünülebilir. Kitaptaki konuşmalarda çocuğun görüşlerine saygıyla karşılık verilmesi yerine azarlandığı, tehdit edildiği, küçümsendiği,

cezalandırıldığı saptanmıştır. Konuşmalarda yetişkinlerin güçlerini çocuklar üzerinde baskıcı bir tutum sergileyerek kullandıkları gözlemlenmektedir. *'Yeter! Senin hesabını bu akşam göreceğiz.'*, *'Biz çocuklar ne kadar talihsiziz. Herkes bizi azarlar, herkes bizi uyarır, herkes bize nasihat verir.'* ve *'Bak sana uzun süre unutmayacağın bir ders vereyim.'* gibi üç konuşmada, Pinokyo'ya kendi düşüncelerini ortaya koyması için çok kısıtlı olanaklar sunulmuş ve onun yetişkin otoritesini kabul etmesi beklenmiştir. Buradaki yetişkinin çocuğun ilgi, istek ve gereksinimlerine önem vermekten çok, öğüt verdiği ve aslında Pinokyo'yu belli bir kalıba sokmaya çalışıp kendine benzetmeyi istediği söylenebilir. Bu durum fazlasıyla itaat eden, yetişkinin otoritesine karşı çıkmayan ya da seçimlerini yapamayan çocukların yetişmesine, çocukların yetişkinlerin istismarına ve sömürüsüne karşı daha savunmasız hale düşmelerine neden olabilir.

Kitapta, "çocuk dostu" ortam yaratma niteliğiyle ilgili 5 olumsuz durum belirlenmiştir. Bunlardan ilkinde Pinokyo, *'İnan bana, benim hatam değildi.'* diye kendini anlatmaya yönelik bir görüş ortaya koymuş ancak karşısındaki tiyatro müdürü *'Yeter! Senin hesabını tekrar göreceğiz'* tümcesi ile Pinokyo'nun kendini anlatmasına izin vermemiş, onu tehdit etmiş ve tehdit etmenin ötesinde suçlayıcı bir tavır takınarak cezalandıracağı izlenimini uyandırmıştır. "... *'Ben o değilim, o ben değilim,'* diye *hıçkırarak Pinokyo'ya 'Bak sana uzun süre unutmayacağın bir ders vereyim.'...*" (5) tümcesi de bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Kitapta geçen bir diğer karşılıklı konuşmada *"Bu çocuk alından yaralanmış. Kim yaptı bunu? 'Ben değil...'* diye *yineledi Pinokyo. 'Ne ile yaralandı?' 'Peki bu kitap kimin?' 'Benim.' 'Bu kadarı yeter, söylenecek fazla bir şey yok . Kalk ve bizimle gel."* ise, yetişkin çocuğun kendini savunmasını dinler gibi görünmesine karşın, önyargılı olmuş, çocuğa inanmamış ve onu suçlamak için sıradan bir neden bulmuştur. *'İkinci kamçılama sonrası Pinokyo sessiz kalmanın daha akıllıca olduğunu düşünerek konuşmadı.'* tümcesinde ise, çocuğun kendi isteklerini aktarma girişiminden uzaklaştığı ve sessizleşmeyi yeğlediği görülmüştür.

Pinokyo'daki 6 konuşma, çocuğu "riske karşı korumakla ve güven sağlamakla" yükümlü yetişkinin olumsuz davranışlarını örneklendirmekte ve çocuğun cezalandırıldığı durumları yansıtmaktadır. *"Bana bir parça ekmek verebilir misiniz acaba?" ... Aynı ses Pinokyo'yu çağırırdı: 'Pencerenin altına gel ve ellerini aç.'* Pinokyo, *ellerini yukarı doğru uzattı, fakat koca bir çaydanlık dolusu su başından aşağı, çiçek sularmışçasına boşaldı. Islak bir paçavra gibi eve döndü, yorgunluk ve açlıktan bitkindi."* tümcesinde görüldüğü gibi, koruyucu olması gereken yetişkin, çocuğu cezalandırmış ve kafasından aşağı su boşaltmıştır. Kitapta, Pinokyo'nun savunma yapmasına olanak vermeden hapse atıldığı, kendisine inanılmadığı için kamçılındığı vb. birçok cezaya da rastlanmaktadır. Bu tür durumlarla karşılaşan çocuğun kendine güveninin azalacağı, korkak ve çekingen tavırlar sergileme olasılığının yüksek olacağı düşünülmektedir.

Diğer bir konuşmada ise "saydamlık-bilgilendiricilik" niteliğiyle ilgili olumsuz bir durumun olduğu bulunmuştur. "...*Pinokyo, 'okula gitmek için biraz geç kaldım sanırım.'* *'Hayır çocuğum! Unutma ki öğrenmek ve eğitim görmek için asla geç kalınmış değildir.'* *'Ama ben herhangi bir iş veya meslek öğrenmek istemiyorum.'* *'Nedenmiş o?' 'Çünkü çalışmaktan hoşlanmıyorum.'* *'Çocuğum,' dedi Peri, 'senin gibi düşünen insanların yaşamı ya hastanede ya da hapisanede biter.'...*" (6) tümcesi ile Peri'nin yanıtının Pinokyo'nun neden okula gitmesi gerektiğini açıklamada yeterli olmadığı ve böylelikle saydam-bilgilendiricilik ilkesi ile örtüşmediği ortadadır. Ayrıca hapis veya hastaneye düşersin denilerek çocuk korkutulmuştur.

Niteliklerin olumlu olarak ele alındığı ancak olumsuz sonuçlandığı iki durum vardır. Aşağıda bu iki konuşmadan biri sunulmuştur: *"Pinokyo ertesini gün için köye gidip arkadaşlarını davet etmek üzere Peri'den izin istedi. Peri, 'Tabi ki gidip arkadaşlarını kahvaltıya davet edebilirsin, ama karanlık basmadan eve dönmeyi unutma. Anladın mı?' dedi. 'Söz veriyorum, bir saat içinde geri döneceğim,' dedi kukla. 'Dikkat et Pinokyo, çocuklar çok kolay söz verirler ama sözlerini kolay tutmazlar.'* *'Ben diğer çocuklardan farklıyım, bir şey söylediğim zaman yaparım.'* *'Göreceğiz. Eğer bu kez de söz dinlemezsen, senin için çok daha kötü olur.'* *'Neden?' 'Çünkü çocuklar kendilerinden daha akıllı kişilerin nasihatlerini dinlemediklerinde her zaman acı çekerler.'* *'Ama ben dersimi aldım,' dedi Pinokyo, 've bir daha asla hata yapmayacağım.'* *'Bunun doğru olup olmadığını göreceğiz.'* Bu konuşmada Peri öncelikle Pinokyo'yu dinlemiş ve isteğine önem vermiştir; ancak konuşmanın devamında Pinokyo'yu tehdit ettiği, ona nasihat verdiği ve güvenmediği belli olmuştur. Kitapta sunulan bu durum çocuk dostu ve saygılı ortam yaratmaya uygun değildir.

Karşılıklı konuşmalarda niteliklerin olumsuz olarak ele alındığı ancak olumlu sonuçlandığı durum ise şöyledir: *"Gepetto, tüm bu sızlanmaları yine Pinokyo'nun oyunlarından biri sanıyordu. Bunlara bir son vermeyi düşünerek duvara tırmandı ve pencereden içeri girdi. İlkin çok kızgındı, hatta azarladı; fakat sonra onu öyle, gerçekten ayaksız bir şekilde yerde yatar görünce kızgınlığı söndü gitti. 'Hemen*



onu kollarına aldı, sevgi dolu sözlerle öptü, sevdi ve gözlerinde yaşlarla hıçkırarak: ‘Benim sevgili küçük Pinokyom, ayaklarını nasıl yaktın?’ dedi. ‘Bilmiyorum babacığım. İnan bana korkunç bir geceydi. Yaşamım boyunca hiç unutmayacağım.’ deyip gece yaşadıklarını anlattı babasına.” Bu konuşmada, Gepetto Pinokyo’ya inanmamış ve ilgi göstermemiştir ve böylelikle saygılı, ilgili ve çocuk dostu ortam niteliklerine uymamıştır; ancak sonrasında sorularını dinlemiş ve yanıtlamıştır.

Özetle belirtmek gerekirse, kitaptaki yetişkinlerin Pinokyo için kullandıkları kimi sıfatlar (*ahmak, yalancı, haylaz vb.*) ve tümceler (*sana yapacağımı bilirim, senin hesabını göreceğim, unutamayacağın bir ders vereyim, senin için çok kötü olur, sabrım taşarsa fena yaparım vb.*) katılım hakkı açısından son derece olumsuz örneklerdir. Daha da ötesi, birçok yetişkin davranışı (*küçümsemek, inanmamak, azarlamak, öğüt vermek-uyarmak, tehdit etmek, korkutmak, alay etmek vb.*) ve özellikle de cezalar (*kamçulamak, başından aşağı su dökmek, dinlemeden hapise atmak gibi*) katı ve kuralcı bir anlayışla çocuk yetiştirildiğini, çocuğa söz hakkı verilmediğini ve sadece itaat etmesinin beklendiğini, çocuğun ilgi ve gereksinimlerinin dikkate alınmadığını ve dolayısıyla çocuk haklarının önemsenmediğini göstermektedir. Sever (2002), bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen görüşlerini şöyle dile getirmektedir: “Yüzyıllar öncesinin toplumsal yaşamına göndermeler yapan, o dönemdeki yetişkinlere ahlak dersi vermeye çalışan metinlerin çocuğa göre olup olmadığı yeterince sınanmadan, ‘dünya klasiği’ olduğu düşüncesiyle kullanılmakta ve çocuklar gelişim özelliklerine uygun olmayan iletilerle karşılaşmaktadırlar.”

### 3.4. Felaket Henry, Benim Adım Selen ve Pinokyo Kitaplarının Katılım Hakkı Açısından Karşılaştırılması

Tablo 1’de üç kitapta belirlenen yetişkin-çocuk konuşmaları katılım hakkı açısından değerlendirilmiş ve olumlu-olumsuz olmak üzere sunulmuştur:

Tablo 1. Kitaplardaki karşılıklı konuşmaları temel alarak oluşturulan katılım hakkı frekans tablosu

|                         | Olumlu | Olumsuz | Toplam |
|-------------------------|--------|---------|--------|
| <b>Felaket Henry</b>    | -      | 9       | 9      |
| <b>Benim Adım Selen</b> | 11     | 15      | 26     |
| <b>Pinokyo</b>          | 1      | 11      | 12     |

Tablo 1 incelendiğinde, üç kitapta da olumsuz durumlara daha çok yer verildiği görülmektedir. Ancak “Benim Adım Selen”de olumlu durumlara da yer verilmesi ve denge sağlanması önemlidir. Ayrıca, yukarıda belirtildiği gibi, Benim Adım Selen’deki olumsuz durumlar gerçek yaşamda çocuğun kaldırmayacağı bir ölçüde kurgulanmıştır. Oysa diğer iki kitapta yer alan olumsuz durumlarda çocuk okur, sağlıklı özdeşim kurabileceği karakterlerle karşılaşmamaktadır ve kendi haklarına ilişkin son derece olumsuz iletiler edinmektedir. Katılım niteliklerinin ayrıntılı olarak değerlendirildiği bulgular ise Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Kitaplardaki karşılıklı konuşmaları temel alarak oluşturulan katılım nitelikleri frekans tablosu

| KATILIMIN NİTELİKLERİ        | Felaket Henry |           | Benim Adım Selen |           | Pinokyo  |           |
|------------------------------|---------------|-----------|------------------|-----------|----------|-----------|
|                              | Olumlu        | Olumsuz   | Olumlu           | Olumsuz   | Olumlu   | Olumsuz   |
| Saydam ve bilgilendirici     | -             | -         | 5                | 5         | -        | 2         |
| Gönüllü                      | -             | -         | -                | -         | -        | -         |
| Saygılı                      | -             | 8         | 5                | 10        | 1        | 11        |
| İlgili                       | -             | 5         | 2                | 4         | 1        | 5         |
| Çocuk dostu                  | -             | 7         | 2                | 7         | -        | 9         |
| İçermece                     | -             | 7         | -                | -         | -        | 1         |
| Eğitimle desteklenen         | -             | -         | -                | 1         | -        | 1         |
| Güvenli -riske karşı duyarlı | -             | -         | -                | -         | -        | 4         |
| Hesap verebilir              | -             | -         | -                | -         | -        | 1         |
| <b>TOPLAM</b>                | -             | <b>27</b> | <b>14</b>        | <b>27</b> | <b>2</b> | <b>34</b> |

Tablo 2’ye göre, katılımın nitelikleri temel alınarak kitaplar değerlendirildiğinde en çok “saygılı” olma ilkesine uyulmadığı ortaya çıkmıştır. Daha sonra sırasıyla, çocuk dostu ortam yaratma, ilgili

olma, saydamlık-bilgilendiricilik, içermecilik, güvenli-riske karşı duyarlı ortam yaratma, eğitimle destekleme ve hesap verilebilirlik niteliklerinin olumsuz yansıtıldığı bulunmuştur. Felaket Henry'de katılım nitelikleriyle ilgili herhangi bir olumlu duruma rastlanılmaması önemlidir ve düşündürücüdür. Aynı şekilde bir dünya klasiği olan Pinokyo'da da tablo oldukça olumsuzdur. Diğer yandan, Benim Adım Selen'de saygılı, saydam ve bilgilendirici, ilgili ve çocuk dostu ortam yaratılmasına ilişkin olumlu durumlar yer almaktadır.

#### 4. SONUÇ

Türkiye'de eğitim alanında çocuk hakları ile ilgili araştırmalar yürütülmektedir; özellikle de ders kitaplarının çözümlenmesi biçiminde çalışmalar yapılmıştır ve bu çalışmaların sayısı çoktur. Ancak, katılım hakkı Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde henüz yeni ele alınmış (2009'da) ve ayrıntılandırılmıştır. Bu nedenle Türkçe alanyazında çok fazla araştırmaya rastlanmamış ve bulgular karşılaştırılamamıştır. Araştırmanın bulguları çocuk kitaplarının katılım hakkı (ve diğer tüm haklar) açısından daha kapsamlı bir biçimde değerlendirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. İncelenen iki kitapta (Pinokyo ve Felaket Henry) çok sayıda olumsuz durumun olduğu görülmüş, diğer kitapta (Benim Adım Selen) ise olumsuz durumlara karşın olumlu durumların olduğu da belirlenmiştir.

Katılım nitelikleri açısından kitaplar değerlendirildiğinde "gönüllü", "eğitimle desteklenen", "güvenli-riske karşı duyarlı" ve "hesap verebilir" gibi niteliklere kitaplarda pek yer verilmediği ve en çok (sırasıyla) "saygılı", "çocuk dostu", "ilgili", "saydam ve bilgilendirici" ve "içermeci" niteliklerinin ele alındığı bulunmuştur. İncelenen üç kitapta saygı niteliği ile ilgili toplam 35 durumun 29'u olumsuz, 6'sı olumludur. Çocuk dostu ortam yaratma niteliğiyle ilgili toplam 25 durumun 23'ü olumsuz, 2'si olumludur. İlgili niteliğini temel alan toplam 17 durumun 14'ü olumsuz, 3'ü olumludur. Saydam ve bilgilendirici niteliği ile ilgili toplam 12 durumun 7'si olumsuz, 5'i olumludur. Son olarak, içermeci niteliğiyle ilgili toplam 8 durumun 7'si olumsuz ve 1'i olumludur. Katılım niteliklerinin tümü ele alındığında olumsuz durumların sayısı 88 (%84.6), olumlu durumların sayısı ise 16'dır (%15.4).

Kitaplardaki katılım hakkını olumsuz örneklendiren konuşmalar, çocuk okuru okuma ediminden uzaklaştırabilir ve kitapla bağ kurmasını güçleştirebilir. Bunların da ötesinde, çocuk kendi yaşamına ilişkin olumsuz deneyimler edinebilir ve sorun çözme, kendi haklarının farkında olma gibi durumlardan yoksun kalabilir. Tüm bu olumsuz sonuçları ortadan kaldırmak için Türkiye'de ve Kıbrıs'ta çocuk edebiyatı çalışmalarında çocuk haklarına ilişkin çözümlerinin artırılması ve sonuçların paylaşılması gerekmektedir.

#### YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi (2009) "Çocuğun Dinlenilme Hakkı". *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*. Genel Yorum No.12, 51. Oturum, 25 Mayıs-12 Temmuz, Cenevre.
- Ackermann, L., Feeny, T., Hart, J. ve Newman, J. (2003) Understanding & Evaluating Children's Participation, A Review Of Contemporary Literature. For Plan UK/Plan International.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2001) "Çocuk Hakları Çerçevesinde Çocuk İhmal ve İstismarı". *Milli Eğitim Dergisi*. 151.
- Aslan, C. (2006) "Türk Çocuk Yazınında Çocuk-Yetişkin Çatışmasının Yer Aldığı Kimi Yapıtların İncelenmesi". *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 39(2): 193-216.
- Auriat, N., Miljeteig, P. ve Chawla, L. (2001) *Overview-Identifying Best Practices in Children's Participation*, PLA Notes, Issue 42, pp 5-8, IIED London.
- Chawla, L. (2001) *Evaluating Children's Participation: Seeking Areas of Consensus*, PLA Notes, Issue 42, pp 9-13, IIED London.
- Dilidüzgün, S. (1996) *Çağdaş Çocuk Yazını. Yazın Eğitime Atılan İlk Adım*. İstanbul: Yapı Kredi Yayını.
- Güleryüz, H. (2006) *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güngör, A. (2007) *Toplumsal ve Duyusal Gelişim*. Eğitim Psikolojisi (Ed.: Ayten Ulusoy). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hart, R. A. (1992) *Children's Participation From Tokenism to Citizenship*, Innocenti Essays No. 4, Italy: UNICEF International Child Development Centre.
- Lansdown, G. (2001) *Promoting Children's Participation in Democratic Decision Making*. İtalya: United Nations Children's Funds Innocenti Research Centre.
- Lansdown, G. (2010) *The Realisation of Children's Participation Rights*, A Handbook of Children and Young People's Participation (Ed. by Barry Percy-Smith ve Nigel Thomas). Oxon: Routledge.
- Percy-Smith, B. ve Malone, K. (2001) "Making Children's Participation in Neighbourhood Settings Relevant to the Everyday Lives of Young", PLA Notes Issue 42, pp 18-22, IIED London.



- Senemoğlu, N. (2007) *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sever, S. (2002) "Çocuk Kitaplarına Yansıtılan Şiddet". *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 35(1-2): 24-37.
- Sever, S. (2010) *Çocuk ve Edebiyat*. 5. Baskı, İzmir: Tudem.
- Şirin, M.R. (2007a) *Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış "Çocuk Edebiyatı Nedir Ne Değildir?"*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şirin, M.R. (2007b) "Okuma Alışkanlığı ve Medya Sarmalı". *Çocuk Edebiyatı Kültürü*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Turan, L. (2010) "Çocuk Yayınlarında Yer alan Bazı Olumsuzluklar". *Çocuk Edebiyatı* (Ed.:Ömer Yılar- Lokman Turan). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# CENGİZ AYTMATOV'UN "YÜZ YÜZE" ADLI ÖYKÜSÜNDE BİREY-TOPLUM SORUNSA LI VE DÖNÜŞÜM EKSENLERİ

**Arş. Gör. Mehmet Ali BAHAR**

Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

## Özet

*Bireyin kendisiyle verdiği savaşım ve toplumla yaşadığı çatışma gençlik edebiyatının ele aldığı konulardan biridir. Bu uyuşmazlık, Cengiz Aytmatov'un Yüz Yüze adlı öyküsünde de ele alınmıştır. Yüz Yüze'deki kahramanların yaşadıkları dönüşümlerin betimlenmesi, bu öykünün duygu-değer edinimi sürecindeki gençlere tutarlı bir alımlama uğraşı örneği sunmanın yanı sıra kendilerinin iç ve dış dünyalarını sağlıklı yorumlamalarına katkı sağlayacaktır. Bu amaçla gerçekleştirilen çalışmada, gösterge bilimsel yöntemlerden yararlanılmıştır.*

*Bu çalışmada, Yüz Yüze adlı öykünün, bireylerdeki iç ve dış çatışmaları yazınsal bir nitelikte yansıttığı, birçok yönüyle onları alımlama yolculuğuna çıkarıcı özellikler taşıdığı görülmüştür. Bu öykünün gençlerde yazınsal zevk oluşturma nın yanı sıra onların duygu değer edinim süreçlerindeki gelişmelerine de katkı sağlayıcı nitelikte olduğu saptanmıştır.*

*Bu çalışmayla birlikte öykünün okuyucularına tutarlı bir alımlama uğraşı örneği sunulmuştur.*

*Anahtar Sözcükler: Çatışma, dönüşüm, duygu-değer edinimi, alımlama, yorumlama, gösterge bilim.*

## Abstract

*The struggle of a person which is against himself and others in a society is a topic of youth literature. This struggle is told by Cengiz Aytmatov in one of his story called Yüz Yüze. In this story, depiction people's transformations in their personalities not only set an example of coherent reception struggle for the youth who are in the period of values and feelings acquisition but also help them to interpret their inner and outer worlds well. This study was carried out to reveal these transformations with the method of semiotics.*

*In this study, it is understood that the story, called Yüz Yüze, is reflecting the internal and external conflicts in literary quality, and in many respects, has got a lot of features about calling to youth for a trip of responding. It is detected that this story not only creates a literary pleasure, but also provide a contribution for youth to developing in process of values and feeling acquisition.*

*In this study, a consistent responding occupation is presented to readers of this story.*

*Key Words: Struggle, transformation, acquisition of values and feelings, reader reception, commenting, semiotic.*

## Giriş

Psikoloji alanında dile getirilen "Çocukta yaşam sevgisinin gelişmesi için en önemli koşul, onun yaşamı seven insanlarla birlikte olmasıdır (Fromm, 2008: 43)." görüşünü yazın dünyasına uyarlayarak bireylerin bu gelişmeyi elde etmelerine yaşamı, iç ve dış dünyalarını seven kahramanların can bulduğu yazın ürünleriyle birlikte olmalarının büyük katkı sağlayacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Yazınsal ürünlerdeki kahramanlar, anlatı içinde birçok dönüşüm geçirip birçok savaşım sonunda en doğru olanı bularak ya da doğru olanı alımlayıcısına göstererek insanı, kendisini ve toplumunu sevmeye yönlendirirler. Kendisini ve toplumunu seven insanların yaşamı sevmeleri kaçınılmazdır. İnsana yaşam sevgisi aşılama da yazınsal ürünlerin yaratıcı bir biçimde okunmaya elverişli bir yapı sergilemesinin önemi büyüktür. Tek yönlü yargılamalarda ve gönderimlerde bulunan, bireyleri çok boyutlu değerlendirmekten uzak, değişik yorumlamalara kapalı bir metnin yaratıcı okunabilirlik niteliği taşımayacağı açıktır. Böylesi metinler, bireyi okuma eyleminden uzaklaştırırlar. Bu durum sonucunda bireyin okuma sevgisi ve becerisi zayıflar. Yazınsal ürünlerin yaratıcı okunabilirlik niteliği, okuma becerilerinin ve alışkanlığının yaygınlaşmasında başat etken değilse de en önemli etkenlerden biridir. Yazın dünyası ve yazın eğitimi gelişmemiş toplumlarda yaratıcı okuma bir yana, yalın okuma becerilerinin gelişmiş olmasını beklemek zordur.

## Problem

Dünya çapında 74 ülkenin katılımıyla gerçekleştirilen PISA 2009 sonuçlarına baktığımızda, ülkemiz öğrencilerinin okuma becerileri ortalama puanı 464'dür ve OECD ortalamasının altında yer almaktadır. Türkiye, okuma becerileri ortalama puanına göre PISA 2009 uygulamasına katılan 33 OECD ülkesi arasında %95 olasılıkla en yüksek 31., en düşük 32. sırada, 65 katılımcı ülke arasında da %95 olasılıkla en yüksek 39., en düşük 43. sırada bulunmaktadır (MEB, 2010: 40). Bu duruma ek olarak aynı raporda, öğrenme stratejilerinin farkında olan ve düzenli olarak gazete, dergi ya da kurgusal ve kurgusal olmayan edebiyat gibi farklı metinleri okuyan öğrencilerin, okuma becerileri değerlendirmesinde en yüksek puanı alan öğrenciler olduğu saptanmıştır (MEB, 2010: 135). Ayrıca, okumaktan en çok zevk alan öğrencilerin okuma becerilerinde en az zevk alan öğrencilere göre daha iyi başarı gösterdikleri ifade edilmiştir (MEB, 2010: 136). Yazınsal ürünleri okumaktan duyulan zevkin yoğunluğu, bireyin birikim ve ilgisinin yanı sıra okunan metnin yapısı ve içeriğiyle de ilgilidir. Gençlik dönemi yazınsal ürünlerinin zevkle okunması için her şeyden önce günümüz okuma eylemine uygun olarak bireylerin günümüz ve gelecek dünyasını algılamalarına katkı sağlayıcı, çok boyutlu duyma, düşünme, hayal etme becerilerini geliştirici, yaratıcı, yorumlamaya açık metinlere gereksinim duyulmaktadır. Kıran ve Kıran (2007a)'a göre "Bugün, okurdan istenen artık bir kahramanın yaşadığı serüvenlerde, aşklarda kendini bulması değil, yazarın kendisiyle özdeşleşmesidir (17)". Bu yaklaşım, Iser'nin "ideal okur" tanımıyla uyumlu görünmektedir. Iser'ya göre, "ideal okur" yazarla aynı kodlara sahip, onunla aynı eğilimlere sahip olması gereken biridir (Ekiz, 2007: 123). Aslında okurun metnin yazarıyla özdeşleşerek okumasına kadar gelmesinde, Alımlama Estetikçileri'nin okuma eylemini ve metni yeniden tanımlamalarıyla başlayan sürecin büyük bir etkisi olmuştur. Iser'ya göre yazınsal yapıt, sanatsal ve estetik olmak üzere iki kutup arasında gerçekleşmiştir: Sanatsal kutup, yazarın oluşturduğu metinden, estetik kutup ise okurun somutlamalarından oluşur (Moran, 2004: 240-249). Bu anlayışa göre, yapıt bu iki kutup arasında gerçekleşen, sonu gelmeyen yeniden yorumlama, sorgulama ve algılamaya dayalı iletişim süreçlerinin toplamıdır. Bu iletişim sürecinde sanatsal kutuptan beklenen, birbirinden değişik algılamalara ve yorumlamalara açık, devingen bir yapı sergilemesiyken, estetik kutubun sahibi olan okurdan beklenirse her defasında farklı algılama ve yorumlama yapabilecek kadar etkin, bilgili ve bilinçli olmasıdır. Günümüzde okuma eylemi ve okurdan beklentilerin değişmesiyle okurun bir metni incelerken birey Özdemir (2007)'e göre ilk olarak iki iç içe geçmiş unsurla karşılaşılır: içeriksel ve biçimsel yanlar (18). Metnin anlamı içeriksel ve biçimsel yanları oluşturan yapıların bilinmesiyle ortaya çıkarılabilir. Söz diziminin, sözcelerin, anlatının, öykünün irdelenmesi gibi okuma uğraşının bir parçası olan eylemlerin temel kaygısı, bireyin bu süreçteki algılamalarını tutarlı bir biçimde oluşturma ve sunmaya çalışmasıdır. Günay (2007)'a göre metin, dilin durağan bir birimi değildir; devingen bir süreçtir ve hem (yazarın oluşturduğu) ürün hem de (okuyucunun okuma sırasında anlamlandırması bakımından) süreç olma özelliğini bir arada taşır (45). Öyleyse içeriksel ve biçimsel yanı ne olursa olsun bir metnin anlamlı olma süreci, bir okuyucu tarafından okunduğunda başlamakta ve alımlama denilen bu devingen sürecin aracı olan metnin yapısının bilinmesi, bu sürecin işlerliğini artıracak, tutarlı yorumlamaların gelişmesini sağlayacaktır.

## Amaç ve Yöntem

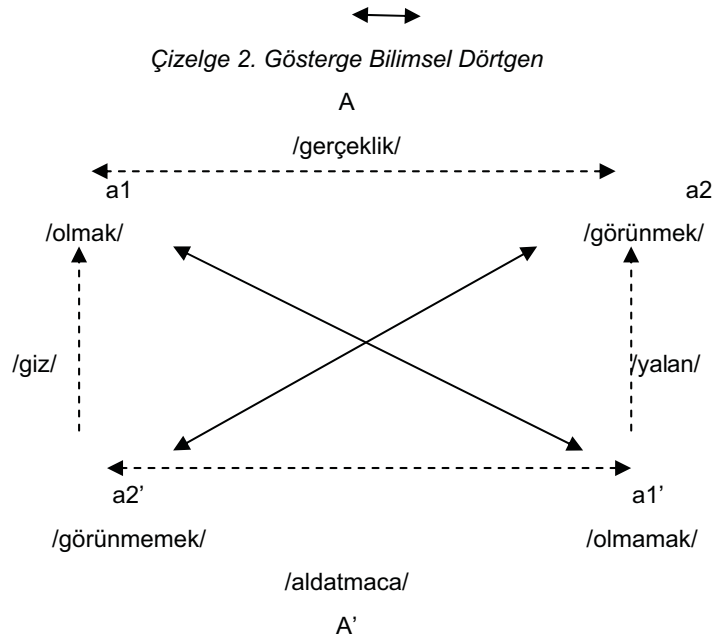
Metnin yapısının görülmesinde gösterge bilimsel yöntemlerin kullanılması okura tutarlı bir bakış açısı kazandırmak açısından elverişli görünmektedir. Cengiz Aytmatov'un incelenen öyküsü bu nedenle A.J. Greimas'ın metin inceleme yaklaşımları bir yöntem olarak çalışmada benimsenmiştir. Metin A.J. Greimas'ın Üretici Süreç olarak tanımlanan çizelgesindeki yol benimsenerek ele alınmıştır. Metni bu biçimde değerlendirmekle, bireylerin incelenen öyküyü yaratıcı okumalarına ve en sonunda onların iç ve dış savaşımından güçlü çıkmalarına yazın aracılığıyla destek olmanın yanı sıra etkin, bilgili ve bilinçli bir okuma eylemi örneği sunmak amaçlanmıştır.

A.J. Greimas bir söylemin, temelden yüzeye doğru gelen üç ana katmanda gerçekleştiğini, anlamın ve söylemin değişik öğelerinin eklenmesiyle, derin yapılardan başlayarak yüzey yapılarla birleşerek oluştuğunu söyler ve bu süreci Üretici Süreç olarak adlandırdığı bir çizelge üzerinde aşağıdaki biçimde gösterir (Kıran ve Kıran: 2007a: 183). (Bu çalışmada söylem çözümlenmesine girilmeyeceği için Üretici Süreç çizelgesindeki söylemsel yapılarla ilgili bölüm alınmamıştır.)

Çizelge 1. Üretici Süreç

| Anlatısal Yapılar   | Dizimsel Bileşke   | Anlamsal Bileşke |
|---|--|------------------|
|   | Derin yapı: Temel Söz Dizim<br>Gösterge Bilimsel Dörtgen |                  |
| Yüzeysel Yapı: Anlatısal Söz Dizim;<br>Eyleyener Şeması ve İşleyişi |  | Anlatısal Anlam  |

Anlatının anlamı, Çizelge 1’de görülen süreçlerin birbirine ulamlanmasıyla oluşmuş olsa da Kıran ve Kıran (2007a), bir çözümleme yapılırken, araştırmacı bakış açısını, basamağını ya da bileşkesini seçerek dilediği okumayı yapabilir demektir. Çalışmada anlatının dizimsel bileşkesi incelenerek bir çözümlemeye gidilmiştir. Dizimsel bileşkenin derin yapısı çözümlenirken kullanılan gösterge bilimsel dörtgene burada değinmekte yarar vardır. Gösterge Bilimsel Dörtgeni Greimas, şu biçimde tanımlar: “Gösterge Bilimsel Dörtgen’den, herhangi bir anlambilim ulamının mantıksal eklemelişinin görsel sunumu anlaşılır” (Uçan, 2007: 129). Gösterge Bilimsel Dörtgen, metindeki karşıtlıkların görülmesini kolaylaştırarak metnin adeta derin yüzeyinin bir özeti haline gelir. Dörtgen, birçok anlam izlenimi yaratan durağan ilişkilerin eklemelişleriyle oluşmuştur ve bu ilişkiler, karşıtlık (←--→) çelişkinlik ( ) ve içerme (bütünleyim:----→) ilişkileriyle açıklanır. Bu ilişkileri ve anlamsal karşılıkları Çizelge 2 üzerinde gösterilmiştir:

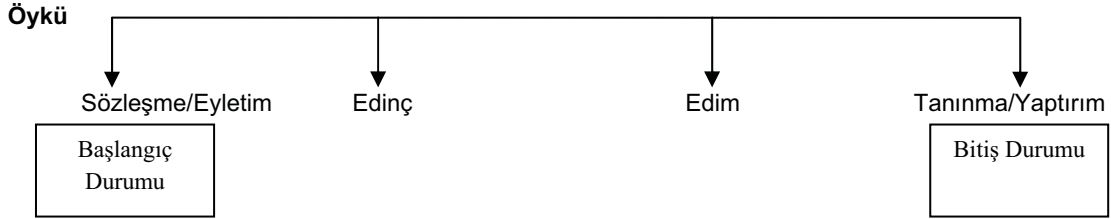


Çizelge 2’deki durumu kısaca örneklendirmek üzere hasta olan bir insanın hasta gibi görünmesi durumunda gerçeklik, böyle görünmemesi durumunda giz ekseninde eylemlere sahip olduğu; hasta olmadığı halde hasta gibi görünürse bir yalanın anlatıya egemen olduğunu, hasta olmadığı ve görünmediği halde bir başkasına hasta olduğunu dile getirmesi durumundaysa da bir aldatmacanın anlatıda yer aldığı söylenebilir. Görüleceği üzere Gösterge Bilimsel Dörtgen’i hem metindeki kahramanların anlık eylemlerini hem de metnin başlangıç ve sonuç durumunda geçirdikleri dönüşümleri göstermesi amacıyla kullanmak mümkündür. Ancak, metindeki genel akış incelenirken “Anlatı İzlenesi” ve “Eyleyener Şeması” daha çok kullanılan yöntemlerdir.

Okurun metni alımlama sürecinde kullandığı yöntem ne olursa olsun en başta anlatının bir öykülemeye ve kişi kadrosuna sahip olduğunu unutmaması gerekir. Kıran ve Kıran (2007a: 45)’a göre bir anlatının okuru kendisine bağlaması için gereken ilk ögenin öyküleme olduğunu ikinci olarak ise, anlatıda kişilerin sahneye konulduğunu unutmamak gerekir. Her anlatı, insanlara ait edimlerin, davranışların ve durumların birbiriyle ilişkilendirilmesinden oluşur ve bir anlatının sözdizimsel mantığını ortaya koyan temel yapısı, anlatı izlenesi olarak adlandırılır (Günay, 2007: 186). Anlatı İzlenesi beş evreden oluşur. Bu evreler, başlangıç durumu, dönüştürücü öge, eylemler dizini, dengeleyici öge, bitiş durumu olarak adlandırılırlar. Başlangıç durumu, kurulu düzenin bozulmasından öncesinin anlatıldığı evredir. Dönüştürücü öge ile başlangıç durumundaki düzen birden bire bozulur. Eylemler dizininde insanlar dönüştürücü öğeden sonra izleyen eylemlerde bulunurlar, düzensizlik devam eder.

Dengeleyici öğeyle olayı çözümlenen bir düzenleyici/dengeleyici olay yaşanır. Bitiş durumu ise anlatının sonuç kısmını oluşturur ve yeni kurulan dengeye göre ya baştaki düzene geri dönülür ya yeni bir düzenin içinde anlatı biter ya da yeni bir durumun başlangıcı ortaya çıkar. Anlatının tamamlanmasından sonra okuyucu bitiş durumundaki üç olası durumda da başlangıçtaki durumun nasıl değiştiğini ve dönüşümünü görmüş olur. A.J. Greimas'a göre bu dönüşüm sürecinde eyleyenler değişik işlevler ya da roller üstlenirler. Eyleyenler bu iki uç arasında başka eyleyenleri dönüştürürken kendileri de dönüşür, değişir; bir anlatıda çok az şey değişse bile hiçbir şey başlangıçtaki gibi değildir (Kıran ve Kıran, 2007a: 301). Bu dönüşümü, anlatının sözdizimi incelenirken A.J. Greimas, anlatının gelişimini ve eyleyenlerin dönüşümünü Anlatı İzlenesi'nde gösterdiği ilkelere koşut bir şekilde ele almış ve dörtlü Eyleyenler Şeması'na ulaşmıştır. Dörtlü Eyleyenler Şeması'nı Çizelge 3'ten aşağıdaki biçimde görmek mümkündür:

Çizelge 3. Eyleyenler Şeması



Çizelge 3'te görülen Eyleyenler Şeması'nda görülen anlatı aşamalarından ilki "sözleşme" ya da "eyletim" aşamasıdır. Bu aşamada gönderici (G), anlatı sözdizimindeki dönüşümleri gerçekleştirecek özneyi (Ö) belli bir amaç doğrultusunda etkiler ve gönderici ile özne arasında bir anlaşma yapılır. Edinç, anlatı izlenesinin ikinci aşamasıdır. Gönderici ile yapılan sözleşme uyarınca gerekli işlemlerde bulunmak, zorunlu dönüşümleri gerçekleştirmek, bir eyleme geçebilmek için öznenin gereksindiği yetenekler ve bu yeteneklerin kazanıldığı aşamadır (Kıran ve Kıran, 2007a: 304-305). Anlatı gösterge bilimi, bu yetenekleri kiplik kavramı altında alt başlıklara ayırır. Kıran ve Kıran (2007b: 32), anlatı gösterge biliminin bu kiplikleri 1. Yapmak/Zorunda Olmak ya da Yapmayı İstemek, 2.Yapabilmek (güç), 3. Yapmayı Bilmek (bilgi) olmak üzere üç başlık altında incelerken, Kıran ve Kıran (2007a), bu kipliklerden ilkinin "yapmak zorunda olmak" ve "yapmayı istemek" olarak ikiye ayırarak sayıyı dörde çıkarır. Uçan (2007: 146) ise, A.J. Greimas'ın sözlüğünde "zorunda olmak", "gücü yetmek", "yapmak", "istemek", "bilmek", "olmak" üzere altı ana kipliğe yer verdiğini dile getirir. Anlatının üçüncü aşaması olan "edim" sürecinde bir durum sözcесinden, bir başka durum sözcесine geçilen bu aşamada, özne edindiği kipsel edinçten yararlanarak dördüncü işlemlere yönelir (Kıran ve Kıran 2007a: 306). Eğer, edinç aşamasında öznenin isteği, gücü, bilgisi birleşmesine rağmen engelleyiciler kadar etkili olamazsa, özne edim aşamasına geçemez ve nesnesine ulaşamaz. Anlatının son aşaması ise tanınma ve yaptırım aşamasıdır. Özne, bu aşamada geçirdiği dönüşümlerinin son durumunu izler, gönderici ise dönüşümlerin doğruluğunu, gerçekliğini değerlendirip özneyi, yapılan sözleşme uyarınca ya ödüllendirir ya da cezalandırır. Yukarıda yer alan bilgiler ışığında "Yüz Yüze" adlı öykü değerlendirildiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

## Bulgular

Yüz Yüze adlı öykü, İkinci Dünya Savaşı içinde gerçekleşen Rus-Alman çatışmasının patlak vermesiyle başlar. Öykünün geçtiği uzam, Kırgız topraklarında Talas'ta Kara-Dağ boğazı yakınlarında yer alan bir köydür. Bir özgürlük kenti olarak sürekli yinelenen gönderimle Çatkal adlı yerleşim birimine öykü içinde sıkça rastlanılmaktadır. Öykünün kahramanları olarak İsmail, İsmail'in karısı Seyde, İsmail'in akrabası olan Mirzakul, İsmail'in annesi, komşular, postacı ve diğer köy halkından söz edilebilir. Öykünün incelenmesini kolaylaştırmak için ilk önce anlatının evreleri kısaca betimlenmiş, bunun ardından anlatının izlenesi incelenmiştir.

### 1. Anlatının Evreleri ile İlgili Bulgular

Öyküdeki anlatı evreleri aşağıdaki biçimde özetlenebilir:

*Anlatının Başlangıç Durumu:* Anlatı, Kara-Dağ boğazı yakınlarındaki bir istasyonun bir sonbahar akşamındaki betimlemesiyle başlar. İstasyona cephelere asker götürmekte olan bir trenin gelmesi ve trenin yoluna devam edişi başlangıç durumundaki önemli olaylardan biridir. Seyde ile İsmail yeni evlenmiştir ve kendi evlerini yapıyorlarken savaş patlak vermiştir. Köyde "Cermen", "faşist", "günlük emir" gibi sözler yeni yeni duyulmaya başlandığı sırada tam da İsmail ile Seyde evlerini tamamlamak üzereyken savaş patlak verir. Köydeki birçok genç gibi İsmail de askere çağrılır. Askere gönderirken

Seyde kocasına hamile olduğunu söyleme fırsatı bulamamıştır bile. Dua etmekten başka bir şey gücü yetmeyen kaynanası ile baş başa kalmıştır. Ev yaparken kocasıyla geçirdiği sevinçli günleri sıkça anmakta, o günlerin özlemine duymaktadır. Fakat savaş devam ederken cepheye asker taşıyan tren, Kara-Dağ boğazında Seyde'nin bütün hayatını değiştirecek bir başka olayın da aracı olmuştur.

*Dönüştürücü Öğe:* Trenin istasyonu acı sesiyle terk ettiği gece, Seyde kocasını ve evliliğinin ilk günlerini özlerken kucağında mışıl mışıl uyuyan oğlunun ağzından memesini çekip alamadan uyuyakalmıştır. Birden cama vuran olur. Seyde cama vuranın kocası İsmail olduğunu anlar anlamaz büyük bir sevinçle kapıyı açar. İsmail eve girmesinden kısa bir süre sonra ot ambarına gidip yanındaki tüfeği saklayınca Seyde her şeyi anlar: Kocasını bir asker kaçağıdır. Bugünden sonra Seyde'nin hayatı tamamıyla değişir.

*Eylemler Dizini:* Seyde, kocasına her gün bütün köyden gizli olarak yiyecek götürmekte, onu soğuktan korumaya çalışmaktadır. Anne, oğluna acımakta, tıpkı gelini gibi İsmail'in yakalanmasından korkmaktadır. İsmail aysız gecelerde eve gelmekte, kıtlık içinde kıvranan Seyde'nin herkesten esirgediklerini bir çırpıda yemektir. İsmail'in oğluna bile bir ilgisi kalmaz. Gün geçtikçe daha zor doyan, daha vahşileşen İsmail için tek olgu, yaşamak ve dağlarda karların çekilmesinden sonra ailesini alıp Çatkal'a gitmektir. Askere gidenleri gördükçe, komşusu Totoy'un çocukların savaşa katılan babaları Baydalı'dan haber beklerken postacıyı her sıkıştırmalarında, postacı Kurman'ın çocuklara her yanıt verişinde Seyde büyük bir vicdan azabı ve korku yaşamaktadır. Mırzakul, İsmail'in bir akrabası olup köyün başkanıdır. Seyde'ye ilgi duyan bu adam, savaşa gitmiş ve bir kolunu kaybederek cepheden döndükten sonra savaşı kutsayan bir insana dönüşmüştür. Seyde'nin en büyük korkusu, bu adamın İsmail'in kaçak olduğunu öğrenmesidir. Köyde yiyecek sıkıntısı dayanılmaz hale gelmiş, Totoy'un ve çocuklarının doyabilmek için tek umudu, doğum yapması beklenen inekleri olmuştur. Birgün köye Totoy'un kocasının savaşta bir kahramanlık örneği göstererek öldüğü haberi gelir. Köyün yaşlıları bu haberi Totoy'dan gizler. Köye ilçe merkezinden müfettişler gelmesiyle İsmail'in askerden kaçtığı duyulur. Seyde sorguya çekilir. Kadının kocasını savunarak nerede olduğunu bilmediğini söylemesi üzerine Mırzakul, zedelendiğini düşündüğü aile gururu ve kendi acizliğiyle Seyde'yi herkesin içinde kırbaçlar. Acıları öyle keskindir ki Seyde'nin, duyumsayamaz bile. Ancak yine de İsmail'in dayanamayıp bir şey yapacağından endişelenen kadın, bunu kocasından gizler. Kadın, hasatta beğenmediği başak artıklarını toplamak için kışın ortasında tarlaya gidiyor, onları öğütüyor yalnızca İsmail'e yetecek kadar yemek yapılabiliyordu. Oğlunu da alıp kocasıyla mağarada geçirdiği bir tek gün mutlu olan Seyde'nin bu hali çok kısa sürer. Köyü sarsan bir olay yaşanır, Totoy'un ineği çalınır. Köy el ele verir, Totoy'un çocuklarına sahip çıkar ve ineği aramaya koyulur. Karlı vadiler boyunca atıyla koşarak çalınan ineği arayan Seyde, hem kocasının saklandığı yerin fark edilmesinden korkmakta hem de komşusuna üzülmemektedir. Ne var ki inek bir türlü bulunamaz. Bütün köy, hırsıza lanet yağdırırken İsmail'in bir gece eve getirdiği şey, yaşamı alt üst eder.

*Dengeleyici Öğe:* İsmail'in eve getirdiği şey, bütün köyün kutsalı haline gelmiş, Totoy'un çalınan ineğinin bir parçasından başka bir şey değildir. Seyde, bunu fark edince büyük bir şoka girer. İsmail'in kendini savunması artık Seyde için anlamsız hale gelmiş, kadının içindeki bütün düğümler çözülmüştür.

*Bitiriş Durumu:* Saçları bir gecede beyazlayan kadın, oğlunu kucağına alır ve evi terk eder. Kaynanası da Seyde'nin gittiği yönün tersine bir yola düşer gider. Seyde, "o gece" olduğu gibi kucağındaki oğlunu memesinden ayırmadan Mırzakul ve yanındaki askerlere İsmail'in yerini donuklaşmış bir ifadeyle gösterir. İsmail'in ateş açması üzerine Mırzakul orada ölür. Bunun üzerine Seyde kucağında yavrusuyla İsmail'e karşı yürümeye başlar ve "yüz yüze" geldiklerinde İsmail, karısının artık kendinden fersah fersah uzaklaşmış olduğunu görünce bütün gücünü yitirir ve askerlere teslim olur.

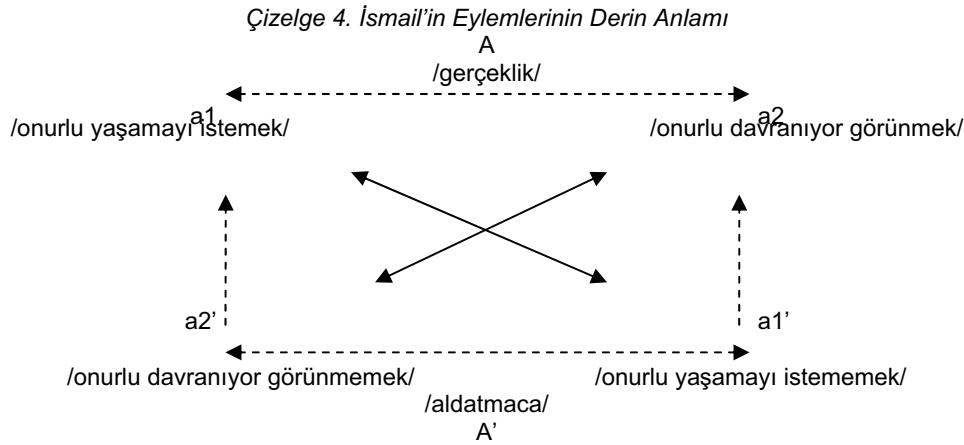
## 2. Anlatının Derin Yapısı ile İlgili Bulgular

Anlatının derin yapısının görülmesinde Gösterge Bilimsel Dörtgen'den yararlanılmıştır. Anlatının ana kahramanları olan İsmail ve Seyde'nin dengeleyici öğeye kadar olan eylemleri dörtgen üzerinde değerlendirildiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

İsmail, savaştan "(...) Ne olursa olsun, kendi ayağımla ölüme gidemem, yaşanacak bir ömrüm kalmışsa, onu evimde kendi evimde, istediğim gibi yaşayarak geçiririm. (...) Düşmanı tek başıma yenemem ya! Bensiz de yapabilirler yapacaklarını!" (Aytmatov, 2005: 38) düşüncesiyle dönmüştür. Bu durum onun başından beri yalnızca kendi özgürlüğü için askerden kaçtığını göstermektedir. Fakat İsmail'i Seyde'nin ihbar etmesinin ardından dahi bu isteğinden pes etmeyip çatışmayı sürdürürken bir anda teslim olmaya iten tek güç Seyde'yle yüz yüze geldiklerinde duyumsadıklarıdır. Seyde,

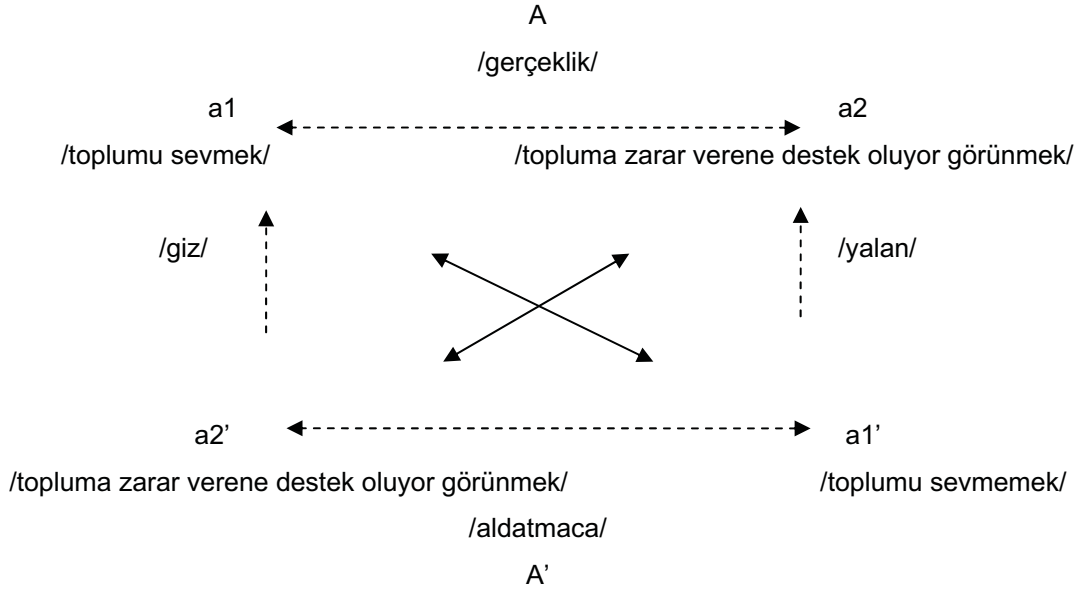


başkalarının ürettiklerini sömürüp onların yaptıklarıyla yaşamını devam ettirme eğiliminde olan İsmail'i cezalandırarak içindeki çıkmazdan sıyrılmıştır. Seyde, İsmail'in sözlerini, Çatkal'a giderek insan onuruna yaraşır, özgürce bir yaşam kurma emeli olarak algıladığı için büyük bir özveriyle kocasını gizlemiştir. Ancak, İsmail'in insan onurunu taşımaktan uzak, bencil bir sömürgeci olduğunu anlar anlamaz onu terk ederek Çatkal'a yönelir. Metinde sık sık tekrarlanarak yerdeşliklerden birini oluşturan Çatkal'la gitmekle özdeşleştirdiği istek ve edimleri Çizelge 4'te gösterilmiştir.



Çizelge 4'ten görüleceği üzere, İsmail, "atalarının adını dahi duymadıkları" yerlerde ve insanlara karşı savaşmaktan kendi olmadan da "gerekenin yapılacağına" iddia ederek kaçmıştır. Kendisinin doğduğu büyüdüğü köyde kaçak olduğunun bilinmesinden ve köyün buna karşı göstereceği tepkiden de kaçan İsmail, sürekli olarak Çatkal'a gidip orada insan onuruna yaraşır bir biçimde kimseden saklanmadan yaşamının hayalini kurmaktadır. İsmail'e göre kendisi yalnızca bir hiç uğruna savaşmaktan kaçmış, yaşamayı istemiş, karısının ve çocuğunun yanına gelmiştir. Özgürce ve onuruyla yaşamak en büyük hedefiyken, İsmail evdeki annesinin, karısının ve çocuğunun yahut köylünün neler yaşadığıyla, nasıl yaşamlarını devam ettirdikleriyle ilgilenmez, tek önem verdiği doymaktır. İsmail'in bir et parçasını eve getirişi dahi vahşi bir hayvanın gereksiniminden fazlasını diğerlerine bırakmasından farklı değildir. Toplumun diğer bireylerini birer aptal olarak görme, çalma, çevresinde ne bulursa sömürme gibi davranışlar, onurlu davranışlar değildir. Böylece İsmail'in Çizelge 4'ten izleneceği üzere "giz"le açıklanabilecek bir davranış örüntüsünü canlandığı görülür. Bu "giz" sorgulanırken akla gelen ilk soru, çalışmamızın irdelediği iki konudan ilki olan "birey-toplum" çatışmasıyla ilgili olmaktadır. Bu gizin asıl nedeni nedir? Askere gidip savaşta büyük bir yüreklilik örneği sergileyerek ölen Baydalı'nın gitmeden önce köydeki toplumsal işlevinden söz edilmekte ve onun köydeki tarlaların sulanması için ark yapmakla görevli olduğunu, bu işi çok iyi yaptığı belirtilmekte ve diğer insanlarla sevgi dolu iletişiminden örnekler verilmektedir. Oysa evlenmesinden sonra karısıyla ev yapması ve bu süreçteki mutluluğu dışında İsmail'in askere gitmeden önce köydeki toplumsal işlevinden, iletişim örneklerinden hiç söz edilmemektedir. Böylece Baydalı'nın İsmail'in karşısındaki topluma yararlı, insanları seven, özverili insan olma özelliği ile okunması sağlanmıştır. Seyde'nin onca eziyet ve vicdan azabı çekmesine, ailesinin dağılmasına; Mirzakul'un ölmesine, Totoy'un çocuklarının bir felakete düşmesine, köyün alt üst olmasına neden olan yalnızca İsmail'in "kötü yaradılışı" mıdır? İsmail'in askere giderken evde bir erkek kardeşi, bir babası olmadan güçsüz annesiyle genç karısını korumasız bırakmak zorunda kalması kaçmasının ardındaki gerçeklerden olabilir. Üstelik köyde Seyde'yi seven bir erkeğin olduğu gerçeği de vardır. Nedeni ne olursa olsun İsmail'in kaçarken aklında, kimsenin kendisini yargılamadığı, özgür olduğu bir yer olan Çatkal'a ailesiyle giderek yeni bir yaşama başlama düşüncesi olduğu metin içinde rahatça görülebilir. Başka bir yere değil, ailesinin yanına kaçmıştır. Ancak, İsmail, temel ihtiyaçları dahi karşılanamadığı, bir hayvan gibi mağarada yaşadığı ve temel isteği olan Çatkal'a gitmesinin engellendiği her dakikada, bir insandan vahşi bir yaratığa dönüşmüştür. Bütün bu etkenler, onu toplumun uzlaşmaya vardığı neredeyse her konuyla çatışmaya düşmesine neden olur. Bu yorum, onurlu bir yaşamı istemesine rağmen genelde yine toplumun uzlaşmaya vardığı ölçütlerle belirlenen "onurlu davranma" çizgisine ters davranışlar sergilemesindeki gizli nedenini açıklıyor gibidir. Anlatının ana kahramanı olan Seyde'nin eylemleri ise Gösterge Bilimsel Dörtgen üzerinde aşağıdaki biçimde gösterilebilir:

Çizelge 5. Seyde'nin Eylemlerinin Derin Anlamı

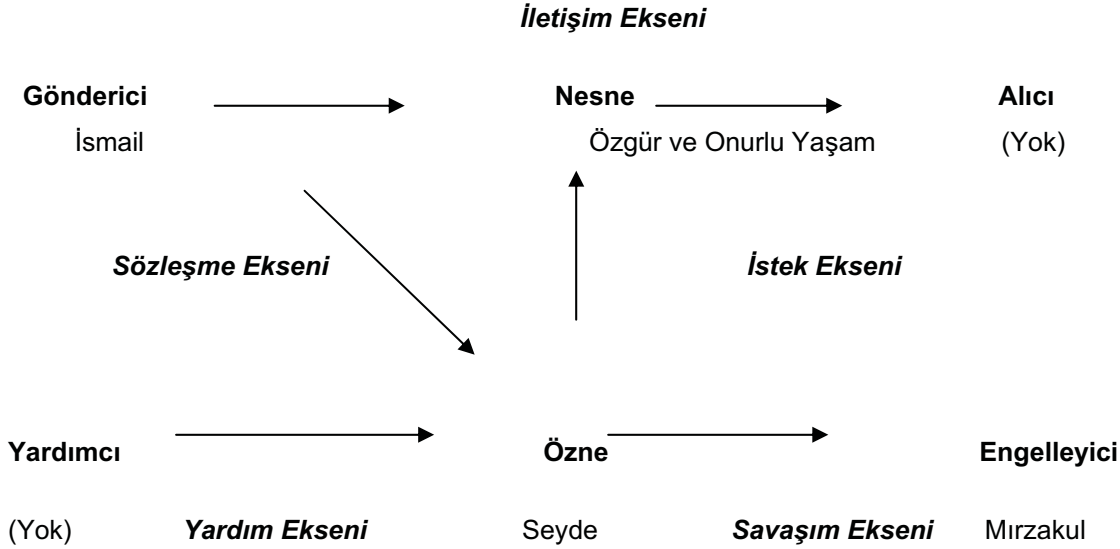


Çizelge 5'ten görüleceği üzere, Seyde, içinde yaşadığı topluma karşı derin bir vicdan azabı ve suçluluk içindedir. Hem kendisiyle savaşmakta hem kocasını gizleyip koruyacak ve onu yaşatarak ailesiyle birlikte özgür ve onurlu bir yaşama ulaşacaktır; bunları gerçekleştirmek için var gücüyle çırpırır. Seyde'nin kocasının Totoy'un ineğini çaldığını anlamasına kadar geçen süreçteki bütün davranışları, Çizelge 5'ten anlaşılacağı üzere "giz" ekseninde değerlendirilebilir. Giz, çok sevdiği ve evlendiği günlerdeki halini özlediği, oğlunun babası, kocası İsmail'in onurlu ve özgür bir yaşamın hayalini kuruyor olmasıyla açıklanabilir. İçine düştüğü çelişkilerin kökeninde İsmail'in kaçak olması, köye ve Baydalı'nın eşi ve çocuklarına karşı duyduğu vicdan azabı ile toplumun değerleriyle içine düştüğü uyumsuzluk vardır. Ancak bu uyumsuzluk Seyde'nin ineği çalanın sevgili kocası olduğunu anlayıp "*Halkını felaket içinde bırakıp giden bir insan, istese de istemese de onun düşmanı olur.*" (Aytmatov, 2005: 77) sözcesini dile getirmesiyle son bulur. Bu olaydan sonra Seyde'nin saçına aklar düşürecek kadar üzülür ve evi terk edip Mırzakul'a kocasının saklandığı yeri gösterir. Teslim olmamak için direnirken Mırzakul ölür. Kurşunlar arasında Seyde, İsmail'e doğru bir ruhu çekilmişçesine yürür, tek bir söz söylemeden, hiçbir şey yapmadan onun teslim olmasını sağlayarak "gerçeklik" ekseninde değerlendirilecek bir edim evresine geçer. Öykünün anlam boşluklarının tamamı burada daha anlamlı hale gelir. Gerek İsmail'in kaçmasındaki nedenler, gerekse Seyde'nin dünyasını alt üst eden çalıntı et parçasını yanına alarak evden uzaklaşması, gerekse İsmail'in annesinin evi terk etmesi, Seyde'nin kocasını ihbar etmek için gittiğinde yaşananlar, vd. gibi anlatıdaki birçok konu alımlayıcılarını bekleyen, örtük anlamlarla dolu anlamlı yorum boşluklarına dönüşür.

### 3. Anlatıdaki Dönüşümler/ Anlatının Yüzeysel Yapısı İle İlgili Bulgular

Kahramanları anlatıdaki işlevlerine göre konumlandırma ve aralarındaki bağın tanımlanmasıyla Çizelge 6'ya ulaşılır:

Çizelge 6. Kahramanların İşlev Eksenleri



Çizelge 6, Greimas'ın Eyleyenler Şeması'ndaki anlatı aşamalarıyla birlikte okunabilir. *Sözleşme/eyletim aşamasında* İsmail (Gönderici) anlatı sözdizimindeki dönüşümleri gerçekleştirecek olan Seyde (Özne)'yi ailece özgür ve onurlu bir yaşama ulaşma amacıyla etkiler. Seyde'nin İsmail'i gizlemesi ve onu yaşatması karşılığında, kocası onu da alarak özgürlüğün ve onurlu yaşamın simgesi haline getirdikleri Çatkal'a giderek amaçlarını gerçekleştireceklerdir. *Edinç aşamasında*, Seyde İsmail'le yaptığı sözleşme uyarınca onu kimsenin bulamayacağı uzak bir yerde gizler, herkes kıtlık çekerken onu ayakta tutabilmek için var gücüyle çalışır. Seyde bu aşamada özgür ve onurlu bir yaşama yeniden kavuşabilmeyi istediği için bütün bu eziyetlere katlanmak, vicdan azabına dayanmak ve ne pahasına olursa olsun kocasını gizlemek zorundadır. Seyde, acıyı duyumsamayacağı kadar kırbaça dövülmesine, savaşa katılanlara ve ailelerine duyduğu güçlü suçluluk duygusuna rağmen Seyde, kocasının isteklerini yerine getirebilme gücüne sahiptir. İsmail, Seyde'yi toplumla ve değerleriyle uyuşamaz olan, yaşadığı ve mutlu olduğu köyünden uzaklara gitmeyi isteyen, büyük bir emek ve mutlulukla yaptıkları evlerini terk ederek başka diyarlara gitmeyi isteyen birine dönüştürmüştür. Gönderici de günden güne daha vahşi bir hal almaktadır. Seyde, kocasının saklandığı yere nasıl gidip geleceğini, aysız gecelerde eve geldiğinde saklanması için bir sığınak hazırlamasını, kimseye durumu açıklamadan onu kıtlık içerisinde beslemesini bilmekte ve başarmaktadır. Seyde'nin İsmail'in kendisinden istediklerini gerçekleştirmek için gerekli bütün yeterlilikleri edinmesiyle bir sonraki aşama olan *edim dönemi* başlar. Bu dönemde, Seyde, kocasını korur, onu kimseye ihbar edip teslim etmez, mağarada onu insanlar ve hayvanlar açlıktan kırılırken besler, eve geldiğinde temizler, toplumdaki kendini iyice soyutlar; İsmail ve onu yaşatmak dışında hiçbir şey düşünmüyordur. Çocuğu, evi, köyü hatta kendisi, kısaca hayatında İsmail dışında ne varsa bütünüyle ikinci plandadır. Engelleyicilerin hiçbiri onu bunları yapmaktan alıkoymaz. Ancak anlatının son aşamasını getiren olay bir gecede olur, savaşım eksenleriyle sözleşme eksenleri arasındaki fark o gece hiç kapatılmayacak biçimde açılır. Seyde, kocasının yalnızca kendisini, ürettiklerini sömürmesine razıdır; topluma karşı duyduğu yoğun suçluluk duygusu karşısında biricik dayanağı, İsmail'in kimseye zarar vermemesidir. Üstelik İsmail, Çatkal'a giderek yeniden özgür ve onurlu bir yaşama kavuşmaktan başka bir şey düşünmüyordur; kocası ne yaptığını biliyordur, hem o da çok acınacak haldedir. Seyde'nin bütün bu düşüncesi, kocasının, savaşta eşini yitiren komşusunun yaşamak için tek umudu olan ineği İsmail'in çaldığını, kocasının elindeki yumuşak şeyi yere bıraktığında "*Yere düşen şey, sanki yuvasından fırlayan kalbi idi.*" biçiminde betimlenen büyük bir şokla anlamasının ardından "*Toplumunu felaket içinde bırakan birinin, günün birinde o topluma düşman olacağı.*" düşüncesinin aklında belirmesiyle kül olup dağılır. O anda, İsmail ile gerçekleştirdiği sözleşme yok olur. Bu, aşama anlatının *bitiş durumudur*. Seyde'nin kocasına, topluma düşman olmasına karşı verdiği cezayla öykü biter.

Seyde, içindeki büyük pişmanlık ve üzüntü duygularıyla saçlarını bir gecede bembeyaz ettikten sonra kocasının kaçtığı geceki haline geri döner, oğlunu kucağına alır ve onu yaşatma içgüdüleriyle bebeğin ağzından memesini çekmeden İsmail'in saklandığı yere doğru gider. Savaşım ekseninde geliştirdiği bütün duygu ve düşünceleriyle Seyde, kaçak kocasının saklandığı yeri devletin adamlarına gösterir. Girilen çatışmada Mirzaku' öldürerek teslim olmamak için direnen kocasının önünde Seyde, bir insandan çok bir anıt gibi yükselir. Kucağında oğluyla birlikte özgürlük ve onur vadisine doğru yol alır. İsmail, başta sevilen, saygı duyulan, şefkat beslenen bir eş, bir babayken; metnin sonunda nefret edilen, kolluk kuvvetlerine teslim edilen bir vahşi haline; Seyde ise kocasına saygı duyan, ne pahasına olursa olsun, toplumla ve kendi değerleriyle ters düşerek kocasını seven ve koruyan bir insanken, ondan nefret eden bir insan haline gelmiştir. Öykünün sonunda Seyde, kocasıyla bütün bağlarını koparıp artık o köyde yaşayamayacağını bilerek baba ocağına dönmeye karar verir; İsmail'in zayıf ve yaşlı annesi en son gelişen olayın ardından omuzlarına çöken utançla o köyde kalamayacağını bilir ve ölmeyi göze alarak yollara düşer. İsmail, askerden kaçmasının, hırsızlığının ve adam öldürmesinin cezasını çekmeye giderken, Seyde özgür ve onurlu bir yaşama kocası olmadan da olsa erişmiş, giz ekseninden çıkarak toplumla ve değerleriyle uyum sağlayıp içten gelen istekleri ile dış edimleri arasındaki örtüşmeyle gerçeklik ekseninde değerlendirilecek dönüşüme uğramıştır.

Öykünün kahramanları olan Seyde ve İsmail'in dönüşümleri, özneleri Ö1: Seyde, Ö2: İsmail; nesnelere N1: Mutluluk, N2: Aileyle Birlikte Olma, N3: Özgürlük, N4: Erinç İçinde Onurlu Yaşam; olayları O1: Savaşın Patlak Vermesiyle İsmail'in Askere Gidişi, O2: İsmail'in Askerden Kaçması, O3: İsmail'in İneği Çalması olarak kodlayıp ve ilişkilerden bağdaşıklık ve sahip olmayı "Λ", ayrışımı ve sahip olmamayı "V" ile simgeleyerek aşağıdaki biçimde özetlenebilir:

| O1               | → | O2               | → | O3               |
|------------------|---|------------------|---|------------------|
| Ö1 Λ N1, Ö2 Λ N1 | → | Ö1 V N1, Ö2 V N1 | → | Ö1 V N1, Ö2 V N1 |
| Ö1 Λ N2, Ö2 Λ N2 | → | Ö1 V N2, Ö2 V N2 | → | Ö1 Λ N2, Ö2 Λ N2 |
| Ö1 Λ N3, Ö2 Λ N3 | → | Ö1 Λ N3, Ö2 V N3 | → | Ö1 V N3, Ö2 V N3 |
| Ö1 Λ N4, Ö2 Λ N4 | → | Ö1 Λ N4, Ö2 Λ N4 | → | Ö1 V N4, Ö2 V N4 |

## Sonuç

Toplum ve yaşamı seven insanlarla birlikte olmak, insanın kendini, toplumu sevmesini sağlar. Yazın dünyasındaki ürünler de okurlarını böyle bir çevreye ve düşünceye götürdükleri ölçüde bireyin kendi içinde ve dışındakilerle barışık olmasını, yaşamı sevmesini kolaylaştırır. Tersi durumdaysa birey, hem kendisine hem de toplumuna düşman olur ve giderek insanlıktan ve insanlığın biçimlendirdiği koşullarda gerçekleşmek zorunda olan yaşamdan kopmaya başlar. İncelenen öykünün temel izleği bu tümcelerle dile getirilebilir.

Öyküde kahramanlar giz ekseninde değerlendirilen edimlerden, gerçeklik eksenine dönüşen edimleri sergilemişlerdir. İsmail, ilk başta topluma düşman olduğu için değil, yalnızca ailesinin yanında olmak için askerden kaçmışken, daha sonraları hem yaşadığı topluma hem de ailesine zarar veren bir insan haline dönüşmüş, hatta birçok davranışıyla insanlıktan dahi çıkmıştır. Seyde ise içinde yaşadığı bütün çatışmalara rağmen ailesinin devam edebilmesi için İsmail'in bütün davranışlarına göğüs gerip onu yaşatmaya çalışırken, kocasının topluma zarar verdiğini, diğer insanları asla düşünmediğini anladığı anda onu kolluk kuvvetlerine bizzat teslim edecek kadar keskin bir dönüşüm yaşamış, kocasının bildiği Seyde'den çok farklı bir insana dönüşmüştür.

Anlatı içinde belirtildiği gibi halkından kaçan bir insanın zamanla ona düşman olacağı da yukarıda ifade edilen izlek içinde oluşmuştur. İnsan her koşulda bireysel ve toplumsal gereksinim ve gerçeklerine uygun olarak yaşamalıdır; aksi durumlarda huzurlu olamayacağı metin içinde oluşturulurken, insanın huzursuzluğu anlatı kahramanlarının geçirdiği dönüşümlerle yazınsal bir biçimde aktarılmıştır.

Öykünün, bu özelliği ile bireylerin gereksinimlerine yanıt verebilir nitelikte olduğu görülmüştür. Öykünün bu nitelikte olmasını sağlayan unsurlar, günümüz okurundan beklenen okuma becerilerini geliştirici, yaratıcı okumaya, özgün yorumlamalara elverişli; okurun donanımına uygun anlam boşluklarıyla sağlanan örtük anlamlarla zenginleştirilmiş; bireyleri ve durumları çok yönlü değerlendirmeye açık ve içerdiği dönüşümleriyle devingen bir yapı sergileyip zevkli bir alımlama

sürecini başlatabilecek bir sanatsal kutup olması biçiminde sıralanabilir. Okurunu alımlamaya çağırarak, duygu-değer edinimi sürecindeki bireylere katkı sağlayacağı saptanan Yüz Yüze adlı öykünün bu çalışmada benimsenen yöntemle irdelenmesiyle okurlara tutarlı bir alımlama uğraşı örneği sunulmuştur.

#### KAYNAKÇA

Aytmatov, Cengiz (2005) *Yüz Yüze*. İstanbul: Ötüken Yayınları (Çev.:Özbek, Refik).

Ekiz, Tevfik (2007) "Alımlama Estetiği mi Metinlerarasılık mı?", *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 47.

Fromm, Erich (2008) *Sevginin ve Şiddetin Kaynağı*. İstanbul: Payel Yayınevi (Çev.: Salman, Y; İçten, N.).

Günay, Doğan (2007) *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.

Kıran (Eziler), Ayşe ve Kıran, Zeynel (2007 a) *Yazınsal Okuma Süreçleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Kıran (Eziler), Ayşe ve Kıran, Zeynel (2010 b) *Dilbilime Giriş*. Ankara: Seçkin Yayınları (Ocak 2000'den tıpkıbasım).

Komisyon (2009) "Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı PISA Ulusal Ön Rapor", s.40.  
[Çevrimiçi]: [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr) adresinden 22 Şubat 2011 tarihinde indirilmiştir.

Moran, Berna (2004) *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Özdemir, Emin (2007) *Yazınsal Türler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Uçan, Hilmi (2008) *Dilbilim, Göstergibilim ve Edebiyat Eğitimi*. Ankara: Hece Yayınları.

# ÇİZGİ FİMLERDEKİ İLETİLER ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

**Yrd. Doç. Dr. Bayram BAŞ**  
Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

## Özet

*Çocukların hayal dünyalarına hitap eden, duygularını harekete geçiren çizgi filmler, teknolojinin hızla ilerlediği günümüz dünyasında bu gelişmeden nasibini almış ve çocukların yaşamlarında canlandırma filmler olarak yeni bir görünüme sahip olmuştur. Bu çalışmada, örneklem olarak seçilmiş "Arabalar" ve "Neşeli Ayaklar" adlı iki canlandırma filminin iletileri değerlendirilmiştir. Filmlerdeki doğrudan ya da örtük olarak kazandırılmaya çalışılan iletiler tespit edilmiş, bunların işleyiş ve sunum biçimleri eleştirel bir gözle değerlendirme altına alınmış ve çocukta bu yönde ortaya çıkabilecek kazanımların, olumlu ve olumsuz yansımaları kısaca tartışmaya açılmıştır. Yapılan değerlendirmeler çizgi film ve canlandırma filmlere eleştirel bir bakış açısıyla bakılmasını sağlayacak, hem yetişkinlere hem çocuklara bu filmlere dair ön fikir verecek niteliktedir.*

*Anahtar Sözcükler: Çizgi film, canlandırma (animasyon), ileti.*

## Abstract

*Cartoons that address the imaginary world of children and activate their emotions have had the opportunity of technology in today's world in which there are rapid technologic developments and they have a new vision as animated movies in children's world. In this paper, the messages of two animations which are called 'Cars' and 'Happy Feet' are evaluated as samples. The messages that can be given as directly or implicitly are determined, their functions and representational ways are evaluated in a critical perspective and negative or positive reflections of the acquisitions which could be gained by children are discussed briefly. The assessments done have some qualifications that can make us look at cartoons and animations with a critical point of view and also give both children and adults foresights about them.*

*Key Words: Cartoon, animation, message.*

## Giriş

Yüzyıllık bir geçmişe sahip olan çizgi filmler, çocukların hayal dünyalarına hitap etme, duygularını harekete geçirme, onları bir yönden eğlenceli uygulama alanına sürüklenme ve diğer yönden de eğitim ortamında önemli materyal olma sebebi ile çocuk edebiyatının içerisinde değerlendirilmeye uygundur. Teknolojinin hızla ilerlediği günümüz dünyasında, çizgi filmler de bu gelişmeden nasibini almış ve bilgisayar tekniklerinin ileri derecede kullanımı ile çocukların yaşamlarında, *canlandırma filmler* olarak yeni bir görünüme sahip olmuştur. Televizyonlarda belirli zaman dilimlerinde çocuklara yönelik hazırlanan çizgi film saatleri, bugün başlı başına çocuk kanallarına dönüşmüştür. Çocuklara yönelik hazırlanan filmlerin sunulduğu sinema salonlarında, yetişkin seyirci sayısının günbegün arttığı da ortadadır. Çocuklarla yetişkinlerin el ele vererek izledikleri ve her iki hedef kitleye aynı yönde, farklı zenginlikte kazanımlar sağlayan çizgi filmler; sevgiden saygıya, toplum hayatından hak ve özgürlüklere, iletişimden bilişim ve teknolojiye, kişisel gelişimden alışkanlıklara vb. birçok temaya yönelik iletiye sahiptir. Çocukların yaş düzeylerine göre değişmekle birlikte, onların zihinlerinde, duygusal ve ruhsal gelişim dünyalarında açığa çıkan veya çıkma olasılığı taşıyan her çeşit eğilim ve edinim, birçok disiplinle tartışılabilir gibi, çocuk edebiyatının dünyasından beslenmesi yönüyle de değerlendirilme gerekliliği taşımaktadır. Çizgi filmlerde açık ya da örtük biçimde izleyiciye aktarılan onlarca *amaçlı ileti* bulunmaktadır. Ancak diğer basın yayın organları gibi çizgi film sektörünün de, reklam kaygısı, getirim korkusu, kâr ederek sisteme ayak uydurma çabasının gölgesinden ne kadar uzak olduğundaki belirsizlik de ortadadır. Sahnede izleyiciye gösterilenle, sahne arkasında aynı izleyiciden beklenen arasındaki bu çarpık ilişki, çocuk edebiyatı alanının günümüz dünyasında taşınmak istendiği çizginin de bir biçimde göstergesi konumundadır.



## Çizgi Filmler ve Çocuk Edebiyatı

Tek tek resimleri ya da devinimsiz nesnelere gösterim sırasında devinim duygusu verebilecek biçimde düzenlemek ve filme aktarmak (Özön, 1981) olarak tanımlanan çizgi film, reklam, her türlü oyuncak, çizgi romanlar, video kasetler, kahramanların kullandıkları araçlar, kahramanın maketleri, İnternet siteleri, taraf kulüpleri, sınırsız yiyecek ve giyecek maddeleri vb. ile bir bütün olarak ele alınarak pazarlanmakta (Tan, 1991'den Akt.: Aşkaroğlu, 2006) ve çocukların dünyasına girmektedir.

Çizgi filmler, sinema ve televizyonun bir parçası olmakla birlikte, görsel özellikler ve iletiler taşıması sebebi ile eğitimin, sözlü ve yazılı kaynaklarından faydalanması sebebi ile de çocuk edebiyatının kullanım alanına dâhil olmuştur. Hedef kitlesi doğrudan *çocuk* olarak gözükken çizgi filmler, reklam kanalı ile tüketim sektörüne sevk edilecek toplumda, yediden yetmiş ve farklı kategoride bulunan kitlelerin dünyasında da yerini almıştır. Bu açıdan bakıldığında, çocuk edebiyatı sahasında oluşturulacak yazılı, sözlü, işitsel ya da görsel her ürünün, toplumun farklı katmanlarına yayılması ve günlük yaşam içinde bir tüketim malzemesi olabilmesi, çocuk edebiyatçıların meydana getirdiği bu ürünlerin topluma pazarlanabilme düzeyi ile bağlantılıdır. Ülkemiz için büyük bir geçerliliği olmasa da dünya üzerinde son yüzyılda yazılmış birçok çocuk edebiyatı ürününün, özellikle çizgi filmler kanalı ile toplumda yaygınlaştığı ve başta çocuk için tüketim aracı olabilecek her tür malzemeye temel teşkil ettiği de önemli bir gerçektir. Miki Fare, Donald Duck, Varyemez Amca, Arı Maya, Ayı Yogi, Asterix, Atom Karınca, Temel Reis, Red Kit, Pembe Panter, Heidi, Pollyanna, Şeker Kız Candy, Casper, Voltran, He-man, Cıvıv Calimero, Transformers, Örümcek Adam, Simpsons, Tom ve Jerry, Sünger Bob, Tweety, Garfield, Şirinler, Barbie, Şimşek Mcqueen vb. adını anamadığımız binlerce çizgi film kahramanı, çocukların kullanım dünyasında bulunan kalem, silgi, defter kabı, tişört, kazak, ayakkabı, toka, tarak, oyuncak vb. tüketim ürünlerine reklam olarak yansımıştır.

Özellikle Amerikan film endüstrisinin dünya üzerindeki pazarında, çizgi filmlerde yerini almıştır. Yukarıda saydığımız onlarca film kahramanı başta Amerikan sineması vasıtasıyla dünyaya yayılmıştır. Film sektörünün oluşturduğu pazar yanında, filmler vasıtasıyla gerçekleşen kültür emperyalizmi de göz ardı edilemeyecek bir gerçeği göz önüne getirmektedir. Ülkemiz açısından değerlendirildiğinde, çocukların dünyasında iğneden ipliğe her noktada varlığını gösteren çizgi filmler, evrensel değerler yanında örtük iletilere sahip yabancı kültür unsurlarını da doğrudan yaşam alanı içerisine taşımaktadır.

Bu açıklamalar çocuk edebiyatı ile çizgi filmler arasındaki sarmal ilişkiyi ve bunun yanında aralarında kurulabilecek iki bağlantıyı su yüzüne çıkarmaktadır. Evvela çocuk edebiyatı ve çizgi film arasındaki sarmal ilişkiyi açıklayalım. Son yüzyıl içerisinde dünya üzerindeki farklı ülkelerde ve farklı kuşaklarda yetişmiş milyonlarca insan, kendi dönemlerinin çizgi film karakterleri ile eş zamanda büyümüştür. Bunda geçmişten günümüze başta sinemanın ve son dönemlerde de televizyonun etkisi büyüktür. Çocukların dünyasına çizgi filmlerle giren kahramanların neredeyse tamamı bir vakit çocuk edebiyatı malzemesi olarak yazılı ya da görsel biçimde piyasaya sürülmüş ürünlerdir. Yani çizgi filmler, malzemelerini öncelikle çocuk edebiyatı ürünleri içerisinden temin etmektedir. Çocuk edebiyatı, çizgi filmlere malzeme sağlama yanında, onları zaman zaman çocukların eğitiminde bir araç olarak kullanmaya da imkân sağlar. Çocuk edebiyatı ile çizgi filmler arasındaki sarmal ilişkiyi ise iki esas üzerine ilişkilendirebiliriz:

1. Çocuk edebiyatı ürünleri içerisinde büyük yankı uyandıranlardan bazıları çizgi film sektörünün temel malzemelerini oluşturur.
2. Çizgi filmler vasıtasıyla sektörde zirveye oturan çizgi film kahramanları ve bunlarla birlikte oluşan kurgular, yeni çocuk edebiyatı ürünlerinin oluşmasında etkin rol oynar.

Görüldüğü üzere çocuk edebiyatı ve çizgi filmler arasındaki ilişki sarmal bir özellik taşımaktadır. Sonuç olarak, çocuk edebiyatı ve çizgi filmler arasındaki tamamlayıcı ilişki, çocukların dünyasına yeni ürünler aktarmada *teşkil* ve *teşvik* meydana getirmektedir. Çocukların dünyasına dâhil olacak ürünlerdeki edebî nitelikteki kurguların, teknoloji aracılığıyla yeni bir gösterim kazanması, bir açıdan edebiyat ve sinema alanları arasında çok disiplinlilik çerçevesinde cereyan eden etkileşimin sonucudur.

Çocuk edebiyatı ürünlerinin önemli bir özelliği de sahip oldukları iletilerdir. İleti (ana düşünce), yazarın okurla paylaşmak istediği asıl düşüncedir. Öğretici metinlerde, yazarın savunduğu, vermek istediği düşünce biçiminde de tanımlanabilir (Sever, 2010: 140). Yazılı çocuk edebiyatı ürünlerinde daha çok metinsel açıdan aktarılan ileti, çizgi filmlerde ağırlığını ekseri görsel unsurlara yükler. İletiler metinler kanalı ile aktarılabilmesi gibi görsel sunu ile de çocuklara sunulabilir. Metin türünün tahkiyeli ya da bilgilendirici tarz taşımasına göre içeriği ve sunumu değişen ileti çocukla metinde takip ettiği kahraman ya da fikir arasında bir bağ kurar. Çocuk okuduğu ya da izlediği kahramanı hareketleri,

konuşmaları vb. özellikleri ile yer yer özümser. Yazılı çocuk edebiyatı ürünlerindeki görsel ve metinsel unsurların ağırlığı, çocuğun gelişim seviyesi doğrultusunda oranını değiştirir. Yazılı ürünlerde, seviyeyle birlikte metin artar, görsel unsurlar azalır. Görsel unsurlarla metin arasındaki bu değişken oran, iletilerin zamanla görsel unsurlardan metinsel unsurlara taşınmasına vesile olur. Görsel unsurlara yazarlar vasıtasıyla ve çizerler tarafından dâhil edilen iletiler, sinema sektöründe animasyon (canlandırma) kanalı ile çok daha etkin bir seviyeye ulaşır. Çocuğun yazılı üründe takip ettiği kahraman, çizgi filmler aracılığıyla canlanır ve hareket kazanır. İletilere büyük bir devinim kazandıran animasyon, iletilerin aktarım sürecini de ferahlatır. Ancak bu ferahlığın yanında, yukarıda sözünü ettiğimiz çocuğun tüketim dünyasını da değiştirir.

Metinler içerisinde çocuğun hayal gücünü de kullanarak zihninde canlandırdığı kahramanlar, görsel kanal ile bir yönde çocuğun hayal dünyasından çıkar ve gerçeğe dönüşür. Bir zaman sonra tüketim sektörü aracılığıyla, çocuğun yaşam dünyasının tamamına karışır. Çocuk, beslenme ve okul çantasında, bardağında, defterinin ve kitabının kabında, ayakkabısında, elbisesinde, yatağında, yorganında, odasının duvarında, oyuncaklarında, bilgisayarının masaüstü temasında ve daha birçok yerde bulunan kahraman ile hemhâl olur. Çocuk, kahramanına özenir ve onun gibi olma uğraşına girer. Onun gibi konuşur ve davranır. Çocuğun kahramanı özümsemesi, film içinde kurgu oluşturan temel iletilerle de birleşir ve sonuç olarak çocukta kahraman vasıtasıyla ve görsel iletilerin etkisiyle içi *sanal* dışı *real* bir yaşam dünyası oluşumu başlar. Çocuktaki bu yaşam dünyasının oluşumunda, sözlü ve görsel enformasyonun etkisi büyüktür. İnternet ve TV başta olmak üzere günümüz elektronik medyasının çocuk üzerindeki etkisi, toplumsallaşma, kültür aktarımı, tüketim kültürü vb. unsurlar açısından araştırılmaya açıktır. Sinemada, son yıllarda zirve yapan canlandırma (animasyon) sektörü de çocukların yaşam dünyasında, özellikle çocuk adına toplumsal, psikolojik ve zihinsel yönlerden yaptığı olumlu/olumsuz etkilerle değerlendirilecek durumdadır.

Araştırmamız, çocukların görsel medyada takip ettikleri çizgi filmleri değerlendirme üzerine kurulmuştur. Zira çocuklar açısından görsel medya içinde en önemli yer tutan tercih çizgi filmlerdir. Cesur ve Paker (2007: 114), kız ve erkek öğrencilerden eşit olarak seçtikleri 454 kişi üzerinde yaptıkları araştırmada, çocukların %90,7'sinin TV'de en çok çizgi film seyretmekten hoşlandıklarını belirtmektedir.

## **Amaç**

Bu çalışmanın amacı, çocuklara yönelik hazırlanan çizgi filmlerin, doğrudan ya da örtük olarak kazandırmaya çalıştıkları iletileri tespit etmek, bunların işleyiş ve sunum biçimlerini, eleştirel bir gözle değerlendirme altına almak ve çocukta bu yönde ortaya çıkabilecek kazanımların, olumlu ve olumsuz yansımalarını kısaca tartışmaktır.

## **Yöntem**

Bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini “*Arabalar, Neşeli Ayaklar*” adlı iki canlandırma filmi oluşturmaktadır. Bu filmlerden elde edilmiş malzeme üzerinde tespit edilen iletiler, aktarım biçimlerine göre sınıflandırılmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda değerlendirilmiştir.

## **Bulgular ve Yorum**

### **1. Arabalar**

2006 yılında çekilen film, ukala ve çaylak bir yarış arabası olan Şimşek Mcqueen'in gerçek dostluğun, sevgi ve güvenin ne olduğunu anlamasına dair bir kurguyu içermektedir. Kendinden başka hiçbir şeyi önemsemeyen bencil, dik kafalı, ukala ve hırslı ama çok yetenekli bir yarış arabası olan Şimşek Mcqueen, tekrar düzenlenecek piston kupasına katılmak üzere California'ya giderken, kendini taşıyan çekiciden kayar ve kaybolur. Çekicisi Mack'ı bulmak isterken yolu karıştırır ve artık ününü yitirmiş olan Radyatör kasabasına varır. Çok hızlı gittiği için onu durdurmak isteyen kasaba Şerif'inden kaçmaya çalışan Şimşek Mcqueen, kasabanın yolunu bozar ve tutuklanır. Mcqueen, kasabanın güzel, alımlı ve zeki avukatı Sally'nin yönlendirmesiyle, geçmiş zamanların en ünlü yarış arabası olan ve herkesten habersiz kasabada yargıçlık yapan Doc Hudson tarafından yolu tamir etme cezasına çarptırılır.

Şimşek Mcqueen ilk günlerde çalışmak istemez. Ünlü bir yarış arabası olduğu için insanlardan ilgi bekler. Bir süre sonra güzel avukat Sally'yle aralarında duygusal bir yakınlık başlar. Paslı bir araba olan Mater ile dost olur. Kasabada arabaların birbirlerine karşı olan sevgi ve güvenlerini fark etmeye

başlar. Radyatör kasabasının sakinleri, yerleşim yerlerine eski cazibesini kazandırmak için uğraş hâlinde dirler. Şimşek Mcqueen ilk günlerde California'daki yarışa yetişebilmek için acele bir şekilde çalışır. Şimşek, yargıç Doc Hudson'un geçmiş zamanların en ünlü yarış arabası olan ve üst üste üç piston kupası kazanan Hudson Hornet olduğunu bir tesadüf sonucu öğrenir. Ancak Doc Hudson yarışlardan, zaferlerden ve ihtiraslardan uzaklaşmış, vefasızlığa uğradığı için eski dünyasına çoktan küsmüştür. Kazandığı kupalar onun için *boş bir kâsedir*. Şimşek Mcqueen bu duruma önce anlam veremez. Bütün dünya Şimşek Mcqueen'in kaybolduğunu ya da kaçırıldığını zannetmektedir. Yargıç Doc Hudson, Şimşek Mcqueen'in kendini ifşa edeceğini bildiği için gizlice onun kasabada bulunduğunu haber verir. Şimşek Mcqueen, California'daki yarışa katılmak için kasabadan alınır ve götürülür. Mcqueen yarışa başlar. Bencil bir araba olarak bilindiği için yardımcı eleman bulamaz. Çekicisi Mack'in desteği ile yarışı sürdürür. Bir süre sonra kasabadaki dostları ve yargıç Doc Hudson'un ona yardım etmek için yarış alanına geldiklerini görür. Kral, Chick Hicks ve Şimşek Mcqueen çılgınca yarışmaktadırlar. Her zaman Şimşek'i taklit eden Chick Hicks hile yaparak Kral'ı yarış dışı bırakır. Birinci olarak yarışı sürdüren Şimşek Mcqueen, Kral'ın bu duruma düşmesini kabullenemez. Önemli olan şeyin yarışı kazanmak olmadığını fark eder ve Kral'a yardım ederek yarışı bitirmesini sağlar. Bu arada Chick Hicks da yarışı kazanır. Ancak Şimşek'in davranışı herkes tarafından takdir edilir. Chick Hicks kupayı alır. Fakat tüm arabaların gözünde asıl şampiyon, onurlu davranışıyla, gönülleri fetheden Şimşek Mcqueen'dir.

*Arabalar*, küresel pazarda büyük kazanç oluşturması yanında farklı sektörlere ait ürünlerin pazarlanmasına katkı sağlayan canlandırma filmlerine iyi bir örnektir. Oyuncak ve kırtasiye başta olmak üzere tekstil, mobilya ve dekorasyondan gıda sektörüne kadar birçok kolda yer alan tüketim ürünlerinde Arabalar filminin başta Şimşek Mcqueen olmak üzere Mater, Sally gibi kahramanlarını görmek mümkündür. Film, Amerikan toplumunun farklı tiplerini barındırmaktadır. Aytaç (2009:12) hippî, muhafazakar-militarist, taşralı, kentli, İtalyan asıllı, avukat, araba tamircisi vb. farklı tiplerin görüldüğü filmdeki karakterlerden hiçbirinin *üretici* özellikte olmadığını belirtir. Hizmet sektörünün bir parçası olan kahramanlardan bir kısmı otel işletir, benzin ve lastik satar, araba tamir eder, bir kısmı hippî tipleriyle yollarda cirit atar, bazıları ünlü yarış arabalarına özenip peşlerinden koşar ancak hiçbirini üretim yapacak bir faaliyette bulunmazlar.

Arabalar filminde aktarılmak istenen **temel iletiler** şunlardır:

**Bencil olmama:** Dost sahibi olan insan bencil de olamaz.

**Yardımlaşma:** Başarı birlikte hareket etmeyle ve takım çalışması ile sağlanır.

**Güven:** Verdiğin sözü tutmalısın.

**Başarı:** Yarışmak sadece kazanmak değildir.

Yüzeysel olarak incelendiğinde bu iletilerin yanında *dostluk*, *paylaşım*, *fedakârlık* gibi değerleri de aktaran Arabalar filminin, *derin yapısına* bakıldığında farklı manzaralarla karşılaşmak mümkündür. Bu doğrultuda, Arabalar filminin ön plandaki kahramanlarının filmde neyi temsil ettiklerini ve örtük yönde ne tür mesajlar verdiklerini değerlendirmek yararlı olacaktır.

Filmin ana kahramanı **Şimşek Mcqueen**, *başarıyı* temsil etmekte ve kendini kusursuz bir hız ve aerodinamik aracı olarak tanıtmaktadır. Bencil, şımarık ve kibirli davranışları zamanla paylaşımcı, ağırbaşlı ve hoşgörülü bir hâle dönüşmüştür. Şimşek, gerçek başarının kupa kazanmak değil gönül kazanmak olduğunu dostları sayesinde öğrenmiştir. Bu edinimde asıl rol sahibi, kasaba yargıç olan Doc Hudson'dur. **Sally**, filmde *zekâyı* temsil etmektedir. Geçmiş çılgınlıklarla dolu, hızlı bir yaşamın içinden gelen bu güzel avukatı durgunlaştıran ve yaşamın gerçek yönünü görmesini sağlayan ana karakter yine kasaba yargıç olan Doc Hudson'dur. **Mater**, kendi ile barışık (olmak zorunda) olan ve *kabullenışı* temsil eden bir karakterdir. Paslıdır ama mutludur. Ona verilen görevleri yapar ve hâlden memnundur. Mater'daki bu memnuniyetin sağlayıcısı yine Doc Hudson'dur.

**Şerif**, *Amerikan otoritesini* temsil etmektedir. O, sorumlu olduğu kasabasında kuralları kimseye çiğnetmez. Kasabasını sahiplenmiştir ve bu sebeple onu "Benim kasabam" olarak tanımlamaktadır. Şerif'teki bu mutlak otoritenin dayanağı, filmin derin yapısında örtük olarak gücü gösterilen yargıç Doc Hudson'dur. Gerçek adı Hudson Hornet olan **Doc Hudson** ise *Bilge Amerikalıyı* ve *adaleti* temsil etmektedir. Gerçek bir Amerikan otomobildir. Yargıçlık görevi ondadır. O adaletin sağlayıcısıdır. Her konuda hünerlidir. Hudson Hornet bir Amerikan bilgesidir. O bu bilgiğe tecrübeleri ile gelmiştir. Ancak katı olduğu kadar şirin, yufka yürekli olduğu kadar acımasızdır da. Kasabasına zarar verecek herkesin karşısındadır, refahın ve adaletin bekçisidir.

Görüldüğü üzere, Arabalar filminin yüzeysel yapısı ile derin yapısı arasında bir uçurum vardır. Şımarık Amerikalı rolündeki Şimşek Mcqueen, arada bencil olup hatalar yapsa da en başarılı yarış arabasıdır. Kimse bir Amerikalı'dan daha başarılı olamaz. Sally bu başarının tamamlayıcısıdır. Zavallı Mater ise paslı olsa da hâlini gönlü ile kabullenmiş bir araçtır. Amerikan adaletinin kanatları altında paslı olsanız da mutlusunuzdur. Şerif ve Doc Hudson Amerikan yapımı arabalardır ve tam olarak *Amerikalılardır*. Amerikan bilgesinin sözünden ve izinden gitmezseniz sizi cezalandıracak bir Şerif her zaman hazırdır. Filmin derin yapısında, izleyicilere örtük olarak benimsetilmek istenen iletiler, maalesef *küreselleşme* adı altında Amerikan emperyalizminin meşrulaştırılmasından başka şey değildir.

## 2. Neşeli Ayaklar

2006 yılında yapılan film, şarkı söylemeyi beceremeyen ancak müthiş step dansı yapabilen Mumble adlı bir penguenin maceralarını anlatmaktadır. Filmin ana konusu, Antartika bölgesinde insanların yaptığı şüursuz balık avının penguenlerin dünyasını ne şekilde etkilediğidir.

Memphis, güzel sesli Norma Jean'e kalbinin şarkısını söyleyip, ona eş olmayı başarır. Çiftin bir çocukları olacaktır. Baba Memphis yumurtayı taşır ve korur. Anne Norma Jean balık avına gider ve diğer penguenlerle döner. Geldiğinde yavruları yumurtadan çıkmıştır. Adını Mumble koyarlar. Ancak bu çok farklı bir penguendir. Ayaklarını sürekli titretmekte ve dans etmektedir. Mumble'in bu davranışları, babası da dâhil olmak üzere penguen topluluğu tarafından normal karşılanmaz. Anne Norma Jean bunu sevimli bir alışkanlık olarak görmek ister. Mumble büyümeye başlar. Ancak kalbinden gelecek şarkıyı söylemek yerine sürekli dans etme arzusu taşır. Şarkı söylemeyi bir türlü beceremez. Arkadaşları arasında herkes Mumble'ı dışlarken, çocukluğundan beri yakın oldukları ve çok güzel şarkı söyleyen Gloria ona sevgi besler.

Penguenler balık bulmakta büyük güçlük çekmektedir. Kabile reisi Yaşlı Noah, Tanrı Ulu Guen'in penguenleri cezalandırdığını düşünmektedir. Ancak Mumble, baştan beri balık kıtlığının sebebinin başka bir şey olduğunu hisseder. Mumble, bir martının ayağında ve Adele penguenlerinin bilgesinin boğazında plastik bir *halka* görür. Bunu yabancıların taktığını öğrenir. Yabancılar ise insanlardır. Mumble, balıkların yok edilmemesi hususunda yabancılarla konuşmanın iyi bir fikir olduğunu düşünür. Adele penguenlerinden olan dostları ile kabilesine gelir. Dans ederek diğer penguenleri ona ayak uydurmaya davet eder. Ancak kabilenin yöneticileri bu görüntüyü hoş karşılamaz ve yabancılar diye bir şeyi kabul etmezler. Yaşlı Noah balık kıtlığının sebebinin Mumble'in uğursuzluğuna yorar ve onu topluluktan uzaklaştırır. Mumble kararlı bir şekilde okyanusa gider ve kaybolana kadar yüzer. Kıyıya vurmuş bir hâlde uyanır. İnsanların yaşadığı bölgeye gelmiştir. Onu Marine World adlı bir deniz parkına koyarlar. Konuşmalarını insanlar anlamaz. Bir süre sonra delirmeye başlar. Ancak bir çocuk onu dans ederken izler ve Mumble yaptığı dans sayesinde insanların dikkatini çekmeyi başarır. Mumble sırtında bir izleme cihazı ile kabilesine geri döner. Onlara her şeyi anlatır. Kimse inanmak istemez. Gloria sırtındaki izleme cihazını fark eder ve Mumble ile dans etmeye başlar. Mumble tüm penguenleri dansa çağırır. Bu şekilde insanlara sorunlarını anlatabileceklerdir. Herkes onlara ayak uydurur. Filmin son sahnesinde insanlar gözükür. Aşırı avlanmanın penguenlerin hayat düzenini bozduğunu anlamışlardır.

Filmin aktardığı temel **iletiler** şunlardır:

**Azım:** Zafere giden yol denemekten geçer. Asla pes etme.

**İnanç:** İnanan insan her şeyi başarır.

**Hoşgörü:** İnsan olduğu gibi kabul edilmelidir.

**Benlik:** İçinizden gelen ses gerçek kişiliğinizin oluşmasında önemlidir.

**Bilimsellik:** Sorgulama olmadan kabul de olmaz.

Film temel olarak iki noktaya odaklanmıştır ve iletiler de bunlardan hareketle izleyiciye sunulmuştur:

Çevre bilinci.

Din ve nesiller arasındaki uçurum.

Filme göre insanlar doğaya zarar vererek, doğa içindeki canlıların besin zincirlerini alt üst etmektedirler. Penguenler, insanların yaptığı aşırı av sebebiyle yiyecek problemi yaşamaktadır. Kabile reisi Yaşlı Noah penguenlerin yaşadığı balık sıkıntısını Ulu Guen'le ilişkilendirme ve dinî açıklamalarını kabiledaki penguenlere kabul ettirme gayretindedir. Kabile yöneticileri, tabulaştırdıkları değerler ile

farklı olan her şeye karşıdır. Tutumları *dogmatiktir*. Mumble cesareti sayesinde, insanlara doğadaki besin dengesini bozduklarını fark ettirmiş ve balık kıtlığının dinî unsurlarla ya da Ulu Guen'le değil insanlarla ilgili olduğunu kendi kabilesine ispat etmiştir. Mumble, tabulaşmış dinî inançların ve tutumların farklılaşması gerektiğini kolonideki tüm penguenlere de göstermiştir. Ancak filmin ana kahramanı Mumble, ara ara dostlarından yardım alsa da başarıya tek başına ulaşmıştır. Filmde bireysel başarı yer yer ön plana çıkarılmaktadır.

## Sonuç

Sonuç olarak şunları sıralayabiliriz:

Doksanlı yıllarda üretilen ve çoğu bilinen masalların, halk öykülerinin uyarlamaları olan Disney animasyonlarını inceleyen Artz (2002'den Akt.: Aytaç, 2009: 12), bu filmlerde ana karakterlerin elitler, egemen sınıfın üyeleri olduğunun, diğerlerinin ise öykü boyunca pasif kaldığının altını çizmekte ve bu hikayelerde sınıflar arası geçişin mümkün olmadığını belirtmektedir. 2000 sonrası yapımlarda ise aksine alt tabakadan ya da toplumsal hayatta dışlanan kesimlerden gelen karakterlerin *bireysel başarılarına* dair öykülere daha fazla yer verildiği görülmektedir (Aytaç, 2009: 12). Son on yılın canlandırma filmlerinde ortaya çıkan bu duruma, özellikle Neşeli Ayaklar filminde rastlanmaktadır. Arabalar filminde Şimşek Mcqueen'in bireysel başarısı ön plana çıkarılmıştır ancak Şimşek'in dostlarından aldığı yardım da görünürdedir. Neşeli ayaklar filmi ise tamamıyla Mumble'ın bireysel başarısı üzerine kurgulanmıştır.

Yetişkinleri seyirci kitesine dâhil edebilmek için canlandırma filmlerde ayrı bir eğlence süreci oluşturulmakta ve özellikle argo dil kullanımına girilmektedir. Görsel karelerde animasyon filmlerinin teknolojik destekleri ile yaratılan yer yer *bayağı* sahneler de filmlerde mevcuttur. Neşeli Ayaklar filminde Mumble'ın Adele penguenleri arasında edindiği dostlarının *argo* söylemleri buna örnek gösterilebilir.

Filmlerdeki kahramanların yaşam dünyası, üretimden çok hizmete yöneliktir. Özellikle Arabalar filmindeki kahramanların sahip oldukları meslekler, Amerikan toplumunun tipik hizmet kadrosudur.

Toplumun alt kesiminde yer alan tipler, filmlerde bir açıdan öğrenilmiş kabullenme durumuna sahiptir. Herkes hâlimden memnun olmak durumundadır. Arabalar filmindeki Mater karakteri bu hususu desteklemektedir.

Filmlerde aktarılan temel iletiler, yüzeysel bakış açısı ile değerlendirildiğinde insanlık ve dünyanın geleceğine yönelik olumlu özellikler göstermektedir. Ancak filmlerin derin yapısında, sistemi meydana getiren küresel güçlerin hareket alanını ve dünya üzerindeki etkilerini meşrulaştırma gayretine rastlanılmaktadır.

Son olarak şunları da ekleyebiliriz: Sistemin kendisinin hazırladığı canlandırma filmler, yer yer sistemi eleştirmekte ancak asıl hedeflerini sistemin ayakta durabilmesi ve devamını sağlayabilmesi üzerine kurmaktadırlar. Çizgi ve canlandırma film sektörü, Amerikan film endüstrisinin dünyada büyük bir pazar elde etmesinde çok etkili olmuştur. Filmlerin birkaç haftalık gösterim kazançları yüz milyon dolarlarla ifade edilmektedir. Çizgi ve canlandırma filmlerin kahramanları sayesinde oluşan reklamlar, tüketim malzemesi sektörü için bulunmaz bir nimettir.

## KAYNAKÇA

- Aşkaroğlu, Belgüzar (2006) *Şiddet İçeren Çizgi Filmlerin İlköğretim Dönemi Çocuklarının Resimleri Üzerine Etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aytaç, İren Dicle (2009) "Hollywood'un Kapitalist Masalları: 2000'lerin Canlandırma Çocuk Filmlerinde Sınıf ve Mülkiyet İlişkilerinin Temsili". *Çalışma Ortamı*. 106 (9-10), 11-13.
- Cesur, S. ve Paker, O. (2007) "Televizyon ve Çocuk: Çocukların TV Programlarına İlişkin Tercihleri". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 6(19), 106-125.
- Özön, Nijad (1981) *Sinema ve Televizyon Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.
- Sever, Sedat (2010) *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.



# ÇOCUK EDEBİYATI ALANINDA YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

**Arş. Gör. Zeliha BAYAZIT**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

## Özet

*Edebiyat, adına “insan” ve “yaşam” denilen gerçekliğin değişik boyutlarından örnekler sunan bir güzel sanat dalıdır. Çocuk edebiyatı da edebiyatın bir parçasıdır ve çocuğun gelişiminde, insanı ve yaşamı tanımada nitelikli çocuk kitaplarının önemi yadsınamaz. 20.yy’ın başında çocuk edebiyatı varlığından tam anlamıyla söz edilemezken, günümüzde çocuklar için yazılan metinler bilimsel olarak incelenmekte, metnin yapısı ile çocuğun düzeyi arasında ortak nokta bulunmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmanın amacı; “çocuk edebiyatı” alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin analizini yapmak ve bu konuyla ilgili yapılacak olan diğer çalışmalara yeni bir bakış açısı sağlamaktır. Tarama modelinde desenlenen bu çalışmada tezler, üniversitelere, enstitülere, kuruluş yıllarına, lisansüstü düzeylerine, araştırmacıların cinsiyetine, danışmanların unvanına, ağırlıklı oldukları konulara, kullanılan araştırma teknikleri ve veri toplama araçlarına göre gruplandırılarak incelenmiştir. Araştırma evrenini, Türkiye’de 2010 yılı sonuna kadar “çocuk edebiyatı” alanında tamamlanmış ve YÖK Dokümantasyon Merkezi’ne ulaştırılmış lisansüstü tezler oluşturmuştur. Evreni oluşturan tezlerin tamamının incelenmesi hedeflendiği için, bir başka deyişle “kendini örnekleyen evren” söz konusu olduğu için, ayrıca örneklem oluşturma yoluna gidilmemiştir. Çalışmada elde edilen veriler betimsel istatistik teknikleri ile çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçların; çocuk edebiyatı alanında yapılan tezlerin yukarıda dile getirilen boyutlarına ilişkin toplu bilgiler vermesi açısından lisansüstü çalışma yapacak olan öğrenciler ile ilgili öğretim elemanlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, lisansüstü tezler.*

## Abstract

Literature which presents various examples of the fact called as “human” and “life” is a kind of fine arts branch. Child literature is also the part of literature and it is undeniable that well qualified child books has a vital importance in child development and child’s perception about life and human. On the other hand at the beginning of 20th. century it was not possible to talk about child literature with its full extent, whereas today texts written for the children are being scientifically studied and tried to be found a common point between text structure and child level. The purpose of this study is to analyze master theses in child literature and to provide a new point of view for another studies which will be done about this subject. Theses which were going to be designed in scanning model in this study were analyzed by grouping according to the universities, the institutes, the years when they are done, master levels, the gender of the researchers, degrees of the academic advisors, the subjects what they are most related to, the research techniques used, and data collection instruments. The research universe was consist of master theses which are completed in the field of “child literature” until the end of 2010 in Turkey and accessed to the Council of Higher Education Documentation Center. As all of theses will be analyzed, in other words “the universe examples itself” is point at issue, to constitute sampling again will not be a way. In this study the obtained data was analyzed by the descriptives statics techniques. The results which will be gained in the research are thought to contribute to the students and concerned academicians who will do master research in the field in terms of giving collective information about the sizes uttered above of theses done in the field of child literature.

Key Words: Child literature, master theses.

## Giriş

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan ve bireyin toplumla bütünleşip kendini ifade edebilmesinde rol oynayan önemli bir araçtır. Bireysel ve toplumsal yaşantının da yansıtıcısı ve yaratıcısı olan dil, kişilerin yaşamlarını düzenleyen, onları bir arada tutarak milletleşme çizgisine taşıyan, düşünmeyi, anlamlandırmayı ve anlamlandırılanın aktarılmasını sağlayan bir beceridir (Girmen vd., 2010). Bir anlaşma ve aktarma aracı olan dilin öğrenimi de etkili bir anadili öğretimiyle sağlanabilmektedir.

Anadili, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir (Vardar,1980) ve insanın bilinçaltına inerek toplumla en güçlü bağlarını oluşturmaktadır (Aksan,1990).



Birey, çevresini, çevresinde gelişen olayları kendince algılamakta ve anadilinde oluşmuş kavramlarla anlatmaktadır (Özbay ve Tayşi, 2011). Bu açıdan bakıldığında, çocukluktan başlayarak insanın bütün hayatı boyunca duygu, düşünce ve hayal dünyasının gelişmesinde, doğru değerlendirmeler yapabilmesinde, duygularının terbiye edilmesinde, estetik zevkinin gelişip olgunlaşmasında, topluma uyum sağlamasında etkili bir araç (Karakuş, 2000: 33) olan anadilinin, kurallarına uygun bir şekilde öğrenilmesi ve öğretilmesinin önemi de artmaktadır.

Anadilini bir üst dil olarak kullanabilme becerisinin gelişmesinde edebiyat öğretimi çok önemli işlevlere sahiptir. Edebiyat, çocuğun dil gelişiminde ve dil gelişimini hızlandırmada önemi yadsınamayacak bir araçtır. Dil ve kişilik gelişimi için küçük yaşlardan itibaren çocuğun edebiyatla bütünleştirilmesi gerekir. Çünkü edebiyat, kişilik taşıyan sanatçıların özellikleri ile yoğrulmuş eserlerle uğraşır (Karaalioglu 1980'den Akt.: Dellal, 2007) ve yazınsal değeri olan bir ürünün de çağrışım gücü yüksek olur: Düşündürür, hissettirir. Bu nedenle edebiyatın çocuğun hayatına girmesi gerekir (Dellal, 2007). Sever (2003)'e göre çocuk kitapları okulöncesi dönemden başlayarak dilsel becerilerin edinilmesi sürecinde çocuklara 'zenginleştirilmiş bir dil çevresi' yaratan önemli değişkenlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Çocukların dil ve anlatımlarının gelişip zenginleşmesinde başarılı çocuk edebiyatı (yazını) ürünlerinin katkıları yadsınamaz. Bu ürünler, okuma zevki vermenin yanı sıra, değerler aracı ve bilgi kaynağı olma, onların yaşamlarının başka yönleriyle ilgili davranış önerilerinde bulunma konusunda da çocukları etkilemektedir (Fréchette,1993'ten Akt.: Aslan, 2007).

Çocuk edebiyatı, "erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı" (Sever, 2003: 9) olup çocukların büyüme ve gelişmelerine; hayal, duygu ve düşünce yeteneklerine, zevklerine hitap eden, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunan sözlü ve yazılı verimlerin tamamını kapsamaktadır (Yalçın ve Aytaş, 2002). Çocuk edebiyatı da yetişkinler için üretilen edebiyat türleri gibi her şeyden önce bir edebiyattır; ancak hedef kitlesi çok daha özel ve farklıdır. Bu yüzden çocuk edebiyatının üzerinde titizlikle durulması gerekir (Dilidüzgün, 2003). Alandaki çalışmaların niteliğinin sürekli olarak sorgulanması, var olan durumun ortaya çıkarılması, nitelikli hale getirilebilmesi konusunda lisansüstü tezlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Çünkü tez çalışmaları uygulama, öğretim süreci, yöntem, veri toplama araçları, yurt içinde ve dışında yapılan çalışmalar gibi pek çok konuda geniş, kapsamlı ve güvenilir bilgilere ulaşılmasını sağlayan en önemli kaynaklardır. Bu nedenle lisansüstü araştırmaların bu sorumluluk bilinci içinde desenlenmesi, uygulamaya konması, sonuçlarının rapor edilmesi gerekmektedir (Kolaç, 2008).

Türkiye'de yürütülen ve çocuk edebiyatını konu alan tezlerin bir çalışmada toplanması ve bu tezlere ilişkin bilgilerin (yapıldığı üniversite, enstitü, kuruluş yılı, lisansüstü düzeyi, araştırmacıların cinsiyeti, danışmanların unvanları, ağırlıklı oldukları konu, yöntem, kullanılan araştırma tekniği, veri toplama araçları) sunulması, çocuk edebiyatı alanında çalışan kişilerin gerekli bilgilere ulaşmasını kolaylaştıracaktır. Ayrıca böyle bir çalışma, araştırmacılara henüz ele alınmamış ya da araştırılmış konularda eksik kalmış yönler konusunda yönlendirici bilgiler sunması açısından da önemli görülmektedir. Bunlara ek olarak, ortak özellik gösteren çalışmaların benzeşen ve farklılaşan yönlerinin ortaya konulması, çalışmalara ilişkin farklı bir bakış açısı kazandırarak ileride yapılacak araştırmalara ışık tutabilecektir.

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Araştırma; geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan tarama modelinde desenlenmiştir (Karasar, 1999: 77). Çocuk edebiyatı alanındaki tezler incelenerek belirli ölçütler (yapıldığı üniversite, enstitü, kuruluş yılı, lisansüstü düzeyi, araştırmacıların cinsiyeti, danışmanların unvanları, ağırlıklı oldukları konu, yöntem, kullanılan araştırma tekniği, veri toplama araçları) açısından analiz edilmiştir. Doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada, analiz tekniklerinden içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi içerisinde yer alan frekans analizi ve yüzde ile çözümlenmeler yapılmıştır.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırma evrenini, Türkiye'de 2010 yılı sonuna kadar "çocuk edebiyatı" alanında tamamlanmış ve YÖK Dokümantasyon Merkezi'ne ulaştırılmış lisansüstü tezler oluşturmuştur. Evreni oluşturan tezlerin tamamı incelendiği için, bir başka ifadeyle "kendini örnekleyen evren" (Çilenti, 1984) çalışma evreni olarak kabul edilmiştir.

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve kuramsal bölüm oluşturulmuştur. Daha sonra “çocuk edebiyatı” ve “çocuk yazını” anahtar sözcükleri kullanılarak internet ortamında YÖK Tez Merkezi’nde ilgili tezlerin taraması yapılmıştır. Tarama sonunda alanla ilgili toplam altmış beş tez belirlenmiş, bu tezlerin künye bilgileri alınmış, yirmi üç tez dışında bütün tezlere internet ortamında YÖK Tez Merkezi’nden tam metin olarak ulaşılmıştır. İnternet ortamında sadece künye bilgileri verilen yirmi üç tez ise erişime açık olmadığından ve tez merkezinin de kapalı olmasından dolayı bu çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu nedenle araştırma kırk iki tez ile sınırlandırılmıştır.

## Verilerin Çözülmesi

Tarama modelinde desenlenen ve doküman incelemesi tekniğinden yararlanılan bu çalışmada elde edilen veriler, *tezlerin yapıldığı üniversite, enstitü, kuruluş yılları, lisansüstü düzeyleri, araştırmacıların cinsiyeti, danışmanların unvanları, ağırlıklı oldukları konular, kullanılan araştırma teknikleri ve veri toplama araçları* açısından frekans ve yüzdelerle yorumlanmıştır.

## Bulgular ve Yorumlar

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları aşağıdaki başlıklar altında tek tek ele alınmaktadır.

### **Çocuk Edebiyatı Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yapıldıkları Üniversitelere Göre Dağılımı**

Çocuk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü tezlerin yapıldıkları üniversitelere ilişkin bulgular Çizelge 1’de verilmektedir.

Çizelge 1. Çocuk Edebiyatı Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yapıldıkları Üniversitelere Göre Dağılımı

| Üniversite             | YL        | Dr       | Toplam    |
|------------------------|-----------|----------|-----------|
| İstanbul               | 5         | 1        | 6         |
| Afyon Kocatepe         | 4         | -        | 4         |
| Ankara                 | 4         | -        | 4         |
| Gazi                   | 3         | 1        | 4         |
| Çanakkale Onsekiz Mart | 3         | -        | 3         |
| Dokuz Eylül            | 2         | 1        | 3         |
| Abant İzzet Baysal     | 2         | -        | 2         |
| Hacettepe              | 2         | -        | 2         |
| Ondokuz Mayıs          | 2         | -        | 2         |
| Sakarya                | 2         | -        | 2         |
| Selçuk                 | 2         | -        | 2         |
| Yüzüncü Yıl            | 2         | -        | 2         |
| Atatürk                | 1         | -        | 1         |
| Boğaziçi               | 1         | -        | 1         |
| Erciyes                | 1         | -        | 1         |
| Erzincan               | 1         | -        | 1         |
| Gaziosmanpaşa          | 1         | -        | 1         |
| Pamukkale              | 1         | -        | 1         |
| <b>TOPLAM</b>          | <b>39</b> | <b>3</b> | <b>42</b> |

YL: Yüksek Lisans Dr: Doktora

Çizelge 1’e göre “İstanbul Üniversitesi”nin 6 tez ile ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bunu 4’er tez ile “Afyon Kocatepe, Ankara ve Gazi”, 3’er tez ile “Çanakkale Onsekiz Mart ve Dokuz Eylül”, 2’şer tez ile “Abant İzzet Baysal, Hacettepe, Ondokuz Mayıs, Sakarya, Selçuk ve Yüzüncü Yıl” üniversiteleri izlemektedir. “Anadolu, Atatürk, Boğaziçi, Erciyes, Erzincan, Gaziosmanpaşa ve Pamukkale” üniversitelerinde ise alanla ilgili 1’er tez hazırlandığı görülmektedir. Doktora düzeyinde yapılan araştırmalar açısından değerlendirildiğinde ise İstanbul, Gazi ve Dokuz Eylül üniversitelerinde 1’er tez

hazırladığı görülmektedir. 18 farklı üniversitede çocuk edebiyatı alanında lisansüstü düzeyde araştırma yapılmış olmasının alanın gelişimine katkı sağladığı düşünülmektedir.

### **Çocuk Edebiyatı Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yapıldıkları Enstitülere Göre Dağılımı**

Çocuk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü tezlerin yapıldıkları enstitülere ilişkin bulgular Çizelge 2'de verilmektedir.

Çizelge 2. Çocuk Edebiyatı Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yapıldıkları Enstitülere Göre Dağılımı

| <b>Enstitü</b>   | <b>YI</b> | <b>Dr</b> | <b>Toplam</b> |
|------------------|-----------|-----------|---------------|
| Sosyal Bilimler  | 31        | 1         | 32            |
| Eğitim Bilimleri | 8         | 2         | 10            |
| <b>TOPLAM</b>    | <b>39</b> | <b>3</b>  | <b>42</b>     |

Çizelge 2'de görüldüğü gibi, çocuk edebiyatı alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımına bakıldığında; doktora düzeyinde, Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde 1, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde de 2 tez hazırlandığı görülmektedir. Sosyal Bilimler Enstitüsünde 31 yüksek lisans tezi ve 1 doktora tezinin yapıldığı görülmekte iken Eğitim Bilimleri Enstitüsünde bu sayı 2 doktora tezi ile 8 yüksek lisans tezi olarak değişmektedir.

### **Çocuk Edebiyatı Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yapıldıkları Yıllara Göre Dağılımı**

Çocuk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü tezlerin yapıldıkları yıllara ilişkin bulgular Çizelge 3'de verilmektedir.

Çizelge 3. Çocuk Edebiyatı Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yapıldıkları Yıllara Göre Dağılımı

| <b>Yıl</b>    | <b>F</b>  | <b>%</b>     |
|---------------|-----------|--------------|
| 1989          | 1         | 2.38         |
| 1995          | 1         | 2.38         |
| 2000          | 1         | 2.38         |
| 2005          | 3         | 7.15         |
| 2006          | 5         | 11.9         |
| 2007          | 6         | 14.29        |
| 2008          | 5         | 11.9         |
| 2009          | 9         | 21.43        |
| 2010          | 11        | 26.19        |
| <b>TOPLAM</b> | <b>42</b> | <b>100.0</b> |

Çizelge 3'de görüldüğü gibi tezlerin yıllara göre dağılımına bakıldığında 2010'da on bir (%26,19); 2009'da dokuz (%21,43);2007' de 6 (%14,29); 2006 ve 2008'de beş (%11,9); 2005'de üç (%7,15); 1989, 1995, 2000 yıllarında ise birer (%2,38) tez tamamlanmıştır. 2010 yılı, en fazla lisansüstü tez hazırlanan yıl olmuştur. 2010'u sırasıyla 2009, 2007,2006 ve 2008, 2005, 1989, 1995, 2000 yılları izlemiştir. Özellikle de 2000'li yıllardan sonra bu çalışmaların artarak devam etmiş olması, son dönemlerde araştırmacıların çocuk edebiyatı alanındaki çalışmalara ağırlık verdiğini göstermektedir. 20.yy'ın başında henüz çocuk edebiyatı varlığından tam anlamıyla söz edilemezken 2000'li yıllardan sonra bu alandaki çalışmaların artarak devam etmesi, çocuk edebiyatı alanının seslendiği hedef kitle bakımından ayrı bir uzmanlık gerektirdiği düşüncesiyle ilişkilendirilebilir.

### **Çocuk Edebiyatı Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Lisansüstü Düzeylere Göre Dağılımı**

Çocuk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü tezlerin lisansüstü düzeylere ilişkin bulgulara Çizelge 4'te yer verilmiştir.

Çizelge 4. Çocuk Edebiyatı Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Lisansüstü Düzeylere Göre Dağılımı

| <b>Lisansüstü Eğitim Düzeyi</b> | <b>F</b>  | <b>%</b>     |
|---------------------------------|-----------|--------------|
| Yüksek Lisans                   | 39        | 92.85        |
| Doktora                         | 3         | 7.15         |
| <b>TOPLAM</b>                   | <b>42</b> | <b>100.0</b> |

Çizelge 4'te görüldüğü gibi çocuk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü tezlerin 39'u (%92,85) yüksek lisans, 3'ü (%7,15) de doktora düzeyindedir. Yüksek lisans düzeyinde hazırlanan tezler doktora düzeyinde hazırlanan tezlerin 13 katı oranındadır. Bu bulgu alanda daha çok yüksek lisans düzeyinde araştırma yapıldığını ve doktora düzeyinde çalışmalara gereksinim olduğunu göstermektedir.

#### **Çocuk Edebiyatı Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırmacıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Çocuk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü tezlerin araştırmacıların cinsiyetlerine ilişkin bulgulara Çizelge 5'te yer verilmiştir.

Çizelge 5. Çocuk Edebiyatı Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırmacıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

| Cinsiyet      | YI        | Dr       | Toplam    |
|---------------|-----------|----------|-----------|
| Kadın         | 23        | 1        | 24        |
| Erkek         | 16        | 2        | 18        |
| <b>TOPLAM</b> | <b>39</b> | <b>3</b> | <b>42</b> |

Çizelge 5'te görüldüğü gibi, çocuk edebiyatı alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin araştırmacıların cinsiyetlerine göre genel dağılımına bakıldığında, kadınların 24, erkeklerin ise 18 tez hazırladığı görülmektedir. Lisansüstü düzeyler göz önünde bulundurulduğunda ortaya çıkan dağılımda ise; kadınlar yüksek lisans düzeyinde 23, doktora düzeyinde 1; erkekler ise yüksek lisans düzeyinde 16, doktora düzeyinde 2 tez hazırlamıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak denilebilir ki, çocuk edebiyatı alanında yüksek lisans düzeyinde kadınlar, doktora düzeyinde de erkekler ağırlıklı olarak çalışmışlardır.

#### **Çocuk Edebiyatı Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Danışmanların Unvanlarına Göre Dağılımı**

Çocuk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü tezlerin danışmanların unvanlarına ilişkin bulgulara Çizelge 6' da yer verilmiştir.

Çizelge 6. Çocuk Edebiyatı Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Danışmanların Unvanlarına Göre Dağılımı

| Danışmanların Unvanları | YI        | Dr       | Toplam    |
|-------------------------|-----------|----------|-----------|
| Profesör                | 12        | 2        | 14        |
| Doçent                  | 7         | -        | 7         |
| Yardımcı Doçent         | 20        | 1        | 21        |
| <b>TOPLAM</b>           | <b>39</b> | <b>3</b> | <b>42</b> |

Çizelge 6'da görüldüğü gibi, çocuk edebiyatı alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin danışmanların unvanlarına göre genel dağılımına bakıldığında, profesörlerin 14, doçentlerin 7, yardımcı doçentlerin ise 21 tez yönettiği görülmektedir. Lisansüstü düzeyler göz önünde bulundurulduğunda ortaya çıkan dağılımda ise; profesörler yüksek lisans düzeyinde 12, doktora düzeyinde 2; doçentler yüksek lisans düzeyinde 7; yardımcı doçentler ise yüksek lisans düzeyinde 20, doktora düzeyinde 1 tez yönetmişlerdir. Doçentlerin doktora düzeyinde tez yönetmedikleri görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre, çocuk edebiyatı alanında yüksek lisans düzeyinde yardımcı doçentler, doktora düzeyinde ise profesörler ağırlıklı olarak tez çalışmalarını yönetmişlerdir.

#### **Çocuk Edebiyatı Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Ağırlıklı Oldukları Konulara Göre Dağılımı**

Çocuk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü tezlerin ağırlıklı oldukları konulara ilişkin bulgulara Çizelge 7'de yer verilmiştir.

Çizelge 7. Çocuk Edebiyatı Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Ağırlıklı Oldukları Konulara Göre Dağılımı

| Konu   | f         | %            |
|--|-----------|--------------|
| Yazar ve Yapıtları/Görüşleri Üzerine İnceleme                              | 13        | 30.95        |
| Çeviri Çocuk Edebiyatı ve Tarihsel Süreç                                   | 6         | 14.29        |
| Ders Kitaplarının Çocuk Edebiyatı Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi       | 5         | 11.9         |
| Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Çocuğa Görelilik Açısından Değerlendirilmesi  | 3         | 7.15         |
| Çocuk Edebiyatı Türlerinin Sözvarlığına ve Sözcük Öğretimine Etkisi        | 3         | 7.15         |
| Çocuk Tiyatrosu ve Sözvarlığına Etkisi                                     | 2         | 4.76         |
| Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Okuma Gelişimine Etkisi                       | 1         | 2.38         |
| Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Dinleme Gelişimine Etkisi                     | 1         | 2.38         |
| Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Arketipçi Eleştiri Kuramı'na Göre İncelenmesi | 1         | 2.38         |
| Çocukluk Felsefesi   | 1         | 2.38         |
| Çocuk Edebiyatında Şiir  | 1         | 2.38         |
| Çocuk Edebiyatında Engellilerin Temsili                                    | 1         | 2.38         |
| Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Yabancı Dil Öğretimine Etkisi                  | 1         | 2.38         |
| Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Konusal ve Sayısal Analizi                     | 1         | 2.38         |
| Çocuk Edebiyatı Ürünlerinde Eğitimbilimsel Göstergeler                     | 1         | 2.38         |
| Sosyal Bilgiler Derslerinde Çocuk Edebiyatı Ürünlerinden Yararlanma        | 1         | 2.38         |
| <b>TOPLAM</b>  | <b>42</b> | <b>100.0</b> |

Çocuk edebiyatı alanında hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin konulara göre dağılımından elde edilen bulgular Çizelge 7'de görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, alanla ilgili yapılan tezlerden 13'ü (%30,95) "çocuk edebiyatı yazarları ve yapıtları/görüşleri üzerine incelemeler", 6' sısı (%14,29) "çeviri çocuk edebiyatı ve tarihsel süreci", 5'i (%11,9) "ders kitaplarının çocuk edebiyatı ölçütlerine göre değerlendirilmesi", 3'er (%7,15) tanesi "çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğa görelilik açısından değerlendirilmesi" ile "çocuk edebiyatı türlerinin sözvarlığına ve sözcük öğretimine etkisi", 2'si (%4,76) de "çocuk tiyatrosu ve sözvarlığına etkisi" konularında yapılmıştır. "Çocuk edebiyatı yapıtlarının okuma gelişimine etkisi", "çocuk edebiyatı yapıtlarının dinleme gelişimine etkisi", "çocuk edebiyatı yapıtlarının Arketipçi Eleştiri Kuramı'na göre incelenmesi", "çocukluk felsefesi", "çocuk edebiyatında şiir", "çocuk edebiyatında engellilerin temsili", "çocuk edebiyatı ürünlerinin yabancı dil öğretimine etkisi", "çocuk edebiyatı ürünlerinin konusal ve sayısal analizi", "çocuk edebiyatı ürünlerinde eğitimbilimsel göstergeler" ve "sosyal bilgiler derslerinde çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanma" konularında ise 1'er (%2,8) tez hazırlanmış görülmüştür.

### **Çocuk Edebiyatı Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemlerine İlişkin Bulgular**

Çocuk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yöntemlerine ilişkin bulgulara Çizelge 8'de yer verilmiştir.

Çizelge 8. Çocuk Edebiyatı Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Araştırma Yöntemleri

| Yöntem                          | f         | %            |
|---------------------------------|-----------|--------------|
| <b>Nitel</b>                    | <b>39</b> | <b>92.85</b> |
| Doküman İncelemesi              | 25        | 59.52        |
| Tarama Modeli                   | 9         | 21.42        |
| Alan Araştırması                | 2         | 4.77         |
| Betimsel Yöntem & Görüşme       | 1         | 2.38         |
| İçerik Çözümlemesi              | 1         | 2.38         |
| Tarihsel Yöntem                 | 1         | 2.38         |
| <b>Nicel</b>                    | <b>3</b>  | <b>7.15</b>  |
| Kontrol Gruplu Ön Test-Son Test | 2         | 4.77         |
| Kontrol Gruplu Son Test         | 1         | 2.38         |
| <b>TOPLAM</b>                   | <b>42</b> | <b>100.0</b> |

Çizelge 8'de görüldüğü gibi, çocuk edebiyatı alanında hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin 39'unda (%92,85) nitel araştırma; 3'ünde (%7,15) ise nicel araştırma yaklaşımlarını benimseyen yöntemler kullanılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımlarını benimseyen tezlerin 25'ini (%59,52) doküman

incelemesi, 9'unu (%21.42) tarama, 2'sini (%4,77) alan araştırmasına dayalı çalışmalar oluşturmaktadır. Betimsel yöntem ve görüşme, içerik çözümlemesi ve tarihsel yöntemin ise 1'er (%2,38) defa kullanıldığı görülmüştür. Nicel araştırma yaklaşımlarını benimseyen tezlerin 2'si (%4,77) kontrol gruplu ön test-son test, 1'i (%2,38) de kontrol gruplu son teste dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak, çocuk edebiyatı alanında hazırlanan tezlerde çoğunlukla nitel yaklaşımların özellikle de doküman incelemesine dayalı çalışmaların benimsendiği görülmektedir. Bu durum alanda daha çok yazar ve yapıtlarının incelenmesine yönelik çalışmaların tercih edilmesiyle ilişkili olabilir.

### **Çocuk Edebiyatı Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçlarına İlişkin Bulgular**

Çocuk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bulgulara Çizelge 9'da yer verilmiştir.

Çizelge 9. Çocuk Edebiyatı Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerde Kullanılan Veri Toplama Araçları

| Veri Toplama Araçları | f         | %            |
|-----------------------|-----------|--------------|
| Doküman İnceleme      | 24        | 57.14        |
| Kaynak Tarama         | 11        | 26.19        |
| Anket                 | 3         | 7.15         |
| Belgesel Tarama       | 2         | 4.76         |
| Başarı Testi          | 1         | 2.38         |
| Bilgi Formu           | 1         | 2.38         |
| <b>TOPLAM</b>         | <b>42</b> | <b>100.0</b> |

Çizelge 9'da görüldüğü gibi, çocuk edebiyatı alanında hazırlanan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları arasında ilk sırada 24 (%57,14) tez ile doküman inceleme gelmektedir. Doküman incelemeyi sırasıyla; 11 (%26,19) tez ile kaynak tarama, 3 (%7,15) tez ile anketler, 2 (%4,76) tez ile belgesel tarama, 1'er (%2,8) tez ile de başarı testleri ve bilgi formları izlemektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Çocuk eğitimi ve öğretimi, geleceğini teminat altına almak isteyen bütün uluslar için önemini ve güncelliğini her zaman korumaktadır. Son yıllarda ülkemizde de çocuk eğitimi üzerine bir hayli araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Karakuş, 2006; Aslan, 2007; Özbay ve Tayşi, 2011). Bu araştırmalar dilin, edebiyatın, çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuğun eğitim-öğretiminde ve kişilik gelişiminde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir (Dellal, 2007). Çocuk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelendiği bu araştırmada elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara bağlı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmaktadır.

Çocuk edebiyatı alanında yapılmış tezlerin üniversitelere göre dağılımına bakıldığında İstanbul, Afyon Kocatepe, Ankara ve Gazi Üniversitelerinin ilk sıralarda yer aldığı, tezlerin yapıldıkları enstitülere göre dağılımına bakıldığında ise "Sosyal Bilimler Enstitüleri"nde, "Eğitim Bilimleri Enstitüleri"nden sayıca daha fazla tez hazırlandığı görülmektedir. 2010 yılı alana katkı açısından en verimli yıl olmuş ve bu dönemde alanla ilgili 11 lisansüstü tez çalışması tamamlanmıştır.

Çocuk edebiyatı alanında hazırlanmış lisansüstü tezlerin büyük çoğunluğu yüksek lisans düzeyindedir. Yüksek lisans düzeyinde hazırlanan tezlerin sayısı doktora düzeyinde hazırlanan tezlerin sayısının on üç katıdır. Bu da alanda yüksek lisans düzeyinde araştırma yapma eğiliminin daha fazla olduğunu göstermektedir.

Çocuk edebiyatı alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin araştırmacıların cinsiyetlerine göre genel dağılımına bakıldığında, yüksek lisans düzeyinde bayanların, doktora düzeyinde ise erkeklerin ağırlıklı olarak çalıştıkları görülmektedir. Tezleri yöneten danışmanların unvanlarına göre yapılan inceleme de ise, alanla ilgili en çok yardımcı doçentlerin tez yönettiği, bunu profesörler ve doçentlerin izlediği görülmektedir.

Çocuk edebiyatı alanında yapılmış olan lisansüstü tezler işledikleri konular açısından daha çok alanla ilgili yazar ve yapıtlarını içeren dokümanlar üzerine incelemelerin yapıldığı çalışmalar üzerine yoğunlaşmaktadır. Ders kitaplarının çocuk edebiyatı ölçütlerine göre değerlendirilmesi ile çeviri çocuk edebiyatı ve tarihçesi de üzerinde sıklıkla durulan diğer konulardır. 2010 yılı sonuna kadar hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin büyük bir kısmını nitel araştırma yaklaşımlarını benimseyen yöntemler oluşturmaktadır. Bunu nicel araştırma yaklaşımları izlemektedir. Nitel araştırma yaklaşımlarını



benimseyen tezlerin büyük çoğunluğunu ise doküman incelemesine dayalı çalışmaların oluşturduğu görülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıda önerilere yer verilmektedir;

Çocuk edebiyatı alanında yapılmış olan lisansüstü tez çalışmalarına bütün üniversitelerde ağırlık verilmelidir.

Çocuk edebiyatı alanında doktora düzeyindeki lisansüstü çalışmaların sayısı artırılmalıdır.

Çocuk edebiyatı alanında hazırlanan tezlerin büyük çoğunluğunu doküman incelemesine dayalı çalışmalar oluşturmaktadır. Yapılacak çalışmalarda kullanılacak araştırma yaklaşımlarında çeşitliliğe gidilmelidir.

Çocuk edebiyatı alanında hazırlanan tezlerde genellikle var olan durumun ortaya konması amaçlanmıştır. Bir yöntemin, tekniğinin, kuramın, yaklaşımın uygulanabilirliğine ve etkililiğinin sınanmasına yönelik deneysel çalışmaların alana getireceği katkı göz önüne alınarak yapılacak araştırmalarda deneysel çalışmalara da ağırlık verilmelidir.

Çocuk edebiyatı alanında hazırlanan tezlerin konu dağılımlarına bakıldığında daha çok alanla ilgili yazar ve yapıtların incelenmesine yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu durum çalışmaları tekdüze kılmaktadır. Yapılacak çalışmalarda konu çeşitliliğine gidilmeli, çocuk edebiyatında engellilerin temsili, şiddet vb. gibi çocuğun gerçek yaşamda da karşı karşıya gelebileceği güncel konular üzerine araştırmalar yapılmalıdır.

#### KAYNAKÇA

- Aksan, Doğan (1990) *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Aslan, Canan (2007) "Yaşam Gerçekliğinin Çocuklara İletilmesi Bakımından '100 Temel Eser'deki Öyküler Üzerine Bir İnceleme". 4. *Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi*. İstanbul Üniversitesi.
- Çilenti, Kamuran (1984) *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Dellal, Mehmet (2007) *Çocuk Edebiyatında Öykü Türünün Çocuğun Kavram Gelişimine Etkileri Üzerine Bir Araştırma (Gülten Dayıoğlu Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilidüzgün, Selahattin (2003) *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Girmen P., Kaya M.F. ve Bayrak E. (2010) "Türkçe Eğitimi Alanında Yaşanan Sorunların Lisansüstü Tezlere Dayalı Olarak Belirlenmesi", 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Fırat Üniversitesi, Elazığ, 133-138.
- Karakuş, Işıl Şerife (2006) *Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, Niyazi (1999) *Bilimsel Araştırma Yöntemi-Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kolaç, Emine (2008) İlk Okuma Yazma Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi. VII. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, 1.  
[Çevrimiçi]: [http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/emine\\_kolac\\_lisansustu\\_calismalar.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/emine_kolac_lisansustu_calismalar.pdf) adresinden 13 Haziran 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Özbay, M. ve E. Tayşi (2011) "Dede Korkut Hikâyeleri'nin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından Önemi". *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1, 21-31.
- Sever, Sedat (2003) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Yalçın, A. ve G. Aytaş (2002) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Vardar, Berke (1980) *Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.

# ÖMER SEYFETTİN ÖYKÜLERİNİN ÇOCUĞA GÖRELİK İLKESİNE GÖRE İNCELENMESİ VE BU ÖYKÜLERDEKİ ÖTEKİLEŞTİRME VE ŞİDDET ÖGELERİNE BAKIŞ

Öğr. Gör. Gülsüm CENGİZ

Şair, Yazar

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü

## Özet

Çocuğa sunulan kitabın, dil, anlatım ve içerik yönünden yazınsal değer taşıması ve çocuğa görelilik ilkesine uygun olması en temel iki koşuldur. Ne var ki ülkemizde çocuklar için kitap yayımlayan yayıncıların bazıları, yazınsal düzey ve çocuğa görelilik ilkesini gözetmek yerine, tecimsel kaygılarla kitap yayımlamaktadırlar. Ömer Seyfettin'in öyküleri, sanatçının hem ülkemizin önemli yazarlarından biri olması hem de yapıtlarının telif muafiyetine girmesi nedeniyle birçok yayıncı tarafından yayımlanmaktadır. Yıllardır çocukluk anıları, kahramanı çocuk olan ya da çocukların okuyabileceği, "okuması gerektiği" düşünülen öyküleri, çocuklar için hazırlanan ders kitaplarında ve ünite dergilerinde yer almaktadır. "Yalnız Efe" adlı uzun öyküsü de Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı 100 Temel Eser listesinde yer almaktadır. Yakın zamana kadar 9 yaş ve üstü çocuklar için hazırlanan yayınlarda yer alan bu öyküler, günümüzde ilköğretim 1. sınıf öğrencileri için de kısaltılarak resimlenerek dizi kitaplar halinde yayımlanmaktadır. Ömer Seyfettin'in bu öykülerinde; kendi kolunu kesen adamlara, kafası kesildiği halde başını vermeyen şehitlere, üzerine bağladığı bombalarla "düşman" karargâhına gidip kendini patlatan çocuklara, suçluluk duygusuyla dolu hüzünlü çocukluk anılarına ve Türk ırkının üstünlüğünü ortaya koyan anlatılara rastlıyoruz.

Çocuğun alımlamasına sunulan bir sanat yapıtında şiddetin ve ayrımcı düşüncelerin olumlanmasının; iyi-kötü, doğru-yanlış vb. kavramların çocuğu tek yönlü koşullayacak biçimde işlenmesinin; gelişme çağındaki çocuğun ruh sağlığını ve kimlik gelişimini olumsuz etkileyerek çocuğun çevreyle ve insanlarla empati kurması ve uyum sağlaması açısından olumsuz etkilerinin olduğu bilinen bir gerçektir.

Bu çalışmada; MEB'in ve özel yayıncıların ilköğretim öğrencileri için hazırladığı kitaplarda yer alan Ömer Seyfettin öykülerinden bazıları, çözümlemeci olarak incelenip çocuğa görelilik ilkesine göre değerlendirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ömer Seyfettin, çocuğa görelilik, şiddet, ötekileştirme.

## Abstract

The book given to a child should have a literary value in terms of language, exposition and content and conform to the principle of being appropriate for children. However, some of the publishers of children's books in our country publish books with commercial considerations instead of considering literary level and the principle of child-appropriateness. Ömer Seyfettin's stories are published by many publishers both because he is one of the important authors of our country and because his works are free of copyright. His childhood memories, his stories where children are the main characters or which are thought to be readable or "must read" material for children have been included for years in coursebooks for children and in single-unit children's periodicals. His long story called 'Yalnız Efe' is also included in the list of 100 Essential literary Works list prepared by the Ministry of Education. These stories, which until recently were included in publications aimed at children aged 9 or older, are nowadays being published as series of books after being abridged and illustrated. In these stories by Ömer Seyfettin, we encounter men who cut their own arm, martyrs who do not give up their heads even though they have been decapitated, children who go to the 'enemy' encampment with bombs tied around their bodies and blow themselves up, sad childhood memories full of the emotion of guilt and narratives which demonstrate the superiority of the Turkish race.

It is a well-known fact that the affirmation of violence and discriminatory ideas, the handling of concepts like good-bad, right-wrong etc. in such a way as to condition the child in a one-sided manner has a negative effect on the child's ability to empathise with and adapt to the environment and people around him due to its negatively affecting his psychological health and identity development.

In this study, some of the stories by Ömer Seyfettin which appear in books prepared by the Ministry of Education and by private publishers for Primary Education students will be examined analytically and evaluated in terms of the child-appropriateness principle.

Key Words: Ömer Seyfettin, child-appropriateness, violence, othering.

## Giriş

Edebiyat bir anlatı sanatıdır. Sanatın eğitim sürecinde vazgeçilmez bir yeri vardır. Sanat yapıtları çocuğa, çevresinde olup bitenleri duyularıyla algılayabilme ve düşünme yetisi kazandırır ve bütün sanat yapıtları gibi edebiyat yapıtlarının da alımlayıcının üzerinde yoğun, derin bir etkisi vardır. Edebiyat yapıtları, çocuklara ve gençlere; yaşamı tanıma, anlama ve yaşama hazırlanma konusunda zengin deneyler sunarlar. Ancak, çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin, araştırmalar sonucunda belirlenmiş değerlendirme ölçütlerine uygun olması gerekir. En temel ölçütler, çocuklara ya da gençlere sunulan kitapların dil, anlatım ve içerik yönünden yazınsal değer taşıması ve çocuğa görelilik ilkesine uygun olmasıdır. Ne var ki ülkemizde çocuklar için kitap yayımlayan yayıncıların bazıları, yazınsal düzey ve çocuğa görelilik ilkesini gözetmek yerine, tecimsel ya da ideolojik kaygılarla kitap yayımlamaktadırlar. Yayın listelerini oluşturulurken, tanınmış olmasına karşın telif ücreti ödemek zorunda kalmayacakları yazarların yapıtlarını seçmektedirler. Ömer Seyfettin bu yazarların başında gelmektedir.

Ömer Seyfettin'in özellikle çocuklar ve gençler tarafından okunan, okutulan öyküleri; 1975 yılında yapılan Çocuk Yayınları Kurultayı'nda ve günümüze dek alanın uzmanları, yazarlar, bilim insanları ve eğitimciler tarafından düzenlenen çalıştay, sempozyum, bilimsel yazı vb. ortamlarda tartışılıp üzerinde ortaklaşılan ölçütlere göre değerlendirilecektir.

## Ömer Seyfettin ve Yazınsal Yaşamı

Ömer Seyfettin, Milli Edebiyat Akımı'nın önemli kalemlerinden biridir. Meşrutiyet'in ilanından sonra esen özgürlük ve ulusçuluk rüzgârı, onu önemli ölçüde etkilemiştir. Özellikle dilde yenileşme ve Türkçenin kullanımı yönünde önemli ve ısrarlı çabaları olmuştur. *"Ne ki çağdaşı yazarlarda çoklukla rastlanan doğrudan politikaya karışmak, parti kadrolarında görev almak gibi tutkulara kapılmadı. Yazarlığı etkinlik kazanınca, daha çok yazarak görevini yerine getirmeye çalıştı."* (Kurdakul, 2002: 42).

*"Ömer Seyfettin'in, "Milli Edebiyat" akımının düşünsel yönü açısından ilk önemli eylemi, Genç Kalemler'de (11 Nisan 1911) imzasız olarak yayımlanan –Ali Canip'in isteği üzerine hazırlayıp gönderdiği- "Yeni Lisan" adlı yazısıdır. Bu yazıda, XIX. yüzyılın ikinci yarısında başlayan Türkçenin kendini ispat etme savaşının kazandırdığı olanakları bilen bir kafanın güvenci vardır. Gelenekçilerin korumaya çalıştığı Osmanlılık bilinci karşısında Türkçeyi, ulus olma aşamasının siyasal ve toplumsal olgusu sayar ve başlattığı hareketi toplumun en yeni güçlerine, gençlere mal etmeye çalışır"* (Kurdakul, 2002: 42).

Ömer Seyfettin'in yaşamı ve düşünce dünyasıyla, yazınsal yapıtları arasında büyük bir koşutluk vardır. İlk gençlik döneminde askeri okulda eğitim görür; Harp Okulu'nu bitirdikten sonra İzmir Redif Tümeni'ne bağlı olarak Kuşadası'ndaki Redif Taburu'na, daha sonra da Jandarma Okulu din dersi öğretmenliğine atanır. Bir süre askerlikten ayrılan Ömer Seyfettin, 1912'de başlayan Balkan Savaşı sırasında yeniden askerliğe döner; bağımsızlık savaşı veren Sırp ve Yunanlılara karşı yürütülen savaflara katılır. Yanya Kalesi'nin savunulması sırasında Kanlıtepe'de tutsak düşer ve tutsaklığı bir yıl sürer. İstanbul'a döndükten sonra da Kabataş Sultanisi'nde edebiyat öğretmenliği yaparak ve yazmaya ağırlık vererek yaşamını sürdürür.

Ömer Seyfettin, ilk döneminden başlayarak edebiyatı bir eylem alanı görür; toplumsal yaşamda gördüğü çelişkileri, aksaklıkları ve toplumun gelişmesi için önemli gördüğü konuları öykülerinde işlemeye başlar. Öykülerinin konuları, dayandıkları kaynaklar açısından büyük bir çeşitlilik gösterir. Ömer Seyfettin, öykülerinde kendi yaşamışlıklarının, toplumsal yaşama ve insanların yaşamına ilişkin gözlemlerinin yanı sıra, halk edebiyatının önemli zenginlikleri olan destan, söylence, fıkra vb. folklorik öğelerden de yararlanır. Kahramanı çocuk olan "Falaka", "And", "Kaşağı", "İlk Cinayet", "İlk Namaz" vb. öykülerinin, çocukluk anılarına dayanarak yazıldığı düşünülmektedir: Balkanlardaki yaşamının, savaş ve tutsaklık döneminin izleri; ulusçuluk, özgürlük ve savaş temalarının ağır bastığı "Bomba", "Beyaz Lale", "Hürriyet Bayrakları", "Nakarat", "Tuhaf Bir Zulüm" vb. öykülerinde görülür. Daha sonra 1. Dünya Savaşı'nın çeşitli cephelerinde geçen savaş konulu öyküler de yazar. Çanakkale Savaşı'nda geçen "Bir Çocuk: Aleko" bunlardan biridir. Peçevi, Naima, Hammer gibi tarihçilerin yapıtlarındaki olay ve kişilerden esinlenerek Türk destan ve söylencelerindeki kişi ve olayları öykülerine taşır; "Başını Vermeyen Şehit", "Pembe İncili Kaftan", "Diyet", "Forsa", "Ferman", "Kızıl Elma", "Nadan" bu öykülerinden bazılarıdır.

Büyük çoğunluğu yetişkinlere yönelik olan öykülerinin bazılarını gençler için yazmıştır. Çünkü ulusçuluk ve Türklük ülküsünün zafere ulaşması için gençlerin sorumluluk üstlenmesi gerektiğini düşünmektedir. Ömer Seyfettin, bu düşüncesini bir yazısında şöyle ifade eder: *"Ey gençler... Ey,*

bugün eski devirden kalma mekteplerin dar dershanelerindeki kuru sıralar üzerinde müstakbeli kazanmak için çalışan gençler; sizi bekleyen vazifeler pek ağırdır. Siz bütün dünyaca siyasi ve içtimai mevcudiyeti silinmek istenen bir milleti kurtaracaksınız...

... Uyanınız, galebe için düşmanlarımızı tanımak lazımdır ve bilinir ki bu sırada muharebeyi ordular yaparsa da muzafferiyeti asla kazanamaz. İskodra'dan Bağdat'a kadar bu kıt'ayı, bu Osmanlı memleketini işgal eden Turani ailesi, Türkler ancak kuvvetli ve ciddi bir terakki ile hakimiyetlerini, mevcudiyetlerini muhafaza edebilirler..." (Kurdakul, 2002: 42).

Bu düşüncelerin ışığında; manevi ve milli kaygılarla ulusçuluğu, Türklük ve Müslümanlığı yücelten öyküler yazar. Öykülerinden bazıları, ilköğretimden başlayarak ders kitaplarında ve ünite dergilerinde yer alır. Bu öyküler, yazıldığı dönemden başlayarak çocuk ve gençlik edebiyatı içinde değerlendirilir.

"19. Yüzyılın sonları ve 20. Yüzyılın başlarında özellikle Ahmet Rasim, Ahmet Mithat, Ziya Gökalp, Ömer Seyfettin, Tevfik Fikret, Ali Ekrem Bolayır, İbrahim Alaattin Gövsa, Ali Ulvi Elöve ve Aka Gündüz'ü çocuk edebiyatı yazarlarımız arasında sayabiliriz. Özellikle milli edebiyat döneminde, çocuklarda dil bilincini geliştirmek, yeni nesilleri milli ve manevi değerler konusunda eğitmek amacıyla başta Ziya Gökalp olmak üzere Ömer Seyfettin ve diğer milli edebiyat sanatçıları çocuklara yönelik birçok eser kaleme alarak, çocuk edebiyatımızın gelişmesinde katkıda bulundular" (Yalçın ve Aytaş, 2003: 32).

### **Ömer Seyfettin'in Öykülerindeki Milliyetçilik, Ötekileştirme ve Ayrımcılık**

Milli Edebiyat Akımı'nın önde gelen yazarlarından olan Ömer Seyfettin'in yazdığı bu öykülerin; dönemin politik ortamına uygun olarak ulusalcılığın öne çıkarılması amacıyla yazılmış öyküler olduğu bilinmektedir. Birçoğunun yetişkinler için yazıldığını bildiğimiz bu öykülerde şiddet öğeleri, dinsel iletiler, ayrımcılık içeren anlatımlar ve hatta bazılarında çocuğun yaş ve anlama düzeyini aşan cinsel anlatılar yer almaktadır. Bu konuya geçmeden önce ötekileştirme ve ayrımcılık uygulamalarında etken olan kavramlara kısaca bir göz atalım:

**Milliyetçilik, Ulusçuluk** ya da **Nasyonalizm**; kendilerini birleştiren dil, tarih veya kültür bağlarından bir üstyapı oluşturabilmiş sosyal birikimlerin adı olan **millet** veya **ulus** olarak tanımlanan bir topluluğun, yaşama ve ilerleme ülküsünün, toplumların ve insanlığın gelişmesini sağladığına inanan görüştür.

**Ötekileştirme ve Ayrımcılık**, bir kişiye ya da gruba, belli özelliklerinden dolayı önyargılı davranmaya denir. Bu davranış, pozitif ya da negatif yönde olabilir. Ancak, ayrımcılık dendiğinde genellikle negatif anlam anlaşılır. Ayrımcılık bir siyasî, dinî tercihi benimseyenlere, cinsiyet özelliklerine ya da bir ırka hatta yaşa karşı olabilir. "İnsanlar yaşamlarının belirli dilimlerinde çok farklı gruplar içinde yaşar. Gruplar arası ilişkilerin bizim için önemli yanı, hangi gruba mensup olduğumuz ya da hangi gruba asli olarak kendimizi ait hissettiğimizdir. (...) İçinde bulunduğumuz bu büyük gruplara "iç grup" denmektedir. İçinde bulunduğumuzu düşündüğümüz bu iç gruplara duygusal ve zihinsel bir bağlılığımız vardır. Bizi dışında bırakan, bizim dışımızda olduğunu düşündüğümüz bütün büyük gruplar bizim için "dış grup"tur. Dış gruplara bazen açık bir düşmanlık, bazen de belli belirsiz bir karşıtlık duyarız. Mensubu olduğumuz büyük iç gruba şu ya da bu nedenle, gerçek ya da hayali bir tehdit algısı içindeyse, yakın temas içinde bulunduğumuz dış grubu ya da grupları "ötekileştirme" eğilimi içinde olabiliriz. Ötekileştirdiğimiz grup üyeleri "bizden olmayanlardır". ... İç grubun üyelerine kişisel özellikleri ne olurlarsa olsun, sevgi ve saygı ile yaklaşmak, kendimizi bu gruplarla özdeş tutmak ve bireysel yaşamımızı sürdürürken bu grup içinde oluşmuş ahlaki değerlere ve sosyal normlara başvurmak gibi alışkanlıklarımız vardır. Dış gruplara karşı ise düşmanca bir tutum içinde olabilir, önyargıları ve kalıp düşünceleri ve tek tipleştirme içeren bir yaklaşım içine girebiliriz. Kuşkusuz güncel yaşamımızdaki bu davranışlarımız, içinde yaşadığımız toplumsal yapının biçimlendirdiği değer yargıları ve ideolojik tercihlerimizden kaynaklanmaktadır" (Güleç, 2009).

Çocuğun farklılıkların ayırımına varıp önyargılarla tanışması, erken çocukluk döneminde, en yakın çevresi olan ailede başlar. Önyargıların köruklediği ötekileştirme ve ayrımcılık, yakın çevre olan sokak, okul ve yaygın iletişim araçlarının etkisiyle güçlenir. Çocukların ve gençlerin kimlik ve kişiliklerinin belirlenmesinde önemli etkenlerden biri de çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarıdır. Burada değerlendirme ölçütlerindeki ilgili bölümü anımsayalım:

Yaşamı tanıma, anlama ve düşüncelerini oluşturma aşamasında olan çocuklara ve gençlere sunulacak yapıtlar, "Toplumun değişen değer yargılarını kapsayan; insanı, zayıf ya da güçlü yönleriyle, çelişkileriyle yansıtan ve olduğu gibi gösteren; barış ve demokrasi kültürünü geliştirmeye yönelik olan; cinsiyet ayrımcılığına yer vermeyen; din, dil ve ırk üstünlüğü,

**bağnazlık, kadercilik gibi önyargıları işlemeyen, aklın ve bilimin üstünlüğünü sezdiren; farklılıklara saygı duygusunu geliştiren” nitelikte olmalıdır.**

Ömer Seyfettin'in özellikle Balkan Savaşı ve 1. Dünya Savaşı sırasında yazdığı öykülerin irdelenmesi sonucunda; Türklüğün ve Müslümanlığın aşırı yüceltiildiği, farklı uluslardan ve inanç gruplarından olanların olumsuz karakterler olarak betimlendiği bulgulanmıştır. Öte yandan önyargıların, ayrımcı davranışların, iki taraflı sergilendiği anlatılara da rastlanmaktadır. Bu öykülerdeki milliyetçi, ayrımcı ve ötekileştirme içeren öğeleri, öykülerden alıntılarla irdelemeye çalışacağız.

**Aleko Adlı Bir Çocuk:** Çanakkale Savaşı sırasında Gelibolu yöresinde geçtiği anlaşılan bu öyküde, kimsesiz bir çocuk olan Ali'nin yaşadıkları anlatılır. "Altı aydır Gelibolu'da, bir Rum fırıncının yanında çalışıyordu. Birkaç gün evvel hükümet, *"muharebe olacak" diye ustasını diğer Hıristiyanlarla Anadolu'ya geçirmişti.*" Yalnız kalan Ali ne yapacağını düşünürken bulunduğu yere yaklaşan Rumları görür. *"Küçük Ali, hiç kımıldamadan onların yaklaşmalarına baktı. Bunlar şüphesiz geriye gönderilen bir köy halkı idi. Kendi köyünde komşu Rumların arasında büyüdüğü için çok iyi Rumca bilirdi. "Bunların arasına katılıp Malkara'ya kadar gidemez miyim?" diye düşündü. Fakat onlar, yanlarında Türk istemezler, Türk'e ekmek değil, bir damla su bile vermezlerdi."*

*"Yarımadanın birçok köylerinde Türklerle Rumlar kıyafetlerinden ayırt edilemezdi. Lisanları, dinleri, âdetleri birleştiremeyen asırlar Boğazın bu tarafında esvapları birleştirmişti."* ifadesinden, yüzyıllardır bir arada yaşayan iki halkın dil, din ve adet olarak birleşemediğinin, aynılaşmadığının vurgulanması; azınlığın egemen olan halka tabi olması, onunla aynılaşması isteği sezilmektedir.

Ali Rum olduğunu söyleyerek kafileye katılır. Papaz, Aleko olarak bildiği çocuğu kiliseye alır. Yemekte ona şarap içmesini söyler. *"Ali durakladı. Eline aldığı bardağın içindeki siyah suya baktı. Köydeki hocanın Ramazan vaazlarında: "Bir damlası haramdır. İçen imansız gider." dediğini hatırladı. Ama... Hayır, o keyif için, günah için mi içecekti! Zorla... İçmese bunların arasında barınabilir miydi?" "Her sabah kilisede Türklerin perişan olması için dua edilirdi. Bütün iki köy halkının ihtiyar, genç, her sabah bu duaları candan, gönülden tekrarlayışları, sanki Ali'yi derin bir uykudan uyandırıyor. Köydeki hocanın "Hıristiyanlar da Allah'ın kuludur, onlara fenalık etmek, Müslümanlara fenalık etmekten daha günahlıdır." diye vaaz ettiğini hatırlıyor, "Acaba yanlış mı aklımda kaldı?" şüphesine düşüyordu."*

Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü gibi öyküde, iyi-kötü kavramları yazarın, kendisini ait hissettiği tarafı yüceltme düşüncelerine bağlı olarak kullanılmıştır. Papaz kötüdür, imam iyi. Rumlar kötüdür, Türkleri kesmeyi düşünürler; *"Demek kıştan sonra dünyada bir Türk bırakmayacaklar, hepsini keseceklerdi. Türklerin bundan haberleri yoktu."* Buna karşın Türkler iyidir; *"... geçen askerlerin zabıtları yolda papaza rast gelirlerse muhabbetle selam veriyorlar: "Nasılsın papaz efendi?" diye hatırını soruyorlardı."*

Ali Rumları korkak olarak nitelerken, öyküdeki papaz da kendi ulusunu yüceltmektedir sürekli. İngiliz komutanına yazdığı mektupta Aleko olarak tanıdığı Ali'yi, *"İngiliz Generaline takdim ediyor: "Bu öksüz Rum çocuğu bizim tarafımızdan yetiştirilmiştir. Her türlü fedakârlığı, hizmeti yapmak için hazırdır. Kendisine emniyet ediniz. Türkçeyi de gayet iyi bilir. Her ne isterseniz yapar. Size Rum kahramanlığının nasıl nihayetsiz bir hamiyet olduğunu gösterir." tavsiyesinde bulunuyordu."*

Öyküde savaş, savaşa katılma sevinç duyulacak, mutlu olunacak bir olay olarak anlatılır. Ali papazın verdiği mektubu Türk kumandanına götürür, onlar da onu kimliğini belirtmeden haber taşıması için İngilizlerin siperlerine gönderirler. *"Küçük Ali gülüyor, seviniyordu. Siperlerin içinden yürüdükçe kalbinin sevinçle çarptığını, tatlı bir hararetin yüzünden göğsüne indiğini duyar gibi oluyordu."*

Aşağıdaki anlatımlardaysa; Türklerin savaşa isteyerek giden kahraman kişiler olduğu anlatılırken farklı olanın kötü, korkak olduğu vurgulanmaktadır. Türk siperlerindeki askerler şöyle anlatılır: *"Bugün muharebe olmuyordu. Geri hatları geçti. En ileri hatta erişti. Siperin içinde birkaç nefer ayakta ileriye bakıyor, öbürleri aşağı oturmuş konuşuyorlar, gülüşüyorlar, türkü söylüyorlar, kabak çalıyorlardı. Sanki buraları bir düşün yeriydi..."*

*İngilizler, "Onu bir yeraltı yolunda geri götürdüler. Buraları tıpkı bizim tarafa benziyordu. Yalnız insanları ayırıyordu. Hepsini sarı, uzun boylu, zayıftı. Hiçbirisi gülmüyor, herkes surat asmış, bir şeye dargın gibi duruyordu."*

**Pembe İncili Kaftan:** Varlıklı bir adam olmasına karşın, gururlu ve dürüst bir kişi olan Muhsin Çelebi'nin Akkoyunlu hükümdarı Şah İsmail'e elçi olarak gönderilmesinin, Şah'ın aşağılanmasına boyun eğmemek için son derece pahalı pembe incili kaftanını yere serip üstüne oturmasının öyküsünü anlatır. Bu öyküde belirgin bir savaş yanlılığı göze çarpmaktadır. Bölgesindeki insanlara zulmeden



Şah İsmail'e karşı Osmanlı padişah'ı Bayezid-i Veli'nin savaş açmamasını, onun kitap okumayı, şiiri önemseyen barışçı kişiliğini eleştiren ifadeler yer almaktadır: “Şehzadelliğini ata binmekten, cirit oynamaktan, silah kullanmaktan ziyade, kitapla geçiren Bayezid-i Veli'nin tabiatı son derece halimdi. Yalnız şiiri, hikmeti, tasavvufu sever; muharebeden, mücadeleden nefret ederdi. Vezirler, sevgili padişahlarının sükûnunu bozmamayı en büyük vazifeleri sanırlardı.”

“Cenk istemeyen padişah, Ankara'ya, Yahya Paşa kumandasında bir ordu göndermekten başka bir şey yapmadı.”

Muhsin Çelebi'nin Şah İsmail'le karşılaşmasının anlatıldığı bölümde de Osmanlıyı ve Türklüğü yücelten, “öteki”ni küçümseyen ifadeler yer almaktadır. “Muhsin Çelebi, geniş somaki kemerli açık kapıdan serbest adımlarla girdi. Yürüdü. Başu her vakit ki gibi yukarda, göğsü her vakit ki gibi ileride idi. Koynundan çıkardığı nâme-i hümayununu öptü. Başına koydu. Sonra altın tahtın üstüne -allı, yeşilli, mavili, morlu ipek yığınlarına sarılmış, sırmalarla, tuğlarla, sancaklarla bağlanmış gibi- garip bir yırtıcı kuş sükûnetiyle tüneyen Şah'a uzattı. Ayağı öpülmeyen Şah gazabından sapsarı kesildi. Gözlerinin beyazları kayboldu. Nâmeyi aldı. Muhsin Çelebi, tahtın önünden çekilince şöyle bir etrafına baktı. Oturacak bir şey yoktu. Gülümsedi. İçinden: “Beni mecburen ayakta, hürmet vaziyetinde tutmak istiyorlar galiba...” dedi. Bir an düşündü. Bu hakarete nasıl mukâbele etmeliydi? Hemen sırtından Pembe İncili Kaftan'ı çıkardı. Tahtın önüne, yere serdi. Şah İsmail, vezirleri, kumandanları aptallaşmışlar, hayretle bakıyorlardı. Sonra bu kıymetli kaftanın üzerine bağdaş kurdu. İnce dev, ejderha resimleri nakşolunmuş sivri kubbeyi, yaldızlı kemerleri çınlatan gür sadâsıyla: — Nâmesini verdiğim büyük padişahım, Oğuz Kara Han neslindedir! diye haykırdı, dünya yaratıldığından beri onun ecdadından kimse kul olmamıştır. Hepsi padişah, hepsi hakandır. Ecdâdı hilkatten itibaren hükümdar olan bir padişahın elçisi, hiçbir ecnebî padişah karşısında dîvan durmaz. Çünkü kendi padişahı kadar dünyada asil bir padişah yoktur.” “Şah İsmail donmuş, taş kesilmişti. Çaldıran'da kırılacak gururu, bugün, bu tek Türk'ün ateş nazarları altında erimişti.”

Yere serdiği pembe incili kaftanı almasını söyleyen Şah İsmail'in adamlarına; “... bir Türk yere serdiği şeyi bir daha arkasına koymaz... Bunu bilmiyor musunuz? dedi.”

**Bomba:** Öykü Makedonya'da geçer. Öykü kahramanı olan sosyalist Boris tüm mal varlığını satmış ve ailesiyle birlikte Amerika'ya taşınma hayalleri kurmaktadır. Çünkü dönemin şartlarından dolayı Makedonya'da rahatça çalışmak mümkün değildir. Komiteler Boris'i şu sözlerle tehdit ederler: “—Evet ihtilal komitesi tarafından... ‘Ey dinsiz Boris!’ diye başlıyordu. Ve ‘Vaktiyle dağlarda yaymak istediğin sosyalistliği burada öğrenmeye başladın. Hainsin! Vatanımızın düşmanısın! Bil ki o hain kafanı balta ile bedeninden ayıracak, sana uyanların, seni sevenlerin eline vereceğiz.”

**Kesik Bıyık:** Öykü kahramanı olan genç, bıyıklarını Amerikanvari kestirdiği için ailesi tarafından reddedilir ve dışlanır. Çünkü onlara göre dinsizler, imansızlar bıyıklarını bu şekilde keserler. “Ah hain alçak! Artık benim evladım değilsin! dedi.” “Beni anlamaz mı sanıyorsun? , bıyıklarını farmasonlar keserlermiş. Demek sen de farmasonmuşsun! Verdiğim süt sana haram olsun! Ah, demek sen de farmasonmuşsun da bizim haberimiz yokmuş...” “Hemen çık! , bir daha sakın buraya geleyim deme... Çünkü artık bıyıkların çıksa bile namusun yerine gelmez...”

Burada kendinden olmayan ya da kendine benzemeyeni dışlayan, aşağılayan birkaç örneğe yer verdik. Basit bir bıyık kesmek dinsizlikle bir tutulmakta; insanların farklılıkları, farklı yaşam biçimleri olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Dinsizlik ya da başka dinden olma olumsuz bir durum olarak nitelendirilmektedir.

**Deve:** Bu öyküde de ötekileştirme ve buna bağlı olarak şiddet içeren ifadeler rastlanmaktadır. Öykü kahramanı olan Mestan Ağa adlı Edirneli Çingene şu sözlerle anlatılır: “Çingeneliğini belli etmemek için her zaman dine bağlılık taslar, beş vakit namazlarını kalabalık camilerde kılar, ayakta besmelesiz su içmez, ezanı işitince “Aziz Allah, şefaata ya Resulallah!” diye hemen sözünü keserdi. Bütün amacı biraz para yapıp uzak bir Anadolu kasabasına garip bir Mekkeli gibi yerleşmek, beyaz bir Türk kızıyla evlenerek şu kötü Çingenelikten yakayı adamakıllı sıyırmaktı.”

“Bu üç çiftçi, bozulan tarlanın sahipleriydi. Hepsinin gözleri dönmüştü. Mestan'ı ayağından çektiler. “Ne hakla devene bizim tarlamızı çiğnetiyorsun? Uğursuz Araboğlu!” diye gebertinceye kadar dövdüler. Tekmelerin, tokatların orak saplarının altında Mestan bir sözcük bile söyleyemedi. O dayak yerken deve yola çıkmış, aynı hızla uzaklaşmıştı. Çiftçiler, ölmüş sandıkları Mestan'ı götürüp uzak bir hendeğe attılar.”

Yukarıdaki örneklerden de anlaşılacağı gibi farklı olan kötü, tehlikeli olarak nitelendirilerek ötekileştirilir. Ötekileştirilen kişi ya da gruba ayrımcılık yapılır ve şiddet uygulanır. Çünkü şiddetin



kaynakları arasında, farklı olana, geçmişten günümüze süregelen önyargıların körüklediği ötekileştirme ve ayrımcılık yer almaktadır. Daha farklı bir deyişle önyargılar ötekileştirmeye, ötekileştirme ayrımcılığa ve ayrımcılık da şiddete neden olmaktadır. “Ötekileştirilmiş dış gruplara karşı düşmanca tutumlarımızın kışkırtıldığı, kendi grubumuzun varlığına tehdit olarak algıladığımız şovenist söylemler karşısında bulabiliriz kendimizi. Dış grupların gayri insani ve gayri medeni bir biçimde ‘ötekileştirilmesine’ ve onların imha edilmesini meşru sayan tutumlara Nazi Almanyası’ndaki Yahudi soykırımını örnek olarak verilebilir” (Güleç, 2009).

### Ömer Seyfettin’in Öykülerindeki Şiddet Öğeleri

Ömer Seyfettin’in, çocukluk anılarından yararlanarak ya da kahramanlık öykülerinden esinlenerek yazdığı kimi öykülerinde psikolojik ve fiziksel şiddet öğesi bulunmaktadır. Öyküleri irdelemeye geçmeden önce, değerlendirme ölçütlerindeki ilgili bölümü anımsayalım:

**“Çocuğun okuduğu kitaplardaki kahramanlarla özdeşim kurduğu göz önüne alınarak acıma, iyilik, korku, dehşet, kin, kahramanlık, özveri vb. konularla, insanüstü, gerçek ötesi kavramları iyi ve yerinde kullanan, abartmayan; sağlıklı bir duyarlılığı geliştiren; içerikte ve anlatımda şiddet içermeyen”** metinler olmalıdır.

Özellikle “Ant” ve “Kaşağı” öykülerinde öykü kahramanlarının kapıldıkları pişmanlık ve suçluluk duygusu nedeniyle psikolojik şiddet ağır basmaktadır. “Diyet”, “Bir Çocuk Aleko” vb. öykülerindeyse hem psikolojik şiddet hem de fiziksel şiddet öğelerine rastlanmaktadır. Bu bulgularımızı öykülerden alıntılarla örnekleyelim:

**Ant:** Yazarın çocukluk anısına dayanarak yazdığı bu öyküde, iki küçük çocuğun yaşadıkları anlatılmaktadır. Okulda abdest fıçısının musluğu koparılır. Suçu asil işleyeni ben anlatıcı kahraman – yazar- görmüştür. Bunu hocaya söyler, fakat başka bir çocuk suçu üstlenir ve cezaya çarptırılır. Çünkü o çocukla ant içmişlerdir. Ben anlatıcı kahraman –yazar- bu olaydan çok etkilenir. Bir gün sokakta oynamak için kendilerine at yaparken parmağı kesilir ve arkadaşı Mıstık’la ant içerler.

*“...İki çocuk tahta saplı çakı ile kollarını çizdiler. Çıkan büyük kırmızı damlayı kolları üzerinde bu çizgiye sürdüler. Kanlarını karıştırdılar. Sonra birbirlerinin kollarını emdiler.”*

*‘Haydi’ dedim; ‘Hazır elim kesildi, kan kardeşi olalım. Sen de kes...’*

*Tereddüt etti. Siyah gözlerini yere dikerek büyük, yuvarlak başını salladı:*

*‘ Olur mu ya... And için kol kesmek lazım...’*

*‘ Canım ne zararı var?’ diye ısrar ettim. ‘Kan değil mi? Hepsi bir. Ha koldan, ha parmaktan... Haydi, haydi!...’*

*“...Elimden aldığı çakı ile kolunu hatta biraz derince kesti. Kanı o kadar koyu idi ki akıyor, bir damla halinde kabarıyor, büyüyordu. Parmağımın kanı ile karıştırdık. Evvela ben emdim. Bu, tuzlu, sıcak bir şeydi. Sonra o da benim parmağımı emdi.”*

Bir süre sonra okuldan eve dönerlerken karşlarına iri bir köpek çıkar. Mıstık öne atılarak köpekle boğuşur. Etraftan yardımına koşanlar köpeği etkisiz hale getirir. Fakat köpek kuduzdur ve bir süre sonra Mıstık ölür.

Bu öyküde suçsuz yere ceza alan çocuğun durumu, kolun çakıyla kesilişi, kan emmek ve kuduz köpeğin çocuğa saldırısının anlatımları da çok yönlü şiddet içermektedir.

**Kaşağı:** Yine çocukluk anısına dayanan bu öyküde, hayvanları seven iki kardeşin yaşadıkları anlatılır. Olayın kahramanı olan çocuklardan büyük olanın, en çok sevdiği şey atlara kaşağı yapmaktır. Fakat boyu kısa olduğu için bu işi becerememektedir. Bir gün yalnız başına kaldığında atları tımar etmek için ahıra iner. Fakat kaşağıyı bulamamaktadır. At bakıcısı olan Dadaruh’un odasına gider ve oradaki sandığın içinde bir kaşağı bulur. Bununla atı tımar etmeye çalışır ama bir türlü olmaz. Atın derisini acıttığını düşünerek kaşağıyı duvara sürter. Fakat yine olmaz. Bu kez öfkelenerek kaşağıyı kırar. Babası kimin kıldığını sorunca da suçu kardeşinin üstüne atar. Babası Hasan’a neden kıldığını sorar fakat çocuk kaşağıyı kırmadığını söyler. “ ‘Doğru söyle, darılmayacağım. Yalan çok fenadır.’ dedi. Hasan, inkârında inat etti. Babam hiddetlendi. Üzerine yürüdü, ‘Utanmaz yalancı!’ diye yüzüne bir tokat indirdi.” “...Hasan evde mahpustu. Annem geldikten sonra da affetmedi. Fırsat düştükçe ‘O, yalancı.’ derdi. Hasan yediği tokat aklına geldikçe ağlamaya başlar, güç susardı. Zavallı anneciğim benim iftira atabileceğime hiç ihtimal vermiyordu. ‘Aptal Dadaruh atlara ezdirmiş olmasın?’ derdi.”

Bir süre sonra kardeşi Hasan hastalanır. Çocuk onun öleceğini öğrenir. Attığı iftira yüzünden büyük bir pişmanlık ve utanç içindedir. Gerçekleri babasına söyleyip kardeşinden özür dilemek ister, fakat kardeşi ölmüştür.

Ömer Seyfettin'in "Diyet", "Başını Vermeyen Şehit", "Topuz", "Bir Çocuk Aleko", "Pembe İncili Kaftan", "Namus", "İlk Cinayet", "Bomba", "Ferman" adlı öykülerinde içerikte ve anlatımda, çocuğa görelilik ilkesine uygun düşmeyen şiddet öğeleri yer almaktadır.

**Bir Çocuk Aleko:** Daha önceki bölümde anlatıldığı gibi, kimsesiz bir çocuk olan Ali'nin Rumlar, Türkler ve İngilizler arasında gidip gelerek savaşa aktif olarak katıldığını biliyoruz. Son olarak İngiliz paşası, Aleko olarak bildiği Ali'ye bir görev verir.

*"Kumandan papazınıza selam ediyor. Biraz geç de olsa mutlaka gelip sizi kurtaracağız. Mutlaka İstanbul'u alacağız. Bundan şüpheniz olmasın. Sana küçük bir saatli bomba vereceğiz. Bunu kurup gizlice Türk paşasının çadırı yanına bırakacaksın. Kurulduktan yarım saat sonra patlar. Hâlbuki sen yarım saat içinde uzağa kaçıp kurtulursun."*

Saatli bombayı alan Ali, ne yapacağını düşünür. Sonunda bir çözüm bulur. Bulduğu çözüm, çocuğun davranışı, okur tarafından da olumlanacak biçimde kaleme alınmıştır: *"Yine İngiliz kumandanının kasti cezasız kalacaktı. Zihninden şimşek gibi bir fikir geçti. Dudaklarını ısırıldı. İştahı kesildi. Kapiya baktı. Tercümanla yaver dalmışlar, ellerindeki bir haritaya bakarak konuşuyorlardı. Ne olabilirdi? Kendi de beraber... Papaz "Milleti için ölenler daima yaşarlar." demiyor muydu? Bu sözü yine hayaline getirdiği köyün imamına söyletiyor, içinden: "Bir insan ne kadar yaşasa yine ölecek değil mi?" diyordu. Büyük babasını, büyük anasını, dayılarını, amcalarını, halalarını düşündü. Hepsi ölmüşlerdi. Köyünün mezarları evlerinden çoktu! Nefret ettiği hain düşmanlara güzel bir darbe indirerek, kendi de beraber yüzlercesini öldürerek ölmek... Gülümsedi. Bu büyük fırsat her vakit ele geçer miydi?"*

*"Parmağı ile düğmeyi yavaş yavaş tâ nihayete kadar itti. Şimdi bomba, tıpkı küçük bir saat gibi işliyordu. Kulağına yaklaştırdı. Tık... Tık... Tık... .. Artık yemiyor, düşünüyor, vakti hesap ediyordu. Gözleri kumandanın kapısında. Tam son dakikalara doğru oraya giriverecekti. Sırtında bombanın işlediğini duyuyordu."*

Ali son dakikada kumandanın odasına girer ve tercümana kendisinin Türk olduğunu açıklar. Canlı bomba olarak düşman karargâhına giren Ali ölüme gülerek gider; çünkü o kahraman bir Türk çocuğudur...

*"Ali daha ziyade gülüyordu. Tercümana:*

*— Vakit dar, çabuk söyle. O beni öldüremeyecek, ben onu öldüreceğim, dedi.*

*—Tercümanın çeneleri kilitlendi. Şaşkınlığından bu cümleyi İngilizce tekrarlamaya vakit kalmadı."*

**Pembe İncili Kaftan:** Muhsin Çelebi'nin pembe incili kaftanını giyerek elçi olarak gönderildiği Şah İsmail, öyküde okuyanın kanını donduran şu cümlelerle betimlenmiş: *"Şah İsmail (...) akla gelmedik canavarlıklarla sağına, soluna saldırıyordu. Kendine iltica eden tarafları bile çağırıldığı ziyafette, yemekmiş gibi, kaynattığı büyük kazanlara atıp söğüş yapan, mağlup ettiği Özbek padişahının kafatasıyla şarap içen bu gaddar Şah, dünyada hakikaten eşi görülmemiş bir zalimdi."* *"Sarp bir dağa kaçan Alâüddeve'nin oğlu ile iki torunu eline esir düştü. Şah İsmail, bu zavallıları ateşte kızartıp kebab ettirdi. Etlerini kuzu gibi yedi. Böyle bir vahşet şarkta yeni duyuluyordu."*

**Diyet:** Öykünün kahramanı, Anadolu'nun bir kentinde, kendi halinde yaşayan, Koca Ali adlı ünlü bir demirci ustasıdır. Bir gün başkası tarafından yapılan hırsızlık suçunun bütün delillerinin onun dükkânında bulunması nedeniyle haksız yere kolunun kesilmesi cezasına çarptırılır.

*" 'Kolumu bırakın, kafamı kesin!' diye rica etti. Bu ömründe onun ilk ricasıydı. Fakat ihtiyar hâkim çok adildi:*

*'Hayır oğlum.' dedi. Sen adam öldürmedin. Eğer çobanı öldüreydin, o vakit kafan giderdi. Ceza kabahate göredir. Sen yalnız hırsızlık ettin. Kolun kopacak. Hak böyle istiyor. Şeriatın kestiği yer acımaz..."*

Ali Usta'yı çok seven komşuları, köydeki zengin ama cimri bir adamla onun kolunun diyetini ödemesi için anlaşılır. Adam bu durumu Ali Usta'nın onun esiri olması şartıyla kabul eder. O günden sonra, Hacı kasap tüm işlerini Ali Usta'ya yaptırır ve yaptığı iyiliği Ali Usta'nın sürekli başına kakar. Öykünün bazı bölümlerinde Ali Usta'ya psikolojik şiddet uygulandığına tanık oluruz.

"Kolunun diyetini ben verdim.

...

Şimdi çolak kalacaktın, ha...

...

Benim sayemde kolun var."

"Koca Ali, yine cevap vermedi. Acı acı gülümsedi. Kızardı. Sonra birden sarardı. Hızla döndü. Bilediği satırların en büyüğünü kaptı. Sıvalı kolunu, yüksek kıyma kütüğünün üstüne koydu. Ağır satırı yukarı kaldırıp öyle bir indirdi ki... O anda kopan kolunu tuttu..."

Koca Ali kestiği kolunu Hacı Kasap'a fırlatır atar.

**Namus:** Namus cinayeti işlemiş bir mahkûmun idama götürülüşünü anlatan bu öyküde, mahkûm, ailesindeki bütün kadınların kafasını baltayla parçalamıştır. Mahkûm cinayeti; karısını, annesini, kız kardeşini, halasını, küçük kızlarını ve yengesini başka bir köpeğin kendi köpekleriyle çiftleşmesini izledikleri için işlediğini anlatır. "Birdenbire hiddetlendim. 'Sizin hiç utanmanız arlanmanız yok mu?' dedim. Elime su kabının yanındaki kör balta geçti..."

Ey?...

Hepsinin kafasına ayrı ayrı indirdim. Çomarı da ikiye böldüm. Hiçbiri kaçamadı. Hepsini geberttim."

"Araba, katilin dokuz insanı baltayla kestiği yerde durdu."

"Komiserle gelen jandarmalar, bir iskemleye oturmuşlar, gülüşerek darağacının ipini sabunluyorlardı."

Bu öyküde, hem şiddet ögesi hem de cinsiyetçilik vardır. Öldüren erkek, öldürdüklerinin tamamı kadındır. Çiftleşen iki köpeği izledikleri için, "namus"una leke sürdüklerine inandığı ailesindeki bütün kadınları ve kendi dişi köpeğini öldürmüştür. Öykünün dehşet veren başka bir bölümü de idam edilecek adamın ipini sabunlayan jandarmaların bu işi gülüşerek yaptıklarının anlatılmasıdır. Adamın işlediği seri cinayet ve idam olayı sıradanlaştırılıp doğal bir şey olarak alımlanabilir.

Erkeğin kadına şiddet uygulaması ya da uygulayacağını ifade etmesine "Üç Öğüt" adlı öyküde de rastlanmaktadır. Öykünün kahramanı olan adam karısına şu sözleri söyler:

"Eğer gece orada bana el sürdürseydin, hemen seni öldürecektim. İşte ibret al da sakın bir daha kocandan ayrı bir yere gitmek isteme..." dedi."

**Başını Vermeyen Şehit:** Türk ve Müslüman askerlerin kahramanlıklarını anlatan bu öyküde de savaş, bayram gibi sevinçli ve olumlu bir olay olarak gösterilir. Silahlar olumlanarak betimlenir. "Haydi gazileri uyandır. Kurban bayramını bugünden yapacağız. Koş bana da çabuk topçuyu gönder."

"Biraz sonra düşman kalenin önünde, savaş düzenine girmiş bulunuyordu. Toplar başsız, gür ejderha yavruları gibi siyah ağızlarını kale duvarlarına çevirmişti."

"Şehitlik müjdesidir! İkimiz de mutlaka şehit düşeceğiz!"

Grijal'in Zigetvar Kalesi'nde Deli Mehmet ve Deli Hüsrev adlı iki asker vardır. Kuşatma ve savaş sırasında insanüstü kahramanlıklar gösterirler. "Deli Hüsrev, bir sarhoş gibi Kraçin'in alayına dalmış kesiyor, kesiyordu. İnanılmaz bir çabuklukla kaçanlara yetişiyor, ikiye biçiyordu."

"...Harp onların bayramıydı. Tüfekler, oklar atılmaya; topalar gürlemeye; kılıçlar, kalkanlar şakırdamaya başladı mı hemen coşarlar, kendilerinden geçerlerdi. Naralar savurarak düşman saflarına saldırırlar, alevli gözlerle, takip edilmeyen birer canlı yıldırım olup tutuşurlardı."

Öyküde savaş sahneleri, askerlerin birbirlerini öldürmesi, kesip biçmesi, kesik başlar, kanlı kılıçlar, parçalanmış cesetler ayrıntılı olarak anlatılmaktadır. "...Siyah, yüksek atlı bir şövalye, uzun mızrağını bu uzanmış vücuda saplıyordu.

"...Şövalye atından inmiş, mızrakladığı şehidin başını teninden ayırmıştı. Bir anda, bu kestiği baş elinde, yine siyah bir cin gibi şahlanan atına sıçradı."

"...Durur durmaz, o an, kırk adım kadar yaklaştığı kesik başlı şehidin yerden fırladığını gördü. Nefesi tutuldu. Şaşırdı. Bu başsız vücut uçar gibi koşuyordu. Kendi kellesini götüren zırhlı şövalyeye

yetiştii. Eliyle öyle bir vuruş vurdu ki... Hain hemen yüksek atından tepesi üstü yuvarlandı. Götürmek istediği baş, elinden yere düştü. Deli Mehmet'in başsız vücudu canlıymış gibi eğildi. Yerden kendi kesik başını aldı."

**İlk Cinayet:** Bu öyküde de küçük bir çocuğun annesiyle bir vapur yolculuğu sırasında yavru bir martıyı boğarak öldürmesi anlatılmaktadır. "... Sonra beyaz kuşun uzanan ince boynunu yavaşça elimle tutuyorum. Bütün kuvvetimle sıkıya başlıyorum. Kanatlarını açmak istiyorum. Öteki elimle onları da tutuyorum. Mercan ayakları dizlerime batıyor. Sıkıyorum, sıkıyorum. Dişlerimi, kırılacak gibi sıkıyorum, gık diyemiyorum. Sarı kanatlı gagacığı titreyerek açılıp kapanıyor. Pembe sivri dili dışarı çıkıyor. Yuvarlak gözleri evvela büyüyor. Sonra küçülüyor, sonra sönüyor... Beyaz kuşcağızın ölüsü 'pat!' diye düşüyor yere."

Bu öykü, adından başlayarak şiddet içermektedir. Anlatımda "ben" anlatımının kullanılması da okurun öykü kahramanı ile özdeşleşmesini artıran bir etkidir. Küçük bir çocuğun bilerek öldürme eylemi ve bir canlının can çekilmesi bütün ayrıntılarıyla anlatılmaktadır.

**Bomba:** Komitalar Boris'in her şeyini sattığını duymuştur. Paraları almak için Boris'in babasını yanlarına çağırırlar. "Anlaşıldı. Demek zahmet edeceksin. Mutlaka dayak yemeden, ayakların yanmadan, tırnakların çıkarılmadan söylemeyeceksin! Boris bizim elimizde tutsaktır. Onu keseceğiz. Evini de yakacağız. Gene seni rahat bırakmayacağız..."

"Haydi Boris'ini seversen paraları getir. Baba İstoyan inat ederse sevgilinin kafası kesilecek. Bir daha onu ömründe göremeyeceksin."

"Haydi, Baba İstoyan, dayağa başlayacağız. Ayaklarını ateşe sokacağız. Vakit geçiyor. Paraları getirecek misin?"

Babasının yerine Boris gider. Bir süre sonra komitalar Boris'in evine gelirler. Boris'i öldürmekle tehdit ederek paraları alırlar. Giderken yanlarında getirdikleri ve bomba dedikleri örtüye sarılı olan şeyi Magda'ya saklaması için verirler. "Eğer böyle münasebetsizlik edersen Boris'ini göremezsin. Onu keseriz!"

"Eğer oynamaz, neşemizi kırarsan Boris'ini göremezsin, gider keseriz..."

"...Şimdi birden patlayacak ve zavallı Boris'çiği gelince yıkılmış bir evle tanınmaz kanlı et ve kemik parçalarından başka bir şey bulamayacaktı."

"...Yavaşça siyah bezi çözdü, ikinci bir bez daha vardı. Bu bez kandan kıpkırmızıydı." Magda patlayabileceğini düşünerek örtüyü açar. "...O tuttuğu şey oğlunun, güzel ve kumral Boris'in vücudundan koparılmış kesik ve kanlı kafası idi..."

Kafayı baltayla bedenden ayırmak, kanlı kesik kafa vb. şiddet içeren ifadeler, öteki öykülerinde olduğu gibi bu öyküde de son derece yoğundur.

**Topuz:** Eflak'ı almak isteyen Türkler Eflak'ın başka bir ülkeyle ittifak yapması üzerine Eflak'a bağımsızlık verir. Eflak halkı büyük bir coşkuyla bunu kutlamaktadır. Bu esnada üç yüz Türk atlısı yanlarında bir elçi ve sözde hediyeleriyle oraya gelir. Eflak beyleri kendi aralarında Türkleri aşağılayan sözler söylemektedirler:

"Mankafa Türkler işte... Teşrifattan merasimden ne anlarlar? Hem de 'Bizans'a layıkız.' derler.

Nerede o incelik?"

"Gidi Türkler... Sıkıya geldi mi nasıl küçülürler. Hani eski gururları? Şimdi dünya değişti. Rumeli'ndeki kuvvetleri yok. İşte prensimize büyük bir imparator muamelesi yapıyorlar!"

"Yalnız şu meydana dört binden fazla askerimiz var!" dedi. Türkler kurallara göre davranma konusunda bir kabalık yaparlarsa hepsini tükürükle boğarız."

Prensi görmek istediğini söyleyen Türk elçisi, yanındaki üç askerle prensin huzuruna çıkarılır. Elçi önce fermanı prense verir ve sonra getirdikleri topuzu alır ve prense doğru ilerler.

"...Ortadaki neferin omzundan topuzu aldı. Bu gayet ağır, altın yaldızlı, sarı parlak kabzalı bir aletti. Yere bakarak yürüyor, gülümsüyordu. Tahtın önüne geldi. Ansızın, gözle görülmeyecek çabuklukla havaya kaldırdığı bu müthiş topuzu prensin elmaslı tacına öyle bir indirdi ki..."

"...Boyar reisleri, zırhlı savaşılar, kahraman voyvodalar cansız gibi kıyıdanamıyorlar, tahtında kafası ezilmiş ölü hükümdarlarına baka baka titriyorlardı."

Bu öyküde ötekileştirme ve şiddet ifadeleri iç içe yer alıyor. Eflak beyleri, Türkleri aşağılayıp onlara şiddet uygulayacaklarını söylerken, Türk elçisi de farklı olanı beynine topuz indirerek öldürüyor.

**Ferman:** Sefere çıkmış Osmanlı ordusunun sefer sırasında ve sonrasında yaşadıkları anlatılmaktadır. Ömer Seyfettin, öykü kahramanı Tosun Bey'i şöyle betimler: *"Daha yirmi beş yaşındaydı. Gür siyah bıyıkları, şahin bakışlı iri ela gözleri, geniş ve kalın omuzları, gösterişli yürüyüşü her göreni hayran bırakırdı. Savaşlarda, ayrı ayrı yerlerinden şimdiye kadar otuz yara almış ve pek çok general kafasını mızrağına takarak paşalara armağan getirmişti... O, bütün ordu içinde rakipsiz bir yüreklilik, kahramanlık ve çabukluk örneğiydi. Yaşlı Zal Mahmut'tan daha güçlü olduğunu herkes biliyordu. Kuş gibi uçar, yıldırım gibi seğirtir, aslan gibi atılır, kaplan gibi parçalardı."*

Tosun Bey, padişahın otağının kurulmaması üzerine, ileri geri konuşur ve öfkeyi üstüne çeker. Sadrazam, bir süre sonra Tosun Bey'i çağırır. Ona verdiği fermanı Niş Beyi'ne götürmesini söyler. Tosun Bey, yola çıkar. Yolda fermanı yoklar. Gece rüyasına giren fermanı yazılı olanı merak eder ama açmaması gerekir. Uzun bir bocalamadan sonra fermanı açar. Gördükleri onu dehşete düşürür: *"... işbu kutsal buyruğumuzu getiren, devletimize zararlı olan Tosun Bey kulumun da hemen, vücudundan başın kesesin ve şöyle bilesin ki..."*

Tosun Bey şaşırır, öfkelenir; hemen Anadolu'ya kaçıp gitmeyi düşünür. Sonra padişaha itaat etmesi gerektiğini düşünür ve fermanı hiç okumamış gibi Niş Beyi'ne götürür. Niş Beyi fermanı yazılanları okuyunca çok üzülür. Tosun Bey'e kaçıp gitmesini söyler. Tosun Bey, tüm teslimiyetiyle padişahın emrinin yerine getirilmesini söyler. Niş Beyi karşı çıkar: *"-Vallahi seni kesemem..."*

*"Yeni uyanmış erkek bir aslan sessizliğiyle gülümseyen Tosun Bey'in parlak yüzü birdenbire karardı. Gür kaşları çatıldı. Şahin bakışlı iri ela gözleri açıldı. Tikinti ve öfkeyle kılıcını çekti: 'Padişahımın buyruğunu yerine getirmeyen asilerin başını ben keserim!...' diye kükreyerek yumuşak kalpli, zayıf ve boyun eğmez ihtiyarın üzerine yürüdü." Al çuhadan büyük kapı perdesinin arkasında gizli nöbet bekleyen silahlı adamlar koştu, onu tuttular. Yarım saat sonra, sırmalı resmi kavuğunu çıkarıp başına gösterişsiz dua külahını geçirmiş olan aksakallı Bey, ıssız odasında seccadesinde oturmuş, boynu bükük "Yasin" okurken, dışarıda dokunaklı ve belirsiz bir yağmur serpeyor; iç avlunun siyah taşlarındaki taze ve sıcak kanlar üstünde, süvariler görünmeyen içtenlik dolu gözyaşları gibi damlıyordu."*

Bu öyküde de kahraman kusursuz, eski Türk söylencelerindeki kahramanlar gibidir. Öykünün anlatımıysa başından sonuna dek "asmak, parçalamak, başını kesmek vb." şiddet içeren anlatımlarla doludur. Öyküde ayrıca psikolojik şiddet; barış ve demokrasi kültürüne uymayan anlatımlar da yer almaktadır. Tosun Bey'in iç hesaplaşması; padişah fermanına sorgusuz, sualsiz uyulması gerektiği iletilisiyle sona erer. Benzer bir tartışma Tosun Bey ile Niş Beyi arasında geçer. Tosun Bey, onun canı için kaygılanan yaşlı beyin üzerine kılıcıyla yürür ve sonunda öykü baş kesme ve kanlı betimlemeler içinde son bulur.

**Yalnız Efe:** Kumdereli Yörük Hoca, alacağını istediği için Eseoğlu adındaki kanun bilmez faizci tarafından öldürtülür. Kızı Kezban babasını vurana çiftliğin saf çobanından öğrenir ve kasabadaki yetkiliye bildirir. Fakat bu kişi de Eseoğlu'nun adamıdır. Kendisinden sürekli babasının katilinin cezalandırılmasını isteyen Kezban'ı iyice döverek dışarı attırır. Kezban da bu adamı öldüreceğini söyleyerek evine gider. O günden sonra Yalnız Efe adlı bir eşkıya türer. Bu eşkıya tarafından kasabadaki yetkili adam, Kezban'ın babasını vuran kâhyanın kardeşi ve Eseoğlu sırasıyla öldürülür. Onlardan sonra fakire, öksüze, yetime eziyet eden, rüşvet alan herkes cezalandırılır. Bunları yapan aslında Kezban'dan başkası değildir. Devlet bu eşkıyayı yakalamak için bir tabur çıkarır. Kasabaya inen askerler bir tepede Yalnız Efe'yi sıkıştırırlar. Çatışmadan sonra gidip bakarlar fakat Yalnız Efe'nin eşyalarından başka bir şey bulamazlar. Daha sonra oradan geçen çobanlar, Yalnız Efe'nin kaybolduğu tepeye geceleri nur indiğini iddia ederler.

Bu öykü de içinde çok yönlü şiddet barındırmaktadır. Önce faizci Eseoğlu'nun kendisine karşı çıkanlara uyguladığı şiddet, daha sonra babasına zarar veren kişileri tek tek öldüren Kezban'ın uyguladığı şiddet... Şiddetin yanı sıra, kişinin kendisine yapılan bir yanlışın cezasını kendisinin vermesinin kötü bir şey olmadığı, hatta kaybolduğu tepeye geceleri nur inen Kezban'ın kişiliğinde kutsal ve yüce bir durum olduğu iletilisi de verilmektedir.



## Sonuç

Örneklediğimiz öykülerdeki alıntılardan da anlaşılacağı gibi Ömer Seyfettin'in özellikle ders kitaplarında yer alan, çocuk kitabı ve 7 yaş çocukları için okuma dizisi olarak hazırlanan bu öyküleri içerik ve anlatım özellikleri açısından ötekileştirme, ayrımcılık ve şiddet öğelerini içermektedir. Bu öykülerin yayımlandığı kitapların kapaklarındaki resimler de şiddetin etkisini artırmaktadır.

Ömer Seyfettin'in yazınındaki "*En belirgin ustalığı, yergi ve güldürü öğelerini kullanırken, gerçeğe aykırı düşmemesi, olumlu ve olumsuz tiplerin çiziminde büyük başarı göstermesidir*" (Kurdakul, 2002: 49). İşte bu başarısı, onun okurlarını derinden etkileyerek yüz yıl önce yazdığı öykülerini günümüze taşımıştır. Bununla birlikte, yüz yıl önceki dönemin koşullarından etkilenecek yazılan bu öykülerin bazıları, içerik ve anlatım özellikleri yönünden günümüzdeki çocuk ve gençlik edebiyatı değerlendirme ölçütlerine uygun değildir.

Çocuğun alımlamasına sunulan bir sanat yapıtında şiddetin ve ayrımcı düşüncelerin olumlanmasının; iyi-kötü, doğru-yanlış vb. kavramların çocuğu tek yönlü koşullayacak biçimde işlenmesinin; gelişme çağındaki çocuğun ruh sağlığını ve kimlik gelişimini olumsuz etkileyerek çocuğun, çevresindeki insanlarla empati kurabileceği ve onlara uyum sağlayabileceği bir ortamın yaratılmadığı görülmektedir."

Evrensel ve insani değerlerle, barış ve demokrasi kültürüyle donanmış; düşünen, sorgulayan, yaşama eleştirel gözle bakabilen; bilimsel ve akılcı düşünebilen özgür bireylerin yetişmesine yazınsal açıdan katkı sunabilmek için, ders kitaplarında yer alan, resimli öykü kitapları olarak yayımlanıp çocuk okura sunulan bu metinlerin, nesnel olarak yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki ilgili kurum ve kişilerin, çocuklar ve gençler için yazan yazarların, kitap yayımlayan yayınevlerinin bu değerlendirmeleri göz önüne alması gerektiğini düşünüyorum. Bu durum, çocukların ve gençlerin gereksinimlerine ve yaşantısına uygun yeni yapıtların ortaya çıkmasına da katkı sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Güleç, Cengiz (2009) *Çağdaş Çoğulcu Gündem*.
- Kurdakul, Şükran (2002) *Çağdaş Türk Edebiyatı 2*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Seyfettin, Ömer (2007) *Namus*. İstanbul: Gendaş Çocuk.
- Seyfettin, Ömer (1993) *Kaşığı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Seyfettin, Ömer (?) *Diyet*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Seyfettin, Ömer (2006) *Kaşığı*. İstanbul: Say Yayınları.
- Seyfettin, Ömer (2007) *Yalnız Efe*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Seyfettin, Ömer (2006) *Başını Vermeyen Şehit*. İzmir: Özgür Eğitim Yayınları.
- Seyfettin, Ömer (2006) *Ferman*. İzmir: Özgür Eğitim Yayınları.
- Seyfettin, Ömer (2006) *Bomba*. İzmir: Özgür Eğitim Yayınları.
- Seyfettin, Ömer (2006) *Ant*. İzmir: Özgür Eğitim Yayınları.
- Yalçın, Alemdar ve Gıyasettin Aytaş (2003) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- [Çevrimiçi: www.wikipedia.com]





# CHRISTINE NÖSTLINGER VE SEVİM AK'TA ÇOCUĞUN GÖZÜNDEN YETİŞKİMLERİN DÜNYASINA ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

**Arş. Gör. Pınar ÇAKIR**  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

## Özet

*Çocuk edebiyatı ürünleri modernleşme süreci içinde bir yandan çocuğa ve çocukluğun değişen yüzüne değinirken, diğer yandan çocuk ve yetişkin arasındaki iletişim biçimini yeniden tasarlamıştır. Çocuklar için yazılan çocuk öykü ve romanları, sadece çocukların gelişimine katkı sağlamaz, aynı zamanda yetişkinlerin de sorunlara akılcı yollardan bakmasını sağlayacak ipuçları ile doludur. İncelemede Christine Nöstlinger'in Türkçeye çevrilen üç eseri ile Sevim Ak'ın üç eseri çocuk ve yetişkin karakterler merkeze alınarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmede içerik çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ise değişen çocuğa ve çocukluğa dikkat çekilmiş, öykü ve romanlardaki "küçük" çocuk karakterlerin, büyüklerin dünyasına olan eleştirel bakış açıları tespit edilmeye çalışılmıştır.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, öykü, çocuk algısı.*

## Abstract

*During the modernization process, childrens literature works deal with children and changes in childhood on the one hand and design communication style between children and adults on the other. Stories and novels written for children not only contributes to the development of children but also provides cues for adults to examine the problems in a logical way. In this study, three translated works of Christine Nöstlinger and three works of Sevim Ak have been analyzed taking children and adult characters into account. At the end of the study, changes in children and childhood have been emphasized. Moreover, critical view of little children on adults' world in the stories have been examined.*

*Key Words: Children's Literature, story, perception of child.*

## Giriş

Çocuk edebiyatı ürünleri modernleşme süreci içinde bir yandan çocuğa ve çocukluğun değişen yüzüne değinirken, diğer yandan çocuk ve yetişkin arasındaki iletişim biçimini yeniden tasarlamıştır. Ortaya çıkan bu yeni tasarım çocuk edebiyatı ürünleri, çocuğun bireysel, toplumsal ve ruhsal gelişiminde etkili bir araç olarak kullanabileceğimiz en yetkin materyallerdendir. Çocuk edebiyatının hedef kitlesi olan "küçükler" pek çok yetişkine göre algılama düzeyi düşük, taklitçi, problemlili vb. davranış özellikleri ile nitelendirilmektedir. Oysa bilişsel gelişimin en hızlı gerçekleştiği çocukluk ve gençlik yıllarında çocuğun algılama yetisi en üst seviyededir. Dolayısıyla çocuk edebiyatı ürünleri sadece çocuklar için değil, onlara rol model olan yetişkinlerin de takip etmesi gereken bir disiplindir.

Özellikle 1980'lerden sonra Türk edebiyatında ayrı bir dal olarak gelişmeye başlayan çocuk edebiyatı (children's literature) çocuğun ve çocukluğun bir paradigma olarak görülmeye başlanmasıyla kendi içinde özgün eserler vermeye başlamıştır. Çocuklar için yazılan öykü ve romanlara bakıldığında edebiyat eserlerinin genel anlamda yetişkinler için, çocuk ve gençlik edebiyatının ise hem çocuklar ve gençler hem de yetişkinler için yazıldığı görülür. Her ne kadar bazı araştırmacılar, çocuğun ve çocukluğun ayrı bir edebiyatı olamayacağını savunsa da, çocukluğun ve gençliğin özel evreler olması nedeniyle Türk edebiyatının bir alt dalı olarak 'çocuk edebiyatının' çocuk merkezli yapılmasını zorunlu kılar. Çünkü çocuk ve gençlik edebiyatı araştırmalarında didaktik-eğitici edebiyat, çocuğa ve gence yönelik, edebi ve estetik değere alınır (Şirin, 2007: 34).

Çocuk ve gençlik edebiyatının küçümsenmesi, edebiyatın dışında ikincil bir edebiyat olarak kabul edilmesi bu alanda nitelikli eserler verilmesini ve araştırmalar yapılmasını engellemiştir. Ancak 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra çocuk ve gençlik edebiyatı, 'edebiyat biliminin' içinde

değerlendirilebilmiştir. Çocuk ve gençlik edebiyatı araştırmaları çocukluğun ve gençliğin özel evreler olması nedeni ile edebiyat kuramının yanında psikolojiden pedagojiye; pediatriyen sosyolojiye ve kitle iletişim teknolojilerine kadar yapılan araştırmaların çocuk ve çocukluk merkezli yapılmasını zorunlu kılar. Eserin öykü ve söylem düzleminde okunması, çözümlenmesi, yorumlanması, metnin dilinin gönderme alanlarının, anlamsal boyutunun ve katmanlarının, iletisinin, metinde kullanılan imgelerin, motiflerin, eğretilmelerin göz önüne alınarak yapılması ise çocuk edebiyatını bilimsel boyuta taşır (İpşiroğlu, 2007: 352).

Çocuk edebiyatının, eğitim bilim ve filolojiden farklı, fakat onlarla da ilişkili bir alan olarak ortaya çıkışı, uzun bir geçmişe dayanmaz. Çocuk edebiyatının kendi dinamikleriyle ilerleyen bir alan görünümünü kazanması 20-30 yıllık bir geçmişe sahiptir. Bunun eleştirisi ise çok daha yeni bir türdür. Bu tür, eğitim bilimiyle, edebiyat teorisinin yanı sıra, farklı sosyal bilim disiplinlerinden ve bazen de güzel sanatlardan aldığı yöntemlerle birden çok alanın sınırları içinde yer almaktadır. Diğer edebi eserlerin eleştirisinde uygulanan kuramların tümünden yararlanan çocuk edebiyatı eleştirisinde, çocuğun gelişim bilgisi ve okurluk konumu önem arz eder.

Mustafa Ruhi Şirin (2007: 4), çocuk edebiyatı tarihinin “en köklü tartışması” olan edebiyat-çocuk edebiyatı tartışmasında, ikincisinin, ilkinin geçiş dönemini oluşturduğunu, bunun amaç ve işlevinin “duyarlı birey ve iyi edebiyat okuru yetiştirmek” biçiminde özetlenebileceğinin altını çizer ve modern çocuk edebiyatındaki değişimin iki evre şeklinde özetlenebileceğinden bahseder:

İlk Evre: Dogmatik, çocukların masum bağımlı varlıklar olarak kabul edildiği, otoriter yaklaşımla birlikte idealize edilmiş kız ve erkek anlayışına, cinsiyet ayrımcılığına ve çocukların benzerliğine dayalı bir çocuk anlayışı egemendir. Bu evreye ait kitapları ağırlıklı olarak çocuk klasikleri oluşturur.

İkinci Evre: Çocuk gerçekliğini, çocuk haklarını, çocuk ihmal ve istismarını anti-otoriter ve sorun odaklı yaklaşımla yansıtan bir açılım söz konusudur (Şirin, 2007: 4-5).

Bu çalışmada Christine Nöstlinger’in Türkçeye çevrilen eserleri ile Sevim Ak’ın eserlerindeki “küçük” çocuk karakterlerin, büyüklerin “küçük” dünyasına olan eleştirel bakış açıları incelenmeye çalışılacaktır. Araştırmanın kuramsal çerçevesinde “çocuk, çocuk edebiyatı, çocuk psikolojisi, küçük, yetişkin, değişen çocuğu ve çocukluğu tanımak, modernleşme ve postmodernleşme sürecinde çocuk, çocuk edebiyatı ürünleri sadece çocuklar için midir?” gibi başlıklar tartışılacaktır.

### **Gelenekten Günümüze Çocuk Modernleşmesi ve Değişen Çocuk Algısı**

Çocuk insanla yaşıt olmasına karşın, çocukluk güncel ve modern bir kavramdır. Yavuzer’e göre (2003: 186), “Çocuk, ‘eksik bir yetişkin’ değil, fakat zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gereksinimlerini tamamlamak isteyen, kelimenin tam anlamıyla bir ‘kişi’dir”. Gerek çocuk edebiyatı yazarlarının gerekse psikoloji uzmanlarının yaptığı tanımlardan çocuğun, iki yaşından ergenlik çağına kadar olan döneminde zihinsel, bedensel, düşünsel ve sosyal yönlerden gelişmesini sürdüren, kendine özgü kişiliği olan ve eğitilmesi gereken bir birey olarak görülmektedir. ‘Algı’ sözcüğü de, felsefe sözlüğünde duyuların sağladığı duyumlar ya da duyuşsal uyarımlar aracılığıyla, dışımızdaki varlıklar hakkında bilgi edinme yetisi, bu varlıkların bilincine varma yeteneği olarak tanımlanmıştır (Güçlü ve Uzun, 2003: 52). TDK’nin (1998: 80) Büyük Türkçe sözlüğünde ise; bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak şeklinde açıklanmıştır.

Modern çocukluk düşüncesinin Rönesans’ın en pedagojik ve en insancıl buluşlarından biri olduğunu savunanlardan Neil Postman’a göre, XVI. yüzyıldan itibaren oluşmaya başlayan çocukluk düşüncesinin ortaya çıkmasında, dönüştürücü rolü matbaa ve okul oynamıştır (Postman, 1995: 85). 16. yüzyıl sonrasında Avrupa’da feodal kültür içerisinde adı ve yeri bile olmayan ‘çocuk’, matbaanın icadıyla modernleşmeye başlamıştır. Dolayısıyla ‘çocuk ve çocukluk’ en hızlı değişimini matbaanın icadı sonucunda modernleşme ile yaşamış, buna paralel olarak da çocukluğun içerdiği anlam ve mahiyet değişmiştir. Mc Luhan’ın simge haline getirdiği ve kavramsallaştırdığı “Gutenberg İnsanı” okuyan insandır. Entellektüel oluşum evresini tamamlayan tipografik yetişkin ile tipografik çocuk, aynı yazılı kültürden yararlınsa da okullaşmanın yaygınlaşmasıyla tüm dünya çocukları benzer bir sürecin içine girmiştir (Şirin 2007: 31). Sözlü kültür ortamının yoğunluğuna rağmen, onları şekillendiren yazılı kültür, medya, kitle iletişim araçları, dergi, kitap ve gazetelerdir. La Fontaine, Karga ile Tilki, Küçük Prenses, Kırmızı Şapkalı Kız, Gülliver, Alice, Define Adası, Robinson Cruse gibi klasikleri okuyan çocuk Batı merkezli kaynaklardan beslendiği için, kültürel ve entellektüel alt yapısını seküler bir zeminden oluşturmuştur. Yani günümüzün modern çocukluk tasarımı ve algısı aslında Avrupa uygarlığının yeşeren yapraklarıdır.

Günümüz dünyasında değişen çocuğu ve çocukluğu anlamaya yönelik araştırmalar, son dönem Türk çocuk edebiyatında geleneksel, modern ve postmodern çocukluk gibi kavramları ön plana çıkarmıştır. Geleneksel çocukluğu savunan çocuk araştırmacıları, çocuğun yetişkin gibi büyümesini istemişlerdir. Çocuk, onlar için eğitilmesi gereken ve itaat etmesi beklenen bir nesnedir. Oysa David Elkind (2000: 15-17), modern ve postmodern çocukluk araştırmacıları arasındaki derece farkını şöyle açıklar: Postmodern çağ çocukluk araştırmacıları, modern çağ çocukluk araştırmalarından farklı olarak, 'Çocuklar nasıl büyür ve gelişir?' yerine 'Çocukları nasıl büyütmeli?' sorusuna odaklanmışlardır.

Eğitim düzeyinin artmasıyla oluşan 'modern çocukluk imgesi', çocuğun okullaşma sürecinde yetişkin toplumundan farklılaşması ile de 'çocuk modernleşmesi' hız kazanmıştır. Geleneksel tasarımdaki erken yetişkinleşmiş çocuk ile modern çocuk arasındaki bu benzerlik, modern dünyada çocukluğun yok oluşunun fotoğrafını çekmemizi de kolaylaştırmaktadır. Anne ve babalarının kopyası gibi yetişen çocuklar, 'çocukluğun' tükenişi anlamına gelmektedir. Çocukluk tarihini 3 evreye ayırabiliriz:

*Çocuk ile yetişkinin aynı enformasyonu aldığı geleneksel çocukluk dönemi, (Biyolojik bir kategori bile sayılmıyor çocukluk)*

*Matbaaya, yazılı iletişime dayalı, enformasyonla biçimlenen çocukluğa uygun bir adlandırma olan modern çocukluk dönemi,*

*Farklılıkların öne çıkmasına ortam hazırlayan postmodern çocukluk dönemi (Şirin 2007: 16).*

Gelenekten gelen çocuk masalcısını kaybedince kitaplara yönelmiş ve ortaya modern çocukluk çıkmıştır. Postmodern çocuğun masalcısı ise televizyon ve bilgisayardır. Kemal İnal'a göre ise (2007: 37), modern çocukluk düşüncesi, birçok boyutta (sınıfsal, cinsel, ırksal, etnik, ulusal, fiziksel, zihinsel vb.) özgürlükleri çalınmış bir hayat evresinin ilk basamağını imlemektedir. Farklı toplumsal sınıf, ideoloji, kültür, toplum ve dinlerde çocuklara bakış açısındaki benzerliğin özne-nesne ilişkileri çerçevesinde bir kez daha değerlendirilmesi gereği, çocukluk düşüncesinin gücünü neden kaybettiğinin açıklaması olabilir. Modern çocukluk düşüncesinin sindirildiği bir üst orta sınıf hayat tarzıyla, geleneksel çocukluk imgesinin yaşandığı alt sınıfların kültürü birçok noktada birleşmektedir.

### **Christine Nöstlinger ve Sevim Ak'ın Eserlerindeki Çocuk Karakterlerin Yetişkinlere Yönelik Eleştirel Bakış Açısı**

Sevim Ak, günümüz çocuk edebiyatı yazarları arasında seçtiği konular, kullandığı dil ve üslup ile değişen çocuk paradigmasında 'çocuk algısı'na dikkat eden ve bu çizgide eserler veren isimler arasındadır. Çocuk gerçekliğini her bakımdan yansıtan eserlerinde eğitimciliği ve öğreticiliği ile didaktiklikten sıyrılan yazarlardan biridir. Çocuğu ilgilendiren, onun ilgi ve algı düzeyindeki her şeyi öykü ve romanlarına konu eden Sevim Ak "Çocuğun derdi dünyayı tanımaktır." diyerek kitaplarıyla, çocukları dünyaya hazırlamayı amaç edinmiştir (1997: 5).

Yazarın, günümüz çocuk edebiyatı yazarlarından olması ve "çocukların kendilerine özgü algılarını, dünyayı algılamaya çalışan öznel bakışını, dilini kendime yakın buluyorum" demesi, çocuklarla ne kadar ilgili olduğunu göstermektedir (2006). Ayrıca Dilidüzgün (2000: 259) yazar hakkında söyle bir değerlendirme yapmaktadır: "Öncelikli amacı öğretmek, belletmek olmayan bir yaklaşımla sanatçı, çocuğa özgü kurmaca bir dünya yaratmakta, okurun duygu ve düşüncelerinde kalıcı izler bırakabilecek nitelikte iletiler vermektedir". Yazar da aynı şeyi kendi cümleleri ile şöyle ifade eder: "En çok, buyurgan bir ifade ile kendi görüşlerimi empoze etmekten kaçınırım. Çoğu zaman basit bir olayı yalın ve akıcı bir dille aktarırım. Okuyan onu yüreği, akli ve duygularıyla yeniden üretsin isterim" (1997: 5). Eserlerinde buyurgan ifadelerden ve ahlak kurallarından kaçınan yazarın, çocuk kitabı yazarlığı hakkında söylenen ilk özelliği kitaplarının bir yetişkin tarafından değil de, bir çocuk tarafından yazılmış gibi olmasıdır. Sevim Ak'ın eserlerini inceleyen Necdet Neydim de (2003: 125) yazarın Türk çocuk edebiyatındaki katı didaktik anlayışın, buyurgan ifadelerin, idealize çocuk tiplemesinin yerine; hayatı algılayış ve kavrayış biçimi, kaygıları, sevinçleri, kısacası çocuğun gerçek özne olduğu ve onun gerçekliğine dayanan bir edebiyat anlayışını getirdiğini tespit etmiştir.

Christine Nöstlinger, günümüzün en çok sevilen çocuk ve gençlik kitapları yazarlarından biridir. Yazar 1936'da Viyana'da doğmuş, çocukluğu Hitler ordusunun işgali altında Avusturya'daki sığınaklarda geçmiştir. Viyana Uygulamalı Sanatlar Akademisi'nde öğrenimini sürdüren yazar, çocuklar için yazılan kitapları resimlemeye başlamıştır. Ancak ilk kitabı, desenleri yerine yaratıcı öyküsüyle ilgi çekince, resimlemeyi bırakıp yazmaya öncelik vermiştir. Astrid Lindgren Edebiyat Ödülü (2003), Hans Christian Andersen Ödülü (1984) ve Kim Takar Salatalık Kral'ı adlı romanıyla aldığı Alman Gençlik Edebiyatı Ödülü (1973) gibi çok sayıda ödülün sahibi olmuştur.

Nöstlinger, çocuk edebiyatına getirdiği eleştirel-sosyal tutumuyla ve “antiterbiyeci” bakış açısıyla ünlenmiştir. Çocukların ve gençlerin haklarını romanlarında dile getiren yazar, güçsüz olanın yanındadır. Okulda, ailede yerleşmiş olan kalıplaşmış düşüncelerin, geleneksel eğitim anlayışının karşısında olan Nöstlinger, çocukluğun özel bir evre olduğunu ve herkes tarafından anlaşılması gerektiğini, aksi takdirde onlarla iletişim kurulamayacağını savunur. Kitaplarında da geleneksel aile yapısını ve okul kurumunu esprili bir üslupla eleştirmektedir. Toplumun fikirlerini değiştiremeyeceğinin farkında olan yazar, romanlarında işlediği konular sayesinde onları hayata hazırlar ve şöyle devam eder: “Çocukları ve gençleri hayata nasıl hazırlayacağımı ben de bilmiyorum. Hangi problemler onlar için daha önemli? Okul notları mı, ilk aşkı mı, aile mi, macera isteği mi, hayaller mi, çılgınlık yapmak mı? Bugün bizleri çocukların daha az harçlık alması mı ilgilendirir, yoksa günde 44522 çocuğun dünyada ölmesi mi?” diye sorar yazar (Nöstlinger, 1998: 44). Nöstlinger’in romanlarında işlediği konular III. Dünya Savaşı’nın çocukları, alkolizm, önyargılar, batıl inançlar, dışlanmış kişiler ve problemlili ailelerin çocuklarıdır (Kadıoğlu, 2007: 20-40).

Her iki yazarın ortak yönü antiotoriter, antigelenekçi ve antiterbiyeci eğitim anlayışını desteklemeleridir. Bir bakıma onların ideolojisi olarak da adlandırılabilir bu bakış açısı doğrultusunda çocuğun evrenine daha kolay girilebilecek gerek yazarın, gerek çocuk karakterlerin, gerekse büyüklerin karşılıklı tutumlarına, algılama biçimlerine ışık tutan bu edebi eserler sayesinde küçüklerin gözünden büyüklerin dünyasına eleştirel bir gözle bakılacaktır.

Çalışmanın bu bölümünde Christine Nöstlinger’in dört, Sevim Ak’ın ise üç öykü ve romanı çocuk karakterler ve yetişkin tiplerini merkeze alınarak incelenmiştir. İncelemede değişen çocuğa ve çocukluğa dikkat çekilmiş, “küçük” olarak nitelendirilen çocuk karakterlerin yetişkinlerle olan olumlu ve olumsuz iletişim biçimlerine değinilmiştir. Bu türe örnek veren yazarlarımızdan biri olan Sevim Ak ve Batı edebiyatından Christine Nöstlinger’in eserleri; yazarın, çocukların ve büyüklerin bakış açıları dikkate alınarak değerlendirilecektir. Değerlendirmede:

*Gelenekten günümüze çocuk modernleşmesine,  
21. Yüzyılda ortaya çıkan modern aile ve modern çocuk tiplerinin edebi eserde nasıl sunulduğuna,*

*İletişim biçimi yeniden tasarlanan çocuğun gözünden, büyüklerin dünyasına eleştirel bir gözle bakılacaktır.*

Nöstlinger ve Ak’ın eserlerinde dile getirdiği konulardan yola çıkılarak yapılan incelemede, çocukların gözünden büyüklerin dünyasına yapılan yolculukta karşılaşılan güçlükler, çatışmalar, hayal kırıklıkları, sevinçler, beklentiler, popüler sorunlar şunlardır:

### **Kim Takar Salatalık Kral’ı**

**Baba:** Çocuk karakter Wolfgang’ın babası 40 yaşında ve taşıt şirketinde çalışmaktadır. Geleneklerine bağlı, kuralcı ve otoriter bir baba modelidir. Wolfgang, arkadaşı Erich’in evine gittiği bir öğlen yemeğinde iki aile arasındaki farka dikkat çeker:

*“Annesiyle babası, küçük kardeşini de alarak, Paskalya pazartesi gezmesine gitmişler. Ancak Erich’in onlarla birlikte gitmesi gerekmiyormuş. Onun babası benimki kadar geleneklere bağlı değilmiş çünkü. Huber Erich’lerde her şey bizimkinden çok farklı. Erich’in, Yüzme Kulübü’ne, sinemaya, arkadaşına gidebilmek için her seferinde izin alması gerekmiyormuş. Ne isterse yapabileceğini, ama bunun olumsuz yanları da olduğunu söylüyor Erich. Çünkü annesi de ne isterse yapıyormuş. Bazen canı yemek yapmak istemiyormuş, bazen de ütü yapmak”* (Nöstlinger, 2011: 40).

Wolfgang’ın ve Martina’nın eleştirdiği diğer bir konu ise babalarının çocukları hakkında onlara sormadan kararlar alması ve uygulamasıdır. *“Martina’ya baktı ve “Yarın sabah Bayan Schestak’a telefon edip, ayrıntıları kararlaştıracaksınız. Kazanacağın para bir banka hesabına yatacak.” dedi ona. Martina olup biteni anlamamıştı. Babama “Neyi kararlaştıracağız? Ne parası?” diye sordu.*

*Babam bu sırada odasına doğru yollanmıştı. Arkasına döndü. “Titus Schestak’a önümüzdeki haftadan itibaren matematik dersi vereceksin. Bu işten kazanacağın parayı da bir banka hesabına yatıracağın”* (Nöstlinger, 2011: 88).

Martina’nın babasına kızgın olmasının nedeni onun adına karar vermesi ve ona fikrini sormamasıdır. *“Akli başında bir baba daha konuşmanın başında, “Sevgili Bayan Schestak, bu kızımın bileceği iş. Bir dakika beklerseniz, onu telefona çağırayım! demeliymiş”* (Nöstlinger, 2011: 89).

Wolfgang babasına matematikten iki aldığını söyleyemez. Çünkü en son bunu yaptığında babasından hem tokat yemiş hem de ceza almıştır. *“En son iki aldığım da babam bana tokat patlatmış*

ve eğer bir daha iki alırsam, yüzme kulübüne gidemeyeceğimi, ayrıca harçlığımı vermeyeceğini söylemişti” (Nöstlinger, 2011: 48).

Wofgang ve Martina'nın babalarıyla olan sorunları karşılıklı beklentilerden ve iletişimsizlikten kaynaklanmaktadır. Karşılıklı beklentilerin gerçekleşmeyişi sonucunda oluşan kopukluk, aile bireylerinin birbirinden uzaklaşmasına neden olmuştur. Bir çocuğun gözünden anlatılan şu diyalog küçük gibi görünen ayrıntıların, çocukların dünyasında hiçte önemsiz olmadığını ispatlaması açısından güzel bir örnektir: “Çok az yıkaniyormuşum, saygısız karşılıklar veriyormuşum, kötü arkadaşlarım varmış, tırnaklarım çok pismiş. Sakız çiğnemem bile onu rahatsız ediyordu. Kazaklarım ona fazla geliyordu. Okulda aldığım notları çok kötü buluyordu. Evde çok az duruyormuşum. Eğer evdeysem, bu kez de çok fazla televizyon izliyormuşum. Eğer televizyon izlemiyorsam, bu kez de büyükler konuşurken sözlerini kesiyormuşum. Eğer sözlerini kesmiyorsam bu kez de beni ilgilendirmeyen şeyler hakkında sürekli sorular soruyormuşum. Ve hiçbir şey yapmadığımda da, hiçbir şey yapmayıp, ortalıkta boş boş dolaştığım için kızılıyordu babam” (Nöstlinger, 2011: 90).

Oysa Martina'nın deyişleriyle babalar, çocuklarının da normal insanlar olup, kendilerine ait düşünceler geliştirmelerini ve özgür olmak istemelerini bir türlü anlayamadığını söyler. Onları yani “küçük”leri de en çok üzen budur.

**Büyükbaba:** 70 yaşındadır. Geçirdiği felç hastalığından dolayı ağzı biraz çarpık olsa da, ağzı yerinde olan birçok insandan daha akıllı başında konuşmaktadır. Ailedeki en dürüst karakterdir. Gelininin yalanlarını zarif bir şekilde kapatacak kadar olgun ama ona suçlu olduğunu ve kendisini kandırmaması gerektiğini söyleyebilecek kadar cesurdur.

**Anne:** 40 yaşında olan anne çocuklarına, onlar için hizmetçilik yaptığını söyler. Onlara kızdığı zamanlarda da yeniden çalışmaya başlayacağını ve günlerini görececeklerini söyler.

Çocuklara dürüst olmalarını, yalan söylememelerini telkin eden annenin yalanı, Kumi-Ori'nin ev halkının günlük, faturalar, evraklar gibi özel eşyalarını ele geçirmesiyle ortaya çıkar. Anne yeni mantosunu 1000 Şiline değil, 3200 Şiline almış; bulaşık makinesinin hediye edildiğini söylemiş, ama kendisi almış, üstelik taksitini de geciktirmiş; kitap kulübüne gitmek istediği halde, böyle şeylere gereksinimi olmadığını söylemiştir (Nöstlinger, 2011: 80). Wolfgang ve Martina tüm bunları öğrenince normal ve dürüst bir aile olup olmadıklarını sorgulamaya başlamıştır.

**Öğretmen (Haslinger):** Wolfgang'ın sınıf öğretmeni olan Haslinger, tuhaf görünüşlü biridir. Üzerindeki her şey gri renkli olduğu için mahallenin çocukları ona “Bay Gri” adını vermişlerdir. Olayı abartan mahallenin çocukları ona kiraz çekirdeği ve çürük meyve atmaya başlamışlardır. Hatta Wolfgang da ona sapanıyla taş atmıştır (Nöstlinger, 2011: 61).

Burada dikkati çeken üç alt başlık vardır. Birincisi insanların dış görünüşüne göre yargılanamayacakları, ikincisi bir öğretmenin nasıl olması gerektiği, üçüncüsü de olumsuz tutumların insanların başına dert açabileceği. Wolfgang'ın gözünde sarı dişli, zayıf, grilere bürünmüş, sevimsiz bir öğretmen olan Haslinger, artık onlar için bir düşmandır. Çünkü göreve başladığı ilk gün yoklama yaparken kendisine kötü davranan çocukları, bakışlarıyla yargılayacak kadar otoriter bir öğretmen modelidir.

**Abla (Martina):** Lise ikiye giden Martina başarılı, akıllı bir kızdır. Sınıf arkadaşı Berger Alex'e olan aşkı, babası tarafından onaylanmaz. Anne ise kızının aşkının derslerini etkilemediği sürece sorun olmayacağı görüşündedir.

Küçüklerin büyüklerin dünyasına olan eleştirel bakış açısını, Martina'nın anne ve babasına ait olan gerçek düşüncelerini, bir öfke patlaması anında söylediği şu cümlelerde görmek mümkündür: “Hayır, hayır değiliz! Diye bağırma başladı Martina birdenbire. “Biz çok boktan bir aileyiz! Televizyonda yalnızca babamı istediklerini izleyebiliriz! Yalnızca babamın istediklerini yiyebiliriz! Yalnızca babamın istediği şeyleri şeyleri giyebiliriz! Babam istediği zaman gülebiliriz!” (Nöstlinger, 2011: 80).

**Kumi-Ori (Salatalık Kralı):** Hogelmanlar'ın evinin bodrumundaki kilerde yaşayan kabak-salatalık türü yaratık olan Kumi-Ori'lerin sözde lideri olduğunu söyleyen yalancı, düzenbazın tekidir.

### **Konuk Değil Baş Belası**

**Anne:** Ewald'ın annesi ailesine bağlı, sorumluluklarının farkında, kuralcı ve titiz bir annedir. Bir gün Ewald'ın İngilizce öğretmeni onu okula çağırır. Telaffuzu kötü olduğu için Ewald'ı orta ile geçireceğini söyler. Bunun üzerine telaşlanan anne “Oxford'da yaz okulu. 15 Temmuz-15 Ağustos



arası” diye mırıldanarak okumaya başladı.” (Nöstlinger, 2011: 14). Ewald’ın isyanı da bunadır. Annesinin kendisini yeterince tanımadığını düşünür ve mutsuz olur: “Annem her zaman benim için neyin iyi olduğunu bilir. Tam olarak emin değilse, babama sorar. Bana da sorabileceği ise hiç aklına gelmiyor!” (Nöstlinger, 2011: 15).

Ewald ve Sbylle, annelerinin alışveriş tutkusunun yanısıra, onları anlamayan ve “ben demiştim” diyen otoriter tavrına eleştiride bulunmaktadır. “Bille’nin yaşananlardan ders çıkarması ve İreney’le bir daha konuşmaması gerektiğini, gelecekte bu tür hayal kırıklıkları yaşamamak için deneyimli annesinin öğütlerini daha fazla dinlemesini umduğunu tekrarlayıp duruyordu.” (Nöstlinger, 2011: 33). Sbylle’nin tüm derslerinden pekiyi ile geçtiği halde resim dersinden iyi ile geçmesi anneyi çılgına çevirir. Büyüklerin bu davranışına kızan Ewald ve Sbylle’in durumu kabullenmesi sonucu değiştirmez. Annenin isyanı ve fevri çıkışı da eleştiri konularından birisidir: “Gidemezsin! diye haykırdı Bille. “Beni gülünç duruma düşürürsün! Tabiki gideceğim! dedi annem. Resim gibi önemsiz bir dersten iyi almanı inanılmaz saçma buluyorum!” (Nöstlinger, 2011: 43). Ewald’ın annesinin bu tutumuna ilişkin yorumu, büyüklerin “küçük” dünyasına eğilmesi açısından dikkat çekicidir: “Böyle anlarda anneme acırım hep. Hem de çok. İnsan bu kadar yanılıp, bu kadar anlamaktan uzaksa gerçekten de acınası bir durumdadır bence” (Nöstlinger, 2011: 44).

Ewald’ın eleştirdiği diğer bir konu annesinin onun ne yiyeceğine ya da ne kadar yiyeceğine karar vermesidir. “Artık bebek değilim, ne de olsa istediğim yemekleri kendim alabilirim. Ama annem farklı yemekler arasında doğru dengeyi bulamayacağımı düşünüyor. Yani eti fazla, sebze az alacağımı sanıyor” (Nöstlinger, 2011: 76). Annelerinin kapıyı vurmadan odalarına girmesi, onları ani şekilde uyandırması, özel bir konuyu paylaştıklarında onları bölmesi, Jasper’a fazlasıyla hoşgörülü davranması çocukların eleştirdiği diğer konulardır.

**Baba:** Ewald’ı anlamaktan uzak olan ikinci aile büyüğü babasıdır. O da çocukları ile ilgili kararlar alırken onlara danışmaz. Sürekli nasihat eder ve kendince planlar yapar. “Oxford’ta gerçek arkadaşlar kazanacaksın. Yaz kamplarının arkadaşları nasıl kaynaştırdığını bilemezsin, Ewald!” (Nöstlinger, 2011: 18). Babanın oğluya ilgili planları dışında, onun özel hayatına ilişkin öngörülerini Ewald’ı en çok rahatsız eden konudur. “Ne zaman gerçek arkadaşlar hakkında yine anlatacak bir şey bulamazsam, bana psikolojik bir vakayımışım gibi bakar. “Gerçek” bir arkadaşına kesinlikle özlem duymadığımı bir türlü kavramak istemiyor. O, arkadaşlık kuramadığımı sanıyor. Kimsenin beni arkadaş olarak istemediğini düşünüyor. Kimse beni arkadaş olarak istemediğine göre de, ben de mutlaka bir aksaklık olmalı” (Nöstlinger, 2011: 19).

Ewald’ın yaz tatili için anneannesinin bostanında tek başına kalma planını duyan anne ve babasının tepkisi de eleştiri konularından birisidir. Babası: “ Şimdi de tümüyle çıldırdı! Bostanda tek başına kalmak ha! Bir münzevi olmak istiyor!” diye bağırır Ewald’a. Annesi de 13 yaşında bir çocuk için böyle bir isteğin normal olmadığını düşünür ve anormal bir davranış olarak gördüğü yalnız kalma isteğine şiddetle karşı çıkar. Tepkiler babanın isyanı ile devam eder. “Bostan cücesi olacağına, evime yedi konuk çocuk daha alırım! O kadar çizgi dışıysan, başka çocuklara da alış bakalım! İşte bu kadar!” (Nöstlinger, 2011: 35).

Büyüklerin sorunları çözmek yerine bağırarak, şiddet göstererek olayları kapatmaya çalışması Sbylle’nin isyanı ile dile gelir. Çünkü babalarının planladığı hafta sonu gezisine katılmak istemeyen Sbylle, Jasper ve Ewald evde kalmakla cezalandırılmıştır. Nedeni ise itaatsizliktir. “Tipik,” diye mırıldandı Bille. “Yeter ki kimsenin evde olup bitenden haberi olmasın. Annemin sesini taklit etti: “Yok, onlar gelmiyor. Canları istemiyor! Ha ha ha! Onları bi güzel pataklıyor, sonra da kapıyı üstlerine kilitliyoruz! Ama bunun dışında huzur dolu, harika bir family bizimki!” (Nöstlinger, 2011: 95).

**İngilizce Öğretmeni:** “Ben, bir yığın çocuğun yirmi dört saat boyunca, bir avuç öğretmenin denetimi altında yaşamak zorunda kaldığı hiçbir şeyden hoşlanmıyorum” (Nöstlinger, 2011: 16).

**Sybille (Abla):** 15 yaşında, son derece akıllı bir kızdır. Küçüklerin gözünden büyüklerin dünyasına nasıl bakıldığı sorusuna Sybille’den yola çıkarak ulaşabiliriz. Çünkü o Ewald’ın deyimiyle anne ve babasının dilini çözmüştür. Onların nelere kızıp, nelerden keyif aldığını bilen Sybille çaktırmadan istediklerini yapmak ve yaptırmak konusunda ustadır.

### **Aklından Düşünceler Geçen Çocuk**

Öykünün başlangıcı büyüklerin dünyasına sitem eden ve eleştiren bir tasvirle başlamıştır:

*Rosalinde'nin çorabında delik var.*

*Anne çoraptaki deliği görüyor.*

*Rosalinde'nin dizinde sargı var.*

*Baba dizindeki sargıyı.*

*Rosalinde'nin elinde uğurböceği var.*

*Kedi elindeki uğurböceğini.*

*Rosalinde'nin boynunda kolye var.*

*Büyükanne boynundaki kolyeyi.*

*Rosalinde'nin aklında düşünceler var. Ama aklındaki düşünceleri kimse görmüyor.*

**Büyükanne:** Rosalinde'nin büyükannesini eleştirme sebebi, ütünün düğmesini saklamasıdır. Çünkü bu düğme, büyükbabanın o ütüyü tamir edebilmesi için eksik olan tek parçadır. Büyükannenin düğmeyi saksının dibinde bulduğunu söylemesi, suçu evin kedisine atması Rosalinde'yi üzer. Çünkü büyükbaba ütünün düğmesini bulamayınca, eve yeni bir ütü almak zorunda kalmıştır.

Rosalinde annesine doğru eğilip, "*Baksana anne, insanın yalan söyleyince yüzünün kızardığı gerçekten doğru mu?*" diye bir soru sordu. Annesi düşündü ve şöyle cevap verdi: "*Sanırım, yalan söylemeye alışmamış ya da söylemekte henüz acemi birinin yüzü kızarır. Yalnızca kaşarlanmış, kurnaz yalancılar -gerçek yalancılar yani- soluk bir yüzle yalan söylerler!*" (Nöstlinger, 2010: 27). Rosalinde büyükannesinin yüzüne bakar. Büyükannesinin yüzü kırmızı değildir. Ve o zaman sorgulamaktan vazgeçer Rosalinde büyükleri.

**Büyükbaba:** Rosalinde'nin eleştirilerinden büyükbaba da payını alır. İsminin anlamını sorgulayan Rosalinde "*Yok canım,*" der Rosalinde. "*Pembe ihlamur ağacı olmaktan çok memnunum. Kırmızı kayın ağacına ya da mavi çama da itirazım olmazdı. Sarı salkım olmayı bile kabul edebilirdim.*" (Nöstlinger, 2010: 38). Ama bunların insan ismi olmadığı konusunda ısrar eden büyükbabasına cevap verme gereği bile duymaz. Çünkü ona göre büyükbabası gibi akıllı insanların bile basit düşünceleri akıllarına getiremediklerini düşünür.

**Anne:** Rosalinde'ye göre annesi insanları dış görünüşlerine göre yargılamaktadır. "*Ona göre, küçük, çelimsiz, şaşı gözlü, çilli, kırmızı saçlı ve bilye burunlu bir çocuk, kim ne derse desin zavallıdır, hele de adı siegfried" ise (ejderhaları dize getiren efsanevi Alman kahramanının adı). Adı Siegfried olan biri büyük olmalı, görkemli olmalı, çevresine ışık saçmalıdır. İşte "Siegfried" denince akla böyle biri gelirmiş, isimlerde sahibine uymalıymış*" (Nöstlinger, 2010: 30).

**Komşular:** Rosalinde'nin komşusu olan Elfi teyzenin bebeği ile de oynamak zorunda kalması eleştiri konularından biridir. "*Zaten Pazar günü, Elfi teyzenin bebeğiyle birlikte gelmesi ve Rosalinde'den bebekle oynamasını istemesi, ona yetiyor. Hayır! İnsan gönüllü olarak bebekleri başına almaz!*" (Nöstlinger, 2010: 43).

**Aile:** Çocukların aile büyükleri tarafından her gün farklı şekillerde sevilmesi, büyüklerin dünyasına eleştirel bakışı gerektiren diğer bir konudur. Çünkü Rosalinde, büyükanne tarafından pazartesi günleri azarlanan, salı günleri sevilen bir çocuktur. "*Ama Rosalinde her gün herkes tarafından aynı şekilde sevilmez. Kendini kötü hissettiğinde de, diğer günlerden fazla sevilmez*" (Nöstlinger, 2010: 69).

### **Karşı Pencere**

**Anne:** Meltem'in annesi çalışan, hobileri olan ve mükemmele ulaşmayı amaçlayan, çocuğundan her zaman çok daha fazlasını bekleyen hırslı bir büyük modelidir. Çocukların gözündeki büyük algısı, işi hiç bitmeyen büyüklerin, çocuklarına ayıracak vakitlerinin olmadığı, onları ihmal ettiği yönündedir.

*"Piyanonun başından bir dakika olsun kalkmadı. Meyve suyumu bile vermeyi unuttu. Ev ödevimi yaparken hiç ilgilenmedi o gün. Ayağının dibinde dolandım, görmedi bile.*

*Dikkatini çekmek için piyanonun tuşuna iki elimle vurdum.*

*"Ne yapıyorsun" diye haykırdı.*

*"Hiç... dedim. Birlikte matematik çalışacaktık, hatırlatmak istedim."*

*"Böyle mi hatırlatıyorsun? Aferin sana. Görüyor sun, ben de çalışıyorum. Artık ödevlerini tek başına yapmayı öğrenmelisin. Aç kitabını iyice oku. Beni de rahat bırak!"* (Ak, 2011: 22).

*"Görüyorsun ben de çalışıyorum. Artık ödevlerini tek başına yapmalısın. Aç kitabını iyice oku"* (Ak, 2011: 22).

*“Annem sadece dürüst, çalışkan, başarılı Savaş’ı tanıyordu. Bense yerinde duramayan, her aklına geleni denemeye kalkan, yasak tanımayan, deli dolu Savaş’ı da t tanıyordum”* (Ak, 2011: 48).

*“Aaa, ilahi! Neresi dağınık, her şey yerli yerinde ayol... Senin kız amma tertipliymiş. Bizimkini bi görsen şaşar kalırsın. Evde olduğu zaman ortalığı öyle dağıtıyor ki, oturacak yer bulamıyoruz”* (Ak, 2011: 52).

*“Flütün yumuşak sesini duyan annem ‘işte çocuk dediğin böyle olur, on parmağında on marifet!’ deyip sinirimi bozuyordu”* (Ak, 2011: 48 ).

### **Vanilya Kokulu Mektuplar**

**Kıymık:** Seven, âşık olan, düş kuran, merhametli, yetenekli, hoş uğraşları olan, çalışkan, sahip olduğu şeylerin değerini bilen olumlu bir çocuk algısını imlemektedir.

**Anneanne:** Kıymık’ın anneanesi yaşının verdiği tembellikle evinden çıkmayan, hiçbir iş ve sosyal etkinliğe katılmayan, cimri bir anneanne modelidir. Anneanne Kıymık’a “Şimdi bu parayla ne alacaksın? diye sorar. Çikolata, otobüs bileti, tost alırım diyerek cevap veren torununa anneannenin cevabı hep olumsuzdur. “Demek ki paraya ihtiyacın yokmuş” deyip avucundaki parayı Kıymık’ın yalvaran bakışlarının altında çantasına geri koyar” (Ak, 2011: 14).

Onun sinema gitme isteğine bile “Televizyonda bir sürü film gösteriyorlar. Birkaç tanesini izlesene.”(s.20) diyerek karşılık veren büyüğü için yaptığı şu yorum “Anneannem sınıfımızın kapısındaki eşığe benziyor. Bana çelme takmadığı bir sabah bile yok” (Ak, 2011: 20).

**Anne:** Kıymık’ın annesi çocuğuna yeterince zaman ayıramamaktadır. Bunun sonucunda yaşanan iletişimsizlik de çocuğu mutsuz etmekte, anneyi olumsuz bir kişilik olarak imlemektedir. Çünkü Kıymık’a göre büyükler can sıkıcı ve kuralcıdır.

### **Babamın Gözleri Kedi Gözleri**

**Anne:** Roman kahramanı Ayçiçek’in gözündeki anne algısı onu anlamayan, hobileriyle dalga geçen büyük şeklindedir. Büyük olarak annenin çocuk algısı ise umursamaz, aynı zamanda ilkokula giden, on bir yaşında bir kız çocuğu olan Ayçiçek’in duygu ve düşünce âlemini anlamaktan uzaktır: “Anneme bugünkü kadar hiç kızmamıştım. Babam hakkında bildiklerini benden saklıyor. Babamın yokluğunu belki de hiç hissetmiyor. Hissetmez tabii. Salça kutusunu kendi açabiliyor artık. Yeni, becerikli bir konserve açacağı aldı. Sigorta derdi de yok. Şimdiki evimizin sigortaları otomatik. Atınca düğmesine basıyorsun, düzeliyor. Sigorta tellerini sarması için babama gerek kalmadı” (Ak, 2011: 27).

**Baba:** Ayçiçek’in gözündeki baba algısı, hobileri ve entelektüel düzeyi yüksek olan, kültürlü, eğlenceli ve olumlu bir modeldir: “Benim babam, arkadaşlarımla babaları gibi kahvelerde zaman tüketen, sigara üstüne sigara tütüren babalardan değilmiş meğerse. Üretmekten hoşlanan, yaratıcılığını kullanmaktan zevk alan, çok akıllı bir babam varmış” (Ak, 2011: 54).

Yazar, babasının kendisini anlamadığını düşünen bu küçük çocuğu farkındalık düzeyi yüksek olan bir karakter olarak sunmuştur. “Bir fili nasıl askıya asıp dolaba tıkamazsan, babamı da tıkamazsın.”(Ak, 2011: 97). Hafta sonlarını babasıyla geçirmeye başlayan Ayçiçek, anne ve babasının neden ayrıldığına dair sorusuna da babasının evinde geçirdiği hafta sonlarından birinde cevap bulur: “Kimse artık yaşamımı askılığa asılmış bir elbise gibi sürdürmemi istemeyecek. Evlilik çoğu zaman çamaşırların kat kat konduğu düzenli çekmeceler, naylon kılıfıyla elbise dolabına asılmış elbiseler demektir. Bir gün o askılıklardan birine sen de asılırsın” (Ak, 2011: 96).

### **Sonuç**

Christine Nöstlinger ve Sevim Ak’ın öykü ve romanları incelendiğinde, eserlerde görülen çocuk karakterlerin donanımlı, düşünen, sorgulayan, özgüveni yüksek olan, teknolojinin her imkânından faydalanan, hobileri olan küçük yetişkinlerdir. Geleneksel çocuk modelinden sıyrılan bu küçük karakterler resim yapar, enstrüman çalar, kitap okur, para kazanır, iyi derecede yabancı dil konuşur, okuldaki sosyal etkinliklere katılır. Çocuklar için yazılan çocuk öykü ve romanları bu yönüyle sadece çocukların gelişimine değil, aynı zamanda yetişkinlerin de küçüklerle olan sorunlara akılcı yollardan bakmasını sağlayacak ipuçları ile doludur.

Modern zamanların getirdiği şartlara uyum sağlamak zorunda olan yetişkinler kendi yarışlarına çocukları da ortak ederler. Hayatta var olabilmenin tek şartı olarak gördükleri okul ve eğitim sürecinde, çocuklarını sürekli olarak diğer arkadaşlarıyla kıyaslarlar. Mükemmele ulaşmaya çalışan büyükler tarafından, “yetişkin” olarak görülmeye başlanan bu çocuklar her sorumluluğu alabilecek, her zorluğa

katlanabilecek yetide görülmektedirler. Onlar için çocuklar derslerde, sosyal hayatta; kız çocukları ise ek olarak ev işlerinde de başarılı olmak zorundadır. Modern çağın bir getirisi olarak kadının iş hayatına girmesiyle başlayan değişim, çekirdek aile kavramını da beraberinde getirmiştir. Doğadan, sokaktan, dededen-ninenden, arkadaşlarından kopan çocuk apartman dairelerinin içine hapsolmuştur. Bu hapishanenin bekçileri de çocuklarının başından bir an olsun ayrılmayan anne ve babalardır. Her şeyin en iyisini çocukları için hazırladığını iddia eden anne ve babaların anlayamadığı tek şey, çocukların seküler ihtiyaçlardan çok, duygusal tatmine ihtiyaçlarının olduğudur.

Nöstlinger ve Ak'ın eserlerinde mizah yönü gelişmiş olan küçükler, yetişkinlerin kendileri ile ilgili olan tahammülsüzlüklerini eleştirmekten kaçınmaz. Geleneksel çizgiden uzaklaşan çocuğun, modern dünyadan sıyrılıp, postmodern bir çocukluk algısına doğru yola çıktığı 21. yüzyıldaki çocuk hızla değişmektedir. Dengelerin, varsayımların, bakış açılarının değiştiği Yeni Dünya düzeninde, yetişkinlere düşen çocukları anlamaya çalışmak değil, onlarla anlaşabilmektir. Çünkü moda, müzik, mimari nasıl değişen bir paradigmaydı; çocuk da içinde bulunduğu zamana, şartlara, uyum sağlama sürecinde hem hızlı hem de başarılı bir şekilde değişen, dönüşen ve eyleme geçen bir bireydir. Yapılan değerlendirmede Sevim Ak ve Christine Nöstlinger'in değişen çocuk, çocukluk algısına ve küçüklerin gözünden büyüklerin dünyasına eleştirel gözle bakmayı başarabilen özgün isimler olduğu görülmüştür.

#### İNCELENEN KİTAPLAR

- Nöstlinger, Christine (2010) *Aklından Düşünceler Geçen Çocuk*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı Yayınları.
- Nöstlinger, Christine (2011) *Konuk Değil Baş Belası*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı Yayınları.
- Nöstlinger, Christine (2011) *Kim Takar Salatalık Kralı*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı Yayınları.
- Ak, Sevim (2011) *Babamın Gözleri Kedi Gözleri*. İstanbul: Can Yayınları.
- Ak, Sevim (2011) *Vanilya Kokulu Mektuplar*. İstanbul: Can Yayınları.
- Ak, Sevim (2009) *Karsı Pencere*. İstanbul: Can Yayınları.

#### YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Dilidüzgün, Selahattin (2000) "Çocuk Kitaplarında Yazınsal Nitelik." *1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sempozyumu (Sorunlar ve Çözüm Yolları): 20-21 Ocak*; Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi, 253-267.
- Elkind, David (2000) "Değişen Dünyada Çocuk Yetiştirme ve Eğitim". Çev.: Emine Gül Kapçı, *III Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri. (16-18 Ekim)*. Ankara: ÇOKAUM Yayınları.
- Güçlü, Abdülbaki ve Erkan Uzun (2003) *Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Bilim Sanat Yayınevi.
- Nöstlinger, Christine (1998) *Geplant Habe Ich Gar Nicht*. Wien: Dachs-Verlag GmbH.
- İnal, Kemal (2007) "Modernizm ve Çocuk". *Geleneksel, Modern ve Postmodern Çocukluk İmgeleri*. Ankara: Sobil Yayıncılık.
- İpşiroğlu, Zehra (2007) "Çocuk Yazını Eleştirisi". *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kadıoğlu, Evrim (2007) "*Kindererziehung Bei Christine Nöstlinger und Gülten Dayıoğlu (Am Beispiel Der Werke "Konrad Oder Das Kind Aus Der Konservenbüchse" und "Fadiş")*". Samsun. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Postman, Nail (1995) *Çocukluğun Yokoluşu*. (Çev.: Kemal İnal). Ankara: İmge Kitabevi.
- Şirin, Mustafa Ruhi (2007) *Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şirin, Mustafa Ruhi (2007) *Çocuk Edebiyatı Kültürü* (Okuma Alışkanlığı ve Medya Sarmalı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Parlatır, İsmail ve Nevzat Gözaydın (1998) *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi. Cilt: I.
- Yavuzer, Haluk (2003) *Çocuk Psikolojisi*. 25. Basım. İstanbul: Remzi Kitabevi.



# AİLE İMGESİ VE ÇOCUĞUN GELİŞİMİNE OLASI KATKILARI: ZEYNEP CEMALİ ROMANLARI ÖRNEĞİ

**Arş. Gör. Burcu ÇILDIR**  
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

## Özet

*Aile, toplumun çekirdeğini oluşturma, kültür değerlerini aktarma vb. işlevlere sahiptir. Bu işlevlerin yanında çocuğun gelişim sürecinde üstlendiği görev de çok önemlidir. Kişilik gelişimi ve toplumsal gelişim sürecinde çocuğun gelişimine etki eden diğer bir uyaran ise yazınsal yapıtlardır. Çocuklar, kitaplarda tanıdıkları çeşitli karakterlerle, insanların; değişik kültürlerdeki yaşam koşullarını ve insan ilişkilerini tanır. Bu çalışmada Zeynep CEMALİ'nin dört romanında yer alan aileler çözümlenmiştir. Kurgulanan aileler barındıkları yer, aile bireyleri, otoriter/ demokratik olma, otoritenin nedenleri ve çocuk kahramanların çeşitliliği bakımından farklılıklar göstermektedir. Çocuk okuru birbirinden farklı yapılarda aile türleriyle ve farklı yaşam koşullarına sahip çocuk karakterlerin yaşantılarıyla buluşturan bu yapıtların çocuğun gelişim sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.*

*Anahtar Sözcükler: Aile imgesi, Zeynep CEMALİ, gelişim süreçleri.*

## Abstract

*Family has functions like constitution core of society, inheritance cultural values from generation to generation etc. In addition to this functions, role of family in the children development process is so important too. Another stimulus, in the process of personality and society development, is literary production. Children, know about peoples different cultural living conditions and human relations with knowing different people in literary books. In this study, families that are included in Zeynep CEMALİ's four novel are analysed. Families in this novels, differ in terms of housing, family members, being authoritative/ democratic, reason of authorativism and children character. It is anticipated that productions which meeting children reader with different family structure and living conditions will contribute children development process.*

*Key Words: Family image, Zeynep CEMALİ, development processes.*

## 1. Giriş

Aile; insan yaşamındaki doğumdan önce başlayıp ilk gelişim yıllarından ömrünün sonuna dek etkisini sürdüren (Yavuzer, 2000); toplumun kültür değerlerinin bir kuşaktan bir kuşağa aktarılmasını sağlayan (Yavuzer, 2006); toplumun çekirdeğini oluşturan bir kurumdur (Özensel, 2004).

Sever (2008) kişilik gelişimini, karşılaşılan sorunlara uygun çözümler üretebilme, duygularını uygun biçimde gösterme, toplumsal çerçeveye uyum sağlama gibi kişinin geçirdiği bir değişim ve gelişim süreci olarak tanımlarken; toplumsal gelişimi ise toplumun genel geçer değerlerinin kişiler tarafından kazanılması süreci olarak tanımlar. Ayrıca bebeğin ilk toplumsal ilişkisini annesiyle kurduğunu ve sonra diğer aile bireyleriyle birlikte çevresine genişlettiğini ekler.

Söz konusu gelişim süreçleri açısından yaklaşıldığında ailenin, tanımlarda öne çıkan toplumun çekirdeğini oluşturma, kültür değerlerini aktarma vb. işlevlerinin yanında çocuğun gelişim sürecinde üstlendiği görev de göze çarpmaktadır. Yavuzer (2006: 132) ailenin, kültür aktarımının yanında çocuğun yaşamında etkili bir sosyalleştirme görevi de gördüğünü söyler ve ailenin çocuğun gelişimindeki en etkili yardımcıları şöyle sıralar:

Aile, grup içinde dengeli bir birey olabilmesi için çocuğa güven duygusu aşılar.

Onun, sosyal kabul görebilmesi için, kabul edilmiş uygun davranış biçimlerini içeren bir model oluşturur.

Sosyal açıdan kabul edilmiş davranış biçimlerinin gelişimi için rehberlik eder.

Çocuğun yaşam ortamına uyum sağlarken rastladığı sorunlarına çözüm getirir.

Uyum için gerekli olan eylemsel, sözlü ve toplumsal alışkanlıkların kazanılmasında yardımcı olur.



Okul ve sosyal yaşamda başarılı olabilmeleri için çocuğun yeteneklerini uyarır ve geliştirir. Çocuğun ilgi ve yeteneklerine uygun arzuların gelişimine yardım eder.

Kişilik gelişimi ve toplumsal gelişim sürecinde çocuğun gelişimine etki eden diğer bir uyaran ise yazınsal yapıtlardır. Çocuğun yazınsal yapıtlarla kurduğu iletişime değinen Sever (2007: 20) bu süreci her şeyden önce insanın dil ve duyarlıkla yoğrulmuş gerçeğin sezdirilmesi ve insan denilen varlığın tanınması ve anlaşılması süreci olarak tanımlar; çocuğun kendini tanımasına, öbür insanlarla karşılaştırmasına, yaşamda karşılaşılabileceği sorunları kestirmesine ve onların çözümlerine yönelik ipuçlarıyla buluşmasına olanak sağladığına değinir.

Çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğa olası katkıları şöyle sıralanabilir:

Çocuk edebiyatı yapıtları; çocukların içinde yaşadıkları toplumun kültürel özelliklerini, değerlerini yansıtır.

Çocuklar, kitaplarda tanıdıkları çeşitli kahramanlarla, insanların farklı kişilik özelliklerine sahip olabileceklerini sezinler; değişik kültürlerdeki yaşam koşullarını ve insan ilişkilerini tanır; kahramanlarla özdeşim kurarak insana özgü değerler edinir (Sever, 2007: 19).

Yavuzer' e göre (2006) çocuk gelişimini ailenin ne denli etkilediği ya da hangi tür etkilerin daha baskın olduğu, başlıca iki faktöre bağlıdır. Bunlar şöyledir: Ailenin ne tür bir aile olduğu, farklı aile üyelerinin etkisi. Ailelerin farklı yapılarını ölçütlemek için Koşkunlu (2008)'nun da çalışmasında yer verdiği; Başaran (1978)'in barındıkları yer bakımından aileler ve Yavuzer (2000)'in aile bireyleri açısından aileler sınıflamaları kullanılmıştır. Bu iki sınıflamanın dışında aileler otoriter ya da demokratik olmaları bakımından da ele alınmıştır.

## 2. ÇÖZÜMLEME

Dört romanda toplam 33 aile kurgulanmıştır. (En az iki aile bireyine sahip olan aileler ele alıp çözümlenmiş, bireysel olarak kurgulanan yan karakterler bu incelemenin dışında tutulmuştur.)

| Romanlarda Yer Alan Aileler       |                                     |                          |                                |
|-----------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| Ballı Çörek Kafeteryası (10 Aile) | Çatalca'da Bir Kaçak: Memo (7 Aile) | Patenli Kız (9 Aile)     | Ankaralı (7 Aile)              |
| Sıla ve Ailesi                    | Memo ve Ailesi                      | Şerare ve Ailesi         | Pehlivan Galip ve Ailesi       |
| Mahire ve Ailesi                  | Ahmet ve Ailesi                     | Postacı Erkan ve Ailesi  | Ahmet ve Ailesi                |
| Özgür ve Ailesi                   | Muhtar Haydar ve Ailesi             | Öğretmen Leyla ve Ailesi | Fatma ve Ailesi                |
| Sami ve Ailesi                    | Kezban Ana ve Ailesi                | Kargabaş Ömer ve Ailesi  | Asya ve Ailesi                 |
| Zeynel ve Ailesi                  | Çoban Dursun ve Ailesi              | Tık Tık Yaşar ve Ailesi  | Eskici Dursun Efendi ve Ailesi |
| Bilge ve Ailesi                   | Kamil Reis ve Ailesi                | Mırmır Nine ve Ailesi    | Vahit ve Ailesi                |
| Bülent ve Ailesi                  | Hüsnü Dayı ve Ailesi                | Gezgin Neşe ve Ailesi    | Cavit ve Ailesi                |
| Zıp Zıp ve Ailesi                 |                                     | Dürbün Nimet ve Ailesi   |                                |
| Lale ve Ailesi                    |                                     | Nil ve Ailesi            |                                |
| Deniz ve Ailesi                   |                                     |                          |                                |

Tablo- 1

Kurgulanan aileler barındıkları yer, aile bireyleri, otoriter/ demokratik olma, otoritenin nedenleri ve çocuk kahramanların çeşitliliği bakımından farklılıklar göstermektedir. Kurgulanan kahramanların çeşitlilik göstermesi çocuğun yaşama dair deneyimler edinmesinden önemlidir. Çocuk okur, okuduğu bu romanlar aracılığıyla farklı aile yapılarına sahip diğer çocukların yaşamına tanık olabilecek, bu yaşamlara dair deneyimleri yazınsal yapıt aracılığıyla edinebilecektir.

Barındıkları yere göre aileler ele alındığında yer verilen 33 aileden 14 ailenin kırsal kesimde yaşayan aileler olduğu görülmektedir.

*Asya, yeşille beyazın neredeyse dört mevsim egemen olduğu Kars'ın köylerindendi. Babası celepti. Celep Haydar Ağa... On bir çocuğu, iki karısı ve isimlerini bir türlü ezberleyemediği iki düzine torunu vardı (Asya ve Ailesi, Ankaralı, s. 147).*

*Erkan. Yeşilbağlar'ı doğup büyüdüğü kendi köyünden bile daha çok seviyordu. Gerçekten de Beykoz'un ötesinde, yemyeşil bir ormanlık alanın ortasındaki Yeşilbağlar Köyü, İstanbulluların*

soluklandığı, ender yörelerden biriydi. Yaz geldi mi, tatil günlerinde hemen her ev çay bahçesi, her bahçe piknik alanı olurdu (Postacı Erkan ve Ailesi, Patenli Kız, s. 11).

Güzelce'nin kekik, çam, ardıç kokulu ormanında Memo'nun yaşamı değişmişti. Artık kırlangıç cıyıklamaları dostluğun çağrısı, iyot kokulu yel sevginin sıcaklığı, ezan sesi umut demektir. Bahçesindeki kanatlı kanatsız tüm hayvan dostları da ondaki bu değişimin farkındaydı herhalde. Solgun yüzü pembeleşmişti. Ormanın tüm renkleri gözlerinde parlıyordu (Memo ve Ailesi, Güzelce'de Bir Kaçak: Memo, s. 72).

Ekim ayının sonlarıydı. Köyün bütün analarını gün evvelinden telaş almıştı. Kolay değildi tabii; köyü basan cinlere pabucu ters giydiren, kimsesiz Zeynel'leri askerden dönüyordu. Elbirliğiyle delikanlının evini aklayıp pakladılar. Çeşme başına mis kokulu havlular astılar, döşeğine sakız gibi çarşaf serdiler. Kazanlar kaynatmaya, baklavalar açmaya koyuldular (Zeynel ve Ailesi, Ballı Çörek Kafeteryası, s. 152).

19 aile ise kentsel aile olarak yerini alırken gecekondular ailesine yer verilmemiştir.

Göztepe'de iki katlı bir yalının birinci katında otururduk. Üst katımızdakilerin kızları Lerzan ve Rezzan'la birbirimizden ayrılmazdık. Üç arkadaş bir söyler, beş gülerdik (Gezgin Neşe ve Ailesi, Patenli Kız, s. 151).

Küçük ablası Tülay, sekizinci sınıftaydı. Gülay'dan beş dakika sonra çıkardı evden. Sokağın köşesinde arkadaşlarıyla buluşur salına salına giderdi okuluna. Yalnızca Mahire, tutukluymuş gibi annesinin gözetiminde servis arabasına binerdi (Mahire ve Ailesi, Ballı Çörek Kafeteryası, s. 18).

| Barındıkları Yere Göre Aile Türleri | Sayılar |
|-------------------------------------|---------|
| Kırsal Aileler                      | 14      |
| Gecekondular Aileler                | -       |
| Kentsel Aileler                     | 19      |

Tablo- 2

Aile bireyleri açısından yaklaşıldığında beş tipte ailenin varlığından söz edilebilir. Bazı aileler anne, baba ve çocuktan oluşan çekirdek ailelerdir. Ballı Çörek Kafeteryası'nda Özgür ve ailesi buna örnek gösterilebilir. Kitabın "Vale Kız Papaza Bir Gazoz" adlı ikinci bölümünde kafeteryanın kadrolu müşterilerden Özgür Bey'in çocukluğuna dair anıları görmekteyiz. Özgür'ün anne ve babası geç evlenmiş ve geç çocuk sahibi olabilmişlerdir. Bu yüzden de Özgür onlar için çok değerlidir:

"Geç evlenmişti annesiyle babası. Geç çocuk sahibi olmuşlardı. Onun için de pek kıymetliydi oğulları. Özgürle çok gururlanırlardı." (s.42)

Bazı aileler ise geniş aile olarak karşımıza çıkmaktadır. Patenli Kız'da Öğretmen Leyla ve ailesi buna örnek gösterilebilir:

"Ne zaman çocukluğumu ansam, hanımınem gözümün önüne gelir... O benim ilk arkadaşımıdır."

"Babam sabahları erken çıkardı evden. Annemin yemeklerinden başka ağzına tek bir lokma koymadığından, bütün günü çay kahve içerek geçirir, akşamları da aç kurt gibi dönerdi eve."

"Dışarıda yemek alışkanlığı olmadığından mı bilmem, eve sık sık konukları gelirdi babamın. Geç saatlere kadar oturup konuşurlardı. Bana çok sıkıcı gelen bu sohbetler ağabeylerime göre pek keyifliydi." (s.41- 42)

Üçüncü tip aileler ise boşanmış anne-babanın söz konusu olduğu ailelerdir. Ballı Çörek Kafeteryası'nda Lale ve ailesi bu tip aileye örnek gösterilebilir.

"Aralarında yalnız üçümüz bekar kalmışız.

Anlamadım. 'Üçünüz kim?' diye sordum merakla.

Ben, Lale, Böcek."

"O...Onur'un babası yok mu?"

Ayrılmışlar. Adam Fransa'da yaşıyormuş. Sen bilmiyor muydun?" (s.109)

Anne ya da babanın yitirildiği aileler de romanlarda görülen tiplerden biridir. Ballı Çörek Kafeteryası'nda Sıla ve ailesi bu aile tipini örnekleyen bir kurguyla karşımıza çıkmaktadır:

*“Dördüncü sınıfa başladığım yıl, babam Dubai’deydi. O yıl annem yorgun olduğunu söyleyerek, okul aile birliğindeki görevini bıraktı. Sonra, ‘vitamin’ dediği avuç dolusu haplar yutmaya başladı. Yarıyıl tatilinin ilk günlerinde de babam çıkıp geldi.”*

*“Bu benim için tam bir sürprizdi. Artık birlikteydik. O kadar mutluyum ki, annemin günden güne süzülüşünün, sararıp solduğunun bile ayırtına varmadım. Annem hastaneye yattı. Bir aydan bile kısa sürede kaybettik onu.”*

Romanlarda yer verilen son aile tipi ise anne babasını kaybedip başka bir aile büyüğü ile büyüyen çocukların yer aldığı aile tipidir. Ballı Çörek Kafeteryası’nda Zeynel ve ailesi buna örnek olarak gösterilebilir.

*“Aslında oğlanın keçi inatlı büyükbabasına da kızamıyordu. Yaşlı adam oğlunu, gelinini ve iki torununu Mumcular yoluna kurban vermişti. Elinde yalnızca Zeynel kalmıştı.” (s. 64)*

Dört romanda aile bireyleri açısından aile türlerinin dağılımı şöyledir: 18 çekirdek aile, 10 geniş aile, 1 boşanmış anne-babanın olduğu aile ve 2 de anne-baba dışında biri tarafından büyütülen çocukların yer aldığı aile.

| Aile Bireyleri Açısından Aile Türleri        | Sayılar |
|--|---------|
| Çekirdek Aile                                | 18      |
| Geniş Aile                                   | 10      |
| Boşanmış Anne- Babanın Olduğu Aile           | 1       |
| Anne ya da Babasını Yitirmiş                 | 2       |
| Anne- Baba Dışında Biri Tarafından Büyütülen | 2       |

Tablo- 3

Aileler otoriter ya da demokratik olması bakımından ele alındığında 15 otoriter aile kurgulanırken;

*“Büyükbaba, ‘Oturun!’ diye buyurmadan, bir Allah’ın kulu masadan bir tanecik salatalık turşusu araklayamazdı. İş oturmakla da bitmezdi. Herkes baston yutmuş gibi, onun kaşığı eline alıp, ‘Haydi bakalım, afiyet olsun,’ demesini beklerdi.” (Bülent ve Ailesi, Ballı Çörek Kafeteryası, s. 100).*

*“Babam tersanede ustabaşıydı... Sessiz, yüzü gülmez, ters bir adamdı. İnsan evle hiç ilgisi yok sanırdı. Oysa uçan sinekten bile haberi olurdu babamın. O zamanlar, olanı biteni nerden nasıl öğrendiğini hiç aklım almazdı. Şimdi anlıyorum ki, babamın ispiyoncusu rahmetli ağabeyimmiş.” (Dürbün Nimet ve Ailesi, Patenli Kız, s. 177)*

*“Yıllar önce Kezban Ana derler, bir kadın yaşardı bu köyde. Yeşilhisar bağlarının yarısı onundu. Kocasını genç yaşta kaybetmiş, üç oğluyla kalmıştı. Dediğim dedik, kaya gibi sert bir kadındı. Üç oğlunu da okutmadı. ‘İşte size iş!’ diyordu. Bağın bakımı, idaresi üç oğlunun üstündeydi. Gülmez, güldürmez; yemez, yedirmezdi. Oğullarını tıpkı birer ırgat gibi çalıştırırdı.” (Kezban Ana ve Ailesi, Güzelce’de Bir Kaçak: Memo, s. 45).*

*“Sonra da aralarına alıp evlerine götürdüler. Babaları sundurmadaki kerevette, ayağının birini altına almış oturuyor. Kaya gibi sert, soğuk bir adam. Yanındaki kadın ezik, gözü yaşlı, sessiz sessiz içini çekiyor.” (Fatma ve Ailesi, Ankaralı, s. 36).*

18 de demokratik aile kurgulandığı görülmüştür;

*“Anam çok güçlü bir kadındı. Yalnızca Yeşilhisar değil, tüm Pozantı tanırdı onu. Töreyle sahip çıkmanın, çağlar ötesinde kalmış, geçersiz ve amaçsız bir yasayı benimsemek olmadığını savundu hep. Törede, kan gütmekten öte güzel geleneklerimiz ve göreneklerimiz olduğunu anlattı. Asıl onlara sarılmamız, dedi durdu.” (Memo ve Ailesi, Güzelce’de Bir Kaçak: Memo, s. 58).*

*“Doğal olarak üç kişilik ailemizde, güvensizlik sorunu yaşamayacaktık. Bunları annem, babam, ben, gününbirlik Ankara gezisinin ardından sabah kahvaltısında konuştuk ve birbirimize söz verdik. Gerçek, içimizden birini yaralayacak olsa da, saklanmayacaktı bundan böyle.” (Cavit ve Ailesi, Ankaralı, s.160).*

*“Bayılırim sabah kahvaltılarında. Babamın mutfaktaki biricik becerisi dedim ya. Gelecek düşleri, bütçe hesapları, komik anılar, tasalar, hepsi bu sofranın başındadır.” (Sıla ve Ailesi, Ballı Çörek Kafeteryası, s. 14).*

“Annesi Şerare’ye hamileyken, böbrek iltihabı geçirmiş. Kullanmak zorunda olduğu ilaçlar kızcağızın engelli doğmasına neden olmuş. Biliyorsun; baba doktor, anne avukat; cahil insanlar değiller yani. Daha kızları doğmadan, onu ve kendilerini eğitmek için ne gerekiyorsa yapmışlar. Kurslara gidip dudak okumayı öğrenmişler. O bitmiş işaret dilini öğrenmişler. Şerare dünyaya geldiğinde, anne babası hazırlıklıymış. Anlayacağın doğduğu dünden başlayarak kızlarını eğitmişler.” (Şerare ve Ailesi, Patenli Kız, s. 32).

| Otoriter/ Demokratik Olması Bakımından Aileler | Sayıları |
|--|----------|
| Otoriter                                       | 15       |
| Demokratik                                     | 18       |

Tablo- 4

Kurgulanan ailelerden bazılarında otoriter ortamın nedeni anne ya da babayken bazı ailelerde ise dededir.

“Yıllar önce Kezban Ana derler, bir kadın yaşardı bu köyde. Yeşilhisar bağlarının yarısı onundu. Kocasını genç yaşta kaybetmiş, üç oğluyla kalmıştı. Dediğim dedik, kaya gibi sert bir kadındı. Üç oğlunu da okutmadi. ‘İşte size iş!’ diyordu. Bağın bakımı, idaresi üç oğlunun üstündeydi. Gülmez, güldürmez; yemez, yedirmezdı. Oğullarını tıpkı birer ırğat gibi çalıştırırdı.” (Kezban Ana ve Ailesi, Güzelce’de Bir Kaçak: Memo, s. 45).

“Sabah ezanı okunurken, babam kömürlüğün kapısında belirdi. ‘Karganı da al, doğru mutfağa,’ dedi... Babamın peşi sıra eve doğru yürürken, o uyarılarını sıralayarak gözdağı verdi. ‘O hayvan mutfanın altını üstüne getirirse ya da odaların eşliğinden gagasını uzatacak olursa, ikinizi de sokağa atarım. Ona göre!’ ” (Kuzgun Ömer ve Ailesi, Patenli Kız, s. 73).

“Amcan babama çekmiş. Babamın şimdi böyle süklüm püklüm olduğuna bakmayın, zamanında anneme az yapmadı. Çok katıydı. Akşam eve geldi mi, sinecek delil arardık.” (Ahmet ve Ailesi, Ankaralı, s. 79).

| Otoriter Ortamın Nedeni | Sayıları |
|-------------------------|----------|
| Anne                    | 2        |
| Baba                    | 9        |
| Dede                    | 4        |

Tablo- 5

Yer verilen çocuk karakterler bağlamında bakıldığında da bir çeşitlilik olduğunu görüyoruz:

Fiziksel Engelli Çocuk:

“Ömer Dede sustu. Başını önüne eğip kısa bir süre öylece kaldı. Derken, gözlerini iri iri açarak gürlledi. ‘Şimdi de senin için endişeleniyorum! Kaç kez uyardım, dinlemedin! Ayağında o tekerlekli şeyler!.. Buraya gelmek için, mecburen anayoldan geçiyorsun. Zaten sakat, ahraz bir çocuksun!’ ”

“Şerare diken batmış gibi irkildi. Bir an Kargabaş Ömer’e dik dik baktıktan sonra, masanın üstündeki kâğıda kaleme saldırıp yazmaya başladı.”

“Engelli olabilirim. Ama cahil, bilinçsiz, sorumsuz hiç değilim. Beş yıldır paten yapıyorum. Trafik kurallarını, trafik polisleri kadar iyi bilirim. Kaldı ki, buraya da anayoldan gelmiyorum! Işıklardan karşıya geçiyor fidanlığın arkasından dolaşıp, düz yoldan aşağı iniyorum. BENİ ÜZDÜNÜZ!!!” (Patenli Kız, s. 59).

Zihinsel Engelli Çocuk:

“Sallabaş mahalleye ne zaman, nereden gelmişti; kimse bilmiyordu. Kendi de bilmezdi zaten bunu. Hatta adının Sami olup olmadığı da belli değildi. Herkes ona Sallabaş diyordu.” (Ballı Çörek Kafeteryası, s. 78).

Boşanmış Anne- Babası Olan Çocuk:

“Aralarında yalnız üçümüz bekar kalmışız.

Anlamadım. ‘Üçünüz kim?’ diye sordum merakla.

Ben, Lale, Böcek.”

“O...Onur’un babası yok mu?”

Ayrılmışlar. Adam Fransa’da yaşıyormuş. Sen bilmiyor muydun?” (Ballı Çörek Kafeteryası, s.109).

Anne-Babasından Birini ya da Her İkisini Yitiren Çocuk:

*“Muhtar terini sildiği mendilini pantolonunun cebine tıkarak yoluna devam etti. Aslında oğlanın keçi inatlı büyükbabasına da kızamıyordu. Yaşlı adam oğlunu, gelinini ve iki torununu Mumcular yoluna kurban vermişti. Elinde yalnızca Zeynel kalmıştı.”* (Ballı Çörek Kafeteryası, s. 64).

Yetiştirme Yurdunda Büyüyen Çocuk:

*“Altı yıl önce bu yemekhanede yediği ilk yemeği anımsadı Zıpzip... O günden yaklaşık iki ay sonra birinci sınıfa başlamıştı. Daha ikinci gün, aynı yurttan kalan çocuklardan biri kalem kutusunu çalmıştı. Yağmurlu bir gün okuldan kabansız dönmüştü. Yönetim yenisini verene kadar, günlerce hırkayla gidip gelmek zorunda kalmıştı. Silgisiz, kalemsiz, hatta yakasız okula gittiği günler çoktu.”* (Ballı Çörek Kafeteryası, s. 134).

Kan Davasının Ortasında Kalmış Çocuk:

*“Ağabeyi Ahmet, kasabada Hüsnü Dayı'nın kardeşi Rüştü'yü bıçaklamıştı. Anında tutuklanmıştı ya, Rüştü de ölmüştü!*

*Hüsnü Dayı, 'Kardeşimin kanı!' diye ayağa kalkmıştı. Emmioğulları da var güçleriyle onu körüklüyordu.*

*Muhtar Haydar, 'Ben köyümde kan istemem!' diye köy meydanında bas bas bağıırıyordu.”*

*“Çoban Dursun cebinde ne varsa Memo'nun eline tutuşturup, 'Acele et evlat!' demişti. 'Otlaktan aşağı in ve ilk otobüse bin, neresi olursa olsun git. Yeter ki bir an önce uzaklaş!' ”* (Çatalca'da Bir Kaçak: Memo, s. 23).

Ailesi Tarafından Okutulmayan Çocuk:

*“Kızlardan yana şikâyeti yoktu. Üçü ilkokulu beş yılda bitirip, analarının dizinin dibinde çeyizlerini düzmüş, evlenip barklanıp çoluk çocuğa karışmışlardı. Bir Asya şansızdı. Sıra ona geldiğinde, Ankara ilkokulu sekiz yıla çıkarıverdi. Gerçi beşi bitirdiğinde, 'Buraya kadar.' diyebilirdi. Öte yandan, yasalarla başı derde girsin istemezdi. Ama kıt akıllı kız; sekizinci sınıfı bitirmek üzereyken, Anadolu Lisesi'nin sınavlarına gir kazan; bu da yetmezmiş gibi, bir de babasının karşısına dikil.”* (Ankaralı, s. 147).

### 3. Sonuç ve Öneriler

Zeynep CEMALİ'nin romanlarında çeşitli yapıda ve özellikte aileler kurgulandığı gözlenmiştir.

Kurgulanan aileler sahip oldukları üyeler bakımından değişiklik gösterdiği gibi barındıkları yer ve ailenin otoriter ve demokratik olma durumları bakımından da farklılıklar göstermektedirler.

Romanlarda yer verilen çocuk karakterler farklı yaşam koşullarına sahiplerdir.

Çocuk okuru birbirinden farklı yapılarda aile türleriyle ve farklı yaşam koşullarına sahip çocuk karakterlerin yaşantılarıyla buluşturan bu yapıtların çocuğun gelişim sürecine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çocuğun kişilik gelişimine katkı sağlamak amacıyla çocuk bu tür nitelikli yazınsal yapıtlarla buluşturulabilir.

#### KAYNAKÇA

- Başaran, İ. E. (1978) *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Bilim Matbaası.
- Koşkunlu, Y. (2008) *Muzaffer İZGÜ'nün "Anneannemin Akıl Almaz Maceraları" Serisindeki "Aile" Kavramının Çocuk Gelişimi Açısından Değerlendirilmesi*. İzmir: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Özensel, E. (2004) "Türk Toplumunda Çocuğun Yetiştirilmesinde Ailenin Rolü: Konya İli Örneği". *Değerler Eğitimi Dergisi*. 2, 6.
- Sever, S. (2008) *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Sever, S. (2007) *İlköğretimde Çocuk Edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yavuzer, H. (2006) *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2000) *Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

# TDK'NİN RESİMLİ OKUL SÖZLÜĞÜ'NÜN ÇOCUK VE İLKGENÇLİK EDEBİYATI AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

**Öğr. Gör. Yusuf ÇOTUKSÖKEN**  
Yeditepe Üniversitesi

## Özet

*Okul sözlükleri öğrenim çağındaki çocuklar ve gençlerin eğitimlerine katkıda bulunan temel yapıtlardandır. Bu nedenle okul sözlüklerinin sözcük seçimi; yazım, sesletim, yapı, tanımlama, örneklendirme, gibi yönlerden dil öğretiminde benimsenen amaçlarla uygunluk içinde olması gerekir. Bu bildiride, resmi TDK'nin (1983->) yayımladığı Resimli Okul Sözlüğü (Ankara, 2008) adlı yapıtı bu bağlamda incelenecektir. Olumlu ve yararlı yönleri açıklandıktan sonra sözlük hem Türk sözlükçülüğüne hem de gençlerin Türkçe eğitimine katkısı açısından değerlendirilip sözlükle ilgili genel bir yargıya varılacaktır.*

*Anahtar Sözcükler: Türkçe, okul sözlüğü, yazım, sesletim, tanımlama, örneklendirme, çocuk ve gençlik edebiyatı.*

## Abstract

*School dictionaries are basic works having a considerable contribution on school-age children and young people on their educations. Therefore, selection of school dictionaries vocabulary and spelling, pronunciation, structure, definition, sampling, aspects such as language teaching must be in conformity with the adopted objectives. In this paper, the Illustrated School Dictionary (Resimli Okul Sözlüğü, Ankara, 2008) published by TDK (1983 ->) shall be examined in this context. It shall be reached to a general conclusion after explaining the positive and useful aspects of the dictionary, both in terms of contribution of young generation to their Turkish education and the Turkish dictionary writing.*

*Key Words: Turkish, school dictionary, spelling, pronunciation, definition, sampling, children's and youth literature.*

## Giriş

Okul sözlükleri, ilk ve ortaöğretim çağındaki çocuk ve gençlerimizin yetişmesine iki yönlü katkıda bulunmaktadır: a) çocuk ve gençlerin etken ve edilgen sözcüklerini sözcükler (sözcük, terim, deyim, atasözü, özel diller, argo, yöresel ağızlar vb.) bakımından zenginleştirir; b) okuma metinleri bağlamında içerdiği sözcüklerle kültür aktarımını kolaylaştırır. Bunun sağlanabilmesi için, okul sözlüklerinin, yazım, sesletim, tanımlama, örnek kullanımların seçimi ve yerleştirilmesi, terim, deyim, atasözü vb. dilsel birimlerle gereksinim ve beklentileri karşılayabilecek nitelikte olması gerekmektedir. Çocuk ve gençlerimize sunacağımız okul sözlüklerinin yalın ve kolay anlaşılır bir dille yazılmış olması, gerektiği durumlarda çizim ve resimlerle ve/veya fotoğraflarla zenginleştirilmiş olması da aranan özelliklerdendir.

Türkiye'de özellikle 1950'den sonra, eğitim amaçlı olarak hazırlandığı (kimilerinde hazırlayanın/hazırlayanların adı belirtiliyor, kimilerinde komisyon deniliyor, kimilerindeyse hiçbir ad verilmiyor) söylenen birkaç bin (belki de birkaç on bin, baskı sayısı [tirajı] ise birkaç -on- milyon) okul sözlüğünden hemen her ailede birer tane bulunmaktadır. Okul sözlüğü piyasasına son birkaç on yıldan beri de yayınevlerinin yanı sıra kimi gazeteler de girdi; okurlarına kupon karşılığı okul sözlüğü dağıtıyor (Tabii bu yayın organlarının herhangi bir bilimsel ve eğitsel kaygı gütmenden, baskı sayılarını artırmanın yolunu aradıkları bilinmektedir). Ancak, bu arada ihmal ettiğimiz bir konu daha vardır: Okul sözlükleri, dilciler (özellikle sözlükbilim ve sözlükçülük alanlarında uzmanlaşmış dilciler) ve eğitimcilerce enine boyuna, nesnel ve bilimsel yöntemlerle eleştiril(e)miyor. (Tam da bu noktada şu bilgiyi vermekte yarar var: Türkiye üniversitelerinde sözlükbilim ve sözlükçülük alanlarında henüz yeterince araştırma ve eğitim-öğretim yapılmamaktadır. (Bunun eksikliğinin de Türkiye'ye çok büyük zararı dokunmaktadır. Şöyle ki: 1) İnsanımıza (çocuklarımıza, gençlerimize, yetişkinlerimize) niteliksiz sözlükler sunuyoruz (Bunun zararlarını aşağıda anlatacağız.); 2) Sözlük hazırlama (özellikle okul



sözlüğü hazırlama) bilimsel bir nitelik kazanamıyor ve kurumsallaşamıyor; 3) Bu uğurda büyük emek, zaman ve para savurganlığı yaşanıyor (Türkiye kalitesiz okul sözlükleri çöplüğüne dönüşüyor.).

Türkiye’de özellikle kurumların hazırladığı okul sözlükleri, eğitim kurumlarının yeğlediği yayınlar oluyor. Doğru olanın da bu olduğunu söylemeden geçemeyeceğiz. Bu bağlamda da iki kurumun resmi TDK’nin ve Dil Derneği’nin okul sözlükleri belirtilmeye değer. Bunlarla ilgili eleştiri hakkımızı zaman zaman kullanıyor ya da saklı tutuyoruz.

Resmi TDK’nin bundan yaklaşık 15 yıl kadar önce ilköğretim öğrencilerine yönelik olarak hazırladığı *Okul Sözlüğü* (Prof. Dr. Hamza Zülfikar, Prof. Dr. İsmail Parlatır, Prof. Dr. Nevzat Gözaydın, Ankara 1994) tam bir eğitim felaketi idi, sözlükçülük skandalıydı. Biz bu sözlük için yazdığımız yazıları kitaplaştırmıştık: Sözlüğün 1. Baskısı için 16 yazı (Bu yazıları *Bir Dilcinin Günlüğünden: Okul Sözlüğü’nün Eleştirisi*, İnsancıl Yayınları, İstanbul, 1996 adlı kitabımızda topladık.); 2. Baskısı için de bir yazı yayımlamıştık. Bu yazılarda, *Okul Sözlüğü’nün* sözvarlığının belirlenmesi; yazım, sesletim, kökenbilim, tanımlama, örnek kullanım seçimi gibi yönlerden binlerce yanlışını göstermiş, doğrularını da kısa bilgiler olarak yazmıştık. Ancak bu yazılarımız, kamuda yeterince ilgi görmedi. Çünkü kişiler gibi kurumlar da eleştiriye (eleştirilmeyi) sevmiyor. Hakkını yemeyelim, Türkiye Yazarlar Sendikası, Türkiye Pen Yazarlar Kulübü gibi kurumlarca bu sözlüğün zararlı eğitim kitabı olduğu konusunda kamuoyu yazılı olarak bilgilendirilmişti. Bu yayın, “Devlet yaparsa en kötüsünü yapar!” önyargısının pekişmesinden başka hiçbir işe yaramamıştır.

Eleştirilerimizi o zamanın TDK’sinin başkanlığına da göndermiş, toplatılmasını ve hazırlayanlar hakkında soruşturma açılmasını istemiştik. O zamanki TDK Başkanı, ne yazık ki bu sözlük hazırlayanları hakkında hiçbir bilimsel ve yasal işlem yaptırmamıştı. *Okul Sözlüğü’nü* hazırlayanlar (H.Zülfikar, İ. Parlatır) ise karşı yazılarında, eleştirilere bilimsel ölçülerle yanıt vereceklerine bize saldırıya geçmişler, tartışma adabını hiçe sayarak bilimsel eleştiri ilkelerini zedelemişlerdir. (Bu süreci adı geçen kitabımızdan öğrenebilirsiniz.)

Sözlüğün 2. baskısında kimi eleştirilerimiz dikkate alınıp düzeltilirken, eleştiri yapanlarla katkıda bulunanlara ad belirterek bir teşekkür bile edilmemiştir.

### **Resimli Okul Sözlüğü’nün Değerlendirilmesi**

Resmi TDK, bu sözlükten sonra (Birtakım yolsuzluk olayları yaşanıp eski yönetim görevden alınmış, haklarında soruşturmalar açılmış, o dönemin siyasetçilerince yerine yeni, bugünkü yönetim atanmıştır.), TDK’deki yeni yönetim de bu alanda önce *İlköğretim Okulları için Türkçe Sözlük* (2005) ile hedef kitlesi ortaöğretim (lise) öğrencileri olan yeni bir *Resimli Okul Sözlüğü* (Ankara 2008; 50 bin adet) [ROS] hazırlayıp basmıştır. Bu son sözlüğü hazırlayanlar da, Prof. Dr. Şükrü Haluk Akalın (TDK Başkanı), Prof. Dr. Recep Toparlı, Uzm. Belgin Tezcan Aksu.

Biz bu bildiriye, *Resimli Okul Sözlüğü’nü*, sözlükçülük ilkeleri açısından değerlendirip bu sözlüğün çocuk ve gençlik edebiyatına (özellikle de çocuk ve gençlerimize) katkısını tartışacağız.

Sözlüğün hangi ilkelere göre hazırlandığı “Sunuş” yazısında şöyle anlatılmaktadır: “Hazırlık aşamasında ilk iş olarak sözlüğe alınacak sözcükler, terimler ve deyimlerle ilgili ilkeler saptanmış, lise müfredatı kapsamındaki sözvarlığı ile öğrencilerin yaş düzeylerine göre bilmeleri gereken sözvarlığı değerlendirilmiştir. Bu ilkeler doğrultusunda sözlüğe alınacak madde başı ve madde içi sözler teker teker belirlenmiştir. Müfredat göz önünde bulundurularak seçilen bu sözcüklerin tanımları ve anlamları, lise öğrencilerinin yaş düzeylerine göre yazılmıştır. Anlamlandırma ve tanımlamalarda hem lise ders içerikleri hem de lise öğrencilerinin sözvarlığı ölçü alınmıştır.” (s. X)

Şunu demek istiyorlar herhalde: Biz bütün lise kitaplarını taradık, kullanılan sözcük, terim ve deyimleri (ve atasözlerini) saptadık. Ders kitapları üzerine bu açıdan araştırma yapıp sonuçlarını kamuyla paylaşan bir yayın olup olmadığını bilmiyoruz. Ancak TÖMER’in bir araştırmasından şunları öğrenmiştik: Türkçe ders kitaplarının sözvarlığı başka ülkelerinkiyle karşılaştırıldığında çok cılız kalmaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin öğrenmeleri gereken sözvarlığını içeren bir çalışma (liste) var mı, çok merak ediyorum. Özetle, bu tür araştırmalar yapıldıysa bile sonuçlarının bu sözlüğe aktarıldığı, seçimde benimsenen ilkelere ne ölçüde uyulduğu kuşku.

“Sunuş” yazısında, sözlükte yaklaşık 25 bin (24.793) madde başı söze yer verildiği belirtiliyor. Bu gerçekten de önemli bir sayı; tabii öğrenciler bu sözvarlığını çok değişik yollardan (duyarak, okuyarak, merak edip öğrenerek vb.) edinmektedir. Sadece sözlük okuyarak değil...

Bu sözlüğün özellikle hedef kitlesi olan ortaöğretim öğrencilerine (15-18 yaş dönemindeki gençlere, UNESCO’nun tanımına göre çocuklara) katkısını anlayabilmek için belli birimlerde içeriğini çözümlemek gerekiyor.

Şimdi sözlük üzerine görüşlerimizi aşağıda belirlenen düzeylerde, sözlükçülüğün temel birim ve ilkelerine uygunluğu açısından açıklayalım:

**Sözvarlığı:** *Resimli Okul Sözlüğü*, eski TDK döneminde hazırlanan, 1983'te yasayla/Anayasa maddesiyle resmileştirilen, TDK'nin ekleme, çıkarma ve bozmalarıyla son biçimi verilen *Türkçe Sözlük*'üne dayandırılmıştır. *Türkçe Sözlük*'ün temel sözvarlığından (100 binin üzerinde) yapılan seçmeyle oluşturulan bu sözlük gerçekten de öğrencilerin gereksinmelerini karşılayabilecek düzeyde mi? Birlikte gözden geçirelim.

-Sözlüğün içerdiği sözvarlığı büyük ölçüde hedef kitlenin gereksinmelerini şöyle ya da böyle karşılayabilecek düzeyde. Sınıflandırma ilkelerinde türevlerin alınmaması, kimi sözcüklerin, deyim ve deyimdışı söz öbeklerinin, atasözlerinin, terimlerin sözlük dışında bırakılması... dikkati çekiyor. Bunlar tartışılabilir. Bu arada kimi yeni sözcüklere de yer verilmiş olması önemli bir katkı olarak değerlendirilebilir: *altın adam, deniz otobüsü, derin devlet, pirsing, seri katil, sponsor, töre cinyeti*, vd.

-Sözlüğe [-ilk, -mA, -CA, -ll, -slz.....] ekleriyle türetilmiş sözlükbirimler genellikle alınmamıştır. Bunda çok isabetli davranıldığı söylenemez. Örneğin şu sözcükler sözlükte yer almamaktadır: *Abartmalı, abartılı, abazanlık*, vd.

-Ayrıca şu sözcükler hedef kitlenin gereksinmeleriyle ne kadar ilgilidir?:

*Ablatif, akuzatif, alıştırma kayış, datif, lokatif* vb.

Şu sözcükler, gerçekten de lise gençlerinin kesinkes bilmeleri gereken sözcüklerden midir?:

**beşon** *is.* Beş ve on cm ölçülerinde biçilmiş kereste. (s. 179)

**boşluklu serpmeye** *is.* Zımpara üretiminde tanecikler arasında % 50 boşluk kalacak biçimde düzenlenen tane yapıştırma işlemi. (s. 218)

**boy otu** *is. Bit. b.* Baklagillerden, çiçekleri mavi, sarı veya beyaz renkli, kurutulan tohumları çemen yapımında kullanılan bir bitki. (s. 221)

**çarliston marka kereste** *is.* 1. Az bulunan bir kereste. 2. *sf. arg.* Haddini bilmez terbiyesiz: "*Kim bu ruhsatsız lafa karışan çarliston marka kereste.*" (s. 286)

**çatıklaşmak** (*nsz*) Çatık duruma gelmek. (s. 288)

**çatınmak** (*nsz*) Kaşlarını çatıp surat asmak... (s. 289).

**tahra** *is. Far.* Bir tür eğri budama bıçağı. (s. 1249)

**kaçımsamak** (*-den*) Bir işi yapmamak için sözde nedenler ileri sürme. (s. 720)

**taslamak** (...) 2. (*-i*) Taşçılıkta bir taşın kaba bölümlerini, çıkıntılarını almak. (s. 1265)

Sözlükte söz öbekleri bağlamında, hangi birimlerin deyim, hangi birimlerin deyimdışı kalıpsöz, hangi birimlerin atasözü olduğunu belirten bir kısaltma kullanılmamış (TDK'nin bütün sözlüklerinde böyle bir uygulama geçerli. Bu da sorun yaratıyor.). Oysa kimi sözlükbirimlerde, ilgili olduğu alanın kısaltmasına yer verilmiş. Ancak genel bir kısaltma listesi bulunmuyor. Bu da önemli bir eksiklik olsa gerek.

Deyimlerin ve deyimdışı kalıp kullanımların seçiminde uygulanan ilkelerin neler olduğunu anlamak mümkün değil.

Sözlükte yer yer atasözlerine de yer verilmiş, ancak atasözlerinin hangi ölçülere göre belirlenip seçildiği konusunda bilgi verilmemiştir. Zaten çok az atasözüne rastlanmaktadır.

Terimlerin seçiminde de neyin ölçü alındığını anlaşılamamaktadır. Sözelimi bitkibilim ve hayvanbilim, dil ve edebiyat alanlarında hayli terim bulunurken müzik özellikle de Türk müziğine ilişkin terimler yok denecek kadar azdır. Güzel sanatlar lisesinde okuyanlar, bu sözlükten bu bağlamda pek yararlanamayacaklardır.

Şu sözcüklerin alınmaması hedef kitle açısından eksiklik olarak değerlendirilmelidir: *alışveriş merkezi (AVM), ayırmıcılık, bide, botanik, burjuva, çarter/çartır (dolmuş uçak var), çayhane, çekap (tam bakım var.), çevik kuvvet (toplum polisi var), çevrebilim, çifte vatandaşlık, dahl, -li, danadili (cönk), dayıoğlu, dayıkızı, dayızade (emmioğlu var), debriyaj balatası (debriyaj pedalı var.), defihacet, deflasyon, değiş tokuş, dilberdudağı, diş doktoru, diş tabibi, diyalektoloji, duble yol, düztabanlık, edepli, edepsiz, esef (-etmek), etyemezlik, evrim kuramı, farkındalık, farzımuhal, fast-wood, fayrap, fersiz (fersizleşmek var), fikritakip (fikir-i takip), film seti, firar etmek, fujer, fullemek, fultaym (fulltime), gani (gani gani var), geyik yapmak, göçürmek (+ göçürülmüş makam), gözkaşağı, halakızı, halaoğlu, halazade, halsiz, halsizlik, ham hayal, hamaset, hamasi, hamlaç, Hami-Sami diller, havacı (denizci, karacı var), havaleli, havayolu (deniz yolu, kara yolu var), havhav, hayvanat bahçesi, hayvancılık,*

hepçil, hızlı tren, hilafına, horultu, Hristiyanlık, hunhar, ıslak imza, iane, içek, iğfal etmek, ihrama girmek, İkinci Yeni Birinci Yeni de yok), iklimbilim, inkılapçı, inkılapçılık, insanca, İnternet gazeteciliği, işçi sınıfı, işitme engelli (görme engelli var), işsiz, kadınbudu, kakırdamak, kamu sektörü (özel sektör var.), kanaat önderi, kandilli küfür, kandilli selam, kanola, kanola yağı, karakteroloji, katileşmek, katil zanlısı, kelerbalığı, kentbilim, kerevit (tatlı su istakozu), kırmızı telefon, kişiye özel, klimatoloji, konteks, kökboya(sı), köpeklik, köy enstitüsü (halkevi var), kriptoloji, Ön Asya (Küçük Asya var), laptop (dizüstü), leksikografi, leksikoloji, mafsal, mahcubiyet, manipüle etmek, manto (binalarda), mantolamak, Mark, meşruiyet, mevkidaş, mevsimlik işçi, mısır unu (buğday unu var), miyav (hav var, me yok), mototren, muntazaman, nazım plan(ı), nektarin, nervürlü demir, nominal, otogaz, otoray, Ön Asya, önceki (sonraki var.), ötekileştirmek, özbakım, özel alan (kamusal alan var.), popüler kültür, popüler sanat (popüler bilim var.), printer (yazıcı var.), raf ömrü, resmi kesim (s. 1029'da özel kesim'de geçiyor.), raiting/rejting, ruam, Saha, seksoloji, selahiyet, sermaye sınıfı, sermaye sınıfı, sibernetik, sivribiber, son kullanma tarihi, soru kâğıdı (cevap kâğıdı var.), sosyal medya, sureta, susam yağı, şarkiyat, şappadak, şarkadak, şaryo, Şeker Bayramı (Ramazan Bayramı'nda geçiyor.), şimdiki zaman, şimdiki zaman eki, tabak (<debbağ), tahlil etmek, taklit etmek, taş bebek, teldolap, tenkit etmek, terkidünya, teyzekızı, teyzeoğlu, teyzezade, tinerci, toplumsal alan, toprak reformu, tonton, toto, toz sabun (toz şeker var.), trampa, Türkçeci, Türkçecilik, uhrevi, ulan, yakinen, yediemin, yol geçen hanı, Zümrüdüanka...

**Yazım:** Resmi TDK, yayımladığı ve hemen her baskısında değişiklikler yaptığı *Yazım Kılavuzu* ve *Türkçe Sözlük*'te geleneğe aykırı yazım seçimiyle Türkçenin büyük ölçüde geleneksel yapıya kavuştuğunu söyleyebileceğimiz yazım düzenini altüst etmişti. Bu sözlükte de aynı altüst etme uygulamasını ve aykırı örneklerini görmekteyiz.

Bileşik sözcüklerin yazımında yapılan değişiklik (bileşik yazılmasında uzlaşmış binlerce sözcüğün ayrı yazılması) ne yazık ki bu sözlükte de ısrarla sürdürülmektedir. Ayrıca Sunuş'ta bu konuda açıklayıcı bilgi de yer almıyor. Örneğin:

## ROS

acı badem  
açık öğretim  
ada tavşanı  
ad bilimi  
ağı otu  
ağırtop  
ağ tabaka (gözde)  
ağustos böceği  
akide şekeri  
alçak basınç  
Allaha ısmarladık  
alt yazı  
ana dil  
ana dili  
ana kent  
ana vatan  
at sineği  
ayrık otu  
balık yağı  
bamyatarlası (deyim)  
Beç tavuğu  
beyaz cam (televizyon)  
bir hücreli

## Doğrusu

acıbadem  
açıköğretim  
adavavşanı  
adbilim  
ağırotu  
ağır top (deyim)  
ağtabaka  
ağustosböceği  
akideşekeri  
alçakbasınç  
allahaismarladık  
altyazı  
anadil  
anadili  
anakent  
anavatan  
atsineği  
ayrıkotu  
balıkyağı  
bamyatarlası  
beçtavuğu  
beyazcam  
birhücreli

boyar madde  
buz dağı  
buzlu cam  
büyük anne  
büyük baba  
cankulağı (deyim)  
cennet kuşu  
çalar saat  
çamaşır suyu  
çeviri yazı  
çiçek tozu  
çok uluslu  
çok hücreli  
değer yargısı  
deli dana hastalığı  
dışa vurumculuk  
dikili taş  
dil bilgisi  
dil bilimi  
doğal gaz  
doğa ötesi  
dört yüzlü (matematikte)  
dulaptal otu  
Ebucehil karpuzu  
Eskişehir taşı  
ekmek kadayıfı  
eş başkan  
eş cinsel  
evlilik dışı  
gaz lambası  
gaz yağı  
gök ada (galaksi)  
göz akı  
göz taşı  
hamam otu  
hava gazı  
hava yuvarı  
içe dönük (ruhbilimde)  
iç işleri  
iç salgı bezi  
ilk gençlik  
iş bölümü  
iz düşümü  
yarım ay

boyarmadde  
buzdağı  
buzlucam  
büyükanne  
büyükbaba  
can kulağı  
cennetkuşu  
çalarsaat  
çamaşırsuyu  
çeviriyazı(çevriyazı)  
çiçektozu  
çokuluslu  
çokhücreli  
değeryargısı  
delidana (hastalığı)  
dışavurumculuk  
dikilitaş  
dilbilgisi  
dilbilim  
doğalgaz  
doğaötesi  
dörtüzlü  
dulaptalotu  
ebucephilkarpuzu  
eskişehirtaşı  
ekmekkadayıfı  
eşbaşkan  
eşcinsel  
evlilikdışı  
gazlambası  
gazyağı  
gökada  
gözakı  
göztaşı  
hamamotu  
havagazı  
havayuvarı  
içedönük  
içişleri (bakanlığı)  
içsalgıbezi  
ilkgençlik  
işbölümü  
izdüşümü  
yarımay

Düzeltilme iminin kullanımı yaygınlaştırılmıştır. *Yazım Kılavuzu*'nun son baskılarında, bu konuda kafa karışıklıkları had safhaya varmış görünüyor. Örneğin, düzeltme iminin (-'li örneklerde) kullanımında tanık olunan tutarsızlıklar nasıl açıklanabilir? Bu konuda Sunuş'ta bilgi bulunmuyor. Tutarsızlıklardan örnekler:

Düzeltilme imli (*dahilî, dinî, edebî, ezeli, harbî, haricî, millî, tarihî, tatbikî...*), düzeltme imsiz (*adli, ahlaki, ailevi, Alevi, asabi, asgari, asli, azami, Celâli, cerrahi, coğrafi, fahri, Hanefi, hayvani, hukuki, idari, İslami, kanuni, limoni, kurşuni, Maliki, ruhi, Rumi, süfli, Şafii, şeytani, umumi, vatani...*) örneklerin farklı yazılışları öğrencileri tereddüde sevk etmektedir.

Sözlükbirimlerin dilbilgisi açısından betimlenmesi de geleneksel terimlerle belirtilmiştir. Ancak sözlükte hangi kısaltmaların kullanıldığına ilişkin liste biçiminde düzenlenmiş bilgiye de rastlanmıyor. Sunuş'ta kısa bilgilerle yetinilmiş. Bu çok büyük bir eksiklik. Herhalde unutuldu ya da Sunuş'ta verilen bilgilerle yetinildi. Ama öğrenci kullanılan bütün kısaltmaları topluca liste olarak görmek isteyecektir.

Bu konuda eleştirimizi belirtmeden sözcük türlerinin betimlenmesinde hangi kısaltmaların kullanıldığını açıklayalım:

*is.* (isim), *sf.* (sıfat), *ünl.* (ünlem), *zf.* (zarf), *zm.* (zamir), *e.* (edat), *bağ.* (bağlaç); çoğul için (*ç.*) kısaltması kullanılmış; eylemler (fiiller) içinse hiçbir kısaltmaya yer verilmemiştir. Ancak şöyle bir açıklama yer alıyor: "Fiiller -mak (-mek) ekiyle gösterildiğinden bunlar için özel bir kısaltmaya gerek duylmamış, fillerden önce gelen nesnelere hangi tür eklerle kullanıldığı (-i), (-e), (-de), (-den), (-nsz), (-le) kısaltmalarıyla gösterilmiştir." (s. XI) deniyor. Bu eski ve resmi TDK ve Dil Derneği'nin Türkçe sözlüklerinde uygulanan bir yöntemdir. İlk kez kendileri uyguluyorlarmış gibi gösterilmesi yanlıştır. Öğrenciler için şu yöntem uygulanabilirdi: Eylemler (fiiller) için de kısaltma kullanılmalı, dahası fillerin çatı ekleri de belirtilmeliydi: *gçl.f.* (geçişli fiil), *gçz.f.* (geçişsiz fiil), *dön.f.* (dönüşlü fiil), *işt.f.* (işteş fiil), *etr.f.* (ettirgen fiil) gibi. Böyle bir yöntemin uygulanması öğrenciler için daha bilgilendirici olacaktır, kuşkusuz.

Bu bağlamda son olarak maddebaşı ve maddeici sözlükbirimlerin yerleştirilmesinde geleneğin dışında bir tutum benimsenip uygulanmıştır. Geleneksel yaklaşımda maddebaşı birimle ilişkili terim, söz öbeği ve terimler alan kısaltması verilerek söz konusu maddebaşı birimin altına alan alfabetiği ve iç alfabetik gözetilerek yerleştirilmekteydi. Bu yeni uygulama şöyle açıklanıyor:

"1. Herhangi bir nesnenin veya kavramın adı olarak tanımlanan ve 'sözlük birimi' olarak adlandırılan söz ve söz öbekleri madde başı yapılmıştır: *gelmek, masa, dağ aslanı, fahri konsolos, halkoyu, anneanne, kabataslak, kabare tiyatrosu, eli açık, açık kalp ameliyatı, sade birimler bölüğü* vb." Bunun doğru bir yaklaşım olduğunu düşünmüyoruz. Birincisi, sözlükçülük geleneğine aykırı. İkincisi maddebaşı birimlerin içinde yer alan söz öbeği, deyim, terim vb. de sözlükbirimdir. Üçüncüsü, genel alfabetik bazen maddebaşı birimden uzaklaşıyor, sözü bulmak zorlaşıyor.

Sözgelimi **çan kulesi** birimi, maddebaşı **çan**'dan 15 sözcük sonra yer alıyor. (s.282-283)

**Sesletim:** Bu konuda bir eksiğimizi belirtmeliyim: Türkiye'de bir iki deneme dışında (İclal Ergenç, *Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü-Bir Deneme*, Simurg, Ankara, 1995, yeni baskı Multilingual, 2002, ayrıca TDK'nin ve Dil Derneği'nin *TürkçeSözlük*'ünde kimi açıklayıcı bilgiler bulunmaktadır.) henüz sesçil yazımı kesinleştiremedik ve sözlüklere aktaramadık. Eski ve yeni/resmi TDK'nin sözcüklerin sesletimine ilişkin verdiği bilgilerin büyük ölçüde sorunlu olduğunu söyleyebiliriz. Önce sözlükte bu konuda nelerin yapıldığına ilişkin açıklamayı aktaralım:

"3. Söyleyişe yardımcı olmak amacıyla tek kelimedenden veya bitişik sözlerden oluşan madde başlarında uzun heceler (:) işareti ile, belirtilmesi gereken vurgular (◻) işaretiyle gösterilmiştir. **adi** sf. (a:di), **cahil** sf. (ca:hil), **hadis** (hadi:s), **haddizatında** zf. (haddiza:tında), **caba** is. (c◻aba), **kaburga** is. (kabu◻rga), **abluka** is. (ablu◻ka), **İbranice** öz.is. (ibra:ni:◻ce)." (s. XI)

Sözlüğün en sorunlu yönü burada yoğunlaşıyor. Eğer gençlerimiz bu sesletim bilgilerine göre konuşmalarını düzenlemeye kalkarlarsa, bu Türkçenin sesletim düzenini altüst edecek nitelikte. Çok ciddi bir durumla karşı karşıyayız, demektir.

Bu konuda binlerce yanlış ve eksik örnek sunulabilir. 50 kadarını vermek yeterli görülebilir. (Sözlükte vurgu imi, vurgulu hecenin sonuna konulmuştur. Biz de burada buna uyduk. Oysa heceler ayrı ayrı gösterilse ve vurgu imi (◻) de vurgulu hecenin başında kullanılsaydı, daha anlamlı ve işlevsel olurdu. Örn. **Abazaca** (a.ba:za.ca), **açgözlü** ('aç.göz.lü), vb.)

**ROS (sorunlu: yok/yanlış/eksik)**

abazaca (yok)  
açgözlü (yok)  
Amerikalı (yok)  
anayasa (yok)  
aracılığıyla (yok)  
Arapça (yok)  
babaanne (yok)  
balayı (yok)  
balıksırtı (yok)  
bastıbacak (yok)  
başağrısı (yok)  
belsoğukluğu (yok)  
binbaşı (yok)  
birtakım (yok)  
böyle (yok)  
bütçe (bütçe)  
cankulağı (yok)  
Çeçence (yok)  
çoktandır (ço'ktandır)  
devralmak (yok)  
diğer (di'ger)  
dilekçe (yok)  
dilaltı (yok)  
domates (domates)  
elebaşı (yok)  
elkızı (yok)  
gelgelelim (yok)  
giderayak (yok)  
gitgide (yok)  
gökkuşağı (yok)  
gülkurusu (yok)  
hanımanne (yok)  
hobi (yok)  
huzurevi (yok)  
içgüdü (yok)  
kafatası (yok)  
karakutu (yok)  
kayınpeder (yok)  
lavabo (lâvabo)  
metabolizma (yok)  
olta (o'ta)  
onbaşı (yok)  
oysaki (oysa'ki)  
ördekgagası (yok)  
payanda (pay:anda)  
plutonyum (yok)  
rota (ro:ta)  
semizotu (yok)  
somya (yok)  
sürçülisan (sürçülisa:nı)

**DOĞRUSU**

(abaz'aca)  
(a'çgözlü)  
(amer'ikalı)  
(an'ayasa)  
(aracılığıyla)  
(ara'pça)  
(bab'aanne)  
(ba'layı)  
(balı'ksırtı)  
(bast'ıbacak)  
(ba'şağrısı)  
(be'ISOğukluğu)  
(bi'nbaşı)  
(bi'rtakım)  
(bö'yle)  
(bü'tçe)  
(ca'nkulağı)  
(çeçe'nce)  
(çokta'ndır)  
(de'vralmak)  
(di'ğer)  
(dile'kçe)  
(di'laltı)  
(dom'ates)  
(e'lebaşı)  
(e'lkızı)  
(ge'lgelelim)  
(gide'rayak)  
(gi'tgide)  
(gö'kkuşağı)  
(gü'lurusu)  
(hani'manne)  
(h'obi)  
(huzu'revi)  
(i'çgüdü)  
(kaf'atası)  
(kar'akutu)  
(kayı'npeder)  
(lâv'abo)  
(metaboli'zma)  
(olt'a)  
(o'nbaşı)  
(o'ysaki)  
(örde'kgagası)  
(paya'nda)  
(plûto'nyum)  
(r'ota)  
(semi'zotu)  
(so'mya)  
(sü'rçülisan, sü'rçülisa:nı)

Daha önce de söylendiği gibi, sözlüğün en sorunlu yönü sesletim (söyleyiş, özellikle vurgu) özelliklerinin belirtilmesinde odaklanıyor.

Sadece bu yönüyle bile kullanımı sakıncalı sözlükler arasında anılmak durumundadır. Alan uzmanlarından yaralanılsaydı bu eksik ve yanlışlardan kurtulmak olanaklı olurdu. Özetle, Türkiye Türkçesinin hafif vurgulu bir dil olduğu, vurgunun da genellikle son hecede bulunduğu söylenir; sözcük türlerinde ve bileşik sözcüklerle sözcük öbeklerinde vurguyla ilgili özellikler açıklanabilir; sonra da açıklamalar sözlüğe yansıtılabilirdi.



Sözlükte uzun hecelerin gösterilmesinde de büyük sorunlarla karşılaşılıyor. Türkçedeki uzun ünlüler/heceler; a) Arapça ve Farsça sözlüklerde, b) son sesi /ğ/ ile biten sözcüklerde, c) çok az da Arapça, Farsça dışındaki yabancı dillerden alınan sözcüklerde (/sema:ver/, /zora:ki/ vd.) ç kimi Türkçe sözcüklerde (uç-ra>/ücra:/, ala>/elâ:/) görülmektedir. Bu uzunluklar, biraz önce açıklanan ilkeye uygun olarak sözlüğe aktarılmış, ancak çok sayıda sorunlu örnek de bulunmaktadır.

Burada 25 tanesini örneklendirmekle yetinilecektir:

| <b>ROS (sorunlu: yok/yanlış/eksik)</b> | <b>DOĞRUSU</b>                   |
|--|----------------------------------|
| acaba (a'caba)                         | (a'caba:)                        |
| adap (a:da:p)                          | (a:dap, a:da:bı)                 |
| ahali (aha:li:)                        | (aha:li, aha:li:)                |
| aidat (a:ida:t)                        | (a:idat, a:ida:tı)               |
| Allah (alla:h)                         | (allah, alla:hım)                |
| azap (-za:bı)                          | (azap, aza:bı)                   |
| aziz (azi:z)                           | (aziz, azi:zi)                   |
| berbat (yok)                           | (berbat, berba:dı)               |
| beyan (beya:n)                         | (beyan, beya:nı)                 |
| bilaistisna (bilâ:istisna)             | (bilâ:istisna:)                  |
| camekan (camekâ:n)                     | (camekân, camekâ:nı)             |
| canan(ca:na:n)                         | (ca:nan, ca:na:nı)               |
| cellat,-dı (cellâ:t)                   | (cellât, cellâ:dı)               |
| damat (da:ma:t)                        | (da:mat, da:ma:dı)               |
| davetkar (da:vetkâ:r)                  | (davetkâr, davetkâ:rı)           |
| devam (deva:m)                         | (devam, deva:mı)                 |
| dizdar (dizda:r)                       | (dizdar, dizda:rı)               |
| emin (yok)                             | (emin, emi:ni)                   |
| hali selim (hali:m seli:m)             | (halim, hali:mi, selim, seli:mi) |
| hudut (hudu:t)                         | (hudut, hudu:du)                 |
| hukuk (huku:k)                         | (hukuk, huku:ku)                 |
| husus (husu:s)                         | (husus, husu:su)                 |
| iflas (iflâ:s)                         | (iflâs, iflâ:sı)                 |
| mahmur (mahmu:r)                       | (mahmur, mahmu:ru)               |
| memnun (memnu:n)                       | (memnun, memnu:nu)               |
| tatbik (tatbi:k)                       | (tatbik, tatbi:ki)               |
| telaş (telâ:ş)                         | (telâş, telâ:şı)                 |
| ....                                   |                                  |

**Kökenbilim Açıklamaları:** Sözlükte, yabancı sözcüklerin hangi dillerden geldiğine ilişkin bilgiler de verilmektedir. Bu durum, Sunuş'ta şöyle açıklanmakta: "4. Yabancı dillerden dilimize geçmiş olan sözcüklerinin hangi dilden geldikleri Ar., Far., Fr., İsp., İng., Mac., Yun., vb. kısaltmalarla gösterilmiştir. Tek sözden veya bitişik kelimelerden oluşan madde başlarında köken bilgisi gösterilirken, ayrı yazılan bileşik kelimelerde bu ilke uygulanmamıştır. Örnek olarak **milligelir** maddesinde köken bilgisi verilmemiş, bu kelimelerle ilgili bilgiler, **milli** ve **gelir** maddelerinde yer almıştır. Ayrıca Türkçe yapım ekleriyle oluşturulan yeni sözcüklerinin köken bilgilerinin verilmesine de gerek duyulmamıştır." (s.XII)

Bu konudaki bilgilerin önemli bir bölümünün doğru olduğunu ileri sürebiliriz. (Niçin yabancı dil adları kısaltmasının dizelgesi sözlüğe eklenmemiş? Anlamak mümkün değil.) Ancak yine de şu sözlükbirimlere kökenbilimsel açıklanması eklenseydi iyi olurdu. Örn. **Akala** (Amerikanca< Meksika'da yer adı.), **atari** (marka adı), **atlıkarınca** (Tr.-İtal.), **avro** (İng.,Fr., Alm.), **aynı** (Ar.), **azmetmek** (Ar.Tr.), **bahsetmek** (Ar.-Tr.), **bahşetmek** (Ar.-Tr.), **baklava** (Ar.), **bar** I (Erm.), **cacık** (Erm.), **çavdar** (Far.), **deste** (Far.), **devralmak** (Ar.-Tr.), **inci** (Çin.), **kadim** (Ar.), **kaydetmek** (Ar.-Tr.), **kondom** (Condom, bulucusunun adından.), **kurabiye** (Osm.< Ar. gureybiye, garip nesne?.), **künefe** (Ar.), **lağvetmek** (Ar.-Tr.), **lüftetmek** (Ar.-Tr.), **medcezir** (Ar.), **mercek** (<Far. mercimek), **pestil** (Yun./Lat.), **reddetmek** (Ar.-Tr.), **sabretmek** (Ar.-Tr.), **sularında** (Far.-Tr.), **telkâri** (Tr.-Far.), **temerküz** (Ar.), **temerrüt** (Ar.), **tepsi** (<Çince, dep tsi-tewsi-tepsi), **tımar/timar** (Far.), **yalpa** (Far. *yal*=kol, *pa*=ayak), **zehretmek** (Ar.-Tr.), vd.

**Tanımlar:** Bir sözlüğün en güçlü olması gereken bölümlerinin başında sözlükbirimlerin doğru ve doyurucu biçimde tanımlanmış olması gelir. Sözlükteki tanımların çok önemli bir bölümü *Türkçe Sözlük*'ten ve kimi terim sözlüklerinden hemen hemen aynen aktarılmış. İlk baskılarından itibaren *Türkçe Sözlük*'ün tanımları okurlarda büyük güven duygusu oluşturmuştu. Ancak 1983'ten sonraki (resmi TDK dönemindeki) baskılarda tanımlar üzerinde kimi aykırı uygulamalar yapıldığı dikkati çekmektedir. Bu sözlükte de kimi tanımlar gerçekten yadırgatıcı özellikler gösteriyor. Örneklendirelim:

**cemevi is.** Alevilerin toplanma yeri. (s. 258)

Herkes biliyor ki, Aleviler cemevinde ayin düzenliyorlar, ibadet ediyorlar. Bir dedenin önderliğinde topluca yapılan ibadettir cem. (Kimi kaynaklardan edinilen bilgilere göre Yavuz Sultan Selim döneminde ilk cemevi açılmış.) Onlar bu mekânlarına ibadethane diyorlarsa, bu içeriğiyle kullanıyorlarsa sözlükler de bunu böyle yansıtmalıdır.

**cennet biberi is. Bit. b.** Karabiber tadında bir bitki. (s. 259)

Nasıl tanım bu? Nesi karabiber tadında? Tohumu mu, meyvesi mi, kabuğu mu, yaprakları mı?...

**ceza is. (...)** **cezaçekmek (...)** 2. Manevi bakımdan işlenen suçun ağırlığını çekip sıkıntı ve üzüntü içinde kalmak. (s. 262) Buradaki tanım **cezasını çekmek** deyiminin olmasın. Tanımdaki terslik kısaca şöyle densesydi ortaya çıkmazdı: bir kusurun, suçun manevi karşılığını yaşamak, çok üzülme.

**darbe is. Ar. 1.** Vuruş, çarpış: "*Başına şiddetli bir darbe indirerek hayvanı sersemletti.*" - O.C.Kaygılı. 2. Bir ülkede baskı kurarak, zor kullanarak veya demokratik yollardan yararlanarak hükümeti istifa ettirme veya rejimi değiştirecek biçimde yönetimi devirme işi. 3. *mec.* Birini kötü duruma düşüren, sarsan olay... (s. 343)

Bu ikinci tanım gerçekten çok ilginç. Bildiğimiz kadarıyla "demokratik yollardan yararlanarak" darbe yapılmaz. Yapılırsa da adı **darbe** olmaz, herhalde. Demokratik yollar arasında yasalarla zamanı/yapılış biçimi vb. belirlenen ve uygulanan seçim vardır, bağımsız partiler vardır, bağımsız mahkemelere başvurma hakkı, insan hakları talepleri/uygulamaları, sivil itaatsizlik, sivil baskı grupları, sendikalar, grev, lokavt vb. vardır... Bunların etkili ve baskılı kullanılması durumlarında hükümet çekilmek zorunda kalabilir, ama buna **darbe** denemez.

Dil adlarının tanımlanmasındaki tutarsızlık da hoş görülecek cinsten değil. Örneklendirelim:

**Abazaca öz.is.** 1. Abazalar tarafından kullanılan dil. 2. Sf. Bu dille yazılmış olan. (s. 2)

**Arapça öz.is.** 1. Sami dilleri ailesine giren ve Arap ülkelerinde kullanılan dil. 2. sf. Bu dille yazılmış olan. (s. 78)

**Bulgarca öz.is. (Bulga'rca)** 1. Bulgar dili. 2. Bu dilde yazılmış olan. (s. 232)

**Türkçe öz.is. (Tür'kçe)** 1. Genel Türk dili: "Türk yavrusu hıçkırıklarını zapt edemeyerek Türkçe 'Ben Bulgarca bilmem.' dedi. 2. Türkiye Türkçesi. (s.1330)

Buradaki sorunlar şunlar: a) **Abazaca** ve **Arapça** maddelerinde sesletim özellikleri belirtilmemiş. b) Tanımlama açısından en uygun olanı **Arapça** maddesi. Bu tür maddelerde önce dilin hangi dil ailesine bağlı olduğu söylenir. Örnek kullanımlarda hangi halk ve topluluklarca, hangi bölgelerde konuşulduğu, türünden bilgiler verilir. İkinci tanıma da "Bu dilde üretilmiş olan." bilgisi eklenirse daha kuşatıcı olur. Çünkü o dilde şarkılar da söylenir, yeni sözler de yaratılır vb.

Edebiyat ve dil terimlerinin tanımlanması sözlüğün değerini zedeleyecek türden. Örneklendirelim:

**edebiyat is. (edebiya:tı)** Ar. 1.Olay, düşünce, duygu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü veya yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatı, yazın. (II). (s. 438)

Bu tanım yazılı ve sözlü metni içerir; ama edebiyat yapıtlarını içermez. Bu tanımla gençlerimize edebiyatı tanıtır sevdirbileceğimizi sanmıyorum. Şöyle tanımlanabilirdi: " Estetik amaçlar güdülen roman, öykü, şiir vb. türünde yapıtlar üretme; böyle üretilmiş yapıtların tümü."

**şiir is. Ar. ed.** Zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan edebi anlatım biçimi, manzume, nazım. (s. 1237)

Şiirde sembolden çok imge (imaj, hayal) önemlidir; imgelerin özgünlüğü ve etkileyiciliği belirleyicidir. Ayrıca manzume ve nazım şiirle eşanlamlı değildir. Sözelimi her şiir manzumedir ama her manzume şiir değildir.

**ünlü sf. (...)** 2. is. dbl. Ses yolunda bir engele çarpmadan çıkabilen ses, vokal, sesli, sesli harf: a,e,ı,i,o,u,ö,ü.(s.1355)

**ünsüz sf.** ...2. is. *dbl.* Ses yolunda bir engele çarparak çıkan ses, sessiz, sessiz harf. (s.1355)

Bu iki maddeye ilişkin şunları söyleyebiliriz: 1) Ses ile harf farklı terimlerdir, göndermeleri de farklıdır. O nedenle, **ünlü** maddesinde tanımdan sonra *sesli harf*, **ünsüz** maddesinde de tanımdan sonra *sessiz harf* karşılığı verilmesi büyük bir yanlışır.

Ayrıca çok ilginçtir, pek çok kez yazmamıza, uyarmamıza karşın **şimdiki zaman (kipi)** terimi ve - **(I)yor eki**, TDK'nin sözlüklerine bir türlü girememiştir. Eklenmesi gerekmektedir.

Dil ve edebiyat terimlerinin tanımları örnek kullanımlarla daha da anlaşılır duruma gelir. Sözlükte bu da bir eksiklik olarak belirtilebilir.

Son olarak bir iki örneği daha inceleyelim:

**genelev is.** Genel kadınların erkek kabul ettikleri yer. (s. 536)

(Niçin kabul ediyorlar acaba? Çay, kahve içmek için mi?)

Genelevler yasayla kurulur. Yani yasal kuruluştur. Buralarda fuhuş yapılır; genel kadınlar belirli bir para karşılığında erkek müşterileriyle cinsel ilişkiye girerler. **Kerhane**, **umumhane** de denir. Bu kurumlar, ilgili belediyeye bağlı zabıta tarafından denetlenir. Devlet burada kazanılan paradan vergi alır. (**Randevuevi**, **özel birleşme evleri**, genelevlerden başkadır. Bunlar yasadışıdır.) Tanım bu bilgilere göre düzenlenmelidir.

**kenarmahalle is.** Şehrin merkezinden uzak ve çoğu kültürsüz, görgüsüz ve fakir halkın oturduğu semt: (...) (s. 783)

Bu tanımda ayırmacı bir dil kullanılmaktadır, insan haklarına aykırı olarak. Bir ötekileştirme örneğiyle karşı karşıyayız. Burada karşı çıkmamız şu noktada olacak: Tanımda geçen "kültürsüz" ve "görgüsüz" sözleri doğruyu yansıtmıyor; ağır ve yersiz; kenar mahallelerde yaşayanların da belirli bir kültürü ve görgüsü vardır kuşkusuz; haksızlık etmeyelim.

Bu nedenle "Kent kültüründen (ekonomik, siyasal vb. nedenlerle) yeterince yararlanamamış olan kimselerin oturduğu semt." denilseydi sorun kalmazdı.

**özet is.** 1. Bir yazı veya sözün anlamını daha kısa veren yazı veya söz, hülasa: *Romanın özeti.* (s. 1030)

Şöyle daha iyi olmaz mıydı?: "Bir metnin içeriğinin kısaltılmış biçimi." Ya da "Bir metnin içeriğinin kullanım amacına uygun olarak kısaltılmış biçimi." Birkaç sayfalık metinler ¼ oranında kısaltılır. Uzun metinlerse amaca göre birkaç paragraf, sayfa boyutunda olabilir.

**uçan daire is.** Ne olduğu, nereden geldiği bilinmeyen, başka gezegenlerden uçup gelerek dünyamızda görüldüğü sanılan, yassı yuvarlak biçimde uçan araç. (s. 1334)

Önce yazımını düzeltelim: Türkçenin bileşik yazma ilkelerine göre, bu birim **uçandaire** biçiminde bitişik yazılmalıdır. Tanımına gelince: Ne olduğu bilinmediği söyleniyor, sonra yassı yuvarlak biçimde olduğundan ve uçtuğundan söz ediliyor; nerden geldiğinin bilinmediği söyleniyor, ardından başka gezegenlerden uçup gelerek dünyada görüldüğünün sanıldığı belirtiliyor. Ayrıca "yassı yuvarlak biçimde uçan..." sözü ne anlama gelir? Sizce de yadırgatıcı değil mi?

Daha kısa olarak şöyle tanımlanabilirdi:

"Başka gezegenlerden geldiği varsayılan uzay aracı. Eşanl. **Ufo.**"

Şu tanımları da sadece anımsatmakla yetinelim:

**töre bilimi is.** *top. b.* Yarar, iyi, kötü vb. sorunları inceleyen, töre ile ilgili bir davranış yasası geliştirilen, neyin uğruna savaşılmaya değer, yaşama neyin anlam kazandırdığı, hangi davranışın iyi ve hangisinin kötü olduğu gibi sorunları kendine konu edinen bilim, ahlak bilimi, etik. (s. 1315)

Bu tanım sanıyorum TDK'nin terim sözlüklerinden birinden aktarıldı. Alan terimlerinin tanımlarının düzeltilmesi işini alanın uzmanlarına bırakalım.

**Örnek Kullanımlar:** Sözlüklerde tanımlardan sonra verilen örnek kullanımlar, gerçekten de okurun o sözcüğü anlayıp kendi özel sözlüğüne katması açısından önemlidir. Örnek kullanım içermeyen sözlükler zaten pek kullanışlı değildir. Ayrıca örnek kullanımların kaynakları da tartışmalıdır. Tartışma konusu şudur: Sözlük yazarı örnek kullanımları bilim, kültür, sanat (özellikle de edebiyat) dünyasının önde gelenlerinin yapıtlarından mı seçmeli, yoksa kendisi mi üretmelidir? Her iki yolun da kullanıldığını biliyoruz; ancak özellikle edebiyat yapıtlarından yapılan alıntılarda birtakım anlambilimsel/deyişbilimsel sorunlar yaşanmaktadır; çünkü edebiyat dili bir üsteldir, sanatçı kendi

söylemini oluştururken ortak dilin sözvarlığına dayanmasına karşın özellikle değişik yananamlar oluşturur, yeni sözcükler, söz öbekleri, deyimsele sözler türetir ve sözlüklerde bu anlamlar kullanım sıklığı kazanmadığı sürece yer almaz.

Bir başka yön de kullanım örneklerinin seçimiyle ilgilidir. İçinde o sözcük geçiyor diye tümceyi hemen alıntıl原因amazsınız; anlam bu örnek kullanımında bütünleniyor mu, tanıma bilgi açısından katkıda bulunuyor mu, dilin doğru, temiz ve deyiş güzelliğı taşıyan örneklerinden mi... gibi ölçüler de göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sözlükte her zaman bu ölçülerin gözetildiğine tanık olunmuyor. Ancak, SUNUŞ'ta konuyla ilgili açıklama yer alıyor:

"9. Sözlerin cümle içindeki kullanımını göstermek ve anlamlarına açıklık getirmek için Türk edebiyatının tanınmış yazarlarından seçme örnekler tırnak içinde ve eğik yazıyla dizilerek verilmiştir." (s. XII) Örneklendirelim:

**açılmak** (nsz) 1. Açma işi yapılmak veya açma işine konu olmak: "Bu esaslara aykırı eğitim ve öğretim yerleri açılmaz." (s.9)

Bu örnek tümcenin ne yararı var dersiniz? Bu esaslar neler? Bu konudaki bilgi eksikliği beklenen yararın gerçekleşmesini önlüyor.

**aday** is. (... ) 2. Bir iş için yetiştirilmekte, eğitilmekte olan kimse: "Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkan adayları, on gün içinde Başkanlık Divanına bildirilir." (s. 14)

Sizce de tanımla örnek kullanım arasında herhangi bir anlamsal ilişki yok, değil mi? Örnekte "Bir iş, makam vb. için nitelikleri göz önünde bulundurulurak önerilen kimse." söz konusudur.

**beslemek** (-i) 1. Yiyecek ve içeceğini sağlama: "Okulun artıklarıyla otuz kişiden fazla insan besliyorduk."-H.E. Adivar. (s. 177)

Bu örnek kullanım içinde beslemek eylemi/yüklemi geçtiğı için alınmış izlenimi veriyor. Bağlamından koparılıp alıntılanınca insanı irkiltiyor: artıklarla insan beslemek. Artıklarla insan beslemek ancak çok özel koşullarda (savaş, kıtlık vb.) uygulanan bir yol olsa gerek. Daha güzel, anlamlı bir tümce seçilebilirdi.

**cesaret** is. (...) (birinin) cesaretini kırmak Yürekliliğini gidermek, korkutmak: "Zekânız size yardım etmez, bilakis cesaretinizi kırar."-R.H.Karay (s. 261)

Böyle bağlamından koparılmış bir örnek kullanım zekâyaya duyulan güveni sarsmaz mı?

**ırz düşmanı** is. Cinsel zevki için her türlü yasa ve töreleri çiğnemekten çekinmeyen kimse: "Kendimi, halkın ırz düşmanı dediğı erkeklere çok üstün buluyorum, beğeniyorum."-R.H.Karay (s. 648)

Sizce bir eğitim kurumu için hazırlanmış sözlükte böyle bir alıntı uygun mu?

**ihitimam** is. (ihtima:mı) Ar.1. Özen: "Her yeni binaya naklinde ihtimamla taşındı durdu."-H.F. Ozansoy (s. 668)

Bu, kuruluş yönünden sorunlu bir tümce değil mi?

**muska** is. Ar. 1. İçinde dini ve büyüleyici bir gücün saklı olduğu sanılan, taşıyanı, takanı veya sahip olanı zararlı etkilerden koruyup iyilik getirdiğine inanılan bir nesne, yazılı kağıt vb.: "İnsan üstünde, tercihen boynunda mutlaka bir muska taşımalıydı."-A.Ş.Hisar... (s. 950)

Böyle bir tanım ve alıntı, muska olgusunu olumlama anlamına gelmez mi?

**söyletmek** (-i, -e) 1. Söylemesine yol açmak. 2. Söylemek zorunda bırakmak, itiraf ettirmek: "Öldüreceğı, laf söyleteceğı adamı diri diri fırına kor, gözünün önünde yakardı."-Ö. Seyfettin. (s. 1194)

Sizce de anlamlı, işlevsel bir örnek kullanım örneğı mi bu?

**Resimlendirme:** Sözlüklerin resimlendirilmesi, özellikle öğrenciler bakımından çok önemlidir. Özellikle günlük yaşamında kolay kolay göremeyeceğı nesnelerin bulunması öğrenme süreçleri bakımından önemlidir. Bu sözlükte de birtakım renkli resimlerin kullanıldığı göze çarpmaktadır. Kimi resimler biraz önce söylediğimiz ilkeye uygun olarak yerleştirilmiştir. Ancak bu konuda da ciddi eleştirilerimiz bulunmaktadır:

Özellikle küçültme sürecinde resimler netliklerini yitirdiğı için ayrıntılar yeterince belirgin olmamaktadır. Örn. **artezyen, asmaköprü, rezervuar, spatula** vb. resimleri.

Kimi resimlerin kullanılmasının yeniden tartışılması gerekmektedir. Sözelimi **abajur, açölçer, ahize, akbaba, akciğer, alafranga tuvalet, anten, aslan, ayı, bank, benzin pompası, bot** (ayakkabı), **cankurtaran, çilek, delgeç, güvercin, ökçe, örümcek...** vb. resimleri.

Kimi resimler tanımın yapıldığı sayfada değil de gönderme yapılan sayfada yer alıyor. Örneğın,

**ankesörlü telefon** (tanım **kutulutelefon**'da), **cenin** (tanım **dölüt**'te), **larva** (tanım **kurtçuk**'ta).

Kimi resimler fazlaca modernize edilmiş. Örn. **çarık**...

Kimi resimlerde karışıklık var. Örn. **damacana** olarak çizilen resim **tüpsu**..

**Ayrıntılar:** *Resimli Okul Sözlüğü*'nü incelerken aldığımız binlerce nottan ancak bir bölümünü burada tartışmaya açabildik. Sorunlu yönler bu bildirinin boyutlarını aşacak oylumda.

Son olarak, haftanın günlerinin tanımları üzerinde kısaca duralım. *Resimli Okul Sözlüğü*'nde *pazar* haftanın ilk günü, *cumartesi* son günü olarak tanımlanıyor. Pek çok sözlükte bu bilgiyle karşılaşılıyor.

ROS'ta **hafta sonu** maddesinin açıklanmasındaysa, şu bilgileri okuyoruz

**hafta sonu** is. Haftanın son günleri, genellikle cumartesi ve pazar. (s. 594)

Buradan da anlaşılıyor ki, burada ciddi bir durum var. Sözlüklerimizdeki bu yanlış düzeltilmeli; **pazartesi**, haftanın ilk günü, **pazar** da son günü olarak tanımlanmalıdır.

*Resimli Okul Sözlüğü*'nün "Ek Bilgiler" bölümünde ülkelerin bayrakları, elementler tablosu, Mors alfabesi, Romen rakamları, Çarpım tablosu, Uluslararası Birim Değişim Çizelgeleri gibi yararlı bilgilere yer verilmiştir.

*Resimli Okul Sözlüğü* hazırlanırken hangi kaynaklardan yararlandığı belirtilmemiş. Bunu da çok önemli bir eksiklik olarak değerlendiriyoruz. Özellikle kimi terim sözlüklerinden yapılan tanım aktarmaları ilgili terim sözlüğünün yazarınıdır. Kaynak göstermeden alıntılanması ahlaki değil.

## Sonuç

Dil öğretiminde kullanılabilecek sözlüklerin olmazsa olmaz özellikleri arasında, kuşatıcı sözvarlığı, yazım-sesletim-sözcük türü betimlemesi-tanımlama-örnek kullanımların amaca uygunluğu, gibi yönler gelir. Bunlar sözlüğün güvenilir olmasını sağlar.

Burada sınırlı örneklerle eleştirdiğimiz *Resimli Okul Sözlüğü*, lise düzeyindeki gençlerimizin gereksinme ve beklentilerini karşılayabilecek düzeyde iyi bir eğitim aracı olma özelliğini ne yazık ki taşıyor. Gençlerimize Türkçe öğretiminde bu kaynağı temel kitap olarak sunmak çok sakıncalıdır. Çünkü binlerce (evet binlerce) sorunla (yanlış+eksik+tutarsız: sözcük seçimi, yazım, sözcük türü belirlemesi, sesletim, kökenbilim, tanımlama, örnek kullanım vb. konularda) dolu olan bu sözlüğe göre bilgilerini geliştirmek, eksiklerini tamamlamak, yanlışlarını düzeltmek isteyen öğrenciler, gençler yeni sorunlarla karşılaşacaklar, kimi doğru bildiklerinin yanlış olduğu sanısına kapılacaklar, kimi yanlış bilgiler edineceklerdir.

Önerimiz şu olacak: Resmi TDK, *Resimli Okul Sözlüğü*'nü piyasadan çekmeli ve kurumlarla kişilerden derhal toplatmalı, daha iyi ve yetkin yeni bir okul sözlüğü hazırlatmanın yollarını aramalıdır. Bunları yapamıyorsa (daha önceki örneklerinde yapamadığını birlikte gördük) sözlük yayıncılığından çekilmelidir.

Ayrıca, yeni anayasa hazırlıklarının başladığı şu günlerde, resmi Türk Dil Kurumu'nun eski özerk yapısına kavuşturulması ve eski üyelerine geri verilmesi de öncelikli konulardan biridir.

## KAYNAKÇA

Aksan, Doğan (1995) "Sözlükbilim". *Her Yönüyle Dil*. , Ankara: TDK, (5. Baskı). 393-412.

Çotuksöken, Yusuf (1996) *Okul Sözlüğü'nün Eleştirisi*. İstanbul: İnsancıl.

\_\_\_\_\_ (1999) "Okul Sözlükleri Üzerine", *Kebikeç*. 7-8, 61-65.

\_\_\_\_\_ (2002) "Sözlükler", *Türkçe Üzerine*. , İstanbul: Papatya Yayıncılık, 181-199.

*Okul Sözlüğü* (1994) Haz.: Prof. Dr. Hamza Zülfikar, Prof. Dr. İsmail Parlatır, Prof. Dr. Nevzat Gözaydın, Ankara: TDK..

*Resimli Okul Sözlüğü* (2008) Haz.: Prof. Dr. Şükrü Haluk Akalın, Prof. Dr. Recep Toparlı, Uzm. Belgin Tezcan Aksu, Ankara: TDK.

# ÖMER SEYFETTİN'İN ÖYKÜLERİNDE ÖRTÜK YAPILAR

**Yrd. Doç. Dr. Tazegül DEMİR**

Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

**Arş. Gör. Eda Nur KARAKUŞ**

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği

## Özet

*Bu çalışmada, öncelikle örtük yapılarla ilgili genel bilgiler verilmiş ve çocuk edebiyatının önemli isimlerden biri olan Ömer Seyfettin'in öykülerinde bulunan örtük yapılar tespit edilmiştir. Doküman incelemesi yöntemine göre yapılan çalışmada, Ömer Seyfettin'in daha önce ders kitabında yer alan üç öyküsü (Kaşağı, Forsa, Pembe İncili Kaftan) örtük yapılar olarak nitelendirilen çıkarım ile sezdirim açısından taranmış ve bu öykülerin yoğun bir şekilde örtülü anlatımlar barındırdığı tespit edilmiştir. Bu özelliklerinden dolayı incelenen öykülerin, ilköğretim 6.-8. sınıf öğrencilerine Türk dilinin inceliklerini ve detaylarını gösterebilme açısından başarılı materyaller oldukları söylenebilir.*

*Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, Ömer Seyfettin, çocuk edebiyatı, metin dilbilim, örtük yapılar, sezdirim, çıkarım.*

## Abstract

*In this study, the first given general information about the implicit structures and children's literature, which is one of the foremost names in stories Ömer Seyfettin implicit structures have been identified. Document review the study, according to the method of the three history text boks before Ömer Seyfettin (Currycomb, Forsa, Kaftan Pink Pearl), considered to be implicit structures in terms of mining and adumbration, scanned and this stories contained in this heavily veiled expressions have been identified.*

*Key Words: Turkish teaching, Ömer Seyfettin, children's literature, text linguistics, implicit structures, adumbration, mining.*

## Giriş

Ülkemizde Türkçe öğretiminde, çoğunlukla eğitim – öğretim materyali olarak metinler kullanılmaktadır. İlköğretim 1.-8. sınıflar için kullanılan metinlerse çocuk edebiyatının seçkin ürünlerinden derlenmektedir. Çocuk edebiyatı ürünleri, 2-14 yaş çocuklarının hayali duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı tüm eserleri içine alır; ayrıca bu eserler dilin sistematik yapısının ve estetik algının önemli ölçüde sunulduğu metinlerdir. Bu özelliğinden dolayı anadili öğretiminin yapıldığı Türkçe derslerinde, çocuk edebiyatı ürünleri temel materyal olma özelliğine sahiptir. Öğrenciler bu metinler aracılığıyla anadillerini zevkle okur, yazar, dinler ve konuşur hâle gelirler. Günümüzde teknoloji alanında yaşanan hızlı değişim ve gelişim beraberinde çocuk edebiyatı ürünlerinin, teknolojik ortamlardan faydalanarak öğrencinin dil ediniminde kullanılmasını getirmiştir.

Çocuk edebiyatı denilince akla ilk gelen isimlerden biri olan Ömer Seyfettin, özellikle öyküleriyle bu alana çok büyük katkılar sağlamıştır. Bu açıdan bakıldığında Ömer Seyfettin öykülerinin hem çocuk için hem de çocuğa göre yazılmış olmasının önemli bir etken olduğu söylenebilir. Çocuğa göre yazılmış olması demek, onun dilinin saf Türkçe olması ve öykülerinin konu olarak çocuk algısına yakın olması anlamına gelir. Çocuk söz konusu olunca metinde bulunan ve birebir söylenmeyen örtülü ifadelerden söz etmek kaçınılmazdır. Bu anlamda Ömer Seyfettin öykülerinin barındırdığı örtük yapıların tespit edilmesi elzemdir.

Örtük yapıları anlamak için metnin bünyesinde barındırdığı yüzeysel ve derin yapının bilinmesi gereklidir. Nitekim örtük yapılar, metnin çoğu zaman derin yapısında olup bazen de yüzeysel yapısında görülen öğeleridir. Yüzeysel yapı için "somut yapı", derin yapı için de "soyut yapı" kavramlarını kullanılır. Okurun zihninde uyanan çağrışımlar ve göndermelerin, yatay ve dikey birleşmesinden (kombinezonundan) yüzey yapı meydana gelir. Metnin yüzey yapısındaki herhangi bir



cümle, yatay ve dikey olarak ortak özelliklerin kesiştiği noktada oluşturulur. Yani, görünen cümle ile görünmeyen ancak bilinen anlamlar arasında bir ilişki kurulur. Bu ilişki sonucunda, görünmeyen kavram ve ifadelerin anlamını da içeren ve metinde görebileceğimiz bir cümleye ulaşılır. İşte bu cümle, yüzey yapıda yer alan cümledir. Bu cümlelerin anlamlandırılması için, görünmeyen kavram ve ifadeler (derin yapıya) ihtiyaç vardır. Derin yapı, metnin anlamlandırılmasında, o metinde bulunmayan kavram, terim, ifade ve cümlelerin kullanılmasını zorunlu kılar. Cümle ötesi (bir anlamda metin ötesi) bir alanı işaret eden derin yapı, "söylenen"den, "söylenmek istenenin çıkarılması" sürecini de kapsar. Metindeki bazı ipuçları yoluyla söylenmek istenene ulaşan dikkatli okur, daha önceden sahip olduğu art alan bilgisiyle metnin her unsurunun işlevini bulur. Yüzey yapıdaki her kavram, terim, ifade ve cümleden yola çıkarak, derin yapıya nüfuz eder. Bu arada pek çok bağlantı yakalar. Metin, çağrışım ve göndermeler yoluyla bu işlemi yapmasını sağlayan bir araçtır yalnızca (Sağlık, 2002).

Bir anlatıyı anlamak, yalnızca bir öykünün çözümünü izlemek değil, aynı zamanda bu anlatıda katların bulunduğunu görmek, anlatı çizgisindeki "yatay" eklemelişleri, örtük dikey bir eksene yansıtmaktır. Bir anlatıyı okumak (dinlemek) bir sözcükten öbürüne geçmek değil, bir düzeyden öbürüne geçmektir. Yazınsal metinler alıcıya bir şeyi esinleme, onda bir şeyi çağrıştırmaya gücüne sahiptir. Ancak yazınsal metinlerde bildirinin tüm yanları çok açık ve kesin bir biçimde ortaya konmaz. Aktarılan bildirinin belirli kısımlarının okuyucu tarafından doldurulması gereklidir. Bu doldurma bir yanıyla okuyucunun daha önceden getirdiği bilgi birikimi, ansiklopedik bilgi, diğer okumalarla kazandıği deneyimlerle olacaktır. Bunlara kısaca çıkarım ve sezdirim olarak deyinmekte fayda vardır:

Çıkarım, önermelerden hareket ederek bir sonuca varmaya denir. Çıkarım, en başta bir akıl yürütme işidir. Metin içinde açık olarak belirtilen bir bilgiden ya da okurun kültürel ve ansiklopedik olarak bildiği varsayılan bir bilgiden yola çıkarak, söylenmemiş yeni bir bilgiyi çıkarma işidir. Yazar, okuyucusunun sahip olduğunu varsaydığı bilgiler için ayrıntıya girmez. Bu bilgiler, gerektiğinde kullanılmak üzere okuyucunun belleğinde bulunan bilgilerdir (İşsever, 1995: 23-25).

Çıkarımlar yaş, kültür düzeyi, cinsiyet, eğitim, ruhsal durum gibi bireysel yanlarla ilgili olabileceği gibi, toplumsal yönlerle de ilgilidir. Çıkarımda bulunabilmek için verici ile alıcının dil ya da bağlama yönelik olarak aynı ya da benzer tutumları sergilemesi, eşit ya da eşite yakın bir bilgi birikimine sahip olması gerekir (Günay, 2003: 71-72).

Sezdirim, yazar tarafından yapılan bir dil kullanma becerisidir. Vericinin metinde açık olarak belirtmediği, ama dolaylı olarak çıkarılmasını istediği bilgileri kapsar. Sezdirim kavramı, kısaca belirtilecek olursa, dil kullanıcılarının gerçekte söyledikleri şeylerden daha fazlasını anlatabilmeleriyle ilgilidir. Yani, bir konuşma sezdirimi (conversational implicature), dilsel ifadelerin uzlaşım anlamlarından daha fazlasının anlatılabilmesini sağlamaktadır.

Sezdirim, bir bağlam ya da sözeleme durumunda verilen bilgilerden çıkarım yoluyla ulaşılabilecek bir bilgiyi belirtir. Sezdirimler, tümcenin var olan yapısı içinde anlamsal ya da mantıksal akıl yürütme ile kazanılacak ek bilgileri içerir. Anlatı açısından her şeyi yüzeysel yapıda belirtmemek için yazar çoğunlukla bazı şeyleri sezdirir. Bir durumu, olayı doğrudan değil de dolaylı yollardan söyleyen yazar, sözcükleri tutumlu kullanmış olabilir (Günay; 2003: 70).

Örtük yapılar içerisinde gösterilen sezdirim ve çıkarım kullanımları bazı noktalarda oldukça benzer özellikler göstermektedir. Gerçekte bunların hepsi, bir bütün biçiminde birlikte işleyen bir mekanizma olarak algılanmalıdır. Çünkü bu kavramların hepsi hem kullanım hem de anlam olarak bir konuşucunun gerçekte ifade ettiği şeyden daha fazlasını anlatmasını sağlamaktadır. Bu nedenle çalışmamızda yeri geldikçe değineceğimiz bu kavramları, bu şekilde birbiriyle yakından ilişkili kavramlar olarak kabul etmeliyiz.

Hangi türde olursa olsun bir yazar eserini oluştururken dilsel yapılardan sonuna kadar yararlanmayı ister. Oluşturulan her tümce, tümceleri oluşturan her sözcük, metinde kullanılan anlamının dışında da anlamlar ifade eder. Her yazarın az sözle çok şey anlatma isteği vardır. İşte bu durumun gerçekleştirilmesi örtük yapılar sayesinde gerçekleşir. Eserdeki derin yapıyı keşfeden okuyucu, örtük yapının sırrına ermiş demektir. Çünkü edebiyatta metin tam olarak tamamlanmaz, yazar bilerek veya bilmeyerek metinde boşluklar bırakır, okuyucunun bu boşlukları tamamlaması gerekir. Bu yolla okuyucu okurken, pasif konumdan çıkar, aktif olur.

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Ömer Seyfettin öykülerinin barındırdığı örtük yapıların tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Ömer Seyfettin öykülerinde yer alan örtük yapıların ortaya çıkarılması, çocukların öyküleri okurken ilgili ifadelerin ardında yer alan örtük anlamları görebilmesini sağlamak açısından alanyazına katkı sağlayacaktır.

Çalışmada Ömer Seyfettin öykülerinden seçilen ve özellikle tarihsel süreçte Türkçe ders kitaplarında yer almış olmasına dikkat edilen üç öykü ele alınmıştır.

### Araştırmanın Yöntemi

Araştırma verileri, nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden, doküman incelemesi tekniği kullanılarak toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187).

### Bulgular ve Yorum

Bu bölümde Ömer Seyfettin'e ait öykülerden Kaşağı, Forsa ve Pembe İncili Kaftan'ın barındırdığı örtük yapılara yönelik değerlendirmeler sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

#### Kaşağı

Ahırın avlusunda oynarken aşağıda, *gümüş söğütler* altında görünmeyen derenin hüznü şırlıtlısını işitirdik. ... Evimiz iç çitin büyük *kestane ağaçları* arkasında kaybolmuş gibiydi. (Çıkarım)

*Annem, İstanbul'a gittiği için* benden bir yaş küçük olan kardeşim Hasan'la *artık* Dadaruh'un yanından hiç ayrılmıyorduk. (Çıkarım)

'Dadaruh, *tımarı ben yapacağım.*' derdim.

*Yapamazsın.*

Niçin?

Daha *küçüksün de ondan...* (Çıkarım)

Ben bir gün yalnız başıma kaldım. (Yanında genelde birileri vardır.) (Sezdirim)

Annemin bir hafta önce İstanbul'dan gönderdiği armağanlar içinden çıkan fakfon kaşağı, pırl pırl parlıyordu. (İstanbul'dan hediye gelmiştir.) (Sezdirim)

Gümüş gibi parlayan bu güzel *kaşağının dişlerine* baktım. *Çok keskin, çok sivriydi.* Biraz *köreltmek için* duvarın taşlarına sürtmeye başladım. (Çıkarım)

Babam, *her sabah* dışarıya giderken bir kere ahıra uğrar, öteye beriye bakardı. ...Babam çeşmeye bakarken, yalağın içinde kırılmış kaşağıyı gördü. (O sabah da ahıra gitmiştir.) (Sezdirim)

Dadaruh...*babamın seyisi*, yaşlı bir adamdı...Hasan evde *hizmetçimiz* Pervin'le kalmıştı...Sofada *çiftlik imamıyla* Dadaruh'u ağlarken gördük. (Zengin bir aile.) (Çıkarım)

Gölgeli yoldan eve doğru koştum. (Ağaçlı bir yoldur, ağaçlar gölge yapmıştır.) (Sezdirim)

Babam pek *sertti*. Bir bakışından *ödümüz kopardı*. (Çıkarım)

Hasan evde hapsedilmişti. ...Hasan'a ahır *hâlâ* yasaktı. (Ceza uzun sürmüştür.) (Çıkarım)

Kasabaya at gönderildi. Doktor geldi. (Ulaşım için at kullanılmaktadır.) (Sezdirim)

Geceleri yatakta atların ne yaptıklarını tayların büyüüp büyümediğini bana sorardı. (Hasan atları ve ahırını çok özlemiştir.) (Sezdirim)

Doktor geldi. "*Kuşpalazı*" dedi. Çiftlikteki köylü kadınlar eve üşüştüler. *Birtakım tekir kuşlar getiriyorlar, kesip kardeşimin boynuna sarıyorlardı.* (Doktor olmasına rağmen halk hekimliği uygulamaları yapılmaktadır.) (Çıkarım)

O *hastalandığından beri* Pervin'in yanında yatıyordum. (Daha önce başka bir yerde yatmaktadı.) (Çıkarım)

Ben *Hasan'ın yanına* gideceğim, dedim. ...*Babama* bir şey söyleyeceğim. (Baba Hasan'ın yanındadır.) (Çıkarım)

Sabaha kadar gene gözlerimi kapayamadım. ...Zavallı suçsuz kardeşim, o gece ölmüştü. (Hasan'ın öleceği içine doğmuştur.) (Sezdirim)

### **Forsa**

Akdeniz'in, *kahramanlık yuvası* sonsuz ufuklarına bakan küçük tepe, minimini bir çiçek ormanı gibiydi. (Akdeniz çok sayıda savaşa sahne olmuştur.) (Sezdirim)

*Beyaz taşlardan* yapılmış kısa bir duvarın ötesindeki harabe vadiye kadar iniyordu. (Akdeniz mimarisinde çok önemli bir yere sahip olan beyaz taşlar ifade edilmiştir.) (Sezdirim)

Bağın ortasındaki yıkık kulübenin kapısız girişinden bir *ihiyar* çıktı. *Saçı sakalı bembeyazdı. Kamburunu düzeltmek* istiyormuş gibi gerindi. *Elleri, ayakları titriyordu.* (İhtiyarlık belirtileri tarif edilmiştir.) (Çıkarım)

Sırtında yırtık bir çuval vardı. Çıplak ayakları topraktan yoğrulmuş gibiydi. Zayıf kolları kirlî tunç rengindeydi. (Uzun yıllardır bu yerde yaşam sürmektedir.) (Çıkarım)

Hep güneşin doğduğu yanı sol ilerisine alır, gözlerini kibleye çevirir, beş vakit namazı gizli işaretle yerine getirirdi.(Kibleyi tespit etmek için güneşin yönünü kullanmaktadır.)(Gizli işaretle namaz kılması, namaz kılmasına izin verilmediğini gösterir.) (Sezdirim)

Padişah *bile* onu, saraya çağırılmıştı. Serüvenlerini dinlemişti. (Padişahın dikkatini çeken yetenekli bir denizcidir.) (Çıkarım)

Çünkü o, Hızır Aleyhisselâm'ın gittiği diyarları dolaşmıştı. (Hızır sıradan insanların gidip kolaylıkla gezemeyeceği yerlere kolayca gidebilecek, olağanüstü bir özelliğe sahiptir.) (Sezdirim)

Öyle denizlere gitmişti ki, üzerinde *dağlardan, adalardan büyük buz parçaları* yüzüyordu. ...Altı ay gündüz, altı ay gece olurdu. (Kutup bölgeleri.) (Çıkarım)

Karısını, işte bu, yılı bir büyük günle bir büyük geceden oluşan başka dünyadan almıştı.(Denizcinin eşi Türk değildir, kutup bölgelerine yakın ülkelerden birindedir.) (Çıkarım)

Ama işte, eskiden beri gördüğü rüyaları yine görmeye başlamıştı. Kırk yıllık bir rüya... Türklerin, Türk gemilerinin gelişi... (Özlemle kurtulmayı beklemiştir.) (Çıkarım)

Kırk yıldır dövüşü özledim. (40 yıldır hiçbir savaşa katılmamıştır.) (Sezdirim)

### **Pembe İncili Kaftan**

'Yürekli bir adam gerekli, paşalar...' dedi. Biz onun sırmalara, altınlara, elmaslara boğarak gönderdiği elçisine padişahımızın elini öptürmedik, ancak dizini öpmesine izin verdik. Kuşkusuz o da karşılıklı bulunmaya kalkacak. (İran şahı padişaha zengin, heybetli bir elçi göndermiştir.) (Sezdirim)

O halde bizden elçi gidecek adamın çok yürekli olması gerek! Öyle bir adam ki, ölümden korkmasın. Devletinın şanına dokunacak hareketlere karşı koysun. Ölüm korkusuyla, uğrayacağı hakaretlere boyun eğmesin...(Bizden gidecek elçinin zenginlik yanında korkusuz olması, devletin yenilmezliğini temsil edecektir.) (Çıkarım)

Şehzadeliğini ata binmekten, cirit oynamaktan, silah kullanmaktan çok, kitapla geçiren bilge Bayezid'in yaradılışı son derece uysaldı. Yalnız şiiri, bilgeliği, tasavvufu sever; savaştan, mücadeleden nefret ederdi. (Osmanlı padişahı Beyazid'in kişilik özellikleri.) (Çıkarım)

Geçtiği yerlerde dikili ağaç bırakmayan, babasıyla büyükbabası Cüneyd'in öcünü aldığı için delice bir gurura kapılan bu kudurmuş şah, akla gelmedik canavarlıklarla sağına soluna saldırıyordu. Kendine sığınanları bile, çağırdığı şölende, yemekmiş gibi kaynattığı büyük kazanlara atıp söğüş yapan, yendiği Özbek padişahının kafatasıyla şarap içen bir acımasız şah, dünyada gerçekten eşi görülmemiş bir kıyıcıydı. (Şah İsmail'in kişilik özellikleri.) (Çıkarım)

Biraz zengindir. Vaktini okumakla geçirir. Tanımazsınız efendim. Hiç büyüklerle ahbaplık etmez. Büyük mevkiler istemez. ... Dünyaya minneti yoktur. Şahla dilenci, gözünde birdir... palabıyıklı, iri, levent, şen bir adam girdi. İnce siyah kaşlarının altında iri gözleri parlıyordu... Böyle göğsü ileride, kabarık, başı yukarı kalkık bir adamı ömründe ilk defa görüyordu (Muhsin Çelebi'nin kişilik özellikleri.) (Çıkarım)

Muhsin Çelebi her türlü aşağılanmayı sindirerek yüksek mevki tepelerine iki büklüm tırmanan maskara, tutkulu insanlardan, kendine saygı duymayan kölelerden, güçsüzler gibi yerlerde sürünen pis

kölelerden tiksiniirdi. ... 'Çünkü ben boyun eğmem, el etek öpmem.' dedi. ... Bu kadar korkusuz bir adam, devletine, ulusuna yapılacak hakareti de çekemez, ölümden korkarak, göreceği hakaretlere eyvallah diyemezdi. (Muhsin Çelebi burada Osmanlı Devleti'ni temsil eder, eğilmeyen, el öpmeyen, kendisine saygı duyulan. Bu nedenle İran Şahına elçi olarak gönderilmesi düşünülür.) (Sezdirim)

Mademki bu bir fedakârlıktır, ücretle olmaz. Karşılıksız olur. Devlete karşı ücretle yapılacak bir fedakârlık, ne olursa olsun, gerçekte kişisel bir kazançtan başka bir şey değildir. Ben maaş, makam, ücret filan istemem... Karşılık beklemeden bu hizmeti görürüm. Koşulum budur! (Muhsin Çelebi bu görevi para için değil devletine hizmet için kabul eder.) (Sezdirim)

Kumaşı Hint'ten, harcı Venedik'ten gelme, "Pembe İncili Kaftan"ı alacağım... Üzeri ender bulunur pembe incilerle işlemeli bu kaftanın ününü İstanbul'da duymayan yoktu. (Kaftanın ülkeyi temsil etmesi için ayırt edici özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle de pembe incili kaftan tercih edilmiştir.) (Sezdirim)

Geri kalan borçlarımı ödeyemezsem, varsın babamın yadigâr bıraktığı mandıram devlete feda olsun... Devletten hep alınmaz ya... Biraz da verilir! (Görevi para için kabul etmediğini desteklemek için bu girişimde bulunmuştur.) (Sezdirim)

Sadrazam, Muhsin Çelebi'yi yemeğe alıkoymak istedi. Başaramadı, giderek onu ta sofaya kadar uğurladı. (Sadrazam herkesi uğurlamaz, değer verdiklerini uğurlar.) (Sezdirim)

Muhsin Çelebi, geniş somaki kemerli açık kapıdan rahat adımlarla girdi. Yürüdü. Başu her zamanki gibi yukarda, göğsü her zamanki gibi ilerideydi. (Muhsin Çelebi'nin başının dik olması aslında ülkesinin baş eğmezliğini temsil etmektedir.) (Sezdirim)

Muhsin Çelebi, tahtın önünden çekilince şöyle bir çevresine baktı. Oturacak bir şey yoktu. Gülümsedi. İçinden, "Beni zorla ayakta, saygı duruşunda tutmak istiyorlar galiba..." dedi. Bir an düşündü. Bu harekete nasıl karşılık vermeliydi? Hemen sırtından Pembe İncili kaftanını çıkardı.(Muhsin Çelebi Şahın önünde eğilip bükülmemiş, Osmanlı Devleti'ne yakışır bir oturak olarak kaftanını kullanmıştır.) (Sezdirim)

Savaşçılardan biri koştu. Tahtın önünde serili kaftanı topladı. ...Onu size bırakıyorum. Sarayınızda büyük bir padişah elçisini oturtacak seccadeniz, şiltiniz yok... Hem bir Türk, yere serdiği şeyi bir daha arkasına koymaz... (Türk milletinin ve Osmanlı Devleti'nin Şahın önünde yüceltilmesi için çiftliği, mandırası ve evini rehine vererek aldığı kaftanı hiç tereddüt etmeden bırakmıştır.) (Sezdirim)

Meraklı İstanbul'da hiç kimse, ünlü "Pembe İncili Kaftan"ın "Nasıl, nerede, niçin" bırakıldığını öğrenemedi.

( Muhsin Çelebi Ülkesi için yaptığı şeyi sürekli anlatıp bunun üzerinden prim yapmayı istemez.) (Sezdirim)

## **Sonuç ve Tartışma**

Ömer Seyfettin öyküleri, örtük yapıların yoğunlukla kullanıldığı önemli eserlerdir. Özellikle derin yapıda sezdirim yoluyla anlatımın çoğunlukla kullanıldığını söylemek mümkündür. Türkçe eğitiminde temaların birçoğu için ders kitabında yer almasa da yardımcı metin olarak kullanılabilir bu öykülerde, öğrenciler için önemli kazanımlar oluşturacak değerlerin de aktarımı söz konusu olacaktır. Bu nedenle özellikle ilköğretimde Türkçe dersleri kapsamında bu tür metinlerin sıklıkla kullanımı uygun olacaktır. Aynı zamanda bu metinlerle öğrencilerin bir yazıda bulunan örtülü anlatımları ayırabilmesini sağlamak mümkün olacaktır.

Türkçe derslerinde materyal olarak kullanılacak metinlerin, edebiyatımızın seçkin örnekleri olmasının yanında, dilimizin özelliklerini de yansıttığı özgün eserler olması gerekmektedir. Ömer Seyfettin öyküleri hem kültür aktarımı hem Türk dilinin detaylarını barındırması nedeniyle Türkçe ders kitaplarında mutlaka olması gereken önemli eserlerdendir. Bu çalışma kapsamında elde ettiğimiz sonuçlar da bu yargıyı destekler niteliktedir. Çünkü bir dilin kendine özgü anlatımı, edebi eserlerindeki derin yapıda yani örtülü anlatımlarında saklıdır ve incelenen öyküler, Türkçenin örtülü anlatımını en başarılı şekilde sergileyen çok önemli örneklerdir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda okuma becerisi kazanımları içinde yer alan, "Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder." Biçimindeki ifadeler de Türkçe derslerinde kullanılan metinlerin örtük yapılarına dikkat edildiğini göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında derste kullanılacak metinlerin, örtük yapıları barındırma açısından iyi bir düzeye sahip

olması gerektiği ve Ömer Seyfettin öykülerinin bu açıdan son derece uygun ders materyalleri olduğu söylenebilir.

#### **YARARLANILAN KAYNAKLAR**

- Ayata Şenöz, Canan (2005) *Dilbilim, Metindilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual.
- Ciravoğlu, Öner (1998) *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Esin Yayınları.
- Erden, Aysu (2002) *Kısa Öykü ve Dilbilimsel Eleştiri*. İstanbul: Gendaş Kültür.
- Güleryüz, Hasan (2006) *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegama Yayınları.
- Günay, Doğan (2003) *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Gürel, Zeki, Temizyürek, Fahri, Şahbaz, N.Kemal (2007) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Öncü Kitap.
- Hengirmen, Mehmet (1999) *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınevi.
- İşsever, Selçuk (1995) *Türkçe Metinlerdeki Bağlantı Ögelerinin Metinbilim ve Kullanımbilim Açısından İşlevleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi, Ankara.
- Kıran, Zeynel (2001) *Dilbilime Giriş, Dilbilgisinden Dilbilime*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Oğuzkan, Ferhan (2005) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayınları.
- Sarı, Nuri (2011) *Ömer Seyfettin Seçme Hikâyeler*. İstanbul: Şule Yayınları.
- Sever, Sedat (2007) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayınları.
- Sağlık, Şaban (2002) "Mescid-i Aksa" Şiiri Örneğinde Bir Şiirin Dilbilim Terimleriyle Çözümlemesi". *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* II, 2.
- Şimşek, Tacettin (2002) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Rengârenk Yayınları.
- Türkçe Sözlük (2009) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yalçın, Alemdar ve Aytaş, Gıyasettin (2004) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

# AYTÜL AKAL'IN ÖYKÜLERİNİN ÇOCUĞA GÖRELİK İLKESİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

**Arş. Gör. Bilge Nur DOĞAN**  
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

## Özet

*Bu çalışmanın amacı, Aytül AKAL'ın "Babam Duymasın", "Benim Babam Sihirbaz" ve "Babamın Sihirli Küresi" adlı öykü kitaplarındaki 19 öykünün "çocuğa göre"lik ilkesine uygun olup olmadığını belirlemektir. Çalışmada çocuğa görelilik ilkesi "konu, ileti, çatışma, merak ögesi, rastlantısallık, duygusallık, dil ve anlatım" başlıkları altında ve anılan öyküler betimsel çözümleme tekniği kullanılarak incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda ise, Aytül AKAL'ın öykülerini oluştururken çocuğa görelilik ilkesini öncelediği görülmektedir. Ayrıca öykülerin çocuğun dil ve anlam evrenine seslenen, onun günlük yaşamından izler taşıyan ve çocuğu düşünmeye, düş kurmaya yönlendiren nitelikte olduğu belirlenmiştir. Bu özelliklerin önemi doğrultusunda araştırmada, çocukların nitelikli yazınsal yapıtlarla buluşturulmasının ve çocuk kitaplarının oluşturulması sürecinde "çocuğa göre"lik ilkesine dikkat edilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, çocuğa görelilik, Aytül AKAL, betimsel çözümleme.*

## Abstract

*The purpose of this study was to investigate the story books written by Aytül AKAL according to the principle of "suitability for children". Sample of this study was consisted 19 stories from three story books titled "Babam Duymasın", "Benim Babam Sihirbaz" and "Babamın Sihirli Küresi". Principle of suitability for children was examined with respect to seven main sub-categories named "topic, message, conflict, coincidence, sentimentality, curiosity and language" in this study. The nine-teen stories taken from three story books were analyzed by using the descriptive analyzes technique. Findings suggest that Aytül AKAL noticed the principle of suitability for children while developing her stories. In addition the characteristic of the language used by author for creating these stories presents adequate messages with their real-life experience of the age group. In conclusion, it is emphasized that matching the stories containing the characteristics of suitability for children with the reader populations and noticing the principle of suitability for children during the process of constructing the story books were very important to develop a high qualified literary text.*

*Key Words: Child literature, suitability for children, Aytül AKAL, descriptive analyzes.*

## Giriş

### 1. Edebiyat

Edebiyat, duygu, düşünce ve düşlerin sözlü ya da yazılı olarak, güzel ve etkili bir biçimde anlatılması sanatıdır (Kavcar, 1999: 123). Başka bir deyişle edebiyat, duyguların dile getirilmesi ya da yaşam gerçekliğinin yansıtılmasıdır (Moran, 2009: 2). Sever (2008: 7-11)'e göre ise, edebiyat, sanatçının yaşadıklarını ve yaşanacakları sözcüklerle ortaya çıkarmasına dönük estetik bir eylemdir. Bu estetik eylem, sanatçı duyarlılığıyla kurgulanmış bir yaşam sunarak okurun "güzel"e karşı duyarlılığını da güçlendirir niteliktedir.

Edebiyat eserleri, insana özgü değerlerin ve toplumsal yaşamın gerektirdiği değerlerin benimsenmesinde önemli rol oynar. Bu nedenle edebiyat, insanın hem bireysel hem de sosyal yaşamda iyiye, güzele ve doğruya yönelmesinde etkili olur. Gerçekten güçlü olan bir edebiyat eseri, insanı derin bir biçimde etkiler. Hiçbir çocuk güzel bir masal ve öyküyü sonuna kadar dinlemekten kendini alıkoyamaz. Gençler hoşlarına giden bir romanı, uykularını feda ederek hatta yasak edilse bile gizli gizli okumaktan geri kalmazlar. Yaşlı bir insan da beğendiği bir kitabı elinden bırakamaz. Bütün bunları yaptıran, sanatın insan ruhuna işleyen derin etki gücüdür (Kavcar, 1999: 5-6).



## 2. Çocuk Edebiyatı

Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını, sanatsal nitelikli görsel ve dilsel iletilerle zenginleştiren ürünlerin genel adıdır (Sever, 2008: 17). Oğuzkan (2001: 2-3) ise çocuk edebiyatının, usta yazarlarca özellikle çocuklar için yazılmış ve üstün sanat nitelikleri taşıyan yapıtlardan oluştuğunu belirtmiştir. Başka bir deyişle, çocuk edebiyatının, çocukluk çağında bulunanların duygu, düş ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı bütün eserlerini kapsayan bir nitelikte olduğu söylenebilir.

Dilidüzgün (2003: 41)'e göre, çocuk edebiyatı kitaplarında, çocuğun özel koşullarının dikkate alınması gereklidir. Bu nedenle Dilidüzgün, çocuklar için yazmanın, yetişkinler için yazmanın aynısı olduğunu, hatta çocuklar için yazmanın daha zor olduğunu belirtmiştir. Dilidüzgün (2007: 22), aynı zamanda çocuk kitaplarında çocuk gerçekliğinin ele alınması ve onun dünyasına koşut bir dünya kurgulanması gerektiğini söyler. Çocuk kitapları, çocuğa ilk sanat eğitimi veren, ona ilk sanatsal deneyimler kazandıran birer araç olmak zorundadır. Bununla birlikte, çocuk edebiyatı kitapları, çocukça olmak yerine, çocuğa uygun olmalı, çocuğun kültür gelişimine, okuma alışkanlığı edinmesine katkıda bulunacak nitelikleri içermelidir.

Başka bir ifadeyle çocuk edebiyatı, çağdaş eğitimin de amacını içselleştirerek, okuma kültürü edinmiş, düşünen, duyarlı bireyler yetiştirmeyi ve insan ile yaşam gerçekliğini tanıtarak çocukları yaşama hazırlamayı amaç edinmiş, sanatsal niteliğe sahip, görsel ve dilsel iletilerle oluşturulmuş kurgusal metinlerin tümüdür.

Yazınsal nitelikli çocuk kitapları, çocukların anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeleri ve anadilinin anlatım inceliklerini, gücünü sezebilmeleri için öykünebilecekleri bir dil modeli oluşturur. Görsel ve dilsel bir araç olarak, çocukların okuma kültürü edinmelerinde temel bir sorumluluk üstlenir (Sever, 2004: 233). Aynı zamanda çocukların dil sevgisi ve duyarlılığı edinmelerine önemli katkılar sağlar. Bu katkıyla çocuk, düşünce ve duygularını devindirebileceği, yaratıcılığını kullanabileceği bir ortamla buluşur.

## 3. “Çocuğa Göre”lik İlkesi

“Çocuğa göre”lik ilkesi, çocuğun ilgilerini, gereksinimlerini göz önünde tutup onun dil ve anlam evrenine seslenen kurguların oluşturulması üzerine biçimlenmiştir. Çocuk kitaplarının hazırlanmasında çocuğun kişiliğinin, içinde bulunduğu büyüme olgusunun ve gelişiminin çeşitli evrelerinin, kısaca çocuk gerçekliğinin ya da “çocuğa göre”lik ilkesinin sürekli olarak göz önünde bulundurulması gerekir (Dilidüzgün, 2002). Sever (2002)'e göre de çocuk kitaplarında, diğer iç yapı özelliklerinde (izlek, dil ve anlatım özellikleri, kahramanlar, plan, çatışma) olduğu gibi yaşam gerçekliği konusunu sunmada da yazarların çocuğun yaş ve gelişim düzeyini gözetererek yazmaları; başka bir deyişle, “çocuğa göre”lik ilkesini dikkate almaları gerekmektedir.

Bu ilke dikkate alındığı sürece çocuğa seslenen, onun ilgisini çeken ve onu okumaya yönlendiren, okumayı sevdiren, bir yandan da anadilinin anlam inceliklerini sezmesini sağlayan yazınsal metinler ortaya çıkarılabilir. Sever (2003: 29) yazınsal nitelikli çocuk kitaplarında, sanatçının duygu ve düşüncelerini çocuklarla paylaşabilmesi için çocuk gerçekliğinin iyi bilinmesinin gerekliliğini vurgular.

Çocuğa göre olan yapıtların oluşturulabilmesi için öncelikle sanatçı, çocuk gerçekliğine inanmalı ve bu gerçeklik için yazmanın büyük bir sorumluluk olduğunu duyumsamalıdır. Bu duygu durumu içinde sanatçının amacı, çocuğun ilgi ve gereksinimlerini kuşatan bir anlayışla sözcükleri seçebilmek, onu okumaya özendirilebilmek ve okuma eyleminden sonra çocuğun yüreğinde ve belleğinde insanca duyarlıklar, düşünceler oluşturabilmek olmalıdır. Sanatçı, dilin anlatım olanaklarını kullanarak çocuğu önemseyen bir anlayışla çocuğun kendisini, insanı ve yaşamı tanımaya olanak sağlayacak, onun dünyasına uygun kurgular oluşturmalıdır (Sever, 2003: 29-30). Bu kurgular çocuğu sadece bilgilendirmek amacıyla ya da doğrudan iletiler sunan bir biçimde oluşturulmamalı, çocuk kitapta örtük iletilerle karşılaşarak okuma eyleminde özne kılınmalıdır. Böylece çocuğa göre olan, bir başka deyişle “çocuğa göre”lik ilkesine uygun metinlerin oluşturulabileceği belirtilebilir.

## 4. Amaç ve Yöntem

### 4.1. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Aytül AKAL'ın çocuk kitaplarındaki öykülerin “çocuğa göre”lik ilkesine uygun olup olmadığını belirlemektir. Bu amaçla yazarın, ilköğretim düzeyindeki çocuklara seslenen

“Babam Duymasın”, “Benim Babam Sihirbaz” ve “Babamın Sihirli Küresi” adlı kitaplarındaki 19 öykü incelenmiştir. Yapılan inceleme aşağıda belirtilen alt amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmiştir:

1. Yazarın çocuk kitaplarındaki öyküler “konu, ileti, çatışmalar” bakımından çocuğa görelilik ilkesine uygun yapılandırılmış mıdır?
2. Yazarın çocuk kitaplarındaki öyküler “duygusallık” bakımından çocuğa görelilik ilkesine uygun yapılandırılmış mıdır?
3. Yazarın çocuk kitaplarındaki öyküler “rastlantısallık” bakımından çocuğa görelilik ilkesine uygun yapılandırılmış mıdır?
4. Yazarın çocuk kitaplarındaki öyküler “merak ögesi” bakımından çocuğa görelilik ilkesine uygun yapılandırılmış mıdır?
5. Yazarın çocuk kitaplarındaki öyküler “dil ve anlatım” bakımından çocuğa görelilik ilkesine uygun yapılandırılmış mıdır?

#### 4.2. Çalışmanın Yöntemi

Bu çalışmada anılan öykü kitaplarındaki öyküler “betimsel çözümleme tekniği” kullanılarak çözümlenmiştir. Bu teknikte elde edilen veriler daha önceden belirlenen ölçütlere göre özetlenir ve yorumlanır ya da araştırma sorularının ortaya koyduğu izleklere göre düzenlenir. Verileri çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılar sıklıkla kullanılır. Betimsel çözümlemede amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okura sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce açık bir biçimde betimlenir; sonrasında yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, son olarak da neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır ( Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu çalışmada “çocuğa göre”lik ilkesi şu başlıklara göre incelenmiştir:

1. Konu, İleti ve Çatışmalar
2. Duygusallık
3. Rastlantısallık
4. Merak Ögesi
5. Dil ve Anlatım (Aslan, 2007).

#### 5. Bulgular ve Yorumlar

Bu başlık altında Aytül AKAL’ın “Babam Duymasın”, “Babamın Sihirli Küresi” ve “Benim Babam Sihirbaz” adlı öykü kitapları belirlenen alt amaçlar doğrultusunda “çocuğa göre”lik ilkesi açısından incelenmiştir. Elde edilen bulgular, öykülerden alınan örneklerle sunulmuştur.

##### 5.1. Konu, İleti ve Çatışmalar

Oğuzkan (2001) çocuk kitaplarındaki konu seçiminin çok önemli olduğunu vurgular ve çocukların günlük yaşamlarına uygun düşmeyen, onların kavrayış ve düş güçlerini aşan konularda yazılan eserlerin çocukların ilgisini çok çekmediğini belirtir. Sever (2008) ise, nitelikli bir kitabın, çocuğa özgü bir dünyada yaratılıp onun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel içerikli davranışlar edinebilecekleri kültürel bir çevre yaratacağını vurgular. Bu nedenlerle çocuk kitaplarının konusu, çocuk gerçekliğine uygun, çocukların ilgi ve gereksinimlerini karşılayan ve onları duymaya, düşünmeye yönlendiren nitelikte olmalıdır. İncelenen bu kitaplardaki yaşamın içinden kesitler sunan öykülerle buluşan çocuk, öykü kahramanlarıyla rahatlıkla özdeşim kurabilir, böylece de öykülerde örtük olarak sunulan iletileri de içselleştirebileceği uygun bir ortamla buluşabilir. İncelenen kitaplardaki öykülerin konularına bazı örnekler:

“Babam Duymasın” adlı öyküde, “okumayı öğrenemeyen, okulu ve öğretmenini sevmeyen, öğretmenin söyleyişle tembel bir öğrencinin kitaplarla buluşması üzerine tüm bu olumsuzluklardan kurtulması” anlatılmıştır. “Ben Ne Olacağım ?” adlı öyküde ise, “gelecekte ne iş yapacaklarına karar veremeyen çocukların, öncelikle kendi aralarında, sonra da içlerinden birisinin bu konuyu ailesiyle konuşması” anlatılmıştır. Bir diğer öykü olan “Çikolata Küçüldü” de, “ çikolatayı çok seven bir çocuğun, bu sevgisi uğruna ablasıyla arasında geçenler” anlatılmıştır. Bir sonrakinde ise, yani “Melekler Nerede?” öyküsünde de “ çevresindeki büyüklerin istemi üzerine melek gibi bir çocuk olmaya çalışan fakat bunda çok başarılı olamayan bir çocuğun başından geçenler” anlatılmıştır. “Çikolata Uzmanı” adlı öyküde ise, “ çikolatayı çok seven bir çocuğun, evde bıraktığı çikolatalarını bulamaması üzerine, onların nerde olduğunu arama süreci” anlatılmıştır. Bir sonraki “Güzel Kitaplarım” öyküsünde de “ babasıyla kitap almaya giden bir çocuğun başından geçenler” anlatılmıştır. Bir sonraki öykü olan

“Üzülme Ben Seni Seviyorum” da ise, “okumayı çok seven bir çocuğun kardeşiyle olan ilişkisi” anlatılmıştır. Son olarak da “Teşekkür Ederim Öğretmenim” adlı öyküde ise, “okuldan, ödev yapmaktan, hoşlanmayan ve öğretmeniyle de anlaşamayan bir çocuğun, yazmaya olan sevgisi ve ilgisiyle yaşadığı değişim” okurla buluşturulmuştur.

Diğer öykülerde de bu konulara benzer konuların kullanıldığı, çocuğun yaşamından esinlenerek oluşturulmuş dolayısıyla çocuk ve yaşam gerçekliğine uygun, çocuğa göre kurgulanmış öykülerin oluşturulduğu görülmüştür. Çocuğun dil ve anlam evrenine uygun konularda yapılandırılmış öykülerle buluşturulmasının, onun okuma eylemine karşı olumlu bir tutum edinmesini de sağlayacağı düşünülmektedir.

Öykülerdeki çatışmalar ele alındığında ise, “kişi-kişi çatışması”nın baskın olduğu görülmektedir. Bu çatışma ise, öykü kahramanları olan çocukların, arkadaşlarıyla, aile büyükleriyle ya da öğretmenleriyle çatışmaları şeklinde karşımıza çıkar. Konularda olduğu gibi çatışmalarda da “çocuk gerçekliği” ne dikkat edilmiş, çocuğun anlamlandırma düzeyine uygun bir yol izlenmiştir. Böylece yazarın, çocuğun özdeşim kurabileceği yeni yaşam alanları sunduğu söylenebilir. Öykülerden çatışmalara birkaç örnek:

“Neden okula gitmem gerekiyormuş hiç anlamıyorum... Üstelik okul sabah başlıyor diyorlar ama beni gece uyandırıyorlar. Kalkıp giyinmemi sonra da kahvaltı etmemi istiyorlar. Gece gece kahvaltı edilir mi hiç? Ama büyüklerin düşüncelerini de, neyi neden istediklerini de anlamak zor. Her şeyin en beğenilmeyecek, en kötü, en işe yaramazını seçerler, üstelik herkesin onların seçimlerine uymasını beklerler. Okula gitmek için sabah adını verdikleri karanlıkta uyanmak da onların bu saçma isteklerinden biri işte.” (Babam Duymasını, s.6).

“Ben sınıfta otururken kendimi, baharda bir türlü çiçeklenemeyen kuru ağaçlara benzetirim. Silgiyi havaya atıp tutmak, kalemlerin ucunu kırıp kırıp yeniden açmak yasak... Defter sayfalarını küçük küçük koparıp avucuma doldurduktan sonra üfleyerek nasıl uçtuklarını izlemek yasak... Konuşmak, gülmek, uyumak hepsi yasak! Hayal kurarken bile gözlerim açık olmalı. Sıkıntıyla oturup, öğretmenin mırıl mırıl anlattıklarını dinliyorum. İçimde bir şeyler uyuyor, ama ben, gözlerimi kocaman kocaman açıp öğretime bakıyormuş gibi yapıyorum.” (Babam Duymasını, s.6-7).

Yukarıda verilen örneklerde, çocuğun düşünceleri ve büyüklerin düşüncelerinin çatıştığı görülür. Ayrıca bu çatışmayla örgün eğitimde yapılan yanlışlar, olanla olması gerekenler de örtük olarak duyumsatılmak istenmiştir. Aynı amaçla yazılan başka bir öyküden bir bölüm aşağıda sunulmuştur:

“... Biliyorum büyük bir ceza aldığımı düşünüyorlar. Sayfalarca yazı yazmak... Ne kötü, ne ağır bir ödev! Son soruyu kimse yapmaz ki. O hep atlanan, görmezden gelinen bir sorudur. Kimse tarafından istenmeyen bu soruyu yılsonuna kadar yanıtlamak artık benim ödevim... Oysa arkadaşlarıma ceza gibi görünen bu ödev, benim için büyük bir ödül! “Ali yaz tatilinde nereye gitti?”, “Ayşe teyzesinden ne istedi?”, “Ahmet sabah kaçta uyandı?” Böyle sıkıcı soruları yanıtlamak zorunda değilim artık! Ben, son soruyu yanıtlayacağım. Sanki bilmediğim, görmediğim ama içimde hissettiğim bir dünyayı, yaşadığım dünyaya taşıyan soruyu...” (Teşekkür Ederim Öğretmenim, s.61)

Kitaplardaki iletiler incelendiğinde ise, öğretici olmak amacıyla yazılan bir metin olmadığı için doğrudan iletilerin bulunmadığı, yazınsal nitelikli bir biçimde hem çocuklara hem de yetişkinlere örtük iletiler sunulduğu belirtilebilir. Öykülerdeki iletilere örnekler:

“Babam Duymasını” adlı öyküde örtük olarak çocuğa, “kitap okumanın güzelliği ve gerekliliği” duyumsatılmak, annelere ve babalara “ çocuklarına kitap okuma alışkanlığı kazandırmanın önemi” anımsatılmak ve öğretmenlere de “öğrencilerini ötekileştirmemeleri, bunun çocukları okuldan ve dersten soğutacağı” duyumsatılmak istenmiştir. “Ben Ne Olacağım?” adlı öyküde de, çocuklara ve ailelerine “meslek seçimi konusunda iletişim halinde olunmasının gerekliliği” duyumsatılmıştır denilebilir. “Çokolata Küçüldü” öyküsü, çocuklara “başkalarının eşyalarını karıştırmamanın gerekliliği” duyumsatılmak üzere kurgulanmıştır. Bir sonraki öykü olan “Melekler Nerede?”de ise, yetişkinler “çocukları yaptıklarından dolayı korkutmamak gerektiği” konusunda, çocuklar ise, “iyi insan olmanın biçildiği değer” konusunda bilinçlendirilmek istenmiştir. “Çokolata Uzmanı” adlı öyküde de “her işin bir uzmanı olduğu” konusu ve aşağıda belirtilen diğer iletiler duyumsatılmıştır. Örnekler:

“İnsan bir şey olur mu olmaz mı diye doğru bir karar vermek için, önce kendisini başkasının yerine koymalı” (s.42).

“Oysa, ‘Bir şeye karar verdin mi, başarmak için sonuna kadar gitmelisin,’ der babam.” (s.43).

“Güzel Kitaplarım” öyküsünde ise, çocuklara “kitabın ve para biriktirmenin önemi” duyumsatılmak istenirken, çocuğuna kitap almayan adamla büyüklere de “çocuklara kitap almanın önemi” anımsatılmak istenmiştir. “Üzülme Ben Seni Seviyorum” öyküsüyle de “aile ilişkilerinin, birbirine destek olmanın önemi, aile sevgisi” duyumsatılmak istenmiştir. Aynı zamanda öyküde annenin çocuğun sorusu üzerine kızması durumuyla da böyle bir davranışın çocuklar için olumlu olmayacağı yetişkinlere duyumsatılmıştır. “Teşekkür Ederim Öğretmenim” adlı öykü ise çocuğa, “yazmanın güzelliği” ve “ön yargılı olmanın yanılsılığı” duyumsatılmak istenmiştir. Bir yandan da okur (çocuk ya da yetişkin) öyküdeki, ilk öğretmen karakteriyle “olmaması gereken”, ikinci öğretmen karakteriyle de “olması gereken” üzerine düşünmeye yönlendirilmiştir. “Babamın Sihirli Küresi” adlı kitaptaki öykülerde ise bazı bilgilerin çocuğa sunulması yoluna gidilmiş ama bu aşamada da yine örtük bir anlayış kurgulanarak “Şapka ve Kıyafet Kanunu, Şehitler Anıtı, Anadolu Medeniyetleri Müzesi” kavramları metin içerisinde verilmiş, öykülerin sonuna açıklayıcı kısa paragraflar yerleştirilmiştir.

Öykülerde çocuk özellikle, örtük olarak “kitap okumak” ve “düş kurup onları kaleme almak” konularında bilinçlendirilip çocuğu bu eylemleri yapmaya isteklendirmek amaçlanmıştır. Bu da yetişen kuşağın düşünen, duyan, duyarlı bireyler olması için gereken önemli bir amaçtır. Öykülerde çocukla buluşturulan iletilerse, kitabın seslendiği yaş düzeyinin anlam evrenine uygundur. Bu iletileri anlamlandırmak ise çocuğa düşmektedir başka bir deyişle kitap, çocuğu örtük iletilerle okuma eylemi sırasında özne durumuna getirmiştir. Özne kılınan çocuğun da kitaba karşı merakının ve ilgisinin artabileceği, başka kitaplarla buluşmaya istekli duruma gelebileceği söylenebilir. Bu açılarından da kitaplarda “çocuğa göre”lik ilkesine uyulduğu belirtilebilir. Zaten bilindiği gibi çocuk, öğretici metinlerden ve bunlarda doğrudan verilen iletilerden, ona yapması ve yapmaması gerekenlerin söylenmesinden hoşlanmaz. Hatta böyle metinlerin, çocuğu kitap okumaktan soğutabileceği bile söylenebilir. Oysa incelenen kitaplarda da karşımıza çıktığı gibi çocuk, örtük iletilerle hazırlanmış, nitelikli kitaplarla buluşturulursa kitaba karşı ilgi ve sevgi duymaya başlayabilir. Bu şekilde de çocuğun, okuma kültürüne sahip birey olma yolunda önemli bir adım atabileceği düşünülebilir. Aynı zamanda yazarın, iletiler yoluyla kendi düşüncesini ya da ideolojisini çocuğa kabul ettirme gibi bir amaca sahip olmadığı görülmüştür. Bu açıdan da incelenen öykülerde “çocuğa göre”lik ilkesinin öncelendiği belirtilebilir.

## 5.2. Duygusallık

Sever (2008), konu yapılandırılmasını zayıflatan öğeleri, “duygusallık, rastlantısallık ve abartılmış merak ögesi” olarak belirtmiştir. Anılan öyküler “Duygusallık” ögesi açısından incelendiğinde, bu öğenin abartıya kaçılmadan, “acıma duygusu”ndan uzak, ölçülü bir biçimde kullanıldığı görülmüştür.

Duygusallık ögesinin baskın olarak kullanıldığı öykülerden biri “Babamın Sihirli Küresi” adlı yapıttaki “Okulumuzda Bahar” adlı öyküdür. Bu öyküde “Mor Şapkalı Kız” olarak betimleyebileceğimiz kahramanın sınıfına Bahar adında işitme engelli bir öğrencinin gelmesiyle yaşadıkları, duyumsadıkları anlatılmıştır. Bu kurguda “Duygusallık” ögesine yine çocuk gerçekliğine uygun bir biçimde, örtük iletilerle yer verilmiştir. Örnek:

*“Bahar’ın ameliyatını da yaptıracağız. Okul Aile Birliğimiz de katkı verecek. Doktor, ameliyatla engelini büyük çapta aşabileceğini söyledi. Daha sonra işitme cihazının desteğiyle de normal duyabilecek.”*

*Yüreğim sevinçle doldu. Demek artık bahar geldiğinde, Bahar da kuş seslerini duyabilecekti...*

*‘Biz... bunları ödeyemeyiz.’ dedi Bahar’ın ablası.*

*‘Bize borcunuz yok.’ dedi müdür. ‘Borcunuz bu ülkeye.. İkinizin de çok çalışarak bu ülkeye yararlı bireyler olmanız yeterli.’ ”*

*“Odadan koşarak çıktım. Sınıfa daldım ve doğru sıraya yöneldim. Bütün sınıf şaşkın şaşkın bana bakıyordu. Yasemin Öğretmen’in bir şey sormasına fırsat vermeden çantamdan şapkamı çıkardım ve Bahar’a uzattım.”*

*“Öğretmenim, benim rolümü iki kişi yapabilir. Bahar şapkayı giyip sahnede yürür, ben de yanında konuşurum...” (s.80-83).*

Verilen örnekte de görüldüğü gibi, “duygusallık” ögesinin öncelendiği durumlarda bile çocuğa göre tümceler kullanılıp öyküdeki duygu durumu çocuğun bakış açısından dile getirilmiştir. İncelenen diğer öykülerde de yine aynı anlayışla “duygusallık” ögesi çocuğun anlam evrenine uygun bir biçimde ele alınmış, bu anlayışa uygun duygu durumları çocukla buluşturulmuş; çocuğu zorlayan, anlatılan duygu durumunu da yapaylaştıran bir anlayış çocukla buluşturulmamıştır. Böylece incelenen öykülerde “duygusallık” ögesinin de “çocuğa göre”lik ilkesine uygun bir biçimde kullanıldığı belirtilebilir.

### 5.3. Rastlantısallık

Konu yapılandırmasını zayıflatan öğelerden bir diğeri de bilindiği gibi “rastlantısallık” ögesidir. Bu çalışmada incelenen öykülerde ise, anlatılan olaylar gerekçelendirilerek, mantıklı bir biçimde sonuçlandırılmış; herhangi bir rastlantıya bağlı bir biçimde sonuca ulaşılmamıştır. Öykülerin “inandırıcılığını yitirmemesi” ve çocuğun “okuma eyleminden uzaklaşmasına neden olmamak” adına, yine bu öğeye göre de öyküler, “çocuğa görelik ilkesi” göz önünde tutularak biçimlendirilmiştir. Örnek:

“Benim Babam Sihirbaz” kitabında yer alan “Semender Toplantısı” adlı öyküde, kahramanın annesinin valizinin kaybolması ve ardından yaşananların mantıklı bir biçimde sunulmasıyla “rastlantısallık ögesi”ne yer verilmediği görülmüştür.

*“Biletler, valizler her şey hazırlandı; yola çıkacaktık. Annem evden çıkmadan önce son bir kez anneannemi aradı:*

*‘Anne, gerekli her şeyi aldın mı yanına? ... Valiz mi? Tekerlekli olanı al o zaman. Kurdele bağlamayı unutma, sonra karıştırırsın falan...’... (yolculuk sonrasında)*

*Anneannem valizini açtı ve şaşkınlıkla:*

*‘Bu valiz benim değil,’ diyebildi sadece.*

*Oysaki lacivert kareli kumaşlı fermuarlı, tekerlekli... Üstelik kırmızı kurdeleli... Anneannemin valiziydi işte...*

*Bir-iki saat sonra telefon çaldı. Ahizeden annem şaşkın bir ses tonuyla, ‘Annemin valizi...’ dedi.*

*Hayret bir şey! Demek birkaç saat içinde olay bütün Türkiye’de duyulmuştu. Medyanın gücü dedikleri bu olsa gerek. Annem:*

*‘Senin valizin bizde anne, merak etme. Bizim valizimiz kayıp.’*

*Hepimiz şaşkın şaşkın birbirimize baktık. Teyzem derhal duruma el koydu ve anneme, ‘Valiziniz burda,’ dedi. ‘Lacivert ekose, tekerlekli, değil mi?’*

*Annem sevinçten çılgılık attı: ‘Orda mı? Nasıl olur?’*

*‘Annemle senin valizleriniz aynı mıydı?’*

*‘Evet,’ dedi annem. ‘Aynı yerden almıştık. Ama ben karışmasını diye kurdele bağlamıştım.’*

*‘Karışmasını diye ne renk kurdele bağladın abla, kırmızı mı?’*

*Teyzemin bu alaylı sorusu üzerine anneannem ve eniştem katıl katıla gülmeye başladılar.” (Semender Toplantısı, s. 51-56).*

Bu örnekte de görüldüğü gibi öykü, çocukları eğlendirip meraklandırırken, bir yandan da düşündürmeye yönlendirebilecek bir nitelikte hazırlanmıştır. Aynı zamanda diğer öykülerdeki olayların da bu örnekte olduğu gibi gerekçeleriyle birlikte sunulması, “rastlantısallık ögesi”nin kullanılmaması “çocuğa göre”lik ilkesine uygun bulunmuştur.

### 5.4. Merak Ögesi

Konu yapılandırmasını zayıflatan öğelerden sonuncusu da “abartılmış merak” ögesidir. İncelenen öykülerde bu öğeye yer verilmemiş; “merak” ögesi belli bir ölçü içerisinde kullanılmıştır. Bu şekilde de çocuğun, abartıdan uzak bir biçimde, kitaba karşı ilgisi dağılmadan heyecanla okumaya, kahramanlarla özdeşim kurmaya ve onların yaşadıklarını duyumsamaya-düşünmeye yönlendirildiği görülmektedir.

Aynı zamanda öykülerin anlatımı sırasında, çocuğun heyecanlanması da sağlanmıştır ve zaten devingen bir yapıya sahip olan çocukla kitap arasında bu yollarla güçlü bir bağ kurulmuştur. Bu bağ yine çocuğun yaşamına uygun, onun anlamlandırabileceği, belki de kendisinin de başından geçmiş olayların anlatılmasıyla sağlanmıştır. Örnek:

*“Tüpü aldım; kapağını açıp diş macunu gibi dibinden sıkacaktım ki, kapağı açar açmaz kendiliğinden şarr diye akıverdi krem. Hem de güzelim yeşil elbisemin üzerine! Elbisemin üzerine akan kremi tuvalet kâğıdıyla temizlemeye çalıştım. Ben silmeye çalıştıkça mucize krem çoğalıyor ve daha çok yayılıyordu sanki.*



*Bir parça kremin çamaşır makinesinin üzerinden yere damlamak üzere olduğunu görünce birden beynimde şimşek çaktı: Her şeyi çamaşır makinesinde yıkayıp pırl pırl yapabiliyordum!”*

*“Elbisemi, çoraplarımı, havluları makineye tıktım. Çamaşır kutusunda yıkanmayı bekleyen başka kirli de vardı; varsın onlar da yıkansın. Annem birikmiş çamaşırları yıkadığımı görünce nasıl sevinecekti kim bilir... Çalıştırma tuşuna bastım.”*

*“...Çamaşırlar son turu atıp makinenin lambası yanıp sönmeye başlayınca, kapağı açtım. Çamaşırları çıkarmaya başladım. O da ne? Babamın böyle bir gömleği var mıydı? Yarisı yeşil üzerine lacivert çizgili, öteki yarisı beyaz üzerine lacivert çizgiliydi... Pek komik bir gömlekti, şimdiye kadar hiç görmemiştim.”*

*“Ya annemin bluzu? Bluzu ben almıştım ona anneler gününde, çok iyi hatırlıyorum; böyle garip batik desenli değildi...”*

*“O anda birden içime bir ateş düştü sanki. Yeşil elbisemin rengi karışmıştı öteki çamaşırlara! ‘Renk vermek’ dedikleri buydu demek... Ağlamakla yeni çözümler üretmek arasında kararsız kaldım bir an, sonra hemen telefona sarıldım. Karşı dairede oturan arkadaşım Yeşim benden bir yaş büyüktü, duruma kesinlikle el koyar ve en uygun çözümü bulurdu.” (Asla Krem Kullanmam, s.14-17).*

Örnekten de görüldüğü gibi öykülerin kurgulanması sırasında, çocuğun heyecanlanması sağlanmış ve zaten devingen bir yapıya sahip olan çocukla kitap arasında bu yollarla güçlü bir bağ kurulmasına dikkat edilmiştir. Çocuğun okurken meraklanması, öykünün tamamını okuması hatta yeni kitaplarla buluşmaya isteklenmesi açısından önemli görülmektedir. Bu ögenin çocuk gerçekliğine uygun bir biçimde kullanılmasıyla çocuğun okuma kültürü edinmesine önemli katkılar sağlanabileceği düşünülmektedir. Tüm bu durumlar birlikte düşünüldüğünde de incelenen öykülerde ölçülü bir “merak” ögesi kullanımının “çocuğa göre”lik ilkesine uygun olduğu düşünülmektedir.

## 5.5. Dil ve Anlatım

Anılan öyküler öğretici bir nitelik taşıma amacıyla yazılmadığı için metinlerin dil ve anlatım özelliklerinde, “doğrudan ve kesin yargılar” yani öğretici bir dil özelliği görülmemektedir. Öyküler, gerçek yaşama yakınlığıyla, çocuk gerçekliğine uygun 19 farklı kurgu olarak çocukla buluşturulmuştur. Öykülerin çocuk gerçekliğine dil ve anlatım özellikleri açısından da uygun olmasının nedeni, kitabın seslendiği yaş düzeyinin anlamlandırabileceği tüm celerden oluşmasıdır. Bu tümceler yardımıyla çocuk, Türkçenin sözvarlığıyla dilsel düzeyine uygun olarak karşılaşmaktadır. Tümceler, kitapların seslendiği yaş düzeyindeki çocukların yaşamlarından izler taşımaktadır. Birkaç örnek:

*“Ders arasında oyun oynamamız için ara veriyor gibi yapıp ardından ders zilini hemencecik çalıyorlar. O kadarcık kısa süre içinde ancak oyun kuruluyor, oynamaya fırsat kalmıyor.” (Babam Duymasın, s.8).*

*“–Ağır bir hastalık bu, dedi. Diferi... Üstelik bulaşıcı... On gün evde yatması gerekiyor. Benim yerimde Nazlı ya da Filiz olsa, hemencecik üzülüp ağlardı. Derya da ağlardı. Ben? Ben sevincimden uçmak üzereydim! On gün tatil ha! On gün boyunca daracık bir sırada oturup öğretmeninin tahtaya çizdiklerini deftere geçirmek yerine, yatağıma uzanıp güzel güzel oyun oynayacaktım.” (Babam Duymasın, s.9).*

*“İnsan çikolatasını yiyip yemediğini hiç unutmuyor mu? Derslerimi unuturum, ceketimi unuturum, banyo yapmayı unuturum, ama çikolatamı asla!” (Çikolata Uzmanı, s.41).*

*“Aslında, çoktan okumaya başlayacaktım ama, kış günü soba yüzünden aile bireyleri aynı anda, aynı odaya tıkilınca, özgür olamıyorum. Evde büyüklerin, okulda da öğretmenin istediği gibi davranmak zorundayım. Off, ben, ne zaman ben olacağım?” (Üzülme, Ben Seni Seviyorum, s.50).*

Bu tümcelerle çocuk, kitaptaki kahramanlarla özdeşim kurabilir ve kitabın yaşamına olan yakınlığını duyumsayarak yeni kitaplarla buluşma isteği devinebilir. Ayrıca yine “çocuğa yönelik” ilkesi içinde yapılan “benzetmeler” ve “kişileştirmeler”in de çocuğa dilinin anlam inceliklerini duyumsatmak için kullanıldığı düşünülmektedir. Örnekler:

*“Güneşin aklına sabah olduğu, ancak ben ablamlarla okul yolundayken gelir.” (Babam Duymasın, s.6).*

*“Ben sınıfta otururken kendimi, baharda bir türlü çiçeklenmeyen kuru ağaçlara benzetirim. Ya da bal yapmak için çiçek bulamayan arılara...” (Babam Duymasın, s.6).*

*“Bütün birinci sınıf öğrencileri, kırmızı kurdelelerini aldılar. Kızlarda birbiri ardınca açan gelincikler gibi okul bahçesinde salınıp duruyorlar.” (Babam Duymasın, s.8).*



"Eve dönerken yol boyunca, her zamanki gibi kaybolmuş numaraları yaparak ablamın yüreğini hoplatmayı canım istemedi. Tüm yapraklarını dökmüş bir saksı ağacı gibi suskun ve neşesizdim." (Babam Duymasın, s.9).

"Çikolata ve ben, güneşle kardan adam, çiçekle su, çayla şeker gibiyiz." (Çikolata Küçüldü, s.28).

"Ağzımdaki ısıriğin tadı pek çabuk geçiverdi. Bir süre sonra dolaptan sesler duymaya başladım:

'Ben buradayım! Gel... Bir ısırik all'...' (Çikolata Küçüldü, s.30).

"Güneş artık kendi evine dönmeye karar verdiğinde, ablamlarla ben masayı kurmakta anneme yardım ediyorduk." (Çikolata Küçüldü, s.31).

Ayrıca çocukların devingen yapısına uygun olarak öykülerde "ikilemelere, pekiştirmelere, yansıma sözcüklere, ünlemlere" rastlanmıştır. Örnekler:

"Babam Duymasın" adlı öyküde, " sayfa 6'da "mışıl mışıl" ve "tatlı tatlı", sayfa 7'de "mırıl mırıl" ve "kocaman kocaman", sayfa 8'de "pöh", sayfa 10'da " şımarık şımarık", "amaaan" ve "hızılı hızlı", sayfa13'te "uzun uzun", sayfa 15'te "tatlı tatlı" kullanılmıştır.

"Ben Ne Olacağım?" adlı öyküde, " sayfa 19'da "bilgiç bilgiç" ve "kıkırmızı", sayfa 20'de "oooh" ve "öff", sayfa 21'de " kocaman kocaman" ve "caaat", sayfa 22'de "rahat rahat", sayfa 25'te "ucuz ucuz" ve "neler neler" kullanılmıştır. "Çikolata Küçüldü" adlı öyküde, " sayfa 28'de "kibar kibar" ve "kırırt", sayfa 29'da "kızgın kızgın" ve "yok yok", sayfa 31'de "paaat" ve "aa", sayfa 32'de "ayrı ayrı" kullanılmıştır. "Melekler Nerede?" adlı öyküde, " sayfa 36'da "ayrı ayrı", sayfa 37'de "çok ama çok" kullanılmıştır. "Çikolata Uzmanı" adlı öyküde, " sayfa 40'ta "cicili bicili" ve "şırıl şırıl", sayfa 41'de "şapur şupur" ve "hmmm", sayfa 42'de "aaa", sayfa 43'te "üzgün üzgün" ve "kızgın kızgın" kullanılmıştır. "Güzel Kitaplarım" adlı öyküde, "sayfa 46'da "renk renk" ve "iri iri" kullanılmıştır. "Üzülme, Ben Seni Seviyorum" adlı öyküde, "sayfa 49'da "öff" ve "ohoo", sayfa 50'de "off" ve "aptal aptal", sayfa 51'de "bağırta bağırta" ve "hoplaya zıplaya", sayfa 52'de "ağlaya ağlaya" kullanılmıştır. "Teşekkür Erdim Öğretmenim" adlı öyküde, " sayfa 55'te "bembeyaz", sayfa 56'da "heyecanlı heyecanlı", sayfa 62'de "tek tek" kullanılmıştır.

Çocukların dilin anlam inceliklerini kavrayabilmeleri içinse, deyimlere de yer verilmiştir. Birkaç örnek:

"Anneannem böyle arka arkaya gelişen olaylar karşısında, 'Çorap söküğü gibi gitti,' der." ( s. 7).

"Lüks içinde yaşamanın hayalini kurmaya başlamıştım bile. Ekmek elden su gölden..." ( s. 22).

Ayrıca kitaplarda Türkçe sözcüklerin kullanımına dikkat edildiği de görülmüştür. Böylece okurda dil duyarlılığı oluşturulmak istenmiştir. Örneğin, "misafir" yerine "konuk" (Babam Duymasın, s. 28-41); "cevap" yerine "yanıt" (Benim Babam Sihirbaz, s.42-45); "fikir" yerine "esin" (Babamın Sihirli Küresi, s.68) sözcükleri kullanılmıştır.

Kitaplarda noktalama imlerine, özellikle de konuşma tümcelerinin sıklığı nedeniyle "tırnak imi" ve "soru imi"ne çoğunlukla yer verilmiştir. Ayrıca "üç nokta" ve "ünlem imi" de örtük olarak çocukla buluşturulmuştur. Dolayısıyla kitaplarda yazım ve noktalama imlerinin kullanımına da özen gösterildiği belirtilebilir.

Açıklanan bütün dil ve anlatım özellikleriyle kitaplardaki öykülerin, Türkçenin sözvarlığını, anlatımdaki inceliklerini çocuğa duyumsattığı, bu şekilde de onlara anadillerini doğru konuşma ve dil duyarlılığı kazandırmada önemli bir görev üstlenebileceği görülmektedir. Belirtilen özellikler doğrultusunda incelenen öykülerin, çocuğun dil evrenine uygun bir biçimde yapılandırılmasıyla "çocuğa göre"lik ilkesine uygun olduğu görülmüştür.

## 6. Sonuçlar ve Öneriler

Alanyazında, çocuk edebiyatı yapıtlarında, çocukların kitaba olan ilgi ve sevgisini devindirilebilmek ve onları evrensel okuryazar düzeyine ulaştırabilmek için kitapların çocuğu önceleyen ve çocuğa göre bir anlayışla oluşturulmasının gerekliliğini vurgulanmaktadır (Dilidüzgün, 2002, 2003, 2007; Sever, 2002; 2008; Aslan, 2007). Bu önem doğrultusunda, yapılan çalışmada, Aytül AKAL'ın öykülerinin "çocuğa göre"lik ilkesine uygun olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Anılan öyküler, farklı değişkenler (konu, ileti, çatışma, merak-rastlantısallık-duygusallık öğeleri, dil ve anlatım) açısından incelendiğinde yazarın, öykülerini oluştururken temel olarak "çocuğa göre"lik ilkesini öncelediği görülmüştür. İnceleme sonucunda genel bir ifadeyle öykülerin, çocuğun bakış açısıyla ele

alındığı, onun yaşamından önemli, gerçekçi kesitler sunduğu ve böylece çocuğun da kitaba, okumaya, yazmaya olan ilgi ve sevgisini devindirebileceği görülmektedir.

Sonuç olarak, çocukların böylesine nitelikli, sanatçı duyarlılığıyla hazırlanmış, çocuğu önceleyen kitaplarla buluşmasının çocuk-kitap ilişkisi açısından atılan önemli bir adım olabileceği, aynı zamanda çocukların bu nitelikteki kitaplarla buluşturulduğu sürece duyan, düşünen, duyarlı bireyler olmaya da yönlendirilebileceği düşünülmektedir. Bu düşünceyle belirtilen özellikler birlikte ele alındığında, çocuğu kitapların sonsuz dünyasına çekmenin yazar tarafından da öncelikli amaç edinildiği duyumsanabilir.

Yapılan çalışma sonucunda, nitelikli çocuk yapıtlarının oluşturulması ve bunların çocuklarla buluşturulması adına iletilmek istenen öneriler bulunmaktadır. Öncelikle çocuklar için kurgulanacak öykülerin, çocukların okuma alışkanlığı edinme sürecinde onların nitelikli bir okuyazar olması adına “çocuğa göre”lik ilkesine uygun bir biçimde oluşturulması önerilmektedir. İkinci olarak, çocukların nitelikli yapıtlarla buluşması için tüm kitapların, basıma hazırlanma sürecinde alan uzmanlarının da içinde yer aldığı ülke çapında bir kurul tarafından, çocuğun dil ve anlam evrenine uygunluğunun değerlendirilmesi ve olumlanan kitapların yayımlanması önerilebilir. Son olarak da ailelere ve öğretmenlere, çocukların düşünen ve duyarlı bireyler olması adına çocuk kitabı seçiminde “çocuğa görelik” ilkesini önemseyerek özenli davranmaları önerilmektedir.

#### YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Akal, Aytül (2010) *Babam Duymasın*. İzmir: Uçanbalık Yayınları.
- Akal, Aytül (2011) *Babamın Sihirli Küresi*. İzmir: Uçanbalık Yayınları.
- Akal, Aytül (2011) *Benim Babam Sihirbaz*. İzmir: Uçanbalık Yayınları.
- Aslan, Canan (2007) “Ayla Çınaroğlu'nun “Mago” Adlı Kitabının Yazınsallık ve Çocuğa Görelik Açısından İncelenmesi”. *Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Ayla Çınaroğlu Sempozyumu*. Eskişehir: Uçanbalık Yayınları.
- Dilidüzgün, S., Sever, S., vd. (2002) *Çocuk Edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Dilidüzgün, Selahattin (2003) *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dilidüzgün, Selahattin (2006) “Çocuk Kitaplarının Çocuğun Sanat Eğitime Katkısı”. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu: Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Yay. Haz.: S.Sever)*. Ankara: AÜ Basımevi.
- Dilidüzgün, Selahattin (2007) *Çağdaş Çocuk Yazını*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kavcar, Cahit (1999) *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Moran, Berna (2009) *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Neydim, Necdet (2003) *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Bu Yayınevi.
- Oğuzkan, Ferhan (2001) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, Sedat (2004) “Anadili Öğretiminin Temel Bir Aracı: Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitapları”. *IV. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet'in 80. Yılında Disiplinlerarası Bakışla Türkiye'de Çocuk (Yay. Haz.:M. Artar)*. Ankara: AÜ Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 223-236.
- Sever, Sedat (2006) “Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır?”. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu: Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Yay.Haz.:S. Sever)*. Ankara: AÜ Basımevi, 41-56.
- Sever, Sedat (2008) *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Yıldırım, Ali, Şimşek, Hasan (2008) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



# TÜKETİM ARACI OLARAK ÇOCUKLARA YÖNELİK AĞ ORTAMI (WEB SİTELERİ) ÜZERİNE BİR İNCELEME

**Arş. Gör. Petek DURGEÇ**

Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Gazetecilik Bölümü Basın Yayın Tekniği A.B.D.

**Ümit AYDOĞAN**

Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Radyo Televizyon ve Sinema Bölümü Doktora Öğrencisi

## Özet

Ağ ortamında içerikleri çeşitlilik gösteren pek çok çocuk sitesi bulunmaktadır. Eğitim ve eğlence olarak gruplandırılacak içeriklere sahip bu web sitelerinin çocukların üzerinde olumlu etki yaratması için uygun kriterler bulunması gerekmektedir. Günümüz çocukları internet kullanımının yoğun olduğu ortamlarda yaşamaktadır. İnternete ulaşabilen çocuklar, interneti yaşamlarının doğal bir parçası ve vazgeçilmez bir öğesi olarak algılayabilmektedirler. Uluslararası bir ağ olması ve merkezi bir kontrolünün olmaması nedeniyle internet, çocukları olumlu ve olumsuz etkileyebilmektedir. Günümüzde web sitesi içeriği oluşturulması alanında genelgeçer bir standart bulunmamaktadır. Söz konusu içerikleri oluşturmak daha çok site sahibinin veya siteye reklam verenlerin inisiyatifinde bulunmaktadır. Oysa çocuk gibi hassas ve önemli bir konuda web ortamında içerik oluşturmak, hassasiyet gerektiren ve daha detaylı çalışma isteyen bir durumdur. Bununla birlikte şirketler internet üzerinden reklamcılık etkinlikleri aracılığıyla çocukları birçok web sayfasına çekmektedir. Ticari web sayfaları çocuklar üzerindeki tüketim odaklı hedeflerini daha isabetli gerçekleştirmek amacıyla onların kişisel bilgilerini toplamaktadır. Bu çalışmada internet üzerinde çocuklara yönelik içeriklerin yer aldığı web siteleri incelenip, elde edilen bulgular ışığında değerlendirmeler yapılmıştır.

*Anahtar Sözcükler: Web siteleri, tüketim, çocuklar, reklam.*

## Abstract

*There are many web sites which their contents varies a lot on the internet related with children. The contents of websites can be divided two basic groups; education and entertainment. We have to built proper criterias to create positive effects on children. In today's world, children live in an environment in which Internet is being used recurrently in every aspect of their daily lives. The children who have access to Internet might consider Internet as natural or necessary part of their lives. There are no standarts to built web site content. Site owners or those who want to place their ads on the site has the initiative to decide on the content of the site. The most difficult thing in defining the criteria contents of web sites about children can very enormously. Although adult have the ability examine the information throught the internet, the children can not because of their socialand cognitive development. Ontheotherhandthefirmsattractchildrethroughmany web sites with the new products. Commercial web sites collect personel information from children to achieve their selling purposes. In this paper, web sites related with children are reviewed and evaluated.*

*Key Words: Web sites, consumption, children, advertising.*

## 1. Giriş

Çocuklar yeni iletişim teknolojilerin en dinamik kullanıcı kitlelerinden birini oluşturmaktadır. İnternet ise günümüzde en önemli kitle iletişim araçlarından biridir. Kitle iletişim araçları ulaştıkları kişi sayısı kadar önem ve sorumluluğa sahiptir. Çocuklar da bu kitle iletişim aracının önemli kullanıcılarından biridir. İnternet çocuklar için vazgeçilmez ve eğlenceli bir uğraş haline gelmiş bulunmaktadır. İnternetin sunduğu renkli dünya çocukları büyük oranda etkilemektedir. Çocuklar oyun oynamak, ilgilerini çeken konularda bilgi edinmek ve arkadaş edinmek gibi amaçlarla internetten faydalanmaktadır. Bilgi toplumunda çocukların gereksinim duydukları bilgiye ulaşabilmeleri, ulaştıkları bilgileri de kullanarak kendi görüşlerini oluşturmaları ve bunları açıklamaları toplumsal katılımının temelini oluşturmaktadır (Koren, 2000: 273). Bu anlamda internet, çocukların bilişsel ve sosyal gelişimini destekleyecek zengin öğrenme ortamları sağlar. İnternete erişim çocukların bilgi alma hakları arasında görülmektedir.

Ancak internet, sunduğu renkli dünyanın yanı sıra çocukların fiziksel ve bilişsel gelişimlerini olumsuz yönde etkileyebilecek riskleri de taşımaktadır. Medya çocuk haklarının korunması sürecinde, çocuğun onuruna saygı duymak, çocuk haklarıyla ilgili ihlalleri izlemek, çocukları zararlı etkilere karşı korumak ve eğitimsel ve kültürel programlar üretmek gibi temel sorumlulukları bulunmaktadır. Çocukların eğlenme ve oyun hakları da internet ortamında oyun siteleri aracılığıyla ihlal edilebilmektedir. Çocuklar oyun oynamak için söz konusu sitelere girdiklerinde sitede çeşitli reklamlarla, porno site bağlantılarıyla, dini içerikli site adresleriyle karşılaşabilmektedir.

Bu çalışmada internette arama motorlarında anahtar sözcüklerle arama yapılarak çocuklara yönelik ürün, hizmet ve oyun amaçlı web sayfaları incelenmiş, söz konusu inceleme sonuçlarından yola çıkılarak da çocukların internetin olası zararlarından korunması kapsamında şirketlerin reklamcılarının, eğitimcilerin ve ailelerin sorumlulukları tartışarak ve çözüm önerileri getirilmiştir.

## 2. Çocuk ve İnternet

İnternet, dünya genelindeki bilgisayar ağlarını ve kurumsal bilgisayar sistemlerini birbirine bağlayan elektronik iletişim ağı ve birbirine bağlı çok protokollü bilgisayar ağlarının tümü olarak tanımlanmaktadır (<http://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0internet>). Çağımızın en hızlı büyüyen ve etki alanını her geçen gün daha fazla genişleten medyası internet, hem bilişim hem de iletişim alanındaki etkileriyle insanlık tarihi açısından yeni bir dönüm noktasını ve dönüşüm potansiyelini simgelemektedir (Nakilcioğlu, 2007).

İnternet günlük hayatımızda telefon, posta servisi, kütüphane, haber merkezi, arama motoru, sanal mağaza gibi farklı biçimlerle karşımıza çıkmaktadır. Medya; televizyon, radyo, yazılı basın ve interneti kapsayan oldukça geniş bir iletişim ağı olarak tanımlanmaktadır. Günümüzde medyanın en etkin aktörlerinden biri internettir. İnternete sahip çocuklar, interneti yaşamlarının doğal bir parçası ve vazgeçilmez bir öğesi olarak algılayabilmektedirler. İnternetin uluslararası bir ağ olması ve merkezi bir kontrolünün olmaması çocukları olumlu ve olumsuz etkileyebilmektedir. Ancak, günümüzde İnternet, dünya çapında çocuk haklarının ihlal edilebildiği ve çocukların risk altında olabileceği bir iletişim aracı görünümündedir.

Ülkemizde internetteki zararlı içeriğin bildirilmesi konusunda çalışmalar yapılamaya başlanmıştır. Bu kapsamda uygunsuz içeriklerin yetkililere bildirilebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı resmi internet sitesinde İnternet İhbar Hattı ([www.internetihbarhatti.meb.gov.tr](http://www.internetihbarhatti.meb.gov.tr)) bulunmaktadır. Bu sitede kullanıcıların neleri ihbar edebileceği de sınıflandırılarak çevrimiçi zararlı içeriğin bildirilmesi sağlanmaktadır. Ayrıca sivil bir girişim olan Çocuklar İçin Temiz ve Güvenli İnternet Rehberi [www.temiz-internet.com](http://www.temiz-internet.com) da aileleri ve çocukları internetin olası tehlikelerine karşı bilgilendirmeyi ve çözüm önerileri sunmayı amaçlamaktadır. İnternetteki içeriğin çocuk hakları açısından izlenmesi ve olumsuz olanların ilgililere bildirilmesi katılımcı vatandaşlık anlayışının da bir gereğidir.

Çocuk için internet farklı görüşler, farklı mekanlar, yeni arkadaşlıklar ve yeni eğlence olanakları anlamını taşımaktadır. İnternet pek çok olumlu özelliğinin yanında çocuklar için asosyalleşme, bağımlılık, saldırganlık ve uygunsuz içerik gibi bazı olumsuzlukları da bünyesinde taşımaktadır (Bushong, 2002).

Bu olumsuzlukların en önemlilerinden birisi internetin kişileri kendisine bağımlı hale getirmesidir. İnternet, bireyde meydana gelen tutum değişikliklerine neden olmaktadır. Bu tutum değişikliklerinden bazıları ipe kapanma, istemsiz hareketlerde bulunma, internet faaliyetlerinin artması ve sosyal faaliyetlerde azalmadır (Grossbart, Mc Connell, Okleshen, Nelso, 2001).

Çocuklar internette, haber gruplarında, e-posta yoluyla ve sohbet odalarında, forumlarda görüşlerini açıklama ve paylaşma olanağı yakalarlar. Çocukların görüşlerini açıklayabilmeleri onların sağlıklı gelişebilmelerini ve ilgi alanlarının desteklenmesini sağlayarak onların küresel düzeyde iletişim deneyimlerini güçlendirir. İnternette oyun oynamak çocuğun eğlenme hakkı arasında yer alır. İnternet çocuklara farklı içerikte oyun olanakları sunar. Ancak, kimi çocuklar interneti tamamen oyun alanı olarak algılamaktadır. Örneğin, internette şiddet içerikli oyunlar çocukların gelişimine zarar verebilmektedir.

Çocuklar, ebeveynlerinin satın alış tutumları üzerindeki etkileri nedeniyle modern toplumların ekonomisinin belirleyici elemanları olmuşlardır. Reklam, çocukları etkiler, isteklerini ve seçimlerini yönlendirir. Etkileme mekanizması, çocuğun yaşına, ürün ile çocuğun ürüne verdiği öneme, mesajı algılama şartlarına göre değişmektedir. İnternette çocuk hakları ihlallerinden birisi de çocukların geleceğin müşterileri olarak görülmesidir. Bu anlamda, şirketler pazar alanını genişletmek ve satış oranını artırmak için farklı yollara başvurmaktadır (Stanley, 2001: 6). Şirketler pazar alanlarını

genişletmek ve satış oranlarını artırmak için web siteleri çocukları etkileyen reklamlara yer vermektedir.

İnternete bağımlılık sürecinde web sitelerinin içerikleri önemli rol oynamaktadır. İnternet ortamında yayınlanan sitelerin içeriklerinin bir takım standartlar taşıması gerekmektedir. Gramere uygun düzgün ve akıcı bir dil kullanılması ve gizlilik kurallarına uyulması temel standartlar olarak gösterilebilir. Çocuklara yönelik ağ ortamında ise kullanılan içerik daha da önemlidir. Çocuklara yönelik olarak hazırlanmış web sitelerinin taşıması gereken standartlar arasında eğitici içeriğe sahip olmak ve çocuklar için uygunsuz içeriklere yer vermemek sayılabilir.

İnternetin çocukları interaktif oyunlar, yazışma arkadaşları, ödüller, sohbet odalarındaki tartışmalar, web sayfaları yoluyla kitap karıştırarak eğlendirip bilgilendirdiği ne kadar gerçekse çocukların şirketler ve reklamcılar için hızla büyüyen bir pazar olduğu da o kadar gerçektir. Bir ikon üzerine tıklama ile çocuklar reklamlara bağlanabilmekte ve olağanüstü bir gücün etkisine girmeyi onaylamaktadır (Austin& Reed 1999: 590). Ağ ortamında çocuklar hakkında ve onları ilgilendiren birçok bilgi ve belgeye ulaşmak mümkündür. Çocuklar internette kendi düzeylerine uygun bilgilere ulaşabilmeli, girdikleri sitelerde kendi zihinsel düzeylerine uygun iletilerle karşılaşmalıdır.

### **3. Tüketim, İnternet Reklamları ve Çocuk**

Tüketim, belli ihtiyaçların tatmini için bir ürünü veya hizmeti edinme, sahiplenme, kullanma ya da yok etme olarak tanımlanır. Tüketim yalnızca ekonomik değil, aynı zamanda kültürel temelli bir olgudur. Ekonomik anlamda ihtiyaç doyuran ürünler, belirli faydalar sağlayan öğeler olarak ele alınırken, kültürel anlamda ürünler, anlamların taşıdığı kanallar olarak düşünülürler. Modern tüketim kavramında, tüketimin kültürel anlamı esas olarak alınır (Odabaşı,1999: 5-9). Tüketim, modern çağın en önemli olgularından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüketimde esas olan nokta, tüketimi gerçekleştirilen metaların gerçek ihtiyaçları mı yoksa sahte ya da yanlış ihtiyaçları mı karşıladığıdır.

Reklamın amacının bir ürünü satmaya çalışmak olduğunu çocuğun hangi yaşta anladığı sorusu deneysel bir sorudur. Piaget, çocuğun bilgileri yorumlama kapasitesini iki süreç sonunda kazandığını savunmuştur. Bunlardan birisi biyolojik olgunlaşma, diğeri deneyim, uygulama, deneme-yanılma işlemlerinden oluşan süreçtir. Bu bağlamda reklamları algılama kapasitesinin çocuğa göre farklı zamanlarda kazanıldığını düşünmektedir. Bu süreç, çocuğun kişisel deneyimlerine de bağlıdır. Manipüle edilen çocuk modelinde, Piaget kuramının yalnızca biyolojik olgunlaşma yönü dikkate alınarak değişmez eşik kavramları öne çıkarılmakta ve oraya varıncaya kadar çocuğun istendiği gibi etki altına alındığı düşünülmektedir (Kapferer,1985: 20). Çocuk-reklam ilişkisinde pek çok iletişim modelinde olduğu gibi araç, mesaj ve izleyici öğelerinden söz etmek mümkündür. Reklam sektörü kendi çıkarları adına görüntülerden en fazla yararlanan kesimlerin başında yer almaktadır. Reklamlardaki görüntü, hızlı ve hareketli olduğu için çocuklar açısından albenisi fazladır ve çocuklar saf mizaçlarının sonucu olarak gördükleri her şeyin doğru olduğuna inanmaktadır. Çocuklar gerçek hayatı henüz yaşamadıkları için izledikleri her görüntü gibi reklamlardaki tüm görüntülerin de gerçek olduğunu düşünmektedirler (Kuruoğlu, Soygüder, 2009).

Reklamın satış amacını anlamak genellikle çocuklukta yedi ve sekiz yaşlarında ortaya çıkmaktadır. Küçük çocuklar ise reklamları bir eğlence olarak görmektedirler. 7-8 yaş dolaylarındaki çocuklar reklamcılarının gerçek niyetlerinin çocuklara bir şeyler satın aldirtmak olduğunu, reklamın ikna edici amacını anlamaya başlamaktalar. Aile, çevre ve toplumsal farklılıklardan kaynaklanan etkiler dışında belli zihinsel gelişim aşamasındaki çocuklar reklamlara karşı belli tepkiler vermektedirler. Yani çocuklar içinde buldukları yaş seviyelerine göre reklamlara ilişkin bir takım algılayış ve tutumlara sahiptirler. Birinci sınıftakiler yani hala algılama basamağında olanlar, reklamların amacını kendi bakış açılarından görerek eğlendirici ve bilgi verici olarak görmektedirler. Üçüncü ve beşinci sınıftakiler yani çözümsel aşamada olanlar reklamları kendi bakış açılarından görebilme becerisine sahip oldukları kadar reklamcılarının bakış açısından görebilme becerisine de sahiptirler (John, 1999: 188-189). Bu bağlamda çocuklara yönelik olarak hazırlanan internet siteleri, renkli sayfalar, eğlendirici bölümler, online oyunlar ve sohbet odalarıyla çocukları eğlendirmekte ancak web sayfalarında yer alan ürün ve hizmet reklamlarıyla çocuklarda tüketime davet edebilmektedir.

İnternet reklamcılığında türleri yönünden bakıldığında; web sitelerinin reklam aracı olarak kullanılması, web sayfalarına reklam verilmesi ve elektronik posta yoluyla reklamlar olmak üzere üç ana sınıflandırma yapıldığı görülmektedir. Web sitelerinin reklam aracı olarak kullanılmasında ağırlıklı olarak kurumsal mesajlara, firmanın sanal ortamda tanıtılmasına imkan verdiği, ürünlerin detaylı tanıtımının yapıldığı satış ve sonrası hizmetlere yer verildiği belirtilmektedir. E-posta reklamları ise



elektronik posta listelerine gönderilen ve herhangi bir ürünü, hizmeti ya da işletmeyi tanıtan mesajların internet ortamında gönderildiği reklam türüdür (Elden, Ulukök, Yeygel, 2005: 441-448).

Reklamların en önemli hedef kitlesi durumundaki tüketici konumundaki çocuğun sergilediği özellikler arasında anne babanın en çok dikkatini çeken, onun bir ürün talep etmesi, yani somut bir isteğini açık biçimde dile getirmesidir. Tüketim, yetişkinlere özgü alanlar içinde çocuğun kendi bağımsız istekleriyle etkin bir öge olarak kendini gösterdiği ilk alandır. Okuma yazmayı öğrenmeden çok önce çocuk çeşitli şeyler arasından seçmeyi öğrenmektedir. Çocuğun istekleri, onun ticari amaçlı eylemlerin etkisinde kaldığının bir göstergesi olarak ele alınmakta ve bu yönüyle anne babaların, eğitimcilerin ve tüketiciyi koruma örgütlerinin dikkatini çekmektedir (Kapferer, 1985: 166). Reklam, çocukları etkileyerek isteklerini ve seçimlerini yönlendirmektedir. Reklamın etkileme mekanizması, çocuğun yaşına, ürün ile çocuğun ürüne verdiği öneme, mesajı algılama şartlarına göre değişmektedir. Reklamın etkileri de çocuğun verilen yapabileceklerine göre değişkenlik gösterir.

#### **4. Amaç ve Yöntem**

Bu çalışmada çocuklara yönelik internet sitelerinde çocukları hedef alan çeşitli linkler, ikonlar ve bannerlar kullanılarak çocuklar tüketime yönlendirildiği ve web sitelerinde çocukları ilgilendirmeyen, bilişsel gelişimlerine uygun olmayan ürün hizmet kurum ve kuruluşların tanıtımlarına yönelik linkler bulunduğu varsayımları sınanacaktır. Bu çalışmada “çocuk siteleri” anahtar sözcüğü ile google arama motorunda arama yapılmıştır. Arama sonucunda çocuklara yönelik olarak sitelere ulaşılmış, bu çocuk sitelerinden güvenli çocuk ([www.guvenlicocuk.org.tr](http://www.guvenlicocuk.org.tr)), beyaz bulut ([www.beyazbulut.com](http://www.beyazbulut.com)), afacan çocuk ([www.afacancocuk.com](http://www.afacancocuk.com)), atlikarincam ([www.atlikarincam.com](http://www.atlikarincam.com)), çocuklar için ([www.cocuklaricin.itgo.com](http://www.cocuklaricin.itgo.com)), çocukça ([www.cocukca.com](http://www.cocukca.com)), oyun star ([www.oyunstar.com](http://www.oyunstar.com)), ana okulu ve ilk öğretim seviyesi oyunları ([www.funschool.com](http://www.funschool.com)), ada çocuk ([www.ada.net.tr](http://www.ada.net.tr)) olmak üzere dokuz tanesi 5-19 Eylül 2011 tarihleri arasında izlenerek bir içerik analizi uygulanmıştır.

İçerik analizi tekniği sosyal bilimlerde yoğunlukla kullanılan bir araştırma tekniğidir. İçerik çözümlemesi günümüzde en çok kitle iletişim araçlarının içerikleri ve gönderdikleri mesajlar, üzerine yapılan araştırmalarda kullanılmaktadır. İçerik analizi, iletişimin sunulan içeriğinin tarafsız sistematik ve niceliksel tanımıdır. İçerik analizi, metin içinde tanımlanan belirli karakterlerden sistematik ve tarafsız sonuçlar çıkarmak için kullanılan bir araştırma tekniğidir (Koçak, Arun, 2006).

#### **5. Bulgular**

##### **5.1. Güvenli Çocuk Sitesi**

“Güvenli Çocuk” sitesinde tanıtım, güvenli çocuk kulübü, oyun parkı, neşeli kutular, benim sayfam ve bilgi dolabı gibi linkler bulunmaktadır. Benim sayfam linkinde çocuklar kendi sayfalarını oluşturmaya çağrılmakta, bunun gerçekleştirilebilmesi de üyelik gerektirmektedir. Üye olmak için çocuğun elektronik posta adresini sisteme kayıt ettirmesi ve bir kullanıcı adı ile şifre oluşturması gerekmektedir. Sitede yer alan gizlilik prensipleri linkinde sitede çocuklardan alınan bilgilerin sadece güvenli çocuk sitesinin sunduğu hizmetlerin geliştirilmesi için kullanılacağı, bu bilgilerin diğer kullanıcılarla paylaşılmayacağı, üçüncü taraflara satılmayacağı ve aktarılmayacağı ifadelerine yer verilmektedir. Sitede yer alan, siteyi öner linkine çocuklar arkadaşlarının e-posta adreslerini yazarak siteyi arkadaşlarına önerebilmektedir. Web sitesinde açık bir ürün ya da hizmetin reklam linki bulunmamaktadır.

##### **5.2. Beyaz Bulut Sitesi**

“Beyaz Bulut” çocuk sitesi üyelik sistemi ile faaliyet gösteriyor. Üye olmadan önce doldurulması gereken elektronik formda ad, soyad, cinsiyet, elektronik posta, yaşadığın şehir ve ilgi alanları bölümlerinin doldurulması gerekmektedir. Siteye üye olunduktan sonra üyenin elektronik posta adresine düzenli olarak dergilerden ve oyun sitelerinden otomatik davetler iletilmektedir. Bu da sitede bir gizlilik kuralı sorununa işaret etmektedir. Kullanıcılar, sitedeki e-kart bölümüne ad soyad, göndericinin ve alıcının elektronik posta adresi bilgilerini girerek istedikleri kişilere elektronik kartlar gönderebilmektedir. Sitede bulunan “kutlu bulut” linkinde ise İslami çocuk hikâyeleri yer almaktadır. Sitedeki “Beyaz Sözlük” adı linkte ise İslami terimlerin anlamı ayrıntılı olarak anlatılmaktadır. Sitede yalnızca site yazarlarının piyasaya çıkarmış olduğu çocuk kitaplarının reklamlarına yer verilmekte, bunun dışında herhangi bir ürün ya da hizmet reklamı bulunmamaktadır.

##### **5.3. Çocuklar İçin Sitesi**

“Çocuklar İçin” çocuk sitesinde Harry Potter, Pokemon gibi çocukların oldukça ilgi gösterdiği ürünlere, ürün logosunun üstüne tıklanarak kolayca ulaşılabilen linkler yerleştirildiği görülmektedir.

Sitede çocukların kolayca erişebildiği Pokemon'a ait linkte Pokemon'la ilgili tanıtımlar çeşitli pokemon oyunları, ürün tanıtımları, Pokemon'a ait linkler ve Pokemon çizgi filminden sahneler yer almaktadır. Oyun ya da bilgi amaçlı olarak "Çocuklar İçin" sitesine giriş yapan bir çocuk bu tür pazarlama stratejilerine maruz kalmakta, her bir link aracılığıyla ürünün daha fazla ayrıntısını öğrenmekte ve ürüne karşı ilgiyi körükleyen görsel ve işitsel metaryellere maruz kalmaktadır.

#### **5.4. Atlıkarınca Çocuk Sitesi**

"Atlıkarınca" çocuk sitesinin anasayfasında flaş oyunlar, komik filmler, eğitici oyunlar, müzik, masal, elbise giydirme gibi bölümler yer almaktadır. Bu linklere tıkladığında çocuklara yönelik ürün ve hizmetlerin tanıtıldığı başka linkler verildiği görülmektedir. Bu linklerden bazıları Avea jet modem kampanyası, Caillou oyunları, yarışa hazır mısın gibi linklerdir. Avea modem kampanyası linkine tıkladığında talep formu açılmakta ve form sayfasında da cep telefonu modellerinin reklam bannerleri bulunmaktadır. Sitede yer alan yarışa hazır mısın linkinin altındaki "banka kartın varsa yanında, sensin bu yarışta en başta" cümlesi de tüketime çağırma bağlamında dikkat çekicidir.

#### **5.5. Afacan Çocuk Sitesi**

"Afacan Çocuk" sitesinde Atatürk, okulöncesi, ilköğretim, bilgi dağarcığı, müzik, çevre ve anket linkleri yer almaktadır. Anket linkinde çocuklara akşam yemeklerini ailecek mi yiyorsunuz, akşam yemeklerini saat kaçta yiyorsunuz gibi sorular sorulmaktadır. Bunlar çok masum gibi görünen oldukça önemli sorular olarak karşımıza çıkmaktadır. Şirketler bu soruların yanıtlarına göre isabetli hedef kitle analizleri gerçekleştirmekte ve buna bağlı pazarlama stratejileri üretmektedir. Ayrıca sitede yer alan üyelik formunda çocukların kişisel bilgileri sorulmakta ve kayıt altına alınmaktadır. Atatürk linkinde Mustafa Kemal Atatürk hakkında çocukların anlayacağı düzeyde bilgilendirici metinlere yer verilmekte, müzik linkinde ise popüler şarkıcıların şarkılarının bulunduğu listeler yer almaktadır.

#### **5.6. Çocukça Çocuk Sitesi**

"Çocukça" internet sitesinin ana sayfasında herhangi bir ürün, hizmet, kurum yada kuruluşun reklam yada pazarlama etkinliklerine yönelik link, banner, ikon bulunmamaktadır. Oyunlar bölümünde popüler çizgi film kahramanları kullanılmamış, özgün oyunlar yaratılarak sadece çocukların eğlence ve zekâ gelişimine yönelik oyunlar hazırlanmıştır. Çocuklar siteden bağımsız olarak herhangi bir ürün, hizmet ya da kuruluşun linkine yönlendirilmemektedir. Sitede mevcut olan e-kart gönder linkinde ise arkadaşına e-kart göndermek isteyen çocuktan hem kendi hem arkadaşının adını soyadını ve elektronik posta adresi bilgisini ilgili bölüme yazması istenmektedir.

#### **5.7. Oyunstar Çocuk Sitesi**

"Oyunstar" çocuk sitesinin ana sayfasında çeşitli ürün ve hizmet sayfalarının yanı sıra, içerikleri çocukların bilişsel gelişimlerine uygun olmayan sitelere linkler verildiğini görülmektedir. Bu linkler arasında arkadaş bulma siteleri, pokemon gibi ürünlere dönük oyun siteleri yer almaktadır. Sitede büyüklere yönelik ayakkabı satışı yapan alışveriş sitelerin reklamları bulunmaktadır. Tanıtım ve reklam etkinlikleri eğlence ve bilgi edinme etkinliklerinden açık bir şekilde ayrılmamıştır. Yani sitedeki reklamların amacının bir ürün ya da hizmeti satmak olduğu anlatılmamıştır.

#### **5.8. Anaokulu ve İlköğretim Seviyesi Oyunları Çocuk Sitesi**

Bu site, Türkçe isimli bir site olmasına rağmen İngilizce içerikli bir siteye yönlendirilmiştir. "Funschool" isimli sitede Toys linkine tıkladığında çeşitli markalardaki oyuncaklar görülebilmekte oyuncakların üzerine tıkladığında "şimdi satın al" "istediklerim kısmına ekle" gibi ifadelerle ürünün fiyatı yer almaktadır. Ayrıca sitede bir gizlilik sözleşmesi yer almakta ve burada yapılan açıklamada çocuklardan online aktiviteler için gerekmedikçe kişisel bilgilerin toplanmayacağı toplanan bilgilerin de üçüncü şahıslarla paylaşılmadığı bilgisine yer verilmektedir.

#### **5.9. Ada Çocuk Sitesi**

Sitenin ana sayfasında herhangi bir oyuncak, çizgi film kahramanı ya da çocuklara yönelik bir ürün ya da hizmet tanıtımı yer almamaktadır. Sitede ayrıca çocuktan kişisel bilgilerini toplamayı gerektiren bir üyelik ya da mesaj panosu gibi bölümler yer almamaktadır. Ada çocuk sanat kulübü linkinde çocuk tiyatroları, resim ve fotoğraf sergileri gibi etkinliklerin tarih ve saat bilgileri yer almakta, sağlık linkinde ise çocuk hastalıkları ile ilgili faydalı bilgiler verilmektedir.

## 6. Sonuç ve Öneriler

İncelenen sitelerin tamamında çocukların ad soyadlarının ve elektronik posta adreslerinin iletilmesiyle sağlanan bir üyelik sistemi ya da elektronik kart uygulaması mevcuttur. Araştırmaya konu olan sitelerden "Beyaz Bulut" sitesine üye olunmuş ve sonrasında belirtilen elektronik posta adresine otomatik olarak ürün ve hizmet tanıtımları gönderildiği görülmüştür. Her mecrada olduğu gibi internette de çocukların özeline saygı gösterilmesi zorunluluğu bulunmaktadır. Temelde eğitim ve eğlence olarak gruplandırabilecek web sitesi içeriklerinin çocuklar üzerinde olumlu etki yaratmasına yönelik tasarlanması için uygun kriterlerin oluşturulması gerekmektedir. Günümüzde web sitesi oluşturma konusunda genelgeçer bir standart bulunmamaktadır. Web sitesi oluşturmak çoğunlukla site sahibinin veya siteye reklam verenlerin inisiyatifinde bulunmaktadır. Oysa çocuk gibi hassas ve önemli bir konuda web ortamında içerik oluşturmak, hassasiyet gerektiren, detaylı bir çalışma isteyen ve belli standartlara uyulmasını gerektiren bir durumdur.

Reklamın temel unsurları, bir ürün ya da hizmetin tanıtılması ve övülmesi, tüketiciye benimsetilmesinde aracı rolü oynaması, bir bedel karşılığı yer ve zaman kiralarak yapılması, kitle iletişim araçlarının kullanılması ve kimliği belirli kişilerce gerçekleştirilmesidir. 15 yaşından küçüklerin tüketebileceği, onların kullanabileceği ürün ve hizmetlerin reklamlarına çocuklara yönelik reklamlar denir. Reklamların denetlenmesi konusu sadece özdenetim kurullarına bırakılmaması gereken bir öneme sahiptir. Bu konuda tek başına reklam verenleri ve reklam ajanslarını işaret etmek, konuyla ilgili diğer kişi ve kuruluşları görmezden gelmek olacaktır. Bu aşamada mevcut yasal düzenlemeler daha açık ve net bir hale getirilmeli ve yaptırım gücü geliştirilerek işler kılınmalı, kamuoyunun gereken şekilde biçimlenip örgütlenerek gerekli kuruluşlar üzerinde baskı unsuru oluşturması sağlanmalıdır. Ayrıca çocuklara çok küçük yaşlardan itibaren medya okuryazarlığı öğretilerek görüntülerden olumsuz etkilenmeleri en aza indirilebilir (Kuruoğlu ve Soygüder, 2009).

Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa'da çeşitli yasa, dernek ve sivil toplum kuruluşları çeşitli önlemler almakta ve çocukları korumak amacıyla kural ve kanunların çıkarılmasını veya var olanların uygulamaya geçmesini sağlamaktadır. Türkiye'de ise çocuklara yönelik reklam etkinlikleriyle ilgili olarak Reklam Özdenetim Kurulu, Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK), Tüketicileri Koruma Derneği gibi kuruluşların yasal yaptırımları bulunmaktadır. Ancak internet yoluyla reklamcılık konusunda daha spesifik kanun ve kuralların uygulanması gerekliliği söz konusudur.

İnternet ve çocuk eksenindeki eğitim süreci konusunda eğitimcilerde de büyük görevler düşmektedir. Örneğin, çocuklar 8 yaşına kadar anne-baba, öğretmenler gibi yetişkinlerin denetiminde, 9-17 yaşlar arasında ise yetişkinlerin yönlendirmesiyle internet kullanılmalıdır (Odabaşı, Kabakçı & Çoklar, 2007: 97). Öğretmenler de çocuklara internet kullanımı gerektiren ödev, proje gibi çalışmalarını verirken onların İnternetin olumsuz özellikleriyle karşılaşmasını da en aza indirecek önlemler almalıdır. Öğrencilere internette nasıl araştırma yapılacağına ilişkin arama kuralları eğitimi verilmelidir. Okullar, öğrencileri, okulda ve toplumda doğru bir internet kültürünün oluşmasında bilinçlendirmelidir. Okullar kendi sitelerinde çocuklar için güvenli internet adreslerine sitelerinde yer verebilir. İnternet sektörü, çocuk dostu internet sitelerinin içerik türü ve sayısını artırılmalıdır. Sektör tarafından üretilen ürünlerin çocukların da kullanılabileceği göz ardı edilmemelidir.

Aileler de çocukları reklamların olası zararlarına karşı korumada önemli görev ve sorumluluklara sahiptir. Öncelikle aile çocuğa tüketim kavramı ile ilgili bilinç kazandırmalı bunu yaparken de örnek davranışlar içinde olmalıdır. Eğitimciler aile ile iş birliği içinde olmalıdır. Reklamcılar ise bu sorunu bir sosyal sorumluluk çerçevesinde değerlendirerek, çocukların masum ve istismara açık yapılarını göz önünde bulundurmalarıdır. Reklamcılar kullandıkları dil ve içeriğin çocuklara uygunluğu konusunda dikkatli olmalıdırlar. Birçok internet reklamcısı kendi siteleriyle diğer siteler arasında linkler aracılığıyla bağlantı sağlamaktadır. Bu bağlantıları kullanarak diğer sitelere giriş yapan çocuklar burada uygunsuz dil veya içerikle karşılaşabilirler. Gıda ürünlerinin reklamı yapılırken çocukların sağlıklı gelişimi hedeflenmeli ve çocukta bu yönde bakış açısı geliştirilmesine dikkat edilmelidir. Reklamı yapılan ürün, o ürünü kullanabilecek yaştaki çocukları hedeflemelidir. Online yarışmalar ve oyunlar için çocuklardan gereğinden fazla bilgi istenmemelidir. Çocuktan toplanan e-posta ve isim gibi kişisel bilgiler çocuğun diğer kişilerle iletişimini sağlamak amacıyla duyurulabilir. Çocuğun sipariş verebilmesi için ebeveynlerinden izin alması gerektiği vurgulanmalıdır. Bütün durumlarda, bilginin toplanması ve kullanımıyla ilgili tüm uygulamalar anlaşılır şekilde açıklanmalıdır. Bu açıklama herhangi bir bilgi toplanmadan önce yapılmalıdır. Çocuk, siteye girdiğinde "gizlilik ilkeleri", "gizlilik ilkelerimiz" veya benzeri açıklamaları görebilmelidir. Çocukların Netteki Gizliliğinin Korunması Yasasına (COPPA) göre, ticari web siteleri 13 yaşın altında olduğunu bildikleri çocuklardan, onları kişisel olarak tanımlayan bilgileri almadan önce ebeveynlerinin onayını almalıdırlar. COPPA ayrıca, 13 yaşın altındaki

çocuklardan kişisel bilgiler toplayan web sitelerinin ebeveynlere hangi bilgilerin toplandığına, bilgilerin nasıl kullanılacağına ve bilgilerin kimlerle paylaşılacağına ilişkin bildirimde bulunulması, çocuk hakkında alınan bilgilerin ileride kullanılmasını ve çocuktan daha başka kişisel bilgilerinin gelecekte alınmasını önleyebilme seçeneği ile çocuğun kişisel bilgilerine erişme ve gözden geçirebilme seçeneği sunmasını gerektirir. COPPA, bir web sitesinin çocuktan alabileceği kişisel bilgi miktarını da sınırlandırır. Web siteleri belirli bir oyun ya da etkinliğe katılmak için gerekli bilgilerin dışında kişisel bilgiler toplayamaz (<http://www.ftc.gov/bcp/edu/pubs/consumer/alerts/alt056.shtm>).

Aileler de çocuklarını zararlı internet reklamcılık ve pazarlama uygulamalarından korumakla sorumlu en önemli unsurdur. Aileler çocuklarını internet kullanırken izlemelidir. Aileler çocuklarını internetin olası zararlarından korumak amacıyla filtreleme yöntemini kullanabilirler. Çocukların zararlı sitelere girmesini engelleyen filtre programlarıyla belli başlı kelimelerin geçtiği sitelerin kullanılmaması sağlanabilir.

Aile ortamında, kişisel bilginin ne olduğunun tartışılması gerekmektedir. Birçok çocuk bundan isim ve adresi anlamaktadır. Fakat çocukların hobiler, ev hayvanlarının ismi, en sevilen kahvaltı gevreği, cep harçlığı miktarı gibi soruların da kişisel bilgi olduğunu bilmeleri gerekmektedir. Aileden izin almadan bu bilgilerin web sayfalarına verilmemesi gerektiğini bilmelidirler. Çocukların web sitelerine kişisel bilgilerini açıklamasına izin verip vermemek aileye bağlıdır. Bazı durumlarda, örneğin bir yarışmaya katılırken, bir çocuk kulübüne üye olurken belli bilgiler verilse de bunun bir sınırı olmalıdır. Şirketler söz konusu bilgiler sayesinde hedef kitle analizleri gerçekleştirmekte ve buna bağlı olarak pazarlama stratejileri üretmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Alver, F. (2003) *Basında Yabancı Tasarımı ve Düşmanlığı*. İstanbul: Der Yayınları.
- Austin, M.Jill, Reed, Lynn M. (1999) "Targeting Children Online: Internet Advertising Ethics Issues", *Journal of Consumer Marketing*
- Bushong, S. (2002) *Resources for Parents and Children: Parenting the Internet*. Teacher Librarian,
- Grossbart, S., McConnel,H.S., Okleshen,C., Nelso,S. (2001) "Parents, Children and the Internet: Socialization perspectives". *American Marketing Association. Conference Proceedings*.
- John, D.R. (1999) "Consumer Socialization of Children: A Restrospective Look at Twenty-FiveYears of Research". *Journal Of Consumer Research*, Vol.26.
- Kapferer,J.N. (1985) *Çocuk ve Reklam*. İstanbul: Afa Yayınları.
- Koçak,A., Arun, Ö. (2006) "İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu", *Selçuk İletişim Dergisi*, 3
- Koren, M. (2000) "Children's rights, libraries' potential and the information society". *International Federation of Library Association and Institutions*, 26, 273-279.
- Kuruoğlu,H., Soygüder,Ş. (2009) "Televizyon Reklamlarında Çocuk: Türkiye Örneği", (Ed.:Selda İçin Akçalı) "*Çocuk ve Medya*", Ankara: Nobel Basımevi.
- Nakilcioğlu, H., (2007) İletişimden Bilişime: İnternet Kültüründen Kesitler."*Akademik Bilişim*" Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.Odabaşı,F., Kabakçı, I., Çoklar, A. N. (2007). *İnternet, Çocuk ve Aile*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Odabaşı, Y. (1999) *Tüketim Kültürü-Yetinen Toplumun Tüketen Topluma Dönüşümü*.İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- [Çevrimiçi] (<http://www.ftc.gov/bcp/edu/pubs/consumer/alerts/alt056.shtm>) adresinden 22 Ekim 2011 tarihinde indirilmiştir.
- [Çevrimiçi] (<http://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0nternet>) adresinden 22 Ekim 2011 tarihinde indirilmiştir.



# AYTÜL AKAL'DA İLİŞKİSEL KİMLİKLER VE AİLE İÇİ İLETİŞİM: "OĞLUM NERDESİN", "KIZIM NERDESİN"

**Yrd. Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI**  
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

**Yrd. Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA**  
Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

## Özet

*Kimlik, toplumsal bir varlık olarak insana özgü olan belirti, nitelik ve özellikler bütünü olarak tanımlanmaktadır. İlişkisel kimlik ise, kişinin kendini algılayışında otorite, farklılık, yetki, sosyal yaklaşma gibi etmenler açısından ötekiyle olan ilişkilerinin belirleyici olduğunu vurgulayan bir kavramdır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ilkeleri uyarınca gerçekleştirilen bu çalışmada, Aytül Akal'ın, "Oğlum Nerdesin" ve "Kızım Nerdesin" adlı yapıtlarındaki kahramanlar "ilişkisel kimlikler" bakış açısıyla incelenmiş ve çözümlenmiştir. Yapılan inceleme ve çözümlenmelerin sonucunda, yapıtlarda yer alan başkahramanların (anne - ergen erkek - ergen kız) "ilişkisel kimlikler" kavramında karşılığını bulan bakış açısına uygun olarak ve devingen nitelikli karakterler olarak kurgulandığı bulgulanmıştır. Kuşak farklılığından doğan aile içi çatışmalar, her iki yapıtta da kahramanlara yeni roller, sorumluluklar yüklemiştir; kahramanların değişimi, aile içi iletişimin sürdürülebilmesini olanaklı kılmıştır.*

*Anahtar Sözcükler: İlişkisel kimlik, anlatı kahramanları, aile içi iletişim, özdeşim kurma, okur.*

## Abstract

*Relational identity is a concept that one's relationship with the other is important in person's own perception. The factors as authority, difference, authorization, social closer play a role in person's own perception. In this study which was performed in accordance with the principles of document analysing as a qualitative research method the heroes and heroins in Aytül Akal's "Where is my son?" and "Where is my daughter?" works were investigated and analysed with a view of "relational identities". As a result of investigation and analysing, it is found that the protagonists in these works were edited as dynamic characters and in accordance with the perspective of relational identity concept. Intra-family conflicts arising from generation gap were stucked new roles and responsibilities to the heroes and heroins in both works. The changings of heroes and heroins made the sustainability of intra-family relations possible.*

*Key Words: Relational identity, the heroes of the narrative, intra-family communication, constructing identification, reader.*

## 1. Giriş

Yazınsal yapıtların kurmaca olma nitelikleri ön plana çıkarılarak yazınsal okuma süreci; bireyin, gerçek dünyada gerçekleşmiş ve gerçekleşebilecek olan sınırsız sayıdaki olaylara anlam verebilmesine ve(ya) var olan ve var olabilecek sınırsız sayıdaki kişileri bilinçaltlarına varıncaya değin tanıyabilmesine olanak sağlayan bir *oyun* olarak tanımlanabilir.

"Yazınsal yapıtlar temelde kurmaca bir gerçekliği imlemekle birlikte, bu gerçeklik, yaşam gerçekliğinin dönüştürülmüş, yoğunlaştırılmış biçimidir" (Moran, 2000: 243). Bu yönüyle, "yazınsal bir yapıt gerçek dünya hakkında bilinenlerin çoğunu ayrıç içine alıp, gerçek yaşama benzeyen ancak, ontolojik açıdan daha yoksul, sınırlı ve kapalı bir dünya üzerinde okura yoğunlaşma olanağı verir" (Eco, 1998: 98). "Yaşamdan çeşitli kesitleri okuru, kendi yaşantısının sınırlarının dışına çıkararak, düşünce ve duygu bakımından daha çeşitli bir dünyaya sokar ve böylece başka insanları daha iyi tanımaya olanak sağlar" (Moran, 2000: 333).

Yazınsal okuma etkinliğinin, metiniçi ve metindışı doğrultulu olmak üzere iki yönü bulunmaktadır. Birinci yön bütün metiniçi dilsel öğelerin ilişkilerini içerirken, ikinci yön ise yapıtın içinde olduğu tarihsel, toplumsal bağlamı, bir de *okurun geçmişini, şimdisini, bütün bir yaşantı birikimini kapsamaktadır* (Göktürk, 2007: 142). Bir başka deyişle, yazınsal bir yapıtın alımlanması, yapıt ile okur



arasında gerçekleşen eytişimsel (dialectic) ilişki sonucu gerçekleşir. Ancak, söz konusu okur, bilişsel ve duyuşsal nitelikleri açısından yetişkinden farklı olan bir çocuk okur olduğunda, yapıt ile çocuk arasındaki eytişimsel ilişkinin etkili ve verimli bir biçimde gerçekleşebilmesi açısından, yazınsal yapıtı oluşturan temel öğelerin çocuk okurun alımlamasına olanak sağlayacak biçimde örüntülenmiş olmasını gerektirir. Yapıtın konusu, iletileri, olay örgüsünün yanında özellikle *yapıtta yer alan kahramanlar* çocuğun yapıtla gerçekleştireceği iletişimi belirleyen temel öğelerdir.

Çocuk yapıtlarında, çocukların yeni yaşantılar kazanmalarına olanak sağlayan en temel öğelerden biri öykündükleri kahramanlar ve onların nitelikleridir. “İyi geliştirilmiş kişilik özellikleriyle çocuk okurda **gerçeklik duygusu** uyandıran bir kahramanın yaşama bağlılığı, karşılaştığı sorunları çözmedeki kararlılığı, amaca ulaşmada izlediği yöntemlerin niteliği ve bu eylemler bileşkesinin söz ve davranışlarla somutlanması, çocuk okuru kahraman gibi duymaya, düşünmeye ve hareket etmeye yönlendirir” (Sever, 2003: 65).

Türk çocuk yazınında da örneklerinin gösterilebileceği üzere, biçimsel gerçekçiliği benimsemiş yazarlar çocuğu, yetişkin gibi düşünmesi ve davranması gereken eksik bir varlık olarak algıladıklarından, kendilerini çocukların yanında değil, üzerinde görmektedirler (Dilidüzgün, 2004: 59). Çocuk gerçekliğini ve bakışını bir yana bırakarak “olması gereken” bir gerçekliğe yönelmek ve bunun bir sonucu olarak da kurgu kahramanları, kendi gerçeklerini aktarmakla yükümlü güdümlü kimlikte kahramanlar olarak tasarımılamak, yazınsal yapıttaki yaşam-anlam ilişkisinin kopmasına yol açacağı gibi, çocuk okurun kahramanlarla özdeşim kurmasını da güçleştirecektir.

Kimlik, toplumsal bir varlık olarak insana özgü olan belirti, nitelik ve özellikler bütünü olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005). Holland, Lachicotte, Skinner ve Cain (1998) tarafından ortaya konan ilişkisel kimlik ise, kişinin kendini algılayışında otorite, farklılık, yetki, sosyal yakınlaşma gibi etmenler açısından ötekiyle olan ilişkilerinin belirleyici olduğunu vurgulayan bir kavramdır (Akt.: Özmantar, 2005: 201). Bir başka deyişle, “ilişkisel kimlikler, aynı ortamda bulunan diğer bireylere bağlı olarak, kişinin kendini konumlandırması ve buna göre hareket etmesidir.” (Özmantar, 2005: 201). Bu bağlamda, yazınsal yapıtlarda yer alan kahramanların “ilişkisel kimlikler” kavramında karşılığını bulan bakış açısına uygun olarak tasarımılanmalarının, çocuk okurda gerçeklik duygusu uyandırması ve onun kahramanlarla özdeşim kurabilmesi açısından önem taşıdığı söylenebilir.

Bu çalışmada, Türk çocuk yazınında farklı yaş gruplarındaki çocuklar için yazmış olduğu yüze yakın kitabıyla önemli bir yer edinmiş Aytül Akal’ın, her ailede yaşanılması kaçınılmaz olan aile içi çatışmaları konu edindiği “Oğlum Nerdesin” ve “Kızım Nerdesin” adlı yapıtlarındaki kahramanlar “ilişkisel kimlikler” bakış açısıyla incelenmiştir. Öte yandan, aile içi çatışmaların doğurduğu sorunların giderilebilmesinde bir yöntem olarak yazarın kahramanlara yüklediği yeni roller üzerinde durulmuş ve bu yönleriyle sözü edilen yapıtların okurlar açısından (çocuk ve yetişkin okurlar açısından) taşıdığı önemi değerlendirilmiştir.

## 2. Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ilkeleri uyarınca gerçekleştirilen bu çalışmada Aytül Akal’ın, aile içi çatışmaları konu edindiği “Oğlum Nerdesin” ve “Kızım Nerdesin” adlı yapıtlarındaki kahramanlar “ilişkisel kimlikler” bakış açısıyla incelenmiştir. Buna göre, ilk olarak sözü edilen yapıtlardaki kahramanlar belirlenmiştir. Daha sonra, kahramanların nasıl bir kimlikte tasarımılandığını belirlemede etkili olacağı düşüncesiyle yapıtlardaki çatışma içerikli diyaloglara (çocuk-yetişkin çatışmalarına) odaklanılmıştır. Çocukların ailelerindeki yetişkinlerle hangi konularda çatıştıkları belirlenmiş ve diyalogların içeriği “aile içi iletişim” teması altında çözümlenerek yazarın çatışmaların çözümünde kahramanlara ne tür roller verdiği saptanmıştır.

Öte yandan yapıtlardaki kahramanlar, kurgu karakter çözümlenmelerinde yaygın olarak kullanılan açık karakter / kapalı karakter; devingen karakter / durağan karakter oluşlarına göre (Bkz. Sever, 2003: 96) de çözümlenmiş ve sınıflandırılmıştır. Karakter çözümlenmesi yapılırken yazarın karakter geliştirme sürecinde hangi teknikleri (diyalog oluşturma, mizah unsurları vb.) kullandığı da belirlenmiştir. Tüm bu çözümlenmelerin sonucunda yazarın tutumuna (otoriter / anti-otoriter) ve sözü edilen yapıtların okurlar açısından (çocuk ve yetişkin okurlar açısından) taşıdığı öneme ilişkin değerlendirilmelerde bulunulmuştur.

### 3. Bulgular ve Yorumlar

#### 3.1. Çatışma Durumları Açısından “Oğlum Neredesin” ve “Kızım Neredesin”

Çocuklarının büyümesini ve giderek bağımsız kişilik geliştirmelerini kabullenemeyen meraklı ve titiz bir anne ile ergenlik aşamasında bulunan erkek çocuğu arasında yaşanan çatışmaları konu edinen “Oğlum Neredesin” adlı yapıt, birbirinin devamı niteliğindeki 10 anlatıdan (bölümden) oluşmaktadır. Her bir bölümün başlığı, her ailede yaşanılması kaçınılmaz olan çatışma durumlarına gönderimde bulunmaktadır: 1) Oğlum, Neredesin? 2) Anne, Ben Evde Parti Veriyorum! 3) Anne, Ben Çocuk Değilim! 4) Alo Anne, Orada mısın? 5) Anne, Ben Özel Olmak İstiyorum! 6) Anne, Ben Basketbola Gidiyorum! 7) Anne, Odamı Kim Dağıttı? 8) Anne, Eve Köpek Aldım! 9) Anne, Anneannem Arıyor! 10) Anne, Büyüdüğümün Farkında mısın?

“Kızım Neredesin” adlı yapıta bakıldığında ise, anne ile ergen kızı arasında yaşanan çatışmaların konu edinildiği görülmektedir. Birbirinin devamı niteliğinde 10 anlatıdan (bölümden) oluşan yapıtın her bir bölümünde ergen kız çocuğunun yaşam evreninden kesitler sunulmaktadır: 1) Kızım, Neredesin? 2) Anne, Doğum Günü Partisine Davetliyim! 3) Anne, Ben Herkesten Farklı Olmalıyım! 4) Anne, Ben Gidiyorum! 5) Anne, Eşyalarımı Kim Karıştırıyor? 6) Anne, Yeni Arkadaşım Harika! 7) Anne, Anneannem Gelmiş! 8) Anne, Ben Hormonlu muyum? 9) Alo Anne, Ben Aşık Oldum! 10) Anne, Ben Ben miyim?

Yukarıda sözü edilen yapıtlarda yer alan anlatıların tamamı, gerçek dünyada anne ile çocukların aile içi yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunları, çatışmaları yansıttığından her iki yapıt izleksel açıdan bir bütünlük sergilemektedir. Dolayısıyla, yazarın okurla paylaşmak istediği asıl düşünceler de aile içi iletişim çerçevesinde gelişmektedir.

#### 3.2. İlişkisel Kimlikler Bağlamında Anlatı Kişileri ve Aile İçi İletişim

İletişim biçimleri birbirinden farklı olmakla birlikte bilgilendirici ya da yazınsal türdeki her metin bir alıcıyı varsayarak üretilir ve dolayısıyla yazarın okurla paylaşmak istediği bazı düşünceleri içerir. Yazar, yazınsal nitelikli bir metin aracılığıyla, “dünya görüşünü, felsefesini sunabilir, toplumu eleştirebilir, yeni bir dünyanın haberciliğini yapabilir. Ama bütün bunları yapabilmek için öncelikli olarak anlatısındaki insanları yaşatmalıdır. Ne inançlarının yüceliği, ne felsefesinin doğruluğu, ne de üslubunun (biçem) güzelliği, hiçbir şey kurtarmaz insanlarına soluk aldırmayan anlatıyı” (Belge, 1998: 18).

Bir anlatıda yer alan kahramanlar, kendi düşüncesinin mutlak doğru olduğu anlayışından demokratik kültür bilinci edinmeye; bencillikten paylaşmaya kadar bir değişim yaşayabilir. Çocuk edebiyatında en önemli etken, değişim geçiren kahramanın, bu değişiminin okur tarafından inandırıcı bulunmasıdır. Kahramanların kişiliklerinde oluşan ve yeterince açıklanmayan değişimler, okurun öykünebileceği kahramana olan güvenini sarsabilir (Sever, 2003: 106). Bu noktada, yapıtlarda yer alan kahramanlara ve onların nasıl geliştirildiğine ilişkin çıkarımda bulunabilmek ve okur açısından taşıdığı önemi ortaya koymak amacıyla yapıtlarda yer alan çatışmalar ve bu çatışmaların anlatıların başkahramanlarını nasıl etkilediği üzerinde durmak gerekmektedir.

Akal’ın “Oğlum Neredesin” adlı öyküsüne bakıldığında, anlatıda görünür planda dört kahramanın yer aldığı görülmektedir: Anne, annenin biri ergenlik çağındaki iki çocuğu ve babaanne. Bunun yanında olayların gelişiminde pek işlevleri olmayan, yalnızca konuşma aralarında tanıyabildiğimiz kahramanlar da bulunmaktadır. Bunlar: Baba, Ayşe Teyze ve çocukların arkadaşlarıdır. “Kızım Neredesin” adlı anlatıda ise “Oğlum Neredesin” adlı anlatıda yer alan iki erkek çocuğun yerini iki kız çocuğun aldığı, diğer kahramanların aynı olduğu (anne ve anneanne) görülmektedir.

Her iki yapıtta yer alan anlatılar (öyküler) diyaloglar üzerine yapılandırılmıştır. Dolayısıyla, yapıtlarda yer alan kahramanlar büyük ölçüde konuşma yoluyla geliştirilmişlerdir. “Oğlum Neredesin” adlı yapıtta **ergen çocuk** ile **annesi**; “Kızım Neredesin” adlı yapıtta ise **ergen kız** ile **annesi** arasında gerçekleşen çatışma içerikli konuşmalar anlatı kahramanlarının kimliklerine ve yazarın tutumuna ışık tutmaktadır. Aşağıda, “Kızım Neredesin” adlı yapıtta anne ile ergen kızı arasında arkadaş seçme konusunda yaşanan çatışmadan bir kesit yer almaktadır:

*...O da ne? Saçın sigara kokuyor! Sen sigara mı içiyorsun yoksa!*

*Amma hızlı fikir değiştiriyorsun anne; bu konuda Rekorlar Kitabına girebilirsin. Hani az önce güvendiğin kızın?*

*Burnuma daha çok güvenirim. Sen sigara kokuyorsun. Sen sigara kokuyorsun!*

*Ben içmedim anne.*

*Arkadaşların mı içiyor? Sigara içen arkadaşlarıyla bir daha görüşmemelisin.*

*Anne, senin de sigara içen arkadaşların var. Onlar gittikten sonra evi havalandırıyor, eşyalara sinen sigara kokusu yüzünden saatlerce söylenip duruyorsun. Ama onlarla arkadaşlığını kesmiyorsun, değil mi?*

*Ama sizin yaşınızda... Sigara içmek doğru değil.*

*Bunu onlar kendileri anlamalı anne. Başkalarının söylemesiyle olmaz.*

*Neden anne-babaları "başkası" gibi görürsünüz bilmem. Oysa, yeryüzünde size en yakın olan ve yalnızca iyiliğinizi isteyen kişiler bizleriz...*

*Evet ama, kendi başımıza bulmak istediğimiz doğruları, siz iyilik olsun diye, erken davranıp bizlere gösterdiğinizde, bu yakınlığınızdan ve iyiliğinizden çok rahatsız oluyoruz.*

*Özür dilerim ama, şimdi seni yine rahatsız ederek, bir doğruyu söylemek zorundayım. Bugün kardeşinin doğum günü. (...)*

*Nee? Nasıl unuttum?(...)*

*Üzülme, kardeşin daha uyumamıştır.*

*Ama anne! Ben hediye almayı unuttum! Ne yapacağım şimdi?*

*Bunu düşünmüştüm. Bu yüzden ben senin yerine bir hediye almıştım. Götürüp kardeşine verebilirsin.*

*Canım annem benim. Ara sıra doğruları göstermen hiç de fena olmuyor. (Kızım Nerdesin, s.13-14)*

Yukarıdaki **anne** ile **ergen kızı** arasında arkadaş seçme konusu üzerine yaşanan çatışmada da görüldüğü üzere, çocuk kahraman durağan bir karakter olarak değil, düşünen, mantıklı gerekçeler üretebilen **devingen** bir karakter olarak tasarlanmıştır. Yazar, çatışmalar karşısında okurun duygu ve düşünce dünyasına doğrudan müdahale etmeyerek olayların bir adım gerisinde durmuştur. Ergen kız ile anne arasındaki çatışmalara otoriter bir yaklaşım benimsenerek mutlak doğrular sunmak yerine, ucu açık söylemler sunulmuş olması, hem okura konuyu sorgulama olanağı tanımış hem de bu tutum metne çok anlamlılık özelliği de kazandırmıştır. Bilindiği üzere, "yazınsal nitelikli kitaplarda amaçlanan öğrenme, çocukların doğrudan doğruya kitaptan bir şeyler öğrenmeleri değildir. Böyle bir yaklaşım yazının kendi özüne ters düşer. Ancak dolaylı yollarla okur olan çocuğun aydınlanmasına katkı sağlayacak, onun yaşamındaki bazı olayları, ilişkileri çok yönlü ele alacak kitaplar, çocuğa yeni bir bakış açısı kazandıracak, onun yaşam ve düşünce ufkunu geliştirecektir" (Dilidüzgün, 2004: 53).

Yapıtlarda yer alan **anne kahramanın** kimliğine yönelik belirlemelerde bulunabilmek amacıyla aşağıda, "Oğlum Nerdesin" adlı yapıtın "Anne, Ben Özel Olmak İstiyorum" başlıklı bölümünde yer alan ve anne ile ergenlik çağındaki oğlu arasında kendini ifade etme biçimi üzerine yaşanan çatışmadan bir kesit sunulmuştur:

*Anlayamadım, küpe takmak ya da tırnak uzatmak gibi garipliklerde nasıl bir anlam arıyorsun?*

*Farklı olmak istiyorum anne. Başkalarına benzememek ve özel olmak istiyorum.*

*Sen zaten özelsin.*

*Senin gözünde öyle olabilirim, ama ben başkaları için de farklı ve özel olmak istiyorum.*

*(...)*

*Ama o zaman onlara, herkesten farklı, özel bir kişiliğe sahip olduğumu kanıtlamış olacağım. Bunu kanıtlamak için kimi saçını uzatıyor, kimi koluna dövme yaptırıyor. Ben de değişik şeyler yaparak kendimi ifade etmek istiyorum.*

*O zaman otur şiir yaz.*

*Dalga geçme anne.*

*Şarkı bestele, roman yaz, resim yap. Bunlar kendini ifadenin en iyi yoludur.*

*Ben hiç denenmemiş bana özgü bir yol bulmak istiyorum. Saçını kazıtanlar ya da rengarenk boyatanlar var...*

*Basket oyna, yüzmeye git, bisiklete bin...*

*Bazıları kafatasını bile boyuyor...*

*Ping pong oyna, tenise git, maket araba yap...*

*Giyilerine zincir takanları görmedin mi hiç?*

*Ata binmeyi öğren, satranç kursuna başla, keman çal...*

*Anne beni dinlemiyorsun!*

*Dinliyorum. Çok iyi dinliyorum, hatta söylediklerinin bir kelimesini bile kaçırmıyorum...* (Oğlum Nerdesin, s.37-38).

(...)

*Öyle ya, insan hayalini olsun bari modern şeylerden kurar. Gezegenin birinde birkaç parsel arsanın tapusu ya da iki katlı uçan araba ruhsatı... İçinden hiç durmadan para çıkan bir çanta... Hiç beyazlamayan saçlar... Sarkmayan etler, kırışmayan deriler... Gençlik hapı...* (Oğlum Nerdesin, s.41).

Yukarıdaki konuşmalardan da anlaşılacağı üzere, anne ile çocuğu arasında "farklı olma" konusu üzerine yaşanan çatışmada, anne kendi bakış açısını, bir başka deyişle kendi değerlerini çocuğa benimsetmeye çalışmaktadır. Ancak, bunu otoriter bir tavırla yapmamakta, çatışma annenin soruna ilişkin mizahi ve öz eleştiri niteliğindeki monologuyla sonlandırılmaktadır. Yazarın anne kahramana her iki yapıtta da monolog yapma olanağı tanınması, anne kahramana **açık karakter** olma niteliği kazandırmıştır. Bir başka deyişle, her iki yapıtta da anne kahraman okuyucuya her yönüyle tanıtılmıştır.

Öte yandan, anne kahramanın kimliği, yaşanan çatışmalara koşut olarak değişmekte, sürekli yeni roller üstlenmektedir. Anne kahramana sıkça tanınan monolog yapma fırsatı, bu değişimin okur açısından inandırıcı olmasını sağlamaktadır. Aşağıda sunulan monologlar, taşıdığı ileti değerinin yanında annenin geçirmiş olduğu değişimi de özetler niteliktedir:

*"Büyüdüğünün farkındayım. Bu beni şaşırtıyor, bazen de korkutuyor. Ne yapmam, nasıl davranmam gerektiğini bilemiyorum. Benim çocukluğumda her şey başkaydı. Her şey daha kolaydı. Yoksa bana mı öyle geliyor? Annem de her zaman "Benim çocukluğumda böyle değildi," diye yakınmaz mıydı? Her şey ne çabuk değişiyor."* (Oğlum Nerdesin, s.17).

*"Şu işe bak! Bu büyümüş genç hanım, benim kızım! Karşımda durmuş, bana çocukken hep düşündüğüm ama bir türlü anneme söyleyemediğim şeyleri söylüyor. Çok haklı. O artık büyüyor. Ona güvenmeliyim. O benim kızım."* (Kızım Nerdesin, s.13-14).

*"Bu gerçeği kabullenmem gerek... Belki çocuklarının büyümelerini istemediğimden mi nedir, büyümüş olduklarının ayrıntılarını hep gözden kaçırdım bunca zaman... Oysa hep gözümün önündeydiler. Daha fazla zaman kaybetmemeli, birbirimizi daha iyi anlamaya çalışmalıyız."* (Oğlum Nerdesin, s.71).

Her iki yapıtta da bu türden monologlar aracılığıyla anne karakterin bütün çelişkileri ve içsel hesaplaşmaları okura sunulmuşken, hedef okur kitlesini temsil eden ve onların özdeşim kurabilmesinde büyük önem taşıyan **çocuk kahramanların** kimlikleri daha örtük tutulmuştur. Oysa, ergenlik aşamasındaki çocukların yoğun bir ruhsal ve düşünsel dünyalarının olduğu bilinmektedir. Karakter geliştirme yöntemleri açısından bakıldığında, öyküdeki çocuk kahramanların, kitabın başından sonuna değin sadece anneleriyle yapmış oldukları konuşmalar aracılığıyla geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir.

Öte yandan, her iki yapıtta da anne kahramanın değişim süreci monologlarla, iç hesaplaşmalar biçiminde ustaca geliştirilmişken, çocuk kahramanların geçirdiği değişim yeterince boyutlandırılmamıştır. "Oğlum Nerdesin" adlı yapıtta ergen çocuğun geçirmiş olduğu değişimin beklenmedik bir anda ve rastlantıyla oluştuğu söylenebilir. Öykünün sonuna değin annesinin sözlerini mizahi bir üslupla geçiştirip pek dikkate almayan çocuk kahraman, telefon faturalarını ödemek için gittiği ve bankanın kapalı olduğunu görüp eve geri döndüğü kısa zaman aralığında birden kişilik değişimine uğramaktadır:

*"Ödenecek fatura var mı? Telefon, elektrik falan? Ver. Bir koşu ödeyip geleyim.*

*Gerçekten mi? Öder misin? Ah ne iyi olur, yarın telefon faturalarının da son günüydü! Bu saatte banka kapanmak üzere, acele etmen gerek.*

*Tamam anne, fırtına gibi gider gelirim.*

*Paranın üstünü iyi say ha, veznede unutma.*

*Merak etme anne. Şipşak halledeceğim. Şaşırp kalacaksın. Hoşça kal.*

(...) (anne ile küçük çocuğu arasında kısa konuşma)

*Anne ağabeyim nereye gitti?*

*Telefon faturalarını ödemeye...*

(...)

*Kapı çalıyor. Ağabeyin bu kadar çabuk dönmüş olabilir mi? Koş aç bakayım.*

(...)

*Aaa, ağabeyim gelmiş anne.*

*Ne oldu yavrum? Çok çabuk döndün... Ödedin mi?*

*Parayı verdim ama almadılar.*

*Neden çocuğum? Geç mi kaldın?*

*Hayır anne. Bana ödemem için verdiği zarfa bak, içinde neler var! ...*

*Ah, kusura bakma! Seni boşuna oralara kadar koşturmuşum.*

*Önemli değil anne. İyi oldu aslında, yolda gelirken düşünme fırsatı buldum.*

*Ne düşündün?*

*Biz çocuklar, yetişkinlerle ilgili sorunları çoğu kez düşünmüyoruz. Ama sanırım yetişkinler de bizim sorumluluklarımızı görmezden gelip bize haksızlık ediyorlar.”*

(...)

*“Yolda düşündüm ki... Her iki taraf da birbirini anlamaya çalışabilir.*

*Sana bir şey söyleyeyim mi yavrum? Gerçekten büyüdüğünü şimdi fark ettim.” (Oğlum Nerdesin, s.69-70.*

Yapıtlarda yer alan ergen erkek ile ergen kız kahramanlar anne kahraman kadar boyutlandırılmamış olmasına karşın, anne ile çocuklar arasındaki çatışmalar, çocuk okuru, yaşam ve insan gerçekliğini sorgulamaya yöneltecek niteliktedir.

Yapıtların her ikisi de temel olarak aile içi iletişim sorunları üzerine kurgulanmasına karşın her iki yapıtta da babanın rolüne hiç değinilmemiş, baba görünmez kılınmıştır. Babaya, yapıtlarda hiç yer verilmeyişi yapıt açısından bir eksiklik olarak değerlendirilebilse de (Aslan, 2006: 209), bu durum, okurların dikkatlerinin anne ile çocukları arasında yaşanan sorunlara yoğunlaştırmak amacıyla yazarın bilinçli bir seçimi olarak da görülebilir.

“Oğlum Nerdesin” ve “Kızım Nerdesin” adlı yapıtları estetik yönden bütünleyen önemli bir unsur da yazarın, anlatıya canlılık kazandıran mizahi yönüdür. Yazar, toplumsal ve bireysel önyargıların aşılmasında en etkin araçlardan biri olan mizahı yapıtında büyük bir ustalıklarla işlerken, okura da zevkle ve merakla okuyabileceği kurgusal bir dünyanın kapılarını da aralamıştır. Yapıtlarda mizah, eğlence aracı olmanın yanında toplumsal sorunların eleştirisinde de etkili bir araç olarak kullanılmıştır:

*“Büyürler, soruları daha da zorlaştırır. Yok efendim dünyada bu kadar aç varken neden lokantalarda artan yemekler atılmış? Ülkemizde neden yatırımlar insana değil de eve, arsaya yapılmış? Toplumumuz neden doğru dürüst kitap okumazmış? Haydi bakalım yanıtla! Bu konular ansiklopedilerde de yazmıyor ki!*

*Kırk yılda bir ben bir soru sorarım, cevaplayamazlar. Oysa ‘Nerdeydin’, onların sorduklarına kıyasla iki haneli toplama işleminden daha kolay.” (Oğlum Nerdesin, s.8).*

*“Annecim, derslerini bitir demiştin ya, hepsini bitirdim.*

*Aferin çocuğum!*

*Okul giysilerimi de dolabıma astım.*

*Ooo, kocaman bir aferin!*

*Çantamı düzenledim.*

*İki kere aferin!*

*Dolaptaki pastayı bitirdim.*

*Aferin! Aferin!*

*Sağol anne, kızmayacağını biliyordum.*

*Neye kızmayacağımı?*

*Pastayı bitirdiğime.*

*Hangi pastayı?!*

*Hani akşama konuklar gelecek diye aldığın pasta vardı ya? Çok küçücük bir pastaymış zaten.”*

(...)



“Önce yememiştim anne, yalnızca bakıyorduk. O bana baktı, ben ona baktım. Sonra gözlerim karardı, ne yaptığımı hatırlamıyorum.” (Oğlum Nerdesin, s.25-26).

Mizah, eğlendirmenin yanında, ciddi konuşmaların yol açabileceği saldırganlıkların yok edilmesinde ve iletişimin sürdürülebilmesinde de önemli bir işlevi yerine getirir (Morreal, 1997, Akt. Aydın, 2006). Akal'ın yapıtlarına bu açıdan bakıldığında, kişiler arası iletişimin, kahramanların mizahi konuşma biçimleriyle sürdürülebilir bir özellik kazandığı görülmektedir. Anlatı boyunca anne ile çocukları arasında yaşanan tüm çatışma içerikli konuşmalar kahramanların mizahi konuşma biçimleri sayesinde sürdürülebilir nitelik kazanmıştır.

“Oğlum Nerdesin” ve “Kızım Nerdesin” adlı yapıtlarda açık ve örtük biçimlerde birçok iletinin yer aldığı görülmektedir. Özellikle, toplumsal gönderimli örtük iletler, çocuklar kadar yetişkinler için de büyük önem taşımaktadır. Bu yönleriyle “Oğlum Nerdesin” ve “Kızım Nerdesin” adlı yapıtlar, 10-14 yaşları arasındaki çocuklar kadar yetişkinler dünyasını da doğrudan ilgilendiren birçok iletiple yoğrulmuş, çocuk ve yetişkinlerin anlam dünyasını geliştirecek, onlara yaşantı zenginliği kazandıracak yetkinlikte yapıtlar olarak değerlendirilebilir.

#### 4. Sonuç

“Oğlum Nerdesin” ve “Kızım Nerdesin” adlı yapıtlarda, gerçek yaşamda karşılaşmaya alışık olduğumuz aile içi birçok sorun sanatçı duyarlılığıyla işlenmiş ve okurun ilgisine sunulmuştur. Anne ile çocukları arasındaki bitmek bilmeyen çatışmalar, ergenlik yaşındaki çocukların hızla değişen dünyası, kardeşler arasındaki çekişmelerle yoğrulmuş sahneler çocuklar kadar yetişkinlerin de ilgisini çekecek niteliktedir.

Yapıtlarda yer alan başkahramanlar (anne-ergen erkek-ergen kız) “ilişkisel kimlikler” kavramında karşılığını bulan bakış açısına uygun olarak ve devingen nitelikli karakterler olarak kurgulanmıştır. Kuşak farklılığından doğan aile içi çatışmalar, her iki yapıtta da kahramanlara yeni roller, sorumluluklar yüklemiştir; kahramanların değişimi, aile içi iletişimin sürdürülebilmesini olanaklı kılmıştır.

Yazarın, her iki yapıtında da anne kahramana monologlar yaptırarak bütün çelişkilerini ve içsel hesaplaşmalarını gerçekçi bir biçimde ortaya koyabilme başarısı, anne kahramanın özellikle yetişkinler için bir *rol model* olmasını sağlamıştır. Yazar, olayları kurgularken çocuk bakışının yanında yetişkin dünyasının değerlerini de ustalıkla işlemiş, çocuklar gibi yetişkinleri de düşünmeye davet etmiştir. Bu yönüyle yapıtlar, ergenlik aşamasındaki çocuklar kadar yetişkinlerin de okuyabilecekleri niteliktedir.

Yapıtlarda yer alan ergen çocuk ve ergen kız kahramanlar, çocuk okurların özdeşim kurabilmelerine olanak sağlayacak nitelikte geliştirilmiştir. Ancak, anne kahramana tanınan monolog yapma olanağı çocuk kahramanlara da tanınmış olsaydı, çocuk okurların anlatı kahramanlarıyla özdeşim kurmalarını kolaylaştırabilir; böylelikle, daha zengin bir yaşam deneyimi geçirmeleri sağlanabilirdi.

Akal, her iki yapıtında da çocuklarla dostluk kurmayı başarmıştır. Çocuğun karşısına ona ders vermeyi amaçlayan otoriter bir kimlikle değil, onun düşlerini, düşüncelerini, hırslarını, yaşamsal önceliklerini anlamaya çalışan arkadaş olarak çıkmış; bir başka deyişle, çocuğun üzerinde değil, yanında durmuştur. Yaşanan çatışmalara doğrudan müdahalede bulunmamış, mutlak öneriler sunmamıştır. Yaşanan çatışmalar karşısında öykü karakterlerini sürekli konuşarak çözümler geliştirmeye yöneltmiş, böylece çocuk okura düşünme olanağı sağlamıştır.

Yapıtların başkahramanları, aile içindeki dayanışma ve anlayışa model olabilecek karakterdedirler. Anlatının bütününde, anne ile çocukları arasında yaşanan çatışmaların aşılmasında tek bir çözüm yolu sunmuştur: İletişim.

Kişiler arası iletişim, Akal'ın anlatısında kahramanların mizahi konuşma biçimleriyle sürdürülebilir bir özellik kazanmıştır. Anlatı boyunca anne ile çocukları arasında yaşanan tüm çatışmalar, kahramanların mizahi konuşma biçimlerine bağlı olarak çözüme kavuşturulmuştur.

#### KAYNAKÇA

Akal, Aytül (2001) *Oğlum Nerdesin*. İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.

Akal, Aytül (2001) *Kızım Nerdesin*. İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.

Aslan, Canan (2006) “An Analysis of Various Pieces on Children Literature in Turkish on the Issue of Children-Adult Conflicts”, *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 39(2), 193-216.



- Aydın, Seçkin (2006) "Çocuk Yazınında Mizah Kullanımının Bilişsel, Duyuşsal ve Toplumsal Yönden Önemi", *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, (Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi 4-6 Ekim, 2006), 201-218.
- Belge, Murat (1998) *Edebiyat Üzerine Yazılar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Dilidüzgün, Selahattin (2004) *Çağdaş Çocuk Yazını*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Eco, Umberto (1995) *Anlatı Ormanında Altı Gezinti*. İstanbul: Can Yayınları.
- Göktürk, Akşit (2007) *Okuma Uğraşı*. (1. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Moran, Berna (2000) *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. (9. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özmantar, Fatih (2005) "İşbirlikli Öğrenme Ortamında İlişkisel Kimlikler: Kişisel Algılayışlar, Varsayılan Roller ve Bireysel Eğilimler". *Eğitim Araştırmaları*, 20, 189-202.
- Sever, Sedat (2003) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- TDK (2005) *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

# NURAN TURAN'IN KİTAPLARINDA MEKÂN, GELENEK VE ÖTEKİ KAVRAMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLENDİRİLME

**Mine HOŞCAN BİLGE**

Yazar

## Özet

*Bu makalede Turan'ın "Uzaylı Çocuk Ulya Topkapı Sarayı'nda" ve "Uzaylı Çocuk Mardin'de" isimli kitaplarında mekân, gelenek ve öteki kavramları ve bu kavramların ilişkilendirilmeleri üzerinde durulacaktır. Adı geçen kitaplara yakın okuma anlamındaki metnin çözümlenmesi ise, yazınsal etkinliğin mantıksal gelişimini ve tutarlılığını, metnin cümlelerinin her birinden hareketle gidilen bütünlüğü üzerinden değerlendirmek ve ayrıntılı olarak incelemektir. Nuran Turan'ın bu verimlerini metindilbilimsel açıdan çözümlenmesindeki amaç, metnin temel konusu ve bu temel konuyu meydana getiren alt konuların tespiti ve metnin görünen, anlaşılabilir kısmının yanı sıra derin yapısının yani metinde saklı olan unsurların meydana çıkarılmasıdır. Ayrıca metinlerdeki mekân, gelenek ve öteki kavramları metnin bütünlüğü üzerinden gönderim düzlemine ilişkin görünümle açısından değerlendirilmiştir.*

*Anahtar Sözcükler: Nuran Turan, Uzaylı Çocuk Ulya, mekân, gelenek ve öteki.*

## Abstract

*This article is about place, traditional and other concept in Nuran Turan's novels named "Uzaylı Çocuk Ulya Topkapı Sarayı'nda" and "Uzaylı Çocuk Mardin'de". Analysis of the meaning of close reading of the books mentioned in the text, literary events and the development of logical consistency, integrity of the text phrases from each of the through movement evaluate and analyze in detail. Nuran Turan's perspective, this yields sort out purpose, the main subject of the text and sub-topics that make up this essential topic of the text that appears in the detection and, apparently, as well as some of the deep structure, the removal of elements in the text that is hidden. Place also your texts, traditions and views of the plane of the other concepts were evaluated for transmission over the integrity of the text.*

*Key Words: Nuran Turan, The Alien Child Ulya, space, tradition, and the other.*

Sanat bir üretimdir, çünkü sanatçının da yaptığı iş yoktan bir şey yaratmak değil, birtakım hazır malzemeyi alarak bunları işlemek ve bir ürün meydana getirmektir. Sanatçının malzemesi içinde mitoslar, daha önce yazılmış eserler, değerler, formlar ve özellikle ideoloji vardır ( Moran 2003: 67).

Metinler üzerine yapısal, üretimsel, söylemsel/ birey dil çözümlenmelerinin yanı sıra; toplumdilbilimsel, psikodilbilimsel, metindilbilimsel çözümlenmeler de yapılmaktadır (Aydın 2007:120).

Bir metne dair yapılan çözümlenmelerin yanı sıra yapısalcılar sanatçıyı, anlamı belirleyen bir otorite olarak kabul etmedikleri gibi eserin de tek anlamı olabileceğini reddederler. Sözcükler gibi metinler de birkaç anlama gelebileceği için çok anlamlıdır. İçerik yapısalcılara göre anlamı üreten yapının kendinden ibaret olduğu için bu yapıyı çözümlenmeye yönelir (Moran 2003: 215).

İncelemeye "Uzaylı Çocuk Ulya Topkapı Sarayı'nda" isimli kitaptan başlarsak; romanda yer alan şu cümleden yaşamın, doğal seyir içinde aktığı sezdiriliyor. "Okulun son gününde çocuklar yerlerinde duramıyorlardı." Ulya'nın başka bir zaman dilimi içinde yaşadığını ise; "...zaman sitemini kullanarak 300 yıl önceye gitmelerini istiyordu." cümlesi ile anlıyoruz. "Gittiğiniz yerin kurallarına, geleneklerine saygılı olmayı unutmayacağınızdan eminim." cümlesi ile yazarın gelenek kavramını işlemeye başladığı ve gelenek kavramına hassasiyetle yaklaştığı hissediliyor.

"Uzaylı Çocuk Ulya Topkapı Sarayı'nda" adlı kitap, "okulun son günü çocuklar yerlerinde duramıyorlardı." cümlesi ile başlamaktadır. Öykü başkışisi Ute, uzaylıdır. Ute'nin bir başka "dünyadan" seçilmesiyle "Biz'den olmayana, Ben'den ayrı nesne ve öznelere, başka(sı) ve başkası

*olma durumuna denk düşen bir kavram*” (Karaküçük, 2004: 77) olarak tanımlanan “öteki” kavramı işaret edilmek istenilmiştir. Metinde Ulya Topkapı Sarayı’na gönderilmiş ve Dünya tarihini geliştirmesi amaçlanmıştır.

Kitapların bütünlüğünde belirli bir ‘öteki’yle doğrudan ilişki kurulmuş ve ‘öteki’, metnin merkezine oturtularak, aktif bir parçası ve/veya konusu haline getirilmiştir. Ayrıca, insanın ‘öteki’yle yani; kendinden başka bir varlıkla, ilişki kurmasına ve bu ilişkinin niteliği üzerine çeşitli kavramsallaştırmalara olanak sağlanmaktadır. Turan ayrıca, metinde yer yer “öteki” kavramını da adeta “ötekileştirmiştir”.

Kitapta, öykü kişilerinin eylemleri mekân ile etkileşim halindedir. Bu etkileşim de kitapların mekân bütünlüğünü oluşturmuştur. “Öteki” kavramının yapılanması, kitapta mekânın oluşmasına zemin teşkil etmektedir.

Metinlerin bütünlüğünü incelemeye devam ettiğimizde; halk edebiyatımızın tekerlemeden masala, efsaneden destana ve halk hikâyesine kadar kayıt altına alınan ve/veya alınamayan sözlü anlatım türlerinden bugüne değin anlatılan konu ve içeriğin, okura dil, biçim ve anlatım bakımından daha özgün ve “çocuğa göre” ilkesiyle aktarıldığını görüyoruz. Öykü kişisi olarak Ulya uzaylı bir çocuk olarak seçilirken, bir taraftan da halk edebiyatımızın kültürel değerini ve ait olduğu medeniyetin kendini ifade biçimi olan yazılı ve sözlü geleneksel kaynaklarından da yararlandığı anlaşılmaktadır.

“Uzaylı Çocuk Ulya Topkapı Sarayı’nda” kitabının sonunda renkli ve resimli bir sözlük yer alıyor. Bu “sözlük” kısmında “manolya ağacı,” mango ağacı, “yağ kandili”, “ut”, “halayık”, “sipahi birliği”, “soytarı”, “kaval”, “Devlet Erkânı”, nahıl, “otağ”, “kargı” ve “nefer” gibi birçok kelime açıklanıyor ve bu kelimeleri çocukların eğlenceli bir yolla öğrenmesi sağlanıyor. Ayrıca üç yüzyıl öncesinin İstanbul’unda kullanılan “kadırğa”nın da açıklaması yer almaktadır. Yine görsel olarak bir pusula eşliğinde, İstanbul ve Topkapı Sarayı resmedilmiştir. Gerek anlatımı, gerekse resimleri ile okurun, Topkapı Sarayı’ni hayal etmesi sağlanıyor. Kitap, ilginç öyküsü, farklı kurgusu ve resimleriyle okurları alışılmışın dışında bir tarih yolculuğuna çıkarmaktadır. Öğretmenin Ulya’ya söylediği “Gittiğiniz yerin kurallarına, geleneklerine saygılı olmayı unutmayacağınızdan eminim...” (UÇYTS:14) ifadesi ile gelenek kavramına değinilmiştir. Ulya’nın uzaylı bir çocuk olması ve karşısına çıkan Ute’nin zenci bir çocuk olarak seçilmesi, “öteki” kavramını daha da belirginleştirmesi açısından dikkat çekicidir. Ute, Orta Afrika’da bir ülkenin kralının oğludur, çevresinde çok sevilmektedir. Babası Ute’nin iyi yetişmesini istemektedir. Çünkü o ülkenin kendinden sonraki kralı olacaktır. Bu nedenle Ute, ülkesinde matematik, coğrafya, tarih vb gibi derslere ayrı ayrı gelen öğretmenler tarafından yetiştirilirken, bir yandan da bedenini güçlendirecek, ok atmak, ata binmek gibi çeşitli sporlar yapıyordu. “Günlerden bir gün Ute, ağaçtan topladıkları mangoları arkadaşları ile paylaşırken sarayın başseyisi ona atla gezebileceklerini söyledi.” (UÇYTS: 17) ifadesi ile çocuklara paylaşmanın doğru bir davranış olduğu işaretlenirken, , bir yandan da mango ağacının Ute’nin yaşadığı Orta Afrika’da yetişen bir ağaç türü olduğu bilgisi verilmektedir. Ute’nin “memleketinden ayrılmadan önce arkadaşları ile topladığı mangolardan birinin çekirdeğini cebinde taşıdığını...” (UÇYTS: 27) öğrenen Ferahnur Bacı’nın çekirdeği sarayın bahçesine ekeceğini ve sonrasında “...sık sık sulayarak yeşerip kocaman bir ağaç olması için gerekeni yapacağını” (UÇYTS: 27) öğreniyoruz. Yine bu ifadelerden de mango ağacının, Ute’nin geldiği Orta Afrika’da yetişen bir ağaç olduğunu bir kez daha hatırlıyor ve “Mango ağacının Manolya ağaçları kadar kocaman...” olabileceği (UÇYTS: 29) bilgisine ulaşıyoruz. Ayrıca, ağaçların ekildiği bölgelere göre farklılık gösterdiğinin de altı çiziliyor.

Sarayın başseyisinin ona atla gezebileceklerini söylediği bir gün, her zaman gittiklerinden daha uzağa yol aldıktan sonra seyisbaşının tanımadığı bir adamla, bilmediği bir dille konuştuğunu ve “Benim biraz işim var, sen bu adamın yanında bekle deyip...” (UÇYTS: 19) atına atlayarak, oradan uzaklaştığını öğreniyoruz. Oysa “O güne kadar seyisbaşı ona neler öğretmişti neler...” (UÇYTS: 18) cümlesinden, Ute’nin seyisbaşından “atların dilinden” (UÇYTS: 18) anlayacak kadar seyisbaşına çok güvendiğini ve ondan, atlara hatta yaşama dair birçok bilgiyi paylaştığını anlıyoruz. Buradan da Ulya’dan bir başka “öteki” sayılabilecek Ute’ye doğru bir geçiş yapıldığı görülüyor.

Aradan epey bir zaman geçtikten sonra, seyisbaşının ortada görünmediği ve seyisbaşına para veren adamın Ute’ye, ata binip peşi sıra gelmesi için işaret ettiğini okuyoruz. Ute’nin adamın ardından epey bir zaman karanlıkta yol aldıktan sonra, beraber içerisi yağ kandilleri ile aydınlatılan ahır gibi, pis kokan bir yere girerler. Sonrasında; adamın Ute’yi, çocukların oturduğu tarafa sürüklediğini, Ute’nin de orada birçok çocuğun oturduğu tarafa çöktüğünü anlıyoruz. Üstü başı yırtık bir adamın getirdiği ekmeği yiyip, su içtikten sonra yorgunluktan uyuyup kaldığını, gözlerini açtığında; “kendini kocaman bir kadirganın güvertesinde” (UÇYTS: 21) bulunduğunu anlıyoruz. Güvertede birçok kız ve erkek çocuk bulunduğunu, ancak hiçbirinin Ute’nin “kendi dilinden anlayan biri olmadığını anladığını” (UÇYTS: 23)

öğreniyoruz. Gemi yolculuğuna alışık olmayan Ute'nin, günlerce "sersemlemiş bir halde" dolandığını, günler sonra karaya çıktığında kendinde olmayan Ute'nin "hayal meyal esir pazarında satışı çıkarıldığını, saraya getirildiğini, hamamda yıkanıp arındığını" (UÇUTS: 23) anımsadığını öğreniyoruz. Böylece metinde öykü kişileri yer değiştirdikçe mekânda da farklılık görülmektedir.

Öğretmeni Ute'ye uzak ülkeleri anlatırken, "denizler ötesinde büyük imparatorluklar" (UÇUTS: 23) olduğunu söylediğini ve ama o zamanlar onun anlatılanları bir masal gibi dinlediğini, ancak olanlar sonucunda "o masalı yaşamaya başladığını" (UÇUTS: 24) anlıyoruz. Ute'nin zamanla o çocuklarla birlikte yaşamaya uyum sağladığını, gün boyunca atlarla dostluğunun, ailesine olan özlemini az da olsa hafiflettiğini ve sarayda konuşulan dili yavaş yavaş anlamaya başladığını öğreniyoruz. Ute attan düştüğü bir gün, kendi dilini bilen Ferahnur Bacı ile tanışır. Ferahnur Bacı da kendi ülkesinin kralının oğlu ile karşılaştığına bir türlü inanamaz. Ferahnur Bacı'nın on yaşında iken kaçırılarak, saraya köle olarak satıldığını, sonrasında iyi bir eğitim alarak çocukların eğitimci olduğunu anlattığını ve Ute'nin de onun söylediklerini ilgiyle dinlediğini öğreniyoruz.

"Ulya bütün bunları, uzaylılara özgü bir biçimde Ute'yle beyinsel iletişim kurarak öğrendi." (UÇUTS: 29) cümlesinden, Ulya'nın Ute ile "öykü bu ya" beyin gücü iletişim kurabildiğini öğreniyoruz ki; bu durum ışığında Ulya'nın bakışlarının, Ute'nin üzerinde dolaşması sonucu Ute'nin rahatladığını anlayabiliyoruz. Yazarın tüm iletişim kurulma şeklini ve bu iletişimin Ute üzerindeki etkisini "öteki" kavramının bütünselliği üzerinden kurguladığı anlaşılmaktadır.

Ute'nin birgün "ağacın tepesinde denizi seyrederken", konuşmalarından ve giyinişlerinden birçok ülkeden olduğu sezilen ağacın altında toplanmış kız çocuklarının dans etme seslerini duyar, Afrika'dan, Mısır'dan, İspanya'dan, Hindistan'dan gelmiş bu kızların birçok konuda, birbirleri için "öteki" olabileceği düşünülebilir. Ulya'nın ise; "bir bedeni olmadığından o yalnızca rüzgâra kapılmış..." (UÇUTS: 29) bir şekilde dans ettiğini anlıyoruz. Ulya'nın bedensiz olarak seçilmesiyle de "öteki" kavramı daha da pekiştirilmiştir.

"Daha sonra da kızlar ellerine birer gergef alıp nakış işlemeye başladı." (UÇUTS: 34) cümlesindeki, işlenen "gergef" önemlidir. Çocuklar bir çeşit el sanatı sayılabilecek gergef işlemesi hakkında da bilgi sahibi olmaktadır. Bunun yanında romanın devamında yer alan "Ute ülkesinde kamıştan yapılan kavalı çalmayı öğrenmiş." (UÇUTS: 45) ve "Kölelik, sünnet onun bilmediği şeylerdi." (UÇUTS: 48) cümlelerinden de kaval, kölelik ve sünnet hakkında bilgi verildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca sünnet, sarayda yaşayış biçimi ve eskiden varolan kölelik sistemi de anlatılmaktadır. Yine, "Ulya, sünnet şenliğinin tümünü ışık topuyla kaydederek tatil ödevini öğretmenine ve arkadaşlarına keyifle sunacaktı." (UÇUTS: 48) cümlesinden, Ulya'nın sünnet şenliğini ilgiyle izlediğini de anlıyoruz. Romanın doğal akışı içinde geleneksel motifler, çocukların dikkatini dağıtmadan öğretilmektedir. Bu bilgiler ışığında, sultanın saraydaki yaşayış ve düzeni anlatılırken, metnin mekânı değişmekte ve dönüşmektedir. Bu değişim ve dönüşümle oluşan devinim hareketi de metni, çocuk okurlarının gözünde canlı tutmaktadır. Bu durum öykü kahramanlarının kişileştirilmesine de yardımcı olmaktadır.

Metin ilerledikçe "At üstünde oynanan... oyuncuların ellerindeki uzun kargılarıyla birbirlerine hücum ederek yerde oynadığı cirit oyunu..." (UÇUTS: 60) ve cambazlar ile sünnet düğünün, şenlik bütünlüğündeki görkemi ve gösterişiyle devam ettiğini anlıyoruz. Metinde, Topkapı Sarayı'nda yapılan sünnet düğünü, o yıllarda yapıldığı şekli, oyun ve kimlikleriyle canlandırılmış ve çocuklara da bu yolla o dönemde yapılan şenlikler ve oynanan oyunlar konusunda çeşitli öğretiler sunulmuştur. Sünnet düğünü âdeti, kırk parelik top atışı ile başlayan sünnet düğünüdeki cambazlar, keskin kılıçlar ve eski Türk kültüründeki bir oyun olan cirit oyunu vb. geleneksel motifler, öykünün mekânını oluşturmuştur.

Romanın genelinde gelenek ve mekân kavramları iç içe işlenmiştir. Sünnet töreni sırasında kullanılan geleneksel motifler önemlidir. Bu motiflerin uygulandığı alan olan Topkapı Sarayı da mekân olarak kurgulanmıştır.

Yine "...masal bu ya, o sünnet düğünüdeki henüz üç yaşındaki Mustafa'nın (UÇUTS: 70) padişah olduğunu öğreniyoruz. Ve padişah Mustafa, "...artık yetişkin bir erkek olan iriyarı zenci Ute..." (UÇUTS: 73) ile Ute'nin "...kaçırılarak getirilip saraya satıldığında yanında getirdiği" (UÇUTS: 72) mango çekirdekleriyle yetişen mango ağacının meyvelerini paylaşırken, Ulya kütüphanede "...öğretmeninden aldığı yeni tatil ödevine..." hazırlanmaktadır. (UÇUTS: 75) Ulya araştırmaları sonucu "...en çok Lale Devri adıyla anılan döneme..." (UÇUTS: 76) ilgi duyar.

Metin ilerledikçe, Lale Devri'nin tüm mekân, yaşayış ve gelenek özellikleri hakkında ipuçları elde ediyoruz. Yine "... Osmanlıların o devirde kullandığı Arap alfabesiyle yazılan yazıda, lale ile Allah kelimelerinde aynı harflerin yer aldığını öğrendiğinde çok şaşırıldı." (UÇUTS: 78) cümlesinden, Osmanlıların lale çiçeğini sevme nedenini öğreniyoruz. Ute'nin "...kitapların elle yazılıp

*çoğaltıldığını...*" (UÇUTS: 78) öğrenince şaşırmasından, matbaanın daha keşfedilmemiş olduğu ve metnin devamında, matbaanın "...Avrupa'dan III. Ahmet zamanında getirildiği..." (UÇUTS: 79) anlaşılıyor. Metinden, matbaanın gelmesiyle "*Lale devrinde yetişen şairlerin şiirleri kitaplaşmaya başlayıp kitaplar halka ulaşınca halkın okuyup yazmayı daha kolay...*" (UÇUTS: 80) öğrendiği de anlaşılmaktadır.

Yine Nedim'in o devrin ünlü şairlerinden olduğu ve şiirlerinin dilden dile dolaşmaya başladığını öğreniyoruz. Ayrıca, İstanbul adlı şiirin Nedim'in önemli şiirlerinden olduğu, Ulya'nın Lale Devri'ni tüm ayrıntıları ile öğrendiği ve bu bilgileri de çocuklarla paylaştığı anlaşılmaktadır

### **Uzaylı Çocuk Ulya, bu kez Mardin'de;**

İnceleyeceğimiz ikinci kitap olan "*Uzaylı Çocuk Ulya Mardin'de*" nin arka sayfasında yine, "*topaz*", "*arokarya ağacı*", "*sedir*", "*eyvan*", "*niş*", "*külâh*", "*heykel*", "*mahzen*", "*Babil Kulesi*" ve "*şahmeran*" hakkında birkaç cümlelik kısa bilgiler verilmiştir. Kitabın başında yine üç büyük şehir İstanbul, İzmir, Ankara ve Ulya'nın ziyaret ettiği Mardin "*Anadolu*" olarak tanımlanarak resmedilmiştir.

Ulya'nın Topkapı Sarayı'nı gezdiği dönemde edindiği dostlarını özlediğini ve özlemine dindirmek için kitap okuduğunu anlıyoruz. Bu davranış şekliyle kitap okumanın, zamanı iyi ve doğru bir şekilde değerlendirebilmenin önemli bir yolu olduğunun dolaylı olarak altı çizilmektedir. Ulya'nın tavsiye ile okuduğu "*Babil Kulesi*" isimli kitap üzerinden, insanların efsaneler yoluyla geçmişte yaşananları öğrenebileceği anlaşılıyor. Ayrıca, Ulya "*...dünyayı ve insanları incelerken gerçeklerle efsanelerin insanların hayatında bu kadar iç içe olmasını bir türlü...*" anlayamıyordu. (UÇUM: 10) cümlesinden, Ulya'nın insanların efsanelere olan ilgisini bir türlü anlayamadığını seziyoruz. Metinde efsanelerin, bazen bireylerin bir çeşit iletişim yolu sayıldığı ve insanlar için önemli olduğu vurgusu da yapılmakta olup, efsanelerin "*gerçek*" yapılarının, insanların yaşamında yer ettiği ve/veya önemsendiği anlatılmak istenilmiştir. "*Ulya efsanelerle, hikâyelerin, nerede başlayıp nerede birbirine dönüştüğünü bir türlü anlayamıyordu.*" (UÇUM: 10) ifadesinden de efsanelerin bugüne dek gelmesinde esas olanın; efsanelerin çok iyi kurgulanışı, özellikle, sözlü edebiyatla da kuşaktan kuşağa taşınabilirliği olduğunu anlıyoruz.

Ulya'ya "*Babil Kulesi*" isimli kitabı, kütüphane görevlisinin salık verdiğini anlıyoruz. Babil Kulesi; kutsal kitaplarda ve dünyanın birçok bölgesinde yerel efsanelerde tanrıya ulaşmak için inşa edilen ve dillerin kökenine ait inanışın temeli olarak kabul edilen kule olarak tarif edilmektedir. Metni okumayı devam ettikçe; Ulya'nın bu kitaptaki Babil Kulesi efsanevi serüvenine katıldığını seziyoruz. Ulya, etrafında telaşlı insanların koşuşturduklarını, ellerindeki tuğlaları çamur gibi bir harçla birbirlerine yapıştırarak, kocaman bir bina inşa ettiklerini fark eder. Buradan da kadın-erkek, genç- yaşlı ve çoluk-çocuk herkesin var gücüyle sekizgen bir binayı bitirebilmek için çalıştıklarını anlıyoruz. Ulya, insanlarla zihinsel iletişim kurabildiği için, tüm insanların aynı dili konuştuğunu anlayabildiğini öğreniyoruz. Yedi katlı sekizgen binayı sevinerek tamamlayan insanlar, sarı topuzdan yapılmış bir yıldız binanın tepesine yerleştirirler. Gün aydınlandığında "*dağların arkasından yükselen güneşi ışınları*" nın (UÇUM: 15) sarı topuzdan yapılmış yıldız aydınlatarak, yıldızın üzerine düşmesiyle birlikte gök gürüldü, şimşekler çakar ve dil bin bir parçaya bölünür. Yıldırım düşmesiyle "*dil parçalanır*" ve insanlar "*biraz zaman geçip yıldız yağmuru dinince, daha doğrusu bulutu dağılınca...*" (UÇUM: 10) farklı diller konuşmaya, hatta her kafadan farklı bir ses çıkmaya başlar. Birbirlerinden farklı diller konuşan insanların, öfke ve çaresizlik içinde birbirlerini anlayamamalarının kınanlığı ve Babil'i terk ederek "*kendi dillerinin yönüne doğru*" dağıldıkları görülüyor. Ulya gidenlerin, oralarda kendilerine bir hayat kurduklarını ancak savaştıklarını öğreniyor. Tüm bildiklerinin Ulya'yı üzdüğünü anlayan kütüphane sorumlusu ona verdiği "*Babil Kulesi*" kitabını alarak, "*Neval'in Günlüğü*" adlı kitabı verdiğini anlıyoruz. Ulya, "*Babil Kulesi*" isimli kitapta insanların aynı dili konuşmadıklarından, birbirleri için "*öteki*" haline geldikleri ve dolayısıyla savaşların arttığını seziyor. Yine Ulya, "*Babil Kulesi*" kitabını okudukça "*Ayrı dillerin ayrı öfkeler yaratmış...*" (UÇUM: 22) olduğunu anlar.

Hatta "*Bir anda binlerce parçaya bölünen kocaman yıldız, minik minik yıldızcıklara...*" (UÇUM: 16) parçalandıkça, insanların ayrı dili konuşmaya başladığı ve birbirleri için "*öteki*" haline dönüştükleri düşünülebilir. İnsanların birbirlerinin dillerini bilmediklerinde ve/veya bilip de anlamadıklarında, "*öteki*" kavramının farklı zaman dilimlerinde mekân algısı üzerinden işlendiği görülüyor. Mekân kavramı, insanın sosyo-psikolojik, ekonomik, ideolojik, boyutlarından da bağımsız olarak tartışılmaz.

Nuran Turan, bir söyleşisine; "*Uzaylı Çocuk Ulya Mardin'de*" için "*Ulya Mardin'de bir açılım kitabı olarak okunabilir.*" sözleriyle başlıyor. Kitap için kendine ilham verenin, eski İstanbul Valisi Muammer Güler'in eşi Neval Hanım olduğunu söylüyor. Neval, bu kitapta da çocuk kahramanlardan biridir. Söyleşinin devamından, 12 yaşına kadar Mardin'de kalan, Arapça bilen Neval Güler, bir toplantıda



hikâyesini Nuran Turan'la paylaştığını, bu kitabın da bu yolla ortaya çıktığını öğreniyoruz. Yine Turan, bu kitaptan daha önce Neval Hanım'ın başından geçen bir olayı "Neval Anne" adıyla kitaplaştırdığını ifade ediyor. "*Uzaylı Çocuk Ulya Mardin'de*" isimli kitaptaki "*Neval'in Günlüğü*" başlıklı bölümde; farklı dil, din ve ırktan olduğu vurgulanan Janet, Aram ve Yakup öykü başkışileridir. Herbiri diğerine "öteki"dir. Öte yandan Neval'in "*Hatırlamak istemediğin kötü anılardan söz etmeden geçemeyeceğim onları, kolayca unutuverme becerimi çok seviyorum ...*" (UÇUM: 26) cümlesi önemlidir. Buradan da insanın istemediği anılarını dilinde tutmaması gerektiği ve unutma cesaretinin getirdiği ferahlık vurgulanıyor.

Ulya, dünyadaki dostlarına duyduğu özlem ve uzay kütüphanesindeki bir kitap sayesinde tekrar Mardin'e gelir. Bu kez ayrı dillere ve kültüre sahip ama yüreklerinin dilleri aynı olan, sevgiyi tanıyan ve hayatlarını ona göre düzenleyen insanların maceralarına tanık olur. Metnin devamında ayrıca "*Annem, 'İnsan büyüyünce çoğu şeyi unutuyor, günlüğünü muntazam tutarsan ileriki günlerde, bugünleri daha kolay anımsarsın' diyor.*" (UÇUM: 24) cümlesinden, günlük tutmanın öneminin de vurgulandığını görüyoruz. Yine Mardin'de, yerleşik kültüre bakış açısından, gelenek kavramının hassasiyetinin göz önünde bulundurulduğu anlaşılıyor.

"*Uzaylı Çocuk Ulya Mardin'de*" adlı kitapta aynı mekândaki farklı dinlerin "*arkadaş ve kardeşliği*"nin altı çiziliyor. İki arkadaş Janet ve Neval'in ayrı dinlerde olmasına rağmen, arkadaşlığına önem verilmiştir. Neval'in aile bireylerinden biri namaz kılarken, Janet'in evinde Meryem Ana ikonu olması, ayrı dillerin yanı sıra farklı dinlere inanan insanların da bir arada uyumlu ve mutlu yaşabilmelerinin anlatılması açısından önemlidir.

Kitapta Şahmeran Efsanesi de yer almaktadır. Şahmeran'ın, sevdiği, koruduğu bir "*insanoğlu*"nun ihaneti sonucu öldürülmesine rağmen, yine de ona iyilik yapmasını konu alan Şahmeran Efsanesi'nin anlatımı dikkat çekicidir. Şahmeran Efsanesi, Anadolu'da dilden dile dolaşıp, çeşitli anlatımlara dönüşse de nesilden nesile aktarılmaktan vazgeçilmemiştir. Turan, bu efsane yoluyla, okura iyilik ve kötülülük arasındaki mücadeleyi duygusunu sezdirmek ve mücadeleyi iyiler lehinde sonuçlandırarak, eğitsel sonuca ulaşılacak istemiştir. Şahmeran vb efsaneler ve son dönem Türk yazarlarının gelenekle kurduğu bağ yoluyla, yeni kurgulara olanak sağlamaktadır.

Bir metinde önemli olan; "*yazarın ne söylemek istediğini açıklamak için yorumlamak değil, Marksist bir bakışla eseri incelemek ve yazarın söyleyemediklerinin anlamını belirterek kendini ele veren ideolojiyi gün ışığına çıkarmaktır.*" (Moran, 2003: 69) Terry Eageleton'un deyişle "*Eleştirinin işlevi metnin tamamlanmamışlığı içine yerleşerek metni teorize etmek, metni kimliğinin asıl ilkesini meydana getiren bu "söylenmemişler"in ideolojik gerekliliğini açıklamaktır.* (Eageleton Çev:Tarım-Öztopbaş, 1985: 111)".

Sonuç olarak; Nuran Turan'ın "*Uzaylı Çocuk Ulya Topkapı Sarayı'nda*" ve "*Uzaylı Çocuk Ulya Mardin'de*" isimli kitapları, yapısal eleştirinin ışığında, edebiyatın eşzamanlılığı içinde kendi başlarına bağımsız birer yapı olarak incelenmiş ve bu yapıyı oluşturan öğelerin birbirleriyle olan bağıntıları ve bu bağıntıların işlevlerinin saptanmasına çalışılmıştır.

#### KISALTMALAR:

(UÇUTS) : "*Uzaylı Çocuk Ulya Topkapı Sarayı'nda*" (2008) Turan, Nuran. İstanbul: Erdem Yayınları.

(UÇUM) : "*Uzaylı Çocuk Ulya Mardin'de*" (2009) Turan, Nuran. İstanbul: Erdem Yayınları.

#### KAYNAKÇA

Moran, Berna (2003) *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. (11. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.

Aydın, Mehmet (2007) *Dilbilim El Kitabı*. İstanbul: 3F Yayınları.

Karaküçük, Suna (2004) "Bir Mekânsal Paradigma Olarak Öteki". *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 2, 8, 77.

Eageleton, Terry (1985) *Eleştiri ve İdeoloji* (Çevirenler: Esen Tarım- Serhat Öztopbaş). İletişim Yayınları.





# ASLI DER'İN “BÜYÜK TUZAK” ADLI ESERİNİN ÇOCUK EDEBİYATININ TEMEL İLKELERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

**Arş. Gör. Nuray KAYADİBİ**

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

## Özet

*Çocuğun her dönem fiziksel ihtiyaçlarının yanı sıra birtakım ruhsal ihtiyaçlarının da karşılanması gerekir. Bu ihtiyacın karşılanmasında en önemli etkenlerden biri edebiyattır. Edebiyat hayatı keşfe yardım eder. Çocukların hayatı öğrenmek için yazınsal eserlere ihtiyacı vardır. Çocuk edebiyatı, çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce ve duyarlılıklarına, zevklerine eğilirken eğlenmelerine de katkıda bulunmaktadır. Çocuk edebiyatında bir metin oluşturulurken, hedef kitlenin algılama düzeyi, ruh dünyası, ilgi alanı ve yaş durumu göz önünde bulundurulmalıdır. Her gelişim sürecinde çocukların okuyacağı kitaplar ve türler değişim göstermektedir. Bu çalışmada, Türk çocuk edebiyatı alanına son dönemde eser veren yazarlardan Aslı Der'in "Büyük Tuzak" adlı yapıtının çocuk edebiyatı ilkelerine uygun olup olmadığı irdelenmiştir. Çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Der, bu romanında çocukları anadilinin insan ve toplum yaşamındaki önemi üzerine düşünmeye yöneltmektedir ve anadilinin yoksullaşması durumunda doğacak tehlikeleri gerçekçi bir bakış açısıyla ele almaktadır. Eser, çocuklarda dil bilinci oluşturması bakımından önemlidir.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, çocuk edebiyatının temel ilkeleri, çocuk edebiyatının temel öğeleri.*

## Abstract

*The child's physical needs of each semester as well as in some spiritual needs must be cared. Literature is one of the most important factors in meeting this need. The literature helps to explore the life. The children need literature works to understand the life. While children's literature cares children's growth and development imagination, emotion, thought and sensibilities and tastes also contribute entertaining. When creating a text in children literature, the detection level of target audience the spirit world interest in status and age must be considered. The books and literature type that to be read by children in each process of development varies. In this study it is discussed the book named "Büyük Tuzak" written by one of the authors who works in the last period of Turkish children's literature field whose name is Aslı DER whether there is compliance with the principles. It is used the descriptive method of screening in this study. She leads the children to think about the importance of native language on human and community life and and he handles it with realistic point of view in case of impoverishment of the native language resulting a danger.*

*Key Words: Children's literature, basic principles of children's literature, basic elements of children's literature.*

## Giriş

Eğitim, insanın bütün yaşamı boyunca devam eden bir süreçtir, insan yaşadıkça yeni şeyler öğrenmeye devam eder. Özellikle çocukluk, eğitimin en yoğun ve etkin olduğu dönemdir. Bu dönemde verilen eğitim, çocuğa toplum içinde insanlarla uyum içinde yaşama becerisi kazandırmaya yöneliktir. Çocuklar, toplumların geleceği açısından son derece önemlidir. Bundan dolayı çocuklar için yazılan kitapların özenle ve dikkatle hazırlanmış olması gerekir. Her gelişim sürecinde çocukların okuyacağı kitaplar ve türler değişim göstermektedir. Geleceği yönlendirecek olan çocukların hayata bakışı yetişkinlerden çok farklıdır. Yetişkinlerin bu farklılıkları özümseyerek çocukları birey olarak kabul etmesi gerekmektedir. Bu açıdan çocuk edebiyatı çocuklara ait bu farklılıkların şekillenmesinde başlıca etkidir.

Çocuk Edebiyatı, eğitim sistemimizin gündeminde olan, kendini sürekli yenileyen geliştiren bir bilim dalıdır (Akbayır, 2005: 58). Çocuk Edebiyatı, usta yazarlar tarafından özellikle çocuklar için yazılmış olan ve üstün sanat nitelikleri taşıyan eserlere verilen genel addır (Oğuzkan, 1987: 12). "Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır" (Sever, 2008: 17).

Yılar ve Turan (2007: 228)'a göre çocuk edebiyatı, çocuğun estetik-güzellik ihtiyacını karşılamayı sağlayan en önemli araçlardan biridir. Edebiyat çocuğu eğlendirip ona yararlı bilgiler vermekle beraber çocuğun vaktini güzel geçirmesini de sağlar. Çocuğun hayatı tanımaya yardımcı olur ve ona rehberlik eder. Çocuğun anadilinin gelişmesine ve onun yaratıcı bir ruha sahip olmasına yardım eder.

“Çocuk edebiyatı, çocuğun edebiyatı” gibi kavramlara geçmiş yüzyıllarda pek önem verilmemekte, genellikle yetişkinler için üretilen edebiyat ürünlerinin çocukların ilgisini çeken bölümlerinin çocuk edebiyatı malzemesi olarak kullanılmasının yeterli olacağı kabul edilmekte ve daha çok öğretici öğelere ağırlık verilmekteydi (Meriç, 1986: 307-323). Çağımızın getirdiği teknolojik yenilikler ve bilimsel gelişmeler artık çocukların her yaşta ve her düzeyde ilgi alanlarının, algılama kapasitelerinin değişkenlik gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Çocuk edebiyatı disiplinler arası bir çalışma alanı hâline gelmiştir (Yalçın ve Aytaş, 2005: 14). Sorgulayıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneğine sahip, sağlıklı bir kişiliği olan bireyler yetiştirmek çocuk edebiyatı ürünlerinin işlevlerindedir. Bu bağlamda çocuk edebiyatı ürünlerinin dayanması gereken bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler;

1. Otoriter, tek bakış açılı ve didaktik kitaplar, çocuğun eleştirel düşünme becerisini engelleyecektir. Bu yüzden kitaplar, çoklu bakış açısına sahip, anti otoriter, yazarın çocukla el ele tutuşup dünyayı birlikte keşfettikleri bir tarzda yazılmalıdır (Dilidüzgün, 1996: 44-123).

2. Çocuk, yaşadığı dünyadan, toplumdaki ayrı düşünülmemeyeceğine göre çocuk edebiyatı, yaşamdan yola çıkmalı, yaşamda var olan her şey estetik, mizah ve fantezi ile birlikte yaşamda olduğu gibi olayların akışı içinde verilmelidir (Cengiz, 2000: 49).

3. Çocuğun anadilini kullanma ve öğrenme becerisini geliştirmede okuma etkili olduğundan, çocuk kitaplarında dil akıcı, cümle ve paragraf uzunlukları, kullanılan sözcükler çocuğun gelişimine ve sözcük dağarcığına uygun olmalıdır (Cengiz, 2000: 49-97).

4. Çocuk kitapları, çocuğun kendine önem verildiğini hissetmesini sağlayacak dış yapı özelliklerine sahip olmalıdır. Kitaplardaki resimler, metin ile iç içe, metni açıklayan ve tamamlayan niteliğinin yanında estetik bir değer taşımalı, çocuğun algılama ve beğeni düzeyine uygun olmalı, kahramanların başat özelliklerini, ruhsal durumlarını, geçirdikleri fiziksel değişimleri yansıtabildiği gibi, olayın geçtiği çevrenin özelliklerine de uygun olmalıdır (Sever, 2004).

5. Okuma ediminin ilk aşamasında okur, kitapta canlandırılan kurmaca dünyayı gerçek sanarak kitaptaki kahramanla özdeşim kurar. Özellikle ilköğretimin ilk yıllarındaki çocuk, okuma ediminin ilk aşamasındadır. Anlatılanları gerçek sanma eğilimindedir. Bu nedenle çocuk kitaplarında verilmek istenen iletilerin içeriği çok önemlidir. Çocuk kitapları çocuğa belli bir ideolojinin görüşlerini yansıtan nitelikte olmamalıdır (İpşiroğlu, 1993: 48).

6. Çocuk kitaplarında kahramanlar, fiziksel ve ruhsal özellikleri ile abartıya kaçılmadan iyi geliştirilmiş olmalı, başkahraman devingen bir karakterde okurun özdeşim kurabileceği özelliklere sahip olmalıdır. Başkahramanın karşılaştığı sorunlar, okurun da karşılaşılabileceği sorunlardan olmalıdır. Başkahraman sorunlarını çözmek için çözüm yolları arayan, yaşama bağlı, söz ve eylemleriyle kitapta somutlaşabilmiş olmalıdır (Sever, 2002: 12).

7. Yazarın paylaşmak istedikleri çocuğun yaşamında anlam bulabilmelidir. Demokratik yaşamın ve iletişimin hem bireysel hem de toplumsal sorunları çözümedeki önemi çocuğa sezdirilmelidir. Yeni yaşantılar sunan çocuk eserleri, bu yaşantılardan çıkarımlar yapma sorumluluğunu çocuğa bırakmalıdır (Sever, 2008: 199).

8. Çocuk kitapları okullardaki programları destekleyici olmalıdır. Çocuklara yönelik hazırlanan eserlerin, eğitim sürecine katkı sağlayıcı nitelikte olması gerekmektedir. Kitabın hangi yaş grubuna hitap ettiği gözetilmeli ve içeriğin eğitim programına uyumuna dikkat edilmelidir (Yalçın ve Aytaş, 2005: 50).

Çocuk edebiyatını yapılandıran temel öğeler şunlardır:

Konu

Karakter

İleti

Dil ve Anlatım

Çevre

Eğitsel İlkeler

## Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türk çocuk edebiyatı alanına son dönemde eser veren yazarlardan Aslı Der'in "Büyük Tuzak" adlı yapıtının çocuk edebiyatı ilkelerine uygun olup olmadığını irdelemek ve ilköğretim öğrencilerine okutulabilirliğini belirlemektir.

## Çalışmanın Önemi

Çocukta okuma sevgisi ve alışkanlığını kazandırmayı sağlayan çocuk kitaplarının niteliğine gereken önem verilmelidir. Çünkü çocuk, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandığı ölçüde okuyacak ve okuma kültürünü geliştirecektir. Bu çalışmada, dünyanın en büyük çocuk ve gençlik kitapları organizasyonu olan Uluslararası Çocuk Kitapları Kurulu'nun (IBBY – The International Board on Books for Young People) 2010 Onur Listesi'ne aday gösterilen ve 8-12 yaş grubu çocuklar için önerilen Aslı DER'in "Büyük Tuzak" adlı romanı çocuk edebiyatının temel ilkeleri yönünden incelenmiş olup, bu eserin belirtilen yaş grubuna önerilebilir nitelikte olup olmadığı belirlenmiştir.

## Çalışmanın Yöntemi

Bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. "Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmada, en yaygın betimsel yöntem tarama çalışmasıdır, çünkü araştırmacılar bireylerin grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini özetler" (Büyüköztürk vd., 2009: 21). Aslı Der'in "Büyük Tuzak" adlı romanı çocuk edebiyatı ilkeleri açısından incelenmiş ve çocuk edebiyatı öğeleri açısından değerlendirilmiştir.

## "Büyük Tuzak" Adlı Romanın Çocuk Edebiyatını Yapılandıran Temel Öğeler Açısından İncelenmesi

"Küçük Cadı Şeroks'un İkinci Macerası **Büyük Tuzak**" adlı roman Aslı DER tarafından yazılmıştır. 2007 yılında Günışığı Kitaplığı'ndan çıkan roman 196 sayfadır ve Huban KORMAN tarafından resimlenmiştir.

Eser, dünyanın en büyük çocuk ve gençlik kitapları organizasyonu olan Uluslararası Çocuk Kitapları Kurulu'nun (IBBY– The International Board on Books for Young People) 2010 Onur Listesi'ne aday gösterilmiştir. Aynı kitap, IBBY Türkiye temsilcisi olan Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği (ÇGYD)'nin Yılın Çocuk Kitapları 2007 seçiminde de "Yılın En İyi Çocuk Romanı" seçilmiştir. İki yılda bir açıklanan IBBY Onur Listesi'ne, Türkiye'den Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği son yıllarda düzenli olarak aday öneriyor. Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği, Aslı Der'i *Büyük Tuzak* adlı kitabıyla aday gösterme nedenini, romanını "toplumları biçimleyen, belirleyen, yaşayan bir olgu olarak dilin öneminin daha iyi anlaşılmasına ve içselleştirilmesine katkı sağlayan bir tema çevresinde özgün bir kurgu ve anlatımla kaleme alması" olarak açıklamıştır (<http://www.gunisigikitapligi.com>).

## Konu:

"Çocuk edebiyatında konu, çocuğu metnin anlam evrenine çeken, kitapla ilişkisini sağlayan bir öğedir. Ele alınan konular, çocuğun ilgi ve gereksinimleriyle ilişkilendirildiği ölçüde önem kazanır" (Sever, 2008: 119).

Konuyu yapılandıran okurun merak duygusunu canlı tutan çatışmalar, anlatım düzeninde çeşitli biçimlerde görülebilir. Bu çatışmalar şu şekilde sınıflandırılabilir:

Kişi - kişi çatışması

Kişinin kendisiyle olan çatışması

Kişi - doğa çatışması

Kişi – toplum çatışması

Çocuk edebiyatı ürünlerindeki metinlerde, olaylar ve kişiler arasında konunun süreci boyunca çatışma yaşanması kaçınılmazdır. Bu çatışmalar, yazınsal metnin kurgusunun doğru ve sağlam yapılandırılmasını sağlayan öğelerdir (Sever, 2008: 128). "Konunun yapılandırılmasını zayıflatan öğeler; abartılmış merak, rastlantısallık, duygusallıktır". Yazınsal metinlerde merak ve heyecan öğesi, çocuk okuru metne çeker. Ancak bu öğelerin zayıf ya da abartılı olması, kurgunun inandırıcılığını ve çocuk okurun kitapla olan bağını olumsuz yönde etkiler. Bu nedenlerle olayları yapılandıran çatışmaların doğru ve yeterli bir şekilde kurgulanması, nitelikli çocuk kitabının oluşturulmasında önemli bir etkidir" (Sever, 2008: 137).

“Büyük Tuzak” adlı eserde; Masallar Ülkesi’nde yaşayan Şeroks isimli küçük bir cadının başından geçen bir olay anlatılmaktadır. “Milla” adındaki kötü niyetli bir prensin yaptığı büyü sonucu Masallar Ülkesi’ndeki insanlar hızla sözcüklerini unutup kısa sürede konuşamaz hâle gelmişlerdir. Prens Milla uydurduğu yalanla suçlunun Şeroks olduğuna Masallar Ülkesi halkını inandırır. Şeroks hem kaçmak hem de Pibo isimli farenin sarayın Arşiv Odası’nda yediği masalı yeniden yazmak zorundadır. Her şey bu masal kitabını Pibo’nun yemesi ile başlamıştır. Fare Pibo, Prens Milla tarafından kandırılmıştır, önce çıkarları doğrultusunda Masal kitabını yemiş daha sonra ise büyük bir pişmanlık duymuştur. Pibo, duyduğu vicdan azabından dolayı Şeroks’a her şeyi anlatmış ve yardım etmiştir. Şeroks daha önce dünyaya gitmiş ve birçok masal toplayarak Masallar Ülkesi’ne dönmüştür. Bu sebepten Masallar Ülkesi kralı Prens Hortim öncelikle Küçük Cadı Şeroks’a durumu anlatmış ve yardım istemiştir. Daha sonra Milla’nın oyunları sonucu Hortim de Şeroks’u suçlu olarak görmüştür. Şeroks’un annesi Sortin, Prenses Alina, Prenses Foreri, büyücü çırağı Borga bir süre sonra Şeroks’un suçsuz olduğunu anlamışlardır. Şeroks zorlu bir mücadele sonrasında Yaşlı masalcı Lutta, Puara ve Fare Pibo’nun yardımları ile “Sözcüklerin Masalı”nı yazar ve lanet ortadan kalkar. Yeniden herkes konuşmaya başlar ve Masallar Ülkesi eski mutlu günlerine geri döner.

Eserde ele alınan konu, iletinin anlaşılmasını kolaylaştıracak niteliktedir. Konu iyi kurgulanmış, merak öğeleri iyi yerleştirilmiştir. Şeroks’un masalı yazıp yazamayacağı ve yazdıktan sonra Arşiv Odası’na bırakıp bırakamayacağı merak unsurunun doruk noktasına ulaştığı bölümlerdir.

Çatışma unsurlarında kişi-kişi çatışmasında Şeroks ve Milla’nın çatışmaları görülmektedir. Şeroks, büyücü çırağı Borga ve Prenses Alina arasında çatışma görülse de en belirgin ana çatışma Küçük Cadı Şeroks ve Prens Milla arasındaki çatışmadır. Kişinin kendisiyle olan çatışmasına Şeroks’un Yaşlı Masalcı Lutta’dan şüphelenip kendi içinde çekişmesi örnek verilebilir. Kişi toplum çatışmasında ise Prens Milla’nın Masallar Ülkesi halkı ile çatışması görülmektedir. Konu çatışmalar açısından iyi yapılandırılmıştır. Konunun yapılanmasını zayıflatan öğelerden rastlantısallık, eserin fantastik özellikler taşımasından dolayı ön plana çıkmaktadır.

#### **Karakterler:**

“Karakter, sanatçının yarattığı; duygu, düşünce ve tutku yönleriyle geliştirdiği, gerçek yaşamdan da esinlenerek deneyimiyle, birikimiyle, kendine özgü duyarlılığı ile biçimlendirdiği bir kişiliktir” (Sever, 2008: 76).

Eserde başkarakter Küçük Cadı Şeroks’tur. Şeroks, davranış özellikleriyle ve konuşmaları yolu ile okuyucu tarafından tanınmaktadır. Şeroks dünyayı gören tek cadıdır, ülkesine dünyadan yeni masallar getirmiştir. Çok kitap okuyan, fedakâr, azimli, herkesle iyi anlaşılan, kendinden önce toplumu düşünen, zeki, yardımsever bir kız çocuğudur.

Prens Milla, Sesler Ülkesi prensidir, sesi çok güzeldir ve çok etkileyici bir konuşmaya sahiptir. Pek arkadaşı olmayan, çoğunlukla kendi kendine konuşan, olduğundan farklı görünen, herkesin gözünü boyamaya çalışan, düzenbaz bir yapıya sahiptir. Hem Sesler Ülkesi’nin hem de Masallar Ülkesi’nin kralı olup dedesi Prens Artora’nın emelini gerçekleştirmek istemektedir.

Minik Fare Pibo, Arşiv Odası’nda en önemli masal kitabının ucunu yiyen, Prens Milla’nın kandırdığı, sonradan yaptığından pişman olan ve Şeroks’un masalı yazması için her türlü yardımı yapan faredir.

Prenses Alina, Prens Hortim ve Prenses Foreri’nin kızıdır. Kitap okumayı çok sever, masal yazar. Prenses Alina, Şeroks’un en yakın arkadaşıdır. İnatçı, çabuk öfkelenen ve sözünü sakınmayan ama aynı zamanda duygusal bir çocuktur. Prens Hortim, Masallar Ülkesi’nin kralıdır. Yemek yemeye ve keyfine çok düşkündür. Prenses Foreri’nin eşi ve Prenses Alina’nın babasıdır. Prenses Foreri; sakin, güler yüzlüdür ve sevgileri kuvvetlidir. Büyücü Timma, Masallar Ülkesi’nin baş büyücüsüdür. Borga, Büyücü Timma’nın çırağı, deli dolu, akıllı, nazik bir çocuktur. Şeroks ve Prenses Alina’nın arkadaşı aynı zamanda her ikisinin de âşık olduğu çocuktur. Yaşlı masalcı Lutta, eski zamanlarda Masallar Ülkesi’nin baş masalcısı olan, Şeroks’un “sözcüklerin masalı”nı yazması için her türlü fedakârlığı yapan kişidir. Şeroks’un annesi Sortin, Şeroks’a çok güvenen, çocuğuna destek olan bir annedir. Loran, Şeroks’un babasıdır ve Masal Ülkesi’nin sarayında kasadan sorumlu kişidir. Puara, Lutta’nın dostudur, Prens Artora zamanında Masallar Ülkesi’nin en yüksek tarihçisi olan Puara masalı yazmasında Şeroks’a evinin kapılarını açarak yardım eder. Siğircik Kuşu, Prens Milla’nın ajanıdır.

Karakterlerin özellikleri bazen yazar tarafından doğrudan belirtilmiş, zaman zaman konuşmaları ve davranışları yoluyla okuyucuya sezdirilmiştir. Karakter isimleri ilk anda yabancı isim izlenimi yaratmaktadır, fakat isimler yazarın karakterlere uygun gördüğü ve seslerin duygu ile birleşmesinden

oluşan isimlerdir. Yazar, çocuklarda bir ön yargı oluşmaması için özellikle karakterler için Türk isimleri seçmemiştir.

### İleti:

“İleti (anadüşünce), yazarın okurla paylaşmak istediği asıl düşüncedir” (Sever, 2008: 140). Çocuk kitaplarında, ana düşünce, çocuğun kitabı eline alıp, içindeki olay ve durumları bir kahraman gibi yaşamaya başladığı andan itibaren onu çepeçevre kuşatmalıdır.

Bu eserde anadilinin önemi ve dil kaybedilirse bütün değerlerin yok olacağı vurgulanmaktadır. Bir dilin milletin, ülkenin temel ortak unsuru olduğu, dilimize sahip çıkılması gerektiği eserin ana temasıdır. Yazar bunu eserin çeşitli yerlerinde karakterlerin konuşmaları yoluyla da sezdirmeye çalışmıştır.

Prens Milla, Minik Fare'yi ikna etmek için şöyle söylüyor:

*“Uzatmadan söyleyeyim. Sarayın Arşiv Odası'na girip, ülkemizin dilini saklayan büyük masalı yemeni istiyorum. Sözcükleriniz yok olunca size kendi dilimi öğreteceğim ve böylece Masallar Ülkesi'ni ele geçirip kendi vatanım olan Sesler Ülkesi'nin topraklarına katacağım. Merak etme sizin de yeni sözcükleriniz, yeni sözcüklerle yazdığınız yeni masallarınız olacak. Seni yardımcım olarak en önemli göreve getireceğim: Yiyecek içecekten sorumlu saray muhafızı olacaksınız! Bundan böyle herkes sana saygı duyacak.”* (Der, 2007: 37).

Küçük Cadı Şeroks yazdığı masalda, birbirleriyle konuşamayan bir ülkenin insanlarını anlatırken de dilin önemini ve iletişimin insan davranışlarına nasıl yansıdığını belirtmektedir:

*“Ama bu insanlar sessizdiler. Birbirleriyle anlaşmalarına yarayacak ortak dilleri yoktu. Duygularını anlatmak istediklerinde ağızlarından çıkıveren tuhaf sesler dışında, anlaşmak için bildikleri başka bir yol da yoktu. Bir araya geldiklerinde çoğunlukla, önce yumuşak ve sevecen sesler çıkarırlar, gittikçe karşılıklı sertleşirler, en sonunda da birbirlerine çılgınlar gibi bağırarak ayrılırlardı.”* (Der, 2007: 97).

Dilin özellikleri ve önemi yine Şeroks'un şu sözleri ile belirtilmektedir:

*“ ‘Yanılmıyorsam, dili yaratan asıl kaynak bizim duygularımız ve düşüncelerimiz.’ dedi Şeroks”* (Der, 2007: 98).

Dilin, vatan ve millet için önemi kitabın çeşitli yerlerinde açıkça belirtilmiştir:

*“Alina, sözcükler bu hızla kaybolmaya devam eder ve insanlar tamamen konuşamaz hâle gelirse, Masal Ülkesi yalnızca eski masalarda geçen bir ad olarak kalacak diye düşündü dehşetle. Bir yolunu bulup engel olmazlarsa, Prens Milla yarattığı yeni dil ve yeni yaşam tarzıyla geçmişlerini bütünüyle silip yok edecekti.”* (Der, 2007: 130).

*“Çıldırılmış gibi birbirine bağırarak insanların tek sıkıntısı konuşmamları değildi. İnsanlar sözcüklerle birlikte aynı zamanda, yıllardır sahip oldukları alışkanlıkların ve yaşantılarının da ellerinin arasından kayıp gittiğini görüyordu.”* (Der, 2007: 131).

*Puara: “Yanlı düşünüyorsun. Bu topraklar yüzyıllardır masal anlatan, masal yazan halklar barındırır. Bu ülkede tek bir sözcük bile çok değerlidir. Çünkü tek bir sözcük anlatılan masalı bütünüyle değiştirir. Unutma masallar ancak sözcükler bir araya gelince ortaya çıkar. Sözcükler kaybolursa masallar da yok olur.”* (Der, 2007: 145).

Masal, *“Her sözcüğün yalnızca sizi ve size ait olan değerli bir duyguyu ya da bir düşünceyi taşıdığını sakın unutmayın. Unutmayın ve hep böyle mutlu yaşayın.”* (Der, 2007: 172) sözleri ile son bulmaktadır.

Puara yazdığı bir şiirde anadilinin önemini açık bir şekilde belirtmektedir:

*“Anadilini, sesini, hatta*

*Masalını da alınca elinden*

*Bayramını yok edip neşeni söndürünce*

*Kızgınlık ve sıkıntı çöreklenince yüzüne*

*Oyunlarını unutup, dostluklarından olunca*

*Öğrensen de yeni bir dil, anlayacaksınız*

*Seni sen yapan kendi sözcüklerindir.”* (Der, 2007: 149-150).



Dil değişmeye başlayınca ya da kaybedilince yaşantılar, kültür, gelenek görenek de değişiyor kaybediliyor. Temel ileti bu Şiirle ocuklara sezdirilmektedir.

### **Dil ve Anlatım:**

ocuk kitaplarının çocuğa göre olmasını belirleyen en önemli özelliği dili ve anlatımıdır. ocuk edebiyatı ürünleri çocuğa göre durumlar oluşturarak Türkçenin anlatım gücünü yansıtır, söz varlığının öğelerini örneklendirir (Sever, 2008: 145).

Bu eserde akıcı, sürükleyici bir dil kullanılmıştır. Sözcükler, paragraflar, slp 8-12 yaş grubundaki çocukların seviyesine uygundur. Bazı sözcükler çocuğun yeni öğreneceği sözcüklerdir. ocuk metin içinde gördüğü bilmediği sözcükleri tespit edip anlamlarını öğrenecektir ve söz dağarcığı zenginleşecektir. Eserde geçen bu durumdaki sözcüklere birkaç örnek verebiliriz:

“rekleme”: “Lutta, minik farenin başını okşarken şeroks, yaşlı masalcının yüzüne rekleme endişeyi gördü.” (Der, 2007: 38).

“volta atmak”: “Minik fare ne yapacağını bilmeden odanın içinde bir süre volta attı.” (Der, 2007: 93).

“apışıp kalmak”: “Gördüklerine anlam veremedi, apışıp kaldı.” (Der, 2007: 122).

“düzenbaz”, “göz boyamak”: “Prens Milla olduğundan farklı görünen ve herkesin gözünü boyamayı iyi bilen bir dzenbazdı.” (Der, 2007: 130).

“dehşet”: “Alina, ‘Sözcükler bu hızla kaybolmaya devam eder ve insanlar tamamen konuşamaz hâle gelirse, Masal lkesi yalnızca eski masalarda geçen bir ad olarak kalacak.’ diye düşündü dehşetle.” (Der, 2007: 130).

“köhne”, “ini”: “Ortadaki büyük köhne ini sobanın çevresinde birbirinden köhne koltuklar, kırık dökük masalar vardı.” (Der, 2007: 186).

“kokuşmuş”: “Kokuşmuş düşüncelerinizi aman hiç bırakmayın.” (Der, 2007: 192).

### **evre:**

ocuk; okuduğu kitaptaki karakterleri yaşadıkları toplumun, kültürün, çevrenin özellikleri ile daha net değerlendirebilir, tanıyabilir.

Saray, sarayın taht odası, şeroks’un saklandığı küçük oda, saraydaki diğer odalar, orman, yaşlı masalcı Lutta’nın kulübesi, Puara’nın ormandaki ağaç evi eserdeki olayların geçtiği ortamlardır. Bu eserdeki evre özellikleri ayrıntılı bir şekilde tasvir edilmiş, okuyucunun zihninde daha kolay canlandırması sağlanmıştır.

### **Eğitsel Unsurlar:**

ocuk edebiyatı yapıtlarının, çocuğun gelişimine istenilen katkıları sağlayabilmesi için birtakım özellikleri taşıması gerekir. Kitaplar; ocuğa, insanı zayıf ve güçlü yönleriyle tanıtmalı; çocuğa kavratılmak istenen ana düşünceyi bir ibret biçiminde vermeyip, bunu sezdirmeli; çocuğun eleştiri yeteneğini geliştirmeli, girişimciliğine katkı sağlamalı; duygu, düşünce ve hayal gücünü geliştirici biçimde kaleme alınmış olmalı; şiddet öğeleri içermemeli; çocukta estetik bir duyarlılık geliştirmeli; çocuklarda görsel ve dilsel duyarlılık geliştirme amacına yönelik olarak, çocuğun doğasına ve gelişim evrelerine uygun bir yaklaşımla, yaparak yaşayarak öğretme ve öğrenme anlayışını yansıtmalı; her türlü n yargıdan, siyasî ve dinî telkinlerden bütünüyle arındırılmış olmalıdır (Sever, 1995: 15; 2002: 25).

Bu eserde, Küçük Cadı şeroks’un da önemli bir özelliği olarak çok kitap okuma üzerinde duruluyor, çocuklar kitap okumaya yönlendiriliyor.

Kitap okumanın nemi Lutta’nın şu sözleri ile de belirtiliyor:

“ ‘ok okumalısın’ dedi son derece ciddi bir sesle yaşlı masalcı Lutta. ‘Bak sözcükler kaybolmaya başladı. Hem sandığından büyük bir hızla yok olacaklar. Okumalısın, şeroks. Okumalı ve kendi sözcüklerinin yok olmasını engellemelisin. Benim gözlerim artık iyi görmüyor, o yüzden senin kadar şanslı değilim. Okuyamıyorum ve sözcüklerin uçup gitmesine, konuştuğum dilin kaybolmasına çaresizce boyun eğmek zorundayım. Ama sen okumalısın! Sözcüklerin peşini bırakmamalı ve masalı yeniden yazmalısın.’ ” (Der, 2007: 56).

Fare Pibo'ya Şeroks ve Lutta isim veriyorlar, farenin özelliklerini yansıtacak isim bulmaya çalışıyorlar. Burada çocuklara, eski Türk geleneklerinde kişilerin yaptıkları işlere ya da becerilerine göre isim almaları sezdirilmektedir.

Farenin kendi çıkarları için yanlış bir şey yapması (masal kitabını yemesi) ve bu hatasından dolayı çok pişman olması, hatasını telafi etmek için çabalaması ve bir daha böyle bir yanlışla düşmeyeceğine dair söz vermesi çocuklara bencil olmamak gerektiği yönünde eğitici ve yönlendirici mesajlar vermektedir.

Şeroks ve Alina'nın Borga yüzünden kıskançlık yapıp yersiz yere küsmeleri ve sonra yaptıklarının yanlış olduğunu anlayıp barışmaları dostluğun önemini vurgulaması açısından önemlidir.

## Sonuç

"Büyük Tuzak" adlı bu eser, fantastik unsurları olan bir romandır. 2000'li yıllardan başlamak üzere tüm dünyayı saran *Yüzüklerin Efendisi* ve *Harry Potter* çılgınlığı fantastik edebiyatın ve dolayısıyla fantastik çocuk edebiyatının okur kitlesini bir anda artırmıştır ve *Yüzüklerin Efendisi* ile *Harry Potter* gibi fantastik eserler gerek kendi içlerinde gerekse de kendi örnekleri dışında merkez konumuna geçmişlerdir. İletişim araçları ve teknolojinin baş döndürücü ilerlemesi değer yargılarını, duyguları, düşünceleri, görüşleri içten içe etkilemekte ve değiştirmektedir. Ülkemizde de farklı arayışlar sonucunda fantastik eserlere bir yöneliş vardır. Bu yabancı eserlerin yerine kendi özgün fantastik eserlerimizin yazılması ve ortaya konması açısından "Büyük Tuzak" önemli bir eserdir.

Eserde, çocuğun anadilini kullanma ve öğrenme becerisini geliştirme açısından bakıldığında, dilin akıcı, cümle ve paragraf uzunluklarının, kullanılan sözcüklerin çocuğun gelişimine ve sözcük dağarcığına uygun olduğu görülmektedir. Eser fantastik özellikler taşıdığı için gerçek hayattan farklı unsurlar içermektedir, fakat çocukları yanlış yönlendirecek gerçeküstü durumlar söz konusu değildir. Eser belirtilen yaş grubuna hitap etmektedir.

Türkçenin kötü ve yanlış kullanımıyla mücadele eden eğitimcilerimiz öğrencilerini, anadillerini doğru ve etkili kullanmaya özendirmek için, örtülü ama güçlü bir ileti içeren bu kitaptan etkin olarak yararlanabileceklerdir. Anadil, sözcükler, iletişim, sorumluluk üstlenmek, öykü yazmak, kitap okumak, dillerin doğuşu, dayanışma unsurlarına değinen bu eser değerlerimiz, birey ve toplum temaları içerisinde öğrencilere önerilmeli ve okutulmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Akbayır, Sıddık (2005) "Çocuk Edebiyatı Derslerine Yönelik Hazırlanan Kaynak Kitapların Yöntem ve Örnek Seçimi Açısından İncelenmesi". *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, Eylül, 2005.
- Büyüköztürk, Şener vd. (2009) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cengiz, Gülsüm (2000) *Yazar Gözüyle Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği.
- Der, Aslı (2007) *Büyük Tuzak*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Dilidüzgün, Selahatin (1996) *Çağdaş Çocuk Yazını*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- İpşiroğlu, Zehra (1993) *Okumayı Öğrenme. -Yaratıcı Toplum Yolunda Çağdaş Eğitim-*. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları – 1, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Meriç, Cemil (1986) *Çocuk Edebiyatı. Kültürden İrfana*, İstanbul: İnsan Yayınları.
- Oğuzkan, Ferhan (1987) "Dünya Çocuk Edebiyatının Ana Çizgileri". *Çocuk Edebiyatı Yıllığı*. İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Sever, Sedat (1995) "Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Yapısal ve Eğitsel Özellikler". *ABECE Eğitim, Ekin ve Sanat Dergisi*. 107, 14–15.
- Sever, Sedat (2002) "Çocuk, Yazın ve Yaşam". *ABECE Eğitim ve Ekin Dergisi*. (191),13.
- Sever, Sedat (2004) "Anadili Ediniminde Çocuk Kitaplarının İşlevi". *Çocuk Çocuk Dergisi*, (36),14,15.
- Sever, Sedat (2008) *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2005) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yılar, Ö., Turan, L., vd. (2007) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- [Çevirimiçi]: <http://www.gunisigikitaplgi.com/scripts/bhaberdetay.asp?sira=1000> adresinden 26.04.2011 tarihinde alınmıştır.



# İLETİ VE KAVRAMLARIN VERİLİŞİ YÖNÜYLE "DAĞLARCA ÇOCUKLARDA" DİZİSİNDE YER ALAN; İLKOKUL 1'DEKİ, OKULUMUZ 2'DEKİ, OKULUMUZ 3'TEKİ KİTAPLARIYLA İLGİLİ BİR DEĞERLENDİRME

**Yrd. Doç. Dr. İbrahim KIBRIS**

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

## Özet

*Dağlarca, bu çalışmaya konu olan kitaplarında, 6-8 yaş arası çocukların gözüyle okulu, ders kitaplarındaki bilgileri ve Atatürk'ü yorumlar. Özellikle, zihin ve dil gelişimi yönüyle somut işlemler basamağında bulunan çocuklara, onların olay ve olgulara bakışıyla bu öğeleri aktarmaya çalışır.*

*Çalışmamda Dağlarca'nın bu üç şiir kitabında, onun, didaktik bir üsluptan uzak iyi ve güzel şiir anlayışıyla, hangi ileti, kavram ve terimleri nasıl aktardığı belirtilmeye çalışılmıştır.*

*Anahtar Sözcükler: İleti, kavram, terim, doğrudan aktarma, dolaylı aktarma, çocuk şiiri.*

## Abstract

*Dağlarca, in his boks examined in this study, comments on school, the information in course books and Atatürk from the viewpoints of children aged 6-8. He tries to convey these aspects to children who are cognitively and linguistically at the concrete operations level by making we of their way of looking at things and events.*

*In this study I have tried to present how Dağlarca puts which messages, concepts and terms across in his three works of poetry in a style far from didactic that reflects his understanding of a good poem.*

## a. Giriş

Türk çocuk edebiyatı kapsamında çocuklar için yazılan ilk şiirler didaktik-öğretici bir niyetle yazılmıştır. Bu amaçla yazılmış şiir kitaplarından ilki Şair Nabi'nin (1642-1712) oğluna öğüt vermek amacıyla yazmış olduğu *Hayriye*, ikincisi de Sümbülzade Vehbi'nin; (doğumu 1809) yine oğluna verdiği ahlâk ve görgü derslerini içeren *Lütfiye*'dir (Gökşen, 1985: 15). Türk edebiyatında, başlangıçtaki çeviri şiirler bir yana, çocuğun dünyasına inilerek yazılan şiirler Tanzimat Edebiyatı döneminde yazılmıştır. Özellikle Fransız şairi La Fontaine'den etkilenerek eğitici fabllar yazan bu şairler Şinasi (1826-1869), Rezaizade Mahmut Ekrem (1847-1914), Ahmet Mithat Efendi (1844-1912) ve Muallim Naci (1850-1893)'dir. Ancak bu kitapların ortak özelliği şiirsel bir kaygıyla yazılmaktan çok, şiirin ritim, uyak gibi özellikleri nedeniyle akılda kalıcı olma özelliğinden yararlanarak istenilen duygu ve düşüncelerin kazandırılmasında şiirin bir araç olarak kullanılmak istenmesidir.

Daha sonra İkinci Meşrutiyet'le birlikte ortaya çıkan yeni bir toplum yaratma hevesi, Türk edebiyatında çocuk edebiyatıyla ilgili çağdaş görüş ve önerilerin yaşama geçirilmesine ortam hazırlamıştır. Ali Nusret (1874-1919) *Şuray-ı Ümmet* adlı gazetede ilk kez çocuk edebiyatının önemini vurgulayan bir yazı yazmıştır (1908). Dönemin tanınmış eğitimcilerinden Satı Bey (1881-1869) de *Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuasının* bir sayısında okul çağı çocukları için müzik ve çocuk edebiyatı ürünlerinin gerekliliğini açık bir dille belirtmiştir. Bu konudaki tartışmaların giderek yoğunlaşmasıyla birlikte, önce şiir alanında çocuklara özgü pek çok ürün verilmiştir. İbrahim Alâattin Gövsa (1889-1949) (*Çocuk Şiirleri*), Ali Ulvi Elöve (1881-1975, (*Çocuklara Neşideler*) ve Tevfik Fikret (1867-1915, (*Şermin* 1914) Siracettin Hasırcıoğlu (1877-1937) *Çocuk Şiirleri*, Fuat Köprülü (1890-1966) *Mektep Şiirleri* (1918), Ali Ekrem Bolayır *Çocuk Şiirleri* (1917) ve *Şiir Demeti* adlı kitaplarını bu dönemde yazmışlardır. Ayrıca Aka Gündüz, Ahmet Cevat Emre, Orhan Seyfi Orhon, Yusuf Ziya Ortaç, Enis Behiç Koryürek de çocuklar için şiir yazmış ozanlarımız arasındadır.

Cumhuriyet dönemi başlarındaysa genç yazarlardan Hasan Ali Yücel, Mehmet Faruk Gürtunca ve Mehmet Necati Öngay da çocuklar için şiir yazmışlardır. Bu ozanlara ek olarak, öğretmen-egitimci ozanlardan; İsmail Hakkı Sunat (1900-1961), İsmail Hakkı Talas (1909-1978), Vasfi Mahir Kocatürk (1907-1961), Ahmet Kutsi Tecer (1901-1967), İbrahim Zeki Burdurlu'nun adları da sayılabilir.

Yukarıda da belirtildiği gibi, yazılan şiirler genellikle çocukların ağızından söylenen, didaktik-öğretici nitelikli, biçim ve içerik olarak şiir sanatının gerektirdiği öz ve estetikten yoksun, tekerleme ve mani benzeri şiirlerdir.

Ancak 1940'lı yıllardan sonra çocuk şiirlerinde konular giderek zenginleşmiş, büyükler için yazılan şiirlerdeki yönelim ve gelişmeler -örneğin şiirde heceden serbest şiire geçilmesi, her şeyin, her durumun şiire konu olarak girmesi- daha sonraki dönemde çocuklar için şiir yazan ozanları etkilemiştir. Bu dönemde çocuk şiirinde en önemli atılım Fazıl Hüsni Dağlarca tarafından gerçekleştirilmiştir. Dağlarca 1967 yılından sonra birbiri ardına yazmış olduğu *Kuş Ayak* (1967), *Yüzük Parmağı* (1974), *Güneşi Doğduran* (1977), *Yazıları Seven Ayı* (1977), *Yaramaz Sözcükler* (1977), *Göz Masalı* (1979), *Balina ile Mandalina* (1977) gibi kitaplarıyla Türk çocuk şiirini yukarıda sözü edilen şiirsellikten uzak olma özelliğinden kurtarmıştır. Yine 1940'lı yılların sonuna doğru Orhan Veli Kanık da yeni bir biçimle La Fontaine'den ve Nasrettin Hoca'dan iki kitaplık düzenleme ve çeviri yapmıştır (1948). Böylece çocuk şiirleri öğretici olma düzleminde kalsa da tekerleme ve mani tarzındaki biçiminden büyük ölçüde kurtulmuştur.

### 1. Kapsam

Bu çalışma evren olarak Fazıl Hüsni Dağlarca'nın "Çocuklarda" dizisinde yer alan şiirlerde egemen olan, çocuğa göre, ama şiirsellikten ödün verilmemeye çalışılarak yazılmış şiirlerden yola çıkılarak hazırlanmış, başlıkta adı geçen üç şiir kitabını örneklem olarak ele alındığı bir çalışmadır.

### 2. Amaç

Giriş bölümünde de belirtildiği üzere, Türk çocuk yazınında çocuklar için şiir yazan şairler, genel olarak, öğreticiliğin ağır bastığı, şiirselliğin ölçü ve uyaklarla sağlanmaya çalışıldığı bir tutum içinde olmuşlardır. Fazıl Hüsni Dağlarca bu tutumun karşısında olmuş, Türk çocuk şiirine bir yenilik getirmeye çalışmıştır. Bu çalışmanın amacı, Dağlarca'nın bu tutumuna yönelik saptamalarda bulunmak ve böylece çocuklar için şiir yazmayı düşünen genç şairlere bu yönde bir bakış açısı kazandırmaktır.

### 3. Sınırlılıklar

Bu çalışma, bir sempozyum için hazırlanmış olması nedeniyle, Dağlarca'nın üç şiir kitabındaki ileti, kavram ve terimlerin nasıl aktarıldığıyla sınırlıdır. Metin uzunluğu da yine, sempozyum düzenleme kurulunun belirttiği sayfa sayısı göz önüne alınarak sınırlı tutulmuştur.

### 4. Yöntem

Bu çalışma için, adı geçen kitaplar önce yukarıda belirtilen varsayımlar doğrultusunda tarandı. Belirlenen özellikler, tarama sırasında da elde edilen yeni özelliklerle zenginleştirilerek hem ileti, kavram ve terimlerin nasıl aktarıldığı hem de hem de bu ileti, kavram ve terimlerin okuyuculara kazandıracakları beceriler açısından sınıflandırılması yapıldı. Elde edilen bulguların yorumlanmasıyla da çalışma son buldu.

#### b. Bulgular ve Yorum

"Anahtar sözcükler" arasında yer alan ileti, kavram ve terim sözcükleriyle ne denilmek istendiğinin bilinmesi açısından bu sözcüklerin tanımlanmasında yarar vardır:

**İleti:** "İletmek" eyleminden yapılmış bir ad olan "ileti" Türk Dil Kurumu'nun Büyük Türkçe Sözlük'ünde şöyle tanımlanır: "Bir kaynaktan alıcıya ulaştırılmak istenen duygu, düşünce ve becerileri içeren şeyler, yazı veya sözle verilen, gönderilen bilgi, mesaj (TDK, 2005: 954)."

**Kavram:** Kavram da yine TDK, 2005'te şöyle tanımlanır: "Bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, mefhum, konsept (TDK, 2005: 1111)."

**Terim:** 1. Bir bilim, sanat, meslek dalıyla veya bir konu ile ilgili özel ve belirli bir kavramı karşılayan kelime, ıstılah (TDK, 2005: 1959)."

## Okuyucuya Verilmek İstlenen İleti, Kavram ve Terimlerin Sınıflandırılması

İncelenen kitaplarda yer alan iletiler 3 grup hâlinde belirtmeye çalışılmıştır. Bunlar; değer verme, önemini duyma/hissetme biçimindeki *Duyuşsal* iletiler, bilgi aktarma ve bilinmesi istendiği iletiler için *Bilişsel* iletiler ve bir davranışı yapma, yerine getirmeyle ilgili *Devinişsel* iletilerdir. Bazı şiirlerdeyse iletiler iki özelliği birden içinde barındırmaktadır. Bunlar da Tablo 1’de görüleceği üzere; *Duyuşsal-Bilişsel* nitelikli iletiler, *Duyuşsal-Devinişsel* nitelikli iletiler, *Bilişsel-Devinişsel* nitelikli iletiler olarak belirtilmiştir. Bu şiirlerde örneğin bir durum ya da bilginin hem duyuşsal olarak yerine getirilmesinin gerekliliği hem de bilişsel bilinmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Kimilerinde duyuşsal olarak öğrenilen bir duruma göre ya da bilgi olarak bilinen bir duruma göre davranılması istendiğinden onlar da Tablo 1’de 5 ve 6 numaralı başlıklar hâlinde belirtilmiştir.

Tablo 1:

Okuyucuya Verilmek İstlenen İleti, Kavram ve Terimler

| Kitaplar        | İLETİLER (Niteliklerine Göre)  |                                |                                  |   |   |   | Toplam şiir | Kavramlar                                       | Terimler   |
|-----------------|--------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|---|---|---|-------------|---|--|
|                 | 1. Duyuşsal Nitelikli İletiler | 2. Bilişsel Nitelikli İletiler | 3. Devinişsel Nitelikli İletiler | 4. Duyuşsal-Bilişsel Nitelikli İletiler | 5. Duyuşsal-Devinişsel Nitelikli İletiler | 6. Bilişsel-Devinişsel Nitelikli İletiler |             |   |  |
| İlkokul 1’deki  | 7                              | 6                              | –                                | 2                                       | 5   | –   | 20          | 5<br>Kitap, harita, sayı, ad, göğüslük          | –  |
| Okulumuz 2’deki | 22                             | –                              | –                                | 17                                      | –   | –   | 39          | 3<br>Savaş, özgürlük, Mustafa Kemal (Kurtarıcı) | –  |
| Okulumuz 3’deki | 1                              | 22                             | –                                | 11                                      | 1   | 22  | 37          | 6<br>Gövde,güç, yurtsever, dere, çay, sayı      | 14<br>Silindir, gündönümü değirmi/daire, benek, Samanyolu, küp, çember, büyükayı, küçükayı, demirkazık, çarpma, çarpan, büyük, küçük |

**a. İlkokul 1’deki:** 35 şiir bulunan bu kitapta çocuk okurlara aktarılmak istenen iletilerin çoğunluğu duyuşsal (7) ve bilişsel nitelikli (6) iletilerden oluşmaktadır. Dağlarca duyuşsal nitelikli iletilerini sunduğu okurlarından bu iletilere göre davranmalarını da ister. Bu nedenle kitapta duyuşsal devinişsel nitelikli iletiler olan 5 şiir bulunmaktadır. Kitaptaki şiirlerden 2’sinde de duyuşsal bilişsel nitelikli iletilerin sunulduğu şiir bulunmaktadır. Kitaptaki şiirlerin bir kısmındaysa (15) belli bir ileti olmadan, yalnızca okula yeni başlamış bir çocuğun gözlemlerine yer verilmiştir.

**b. Okulumuz 2’deki:** İki bölüm hâlinde sunulmuş olan kitapta toplam 39 şiir bulunmaktadır. Atatürk temasının işlendiği bu şiirlerin 22’si yalnızca duyuşsal, 17’si de duyuşsal bilişsel nitelikli iletilerin aktarılmaya çalışıldığı şiirlerdir. Sayılardan da anlaşılacağı üzere kitapta öğrencilere Atatürk’ün kim olduğu, büyüklüğünün nereden geldiği, onun neden sevilmesi gerektiği hem duyuşsal hem de bilişsel iletilerle anlatılmaya çalışılmaktadır. Kitapta belirtilen kavramlar da (savaş, özgürlük) Atatürk’ün kişiliğinin anlatılmasında gerektiği için kullanılmış olabilir.

**c. Okulumuz 3’teki:** Kitapta bulunan 37 şiirde toplam olarak 57 ileti bulunmaktadır. Bunlardan 22’si bilişsel, 22’si bilişsel devinişsel, 11’i duyuşsal bilişsel, 1’i duyuşsal, 1’i de duyuşsal devinişsel nitelikli iletilerdir. Görüldüğü gibi iletiler büyük çoğunluk olarak bilişsel niteliklidir. Bunlar ya yalnızca bilişsel (22) ya da bir yönüyle bilişsel, bir yönüyle de devinişsel ve duyuşsal iletilerdir. Yalnızca birinde duyuşsal nitelikli bir ileti dile getirilmektedir. Bu hâliyle adı geçen şiir kitabı okuyucularına belli bilgileri aktarmaya yönelik, genel kültür vermeyi amaçlayan şiirlerden oluşmaktadır denilebilir. Bu nedenle kavram (6) ve terimlerin (14) sayısı da öteki kitaplara göre oldukça fazladır.



## 2. İncelenen Kitaplardan Seçilmiş Örnekler

**a. İlkokul 1'deki:** Kitap, okula yeni başlayan bir çocuğun, ilk gününden başlayarak, okulda gördüklerinin anlatıldığı 35 şiirden oluşur. İlk şiir, kitaba dâhil olmayan “Yılın Türküsü” adlı şiirdir. Ancak Dağlarca çocuklara bu şiirde şiirsel bir ifade yerine doğrudan seslenir. Onlara ABC'deki sesli ve sessiz harflerle ilgili özellikler anlatır. Çünkü daha okula yeni başlamışlardır. Harflerin şekillerini bile tanımıyorlardır:

-Harfleri tanıyın çocuklar  
Türkü söyler gibi ağızınızla siz  
Bir bölümü sesli bu çizgilerin  
Bir bölümü sessiz  
Sesliler ses verendir  
Sessizler ses alan  
Alamadı mı?  
Söylenemez okunamaz kalan

8 tanedir seslilerimiz  
Yarısı kalın yarısı ince  
Kalın ya da ince seslendirirler  
Sessizlerin yanlarına gelince  
A I O U  
(...)

(Dağlarca, 1993: 7)

İlkokul 1'deki adlı kitapta iletinin doğrudan aktarıldığı başka bir şiir de kitabın son şiiri olan “Yeryüzü” adlı şiirdir. Bu şiirde de çocuklara duvarda asılı duran haritanın ne olduğu, neleri içinde bulundurduğu çocukça bir anlatımla, yine, her şeyi arayıp soran meraklı bir çocuğun ağzından aktarılmaya çalışılır. Dağlarca böylece “harita” kavramını birinci sınıf çocuğuna anlatmaya çalışır:

Bu ne  
Duvarda asılı duran  
Boyalı çizgiler sağdan sola  
Boyalı çizgiler yukarıdan aşağı  
Boyalı çizgilerle örtülmüştü dev  
yuvarlak

Portakal mı limon mu mandalina mı  
Ada dediklerimiz  
Yanda incecik kavun dilimleri var  
Sarı mı sarı  
(Dağlarca, 1993: 66- 67)

Kitapta yer alan şiirlerde iletiler genel olarak özdeşleştirme/benzetme, kişileştirme, güzel nedenleme ve meraklı bir çocuğun sorduğu ve yanıtlarını da yine kendisinin verdiği bilmezlikten gelme yoluyla aktarılmaktadır. Örneğin ilk gün okula giden çocuk okulu ve sınıfını şöyle anlatır:

### **İlk Gün İlk Oturum**

Bu ha  
Okul dedikleri  
Bayram mı ha  
Pencereler bayrak  
Kızlar mı ha  
Uyusam

Ağızım küçülmüş ha  
Parmaklarım uzamış  
Baba mı annemi ha  
Öğretmenin sesi  
Ne yapar ağlar mı ha  
Çok susayınca çocuklar

(Dağlarca, 1993: 13)

Aynı çocuk okulunu ve sınıfını hayranlıkla izler ve gördüklerini bazı özelliklerini de dikkate alarak anne ve babasına benzetir. Örneğin, okulu genel olarak babasına, sıralarda oturmayı, yazıları silip düzelttiği silgisini, öğretmenini dinlemesini annesine benzetir. “Bulduklarım” adlı şiir, bu yönüyle ilişkilerin çok iyi kurulduğu bir şiirdir:

Okul babaya benziyor  
İçeri girmek  
Anneye  
Kitap babaya benziyor  
Defter  
Anneye  
Kalem babaya benziyor  
Silgi

Anneye  
Okuma babaya benziyor  
Yazmak  
Anneye  
Tahtaya bakmam babaya benziyor  
Öğretmeni dinlemem  
Anneye

(Dağlarca, 1993: 25)

Aynı çocuk, okula başlayıp kendisini büyümüş olarak hissettikçe kendisini artık masal çağı çocuğu olarak görmeyip masallardan dışarı çıkmış biri olarak görür. Yine çevresinde gördüğü pek çok şeyi kendine göre güzel nedenlemeler biçiminde yorumlayıp daha çok bildiği ve sevdiği başka varlıklarla somutlaştırır:

### **Masallardan Dışarı Çıktığım**

*Evet annedir gökyüzü*

*Pencereler*

*Çocukları gökyüzünün*

*O karanlıksa*

*Hepsi*

*Birer küçük karanlık*

*O yağmurludur ya*

*Hepsi*

*Birer küçük yağmur*

*İşte mani oluverir birdenbire*

*Hemen anlarım*

*Penceremi uyandırdığını*

*Masmavi gök annenin*

*Artık çantam var benim*

*Artık göğüslüğüm var benim*

*Masallardan dışarı çıkabilirim artık*

*İşte*

*İlkokullar da bir anne*

*Çocuklar*

*Başka pencereleri*

*Bu annenin*

(Dağlarca, 1993: 34)

“Ayça'nın Öğretmene Söylediği” şiirindeyse yine düşünen, soran ve araştıran çocuk arkadaşlarının öğretmenlerini daha iyi dinlemeleri için, onlara adeta büyüklerinin dediklerini saygıyla dinleyen ve böylece hep büyüyen bir çiçek örnek gösterilir. Böylece sevimli bir varlığa benzetilen çocuklara dinlemenin önemiyle ilgili duyuşsal bir ileti aktarılmaya çalışılır.

*Konuşurken mi*

*Büyür çocuklar*

*Susarken mi*

*Buldum*

*Karşımdaki saksıya bakar bakmaz*

*Susarken*

*Büyür çocuklar*

*Çiçekte büyür çünkü*

*Çiçek*

*Konuşmadan*

*Susa susa*

*Büyür çünkü*

(Dağlarca, 1993: 34)

“Okulda Uyanmak” adlı şiirdeyse birleşerek yan yana gelen harfleri kendilerini uyandıran bir çocuk olarak kişileştirilir. Yan yana gelerek sözcükleri oluşturan harfler sözcükleri değil, çocukları okumaları için uyandırır. Böylece okumanın insanı uyandırdığı, bilgisizliğini gidermeyle ilgili deyimsel anlamına da vurgu yapılmış olur:

*Harfler*

*Yan yana gelirken*

*Sözcükleri uyandırır*

*Dedi öğretmenimiz*

*Sözcükler yan yana gelirken*

*Uyandırır çocukları*

*Sözcükler*

*Yan yana gelirken*

*Kimi uyandırır diye sordu*

*Yanıtladı kendi öğretmenimiz:*

*Sözcükler yan yana gelirken*

*Uyandırır çocukları*

(Dağlarca, 1993: 45)

**b. Okulumuz 2'deki:** Kitap iki bölümden oluşur. İlk bölüm 20 şiirden oluşan “Okulumuz 2'deki; ikinci bölüm de 19 şiirden oluşan “Kanatlarda” adını taşır. Şiirler genel olarak “Atatürk” temalıdır. Atatürk, gerektiğinde ikinci sınıfta okuyan; dünyayı keşfetmeye çalışan zeki ve dikkatli bir çocuğun ağzından anlatılır. Atatürk, duvarda bir portre olarak, yalnızca soyut varlığıyla değil, somut varlığıyla da sınıftadır. Ona bir arkadaşı, bir koruyucusu ve öğretmeni olarak yardım eder. Ödevlerini yaparken bile onunladır. Onun başarılarını gördükçe sevinir, kıvanç/gurur duyar. Çünkü ona layık bir “Türk Genci” olacaktır:

**Konuşmamız**

Günü gelince yavrum  
Ne olacaksın  
Dedi annem gülerek

*Ey Türk Genci  
Olacağım büyür büyümez  
Dedim anneme*

(Dağlarca, 1999 a: 33)

Böylece şiiri okuyacak olan öğrencilere Atatürk'ün "Ey Türk Gençliği!" diye başlayan söylevindeki başka iletiler de hatırlatılmış olur.

Şiir kahramanı öğrenci dersini çok iyi dinler. Çünkü kişileştirilen sıralar, herkes evine gittikten sonra kimin öğretmeni dinlemediğini, kimin gizlice başka şeylerle uğraştığını birbirlerine anlatırlar. Öğrencinin korkusu da sınıfta anlatılanların Atatürk tarafından duyulacağıdır. Bu nedenle de öğretmenini dinlemezik edemez:

**Korku**

Biz eve gidince  
Birbiriyle konuşmuş  
Bıraktığımız sıralar  
Kimin öğretmeni dinlemediğini

*Gizlice resim yaptığını kimin  
Anlatırlarmış birbirlerine*

*Ya duyarsa Atatürk*

(Dağlarca, 1999 a: 25)

Dersi iyi dinlemenin karşılığı da "Armağan"dır. Kim öğretmenin sorduğunu bilirse, yaramazlık yapmazsa Atatürk'ün gülümseyişiyle ödüllendirilecektir.

Hangimiz bilse  
Öğretmenin sorduğunu  
Hangimiz  
Yaramazlık yapmasa

*Yavaşça, ona dönüyor  
Yüzü  
Ona gülümsüyor yüzü*  
(Dağlarca, 1999 a: 25)

Dağlarca çocukça bir duyarlılıkla öğrencilere duyuşsal ve devinişsel nitelikli iletilerini aktarmaya çalışır. Böylece 2. sınıf öğrencisi olan ve şiirleri söyleyen çocuk Atatürk'ün istediği bir çocuk olma yolunda ilerleyecektir. Okuma-yazma öğrendiğine bile, en çok Atatürk'ün adını yazmayı becerebildiği için sevinecek, adeta "yüreklenecek"tir:

**Yüreklenmek**

Niye korkacakmışım harflerden  
Onlarla  
Okuyorum işte  
Atatürk'ün adını

*Tek tek seviyorum hepsini  
Onlarla  
Yazıyorum su içer gibi kolay  
Adını Atatürk'ün*  
(Dağlarca; 1999 a:15)

Aynı çocuk, bu güvenle yurduna başkalarının zarar veremeyeceğine inanır. Çünkü çok sevdiği Atatürk'le kendisini özdeşleştirmiş, ondan güç almıştır. Bu durum da "Verir mi" adlı şiirde şu dizelerle dile getirilir:

Dağ başını duman almış ha  
Hayır  
Kim'miş duman?

*Verir mi Atatürk  
Dağ başını  
Dumana*

(Dağlarca, 1999 a: 22)

Kitapta yer alan iletiler genel olarak duyuşsal niteliklidir. Yaptıklarıyla Atatürk'ün sevilmesi gerektiği, onun Türk ulusu ve insanlık için bir değer olduğunun çocuklarca kavranması gerektiği yer yer bilişsel ve devinişsel öğeler de katılarak dile getirilmeye çalışılır.

**c. Okulumuz 3'teki:** Kitapta 38 şiir bulunmaktadır. Şiirler genel olarak, bir kısmı kafasında birtakım sorunlar beliren, somut işlemler dönemi bir çocuğun ağzından, bir kısmı da şairin ağzından

aktarılır. Şiirler çocuklara birtakım kavram ve terimlerin anlatılmaya çalışıldığı, bilişsel nitelikli öğretici şiirlerdir. Şair, bir çocuk gözüyle, bilmezliğin arkasına gizlenerek, ilgili kavram ve sorunun anlamını çocuğun yaşantısına yansıyan yönleriyle sezdirmeye böylece bu kavram ve terimleri çocukların kafasında somutlaştırmaya çalışır. Örneğin, “Ayların Kaç Gün Sürdüğü” adlı şiirinde öğretici bir anlayışla, doğrudan aktarma yoluyla ayların kaç gün sürdüğü anlatılmaya çalışılır:

*Sen yumruk yap sol elini  
Hemen geçir üzerinden  
Ay adlarının selini*

*Yüksektekiler 31  
Çukurdakiler 30*

*Değişir yalnızca şubat  
Hep 28 çeker o  
Üstüne bir tek sayı koy  
Dört yılda bir 29*

(Dağlarca, 1999 b: 15)

“Yurtsever” adlı şiirdeyse, her durum ya da bir varlığın adı olduğu gibi, görünmeyen, elle tutulamayan soyut varlıkların da birer adı olduğu belirtilir. “Yurtsever” kavramının da bunlardan biri olduğu hem bilişsel hem de duyuşsal bir anlayışla aktarılmaya çalışılır:

*Ne varsa  
Bir adı vardır  
Gördüklerimizin ya da görmediklerimizin*

*Sıra denir okulda oturduğumuz yere  
Masa denir elimizdekileri koyduğumuz yere*

*Ağaç denir en uzununa bitkilerin  
Görülmezdir kimi varlıklarımız:  
örneğin  
Yurtsever diye anılır*

*yurt uğruna ölenlerin hepsi*

(Dağlarca, 1999 b: 24)

“Salkım” şiirinde de 3. sınıf çocuğu için soyut sayılabilecek bir konu işlenir. “Üzüm üzümüne baka baka kararır.” atasözünün anlamı güzel nedenlemeye örnek olabilecek bir şekilde anlatılmaya çalışılır. O yaş çocuklarının, birbirlerine baka baka görmeyi, konuşmayı, tartışmayı nasıl öğrendikleri üzüm özleştirmesiyle aşağıdaki dizelerle dile getirilir:

*Görmeyi öğrendik  
Birbirimize  
Baka baka biz*

*Konuşmayı öğrendik  
Birbirimizi  
Dinledikçe biz*

*Tartışmayı öğrendik  
Birbirimizden  
Başka başka düşünürken biz  
Evet bir salkım üzümdür çocuklar*

*Birbirine  
Yansıdı mı  
Sarı olan mor olan kırmızı olan*

(Dağlarca, 1999 b: 24)

Yine, bir çocuğun ağzından, okulda nasıl davranılacağı, özellikle dinlemenin ne olduğu bilişsel-duyuşsal bir ileti olarak okuyuculara iletmeye çalışılır. Aşağıdaki dizelerde de görüleceği gibi, şiirde elden geldiğince az sözcük kullanılmış, söylenenler çocuğun anlayabileceği bir yalınlıkla dile getirilmeye çalışılmıştır:

*Konuşurken öğretmen  
Susmalıyım  
İyice işitmek için sözcükleri*

*Kısa bile olsa  
Tümcenin bir anlamı yok  
İyice anlaşılmadan sözcükler  
Öğrenceyi almamış*

*Kulak vermek*  
*Dedikleri*  
*İşitmek*  
*Yansından çoğu*  
*Anlamanın*  
*(Dağlarca, 1999 b: 4)*

### **İleti, Kavram ve Terimlerin Aktarılma Biçimleri**

Dağlarca'nın sözü edilen kitaplarında çocuklara kazandırılacak bilgi ve beceriler aktarılırken "şiiir" denilen yazı türünün aktarım özelliğinden elden geldiğince yararlanılmaya çalışılmıştır. Bilindiği gibi şiiirler, az sözcükle çok şeyin anlatılmaya/aktarılmaya çalışıldığı, bunun için de değişik yöntemlerin kullanıldığı yazı türleridir. Şiiri düzyazıdan farklı kılan bu özelliklere edebiyat derslerinde "edebi sanatlar" denilir. Ancak, bu sanatları anlayacak denli soyut düşünme yeteneği gelişmemiş çocuklar için yazılacak olan şiiirlerde bu sanatlara (teşhis, intak, hüsnü talil, telmih, teşbih vb.) ne ölçüde yer verileceği bir tartışma konusudur. Bu nedenle çocuklar için yazılmış şiiirlerde çoğu şair öğreticiliğın gölgesinde, şiiir sanatının gerektirdiği ustalığa dilediği denli yer veremeyen yalın ve doğrudan anlatımın egemen olduğu şiiirler yazmışlardır.

Dağlarca'nın da aynı zorlukları yaşadığı söylenebilir. Ancak o, usta bir şair ve iyi bir şiiir işçisi olarak bu tuzağın dışımda kalmaya çalışmış, çocuklar için yazdığı bütün şiiirlerini, kendisini ölçü ve uyaklama zorunluluğunun dışımda tutarak, yalınlıktan ve kuruluştan uzak tutmaya çalışmıştır.

Dağlarca, öğretici-didaktik bir amaçla yazmış olduğu bu üç kitabında daha çok duyuşsal nitelikli iletilere yer vermiştir. Özellikle İlkokul 1'deki ve Okulumuz 2'deki kitaplarında bu çok belirgindir. Bilişsel nitelikli iletilerse daha çok Okulumuz 3'teki adlı kitapta yer almaktadır. Bazı şiiirlerde de bilişsel devinişsel ve duyuşsal devinişsel nitelikli iletilere yer verilmiştir. Aşağıdaki bölümdeyse ilgili iletiler örneklerle gösterilecektir.

Dağlarca, şiiirlerinde aktarmaya çalıştığı iletileri aşağıdaki biçimlerle aktarmaya çalışmaktadır. Bu bölümde bu yöntemler kısaca açıklandıktan sonra, ilgili şiiirlerden yapılacak olan alıntılarla örneklendirilecektir.

**i. Doğrudan Aktarma Yoluyla Sunulan İletiler:** Doğrudan aktarma kompozisyon kitaplarında; sözlü ya da yazılı bir biçimde sunulan bir metin içinde genellikle bir sözün, hiç değiştirilmeden, tırnak içine alınarak kullanılması olarak belirtilir. Bu çalışmadaysa, "doğrudan aktarma" özellikle şiiir vb. yazınsal nitelikli yazılarda, bir düşünce, duyuğu ya da tasarımı, bir edebi sanata başvurmadan, düz olarak aktarılması kastedilmiştir.

**ii. Dolaylı Aktarma Yoluyla Sunulan İletiler:** Bir düşünce, duyuğu ya da tasarımı bir edebi sanat kullanılarak aktarımınsa bu çalışmada "Dolaylı aktarım" denilmiştir.

**a. Kişileştirme Yoluyla Sunulan İletiler:** Bir duyuğu, düşünce ve tasarımı bir insana benzetilerek, insan gibi konuşturularak aktarıldığı, böylece anlatılmak istenen nesne ya da durumun somutlaştırıldığı aktarma biçimidir.

**b. Benzetme Yoluyla Sunulan İletiler:** Bir duyuğu, düşünce ve tasarımı benzetme yönüyle birlikte başka bir durum ya da varlığa benzetilerek aktarıldığı anlatım biçimidir.

**c. Nedenleme/Güzel Nedenleme Yoluyla:** Oluş ya da olmakta olan bir durumla ilgili neden belirtme, onun oluşuna daha güzel, daha farklı bir neden gösterme yoluyla oluşan aktarım biçimidir.

**d. Soru-Yanıt-Bilmezlikten Gelme Yoluyla:** Karşılaşılan sorun ya da durumlara sorularla yanıt arandığı, bilmezlikten gelinerek bu sorulara yanıt verildiği aktarma biçimidir.

**e. Çağırıştırma Yoluyla Sunulan İletiler:** Başka bir şeye atıfta bulunma, onu çağırıştırarak bir iletinin verilmeye çalışıldığı aktarma biçimidir.

**f. Ad aktarması ve Özdeşleştirme Yoluyla Sunulan İletiler:** Benzetme amacı güdülmeyen bir varlığın başka varlıklarla ifade edildiği, onların başka durum, varlık ve kişilerle özdeşleştirildiği aktarma biçimidir.

Tablo 2:  
İleti, Kavram ve Terimlerin Aktarılma Biçimleri

| Kitaplar        | İleti, Kavram ve Terimlerin Nasıl Aktarıldığı |                            |                     |                                      |  |                        |  |
|-----------------|---|----------------------------|---------------------|--------------------------------------|--|------------------------|--|
|                 | 1. Doğrudan Aktarma Yoluyla                   | 2. Dolaylı Aktarma Yoluyla |                     |                                      |  |                        |  |
|                 |   | a. Kişileştirme Yoluyla    | b. Benzetme Yoluyla | c. Nedenleme/Güzel Nedenleme Yoluyla | d. Soru-Yanıt-Bilmezlikten Gelme Yoluyla | e. Çağrıştırma Yoluyla | f. Ad Aktarması ve Özdeşleştirme Yoluyla |
| İlkokul 1'deki  | 4   | 8                          | 6                   | 7                                    | 2  | —                      | 7  |
| Okulumuz 2'deki | 2   | 1                          | 3                   | 8                                    | 1  | 2                      | 19                                       |
| Okulumuz 3'deki | 20  | 4                          | 4                   | 7                                    | 1  | 1                      | 5  |

Okulumuz 1'deki adlı kitapta yer alan şiirlerde Dağlarca bilişsel nitelikli iletilerde gene doğrudan aktarmayı yeğler. Ancak öteki şiirlerinde, Tablo 2'de de görüleceği üzere dolaylı aktarım yollarına daha çok başvurmuştur. Okulu, sınıfı, sınıftaki varlıkları çoğu kez kişileştirmiş, güzel nedenlemelerle aralarındaki ilişkiyi çocuk okurlarına açıklamaya çalışmıştır. Yine, sınıftaki kimi eşyaları, öğretmenin tutumunu da başka varlık ve durumlarla özdeşleştirerek da anlatmayı denemiştir.

Yukarıda da belirtildiği gibi, Okulumuz 2'de Atatürk temasının duyuşsal yönüyle işlenmesi nedeniyle, çocuklar için soyut sayılabilecek bu konuyu, Dağlarca, onlara anlaşılır biçimde anlatabilmek için dolaylı aktarma yollarına daha çok yer vermiştir. Bu nedenle tablo 2'de belirtilen dolaylı aktarma yollarının hepsini kullanmıştır. Özellikle, Atatürk'ü daha iyi anlatabilmek için, çocukların iyi tanıdığı, onların yakın çevrelerinde yer alan kimi varlık ve durumlar arasında özeleştirme yaparak ad aktarmayı daha çok yer vermiştir. Öteki kitaplarında olduğu gibi bu kitabında da çocukların anlayabileceği bir yalınlıkla kimi durum ve düşüncelerini anlatmak için güzel nedenleme yoluyla aktarma yolunu da sık sık kullanmıştır.

Yukarıda da belirtildiği Okulumuz 3'teki'nde bilişsel iletilerin yer aldığı öğretici/didaktik özelliği olan şiirler çok fazlaydı. Bu nedenle kitapta yer alan şiirlerin çoğunda (20) iletiler belli bir yazınsal sanata yaslanılmadan, doğrudan verilmeye çalışılmış. Doğrudan aktarılmayan iletilerdeyse daha çok nedenleme yoluyla iletiler aktarılmıştır (7). Bunların dışında, kişileştirme 4, benzetme 4, soru-yanıt/bilmezlikten gelme çağrıştırma yoluyla aktarma 1, ad aktarma ve özdeşleştirme yoluyla aktarım da 5 kez kullanılmıştır. Görülüyor ki Dağlarca şiirleri aracılığıyla çocuklara kendince gerekli gördüğü bilgileri vermeye çalışıyor. Bu nedenle de bu şiirlerinde, öteki kitaplarında olduğu gibi, dolaylı aktarım yollarına çok fazla başvurmuyor. Şiirleri bu haliyle Giriş bölümünde sözü edilen eğitimci şairlerin didaktik şiirleriyle benzerlik gösteriyor. Ancak, özellikle sözcükleri kullanma ve dize kurma konusundaki özeni her şiiri için söz konusudur. Aşağıda verilecek olan örneklerde bu durumu görmek olasıdır.

### c. Sonuç

Sonuç olarak, adı geçen kitaplar belirtilen plan doğrultusunda incelenmiş olup aşağıdaki yargılara varılmıştır. Buna göre:

1. Her üç kitapta da yer alan şiirler ölçü ve uyuklamanın getirdiği zorlamalara düşülmeden yazılmış serbest şiirlerdir.

2. Kitaplar, adlarından da anlaşılacağı üzere, ilköğretim 1, 2 ve 3.sınıf öğrencilerine belli iletileri, kavram ve terimlerin şiir yoluyla aktarılmasının öncelikli olarak hedeflendiği şiirlerdir. Özellikle İlkokul 1'deki kitabından başlanarak, başlangıçta daha basit ve yalın iletilerden, sınıf ilerledikçe daha soyut ileti ve kavramların aktarılmaya çalışıldığı şiirlerden oluşmaktadır.



3. Kitaplardan ilkinde (İlkokul 1'deki) işlem öncesi dönemden (2-6 yaş), somut işlemler dönemine geçen bir çocuğun okul ve derslerle ilgili gözlemler aktarılır. Onun ağzından yaşanan ilginçliklere getirilen çocukça yorumlar kişileştirme ve güzel nedenlemeler yoluyla dile getirilir. İkincisindeyse (Okulumuz 2'deki) daha çok Atatürk temasının işlendiği şiirler yer almaktadır. Şiirler Atatürk'ü değişik kişilik özellikleriyle anlatmayı, onu çocuklara sevdirmeyi hedefleyen şiirlerdir. Okulumuz 3'teki'ndeysen duyuşsal nitelikli iletilerin yanında, kimi kavram ve terimlerin de aktarılmaya çalışıldığı bilişsel iletilerin ağır bastığı şiirlere yer verilmiştir. Yer yer değişik konuları içeren, çocuklara "Genel kültür" düzeyinde, "Hayat Bilgisi" olarak nitelendirilebilecek bilgiler de verilmek istenmiştir.

4. İletiler daha çok fark etme ve değer vermeye yönelik duyuşsal nitelikli iletilerdir. Bilişsel nitelikli iletilerse Okulumuz 2'deki'nin son kısmından itibaren ve Okulumuz 3'teki adlı kitabın bütününde yoğunlaşmaktadır. Yine bu iki kitapta yer yer duyuşsal ve devinişsel iletilere de yer verilmiştir. İlgili yaş çocuklarının anlayabileceği bir yalınlıkta, daha somut olandan soyut olan duyuşsal nitelikli ileti aktarımına doğru gidilmiştir.

5. Dağlarca, bu tür dizelerde kendisinden önce aynı işi yapan eğitimci ozanlar denli olmasa da, öğreticiliğin gölgesinde ve etkisinde kalarak dizelerini şiirlerini didaktizmin kuruluşuyla yazmış görünmektedir. Yine de özellikle ritim-uyum, ses akışı ve gereksiz sözcük kullanmaması yönüyle gereken özeni de elden bırakmamıştır.

#### KAYNAKÇA

Aksan, Doğan (1995) *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili*. Ankara: Engin Yayınları.

Dağlarca, Fazıl Hüsnü (1993) *İlkokul 1'deki*. İstanbul: Doğan Kitapçılık.

Dağlarca, Fazıl Hüsnü (1999a) *Okulumuz 2'deki*. İstanbul:Doğan Kitapçılık.

Dağlarca, Fazıl Hüsnü (1999b) *Okulumuz 3'teki*. İstanbul: Doğan Kitapçılık.

Gökşen, Enver Naci (1985) *Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız*. İstanbul: Remzi Yayınevi.

Kıbrıs, İbrahim (2010) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Kıbrıs, İbrahim (2004) *Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın Çocuk Şiirlerinin İmgesel Dil Becerisine Katkısı*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Sönmez, Veysel (1999) *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu (2005) *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.

[Çevrimiçi]: <http://www.bekirhoca.com/ogretmen/uzman/program.asp> adresinden 03.09.2011 tarihinde indirilmiştir.

# MİYASE SERTBARUT'UN "KAPILAND'IN KOBAYLARI" ADLI YAPITIYLA CHRISTINE NOSTLINGER'İN "KİM TAKAR SALATALIK KRAL'I" ADLI YAPITININ KARAKTER ÇERÇEVELERİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ

**Selcen KIRITOĞLU ÖZDİL**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

## Özet

*Bu çalışmanın amacı, Türkiye ve Almanya'da yaşayan çocuklara seslenen iki kitabın kahramanlarının karakter çerçevelerine göre değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda, Türk Çocuk Edebiyatı'nda önemli bir yere sahip Miyase Sertbarut'un "Kapiland'ın Kobayları" adlı eseri ile Alman Çocuk Edebiyatı'nda önemli yer edinmiş olan Christine Nöstlinger'in "Kim Takar Salatalık Kral'ı?" adlı eseri incelenmiştir. Çalışmada, ilk önce kuramsal çerçeve (çocuk yazını, çocuk yazınında karakter ve özellikleri, çocuk yazınında karakterin önemi) belirtilmiş olup, daha sonra kahramanlar tek tek incelenip karakter çerçeveleri açısından karşılaştırılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgular iki farklı kültürün çocuk kitaplarındaki kahramanların benzer karakter özelliklerine sahip olduğunu göstermiştir.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk yazını, çocuk yazınında karakter, karakter çerçevesi.*

## Abstract

*The aim of this study is an evaluation of heroes in a Turkish and German children book according to their character frames. In the direction of this aim, the work of Miyase Sertbarut, who has an important place in Turkish Literature, named "Kapiland'ın Kobayları" and the work of Christine Nöstlinger, who has taken an important part in German Literature, named "Kim Takar Salatalık Kral'ı" have been analyzed. In this study, initially, theoretical frame (children's literature, character and its properties in children's literature, importance of character in children's literature) has been specified and then the heroes have been analyzed one by one and compared in terms of their character frames. Consequences of this comparison have revealed that heroes in children books which belong to different cultures have parallelism in their character features.*

*Key Words: Children's literature, character in children's literature, character frame.*

## 1. Giriş

Kavcar (1999: 2) yazını, insanın yaratıcı gücünün en önemli ürünlerinden biri olarak görür. Çünkü insan düşünen ve yaratan bir varlıktır. Düşünme, yorumlama ve yaratıcılık özelliği, insanı diğer canlılardan ayırır. Sever (2008: 7) ise yazının, insan ve yaşam gerçekliğinin değişik boyutlarından örnekler sunduğunu söyler. Bu gerçeklik, sanatçı duyarlığı ile kurulmuş bir gerçekliktir. Adalı (2009: 25) da yazını kurmaca bir evren diye niteler. Kavcar (1999: 2)'a göre sanat, hem kişinin yaratıcı gücünü geliştirmek, hem de insanlık niteliklerini yüceltmek için güçlü bir araçtır. Sanatçı, duyarlığı ve düşüncesi ile diğer insanlardan ayrılır. Onun ve sanatının amacı, insanları iyiye, güzele ve doğruya yöneltmek, insanlarda güzellik duygusunu geliştirmektir. O halde yazın, insana ve yaşama ait bütün gerçekliklerin güzelduyusal ve öznel bir nitelikle sanatçı duyarlığı ile yaratılmasıdır. Bu yazınsal kurgular okuru, yaşamı ve insanı anlamaya yönelik bir çaba içine sokar. Bu çaba, doğal olarak bir duyma, düşünme eylemidir. Çocuk yazını ise bu çabanın merkezine çocuk ve çocuk gerçekliğini alarak, sanatsal nitelikli kurgular oluşturur ve çocuğa, çocuğun anlam evrenine uygun dilsel ve görsel iletilerle seslenir. "Çocuk yazını, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır"(Sever, 2008: 17). Nitelikli çocuk yazını yapıtları çocuğa insan ve yaşam gerçekliğini sunarken aynı zamanda çocuğun yeni yaşantılar kazanmasına olanak sağlar. Bu yeni yaşantılarda çocuk, kitapla etkileşim kurmaya başlar. Bu etkileşimin en temel ögesi de çocuğun okuduğu ya da dinlediği öykünün kahramanıdır.

Sever (2008: 75)'e göre **kahraman**, yazınsal ürünlerde başından olaylar geçen kişidir. Kahramanlar çeşitli karakterleri canlandırır. Sever (2008: 75), **karakteri** ise sanatçının duygu, düşünce ve tutku yönünden ele alıp geliştirdiği kişilik olarak tanımlar. Çocuk, öykünün kahramanı ile özdeşim kurarak kahramanı düşsel arkadaşı yapar. Bu arkadaşlığın etkisi, çocuğun kişiliğinin kahramanın kişilik özelliklerine benzer bir şekilde gelişmesine olanak sağlar. Bu sayede çocuk kendisi gibi başka çocukların da olabileceğini duyumsar. Kahraman aracılığıyla, başından geçebilecek olayları tanır ve karşısına çıkabilecek sorunlarda nasıl davranacağına ilişkin ipuçları edinir. Bu yüzden çocuk yazını yapıtlarında kahraman ve karakterler önemli bir yere sahiptir. Yapıtın kahramanı ile özdeşim kurabilen çocuğun kazanımları, onu yaşama hazırlamasının yanında, onun yeni kitaplar okuyup yeni düşsel arkadaşlıklar kurmaya isteklendirir. Sever (2008: 77), çocuk yazınında bir kişi, kişileştirilmiş bir hayvan veya bir nesnenin kahraman olabileceğini söyler. Çocuk, bu kahramanlar aracılığıyla hem hayvan ve nesnelerin özelliklerini hem de değişik karakterleri tanır. Çocuk yazınında, çocuğun özdeşim kurabilmesi açısından çocuk karakterlerin bulunması hem önemli hem de gereklidir. Çocuğu yaşam gerçekliğinden koparmamak için de yetişkin karakterler önemli bir yere sahiptir. Çocukların gelişim özellikleri de dikkate alınarak yetişkin ve çocuk karakterler çeşitli açılardan geliştirilir. Karakter geliştirme yolları ise aşağıdaki gibidir:

Davranış ve eylemleriyle,  
Konuşmalarıyla,  
Fiziksel özellikleriyle(dış görünüşüyle),  
Diğer karakterlerin yorumlarıyla,  
Yazarın yorumuyla (Lukens'ten Akt.: Sever, 2008: 95).

**“Açık (geliştirilmiş) karakter**, birçok özelliğiyle okura tanıtılan, inandırıcı nitelikleriyle öne çıkan, okurun iyi bildiği karakterdir. Bu karakter, yazarın aktarmak istediği iletilerin okurlarla paylaşmasında etkin bir sorumluluk üstlenir.

**Kapalı karakter**, özellikleri yüzeysel olarak tanıtılan, okurun iyi tanımadığı karakterdir. Bu karakterlerin, çocuklara insan doğasını kavratma, yaşam gerçekliğini anlatmada çok az katkıları vardır” (Sever, 2008: 104).

Öykü boyunca değişim gösteren açık karakter **devingen (dinamik)**, değişmeyen karakter ise **durağan (statik)** olarak adlandırılır (Lukens'ten Akt. Sever, 2008: 105).

## 2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, çocuk yazını yapıtlarındaki kahraman ve karakterlerin, çocuğun okuma, anlama ve düşünme sürecindeki yeri ve önemini belirtmek, bu bağlamda Christine Nöstlinger'in “Kim Takar Salatalık Kral'ı” ve Miyase Sertbarut'un “Kapiland'ın Kobayları” adlı farklı kültürlerde yazılmış iki çocuk yazını yapıtını karakter çerçeveleri bakımından eleştirel bir bakış açısıyla inceleyip değerlendirmektir. Miyase Sertbarut'un Kapiland'ın Kobayları adlı yapıtıyla “2006 Tudem Edebiyat Ödülleri İlkgençlik Romanları Birincisi” ödülünü alması ve Christine Nöstlinger'in Kim Takar Salatalık Kral'ı adlı yapıtıyla “1973 Alman Gençlik Edebiyatı Ödülü”nü alması, çalışma alanı olarak bu yapıtların belirlenmesinin başlıca nedenidir.

### 2.1. Çalışmanın Yöntemi

Bu çalışmada, yazılı bir kitap incelendiği için “betimsel çözümleme tekniği” kullanılmıştır. Bu teknikte elde edilen veriler belirlenen ölçütlere göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu izleklere göre de düzenlenebilir ve onları etkili bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışmanın genel amacına ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Romanlardaki kahramanlar ve yardımcı kahramanlar kimlerdir?

Romanlarda karakterler nasıl geliştirilmiştir?

Romanlardaki karakterler hangi özelliktedir?

Karakterler, yaşam gerçekliğini ve çocuk gerçekliğini yansıtmakta mıdır?

Karakterler, çocuğun özdeşim kurabileceği özellikler taşıyor mu?

İki yazarın yapıtlarının yukarıdaki sorular eşliğinde çizilen karakter çerçeveleri, birbirine benzer özellikler taşıyor mu ve birbirinden farklılıkları nelerdir?

## 2.2. Çalışmanın Önemi

Erken çocukluk döneminde nitelikli çocuk yazını yapıtlarıyla buluşan çocuk, okuma kültürü edinme yolunda ilk adımı atar; düşünen, duyarlı bir birey olmanın da ilk gereksinmesini gerçekleştirir. Bu buluşmayla, çocuklar duyma ve düşünme sorumluluğu üstlenerek yaşam gerçekliğini tanır ve sanatçı tarafından kurgulanmış yaşantılardan yeni deneyimler edinirler. Çocuğun kendi gerçeğine uygun karakterlerle donanmış çocuk yazını yapıtları, çocuğu yeni okumalarla buluşmaya isteklendirir. Bu bağlamda çocuk yazını yapıtlarında çeşitli yollarla oluşturulmuş, çocuğun gelişim özelliklerine uygun ve yaşam gerçekliğini yansıtan karakterler, çocuğun özdeşim kurabilmesi açısından gereklidir. Kapiland'ın Kobayları ve Kim Takar Salatalık Kral'ı adlı kitapların incelenerek çocuğa uygun karakterler içerip içermediğinin belirlenmesi, diğer çocuk kitapları yazarlarına da karakter oluşturma süreçlerinde kaynaklık edebilir.

## 3. Bulgular ve Yorum

### 1. Romanlardaki kahramanlar ve yardımcı kahramanlar kimlerdir?

#### Kapiland'ın Kobayları

**Başkahraman:** Marjinal (Hayri)

**Yardımcı kahramanlar:** Mehtap (Hayri'nin sevdiği kız), Hayri'nin büyükbabası, Yiğit (Marjinal'in sınıf arkadaşı), Burhan (Marjinal'in sınıf arkadaşı), Ezgi (Marjinal'in sınıf arkadaşı), Ekrem Bey (Biyoloji öğretmeni), Sevda Hanım (Edebiyat öğretmeni), Çetin Bey (Okul müdürü), Zafer Bey (Müdür yardımcısı)

#### Kim Takar Salatalık Kral'ı

**Başkahraman:** Wolfi (Wolfgang)

**Yardımcı kahramanlar:** Kumi Ori (Salatalık Kral'ı), Wolfi'nin babası, Wolfi'nin babası, Wolfi'nin büyükbabası, Haslinger (Öğretmen), Martina (Wolfi'nin kızkardeşi), Nik (Wolfi'nin küçük erkek kardeşi)

### 2) Romanlarda karakterler nasıl geliştirilmiştir?

### 3) Romandaki karakterler hangi özelliktedir?

#### Kapiland'ın Kobayları

**Hayri (Marjinal):** Romanın başkarakteri olan Hayri, kitap okumayı seven, serüven tutkunu ve aykırı davranışlı bir gençtir. Bu aykırılık elbette ki kötü anlamda değildir. İsminden hoşlanmadığı için arkadaşlarının ona taktığı 'Marjinal' adından çok hoşlanır. Marjinal de adı gibidir, sıra dışıdır; her olaya diğer kişilerden farklı bir şekilde yaklaşır. Her şeyi sorgular ve mantıklı bir şeyler bulmaya çalışır. Gözlem yapmayı sever, böylece olayları daha iyi kavrar ve olaylarda önemli noktaları birleştirerek çözüme ulaşır. Bu yüzden sürekli düşünür ve yeni düşünceler üretmeye çalışır:

*"Büyükbabası ona Marjinal demezdi. Hayri, kendisini Marjinal diye çağırmasını istemiş, anne babasını razı etmişti. Babası arada bir ağzından Hayri diye kaçırırsa da annesi, oğlunu üzmemek için Marjinal demeye özen gösterirdi. O gün Hayri, büyükbabasının gerçek adını kullanmasından hiç rahatsız olmadı. Çünkü kafasında düşünmesi, çözüm bulması gereken önemli bir sorun vardı: Anti-rowa karşı ne yapmalı?" (s.93)*

Herkesin sorgusuzca içtiği Anti-row, görüldüğü gibi Marjinal'in kafasını kurcalıyor ve o bu konuda bir şeyler yapmak istiyor. Kapiland'la ilgili şüphelerini doğrulayacak kanıtlar arayan Marjinal, arkadaşlarının şişmanlığı kanıt olarak sunmak istemeleri üzerine, sorgulayıcı ve araştırmacı karakterini bir kez daha ortaya koyuyor:

*"-Bunu araştırıyorum, dedi Marjinal, artık televizyonda, radyoda, internette obeziteyle ilgili pek çok bilgi sunuluyor. Ama kimse anti-rowun adını bile anmıyor. Şişmanlığın nedenini hareketsizliğe, gençlerin bilgisayar ve test kitaplarının başında çok oturmalarına bağlıyorlar." (s.87)*

Anti-row gerçeğini ortaya çıkarmak için büyükbabasına giden Marjinal düşündüklerini ona anlatır ve yine sorgular:

*"Sence var mı büyükbaba, yani saldırganlığın, şiddetin, hırsızlık yapmanın nedeni virüs olabilir mi?" (s. 98)*

*"Kapiland denen sömürgeci canavar bizim iyiliğimizi niçin istesin? Niçin bedava anti-row şurubu dağıtsın?" (s. 98)*

Okul müdürünün şurup açıklamalarına daha başından şüpheyle yaklaşır ve farklı düşüncesini ortaya koyar:

*"-Bence o ilaç şişeleriyle bizi iyice pasifleştirip istedikleri gibi yönetmek istiyorlar." (s. 22)*

Sınıf arkadaşı Mehtap'ın ve diğer arkadaşlarının gözünden de Marjinal'in karakterini görebiliriz:

*"Mehtap "Ne kadar marjinal bir çocuksun sen!" dediğinde, bütün sınıf bir anda benimsemişti yeni tanımlamayı." (s. 6)*

*"-Biyoloji dersinde anlatacağım konuyu iyi dinle. Belki Kapiland'ın uygulamasıyla ilgili ipuçları da çıkartabilirsin. Olaylar arasında sen benden daha iyi bağlantı kurabiliyorsun." (s.75)*

Yazar ise Marjinal'i şöyle yorumlamıştır:

*"Marjinal, kendisini hayatın sıkıcılığından kurtaran fantastik kitapları, oldum olası severdi. Gerçek hayatta bu türden maceralar yaşamak ister, ama yaşam böylesi serüvenleri karşısına çıkarmazdı bir türlü. En başta adıyla kaybediyordu bir maceranın kahramanı olmayı. Aslında adı Marjinal değildi, sınıf arkadaşları böyle söylemeye başlayınca onun da hoşuna gitmiş, hemen benimsemişti. Aykırı davranışları ve çoğu zaman bambaşka bir düşünceyi savunmasından dolayı yakıştırmışlardı bunu. Hem anlamını beğeniyor, hem de kulağa hoş geldiğini düşünüyordu. Kısa sürede Marjinal tanımlaması yaygınlaştı, öğretmenler bile onu böyle çağırırlardı." (s.5)*

Marjinal'in, işbirliğini seven, paylaşımcı yanı gözlemlediklerini, düşündüklerini arkadaşlarıyla paylaşmasını sağlar:

*"Marji, gerginliği azaltmak istedi. Aslında bir takım kusurlarına karşın Burhan'a da, Ezgi'ye de güvenebileceğini düşündü. Kapiland'ın komplosuna karşı tek başına bir şey yapamazdı, diğer arkadaşlarıyla birlikte hareket ederse daha güçlü olacaklarını, hatta bazı öğretmenlerle bu konuyu konuşmak ve bir şeyler yapmak gerektiğini düşündü." (s.85)*

**Marjinal, okura bütün yönleriyle tanıtılmaktadır. Devingen bir yapıya sahip olan bu karakter, aynı zamanda iyi geliştirilmiş yani açık bir karakterdir. Genelde davranışlarıyla ve diğer karakterlerin yorumlarıyla geliştirilmiştir.**

**Mehtap:** Hayri'nin sınıf arkadaşı olan Mehtap da sorgulayıcı bir karaktere sahiptir ve olaylar karşısında mantıklı düşünmeye çalışır. Okul müdürünün Anti-row şurubuyla ilgili açıklamaları üzerine şöyle söyler Marjinal'e:

*"- Bütün bunlar sence de saçma değil mi? Şiddet virüsü diye bir şey olabilir mi? Ya da böyle planlar yapan virüsler. Bir de şurup çıkardılar başımıza." (s. 22)*

Marjinal'in Anti-row şurubunu içmemesi yönündeki tavsiyesi üzerine, Mehtap da Marjinal'in yaptığı açıklamaları mantıklı bulur ve mantıklı bir şekilde davranır:

*"Mehtap, ertesi gün Marjinal'in öğüdünü tutarak antirowu içmedi, şişedeki sıvının eksilmesi için kaşığa doldurdu ve annesi mutfakta yokken lavaboya döktü. Lavabodaki kalıntıyı da musluğu açıp biraz su akıtarak giderdi." (s.68)*

Olaylar karşısında bilinçlenmek isteyen ve Kapiland'ın GDO'lu gıdalarını ortaya çıkarmak için araştırma yapan Mehtap, öğrendiklerini biyoloji öğretmenine anlatır:

*"Hocam, ben genetiği değiştirilmiş organizmaları araştırırken Kapiland'da bu işin oldukça acımasız bir biçimde uygulandığını öğrendim. Her şey büyük şirketlerin çıkarı için yapılıyor. Dünyayı açıktan kurtaracağız gibi bir slogan kullanılıyor, ama intihar eden tohumlar üretmeleri bunun açıklıkla mücadele etmek için yapılmadığının bir göstergesi, öyle değil mi?" (s. 80)*

O yaşlardaki her gencin olduğu gibi Mehtap'ın da duyguları vardır, Marjinal'in ona beslediği özel duygulara o da karşılık vermektedir:

*"Marjinal derin bir soluk aldı. Kolundan tutan Mehtap'ın elini sıkıca tuttu, yüz yüzediler şimdi.*

*-Ben sana tek bir harf değil, tam adını söylemek istiyorum.*

*Bekliyordu Mehtap, heyecanla bekliyordu.*

*Marjinal derin bir soluk aldı.*

*-Sevgilimin adının 'Mehtap' olmasını isterdim.*

*İki arkadaş birbirlerinin yüzüne hiçbir şey söylemeden öylece bakarken incekleri yeri iki durak geçmişlerdi. Marjinal bunu fark ettiğinde yerinden fırladı ve düğmeye bastı. Büyükbabanın evine kadar el ele yürüdüler.” (s.116)*

**Mehtap, Marjinal’den sonra diğer bir açık karakterdir. Ağırlıklı olarak davranış ve konuşmalarıyla geliştirilmiştir ve devingen yani değişim göstermiş bir yapıdadır.**

**Sevda Hanım:** Öğrencilerinin adını unutan bir edebiyat öğretmeni olan Sevda Hanım, Marjinal gibi kolay boyun eğmeyen, sorgulayıcı, şüpheli ve araştıran bir karakterdir. Anti-row şişmanlık olarak ilk etkisini gösterdiğinde tepkisi şöyle olur:

*“-Ne oldu bu çocuklara böyle? Durmadan yemek yiyorlar. Sınıfta bile benden gizleyerek bir şeyler atıştırdıklarını görüyorum.” (s.38)*

Şurup konusunda neler yapabileceğini günlerce düşündükten sonra kararlı bir şekilde yetkililere mektup yazmaya karar verir:

*“Bütün bunlar sabaha kadar vaktimi alır, diye düşündü. Ama hiçbir şey yapmadan oturup çocuklarımızın ne hale geldiğini görmektense birazcık uykusuz kalmak fedakârlık bile sayılmazdı.” (s.107)*

**Sevda Hanım ise, fiziksel özellikleriyle ve davranışlarıyla geliştirilmiş açık bir karakterdir. Okur, onun hakkında birçok şey öğrenebilir. Değişim göstermiştir, dolayısıyla dinamik bir yapıdadır.**

**Ekrem Bey:** Rahat bir karakter olarak gözükken Ekrem Bey de aslında gözlemci ve mantıklıdır. Çocuklara neler olmuş olabileceğini soran ve onu bu konu hakkında düşünmemekle suçlayan Sevda Hanım’a şu şekilde yanıt verir:

*“-Evet, o... Anti-row dedikleri. Farkındaysanız, o şurup içilmeye başladıktan sonra kantin önlerinde yığılmalar başladı. Öğrencilerdeki kilo artışını ben kendi sınıflarımda gözlemleyebiliyorum.”*

*“-Evet bu ilaç çocuklarımız, gençlerimiz şişmanlasın; daha çok yemek yesin ve Kapiland’ın ürünleri bizim pazarımızda bol bol tüketilsin diye üretildi. Uzun süreli ve maddi hedefleri olan bir Kapiland politikası...” (s. 41)*

Bu düşüncelerine karşın, bir şeyler yapmak için cesareti yoktur ve çözüm bulmaz:

*“Teneffüs saatlerini uzatma önerisi akla gelmeyecek bir şey değil ki, ben söylemesem bile birinin aklına gelecekti. Bu gidişi durduramayız Sevda Hanım, yapacak hiçbir şey yok!” (s.61)*

Sevda Hanım’a ilgi duyan Ekrem Bey, Anti-row üzerine tartıştıkları bir sırada duygularını açığa çıkarır. Cesaretsiz de olsa Ekrem Bey’in de duyguları vardır:

*“-Bana kızıp bağırırsanız da sizi seviyorum Sevda Hanım.” (s.66)*

**Kapalı karakter olarak verilen Ekrem Bey’le ilgili anlatılanlar sınırlıdır ama o, öykü sonunda korkak tavırlarından sıyrılır ve değişim gösterir. Bu yüzden devingendir.**

**Zafer Bey:** Çıkarıcı bir karakteri temsil eden müdür yardımcısı, aklını kullanamayan, düşünmeye zaman ayırmayıp başkalarının düşüncelerini kendi düşüncesi gibi sunan biridir. Şuruptan etkilenen çocukların fazla yemelerini sorgulamaz ve tek derdi, daha fazla yiyebilmeleri için yeni çözümler arayan müdüre yaranabilmektir. Bunun için Ekrem Bey’in düşüncelerini kullanır:

*“İşte! İşte, aradığı çözümü bulmuştu Zafer Bey. Tabi ya... Teneffüsleri uzatmak! Kendi aklına gelmeyen bu düşünce öyle müthiş bir şeydi ki hemen ertesi gün uygulamaya geçecek bir kolaylıktaydı.” (s.60)*

**Kapalı ve durağan bir karakterdir. Okur, onu çok tanımaz ve öykü sonunda da bir kişilik değişimine uğramamıştır.**

**Çetin Bey:** Para hırsı yüzünden öğrencilerini hiçe sayan, her şeyi olduğu gibi kabullenen ve hiçbir şeyi sorgulamayan bir karakteri temsil eden Çetin bey, kantin satışları artıkça keyiflenir. Öğrencilerin sağlığı onun umurunda değildir, Zafer Bey’i maddi anlamda destekleme sözü vererek onu yeni fikirler üretmesi konusunda yüreklendirir:

*“İyi olur, dedi Çetin Bey keyifle gülümseyerek, bu ikinci kantin fikri harika bir buluştu; ama benim tahminim yeni kantin bile kuyrukların oluşmasına engel olmak için yetersiz kalacak. Ek çözümler de*



üretmemiz gerek. Kantin geliri öyle arttı ki okula yepyeni bir bilgisayar odası yaptırabiliriz. Senin odandaki eşyalar da epeyce eskimişti, onları da yenileyelim diyorum, ne dersin?” (s.56)

**Büyükbaba:** Yaşı, normalin çok üstünde olan Nuri Baba, geleneksel bir karakterdir:

“Kapıdaki taktağa uzandı. Büyükbaba kapı zili taktırmamış, yıllardır kullanılan bu piring taktaktan vazgeçmemişti.” (s. 92)

Kararlı ve duyarlı olduğu konulara tepki veren büyükbaba, Kapiland’ın mallarının pazarlanmasına sinirlendiği için televizyon izlemiyordur:

“Ne şurubu yeni bir içecek mi çıktı? Artık hiç televizyon izlemiyorum ben. Hele reklamları hiç... Kapiland’ın mallarını reklamlarda gördükçe sinirlerim bozuluyordu. Bir de çığırkan gibi ucuz ucuz diye bağırarak sunmuyorlar mı? Televizyona bir şey fırlatmamak için zor tutuyorum kendimi.” (s.95)

Dürüst ve ahlaklı duruşuyla, aynı zamanda doğallıktan da yanadır Nuri Baba. Anti-rowu gereğinden fazla içerek erken yaşlanan ve ölüme giden Burhan için hazırladığı karışımın pazarlanmasına karşı çıkar:

“Ben doğadan ve doğallıktan yanayım doktor. Doğa bana 80 yıl verdiyse 80 yıl yaşarım, 90 yıl verdiyse 90 yıl; bunu değiştirmek istemem. Şimdi ilacı vereceğim çocuk, doğa dışı bir yaşlanma içinde, onun için geliştirdim ben bu ilacı, gençliğine geri dönmek isteyen normal yaşlılar için değil.” (s. 195)

Büyükbaba aynı zamanda bilime ve araştırmaya meraklıdır. Odasının duvarında genlerle uğraşan bilim adamı Mendel’in fotoğrafı vardır. Anti-row hakkındaki şüphelerini onunla paylaşmaya gelen Marjinal’den şurubu incelemek için ister:

“Onu bana getir evlat, incelemek istiyorum.” (s.100)

**Burhan:** Çevresindekiler tarafından sinirli ve serseri olarak bilinen Burhan, aslında akıllı, duygusal, sabırsız ve yardımsever bir çocuktur. Sinirli yapısının babasından kaynaklandığını kolayca görebiliriz. Hoşlandığı Mehtap’ın, Marjinal’le yakınlaşmasına içerler:

“Acaba aldığım kilolar yüzünden mi?’ diye düşündü Burhan. Mehtap’ın da kilo aldığını fark etmişti, ama bu kız yüz kilo da olsa ona olan sevgisinden bir şey eksilmeyeceğini düşündü.” (s.75)

Mantıklı düşünerek, Marjinal’in anti-row şurubu hakkında anlattıklarından sonra şöyle der:

“-O zaman yarın sabahın başlayarak ben de o şurubu içmiyorum.” (s.86)

**Burhan, genelde davranışlarıyla geliştirilen açık bir karakterdir. Okur Burhan’ın neredeyse tüm yönlerini bilir. Değişim geçirdiği için dinamik bir yapıdadır.**

**Burhan’ın Babası:** Genelde sinirli bir yapıya sahip olan Burhan’ın, babasının da sinirli bir karakter oluşturduğunu görürüz. Sinirli olan baba aynı zamanda kırıncı, alaycı ve düşüncesizdir Burhan’a karşı. Anti-row gerçeğini ortaya çıkarmak için Marjinal’le buluşacak olan Burhan, babasına yalan söylemek zorunda kalır ve arkadaşına ders çalışmaya gideceğini söyler. Babası ise şöyle der:

“-Edebiyat demek... Ne edebiyatı, aylıklık edebiyatı mı?” (s.129)

Gece eve dönen ve ayağı incinmiş olan Burhan’ın, babası yine üstüne gider. Çünkü Burhan’ın ders çalışmaya gitmediğini öğrenmiştir:

“Bırak bandajı mandajı, diye kükredi Enver Bey, hangi belalara bulaştıysa cezasını çeksin!” (s.138)

**Baskıcı bir yapıda gösterilen Burhan’ın babası, okura fazla tanıtılmadığından ve öykü sonunda değişim göstermediğinden kapalı ve durağan bir karakterdir.**

**Burhan’ın Annesi:** Geleneksel anne tipini temsil eder, şefkatli, korumacı ve arabulucudur:

“Yarın konuşursunuz Enver, bak ayağını da burkmuş. Bekle de bandaj saralım oğlum.” (s.138)

“Tamam oğlum, tamam... Babandır, karşılık verme; o senin büyüğün...” (s.140)

**Burhan’ın annesi de, okura fazla tanıtılmadığından ve öykü sonunda değişim göstermediğinden kapalı ve durağan bir karakterdir.**

**Mehtap’ın Annesi Nurten Hanım:** Nurten Hanım da geleneksel annelerden biridir. Düşüncelidir kızına karşı. Kızı kahvaltı yapmayacağını söylediğinde, okulda yemesi için sandviç hazırlar bu sefer de:

*“Kahvaltı yapmayacağım dedi ya, okulda acıkırsa yesin diye koyuyorum.”* (s.47)

Her anne gibi, kaç yaşına gelirse gelsin kızı, onun için endişelidir:

*“Gerçekten de her sabah Nurten Hanım kızı servise bininceye kadar pencereden bakardı. Öfkeyle mırıldandı Mehtap:*

*-Otuz yaşıma da gelsem pencereden bakacak.”* (s.49)

Fazla sorgulamayan, kolay kabullenen bir yapısı vardır Nurten Hanım'ın. Poşetlerin üzerinde yazan GDO hakkında şöyle der kocasına:

*“Yok, ama kötü bir şey değil herhalde. Oraya yazdıklarına göre...”* (s.71)

**Nurten Hanım, birkaç özelliği dışında fazlaca bilinmediğinden kapalı bir karakterdir, değişime uğramadığı için de aynı zamanda durağandır.**

**Mehtap'ın Babası Salih Bey:** Eşinden daha duyarlı ve meraklı bir karakter çizen Salih Bey, kızının iyiliğini düşünür:

*“Kahvaltı yapmazsan aklına hiçbir şey girmez.”* (s.46)

Marketten alınan ucuz soğuk sandviçin, ambalajını okumak istemesi meraklı ve sorgulayıcı yanını gösterir:

*“-Dur atma! Üzerini bir okuyalım şunun.*

*-Son kullanma tarihine baktım ben.*

*-Tarihine bakmayacağım ki... Kim, hangi firma hazırlamış onu merak ettim.”* (s.47)

Paketin üzerinde küçücük yazan GDO için şöyle düşünür:

*“Bu kadar küçük yazdıklarına göre bence iyi bir şey değil, diye mırıldandı. Birilerine sorup öğrenmeliydi...”* (s.71)

**Salih Bey, birkaç özelliği dışında fazlaca bilinmediğinden kapalı bir karakterdir, değişime uğramadığı için de aynı zamanda durağandır.**

### **Kim Takar Salatalık Kral'ı**

**Wolfgang:** Çevresindekilerin ona Wolfi adını taktıkları, meraklı, devingen ve sorgulayıcı yapıda bir çocuktur. 12 yaşındadır ve orta ikiye gidiyordur. Ablası Martina onun için şöyle der:

*“...Martina'nın dediğine göre 'iflah olmaz' bir görünümüm varmış. Nasıl olsa istediğim gibi görünmeme izin verilmeyeceğine göre, nasıl olduğum umurumda değil. Dışlerimi düzeltmeye yarayacak teli de takmıyorum.”* (s.14)

Sporcu ve devingen kişiliğini kendini tanıtırken görebiliyoruz:

*“En çok yüzmeyi seviyorum; Yüzme Kulübü'ne de üyeyim. Antrenörümüz, eğer çok çalışsam, iki yıl içinde sırtüstü yüzme dalında bölge gençler şampiyonu olabileceğimi söylüyor.”* (s.15)

Matematik dersindeki düşük notunu babasına söylemekten korkar Wolfi, babasının bu tavırları karşısında korkmakta haklıdır:

*“Ancak, matematikten aldığım ikiye babama kesinlikle gösteremezdim. En son iki aldığımda babam bana bir tokat patlatmış ve eğer bir daha iki alırsam, Yüzme Kulübüne gidemeyeceğimi, ayrıca harçlığımı vermeyeceğini söylemişti.”* (s.48)

Meraklı, sorun çözmeye odaklı Wolfi, Kumi-Ori'nin halkı ve kendisiyle ilgili anlattıklarının gerçek olup olmadığını çözmek için kilere inmeye karar verir:

*“Salıncağı bırakıp, oradan ayrıldım. Aslında Yüzme Kulübüne gitmek istiyordum, ama sonra aklıma başka bir şey geldi. Kumi-Ori'nin gerçeği söyleyip söylemediğini araştırmayı düşündüm. Acaba kilerde gerçekten Kumi-Ori halkı var mıydı?”* (s.93)

Sorgulayıcı ve sürekli düşünen Wolfi'nin içi yine şüpheyle doludur:

*“İçim bir türlü rahat emiyordu. Büyükbabamın neden öyle tir tir titreyip, ağzının seğirdiğini tahmin etmek için kafa patlatıp durdum.”* (s.115)

Kardeşini konuşurmak için kıvrak zekâsını kullanır hemen:

*“Acayip tehditlerimizin hiçbiri işe yaramamıştı bu kez. Nik ağzını bile açmadı. O sırada, bütün-bunlara-inanmıyorum-numarası geldi aklıma. ‘Kumi-Ori Kralı babama hiçbir şey armağan edemez, çünkü o kalles bücürün hiç parası yok.’ dedim.”*

**Wolfi, bu öyküyü kendi gözünden yazmıştır. Wolfi’yi bütün ayrıntılarıyla tanırız. Bu yüzden açık bir karakterdir. Gösterdiği değişim, edindiği düşünceler doğrultusunda da dinamik bir yapıdadır.**

**Martina:** Wolfi’nin ablası olan Martina, yaşlarına göre akıllı bir genç kızdır ve dersleriyle sosyal yaşamını dengede tutar. Wolfi’nin tümceleriyle Martina:

*“Martina lise ikiye gidiyor. İnce, uzun boylu; saçları da sarı... Sınıfındaki Berger Alex’i seviyor. Babam, Alex’in saçları uzun diye kızıp duruyor. Annem ise, bunun önemli olmadığını, Alex’e rağmen Martina’nın sınıf birincisi olduğunu ve insanın ilk aşkıyla evlenmediğini söylüyor. Martina kendi sınıfındaki kızlarla karşılaştırıldığında hiç de öyle kaz kafalı sayılmaz.” (s. 13)*

Martina, akıllı olduğu kadar temiz ve düzenlidir de:

*“...Okul malzemesi her zaman aptalca düzenlidir. Yanında her zaman iki yedek dolmakalem kartışı vardır; bütün defterleri kaplıdır; çantasında ne bir kırıntı ne de sakız filan bulunur. Gönyelerinin üstüne bile hiçbir şey karalanmamıştır. Boya kalemleri de her zaman aynı uzunluktadır. Bunu nasıl başardığına akıl sır erdiremiyorum...” (s.51)*

Martina aynı zamanda iyi yürekli ve düşüncelidir. Öğretmenine ödevlerini gösterebilmek için babasının imzasına gereksinim duyan, ama babasından korktuğu için bunu bir türlü yapamayan Wolfi’ye yardım etmek için söz verir ve hatta o da imzayı taklit etmeye çalışır:

*“O da birkaç kere babamın imzasını atmayı denedi. Benimkilerden daha iyi değildiler. Bunun üzerine bir çıkar yol bulacağını, ama bunun için birkaç güne ihtiyaç duyduğunu söyledi. Haslinger’i, babamın evde olmadığı, ancak hafta sonu döneceğini söyleyerek oyalamamı önerdi. Eğer istersem, kendisinin de Haslinger’e giderek, babamın burada olmadığını doğrulayacağını söyledi.” (s. 52)*

Kararlı ve özgür düşünceye sahip bir genç olmaya çalışan Martina, babasının, başkasına ders verme konusunda kendi adına karar vermesine çok sinirlenir:

*“... Üstelik, özel dersten kazanacağı paranın bir kısmını bankaya yatırmaya da karşı olmadığını, ama babamın hiç sormadan onun adına karar vermesine karşı olduğunu bildirdi. En azından bunu isteyip istemediğini kendisine bir kez olsun sormalıymış. Akli başında bir baba daha konuşmanın başında, Sevgili Bayan Shestak, bu kızımın bileceği iş. Bir dakika beklerseniz, onu telefona çağırayım.’ demeliymiş.” (s. 89)*

**Nik:** Çocuk devingenliği ve düş gücünün güzel bir birleşimi olan Nik, şaşırtıcı bir çocuktur. Evde bir Salatalık Kral yaşamaya başlayınca, bu durum sadece Nik’i etkilemez:

*“Aramızda yalnızca Nik şaşkın değildi. Ama o hiçbir şeyi yadırgamaz zaten. Yatağının altına, altı aslan, bir fil ve on tane de cücenin yaşadığını söyler durur. Eğer insanın yatağının altında cüceler varsa, öyle Kumi-Ori’lere filan da şaşırılmaz elbette.” (s.19)*

**Salatalık Kral Kumi-Ori:** Wolfi, fantastik bir karakter olan Kumi Ori’yi şöyle betimler:

*“Mutfak masasının üstünde, aşağı yukarı yarım metre boyunda biri oturuyordu. Şayet gözleri, burnu, ağzı, kolları ve bacakları olmasa, insan onu rahatlıkla büyük ve kalın bir salatalık ya da orta büyüklükte ince bir kabak sanabilirdi. Başında bir taç vardı. Hem de altın ve çevresi değerli kırmızı taşlarla süslü bir taç. Ellerinde beyaz eldivenler vardı ve ayak tırnakları da kırmızı ojeliydi.” (s.16)*

Kumi-Ori, hükmetmeyi seven, sürekli emir veren bir yapıya sahiptir:

*“Onun yanından geçerken bana: Çocuk, bizim ayak tırnaklarını boya! diyerek, ayak tırnaklarını işaret etti.” (s. 42)*

Kumi-Ori aynı zamanda halkını da kendi çıkarları doğrultusunda kullanmıştır:

*“Kumi-Ori halkından birinin bana anlattığına göre; eskiden, yani şu bizim Hıyaristanlı daha kralken, burada ne okul, ne spor sahası, ne de belediye binası varmış. Yaptıkları tek şey, sabahtan akşama kadar oturup, toprağı ağızlarında çiğneyerek küçük çamur parçacıkları oluşturmuş. Bu çamur parçalarıyla da Hıyaristanlı için dev bir saray inşa etmek zorunda kalmışlar...” (s.99)*

Yine kendi çıkarları için Wolfi'lerin evinden eşya çalmaya başlar:

*“Ama onlar bize lazım olmak! Biz onları Hogelmann'a göstermek için saklamak! Böyle sefil bir aile kanıtı olmak! Siz beni sevmemek! Zaman gelince biz size zarar vermek istemek, dedi ağlayarak.”* (s.78)

**Kral Kumi Ori, fiziksel özellikleri, davranış ve eylemleri ve konuşmalarıyla geliştirilmiş olup okura ayrıntılı bir biçimde tanıtıldığından (açık) geliştirilmiş karakter özelliğine sahiptir. Eser boyunca herhangi bir değişime uğramadığı için durağan karakter özelliğini taşımaktadır.**

**Baba:** Wolfi'lerin evinde babanın sözü geçer ve onun dediğinin dışına çıkmaz. Baskıcı, emir veren, kaba kuvvet kullanan, herkesin üstünde otorite kurmaya çalışan geleneksel bir babadır:

*“Biz çok boktan bir aileyiz! Televizyonda yalnızca babamın istediklerini izleyebiliriz! Yalnızca babamın istediklerini yiyebiliriz! Yalnızca babamın istediği şeyleri giyebiliriz! Babam istediği zaman gülebiliriz!”* (s.80)

*“İlk kez hiç birimiz babamın emirlerine uymuyorduk. Bu yaptığımıza kendimiz de şaşmıştık, ama babam bizden daha çok şaşmıştı.”* (s. 37)

*“Çünkü her yıl Paskalya pazartesi gezmesine çıkarız. Babam bunun bir gelenek olduğunu söyler. Hepimiz birlikte gitmeliymişiz, hem de nezle olsak bile. Aslında, gitmeye direnmemeye de alıştık, çünkü nasılsa direnmenin hiçbir yararı olmuyor. Eğer, içimizden biri katılmazsa, babam deliye döner; çünkü bu, gelenekleri çiğnemek demekmiş.”* (s. 34)

Kumi-Ori geldikten sonra baba değişmiştir:

*“O sırada babam, Kumi-Ori'nin kendisiyle yatabileceğini söyledi. İşte bu, çok tuhaf bir şeydi. Ama bundan da tuhafı, babamın bunu söyleyiş biçimiydi; çünkü babam, “Majesteleri, benim yatağında huzur içinde istirahat edebilirler. Majesteleri uykudayken, ben nöbet tutarım!” demişti. Üstelik, bunu söylerken hiç gülmemişti. Onun Salatalık Kral'la dalga geçmediğini fark ettim.”* (s. 29)

**Wolfi'nin babası, konuşmalarıyla ve davranışlarıyla geliştirilmiştir. Okura her yönüyle tanıtılır. Devingen karakter özelliğini taşıyan baba karakteri, iyi geliştirilmiş (açık) bir karakterdir.**

**Anne:** Wolfi'nin annesi duygusal, fedakâr ve iyimser bir kadındır:

*“Annem her zaman olayları iyi yanından görmeye çalışır. Kendisinin iyimser biri olduğunu söylüyor.”* (s. 127)

*“Annem zaten her zaman birilerinin sargıya veya pudraya ihtiyacı olduğunu ya da göğsüne havlu falan konulması gerektiğini düşünür.”* (s. 17)

Babaya göre anne daha çağdaştır:

*“Kadınlarla erkekler eşit olduğuna göre babamın yerine o imza atmak istedi.”* (s. 82)

**Wolfi'nin annesi, birçok yönüyle okura tanıtılmış olup geliştirilmiş (açık) karakter özelliğini taşır. Daha çok konuşmaları ve davranışlarıyla geliştirilen anne karakteri eserin başından sonuna yeni kişilik özellikleri kazanmadığı ve değişim göstermediği için durağan bir yapıya sahiptir.**

**Büyükbaba:** Wolfi'ye göre büyükbabası akıllıdır ve çocuklarla iyi geçinir:

*“Büyükbabam neredeyse yetmiş yaşında ve geçirdiği felçten sonra ayağı biraz aksıyor, ağzı da biraz çarpık. Ama o çarpık ağızıyla bile hala bir sürü doğru dürüst şey söyleyebiliyor! En azından ağzı yerinde olan birçok insandan daha akli başında konuşuyor. Büyükbabam, babamın babası.”* (s.12)

*“Bu bizim işimize geliyor; çünkü bir svetşörtün önünde kırmızı- mavibeyaz çizgiler bulunmasına ya da Muhammed Ali'nin resminin basılı olmasını hiç önemsemez büyükbabam. Ayrıca, büyüyünce de giyelim diye pantolonları üç numara büyük almaz.”* (s.14)

**Büyükbaba, daha çok konuşmalarıyla geliştirilmiş bir karakterdir. Büyükbaba birden fazla yönüyle okura tanıtıldığı için (açık) geliştirilmiş karakter özelliğine sahiptir. Eser boyunca karakter özelliklerinde bir değişim yaşamayan büyükbaba karakteri durağan bir yapıya sahiptir.**

**Öğretmen Haslinger:** Wolfi'yi sevmez görünen Haslinger, Wolfi'yle uğraşır, çünkü onu tembel buluyordu:

“Herkes annesinin imzalaması yeterli olurken, beni sevmediği için babamın imzasını istemekle bana eziyet ediyordu.” (s. 48)

Öğretim tarzı geleneksel bir yapıda olan Haslinger’i Wolfi anlamadığı için matematikte başarılı olamıyordur:

“Geçen yıl bu derse Bay Bauer geliyordu. Anlamadığım konuları bana her zaman bir daha açıklardı o. Ben anlayana değin anlatırdı. Ama anlamadıklarımı Haslinger’e soramıyorum.” (s.60)

Öğretmen Haslinger’in, ezberci ve geleneksel eğitim anlayışı ve öğrencilere karşı tutumu ele alınır. Tek bir yönüyle okura tanıtılan Haslinger karakteri geliştirilmemiş (kapalı) karakter özelliğine sahiptir. Daha çok davranışları ve konuşmalarıyla oluşturulan bu karakter, eserin sonunda değişim göstererek devingen karakter özellikleri taşır.

#### 4) Karakterler, yaşam gerçekliğini ve çocuk gerçekliğini yansıtmakta mıdır?

#### 5) Karakterler, çocuğun özdeşim kurabileceği özellikler taşıyor mu?

Kapiland’ın Kobayları adlı yapıtta, güncel olan bir konu işlenmektedir. Genetiği değiştirilmiş organizma içeren yiyecek ve içecekleri tüketen bir toplum olarak, bu konuda henüz tam bilinçlenemediğimiz irdelenmiş ve bu çerçevede bir kurgu oluşturulmuştur. Sorgulayan, eleştiren, devingen, düşünen ve duyarlı gençleri örnekleyen yapıtta, okur, kendi duygu ve düşünce evrenine seslenen olay ve karakterlerle kolayca özdeşim kurabilir, kendi ihtiyaç ve sorunlarına yanıt ve çözüm bulabilir, benzer durumlarda nasıl bir eylem gerçekleştirebileceği konusunda çıkarımlarda bulunabilir. Bu durumda olaylara eleştirel ve sorgulayıcı bir tutumla yaklaşarak, eleştirel bakış açısı edinebilir.

Kim Takar Salatalık Kralı’nda ise önemli kahramanlardan biri fantastik bir şekilde kurgulanmıştır. İnsanların yanında, Kral olan bir salatalık yaşamaktadır. Bu öyküyü yaşam gerçekliğinden uzaklaştırıyor gibi gözükse de, öyküde asıl vurgulanmak istenen, çocuğun gözünden anne ve babadır. Babanın, otorite düşkünlüğü, geleneksel yapıya sahip olup değişimlere kapalı olması aile içi çatışmalara neden olur. Eve gelen Salatalık Kral da, babanın tüm bu özelliklerini yansıtan fantastik bir karakterdir. Baba ve salatalık paralel yapıdadır diyebiliriz. O yüzden, yaşam gerçekliği ve çocuk gerçekliği güzel bir uyumla kurgulanmıştır. Okur, çağdaş, akıllı, düşünen ve duyarlı karakterlerle özdeşim kurabilir ve başka yaşamları tanıyarak, duygu ve düşünce evreninin gelişmesine katkı sağlayabilir.

#### 6) İki yazarın yapıtlarının yukarıdaki sorular eşliğinde çizilen karakter çerçeveleri, birbirine benzer özellikler taşıyor mu ve birbirinden farklılıkları nelerdir?

#### Kapiland’ın Kobayları

| Marjinal            | Mehtap      | Burhan        | Sevda Hanım   | Ekrem Bey  | Zafer Bey                         | Çetin Bey        |
|---------------------|-------------|---------------|---------------|------------|-----------------------------------|------------------|
| Sorgulayıcı         | Sorgulayıcı | Sinirli       | Boyun eğmeyen | Gözlemci   | Çıkarıcı                          | Para hırslı olan |
| Gözlemci            | Mantıklı    | Serseri ruhlu | Kararlı       | Çekingen   | Aklını kullanmayan                | Çıkarıcı         |
| Mantıklı            | Bilinçli    | Duygusal      | Şüpheli       | Cesaretsiz | Başkasının düşüncesini sahiplenen | Düşüncesiz       |
| Araştırmacı         | Araştırmacı | Sabırsız      | Sorgulayıcı   | Duygusal   |                                   | Sorgulamayan     |
| Şüpheli             | Yardımsız   | Akıllı        |               |            |                                   |                  |
| İşbirlikçi          | Duygusal    |               |               |            |                                   |                  |
| Paylaşmayı seven    |             |               |               |            |                                   |                  |
| Kararlı             |             |               |               |            |                                   |                  |
| Kitap okumayı seven |             |               |               |            |                                   |                  |
| Serüven tutkunu     |             |               |               |            |                                   |                  |
| Duygusal            |             |               |               |            |                                   |                  |
| Kararlı             |             |               |               |            |                                   |                  |
| Sıra dışı           |             |               |               |            |                                   |                  |

| Mehtap'ın babası | Mehtap'ın annesi   | Burhan'ın babası | Burhan'ın annesi | Nuri Baba       |
|------------------|--------------------|------------------|------------------|-----------------|
| Duyarlı          | Geleneksel         | Sinirli          | Şefkatli         | Geleneksel      |
| Meraklı          | Düşünceli          | Kırıcı           | Geleneksel       | Kararlı         |
| Düşünceli        | Kolay kabullenen   | Alaycı           | Korumacı         | Duyarlı         |
| Sorgulayıcı      | Fazla sorgulamayan | Düşüncesiz       | Arabulucu        | Dürüst          |
|                  |                    | Otorite düşkünü  |                  | Erdemli         |
|                  |                    |                  |                  | Doğallığı seven |
|                  |                    |                  |                  | Bilime meraklı  |
|                  |                    |                  |                  | Araştırmacı     |
|                  |                    |                  |                  | Çocukları seven |

### Kim Takar Salatalık Kral'ı

| Wolfgang             | Martina                   | Nik             | Kumi-Ori         | Baba                 | Büyükbaba       | Anne     | Haslinger           |
|----------------------|---------------------------|-----------------|------------------|----------------------|-----------------|----------|---------------------|
| Meraklı              | Akıllı                    | Devingen        | Hükmetmeyi seven | Hükmetmeyi seven     | Akıllı          | Duygusal | Geleneksel eğitimci |
| Devingen             | Sosyal                    | Çabuk inanan    | Emir veren       | Emir veren           | Çocukları seven | Fedakar  | Ezberci             |
| Sorgulayıcı          | Düzenli                   | Düş gücü yüksek | Yalancı          | Kaba kuvvet kullanan |                 | İyimser  |                     |
| Sporcu               | Temiz                     |                 | Çıkarıcı         | Otorite düşkünü      |                 | Çağdaş   |                     |
| Akıllı               | İyi yürekli               |                 | Düşüncesiz       |                      |                 |          |                     |
| Sorun çözmeye odaklı | Düşünceli                 |                 | Hırsız           |                      |                 |          |                     |
| Şüpheli              | Kararlı                   |                 |                  |                      |                 |          |                     |
| Kıvrak zekalı        | Birey özgürlüğünü savunan |                 |                  |                      |                 |          |                     |
|                      | Sorgulayıcı               |                 |                  |                      |                 |          |                     |

Yukarıdaki tablolardan da görüleceği gibi başkahramanların karakter özellikleri neredeyse aynıdır. Başkahramanlardaki belirgin olan özellikler, sorgulayıcı, şüpheli, akıllı ve gözlemci olmalarıdır. Anne karakterlerinin ortak yanı ise duygusal, iyimser, fedakâr ve şefkatli olmalarıdır. Ancak “Kim Takar Salatalık Kral'ı”ndaki anne, biraz daha çağdaş olmasıyla ön plana çıkmaktadır. Kapiland'ın Kobayları'ndaki baba karakterleri ise birbirinden farklıdır. Mehtap'ın babası duyarlı, sorgulayan bir karakter olarak karşımıza çıkarken, Burhan'ın babası ise sinirli, kırıcı ve otorite düşkünüdür. Bu karakter tipi, Kim Takar Salatalık Kral'ındaki baba karakteriyle örtüşür. Wolfgang'ın babası da sinirli, baskıcı ve otorite düşkünüdür. Burada, baba karakteri, aynı zamanda Kumi-Ori'nin karakteriyle de aynıdır. Kumi-Ori de emir veren, hükmetmeyi seven bir karakterdir. Büyükbabalar ise akıllı olmaları ve çocukları sevmeleriyle benzerdir.

Bunların dışında, “Kapiland'ın Kobayları”ndaki karakterler de kendi içlerinde birbirleriyle örtüşürler. Mehtap, Sevda Hanım, Ekrem Bey olumlu karakterler olarak göze çarparlar ve yapının genelindeki sorgulama, şüpheli yaklaşma, akılcı ve meraklı olma gibi olguları da başarıyla yansıtırlar. Zafer Bey ve Çetin Bey olumsuz karakter özelliklerine sahiptir. Çıkarıcı, düşüncesiz ve sorgulamayan tutumları yapıtta eleştirilir.

Kim Takar Salatalık Kral'ında ise Martina, ideal bir genci yansıtmaktadır. Birey özgürlüğünü savunur, sorgulayıcı ve düşüncelidir. Derslerinde başarılı ve her yaşta gibi duygusal bir ilişki de yaşamaktadır. Martina bu özellikleriyle, diğer kitaptaki Mehtap karakteriyle örtüşür. Düş gücü gelişmiş ve devingen yapıdaki Nik ise, Kapiland'ın Kobayları'ndaki başkahramana benzer.

### 4. Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın genel amacı Christine Nöstlinger'in “Kim Takar Salatalık Kral'ı” ve Miyase Sertbarut'un “Kapiland'ın Kobayları” adlı farklı kültürlerde yazılmış iki çocuk yazını yapıtını karakter çerçeveleri bakımından eleştirel bir bakış açısıyla inceleyip değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda iki yapıt, önceden saptanan ölçütler doğrultusunda incelenmiş ve karşılaştırılmıştır.

Çocuk okurun, gerçek yaşama hazırlanabilmesi ve düşünen, duyarlı, demokratik bilince sahip bir birey olabilmesi için, kitaplarla ve doğru karakterlerle buluşturulması gerekmektedir. Bu yüzden, sanatçılar, çocuk yazınındaki karakterleri yapılandırırken, çocuk ve yaşam gerçekliğini gözetmeli ve çocuğun dil ve anlam evrenine uygun karakterler seçmelidir.



Çocuklar, kitaplarda yer alan kahramanlara öykündüklerinden, bu karakterlerin ruhsal ve fiziksel nitelikleri oluşturulurken karakterlerin özelliklerinin iyi geliştirilmesi gerekir; kahramanın ruhsal dengesinin inişli çıkışlı olması, karşılaştığı güçlüklerle baş edememesi ve yenilgiye uğraması veya tutarsız davranışlarda bulunması çocuğun kitaplara olan ilgisini azaltır ve onu genel olarak okuma isteksizliğine de iter.

İncelenen bu iki kitapta da görüldüğü gibi farklı iki kültürde yazılmasına rağmen karakter oluşturma yollarının ve karakterlerin davranışlarının benzer düzlemlerde olduğunu söyleyebiliriz. İki yapıta da hâkim olan “düşünen, duyarlı, sorgulayan ve eleştiren birey” düşüncesi, doğru yapıtlarla buluşup karakterle özdeşim kurabilen okurda oluşması beklenen kişilik özelliğidir. Bu özelliğe sahip olabilen bireyler, okuma kültürü edinmelerinin yanı sıra, yaşam gerçekliğini de tanıyacaklardır.

Bu çalışma, büyük bir araştırma ve inceleme evreninde çok küçük bir parçayı oluşturduğu için buna benzer, kapsamı geniş çalışmalar yapılmalıdır. Bu araştırmalarda ortaya çıkacak karakter kurgularının sonuçları, sanatçıları karakter oluşturmada daha özenli davranmaya itecektir. Yani, yazar çocuğun ilgi ve gereksinimlerini iyi bilmeli ve çocuk gerçekliğini göz ardı etmemelidir.

#### **KAYNAKÇA**

- Adalı, Oya (2009) *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Kavcar, Cahit (1999) *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Nöstlinger, Christine (2010) *Kim Takar Salatalık Kral'ı*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Sertbarut, Miyase (2009) *Kapiland'ın Kobayları*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, Sedat (2004) “Anadili Öğretiminin Temel Bir Aracı; Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitapları”. *IV. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet'in 80. Yılında Disiplinlerarası Bakışla Türkiye'de Çocuk* (Yay. Haz. : M. Artar). Ankara: AÜ Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Sever, Sedat (2006) “Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır?”. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu: Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (Yay. Haz.: Sedat Sever). Ankara: AÜ Basımevi.
- Sever, Sedat (2008) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Tudem Yayınevi.
- Oğuzkan, Ferhan (1979) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek (2005) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# ÇETİN ÖNER'İN ÇOCUK EDEBİYATI YAPITLARINDA TOPLUMSAL DUYARLIK

**Serhat Adem KÖRKUYU**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Programı Yüksek Lisans Öğrencisi,  
Orta Doğu Teknik Üniversitesi Türk Dili Bölümü Okutmanı

**Özge TOK**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Programı Yüksek Lisans Öğrencisi  
Nesibe Aydın Koleji Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni

## Özet

Çağdaş toplumların etkin, üretken, düşünen, sorumluluk alan ve böylelikle toplumun gelişmesine katkı sağlayan bireylere gereksinimi vardır. Bireyin çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurabilmesi ve kendini gerçekleştirebilmesi için insan hakları bilinci edinme; doğayı, çevreyi sevmeye ve koruma; bilimi önceleme; şiddete, ayrımcılığa karşı durma; toplumdaki aksaklıkların farkında olma ve çözümü için sorumluluk alma; dayanışma, hoşgörü ve demokrasiyi içselleştirme gibi duyarlıklar edinmesi gerekir. Bu duyarlıkları edinme sürecinde çocuk edebiyatı, önemli bir işleve sahiptir. Nitelikli bir çocuk edebiyatı yapısı, çocuk gerçekliğiyle çocuklara seslenir; onları yaşadığı toplumun bir parçası olarak görür ve toplumsal konularda düşünmeye yöneltir. Bu çalışma, çocuklara toplumsal duyarlılık edindirme bakımından Çetin Öner'in çocuk edebiyatı yapıtlarındaki iletileri konu edinmiştir. Çalışmanın sonucunda; Çetin Öner'in çocuk edebiyatı yapıtlarında çeşitli toplumsal duyarlılık konularının, çocuğa göre ve çocuk gerçekliğine uygun olarak ele alındığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, Çetin Öner, toplumsal duyarlılık.

## Abstract

Modern societies have a need for individuals who are efficient, productive, insightful and responsible. These individuals who live as part of society in this environment would make a valuable contribution to its development. To be able to form a healthy relationship with society and enhancing ones self-existence, individuals should acquire some sensitivity such as gaining human rights awareness, protect and love of nature and the environment, scientific insight, being opposed to violence and discrimination, becoming aware of the defects in society and taking responsibility for the solution; engraining cooperation, tolerance and democracy in oneself. In the process of obtaining these sensitivities, works of children's literature have an important function. Acclaimed work of children's literature views children as part of the society within which they live and encourages them to think and be inquisitive regarding social issues. These works help children gain social awareness, by calling their attention to their own reality. In this study, the messages of Çetin Öner's children's novels were examined in the context of social sensitivity. As a result of this study it was determined that Çetin Öner's children's literature works deal with a matter of various social sensitivities accordance with child and childhood reality.

Key Words: Children's literature, Çetin Öner, social sensitivity.

## Giriş

Bireyin toplumsal ve kişilik gelişimi sürecinde edinmesi gereken önemli davranışlardan biri olan "toplumsal duyarlılık", bireyin yaşadığı çevre ve toplumla sağlıklı ilişkiler kurması, bunlar adına sorumluluk alması ve bir görevle üretici ya da katılımcı olması olarak tanımlanabilir. Bireylere toplumsal duyarlılık edindirme sürecinde doğrudan ve doğal olarak içinde yaşadıkları çevre ile toplum birçok örnek sunar. Bu örneklerin, duyarlılığa yönelik uygunluğu, doğruluğu tartışmalı olacağından ilgili alanlarda eğitim kurumları, sivil toplum örgütleri, bilim insanları, sanatçılar, aileler ve sonuçta her birey sorumluluk duymalıdır.

Toplumsal duyarlılıkla ilgili hem eğitime hem sanata-sanatçıya, bilim insanlarına hem de ailelere ve bireylere düşen sorumlulukları en iyi örneklendiren alanlardan biri "çocuk edebiyatı yapıtları"dır. Sever (2008: 199), çocuk edebiyatı yapıtlarının dayanması gereken temel ilkeleri sıraladıktan sonra şu belirlemeyi yapar: "... yaşama, insana, doğaya, hayvanlara sevgi ile yaklaşan; kendisi ve çevresiyle

*barışık, hoşgörülü, demokratik kültürü içselleştirmiş insanlar yetiştirmede çocuk edebiyatına önemli sorumluluklar düştüğü bilinmelidir.*" Bu belirlemeyle birlikte Sever (2009: 15, 2011a: 36) farklı yaş dönemlerine uygun çocuk edebiyatı yapıtlarının özelliklerini açıklarken bu yapıtları, "*insana, doğaya, hayvana yönelik duyarlık edindiren*" yapıtlar olarak niteler. Çocuk edebiyatı yapıtları; edebiyata, yazara ve kitaplara yansıyan toplumsal duyarlık konusu bağlamında ele alındığında gerek evrensel gerekse ulusal konularda duyarlık davranışlarını kazandıracak ve geliştirecek olanaklar sunan, bireylerin bilişsel, dilsel, toplumsal ve kişilik gelişim süreçlerine katkı sağlayan, doğayı seven, insanı değerli gören, bilimi ve bilimselliği önceleyen, sanata saygı duyan, düşünen, duyarlı bireyler yetişmesinde önemli etkiye sahiptir.

Çocuk edebiyatı yapıtlarının bireylere toplumsal duyarlık edindirme sürecinde hangi konularda, nasıl, ne kadar etkili olacağını saptamak; toplumsal duyarlık iletilerinin *çocuğa göre* ve *sanatsal duyarlıkla* sunulup sunulmadığını araştırmak hem bilimsel alana hem de topluma katkılar sağlayacaktır. Bu çalışmanın amacı, çocuk edebiyatımızın önemli yazarlarından Çetin Öner'in çocuklar için kaleme aldığı yapıtlardaki toplumsal duyarlık iletilerini incelemektir.

## Yöntem

Bu çalışmada, Çetin Öner'in "Gülibik, Piyango, Kargalar Kara Değildi, Mavi Kuşu Gören Var mı?, Portakal, Dünyanın Bütün Kedileri" adlı altı çocuk edebiyatı yapıtlarındaki iletiler, toplumsal duyarlık bağlamında konu edinilecektir. Tarama modeline dayalı bu çalışma, betimsel bir nitelik taşımaktadır. Çetin Öner'in romanlarında aktardığı toplumsal duyarlık iletileri, "**Dayanışma, Paylaşım ve Dostluk; Bilim ve Eğitim; Hoşgörü, Saygı, Eşitlik ve Farkındalık; Doğa ve Hayvan Sevgisi**" başlıkları altında incelenecektir.

## Çetin Öner'in Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Toplumsal Duyarlığa İlişkin İletiler

Toplumsal duyarlık bağlamında Çetin Öner'in altı çocuk yapıtı incelenmiştir: Gülibik, Mavi Kuşu Gören Var mı?, Piyango, Portakal, Kargalar Kara Değildi, Dünyanın Bütün Kedileri. Yapıtlarda aktarılan toplumsal duyarlık iletileri, aşağıdaki başlıklar altında incelenmiştir. Bu başlıklar belirlenirken kitaplarda yinelenen iletilerin sıklığı ve baskınlığı dikkate alınmıştır.

### Dayanışma, Paylaşım ve Dostluk

Çetin Öner'in yapıtlarında, kişiler ile aileler arası dayanışma ve paylaşım durumlarıyla sıkça karşılaşırız. Bireylerin özerkliği ve özgürlüğünün yanında toplumun bir parçası olduğunu, birlikte yaşamının, dayanışmanın, ortak amaçlar için bir araya gelmenin önemini belirgin bir ileti olarak sunmuştur yazar.

Yoksul bir dağ köyünde yaşayan İzbat ve Aşir adlı iki çocuğun dostluğu üzerine kurulmuş bir öykü: Portakal. Kitap, "*İki arkadaştlar. İhtikleri su bile ayrı gitmezdi.*" (Öner, 2010d: 7) diye başlıyor ve iki arkadaşın yoksulluk ve paylaşım içindeki yaşamlarını canlı betimlemeler ile aktarıyor. Aşir'in annesi Asmin'in İzbat'a "sütannelik" yapması ile bu iki çocuğun dostlukları, paylaşım ve yardımlaşmaları başlıyor:

*"Aşir ile İzbat'ın o gün başlayan sütkardeşliği, okul arkadaşlığı ile pekişti. Birlikte kızamık oldular, suçiçeği çıkardılar; kabakulağı, boğmacayı birlikte atlattı iki arkadaş."* (Öner, 2010d: 9).

Dostluk iletileri, çocuk gerçekliği ile aktarılır. Kimi zaman küçük yaramazlıklar yapan iki arkadaşın dostlukları zamanla pekişir:

*"Ama ne zaman suç işleyip yakalansalar, birbirlerini ele vereceklerine, destek oluyorlardı birbirlerine. Her gün biri ayrı bir suçu üstüne alıyordu. Ortak yaramazlıkları, aralarındaki dostluğu daha da pekiştirdi. Yine de birbirlerini eleştirmekten geri kalmıyorlardı baş başa kaldıklarında."* (Öner, 2010d: 20).

Aşir, İzbat'a göre daha sağlıklı bir bedene sahiptir. Hastalıklardan sonra çabucak iyileşir. İzbat'ın iyileşmesi ise zaman alır. Bu süre içinde birbirleri için endişelenirler ve iyileşmeleri için ellerinden geleni yaparlar:

*"Aşir her gün yokladı İzbat'ı. Dut kurusu, kara üzüm, boyalı şeker taşıdı ona. Cevizleri başucunda kırıp ağzına verdi. Günden güne iyileşti İzbat. Aşir, onu yoklamaya geldiği bir günde ise, giyinik, ayakta karşıladı arkadaşını. Sarmaş dolaş oldular bir anda. Yerlerde debelendiler, takla attılar, güreş tuttular."* (Öner, 2010d: 10).

Yazar, "Mavi Kuşu Gören Var mı?" adlı yapıtında Mavi Kuş'un çiçeğe ve fidana göç etme sürecini anlatırken sürüdeki birçok farklı kuş türünün birlikte nasıl hareket ettiğine, nasıl dayanışma içinde olduğuna dikkat çeker:

*"Koskoca denizleri, dağları, okyanusları geçeriz omuz omuza. Küçük kuşlar bir süre sonra bu uzun uçuştan yorulurlar, iri, güçlü kuşlar kanatlarının üstüne alırlar onları. Dinlendirirler. Ben de geçen yıl yaşlı bir akbabanın sırtında geçtim koca okyanusu. ... Yanımızda uçan şahin ise, yardımlaşmanın, omuz omuza dayanışmanın erdemlerinden söze etti."* (Öner, 2010b: 73).

Yine aynı yapıtta hayvan ve doğa sevgisinden yoksun, zorba, sömürücü, halkı açlıktan kırılıırken kendisi obur olan Baştombalak'a karşı yoksul Cılızların bir araya gelmesi, örgütlenmesi ve bu eylemlilik içinde haklarını aramalarını bir dayanışma örneği olarak sunar okurlara:

*" [Cılızlar] birer birer evlerinden çıkıp en yaşlı Cılız'ın evinde toplanmışlar. Önlemler düşünmüşler, tartışmışlar ve gece yarısına doğru dağılmışlar.*

*Sabahleyin uyanan Tombalaklar bir de ne görsünler! Kentin bütün sokakları Mavi Kuş resimleri ile donatılmamış mı!*

*Üstelik de o gün ne tek araç çalışmış ne sokaklar süpürülmüş. Ne ekmek yapılmış fırınlarda ne giyecekler üretilmiş fabrikalarda.*

*Bütün Cılızlar birlik olup iş bırakmışlar."* (Öner, 2010b: 68).

### **Bilim ve Eğitim**

Yazınsal yapıtlardaki karakterlerin okur üzerindeki etkisi göz önüne alınarak, toplumsal duyarlık edinmiş bireyler yetiştirmede sanata ve yazına büyük görevler düşmektedir. Bu yapıtlardaki karakterler, eğitimi ve bilimi önemseme, önceleme; boş inançlara, gereksiz korku ve kaygılara karşı çıkma-durma duyarlılığına sahip bireyler olmalıdır ki istenen ve amaçlanan etki gerçekleşebilsin. Çetin Öner'in çocuklar için kaleme aldığı yapıtlarda eğitim ya da eğitim alma-görmeyle ilgili iletiler büyük bir dikkat ve önemle sunulmuştur. Eğitimin bilimsel yaklaşımla, akla dayalı olarak yapılması, bilimsel bilginin boş inançlar karşısındaki doğruluğu, geçerliği ve üstünlüğü "Gülibik, Piyango ve Portakal" adlı yapıtlarda vurgulanmıştır. Bu yapıtlardaki başkarakterler (ki hepsi çocuktur) yokluğa, yoksulluğa rağmen okuyan, bilme ve öğrenme isteği olan kişilerdir.

"Gülibik"te başkarakterin (yapıtta da adı yoktur) arkadaşı Alişir'in "okuyan" ağabeyi vardır. Bu ağabey, hem başkarakterde hem de Alişir'de bilgileriyle, bilmişliğiyle bir saygı ve hayranlık uyandırmıştır. Bu iki kişi hayvanlar ve ağaçlarla ilgili tartışırken aralarında geçen konuşmalar şöyledir:

*[Alişir:]*

*"İnanmazsan abime sor', dedi. 'O her şeyi bilir. Çünkü çok kitabı var; durmadan okur. Öğrendiklerini de bana anlatır. Bütün bunları da abim anlattı bana.'*

*[Başkarakter:]*

*'Benim de bir abim olsun isterdim. Bilemediğim her şeyi sorar öğrenirdim ondan,' dedim.*

*... Yol boyunca abisi ile övünmesini sürdürdü durdu. Bilmediğim birçok şey anlattı bana. ...."* (Öner, 2011: 20-21).

Yine "Gülibik" adlı yapıtta, ezberci eğitim sistemi eleştirilmektedir. Aşağıda bunu somutlayan örneklere yer verilmiştir:

*"Ta o zamandan beri ezbere öğrenilen şeylerden öğrenirim. İnsan, anlamadan öğrendiği şeyleri tez unuttur. Bu da insanın papağandan farklı bir yaratık olduğunu gösterir."* (Öner, 2011: 26).

"Portakal"da köyün çobanı kurtların korkusundan sürüyü bırakıp gidince aileler sürülerin başına çocuklarını getirir ve bu nedenle onları okula göndermezler. Bu ailelerin karşısında eğitimin sürdürülmesi için direnen ve çabalayan bir köy öğretmeni vardır:

*"Köyün öğretmeni, yalvar yakar oldu köylülere, dinlemedi. O eğitimin, öğretimin yararlarından söz edip ne kadar diller döktüyse de boşa gitti emekleri.*

*O anlattıkça kimileri başları ile onaylıyor, kimileri de,*

*'Doğrusun.'*

...

'Öğrenmek gibi var mı canım.'

'Bal akıyor dilinden.'

...

Yine de bildiklerini okuyorlardı.

Sözleşmiş gibi bir tek çocuğu bile göndermediler okula.

Öğretmen de gençliğinin, inancının olanca içtenliği ile direndi, ama yenik düşü eğitim savaşımında." (Öner, 2010d: 32).

"Piyango" adlı yapıtta ise yaşam gerçekliği eleştirel bir bakışla okura sezdirilir. Geçmişte köy yaşamının gelişmişlikten, eğitimden ve bilimden uzak yaşam biçiminin zorlukları, sıkıntıları pek çok yönü ile aktarılır.

"Birçok köyde okul da yoktu o zamanlar. Okulu bulunanlarda ise eğitim sürekli aksardı." (Öner, 2010c: 8).

"Ve köylüler ilk kez gördükleri bisiklete yeni bir isim koymuşlardı: 'Şeytan Arabası.'" (Öner, 2010c: 12).

Yine "Piyango" adlı yapıtında yazar, boş ve batıl inançların gereksiz olduğunu, akıl ve bilimle uyumadığını örnekler:

"Muskaya, üfürüğe, yazın toplanıp kurutulan otlara, çiçeklere bağlanırdı iyileşme umutları. Bazen bu otlardan, çiçeklerden yarar sağlandığı da olurdu. Papatya, kekik yağı, adaçayı üşütmeye, gribe, nezleye iyi gelirdi. Ama muskanın hangi hastalığı iyileştirdiği bilinmezdi." (Öner, 2010c: 9).

"Kargalar Kara Değildi"de bilmenin, bilginin önemini annesi, yavrusu karga Kuno'ya, şöyle açıklar:

"Bilinmeyenden korkar canlılar,' diyordu Kuşannesi Haben; 'bilmek aydınlıktır, aydınlanmaktır,' diyordu.

Ve Kuno, 'Salt gün ışığında yaşayan, geceyi bilemez. Çözmek gerekir karanlığın gizini,' diye düşünüyor ve karanlığın yüreğine doğru uçuyordu bu gece de.

Ve o uçtukça aydınlanıyordu gece." (Öner, 2010a: 22).

"Kuşannesi Haben" karakteri, yaşamı deneyimlerle öğrenmenin, bilgi ile yaşam yolunu aydınlatmanın önemini, Kuno ve Rupen adlı küçük kargalarına anlatır:

"Çünkü uçmak bir sanattır. Ve her sanat gibi kolayca öğrenilmez. Kolay öğrenilen şeyler kalıcı olmaz, bil bunu. (...) Yanlış yapmaktan korkma! Yapılan her yanlışlık, doğruya atılan bir adımdır." (Öner, 2010a: 13).

"Kargalar Kara Değildi" adlı yapıt geleneksel anlatılardan beslenerek yazınsal bir kurgu içinde bilimsel düşüncenin yöntemini, önemini vurgular. Değişimin yaşamsal bir kavram olduğu kitabın başat iletilerindedir. Bilimin varsayımlar üzerine kurulu olduğu ve bilimsel gelişmelerin birbiri üzerine eklenerek sürdüğü iletileri yapıta sindirilmiştir. Öyle ki kitap, bunu destekleyen bir alıntı ile başlar:

"Bir evrensel yasayı çürütmek kolaydır. Örneğin: Carl HEMPEL'in 'Bütün kargalar karadır,' varsayımı, bir tek beyaz karga tarafından çürütülebilir." (Öner, 2010a: 7).

Öner, kitabına yazdığı başlangıç yazısında da dikkat çeker bilimsel gelişmenin ve değişimin önemine. Çocuk okura, düşünme sorumluluğu vererek bilimsel bakışın temelini duyumsatır:

"Ama kargaların yıllar önce bambaşka kuşlar olmadığını nasıl söyleyebiliriz. Tıpkı yarınki dünyanın dünden ve bugünkünden çok farklı olabileceği gibi. Dünya değişiyor. İnsanlar değişiyor. Kuşlar, bitkiler değişiyor... Bir karga, bir tek beyaz kargacık neden değişmiş olmasın? Değil mi?" (Öner, 2010a: 9).

Öğretmenleri de küçük kargalara eğitimin gerekliliğinden ve deneyimlerle bilgiyi birleştirmenin sağlayacağı yararlarından söz eder:

"Eğitimle kazanılan beceriler, ancak yaşam içinde sınanarak doğrulanır. 'Sürüden ayrılanı kurt kapar, ' der koyunlar. Tartışılabilir bir sav bu. Bazen sürüden ayrılmak da hoş bir şeydir. (...) Kendini sınaması, kendini tanımasıdır canlının. Siz orta bir yol bulun derim ben. (...)" (Öner, 2010a: 32).

## Hoşgörü, Saygı, Eşitlik ve Farkındalık

Demokrasi kültürünü benimsemiş, içselleştirmiş toplumlarda bireyler arası hoşgörü ve saygı; her bireyin eşit ve değerli oluşu yaklaşımı beklenir. İnsanların ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyasal veya başka bir görüş, ulusal veya toplumsal köken, varlık gibi farklılıkları nedeniyle kimseye ayırım yapılmaması, kimsenin haksızlığa uğramaması İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin (Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nun 10 Aralık 1948 tarihli ve 217 A (III) sayılı kararı) 1. ve 2. maddelerinde dile getirilmiştir.

Demokratik toplum yapısına sahip olmanın en önemli destek sağlayıcısı eğitimidir. Çocuk ve gençlik eğitiminin bir parçası olarak demokrasi eğitimi ile daha duyarlı bireyler ve demokrasi kültürünü içselleştirmiş bir toplum yaratılabilir. Öncelikle, bu eğitim sürecine bir araç olarak eklenen çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtları belirli duyarlılıkları taşımaları ve hoşgörü, saygı ve eşitlik gibi duyarlılıkları edindirmede işlevsel olmalıdır. Çetin Öner'in yapıtlarındaki bu duyarlılıklar hem uygun hem de çeşitli örneklerle sunulmuştur.

Uluslara, halklara farklılıklardan ve tarihsel yaşanmışlıklardan dolayı aşağılayıcı, kine ve nefrete dayalı bakışın doğru olmadığını "Gülibik"te baba ile çocuğun kasabadan dönerken aralarında geçen konuşmasında ve çocuğun yıllar sonra bu konuşmadan edindiği çıkarımda görebiliriz:

"Düşman ne demek?"

Babam, bir süre düşündükten sonra:

'Düşman, tembel, ama obur bir hayvandır,' dedi. 'Kendi çıkarı için hiç gereği yokken öteki canlılara zarar verir. Tembeldir, ama sofradan en büyük payı da o alır.'

'Öyleyse, filler bizim düşmanımızdır,' dedim. "Çünkü, onlar hem tembel hem de oburdurlar."

"Hiç de değil. Filler çalışkan hayvanlardır," diye karşılık verdi babam. Sonra da bir süre düşünüp "Ama içlerinde tembelleri de olmaz değil," diye bitirdi konuşmasını.

Bir süre konuşmadan yürüdük.

"Öyleyse, obur ve tembel filler düşmanımızdır, çalışkan filler de dostumuzdur," diye düşündüm.

Yıllar sonra kasaba okulunda, bir tarih dersinde:

"Tembel ve obur Yunanlılar düşmanımız, çalışkan ve yoksul Yunanlılar dostumuzdur," demiştim. Tarih öğretmenimiz bir süre düşünmüş, bir şeyler söylemek istemiş, tam ağzının açacakken, paydos zili çalmıştı." (Öner, 2011: 31-32).

"Kargalar Kara Değildi"de iki karga kardeş Kuno ve Rupen, Kızılderili Büyük Reis ile Beyaz Büyük Reis'in konuşmalarına tanık olurlar. Aralarında ırk, kültür ve inanış farklılığı olan bu iki toplumun reisleri arasında şu konuşmalar geçer:

[Kızılderili Büyük Reis:]

"... Ama bildiğimiz bir gerçek daha var: Sizin Tanrınız, bizimkinden başka bir Tanrı değildir. Hepimiz aynı Tanrı'nın yarattıklarıyız.

'Beyaz Adam, bir gün belki bu gerçeği anlayacak ve kardeş olduğumuzun ayırımına varacaktır.'

'Siz, Tanrınızın başka olduğunu düşünmekte özgürsünüz. Ama Tanrı, hepimizi yaratan Tanrı için Kızılderili ile Beyaz'ın arasında bir ayırım yoktur.'" (Öner, 2010a: 42).

Öner, "Piyango" adlı yapıtında yıllar öncesinin bir Anadolu köyünü günümüz çocuklarının dünyasına taşıyor. Yapıt, farklı bir yaşam alanı, farklı bir coğrafyayı çocuk gerçekliği ile yalın ve etkili bir dille aktarır. Böylece kitabı okuyan günümüz çocuklarına hoşgörü, farkındalık, farklılıklara saygı gibi duyarlılıkları yazınsal bir kurgu ile aktarılır:

"Yıllar, yıllar önce Anadolu köylerinde kerpiç evlerden başka hiçbir şey yoktu. Ne elektrik ne radyo ne televizyon ne tiyatro ne sinema..." (Öner, 2010c: 7).

"Hadi diyelim köye elektrik gelmiş, radyo bile köyün en varlıklı kişisinde ya da muhtarın evinde bulunurdu. Muhtar da genellikle köyün en varlıklı kişilerinden seçilirdi." (Öner, 2010c: 7).

"O yıllarda çoğu köyün yolu da yoktu. Yol diye yapılanlara ise yol denemezdi." (Öner, 2010c: 8).



"O zamanlar alışverişte para da pek kullanılmazdı. O zaman köylerde paranın yüzünü görmeden büyürdü çocuklar, kadınlar. Özellikle kadınlar, yaşamları boyunca kasabalarını, ilçelerini, kentlerini görmeden yaşar, yaşlanırlardı." (Öner, 2010c: 9).

"Portakal"da köy yaşamının gerçekleri, yapıtın her satırına sindirilmiştir. Eğitimsizlik, doğa - insan çatışması, yoksulluk gibi olumsuz koşulların yanı sıra doğa sevgisi, paylaşım gibi olumlu yanları ile de aktarılır köy yaşamı. Remo Dede'nin portakaldan ve dağlardan söz ettiği tümcelerde bu çatışmalar yazınsal bir anlatımla sezdirilmektedir:

"... Ne zaman ovaya insem, bir ağaç gövdesi, bir duvar dibi aramışım yaslanmak için. Hep sırtımı boş duymuşum, dayanıksız, güvensiz bulmuşum dağ olmayınca..." (Öner, 2010d: 17).

"O kış tek bir bebe hastalanmadı... Bir tek kadının başı, erkeğin dişi ağrımadı... O kış... Portakal... Portakal... Portakal..." (Öner, 2010d: 17).

Yazarın asıl dikkat çekmek istediği nokta, çocuk duyarlığı ile bu gerçeklerin kesiştiği yerdir. Onların anlam evreni içinde yaşam gerçekliğini buluşturmadır. Bunu yoksulluk ve kişi- doğa çatışması ile yapar. Hastalıkların çözümü iyi beslenme ve eğitilmiş insanlar; engeller ise dağlar, iklim koşulları ve yoksulluktur:

" Kış geldi. Dağların kürkü, yoksulun kefeni kış. Kış geldi. Yokluk, yoksulluk geldi. (...)" (Öner, 2010d: 19).

"Çocuklar yüklendiler çobanlık görevini zorunlu olarak." (Öner, 2010d: 30).

### **Doğa ve Hayvan Sevgisi**

Öner'in yapıtlarında doğa sevgisi aktarılan iletilerin başında gelmektedir. İnsan ve doğa varlıkları arasındaki ilişkiler, kimi zaman kişi-doğa çatışması ile kimi zaman da doğadaki varlıklarla kurulan dostluklarla yansıtılmaktadır. "Kargalar Kara Değildi" adlı yapıtta kargaların gözünden anlatılan öykünün temel çatısını insan- doğa çatışması oluşturur. Nuh Tufanı anlatısına gönderme yapılarak insanın doğayı zorbalıkla yok ettiği duyumsatılır. Kargaların ve diğer canlıların baş düşmanı olarak yine insan gösterilir. Böylece çocuk okurun, insanın doğa içindeki yerini sorgulamasına, doğal çevre ile iç içe, barış içinde yaşamak adına düşünmesine ortam hazırlanmış olur:

"Ne ki sizler için en tehlikeli yaratığın insan olduğunu söyleyebilirim çekinmeden. Avcılar, onlara özenen çocuklar, sözde kuşseverler, sizi ele geçirmek, tutsak etmek hatta öldürmek için her yolu denerler, inanın bana!" (Öner, 2010a: 32).

"Ve Kızılderili Büyük Reis (...) dedi ki: 'Canlıların yok edildiği bir dünyada, insan ruhu yalnızlık duygusundan ölür gibi geliyor bize. (...) Unutmayın ki, bugün canlıların başına gelen, yarın insanın başına gelecektir. Çünkü bunlar arasında bir bağ vardır.'" (Öner, 2010a: 37).

Doğa sevgisi beraberinde çevre bilinci ve duyarlığını da getirir:

"Toprak insana değil, insan toprağa aittir. Ve doğadaki her şey, bir ailenin bireylerini birbirine bağlayan kan gibi ortaktır. İşte bu yüzden de dünyanın başına gelen her yıkım, insanoğlunun da başına gelmiş demektir." (Öner, 2010a: 37).

"Dünyanın Bütün Kedileri" adlı yapıt, hayvan sevgisinin içtenlikle yansıtıldığı bir şiirsel anlatıdır. Öner, kedilere duyduğu sevgisini, onların her anına tanık olan, hastalandıklarında endişelenen, doğum yaptıklarında heyecanlanan, öldüklerinde yas tutan bir duyarlıkla işliyor. Kediler, aileden biri gibi değer ve sevgi görüyorlar. Hayvan sevgisi beraberinde insan ve doğa sevgisini de getiriyor. Kitabın son sayfalarında aktarılan ileti tümceleri bunu destekler niteliktedir:

" Sevgili çocuklar!  
Şimdi beni iyi dinleyin!  
İnsan Sevgisi'ni ıskalamayın ama,  
Ne yapıp edin;  
Siz de bir kedi edinin!  
Ya da bir kuşu bir köpeği, eşeği, kaplumbey'i...  
Hiçbir canlıyı hor görmeyin!  
Karıncayı, kelebeği, börtü böceği öldürmeyin!  
Ağaçları kesmeyin!

*Denizi, suyu, toprağı,*

*Havayı Kirlletmeyin!*

*Yeşili koruyun!*

*Doğa'yı sevin!"* (Öner, 2008: 52–53).

"Mavi Kuşu Gören Var mı?" adlı yapıtta ağaçların Tombalak adamlar tarafından kesilmesine tanık olan çocuğun duygusal anları şöyle aktarılmıştır:

*"Caddeyi boydan boya süsleyen akasyalar, çınarlar, akkavaklar, kestane ağaçları boylu boyunca yatmıyorlar mı yerde? Gözlerine inanmamış.*

...

*Birden bir aracın, o gök gürültüsü gibi sesler çıkaran bir aracın, son ağacı da kesip devirdiğini görmez mi? Cız etmiş çocuğun yüreği."* (Öner, 2010b: 14).

Yazar, yine aynı yapıtta doğa sevgisiyle birlikte çevre kirliliği ve nedenleri karşısında duyarlı bir bakışı da sunar:

[Çiçek]

*"Biz çiçekler, şimdi koskoca ağaçların görevlerini yüklenmek zorunda kaldık. Koskoca kentin pisliğini bu incecik damarlarımızla bu ufakık yapraklarımızla nasıl temizleriz?"* (Öner, 2010b: 60)

*"Güneşle aramızda engeller var, görmüyor musun? Bir yığın kirli bulut, kömür arttığı dumanlar var."* (Öner, 2010b: 62).

*"Kuşların, ağaçların, çocukların olmadığı bir kent ise yaşanmaya bile değmez."* (Öner, 2010b: 80)

Öner, "Gülibik" adlı yapıtında hayvan sevgisini hüznle, neşeyle, heyecanla birleştirmiş; bunun yanında yaşam gerçekliğini duygulara seslenen bir duyarlılıkla işlemiştir:

*"Okullarda horoz sevmeyi öğretmiyorlar. Yazık!*

*Hamurabi'nin kim olduğunu, Pigmelerin nerede yaşadıklarını, Anibal'in savaşlarını, Brezilya'nın yüzölçümünü, tek kanatlıları, çift kanatlıları, etoburları, otoburları, çarpım cetvelini bile ezberle bilmek neye yarardı, bir horozu sevemedikten sonra?"* (Öner, 2011: 60).

Aynı yapıtta, Hayvan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin, hayvanlara karşı şiddet ve eziyet içeren davranışlarda bulunmamayı içeren 3. ve 10. maddelerini destekleyen durumlar okura duyumsatılmıştır:

*"Horozlardan biri çok sert bir kanat attı karşısındakine, düşürüverdi. Sonra da üstüne çıkıp yüzünü gözünü gagalamaya başladı.*

*Babamı elinden tutup çektim:*

*"Gidelim baba, köye dönelim!" dedim.*

*Beni duymadı bile. Eğilip yüzüne baktım. Gülüyordu. Çok şaşırımdım. İki küçücük horoz birbirlerini parçalarken nasıl gülebilirdi insan?"* (Öner, 2011: 69–70).

## **Sonuç**

Nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarından beklenen temel amaçlardan biri çocuk okura çeşitli duyarlıklar kazandırmaktır. Yazarın sanatçı duyarlılığı ile aktardığı iletiler, yazınsal bir kurgu içinde okurla buluşturulur. Bu bağlamda çocuk edebiyatı yapıtları, çocuğa duyma ve düşünme sorumluluğu kazandırarak onun toplum, doğa ve çevreyle ilgili düşünmesine; kendini toplumun bir parçası olarak görmesine, sorumluluk almasına olanak sağlar.

Çetin Öner, yapıtları aracılığı ile çocuklarla çeşitli toplumsal duyarlıklarda buluşan bir yazardır. Öner'in toplumsal duyarlıkları çocuk gerçekliği ve sanatçı bakışıyla aktardığı yapıtları, *çocuklara kendilerini geliştirme alanları sağlayabilen; konuyu işleyişi, karakterleri, iletileri yazınsal ve çocuk gerçekliğine uygun; seslendiği yaş grubunun ilgi ve gereksinmelerini karşılayabilecek* niteliktedir. Bu yapıtlarda, dayanışma, paylaşım ve dostlukla yaşama anlam katma; bilim ve eğitimi önceleyerek çağdaş bir birey olma; hoşgörü, saygı ve eşitlik bilinci ile insanlara değer verme, yaşam gerçekleri karşısında farkındalık geliştirme; doğa ve hayvan sevgisi ile çevre bilinci edinme gibi temel toplumsal duyarlıklar birincil ileti olarak görülür.

Öner'in herhangi bir yapıtında baskın olan temel iletiyle birlikte, bir yazar ustalığıyla sunulan ikincil iletiler farklı duyarlıklara da seslenmektedir: "**Mavi Kuşu Gören Var mı?**" adlı yapıtın temel izleğinin dayandığı "doğa ve hayvan sevgisi" duyarlığının yanında "dostluk ve dayanışma duyarlığına" ilişkin iletiler de görülebilir. "**Gülibik**"te, hayvan sevgisi temel ileti olarak yer alırken farkındalık, farklılıklara saygı, bilimin yaşamdaki gerekliliği, doğa sevgisi yan ileti olarak verilmiştir. "**Portakal**"da dostluk, paylaşım ve dayanışma iletileri öne çıkarken eşitlik, farklılıklara saygı, köy yaşamının gerçekleri iletileri yan ileti olarak anlatıya sindirilmiştir. "**Kargalar Kara Değildi**" adlı yapıt, bilimsel düşüncenin yöntemini, yaşamsal önemini doğa ve hayvan sevgisi, barış içinde yaşama, farklılıklara saygı iletilerine koşut olarak okura sunar. "**Dünyanın Bütün Kedileri**" yaşam gerçekliğinin içinde hayvan sevgisini, hayvanlarla birlikte yaşama ve onların sorumluluğunu alma, çevreyi koruma iletileriyle birlikte aktarır. "**Piyango**" adlı yapıt, köy yaşamının gerçeklerini, yoksullukla savaşımlı; paylaşma ve farklılıklara saygı, eğitimle sorunları çözebilme iletileriyle birlikte okura sezdirmektedir.

Her yazınsal yapıt gibi okura doğal bir gelişim ortamı sağlayacak olan Öner'in yapıtları, nitelikli bir çocuk edebiyatı yapıtımdan beklenen iletileri örtük aktarma, duyma ve düşünmeye olanak tanıma özelliklerine sahiptir. Çocuğun dilsel, bilişsel, kişisel ve toplumsal gelişimine katkılar sağlayacak iletileri, sanatçı duyarlığı ile yansıtmaktadır. Toplum içinde üretken, sorumluluk alan, demokrasi kültürü edinmiş, kendisini doğanın bir parçası olarak gören ve doğayı seven, koruyan birey olma yolunda okuru düşünce üretmeye yönlendirecek özelliklerdedir. Çocuklara çeşitli toplumsal duyarlıklar edindirme bağlamında Öner'in yapıtları, çocuk edebiyatının nitelikli örnekleri arasındadır.

#### KAYNAKÇA

BM Genel Kurulu (1948) *İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi*. 10 Aralık 1948 tarihli ve 217 A-III sayılı kararı.

Öner, Çetin (2008) *Dünyanın Bütün Kedileri*. Resimleyen: Mustafa Delioğlu. İstanbul: Can Yayınları.

Öner, Çetin (2010a) *Kargalar Kara Değildi*. Resimleyen: Mustafa Delioğlu. İstanbul: Can Yayınları.

Öner, Çetin (2010b) *Mavi Kuşu Gören Var mı?*. Resimleyen: Kayhan Keskinok. İstanbul: Can Yayınları.

Öner, Çetin (2010c) *Piyango*. Resimleyen: Oğuz Demir. İstanbul: Can Yayınları.

Öner, Çetin (2010d) *Portakal*. Resimleyen: Mustafa Delioğlu. İstanbul: Can Yayınları.

Öner, Çetin (2011) *Gülibik*. Resimleyen: Orhan Peker. İstanbul: Can Yayınları.

Sever, Sedat (2008) *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.

Sever, Sedat (2009) "Türkiye'deki, Bilimsel ve Sanatsal Nitelikli Çocuk Edebiyatı Etkinliklerine İlişkin Genel Bir Değerlendirme", *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu*, Ankara: Eğitim Sen Yayını, s. 15-26.

Sever, Sedat (2011a) "Okuma Kültürü Edindirme Sürecinde Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri I", *Çağdaş Türk Dili*, XXIV (277), 30-37.

Sever, Sedat (2011b) "Okuma Kültürü Edindirme Sürecinde Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri II", *Çağdaş Türk Dili*, XXIV (278), 77-83.

UNESCO (1978) *Hayvan Hakları Bildirgesi*. 15 Ekim 1978 tarihli bildiri, Paris.

# AYLA ÇINAROĞLU'NUN ÖYKÜLERİNDEKİ İLETİLER VE BU İLETİLERİN AKTARIMINA YÖNELİK TESPİTLER

**Arş. Gör. Deniz MELANLIOĞLU**

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

## Özet

*Kitap, çocuğun kendini ve yaşadığı dünyayı anlamlandırmasında, bilgilerini artırmasında önemli bir araç olduğu için çocuk kitaplarında "ileti" konusu son derece önemlidir. Yazar, ilettikleriyle çocuğun dünyasını derinden etkileyebilir. Bu nedenle yazar, paylaşmak istediklerini onun ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlama ve sunma görevini üzerine almış demektir. Bu çalışmanın amacı, çocuk edebiyatı yazarlarından Ayla Çınaroğlu'nun öykülerinde yer alan iletileri ve bunların aktarım biçimlerini değerlendirmektir. Ayla Çınaroğlu'nun Öyküler serisinde yer alan altı hikâye kitabındaki iletiler tespit edilip konularına göre tasnif edilmiş; iletiler aktarım biçimleri bakımından ise "örtük, dolaysız ve dolaylı" olarak gruplandırılmıştır. Sonuç olarak bu çalışmada çocuk kitaplarının, yetişkinler için hazırlanan öykü kitaplarından farkı ortaya konarak çocuk edebiyatının farklı bir alan olduğu ifade edilmiştir.*

*Anahtar Sözcükler: Türkçe eğitimi, öykü, ileti, Ayla Çınaroğlu.*

## Abstract

*Since books are important tools for children to make sense of themselves and their world, the subject of "message" is highly significant. The author can deeply influence the world of the child. This means that the author has undertaken the task to prepare and present what s/he wants in accordance with the child's interest and needs. The goal of this study is to evaluate the messages and the way these messages are conveyed in the short stories of Ayla Çınaroğlu, one of the children's literature authors. The messages in her book of six stories have been determined and classified. The messages have been conveyed through "implicit, direct and indirect" styles. In conclusion, setting the difference between children's story books and books for adults, this study notes that children's literature is a distinct field. As a result, stories which are, prepared for adults are different from children's books that set of different area of children's literature.*

*Key Words: Turkish education, story, message, Ayla Çınaroğlu.*

## Giriş

Çocukların, duygu, düşünce ve izlenimlerini doğru aktarabilen, iletileri doğru anlayabilen, sorunlarını iletişim becerilerini kullanarak çözebilen bireyler şeklinde yetişmesi sadece eğitimle gerçekleşebilir. Çocuklara iyi bir eğitim vermenin, sağlam bir kişilik kazandırmanın önemli araçlarından biri de çocuk kitaplarıdır. Kitaplar, çocukların bilgi yönünden zenginleşmesine ve çevresindeki insanları anlamlandırmasına yardımcı olmaktadır. Yavuzer (2003: 186), kitabın, çocuğun zihinsel, duygusal ve sosyal gelişiminde önemli bir "uyaran" olduğunu belirtmekte aynı zamanda çocuk kitaplarının hazırlanmasında çocuğun kişiliğinin ve gelişim özelliğinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır.

Kitaplar; çocuğun hayata hazırlanmasında, kendini ve yaşadığı dünyayı tanımasında, bilgilerini artırmasında önemli bir araç olduğu için çocuk kitaplarında "ileti" konusu önem kazanmaktadır. Çocuk kitabı yazarı, ilettikleriyle onun dünyasını derinden etkileyebilir. Bu nedenle yazar, paylaşmak istediklerini çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlama ve sunma görevini üstlenmiş olmaktadır.

Çocukların ihtiyaçları yaş, ilgi ve gelişim düzeylerine göre farklılaşmaktadır. Bu nedenle çocuklar için yazılan kitaplarda hitap edilen kitle açısından bazı özelliklere dikkat edilmesi gerekir. Çocuk kitabı yazarının, iletilerini seçerken çocukların bu durumlarını göz önünde bulundurması ve bu iletileri çocuk üzerinde olumlu bir etki bırakacak şekilde sunması gerekmektedir.

Çocuk edebiyatı içerisinde düşünülen metinlerin, “Sanatçıya özgü duyarlılığı, bilgeliği, farklı bakış açılarıyla düşünebilmeyi, yaşamı ve insanı sevmeyi, çevresine saygı duymayı sezdirebilecek iletiler” vermesi ve bu iletileri “... çocuğun anlam dünyasına uygun bir biçimde sunması” gerekmektedir (Sever, 2003: 22). Bu zorunluluk, çocuk kitaplarında yer verilecek iletilerin neler olması ve nasıl aktarılması gerektiği konusunu çocuk okurlar, yazarlar ve araştırmacılar için ön plana çıkarmaktadır. Çocuk öyküleri, çocuk edebiyatı ürünleri içerisinde değerlendirilmektedir. Temizyürek vd. (2007: 107), öyküyü edebî türler içinde çocukların yararlanabileceği en zengin tür olarak belirtmektedirler.

### **Çalışmanın Amacı**

Çocuk kitabı yazarlarının, iletileri çocuğun içinde bulunduğu gelişim düzeyine göre seçme ve bu iletileri öğretici bir yaklaşımla değil düşündürücü, sorgulayıcı bir biçimde sunması beklenmektedir. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı, çocuk edebiyatı yazarlarından Ayla Çınaroğlu'nun hikâyelerinde yer alan iletileri ve bunların aktarım biçimlerinin eğitimsel ve edebî özelliklere uygunluğunu değerlendirmektir.

### **Yöntem**

Çalışmada betimleme yöntemi kullanılmıştır. “Betimleme ya da survey araştırmaları olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır. Betimleme olayları, obje ve problemleri; anlama ve anlatmada ilk aşamayı betimlemesiyle başlar. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplayabilme olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur (Kaptan, 1991: 59).” Bu çalışmada Ayla Çınaroğlu'nun hikâyelerindeki iletiler ve bu iletilerin nasıl aktarıldığı betimlenmiş ve açıklanmıştır.

Çalışmanın başında literatür taraması yapılmış, çocuk edebiyatı ve iletilerle ilgili kaynaklar gözden geçirilmiştir. İkinci aşama olarak Ayla Çınaroğlu'nun *Öyküler* serisinde yer alan altı hikâye kitabında yer alan iletiler tespit edilip konularına göre tasnif edilmiş; iletiler aktarım biçimleri bakımından ise “örtük, dolaysız ve dolaylı” olarak gruplandırılmıştır.

### **Evren**

Bu çalışmanın evreni, Ayla Çınaroğlu'nun çocuklar için yazdığı hikâyelerdir. Yazarın, günümüz çocuk yazarlarından biri olması ve yazma amacını “*Ülkemizde çocuk edebiyatının standardını yükselterek çocukların okuma alışkanlıklarını geliştirmelerine yardımcı olmak.*” şeklinde açıklaması ile araştırmaya konu edilmiştir ([www.aylacinaroglu.com](http://www.aylacinaroglu.com), 2008). Yazarın rastlantısal yöntemle seçilen *Öyküler* serisindeki “Uzay Güzeli, Beyaz Benekli At, Çikolatayı Kim Yiyecek, Mavi Boya, En Büyük Takım Bizim Takım, Altın Kanatlı Topçin” adlı kitapları temel araştırma kaynakları olarak kullanılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

Çalışma, Ayla Çınaroğlu'nun *Öyküler* serisindeki “Uzay Güzeli, Beyaz Benekli At, Çikolatayı Kim Yiyecek, Mavi Boya, En Büyük Bizim Takım, Altın Kanatlı Topçin” eserlerinde yer alan toplam otuz iki hikâye ve incelenen hikâyelerin, 7 yaş ve üzerindeki çocuklara hitap etmesi bakımından –çocukluk döneminin 14 yaşında bittiği göz önünde bulundurularak- 7–14 yaş arası çocukların bilişsel, kişilik, ahlakî ve toplumsal gelişim özellikleri ile sınırlıdır.

### **Çocuk Edebiyatında Öykü**

Özdemir (1996: 270), edebî bir tür olarak öyküyü ; “Yaşanmış ya da yaşanması olanak içinde olan olayları, durumları ilgi çekici biçimde anlatan; okuyucuda heyecan ya da hoşlanma duygusu uyandıran yazılar.” şeklinde tanımlamaktadır. Çocuklar için yazılan öykülerin tanımı ve taşıması gereken özellikler genel anlamda yetişkinler için yazılanlardan farklıdır. Bu farklılık, çocuğun kendine ait özellikleri, gelişimi, zevkleri ve ilgilerinden kaynaklanmaktadır. Çocuk edebiyatı kitaplarına bakıldığında öykünün; “Belirli bir zaman ve belirli yerlerde genellikle az sayıda kişi arasında geçen, gerçeğe uygun olayların karakterleri ile birlikte kısa, duygulu, heyecanlı bir biçimde gözleme ve tasarlama dayalı edebî yazılardır (Ciravoğlu, 2000: 77)”, “Belli bir zaman ve yerde birkaç kişinin başından geçen gerçeğe uygun bir olayı anlatan ve birtakım kimselerin karakterini çizen ve çoğu kez birkaç sayfa tutan kısa yazılar (Oğuzkan, 2001: 98)” şeklinde açıklandığı görülmektedir.

Öykü ve romanın birbirine benzer türler olduğunu belirten Oğuzkan (2001: 109), çocuk öykü ve romanlarının özelliklerini birlikte ele almakta ve bulunması gereken özellikleri, “Çocukların ilgilerine, hayat tecrübelerine ve kavrayış güçlerine uygun bir konu; sade ve gerçekçi bir plan; mantıklı

sonuçlarla biten hareketli olaylar; somut, doğru fakat dikkati dağıtmayan ayrıntılar; özellikleri iyi anlatılan ve gerçeğe uygun karakterler; kısa cümle ve paragraflar ile kısa ve bol konuşmalara dayalı sürükleyici bir anlatım; çocukların seviyesine uygun basit ruh çözümlenmeleri; kabalığa kaçmamak ve yerinde olmak şartıyla güldürücü sahneler ve konuşmalar; ayrıntılara dikkat çeken, heyecanlı olaylar ve metinle ilgili güzel ve anlamlı resimler yer almalıdır.” ifadeleri ile sıralamaktadır.

Oğuzkan’dan farklı olarak kimi araştırmacılar çocuk öyküsü ile romanının özelliklerini ayrı ayrı ele almakta ve çocuk öykülerinin taşıması gereken özellikleri, “Tek bir olay etrafında gelişip belli bir olay, mekân ve zaman bulunmalıdır. Kişilerin düşünceleri konuşurularak açıklanmalı, olay akışı sıralı ve düzgün bir şekilde ilerlemelidir. Genellikle belirli geçmiş zaman kipiyle yazılmalı; çevre betimlemeleri yalın ve süssüz olarak aktarılmalıdır. Eserin başlangıcı ve bitişi arasında geçen zaman çocuk tarafından kavranabilir nitelikte olmalıdır.” şeklinde belirtmektedirler (Kıbrıs, 2000: 124; Şimşek, 2002: 99).

Çocukların okuduğu hikâyelerin konuları, temaları ve kişilerin ele alınış biçimleri bakımından çok çeşitli olduğunu belirten Oğuzkan (2001: 99), çocuk hikâyelerini yakın çevreyle ilgili hikâyeler, hayvan hikâyeleri, mizahî hikâyeler, serüven hikâyeleri, duygusal hikâyeler, tarihi hikâyeler ve gezi hikâyeleri olmak üzere yedi gruba ayırmıştır.

Bu çalışmada Ayla Çınaroğlu’nun altı çocuk kitabında yer alan toplam otuz iki hikâye Oğuzkan (2001:99)’ın konu, tema ve kişilere göre yaptığı hikâye tasnifine göre incelenmiştir. Bu tasnife göre değerlendirilen Ayla Çınaroğlu hikâyelerinin yirmi dokuzu (*Uzay Güzeli, Beyaz Benekli At, Mor Boncuk, Örgücü Nine, Çikolatayı Kim Yiyecek, Yeni Kırmızı Topum, Yağmur Yağarsa, Ablamın Kolu Kırıldı, Şenlikli Bir Akşam Yemeği, Bir Tatil Gezisi, Hırsıza Mektup, Mavi Boya, Sağ Elim, Karamela, Anmalık, Uçuş Tutkusu, Evden Kaçmak, Zehir Gibi, Bir Ziyaret, Sinekler, Arkadaşıma Mektup, En Büyük Takım Bizim Takım, Yaşasın Canavar, Ayna, Kadınlar Uzay İstasyonu, Deniz Altında Yüz Beş Metre, Pastaların Dilinden Kim Anlar, Ablam Meslek Seçiyor, Altın Kanatlı Topçin* ) yakın çevre ile ilgilidir. Bu oldukça dikkat çeken bir rakamdır. Yazar, çocuğun yakın çevresinden hareketle iletilerini vermeyi amaçlamaktadır. Geriye kalan üç hikâye (Balıkanya Şemsiyeleri, Kedilerim, Balıklar Gözlerini Kapamaz) ise hayvanlarla ilgilidir. Hayvan hikâyeleri, hayvanların hayatını sağlam gözlemlere ve dikkatli incelemelere dayanarak anlatan eserlerdir. Çınaroğlu iki eserinde hayvanlar âleminin ciddi gözleminden ziyade kahramanlarını bu dünyadan seçmekle yetinmiş; *Kedilerim* adlı hikâyede ise Siyam kedisinin özelliklerini gözlemci bir bakış açısıyla belirtmiştir:

*“Evet, Siyam; kedilerimiz Siyam cinsi.*

*Kuyrukları ve bacakları siyaha yakın koyu kül rengi. Kısa tüyleri, kapkara burunları, uzun bacakları var. Başları, gövdelerine göre küçük, kulakları da büyük sayılır. Göz çevresinde iyice koyulaşan tüyleri arasında iri, masmavi gözleri çok güzel ama biraz ürkütücü, yabanıl bakışlı. Sesleri de oldukça..., evet oldukça çirkin.”* (Kedilerim, s. 57)

Ayla Çınaroğlu’nun kitaplarındaki olaylar genellikle evde, sokakta, mahalle veya okulda geçmektedir. Çocukların günlük yaşantılarından kesitler hikâyelere konu edilmiştir. Evde anne, baba, kardeşler ve diğer akrabalar (hala, teyze vb.); sokak ve mahallede komşu, satış elemanı ve arkadaşlarla yaşanan olaylar gerçekçi bir şekilde ele alınmıştır. Oğuzkan (2001), bu tür eserleri yakın çevreyle ilgili hikâyeler olarak adlandırmakta ve “Aile, sokak, mahalle ve okul hayatını anlatan ve kişileri daha çok çocuklar arasından seçilen eserler” şeklinde tanımlamaktadır.

Çınaroğlu’nun eserlerinde kahramanların büyük bir çoğunluğunu çocuklar oluşturmaktadır. Kitaplarda çocukların yaşları açıkça belirtilmemiştir. Çocukların yaşadıkları olaylar, çevreleriyle kurdukları diyaloglardan yaşları hakkında genel bir bilgi edinilmektedir.

Yazarın eserlerinde yakın çevreden hareket etmesi; çocuğun kendini ve yaşadığı toplumu tanımasına yardımcı olur. Sevgi, dostluk, dürüstlük, paylaşım gibi soyut kavramları daha çabuk öğrenmesine, hayal gücünün zenginleşmesine, bireysel becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır.

## İleti

İletişimde dil, elektronik dilde e-posta, dilbilimde gönderi, edebiyatta mesaj kelimelerinin doğrudan karşılığı olarak kullanılan ileti, Türkçe Sözlük’te mesaj maddesi altında “Yazı veya sözle anlatılması amaçlanan duygu ve düşünce” şeklinde açıklanmaktadır (TDK Türkçe Sözlük, 2005: 1583). İletiyi, anafikrin karşılığı olarak gören Sever (2003: 131), yazarın okurla paylaşmak istediği asıl düşünce olarak iletinin tanımını yapmaktadır.

Çocukların hayata hazırlanmaları, sevgi, dostluk vb. gibi duyuşsal gelişimini destekleyecek kavramların, anlatma becerisinin, görsel okumanın, , okuma alışkanlığının kazanılması ve kelime



hazinelerinin zenginleşmesi gibi birçok gelişmeye katkı sağlayabilecek olan çocuk yayınlarında hangi iletilerin ve bunların nasıl verileceği önem kazanmaktadır.

Oğuzkan (2001: 367), çocuk kitabı yazarlarının eserlerinde genellikle, “sevgi, estetik, hoşgörü, duyarlılık, dürüstlük, saygı, kişisel girişimin önemi, gelenek ve göreneklere karşı bağlılık” gibi ileti alanlarına yer verdiğini ifade etmektedir.

Eserlerde çocuk; yanlış yargılara, boş inançlara, saldırganlığa yöneltmemelidir. Kitaplarda kurnazlık ve buna bağlı olarak aldatma ön planda olmamalıdır. Çocuklara iletilerle ırkçılık, düşmanlık ve kin duygularının aşılması zararlıdır (Tür ve Turla, 1981: 40). Bu nedenle yazarın, eserin kurgusuna ve okura ulaştırmak istediği iletiye dikkat etmesi gerekmektedir. Yazar, çocuğa ne yapıp yapmamasını söylememeli; çocuğun yaptıklarının kendisi ve başkaları üzerinde yaratacağı sonuçları sezdirerek doğruyu, kendisinin bulması sağlanmalıdır.

Ayla Çınaroğlu'nun kitaplarında yer alan “ileti alanları” Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1: Ayla Çınaroğlu'nun Hikâyelerinde Yer Alan İletiler

| Öykünün Adı                 | İleti       | Öykünün Adı                   | İleti      |
|-----------------------------|-------------|-------------------------------|------------|
| Uzay Güzeli                 | Sevgi       | Şenlikli Bir Akşam Yemeği     | Sevgi      |
| Beyaz Benekli At            | Hayaller    | Bir Tatil Gezisi              | Sevgi      |
| Balıkanya Şemsiyeleri       | Hırs        | Hırsıza Mektup                | Duyarlılık |
| Mor Boncuk                  | Hayaller    | Kedilerim                     | Sevgi      |
| Örgücü Nine                 | Çalışkanlık | Mavi Boya                     | Temizlik   |
| Çikolatayı Kim Yiyecek      | Paylaşım    | Sağ Elim                      | Anlayış    |
| Yeni Kırmızı Topum          | Paylaşım    | Karamela                      | Anı        |
| Yağmur Yağarsa              | Söz dinleme | Anmalık                       | Anı        |
| Ablamın Kolu Kırıldı        | Yardımlaşma | Uçuş Tutkusu                  | Hobiler    |
| Evden Kaçmak                | Hayaller    | Zehir Gibi                    | Duyarlılık |
| Bir Ziyaret                 | Anı         | Sinekler                      | Deney      |
| Arkadaşıma Mektup           | Utanma      | En Büyük Takım Bizim Takım    | Rekabet    |
| Yaşasın Canavar             | Hayaller    | Ayna                          | Sevgi      |
| Kadınlar Uzay İstasyonu     | Hayaller    | Balıklar Gözlerini Kapamaz    | Hayaller   |
| Deniz Altında Yüz Beş Metre | Hobiler     | Pastaların Dilinden Kim Anlar | Sevgi      |
| Ablam Meslek Seçiyor        | Kararlılık  | Altın Kanatlı Topçin          | Dürüstlük  |

Tablo 1’de de görüldüğü gibi Çınaroğlu, 7 kitabında sevgi, 6’sında hayaller, 4’ünde anılar, 2’sinde hırsızlık, 2’sinde hobiler; geriye kalan on bir kitabında ise hırs, çalışkanlık, temizlik, anlayış, oyun, sağlık, deney, utanma, rekabet, kararlılık ve dürüstlikle ilgili iletiler vermiştir. İletilerin içeriklerine bakıldığında bireye, küçük yaşlardan itibaren kazandırılması istenilen alışkanlıkları kapsadığı görülmektedir.

Sevgi başlığı altında ele alınan iletilerde aile, insan, dil ve kitap sevgisi üzerinde durulmaktadır. *Ayna* ve *Pastaların Dilinden Kim Anlar* adlı hikâyelerde kitap sevgisi, *Kadınlar Uzay İstasyonu*’nda da dil bilinci ve sevgisi çocuklara kazandırılmaya çalışılmaktadır.

Hitap edilen kitlenin hayal dünyasının genişliği ve çeşitliliği, gelişim özelliklerinin bir gereği olarak oldukça fazladır. Bu durumun farkında olan Çınaroğlu, eserlerinde çocuklara hayallerle ilgili iletiler sunmaktadır. Çınaroğlu'nun kahramanlarının kurdukları hayaller gerçekten hiçbir zaman kopmamaktadır. *Yaşasın Canavar* adlı hikâyede, uçağa ilk kez binen bir çocuğun, uçağı canavar olarak hayal etmesi ve canavarın karnında bir yolculuğa çıktığını düşünmesi anlatılmaktadır. Böylece yazar, küçük bir çocuğun gözünden dış dünyayı okurlarına sunmaktadır.

Yazar, *Hırsıza Mektup* ve *Zehir Gibi* eserlerinde hırsızlık yapmanın yanlış bir davranış olduğunu; *Deniz Altında Yüz Beş Metre* ile *Uçuş Tutkusu* hikâyelerinde ise insanın uğraşacak hobilerinin olmasının ona mutluluk vereceğini, onun güzel vakit geçirmesini sağlayacağını iletmektedir.

## İletilerin Aktarım Biçimi

İletilerin aktarım biçimi, yazarın eseri kurgulaması ve kullandığı dille ilişkilidir. Bu da eserin edebî niteliğini ortaya çıkarır. Çocuk edebiyatı ürünleri, öğretici metinler değil, belirli bir estetik değeri olan edebî ölçütlere göre yazılan eserlerdir. Bu durumda çocuklar için hazırlanmış edebiyat ürünlerinde, yazarların iletilerini nasıl sunması gerektiği konusu önem kazanmaktadır.

Edebî nitelik taşıyan çocuk kitaplarının amacı; onların düşünme yetilerini geliştirmek ve onlara insanî duyarlılık kazandırmak olduğu için iletiler metnin dokusuna yerleştirilmelidir.

İletiler, edebî eserlerde kesin bir yargıya dönüştürülerek aktarılmaz, metnin içine sindirilir. Kesin bir yargıya dönüştürülmeden, metne yayılarak verilen bu iletiye *örtük ileti* denir. Örtük ileti, konuya gizli bir anlam yükler (Özdemir, 1983: 16). Dilidüzgün (2000: 256), belli bir düşüncenin aktarımı amacını taşıyan metinlerin, tek bir anlama sahip olamayacağı için iletinin örtük olmasını edebîliğin bir ölçütü olarak kabul eder. İletilerin örtük olarak verilmesi, çocukta edebî zevkin oluşmasını sağlayacağı gibi iletileri sezerek algılamaya çalışmasıyla bilişsel gelişimi de hızlanacaktır.

Metnin tamamında verilmek istenen iletilerin örtük olarak sunulması edebî açıdan gereklidir. Ancak metinlerde örtük iletilerin yanı sıra, metindeki ana fikri destekleyen ya da başka bir konuda ileti aktaran cümleler yer almaktadır. Bu durumda metinde tek bir cümle veya birkaç cümleden oluşan paragraf şeklinde aktarılan iletiler bulunmaktadır. Bu cümleler aktarılış şekline göre *dolaylı* ve *dolaysız* olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Bu anlatım şekilleri, konuşan öznenin, başkasının söylediklerini tümüyle ya da dilbilgisel biçimini değiştirerek kısmen aktarmasından kaynaklanır (Kıran ve Kıran, 2001: 192). Bu tür bir ayırım, yazarın iletileri çocuğa nasıl aktardığını göstermesi bakımından önemlidir. Örtük iletilerin yanı sıra dolaylı ve dolaysız iletilerin özelliklerinin tespiti, yazarın kullandığı ifade şeklini ortaya çıkaracak, böylece kitabın çocuğun gelişim düzeyine ve edebî ölçütlere uygunluğunun tartışılmasını sağlayacaktır.

Çınaroğlu'nun eserlerine bakıldığında iletileri örtük biçimde vermeyi tercih ettiği görülmektedir. Yazar bu durumu, kendisiyle yapılan bir mülakatta "İletilerinizi nasıl belirliyorsunuz?" sorusuna verdiği şu cevapla ifade etmektedir: "Bazı şeyleri iletmek için de bir şeyler yazılabilir. ... Öyküleri yazarken mesajdan yola çıkılabilir ama bir şeyleri çocuğun gözüne gözüne sokmak için olmamalı. Her cümle bir mesaj taşır zaten. Her yazdığımız tümcenin sorumluluğu vardır (Karağöz, 2006: 116)." Bunun yanında dolaylı ve dolaysız anlatımdan yararlanarak sunduğu iletiler de bulunmaktadır. Aşağıda iletilerin aktarım biçimlerine yönelik örnekler verilmiştir:

*Aysu oyuncak tavşanıyla konuşuyor:*

*Evet neyse ki "Star"ın yıldız, "Kuaför"ün de berber anlamına geldiğini biliyorum. Yabancı dilde bildiğim başka sözcükler de var. Daha da çoğunu öğrenmek isterim ama burada bunları neden yabancı dille yazdıklarını da anlamıyorum. "Yıldız Berberi" deselerdi ya! (Kadınlar Uzay İstasyonu, s. 22)*

*Annem önceleri bu "süpermarket" lafına sinir olurdu. "düpedüz bakkal işte!" derdi, "Bakkal deseler olmaz mı? Ya da örneğin kocabakkal?" Bir süre inatla kocabakkal demeye özen gösterdi annem ama sonunda işte o da "süpermarket" diyor. (Pastaların Dilinden Kim Anlar, s. 49)*

Yukarıdaki alıntılarda çocuklara dil bilincinin oluşması için günlük hayatta kullanılan kelimeler dünyasından hareket edildiği görülmektedir.

*Gördün mü dedim usulca, dışarısı hiç de sandığın gibi değil. Burası çok daha güvenli senin için. Seni sarı saçlı bebekten çok sevdiğimi pekâlâ biliyorsun. Ama kendini kitaplarımla kıyaslamaya da kalkma sakın! (Ayna, s. 20)*

*Ders oldu tabii. Elbisenin üstündeki lekeleri çıkarmayı başaramadı annem ve o güzel elbiseyi bir daha hiç giyemedim. Böylece giysilerime özen göstermeyi, yerine göre giymeyi de öğrenmiş oldum. (Mavi Boya, s. 12)*

*Çocukken gözümüzde yücelttiğimiz pek çok şey, büyüdüğümüzde, ona sahip olduğumuzda değerini yitirebilir. Küçümseyici bir gülümseme ile anarız onları çoğu kez. Ama bu anı değerini hiç yitirmedi. Piyano ve tüm müzik aletleri hep kutsal ve büyüleyicidir benim için, çevresindeki kişiler de hep saygın. (Bir Ziyaret, s.52)*

*Herkes neden karışıyor ki diye bağırdım, o hangi mesleği isterse onu seçer. Ama önce kendi kendine düşünmeli. Herkes bir şeyler söyleyip duruyor, onun da kafası karışıyor. Siz karışmayın da o kendisi seçsin mesleğini!... (Ablam Meslek Seçiyor, s.62)*

Ayla Çınaroğlu'nun öykülerinden alınan yukarıdaki örneklerde kitap sevgisi, bireylerin verdiği kararlara saygı duyma ve kişisel eşyalara özen göstermeye yönelik anlatıların bulunduğu dikkat çekmektedir.

*Çünkü işte yeryüzünde en güzel şey insandır. ...Tabii ya, insan olmasaydı güzel diye bir şey olmazdı ki. ... Güzeli güzel yapan insandır.* (Uzay Güzeli, s.60)

*Nineciğim, dedi, bak, inanılır gibi değil yeniden doğdum sanki. Öylesine güçlü duyuyorum ki kendimi, dünyayı sırtımda taşıyabilirim, güreşebilirim koca bir devle.* (Örgücü Nine, s. 64).

Bireyin dünyadaki konumu ve her şeye muktedir gücünün yukarıdaki ifadelerle öykülerde dile getirildiği gözlenmektedir.

*Hasta olmak berbat bir şey. Evin kralı değil, ülkenin, dahası dünyanın hükümdarı olmak bile vız gelir. Ben yalnızca iyileşmek istiyorum.* (Ablamın Kolu Kırıldı, s. 32)

İnsan sağlığının önemi yukarıdaki cümlelerle çocuklara kavratılmak istenmektedir. Örneklerde de görüldüğü gibi eserlerde tespit edilen iletiler kimi zaman örtük kimi zaman da dolaylı ve dolaysız anlatımla okuyuculara sunulmaktadır.

## Sonuç

Bu çalışmada, çocuk kitaplarındaki iletilerin ve bu iletilerin aktarımının çocuğa uygunluğu Ayla Çınaroğlu'nun hikâyeleri aracılığıyla araştırılmıştır. Çınaroğlu'nun hikâyelerindeki iletilerin çocuğun içinde bulunduğu gelişim özelliklerine uygun olduğu; kişilik ve toplumsal gelişimine katkı sağladığı söylenebilir. Kitaplarda çocuğun gelişimini olumsuz yönde etkileyecek ya da işlenmesi sakıncalı konularda ileti aktarımında bulunulmamıştır. Yazarın eserlerinde iletilerin aktarımıyla ilgili dikkati çeken ilk nokta, iletilerin örtük bir şekilde verilmesidir. Bu özellik metinlerin edebîlik değerini artırdığı gibi çocuk eğitimi açısından da önemli bir durumdur.

Çocuk kitapları, onları eğitme, yönlendirme ve hayata hazırlama gibi işlevlere sahiptir. Bu işlevlerin çocuğa ulaşması; çocuk kitabının iletişi ve iletinin aktarım biçimiyle ilgilidir. Çocuk kitaplarındaki iletilerin seçiminde çocuğun gelişim düzeyi dikkate alınmalıdır. Çocukların her yaş düzeyinde farklı gelişim özelliklerine sahip olması, iletilerin aktarım biçimini de etkilemektedir.

Çocuklar için eserler kaleme alan yazarların çocuklara vermek istedikleri iletiyi, onların gelişim özelliklerini dikkate alarak belirlemesi ve sunması gerekmektedir. Bu şekilde çocukta okuma sevgisi uyandırılabilir ve onun kitaplar aracılığıyla hem kendini hem de yaşadığı çevreyi tanımasına yardımcı olunabilir.

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

Aktaş, Ş. (2001) *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Ciravoğlu, Ö. (2000) *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Esin Yayınları.

Dilidüzgün, S. (2000) "Çocuk Kitaplarında Yazınsal Nitelik". *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu 20-21 Ocak*. Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER.

Kaptan, S. (1991) *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri*. Ankara: Bilim Yayınları.

Karagöz Güzel, S. (2006) *Ayla Çınaroğlu'nun Çocuk Kitaplarının Çocuk Yazınının Temel Öğeleri Yönünden İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kıbrıs, İ. (2000) *Uygulamalı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Eylül Yayınları.

Kıran, Z. ve A. Kıran (2001) *Dilbilime Giriş*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Oğuzkan, F. (2001) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayınları.

Özdemir, E. (1983) *Yazı ve Yazınsal Türler*. İstanbul: Varlık.

Özdemir, E. (1996) *Yazılı ve Sözlü Anlatım Sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Sever, S. (2003) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayınları.

Şimşek, T. (2002) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Rengarenk Yayınları.

Temizyürek, F., Z. Gürel vd. (2007) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Öncü Yayınları.

Tur, G. ve A. Turla (1981) *Okulöncesinde Çocuk, Edebiyat ve Kitap*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

*Türkçe Sözlük* (2005) Ankara: TDK Yayınları.

Yavuzer, H. (2003) *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

[Çevrimiçi]: [www.aylacinaroglu.com](http://www.aylacinaroglu.com) adresinden 29.09.2008 tarihinde indirilmiştir.

#### **İNCELENEN KİTAPLAR**

Çınaroğlu, Ayla. *Altın Kanatlı Topçin*. İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.

-----*Uzay Güzeli*. İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.

-----*Mavi Boya*. İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.

-----*Beyaz Benekli At*. İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.

-----*En Büyük Takım Bizim Takım*. İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.

-----*Çikolatayı Kim Yiyecek*. İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.



# BRIAN WAY'İN “KATILIMCI TİYATRO” YAKLAŞIMININ ÇOCUK TİYATROSU BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

**Arş. Gör İhsan METİNNAM**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

## Özet

*Yaratıcı dramanın öncülerinden Brian Way'in "Katılımcı Tiyatro" yaklaşımının ana çizgileriyle tanıtılması ve bu yaklaşımın çocuk oyunlarının etkileşimli biçimde oynanabilme olanaklarına yaptığı katkılarının değerlendirilmesi bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. "Katılımcı Tiyatro" özel yazılmış veya uyarlanmış tiyatro oyunlarının sınırlı sayıda olan seyircilerin tümünün veya bir kısmının etkin ilgileriyle katılması için yapılandırılarak sahnelenmesidir. Katılımın düzeyi sahnedeki oyuncuların sordukları sorulara seyircilerin verdikleri yanıtlarla sözel olarak katılmalarından, sahne üzerinde etkin rol almaya kadar değişebilir. Seyircilerin oyunlara katıldığı bölümlerde, süreci yönlendirmek adına oyuncular/liderler katılım sürecine rehberlik ederler. Bu bağlamda, çocuğun tiyatro oyunlarında verilmiş değerleri yaparak-yaşayarak daha iyi benimseyebileceği ve aynı zamanda kişisel gelişimine katkı sağlayabileceği söylenebilir. Brian Way "Katılımcı Tiyatro" anlayışıyla çocuğun tiyatro oyununa etkin olarak katılımını sağlamayı, doğru katılımı sağlamak için neler yapılacağı, bu katılımı da çocuğun kişisel gelişiminin nasıl sağlanacağı üzerinde durur. Brian Way'in ortaya attığı bu yaklaşımın tartışılması, çocuk oyunlarının işlevinin amaca ulaşması için bir seçenek olarak öne çıkmaktadır.*

*Anahtar Sözcükler: Brian Way, Katılımcı Tiyatro, Çocuk Tiyatrosu.*

## Abstract

*The purpose of this study is to introduce Brian Way's, one of the pioneers of creative drama, approach of "Participation Theatre" with its basic lines and judgment how this approach can benefit children theatre about the possibilities of interactive playing forms for children theatre. "Participation Theatre" is a form of theatre which is put on the stage in front of limited number of audiences with their whole or partial attendance through their intensive attention. The play texts can be new written or adopted from known texts. The level of attendance can be changed from verbal and oral attendance to active role-playing on stage. The actors/leaders guide the audiences during their attendance to the play on the stage for directing the process. In this concept, hands on learning process on the stage can benefit to child about internalizing the message of the play and individual development. In his approach, Brian Way put emphasis on how individual development can be provided with the active attendance of the child and what to do for correct attendance to "Participation Theatre". Discussing this approach which was suggested by Brian Way is coming forward as a choice for aiming the goals of the plays of children theatre would be more functional.*

*Key Words: Brian Way, Participation Theatre, Children Theatre.*

Çocuk tiyatrosu oyunlarının metinleri çocuk yazını ürünleridir. Bu bağlamda çocuk tiyatrosu, çocuk yazınının uygulama alanı olarak öne çıkmaktadır. Tiyatro eğer çağdaş ve işevuruk bir biçimde yani seyircinin katılımı odağında kullanılabilirse, seyirciye duyularını etkin kullanma, estetik algısını geliştirme, sözel-devinşsel anlatım becerilerini sınama ve geliştirme olanağı sunabilir. Çünkü tiyatro, kostüm ve dekor tasarımı, ışık kullanımı, dans, kukla gibi görsel öğeleriyle ve performanslarıyla, görme, müziklerin kullanımı, sesin kullanımı gibi yönleriyle işitme duyularını sürekli uyanık tutan zengin estetik uyarılar içeren bir yapıya sahiptir. Kimi zaman oyun metninin yapısına ve oynanma biçimine göre koklama duyusu da etkin olarak kullanılabilir. Katılımcı tiyatro yaklaşımıyla, tatma ve dokunma duyuları da işin içine katılabilir. Böylece birey beş duyusunu kullanabildiği çeşitli estetik uyarıların olduğu, duygusal, düşünsel, devinsel anlamda gelişme olanağı bulabileceği dramatik bir sürecin içine girmiş olur.

Çocuk tiyatrosu terimi, kurallı bir tiyatro deneyimi ile çocuk seyirciye bir oyunun sunulması olarak tanımlanabilir (Goldberg, 1974). Çocuk tiyatrosu demek yalan dünyayla çocukları avutmak değil, gerçekleri eğlenceli ve çocuk ruhuna uygun bir biçimde yansıtmaktır (Nutku, 1976). Çocuk tiyatrosu, okulöncesi dönemden ergenlik dönemine kadar, amatör veya profesyoneller tarafından çocuklar için yapılan tiyatrodur (Adıgüzel, 2010).



Goldberg, Nutku ve Adıgüzel'in tanımlarından yola çıkılacak olursa, çocuk tiyatrosu okulöncesi dönemden ergenlik dönemine kadar, sözü edilen dönem aralığındaki yaş gruplarının bilişsel, devinimsel, duyuşsal gelişim düzeylerini de dikkate alarak, çocukların bireysel ve toplumsal gelişimlerine katkı sağlayacak, gerçek yaşam durumlarının çeşitli tiyatro biçimlerine dönüştürülerek, sanatçı duyarlılığıyla estetik gereklilikleri gözetererek sahnelenmesidir.

Bolton'a göre (1988), Brian Way'in çocuk tiyatrosuna yaptığı katkı ve sunduğu olanaklar şu biçimde betimlenmektedir:

*“Bireyin eşsizliğine vurgu yapan anlayışıyla öncülük yapan/bayrak taşıyan Brian Way, geleneksel eğitimin yetkeci tutumuna karşı konuşkan ve etkili bir savaşı olarak görünmektedir. Way'in çalışmaları çocuk tiyatrosunu, sınıfta yaratıcı dramayı ve bütüncül sanatları bir araya getirmiştir. Tiyatronun çocuklar için ne tür biçimler alabileceğine ilişkin, önceden beri süregelen olan anlayışta devrim yaratmıştır. Peter Slade'nin biçimlendirilmiş geleneksel çocuk dramasına karşı çıkması gibi, Way da öğretmenleri, öğrencilerin hafif eğlencelerden daha fazlasını hak ettiğini anlamaları için eğitmek zorunda kalmıştır.”*

Way, bireyi odağa aldığı tiyatro anlayışıyla, kalıplara bağlı yürütülen çocuk tiyatrosu çalışmalarına, deneysel çalışmalarla yeni olanaklar sunmuştur. Bunu yaparken, sanatların bireyi sorgulamaya yönelten, düşünen bireylere dönüştüren özelliğinden yararlanmış ve bütüncül sanat anlayışına dayalı bir tiyatro biçimi önermiştir. Onun “Katılımcı Tiyatro” yaklaşımını anlayabilmek için öncelikle yaşam öyküsünü incelemek ve yaşam öyküsünün geliştirdiği yaklaşıma olan etkisini belirlemek gerekir.

Brian Way'in yaşamına ilişkin biyografik ayrıntılar incelendiğinde çok küçük yaşta eğitimini yarıda bırakıp çalışmaya başlaması, genç yaşına karşın çalıştığı işi sorgulayarak, yaratıcılık açısından kendini tatmin etmediğine karar vermesi ve tiyatroya yoğunlaşarak düşlerinin peşinden gitmesi, bu süreçte de tüm gözlemlerini eleştirel bir gözle sorgulayarak, uzman kişilerin görüşlerinden yararlanarak ve başka kaynaklarla destekleyerek yazıya dökmesi onu farklı kılan bir yaşam öyküsü olarak öne çıkmaktadır.

Bireyi temelinde koyduğu katılımcı tiyatro anlayışı, insanların birbirleriyle olan iletişimini geliştirmeyi, bu yolla da toplumsal iletişim-etkileşimi olumlu yönde yapılandırmayı amaçlamaktadır. Way bireyi geliştirme amacını yerel olana sıkıştırmaktan kaçınmaktadır. Küresel anlamda, farklı kültürlerin birbiriyle tanışması, alış-verişte bulunması ve iletişim-etkileşim bağları oluşturarak insanların birbirlerine hoşgörülle yaklaşımlarını sağlamaya çalışmıştır. Bu bağlamda, Way'in katılımcı tiyatro anlayışı kendi özel yaşantısındaki deneyimlerinden, yaşadığı çağın psikolojik ve siyasi akımlarından, yoğun tiyatro yaşantısından beslenmiştir.

II. Dünya Savaşı için ilan edilen seferberliğe katılmayı reddedişi ve Kraliyet Zindanları'nda geçirdiği tutukluluk günleri, onun dünya görüşünün biçimlenmesinde çok büyük bir etken olmuştur. Katılımcı tiyatro yaklaşımında, bireyi odağa alması, bireyler arası iletişime, saygıya her şeyden çok önem vermesi, konu olarak daha çok bireylerarası iletişim, kendine ve başkalarına saygı konularını işlemesi, yetkenin hışmına uğramış olmasından dolayı, aslında Way'in yetkeye karşı duruşunun bir ifadesi olarak da anlaşılabilir (Wolski, 1995).

Bireylerin bilinçli ve duyarlı yetişmesi, toplumu da bilinçli ve duyarlı kılacaktır. Böylece, iletişimsizlik, bilinçsizlik yüzünden ortaya çıkan sosyal adaletsizlik de ortadan kalkmaya başlayacaktır. Bilinçli ve duyarlı, örgütlenmiş bir toplum da yetkeye karşı inisiyatif olarak bir karşı duruş sergileyebilecektir. Bu yüzden Way, İngiltere'de çeşitli okullarda başladığı öğretmenlik görevini, önce Antiller ve İngiliz Guyanası'nda ardından dünyanın çeşitli yerlerinde sürdürerek, bilinç ve duyarlı insanın gelişimine elinden geldiğince katkı yapmaya çalışmıştır. Buna karşın, geliştirdiği yaklaşım ve bireyin gelişimiyle ortaya koyduğu kapsamlı model yeterince anlaşılammış ve yaygınlaşmamıştır. Ancak tiyatro uygulamalarında, sahne tasarımı, oyuncuların görevi ve tavrı, oyuncu-seyirci dinamiğinin oluşturulması gibi konularda Way'in yaklaşımının izlerini görmek olanaklıdır.

Yirminci yüzyılın ilk yarısında eğitsel içerikli çocuk tiyatrosu eğlence için yapılan çocuk tiyatrosundan ayrılmıştır. Bu ayrılık, “Eğitimde Tiyatro” alanı olarak ortaya çıkmış özellikle İngiltere'de Peter Slade, Brian Way ve Caryl Jenner tarafından yönlendirilmiş, geliştirilmiştir (Jackson, 2007).

Brian Way “Katılımcı Tiyatro” yaklaşımını anlattığı 1981 tarihli “Seyirci Katılımı: Genç İnsanlar İçin Tiyatro(Audience Participation: Theatre For Young People)” başlıklı kitabında, çocuk tiyatrosun için yazılmış oyun metinlerinin oynanma biçiminden, bu oyunlarda oynayacak oyuncuların yetiştirilme yönteminden, sahne tasarımından, çocukların/gençlerin oyuna nasıl katılabileceğinden söz etmektedir.

McCaslin (1990) Brian Way'in "Katılımcı Tiyatro" yaklaşımı üzerine yazdığı kitabın içeriğini şu biçimde anlatmaktadır:

*"Way kitaba, çocuk seyirci çalışmasının bir tanımını yaparak başlar. Kendi gözlemlerine dayanarak, bir oyunda, seyirciyi oyuna fiziksel ve düşünsel olarak katabilmek için, oyunu yapılandırırken oyunda hangi boşlukların bırakılması gerektiğini anlatır. Bunun için öncelikle seyircinin, yönetim açısından sorunlar çıkmaması için, tercihen salonun önden ilk üç sırasında konumlanmış, sayıları ikiyüz elliye geçmeyecek bir sayıda olması gerektiğini söyler. Diğer adımda ise oyuncuların bu tekniği başarıyla uygulayabilmesi için nasıl eğitilmeleri gerektiğinden söz eder. Bu eğitimle oyunculara, çocukların dikkatini nasıl çekecekleri, çocukları sahnede olan bitenin içine nasıl katabilecekleri ve sahnede rolü biten çocuğu koltuğuna nasıl yollamaları gerektiğiyle ilgili beceriler kazandırılması amaçlanmaktadır.*

*Oyuncular ve seyirci arasındaki engelleri kaldırmak, tiyatronun doğasından kaynaklan denetimli ortamı da ortadan kaldırmaktadır. Bununla birlikte, bu seyircilerin tüm sınırlamalardan kurtulup istediklerini yapabildikleri bir ortamdan söz edilmemektedir. Denetimli ortam, güven duygusunun olduğu bir ortamla ve oyuna katılımı yer değiştirmelidir. Bunu yapmak da oyuncuların görevidir. Eğer Brian Way'in yaklaşımını bir sözcükle özetlemek isteseydik, bu sözcük "güven" olurdu. Çünkü bu yaklaşımın başarısı yıllarca beraber çalışmış ve birbiriyle bütünleşmiş, birbirine güvenen bir oyuncu topluluğuyla başarıya ulaşabilir. Katılımcı tiyatro genellikle küçük yaşta çocuklarla yapıldığında başarıya ulaşmaktadır. Ancak yetenekli ve deneyimli bir tiyatro topluluğu da her yaş düzeyi için anlamlı ve zengin deneyimler sağlayabilir."*

Way, yaklaşımında çocuklarla iletişim kurabilecek oyuncuların yetiştirilmesinin önemli rol oynadığından söz etmektedir. Bu oyuncuların pedagojik yönden de geliştirilmesi gerektiğinden, bunun çocuklara karşı takınacakları tavırları ve onlara gösterecekleri davranışları olumlu bir biçimde etkileyeceğini savunmaktadır.

Çocukların tiyatro oyununa katılım süreci içerisinde, çocukların olağan yaşam akışlarından, tiyatro gibi kurgulanmış yabancı bir ortama getirildikleri akıldan çıkarılmamalıdır. Sahne, tiyatro salonunun yapısı gereği genelde seyirci koltuklarından yüksek olduğu, ayrı durduğu için çocukta özgüvensizlik, gerginlik yaratabilecek (sahneye çıkarak katılacağı zaman) ürkütücü bir imgeye dönüşebilir. Bu durum, çocukları zorlamadan aşamalı olarak oyuna katılımlarını sağlamakla, onları sahneye alıştırmakla aşılabılır. Çocuklar sözel olarak katılımlarından, sahnede oynamaya varan katılımlarına uzanan süreçte, öncelikle buldukları mekânı benimsemeli, ardından tiyatro oyununa katılımlarını sağlayacak boşluklar bırakarak farklı bir biçimde yazılmış oyunlarla ve bu oyunları oynamak amaçlı yetiştirilmiş oyuncuların performanslarıyla kurgunun içine çekilmelidirler.

Çocuklar, ilgilerini çekecek bir tiyatro oyunuyla karşılaştıklarında, oyunun olay örgüsünü destekleyecek biçimde sözel katılımı kendiliklerinden gösterebilirler. Bu çaba, oyuncular tarafından desteklenmelidir. Sözel katılım onların oyunun kurgusu içine girmelerine ve sahneye çıkmak için daha da cesaret kazanmalarına yol açacaktır.

Zaten tiyatro çocuklar için yabancı bir şey değildir; onlar, bebeklikten çocukluğa geçtikleri yaşlardan itibaren, geniş ve zengin düş güçleriyle iki iskemleyi bir tren, karyolayı vapur, bir tabureyi uçak yapabilecek güce sahiptirler (Nutku, 1976).

Çocuklarda var olan doğal oynama ve taklit etme güdüsü bilinçli bir biçimde desteklenebilirse, onların etkin katılımlarını sağlamak için özel yazılmış oyunlarla (katılımcı tiyatro yaklaşımına uygun) sözel, bedensel, estetik ifadenin geliştirilmesi için kullanılabilirler. Ancak bunun için, öğretilmesi istenen gerçeklerin, eğitilmesi istenen görüşlerin dönemden döneme değiştiği göz önünde bulundurulmalıdır. Her dönemin tiyatrosu kendini besleyen kaynağın yeğlediği yönde bir eğitim amaçlar (Şener, 1993). Çocukların değişik gelişim dönemlerindeki gelişim düzeyleri ve gereksinimleri de dikkate alınmalı, bu doğrultuda çocuk gerçekliğine uygun yazılmış oyunlarla, çocukların çağa, uygun estetik gereklilikleri gözeten dramatik etkinliklerle buluşturulması gerekmektedir.

Tiyatro yoluyla eğitilmek istenen, çocuğun yaşının, anlayış gücünün, ruhsal durumunun, yaşantısının, bilgi ve görgüsünün içinde bulunduğu ekonomik durumun, kültürel özelliklerin bilinmesi gerekir (Şener, 1993). Way, yaklaşımında aynı yaş grubundaki çocukların aynı seyirci grubu içerisinde yer almasının önemini vurgular. Aynı zamanda, çocukların yetkeci bireyler olarak yetiştirilmemeleri için, geleneksel değerlerin öğretilmesinden çok, sorgulayan ve düşünen bireyler olarak yetiştirilmeleri için, olaylara eleştirel bir bakış açısıyla bakabilecekleri dramatik etkinliklerle buluşturulmaları gerektiğini savunur.

Günümüzde çocuk tiyatrosunda katılım anlayışı genellikle, seyirci olan çocuklara oyunun olay örgüsüyle ilgili sorular sorulması ve çocuklardan yanıt alınmasıyla sınırlıdır. Sözelimi, Peter Pan öyküsünün oyunlaştırılmış biçiminde, Pan rolündeki oyuncunun, seyirciden Tinkerbelle'i yaşama döndürmek için yardım istemesi (Tinkerbelle'in yaşama döndürülmesi için çocuklardan el çırpmaları istenir), çocuk tiyatrosunda seyirci katılımının en eski örneklerinden biri olarak imlenmektedir (Jackson, 2007). Oysa Way'in yaklaşımında, oyun metni oyuncular tarafından oynanabileceği gibi, en başından oyuncuların ve çocukların işbirliğiyle de yazılabilir ve oynanabilir.

Way'in yaklaşımını geliştirmesinde katıldığı turnelerin büyük etkisi olmuştur. Turnelerde yaklaşımı için gerekli gözlemleri yapabileceği olanağı bulmuştur. 1940 ve 1942 yılları arasında, İngiltere ve İskoçya'yı içine alan turnelerle sayısız köy ve kasaba gezer. Bu turnelerin kazandırdığı bakış açısının, Way'in daha sonra üstünde çalışacağı "okullarda tiyatro gösterileri" konusuna büyük etkisi olur (Wolski, 1995).

West Country Çocuk Tiyatrosu'nda çalıştığı dönem, Way'in seyircinin doğasını ilk kez sorgulamaya, araştırmaya, incelemeye başladığı dönemdir. Gösterilerin çalışma süreçlerinde katılım, yetişkin oyuncular tarafından bir metin eşliğinde çocukların oyun çalışmasından, seyirci katılımı yaklaşımına uygun yazılmış oyunların dramatik gereksinimlerini karşılamak için, çocukların doğaçlayarak oynadığı oyunlara doğru bir değişim gösterir.

. Öğrencilerin yaş gruplarına ayrılmaksızın, elli öğrenciye karşın bir yetişkin gözetmen eşliğinde denetimsiz yığınlar biçiminde salona doluşmaları, Way'in kendi çalışmalarını yönlendirirken her zaman anımsadığı bir karmaşa durumudur. Way, Seyirci Katılımı: Genç İnsanlar İçin Tiyatro (Audience Participation:Theatre For Young People) (1981) başlıklı kitabında, bu gösterilerde meydana gelenlere ilişkin gözlemlerini genel hatlarıyla şöyle belirtir:

*En derin ve güçlü tutulan ilgi genelde ön sıralarda oturanlar tarafından gösterilir... İlgi, oyuncuların sahne önünde oynamalarından da etkilenir. Bu yüzden sahne perdesinin önüne çekilen renkli veya düz bir bezin önünde oynamak görsel açıdan daha ilgi çekici olabilir ya da daha çok ilgi toplayabilir. Aslında, genç izleyicilerin oyunculara daha çok ve kolay odaklanabilmesi için, dikkatlerini daha az dağıtacak sahne dekorlarının olması gerekliliği oldukça açık görülmektedir.*

*Daha büyük yaş grubunda olanlarla, daha küçük yaş grubunda olanların sahne ile olan etkileşimi üzerinde en çok durulması gereken konudur. Çünkü yaşı büyük olan seyirciler için, sözelimi 11 yaş grubundaki çocuklar için, 8 yaş grubu için sahnelenen bir oyunu, 8 yaş grubundaki çocuklarla beraber izlemek küçük düşürücü olabilir... (Çocuk tiyatrosunda, seyirci grubu oluşturulurken, yaş açısından bir sınıflamaya ve sınırlandırmaya gidilmesi gereklidir.)*

*Aşırı heyecanlanmanın büyük bölümü, tiyatroya gitmek için yapılan gezintinin başlı başına bir maceraya dönüşmesi, tiyatronun kendisini izlemekten daha fazla ilgi ve zevk yaratmasına neden olabilmektedir. Buna bağlı olarak, eve dönüş yolculuğunun dört gözle beklenmesi, oyunun düş kırıklığı ve isteksizlikle izlenmesine yol açabilir.*

*Gösteri için denenen program düzeni her ne olursa olsun, yaş aralıkları çok geniş ve sayı çok büyük olduğundan istenilen amaca ulaşamaz.*

*Gösterilerin çoğunda seyircinin çene çalmasından kaynaklanan devamlı bir uğultu vardır. Bu uğültünün temelinde bir toplumsal yardımlaşma durumu vardır. Seyircilerden bazıları oyunda neler olup bittiğini anlamayan arkadaşlarına oyunla ilgili açıklama yapmaya çalışır. Açıklamayla aydınlananlar da diğer arkadaşlarına yardım etme kaygısı içine girerler. Bu zincirleme ve eş zamanlı olarak devam ettiğinden, salonda büyük bir uğultu biçiminde ortaya çıkan bir uğültü oluşur.*

*Sahnedeki olana bitene daha yakın olan ön sıraların küçük bir kısmının gevezelikleri, doğrudan sahnedeki oyunculara söylenen şeylere dönüşerek oldukça farklı bir biçim alabilir. Söylediklerinde genellikle içtendirler. Oyunda neler olacağına ilişkin önbilgilerinden yola çıkarak özgün öğütlerde bulunurlar. Bunu yaparken dehşetli bir öğrenme isteği duydukları gözlemlenmektedir.*

Katılımcı tiyatro ile ilgili çalışmalarını 1943 sonlarına doğru West Country Çocuk Tiyatrosu (West Country Children's Theatre ) adlı oluşumla daha da ileriye götürerek geliştirir. (Wolski, 1995). Way, çocuk tiyatrosu oyunlarının, doğrudan çocuğun katılımını sağlayacak biçimde oynanmasını amaçlayan katılımcı tiyatro yaklaşımıyla, çocuk tiyatrosundaki katılım olanaklarının çocuğun gelişimine yardımcı olacak bir biçime evrilmesine katkı sağlamıştır. Bireysel olarak maruz kaldığı toplumsal baskı, yetkeye karşı bir tavır oluşturmasını ve bu tavrı tiyatroyla belirginleştirmesine neden olmuştur. Çocukların, geleceğin toplumunun etkin birer üyesi, bilinçli yurttaşları olarak yetiştirilmesi için tiyatro başta olmak

üzere, tüm sanatların eğitim süreçlerinde kullanılması gerektiğini savunan Way, bu süreçlerin temelde çocuğun etkin katılımını odağa alan bir anlayışla sürdürülmesinin başat koşul olarak değerlendirmiştir.

#### **KAYNAKÇA**

Adıgüzel, Ö. (2010) *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Ankara: Naturel Yayıncılık.

Bolton, G. (1988) *Drama as Education*. Singapore: Longman Singapore Publishers Pte Ltd.

Goldberg, M. (2008) *Tiyatro ve Çocuk* (Çev.: Funda Özşener). İstanbul: Mitos Boyut Tiyatro Yayınları (Eserin özgün biçimi 1974'de yayımlandı).

Jackson, A. (2007) *Theatre, Education and The Making of Meanings Art or Instrument?*. Manchester and New York: Manchester University Press.

Mc Caslin, N. (1990) *Creative Drama in The Classroom*. California: Players Press Inc.

Nutku, Ö. (1976) *Yaşayan Tiyatro*. İstanbul: Çağdaş Yayınları.

Şener, S. (1993) *Oyundan Düşünceye*. Ankara: Gündoğan Yayınları.

Way, B. (1981) *Audience Participation: Theatre for Young People*. New York: Baker's Plays.

Wolski, J. K. (1994) *The Participation Plays of Brian Way*. Diss. Michigan State University, Ann Arbor: UMI, 1995. 9537282.



# FAZIL HÜSNÜ DAĞLARCA'NIN ŞEKER YİYEN RESİMLER ADLI YAPITI ÜZERİNE ÇOCUK GERÇEKLİĞİ VE YAZINSAL OKUMA SÜREÇLERİ AÇISINDAN BİR İNCELEME

**Münevver OĞAN**  
Emekli Öğretmen

## Özet

*Bu çalışmada Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın Şeker Yiyen Resimler adlı yapıtının yazınsal okuma süreçleri ve çocuk gerçekliği açısından incelenmesi amaçlanmıştır.*

*Yapıt, Türkçenin zengin söz varlığı ve akıcılığıyla çocuğun insanı ve yaşamı tanımaya olanak sağlamaktadır. Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın Şeker Yiyen Resimler adlı kitabı şiir-öykü olarak yazılmıştır. Hem şiirin hem de öykünün türsel özelliklerinden yararlanılmıştır. Kitabın içeriği, çocuğun devingen ve sürekli soru soran, keşfeden, düş kuran, imge geliştiren yapısıyla örtüşmektedir.*

*Dağlarca'nın şiirin ve öykünün olanaklarını çocuk gerçekliğini göz önüne alarak kullandığı, metnin yazınsal okuma süreçlerine uygun olarak kaleme alındığı, dizeler arasında uyak, ritim ve müziğin belirgin olduğu sonucuna varılmıştır.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk gerçekliği, yazınsal okuma süreçleri, çocuk edebiyatının temel değişkenleri.*

## Abstract

*In this study, we tried to research Fazıl Hüsnü Dağlarca's work named Sugar Eating Pictures, in term of child reality and literary reading process.*

*The work, provides to recognize a child the people and life, by the rich word presence and fluency of Turkish. Fazıl Hüsnü Dağlarca's work; Sugar Eating Pictures are poem-stories. Generic features of the poem and the story yare both used. The content of the book is overlapping the child's make up; that is dynamic, constantly asking questions, exploring, dreaming and developing image.*

*As a conclusion; we thought that, Dağlarca used the possibilities of poetry and story, taking into account of children reality, wrote the text in accordance with the processes of literary reading. And rhyme, rhythm and music are found to be significant between verses.*

*Key Words: Children's reality, literary reading processes, the basic variables of children's literature.*

## I. Giriş

Sanatsal yaratılardan biri de edebiyattır. Çocuk edebiyatı (yazını) ise, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır (Sever, 2003: 9). Bu genel adlandırma içinde türsel olarak şiir ve şiir-öykü olarak adlandırılabilir yapıtların çocuğa göreliği kuşkusuz çok önemlidir.

Sever, çocuk edebiyatıyla ilgili şu saptamayı yapar: "Çocuk edebiyatının en temel işlevlerinden biri çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmaktır (Sever, 2003: 11). Çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracak kitaplar, neye göre ve nasıl seçilmelidir? Çocuk ve edebiyat ilişkisi nasıl anlaşılmalıdır? İncelemede bu soruların yanıtı aranmıştır.

Bir kurum olarak edebiyat eleştirisi, üretilmiş olan edebiyat metinlerini enine boyuna inceler, araştırır, ölçer, onu betimlemeye ve en ince noktasına kadar anlamaya çalışır. Eleştirmen bütün bunlarla da yetinmeyip nesnesi olan metni, yaratılış sürecinin en başından hedef kitlesi olan tüketicisine ulaşıncaya kadar olan her aşmayı mercek altına alıp yeterli-yetersiz, haklı-haksız, ustaca-acemice gibi uçlar arasında yargılar (Dilidüzgün, 2006: 160).



Edebiyat eleştirisi metni anlama sürecidir. Bu süreci İpşiroğlu “gözlem”, “betimleme” ve “çözümleme” olarak adlandırmıştır (İpşiroğlu, 1992: 20). Dağlarca'nın yapıtı incelenirken de eleştirinin bu üç basamağına başvurulmuştur.

Çocuk yazınının alımlanmasında yetişkinler için yazılan yazıdan farklı olarak çocuğa görelilik önem kazanır (İpşiroğlu, 2006: 175).

Sever'in *Çocuk ve Edebiyat* adlı yapıtı (Sever, 2003), çocuk edebiyatı yapıtlarına bilimsel yaklaşımı sağlayan temel bir başvuru kaynağıdır. Adı geçen yapıt, çocuk edebiyatının değişkenlerini ayrıntılarıyla içermektedir. *Şeker Yiyen Resimler* bu yapıtın ve alanyazından ulaşılabilen kaynaklar ışığında incelenmiştir.

## II. Çözümleme

### 1. Görsel Özellikler ve Resim

#### a. Biçimsel Özellikler

Fazıl Hüsni Dağlarca'nın *Şeker Yiyen Resimler* adlı yapıtı Cem Yayınları tarafından 1980 yılında yayımlanmıştır. Kitabın boyutları 12,5x19,5 santimetredir. Kitabın soldaki sayfaları metne, sağdaki sayfalarıysa görsellere ayrılmıştır.

Kitap, 28 başlıktan oluşmuştur. Metinler şiir biçiminde yazılmış, serbest ölçü kullanılmıştır. Dizeler içinde ikilemeler, soru ekleri ve redifler kullanılarak ritim sağlanmıştır.

#### b. Resim

Kitap resmi; metni açıklamak ya da bezemek amacıyla kitaplara konan resim, çizim veya baskı olarak tanımlanmaktadır. Çocuk kitaplarının resimlenmesindeyse görsellik kavramı bu tanımın daha da ötesinde bir anlam taşır. Çocuk kitaplarında resim, kavramlar oluşturabilir, metinden bağımsız tek başına da amaçlanan anlam bütünlüğünü sağlayabilir. Resimleme; bezemenin, süslemenin yanında, metnin anlaşılmasını, akılda kalmasını sağlar, yeni bir yorum ekler (Kaya, 2000: 178).

Yaşatıcı ve yaratıcı okuma yöntemiyle yazınsal metinlerden alınacak verim kuşkusuz daha fazladır. Ancak yaşatıcı ve yaratıcı okuma yöntemi, yalnızca yazınsal metinlere değil, sanatsal değer taşıyan resim, fotoğraf ve karikatür gibi ürünlere de uygulanabilir (Çotuksöken, 2009: 34). Bu belirlemeye göre, yapıttaki renkli resim sayısının azlığı ve sayfa tasarımının özensizliği nedeniyle resimlerin metne kattığı görsel yorum anlaşılammaktadır.

### 2. Yapıtın İçerik Özellikleri

#### a. Konu

Çocuk edebiyatında konu, çocuğu metnin anlam evrenine çeken, kitapla ilişkisini sağlayan bir değişkendir (Sever, 2003: 110). *Şeker Yiyen Resimler* adlı kitabın konusu Dal Nine'nin torun sevgisidir.

Konuyu yapılandıran öğelerden olay ve çatışma temelinde yapıta bakıldığında şunlar görülür:

**Kişi kişi çatışması:** “*Evet / Kalabalıkmış Dal Nine / Odasında tek başınayken*” (s. 8)

**Kişi toplum çatışması:** “*Şimdi yalnız başınadır ya / Çocukları varmış / öldürülmüş kimi / Yaban ülkeler içre / İşçilik yapmış nice yıl / oğla kıza karışmış kimi*” (s. 8)

**Çatışmanın çözümü:** Dal Nine, çatışmanın çözümünde edilgin değil etkindir. O, içinde bulunduğu durumun nedenlerini bilir. Bu yüzden kimse inanmasa da resimlerin şeker yediğine inanır. Bu, Dal Ninenin kendi gerçekliği ve yine onun çözümüdür.

#### b. Kurgu

Kurmaca dünya, anlatının temelini oluşturur. Bir dünya kurmak kişileri ve nesnelere bu kişilerin özelliklerini yeniden, tümüyle tanımak anlamına gelir. Metinde oluşturulan kurmaca dünya sonludur. Tüm öğeleri metnin içinde olduğu için çözümlenmesi gerçek dünyadan daha kolaydır (Kıran, 2003: 33). Bu saptamalar ışığında yapıta bakıldığında şunlar görülür: Dal Nine'nin çocukları ve torunları Almanya ve Hollanda'da yaşamaktadır. Dal Nine, komşunun kızı Çiğdem'i ortanca torununa benzetmekte ve çok sevmektedir. Torunları aklına geldikçe onların resmini masaya serer ve bakar. Bir gün torunlarının resminin üzerine düşen üç badem şekerinden birinin kaybolduğunu görür ve kaybolan şekerin torunları tarafından yendiğini düşünür. Bu olanaksızdır ama yaşlı kadın inanmayı yeğler.

Çünkü torunlarını çok özlemiştir. Deneme yaparak inancını sınaama yoluna gider; yani bu kez resimlerin üzerine beş tane şeker koyar. Tıpkı inandığı gibi şekerlerden biri yine kaybolur. Bu durumu çok sevdiği Çiğdem'e bile söylemez. Sonunda gerçek anlaşılır, şekerleri Çiğdem almıştır ama Dal Nine yine torunlarının resimlerinin şeker yediğine inanmayı sürdürür.

Kitapta yer alan 28 başlık bir öykünün serim, düğüm ve sonuç bölümleri olarak düşünülebileceği gibi bağımsız birer düzyazı ya da şiir olarak da değerlendirilebilir.

### c. Dil ve Anlatım

Çocuk kitaplarının, çocuğa göre olmasını belirleyen en önemli değişken dili ve anlatımıdır (Sever, 2003: 136). Kitabın tamamında Türkçenin anlatım gücü ve olanakları çocuğun doğasına uygun kurgularla verilmiştir. Örneğin "Sevgi Yakınlıkları" başlıklı metin "Neden olmasın?" sorusuyla başlar ve hemen bir oyun kurar: *Balık biçimindedir / Denizde / Kelebek biçimindedir / Gelincikte / Buğday biçimindedir / Toprakta / Bulut biçimindedir / Gökte* diye devam eder ve *Sevdiklerimizin yakınlığı* dizesiyle oyun tamamlanmış olur. "Deniz-balık, kelebek-gelincik, buğday-toprak, bulut-gök" ikilikleri çocuğun anlam evreniyle buluşur, zenginleşir. Ozan, son dizeyi yani *sevdiklerimizin yakınlığını* açımalar. Çocuklara bu yakınlığı ilişkilendirebilecekleri söz evrenini sunar.

Çocuğun hareketliliğine koşturarak şiirlerde yer alan dize ve sözcüklerde eylem (doymamış, benziyor, sevinirdi...) ve eylemsilerin (tutarken, görürcesine...), eylemden ada dönüşen sözcüklerinin (baskın, bakış) kullanıldığı görülmektedir.

Kitap eğlenceli, merak duygusu uyandıracak biçimde hazırlanmıştır. Dizeler; yalın, kısa, somut sözcüklerle ve yer yer de soyut kavramları anlatan sözcüklerle oluşturulmuştur.

Kitapta, sözcük türlerinin pek çoğundan yararlandığı görülmektedir:

**Somit adlar:** Nine, kuş, çocuk, oda, havuç, yaka...

**Soyut adlar:** Yalnızlık, sevinç, sevmek, giz, düş...

**Belirteçler:** Ortası, gençken, şimdi...

**Sıfatlar:** Apak, kıpkızıl, mor, sarı, turuncu...

**İkilemeler:** Dolup taşmak, tek tük, cik cik, ala ala, mut dolusu mut...

**Yeni Sözcük:** Severlik, sürez, yeğnik, sularınca, eskil...

### d. Metnin Türü

Metnin türü şiir-öykü olarak adlandırılabilir.

### e. Eğitsel İlkeler

Eğitimde şiirin yeri elbette vardır ve olmalıdır. Ancak bu yer, söz yerindeyse şiirin kendisi olarak yani bir sanat olarak var olması gereken bir yerdir. Bu bağlamda şiir, çocuğun eğitiminde daha fazla bir işleve sahiptir. Çünkü çocuğun benlik gelişimine daha uygun olanaklar barındırmaktadır (Afacan, 2009: 67).

Dağlarca'nın şiirin olanaklarını çocuk gerçekliğini göz önüne alarak kullandığı söylenebilir. Dizeler arasındaki uyak, ritim ve müzik belirgindir.

### f. İleti

Sanatçının yapıtıyla iletmek istediği temel düşünce ve duygudur. *Şeker Yiyen Resimler* yapıtının ana iletişi "Dal Nine'nin torunlarına duyduğu özlem"dir. Ancak kitapta yer alan bütün metinlerin kendi içinde ayrı bir iletişi vardır.

### g. İzlek (tema)

İzlek, bir sanat yapıtında işlenen, geliştirilen ve konunun anlamca ortaya koyduğu ana yönelimdir. Torun özlemi bu yapıtın temel izleğidir. Ancak 28 başlıkta verilen yapıtta başlık sayısı kadar da yan izlek vardır. Bunlar şöyle örneklendirilebilir: "Dal Nine"de kahraman tanıtılır. "Kalabalık Biri"nde Dal Nine'nin yalnızlığı ve bunun nedenleri, "Severlik"te Dal Nine'nin ruhsal çözümlemesi, "Çiğdem"de Dal Nine'nin sevincinin nedenleri, "Şeker"de şeker bulundurmasının nedenleri ve şekerlerin özellikleri, çocukların bu şekerleri sevmeye nedeni ve şeker düşleri (üç başlık da "şeker") anlatılır.

## h. Karakter ve Kahraman

Metnin temel kahramanı Dal Nine'dir, yan karakterler ise çocukları, torunları, komşunun çocuğu Çiğdem ve Çiğdem'in annesidir. Metnin başkarakteri Dal Nine, davranış, konuşma ve eylemleriyle geliştirilmiştir.

## III. Çocuk Gerçekliği

Sever, çocuk gerçekliğiyle ilgili şu soruları gündeme alır: "Çocuklar nelerden hoşlanır, nelere güler? Heyecanları nelerdir? Nelere üzülür? Arkadaşlarıyla ve çevresiyle neleri paylaşmak ister? Neler, nasıl paylaşılırsa sevinç ve mutluluğu artar, onun coşkısına yenileri eklenir? (...) Çocuk duyarlığının evrensel boyutları nelerdir?" (Sever, 2008: 29)

Sever'in çocuk gerçekliğini irdeleyen soruları, yazınsal metinlerden birkaç örnekle somutlandırılabilir:

Vasconcelos'un *Kayığım Rosinha* adlı yapıtının kahramanı Ze Oroco, kayığı Rosinha ile konuşur ve dertleşir. Yazarın, Rosinha'ya anlattığı öyküden bir bölüm şöyledir:

*Bir tohum olan gövdesini sıkıştıran toprağın koksusu boğucuydu. Başlangıçta rüzgâr onu yere fırlattığında biraz kımıldanabiliyordu. (...) Güneşi özlüyordu, kuşların civıltısını da* (Vasconcelos, 1999: 33)...

Exupéry'nin *Küçük Prens* adlı yapıtının kahramanı, çizdiği sandık resmini Küçük Prens'e verir ve aralarında şöyle bir konuşma geçer:

– *Nereden geldin sen, küçük dostum? Senin "orası" neresi? Koyunumu nereye götürmek istiyorsun?*

*Bir süre sessizce düşündü, sonra:*

– *Şu sandığı verdiğin iyi oldu: Geceleri orada yatar* (Exupéry, 1991: 17).

Örnekleri çoğaltmak olasıdır, yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü gibi yazarlar, çocuk gerçekliğiyle ilgili soruların yanıtını yapıtlarıyla vermiştir. Çocuk gerçekliği değişkeniyle yapıta bakıldığında, çocuk pekâlâ bir kayıkla konuşabilir, çizilmiş bir sandığın içine kuzusunu saklayabilir ve bir karga yavrusuyla dertleşebilir.

Bütün bu örnekler göz önünde tutularak *Şeker Yiyen Resimler* yapıtı çocuk gerçekliği açısından incelenebilir. Öncelikle şu sorular sorulabilir ve yanıt aranabilir:

Dal Nine kimdir? Dal Nine, metne göre yalnız biridir.

Dal Nine niçin yalnızdır? Dal Nine yalnızdır çünkü çocuklarının bazısı öldürülmüş, bazısı da yabancı ülkelere çalışmaya gitmiştir. Dal Nine, yapayalnızken niçin kendini kalabalıktaymış gibi duyumsar? Çünkü çocuklarıyla ilgili anıları aklına gelir.

Dal Nine, çocukları görünce neler duyumsar? Çocuklara yaklaşıncı torunlarını görmüş gibi olur çünkü o torunlarına doyamamıştır.

Dal Nine'nin kaç torunu vardır? Onun beş torunu vardır; üçü Hollanda'daki kızından, ikisi Almanya'daki oğlundan.

Dal Nine özlemini nasıl dillendirmektedir? Dal Nine, çocukları görünce özellikle de Çiğdem'i görünce özlemini dillendirir.

Ozanın, okura asıl iletmek istediği ne olabilir? Dal Nine'nin kişiliğinde aynı sorunları yaşayan başka bireylerin de var olabileceğini, ayrılık özlemi çekebileceğini sezdirmek olabilir. Dal Nine'nin somut gerçeği, çocuk gerçekliğine ve bir yazınsal metne nasıl dönüşmüştür? Öykü kahramanın adı, sorunları ve çözüm yolu çocuk okurun alımlama gerçeği ile yoğrularak çocuk gerçekliğine ve yazınsal metne dönüşmüştür denilebilir.

Bu sorular ve bunlara verilen yanıtlar okuru *Şeker Yiyen Resimler* yapıtına götürür ki yapıtın adının bile çocuk gerçekliğine uygun verildiği görülmektedir.

## IV. Yazınsal Okuma Süreçleri ve *Şeker Yiyen Resimler*

Dağlarca, okura Dal Nine'nin torunlarından neden uzakta kaldığını, torun özlemini ve bu özlemi gidermek için bulduğu çözümleri anlatır. Metnin anlatsal bir söylemi olduğu söylenebilir. Anlatıyı

belirleyen ise Dağlarca'nın başarılı söylemidir. Öykünün ve şiirin olanaklarının bu anlatısal metinde başarıyla kullanıldığı görülmektedir.

Anlatısal metin bir olayı, bir olguyu, bir öyküyü anlatır. Olayın akışını belli bir zaman ve uzama yerleştirir. Olayın evrelerini anlatarak süresini ve sınırlarını saptar (Kıran, 2003: 21-22).

Kıran'a göre her anlatı beş evre içerir. *Şeker Yiyen Resimler* bu evrelere göre incelendiğinde:

### **Başlangıç durumu**

*Dal Ninemizdi bizim / Bakışlarında / Sallanırdı / Bir ince yeşil dal / Dal Ninemizdi bizim / Üzerine belki konduğu / Kuşların / Belki konmadığı* (s. 6)

Başlangıç durumunda Dal Nine tanıtılır, kurulu düzeni henüz bozulmamıştır, zamana ve uzama vurgu yapılmıştır. Ancak bu zaman ve uzam belirsizdir, belirgin duruma getirme okurun düş gücüne bırakılmıştır.

### **Dönüştürücü öge**

*Şimdi yalnız başınadır ya / Çocukları varmış / Öldürülmüş kimi / Yaban ülkeler içre / İşçilik yapmış nice yıl / Oğula kıza karışmış kimi* (s. 8)

Dizelerde de görüldüğü gibi birdenbire, bir olay, Dal Nine'nin durumunu sarsar, altüst eder. Merak duygusunun bu noktada oluşturulduğu söylenebilir: "Peki sonra ne olmuş? Nasıl olmuş?" soruları akla gelebilir.

### **Eylemler dizisi**

*"Hele çiğdem geldiği günler / Bir sevinirdi ki (s. 12)" "Baskın yapınca bu Pazar / arkadaşlarıyla Çiğdem / Dal Nine doldu taşıtı çocukla (s. 28) "Dönünce görüverdi: düşmüş / Üç badem şekeri resimlere / Düşsün bakalım dedi güler (s. 32), Sevinçle dikildi karşıma / Çiğdem / Gösterdi karnesini: Geçmiş / Öptüm gözlerinden yavrucuğu / Titriyordu yorgun (s. 48)*

Dal Nine'nin düzenin bozulmasıyla olayların birbirini izlediği görülür, Dal Nine'nin yaşamında kendi kurguladığı gerçeğin egemen olmaya başladığı söylenebilir.

### **Dengeleyici / düzenleyici öge**

*"Çocuklara seslenince / Yaklaşıyor gibiydi / Çocuklara bakınca / Dokunuyor gibiydi (s. 10), "şeker bulundururdu dolabında / Kızmasın / Çocuk konuklarım derdi" (s. 14)*

Dal Nine için yeni durum, yani yalnızlığı ve torun özlemi katlanılamazdır. Bir çözüm bulmak zorundadır. Çözüm çocukları sevmek ve onlara şeker vermek olabilir.

### **Bitiş durumu**

*Söyleme / Soluk soluğa / Kapıdaydı annesi Çiğdem'in: - Odanızda / Düşüncelere dalarken siz / Masanın arkasından / Bizimki almış badem şekerlerini / Vermediniz diye yiyememiş / Biriktirmiş kutusunda bir bir / N'olur kızmayın / O anlatıyordu anlatıyordu / Yoo dedi Dal Nine içinden / Kendi kendine gülümsedi, Yoo / Anlamazlardı da / İnanmazlardı da / Ne bilirdi onlar / Resimlerin şeker yediğini (s. 60)*

Dal Nine, yalnızlığına ve torun özlemine kendince çözüm bulur, rahatlamıştır artık. Bulduğu çözüm yeni bir durumun da başlangıcıdır artık: Yeni durumda resimlerin şeker yediğini yalnızca kendisi bilmektedir, bir de bu yapının okurları. Yine çocuk gerçekliği ve düş gücü söz konusudur.

## **IV. Değerlendirme**

*Şeker Yiyen Resimler*'de Dal Nine karakteriyle çocuklara bir oyun sunulmuştur. Ozan, çocuğun ilgisini önce Dal Nine'ye, Dal Nine'nin özlemine çeker. Ardından ilgi çektiği şey ise şeker, şekerin boyutu ve şekerle kurulacak düşlerdir. Çocuk okur, tam bu düşlerin içindeyken bu kez şekerler kaybolur.

Kim yemiştir badem şekerlerini? Düşün taşın bul bakalım! Çocuk düşünedursun, Dal Nine bu kez torunlarının sayısı kadar badem şekeri koyar resimlerin üstüne. Şaşırtıcı olan başlamıştır artık, ikisi kaybolur şekerlerin. Dal Ninenin mutluluğuna çoktan katılmıştır çocuk okur. Bu sırada büyü bozulmak üzeredir, Çiğdem'in annesi gerçeği söyler ama Dal Nine içinden ona inanmaz. Bu öyküyü okuyanlar

da Dal Nine gibi düşünür: Evet, şeker yiyen resimler vardır. Ayrılığın özlemle anıldığı zamanlarda daha çok badem şekerine, daha çok düşe ve daha çok oyuna gereksinim vardır.

Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın *Şeker Yiyen Resimler* adlı kitabı, çocuk gerçekliği ve yazınsal okuma süreçleri açısından incelendiğinde öykülerin imgesel yolla anlatıldığı, konunun ana karakterin yaşamından örneklerle zenginleştirildiği, varlık ve nesnelere arasındaki ilişkilerin son derece yalın ama aynı zamanda çocuk okurun düş kurmasına elverişli olduğu görülmektedir. Yani; "sanatçı, yapıtının iletisini, çocuğun dünyasında yaratacağı etkiyi ve bu etkinin sonuçlarını önceden sezmiştir" denebilir.

*Şeker Yiyen Resimler* yapıtının en belirgin özelliklerinden biri de yalınlıktır. Dağlarca, çok az sözcük kullanmış, bunları ustaca dizmiş ve çocuğa iletmek istediği duygu ve düşünceleri bu yalınlık içinde vermiştir. İmgeler çok güçlüdür, örneğin "*Dal Ninemizdi bizim / Bakışlarında sallanırdı / Bir İnce Yeşil*" dizeleri çocuk okuru dal-yeşil ve yaşlı-geç kavramlarını sezdirebilir. Yine aynı dizelerdeki "i" seslerinin oluşturduğu iç uyaklar (asonans) da metnin ritmini ve müziğini artırmaktadır.

Dağlarca, bir söyleşisinde "Çocuk şiirlerini yazmaktaki amacım birden çok; Ona kendimi duyurmak istiyorum; Onu kendine aracısız göndermek istiyorum; imge eğitimini sağlamak çabasımdayım; kendi kişiliğini, bir buğday tohumunun başak olmasındaki güzelliğe erişirmek istiyorum; Onu bütün yapıtlarımın okuyucusu kılmak istiyorum; Ona anadilimizi sevdirmek istiyorum" der (Özen, 1996: 106-107). *Şeker Yiyen Resimler*'den yola çıkarak Dağlarca'nın ereğinin gerçekleştiği söylenebilir.

Yaratıcı okuma, hem kavram üretme hem de kavram birleştirme eylemleriyle kurduğu yakın ilişki nedeniyle alıcı bir dilsel beceri olan okumayı, verici bir dilsel beceriye dönüştürür (Uzun, 2009: 112). Dal Ninenin torun özlemi ve yalnızlığı için bulduğu düşsel çözüm ve bunun çocuk okura sunulduğu Uzun'un saptamasıyla örtüşmektedir. Yapıt, okunduktan sonra Dal Nine karakteriyle ete kemiğe bürünen "yalnızlık ve yalnızlığın nedenleri", "ayrılık ve ayrılığın nedenleri", "sorunun çözümü ve çözüm yollarını üretme" gibi yapıta özgülenmiş açmazların günlük yaşama da girdiği görülür. Dal Nine'nin sorunu, onun kimliğinde yakınlarından ayrı düşmüş ve özlem çeken herkesin sorunudur artık. Kısacası Dal Nine'nin yalnızlığı ve torun özlemi sıklıkla karşılaşılabilecek bir yaşam durumudur. Ozan, bu sıradan durumu alıp imgesel bir anlatımla ve çocuk gerçekliğine uygun olarak çocuklara sezdirebilmektedir.

Dağlarca'nın kitabında ana izlek ve yan izleklerin dışında göndermeler de vardır. Bu anlamda yetişkinler de göndermeler boyutuyla kitaptan ayrı bir tat alabilir. Örneğin Dal Nine'nin çocuklarının vurulması, bazılarının yurtdışında işçi olması ve ninenin tek başına yaşam savaşımı vermesi derinleştirilmemiştir. Okur, düş gücüyle bunları derinleştirebilir, bunlar üzerinde düşünebilir. Dal Nine karakteri, oldukça etkileyicidir, bu nedenle çocuk okuru okumaya sürükleyici niteliktedir.

Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın *Şeker Yiyen Resimler* adlı kitabı özenle yazılmış bir yapıttır. Çünkü çocuk gerçekliği unutulmadan kaleme alınmıştır ve yazınsal okuma süreçleriyle çözümlendiğinde anlatı dizgesinin imgesel, düş gücünü uyaran bir mantıkla kurgulandığı görülür. Yapıtın içeriği, çocuğun devingen ve sürekli soru soran, keşfeden, düş kuran, imge geliştiren yapısıyla örtüşmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Afacan, Aydın (2009) "Şiir ve Okuma Kültürü". *Çocuk ve Okuma Kültürü* (Yay. Haz.: Eğitim-Sen Ankara Şubeleri-Türkiye Yazarlar Sendikası Ankara Temsilciliği). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Çotuksöken, Yusuf (2009) "Görsel Ürünlerin (Resim, Fotoğraf, Karikatür vb.) Çocukların Okuma Kültürü Edinmelerindeki İşlevi". *Çocuk ve Okuma Kültürü* (Yay. Haz.: Eğitim-Sen Ankara Şubeleri-Türkiye Yazarlar Sendikası Ankara Temsilciliği). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.
- Dağlarca, Fazıl Hüsnü (1980) *Şeker Yiyen Resimler*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Dilidüzgün, Selahattin (2006) "Çocuk Edebiyatı Eleştirisinin Temelleri ve Türkiye'de Çocuk Edebiyatı Eleştirisi". 2. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (Yay. Haz.: Sedat Sever). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- İpşiroğlu, Zehra (1992) *Eleştirinin Eleştirisi*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- İpşiroğlu, Zehra (2006) "Çocuk Yazını Eleştirisi". 2. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (Yay. Haz.: Sedat Sever). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kaya, İsmail (2000) "Çocuk Kitabı Resimlerinde Klişe Yaklaşımlar". 1. *Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu* (Yay. Haz.: Sedat Sever). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kıran, Ayşe ve Zeynel Kıran (2003) *Yazınsal Okuma Süreçleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Özen, Hayati (1996) "Dağlıyor Dağarcığımızı Dağarcığıyla Dağlarca: Söyleşi". *TÖMER Çeviri Dergisi*, A.Ü. TÖMER Bursa Şubesi, Yıl: 3, Sayı: 9.

Saint-Exupéry, Antoine de (2001) *Küçük Prens*. (Çev.: Azra Erhat). İstanbul: Sim Yayınları.

Sever, Sedat (2003) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Uzun, Leyla (2009) "Yaratıcı Bir Süreç Olarak Okuma". *Çocuk ve Okuma Kültürü* (Yay. Haz.: Eğitim-Sen Ankara Şubeleri-Türkiye Yazarlar Sendikası Ankara Temsilciliği). Ankara: Eğitim-Sen Yayınları.

Vasconcelos, José Mauro de (1982) *Kayığım Rosinha* (Çev.: Aydın Emeç). İstanbul: Can Yayınları.





## CEMİL KAVUKÇU'NUN ÇOCUK KİTAPLARINA ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

**Dr. Hüseyin ÖZÇELEBİ**

Ankara Üniversitesi Türk Dili Bölümü Öğretmeni

### Özet

"İyi aile terbiyesi almış" çocukların, büyüyüp "sövme"nin kesinlikle yasak olduğu "bahçe"lerinden çıkıp yepyeni bir dünyaya, yani okula ve sokağa adım atmalarının, "hayoş"larla tanışmalarının öyküsü anlatılır Selo'nun Kuşları'nda. Bir bahçe ki avlusundan tren geçer; burada Kızıldenizliler de görülür, Tommiks gibi süt içen kovboylar da. Bahçenin dışında ise kocaman bir dünya vardır: sokaklar, geniş çayırlar, sinemalar, okullar; erik bahçeleri; ev içleri; çalışan, erik çalan, oyun oynayan, dayak yiyen, aşağılanan, dışlanan, hayal kuran çocuklar. Kavukçu, çocukların dünyasına, büyükler için yazdığı öykülerde olduğu gibi, yazınsal anlayışından en ufak bir ödün vermeden, "Çocuklar sizin için yazıyorum." demeden, çocuk için "edebiyat yapma"dan edebiyatın içinde kalarak, onlar için "yeni bir dil" yaratarak, sıradan yaşamları sıra dışı bir anlatımla ortaya koyarak; kendi deneyimlerini, yaşantılarını, gözlemlerini yeniden kurgulayarak girmeyi başarmıştır. Kavukçu, aynı özeni BOPATO adlı üç ciltlik roman dizisinde de gösterir. Farklı dünyalara sahip üç köpeğin serüvenidir bu kitaplarda anlatılan, bir de çocukların ve ailelerinin köpeklere ve birbirlerine bakışı. Kitaplara verilen adlar da gelişigüzel verilen adlar değildir: Havhav Kardeşliği, Özgürlüğe Kaçış, Kafeste Bir Topik. Bu adlar bize dostluk, arkadaşlık, kardeşlik; özgürlük tutkusu; kadirbilirlik; acımasızlık, hayvan düşmanlığı/dostluğu gibi kavramları çağırır. Anlatılan hem hayvanların hem de insanların öyküsüdür. Hem kendi kafesini yaratanların hem de kafesin içinde bulunup da bu kafesin kapağını açmak için her türlü savaşı verenlerin romanıdır BOPATO." Bir Öykü Yazalım mı?" da hem okuma hem de yazma sevdalısı bir çocuğun öykü yazma serüveni anlatılır bize. Bir yandan yazma eyleminin aşamaları –çocuğa göre- kuramsal olarak verilirken, bir yandan da güzel bir öykünün kozası yavaş yavaş örülür.

Anahtar Sözcükler: Cemil Kavukçu, çocuk edebiyatı, edebiyat eleştirisi, çocuk edebiyatı eleştirisi.

### Abstract

The story of children, who had a well-training from their families, going out to school and to street, and meeting "hayoş" from their gardens where they grew up and where "swearing" is strictly prohibited, in Selo's Birds (Selo'nun Kuşları). It is such a garden that train passes through its courtyard; Indians are seen there, as well as cowboys who drink milk as Tommiks. There is also a huge world out of the garden: streets, broad meadows, cinemas, schools, plum orchards, home interiors; children stealing plums, playing games, being beaten, being humiliated, being excluded, dreaming. Kavukçu succeeded in entering the children's world by editing his own experiences, life and observations, by staying in literature without literaturizing, by creating a new language for the children, by revealing ordinary lives with extraordinary words without compromising any slight concession from his understanding of literary as in his stories written for adults; without saying "I'm writing for you, children." Kavukçu, takes the same care of his series of three novels called BOPATO. It is the adventure of three dogs having different worlds and the view of the children and the families to both the dogs and each other, that is told in these books. The names given to the books are not chosen randomly: the Fellowship of Bow-Wow (Havhav Kardeşliği), Escape to Freedom (Özgürlüğe Kaçış), A 'Topik' in the Cage (Kafeste Bir Topik). These names associate concepts such as friendship, companionship, fellowship, passion for freedom, cruelty, animal hostility/friendship to us. The story told is the story of both the animals and the human beings. BOPATO is the novel of who creates his own cage, lives in that cage, and fights for opening the cover of the cage. In Shall We Write a Story? (Bir Öykü Yazalım mı?), the story of the adventure of writing a story of a child who loves both reading and writing, is told. On the one hand, the stages of the act of writing is given -according to the child- theoretically, on the other hand, the cocoon of a beautiful story is slowly knitted.

Key Words: Cemil Kavukçu, children's literature, literary criticism, children's literature criticism.

Çağdaş edebiyatımızın akla ilk gelen öykücülerinden biri olan Kavukçu, bize düşünce gerçeği iç içe vermeyi başaran has bir yazardır. Onun kullandığı dil, uyguladığı anlatım yöntemi, kurgusundaki tutarlılık bizi öykü ve romanların büyülü dünyasına sokar. Bu büyülü dünyada yalnızca güzellikler yoktur; hayatın yalın gerçekliği de yazın diliyle bize verilmeye çalışılır. Onun yazdığı roman ve öykülerde hem dışarıda kötülüğün var olduğu hem de yaşamın her şeye rağmen güzel olduğu olgusu kesin çizgilerle ortaya konur.

Kavukçu, *Selo'nun Kuşları*'nda doğrudan çocuklara seslenmez; aslında yaptığı, 1950'lerin sonlarından 1980'lerin ortalarına kadar mahalleyi, mahalleliyi, burada yaşayan çocukları, büyükleri, o günlerde çocukluğunu, ilk gençliğini yaşamış bir anlatıcının ağzından bize yansıtmaktır. Bu nedenle öykülerde sokak ön plandadır; sokağın olmadığı yerlerde bile özlenen yer yine orasıdır. Sokağı unutmuş, neredeyse tek dünyaları dersane ve bilgisayar olan çocuklara sokakta büyüyen "eski" çocukların büyüdü dünyasını -tıpkı diğer öykülerinde olduğu gibi- çocuk için "edebiyat yapma"dan, öykünün tüm gereklerini yerine getirerek yansıtır. Bunu yaparken "pedagojik" olanı değil -aslında böyle bir kaygısı da yok gibidir- kendi çocuk gerçekliğini ortaya koymayı amaçlar. (Bu kitapta yer alan öykülerin daha önce büyükler için yazılmış kitaplardan bir seçki olduğunu da göz ardı etmemeliyiz.) Bu nedenle ne sokağın dilini kullanmaktan ne de büyüklerin dengesizliklerini ortaya koymaktan kaçınır.

Hem hayvanlar anlatılır BOPATO'da hem de hayvanlara yaklaşımlarıyla insanlar; ama kitaba adını veren hayvanlardır. Üç ayrı dünya üç ayrı kimlik: bir yanda yaşlandığı için hem sahibi Çoban Yusuf hem de çocukları tarafından dışlanan, bu nedenle de sürüsünden ve çevresinden ayrılmak zorunda kalan çoban köpeği Bobo; bir yanda sokakta doğan ve yaşamını sokakta sürdürmeye çalışan, sokağın zorluklarını ve tehlikelerini her an yaşayan Pamuk; bir yanda da kendisine el bebek gül bebek bakılan, neredeyse bir dediği iki edilmeyen, hep sevilen, evin bir bireyi olarak kabul edilen; ama eve yeni bir bebeğin gelmesinden hemen önce barınağa bırakılan Topik.

Pamuk inşaattan, Topik Burcu ve ev içinden, Bobo ise sürü ve Çoban Yusuf'tan başka bir dünya tanımaz. Bu anlamda bağımlı ve dar bir dünyadan özgür ve geniş bir dünyaya geçişin, bir başka deyişle kafesin, barınağın geniş anlamıyla Angelacoma'nın duvarlarının yıkılışının romanıdır BOPATO.

Değerler eğitimi için oldukça elverişli olan BOPATO serisinde yazar, bizi köpeklerin iç dünyasına çekmeyi başarır. Onların hayata bakış açıları, arzuları ve istekleri, iç çatışmaları; yaşamlarını sürdürmek için vermiş oldukları mücadeleler; hayal kırıklıkları ve mutlulukları; paylaşma duyguları vb. -ille de çocuk için edebiyat yapacağım ben demeden- verilir. Bu kitaplar, çocuklar için yazılsalar da, sadece çocuk okurun değil, büyük okurun da hiç sıkılmadan okuyabileceği, çok katmanlı okumaya elverişli kitaplardır.

Yazar, aynı başarıyı bir öykü yazma serüvenini ele aldığı *Bir Öykü Yazalım mı?* adlı son romanında da sürdürür. O, bu romanını, tıpkı Bilge Karasu'dan alıntıladığı gibi, "öykünün tanımını, kuramını değil, kendisini aray(an)," (Er, 2004: 68) çocuklar -ergenler, hatta gençler ve yetişkinler- için yazmıştır. Yazar, bu romanında "Bir öykü yazalım mı?" derken, bir olgunun nasıl öyküleştirebileceğini aşama aşama ele alır; aynı zamanda da bir öykünün nasıl yazılacağını uygulamalı olarak gösterir. Romana nokta konduğunda Fatoş'un öyküsünü yazma serüveni de bitmiştir. Yazar, bunu yaparken, "öğretme"nin o insanı içine çekip alan cazibesine kapılmaz. Bir öykü yazarken dikkat edilmesini istediği şeyler bir iki sayfayı geçmez. Bunlar da öykünün, daha doğrusu yazma eyleminin olmazsa olmazlarıdır. Hissettirir, ufak tefek ipuçları verir. Onda "otoriter bakışın ya da parmak sallayan öğreticiliğin izleri" (İpşiroğlu, 2007: 175) hemen hiç görünmez.

### **Hayoşlar ve Çalışan Çocuk Gerçeği**

Çocuklarını evlerin dört duvarı içine ya da evin bahçesine/avlusuna hapseden anneler için sokak çocukları, örneğin Selo gibi annesi olmayan, babası da ispiroto içip içip "duvar diplerinde sızıp millete kepaze olan," bu nedenle de "aile terbiyesi nedir" bilmeyen kimsesiz çocuklar birer "hayoş"tur. Ev içindeki çocuk onlara, genellikle pencerenin buğulu camının arkasından bakar, çünkü özellikle de kış günlerinde sokağa çıkma izni verilmez; hele hele onun, Selo gibi, hayoşun, terbiyesizin, sokak çocuğunun olduğu bir yere gitmesi zaten söz konusu olamazdı: " 'Selo'ymuş!' diye öfkeleni annesi, 'kaç kez uyardım seni, Selo ile arkadaşlık etmeyeceksin diye... Kalkmış onun yanına gitmek istiyorsun...' (2009: 46)

Selo'nun öldürdüğü kuştan dolayı, Selo'yu "ahlaksız"lıkla, günah işlemekle, vurduğu kuşun yuvasındaki yavruları öksüz ve aç bırakmakla suçlayan anne, Selo'nun da annesinin olmadığını aklına bile getirmez. Ötekileştirmek, daha kolayına gelir.

Yazar, ele aldığı kişileri yargılamaz, onları neyseler, o şekilde anlatır. Sözelimi Selo, bir kuş uzmanıdır sanki. "... sen bana kuşları anlat Selo." Kuşlarla ilgili ne çok bilgisi vardır Selo'nun; gugutteler, piypiyle, sıçancıklar, tepeliler onun uzmanlık alanına girer. Bunun yanında sapan yapmasını da bilir, kuş vurmasını da; hem pasaklıdır, hem de pis kokar. Kendi kendine masallar da uydurur. Tommiks ve Ret Kit okur, aynı zamanda sinema önlerinde çizgi roman alıp satar. Eviçinde

camın arkasından bakan çocuğun gözüyle, annesi ne derse desin -o "Selo'nun hayoşluğunu falan pek görmemişti- Selo "bir kahramandı," aynı zamanda bir "korkusuz":

*"Kuş vurmaktan, sokak lambalarına ve minarenin şerefesindeki ampullere sapanıyla taş atmaktan, bir de gözleri iyi görmeyen yaşlı bakkal Hacı Amca'dan parasını vermeden gizlice simit almaktan, bir de bayram günleri çıkmaz sokakta parasına oyun oynamaktan, bir de sinema önlerinde çizgi roman alıp satmaktan, arada kavga etmekten başka ne hayoşluğu vardı..." (2009: 47)*

Sarı, sokakların çocuğudur; bu nedenle sabahın karanlığında adımladığı sokaklar da, onu gören köpekler de onun burada olmasını yadırgamaz. Kuşçunun oğludur o. Adı da Sarı. Gerçek adını anımsamaz bile. "Terbiyeli" çocukların anne ve babalarının yanına gitmelerini istemeyeceği türden çocuklardandır. "Aptessiz maptessiz" camiye gider, bununla da kalmaz, orada çeşitli şaklabanlıklar yapar. Babası "dam"dadır. Annesi evlere çamaşıra, temizliğe gider. Eve o bakar. Birçok yaşıtı gibi sanayide çalışır. Okula gitmek istemediğini söylese de, "bir yandan da özen"ir onlara. Dayaktan kurtulduğuna sevinmiştir ilkokulu bitirdiğinde, sonra hayatın içinde de sopanın olduğunu öğrenmiştir: "Kuşçunun oğlu o. Çocuk fabrikası bir anneyle babanın sokaklara armağanı." (Kavukçu, 2009: 68)

Kavukçu'nun "hayoşları" kimi zaman hırsızlık yapsalar da, kötü koksalar da, genellikle sigara içseler de "Hiçbiri suçlu değildir (...) onların" (Koçak, 2008: 17); çünkü bu hayatı kendileri seçmemişlerdir. Hayat, onları bu hale getirmiştir.

Kavukçu, bu kitabında çalışan çocuklara da değinir. Çalışan çocuklarla hayoşlar kimi zaman iç içe geçer. "Sarı" ve "Pazar Güneşi"ndeki çocuklar sanayide çalışırlar; masa iskeleti çıkarlar, zımpara yaparlar, vernik atarlar. "Zor Pazartesiler"deki çocuk kahraman ise babasıyla birlikte pazarcılık yapar. Bunların bazıları her türlü hayoşluğu yapsalar da, "birden adam ol(an)" çocuklardır: "Çocuksun daha deyip sigarama darılma, bende hiç çocuk surati var mı? Çocuk olsam okula gider, sokaklarda oynardım, di mi? Okul önlüğümü ne zaman çıkardım, oyunları da o zaman unuttum. Birden adam oldum abi." (Kavukçu, 2009: 68)

Neredeyse sabah ezanıyla birlikte kalkan bu çocuklar sabahın köründe sokaklardadırlar. Söz gelimi "Zor Pazartesiler"deki çocuk "sabah ezanlarıyla uykusu bölünmeyen bir iş" ister. Babasının ölmesinden korkar; çünkü onun kaderini yaşamak, yani sadece senetleri ödemek için çalışan ama bir türlü bu senetlerin ödemesini bitiremeyen babası gibi olmak istemez.

Kavukçu, çalışan çocuk gerçeğini yalnızca bu kitabında değil, doğrudan doğruya çocuklar için yazdığı *Kafeste Bir Topik-BOPATO 3'te* de işler. Yedinci sınıf öğrencisi olan Nuri'nin okullar tatil olsa da, tatili yoktur. O sabahın erken saatlerinde simit fırınına gider:

"Kalkmalıydı. Ne kadar çok simit satarsa o kadar çok para getirecekti eve. (...) Sokak sokak dolaşarak simit satmaktan iyice yorgun düşmüştü Nuri. Okullar tatil olunca simit satan çocuklar da çoğalmıştı. O yüzden de tablasındaki simitleri bitirmesi uzun sürmüştü. Üstelik çok da acıkmıştı." (Kavukçu, 2010a: 12/53)

Kavukçu, son kitabının arka kapak yazısında da belirtildiği gibi, "sözcüklerle" bu çocukların "resim"lerini yapar. Çocuk –genç ve yetişkin- okura bu sözcüklerle çizilen resimlerin ardındaki gerçekliği kör kör parmağım gözüne örneği göstermez, vermek istediklerini dikte etmez; küçük ipuçlarıyla sezdirme yoluna gider.

### **Ev içi/Bahçe – Sokak Karşıtlığı**

Ev içi ve evin avlusu annelere göre çocukları için güvenli bir limandır. Evin içi/avlular/bahçedeki çocuk sokağın kötülüklerinden uzak kalacaktır. Sövmenin (ağaca çıkmanın, kuş vurmanın da) yasak olduğu bu dar mekânlara ancak "iyi aile terbiyesi almış" çocuklar girebilir. Burada Selo gibi, Sarı gibi "hayoşlar"a yer yoktur. Böyle bir durumun yaşanmaması için anneler kendilerince önlem alırlar. Annelerin gözü hep çocuklarındadır; onlar, ya gizlice bahçe kapısının aralığından ya da avludaki helanın arka bahçeye açılan küçük penceresinden çocuklarını gözlerler. Hepsi güvenli bir limanda ya da kafestedir; bu limanın/ kafesin dışında ise kötülük vardır: "Sokak sakıncalıydı. Belirsiz kişilerle arkadaşlık kurup terbiyemi bozabiliyordim." (Kavukçu, 2009: 57) Bu nedenle anneler, çocukların ellerinin "sokak kokması"na bile izin vermezler: "Ellerin yine sokak kokuyor, iyice sabunla." (Kavukçu, 2009: 53)

Sokak, annelerin tüm karşı çıkmalarına rağmen, sonuçta tanışılması gereken "açık" bir mekândır. "Angelecoma'nın Duvarları"nda ilk gedikler açılmaya başlanır okulla birlikte:

*"Ama ne yazık ki büyüdük ve okula gitmemiz gerekti. Yani, bahçenin dışına çıktık. Bizden büyük arkadaşlarımız, hiç duymadığımız sövgüleriyle şaşırtılar bizi. Bir başkaları da 'muhallebi çocuğu'*

*deyip horlayarak korku saldılar yüreklerimize. Açık saçık resimler sakladık kitaplarımızın arasına. Düzen böyle kurulmuştu; ya onlara benzer, çevrelerine girerdik ya da silinir giderdik. Bahçemizin duvarlarının yıkıldığı günlerdi...*" (Kavukçu, 2009: 56)

Bu çocuklar, sokağa çıktıklarında ötekiler gibi olmaya çabalasalar da bir şekilde ele verirler kendilerini. Yalan söylemeyi beceremezler. Yine yasaklar vardır. Katana, Sıkıntı, İhsan gibi sokak çocuklarıyla arkadaşlık etmeleri, oynamaları istenmez; ama arkadaşları tarafından silinmek, aynı zamanda da kendilerine korkak denilmesini istemeyen bu çocuklar annelerini dinlemezler, yeni bir dünyaya doğru yol alırlar. Sözelimi birlikte "erik çalmaya" giderler. Okula geç kaldıklarında ise öğretmenleri onları elinde cetveliyle bekler. Yalan söylemeyi beceren hayoşlar sınıfa rahatça girerken, İbrahim gibiler -yani sokağa genellikle buğulu camın arkasından bakanlar- gerçeği olduğu gibi ortaya koyarlar: "Erik çalmaya gittik öğretmenim." (Kavukçu, 2009: 36)

Ne bir eleştiri yapar yazar ne bir öğüt verir ne de okuru yönlendirmeye çalışır. Bu öykülerde has bir yazarın, ötekileştirilmiş/dışlanmış/itelmiş çocuklara nasıl "sevecen" bir biçimde baktığını "has okur" elbette anlayacaktır. Yazar, gözlemlerini, yaşantılarını, duyumsadıklarını, kısacası hayatın kendisini kurgulayarak yeni bir dil yaratmayı başarmıştır.

### **Dışarıda Hem Kötülük Vardır Hem de Özgürlük**

BOPATO'larda geniş anlamda iyi ile kötünün savaşı söz konusudur. Bir tarafta çocukları için her şeyi göze alan anneler, köpeklere yardım eden Türkan Teyze gibi kadınlar, Burcu ve Sevdican gibi çocuklar, hayvan hakları savunucuları, BOPATO'nun üyeleri; diğer tarafta ise Selda Hanım, Bedri gibi barınak görevlileri ile Çalı, Diken gibi çeteleşen köpekler ve köpekleri yaralamaktan, sakat bırakmaktan zevk alan insanlar vardır. Bu nedenle Pamuk'un annesi, hemen hiç uyumaz, "kötü bir şey bekliyor gibi kulakları dik, hep tetikte"dir. Bu yüzden yavrularına insanlardan uzak durmalarını öğütler. (Kavukçu, 2010a: 30-31) Köpekler, "canları yandığında, acı acı viyakladıklarında (insanların) gülüşerek eğlenmeleri"ne bir anlam veremezler. (Kavukçu, 2010a: 84) Kendilerine zarar verilmesini önlemek/en aza indirmek için birlikte dolaşmayı tercih ederler.

"Pazar Güneşi"nde sokaklarda gezen üç arkadaştan "uzunca boylu, yüzü çilli, sıfır numara tıraş edilmiş sapsarı kafası ve şaşırtıcı büyüklükte elleri olanı, yerden kapıldığı bir taşı, bin bir düşünceyle yürüyen kahırlı bir kediyi savurur. Taş, kediyi değmeden sekip gider. "O çilli çocuk, kediyi taşıdığını hemencecik unutarak yanındakilerle boğuşmaya başlamıştı bile." (Kavukçu, 2009: 37) Bu sözler, aynı zamanda Kavukçu'nun çocuğun duygu dünyasına girmeyi başardığının da bir göstergesidir. Daha önce de söylediğimiz gibi Kavukçu ne insanları ne de hayvanları yargılar. Ne düşüncelerini doğrudan okurun gözüne sokar ne de çocuk okur bunu anlamaz gibi bir kaygı içindedir. Onun yapmak istediği tek şey insanın/hayvanın öyküsünü yazmaktır.

Bütün yaşananlar, bu canlıların üzerinde derin izler bırakır. "Bütün acılar biter, ama izi kalır." der Topal Köpek. Barınaktan kaçmayı başaran Topal Köpek, "oraya bir daha düşmektense ölmeyi tercih" eder. (Kavukçu, 2010a: 87) Barınak görevlileri onları yakaladıklarında arabadan atlar ve bir başka arabanın altında can verir. Sokak köpekleri karınlarının doymasını değil özgürlüğü öncelerler.

Yüksek tel örgülerle çevrili, bekçiler tarafından sürekli kontrol edilen bir yerdir barınak; bir tür cezaevi. Topik'in dediği gibi "burada sevgi yok"tur; elbette sokaklarda da. "Sokaklar başka, sokaklar acımasız." (Kavukçu, 2010b: 16) Çalı, Diken, adı sanı belli olmayan bir gözü Sarı Köpek; kara bıyıklı esmer, şişman Bedri, Sami, Gözlüklü İsmet (Ellerinde kocaman sopaları vardı.) hep sevgisizdirler, bunlar diğerlerine nefretle bakarlar: "Bedri'nin elinden gelse önümüze zehirli yiyecekler atıp hepimizden kurtulacak..." (Kavukçu, 2010b: 12)

Kavukçu, köpeği Haydut'a zaman zaman "sen benim yanımda değil de sokakta olsaydın nasıl yaşardın biliyor musun, gibisinden" (Er, 2004: 228) baktığını söyler bir söyleşisinde. Topik, Haydut'un kurgulanmış biçimidir ve o, Burcu'ya dönmektense, yani "yeni" bir kafesin içine -dükkândaki kafes, Burcu'nun evi, barınak- girmektense, bir başka deyişle karnının tok, ama özgürlüğün olmadığı güvenli bir limana sığınmaktansa, özgürlüğü yani sokakları tercih eder. Bu nedenle BOPATO özgürlüğe kaçışın da romanıdır aynı zamanda.

### **Kişilerin İşlevi**

*Selo'nun Kuşları*'nda anneler genellikle eviçlerindedir. Sığınakları burasıdır. Sokaklar onlar için de, kızları için de, küçük çocukları için de güvenilmezdir. Bu nedenle kendi duvarlarını kendileri örmekten çekinmezler. Duvarda gedik açılmaması için ellerinden geleni yaparlar. *Bir Öykü Yazalım mı?* adlı romanın ana kişisi Fatoş'un annesi eğitilmiş ve her gün düzenli olarak işe gidip gelen biridir,

tıpkı *BOPATO*'daki Burcu'nun annesi gibi. Bu nedenle kendilerine daha çok güvenirler. Buna karşın işten geldikten sonra ev işleriyle uğraşanlar da yine bunlardır. Bu kişiler dış dünyaya *Selo'nun Kuşları*'ndaki anneler gibi kapalı değillerdir.

*Kafeste Bir Topik*'in Raziye'si hem temizlikçilik yapar hem de evde yaptığı tarhana, erişte, mantı gibi yiyecekleri mahallenin okulundaki öğretmenlere satar. Evin geçimi onun sırtındadır, çünkü kocası "Muharrem'in kazancı ancak sigarasına, kahvedeki çay parasına" yetecek kadardır. Hem çalışan hem de eziyet gören bir anne olduğu için çocuklarının okumasını ve kendisi gibi olmamasını ister: "Nuri'nin zaten okumakta gözü yoktu. (...) Ama Sevdican öyle değildi. O okumak istiyordu. Raziye de ne yapıp edip onu okutacaktı. Kızı onun gibi olmamalıydı. Kendi kendine söz vermişti." (Kavukçu, 2011a: 10-11)

*BOPATO*'daki anne köpekler için de sokaklar tekin değildir. "Dışarıda kötülük vardır." İnsan denen canlılarla, diğer sokak köpekleri çocuk köpeklere zarar verme eğilimindedirler. Bu nedenle köpek anneler çocuklarını, insan anneler gibi sokağa gönderirken hep temkinlidirler.

*Selo'nun Kuşları*'nda babalar –genellikle- dayak atan, geçim sıkıntısı çeken, sağları solları belli olmayan, sabah erkenden kahveye giden (bir tek yemek zamanı eve gelen), kimisi hapiste yatan (Sarı'nın babası) kimisi de "gerçekten korkunç" (Sıkıntı ve Ramiz'in babaları) tiplerdir. Burcu (*BOPATO*) ve Fatoş'un (*Bir Öykü Yazalım mı?*) babaları ise şiddete başvurmeyen, aile ilişkilerine önem veren, çocuklarının sorunlarıyla ilgilenen bireylerdir. *Selo'nun Kuşları*'ndaki baba tipiyle *Kafeste Bir Topik*'te de karşılaşırız. Muharrem, kentin kenar mahallesindeki gecekondu evine her gece geç gelen, öğleye kadar uyuyan, güne sigarayla başlayan, işi gücü olmayan, ancak keyfi yerindeyken "üç tekerlekli arabası" ile hurda toplamaya giden, ama genellikle kahveye takılan, bağıırıp çağırın, durduk yerde kavga çıkaran, sürekli içen, çocuklarını okutmayı düşünmeyen bir baba/eş olarak çıkar karşımıza. Aynı tipe Kavukçu'nun başka kitaplarında da karşılaşırız. Bunlardan biri de "Boynuz Bıyıklı Baba"dır. Baba, eşini ve çocuklarını döven, sürekli içen, ayakkabıcılık yapan, tek sevdası kuşlar olan, ağzı bozuk, komşulara göre de "hayırsızın" biridir. Baba, "gümmm" diye kapıyı çekip gittikten sonra evin hali şöyledir: "Kuşlar da, Salih de, Zeliha da, Hasibe de, annesi de tutsak kalırlardı boynuz bıyıklı babanın zindanında." (Kavukçu, 2011c: 111)

Ablam'daki abi, gelecekteki baba örneğidir. Abi de, tıpkı babası gibi, sorgusuz sualsiz kardeşini döver. Söylem de babanın söylemidir: "*Bu kız tek başına çarşıya çıkmayacak demedim mi? Beni katil mi yapacaksınız be! Yanına bir karış çocuğu takınca ne olacak yani... Makaranız batsın... Bugün almanız kıyamet kopacak sanki...*" (Kavukçu, 2009: 95)

Öğretmeni de baba tipi içine alabiliriz. Öğretmenin elinde hep tahta cetvel vardır: "Ramiz (...), yaka takmadığı için Naci Bey birkaç kez kocaman kafasına tahta cetvelle vurmuştu." (Kavukçu, 2009: 32) Rahatlıkla *Selo'nun Kuşları*'nda yer alabilecek olan "Teferiç"te de öğretmen, öykünün kahramanı Sami için bir korku simgesidir: "Sınıfın karşısında konuşmaktan çekinen, konuşmak zorunda kaldığında kekeleyen ve kalın kaşlı, kel kafalı öğretmeninden ödü kopan Sami..." (Kavukçu, 2011d: 13) *Bir Öykü Yazalım mı?* adlı romanda ise öğrenciler müdürü görünce susarlar. (Kavukçu, 2001b: 20)

Şiddet yaşamın bir gerçeğidir. Yazar da bu olguyu, yani sözlü ya da fiili şiddeti çocukların yaş ve gelişimine uygun olarak verir kitaplarında. Yazar, öykü ve romanları okuyan çocuk okurda "şiddete ve kaba güce karşı bir anlayış" oluşturmayı kullanmış olduğu dille başarmıştır.

Hayoşlardan iyi aile çocuklarına, hatta köpek çocuklara kadar durumları ne kadar kötü olursa olsun, tüm çocuklar yaşama bir tarafından tutunmuşlardır. En kötü zamanlarında bile ufukta bir ışık vardır. Tüm bunlar, "Angelemo'nun duvarları"nın bir gün yıkılacağına göstergesi gibidir.

### **Kurgu/Düş ve Gerçek**

*Angelacoma'nın Duvarları*'ndan *Kendi Yatağını Çizen Öyküler'e Cemil Kavukçu ile 24 Saat'e* kadar Kavukçu'nun yaşantısıyla ilgili yapıtlara baktığımızda, bunlarda sadece Cemil Kavukçu'nun hayatını görmeyiz; aynı zamanda bu hayatın öykülere nasıl yansıdığını da görürüz. Yazar, kitabının bir yerinde şunları söyler: "Asıl hazinem çocukluğumdaymış." (Kavukçu, 2008: 27) Yaşanılan gerçektir, yazılan/kurgulanansa düşgerçek ya da gerçekdüş:

"*Düş gücümüz zamanı parmağında oynatır; istediğimiz an istediğimiz her yere gidebilir, istediğimiz kişilerle akıllara ziyan serüvenlere yelken açabiliriz. Artık altmışlı yıllardaki biçimiyle var olmayan kasabayı yeniden kurup, taş döşeli avlusu, büyükçe arka bahçesi olan iki katlı, kerpiç duvarlı evimizi çizebiliriz.*" (Kavukçu, 2008: 15)

"Avludaki Tren" (2008: 28, 2009: 14-22), "Zor Pazartesiler" (2008: 81-84, 2009: 71-81), "Gelmesinler" (2008: 50-56, 2009: 61-65), "Selo'nun Kuşları" (2008: 31, 2009: 45-52) yazarın



yaşamıyla ilintili öykülerdir. “Gelmesinler”le yazarın yaşantısı arasındaki ilişkiyi karşılaştıralım: Pertevniyal Lisesinde ikinci sınıfta okurken her aynaya baktığında gözlerinin “minicik kalmış” olduğunu gören Kavukçu, doktora gittiğinde “nefrit” hastalığına yakalandığını öğrenir. Doktor, “elma ve patates”ten başka her şeyi yasaklar, bir de her gün vurulmak üzere 200 cc serum yazar. Bu programı uygulanmadığında ölüm riski bile vardır. Cemil, hastalıktan ancak bir yılda kurtulur. (Kavukçu, 2008: 50-54)

“Hep aynadayım gün boyu. (...) Gözlerim sönük içeri kaçmış. (...) Hep aynıyım diyorum hiç iyileşemeyeceğim. Kalkamayacağım artık bu yataktan. (...) Yusuf Çavuş, (...) yavaş yavaş verdiği serum bitince iğneyi damardan almadan şırıngayı söküyor. (...) Ürküyorum. Öbür şırıngayı takıyor. (...) Yarın üçe kadar rahatım. Şimdi haşlanmış patatesle elmamı yiyebilirim.” (Kavukçu, 2009: 61/64-65)

Cemil Kavukçu, gerçek hayatta lise yıllarında meydana gelmiş olan bu olayı, öyküsündeki kahramanına bütün çocuk masumiyeti ve kırılabilirliğiyle ilköğretimin ilk aşamasında yaşatır. Yazar, “olanı” yeniden kurgulayarak, içindeki fazlalıkları atıp eksikleri tamamlayarak, anlatıdan/anıdan/yaşanılandan farklı, ama öyküye uygun yeni bir dil kurarak Cemil olarak değil, öykü yazarı Cemil Kavukçu olarak “Gelmesinler”le okurun karşısına çıkar. Tıpkı “Avludaki Tren”de, “Selo’nun Kuşları”nda, “Zor Pazartesiler”de çıktığı gibi.

Yukarıda da dediğimiz gibi öykü kişileri gerçek hayattan da alınmış olsalar, yazar onları kendi imgeleminde yeniden yaratır. BOPATO’nun Bobo’su bunun için iyi bir örnektir. Yazarın söylediklerinden ve yaşantısından yola çıktığımızda kurmaca ile gerçekliğin nerede ayrışıp nerede örtüştüğünü görebiliriz:

*“Bu üç köpeği değişik yerlerde ve zamanlarda tanıdım. (...) Bobo, yetmişli yılların sonlarında, Erzincan’da çıktı karşıma. Şantiyemizin çevresinde birçok köpek vardı. Artan yemeklerle besliyorduk onları. Bir gün oldukça iri bir çoban köpeği geldi. Asil bir görünüşü vardı. Bekçiler, yaşlı olduğu için sahibi tarafından terk edilmiş olabileceğini söyledi. Kısa sürede herkesin sevgisini kazandı. Ona bir isim takmışlardı ama şimdi anımsamıyorum. BOPATO’yu yazarken onu düşündüm ve Bobo adını verdim.”* (Zarife Biliz, “Topik Kafese Düşünce...”, *İyi Kitap*, S. 30, Ağustos 2011, <http://www.iyikitap.net/post.php?id=532>)

Kavukçu, “Sokak” adlı öyküsünde de bir çoban köpeğinden söz eder. Buradaki köpek, büyük olasılıkla BOPATO’nun yaşlı çoban köpeği Bobo’nun ilk örneği (prototipi)dir:

*“...bir de sere serpe bir çoban köpeği eskisi. İşte giz buradaydı; utanmaz bir güneş ve boynunu tamamen yere yapıştırmış ölü gibi yatan bir köpek. Çoktan tükenmiş bir pire torbası. Gözleri düşük. Eski boğuşmalarla kurtların dişlerine kaptırmasın diye kökünden kesilmiş kulaklarında koyun, kuzu melemeleri, çingirak sesleri ve ulumalardan derlenmiş küçük anı kırıntıları”* (Kavukçu, 2000: 164)

Kavukçu, roman ve öykülerde yazılanların bir kurmaca olduğunu, çocukların da “yazdıkça, yaşanmamış bir olayı yaşanmış gibi anlatmayı” (Kavukçu, 2011b: 39) nasıl öğrenebileceklerini *Bir Öykü Yazalım mı?* adlı son romanında uygulamalı olarak gösterir okurlara.

Kitapta, ünlü bir çocuk yazarının Fatoş’un okuluna gelmesi; aynı zamanda yazarın çocuklara bir öykünün nasıl yazılacağı konusunda yaşamsal bilgi vermesi ve Fatoş’un yazma serüveni anlatılır. Beşinci sınıfta okuyan ve okuma ve yazmaya çok meraklı olan Fatoş, “öykü yazmanın üstesinden gelme”yi amaçlar. Onun en büyük düşü çocuklar için yazmaktır: “Uydurup uydurup Totiş’e anlattığı masallardan bile kocaman bir kitap olurdu.” (Kavukçu, 2011b: 10-11/15)

### **Anlatım Yöntemi**

“Şimdi Öldün Sen”de anlatıcı ‘şimdi’den çocukluğa gider gelir. Öykünün sonunda “şimdiki ben”i ile çocukluğunun oyunlarında hep “Kızılderili olan ben”i karşı karşıya gelir: Şimdiki ben kötü adamdır, çocukluğundaki ben yine Kızılderili. Apaçi topraklarına girmiş olan düşman (şimdiki ben), Kızılderili’nin yayından çıkan “söğüt dalı”nın yağmurluğunun eteğine değmesiyle yere düşer: “Şimdi öldün sen!” O andan sonra dünkü beni ile annesi arasındaki diyalogu verir, aynı zamanda o günlere olan özlemi:

*“Az önce iki bahçeyi ayıran duvarın üzerinde yürüyen kedi, bir zamanlar tavuk kümesi olan yıkıntının kiremitliğine atladı.*

*Başımı çevirince bahçe kapısında dikilen kadını gördüm. Renksiz yüzünde bir gülümseme vardı. Helanın arka bahçeye bakan küçük penceresinde görünen ve göz göze gelince yitiveren kadını bu. Adımla çağırdı beni.*

*'Hadi yemek yiyoruz,' dedi, 'ellerini iyice sabunla.'*

*Ellerime baktım. Sokak mı kokuyorlardı?*

*Küçük Kızılderili elindeki yayı atarak koştu.*

*'Tamam geliyorum anne.'*

*Yanımdan geçerken hafifçe yağmurluğuma dokundu. İkisinin de ardından baktım. Oyun gereği de olsa ölmüştüm. Onlarla gidemezdim."* (Kavukçu, 2009: 59-60)

Bir ilköğretim öğrencisinin yazarın geriye gidişlerle ortaya koyduğu bu öyküdeki duygu değerini, yetişkin bir insan kadar anlaması beklenemez. "Şimdiki ben" in içinde kopan fırtınaları, geçmişe olan özlemi, o günlerin bir daha gelemeyeceği olgusunu fark etmesini oyun çağı çocuğundan ya da oyun çağından ergenliğe geçen (ama oyunu da bırakmayan) çocuktan bekleyemeyiz. Yazarın da böyle bir kaygısının olduğu kanısında değiliz. Yetişkinler için yazılmış kitaplardan bir seçki niteliğinde olan bu kitabın en büyük özelliği çocukları ve çocukluğu anlatmasıdır. Özel olarak çocuklar için yazılmamıştır, ama çocuklara, özellikle de okuma zevki ve alışkanlığı olan çocuklara, hitap eden öykülerdir bunlar. Çocuklar, yetişkinlerle aynı duyguları paylaş(a)masalar da kendilerinden pek çok şey bulacaklardır bu öykülerde.

### **Değerler Eğitimi**

Bu kitaplar, Mavisel Yener'in dediği gibi, değerler eğitimi atölye çalışmalarında kullanılsın diye yazılmasa da, değerler eğitimi açısından biçilmiş kaftandır. Dostluk, arkadaşlık, birliktelik, doğruluk, paylaşma, sevgi, kadirbilirlik, iyilik, özgürlük, adalet gibi kavramlar okurun gözüne sokulmadan verilir (Yener, 2011: 36).

Çocuğunun Bobo'ya "Sen artık gelme." demesinin Bobo'da bıraktığı iz, Burcu'nun anne ve babasının söyledikleri yalandan dolayı çektikleri iç sızısı/sıkıntısı; Pamuk'un barınak görevlileri tarafından yakalanması karşısında, Bobo'nun kaçıp kurtulmasına rağmen geri dönmesi bu söylediklerimize birer örnektir:

*"Bobo o anda kimseyi dinleyecek durumda değildi. Geri dönüp koşmaya başladı. Sürüsünü kurtlara karşı koruduğu, onlarla ölümüne dövuştüğü günlerdeki gibiydi. Kimse Pamuk'a zarar veremezdi. Yoksa dünyayı başlarına yıkardı."* (Kavukçu, 2010a: 93)

Yazar, küçük bir çocukla evcil bir hayvanın duygu ve davranışlarının, korkularının nasıl örtüştüğünü de duyumsatır çocuk ve yetişkin okura. Hayvan evin bireyidir. Kavukçu, köpeği Haydut'tan yola çıkarak köpeğin eviçi davranışlarını bize aktarır:

Evin annesi ve babası işe, Burcu ise okula gitmiştir. Topik, evde tek başına kaldığı için korkup paniğe kapılır. Terk edildiğini düşünür; bundan dolayı da onları cezalandırma yoluna gider. Salondaki halıya kakasını yapar. Anne eve geldiğinde çıldırır. Topik'in yaptığı işin farkında olduğunu bilir: "Baksana kabahatini biliyor, nasıl bakıyor. Her şeyin farkında." (Kavukçu, 2010a: 24/26)

Kendisinin yemek yemeyi, dolayısıyla güçlü olmayı bunun sonucunda da kaçmayı başaramayacağını söyleyen Topik'e Pamuk'un söylediği şu söz BOPATO'nun da felsefesini açıklar: "Biz BOPATO'yuz, anca beraber, kanca beraber." (Kavukçu, 2010b: 18) O, güçlenmedikçe herhangi bir kaçma girişimi söz konusu olmayacaktır. Bundan sonra Topik kendi özeleştirisini yapar. Bu aynı zamanda yaşama bakış açısının da değişeceğini göstermektedir:

*"Madem Bobo onların annesi, koruyucusu, kurtarıcısıydı, o da Bobo'ya layık bir çocuk olmalıydı. Bu nasıl bir anneydi böyle? Bugüne dek yemesi konusunda baskı yapmamış, kaçışlarının buna bağlı olduğunu başına kakmamıştı. Bir köşeye çekilip sabırla beklemişti. Önlerine konan zehir değildi ya! Bütün köpekler yerken Topik'in yemeyip yas tutması şımarıklıktan başka bir şey değildi."* (Kavukçu, 2010b: 19)

Burada anlatıcı ile Topik'in duyguları birleşir. Sanki konuşan Topik'tir. İnsan, kendi değişim ve dönüşümünü kendisi sağlayabilir Topikçesidir bu. "Yepyeni bir dünya kurulur, Topik de bu dünyanın içinde yerini alır."

Şikâyet nedeniyle teftiş edilecek olan Barınak da tıpkı devlet daireleri gibidir (Başkanın talimatı var hiçbir sorun istemiyor [Kavukçu, 2010b: 35]). Teftiş öncesi her şey kuralına uydurulur (Köpeklerin önüne bolca yemek konacak. Yemek için bir hırlaşma, dalaşma istemiyorum. [Kavukçu, 2010b: 39]). Teftişten sonra ise eski yönteme dönülür. Hayvan haklarıyla ilgili kuruluşların (işgüzar birkaç kişi, sözde hayvan sever [Kavukçu, 2010b: 38]) şikâyetleri bu şekilde savuşturulur. Şikâyet edenler ise

yapılanın bir göz boyama olduğunu, yöneticilerin yalan söylediklerinin bilincindedirler. (Kavukçu, 2010b: 66)

Kavukçu, doğa sevgisi, işbirliği, verilen sözün tutulması gibi değerleri *Bir Öykü Yazalım mı?* adlı kitabında işler.

### **Yazarın Dikkatsizliği ve Kimi Aksaklıklar**

Kimi diyologlar çok uzun. Burada sanki yazar devreye giriyor ve bize bir söylev çekiyor. Bu söylemlerin biraz daha yedirilmesi gerekirdi. "*Bir Öykü Yazalım mı?*"da söylediği gibi, yazılanların "demlenmesi" gerekirdi. Bir örnekle söylediklerimizi somutlaştıralım. Bobo'ya, ilk karşılaşmalarında daha sonra lideri olacağı köpek sürüsünün o zamanki lideri Boz Köpek tarafından, sokak köpeklerinin yaşam koşullarıyla ilgili şunlar söylenir.

*"Bak Bobo, bizim hiçbirimizin adı yok, çünkü bize bakan, yiyecek veren, başımızı okşayan sahiplerimiz olmadı. Sokakta doğduk, sokakta büyüdük, sokakta öleceğiz. 'Hoşt!' denip kovulmayı, taşlanmayı öğrendik. Kendimize güvenimiz ve bir onurumuz da hiç olmadı. Burada nasıl yaşanacağını biliyoruz. Ama sahiplerinin terk ettiği ya da sahiplerini kaybeden köpekler sokağa geldiklerinde çok zorluk çekiyorlar. Bir bölümü dayanamayıp ölüyor zaten. Nasıl ölmesinler ki, çöplükteki artıkları yiyemiyorlar. İnsanların attığı yiyecekleri bulup karnımızı doyurmak zorundayız. Grup oluşturarak yaşamamız gerekiyor. Burası yoksul insanların yaşadığı bir mahalle. Onlar karınlarını doyurmakta güçlük çekerken bize ne versinler ki. Çöpe, yiyemediklerini atıyorlar yalnızca. Bu da bize yetmiyor. Başka sokak köpeklerine karşı mahallemizi ve yiyeceğimizi korumak zorundayız... Onlar da aç, arada bölgemize giriyorlar, dövüşüyoruz..."* (Kavukçu, 2010a: 58-59)

Aynı aksaklıkla **Kafeste Bir Topik**'te de karşılaşırız. Çalı, barınaktan kaçtıktan sonra arkadaşları tarafından terk edilir. Bu duruma içerleyen Çalı, hem içinde bulunduğu durumu hem de BOPATO'nun birlikteliğinin ardında yatan nedeni anlamaya çalışır.

*"Sokaklarda çöplüklerde yaşadım, kavga ettim, her türden köpek tanıdım ama senin gibi biriyle ilk kez karşılaştım Bobo. Bana düşmanca davranmadın, yanına geldiğimde dışlamadın, anladın yalnızca. Bu davranışın karşısında çok ezildim, biliyor musun? Ben böyle şeylere alışkın değilim ki. Sokaklar bana her şeyin kaba güçle çözüleceğini öğretti. Sevgi diye bir şey yoktu. Yaşamak için herkes birbirine düşmandı. Ne sevdim ne de sevildim. Sen bana bir şey gösterdin Bobo. Barınakta bir yandan sana dış biliyor, bir yandan korkuyor, bir yandan da Pamuk'la Topik'e sahip çıkmanı anlamaya çalışıyordum. Kafam çok karışmıştı. Çünkü anlayamıyordum. Kaçtıktan sonra, dost olduğunu sandıklarım beni terk edince her şeyi yeniden düşündüm."* (Kavukçu, 2011a: 66)

Barınaktaki denetim sırasında Bobo hasta köpeklerin arasındadır, oysa Burcu'nun gazetede gördüğü fotoğrafta Bobo da vardır: "Gazetenin sayfalarını çevirirken bir fotoğraf ilgisini çekti. Nasıl çekmesindi, birbirinden şirin köpekler vardı karenin içinde. Biraz daha dikkatli bakınca, küçük beyaz köpeğin Topik'e ne kadar benzediğini fark etti. Yanında kocaman bir köpek duruyordu, hemen yanı başında bir başka köpek, arkada da başka köpekler vardı." (Kavukçu, 2010b: 64)

Anlatılan konuyla resim arasında bir bağlantı yoktur. Burcu'nun babası Erdem Bey, Topik'in öldüğü ve gazetede yer alan fotoğraftaki köpeğin Topik olmadığı konusunda ağızbirliği etmeleri için barınak yetkilisiyle tek başına görüşmeye gider. Bu bölümdeki resimlerden birinde ise Erdem Beyin kullandığı arabada Burcu'nun da olduğunu görüyoruz. (Kavukçu, 2011a: 35)

### **Sonuç**

Kavukçu, İpşiroğlu'ndan ödünç alarak söylersek (İpşiroğlu, 2007: 173-176), çocuk romanlarında çocuk bakış açısını yakalamış, çocuğun dünyasına girebilmiş, bir iki küçük istisna dışında "parmak sallayan öğreticiliğin" tuzağına düşmemiş; bir başka deyişle kör kör parmağım gözüne misali iletmek istediklerini doğrudan vermemiş, bunları küçük ipuçlarıyla, sözcüklerle resim yaparak sezdirmiştir. "Çocuk bunu anlamaz!" diyerek söyleyeceklerini söylememe yoluna gitmeyen Kavukçu, sadece ileti verme kaygısıyla yazılan romanların çocuğun iç dünyasına hiçbir şey katmayacağını bilir. Özetle "onlara nasihat çekmeden, bir öğretmen gibi davranmadan, hafife almadan düş ve duygu dünyalarına seslen(menin)" yolunu bulur. Çocuğun yaşantısında yer alan konulara girmeyi başaran Kavukçu, sadece çocukların değil yetişkinlerin de zevk alarak okuyabileceği düzeyde yazmayı başarır. Bu kitaplarda anlatılanlar çocuğun sorgulayıcı düşünme yetisini, empati duygusunu ve düş gücünü geliştirecek niteliktedir.

Pek çok öykü ve romanında çocuk ve çocukluk izleğine büyük önem veren Kavukçu, büyükler için yazdığı eserlerden bir seçki niteliğinde olan *Selo'nun Kuşları*'nda bu izleği başat öge olarak alan öykülere yer verir. Çocuk romanlarında karşı karşıya kaldığımız çocuğa görelilik bu kitaptaki bazı öykülerde söz konusu değildir. Bu kitap, çocuklar için yazılmamış olmasına, dolayısıyla çocuğa göre bir dil ve kurgu söz konusu olmamasına karşın iyi çocuk/ergen/genç okurun elinden bırakamayacağı bir kitaptır. Yukarıda da dediğimiz gibi bu öykülerde has bir yazarın, ötekileştirilmiş/dışlanmış/itelenmiş çocuklara nasıl "sevecen" bir biçimde baktığını "has okur" elbette okuduklarından çıkaracaktır.

Özetle Kavukçu, çocukların dünyasına yazınsal anlayışından en ufak bir ödün vermeden, "Çocuklar sizin için yazıyorum." demeden, çocuk için "edebiyat yapma"dan edebiyatın içinde kalarak, onlar için "yeni bir dil" yaratarak, sıradan yaşamları sıra dışı bir anlatımla ortaya koyarak; kendi deneyimlerini, yaşantılarını, gözlemlerini, kısacası hayatın kendisini yeniden kurgulayarak girmeyi başarmıştır.

Kavukçu'nun kitapları, çocukları bilgisayarın başından kaldırmak, şiddet içerikli oyunların sarmalından, dolayısıyla eviçinden hatta sadece ekrandan kurtarıp, onların gerçeklikle birlikte düşsel/kurgusal bir yolculuğa çıkmalarını sağlamak için birebirdir.

#### KAYNAKÇA

Biliz, Zariye (2011) "Topik Kafese Düşünce...". *İyi Kitap*, S.26.

[Çevrimiçi]: <http://www.iyikitap.net/post.php?id=532> adresinden indirilmiştir.

Er, Tülin (2004) *Kendi Yatağını Çizen Öyküler - Bir Cemil Kavukçu Portresi*. İstanbul: Everest Yayınları.

İpşiroğlu, Zehra (2007) "Çocuk Yazını Eleştirisi" *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (Yay. Haz.: Prof. Dr. Sedat Sever). Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

Kavukçu, Cemil (2000) *Temmuz Suçlu*. İstanbul: Can Yayınları.

Kavukçu, Cemil (2008) *Angelacoma'nın Duvarları*. İstanbul: Can Yayınları.

Kavukçu, Cemil (2009) *Selo'nun Kuşları*. İstanbul: Can Yayınları.

Kavukçu, Cemil (2010a) *Havhav Kardeşliği BOPATO 1*. İstanbul: Can Yayınları.

Kavukçu, Cemil (2010b) *Özgürlüğe Kaçış BOPATO 2*. İstanbul: Can Yayınları.

Kavukçu, Cemil (2011a) *Kafeste Bir Topik BOPATO 3*. İstanbul: Can Yayınları.

Kavukçu, Cemil (2011b) *Bir Öykü Yazalım mı?*. İstanbul: Can Yayınları.

Kavukçu, Cemil (2011c) *Düşkaçıran*. İstanbul: Can Yayınları.

Kavukçu, Cemil (2011d) *Tasmalı Güvercin*. İstanbul: Can Yayınları.

Koçak, Melike (2008) *Beşinci Pencere - Cemil Kavukçu Kitabı*. İstanbul: Can Yayınları.

Yener, Mavisel (2011) "Kafeste Bir Topik". *Cumhuriyet Kitap*, 1098, 36.



# PORTAKAL ADLI YAPITIN TANIKLIĞINDA ÇOCUK EDEBİYATINDA KARAKTERLERİN GELİŞTİRİLMESİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

**Okt. Olcay SALTİK**  
Anadolu Üniversitesi Türk Dili Bölümü

## Özet

*Çocuk edebiyatı yapıtları kendine özgü özellikleriyle yetişkin edebiyatından ayrı bir biçimde konumlandırılır. Resimleriyle, dilsel kurgularıyla, tasarımlarıyla kendine özgü özellikler taşır. Kahramanları aracılığıyla çocukla yaşam arasında bağ kurarak onların yaşam gerçekliğini tanımalarına yardımcı olurlar. "Portakal" da yarattığı kahramanlarla yaşamdan değişik kesitler sunarak okuru, çok sayıda kişilik özelliğiyle karşılaştırır. Okurun yaşamı ve insanı sanatçı bakış açısıyla anlamalarında önemli katkılar sağlar.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk, kahraman, karakter, kahramanların geliştirilmesi.*

## Abstract

*Children Literature is very different from Adult Literature in terms of its own specifications. With its pictures, linguistic speculations, designs; it carries idiocratical specifications. By means of its heros, it forges a link between the child and life and it helps them to know the life reality. With the heros it created in 'Orange'; it confronts people with a lot of personality traits. It contributes a lot to make readers understand the the life.*

*Key Words: Children, hero, character, developing heros.*

Karakter, "Bir yapıtta duygu, tutku ve düşünce yönlerinden ele alınan kişi" (TDK, 2005: 1078) olarak tanımlanmaktadır. Sever (2008: 75)'e göre, "Karakter, sanatçının yarattığı; duygu, düşünce ve tutku yönleriyle geliştirdiği, gerçek yaşamdan da esinlenerek deneyimiyle, birikimiyle, kendine özgü duyarlığı ile biçimlendirdiği bir kişiliktir. Kahraman ise, "Roman, hikâye, tiyatro ve benzeri edebiyat türlerinde başından olaylar geçen kişidir" (TDK, 2005: 1035). "Kişi, öyküyü canlandırmak için devreye sokulan bir karakterdir. O olmadan hikâye, genel anlamda anlatı olmaz. Çünkü öyküyü sürükleyecek, okuyucunun ilgisini çekecek olan odur. Bu nedenle bir yazar, anlatı için böyle bir değer taşıyan 'kişi'yi, özenle çizmeli, ona inandırıcı nitelikler kazandırmalıdır" (Tekin, 2003: 78).

Kahramanlar, öykü, roman, tiyatro gibi edebiyat yapıtlarının vazgeçilmez öğeleridir. Çocuklar, okuduğu ya da dinlediği kitabın kahramanlarıyla özdeşim kurarlar. Yeni düşsel arkadaşlıklar edinirler. Onların duygu, düşünce, davranış ve eylemlerine öykünürler. Onlar gibi olmaya, onlar gibi yapmaya çalışırlar.

Okur, etkileşimde bulunduğu kahramanların aracılığıyla yaşamda yalnız olmadığını, kendi gibi duyan, düşünen insanların da olabileceğini anlar. Böylece güven duygusunu geliştirir.

İlköğretim dönemi, çocuğun kişilik ve sosyal gelişim özelliklerinin belirginleşmeye başladığı bir dönemdir. "Çocuğun okula başlamasıyla birlikte, okulöncesine oranla, daha çok sayıda arkadaşla ilişki kurduğu, bunun yanında aile ilişkilerinin zayıfladığı, bireysel oyun yerini, grup oyunun aldığı görülür. Başka bir deyişle, çocuğun okul çağıyla birlikte grup çağına girdiği ve sosyal bilincin arttığı dikkati çeker" (Yavuzer, 2008: 117). Bu dönemde çocuğun, karakter özelliklerinin iyi geliştirildiği kitaplarla buluşturulması kişilik ve sosyal gelişimine olumlu katkılar sağlaması bakımından önemlidir. "Okul çağındaki çocuklara seslenen edebiyat yapıtlarında, çocuğun kahramanla özdeşim kurabilmesi için, kahramanı okura birçok boyutuyla tanıttak bir karakter çerçevesinin çizilmesi gerekir" (Sever, 2009: 53). Karakterler hem inandırıcı hem de tutarlı olmalıdırlar. Konuşma ve davranışlar yaşla, cinsiyetle, deneyim ve eğitimle uygun olmalıdır. Karakterlerin küçük bir çocuk veya tavşan olması, çocuklar için önemli değildir. Ancak, seçilen karakterlerin yetişkin gibi düşünmesi ve yetişkin duygularına sahip olması inandırıcılığını kaybetmesine neden olur (Güleç ve Geçgel, 2006: 184).



## Portakal Adlı Yapıtın Kahramanlarının Genel Özellikleri

Çetin Öner'in "Portakal" adlı yapıtı, İzbat ve Aşir adındaki kahramanların dostlukları ve başından geçen olayların anlatıldığı bir yapıttır.

Öykünün kahramanları İzbat ve Aşir'dir. İzbat ve Aşir açık (geliştirilmiş) bir karakter olarak okurun karşısına çıkar. "Açık karakter roman, öykü, masal ve anlatılarda birçok özelliğiyle okura tanıtılan, inandırıcı nitelikleriyle öne çıkan, okurun iyi bildiği karakterdir" (Sever, 2008: 104). Öyküde, İzbat'la Aşir'in arkadaşlık ilişkileri, onların yakın çevresiyle olan ilişkileri, olumlu ve olumsuz davranış özellikleri açık bir biçimde yer alır. Okur İzbat ve Aşir'i eylemleriyle, olaylar karşısındaki tutumlarıyla tanır ve belleğine yerleştirir.

Öykünün yardımcı kahramanları olan Kiraz, Asmin, Remo Dede, Hece, İzbat'ın babası, öğretmen, imam, çoban Agut, çoban Kemo ve Mirzo ise kapalı (geliştirilmemiş) karakterlerdir. "Kapalı karakter, özellikleri yüzeysel olarak tanıtılan, okurun iyi tanımadığı karakterdir" (Sever, 2008: 104).

Yardımcı kahramanlar, okurun ana kahramanlara yönlendirilmesinde rol oynayan genellikle arka planda yer alan karakterlerdir. Bu kahramanlar yalnızca belirgin özellikleriyle okura yansıtılır. Kiraz, çocuklarına olan düşkünlüğüyle; Remo Dede, bilgiç kişiliğiyle; öğretmen, eğitimci özelliğiyle; imam, dini kimliğinin yanında okuyup üfleyen özelliğiyle okura tanıtılır. Öyküde yukarıda adları anılan kişiler yalnızca belirgin özellikleriyle okura sezinletilir. Okur adı geçen kişileri yüzeysel olarak tanır. Öyküde bir karakter portresinin çizilmesi amaçlandığından İzbat'ın ve Aşir'in başından geçen olaylar kapalı karakterler tarafından yönlendirilir.

## Portakal Adlı Yapıtta Karakterlerin Geliştirilmesi ve Kişilik Özellikleri

Edebiyat yapıtlarında karakterler değişik yollardan geliştirilebilir (Sever, 2008: 95; Özdemir, 2007: 132). Bu yollar şunlardır:

Davranış ve eylemleriyle,  
Konuşmalarıyla,  
Fiziksel özellikleriyle (dış görünüşüyle),  
Diğer karakterlerin yorumlarıyla,  
Yazarın yorumuyla.

"Portakal" adlı öyküde kahramanlar (İzbat ve Aşir); davranış, eylemleri ve yazarın yorumuyla olmak üzere iki yoldan geliştirilmiştir:

Öyküde İzbat ve Aşir'in karakter özellikleri, kahramanların davranışları ve eylemleriyle okurun belleğine yerleşir. Aşağıdaki tümcelerde, İzbat'ın eyleme dönük kişilik özellikleri sezdirilmektedir:

*"Oysa öteki soluk almadan sürdürdü killi toprağı yemesini. Midesi bulandı, ağzı kurudu, soluğı daraldı. Yapış yapış oldu dili damağı. Dişlerinin arasından çıtır çıtır killi toprağın sesi geliyordu çığnedikçe. Ama yılmadı. Bir yalancı olmadığını göstermek için yedikçe yedi killi toprağı."*

Kahramanların okura tanıtıldığı aşağıdaki tümceler de karakterlerin özellikleri yazarın yorumuyla geliştirilmiştir:

*"İki arkadaşılar. İçtikleri su bile ayrı gitmezdi. Aynı yıl doğmuşlardı. Ama kısa aralıklarla. Değişik yapıtlarda oluşları üç beş aylık bir yaş aylık bir yaş farklılığından ileri gelmiyordu."* (s.7)

Edebiyat yapıtlarında kahramanların karakter özellikleri, devingen veya durağan özellikler gösterebilir. İzbat kişilik özelliği olarak durağan karakter özelliği taşımaktadır. Öyküde İzbat inatçı kişiliği, sözünün arkasında duran özelliğiyle okura tanıtılır:

*"İzbat'ın toprak yeme alışkanlığı birden tüm köye yıldı. Anası yalvardı, babası dövdü, öğretmeni azarladıysa da vazgeçiremediler onu bu toprak yeme tutkusundan."* (s. 33)

*"Sen yiyor musun peki?"*

*Yiyorum ya.*

*Keşke bunu demez olaydı İzbat. Yenik düşmemek için yalanını doğrulamak zorunda kalacaktı. Kaldı da."* (s.32)

Öykünün diğer kahramanı Aşir de durağan karakter özelliği gösterir. Aşir, öykünün başından sonuna kadar, olaylar karşısındaki tavrıyla kendi içinde tutarlık sergilemektedir. Aşir'in arkadaşı için yapamayacağı hiçbir şey yoktur. Aralarındaki arkadaşlık sevgisi okuru imrendirecek boyuttadır:

*“Ama ne zaman bir suç işleyip yakalansalar, birbirlerini ele vereceklerine, destek oluyorlardı birbirlerine. Her biri ayrı ayrı suçu üstüne alıyordu.” (s.27)*

Öyküde kahramanlar yalnız olumlu davranış özellikleriyle değil, olumsuz davranış özellikleriyle de okura tanıtılır:

*“Babası kalın bir cigara sardı İzbat’a:*

*“Al iç,” dedi. “İç boyu devrilesi.”*

*İçti izbat soluğu tıkanı, gözleri yaşardı. Öksürmekten ciğerleri söküldü.*

*Bir cigara, bir cigara daha derken, bu kez de cigaraya alışıp toprak yeme alışkanlığını bıraktı İzbat.” (s.34)*

Kahramanların davranışları çocukçadır. Çocuk gerçekliğine uygun davranışlar sergilemektedirler. Kahramanlar, olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurarlar: Kızarıkların çiçeğe dönüşmemesini bedenlerin sulanmamasına, bedenlerin kuru kalmasını yeteri kadar toprakla beslenememelerine bağlamaları gibi.

Öykünün yardımcı kahramanları da kişilik özellikleri bakımından durağan karakter özellikleri göstermektedir. İzbat’ın annesi Kiraz, okurun belleğinde çocuklarına çok düşkün bir annesi çağırıştırır. Onun çocuklarına olan düşkünlüğü öykü boyunca değişik olaylar karşısındaki tutumuyla okura sezdirilmektedir:

*“Anası onun sesine içeri girip İzbat’ı ağlar bulunca, elindeki su güğümünü bir yana atıp yanına koşturdu.*

*“Nene var oğul? Nen var can? De bana, ne oldu? Al mı bastı, için mi karardı? De bana oğul,” diye kırpık saçlarını okşadı çocuğun.*

*İzbat ağdını sürdürdü.*

*Anası ılık süt verdi, içmedi.*

*Bazlamaya bal sürüp uzattı, yemedi.*

*Sırtını duvara dönüp ağladı, ağladı, ağladı...*

*Kiraz, koşturup ocakta bir avuç nohut kavurdu getirdi.” (s.24)*

Öykünün diğer kahraman Remo Dede’dir. Remo Dede öyküde bilgiç kimliğiyle yer alır. Öykünün konusunu oluşturmada önemli bir öge olan portakal, Remo Dede aracılığıyla okura tanıtılır:

*““Ah,” dedi, ah, portaklal olaydı, iki günde iyileşir ayağa kalkardı bu bebeler. Suyunu sıkıp içirecektin, kabuğunu soyup başına bağlayacaktın, şıppadanak keserdi, alı ataşı... ah, ah ki portakal olaydı, yeteri...” (s.19, 20)*

Öykünün diğer bir diğer kahramanı öğretmen eğitime önem veren özelliğiyle öyküde yer alır:

*“Köyün öğretmeni yalvar yakar oldu köylülere dinlemedi. O eğitimin, öğretimin yararlarından söz edip, ne kadar diller döktüyse de boşa gitti emekleri.” (s.40)*

Köyün imamı dini kimliğiyle birlikte okuyup üflemesiyle okura tanıtılmaktadır. Yine imam bulunduğu çevrenin koşullarına uygun davranış özelliği de sergilemektedir. Kışın gelişiyle birlikte çobanların köyden gitmeleri üzerine imamın son kalan çoban Agut’un da köyü terk etmemesi için, Cuma namazında dil dökmesi, kahramanı kendi gerçekliğine uygun bir özelliğe çeker:

*“Çobanlık ne onurlu, ne kutsal bir iştir insanoğlu için. İsa efendimiz, Musa efendimiz, hatta Muhammed efendimiz bile çoban değiller miydi? Koyunla, kuzuyla uğraşmazlar mıydı? Ne mutlu o insanlara ki çobanlık ederler, ne mutlu o çobanlara ki...” (s.38)*

Aşir’in annesi Asmin, İzbat’ın babası, çoban Agut, çoban Kemo ve köylüler ise ana kahramanların eylemlerini, onların düşüncelerini yapılandırmada, öykünün inandırıcılığını sağlamada önemli işlev üstlenen diğer kahramanlardır. Asmin’in İzbat’ın sütanneliğini yapması, İzbat’ın babasının öykünün gerçekliğine uygun davranışlar sergilemesi, köylülerin cahilliği ayrıntılara girilmeden çizilen belirgin özellikleriyle anlatıma katılmaktadır.

### **Özdeşim Ögesi Olarak Karakterler**

Her yapıt başından olay geçen kahramanlar ve değişik kişilikteki karakterlerle oluşur. Okur, okuduğu ve dinlediği bir öyküdeki karakterler aracılığıyla düşsel yolculuklara çıkar, yeni arkadaşlıklar edinir. Sever (2008: 77)’e göre “Çocuk kitaplarında, çocukların yeni yaşantılar kazanmalarına olanak sağlayan en temel öğelerden biri de öykündükleri kahraman / kahramanlar ve onların nitelikleridir.”

“Portakal” adlı yapıtta yazar, köy yaşamının gerçekliğiyle tanışmasına olanak sağlayacak bir karakterle, dilsel özgünlüğü olan bir kurgu sunar.

Kahramanların karakter özellikleri abartıya kaçılmadan, okura yaşam ve insan gerçekliğini de duyumsatacak bir anlayışla geliştirilmiştir. Okurun kahramanla özdeşim kurabilmesi için, kahramanlar okura değişik boyutlarıyla tanıtılmıştır. Kahramanların olaylar karşısında takındıkları tutum ve davranışlar; İzbat’la Aşir arasındaki arkadaşlık ilişkileri, onların çevresindekilerle olan ilişkileri, amaçları için verdikleri uğraşlar, onların karakter özelliklerini göstermesi bakımından okura önemli ipuçları sunmaktadır.

İzbat’ın hastalandığında Aşir’in arkadaşına dut kurusu, kara üzüm, boyalı şekerler getirmesi, İzbat’la Aşir’in ne zaman bir suç işleyip yakalansalar birbirlerini ele vereceklerine birbirlerine destek olmaları, okurun kahramanlara öykünebileceği bir özellik göstermektedir.

İzbat ve Aşir çocuk kahramanların kişilik ve toplumsal gelişimlerine koşut yeni arkadaşlıklar edinmelerine, ilişkilerinin nasıl olması gerektiğine, yardımlaşmanın ve paylaşmanın önemine ilişkin önemli ipuçları sezdirmektedir. Ayrıca kahramanların yaşadıkları olumsuzluklara karşın yaşadıkları başarısızlıkları akıl ve mantık gücüyle yenmeye çalışmaları yaşlılarının özdeşim kurabileceği bir karakter çerçevesi çizer.

Öykünün kahramanları amaçları için uğraş verirler. O amaç da sorunlara çare olacağını düşündükleri portakala ulaşmaktır. Ancak içinde buldukları çevrenin ve doğanın koşulları kahramanların amaçlarını gerçekleştirmesine izin vermez. Okur kahramanların amaçlarını gerçekleştirmek uğruna verdikleri uğraşın yaşam gerçekliğine uygun olduğunu görür ve şansla, rastlantıyla başarı kazanamayacağını duyumsar.

### **Yapıtın Genel Eleştirisi ve Değerlendirmesi**

Yapıt, okura köy yaşantısıyla ilgili çeşitli kesitler sunar. Yaşamında hiç köye gitmemiş olan kentli çocuğa, köy yaşamına ilişkin izlenimler endirir. Köylerin yokluk ve yoksullukları, oradaki yaşamın zorlukları sezdirilir. Yapıtta sıradan bir meyve olan portakalın köy yaşamında insanlar için ne kadar önemli olduğu duyumsatılır. Okurun ilgisi, yaşamında hiç portakalla tanışmamış insanların da olabileceği gerçeğine çekilir. Bu özelliğiyle yapıt okurun yaşam gerçekliğini tanımaya, yaşadığı dünyanın ve çevrenin farkına varmasına olanak sağlayacak kurgusal özellikler göstermektedir.

Yapıt, toplumda kabul görmeyen, benimsenmeyen ve karşı çıkılan davranışların sezilmesine yardımcı olmaktadır. Bunlar; hırsızlık yapmak, yalan söylemek, büyüklerin sözünü dinlememek ve küçük yaşta sigara içmek gibi toplum tarafından benimsenmeyen ve karşı çıkılan davranışlardır.

Öykü aracılığıyla kentli çocuğa komşuluk ilişkilerinin köylerde ne kadar güçlü ve önemli olduğu duyumsatılır. Aile kavramının sıcaklığı, ailenin yalnızca anne, baba ve kardeşlerden oluşmadığı, dedelerin ve ninelerin de ailenin önemli bireyleri olduğu sezdirilir. Öykü, aile bireyleri arasındaki dayanışmanın okura sezdirilmesinde de önemli bir işlev üstlenmektedir. Okur öykünün kahramanları aracılığıyla çocuğa yaşadığı dünyada yalnız olmadığını, anne, baba ve yakın çevresinin dışında ilişki kurabileceği insanların da olabileceğini duyumsatır.

Öykü, okura bireyin kendisini gerçekleştirmesinde ve sorunların çözümünde eğitimin ne kadar önemli olduğunu duyumsatır. Cahillikle, kulaktan duyma bilgilerle bir yere varılamayacağını, sonuç elde edilemeyeceğine ilişkin ipuçları sunar.

Sonuç olarak, “Portakal” adlı öykü 8 -12 yaş arasındaki çocuklara için salık verilebilir. Öykü, kahramanların kendisiyle, çevresiyle, doğa ve toplumla yaşadıkları çatışmaları, toplumun benimsenen ve karşı çıkılan değerlerini okura sezdirmesi bakımından çocuğun toplumsal gelişimine; karşılaşılan sorunlara uyum çözümler üretebilmesi ve yaşadığı çevreye uyum sağlayacak davranışları sezinetmesi bakımından da çocuğun kişilik gelişimine olumlu katkılar sağlayacak bir yapıttır.

### **KAYNAKÇA**

Güleç, H. ve H. Geçgel (2006) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Özdemir, E. (2007) *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Sever, S. (2008) *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayıncılık.

Sever, S., S. Dilidüzgün vd. (2009) *İlköğretimde Çocuk Edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.

*Türkçe Sözlük* (2005) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Tekin, M. (2003) *Roman Sanatı*. İstanbul: Ötüken Yayıncılık.

Yavuzer, H. (2008) *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

### **GÖNDERME YAPILAN ÇOCUK KİTABI**

Öner, Ç. (2008) *Portakal* (Resimleyen: Sinan Gürdağcık). İstanbul: Can Sanat Yayınları.

# AYLA ÇINAROĞLU'NUN "MAGO" ADLI YAPITININ ÇOCUĞUN DUYARLIK EĞİTİMİNE KATKISININ İNCELENMESİ

**Tuğba ŞENTUNA**

Ankara Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

## Özet

*Edebiyat; insan sevgisi sağlayan bir kaynak durumundadır. İnsanı insana yaklaştırır. Edebiyat ürünlerinin, insanın duygu dünyasının kurulup gelişmesinde büyük payı vardır. Çocuk edebiyatının da öncelikli amacı, çocukları insana özgü duyarlılıklarla buluşturmadır. Bundan dolayı çocuk kitaplarındaki iletiler, çocuğun duygu ve düşüncelerini devindirebilmeli; çocuklara değişik duyguların yaşamı algılamadaki etkisini duyumsatmalıdır. Bireylerin, çevrelerinde karşılaştıkları durumlara karşı, duyarlı olabilmesi için öncelikle bazı değerlere sahip olması gerekmektedir. Ancak değer sahibi olan bireyler, yaşama, insana, doğaya ve hayvanlara karşı duyarlı olabilirler. Bu çalışmada çağdaş Türk yazarlarından Ayla Çınaroğlu'nun "Mago" adlı yapıtı, çocuğun duyarlık eğitimine katkısı yönünden incelenmiştir. Çalışmada betimsel çözümleme tekniği kullanılmıştır. Sonuç olarak, "Mago" adlı yapıtın çocuğun duyarlık eğitimine katkısı olduğu söylenebilir.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, değerler eğitimi, duyarlık eğitimi.*

## Abstract

*Literature is a resource which provides love towards human beings and it brings them closer. Works of literature play an important role in creating and developing the emotional world of humans. Similarly, the primary goal of child literature is to introduce sensitivity peculiar to humans to children. Therefore, the messages in children's books should move children's feelings and ideas, and make children feel the effect of different emotions on perceiving life. Individuals should have certain values in order to be sensitive towards the situations they face around them because only the ones who have these values can be sensitive to life, humans, nature and animals. In this study, the book "Mago" written by contemporary Turkish author Ayla Çınaroğlu was analyzed with respect to its contribution to children's emotional education. A descriptive analysis technique was used in the study. The result of the study may indicate that "Mago" influences children's emotional education positively.*

*Key Words: Children's literature, value education, emotional education.*

## Giriş

Sanat, özgün bir anlatım biçimi, farklı ve kendine özgü biçimleri olan bir açıklamadır. Bir başka deyişle sanat, tanıdığımız evrendeki olgulardan yola çıkarak anlatılması olanaksız olanı göstermek ya da söylemektir (Dilidüzgün, 2006). Moran (2009: 18)'a göre, sanatın en önemli özelliği doğayı, insanı, hayatı kısaca gerçekliği yansıtmaktır. Sanat; insanlık niteliklerini yüceltmek için yararlanabileceğimiz güçlü bir araçtır. Kalpten kalbe giden en sıcak ve en dolaysız araç olan sanatın, insan ruhuna işleyen derin bir etki gücü vardır (Kavcar, 1999: 2-5). Kısaca sanat, alışılmışın ötesindeki güzelliği arayış özlemidir. İnsanın, doğanın ve yaşamın gizini keşfetmedir.

Sanatın gücünü bireylere aktarmak için kullanacağımız önemli yollardan biri eğitimidir. Eğitim, insanlarda sosyal yaşama ve çağa uygun tutum ve davranış değişikliği sağlamaktadır. Dünü koruyarak yarını güvence altına almak çağdaş eğitimin amacıdır (Kavcar, 1999: 1). Eğitim bireylerin yetişmesine olanak tanırken, toplumsal olarak da gelenek ve göreneklerin devamını sağlamaktadır.

Eğitimin bir işlevi de toplumla uyumlu bireyler yetiştirmektir. Bireyin, toplumla uyumlu olması için insani değerleri kazanması gereklidir. Uygur (1985: 158)'a göre "Vazgeçilmez bir eğitici edebiyat." İnsan da eğitimle insan olduğuna göre edebiyat olmadan eksik kalır. "Edebiyat, olay, düşünce, duygu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü veya yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatıdır" (Türk Dil Kurumu [TDK], 2005). Kavcar (1999: 5)'a göre, edebiyatın temel işlevlerinden biri "eğitme, insan kişiliğini değiştirme ve geliştirmedir." Bu işlevine, duygu ve düşünce arasında sağlıklı bir denge kurma da denebilir. Çocuk edebiyatı da edebiyatın bir parçasıdır. Nitelikli çocuk kitapları; çocuğun gelişiminde,

insanı ve yaşamı tanımada önemli bir yere sahiptir (Aslan, 2007). Çocuk edebiyatını yetişkin edebiyatından ayıran en önemli sınır, hedef kitesinin özellikleridir. Yani çocuğun anlama koşulları, dil düzeyi, eğitim gereksinimi ve dünya ile olan ilişkisi çocuk edebiyatının belirleyici etkenleridir. Ayrıca çocuk edebiyatı konusu, içeriği, anlatımı, yalınlığı ve içtenliğiyle önce çocuğa özgü olmalıdır (Dilidüzgün, 2004: 40; Şirin, 2007: 14). Çocuk edebiyatı ürünlerinin, çocukların duygusal gelişimlerine katkı sağlaması beklenir. Ayrıca çocuklarda insan doğasına aykırı olan tutum, davranış ve eylemlere karşı duyarlık oluşturmada; onların duygu ve düşüncelerini çocuğa göre olan durumlarla ve örneklerle eğitmesi gerekir (Sever, 2003: 35). Çocuk edebiyatı, çocukluk çağından bulunan kimselerin algı, ilgi, dikkat, duygu, düş ve düşünce evrenlerine yönelik sözlü ve yazılı bütün eserleri kapsar. Ayrıca çocuğu duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatıdır (Oğuzkan, 2010: 3; Şirin, 2007: 16).

Uygur (1985: 158-159)'a göre, edebiyat ürünlerinin, insanın duygu dünyasının kurulup gelişmesinde büyük payı vardır. İnsanın tutku, özlem, düşüncesi, sevgi, umut gibi birçok yaşama uzanımları vardır. Bunlara insanın duygu boyutu gözüyle bakabiliriz. Edebiyat da bu boyutları genişletmekte yardımcı olur. Edebiyat sayesinde duygularımız arınır, duygu boyutumuz genişler, duyguca zenginleşiriz. Duygular insanların yaşamını yönlendiren rehberlerdir. Bundan dolayı çocukların, erken yaşta sanatsal duyarlıklarla donatılmış kitaplarla karşılaştırılması, onların duygu gelişimine katkı sağlayacaktır. Sever (2010: 19-24)'e göre, çocuk edebiyatının öncelikli amacı, çocukları insana özgü duyarlıklarla buluşturmadır. Bundan dolayı çocuk kitaplarındaki iletiler, çocuğun duygu ve düşüncelerini devindirebilmeli; çocuklara değişik duyguların yaşamı algılamadaki etkisini duyumsatmalıdır. Duygu ve düşüncenin yeterince eğitilmediği ve insana özgü duyarlıkların kazandırılmadığı toplumlarda, kişilerarası ilişkileri belirleyen güç, kaynağını şiddetten alır. Bunun olmaması için, çocuk kitaplarında, sevgiye ilişkin duyarlıklar geliştirmek ilke olarak benimsenmelidir (Sever, 2003: 31-32).

### **Duyarlık Eğitimi**

“Duygu eğitimi sağlar edebiyat insana. İnsanın tüm duygu yönünü açar, açıklar, belli eder, bildirir edebiyat” (Uygur, 1985: 160). İnsan edebiyatla kendisini bulabilir, duygularını geliştirebilir. Duygularını eğitebilen insan, yaşamında her zaman sevgiye yer verebilir. Sevgiyi içinde barındıran bireyler de yaşama, insanlığa, doğaya, hayvanlara, milletine ve vatanına karşı duyarsız kalmaz.

TDK (2005)'ye göre duyarlık, “Zayıf bir etkiye karşı tepki gösterebilme yeteneğidir.” Püsküllüoğlu (2005)'na göre de duyarlık; duyum ve duyguları algılayabilme, duyumsayabilme yeteneğidir.

Bireylerin çevrelerinde karşılaştıkları durumlara karşı duyarlı olabilmesi için, öncelikle o değere sahip olması gerekmektedir (Aslan, 2011). Kişiliğinde var olan insani değerler sayesinde bireyler, duyarlı olabilirler. Bundan dolayı Dewey (1990), eğitim sürecinde konu alanından çok kişiliğin, kişilik gelişiminin ön planda olması gerektiğini vurgular. Straughan (1999)'a göre amaç bilgi değil, kendini gerçekleştirmedir. Modern toplumlarda kanun dışı işler, şiddet, disiplinsizlik en çok genç kuşak içinde artan bir şekilde görülmektedir. Raths vd. (1966), kendisi için belirgin ve açık olmayan değerlere sahip olan insanların; amaçlarının ve gelecekte ne yapacaklarının belirsiz olduğunu söylerler. İnsanların değerlere sahip olabilmesi, onlara verilmiş en önemli potansiyel hediyedir. (Akt.: İşcan, 2007: 12).

“Rokeach (1973) tarafından değerler inanç, tercih, standart olmaları açısından şu şekilde ele alınmıştır:

Değer, insanın tercihiyle hareket etmesi üzerine bir inançtır.

Değer istenmeye değer bir görüştür, sadece dilek değildir. Örneğin kişi, sorumlu ya da sorumsuz davranmayı ya da barış ve savaş durumlarından birini açık olarak tercih edebilir.

Değerler; eyleme, nesne ve durumlara karşı tutumlara, ideolojiye, kendini diğerlerine sunmaya, değerlendirmelere, kararlara, neden göstermeye, kendini diğerleriyle karşılaştırmaya ve diğerlerini etkileme girişiminde bulunmaya rehberlik eden ve bunları belirleyen çok yönlü standartlardır” (Akt.: İşcan, 2007: 16-17).

1948'de Birleşmiş Milletler tarafından hazırlanan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde yer alan değerler şunlardır: Yaşam, kişi özgürlüğü, paylaşma, kölelik ya da kulluk altında tutulmama, işkence ya da zalimce davranışla karşılaşmama, yasalar önünde eşit olma, suç kanıtlanıncaya kadar masum olma, düşünce, vicdan ve din özgürlüğü, kamu hizmetlerinden eşit yararlanma, dinlenme ve boş zaman hakkı, toplum hayatına katılma özgürlüğü, eğitim, kendisinin ve ailesinin sağlığı ve iyi yaşamı için yeterli yaşama standardı. (<http://www.ihd.org.tr>. adresinden 03.09.2011 tarihinde alınmıştır.)



“Phi Delta Kappan” adlı hakemli dergide 2000–2001 *Temel Değerler Çalışması* yayımlanmıştır. Bu çalışmaya göre temel değerler olarak şunlar belirtilmiştir: Öğrenme, dürüstlük, işbirliği, başkalarına yardım etme, özgürlük, sorumluluk ve nezaket (Brynildssen, 2002’den Akt.: İşcan, 2007: 22) Lickona ise (1991), belirtilen bu değerleri biraz daha artırmıştır. Bunlar: Sorumluluk, saygı, hoşgörü, sağduyu, kendini, alışkanlık ve hareketlerini denetim altında tutma, yardımseverlik, merhamet, işbirliği, cesaret, dürüstlük, doğruluk ve demokratik değerler (Akt: İşcan, 2007: 22).

Değerler çocuklara, erken çocukluk döneminden itibaren ailede ve aile çevresinde verilmeye başlanmalıdır. Ancak günümüzde, aile yapısındaki değişimler nedeniyle bu konuda eksiklikler yaşanıldığı gözlenebilmektedir. Çalışan anne ve babanın çocukları için harcadıkları zamanın az olması ya da ailelerin parçalanması, aile içi iletişimi azaltmaktadır. Ayrıca, çocukların yaşlarına uygun olmayan yayınlarla da buluştuğu bilinen bir gerçektir. Bunun sonucunda da çocuğun yaşamında bir karmaşa ortaya çıkacaktır. Bu karmaşayı en aza indirecek olan da eğitimidir (Aslan, 2011; İşcan, 2007).

Eğitimle birlikte çocukların duyarlı olmalarına katkı sağlayacak en önemli araçlardan biri, çocuk kitaplarıdır. Sever (2010: 56)’e göre, çocuk kitaplarının, çocuğun insan ve yaşam gerçekliğiyle ilgili değerler oluşturmada önemli bir etkisi vardır. Kavcar vd. (2005)’ne göre ise, çocuk kitapları içerik yönünden çocuklara; aile, yurt, ulus, insanlık, doğa ve yaşama sevgisi kazandırır; kahramanlık, hakka saygı, haksızlıkla savaşım, başkalarına yardım, mertlik, doğruluk ve özveri gibi değerleri sezinletir; doğruyu ve yanlış öğrenmelerine olanak sağlar.

Eğitim sisteminin en önemli amaçlarından biri, çocukları ve gençleri her şeyden önce yaşadığı topluma yararlı, iyi, sorumlu ve etkin birer vatandaş olarak yetiştirmektir. Bu amacın gerçekleşmesi için de değerlerin onlara kazandırılması gerekmektedir (Aslan, 2011). İşcan (2007)’a göre, çocuklara verilmeye çalışılan değerler eğitimi aile ve çevre tarafından da desteklenmelidir. Çocukların doğru değerlere sahip olmaları, yaşama ve insanlığa karşı duyarlı olmalarını da sağlar. Bu çalışmada Çınaroğlu’nun Mago adlı yapıtı “duyarlık eğitimi” açısından incelenmiştir.

### **İlgili Çalışmalar**

Çınaroğlu’nun bu yapıtı, başka çalışmaların da konusu olmuştur. Örneğin, Aslan (2008)’nin Mago adlı yapıttaki yazınsal özelliklerin varlığını ve kitabın çocuğa göreliğini ortaya çıkarmak amacıyla yapmış olduğu çalışmaya göre, Mago’nun yazınsallık ölçütlerini taşıyan, çocuğa estetik değerinin yanı sıra belli konularda duyarlık kazandırma işlevi de olan ve çocuğa görelilik ilkelerine uygun yazılmış bir çocuk kitabı olduğu görülmüştür. Diğer bir çalışma ise Karagöz (2006)’ün “Ayla Çınaroğlu’nun çocuk kitaplarının çocuk yazınının temel öğeleri yönünden incelenmesi” adlı yüksek lisans tezidir. Bu çalışmada Mago, biçimsel ve içeriksel yönden incelenmiştir. Sonuç olarak da Mago’nun çocuk dünyasına uygun olduğu görülmüştür.

### **Amaç ve Yöntem**

#### **Çalışmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı Ayla Çınaroğlu’nun “Mago” adlı çocuk romanının çocuğun duyarlık eğitimine katkısını belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Romanda çocuklara yaşama sevgisini duyumsatabilecek iletiler yer almış mıdır?

Romanda çocuklara insan sevgisini duyumsatabilecek iletiler yer almış mıdır?

Romanda çocuklara doğa ve hayvan sevgisini duyumsatabilecek iletiler yer almış mıdır?

Romanda çocuklara temel değerleri duyumsatabilecek iletiler yer almış mıdır?

#### **Çalışmanın Yöntemi**

Çalışmada yazılı bir araç olan kitap üzerinde çalışıldığı için değerlendirmede “betimsel çözümleme” tekniğinin kullanılması yeğlenmiştir. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler daha önceden belirlenen izleklere göre özetlenir ve yorumlanır.

Betimsel çözümlemede amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okura sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan betimlemeler açıklanır, yorumlanır ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek’ten Akt.: Sever ve Aslan, 2009).



## Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde, çocuklara yaşam, insan, doğa, hayvan sevgisini ve evrensel değerleri duyumsatma bağlamında, incelenen Mago adlı çocuk kitabından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Roman, Mago'nun soğuk bir kış gününde tek başına kaldığı mağarada sıkıntılı şekilde gezinmesiyle başlar. Mago'nun babası İrimaymun, bir hayvanat bahçesinde dünyaya gelmiştir. Terbiyecisi, Kıkır Amca adında biridir. İrimaymun'u sevgiyle yetiştirmiştir.

İrimay, goril mi şempanze mi tam olarak belli olmayan ve tıpkı insan gibi konuşma, düşünme özelliği olan bir hayvandır. İrimay, Kıkır Amca öldükten sonra hayırsız oğlu tarafından sirkte satılır. Orada Saritopaç'la tanışır. Sirkte bulunan Kınalı Çip'le de iyi arkadaş olur. Bir gün sirk yöneticisi, sirk sahibine İrimay'ı alıp gideceğini ancak isterse Saritopaç'ı bırakabileceğini söyler. Bunu duyan İrimay, arkadaşından ayrılmamak için Saritopaç'ı da alır ve sirkten kaçarak ormana yerleşir. Ormanda mutlu bir şekilde yaşarlar ve Mago burada dünyaya gelir. Doğan tek çocukları Mago'nun adı, "maymun" ve "goril" sözcüklerinin ilk hecelerinden oluşur. Mago'nun babası olan İrimay, insanlarla konuşabilen ve bu yeteneğini oğluna da aktarabilmiş akıllı bir yaratıktır. İnsanlarla ve kent yaşamıyla ilgili bildiklerini oğluna da öğretmiştir.

Geçen zaman içinde, her canlı gibi Mago'nun da annesi ve babası ölür. Anne ve babasının ölümüyle yalnızlığa dayanamayan Mago, babasının anlattığı Büyükkent'e gitmek için hazırlanır. Babasının sirkte giydiği giysileri giyer, yanına da biraz para alır ve yola koyulur. Büyükkent'te çöp varilleri taşıyan yaşlı bir adama yardım eden Mago, yaşlı adamın çalıştığı okulda işe girer. İki ay hiç ücret almadan çalışır. Yöneticiler ona kötü davranırsa da Mago, Erdem Öğretmenle, bahçıvan olan yaşlı amcayla ve okuldaki çocuklarla iyi ilişkiler kurar. Okula sürekli bağış yapılmaktadır fakat bunlar okuldaki kimsesiz çocuklara dağıtılmamaktadır. Şüphelenen Erdem Öğretmen Mago'yu uyarır. Bu işte bir iş olduğunu ve daha dikkatli olmasını söyler. Mago, bir gün bağışlara ne olduğunu öğrenir. Bağışları bazı hafta sonları çöp diye kendi elleriyle kamyonla taşıdığını anlar. Durumu anlayan Erdem Öğretmen, böyle bir taşıma olduğunda, kimliği olmadığı için Mago'nun okuldan uzaklaşmasını ister. Mago, böyle bir taşıma olduğu gün okuldan ayrılır ve mağarasına döner. Mağarasındaki tüm altınlarını alarak Büyükkent'e tekrar gelir. Erdem Öğretmen onu istasyonda karşılar. Mago'ya yöneticilerin tutuklandığını ancak yöneticilerin, önceden onun hakkında başkente mektup yazdıklarını ve bu mektubun da yanıtının geldiğini söyler. Mektupta Mago'nun akıl hastanesine alınması gerektiği yazılıdır. Erdem Öğretmen ve Mago bu duruma çok üzülür. O sırada Mago, karşısında "Dünyaca ünlü büyük sirk kentimizde, çocukların sevgilisi harika akrobat Kınalı Çip ve hayvanları akıllara durgunluk veren gösterileriyle" yazılı bir afiş görür ve kararını vererek sirkte gider.

Romanın konusu, Mago adlı bir yaratığın insanların arasına karıştıktan sonra başından geçen olaylardır. Konu, çocuğun insan ve yaşam gerçekliğini tanımasına katkı sağladığından, onların ilgi ve gereksinimlerine uygundur. İzleği; insan ve yaşam sevgisidir. Ana iletisi, yaşamda emek sömürsüne karşı durmak gerektiğidir. Yardımcı iletileri ise; insanların yaşama, doğaya, hayvanlara sevgiyle ve içten duygularla yaklaştığında nasıl sonuçlar alacağıdır. Kitabın baş kahramanı Mago'dur. İyiliksever, samimi, dostcanlısı, saf ve çocukları seven biridir. Çocuğun, yaşama ve insana dönük merak ve ilgisine yönelik ihtiyaçlarına yanıt arayan bir kahraman olarak dikkat çekmektedir. Olay örgüsü boyunca düşüncelerinde önemli değişiklikler görülmektedir. Dolayısıyla Mago açık ve devingen bir karakterdir. Romanın diğer kahramanları; İrimay, Saritopaç, Kınalı Çip, Erdem Öğretmen, Bahçıvan, Başyönetici Hanım ve yardımcısıdır. Başyönetici Hanım, yardımcısı, Erdem Öğretmen ve diğer kahramanlarda önemli bir değişiklik yaşanmamıştır. Dolayısıyla durağan karakter olma özelliğini göstermektedirler. Mago'da açık ve yalın bir dil kullanılmıştır. Tümceler kısa ve çocuğun rahatlıkla anlamlandırabileceği biçimde oluşturulmuştur. Türkçenin söz varlığını yansıtmaya bakımında başarılıdır. Çocuğun sözcük dağarcığını zenginleştirecek niteliktedir.

## Duyarlık Eğitimi Açısından Mago

Mago'da, çocuklara öğüt vermek yerine; yaratılan yazınsal kurguyla, çocuğu düşündüren ve onun duyarlığını artıracak bir anlayış yeğlenmiştir. Yazar, yarattığı kahramanlarla, çocuğun kolayca özdeşim kurmasına olanak sağlamıştır.

"Kıkır Amca, oğlunun eğitiminde pek de başarılı olamamıştı. Kim bilir, belki de hayvanlara uyguladığı katı yöntemleri kullanmaya kalkmıştı oğlunu eğitmek için. Sonunda geç de olsa hatasını anlamıştı... Hayvanlara karşı sevgi ve anlayışla yaklaşarak yaptırıyordu isteklerini"(s.8). "...annesinin gözlerindeki o hoşgörü dolu, o sevecen bakışlar vardı onların da gözlerinde; sevgiyle okşayan ellerinde annesinin sıcaklığını duyar gibiydi" (s.9). "Terbiyecisi eğer istese ona zorla, onu döverek, aç

bırakarak her istediğini yaptırabilirdi. Ama öyle yapmıyordu Kıkır Amca, buna gerek görmüyordu; hep sevgiyle, anlayışla, sabırla yaklaşıyordu ona” (s.10) tümcelerine yazar, önemli bir değer olan sevgiyi çocuklara sezinletmeye çalışmıştır. Sevgi yok sayılarak verilen eğitimin işe yaramadığı; sevgiyle ve sabırla her şeyi başarmanın mümkün olduğu duyumsatılmıştır.

“İrimay, kendisini kırbaçlamak isteyen sahibinin elinden kırbacı alır ve kırarak adamın eline tutuşturur. Bana zorla bir şey yaptırılmazsın demek isteyen İrimay’a karşı kaba kuvvetin fayda vermeyeceğini sahibi de anlar” (s.17). Kimseye zorla bir şey yaptırılmayacağı, kaba kuvvetin doğru yöntem olmadığı sezinletilmiştir.

“Sofranın kurulmasında ve toplanmasında yardımcı oluyor, yatağını topluyor, düzeltiyordu...yardımcı oluyordu ev işlerinde” (s.11). “Odunları İrimay taşıyacak. Yerleri İrimay silecek” (s.13). Bu tümcelerle yazar, Brynildssen (2002)’in belirttiği değerlerde olduğu gibi, işbirliği yapmanın ve başkalarına yardım etmenin önemini sezinletmeye çalışmıştır. Bu sayede çocukta yardımlaşmayla ilgili duyarlık oluşturmak istemiştir.

“Bu hayvan çok para eder, çok, diyordu. Bunu bilmeyecek ne vardı ki? Elbette çok para ederdi. Ama onun parayla ölçülemeyecek bir değeri vardı. Seviyorlardı onu, satmayı da asla düşünmüyorlardı” (s.14). Bazı şeylerin değerinin parayla ölçülemeyeceği sezinletilmeye çalışılmıştır. Her şeyin parayla elde edilemeyeceği değerini edinen çocuklar, yaşamlarında da bu konuda duyarlı olacaklardır.

“Umudunu yitirmemesini, bir gün her şeyin düzelebileceğini söylemeye çalıştı. Kendi üzüntüsünü, sıkıntısını, umutsuzluğunu bir yana bırakıp umut verdi, güç verdi ona” (s.19). “İşsizlik zor şeydir. Uzak bir yerlerden gelmiş olmalısın. Karnın da açtır. Dur, ben sana mutfaktan yiyecek bir şeyler getireyim” (s.57). “...o da Mago’yla yakından ilgilenmiş, bir isteği olup olmadığını sormuştu. Herhangi bir sorunu olursa gelip kendisiyle konuşabileceğini söylemişti” (s.67). “Mago ona dans eden bir elma, top oynayan bir sincap, yeşil şişman bir fare ya da minik orman öyküleri veriyordu. Çiçek de ona ikinci, üçüncü, dördüncü okuyup yazma derslerini” (s.74).

Bu tümcelerle yazar, Lickona (1991)’nın belirttiği yardımseverlik, merhamet ve cesaret gibi değerleri sezdirmeye çalışmıştır. Bu değerleri edinebilen bireyler, çevrelerindeki insanların sıkıntılarını ve üzüntülerine karşı daha duyarlı olabilirler.

“İnsanlar ormanı terk ettiklerinde mağaralarından çıkar, işlerine yarayacak şeyleri toplarken bir yandan da çevrede sönmemiş ateş olup olmadığını araştırırlardı. Ateş yakılan yerlerdeki sıcak küllerin üstüne bolca su dökerlerdi. Böylece içleri rahat eder, gidip mağaralarında huzurla uyuyabilirlerdi” (s.35) tümcesiyle yazar, çocukların çevreye karşı daha duyarlı olmaları gerektiğini duyumsatmak istemiştir.

“...Üç parçasını yemiş, iki parça ekmeği kalmıştı elinde. Uzattı adama: “Bunu al, ben çok yedim.” dedi. Adamcağız alıp almamakta kararsızdı. Bu cömertliğe inanamıyor gibiydi...” (s.48) Bu tümce ile yazar, paylaşmak gibi önemli bir değeri çocuklara duyumsatmak istemiştir. Çünkü bu değeri içselleştirebilen bireyler, yaşamlarında bencil olmamak konusunda daha duyarlı olabilirler.

“Nasıl da güçsüz” diye düşündü Mago, üstelik de yaşlı. Dayanamadı, birden fırladı yerinden. Varili yaşlı adamın elinden aldığı gibi bir solukta dışarı, bahçe kapısının önüne götürüp bıraktı. (s.55) Yazar bu tümce ile yardımseverlik değerini duyumsatmaya çalışmıştır. Çünkü çocukların bu değeri edinmelerini ve başkalarının zor durumlarına karşı duyarsız kalmamalarını istemiştir.

“Öyle bedavaya da çalışma sakın, hakkını iste. Onlara kalsa beş para vermeden çalıştırılar, dikkatli ol.” (s.60) tümcesiyle yazar, kamu hizmetlerinden eşit yararlanma ve kanun önünde eşit olma gibi değerleri, çocuklara sezdirmeye çalışmaktadır. Çünkü çocukların yapılan bir haksızlığa karşı duyarlı olmalarını istemektedir.

“...iki adım daha ilerleyip saygıyla durdu Mago, hafifçe eğildi...Yeni tanıştığı birine ‘sen’ değil, ‘siz’ demek gerektiğini öğretmişti babası”(s.61). “Başyönetici Hanım’la yardımcısının kusur arayan, aşağılayıcı, sert bakışları olmasa daha da mutlu olacaktı Mago. Yapmasını istedikleri şeyleri emir vererek değil, yumuşakça söyleselerdi çok, çok daha mutlu olacaktı” (s.67). Yazar burada çocukların edinmesi gereken önemli bir değeri, saygıyı, duyumsatmaya çalışmıştır. Saygı değerini edinen çocukların, insan ilişkilerinde daha duyarlı hareket edeceğini düşünmüş olabilir.

“Her gün erkenden, saat altı olmadan kalkıyor, önce çöp varillerini çöp kamyonuna taşıyordu. Sonra da gün boyu koşturup duruyordu, tatil günlerinde bile yapılacak işler oluyordu okulda.” (s.69) Yazar, sorumluluklarımızı yerine getirmemiz gerektiğini, Mago’nun işine karşı tutumuyla sezinletmeye

çalışmıştır. Bu sayede bireylerin yapması gereken işlere karşı, duyarlı davranmaları gerektiği duyumsatılmak istenmiştir.

“İlk ay deneme için ücretsiz çalışırsın, sonra düşünürüz... Zaten yiyecek, içeceğin okuldan karşılanır. Ayrıca yılda bir çift ayakkabı ve giysi de veririz” (s.62). “Küçük çocukların gelişebilmesi için başka tür besinlere gerek olduğunu anlatmıştı Erdem Öğretmen. Sabah kahvaltısında verdikleri sulu çorbanın besleyici niteliği yoktu. Arada bir peynir kırıntıları, çürük birkaç zeytin de veriyorlardı ama bunlarla ancak bir kuş doyabilirdi” (s.75). “İki ayın sonunda ilk aylığını aldığında...”(s.78). Bu tümcelerle yazar, emek sömürmenin, başkalarının haklarını görmezden gelmenin kötü bir davranış olduğunu çocuklara duyumsatmak istemiştir. İnsan olabilmemiz için gerekli olan doğruluk, dürüstlük, eşitlik gibi değerlerin önemi sezinletilmeye çalışılmıştır. Ancak bu değerleri kazanabilen bireyler, insanların emeklerine karşı duyarlı olabilirler.

“Bir gün, çeşitli giyecekler getiren kadın, bunları çocuklara kendi eliyle dağıtmak istemiş, Başyönetici Hanım türlü bahanelerle onu engelleyerek getirdiği eşyaları depoya kaldırmıştı. Kimi zaman da böyle yardımları, gazetecileri çağırıp fotoğraflar çektirerek insanlara duyurur, yardımların artmasını sağlamaya çalışırdı” (s.76). Küçük çıkarlar için geçici ve insanlık dışı çözümlere başvurmanın yanlışlığı sezinletilerek, doğruluk ve dürüstlük gibi değerlerin önemi vurgulanmıştır. Çocukların, yaşamlarında duyarlı bireyler olmaları için bu değerler sezinletilmiştir.

“Bir yiyeceğin bu kadar nefis olabileceğini düşünmemişti doğrusu. Yoksa kendi emeği, kendi gücü ile kendi kazandığı parayla aldığı için mi ona bu kadar güzel, bu kadar lezzetli geliyordu?” (s.79). Yazar burada, insanın hak ederek, emeğiyle kazandığı paranın daha değerli olduğunu duyumsatmaya çalışmıştır. Bu iletiyi içselleştirebilen bireyler, yaşamlarında hak etmeden bir şey elde etmemeye karşı daha duyarlı olabilirler.

Mago, aldığı ilk aylığıyla çarşıya çıktı ve kendisine, yiyebileceğinden daha fazla muz aldı. İsteddiği kadar yedikten sonra, aldığı muzları Erdem Öğretmen’le de paylaşmak istedi. İkrâm ettiği muzlardan sadece bir tane alan Erdem Öğretmen, “...öteki muzunu arkadaşlarından birine verebilirsin, onların her zaman yiyebileceği bir şey değil bu...Onlardan ayrı bir şeyler yiyip içmek bana ters geliyor” (s.80) dedi. Mago şaşırı ve utandı ne diyeceğini bilemedi. Böyle bir şeyi düşünemediği için kendine çok kızdı. “Erdem Öğretmen gidince Mago tuvalete gitti, yediği bütün muzları kustu, kustu...” (s.83). Yazar, Mago’nun bu davranışıyla, çocuklara yaşamlarında bencil olmamaları gerektiğini yazınsal kurgu içinde sezinletmeye çalışmıştır.

“...Başyönetici Hanım’ın odasına gitti. Yaşlı Bahçivan’ı işten çıkaracaklarını duyduğunu, onu çıkarırlarsa kendisinin de işten ayrılacağını söyledi. Başyönetici mırın kırın etti, okul bütçesinin sınırlı olduğundan, harcamaların fazla olduğundan söz etti... Mago sonunda sertçe kesti sözünü:

‘Peki, o zaman bana verdiğiniz aylığı Bahçivan’a veriniz. Yeter ki onun bundan haberi olmasın.’

‘A, bak o olur işte. Mademki öyle istiyorsun’ (s.83). Bu tümcelerle yazar, insanların emeğinin karşılığını vermemenin yanlış olduğunu, Mago’nun tutumuyla çocuklara duyumsatmaya çalışmıştır.

Eğer Başyönetici Hanım, emeğe saygı duymak ve emeğin karşılığını vermek gibi bir değere sahip olsaydı, Mago’nun ve Bahçivan’ın durumuna karşı bu kadar duyarsız olmayacaktı.

İnsanların içinde kısa bir süre yaşayan Mago, onların davranışları karşısında hayal kırıklığı yaşamıştır. “Gözünde bunca büyüttüğü bu uygar insanların arasında böyle kötü yürekli, acımasız olanlar da vardı işte... İnsanlar böyleydi demek; kimi çok iyi, kimi de kötü...” (s.95) tümcesiyle yazar, insanların birbirlerine karşı ne kadar duyarsız davrandığını sezinletmeye çalışmıştır. Yazar çocuklara öğüt vermek yerine Mago’nun yaşadıkları ve hissettikleri ile onlara, yaşamda değer sahibi olmamız gerektiğini ve bu sayede de duyarlı olabileceğimizi anlatmaya çalışmıştır.

## Sonuç

Bu çalışmada, Çınaroğlu’nun Mago adlı yapıtı, çocuğun duyarlık eğitimine katkısı bağlamında, betimsel çözümleme tekniğiyle incelenmiştir. Yazar, yarattığı kahramanla, çocuğun kolayca özdeşim kurmasına olanak sağlamıştır. Kitapta çocuklara öğüt vermek yerine; yaratılan yazınsal kurguyla, çocuğu düşündüren ve onun duyarlığını artıracak bir anlayış yeğlenmiştir. Çocuğun yaşına, ilgi ve gereksinimlerine yanıt verilerek, çocuğa yaşam gerçeklikleri ve çeşitli insan özellikleri tanıtılarak, çocuğun yaşama arasında bağ kurmasına olanak sağlanmıştır. Yazar, çocukların güzele ve iyiliğe yönelik duygularını geliştirmek istemiştir. Ayrıca çocuklarda, yaşama, insana, doğaya ve hayvanlara karşı duyarlık oluşturulmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak Mago’nun çocuğun duyarlık eğitimine katkısı olduğu söylenebilir.

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Aslan, Canan (2007) "Yaşam Gerçekliğinin Çocuklara İletilmesi Bakımından '100 Temel Eser'deki Öyküler Üzerine Bir İnceleme". *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi 4.Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi*.
- Aslan, Canan (2008) "Ayla Çınaroğlu'nun 'Mago' Adlı Kitabının Yazınsallık ve Çocuğa Görelik Açısından İncelenmesi". *III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyum Dizisi: Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Ayla Çınaroğlu Sempozyumu Bildiriler* (Yay. Haz.: A. Gültekin, M. Semerci ve F. Koşmak). İstanbul: Uçanbalık Yayınları, 35-48.
- Aslan, Canan (2011) "*Çocuk Edebiyatı ve Duyarlık Eğitimi*" *Ders Notları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Programı, Yüksek Lisans Dersi.
- Çınaroğlu, Ayla (2010) *Mago*. İzmir: Uçanbalık.
- Dilidüzgün, Selahattin (2004) *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Dilidüzgün, Selahattin (2006) "Çocuk Kitaplarının Çocuğun Sanat Eğitime Katkısı" *2. Ulusal Çocuk ve Edebiyatı Sempozyumu "Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri"* (Yay. Haz. Sedat Sever). Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi Yayını.
- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi [Çevrimiçi]: <http://www.ihd.org.tr>. adresinden 03 Eylül 2011 tarihinde indirilmiştir.
- İşcan Demirhan, Canay (2007) *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karagöz Güzel, Saliha (2006) *Ayla Çınaroğlu'nun Çocuk Kitaplarının Çocuk Yazınının Temel Öğeleri Yönünden İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kavcar, Cahit (1999) *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, Cahit; Oğuzkan, Ferhan ve Sedat Sever (2005) *Türkçe Öğretimi -Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Moran, Berna (2009) *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Oğuzkan, A. Ferhan (2010) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Püsküllüoğlu, Ali (2005) *Türkçe Sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Sever, Sedat (2003) "Çocuk Kitaplarına Yansıtılan Şiddet (Milli Eğitim Temel Yasası ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Bağlamında Bir Değerlendirme)" *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 35, (1-2), 25-37.
- Sever, Sedat ve Canan Aslan (2009) "Eleştirel Düşünme Becerisini Kazandırma Bağlamında Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının İşlevi Üzerine Bir Çözümleme" *VI. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri: Türkiye'de Çocuk Yetiştirme Yaklaşımlar, Yöntemler, Sorunlar, Çözümler* (Yay. Haz.: Müge Artar). Ankara: AÜ Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 231-250.
- Sever, Sedat (2010) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Tudem Yayınevi.
- Şirin, Mustafa Ruhi (2007) *Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Türkçe Sözlük* (2005) Ankara: TDK Yayınları.
- Uygur, Nermi (1985) *İnsan Açısından Edebiyat*. İstanbul: Remzi Kitabevi.



# PANAİT İSTRATI'NİN 'KODİN'İ VE ÇOCUKLA DOSTLUK

**Yrd. Doç. Dr. Özge UĞURLU**

Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü

## Özet

*Dostluk, yüzeysel bir karşılaşmayla başlayıp karşılıklı sevgi ve güvene dayanan evrensel bir bağ kurma biçimidir. Çocuğun dostluk duygusuyla karşılaşması, onu deneyimlemesi, ileriki yaşantısında dostluğun bir ilişki biçimi olarak varlığını sürdürmesi adına önemlidir. Bu anlamda İstrati "Kodin" adlı yapıtında, çocuğun yetişkin dünyasının koymuş olduğu sınırların dışına çıkarak kurduğu ve pekiştirdiği bir ilişki biçimi olarak dostluğu öykülemektedir.*

*Çalışmanın amacı, evrensel bir sevgi, paylaşım ifadesi olan dostluğun, yetişkin ve çocuk dünyasında ne şekilde var olduğunu göstermektir. Çalışma, çocukla dostluk ilişkisini felsefe ve iletişim örüntüleriyle birlikte ele alarak ideal dostluk ifadesini vurgulamaktadır. Dostluğun temel yapısı, barındırdığı duygu halleri, başlangıç noktası ve onun bireylerin kimliğine yansımaları, öykü ekseninde göstergebilimsel ve psikanalitik yöntemlerle değerlendirilecektir.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk, dostluk, güven, Panait İstrati, Kodin.*

## Abstract

*Friendship, which starts with an encounter with the surface, establishing a bond of mutual love and trust, based on the universal format. The child's meeting of a sense of friendship, to experience it on behalf of the future is important to continue to exist as a way of life. In this sense, İstrati's "Kodin", the child who had placed the world of tight rules and reinforce a relationship built out of friendship as a form of story.*

*The aim of the study, a form of universal love and sharing expression what in the world of adults and children have to demonstrate that it is. The study of philosophy, and communication patterns with the child by addressing the relationship of friendship, emphasizes the ideal expression of friendship. The basic structure of friendship, emotional states of hosts, the starting point and its reflection of identity of individuals, will be evaluated with the axes of the story by using semiotic and psychoanalytic methods.*

*Key Words: Children, friendship, confidence, Panait İstrati, Kodin.*

## Giriş

Özel bir sevmeye ve sevilme biçimi olarak dostluk, bireylerin birbirlerinin dünyalarındaki anlatıların öznelere olma durumlarını ve duygulanım hallerini ifade eder. Her bireyin yaşantısındaki 'dost' imgesi farklı anlamlarla birleşerek beden bulmaktadır. Dost olmanın ne anlama geldiğine ilişkin bireysel kavrayışımızı kapsayan temel ve sabit unsurlar elbette vardır. Ancak bir takım evrensel duygu halleri mevcuttur ki onlarsız dostluğun doğasından, varlığından bahsetmek mümkün değildir. 'Öteki'yle öznel olarak yüzleşmekle başlayan, karşılıklı güven ve anlayış ilkeleri üzerinde şekillenen, özgün ve gönüllü bir ilişki kurma biçimi olarak karşımıza çıkar dostluk. Sevilesi olan 'öteki', bireylerin dünyasında hangi beklentilere karşılık gelmektedir ki, dost olarak anılmaktadır? Çalışmanın ilk bölümü bu soruya yanıt arama çabasıdır. Dostluk İıkçağ'dan bu yana hangi karakteristik özelliklerle anılmaktadır, diğer sevmeye biçimlerinden ne şekilde ayırt edilebilir bu bölümde irdelenmektedir.

Çalışmanın asıl sorusu şudur: "Çocuk, dostluğun içerdiği hazlarla toplumsal değer yargıları ve kolektivite karşısında dostluğu ne şekilde yüceltmekte, hangi değer yargılarını ön plana alarak hangilerini ardında bırakmaktadır?" Bunun sınanmasında ideal dostluk ifadesi toplum, yetişkin ve çocuk dünyası üzerinden okunarak dostluğun ne tür bir sevmeye biçimi olduğu ikinci bölümde ortaya konulmaktadır. Üçüncü ve dördüncü bölümde çocukla dostluk ilişkisi, Panait İstrati'nin Kodin adlı öyküsü içinde anlatı yapısı ve karakterlerin analiziyle ele alınmakta, Greimas'ın göstergebilimsel yöntemi ve C. G. Jung'un arketipsel çözümlenmeleri üzerinden çıkarsamaları içermektedir.



## 1. Bir Bağ Kurma Edimi Olarak Dostluk

Dostluk kavramı insanlık tarihi kadar eski felsefi, ahlaki ya da politik bir soru olarak karşımızda durmaktadır. Antik Yunan felsefesi dostluğu insanlığın en yüce erdemlerinden biri saymaktaydı. Homeros ve Aristocu dostluk anlayışı, dostluğa tehditkâr bir ortamda yakınlık bağı yaratma, kamusal ve siyasi bir ilişki olarak öncelik tanımaktadır. Sokrates “sevgili dostlarım, dost yoktur” derken hiçbir dostluğun, dostluk idesiyle tamamen örtüşmediğinin altını çizmektedir aslında. Platon da dostluğun iyi ideasını kavramanın bir yolu olduğu şeklindeki işlevini vurgular. Görülen o ki klasik dünyada dost sözcüğünün mülkiyetçi yönü, sırf kişinin bencilce hayatta kalma kaygısını yansıtmasıyla göze çarpmaktadır. Rönesans döneminde ise dostluk anlaşabilmek, uzlaşmak, diplomatik olmak, barışçıl bir şekilde bir arada yaşamayı becermekle aynı anlamda kullanılmıştır. “Dostluğu kısmen belli düzeyde diplomasi gerektiren bir sanat, kısmen bir meydan okuma ve belli yönlerde çaba gerektiren bir kendini adama, kısmen de koşullara bağlı bir durum olarak değerlendirmek yerinde olacaktır” (Lynch, 1997: 144). 18. yüzyılda ortaya çıkmaya başlayan bireyselleşme ve bencillik, dostluğu bir başka kanala yöneltmiş, kapitalizmle birlikte modern toplumda dostluk kavramı darbe yiyerek ekonomik çıkarlar dostluğun yerini almaya başlamıştır.

Görüldüğü üzere dostluk kavramını dönemin koşullarından, ideolojiden, bireylerin ihtiyaç ve beklentilerinden bağımsız düşünmek mümkün değildir. İnsanların dostluk gibi bireyselleşmiş insani bağlar oluşturmaya doğal eğilimleri olduğunu öne süren tartışmalar, bu eğilimin dönemin şartlarından ne şekilde etkilendiğini de içererek dostluk tanımları ortaya koymaktadır. Her yüzyılın getirdiği yarara göre aynı erdemlerin değişik zamanlarda, değişik biçimlerde değerlendirildiğini hatırlatmakta fayda vardır. Cicero, siyasi düzlemde gerçek dostluğun olanaksızlığını savunurken, Montaigne’in öne sürdüğü gibi dostluk gerçekten “iradelerin kaynaşması” mıdır? Aristo’nun iddia ettiği “dost ikinci bir benlik” yaratma ilişkisi midir yoksa Nietzsche’nin “üst insanının” bir önceki duyumu mu? Dostluğun ifade biçimlerinin zamanla değişmesi evrensel bir takım ahlaki değerlerin kavramın temellenmesinde, hangi dürtülerin dostluğun karakteristiğini oluşturduğunun öngörüsünde bir çıkış sunmaktadır.

Dostluk ruh haliyle, düşüncesiyle, dış görünüşüyle ve kişiliğiyle karşımızdaki insana ulaşabildiğimiz bir takım parçalardan bir bütün oluşturma halidir. Bu bütünün içerisinde duygusal, derin, samimi bir bağ kurma güdüsü, güven temeline dayalı bir sevgi besleme özgürlüğü bulunmak durumundadır. “Dostluk, kendini seven, başkasını sevebilen, özgüveni olan, birey olabilmiş en az iki insanın, iyi yanlarını birleştirerek oluşturdukları ve kendilerini özgür hissettikleri oyun sahasıdır, oyunda olma halidir” (Gedik, 2008: 150). Dostluk bir yoldur aslında. Bu yola çıkan iki kahramanın birbirini kabul ederek ilişkiden kazanmayı umdukları şeylerden çok, ilişkinin kendisi ve devamı için karşılıklı sevmeye ve saymaya esasına dayanır. Yol, tarafların gerçeklikleri benzer şekilde görebilmelerinin de keşfidir aynı zamanda. Bireyin kendisi için bir şey beklemeden, çıkarsızca hayatının içine katan, berrak bir alan yaratan, kendi üstünlüklerini dahi reddetmesini öğreten bir devinimdir dostluk. Tüm bu tanımlamalardan hareketle dostluğun koşulsuz, ferah, özgün ve tarafların ‘özlerini görebildikleri’ bir bağ kurma biçimi olduğunu söylemek hiç de yanlış olmayacaktır.

## 2. Kahraman Arayışı Olarak Dostluk: Çocuk Hanesinde Dostluğu Tanımlama

Gerek çocuk gerekse yetişkin hanesinde doyum veren bir ilişki olarak tanımladığımız dostluk, temelinde farklı kimliklerin temasına ve bütünleşmesine işaret etmektedir. Çocuk dünyası, toplumsal aktarımla ve kültürlemlerle biçimlenen, kendine has, öz, saf ilişkiler üzerine kuruludur. Çocuk tecrübe ederek dostluk eyleminin içini doldurur, üyesi olduğu toplumun norm ve değerleriyle, kendi iç duygularını bütünleştirerek tercihlerini belirler. Peki, dost, çocuk dünyasında neye karşılık gelmektedir? İlk olarak bir kahraman arayışı olarak tanımlayabileceğimiz karşı ‘tarafa’ ihtiyaç duyar çocuk. Onunla özdeşleşerek başladığı yolculukta, ona eşlik eden güven duygusunun varlığıdır. Çocuk güven duygusuyla ilk olarak ailede tanışır ve bunu sosyal hayatına aktarır. Başkalarının görüşlerine önem vermek, başka bir insana güven duyma yeteneğinin olması tamamen ailede başlayan bir süreç olmakla beraber, çevresinden, akranlarından ve okulla devam eden toplumsallaşma döngüsünden edindiği her parçacık onun kişiliğinin oluşmasında önem arz eder. Kahramanın yüceliği çocuğun taklit etme yeteneğinin bir parçasıdır aslında. Dost, çocuk hanesinde yüce bir özne (görsel ya da duygusal tüm kimlik göstergeleriyle), merak ihtiyacını karşılayan, değerli ve sevilesi olandır. Bu aynı zamanda çocuğun gruba ait olma güdüsüne de karşılık gelen bir süreci imler. Çocuğun tecrübe ederek yarattığı dostluk kavramı, güven duygusunun yanına eşitliği ve deneyim paylaşımının da eklenmesiyle şekillenir. Çocuk, dostun kendine haslığını keşfederken aynı zamanda kendi farklılığını, kendine özgü olanı da keşfeder. ‘Ben kimim?’ sorusunun cevabını dostuyla kıyaslayarak bulur, bir kez daha kendisini tanır, tanımlar (Alberoni, 2006: 17). Buradan bakıldığında dostun aktarımları çocuk için birinci el deneyim kıvamındadır. Çocuk içlerinden kendi hayatı için uygun

olanları, faydalanacaklarını alıp kullanır, kendi yaşam alanını düzene koyar. Dağınıklıkların ve çoklukların çok fazla yer kapladığı çocuk dünyası için dost yön vericidir aslında.

Dostluk, ahlaki bir mükemmellik arayışı içinde, kendi ritüellerini kendi içinde belirleyen bireylerin eşit bir düzlemde olması esasında temellenir. Eşitlik, çocuktaki dostluk bağıni pekiştiren bir unsurdur çünkü eşitlik dostlukla yaratılır. Dostlar birbirini eşitler, benzerlikler ve farklılıklar arasındaki gerilimi giderir. “Farklılıkların kabul edilmesi, onunla uzlaşmaya gönüllü olma, duygusal derinlik, dostunu kollama ve ona duyarlılık gösterme yeteneği kadar önemlidir” (Lynch, 1997: 113). Çocuk, dünyaya farklı bir bakış açısı getiren dostuyla bireylerin dış görünüşlerinin ardındakileri görmeyi öğrenir aynı süreçte kendi varlığının ve biricikliğinin de ayırdına varır. Çünkü dost, yaşamsal faaliyetlerini, dış görünüşünden bağımsız olarak bireyi derin bir anlamla karşılayan, yanında duran, günlük hayatın rutinini ve düzenini bozan bir kimlikle biçimlendirir. Bu noktada dostlukta kişisel/toplumsal ve aykırılık/saygı diyalektiğinin altını çizmek, çocuk dünyasının biçimlenmesinde önemlidir. “Çocuklukta toplumsal yaşama yönelik görevler, okula gitmek, atlet giymek, akşam eve erken dönmek gibi kolektivitinin daimi ideali olan robotlaştırma sürecinin sonsuz sayıdaki zorunluluklarıyla kendini gösterir” (Alberoni,2006: 90). Burada ifade edilen, toplumsal kuralların, zorlamaların ve yapılması gerekenlerin dışına çıkarak kolektivitete karşı durma eyleminin dostlukla ilişkisidir. İncelenen öyküde de rastlandığı üzere çocuğun dostla yaşam alanlarının kesişmesi, toplumsal ritüellerin dışına çıkmasını besleyen bir süreçle paralellik göstermektedir.

### 3. Öykünün Çözümlemesi

#### 3.1. Dev Adam Kodin ve Küçük Çocuk Adrien’in ‘Sessiz Sözleşmesinin’ Öyküsü

“Dostluk duyarlı ve erdemli iki kişinin arasındaki sessiz sözleşmedir.”

(Voltaire)

Istrati öyküyü çocuk karakter Adrien’in ağzından aktarmaktadır. Adrien ve çamaşırcılık yapan annesinin en yoksul mahallelerden birine (Komorofka) taşınmasıyla başlayan öykü, betimlemelerin egemenliğinde devam eder. Bu bağlamda Adrien; çocuk karakterimizin, mahallede tertemiz giyinmiş, ayağında bot, boynunda takma yaka bulunan tek çocuk olarak dikkat çekmesi elbette annesinin titizliğinden, yoksulluğa rağmen çocuğunu koruyup kollamasından ileri gelmektedir. Adrien’i bugüne kadar çok iyi yetiştirmiş olan anne, dişi bir aslan misali çocuğunu ve kendisini tüm dış tehditlerden sakınan, borç yapmaktan kaçınan tavrıyla, iffetli ve onurlu olmasıyla öyküde önemli yere sahiptir. Adrien ve annesini ziyarete giden komşular mahalleyle ilgili ilk dedikoduyu dev adam Kodin üzerinden yapmaktadır. Kodin dedikodunun öznesi olarak hapisten çıkmış kötü bir adam, mahalleyi alt üst eden, önüne gelene çatan, her fırsatta bıçak çeken bir canavar olarak anlatılmıştır. Bunları duyan Adrien, Kodin’den korkmuş ta ki kendisiyle karşılaşana kadar bu korkusunu yenememiştir. Bir gün Adrien’i ıslıkla çağırarak ondan sevgilisine (İren) mektup iletmesini isteyen adamın Kodin’in ta kendisi olduğunu öğrendiğinde şaşkınlığını gizleyemeyen Adrien, bu dev adamdan etkilenmiş, verdiği görevi yerine getirmiş ve karşılığında uzattığı parayı kabul etmemiştir. Bu eylemler dizisiyle başlayan ilişkide, dev adam Kodin’in küçük kahramanımız Adrien’e “Dost olalım ister misin?” sorusuyla dostlukları adına önemli bir aşama kaydedilir. İlk etapta Adrien annesinden bu dostluğu saklamış, gizlice Kodin’le buluşmak için evden ve okuldan kaçmış, adeta dostuyla beraber toplumsal kurallara başkaldırmaya başlamıştır. Artık tanıdığı ve dostu Kodin, çocuğun dünyasında iki metrelik boyu, çalışma yetisi, tehlikeyi hiçe saymasıyla, bilgeliğiyle ve ahlaki değeriyle tam bir devdir. Adrien’i tehlikeden kurtarmış olması, dostluklarının pekişip birbirlerini daha iyi tanımalarına vesile olmuştur. İşte böyle günlerden birinde Kodin Adrien’i nehrin karşı yakasına gezmeye götürürken, kendisini çıkarsızca seven nadir insanların varlığından bahseder. Orada Adrien Kodin’in hayatıyla ilgili tüm gerçekleri başkasından dinleyerek onu bir kez daha anlar, ailesinin Kodin’e neler çektirdiklerini, sevgilisinin onu aldatması üzerine cinayet işleyerek hapisaneye düştüğünü öğrenir; bu aralarındaki bağıni daha da güçlenmesine neden olur. Çünkü o güne kadar çocuk dünyasının içine sığmayan bu adaletsizlik ve Onun bu suçları neden işlediğine bir türlü anlam veremeyen Adrien, şimdi Kodin’in annesini neden her gün döverek evden attığına, şiddetine ve vahşetine kendince gerekçeler bulmuştur. Artık dostluklarını annesine söyleme zamanı gelmiştir ve Kodin’le ava gidebilmek için izin ister. Anne biraz karşı koyduktan sonra razı olur, dostluklarının en yüksek mertebesi olarak gördükleri kan kardeş olacakları bir yolculuğa çıkarlar. Kan kardeş demek, Kodin’in geçmişindeki suçları ve hataları tekrarlamayacağına sözü demektir aynı zamanda. Adrien’e bu yolculukları esnasında dostluklarının sözünü verir Kodin. Öykünün bundan sonraki evresi Kodin’in dostluğunun sınanmasıdır adeta. Derken bir sabah kolera salgını, yaşadıkları bölgeyi tehdit etmeye başlar; Adrien, annesi, Kodin, arkadaşı Aleks ve sevgili İren evlerinden uzaklaşarak yakın bir alanda çadırda yaşamaya başlarlar. Bu evrede

Adrien'in annesi rahatsızlanır, Kodin onu tekrar yaşama döndürür; herkes mutludur. Ancak bu salgın Kodin'in tekrar geçmişinde yaşadığı sevgilisi tarafından aldatılma tecrübesiyle karşılaşmasına neden olan bir süreci başlatır. Kodin'in sevgili İren'in, arkadaşı Aleksî ile birlikte oldukları önce Adrien tarafından fark edilir ancak bunu dostundan saklar küçük kahraman. Kodin bir süre sonra bu ilişkinin farkına varır ve iyi insan olma, cinayet işlememe üzerine verdiği söz artık Adrien'le çıktıkları yolculukta kalmıştır. Yakın arkadaşı Aleksî'yi öldürerek kendi geçmişine geri döner; tekrar kötü, canî, canavar tarafına engel olamamıştır. Artık sessiz sözleşme olarak nitelendirdikleri dostlukları, Kodin tarafından sona erdirilmiştir ama esas son çok yakındır. Kodin'in annesi, Kodin eve geldiğinde onu kızgın yağlı girtlağından akıtarak öldürür; Adrien dev dostunu son kez çuvalın içindeki dev cüssesiyle görmüştür.

### 3.2. Öykünün Eyleyensel Örnekçeye Göre Çözümlemesi

Greimas, araştırmalarının anlamı olarak, göstergebilimi, insanın iç dünyasının yani somut gerçekliklerin değil, insan düşüncesinin ve insan imgeleminin ürünü olan soyut yapıları araştıran bir bilim dalı içerisinde incelemek ister (Rıfat, 2000: 207, Kıran, 2002: 13). Tüm metinlerde anlamın ortaya çıkışını sağlayan, ortak olan bir anlam ekseninin olduğunu ifade ederken, bu düzlemleri üç ana başlık altında toplar. Bunlar, "yüzeysel boyut", "sözdizimsel boyut", "temel anlamsal boyut" (derin yapı) şeklinde sıralanabilir (Erkman, 2005: 146). Bu çalışmada Greimas'ın düzlemleri ve göstergebilimsel dörtgeninin dışında, "eyleyensel örnekçe" üzerinden inceleme yapılacağından, öykülemeye kullanılan altı eyleyensel işleve göz atmak yerinde olacaktır. Greimas'a göre karakterler bu altı eyleyen işlevi yerine getirmektedir; bu eylemler de özne, nesne, gönderen, gönderilen, engelleyici ve yardımcı eylemler şeklinde öykü çerçevesinde şu şekilde yer almaktadır:

- **Özne- Nesne:** Öykü içindeki özneniz çocuk karakter Adrien'dir. Yetim ve yoksul bir çocukluk geçiren Adrien, annesiyle birlikte yaşamakta, annesinin sürekli çalışması yüzünden genellikle yalnız kalmaktadır. Oldukça ahlaklı ve iyi yetişmiş olan Adrien taşındıkları mahallede temizliğiyle ve iyi karakteriyle diğer çocuklardan hemen ayırt edilmektedir. Nesneniz ise dostluktur. Öykü bağlamında dostluk, Adrien ile Kodin arasındaki bağı niteler. Adrien Kodin'le ilgili kötü duyularına rağmen, ondan korkmadan dost olabilmeye cesaret edebilmiş, bu dostluk ilişkisinin sürmesi için annesinden saklama, okulu asma ya da evden kaçma gibi bir takım davranışlarda bulunabilmiştir. Çünkü bu dostluk Adrien'i mutlu eden, heyecan veren, hayata dair yeni şeyler görmesini sağlayan, karşılıklı birbirlerini eşitleyen bir çabayı ifade eder. Adrien, çocuk dünyasında dev bir adamla kurduğu dostluğu, onu tanıdıkça daha da pekiştirerek kan kardeşlik aşamasına yüceltir. Adrien (Ö), beraberindeki nesne dostluk (N), tarafların yaşamlarında birçok değerini değişmesine, farklılaşmasına, birbirlerine uymalarına koşullanmış olup dostu Kodin'in söz verip, sözünü tutmaması sonucu dostluğun yitirilmesine neden olmuştur. Akabinde Kodin'in hayatını yitirmesi dostluk bağının tamamen silinişi olarak belirtilebilir.

- **Gönderen- Gönderilen:** Öyküdeki göndericimiz çocuk karakterimiz olan Adrien, alıcımız ise dev adam Kodin'dir. Bu noktada dostluk bağının başlaması ve sürmesi açısından gönderen ve gönderilen arasında temel birtakım zıtlıklar göze çarpar. İlk olarak Adrien ve Kodin arasında yaş (12-30) ve cüsse "Koca bir filin yanındaki tay gibiydim" (Istrati, 2001: 68). Farkının olması, Adrien'in ahlaklı ve toplum tarafından beğenilen karakterinin karşısında Kodin'in suçlu, kürek mahkûmu ve toplumca reddedilen bir karaktere sahip olması, annesinin sürekli Adrien'i koruyup kollaması karşısında Kodin'in çocukluğundan beri annesinin sürekli onun çirkinliğini öne sürerek aşağılaması, bunun akabinde de büyüdüğünde Kodin'in annesini sürekli tekmeleyerek evden atması gibi temel bir takım ayrılıklar söz konusudur. Bunu yanı sıra Adrien (G) ve Kodin (A) arasında benzer noktaları da göz ardı etmemek gerekir. Her iki tarafın da özünde iyi kalpli olması ve yalnızlık duygusuyla çevrelerinde onları anlayan insanların olmamasıyla beraber dostluk duygusuna, çıkarsızca sevmeye-sevilmeye muhtaç olmaları aralarındaki ayrılıkların aşılmasını, birbirlerine uyum sağlamalarını kolaylaştırmıştır. Kodin Adrien'in saflığı ve temizliği karşısında içindeki tüm iyilik ve insan sevgisini açığa çıkarmakta, adalet duygusuna inancını tekrar kazanmaktadır. Öyle ki; "Tanrı onu bağışlamak istediğinden karşısına Adrien gibi bir meleği çıkartmıştı" (Istrati, 2001: 59).

- **Engelleyici- Yardımcı:** Öyküde Adrien'in Kodin'le dostluğunun en önemli yardımcısı Adrien'in annesidir. Her ne kadar ilk etapta gizli saklı bir bağ olarak devam eden dostluk söz konusu olsa da sonradan annesinin de onaylamasıyla bu dostluk üst seviyeye ulaşır. Bunun yanı sıra dostların karşılıklı ortak birtakım özelliklere sahip olması (babasızlık, çıkarsızca sevmeye-sevilmeye, yalnızlık), yardımcı duygu halleri olarak nitelenebilir. Bunun yanında dostluğun sürmesini engelleyen unsurlara baktığımızda ilk olarak, Kodin'in geçmişinin ve geçmişinde yaşadıklarının yaşantısına egemen olduğunu söylemek mümkündür. Kodin'in çevresi ve polis bile ayak basmaya korktuğu yaşadıkları mahalle, arkadaşı (Aleksi), sevgilisi (İren), annesi (Anastasya Ana) engelleyici etkenler olarak karşımıza çıkar. Arkadaşı Aleksî, Kodin'in sevgilisiyle birlikte olarak ona ihanet etmiş, Kodin'in Adrien'e

verdiği sözü (tekrar cinayet işlememesi) bozmasına neden olarak dostluğun sona ermesine yol açmıştır. Kodin'in annesi de dostluğa son noktayı koyan kişi olarak anılabilir.

Tüm bu açıklamalar ışığında aşağıdaki tablo eyleyenleri işlevlerine göre sınıflandırmaktadır:

| EYLEYENLER  | KARAKTERLER   | EYLEYENSEL İŞLEVLER                     |
|-------------|---|---|
| ÖZNE        | Çocuk Karakter 'Adrien'   | Eylemi Yapar                            |
| NESNE       | Dostluk   | Eylemin Konusu                          |
| GÖNDEREN    | Çocuk Karakter 'Adrien'   | Eylemi Belirleyen Kişi                  |
| GÖNDERİLEN  | Kodin   | Eylemin Kendisi için Gerçekleştiği Kişi |
| ENGELLEYİCİ | Kodin'in Geçmişi, Çevresi (Yaşadığı Mahalle), Arkadaşı (Aleksi), Sevgilisi (İren), Annesi (Anastasya Ana) | Eylemi Engeller                         |
| YARDIMCI    | Adrien'in Annesi, Her iki tarafın da yalnızlığı ve baba yoksunluğu  | Eyleme Yardım Eder                      |

### 3.3. Öykünün Anlatı Yapısı ve Dostluğun Psikanalitik Bakış Açısıyla Bu Evrelerdeki Seyri

Anlatı konusu işlenirken herhangi bir anlatının oluşması için en azından bir başlangıç durumu ile sonuç durumu ve bu iki durum arasındaki temel dönüşümü gerçekleştirecek dönüştürücülerin varlığı gerekmektedir. Greimas'a göre anlatı durumu, başlangıç durumunu sonuç durumuna ulaştıran temel dönüşümün gerçekleşme sürecidir. Bu durum dört evre üzerinden incelenmektedir (Öztoğat,2005: 78, Kıran, 2002: 85). Bu evrelerde incelenecek dostluğun ivmelenişi, psikanalitik yöntemlerle desteklenecektir. Neden psikanaliz sorusuna Takış'ın sözleriyle yanıt vermek yerinde olacaktır; "Yaşamda karşılaşılan derin travmalar aslında ilk travmaya geri dönüştür. Freud'un çalışmalarında da görüldüğü üzere sürekli başa döneriz. Sözelimi aşk ve sevgi çocukluğun en mutlu anını yeniden yaratma isteği değil midir? Çocukluğun unutulmuş bazı anıları ve hatırlanmak istenmeyen sahneleri yaşamın ileriki safhalarını her bakımdan belirleyebilecek kudrete sahiptir. İlk algılar, korku ve kaygının istem dışı buyur edilişi, olumlu-olumsuz kişilik özellikleri, geçmişte yıldızların parlayıp söndüğü anlara benzetilebilir" (2011: 8). Burada da altı çizildiği üzere psikanalizin uğraşısı, insandaki bilinçdışı keşfetmeye yönelik bir çabadır. C. G. Jung bu bağlamda "kolektif bilinçdışı" olarak adlandırdığı arketipleri (Fordham, 2001: 57) bireylerin kimliklerinin ve toplumsallaşmalarının yönünü belirleyen bir konumda ele almaktadır. Bu deneyim ve davranış kalıplarını göz önünde tuttuğumuzda, öyküdeki ana karakterlerin de geçmişteki ve bugünkü yaşamlarını şu şekilde yorumlanmak mümkündür:

Ana karakterlere baktığımızda;

Adrien (Çocuk karakter); Kodin (Dev Adam), Adrien'in annesi ve Kodin'in annesini sayabiliriz. Öyküde anne arketipi iki karakter üzerinden incelenebilir. Anne sevgisi doğası gereği koşulsuz bir sevgidir ve psikanalizde önemli bir yere sahiptir. Anne besleyen, seven, koruyan, güven verendir; aynı zamanda bunların tersi olarak da anılabilmektedir. Çocuğun yaşamının ve ihtiyaçlarının koşulsuz doğrulanmasını içeren anne sevgisi (Fromm,2004: 59), çocuğa "iyi ki dünyaya gelmişim duygusu" katarken bir yandan da anne kaygılarıyla, endişeleriyle, yıkıcılığıyla, kötülüğüyle de çocuğun kişiliği üzerinde derin izler bırakandır. "Anne arketipinin özellikleri annelikle ilgilidir: Dişinin sihirli otoritesi, aklın çok ötesinde bir bilgelik ve ruhsal yücelik, iyi olan, bakıp büyüten, taşıyan, büyüme, bereket ve besin sağlayan, sihirli dönüşüm ve yeniden doğuş yeri, yararlı içgüdü ya da itki, gizli, saklı, karanlık olan, uçurum, ölümler dünyası, yutan, baştan çıkarıcı ve zehirleyen, korku uyandıran ve kaçınılmaz olan... seven anne ve korkunç anne..." (Jung, 2003: 22). Görüldüğü gibi öyküdeki anne karakterlere döndüğümüzde tam da Jung'un vurgulamış olduğu tezahürleri görürüz. Adrien'in annesi iyi anne, saf, ahlaklı, soylu, koruyup, kollayanken, Kodin'in annesi yıkıcı, öldürücü, vahşi ve karanlık olanı simgeler. Bunu yorumladığımızda Kodin'in de hayatındaki zorlukları ve çelişkileri güç gösterisiyle ve şiddetle çözmesinin anlamı da açıkça karşımızda durmaktadır. Geçmişten beri ailesi tarafından aşağılanmış, çirkinliğiyle alay edilmiş, dayak atılmış bir çocuktan büyüdüğünde daha farklı bir davranış beklemek fazla olacaktır. "Küçük yaştan beri itilip, kakılmıştır zavallı Kodin, her gün çirkinliğini yüzüne vurduklarından, acı çekiyordu, sonunda o da kötü olup çıktı. Büyüdüğünde ana babası onu



dövemediği için, dövülme sırası onlara gelmişti” (Istrati, 2001: 57). Anne arketipinin kötü yanı berberinde çocuk arketipinin de kötü yanını pekiştirir ve Kodin kötü bir çocuk olarak hayattaki yerini almış olur. “Kodin her gece dövüyordu anasını ve bahçeye atıyordu. Bir tekme atıp yere yıkıyor, ağlayıp inlemesine aldırmadan çekip gidiyordu” (Istrati, 2001: 69). İyi anne arketipinin öyküdeki karakteri Adrien’in annesinin beraberinde getirdiği de iyi ve masum çocuk Adrien’dir. “Annem başkaları gibi bakkala borçlanmaz, bir daha vermemek üzere komşudan odun almaz, bir tutamcık un istemezdi. Beni temiz, pak giydirmeye, ayaklarımı çıplak bırakmamaya özel bir titizlik gösteriyordu” (Istrati, 2001: 28). Bunların yanında öyküde baba karakterlerinin her iki çocuk için de yokluğu, anneler tarafından giderilmekte, Kodin Adrien’in tersine babalık sembolü olan kanunu, düzeni, disiplini ve macerayı başka figürlerde aramakta, onlar tarafından da ihanete uğramaktadır. Yaşadıkları alan içerisindeki kuralsızlık, nizamsızlık ve düzenin olmayışı aynı zamanda bu arketipin yokluğuna da işaret olarak yorumlanabilir. Kodin serüvene ve bilinçdışına çıktığı yolculukla, yitirdiklerini, kazanmaya çalıştıklarını hisseder, karanlık ormanlardan geçer, Adrien’le dost olmasıyla kişiliğinde bir dönüşümün kapısını aralar. Artık kötülük yapmayacak, adam öldürmeyecektir. Tam da kahraman arketipinin çıktığı yolculuğa benzer Kodin’in yapmış olduğu bilinçdışıyla yüzleşme. Adrien’e geçmişini, işlediği suçları anlatırken bir yandan da kendisiyle yüzleşmekte, iyi olmak adına sözler vermektedir. Kahraman çıktığı yolda ya ödüllendirilir ya da cezalandırılırken, Kodin içindeki iyi çocuğu çıkartmadan eski benliğine, kötülüğüne geri döner; önce dostluğunun bitmesiyle sonra da ölümlü cezalandırılır. “Ava çıktığımız gece kan kardeş olup kolundan içtiğim o bir damla kan şu yılanın kanıma karıştırdığı zehri atmaya yetmedi. Yine kanı bozuk bir adam olarak kaldım. Yaşamım bir sürü suç işleyerek geçti, ama ta başından beri iyilik etmek istedim..Ancak kimsecikler sahip çıkmadı bana der Kodin” (Istrati, 2001: 108). Anarakarakterlerin öykü içerisindeki ruh hallerini inceledikten sonra öykünün anlatı yapısı içinde dostluk kavramının ne şekilde ivmelendiğini görmek yerinde olacaktır:

**1. Evre Eyletim (Sözleşme):** Anlatının ilk evresini oluşturan eyletim, olaylar dizisinin başlangıç evresi olarak kabul edilmektedir. Adrien’in Kodin’in yaşadığı mahalleye taşınmasıyla başlayan süreç, Kodin’in ismini komşulardan duymasıyla devam eder. “Komşuların kısık sesli konuşmaları sırasında ‘Kodin, katil herif’ sözcükleri durmadan tekrarlanıyordu. Kodin adında kötü bir adamın bir süre önce hapisten çıktığını öğrendim...O akşam korkular içinde yattım, uzun süre uyuyamadım” (Istrati, 2001: 30). Kodin’le ilk tanışma korku duygusu ekseninde gelişir, “Bildiğim bir şey varsa bu adı duyar duymaz bir iki adım gerilediğimdi; Kodin ha?” (Istrati, 2001: 36) ve fiziksel olarak ilk karşılaşma bu korkunun heyecana dönüşmesiyle son bulur; “Kısa ve içten gülüşler sırasında ortaya çıkan dişleri, insanın yüreğindeki korkuyu dağıtan, güven veren, beklenmedik bir parıltıyla parlıyordu” (Istrati, 2001: 37). Böylece Adrien ve Kodin arasındaki dostluk, tanışmalarıyla küçük bir ivme kazanmış olur.

**2. Evre Edinim (Güçlenme):** Adrien’in bu aşamada Kodin’le dost olabilmek için kendisini cesaretlendirmesi, onun ve kendisinin yeteneklerini gözden geçirmesi gerekmektedir. Bu evre dostluğun ilerlemesi ve doğru ya da yanlış kişi olduğunun sorgulanması anlamında önemlidir. Adrien bu aşamada Kodin’in yaşamını, davranışlarını, giyim kuşamını inceler, onun dostu olabileceğine karar verir. “Benden üç misli bir adamın dostluğunu son derece doğal buluyordum. Kodin de işte bunun için tam zamanında karşıma çıkmış ve sezgisinde yanılmamıştı. Benimle dost olmak istemesi üzerine onun davranışlarını gözlemeye başladım, tam bir ay sürdü bu iş” (Istrati, 2001: 39). Bu aşamada dönüşen bir Kodin kimliğinden bahsetmek de mümkündür. Kodin Adrien’i bir kavgada kurtarmış, onun kahramanı olmaya başlamıştı bile. Dostluk ilişkisi giderek çoğalan bir güven ve sevgi duygusuyla ilerliyordu. Aralarındaki sessiz sözleşme her iki tarafça da kabul edilmiş, ilk karşılaşmadaki tüm farklılıklar, eşit bir düzleme oturmaya başlamıştı. Kodin öteki değildi artık...

**3. Evre Edim (Gösterme):** Bu evreyi, eyleme dönüşme aşaması olarak adlandırmak mümkündür. Öyküde dostluk ilişkisinin yüceleştiği aşama olarak kabul etmek yanlış olmayacaktır. Birlikte ava gitmek ve yolculuk imgesiyle başlayan dostluk, Kodin’i tanıyan insanlardan onun geçmişini öğrenmesiyle onu gerçekten anlamak, hak vermek, desteklemek, gerçek bir kan kardeş olmakla devam eden süreci tanımlar. “Ava çıktığımızda bir mutluluk dalgası yayıldı içime, dayanılmaz bir bağırma, ağlama hatta kendimi suya atma ihtiyacı duyuyordum. Kodin’in ellerine sarıldım, seni seviyorum Kodin dedim. Kan kardeşin olmak istiyorum. O koca pençeleriyle omuzlarımı ezdi, başımı ellerinin arasına alıp gözlerimin içine baktı ve ömrümde o anki Kodin’den daha güzel bir insan görmedim...Evet al çiz kolumu...” (Istrati, 2001: 83). Ancak kan kardeşi olmanın karşılıklı söz vermek demek olması, Kodin’in geçmişine tekrar sınılanması, dostluğun temizliğine saflığına ilk darbeyi indirdi. “Kan kardeşi olduğumuzu unutma, adam öldürmek yok artık!” (Istrati, 2001: 86). İşte verilen bu söz Kodin tarafından bozulacaktı.

**4. Evre Tanınma ve Yaptırım (Bitiş):** Kodin, karşılaştığı saf, temiz Adrien’i ve dostluğunu kendi içindeki iyilikle örmeye çalışırken, kolera salgınının başlaması ve Kodin’in sevgilisi tarafından aldatılması

dostluk bağının zedelenmesine yol açmış, geçmişinde olduğu gibi insanların ihanetine uğrayıp yine hak etmeden de olsa kötülük yapmış, tekrar katil olmuş, dostuna verdiği sözü tutamamıştır. “Ava çıktığımız gece sazlıklarda yaptığımız anlaşmayı bozsak daha iyi olacak galiba. Çünkü yeryüzünde kardeşlik diye bir şey yok diye bitirdi Kodin” (Istrati,2001: 99). Bu evrede dostluk ilişkisinin sonlanmakta olduğunun altı çizilerek Kodin’in, Adrien’in dostluğunu hak etmediğini düşünüp ormana çekilmesi ve hemen akabinde annesi tarafından öldürülmesiyle anlatı sonlanır.

Anlatı yapısının yanında öyküde kullanılan birtakım göstergeleri de şu şekilde yorumlamak mümkündür: Adrien’in mahalleye taşındıktan sonraki ilk gün çevreyi tanımaya çıkarak “Yepyeni bir dünya açıldı önüme.” sözleri, bir anlamda Kodin’le dost olmalarıyla beraber başlayan yeni bir hayatın belirtisi olarak görülebilir. Bunun yanında Adrien ve Kodin’in gece yarısı ava çıkmaları, karanlık bilinçaltına yapılan yolculukla eşleştirilebilir. Çünkü aynı gece Kodin geçmişini, ailesinin kendisini aşağılamasını, suçlarını, katil olmasını kısacası rahatsızlık veren ne varsa her şeyi dile getirmiş, sabahın olmasıyla dostlar da aydınlanmış, kan kardeş olarak uyanmışlardır. Öyküde kolera salgınının başlaması bireyleri, mahalleyi, kenti tehdit eden bir unsur olarak görülürken aynı zamanda Kodin ve Adrien’in dostluğunu da tehdit edendir. Öykünün sonunda Kodin’in tekrar ormana dönmesi ise, çocukla kurduğu dostlukta sözünü tutamayıp, içindeki iyinin tekrar kötüye dönüşümünü nitelemektedir.

#### 4. Öyküden Çıkarılanlar ve Sonuç

Öykü, küçük bir çocukla dev bir adamın dostluğunu anlatmaktadır. Dostluk, özellikle çocuk dünyasında, onun ileriki yaşantısına aktarabileceği birçok değer, inancın ve tutumun oluşumunda önemli bir yere sahiptir. Her çocuk kendisine duygusal anlamda yakın olan, sevebileceği, hayatına katabileceği insanı arzular. Bu insanla düşlerindeki imgeleri paylaşır, onlara adlar koyar, onları tanır. Şüphesiz çocukluktan beri zihinlerimize kodlanmış dostluk algılarımız, bize bugün de tekrar tekrar seslenir. Toplumun bize kattığı, bizim farkında olmadan toplumdaki alıp yoğurduğumuz dostluk kavramı evrensel iyiyi, adaleti, sevgiyi, öykünmeyi, paylaşımı, güveni, mutluluğu anımsatır. Öyküye döndüğümüzde sıraladığımız tüm kavramlar dostluk bağının oluşumunu, devamını hazırlayan etkileşimlerdir ve Kodin’le Adrien’in dostluk ilişkisinde hemen hemen hepsini gözlemlemek mümkündür. Aralarındaki her türlü farklılığa, toplumsal normlara, geçmişlerine ve bugünlerine rağmen tüm bunları parantez içine alıp çokça paylaşımında bulunup yan yana durabilmişler, birbirlerine karşılıklı sevgiyi yaşatmışlardır. Dış görünüşünün ardındaki iç iletişimi kavrayıp birbirlerine yaşamlarındaki yolculuklar esnasında eşlik etmişlerdir. Çocuk karakter, okuldan öğrenemediklerini, hayatın gerçeklerini Kodin’den öğrenmiş, Kodin ise, annesinin ve okulun Adrien’e öğrettiklerini kendisine aktarmasını istemiştir. Böylece zihinlerindeki ve yaşamlarındaki çoğu boşluğu dostluk bağıyla doldurmuş, hataların ve suçların üzerinden geçerek içlerindeki gerçek benliklerinin ortaya çıkması çabasına girmişlerdir. Ancak bu noktada çevre faktörü devreye girerek bu dostluk bağının çözülmesine, ilişkide daha egemen olmasına neden olmuştur. Yapılan incelemeler doğrultusunda, öyküde yaşanan bağı, koşulsuz, hakiki, çıkarısızca ve erdemli bir dostluk anlayışı olarak nitelemek mümkündür.

Günümüz dünyasına baktığımızda ideal, şartsızca yaşanan dostluk duygusunun yerinde yeller esmesinden olsa gerek, ‘dijital evren üzerinden bağ kurma edimi’ topyekûn hayatın en önemli eylemi olarak görülmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Alberoni, F. (2006) *Dostluk* (Çev.: Meryem Çilingiroğlu). İstanbul: Literatür Yayınları.
- Akerson, F. (2005) *Göstergelime Giriş*. İstanbul: Multilingual.
- Atabek, Ü. ve G.Ş Atabek (2007) *Medya Metinlerini Çözümlemek* (Derleme). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Fordham, F. (2001) *Jung Psikolojisinin Ana Hatları* (Çev.: Aslan Yalçınar). İstanbul: Say Yayınları.
- Fromm, E. (2004) *Sevme Sanatı*. İstanbul: Say Yayınları.
- Gedik, Y. (2008) *Dostluğun Kitabı* (Yay. Haz.: Y. Gedik). İstanbul: YGS Yay. ,102.
- Istrati, P. (2001) *Kodin* (Çev. Bertan Onaran). İstanbul: Sosyal Yayınları.
- Jung, C. G. (2003) *İnsan Ruhuna Yöneliş* (Çev. Engin Büyükinal). İstanbul: Say Yayınları.
- Kıran, A. (2002) *Dilbilime Giriş*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Lynch, M. S. (1997) *Dostluk Üzerine* (Çev.: F. Lekeşizalın). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Öztoğat,N. (2005) *Yazınsal Metin Çözümlemesinde Kuramsal Yaklaşımlar*. İstanbul: Multilingual.
- Rifat, M. (2000) *20. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergelime Kuramları*. İstanbul: Om Yayınları.
- Takiş, T. (2011) “Psikanaliz Dersleri”. *Doğu Batı Dergisi*. 14, 56, 7-8.





# MUSTAFA RUHİ ŞİRİN'İN ŞİİRLERİNDE ANNE VE ANNE SEVGİSİ

**Arş. Gör. Yasin Mahmut YAKAR**  
Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi

## Özet

*Mustafa Ruhi Şirin, çağdaş Türk çocuk edebiyatının en önemli isimlerinden biri kabul edilmektedir. Şirin, sadece çocuk edebiyatı alanındaki kuramsal çalışmaları ve edebi nitelikteki verimleri ile değil, aynı zamanda çocuğu özne konumuna alarak bu özne etrafında yaptığı çalışmalarla da dikkat çekmektedir. Anne ve anne sevgisi edebiyatımızda en önemli izleklerden birisidir. Anne, çocuk özne açısından bakıldığında şefkati, sığınmayı, güveni ve iyiliği temsil ederken, yetişkin bakış açısından sıkıntıya düştüğü her anda hiçbir karşılık beklemeden yardım alınabilecek hayattaki en önemli varlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Hayatımızda bu kadar önemli bir yer tutan anne ve anne sevgisinin edebiyata yansımaması düşünülemez. Nitekim küçük bir araştırma yapıldığında bile edebiyatımızda anne ve anne sevgisi izlekli şiirlerin önemli bir yekûn tuttuğu görülmektedir. Çocuklar için ve çocuğa göre kaleme aldığı eserlerle tanınan Mustafa Ruhi Şirin de şiirlerinde anne ve anne sevgisine önemli bir yer ayırmıştır. Bu, kimi zaman geceleri annesini uyutmayan bir bebeğin annesine seslenişi olurken, kimi zaman da annenin çocuğuna iyilik ve esenlik dilekleri şeklinde karşımıza çıkmaktadır.*

*Anahtar Sözcükler: Mustafa Ruhi ŞİRİN, anne, anne sevgisi.*

## Abstract

*Mustafa Ruhi Şirin is regarded as one of the most important names in Turkish children literature. Şirin draws attention not only with methodological studies in children literature and his literary works, but also with the studies in which children are seen as a subject and the studies around this subject. Mother and love of mother are among the most important themes in our literature. In terms of children subject's perspective, mother represents compassion, sanctuary, safety and goodness and from an adult's perspective she is seen as the most important presence that helps you without expecting something in return. Certainly, mother and love of mother which are in a very crucial point in our life, reflect to literature. Thus, when even a little research is done, it can be easily noted that there are many poems in our literature of which themes are mother and love of mother. Mustafa Ruhi Şirin known with his works written for and according to children, sets an important place to mother and love of mother in his poetry. We encounter these themes sometimes with the calling of an awake baby to his mother at nights and sometimes a mother's goodness and well-being wishes to her child*

*Key Words: Mustafa Ruhi ŞİRİN, mother, love of mother.*

## Giriş

### Çocuk ve Çocuk Edebiyatı

Çocuk, kaynaklarda küçük yaştaki oğlan veya kız (TDK, 2005: 444), gereğince olgunlaşmamış insan (Okay, 1998: 24), doğum ve ergenlik çağı arasındaki dönemi yaşayan küçük insan (Şimşek, 2002: 13) olarak tanımlanırken, Türkiye'nin de taraf olduğu BM Çocuk Hakları Sözleşmesi ise çocuğu "on sekiz yaşına kadar her insan" şeklinde tanımlamaktadır [[http://www.unicef.org/turkey/crc/\\_cr23c.html](http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html)] (10.07.2011)]. Çocuk, dinimizde de önemsenmekte, Allah'ın bir emaneti kabul edilmekte ve yetiştirilmesinden yetişkinler sorumlu tutulmaktadır. Çocuğa verilen önem gün geçtikçe artmakta; çocuk, dünyanın yükselen biricik değeri kabul edilmektedir (Şirin, 2006: 211). Çocuğa verilen önemin artışıyla beraber, çocuğun geleceğın teminatı olduğu anlayışı artık benimsenmiş durumdadır. Bu çerçevede, çocukların ihtiyaçlarının yetişkinlerden farklı olduğu ve çocuğun içinde bulunduğu gelişim evresine göre değerlendirilip, gereksinimlerinin buna göre belirlenmesi gerektiği anlaşılmıştır.

Çocuk edebiyatı, iki yaştan başlayarak ergenlik dönemine kadar geçen süreçte çocukların hayat tecrübeleri, ilgi, ihtiyaç ve algılama düzeylerine uygun bütün nitelikleri kapsar (Sınar, 2006: 175). "Gelişme ve yetişme çağındaki çocukların dil düzeyine, duygu ve düşünce dünyasına, anlama ve kavrama becerilerine seslenen edebiyattır" (Şimşek, 2002: 32). Bir başka ifadeyle çocuk edebiyatı,

çocukların dil gelişimine katkıda bulunan, onların edebi ihtiyaçlarını karşılayan, çocuklar için, çocuklara göre yaratılmış edebiyattır (Dursunoğlu, 2007: 33). Çocuk edebiyatı, çocuklar için yazılmış eserler veya çocukça yazılmış, çocuk ruhunu taşıyan eserlerin oluşturduğu edebiyattır (Bilkan, 2005: 7). Bir diğer tanıma göre çocuk edebiyatı; erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır (Sever, 2008: 17)

Bu çalışmada Mustafa Ruhi Şirin'in şiirlerinde anne ve anne sevgisi izleği tespit edilmeye çalışılacaktır. Bu çerçevede, Şirin'in çocuk ve çocuk edebiyatı merkezli kuramsal eserleri taranarak çocuk, çocuk edebiyatı ve anne ile ilgili görüşleri aktarılacaktır. Ardından Şirin'in çocuğa yönelik eserleri taranarak anne ve anne sevgisi izlekli şiirleri tespit edilecektir.

### **Mustafa Ruhi Şirin ve Çocuk Edebiyatı**

Mustafa Ruhi Şirin, çocuğu hayatının en önemli amacı olarak kabul etmektedir. Bu durumu "Çocuk, hayatımın en büyük ödevidir. Benim en doğal yaşama felsefemi çocuk ödevi oluşturur." (Şirin, 2006: 189) sözleriyle ifade eden Şirin, her medeniyetin merkezinde çocuğun bulunduğunu belirtir. Çocuğun en iyi şartlarda yetiştirilmesi gerektiğini vurgulayan Şirin, şunları aktarır: "Çocuk, hem bir başlangıçtır hem de hayatın biricik öznesi. Dünyayı, çocukları merkeze alarak anlamaya çalışmaksa insanlığın en büyük ödevi. Çocuk, kendi kendine iyi bir başlangıç yapamaz. Doğan her çocuk yalnız korunmakla da büyüyemez. Yaşamayı için hayatta kalması yetmez; gelişmesi, dünyadaki sorumluluğunu da fark etmesi gerekir. Bunun için de en iyi şeyleri çocuklara vermeye mecburuz" (Şirin, 2006: 238).

Mustafa Ruhi Şirin, çocuk edebiyatını, temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan; çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu, düşünce ve hayal dünyasına uygun; çocuk bakışını ve çocuk gerçekliğini yansıtan; ölçüde, dilde, düşüncede ve tiplerde çocuğa göre içeriği yalın biçimde ve içtenlikle gerçekleştiren; çocuğa okuma alışkanlığı kazandırması yanında edebiyat, sanat ve estetik yönden gelişmesine katkı sağlayan, çocuğu duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatı olarak tanımlamaktadır (Şirin, 2007: 16).

Şirin, çocuk edebiyatının eğitim etkinlikleri için malzeme sağlayan bir alan olarak görülmesinden son derece rahatsızdır. Şirin'e göre, çocuk edebiyatı, eğitimci yazarların anladığı gibi, çocukluk çağına seslenen, yaş gruplarına göre şekillenen sınırlı bir edebiyat, küçük bir edebiyat değildir. Çocuk edebiyatı, bütün bir edebiyatın içinde öznesi çocuk olan ve önce çocuklar için yazılmış ancak her yaşta okurun okuyabileceği bir edebiyattır (Şirin, 2009: 174).

Mustafa Ruhi Şirin'e göre, çocuk edebiyatının temel niteliği *çocuğa göre*'lidir. Bu kavramın çocuğun iç ve dış dünyasını anlamak için anahtar kavram olduğunu belirten Şirin, aynı zamanda pedagojik ve psikolojik yöntemleri, araç-gereç ve ortamları da bilmeyi gerektiren çocuk merkezli bir yaklaşım olduğunu vurgulamaktadır (Şirin, 2006: 82). Şirin'egöre *çocuğa göre*'liği çocuk bakışı ve çocuk dil dizgesi belirlemektedir (Şirin, 2007: 44). Mustafa Ruhi Şirin'e göre bir edebi eser çocuk bakışını başarıyla yansıtıyorsa çocuğa göredir. Ancak bu eser büyükler tarafından da okunabilir. Bu durum, yetişkinler edebiyatındaki kitaplar için de geçerlidir (Şirin, 2006: 118).

Mustafa Ruhi Şirin 1990'da kurduğu Çocuk Vakfı aracılığı ile çocuk merkezli çalışmalarını sürdürürken 1970'li yıllarda başladığı yazarlık çalışmalarıyla gerek kuramsal, gerekse edebî türdeki ederleriyle dikkat çeker. Şirin; çocuk, çocuk algısı, çocukluğun tarihi, çocuk sorunları, çocuk eğitimi vb. konularında yazdığı *Çocuk Yüzlü Yazılar* (deneme), *Çocukluğun Kozası* (araştırma), *Masal Atlası* (araştırma), *Televizyon Çocuk ve Aile* (araştırma), *Gösteri Çağı Çocukları* (araştırma), *Kuşatılmış Çocukluğun Öyküsü* (araştırma), *Çocuğa Adanmış Konuşmalar* (konuşma), *Hayat Gibi* (günlük), *Dersimiz Çocuk* (düşünce yazıları), *Çocuk Hep Çocuk* (çocuk üzerine görüşler), *Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış* (eleştiri), *Çocuk Edebiyatı Kültürü* (araştırma) isimli eserleriyle çocuğun toplumsal konumuna ve önemine vurgu yapar. Ayrıca Şirin'in çocuk bakışını merkeze alarak kaleme aldığı *Yıldız Sayan Ağaç* (toplu şiirler), *Masal Mektuplar* (mektup), *Kar Altında Bir Kelebek* (masal), *Guguklu Saatin Kumrusu* (masal), *Her Çocuğun Bir Yıldızı Var* (öykü), *Mavi Rüyâlar Gören Çocuk* (masal), *Aşk Olsun Çocuğum Aşk Olsun* (deneme), *Geceleri Mızıkâ Çalan Kedi* (öykü), *Dünyaya Gülen Adam* (Şiirli Nasreddin Hoca Fıkraları), *Bülbül ile Leylek* (masal), *Kuş Ağacı* (masal), *Dünya Kardeş Sobe* (deneme) gibi eserleriyle de çocuk edebiyatımıza yeni bir soluk getirir. Şirin'in bazı eserleri çeşitli yabancı dillere de çevrilir. Şirin, *Masal Mektuplar* adlı eseriyle aldığı 1983 Türkiye Yazarlar Birliği Yılın Çocuk Kitabı Ödülü başta olmak üzere çocuk ve çocuk edebiyatı alanında birçok ödülün de sahibidir.

Bu açıdan Mustafa Ruhi Şirin'im çocuk ve çocuk edebiyatıyla ilgili çalışmalarını üç ana başlık altında değerlendirmek mümkündür.

- a. Çocuk Vakfı merkezli çocuk ve çocuk sorunlarıyla ilgili çalışmaları, bu çerçevede gerçekleştirilen eğitim etkinlikleri, projeler, yayımlanan kitaplar ve düzenlenen kurultay/sempozyumlar.
- b. Çocuk ve çocuk sorunları, çocuk edebiyatının kuramsal boyutuyla ilgili yazdığı kitaplar.
- c. Çocuklara yönelik yazdığı hemen her türdeki edebî nitelikteki kitaplar.

Mustafa Ruhi Şirin, bütün bu açılardan bakıldığında çocuğu ve çocukluğu tamamen kapsayıcı çalışmalarıyla ve çocuğu hayatın merkezine alan ve çocuklar için, çocuk bakışına uygun olarak yazdığı kitaplarla öne çıkar. Bu anlamda Mustafa Ruhi Şirin'i çocuk edebiyatımızın yaşayan önemli isimleri arasında kabul etmek ve Türk çocuk edebiyatına yeni bir soluk getirdiğini tespit etmek gerekir.

### **Edebiyatımızda ve Mustafa Ruhi Şirin'in Şiirlerinde Anne ve Anne Sevgisi**

Anne gerek kültürümüzde, gerekse dinimizde önem verilen bir varlık olarak karşımıza çıkar. "Ana gibi yar Bağdat gibi diyar olmaz.", "Ağlarsa anam ağlar başkası yalan ağlar." gibi atasözlerinde de görüldüğü gibi anneye toplumumuzda büyük önem verilir. "Cennet annelerin ayakları altındadır." hadisi de bu çerçevede dinimizin anneye verdiği önemi gösterir. Anne ve anne sevgisi edebiyatımızda da önemli izleklerden birisidir. Birçok edebiyatçı, eserlerinde anne izleğine yer verir. Bu edebiyatçılarımız arasında Ahmet Hamdi Tanpınar, Ahmet Kutsi Tecer, Arif Ay, Arif Nihat Asya, Cahit Sıtkı Tarancı, Faik Baysal, Necip Fazıl Kısakürek, Orhan Veli Kanık, Sezai Karakoç, Ümit Yaşar Oğuzcan gibi isimleri saymak mümkündür. Mustafa Ruhi Şirin, anneye özellikle çocuk yetiştirme penceresinden bakarak özel bir önem verir. Annenin, doğum öncesinden yetişkinliğe kadarki süreçte çocuk yetiştirmenin mimarı olduğunu vurgulayan Şirin, bu anlamda annenin toplum hayatındaki yerine de dikkat çeker (Şirin, 2009: 167).

Mustafa Ruhi Şirin, şiirle başladığı yazarlık çalışmalarında üç şiir kitabı yayınladı. Bunlar, Gökyüzü Çiçekleri, Bir Şemsiyem Olsa Kuşlardan ve Rüya Saati isimlerini taşır. Şirin, 2006 yılında bu üç kitabı Yıldız Sayan Ağaç isimli kitapta topladı. Bu şiir kitaplarında birçok farklı temaya yer veren Şirin, anne ve anne sevgisine de özel bir önem verir. Ayrıca Şirin, diğer türdeki eserlerinde yer alan şiirlerinde de anne ve anne sevgisine yer verir. Bu şiirler, Geceleri Mızıka Çalan Kedi, Dünya Kardeş Sobe, Masal Mektuplar ve Aşk Olsun Çocuğum Aşk Olsun isimli eserlerde yer alır.

Mustafa Ruhi Şirin, uyumayıp annesini uykusuz bırakan bir bebeğin ağzından anneye seslenir:

*"Sen ninni söyledikçe anne  
Yıldızlar bile uyur gökte*

*Kuşuları okşarken sular  
Rüyalara karışır uykular*

*Bir ninni söylesem ben de  
Melekler uyur mu söyle*

*Bir ninni söylesem yine  
Açılır mı gözlerin anne?"* (Anneme Ninni, Yıldız Sayan Ağaç, s.22)

*"Sen ninni söyleyince  
Yaz-kış çiçek mi  
açıyor kiraz dalları?"*

*Sen ninni deyince  
Dünya nasıl  
altın bir topa  
dönüşüyor birden?"*

*Gülerek de  
ağlayarak da  
uyansam, yine sen  
oluyorsun yanımda*

*Uyuyamadığın  
her gece için*

*Hiç solmayan  
Bin cennet çiçeği  
armağan edeceğim sana” (Kuş mu Balık mı?, Dünya Kardeş Sobe, s.9,11)*

Şirin, sadece çocuğun anneye olan sevgisine değil, annenin çocuğuna olan sevgisine de yer verir:

*“Melek sesinle  
İlk anne deyişini,  
Duyduğum anda  
Bir kanadını senin  
Bir kanadını benim,  
Elime verdi Tanrım  
Uçan kuşların” (Annemin Adını Yazmak, Yıldız Sayan Ağaç, s.23)*

Mustafa Ruhi Şirin, anneyi meleklerle, annenin yanını da cennete benzeterek, çocuğun hayatında annenin yerine dikkat çeker. Şirin'e göre, anneler, çocuklar için Tanrı'dan gelen birer cennet armağanıdır:

*“Yine kuşların kanadı ile  
Yazıyorum adını göklere  
Beyaz adını melek adını  
Anne anne anne...” (Annemin Adını Yazmak, Yıldız Sayan Ağaç, s. 23)*

*“Kulağımda ninni sesin  
En yakın cennet sen misin?  
Sen her zaman içimdesin  
Dahası var dahası var*

*Sevgi çiçek çiçek sende  
Dünyadaki ahenk sende  
Anneliğin bin renk sende  
Dahası var dahası var*

*Her bahçeden bir çiçekle  
Geleceğim beni bekle  
Buna dünyaları ekle  
Dahası var dahası var*

*Tanrım bağısladı bana  
Bir meleğin kanadını  
Göklere yazdım adını  
Dahası var dahası var” (Dahası Var...,Yıldız Sayan Ağaç, s.24)*

Şirin, anne ile çocuk arasında sarsılmaz bir bağ olduğunu vurgulayarak, bir çocuğu annesinden daha iyi kimsenin tanıyamayacağını belirtir. Şirin'e göre anneler, öldükten sonra da çocuklarını yalnız bırakmazlar:

*“Annenin ezbere bildiği  
resimli alfabedir çocuk  
kendi kendine  
daima okuduğu*

*Anne ölse de  
bu alfabeyi  
okur görünmez  
bir beyaz kuğu” (Annemin Ezbere Bildiği, Yıldız Sayan Ağaç, s.185)*

*“Anne ben, günün her saatinde  
okuyasın diye  
Meleklerin yazdığı  
bir şiirim  
Bu yüzden mi*

*içimden geçenleri  
Melekler ve sen  
bilebilirsin ancak” (Anne Çiçeği, Aşk Olsun Çocuğum Aşk Olsun, s.15)  
“Senden başka  
Kim görebilir anne  
Göğe çizdiğim resimleri?” (İlk Rüya, Geceleri Mızıka Çalan Kedi, s.59)*

Mustafa Ruhi Şirin, annenin çocuk için önemine dikkat çekerek, annenin kaybının çocukta yol açacağı sarsıntıya vurgu yapar:

*“Annemdir  
son rüya*

*Hep rüyada  
yaşamalıyım anne  
yoksa durur dünya” (Hep Rüya, Yıldız Sayan Ağaç, s.186)*

*“karişirken ayın ışığı suya  
öksüz kızların bebeği  
dönüşür kırık bir aynaya*

*Sesinden başka ses duymayan kuş  
sen de şarkını ıssız ovalara bırak*

*Göğü süsleyen resimleri  
annelerden öte kim çizer” (Çıngırak, Yıldız Sayan Ağaç, s.181,182)*

Mustafa Ruhi Şirin, annenin çocuğun gözünde tüm hayatı kapsayan bir varlık olduğunu vurgular. Şirin'e göre, anne çocuk için çok önemli bir konumdadır:

*“Kuş kurbağa,  
Balık tavşan olmaz  
Fakat kuş olabilir her şey  
Çiçek ağaç zürafa ve insan*

*Deniz olmaz gökyüzü  
Fakat her şey olabilir  
At fil ve anne” (Kuş ve Gökyüzü, Yıldız Sayan Ağaç, s.87)*

*“Büyüyünce, ben de  
melekler gibi  
dua edeceğim  
Ve her duamda  
sen olacaksın anne” (Kuş mu Balık mı?, Dünya Kardeş Sobe, s.11)*

*“Henüz konuşmaya  
başlamadığım günlerde bile  
Anne sendin  
resim resim okuduğum  
ilk kitap*

*Küçük bir çocuktum  
Henüz bilmeden  
dinlemenin anlamını  
Anlattığın kısacık masallar  
Upuzun yollar açardı önümde” (Küçük Prens'in Sesi, Dünya Kardeş Sobe, s.61)*

*“Kalbindeki sevgi kitabını okudukça  
dünyanın en mutlu çocuğu oluyorum  
Okumayı yazmayı bilmediğim  
zamanlarda bile  
Okuduğum en güzel kitap*



sendin anne  
Bana senin kadar  
yakın olmayan hiçbir kitabı  
güzel yazılmış  
kabul etmeyeceğim” (Sevgi Kitabı, Masal Mektuplar, s.45)

“O kadar büyüksün ki anne  
Dünyada senden başka  
hiç bir şey göremiyorum  
Yine de  
anlayamadığım bir şey var:  
Nasıl sığıyorsun içime?” (Anne Çiçeği, Aşk Olsun Çocuğum Aşk Olsun, s.13)

Şirin, annenin çocuk için hem gerçek hayatta hem de hayal âleminde önemine vurgu yapar. Şirin’e göre anne, çocuk için bir özgüven kaynağıdır:

“Kuşların gözyaşları  
Senin yaşlarına benziyor anne  
Ağladıkça diyor ki kalbim  
Büyüme, sakın büyüme

Alnıma değen damla  
Yağmur değilse, ne  
Tut uçurtmamın ipinden  
Kaçırabilirim anne

Minik kuşum, diyorsun bana  
En solgun günlerinde  
Kanatlarımı sana  
Açabilirim anne

Şarkılar söylüyor güneş  
Gök mavi alabildiğine  
Bırakma ellerimi  
Uçabilirim anne” (Seni Uçurabilirim Anne, Yıldız Sayan Ağaç, s.133)

“Yalnız annelerin gördüğü  
mavi ışıkla çizdim anne çiçeğini  
Melekler bahçivani olacak  
ve hiç solmayacak

Bu gün yüzüncü günüm  
Küçük meleğim  
üç sözcük  
fısıldıyor kulağıma  
Süt, uyku, anne  
Bebeklik balım, süt  
Uyku, hep rüyâ hep rüyâ  
Sen ise  
büyük meleğimsin anne” (Anne Çiçeği, Aşk Olsun Çocuğum Aşk Olsun, s.12)

Mustafa Ruhi Şirin, çocuğun gözünde annenin bir şefkat sembolü olduğunu belirtir:

“Uçarım kuşların yerine  
şefkatli bahçelere  
ben olurum kuşlara  
anne” (Kuşlar da Acıkır, Yıldız Sayan Ağaç, s. 164)

Şirin, çocuğun hastalığı ya da ölümünün önce anne tarafından hissedileceğini vurgular:

“Anneler sezer önce  
bir çocuğun öleceğini” (Çember ve Kuş, Yıldız Sayan Ağaç, s.165)

Mustafa Ruhi Şirin'e göre anne, çocuk için yaşam kaynağı ve sevincidir.  
"Annemdir  
son rüyâ

Hep rüyâda  
yaşamalıyım anne  
yoksa durur dünya" (Hep Rüyâ, Yıldız Sayan Ağaç, s.186)

Şirin, annelerin her zaman saf, çıkarsız bir sevgiyi temsil ettiklerini belirtir:  
"Anneler şarkıya başladıkları zaman  
dünya hatırlar birden ilk dönüşlerini  
rüzgârına kavuşunca dağ  
bağışlar çocuklara o melek  
acıları alınmış günlerini" (Yeni Şarkı Defteri, Yıldız Sayan Ağaç, s.197)

Mustafa Ruhi Şirin, annesini kaybetmiş çocukların melekler tarafından korunacağına inanır:  
"Biraz ninni biraz masal  
Ay uzar beşik olur  
Meleklerle merhamet yarışında  
Annesiz bebekleri öpen kuşlar" (Kuş İşleri, Yıldız Sayan Ağaç, s.88)

Şirin, annesini kaybetmiş çocukların acılarına vurgu yapar:  
"Her an yükselen ve çiçeklenen kulemden  
ışığına karışır öksüz kızların bakışları  
yön pusulam olursan eğer övgüm geçer  
meleklerin bile dünyaya kattığı nakışları

-Yol da yolcu da sensin topla kırılmış harfleri  
sen istemezsen koyamaz kimse istediğin işareti kalbine  
sen dünyanın bütün annesi ölmüş çocuklarına anne  
sen istemezsen koyamaz kimse istediğin işareti kalbine" (Çocuk Sesli İşaret, Yıldız Sayan Ağaç, s.206)

"Gülerek okuduğun mektubunda  
şuydu hayalin:  
Annesiz her çocuğa  
Her gün  
bir masal anlatacak  
sihirli bir çiçek" (Hayal Mektup, Aşk Olsun Çocuğum Aşk Olsun, s.84)

## Sonuç

Mustafa Ruhi Şirin, çocuk ve çocuk edebiyatına yönelik çalışmalarıyla dikkat çeken bir isimdir. Şirin'in, edebiyatımızda birçok farklı yazarın ele aldığı anne ve anne sevgisi merkezli şiirleriyle ilgili şu tespitleri yapmak mümkündür:

- Mustafa Ruhi Şirin'e göre anneler, çocuklarının gözünde melekler gibidir.
- Şirin, annelerin kucağının, çocuklar için cennetten farksız olduğunu belirtir.
- Şirin'e göre çocukları en iyi anneleri anlar.
- Mustafa Ruhi Şirin, annenin kaybının, çocuk için büyük bir ruhsal sarsıntı sebebi olduğunu vurgular. Şirin'e göre, öksüz çocuklara özellikle ruhsal açıdan destek verilmelidir.
- Şirin, anne sevgisinin, çocuğun ve ileride çocukların oluşturacağı toplumun mutluluğu için şart olduğuna inanır.
- Şirin'e göre anne, çocuk için bir özgüven kaynağı konumundadır. Annesinin desteğini alan çocuk hem sağlam karakterli, hem de başarılı olur.

g. Şirin, anne sevgisinin bir başka boyutuna da yer verir. Anne çocuk için nasıl önemliyse, çocuk da anne için o kadar önemlidir. Çocuk, anne için büyük bir mutluluk ve huzur kaynağıdır.

#### YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Bilkan, Ali Fuat (2005) "Çocuk Edebiyatı, Kavram ve Mahiyet". *Hece Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 104-105, 7-17.
- BM Çocuk Hakları Sözleşmesi* [Çevrimiçi]: [http://www.unicef.org/turkey/crc/\\_cr23c.html](http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html) adresinden 10 Temmuz 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Canım, Rıdvan (2004) *Anneme Mektuplar-Anne Şiirleri Antolojisi*. İstanbul: Yedi İklim Yayınları.
- Dursunoğlu, Halit (2007) *Çocuk Edebiyatı* (Ed: Ömer Yılar, Lokman Turan). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Okay, Cüneyd (1998) *Osmanlı Çocuk Hayatında Yenileşmeler*. İstanbul: Kırkambar Yayınları.
- Sever, Sedat (2008) *Çocuk ve Edebiyat*, İzmir: Tudem Yayınları.
- Sınar, Alev (2006) "Türkiye'ode Çocuk Edebiyatı Çalışmaları". *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 4(7), 175-225.
- Şimşek, Tacettin (2002) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Rengârenk Yayınları.
- Şirin, Mustafa Ruhi (2008) *Aşk Olsun Çocuğum Aşk Olsun*. Ankara: Kök Yayınları.
- Şirin, Mustafa Ruhi (2007) *Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış*. Ankara: Kök Yayınları.
- Şirin, Mustafa Ruhi, (2007) *Çocuk Edebiyatı Kültür*. Ankara: Kök Yayınları.
- Şirin, Mustafa Ruhi (2009) *Çocuk Hep Çocuk*. İstanbul: İz Yayınları.
- Şirin, Mustafa Ruhi (2006). *Dersimiz Çocuk*. İstanbul: İz Yayınları.
- Şirin, Mustafa Ruhi (2008). *Dünya Kardeş Sobe*. Ankara: Kök Yayınları.
- Şirin, Mustafa Ruhi (2008) *Geceleri Mızıkça Çalan Kedi*. Ankara: Kök Yayınları.
- Şirin, Mustafa Ruhi (2006) *Kuşatılmış Çocukluğun Öyküsü*. İstanbul: İz Yayınları.
- Şirin, Mustafa Ruhi (2006) *Masal Mektuplar*. Ankara: Kök Yayınları.
- Şirin, Mustafa Ruhi (2009) *Televizyon, Çocuk ve Aile*. İstanbul: İz Yayınları.
- Şirin, Mustafa Ruhi (2006) *Yıldız Sayan Ağaç*. İstanbul: İz Yayınları.
- Türkçe Sözlük* (2005) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

# TÜRK ÇOCUK YAZININDA ANA KARAKTER KONUMUNDAKİ ÇOCUKLARIN DİL KULLANIMLARI ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR İNCELEME

**Prof. Dr. Engin YILMAZ**

Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı

## Özet

*Bu çalışmada; çağdaş Türk çocuk yazınında ana karakter ve anlatıcı konumundaki çocukların dil kullanımının "çocuğa görelilik" ilkesi bakımından karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma grubuna; Öner'in "Gülibik", Ak'ın "Babamın Gözleri Kedi Gözleri" ve Cemali'nin "Ankaralı" adlı yapıtları seçilmiştir. Ana karakter olan çocukların kullandığı dil, kullandıkları bağlamlar dikkate alınarak incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, ana karakter konumundaki çocukların yaşadıkları çevre ve yetişme tarzlarıyla, dil kullanımları arasında koşutluk olduğu belirlenmiştir.*

*Anahtar Sözcükler: Dil ve anlatım, çocuğa görelilik, ana karakter.*

## Abstract

*The proposed study has as purpose the in contemporary turkish children's literature, as a main character and narrator children's language usage bilaterally investigating. For he purpose of the research the following texts were selected: Öner's Gülibik, Ak's Babamın Gözleri Kedi Gözleri and Cemali's Ankaralı. In respect of the main character in each case the language of the children was examined carefully with regard to context in wich they used it. At the end of this study the relationship between the children as main characters and their environment with their growing up and their usage of langugae was analayzed.*

*Key Words: Language and expression, in respect to child principle, main character.*

## GİRİŞ

Çocuk yazını; seslendiği hedef kitlenin özelliklerini, yetişkinlere yönelik olan yazınsal yapıtlara göre daha fazla göz önünde bulunduran bir alandır. Bu yazınsal alanın hedef kitlesi konumundaki çocuk da dilsel, bilişsel, toplumsal ve kişilik gelişimi bakımından yetişkin dünyasından ayrılmaktadır. Çocuklar, sanatçı bakışıyla yoğrulmuş karakterler yoluyla, gerçek yaşamlarında ve düşsel dünyalarında kurdukları etkileşimlerle kendilerine ait olan evrenlerinde yaşamı keşfe çıkarlar. Kahramanların değişik durumlar karşısındaki duruşları, eylemleri, düşünceleri, sözleri, çocuk okurlar için kendilerini ve dış dünyayı tanımalarına yönelik ipuçları sunar. Dış dünyaya karşı algıları açık, öğrenmeye istekli, soru soran, düşünen çocuk, yapıtlardaki karakterler yoluyla yaşamı tanımaya çalışır. Çocukların öykünebilecekleri karakterlerin kullandıkları dil; anlatı içinde çeşitli durumlarda, çeşitli kişilerle kurulan iletişimde değişiklikler gösterebilir. Çocuklar için oluşturulan yazınsal nitelikli yapıtların en önemli değişkeni olarak "çocuğa görelilik" ele alınabilir. Öyle ki, bir metin ne kadar yazınsal nitelik taşıyor olsa da çocuğa görelilik ilkesi doğrultusunda yazılmamışsa, o metni çocuk yazını ürünleri içerisinde değerlendirmek zordur. Yapıtlardaki dil kullanımının; hem hedef kitle konumundaki çocuklar hem de kurmaca nitelik taşıyan çocuklar için ilgili yaş düzeyinin gerektirdiği dilsel, bilişsel, toplumsal ve kişilik gelişimine uygun olması gerekir.

## Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı; çağdaş Türk çocuk yazınında ana karakter konumundaki çocukların dil kullanımını "çocuğa görelilik" ilkesi, diyalog ve monolog kesitlerinde yaş düzeyine uygunluk, sözcük seçimi vb. bakımlardan incelemektir. Araştırma, hedef kitle ve kurmaca ana karakter üzerinden yapılmıştır. Araştırmanın, çocuğun toplumsallaşma sürecinde önemli bir işlev üstlenen çocuk kitaplarının; günlük iletişim diline yönelik dil kullanımını yansıtmaları açısından önem taşıdığı düşünülmektedir.

## Sınırlılıklar

Araştırma, Öner'in *Gülibik*, Ak'ın *Babamın Gözleri Kedi Gözleri* ve Cemali'nin *Ankaralı* adlı yapıtlarıyla ve bu yapıtlarda gerek anlatıcı olarak gerekse ana karakter konumunda olan çocukların dil kullanımlarıyla sınırlıdır.

## KURAMSAL ÇERÇEVE

Çocuklarda dil gelişimini etkileyen birçok etken vardır. Çocuk kitapları, çocuğu bireysel olarak seçimler yapmaya yönelten uyarıların başında gelir. Okur konumunda olan çocuklar, özellikle ana karakter konumundaki çocuklarla kurdukları özdeşim yoluyla, onların dil kullanımlarından da etkilenebilir. Çocuk kitaplarının okulöncesi dönemden başlayarak çocuğun dil gelişimine, özellikle de dinleme ve konuşma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı, yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur (Sever, 2008; Oğuzkan, 2000). Bu bağlamda, gerek ailenin gerekse öğretmenlerin dil öğrenimi sürecinde yararlanacakları en önemli aracın çocuğa göre hazırlanmış çocuk kitapları olması gerektiği söylenebilir. Çocuğa göre hazırlanmış, nitelikli çocuk kitapları, çocuğun yalnızca dil gelişimini değil, bütün gelişim alanlarını bütünleyici olarak desteklemeyi öncelemektedir. Çocuk yapıtlarının; çocukların dili kuramsal işlevleriyle öğrenmesinde, bilişsel ve algılama gücünün artmasında, dinleme ve okuma becerisinin gelişmesinde, okuma kültürü ve alışkanlığı kazanmasında ve aile içi iletişimin güçlenmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Toplumsallaşmanın en önemli göstergelerinden biri de o topluma özgü, o toplum tarafından benimsenmiş olan günlük konuşmaların çocuk tarafından öğrenilmesi ve kullanılmaya başlanmasıdır. Bu bağlamda çocuğa göre hazırlanmış olan çocuk kitapları, ailesi ve yakın çevresinin dışında da çocuklara öykünebilecekleri modeller yaratırken aynı zamanda çocuklara zenginleştirilmiş bir dil çevresi de yaratır. Kitaplar aracılığıyla çevreden edinilen konuşma becerisinin ölçünleşmesi, yerleşmesi ve benimsenmesi kolaylaşır.

Çocuğun bir yapıttan zihinsel, duygusal ve ruhsal yönden yararlanabilmesi; daha sonraki yaşamında da yazınsal yapıtları zevkle okuyabilmesi için çocuğun karşılaştığı yapıtların, onun ilgi ve gereksinmelerine, gelişim psikolojisine ve dilsel yeterliliklerine uygun olması önemlidir. Dil ve biçem, bir yapıttın çocuğa göre olup olmadığını belirleyen en önemli iki ölçüttür. Biçemle dil iç içe girmiş iki kavram olduklarından dolayı bir arada değerlendirilmesi uygundur. "Bir bireyin, dilsel gereç ve olanaklar, kendine özgü ölçütlerle seçip kullanması sonucu söyleme kattığı kişisel nitelikli özelliklerin tümüne üslup denir" (Vardar, 2002: 40).

"Yazınsal nitelikli bir çocuk kitabı, her şeyden önce çocuğa duyarlık kazandıran, dilin sözvarlığını tanıtan bir araçtır. Dilin sözvarlığının ve anlatım gücünün, çocuk edebiyatının dilinde de yaşam bulmasında temel sorumluluk, öncelikle çocuk adına yaratma – yazma duyarlığı taşıyan sanatçılara düşmektedir" (Sever, 2010).

Bireyin (çocuğun) dil kullanımını etkileyen başlıca öğeler şunlardır:

- İlgi,
- Gereksinim,
- Sosyal çevre,
- Yaş,
- Eğitim/kültür düzeyi,
- Sosyal konum,
- Sosyal yakınlık,
- Sosyo-kültürel koşullar,
- Beklenti,
- Bilme dürtüsü.

## YÖNTEM

Çalışma, betimsel modele göre yürütülmüştür. Üç değişik yazara ait olan, üç romandaki ana karakter konumundaki çocukların dil kullanımları -iletişim ortamı olarak diyalog ve monolog sınırlılığında saptanmış, bağlam içindeki koşullar da göz önünde bulundurularak karşılaştırmalı bir inceleme yapılmıştır. İlgili kullanımlar, çocuk yazınının temel değişkenlerinden dil ve anlatım, çocuğa

görelilik (hedef kitleyi temsil ettiği varsayılan çocuk ve ana karakter konumundaki çocuk), düzeye uygunluk, sözcük seçimi vb. bakımlardan karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Ana karakter konumundaki çocuğun içinde bulunduğu durum değiştikçe, dil kullanımlarında ne tür değişiklikler olduğu, çocuklara bu yolla sezdirilmek istenen iletilerin olup olmadığı gibi konular tartışılmıştır. Araştırma grubu kapsamında incelenen yapıtlar, gerek anlatıcı gerek ana karakter gerekse hedef kitle konumunda çocukların olması dolayısıyla seçilmiştir:

Çetin Öner, *Gülibik* (2005)  
Sevim Ak, *Babamın Gözleri Kedi Gözleri* (2002)  
Zeynep Cemali, *Ankaralı* (2010)

## BULGULAR VE YORUMLAR

### Ana Karakter ve Anlatıcı Olarak Çocuk

**Gülibik:** Yoksul Çocuk: “Biz son sınıflar heyecan içindeydik. Artık okulumuzdan da öğretmenimizden de belki köyümüzden de ayrılacak, kasaba okuluna gidecektik.” (G, 62)

**Babamın Gözleri Kedi Gözleri:** Küçük Kız Çocuğu: “İlkokula giden küçük bir kız çocuğu: ‘Haftaya okullar açılacak... Okul açılacağı için seviniyorum.’” (BGKG, 12)

**Ankaralı:** Doğa: “Adım Doğa. Doğa Pehlivanoğlu...Bugün on beş yaşındayım.” (A, 8)

### Çocuğun Bulunduğu İletişim Ortamlarındaki Sayısal Değerler

#### 4.2.1. Diyalog Ortamında İletişim (1508 sözcük/sözcük öbeği): % 94

Aile içi iletişim (824 sözcük/sözcük öbeği): % 58

Yaşlılar arası iletişim (249 sözcük/sözcük öbeği): % 18

Yaşlılar üstü iletişim (130 sözcük/sözcük öbeği): % 10

Yabancı kişilerle iletişim (109 sözcük/sözcük öbeği): % 8

Düşsel öğelerle iletişim (96 sözcük/sözcük öbeği): % 6

#### 4.2.2. Monolog Ortamında İletişim (96 sözcük/sözcük öbeği): % 6

### Çocuğun Bulunduğu İletişim Ortamlarındaki Dil Kullanımları

*Gülibik*'teki “yoksul çocuk”, açık bir karakter olması dolayısıyla, öncüllerden yararlanarak çıkarım yapabilme yetisine sahiptir:

“*Düşman ne demek?*”

“Düşman, tembel ama obur bir hayvandır. Kendi çıkarı için hiç gereği yokken öteki canlılara zarar verir. Tembeldir ama sofradan en büyük payı da o alır.” (G, 31)

“*Öyleyse, filler bizim düşmanımızdır. Çünkü onlar hem tembel hem de oburdurlar.*” (G, 31-32)

*Gülibik*'te yinelemeler ile sözdizimsel vurgulama yapılmıştır. Çocuk dünyasından bakılarak, beklentilerin, ilgilerin, düşüncelerin, amaçların örtüşmemesinden kaynaklanan düş kırıklığı, çocuk-yetişkin çatışması başarıyla yansıtılmıştır:

“*Gülibik öttü Baba, Gülibik öttü!*” (G, 36)

“Gevezeliği bırak da, şapkamı getir içeriden.” (G, 36)

“*Anne, Gülibik öttü.*”

“Bütün horozlar öter.”

“*Ama, bu ilk kez ötüyor anne, anlamıyor musun?*” (G, 35-36)

*Gülibik*'te istek stratejisi, kimi zaman yalvarma boyutunda görülmektedir:

“*Baba, ne olur satma Gülibik'i.*”

“Satacak başkaca bir şeyimiz kaldı mı ki oğlum?”

“*Baba, ne olur satma onu.*”



“Ne olur Baba, ne olur dövüştürme onu!” (G, 75-76)

Gülibik'teki yoksul çocuk; bilgiye yaşadığı çevrenin koşulları doğrultusunda gözlem yoluyla ulaşmakta ve bunu biricik arkadaşı Alişir ile paylaşmaktadır:

“Civciv yumurtadan çıkar. Civciv yumurtadan çıkar dedim sana!”

“Anladık be! Kav, kav, kavla!”

“Bir civcivin doğuşunu izledim.” (G, 18)

Gülibik'te yoksul çocuk; modelleme yoluyla, eksiklik olarak duyumsadığı abisinin olmamasını yalın ve içten bir biçimde dile getirmektedir. Ancak arka planda, açık bir karakter olan yoksul çocuğun bilgiye ulaşmak için arkadaşı Alişir'inki gibi bir abiye (ve onun sahip olduğu kitaplara) sahip olmak isteği sezilmektedir:

“İnanmazsan abime sor. O her şeyi bilir. Çünkü çok kitabı var; durmadan okur. Öğrendiklerini bana da anlatır. Bütün bunları da abim anlattı bana.”

“Benim de bir abim olsun isterdim. Bilemediğim her şeyi sorar öğrenirdim ondan.” (G, 20-21)

Gülibik'te yoksul çocuk; edindiği öncül bilgilerle neden-sonuç ilişkisi kurmakta, çıkarım yapabilmektedir:

“Çok güzel ötüyorsun Gülibikiğim, ama ne olur yersiz ötme! Geçen gün babam ‘Zamansız öten horozları keserler’ diyordu. Senin kesilmene dayanmam. Olur mu?” (G, 37)

*Babamın Gözleri Kedi Gözleri*'nde küçük kız; babasından istekte bulunurken onaylama stratejisinden yararlanmaktadır:

“Bir daha gitmeyeceksin değil mi?” (BGKD, 77)

*Babamın Gözleri Kedi Gözleri*'nde küçük kız; evde beslediği balıkla arasında duygusal bağ kurarak, ona özel ad vermekte, babasının ayrılması ile yaşamında oluşan boşluk duygusunu gidermeye çalışmaktadır:

“Balık ne yapıyor?”

“Balık deme ona. Adı Şiribom. Gel, göstereyim.” (BGKD, 63)

“Bir parça daha at.”

“Sonra yer.” (BGKD, 64)

*Babamın Gözleri Kedi Gözleri*'nde küçük kız; gelecek zaman kipi kullanarak modelleme yoluyla düş kurar, geleceği tasarlar. Bu dilsel kullanımlar, okur çocuğun yaratıcılığını geliştirmesi açısından olumludur:

“Biliyor musun, büyüyünce camdan yapılmış bir evde oturacağım.”

“Ben de.” dedi.

“Duvarları akvaryumdan olacak.”

“Büyüyünce hep öğretmeninki gibi çiçekli elbiseler giyeceğim.”

“Ben de.” (BGKD, 69)

*Babamın Gözleri Kedi Gözleri*'nde küçük kız; gelecek zaman kipini arkadaşına güven verme ve onu avutma işlevi ile de kullanır:

“Nasıl ağlamam? Kedim Mırnav'ı kaybettim bugün.”

“Üzülme. Mırnav dönecek yakında!” (BGKG, 43)

Ankaralı'da on beş (15) yaşındaki Doğa; ironik bir dil kullanımı ile konuşturulmaktadır:

“Gördün mü, bak! İşte aile budur. Hızır gibi yetiştiriler.”

“Ya, abileri tüm trafik kurallarını unutmuş anlaşılın. Sahi o nerede?” (A, 16)

Ankaralı'daki Doğa; sıklıkla soruya başvurmaktadır. Doğa, soru tümcelerini incelenen diğer çocuk karakterlere göre daha çok kullanmaktadır:

“Sizinle oynamaz mıydı?”

“Asla! Annem oynardı. Ha, bir de büyükbabam oynardı.”

“Babaannem kızmaz mıydı?”

“Annem o zaman yoktu.”

“Neredeydi?” (A, 79)

“Sizin isminiz ne?”

“Fatma. Fatoş da diyebilirsin, Ankaralı da. Ankara’dan bu sabah geldim. Akşama dönüyorum.” (A, 24)

“Babaannemi nereden tanıyorsunuz?” (A, 24)

“A...annen, onun ne kadar becerikli olduğunu anlatmıştı.”

“Ne zaman?... Nerede? Nasıl?” (A, 133)

Ankaralı’daki Doğa’nın hırçın, kavgacı, çatışmacı bir yapısı vardır. Yapıtta, Doğa’nın bu karakter yapısı, sadece aile büyükleriyle olan konuşmalarında ve onlara seslenmelerinde değil, yabancı kişilerle olan iletişim ortamlarında da kendini sert dil kullanımları ile yansıtmaktadır:

“Keserse kessin!” diye bağırırım.

“Ne o, ne yengem, ne de çocukları umurumda! Hatta büyükbabam da umurumda değil. Ben yalnızca...yalnızca babaannem için susacağım.” (A, 169)

Genç bir çiftin balıklara simit parçaları attığını gördüm:

“Heyyy! Siz ne yapıyorsunuz?! Lütfen balıklara simit atmayın!”

Kız kızardı, delikanlı diklendi:

“Her yerde balıklara simit atılır!”

Ellerim belime gitti:

“Balıklara değil, martılara simit atılır. Hem burası her yer değil. Ayrıca önünüze bakarsanız, uyarı yazılarını görürsünüz. ‘Lütfen havuza yiyecek atmayın!’ ”

“Bana bak çokbilmiş...” (A, 19)

Ankaralı’da, sert dil kullanımını yansıtan öfke duygusu verilirken noktalama imlerinden de yararlanılmıştır:

“Bademim!”

Sesimi hiç alçaltmadan,

““Ne var?!” diye gürledim.”

“Amcana da hak ver. Bunları konuşmuştuk.” (A, 169)

Ankaralı’daki Doğa; yazınsal bir dil kullanmaya da özen gösterir:

“Tamam. Bundan böyle dudaklarım mühürlü.” (A, 169)

Ankaralı’da, on beş (15) yaşında olmasına karşın henüz özgürleştirilemeyen, özne kılınamayan çocuk karakter Doğa’ya özellikle annesi baskıcı, kısıtlayıcı bir biçimde davranır. Bu durum, sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan standartların üstünde sayılan Pehlivanoğlu ailesinde iletişimsel bağlamda demokrasi kültürünün henüz yerleşmemesi açısından dikkat çekicidir:

“Tam elli iki dakika oldu. Bir saattir neredesin sen?! Tuna’nın mı yanındasın?” (A, 26)

“Doğa! Saçların!.. Kurulamadın mı?”

“Gerek yok. Hava çok sıcak.”

“Gel yanıma. Kurutmana yok, kurulamana gerek var. Bak, terliklerin de ayağında değil.”(A, 77)

Ankaralı’daki Doğa’nın ekonomik ve kültürel açıdan durumu diğer çocuk karakterlere göre daha iyi olmasına karşın, yaş düzeyine ve içinde bulunduğu koşullarla (“O ziraatçi. Geçen sene profesör oldu. Annem çevre mühendisi”, A, 21) çelişecek düzeyde ölçünlü dilin dışına taşan konuşmalara başvurduğu görülmektedir. Bu durumun, ana karakter konumundaki çocuk karaktere öykünecek okur çocuklar için olumlu örnek olduğu söylenemez:

“Bunlar kaba insanlar. Seni havuza itebilir, canını acıtabilirler. Bence bu durumlarda görevlilerden yardım istemen-”

“Hiç de değil! Burası benim! Onun kabalığı da, magandalığı da bana sökmez.”

“Ben yalnızca uyarmıştım. Kızma, bademim.” (A, 19)

“Boynumdaki takozun cırlamasıyla elim göğsüme gitti.”

“Ağabeyim arkamdan,

“Kız zilli” diye yırtınırken sola çark etmişim bile.” (A, 69)

“Babam kafayı kırdı!” (A, 92)

## SONUÇ

Çocuk yapıtlarında; hem anlatıcının hem ana karakterin hem de hedef kitlenin çocuk olması, yazarların sorumluluğunu daha da artırmaktadır. Çocuklar tarafından kuşatılan bu evrenin dile doğru bir biçimde yansıtılması işlevinin, çocuk yazını alanında yapıtlar ortaya koyan sanatçılara daha özenli olma sorumluluğu yüklediği bir gerçektir.

*Ankaralı*'daki Doğa karakteri çatışmacı bir kimliğe sahiptir. Doğa'nın yaşadığı çatışmaların sonucunda, yer yer ölçünlü dil düzeyinin altında konuşması gerçekçi olmakla birlikte, bu durum okur çocukların, kendisiyle özdeşim kurması bağlamında, dikkatli olunması gereken bir nokta olarak değerlendirilebilir. *Gülibik*'teki yoksul erkek çocuk karakteri ve *Babamın Gözleri Kedi Gözleri*'ndeki kız çocuk karakteri açık karakterlerdir. Bu karakterlerin gerek kendilerindeki bilme dürtüsüyle gerekse çevresindeki kişilerin etkisiyle anlatı boyunca, çevre ve yaş düzeylerine uygun dil kullanımları sergiledikleri söylenebilir.

Çalışma kapsamında incelenen *Ankaralı*, *Gülibik* ve *Babamın Gözleri Kedi Gözleri* adlı yapıtlarda, anlatı boyunca oluşan değişik koşulların ana karakter üzerindeki etkileri dilsel açıdan başarıyla yansıtılmıştır. İncelenen her üç yapıtta da bireyin, çocuğun dil kullanımını etkileyen “ilgi, gereksinim, sosyal çevre, yaş, eğitim/kültür düzeyi, sosyal konum, sosyal yakınlık, sosyo-kültürel koşullar, beklenti ve bilme dürtüsü” gibi değişkenlerden gerçekçi ve çocuğa görelilik ilkesi bağlamında uygun bir biçimde yararlanılmıştır.

## KAYNAKÇA

Ak, Sevim (2002) *Babamın Gözleri Kedi Gözleri*. (18. Basım). İstanbul: Can Sanat Yayınları.

Cemali, Zeynep (2010) *Ankaralı*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.

Günay, Doğan (2004) *Dil ve İletişim*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Kılıç, Veysel (2002) *Dilin İşlevleri ve İletişim*. İstanbul: Papatya Yayınları.

Oğuzkan, Ferhan (2000) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Öner, Çetin (2005) *Gülibik*. (13. Basım). İstanbul: Can Sanat Yayınları.

Sever, Sedat (2008) *Çocuk ve Edebiyat*. (4. Basım). İzmir: Tudem Yayıncılık.

Vardar, Berke (2002) *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları.

Yılmaz, Engin (2010) *Türkiye Türkçesi Üzerine Araştırmalar*. (2. Basım). Ankara: Pegem Yayınları.

# ***Çocuk Edebiyatı ve Yayıncılık***



# DİL EĞİTİMİNDE ÇOCUK DERGİLERİNİN YERİ: ATASÖZLERİ VE DEYİMLER

**Seçil ŞAHİN**

Uşak Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

**Merve BEŞTAŞ**

Uşak Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

## Özet

Çocuk edebiyatı birçok yayını içinde barındırır. Çocukların okudukları ve koleksiyonunu yaptıkları yayınlar arasında çocuk dergilerinin önemli yeri vardır. Çocuk dergilerinde yayımlanan türler incelendiğinde içerisinde birçok atasözü ve deyimleri barındırdığı görülmektedir. Bu unsurların çocuklar tarafından kullanılması toplum içinde iletişim kurmasını kolaylaştırır. Bu çalışmanın amacı çocuk edebiyatı kapsamına giren çocuk dergilerinin ( Bilim Çocuk, Gonca, TRT Çocuk, National Geographic Kids) atasözü ve deyimler açısından zengin olup olmadığını saptamaktır. Çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılacaktır. Bu dört derginin beş ay boyunca çıkan sayılarında atasözü ve deyimlerin kullanımları bakımından tespiti yapılacak ve bunların çocukların dil gelişimine katkısı değerlendirilecektir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk, çocuk dergisi, atasözü, deyim.

## Abstract

Children literature harbours a lot of publications. Among the publications which children read and make collection, children's magazines are have a big importance. When stories or articles which are published in children's magazines are examined, it is seen that they involve lots of proverbs and idioms. Usage of these components by children makes communicating of children easier in community. Aim of this paper is to confirm that whether the children's magazines which fall within children literature (Bilim Çocuk, Gonca, TRT Çocuk, National Geographic Kids) are rich in terms of proverbs and idioms. Descriptive qualitative screening method will be used in the study. Usage of proverbs and idioms will be identified for these four children's magazine's editions which published along five months and contribution to children's language development of them will be appreciated.

Key Words: Child, children's magazine, proverbs, idioms.

## GİRİŞ

### a) Çocuk, Edebiyat ve Çocuk Edebiyatı

"Çocuk Edebiyatı" kavramını tanımlayabilmek için önce bu kavramı oluşturan sözcüklerden "çocuk" ve "edebiyat" sözcükleri üzerinde durmak gerekecektir. Çevremizdeki çocukların özelliklerinden yola çıkarak " çocuk kimdir" sorusuna cevap bulmak mümkündür. Çocuk genellikle olgunluğa erişmemiş kız ve oğlan için kullanılır (Zengin, 2009: 19). Çocuk, olgunluktan önceki bir yaşta bulunan her kız ve erkektir (Temizyürek, 2007: 1). Çocuk, iki yaşından ergenlik çağına kadar büyüme dönemi içinde bulunan insan yavrusu; henüz ergenlik dönemine erişmemiş kız ve erkek olarak tanımlanmaktadır(Aytaş ve Yalçın, 2002: 8). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere doğumdan ergenlik dönemine kadar geçirilen gelişim döneminde bulunan kişilere çocuk denilmektedir.

"Çocuk deyince dünya hayatının süsü, ziyneti ve bir de yetişkin insanda yeniden dirilisi müjdeleyen bir küçük varlık, korunması gereken büyük bir dünya anlaşılmalıdır... Çocuk yalnızca 0-13 veya 0-18 yaş arasındaki kategoriden öte bir anlam taşıyor. Çocukluk, yaratılışla gelen sadelik, saflık, temizlik, arınma ve meleksi duyguların özetidir." (Şirin, 1998: 29).

Çocukluk çağı, hayatın en önemli çağıdır. Çünkü çocukların bu dönemde geçirdiği fiziksel ve sosyal yaşantılar onların kendisiyle, çevresiyle barışık ve yaratıcı kişiler olarak yetişmelerini sağlar.



“Çocuk Edebiyatı” kavramının ikinci sözcüğü olan ve edep kökünden gelen edebiyat kelimesi ise olay, düşünce, duygu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü ya da yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatı, yazın olarak ifade edilmektedir (TDK, 2005: 600).

Karataş, edebiyatı duygu, düşünce ve hayallerin okuyucuda heyecan, hayranlık ve estetik zevk uyandıracak şekilde sözle ifade edilmesi sanatı olarak açıklar (Karataş, 2001: 120). Edebiyat ile ilgili yapılan tanımlar bir araya getirildiğinde malzemesi dile dayanan, insanların duygu, düşünce ve hayallerini dile getiren edebi ve estetik değeri olan sözlü ve yazılı verimlerin tamamını edebiyat olarak ifade edebiliriz.

Çocuk ve edebiyat kavramlarının birleşmesinden doğan “çocuk edebiyatı” kavramının nasıl ortaya çıktığı ve bu edebiyatın gelişim seyri hakkında birbirinden farklı görüşler ileri sürülmektedir. Önceleri “çocuğa göre”, “çocuk için”, “çocuk duyarlılığı” şeklinde adlandırılan bu kavram daha sonra yeni anlamlar ve yeni adlarla anılmaya başlandı. Kesin bir sonuca bağlanılamamış olan bu terimle ilgili konunun uzmanları çeşitli değerlendirmeler yapmışlardır. Çocuk edebiyatı, çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce yeteneklerine, zevklerine hitap eden, eğitirken eğlenmelerine katkıda bulunan sözlü ve yazılı verimlerdir.” (Yalçın ve Aytas, 2002: 5). “Çocuk edebiyatı (yazını), erken çocukluk döneminden başlayıp, ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak, duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır.” (Sever, 2003: 9). Henüz yetişkin olmayan ve eğitilmesi gereken, toplumumuzun en genç üyelerinin düşünce dünyasına seslenebilecek sözlü ve yazılı ürünlerin tümüne ‘çocuk edebiyatı’ adını veriyoruz.” (Ciravoğlu, 1997: 11).

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayallerine, duygularına, düşüncelerine, yeteneklerine ve zevklerine hitap eden, onları eğitirken eğlenmelerine katkıda bulunan sözlü ve yazılı verimlerin tamamına “çocuk edebiyatı” denmiştir.

## **b) Ana Hatlarıyla Başlangıcından Bugüne Çocuk Dergileri**

Çocuğun ayrı bir birey olarak tanınmaya ve toplumda çocuk kimliğinin değer kazanmaya başlamasıyla birlikte, çocuğun ihtiyaçları gündeme gelmiştir. Bu ihtiyaçlar da çocuklara hitap eden çocuk yayınlarının hazırlanmasına ortam sağlamıştır.

Çocukların okudukları yayınlar arasında çocuk dergilerinin önemli bir yeri vardır. Bu dergilerde yayımlanan öğretici ve eğlendirici yazılar, masallar, hikâye ve romanlar, fıkralar, bilmeceler, resimler, fotoğraflar ve karikatürler çocukların bireysel ihtiyaç ve ilgilerini doyurucu biçimde karşılayabilir. Bu nedendir ki hemen hemen bütün ülkelerde çeşitli yaş kümelerindeki çocuklara seslenen dergiler hazırlanmaktadır (Oğuzkan,1987: 345).

Çocuğun eğitim ve öğretiminde çocuk yayınları arasında önemli yere sahip olan ve çocuğa bir okuma materyali olarak sunulan çocuk dergilerinin tanımı, içerikleriyle paraleldir.

Bu doğrultuda;

“Çocukların eğitim, bilim, bilgi ve görgülerini, genel kültürlerini, toplumsal olarak meydana gelen kimi olayları, çevre sorunlarını ele alan, çocuklara bilinç aşılayan süreli yayınlara “Çocuk Gazete ve Dergileri” denir (Ciravoğlu,1997: 183).

Çocuklar için hazırlanan gazete ve dergiler her dönemde onların ilgisini çekmiştir. Çocukların günlük haber alma ve kalıcı bilgi edinmelerinde çocuk dergilerinin büyük bir önemi vardır (Temizyürek, 2007: 249).

Çocuk dergiciliği alanındaki ilk gelişmeler, ABD ve İngiltere’ de görülür. İlk çocuk dergisi, 18. yy. sonlarında İngiltere’ de yayınlanan Juvenile Magazine (1788)’dir. 1799’da The Children’s Magazine yayımlanır. Fakat her ikisi de uzun ömürlü olamamıştır. 1824’te çıkan The Child’s Companion yayın hayatını 20. yy.’ a kadar sürdürür (Oğuzkan,1987: 14–16). Batılı anlamda gazete ve dergilerle Tanzimat dönemi ile tanışan Türk milleti, ilk çocuk dergilerini de yine bu dönemde tanır. Ülkemizde görülen bu ilk örneklerde, çocuk gazete ve dergilerinden özellikle çocuk eğitimi ve yetiştirilmesinde faydalı roller üstlenmesi beklenmektedir.

İlk çocuk dergisi 15 Ekim 1869 tarihinde “Mümeyyiz” adıyla yayımlanır. Dergi toplam 49 sayı yayınlanmıştır ve Mümeyyiz gazetesinin çocuklar için haftalık eki niteliğindedir. Bu dergi yedinci sayıda, mahalle mektebi öğrencilerinin daha rahat okuyabilmesi için biri hurufat biri de taş basması ve harekeli olarak iki ayrı şekilde yayımlanmıştır. Benzer şekilde Sadakat ve Tercüman-ı Hakikat gibi

gazeteler de çocuklar için aynı ismi taşıyan ekler çıkarmışlardır (Temizyürek, 2007: 251). Eski harfli çocuk dergilerinde terbiye, ahlak ve eğitim ana temaları oluşturmaktadır. Ağırlıklı olarak eğitici bir özellik taşıyan bu dergilerde eğitici ve ahlaki yazılara, okullardan haberlere, okuyucu mektuplarına, bilmecelere, hikâyelere, eşya ve hayvan tanıtlarına yer verilmiştir (Temizyürek, 2007: 254). Günümüzdeki çocuk dergilerinde de eğitici yazılara, okuyucu mektuplarına ve resimlerine, hikâyelere, bilmecelere, eşya ve hayvan tanıtlarına yer verilir. Ancak üzerinde önemle durmamız gereken asıl mesele; çocuklara hitap eden dergilerde geçmişten günümüze kadar getirdiğimiz, milletimizin geleneğini, olaylar karşısındaki düşüncelerini dile getirdiği atasözleri ve deyimlerin bu dergilerde kullanımlarıdır.

Araştırmaya konu olan dergilere geçmeden önce eski harfli çocuk dergilerinde atasözleri ve deyimlere verilen önemi ve çocuklara kavratılış biçimine değinmek gerekir.

İlk çocuk dergilerinden olan Sadakat (1875)'te:

“ Her lisanda olduğu gibi bizim Türkçe lisanımızda da söz arasında senet gibi söylenir birtakım sözler vardır ki onlara durub-i emsal ve yalnız bir tanesine darb-ı mesel denir. Sırasını getirip de darb-ı mesel ile söz söyleyen bazen pek makbul bulunur.” paragrafı ile atasözlerine verilen değer ortaya konulmuştur (Kür, 1991: 19). Bu dergide “at bulunur meydan bulunmaz, meydan bulunur at bulunmaz”, “ at teper, katır teper; arada eşek ölür”, “ yalancının evi yanmış da kimse inanmamış vb atasözleri kullanılıp çocukların kavrayacağı şekilde hikayeleştirilerek onların atasözlerine karşı ilgi duyması sağlanmıştır.

Günümüzde bankaların, gazetelerin desteği ile yayınlarını sürdüren çocuk dergileri bulunmaktadır: Milliyet Çocuk, Milliyet Kardeş, Türkiye Çocuk, Başak Çocuk, Diyanet Çocuk, Şeker Çocuk, Can Kardeş vb. Ayrıca sadece çocuklar için hazırlanan çocuk dergileri de vardır: Bilim Çocuk, Gonca, National Geographic Kids, Donald Amca, TRT Çocuk vb.

### c) Atasözü ve Deyim

Dilimizde atasözleri ve deyimlerin önemli bir yeri vardır. Deyim ve atasözlerini yerli yerinde kullanmak, bir dili iyi konuşup iyi yazabilmek için şarttır. İçinde yaşadığı toplumun kültürel değerlerini barındıran metinlerin gelişim çağındaki bireylere aktarılmasında kelimeler, deyimler ve atasözleri çok önemli görevler üstlenmektedir (Bağcı, 2010: 92).

Kendi başlarına bir edebi tür olmayan atasözleri ve deyimler, toplumun kültürünün önemli parçalarıdır. Kültür unsurlarını geçmişten bugüne taşıması bakımından genç kuşakların bu mirastan haberdar olmaları sağlanmalıdır. Bu sebeple çocukların severek okuduğu çocuk dergilerinde atasözleri ve deyimler, metinler aracılığıyla çocuklara kazandırılmalıdır. Her ulusun kendi atalarının düşüncelerine, denemelerine, gelenek ve göreneklerine dayanan ulusal atasözleri vardır ve bu çeşit atasözlerinden de o ulusun düşünce, duygu yolları ve türleri az çok öğrenilmiş olur. Bununla birlikte her ulusta atasözlerine rastlanması, insanların daima geçmiş kuşakların düşünce ve deneyimlerinden yararlanmak istediklerini, ihtiyaç karşısında atalarının akıllarına, öğütlerine başvurduklarını açıkça göstermektedir (Hatipoğlu, 1972: 182).

Atasözlerine anlamsal olarak baktığımızda görünen anlamının yanı sıra, daha büyük önem taşıyan ikinci bir anlam karşımıza çıkar. İşte atasözünün içerdiği mesaj bu anlamda saklıdır. Atasözlerini bir metin olarak kullanabilmek, Türk dilindeki yan anlam, mecaz anlam, soyut anlam ve çağrışımlar konusundaki becerileri geliştirir.

Deyim ise (eski adı: Tabir), birden çok sözcüğün, çoğu kez kendi anlamlarından ayrı bir anlam belirtmek üzere bir araya gelip kalıplaşan biçimidir (Özdemir, 2000: 5).

Ülkemizde, deyimlerimizin hikâyeleri ile ilgili olarak yapılan çalışmaların önde gelenlerinden olan “İki Dirhem Bir Çekirdek” isimli eserinde İskender Pala deyimlerle ilgili şu ifadeleri kullanmıştır: “Anlatımı güzelleştirmek, savunulan bir fikir ve düşünceyi daha etkili kılmak üzere her dilde kalıplaşmış bazı sözler bulunur. Atasözleri, dua ve temenni cümlecikleri, sövgü ve ilençler, bilmeceler ve tekerlemeler, vb...(Pala, 2007: ix).” Bu tür kalıplaşmış sözler arasında, deyimlerin dilin bünyesinde en sık rastlanan unsur olduğunu ifade eden Pala, “deyim” kavramını şu şekilde tanımlamaktadır:

İki ya da daha fazla kelimededen meydana gelen ve kelimelerin öz anlamları dışında bir anlam ifade eden söz gruplarına deyim denir (Pala, 2007: ix).”

## YÖNTEM

Bu çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılacaktır. Çalışmada incelenecek olan Bilim Çocuk, Gonca ve National Geographic Kids ve TRT Çocuk dergileri ayda bir yayımlanan süreli yayınlardır. Bu yayınların seçilmesinde ölçüt olarak, dergilerin ayda bir ve düzenli şekilde çıkmaları dikkate alınmış, bu ölçüte uyan dergiler arasından rastgele seçim yapılmıştır. Çünkü diğer süreli yayınlarda ulaşılabilen tiraj değerlerine çocuk dergilerinde ulaşılamamaktadır. Bilim Çocuk, Gonca ve National Geographic Kids ve TRT Çocuk dergilerinin 5 ay boyunca çıkan sayılarında, atasözü ve deyimlerin kullanımı bakımından tespiti yapılacaktır.

## EVREN VE ÖRNEKLEM

Günümüz çocuk yayınlarında düzenli olarak birçok çocuk dergisi çıkarılmaktadır. Araştırmanın evrenini Türkiye’de yayımlanan çocuk dergileri oluşturmaktadır. Bu çalışmada ayda bir ve düzenli şekilde çıkarılan dergilerden rastgele seçilmiş aylık 4 çocuk dergisi örneklem alınmış ve araştırma bunlarla sınırlandırılmıştır. Örneklem alınan çocuk dergileri, alfabetik sırayla şunlardır:

Bilim Çocuk

Gonca

National Geographic Kids

TRT Çocuk

Bu dergilerin, Ocak 2011-Mayıs 2011 tarihleri arasını kapsayan 5 aylık yayınları taranmış, atasözleri ve deyimlerin kullanımıyla ilgili belirlemelerde bulunulmuştur. Bu belirlemeler doğrultusunda, konuyla ilgili sınıflandırmalar ve bunların yorumları yapılmıştır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

### ÇOCUK DERGİLERİNDE ATASÖZLERİ VE DEYİMLERİN KULLANIMI

#### KULLANILDIKLARI YER AÇISINDAN

Atasözleri ve deyimler, taradığımız çocuk dergilerinde kullanıldıkları yer açısından iki grupta değerlendirilebilirler:

#### 1) BAŞLIK OLARAK KULLANIM

Çocuk dergilerinde yer alan başlıkların metnin özetinin içermek, kısa ve anlaşılır olmak, çocuğun dikkatini çekmek gibi birtakım özelliklerinin olması gerekmektedir.

Kısa, anlaşılır, dikkat çekici ve akılda kalıcı sözler olan atasözleri ve deyimler tarama yapılan çocuk dergilerinde başlık olarak hiç kullanılmamıştır. Çünkü çocuk dergilerinde yer alan metinler genelde bilgi verici, açıklayıcı ve tanımlayıcı anlatımla oluşturulmuşlardır. Bunun için dergilerde bilgi verilen veya açıklanan varlığın isimleri başlık olarak kullanılmıştır.

#### 2) METNİN İÇİNDE KULLANIM

Atasözleri ve deyimler, tarama yapılan çocuk dergilerindeki metinlerin içinde farklı yerlerde kullanılmaktadırlar. Bu durum yazarın üslubuna ve konuya bağlı olarak değişebilmektedir. Atasözleri ve deyimlerin metin içinde kullanımlarına da birkaç örnek verebiliriz:

Bu sebzeği **merccek altına almak** pek de iştah açıcı olmayabilir (National Kids, Ocak 2011: 27).

Üzülmeyi bırak! **Atı alan Üsküdar’ı geçti**. O adam atın sahibi idi (TRT Çocuk, Mayıs 2011: 15).

**Leyleği havada görmek** ya da **dut yemiş bülbül gibi olmak** deyimlerinin nereden geldiğini ve masallara konu olan öykülerini merak ediyorsan bu kitap ilginizi çekebilir (National Kids, Ocak 2011: 45).

**Toz ol** demiştin öyle değil mi? (Gonca, Mayıs 2011: 52).

Tapma Bay bölgesinin en hızlı kaçağı listesinde bir rhesus maymunu **başı çekiyor** (National Kids, Şubat 2011: 17).

Ancak keşifler tarihinde daha yalnızca **bir arpa boyu yol alınır** (Bilim Çocuk, Mayıs 2011: 11).

Leoparlar fareleri **görmezden gelir** (National Kids, Ocak 2011: 14).

Aynı zamanda Guinness Rekorlar Kitabı'na girmeye **hak kazandı** (National Kids, Mayıs: 20).

Ee ne demişler? **Koyunun bulunmadığı yerde keçiye Abdurrahman Çelebi derler** (Gonca, Nisan 2011:6).

Bizimki büyüdü, **kozunu paylaşacak** çağa geldi (TRT Çocuk, Mayıs 2011:14).

**Lafla peynir gemisi yürümeyecek** (Gonca, Nisan 2011: 6).

Ama nafile, **vermeyince Mabud neylesin Mahmud** (Gonca, Mayıs 2011: 6).

Kıyıda köşede hayvanlar **baş başa verip** ballandıra ballandıra anlattıkça dağın nimetlerini çakalın **ağzının suyu akmış** (Gonca, Nisan 2011: 7).

Akif, bu dönemde bilime büyük **merak sardı** (TRT Çocuk, Mart 2011: 56).

**Tası tarağı toplamış**, tahtını varisi oğluna teslim etmiş (Gonca, Nisan 2011: 7).

Araştırma kapsamında 5 ay boyunca taranan 4 çocuk dergisinde atasözü ve deyim kullanımıyla ilgili toplam 275 tespitte bulunulmuştur. 5 ay boyunca taranan dergilerde 259 deyim, 16 atasözü tespit edilmiştir. Bu tespitlerin dergilere göre dağılımı şu şekildedir:

**Ocak- Mayıs 2011 Dergilerde Deyim Kullanımı: Ocak- Mayıs 2011 Dergilerde Atasözü Kullanımı:**

| DERGİLER      | Ocak- Mayıs 2011 |
|---------------|------------------|
| Bilim Çocuk   | 80               |
| Gonca         | 114              |
| National Kids | 34               |
| TRT Çocuk     | 31               |

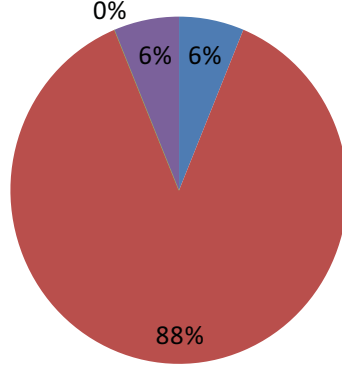
| DERGİLER      | Ocak- Mayıs 2011 |
|---------------|------------------|
| Bilim Çocuk   | 0                |
| Gonca         | 14               |
| National Kids | 1                |
| TRT Çocuk     | 1                |

Yukarıdaki sayılara bakıldığında dört çocuk dergisinde de her ay farklı sayılarda deyimlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Özellikle Gonca dergisi diğer üç dergiye göre metinlerde daha fazla deyim kullanımına önem vermiştir. Nitekim 5 ay boyunca kullanılan toplam deyim sayıları incelendiğinde Gonca dergisi 114 deyim kullanımı ile ilk sıradadır. 4 çocuk dergisinde atasözü kullanımı açısından belirgin farklılıklar görülmektedir. Özellikle Bilim Çocuk dergisinde 5 ay boyunca metinlerde atasözü kullanımının görülmemesi, National Kids ve TRT Çocuk dergilerinde de 5 ay boyunca sadece 1 tane atasözü kullanımının tespit edilmesi bu dergilerin en önemli sınırlılığıdır. Çünkü atasözü atalarımızın bize bıraktığı en önemli mirastır ve çocukların bu mirastan haberdar olmaları sağlanmalıdır. Bu sebeple çocukların severek okuduğu çocuk dergilerinde atasözleri ve deyimler, metinler aracılığıyla çocuklara kazandırılmalıdır.

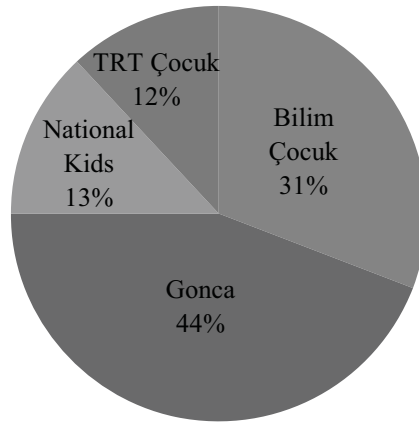
Yılar, çalışmasında kendi deyim ve atasözlerini kullanamayan, tekerlemelerini bilmeyen çocukların formal eğitim sürecinde başarılı olamayacaklarını ifade etmektedir (Yılar, 2007: 33). Bu durum göz önüne alındığında özellikle Bilim Çocuk, TRT Çocuk ve National Kids dergisini okuyan çocukların atasözlerinden haberdar olması mümkün değildir. Gonca dergisinde diğer dergilere göre daha fazla atasözü kullanımı tespit edilmiştir. Aslında bu dergide de atasözü kullanımı yeterli sayıda değildir; ancak diğer dergilere kıyasla çocuğun atasözünü fark etmesi bakımından bu sayı olumludur.

## 4 Çocuk Dergisindeki Atasözlerinin Yüzdelik Dağılımı

■ TRT Çocuk ■ Gonca ■ Bilim Çocuk ■ National Kids



## 4 Çocuk Dergisindeki Deyimlerin Yüzdelik Dağılımları



Yukarıdaki grafikleri incelediğimizde mavi alanla gösterilmiş olan Bilim Çocuk dergisinde 5 aylık süre boyunca diğer dergilere oranla %31 oranında deyim tespiti yapılmış fakat 5 aylık sürede atasözüne hiç rastlanılmamıştır. Mor alanla ifade edilmiş olan Trt Çocuk dergisinde %12 oranında deyim kullanımı tespit edilmiş %6 oranında da atasözü kullanımı saptanmıştır. Yeşil alanla gösterilen National Kids dergisinde ise 5 aylık süre boyunca %13 oranında deyim ve % 6 oranında atasözü kullanımına rastlanmıştır.

5 aylık süre boyunca atasözü ve deyim kullanımı gözlemlenen çocuk dergileri arasında bu unsurlara en çok yer veren dergi ise grafikten de anlaşılacağı gibi Gonca çocuk dergisidir. Bu dergide atasözleri ve deyimlere gerek metin içinde gerekse tanımlar halinde sıkça yer verilmiştir. Bu dergide grafikte de gözlemlendiği gibi diğer dergilere oranla %44 oranında deyim, %88 oranında atasözü kullanımı saptanmıştır.

## SONUÇ

Ocak- Mayıs 2011 ayları arasında atasözü ve deyim kullanımı bakımından taranmış olan çocuk dergilerinde bu unsurların kullanımı yetersiz ve düzensizdir. Çünkü dergilerde kullanılan deyim ve atasözü sayısı bir ay artarken diğer ay azalmakta hatta hiç kullanılmadığı da görülmektedir. Çocuklarımızın geçmişi günümüze taşıyan manevi değerlerimizi öğrenmesi ve çevre ile daha rahat iletişim sağlayabilmesi açısından çocuk dergilerinde atasözleri ve deyimlerin kullanımına sıklıkla yer verilmelidir. Özellikle çocuk edebiyatının en önemli kollarından biri olan ve çocukların seyerek okudukları çocuk dergilerinin bu unsurlara dergilerinde yer vermeleri hassasiyetle üzerinde durulması gereken bir konudur.

### EKLER:

#### BİLİM ÇOCUK

#### OCAK- MAYIS 2011

İşe yaramak (D)  
Dikkat çekmek (D)  
Yol görünmek (D)  
Meyve vermek (D)  
Peşinde koşmak (D)  
Ele almak (D)  
Yer kaplamak (D)  
Açığa çıkmak (D)  
Yol açmak (D)  
Tadını çıkarmak (D)  
Rol oynamak (D)  
Yer almak (D)  
Ortaya koymak (D)  
Ortaya çıkarmak (D)  
Zarar görmek (D)  
İlgi çekmek (D)  
Akla yatmamak (D)  
Yolunu bulmak (D)  
Ortaya atmak (D)  
Dikkate almak (D)  
Ortaya çıkarmak (D)  
Ortaya koymak (D)  
Gurur duymak (D)  
Kurtlarını dökmek (D)  
İlgi duymak (D)

İlgi çekmek (D)  
Pencere açmak (D)  
Çağ atlamak (D)  
Aklına gelmek (D)  
Denk gelmek (D)  
Ortadan kalkmak (D)  
Yol açmak (D)  
Ortaya atmak (D)  
Gözlerine inanmamak (D)  
Gözden kaybolmak (D)  
Yol göstermek (D)  
Tadı damağında kalmak (D)  
Havalara uçmak (D)  
Katkıda bulunmak (D)  
Ortaya koymak (D)  
Elde etmek (D)  
İşini görmek (D)  
Yer almak (D)  
Dört gözle beklemek (D)  
Dikkat çekmek (D)  
Ortaya çıkarmak (D)  
Dikkat çekmek (D)  
Ortaya koymak (D)  
Katkıda bulunmak (D)  
Temel atmak (D)  
Baş etmek (D)  
Elde etmek (D)  
Yer vermek (D)

Rol oynamak (D)  
Yol açmak (D)  
Yer almak (D)  
İple çekmek (D)  
Hoşuna gitmek (D)  
Tadını çıkarmak (D)  
Hep bir Ağızdan (D)  
Yolunu tutmak (D)  
Gözü ısırarak (D)  
Yol göstermek (D)  
Söz vermek (D)  
Bir arpa boyu yol almak (D)  
Gözünü dikmek (D)  
Elde etmek (D)  
Neden olmak (D)  
Devreye girmek (D)  
Rol oynamak (D)  
Yok olmak (D)  
Ele almak (D)  
Yer vermek (D)  
Dört gözle beklemek (D)  
Açığa çıkmak (D)  
Yolunu bulmak (D)

#### TRT ÇOCUK

#### OCAK- MAYIS 2011

Karar vermek (D)  
Göz atmak (D)



Özür dilemek (D)  
Göz açtırmamak (D)  
Zarar görmek (D)  
Merak sarmak (D)  
Rapor vermek (D)  
Koz paylaşmak (D)  
Aba altından sopa göstermek (D)  
Saygı duymak (D)  
Lafını etmek (D)  
İç geçirmek (D)  
Yol almak (D)  
Tadına doyum olmamak (D)  
Fırtına gibi (D)  
Dile gelmek (D)  
Ziyaret etmek (D)  
İple çekmek (D)  
Kara kara düşünmek (D)  
Alt etmek (D)  
Eline düşmek (D)  
Atı alan Üsküdar'ı geçti (A)  
İş işten geçmek (D)  
Katkıda bulunmak (D)  
Aklından çıkmak (D)  
Donup kalmak (D)  
Başa çıkmak (D)  
Hoşuna gitmek (D)  
Hak kazanmak (D)  
Ortaya koymak (D)  
Doyum olmamak (D)  
**GONCA OCAK- MAYIS 2011**  
Maruz kalmak (D)  
Kulaklarını dikmek (D)  
Tedbir alıyor (D)  
Gözünü korkutmak (D)  
Gözleri takılmak(D)  
Elde etmek(D)  
Beleş atın yaşına bakılmaz. (A)  
Ağzı açık kalmak(D)  
Ağzından bal damlamak (D)  
Zarar vermek (D)  
Kalp (kalbini) kırmak ( D)

Mümkün olmak(D)  
Yola (yoluna) koyulmak(D)  
Yere yığılmak(D)  
Muhafaza etmek( D)  
Aklı ermek( D)  
Birlikten kuvvet doğar ( A)  
Yer değiştirmek(D)  
Ölüp ölüp dirilmek (D)  
Aklına düşmek (D)  
Yan gelip oturmak (yatmak) (D)  
Hoşuna gitmek ( D)  
Ayakları yere değmemek (D)  
Acısını çıkarmak ( D)  
Yüreğine su serpmek ( D)  
Yiyip bitirmek ( D)  
Sesi kesilmek( D)  
Bana benden her ne olursa, başım rahat bulur dilim durursa.( D)  
Hesap etmek( D)  
Murada (muradına) ermek (D)  
Gönül vermek (D)  
Bağrına basmak (D)  
Derde (dardına) derman olmak (D)  
Elinden geleni yapmak( D)  
Yola çıkmak( D)  
Dünden hazır (razı) olmak (D)  
Yol göstermek ( D)  
Gurur duymak ( D)  
Pencere açmak ( D)  
Havalara uçmak ( D)  
Önüne geçmek ( D)  
Gönlü razı olmamak ( D)  
Yüzü gülmek ( D)  
Eline tutuşturmak ( D)  
Buldumcuk olmak ( D)  
Başından aşağı kaynar sular dökülmek( D)  
Kara haber tez duyulur (A)  
Ayak basmak (D)  
Dile getirmek (D)  
Hasıl olmak(D)  
İftira atmak (D)  
Temas etmek (D)  
Ortaya çıkarmak (D)

Zararı dokunmak (D)  
Tuzağa düşmek (D)  
Vazife görmek (D)  
Pes etmek (D)  
İçi ezilmek (D)  
Dikkatini çekmek (D)  
Demir atmak (D)  
Altını üstüne getirmek (D)  
Dört gözle beklemek (D)  
Latife latif gerek (A)  
Ziyan etmek (D)  
Annesinin ak sütü gibi helal olsun (D)  
Nasibini almak(D)  
Postu sermek (D)  
Har vurup harman savurmak (D)  
Pençesine düşmek (D)  
Bin pişman olmak (D)  
Ders almak (D)  
Yerini tutmak (D)  
Kolaçan etmek (D)  
Yol almak(D)  
Gözüne çarpmak (D)  
Koyunun bulunmadığı yerde keçiye Abdurrahman Çelebi derler. (A)  
Canından bezmek (D)  
Lafla peynir gemisi yürümez. (A)  
Kafa kafaya vermek (D)  
Yediği önünde, yemediği ardında (D)  
Baş başa vermek (D)  
Ağzının suyu akmak (D)  
Dışının kovuğuna yetmez (D)  
Can kaygısına düşmek (D)  
Tası tarağı toplamak (D)  
Beti benzi atmak (D)  
Bıyık altından gülmek (D)  
Zulüm ile abad olanın sonu berbad olur (A)  
Burnu Kaf dağında gezmek (D)  
Attan inmiş de eşeğe bile binememiş (D)

Etme bulma dünyası (D)  
Keser döner sap döner, gün gelir hesap döner (A)  
Ne ekersen onu biçersin (A)  
Rüzgar eken fırtına biçer (A)  
Nesli tükenmek (D)  
Akıl etmek (D)  
İlgi çekmek (D)  
Değer vermek (D)  
Dikkat çekmek (D)  
Yalancı kim? İşittiğini söyleyen (A)  
Gözü tutmamak (D)  
Söz açmak (D)  
Sırtını dayamak (D)  
Göz kulak olmak (D)  
Can vermek (D)  
Vermeyince Mabud neylesin Mahmud (A)  
Kafa yormak (D)  
Üstüne titremek (D)  
Küçük görmek (D)  
Nasibini almak (D)  
Varsa hünerin var her yerde yerin (A)  
İçine işlemek (D)  
Emek harcamak (D)  
Keyfini çıkarmak (D)  
Dikkat kesilmek (D)  
Güme gitmek (D)

Kulak ardı etmek (D)  
Revan olmak (D)  
Başını taştan taşla vurmak (D)  
İçi içini yemek (D)  
Son bulmak (D)  
Hoşuna gitmek (D)  
Hasret kalmak (D)  
Yolunu gözlemek (D)  
Yüzü gülmek (D)  
Toz olmak (D)

### **NATIONAL KIDS**

#### **OCAK- MAYIS 2011**

Dikkat çekmek (D)  
Yol açmak(D)  
Hayretler içinde kalmak(D)  
Görmezden gelmek(D)  
İkna olmak(D)  
İdare etmek(D)  
Ortadan kaldırmak(D)  
Dert açmak(D)  
Mercek altına almak (D)  
Dikkatin dağılmak(D)  
Hoşuna gitmek(D)  
Leyleği havada görmek (D)  
Dut yemiş bülbül gibi olmak (D)  
Başı çekmek(D)  
Tadını çıkarmak(D)

Yüz vermemek(D)  
Dikkat Çekmek(D)  
Tir tir titremek( D)  
Hayata gözlerini yummak( D)  
Yerle bir olmak(D)  
Sona ermek(D)  
Tarihe karışmak ( D)  
Aklından çıkaramamak (D)  
Püf noktası (D)  
Yola çıkmak (D)  
Dizinin dibinden ayrılmamak (D)  
İlham almak (D)  
Yer almak (D)  
İmza atmak (D)  
Ortaya çıkmak (D)  
Mesafe koymak (D)  
Tadına varmak (D)  
Bir sıçrarsın çekirge, iki sıçrarsın çekirge, üçüncüsünde avucuma düşersin çekirge. (A)  
Sırtüstü yatmak (D)  
Serbest bırakmak (D)  
Hak kazanmak (D)  
Not etmek (D)

### **KAYNAKÇA**

- Aytaş, Gıyasettin ve Alemdar Yalçın (2002) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Bağcı, Hasan (2010) "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Atasözleri ve Deyimleri Algılama Düzeyi". *TÜBAR*, XXVII, 91-110.
- Ciravoğlu, Öner (1997) *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Hatipoğlu, Vecihe (1972) *Türkçenin Sözdizimi*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Karataş, Turan (2001) *Ansiklopedik Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Perşembe Yayınları.
- Kür, İsmet (1991) "Türkiye'de Süreli Çocuk Yayınları". Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Sayı: 50.
- Oğuzkan, Ferhan (1987) *Çocuk Edebiyatı Yıllığı*. İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Özdemir, Emin (2000) *Açıklamalı-Örnekli Deyimler Sözlüğü*. Bilgi Yayınevi.
- Pala, İskender (2007) *İki Dirhem Bir Çekirdek*. (24. Basım). İstanbul: Kapı Yayınları.
- Sever, Sedat (2003) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Şirin, Mustafa Ruhi (1998) *Çocuğa Adanmış Konuşmalar*. İstanbul: İz yayınları.
- Türkçe Sözlük* (2005) Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizyürek, Fahri; Gürel, Zeki ve Namık Kemal Şahbaz (2007) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Yılar, Ömer (2007) *Halk Bilimi ve Eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Zengin, Ahmet Yaşar ve Nesrin Zengin (2000) *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Başer Ofset.

**SÜRELİ YAYINLAR**

Bilim Çocuk Dergisi, İstanbul, Ocak, Şubat, Mart, Nisan, Mayıs 2011 sayıları.

Gonca Dergisi, İstanbul, Ocak, Şubat, Mart, Nisan, Mayıs 2011 sayıları.

National Geographic Kids Dergisi, İstanbul, Ocak, Şubat, Mart, Nisan, Mayıs 2011 sayıları.

TRT Çocuk Dergisi, İstanbul, Ocak, Şubat, Mart, Nisan, Mayıs 2011 sayıları.

# SANATÇI VE YAYINCI BAKIŞ AÇISIYLA ÇOCUK EDEBİYATI

**Samiye ÖZ**

Can Çocuk Yayınları Genel Yayın Yönetmeni

## Özet

Can Çocuk Yayınları'nın kuruluşu, amaçları, Erdal Öz'ün bu süreçte çocuk edebiyatına etkisi ve anti-otoriter çocuk kahramanların çocuk gelişimindeki yeri anlatılıyor.

## Abstract

This piece articulates the following: the foundation story and principles of Can Çocuk Publishin house, contributions of Erdal Öz (founder of Can Publishing Houses) to the development of an ideal children's literature in Turkey, and the importance of anti-authoritarian characters for a child's intellectual development.

## 1. Bölüm - Kuruluş

Can Çocuk Yayınları'nın tarihsel gelişimi, 1975 yılında Erdal Öz'ün Arkadaş Kitaplar dizisini yayınlamasıyla başlar. Bu aynı zamanda Can Yayınları'nın kuruluşudur. Erdal Öz bu diziyi oluştururken seçkide yer alacak kitapların yurtdışındaki anti-otoriter çocuk edebiyatı örneklerinden olmasına özen gösterdi. Kitap kahramanlarının Pıtırıcık, Pippi gibi hem otoriteyi kabul etmeyen hem de muzip özellikler taşımasına önem verdi. Bu, Erdal Öz'ün kendi kişiliğinin, hayata bakışının da bir yansımasıydı. Çevrilecek çocuk kitaplarını belirledikten sonra sıra Türk yazarlara geldi. Türkiye'de çocuk edebiyatının yeterince ciddiye alınmadığını, yazarların çocuk kitabı yazmayı çok kolay bulduklarını, özensizce alelacele hazırlanmış birçok kitabın çocuk kitaplarından beklentiyi düşürdüğüne inanıyordu. Buna karşı koymak için kolları sıvadı ve aralarında Yaşar Kemal, Bekir Yıldız, Erol Toy, Vasıf Öngören gibi isimlerin de olduğu Türkiye'nin önemli yazarlarına çocuk kitapları yazdırdı. Bu yapıtların hepsinin çocuk kitabı olarak ne kadar başarılı oldukları tartışılır elbette, bunu zaman gösterecek; ancak önemli olan bu kitapların yazılması ve çocuk edebiyatının bir şekilde de olsa öne çıkmasıydı. 30 sene sonra bugün Can Çocuk Yayınları'nda iyi bir iş çıkardığımızı düşünüyorum ama bu iyi işi Erdal Öz'ün bahsettiğimiz zarif inşasının üzerinde yapıyoruz. Bugün hâlâ ön plandaki birçok yazar, zamanında Erdal Öz'ün yakaladığı, keşfettiği yazarlardır. Pippi Uzun Çorap, Pal Sokağı Çocukları, Küçük Prens gibi dünya edebiyatında önemli yeri olan bu gibi kitapları Türkçeye kazandırıp tanıttikten sonra haklarını kaybetmiş olmamız da Erdal Öz'ün yürüttüğü çalışmanın etkisini gösteriyor; çünkü bugün Erdal Öz'ün yayınladığı eserler artık Türkiye'de klasikleşmişlerdir ve Can Çocuk Yayınları'ndan bağımsız olarak da Türkiye çocuk edebiyatının belkemiğini oluşturmaktadırlar.

Erdal Öz'ün kitap seçimindeki anti-otoriter kahramanlardan bahsetmiştik. Anti-otoriter kitaplar aslında kural dışı olmayı öğütmez. Bu kitaplarda öğüt yoktur. Pippi Uzun Çorap gibi, toplumda yaygın olan sahtekârlıkları dışa vuran, ahlakçılık kılıfıyla yapılan baskıyı eleştiren ve toplumsal ahlakı sorgulayan eserlerdir. Aslında ahlakçılığın ahlaklılık olmadığını ortaya net bir biçimde koyarlar. Roald Dahl, eğitim sistemini, birçok yapıtında özellikle de Matilda isimli eserinde yerden yere vurur. Bu yapıtlara yüzeysel bir bakış attığınızda anti-otoriter edebiyatın içindeki çocuklar sanki şımarık, söz dinlemeyen çocuklarmış gibi algılanabilir. Oysaki bu eserlerde toplumun kendisini sorgulaması için bırakılmış ipuçları vardır. Sorgulama hakkı da çocuklara teslim edilir. Biz eşit, tartışabilen, sorgulayabilen, hakkını koruyabilen bireyler yetiştirmek istiyor muyuz sorusunun yanıtı olabilirler. İşte bu kitaplar edebiyat zevki aşılamanın dışında bunu da öğretirler.

Örneğimizi biraz daha incelersek: Pippi Uzun Çorap'ta gömlek dağıtan bir kadın vardır. Gömlek isteyen çocuklara önce soru sorar ve ancak doğru yanıt verenlerin ihtiyacını karşılar. Çocuğun eve götürmek için yiyeceğe, giyeceğe ihtiyacı ne kadar vardır, bunu önemsemeden sorguya çeker. İşte bu otoriter bir tavidir. Çocuğa, temel ihtiyacını elde etme derdi karşısında "ya başaramazsam" korkusunu verir. Bugün üniversite sınav sisteminde benzer bir derdimiz yok mu? Bu korku kendi başına

başarının önünde engeldir zaten. Ancak Pippi Uzunçorap ne yapar? Etraftaki tüm çocukları çağırıp her birine kendi çantasından altın verir. Bu kötü bir örnek değildir, iyi bir örnektir. Aynı, yaşlı kadınların dedikodularını yüzlerine vurması gibi, Pippi, anti-otoriter tavırlarıyla bize anarşiyi değil, hakkımızı korumayı öğretir.

Biz yine de bu anti-otoriter yaklaşımın velileri rahatsız etmesinden çekiniyorduk. Çünkü bu tür edebiyat Türkiye’de daha çok yeniydi ve tartışılmamıştı. Tepki çekeceğimizden nerdeyse emindik. Beklediğimiz tepki geldi, ancak hiç beklemediğimiz bir yerden. Biz okurlardan çocuk gelişimi temalı endişelerle karşılaşmayı beklerken tepki siyasetten geldi. Erdal Öz’ün, solcu olarak tanımlanan politik görüşü nedeniyle, yayımladığı kitaplar yasaklanmalıydı. Birçok kitabımız muzır kurulunca sakıncalı bulundu ve toplatıldı. Can Çocuk Yayınları’nın esas kuruluşu ise, bu baskıların altında okurundan gördüğü destek ve dayanışma sayesinde gerçekleşti. Poşete girmeye zorlanan kitaplar için yayınevine siparişler yağmış, tepki beklediğimiz okur, bize sahip çıkmıştı.

Okurlardan aldığımız güçle aynı çizgide yayını sürdürmeyi başardık. İlerleyen yıllarda çoğu kitabın yasağı kaldırıldı. Bir yandan Türkiye’de çocuk edebiyatı hızla gelişti. Çok yetenekli yeni çocuk yazarları ortaya çıktı ve iş daha keyifli bir hal almaya başladı.

Bir yandan dünyada da çocuk edebiyatında çok hızlı gelişmeler oldu. Çocuk edebiyatı apayrı bir uzmanlık alanı olarak tanımlandı ve yayın dünyasının çehresi değişti. Artık çok önemli çocuk yazarları ve yayınevleri vardı; çocuk edebiyatı çok ciddi bir iş olmuştu. Neticede 2004 yılında biz de çocuk kitaplarımızı Can Yayınları’ndan ayırarak uzman bir kadro ile çalışan ayrı bir yayınevine dönüştürdük; Can Çocuk Yayınları ismini aldık.

## 2. Bölüm – Amaç

Can Çocuk Yayınları’nda amaçlarımız şunlardır:

- 1 – Sorgulamayı, hakkını korumayı bilen, toplumla ve kendisiyle sağlıklı iletişim kurabilen çocuklar yetişmesine yardımcı olmak.
- 2 – Çocukların iyi, doğru Türkçe öğrenmelerini sağlamak.
- 3 – Çocukların ileride edebiyat düşkünü olmasını sağlamak.
- 4 – Çocukların estetik kavramının gelişmesine katkıda bulunmak.
- 5 – Çocuk edebiyatının sadece çocuklara yönelik olmadığını gösteren kitaplar yayınlamak.

Bu amaç ve hedefleri masal çerçevesinden bakmadan izah etmek zor olacaktır. Çocuk edebiyatında masalın çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çocuğun dış dünyayla, ailesiyle, çevresiyle ve yaşamla iletişim kurarken yaşadığı kuşku, sıkıntının birçoğunun yanıtını farkına varmadan masallardan aldığına inanıyorum. Edebiyatın temeli de bu masallardan oluşuyor. Yüzyıllardır var olan masalların temel vasıfları, bugünün çağdaş yazarlarının elinde çağdaş edebiyata dönüştüler. Dolayısıyla masal Can Çocuk Yayınları’nın temelidir, anti-otorite sonra gelir.

Avusturya’lı pedagog, yazar Bruno Bettelheim, masalların çocukların sağlıklı gelişmesinde ne kadar önemli olduğunu anlatır. Bettelheim’e göre, toplumda genelde korkunç olarak algılanan kötü baba, terk edilen çocuk, canavar gibi karakterlerin çocukların kendi korkularıyla yüzleşmelerini sağladığını, onları hayata hazırladığını anlatır.

Sorgulamayı, hakkını korumayı bilen, toplumla ve kendisiyle sağlıklı iletişim kurabilen çocuklar yetişmesine vesile olmak için yapmamız gereken tek şey masal yayınlamaktır. Roald Dahl, Sevim Ak, Gosciny, Süleyman Bulut, bunlar aslında hep çok usta masal anlatıcılarıdır. Masallarımızı seçerken Bettelheim’in öğretilerini aklımızda tutarım. Daha sonra masalarda yer alan öğeleri değerlendirmek üzere uzman pedagoglar ve psikologların görüşlerini alıyoruz. Böylece alt metin okumaları bir de onlar tarafından yapılıyor. Bu sayede metin boyutundan, hangi kavramın hangi yaş çocuğa göre olduğuna kadar çok konuda titizlikle çalışmış oluyoruz. Tüm bunları elbette yazarlarımız ve illüstratörlerimizle uyum içinde çalışarak yapıyoruz.

Elbette bu yayın sürecinde çocukların Türkçesinin gelişimine doğrudan etkide bulunmak istediğimizden hem düzeltiye hem editörün çalışmasına hem de çevirmenin niteliğini çok önemsiyoruz.

Bir sanat yönetmeni ile çalışıyorum. Sanat yönetmenim tüm kitapların kapağından görseline, her sayfasındaki en küçük ayrıntısına kadar çocuğun gözüne hitap edecek bir eser ortaya çıkmasına gayret eder. Bu hassas çalışma, çok titizce seçtiğimiz ressamlarla bir araya gelince ortaya çocuğu

plastik sanata, görsel zevke davet eden bir tablo ortaya çıkıyor. En küçük ayrıntısına kadar doğru tasarlamazsanız çocukların zihninde ileride temizleyemeyeceğiniz bir kirlilik oluşturursunuz.

Bunların üzerine elbette kitaplarda kullanılan boya veya tutkalın çocuk sağlığına zarar vermemesi için tüm hammaddeler ve üretilen kitaplar sağlık testlerinden de geçiriliyor.

Tabii burada ifade etmek istediğim şu; bu anlattıklarımın yalnızca ufak bir kısmını oluşturduğu olağanüstü ayrıntılı çalışmalarımıza rağmen, tüm amaçlarımızı yerine getirmekten uzak olduğumuzu düşünüyorum. Türkiye'nin birçok ilinde yaptığımız okuma etkinliklerinde gördük ki birçok çocuk okumayı istese de bunu başaramıyor; çünkü aslında okuma yazmayı pek de iyi bilmiyorlar. Gerçi son yıllarda Türkiye'de öğretmenlerin çocuklara kitap okutmak için yüksek bir gayret içerisinde olduğunu görüyoruz; buna da çok seviniyoruz, ancak bu da yeterli etkiyi sağlayamıyor. Çünkü çocuk sizin, benim veya öğretmenin verdiği kitabı ödev gibi algılayacağından aslında çoğunlukla isteyerek okumuyor. Dolayısıyla, çocuklara kitap okutmayı, Türkçelerini geliştirmeyi başarsak da, onları edebiyat düşkünü yapmakta istediğimiz kadar başarılı olabildiğimizi sanmıyorum. Son olarak da başarmak için olağanüstü çaba sarf etmemize rağmen bazen gerçekleştirmeye kudretimizin yeterli olmadığı bu amaçların yanında, sevdiğimiz kitapları basıyoruz. Ben hâlâ çocuk kitabı okumayı çok seviyorum ve sanıyorum Erdal Öz'den sonra burada edebiyat geleneğini sürdürmenin yolu da bundan geçiyor: Keyif alacağımız bir yayın yapmaya devam etmek.





# ÇOCUK VE GENÇLERİN DUYGU VE DÜŞÜNCE SAĞLIĞINI OLUMLU - OLUMSUZ ETKİLEYEN YAYINLAR

**Havva TEKİN**  
Eğitimci, Yazar, Şair

## Özet

Çocuk ve gençlerin ruh sağlığı aslında bir toplumun gelecekteki durumunu da ortaya koyar. Sağlıklı toplumu oluşturan sağlıklı bireyler, çocukluk ve gençlik yıllarının öğretti ve deneyimlerinden beslenmiştir. Çocuk ve gençlerin büyüme sürecinde onlara yol göstermesi gereken yayınlar bu nedenle son derece önemlidir. Yazılı ve görsel yayınların çocuk ve gencin ruh sağlığında yaratacağı olumsuz etkiler sonraki yıllarda sıkıntılı, sancılı süreçlerin yaşanmasına zemin hazırlayacaktır. Oysa bu konuda duyarlı davranmak ve olumsuz sonuçlara yol açacak yayınlardan çocuk ve gençleri uzak tutmak hem bir gereklilik hem de sorumluluk olmalıdır. Günümüz teknolojilerinin her tür yayını kolaylıkla ulaşılabilir hale getirdiği bir ortamda, yazın dünyasının bu konuda titizlenmesi büyük önem taşıyacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Çocuk ve genç yayınları, öğrenme, toplumsal gelişim, teknoloji, ruh sağlığı, toplum.

## Abstract

Children's and adolescent's mental health also can introduce the future conditions of a community. Healthy people, who compose a healthy community together, influenced from their experiences and disciplines, which was gained during their childhood and youth days. Because of that, the publications, which ought to guide to people during their childhood and youth days, have a significant importance. Printed and visual publications can cause adverse effects on children's and adolescents' mental health, which may cause distressed processes in their future life. However, creating sensitiveness on the issue, and keeping away children and youths from the publications, which may cause adverse consequences, should become a responsibility and necessity for everyone. In an environment, in which present technology facilitates to reach any kind of publication, attitudes of the literary set have a significant importance on the issue.

**Key Words:** Child and adolescent publications, learning, social development, technology, mental health, society.

## ÇOCUK VE ÖĞRENME

Çocuk, yeni doğan, içine doğduğu aileyi ve toplumu sevindiren küçük ve sevimli bir varlık değildir yalnızca. Çocuk, bir toplumun gelecekle arasındaki göbek bağıdır. Toplumun en önemli dinamiğidir. Toplumlar, geleceğe dönük en büyük yatırımı çocuklarına yaparlar. Bu bilinçli veya bilinçsiz hep böyledir fakat bunun ne denli önemli olduğunu farkına varan toplumlar, çocukların daha sağlıklı yetişmesinde katkısı olacak olan her şeyi son derece önemli, kıymetli bulurlar. Bu minik varlıkların sağlıklı ve donanımlı bireyler olarak yetişmesine büyük önem verirler. Bu nedenledir ki; iyi bir eğitim, doğru ve sağlıklı öğrenme, toplumun sürekli gündemindedir ve sürekli desteklenir.

Öğrenme, özellikle de geleceğe bilgi ve deneyim aktarma söz konusu olduğunda hayati önem taşır. Çocuğun öğrenmeye varan sürecini başlatansa algıdır. Temiz, berrak ve açık bir zihin yapısında, algı son derece hızlı çalışır. Algılanan her şey belleğe yazılır. Öğrenme denen süreç böylece başlamış olur. Öğrenme konusu irdelenirken, vurgulanması gereken bir nokta da öğrenmenin zorluk derecesidir. Konuyla sıkı ilişkisi olmayan çoğu yetişkinin yanılgısı, çocuğun öğrenmede yetişkinlerden daha çok zorlanmakta olduğu yönündedir. Oysa sanıldığı gibi aksine öğrenmek, yetişkinlerde daha uzun ve sancılıdır. Özel bir öğrenme problemi söz konusu değilse öğrenme; çocuklarda her zaman yetişkinlere göre daha hızlı ve sağlıklı gerçekleşmektedir. Bu avantaj gibi görünen durum, aynı zamanda tehlikeli bir sorunun varlığını da işaret eder. Bu denli kolay ve hızlı öğrenebilen çocuğun, belleği olumsuz öğrenmelerden nasıl korunacak, yaşamsal olan, gerekli olan öğretiler nasıl ayırt edilecektir? Bu durum sorgulanırken "yaşamsal" sözcüğünün önemi gözden kaçmamalıdır, çünkü yaşamsal olan aynı zamanda önceliklidir.

Bu da gösteriyor ki, çocuğun ve gencin öğrendikleri, büyüme yolculuğunda onu ayakta tutmalı, daha kararlı, daha başarılı, daha üretken kılmalı, kısacası sağlam kişilikli olmasına zemin hazırlamalıdır. Kısacası, çocuk ve gencin öncelikle işe yarar ve kullanılabilir öğrenmeleri gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Hiç kuşkusuz çocuk ve gencin yaşamında en yoğun öğrenme okul yıllarında gerçekleşmektedir. Bu yıllarda görsel ağırlıklı kitaplar daha ön plandadır. Çocuk, kitaplardaki şekilleri görmek, yorumlamak, benzerini hayal etmek ve çizmekle zaman geçirir. Kısa süren bu dönemin ardından yazı ve okuma çalışmaları gelecektir. Bu dönemde somut bilgi henüz yoğun olarak gündemde değildir. Çocuk neredeyse çevresinde olup bitenleri ve var olanları algılayıp yansıtmaktan öteye gitmez. Fakat bu dönemdeki öğrenmelerin bundan ibaret olduğunu sananlar yanılacaktır. Bu dönem çocuğu, gördüğü, işittiği her şeyi bütün dikkatiyle algıladığından, görsel algı inanılmaz hızlı ve derin kayıtlar yapmaktadır.

Reklam filmleri, şarkılar, doğal ve doğal olmayan sesler, duyguya ağırlık veren anlatılar, onun için son derece önemlidir. Çocuk, izlediği ve sevdiği çizgi film kahramanını, onun arkadaşlık biçimini, tutum ve davranışlarını, sevdiklerini, beğenilerini, kullandığı seslere varıncaya kadar taklit etmekte ve gerçek olarak algılayıp hayatına yerleştirmektedir.

Neredeyse her gün izlediği çizgi film kahramanları, onların sanal ama son derece gerçekçi görüntüleri çocuğun ruhsal yapısını da olumlu veya olumsuz etkilemekte, çocuğun yeni yeni filiz veren değer yargılarının ve inançlarının zeminini hazırlamaktadır.

Bu nedenle, öğrenme çağındaki çocuğun ve gencin ama özellikle de çocuğun son derece yararlı ve geliştirici bilgiler edindiği yayınların önemini de yeri gelmişken vurgulamak gerekir. Özellikle sağlık, beslenme, çevreyi ve kurumları tanıma, yanıcı ve yaralayıcı nesnelere tanıma, kendini korumayı bilme, hayvanları ve doğayı tanıma, doğa olaylarını algılama ve öğrenme gibi yaşamsal konulardaki bilinçlendirici yayınlar, çocuğun ufkunu açmakta ve geliştirici olmaktadır. Kişisel temizlik, hayvanlarla dostluk, arkadaşlık ilişkileri gibi kimi konuları işleyen görsel yayınların çocuk gelişimine ve öğrenmesine katkıları son derece önemlidir. Gençlerde ise araştırmacı ruhu geliştirdiği, daha fazla ve çeşitli bilgiye kolayca ulaşılmasını sağladığı, kıyas ve karşılaştırma olanağı yarattığı için önemi tartışılmaz.

Bütün bu kolaylıklar ve katkılar eğitimcileri ve anne-babaları sevdirse de şiddet içeren, kavgacı tutumlar sergilenen, öfke, hırs ve bencilliği körükleyen, olumsuz yayınların sayısındaki artış da ne yazık ki kaygı ve üzüntü vericidir.

Bu tür yayınların yarattığı davranış ve tutum bozuklukları sonucunda özellikle çocuklarda, yalnız uyuyamama, gecedan ve karanlıktan korkma, hayvanlardan ürkmeye ve kaçınma, kızgınlık ve çılgınlıkla isteklerde bulunma, ağlama nöbetleri, daha çok şeyi talep etme, geçimsizlik, kıskançlık, kendine ve çevreye zarar verebilecek bedensel tepkiler gelişmektedir. Tüm bunları destekleyen aile içi veya çevresel faktörlerin duruma eklendiği halleri düşünmek ise başlı başına dehşet verici olacaktır. Bu durum izlenen görsellerdeki şiddet unsurlarının neden kaygı verici bulunduğunu da açıkça ortaya koymaktadır. Çocuğun ve gencin duygu ve düşünce dünyasının sağlıklılığı da öğrenmede belirleyici olmaktadır. Sağlıklı, mutlu ve ilgili bir çocuk öğrenmeyi hızlı ve kesintisiz gerçekleştirir. Tutuk, ürkek, kaygılı değildir. Özgüvenlidir ve soru sormayı sever. Meraklıdır ve merakı onu daha çok şey öğrenmeye daha çok soru sormaya iter. Hırçınlık ve öfke gibi şiddet barındıran davranışlar sergilemez. İsteklerini bu tür duygu ve tutumlarla ifade etmeye gerek görmez. Çocuk izleyerek, gözleyerek, tanıklılıklarıyla öğrenir. Bu gözlem ve tanıklılıkların da ona sağlıklı duygular aşılması ve olumlu duygularını pekiştirmesi gerekir. Aksi durumda şiddet içeren öğrenmeler gerçekleştirir. Öfkeli ve yıkıcı duygular sergileyen, şiddetten zevk alan, kendini ancak böyle ifade edebilen, sevgi ve şefkati küçümseyen ve onaylamayan, maddi değerleri öne çıkaran, tüketici anlayışlara ilgi duyan genç insanların ne yazık ki bu tür öğrenmeleri vardır.

Çocukluk ve ilk gençlik dönemindeki öğrenmelerin yönlendirilebilir olduğu da kesinlikle unutulmamalıdır. Denetim ve duyarlılık bu dönemde son derece önemli olacaktır. Yazılı ve görsel yayınların çocuk ve gencin gereksinmelerine göre hazırlanması ve uygun ölçütlerle üretilmesi bu açıdan büyük önem taşır.

Çok uzun yıllar, başucumuzdan ayrılmayan ve en iyi dost olarak tanımladığımız kitaplar ne yazık ki değişen dünyanın hızına ayak uyduramamış, diğer yazınsal ürünlerle birlikte ikinci plana itilmiştir. Bunda en büyük pay kuşkusuz yüzyılın en çarpıcı icatlarından biri olan televizyonundur. Televizyon, evlerdeki başköşeyi işgal ettiği andan itibaren dikkatler görselliğe çevrilmiş, çoğunluğun tercihi ondan yana olmuştur.

Televizyon ve film sektörü ile başlayan bu görsel furya, önceleri eğlenceli olarak nitelenmiş, etki alanları önemsenmemiştir. Oysa son derece etkin, yaptırım gücüne sahip bu sihirli kutu büyük kitleleri peşinden sürüklemeyi başarmıştır.

Günümüzde benzer ama daha etkin yolları kullanan ve adına sanal dünya denen dişli bir rakiple savaşmak zorunda kalan görsel medya, pazar payının azaldığını farkındadır. Bu da rekabet koşullarını kızıştırmaktadır. Kurumların daha çok izlenme oranını ve daha çok parayı hedeflemeleri düşündürücü gelse de, daha kolay yönetilebilen beyinler yaratma hedefi, kuşkusuz daha tehlikeli, daha ürkütücüdür. Hatırı sayılır bir pazar payı olan sanal dünya ve onun yayınları kuşkusuz çocuk ve gençlerin öğrenmekten çok vakit geçirmesi düşünmekten çok bir uğraş içinde olmasını hedeflemektedir.

Çocuk ve gençleri çoğu kez ekran başına bağlayan çeşitli oyunlar, maçlar, savaş planları ve uygulamalı savaş oyunlarıdır. Çocuk ve genç gerçekten de kendini sanal bir dünyanın içinde kaybederek gerçek dünyadan çok ötelede, kurmaca bir dünya yaratır. Bu öylesine canlı ve onu içine alan bir dünyadır ki, çocuk veya genç çeşitli uyarılara ve çağrılara karşın o alandan çıkmak istemez. Sürekli oturarak uzun saatler harcanan bu durumda, bel ve sırt ağrıları, omurgada eğrilme, göz kuruluğu, görüş bozuklukları, kaslarda zayıflık, algı zayıflamaları ve dış dünyaya uyum sorunları yaşanmaya başlar. Çocuk ve genç gerçek dünyaya dair durum, tutum ve olgulardan daha az hoşlanır. Gerçeklikten uzaklaşır. Eğitim, spor, sosyal etkinlik ve arkadaş ilişkilerini olabildiğince askıya alarak yaşamaya başlar. Konuşma yetisi zayıflar ve kendini ifade etmekte, cümle kurup düşünce üretmekte yetersiz kalır. Bu başarısızlık onda sinirlilik, hırçınlık ve saldırganlık yaratır.

İlköğretim çocuklarının okuma güçlüğü çekmesi, arkadaşlarıyla ilişkilerinde korku ve çekingenlik hissetmesi, kimi durumlarda da bunun tersi olarak aşırı girişkenlik ve pervasızlık sergilemesi söz konusu olmakta, bu durum sosyalleşmede başarısızlık olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim boyutunda da sıkıntılar baş göstermeye başlar. Derslere gösterilen ilgi en alt düzeye iner. Uyku sorunları yaşanmaya başlanır. Beslenme ve halsizlik sorunları ortaya çıkar. Bu durum çocukluğu geride bırakmakta olan gençlerde daha da büyük sorunları beraberinde getirmektedir. Ergenlik sorunlarıyla birlikte yaşanmaya başlanan uyumsuzluk ve başarısızlık sorunları daha da ürkütücü boyutlara ulaşmakta, toplum depresif ve sorunlu bir gençlikle karşı karşıya kalmaktadır.

Tüm bu kaygı verici gelişmeler bizi çocuk ve gençlerin etkilendiği yayınlar konusunda daha ilkeli ve duyarlı olmaya zorlamalıdır. Hedef, sınırsız maddi kazanç, genç ve dinamik bir kitleyi yönetmenin çekiciliği olmamalı, daha toplumsal hedefler gözetilmelidir. Böylesi hedefler için, uzun vadeli ve toplumsal kaygılarla belirlenecek kurallar ve prensipler olmalıdır. Çocuk ve genç yayınlarında öncelikli olanlar günümüz dünyasında gereksinimler nedeniyle çok yönlü hale gelen yayıncılık, çocuk ve gençlerle ilgili yayınlara hatırı sayılır büyüklükte bir alan açmıştır. Bireysel özgürlüklerin sık sık vurgulandığı, özgürlük sınırlarının sorgulandığı ve tartışıldığı günümüz dünyasında, çocuk ve genç algısının sınırları da sıklıkla tartışılır hale gelmiştir. Öyle ki; birer sanal dünya kâşifine dönüşen çocuk ve gençlerin bu sanal dünyadan edindiği dil yüzünden yayın dünyası da ikileme düşmekte, çocuk ve genç yayınlarında kullanılması gereken dil ve anlatım özellikleri zaman zaman yetişkinler için kullanılan dil ve anlatım özelliklerine yaklaşmakta hatta o noktaya ulaşmaktadır. Bu ilk anda çok önemli değilmiş gibi görünen durum sanıldığı kadar masum sonuçlar doğurmayacaktır.

Kendi yaş özelliklerini yaşayarak, ruhsal gelişimini tamamlaması gereken çocuk ve gençlerin, birdenbire kendilerini yetişkinlerin dünyasında buluvermeleri öncelikle duygusal kargaşaya neden olmaktadır. Çocuk ve genç, bu süreçte kendi yaşadıklarını olgunlaşma olarak algılamaya başlamakta, bu da yapay ve tutarsız bir süreci başlatmaktadır. Çocuk ve gençlere ulaşan yayınları denetleyen kişi ve kurumların bunun sakıncalarına son derece titizlenmesi gerekmektedir. Diğer yandan işlenen konularda da benzer sıkıntıların baş gösterdiği ortadadır. Yetişkinlerin dünyasına ait olan, erken yaşanması ve erken algılanması sıkıntılar yaratacak konuların, çocuk ve genç yayınlarında ele alınması da son derece olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Maddi hırsların, şiddet içeren duygu, düşünce ve davranışların, cinsler arası iletişim biçimlerinin, çıkar çatışmalarının konu edildiği yayınların, bu süreçte sıkıntı yaratması kaçınılmaz olacaktır. Çocuk ve genç yayınlarında dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli nokta da bu tür yayınlarda yer alacak olan bilgi, görgü, inanç ve kültür unsurlarının dağılımı ve etkileridir. Unutulmamalıdır ki, çocuk ve genç insan, öğrenendir. Öğrendiğini, kendi toplumsal yapısı içinde yer alan gelenek, görenek, inanç ve bilgisini hem kullanacak hem de geleceğe taşıyacak olandır. Bu da doğru ve yararlı aktarımların ne denli önemli olduğunu kanıtlamaktadır.

Sonuç olarak; görsel yayınların yazınsal yayınların önünde yol aldığı günümüz dünyasında, geleceği kurgulayan kurum ve sistemler nedeniyle çocuk ve genç yayıncılığı son derece önemli hale gelmiştir. Üretilen çocuk ve gence ulaştırılan her türlü yayının titizlikle ve duyarlılıkla incelenmesi ve

çok yönlü değerlendirilmesi gerekmektedir. Geçici ve popüler kültür uzantısı oluşumların varlığını ve gerçekliğini doğru değerlendirerek gereken yapılmalı, özellikle dilin kullanımına ve korunmasına özen gösterilmelidir. Toplumsal gerçekler yok sayılmadan, uzun vadeli proje ve hedefler saptanarak birey ve toplum yapısını geliştirici yollar bulunmalıdır. Ülke ve toplum yapısındaki temel ve gerçek değerlerin korunması, geleceğe taşınması bu açıdan son derece önemlidir. Gelecekte toplumu yönetecek olan çocuk ve gençlerin sağlıklı bireyler olarak yetişmesi, bu değerlendirmelerin iyi ve doğru yapılmasıyla mümkün olacaktır.

Son söz olarak diyebilirim ki: Bir toplumun geleceği çocuk ve gençlerdir. Onlara ulaştıracağımız doğru ve sağlıklı yayınlar, doğru eğitim ve öğretiler geleceğe taşınacak, sağlıklı bir toplum ve sağlıklı bireyleri var edecektir.

#### **KAYNAKÇA**

- Ciravoğlu Öner (1997) *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Güleryüz, Hasan (2002) *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Öncü Basımevi.
- Hece Dergisi, Çocuk Özel Sayısı*, Ağustos--Eylül, 2005.
- Neydim Necdet (2005) *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Bu Yayınları.
- Oğuzkan Ferhan (2005) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever Sedat (2003) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayınları.
- Schef Walter (1994) *Çocuk Edebiyatında Gerçek Eğilimler ve Geleneksel Modeller*. (Çev.: Dr. Nilüfer Tuncer).
- Şirin Mustafa Ruhi (1987) "Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış". *Çocuk Edebiyatı Yıllığı*.
- Gürel Zeki (1998) *Cumhuriyet Devri Çocuk Edebiyatı*. Çocuk Edebiyatçıları Birliği.

# ÇOCUK ROMANLARINDA YAYINEVİ, EDİTÖR, YAZAR ÜÇGENİNDE YAŞANANDENETİM SORUNLARINA BİR YAKLAŞIM DENEMESİ

**Öğr. Gör. Vedat YAZICI**  
Bilkent Üniversitesi

## Özet

*Bu çalışmada, çocuk kitaplarının yayın aşamalarında yayınevi, yazar, editör üçgeninde oluşan denetim sorunları bir editörün yaşadığı gerçeklikler açısından irdelendi. Okullara yönelik yayınlarıyla tanınan deneyimli, büyük bir yayınevinin ilk kez çocuk yazınına girişiyle gerçekleşen dizide görev alan bu satırların yazarı, yazardan, yayıncıya, yayıncıdan editöre iletişim aşamalarında yaşadığı sorunları örneklendirerek ele aldı. Yayınevinin ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın okuru yönlendiren ilkeleri, yazarların bu ilkeler açısından tutumu; çocuk okurların, anne babaların, öğretmenlerin çocuk yazını karşısındaki duruşu yansıtılmaya çalışıldı. Bildiride daha çok yayınevi, yazar, editör sorumluluğu gözlemler ve örneklerle açıklandı. Ancak sorunlara çözümler de önerildi.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk romanları, yayınevi, editör, yazar.*

## Abstract

*In this essay, the supervision problems that occur during the writing process of the books for children within the triangle of publishing house, author and the editor are analysed from the perspective of an editor. The writer of these lines who is well known for his publications for schools and who has been given a responsibility by a distinguished publishing house which has initiated to publish a series of books for the children for the first time discusses the problems that he has undergone at different levels from the autor to the Publisher, from the Publisher to the editor by displaying samples. The reader oriented principles of the National Education Ministry and the publishing house, the attitude of the authors towards these principles, the attitude of the child readers, parents, teachers towards children literature are attempted to be reflected. In this paper, mostly the responsibilities of the publishing house, author, and the editor are explained via observations and examples. Besides, solutions are suggested to the problems. (Çev. Gülnur Güven)*

*Key Words: Children Books, publisher, editor, author.*

## Giriş

Ankara'da, okullara yönelik çalışmalar yapan bir yayınevinin önerisi üzerine bu bildiriye hazırlayan Vedat Yazıcı'ya, bir yazar arkadaşıyla birlikte çocuk yazınına bir dizi öykü, roman yayınının editörlüğü görevi verilir. Öncelikle öykü, roman türlerinde yazma ilkelerinin belirlenmesi gerekir. Hangi kitleye seslenecektir yapıtlar? Hangi yaş kuşağını hedefleyecektir? Eğitimsel, etiksel içeriği ne olacaktır kitapların?

Şimdiye değin ders kitapları, yardımcı ders kitapları, okullar için ders araç ve gereçleri üreten, bu konuda oldukça gelişmiş ve yaygın bir yayın dağıtım ağına sahip yayınevi, ilk kez yazınsal bir alana el atmaktadır. Gerçi yayınevinin okulöncesi kuşağına da yayınları, resimli kitap dizileri vardır ama ilk kez ilköğretimi hedefleyen, yazınsal içerikli bir diziyi çocuk yazını alanına da geçiş yapması önemli bir adımdır. Gözlemlerimize göre, çeyrek yüzyıllık yayın deneyimini, bilgi birikimini çağcıl yayım anlayışından ödün vermeden onurla taşıyan yayınevi, yıllar içinde gelişmiş, büyümüş, kurumsallaşmış; yayın kadrosuyla, uzmanlarıyla Türkiye coğrafyasında il ve ilçelere; oradan tüm ilköğretim okullarına uzanan yayın dağıtım ağıyla yayın dünyasında önemli bir yer edinmiştir.

Nitelikli çocuk ve gençlik yazınında yayınların ne denli yetersiz olduğu, konunun uzmanları, eğitimciler ve anne babalarca öteden beri dile getirilir. Amaç, bu alana nitelikli yapıtlar kazandırarak çocukların ve gençlerin yazınsal, sanatsal beğenilerini geliştirmeye katkıda bulunmak olmalıdır her şeyden önce. Editör, bu kararlılıkla işe başlarken uğraşının ne denli güç olduğunun da bilincindedir.



Bu bildiri bütünüyle editörün kişisel gözlemleri sonucunda oluşturulmuştur. Gözlem, bilimsel çalışmanın ön koşullarından biridir. Ne ki bu hazırlıkta elden gelindiğince nesnel olunmaya çalışılmıştır. Ayrıca, Prof. Dr. Sedat Sever'in "Çocuk ve Edebiyat" adlı yapıtından, Çiçek Kokulu Kitaplar dizisinin yazarlarının elektronik posta iletilerinden, yayıncı Dr. Özgün Karaca'nın görüşlerinden yararlanılmıştır.

### **Asıl Bölüm**

Bu diziyi yayınevi adına yürütecek olan uzmanla birlikte iki editörce yazı ilkeleri saptanır; 11-15 yaş kuşağı (ilköğretim 2. dönem) hedef kitle olarak alınır. Bu kitleye seslenecek öykü ve romanlar için ilkeler şöyle belirlenir:

Yapıtlarda yazınsallık, yaratıcılık, özgünlük, sürükleyicilik aranmalıdır.

Yalın, anlaşılır bir dil kullanılmalı; TDK Yazım Kılavuzu'nun 2008 baskısı esas alınmalıdır.

11-15 yaş çocuklarının dil gelişimine, kurgunun yaş düzeyine uygunluğuna, çocukları eleştirel düşünmeye yönlendirmeye, çocuğun eğlenmesine, onda merak ve okuma isteği uyandırmasına, kurguda mantıksal yanlış olmamasına dikkat edilmelidir.

Yapıtların öncelikle serüven içerikli olmasına özen gösterilmelidir.

Hedef kitle olarak öncelikle okullar temel alınacağına göre, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen genel amaçlara aykırı öğelerin bulunmamasına çalışılmalıdır.

Sosyal çevre, doğa, sosyal ve kültürel yaşantı, gelecekle ilgili hayal dünyası, uzay, bilim kurgu, tarih, hayvanlar vb. konular alınmalıdır.

Yapıtlar "times roman" yazı karakteri, 10 punto ve tek satır aralığında dizilmiş haliyle 70-75 A4 sayfası olmalı; elektronik ortamda (CD ile) ve A4 kâğıda bir çıkışı alınmış olarak elden ya da kargoyla teslim edilmelidir.

Yapıtlarla ilgili ön değerlendirme yayınevinin çocuk eğitimi ve çocuk yazını alanındaki uzmanlarınca gerçekleştirilecek; ön değerlendirmeden geçen yapıt editörlerce değerlendirilecek, yazarından düzeltme ye da değişiklik istenebilecektir.

Yapıtların yayınevine teslim süreci saptanır. Telif sözleşmesiyle ilgili açıklamalara yer verilir. Yazara verilecek kitap miktarı belirtilir. Yapıtların yaklaşık yayın tarihleri belirlenir.

Bu proje kapsamında yayınevi adına editöre yazarlarla ön görüşme yapma; yapıt konusunda bilgileri toplayıp yayıneviyle paylaşma, yayınevince ön değerlendirmeden geçen yapıtların sorumluluğu verilir.

Editörün, yazarlardan gelen, yayınevinin ön denetiminden geçen dosyaları hem ilk maddede belirtilen "yazınsallık, yaratıcılık, özgünlük, sürükleyicilik" açısından inceleyip aykırı durumlarda müdahale etme/ düzeltme hem de yazınsal değeri yüksek, çocuk için örnek olabilecek üst metinler oluşturma görevi vardır. Bu nedenle, yazarla editör arasında özellikle çerçevesi belli çocuk yazınının önemi nedeniyle sıkı bir işbirliği oluşturulmazsa, çocuklara yönelik yazma-yayımlama girişimi daha baştan sekteye uğrar. Bu anlayıştan yola çıkılarak birlikte çalışılacak yazarların saptanmasıyla işe başlanır. Dizide yer alması düşünülen yazarlar, hem çağdaş çocuk yazınında deneyimli, hem yazı ilkelerini benimseyen hem de sıcak bir iletişim ortamında özveriyle çalışmaya yatkın kişiler olmalıdır. Bu anlayışa uygun otuz yakın yazarla ilişki kurulur; yazarlara yazı ilkeleri gönderilir. Yazar, öncelikle ilkelere uymalı; hatta bunları içselleştirerek işe başlamalıdır. Bilinen gerçektir ki yazar da yayıncı-editör işbirliğiyle çizilen çerçevenin gerektirdiği disipline uyma niyetini hiçbir aşamada yitirmemelidir. Çünkü çocuk yazınında çaba göstermek, başıboşluk, disiplinsizlik gibi anlayış(sızlık)ları hiç kaldırmaz. Tam tersine, bu alan en yüksek düzeyde ciddiyeti, yaratıcılığı, yazma ve yazın disiplinini gerektirir. Bilinir ki günümüz çocuklarının yaratıcılık ufku yetişkinlerinkine oranla çok daha geniş ve derindir. Bu edim ciddiye alınmazsa yazarın çocuk karşısında gülünç duruma düşmesi kaçınılmaz olur.

Yazı ilkelerini inceleyen on altı yazar, ilkeler doğrultusunda yayıneviyle çalışmayı kabul eder. Çoğunluğu çağdaş çocuk yazınına nitelikli ürünler kazandırmış; birikimli, alanında uzmanlaşmış, deneyimli yazarlardır bunlar. Aralarında bir yazar, çocuk yazınında hiç ürün vermemiştir; ancak, yurtdışında öğretmenlik yapmış, işçi çocuklarını eğitmiş; o çocukların çelişkili yaşantısından gözlemler edinmiş; anlatı, eleştiri, karikatür eğitimi türünde kitapları yayımlanmıştır. Çalışmayı kabul eder ve iki romanyla dizide yer alır. Bir başka yazar da yıllar önce eleştiri yazılarıyla dergilerde görünmüş, eleştiride güzel bir yer edinmiş; ancak çoğu eleştirmenin yaptığı gibi köşesine çekilmiştir.

Öğretmenlikten emekliye ayrıldıktan sonra masallarla uğraştığı bilinmektedir. Diziye o da bir romanla katılır. Yayınevi, yazarın masallarını da bir başka dizide değerlendirir. Köşesinden yayın ortamında gün yüzüne çıkan yazar, şimdi ikinci çocuk romanını yazmaktadır. Diziye katılan iki yazar, yetişkinler için öykü kitapları yayımlamıştır. Onlar da çocuk yazınına çağırılır; başarılı da olurlar.

2010 bahar aylarında yazarlarımızdan ilk ürünler gelmeye başlar. Yayınevinin ön denetiminden geçen ilk iki ürün, kimi yazım ve noktalama yanlışları dışında yayımlanabilecek düzeyde bulunur. Yapıtlar, ön denetim eleştirileri dikkate alınarak incelenir, değerlendirilir. Yazara danışılacak bir nokta olmadığı için yayımlanması dileğiyle yayınevine verilir. Bir başka roman, gerekçeleriyle birlikte ön denetimden yazarına geri gönderilir. Deneyimli bir çocuk oyunları yazarından gelen bu roman sokak çocuklarını konu almaktadır. Konu gerçekten de işlenmeye, üzerinde durulmaya, çocuklara yarar sağlamaya çok elverişlidir. Ancak beklediği gibi bir yapıt çıkmamıştır. Yazar yazı ilkelerini okumamıştır. Ön denetimden yazarına kimi önerilerle geri verilen roman doğrudan yetişkinler için yazılmıştır. Konu öylesine ayrıntılarla işlenmişti ki kalem âdeta yazarının elinden çıkmış, sokak çocuklarına geçmiş; onlar, öylesine canlı, gerçekçi kendi söylemlerini geliştirmeye koyulmuşlardır ki, sokakta karşılaştıkları ne varsa, uyuşturucu bağımlılığı, cinsellik, eşcinsellik, kavga, yaralama, öldürme, her türlü şiddet... oluk oluk akıp gitmektedir. Yaş düzeyine, milli eğitimin ilkelerine uymayacak, çocuklar için sakıncalı, olumsuz örnekler pek çoktur. Roman yetişkinler için uygun bulunabilir ama bu durumuyla çocuklara göre değildir. 11-15 yaş çocuklarının bilişsel, kişisel, toplumsal gelişimini olumsuz etkileyecek fazlalıklardan arındırılması gerekmektedir. Yazar bir daha yayınevine ve editöre dönmemiştir. Yönergede açıkça belirtilmiştir. Özellikle okullarla ve öğretmenlerle ilişki kurularak okura ulaşmak için temsilcileri aracılığıyla girişimde bulunmayı öngören yayınevlerinin; MEB'in yasa ve yönetmeliklerle belirlenmiş eğitim amaç ve yöntemleriyle çelişmemeyi ilke edinmeleri istenir. Bu çerçevede bir yayın disiplini oluşturulması beklenir. Belirlenecek bu ilkeler çocukların yaş düzeyleri ve o yaşlarda aldıkları eğitimle bağlantılı olmalı hem de MEB'in geçerli saydığı TDK yazım ilkelerine uygun olmalıdır.

Yazarlar kimi zaman yazı ilkelerini göz ardı ederek, ya bir tutarsa anlamında, daha önce hazırladıkları, yayımlamadıkları dosyaları da yayınevine gönderebilmektedir. Böyle bir dosya gelir. Oldukça deneyimli, çocuk yazınına epeyce ürün vermiş bir yazar, lise yıllarıyla ilgili, günlük türünde bir dosya gönderir. Bu biçimiyle yayınlanamayacağı, yazı ilkelerine uymadığı; ancak roman kurgusu içinde, yeniden işlenerek değerlendirilebileceği gerekçesiyle dosya geri gönderilir. Aylar sonra hiçbir değişiklik yapılmadan geri gelen dosya, yayınevinin istek raporuyla ikinci kez yazarına geri verilir.

MEB'nin Talim Terbiye Dairesi'nin görüşlerinden geçen çocuk kitapları, 1973 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu doğrultusunda denetleniyor. Çağdaş, ilerici olarak nitelediğimiz çevrelerce bu yasa tutucu bulunuyor. Yasa bütünüyle incelendiğinde, çocuğu olumsuzluklardan koruyacak kimi genel, ulusal, etik değer ve kavramların ötesinde korkulacak bir durumun olmadığı görülecektir. Asıl çekinilmesi gereken, ürkütücü, irkiltici sonuçlara yol açacak olan durum, Milli Eğitim Temel Kanunu'ndaki ilkelere uyulmamasından kaynaklanır. MEB'in yasalarla bağlandığı ilkeleri son yıllarda kendi içinde işleyişle çelişerek bozduğu söylenebilir.

.Yazar-yayınevi-editör üçgeninde sıklıkla karşılaşılan sorunlar şöyle sıralanabilir:

Yazım ve noktalama yanlışları: Yayınevinin ön denetiminde, editörlerce düzeltilmesine karşın baskı aşamasına değin yazım ve noktalama yanlışlarının önünü almak oldukça güçtür. Bir yazardan alınan eleştiride baskıya girmeden önce son bir kez daha kitabın yazarınca gözden geçirilmesi istenmektedir; yerinde bir istektir.

Tümce, paragraf kuruluşları: Gözden kaçan tümce bozukluklarına az da olsa rastlanıyor. Tümcelerin yarım bırakıldığı oluyor. Özne yüklem uyumsuzlukları, belirsizlikleri yanlışlar arasındadır.

Mantık yanlışlarına rastlanıyor. Örneğin, bir öyküde, amcasıyla bir çocuk kapatılmış, eski bir maden ocağına asansörle iniyorlar. Elektriğin olmadığı, örümcek bağlamış bir asansörün çalışamaz durumda olduğu gözden kaçabiliyor.

Çocukluğundan yararlanmak isteyen bir yazar, Şahlık dönemi İrani'nda, Farah Diba'nın güzelliğinden, masumiyetinden söz ediyor. Günümüzle ilişkilendirilmeden verilen tarihsel bilgilerin bugünün çocuğu için bir anlamının olmayacağı düşünülüyor.

Metin daha önceki yıllarda yazılmış, güncellenmemiş. Kimi bilgiler eski ve eksiktir. Şöyle bir not gönderilmiştir yazarına: "Sayfa sayısı yetersiz. Diziye uymaz. Nasıl zenginleştirilir? Olmazsa Nezir Amca Almanya yolculuğunu Aslı'ya mektupla bildirsin. Bir kez daha Türkiye'ye gelsin. Değişimi anlatalım."

Güncellenmesi gereken bilgiler için bir yazara gönderilen notta şunlar yer almaktadır: “Roman anladığım kadarıyla 60’lı yılları konu alıyor. Amca, Almanya’ya ilk gidenlerden çünkü. Bir de Koreli var ki Kore Savaşı 1952’ de yapıldı. Bu kişi de on- on beş yıl önce savaşa katılmış olsa hesap doğru çıkıyor. El radyosu olarak geçen radyoların ülkemize göçmen işçilerle girdiği yıllar diyelim. Henüz televizyon yok. Bir yerde renkli televizyona değiniliyor, Almanya nedeniyle... Kimi bilgiler eskimiş olabilir; bu açıdan bakarak güncelleyelim.”

Çocukların anlayamayacağı yerel söz ve sözcelere yer verilebiliyor:

“Gelme dedim sana, ahırda pire var. Canına daraşacak.” “Köyde hayvanlar her yeri kirletiyor. Zibil kokuyor.”

“Çocuklar eyvanda oynuyorlar.”

“Kavurucu sıcakta karpuzlar, kavunlar, dal budak tüleklerin arasında birer top gibi koparılmayı bekliyor.”

Örnekler çoğaltılabilir.

İçindekiler sayfasıyla metindeki başlıklar farklı olabiliyor.

Yazarlarımızdan kimileri metinleri bir kez daha okumadan, gerekli düzeltmeleri yapmadan gönderiyor.

Yazarlar genellikle metindeki fazlalıkların ayırıcına varamıyor; sayfa sayısını çoğaltmak için mi nedir konuyu sündürerek gereksiz yere uzatıyorlar. Safraların ayıklanması, bağlantıların yazılması yazarla anlaşarak editöre kalıyor.

## Sonuç

Bugün yayınevinde “Çiçek Kokulu Kitaplar” başlıklı dizide iki öykü, on sekizi roman yirmi çocuk kitabı yayımlanmıştır. Bu çalışma on altı yazarla kotarılmıştır.

Okurlardan, anne, baba ve öğretmenlerden destek beklenmektedir. Bu kesimlere şöyle bir önerimiz olacak: Öncelikle yayınevinin amacını doğru kavramalı, ardından yazarları ve kitaplarını sorgulayıp irdelemeli; deneyerek, yoklayarak yayınevine ve yazara bağlanmalı ve/ ya da bu bağlantıdan bilinçle uzak durmalıdır. Kitap fuarlarında yazarlarla yüz yüze gelip bire bir ilişki kurmak da sağlıklı yöntemlerden biridir. Özetle, okur çocuk kitaplarını seçerken reklamdaki, tanıtımdan çok yazara ve kitaplara doğrudan yönelip okuma kararını öyle vermelidir. Yazıyı, Çiçek Kokulu Kitaplar dizisinden bir yazarın, yazar hakları ve yayınevi konusunda görüşlerini yansıtan mektubundan alıntıyla bitiriyoruz:

“Editörün önerisi üzerine ilk kez çocuk kitabı yazdım. Dosyayı gönderdikten bir süre sonra: ‘Dosyalar okundu, ilk kuruldan geçti.’ telefonuyla ne istediğini bilen bir yayıneviyle karşılaştığımı anladım. Ertesi gün sözleşme geldiğinde de şaşırımdım. İlkeli bir yayıneviyle çalışmaktan, emeğimin da hak ettiği yeri, değeri bulmasından dolayı mutlu oldum.

Dosyalar, editör tarafından da okunup yayınevine teslim edildiğinde, kimi düzeltmeler konusunda yayınevi benimle bağlantıya geçip önerilerini belirtti. İnternet üzerinden gönderilen dosyada, öneriler doğrultusunda düzeltme yapıp tekrar yayınevine ilettim. Kitaplar baskıya girmeden önce son kez görmek istedim dosyaları; hızla gözden geçirip geri gönderdim.

Kitapların basımı belirtilen tarihe yetişmemişti. Ancak hatasız ürünler için zamana ihtiyaç duyulmuş olmalıydı. Son olarak şunu vurgulamadan geçemeyeceğim: Yayınevinin yazara sahip çıkıp ona değer vermesine, sözleşme kurallarına uymasına çevremizdeki yazar arkadaşlarımız doğrusu çok şaşırdı.”

## KAYNAKÇA

Efe, Vicdan ve Hasan (2011) *E- Posta İleti Notları*.

Günel, Burhan (2011) *E- Posta İleti Notları*.

Karaca, Özgün (2011) *Yüz Yüze Görüşme İzlenimleri*.

Sever, Sedat (2008) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Tudem Yayınları.

Şahan, Halil (2011) *Mektup Notları*.

# ***Çocuk Kitapları ve Resim***



# RESİMLİ KİTAPLARDAKİ KARAKTERLERİN DUYGU DURUMLARININ İNCELENMESİ

**Öğr. Gör. Tümay ALPER**  
Adıyaman Üniversitesi Sağlık Hizmetleri MYO

**Yrd. Doç. Dr. Ebru DERETARLA GÜL**  
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi

## Özet

*Bu araştırmada, 2001–2010 yılları arasında 3–6 yaş grubundaki çocuklar için yayımlanmış resimli kitaplardaki karakterlerin, metin ve resimlemelerde hangi tür duygu durumlarına sahip olduklarının incelenmesi amaçlanmıştır. 2001–2010 yılları arasında 3–6 yaş grubu için yayımlanmış, farklı yayınevi, yazar ve resimleyene ait resimli kitaplar arasından ulaşılabilen 752 kitap araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Evren içerisinden rast gele seçilen 112 kitap örnekleme oluşturmuştur. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan “Kitap Künye Formu”, “Resimli Kitaplarda Duygu İnceleme Formu” ve “Resimli Kitaplarda Duygu Tanımlama Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 17.0 programıyla analiz edilmiştir. Sonuç olarak resimli kitapların metin ve resimlerinde “Sevinç” duygu durumuna daha sık rastlanmıştır. Metinde “Şaşkınlık”, resimlemede ise “Öfke” duygu durumunun en az olduğu saptanmıştır.*

*Anahtar Sözcükler: Resimli kitap, duygu, çocuk edebiyatı.*

## Abstract

*In this research, it is aimed to discover in which emotional state the characters' are in the illustrations and the texts of the picture books for 3-6 years group published between 2001-2010. 752 available books from different publishers and authors that have different illustrations originate the universe of the research. Randomly chosen 112 books makes the sample. The data for the research were gathered by forms invented by the researcher such as “Book Imprint Form”, “Emotional State Analysis Form in Picture Books”, and “Emotional State Identification Form in Picture Books”. The gathered data were analyzed by SPSS 17.0. As a result, the emotional state of “Joy” was detected more frequent in the texts and illustrations of the picture books. It is detected that the emotional state of “Surprise” in the text and the emotional state of “Anger” in the illustration were the least.*

*Key Words: Picture book, emotion, children literature.*

## 1. GİRİŞ

Okulöncesi eğitim, çocuğun doğumundan ilköğretime başlayıncaya kadar tüm yaşantılarını içeren bir eğitim süreci olmakla birlikte bu dönemdeki eğitimde en etkili kurum, ailedir. Ancak yakın çevre, okulöncesi eğitim kurumları, kitle iletişim araçları da okulöncesi eğitimde ailenin çabalarına destek olabilmektedirler (Oktay, 2007: 11). Kandır (2001: 2), “Okulöncesi eğitim kurumları; kişiliğin şekillendiği bu dönemi, çocukların fiziksel, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimleri açısından en sağlıklı şekilde geçirmesini, onları hayata hazırlamayı ve aileyi okulöncesi eğitim konusunda bilgilendirmeyi amaçlamaktadır.” şeklinde okulöncesi eğitimin önemini vurgulamaktadır. Çocuğun tüm gelişim alanları okulöncesi eğitim kurumunda verilen eğitim-öğretim ile birlikte desteklenmekte, kritik olan sıfır-altı yaş döneminde sağlam temeller atılmakta ve çocukların gelişiminde ilerleme ile birlikte beklenen davranışlar ve kazanılması gereken alışkanlıkların kazanımı kaydedilmektedir. Konar (2006:463), “Çocuklukta, özellikle de okulöncesi dönemde, insanın ömür boyu sürdüreceği temel kişiliğinin ve alışkanlıklarının oluştuğu bilinmektedir.” diyerek okulöncesi dönemin insan yaşamındaki öneminden söz etmektedir. Okulöncesinde kazanılması önem taşıyan alışkanlıklardan biri de kitap okuma alışkanlığıdır. Kitap okuma alışkanlığının temeli, kitapla erken yaşta tanışmakla okulöncesi dönemde atılır. Okuma alışkanlığı, iyi çocuk kitaplarıyla, erken çocukluk döneminde (0-6 yaş) ailede kitapların paylaşılması, okunması ve kitaplara çocukların yönlendirilmesi ile kazanılabilmektedir. Çocukların



erken yaşlarda kitapla tanışması, kitabı sevmesi ve olumlu tutum geliştirmesi bebeklik döneminden itibaren kazandırılabilir bir alışkanlıktır (Koçdağ, 2002: 16; Konar, 2006; Üstün, 2007: 15).

Okulöncesi dönemde kitap okuma alışkanlığının temelini atılması, çocuk edebiyatı ürünlerinin, aileler, okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenler tarafından çocuğa sağlanmasıyla mümkün olmaktadır. Çocuk edebiyatı ürünlerinden resimli kitaplar, okulöncesi dönemde en sık kullanılan edebiyat ürünlerindedir. Hatta öyle ki sıfır-iki yaş dönemindeki çocuklar metinsiz resimli kitaplarla tanıştırılmaktadırlar. İki yaşından sonra ise önce birer cümlelik, daha sonra kademeli bir şekilde metin oranı artan resimli kitaplara geçilebilmektedir.

Gönen'e (1989: 32) göre ise, "Bir-yedi yaş grubu için hazırlanmış olan kitaplar "resimli kitaplar" adı altında toplanırlar ve yazıdan çok, resim içerirler. Okumayı bilmeyen çocuğa hikayeyi anlatmaları gerektiğinden, bu kitaplardaki resimlerin kolay yorumlanabilmesi, sanat değeri taşıması, çizimlerinin çocuğun dünyası, ruhsal yapısı ve zihinsel gelişimi göz önüne alınarak yapılması gerekmektedir. Ayrıca bir resim kompozisyonunda, denge, uyum, kontrast, birlik, simetri, ahenk ve hareket bulunmalı, detaylar ve renkler de metne uymalıdır" .

Glazer'in tanımına göre, resimli öykü kitabı, 0-7 yaş dönemi çocuklarına yönelik olan, resimlendirmenin büyük önem taşıdığı, hemen hemen her şeyi kapsayan kitaplardır (s.43). Resimli kitaplarda resmin önemi verilen tanımlarda vurgulanmakla birlikte, resimli kitapların hitap ettiği yaş aralığının da okulöncesi dönemde yer aldığı görülmektedir. Tan (2001)'e göre ise, resimli kitaplar oldukça büyük, renkli, kolay okunan, oldukça basit hikâye çizgisi ve yapısı olan, çok uzun olmayan ve sadece belli bir kitle için özellikle çocuklar için üretilmiş kitaplardır (Akt. Güleç ve Gönen, 1997: 4).

Bu noktada ailelerin ve okulöncesi eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin, çocuklar için doğru kitapları seçmeleri ve doğru biçimde okumaları çocuk edebiyatı hakkında bilgi sahibi olmalarıyla mümkün olacaktır. Nitekim bu konularda çalışmalar yapılmış ve ailelerin, öğretmenlerin çocuk edebiyatı, resimli kitaplar, kitap seçimleri gibi konularda bilgi düzeyleri araştırılmıştır. A. K. Tekin ve Tekin (2006: 159-168), ebeveynlerin piyasada bulunan resimli kitaplar hakkında bilgilerini ve görüşlerini incelemiştir. On dördü kadın, altısı erkek ebeveyn ile çalışma yapılmış; çalışmada mülakat ve anketlerden yararlanılmıştır. Bu çalışmanın sonunda, genel olarak katılımcıların çoğu resimli kitapların yararlı olduğu fikrine katılmışlardır. Detaya inildiğinde katılımcılar resimli kitapların çocukların hafıza becerilerini geliştirdiğini, dinleme becerilerini arttırdığını, edebiyata karşı olumlu tutum geliştirmenin başlangıcını sağladığını, kelime dağarcığını geliştirdiğini, eğitimde öğretme yolu üstlendiğini, kitap-ebeveyn-çocuk ile birlikte okunduğunda ebeveyn ile çocuk arasındaki bağı güçlendirdiğini, sosyal iletişimi arttırdığını ve resimli kitapların çocukların karakterindeki duyguların paylaşma yeteneğini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Okulöncesi dönemdeki çocuklar için duygular soyut kavramlardır. Bu dönemdeki çocuklar bu nedenle hislerini kolaylıkla dile getiremeyebilirler. Çünkü duygular onlar için elle tutulamayan gözle görülemeyen niteliktedir. İşte bu noktada çocuğun sosyal çevresi, duyguların anlamlandırılmasında devreye girmektedir. Çocuk çevresinde bulunan kişiler sayesinde hangi durumlarda neler hissedildiğini, bu hislerin hangi sözlerle ve jest-mimiklerle ifade edilebildiğini deneyimleyerek öğrenebilmektedir. Bu noktada resimli kitaplar da nispeten sosyal çevreyle aynı görevi üstlenmektedir. Resimli kitaplarda yer alan karakterler, karakterlerin yaşadıkları olaylar, bu olaylar karşısında sahip oldukları duygular ve bu duyguların sözel ve görsel olarak ifadeleri, çocuğun duyguları resimli kitaplar sayesinde de keşfetmesine olanak sağlayacaktır.

Resimli kitaplarda resmin görevi, metinde geçen durumları ve olayları, olabirliği çerçevesinde belirgin hale getirmek, daha zengin ve canlı kılmak olduğu söylenmiştir (Güleç ve Gönen, 1997: 50). Çünkü resimlendirmenin asıl amacı hikâyeyi çocuklar için görsel sembollere dönüştürmek ve dönüştürürken de hikâyeye bağlantılı, hikâyeyi yansıtmak şeklinde resimlemeler oluşturmaktır. Bu noktada resimli kitaplardaki kahramanların sahip olduğu duygu durumlarının, kitapta yer alan sözcük ve sözcük gruplarını karşılayacak şekilde, resimlemede yer alması da önemlidir.

İletişim kurarken genellikle sözcükler yetersiz kalmakta ve duygularımızı, düşüncelerimizi sözcüklerle tam olarak değil de yaklaşık olarak ifade edebilmekteyiz. İletmek istediklerimizi tam olarak ifade edebilmek için ise jest ve mimiklerimizi de kullanırız. Jest ve mimikler iletilmek istenen anlamın görme duygusuna da iletilmesini sağlayarak mesajın çok yönlü anlaşılmasını sağlayan elemanlardır (Ergin, 1988: 333). İletilmek istenen mesajda söz nispeten az bir alan işgal eder. Söylenen sözden çok nasıl davranıldığı önemlidir. Sözler duyulduğu anda sözün anlamına paralel olan davranışlar gözlemlenir. Söylenenlerin asıl anlamının kavranması için, konuşmacının duygularını somutlaştıran bu davranışlar, yani jest ve mimikler hiçbir zaman kaçırılmaz (Bozdağ, 2009:1).

Günlük yaşantımızda duyguların, mesajların aktarımında yadsınamayacak jest ve mimikler; aynı önemiyle hikâye resimlemede de karşımıza çıkmaktadır. Çünkü hikâyenin bir amacı da olayda kahramanların sahip oldukları duygu durumlarının, okuyucu tarafından algılanmasını sağlamaktır. Bu noktada çocukların soyut olan duygu durumlarını algılayabilmesi de hikayenin resimlenmesiyle sağlanmaktadır. İşte bu yüzden hikâye resimlemelerinde, karakterlerin içinde bulunduğu duygu durumlarını karşılayıcı jest ve mimiklerin kullanılması çok önemlidir.

Lewis ve Michalson'un teorisinde duygu ifadelerinin ve duyguların anlaşılmasının gelişiminde sosyal faktörlerin çok önemli olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca yeni doğanların, başkalarının duygu ifadelerinde jestleri, mimikleri, sesleri fark edebilecek yetiyle dünyaya geldikleri belirtilmiştir (Lewis ve Michalson'dan Akt.: Denham ve Couchoud, 1990:6).

Çocukların da iletişimlerinde duygularını yansıtıcı jest ve mimikleri kullanmaları, iletişim becerilerinin gelişmesi açısından büyük öneme sahiptir. Bu noktada çocukların dil gelişimlerini destekleyen, geliştiren; bu nedenle de iletişim becerilerine katkı sağlayan hikayelerin resimlemelerinde, iletişimde büyük rol oynayan jest ve mimiklerin kullanımı, çocukların iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Bu noktada resimli kitaplardaki resimlemelerin, metinde geçen durumları, olayları ve karakterlerin duygu durumlarını yansıtıcı nitelikte olması beklenmektedir. Çünkü iletişim becerilerinden de önce, resimlemelerde yer alan jest ve mimikler aracılığıyla duyguların, beden dili ile nasıl ifade edildiğinin çocuklar tarafından keşfedilmesine olanak sağladığı söylenebilir.

Araştırmalar anlamların kazandırılmasında ve değişik bilişsel düzeydeki öğrenmelerde yalnızca resimlerin ya da sözcüklerle birlikte kullanılan resimlerin, sadece sözcüklerin yer aldığı materyallere oranla daha etkili olduklarını ortaya koymaktadır. Yine araştırma sonuçları, öğrendiklerimizin %80'inden fazlasının görme duyusuyla edinilen yaşantılarla sağlandığını göstermektedir (Ergin, 1988: 334).

Resimli kitaplarda genellikle kullanılan resimleme özel bir metin için hazırlanan resimlemedir. Birçok yazara göre resimli kitaplarda metin ve resimlemeler ilişkili olmalıdır. Metinde kullanılan bazı soyut durumlar, resimleme ile somutlaştırılmaktadır. Örneğin, duygu durumu ifade eden sözcükler soyutken, resimleme ile duygu durumları somutlaştırılmaktadır. İşte bu açıdan resimli kitaplar ile duygu durumu ifade eden sözcüklerin çocuklar tarafından kazanımı kolaylaşabilir. Çocuklar tarafından soyut kavramların kazanılması ise aynı zamanda resimlemeler ile eğlenceli hale gelebilmektedir. Ancak bu düşünceye karşı teorilerde ortaya atılmıştır. Lewis "polysystemy" adı altında bir fikir ortaya atmıştır. Burada metni farklı işaretlerle birleştirme sisteminden bahsedilmiştir. Schwarcz, metnin ve resimlemenin hikâye anlatmanın etrafında döndüğünü belirtmiştir. Ancak metinle resmin ilişkisinde ikinci bir kategori olarak resimlemenin, metnin tam karşısında ve metinde uzak bir yerde olabileceğini ifade etmiştir. Bu nedenle metin ve resim ilişkisinin o kadar da önemli bir güç olmadığı; sadece birbirlerinin biçimini değiştiren yöntem olduğu düşünülmektedir (Lewis'dan Akt.: R. Sipe, 1998: 97-98; Pantaleo, 2005: 1-2).

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmada 2001-2010 yıllarında 3-6 yaş grubu için yayımlanmış çeşitli yayınevleri, yazarlar ve resimleyenlere ait resimli kitaplar arasından ulaşılabilen 752 kitap, araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Evreni oluşturan kitaplar birden başlayarak numaralandırılarak listelenmiştir. Oranlı örnekleme yöntemi ile örnekleme oluşturacak kitap sayısı 188 olarak belirlenmiştir. Evrendeki kitapların numaralandırılmış listesinden Rastgele Sayılar Tablosu ile örnekleme yer alan 112 kitap belirlenmiştir (Borg ve Gall, 1983).

Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından uzman görüşlerine, literatüre dayalı olarak geliştirilen "Kitap Künye Formu", "Resimli Kitaplarda Duygu İnceleme Formu" , ve "Resimli Kitaplarda Duygu Tanımlama Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Kitap Künye Formu ile kitapların yazar, resimleyen, basım yılı, yayın evi, konusu ve kahramanları hakkındaki bilgilere ulaşılmıştır. Resimli Kitaplarda Duygu İnceleme Formu ile kitapların metinlerinde yer alan sözcük, sözcük grubu ve cümle olarak yer alan duygu ifadelerine ulaşılmıştır. Ulaşılan duygu ifadeleri Parrot (2001)'un yapmış olduğu duygu sınıflaması kullanılarak kategorize edilmiştir. Resimli Kitaplarda Duygu Tanımlama Formu aracılığıyla resimli kitapların resimlemelerinde yer alan karakterlerin duygu durumları tanımlanmıştır. Araştırmacının puanlama güvenilirliğinin tutarlılığını test etmek açısından 30 kitap, başka bir uzman tarafından okunmuş ve araştırmacının okuduğu 30 kitap arasındaki güvenilirliğe bakılmıştır. Buna göre; resimlemedeki duygu durumlarının tanımlanmasında araştırmacı ve uzman değerlendircinin puanları arasında  $K = .89$  düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $p < .001$ ). Bu ilişki düzeyi, araştırmacı ve

uzman değerlendirici arasında oldukça yüksek bir tutarlılığın olduğunu göstermektedir. Formlar aracılığıyla elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

### 3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, resimli kitapların formlar aracılığıyla incelenmesinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

#### 3.1. Resimli Kitapların Metinlerinde Yer Alan Duygu İfadelerine İlişkin Bulgular ve Tartışma

Resimli Kitaplarda Duygu İnceleme Formu ile örneklemdaki resimli kitaplar incelenerek metinde yer alan duygu ifadelerine ulaşılmıştır. Bu form ile duygu ifadelerinin metinde yer alma sıklığı, metinde yer alan duygu ifadesinin resimlemede var olma durumu ve duygu ifadelerinin niteliği belirlenerek Tablo 3.1.1, 3.1.2. ve 3.1.3'de sunulmuştur. Tablo 3.1.1'de metinde yer alan duygu ifadelerinin sıklığı ile ilgili oranlar sunulmuştur:

**Tablo 3.1.1.** Metinde Yer Alan Duygu İfadelerinin Sıklığı

| Metinde Yer Alan Duygu İfadeleri | f   | %    |
|----------------------------------|-----|------|
| Sevgi                            | 362 | 21.5 |
| Sevinç                           | 652 | 38.7 |
| Şaşkınlık                        | 112 | 6.6  |
| Öfke                             | 143 | 8.5  |
| Üzüntü                           | 280 | 16.6 |
| Korku                            | 136 | 8.1  |

Tablo 3.1.1 incelendiğinde, resimli kitapların metinlerinde sevinç duygu durumu daha sık görülmüştür. Resimli kitaplarda Sevinç duygu durumu %38.7 oranında bulunurken; Sevgi %21.5, Üzüntü %16.6, Öfke %8.5, Korku %8.1 ve Şaşkınlık duygu durumu %6.6 oranında görülmüştür. Bu bulgu, resimli kitapların metinlerinde “Sevinç” duygu durumunun diğer duygulara oranla daha fazla yer aldığını göstermektedir. Metinde yer alan duygu ifadelerinin resimde olma durumu ise Tablo 3.1.2'de sunulmuştur:

**Tablo 3.1.2.** Metinde Yer Alan Duygu İfadelerinin Resimde Olma Durumu

| Metinde Yer Alan Duygu İfadeleri | f   | %    |
|----------------------------------|-----|------|
| Var                              | 998 | 59.2 |
| Yok                              | 687 | 40.8 |

Tablo 3.1.2. incelendiğinde, metinde yer alan duygu ifadelerinin %59.2'sinin resimlemede var olduğu görülmektedir. Resimlemede yer almayan duygu ifadelerinin oranının ise %40.8 olduğu görülmektedir. Bunun nedeni, gelişim düzeyi itibariyle soyut ifadeleri anlamlandıramayan 3-6 yaş grubundaki çocuklara, soyut ifadeler olan duyguların resimlemeler yoluyla somutlaştırılarak sunulmasını sağlamak olabilir. Metinde özellikle sözcük grubu olarak yer alan duygu ifadelerinin çoğunluğunun, 3-6 yaş grubundaki çocukların anlamlandıramayacağı nitelikte oldukları görülmektedir. Örneğin “içi içine sığmamak; dört gözle beklemek; gözlerine inanmamak; ağzı açık kalmak; gözleri ateş saçmak; yüzü asılmak...” gibi sözcük gruplarına metinde rastlanmıştır. Bu durumda çocukların bu duygu durumlarını anlamlandıramayacağı düşünülebilir. Ancak bu duygu durumlarının metinle birlikte resimlemede de yer aldığı noktalarda çocuklar tarafından anlamlandırılacağı ve böylelikle çocukların kelime dağarcığına yeni sözcük gruplarını katacağı söylenebilir. Tür ve Turla (1999) da çocuklar için soyut olan duyduğu sözcüklerin, kitapta gördüğü resimler ile somut hale getirilmiş olacağını ifade etmişlerdir. Metinde yer alan duygu ifadelerinin niteliği ise Tablo 3.1.3'de sunulmuştur:

**Tablo 3.1.3.** Metinde Yer Alan Duygu İfadelerinin Niteliği

| Metinde Yer Alan Duygu İfadeleri | f    | %    |
|----------------------------------|------|------|
| Olumlu                           | 1042 | 61.8 |
| Olumsuz                          | 643  | 38.2 |

Tablo 3.1.3. incelendiğinde, metinde yer alan duygu ifadelerinin %61,8'inin niteliği olumlu, %38,2'sinin ise olumsuz olarak belirlendiği görülmektedir. Örneklemedeki resimli kitaplar 3-6 yaş grubuna hitap etmektedir. Bu yaş grubundaki çocukların kitapla yeni yeni tanıştıkları da bilinmektedir. Kitapla yeni tanışan çocukların keyifli vakit geçirmeleri için "Sevinç" duygu durumunu yansıtırıcı ifadelerle resimli kitapların metinlerinde daha sık yer verildiği söylenebilir. Göknil (1994:148-149) de okulöncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanan kitapların, çocukların hoşça vakit geçirmelerini sağladığını ve çocukların kitap sever gençler olarak büyüdüklerini ifade etmektedir.

Metinde yer alan duygu durumları Resimli Kitaplarda Duygu İnceleme Formu ile sözcük, sözcük grubu ve cümle olarak belirlenmiştir. Bu duygu ifadeleri, Parrot'un (2001) yapmış olduğu duygu sınıflamasına göre sevgi, sevinç, şaşkınlık, öfke, üzüntü ve korku olmak üzere altı kategoriye ayrılarak kaydedilmiştir. İçinde bulunulan durum ve olay itibarıyla herhangi birine (anne, baba, öğretmen, arkadaş... vb.) veya bir şeye önem verilmesi, herhangi birinin veya bir şeyin değerli olarak görülmesi halinde karakterlerin sevgi duygusuna; herhangi birinden (anne, baba, öğretmen, arkadaş... vb.) veya bir şeyden (oyuncak, çiçek, ağaç, sürpriz, oyun... vb.) dolayı hoşnut olmaları, keyif almaları halinde sevinç duygusuna; beklemedikleri bir şeyle karşılaşmaları halinde şaşkınlık duygusuna; istemedikleri ve kendilerini rahatsız eden bir durumla karşı karşıya kalmaları halinde öfke duygusuna; herhangi birinden (anne, baba, öğretmen, arkadaş... vb.) veya bir şeyden (oyuncak, çiçek, ağaç, sürpriz, oyun... vb.) mahrum olmaları, acı çekmeleri, dertli olmaları halinde üzüntü duygusuna, tedirgin olmaları, kaygı taşımaları ve kendilerini güvende hissetmemeleri halinde korku duygusuna sahip oldukları söylenebilir.

### 3.2. Resimli Kitapların Resimlemelerinde Yer Alan Duygu Durumlarına İlişkin Bulgular ve Tartışma

Örneklemedeki resimli kitaplar, Resimli Kitaplarda Duygu Tanımlama Formu ile incelenerek resimlemede yer alan duygu durumlarına ulaşılmıştır. Ayrıca karakterlerin herhangi bir duyguya sahip olmadıklarının düşünüldüğü resimlemelerde duygu durumu tanımsız olarak işlenmiştir. Bu form ile duygu durumlarının resimlemede yer alma sıklığı, resimlemede yer alan duygu durumunun metinde var olma durumu ve duygu durumlarının niteliği belirlenerek Tablo 3.2.1, 3.2.2. ve 3.2.3'de sunulmuştur. Tablo 3.2.1'de resimlemede yer alan duygu durumlarının sıklığı ile ilgili oranlar sunulmuştur:

**Tablo 3.2.1.** Resimlemede Yer Alan Duygu Durumlarının Sıklığı

| Resimde Yer Alan Duygu İfadeleri | f    | %    |
|----------------------------------|------|------|
| Sevgi                            | 455  | 12.4 |
| Sevinç                           | 1661 | 45.2 |
| Şaşkınlık                        | 463  | 12.6 |
| Öfke                             | 139  | 3.8  |
| Üzüntü                           | 304  | 8.3  |
| Korku                            | 193  | 5.3  |
| Tanımsız                         | 456  | 12.4 |

Tablo 3.2.1. incelendiğinde, resimlemede %45.2 oranla en sık yer alan duygu durumu "Sevinç" olarak görülmektedir. "Sevgi" ve "Tanımsız" kategorisindeki duygu durumları %12.4 ile aynı orana sahiptirler. En az rastlanan duygu durumu ise %3.8 oranla "Öfke" duygu durumudur. Resimlemede yer alan duygu durumlarının niteliği ise Tablo 3.2.2'de sunulmuştur:

**Tablo 3.2.2.** Resimlemede Yer Alan Duygu Durumlarının Niteliği

| Resimde Yer Alan Duygu İfadeleri | f    | %    |
|----------------------------------|------|------|
| Olumlu                           | 2180 | 59.4 |
| Olumsuz                          | 1035 | 28.2 |
| Tanımsız                         | 456  | 12.4 |

Tablo 3.2.2. incelendiğinde, resimde yer alan duygu durumlarının %59.4'ünün niteliği olumlu, %28,2'sinin ise olumsuz, %12,4'ünün ise tanımsız olarak belirlendiği görülmektedir.

Sevinç duygu durumuna metinde olduğu gibi resimde de en sık rastlanmasının ve yine metinde

olduğu gibi olumlu duyguların oranının resimlemede daha fazla olmasının temel nedeni, çocukların kitapla yeni tanıştıkları dönemde olmaları itibarıyla kitapla keyifli zaman geçirmelerini sağlamak olabilir. Tekin ve Tekin (2006)'ine yapmış oldukları çalışmada, ailelerin resimli kitaplarla ilgili düşünceleri araştırılmıştır. Ailelerin anketlerde katıldıkları cevaplardan biri de “Resimli kitap, çocuğun ömür boyu edebiyata karşı iyi duygular beslemesinin başlangıcını sağlar.” cevabıdır.

Tablo 3.2.1. incelendiğinde, en az rastlanan duygu durumu %3.8 oranla “Öfke” duygu durumudur. Öfke duygu durumuna en az rastlanmasının sebebi çocukların “Öfke” duygu durumunun yansıtıldığı resimlemeleri örnek alarak bu duygu durumunu günlük yaşantılarında sebep yokken yansıtma ihtimallerinin olması olabilir. Tür ve Turla (1999:44) da “Kitaplarda, kaba kuvvet kullanarak hakkı olmayanı elde etmeye çalışan, şiddet kullanan, adaletli davranmayan, davranışlarıyla etrafa dehşet saçan, her zaman kurnaz, bencil ve açığızlü olan olay kahramanları, çocukları olumsuz etkileyen modellerdir.” diye belirtmişlerdir.

Resimlemede yer alan karakterlerin %12,4'ünün sahip oldukları duygu durumları tanımlanamamıştır. Bu durumda 3-6 yaş grubu çocukların bu karakterlerin ne hissettiklerine ilişkin net bir sonuca ulaşamayacakları ve kafalarında soru işareti olabileceği düşünülebilir. House ve Rule (2005: 283-290)'un yapmış oldukları çalışmada da resimli kitapların ayı karakteri yer alan resimlemeleri çocuklara sunulmuştur. Sunulan bu resimlemeleri güzel yapan nedenler çocuklardan istenmiştir. Resimlemelerin renkleri, karakterin kıyafetleri, bulunduğu mekân vb. değişkenler resimlemeleri değerlendirmelerinde etken olarak görülürken; karakterin vücut bölümleri de resimlemeleri güzel yapan nedenler arasında yer almıştır. Çocuklar “Resimleme güzel; çünkü Ayı'nın gözü bize bakıyor.” yanıtını vermişlerdir. Bu araştırma ile birlikte çocukların, resimli kitaplarda yer alan karakterlerin jest ve mimiklerine dikkat ettikleri, hatta bu ifadelerin resimli kitabı cazip kılan nedenler arasında yer aldığını belirttikleri söylenebilir. Bu nedenler ile birlikte resimlemede yer alan karakterlerin sahip oldukları jest ve mimiklerin net ve anlaşılır bir şekilde resmedilmesi gerektiği düşünülmektedir. Resimlemede yer alan duygu ifadelerinin resimde olma durumu Tablo 3.2.3'de sunulmuştur:

**Tablo 3.2.3. Resimde Yer Alan Duygu Durumlarının Resimde Olma Durumu**

| Resimde Yer Alan Duygu İfadeleri | f    | %    |
|----------------------------------|------|------|
| Var                              | 998  | 27.2 |
| Yok                              | 2217 | 60.4 |
| Tanımsız                         | 456  | 12.4 |

Tablo 3.2.3. incelendiğinde, resimlemede yer alan duygu durumlarının %60.4'ü resimde yer alırken, %27.2'sinin yer almadığı görülmektedir. Bu bulgu ile resimli kitapların resimlemelerinde metine oranla daha çok duyguya yer verildiği söylenebilir. Resimlemede ve metinde ortak bulunan duygu durumlarının oranının azlığı, resimli kitapların resim-metin ilişkisi bakımından zayıf olduğunu düşündürmektedir. Güleç ve Geçgel (2006:180)'e göre, çocuklar resim ve metni aynı anda takip etmek isterler. Bu nedenle metin ve resim arasındaki ilişki genellikle resmin metni aydınlattığı biçimde olabilmelidir. Bu ilişkide resimler metinde geçen olayların, durumların anlaşılabilirliğini arttırmak açısından aydınlatıcı etkiye sahiptir. Fakat metinde anlatılan her şey resimde bulunmaz.

#### 4. SONUÇLAR

Araştırmada elde edilen bulgulara göre sonuçlar aşağıda sunulmaktadır:

##### 4.1 Metinde Yer Alan Duygu Durumları İle İlgili Sonuçlar

Resimli kitapların metinlerinde “Sevinç” duygu durumuna daha sık rastlanılmıştır. “Sevinç” duygu durumu %38.7 oranında bulunurken; %6.6 oranla en az rastlanan “Şaşkınlık” duygu durumudur.

Metinde yer alan duygu ifadelerinin %59.2'sine resimlemede rastlanırken; %40.8'ine resimlemede rastlanılmamıştır.

Metinde yer alan duygu ifadelerinin %61.8'inin niteliği olumludur.

##### 4.2 Resimlemede Yer Alan Duygu Durumları İle İlgili Sonuçlar

Resimli kitapların resimlemelerinde “Sevinç” duygu durumuna daha sık rastlanılmıştır. “Sevinç” duygu durumu %45.2 oranında bulunurken; %3.8 oranla en az rastlanan “Öfke” duygu durumudur.

Resimlemede yer alan duygu ifadelerinin %27.2'sine metinde rastlanırken; %60.4'üne metinde rastlanılmamıştır.



Resimlemede yer alan duygu ifadelerinin %59.4'ünün niteliği olumludur.

## 5. ÖNERİLER

### 5.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu araştırmada farklı duyguların resimli kitaplarda mevcut olmadıkları görülmüştür. Bu nedenle 3-6 yaş grubu için yayımlanan resimli kitaplarda, tüm kategorilere ait duygulara yer verilerek bu dönemde yer alan çocukların, tüm duyguları tanıma oranı artırılabilir.

Bu araştırmada metinde yer alan duygu ifadelerinin %59.2'sinin resimlemede var olduğu görülmüştür. Anlamlandırılması 3-6 yaş grubu çocuklar için zor olan duygu ifadelerinin resimlemelerde yer alması adına bu oran artabilir ve bu bağlamda metin-resim ilişkisi daha yüksek düzeye çıkarılabilir.

Bu araştırmada özellikle sözcük grubu olarak yer alan duygu ifadelerinin, 3-6 yaş grubu çocuklar tarafından anlamlandırılmayacak nitelikte oldukları görülmüştür. Ancak çocukların dağarcıklarına yeni kelimeler kazandırma noktasında, bu sözcük grupları resimlemelerle desteklenerek resimli kitaplarda yer alabilir.

Bu araştırmada resimlemede yer alan duygu durumlarının %60.4'ünün metinde yer almadığı görülmüştür. Karakterin resimlemede sahip olduğu duygunun, metinde yer almaması durumunda, çocuğun karakterin neden o duyguyu yaşadığını merak etmesi beklenebilir. Bu noktada çocukta oluşabilecek soru işaretlerini önlemek için resim-metin ilişkisine dikkat edilebilir.

Bu araştırmada karakterlerin resimlemelerinde %12.4 oranında tanımlanamayan duyguya rastlanmıştır. Yapılan resimlemelerde karakterlerin sahip olduğu duygu durumları net, açık ve anlaşılır olarak resmedilebilir.

### 5.2 Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada metin ve resimlemelerde karakterlerin sahip oldukları duygu durumlarına bakılmıştır. Bu duygulara hangi olay veya durumlarda sahip olunduğu araştırılabilir.

2. Karakterlerin sahip oldukları duygu durumlarının, cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılabilir.

3. Metin-resim ilişkisi yönünden yayınevlerinin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılabilir.

4. Resimli kitapların resimlemelerinde yer alan karakterlerin duygu durumlarının araştırmacı ve 3-6 yaş grubu çocuklar tarafından tanımlanarak bu tanımlamalar arasında fark olup olmadığı araştırılabilir.

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

A. House, Carolyn ve C. Rule, Audrey (2005) "Preschoolers' Ideas of What Makes a Picture Book Illustration Beautiful". *Early Childhood Education Journal*, 32, 5, 283-290.

Borg, Walter R. ve Gall, Meredith D. (1983) *Educational Research An Introduction*. New York&London: Longman.

Bozdağ, M. (2008) "Duygu-Jest-Mimik Uyumu".

[Çevrimiçi] <http://www.donusumkonagi.com/Article.asp?SubID=32&ID=14505> adresinden 12 Mayıs 2009 tarihinde alınmıştır.

Ç. Güleç, Havise ve Geçgel, Hulusi (2006) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Ç. Güleç, Havise ve S. Gönen, Mübeccel (1997) "1974-1993 Yılları Arasında Türkçe Basılmış Olan Resimli Öykü Kitaplarının Resimlendirilme ve Fiziksel Özellikleri Yönünden İncelenmesi". *Türk Kütüphaneciliği*, 11, 1, 42-53.

Denham, Susanne A., Couchoud, Elizabeth A. (1990) "Young Preschoolers Understanding Of Emotions". *Child Study Journal*, 20(3), 171-192.

Ergin, Akif (1988) "Görsel Öğretim Aracı Olarak Resim Çizme ve Fotoğraf Düzenleme". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21, 1, 333-341.

Göknil, Can (1994) "Okulöncesi Edebiyatında Estetik Değerlerin Yeri Nedir?" (Edt.: M. R. Şirin) *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Gönen, Mübeccel (1989) "Beş ve Altı Yaş Anaokulu Çocuklarının Resimli Çocuk Kitaplarındaki Değişik Resimleme Tarzlarına Tepkileri". *Türk Kütüphaneciliği*, III, 1, 32-35.

Kandır, Adalet (2001) "Çocuk Gelişiminde Okulöncesi Eğitim Kurumlarının Yeri ve Önemi". *Milli Eğitim Dergisi*, 151.

Koçdağ, Nihal (2002) "Okuma Aşkısı". *Çocuk Çocuk Dergisi*, 3, 13, 16.

Konar, Elif (2006) *Çocuk Gelişiminde Kitabın Önemi, II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (Yay. Haz.: Sedat Sever). 4-6 Ekim 2006, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Oktay, Ayla (2007) "Okulöncesi Eğitimin Önemi ve Yaygınlaştırılması". *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular* (Edt.: A. Oktay ve



Ö. P. Unutkan). İstanbul: Morpa Yayınları, 11.

Pantaleo, Sylvia (2005) " 'Reading' Young Children's Visual Texts". *Early Childhood Research&Practice*, 7, 1, 1-15.

Parrott, W. Gerrod (2001) "Emotion by Groups",

[Çevrimiçi] [http://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_emotions](http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_emotions) adresinden 02 Mayıs 2009 tarihinde alınmıştır.

Sipe, Lawrence R. (1998) "How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationships". *Children's Literature in Education*, 29, 2, 97-108.

Tan, Shaun (2001) "Picture Books: Who Are They For?".

[Çevrimiçi] <http://www.shauntan.net/images/whypicbooks.pdf> adresinden 02 Eylül 2011 tarihinde alınmıştır.

Tekin, A. Kemal ve Tekin, Gökçe (2006) "Parents' Knowledge Level About The Picture Books They Use For Children". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 159-168.

Tür, Gülseren ve Turla, Ayşe (1999) *Okulöncesinde Çocuk, Edebiyat ve Kitap*. İstanbul: YA-PA.

Üstün, Elif (2007) *Okulöncesi Çocukların Okuma Yazma Becerilerinin Gelişimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.

### EK 1. Kitap Künye Formu

| Kitap Adı | Yazar | Resimleyen | Basım Yılı | Yayın Evi | Konusu | Kahramanları |        |       |       |
|-----------|-------|------------|------------|-----------|--------|--------------|--------|-------|-------|
|           |       |            |            |           |        | İnsan        | Hayvan | Bitki | Diğer |
| Kitap 1   |       |            |            |           |        |              |        |       |       |
| Kitap 2   |       |            |            |           |        |              |        |       |       |

### EK 2. Resimli Kitaplarda Duygu İnceleme Formu

| Kitap ...   | Metindeki Duygu Durumu           | Duygu Sınıflaması |        |           |      |        |       | Resimlemede Olma Durumu |       | İçinde Bulunulan Duygu |         |
|-------------|----------------------------------|-------------------|--------|-----------|------|--------|-------|-------------------------|-------|------------------------|---------|
|             |                                  | Sevgi             | Sevinç | Şaşkınlık | Öfke | Üzüntü | Korku | Evet                    | Hayır | Olumlu                 | Olumsuz |
| Karakterler | Sözcük/<br>Sözcük<br>Grubu/Cümle |                   |        |           |      |        |       |                         |       |                        |         |
| Sayfa ...   |                                  |                   |        |           |      |        |       |                         |       |                        |         |
| Sayfa ...   |                                  |                   |        |           |      |        |       |                         |       |                        |         |

### EK 3. Resimli Kitaplarda Duygu Tanımlama Formu

| Kitap ...   | Resimdeki Duygu Durumu | Duygu Sınıflaması |        |           |      |        |       | Metinde Olma Durumu |       | İçinde Bulunulan Duygu |         |
|-------------|------------------------|-------------------|--------|-----------|------|--------|-------|---------------------|-------|------------------------|---------|
|             |                        | Sevgi             | Sevinç | Şaşkınlık | Öfke | Üzüntü | Korku | Evet                | Hayır | Olumlu                 | Olumsuz |
| Karakterler | Araştırmacı            |                   |        |           |      |        |       |                     |       |                        |         |
| Sayfa ...   |                        |                   |        |           |      |        |       |                     |       |                        |         |
| Sayfa ...   |                        |                   |        |           |      |        |       |                     |       |                        |         |

# ÇOCUK YAPITLARININ GÖSTERGEBİLİMSEL AÇIDAN İNCELENMESİ

**Öğr. Gör. Pınar ÇINAR**  
Tunceli Üniversitesi

## Özet

*Bu çalışmada, 0-6 yaş dönemi çocuk kitaplarında yer alan görsel metinlerdeki kahramanların giyim biçimleri, Milli Eğitim Temel Yasası ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'nin maddeleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Çözümleme ve betimleme niteliğinde olan bu araştırmanın örnekleminde 8 yayınevi ve bu yayınevlerinin 2009 yılında yayımladığı 30 kitap yer almıştır. Rastlantısal olarak belirlenen kitapların her birinde yer alan resimlerin %20'sini temsil eden toplam 90 resim seçilmiş ve bu resimler göstergebilimsel yöntem kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışmada kullanılan kitaplar, 0-2, 3-4, 5-6 yaş gruplarına ayrılarak sınıflandırılmıştır.*

*Çözümlemeler, A. Julien Greimas'ın göstergebilimsel yöntemiyle, söylem düzlemi: göstergeler aşamasında gerçekleştirilmiştir. İncelemeler sonucunda, kitaplardaki resimlerde kadın kahramanların toplumsal cinsiyet ayrımcılığını önceleyen bir yaklaşımla, erkek kahramanların ise daha çok geleneksel bir anlayışla oluşturuldukları görülmüştür. Resimlerdeki yetişkin ve çocuk kahraman giyimlerinin model, desen ve renk çeşitliliği yönünden sığ oldukları ve uzamla örtüşmeyen giyim öğelerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Yaş gruplarına göre incelenen kitaplardan 5-6 yaş dönemine ait olanların sayısı azımsanmayacak bir bölümünde kahramanların giyim ve eylemleriyle inanç ve düşünce sistemlerine dönük iletiler aktardıkları görülmüştür.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, çocuk kitaplarında resim, çocuk kitaplarındaki kahramanların giyim biçimleri.*

## Abstract

*In this study, the ways the heroes in visual texts in books for children are dressed is investigated, taking the articles of the Convention on National Education Basic Law and the Rights of Children into account. The sample of the study consists of 8 publishing houses and 30 randomly selected books published in 2009 by those publishing houses. A total of 90 pictures which represent 20% of the pictures in each of the 30 randomly selected books were chosen and these pictures were analysed by using semiotic method. The books used in the study were classified by grouping them into 0-2, 3-4 and 5-6 age groups.*

*Analyses were realized through discourse plane by semiological method of A. Julien Greimas at the level of indication. As a result of examining the pictures, it was seen that heroines were formed accentuating social gender divisions and the heroes were formed in a rather more traditional way. The adult and child heroes in the pictures were observed to be lacking in terms of design, pattern and colour of their clothes and their items of clothing were not congruous with the space. It was also seen that the heroes in a considerable number of the pictures taken from the books for the 5-6 age group conveyed messages by their clothes and actions about their belief and thinking systems.*

*Key Words: Children's literature, picture of children's books, the ways the heroes in books for children are dressed.*

Çocuk edebiyatı; “dil gelişimlerine ve anlama düzeylerine uygun, gereksinmelerini de önceleyen bir yaklaşımla, çocuklara yaşam ve insan gerçekliğini sanatsal nitelikli görsel ve dilsel iletilerle sunan, onların duygu ve düşünce dünyalarında etkilenimler uyandıran yapıtlar” olarak tanımlanmaktadır (Sever, 2006: 41). Çocuk edebiyatı yapıtları, çocuğun gelişim sürecindeki gereksinmelerinin karşılanmasında önemli bir sorumluluk üstlenir. Kitaplar, 1-2 yaşından itibaren çocuğun görsel ve yazılı araçlarla iletişimini başlatır; çocuğa rengin, çizginin ve sözcüklerin oluşturduğu estetik bir dille yaşam ve insan gerçekliğinin ilk kesitlerini sunar. Nitelikli kitaplar, çocukla yazılı ve görsel kültür arasındaki ilişkinin başlatıcısı olur. Çocukların oynayarak yaşamı ve insanı öğrendiği dönemde nitelikli kitaplar, onların hem toplumsallaşmaları hem dilsel becerilerini ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri hem de bilişsel öğrenmeleri için doğal yaşantı ortamları hazırlar (Sever vd., 2007: 3).

“Okulöncesi dönemde, çocuğu kitaba çeken ilk uyaran kitabın görsel dünyası, çocuğa kitabı sevdiren başat öge de kitabın görsel değeridir” (Sever, 2010: 167).Yaşama ilişkin ilk deneyimlerini görsel metnin tanıklığında gerçekleştiren çocuk için resimlerdeki kahraman/kahramanların nitelikleri

önemlidir. Kahraman/kahramanlar fiziksel ve ruhsal özellikleriyle iyi geliştirilmiş olmalıdır. Çünkü bu kahraman/kahramanlar çocuklar için birer özdeşim örneğidir (Sever, 2010: 77).

“Başka bir kişinin özelliklerini, duygu ve davranış biçimlerini, değerlerini ve inançlarını benimseyerek; kendi benliğimize sindirip kişiliğimizin bir parçası, bir özelliği durumuna getirmek anlamına gelen özdeşim her insanın çocukluktan yetişkinlik çağına dek kullandığı bilinçdışı bir olgunlaşma ve savunma düzeneğidir (Öztürk, 2004: 68, 69).

Sever (2003: 57)’e göre insan kişiliğinin biçimlendiği 0-6 yaş dönemde, öykünme (özdeşim), en etkili ve hızlı öğrenme yoludur. Çocukların çevresindeki kişileri özdeşim ögesi olarak seçtiği, onların duygu, düşünce, davranış ve eylemlerine öykündüğü okulöncesi dönemde; çocuğun özgürlük istemlerinin bastırılmadan, öğrenme-bilme gereksiniminin uyarılması ve desteklenmesi gerekir.

Çocuğun öykünerek kendisine model aldığı kahramanın fiziksel görünümünde giyim dikkat çeken bir öğedir. İnsanoğlunun yaşamında önemli yer tutan giyim, zengin içerikli kültürel bir olgudur. Başlangıcında çeşitli tabiatüstü güç ve doğal etkenlerden korunma aracı olarak doğmuş ve gelişmiştir. Zamanla, iklim farklılıkları, teknolojik gelişmeler, toplumların kültürel ve ekonomik yapılarındaki değişimler, giysilerin farklı niteliklere kavuşmalarına, işlevinin geniş kapsamlı boyutlar kazanmalarına neden olmuştur (Bayraktar, 1998: 1).

Giysiler, koruma işlevlerinin dışında, kişilik ve toplumsal konum belirlemede, süslenme, çevreye ve topluma uyabilmede önemli ipuçları veren semboller bileşimine dönüşmüşlerdir (Abalı, 2009: 14). Kişinin giyimi yoluyla, o kişinin toplumsal konumu ve değeri, düşünce ve değer yargıları, inancı türünden bilgilere ulaşabilmektedir. Bu bağlamda, çocuğun özdeşim ögesi olarak seçtiği kahraman/kahramanların giyim biçimleri yoluyla aktardığı ileti özgür düşünebilen, bilimsel ve çağdaş düşünce sistemini benimsemiş, insana ve doğa karşı duyarlı bireyler yetiştirmeye dönük olmalıdır.

Ancak, çocuklar adına yazılan-hazırlanan ve sayıları hiç de küçümsenmeyecek oranlara ulaşan bazı kitap ve dergilerle, çocuklarımızın kendilerine özgü dünyaları ve kişilikleri yadsınarak, çocuklar, güdümlü yetişkinlerce bir düşüncenin bir inancın körü körüne savunucusu, bağımlısı yapılmak istenmektedir. Kitaplar, dergiler çağdışı amaçlar için bir araç olarak kullanılmaktadır. Öte yandan, yalnızca kâr amacıyla oluşturulan kitaplarla da çocukların duyarlılıkları örselenmektedir. Çocuğun geleceğe dönük, sevgiyle beslenmesi gereken dünyası; kalın duvarlarla örülmekte, onlara, karma, özensiz bir dille kalıplaşmış, günümüzün çağdaş değerleriyle çelişen birtakım davranışlar aktarılmaktadır (Sever, 2000: 644). Milli Eğitim Temel Yasası ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme yetişkinlerin bu türden eylemlerine karşı çocukların haklarını korumaktadır. Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin 14/1. maddesine göre, “*Taraf Devletler, çocuğun düşünce, vicdan ve din özgürlükleri hakkına saygı gösterirler.*”*Taraf Devletler çocuk eğitiminin, “çocuğun, anlayışı, barış, hoşgörü, cinsler arası eşitlik ve ister etnik, ister ulusal, ister dini gruplardan, isterse yerli halktan olsun, tüm insanlar arasında dostluk ruhuyla, özgür bir toplumda, yaşantıyı, sorumlulukla üstlenecek şekilde hazırlanması”* amacına yönelik olmasını kabul ederler (Madde: 29/d).

Hem Milli Eğitim Temel Yasası hem de Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin maddeleri, çocuğa özgür bir düşünce ve yaşam alanı sunmayı esas alır. Dini ve felsefi düşüncelerle çocuğu güdümlü kılmaya çalışan, bilimsel ve çağdaş olmayan düşünce ve inanç sistemleriyle çocuğu örselleyen, tek tipleştirilen anlayışın karşısındadır. Çocuklara yönelik olarak hazırlanacak kitapların da bu maddelere uygun olarak hazırlanması beklenir.

## **ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırma ile 0-6 yaş dönemi çocuk kitaplarında, görsel metinlerdeki kahramanların giyim biçimleri, Milli Eğitim Temel Yasası ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin maddeleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir. Kitaplarda, görsel metinler üzerinde durularak kahramanların giyim biçimleri üzerinden, görsel metinlerin seslendiği yaş grubuna uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmış, elde edilen bulguların ışığında çocuk kitaplarındaki kahramanların giyim biçimlerinin taşınması gereken özellikler sunulmuştur.

## **EVREN VE ÖRNEKLEM**

Araştırmanın evreni, 2009 yılında yayımlanan 0-6 yaş grubuna seslenen yaklaşık iki yüz elli çocuk kitabıdır. Örneklemi ise, rastlantısal olarak belirlenen sekiz yayınevi tarafından yayımlanan ve yine rastlantısal olarak belirlenen otuz kitaptır.

Kitapların belirlenmesinde yaşlar, 0-2, 3-4, 5-6 olarak gruplandırılmış ve her yaş grubu için, her yayınevinden iki kitap belirlenmiştir. Ancak, çalışma için seçilen yayınevlerinin, belirlenen yaş gruplarında, 2009 yılında yayımlanan kitabı bulunmadığında o yaş grubu ya da gruplarında çalışmaya dâhil edilememiştir.

Belirlenen kitaplardaki resimlerin çözümlenmesinde çalışmanın yapılabirliği ve okunabilirliği açısından, her bir kitaptaki resimlerin yüzde yirmisi incelemeye alınmıştır. Bu doğrultuda çalışmada otuz kitaptan rastlantısal olarak belirlenen doksan resim incelenmiştir.

Çözümleme için belirlenen kitapların yayınevleri ve seslendiği yaş grupları aşağıdaki çizelgede gösterilmiştir:

**Çizelge 1. Kitapların, Yayınevleri ve Yaş Gruplarına Göre Dağılımı**

| Yayınevleri        | 0-2 Yaş                    | 3-4 Yaş                                   | 5-6 Yaş   |
|--------------------|----------------------------|---|---|
| Uçanbalık          | Ben Minicik Bir Bebektim 1 | Yaşasın Kar Yağıyor Bu Dünya Kimin?       | Öğretmenimin Sihirli Şapkası Sinderella Olmak İsteyen Çocuk                   |
| Mavibulut          |                            | Kuşumu Kim Kışkırladı? Geçiyordum Uğradım | Hep Yeşil Anne Ben Kimim?   |
| Zambak             | Pıtırıcık Çiftlikte        | Mumi Resim Yapıyor Kıvrıcık Piknikte      | Ekmeğin Değeri Misimisi ile Pisipisi Temizlik Oyunu Oynuyor                   |
| Timaş Çocuk        |                            | Kalbin Kilidi                             | Melekler Beni Seviyor Oruç Tutmayı Seviyorum                                  |
| Günüşiği Kitaplığı |                            |   | Aslı Pazarı Bekliyor Köstebek Kuki  |
| Erdem              |                            |   | Ağustos, Eylül, Ekim Bizi İzleyen Kim? Sarı, Kırmızı, Mavi Üzgün Palyaço Titi |
| Can Çocuk          | Doğumgünü Hediyesi         | Kadife Tavşan Eskiler Alırım              | Uyurgezer Fil Jüpiter'in Eteği  |
| Kök                |                            | Kırmızı Fili Gördünüz mü? Ay              | Kırmızı Şapkalı Kız Arkadaş Arıyor Nil Soru Soruyor                           |

## VERİ TOPLAMA YÖNTEMİ

Çalışma için veriler, çözümleme bölümleri için araştırma konusu olan döneme ait kaynaklara ulaşılarak sağlanmıştır. Bu doğrultuda, 2009 yılında sekiz yayınevi tarafından yayımlanan 0-6 yaş dönemi çocuklara seslenen otuz kitap örneklem olarak belirlenmiştir. Belirlenen örneklemden her bir kitaptaki resimlerin de yüzde yirmisi çalışmaya alınarak, doksan resmin çözümlenmesi; Algirdas Julien Greimas'ın göstergebilimsel yöntemi kullanılarak söylem düzlemi: göstergeler aşamasında gerçekleştirilmiştir.

## BULGULAR VE TARTIŞMA

Kitaplardaki resimlerin incelenmesinde Algirdas Julien Greimas'ın göstergebilimsel yöntemi kullanılmış ve çözümlenmeler; söylem düzlemi: göstergeler aşamasında gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda resimlerdeki kahramanlar, nesnelere, uzam ve zaman tanımlanmış ve resimlerde belirginleşen izlekler sunulmuştur. Çözümlenmelere geçmeden önce, resmin desenine ilişkin saptamalar yapılmıştır. Çalışmada inceleme alanını oluşturan kitaplardaki görsel metinlere ilişkin şu sonuçlara varılmıştır:

**1. Kahramanlar ve Roller:** Kahramanlar insan, hayvan ve nesnelere yararlanılarak oluşturulmuştur. Kahraman bazen bir hayvan bazen de bir nesne olabilmektedir. Örneğin incelenen kitaplardaki resimlerde kahramanların, "Yaşasın Kar Yağıyor" adlı kitapta, fare; "Hep Yeşil" adlı kitapta, şişe; "Kadife Tavşan" adlı yapıtta ise oyuncak tavşan oldukları görülmüştür.

Kahramanların, anne, baba, çocuk, arkadaş, kardeş, dede, büyükanne, palyaço, trafik polisi, satıcı, misafir, bilim adamı, sanatçı, öğretmen, öğrenci gibi rollere büründükleri görülmüştür. Dış

hayvanların resmedilmesinde renkler (pembe, kırmızı, mor gibi), küçük ölçüler (babadan daha kısa boylu anne gibi), geleneksel duruşlar (temizlik yapan, yemek pişiren anne gibi), ayırt edici giyim (kurdeleler, dantel ve elbiseler) ve sevimli yüzlerden yararlanılmıştır. Kitaplardaki resimlerde anne ve baba rollerinin geleneksel bir anlayışla oluşturuldukları görülmüştür. Çalışan bir baba ve evde olan ev işleri gören anne modeli sunulmuştur. “Yaşasın Kar Yağıyor”, “Kadife Tavşan”, “Misimisi ile Pisipisi Temizlik Oyunu Oynuyor”, “Aslı Pazarı Bekliyor” adlı yapıtlardaki resimlerde, anne karakterinin ev kadını rolü üstlendikleri görülmüştür. Sever (2010: 77)’e göre, “Çocuk kitaplarında, çocukların yeni yaşantılar kazanmalarına olanak sağlayan en temel öğelerden biri de öykündükleri kahraman/kahramanlar ve onların nitelikleridir. Kahramanların fiziksel ve ruhsal özelliklerinin abartıya kaçılmadan iyi geliştirilmiş olması, kahramanın öyküdeki olaylara yön veren etkin kişiliği, çocukları kahraman/ kahramanlarla özdeşim kurmaya yönelir.” Bu bağlamda karakterlerin, çalışan, üreten, yaşamın her alanında yer alan çağdaş bir anlayışla oluşturulmaları beklenmektedir. Kahramanlara yüklenen rollerde cinsiyet ayrımı gözetilmemelidir. Çocuklar kendi cinsiyetlerine ait rolleri görmeli ancak çağdaş yaşamın gerektirdiği şekilde cinsiyetlere anlamlar yüklenmelidir.

**2. Kahramanların Giyim Biçimleri:** İncelenen yapıtlardaki resimlerin ışığında kahramanların giyimlerini üç genel başlık altında toplamak mümkündür: geleneksel (yerel), kentli ve bir inancın sembolü olan giyim biçimleri. İncelenen görsel metinlerde kadın kahramanlar giyim biçimleriyle kentli kadın imgesi çizmiş olsalar bile, eylemleriyle geleneksel olarak karşımıza çıkmışlardır. “Yaşasın Kar Yağıyor”, “Kadife Tavşan”, “Misimisi ile Pisipisi Temizlik Oyunu Oynuyor”, “Aslı Pazarı Bekliyor”, “Kuşumu Kim Kışkırladı?” adlı yapıtlarda önlükle resmedilen kadın kahramanlar, eve hapsedilen, yemek pişiren, ütü ve temizlik yapan karakterler olarak geliştirilmişlerdir. Günümüzde kadınlar profesyonel rollerin zengin çeşitliliği içinde yer alsalar da kitaplardaki resimlerde, cinsiyetçi tipik işlerle resmedilmişlerdir. Kadın kahramanlar evin içinde ya da yakınında, annelik ve ev kadınlığı ile ilgili uzamlarda yer almışlardır. Resimli çocuk kitaplarıyla ilgili yapılan bir incelemede (Kanatsoğlu, 1999: 44) bir kadın görüntüsünün en yaygın aksesuarının, koruyucu olarak evrak çantasını tercih eden erkeklerin aksine hem kirden koruyan hem de sosyal tabakadaki yerinin bir sembolü olan, önlük olduğunu göstermiştir. İncelenen kitaplardaki görsellerde önlükle resmedilen kadın kahramanlar giyim biçimleriyle bu görüşü desteklemişlerdir.

“Kalbin Kilidi”, “Melekler Beni Seviyor”, “Oruç Tutmayı Seviyorum” adlı yapıtlardaki görsellerde kadın kahramanların giyimlerinin bir düşünce ve inanca yönelik, ideolojik giyim biçimleriyle oluşturuldukları görülmüştür. Başörtüleri, geleneksel olan başörtüsünün dışında kullanılmıştır. Kadın kahramanların el ve yüzleri dışında vücutlarının hiçbir yeri görülmemektedir. Ev içerisinde dahi kadın bu giyim biçimiyle sunulmuştur. Bu biçimde oluşturulan kitaplar, birtakım kimselerin dini inanışları ile tek tip insan yaratma çabalarının göstergesi sayılabilir. Oysaki görsel metindeki kahramanın giyim biçimiyle aktardığı ileti, özgür düşünebilen, üretici, bilimsel düşünce sistemini benimsemiş ve demokratik yaşama kültürünü edinmiş bireyler yetiştirmeye dönük olmalıdır. Giyim biçimleri ve eylemleriyle kapalı, tutucu yaşam biçimlerinin sergilendiği bu kitaplar, bu tür yaşam ve düşünce biçimleriyle çocuğa model olmaktadır. Özerk benlik gelişiminin hızlı olduğu 0-6 yaş evresinde, çocukların sorma-bilme, öğrenme isteklerinin amaca uygun olarak geliştirilmesi, demokratik kültür bilinci edinmelerinde önemlidir. Çocuğu bir düşünceye tutsak ya da düşman kılmaya çalışan, boş inançlara ve yazgıcılığa sürükleyen kitaplar, bu düşünce ve inançların çocuk tarafından yeterince anlamlandırılmaması sonucunda, onun zamanla edilen, bağımlı bir birey olmasına neden olacaktır. Yörükoğlu (1983: 68-69), çocuk kitaplarında uyulması gereken ölçütlere dikkat çeker ve bu konuda şöyle demektedir: “Çocuk kitapları her türlü kör inanç ve ön yargılardan arınmış olmalıdır. İrk üstünlüğü, din ayrılığı, bağnazlık dolaylı ya da doğrudan aşılmalıdır”.

Resimlerdeki erkek karakterlerin oluşturulmasında geleneksel anlayış benimsenmiştir. “Eskiler Alırım”, “Kalbin Kilidi”, “Ay”, “Melekler Beni Seviyor”, “Oruç Tutmayı Seviyorum” adlı kitaplardaki yetişkin erkek kahramanların bıyıklı olarak resmedildikleri görülmüştür. Bıyıklı olarak resmedilen yetişkin erkek karakterler ile yerellik öne çıkmaktadır.

Genel olarak incelenen yapıtlardaki resimlerde kahramanların giyimlerinde sadelik egemendir. Giysilerde renk ve desen oluşturmada kolaylığa kaçılmıştır. “Ağustos Eylül Ekim Bizi İzleyen Kim?” ve “Bu Dünya Kimin?” adlı kitaplarda, kahramanların giyimlerinin mevsime uygun olmadıkları görülmüştür. Bu da kahramanların giyimlerinin özensizce oluşturulduğuna işaret etmektedir. Buna karşın, çocuk kahramanların giyimlerinin çocuğa uygun oldukları görülmüştür. Resimlerde, çeşitli mesleki rollerde karşımıza çıkan kahramanların giyimleri mesleklerini yansıtmıştır.

**3. Uzam:** Resimlerde kahramanların içinde buldukları uzam iki ulamda incelenmektedir: Açık uzam ve kapalı uzam. Açık uzam sokak, şehir, doğa, orman, köy, hava alanı, deniz kıyısı, gökyüzü,

trafik olarak resimlerde işlenmiştir. Kapalı uzam ise, ev, mutfak, çocuk odası, sınıf, müze, apartman, saray, çalışma odası, atölye olarak karşımıza çıkmıştır. Resimlerde işlenen farklı uzamlar, farklı yaşamlar hakkında bilgi sunmaktadır. “Pıtırıcık Çiftlikte” adlı yapıttaki köy yaşamı ile şehirde yaşayan ve belki daha önce hiç köy görmemiş olan çocuk okur, köy yaşamı ile tanışmaktadır. Ya da bunun tam tersi kırsal bir yerde yaşayan bir çocuk “Uyurgezer Fil” adlı yapıtla şehir hayatı hakkında bilgi edinebilmektedir.

İncelenen görsel metinlerde uzamı belirlemede kahramanların giyim biçimlerinden yararlanılmıştır. Resimlerin bir bölümünde kahramanların giyim biçimleri uzama uyum gösterirken, diğerlerinde uzama uyum sağlanamamıştır.

**4. İzlekler:** Resimlerde doğa, kentlilik, köylülük, mutluluk, sevgi, oyun, sanat, sağlık, merak, kızgınlık, üzüntü, tembellik, misafir, sanayi, trafik, gürültü, bilimsellik, spor, temizlik, çalışkanlık gibi izlekler belirginleşmektedir. “Oruç Tutmayı Seviyorum” ve “Melekler Beni Seviyor” adlı kitaplardaki resimlerde inanç, ibadet ve muhafazakârlık izleklerinin belirginleştiği görülmüştür. Göstergebilimsel yöntemle incelenen resimlerde gerek kahramanların giyim biçimi ve eylemleri bu izlekleri ortaya çıkarmıştır. Bir düşünce ve inanca yönelik iletiler, çocuğa görsel metinler yoluyla aktarılmıştır. Çalışmaya dayanak gösterilen Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin birinci maddesinde “18 yaşına kadar her insan çocuk sayılır” ve 14/1 maddesinde “*Taraf Devletler, çocuğun düşünce, vicdan ve din özgürlükleri hakkına saygı gösterirler*” denilmektedir. İncelenen bu iki yapıtta çocuğa tanınan bu hakların istismar edildiği görülmüştür. Sever (2003) “Çocuk Kitaplarına Yansıtılan Şiddet” adlı çalışmasında bu konuda şöyle demektedir: “Yetişkinlerin kitaplardaki dilsel ve görsel iletilerle çocukları kendi doğrularına göre yönlendirmeleri, onları kendi gerçeklerinden uzaklaştırarak edilgen, haklarından habersiz ve gereksinimlerini karşılayamamış kişiler durumuna sokabilir”.

## ÖNERİLER

“Çocuk Kitaplarındaki Kahramanların Giyim Biçimlerinin İncelendiği” çalışma, inceleme alanını oluşturan yaş grubu ve nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının oluşturulması bakımından önemlidir. İncelenen kitaplardaki bulgular, çizerlerin kahraman giyimlerini oluşturmada çeşitlilik göstermeyen benzer model, desen ve renk kullandıklarını; kahramanların uzamla örtüşmeyen giyim öğeleriyle oluşturulduklarını ortaya koymuştur. Kadın kahramanların giyim öğelerinde toplumsal cinsiyet ayrımını olumlayan göstergeler bulunmuş, kadın görüntüsünün en yaygın giyim öğesi olan önlük, kadının sosyal tabakadaki yerinin bir simgesi olmuştur. Erkek ise takım elbiseli ya da günlük bir giyimle ve çoğunlukla gelenekselliğin sembolü olan bıyıkla resmedilmiştir. Çalışmada yer alan kitaplardaki görsellerden, sayısı azımsanmayacak bir bölümünde ise, inanç ve düşüncelerin aktarıldığı göstergelere ve çağdaş olmayan giyim biçimlerine rastlanılmıştır. Bu durum görsel metinlerdeki kahramanların giyimlerini oluşturmada duyarlık gösterilmesini gerektirmektedir. İncelenen kitaplardaki görsel metinlerin ışığında kahraman giyimlerinin taşınması gereken özellikler aşağıda sunulmuştur:

Kahramanlar tek tip giyim biçimleriyle değil, farklı yaşam ve düşünce biçimlerinin örneklendiği zengin giyim öğeleriyle oluşturulmalıdır.

Kahramanların giyim biçimleri rollerini (meslekleri) yansıtmalıdır.

Çocuk kahramanlar yetişkinin küçültülmüş bir kopyası olarak değil, çocuğa özgü model, desen ve renklerdeki giyim öğeleriyle resmedilmiş olmalıdır.

Kadın kahramanlar cinsiyetçi tipik işlerle değil, çağdaş yaşamın kadına sunduğu rolleri yansıtan giyim öğeleriyle resmedilmiş olmalıdır.

Kahramanların giyim biçimleriyle aktardıkları iletiler, özgür düşünebilen, bilimsel düşünce sistemini benimsemiş ve demokratik yaşama kültürünü edinmiş bireyler yetiştirmeye dönük olmalıdır.

Kahramanlar inanç ve düşünce sistemine yönelik olmayan, çağdaş giyim öğeleriyle giydirilmiş olmalıdır.

Kahramanlar giyim biçimleriyle çocuğa içinde yaşadığı çevreyi, ülkeyi, dünyayı tanıtmalı; çocuğun bunlarla bütünleşmesini sağlamalıdır.

Kahramanların giyim biçimleri desen, renk, model özellikleriyle benzerlik göstermeyen, zengin çeşitlilikte ve estetik açıdan birbiriyle uyumlu öğelerle oluşturulmalıdır.

Kahramanlar giyim biçimleriyle uzam ve zamana uyum sağlamış olmalıdır.



Bu bilgilerin ışığında çocuk kitabı yazarı, çizeri ve yayınevlerinin görsel metinlerdeki kahramanlar ve giyimlerini oluşturmada, bu konularda duyarlık göstermeleri çocukları nitelikli yapıtlarla buluşturmak adına yararlı olacaktır.

#### KAYNAKÇA

Abalı, N. (2009) *Geleneksellik ve Modernizm Açısından Kılık Kıyafet*. İstanbul: İlke Yayıncılık.

Bayraktar, F. (1998) *Giyim*. Ankara: MEB Yayını.

Kanatsouli, M. (1999) *Feminine Figures in Children's Books*. Athens: Patakis, (in Greek).

Öztürk, O. (2004) *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.

Sever, S. (2000) "Çocuk Kitaplarında Dilsel ve Görsel Duyarlık". *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu* (Yay. Haz.: Sedat Sever). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. s. 631-646.

Sever, S. (2003) "Çocuk Kitaplarına Yansıtılan Şiddet (Milli Eğitim Temel Yasası ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Bağlamında Bir Değerlendirme)". *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35, 1-2.

Sever, S. (2006) "Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır?". *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (Yay. Haz: Sedat Sever). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. s. 41-56.

Sever, S., Dilidüzgün, S. vd. (2007) *İlköğretimde Çocuk Edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Sever, S. (2010) *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem.

Yörükoğlu, A. (1983) *Çocuk Ruh Sağlığı*. Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları.

# ÇOCUĞUN İMGELEMİ VE GÖRSEL DİLİN ÖNEMİ

**Yrd. Doç. Dr. Reyhan YÜKSEL GEMALMAYAN**  
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi GSE Resim-İş Eğitimi

## Özet

*Bu bildiride, 0-6 yaş dönem çocuklarına kitaplar sunulurken onların zihinsel, duyuşsal, devinsel gelişimleri için uyarıların nasıl verileceği üzerinde durulmuştur. Bol resimli kitapların temelde edebi değerler içerdđi anlatılmıştır: Görsellerin okunması ile çocuğun kavramsal ve imgesel düşünme becerilerinin nasıl geliştirilebileceği örnekleştir. Görsel dilin okunmasında, konuşma becerisinde, okuma kültürü ediminde söz konusu uyarıların kavramsal ve imgesel temelli olduğu ve erken çocukluk döneminde çocuğun imgeleminin geliştirilmesinin önemi üzerinde durulmuşt; öneriler sunulmuştur.*

*Anahtar Sözcükler: Kavramsal ve imgesel düşünme, imgenin okunması, görsel dil.*

## Abstract

*In this bulletin, books have been introduced to 0-6 year old children to determine how the stimuli will be given to them for their intellectual, sensorial and moving development. It has been expressed that books with large amount of pictures includes fundamentally literary values. How the child's conceptual and basic image capabilities can be improved by reading the visuals, are sampled. The point that stimuli for reading of the visual language, speaking ability and gaining reading culture are in the basics of conceptual and basic image, and the importance of the improvement of child's imagination early childhood period are emphasized and suggestions have been presented.*

*Key Words : Conceptual and basic image thinking, reading of image, visual language.*

## Giriş

Görsel dil sözel dilden önce gelişir. İmge görsel dilin abecesidir. Çocuk sözel dili henüz konuşamadığı dönemlerde imgeler dünyasındadır; görsel dile dayalı mesajları belleğinde depolar; kodlar ve çözer. Bu noktada esas olan çocuğun kavramsal ve imgesel düşünme biçimlerinin oluşumudur. Bellekte depolananlar çocuğun yaşadığı çevreye ilişkin imgeleridir. Bebek, ebeveyninin önce kokusunu, kucaklamasını hisseder, sesini duyar, yüzünü görür ve biriktirdiği bu imgeleri anlamlandırır; anne, baba, bakıcı imgesinin ayırımını yapar. Mamasını, ona görsel olarak sunulan, tabak, kaşık, biberona ilişkin imgelerle, mamanın renginden, kokusundan, tadından öğrenir; sonraları imgeler kavramlara dönüşür ve bebek dillendir.

Algının temelinde imge vardır: Nesnelere ve olaylar hakkında zihnimizde kalan imge, o nesneye ve olaya ilişkin formdur, görünümüdür, sestir, renktir. Görsel algı ve görsel düşünce imgeler aracılığıyla gerçekleşir. Çocuk çevreden gelen uyarıların tümünü aynı dikkatle algılayamaz. Gözlem ve algılama yetileri her çocukta farklılık gösterir. Kişilik gelişimindeki yapısal özellikleri nedeniyle aynı aile içinde büyüyen kardeşlerde de algıda seçicilikten kaynaklanan değişkenler mevcuttur. Çocuğun algıda seçiciliği, ilgilendiği, hassasiyet gösterdiği uyarılar, anlık ihtiyaçları ve ruhsal beklentileri yönünde gerçekleşir. Çocuk duyu organları aracılığıyla dokunma, tatma, koklama, işitme, görme deneyimleriyle imgelerini yapılandırır ve bilgi edinir. Bu bilgiler her çocukta zihinsel, duyuşsal, devinsel yönden farklıdır. Çünkü her çocuk sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik açıdan farklı çevrelerde, farklı değişkenlerden etkilenerek büyür. Bu nedenle her çocuğun zihinsel, duyuşsal ve devinsel kazanımları bireysel olarak birbirinden farklı yapılanmaktadır. Çocuğun kavramsal ve imgesel düşünme becerileri, buraya kadar sayılan tüm farklılıkların getirisiyle doğru orantılı gelişmektedir.

Eğitici faaliyetlerin erken çocukluk (0-6 yaş) döneminde anlamlı ve doyumlu uygulanabilmesi söz konusu farklılıkların dikkate alınmasıyla mümkündür. Çünkü çocuk, yaptığı etkinliklerle kendisini

yansıtır; olaylara, kişilere ilişkin duygu düşünce ve görüşlerini algıladığı biçimde dile getirir (akt: Artut: 2001. Yavuzer, 1995: 186). Çocuğun görsel dilini, görsel kültür donanım düzeyini doğduğu büyüdüğü çevre belirler. Bu süreçte ebeveynlerin çocuğa sunduğu görsel materyaller; resimli masal kitapları, resimli müzikli kitaplar, izlettirilen çizgi filmler, çocuğa bırakılan seçkiler: Kitap, oyuncak, giysi; ayakkabı, toka, şapka, vb seçimi ve içeriği bağlamında çocuğun zevk kültürü biçimlenmeye başlar. Bu noktada devreye sanat eğitimi diğer deyişle çocuk edebiyatı girmektedir ki buraya kadar sunulanlar, çocuğun sanat eğitimine hazır bulunuşluk düzeyini ve edebi kişiliğinin temelini belirler.

**Erken Çocuklukta Tanışılan Kitaplar Niçin Önemlidir?** Günümüz çocuklarının kitapla ilişkisinin okuma-yazma ilişkisiyle başlamadığı, çocuğun kitapla tanıştığı dönemin 0-6 yaş aralığı olduğu herkes tarafından bilinmektedir (Konar, 2006: 2). Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminde başlayan ve ergenlik dönemini de kapsayan yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren beğeni düzeylerini yükselten yazınsal eserlerdir (Sever, 2003: 9). Bu eserlerin içerik kurgulamasında öykü, masal, şiir vd birincil olarak yaşamda var olan her şey, çocuğun/gencin bakış açısından algılanarak yapılmalıdır. İkincil olarak çocuk ve gençte düş gücünü, merak duygusunu harekete geçirme edimini amaçlamalıdır (akt: Öçalan, 2007. Cengiz, 2006: 7). Okul öncesi dönem kitapları genel olarak oyun, bol resimli hikâye ve masal kitaplarından oluşmaktadır. Oyun kitapları temelde çocuğa kavramsal ve imgesel düşünme edinimi sağladığı için çocuğun yazınsal (edebi) gelişimi adına önemlidir.

Çocuğa sunulan kitabın yazınsal değer içermesi eserin ana dilin kurallarına uygun anlatımla hazırlanması, biçim-içerik açısından estetik değer sunması anlamını taşır (Öçalan, 2007: 8). Çocuğun kavramsal ve imgesel düşünme edimi hayatı algılayış, sözel dilini kullanma, görsel okuma biçimini ve yazınsal metinlerdeki sözcükleri algılama biçimini belirler. Çocuğun 6 yaş sonrasında okuma kültürü ediminde bilgi edinimi ve yorumlama becerileri için imgenin gelişmesi gereklidir. İmge ise yaratıcılık ve zihinsel etkinliklerle, tüm sanat dalları ile birlikte bilim temelli çalışmalarla geliştirilebilir. (<http://www.cocukgelisim.com/montessori.htm>). Bu noktada çocuklukta oyun neşesi içinde tanışılan kitaplar, çocuğun gelişim alanları ve ruhsal ihtiyaçları açısından oldukça önemlidir. Çocuk kitapları, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayan; zihinsel, duygusal, ruhsal gelişimini destekleyen; zevkle okuduğu eserlerdir (Konar, 2006: 2). Bu bağlamda çocukların zihinsel (bilişsel) gelişim dönemleri oldukça önemlidir. Piaget, duyuşsal –motor (0-2 yaş); işlem öncesi (2-6 yaş); somut işlemler (7-11); soyut işlemler (11 yaş ve üzeri) olarak zihinsel gelişim dönemlerini 4 evrede incelemiştir. Amerikalı eğitimci Ward, çocuğun yaratıcı birey ve sosyal kişi olarak en üst potansiyeline ulaştırılması; okul programlarının çocuğun doğal ilgileri yönünde hazırlanması gerektiğini ve insanların ilgilerini çeken etkinliklere katılmaları sonucunda yapıcı olarak büyüdüklerini belirtmiştir. Ward "oyun kurma" yöntemiyle tiyatro ve eğitim teorisi anlayışını birleştirmiştir. Ward'un yönteminde çocuk diğerleriyle doğaçlama oyun yaratma coşkusunu tatmak için tanımlanan durumun içine girip karakterleri, eylemi ve diyalogu canlandırması için yönlendirilmektedir (Kase, 1989: 13 ). **Piaget'e** göre; "Resim yapmak çocuk için simgesel bir oyundur. Çocuğun bu oyunda ortaya koyduğu şey onun duygusal-algısal ve düşünsel-ussal yaşamıyla ilgili imgeleridir." **Freud** ta sanat eğitiminin çocukluk evresindeki oyunların bir devamı olduğu görüşündedir. Okul öncesi dönemden başlayarak lise çağına kadar çocuğun, resim çalışmalarında kullandığı malzeme ve tekniklerin onun "göz ile düşünme" oyun alanını kurduğunu belirtmiştir. **Çocuk aldığı tüm uyarılarla oyun kurma eğilindedir.** İmgenin kullanımı Piaget'e göre işlem öncesi (2-6 yaş) dönemde başlar. Bu dönemde çocuk, objelerin yerine geçen kelime ve imgeleri anlamlarından ayırt etmeye başlar; nesnenin devamlılığını koruduğunu ayırtlayabilir. Piaget'nin imge kullanımı, çağdaş eğitim bilimcilerin uygulamalarına göre geride görünmektedir. Çünkü son yıllarda çocuk gelişimi-eğitimi ve çocuk ruh sağlığı uzmanları ilk iki yılın çocuğun bilişsel gelişiminde oldukça önemli olduğu görüşünde birleşmişlerdir (Kırışoğlu, 2002: 56). Erken dönemde başlatılan okuma etkinliklerinin, bebeklerin beyinde uzun süre (okula gidip okumayı öğrenene kadar !) uyarılmayı bekleyecek pek çok bölgeyi uyandırdığı, beyin bağlantıları yoluyla yetkinleştirdiği deneysel olarak saptanmıştır (Summak, 2007: 271). Erken dönemde okumaya başlayan bebeğin beyinin üstün bir gelişme sürecine girdiği; gelişen beyin yan ürünü olarak nitelikli okuma becerisinin ortaya çıktığı, nörolojik temelleri erken ve sağlam atıldığı için bebeğin okuma becerisinin sorunsuz olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda bebeklerin anadilini öğrenirken duyarak gözlemleyerek edindikleri konuşma becerisine benzer bir yöntem izlenmiştir. Bebekler duydukları sözcükleri ve cümleleri, yazılı olarak gördüklerinde okumayı başarabilmiştir. 2 yaşından önce bir bebek iki dilde de anlayarak okuyabilme becerisi edinmiştir (Summak, 2007: 271). Erken çocukluk döneminde verilen görsel, dilsel, işitsel, dokunsal, tatsal ve kokusal uyarıların tümünün beyindeki zihinsel eylemler diziniyle çocuğun algısını, görsel dili okumasını, kavramsal ve imgesel düşünme

becerisini, okuryazarlık niteliğini, okuma kültürü edimini geliştirdiği belirtilmiştir (Summak, 2007: 270-276).

Ülkemizde okul öncesi kurumlarda özellikle 0-4 yaş dönem çocukları genel olarak yemek yeme, uyku, oyun, tuvalet eğitimi gibi çocuk bakımıyla sınırlı kalmakta; ortalama 15-25 kişilik sınıflarda bu dönem geçirilmektedir. Tarihsel süreçte Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış program örneklerine rastlanmıştır. Ancak bu programların daha çok 3-6 yaş grubu için hazırlandığı, 0-3 yaş grubu için uygun olmadığı gözlenmiştir. 3-6 yaş arası çocuklar kreş ve anaokullarındaki eğitimcilerin niteliğine göre yaratıcı eğitim-öğretim faaliyetlerinden faydalanmaktadırlar. Bu yaşlarda aile içinde büyüdülen çocuklar da sosyo-kültürel açıdan yeterli ve nitelikli eğitim alamamaktadırlar (Demir, 2005: 2). Mevcut durum erken eğitim programlarının istenilen nitelikte ve yeterlikte uygulanmadığını göstermektedir. Oysa Görşen'in (2005: 7) aktardığı üzere, insanın ömür boyu sürdüreceği kişiliğinin, alışkanlıklarının temelini oluşturan okul öncesi eğitimin önemi Dodson (1995-1997: 20) tarafından şöyle belirtilmiştir: "Çocuğun okul ve okul sonrası hayatında ne ölçüde başarılı olacağı, başka insanlarla iletişiminin nasıl gelişeceği, cinsel tavrının ne olacağı, ne tür bir yetişkinlik dönemi geçireceği, ne tip biriyle evleneceği, evliliğinin hangi ölçüde başarılı olacağı sorularının yanıtı okul öncesi dönemdedir". Sağlıklı düşünen bireylerden oluşan bir toplum için önce seçkilerini sunan çocuk bireyler yetiştirilmelidir. Ki toplumumuz çocuk adam, çocuk kadın gibi çocuk yetişkinlerden oluşmasın! Okuyan toplumun temelleri, küçük yaşlarda resimli çocuk kitaplarını okuma tutkusunu sağlamakla oluşturulabilir (Görşen, 2005: 8). Kitaplardaki resimlerin okunması, imgelerin okunmasıdır. Yazılı metinler gibi resimlerde okunmaktadır. Yetkililerin, gelecek neslin çözüm odaklı bir toplum oluşturabilmesi için daha yaygın biçimde eğitici programlar yapmaları gereksinimi bulunmaktadır.

Bu bağlamda aşağıdaki kitap okuma ve imgelem alıştırmaları oluşturulmuştur; Akıllı Bebekler Akademisi (ABA) programı çerçevesinde yer alan oyun alıştırmalarından çıkışla; 0-6 yaş kitap örneklerine uyarlanmıştır.

### **Erken Çocuklukta Gelişim Özelliklerine Paralel Kitap Okuma ve İmgelem Alıştırmaları:**

**Erken** eğitim, 0-6 yaş (0-72 ay) çocukların ev ve kurum ortamlarında bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmelerini desteklemek amacıyla yapılan eğitime denir. Erken eğitim, 0-3 yaş (0-36 ay) takvim yaşına sahip çocuklar için erken çocukluk eğitimi dönemi; 3-6 yaş (37-72 ay) takvim yaşına sahip çocuklar için ise okulöncesi eğitimi dönemi olarak iki aşamaya ayrılmaktadır (Demir, 2005: 1).

**\*0-3 aylar arasında bebeklerin;** devinsel - psikomotor- nitelikli becerileri en alt düzeydedir ancak duygusal ve bilişsel algıları sanıldığından çok daha hızlı ve kapsamlıdır. Henüz beynin üst katmanları gelişmemiştir. Yaşamsal fonksiyonları yöneten bir takım refleks hareketler vardır. Bebek çevreyi ısı-ışık-ses-koku-dokunma-tatma yoluyla algılamaya çalışır. 30-60 cm mesafedeki parlak cisimleri görür, sesleri duyar ve tanır. Acı ekşi tatlı tuzlu tatları algılayabilir. Özellikle duygusal algıları çok gelişmiştir; kendisiyle ten teması kurulmasından ve sarmalanmaktan; göz teması kurulmasından, gülümsenmesinden hoşlanır. En önemlisi doğum öncesinden başlayan duygusal kayıt düzeneği yetişkinliğini etkileyecek derinlikte izler oluşturacak kapasite ve duyarlıktadır (Summak, 2007: 128-129).

**0-3 aylık bebeklerin gelişimine uygun kitaplar ve alıştırmaları:** Farklı insan ve hayvan yüzlerinin resmi gösterilmelidir -korkutucu olanlar hariç-. Neşe hüzün acı korku öfke gibi farklı duyguları gösteren resimleri fotoğrafları göstererek her duygu durumunu açıklayan öyküler anlatılmalıdır. Beyindeki duygusal kayıt merkezi amigdala işlevsel konumdadır. Böylece bebek çevresindeki insanların duygularını okuyabilir ve kendi duygularını daha iyi ifade edebilir. Psikolog Andrew Meltzoff bebeklerin daha birkaç haftalıkken bile taklit yeteneklerini kullanarak sosyal öğrenmeye hazır olduklarını bulgulamıştır. Hareket eden ses çıkaran objeleri izleme ve gezi-gözlem içerikli farklı mekanlar ve bu mekanlara ilişkin hikayeler anlatılmalıdır (Summak, 2007: 155).

**0-3 aylık bebeklerin gelişimine uygun kitaplar:** "Bak Salla ve Dişle", "Minik Kızım", "Minik Oğlum", "Çiftlik", "Hayvanat Bahçesi", Doğan Egmond yayıncılık, İstanbul adına Çin basımı ve 0-1 yaş aralığı için olan bu seride, dişleme kitabının dişliliğini bebeğe ısırtarak, mekanik hareketler sunan göstergelere dikkat çekerek, kitabın ses çıkaran ekini sallayarak işitsel, hayvan resimlerini görsel, kabartma resimleri dokunsal uyarılar vermek amacıyla ebeveynler sunabilir, bir yandan da gösterdikleri resimleri nesnelere dillendirerek bebeğin kulağını belleğini kavram öğrenmeye hazırlayabilirler.

**\*3-6 aylar arasında bebekler,** gördüğü nesnelere detaylarına odaklanır. Evdeki sesleri ayırt edebilir, taklit edebilir. Aynadaki görüntüsüne olumlu tepkiler verir. Eliyle oyuncağını sallayabilir,

tutabilir. Kokuları algılayabilir. Nane, limon, portakal, kimyon, biberiye, fesleğen kokuları ile koku oyunu oluşturulabilir: "Bak bu limon kabuğunun kokusu beğendin mi?" vb şekilde açıklayıcı bilgiler bebeğe verilmelidir. Dışarıdan alınan koku hiçbir işlemde filtreden geçmeden doğrudan beyne ulaşır ve diğer algı alanlarını olumlu yönde etkiler. Eğer sevdiği oyuna-kitaba eşlik eden bir koku olursa bir başka zaman o kokuyu almak oynadığı oyunu çağrıştıracağı için kendini iyi hissedecektir.

**3-6 aylık bebeklerin gelişimine uygun kitaplar:** "Hareketli Makineler", "Hareketli Kumsal", "Hareketli Şehir", "Hareketli İnşaat", "Hareketli Lunapark", "Hareketli Bahçe" vd. 2-5 yaş göstergeli! Türkiye İş bankası yayınları hareketli kitapları bu dönem için çok öğreticidir. Bu kitaplar okunduktan sonra veya konuya uygun bir mekâna gidilerek orada okunabilir yaşamla bağlantısı kurulabilir. Çocuğun gerçekten bir kumsal görmesi, kumlara dokunması, denize girmesi sağlanabilir ya da ev ortamında kitaptaki kumsala gelen dalgada ebeveyn çocuğun yüzüne üfleyebilir, ağzına minicik tuz tanesi verebilir, dalga gelirken ıslak elini bebeğin alınına götürebilir. Böylece bebek bir görüntü sürecinde dokunsal, tatsal, görsel uyaranlara ilişkin imgeler oluşturabilir. Bebekle lunaparka gidilebilir, çalışan makinelerin sesini duyması sağlanabilir. Uygun bir alandan şehir gözlenebilir. Ebeveyn ayrıca makinelerin hareketini gösterirken çocuğun elini tutarak hareketi gerçekleştirebilir, bir yandan da o harekete uygun sesi kendisi taklit edebilir. Evdeki blender, elektrik süpürgesi gibi seslerden yararlanılabilir, tüm bu süreci ebeveyn dillendirebilir. Bebek kavramsal ve imgesel düşünme becerisini böylece geliştirecek ve konuşma becerisi olumlu yönde etkilenecektir.

**\*6-9 aylar arasında bebekler,** parmaklarını kullanabilir, sesleri tekrarlayabilir, 9.ay itibarıyla belli bir amaca yönelik eylemde bulunabilir. Seslerin hangi hayvana ait olduğunu bilebilir. Tek heceli ve iki heceli sözcükler kullanır. Dokunma, koklama, işitme, görme yoluyla deneyimler edinir. Sesin kaynağını bulabilir, müzik, çalışan makine, sesli oyuncak vb ayırır; Renklere, boyutlara, geometrik şekillere ilişkin eşleştirme, sınıflama yapabilir. Farklı ağırlıkta, farklı hızda düşen nesnelere, ısı-ışık-baloncuk, plastik, cam, metal, katı-sıvı ayrımını öğrenebilir (Summak, 2007: 184-234).

**6-9 aylık bebeklerin gelişimine uygun kitaplar:** Görsel-işitsel hayvan seslerini sunan kitaplar, yap-boz sayfaları bulunan kitaplar, Türkiye İş Bankası yayınları, "Upsy Daisy", "Gece Bahçesi", yine sağ tarafında ses kayıt düğmeleri bulunan "Orman" serisi -2 yaş üstü göstergeli!-, parça bütün ilişkili oyunlar ve devinsel becerilerle, görsel, işitsel uyaranları içeren kitaplardır, bu dönem için gereklidir. Ebeveynler bebekle birlikte kitapları okuyabilir. Bebekler parmaklarıyla ses düğmelerini kullanabilir. Bu dönem beyindeki görsel korteksin renk konusunda duyarlı yapılanmasına uygun olduğu için özellikle renkli sayfaları dikkat çekici olan büyük boy kitaplar seçilebilir. Ayrıca boyama kitapları kullanılabilir. Böylece bebeğin hayal gücü, görsel renk uyaranları konusunda becerileri ve dil becerisi gelişir.

**\*9-12 aylar arasında bebeklerin dili** anlama düzeyi yüksektir. 9.ayda bebek "hayır" "yapma" komutlarını rahatlıkla anlayabilir. 11.ayda kitaplara resimlere olan ilgisi artar, sayfaları çevirebilir. Merakı ve anlama şevki doruktadır. Başlama, bitirme, bırakma gibi bazı sınırları öğrenebilir. Etki-tepki süreçlerini anlayabilir. Konuşma becerisi hızla gelişmektedir; kendisiyle anlamlı gerçek bir örnek oluşturacak biçimde iletişim kurulmasına ihtiyaç duyar. 12 aylık bebekler 15-20 kelimeyle konuşabilir.

**9-12 aylık bebeklerin gelişimine uygun kitaplar:** Topla-dağıt bağlamında yap-boz ekli oyun kitapları, hangi oyuncak kayıp bağlamında Türkiye-İş Bankası "Oyun Kitabım" serisi, hangisi içinde, dışında, yanında, önünde, arkasında kavramlarının öğrenilmesi için ebeveynler tarafından eğlenceli biçimde okunabilir kitaplardır. Bu dönemde şarkı söyleyen, öykü okuyan sesli kitaplar kullanılabilir. Yavru hayvanları tanıtan " Gör Dokun Hisset", "Gör Dinle Hisset", Doğan Egmont yayıncılık bebek kitapları: Tavşanın karın kısmı tüylü kumaştan, ceylanın burnu ıslak deriyi hissettiren kumaştan, kütük üzerindeki bir parçanın karton malzemeden montajla hazırlandığı resimler, şarkı söyleyenler, çeşitli uyaranlar göndermek için önemlidir. Bu dönem tüm duylara ilişkin uyaranlar kolaylıkla verilebilir. Ses kayıt düğmeli kitaplar rahatlıkla kullanılabilir. Ebeveyn yine öyküleri olabildiğince dillendirmelidir.

Buraya kadar anlatılmış olan yaş dönemlerine ilişkin kitap kullanımları "Akıllı Bebekler Akademisi" programında önerilen oyun alıştırmalarından, okul öncesi kitaplarına dönük uyarlanmıştır. Bebek belirli aylarda farklı türde zengin uyaranlar almış; zihinsel, duyuşsal, devinsel pek çok beceriye paralel kavramsal ve imgesel düşünme biçimleri geliştirmiştir. Ancak çocuk 6 yaşında okul öncesi eğitim programında renkli kâğıtlar, boya ve boyama kitaplarıyla vd uyaranlarla karşılaştığında, 6-9. aylarda geliştirdiği düzeyde imge geliştiremediği belirtilmiştir. 1987'de radyo programında İngiliz bir çocuk gelişim uzmanı, "yeni doğan 9 aylık oluncaya kadar lisanı diğer deyişle dili öğrenir ancak; yutak ve ses telleri henüz konuşma olgunluğuna erişmediği için çocuk konuşamaz" diyordu. Bu bilgiyi öğrendikten sonra üç yaşında ve konuşamayan çocuklarımız için olayın biyolojik olgunlaşmanın ötesinde, çocuğun belleğinde konuşma yeterliğine erişebilecek düzeyde kavram ve imge



depolayamadığı olgusunu düşünmüşümdür. Çocuk çevresinde bakımını üstlenen ebeveynlerinden duyduğu sözcükleri tekrar ederek sözel dilde konuşmayı öğrenir.

Yeni doğanın önceleri çevresine soran gözlerle bakması, ardından anlamsız çığlıklar atması, sonra kolay yan yana gelebilir sesleri söylemesi, çevresinden duyduğu sözcüklerin ne anlama geldiğini algılamaya başlamasının ardından ebeveynlerini bıktırıcısına "Bu ne?" diye sorması aslında sınıflamanın, yani öğrenme sürecinin bir insanda yaşanan halidir. Kavram oluşturma yeteneği insanların nesnelere sınıflamalarına olanak sağlar. Kırmızı kavramı ile cisimleri kırmızı olan olmayan diye; meyve kavramı ile meyveler ve meyve olmayanlar diye sınıflarız. Burada seçilen özellik ya da nitelik sınıflamanın temeli olan kavramı oluşturur. <http://www.frmtr.com/felsefe-psikoloji-sosyoloji/1151757-kavramsal-dusunme.html>

**\*12 -24 aylar arasında** çocukların algı ve becerileri, özellikle dil ve devinışsel gelişim becerileri hızla gelişmektedir. Çocuğun çevresinden kuvvetle bilgi topladığı dönemdir; İmge ve imgelemin en hızlı yaşandığı, değişime uğradığı dönem, bu dönemdir. Çocuk 15-16. aylarda vücudunun bölümlerini gösterebilir. 18-19. aylarda nesnelere ayırabilir, eşleştirebilir. Cinsiyetlerini, bir oyun grubunun üyesi olduklarını kavrayabilirler. Lowenfeld, çocuğun zihinsel ve devinsel alanına paralel olarak tanımlanan sanatsal gelişim evrelerini çizgisel gelişimine dayalı olarak gruplara ayırmış; küçük çocukların karalamalarında bildiklerini ve gördüklerini çizdiklerini, deneysel olarak saptamıştır. Çocuklar 1,5 yaş itibarıyla nesnelere tanıyıp boyaya renklere fırçaya, kitaplara, resimlere ilgi duyar. Kellogg (1969) 1,5-2 yaş arasındaki çocukların ilk başlarda yaptıkları karalamaların sonraları bir dizi düzenli şekillere sonra aşama aşama ayırt edilebilir biçimlere, ilk simgesel çizimlerin 3-4 yaşlarında tamamen yapısal blokları oluşturan çeşitli karmaşık şekillere dönüştüğünü savunmaktadır (akt. Artut, 2001: Sheldon ve Woodhead, 1994: 196). Zihinsel gelişimin 2-6 yaş dönemi için alan yazın Piaget'nin görüşlerine temellendirilmiş ve işlem öncesi dönem olarak adlandırılmıştır.

**\*2-6 yaş dönemi** çocukların, bilinçli olarak bilgi ve beceri edinme dönemidir (Artut, 2001:191). Çocukta imgelem temelli kavramsal düşünme becerisi hızlıdır. Piaget bu yaş dönemini iki evreye ayırmıştır: (2-4 yaş arası) sembolik-kavram öncesi dönem: Bu dönemde çocuk sembolik düşünmeye geçer. Oyunlarında da sembolik düşünceden faydalanır. Bağımsız olmaya ve bazı şeyleri tek başına keşfetmeye çalışır. Sahip olduğu nesnelere tanıyıp boyaya renklere fırçaya, kitaplara, resimlere ilgi duyar. Resim yapar, bebeğiyle konuşur, sayfa çevirir, şarkılar ve tekerlemeler öğrenir. (4-6 yaş arası) sezgisel dönem: Nesnelere bir özelliğine göre sıralar. Büyüklük veya renk gibi.. Geçmiş, gelecek ve saat kavramı gelişir. Yaratıcı, bilimsel, eleştirel düşünme becerisi gelişir. Duygularını ifade eder, karşı tarafı anlamaya başlar. Sosyal yaşamın kurallarını öğrenir. Cinsel farklılıkları öğrenir 4 yaş 2,5 yaş gibi uyumsuzluklar evresidir. 5 yaşında başkalarıyla ilişkilerinde uyumlu olmaya başlar. 0-3 yaş programında çocuk 6-9. aylar arasında renklerle tanışıyor ve boyamayı deneyimliyor; 12. ayda kitap sayfası çevirebiliyor; Piaget'e göre 2 yaşından sonra çocuğa sunulan görsel-işitsel-dilsel uyarıların tümü ABA programı ile 0-12 aylar arasında çocuğa veriliyor: Uyarıların erken alan çocukların 2-6 yaş döneminde daha farklı sosyal gelişim ve kişisel iletişim özellikleri sergilediği belirtilmektedir.

**2-6 yaş gelişimine uygun kitapları okurken;** En önemli nokta çocukla ebeveynin iletişim kurabilmesidir. Sunum bir ebeveyn tarafından mümkünse anne, baba ve çocukla birlikte teatral bir hava içinde canlandırılmalıdır. Ebeveyn her zaman olumlu yaklaşımda bulunmalıdır. Kitap çocuğun önünde veya elinde olmalıdır. Çocuğa uygun bir sehpa ya da masa kullanılabilir. Çocuğa sevgi sözcükleriyle seslenmeli ve kitaplara heyecanla yaklaşması sağlanmalıdır. Çocuğun kitabın sayfalarını açmasına izin verilmelidir. Önceleri sayfaları hızlıca çevirip kitaptaki resimlere bakması hikâyeyi merak etmesi sağlanmalıdır. Bu kitabın adı nedir? Bu kitapta kimler var? Acaba Mumuk nereye gitmiş? Mumuk nasıl gitmiş? Asker Mumuğa ne veriyor? Hadi okuyalım bakalım kitabın içinde neler oluyor? Ebeveyn önce kitabın kahramanını tanıtmalı, sonra hikâyeyi yavaş okumalı ve canlandırmaya dayalı bir ses tonu kullanmalı; okurken "-hadi sen buradaki fil ol, bende anne olayım"; "- Fil Filo annesinden ne yapmasını istemişti? Annesi neden yapmadı?" gibi sorular çocuğa yönlendirilmelidir. Her öykünün oyun kurma sürecine dönüşmesi, çocuğun bu iki kişilik oyuna katılması sağlanmalıdır. Çocuklar kitap kahramanlarının farklı ses tonlarıyla konuşuyor olmasından hoşlanır, dikkat kesilirler. Ebeveynin seslendirmeleri hiçbir zaman korkutucu olmamalıdır. Bazen kitaptaki kahramanın yürüyüş şekli, yemek yemesi hareketlerle canlandırılmalıdır. Çocukta canlandırmalara katılmalıdır. Ebeveyn kitaptaki hikâyeyi olabildiğince çocuğun yaşamıyla örnekleyebilmeli; yeni kavramları onun algılayabileceği şekilde anlatabilmeli; yaratıcı düşünme ve problem çözme ile ilişkilendirebilmelidir. Çocuk kitabın hedeflediği edimi sunduğunda da ebeveyn ona övgü dolu sözcükler söylemelidir. Çocuğun kitaba ve konuya motivasyonunun sağlanması için biyolojik ve ruhsal ihtiyaçları önceldir. Çocuklar bu dönemde yap-boz ilaveli, farklı renklerde yapıştırmalı, çıkartma destekli, oyun destekli mekanik hareket



özellikleri sunan kitaplarla, müzikli masal kitapları ile konuşan, şarkı söyleyen, resimli kitaplarla buluşturulmalıdır. Satışta bulunan kitaplar 2-3-4-5-6 yaşlar için kesin olarak birbirinden ayrılmamıştır. Bu kitapların çoğu, örneğin hareketli makinelerle ilgili kitap çocuğa her üç aylık gelişim evresi itibariyle 2 yaşında ve 3 yaşında da okunabilir. Eğitim-öğretim planlı-programlı davranmayı gerektirir. Kazanımı amaçlanan davranışlar bağlamında kitabın belirli aralıklarda okunması önemlidir. Yeni bir kitap mümkünse önceden okunmalı ve disipline edilmiş biçimde verilecek konu, duygu, tema çerçevesinde kapsam genişletilerek ön hazırlık yapılmalı ya da gereği doğaçlama ile sağlanmalıdır. Zamanla çocuğun ilgi ve yetenekleri okunabilir ve bu yönde kitaplar seçilebilir; bu süreçte çocuğun yaş grubunun gelişim özellikleri, bireysel özelliklerinin dikkate alınması önemlidir. Çocuğun gelişim sürecinde ona sunulan her türlü kitap müzikli, resimli, konuşan, vd. kitaplar, yazın sanatı ve drama bileşkesiyle çok yönlü ve teatral bir ortamda sunulabilirse, çocuk kavramsal ve imgesel düşünme becerilerini geliştirebilir. Drama yöntemiyle çocuk; iletişim kurmayı, duygu ve düşüncelerini kendini daha iyi ifade etme becerisini geliştirir. Kabullemekte güçlük çektiği kuralları, başladığı işi bitirmeyi, yenmeyi ve yenilmeyi, kendini başkalarının yerine koymayı öğrenir. Düşünür, sorar, yanıt bulur deney yapar. Kavram gelişimi için gerekli olan dil becerisini geliştirir. Ebeveyn çocuğun ruhsal durumunu; ihtiyaçlarını, yeteneklerini görsel algısını, görsel düşünce ve imgelem gücünü, iletişim becerisini saptayabilir. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına önem verilmelidir (Artut, 2001: 138). 2-6 yaş dönemi için "Caillou Kütüphanede", "Caillou Dişçide", "Caillou Metroda", "Caillou Tiyatroda", "Caillou Sahilde" vd seriler, "Yavru Ahtapot olmak çok zor", "Kirpi ile Kestane" ve "Ayşegül" vd seriler -Yapı kredi yayınları- 2-6 yaş dönemi çocuklarına okunabilir. Seçilen kitabın içeriğine göre kitap okunduktan sonra çocukla birlikte kütüphaneye gidilebilir. Her kitabın içeriğine ilişkin yaşamdan örneklerin verilmesi kavramsal ve imgesel düşüncenin işlerliği için önemlidir. Eğitici, resimli masal kitapları yine bu dönemde ebeveynler tarafından okunmalı ve doğaçlamalar yapılmalıdır. Çocuğa kitabın kahramanı oymuş gibi sorular yönlendirilmeli oyun kurgusu içinde canlandırmalarla hikâyeler sonlandırılmalıdır. Hiç bir kitap içeriği bilinmeden okutulmamalı, mümkünse ebeveyn tarafından önce okunmalı hatta bilinçli bir yaklaşımla çocuğun ihtiyaçları yönünde seçilen kitaplarla okumaya başlanmalıdır. İstem dışı, görselleri nitelikli ama içeriği çocuğu korkutacak, travma oluşturacak hikaye metinleriyle karşılaşmak mümkündür.

**Sonuç olarak,** çocukla her zaman iletişim içinde olmalı, çocuklar aile içinde sevgiye doyurulmalıdır. Çocuklara anlaşıldıkları, önemsendikleri, kabul gördükleri hissettirilmelidir. Çocukların ruhsal-bedensel olarak sağlıklı büyümeleri sağlanmalıdır.

Sanat eğitimi, çocuğa kavramsal ve imgesel düşünme becerisini edindirebildiğinde nitelikli gerçekleşmektedir. Çünkü tüm uyaranların, zihinsel, duygusal, sosyal gelişimin temelinde; çocuğun imgesel düşünme potansiyeli vardır. O halde 0-72 aylık çocuklar için kitap seçerken edebi değerler içeren örnekler seçilmelidir. Sanıldığı gibi aksine okul öncesi dönemin resimli kitapları da edebi içeriklidir. Çünkü **kitaptaki resmin rengi, biçimi, kokusu, müziği, oyuncakları, gerçeği, düşleri ve masalları içeriğinde sunulan kavram ve imgelerle edebiyatın içindedir.** Burada önemli soru kitabı seçecek olan ebeveynin görsel okuryazarlık düzeyinin ne olduğudur?

Görsel okuryazarlık, görsel bilginin anlamını ve görsel mesajları kesin olarak yorumlama ve bu tür mesajları yaratma yeteneğini öğrenmektir; Braden ve Hortin'e (Messaris, 1994: s.155), göre de imgeleri anlama ve kullanma yeteneğidir. Bir resim, heykel, müzik, televizyon reklamı veya bir sinema filminde göstergelerle bütün bir anlam oluşturulmaktadır. Çünkü televizyon kanalları, bilgisayar, masa üstü yayıncılığı, kitle iletişim araçları derken görsel imgelerle iletişim, cep telefonlarıyla cebimize kadar yaşamımızı kuşatmıştır. İmgelerin okunması çocuğun konuşmayı öğrenmesi, yaratıcı düşünmesi, okuryazar olabilmesi, kitap okuma alışkanlığı kazanması için önemlidir. Görsel dille iletişim, paylaşım, anlama ve ifade etme, kişisel gelişim; özgüven, doğru anlamak, doğru yargılamak, doğru yerde yemek, doğru yerde alkışlamak için görselleri okumak önemlidir. Görsel dilde olması gereken nitelikte eğitilemediğimiz için sözel dilde de bütüncül bir eğitimi alamıyoruz. Bu sorunların bir uzantısı olarak Türkiye'de ilköğretim birinci kademedede 6 yıldır "Görsel Okuryazarlık Dersi", ikinci kademedede ise "Medya Okuryazarlığı Dersi" verilmektedir.

Gürbüz'ün belirttiği üzere Türkiye'de okuryazar oranlarının 1980li yıllardan sonra arttığı ancak gerçek anlamda okuma kültürü oranının ciddi boyutta azaldığı; okul ve üniversite sayılarının artmasına rağmen kitap okuma oranlarındaki düşüşün çelişkili bir durum ortaya koyduğu belirtilmiştir. İstatistik kaynaklara göre; not almak makam atlamak gibi gündelik kazanımlar için değil kendini geliştirmek için okuyanların Japonya'da %14, ABD'de %12, İngiltere ve Fransa'da % 11, Türkiye'de ise% 0,01 (on binde bir) oranında olduğu saptanmıştır. Okuma oranı on binde bir olan bir ülkenin yolsuzluklardan, yoz kültürden, trafik kazalarından, şiddetten, cahillikten kurtulmasının düşündürücü olduğu anlatılmıştır (Gürbüz, 2010: 25-26). Türkiye'de kitap okuma oranının mutlaka artırılması gerektiği vurgulanmıştır.

Bu durumda erken çocukluk döneminde istenilen nitelikte eğitilemeyen bir toplumun, dünya ülkeleri arasındaki okuma oranı on binde bir oranında kalmaya mahkûmdur. Çocuğa erken yaşlarda sunulan resimli kitaplar, zengin duyuşsal uyarılar önemlidir. Kitaplardaki resimlerin okunma süreci, imgelerin okunma sürecini kapsar. Yazılı metinler gibi görsel metinlerde okunmaktadır. Yazılı ya da görsel anlamlı metinler karşısındaki birey okur olarak adlandırılmaktadır. Görsel dilde okuma anlamlı bir görsel yapı karşısında insan beyninin en temel etkinliklerinden biridir. Bu etkinlik ise algılama, belleğe kaydetme, göstergeleri yorumlayarak yeniden oluşturma gibi üç aşamalı gerçekleşmektedir. Paul Messaris (1994: 155), imgenin yalnızca okurun yorumlama süreciyle değil, imgenin üretim süreciyle okunma sürecinin birlikte ele alınmasıyla anlamlı yorumlanabileceğini belirtmiştir.

Bugünün çocukları dijital çağın çocuklarıdır ve 2 yaşındaki bir çocuk bilgisayar ekranındaki görselleri okumakta fare-mouse kullanarak görsel uyarıları takip edebilmektedir. Dolayısıyla bu çocukların imgelemleri de dijital öncesi çağ çocuklarından farklı olacaktır. 2009 yılı itibariyle dünyada 2 milyon civarında, çocuklara yönelik elektronik kitap olduğu; Türkiye’de de çocuklara yönelik elektronik kitapların yayınevleri tarafından üretilmeye başlandığı ve çocuk kategorisinde www.idefix.com’da 55 e-kitap bulunduğu belirtilmektedir (Gönen, 2003: 4). Dil ve düşünce çalışmalarında yoğunlaşan yirminci yüzyıl dilbilimcileri, psikologları ve sosyologları, bu ikisi arasında sıkı bir ilişki bulmuşlardır. Mehmet Kaplan, Kültür ve Dil adlı eserinde bu ilişkiyi, “dil, onu konuşanların duygu, düşünce ve hayal dünyalarını tayin eder ” diye özetlemektedir. Ona göre, bir milletin dünya görüşü dilinin sahip olduğu kelimelerle sınırlıdır. İnsanlar bildikleri ve tanıdıkları varlıklara, duygu ve düşüncelere ad koyar, bilmediklerinin dillerinde adları yoktur. (Akt.: Dağtekin, 2002: 112).

O halde toplumdaki eğitimcileri, ebeveynleri, yerel yönetimleri, ilgilileri erken çocukluk döneminde çocuğun imgelemi ve görsel dilin gelişimine ilişkin bilgilendirmeli, bu yönde programlar ve etkinlikler düzenlenmelidir. Dil bilimciler, çocuk gelişim uzmanları, çocuk psikologları ve görsel sanat eğitimcilerinden oluşan bir grupla Okuma Kültürü Edindirme Programı (OKEP) oluşturulmalıdır. Alan uzmanları tarafından belirli sayıda ve türde yaş gruplarına yönelik kitaplar içeren setler tanımlanmalıdır. Kendi kültürümüzü, kişisel gelişimimizi, tarihimizi, gelenek-göreneklerimizimizi edebiyat aracılığıyla, görsel uyarıların dillendirilmesiyle, yazın sanatı farkıyla çocuklarımıza, gençlerimize edindirmelidir.

#### **OKEP’na ilişkin Öneriler:**

1. Tüm televizyon kanallarında bebeklik döneminde beyin gelişimi, yaşlılık döneminde Alzheimer vb beyin hastalıklarının önüne geçmek için yemek programları sunar gibi okuma programları sunulmalıdır. Ayrıca TRT, toplumdaki yozlaşmayı törpülemek, insan kalitemizi yükseltmek için TRT Müzik, TRT Haber kanalı gibi bir de **TRT Okuyorum Kanalı** açılmalıdır.

2.Halk eğitim merkezlerinde, akşam sanat okullarında, dershanelerde, sanat merkezlerinde beyin gelişimi ve kaliteli toplum oluşturmaya dönük okumanın faydalarını anlatan seminerler düzenlenmeli, görsel okuryazarlık programları yapılmalı, halka ulaşılmalıdır. Okullarda yapılan toplantılarla veliler bilgilendirilmelidir.

3.Toplumun her kesiminde tıpkı köy enstitüleri programları gibi “okuma kültürü edimi programları” başlatılmalıdır. Hatta MEB kanalıyla OKEP’ni tamamlayanlara sertifika verilmelidir. Programı tamamlayanlar zaman zaman tekrar kurumlara davet edilmeli; özel bir unvan almışlarcasına yeni gelen kursiyerlere tanıtılmalı ve yaşamsal farkındalıklarını anlatmaları sağlanmalıdır.

4.Eğitim kurumlarının tümünde yaz okullarında her yaş grubuna yönelik okuma kültürü edindirme programları oluşturulmalıdır. Çocuklarımız için 3 aylık yaz tatili okuldaki kazanımlarını yitirebilecekleri kadar uzundur; bazı eğitimcilerimiz ve ardından öğrencilerimizin yaz dönüşü, eğitim-öğretime geç adaptasyonu öğretim programının yarısını olumsuz kılmaktadır.

5.Belediyeler kahvehane, kıraathane vb mekânlarda OKEP çerçevesindeki kitapların bulundurulmasını zorunlu hale getirmelidir. Sahil kentlerinde belediyeler, sahil kütüphaneleri oluşturmalı; yaz akşamları halkın izleyebileceği meydanlarda “edebiyat ve sohbet” programları düzenlemelidir.

6.Halk kütüphanelerinin misyonu halkı bilgilendiren seminerler, eğitim programları düzenlemek, olmalı; eğitim kurumları halk kütüphaneleriyle işbirlikli çalışmalı kütüphaneler OKEP çerçevesinde donatılmalı ve aktif kültür merkezlerine dönüştürülmelidir.

## YARALANILAN KAYNAKLAR

- Artut, Kazım (2001) *Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Budak, Füsün (2011) "Çocukların Zihinsel ve Sosyal Gelişimleri".  
[Çevrimiçi]:<http://www.bbdanismanlik.com.tr/cocukgelisim.htm> adresinden 01 Temmuz 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Dağabakan, D. Dağabakan, F. Ö(2006) "Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları".  
[Çevrimiçi]: [http://oogem.meb.gov.tr/dokuman/cocuklarda\\_dil\\_gelisimi.pdf](http://oogem.meb.gov.tr/dokuman/cocuklarda_dil_gelisimi.pdf) Fatma, adresinden 24 Ağustos 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Ertaş, S.Hande (2010) "0-2 Yaş Bebeğinde Zeka Gelişimi". Okul Öncesi Etkinlik Dünyası.  
[Çevrimiçi]: [http://www.babystar.com/zeka\\_gelisimi.asp](http://www.babystar.com/zeka_gelisimi.asp) adresinden 15 Mayıs 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Gönen, Mübeccel (2003) "Türkiye'de Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı".  
[Çevrimiçi]:<http://panel.unicef.org.tr/vera/app/var/files/t/u/turkiye%E280%99de-okulöncesicocukedebiyatı.pdf> adresinden 22 Haziran 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Görşen, Nurşen (2005) "Çocuk Gelişiminde Kitabın Önemi".  
[Çevrimiçi]: <http://www.gorseldil.egitimi.com> adresinden 19 Şubat 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Gürbüz, Muzaffer (2010) "Türkiyede Kitap Okuma Oranı Mutlaka Artırılmalıdır". *TC Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Öğretmen Okulları 162 Yaşında*. Afyonkarahisar: Atay Basımevi.  
[Çevrimiçi]:<http://www.fmrtr.com/felsefe-psikoloji-sosyoloji/1151757-kavramsal-dusunme.html>
- Karacan, Elvan (2000) "Çocuklarda Dil Gelişimini Etkileyen Faktörler". Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi. Temmuz.  
[Çevrimiçi]:<http://www.ttb.org.tr/STED/sted0700/6html>, adresinden 11 Ağustos 2011 tarihinde indirilmiştir.Kase, P. Judith (1989) *Three Approaches*. Anchorage Press New Orleans, Louisiana. The Creative Drama Book. USA.
- Kırıçoğlu, O.Tekin (2002) *Sanatta Eğitim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Konar, Elif (2011) "Çocuk Gelişiminde Kitabın Önemi".  
[Çevrimiçi]:[http://www.annelik.org.eskisite/elif\\_konar\\_cv.php](http://www.annelik.org.eskisite/elif_konar_cv.php)CtrlClicktofollowlink. adresinden 01 Temmuz 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Messaris, Paul (1994) *Visual Literacy; image, Mind&Reality*.Boulder,Co:Westview Press Morgan, Clifford (1991) *Psikolojiye Giriş*. Hacettepe Üniversitesi, Meteksan Yayınları. Ankara.
- Öçalan, Muharrem (2007) "Çocuk Algılamasında İmgenin Önemi, Eğitimsel Açıdan Çocuk Edebiyatında İmge kullanımı".  
[Çevrimiçi]: [http://www.turkoloji.cu.edu.tr/.../muharrem\\_ocalan\\_cocuk\\_imge](http://www.turkoloji.cu.edu.tr/.../muharrem_ocalan_cocuk_imge). Adresinden 01 Temmuz 2011 tarihinde indirilmiştir.
- SEVER, Sedat.(2003) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- SUMMAK, M.S ve Summak, A.E (2007) *Akıllı Bebekler Akademisi-Bebekler için Beyin ve Çoklu Zekâ Geliştirme Rehberi*-İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- TÜR, G. Turla, A (1999) *Okul Öncesinde Çocuk, Edebiyat ve Kitap*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

# RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARINDA VE ÇOCUK DERGİLERİNDE YER ALAN ETKİNLİKLERİN YARATICILIK BOYUTUNUN İNCELENMESİ

**Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN**  
Hacettepe Üniversitesi

**Arş. Gör. Mehmet KUMRU**  
Sakarya Üniversitesi

**Arş. Gör. Tuğçe AKYOL**  
Afyon Kocatepe Üniversitesi

**Öğr. Gör. Zeynep TOPÇU**  
Düzce Üniversitesi

## Özet

*Bu araştırma, Türkiye’de basılmış yerli resimli çocuk kitap ve dergilerindeki etkinliklerin yaratıcılık boyutunu analiz etmek amacıyla planlanmıştır. Araştırmanın örneklemini piyasada bulunan ve random yöntemle seçilmiş olan on sekiz adet dergi, yetmiş dört yerli resimli çocuk kitabı olmak üzere toplam doksan iki yayın oluşturmuştur. Ayrıca, seçilen kitap ve dergilerin farklı özellikte olmasına dikkat edilmiştir. Kitap ve dergiler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Kitap İnceleme Kontrol Listesi” ile değerlendirilmiştir. Kontrol listesindeki verilere göre tablolar oluşturulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda; örnekleme oluşturan çocuk kitap ve dergilerdeki etkinliklerin yaratıcı özellikler bakımından halen istenilen düzeyde olmadığı saptanmıştır.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, yaratıcılık, resimli çocuk kitapları.*

## Abstract

*This research, is planned with the aim of analyzing the creativity aspect of the activities published in local children picture books and magazines in Turkey. Randomly selected, 18 magazines and 74 local children picture books a total of 92 publications which are available on the market constituted the sample of the research method. In addition, attention has been paid to the fact that selected books and magazines have different properties. Books and magazines, developed by researchers in the “Book Review Checklist” and evaluated according to the data tables created in the check list. As a result of findings of the study, sample characteristic in terms of creative activities that make up children’s books and magazines were still not at the desired level.*

*Key Words: Children’s literature, creativity, children’s picture books.*

## GİRİŞ

Yaşamın ilk yılları olan okulöncesi dönem, çocuğun tüm gelişim alanları açısından kritik bir önem taşımaktadır. Bu kritik dönemde çocuğa verilen eğitim, çocuğun geçirdiği deneyimler ve çocuğa sağlanan olanaklar büyük önem taşımaktadır. Çocuğun farklı gelişim alanlarında deneyimlere sahip olması açısından nitelikli çocuk kitaplarına ihtiyaç duyulmaktadır. Çocukların nitelikli çocuk kitaplarıyla tanıştırılması kitaplara karşı ilgi ve sevgilerini arttırmaktadır (Gönen, Durmuşoğlu ve Severcan, 2009).

Çocuk kitapları, çocukların diğer bireyler ve yaşamla ilgili değer algılarını oluşturmalarında oldukça önem taşımaktadır (Sever, 2003). Çocuk kitaplarında değişik resimleme ve anlatım yöntemleriyle farklı karakterler yer almaktadır. Çocukların öykü kitapları sayesinde duygu ve düşüncelerini çekinmeden ortaya koyabildiklerini ve böylece öykü kitaplarının kişilik gelişimini bu yönden olumlu desteklediğini ileri sürmüştür (Zeigler, 2002). İyi nitelikli kitapların okuyucuyu olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Çocuklar kendilerine okunan ya da sayfalarını çevirdikleri kitapların içindeki karakterlerle özdeşim kurmakta ve kitaplarda geçen olaylarla hayal güçlerini harekete geçirmektedirler. Çocuk kitaplarındaki görsellik ve içeriğin birbiriyle etkileşimi de çocukların yaratıcı düşünme süreçlerini geliştirmektedir (Jalongo, 2004).

Nitelikli bulunan görüntüler ile görüntüleri yansıtan resimler, metne ve metnin içerdiği kavramlara göre belleğe daha kolay yerleşir. İnsanlar farklı olan, beğenilen ve etkilenilen görüntüleri hatırlamakta zorluk çekmez. Çocuklukta resimleriyle birlikte sevilen bir kitap, insanın yaşamı boyunca unutulmaz. Bundan dolayı görüntüleri renklerle ve biçimlerle yansıtan resimler, çocuk kitaplarının olmazsa olmazıdır. Resim önce bakılan, sonra görülen ve duyumsanan, daha sonra ise iletisini izleyiciye taşıyan ve bu ileti üzerinde düşündüren bir sanat formudur (Özer, 2007:427).

Uzmanlar erken çocuklukta zengin dil, kitap ve şarkı içeren bir ev çevresinin olması gerektiğini ve çocukları bu yönde desteklemek için günde en az otuz dakika okumak gerektiğini belirtmişlerdir. Çocuklarımız çeşitli nedenlerle kitap dinleme ve okuma fırsatı bulamadıklarından genelde okumanın eğlendirici olduğunu öğrenemezler ve okumaları da akıcı değildir. Türk halkının okuryazarlık oranının istenen düzeyde olmayışı okuma alışkanlığına sahip olmamızın en büyük nedenlerinden birisidir. Bunu etkileyen diğer faktörler ise Türk toplumunun sözlü kültürden yazılı kültüre geçmeden görsel kültürün etkisinde kalması, eğitim sisteminin araştırmaya ve okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik olmaması, ekonomik sorunlar, televizyon izleme merakı ve gerek okul gerekse çocuk ve halk kütüphanelerinin yetersiz çalışmalarıdır (Gönen, 1993).

### **Araştırmanın Amacı**

Günümüzde, resimli çocuk kitapları kadar çocuk dergilerinin de çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma yönünde önem kazandığı görülmektedir. Resimli çocuk kitapları ve çocuk dergileri çocukların ilgisini canlı tutacak ve yaratıcı düşünme süreçlerini harekete geçirecek özelliklere sahip olmalıdır. Günümüzde, resimli çocuk kitaplarının ve çocuk dergilerinin sayısının günden güne artması, hangilerinin gerçekten nitelikli ve çocuklara hitap ettiğinin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Çocuk kitaplarında ve dergilerde yer alan etkinlikler çocukların farklı gelişim alanlarını desteklemekle birlikte, yaratıcı niteliklere sahip olmalıdır. Bu nedenle bu araştırma resimli çocuk kitaplarında ve çocuk dergilerinde yer alan etkinliklerin yaratıcılık boyutunu değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

### **Alt Problemler**

1. Resimli çocuk kitapları ve dergilerde ne türden etkinliklere yer verilmektedir?
2. Resimli çocuk kitapları ve çocuk dergilerinde yer alan etkinlikler yaratıcı nitelikler taşımakta mıdır?

### **YÖNTEM**

Araştırmanın evrenini, 2000-2010 yıllarında Türkiye’de basılmış olan, içinde etkinlik sayfaları bulunan resimli çocuk kitapları ve dergileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini resmi ve özel anaokullarından, kütüphanelerden ve piyasadan elde edilen, random yöntemiyle seçilmiş 74 resimli çocuk kitabı ve 18 çocuk dergisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturacak resimli çocuk kitaplarının, bir öykü (hikâye) özelliği taşımasına ve kitap içinde birbirinden bağımsız öyküler bulunmamasına dikkat edilmiştir. Ayrıca, resimli çocuk kitaplarında ilgili etkinliklerin bulunmasına dikkat edilmiştir. Bu özellikleri taşımayan kitaplar araştırmaya dahil edilmemiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmanın örneklemini oluşturan resimli çocuk kitaplarının ve çocuk dergilerinin yaratıcı nitelikler taşıyıp taşımadığını belirlemek üzere, araştırmacılar tarafından bir kontrol listesi hazırlanmıştır. Bu kontrol listesi, üç genel boyut ve her boyutun alt özellikleri olmak üzere toplam kırk maddeden oluşmaktadır. Sorular, kitap ve dergiye ait künye bilgileri, kitaba ve dergiye ait fiziksel özellikler ve içerik özelliklerinden oluşmaktadır (Etkinlik türleri vs.).

### **Veri Toplama İşlemi**

Araştırmada, belirlenen kitaplar geliştirilen kontrol listesine göre araştırmacılar tarafından okunduktan sonra değerlendirilmiştir. Kontrol listesinin her maddesinin yanına maddeyi içerip içermediği “evet/hayır” şeklinde kaydedilmiştir.

## Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın örneklemini oluşturan resimli çocuk kitapları ve dergileri, hazırlanan kontrol listesine göre değerlendirilmiş ve dağılımların yüzde ve frekansları verilmiştir.

## BULGULAR VE YORUM

### Kitap İncelemesi

İncelenen resimli çocuk kitapları değişik yayınevlerinden, değişik yerlerden ve farklı yaş gruplarından seçilmeye çalışılmıştır. İncelenen yetmiş dört adet resimli çocuk kitabına ait bulgular aşağıda verilmektedir.

### Bulgular

Araştırmada incelenen resimli çocuk kitaplarının türüne göre dağılımları tablo 1'de görülmektedir.

**Tablo 1: Resimli Çocuk Kitaplarının Türüne Göre Dağılımları:**

| KİTAP TÜRÜ    | F         | %          |
|---------------|-----------|------------|
| Hikâye        | 39        | 53         |
| Masal         | 22        | 30         |
| Kavram        | 13        | 17         |
| <b>Toplam</b> | <b>74</b> | <b>100</b> |

Tablo 1'e göre, hikâye (öykü) kitapları % 53 oranında, masal kitapları % 30 oranında ve kavram kitapları ise % 17 oranında tabloda yer almıştır.

Araştırmada incelenen resimli çocuk kitaplarının yayınevlerine göre dağılımları tablo 2'de görülmektedir.

**Tablo 2: Resimli Çocuk Kitaplarının Yayınevlerine Göre Dağılımları:**

| YAYINEVLERİ  | F         | %          |
|--|-----------|------------|
| ABC Yayınları  | 25        | 33         |
| Kaknüs Çocuk Yayınları   | 15        | 21         |
| YA-Pa Yayıncılık   | 13        | 18         |
| Engin Yayıncılık   | 13        | 18         |
| Timaş Yayıncılık   | 4         | 5          |
| Diğer Yayınevleri (Uçanbalık, Altın Bilgi, Tay, Tübitak Yayınları) | 4         | 5          |
| <b>Toplam</b>  | <b>74</b> | <b>100</b> |

Tablo 2'ye göre, "ABC Yayıncılık (Aslançık Aile Serisi ve Benim İlk Kitaplarım Serisi)" % 33 oranında kitap ile "Kaknüs Çocuk Yayınları Cemile Serisi" ile % 21 oranında, "Ya-Pa Yayıncılık" % 18 oranında, "Engin Yayıncılık" % 18 oranla, "Timaş Yayıncılık Cep Masalları" % 5 oranında ve diğer yayınevlerinden (Uçanbalık, Altınbilgi, Tay ve Tübitak Yayınları vs.) % 5 oranında kitap olduğu görülmüştür.

Araştırmada incelenen resimli çocuk kitaplarının sayfa sayısına göre dağılımları tablo 3'te gösterilmektedir.

**Tablo 3: Resimli Çocuk Kitaplarının Sayfa Sayısına Göre Dağılımı:**

| S.SAYISI      | F         | %          |
|---------------|-----------|------------|
| 0-15          | 22        | 30         |
| 16-23         | 36        | 47         |
| 24-31         | 14        | 20         |
| +32           | 2         | 3          |
| <b>Toplam</b> | <b>74</b> | <b>100</b> |

Tablo 3'e göre, sayfa sayısı 0-15 arası olan resimli çocuk kitaplarının oranı % 30, sayfa sayısı 16-23 olan çocuk kitaplarının oranı % 47, sayfa sayısı 24-31 olan çocuk kitaplarının oranı % 20 ve sayfa sayısı 32 ve fazlası olan çocuk kitaplarının oranı ise % 3 olduğu görülmüştür.



Araştırmada kullanılan resimli çocuk kitapları hitap ettikleri yaş gruplarına göre de incelenmiştir. Yaş gruplarına göre resimli çocuk kitaplarının frekans yüzdeleri tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4: Resimli Çocuk Kitaplarının Hitap Ettiği Yaş Grubuna Göre Dağılımı:**

| YAŞ GRUPLARI  | F         | %          |
|---------------|-----------|------------|
| 3-5           | 40        | 54         |
| 5-6           | 28        | 38         |
| 7+            | 6         | 8          |
| <b>Toplam</b> | <b>74</b> | <b>100</b> |

Tablo 4'e göre; En fazla çocuk kitabının 3-5 yaş grubuna hitap ettiğini % 54 oranında, sonra 5-6 yaş grubu % 38 ile ve en az 7 ve üstü yaş grubuna hitap eden çocuk kitabının % 8 oranında incelendiği görülmüştür.

Araştırmada incelenen resimli çocuk kitaplarının yayın yılına göre dağılımı tablo 5'te gösterilmektedir.

**Tablo 5: Resimli Çocuk Kitaplarının Yayın Yılına Göre Dağılımı:**

| YAYIN YILI    | F         | %          |
|---------------|-----------|------------|
| 2007          | 13        | 17         |
| 2008          | 17        | 23         |
| 2009          | 15        | 20         |
| 2010          | 29        | 40         |
| <b>Toplam</b> | <b>74</b> | <b>100</b> |

Tablo 5'e göre, 2007 yılında çocuk kitabı % 17 oranında, 2008 yılında çocuk kitabının % 23 oranında, 2009 yılında çocuk kitabının % 20'ye ve 2010 yılında çocuk kitaplarının % 40 oranında incelendiği görülmüştür.

Araştırmada incelenen resimli çocuk kitaplarının baskı sayısına göre dağılımları tablo 6'de gösterilmektedir.

**Tablo 6: Resimli Çocuk Kitaplarının Baskı Sayısına Göre Dağılımı:**

| BASKI SAYISI  | F         | %          |
|---------------|-----------|------------|
| 1. Baskı      | 49        | 74         |
| 2. Baskı      | 14        | 20         |
| 3. Baskı      | 11        | 16         |
| <b>Toplam</b> | <b>74</b> | <b>100</b> |

Tablo 6'ya göre, % 74 oranında kitap bir kez, % 20 oranında kitap ikinci kez ve % 16 oranında kitabın üçüncü kez basıldığı görülmüştür.

Araştırmada incelenen resimli çocuk kitaplarının yayınlanma yerlerine göre dağılımları tablo 7'de görülmektedir.

**Tablo 7: Resimli Çocuk Kitaplarının Yayınlanma Yerlerine Göre Dağılımı:**

| YAYIN YERİ    | F         | %          |
|---------------|-----------|------------|
| Ankara        | 14        | 20         |
| İstanbul      | 59        | 79         |
| İzmir         | 1         | 1          |
| <b>Toplam</b> | <b>18</b> | <b>100</b> |

Tablo 7'ye göre, Ankara'da yayınlanan çocuk kitapları % 20 oranında, İstanbul'da yayınlanan çocuk kitapları % 79 oranında ve İzmir'de % 1 oranında yayınlandığı görülmüştür.

Araştırmada incelenen resimli çocuk kitaplarındaki etkinlik toplamı yüz altıdır. Bu etkinliklerin alanlara göre dağılımları incelenirken “2006 MEB Okulöncesi Eğitim Programı Kitabının Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Etkinlikler” bölümünden yararlanılmıştır. İncelenen resimli çocuk kitaplarındaki etkinliklerin alanlara göre dağılımı tablo 8’de gösterilmektedir:

**Tablo 8: İncelenen Kitaplarda Yer Alan Etkinliklerin Alanlara Göre Dağılımı:**

| <b>ETKİNLİKLER</b>  | <b>F</b>   | <b>%</b>   |
|---|------------|------------|
| <b><u>Türkçe Etkinlikleri</u></b>                                       | <b>31</b>  | <b>30</b>  |
| Türkçe-Dil Etkinlikleri (Bilmece, şiir, tekerleme harf-cümle tamamlama) | 29         |            |
| Kelime Avı  | 2          |            |
| <b><u>Fen ve Matematik Etkinlikleri</u></b>                             | <b>10</b>  | <b>9</b>   |
| Genel Matematik Etkinlikleri (Dört İşlem, Saymaca)                      | 8          |            |
| Fen Deneyi  | 2          |            |
| <b><u>Okuma-Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri</u></b>                       | <b>65</b>  | <b>61</b>  |
| <b><u>1. Görsel Algılama Çalışmaları</u></b>                            | <b>20</b>  | <b>19</b>  |
| Gölge bulmaca   | 2          |            |
| Resim Bulmaca   | 18         |            |
| <b><u>2. Dikkat ve Bellek Çalışmaları</u></b>                           | <b>10</b>  | <b>9</b>   |
| Labirent  | 6          |            |
| 7 fark  | 4          |            |
| <b><u>3. Problem Çözme Çalışmaları</u></b>                              | <b>24</b>  | <b>23</b>  |
| Metin soru cevap  |            |            |
| <b><u>4. El Becerisi Çalışmaları</u></b>                                | <b>11</b>  | <b>10</b>  |
| Nokta birleştirme   | 2          |            |
| Eşleştirme  | 5          |            |
| Kolaj, kesme  | 4          |            |
| Boyama  | 9          |            |
| Çizme   | 1          |            |
| <b>Toplam</b>   | <b>106</b> | <b>100</b> |

Tablo 8 incelendiğinde “Türkçe etkinliklerinin” % 30 oranında temsil ettiğini, “fen ve matematik etkinliklerinin” % 9 oranında temsil ettiğini ve “okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinin” ise % 61 oranında temsil ettiği görülmüştür. “Okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinin” ise alt birimlerini % 19 oranında “görsel algılama çalışmalarının”, % 9 ile “dikkat ve bellek çalışmalarının”, % 23 ile “problem çözme çalışmalarının” ve % 10 ile “el becerisi çalışmaları” ile temsil ettiği görülmüştür.

Araştırmada incelenen resimli çocuk kitaplarını destekleyen materyallerin durumuna göre dağılımları tablo 9’da gösterilmektedir.

**Tablo 9: İncelenen resimli çocuk kitaplarını destekleyen materyallerine göre dağılımı:**

| <b>MATERYAL</b> | <b>F</b>  | <b>%</b>   |
|-----------------|-----------|------------|
| CD              | 25        | 56         |
| Etkinlik Kitabı | 12        | 27         |
| Poster          | 4         | 9          |
| Oyun Kartı      | 2         | 4          |
| Çıkartmalar     | 2         | 4          |
| <b>Toplam</b>   | <b>45</b> | <b>100</b> |

Tablo 9’a göre, incelenen kitaplardaki materyallerin % 56’sı CD, % 27’si etkinlik kitabı, % 9’u poster, % 4’ü oyun kartı ve % 4’ü çıkartmalardan oluşmuştur.

### **Dergi İncelemesi**

Dergiler; Piyasada en çok satılan, Türkiye’nin her bir tarafında rahatlıkla ulaşılabilen dergiler incelenmiştir. 18 adet etkinlik sayfaları içeren aylık ya da üç aylık yayınlanmakta olan çocuk dergisi incelenmiştir.

Araştırmada incelenen dergilerin sayfa sayısına göre dağılımları tablo 10’da gösterilmektedir.

**Tablo 10: Dergilerin Sayfa Sayısına Göre Dağılımı:**

| <b>S.SAYISI</b> | <b>F</b>  | <b>%</b>   |
|-----------------|-----------|------------|
| 24              | 5         | 28         |
| 32              | 6         | 33         |
| 48              | 4         | 22         |
| 64              | 3         | 17         |
| <b>Toplam</b>   | <b>18</b> | <b>100</b> |

Tablo 10'a göre, sayfa sayısı yirmi dört olan dergiler % 28 oranında, sayfa sayısı otuz iki olan dergiler % 33 oranında, sayfa sayısı kırk sekiz olan dergiler % 22 oranında ve sayfa sayısı altmış dört olan dergiler ise % 17 oranında olduğu görülmüştür.

Araştırmada kullanılan dergiler hitap ettikleri yaş gruplarına göre incelenmiştir. Yaş gruplarına göre dergilerin frekans ve yüzde dağılımları tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11: Etkinlikleri İncelenen Dergilerin Hitap Ettiği Yaş Grubuna Göre Dağılımı:**

| YAŞ GRUPLARI  | F         | %          |
|---------------|-----------|------------|
| 3-4           | 4         | 22         |
| 5-6           | 8         | 45         |
| 7-9           | 4         | 22         |
| 10+           | 2         | 11         |
| <b>Toplam</b> | <b>18</b> | <b>100</b> |

Tablo 11'de, en fazla derginin; 5-6 yaş grubuna hitap eden dergilerden % 44 oranında, sonra 3-4 ve 7-9 yaş grubuna hitap eden dergilerin % 22 oranında ve en az ise 10 ve üstü yaş grubuna hitap eden dergilerden % 11 olarak incelendiği görülmüştür.

Araştırmada incelenen dergilerin kız ve erkeklere hitap etmesine göre dağılımı tablo 12'de gösterilmektedir.

**Tablo 12: Dergilerin Kız ve Erkeklere Hitap Etmesine Göre Dağılımı:**

| CİNSİYET      | F         | %          |
|---------------|-----------|------------|
| Kız İçin      | 1         | 5          |
| Erkek İçin    | 2         | 11         |
| Karma         | 15        | 84         |
| <b>Toplam</b> | <b>18</b> | <b>100</b> |

Tablo 12'ye göre, kız çocuklarına hitap eden dergiler % 5 oranında, erkek çocuklara hitap eden dergiler % 11 oranında ve karma gruba hitap eden dergilerin ise % 84 oranında olduğu görülmüştür.

Araştırmada incelenen dergilerin yayınlanma süresine göre dağılımı tablo 13'de gösterilmektedir.

**Tablo 13: Dergilerin Yayınlanma Süresine Göre Dağılımı:**

| YAYIN SÜRESİ  | F         | %          |
|---------------|-----------|------------|
| Aylık         | 15        | 83         |
| 3 Aylık       | 3         | 17         |
| <b>Toplam</b> | <b>18</b> | <b>100</b> |

Tablo 13'e göre, incelenen dergilerin % 83 aylık olarak, % 17'si ise 3 aylık olarak yayımlandığı görülmüştür.

Araştırmada incelenen dergilerin yayınlanma yerlerine göre dağılımları tablo 14'de gösterilmektedir.

**Tablo 14: Dergilerin Yayınlanma Yerlerine Göre Dağılımı:**

| YAYIN YERİ    | F         | %          |
|---------------|-----------|------------|
| Ankara        | 4         | 22         |
| İstanbul      | 14        | 78         |
| <b>Toplam</b> | <b>18</b> | <b>100</b> |

Tablo 14'e göre, incelenen dergilerin % 22'si Ankara'da, % 78'i ise İstanbul'da yayımlandığı görülmüştür. Araştırmada incelenen dergilerin yayınevlerine göre dağılımları tablo 15'de gösterilmektedir.

**Tablo 15: Dergilerin Yayınevlerine Göre Dağılımları:**

| YAYINEVLERİ                                  | F         | %          |
|--|-----------|------------|
| Doğan Eğmont Yayıncılık                      | 9         | 50         |
| Tübitak Yayınları                            | 2         | 11         |
| Diğer Yayınevleri (Boyut, İhlâs, Kültür vs.) | 7         | 39         |
| <b>Toplam</b>                                | <b>18</b> | <b>100</b> |

Tablo 15'e göre, "Doğan Eğmont Yayıncılık" % 50 oranında, "Tübitak Yayınları" % 11 oranında ve diğer yayınevlerinden (Boyut, İhlâs, Kültür Yayıncılık vs.) % 39 oranında temsil ettiği görülmüştür.

Araştırmada incelenen dergilerdeki etkinlik toplamı yüz on dört'tür. Bu etkinliklerin alanlara göre dağılımları incelenirken "MEB Okulöncesi Program Kitabının Okulöncesi Eğitim Kurumlarındaki Etkinlikler" bölümünden yararlanılmıştır. İncelenen çocuk dergilerindeki etkinliklerin alanlara göre dağılımı tablo 16'da gösterilmektedir.

**Tablo 16: İncelenen Dergilerde Yer Alan Etkinliklerin Alanlara Göre Dağılımı:**

| <b>ETKİNLİKLER</b>  | <b>F</b>   | <b>%</b>   |
|---|------------|------------|
| <b>Türkçe Etkinlikleri</b>  | <b>17</b>  | <b>15</b>  |
| Türkçe-Dil Etkinlikleri (Bilmece, şiir, tekerleme harf-cümle tamamlama) | 13         |            |
| Kelime Avı  | 4          |            |
| <b>Fen ve Matematik Etkinlikleri</b>                                    | <b>21</b>  | <b>19</b>  |
| Genel Matematik Etkinlikleri (Dört İşlem, Saymaca)                      | 19         |            |
| Fen Deneyi  | 1          |            |
| Mutfak Çalışmaları  | 1          |            |
| <b>Okuma-Yazmaya Hazırlık Etkinlikleri</b>                              | <b>73</b>  | <b>65</b>  |
| <b>1. Görsel Algılama Çalışmaları</b>                                   | <b>28</b>  | <b>24</b>  |
| Gölge bulmaca   | 5          |            |
| Resim Bulmaca   | 23         |            |
| <b>2. Dikkat ve Bellek Çalışmaları</b>                                  | <b>17</b>  | <b>15</b>  |
| Labirent  | 9          |            |
| 7 fark  | 6          |            |
| Su doku   | 2          |            |
| <b>3. Problem Çözme Çalışmaları</b>                                     | <b>9</b>   | <b>8</b>   |
| Metin soru cevap  |            |            |
| <b>4. El Becerisi Çalışmaları</b>                                       | <b>21</b>  | <b>18</b>  |
| Nokta birleştirmece   | 2          |            |
| Eşleştirme  | 5          |            |
| Kolâj, kesme  | 4          |            |
| Boyama  | 9          |            |
| Çizme   | 1          |            |
| <b>Oyun ve Hareket Etkinlikleri</b>                                     | <b>1</b>   | <b>1</b>   |
| Oyun (Dans Tarifi)  | 1          |            |
| <b>Toplam</b>   | <b>114</b> | <b>100</b> |

Tablo 16 incelendiğinde; "Türkçe etkinliklerinin" % 15 oranında temsil edildiğini, "fen ve matematik etkinliklerinin" % 19 oranında temsil edildiğini, "okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinin" % 65 oranında temsil edildiği ve "oyun ve hareket etkinliklerinin" ise % 1 oranında temsil edildiği görülmüştür. Okuma-yazmaya hazırlık etkinliklerinin" ise alt birimlerini % 24 oranında "görsel algılama çalışmalarının", % 15 ile "dikkat ve bellek çalışmalarının", % 8 ile "problem çözme çalışmalarının" ve % 18 ile "el becerisi çalışmaları" ile temsil edildiği görülmüştür.

Araştırmada incelenen dergileri destekleyen materyallerin dağılımları tablo 17'de gösterilmektedir.

**Tablo 17: İncelenen Dergileri Destekleyen Materyallerin Dağılımı:**

| <b>Materyal</b> | <b>F</b>  | <b>%</b>   |
|-----------------|-----------|------------|
| Nesne - Hediye  | 9         | 29         |
| Poster          | 9         | 29         |
| Oyun Kartları   | 4         | 13         |
| Çıkartmalar     | 7         | 23         |
| Yapıştırıcılar  | 2         | 6          |
| <b>Toplam</b>   | <b>31</b> | <b>100</b> |

Tablo 17'ye göre, incelenen dergilerde % 29 oranında nesne-hediye, % 29 oranında poster, % 23 oranında çıkartmaların, % 13 oranında oyun kartlarının ve % 6 oranında ise yapıştırıcıların yer aldığı görülmüştür.

Araştırmada incelenen tüm kitap ve dergilerin içerik özelliklerine göre dağılımları tablo 18'de gösterilmektedir.

**Tablo 18: İncelenen Kitapların ve Dergilerinin İçerik Özelliklerine Göre Dağılımları:**

| Resimli Çocuk Kitapları Ve Dergilerinin İçerik Özellikleri | n=92<br>EVET |    | HAYIR      |    |
|--|--------------|----|------------|----|
|  | F            | %  | f          | %  |
| Hitap ettiği yaşa göre uygun mu?                           | 72           | 78 | 20         | 22 |
| Dili sade ve anlaşılır dil mi?                             | 72           | 78 | 20         | 22 |
| Sorular anlatılanlara uygun mu?                            | 72           | 78 | 20         | 22 |
| <b>Toplam</b>  | <b>92</b>    |    | <b>100</b> |    |

Tablo 18’de incelenen resimli çocuk kitaplarının ve dergilerinin içerik özelliklerine bakıldığında, % 78’inin hitap ettiği yaş grubuna uygun olduğu, sade-anlaşılır bir dil kullanıldığı ve soruların anlatılanlara uygun olduğu görülmüştür.

**Tablo 19: Kitap ve Dergilerdeki Etkinliklerin Yaratıcılık Durumlarına Göre Dağılımları:**

| Kitap Ve Dergilerdeki Etkinliklerin Yaratıcılık Durumlarına Göre Dağılımları | n=92<br>EVET |    | HAYIR      |    |
|--|--------------|----|------------|----|
|  | F            | %  | f          | %  |
| Kitap ve dergilerdeki etkinliklerin yaratıcılığı                             | 60           | 65 | 32         | 35 |
| Etkinlikler akıcı mı?  | 67           | 73 | 25         | 27 |
| Etkinlikler esnek mi?  | 67           | 73 | 25         | 27 |
| Etkinlikler orijinal mi?   | 66           | 72 | 26         | 28 |
| Etkinlikler detaylara iniyor mu?   | 58           | 63 | 34         | 37 |
| <b>Toplam</b>  | <b>92</b>    |    | <b>100</b> |    |

Tablo 19’da kitap ve dergilerdeki etkinliklerin yaratıcılık durumlarına bakıldığında, etkinliklerin % 65’inin yaratıcı olduğu görülmüştür. İncelenen resimli çocuk kitapları ve dergilerindeki etkinliklerin % 73’ünün akıcı ve esnek olduğu, % 72’sinin orijinal olduğu, % 63’ünde de etkinliklerde detaylara inildiği görülmüştür.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma kapsamında içinde etkinlik bulunan resimli çocuk kitaplarının en çok hikâye ve masal türünde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, hikâye ve masal türlerinde yer alan olay, karakter öğelerinin kitapla ilgili etkinlikleri yapılandırma etkilili olabileceği düşüncesini doğurmaktadır. İncelenen çocuk kitaplarının yayınevlerine baktığımızda sırasıyla ABC Yayınları, Kaknüs Çocuk Yayınları, Ya-Pa Yayıncılık, Engin Yayıncılık, Timaş Yayıncılık, Uçanbalık Yayıncılık, Altın Bilgi Yayıncılık, Tay Yayıncılık gibi değişik yayınevlerinden kitaplarla çalışılmıştır. İncelenen resimli çocuk kitaplarında ve dergilerinin yayın yerleri genelde İstanbul ve Ankara’dır. Bu illerin sayısının giderek artması, farklı yayınevlerinin kurulması, çocuk edebiyat ürünlerinin artması ve bu işe verilen önemin artması nitelikli ve yaratıcı çocuk kitaplarının yayınlanması yönündeki çabaların bir göstergesi olabileceği yönündeki düşünceleri doğurmaktadır.

İncelenen kitapların sayfa sayısı bakımından en çok on altı-yirmi dört sayfa aralığında olduğu, en az ise otuz iki sayfa ve üstü kitaplar olduğu gözlenmiştir. Yine incelenen çocuk kitaplarının yaş aralığı değerlendirildiğinde en çok üç-beş yaş aralığına, en az ise yedi ve üstündeki yaş aralığına hitap eden yayınlar incelenmiştir. Kitaplar genel olarak okulöncesi döneme hitap etmektedir. İncelenen kitapların yayın yılları ve baskı sayısı olarak; en fazla 2010 yılından, en az 2007 yılında yayınlar incelenmiştir. Yine incelenen kitapların büyük bir kısmı birinci baskı kitaplardır.

İncelenen dergilere baktığımızda ise, on sekiz tane dergi incelenmiş olup, bu dergilerin on beşi aylık yayınlanırken, üç tanesi üç ayda bir yayınlanmaktadır. Bu durum bize kaliteli bir dergi çıkarmanın maliyetinin yüksek olduğunu aynı zamanda kaliteli bir dergi çıkarmak için daha uzun bir zamana ihtiyaç duyulduğunu düşündürmektedir (Gönen, 2007). İncelenen dergilerin on beş tanesi karma gruba hitap ederken, iki tanesi erkekler için ve bir tane de kız çocuklara hitap etmektedir. Yine dergilerin yayınlanma yerlerine baktığımızda birinciliğin İstanbul’da olduğu ve sonra Ankara’nın geldiği görülmektedir.

İncelenen dergilerin yayınevlerine baktığımızda Doğan Egmont Yayıncılık bünyesindeki dergilerin incelendiği, bunu sırasıyla Tübitak Yayınlarının, Boyut Yayıncılık, Kültür Yayıncılık vs. takip ettiğini görmekteyiz. Dergilerin sayfa sayısının en fazla otuz iki sayfa olduğu görülmüş, en az altmış dört sayfa olduğu görülmüştür. Dergiler, kitaplara nazaran daha renkli ve konu çeşitliliği olduğu için sayfa

sayısının kitaba göre daha fazla olması beklenmektedir. İncelenen dergilerin genel olarak fiziksel özelliklerinin boyut, punto, kapak vs. çocuklar için uygun bulunmuştur. Hitap edilen yaşa göre en fazla ilköğretim birinci basamak ve okulöncesi dönem dergileri incelenmiştir. İncelenen dergilerin resimlerinde tamamen renkli resim kullanıldığı görülmüştür. Bu sonuçta bize çocukların daha çok renkli, canlı, hareket içeren resimlerden hoşlandıklarını düşündürmektedir.

İncelenen resimli çocuk kitaplarında ve dergilerde yer alan etkinliklere genel olarak bakıldığında, farklı türden etkinliklere yer verilmeye çalışıldığı görülmektedir. İncelenen resimli çocuk kitaplarında yer alan etkinliklerden en çok okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları ve Türkçe etkinliklerinin olduğu görülmektedir. Bu sonuç okulöncesi dönemde edinilen ön yaşantı ve bilgilerin olumlu transferi ile ilgilidir. Özellikle okuma yazma çalışmalarındaki etkinliklerin; görsel algılama çalışmaları, dikkat ve bellek çalışmaları, problem çözme çalışmaları ve el becerisi çalışmalarından oluştuğunu görmekteyiz. Görsel algılama çalışmaları sayesinde şekil zemin ayrımı, mekânsal ilişkiler gibi etkinliklerde öğrenci daha aktif olmaktadır. Dikkat ve bellek çalışmaları etkinlikleri olan Labirent, Yedi Fark gibi etkinliklerde öğrenci olaya daha fazla yoğunlaşmaktadır. Problem çözme çalışmaları etkinliklerinde metinde anlatılanlarla ilgili sorular cevaplanmaktadır. El becerisi çalışmalarında ise boyama, kesme, kolaj, yapıştırma gibi etkinlikler incelenmiştir. Türkçe etkinlikleri bilmece, tekerleme, şiir, harf-kelime tamamlama gibi etkinliklerden oluşmuştur. Matematik-Fen etkinlikleri dört işlem, saymaca, deney ve mutfak çalışmasından oluşmuştur. İncelenen çocuk dergilerinin bir tanesinde yeni bir oyun stili tarif edilmiş ve bunun oynanması istenmiştir. Bu etkinlik oyun ve hareket etkinliği olarak araştırmamıza girmiştir.

Araştırma kapsamında, incelenen resimli çocuk kitaplarının büyük bir çoğunluğunda destekleyici materyal bulunmadığı görülmektedir. Destekleyici materyali olanların da en çok CD ve etkinlik kitabı olduğu görülmekte ve resimli çocuk kitaplarının daha çok görsel açıdan desteklendiği düşüncesini pekiştirmektedir. Bunun dışında, çocuk dergilerinde destekleyici materyal olarak en çok poster, oyun kartı verilmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, resimli çocuk kitaplarını ve dergilerini görsellik açısından olduğu kadar bilişsel, dilsel yönlerden destekleyen materyallere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

## ÖNERİLER

Okulöncesi dönem çocuğun dilsel, bilişsel, toplumsal ve kişilik gelişimin etkileyecek en temel duyarlık, onun sorma-bilme, öğrenme isteğinin uyarılması ve yanıtlanmasıdır. Bu duyarlılığın, çocuğun ilerleyen dönemde okuma kültürü edinmesinde de önemli bir etken olacağı düşünülmelidir. Çocuğun sorma bilme isteğinin uyarılması; yaşamı ve onu bütünleyen ilişkileri anlamlandırabilmesi, onun duygu ve düşünce birikiminin devindirilmesiyle ilişkili bir süreçtir. Erken dönemden başlayarak çocukların, duygu ve düşünce birikimini devindiren geliştiren uyaranlarla buluşturulması temel bir ilke olarak benimsenmelidir. Bu uyaranların çocuklarda kavramsal gelişime, duyarlık oluşumuna, kültürel bilinçlenmeye katkı sağlaması; en özlü belirlemeyle sanatsal nitelikler taşıması beklenir. Somut bir belirlemeyle, çocukların duyu algılarını uyararak, duygu ve düşünce üretmelerine olanak sağlayan, sanatçı duyarlığı ile oluşturulmuş dilsel ve görsel gereçlere, yapıtlara gereksinim vardır. Ürünleri seçerken; Ürünün ticari getirisi, verilen hediye veya materyale göre kitap seçimi yapılmadan çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre kitap seçilmelidir.

İncelenen çocuk kitaplarında ve dergilerinde son yıllarda magazin türü konulara ve reklamlara fazlaca yer verilmektedir. Çocuk-aile medya ve eğlence endüstrisi olarak tanımlanan doyumsuz piyasayı, tüm dünya için sihir üreten yüzü ile tüketimci kapitalizmi temsil eden belli başlı küresel oyuncular kontrol etmekte ve sayısız ülkede milyonlarca çocuk ve yetişkini bu sihre kapılmanın bilinç koşullarını doğallıkla tanımlamakta ve yeniden üretmektedir. Çocuk eğlence endüstrisi kendi özgün oyun aracı ve mekânından yoksun, yetişkinlerle etkileşimi sınırlanmış çocuğa sayısız medya kaynağından, sayısız platformdan görsel ürünler sunarken tüm bu film, animasyon, çizgi roman, video oyunları vb. ürünler ve içindeki karakterler her türlü tüketim ürününe ve genellikle bir çocuk dergisine de dönüşürken endüstrinin ürünlerinin, kanallarının reklam alanı olarak işlev görmektedir. Dergiye adını veren karakterlerin maceraları, posterleri, yinelenen ayrıntıları ve diğer bakılıp atılacak ıvır zıvır içeriğin yanı sıra hedef kitlesi içinde çocuğun da yer aldığı ürün ve hizmet üreten firmaların çizgi, animasyon karakterle bezeli ürünlerinin reklamları da yer almaktadır. Bu yüzden özellikle aileler, kitap ve dergi seçiminde ürünün çocuğu esir almamasına, olumsuz tutum ve davranışlara sevk etmemesine dikkat etmelidirler.



## YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Akın, Nühket (1998) *Okulöncesi Kurum Öğretmenlerinin Çocuk Kitaplarına Karşı Tutum ve Davranışları*. Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı, Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Brookshire, J., Scharff, L. F. V. & Moses, L. E. (2002) "The Influence of Illustrations on Children's Book Preferences and Comprehension". *Reading Psychology*, 23 (4), 323-339.
- Çakmak, Havise (1994) *1974-93 Yılları Arasında Türkçe Basılmış Resimli Öykü Kitaplarının Resimlendirilme ve Fiziksel Özellikler Yönünden İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı, Bilim Uzmanlığı Tezi. Ankara.
- Erdoğan, Fatih (1989) *1985-87 Yeni Çocuk Yazını Ürünlerinin Konusal ve Sayısal Analizi*. Bilim Uzmanlığı Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Gönen, Mübeccel (1988) *Anaokuluna Giden 4-5 Yaş Çocuklarına Resimli Kitaplarla Yapılan Eğitimin Dil Gelişimine Etkisinin İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı, Doktora Tezi. Ankara.
- Gönen, Mübeccel (2007) "Türkiye'de 1982 ile 2003 Yıllarında Çıkan Çocuk Dergilerinin İncelenmesi". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Kongresi*. 15-17 Kasım 2007. Ankara.
- Gönen M., Durmuşoğlu M., Severcan S. (2009) "Examining the Views of Preschool Education Teachers on the Content, Illustrations and Physical Characteristics of the Picture Story Books Used in Education". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 753-759.
- Güleç Çakmak H. ve Gönen, M. (1997) "1974-1993 Yılları Arasında Türkçe Basılmış Olan Resimli Öykü Kitaplarının Resimlendirilme ve Fiziksel Özellikleri Yönünden İncelenmesi". *Türk Kütüphaneciliği*, 11(1), 42-53.
- Işıtan, Sonnur (2005) *Resimli Çocuk Kitaplarının Benlik Kavramıyla İlgili Konuları İçermesi Yönünden İncelenmesi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı, Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Jalongo, Mary Renck (2004) *Young Children and Picture Books* (2nd ed.). Washington, DC: NAEYC.
- Kaya, İsmail (2000) "Çocuk Kitabı Resimlerinde Klişe Yaklaşımlar" *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu*. Ankara Üniversitesi.
- Kür, İsmet (1991) *Türkiye'de Süreli Çocuk Yayınları*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Neydim, Necdet (2003) "Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Tarihine Sosyolojik Değişimler Açısından Genel Bir Bakış". *Çoluk Çocuk*, Şubat, 30-31.
- Oğuzkan, A. Ferhan (2000) *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Bu Yayınevi.
- San, İnci (2004) *Sanat ve Eğitim*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Sarı, Nihan (2006) *Çocuk Kitapları İllüstrasyonları Üzerine Bir Araştırma ve Bir Örnekleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İzmir.
- Senemoğlu, Nuray (2005) *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim; Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Sever, Sedat (2003) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şimşek, Hüseyin (2002) *Tanzimat ve Mutlakiyet Dönemi Çocuk Dergilerinin Eğitim Açısından İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Torrance Ellis Paul (1968) *Education and Creative Potential: Modern School Practices Series*. Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- Tür G. ve Turla, A. (1981) *Okulöncesinde Çocuk, Edebiyat ve Kitap*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Uzmen, Selay (1993) *1970-93 Yılları Arasında Basılmış Türkçe ve İngilizce Resimli Hikâye Kitaplarının Konu Yönünden İncelenmesi*. Bilim Uzmanlığı Tezi. Hacettepe Üniversitesi Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı. Ankara.
- Yaşar, Şeyma (2001) *İlk Çocuk Dergilerinden Mümeyyiz*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Yavuz, Bayram (2005) "Türk Edebiyatının İlk Çocuk Dergisi: Mümeyyiz". *Hece Dergisi*, 104-105.
- Yörükoğlu, Atalay (1998) *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.

# RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARININ RENK KAVRAMI KAZANIMI ÜZERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

**Öğr. Gör. Dr. Arzu İPEK YÜKSELEN**

Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü

**Öğr. Gör. Dr. Saniye BENCİK KANGAL**

Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü

## Özet

*Bu araştırma 4 yaş grubu çocukların kırmızı, sarı, mavi, yeşil, turuncu, mor renkleri kazanımlarına resimli çocuk kitaplarının etkisinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada deney kontrol gruplu ön test sontest ölçümlü deneysel desenleme kullanılmıştır. Örneklem grubunu anaokuluna devam eden 20 çocuk (10 deney, 10 kontrol grubu) oluşturmaktadır. Deney grubuna 10 hafta süresince, haftada bir kere araştırmacılar tarafından belirlenen 5 resimli çocuk kitabı uygulanmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde, "Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi" kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, resimli çocuk kitapları kullanılarak uygulanan 10 haftalık eğitim sonucunda deney grubunun ortalamalarının sontestte kararlı olarak farklılaştığı, kontrol grubuna ilişkin ölçümlerde ise bir değişim olmadığı gözlenmiştir.*

*Anahtar Sözcükler: Resimli çocuk kitapları, renk kavramı, kavram.*

## Abstract

*This study has been done to examine the effect of picture books on children's acquiring red, yellow, blue, green, orange, purple colours. In this research was used pre-test posttest measurements divided the same experimental and control group. The sample of the study was constitute 20 kindergarten children (10 experimental, 10 control group). Researchers applied the 5 illustrated children's book to the experimental group during 10 weeks period. In statistical analysis of data, Wilcoxon test was used. According to finding obtained the resulting the ten weeks education experimental group posttest score is changed meaningfully besides the control group's score were not change*

*Key Words: Children's picture books, color concept, concept.*

Hayat boyu süren gelişimin en hızlı ilerlediği zaman şüphesiz ki 0-6 yaş dönemidir. Bu dönemde gelişimin desteklenmesinde resimli çocuk kitapları büyük bir rol oynamaktadır. Resimli çocuk kitapları sayesinde özellikle çocukların bilişsel, dil, sosyal-duygusal ve yaratıcılık gelişimleri desteklenmektedir. Bu kitaplarda çocuklara sunulan kurgular ve resimlemeler sayesinde çocuk farkına varmadan ve eğlenerek öğrenme/gelişim sürecini sürdürmektedir. Özellikle renk, sayı, büyüklük, zaman gibi temel kavramların kazanımını destekleyen kitapların, okulöncesi dönem çocukların eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir.

Renk kavramı çocuklarda 2-6 yaş civarında gelişmeye başlamaktadır. 5-6 yaşındaki çocuklar çeşitli renkleri ayır edebilmekle birlikte bu ayırım çocuğun renkleri kavradığı anlamına gelmemektedir. Kırmızı, yeşil, sarı, turuncu vb. renkleri bilmekte fakat yeşilin, sarının tonlarını ve serisini ayırt etmekte zorlanabilmektedirler.

Yapılan çalışmalar çocukların renk kazanımının erken dönemde hazırlanan eğitim programları hızlanabileceğini ortaya koymuştur (Demir, 2007; Dere, 2007, Dege, 2008, Kemler, 1983, Smith, 1979).

## Yöntem

Bu araştırmada deney kontrol gruplu ön test son test ölçümlü deneysel desenleme gerçekleştirilmiştir. Bu modelde gruplar bir kez, amaç doğrultusunda belirlenen resimli çocuk kitapları okunmadan önce, bir kez de okunduktan sonra değerlendirilmiştir.

Araştırmanın örneklem grubunu Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan iki özel anaokuluna devam eden 4 yaş grubu, 20 çocuk (5 kız, 5 erkek olmak üzere; 10 deney, 10 kontrol grubu) oluşturmaktadır. Örneklem grubunun oluşturulması aşamasında, deney ve kontrol grubundaki çocukların daha önce okulöncesi eğitimden yararlanmamış olmalarına, mevcut eğitimcilerin çocuklara renk kavramının öğretimine yönelik araştırma öncesi ve araştırma sırasında herhangi bir uygulama yapmamış olmalarına dikkat edilmiştir.

Renk kazanımını desteklemek amacıyla, deney grubunu oluşturan çocuklara 10 hafta süresince, haftada bir kere araştırmacılar tarafından belirlenen 5 resimli çocuk kitabı kullanılmıştır (Ek 1). Resimli çocuk kitaplarının seçerken örneklem grubundaki çocukların gelişimsel düzeylerine uygun olmasına, kitapların içerik olarak özellikle renk kavramına yönelik olmasına, çocukların ilgisini çekebilecek nitelikte içerik ve baskı kalitesine sahip olmasına dikkat edilmiş, bu aşama belirtilen kriterlerin uygunluğu için uzman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca bu kitapların uygulama yapılan anaokulların kütüphanelerinde bulunmadıkları görülmüştür.

Eğitim öncesinde ve sonrasında resimli çocuk kitaplarının renk kavramının kazanımına etkisinin değerlendirilmesinde, araştırmacılar tarafından geliştirilen bir form kullanılmıştır (Ek 2).

Verilerin istatistiksel analizinde, ön test ve son test değerlendirmeleri arasındaki farkın incelenmesinde "Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi" kullanılmıştır.

## Bulgular

Bu bölümde, yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

**Tablo 1.** Deney ve kontrol grubunun kırmızı rengi kazanımına ilişkin Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi sonuçları

|                         |         | Deney Grubu |      |    |      |      | Kontrol Grubu |      |    |      |      |
|-------------------------|---------|-------------|------|----|------|------|---------------|------|----|------|------|
|                         |         | Ort.        | S    | n  | Z    | p    | Ort.          | S    | n  | z    | p    |
| Ayırt Etme (nesne)      | Öntest  | 1,0         | 0,00 | 10 | 0,0  | 1,0  | 1,0           | 0,00 | 10 | 0,0  | 1,0  |
|                         | Sontest | 1,0         | 0,00 | 10 |      |      | 1,0           | 0,00 | 10 |      |      |
| Ayırt Etme (renk kartı) | Öntest  | 1,2         | 0,42 | 10 | -1,4 | 0,15 | 1,0           | 0,00 | 10 | 0,0  | 1,0  |
|                         | Sontest | 1,0         | 0,00 | 10 |      |      | 1,0           | 0,00 | 10 |      |      |
| Eşleştirme (nesne)      | Öntest  | 1,3         | 0,48 | 10 | -1,7 | 0,08 | 1,0           | 0,00 | 10 | 0,0  | 1,0  |
|                         | Sontest | 1,0         | 0,00 | 10 |      |      | 1,0           | 0,00 | 10 |      |      |
| Eşleştirme (renk kartı) | Öntest  | 1,4         | 0,51 | 10 | -2,0 | 0,04 | 1,3           | 0,48 | 10 | -1,7 | 0,08 |
|                         | Sontest | 1,0         | 0,00 | 10 |      |      | 1,0           | 0,00 | 10 |      |      |
| Gruplama (nesne)        | Öntest  | 1,1         | 0,31 | 10 | -1,0 | 0,31 | 1,1           | 0,31 | 10 | -1,0 | 0,3  |
|                         | Sontest | 1,0         | 0,00 | 10 |      |      | 1,0           | 0,00 | 10 |      |      |
| Gruplama (renk kartı)   | Öntest  | 1,5         | 0,52 | 10 | -2,0 | 0,04 | 1,4           | 0,51 | 10 | -1,7 | 0,08 |
|                         | Sontest | 1,1         | 0,31 | 10 |      |      | 1,1           | 0,31 | 10 |      |      |

**Tablo 1** incelendiğinde deney grubunun kırmızı rengi nesne kullanarak eşleştirme yapmada, renk kartı kullanarak eşleştirme yapmada, nesne kullanarak gruplama yapmada ve renk kartları kullanılarak gruplama yapmada ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $p < .05$ ). Kontrol grubunda ise renk kartı kullanarak eşleştirme yapmada ve renk kartları kullanılarak gruplama yapmada ön test ve son test sonuçları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 2.** Deney ve Kontrol Grubunun Mavi Rengi Kazanımına İlişkin Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları

|                         |         | Deney Grubu |      |    |      |      | Kontrol Grubu |      |    |      |      |
|-------------------------|---------|-------------|------|----|------|------|---------------|------|----|------|------|
|                         |         | Ort.        | S    | n  | z    | p    | Ort.          | S    | n  | z    | P    |
| Ayırt Etme (nesne)      | Öntest  | 1,2         | 0,42 | 10 | -1,4 | 0,15 | 1,0           | 0,00 | 10 | 0,00 | 1,0  |
|                         | Sontest | 1,0         | 0,00 | 10 |      |      | 1,0           | 0,00 | 10 |      |      |
| Ayırt Etme (renk kartı) | Öntest  | 1,2         | 0,42 | 10 | -1,4 | 0,15 | 1,2           | 0,42 | 10 | -1,4 | 0,15 |
|                         | Sontest | 1,0         | 0,00 | 10 |      |      | 1,0           | 0,00 | 10 |      |      |
| Eşleştirme (nesne)      | Öntest  | 1,2         | 0,42 | 10 | -1,4 | 0,15 | 1,2           | 0,42 | 10 | -1,0 | 0,31 |
|                         | Sontest | 1,0         | 0,00 | 10 |      |      | 1,1           | 0,31 | 10 |      |      |
| Eşleştirme (renk kartı) | Öntest  | 1,3         | 0,48 | 10 | -1,7 | 0,08 | 1,2           | 0,42 | 10 | 0,00 | 1,0  |
|                         | Sontest | 1,0         | 0,00 | 10 |      |      | 1,2           | 0,42 | 10 |      |      |
| Gruplama (nesne)        | Öntest  | 1,2         | 0,42 | 10 | -1,4 | 0,15 | 1,1           | 0,31 | 10 | 0,00 | 1,0  |
|                         | Sontest | 1,0         | 0,00 | 10 |      |      | 1,1           | 0,31 | 10 |      |      |
| Gruplama (renk kartı)   | Öntest  | 1,5         | 0,52 | 10 | -2,0 | 0,04 | 1,60          | 0,51 | 10 | -1,0 | 0,31 |
|                         | Sontest | 1,1         | 0,31 | 10 |      |      | 1,50          | 0,52 | 10 |      |      |

Tablo 2 incelendiğinde deney grubunun mavi rengi, renk kartı kullanarak eşleştirme yapmada ve renk kartları kullanılarak gruplama yapmada ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $p < .05$ ). Kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 3.** Deney ve Kontrol Grubunun Sarı Rengi Kazanımına İlişkin Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları

|                         |         | Deney Grubu |      |    |      |      | Kontrol Grubu |      |    |      |      |
|-------------------------|---------|-------------|------|----|------|------|---------------|------|----|------|------|
|                         |         | Ort.        | S    | N  | z    | p    | Ort.          | S    | n  | z    | p    |
| Ayırt Etme (nesne)      | Öntest  | 1,0         | 0,00 | 10 | 0,0  | 1,0  | 1,0           | 0,00 | 10 | 0,0  | 1,0  |
|                         | Sontest | 1,0         | 0,00 | 10 |      |      | 1,0           | 0,00 | 10 |      |      |
| Ayırt Etme (renk kartı) | Öntest  | 1,1         | 0,31 | 10 | -1,0 | 0,31 | 1,1           | 0,31 | 10 | -1,0 | 0,3  |
|                         | Sontest | 1,0         | 0,00 | 10 |      |      | 1,0           | 0,00 | 10 |      |      |
| Eşleştirme (nesne)      | Öntest  | 1,2         | 0,42 | 10 | -1,4 | 0,15 | 1,0           | 0,00 | 10 | 0,0  | 1,0  |
|                         | Sontest | 1,0         | 0,00 | 10 |      |      | 1,0           | 0,00 | 10 |      |      |
| Eşleştirme (renk kartı) | Öntest  | 1,2         | 0,42 | 10 | -1,0 | 0,31 | 1,1           | 0,31 | 10 | 0,0  | 1,0  |
|                         | Sontest | 1,1         | 0,31 | 10 |      |      | 1,1           | 0,31 | 10 |      |      |
| Gruplama (nesne)        | Öntest  | 1,3         | 0,48 | 10 | -1,7 | 0,08 | 1,4           | 0,51 | 10 | -1,0 | 0,31 |
|                         | Sontest | 1,0         | 0,00 | 10 |      |      | 1,3           | 0,48 | 10 |      |      |
| Gruplama (renk kartı)   | Öntest  | 1,5         | 0,52 | 10 | -1,7 | 0,08 | 1,4           | 0,51 | 10 | -1,4 | 0,1  |
|                         | Sontest | 1,2         | 0,42 | 10 |      |      | 1,2           | 0,42 | 10 |      |      |

Tablo 3 incelendiğinde deney grubunun sarı rengi, nesne kullanarak gruplama yapmada ve renk kartları kullanılarak gruplama yapmada ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $p < .05$ ). Kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 4.** Deney ve Kontrol Grubunun Yeşil Rengi Kazanımına İlişkin Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları

|                                     |         | Deney Grubu |      |    |      |      | Kontrol Grubu |      |    |       |      |
|-------------------------------------|---------|-------------|------|----|------|------|---------------|------|----|-------|------|
|                                     |         | Ort.        | S    | N  | z    | p    | Ort.          | S    | N  | z     | p    |
| Ayırt Etme (nesne)                  | Öntest  | 1,4         | 0,51 | 10 | -2,0 | 0,04 | 1,5           | 0,52 | 10 | -1,4  | 0,1  |
|                                     | Sontest | 1,0         | 0,00 | 10 |      |      | 1,3           | 0,48 | 10 |       |      |
| Ayırt Etme (renk kartı)             | Öntest  | 1,4         | 0,51 | 10 | -2,0 | 0,04 | 1,4           | 0,51 | 10 | -1,0  | 0,3  |
|                                     | Sontest | 1,0         | 0,00 | 10 |      |      | 1,3           | 0,48 | 10 |       |      |
| Eşleştirme (nesne)                  | Öntest  | 1,2         | 0,42 | 10 | -1,4 | 0,15 | 1,2           | 0,42 | 10 | -1,0  | 0,3  |
|                                     | Sontest | 1,0         | 0,00 | 10 |      |      | 1,1           | 0,31 | 10 |       |      |
| Eşleştirme (renk kartı)             | Öntest  | 1,2         | 0,42 | 10 | -1,0 | 0,31 | 1,2           | 0,42 | 10 | -1,0  | 0,3  |
|                                     | Sontest | 1,0         | 0,31 | 10 |      |      | 1,1           | 0,31 | 10 |       |      |
| Gruplama (nesne)                    | Öntest  | 1,2         | 0,42 | 10 | -1,4 | 0,15 | 1,3           | 0,48 | 10 | -1,4  | 0,1  |
|                                     | Sontest | 1,0         | 0,00 | 10 |      |      | 1,1           | 0,31 | 10 |       |      |
| Gruplama (renk kartı)               | Öntest  | 1,6         | 0,51 | 10 | -2,2 | 0,02 | 1,6           | 0,51 | 10 | -1,41 | 0,15 |
|                                     | Sontest | 1,1         | 0,31 | 10 |      |      | 1,4           | 0,51 | 10 |       |      |
| Hangi renklerden oluştuğunu söyleme | Öntest  | 2,0         | 0,00 | 10 | -2,4 | 0,01 | 2,0           | 0,00 | 10 | -1,0  | 0,31 |
|                                     | Sontest | 1,4         | 0,51 | 10 |      |      | 1,9           | 0,31 | 10 |       |      |

Tablo 4 incelendiğinde deney grubunun yeşil rengi, nesne kullanarak ayırt etmede, renk kartları kullanarak ayırt etmede, renk kartları kullanarak gruplama yapmada ve hangi renklerden oluştuğunu söylemede ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $p < .05$ ). Kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 5.** Deney ve Kontrol Grubunun Turuncu Rengi Kazanımına İlişkin Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları

|                                     |         | Deney Grubu |      |    |      |      | Kontrol Grubu |      |    |      |      |
|-------------------------------------|---------|-------------|------|----|------|------|---------------|------|----|------|------|
|                                     |         | Ort.        | S    | N  | z    | p    | Ort.          | S    | N  | z    | P    |
| Ayırt Etme (nesne)                  | Öntest  | 1,3         | 0,48 | 10 | -1,7 | 0,08 | 1,3           | 0,48 | 10 | -1,0 | 0,31 |
|                                     | Sontest | 1,0         | 0,00 | 10 |      |      | 1,2           | 0,42 | 10 |      |      |
| Ayırt Etme (renk kartı)             | Öntest  | 1,3         | 0,48 | 10 | -1,7 | 0,08 | 1,3           | 0,48 | 10 | -1,0 | 0,31 |
|                                     | Sontest | 1,0         | 0,00 | 10 |      |      | 1,2           | 0,42 | 10 |      |      |
| Eşleştirme (nesne)                  | Öntest  | 1,2         | 0,42 | 10 | -1,4 | 0,15 | 1,2           | 0,42 | 10 | 0,0  | 1,00 |
|                                     | Sontest | 1,0         | 0,00 | 10 |      |      | 1,2           | 0,42 | 10 |      |      |
| Eşleştirme (renk kartı)             | Öntest  | 1,2         | 0,42 | 10 | -1,4 | 0,15 | 1,2           | 0,42 | 10 | 0,0  | 1,00 |
|                                     | Sontest | 1,0         | 0,00 | 10 |      |      | 1,2           | 0,42 | 10 |      |      |
| Gruplama (nesne)                    | Öntest  | 1,3         | 0,48 | 10 | -1,7 | 0,08 | 1,1           | 0,31 | 10 | 0,0  | 1,00 |
|                                     | Sontest | 1,0         | 0,00 | 10 |      |      | 1,1           | 0,31 | 10 |      |      |
| Gruplama (renk kartı)               | Öntest  | 1,8         | 0,42 | 10 | -2,4 | 0,01 | 1,7           | 0,48 | 10 | -1,4 | 0,15 |
|                                     | Sontest | 1,2         | 0,42 | 10 |      |      | 1,5           | 0,52 | 10 |      |      |
| Hangi renklerden oluştuğunu söyleme | Öntest  | 2,0         | 0,00 | 10 | -2,4 | 0,01 | 2,0           | 0,00 | 10 | 0,0  | 1,0  |
|                                     | Sontest | 1,4         | 0,51 | 10 |      |      | 2,0           | 0,00 | 10 |      |      |

Tablo 5 incelendiğinde deney grubunun turuncu rengi nesne kullanarak ayırt etmede, renk kartları kullanarak ayırt etmede, nesne kullanarak gruplama yapmada, renk kartları kullanarak gruplama yapmada ve hangi renklerden oluştuğunu söylemede ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $p < .05$ ). Kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 6.** Deney ve Kontrol Grubunun Mor Rengi Kazanımına İlişkin Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi Sonuçları

|  |         | Deney Grubu |      |    |      |      | Kontrol Grubu |      |    |      |      |
|--|---------|-------------|------|----|------|------|---------------|------|----|------|------|
|  |         | Ort.        | S    | N  | z    | p    | Ort.          | S    | n  | z    | p    |
| <b>Ayırt Etme (nesne)</b>                  | Öntest  | 1,4         | 0,51 | 10 | -2,0 | 0,04 | 1,5           | 0,52 | 10 | -1,0 | 0,31 |
|  | Sontest | 1,0         | 0,00 | 10 |      |      | 1,4           | 0,51 | 10 |      |      |
| <b>Ayırt Etme (renk kartı)</b>             | Öntest  | 1,3         | 0,48 | 10 | -1,7 | 0,08 | 1,2           | 0,42 | 10 | 0,0  | 1,00 |
|  | Sontest | 1,0         | 0,00 | 10 |      |      | 1,2           | 0,42 | 10 |      |      |
| <b>Eşleştirme (nesne)</b>                  | Öntest  | 1,2         | 0,42 | 10 | -1,4 | 0,15 | 1,4           | 0,51 | 10 | -1,0 | 0,31 |
|  | Sontest | 1,0         | 0,00 | 10 |      |      | 1,3           | 0,48 | 10 |      |      |
| <b>Eşleştirme (renk kartı)</b>             | Öntest  | 1,2         | 0,42 | 10 | -1,4 | 0,15 | 1,3           | 0,48 | 10 | 0,0  | 1,00 |
|  | Sontest | 1,0         | 0,00 | 10 |      |      | 1,3           | 0,48 | 10 |      |      |
| <b>Gruplama (nesne)</b>                    | Öntest  | 1,4         | 0,51 | 10 | -2,0 | 0,04 | 1,1           | 0,31 | 10 | 0,0  | 1,00 |
|  | Sontest | 1,0         | 0,00 | 10 |      |      | 1,1           | 0,31 | 10 |      |      |
| <b>Gruplama (renk kartı)</b>               | Öntest  | 1,7         | 0,48 | 10 | -2,4 | 0,01 | 1,7           | 0,48 | 10 | -1,4 | 0,10 |
|  | Sontest | 1,1         | 0,31 | 10 |      |      | 1,5           | 0,52 | 10 |      |      |
| <b>Hangi renklerden oluştuğunu söyleme</b> | Öntest  | 2,0         | 0,00 | 10 | -2,6 | 0,00 | 2,0           | 0,00 | 10 | 0,0  | 1,0  |
|  | Sontest | 1,3         | 0,48 | 10 |      |      | 2,0           | 0,00 | 10 |      |      |

Tablo 6 incelendiğinde deney grubunun mor rengi nesne kullanarak ayırt etmede, renk kartları kullanarak ayırt etmede, nesne kullanarak gruplama yapmada, renk kartları kullanarak gruplama yapmada ve hangi renklerden oluştuğunu söylemede ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $p < .05$ ). Kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

### Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, 4 yaş grubu çocukların kırmızı rengi eşleştirme ve gruplama becerilerini kazanmalarında resimli çocuk kitapları ile verilen eğitimin etkili olduğu görülmektedir. Eğitim verilmeyen kontrol grubunda da aynı bulgunun varlığı söz konusudur. Çocukların en sevdiği renklerden birinin kırmızı olmasının ve çocukların kırmızı renk ile günlük yaşantılarında sürekli karşılaşarak kavramı pekiştirmelerinin, kırmızı renk kazanımında etkili olduğu düşünülmektedir. Güngör (1983)'e göre, çocukların en çok dikkatini çeken renk kırmızıdır. Eğitim verilmeyen kontrol grubunun bu becerileri kazanmalarında günlük yaşantılarının, çevresel uyarıcıların ve sınıflarda uygulanan müfredat programının etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre 4 yaş grubu çocukların mavi rengi ayırt etme, eşleştirme ve gruplama becerilerini kazanmalarında resimli çocuk kitapları ile verilen eğitimin etkili olduğu görülmüştür. Görsel algının öğrenmede önemli bir yeri olduğu göz önünde bulundurulursa; seçilen kitaplardaki mavi renkli öğelerin belirgin oluşunun bu durumda etkili olduğu düşünülmektedir. Alpay (1984)'a göre; görsel algılama ile, verilen resim zihinsel becerileri etkileyerek kavram gelişimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca mavi rengin kazanımında çocukların yaş ve gelişimsel özelliklerinin ana renkleri kazanabilecek düzeyde olmaları da etken olduğu düşünülmektedir. Yılmaz (1991)'a göre, renklerin, özellikle üç ana rengin adlarının öğrenilmesi 4-5 yaşlarına rastlamaktadır.

Bu çalışma sonunda elde edilen bir başka veri ise deney grubundaki çocukların sarı rengi eşleştirme ve gruplama becerilerinin ön test ve son testte anlamlı olarak farklılaşmasıdır. Resimli çocuk kitapları öğrenmeyi daha eğlenceli bir hale getirdiği için aynı zamanda öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

Deney grubundaki çocukların sarı rengi ayırt etme becerileri ile ilgili ön test ve son test sonuçları arasında farklılık olmaması çalışmanın bir başka bulgusudur. Bu sonuç incelendiğinde; ön test ve son testte kullanılan materyallerdeki sarı renk tonunun yanlış seçilmiş olabileceği, çocukların sarı ve turuncuyu ayırt etmelerini engellemiş olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, sarı renk kavramının verildiği resimli çocuk kitaplarının konularının neşeli ve ilgi çekici olmaması da göz önüne alınabilir. Tucker (1990) 3-4 yaşlarındaki çocuklar için sayfalar arasında birbirleriyle ilişkili resim ve cümleler ile anlatılan tek olaylı, neşeli ve gerçekçi öykülerin ilgi uyandırıcı olduğunu belirtmiştir.



Deney grubundaki çocukların yeşil renk kazanımları incelendiğinde, tüm zihinsel süreçlerdeki ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu becerilerin kazanımında, eğitim verilirken çocukların çevresel uyarıcılara açık olduğu saatlerin seçilmesinin etkili olduğu ve çalışmada, uygun yaş grubunun seçilmesinin, eğitimin olumlu etkisini artırdığı düşünülmektedir. Tokgöz (2006)'ün; 3-4 yaş grubun da biçim, renk ve büyüklük arasında ilişki kurmaya, başlayan çocukların, kitaplardaki canlıları büyüklük ve renk açısından karşılaştırıp nesnelere gruplama yoluna gittikleri sonucuna vardığı araştırması da bulguları destekler niteliktedir.

Bir başka bulguya göre deney grubundaki 4 yaş grubu çocukların turuncu rengi ayırt etme, eşleştirme, gruplama ve hangi renklerden oluştuğunu söyleyebilme becerileri ile resimli çocuk kitaplarıyla verilen eğitimin ilişkili olduğu görülmektedir.

Özellikle eğitimde kullanılan renk karışımları kazanımlarının hedeflendiği resimli çocuk kitaplarındaki resim-metin uyumunun çocukların turuncu renk kazanımında etkili olduğu düşünülebilir. Alpay (1984); görsel algılama ile resim, zihinsel algılama ile metin ve bunların bir arada kullanılmasının kavram geliştirmeye katkıları olacağını belirtmektedir.

Kontrol grubundaki çocukların turuncu renk kazanımları ile ilgili bulgular incelendiğinde, çocukların turuncu rengi ayırt etme ve gruplama becerileri ile ilgili ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu durumun, çocukların müfredat programlarında bulunan renk kavramı ile ilgili etkinliklerin sonucu olduğu düşünülebilir.

Deney grubundaki 4 yaş grubu çocukların mor rengi ayırt etme, eşleştirme, gruplama ve hangi renklerden oluştuğunu söyleyebilme becerileri ile resimli çocuk kitaplarıyla verilen eğitimin ilişkili olduğu görülmektedir. Bu sonuçların elde edilmesinde, seçilen resimli çocuk kitaplarının görsel zenginliği ve kalitesinin etkili olduğu düşünülmektedir. Mor renk gibi çocukların zor algıladığı bir rengin, resimli çocuk kitaplarında bulunan öğeler ile algılamalarının sağlanması, verilen eğitimin etkili olmasında rol oynadığı düşünülmektedir. Baral (1989); resimli öykü kitaplarında resmin görevinin, resmin gerektirdiği ya da izin verdiği ölçüde durumları ve olayları daha belirgin kılmak, olanaklar ölçüsünde metni zenginleştirmek, canlandırmak ve daha geniş boyutlara götürmek olduğunu öne sürmektedir.

Inhelder ve Piaget (1964) okulöncesi çocukları üzerine yaptıkları araştırmalarda, beş yaşın üstündeki çocukların nesnelere herhangi bir özelliğine göre (renk, şekil, büyüklük gibi) gruplayabildiklerini fakat beş yaşın altındakilerin bunu yapamadığını bulmuşlardır. Demir (2007) yaptığı araştırmada bilgisayar destekli eğitimin 3-4 yaş çocuklarının renk kavramı kazanımlarında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan bu çalışmalar, 4 yaş grubu çocukların renk kavramı kazanımı ile ilgili çalışmalarla paralellik göstermemektedir.

Dere (2007) yaptığı araştırmada zihinsel engelli çocuklara renk kavramını kazandırmada eş zamanlı ipucuyla öğretimin bireysel ve grup eğitimindeki etkililiğini incelemiştir. Araştırma sonucunda, renk kavramı kazanımında bireysel eğitim kadar grup eğitiminin de etkili olduğunu bulmuştur. Dege (2008), çalışmasında bakış açısı kazanımına yönelik resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik uygulamalarının altı yaş çocuklarının bakış açısı kazanımlarına etkisini incelemiştir. Elde edilen bulgulara göre, resimli hikâye kitaplarıyla verilen dramatik etkinlik eğitim programının çocukların bakış açısı alma becerisini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Kemler (1983); Smith (1979); Smith ve Kemler (1977)'de yaptıkları araştırmalarda okulöncesi çocuklarının, nesnelere renk, şekil gibi özelliklerine göre sınıfladıklarını, boyutlarına dikkat etmediklerini bulmuşlardır. Slobin (1987), anaokuluna devam eden iki, üç, dört yaşlarındaki 90 çocuk üzerinde yaptığı araştırmada çocukların renk ve büyüklük kavramlarını anlama becerilerini araştırmıştır. Araştırmada, okulöncesi çocuklarının renk ve büyüklükleri kavrayışını hem kavramsal hem de dil ölçümleriyle belirlemiştir. Sonuçta, çocukların güçlü bir renk bilgisi gösterdikleri bulunmuştur. Ancak Slobin (1987)'nin araştırmada iki yaşındaki çocukların sıfatları büyüklüklerine göre ayırt edemedikleri gözlenmiştir. Yapılan bu araştırmalar, eğitimin renk kavramı kazanımında etkili olduğu sonucuyla uyumludur. Resimli çocuk kitapları ile verilen eğitimin, 4 yaş çocukların kırmızı, sarı mavi, yeşil, turuncu ve mor renkleri kazanımında etkisinin olduğu düşünülmektedir.

## Öneriler

4 yaş grubu çocukların renk kavramı kazanımlarında resimli çocuk kitaplarının etkisinin olabileceği görülmüştür. Bu sonuçlara göre araştırmacılara yönelik şunlar önerilebilir:

Resimli çocuk kitaplarının renk kavramı kazanımına etkisini incelemeye yönelik daha büyük örneklem grubu özellikle de çevresel yönden dezavantajlı çocuklarla çalışmalar yapılması, daha

güvenilir sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır. Resimli çocuk kitaplarının renk kavramı ve diğer temel kavramların kazanımı üzerine etkisi ile ilgili çalışmalar artırılmalıdır. Ayrıca, resimli çocuk kitaplarının renk kavramı kazanımına etkisi ile geleneksel yöntemlerin karşılaştırılmasında eğitimcinin görüşleri de göz önünde bulundurulabilir. Bunların yanı sıra; resimli çocuk kitaplarının etkisinin, anne ve babanın öğrenim düzeyi, mesleği, kardeş sayısı gibi değişkenler açısından da incelenmesi faydalı olacaktır.

Eğitimcilere yönelik olarak; Okulöncesi eğitim kurumlarının kütüphane ya da kitap köşeleri yeniden gözden geçirilmeli, kavram kazanımına yönelik farklı özellikte kitaplar bulundurulmalıdır. Her türlü resimli çocuk kitabının okulöncesi eğitim kurumlarının programında kullanılmasına önem verilmelidir.

Ailelere yönelik olarak; Resimli çocuk kitabı alırken dikkat edilmesi gereken noktalar ailelere anlatılmalı; sadece fiziksel özelliklerinin değil çocuğun gelişimsel özelliklerine uygun olmasının, gelişim alanlarını desteklemesinin önemi belirtilmelidir. Bu bağlamda aileler için bilgilendirme toplantıları yapılabileceği gibi ailelerin çocuklarına hediye alırken resimli çocuk kitaplarını tercih etmeleri önerilebilir.

#### KAYNAKÇA

Alpay, M. (1984, 1985, 1987) *Ya-Pa Okulöncesi Eğitim Semineri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Dere, H. (2007) *Zihinsel Engelli Çocuklara Renk Kavramını Kazandırmada Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Bireysel ve Grup Eğitimindeki Etkisinin Karşılaştırılması*. Gazi Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.

Güngör, H. (1983) *Temel Tasarım*. İstanbul: Afa Matbaa.

Kemler, D. G. (1983) "Holistic and Analytic Modes in Perceptual and Cognitive Development". In T. Tighe & B. E. Shepp (Eds.), *Perception, Cognition and Development: Interactional Analyses*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 77-102.

Piaget, J., Inhelder, B. (1964) *The Psychology of the Child* (Çev: H. Weaser). Basic Boks Newyork: Inc. Publisher.

Slobin, D. I. (1987) "Thinking for Speaking". *Proceedings Of The Berkeley Linguistics Society*, 13, 435-444.

Smith, L. B. (1979) "Perceptual Development and Category Generalization". *Child Development*, 50, 705-715.

Smith, L. B., ve Kemler, D. G. (1977) "Developmental Trends in Free Classification: Evidence for A New Conceptualization of Perceptual Development". *Journal of Experimental Child Psychology*, 24, 279-298.

Tucker, N. (1990) *The Child and The Book: A Psychological and Literary Exploration*. Books.Google.Com

Yılmaz, Ü. (1991) *Renk Psikolojisi*. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.

## Ek 2. Değerlendirme Formu

Çocuğun Adı Soyadı:

Yaşı:

Cinsiyeti:

Uygulayan:

| Hedef Davranışlar  | Materyaller  | Öntest | Son test |
|--|--|--------|----------|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Farklı renkteki iki nesneden kırmızı olanı ayırt eder.</li><li>2. Farklı iki renkteki renk kartlarından kırmızı olanı ayırt eder.</li><li>3. Gösterilen kırmızı renkteki nesnenin aynısını diğer nesnelere arasından bulup eşleştirir.</li><li>4. Gösterilen kırmızı renk kartlarının aynısını diğer renk kartları arasından bulup eşleştirir.</li><li>5. Farklı renk ve türdeki nesnelere arasından kırmızı renkteki nesnelere modele bakarak gruplar.</li><li>6. Farklı renklerdeki kartlar içinden kırmızı renk olanları bağımsız olarak gruplar</li></ol> | <p>Kırmızı top ve sarı kalem<br/>Kırmızı ve mavi renk kartı</p> <p>Kırmızı top, sarı kalem,<br/>mavi lego, kırmızı mandal<br/>Kırmızı, mavi, sarı renk kartları<br/>Kırmızı mandal, kalem,<br/>küp, lego, araba, mavi lego, sarı kalem<br/>Mavi, sarı, kırmızı renk kartları</p> |        |          |
| Hedef Davranışlar  | Materyaller  | Öntest | Son test |
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Farklı renkteki iki nesneden mavi olanı ayırt eder.</li><li>2. Farklı iki renkteki renk kartlarından mavi olanı ayırt eder.</li><li>3. Gösterilen mavi renkteki nesnenin aynısını diğer nesnelere arasından bulup eşleştirir.</li><li>4. Gösterilen mavi renk kartlarının aynısını diğer renk kartları arasından bulup eşleştirir.</li><li>5. Farklı renk ve türdeki nesnelere arasından mavi renkteki nesnelere modele bakarak gruplar.</li><li>6. Farklı renklerdeki kartlar içinden mavi renk olanları bağımsız olarak gruplar</li></ol>                   |  |        |          |
| Hedef Davranışlar  | Materyaller  | Öntest | Son test |
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Farklı renkteki iki nesneden sarı olanı ayırt eder.</li><li>2. Farklı iki renkteki renk kartlarından sarı olanı ayırt eder.</li><li>3. Gösterilen sarı renkteki nesnenin aynısını diğer nesnelere arasından bulup eşleştirir.</li><li>4. Gösterilen sarı renk kartlarının aynısını diğer renk kartları arasından bulup eşleştirir.</li><li>5. Farklı renk ve türdeki nesnelere arasından sarı renkteki nesnelere modele bakarak gruplar.</li><li>6. Farklı renklerdeki kartlar içinden sarı renk olanları bağımsız olarak gruplar</li></ol>                   |  |        |          |

# OKULÖNCESİ DÖNEM YAZINSAL ÇOCUK KİTABI KAPAKLARININ GÖRSEL TASARIM VE ÇOCUĞA GÖRELİK BAKIMINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

**Arş. Gör. Ayben KAYNAR TANIR**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Araştırma Görevlisi

**Zekiye ÇILDIR**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Doktora ve Asistan Öğrencisi

## Özet

*Kitabın biçimsel özelliklerinden biri olan kitap kapakları, kitabı eline alan çocuğun sanatsal anlamda ilk karşılaştığı görsel uyarandır. Kitap kapağı, çocuğun o kitabı seçmesi ve okuması için istek uyandıran ya da uyandırmayan görseli içinde barındırır. Bu anlamda çalışmada, 2010 yılında en çok satılan okulöncesi dönem yazınsal çocuk kitaplarının ön kapakları görsel tasarım ve çocuğa görelilik ilkelerine uygunluk bakımından incelenmiştir. 2010 yılında en çok satılan okulöncesi yazınsal çocuk kitaplarının tümünü incelenme olanağı bulunmadığından en çok satın alınan kitaplardan 30 kitap örneklem olarak belirlenmiş ve içerik analizi yöntemiyle dört kategori (görsel tasarım öğeleri, görsel tasarım ilkeleri, çocuğa görelilik, konuya yönelik tasarım bütünlüğü) altında incelenmiştir. Daha sonra, incelenen kitap kapakları alanyazınına dayanılarak görseller eşliğinde yorumlanmış ve kitap kapaklarının görsel tasarım ve çocuğa göreliliği üzerine tartışılmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen veriler çerçevesinde sonuç ve önerilere yer verilmiştir.*

*Anahtar Sözcükler: Görsel tasarım öğe ve ilkeleri, çocuğa görelilik, görsel uyarıcı, çocuk yazını, okulöncesi dönem yazınsal çocuk kitapları, kitap kapağı.*

## Abstract

*Book cover which one of the formal feature of books, from the viewpoint of art, is the first visual stimulus for the children who hand the book. Book cover contains the illustrations which arouse or do not arouse children's interest for selecting and reading the books. In this respect, front covers of top selling literary preschool books at 2010 are analysed with the terms of "visual design" and "children convenience". Owing to the fact that, there is no possibility to analyze all the top selling literary preschool books which were published in 2010, 30 books are selected as sample and analysed with content analysis method in four category titles as visual design elements, visual design principle, children convenience, subject oriented design integrity. Furthermore, the inspected book covers with visuals are interpreted based on the literature and discussed regarding the visual design and child-convenience. Results and recommendations are stated according to the outcomes deduced from the study.*

*Key Words: Elements and principles of visual design, child-convenience, visual stimulus, child text, children's books for preschoolers, book cover.*

**“Sanatçının yetisi, yapıtı imgesel olarak düşünebilme yeteneğinden gelir”**

**M. Kagan**

## Giriş

Çocuk yazını alanındaki incelemeler, genel olarak edebiyatta uygulanan yazınsal ölçütlerle birlikte, estetik ölçütlere de gereksinim duyar. Bu amaçla gerçekleştirilen çalışmalarda başta gelen koşul, çocuğun düş ve düşünce dünyasına uygunluktur. Çocuklar bilişsel ve duyuşsal olarak “kendilerini buldukları” uyarılarla ilgilenirler (Afacan, 2009: 57). Okulöncesi döneme yönelik hazırlanan kitapların kapak ve iç sayfa resimlemelerinin görsel etkisi, çocuğa görelilik ilkesine uygun bir anlayışta, kitabın içeriğini yansıtacak şekilde ve merak duygusunu devindirecek özellikte olmalıdır ki, çocuk “kendisini orada bulabilsin!”

Kitabın biçimsel özelliklerinden biri olan kitap kapakları, çocuğun sanatsal anlamda ilk karşılaştığı görsel uyarandır. Kitap kapağı, çocuğun o kitabı seçmesi ve okuması için istek uyandıran ya da

uyandırmayan görseli içinde barındırır. Okulöncesi dönem; çocuğun kendini, çevresini, dünyayı tanımaya ve anlamaya çalıştığı; bilişsel, dilsel, toplumsal ve kişilik gelişiminin çok hızlı olduğu bir yaşam evresidir. Nitelikli resimli kitaplar, çocukların yaşamında onların bütün gelişim alanlarını etkileyen zenginleştirici birer kaynak özelliği taşır. Sanatçı duyarlılığı ile tasarlanmış kitap kapağı ve iç sayfa resimlemeleri çocuğu çizginin, rengin anlatım olanaklarıyla buluşturarak, onlara yaşamı ve insanı sanatsal kurgular içinde tanıtır (Sever, 2009: 3). Çocuklar 'dünyayı tanıdık' yargısına varmadıkları için yenilikleri yadırgamaz, ilginç bulurlar. İşte bu durum yaratıcı sanatçı ile çocuğu birbirine yaklaştırır (Aslier, 1974; Akt.: Oğuzkan, 1983: 320).

Görsel estetiğe sahip bir kitap kapağı tasarımı, çocukla kitap ilişkisini canlı tutar. Çocuğun ilgi ve beğenilerine hitap eden kitap kapağı resimlemesi, ona duyuşsal bir estetik kazandırmada da son derece önemlidir. Bu anlamda çocuk kitabındaki resimler plastik değer ve kompozisyon olarak da nitelikli olmalıdır (Pekmezci, 1996: 150-152). Resimlemeler yoluyla çocuğun hem görsel estetik duygusu gelişir hem de duyuşsal dünyasında pek çok algılama gerçekleşir.

Yazınsal ve görsel, iki sanat dalının bileşiminden oluşan çocuk kitabından, okuma yazma bilmeyen bir çocuğa ebeveyninin okuduğu metin, o metnin ruhuna uygun yapılmış resimlerle bir anlam kazanır ve çocuğa yeni bir dünyanın kapılarını aralar. Okulöncesi dönem resimli çocuk kitaplarında nasıl metnin yalın ve akıcı olması gerekiyorsa aynı durum resimler için de geçerlidir. Resimleme yapan sanatçı yoğun bir soyutlamaya, resimsel anlamda değil, düşünsel anlamda girmelidir (Ateş, 2001: 22-23). Çocuk kitabı resimleyenlerin metni iyi kavrayabilmesi için, iyi bir okur da olması gerekir. Metinle görselin (resim, desen, karikatür) örtüşmesi gerekliliği bu anlamda önemlidir (Delioğlu, 2009: 108).

Okulöncesi döneme ilişkin çocuğa görelilik kavramı ele alındığında, Sever'e (2003: 174) göre 2-3 yaş grubu için hazırlanan kitaplar, çocuklara, çevrelerinde gördükleri nesne ve varlıkları tanıtmaya, onların görsel imgelerini oluşturma sorumluluğunu üstlenir. Bu açıdan bakıldığında, çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun kitaplar, okulöncesi dönemde somut bir nesne olarak çocukların eline alarak incelediği ve kavramsal gelişimini görsel öğelerle somutladığı, görsel ve işitsel algılarını geliştirdiği birer araçtır (Kepenekçi ve Aslan, 2011: 15).

4-5 yaş grubu için hazırlanan kitaplarda, çocuğun bir masalı ya da öyküyü, resimlerine bakarak dinlemesi hem çocuk açısından çok uyarıcı bir ortam oluşturur hem de görme duygusunu anlama sürecine katılmasını sağlar. Bu dönemdeki çocuklara seslenen kitaplardaki resimler, kısa ve yalın anlatımlı metinlerin içeriğini görsel öğelerle zenginleştirmeli; çocuklar devingen kahramanların resimlerine bakarak kendilerince yeni öyküler oluşturabilmelidir (Sever, 2003: 176).

2000 yılında bebeklikte ve erken çocuklukta renk algılarını araştırmak amacıyla kurulan "The Surrey Baby Lab."ın araştırma bulgularına göre bebekler, ana ve ikincil renkleri dördüncü aydan itibaren sınıflandırabilir ve onlar için kırmızı, mavi, mor ve turuncu renkleri yeşil, sarı, pembe ve kahverengiden daha dikkat çekici olmaktadır. Renklerin fizyolojik ve psikolojik etkileri duyuşsal ve estetik değerleri uyararak, diğer duyuşların uyarılmasını sağlar (Çukur ve Delice, 2011: 28-30).

Görsel düzeyde bir şeklin algılanabilmesi için, diğer şekillerden farklı nitelik ve nicelikte renk ve parlaklık özellikleri göstermesi gerekir. 2 yaşındaki çocuklar, birbirinin aynı olan şekilleri eşleştirebilir; 3-4 yaşlarında ise renk ve şekil benzerliği gösteren iki nesneyi, bu özelliklerine göre eşleştirebilir; basit şekilleri birbirinden ayırt eder ve yardımıyla bunları birleştirebilir. 4-5 yaş sonrasında çocukların nesnelere ve biçimlere açılmasına ve dış boyutlarına göre ayırma yetenekleri gelişir (Çukur ve Delice, 2011: 28-30). Pillow ve Flavel (1986: 125-135) okulöncesi dönem çocuklarının, izdüşümsel büyüklük ve şekildeki değişiklikleri fark etmeye ve şeklin mekânsal değişimle etkisinin görsel sonuçlarını anlamaya başladıklarını saptamışlardır. Piaget'e göre 4 ve 6 yaş çocukları arasında form fonksiyonunun mantıksal oluşumu gelişmeye başlar. Çocuklar yetişkinlere göre, temel fonksiyondan çok daha fazla doku ve çeşidi algılamaktadır (Çukur ve Delice, 2011: 28-30).

Çocukların gelişimlerini evrelere ayıran Piaget, doğumdan iki yaşa kadar olan evreyi "duyuşsal-motor dönemi" olarak tanımlamaktadır. Bu devrede düşünce hareketle eşanlamlıdır. Bu dönem çocuğun dünyası kendine dönüktür ve onun için önemli olan gördüğü, duyduğu, dokunduğu, tattığı ve kokusunu aldığı şekillerdir. Piaget bir sonraki evreyi ise iki yaşından yaklaşık yedi yaşına kadar süren "işlem öncesi dönem" olarak adlandırmaktadır. Bu devrede çocuk taklit etme, sınıflama ve gruplama yapmayı öğrenir. Bu dönemde çocuk cansız nesneyi canlı olarak kabul ederek, onlarla ilişki kurar, onlarla konuşur ve onları dinler. Benzer şekilde kitaplardaki kahramanları ve geçen olayların da canlı olduğunu düşünerek onlardan etkilenir. Üç dört yaş çocuğu çevresiyle ilgili sorular sorar, bu dönemde çocuklar için bol resimlemeli ve kısa metinli kitaplar uygundur. Altı yaşına kadar kitaplar aracılığıyla

dünya ve yaşam gerçeklerini duyumsayan çocuk, öyküleri dinlerken kitapların resimlerine bakmaktan hoşlanır (Yavuzer, 2003).

Michael Persons (1987), estetik gelişim evrelerini çözümüleme yöntemini Piaget (1962)'den hareketle zihinsel işlemlere ve bireysel tercihlere dayandırır. Persons, çocuk, ergen ve yetişkinlerin estetik gelişim evrelerini saptamak için, estetik evre şeması ve özelliklerini geliştirmiştir (Kırıçoğlu ve Stokrocki, 1997: 1.21). Persons'un, estetik gelişim tablosuna göre, iki ile yedi yaş arasındaki çocuklar, alışık oldukları konulara ya da sevdikleri, beğendikleri temalara karşılık verdikleri zaman kendine özgü evrededirler. Bu çocukların sanat yapıtının etkileyici özelliklerine yanıt verişlerini kendi kişisel duygularına dayandırır. Bu çocuklar sanat yapıtının yapılmasında kullanılan gereç ve teknikle ilgilenmezler. Yargıları temel olarak kendilerine özgüdür (Kırıçoğlu ve Stokrocki, 1997: 2.22-2.23).

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda çalışmanın bir bölümünde "çocuğa yönelik" kategorisi oluşturulmuş, Piaget'in bilişsel gelişim evrelerinden ilk iki basamağı olan *Duyusal-motor (0-2 Yaş)* ve *İşlem öncesi dönem (2-7 yaş)* evresi ve de Michael Persons'un 2-7 yaş *kendine özgü* estetik gelişim evresi temel alınarak kitap kapakları incelenmiştir.

### **Amaç**

Bu çalışmanın amacı, 2010 yılında en çok satılan okulöncesi dönem çocuk kitaplarının kapaklarını görsel tasarım ve çocuğa yönelik ilkelere uygunluk bakımından incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

2010 yılında en çok okunan okulöncesi yazınsal çocuk kitaplarının ön kapakları görsel tasarım ilke ve öğelerine uygun mudur?

2010 yılında en çok okunan okulöncesi yazınsal çocuk kitaplarının ön kapakları çocuğa yönelik ilkesine uygun mudur?

2010 yılında en çok okunan okulöncesi yazınsal çocuk kitaplarının kapak resimlerinde konuya yönelik tasarım bütünlüğü var mıdır?

### **Yöntem**

#### **Veri Kaynağı (Kitapların Seçimi)**

Bu çalışmanın veri kaynağını, 0-6 yaş aralığındaki okulöncesi dönem çocuklara seslenen yazınsal nitelikli kitaplar oluşturmaktadır. Bu doğrultuda, kitaplar okulöncesi dönem çocuk yazını yapıtı özelliğı taşımasına ve okunma oranının çokluğuna göre belirlenmiştir. Kitaplar, ikisi Ankara'daki en büyük kitap evlerinden Dost ve Ada'dan, üçü ağortamlarda (internette) kitap satan sitelerden (idefix, kitapyardu ve D&R) olmak üzere 5 yayınevinden alınan "en çok satılan" okulöncesi dönem çocuk kitaplarından seçilmiştir. Tüm kitapları inceleme olanağı bulunmadığından 2010 yılı içerisinde en çok satın alınan kitaplardan ulaşılan 30 kitap incelenmiştir. İncelenen çocuk kitaplarının adları ve kimlik bilgileri Ek 1'de sunulmuştur.

Tarama modeline dayalı bu çalışmada, 2010 yılında en çok satılan okulöncesi dönem çocuk kitapları içinden seçilen Yumurcak Dünyası adlı yayınevine ait "Caillou Babamla Şık Giyiniyorum", "Caillou Kaptan", "Caillou Ne Komik Ses", "Caillou Paten Öğreniyor", "Caillou Kayıp Çorap", "Caillou Hayali Arkadaşım", "Caillou Ormanlar Kaşifi", "Caillou Araştırma Tekerlekleri"; Timaş adlı yayınevine ait "Alaaddin'in Sihirli Lambası", "Güzel ve Çirkin", "Orman Çocuğı", "Parmak Çocuk", "Bambi", "Pinokyo", "Çizmeli Kedi", "Arı Maya", "Rapunzel", "Kurbağa Prens", "Kırmızı Başlıklı Kız", "Sinbad"; Tübitak Popüler Bilim Kitapları tarafından yayımlanan "Atık mı? Hiç Dert Değil!", "Üzüntüden Mutluluğa Duygularınız", "Rüzgârlı Bir Gün", "Kültürlü Kurt", "Hastanede"; Kök Yayıncılık'a ait "Kırmızı Fil'i Gördünüz mü?"; Tramvay Yayınevi'ne ait "Kibritçi Kız", "Çirkin Ördek"; Polat Yayınevi'ne ait "Zıpır Kurbağa" ve Ya-Pa Yayınevi'nden çıkan "Tavşan Tinimini" adlı 30 kitabın ön kapakları görsel tasarım ve çocuğa yönelik ilkelere uygunluk bakımından içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Araştırmada, "görsel tasarım ilkeleri", "görsel tasarım öğeleri", "çocuğa yönelik" ve "konuya yönelik tasarım bütünlüğü" başlığı altında dört kategori belirlenmiştir. Çalışmada, çözümüleme türlerinden "Kategorisel Çözümüleme" tekniğı kullanılmıştır. Kategorisel çözümüleme, " Genel olarak belli bir iletinin önce birimlere bölünmesi ve daha sonra bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasıdır" (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 90). Bu çözümülemede de kategorilerin sıklığı (frekans) hesaplanarak değerlendirilmeler yapılmıştır.



Kategoriler oluşturulurken öncelikle, alan bilgisinden yararlanılmış; sonra kitap kapaklarının geçerli bir biçimde değerlendirilmesini sağlamak amacıyla konu, alanyazın çalışması ile desteklenmiştir. Daha sonra, incelemek üzere okulöncesi döneme seslenen 30 kitabın ön kapakları, belirlenen kategorilerin varlığı açısından incelenerek araştırma tamamlanmıştır.

### **Geçerlik**

Kategoriler; seçilen kitaplara, araştırmacıların alan bilgisine ve alanyazına dayandırılarak oluşturulmuştur. Bu işlemlerden sonra kategorilere son biçimi verilmiş ve kategoriler, bir çocuk yazını uzmanı, bir sanat eğitimcisi ve bir de ressamdan oluşan üç alan uzmanına gösterilmiştir. Onların önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra veri işleme (kodlama) aracına son hali verilmiştir. Bu nedenle, çalışmada belirlenen kategorilerin ölçülmek istenen verileri doğru ve geçerli bir biçimde ölçtüğü söylenebilir.

### **Güvenirlik**

İçerik çözümlemesinin güvenilirliği özellikle veri işleme sistemine bağlıdır. Belirlenen kategorilerin tasarımlarda ne ölçüde ele alındığı işaretlenmiş; buna göre sıklık kayıtları tutulmuştur. Araştırmada kullanılan kodlamanın güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla belirlenen 30 okulöncesi döneme ait çocuk kitaplarından 24'ü araştırmacılar tarafından birlikte incelenmiş, daha sonra gelişigüzel seçilen 6'sı, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı (ikinci veri işleyici) değerlendirilmiş; bu ayrı değerlendirmenin tutarlığına bakılmıştır. Araştırmacılar (kodlayıcılar) arasındaki uygunluğu test etmeye yönelik aşağıdaki formül kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994: 64; Akt.: Tavşancıl ve Aslan, 2001: 81).

#### **Uzlaşma Sayısı**

### **Güvenirlik**

#### **Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı**

Araştırmanın güvenilirliği için kodlayanlar arasında en az %70 lik bir görüşbirliği gereklidir (Hall ve Houten, 1983; Akt: Kepenekçi, 2005; Tavşancıl ve Aslan, 2001:81).Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arasındaki tutarlılık % 94.75 bulunmuştur. Çalışmada, %70'lik değerin üzerine çıktığı için kitap kapaklarının belirlenen kategoriler bakımından güvenilir bir şekilde ölçüldüğü sonucuna varılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde sıklık ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

### **Tanımlar**

**GÖRSEL TASARIM ÖĞELERİ;** *Çizgi:* Hareket halindeki bir noktanın belirli bir yöndeki eğimi, arkasında bıraktığı iz, çizgiyi oluşturur (Selleck, 1974; Akt. Meliha Yılmaz, 2009:29; Hurwitz ve Day, 1995; Akt. Alakuş ve Mercin, 2009: 11). *Renk:* Işığın cisimlere çarpmasıyla yansıyan ışıkların özümüzde oluşturduğu her bir duyuma renk denir. *Leke:* Bir yüzey üzerinde algılanan farklı ton değerine leke denir. *Doku:* Sanatta doku, görerek dokunma hissini yaşatan tasarım elemanıdır (Mittler ve Ragans, 1999; Akt. Alakuş ve Mercin, 2009: 113). *Ton:* Renkler arasındaki geçişlerdir. *Değer:* Rengin, siyah ve beyazla olan ilişkisidir; Tek bir rengin, siyah ve beyaz arasındaki geçişidir. Örneğin; Kırmızı rengi tuvalin ortasına koyup, farklı köşelere siyah ve beyaz koyup arada geçişler oluşturursak kırmızı rengin farklı değerlerini bulmuş oluruz (Alakuş ve Mercin, 2009: 115). *Şekil:* Şekil iki boyutludur. İki boyutlu zemin üzerindeki her resim bir şekildir. *Mekân (Espas, Boşluk):* Fon ile objeler arasındaki her türlü ilişki olarak değerlendirilebilir; Yani nesnelerin altında, etrafında, arasında veya üstündeki alandır, objelerin yerleştiği zemindir, arka fondur (Meliha Yılmaz, 2009: 35).

**GÖRSEL TASARIM İLKELEERİ;** *Ritim:* Kompozisyonda nesnelerin, renklerin, çizgilerin vs. birbiri ile sağladığı uyumlu tekrardır. Başka bir deyişle, ritim harekete bağlıdır ve tekrarlardan meydana gelir. Örneğin; Motif aralık ilişkisi ve tekrarlardaki çeşitli düzenlemelerle düzenli, değişken, akıcı ritimler yaratılabilir (Boydaş, 2004; Gatto, Porter ve Selleck, 1978; Akt. Meliha Yılmaz, 2009: 39). *Denge:* Karşıt iki gücün denk gelmelerinden doğan durumdur. Simetrik ve asimetric denge vardır (Seçkinöz ve diğerleri, 1986; Akt. Meliha Yılmaz, 2009: 36). *Vurgu:* Sanat eserinde anlatılmak istenen ya da dikkat çekilmek istenen noktadır. *Zıtlık:* Sözcük anlamıyla zıtlık; karşıtlık, karşıt olma, çelişki olarak ele alınmaktadır. Kontrast-karşıtlık kavramını geniş kapsamları ile ele aldığımızda ise, evrende her şeyin karşıtlıklar dengesi içinde oluştuğunu görürüz. Bu, sosyal yapıda da biçimsel yapıda da böyledir ve zıtlık yoksa hareket yoktur, varlık yoktur, süreç yoktur. Sanat açısından değerli görülen her yapıtta kuşkusuz çok iyi çözümlenmiş kontrast bir denge vardır. Bir şeyin değerlendirilmesinde karşıtlıklar daima ön plandadır. Zıtlıkta denge kurulması birçok şeyi çözümlenecektir. Çünkü görsel anlamda en

önemli belirleyici özellik zıtlık kavramındadır. Bu karşıtlığın boyutu bireye göre değişir. Bazılarında şiddetli, bazılarında yumuşak olabilir. Uzun - kısa, kalın - ince, dar - geniş, yuvarlak - köşeli, sert - yumuşak, mat - parlak, kuru - ıslak, hafif - ağır, siyah - beyaz vs. (Çellek, 2002). *Armoni (Uyum, Ahenk)*: Bir sanat eserinde komşu olan değerler ahengi oluşturur. Kısacası, tasarım elamanlarının benzerliğidir. Örneğin; Dikdörtgen biçim kare ile yuvarlak biçim elips ile ahenklidir (Meliha Yılmaz, 2009: 37-38). *Oran (Proporsiyon)*: Bir parçanın diğer parçalarla ve bütünlükle olan ilişkisidir (Mittler ve Ragans, 1999; Akt.: Alakuş ve Mercin, 2009: 121). *Bütünlük (Birlik)*: Eserde yer alan her elemanın, eserin tamamı ile ve birbiri ile uyum içinde olması ve hepsinin aynı şeyi söylemesi olarak ifade edilebilir (Alakuş ve Mercin, 2009: 122). *Çeşitlilik*: Çeşitlilik, değişiklik ve zıtlıkları içeren bir tasarım ilkesidir. (Buyurgan ve Buyurgan, 2007; Akt.: Alakuş ve Mercin, 2009:123). Sanat eserinde çeşitlilik ilkesi resme bakıldığı zaman, üzerinde ana temanın birliğinin çerçevesi içerisinde canlı ve zengin bir çeşitliliğin de elde edilmesi, resmin albenisinin arttıran önemli bir unsurdur. Örneğin bir kompozisyon içerisinde dört açık tenli insan figürünün yanında, koyu tenli bir insan figürü renk ve leke açısından çeşitlilik yaratmaktadır.

### Bulgular ve Yorum

2010 yılının en çok satan okulöncesi dönem yazınsal nitelikli kitapların kapakları, belirlenen dört kategori altında incelenmiş ve kategoriler tablolar halinde gösterilmiştir. Bu kategoriler;

- Görsel Tasarım Öğeleri
- Görsel Tasarım İlkeleri
- Çocuğa Görelik
- Konuya Yönelik Tasarım Bütünlüğü

2010 yılının en çok satan okulöncesi dönem çocuk kitap kapaklarının, *görsel tasarım ilkeleri* bakımından alt birimlere göre dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. 2010 yılı en çok satan okulöncesi dönem kitap kapaklarının tasarım öğeleri

| Tasarım Öğeleri | f  | %    |
|-----------------|----|------|
| Çizgi           | 30 | 100  |
| Renk            | 30 | 100  |
| Leke            | 13 | 43,3 |
| Doku            | 8  | 26,6 |
| Ton             | 21 | 70   |
| Değer           | 7  | 23,3 |
| Şekil           | 30 | 100  |
| Mekan           | 27 | 90   |

Tasarım öğelerinin olmazsa olmaz temel ögesi *Çizgi*, *Renk* ve *Şekil* 30 kitabın tamamında görülmektedir. Çözömlenen kitaplarda çizgi, farklı biçimlerde kullanılmıştır. Örneğin; “Kültürlü Kurt”, “Atık mı? Hiç Dert Değil!”, “Hastanede”, Kırmızı Fil’i Gördünüz mü?” ve “Üzütüden Mutluluğa Duygularımız” adlı 5 kitapta araştırma çizgileri, ince, kalın, dokulu, lekesele biçimlerde görölmektedir.



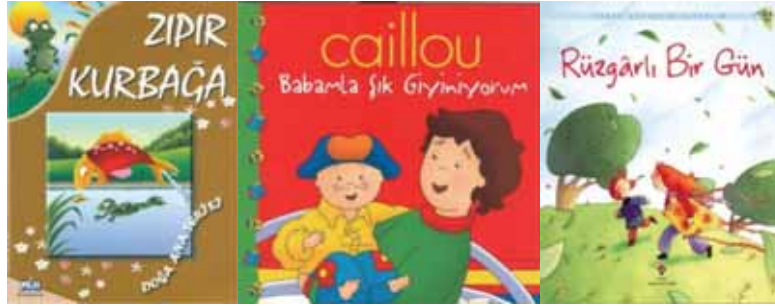
Resim: 1- 2- 3

Diğer 25 kitabın tamamında ince ve kalın kontur çizgilerinin olduğu saptanmıştır. Ancak, kimi kitaplarda kontur çizgileri arka ve ön planı birbirinden keskin bir biçimde ayırdığından, estetik bir değer taşımamaktadır; örneğin, “Kurbağa Prens” ve “Çizmeli Kedi”.



Resim: 4- 5

Çakır İlhan (1994: 27-29), çocuk kitaplarında yer alan resimlerin çocuğun renk eğitimine katkı sağlayarak, çocukta sanat zevki geliştirdiğini ifade etmektedir. Bu anlamda, okulöncesi dönem çocuk kitabı resimlemelerinde ana renkler gibi dikkat çekici, parlak renklerin kullanılması öngörülmektedir. Örneğin, Caillou dizisinden seçilen kitaplardaki resimlemelerde, parlak ana renkler zıt renklerle birlikte kullanılmış, “Rüzgârlı Bir Gün” adlı kitabın resimlenmesinde ise, zıt renkler ve arka plandaki (mekân) pastel renkler bir arada kullanılmıştır. Ancak, bazı kitaplarda renkler birbiriyle uyumsuz ve birbirinden bağımsızdır. Örneğin; “Zıpır Kurbağa” adlı kitapta kullanılan kahverengi diğer renklerle estetik bir birliktelik oluşturmadığı için kitabı itici kılmaktadır.



Resim: 6-7-8

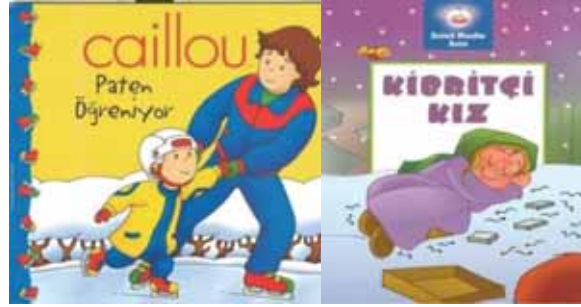
Görsel tasarım öğelerinden *Lekeye* baktığımızda ise, 30 kitabın 13’ünde lekesel değer kullanıldığı görülmüştür. Aşağıda lekesel değer kullanıldığı ve kullanılmadığı iki örnek verilmiştir.

*Doku* öğesi %26.6, *Değer* öğesi ise 23.3 olarak saptanmıştır. Belirlenen bu yüzdeler, diğer birimlere göre en düşük değerlerdir. Yani, kitap resimlemelerinde bu öğeler en az kullanılan öğelerdir. “Atık mı? Hiç Dert Değil!”, “Rüzgârlı Bir Gün” ve “Üzüntüden Mutluluğa Duygularınız” adlı kitaplar, doku öğesinin en fazla kullanıldığı kitaplardır. Dünya Masalları dizisinden seçilen 9 kitabın tamamında *sim* kullanılarak yapay bir doku yaratılmıştır. Bu gereksiz süslemeler, kitabın hem estetik değerini zayıflatmakta hem de iç sayfa ve kapak tasarım bütünlüğünü bozmaktadır.



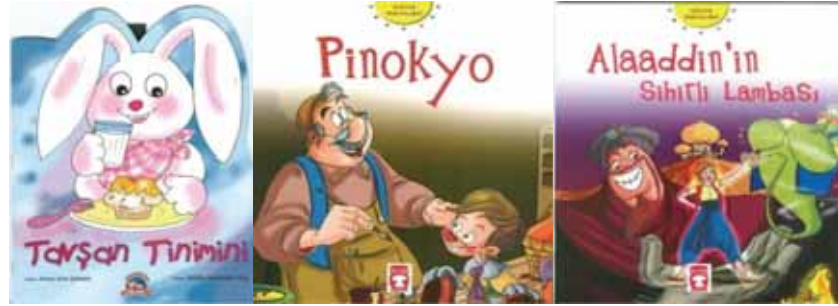
Resim: 9-10

Ton ögesinin, çözümlenen 30 kitabın 21'inde kullanıldığı, tabloda %70 frekansıyla görülmektedir. Caillou dizisindeki 8 kitabın ve “Kibritçi Kız” kitabının resimlemelerinde düz renkler kullanılmış ve tonlamaya rastlanmamıştır.



Resim: 11-12

Görsel tasarım öğelerinin sonuncusu olan *Mekân* ögesi ise, 27 kitapta görülürken, “Kültürlü Kurt”, “Kırmızı Fil'i Gördünüz mü?” ve “Tavşan Tinimini” adlı kitapların kapak resimlemelerinde görülmemektedir. Dünya Masalları dizisinden “Alaaddin'in Sihirli Lambası” ve “Pinokyo” adlı kitap kapaklarında, zayıf bir mekân kurgusu vardır ve “Alaaddin'in Sihirli Lambası” adlı kitap resimlemesinde gerçekçi olmayan bir mekân duygusu yaratılmıştır.



Resim: 13-14-15

2010 yılının en çok satan okulöncesi dönem çocuk kitap kapaklarının, *görsel tasarım ilkeleri* bakımından alt birimlere göre dağılımları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. 2010 yılı en çok satan okulöncesi dönem kitap kapaklarının tasarım ilkeleri

| Tasarım İlkeleri | f  | %    |
|------------------|----|------|
| Ritim            | 23 | 76,6 |
| Denge            | 19 | 63,3 |
| Vurgu            | 18 | 60   |
| Zıtlık           | 27 | 90   |
| Armoni           | 21 | 70   |
| Oran             | 26 | 86,6 |
| Bütünlük         | 21 | 70   |
| Çeşitlik         | 21 | 70   |

İçerik analizi yapılan 30 kitabın ön kapak tasarımlarında %76.6 oranında *Ritim* ilkesinin kullanıldığı saptanmıştır. Dünya Masalları dizisinden “Orman Çocuğu”, “Alaaddin'in Sihirli Lambası”, “Bambi”, “Pinokyo”, “Kırmızı Başlıklı Kız” ve Ya-Pa Yayınları'ndan çıkan “Tavşan Tinimini” adlı kitapların kapak tasarımlarında ritme rastlanmamaktadır. Kök yayıncılıktan çıkan “Kırmızı Fil'i Gördünüz mü?” adlı kitabın kapak tasarımında renksel olarak ritim görülürken, şekilsel ritim zayıftır. Caillou dizisinde ise şekilsel ve renksel ritim güçlüdür.





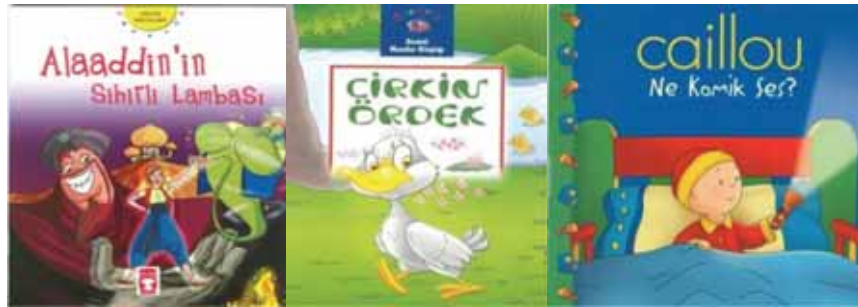
Resim: 16-17-18

*Denge* ve *Vurgu* ilkeleri, görsel tasarım ilkeleri tablosunun en düşük frekanslı değerleridir. Denge, incelenen 30 kitabın 19'unda %63.3 frekansıyla görülürken, vurgu, 18 kitapta %60 frekansıyla göze çarpmaktadır. "Orman Çocuğu", "Bambi" ve "Zıpır Kurbağa" adlı kitap kapaklarında denge ve vurgu ilkelerinin varlığı gözlenememiştir. Ancak, "Rüzgârlı Bir Gün" adlı kitabın kapak tasarımında her iki ilkeyi de rahatlıkla gözlemlemekteyiz; renk dengesi zıt ve tamamlayıcı renklerle kurulmuş ve şekil dengesi diyagonal çizgilerle de sağlanmıştır.



Resim: 19-20

Görsel tasarım ilkelerinden *Zıtlık* ilkesi, %90 frekansıyla kitap kapağı resimlemelerinde en güçlü görülen ilkelerden biridir. Bu ilke, 27 kitap kapağı tasarımında renksel ve şekilsel (büyük-küçük, dikey-yatay) olarak gözlemlenirken, "Alaaddin'in Sihirli Lambası", "Orman Çocuğu" ve "Çirkin Ördek" adlı kitapların kapak resimlemelerinde ne şekil zıtlığı, ne de renk zıtlığı saptanmıştır. Ancak, Caillou kitap dizisinde renk zıtlığının kullanıldığı görülmektedir.



Resim: 21-22-23

İncelenen kitap kapaklarındaki resimlemelerde *Armoni* ilkesinin, %70 sıklıkta var olduğu görülmektedir. Caillou dizisindeki kitap kapaklarındaki resimlemelerin tamamında renksel, şekilsel ve dokusal bir uyumluluk göze çarpmaktadır. Özellikle, "Atık mı? Hiç Dert Değil!", "Kırmızı Fil'i Gördünüz mü?", "Üzüntüden Mutluluğa Duygularınız", "Rüzgârlı Bir Gün", "Kültürlü Kurt" ve "Hastanede" adlı kitap kapaklarının resimlemelerinde armoni ilkesi, sanatçının biçimiyle son derece açık bir şekilde ifade edilmiştir. Ancak, "Zıpır Kurbağa" ve "Çizmeli Kedi" adlı kitap kapaklarındaki resimlemelerde armoni ilkesine rastlanamamaktadır. Tasarımdaki renk ve biçim uyumunun olmaması, dokular arasındaki farklılık ve yazının yön, punto büyüklüğü ve karakterindeki uyumsuzluklar armoni ilkesinin olmamasının nedenleri arasında sıralanabilir.



Resim: 24-25

Kapak tasarımları incelendiğinde *Oran orantı* ilkesi %86.6 sıklığında görülmektedir. Bu orana göre, çözümlenen 30 kitabın 26'sında oran sorununun olmadığı fark edilmiş, ancak geri kalan 4 kitabın kapak resimlemelerinde oran sorunu belirlenmiştir. Örneğin; "Kibritçi Kız" (bkz. Resim 12) adlı masal kitabının kapak resimlemesinde, yerde duran kibrit kutuları ve yanmış kibrit çöpleri olması gerektiğinden daha büyük çizildiğinden tasarımdaki her figür orantısızdır.

Tablo 2'de yer alan *Bütünlük* ve *Çeşitlilik* ilkelerinin her ikisi de, %70 sıklığında belirmiştir. Tasarım öğelerinin birbiriyle uyum içinde olmasının bir göstergesi olan bütünlük ilkesi, 21 kitabın kapağında fark edilirken, 9'unda bütünlüğün sağlanamadığı saptanmıştır. Bütünlük ilkesinin sağlandığı "Atık Mı? Hiç Dert Değil!" (bkz. Resim 2) ve "Rüzgârlı Bir Gün" (bkz. Resim 8) adlı kitaplar örnek olarak verilirken, "Kibritçi Kız" adlı kitap kapağı tasarımı, bütünlük ilkesinin olmadığı bir kitap kapağı tasarımına örnek olarak verilebilir. Çeşitlilik ilkesine uygun olarak tasarlanan resimlerde ise, renk çeşitliliği, şekil ve yön çeşitlilikleri görülmektedir. Örneğin, "Kültürlü Kurt" (bkz. Resim 1) adlı kitabın kapak tasarımında dört farklı hayvan figürü göze çarpmaktadır. Ayrıca, bu hayvan figürlerinin küçük ve büyük boyutlu olması, figürdeki boyut çeşitliliğini de beraberinde getirmektedir. Tasarımda tercih edilen hayvan figürleri renk çeşitliliğine örnek olarak verilebilir. Çeşitlilik ilkesini taşımayan tasarımlara, "Tavşan Tinimini" (bkz. Resim 13) ya da "Kurbağa Prens" (bkz. Resim 5) örnek olarak gösterilebilir.

2010 yılının en çok satan okulöncesi dönem çocuk kitap kapaklarının, *çocuğa göreliği* bakımından alt birimlere göre dağılımları Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. 2010 yılı en çok satan okulöncesi dönem kitaplarının çocuğa göreliği

| Çocuğa Görelilik      | f  | %    |
|-----------------------|----|------|
| Somut                 | 30 | 100  |
| Soyut                 | 0  | 0    |
| Yaş ve Gelişim Düzeyi | 21 | 70   |
| Figürlerin Boyutu     | 25 | 83.3 |

Tablo 3'e bakıldığında çocuğa görelik bakımından incelenen 30 kitap kapağının tamamının *Somut* olduğu saptanmıştır.



Resim: 26-27

İncelenen kitap kapağı resimlerinin %70 oranında okulöncesi dönem *Yaş ve Gelişim Düzeyine* uygun olduğu tespit edilmiştir. Değerlendirmeye alınan "Caillou" serisi, "Kırmızı Fil'i Gördünüz mü?" ve "Rüzgârlı Bir Gün" adlı kitapların kapak resimlemeleri, figürlerin boyutu ve zıt renklerin birbiri ile uyumu yönlerinden okulöncesi dönem çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygundur.





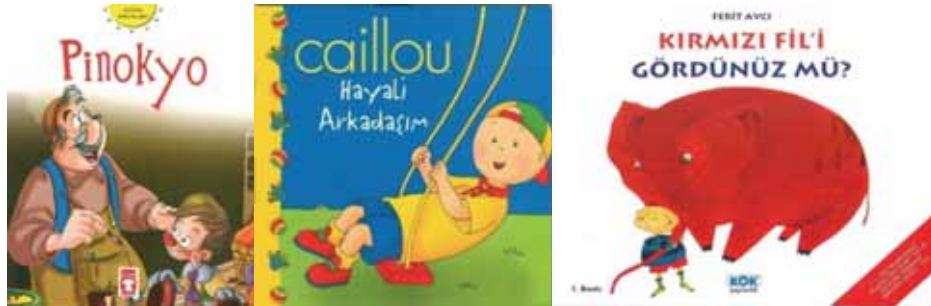
Resim:28-29-30

“Güzel ve Çirkin” adlı kitabın kapak tasarımında canlı renkler kullanılmıştır, ancak renkler yalın değildir. “Çizmeli Kedi” adlı kitap kapağı resimlemesinde, yazı ve figürler birbiriyle uyumsuzdur ve olumlu görsel tasarım özelliklerine sahip değildir. Ancak ön planda yer alan insan ve kedi figürü yalın, göz alıcı renklerdedir ve zıt renkler kullanılmıştır. “Sinbad” adlı kitap kapağı resimlemesinde yalın, düz ve parlak renkler kullanılmamıştır. Aşağıda görülen Timaş Yayınları'na ait 3 kitapta gereksiz sim süslemeleri yer almaktadır. Görseller hem estetik değere sahip değil, hem de görme duyusunun anlama sürecine katkıda bulunmamaktadır.



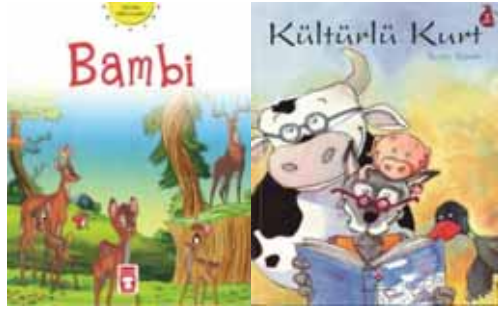
Resim: 31-32-33

“Pinokyo” adlı kitap kapağının tasarımı yalındır. Kitap kapağında yer alan fırça, gözlük resimlemelerinin çocuğun görsel imge oluşturmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. “Kırmızı Fil'i Gördünüz mü?” adlı kitap kapağı yalın, kullanılan figürler büyük boyutlu ve merkezde yer almaktadır. Resimlemede parlak ana renkler kullanıldığından kitap kapağı dikkat çekici özelliktedir. Kitabın resimlemesi kitap başlığı, yazı karakteri ile uyumludur.



Resim:34-35-36

Değerlendirilen kitap kapakları, %83,33 oranında *Figürlerin Boyutu* açısından uygundur. “Bambi” adlı kitap kapağı resimlemesinde yer alan figürlerin boyutu okulöncesi dönem için uygun değildir. Ana karakter Bambi figürü yerine, kapağın sağında bulunan ağaç, boyut olarak daha fazla dikkat çekmektedir. “Zıdır Kurbağa” adlı kitaptaki figür, kitap kapağının boyutuna göre hem küçük olduğundan hem de kare bir çerçeve içine alındığından, figür kompozisyonda kaybolmuş ve arka plana itmiştir. “Çirkin Ördek” adlı kitapta konu edilen yavru ördek, betimlemeye uygun boyutta değildir. “Atık mı? Hiç Dert Değil!” adlı kitap kapağı resimlemesinde yer alan figürler, hem boyut açısından uygun hem de çocuğa özgü anlatım diliyle, nesnenin görsel imgesini çocuğun belleğinde canlandırmasını kolaylaştıracak özellikleri taşımaktadır.



Resim:37-38

Tablo 4'te 2010 yılı en çok satan okulöncesi dönem kitaplarında *konuya yönelik tasarım bütünlüğü* yer almaktadır.

Tablo 4. 2010 yılı en çok satan okulöncesi dönem kitaplarında konuya yönelik tasarım bütünlüğü

| Konuya Yönelik Tasarım Bütünlüğü                     | f  | %    |
|--|----|------|
| Ön Kapak ve İç Sayfa Tasarımları Arasındaki Bütünlük | 17 | 56,6 |
| Ön ve Arka Kapak Tasarım Bütünlüğü                   | 12 | 40   |
| Ön Kapakta Konunun Doğru Resimlenmesi                | 21 | 70   |

Konuya yönelik tasarım bütünlüğü açısından içerik çözümlemesinin yapıldığı 30 kitabın 17'sinde, *Ön Kapak ve İç Sayfa Tasarımları Arasında Bütünlük* olduğu, 13'ünde ise bu bütünlüğün sağlanmadığı saptanmıştır. Örneğin, "Güzel ve Çirkin" adlı kitabın ön kapak resimlemesinde yaratık figürü sevimli bir ifade ile karakterize edilmiştir. Bu sevimlilik ifadesi, kitabın adında yer alan "çirkin" kavramı ile örtüşmeyerek çocuğu kitabın başlığından uzaklaştırmaktadır. Ayrıca, kompozisyonun sol tarafında bulunan yaratık figürünün hemen üstündeki "güzel" sözcüğü, konum olarak yanlış yerde bulunmaktadır. Bu düzenleme, hangi figürün güzel ya da hangi figürün çirkin olduğu sorusunu akla getirebilir. Bu anlamda çocuk, "çirkin" sözcüğünün hemen altında ve kompozisyonun sağında yer alan kadın figürünün de çirkin olabileceği düşüncesine kapılabilecektir. Öte yandan, kitabın kapağındaki resimlemede kullanılan gereksiz süsleme (sim ile yapılan süsleme), iç sayfa resimlemeleri arasındaki bütünlüğü bozan başka bir öğedir. İç sayfa tasarımlarının, kitabın kapak tasarımına göre kısmen daha başarılı olduğu söylenebilir.



Resim: 39-40

İncelenen kitap kapakları ve karşılaştırılan iç sayfa tasarımlarının daha başarılı olduğu örneklerden biri de "Hastanede" adlı kitaptır. Kitap kapağındaki tasarım öğelerinin uyumu, iç sayfa tasarımlarında da sanatçı biçimini yansıtmaktadır. Ön kapak tasarımı, iç sayfa resimlemelerindeki tasarım zenginliğinin göstergesidir.



Resim: 41-42-43

Tablo 4'teki en düşük %40 frekans oranıyla görülen *Ön ve Arka Kapak Tasarım Bütünlüğü* incelenen 30 kitabın 12'sinde vardır. Örneğin, Dünya Masalları dizisinden seçilen 18 kitabın (Alaaddin'in Sihirli Lambası, Güzel ve Çirkin, Orman Çocuğu, Parmak Çocuk, Bambi, Pinokyo, Çizmeli Kedi, Arı Maya, Rapunzel, Kurbağa Prens, Kırmızı Başlıklı Kız ve Sinbad) tamamı bu bütünlükten yoksundur.

Bu kitapların arka kapaklarında Dünya Masalları dizisinin sunumu yapılmış, arka kapaklar reklam amaçlı olarak tasarlanmıştır.



Resim: 44-45

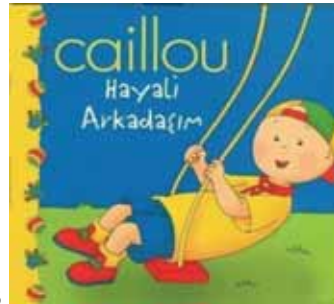
Ancak, "Hastanede", "Rüzgârlı Bir Gün", "Üzütüden Mutluluğa Duygularınız" ve "Atık mı? Hiç Dert Değil!" adlı kitaplar, ön ve arka kapak tasarımlarıyla birbirini bütünlüktedir.



Resim: 46-47

Resimli çocuk kitaplarında, metinle görselin (resim, desen, karikatür) örtüşmesi gereklidir. Çocuk kitaplarındaki resimlerin çocuğun yaş ve gelişim dönemlerine göre düzenlenmesi gerekir. 6 yaş ve öncesi çocuklara seslenen kitaplarda daha anlaşılır çizgiyle, daha basit resimlemeler yer almalıdır (Delioğlu, 2009: 108-109).

İncelenen kitapların ön kapaklarında *Konunun Doğru Resimlenmesi*, Tablo 4'ün en yüksek değeri olan %70 frekansıyla olarak saptanmıştır. 21 kitabın ön kapak resimlemelerinde konu doğru resimlenirken, 9 kitabın ön kapak tasarımında konunun görsel olarak doğru bir şekilde ifade edilmediği görülmüştür. Örneğin, Caillou dizisindeki "Hayali Arkadaşım" adlı kitabın ön kapağında, salıncakta sallanan Caillou karakteri yansıtılmaktadır. Ancak, bu görsel ne kitabın başlığıyla, ne de kitabın metniyle uyumaktadır.



Resim: 48

"Sinbad" (bkz. Resim: 33) ve "Çirkin Ördek" (bkz. Resim: 22) adlı kitapların kapaklarında da konunun doğru resimlenmediği açık bir şekilde fark edilecektir. "Sinbad" adlı kitabın kapak resminde, kompozisyonun sol tarafında bulunan ahşap direğin gemi olduğu ve figürün denizci olduğu anlaşılabilir. "Çirkin Ördek" adlı kitap kapağındaki ördek figürü, çirkin sıfatını karşılayamayacak kadar sevimli çizilmiştir. Ayrıca, konuda geçen çirkin ördek bir yavrudur, büyüyünce kuğuya dönüşecektir. Ancak, kapaktaki görsel, ördek figürünün yavru değil, yetişkin bir ördek figürü olduğunu hissettirir. Bunun nedeni de, kompozisyonun sağ arka planına çizilmiş olan iki yavru ördek figürünün resmedilmesi ve kompozisyonun merkezindeki ördek figürünün büyük boyutlu çizilmesindedir.



## Sonuç

İncelenen 30 kitabın tamamında görsel tasarım öge ve ilkelerinin tüm çizerler tarafından kullanılmadığı görülmektedir. Örneğin, leke, değer, doku, denge, vurgu, armoni, bütünlük ve çeşitlilik gibi önemli tasarım öge ve ilkelerinin yoğun olarak göz ardı edildiği kitap tasarımlarının olduğu saptanmıştır.

Sanatçı duyarlılığıyla yapılmış kitap kapağı resimlemelerinde ustaca yer alan görsel tasarım elemanları, çocuğun dikkatini çeken, ilgisini canlı tutan ve karmaşık kavramları basitleştirerek soyut kavramları somutlaştıran yapıdadır. İncelenen kitaplar arasında, görsel tasarım öge ve ilkelerinin kullanıldığı ve çocuğa göreliliğin sağlandığı, üç yayınevinden çıkan; Calliou serisinden seçilen kitapların tamamı, Rüzgârlı Bir Gün, Atık mı? Hiç Dert Değil!, Hastanede, Kültürlü Kurt, Üzüntüden Mutluluğa Duygularınız ve Kırmızı Fili Gördünüz mü? adlı kitaplar genel olarak estetik bir yapıya sahiptir.

Yabancı çizerlerin, Türk çizerlere göre görsel tasarım elemanlarını daha yoğun olarak ve estetik kaygılarla kullandığı görülmektedir.

Dünya klasikleri arasında yer alan kimi masallar alışlagelmiş kalıp resimlemelerle, sanatçı duyarlılığından yoksun bir biçimde herhangi bir biçem kaygısı taşınmaksızın tasarlanmıştır.

Estetik kaygı taşıyan çizerlerin kaleminden çıkan tasarımlarda, kitap kapaklarının üzerinde yer alan yayınevi amblem ya da logolarının gözü rahatsız etmediği, ancak incelenen dört yayınevinden çıkan kitaplardakilerin rahatsız edici olacak kadar büyük ve tasarım bakımından bütünlüğü bozan bir etkisi olduğu görülmektedir.

## Öneriler

Çocuk kitabı resimleyen çizerler, görsel tasarım öge ve ilkelerine sadık kalarak tasarım yapmalı, Piaget'in çocuğun gelişim evrelerini ve de Persons'un estetik gelişim evrelerini göz önünde bulundurmalarıdır.

Çocukların duyu dünyalarını ve algılarını etkileyen pek çok etmenin bulunduğu bir ortamda çocuğa görelilik kavramı sorgulanmalıdır.

Çocuğa görelilik kavramını araştıran yazar, çizer, akademisyenler vb. doğrudan çocuklarla yapılabilecek ve gözlemlenecek uygulamalı çalışmalar yaparak daha somut verilere ulaşmalıdırlar.

Kitaplardaki resimlemelerin, *çocuğun düş ve düşünce üretmesine olanak sağlama* ve *çocuğa resim yapma isteği uyandırma* gerekliliği, alan yazınında sık sık dile getirilmektedir. Ancak incelediğimiz kitaplarda bu gerekliliğin yerine getirilip getirilmediğini alanyazına dayanarak saptamak mümkün olmamıştır. Bu konuda kuramsal çalışmaların yeterli düzeyde olmadığına işaret etmektedir. Bu eksikliğin giderilmesi için uygulamalı çalışmaların yapıp kurama dönüştürülmesi önerilmektedir.

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Afacan, A. (2009) "Ayla Çınaroğlu'nun Şiir Gemisi Üzerine Bir inceleme", Çocuk Edebiyatı Dosyası. *Patika Kültür Sanat Edebiyat Dergisi*, S. 64.
- Alakuş, A. O. ve Mercin, L. (2009) *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi*. (I. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çakır İlhan, A. (1994) "Çocuk Kitaplarındaki Resimlerin Çocuğun Yaratıcılığına Etkisi". *Yaşadıkça Eğitim*, S. 36.
- Çellek, T. (2002) "Temel Tasarım: Kompozisyon". *Fotoğrafya Sanat Fotoğraf Dergisi*. S. 14. [çevrimiçi] <http://www.fotografya.gen.tr/issue-14/index.htm> adresinden 4 Eylül 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Çukur, D. ve Delice, E. (2011) "Erken Çocukluk Döneminde Görsel Algı Gelişimine Uygun Mekân Tasarımı". *Aile Toplum ve Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, Ocak-Şubat-Mart 2011, Y. 12, C. 7, S. 24.
- Delioğlu, M. (2009) "Resim Hayal Gücünün Somut Halidir" Söyleşi. *PATİKA Kültür Sanat Edebiyat Dergisi*, S. 64.
- Kepenekci, Y. ve Aslan, C. (2011) *Okulöncesi Döneme Seslenen Kitaplarda Çocuk Hakları*. Ankara: AÜ ÇOGEM Eğitim, Araştırma ve İnceleme Dizisi-1.
- Kırıoğlu, O. T ve Stokrocki, M. (1997) *İlköğretim Sanat Öğretimi*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası, MEGP.
- Oğuzkan, F. (1983) *Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. 3. Basım. Ankara: Emel Matbaacılık Sanayi.
- Pekmezci, H. (1996) "İlköğretim Ders Kitaplarındaki Resimlerin Çocuğun Görsel Eğitimine Etkileri". *Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Ders Kitapları* (Edt.: H. Coşkun, İ. Kaya, J. Kuglin). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi ve Ankara Alman Kültür Merkezi.

- Pillow, B. H. and Flavel J. H. (1986) "Young Children's Knowledge About Visual Perception: Projective Size And Shape". *Child Development*, V. 57.
- Sever, S. (2003) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2009) "Resimli Kitaplar, Çocukların Gelişimine Nasıl Katkı Sağlar?". *Okulöncesinde Çocuk Edebiyatı* (Editör: Zeliha Güneş). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Tavşancıl, E. ve E. Aslan (2001) *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. I. Baskı. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Yavuzer, H. (2003) *Çocuk Psikolojisi*. 25. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi,
- Yılmaz, M. (2009) *Görsel Sanatlar Eğitiminde Uygulamalar*. III. Baskı. Ankara: Gündüz Yayınevi.

## EK 1

### İncelenen Kitaplar

- "**Caillou Babamla Şık Giyiniyorum**" (2010) Yazar: Patrick Granlees, Çizer: Hélène Desputaux, Yumurcak Dünyası Çocuk Kitapları Dizisi, İstanbul.
- "**Caillou Kaptan**" (2010) Yazarlar: Thor Bishopric ve Todd Swift, Çizer: Hélène Desputaux, Yumurcak Dünyası Çocuk Kitapları Dizisi, İstanbul.
- "**Caillou Ne Komik Ses**" (2010) Yazarlar: Thor Bishopric ve Todd Swift, Çizer: Hélène Desputaux, Yumurcak Dünyası Çocuk Kitapları Dizisi, İstanbul.
- "**Caillou Paten Öğreniyor**" (2010) Yazar: Thomas Lapierre, Çizer: Hélène Desputaux, Yumurcak Dünyası Çocuk Kitapları Dizisi, İstanbul.
- "**Caillou Kayıp Çorap**" (2010) Yazarlar: Marie Landry ve France Landry, Çizer: Hélène Desputaux, Yumurcak Dünyası Çocuk Kitapları Dizisi, İstanbul.
- "**Caillou Hayali Arkadaşım**" (2010) Yazar: Matthew Cope, Çizer: Hélène Desputaux, Yumurcak Dünyası Çocuk Kitapları Dizisi, İstanbul.
- "**Caillou Ormanlar Kaşısı**" (2010) Yazarlar: Thor Bishopric ve Todd Swift, Çizer: Hélène Desputaux, Yumurcak Dünyası Çocuk Kitapları Dizisi, İstanbul.
- "**Caillou Araştırma Tekerlekleri**" (2010) Yazarlar: Thor Bishopric ve Todd Swift, Çizer: Hélène Desputaux, Yumurcak Dünyası Çocuk Kitapları Dizisi, İstanbul.
- "**Alaaddin'in Sihirli Lambası**" (2007) Yazar: Nehir Aydın Gökdoğan, Editör: Şebnem Kanoğlu, Çizer: Murat Bingöl, Kapak: Revza Kızıltuğ, Timaş Yayınevi, İstanbul.
- "**Güzel ve Çirkin**" (2007) Yazar: Madame de Beaumont, Editör: Şebnem Kanoğlu, Çizer: Murat Bingöl, Kapak: Revza Kızıltuğ, Timaş Yayınevi, İstanbul.
- "**Orman Çocuğu**" (2007) Yazar: Rudyard Kipling, Editör: Şebnem Kanoğlu, Çizer: Murat Bingöl, Kapak: Revza Kızıltuğ, Timaş Yayınevi, İstanbul.
- "**Parmak Çocuk**" (2007) Yazar: Nehir Aydın Gökdoğan, Editör: Şebnem Kanoğlu, Çizer: Murat Bingöl, Kapak: Revza Kızıltuğ, Timaş Yayınevi, İstanbul.
- "**Bambi**" (2007) Yazar: Felix Salten, Editör: Şebnem Kanoğlu, Çizer: Murat Bingöl, Kapak: Revza Kızıltuğ, Timaş Yayınevi, İstanbul.
- "**Pinokyo**" (2007) Yazar: Carlo Collodi, Editör: Şebnem Kanoğlu, Çizer: Murat Bingöl, Kapak: Revza Kızıltuğ, Timaş Yayınevi, İstanbul.
- "**Çizmeli Kedi**" (2007) Yazarlar: Jacob Grimm ve Wilhelm Grimm, Şebnem Kanoğlu, Çizer: Murat Bingöl, Kapak: Revza Kızıltuğ, İstanbul: Timaş Yayınevi., İstanbul.
- "**Arı Maya**" (2007) Yazar: Waldemar Bonsels, Editör: Şebnem Kanoğlu, Çizer: Murat Bingöl, Kapak: Revza Kızıltuğ, İstanbul: Timaş Yayınevi., İstanbul.
- "**Rapunzel**" (2007) Yazarlar: Jacob Grimm ve Wilhelm Grimm, Editör: Şebnem Kanoğlu, Çizer: Murat Bingöl, Kapak: Revza Kızıltuğ, İstanbul: Timaş Yayınevi., İstanbul.
- "**Kurbağa Prens**" (2007) Yazarlar: Jacob Grimm ve Wilhelm Grimm, Editör: Şebnem Kanoğlu, Çizer: Murat Bingöl, Kapak: Revza Kızıltuğ., İstanbul: Timaş Yayınevi., İstanbul.
- "**Kırmızı Başlıklı Kız**" (2007) Yazarlar: Jacob Grimm ve Wilhelm Grimm, Editör: Şebnem Kanoğlu, Çizer: Murat Bingöl, Kapak: Revza Kızıltuğ, Timaş Yayınevi, İstanbul.
- "**Sinbad**" (2007) Yazar: Nehir Aydın Gökdoğan, Editör: Şebnem Kanoğlu, Çizer: Murat Bingöl, Kapak: Revza Kızıltuğ, Timaş Yayınevi, İstanbul.
- "**Atık mı? Hiç Dert Değil!**" (2009) Yazar: David Morichon, Çeviri: Pınar Dünder, Tübitak Popüler Bilim Kitapları, İstanbul.
- "**Üzüntüden Mutluluğa Duygularınız**" (2010) Yazar: Núria Roca, Resimleyen: Rosa Maria Curto, Tübitak Popüler Bilim Kitapları, İstanbul.
- "**Rüzgârlı Bir Gün**" (2008) Yazar: Anna Milbourne, Resimleyen: Elena Temporin, Çeviri: Tuba Akoğlu, Tübitak Popüler Bilim Kitapları, İstanbul.
- "**Kültürlü Kurt**" (2010) Yazar: Becky Bloom, Çeviri: Hande Kaynak, Tübitak Popüler Bilim Kitapları, İstanbul.
- "**Hastanede**" (2008) Yazar: Anne Civardi, Çizer: Stephen Cartwright, Çeviri: Hande Perktaş, Tübitak Popüler Bilim Kitapları, İstanbul.
- "**Kırmızı Fil'i Gördünüz mü?**" (2003) Yazar ve Çizer: Ferit Avcı, Kök Yayıncılık, Ankara.
- "**Kibritçi Kız**" (2010) Editör: Remzi Tugan, Çizer: Ercan Dinçer, Tramvay Yayınevi, İstanbul.
- "**Çirkin Ördek**" (2010) Editör: Remzi Tugan, Çizer: Ercan Dinçer, Tramvay Yayınevi, İstanbul.
- "**Zıppır Kurbağa**" (2006) Yazar ve Çizer: Ercan Dinçer, Polat Yayınevi, İstanbul.
- "**Tavşan Tinimini**" (2010) Yazar: Koray Avcı Çakman, Çizer: Nilüfer Dericioğlu Ulaş, Ya-Pa Yayınevi, İstanbul.

# ÇOCUK DERGİLERİNİN GRAFİK TASARIMI

**Yrd. Doç. Dr. Kader SÜRMEĠ**

İnönü Üniversitesi Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi

**Doç. Dr. Ata Yakup KAPTAN**

Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi

## Özet

Türkiye’de çok sayıda çocuk, eğitim amaçlı çocuk dergilerinden yararlanmaktadır. Çocuğun düşünme, dil ve okuma becerisini geliştiren, okul dışında geçirdiği zamanı daha kaliteli kılan, çocuğu eğiten ve eğlendiren çocuk dergileri, günümüzün basılı iletişim araçları arasında önemli bir yere sahiptir. Çocuğun derginin içeriğini kolay ve doğru algılayabilmesi, öğrenirken eğlenmesi, aynı zamanda da estetik duygusunun gelişebilmesi için, çocuk dergilerinin grafik tasarımı özenle ele alınmalıdır.

Bu çalışmada, günümüzde yayın hayatını sürdüren; “Ebe Sobe”, “Bilim Çocuk”, “National Geographic Kids Türkiye”, “Gonca”, “Can Kardeş”, “Diyanet Çocuk” ve “Türkiye Çocuk” dergileri, belirlenen çocuk dergisi tasarım ölçütlerine göre incelenmekte, dergilerde karşılaşılan temel grafik tasarım sorunlarına öneriler getirilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk dergileri, grafik tasarım, tasarım öğeleri, tasarım ilkeleri.

## Abstract

Many children benefit from educational children’s magazines in Turkey. Children’s magazines that develop thinking, language and reading skills of children, makes more quality time spent outside of school, educate and entertain them, has an important place in today’s printed communication tools. The graphic design of children’s magazines must be considered carefully for the children easily and accurately perceive the content of the magazine, have fun while learning and at the same time improve their aesthetic feeling.

In this study, the graphic designs of the child magazines being published that “Ebe Sobe”, “National Geographic Kids Türkiye”, “Gonca”, “Can Kardeş”, “Diyanet Çocuk” and “Türkiye Çocuk” were examined according to the determined criteria, the basic design problems were put forth and solutions were proposed.

Key Words: Children magazines, graphic design, design principles, design elements.

## Giriş:

İletişim, gönderici ve alıcı arasında duyular yoluyla gerçekleşen duygu, düşünce, davranış ve bilgi alışverişidir. Gönderici olan basılı iletişim araçları, alıcı olan okuyucuda ilgi uyandırmaya ve kendi mesajlarını okuyucuya ulaştırmaya çalışırlar. Ancak bütün mesajları aynı düzeyde ve zamanda algılaması olanaksız olan okuyucu tarafından, mesajların bir bölümü kabul edilirken, bir bölümü ise reddedilir. Mesajın iletilmesinde, sunumu önemlidir. Bu anlamda basılı iletişim araçlarının, mesajlarını okuyucuya hızlı ve etkili bir şekilde iletebilmesi için, etkili bir grafik tasarıma ihtiyacı vardır.

Grafik tasarım, görsel bir iletişim sanatıdır. Birinci işlevi, bir mesaj iletmek ya da bir ürünü, bir hizmeti tanıtmaktır. İletişim organı, alıcı konumda yer alan hedef kitlesinin fiziksel ve psikolojik özelliklerini, hobilerini, yaşam biçimini, ilgi ve ihtiyaçlarını iyi tanımalıdır. Tasarımcı; uygulama yöntemlerinin yanı sıra görsel algılamanın doğasını, görsel yanılmanın rolünü ve sözel ile görsel iletişim arasındaki ilişkileri de bilmek ve göz önüne almak zorundadır.

Bugün basılı medya, bilişim ortamı, kitle iletişim araçları ve yüz yüze iletişimin de gündemde olduğu bu alanlarda görsel imgeler çok daha fazla yer almaktadır. Görsel imgeler rekabetçi bir ortamda başarılı konseptler ve doğru stratejilerle etkili olmaktadır. Böylesine etkili görsel imgeleri destekleyen mesajın hedef kitleyi gözünden yakalamasını sağlayan sloganları, tipografik tasarımları ve metinleri yaratanlar, kuşkusuz iletişim tasarımcıları, medya plânlamacıları, art direktörler ve grafik



tasarımcıları dediğimiz yaratıcı beyinlerdir. Günümüzde grafik tasarımların oluşum sürecinde, yaratıcılık bilgisiyle bütünleşmekte ve teknolojiyle iletişim ortamına aktarılmaktadır. Burada sanat ve estetik bilgisinin de bu bütünlükte önemli ölçüde yönlendirici, etkileyici olduğunu unutmamak gerekir. Ülkemizde de bu durum satışa sunulan ürünler açısından rekabetçi, tasarımcılar açısından yarışmacı bir ortamda oluşmaktadır. Bu gelişmeler tüm dünyada olduğu gibi sanayileşmeyle hız kazanmakta, ekonomik gelişmelerle ve üretim ortamıyla yönlendirilmektedir. Önceleri geleneksel malzemelerle gerçekleştirilen bu yaratıcı tasarım süreçleri giderek teknolojik gelişmelerle iç içe oluşmaktadır. Aynı zamanda bireysel uğraşlar olarak başlayan çalışmalar, ekip çalışmalarına dönüşmüştür (Yurdakul, 2004).

Günümüzde öğrenciler için, öğretmenin ve ders kitaplarının yanında birçok yazılı ve görsel eğitim materyalleri bulunmaktadır. Bu materyallerden biri de çocuğa bilgi edinimini eğlenceli bir şekilde sağlayan, çocuk dergileridir. Tasarım, dergi üretim sürecinin en önemli aşamalarından biridir. Doğru bir tasarım, içeriğin gücünü artırır.

İyi tasarlanmış bir dergi, kinetik bir deneyimdir. Genel bir bakışla, iyi görsel kurgulama bir zorunluluktur ve basit anlamda tanımlandığında; tüm metin ve resimlerin rastgele gruplanmamış olması, bir kurgu içermesi anlamına gelir. Küçük ve önemsiz unsurların, en önemli unsura doğru yönelttiği bir kurgu gerekir. En önemli unsuru (zirveyi) oluşturmadan önce okuyucuya küçük bir dinlenme fırsatı verilmelidir. Bir derginin kurgusunu bir müzik anlayışı içinde düşünebilirsiniz. Bir sayfanın sakinliği veya çığırnlığı, daha önceki veya sonraki sayfanın içerdiği tonlama dikkate alınarak belirlenmelidir (Antupit, 1980:61).

Dergi tasarımı yapılırken, en önemli şeylerden biri; sadece o dergiye ait olacak ve içeriğini ifade edecek bir yol bulmaktır. Bu, diğer dergilerin arasında hatırdaki kalan, tanımlanmış bir ses yaratmak demektir (Vignelli, 1992:36).

### **Çocuk Dergilerinde Grafik Tasarım:**

Bu çalışmada Ebe Sobe, Bilim Çocuk, National Geographic Kids Türkiye, Gonca, Can Kardeş, Diyanet Çocuk ve Türkiye Çocuk dergilerinin grafik tasarımlarında karşılaşılan sorunlar ele alınmaktadır. Ebe Sobe, 2001'den bu yana; Bilim Çocuk, 1999'dan bu yana; National Geographic Kids 2004'den bu yana, Gonca, 2002'den bu yana; Can Kardeş, 1981'den bu yana; Diyanet Çocuk ise 1979'dan bu yana; Türkiye Çocuk ise 1981'den bu yana yayın hayatını sürdürmektedir. Dergiler, şu ölçütlere göre incelenmiştir:

#### **1.Görsel öğelerin kullanımı:**

Görsellerin metnin anlaşılmasına katkıda bulunması.

Görsellerin hedef kitlenin gelişim özelliklerine uygunluğu.

Görsellerin tasarım ilkelerine göre tasarlanması.

Görsellerin sosyokültürel özelliklere uygun olması.

Görsellerde rengin -psikolojik etkileri ve algılamadaki etkileri dikkate alınarak- amacına uygun tasarlanması.

#### **2.Tipografik unsurların kullanımı:**

Yazı karakterinin ve harf boyutunun hedef kitlenin düzeyine uygunluğu ve okunabilirliği.

Metin-fon ilişkisi.

Harfler ve kelimeler arası boşluğun dengeli olması.

Satırlar ve paragraflar arası boşluğun dengeli olması.

Logonun okunaklılığı ve hedef kitlenin düzeyine uygunluğu.

Sola bloklama tercih edilmesi.

#### **3.Sayfa tasarımı:**

Sayfa tasarımlarında yalınlık ve basitlik ilkelerine uyulması.

Sayfa tasarımlarında bütünlük sağlanması.

Sayfa tasarımlarında denge ve hareketin sağlanması.

Sayfa tasarımlarında boşlukların etkili kullanılması.

Sayfa kenarlarında yeterli boşluklar (marjlar) bulunması.  
Görsellerin birbirine ve yazı alanına çok yaklaştırılmaması.  
Görsellerin ilgili metinlerle aynı sayfada yer alması.  
Görsellerin sayfaya okuma akışını engellemeyecek şekilde yerleştirilmesi.  
Sayfalarda rengin -psikolojik etkileri ve algılamadaki etkileri dikkate alınarak- amacına uygun tasarlanması.

İçindekiler listesinin işlevselliği ve dikkat çekiciliği.

Dergi kapağının görsel tasarım ilkelerine uygun, içerik ve sayfa düzeni ile ilişkili tasarlanması.

#### 4. Üretime yönelik dış yapı özellikleri:

Baskının net, düzgün ve temiz olması.

Derginin boyutları (taşınabilir olması ve kitaplık düzenine uygunluğu).

Kağıt kalitesi ve kullanımı.

Dergi kapağının dayanıklı ve sağlam olması.

Derginin her iki yana rahatlıkla açılabilmesi.

Ciltleme yöntemi (Sürmeli, 2010:71-72)

#### **Çocuk Dergilerinde Görsel Öğeler:**

Bilim ve teknolojideki gelişmelerle birlikte çeşitlenen öğretim materyallerinin yanında, çağımızda geçerliliğini koruyan basılı öğrenme araçlarından olan dergilerde yer alan resimlemeler, grafikler, fotoğraflar, şemalar, haritalar, şekiller, tablolar, vb. görseller, öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.

Çocuk dergilerinde görsel öğelerin kullanımı son derece önemlidir. Çünkü görsel öğeler;

Öğrenen bireyin dikkatini çeker.

İlgiyi ve dikkati canlı tutar.

Bireylerin duygusal tepkiler geliştirmesini sağlar.

Karmaşık kavramları basitleştirir, soyut kavramları somutlaştırır. (Demirel ve diğerleri, 2002;30)

Açıkalın ve Aytaç'a göre, görsel öğeler kullanılarak yapılan anlatımda, akılda kalıcılık % 15'ten % 40'a kadar yükselmektedir. Resim kullanılarak yapılan bir anlatım, sadece kelimeler kullanılarak yapılan bir anlatımdan üç kat daha fazla etkilidir. Hem görsel, hem işitsel unsurlar bir arada kullanılırsa daha çok öğrencinin öğrenmesine yardımcı olmaktadır.

Resimlemeler, bir mesajı ileten, bir metni açıklayan resim türüdür. Gikow'a göre (1991:10) asıl amacı bir fikri daha etkili ve verimli açıklamak, aydınlatmaktır. The Island Illustrators Society (2007), resimlemeyi "Fotoğraf ya da çizim her ikisi birlikte, metne eşlik eden, görsel bilgilendirmeyi yerine getiren bir resim" olarak tanımlamaktadır. Amacının, metin içinde sunulan fikirlerin değerini arttırmak ya da basit bir şekilde görsel kavramaları ya da bilgileri aktarmak olduğunu belirtmektedirler.

Resimlemeler anlatılan konuya göre; açıklayıcı, yorumlayıcı, eğlendirici, güldürücü ve sevimli olmalıdır. Bazen de güldürürken düşündürmelidir. Resimlemelerin taşınması gereken en temel özelliği ise estetik değeridir. Resimlemeler çocuğun estetik duygularının gelişmesine katkı sağlamalıdır (Atmaca, 2006).

Çocuk dergilerindeki metinleri resimleyen sanatçı, çocuğun dünyasını tanımalı, gözlem yapmalı, çizeceği konuyu iyi araştırmalı, yazar ve yayıncı ile eşgüdüm halinde çalışmalıdır.

Çocuk dergilerinde en çok kullanılan görsel araçlardan biri de fotoğraflardır. Fotoğraflar da metni açıklayıcıdır ve ilgi çekicidir. Garcia'ya göre (1987:184), gazete ve dergiler için fotoğraf seçimindeki ölçütler; fotoğrafın metinde anlatılanları desteklemesi, fotoğrafın okuyucuyu durup baktıracak kaliteye ve etkiye sahip olması, fotoğrafın sayfa düzenindeki yeri (tasarım olanakları) ve fotoğrafın kalitesidir. Garcia, fotoğrafın çok koyu, çok açık, pürüzlü, iyi odaklanmamış, netliği iyi ayarlanmamış olmasının, düşük kaliteli olduğunu gösterdiğini ve böyle bir fotoğraf kullanılırsa, hiç fotoğraf kullanılmamanın daha iyi olduğunu belirtmiştir.

Çocuklara yönelik bir dergideki fotoğrafta kullanılan aydınlatma tarzı ile yetişkinlere yönelik bir dergideki arasında fark olmalıdır. Örneğin açık tonlara sahip bir fotoğraf daha sevimli, narin ve ferahlık

hissi uyandırırken, koyu ve kontrast tonlar içeren bir fotoğraf daha korkutucu, daha ciddi, sert duygular çağrıştırmaktadır. Sadece ışık yönüyle ele alınırsa bile hedef kitleye göre bir aydınlatma ve renk değerleri benimsenebilir (Ferşatoğlu, 2006:20-21).

Çocuk dergilerinde sıkça rastlanan görsel öğelerden biri de karikatürlerdir. Karikatür, çizildikten sonra izleyiciye ulaşabilmesi için çoğaltılan bir iletişim türüdür. Karikatürle iletişim süreci, kitle iletişimi içinde değerlendirilmektedir. Çünkü yer aldığı araçlar, kitle iletişim araçlarıdır.

Çocuk dergilerinde ele alınan konuya göre, harita, tablo ve grafikler de yer alabilir. Tablo ve grafikler, herhangi bir istatistiğin sunumu için meydana getirilen bilgilendirici grafiklerdir.

İncelenen dergilerde; görsellerin çocukların gelişim düzeyine uygunluğu konusunda problemler görülmektedir. Dergilerin hedef kitlesinin ortalama olarak 7-12 yaş grubu oluşturmaktadır. Ancak 7 yaş çocuğuna göre tasarlanan bir görsel malzeme, 12 yaş çocuğuna uygun değildir. Aynı şekilde 12 yaş çocuğuna göre tasarlanan bir görsel malzeme de 7 yaş çocuğuna uygun olmayacaktır. Dergilerde hedef kitlenin geniş tutulması ve çeşitli gelişim basamaklarına göre tasarımlar yapılması problemdir. Hedef kitle farklı gelişim basamaklarını kapsadığı için, çocukların ilgi ve beklentilerine aynı materyal üzerinden cevap verilebilmesi oldukça zordur.

Görseller genellikle metnin anlaşılmasına katkı sağlamakta, metni desteklemektedir. Az sayıda resimlemede metinle uyumsuzluk bulunmaktadır. Resimlemelerde yer alan karakterlerde gereksiz abartılar ve sosyokültürel özelliklere aykırılıklar görülmektedir. Fotoğraflar koyu ve kontrast tonlara sahip olması nedeniyle, ciddi ve sert duygular çağrıştırmaktadır. Oysa açık tonlara sahip fotoğraflar çocuklar için daha uygundur. Ayrıca dergilerde çocuklara uygun olmayan siyah-beyaz fotoğraflara ve resimlemelere rastlanmıştır. Bazı resimlemelerde uygulanan teknik de çocuklara uygun değildir. Çok küçük boyutlu fotoğraflar kullanılması algılamayı olumsuz etkilemektedir.

### **Çocuk Dergilerinde Tipografi:**

Tipografi terimi ilk kez, Gutenberg'in metal harflerini tanımlamakta kullanıldı. Bugün ise; bütün baskı yazıları ve noktalama işaretlerinin sanatsal ve tasarıma dayalı özelliklerini ve üretim teknolojilerini konu alan bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmektedir (Becer, 2002:176).

En yaygın ve vazgeçilmez grafik iletişim unsurlarından biri olan tipografinin birincil işlevi okunmaktır. Grafik tasarımcı, tipografi dilini iyi tanımak ve kullanmak durumundadır. Bir tasarımda kullanılan tipografik karakterlerin seçimindeki en önemli kriter, görsel malzemeyi en son kullanan kişinin; yani okuyucunun gereksinimleridir (Becer, 2002:76).

Değişik biçim ve tarza sahip alfabe tasarımlarını (font) "yazı karakteri" olarak adlandırırız. Hepsi notalar gibi farklı bir sese, tona, çağrışım ilişkilerine sahiptir. Çoğu kez okunabilirlik ve görsel algılanabilme gibi tipografinin pragmatik işlevleri göz önünde olsa da, aslında tipografi tasarıma kimlik kazandıran önemli bir tasarım elemanıdır (Uçar, 2004:106).

İncelenen dergilerde, birçok sayfada kullanılan yazı karakterinin ve boyutlarının hedef kitlelerinin düzeyine uygun olmadığı görülmüştür. Çok küçük boyutlu harflerden oluşan metinlere rastlanmıştır. Aynı sayfada birçok yazı karakteri kullanılması da derginin kimliğini olumsuz etkilemektedir. Bazı sayfalarda metinlerin ve fonun kontrastlığı yetersizdir. Bu durum okuma güçlüğünü yaratmaktadır. Metinlerde ortadan ve sağdan bloklama görülsede; genellikle soldan bloklamanın tercih edilmesi, satırların rahat takip edilmesini sağlamaktadır. Satırlar arası boşlukların bazı sayfalarda çok yetersiz olduğu görülmüştür. Sıkışık satırlar okumayı güçleştirmektedir. Ayrıca çok uzun satırlar da okumayı yeni öğrenen çocuklar için uygun değildir. Bazı metinlerde satırların uzun olması ve çoğunlukla metinlerin çift sütun halinde tasarlanması, okuma akışını olumsuz etkilemektedir. Başlıkların, boyutlu, gölgeli, köşeli tasarlandığı görülüyor. Oysa çocuklar için yuvarlak hatlı, hareketli, esnek ve renkli başlıklar tercih edilmelidir. Bazı başlıklar ise aşırı süslemeci bir anlayışla tasarlanmıştır. Aynı sayfada çok farklı yazı karakterleri, farklı büyüklüklerde, farklı renklerde tasarlanmıştır. Bu durum derginin görsel kimliğini olumsuz etkilemektedir.

Dergilerin logoları, genellikle kalın, renkli ve hareketli olması nedeniyle hedef kitleye uygun tasarlanmıştır. Logo tasarımı da sayfa tasarımıyla ilişkili olmalıdır. Genellikle sayfa tasarımlarında logolardan izler görülmektedir. Ancak her bir unsurun bağımsız olarak tasarlandığı dergiler de bulunmaktadır.

### **Çocuk Dergilerinde Kapak ve Sayfa Tasarımı:**

Dergi kapağı, dergiyi korumak, dayanıklılığını arttırmak, yıpranmasını önlemek, derginin içeriği ile ilgili ilk bilgiyi hedef kitleye ulaştırarak dikkat çekmek amacıyla tasarlanır. Raflarda diğer tüm dergiler

arasından alıcısının dikkat ve ilgisini çekmeyi başaran bir dergi kapağı tasarımı, yanıltıcı olmamalı, içeriğine sadık olmalıdır.

Jennings (1992:23), dergi kapakları ile ilgili yazısında şöyle der; "Dergi standındaki hangi derginin okunmaya değer olduğunu bilmek isteriz." Bir dergide okuyucuyla ilk iletişimi dergi kapağı kurar ve okunmaya değer olup olmadığı hakkında ilk izlenimi bize verir. Dergi kapağı, dergiyi tanıtan, derginin kimliğini yansıtan, aynı zamanda da satış grafiği açısından ticari sorumluluğu olan bir unsurdur.

Bir dergide görsel bir kimlik yaratılabilmesi açısından, kapağın sürekliliği önemlidir. 1930'lu yılların başlarına kadar, dergilerin logoları, boyutları, genel görüntüsü, her sayıda değişmekteydi. Bu sürekli değişimi "The New Yorker" dergisi, görsel bir kimlik yaratarak yıktı.

Çocuk dergilerinin kapağında, derginin logosu, yayım tarihi, fiyatı, diğer ülkelerdeki fiyatları, o sayıda yer alan konu başlıkları yer almaktadır. Kapak resmi olarak, derginin o sayısının en önemli konusuyla ilgili bir görsel malzeme seçilebilir.

Kapakta yer alacak elemanlar, yine derginin kimliğinin görsel ifadesinin gerektirdiği şekilde yer alırlar. En çok kullanılan, dergilerin stantta duruşuna göre, logonun, dergi kapağının sol üst köşesinde kullanılmasıdır (Tuncay, 1998:36).

Sayfa tasarımı, dergideki yazı ve görsellerin, okuyucu tarafından mümkün olan en az çabayla algılanmasını sağlamaya yönelik bir işlemdir. İletişimi kolaylaştırıp, keyifli duruma getirir. Yazı ve görseller, dergi sayfasına tasarım ilkeleri göz ardı edilerek gelişigüzel yerleştirildiğinde de bilgi aktarılmış olur. Bununla birlikte, böyle bir dergi zor okunur ve estetik değer taşımaz.

Zaman zaman görsel okuma olarak adlandırdığımız algı biçimi ışığında sayfa tasarımı incelendiğinde, yüzey üzerindeki elemanların organizasyonu hakkında karar verebilmek aşamasında dört temel başlangıç noktasından bahsedebiliriz. Bunlar; büyüklük, şekil, alan ve renk ya da tondur. Sayfa üzerinde bu dört etkenin görsel olarak derecelendirilmesi (görsel hiyerarşi) sonucu bir düzen elde edilir. Yüzey üzerindeki bu ilişkiler kendi içinde başka ilişkiler oluşturur ve gittikçe karmaşıklaşan süreç sonunda, bilgiyi ya da mesajı görsel bir yapıda sunma işlevini yüklenir (Uçar, 2004:145-147).

Sever'e göre (1995) sayfa düzeninde, sayfalar normal aralıklı satırlardan oluşmalı, sayfa kenarlarında geniş boşluklar (marjlar) bulunmalıdır. Bu sayfalarda resim-yazı uyumu sağlanmalıdır.

İncelenen dergilerde; kapak tasarımında, bazı dergiler diğerlerine göre daha ilgi çekici olsa da; tüm dergilerde kapakta olması gereken temel özelliklerin yer aldığı, kapak resminin içeriği yansıttığı görülmektedir. İçindekiler bölümü işlevsel olmalıdır. Çocuğun konuya ilgisi kapağı açtığı andan itibaren çekilmelidir. Ancak genellikle işlevsel tasarlanmadığı görülmektedir. Bazı sayfalar, birçok vurgu noktası oluşturularak çok yoğun ve dağınık tasarlanmış. Boşluğun göz ardı edildiği, gözü yoran, iletişimi güçleştiren sayfa tasarımları karşımıza çıkıyor. Göz sayfada akıcı bir şekilde dolaşmıyor ve bilgi akışı olumsuz etkileniyor. Sayfa kenarlarında yazı ve görseller dışında yeterli boşluk bırakılmış, fakat sayfa kenarlarındaki gereksiz süslemeler, boşluğun amacını engellemektedir. Tasarımda bütünlük ilkesi, derginin görsel kimliğini belirler, ancak bütünlük ilkesine yeterince uyulmadığı görülmektedir. Görseller bazı sayfalarda hiyerarşi oluşturulmadan, eşit büyüklükte ve sıralı olarak sayfaya yerleştirilmiş, vurgu yeterince sağlanamamıştır. Yazı alanının dışına taşan görseller bulunuyor. Sayfalar genellikle asimetrik dengeli tasarlanarak, hareketlilik sağlanmış.

Yan yana sayfaların farklı konuları içermesi ve farklı tasarlanması nedeniyle görsel kargaşa doğmaktadır. Bu sayfaların birlikte tasarlanması önemlidir. İncelenen dergilerde sayfa tasarımında siyah renge çok rastlanmıştır. Konuyla ilişkili olduğu sürece -örneğin uzay konusunda- çocukların ilgisini çekebilir. Ancak konuyla ilişkili değilse, çocuklar için siyahın tercih edilmemesi daha uygundur.

### **Çocuk Dergilerinde Fiziki Yapı Özellikleri:**

Çocuk dergilerinin hacim ve ağırlık yönünden taşınabilir olması önemlidir. Sayfalarda kullanılan kağıt, parlama yaratarak görüşü engellememesi açısından mat veya yarı mat ve dayanıklı olmalıdır. Kaliteli kağıt kullanılmadığı için; renkleri değişen, yazıları ve görselleri iyi algılayamayan ve kolay yırtılabilen bir dergi, çocuklarda ilgisizliğe neden olabilir. Kapak kağıdı kalın, dayanıklı ve kaliteli olmalıdır.

İncelenen dergilerde; baskıdan kaynaklanan hatalara az da olsa rastlanmıştır. Dergilerin boyutları, 19,5x27,5 cm. ve 24x33,5 cm. arasında değişmektedir. Boyutlar çocuklara ve kitaplık düzenine uygundur. Kapaklarda kullanılan kağıt kalın ve dayanıklıdır. Sayfalarda parlak, yarı mat ve mat kağıt tercih edilmiştir. Parlak kağıt, ışığın vurmasıyla parlama yaptığı için görüşü

güçleştirmektedir. Bazı dergilerde sayfalarda ince kağıt kullanıldığı için, arka sayfalarda yer alan yazı ve görseller, ötekilerle çakışmaktadır.

### **Sonuç ve Öneriler:**

Tipografik unsurların kullanımında karşılaşılan sorunlar: Çocuklara yönelik tüm yayınlarda yazı karakteri ve harf boyutu, çocukların yaş grubuna uygun tasarlanmalıdır. Araştırmanın örneklemini oluşturan dergilerde harf boyutlarının küçük tasarlandığı, oldukça süslü ve okunabilirliği zayıf harf karakterlerinin tercih edildiği görülmüştür. Satırlar ve paragraflar arası boşlukların yetersiz oluşu okunabilirliği olumsuz etkilemektedir.

Metinlerde satırların takibini en rahat sağlayan sola bloklamanın yerine, zaman zaman her iki taraftan bloklama, ortadan bloklama ve sağa bloklama tercih edilmiştir. Her iki taraftan bloklanan metinlerde kelimeler arası boşluğun dengeli olabilmesi için, kelimeler kesme işareti ile bölünerek bir alt satıra kaydırılmıştır. Ortadan bloklama ise, metnin sağ ve solunda girintiler yaratarak okumayı güçleştirmektedir.

Basılı iletişim araçlarının temel işlevi okunmaktır. Okunabilirlik açısından metin-fon ilişkisi önemle ele alınmalıdır. Metin-fon kontrastlığının yetersiz olduğu, görsellerle metinlerin çakıştığı ve koyu renk fon içinde açık renk yazının sıklıkla tercih edildiği görülmüştür.

Satır uzunluğundan kaynaklanan problemleri aza indirmek amacıyla metinler genellikle çift sütun halinde tasarlanmıştır. Ancak sütunların birbirine çok yakın olması da önemli bir problemidir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan dergilerde kullanılan yazı karakterleri incelendiğinde, bazı dergilerin genelinde, hatta aynı sayfa üzerinde çok farklı yazı karakterlerinin kullanıldığı görülmektedir. Dergide tek tip yazı karakterinin kullanılması sıkıcı ve monoton bir etki yaratacak; çok sayıda yazı karakterinin tercih edilmesi ise derginin kimliği üzerinde olumsuz etkiye neden olacaktır.

Dergilerde sayfa numaralarının bazı sayfalarda hiç yer almadığı, bazı sayfalarda ise fonla ilişkisinden dolayı okunmadığı görülmektedir. Bazı dergilerin incelenen sayılarında sayfa numaraları farklı tasarlanmıştır. Örneğin; Türkiye Çocuk Dergisi'nin Ocak, Şubat, Mart sayılarında sayfa numaraları yaprak ve uğurböceği üzerinde; Eylül sayısında ise balık figürü üzerinde yer almaktadır.

Logo tasarımında da ciddiyeti ve resmiyeti çağrıştıran, yetişkinlere seslenen keskin köşeli, katı ve sert hatlardan ve siyah rengin kullanımından kaçınılmalıdır. Çocuklara yönelik tasarlanan logolar hareketli, renkli, esnek, yuvarlak hatlı harflerden oluşmalıdır. 5-9 yaş arası çocuklar için, logolarda onların ilgisini çekebilecek görseller kullanılabilir. Yaş büyüdükçe, artık daha ciddi logolar tasarlanabilir.

Görsel öğelerde karşılaşılan sorunlar: Görsellerde hem nicelik hem de nitelik yönünden sorunlara rastlanmıştır. Bazı metinlerde ve sayfalarda hiçbir görsele yer verilmemesi önemli bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bilinmektedir ki görseller, ilgi ve dikkati metne yöneltmek, okumayı daha eğlenceli duruma getirmek, metnin anlaşılmasına ve hatırlanmasına katkı sağlamak vb. işlevlere sahiptir.

Metin-resim ilişkisi önemle ele alınmalıdır. Görseller sayfada yeterli düzeyde ve boyutta bulunmalı ve amacına uygun kullanılmalıdır. Çocuğa estetik bilincin yerleştirilmesi ve geliştirilmesi için eğitim amaçlı çocuk dergileri, bilginin estetik ve sanatsal yolla işlendiği basılı iletişim araçları olarak çocuklara sunulmalıdır. Bazı görsellerin metni yansıtmadığı, metne katkı sağlamadığı görülmüştür. Hedef kitlenin gelişim özellikleri göz ardı edilerek, yetişkinlere yönelik olarak tasarlanan görsellere rastlanmıştır.

Resimlemelerde karşılaşılan önemli sorunlardan biri, sağlam bir desen anlayışına sahip olmayışıdır. Coşku ve hareketten yoksun, donuk figürlerin yer aldığı ve mesajın tam olarak aktarılamadığı resimlemelere yer verilmiştir.

Dergilerde yer alan bazı fotoğrafların görüntü kalitesinin düşük ve yoğun gölgelidir. Bazı resimlemelerin de düşük çözünürlüğe sahip olduğu görülmüştür. Görsel öğeler genellikle renkli tasarlanmakla birlikte, siyah-beyaz fotoğraflar da yer almaktadır. Siyah-beyaz fotoğraflar ve resimlemeler, renkli olanlara göre çocukların ilgisini daha az çekmektedir. Renk kullanımında da problemler bulunmaktadır. Renk tasarımında, bir rengin çevresindeki renkler, o rengin algılanmasını etkilemektedir. Bazı resimlemelerde rengin algılamadaki etkisine göre kullanılmadığı ve vurgulamanın sağlanamadığı görülmüştür. Sıcak-soğuk ve kontrast renklerin dengeli kullanılmadığı, aynı şiddetteki renklerin bir arada yer aldığı ve koyu renk tonlarının kullanıldığı resimlemeler bulunmaktadır. Yalın bir uyum yaratabilmek ve vurguyu sağlayabilmek için, görsel öğelerin renk tasarımlarında mümkün olduğunca az renk kullanılmalıdır.



Çocuk dergilerinde yer alan tasarım elemanları; yuvarlak, yumuşak formlu, kalın, renkli ve farklı boyutlarda olmalıdır. Çocuk dergilerindeki görseller, konu ne olursa olsun çocukları olumlu duygulara ve düşüncelere yönlentmelidir. Özellikle temel güven duygusunun geliştiği erken çocukluk döneminde olumsuz mesaj içeren temalardan kaçınılmalıdır. Gonca Dergisi'nde öfke, kin ve nefret duygularının aktarıldığı resimlemeler bulunmaktadır.

Sayfa tasarımında karşılaşılan sorunlar: İncelenen dergilerde yalınlık ve basitlik ilkelerinin göz ardı edildiği, pek çok vurgu noktasıyla gözü yoran, oldukça yoğun ve kalabalık sayfa tasarımları görülmektedir. Boşluk (espas), sayfada vurgulanmak istenen nokta veya noktaları öne çıkaran, gözü dinlendirerek gözün sayfada rahat hareket etmesini sağlayan, tasarımda akciğer görevine sahip tasarım elemanıdır. Mutlaka doldurulması gereken alanlar olarak düşünülmemelidir. Sayfa tasarımında algılamayı kolaylaştırıcı alanların yaratılması önemlidir.

Genellikle asimetrik dengeli sayfalara rastlanmakla birlikte, monotonluk ve hareketsizlik yarattığı bilinen simetrik dengeli sayfa tasarımları da bulunmaktadır.

Sayfayı daha renkli kılmak amacıyla fonda dokuların kullanılması, üzerine yerleştirilen metinlerin zor okunmasına, görsellerin zor algılanmasına ve sayfada yoğunluk oluşmasına neden olmaktadır. Bazı sayfa tasarımlarında, sayfa kenarlarındaki boşluklar da yetersizdir. Sayfada birden fazla görsel öğenin bulunması durumunda birbirlerine çok fazla yaklaştırılmamalıdır. Bu, birbirlerinin etkilerini zayıflatmaması ve her birinin amacına uygun bir şekilde algılanabilmesi açısından önemlidir. Görsellerin dengesiz bir şekilde üst üste yerleştirildiği, birbirine ve yazı alanına çok yaklaştırıldığı görülmüştür. Bazı görsellerin ve yazıların sayfaya yerleşimi okuma akışını engellemektedir.

Sayfa ve konu kenarlarında yer alan çerçeveler, aşırı süslemeler vb. sayfada gereksiz bir yoğunluk yaratmakta ve dikkati dağıtmaktadır. Eğitim amaçlı çocuk dergilerinde, yalınlık ve kolay algılanabilirlik açısından, işlevselliği olmayan aşırı süsleme elemanlarına yer verilmemelidir. Çocuklar için fazla tercih edilmemesi gereken siyah renk kullanımına sıklıkla rastlanmıştır.

Sayfa tasarımlarında görsel hiyerarşi yaratmak için vurgulanmak istenen yazı ve görseller, diğerlerine göre daha büyük boyutta olabilir. Elbette bu diğer yazı ve görsellerin okunamayacak ve algılanamayacak düzeyde küçük boyutta olması anlamına gelmemelidir. Çok detay içeren bir görsel öğenin büyük boyutlu olması, detayların algılanabilmesine olanak sağlar. Detaylardan uzak, yalın bir görsel öğenin ise büyük boyutlu olması gerekmez. Ancak detay içeren bazı görsellerin oldukça küçük boyutta tasarlandığı görülmüştür.

Sayfa numaralarında süsleyici unsurlara rastlanmaktadır. Derginin bütünündeki tasarım anlayışına uymayan, derginin sayıları arasında farklılıklar gösteren ve görsel kargaşa yaratan tasarımlar göze çarpmaktadır. Bu tasarımların metinlerin ve görsellerin üzerine yerleştirilmesi, bu kargaşayı güçlendirmektedir. Sayfa numaralarının bazı sayfalarda hiç yer almadığı, bazı sayfalarda ise fonla ilişkisinden dolayı okunmadığı görülmüştür.

İçindekiler sayfası sadece derginin içeriğindeki konulara ait sayfa numaralarının olduğu sayfalar olarak düşünülmemelidir. Konulara ait görsellere yer verilen, işlevini yerine getiren, kolay anlaşılır ve ilgi çekici bir "İçindekiler" sayfası; tasarım ilkelerinin uygulandığı bir tasarımla mümkündür.

Dergideki her bir tasarım elemanı, birbiriyle ilişkili olmalı, aynı bütüne ait olmalıdır. Derginin sayfaları ve farklı sayıları arasında birlik, bütünlük ve devamlılık olmaması, derginin kimliği açısından önemli bir problemdir. Her sayfada veya her sayıda farklı bir tasarım anlayışının uygulandığı bir dergide, derginin görsel kimliğinden söz edilemeyecektir. Dergilerin görsel kimliğini belirleyen bütünlük ilkesine bazı dergilerde uyulmadığı görülmektedir.

Dergilerin kapağında temel bilgilerin (derginin logosu, fiyatı, tarihi, sayısı, yayınevi vb.) yanı sıra görsel ve tipografik öğeler yer almaktadır. Etkili ve nitelikli bir dergi kapağı, derginin içeriği hakkında fikir vererek, ön bilgilerin edinilmesini sağlamaktadır. Kapak tasarımı, iç sayfalarla biçimsel bir uyuma sahip olmalıdır.

Fiziki özelliklerde karşılaşılan sorunlar: İncelenen dergilerde baskıdan kaynaklanan hatalara az da olsa rastlanmıştır. Bazı sayfalarda lekeler bulunmaktadır. Yan yana sayfaların tam olarak denk gelmediği görülmüştür. Bu problem sayfaların birkaç mm.lik hatayla katlanmalarından kaynaklanmaktadır. Sayfalarda parlak, yarı mat ve mat kağıtlar kullanılmaktadır. Parlama yaparak görüşü engellememesi açısından en uygunu yarı mat kağıtlardır. Sayfalarda ve kapakta kullanılan kağıtların düşük gramajlı ve ince oluşu, gerek dayanıklılık gerekse arkadaki görüntünün öndekiyle çakışması açısından problem yaratmaktadır. Dergilerin tamamında ciltleme yöntemi olarak tel zımba



uygulanmıştır. Buna rağmen bazı dergilerde sayfaların birbirine yapıştığı görülmektedir. Sayfaların yan yana tam olarak denk gelmemesi ve sayfaların birbirine yapışması da karşılaşılan problemlerdendir.

Bu tasarım ölçütlerinin doğrultusunda görülen sorunların yanı sıra önemli bir sorun da, Türkiye’de yayınlanan eğitim amaçlı çocuk dergilerinin hedef kitlesinin, birden fazla gelişim basamağı içermesidir. Örneğin 5-7 yaş çocuğuna göre tasarlanan bir dergi, 7-9 veya 9-12 yaş çocuğunun gelişim özelliklerine, ilgi, ihtiyaç ve beğenilerine uygun olmayacaktır. Hedef kitlenin geniş bir yaş aralığıyla sınırlandırıldığı eğitim amaçlı çocuk dergilerinde, farklı gelişim basamaklarına seslenen tasarımlar nedeniyle sayfalar arasında tutarsızlık görülmektedir. Örneğin; bir sayfada harf büyüklüğü 7 yaş çocuğuna göre, bir başka sayfada 12 yaş çocuğuna göre tasarlanmıştır. Benzer problemlere görsel öğelerin tasarımında da rastlanmaktadır. Yaş gruplarına uygun bir dergi tasarımı için dergilerin hedef kitlesi tek gelişim basamağıyla sınırlı tutulmalı ve o yaş grubuna göre tasarlanmalıdır.

Araştırmanın örneklemini oluşturan çocuk dergilerinin hedef kitlesi 5-15 yaş çocuklarıdır. 5-7, 7-9, 9-12, 12-15 yaş grupları farklı gelişim özelliklerine sahip olduğu için; bu yaş gruplarının ilgi, beğeni ve ihtiyaçlarına yönelik ayrı ayrı dergi tasarımları yapılmalıdır. Bunun için bu yaş gruplarının gelişim özellikleri iyi bilinmelidir. Çocuklar kendi görüş ve uygulamalarına benzer ürünleri benimsemekte ve yakınlık duymaktadırlar.

Nitelikli çocuk dergileri, çocuklara hem yazınsal metinlerin, hem de görsel öğelerin gücünden yararlanma fırsatı sunarlar. Çocuk dergilerinin maliyetini düşürmek için estetik niteliklerinden vazgeçmek ve estetik kaygılardan uzaklaşarak dergiyi yayına yetiştirme çabası gütmek kabul edilemez bir anlayıştır. Çocuk dergilerinin niteliği de, niceliği de önemlidir fakat daha çok okura ulaşmak amacıyla çocukların niteliksiz dergilerle buluşmasındansa, daha az sayıda nitelikli dergiyle buluşması daha doğru olacaktır.

Çocuk dergilerinin grafik tasarımı, bu konuda eğitilmiş, deneyimli ve hedef kitlenin özelliklerini yakından tanıyan uzman grafik tasarımcılar tarafından yapılmalıdır. Dergiler, estetik beğeni kazanmış, yaratıcı ve özgüven sahibi bireylerin yetişmesi için, yayınevi, yazar, grafik tasarımcı, resimlemeci, fotoğrafçı vb. kişilerin eşgüdüm halinde çalıştığı uzman bir ekip tarafından hazırlanmalıdır. Künye bölümünde bu kişiler belirtilmelidir. Dergilerde künyelerde yer alan bilgilerde değişkenlikler ve eksiklikler görülmektedir. Bazılarında görsel tasarımdan sorumlu kişilere hiç değinilmediği de olmuştur. Bu da o derginin tasarıma verdiği önemin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

## KAYNAKÇA

- Antupit, Samuel N. (1980) *Magazine Design in Graphic Arts Manuel*.
- Atmaca, Anıl Ertok (2006) “*İlköğretim Ders Kitaplarında Görsel Tasarım ve Resimleme*”. Milli Eğitim Dergisi. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/171/171/24.pdf> adresinden 08.06.2007. tarihinde indirilmiştir.
- Becer, Emre (2002) *İletişim ve Grafik Tasarım*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S., vd. (2002) *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ferşatoğlu, Abdüsselam (2006) *Dergi Yayıncılığında Fotoğraf Karakterinin Oluşturulması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Garcia, Mario R. (1987) *Contemporary Newspaper Design*. New Jersey: Prentice Hall.
- Gikow, Jacqueline (1991) *Graphic Illustration in Black and White*. New York: Design Press.
- Jennings, Dana Andrew (1992) “Zeitschriftenumschlage”. *Graphis Magazindesign 1*. Zürih: Graphis Verlag AG
- Sever, Sedat (1995) “*Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Yapısal ve Eğitsel Özellikler*”. Türkiye Sanal Eğitim Bilimleri Kütüphanesi. [Çevrimiçi]: <http://www.egitim.aku.edu.tr/ssever.htm> adresinden 25.05.2007. tarihinde indirilmiştir.
- Sürmeli, Kader (2010) *Türkiye’de Eğitim Amaçlı Çocuk Dergilerinde Karşılaşılan Temel Grafik Tasarım Sorunları ve Sorunlara Çözüm Önerileri*. Samsun: Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- The Island Illustrators Society (2007) *Illustration*. <http://www.islandillustrators.org/> . 4.10.2007
- Tuncay, Ayşe Melis (1998) *Dergi Tasarımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Mimar Sinan Üniversitesi.
- Uçar, Tevfik Fikret (2004) *Görsel İletişim ve Grafik Tasarım*. İstanbul: İnkılâp Yayınevi.
- Vignelli, Massimo (1992) “Der Raster”. *Graphis Magazindesign 1*. Zürih: Graphis Verlag AG.
- Yurdakul, İncilay *Grafik*. [Çevrimiçi]: [http://cumhuriyet.kulturturizm.gov.tr/default\\_tr.asp?BELGENO=48988](http://cumhuriyet.kulturturizm.gov.tr/default_tr.asp?BELGENO=48988) adresinden 07.03.2004. tarihinde indirilmiştir.

# RESİMLİ HİKÂYE VE MASAL KİTAPLARININ ÇEŞİTLİ ÖZELLİKLER VE BİLİŞSEL ÇARPITIMLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ

**Bil. Uzm. Zeynep YILMAZ BUÇGÜN**  
Dışişleri Bakanlığı

**Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL**  
Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü

## Özet

*Bu araştırma, resimli hikâye ve masal kitaplarının çeşitli özellikler ve bilişsel çarpıtmalar açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, Ankara il sınırları içinde bulunan kütüphanelerden, yayınevlerinden toplanan 124 kitap üzerinde çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan Kitap Kayıt Formu kullanılmıştır. Kitap Kayıt Formu, kitapların çeşitli özelliklerini belirlemeye yönelik 16 sorudan oluşmaktadır. Kitap Kayıt Formu, SPSS 16,0 paket programı kullanılarak değerlendirilmiş ve frekans dağılım tabloları oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda hikâye kitaplarının büyük bölümünün 2000-2010 yılları arasında İstanbul'da basıldığı, sayfa sayısı bakımından çeşitlilik gösterdiği, içindeki resimlerin anlatılan metinle ilişkili olduğu ve büyük bölümünün -di'li geçmiş zamanda yazıldığı, az sayıda bilişsel çarpıtmaya rastlandığı ancak ciltleme ve kapak yapımında daha az dayanıklı malzemeler kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Masal kitaplarının ise büyük bölümünün 2008-2010 yıllarında İstanbul'da basıldığı, daha çok aile ve sosyal çevre konularında yazıldığı, ciltleme, kapak, sayfa matlığı gibi fiziksel özellikler konusunda daha zayıf olduğu ve bilişsel çarpıtmalara sıkça rastlandığı sonucuna ulaşılmıştır.*

*Anahtar Sözcükler: Resimli kitap, hikâye, masal, bilişsel çarpıtma.*

## Abstract

*This research was carried out with the aim of analyzing the story and tale books in terms of different aspects and cognitive distortions. 124 books collected from the libraries and publishing houses within Ankara were analyzed. As data collection instrument Book Registration Forms composed of 16 questions to determine different aspects of the books were prepared. These forms were reviewed using SPSS 16,0 and frequency distribution tables were prepared. The research shows that most of the story books were published between 2000&2010 in Istanbul, mostly written in simple past tense, their page numbers were varied, pictures inside the books were related with the text and less durable materials were used for the binding and cover. Cognitive distortions were rarely found. Most of the tale books were published between 2008&2010 in Istanbul, written mostly about family and social milieu. Physical conditions of the books were poor and the cognitive distortions were frequently seen.*

*Key Words: Illustrated book, story, tale, cognitive distortions.*

Okulöncesi dönemde ebeveyn ile çocuk arasında fiziksel ve duyuşsal yakınlık kurmayı sağlayan kitaplar etkili bir iletişim aracı olarak işlev görmektedir. Bu dönemde henüz okuma gerçekleşmediği için, kitaptaki anlatılanların dinlenilmesi ve resimlerine bakılması, çocuğun hayal gücü ve yaratıcı düşünme becerisinin gelişimine katkı sağlayacaktır (Tokgöz 2006). Küçük çocukların toplumun etkin bireyleri haline gelebilmesi için erken çocukluk yıllarından itibaren iyi nitelikli uyaranlarla etkileşim içinde olmaları gerekmektedir ve kitaplar bu alandaki sorumluluğu paylaşabilecek birçok uyarandan birisidir. Bunu sağlayan unsur ise kitapların birkaç sayfanın içinde dünyanın gerçeklerini, uçsuz bucaksız hayalleri, tanıdık ve tanımadık her türlü karakteri, hayatları ve olayları barındırmasıdır. Nitelikli kitaplar bir çocuğun parmakları arasındaki dünya gibidir ve özellikle resimli çocuk kitapları çocuklar için zenginleştirilmiş bir dil ve görsel uyaran çevresi oluşturmaktadır (Feyman ve Tuğrul, 2006).

Okulöncesi dönem, çocuğun bilişsel, dil, motor, zihinsel ve sosyal gelişim alanlarında her yönüyle desteklenmesi gereken bir süreçtir ve bu dönemde çocuğun kitaplarla tanıştırılması, kitap sevgisi ve okuma alışkanlığının kazanılmasında etkili olmaktadır. Çocuklar kitaplar aracılığıyla dış dünya

hakkında bilgilenmekte, kendilerine ait duyarlılıklarını, iletişim becerilerini, hayal güçleri ve yaratıcılıklarını geliştirmektedirler. Kitaplar aracılığıyla yeni bilgiler kazanıp okuma ve yazmaya karşı pozitif tutum geliştirmekte, okul ve okuma başarısını yükseltmekte, günlük olaylar hakkında deneyim kazanıp hastaneye yatmak, ölüm, boşanma gibi stres yaratan durumlarla başa çıkma yollarını öğrenmektedirler. Gidemeyecekleri yerlere, göremeyecekleri kişilere, hayvanlara vb. kitaplar aracılığıyla ulaşmakta, değişik zaman, mekan ve kişilerle, karakterlerle tanışıp farklı kitap türleri aracılığıyla bilgi, beceri, estetik gibi gelişimleri desteklenmekte, ilgi alanlarını geliştirip başkalarının neler hissettiğini anlama duyarlılığı kazanmaktadır. Diğer yandan kelime hazinelerini geliştirip dili doğru ve gelişmiş bir yapıda kullanma fırsatı bulmaktadır. Dinleme ve konuşma yetenekleri gelişmekte, nesnelere tanıma, sembollerini ayırt etme gibi zihinsel beceriler yönünden de desteklenmekte, tüm bunların ötesinde ise çocuklar, kitaplar aracılığıyla mutlu olmakta ve eğlenceli zaman geçirmektedirler (Tuğrul, 2000; Balat ve Gönen, 2002).

Çocukluk döneminde görülebilecek aile üyelerinden birinin kaybı, yokluğu (ölüm, babanın askere gitmesi vb.) gibi durumlar ile kitaplarda yer alan bazı yaşantıların paralel olması çocukların bu süreçleri daha rahat atlatalmalarına yardımcı olmaktadır (Zeece vd., 2006). Yazınsal metinlerin iyi bir model oluşturduğu ve toplumsal ilişkilere yönelik deneyim edinmesinde önemi düşünüldüğünde, sosyalleşme sürecine giren çocuk açısından kitaplar daha da önem kazanmaktadır (Kıran, 2008). Duygular, değer yargıları, anlayış tarzı, kişiliğin bir parçası olarak görülmekte ve çocuk kitaplarının, tüm bunların şekillenmesinde önemli rolü bulunmaktadır. Kitaplar, içerik ve tema aracılığıyla çocuğun öz kavram ve öz saygı gelişimini de desteklemekte, bu yüzden çocuklar için yazılan kitapların özenle ve dikkatle hazırlanmış olması ve kitaplarda yer alan eğitim değerlerinin çocuğa olumlu katkılar sağlaması gerekmektedir. Çocuklar kitaplar sayesinde kendi kültürü ve toplumdaki rolü hakkında bilgi edinmektedirler. Öte yandan edebiyat, çocukların kendilerini anlamalarını sağlamakta, çocuk, kitabı okuduğunda ve onu anlamlı bulduğunda aile ve toplum içinde gelişen rolünü kavramaktadır (Zeigler, 1992; Hefflin ve Ladd, 2001; Erdal, 2009).

Kitaplarda bulunan bilişsel çarpıtmalarda çocukları etkilemektedir. Bilişsel çarpıtma, kişinin işlevsel olmayan ve yanlış biçimde düşünmesinin ürünüdür. Bilişsel çarpıtmalar, kişinin kendisini değersiz ve hayatı anlamsız bulması, geleceği ümitsiz görmesi ile belirlenen olumsuz ya da hatalı inançlarının varlığı ile fark edilmektedir. Akılcı olmayan bu inançlar bireylerde sağlıksız duygulanımlara neden olmakta, bireyin problem çözme becerilerini olumsuz yönde etkilemekte ve bireyin amaçlarına ulaşmasını engellemektedir. Dolayısıyla akılcı olmayan inançlar, psikolojik rahatsızlıkların temeli olarak kabul edilmekte ve bireyin başkaları ile olan ilişkilerine zarar vermektedir (Kuyucu, 2007; Sarı, 2008).

Literatür incelendiğinde, resimli hikâye ve masal kitaplarına yönelik bazı araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Işıtan (2005) yaptığı çalışmada, resimli çocuk kitaplarında en fazla işlenen konuların akran ve çevre ilişkileri, en az işlenen konuların ise akademik durum ve fiziksel görünüm olduğu sonucuna varmıştır. Aydoğan ve Erbay (2006) tarafından yapılan bir araştırmada ise kitaplarda en fazla sosyal ilişkiler konularına rastlandığı, okulöncesi çocuklar için hazırlanan resimli hikâye kitaplarında % 83 oranında geçmiş zaman kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Demirel ve Köksal Akyol (2009) okulöncesi dönem çocuklarına yönelik resimli öykü kitaplarını çeşitli özellikler açısından inceledikleri çalışmalarında, kitapların iç ve dış yapı özelliklerine ilişkin bulgular ortaya koymuşlardır. Yapılan çalışmalara bakıldığında resimli hikâye kitaplarının çeşitli özellikler açısından incelendiği çalışmalara daha sık rastlandığı, ancak masallara yönelik az sayıda çalışmanın olduğu, bununla birlikte bilişsel çarpıtmaları inceleyen herhangi bir araştırmacının olmadığı görülmüştür. Resimli hikâye ve masal kitaplarının, özellikle okumayı henüz öğrenmemiş çocuklar için, zengin bir dil ve görsel uyaran çevresi oluşturacağı, çocukların dış dünya hakkındaki bilgilerini artırıp, hayal güçlerini genişleteceği, hayata ilişkin yeni deneyimler kazandıracağı dikkate alındığında, ayrıca kitaplarda yer alabilecek bilişsel çarpıtmaların çocuklar üzerindeki etkileri göz önünde bulundurulduğunda çocuklara yönelik olan kitaplarının çeşitli özellikler açısından incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada, resimli hikâye ve masal kitaplarının bazı özellikler ve bilişsel çarpıtmalar açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

## **MATERYAL VE YÖNTEM**

Bu araştırma, resimli hikâye ve masal kitaplarının çeşitli özellikler ve bilişsel çarpıtmalar açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çocuk edebiyatında tanınmış yazarlar tarafından yazılan hikâye kitapları ile yaygın olarak bilinen masallar tercih edilmiştir. Araştırmada, Ankara il sınırları içinde bulunan kütüphanelerden, yayınevlerinden toplanan 101 hikâye kitabı ve 23 masal kitabı olmak üzere toplam 124 kitap üzerinde çalışılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından

hazırlanan ve uzman görüşü sonrasında son hali verilen Kitap Kayıt Formu kullanılmıştır. Kitap Kayıt Formu, kitapların çeşitli özelliklerini belirlemeye yönelik 16 sorudan oluşmaktadır. Resimli hikâye ve masal kitapları, Kitap Kayıt Formu'na göre değerlendirildikten sonra istatistiksel analizlerde SPSS 16,0 paket programı kullanılmıştır. Her kitabın içerdiği çeşitli özellikler frekans dağılım çizelgeleri şeklinde sunulmuştur.

## BULGULAR VE TARTIŞMA

Resimli hikâye ve masal kitaplarının çeşitli özellikler ve bilişsel çarpıtmalar açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmanın sonuçları aşağıda frekans dağılımları şeklinde sunulmuştur:

Tablo 1. Resimli hikâye kitaplarının çeşitli özelliklerine ilişkin dağılımlar

|                       |            |            |
|-----------------------|------------|------------|
| <b>BASIM YERİ</b>     | <b>n</b>   | <b>%</b>   |
| İstanbul              | 72         | 71,3       |
| Ankara                | 25         | 24,7       |
| İzmir                 | 4          | 4          |
| <b>TOPLAM</b>         | <b>101</b> | <b>100</b> |
| <b>BASIM YILI</b>     | <b>n</b>   | <b>%</b>   |
| 1991-1999             | 37         | 34,6       |
| 2000-2010             | 64         | 65,4       |
| <b>TOPLAM</b>         | <b>101</b> | <b>100</b> |
| <b>YAŞ</b>            | <b>n</b>   | <b>%</b>   |
| 0-2                   | 6          | 5,9        |
| 3-4 yaş               | 17         | 16,8       |
| 5-6 yaş               | 28         | 27,7       |
| 7 yaş ve üzeri        | 17         | 16,8       |
| Diğer                 | 33         | 32,8       |
| <b>TOPLAM</b>         | <b>101</b> | <b>100</b> |
| <b>SAYFA SAYISI</b>   | <b>n</b>   | <b>%</b>   |
| 16 sayfa              | 53         | 52,5       |
| 24 sayfa              | 17         | 16,8       |
| 26 sayfa              | 6          | 5,9        |
| 28 sayfa              | 4          | 4,0        |
| 32 sayfa              | 6          | 5,9        |
| Diğer                 | 15         | 14,9       |
| <b>TOPLAM</b>         | <b>101</b> | <b>100</b> |
| <b>KONU</b>           | <b>n</b>   | <b>%</b>   |
| Aile ve sosyal çevre  | 28         | 27,9       |
| Hayvanlar             | 15         | 14,9       |
| Kişilik özellikleri   | 12         | 11,9       |
| Doğa                  | 12         | 11,9       |
| Sosyal faaliyetler    | 9          | 8,9        |
| Beslenme              | 4          | 3,9        |
| Kavramlar             | 4          | 3,9        |
| Dinlenme etkinlikleri | 4          | 3,9        |
| Gezi                  | 4          | 3,9        |
| Diğer                 | 9          | 8,9        |
| <b>TOPLAM</b>         | <b>101</b> | <b>100</b> |
| <b>KAPAK ÖZELLİĞİ</b> | <b>n</b>   | <b>%</b>   |
| İnce Karton           | 63         | 62,4       |

|                                   |            |            |
|-----------------------------------|------------|------------|
| Karton                            | 27         | 26,7       |
| Mukavva                           | 11         | 10,9       |
| <b>TOPLAM</b>                     | <b>101</b> | <b>100</b> |
| <b>RESİMLERİN UYGUNLUK DURUMU</b> | <b>n</b>   | <b>%</b>   |
| Çocuklar için uygun               | 99         | 98         |
| Çocuklar için uygun değil         | 2          | 2          |
| <b>TOPLAM</b>                     | <b>101</b> | <b>100</b> |
| <b>PARLAKLIK DURUMU</b>           | <b>n</b>   | <b>%</b>   |
| Parlak                            | 43         | 42,6       |
| Mat                               | 58         | 57,4       |
| <b>TOPLAM</b>                     | <b>101</b> | <b>100</b> |
| <b>RESİMİN İŞLEVİ</b>             | <b>n</b>   | <b>%</b>   |
| Süsleyici                         | 2          | 2          |
| Metni açıklayıcı-yorumlayıcı      | 91         | 90,1       |
| Metni tamamlayıcı                 | 8          | 7,9        |
| <b>TOPLAM</b>                     | <b>101</b> | <b>100</b> |
| <b>RESİM-METİN İLİŞKİSİ</b>       | <b>n</b>   | <b>%</b>   |
| Resimler metinle ilişkili         | 101        | 100        |
| <b>TOPLAM</b>                     | <b>101</b> | <b>100</b> |
| <b>RESİMLENDİRİLME ÖZELLİĞİ</b>   | <b>n</b>   | <b>%</b>   |
| Siyah-beyaz ve gerçekçi           | 4          | 3,9        |
| Renkli ve gerçekçi                | 81         | 80,3       |
| Renkli ve soyut                   | 12         | 11,9       |
| Çizgi ve gerçekçi                 | 4          | 3,9        |
| <b>TOPLAM</b>                     | <b>101</b> | <b>100</b> |
| <b>ZAMAN TÜRÜ</b>                 | <b>n</b>   | <b>%</b>   |
| Şimdiki zaman                     | 4          | 3,9        |
| Geniş zaman                       | 15         | 14,8       |
| -miş'li geçmiş zaman              | 32         | 31,8       |
| -di'li geçmiş zaman               | 48         | 47,6       |
| Birden fazla zamanlı              | 2          | 1,9        |
| <b>TOPLAM</b>                     | <b>101</b> | <b>100</b> |

İncelenen hikâye kitaplarının % 71,3'ünün İstanbul'da, % 24,8'inin Ankara'da, % 4'ünün ise İzmir'de ; % 36,6'sının 1991-1999 yılları arasında, % 65,4'ünün ise 2000-2010 yılları arasında basılmış olduğu belirlenmiştir. Hikâye kitaplarının % 27,7 oranla 5-6 yaş çocuklarına hitap ettiği, 3-4 yaş ve 7 yaş üzeri çocuklara yönelik ise aynı oranda kitap incelendiği dikkati çekmektedir. Hikâye kitaplarının % 52,5 gibi büyük bir bölümünün 16 sayfadan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Nas (2002) çocuk kitaplarının tek forma olması gerektiği, sayfa sayısının ise 10-18 arasında olması gerektiğini belirtmektedir. Hikâye kitaplarının % 28'inin aile ve sosyal çevre konulu, % 14,8'inin hayvanlar konulu, % 11,8'inin kişilik özellikleri konulu olduğu belirlenmiştir. Işıtan (2005) resimli çocuk kitaplarında benlik kavramını incelediği çalışmasında, örnekleme oluşturan resimli çocuk kitaplarının % 27,6'sının aile ilişkileri genel konusunu işlediğini saptamıştır. Hikâye kitaplarının % 60,4'ünün boyutunun orta, % 22,8'inin boyutunun küçük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Civaroğlu (1997) ise, çocuk kitaplarının ebatlarının kolay elde tutulabilen, ilgiyi canlı tutabilecek ölçülerde olması gerektiğini ve 16×23 cm. boyutlarındaki kitapların en uygun boyutlar olacağını belirtmektedir. Hikâye kitaplarının % 88,3 oran gibi büyük bir bölümünün tel dikiş yöntemiyle ciltlendiği belirlenmiştir. Gönen ve Veziroğlu (2009) inceledikleri kitaplarda en dayanıklı ciltleme türü olan dikiş ciltlemenin daha az oranda kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Çılgın (2006)'a göre, kapak dikişli olursa daha dayanıklı olur. Çabucak dağılan, yıpranan bir kitap, çocuğun kitaba duyduğu ilgiyi azaltır; bu kitabı kütüphanesinde saklama şansı ortadan kalkar. Hikâye kitaplarının % 62,4 oranında ince karton kapaklı olduğu bulunmuştur.

Kitap kapağının kalın ve dayanıklı malzemeden yapılması, iç sayfaların korunması ve çocuğun kolay kullanabilmesi açısından önemlidir. Kalın kartondan ya da mukavvadan yapılmış bir kapak kitabın sağlamlığını arttırmaktadır (Turla ve Tür, 2005). Hikâye kitaplarının resimlerinin ise % 98'inin çocuklar için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konar (2004) 1995-2002 yılları arasında yayımlanan hikâye kitaplarını incelediği araştırmasında, kitaptaki resimlerin % 50'sinin uygunluğunun tam olduğunu, % 47,6'sının ise kısmen uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ortalamalar incelendiğinde ise, resimleme ve renklendirmelerde iyiye doğru bir gidiş olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hikâye kitaplarının % 57,4'ünün kağıtları mat özellik gösterirken, % 42,6'sının kağıtlarının parlak yapıda olduğu belirlenmiştir. Demirolok ve Köksal Akyol (2009) yaptıkları araştırma sonucunda inceledikleri kitapların % 57,7'sinin sayfalarının mat olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İncelenen hikâye kitaplarının resimlerinin % 90,1'inin metni açıklayıcı-yorumlayıcı nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tokgöz (2006) yaptığı çalışmada incelediği kitapların genelinin resimlerinin metni açıklayıcı nitelikte olduğu, sadece iki kitapta süsleyici özellikte resimler yer aldığını bulmuştur. Hikâye kitaplarının tümünün resimlerinin metinle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Konar (2004) yürüttüğü çalışmada resimlerin % 98,2'sinin metinle uyumlu ve tutarlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. İncelenen hikâye kitaplarının resimlerinin % 80,3'ünün renkli ve gerçekçi özellikte olduğu belirlenmiştir. Demirolok ve Köksal Akyol (2009) yürüttükleri çalışmada inceledikleri kitapların % 83'ünün resimlerinin renkli ve gerçekçi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çılgın (2006)'a göre, resimlerin mutlaka renkli olmaları gerekmemektedir. İyi çizilmiş olmak kaydıyla siyah beyaz bir resim bile çocuğa estetik duygu kazandırabilir. Renkli resimlerde renklerin doğru kullanılmış olması önemlidir. Çocuk kitaplarında iyi çekilmiş güzel fotoğraflara da yer verilebileceği belirtilmektedir. İncelenen hikâye kitaplarının % 47,6 gibi büyük bir bölümünün –di'li geçmiş zamanda yazıldığı, % 31,8'inde ise –miş'li geçmiş zaman kullanıldığı bulunmuştur. Benzer şekilde Aydoğan ve Erbay (2006)'ın okulöncesi döneme yönelik resimli hikâye kitaplarını konu ve zaman kullanımı açısından inceledikleri çalışmalarında, resimli hikâye kitaplarındaki metinlerde % 83 oranla –di'li geçmiş zaman, % 52,2 oranla –miş'li geçmiş zaman, % 63,7 oranla şimdiki zaman kullanımlarına rastlandığını belirtmişlerdir.

Tablo 2. Hikâye kitaplarında bulunan bilişsel çarpıtmalara ilişkin dağılımlar

| <b>BİLİŞSEL ÇARPITMALAR</b>      | <b>n</b>   | <b>%</b>   |
|----------------------------------|------------|------------|
| Aşırı genelleme                  | 2          | 1,9        |
| Seçici soyutlama                 | 1          | 0,9        |
| -malı, -meli cümleler            | 5          | 4,9        |
| Bilişsel çarpıtmaya rastlanmayan | 93         | 92,3       |
| <b>TOPLAM</b>                    | <b>101</b> | <b>100</b> |

Hikâye kitaplarının % 92,3 oran gibi büyük bir bölümünde bilişsel çarpıtmalara rastlanmamıştır. Bunun dışındaki kitapların ise % 1,9'unda aşırı genelleme, % 4,9'unda –malı -meli cümleler, % 0,9'unda ise seçici soyutlama türünde bilişsel çarpıtmalara rastlanmıştır. Türküm(1996)'e göre bilişsel çarpıtmalar, kişinin kendisini değersiz ve hayatı anlamsız bulması, geleceği ümitsiz görmesi ile belirlenen olumsuz ya da hatalı inançlarının varlığı ile fark edilmektedir. Günlük yaşam içerisinde diğer bireylerle ilişkilirimizde yaptığımız bilişsel çarpıtmaların kişilerarası iletişimi olumsuz etkilediği düşünülebilir. Bu nedenle çocuklar için hazırlanan eserler, onların güven duygusunu artırıcı, sağlam ve geçerli inançları yerleştireci bir şekilde hazırlanmış olmalıdır (Derman, 2002).

Tablo 3. Masal kitaplarının çeşitli özelliklerine ilişkin dağılımlar

| <b>BASIM YERİ</b> | <b>n</b>   | <b>%</b>   |
|-------------------|------------|------------|
| İstanbul          | 19         | 82,6       |
| Ankara            | 4          | 17,4       |
| <b>TOPLAM</b>     | <b>23</b>  | <b>100</b> |
| <b>BASIM YILI</b> | <b>n</b>   | <b>%</b>   |
| 2004-2007         | 6          | 26,1       |
| 2008-2010         | 17         | 73,9       |
| <b>TOPLAM</b>     | <b>101</b> | <b>100</b> |
| <b>YAŞ</b>        | <b>n</b>   | <b>%</b>   |
| 3-4 yaş           | 2          | 8,7        |
| 5-6 yaş           | 14         | 60,9       |
| 7 yaş ve üzeri    | 7          | 30,4       |



|                                   |            |            |
|-----------------------------------|------------|------------|
| <b>TOPLAM</b>                     | <b>23</b>  | <b>100</b> |
| <b>SAYFA SAYISI</b>               | <b>n</b>   | <b>%</b>   |
| 16 sayfa                          | 12         | 52,2       |
| 32 sayfa                          | 11         | 47,8       |
| <b>TOPLAM</b>                     | <b>23</b>  | <b>100</b> |
| <b>KONU</b>                       | <b>n</b>   | <b>%</b>   |
| Aile ve sosyal çevre              | 8          | 34,8       |
| Hayvanlar                         | 5          | 21,8       |
| Kişilik özellikleri               | 8          | 34,8       |
| Diğer                             | 2          | 8,6        |
| <b>TOPLAM</b>                     | <b>23</b>  | <b>100</b> |
| <b>DİKEY UZUNLUK</b>              | <b>n</b>   | <b>%</b>   |
| Büyük (22 cm'den büyük)           | 22         | 95,7       |
| Orta (16-22 cm)                   | 1          | 4,3        |
| <b>TOPLAM</b>                     | <b>23</b>  | <b>100</b> |
| <b>CİLTLEME TEKNİĞİ</b>           | <b>n</b>   | <b>%</b>   |
| Tel dikiş                         | 23         | 100        |
| <b>TOPLAM</b>                     | <b>23</b>  | <b>100</b> |
| <b>KAPAK ÖZELLİĞİ</b>             | <b>n</b>   | <b>%</b>   |
| İnce Karton                       | 22         | 95,7       |
| Karton                            | 1          | 4,3        |
| <b>TOPLAM</b>                     | <b>101</b> | <b>100</b> |
| <b>RESİMLERİN UYGUNLUK DURUMU</b> | <b>n</b>   | <b>%</b>   |
| Resimler çocuklar için uygun      | 23         | 100        |
| <b>TOPLAM</b>                     | <b>101</b> | <b>100</b> |
| <b>PARLAKLIK DURUMU</b>           | <b>n</b>   | <b>%</b>   |
| Parlak                            | 18         | 78,3       |
| Mat                               | 5          | 21,7       |
| <b>TOPLAM</b>                     | <b>23</b>  | <b>100</b> |
| <b>RESİMİN İŞLEVİ</b>             | <b>n</b>   | <b>%</b>   |
| Süsleyici                         | 1          | 4,3        |
| Metni açıklayıcı-yorumlayıcı      | 22         | 95,7       |
| <b>TOPLAM</b>                     | <b>23</b>  | <b>100</b> |
| <b>RESİM-METİN İLİŞKİSİ</b>       | <b>n</b>   | <b>%</b>   |
| Resimler metinle ilişkili         | 22         | 95,7       |
| Resim metinle ilişkili değil      | 1          | 4,3        |
| <b>TOPLAM</b>                     | <b>23</b>  | <b>100</b> |
| <b>RESİMLENDİRİLME ÖZELLİĞİ</b>   | <b>n</b>   | <b>%</b>   |
| Siyah-beyaz ve soyut              | 1          | 4,3        |
| Renkli ve gerçekçi                | 19         | 82,7       |
| Çizgi ve gerçekçi                 | 3          | 13         |
| <b>TOPLAM</b>                     | <b>23</b>  | <b>100</b> |
| <b>ZAMAN TÜRÜ</b>                 | <b>n</b>   | <b>%</b>   |
| Geniş zaman                       | 1          | 4,3        |
| -miş'li geçmiş zaman              | 20         | 87,1       |
| -di'li geçmiş zaman               | 1          | 4,3        |
| Birden fazla zamanlı              | 1          | 4,3        |
| <b>TOPLAM</b>                     | <b>23</b>  | <b>100</b> |

Masal kitaplarının ise % 82,6'sının İstanbul'da basıldığı, % 26,1'i 2004-2007 yılları arasında basılmışken, %73,9'unun 2008-2010 yılları arasında basıldığı belirlenmiştir. Masal kitaplarının % 60,9'unun 5-6 yaş grubu çocuklara, % 30,4'ünün ise 7 yaş ve üzeri çocuklara hitap ettiği bulunmuştur. Masal kitaplarının % 52,2'sinin 16 sayfadan oluştuğu göze çarparken, % 47,8'inin 32 sayfadan

oluştugu görülmektedir. Turla ve Tür (2005) kitabın kaç sayfadan oluşacağını belirlenmesinin, metnin kaç resimle ve sayfalarda nasıl anlatılabileceğine bağlı olarak değişeceğini ve genelde bir formadan (10-18 sayfa) oluşan kitapların uygun sayfa sayısı olarak düşünülebileceğini belirtmektedir. Masal kitaplarının % 34,8'inin aile ve sosyal, % 21,8'inin hayvan konulu masallar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aydoğan ve Erbay (2006) yaptıkları araştırmada inceledikleri kitapların %22,7'sinin sosyal ilişkiler konularını içerdiğini bulmuşlardır. İncelenen masal kitaplarının tamamının büyük boyutta olduğu belirlenmiştir. Güteryüz'e (2006) göre okulöncesi kitapları A4, ilköğretim çağında ise B5 boyutunda olabilir. Ağırlık ve hacim yönünden de çocuğun yaşına ve gelişim düzeyine uygun olmalıdır. İncelenen masal kitaplarının tamamının tel dikiş tekniğiyle ciltlendiği, % 95,7'sinin ince karton malzemeden yapıldığı, sadece bir kitapta karton kapağa rastlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Masal kitaplarının resimlerinin tamamının çocuklar için uygun özellikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demirolok ve Köksal Akyol (2009) yaptıkları çalışmada inceledikleri kitapların % 94,8 gibi büyük bir bölümünün resimlerinin çocuklar için uygun olduğunu belirtmişlerdir. İncelenen masal kitaplarının % 78,3'ünün sayfasının parlak olduğu görülürken, %21,7'sinin sayfalarının mat olduğu belirlenmiştir. Güteryüz (2006) çocuk kitaplarında kullanılacak kâğıtların sağlam, dayanıklı ve mat renkte olması ve ışığı çok yansıtmaması gerektiğine dikkat çekmektedir. Masal kitapların resimlerinin % 95,7'sinin metni açıklayıcı-yorumlayıcı resimler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Derman (2002)'a göre, çocuk kitaplarındaki resimler konuya uygun ve konuyu açıklayıcı bir biçimde düzenlenmelidir. İncelenen masal kitaplarının resimlerinin % 95,7'sinin anlatılan metinle ilişkili olduğu ve kitapların resimlerinin % 82,7'sinin renkli ve gerçekçi özellik gösterdiği belirlenmiştir. Masal kitaplarının % 87,1 gibi büyük bir bölümünün miş'li geçmiş zamanda yazıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Demirolok ve Köksal Akyol (2009) yürüttükleri çalışmada inceledikleri hikâyelerin anlatımının –di'li geçmiş zaman (% 56,8) ve –miş'li geçmiş zaman (% 20,9) üzerinde yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4. Masal kitaplarında geçen bilişsel çarpıtmalara ilişkin dağılımlar

| BİLİŞSEL ÇARPITMALAR             | n         | %          |
|----------------------------------|-----------|------------|
| Aşırı genelleme                  | 3         | 10,7       |
| Kutuplaşmış düşünce              | 2         | 7,1        |
| Felaketleştirme                  | 4         | 14,2       |
| -malı, -meli cümleler            | 6         | 21,5       |
| Zihin okuma                      | 1         | 3,6        |
| Bilişsel çarpıtmaya rastlanmayan | 12        | 42,9       |
| <b>TOPLAM</b>                    | <b>28</b> | <b>100</b> |

\*Üç farklı kitapta iki adet, bir kitapta ise üç adet bilişsel çarpıtmaya rastlandığı için toplam 23 değil 28 olmuştur.

İncelenen masal kitaplarının % 39,3'ünde bilişsel çarpıtmalara rastlanmazken, % 60,3'ünde farklı türde bilişsel çarpıtmalara (aşırı genelleme: "Ne yapsak insanlara beğendiremedik.", felaketleştirme: "Artık sonum geldi, suyumla pilav yapıp etimle yahni pişirecekler.",-malı -meli cümleler: "Gençler gibi koşmalıyım.", zihin okuma: "En iyisi alıp başımı buralardan gideyim, hem böylece kimseye yük olmam.") rastlanmıştır. Bilişsel çarpıtmalar, kişinin kendisini değersiz ve hayatı anlamsız bulması, geleceği ümitsiz görmesi ile belirlenen olumsuz ya da hatalı inançlarının varlığı ile fark edilirler. Akılcı olmayan bu inançlar, psikolojik rahatsızlıkların temeli olarak kabul edilir ve bireyin başkaları ile olan ilişkilerine zarar verir. Dolayısıyla okuma alışkanlığı çocukken kazanıldığı için, okuma alışkanlığı kazandırılırken çocuğa uygun eserlerin seçilmesi, çocuğa zararı dokunacak, bir başka anlamda geleceğimizi tehlikeye sokacak yayınlardan kaçınılması gerekmektedir. İyi hazırlanmış bir kitap, bir bilgi edinme ve öğrenme aracı olduğu kadar çocuğun eleştirel ve imgesel düşünmesini, kitap kahramanı ile özdeşim kurarak, hayallerini, beklentilerini kurmaca bir ortamda gerçekleştirmesini, bir başka deyişle ruhsal bakımdan rahatlamasını sağlayacaktır (Kuyucu, 2007; Erdal, 2008).

## ÖNERİLER

Resimli hikâye ve masal kitaplarının çeşitli özellikler ve bilişsel çarpıtmalar açısından incelenmesi amacıyla yapılmış olan bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulabilir.

Kitaplarda ciltleme yöntemi olarak tel dikiş yerine daha sağlam olan iplik dikiş, katlama ve yapıştırma gibi yöntemler kullanılmalıdır. Çocuk kitaplarının üzerine hitap ettiği yaş aralığı yazmaktansa, hangi yaş ve üzeri için uygun olduğu yazılmalıdır. Kitapların büyüklüğü ve sayfa sayısı,

hitap edeceği yaş göz önünde bulundurularak oluşturulmalı ve kitaplarda daha dayanıksız olan ince karton kapak yerine daha kalın karton veya mukavva kullanılmalıdır. İşlenen konular çocukların gelişim düzeylerine uygun, düşünce gücünü geliştirecek nitelikte olmalıdır.

Bilişsel çarpıtmalar işlevsel olmayan düşüncelerdir ve şemaların şekillenmesinde etkilidirler. Yeni doğan bebek büyüdükçe şemalarını geliştirir, bu süreçte de gerçekçi olmayan şemalara da sahip olabilir; “Her zaman çok güzel görünmeliyim.”, “Her zaman en iyisini yapmalıyım.”, “Hata yapmamalıyım.”, “İnsanlara güvenilmez.” gibi düşüncelerin oluşumunda hem ailelerin hem eğitim kurumlarının etkisi büyüktür. Masalarda da “Bütün üvey anneler kötüdür.”, “Güzellerin kaderi kötüdür.”, “Prensesler hep güzeldir.”, “Zenginlik mutluluk demektir.” gibi bilişsel çarpıtmaların sıklıkla kullanıldığı dikkati çekmektedir. Okulöncesi dönemde olan çocukların gelişim sürecinde oldukları, şemalarını hızla geliştirdikleri dikkate alındığında, masaların kullanımı ile ilgili bazı konularda dikkatli olunması gerekmektedir. Özellikle küçük yaşta çocuklar için masal seçerken dikkat edilmeli, çocuğun yaşı ve içinde bulunduğu gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış masallar tercih edilmeli ve bunlar uygun bir şekilde çocuklara sunulmalıdır.

#### YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Aydoğan, Y., Erbay, F. (2006) “Okulöncesi Çocuklar İçin Hazırlanan Resimli Hikaye Kitaplarının Konu ve Zaman Kullanımı Açısından İncelenmesi”. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)*. 04-06 Ekim. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 227-231.
- Balat, G.U., Gönen, M. (2002) “Çocuk Kitaplarına Yeni Bir Yaklaşım: İnternette Resimli Çocuk Kitapları (e-books)”. *Türk Kütüphaneciliği*, 16, 2, 163-170.
- Civaroğlu, Ö. (1997) *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Çılgın, A. S. (2006) *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Derman, S. (2002) *Anadil (Türkçe) Öğretiminde Masal Metinlerinin Kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Demirölük, R., Köksal Akyol, A. (2009) “Okulöncesi Dönem Çocuklarına Yönelik Resimli Öykü Kitaplarının Çeşitli Özellikler Açısından İncelenmesi”. *Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi*, 356-362.
- Feyman, N., Tuğrul, B. (2006) “Okulöncesi Çocukları İçin Hazırlanmış Resimli Öykü Kitaplarında Kullanılan Temalar”. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)*. 04-06 Ekim. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 385-387.
- Erdal, K. (2008) “Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Kitapları”. *Milli Eğitim Dergisi*, 178, 156-165.
- Erdal, K. (2009) “Eğitim Değerleri Açısından Çocuk Kitapları”, *Akademik Bakış, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi*, 17.
- Gönen, M., Veziroğlu, M. (2009) “2000-2008 Yılları Arasında Yayımlanan Resimli Çocuk Kitaplarının İçerik, Resimleme ve Fiziksel Özelliklerinin İncelenmesi”. *Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi*, 363-367.
- Güleryüz, H. (2006) *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Hefflini, B.R., Ladd, M.A.B. (2001) “African American Literature That Students Find Themselves, Selection Guidelines For Grades K-3”. *The Reading Teacher*, 8, 810-819.
- Işıtan, S. (2005) *Resimli Çocuk Kitaplarının Benlik Kavramıyla İlgili Konuları İçermesi Yönünden İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Kıran, S. (2008) *Okulöncesi Dönemi Çocuklarına Yönelik Hazırlanan Masal ve Öykü Kitaplarında Geçen İletişim Engelleri*. Adnan Menderes Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın.
- Konar, E. (2004) *1995-2002 Yılları Arasında Yayımlanan Okulöncesi Hikâye Kitaplarındaki Bazı Kavramların İçerik ve Biçimsel Olarak İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya.
- Kuyucu, Y. (2007) *Boşanmış Ailede Yetişen Ergenlerin Bilişsel Çarpıtmalarıyla Benlik Değeri Arasındaki İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Nas, R. (2002) *Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.
- Sarı, T. (2008) *Üniversite Öğrencilerinde Romantik İlişkilerle İlgili Akılcı Olmayan İnançlar, Bağlanma Boyutları ve İlişki Doyumu Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Tokgöz, İ. (2006) *Okulöncesi Çocuklarına Yönelik Kitapların Dil Gelişimi ve Anlambilim Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tuğrul, B. (2000) “4-10 Yaş Grubunda Çocukları Olan Ailelerin Çocuk Kitapları Hakkındaki Görüşlerinin ve Tutumlarının İncelenmesi”. *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu (Sorunlar ve Çözüm Yolları)* 20-21 Ocak. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi, 536-543.
- Turla, A., Tür, G. (2005) *Okulöncesinde Çocuk, Edebiyat ve Kitap*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Türküm, A. S. (1996) *Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımına Dayalı Grupla Psikolojik Danışmanın Bilişsel Çarpıtmalar Ve İletişim Becerileri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Zeece, P.D., Harris, B. vd. (2006) “Building Literacy Links For Young Children”, *Early Childhood Education Journal*, 34, 1, 61-65.
- Zeigler, R. G. (1992) *Homemade Books to Help Kids Cope*. NewYork: Magination Press.

# ***Çocuk ve Gençlik Edebiyatı***



# ÇİZGİ FİMLERDE ATASÖZÜ VE DEYİMLERİN KULLANIMI

**Merve BEŞTAŞ**

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD Yüksek Lisans Öğrencisi

**Seçil ŞAHİN**

Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi ABD Yüksek Lisans Öğrencisi

## Özet

*Bu çalışmanın amacı çocuk edebiyatı türlerinden biri olan çizgi filmlerde kullanılan atasözleri ve deyimleri tespit etmektir. Bu çalışma betimsel olup doküman incelemesi yöntemine dayalı olarak yapılmıştır. Konuya ilişkin yazılı kaynaklar genel tarama modeli ile elde edilip kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Çalışmada Keloğlan, Caillou 'Kayu', Ben 10, Cedric çizgi filmleri incelenmiştir. Bu yayınların 10'ar bölümleri çalışmaya dâhil edilmiş ve bu filmlerde kullanılan atasözleri ve deyimlerin tespiti yapılarak, bunların çocukların dil gelişimine katkısı değerlendirilmiştir.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk, çocuk edebiyatı, çizgi filmler, atasözleri, deyim.*

## Abstract

*The purpose of this study is one of the types of children's literature, proverbs and expressions used in movies is to identify line. This is a descriptive study were based on document analysis method. Obtained and written sources concerning the issue, the general conceptual framework created by scanning the model. Keloğlan study, Caillou 'Kayu', I'm10, Cedric cartoons were investigated. These publications have been included in the study with 10 parts of the proverbs and phrases used in the detection of these films made, and they assessed the contribution of children's language development.*

*Key Words: Children, children's literature, cartoons, proverbs, idioms.*

## Giriş

İnsanoğlu resim çizmeyi öğrendiğinden bu yana hareketi canlandırmak için uğraşmıştır. Görsel olarak iletişimi sağlamak amacıyla çizgiyi kullanan insanlar, varoluşundan bu yana yaşadıkları mekânlarda, mağaralarda, etkilendikleri olayları ve avladıkları hayvanları kendileriyle özdeşleştirmek amacıyla resimlerini yaparken çizgiyi kullanıyorlardı. Çizgiler, başta insanların iletişimini sağlarken zamanla eğlence ve sanat unsuru olarak karşımıza çıkmaya başlamış; çizgi filmler de önemli bir popüler kültür ürünü haline gelmiştir.

Görsel iletişimin sağlanması için çizgiyi kullanarak hareketi gerçekleştirmeye uğraşan insan temelde bir mesajı iletme kaygısı içinde bulunmaktadır. İnsanoğlu, çevresiyle olan ilişkisinin büyük bir bölümünü de görsel olarak sağlamaktadır (İnce, 1991: 4).

Çocukların zevk aldığı ve en çok ilgisini çeken görsel araçlardan biri kuşkusuz çizgi filmlerdir. Çizgi film; bir konuyla ilgili olarak karakterlerinin hareketlerini belirtecek biçimde art arda çizilmiş resimlerden oluşan sinema filmidir.

Çocuklar, çocukça dünyalarını daha çok izlediği filmlerle şekillendirmektedirler. Çizgi filmleri çocuğa, ailenin önüne geçerek ikinci ve daha etkin bir model sunmaktadır. Onun kişilik özelliklerini şekillendirip hayal dünyasını ve düşüncelerini etkilemektedir. Bu bağlamda çocuk sadece ailenin verdikleriyle büyümektedir. Çevredeki yazılı ve görsel iki unsuru bir arada sunan çizgi filmler, çocukların hem bilişsel hem duyuşsal hem de dilsel becerilerini geliştiren önemli bir güce sahiptir.

Çizgi kavramı çocuğun hayal ve düşünce dünyasına uygun bir yaklaşımdır. Bu noktadan hareketle çizgi filmlerin de çocuğa görelilik ilkesi ve çocuk psikolojisi açısından amaca hizmet ettiği düşünülmektedir. Çocuk dünyası ve çocuk edebiyatı için önemli bir araç olan çizgi filmlerin üzerinde durulması gerekmektedir.



## Televizyon, İletişim ve Çocuk

Televizyon; bilgi verme, ürün tanıtma, eğlendirme gibi işlevleri olan önemli bir kitle iletişim aracıdır. Günümüzde hemen her evde bulunması ve kolay ulaşılabilir bir araç olması nedeniyle, çocuklar tarafından en erken yaşlarda kullanılmaya başlanan bir araçtır. Yapılan bir araştırmaya göre, Türkiye'deki ailelerin %98'inin evinde en az bir tane olmak üzere birkaç televizyon bulunmaktadır.

Yurtdışında yapılan çalışmalar, çocukların günde ortalama 2,5-6 saat televizyon izlediğini ortaya koymuştur. Türkiye'de de çocukların, ortalama 4 saat televizyon izlediklerini ortaya koyan araştırma bulguları mevcuttur. Çocukların bu kadar yoğun şekilde maruz kaldıkları; onlara oldukça farklı alanlarda etkileri olan bu araçla ilgili çalışmaların yapılması kaçınılmazdır (Özgören, 2010: 26).

Gelecek nesillerin sağlıklı düşünen bireylere sahip olabilmesine ilişkin olarak aile içi faktörlerin yanı sıra çevrenin de çok büyük etkisi olduğu bir gerçektir. Çevreyi oluşturan okul ve arkadaş çevresi gibi faktörlerin yanı sıra, günümüzde iletişim araçlarının payı da göz ardı edilemez. İletişim araçlarından televizyon bu yapı içinde çerçeveyi çizen önemli araçlardan biridir. Artık bir aile ortamına gözlerini açan çocuk, ebeveyniyle iletişime girmekle kalmayıp, ilk günden itibaren televizyonla da iletişim içerisindedir. Davranışçı öğrenme kuramcısı olan Watson ve Bandura'nın yaptığı incelemeler sonucunda vardığı sonuçlar da bunu desteklemektedir. Watson, "İnsan beyni, doğduğunda boş bir levhadır", sözü ile insanoğlunun çevresindeki uyaranlar vasıtası ile her şekilde ve her yönde öğrenme sağlayacağını belirtmiştir. 1961 yılında "gözlemleyerek öğrenme" kavramını bir deneyle ispatlayan Albert Bandura'nın yaptığı çalışmanın sonuçları, televizyon programlarının çocuklar üzerindeki etkisini ispatlamıştır.

Hangi ülkede olursa olsun televizyonun çocuklar için birincil medya durumunda olması değişmemektedir. Yani diğer medyaların tersine, çocuk, televizyonu çok erken yaşta benimsemektedir. Fransa'da çocukların %30'u her gün üç saat yirmi sekiz dakika ekran karşısında kalıyor. Uluslararası Çocuk Merkezi tarafından gerçekleştirilen incelemeye göre, iki yaşındaki çocuklar televizyon açmayı biliyorlar, üç yaşında da her gün televizyona bakıyorlar. Fransa'da yapılan başka bir araştırmaya göre: 4-10 yaşındaki çocuklar bir saat kırk beş dakika; 11-14 yaşındakiler iki saat bir dakika; büyükler iki saat elli dakika televizyona bakmaktadır (Revue,1998: 38).

Çocuklar daha okuma yazma öğrenmeden önce, belirli sürelerde televizyon izlemekte, kendine göre televizyon programları seçmektedir. Ülkemizde televizyon geçmişi kırk yıla varırken (başlangıcı 1968), Gerbner'in deyişiyle televizyonun "hayal edilemeyecek boyutlardaki etkilerinin" oluşmaya başladığı gerçektir. Çocuklar zihinsel süreçlerindeki özelliklerinden dolayı izlediklerini yetişkinler gibi algılayamamakta ve bunlardan yetişkinlerden farklı bir biçimde etkilenmektedir (Çaplı, 1996: 134). Kuşkusuz bilinçli bir yetişkin ile henüz bilinci oluşmamış bir çocuğun bundan etkilenme durumları da aynı değildir.

Görsel ve işitsel etkinliği nedeniyle çok sayıda kişiye ulaşan en güçlü iletişim aracı olarak televizyonun en önde gelen işlevleri arasında eğlendirici ve öğretici nitelikleri sayılabilir. Çağımızda özellikle iletişim araçlarının bu etkileşim içindeki payının giderek arttığı gözlenmektedir. Televizyon, eğlendirici ve öğretici niteliklerinin yanı sıra bireylerin düşünmelerine ve eleştirmelerine olanak sağlayan önemli bir iletişim aracıdır (Yavuzer,1990: 245).

Televizyonun çocukların zihinsel ve dil gelişimlerine olan etkisinde de farklı görüşler mevcuttur. Ancak üzerinde fikir birliğine varılan noktalar da bulunmaktadır. Bir grup araştırmacı, televizyon vasıtasıyla çocukların birçok zihinsel beceriyi öğrendiklerini ve birçok kavram geliştirdiklerini söylemektedir. Araştırmacılar özellikle okulöncesi dönem için hazırlanmış özel programların çocuklara büyük katkıları olduklarını söylemektedir. Araştırmalar bu amaçla hazırlanmış programları izleyen çocukların izlemeyen diğer çocuklara göre daha fazla sıfat, eylem ve isim bilgisine sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte çocukların televizyon izlemesinin diğer faaliyetlerini engellediği, çocuğu hareketsiz bıraktığı, diğer çocuklar ile iletişimden uzaklaştırdığı için zihinsel gelişimlerini olumsuz olarak etkilediği de söylenmektedir. Yine televizyon izleme nedeniyle çocukların derse olan ilgilerinin ve derse ayırdıkları zamanın azaldığını ve başarılarının düştüğünü söyleyen çalışmalar da mevcuttur. Bu araştırma bulgularından hareketle çocukların yaşlarına uygun ve özel hazırlanmış televizyon programların izledikleri, televizyona ayırdıkları sürenin diğer faaliyetlerini engellemediği durumlarda, televizyonun çocukların zihinsel gelişimleri üzerinde olumlu etkilerinin olabileceği açıktır (Özgören, 2010: 28).

Televizyonun zararlarına rağmen, kişinin en doğal hakkı olan "bilgilenme hakkı"nın kullanılmasında televizyon önemli bir araçtır. Bilgilenmeyi, haber almayı, gerektiğinde eğlenmeyi, öğrenmeyi televizyon ile sağlamaktayız. Bu bakımdan televizyonu insan yaşamından tamamen çıkarıp

atmak bir çözüm değil, aksine başka sorunlara yol açacak şekilde kişiyi bilgilenme, öğrenme, haber alma ve eğlenme haklarından alıkoyacak bir girişim olacaktır. Bu nedenle televizyonun bizi kullanmadığı, aksine kumanda aletine bizim hâkim olduğumuz bir ilişkinin geliştirilmesi, televizyonun bilgilenme ve eğitim işlevinin öne çıkarılarak kullanılması en doğru yaklaşımdır.

### **Çizgi Film ve Çocuk**

Çocuk her şeyden önce yetiştikten farklı bir birey; insanlığın temeli ve özü olduğu gibi, aynı zamanda insanlığın sürekliliği, geleceğidir. Çocuğun genel bir tanımı yapılırsa, “çocuk”, gelişmekte olan küçük insan olarak tanımlanabilir. Küçük insana, beden yapısı yönünden insana benzediği için insan denir. Fakat küçük insan; insanlığı, insan olmayı, insanca davranmayı, sevgiyi nefreti, doğruyu-yanlışı, iyiyi-kötüyü, güzeli-çirkini, benle-ben olmayı yaşam ortamı içinde öğrenir (Güler, 1989: 288-289). Şüphesiz çocuğun yaşamını şekillendirmesinde ailesi, arkadaşları, çevresi kadar izledikleri de etkilidir.

Televizyonda yayınlanan programlardan özellikle komediler, çizgi filmler ve müzik programları her yaştaki çocuğun ilgisini çekmektedir. Yapılan araştırmalar sonucu çocukların 3-4 yaşlarından başlayarak 12-13 yaşına kadar günde ortalama 1-2 saat çizgi film izledikleri belirlenmiştir (Akarçalı, 1996: 553). Bu bağlamda çizgi filmler çocuğa dünyayı tanıtmada eşsiz bir eğitim- öğretim aracı olarak kullanılabilir.

Eğitim-öğretim ve eğlence türü yapımların amacı, kuskusuz istenileni öğretmek ve bu yolla uygun davranışlar geliştirmeye yardımcı olmaktır. Kalıcılığın sağlanabilmesi görselliği taşımada yatmaktadır. Görüntüsel bir iletişim aracı olan çizgi film, karmaşıklığı açığa çıkartarak, görünmez olanı görünür hale getirerek hızlı ve doğru bir bilgilenme sağlamaktadır. Çizgi yapımlar ile görsel olarak izlemenin, bireylerde hem yaratıcılığı geliştirmekte, hem de bireylerin yaşantılarına yepyeni boyutlar kattığı düşünülmektedir (İnce,1992: 4).

Çizgi filmde konu, gerçekçi bir yaklaşımla verildiği gibi karikatürize edilerek ya da güldürü bir biçimde de sunulabilmektedir. Böylece eğitim süreci sevimli bir hale dönüştürülerek, kişilik bilgisi isteği artırılabilir. Ayrıca rengin ve sesin devreye girmesi ile kişilik bilgisinin de akılda kalıcılığı artmaktadır (Can,1996: 91).

Çocuk programlarının ve yayın kuşaklarının vazgeçilmeyen türü olan çizgi filmlerde amaç, eğlendirirken eğitmek olmalıdır. İçeriğin sunumunda kullanılan kavramlar, bilgilendirici nitelikte olmalıdır. Çocukların izledikleri çizgi film karakterlerinin davranışlarından etkilenebilecekleri göz önüne alınarak özelliklerinin nitelikli ve olumlu yönde olmasına dikkat edilmelidir (Köşker,2005: 53)

Çocuklar severek izledikleri çizgi filmlerden farkında olmadan pek çok bilgiyi öğrenmektedir. Çizgi filmlerde yapılan içerik araştırmalarında ilköğretim çağı çocuklarına yönelik yararlı bilgiler işlenmektedir. Birçok yararlı uğraş için çocuklar yönlendirilmektedir. Okumak, resim yapmak, spor yapmak gibi davranışlara teşvik edilmektedir (Çelenk, 1995: 106). Bunların yanı sıra çocukların dil gelişimi açısından son derece önemli olan atasözleri ve deyimler de bu filmler sayesinde çocuğun belleğinde yerini almaktadır. Bu sözlerin çizgi filmler aracılığıyla duyulması kalıcılığın diğer öğrenme şekillerinden daha fazla olmasını sağlamaktadır.

### **Atasözleri ve Deyimler**

Bir dil yalnızca sözcüklerden, terimlerden oluşmaz, kalıp sözler olarak niteleyebileceğimiz atasözleri ve deyimler de dilin sözvarlığını oluşturan önemli öğelerdendir. Bir dili öğrenmek için sözcüklerini ve dilbilgisini bilmek yetmez; onun deyimlerini ve atasözlerini de öğrenip yeri geldikçe bunları kullanmak gerekir. Dil, anadili olsun, yabancı dil olsun, bütün öğeleriyle öğrenilir (Püsküllüoğlu, 2010: I-II). Türkçe, hem deyimler hem de atasözleri yönünden oldukça zengin bir dildir.

Genel olarak atasözleri için “Atalarımızın yaşam ve gözlemleri sonucunda, ders vermek ve bir durumu özetlemek amacıyla söyledikleri öğüt verici kalıplaşmış cümle şeklindeki sözler.”; deyim içinse, “En az iki sözcükten oluşmuş, bir duyguyu, bir düşüncüyü etkili bir şekilde ifade eden kalıplaşmış kelime topluluğudur.” diyebiliriz (Büyük Larousse, 1986: 368, 3118; Türkçe Sözlük, 1992: 368; Aksan, 2003: C-3, 35-38; Aksoy, 1998: C-I, 37-52).

Atasözleri özgün biçimleri olan kalıplaşmış sözlerdir. Kendilerine özgü bir anlatım özelliği bulunan, kısa ve özlü anlatım araçlarıdır. Atasözleri her dilde vardır. Bir ulusu oluşturan insanların ortak ürünüdür. Onların ortak deneyimlerinden doğmuş, yüzyıllar içinden süzülüp gelmiştir. Her yönden halkı yansıtan söz değerleridir.

Atasözlerinde toplumsal ve doğal olaylar, kurallar, gerçekler, inanışlar dile gelir. Onlarda toplumun töre ve geleneklerini, felsefelerini buluruz. Halk yeri geldikçe, atasözlerini bir kanıt gibi kullanır. Çünkü onların ortaya koyduğu yargı, toplumdan kabul görür.

Deyimler, bir toplumun çağlar boyu süzölmüş kültürünün önemli bir parçasıdır. Toplumun duygu ve düşünce yapısı diline, özellikle de deyimlerine yansır. Deyimler bir dilin rengidir, zenginliğidir.

Bir dili öğrenmedeki yeri bakımından önemini açıklamaya çalıştığımız atasözleri ve deyimler, kültürümüz içerisine doğmuş çocukların dil gelişimi açısından da son derece önemlidir. Çocukların hayatında yadsınamayacak bir yer tutan, çocuk dünyası ve çocuk edebiyatı açısından önemli bir araç olan çizgi filmlerin bu kritik görevi yerine getirebilme durumunu ortaya koymak araştırmamıza konu olmuştur. Bu bağlamda çizgi filmler ele alınmış, atasözü ve deyimlerin tespiti yapılmıştır. İncelediğimiz çizgi filmlerde üç yüzü aşkın atasözü ve deyim tespit edilmiştir.

## Yöntem

### Model, Veri Kaynakları ve Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışma betimsel olup doküman incelemesi yöntemine dayalı olarak yapılmıştır. Konuya ilişkin yazılı kaynaklar genel tarama modeli ile elde edilip kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Çalışmada Keloğlan, Caillou 'Kayu', Ben 10, Cedric çizgi filmleri incelenecektir. Bu yayınların 10'ar bölümleri çalışmaya dâhil edilecektir. Bu filmlerde kullanılan atasözleri ve deyimlerin tespiti yapılarak, bunların çocukların dil gelişimine katkısı değerlendirilecektir.

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Tarama araştırmacısı, nesnenin ya da bireyin doğrudan kendisini inceleyebileceği gibi, önceden tutulmuş çeşitli kayıtlara (yazılı belge ve istatistikler, resimler, ses ve görüntü kayıtları vb.), eski kalınlara ve alandaki kaynak kişilere başvurarak, elde edeceği dağıntık verileri, kendi gözlemleri ile bir sistem içinde bütünleştirerek yorumlamak durumundadır (Karasar, 2009: 77).

Bu çalışmada Keloğlan, Caillou 'Kayu', Ben 10, Cedric çizgi filmlerinde bulunan diyaloglarda kullanılan atasözleri ve deyimler, Türk Dil Kurumu'nun Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü ile karşılaştırılarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

Tespiti yapılan atasözü ve deyimlerin çizgi filmlere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir:

**Tablo 1. Atasözü ve Deyimlerin Çizgi Filmlere göre Dağılımları**

| <i>Çizgi Filmler</i> | <i>Deyim Sayısı</i> | <i>Atasözü Sayısı</i> |
|----------------------|---------------------|-----------------------|
| Keloğlan             | 64                  | 2                     |
| Caillou 'Kayu'       | 46                  | 0                     |
| Ben 10               | 117                 | 0                     |
| Cedric               | 115                 | 0                     |
| <b>TOPLAM</b>        | <b>342</b>          | <b>2</b>              |

## Bulgular ve Yorum

Tablo 1'e göre incelenen çizgi filmlerin 10'ar bölümü yaklaşık 600 dakikadan oluşmaktadır. Elde edilen tüm veriler birlikte incelendiğinde toplamda 344 atasözü ve deyim tespit edilmiştir. Bunlardan 342'si deyim, 2 tanesi ise atasözüdür. Ancak diyaloglarda kimi deyimlerin tekrarı gözlenmiştir. Toplamda elde edilen 342 deyimden 223 tanesi farklıdır.

Araştırmamızda incelediğimiz Keloğlan Masalları adlı çizgi film yaklaşık 10'ar dakikadan oluşan bölümler halinde yayımlanmaktadır. Keloğlan hepimizin bildiği gibi bir masal kahramanıdır. Saf gözüken ancak zamanla çevresinde gelişen olaylar içerisinde sivri zekâsını ve becerikliliğini ortaya koyan kahramanımızın yer aldığı bu çizgi yerli bir yapımdır. İncelenen 10 bölümünde toplamda 66 atasözü ve deyim tespit edilmiştir. Bunlardan 64'ü deyim, 2'si ise atasözüdür. Bu çizgi filmde bazı deyimler tekrar etmiştir. Bunlardan 61 tanesi farklıdır.

Araştırmamızda incelediğimiz bir diğer çizgi film Caillou 'Kayu'dur, ortalama 10'ar dakikalık bölümler halinde yayımlanmaktadır. Kayu ilk olarak 1998 yılında yayınlanmıştır ve kahramanı 4 yaşında küçük bir erkek çocuğudur. Eğitici bir çizgi filmidir. Akıllı ve zeki bir çocuk olan Kayu'nun

arkadaşları, komşuları ve ailesiyle olan ilişkileri bu çizgi filmde işlenmektedir. Yabancı bir yapımdır. İncelenen 10 bölümünde toplamda 46 deyim tespit edilmiştir. Bu çizgi filmde bazı deyimler tekrar etmiştir. Bunlardan 33 tanesi farklıdır.

Araştırmamızda incelediğimiz Ben 10, 2005 yılında gösterime girmiş olan bir çizgi filmidir. Yaklaşık 25'er dakikalık bölümler halinde yayınlanmaktadır. Kahramanımız Ben 10 elde ettiği doğaüstü güçlere sahip saat sayesinde kuzeni ve büyükbabasıyla birlikte serüven dolu bir yaşam sürmektedir. İncelenen 10 bölümünde toplamda 117 deyim tespit edilmiştir. Bu çizgi filmde bazı deyimler tekrar etmiştir. Bunlardan 88 tanesi farklıdır.

Araştırmamızda incelediğimiz Cedric Fransız bir yapımdır ve ortalama 15'er dakikalık bölümler halinde yayınlanmaktadır. Kahramanımız olan 8 yaşındaki Cedric'in hayatından kesitler sunulmaktadır. Çizgi filmde Cedric günlük tutmaktadır, hayatında okul ve ailesiyle ilişkileri üzerine yoğunlaşmıştır. İncelenen 10 bölümünde toplamda 115 deyim tespit edilmiştir. Bu çizgi filmde bazı deyimler tekrar etmiştir. Bunlardan 82 tanesi farklıdır.

Tüm veriler beraber değerlendirildiğinde en çok deyim 117 ile Ben 10 adlı çizgide olduğu tespit edilmiştir. Bunun nedenlerinden en önemlisinin bölüm uzunluğunun diğer çizgi filmlerden bir hayli fazla olması olduğunu söyleyebiliriz. Daha sonra bir sıralama yapmamız gerekirse 115 deyimle Cedric, 64 deyimle Keloğlan ve son olarak da 46 deyimle Kayu olduğunu söyleyebiliriz. Deyimler bir hayli fazla olmasına rağmen atasözüne sadece 2 tane ile Keloğlan'da rastlanmıştır.

Deyimler çoğu zaman tekrar edilmiştir. Tespiti yapılan farklı deyimlerin dağılımı incelendiğinde; 88 farklı deyim ile Ben 10 yine ilk sıradadır. Daha sonra 82 farklı deyim ile Cedric, 61 ile Keloğlan ve 33 ile Kayu gelmektedir. Tespiti yapılan deyimlerin tekrar etme sıklıklarına bakıldığında ise, en çok tekrar eden deyim 15 sefer ile "vay canına" olduğu görülmüştür. Daha sonra ilk üçü tamamlayan deyimlerse şöyledir: 10 sefer ile "söz vermek" ve 8 sefer ile "emin olmak"tır. Keloğlan çizgi filminde kullanılan iki atasözü ise şunlardır: "Beterin beteri var." ve "Komşuda pişer, bize de düşer."

## **Sonuç ve Öneriler**

Türkiye'de ve dünyada çizgi filmlerin en sadık izleyici kitlesi çocuklardır diyebiliriz. Çocuklar, çocukça dünyalarını daha çok izledikleri bu filmlerle şekillendirmektedir. Severek izledikleri çizgi filmlerden farkında olmadan pek çok bilgiyi de öğrenmektedir. Çizgi filmlerde yapılan içerik araştırmalarında ilköğretim çağı çocuklarına yönelik yararlı bilgiler işlenmektedir. Birçok yararlı uğraş için çocuklar yönlendirilmekte; okumak, resim yapmak, spor yapmak gibi davranışlara teşvik edilmektedir. Bunun yanında çocuğun dil gelişiminde önemli yeri olan atasözleri ve deyimler de bu filmler sayesinde farkında olmadan da olsa hafızalarındaki yerini almaktadır.

Yapılan araştırmada günümüz çocuklarının en çok izlediği çizgi filmlerden olan Keloğlan, Caillou, Ben 10 ve Cedric ele alınmış 10'ar bölümleri incelenerek bu filmlerde geçen atasözü ve deyimlerin tespiti yapılmıştır. Araştırmada deyimlerin atasözlerine oranla kullanım sıklığının daha fazla olduğu görülmüştür.

Araştırmada kullanılan Keloğlan ve Caillou "Kayu" ortalama 10'ar, Cedric 15'er, Ben 10 ise 25'er dakikalık bölümler halindedir. Bu filmlerden 10'ar bölüm olmak üzere 600 dakikalık görüntüden toplamda 344 atasözü ve deyim tespit edilmiştir. Bunlardan 342'si deyim, 2'si atasözüdür.

Araştırmada en çok deyim Ben 10 çizgi filmde geçtiği görüldü. Bu çizgi filmde 117 deyim tespit edildi. Deyimlerle diğer çizgi filmlere oranla bu çizgi filmde daha çok karşılaşmamızın nedenleri arasında çizgi film bölüm uzunluğunun etkisinin olabileceğini belirtmeliyiz. Ben 10 çizgi filminin bölüm süresi incelenen diğer çizgi filmlerden daha uzundur.

Ben 10'den sonra en çok deyim Cedric'te rastlıyoruz. Bu çizgi filmde 115 deyim tespit edilmiştir. Daha sonra en çok deyim Keloğlan'da tespit ediyoruz. Diğer çizgi filmlerde hiç atasözüne rastlayamazken bu filme 64 deyim, 2 atasözü tespit edilmiştir. Son olarak da Caillou 'Kayu' çizgi filminde 46 deyim tespit edilmiştir.

Araştırmada tespiti yapılan çizgi filmler incelendiğinde Keloğlan'da 61, Ben 10'de 88, Caillou "Kayu"da 33 ve son olarak Cedric'te 82 olmak üzere 223 farklı deyim rastlanır. Deyimlerin kullanım sıklığına bakıldığında ilk üç deyim sıklıklarıyla birlikte şu şekildedir: 'vay canına(15 kez)', 'söz vermek (10 kez)' ve 'emin olmak (8 kez)'.

Türkçe, deyimler yönünden olduğu gibi atasözleri yönünden de oldukça zengin bir dildir. Atasözlerinde toplumsal ve doğal olaylar, kurallar, gerçekler, inanışlar dile gelir. Halk yeri geldikçe

atasözlerini bir kanıt gibi kullanır. Çünkü onların ortaya koyduğu yargı, toplumda kabul görür. Bugünün çizgi film izleyen çocuğu ileride büyüyecek ve o toplumda yaşayacaksa atasözlerini öğrenmesi, yerinde ve zamanında kullanması önemlidir. Bu yüzden çizgi filmlerde en az deyimler kadar atasözlerine de yer verilerek doğru, yerinde ve zamanında kullanımlarının çocuğun bilinçaltına yerleştirilmesi yerinde olacaktır.

Çizgi filmler çocukların seviyelerine uygun dili kullanırken kültürümüzün sembelleri olan ve geçmişte atalarımızın başından geçen olayları doğrudan ya da dolaylı olarak ifade eden atasözleri ve deyimleri de kazandıracak nitelikte olmalıdır. Çizgi filmler çocuklar izlemeden önce dikkatli ve özenle seçilmelidir.

Ülkemizde çizgi film sektörü geliştirilmelidir. Yerli yapım çizgi filmleri sunabilmeleri için resmi ve özel kanallar tarafından sanatçılara ve stüdyolara destek verilmelidir. Yerli çizgi filmlerin artmasıyla çocuklar, kendi kültür ve tarihini de anlayabileceklerdir.

Çocuğun izlediği çizgi filmlerin çocuğu eğlendirmesi ile beraber eğitim özelliklerinin de olması gerekir. Anne ve babaların çocukların izledikleri çizgi filmlerde ve programlarda seçici davranarak çocukları olumsuz yönde etkileyecek çizgi filmleri seyrettirmemelidirler.

Anne ve baba, çocuğun hangi çizgi filmleri izlemesi gerektiğini bilmeli ve gerektiğinde beraber izlemelidirler. Ebeveynler, çocuklarına izledikleri her çizgi filmin doğruyu yansıtmadığını da anlatmalı yaşlarına uygun içerikli çizgi filmleri izlemelerini sağlamalıdır.

#### **YARARLANILAN KAYNAKLAR**

- Akarcalı, S. (1996) "Televizyon ve Şiddet". *Yeni Türkiye*, 11, 553-560.
- Aksan, D. (2003) *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Aksan, D. (2009) *Her Yönüyle Dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (1998) *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü I-II* (7. Baskı). İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Baş, B. (2002) "Türkçe Temel Dil Becerilerinin Öğretiminde Atasözlerinin Kullanımı". *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 60.
- Büyük Larousse* (1986) İstanbul: Milliyet Gazetecilik A.Ş. C. 2, 6.
- Çaplı, B. (1996) "Çocuk ve Televizyon". *Yeni Türkiye*, 12.
- Çilenti, K. (1980) "Çocuk ve Kitle İletişim Araçları". *Ankara Çocuk ve Eğitim*, Türk Eğitim Derneği.
- Dilçin, D. (2000) *Edebiyatımızda Atasözleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Güler, D. (1989) "Çocuk Televizyon ve Çizgi Film". *Kurgu Açık Öğretim Fakültesi İletişim Bilimleri Dergisi*, 5.
- Güler, D. (1992) *Çizgi Filmlerin Eğitim İletişimi Boyutları ve Bir Örnek Olay Çözümlemesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 633.
- Güncel Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- İnce, M. (1991) *Çizgi Filmlerin 6-18 Yaş Grubu Bireylerin Yaşantılarında Yeri ve Önemi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Karasar, N. (2009) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (20. baskı) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Köşker, C. N. (2005) *Televizyondaki Çizgi Filmlerin (animasyon), İlköğretim Çağı Çocuklarının Eğitimi Üzerine Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgören, N. (2010) "Çocuk, Ergen ve Televizyon". *Eğitimde Yansımalar Dergisi*, 28.
- Püsküllüoğlu, A. (2010) *İlköğretim İçin Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü* (5. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Türkçe Sözlük* (1992) Ankara: TDK Yayınları. C. I-II
- Yavuzer, H. (1998) *Resimleriyle Çocuk*. (7. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

## EKLER

### “Keloğlan” izgi Filminde Kullanılan Atasözü ve Deyimler

Ağzı açık kalmak  
Ağzını bıçak açmamak  
Akıl etmek  
Alaya almak  
Altın yürekli olmak  
Beterin beteri var. (atasözü)  
Bir varmış, bir yokmuş  
Borçlu çıkmak  
Boyunun ölçüsünü almak  
Canını almak  
Canını çıkarmak  
Canını dişine takmak  
Çift sürmek  
Ders almak  
Dile düşmek  
Dilini yutmak  
Dost olmak  
Eli kolu bağlı kalmak  
Elinden geleni ardına koymamak  
Emek vermek  
Evvel zaman içinde, kalbur zaman içinde  
Farkında olmak  
Geçmiş olsun  
Gel keyfim gel  
Gel zaman git zaman  
Gelip geçmek  
Göz nuru dökmek  
Gözü olmak  
Gözünü sevmek  
Güneş almak  
Gününü göstermek  
Hadi oradan  
Hakkı olmak  
Hakkını yememek  
İçine doğmak  
İşi bitmek  
İşi gücü bırakmak  
İştahı kapanmak  
Karın doyurmak  
Kemiklerini kırmak  
Kendi yağıyla kavrulmak  
Komşuda pişer bize de düşer. (atasözü)  
Ne gezer



Nur topu gibi  
Ödünü patlatmak  
Pabuç bırakmak  
Rahat vermek  
Selam vermek  
Söz dinlemek  
Söz etmek  
Söz vermek  
Su vermek  
Sürüp gitmek  
Şaka yapmak  
Üstüme iyilik sağlık  
Vay canına  
Yol almak  
Yolu açık olmak  
Yolun açık olsun  
Yolunu gözlemek  
Yüz sürmek  
Yüzünü güldürmek  
Zarar vermek

#### **“Ben10” Çizgi Filminde Kullanılan Atasözü ve Deyimler**

Aklı başında olmak  
Az kalsın  
Baş belası olmak  
Başa çıkmak  
Başı derde girmek  
Başına dert açmak  
Borç bilmek  
Bozguna uğramak  
Burnunu sokmak  
Buyur etmek  
Canı sıkılmak  
Canı yanmak  
Canını yakmak  
Ceza almak  
Ciddiye almak  
Değer vermek  
Deliye dönmek  
Ders vermek  
Dikkatini çekmek  
Dünden hazır olmak  
Elinde olmak  
Elinde tutmak  
Emin olmak  
Fark etmek

Fikir vermek  
Gaza basmak  
Geri almak  
Geri almak  
Geri çekilmek  
Geri çevirmek  
Geri dönmek  
Gözden kaçırmak  
Günü kurtarmak  
Gününü görmek  
Gününü göstermek  
Güvenini kazanmak  
Haber vermek  
Hadi canım  
Hak etmek  
Hakkından gelmek  
Haklı çıkmak  
Harekete geçmek  
Havaya uçmak  
Hayal kırıklığına uğramak  
Hayat vermek  
İpucu vermek  
İşe karışmak  
İşi bitmek  
Karşı koymak  
Kaşlarını çatmak  
Kendi gölgesinden korkmak  
Kim bilir  
Kokusunu almak  
Kusura bakma  
Mümkün olmak  
Ne pahasına olursa olsun  
Ortaya çıkmak  
Oyun oynamak  
Özür dilemek  
Paha biçmek  
Pes etmek  
Rahatı kaçmak  
Saldırıya uğramak  
Sen bilirsin  
Sesini kesmek  
Sır tutmak  
Sipariş etmek  
Sona ermek  
Sorun çıkarmak

Söz etmek  
Şaka kaldırmak  
Şaka yapmak  
Şaka yapmak  
Şuna bak  
Umut vermek  
Uzak durmak  
Vakti gelmek  
Vay canına  
Yemin etmek  
Yere sermek  
Yok etmek  
Yok olmak  
Yol almak  
Yollara dönmek  
Yoluna çıkmak  
Yoluna girmek  
Zarar vermek  
Zorunda olmak

#### **“Caillou-Kayu” Çizgi Filminde Kullanılan Atasözü ve Deyimler**

Aferin almak  
Baş aşağı gelmek  
Baş başa bırakmak  
Berbat etmek  
Bir yolunu bulmak  
Can atmak  
Dev gibi  
Dışarı çıkmak  
Emin olmak  
Geri dönmek  
Göz kulak olmak  
Gözünü ayırmamak  
Günlerden bir gün  
Hadi canım  
Hadi canım sende  
Hadi oradan  
Hak etmek  
Hayal kırıklığına uğramak  
Hazırda olmak  
Hey gidi  
Hile yapmak  
Hoşuna gitmek  
İş bitirmek  
İş yapmak  
İşi bitmek

Mideye indirmek  
Sıkı tutmak  
Söz vermek  
Su vermek  
Şuna bak  
Uzak durmak  
Vay canına  
Yanına almak

#### **“Cedric” Çizgi Filminde Kullanılan Atasözü ve Deyimler**

Acı çekmek  
Afiyet olsun  
Aklına gelmek  
Aklına getirmek  
Aklından geçmek  
Aklını kaçırmak  
Aklını kullanmak  
Ayak uydurmak  
Baş aşağı gelmek  
Başı belada olmak  
Başına gelmek  
Canı yanmak  
Canını sıkmak  
Çocuk oyuncağı haline getirmek  
Deli etmek  
Deli olmak  
Ders vermek  
Dikkat etmek  
Eline fırsat geçmek  
Emin olmak  
Faydası olmak  
Felç olmak  
Fena değil  
Fırsat vermek  
Fırsatı kaçırmak  
Garanti vermek  
Göz kulak olmak  
Gözden düşmek  
Gözüne uyku girmemek  
Gurur duymak  
Havaya girmek  
Havaya uçmak  
Hazırda olmak  
İcat etmek  
İleri gitmek  
İleri sürmek

İntikam almak  
İşe yaramak  
İşi bitmek  
İşini bitirmek  
İşini ciddiye almak  
İştahı kaçmak  
Kafasını uçurmak  
Karar vermek  
Karşı koymak  
Karşı olmak  
Karşılık vermek  
Karşısına geçmek  
Katkıda bulunmak  
Kokusunu almak  
Kollarının arasına almak  
Konsantre olmak  
Kontrol altına almak  
Kulak asmak  
Kusura bakmamak  
Merak sarmak  
Morali bozulmak  
Neyse ki  
Numara yapmak  
Ortadan kaybolmak  
Ortaya çıkmak  
Özür dilemek  
Paniğe kapılmak  
Pes etmek  
Peşinde dolaşmak  
Rahat bırakmak  
Rol yapmak  
Söz vermek  
Şuna bak  
Tansiyonu yükselmek  
Teselli etmek  
Uğur getirmek  
Vakit geçirmek  
Vay canına  
Yanına almak  
Yanında olmak  
Yardıma koşmak  
Yemin etmek  
Yerinde olmak  
Yolu düşmek  
Yolunda gitmek  
Zaman geçirmek

# FANTASTİK ÇOCUK KİTAPLARINDA FANTASTİK ÖGELERİ BELİRLEYEN ETMENLER

**Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN**

Istanbul Üniversitesi Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi

## Özet

*Fantastik, yazınsal bir yapının hem kurgusunu hem de içeriğini belirleyen karmaşık bir kavram. Bunun ötesinde fantastik, genel anlamıyla gerçekçi türlerin karşısı ya da karşısında yer alan bir tür olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuk yazınında olduğu kadar yetişkin yazını da fantastik türe ilişkin örnekler ortaya çıkartmaktadır. Çocuk kitaplarında fantastik kavramı çok farklı türlerde ortaya çıkmıştır: Masallar, hayvan ve bitki öyküleri, resimli çocuk kitapları ve farklı oluşumlarla birlikte gelişen özel bir tür olarak fantastik çocuk kitapları. Dünyada gelişen örnekler incelendiğinde fantastik çocuk kitaplarında düşsel olan ile gerçek olanın ilişkisi üç biçimde betimlenebilmektedir. Bunları çizgisel, çevrimsel ve sarmal fantastik biçimler olarak özetlemek olanaklıdır. Bu çalışmada kurgusu dünyadaki örneklerine uygun olarak fantastik çocuk kitapları, fantastik çocuk kitaplarının nitelikleri ışığında ele alınmış ve Türk çocuk yazınından da bir örnek incelenmiştir.*

*Anahtar Sözcükler: Fantastik tür, fantastik çocuk kitapları, fantastik Türk çocuk edebiyatı.*

## Abstract

*The fantastic is a complex term that determines both the content and the plot of literary works. In general terms, the fantastic genre is regarded to be in opposition with the realistic genre. Both the adult and children's literature offer examples of the fantastic genre. Among the different types of the fantastic genre in children's literature are tales, fables, comics and fantastic books. An analysis of the fantastic children's books from world literature shows that the relationship between the fantastic and the realistic elements can be described in three different ways-linear, circular and spiral. The present study has investigated the fantastic children's books with a focus on their genre-specific features and analyzed a fantastic book from Turkish children's literature.*

*Key Words: Fantastic genre, fantastic children's books, fantastic Turkish children's literature.*

Gündelik yaşamdan edebiyata değin geniş bir alanda kullanım buluyor fantastik kavramı. Biz burada fantastik edebiyat kuramı çözümlemesini ya da mutlak anlamda bu kavramı tüketerek bir hesaplaşma içine girmek istemiyoruz. Amacımız daha çok fantastik kavramı etrafındaki tartışmaları ana çizgileriyle saptamak ve çocuk edebiyatıyla bu kavramın ilintisini kurmak, dünyada fantastik çocuk edebiyatını belirleyen etmenleri belirleyerek Türk çocuk yazınında bu çizgiye koşut ürünlerden bir ya da birkaçını örneklemek.

Bir kavram olarak bakıldığında fantastik, neden-sonuç ilişkisine bağlı fizik dünyanın kuralları içinde gerçekleşmesi olanaksız olanın gerçekleşiyormuş gibi gösterilmesiyle ilgili. Bu noktadan hareketle Todorov'un saptamaları doğrultusunda anlatılan öykü ile okur bakış açısını anmak gerekir: "Olayları algılayan kişi iki olanaklı çözümden birisini benimsemek zorundadır: Ya duygulardan kaynaklanan bir yanılsama, düşgücümüzün yarattığı bir şey söz konusudur ve o zaman yasalar olduğu gibi kalır; ya da olay gerçekten olmuştur, gerçekliğin bir parçasıdır, işte o zaman bu gerçekliği bizim bilmediğimiz yasalar yönetir" (Todorov, 2004: 31). Yani bir yandan fizik kurallar içinde anlatılan öykünün okur üzerinde yarattığı yanılsamanın ortaya koyduğu olağanüstülük, diğer yandan da fizik dünya ile hiç ilgisi olmayan olağanüstü yasaların yönettiği bir dünyanın bıraktığı izlenim fantastik kuramı çevresindeki tartışmalarda belirleyici niteliktedir.

Buna göre; doğanın yasalarını tanıyan, bilen bir insanın kendi bakış açısıyla açıklayamayacağı bir olay karşısında bunları olasılıkla doğaüstüymüş gibi görmesi sonucu ortaya çıkan durumu bir yanılsama sonucu gerçekleşen algılama ve kabullenme işin bir boyutunu oluşturur. Bu durumda vurgu, anlatılan metni anlamaya çalışan okur üzerindedir. Çünkü onun bilgi evreni ve çevresini kuşatıcılığı, olağan ve olağanüstü, doğal olan ile olmayanı belirlemektedir.



Eğer anlatılan olaylar anlatının sonunda bütünüyle doğaüstü/olağanüstü olarak kalıyor ve öykü böyle bitiyorsa burada karşımızda daha çok fantastik ve mucizevi bir dünya var demektir. Eğer ki öykünün sonunda olaylar doğanın yasalarıyla açıklanabilir bir nitelikteyse karşımızda daha çok fantastik ama rahatsız edici, Todorov'a göre *tekinsiz* bir dünya var demektir (2004: 47). Böylece Todorov'a göre, Fantastik edebiyat birbirine iki sınır komşusu oluşturur bir nitelikte sayılabilir.

Amacımızın fantastik kuramın çözümlenmesi olmadığı yukarıda vurgulanmıştı. Burada daha çok çocuk yazınında ortaya çıkan fantastik kitaplara eğilmek ve bunlar içinden bir özümseme oluşturmak. Çocukların ne denli geniş bir düş gücüne sahip olduğunu bütün gelişim psikolojisi kaynakları belirtir. Gerçekten de çocukların dünyasında düş ile gerçek o denli iç içedir ki, ilköçocukluk döneminde bazı çocukların düş ile gerçeği karıştırdıkları bile olur. Gördükleri kimi düşü ya da düş dünyasında tasarladıklarını gerçekmiş gibi anlatırken, kimi zaman da gerçekleri düş dünyasının rahatlığı içinde hiçe sayabilirler. Meißner'e göre gelişim psikolojisi açısından bakıldığında fantastik çocuk edebiyatının çocuğun gelişimine olumlu katkıları vardır. Çocuk ve ergenin gelişimi sırasında çocuğun gelişim özelliklerinin fantastik dünyanın özelliklerine benzer yanları vardır. Bu koşutluğa karşın tam bir örtüşmeden de söz edilemez. Çünkü çocuklar okudukları fantastik ürünlerin zaten kurmaca olduğunun bilincindedir (Meißner'den akt.: Tabbert: 2005, 195). Meißner bir başka çalışmasında ise, "önceleri çocuklar anne babalarının iradeleri, bakış açıları ile dünyayı görürken, şimdi artık, yani fantastik çocuk kitapları devreye girdikten sonra, anne baba üzerindeki vurgu, biraz da onların benmerkezli yapıları nedeniyle fantastik kahramanlar üzerine kaymıştır" (Meißner'den akt.: Tabbert, 2005: 195) derken, anne babasına olan bağımlılıktan kısmen kurtulan bir çocuğun yaşamla kurduğu ilişkide kendilerini düşgüçlerinin yardımıyla ayakta tutma çabalarına işaret eder.

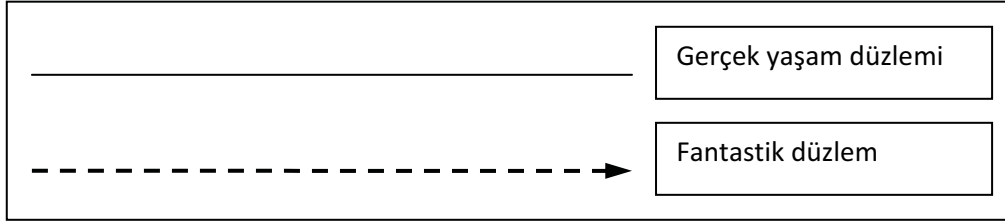
Çocuk yazınında fantastik kurgulu kitaplar zaman zaman tartışma konusu olmuş gerçekçi ya da fantastik türler kimi yazarlar tarafından eleştirilerek iki türden bir tanesi katı biçimde öne çıkartılmıştır. Bu görüşün en güzel örneğini, Avrupa'da gerçekçi çocuk yazınının kilometre taşlarından biri sayılabilecek olan Peter Härtling ile yapılan söyleşi ele vermektedir (Dilidüzgün, 2003: 65-70). Härtling'e karşı olarak, çocuklara mutlaka fantastik türde yazılmasını isteyen yazarlar da vardır. Örneğin J. Krüss'ün bu konudaki savı hiç de küçümsenecek türden değildir: "Çocukların zengin bir düş gücü vardır. Dünyanın gerçeğini onlara anlatabilmek için bu zenginlikten yararlanmak gerekir. Onların düş güçleri olduğu için, onlara cinlerden, perilerden söz ederek neyin iyi, neyin kötü olduğunu anlatabilirsiniz... Çocukların düş güçleri çok geniştir. Kim çocuklar için yazacaksa bundan yararlanmalıdır, dahası buna zorunludur" (Doderer'den akt.: Dilidüzgün, 2003: 37-38). Bizler de çocukların düşgücünün yazınsal yapıtlar aracılığı ile geliştirilebileceğine inandığımızdan çocuk yazınında fantastik türde kitaplar yazılmasının yararına inanmaktayız.

Bu nedenle olmalı ki günümüz dünyasında çocuk kitaplarında fantastik kurgulara bolca rastlamaktayız. Bildiğimiz bütün masallar, efsaneler, destanlar, fabllar, masalsı öyküler, bitki ve hayvan öyküleri, fantastik ve bilim kurgu kitaplarının tümü bu kategori içinde değerlendirilebilir. Bu aşamada, Maria Nikolajeva'nın (Nikolayeva'dan akt.: Tabbert, 2005: 189-191) fantastik çocuk kitapları için yaptığı sınıflamaya dayanarak Türk çocuk yazınına bu anlamda bir göz atmak istiyoruz.

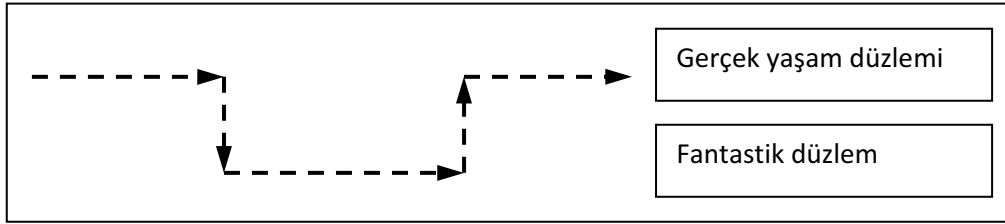
Tabbert'in Nikolajeva'dan aktardığına göre fantastik çocuk kitaplarında düş-gerçek ilişkisi rastlantısal değil, belli kurallar ve sınırlar içinde hareket etmektedir. Daha doğrusu bir dizgesellik vardır bu tür kurgulu anlatılarda. Örneğin masallarda bile günün belli bir saati önem kazanır, yalnızca belli sözcükler gizemi çözebilir, belli sınavların aşılmasıyla bir sonuç elde edilebilir vb.

Nikolajeva, fantastik çocuk kitaplarında düş dünyası ile gerçekçi dünya arasında üç tür ilişki saptar. Buna göre, *a) çizgisel ilişki (lineer)*, *b) çevrimsel ilişki (sirküler)* ve *c) sarmal ilişkiden (schleifenförmig)* söz eder Nikolajeva (Nikolajeva'dan akt.: Tabbert, 2005: 190). Bunları şöyle açıklamak olanaklıdır:

**a) Çizgisel ilişkide** yalnızca fantastik, düş dünyası söz konusudur. Neredeyse bildiğimiz bütün masallar, mitolojik öyküler, destan ve efsaneler bu tür içinde değerlendirilmelidir. Çünkü anlatılan öykü fantastik dünyada başlar, sürer ve öyle de biter. Okur olarak bizler bu dünyayı ve bu dünyanın yarattığı abartılı, gerçekdışı kuralları ve oluşumları sanki gizli bir anlaşma yapılmışçasına kabullenir ve hiç yadırgamayız. Örneğin, **Kül Kedisi** masalında aşırı rastlantılarla üvey annenin elinde umarsız kalan Sindrella iyi kalpliliği ve güzelliğiyle başarıya ulaşır. Masalda ne dev bir bal kabağının faytona dönüşmesini, ne camdan yapılmış bir ayakkabının yalnızca onun ayağına uymasını, ne gece saat on iki olduğunda bütün sihrin bozulmasını hiç yadırgamayız. O zaman gerçekten de bu tür anlatılarda baştan bir kabullenme, yani okurun fantastik dünyayı kabullenmesi söz konusudur. Bu durumu aşağıdaki gibi göstermek de olanaklıdır:



**b) Çevrimsel ilişkide** ise gerçek dünya-düş dünyası-gerçek dünya arasında bir geçiş, daha doğrusu bir gidiş geliş vardır. Bu gidiş gelişin eğitsel, aydınlanmacı ve toplumsallaştırma gibi amaçları da bulunmaktadır. Örneğin, gerçekçi dünya içinde çözülemeyen, çözüm olasılıkları görülemeyen ilişki ve tutumların aşılabilmesi için fantastik dünyanın sınırsız olanakları yalnızca modern anlamda rehberlik etmek için bir araç niteliğindedir. Daha doğrusu gündelik yaşamın yabancılaştırdığı ilişkiler içinde kendimizi o denli yitmiş, o denli umarsız bir ortamda bulabiliriz ki, tam olarak tanısını bile koyamadığımız sorunlar nedeniyle mutsuzluk, huzursuzluk, uyumsuzluk bizleri çevreler ve kısır döngüden bir türlü kurtulamayız. İşte fantastik çocuk yazını tam da bu noktada rehberlik işlevini yüklenip, gerçek yaşamda yapamadıklarımızı yapabileceğimize olanak verir bize. Gerçek yaşamda göremediğimiz durumları görmemizi sağlar. Yalnızlığımızın nedenini görmemizi sağlar. Gerçekçi dünyadan fantastik dünyaya geçiş bu doğrultuda bir amaç taşımaktadır. Bu da, yukarıda da değinildiği gibi, eğitsel, aydınlanmacı ve toplumsallaştırıcı işlevler demektir. Başka deyişle sorunlu gerçek dünya - savaşımla verilen fantastik dünya - sorunların artık görülebildiği gerçek dünya geçişleri bu kategorinin en temel göstergesidir. Bu ilişki biçimini de şöyle göstermek olanaklıdır:



Burada, bütün dünyada fantastik çocuk yazınında birer başyapıt olmuş iki yapıtı örnek olarak vermek istiyorum. Bunlardan birincisi yaklaşık 120 yıl öncesine ait olan Carlo Collodi'nin (Carlo Lorenzini) dünya klasiği olmuş kitabı **Pinokyo**, diğeri de Türkçeye de çevrilmiş bulunan Michael Ende'nin **Bitmeyecek Öykü** başlıklı kitabı.

Pinokyo'da nasıl bir sorun var inceleyelim: İyi yürekli, inançlı ve yalnız başına yaşayan Gepetto Usta'nın en büyük sorunu yaşamındaki yalnızlıktır. Gün boyunca yaptığı ahşap kuklalarla bir deliyi andırırcasına konuşur ve bütün dileği yalnızlığını giderecek gerçek bir çocuk sahibi olmaktır. Ne var ki yalnız yaşayan ve yaşı epey ileri olan Gepetto Usta için bu amacın yerine gelmesi olanaksızdır. Ancak günün birinde olağanüstü bir şey olur. Dağdan kukla yapmak üzere kestiği sihirli bir ağaçtan yaptığı kukla canlanır. Kuklanın canlandığı, daha doğrusu bir kukla olarak canlandığı bu nokta sorunlu gerçek dünyadan sorunun çözümünü getirecek fantastik dünyaya geçişi gösterir. Ne var ki Gepetto Usta'nın adını Pinokyo koyduğu bu kukla canlanmasına canlanır ama tam bir insan gibi değildir. O yine kukla gibi tahta bacaklıdır, eklem yerleri kukla gibi sabit ve yüzü bir ağaç kadar cansız ve soluk, taş kadar da duygusuzdur. Yalnızca konuşur ve insanların yaptığı hemen her şeyi yapar. Kitabın fantastik kurgusunun da gereği olarak çevredekiler de kuklayı benimser, böylece Pinokyo okula bile gitmeye başlar. O artık tam bir çocuk gibidir. Daha doğrusu bir çocuk kadar çocuktur. Yani, toplumsal değerlerle kuşatılmamış, toplumun kurallarını benimseyememiş, yaramaz, hırçın, yalancı, vahşi bir çocuktur neredeyse. Okuldan kaçır, kötü kişileri simgeleyen hayvanlarla arkadaşlık eder, en önemlisi de her sıkıştığında yalan söyler. Kitabın en can alıcı özelliği Pinokyo'nun yalan söyledikçe burnunun uzamasıdır. Uzayan burun her seferinde testereyle kesilir. Aslında yalan söylemenin dinsel bir eleştirisini de barındırır bu nokta. Ancak burnu kesilen Pinokyo'nun ne canı acır ne de ağlar, ağlayabilir. Fantastik bir buluş olarak karşımıza çıkan bu nokta insan olmanın güçlüğü ya da topluma ait olmanın sorumluluğunun da bir göstergesidir. Pinokyo kitabın sonuna kadar yalnızca rahat

edebileceği, sonsuza değin oyunlar oynayabileceği, canı ne isterse yapabileceği bir düzen arar. Oysa bütün bunlar insan olmanın temel ilkeleriyle tam anlamıyla örtüşmez. Çünkü bu dünyada her mutluluğun bir bedeli vardır. Bu mutluluğa da ancak belli erdemleri edinmiş olan kişiler hak eder (Dilidüzgün, 2003: 47).

Yaramazlıkları ve taşkınlıkları sonucu bin türlü serüven yaşayan Pinokyo kendini denizde dev bir balığın karnında bulur. Yalnızlığının bir çıkar yolu olan ve onu gerçek oğlu gibi seven Gepetto Usta denize açılarak onu aramaya başlar. Aynı balığın karnında buluşurlar. Süreç içerisinde Pinokyo öylesine bir ölüm kalım savaşımı vermiştir ki gerçek insan olmanın sorumluluğunun ne anlama geldiğini, toplumun kurallarına göre yaşamının neden önemli olduğunu fantastik dünyanın sınırsız olanakları içinde anlamıştır. Yine fantastik öğeler aracılığı ile karaya çıktıktan sonra artık o etten kemikten gerçek bir insandır ve duyguları karşısında ağlayabilmektedir.

120 yıl öncesinin bu klasik yapıtı, sorunlu gerçek yaşamın karşısında fantastik dünyayı bir abartı aracı olarak kullanırken, tehlikeli olayların yaşanmasına karşın kötü sonuçlardan yalıtılmış bir kaçıştır bir ortamdır adeta. Fantastik dünyadaki sınırsız olanaklar gerçek yaşamda görülmesi güç olan şeyleri görünür kılmış, gerçekçi dünyaya döndükten sonra da yanlışların düzeltilmesi yolunun kapısı aralanmış olmalı ki Pinokyo ete kemiğe bürünüp gerçek insan gibi gözyaşı dökülebilmektedir artık. Böylece Pinokyo aracılığıyla insan olmanın ve toplumsallaşmanın erdemi vurgulanırken, Gepetto Usta'nın yalnızlığı sorunu da çözüm bulmuş olmaktadır. Gerçek yaşam-fantastik dünya-gerçek yaşam üçlü zemin modelinin bu kitap için tutarlı olduğu sonucuna varılmıştır.

İkinci örnek ise Michael Ende'nin **Bitmeyecek Öykü** başlıklı kitabı. Kitapta annesi öldüğü için babasıyla yaşayan uyumsuz bir çocuğun yaşamına tanık oluruz. Bastian Balthasar Bux içedönük, beceriksiz, kendinden ve toplumdan kaçan bir çocuktur. Hem fiziksel görünümünün iticiliği hem de ruhsal durumundaki çöküntü onu toplum dışına itmiştir. Babasıyla ve arkadaşlarıyla da hiç geçinemez. Dersleri de kötüdür, yani tam anlamıyla yaşamın kenarına itilmiştir o bu yönüyle. Bastian bir gün okuldan kaçar. Bir sahaf dükkânından çaldığı "BİTMEYECEK ÖYKÜ" başlıklı kitabı okulun tavan arasına gizlenerek okumaya başlar. Okuduğu kitapta Fantazyaya adlı düş ülkesi kendisini saran "hiçlik" hastalığı yüzünden gündün güne yok olmaktadır. Kitapta düş gücünün kötüye kullanılması eleştiri konusu yapılır. Çünkü bir düş ürünü olan yalan söylemek, düşleri, düş dünyasını kötüye kullanmak, düşleri çıkar uğruna harcamak anlamına gelir. Böylece yalan söyleyen insanlar bilmeden bu ülkeye ihanet ederler. Burayı kurtarmak için dünyalı bir çocuğun bu ülkenin hükümdarı olan Çocuk İmparatoriçe'ye yeni bir ad vermesi gerektiği ortaya çıkar. Böylece, yaratıcı olarak kullanılmaya başlayacak olan düş gücü olumlu bir işlerlik kazanacaktır. Michael Ende, burada gerçeğin sorgulanmasında gerçeklerden çok düş gücü ve sanatın ne denli önem taşıdığına gönderme yapıyor (Wild'den akt,: Dilidüzgün, 2003: 43).

Kitabın genel fantastik kurgusu içinde, düş gücüne bu kadar önemli yer verilmesiyle çocuk ve düş dünyası arasındaki önemli bağa işaret edilmektedir. Kitapta anlatılan olaylar şaşırtıcı bir biçimde Bastian'ın gerçek yaşamına işaret eder. Şaşkınlığı giderek artan Bastian, başta bütün bu anlatılanlara inanamaz. Çocuk İmparatoriçe'ye yeni bir adla seslenmenin bir zorunluluk olduğunu anlar; bu adı kendisi de bilir, ama seslenme yürekliliğini bir türlü gösteremez. Sonunda, Çocuk İmparatoriçe'nin büsbütün tehlikeye girdiği bir anda Bastian'ın yapacak bir şeyi yoktur artık. Elinde olmadan 'Geliyorum Ayçocuk' diye seslenir. İşte o an olağanüstü şeyler olur. Bastian, bir anda kendini kitabın kurmaca yapısı içinde bulur. Artık geri dönüşü olmayan bir yola girmiş, Fantazyaya'nın kurtulabilmesi için yapması gereken en önemli şey olan yürekli olmayı başarmıştır. Kitap, düş kurmanın insan yaşamında ne denli önemli bir yer tuttuğunu göstermesinin yanı sıra, Bastian'ın bir düş kahramanına isim vermesiyle bu kahramanın bir anda canlanmasına dikkat çekiyor. Ende kitabında, edilginlik içine itilmiş, kendi kendinin farkında bile olmayan bir çocuğu, gerçek yaşamda asla gerçekleştiremeyeceği bir serüvenin içine itmiştir. Aslında romanın başkişisi olan Bastian, uyumsuz ve edilgin kişiliğiyle hem çevresindekilerden hem de kendinden kaçmaktadır. Bir anda kitabın içine düşmesiyle onun bu kaçışı somut bir boyut kazanırken, bir yandan da insanın böyle düşsel kaçışlara olan gereksinimi vurgulanıyor. Ne var ki bu kaçış onu çevresinden soyutlamaya değil, kendine güven kazanması ve toplumsallaşma sürecinin yeniden başlayabilmesi için önemli bir neden oluşturur.

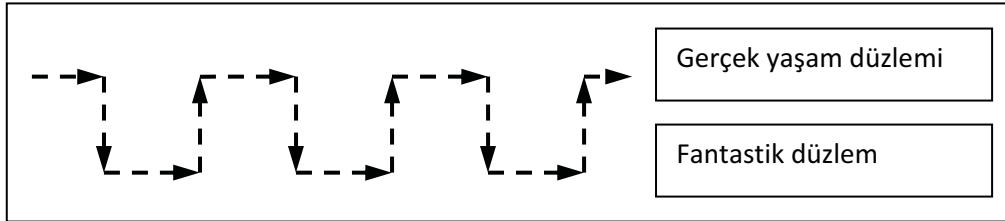
Fantazyaya'yı kurtarmak için bin bir güçlüğü göğüs germek zorunda kalan Bastian, sonunda Çocuk İmparatoriçe'ye ulaşır ve bu ülkenin kurtarılması için gerekenleri yapar. Bastian gerçek yaşamında gösteremediği yürekliliği, atılımları, dostluk anlayışını, savaşımı bu ülkede göstererek aslında kendini kendine kanıtlamıştır. Zorlu bir sınavdan daha geçen Bastian sonunda gerçek yaşamına geri döner. Artık babasıyla da, arkadaşlarıyla da uyumludur. En önemlisi, içi buruk bile olsa kendisiyle de barışıktır. Artık okula daha farklı bir gözle bakar, yaşamında daha umutlu ve gerçekçidir. O yine

şışman ve çirkin bir çocuktur, ama düşler ülkesi Fantazy'a kendisinin sınırlarını tanıyabilmiştir (Dilidüzgün, 2003: 42-43).

Kitapta sorunlu gerçek dünyada sorunun ne olduğunu göstermenin bir aracı olarak fantastik dünyanın olanakları kullanılır. Çünkü edilgin Bastian, ancak fantastik dünyanın sınırsız olanaklarıyla savaşım vermeyi, olumsuzlu olumluya döndürmeyi öğrenir. Böylece gerçek dünyadaki sorunlar doğrudan çözüm bulmaz, tersine çocuk artık kendi gerçekliğiyle uzlaşmayı, kendini tanımayı öğrenmiştir. Modern anlamda fantastik zemin rehberlik hizmeti vermiş kurgu içinde bir kurgudur yalnızca. Bu yönüyle **Bitmeyecek Öykü**, Nikolejava'nın modelindeki çevrimsel yapıyla birebir örtüşmektedir. Yani gerçek dünya - fantastik dünya - gerçek dünya döngüsü tipik olarak karşımıza çıkar.

Aşkın Güngör'ün **Gahor: Kıyametten Sonra** başlıklı kitabının da, yapı bakımından bu modele uyduğu izlenmektedir. Bu kitap daha çok bilim-kurgu özellikleri taşıdığından burada ayrıca ele alınmayacak, gösterdiği yapısal özelliklerinden dolayı yalnızca bu çerçevede anılacaktır.

c) Üçüncü ve son kategori ise **sarmal ilişkiydi**. En az ürün olan alan ise bu kategoridir. C. S. Lewis'in **Narnia Günlükleri** ve L. Carroll'un **Alis Harikalar Diyarında** adlı yapıtlarda gerçek ve düş dünyasına çoklu gidiş geliş olduğu bilinmektedir. Bunlarda daha çok fantastik olan gerçeğin karşı karşıya getirilmesi ve fantastik olana direnme gibi bir özellik olduğu iddiası güçlü görünmektedir (Tabbert, 2005: 190).



Bu çalışmanın asıl amacı Türk çocuk yazınında fantastik tür konusunda saptamalar yapmaktır. Türk çocuk yazını gerçekten de masal, mitsel öyküler, efsane ve destan kültürü açısından çok zengin. Bunların tümü çizgisel ilişki dediğimiz salt fantastik dünyanın egemenliğindeki yapıtlar. Bunun ötesinde üçüncü kategoriye ilişkin fantastik Türk çocuk yazınında bir saptanma yapılmadı. Ancak yapılan taramalar sırasında bilim kurgu yapısında çok sayıda kitabın olduğu saptandı.

Nikolejava'nın sınıflamasındaki ikinci kategori, yani çevrimsel ilişkiyi sergileyen önemli bir kitap Zehra İpşiroğlu'nun **Düş Hırsızlarına Karşı** başlıklı yapıtı. Aşağıda bu kitabı çevrimsel ilişki bağlamında ayrıntılı olarak incelemek istiyoruz.

**Düş Hırsızlarına Karşı** başlıklı kitapta aynı sınıfta öğrenim gören Pembe ile Nar'ın öyküsü anlatılır. Aralarından su bile sızmayacak derecede iyi arkadaş olan kızlardan Nar, nedeni hiç olmaksızın günün birinde Pembe'ye küsmüştür. Bu küslüğün üzerinden bir süre geçmesinin ardından Nar soluk soluğa Pembe'nin evine gelir ve telaşlı biçimde izlendiğini, burada olduğunun bilinmemesi gerektiğini söyleyerek merakı ve gizemi büsbütün artırır. İki kızın arasındaki konuşmalardan anlaşıldığına göre, adına *Gipo* denen ve yalnızca çocukların görebildiği bir yaratık Nar'ı egemenliği altına almıştır. Gipo aslında fantastik bir öge olarak onun buyruğuna girildiği zaman var olabilmektedir. Bu biçimiyle Gipo çocuklara kimi zaman sözde yardım eder, kimi zaman da kendi beğenisi doğrultusunda çocukları denetimi altına alır. Gipo kâh dedikodular üreterek insanları birbirine düşürür, kâh sözde iyilikler yaparak insanlar kendine bağımlı kılar. Örneğin, iki kızın arasının bozulmasının nedeni Pembe'nin annesinin eşinden boşanmasıdır. Dul bir kadın olmak kötüdür ona göre. Bu nedenle bağımsız kadın tipine karşı söylemler ve yaydığı dedikodular aracılığı ile çocukların (belli bir çerçevede yetişkinlerin de) Pembe'den ve Pembe'nin annesinden den uzaklaşmalarına neden olur. Gipo bir anlamda geleneğin, kuralların, otoritenin kısacası toplumsal önyargıların ve toplumsal vicdanın simgesidir. Bir kez ona boyun eğdiniz mi kocaman bir balon gibi şişer, şişer ve dayanılmaz bir çirkinliğe bürünüp otoritesini ilan eder.

Bir keresinde de Yazılı Anlatım dersinde 'Demokrasi Nedir?' konulu bir kompozisyon yazılacağı sırada Pembe çıkar yol bulamayınca Pembe'ye de kopya verir ve Pembe, aslında berbat denecek kadar kuralcı ve çocukları hiç anlamayan okullarını Gipo'nun dikte ettiklerini yazarak övmeye başlar.

Öğretmenden çok dedikoducu bir mahalle kadınına benzeyen ve başına buyruk havasından dolayı Pembe'den nefret eden Melahat öğretmenin (Karamela) gözleri fal taşı gibi açılır. Ne var ki Gipo'nun yaptığı iyilik karşılıksız değildir. Pembe'de onun dediklerini yapacak, onun istediği gibi birisi olacaktır. Bu arada Gipo kendi amacını Pembe'ye söyleyerek yapacağı kopya yardımını şöyle açıklar: “Örnek çocuklara bir ayna olmaktır Gipo'nun amacı” (İpşiroğlu, 2009,:78). Yani çocukların kendi ilgileri doğrultusunda değil, Gipo'nun istediği gibi gelişmeleri gerekmektedir. Pembe ona koşulsuz boyun eğer ve böylece Gipo'nun denetimine girer. Bu bakış açısıyla Gipo geleneğin, tek taraflı bir bakış açısının, anlamlı ya da anlamsız olsun bütün önyargıların, kendini beğenmişliğin sembolüdür. Aslında bir anlamda hepimizin Gipo'ları vardır. Kendimizi onlara kaptırıp rahatlığına vardık mı bir kez bütünüyle onun esiri olur, irademiz yerine başka kurumların iradesiyle hareket eder oluveririz. Gipo adeta insanların düşlerini, kimliklerini, benliklerini çalarak, kendisi gibi yaratıkların ortaya çıkmasını sağlayan görünmez bir el gibidir.

Kitapta, Pembe'nin annesi ve okula yeni gelen bir çocuğun babasının aynı yayınevinde çalıştıkları ortaya çıkar. Bundan sonra işler değişir. Çünkü çizer olan babanın yaptığı resimler Gipo ile tıpa tıp aynıdır. Gelişen diyaloglarla çocuklar Gipo'yu anlatmaya başlarlar ve böylece yetişkinler, çocuklukların da Gipo'yu gördüklerini anlarlar. Gipo sorununun çözülebilmesi için herkesin Gipo hakkında bilinçlendirilmesi gerekir. Okulun bilgisayar ağı şifresini kırarak yapılan duyurular, Anti-Gipo kampanyaları sonuç verir ve sonunda okul ülke çapında ünlenir. Bütün öğretim kadrosu yenilendikten sonra daha mutlu ve ideal bir eğitim-öğretim ortamı oluşur.

Nikolejava'nın sınıflamasındaki kategori açısından **Düş Hırsızlarına Karşı** başlıklı kitabın düş-gerçek bağlamındaki çevrimsel ilişkisiyle uyum içinde olduğunu söyleyebiliriz. Gerçekçi dünyadaki sorunlardan sayılan bilinmeyen nedenlerle insanların birbirlerine küsmesi, kaynağı belirsiz dedikodular, çocukların saç modeli ve kıyafetlerini tuhaf biçimde değiştirerek tek tipe kayması vb. nedenler Gipo'nun açığa çıkmasıyla çözüm bulur. Daha doğrusu Gipo'nun hilelerinin ortaya çıkması sorunu çözen değil, sorunun çözümü için bilinç ortamı yaratan bir öğedir. Gipo'nun açığa çıkması ve verilen savaşımın ardından Giplardan arınan çocuklar daha mutlu bir yaşam sürmeye başlarlar. Gerçekçi düzlemde çizilen sorunlu dünya, Gipo'nun belirginleşmesiyle birlikte ortaya çıkan fantastik durum ve sorunun çözümü, daha doğrusu Gipo'nun yok edilmesiyle yeniden gerçekçi düzleme yapılan geçişler yukarıda anılar çevrimsel ilişki biçimini göstermektedir..

Sonuç olarak, dünyadaki fantastik çocuk yazınının gelişim çizgisine koşut olarak Türk çocuk yazınının Zehra İpşiroğlu'nun **Düş Hırsızlarına Karşı** başlıklı kitabıyla örnek oluşturduğu söylenebilir. Bilim-kurgu özelliklerine karşın **Gahor: Kıyametten Sonra** ve **Düş Hırsızlarına Karşı** bunun en tutarlı örnekleridir. Çalışmamız tüketici olmadığından bu iki yapıtın Nikolejava'nın sınıflamasındaki model ile uyum içinde olduğu izlenebilmektedir. Tüketici bir çalışma yapılmadığı daha önce de belirtilmişti. Bu nedenle Türk çocuk yazınında bu çizgiye koşut başka örneklerin de bulunabileceğinin burada belirtilmesi gerekir.

#### KAYNAKÇA

- Carroll, L. (2006) *Alice Harikalar Diyarında*. (Çev.: Sinan Ezber). İstanbul: İş Çocuk Klasikleri.
- Collodi, C. (Carlo Lorenzini) (1990) *Pinokyo*. (Çev.: Gönül Suveren). İstanbul: Altın Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2003) *Çağdaş Çocuk Yazını – Yazın Eğitime Atılan İlk Adım*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Ende, M. (1986) *Bitmeyecek Öykü* (Die unendliche Geschichte) (Çev.: Saadet Özkal). İstanbul: Ren Yayınevi.
- Güngör, A. (2009) *Gohor: Kıyametten Sonra*. İstanbul: Astea Yayıncılık.
- İpşiroğlu, Z. (2009) *Düş Hırsızlarına Karşı*. İstanbul: E Yayınları.
- Tabbert, R. (2005) “Phantastische Kinder- und Jugendliteratur”, *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur* (Yay. Haz.: Günter Lange. Baltmannsweiler (Almanya): Schneider Verlag Hohengehren.
- Todorov, T. (2004) *Fantastik, Edebi Türe Yapısal Bir Yaklaşım* (Çev.: Nedret Öztokat). İstanbul: Metis Çeviri.



# İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BAKIŞ AÇISIYLA ÇOCUK KİTAPLARINDAKİ KAHRAMANLAR

**Arş. Gör. Aliye ERDEM**  
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

## Özet

*Çocuk kitapları, çocuğun dünyasına seslenen, çocuğu duygu ve düşünce olarak besleyen, ona okuma zevki veren ve estetik değerleri içinde barındırarak çocuğun eleştirel düşünmebilmesine katkıda bulunan araçlardır. Kitapların çocuğun gelişimine katkı sağlayabilmesi için öncelikle çocuğun kitapla etkili bir iletişim kurabilmesi gerekir. Çocuğun kitaplar ile iletişim kurmasını sağlayan yollardan biri ise kitapta yer alan kahramanlardır. Kahraman, bir anlatıda olayların merkezi durumunda olan ya da olaylara yön veren kişi ya da kişiler olarak tanımlanır. Çocuk kitaplarında yer alan kahramanlar en az eserdeki iletiler kadar önemli bir işleve sahiptir. Çocuk kitaplarındaki kahramanların özelliklerinin ve kahramanların öğrenciler üzerindeki etkisinin belirlenmesi için çocuk kitaplarının hitap ettiği öğrencilerin görüşlerine gereksinim duyulmaktadır. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 3. ve 4. sınıftaki öğrencilerin bakış açısına göre çocuk kitaplarındaki kahramanların incelenmesidir. Ankara ilindeki özel ve resmi ilköğretim okullarında yapılan bu çalışma kapsamında toplam 183 ilköğretim öğrencisine ulaşılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen formlar ile toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans ve yüzde kullanılmış, betimsel analiz yapılmıştır.*

*Anahtar Sözcükler: İlköğretim öğrencileri, çocuk kitapları, çocuk kitaplarındaki kahramanlar.*

## Abstract

*Books of children are the tools that address to the world of the child, offer the pleasure of reading, feed their feelings and thoughts, and contribute to critical thinking skills by hosting the aesthetic values. In order to contribute the child's development, first of all an effective communication with book is needed. One of the ways to communicate with books is the heroes in the books. Heroes are defined as the center of the events in the narratives or they are the person/people that leads the events. Heroes in the children books have a significant role as the messages in the narratives. The views of the children are needed to determine the characteristics of the heroes and the effects of the heroes on students. The purpose of this research is to investigate the heroes in the children books from the view of students in elementary education 3. and 4. class. The data were collected through the forms developed by the researcher. Frequency and percentage was used for the analysis of the data and descriptive analysis was conducted.*

*Key Words: Elementary education students, children books, heroes in the children books.*

## GİRİŞ

Çocukların okumaya karşı ilk ilgi duymaları evde, okulöncesi kurumlarda karşılaştığı kitaplar ve kendisine okunan masallar, öyküler yoluyla oluşmaktadır. Kitapla tanışan ve nitelikli masallar, öyküler okunan çocuk, kitabı ve okumayı severek ilköğretime başlar. Kitapla tanışan ve okuma sevgisi oluşan çocukların, okuma sevgisini geliştirebilmeleri ve okuma alışkanlığı kazanabilmeleri için en önemli dönem ilköğretimdir. Bu dönemde çocuklar birçok bilgiyi kitaplardan okuyabileceklerini ve eğlenerek öğrenebileceklerini keşfetmektedir.

Çocuk kitapları çocukları renk ve çizginin estetik diliyle tanıştıran, onlara anadilin güzelliğini duyumsatan ilk araçlardır. Sever (2007: 30-31)'e göre, çocuk edebiyatı yapıtları en genel anlamda, çocukların duygu ve düşüncelerinin eğitilmesi ve düşünen duyarlı bireyler olarak yaşama hazırlanması sürecinin en temel araçlarıdır. Çocuk kitapları çocukların olay, olgu ve durumların sanatçı bakış açısıyla yorumlamasına tanık oldukları görsel ve yazılı araçlardır. Çocuklara dil bilinci ve duyarlılığı edindiren yazın dünyasının kapısını aralama, okuma isteği ve alışkanlığı kazandırma gibi temel işlevleri de göz önüne alındığında, kitapların çocuğun gelişim sürecinde etkili bir eğitim aracı olduğu ortaya çıkmaktadır (Sever, 2002: 12). Bu nedenle çocukların okuma alışkanlığı kazanmalarını ve



okuyan bir birey olarak yetişmelerini sağlamak için nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin büyük bir önemi vardır.

Yazın eserleri, insana özgü değerlerin, toplumsal yaşamın ve çağın gerektirdiği değerlerin benimsenmesinde önemli rol oynar. Dolayısıyla yazın insanın, hem bireysel hem de sosyal hayatta iyiye, güzele ve doğruya yönelmesinde etkili olur (Kavcar, 1999: 6). Kavcar'ın burada belirttiği yazın eserleri nitelikli yazın ürünleridir. Çocukluk döneminde nitelikli kitaplarla tanışan çocuk, insan gerçekliğini tanıyarak hayata daha kolay uyum sağlamayı, toplumsal değerleri önemsemeyi ve böylece çevresine sevgi ve saygıyla yaklaşmayı, sanatçı duyarlılığıyla tanışarak özgür düşünüp demokratik davranabilmeyi öğrenir (Sever, 2003). Çocuk yazını da, yetişkinler için üretilen yazın türleri gibi her şeyden önce bir yazındır; ancak hedef kitlesi çok daha özel ve farklıdır. Bu yüzden çocuk yazınının üzerinde titizlikle durulması gerekir (Dilidüzgün, 2003: 9).

Çocuk kitapları, okulöncesi dönemden başlayıp ilköğretim döneminde çocukların hayal dünyasını ve kelime hazinesini zenginleştiren, temel dil becerilerini geliştiren, zihinsel ve duygusal yönden gelişmelerini sağlayan eserlerdir. Kitapların, çocuğun gelişimine katkı sağlayabilmesi için öncelikle çocuğun kitapla etkili bir iletişim kurabilmesi gerekir. Çocuk kitapla içli dışlı olmazsa okumanın tadına varamaz. Çocuğun okuma becerisinin özdeşim kurma düzeyinde kalması, kitapta anlatılanlara körü körüne inanmasına neden olur. Çocuğun eleştirel bir bakış açısına sahip olması, çok yönlü düşünebilmesi, düş gücünün gelişmesi, okuma duyarlılığının artması ve bilinçli bir okur olması nitelikli kitaplarla karşılaşmasıyla mümkün olur (İpşiroğlu, 1993: 49). Kitapların taşıdığı özellikler, çocuğun kitap ile kuracağı iletişimin niteliğini belirlemektedir. Çocuğun kitap ile iletişim kurmasını sağlayan yollardan biri ise kitapta yer alan kahramanlardır.

Kahraman, bir anlatıda olayların merkezi durumunda olan ya da olaylara yön veren kişi ya da kişilerdir. Kitabı kişiye sevdirmede kitapta rol alan kahramanların büyük bir önemi vardır. Kahramanlar aracılığıyla kitabı seven kişi, okumayı da sever. Bu nedenle okuma alışkanlığı kazanmanın temel koşulu okumayı sevmek ise, okumayı sevdirmede kahramanlara önemli rol ve sorumluluklar düşmektedir.

Çocuk kitaplarından istenilen yararın sağlanması için çocuk kitaplarının kimi özelliklere sahip olması gerektiği düşünüldüğünde kahramanlar ile ilgili aşağıdaki sorular dikkate alınabilir (Sever, 2007: 41-55):

Kahraman duygu, düşünüş, davranış ve tutumlarıyla geliştirilmiş mi? Çocuk öykü boyunca, kahramanı özellikleriyle tanıyabiliyor mu?

Kahraman, çocukların özdeşim kurabileceği özellikler taşıyor mu?

Kahramanın öykü boyunca geçirdiği değişimler, edindiği yeni davranışlar, başından geçen olaylarla ilişkilendirilmiş mi? Kahramanın yaşadığı değişimler inandırıcı mı?

Kahraman, öykü boyunca varsa, ulaştığı başarıları hak ediyor mu?

Çocuk okur, kitaplarla etkileşim içine girerek kitabın kahramanına öykünür ve onunla özdeşim kurar. Bu kahraman, çocuğun kitapla etkileşim içine girdiği ilk andan itibaren bir "kahraman" olmaktan çıkar ve artık onun "arkadaş"ı olur. Bu düşsel kahraman sayesinde çocuk, kendiyi özdeşleştirdiği başka çocukların olabileceği ayırımına varır. Yazarın yarattığı dünya, çocuğun da dünyası olur ve çocuk, başka yaşamlara tanıklık ederek toplumu ve insanları anlamaya başlar. Çocuğun kendiyi özdeşleştirdiği kahraman, eserlerde canlı veya cansız olmak üzere değişik biçimlerde karşımıza çıkabilir; bazen bir bitki, bir hayvan; bazense bir eşya, bir oyuncak veya bir makine eserde kahraman olabilir. Bu kahramanlar olgusal dünyada olmak zorunda değildir; bunlar hayali kahramanlar da olabilir.

Çocuğun gelişim evresi göz önüne alınarak oluşturulan kahramanlar, kitaplarda kimi zaman kedi, köpek, tavşan gibi hayvanlar veya çocuğun bildiği, tanıdığı cansız nesnelere; kimi zaman ise kitabın seslendiği yaş grubuna uygun olarak geliştirilen "çocuk" kahramanlardır. Genellikle kahramanın "çocuk" olarak seçildiği çocuk kitaplarındaki yetişkin kahramanlar bazen anne ya da baba, bazense çocuğun yakın çevresindeki amca, teyze, nine, dede gibi aile üyeleridir. Kimi zamansa okuldaki öğretmen ya da oturduğu evin yan komşusudur. Seçilen bu yetişkin kahramanların karakter çerçeveleri, içinde yaşadığı toplumun kural ve ilkeleriyle örülmüştür. Bundan dolayı her kültürün edebiyat eserlerinde farklı karakter çerçeveleriyle karşılaşmak mümkündür.

Çocuk kitaplarında yer alan kahramanlar çocuğun o kahramanla özdeşim kurması açısından önemlidir. Çocuk kitapları, kahramanlar aracılığıyla çocuğa, yaşadığı dünyanın gerçekliğini sanatsal bir kurguyla verip onu yaşama hazırlamayı amaçlar. Bu nedenle kahramanları seçerken az sayıda

olmasına dikkat edilmeli ve çocuğa örnek oluşturabilecek, fiziksel ve ruhsal portreleri güçlü karakterler seçilmelidir. Abartıdan kaçınılmalı, mümkün olduğunca doğal ve gerçeğe yakın kahramanlar yaratılmalıdır (Sever, 1995: 14).

Yazar, çocuk kitaplarındaki karakterleri oluştururken, onların ya fiziksel özelliklerini ve kişiliklerini betimleyerek ya da bir eylem içindeki davranışlarını ve konuşmalarını sergileyerek karakteri geliştirir. Lukens bunlara ek olarak diğer karakterlerin yorumu ya da yazarın yorumuyla karakterler geliştirilebileceğinden söz etmektedir (Akt. Sever, 2003: 85-86). Önemli olan geliştirilen karakterin inandırıcılığını yitirmeden anlatıyla bütünleşmesi ve iç içe geçmesidir. Eserdeki kahramanla özdeşim kuran çocuk, kahramanın taşıdığı özelliklere öykünerek onları içselleştirir ve çocuk, kahramanı "arkadaş"ı olarak benimseyerek onu daha yakından tanımak ister. Başka bir söyleyişle; çocuk, kahramanın tepkileri veya sözlerine gereksinim duyar (Sever, 2003).

Çocukların etkileşim içinde bulunduğu çocuk kitapları, iletişimiyle, konusuyla, resimleriyle ve kahramanlarıyla çocuğun yaşamında derin etkiler bıraktığından bu kitapların büyük titizlikle hazırlanması önemlidir. Çocuk kitaplarında yer alan kahramanlar, en az eserdeki iletiler ve diğer öğeler kadar önemli bir işleve sahiptir. Çocuk kitaplarındaki kahramanlara öykünen çocuklar için, kahramanların tanıtılan özellikleri önem kazanmaktadır. Çocuk kitaplarındaki kahramanların öğrenciler üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için çocuk kitaplarının hitap ettiği öğrencilerin görüşlerine gereksinim duyulmaktadır.

Bu araştırma sonucunda elde edilen verilerin nitelikli çocuk kitaplarının hazırlanması konusunda çocuk kitabı yazarlarına, akademisyen ve öğretmenler ile yayınevi sahiplerine önemli bilgiler sunacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 3. ve 4. sınıftaki öğrencilerin bakış açısına göre çocuk kitaplarındaki kahramanların incelenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

İlköğretim öğrencilerinin en beğendikleri çocuk kitabı kahramanları hangileridir?

İlköğretim öğrencileri bu kahramanları neden beğenmektedir?

Çocuk kitaplarındaki kahramanların hangi özellikleri ilköğretim öğrencilerinin ilgisini çekmektedir?

İlköğretim öğrencileri çocuk kitabı kahramanlarından gerçek mi yoksa hayal ürünü olanları mı daha çok beğenmektedir? Neden?

İlköğretim öğrencileri hangi tür çocuk kitabı kahramanlarını daha çok beğenmektedir?

Çocuk kitaplarındaki kahramanlar öğrenciler üzerinde nasıl bir etki yaratmaktadır?

### **YÖNTEM**

Bu araştırma tarama yöntemine göre gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen form ile toplanmıştır. Ankara ilindeki özel ve resmi ilköğretim okullarında yapılan bu çalışma kapsamında toplam 183 ilköğretim öğrencisine ulaşılmıştır. Araştırma evrenini Ankara ilindeki ilköğretim okulları, örneklemini ise biri özel, üçü resmi ilköğretim okulu olmak üzere toplam dört ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen formlar ile toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans ve yüzde kullanılmış, betimsel analiz yapılmıştır.

### **BULGULAR VE YORUMLAR**

Çalışmanın bu bölümünde araştırma bulguları ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında ilköğretim öğrencilerinden toplanan veriler tablolar halinde sunulmuştur.

**Tablo 1. İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine ve Cinsiyete Göre Dağılımı**

| Cinsiyet      | Sınıf Düzeyleri |           | Toplam     |
|---------------|-----------------|-----------|------------|
|               | 3.Sınıf         | 4.Sınıf   |            |
| Kız           | 46              | 45        | 91         |
| Erkek         | 41              | 51        | 92         |
| <b>Toplam</b> | <b>87</b>       | <b>96</b> | <b>183</b> |

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde ilköğretim öğrencilerinin sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre birbirine yakın ve dengeli bir dağılım gösterdikleri görülmektedir. Araştırma verilerinin toplandığı ilköğretim öğrencilerinin %91'i kız, %92'si ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

**Tablo 2. İlköğretim Öğrencilerinin En Beğendikleri Çocuk Kitabı Kahramanlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

| En beğenilen çocuk kitabı kahramanı | Sınıf Düzeyleri |    |          |    | Toplam |    |
|-------------------------------------|-----------------|----|----------|----|--------|----|
|                                     | 3. sınıf        |    | 4. sınıf |    |        |    |
|                                     | f               | %  | f        | %  | f      | %  |
| Keloğlan                            | 9               | 10 | 16       | 17 | 25     | 14 |
| Pamuk Prenses                       | 10              | 11 | 5        | 5  | 15     | 8  |
| Nasreddin Hoca                      | 9               | 10 | 5        | 5  | 14     | 8  |
| Saftirik Greg                       | 8               | 9  | 7        | 7  | 15     | 8  |
| Pinokyo                             | 4               | 5  | 7        | 7  | 11     | 6  |
| Kırmızı Başlıklı Kız                | 7               | 8  | 4        | 4  | 11     | 6  |
| Alice                               | 1               | 2  | 8        | 8  | 9      | 5  |
| Heidi                               | 5               | 6  | 4        | 4  | 9      | 5  |
| Sindirella                          | 6               | 7  | 2        | 2  | 8      | 4  |
| Çizmeli Kedi                        | 6               | 7  | 2        | 2  | 8      | 4  |
| Külkedisi                           | 6               | 7  | 2        | 2  | 8      | 4  |
| Pollyanna                           | 5               | 6  | -        | -  | 5      | 3  |
| Kibritçi Kız                        | 4               | 5  | 1        | 1  | 5      | 3  |
| Kaptan Düşükdön                     | 2               | 3  | 3        | 3  | 5      | 3  |
| Bremen Çalgıcıları                  | 2               | 3  | 4        | 4  | 6      | 3  |
| Rapunzel                            | 2               | 3  | 3        | 3  | 5      | 3  |
| Limon Kız                           | 4               | 5  | -        | -  | 4      | 2  |
| Kara Balık                          | 3               | 4  | -        | -  | 3      | 2  |
| Robinson Crusoe                     | 2               | 3  | 1        | 1  | 3      | 2  |
| Suna ve Serçeler                    | -               | -  | 3        | 3  | 3      | 2  |
| Don Kişot                           | -               | -  | 3        | 3  | 3      | 2  |
| Batman                              | -               | -  | 3        | 3  | 3      | 2  |
| Arı Maya                            | 2               | 3  | -        | -  | 2      | 1  |
| Peterpan                            | 2               | 3  | -        | -  | 2      | 1  |
| Lessie                              | 2               | 3  | -        | -  | 2      | 1  |
| Temel Reis                          | 1               | 2  | -        | -  | 1      | 1  |
| Çirkin Ördek Yavrusu                | 1               | 2  | 1        | 1  | 2      | 1  |
| Buggs Bunny                         | 1               | 2  | 1        | 1  | 2      | 1  |
| Hansel ve Gratel                    | 1               | 2  | 1        | 1  | 2      | 1  |
| Hacivat ile Karagöz                 | 1               | 2  | 1        | 1  | 2      | 1  |
| Köroğlu                             | -               | -  | 2        | 2  | 2      | 1  |
| Winx                                | -               | -  | 2        | 2  | 2      | 1  |
| Spiderman                           | -               | -  | 2        | 2  | 2      | 1  |
| Oduncu ve Peri Kızı                 | -               | -  | 2        | 2  | 2      | 1  |
| Scooby Doo                          | -               | -  | 2        | 2  | 2      | 1  |
| Örümcek Adam                        | -               | -  | 1        | 1  | 1      | 1  |

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde 3. sınıf öğrencileri tarafından en beğenilen kahramanın Pamuk Prenses; 4. sınıf öğrencileri tarafından en beğenilen kahramanın ise Keloğlan olduğu görülmektedir. Bunun ardından 3. sınıf öğrencilerinin beğendikleri kahramanlar sırasıyla Nasreddin Hoca, Keloğlan, Saftirik Greg ve Kırmızı Başlıklı Kız olarak görülmektedir. 4. sınıf öğrencilerinin beğendikleri kahramanların ise sırasıyla Alice, Saftirik Greg ve Pinokyo olduğu görülmektedir.

Bu bulgularda 3. ve 4. sınıf öğrencileri birlikte düşünüldüğünde en beğenilen kahraman olarak Keloğlan'ın belirtilmesi, bunun yanı sıra en beğenilen kahramanlar arasında hem yerli hem de yabancı kahramanların olması dikkat çekicidir. Bu durum, toplam sayı bakımından değerlendirildiğinde en beğenilen kahramanın yerli olmasına karşın öğrencilerin kitap seçimlerinde kendilerini yerli kahramanlarla sınırlamadığı biçiminde yorumlanabilir.

**Tablo 3. İlköğretim Öğrencilerinin Çocuk Kitabı Kahramanlarını Beğenme Gerekçelerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

| Çocuk kitabı kahramanlarının beğenilme gerekçesi | Sınıf Düzeyleri |    |         |    | Toplam |    |
|--|-----------------|----|---------|----|--------|----|
|  | 3. sınıf        |    | 4.sınıf |    |        |    |
|  | f               | %  | f       | %  | f      | %  |
| Eğlenceli olması                                 | 11              | 13 | 28      | 29 | 39     | 21 |
| Komik olması                                     | 19              | 22 | 18      | 19 | 37     | 20 |
| Güzel olması                                     | 16              | 18 | 12      | 13 | 28     | 15 |
| İyi kalpli olması                                | 13              | 15 | 15      | 16 | 28     | 15 |
| Maceralı olması                                  | 3               | 3  | 17      | 18 | 20     | 11 |
| Sevimli olması                                   | 9               | 10 | 3       | 3  | 12     | 7  |
| Cesur olması                                     | 9               | 10 | 3       | 3  | 12     | 7  |
| Heyecanlı olması                                 | 6               | 7  | 7       | 7  | 13     | 7  |
| Akıllı olması                                    | 7               | 8  | 4       | 4  | 11     | 6  |
| Bilgilendirmesi                                  | -               | -  | 7       | 7  | 7      | 4  |
| Güçlü olması                                     | 4               | 5  | 2       | 2  | 6      | 3  |
| Sabırlı olması                                   | 4               | 5  | 1       | 1  | 5      | 3  |
| Kıyafetlerinin güzel olması                      | 3               | 3  | 2       | 2  | 5      | 3  |
| Kurnaz/uyanık olması                             | 4               | 5  | -       | -  | 4      | 2  |
| Yardımsever olması                               | 2               | 2  | 2       | 2  | 4      | 2  |
| Çalışkan olması                                  | 2               | 2  | 2       | 2  | 4      | 2  |
| Azimli olması                                    | 1               | 1  | 3       | 3  | 4      | 2  |
| Düzgün ve kibar konuşması                        | 1               | 1  | 2       | 2  | 3      | 2  |
| Hayvanları sevmesi                               | 2               | 2  | 2       | 2  | 4      | 2  |
| Farklı yerleri gezmesi                           | 2               | 2  | -       | -  | 2      | 1  |
| Kararlı olması                                   | 2               | 2  | -       | -  | 2      | 1  |
| Şakacı olması                                    | 1               | 1  | -       | -  | 1      | 1  |
| İyi bir dost olması                              | 1               | 1  | -       | -  | 1      | 1  |
| Şaşırtıcı olması                                 | 1               | 1  | -       | -  | 1      | 1  |
| Mücadeleci olması                                | 1               | 1  | 2       | 2  | 3      | 1  |
| İlginç/şaşırtıcı olması                          | 1               | 1  | 1       | 1  | 2      | 1  |
| Hoşgörülü olması                                 | -               | -  | 1       | 1  | 1      | 1  |

Tablo 3'teki verilere göre 3. ve 4. sınıf öğrencileri çocuk kitabındaki kahramanların komik, eğlenceli, güzel, iyi kalpli, maceralı, sevimli ve cesur olması nedenleriyle bu kahramanları beğendiklerini belirtmiştir. Buradaki bulgulara göre öğrencilerin en çok eğlenceli ve komik kahramanların bulunduğu çocuk kitaplarını tercih ettikleri söylenebilir. İlköğretim öğrencilerinin çocuk kitabındaki kahramanların kişilik özellikleri kadar güzel ve güçlü olması gibi fiziksel özelliklerine de dikkat ettikleri görülmektedir.

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde ilköğretim öğrencilerine göre çocuk kitabı kahramanlarının komik, eğlenceli, cesur, maceralı, iyi kalpli olmasının en fazla ilgi çeken özellikler olarak belirtildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra olağanüstü olayların olması, Nasreddin Hoca'nın eşeğe ters binmesi, Pinokyo'nun burnunun uzaması, Keloğlan'ın devi yenmesi, hayvanların konuşması, Rapunzel'in saçının uzunluğu, kahramanın uçması, farenin fili dövmesi de çocuk kitaplarında kahramanların ilgi çeken özellikleri olarak belirtildiği görülmektedir.

**Tablo 4. İlköğretim Öğrencilerinin Çocuk Kitabı Kahramanlarında İlgilerini Çeken Özelliklere İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

| Çocuk kitabı kahramanlarının ilgi çeken özellikleri | Sınıf Düzeyleri |    |         |    | Toplam |    |
|---|-----------------|----|---------|----|--------|----|
|   | 3. sınıf        |    | 4.sınıf |    | f      | %  |
|   | f               | %  | f       | %  |        |    |
| Komik olması  | 18              | 21 | 23      | 24 | 41     | 22 |
| Eğlenceli olması                                    | 5               | 6  | 16      | 17 | 21     | 11 |
| Cesur olması  | 14              | 16 | 5       | 5  | 19     | 10 |
| Maceralı olması                                     | 4               | 5  | 13      | 14 | 17     | 9  |
| İyi kalpli olması                                   | 10              | 11 | 4       | 4  | 14     | 8  |
| Fiziksel özellikleri                                | 8               | 9  | 6       | 6  | 14     | 8  |
| Heyecanlı olması                                    | 4               | 5  | 10      | 10 | 14     | 8  |
| Akıllı olması                                       | 9               | 10 | 4       | 4  | 13     | 7  |
| Kahramanlık yapması                                 | 2               | 2  | 3       | 3  | 5      | 6  |
| Olağanüstü olayların olması                         | 8               | 9  | -       | -  | 8      | 4  |
| Nasreddin Hoca'nın eşeğe ters binmesi               | 8               | 9  | -       | -  | 8      | 4  |
| Pinokyo'nun burnunun uzaması                        | 7               | 8  | 1       | 1  | 8      | 4  |
| Güçlü olması  | 6               | 4  | 2       | 2  | 8      | 4  |
| Hayvanların konuşması                               | 5               | 6  | 3       | 3  | 8      | 4  |
| Keloğlan'ın devi yenmesi                            | 5               | 6  | 1       | 1  | 6      | 3  |
| Sevimli/şirin olması                                | 5               | 6  | 2       | 2  | 7      | 3  |
| Ders vermesi/öğretici olması                        | 1               | 1  | 5       | 5  | 6      | 3  |
| Rapunzel'in saçının uzun olması                     | 3               | 3  | 1       | 1  | 4      | 2  |
| Uçması  | 2               | 2  | 1       | 1  | 3      | 2  |
| Mücadele etmesi                                     | -               | -  | 2       | 2  | 2      | 1  |
| Farenin fili dövmesi                                | -               | -  | 1       | 1  | 1      | 1  |

Tablo 3 ile Tablo 4 birlikte değerlendirildiğinde; öğrencilerin çocuk kitaplarındaki kahramanların eğlenceli, komik, cesur, güzel ve iyi kalpli olması gibi özelliklerini beğenirken bu özellikleri aynı zamanda ilgi çekici olarak nitelendirdikleri söylenebilir. Bu durum çocuk kitaplarındaki kahramanların ilgi çeken özellikleri ile kahramanlarda beğenilen özelliklerin birbiriyle örtüştüğü şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 5. İlköğretim Öğrencilerinin Çocuk Kitaplarındaki Kahramanların Gerçek ya da Hayal Ürünü Olmasına İlişkin Tercihlerinin Dağılımı**

| Çocuk kitabı kahramanlarının gerçek-hayal ürünü olması | Sınıf Düzeyleri |    |         |    | Toplam |    |
|--|-----------------|----|---------|----|--------|----|
|  | 3. sınıf        |    | 4.sınıf |    | f      | %  |
|  | f               | %  | f       | %  |        |    |
| Gerçek   | 46              | 53 | 43      | 44 | 89     | 49 |
| Hayal ürünü  | 34              | 39 | 35      | 36 | 69     | 38 |
| Her ikisi  | 2               | 2  | 4       | 4  | 6      | 3  |

Tablo 5'e göre ilköğretim öğrencilerinin %49'unun gerçek kahramanları; %38'inin hayal ürünü olan kahramanları ve %2'sinin her iki tür kahramanları beğendikleri görülmektedir. Burada elde edilen verilere göre gerçek ve hayal ürünü kahramanların tercih edilme oranı birbirine yakın olmakla birlikte gerçek kahramanların daha fazla tercih edildiği görülmektedir.

Öğrenciler hayal ürünü olan kahramanları beğenme gerekçelerinde kitabın maceralı, eğlenceli, komik ve heyecanlı olması, hayal dünyalarını geliştirmesi, kitapta ilginç kahramanlar ve olayların olmasını belirtmiştir. Gerçek olan kahramanları beğenen öğrenciler ise kitabın daha anlamlı, gerçekçi, öğretici olması ve kahramanların güzel olmasını gerekçe olarak belirtmiştir.

**Tablo 6. İlköğretim Öğrencilerinin Çocuk Kitaplarında Beğendikleri Kahraman Türüne İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

| Çocuk kitabındaki kahraman türü | Sınıf Düzeyleri |    |         |    | Toplam |    |
|---------------------------------|-----------------|----|---------|----|--------|----|
|                                 | 3. sınıf        |    | 4.sınıf |    |        |    |
|                                 | f               | %  | f       | %  | f      | %  |
| Çocuk kahramanlar               | 32              | 37 | 38      | 40 | 70     | 38 |
| Hayvan kahramanlar              | 38              | 44 | 24      | 25 | 62     | 34 |
| Yetişkin kahramanlar            | 19              | 22 | 22      | 23 | 41     | 22 |
| Diğer                           | 1               | 1  | 2       | 2  | 3      | 1  |

Tablo 6'daki verilere göre 3. sınıf öğrencilerinin en beğendiği kahraman türünün hayvan kahramanlar olduğu görülürken 4. sınıf öğrencileri tarafından en beğenilen kahraman türünün çocuk kahramanlar olduğu görülmektedir. 3. sınıf öğrencilerinin beğendiği kahraman türüne bakıldığında çocuk ve hayvan kahramanları beğenen öğrenciler arasında çok az bir fark olduğu; ancak 4. sınıf öğrencileri arasında çocuk kahramanları beğenen öğrenciler ile hayvan kahramanları beğenen öğrenciler arasında daha büyük bir fark olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre beğendikleri kahraman türlerinin değişebileceği şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 7. Çocuk Kitaplarındaki Kahramanların İlköğretim Öğrencileri Üzerinde Bıraktığı Etkiye İlişkin Görüşlerin Dağılımı**

| Çocuk kitabı kahramanlarının bıraktığı etki             | Sınıf Düzeyleri |    |         |    | Toplam |    |
|---|-----------------|----|---------|----|--------|----|
|   | 3. sınıf        |    | 4.sınıf |    |        |    |
|   | f               | %  | f       | %  | f      | %  |
| Okumayı geliştirme ve sevdirmeye                        | 14              | 16 | 18      | 19 | 32     | 17 |
| Hayal gücünü geliştirme                                 | 12              | 14 | 13      | 14 | 25     | 14 |
| Eğlendirme  | 4               | 5  | 18      | 19 | 22     | 12 |
| Doğruluk, iyilik, yardımseverlik gibi değerleri öğrenme | 12              | 14 | 10      | 10 | 22     | 12 |
| Ders çıkarma/bilgilenme                                 | 9               | 10 | 11      | 11 | 20     | 11 |
| Heyecanlanma  | 7               | 8  | 8       | 8  | 15     | 8  |
| Mutlu olma  | 1               | 1  | 7       | 7  | 8      | 4  |

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde öğrenciler çocuk kitaplarındaki kahramanların okumayı geliştirme ve sevdirmeye, hayal gücünü geliştirme, eğlendirme gibi yönleriyle kendilerini etkilediğini söylemiştir. Bunun yanında öğrenciler çocuk kitaplarındaki kahramanlar aracılığıyla doğruluk, iyilik, yardımseverlik gibi değerleri öğrendikleri, ders çıkarıp bilgilendiklerini de belirtmiştir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

### Sonuç

İlköğretim öğrencilerinin en beğendikleri kahramanlar; Keloğlan, Pamuk Prenses, Saftirik Greg, Nasreddin Hoca ve Kırmızı Başlıklı Kız'dır. Öğrencilerin beğendikleri kahramanlar arasında hem yerli hem de yabancı kahramanlar bulunmaktadır.

İlköğretim öğrencileri çocuk kitaplarındaki kahramanların eğlenceli, komik, iyi kalpli, sevimli, cesur, akıllı olması gibi kişilik özellikleri yanında güzel ve güçlü olması gibi fiziksel özelliklerini beğenmektedir.

Çocuk kitaplarındaki kahramanların komik, eğlenceli, cesur, maceralı, iyi kalpli olması ve fiziksel özellikleri ilköğretim öğrencilerinin ilgisini çekmektedir.

İlköğretim öğrencilerinin gerçek ve hayal ürünü kahramanları tercih etme durumu birbirine yakın olmakla birlikte öğrenciler gerçek kahramanları daha fazla tercih etmektedir.

3. sınıf öğrencilerinin en beğendiği kahraman türünü hayvan kahramanlar oluştururken 4. sınıf öğrencileri tarafından en beğenilen kahraman türü çocuk kahramanlardır.

İlköğretim 3. ve 4. sınıf öğrencileri, çocuk kitaplarındaki kahramanların okumayı geliştirme ve sevdirmeye, hayal gücünü geliştirme, eğlendirme gibi yönleriyle etkisinde kalmaktadır.



## Öneriler

Öğrencilerin farklı kitaplardaki farklı kahramanları tanımalarına yönelik bireysel etkinlikler ya da grup etkinlikleri düzenlenebilir.

Öğrencilerin kahramanlar ile ilgili canlandırmalar yapmaları sağlanabilir.

Öğrencilerin kendi hayal dünyalarında kendilerine özgü kahramanlar yaratmaları ve bunları paylaşmaları sağlanabilir.

Öğrenciler okudukları çocuk kitaplarındaki kahramanlarla ilgili görüşlerini, eleştirilerini sözel ya da yazılı olarak paylaşabilir.

Farklı öğrenci gruplarının ve daha fazla sayıda öğrencinin çocuk kitabı kahramanlarına yönelik görüşleri belirlenebilir.

Aynı öğrencilerin farklı sınıf düzeylerinde beğendiği kahramanlara yönelik görüşleri belirlenebilir.

## KAYNAKÇA

Dilidüzgün, Selahattin (2003) *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Kavcar, Cahit (1999) *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.

İpşiroğlu, Zehra (1994) "Okuma Sevgisi Nasıl Kazandırılır?". *Çağdaş Eğitimde Sanat*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları, 127-139.

Sever, Sedat (1995) "Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Yapısal ve Eğitsel Özellikler". *ABECE Eğitim, Ekin ve Sanat Dergisi*, 107, 14-15.

Sever, Sedat (2002) "Çocuk, Yazın ve Yaşam". *ABECE Eğitim ve Ekin Dergisi*, 191.

Sever, Sedat (2003) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Sever, Sedat (2007) "Çocuk Edebiyatının Çocuğun Gelişimindeki Yeri ve Önemi". *İlköğretimde Çocuk Edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

# HASAN-ÂLİ YÜCEL DÖNEMİNDE ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI ÇALIŞMALARI

**Doç. Dr. Hasan Haluk ERDEM**  
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

## Özet

*Hasan-Ali Yücel bakanlığı döneminde Türkiye’de çocuk ve gençlik edebiyatı çalışmalarına önemli katkılarda bulunmuştur. Birinci Türk Neşriyat Kongresi, Dünya Klasiklerinin Türkçeye çevrilmesi, konuyla ilgili yazılar ve konuşmalar Yücel’in bu alana ilişkin katkılarının somut örnekleridir.*

*Anahtar Sözcükler: Hasan-Ali Yücel, çocuk ve gençlik edebiyatı, kitap, çocuk, genç, okuma kültürü.*

## Abstract

*During Hasan-Ali Yücel’s ministry, he contributed to important studies in children’s and youth literature in Turkey. Here is some concrete examples of Yücel’s studies in this subject: First Turks Congress of Publications, translating world’s classics to Turkish, article and speech about subject.*

*Key Words: Hasan-Ali Yücel, children’s and youth literature, book, children, young, reading culture.*

## GİRİŞ

Hasan-Ali Yücel’in bakanlığı döneminde çocuk ve gençlik edebiyatı alanına katkıları Onun çocuk ve kitap konusundaki düşüncelerinden bağımsız ele alınamaz. Yücel’e göre çocuk büyük insanın küçülmüşü değil, “büyülecek bir varlığın oluş ve büyüyeş halidir”.<sup>1</sup> Ona göre çocuk çevresinde olup biteni anlamak istediğinde okuma öğrenmediği zamanlarda en sıkıntılı devreyi yaşamaktadır. Her şeye karşı sürekli merak duyan çocuk, merak ettiklerini çevreden öğrenemediğinde kendini bir yük altında ezilmiş gibi hissetmektedir. Bir süre sonra okumayı öğrenen çocuk yaşadığı sıkıntıdan kurtulacaktır. Çocuk için bir sığınak olan kitap özgürlük sağlamaktadır. Çocuk ve kitabı devamlı birlikte düşünen Yücel, okulöncesinden itibaren okuma kültürünün geliştirilmesini ileri sürmekte ve günümüzde de yaşanan bir soruna şu sözlerle değinmektedir: “Ne yazık ki, bu okuma hırsını ve zevkini Türk çocuğu, öğretim dereceleri ilerledikçe kaybetmektedir. İlkokul sonlarına kadar uyanık bir okuyucu olan yavrucak ortaokulda tek kitap ağına düşer ve sınıflar yükseldikçe gazete bile okumaz hale gelir. Bu alışkanlık bir kere kayboldu mu artık yeniden kazanılması çok güç olur. Bizde gazete ve kitap satışının nüfusumuza nispetle korkutucu düşüklüğü, üstünde dikkatle durulmaya değer bir öğretim meselesidir.”

## ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI ÇALIŞMALARI

Hasan-Ali Yücel döneminde çocuk ve gençlik edebiyatı çalışmaları içerisinde Birinci Türk Neşriyat Kongresi önemli bir yer tutar. Dönemin Maarif Vekili Hasan-Ali Yücel’in “sayın arkadaşlarım; İrfan hayatımızda ehemmiyetli ve tesirli bir hareket uyandıracığı muhakkak bir teşebbüs etrafında toplanan iyi isteklerin ve güzel düşüncelerin bizi sardığı bu samimi hava içinde Birinci Türk Neşriyat Kongresinin çalışmalarına başlıyoruz” sözleriyle açtığı kongrede konuyu çocuk ve gençlere getirerek şu soruların yanıtlarını arar: “Yalnız Türk harfleriyle okuyup yazan nesil, artık yüksek tahsil sınıflarına kadar gelmiş bulunuyor. Onları sadece ders manüellerinin dar kadrosu içinde bırakabilir miyiz? Bu gençlerin her ilim şubesinde bilgilerini genişletecek, his ve fikir dünyalarını aydınlatacak, Cumhuriyet rejiminin temiz ve idealist havası içinde onları yaşatacak zengin bir gençlik kütüphanesini bir an evvel memleket çocuklarının istifadesine koymalıyız. Bu işi nasıl başarabileceğiz? Çocuklarımızı her türlü yanlış ve batıl inanışlardan, muzir telakkilerden uzak tutan, edebi zevklerini, milli ve insani duygularını yükselten, onlarda okuma zevkini kökleştiren bir Türk çocuğu edebiyatına olan ihtiyacımız üzerinde

<sup>1</sup> Yücel, Hasan-Ali (1998) “Çocuk ve Kitap”. *Hürriyet Gene Hürriyet*, Ankara: TC Kültür Bakanlığı Yayınları, s. 274.

tereddüt eder misiniz?”<sup>2</sup> Kongre çeşitli konularda encümenlerin çalışmasıyla sürer. Bu encümenlerden birisi de Ankara Kız Lisesi Müdürlüğü odasında çalışmalarını sürdüren Gençlik ve Çocuk Edebiyatı Encümeni'dir. Encümende yer alan isimler şunlardır: **İsmail Hakkı Baltacıoğlu** (Muallim ve muharrir), **Tezer Taşkıran** (Ankara Kız Lisesi Direktörü), **Ali Canip Yöntem** (Ordu Meb'usu), **Asım Kültür** (İzmir İlköğretim Müfettişi), **Azime İpek** (Ankara Gazi Lisesi İngilizce Öğretmeni), **Cevdet Kudret Solok** (Konservatuvar Öğretmenlerinden), **Dr. Fahrettin Kerim Gökay** (İstanbul Üniversitesi'nde Profesör), **Hamdi Turgay** (Genel Kurmay Mümessili), **Hayri Gürsen** (Kırklareli Tevfik Fikret Okulu Başöğretmeni), **Hıfzırahman R. Öymen** (İlköğretim Dairesi Şube Müdürlerinden), **İbrahim Alaettin Gövsa** (İstanbul Meb'usu), **İhsan Sungu** (Mf. V. Kültür Kurulu Reisi ve müsteşar vekili, Türk Tarih Kurum mümessili), **Mehmet Nevzat Ayas** (Bursa Meb'usu), **Nafi Atuf Kansu** (Giresun Meb'usu), **Necmettin Onan** (İzmir Kız Lisesi Direktörü), **Nuri Şenel** (Maraş İstiklal Okulu Başöğretmeni), **Ramiz Gökçe** (Karikatürist), **Reşat Doğutürk** (Kars Fevzi Paşa İlkokulu Başöğretmeni), **Sadrettin Celal Antel** (İstanbul Üniversitesi'nde Profesör), **Şakir Hazım Ergökmen** (Türk Kuşu Talim ve Terbiye Direktörü).

Kongresinin dördüncü günü olan 5 Mayıs 1939 tarihinde Gençlik ve Çocuk Edebiyatı Encümeninin raporu ve dilekler Bakan Yücel'in başkanlığındaki ikinci oturumda okunur, üzerinde tartışılır. Kurul, çalışmalarına *okulöncesi dönem, ilkokul çağı, gençlik çağı ve köy çocuğu için yayın* kolları oluşturarak başlamıştır. Şarkılar, resimli kitaplar ve masallar okulöncesi dönem edebiyatı içinde yer almaktadır. Çocuklar bu dönemde kelimelerin anlamlarını kavrayamamaları da “ahenkli ve vezinli seslerden” hoşlanırlar; dolayısıyla küçük çocuklara söylenebilecek “kendi benliğimize uygun” şarkılar ve şiirler oluşturulması gerekir. İki yaşından sonraki çocuk kitapları biçim bakımından kalın keten kaplı, çekici ve parlak renkli, sayfalar dayanıklı olmalıdır. İçerik bakımından çocuğun düş dünyası zenginleştirilmelidir. Cümleler ve resimler çocuğun yaşına ve anlayışına uygun olmalıdır. Resimler düşünsel yetenekleri, zevkleri, ilgileri ve heyecanları geliştirmelidir. Masalların çocuğun öncelikle gündelik yaşamından daha sonra diğer canlılar dünyasından alınması gerekir. Bu tip masallarla çocukta doğa sevgisi, şefkat, iyilik, sevgi, güzellik gibi duygular beslenmektedir. Batıl inanç barındıran masallar çocuklar için uygun masallar değildir. Doğayı canlandıran, onu dillendiren masallar çocukta doğa merakı uyandırmaktadır.

Didaktik olmayan ilkokul çağındaki kitaplar çocuğun yaşı, ilgisi ve düşünsel düzeyine uygun olarak öğrenme isteğini attırmalıdır. Bu kitaplarda Türk Devrimi'nin başarılarına yer verilmelidir. Ayrıca Cumhuriyet rejiminin tarihi ve yaptığı işler, Harezmi, Farabi, İbni Sina ve Biruni gibi Türk düşünürlerinin yaşamları, onların eserleri, memleketi tanıtıcı bilgiler içeren eserler bu dönemde okunabilir. Bütün bunların yanında bir çocuk ansiklopedisi yazılmasının önemi vurgulanmıştır.<sup>3</sup> Temiz bir Türkçeyle yazılmış kitaplar edebi değerinde olmalı, çocukların düşünsel yeteneklerini geliştirebilmeli, hastalıklı tiplerin işlenmesinden kaçınılmalıdır. Köy çocuğu için yayımlanacak kitaplarda da köy yaşamı için gereken temel bilgiler yer almalıdır. Gençlik çağı eserleri ise, gençlik psikolojisine, bu çağın gereksinimlerine ve heyecanlarına uygun olmalıdır. Sağlıktan turizme, bilim merakından yurt sevgisine kadar pek çok konu bu dönem kitaplarında işlenmelidir.

Raporda yer alan bu saptamaların ardından Gençlik ve Çocuk Edebiyatı Encümeni önemli bazı önerilerde de bulunur. Bu önerilerden biri de Çocuk ve Gençlik Yayınları Bürosu'nun oluşturulması da vardır. Çocuk ve gençlik edebiyatına ilişkin çalışmalar yalnızca belirli bir encümeninin tartışması konusu olmamış, Birinci Türk Neşriyat Kongresi'nde yer alan diğer encümen üyelerinin tartışma alanını da girmiştir. Bu tartışma ve önerilerde gençlerde okuma sevgisini, kitap sevgisini uyandırıp beslemenin önemi vurgulanmaktadır.

Yücel'in 1938'in son günlerinde başlayıp 1946 Ağustos'unun ilk haftası biten bakanlık görevi süresince verdiği söylev ve demeçlerde de çocuk ve gençlik edebiyatının oluşturulmasına kaynaklık eden okuma kültürü, çocuk ve gençlik gerçeği, eğitim ve kültür sorunları gibi konularda düşüncelerini ve uygulamalarını yansıtmıştır. *Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler* başlığı altında toplanan yazılarda çalışmamıza ilişkin önemli yönleri vurgulamakta yarar görüyoruz. Yücel 10 Mayıs 1939 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisinde Diyarbakır milletvekili Dr. İbrahim Tali Öngören'in eski yazılı kitapların ilkokul kütüphanelerinde bulundurulmasına izin verilip verilemeyeceğine ilişkin soruna yanıt olarak *Etüd Kitabı Olarak Kullanılacak Eski Harflerle Yazılı Kitaplar Hakkında* yaptığı konuşmada şunları söyler: “Kitaplar meselesine gelince: İlkokullarda, ortaokullarda ve liselerde okul kütüphanelerine alınacak kitapların listesini Maarif Vekâletimiz bu mekteplere gönderir. Binaenaleyh falan ilkokuldaki başöğretmen arzu ettiği gibi kitap alıp çocuklara veremez. (...) Evvelce çıkmış olan kanun bu şekilde tefsir edildiği takdirde herhangi bir başöğretmen ilkokula meselâ Keşf-el zünun'u alırsa biz onu tecziye ederiz. Çünkü bizim verdiğimiz listeye dâhil değildir. Maarif vekâletimiz ilkokulda

<sup>2</sup> Hasan-Ali Yücel'in Birinci Türk Neşriyat Kongresi Açılış Konuşması, s. 14.

<sup>3</sup> TC Maarif Vekillliği, a.g.e., s. 83.

okutulması lazım gelen kitabın ne olduğunu herhalde takdir eder.”<sup>4</sup> 17 Temmuz 1939 tarihli *Birinci Maarif Şurası*’nı açarken yaptığı konuşmada Yücel okuma kültürünün olmazsa olmaz nitelikteki temeli olan okuma yazma öğrenmeye ilişkin şu kararlı düşünceleri dile getirir: “Takdim ettiğimiz meselelerin başında memleketimizde okuma yazma öğrenmemiş tek vatandaş bırakmamak için alınması gereken lazım gelen acil tedbirler vardır.”<sup>5</sup> 6 Aralık 1939 tarihli Türkiye Büyük Millet Meclisinde Vakit Cetveli, Kitap ve Programlar Hakkındaki konuşmasında Yücel kitap yazımının özendirilmesinde ve yanlışlar içeren kitapların düzeltilmesinde gereken önemin verileceğinin altını çizer.

Yücel kitap yazarlarını da unutmamıştır. 6 Şubat 1943 tarihli *İlk İmzasını En Az Elli Yıl Önce Türk Basınına Vermiş Olan Yazarlar İçin Yapılan Jübile* konuşmasında şunları dile getirmektedir: “Bugün okuyup yazma, ileri cemiyetler için yiyip içme gibi tabii hallerden olmuştur. Kitap ve kalem, devrimizin medeniliğinde zaruri hayat vasıtaları arasına girmiştir. Bu bakımdan elli yıl öncemizi düşünürsek bize, yazılarıyla okumak ve düşünmek melekesini kazandırmaya çalışanlara nasıl minnettar olmamız gerektiği kolayca aydınlanır.”<sup>6</sup> 15 Şubat 1943 tarihli *İkinci Maarif Şurası* açılışında bakan Yücel çocuk ve gençlerin okuma-yazma kültürünü gelişimine yönelik çabalara değinir: “(...) Aynı suretle ilk ve ortaokul okuma kitaplarımızı da, öğretmenlere, inceleyici okuma metodunu verme bakımından kılavuz olabilecek kitaplar haline getirme yolundayız. Kitap okumakta edilgin olan çocuğun yazı yazar olarak etkin hale getirilmesi, pedagojinin esaslı kurallarındandır. Görmeye, gördüğünü anlatmaya, gördüğü ve görmediği şeyler üstünde düşünmeye onları alıştırmak için, çocuğun zihnine her cephesinde gelişme imkânını verici bir öğretim metoduna muhtacız. (...) Anadilinin okuma, yazma ve dil kurallarını öğretme safhaları için öğretmenlerimize faydalı olacak kitaplar hazırlıyoruz. Fakat umumi olarak mütalaamız şudur ki, düşündüğünü söyleme ve yazma yolunda çocuklarımızın kudretlerinin, dileğimiz derecesinde geliştirilmemesi, bilim dalarına ve umumi edebiyata ait kütüphanemizin noksanından ileri geliyor.”<sup>7</sup> Yücel o dönemde okuma yazma eğitiminin bilimsel ölçütlerle gerçekleştirilmesi gerektiğinin bilincindedir. Bu konunun Gazi Terbiye Enstitüsü Pedagoji Bölümü ve İstanbul Üniversitesi Pedagoji Enstitüsü tarafından çalışılmasının altını çizmektedir.

Yücel’in okuma kültürünü gençlikle buluşturmasının en önemli çabası dünya klasiklerinden Türkçeye kazandırılan eserlerdir. Yücel Birinci Türk Neşriyat Kongresi’nde bu konunun herkes tarafından tartışılmasını ve önerilerde bulunulmasını istemiştir. İstanbul Üniversitesi, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Türk tarih Kurumu, Türk Dil Kurumu ve Tercüme İşleri Komisyonu’nun Türkçeye kazandırılmasında yarar görülen eserlerin listesini oluşturmada etkin görev almışlardır. Gençlik edebiyatı bakımından yaşamsal önem taşıyan ve Tercüme İşleri Komisyonu tarafından çevrilmesi önerilen kitaplardan bazılarını belirtmekte yarar görüyoruz.

## BAZI KLASİK ESERLER

Yunan ve Latin klasiklerinden: **Homère**’den *İlyada*, *Odise*, **Platon**’dan *Protagoras*, *Phédon*, *La Banquet*, *La République*, **Aristoteles**’ten *Poetika*, *Retorik*, **Aristophanes**’ten *Bulutlar*, *Eşek Arıları*, *Kuşlar*, *Lysistrata*, *Kurbağalar*, **Erasmus**’tan *Delliliğin Methiyesi*.

Alman yazarlardan: **Goethe**’den *Faust*, *Werther*, *Wilhelm Meister*, *İfjjeni*, *Die Wahlverwandschaften*, *Egmont*, *Torquato Tasso*, *Dichtung und Wahrheit*, **Schiller**’den *Die Raeuber*, *Kabala und Liebe*, *Don Carlos*, *Maria Stuart*, *Wilhelm Tell*, **Grimm kardeşlerden** *Masallar*.

Rus yazarlardan: **Puşkin**’den *Seçme Hikayeler*, *Boris Godunof*, *Onyegin*, **Gogol**’dan *Dikanka Akşamları*, *Hikayeler*, *Ölü Ruhlar*, *Revizör*, *Tarass Bulba*, **Gonçarof**’tan *Oblomof*, **Dostoyevski**’den *Cürüm ve Ceza*, *Seçme Hikayeler*, *Aptal*, *Karamazof Kardeşler*, *Cinler*, **Tolstoy**’dan *Harp ve Sulh*, *Anna Karanin*.

İtalyan yazarlarından: **Dante Alighieri**’den *İlahi Komedyası*, **Giovanni Boccaccio**’dan *Décaméron*, **Machiavel**’den *Le Prince*, *Mandragore*.

Doğu yazarlarından: **Hayyam**’dan *Seçme Parçalar*, **Firdevsi**’den *Şehname*, **Sadi**’den *Gülüstan*, **Hafız**’dan *Seçme Parçalar*, **Mevlana**’dan *Mesnevi’sinden Seçme Parçalar*.

Kuzey yazarlarından: **Hans Christian Andersen**’den *Hikâyeler*, **Henrik İbsen**’den *Peer Gynt*, *Bebek Evi*, *Yaban Ördeği*, *Rosmersholm*, *Yapı Kalfası Solness*, *Hortlaklar*.

İspanyol yazarlarından: **Michel de Cervantes**’ten *Don Quichotte*, **Lope de Vega**’dan *Kimi Sevdiğini Bilmeden Sevmek*.

<sup>4</sup> TC Maarif Vekilliği, a.g.e., s. 9.

<sup>5</sup> TC Maarif Vekilliği, a.g.e., s. 24.

<sup>6</sup> TC Maarif Vekilliği, a.g.e., s. 196.

<sup>7</sup> TC Maarif Vekilliği, a.g.e., s. 204.

İngiliz yazarlarından: **William Shakespeare**'den *Marchant of Venice, As You Like It, Twelfth Night, A Midsummer Night's Dream, Romeo and Juliet, Julius Caesar, Othello, Hamlet, Machbet, King Lear, The Tempest, Winter's Tale, Richard III, Merry Wives of Windsor, Antony and Cleopatra, Coriolan*, **Jonathan Swift**'ten *Gulliver's Travels*, **Daniel Defoe**'dan *Robinson Crusoe*, **Charles Dickens**'tan *David Copperfield, Oliver Twist, Oscar Wilde'dan *Intentions*.*

Amerikan yazarlarından: **Mark Twain**'den *Seçme Hikâyeler*, **Edgar Allan Poe**'dan *Hikâyeler*.

Fransız yazarlarından: **François Rabelais**'ten *La vie inestimable de Gargantua*, **Michel de Montaigne**'den *Les Essais*, **René Descartes**'ten *Discours de la Méthode, Traité des Passions*, **Blaise Pascal**'dan *Pensées, Provinciales*, **Molière**'den *Le Tartuffe, L' Avare, Le Mariage Forcé, Le Malade Imaginaire, Le Medecin malgré lui, Le Bourgeois gentilhomme, Le Misanthrope*, **La Fontaine**'den *Fables*, **Pierre Corneille**'den *Le Cid, Horace*, **Jean Racine**'den *Phèdre, Britannicus, Andromaque, Bajazet*, **Denis Diderot**'tan *Paradoxe sur le comédien, Le Neveu de Rameau*, **Montesquieu**'dan *Lettres Persanes*, **Voltaire**'den *Romans et Contes*, **Mektuplarından Seçme Parçalar, Histoire de Charles XII, J.J. **Rousseau**'dan *Emile, La Nouvelle Héloïse, Les Reveries d'un promeneur solitaire, Confessions, Le Contrat social*, **Victor Hugo**'dan *Hernani, Notre-Dame de Paris*, **Honore de Balzac**'tan *Eugénie Grandet, Le Père Goriot, Le Lys dans la vallée, Le Cousin Pons, La Cousine Bette, Le Curé de Tours, Grandeur et décadence de César Birotteau, La Peau de Chagrin*, **Stendhal**'den *Le Rouge et le Noir, La Chartreuse de Parme, De l'Amour*, **Emile Zola**'dan *Therese Raquin, L' Assomoir, Germinal, George Sand***'dan *Indiana, La Mare au Diable*.

Yücel'in çocuk edebiyatına katkı olarak değerlendirilecek noktalardan biri yazdığı şiir kitabıdır. 1937 tarihinde yayımlanan *Sizin İçin* başlıklı şiir kitabında çocuklara kazandırılması gereken değerler işlenir.<sup>8</sup>

## SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Ülkemizde çocuk ve gençlik edebiyatı alanında yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde genellikle Hasan-Ali Yücel'in bakanlık yaptığı 1940'lı yıllar yeterince ele alınmaz. Oysa bu dönem ne kadar zor koşullar barındırsa da iklere ve önemli atılımlara imza atılmış bir dönemdir. Okumaz yazmazlığın yüzde 85'lere kadar çıktığı, okuma kültüründen söz edilemez bir zamanda Yücel bugün dahi zor başarılı çabalar ve uğraşlar vermiştir. Ülkesinin geleceğini düşünerek attığı kararlı ve cesaretli adımlarda şu söz bile Yücel'in çabalarını anlamaya yetmektedir: "Bu vatanın dağlarında ve bayırlarında kendi başına açıp solan çiçek bırakmayacağız." Köy Enstitülerinin kuruluşu ve öğrencilere serbest okuma zamanları verilmesi, dünya klasiklerinden Türkçeye kazandırılan eserler, on yıllık yayın sergisi, Birinci Türk Neşriyat Sergisi, Birinci ve İkinci Maarif Şurası, açılışını yaptığı kitap sergileri, okuma kültürünü işleyen yazılarıyla Yücel ülkemizde çocuk ve gençlik edebiyatı oluşturma çabalarına unutulmaz ve neredeyse aşılmaz hizmetler vermiştir. Çocuk ve gençler için doğru kitapların kaleme alınması ve okutulması günümüz için sorun konusu olmaya devam etmektedir. Bakan Yücel bu sorunu bir devlet adamı olarak gündeminde her zaman tutmuştur. Onun çabaları ve anlayışı günümüze kadar devam edebilseydi çocuk ve gençlik edebiyatı zenginliği bakımından dünya edebiyatı için öncü olunabilirdi. Nitekim dünya klasikleri Türkçeye çevrilmesinin ardından gelen başarıyı UNESCO görmüş ve tüm dünya ülkelerinin kendi dillerinde bu eserlerin çevrilmesinin önemini vurgulamıştır.

Özellikle Birinci Türk Neşriyat Kongresi'nin tartışmalarından anlaşıldığı üzere, çocuk ve gençlik kitaplarında gerek biçimsel gerekse içeriksel olması gereken nitelikler günümüz anlayışı bakımından da değer taşımaktadır. Çocuk ve gençlik gerçeği psikoloji biliminden ve kültürden bağımsız düşünülmemiştir. Buradan hareketle, o dönem çabaların yalnızca iyi niyetli çabalar olması ötesinde günümüze de ışık tutabilecek bilimsel içerikler taşıdığı da söylenebilir.

Yücel eğitimde ve kültürde en parlak atılımları ülkemize kazandırmış devlet ve kültür adamlarımızın başında gelmektedir.

## KAYNAKÇA

Yücel, Hasan-Ali (1937) *Sizin İçin. Çocuklara Şiirlerim*. Ülkü Basımevi.

TC Maarif Vekilliği (1939) *Birinci Türk Neşriyat Kongresi. Raporlar-Teklifler-Müzakere Zabıtları*, Ankara.

Yücel, Hasan- Ali (1998) "Çocuk ve Kitap". *Hürriyet Gene Hürriyet*. Ankara: TC Kültür Bakanlığı Yayınları.

Yücel, Hasan-Ali (1998) *Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler*. Ankara: TC Kültür Bakanlığı.

<sup>8</sup> Yücel, Hasan-Ali (1937) *Sizin İçin. Çocuklara Şiirlerim*. Ülkü Basımevi.



# OKULÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUK KİTAPLARINDA OLMASINI İSTEDİKLERİ ÖZELLİKLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

**Yrd. Doç. Dr. Serap ERDOĞAN**

Anadolu Üniversitesi

**Zeynep ÖZDEMİR**

Anadolu Üniversitesi

## Özet

*Bu araştırmada okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk kitaplarında olmasını istedikleri özelliklere ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini; Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Bölümü 3. ve 4. sınıfına devam eden 130 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma betimsel bir araştırmadır ve veriler anket yolu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler yüzdelerle dağılımlar şeklinde verilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının en fazla öykü türünde olan eserleri çocuk kitapları arasında görmek istedikleri, ancak bununla beraber bilimsel eserlere de kitaplar arasında yer verilmesi gerektiğini düşündükleri saptanmıştır. Ayrıca çocuk kitaplarının eğlendirici yönünün de, öğretici yönü kadar önemli olduğu özellikle eğlendirirken öğreten kitapların öğretmen adayları tarafından daha fazla tercih edildiği tespit edilmiştir.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk kitapları, çocuk edebiyatı, okulöncesi eğitim, öğretmen eğitimi.*

## Abstract

*In this study, preschool teachers' views on children's books were examined to determine the features they want children's books to have. The sample was 130 third and fourth class students as candidate teachers from, Eskişehir Anadolu University Faculty of Education Department of Early Childhood Education. This research is a descriptive research and the data was collected by a questionnaire. The data obtained is given in the form of percentage distributions. The study reveals that the teachers like to see mostly as children's books the genre short stories. However, they wanted that scientific works should also be included as children's books. In addition, entertaining aspect of children's books was considered as important as the instructive aspect. The books that though while they entertained were the books most sought out by the teachers.*

*Key Words: Children's books, children's literature, pre-school education, teacher training.*

## GİRİŞ

Çocuğun gelişim süreci göz önüne alındığında; sıfır altı yaş dönemi zihinsel, psikomotor, sosyal, bilişsel ve dil gelişimi açısından önemli yıllardır. Bu sebeple çocuğun gelişimin bu dönemde desteklenmesi çocuğun ileriki gelişim dönemleri açısından son derece önemlidir. Bu destek gelişim için özel olarak tasarlanmış programlar ve bu programların gündeme getirilmesine yönelik geliştirilen araçlar ile gerçekleştirilmektedir. Bu araçlardan en önemlilerinden bir olan çocuk kitapları çocuğun çok yönlü desteklenmesinde iyi bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuk kitapları anne-babalara ve eğitimcilerle çocuğun gelişim döneminde yardımcı olmakta ve kitapla karşılaşan çocuğa yaşam ile ilgili yeni bir dünya açılmaktadır. Okulöncesi dönemde olan çocuk aile ortamından ayrılmakta ve okul döneminde başladığında ailenin çocuğa sunduğu çocuk kitapları ile dolu yaşam okulda devam ettirmeye başlanmaktadır. Burada en önemli görev okulöncesi öğretmenlerine düşmektedir. Okulöncesi öğretmenin hem hizmet öncesinde hem de hizmet sonrasında nitelikli çocuk kitapları hakkında yeterli bilgiye sahip olması ve sınıfında zengin bir kitap köşesi oluşturması beklenmektedir. Bu durumda işe hizmet öncesi eğitimden başlamak daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Nitelikli çocuk kitaplarının seçilmesi, kullanılması ve genel anlamda çocuklara yönelik bir arşivin oluşturulabilmesi çocuk edebiyatının ne derecede gelişmiş olduğu ile alakalıdır. Çocuk edebiyatı kapsamında yararlanılabilecek ürünler yazılı edebiyat kaynaklarının yaygınlaşmadığı dönemlerden itibaren, geleneğin sözlü olarak ürettiği eserlerden başlar. Ulusların kendi içlerinde ortaya koydukları



tekerleme, bilmece, atasözü, fıkra, masal, efsane, destan gibi eserlerin kimileri yayın olanakları ortaya çıkıp, yaygınlaştıkça tanınmaya başlamıştır.

Bu açıdan bir değerlendirmeye gidildiğinde çocuk edebiyatının kaynakları üç şekilde incelenebilir:

Kaynağı sözlü gelenek olan ve çocuk eğitiminde yararlanılabilenler,

Büyükler için yazıldıkları halde çocukların yararlandıkları,

Özellikle çocuklar için yazılanlar (Şahbaz, 2008: 192)

Bu üç kaynak arasından başlıca ele alınması gereken, özellikle çocuklara yönelik olandır. Bu şekilde çocuk edebiyatı kapsamına girmiş olan eserler, çocuğun gelişimine yönelik ve amaca uygunluğu daha yüksek olmaktadır. Toplum içinde çocuk edebiyatının önemini kavrayamamış olan kesimler, yetişkinlere hitap eden herhangi bir konunun basitleştirilmiş bir kopyasının çocuklar için uygun olabileceğini düşünmektedirler. Ancak çocuğun kendine has dünyası içinde çok daha özel bir bakış açışı vardır (Şahbaz, 2008; Oğuzkan, 2006). Bu sebeple bire bir çocuk için yazılmış bir kitap çocuk edebiyatı kavramının içini çok daha uygun şekilde doldurmaktadır. Böylece çocuk edebiyatı kapsamındaki bir ürünün nasıl özellikler taşıması gerektiği sorusu akla gelmektedir.

Gelişimsel olarak kitabın çocuğa uygunluğu en baş unsurlardan bir tanesidir. Her yaşın farklı gereksinimleri olduğu düşünüldüğünde, gelişim özelliklerine uygun çeşitlilikte kitapların çocuklara sunulması önemli bir konu olmaktadır. Buna bağlı olarak çocuğun kitapla karşılaşma yaşı hiçbir zaman erken değildir (Tür ve Turla, 1999). Seçilecek bir kitapta resimleme çok önemlidir. Özellikle okulöncesi dönem çocuğu henüz okumayı öğrenmediği için anlatılmak istenen resim yoluyla algılar. İlgili sayfada olayın bütünlüğünü yansıtan bir görsele yer verilmesi gerekmektedir (Tür & Turla, 1999). Ayrıca kitapta kullanılan malzemenin kaliteli olması; hem çocuğun sağlık açısından, hem de yeni kitapla karşılaşan bir çocuğun kitabı içselleştirebilmesi yönünden dikkat edilmesi gereken bir konudur. Okulöncesi dönem çocuğu için resim ve yazının düzenlenmesi normal bir edebiyat eserine göre daha fazla özen istemektedir. Çocuk metni ve ona ait resmi aynı sayfada görmelidir. Bu çocuğun, görsel ve işitsel algılamayı bütünsel olarak sağlayabilmesi için gereklidir (Tür ve Turla, 1999; Oğuzkan, 2006).

Buraya kadar bahsedilen dış yapı özelliklerinin yanı sıra, çocuk kitabında dikkat edilmesi gereken iç yapı özellikleri de bulunmaktadır. Çocuk yazınında tema, bunlardan ilki olarak ele alınmaktadır. Eğitici, bilgi verici ve eğlendirici olarak ayırım yapılabildiği gibi bütünsel bir yol da izlenebilmektedir. Dikkat edilmesi gereken asıl nokta kitabın mutlaka belirgin bir öğüt verme endişesinden uzak olmasıdır. Tema seçildikten sonra bu temanın nasıl bir konu ile aktarılacağına karar verilmektedir. Çocuk için ne kadar çekici bir konu tercih edilirse, o derecede başarılı bir sunum yapılabilmektedir. Yapılan araştırmalarda daha çok kahramanlık, zekâ, ebeveyn çocuk ilişkileri ve toplumsallık konularının çocuk kitaplarında işlendiği saptanmıştır (Falbo ve Polit, 1986). Konunun planlanması, eserde yer alacak kahramanlar göz önüne alındığında, cinsiyet rollerinin en dikkat edilmesi gereken konu olduğu fark edilmektedir. Bir araştırmada resimli çocuk kitapları incelenmiş ve cinsiyet rolleri analiz edilmiştir. Kızların elli yıl öncesinde daha pasif rollerde yer aldığı ama günümüzde bağımlı bir karakter olmaktan giderek uzaklaştığı saptanmıştır. Erkek çocuklar da çok nadir olarak günümüzde bağımlı olarak resmedilebildiği bulunmuştur (Kortenhaus ve Demarest, 1993). Bir başka araştırmada, cinsiyet rollerindeki baskınlığın esere göre değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Kadının basit ev işlerine dayalı aktivitelerde yer aldığı belirtilmektedir (Diekman ve Murnen, 2004).

Sayılmakta olan tüm özellikler çocuğun çevresindeki bireyin kitap seçiminde kullanabileceği yol göstericilerdir. Çocuk birebir iletişimini olan eğitimciler de bu alanda başarılı bir şekilde kendilerini geliştirmelidir. Eğitimci çocuk edebiyatı kapsamındaki herhangi bir eseri uygun şekilde değerlendirebilme yetisine sahip olduğunda, çocuğun kitaplarla olan ilişkisine olumlu düzeyde katkı sağlayabilmektedir. Okuyan (2009)'ın yaptığı bir araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin çocuk kitaplarını seçerken kitapların eğitsel yönüne daha çok önem verdikleri ve kitabı çocuk için çekim gücü haline getiren dış yapı özelliklerine yeterince dikkat etmedikleri saptanmıştır. Bu noktadan yola çıkılarak araştırmada okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk kitaplarında olmasını istedikleri özelliklere ilişkin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Bu araştırma betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini Eskişehir Anadolu Üniversitesi Okulöncesi Öğretmenliği Bölümü 3. ve 4. sınıfına devam eden 130 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Uygulanan anket araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Mevcut çocuk edebiyatı yayınları göz önünde bulundurularak anket soruları ve maddeleri

hazırlanmıştır. Ardından anket sorularının anlaşılabilirliğini araştırmak üzere farklı sınıflardan üç öğrenciye anket uygulanmış ve öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenerek anketin son hali öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Elde edilen verilere yönelik bulgular tablolar halinde verilmiştir.

Araştırmaya alınan öğretmen adaylarının yaşlara göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir:

**Tablo 1. Araştırmaya alınan öğretmen adaylarının yaşa göre dağılımları**

| Yaş           | N          | %             |
|---------------|------------|---------------|
| 19            | 15         | 11.9          |
| 20            | 28         | 22.2          |
| 21            | 37         | 29.4          |
| 22            | 33         | 26.2          |
| 23            | 10         | 7.9           |
| 24            | 3          | 2.4           |
| <b>Toplam</b> | <b>130</b> | <b>100.00</b> |

Araştırmaya alınan öğretmen adaylarının yaşa göre dağılımları incelendiğinde; % 29.4 ile en fazla 21 yaşında oldukları Bu değeri %26.2 ile 22 yaş, %22.2 ile 20 yaş, %11.9 ile 19 yaş ve % 7.9 ile 23 yaş izlemektedir. Araştırmada yer alan öğretmen adaylarında en az yüzdeyi veren yaş dağılımı ise % 2.4 ile 24 yaştır.

Araştırmaya alınan öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımları Tablo 2’de verilmiştir:

**Tablo 2. Araştırmaya alınan öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımları**

| Cinsiyet      | N          | %             |
|---------------|------------|---------------|
| Kız           | 116        | 92.1          |
| Erkek         | 10         | 7.9           |
| <b>Toplam</b> | <b>130</b> | <b>100.00</b> |

Tablo 2’ye göre cinsiyet dağılımları incelendiğinde; 116 sayısı ile en çok kız öğretmen adayının araştırmada yer aldığı görülmektedir. Erkek öğretmen adayları ise 10 aday ile sınırlıdır. Bu sonucun, okulöncesi eğitimi öğretmenliği bölümünü daha çok kız öğrencilerin tercih etmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

## BULGULAR VE TARTIŞMA

Öğretmen adayları; tercih ettikleri eser türleri, çocuk kitabı yazarlarından beklentileri, çocuk kitaplarının çocuğa kazandırması gerekenler, çocuklara okunan kitapların konusu, çocuk kitaplarındaki kahramanlar, kahramanların özellikleri, yıl içinde okudukları kitap sayısı, okudukları çocuk kitabı yazarları ve okudukları kitaplar açısından değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırmaya alınan öğretmen adaylarının; çocuk edebiyatında olmasını istedikleri eser türlerine ilişkin görüşleri Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3. Araştırmaya alınan öğretmen adaylarının; çocuk edebiyatında olmasını istedikleri eser türlerine ilişkin görüşleri**

| Eser Türü     | 1. Sırada |      | 2. Sırada |      | 3. Sırada |      | Toplam |               |
|---------------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|--------|---------------|
|               | N         | %    | N         | %    | N         | %    | N      | %             |
| Öykü          | 90        | 69.2 | 14        | 10.8 | 11        | 8.5  | 115    |               |
| Masal         | 8         | 21.6 | 21        | 56.8 | 8         | 21.6 | 37     |               |
| Şiir          | 3         | 7.0  | 28        | 65.1 | 12        | 27.9 | 43     |               |
| Roman         | 14        | 31.8 | 15        | 34.1 | 15        | 34.1 | 44     |               |
| Gezi          | 5         | 7.0  | 31        | 43.7 | 35        | 49.3 | 71     |               |
| Bilim         | 5         | 10.4 | 10        | 20.8 | 33        | 68.8 | 48     |               |
| <b>Toplam</b> |           |      |           |      |           |      |        | <b>100.00</b> |

Tablo 3'e göre; öğretmen adayları; birinci sırada % 69.2 ile en fazla öykü türünde eser verilmesini istemektedir. % 7.0 oranında gezi, % 10.4 oranında bilim türündeki eserlerin ise, birinci sırada en düşük değeri aldıkları belirlenmiştir. Gezi (%49.3) ve bilim (% 68.8) üçüncü sırada en fazla tercih edilen eser türleridir. Gezi ve bilimin diğer türlere göre daha geri planda kalmış olması, bu türde ortaya konmuş eserin az olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Sackes, Trundle ve Flevares (2009)'in yaptığı araştırmada; erken çocukluk yıllarında bilimsel kavramların öğretilmesinde çocuk edebiyatının kullanılması konusu incelenmiştir ve çocuk edebiyatının çocukların bilimi öğrenmesi konusunda etkili bir araç olduğunu saptanmıştır. Aynı zamanda çocuk kitaplarının; çocukların merak duygularını açığa çıkardığı ve onları bilime teşvik ettiği ileri sürülmektedir. Ancak araştırma için kullanılacak bilimsel çocuk kitaplarını bulunmasında zorlanılmıştır. Dünya genelinde dahi bu tür kitaplara ulaşmak güç olmaktadır.

Araştırma alınan öğretmen adaylarının çocuk kitabı yazarlarından bekledikleri öykü türlerine ilişkin görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Araştırma alınan öğretmen adaylarının çocuk kitabı yazarlarından bekledikleri öykü türlerine ilişkin görüşleri**

| Çocuk kitabı yazarlarından beklenen öykü türleri  | Kesinlikle İsterim |             | Kısmen isterim |      | Kesinlikle istemem |             |
|---|--------------------|-------------|----------------|------|--------------------|-------------|
|   | N                  | %           | N              | %    | N                  | %           |
| Gerçek hayat öyküleri                             | 66                 | 50.8        | 55             | 42.3 | 9                  | 6.9         |
| Hayal ürünü kurgu öyküler                         | 32                 | 24.6        | 61             | 46.9 | 37                 | 28.5        |
| İçinde bol macera bulunan öyküler                 | 55                 | 42.3        | 64             | 49.2 | 11                 | 8.5         |
| <b><u>İçinde korku unsuru bulunan öyküler</u></b> | 8                  | 6.2         | 15             | 11.5 | <b>107</b>         | <b>82.3</b> |
| Öğretici öyküler                                  | 115                | 88.5        | 15             | 11.5 | 0                  | 0           |
| Duygusal içerikli öyküler                         | 44                 | 33.8        | 76             | 58.5 | 10                 | 7.7         |
| Heyecan verici öyküler                            | 103                | 79.2        | 27             | 20.8 | 0                  | 0           |
| Bilim-kurgu öyküleri                              | 68                 | 52.3        | 49             | 37.7 | 13                 | 10.0        |
| <b><u>Eğlenceli öyküler</u></b>                   | <b>123</b>         | <b>94.6</b> | 7              | 5.4  | 0                  | 0           |
| Acıklı öyküler                                    | 6                  | 4.6         | 32             | 24.6 | 92                 | 70.8        |
| Fantastik öyküler                                 | 44                 | 33.8        | 51             | 39.2 | 35                 | 26.9        |
| Öğüt veren öyküler                                | 67                 | 51.5        | 47             | 36.2 | 16                 | 12.3        |
| Düşündürücü öyküler                               | 111                | 85.4        | 16             | 12.3 | 3                  | 2.3         |
| Tarihi öyküler                                    | 44                 | 33.8        | 71             | 54.6 | 15                 | 11.5        |

Tablo 4'e göre öğretmen adayları % 94.6 oranında eğlendirici öykü türünün, çocuk kitapları arasında en çok yer alması gereken tür olduğunu ifade etmektedirler. Bununla beraber; %88.5 öğretici öyküler ve %85.4 düşündürücü öyküler çocuk kitaplarında yer alması gerektiğine yönelik sonuçlar da saptanmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen verilere göre, içinde bulunduğumuz bilgi çağında çocuklara bilgi veren, onlara doğru yolu gösteren, eğitici ve öğretici özelliklere sahip olan kitapların aynı zamanda onları eğlendirebilen nitelikte olması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının da tercih ettiği gibi çocuk kitapları eğlendirici özellikler de taşımalıdır ve eğlendirirken öğretmelidir. Bununla beraber içinde korku unsuru bulunan çocuk kitapları %82.3 ile, acıklı öyküler ise %70.8 ile öğretmen adayları tarafından kesinlikle tercih edilmemektedir. Bu sonuç kitaplarda yer alan olumsuz içerikler konusunda araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının bilinçli olduğunu düşündürmektedir. %52.3 oranında bilim-kurgu öykülerinin de öykü türleri arasında yer almasını isteyen öğretmen adaylarının bu görüşü, içinde bulunan bilgi ve teknoloji çağının bir getirisi olarak değerlendirilmektedir.

Tablo 5'de araştırmaya alınan öğretmen adaylarının, çocuklara yönelik hazırlanmış kitapların çocuğa kazandırması gereken özelliklere ilişkin görüşleri yer almaktadır.

**Tablo 5. Araştırmaya alınan öğretmen adaylarının, çocuklara yönelik hazırlanmış kitapların çocuğa kazandırması gereken özelliklere ilişkin görüşleri**

| Çocuklara yönelik hazırlanmış kitapların çocuğa kazandırması gerekenler | Kesinlikle isterim |                    | Kısmen isterim |      | Kesinlikle istemem |                    |
|---|--------------------|--------------------|----------------|------|--------------------|--------------------|
|   | N                  | %                  | N              | %    | N                  | %                  |
| Bilgi versin.   | 96                 | 73.8               | 33             | 25.4 | 1                  | 0.8                |
| <b><u>Eğlendirsin.</u></b>  | <b><u>127</u></b>  | <b><u>97.7</u></b> | 3              | 2.3  | 0                  | 0                  |
| Heyecanlandırınsın.   | 120                | 92.3               | 10             | 7.7  | 0                  | 0                  |
| Hayatın gerçeklerini tanıtsın.  | 72                 | 55.4               | 52             | 40.0 | 6                  | 4.6                |
| Hayal dünyasında dolaştırınsın.   | 57                 | 43.8               | 55             | 42.3 | 18                 | 13.8               |
| <b><u>Ağlatsın.</u></b>   | 11                 | 8.5                | 34             | 26.2 | <b><u>85</u></b>   | <b><u>65.4</u></b> |
| Ülkemizi tanıtsın.  | 92                 | 70.8               | 38             | 29.2 | 0                  | 0                  |
| Bilmediğim ülkeleri tanıtsın.   | 86                 | 66.2               | 42             | 32.3 | 2                  | 1.5                |
| Çeşitli öğütler versin.   | 69                 | 53.1               | 54             | 41.5 | 7                  | 5.4                |
| Problem çözme becerisi kazandırsın                                      | 90                 | 69.2               | 34             | 26.2 | 6                  | 4.6                |

Tablo 5 incelendiğinde; öğretmen adaylarının, %97.7 oranıyla en çok kitapların eğlendirici özellikte olması gerektiğine yönelik görüş bildirdikleri görülmektedir. Kitabın eğlendirici nitelikte olması ile bağlantılı olarak, heyecanlandırıcı olmasını isteyen öğretmen adaylarının da yüksek bir orana sahip olduğu saptanmıştır (%92.3). Tablo 4 ile uyumlu olarak bilgi veren (%73.8), ülkemizi tanıtan (%70.8) ve bilmece çözer gibi düşündürülen (%69.2); genel anlamda eğitici ve geliştirici nitelikte kitaplar da yüksek oranda çocuklar için tercih edilmektedir. Bu sonuç çocuklar için belirlenen problem çözme, işbirliği, eleştirel düşünme, bilimsel uygulamalı araştırmalar yapabilme gibi 21. yy. becerilerinin önemine de vurgu yapmaktadır. Çocuk edebiyatı kapsamında ülkemizi ve dünyayı tanıtan kitap sayısı yok denecek kadar azdır. Öğretmen adaylarının yüksek oranda, bu tür kitapların olması gerektiğine dair görüş bildirmeleri, alanda var olan açığın dikkat çekici olduğunu düşündürmektedir. Bu bulguların yanı sıra kitapların çocukları ağlatması %65.4 oranında kesinlikle istenmemektedir. Geçmiş kuşaklardaki çocuklara hitap eden çocuk yazarlarının bu konuyla ilgili ortaya koydukları eserler düşünülürse, zaman içinde duygular üzerinde olumsuz şekilde etki bırakan kitapların daha az rastlandığından söz edilebilir.

Tablo 6'da araştırmaya alınan öğretmen adaylarının çocuk kitaplarında yer alması gereken konulara ilişkin görüşleri yer almaktadır.

**Tablo 6. Araştırmaya alınan öğretmen adaylarının, çocuk kitaplarında yer alması gereken konulara ilişkin görüşleri**

| Çocuklara Okunan Kitapların Konusu   | Kesinlikle İsterim |             | Kısmen isterim |      | Kesinlikle istemem |             |
|--------------------------------------|--------------------|-------------|----------------|------|--------------------|-------------|
|                                      | N                  | %           | N              | %    | N                  | %           |
| Uzay ve gökyüzü                      | 78                 | 60.0        | 46             | 35.4 | 6                  | 4.6         |
| Çocuğun cinsel gelişimi              | 56                 | 43.1        | 64             | 49.2 | 10                 | 7.7         |
| Dinsel konular                       | 23                 | 17.7        | 56             | 43.1 | 51                 | 39.2        |
| Çevre                                | 114                | 87.7        | 16             | 12.3 | 0                  | 0           |
| <b>Arkadaşlık</b>                    | <b>123</b>         | <b>94.6</b> | 7              | 5.4  | 0                  | 0           |
| <b>Barış</b>                         | <b>124</b>         | <b>95.4</b> | 1              | 0.8  | 5                  | 3.8         |
| <b>Sevgi</b>                         | <b>125</b>         | <b>96.2</b> | 5              | 3.8  | 0                  | 0           |
| <b>İyilik</b>                        | <b>124</b>         | <b>95.4</b> | 5              | 3.8  | 1                  | 0.8         |
| <b>Çocuk</b>                         | <b>121</b>         | <b>93.1</b> | 6              | 4.6  | 3                  | 2.3         |
| <b>Sihir</b>                         | 19                 | 14.6        | 23             | 17.7 | <b>88</b>          | <b>67.7</b> |
| Mutluluk                             | 122                | 93.8        | 7              | 5.4  | 1                  | 0.8         |
| Atatürk                              | 111                | 85.4        | 19             | 14.6 | 0                  | 0           |
| Cumhuriyet                           | 111                | 85.4        | 18             | 13.8 | 1                  | 0.8         |
| Hayvanlar                            | 117                | 90.0        | 12             | 9.2  | 1                  | 0.8         |
| Bitkiler                             | 115                | 88.5        | 14             | 10.8 | 1                  | 0.8         |
| Doğa olayları                        | 109                | 83.8        | 19             | 14.6 | 2                  | 1.5         |
| Fen                                  | 111                | 85.4        | 16             | 12.3 | 3                  | 2.3         |
| Matematik konuları                   | 107                | 82.3        | 20             | 15.4 | 3                  | 2.3         |
| Bilgisayar                           | 88                 | 67.7        | 40             | 30.8 | 2                  | 1.5         |
| Davranış problemleri                 | 76                 | 58.5        | 45             | 34.6 | 9                  | 6.9         |
| Tarihteki önemli kişilerin hayatları | 50                 | 38.5        | 63             | 48.5 | 17                 | 13.1        |
| İletişim                             | 103                | 79.2        | 27             | 20.8 | 0                  | 0           |
| Toplumsal yaşam kuralları            | 101                | 77.7        | 28             | 21.5 | 1                  | 0.8         |
| Bilim insanlarının hayatları         | 59                 | 45.4        | 54             | 41.5 | 17                 | 13.1        |

Tablo 6'ya göre; öğretmen adayları tarafından çocuk kitaplarında en çok yer alması istenen konu %96.2 ile sevgidir. Bununla birlikte arkadaşlık (%94.6), barış (%95.4), iyilik (95.4), mutluluk (%93.8) gibi olumlu duygular da tercih edilen konular arasında ön plana çıkmaktadır. Olumlu duyguların oldukça yakın değerlere sahip olduğu görülmektedir. Çocuk kitaplarında özellikle "çocuk" figürünün işlenmesini tercih eden öğretmen adayı oranı % 93.1'dir. Çocuğun kendi özelliklerini taşıyan bir yaşıtını kitapta görmesi ile, kahramanı içselleştirmesi daha kolay olmaktadır. Çevre (%87.7), hayvanlar (%90.0), bitkiler (%88.5) ve doğa olayları (83.8) gibi doğal yaşama ait kavramlar da diğer maddelere göre yüksek oranlar almışlardır. %85.4 ile fen, %82.3 ile matematik konularında da çocuk kitabı yayınlanması görüşünde olan öğretmen adaylarının bu düşüncesi, yine 21. yy. becerileri olarak belirlenen yetiler, çocuk kitaplarının önemine vurgu yapmaktadır. Bu verilerden farklı olarak %67.7 oranında sihir, %39.2 oranında da dinsel konular öğretmen adayları tarafından çocuk kitaplarında kesinlikle istenmeyen konulardır. Mevcut çocuk kitapları arasında özellikle sihir, büyü, yoktan var etme, canavarlar, cadılar, periler vb. ayrıntılar sıkça işlenmektedir. Bu kadar çeşitliliğe ve çocukların yoğun talebine karşılık, araştırmada bu konuların istenmeyen konular arasında yer alması öğretmen adaylarının duyarlı olduğunu düşündürmektedir.

Tablo 7'de araştırmaya alınan öğretmen adaylarının çocuk kitaplarında yer almasını istedikleri kahramanlara ilişkin görüşleri yer almaktadır:

**Tablo 7. Araştırmaya alınan öğretmen adaylarının çocuk kitaplarında yer alması istedikleri kahramanlara ilişkin görüşleri**

| Çocuklara Okunan Kitaplardaki Kahramanlar | Kesinlikle İsterim |             | Kısmen isterim |             | Kesinlikle istemem |             |
|---|--------------------|-------------|----------------|-------------|--------------------|-------------|
|   | N                  | %           | N              | %           | N                  | %           |
| <b>Çocuklar</b>                           | <b>121</b>         | <b>93.1</b> | 9              | 6.9         | 0                  | 0           |
| Yetişkinler                               | 58                 | 44.6        | 66             | 50.8        | 6                  | 4.6         |
| Kimsesiz çocuklar                         | 39                 | 30.0        | 67             | 51.5        | 24                 | 18.5        |
| Hayal ürünü kimseler                      | 25                 | 19.2        | 56             | 43.1        | 49                 | 37.7        |
| Tarihte önemli kişiler                    | 51                 | 39.2        | 67             | 51.5        | 12                 | 9.2         |
| Hayvanlar                                 | 82                 | 63.1        | 44             | 33.8        | 4                  | 3.1         |
| Çiçekler                                  | 72                 | 55.4        | 50             | 38.5        | 8                  | 6.2         |
| Böcekler                                  | 76                 | 58.5        | 49             | 37.7        | 5                  | 3.8         |
| Kuşlar                                    | 77                 | 59.2        | 48             | 36.9        | 5                  | 3.8         |
| Balıklar                                  | 75                 | 57.7        | 50             | 38.5        | 5                  | 3.8         |
| Ağaçlar                                   | 75                 | 57.7        | 43             | 33.1        | 12                 | 9.2         |
| Periler, cadılar, devler                  | 9                  | 6.9         | 23             | 17.7        | 98                 | 75.4        |
| Uzaylılar                                 | 11                 | 8.5         | 36             | 27.7        | 83                 | 63.8        |
| Prensler, prensesler                      | 25                 | 19.2        | 60             | 46.2        | 45                 | 34.6        |
| Pop şarkıcıları                           | 11                 | 8.4         | 24             | 18.5        | 95                 | 73.1        |
| <b>Dizilerde oynayan sanatçılar</b>       | <b>7</b>           | <b>5.4</b>  | <b>16</b>      | <b>12.3</b> | <b>107</b>         | <b>82.3</b> |
| Yazar                                     | 51                 | 39.2        | 61             | 46.9        | 18                 | 13.8        |
| Ressamlar                                 | 59                 | 45.4        | 58             | 44.6        | 13                 | 10.0        |
| Bilim adamı                               | 71                 | 54.6        | 51             | 39.2        | 8                  | 6.2         |
| Sporcular                                 | 62                 | 47.7        | 57             | 43.8        | 11                 | 8.5         |
| Gezginler                                 | 71                 | 54.6        | 55             | 42.3        | 4                  | 3.1         |
| Denizciler                                | 72                 | 55.4        | 54             | 41.5        | 4                  | 3.1         |
| Doktorlar                                 | 76                 | 58.5        | 51             | 39.2        | 3                  | 2.3         |
| Öğretmenler                               | 83                 | 63.8        | 45             | 34.6        | 2                  | 1.5         |

Tablo 7 incelendiğinde; öğretmen adayları çocuk kitaplarında en çok %93.1 oranında çocuk kahramanların yer alması gerektiğine yönelik görüş bildirmişlerdir. Bu sonuç Tablo 6'da elde edilen çocukların içinde bulunduğu konuların seçilmesi gerektiği ile ilgili veriyi destekler niteliktedir. Yine Tablo 6'ya uygun olarak hayvanlar (%63.1), çiçekler (%55.4), böcekler (%76), kuşlar (%59.2), balıklar (%57.7) ve ağaçlar (%57.7) olarak alt başlıklarda incelenen doğal yaşam, diğer maddelere göre daha yüksek oranlarda tercih edilmiştir. Bilim adamı (%54.6), gezgin (%54.6), denizci (55.4), doktor (%58.5), öğretmen (%63.8) gibi ilgi çekebilecek meslekler de öğretmen adayları tarafından çocuk kitaplarında olması gereken kahramanlar arasına alınmıştır. Öğretmen adayları % 82.3 ile dizilerde oynayan sanatçıları ve %73.1 ile pop şarkıcılarını kesinlikle çocuk kitaplarında istememektedir. Periler, cadılar, devler (%75.4), uzaylılar (63.8), hayal ürünü kimseler (%37.7) ve prens, prensesler (%34.6) yine istenmeyen kahramanlar arasındadır.

Tablo 8'de araştırmaya alınan öğretmen adaylarının çocuk kitaplarında yer alan kahramanların özelliklerine ilişkin görüşleri görülmektedir:



**Tablo 8. Araştırmaya alınan öğretmen adaylarının çocuk kitaplarında yer alan kahramanların özelliklerine ilişkin görüşleri**

| Çocuklara Okunan Kitaplardaki Kahramanların Özellikleri | Kesinlikle İsterim |             | Kısmen isterim |      | Kesinlikle istemem |             |
|---|--------------------|-------------|----------------|------|--------------------|-------------|
|   | N                  | %           | N              | %    | N                  | %           |
| İyi   | 116                | 89.2        | 14             | 10.8 | 0                  | 0           |
| Kötü  | 27                 | 20.8        | 64             | 49.2 | 39                 | 30.0        |
| Meraklı   | 112                | 86.2        | 16             | 12.3 | 2                  | 1.5         |
| Çalışkan  | 122                | 93.8        | 8              | 6.2  | 0                  | 0           |
| Tembel  | 36                 | 27.7        | 64             | 49.2 | 30                 | 23.1        |
| <b>Yaratıcı</b>   | <b>124</b>         | <b>95.4</b> | 6              | 4.6  | 0                  | 0           |
| <b>Araştıran</b>  | <b>125</b>         | <b>96.2</b> | 5              | 3.8  | 0                  | 0           |
| <b>İşbirlikçi</b>                                       | <b>122</b>         | <b>93.8</b> | 7              | 5.4  | 1                  | 0.8         |
| <b>Problem çözen</b>                                    | <b>126</b>         | <b>96.9</b> | 4              | 3.1  | 0                  | 0           |
| <b>Korkak</b>   | 17                 | 13.1        | 58             | 44.6 | <b>55</b>          | <b>42.3</b> |
| Komik   | 98                 | 75.4        | 31             | 23.8 | 1                  | 0.8         |
| Cesur   | 105                | 80.5        | 25             | 19.2 | 0                  | 0           |
| Bilgili   | 120                | 92.3        | 10             | 7.7  | 0                  | 0           |
| Mutsuz  | 37                 | 28.5        | 53             | 40.8 | 40                 | 30.8        |
| Mutlu   | 116                | 89.2        | 14             | 10.8 | 0                  | 0           |
| Yoksul  | 49                 | 37.7        | 63             | 48.5 | 18                 | 13.8        |
| Zengin  | 54                 | 41.5        | 64             | 49.2 | 12                 | 9.2         |
| Duygusal  | 73                 | 56.2        | 50             | 38.5 | 7                  | 5.4         |
| Sinirli   | 31                 | 23.8        | 46             | 35.4 | 53                 | 40.8        |
| Mızıkçı   | 28                 | 21.5        | 44             | 33.8 | 58                 | 44.6        |
| <b>Kavgacı</b>  | 22                 | 16.9        | 42             | 32.3 | <b>66</b>          | <b>50.8</b> |
| Kırılgan  | 28                 | 21.5        | 67             | 51.5 | 35                 | 26.9        |
| Sevecen   | 107                | 82.3        | 23             | 17.7 | 0                  | 0           |
| Saygılı   | 110                | 84.6        | 18             | 13.8 | 2                  | 1.5         |

Tablo 8 incelendiğinde; öğretmen adaylarına göre problem çözen (%96.9), araştıran (%96.2), yaratıcı (%95.4), çalışkan (%93.8), işbirlikçi (%93.8), bilgili (%92.3), saygılı (%84.6), sevecen (%82.3), mutlu (%89.2), iyi (%89.2), meraklı (%86.2) ve cesur (%80.5) olan kahramanlar çocuk kitaplarında yer almalıdır. Görüldüğü gibi olumlu duygular daha fazla tercih edilmektedir. Kavgacı (%50.8), mızıkçı (%44.6), korkak (%42.3) ve sinirli (%40.8) gibi olumsuz duygulara sahip kahramanlar ise öğretmen adayları tarafından çocuk kitaplarında kesinlikle istenmemektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda; çocukların özdeşim kuracağı kitap kahramanlarının daha çok olumlu özellikler taşıması gerektiği düşünülmektedir (Schickedanz, 1992).

Tablo 9'da araştırmaya alınan öğretmen adaylarının bir yılda okudukları kitap sayıları görülmektedir.

**Tablo 9. Araştırmaya alınan öğretmen adaylarının bir yılda okudukları kitap sayısının dağılımı**

| Bir yılda okunan kitap sayısı | N         | %           |
|-------------------------------|-----------|-------------|
| 1 kitap okuyan                | 6         | 4.6         |
| <b>2 kitap okuyan</b>         | <b>42</b> | <b>32.3</b> |
| <b>3 kitap okuyan</b>         | <b>46</b> | <b>35.4</b> |
| 4 kitap okuyan                | 22        | 16.9        |
| 5 kitap okuyan                | 14        | 10.8        |
| Toplam                        | 130       | 100.0       |

Tablo 9'da görüldüğü gibi öğretmen adayları yılda en çok 3 kitap (% 35.4) okumaktadır. Yılda bir kitap okuyan (% 4.6) öğretmen adayları ise dağılımın en düşük payını oluşturmaktadır.

Tablo 10'da araştırmaya alınan öğretmen adaylarının okudukları çocuk kitapları yazarları görülmektedir.

Öğretmen adayları tarafından okunan kitaplar farklı başlıklar altında Tablo 11'de değerlendirilmiştir:

**Tablo 10. Araştırmaya alınan öğretmen adaylarının okudukları kitap türlerine göre dağılımları**

| Kitap Türü                   | N   | %    |
|------------------------------|-----|------|
| Dünya klasikleri             | 24  | 5.4  |
| Yazarı yabancı olan kitaplar | 188 | 42.4 |
| Yazarı Türk olan kitaplar    | 232 | 52.2 |
| Toplam                       | 444 | 100  |

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının okuduğu kitapların % 52.2'sini yazarı Türk olan kitaplar oluşturmaktadır. Yazarı yabancı olan kitapları ise % 42.4 oranında tercih edilmektedir.

Araştırmaya alınan öğretmen adayları tarafından en çok okunan Türk yazar Canan Tan'dır (%18.8). Ardından %9.9 ile Sunay Akın ve %7.9 ile Ayşe Kulin gelmektedir. Yabancı yazarlara bakıldığında ise, ilk sırada %16.5 oranında Adam Fewer'in okunduğu görülmektedir. %15.3 oranında Grange ve %14.1 oranında Coelho ilk üçte yer alan diğer yabancı yazarlardır. Öğretmen adaylarının en çok okudukları çocuk kitabı yazarı %36.64 ile Gülten Dayıoğlu'dur. Onu % 17.56 ile Ayla Çınaroğlu, % 9.92 ile Aytül Akal izlemektedir. Geçmişten günümüze yer etmiş olan bir yazarın ön planda olması hem nitelikli çocuk kitaplarının varlığına yönelik hâlihazırda piyasada var olan kitapların incelenmesini hem de yeni ürünlerin kullanıma sunulması öğretmen adaylarına tanıtılması gerektiği düşünülmektedir.

## **SONUÇ VE ÖNERİLER**

Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının en fazla öykü türünde olan eserleri çocuk kitapları arasında görmek istedikleri, ancak bununla beraber bilimsel eserlere de kitaplar arasında yer verilmesi gerektiğini düşündükleri saptanmıştır. Var olan çocuk kitaplarının öğretici yönü daha fazla ön plana çıkmaktadır. Ancak bu araştırma sonucuna göre eğlendirici yönünün de, öğretici yönü kadar önemli olduğu bulunmuştur. Özellikle eğlendirirken öğreten kitaplar öğretmen adayları tarafından daha fazla tercih edilmektedir.

Korku unsuru içeren öyküler ile acıklı öykülerin çocuk kitaplarında yer alması kesinlikle istenmemektedir. Öğretmenlerin bu görüşü, çocuk kitabı tercihleri konusunda bilinçli olduklarını düşündürmektedir. Günümüzde korku unsuru içeren; fantastik temelli; sihir, büyü, yoktan var etme,

canavar ve cadı gibi figürler içeren çocuk kitapları oldukça fazla rastlanılan türlerdir. Birçok tüketici tarafından bu tür çocuk kitapları yoğun olarak talep görmektedir. Toplum bu kitapların çocuklar üzerindeki etkileri konusunda aydınlatılmalıdır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının nitelikli kitap seçimi konusunda bilinçli olması ve daha da bilinçlendirilmesi önemli bir adımdır.

Bununla beraber öğretmen adayları, bilim kurgu öykülerini çocuk kitapları arasında görmek istemektedirler. Bu tür eserlerin bilgi ve teknoloji çağının gerekliliği ile bağlantılı olarak tercih edildiği düşünülmektedir. Ancak tıpkı korku ve fantastik öyküler de olduğu gibi bilim kurgu türündeki çocuk eserlerinin de dikkatli seçilmesi ve çocuğa kazandıracığı kavramların iyi değerlendirilmesi gerekmektedir. 21. yy. becerilerinin önemi de araştırma kapsamında ortaya çıkmaktadır. Problem çözme, işbirliği, eleştirel düşünme, bilimsel uygulamalı araştırmalar yapabilme gibi beceriler yine çocuk kitaplarının çocuğa kazandırması gereken başlıca beceriler olarak görülmektedir. Öğretmen adaylarının yüksek oranda bilimsel ve analitik düşünceye dayalı kitapların alanda olması gerektiğine vurgu yapması bu alandaki açığa dikkat çekmektedir. Çocuklara okunan kitaplardaki kahramanlar, doğal yaşama ait figürler arasından seçilmektedir. Meslek anlamında bakıldığında ise bilim adamı, doktor, öğretmen gibi mesleklerin çocuk kitaplarında yer alması gerektiğine yönelik görüş bildirilmektedir. Ancak diğer mesleklere nazaran daha fazla bilinen ve tanınan bu meslekler yerine, değişik meslek grupları ile çocuğun tanıştırılması, onun hayata dair bakış açısını genişletecektir. Bu sebeple öğretmenlik fakültelerinin çoğunda okutulan çocuk edebiyatı derslerinde bu konuya özellikle vurgu yapılması çok daha yararlı olacaktır. Çocuk kitaplarında olumsuz karakter özelliklerine sahip kahramanlarına yer verilmemesi istenmektedir. Çocukların özdeşim kuracakları kitap kahramanlarının olumlu özelliklere sahip olması gerektiği öğretmen adaylarının görüşleri arasında yer almaktadır.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının yılda ortalama 3 kitap okudukları belirlenmiştir. Edebiyatı takip etmeyip, fazla kitap okumayan bir öğretmenin çocuk edebiyatı kapsamında olan bir kitabı uygun bir şekilde seçip değerlendirmesi beklenmemektedir. Bu sebeple çıkan bu sonuç olması istenen bir durumdur. Yıl içinde okunan kitap sayısının artması, öğretmen adaylarının çocuk kitabı konusundaki yetkinliğine de katkı sağlayacaktır.

En çok okunan çocuk kitabı yazarları; Gülten Dayıoğlu, Ayla Çınaroğlu ve Aytül Akal'dır. Çocuk yazınına önemli katkılar sağlayan bu yazarlar örnek alınarak; çocukla alakalı alanlarda çalışan veya okuyan bireyler, çocuk edebiyatına katkıda bulunmaları konusunda teşvik edilmelidir. Bu anlamda üniversitelerde okutulan çocuk edebiyatı dersinin yanı sıra alanla ilgili atölye çalışmaları düzenlenmelidir. En çok okunan Türk yazarlar Canan Tan, Sunay Akın ve Ayşe Kulin'dir. İlgili yazarlarla söyleşi ve etkinlikler öğretmen adaylarının edebiyat alanına ilgisini artırabilir.

#### KAYNAKLAR

- Diekman, A.B and Murnen, S.K. (2004) "Learning To Be Little Women and Little Men: The Inequitable Gender Equality of Nonsexist Children's Literature", *Sex Roles*, 50(5/6), 373-385.
- Falbo, T. and Polit, D.F. (1986) "Quantitative Review of The Only Child Literature: Research Evidence an Theory Development", *Psychological Bulletin*, 100(2), 176-189.
- Kortenhaus, C.M and Demarest, J. (1993) "Gender Role Stereotyping in Children's Literature: An Update", *Sex Roles*, 28(3/4), 219-232.
- Oğuzkan, F. (2006) *Çocuk Edebiyatı*. (8 Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Okuyan, H.Y. (2009) "Türkçe Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Saatlerinde Kullanılan Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçme Ölçütleri", *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (18), 135-159.
- Sackes, M., Trundle, K.C. and Flevaris, L.M. (2009) "Using Children's Literature to Teach Standard-Based Science Concepts in Early Years". *Early Childhood Education Journal*, 36, 415-422.
- Schickedanz, J.A. (1992) *More Than the ABCs: The Early Stages of Reading and Writing*. Third Reprinting. Boston University Washington. D.C.
- Şahbaz, N.K. (2008) "Çocuk Edebiyatında İhmal Edilmiş Bir Tür: Deneme". *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 189-203.
- Tür, G. ve Turla, A. (1999) *Okulöncesinde Çocuk, Edebiyat ve Kitap*. İstanbul: YA-PA Yayınları.

# TÜRK ÇOCUK EDEBİYATINDA KAHRAMANIN TANIKLIĞINDA KADIN İMGESİ (1980-2010 ÖRNEĞİ)

**Arş. Gör. Özlem KANAT SOYSAL**  
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

## Özet

Yazınsal yapıtlarla etkileşime giren okur, yapıtta kahramanlar aracılığıyla gezinir. Bir başka söyleyişle okur, kahramanla özdeşim kurar. Bu durum, çocuk edebiyatı yapıtları için de geçerlidir. Çocuk okur, kahraman aracılığıyla yaşama ilişkin yargılar oluşturur. Bunlardan biri de “toplumsal cinsiyet rollerine” ilişkin yargılardır. Kadına ve erkeğe ilişkin yargılar, toplumun dokusunu da etkileyen öğelerdendir. Çocuk, yazınsal yapıtlar aracılığıyla “nasıl bir kadın”, “nasıl bir erkek” olunmalı iletilerini örtük olarak alır. Toplumumuzda, töre cinayetleri, şiddet ve tacizle sıkça karşılaşılmaktadır. Bu durumunun nedenlerinden biri olarak çeşitli araçlarla yaratılan “kadın imgesi”nin niteliğini göstermek olanaklıdır. Bu çalışmanın amacı, 1980-2010 döneminde yayımlanan ve kahramanı kadın olan çocuk kitaplarını “kadın imgesi” bağlamında incelemektir. Bu çalışmada betimsel çözümleme yöntemi kullanılmıştır. 1980-2010 yıllarında yayımlanan Türk çocuk edebiyatı ürünlerinden kahramanı kadın olan kitaplar amaçlı örneklem yöntemiyle seçilmiş ve amaç doğrultusunda incelenmiştir.

*Anahtar Sözcükler:* Çocuk edebiyatı, kahraman, kadın imgesi, toplumsal cinsiyet.

## Abstract

The reader interacting with literary works wanders around them through characters. In other words, the reader is identified with the character. This is the case for children's literature works as well. The child forms judgements on life through the character. One of those judgements is related to “gender roles”. The judgements on women and men are among the factors that have an effect on the social fabric. The child implicitly receives the messages on “what is the proper behaviour of women” and “what is the proper behaviour of men” through literary works. In our society honour killings, violence and harassment are frequently encountered. It is possible to consider the quality of the “image of woman” formed by various means as one of the reasons for this situation. The purpose of this research is to analyze the children's books with woman characters that were published within the period of 1980-2010 in terms of the “image of woman”. Descriptive analysis is used in this research. The Turkish children's literature works with woman characters that were published between 1980 and 2010 were selected through purposive sampling and analyzed in parallel with the purpose of the research.

*Key Words:* Children's literature, character, image of woman, gender.

## Giriş

Yazınsal nitelikli kitaplar, Sartre (2005)'in *Edebiyat Nedir?* adlı yapıtında tartıştığı gibi okura, anlamın oluşturulmasında olanak sağlayan yapıtlardır. Göktürk (2007: 9) bu nitelikteki kitabı şöyle betimler: “... Kitapçı raflarında ya da vitrinlerde bir alıcı, bir okur bekleyen yüzlerce binlerce kitap da bildik bir dünya ortasında, bütününü bilemediğimiz belli belirsiz bir dünyanın taşıyıcılarıdır.” Okurun, bu “belirsiz” dünyada karşısına çıkan ipuçlarına tutunarak bir anlam oluşturması ve yapıtla etkileşime girmesi beklenir. Yapıt - okur etkileşimine birçok bilim insanı ve sanatçı tarafından değinilmiştir (Aytaç, 2003; Binyazar, 2008; Göktürk, 2006; İpşiroğlu, 2001; Moran, 2008; Özdemir, 1999). Bu etkileşim sürecinde okura; yazarın, kadına/erkeğe ve yaşama bakış açısına ilişkin ipuçları sunulur. Çocuk edebiyatı yapıtları için de benzer bir durumdan söz etmek olanaklıdır. Çocuk edebiyatı yapıtlarında ya da edebiyat başlığı altında çocuklarla buluşturulan kitaplarda, çocuk, yaşama ilişkin birçok yargıyla örtük ya da açık olarak buluşur. Kuşkusuz, bu yargıların en önemlilerinden biri kadına ilişkin yargılar ve bu yollarla oluşturulan “kadın imgesi”dir. Öte yandan, çocuklara seslenen bir kitapta, kahramanın çocuğun özdeşim kurabileceği temel değişken olduğu gerçeği unutulmamalıdır. Bu bağlamda, çocuk edebiyatı yapıtlarında kadın kahramanlar aracılığıyla yapılandırılan “kadın imgesi”nin tartışılması anlamlı olabilir.

## Amaç

Bu çalışmanın amacı, 1980-2010 döneminde yayımlanan (ilk baskısı yapılan) ve kahramanı kadın olan çocuk edebiyatı ürünlerini<sup>1</sup> “kadın imgesi” bağlamında incelemektir.

## Kadın İmgesi, Çocuk Edebiyatı Yapıtları/Çocuk Kitapları ve Kahraman

Binlerce yıldır, insanlığa ilişkin birçok imgenin değiştiği bilinmektedir: Çocukluk imgesi, anne-baba imgesi, erkek imgesi... Kadın imgesi de bu imgelerden biridir. Öte yandan kadına ilişkin imgenin değişiminin toplumsal değişimle ilişkili olduğu bilinmektedir. Toplumsal düzendeki birçok değişken bu durumun göstergesi olarak değerlendirilebilir. Örneğin, Lloyd (1979), değişen kadın imgesinin somut göstergesini kadınların elde ettiği yasal haklar olarak kabul etmektedir. Buna karşın kadına bakışı, başka toplumsal değişkenlere bağlı olarak tartışanlar da vardır (Tan, 1994; Ecevit, 2009). Öte yandan günümüzde kadına ilişkin anlayışı/kadın imgesini geniş oylumlu tarihsel bakış açısıyla değerlendirenler de görülmüştür. Örneğin Beauvoiere (1966), *Kadınlığın Kaderi* adlı kitabında, insanın yerleşik yaşama geçişinden günümüze değin yaratılan kadın imgesinin eleştirisini yapar ve bu yaratışta erkeğin sorumluluğunu tartışır.

Bir toplumda ya da dünyada değişen kadın imgesinin sorumlularından biri olarak kabul edilen çocuk kitapları da bu değişimin izlerini taşır. Araştırmacılar (Crisp,2011; Dökmen,1995), toplumun kadına bakış açısını çocuk kitapları (eğitim amaçlı kitaplar ve yazınsal nitelikli kitaplar) aracılığıyla tartışmış, çocuk kitaplarındaki kadın imgesini ele almışlardır.

Çocuklara seslenen kitaplarda kadın imgesinin nasıl kurguladığı sorusu, birincil öneme sahip bir sorudur çünkü çocuk, bu kitaplardaki kahramanlarla özdeşim kurar. Çocuk, bir öykü ya da romandaki kahramanın davranışlarına, sözlerine, yargılarına kısacası bir bütün olarak kahramana öykünebilir. Çocuklar, okulöncesi dönemden, erişkin sayıldığı döneme değin okulda ya da evde bu kitaplarla karşılaşmaktadırlar. Bir başka söyleyişle onların, kişiliklerinin oluşumunda bu kitapların da etkisinin olduğunu söylemek yanlış olmaz. Bu bağlamda günümüzdeki kadın imgesinin sorumlularından biri de çocuk edebiyatı yapıtları ve çocuk kitapları olarak kabul edilebilir. Öte yandan, toplum-edebiyat ilişkisi düşünüldüğünde, toplumda değişen herhangi bir imgenin edebiyat yapıtlarını da etkilemesi beklenir.

Kavcar (1999: 123)'a göre edebiyat, duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerin sözlü veya yazılı olarak güzel ve etkili bir biçimde anlatılması sanatıdır. Çocuk edebiyatı ise Sever (2010: 17)'e göre “erken çocukluk döneminden başlayıp, ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı”dır. Püsküllüoğlu (2008: 36)'na göre çocuk edebiyatı, çocuklar için yazılmış yazınsal ürünlerin genel adıdır. Çocuk kitapları kavramı ise hem yazınsal nitelikli çocuk kitaplarını hem de bu nitelikte olmayan çocuk kitaplarını içeren bir kümedir.

Çocuk edebiyatında temel değişken kahraman ilişkin tanımlar şöyle sıralanabilir: Sever (2007: 64)'e göre yapıtlarda, olayı sürükleyen, yaşayan en önemli kişiye ya da anlatılanlarla doğrudan ilgili olan, anlatımı yönlendiren kişiye “başkişi”, “temel kişi” ya da “kahraman” denir. Püsküllüoğlu (2008: 70)'na göre kahraman, roman, öykü, oyun ve benzeri yazınsal yapıtlarda en önemli kişidir (başkişi).

Yukarıdaki tanımlarda da görüldüğü gibi bir kitapta kahraman, “başkişi”, “en önemli kişi” kısacası çocuk tarafından belki de en çok izlenen kişidir. Bu bağlamda düşünüldüğünde kahraman aracılığıyla yaratılan “kadın imgesi”nin önemi açıkça anlaşılabilir.

## Yöntem

Bu çalışmada betimsel çözümlene yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008: 224)' e göre betimsel çözümlenmede “elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. (...) Bu tür analizde amaç, elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır”. Çalışmada doğru örneklerle ulaşılabilmesi için amaçlı örnekleme başvurulmuştur. Büyüköztürk ve diğerlerine (2008: 88) göre amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanıyan bir yöntemdir.

<sup>1</sup> Yayınevlerince “Türk çocuk edebiyatı” başlığı altında yayımlanan kitaplar yazınsallığına bakılmaksızın çalışmaya alınmıştır.

1980-2010 yıllarında ilk baskısı yapılan, "Türk çocuk edebiyatı" başlığı altında yayımlanan ve kahramanı kadın olan kitaplar aşağıdaki araştırma soruları bağlamında incelenmiştir:

- S1. Kadın kahraman, çaresizliği kanıksamış mı?
- S2. Kadınlara dönük ayrımcı yargılara yer verilmiş mi?
- S3. Kadın kahraman bağımsız kişilik özelliklerine sahip mi?
- S4. Kadın kahramanın yaşama ilişkin yargısı olumlu mu?
- S5. Kadın kahraman, fiziksel olarak güçsüz mü?
- S6. Kadın kahraman, duygusal olarak güçsüz mü?

1980-2010 yılları arasından yayımlanan ve amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 15 kitap şöyle sıralanabilir:

- K1. Kız Evlat, Kemalettin TUĞCU
- K2. Gül Yarası, Hasan KALLİMCİ
- K3. Ayşe'nin Günleri, Gülsüm CENGİZ
- K4. Kızım Ben Çocukken, Aytül AKAL
- K5. Domates Saçlı Kız, Sevim AK
- K6. Merhaba Sevgi, Ayla KUTLU
- K7. Kardelen, Muzaffer İZGÜ
- K8. Burcu'nun Öyküleri, Mehmet ERDOĞAN
- K9. Patenli Kız, Zeynep CEMALİ
- K10. Yüksek Tansiyonlu Çınar Ağacı, Behiç AK
- K11. Vampir Öyküsü, Mavisel YENER
- K12. Şişko Patates, Seza KUTLAR AKSOY
- K13. Çılgın Kızlar Kantini, Fatma PEKŞEN
- K14. Göklerin Kızı, Necla ÇANDAĞ
- K15. Ninemin Kilimi, Aysel GÜRMEK

### Bulgular

Araştırma kitapları, araştırma soruları bağlamında incelendiğinde Çizelge 1'deki bulgulara ulaşılmıştır:

|     | K1. | K2. | K3. | K4. | K5. | K6. | K7. | K8. | K9. | K10. | K11. | K12. | K13. | K14. | K15. |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------|------|------|------|------|------|
| S1. | X   | X   |     |     |     |     |     |     |     |      |      |      |      |      |      |
| S2. |     |     | X   | X   | X   | X   | X   | X   | X   | X    | X    | X    |      | X    | X    |
| S3. |     |     | X   | X   | X   | X   | X   | X   | X   | X    | X    | X    | X    | X    | X    |
| S4. |     |     | X   | X   | X   | X   | X   | X   | X   | X    | X    | X    | X    | X    | X    |
| S5. | X   | X   |     |     |     |     |     |     |     |      |      |      |      |      |      |
| S6. | X   | X   |     |     |     |     |     |     |     |      |      |      |      |      |      |

Çizelge 1  
Araştırma soruları bağlamında kadın imgesi  
(X= evet)

### S1. Kadın kahraman, çaresizliği kanıksamış mı?

Araştırma grubu kitaplarının büyük bölümünde kadın kahraman çaresizliği kanıksamamıştır, yaşam sevinciyle doludur. *Patenli Kız*, *Domates Saçlı Kız*, *Merhaba Sevgi*, *Burcu'nun Öyküleri*, *Vampir Öyküsü*, *Yüksek Tansiyonlu Çınar Ağacı* gibi:

"Sevgi, öyküsünün başladığı tarihte, ufacık tefecik bir kız çocuğu. Dünyaya parlak gözlerle bakıyor ve yaşamaktan sevinç duyuyor." (Merhaba Sevgi, s. 11)



Öte yandan, *Kız Evlat* ve *Gül Yarası*’nda kadın kahramanlar (Cahit ve Fatma) çaresizliği kanıksamış, “kaderin ağına” düşmüş acı dolu kurgusal kişilerdir, bir kız çocuğu olan Cahit çaresizlikle; aşağılanmayla yüz yüzedir:

*“Geceleri, Besime teyze beni pek rahat bırakmadığı için pek erken kalkamıyordum. Bazen annem odaya gelir. Besime teyzenin karyolasının kenarına ilişir, hatırını sorardı. Benim uyanık olduğumu bilmedikleri bir sabah konuşmalarını dinledim. Besime teyze sormuştu:  
-Kızım çocukla hiç ilgilenmiyorsun?  
-Çocuk değil, benim hayatıma bir felaket, bir hastalık gibi gelmiş bir yaratık.”* (*Kız Evlat*, s.24)

### **S2. Kadınlara dönük ayrımcı yargılara yer verilmiş mi?**

*Çizelge 1’e* dayanarak, çalışma grubu kitaplarının çoğunda kadınlara dönük ayrımcı söylemlere yer verilmediği söylenebilir. Öte yandan, *Gül Yarası* ve *Kız Evlat*’ta kadınlara dönük ayrımcı yargılara yer verilmiştir:

*“Amcam evlenmiş, iki çocuğu dünyaya gelmiş. İkisi de kız. Dedem buna pek içerlemiş. Babamı evlendirmiş. Bir de şart koşmuş. Eğer annem bir oğlan doğurmazsa boşatacak, başka bir kadın alacakmış.”* (*Kız Evlat*, s. 11)

*Gül Yarası*’nda sinema sektöründe çalışan kadınların topluma aykırı yaşamları olduğuna ilişkin ayrımcı yargılara ulaşılabilecek kurgulara yer verilmiştir: Fatma’nın annesi küçük rollerde oynayan ve kızını ne pahasına olursa olsun sinema yıldızı yağmaya çalışan uyuşturucu bağımlısı bir kadındır.

### **S3. Kadın kahraman bağımsız kişilik özelliklerine sahip mi?**

*Çizelge 1’e* göre *Patenli Kız*, *Domates Saçlı Kız*, *Ninemin Kilimi*, vd. “kadın imgesi” geleneksel roller ekseninde yapılandırılmamıştır. Çalışma grubundaki kitaplarda, genellikle kadın kahraman bağımsız kişilik özelliklerine sahiptir, yaşama ilişkin yargısı olumludur ve kadın kahraman, karar verici konumdadır:

*“ ‘Hayır, işaret diliyle konuşuyor,’ diye düzeltti Öğretmen Leyla. ‘Doğuştan engelli. Ama yaşamla öyle barışık ki, engelli olduğunu umursamıyor bile.’  
Gezgin Neşe’nin yüreği sızladı, gözü kısıldı, dudakları sarktı. ‘Ah canım! Vah, zavalcılık! Kim bilir içinde ne fırtınalar esiyor!..’  
Öğretmen Leyla gözlerini Şerare’ye çevirdi. ‘Bence fırtına kendisi!’  
Gezgin Neşe, Öğretmen Leyla’yı duymuyordu sanki. ‘...Kim bilir, kızın içinde ne büyük bir eziklik vardır!’ Öğretmen Leyla gözlerini Şerare’den ayırmadan, ‘Buna eziklik denmez, yaşama bağlılık denir,’ dedikten sonra komşusuna dönüp, gözünün içine baktı. ‘O kız kadar güçlü olabilsem keşke.’ ”* (*Patenli Kız*, s.142)

Bir başka örnek:

Güneş (kahraman), Sulak Anne’ye şöyle söyler:  
*“Ben pazardaki portakal değilim kimse beni alıp evine götüremez.”* (*Domates Saçlı Kız*, s.28)

Öte yandan *Gül Yarası* adlı kitabın kahramanı olan Fatma, oyunculuk yaptığı için içten içe aşağıladığı annesinden bağımsız bir kişilik oluşturmaya çalışmıştır. Buna karşın acıma ifadeleriyle okura tanıtılan Fatma (bir kız çocuğu)’nın bu çabası, geleneksel rolleri benimsemeyen kadınlara dönük aşağılama içerdiği için “kadın imgesi” bağlamında olumlanacak nitelikte değildir.

#### **S4. Kadın kahramanın yaşama ilişkin yargısı olumlu mu?**

Kitaplarda genellikle, kahramanın yaşama ilişkin yargısı olumludur. Kahramanın durumuna ilişkin acıma ifadelerine yer verilmemiştir. Örneğin, *Patenli Kız*’daki Şerare adlı kahraman duyamayan ve konuşamayan biri olmasına karşın onun bu durumu kıskırtmaya (ajitasyona) ve acındırmaya dönük ifadelerle ele alınmamıştır.

*“Hikâye uzun aslında. Annesi Şerare’ye hamileyken, böbrek iltihabı geçirmiş. Kullanmak zorunda olduğu ilaçlar, kızcağızın engelli doğmasına neden olmuş. biliyorsun; baba doktor, anne avukat; cahil insanlar değiller yani. Daha kızları doğmadan, onu ve kendilerini eğitmek için ne gerekiyorsa yapmışlar. Kurslara gidip dudak okumayı öğrenmişler. O bitmiş, işaret dilini öğrenmişler. Şerare dünyaya geldiğinde, anne babası hazırlıklıymış. Anlayacağın, doğduğu günden başlayarak kızlarını eğitmişler. İki yaşında dudak okumaya başlamış. Şerare –ne diyorsun sen!” (Patenli Kız, s.32)*

Şerare engeline rağmen yaşam dolu olmayı başarmış bir kız çocuğudur. *Şişko Patates* teki Çiçek adlı kahramanın da yaşam ilişkin yargısı olumludur. *Vampir Öyküsü*’deki *Güneş Hep Orada mıydı?* adlı öyküdeki kahraman Anneanne, bilge, yaşam dolu ve eğlenceli bir kurgusal kişidir. Bu duruma karşın *Kız Evlat*’teki Cahit’in yaşama ilişkin yargısını olumsuz yönde etkileyecek acıklı olaylar silsilesi peşini bırakmaz.

#### **S5. Kadın kahraman, fiziksel olarak güçsüz mü?**

Araştırma grubu kitaplarında, kahramanların fiziksel olarak güçsüz olduğuna ilişkin yargılara rastlanmamıştır.

#### **S7. Kadın kahraman, duygusal olarak güçsüz mü?**

*Kızım Ben Çocukken, Kardelen, Burcu’nun Öyküleri, Patenli Kız, Şişko Patates, Vampir Öyküsü, Yüksek Tansiyonlu Çınar Ağacı, Ayşe’nin Günleri, Ninemin Kilimi, Göklerin Kızı, Çılgın Kızlar Kantini* adlı kitaplarda kadın kahraman duygusal açıdan güçsüz değildir. Örneğin, *Yüksek Tansiyonlu Çınar Ağacı*’daki Ayşe, köy için yaşamsal önem taşıyan çınar ağacının kesilmesinin karşısında üzülmü ama aşırı üzüntüye kapılmaz; bu duruma bir çözüm getirmeye çalışır. Yine *Ninemin Kilimi*’ndeki *Nine*, bilge, kendine güvenen ve eğlenceli bir kahraman olarak kurgulanmıştır. Öte yandan *Gül Yarası* ve *Kız Evlat* adlı kitaplarda kahraman (Fatma ve Cahit) sık sık umutsuzluğa kapılmaya eğilimli, “aşırı duygusal” olarak kurgulanmıştır. Bu durum duygusal güçsüzlük olarak yorumlanabilir.

### **Sonuç**

1980’den 2010’a değin Türk çocuk edebiyatı başlığı altında yayımlanan çocuk kitaplarında ve edebiyat yapıtlarında “kadın imgesi”, kahramana odaklanılarak tartışılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonunda kahramanın, “kadın imgesi” bağlamında bazı kitaplarda olumlanabilir olduğu görülmüştür (Bkz. *Çizelge1*). Olumlanabilecek kitaplarda, kahramanın, söz ve davranışlarıyla kadına yapılan ayrımcılığı desteklemediği, toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlı olduğu, kadına özgü olduğu varsayılan işlere tutuklu kılınmadığı, mücadeleci niteliğiyle göz çarptığı söylenebilir. Bu nitelikteki kitaplara öncelikle Zeynep CEMALİ’nin *Patenli Kız*’ı gösterilebilir. Bu yapıttaki, Şerare adlı kahraman, yaşam algısı olumlu, “kadına” özgü olduğu varsayılan “entrika ve zayıflık” gibi niteliklerle kurgulanmamış, farklı yaradılışı (engelli), güçlü bir kız çocuğudur. Öte yandan bazı kitaplarda kadın, entrikacı, duygusal olarak zayıf, yalnızca ona özgü olduğu varsayılan işlerde çalışması uygun görülen güçsüz kahramanlar olarak karşımıza çıkar (Bkz. *Çizelge1*). Örneğin, *Gül Yarası* adlı kitapta, Fatma’nın annesi ve sinema sektöründe çalışan kadınlara ilişkin ayrımcı ve aşağılayıcı kurgulara yer verilmiştir. Kitapta, bu sektörde çalışan kadınların “ahlak”ına ilişkin sorgulamaya varan kurgulara yer verilmiştir. Kitapta ideal kadının tanımı da örtük olarak; kahkaha atmayan, geleneksel olarak kabul görmüş işlerde çalışan kimseler olarak yapılmıştır.

Sonuç olarak, araştırma grubu kitaplarında kahraman aracılığıyla yaratılan kadın imgesi çoğunlukla olumlu nitelikte olduğu söylenebilir. Bun karşın kadını aşağılayan ve toplumsal cinsiyet eşitsizliğini körükleyecek kadın imgeleri yaratan kitaplara da rastlanmıştır. Çocuğun, kahramanla özdeşim kuracağı varsayılırsa hangi kadın imgesini önceleyen kitapların onunla buluşturulacağı sorusu, önemli bir soru olarak gündeme oturabilir. Bu bağlamda hangi kitap sorusu, hangi kadın sorusuyla eşit değerde bir soru olarak görülebilir.

#### YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Aytaç, G. (2003) *Genel Edebiyat Bilimi*. İstanbul: Say Yayınları.
- Beauvoiere, S. de (1966) *Kadınlığın Kaderi*. (Çev: Canset Unan). İstanbul: Altın Kitaplar.
- Binyazar, A. (2008) *Edebiyatın Dar Yolu*. İstanbul: Can Yayınları.
- Crisp, T. ve B. Hiller (2011) " 'Is This a Boy or a Girl?': Rethinking Sex-Role Representation in Caldecott Medal-Winning Picturebooks 1938-2011". *Children's Literature in Education*, 42, 3, 196-212.
- Dökmen, Z., (1995) "İlkokul Ders Kitaplarının Cinsiyet Rollerini Açısından İncelenmesi" *3P Psikoloji Psikiyatri Psikofarmakoloji Dergisi*, 3(2), 38-44.
- Ecevit, Y. (2009) *Türkiye'de Kadınlar İçin İnsana Yakışır İş İmkanları Sağlanması Yoluyla Toplumsal Cinsiyet Eşitliğinin Gerçekleştirilmesine Yönelik Aktif İşgücü Piyasası Politikaları ILO ve İŞKUR Pilot Projesi Raporu, Ankara*. [Çevrimiçi]:[http://www.ilo.org/public/turkish/region/eurpro/ankara/areas/woman/3\\_rapor/kadin\\_istihdami\\_artirici\\_calismalar.pdf](http://www.ilo.org/public/turkish/region/eurpro/ankara/areas/woman/3_rapor/kadin_istihdami_artirici_calismalar.pdf) adresinden 28.11.2011 tarihinde alınmıştır.
- Göktürk, A. (2007) *Okuma Uğraşı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Güvenç, B. (1994) *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kavcar, C. (1999) *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Llyod, T. (1979) *Kadın Yerini Alıyor*. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Özdemir, E. (1999) *Yazınsal Türler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Sartre, J. P. (2005) *Edebiyat Nedir?* İstanbul: Can Yayınları.
- Sever, S. (2004) *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.
- Sever, S. (2010) *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Moran, B. (2008) *Edebiyat Kuramları ve Eleştirisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (2001) *Alımlama Boyutları ve Çeşitlemeleri 2 Yazın*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.

#### İncelenen Çocuk Kitapları

- Ak S. (1998) *Domates Saçlı Kız*. İstanbul: Uçanbalık Yayınları.
- Ak, B. (2004) *Yüksek Tansiyonlu Çınar Ağacı*. İstanbul: Oğlak Yayıncılık.
- Akal A. (1996) *Kızım Ben Çocukken*. İstanbul: Uçanbalık Yayınları
- Aksoy, S. (2006) *Şişko Patates*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Cemali, Z. (2003) *Patenli Kız*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Cengiz G. (1995) *Ayşe'nin Günleri*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Çandağ, N. (2007) *Göklerin Kızı*. İstanbul: Bu Yayınevi.
- Erdoğan M. (2001) *Burcu'nun Öyküleri*. İstanbul: Bu Yayınevi.
- Gürmen, A. (2008) *Ninem'in Kilimi*. Ankara: Kırılmaç Yayınları.
- İzgü M. (2000) *Kardelen*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Kallımcı, H. (2010) *Gül Yarası*. İstanbul: Petek Yayınları.
- Kutlu, A. (2001) *Merhaba Sevgi*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Mavisel Y. (2005) *Vampir Öyküsü*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Pekşen F. (2007) *Çılgın Kızlar Kantini*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Tuğcu, K. (1999) *Kız Evlat*. İstanbul: Damla Yayınevi.

# ÇOCUK VE GENÇLİK YAZININDAKİ YABANCI DİL ÖĞELERİNİN İNCELENMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

**Doç. Dr. Z. Canan KARABABA**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

**Arş. Gör. Fulya ŞAHİN**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

## Özet

*Bu araştırmada, belirli bir sınıflandırma çerçevesinde çeviri çocuk yazınındaki yabancı dil öğelerinin hangi yollarla ve nasıl Türkçeye aktarıldığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, günümüzde çok satan kitaplar arasında yer alan ve geniş bir kitleye ulaştığı düşünülen çeviri çocuk kitaplarından iki tanesi yabancı dil öğeleri açısından incelenerek değerlendirilmiştir. Bu kitapların değerlendirilmesinde Raymond van den Broeck tarafından önerilen çeviri eleştirisi modeli temel alınmıştır. Bu kapsamda öncelikle kaynak metinler çözümlenmiş ve kaynak metinler ile hedef metinler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ardından hedef metinlerde yabancı dil öğesi olarak nitelendirilebilecek yapılar belirlenmiş ve bunların Türkçeye hangi yollarla ve nasıl aktarıldığı ortaya konmuştur. Yapılan inceleme sonucunda, bu çalışmanın sınırlılığında ele alınan iki çocuk kitabından derlenen yabancı dil öğelerinin sözcük, terim ve anlatım kalıpları olarak çeşitli anlatım biçimleri görünümünde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, sözcüklerin yazım biçimi ile veya okunuş biçimi ile olduğu gibi aktarıldığı, terimlerin aktarımında yarı çevirinin kullanıldığı ve anlatım kalıplarının sözcüğü sözcüğüne çevrildiği görülmüştür.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk yazını, çeviri kitaplar, yabancı dil öğeleri, dil gelişimi.*

## Abstract

*This study explores how and in which ways the borrowed items in the translated children's books are translated into Turkish on the basis of a predetermined classification of these elements. To this end, two translated children's books which rank among the best-selling children's books in Turkey and which are believed to reach a large audience are analyzed and evaluated in terms of borrowed items. Raymond van den Broeck's translation criticism model is used during the analysis and evaluation of these books. In this respect, firstly the source texts are analyzed and the source texts and the target texts are examined comparatively. Secondly, the language structures which can be characterized as borrowed items are determined in the target texts and it is revealed in which ways and how those elements have been translated. As a result of the analysis, it is seen that the borrowed items that have been detected in the two translated children's books are in the form of words, terms and fixed expressions. In addition, it is observed that words are translated into Turkish either by repetition which means reproduction of the original word or by orthographic adaptation; that in the translation of terms which comprises two or more words, at least one of the words are translated by repetition or orthographic adaptation; and that fixed expressions are translated word-for-word.*

*Key Words: Children's literature, translated books, borrowed items, language development.*

## GİRİŞ

Türkiye'de çeviri çocuk yazınının Tanzimat ile birlikte başladığı kabul edilebilir. O dönemdeki batılılaşma çabaları, çocuğa bakış açısını değiştirmiş ve çocuk yazınına duyulan gereksinimi ortaya koymuştur. Bu gereksinimi karşılamada çeviri çocuk yazınından yararlanılmıştır. O dönemde Türkçeye çevrilen *Robinson Crusoe* ve *Gulliver* romanları çocuk yazını alanındaki ilk çevirileri oluşturmuştur. Cumhuriyet Dönemi'nde Türk yazarlar özgün eserler vermeye başlamıştır ve bu dönemde çeviri çocuk yazını öncüllüğünü yitirmiştir. 1960'lı yıllarda çeviri çocuk yazını tekrar canlanmaya başlamıştır. O yıllarda çevrilen çocuk kitapları incelendiğinde çoğunluğun klasik çocuk kitaplarından oluştuğu görülmektedir (Neydim, 2003: 49). Günümüzde ise klasik çocuk kitaplarının yanı sıra çok sayıda çağdaş çocuk kitabı da Türkçeye çevrilmektedir.

Çocuk kitapları, çocuğa okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmanın yanı sıra, çocuğun gelişim sürecinde de önemli bir rol oynamaktadır. Sever (2003)'e göre, çocuk kitapları çocuğun dil gelişimi,

bilişsel gelişimi, kişilik gelişimi ve toplumsal gelişimi üzerinde etkili olmaktadır. Aynı etkinin çeviri çocuk kitapları için de geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Buna ek olarak, çeviri çocuk kitapları, çocuğu yeni dünyalar ve yeni bakış açıları ile karşılaştırarak onun dünyasını varsıllaştırabilecek niteliktedir. Bu bakımdan, çeviri çocuk kitaplarının bir işlevinin de çocuğa farklı toplumları ve onların kültürel değerlerini tanıtmak olduğu söylenebilir. Ne var ki, farklı bir kültür çocuğun dünyasını varsıllaştırabileceği gibi, onun kültürel açıdan yabancılık duyduğu bir ortama girmesine de yol açar. Cary'e göre, "Çocuğun okuyacağı ilk kitaplar, onun tanıdığı bildiği bir dünyayı, basit kolay algılayabileceği bir imgeyi içermelidir. Çocuk yaşadığı odasıyla, eviyle, caddesiyle, gördüğü insanlarla, sevdiği hayvanlarla, aile ortamıyla özdeşleşir. Bunların hiçbirini bulamazsa, çocuğun dış dünyaya uyum sağlaması zorlaşır. Çocuk biraz daha büyüdüğünde egzotizmi ve değişikliği sevecektir. Ama dikkat, bunların tadına varabilmesi için önce ayakları samimi ve arkadaşça bir çevrede yere basmalıdır" (Akt. Barda, 1998: 120).

Çeviri çocuk kitaplarında, kültürel yabancılaşmanın yanı sıra, dilsel açıdan da yabancılaşma söz konusu olabilir. Çeviri çocuk kitaplarındaki yabancı dil öğeleri, çocuğun dil evrenini etkiler. Çocuk bu yabancı öğeleri anlamlandırmakta ve içine girdiği yabancı dünyayı benimsemekte zorlanır. Bunun yanı sıra, çeviri çocuk kitaplarındaki yabancı dil öğelerinin çocuğun dil gelişimi üzerinde de etkili olduğunu söylemek olasıdır. Çocuğun dili yapılandırma sürecindeyken kendi anadili kurallarına uymayan veya başka bir dilin anlam evrenini yansıtan ürünlerle karşılaşması, kendi dilini yanlış biçimde yapılandırmasına yol açabilir. Bu yanlış gelişim çerçevesinde, çocuk yabancı sözcükler ile Türkçe sözcükleri ayıramayabilir. Yabancı sözcükleri anadiline aitmiş gibi algılayabilir. Oysa sağlıklı anadili gelişiminde hedef, çocuğun anadili gelişimi tamamlandıktan sonra yabancı dil öğeleri ile karşılaşmasıdır.

Çeviri çocuk yazını ürünleri incelendiğinde, çeşitli yabancı dil öğelerine rastlanmaktadır. Bunlar hem tek başına sözcüklerin hem de çeşitli anlatım biçimlerinin (terim, deyim, anlatım kalıbı, kalıplaşmış söz, vb.) olduğu gibi yabancı dillerden Türkçeye aktarılması yoluyla oluşturulan öğelerdir. Bunun sonucunda, adeta sözleri Türkçe, anlatım biçimi yabancı bir kültüre ait bir dil evreni oluşmaktadır. Bu durumun da çocuğun dil gelişimine katkıda bulunduğunu varsaymak olası değildir. Bunun yanı sıra, bu durum çocuğun yabancı kültürü tanınmasını ve benimsemesini de zorlaştıracaktır. Bu açıdan bakıldığında, çeviri çocuk kitaplarındaki yabancı dil öğelerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi, çeviri çocuk yazını ürünlerinin niteliğinin artırılmasına yönelik önerilerde bulunulmasını sağlayacaktır.

## ALANYAZIN TARAMASI

İşlevi açısından ele alındığında metinler yazın metni ve kullanmalık metin olarak ikiye ayrılabilir. Yazın metni, gerçek nesnelere, olgular, durumlar ile ilgili bilgi, gözlem, düşünce aktarımına yönelik kullanmalık metinlerden farklı olarak, yaratıcı buluş ile bilginin aktarımına yönelik kurmaca metin olarak tanımlanmaktadır (Göktürk, 2004: 37). Bu çerçevede, kullanmalık metin hem sözcük hem de sözdizimi yönünden kalıplaşmaya uygun metin olarak görülürken, yazın metni sözcük, sözdizimi ve anlam kurallarına sıkı sıkıya bağlı kalmayan ve sürekli bir değişiklik ve yaratıcılıktan beslenen metin olarak nitelendirilmektedir.

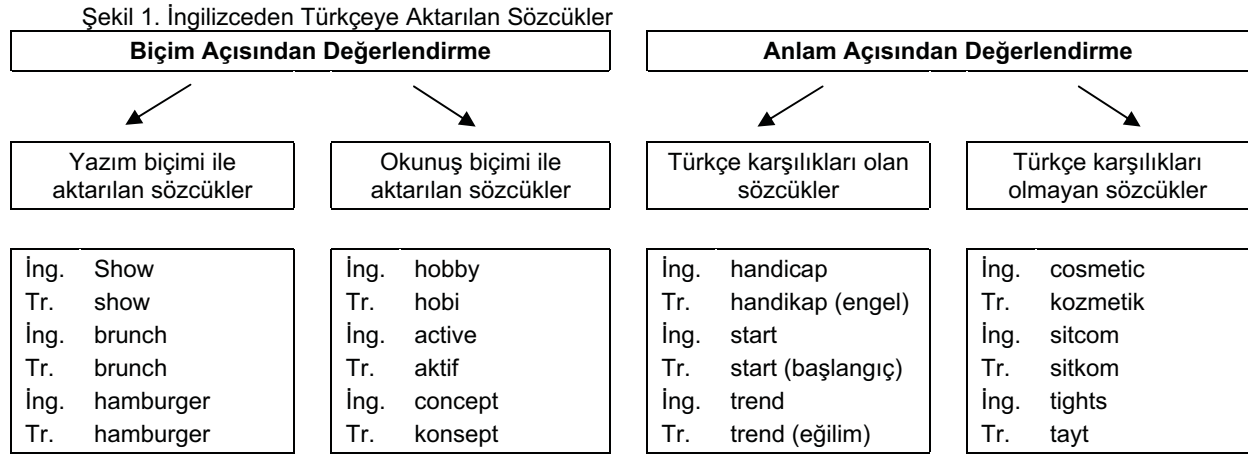
Yazın çevirisi zorlu ve karmaşık bir süreç olarak kabul edilmektedir. Göktürk (2004: 39)'e göre yazın çevirisinin güçlüğü başlıca iki noktadan kaynaklanmaktadır: "Birincisi, yazın metinlerdeki yananamların dilin genel yapısına, her sözcüğün ardında yer alan alışılmış anlam dizilerine göre seçilmeyişi, dolayısıyla da ancak çağrışımsal, yorumbilgisel işlemlerle kavranabilmesidir. İkinci nokta ise, özgün metin dilindeki, karmaşık, çok yönlü alımlama koşullarının, çeviri metin dilinde de yaratılması zorunluluğudur. Burada temel sorun, özgün metin dilindeki yananamların, çeviride de yeterli etkiyle üretilip üretilmeyeceğidir."

Aixelá (1996) tarih boyunca çeşitli bağlamlarda gereksinim duyulan ve yeniden metin yazma süreci olarak tanımladığı yazın çevirisinin özellikle kültürel boyutuna odaklanmıştır. En az iki farklı kültürü içeren çeviride kaynak kültür ile hedef kültür arasında değişken bir denge olduğunu belirtmiştir. Bu denge, kaynak kültürün hedef kültüre aktarılması ve hedef dilde anlaşılır ve kabul edilebilir bir metin oluşturulmasına bağlıdır. Benzer biçimde, Toury (1980) yazın çevirisini iki farklı dil ve iki farklı yazın geleneğini içeren karmaşık bir edimin ürünü olarak tanımlamış ve yazın çevirisi sonucunda ortaya çıkan ürünün iki temel işlevi olduğunu belirtmiştir. Bu ürün öncelikle hedef dilde nitelikli bir edebi eser olarak kabul görmeli ve hedef dilin yazın dünyasında kaynak dilde olduğu gibi uygun yeri almalıdır. İkinci olarak, bu ürün kaynak dildeki metni hedef dile aktaran bir çeviri metin

işlevini yerine getirmelidir. Bu açıdan yazın çevirisinde çevirmenin rolü, özgün yapıtı hem değişik bir dile aktarmak hem de o değişik dilde bir yazınsal yapıt olarak benimsetmektir (Göktürk, 2004: 47).

Yazın çevirisinin tüm bu özellikleri temelinde benimsediği yaklaşım ve izlediği yol da kullanmalık metinlerden farklı olmaktadır. Rolf Kloepper yazın çevirisi kuramı ile ilgili çalışmasında, yazın çevirisinde kullanılan yöntemlerden en uygununun “güvenilir yöntem” olduğunu belirtir (akt. Göktürk, 2004: 40). Güvenilir çeviri yönteminde çevirmen yalnız kaynak metne ya da yalnız çeviri okurunun beklentilerine bağlı kalmak yerine, her iki etkeni de yerine göre sürekli olarak göz önünde bulundurur. Bu çerçevede, çevirmen bir yapıtı yabancı bir dilde yeterli biçimde yeniden kurmaya çalışırken, aynı zamanda yabancı olanın da olabildiğince anlaşılmasını sağlamalıdır.

Yazın çevirisinde kaynak kültür ve dil ile hedef kültür ve dil arasında gerekli dengenin kurulmasında yabancı dil öğelerinin aktarımı önemli bir rol oynamaktadır. İngilizceden Türkçeye çeviri yoluyla aktarılan ve yabancı dil öğesi olarak nitelendirilebilen dil öğeleri, tek başına sözcüklerden veya terim, deyim, anlatım kalıbı ve kalıplaşmış söz gibi çeşitli anlatım biçimlerinden oluşmaktadır. Diller arası alışverişler söz konusu olduğunda, bir dilden diğer dile aktarılan dil öğelerinin başında sözcükler gelmektedir. İngilizceden Türkçeye aktarılan sözcükler, biçim açısından veya anlam açısından değerlendirilebilmektedir (Karababa, 1993: 122). Biçim açısından değerlendirildiğinde, İngilizceden Türkçeye aktarılan sözcükler, yazım biçimi ile aktarılan sözcükler ve okunuş biçimi ile aktarılan sözcükler olarak ikiye ayrılmaktadır. Anlam açısından değerlendirildiğinde ise, İngilizceden Türkçeye aktarılan sözcükler, Türkçe karşılıkları olmasına rağmen İngilizcilerinin kullanılması yoluyla dile yerleşen sözcükler ve genellikle yeni bir kavramı karşılaması nedeniyle Türkçeye giren ve Türkçe karşılığı olmayan sözcükler olarak sınıflandırılmaktadır.<sup>1</sup>



(Karababa, 1998: 126)

Tek sözcüklü öğelerin yanı sıra, iki veya daha fazla sözcüğün birleşmesi ile oluşan yapıların da İngilizceden Türkçeye aktarılması yoluyla yabancı dil öğeleri oluşabilmektedir. İngilizceden Türkçeye en çok aktarılan yapılardan biri terimdir. Hızla ilerleyen batı teknolojisini yakalamak için, yeni buluşları ve kavramları yaşamımıza aktarırken bazı terimlerin de Türkçeye aktarıldığını görüyoruz. İngilizceden Türkçeye aktarılan terimler, tam çeviri terimler, yarı çeviri terimler ve olduğu gibi aktarılan terimler olarak üç grupta sınıflandırılabilir (Karababa, 1998: 136). İngilizce terimi oluşturan tüm sözcüklerin Türkçeye çevrilmesi ile üretilen terimler tam çeviri terim olarak kabul edilmektedir:

İng. independent variable  
Tr. bağımsız değişken  
İng. field theory  
Tr. alan kuramı

İngilizce terimi oluşturan sözcüklerin bazılarının sabit kalıp bazılarının çevrilmesi ile üretilen terimler yarı çeviri terim olarak sınıflandırılmaktadır:

<sup>1</sup>Bu bölümdeki İngilizce-Türkçe örnekler; kitle iletişim araçları, ders kitapları, romanlar ve günlük yaşamda sıklıkla karşılaştığımız yabancı dillerden Türkçeye aktarılan dil öğelerinden derlenmiştir.



|      |                 |
|------|-----------------|
| İng. | individual test |
| Tr.  | bireysel test   |
| İng. | bipolar cell    |
| Tr.  | bipolar hücre   |

Son olarak, Türkçeye çevrilip kullanılan terimlerin yanı sıra, Türkçeye olduğu gibi aktarılan terimler üçüncü grubu oluşturmaktadır:

|      |                  |
|------|------------------|
| İng. | factor analysis  |
| Tr.  | faktör analizi   |
| İng. | electronic media |
| Tr.  | elektronik medya |

Terimlerin yanı sıra deyimler de İngilizceden Türkçeye çeviri yoluyla aktarılan dil yapıları arasında yer almaktadır. Deyimler parçalara ayrılamayan, değiştirilemeyen ve tekrarlar yoluyla çocuğun anlam evrenine yerleşen gerek içerik/ anlam açısından gerekse kullanım yeri ve biçimi açısından Türk dilinin anlam evrenini ve varlığını yansıtan dilsel öğelerdir. İngilizce ve Türkçede içerik ve anlatım bakımından aynı olan deyimler bulunmaktadır. Bunlar dillerin ortak eğilimlerinin ürünüdür ve iki dil arasında koşutluk oluşturmaktadır.

|            |                   |
|------------|-------------------|
| İng. deyim | to play with fire |
| Tr. deyim  | ateşle oynamak    |

İngilizce ve Türkçede içerik ve anlatım bakımından aynı olan deyimlerin yanı sıra, içeriği aynı ancak anlatım yolu farklı olan deyimler de bulunmaktadır.

|                   |                               |
|-------------------|-------------------------------|
| İng. deyim        | to have no time to die        |
| Sözlüksel anlatım | ölmeye vakti olmamak          |
| Tr. deyim         | başını kaşımaya vakti olmamak |

İngilizceden Türkçeye yapılan çeviriler yoluyla Türkçeye aktarılan yapılardan bir diğeri anlatım kalıplarıdır. İngilizcenin yapısına ve ifade biçimine uygun tümceler olduğu gibi Türkçeye aktarılması, İngilizcenin anlatım biçimine koşut Türkçe kalıpların oluşmasına yol açmaktadır (Karababa, 1988: 72).

|      |                              |
|------|------------------------------|
| İng. | Does it tell you anything?   |
| Tr.  | Bu sana bir şey söylüyor mu? |

Türkçede bu tür bir düşünceyi ifade etmek için “Bu senin için bir şey ifade ediyor mu?” ya da “Bunun senin için bir anlamı var mı?” tümceleri kullanılabilir.

İngilizceden Türkçeye çeviri yoluyla aktarılan yapılar arasında son olarak kalıp sözlere yer verilebilir. Aksan (1987: 167) kalıp sözleri şu şekilde tanımlamaktadır: “Bilindiği gibi, her toplumda belirli durumlarda söylenmesi gelenek olmuş sözler, duygularını açığa vuran kalıplar, çeşitli klişeler vardır. Örneğin; bir kimse ile karşılaşıldığında, onu selamlarken, bir kimseden yardım ya da iyilik görüldüğünde, bir şey rica edildiğinde, hasta olduğuna öğrendiğimiz bir kimseye söylenen sözler gibi”. İngilizceden Türkçeye yapılan çeviriler aracılığıyla Türkçeye geçen birçok kalıp söz bulunmaktadır.

|      |                        |
|------|------------------------|
| İng. | Look after yourself    |
| Tr.  | Kendine iyi bak        |
| İng. | It is nice to see you. |
| Tr.  | Seni görmek çok güzel. |

Türkçede “Seni görmek çok güzel.” ifadesi yerine “İyi ki geldin.”, “Seni gördüğüme memnun oldum.”, “Şükür kavuşturana.”, vb. ifadeler kullanılmaktadır.

Türkçede son yıllarda sıklıkla önceleri kitle iletişim araçlarında kullanıldığı gözlemlenen bu yabancı öğeler artık günlük yaşamda da kullanılabilir hale gelmiştir. Yukarıdaki örnekler gerek yazılı dilde gerek sözlü dilde kullanılan yabancı dil öğelerinin sınıflandırılmasını içermektedir. Dolayısıyla bu gibi örnekler çeviri çocuk yazınında da rastlanmaktadır.

Bu araştırmada, yukarıdaki sınıflandırma çerçevesinde çeviri çocuk yazınındaki yabancı dil öğelerinin hangi yollarla ve nasıl Türkçeye aktarıldığı belirlenecektir. Bu amaçla, günümüzde çok satan kitaplar arasında yer alan ve geniş bir kitleye ulaştığı düşünölen çeviri çocuk kitaplarından iki tanesi yabancı dil öğeleri açısından incelenerek değerlendirilecektir.

## YÖNTEM

Araştırma kapsamında incelenmek üzere, *The Chronicles of Narnia: The Magician's Nephew* ve *Don't Judge a Girl by her Cover* adlı iki çeviri çocuk kitabı seçilmiştir. Bu kitapların ortak noktası günümüzde çok satan kitaplar arasında yer alan ve geniş bir kitleye ulaştığı düşünölen kitaplar olmasıdır.

İngiliz yazar C. L. Lewis'in *The Chronicles of Narnia* serisinin birinci kitabı olan *The Magician's Nephew* ilk olarak 1955 yılında yayımlanmış ve o tarihten bu yana toplam 47 dile çevrilmiştir. Kitabın Türkçe çevirisi *Narnia Günlükleri: Büyücünün Yeğeni* adıyla iki farklı yayınevi tarafından yayımlanmıştır. Bu çalışmada kitabın 2010 yılında yayımlanan çevirisi incelenmiştir.

Amerikan yazar Ally Carter tarafından yazılan *Don't Judge a Girl by her Cover* yazarın *Gallagher Girls* serisinin üçüncü kitabıdır. Kitap ilk olarak 2009 yılında yayımlanmış ve Amerika'da çok satan kitaplar arasında yer almıştır. Kitabın Türkçe çevirisi, *Görünüşüme Aldanma Yanarsın* adıyla 2011 yılında yayımlanmıştır.

Bu kitapların incelenmesinde Raymond van den Broeck tarafından 1985 tarihli çalışmasında önerilen çeviri eleştirisi modeli temel alınmıştır. Van den Broeck büyük oranda öznel değerlendirmelerden oluşan çeviri eleştirisinin sistemli bir temele oturtulduğunda nesnel bir yapıya büründürölebileceğini ifade etmiş ve bu amaçla çeviri eleştirisinin başlangıç noktası olarak karşılaştırmalı çözümlene sürecini göstermiştir (1985). Karşılaştırmalı çözümlene süreci öncelikle kaynak metin birimlerinin çözümlenmesiyle başlar. İkinci aşamada kaynak metindeki birimlerle bu birimlerin hedef metindeki karşılıkları saptanır. Bu aşamada hedef metindeki kaymalar ve sapmalar da belirlenir. Son aşamada ise karşılaştırmalı çözümlene sonucu ortaya çıkan farklılıklar genel olarak tanımlanır ve iki metin arasındaki eşdeğerliğin türü ve derecesi belirlenir.

Bu çalışmada, yukarıdaki model temel alınarak öncelikle kaynak metinler çözümlenmiş ve kaynak metinler ile hedef metinler karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ardından hedef metinlerde yabancı dil öğesi olarak nitelendirilebilecek yapılar belirlenmiş ve bunların Türkçeye hangi yollarla ve nasıl aktarıldığı ortaya konmuştur.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Kaynak metinler ile hedef metinlerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi sonucunda sözcük düzeyinde yabancı dil öğeleri belirlenmiştir. Aşağıdaki örneklerde, İngilizce sözcüklerin okunuş biçimi veya yazım biçimi ile olduğu gibi Türkçeye aktarıldığı görölmektedir.

"... the girls in the foyer seemed to remember that they had spent an entire summer without access to our chef's Belgian waffles" (Carter, 2009: 65).

"... yaz aylarını aççımızın Belçika usulü waffle'ına ulaşamadan geçirdiklerini hatırlayınca birer birer oradan ayrıldılar" (Carter, 2010: 75).

Bu tümcede, *waffle* bir yabancı dil öğesi olarak dikkat çekmektedir. *Waffle* Belçika asıllı bir hamur tatlısıdır ve özellikle Amerika'da çok tüketilen bir tatlı olarak bilinmektedir. Bu sözcük, Türkçeye yazım biçimi ile olduğu gibi aktarılmıştır. Sözcüğün bu şekilde olduğu gibi Türkçeye aktarılması, okurun anlamasını güçleştirebileceği gibi, sözcüğün bu biçimi ile Türkçeye girip yerleşmesine yol açacaktır.

"Zach had come to the rally" (Carter, 2009: 104).

"Zach mitinge gelmişti" (Carter, 2010: 116).

Yukarıdaki tümcede, İngilizce *rally* sözcüğü bir yabancı dil öğesi olarak kabul edilebilir. Kaynak metinde *rally* sözcüğü toplantı anlamında kullanılmıştır. Bu sözcüğün hedef metindeki karşılığı olan "miting" sözcüğü ise, Türkçede daha çok "gösteri amacıyla veya bir olaya dikkati çekmek için genellikle açık yerlerde yapılan toplantı" anlamına gelmektedir (TDK, 2011). Sözcüğün Türkçede karşılığı olmasına rağmen bu biçimde aktarılması, hem bir yabancı dil öğesinin oluşmasına hem de anlam kaymasına yol açmıştır.

Sözcük düzeyindeki yabancı dil öğelerine özel isimlerden de örnek verilebilir.

“... the Bastables were looking for treasure in the Lewisham Road” (Lewis, 1994:1).

“... Bastables hala Lewisham yolunda define arıyordu” (Lewis, 2010: 1).

Bu örnekte, Bastables bir yabancı dil ögesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Lewis İngiliz yazar Evelyn Nesbit'ten etkilenmiştir. Bastables Nesbit tarafından kaleme alınan *The Story of the Treasure Seekers* adlı çocuk kitabının kahramanları olan altı kardeşin soyadıdır. İngilizcede soyadı çoğul yapılarak aile bireylerine gönderme yapılabilir. Burada sözcüğün okunuş ve yazım biçimi ile olduğu gibi Türkçeye aktarıldığı görülmektedir. Newmark, özel isimlerin çevirisinde metin içinde yan anlamları olmadığı sürece özel isimlerin olduğu gibi aktarılabilirliğini belirtmektedir (1988, s. 214). Ne var ki, bu örnekte özel isim çoğul hali ile kullanılmıştır ve bu özellik de olduğu gibi Türkçeye aktarılmıştır. Okurun bu sözcüğü gördüğünde bahsettiğimiz özellikleri algılayabilmesi güç olacaktır. Ayrıca tümcede ikinci bir özel ismin yer alması, okurun tümceyi anlamlandırmasını daha da zorlaştıracaktır.

“... it was the sound of a Hoover being worked a long way off” (Lewis, 1994: 12).

“... uzaktaki bir odada çalıştırılan bir Hoover'ın sesi olduğunu düşünecekti” (Lewis, 2010: 12).

Bu örnekte, *Hoover* bir yabancı dil ögesi olarak kabul edilebilir. *Hoover* bir Amerikan elektrik süpürgesi markasıdır ve yirminci yüzyılın ortalarında İngiltere'de çok tercih edilen bir marka olarak bilinmektedir. Burada *Hoover* sözcüğü yazım biçimi ile olduğu gibi Türkçeye aktarılmıştır. Ancak, başka bir kültüre ait olan bu ögenin bu biçimde Türkçeye aktarılması, bu markayı tanımayan okurun tümceyi anlamlandırmasını zorlaştıracaktır.

Metinlerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi sonucunda sözcük düzeyindeki yabancı dil öğelerinin yanı sıra, iki veya daha fazla sözcükten oluşan yapılar düzeyinde de yabancı dil öğelerine rastlanmıştır. Bunlara ilk olarak iki veya daha fazla sözcükten oluşan terimler örnek gösterilebilir. Aşağıdaki örneklere bakıldığında, terimlerin çevirisinde yarı çeviri yoluna başvurulduğu görülmektedir.

“... like a pantomime demon coming up out of a trapdoor ...” (Lewis, 1994: 13).

“... sanki yerdeki kapaktan fırlayan bir pantomim şeytani gibi ...” (Lewis, 2010: 12).

“Two and a half minutes ago there was a static burst on the Secret Service frequency” (Carter, 2009: 93).

“İki buçuk dakika önce Gizli Servis frekansında statik patlama oldu” (Carter, 2010: 105).

“I had had an illegal (sort of) relationship with a normal boy who had crashed (literally) my Covert Operations midterm last December” (Carter, 2009: 59).

“Geçen Aralık ayında Gizli Operasyonlar dersinin sınavına çarpan (gerçek anlamda) normal bir oğlanla yasadışı (gibi) bir ilişkim olmuştur” (Carter, 2010: 68).

“We were having a Code Red for Macey and whoever was coming with her” (Carter, 2009: 43).

“Kırmızı Kod Macey'nin her kim varsa onun için verilmişti” (Carter, 2010: 52).

İncelenen kitaplardaki iki veya daha fazla sözcükten oluşan yabancı dil öğeleri arasında anlatım kalıpları da bulunmaktadır. Bu yapıların Türkçeye çevirisinde çoğu zaman sözcüğü sözcüğüne çeviri yoluna gidildiği görülmektedir. Aşağıdaki tümceler bu tür yabancı dil öğelerine örnek olarak gösterilebilir. Sözcüğü sözcüğüne çeviri yoluyla İngilizceden Türkçeye aktarılan bu tümceleri, Türkçede farklı kalıplar kullanarak ifade etmek mümkündür.

“I suppose we ought to have a look at it then” (Lewis, 1994: 9).

“Öyleyse sanırım gidip bir göz atmamız gerekiyor” (Lewis, 2010: 8).

Bu tümcedeki “*I suppose*” kalıbı tümceye hem belirsizlik, hoşnutsuzluk anlamı katmakta hem de bir teklif görevi görmektedir. Türkçede bu kalıbı karşılamak için kullanılan “sanırım” ifadesi ise daha çok olasılık veya istek anlamlarını içermektedir. Türkçede bu tümceyi “Madem öyle, gidip bir göz atalım.” biçiminde aktarmak mümkündür.

“What do you think those are?” (Lewis, 1994: 13)

“Bunların ne olduğunu düşünüyorsun?” (Lewis, 2010: 12)

Bu tümce İngilizceden Türkçeye sözcüğü sözcüğüne çevrilmiştir. Ne var ki, Türkçede bu tür bir düşünceyi “Sence bunlar nedir?” biçiminde aktarmak mümkündür.

“... there were at least a dozen reasons why this was not the best time” (Carter, 2009: 59).

“... uygun bir zaman değildi ve bunun bir düzine nedeni vardı” (Carter, 2010: 68).

Bu tümcede İngilizcede kullanılan “a dozen” kalıbının Türkçeye “bir düzine” biçiminde çevrildiği görülmektedir. İngilizcede bu kalıp, “çok sayıda, çok fazla” anlamlarına gelmektedir. Türkçede ise bir düzine, “aynı cinsten oluşan on iki parçanın oluşturduğu takım” anlamında kullanılmaktadır. Bu tümce Türkçeye, “... ve bunun pek çok nedeni vardı.” biçiminde çevirebilir. İngilizce anlatım kalıplarının Türkçeye bu şekilde sözcüğü sözcüğüne çevrilmesi, yabancı dil öğelerinin oluşmasına ve bunların çocuğun dil evrenine yerleşmesine yol açabilmektedir.

Bu çalışmanın sınırlılığında ele alınan iki çocuk kitabı incelenerek derlenen yabancı dil öğelerinin sözcük, terim ve anlatım kalıpları olarak çeşitli anlatım biçimleri görünümünde olduğu belirlenmiştir.

## SONUÇ

Diller arası alışverişler ve etkileşimler kaçınılmazdır. Kültürel, sosyal, ticari açıdan ilişki içinde olan toplumların dilsel açıdan da alışveriş içinde olması doğaldır. Ancak, yabancı bir dilden alınan öge toplumun dilsel ve kültürel yapısına aykırı düşüyorsa toplumun bu konuda önlem almış olması ve dil bilinci çerçevesinde dilin kullanım ve anlam evrenini koruyucu tavırlar geliştirmiş olması gerekir. Günümüzde televizyon, teknoloji, sosyal ve kültürel etkileşimler gibi çeşitli yollarla pek çok yabancı öge Türkçeye girmektedir. Bu yabancı dil öğelerinin girişinin bir yolu da çeviri ürünlerdir. Gerek yaşamın çeşitli alanlarında gerekse çeviri yoluyla Türkçeye yerleşen yabancı sözcükler ve kullanımlar, dil bilinci ve anadilini geliştirme çabasıyla karşılanmadığında dil ve ona bağlı olarak düşünce, dil gelişimi etkilenecektir. Bu nedenle, dil bilinci ve duyarlılığının geliştirilmesi gerekir. Dil bilincine dayanan tavrın gelişebilmesi için öncelikli koşullardan biri de yabancı dillerden Türkçeye yapılan çevirilerin niteliğine önem verilmesidir.

Yabancı dil öğeleri sadece ürünün ve yazının niteliği açısından değil, dilin kültür taşıyıcılığı işlevi açısından da önemlidir. Bu nedenle çeviri çocuk kitaplarının özenle gözden geçirilmesi gerekir. İncelenen çeviri çocuk kitaplarında, biçim açısından bakıldığında, sözcüklerin yazım biçimi ile veya okunuş biçimi ile olduğu gibi aktarılması sonucunda yabancı dil öğelerinin olduğu gözlemlenmiştir. Anlam açısından bakıldığında ise, Türkçe karşılığı olmayan sözcüklerin yanı sıra Türkçe karşılıkları olmasına rağmen İngilizcelerin kullanılması yoluyla oluşan yabancı dil öğelerine de rastlanmıştır. Bununla birlikte, yabancı dillerden Türkçeye aktarılan öğelerin sadece sözcük düzeyinde kalmayıp anlatım biçimleri düzeyine ulaştığı gözlemlenmiştir. Bunlardan özellikle yarı çeviri yoluyla Türkçeye aktarılan terimler ve sözcüğü sözcüğüne çevrilerek Türkçeye aktarılan anlatım kalıplarının sayısı dikkat çekicidir. İnceleme sonucunda çeviri kitaplardan derlenmiş yabancı dil öğeleri dikkate alındığında, çeviri çocuk kitaplarının çocuğun dil gelişimini ve anlam evrenini etkilemeyeceği düşünülemez.

## KAYNAKÇA

- Aixelá, Franco (1996) Culture-Specific Items in Translation. (Ed.: R. Álvarez & M. Carmen-Africa Vidal), *Translation, Power, Subversion*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Aksan, Doğan (1987) *Türkçenin Gücü: Türk Dilinin Zenginliklerine Tanıklar*. Ankara: TDK Yayınları.
- Barda, Zuhâl (1998) “Alice Harikalar Ülkesinde’ki Kültürel Gerçekliklerin Fransız ve Türk Kültürlerine Yansıması”. *Çeviribilim ve Uygulamaları*. 8, 119-127.
- Carter, Ally (2009) *Don’t Judge a Girl by her Cover*. New York, NY: Hyperion Books.
- Carter, Ally (2010) *Görünüşüme Aldanma Yanarsın*. İzmir: TUDEM.
- Göktürk, Akşit (2004) *Çeviri: Dillerin Dili*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Karababa, Z. Canan (2003) *Türkçeyle İngilizce Arasında Birbirine Paralel Anlatım Biçimlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi: Ankara.
- Lewis, Clive Staples (1994) *The Chronicles of Narnia: The Magician’s Nephew*. New York, NY: Harper Trophy.
- Lewis, Clive Staples (2010) *Narnia Günlükleri: Büyücünün Yeğeni* (10. baskı). İstanbul: Doğan Egmont.
- Newmark, Peter (1988) *A Textbook of Translation*. Londra: Prentice Hall.
- Neydim, Necdet (2003) *Çeviri Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Bu Yayınevi.
- Sever, Sedat (2003) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Büyük Türkçe Sözlük* (2011) TDK.
- [Çevrimiçi]: <http://tdkterim.gov.tr/bts/> adresinden indirilmiştir.
- Toury, Gideon (1980) *In Search of a Theory of Literary Translation*. Tel Aviv: Porter Institute for Poetics and Semiotics.
- Van Den Broeck, Raymond (1985) Second Thoughts on Translation Criticism: A Model of its Analytic Function, *çinde*. (Ed.: Hermans), *The Manipulation of Literature*. Londra: Croom Helm.



# ÇOCUK EDEBİYATINA İLİŞKİN SEMPOZYUM BİLDİRİLERİNİN İÇERİK ÇÖZÜMLEMESİ

**Saliha KARAGÖZ GÜZEL**  
Ankara Üniversitesi Doktora Öğrencisi

## Özet

*Bu çalışmada, Türkiye’de çocuk edebiyatı alanında 2000 - 2010 yılları arasında yapılan sempozyumların yayımlanan kitaplarındaki bildiriler ele alınmıştır. Çocuk edebiyatına ilişkin toplam dokuz sempozyum kitabındaki 368 bildiri içerik çözümlemesi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Bildiriler, demografik özellikleri (yazar sayısı, yazarların belirttikleri kurum adları) anahtar sözcükler, çalışılan konular ve araştırma yöntemleri açısından değerlendirilmiştir. Bulgulara göre, bildirilerin büyük çoğunluğu tek yazarlıdır. Sempozyumlara en çok bildiri ile katılan kurumlar Ankara Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesidir. Anahtar sözcüklerin bildirilerin çoğunda kullanılmadığı, bildirilerde en çok çocuk edebiyatı yapıtlarının içyapı özellikleri yönünden incelenmesinin konu edinildiği, betimsel yöntemin ise en çok kullanılan yöntem olduğu görülmüştür.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, çocuk edebiyatı sempozyumları, çocuk edebiyatı sempozyum bildirileri.*

## Abstract

*In this study, the papers in the issued books of symposiums in the field of children’s literature in Turkey between 2000 and 2010 years were taken into consideration. 368 papers in totally 9 symposium books were analyzed by using content analysis method. The analysis was based on the demographic characteristics of the papers (the number of writers, the name of institutions declared by the writers), keywords, topic studied and the research methods. According to the findings, most of the papers were written by only one writer. The institutions which attended symposiums with a great number of papers were Ankara University and Eskişehir Osmangazi University. It was seen that the keywords had not been used in the most papers and the common issue in the papers was the analysis of the works of children’s literature with the internal structure properties and also the common method used was the descriptive method.*

*Key Words: Children’s literature, symposium of children’s literature, papers of children’s literature symposium.*

## GİRİŞ

Çocuk edebiyatı alanında yapılan bilimsel çalışmalar, bu alanın gelişimi için önemli bir rol üstlenir. Çocuk edebiyatı ürünleri çocuğa seslenirken bu alanda yapılan bilimsel çalışmalar, akademik çevreye, yazarlara, kütüphanecilere, anne babalara ve öğretmenlere seslenmektedir. Çocuk edebiyatı ürünleri ile bu alanda yapılan bilimsel çalışmaların hedef kitleleri farklı olmasına karşın bilimsel çalışmalar, çocuklara seslenen yapıtları eleştirme ve değerlendirme olanağı yaratmaktadır. Çocuk edebiyatına ilişkin yapılan bilimsel çalışmalar yazarların yapıtlarını değerlendirmelerine; anne, baba, öğretmen ve kütüphanecilerin çocuk edebiyatının özelliklerini ve işlevlerini öğrenmelerine, çocuk edebiyatı ürünlerini tanımaları ve seçmelerine; akademik çevrenin yapılan çalışmalardan yararlanabilmelerine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada çocuk edebiyatına ilişkin sempozyum bildirilerine odaklanılmıştır.

“Bir alanın özel bir alt alanında, kongreye göre daha küçük bir grubun, önceden belirlenmiş konular üzerinde konuşmalar, sunumlar yaptıkları etkinlik türü” (Erkuş, 2011: 106) olan sempozyumlar belli bir alandaki uzmanların o alandaki görüşlerini, araştırmalarını sundukları, paylaştıkları akademik ortamlardır. Sempozyumlara katılan bildiri yazarlarının demografik özellikleri sempozyumun kimleri ilgilendirdiğini bir başka deyişle kimlerin söyleyecek sözü olduğunu ortaya koyduğu gibi, hangi kurumların sempozyuma ilgi gösterdiğini de belirlemektedir.

Sempozyumlarda ele alınan konular, bildiri sunanların o alanın en çok hangi yönüyle ilgilendiklerini göstermektedir. Ayrıca çalışmalarda alanın hangi boyutlarıyla ele alındığını da ortaya koymaktadır.



Her araştırma, bir sorunun (problemin) çözümünü bulma gereksiniminden doğar. Bilimsel araştırmalar da aynı gereksinimden doğar ve genel olarak şöyle tanımlanabilir. “Problemleri sınırlandırarak güvenilir ve geçerli çözümler bulmak amacıyla planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenmesi, yorumlanarak değerlendirilmesi ve rapor edilmesi süreci”dir (Erkuş, 2011: 47).

Her bilimsel araştırma belli bir yöntemle yapılmak zorundadır. Bilimsel araştırma yöntemlerini konu edinen kitaplarda model (desen, düzenek) yöntem ve teknik kavramlarına ilişkin farklı tanımlar ve sınıflamalar bulunmaktadır. Örneğin, Karasar (2007: 76) araştırma modellerini tarama ve deneme modelleri olarak ikiye ayırır. Erkuş (2011: 68) araştırma düzeneklerini deneysel araştırma düzenekleri, ilişkisel araştırma düzenekleri ve betimsel çalışmalar olarak üçe ayırır. Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'in ortak hazırladığı “Bilimsel Araştırma Yöntemleri” adlı kitapta (2008: 21) genel araştırma türleri betimsel, ilişkisel ve müdahale araştırmaları olarak sınıflandırılmıştır. Bilimsel araştırma yöntemlerine ilişkin alanyazında araştırmancının temel değişkenlerine yönelik farklı yaklaşımlar olduğu görülmektedir. Örneğin, görüşme, veri toplama yöntemi olarak tanımlanabildiği gibi (Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E. vd, 2008:158; Yıldırım ve Şimşek, 2011:119) veri toplama tekniklerinden biri olarak da açıklanmaktadır (Balci, 2007:165; Karasar, 2011: 165).

Araştırma yöntem ve teknikleri konusunda alan uzmanları arasında tam bir birliktelik sağlanmamış olsa da önemli olan bir araştırmada, araştırma probleminin çözümüne ilişkin izlenen yolun bilimsel nitelikli olması, başka bir deyişle, araştırmancının bilimsel araştırma aşamalarına uygun olarak yapılandırılmış olmasıdır. Bilimsel bir araştırmada nasıl bir yöntem kullanılacağı araştırmancının konusu ve amacıyla yakından ilgilidir. Araştırmacı, problemin çözümüne ilişkin araştırmasında nasıl bir yöntem uygulayacağını araştırmancının başında belirlemesi gerektiği gibi, raporunda da bunu yazmalıdır. Çünkü bu sayede başka bir araştırmacı, aynı yöntemi kullanarak aynı sonuca ulaşabileceği gibi, o yöntemi başka bir çalışmaya da uyarlayabilir. Bu nedenle her bildiride araştırma yönteminin belirtilmiş olması beklenir. Bilimsel araştırmancının değişkenlerinin her biri aynı öneme sahiptir. Bunlardan biri de anahtar sözcüklerdir. Araştırma raporlarında anahtar sözcükler, konunun ve bazen de araştırmada kullanılan yöntemin ipuçlarını taşır. Bu alanda yapılan araştırmalara kısa yoldan ulaşılmasına katkıda bulunur. Bu nedenle araştırma raporlarında anahtar sözcüklerin yazılması, alanyazın (literatur) taraması açısından önemlidir.

Bir sempozyum bildirisi basılı hâle getirildiğinde bu alanla ilgilenenler için bir kaynak niteliği taşır. Bu nedenle bu alanda araştırma yapmak isteyenler için konu, anahtar sözcük ve yöntemin bu bildirilerde belirtilmiş olması beklenir.

**Araştırmancının Amacı:** Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de 2000 - 2010 yılları arasında çocuk edebiyatına ilişkin sempozyum bildirilerinin kaç yazarlı olduğu, en çok hangi kurumların katıldığı, en çok hangi konu, yöntem ve anahtar sözcüklerin kullanıldığı belirlemektir.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Bu bildirilerin demografik özellikleri (yazar sayısı, yazarların belirttikleri kurum adları) nelerdir?
2. Bildirilerdeki anahtar sözcükler nelerdir?
3. Bildirilerde çalışılan konular nelerdir?
4. Bildirilerde hangi araştırma yöntemleri kullanılmıştır?

**Araştırmancının Önemi:** Bu çalışma, Türkiye’de 2000 - 2010 yılları arasındaki 10 yıllık dönemde çocuk edebiyatına ilişkin yapılan sempozyumlardaki bildirilerin yazar sayısı ve bu yazarların ait oldukları kurumlar; bildirilerde ele alınan konular, belirlenen anahtar sözcükler ve kullanılan yöntemler bakımından taşıdıkları özelliklerinin belirlemesi açısından önemlidir.

**Yöntem:** Bu çalışmada içerik çözümlemesi yöntemi, sempozyumlardaki bildirilerin seçiminde ise amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme oluşturmak için belirlenen ölçütler şunlardır:

1. Sempozyumun Türkiye’de yapılmış olması.
2. Anahtar sözcüklerde “çocuk edebiyatı”, “çocuk yazını” ya da çocuk edebiyatı tür adlarından birinin çocuk romanı, çocuk öyküsü, çocuk şiiri vb. geçmesi.
2. Bildiride anahtar sözcük yoksa bildiri başlığının “çocuk edebiyatı”, “çocuk yazını” ya da çocuk edebiyatı tür adlarından birinin çocuk romanı, çocuk öyküsü, çocuk şiiri vb. geçmesi.

## İncelenen Sempozyumlar

Bu çalışmada örnekleme uygun çocuk edebiyatına ilişkin dokuz sempozyum belirlenmiştir. Sempozyumları düzenleyen kurumlar ve sempozyumların adları Tablo.1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1. İncelenen sempozyumları düzenleyen kurumlar ve sempozyumların adları.**

| Sempozyumu Düzenleyen  | Yılı | Sempozyumun Adı  |
|------------------------|------|--|
| Ankara Üniversitesi    | 2000 | I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu “Sorunlar ve Çözüm Yolları”   |
| Osmangazi Üniversitesi | 2001 | Roman Kahramanı Fadiş'in Doğumunun 30. Yılında Çağdaş Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarı Gülten Dayıoğlu ve Yazını Ulusal Sempozyumu |
| Ankara Üniversitesi    | 2001 | Roman Kahramanı Fadiş'in Doğumunun 30. Yılı Sempozyumu   |
| Osmangazi Üniversitesi | 2002 | Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu  |
| Osmangazi Üniversitesi | 2005 | Çocuk ve Gençlik Yazınında Muzaffer İzgü Sempozyumu  |
| Ankara Üniversitesi    | 2006 | II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)   |
| Osmangazi Üniversitesi | 2007 | III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyum Dizisi Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Ayla Çınaroğlu Sempozyumu         |
| Eğitim - Sen           | 2008 | Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu  |
| Eğitim - Sen           | 2010 | Uluslar Arası Katılımlı Okuma Kültürü Sempozyumu   |

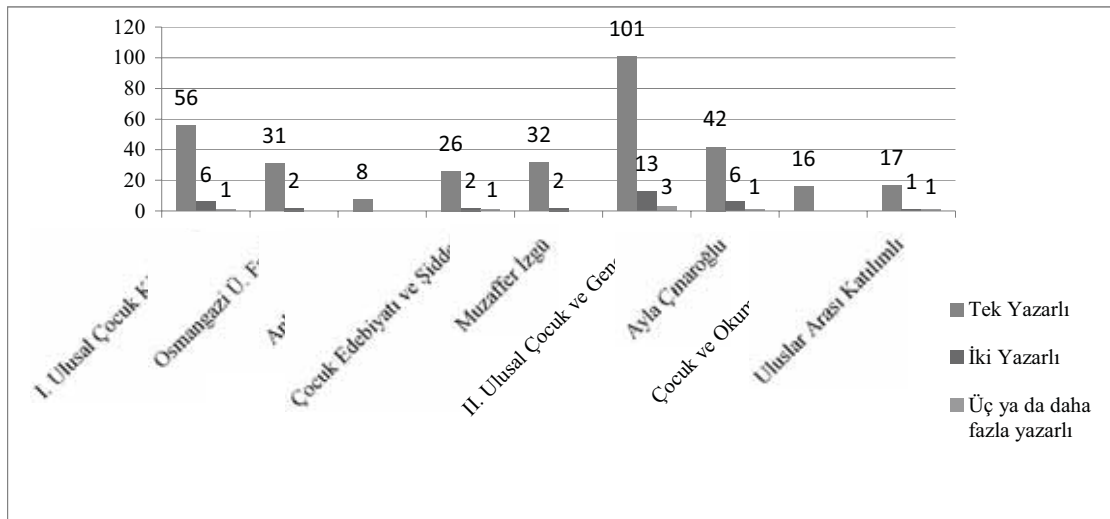
Toplam dokuz sempozyumda beş bildirinin sempozyum kitaplarında sadece özetlerine yer verildiği için bu bildirimler incelemeye alınmamıştır. “Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu”ndaki 41 bildirden sadece 29’u çocuk edebiyatıyla ilişkili olduğu için 12 bildiri inceleme alanının dışında tutulmuştur. İncelenen bildirimlerin toplam sayısı 368’dir.

## Bulgular

### 1. Bildirilerin Demografik Özellikleri Nelerdir?

Bu çalışmada incelenen bildirimlerin demografik özellikleri ile ilgili değişkenler: yazar sayısı ve yazarların bildirimlerde belirtilen kurumlarıdır.

#### 1.1. Sempozyum Bildirileri ve Yazar Sayısı



**Şekil.1. Sempozyum - Yazar Sayısı**

1. “I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar ve Çözüm Yolları”nda 63 bildirden 56’sı tek yazarlı, 6’sı iki yazarlı, 1’i üç yazarlıdır.

2. “Roman Kahramanı Fadiş'in Doğumunun 30. Yılında Çağdaş Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarı Gülten Dayıoğlu ve Yazını Ulusal Sempozyumu”nda sunulan bildirimlerden 31’i tek yazarlı, 2’si iki yazarlıdır.

3. "Roman Kahramanı Fadiş'in Doğumunun 30. Yılı Sempozyumu"nda sunulan 8 bildiriden 8'i de tek yazarlıdır.

4. "Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu"nda sunulan 29 bildiriden 26'sı tek yazarlı, 2'si iki yazarlı ve 1'i üç yazarlıdır.

5. "Çocuk ve Gençlik Yazınında Muzaffer İzgü Sempozyumu"nda sunulan 34 bildiriden 32'si tek yazarlı ve 2'si iki yazarlıdır.

6. "II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)" bildirilerinden 101'i tek yazarlı, 13'ü iki yazarlı ve 3'ü üç yazarlıdır.

7. "III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyum Dizisi Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Ayla Çınaroğlu Sempozyumu"ndaki bildirilerden 42'si tek yazarlı, 6'sı iki yazarlı ve 1'i üç yazarlıdır.

8. "Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu"nda sunulan 16 bildirinin tamamı tek yazarlıdır.

9. "Uluslar Arası Katımlı Okuma Kültürü Sempozyumu"ndaki 19 bildirinin 17'si tek yazarlı, 1'i iki yazarlı ve 1'i de dokuz yazarlıdır.

## 1.2. Bildiri Yazarlarının Ait Olduğu Kurumlar

1. "I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar ve Çözüm Yolları"nda bildiri yazarlarının 10'u Ankara Üniversitesi, 6'sı Selçuk Üniversitesi, 3'ü Balıkesir Üniversitesi, 3'ü Hacettepe Üniversitesindedir. Uludağ, İstanbul ve Anadolu Üniversitelerinden ise ikişer yazar sempozyuma katılmıştır. 13 üniversite ise birer bildiri ile katılmıştır. 27 Aralık İlköğretim Okulu, Mimar Kemal İlköğretim Okulu, Tuzla Lisesi, Türkiye Yazarlar Birliği ve Kaynak Yayınları ise sempozyuma katılan diğer kurumlardır.

2. "Roman Kahramanı Fadiş'in Doğumunun 30. Yılında Çağdaş Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarı Gülten Dayıoğlu ve Yazını Ulusal Sempozyumu"na katılan bildiri yazarlarının 6'sı Anadolu Üniversitesi, 4'ü Osmangazi Üniversitesindedir. Ankara, Afyon Kocatepe ve On Dokuz Mayıs Üniversitelerinden ise ikişer yazar sempozyuma katılmıştır. 12 üniversite ise birer yazarla sempozyuma katılmıştır. Üniversite dışında sempozyuma katılan tek kurum Türkiye Yazarlar Sendikasıdır.

3. "Roman Kahramanı Fadiş'in Doğumunun 30. Yılı Sempozyumu"nda sunulan bildirilerin yazarlarının 6'sı Ankara Üniversitesi, 1'i Hacettepe 1'i de Bilkent Üniversitesindedir.

4. "Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu"na Anadolu Üniversitesi ve Osmangazi Üniversitesinden yedişer yazar katılmıştır. Dokuz Eylül, İstanbul ve Selçuk Üniversitelerinden ise ikişer yazar sempozyuma katılmıştır. 5 üniversiteden ise birer bildiri yazarı sempozyuma katılmıştır. Üniversite dışında sempozyuma sadece ÇİKEDAD ve Çocuk Vakfı kurumları katılmıştır.

5. "Çocuk ve Gençlik Yazınında Muzaffer İzgü Sempozyumu"na Osmangazi Üniversitesi 15, Selçuk Üniversitesi 2 bildiri yazarı ile 8 üniversite ise birer bildiri ile katılmıştır. 3 öğrenci ile çocuk kitapları yazar 5 yazar ise kurum belirtmemiştir.

6. "II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)"na katılan bildiri yazarlarının 17'si Ankara Üniversitesi, 8'i Hacettepe Üniversitesindedir. Anadolu, İstanbul ve Dokuz Eylül Üniversiteleri dörder bildiri yazarı ile Dicle ve On Dokuz Mayıs Üniversiteleri üçer bildiri yazarı ile Abant İzzet Baysal, Adnan Menderes, Bilkent, Celal Bayar, Çankaya, Gazi, Kırıkkale, Osmangazi, Selçuk, Yakın Doğu Üniversiteleri ikişer bildiri yazarı ile 16 üniversite ise birer bildiri ile katılmıştır. Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği, Edebiyatçılar Derneği, Günışığı Kitaplığı, Çocuk Vakfı, Edebiyatçılar Derneği, MEB, Türkiye Yazarlar Birliği, TÜBA sempozyuma katılan diğer kurumlardır. Ayrıca Özel Başkent Üniversitesi Kolej Ayşe Abla, Hıdırlıktepe İlköğretim Okulu, Özel Bilkent Lisesi, Özel Kuru Anaokulu, Rhode Island College, Yavuztürk İlköğretim Okulu ve Ümraniye 60. Yıl Cumhuriyet İlköğretim Okulu sempozyuma katılan okullardır.

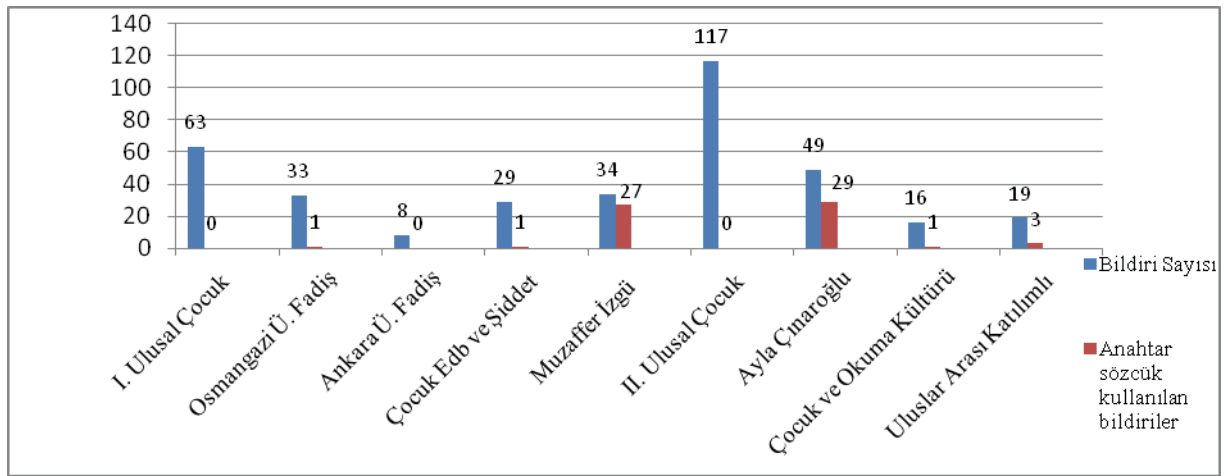
7. "III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyum Dizisi Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Ayla Çınaroğlu Sempozyumu" na katılan bildiri yazarlarının 14'ü Osmangazi Üniversitesi, 5'i Gaziosmanpaşa Üniversitesindedir. Ankara ve Anadolu Üniversiteleri dörder; Celal Bayar, Gazi, İstanbul, Selçuk ve Yüzüncü Yıl Üniversiteleri ikişer bildiri yazarı ile sempozyuma

katılmıştır. 6 üniversite ise birer bildiri ile katılmıştır. İki öğretmen ve çocuk kitabı yazar 7 yazar ise kurum bildirmemiştir.

8. “Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu” na katılan bildiri yazarlarından 5’i Ankara Üniversitesi, 2’si Hacettepe Üniversitesindedir. Maltepe, İstanbul, Gazi, Osmangazi Üniversiteleri birer bildiri ile katılmışlardır. TÖBDER, Türkiye Yazarlar Sendikası, Reha Alemdaroğlu Anadolu Lisesi, Eğitim - Sen sempozyuma katılan diğer kurumlardır. Bir avukat ve çocuk kitabı yazar iki yazar kurum belirtmemiştir.

9. “Uluslar Arası Katılımlı Okuma Kültürü Sempozyumu”na katılan bildiri yazarlarından 11’i Eğitim -Sen’denir. Ankara ve Osmangazi Üniversitelerinden ikişer akademisyen sempozyuma katılmıştır. MEB, İsveç Öğretmenler Sendikası, Hollanda Öğretmenler Sendikası, Muğla Anadolu Lisesi, Atıloğlu İlköğretim Okulu ve Fahriye Vandemir İlköğretim Okulu sempozyuma katılan diğer kurumlardır. 1 öğretmen ise kurum belirtmemiştir.

## 2. Bildirilerdeki Anahtar Sözcükler



### Şekil. 2. Bildirilerdeki Anahtar Sözcüklerin Bulunma Oranları.

1. “I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar ve Çözüm Yolları”ndaki 63 bildirinin hiçbirinde anahtar sözcük kullanılmamıştır.

2. “Roman Kahramanı Fadiş’in Doğumunun 30. Yılında Çağdaş Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarı Gülten Dayıoğlu ve Yazını Ulusal Sempozyumu”nda sunulan 34 bildirinin sadece 1’inde anahtar sözcük kullanılmıştır.

3. “Roman Kahramanı Fadiş’in Doğumunun 30. Yılı Sempozyumu”nda sunulan 8 bildirinin hiçbirinde anahtar sözcük kullanılmamıştır.

4. “Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu”nda sunulan 29 bildirinin sadece 1’inde anahtar sözcük kullanılmıştır.

5. “Çocuk ve Gençlik Yazınında Muzaffer İzgü Sempozyumu”nda sunulan 34 bildirinin 27’sinde anahtar sözcük kullanılmıştır.

6. “II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)”ndaki 117 bildirinin hiçbirinde anahtar sözcük kullanılmamıştır.

7. “III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyum Dizisi Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Ayla Çınaroğlu Sempozyumu”ndaki 49 bildirinin 29’unda anahtar sözcük kullanılmıştır.

8. “Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu”nda sunulan 16 bildirinin sadece 1’inde anahtar sözcük kullanılmıştır.

9. “Uluslar Arası Katılımlı Okuma Kültürü Sempozyumu”ndaki 19 bildirinin 3’ünde anahtar sözcük kullanılmıştır.

Tüm sempozyumlarda toplam 164 anahtar sözcük kullanılmıştır.

En Çok Kullanılan Anahtar Sözcükler: Ayla Çınaroğlu (14), Muzaffer İzgü (7), çocuk edebiyatı (2), çocuk ve gençlik edebiyatı (2), resim (2) Tülüş (2), masal (2), Mago (2), kitap (2), eleştiri (2), eğitim (2), çocuk (2).

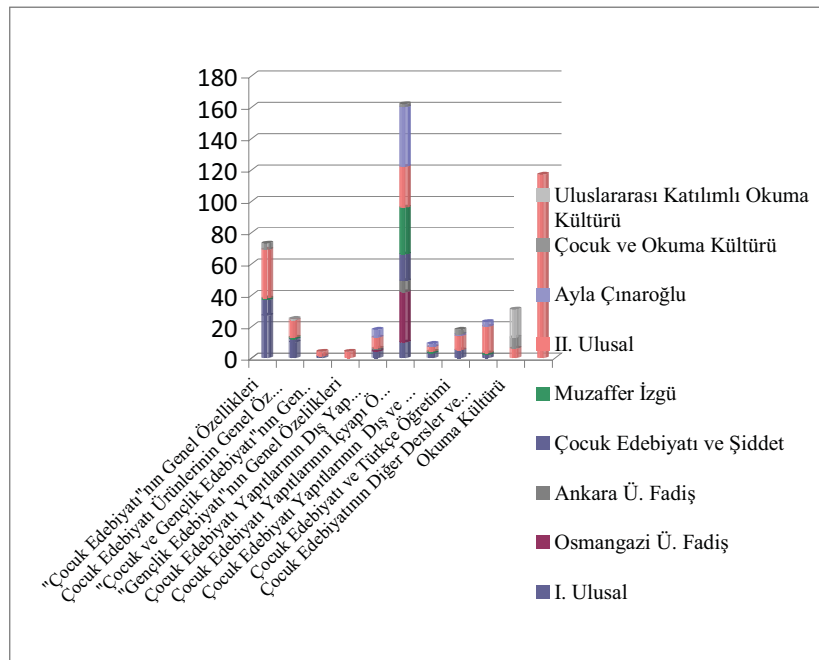
Diğer anahtar sözcükler birer kez kullanılmıştır.

### 3. Bildirilerde Ele Alınan Konular

Konuların kodlanmasında 10 ana başlık belirlenmiştir. Ana başlıklar ve içerikleri Tablo. 2'de belirtilmiştir.

**Tablo 2. Sempozyumdaki bildirilerin konu başlıkları ve konu başlıklarına ilişkin içerikler.**

| Konu  | İçerik   |
|---|--|
| Çocuk Edebiyatının Genel Özellikleri                    | Çocuk edebiyatının genel özellikleri, işlevleri, nasıl olması gerektiği, tarihsel gelişimi.  |
| Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Genel Özellikleri           | Masal, tekerleme, ninni, bilmece, şiir, öykü, roman tiyatro oyunu vb. çocuk edebiyatı ürünlerinin genel özellikleri, işlevleri, tarihsel gelişimi.   |
| Çocuk ve Gençlik Edebiyatının Genel Özellikleri         | Çocuk ve gençlik edebiyatının genel özellikleri, işlevleri, nasıl olması gerektiği, tarihsel gelişimi.   |
| Gençlik Edebiyatının Genel Özellikleri                  | Gençlik edebiyatının genel özellikleri, işlevleri, nasıl olması gerektiği, tarihsel gelişimi.  |
| Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Dış Yapı Özellikleri       | Kitabın kapağı, cildi, resimleri vb.   |
| Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının İçyapı Özellikleri         | Çocuk edebiyatı yapıtında konu, ileti, tema, karakterler, çatışma, dil ve anlatım vb.  |
| Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Dış ve İçyapı Özellikleri  | Hem dış hem de içyapı özellikleri.   |
| Çocuk Edebiyatı ve Türkçe Öğretimi                      | Türkçe öğretimi kazanımları ve çocuk edebiyatı ürünleriyle ilişkilendirilmesi, çocuk edebiyatı ürünlerinin öğretimde bir araç olarak kullanılması, dil becerilerinin geliştirilmesinde çocuk edebiyatı ürünlerinden yararlanılması vb. |
| Çocuk Edebiyatının Diğer Dersler ve Sanatlarla İlişkisi | Çocuk edebiyatının hayat bilgisi, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler vb. derslerle; müzik, resim, yontu, karikatür, drama vb. sanatlarla ilişkilendirilmesi.  |
| Okuma Kültürü   | Okuma kültürünün genel özellikleri, işlevleri, okur ve okuma kültürü ilişkisi, okuma kültürü edinimi, medya ve okuma kültürü vb.   |



### Şekil.3. Bildirilerin Konu Dağılımı.

1. "I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar ve Çözüm Yolları"nda 63 bildirinin 27'si çocuk edebiyatı konusunu genel olarak ele almıştır. Çocuk ve gençlik edebiyatını genel olarak ele alan bildiri sayısı ise 1'dir. Çocuk edebiyatı ürünlerini genel olarak ele alan 10; çocuk edebiyatı ürünlerini içyapı özellikleri bağlamında inceleyen 10; çocuk edebiyatı ürünlerinin sadece dış yapı özelliklerini niceleyen 4; hem dış hem de içyapı özellikleri yönünden inceleyen 3 bildiri bulunmaktadır. 6 bildiri ise çocuk edebiyatı ve Türkçe öğretimi ile ilgilidir. Çocuk edebiyatını diğer derslerle ve sanatla ilişkilendiren 2 bildiri bulunmaktadır.

2. "Roman Kahramanı Fadiş'in Doğumunun 30. Yılında Çağdaş Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarı Gülten Dayıoğlu ve Yazını Ulusal Sempozyumu"nda sunulan 33 bildirinin 32'sinde Gülten Dayıoğlu'nun çocuk edebiyatı yapıtlarının içyapı özellikleri; 1'inde ise dış yapı özellikleri incelenmiştir.

3. "Roman Kahramanı Fadiş'in Doğumunun 30. Yılı Sempozyumu"nda sunulan 8 bildirinin 7'sinde Gülten Dayıoğlu'nun çocuk edebiyatı yapıtlarının içyapı özellikleri; 1'inde ise dış yapı özellikleri incelenmiştir.

4. "Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu"nda incelenen 29 bildirinin 10'u çocuk edebiyatı ve şiddet konusunu genel olarak ele almış, 2'si çocuk edebiyatı ürünlerini genel olarak ele alıp şiddetle ilişkisini incelemiştir. 17 bildiri ise belirli çocuk edebiyatı yapıtlarının içyapı özelliklerini şiddetle ilişkilendirerek incelemiştir.

5. "Çocuk ve Gençlik Yazınında Muzaffer İzgü Sempozyumu"nda çocuk edebiyatı konusunu ve çocuk edebiyatı ürünlerini genel olarak ele alan birer bildiri vardır. 30 bildiri Muzaffer İzgü'nün yapıtlarını içyapı özellikleri yönünden; 1 bildiri Muzaffer İzgü'nün yapıtlarını hem dış hem de içyapı özellikleri yönünden; 1 bildiri de diğer sanatlarla (sinema) ilişkilendirerek incelemiştir.

6. "II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)"ndaki 117 bildirinin 31'i çocuk edebiyatını, 11'i ise çocuk edebiyatı ürünlerini genel olarak ele almıştır. 3'ü çocuk ve gençlik edebiyatını, 4'ü de gençlik edebiyatını genel olarak ele almıştır. Belirli çocuk edebiyatı yapıtları 7 bildiride dış yapı özellikleri, 26 bildiride içyapı özellikleri, 3 bildiride hem dış hem de içyapı özellikleri yönünden incelenmiştir. 9 bildiri çocuk edebiyatı ve Türkçe öğretimi konusunu ele almış, 17 bildiri çocuk edebiyatını diğer derslerle ya da sanatla ilişkilendirmiş, 6 bildiri ise okuma kültürünü konu edinmiştir.

7. "III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyum Dizisi Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Ayla Çınaroğlu Sempozyumu"nda Ayla Çınaroğlu'nun yapıtları bildirilerin 5'inde dış yapı, 38'inde içyapı, 2'sinde hem dış hem de içyapı özellikleri yönünden incelenmiştir. 1 bildiri çocuk edebiyatı ve Türkçe öğretimi ile ilişkiliyken 3 bildiri çocuk edebiyatının diğer ders ve sanatlarla ilişkisini konu edinmiştir.

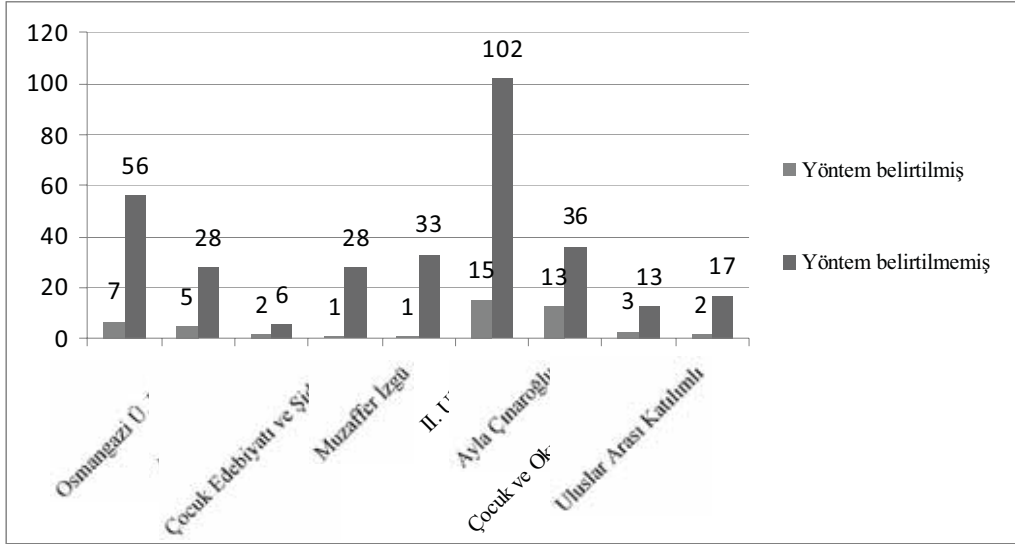
8. "Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu"nda sunulan bildirilerin 4'ü çocuk edebiyatı konusunu genel olarak ele almış, 2'si belirli çocuk edebiyatı yapıtlarını içyapı özellikleri yönünden incelemiştir. 3'ü çocuk edebiyatı ve Türkçe öğretimi konusunu ele almış, 7 bildiri ise okuma kültürü konusunu incelemiştir.

9. "Uluslar Arası Katılımlı Okuma Kültürü Sempozyumu"ndaki 19 bildirinin 18'i okuma kültürünü çeşitli yönleriyle konu edinmiş, 1 bildiri ise çocuk edebiyatı ürünlerini genel olarak ele alıp incelemiştir.

### 4. Bildirilerde Kullanılan Yöntemler

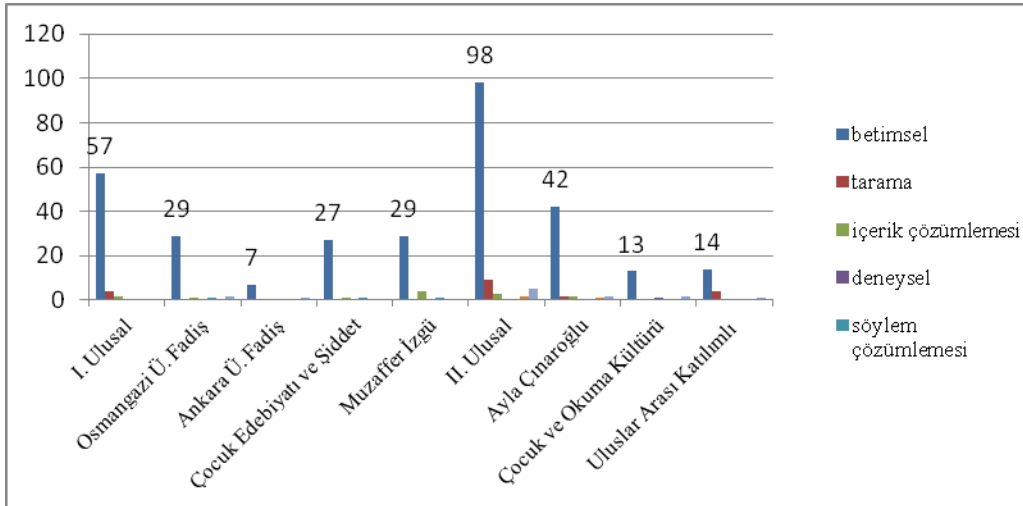
Bu çalışmada incelenen bildirilerde yöntem başlığı yer almasa da bildiri yazarı yöntemi raporunun herhangi bir yerinde belirtmişse bildiri yazarının araştırma yöntemini belirtmiş olduğu kabul edilmiştir. Bildirilerde yöntemin belirtilme durumu Şekil.4.1'de gösterilmiştir.





**Şekil.4. 1. Bildirilerde Yöntem Belirtilip Belirtilmeme Durumu.**

Sempozyumlardaki toplam 368 bildirinin 49'unda (% 14) yöntem belirtilmiş, 319'unda (%86) ise yöntem belirtilmemiştir. Belirtilen yöntemler, yazar nasıl belirtmişse o şekilde kabul edilmiş, yöntem belirtmeyen bildiriler ise araştırmacı tarafından kodlanarak belirlenmiştir.



**Şekil 4.2. Bildirilerde Kullanılan Yöntemlerin Dağılımı.**

1. "I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar ve Çözüm Yolları"nda 63 bildirinin 4'ünde "tarama", 2'sinde "betimleme" 1'inde "içerik çözümlemesi" yöntemi kullanıldığı belirtilmiştir. Araştırma yöntemi belirtilmeyen 56 bildirinin 55'inde betimsel, 1'inde ise içerik çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır.

2. "Roman Kahramanı Fadiş'in Doğumunun 30. Yılında Çağdaş Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarı Gülten Dayıoğlu ve Yazını Ulusal Sempozyumu"nda sunulan 33 bildirinin sadece 5'inde araştırma yöntemi belirtilmiştir. Bildiri yazarları, kullandıkları yöntemleri şöyle belirtmişlerdir: 1'i içerik çözümlemesi, 1'i söylem çözümlemesi, 1'i Menz'in dilbilimsel analiz yöntemi, 1'i Bernstein'a dayalı inceleme yöntemi, 1'i betimleme yöntemi. Geriye kalan 28 bildiri ise betimsel yöntem kullanılmıştır.

3. "Roman Kahramanı Fadiş'in Doğumunun 30. Yılı Sempozyumu"nda sunulan 8 bildirinin sadece 2'sinde araştırma yöntemine değinilmiştir. Bu yazarlardan 1'i "görüşme" yöntemini, 1'i ise "betimsel yöntem" kullandığını belirtmiştir. Diğer 6 bildiri ise betimsel yöntem kullanmıştır.

4. "Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu"nda incelenen 29 bildirinin sadece 1'inde yöntem belirtilmiş ve kullanılan yöntemin "metne dayalı inceleme yöntemi" olduğu belirtilmiştir. Bu yöntem de betimsel çözümleme yöntemi olarak kodlanmıştır. 1 bildiri ise

yöntem başlığı yer almış; ancak yöntemin ne olduğu belirtilmemiştir. Dolayısıyla bildirilerin 27'sinde betimsel, 1'inde içerik çözümlenmesi, 1'inde söylem çözümlenmesi yöntemi kullanılmıştır.

5. "Çocuk ve Gençlik Yazınında Muzaffer İzgü Sempozyumu"nda sunulan 34 bildirinin sadece 1'inde yöntem belirtilmiştir. Yazar, yöntemin "anlambilim ve metin okur söylemi" olduğunu belirtmiştir. Yöntem belirtilmeyen bildirilerin 4'ünde içerik çözümlenmesi, 29'unda ise betimsel yöntem kullanılmıştır.

6. "II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)"ndaki 117 bildirinin 15'inde araştırma yöntemi belirtilmiştir. Belirtilen yöntemler şunlardır: 3 bildiri "içerik çözümlenmesi", 1'i "eğitsel eleştiri modeli", 5'i "tarama", 2'si "betimleme", 2'si "doküman inceleme", 1'i "anket", 1'i "Propp'un metin çözümlenme modeli", 1'i ise "görüşme" yöntemidir. Yöntem belirtilmeyen 96 bildiride betimsel, 4 bildiride ise tarama yöntemi kullanılmıştır.

7. "III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyum Dizisi Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Ayla Çınaroğlu Sempozyumu"ndaki 49 bildirinin 13'ünde araştırma yöntemi belirtilmiştir. Bu bildirilerin 5'inde "metne dayalı inceleme yöntemi", 2'sinde "betimsel çözümlenme", 1'inde "içerik analizi", 2'sinde "tarama", 1'inde "doküman inceleme", 1'inde "Propp'un masal inceleme yöntemi" 1'inde "anlatı çizgesi yöntemi" kullanıldığı belirtilmiştir. Yöntem belirtilmeyen bildirilerin 35'inde betimsel, 1'inde içerik çözümlenmesi yöntemi kullanılmıştır. Metne dayalı inceleme yöntemi betimsel yöntem olarak değerlendirilmiştir.

8. "Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu"nda sunulan 16 bildirinin sadece 3'ünde araştırma yönteminden söz edilmiştir. Bunlardan 1'i "yaratıcı, yaşatıcı okuma yöntemi", 1'i görüşme", 1'i de "deneysel yöntem" dir. Yöntemi belirtilmeyen 13 bildiride betimsel yöntem kullanılmıştır.

9. "Uluslar Arası Katılımlı Okuma Kültürü Sempozyumu"ndaki 19 bildirinin 2'sinde araştırma yöntemi belirtilmiştir. Bunlardan 1'inde "durum çalışması deseni" 1'inde "tarama" yöntemi kullanıldığını belirtilmiştir. Yöntem belirtilmeyen 14 bildiride betimsel, 3'ünde tarama yöntemi kullanılmıştır.

## SONUÇ

1. Toplam dokuz sempozyumda, 368 bildirinin 329'u tek yazarlı, 32'si iki yazarlı 7'si üç veya daha fazla yazarlıdır.

2. Ankara Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi 45'er bildiri ile sempozyumlara katılımı en çok olan kurumlardır. Anadolu Üniversitesi 24, Hacettepe Üniversitesi 16, İstanbul Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi ise 13'er bildiri ile katılmıştır.

3. Sempozyumların 3'ünde ("I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar ve Çözüm Yolları", "Roman Kahramanı Fadiş'in Doğumunun 30. Yılı Sempozyumu" ve "II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu")yer alan bildirilerin hiçbirinde anahtar sözcük kullanılmamış, 3 sempozyumda ("Roman Kahramanı Fadiş'in Doğumunun 30. Yılında Çağdaş Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarı Gülten Dayıoğlu ve Yazını Ulusal Sempozyumu", "Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu" ve "Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu") ise sadece birer bildiride anahtar sözcük kullanılmıştır. Anahtar sözcüğün en çok kullanıldığı sempozyum "III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyum Dizisi Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Ayla Çınaroğlu Sempozyumu"dur. Sempozyumlarda toplam 164 anahtar sözcük kullanılmıştır. Sempozyumlarda en çok kullanılan anahtar sözcükler ise şunlardır: Ayla Çınaroğlu (14), Muzaffer İzgü (7).

4. 368 bildirinin 162'si çocuk edebiyatı ürünlerinin içyapı özelliklerini, 74'ü ise çocuk edebiyatının genel özelliklerini, 31'i okuma kültürünü, 25'i, çocuk edebiyatı ürünlerinin genel özelliklerini, 23'ü çocuk edebiyatını diğer dersler ve sanatlarla ilişkisini, 18'i çocuk edebiyatı ve Türkçe öğretimini, 9'u çocuk edebiyatı ürünlerinin dış ve içyapı özelliklerini, 18'i çocuk edebiyatı yapıtlarının dış yapı özelliklerini, 4'ü gençlik edebiyatının genel özelliklerini, 4'ü çocuk ve gençlik edebiyatının genel özelliklerini konu edinmiştir.

5. Bildirilerin 316'sında betimsel, 19'unda tarama, 13'ünde içerik çözümlenmesi, 3'ünde söylem çözümlenmesi, 3'ünde doküman inceleme, 1'inde deneysel, 13'ünde ise diğer araştırma yöntemleri kullanılmıştır.

## ÖNERİLER

1. Lisansüstü eğitimde öğrencilere bilimsel bir yazının nasıl yazılması gerektiği aşama aşama uygulamalı olarak gösterilmelidir.

2. Sempozyumlarda bildiri özeti ve bildiri değerlendirme ölçütleri bildiri yazarları ile önceden paylaşılmalıdır.

3. Bildirilerde anahtar sözcüklere ve araştırma yöntemine yer verilmelidir.

4. Araştırmacılar, betimsel yöntem dışında farklı araştırma yöntemlerini de kullanmalıdırlar.

#### **İncelenen Sempozyum Kitapları**

*Ankara Üniversitesi I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu "Sorunlar ve Çözüm Yolları"* (2000) (Yay. Haz.: S. Sever) Ankara: AÜ Eğitim Bilimleri Yayınları.

*Ankara Üniversitesi Roman Kahramanı Fadiş'in Doğumunun 30. Yılı Sempozyumu* (2001) (Yay. Haz.: S. Sever) Ankara: A.Ü. Yayınları.

*Ankara Üniversitesi II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)* (2006) (Yay. Haz.: S. Sever) Ankara: A.Ü. Yayınları.

*Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu* (2009) (Yay. Haz.: A. Afacan) Ankara: Eğitim - Sen Yayınları.

*"Küçük Dev Adam" Çocuk ve Gençlik Yazınında Muzaffer İzgü Sempozyumu* (2005) (Yay. Haz.: A. Gültekin) Ankara: Bilgi Yayınevi.

*Osmangazi Üniversitesi Roman Kahramanı Fadiş'in Doğumunun 30. Yılında Çağdaş Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarı Gülten Dayıoğlu ve Yazını Ulusal Sempozyumu* (2001) (Yay. Haz.: A. Gültekin) İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

*Osmangazi Üniversitesi Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu* (2003) (Yay. Haz.: A. Gültekin) Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları.

*Osmangazi Üniversitesi III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyum Dizisi Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Ayla Çınaroğlu Sempozyumu* (2009) (Yay. Haz.: A. Gültekin, M. Semerci, F. Koşmak) İstanbul: Uçanbalık Yayınları.

*Uluslararası Katılımlı Okuma Kültürü Sempozyumu* (2011) Ankara: Eğitim - Sen Yayınları.

#### **KAYNAKÇA**

Balcı, Ali (2007) *Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem ve İlkeler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Aslan, E. vd. (2008) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Erkuş, Adnan (2011) *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreçleri* (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Karasar, Niyazi (2007) *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2011) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

# ÇOCUK EDEBİYATINDA BİR ANLATI TÜRÜ OLARAK MEKTUP

**Yrd. Doç. Dr. Evren KARATAŞ**  
Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi

## Özet

Günümüzde her ne kadar genel ağın etkisiyle büyük oranda biçimsel değişikliklere uğrasa ve itibarını yitirse de mektup türü içtenliği ve öznelliği iyi ifade eden bir iletişim aracı olarak çağlar boyunca varlık göstermiştir. Mektuplar insanlık tarihinin önemli yazılı tanıkları arasındadır. Mektup türü sadece birbirinden uzakta bulunan kişiler arasında haber getirip götürme bir tür değil, aynı zamanda birçok tarihî ve sosyal meselenin de tartışıldığı ve çözüme ulaştırılmaya çalışıldığı diplomatik metinlerdir. Mektup edebî bir tür olarak alanyazında yerini alsada yetişkin edebiyatında olduğu gibi çocuk edebiyatında da çok tercih edilen bir tür olmamıştır. Çocuklar için romanlar, öyküler hatta şiirler yazan yazarların mektup türünü pek tercih etmedikleri görülür. Basit bir istatistiksel çalışma bile çocuk edebiyatı ürünleri içerisinde mektup türünün az tercih edilenlerden biri olduğunu gösterir. Bu durum çocuk edebiyatı alanında yazılmış akademik yayınları da etkilemiş ve mektup türü çocuk edebiyatı türlerinden biri olarak -pek- kabul görmemiştir. Ders kitaplarındaki okuma metinleri açısından da durumun benzer bir özellik gösterdiği ve mektup türündeki metinlere az yer verildiği görülmüştür. Aslında mektup türü içten ve kişisel bir anlatım içerdiğinden çocuğun dünyasına çok uygun bir türdür. Ayrıca çocuk kendini dünya karşısında tanımlama döneminde olduğundan bu amaca uygun bir tür olan mektubu da severek yazabilecek/okuyabilecek yaşlardadır. Ayrıca mektup türü Türkçe eğitiminin temel kazanımlarından yazma becerisi açısından da elverişli bir türdür. Çalışmada tüm bu özellikler dikkate alınarak mektup türünde yazılmış çocuk edebiyatı ürünleri değerlendirilmeye çalışılmış ve mektup türündeki Türkçe ve çeviri şu eserler örneklem olarak seçilmiştir: Hidayet Karakuş-Annemin Mektupları, Hasan Yalçın-Gül'e Mektuplar ve Yıldızlı Masallar, Bill Adler-Çocuklardan Harry Potter'a Mektuplar, Eric Marshall, Stuart Hample-Çocuklardan Tanrıya Mektuplar, Mavisel Yener-Dolunay Dedektifleri-2/Dehşet Mektuplar ve Hayaletten Mektuplar, Çiler Çelikler- Hayvanlardan Çocuklara Mektuplar I ve II. Çalışmanın bulguları doküman inceleme yöntemiyle elde edilmiş, veriler betimsel analiz ve içerik analizi ile değerlendirilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak mektup türünün çocuk edebiyatı ürünlerinde daha çok eğitici bir nitelik taşıdığı, çocuğun içten ve doğal bir anlatım diline sahip olmasında yararları olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, mektup türü.

## Abstract

Today, although it undergoes formal changes drastically and falls from grace with the effect of the internet, the letter form has existed for ages as a communication tool which expressessincerity and subjectivity well. The letters are among the important written witnesses of the humanity history. The letter form is not only a form of receiving and sending news between people who are far from each other, it is also a diplomatic text in which many historical and social problems are discussed and tried to be solved. Although it takes place as literary form in literature, the letter form is not preferred much in children's literature or in adult literature. Even a simple statistical study can improve the fact that the letter form is one of the less preferred forms in the children's literature works. This situation has also effected the academic publications written about child literature so that the letter form is not accepted as a children's literature form. Furthermore, pieces of children's literature that are found in text books show that letter forms rarely take place in them. Actually, since it has a sincere and personel expression, the letter form is a very suitable form for a child's world. Moreover, as the child is in the time of defining himself/herself against the world, he/she is also at the age of writing or reading this type which supports this aim. In addition, the letter form is very convenient for improving writing skill which is one of the main aims of Turkish education. In this study, the children's literature works written in letter form are evaluated by taking into consideration the features told above. As the sample of the study the works which are written in Turkish or translated into Turkish given below are chosen: Hidayet Karakuş-Annemin Mektupları, Hasan Yalçın-Gül'e Mektuplar ve Yıldızlı Masallar, Bill Adler-Çocuklardan Harry Potter'a Mektuplar, Eric Marshall, Stuart Hample-Çocuklardan Tanrıya Mektuplar, Mavisel Yener-Dolunay Dedektifleri 2/Dehşet Mektuplar ve Hayaletten Mektuplar, Çiler Çelikler- Hayvanlardan Çocuklara Mektuplar I ve II. The findings of this study are obtained by the document review method and the data is evaluated by the descriptive and contend analysis. Finally, it is seen that the letter form has an educative effect on children and i helps children to have a sincere and natural narrating skill.

Key Words: Child literature, letter form.

## Giriş

İletişim insanoğlunun zorunlu gereksinimlerinden biridir. İnsanlar yüz yüze iletişim kuramadıkları insanlara çeşitli haberleri, duygularını ve düşüncelerini aktarmak için farklı yollar denemişlerdir. Mektup ise bu denemelerden belki de en gelişmişidir. Çünkü mektubun oluşturulabilmesi için yazının bulunması gerekmiştir. İlk dönem mektupları özel olmaktan daha çok resmî bir dille yazılmışlardır. Siyasî, sosyal, edebî pek çok konunun tartışıldığı bu mektuplar arasında Firavun Mektupları, Eflatun ve Cicero'nun mektupları sayılabilir. Yine ilk dönemde mektupların eğitici bir boyut taşıdığı da bilinmektedir. Özellikle İslâm dünyasında mektupların tasavvufî ve eğitici bir nitelik taşıdıkları görülür. Bu açıdan Mevlâna'nın, Rabbani'nin ve İmam Gazali'nin mektupları bugün de büyük değer taşımaktadır. Eski Yunan ve Latin geleneği içerisinde mektupların hiciv yönünden de gelişmiş olduklarını belirtmek gerekir. Özel mektupların gelişmesi ancak "bireyselliğin" öne çıkması ve romantizm akımının güçlenmesiyle sağlanır. Özel mektupçuluğun bu en parlak dönemi 18. yüzyıla rastlar. Bir edebiyatçının elinden çıkmış ilk özel mektup olarak Thomas More'un Londra Kalesi'ndeki tutsaklığı sırasında kızı Margaret'e bir kömür parçasıyla yazdığı mektup kabul edilmektedir (Kefeli, 2002: 9-13). O günden bugüne kadar bir kısmı yazarların yaşadıkları dönemde, bir kısmı ise ölümlerinden sonra yayımlanmış büyük bir mektup külliyatı bulunmaktadır. Ancak edebî sahada mektubun tahkiyeli türlere oranla daha az kullanıldığı görülür. Bunun yanı sıra kurgusal metinlerde bir anlatım tekniği olarak mektuptan yararlanılan eserler ve mektup romanlar da bulunmaktadır.

Mektup çocuk edebiyatında bugüne kadar çok işlenmemiş ve ihmal edilmiş bir türdür. Çocuk edebiyatında mektup türündeki eserlerin nicelik bakımından azlığı çocuk edebiyatı üzerine yazılmış akademik yayınları da etkilemiştir. Bugün piyasada yer alan ve çocuk edebiyatında türler konusunu bir başlık olarak ele alan birçok eserde "mektup" türünün yer almadığı görülür.<sup>1</sup>

Ancak akademik çocuk edebiyatı kitapları içerisinde mektubu da bir çocuk edebiyatı türü olarak kabul eden ve bu konuda örnekler yer veren az sayıda çalışmaya da rastlamak mümkündür.<sup>2</sup> Bu çalışmalardan biri de Alev Sınar Çılgın'ın Çocuk Edebiyatı adlı kitabıdır. Bu çalışmada Sınar Çılgın, çocuk edebiyatında bu türde pek fazla eser olmadığını belirtmekte ancak bu türün çocuk için elverişli türlerden biri olduğunu da vurgulamaktadır. Sınar Çılgın, mektubun çocuk için duygularını samimi bir şekilde aktarmasına, deşarj olmasına, ilişkileri sağlamlaştırmasına, mektubun yazıldığı kişinin hayatımızdaki yerini sorgulamasına, özlem ve sabır duygularını öğrenmesine vesile olan iyi bir yazılı anlatım yolu olduğunu vurgulamaktadır. Sınar Çılgın'a göre tüm bu nedenlerden dolayı çocukları mektup yazmaya teşvik etmek yararlı olacaktır (2007: 169).

Mektup türüne 100 Temel Eser bağlamında yaklaşıldığında da durumun mektup lehine olmadığı görülür. Zira İlköğretim 100 Temel Eser içerisinde mektup türünde yazılmış hiçbir eser yoktur. 100 Temel Eser'in tür konusu açısından eleştirisi bir başka yazının konusu olacak genişliktedir. Ancak seçilen eserler üzerinde yapılacak basit bir istatistik hesaplama bile türler açısından oldukça dar bir alana hitap edildiği yönünde olacaktır. 100 Temel Eser seçkisi içerisinde en çok yer alan türler roman ve hikâyedir. Bunu masal ve şiir türleri takip etmektedir. Anı, gezi yazısı, deneme gibi türler ise az sayıda eser ile listede temsil edilmektedir. Bu durum çeviri yayınlarda daha da olumsuz bir görünüm kazanmıştır. Bu gruptaki kitapların hepsi de kurgusal türlerdendir (masal, öykü, roman). Ortaöğretim 100 Temel Eser seçkisi içerisinde de Ahmet Rasim'in Şehir Mektupları adlı kitabına yer verilmiştir. Ancak bu çalışma da doğrudan mektup türünde yazılmamıştır. Ahmet Rasim'in İstanbul konusunda

<sup>1</sup> Çocuk edebiyatında türler kavramına yer veren ancak mektup türünü bu başlık altında değerlendirmeyen çalışmalar şunlardır: Havise Çakmak Güleç, Hulusi Geçgel (2006). Çocuk Edebiyatı. Ankara: Kök Yayıncılık. Mehmet Yardımcı, Hüseyin Tuncer (2002). Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı. Ankara: Ürün Yayınları. Enver Naci Gökşen (1980). Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız. İstanbul: Remzi Kitabevi. Şener Demirel, Mehmet Akif Çeçen, Serdal Seven, Necdet Tozlu, Mehmet Emin Uludağ (2011). Edebî Metinlerle Çocuk Edebiyatı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları. Ahmet Yaşar Zengin, Nesrin Zengin (2007). Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı. İstanbul: Truva Yayınları. Zeki Gürel, Fahri Temizyürek, N. Kemal Şahbaz (2007). Çocuk Edebiyatı. Ankara: Öncü Kitap Yayınları., Ömer Ciravoğlu (2000). Okulöncesi Çocuk Edebiyatı. İstanbul: Esin Yayınevi. Recep Nas (2004). Örneklerle Çocuk Edebiyatı. Bursa: Ezgi Kitabevi. İbrahim Kıbrıs (2002) Uygulamalı Çocuk Edebiyatı. Ankara: Eylül Yayınları. Mualla Murat Nuhoğlu (2007). Çocuk Edebiyatı. İstanbul: Lisans Yayıncılık., A. Ferhan Oğuzkan (2001). Çocuk Edebiyatı. Ankara: Anı Yayıncılık. Alemdar Yalçın, Gıyasettin Ayaş (2002). Çocuk Edebiyatı. Ankara: Akçağ Yayınları. Kemal Demiray (1956). Türkçe Çocuk Edebiyatı. İstanbul: Maarif Basımevi.

<sup>2</sup> Mektubu bir çocuk edebiyatı türü olarak değerlendiren çalışmalar ise şunlardır: Alev Sınar Çılgın (2007). Çocuk Edebiyatı. İstanbul: Morpa Yayınları. Ömer Yılar, Lokman Turan (Ed.) (2007) Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı. Ankara: Pegem A, adlı çalışmada ise mektup "Çocuk Edebiyatının Kaynakları/Meraka Dayalı Türler" başlığı altında ele alınmıştır. Tacettin Şimşek (2004). Çocuk Edebiyatı. Erzurum: Suna Yayınları. Hasan Güleriyüz (2006). Yaratıcı Çocuk Edebiyatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.



yazdığı köşe yazılarının bir araya getirilmesiyle oluşturulan eser fıkra ve sohbet türüne yakındır. Tahkiyeli türlerin özellikle de roman türünün ağırlığı Ortaöğretim 100 Temel Eser seçkinde daha belirgin olarak gözlenmektedir.

İlköğretim Türkçe Dersi 6, 7, 8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programında mektup türüne “yazma” öğretim alanının amaç ve kazanımlar bölümünde yer verilmiştir. Buna göre üçüncü maddede “farklı türlerde metinler yazma” başlığı altındaki üçüncü alt başlıkta “bildirme yazıları yazar” ifadesi kullanılmış ve açıklama bölümünde de mektup etkinliğinin altıncı sınıfta uygulanması istenmiştir (2006: 32-33). Ayrıca programda “6, 7, 8. Sınıflarda Yer Verilmesi Gereken Türler” başlığı altında mektup da sıralanmıştır. Ancak şiir, hikâye, anı, deneme, her üç sınıfta da yer verilmesi gereken türler olarak sıralanırken mektup, 7. ve 8. sınıflarda işlenmesi gereken türlerden biri olarak ele alınmamıştır (2006: 57).<sup>3</sup>

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf ders ve öğrenci çalışma kitaplarında mektup türünün yer alma durumu ise şöyledir: 6. sınıf ders kitabının “Sevgi” başlıklı dördüncü temasında ana okuma parçalarından biri olarak mektup türündeki “Bir Mektup- Atalay Yörükoğlu” metnine yer verilmiştir (2012: 78-80). 7. sınıf ders kitabının “İletişim” başlıklı birinci temasında Ali Çolak’ın “Sevgsiz, Işıksız, Mektupsuz Kaldık” adlı yazısı günümüzde farklılaşan iletişim alışkanlıkları nedeniyle mektup yazma alışkanlığının zayıfladığından söz etmektedir. Ancak metin mektup türünde değil, deneme/sohbet türündedir (2010: 24). 7. sınıf öğrenci çalışma kitabında ise Millî Kültür (4. Tema) temasında “Karada Yüzen Donanma” adlı metne bağlı olarak tasarlanan altıncı etkinlikte öğrencilerden “yabancı bir ülkede yaşayan mektup arkadaşlarına Fatih Sultan Mehmet’i tanıtmaları” istenmiştir (2010: 123). Son olarak sekizinci sınıf ders kitabındaki “Kişisel Gelişim” (6. Tema) temasında serbest okuma parçası olarak Hamdi Topçu’nun yazdığı “Bir Şey Olmak Çok Şey Olmak” adlı parçayla bir babadan oğula gönderilen mektuba yer verilmiştir (2010: 115-116). Sekizinci sınıf öğrenci çalışma kitabında ise “Millî Kültür” başlıklı üçüncü temada, “Nevruz ve Birlik” başlıklı metne ait bir etkinlik olarak öğrencilerden davetiye düzenlemeleri, “Kişisel Gelişim” (6. Tema) temasında ise “Empati ile Yaşamak” başlıklı metne bağlı olarak hazırlanan yedinci etkinlikte öğrencilerden e-posta yazmaları istenmiştir (2010: 96-183).

Çocuk edebiyatında yakın dönemlere kadar mektup türünde yazılan ve en çok önerilen kitaplar arasında Aziz Nesin’in Şimdiki Çocuklar Harika, Cahit Uçuk’un Bahçemden Mektuplar ile Mustafa Ruhi Şirin’in Masal Mektuplar gösterilmektedir (Sınar Çılgın, 2007: 169). Ayrıca Zehra İpşiroğlu’nun Aziz Nesin’in Şimdiki Çocuklar Harika adlı çalışmasına atfen yazdığı Şimdiki Çocuklar Hâlâ Harika adlı çalışmada Deniz ve Doğan arasındaki elektronik mektuplaşmalara yer verilmiştir. Ancak çalışmada klasik mektup türü sınırlılık olarak belirlendiğinden çalışma örneklem dışında tutulmuştur. Sonuç olarak, çalışmada hepsi de 2000 yılından sonra yazılmış olan dokuz çocuk kitabına yer verilmiştir. Bunlardan yedi tanesi kurgusal biçimde oluşturulmuş, iki tanesi ise (Çocuklardan Tanrı’ya Mektuplar, Çocuklardan Harry Potter’a Mektuplar) bir tema etrafında çocukların gönderdikleri mektupların bir araya getirilmesiyle oluşturulmuştur. Mektup tekniği kurgusal metinlerde iki biçimde kullanılır. Metin ya ard arda gelen mektupların toplamı biçiminde oluşturulur ya da metin içerisinde yeri geldikçe mektuplara yer verilir (Tekin, 2002: 227). Çalışmada yer alan kitaplardan Hayvanlardan Çocuklara Mektuplar I ve II, Gül’e Mektuplar ve Yıldızlı Masallar, Hayaletten Mektuplar, Annemin Mektupları adlı kitaplarda mektuplar ard arda sıralanmış, Dolunay Dedektifleri 2/Dehşet Mektuplar ve Çocuk Kalbi’nde ise kurguya uygun yerlerde mektuplara yer verilmiştir.

## **2. Mektup Türündeki Türkçe Çocuk Edebiyatı Ürünleri**

### **2.1. Hayvanlardan Çocuklara Mektuplar-Çiler Çelikler**

Doğa-insan ilişkileri üzerine temellendirilmiş bu çalışmalarda çeşitli hayvanların ağzından çocuklara yazılmış mektuplara yer verilmiştir. Çalışmanın önsözünde de “yazar kitabını okuyan ve okumayan bütün çocuklardan hayvanlara mektup yazmalarını istemektedir. Yazar yaptığı bu çalışma ile 21. yüzyıl çocuğunun iletişim yeteneklerini geliştirmek, ilgi, isteklerini anlamak ve çocuklara; “yalnız değilsiniz, yaşadığımız dünyayı korumalıyız” mesajını vermek istediğini belirtmektedir. Her mektup içinde bir öyküyü de barındırmaktadır. Bu nedenle eserin kurgusal bir boyut taşıdığını da belirtmek gerekir. Hayvanların ana kahraman olarak kullanılması ve konuşmak, düşünmek gibi belirli insan davranışlarını taşımaları eser içerisinde fabl türünün olanaklarından da yararlandığını ortaya

<sup>3</sup>İlköğretim Türkçe dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1.-5. Sınıflar)’nda ise mektup türü, 2, 3, 4, 5. sınıflarda yazma öğretim alanı içerisinde “3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma” başlığı altında “3.3. Mektup yazar.” maddesi olarak yer almaktadır (2009: 53,70, 92, 115).



koymaktadır. Bu durum çocuk okur açısından bir karmaşa doğurmamakta, tam tersine çocuk için zengin bir okuma materyali ortaya çıkarılmaktadır. Mektuplar adı, yaşı, cinsiyeti, uyuğu belirtilmeyen “çocuk” adlı bir alıcıya yazılmışlardır. Mektup alıcısının kimliksiz bir “çocuk” olması mektubu okuyan her çocuğun kendinin muhatap alındığını hissetmesine olanak sağlamıştır. Böylece kitabı okuyan her çocuk mektupların doğrudan kendilerine yazıldığını hissedecektir.

### **Hayvanlardan Çocuklara Mektuplar I**

Hayvanlardan Çocuklara Masallar-I’de ilk mektup karınca tarafından çocuğa hitaben yazılmıştır. Mektupta karınca, insanların ve doğanın çıkardığı tüm zorluklara karşı birlik içinde hareket ederek yaşamda kalmayı başardıklarını anlatmaktadır. Ayrıca küçük olsun büyük olsun yeryüzünde her canlının bir görevi ve önemi olduğu vurgulanmaktadır (Çelikler, 2010: 15-18). İkinci mektup At Rüzgâr’a aittir. Mektupta anne babaların çocuklarını istemedikleri alanlarda başarılı olmaya zorlamamaları anlatılmaktadır. Hayat sadece yarışları kazanmaktan ibaret değildir (Çelikler, 2010: 21-24). Üçüncü mektup Köpek Buflea tarafından yazılmıştır. Bu iletide hayvanların özgürce hareket edememeleri eleştirilmekte ve çocuk eğitiminde kararlılığın önemi vurgulanmaktadır (Çelikler, 2010: 27-20). Dördüncü mektupta Kartal Kaya her canlının yaşlılık dönemini geçireceğinden ve herkesin yaşamında aşması gereken zor dönemler olduğundan söz etmektedir (Çelikler, 2010: 33-35). Beşinci mektup Mutlu Dana Danito’ya aittir. Mektupta her canlının doğada bir yeri olduğu anlatılmakta ve pek çok canlının insanlara hizmet ettikleri anlatılmaktadır (Çelikler, 2010: 39-44). Tavşan Bındık mektubunda çocukların gelip geçici hevesler için hayvan sahibi olmamaları gerektiğini anlatmaktadır. Hayvan sahiplerinin hayvanlarına iyi bakmakla yükümlü oldukları, bu mektupta ele alınan ana meseledir (Çelikler, 2010: 47-50). Yedinci mektup Patika Ormanının Kralı Aslan’a aittir. Bir dönem vejetyen olmak isteyen Aslan bunun doğasına uygun olmadığını anlayınca şöyle bir sonuca ulaşmaktadır: “Hayatta ancak kendin olmayı kabul ettikten sonra mutlu olabilirsiniz.” (Çelikler, 2010: 53-57). Sekizinci mektupta sokak kedisi Boncuk, hayvanların insanlara birçok yararı olduğunu ve sokak hayvanlarına karşı insanların duyarlı olmaları gerektiğini hatırlatmaktadır (Çelikler, 2010: 61-64). Kitapta dokuzuncu ve son mektup yavru bir Caretta Caretta’ya aittir. Mektupta soyları tükenme riskiyle karşı karşıya olan hayvanlar için insanların yapmaları gerekenler anlatılmaktadır (Çelikler: 2010: 67-69).

### **Hayvanlardan Çocuklara Mektuplar II**

Hayvanlardan Çocuklara Mektuplar II- adlı kitaptaki ilk mektup kırlangıçtan çocuğa yazılmıştır. Kırlangıç mektubunda küresel ısınma nedeniyle çektiği sıkıntılardan söz etmektedir. Kırlangıçlar sanayi kuruluşlarından atmosfere salınan gazlar nedeniyle göç yollarını kaybetmekte ve yavaş yavaş doğalarının gereği olan göçten vazgeçmektedirler. Bu durum kırlangıçlara bağlı diğer canlıları da etkilemekte ve doğanın dengesi bozulmaktadır (Çelikler, 2010: 15-18). İkinci mektup maymuna aittir ve mektupta televizyon ve bilgisayar nedeniyle kişiler arasındaki iletişimin zayıflaması ve su kaynaklarının ekonomik biçimde kullanılması ele alınmıştır (Çelikler, 2010: 21-29). Üçüncü mektup Yunus Özgür’e aittir ve bu mektupta hayvanların gösteri aracı olarak kullanılmasına karşı çıkmıştır. Hayvanlar doğalarına uygun alanlarda özgürce yaşmalıdır (Çelikler, 2010: 33-41). Dördüncü mektup Eşek Toprak’tan çocuğa yazılmıştır. Bu mektupta hayvanların ağır işlerde çalıştırılması doğru bulunmamaktadır. Ayrıca “küsme”nin doğru bir davranış olmadığı ve sorunların konuşarak çözülebileceği anlatılmıştır (Çelikler, 2010: 45-51). Beşinci mektup Ayı Nadir’den çocuğa gelmiştir. Mektupta insanların zevk için hayvanları öldürmeleri eleştirilmekte ve onların çevreye karşı umursamaz oldukları vurgulanmaktadır (Çelikler, 2010: 55-62). Altıncı mektupta depremin önceden tahmin edilemeyen bir doğa olayı olduğu ve depremden korunmanın tek yolunun sağlam binalar yapmak olduğu anlatılmaktadır (Çelikler, 2010: 65-72). Son mektup Yaban Keçisi Atik’ten gelmiştir. Mektupta çarpık kentleşme, gecekondulaşma, ormanların yok edilmesi gibi nedenlerle sel felaketlerinin arttığına dikkat çekilmektedir (Çelikler, 2010: 75-79).

### **Gül’e Mektuplar ve Yıldızlı Masallar**

Hasan Yalçın’ın Gül’e Mektuplar ve Yıldızlı Masallar adlı çalışmasında toplam 30 adet mektup ve 37 adet de masal bulunmaktadır. 9 numaralı mektubun sonuna 4 adet masal (Yalçın, 2006: 40-43); 11 (Yalçın, 2006: 48-50), 27 (Yalçın, 2006:108-109) ve 28 numaralı (Yalçın, 2006:111-115) mektupların sonuna ise ikiye masal birden eklenmiştir. 32 numaralı mektubun sonuna bir bilmece (Yalçın, 2006: 130), 33 numaralı mektubun sonuna bir fıkra ( Yalçın, 2006: 132), 34 numaralı mektubun sonuna günlük ( Yalçın, 2006: 133), 15. (Yalçın, 2006: 63), 35. (Yalçın, 2006: 136) ve 37. (Yalçın, 2006: 139) mektupların sonuna birer öykü, 38 numaralı mektubun sonuna ise bir şiir (Yalçın, 2006: 143)

eklenmiştir. Kitapta yer alan öykülerden biri Çehov'dan (Kaştanka), ikisi ise Kafka'dan (Kısa Bir Hayvan Masalı, Açgözlü Kurt) uyarlanmıştır. Yazarın mektuplarının sonuna eklediği ve "masal" diye tanımladığı metinlerin büyük bir kısmı masal türünün özelliklerini taşımamaktadır. Genellikle hayvanların başından geçen öykülerin anlatıldığı bu metinleri fabl olarak tanımlamak daha doğru olacaktır.

Bu çalışma Hasan Yalçın'ın tutuklu bulunduğu cezaevinden kızı Gül Yalçın'a 1982-1986 yılları arasında gönderdiği mektuplardan oluşmaktadır. Bu dönemde Gül Yalçın 3-7 yaş aralığında olduğundan mektupların küçük bir okura seslenecek biçimde düzenlendiği görülmektedir. Mektuplarda tarihlere de yer verilmesi mektupların kronolojisini takip açısından önem taşımaktadır. Bunun dışında Hasan Yalçın'ın yazdığı fablların okulöncesindeki bir çocuğa uygun olarak düzenlendiği ve genellikle hayvan kahramanların ağzından anlatıldığı görülmektedir. Mektupların sonlarına eklenen fabllarda ve diğer türdeki metinlerde öğreticilik vasfı göz önünde bulundurulmuştur. Gül Yalçın kitabın sunuş yazısında bu durumu şöyle dile getirmektedir: "... dönüp geriye baktığımda, daha iyi değerlendirebiliyorum bu mektupların hayatımdaki yerini. Hayal gücümü genişleten, bana kitap okumayı, edebiyatı sevdiren, dil yeteneğimi geliştiren, olayları değerlendirmeyi ve yargılamayı öğreten ve her şeyin ötesinde bana sonsuz bir insan ve doğa sevgisi kazandıran yazılardı bunlar" (Yalçın, 2006: 9-10). Masallarda ele alınan konuları şöyle sıralamak mümkündür: Özgürlük, hayvanların doğal ortamlarda yaşama hakları, hayvanlara eziyet etmeme, dostluk, hata yapanlara bir şans daha tanıma, sevginin her türlü zorluğu yenen bir güç olduğu, aç gözlü insanların ellerindekileri de kaybedebilecekleri, haklı olanların bir gün haklarını elde edecekleri gerçeği, hastalıkların bilimsel yollarla tedavi edilmesi gerektiği, birbirlerini seven insanları mesafelerin ayıramayacağı, eğitimle insanın kendisini geliştirmesinin mümkün olduğu, arkadaş sevgisi, zor durumda olanlara yardım etme, kendi hatalarının başkalarına zarar vermesine engel olma, kişinin hatalarının sonuçlarını üstlenmesi gerektiği, doğa sevgisi, kendini beğenmiş ve kıskanç olmama, umudunu kaybetmemek gerektiği, annelerin yaptıkları fedakârlıklar, dayanışma, yardımseverlik, kahramanlık ve cesaret, haksızlıklara karşı çıkabilme, özlem ve sevdiklerimize kavuşma isteği, paylaşım, zorbalıklara karşı birlikte mücadele edebilme, nedensiz korkuların üstüne gidebilmek, canlıların iç güzelliklerini fark edebilmek ve eşitlik.

### **Annemin Mektupları**

Hidayet Karakuş'un Annemin Mektupları adlı kitabında 2000 yılının Mart, Nisan ve Mayıs aylarında bir annenin oğluna yazdığı dört mektup yer almaktadır. Erken işe gittiği için oğlunu çok göremeyen anne, her gece yatmadan önce ona bir mektup yazmaktadır. Dört mektupta da anne oğluna kendi çocukluk anılarından örnekler vermekte ve her mektupta çocuk için eğitici bir ders bulunmaktadır. İlk mektup "Tahta Bisiklet" başlığını taşımaktadır (Karakuş, 2009: 10-22). Mektupta anne, çocukluk yıllarına dönerek babasının işlerinin giderek kötüye gitmesi nedeniyle maddî imkânlarının azalmasını, şehirden köye göç etmek zorunda kalışlarını, anne ve babasının ayrı yaşamaya başlamalarını anlatır. Babası bu zor günlerde parası olmadığı için kızına tahta bir oyuncak yapar. Kız çocuk bu oyuncak ile pek oynayamasa da onu babasının sevgisinin göstergesi olarak kabul eder. Mektup zor günlerin birlik içinde aşılabileceğini ve sevginin her şeyden daha değerli olduğunu ortaya koyması açısından önemlidir. İkinci mektubun adı "Eski Çanta"dır (Karakuş, 2009: 23-35). Bu mektupta yalnız kalan bir çocuğun yaratıcılığı, kendine nasıl oyunlar ve oyuncaklar bulduğu anlatılır. Mektup baba sevgisinin önemini vurgulamaktadır. Üçüncü mektup "Ben Ne Olayım?" başlığına sahiptir (Karakuş, 2009: 36-51). Mektupta ne olmak istediğine bir türlü karar veremeyen ve hayvanların güçlü yönlerine öykünerek onlar gibi olmaya çalışan ancak bundan da kısa sürede sıkılan kız çocuğunun duygu hâli anlatılmaktadır. En doğru olanın insanın kendini olduğu gibi kabul etmesi, farklı yönlerini keşfedip geliştirebilmesi olduğu anlatılmaktadır. Son mektup ise "Kasabamızın Köpekleri"dir (Karakuş, 2009: 52-67). Bu mektupta her çocuğun zevk alarak yapabileceği bir iş olduğu anlatılmaktadır. İnsan bir işi severek yaparsa mutlaka başarılı olur, düşüncesi mektupta işlenen ana konudur. Ayrıca bu mektupta hayvan sevgisi de vurgulanmıştır.

### **Dolunay Dedektifleri-2 /Dehşet Mektuplar**

Mavisel Yener'in Dolunay Dedektifleri-2/Dehşet Mektuplar adlı kitabında üç adet mektup yer almaktadır. Mektuplar roman içerisinde gizem yaratmak için kullanılan entrika araçlarıdır. Zaten kitap bu esrareniz mektupların çözümlenmesi olayı üzerine kurulmuştur. Roman kahramanlarından İzmir'de yaşayan 12 yaşında Birce'nin sahaftan aldığı bir kitabın içinden çıkan Brayl alfabesi ile Almanca olarak yazılmış mektupların sırrı ancak İspanya'da çözülebilecektir. Mektuplar genetik bilimci M. Brickel tarafından Barcelona'dan bir Türk bilim adamına gönderilmiştir. Mektuplar aslında bilgi transferi yapabilen DNA'ların şifrelerini içermektedir (Yener, 2010: 89-92). Birce, Ece, Ada, Bilgecan,

Oğuz, Gago ve Jutta'nın yardımlarıyla mektuplar kötü niyetli kişilerin eline geçmeden polislere teslim edilmiştir.

### **Hayaletten Mektuplar**

Mavisel Yener'in Hayaletten Mektuplar adlı kitabının birinci ve ikinci bölümlerini mektuplar oluşturmaktadır. Birinci bölümde iyi arkadaş olan Meltem ve Fidan, Meltem'in başka bir şehre taşınması üzerine mektuplaşmaya başlarlar. Birinci bölümde toplam 11 mektup bulunmaktadır (Yener, 2009: 7-39). Mektuplarda Fidan ve Meltem'in birbirlerinden uzakta yaşadıkları gündelik hayatlarının ayrıntılarını, okulda karşılaştıkları durumları birbirlerine aktardıkları görülmektedir. Bunun dışında 10. (Yener, 2009: 35-36) ve 11. (Yener, 2009: 37-39) mektupta Fidan'ın İspanya'ya yapacağı seyahatle ilgili bilgiler ve yorumlar paylaşılmaktadır. Kitabın ikinci bölümünde ise yine 11 adet mektup bulunmaktadır (Yener, 2009: 43-70). İkinci bölümdeki mektuplar da Alper ile Barselona'da yaşayan dayısı arasındaki mektuplaşmalardan oluşmaktadır. Mektuplarda özlemler, gurbet duygusu, akrabalar hakkındaki bilgiler dile getirilmektedir. İkinci bölümdeki 6. mektuptan (Yener, 2009: 53-55) itibaren ilk bölümde olduğu gibi bu kez de Alper'in İspanya'ya yapacağı yolculuk ana konu hâline gelmiştir. Bu mektuplarda Gökhan, yeğenine Barcelona'nın tarihi ve turistik mekânları hakkında bilgiler vermektedir. Kitabın üçüncü bölümünde aynı uçakta yolculuk eden Fidan ve Alper'in tanışmaları, dördüncü bölümde ise yıllarca sürecek olan mektup arkadaşlıklarının başlangıcı anlatılmaktadır. Eser çocukları mektup yazmaya yönlendirmek açısından yararlıdır. İnsanlar farklı şehirlerde olsalar da sevgilerini, özlemlerini mektuplarla birbirlerine aktarmaktadırlar. Yazılan mektuplar yıllarca saklanmakta, akrabalıklar, dostluklar için birer hatıraya dönüşmektedir. Belki geçen zaman bir arada geçirilememiştir ama arada gidip gelen mektuplar bu geçen yıllara tanıklık etmiştir.

### **3. Mektup Türündeki Çeviri Çocuk Edebiyatı Ürünleri:**

#### **3.1. Çocuk Kalbi**

Edmondo De Amicis'e ait olan Çocuk Kalbi'nde İlkokul üçüncü sınıfa giden Enriko'ya annesinin (2 mektup), babasının (7 Mektup) ve kızkardeşi Silvia'nın (1 mektup) yazdığı toplam 10 mektuba yer verilmiştir. Aile üyeleri birbirlerinden uzakta yaşamamalarına rağmen zaman zaman duygularını Enriko'ya mektup yazarak anlatmışlardır. Mektuplarda genel olarak Enriko'nun yaptığı hatalı davranışlar ele alınmakta ve Enriko'ya çeşitli öğütlerde bulunmaktadır. Babasından Enriko'ya yazılan ilk mektupta okulun önemi belirtilmiş ve iyi koşullarda okula gitme imkânı bulan Enriko'nun, yoksul ve engelli çocuklara oranla bu konuda ne kadar şanslı olduğu belirtilmiştir (Amicis, 1998: 18). İkinci mektup da yine babasından Enriko'ya yazılmıştır. Enriko'nun annesine karşı yaptığı saygısızlığı gören baba Enriko'ya anne sevgisinin en kutsal sevgi olduğunu hatırlatmakta, insanın annesine her yaşta ihtiyaç duyduğundan söz etmekte ve ondan annesine karşı saygılı olmasını istemektedir (Amicis, 1998: 29-30). Üçüncü mektup anneden Enriko'ya yazılmıştır. Bu mektupta ise anne Enriko'yu yoksullara karşı duyarlı olmaya davet etmektedir. Varlıklı durumdaki insanların dilencilere, yoksullara yardım etmeleri gerektiği bu mektupta ele alınan konudur (Amicis, 1998: 47). Dördüncü mektupta babası Enriko'ya öğretmelerini sevmesini ve onlara saygı göstermesini öğütlemektedir (Amicis, 1998: 71). Beşinci mektupta yine baba tarafından Enriko'ya yazılmıştır. Bu mektupta da baba Enriko'ya vatan sevgisi aşılama çalışmaktadır (Amicis, 1998: 90). Altıncı mektupta yine baba Enriko'ya sokakta nasıl davranması gerektiğini anlatmakta ve insanlara karşı saygılı ve duyarlı olmasını öğütlemektedir (Amicis, 1998: 132-133). Yedinci mektup kız kardeşi Silvia tarafından Enriko'ya gönderilmiştir. Bu mektupta Silvia'nın kardeş sevgisinden ve Enriko'ya olan bağlılığından söz edilmektedir (Amicis, 1998: 152-153). Sekizinci ve dokuzuncu mektuplar da babası tarafından Enriko'ya yazılmıştır. Sekizinci mektupta dostluğun değerinden, işçilerin ve çalışanların toplum için öneminden bahsedilmiştir (Amicis, 1998: 183). Dokuzuncu mektupta ise okulun çocuklara kazandırdığı bilgi ve becerilerden söz edilmektedir (Amicis, 1998: 199-200). Son mektup olan onuncu mektupta ise annesi Enriko'ya babasına karşı saygılı olmasını ve ona yakın ve içten davranmasını öğütlemektedir (Amicis, 1998: 211-212). Kitap çocuğun ev ve aileden başlayarak okul ve iş hayatı gibi yakın ve uzak çevresiyle olan iletişimindeki hataları ve doğru davranışları göstermesi bakımından eğitici. Enriko'nun yaptığı hataların içten ve samimi bir dille aile üyeleri tarafından yine içten ve samimi bir tür olan mektupla anlatılması eserin eğitici yönünü güçlendirmektedir.

Bu kitapta mektup başlı başına bir tür olarak yer almamıştır. Roman içerisinde kurgu gerektirdiği noktalarda mektuplara yer verilmiştir. Mektupların tahkiyeli türler içerisinde özellikle de roman içerisinde bir anlatı olanağı olarak kullanılması yeni değildir. Mehmet Tekin, mektubun roman içerisinde bir araç olarak kullanılmasının metne çeşitli imkânlar doğurduğunu belirtir. Öncelikle roman içerisine yerleştirilmiş mektup ile metindeki anlatıcı sayısı artar ve böylece eser çoğul bir bakış açısına

sahip olur. Bu durum okurun olayları daha iyi değerlendirmesine olanak tanır, böylece metin zengin bir malzeme hâline dönüşür. İkinci bir olanak ise yazarın kahramanlara müdahale etmemesi, kahramanların kendi duygu ve düşüncelerini okurla doğrudan paylaşabilmesidir. Bu durum da okur için kahramanla özdeşim kurma, insanları daha iyi anlama açısından önemlidir (2002: 226).

### 3.2.Çocuklardan Harry Potter'a Mektuplar

Mektup türündeki diğer iki çeviri eser ise Bill Adler tarafından hazırlanmış olan Çocuklardan Harry Potter'a mektuplar ile Eric Marshall ve Stuart Hample tarafından düzenlenmiş olan Çocuklardan Tanrıya Mektuplar adlı eserlerdir. Her iki eser de çocukların belirli bir tema etrafında yazdıkları mektupların yazarlar tarafından derlenmesiyle oluşturulmuştur. Bu nedenle bu tür kitapların birer mektup antolojisi/derlemesi olduğunu belirtmek doğru olacaktır.

Bill Adler tarafından hazırlanan çocuklardan Harry Potter'a Mektuplar adlı çalışmada pek çok yaş gurubundan ve farklı ülkelerden çocuğun kurgusal bir kahraman olan Harry Potter'a yazdığı mektuplar bir araya getirilmiştir. Mektup yazan çocukların en küçüğü 5 yaşında, en büyüğü ise 16 yaşındadır. Ancak kitabın sonuna Harry Potter'ın yalnızca çocuklar tarafından değil, gençler tarafından da beğenildiğini anlatmak amacıyla 22 yaşında bir genç tarafından yazılmış bir mektuba da yer verilmiştir. Mektupların bir kısmı farklı ülkelerdeki yayınevleri aracılığıyla, bir kısmı okullar ve öğretmenler tarafından, bir kısmı ise izci kulüplerinin yardımıyla yazara ulaştırılmıştır. Kitapta toplam 181 adet mektup bulunmaktadır (Adler, 2006). Bu mektuplar Amerika ve Avustralya başta olmak üzere Güney Afrika, Kanada, Filipinler, İrlanda, Almanya, Hollanda, Singapur, Gürcistan, Yeni Zelanda, Estonya, Hindistan, İngiltere, Costa Rica ve Endonezya'da yaşayan çocuklar tarafından yazılmıştır. Mektupların çok geniş bir coğrafyadan elde edilmesi Harry Potter serisinin farklı dillerden, farklı ırklardan pek çok çocuk tarafından sevilerek okunduğunu ortaya koymaktadır. Mektuplarda özellikle yaş grubu daha küçük olan çocukların Harry Potter'ı gerçek bir kimlik gibi algıladıkları, ondan farklı konularda yardım istedikleri ve ona çeşitli büyü tarifleri bile gönderdikleri dikkat çekmektedir. Mektuplarda pek çok çocuğun Harry Potter'ın güçlerine sahip olmak istemesi ve özellikle kendilerine çok ödev veren öğretmenlere büyü yapmak istemeleri de ilginç ve mizahî bir noktadır. Ayrıca çocukların ister yazılı, isterse animasyon ürünlerinde olsun, çocuk kahramanlarla aralarında bir özdeşim kurdukları bilinmektedir. Özellikle animasyon türündeki kurgusal çalışmalarda çocuk, eserdeki kahramanı gerçek gibi algılamakta, bu durum da çeşitli sakıncaları beraberinde getirmektedir. Mektupları yazan çocukların algısında da Harry karakterinin gerçekmiş gibi algılandığı rahatlıkla gözlemlenmektedir. Ayrıca mektup yazan kız çocukların da kendilerini Harry Potter serisinin kız kahramanı Hermione ile özdeşleştirdikleri ve eserde Harry kadar onun yaptıklarıyla da ilgilendikleri gözlenmiştir. Bu durum cinsiyet farklılığı ile açıklanabilir. Ancak çocukların pek çoğunun Harry'in yardımsever, iyi kalpli, dürüst, akıllı olma gibi kişilik özelliklerini vurgulaması, çocuklara değer öğretimi açısından yarar sağlamak ve kendi karakter gelişimlerine katkıda bulunmaktadır. Sever (2003: 64-65) de çocukların kitap kahramanlarına öykünme ve özdeşim kurmalarının birçok getirisi olduğundan söz etmektedir: "Okuduğu ya da dinlediği bir öykünün kahraman ya da kahramanlarıyla kurduğu etkileşim, çocuğun yeni düşsel arkadaşlar edinmesini sağlar. Kendi gibi duyan, düşünen ve hareket eden ya da etmek isteyen başka çocukların da olduğunu ya da olabileceğini anlar. Güven duygusunu geliştirir. (...) Çocuk kitaplarında, çocukların yeni yaşantılar kazanmalarına olanak sağlayan en temel öğelerden biri de öykündükleri kahraman/kahramanlar ve onların nitelikleridir. Kahramanların fiziksel ve ruhsal özelliklerinin abartıya kaçılmadan iyi geliştirilmiş olması, karşılaştığı sorunları çözmedeki kararlılığı, amaca ulaşmada izlediği yöntemlerin niteliği ve bu eylemler bileşkesinin söz ve davranışlarla somutlanması, çocukları da kahraman gibi duymaya, düşünmeye ve hareket etmeye istekli kılar."

Adler kitabı sadece çocuk mektuplarıyla oluşturmamış, mektupları yazan bazı çocuklarla da Harry Potter serisi hakkında röportajlar yapmıştır. Bu röportajlar 45 adettir. Röportajda Adler'in çocuklara yönelttiği ortak sorulardan biri de Harry Potter serisinin okuma alışkanlıklarına katkı sağlayıp sağlamadığı yönündedir. Bu soruya bütün çocukların olumlu yanıt verdiği görülmektedir. Çocuklar özellikle kitabın fantastik yönünün kendilerini etkilediğini ve okuma isteklerini artırdığını belirtmişlerdir. Bu röportaj çalışması çocuğun dünyasında kitabın yerini belirlemek açısından önemlidir. Röportajlardan çocukların beğeneceği kitapların özelliklerini belirlemek de mümkün olacaktır. Bu açıdan eserin sadece çocuklar için değil, anne-babalar, öğretmenler, akademisyenler ve yazarlar açısından da yararlı olduğunu belirtmek gerekir.

### 3.3. Çocuklardan Tanrıya Mektuplar

Yine çocukların yazdıkları mektupların bir araya getirilmesiyle oluşmuş bir diğer eser ise Çocuklardan Tanrıya Mektuplar'dır. Yetişkinler için bu kitaptaki pek çok mektup, içerikleri nedeniyle



mizahî bir unsur olarak algılanabilir. Ancak eser çocukların inanç dünyalarının nasıl şekillendiği ve “Tanrı” kavramını nasıl algıladıkları konusunda önemli ipuçları taşımaktadır. Çocuk ve din konusu günümüzde çocuk psikolojisi, çocuk edebiyatı gibi alanlarda sıkça ele alınan konulardan biridir. Bu konuda Mustafa Ökkeş Evren’in ve Kerim Yavuz’un çocukta inanç konusunda doğuştan itibaren bir eğilim olduğu noktasında görüş birliğinde oldukları görülür. Buna göre çocuk yaratılış itibarıyla kendini koruyan bir gücün var olduğuna inanmaya meyillidir. Zaman içinde çocuğun çevreden öğrendikleri ve kendi gözlemleriyle yaratıcı kavramını şekillendirmesi mümkündür (Evren, 2005: 309; Yavuz, 1987: 273-278). Ayrıca Yavuz, çocuğun Tanrı ve din anlayışı ile yetişkinlerin yaklaşımları arasında da fark olabileceğini belirtir: “Şunu unutmayalım ki çocuğun oluşmakta olan dini, sadece ana-baba dindarlığının çocuklara kuru bir şekilde aktarılması değildir. Çocuk dini; yalnızca yetişkinlerin dinine bağlanamaz. Çünkü çocuk dindarlığı inanma yönünden değil, yetişkinlerin dininden inanç keyfiyeti bakımından farklıdır.” (Yavuz, 1987: 274). Kısacası çocuğun inancı içten ve doğaldır. Kurallara, biçimlere tabi değildir. Zaten Stuart ve Marshall da kitabın önsözünde bu durumu şöyle anlatmışlardır: “Kitaptaki mektupların tümü büyük bir güven duydukları ve umutla bağlandıkları tanrıya yazılmış. Ama kendilerinin tanımladığı, büyükler dünyasınca henüz biçimlendirilmemiş tanrıya. Onların, çocukların tanrısına...” (Marshall, Stuart; 2005: 3). Marshall ve Stuart tarafından hazırlanan bu çalışmada da çocukların Tanrı’ya yazdıkları mektuplarda ne kadar içten ve doğal oldukları kolayca fark edilmektedir.

Eser sekiz bölümden oluşmaktadır: Dilekler, Öneriler, Eleştiriler, İtiraflar, Oradan Buradan, Önemli Sorunlar, Kitap Üzerine, Övgüler. “Dilekler” (Marshall, Stuart, 2005: 8-24) adını taşıyan ilk bölümde çocukların Tanrı’dan bisiklet, eldiven gibi basit gündelik eşyaların yanı sıra, yılan olmak, köpekleri insanlar gibi uzun ömürlü yapmak gibi istekleri bulunmaktadır. Bunun dışında bazı çocukların kendilerini erken yatıran ya da çok sinirli olan babalarını değiştirmesi için Tanrı’dan ricada buldukları görülmektedir. “Eleştiriler” (Marshall, Stuart, 2005: 35-54) bölümünde ise “Sevgili Tanrı, eğer hiç kimse bilmeyecekse iyi olmanın ne yararı var!” (Marshall, Stuart, 2005: 50) gibi serzenişlere üstü kapalı eleştirilere rastlanmaktadır. “İtiraflar” (Marshall, Stuart, 2005: 56-69) bölümünde çocukların en değerli sırlarını Tanrı ile paylaştıkları görülmektedir. Örneğin “Sevgili Tanrı, George Washington gibi olup hiç yalan söylememeye çalışıyorum ama bazen de unutuluyorum” (Marshall, Stuart, 2005: 62), “Sevgili Tanrı, küçükken yaptığım kötü şeyler için pişmanım” gibi oldukça masum itiraf bu bölümde yer almaktadır. “Önemli Sorunlar” (Marshall, Stuart, 2005: 76-96) bölümünde çocukların baş edemedikleri problemleri konusunda Tanrı’ya yazdıkları mektuplar ve çözüm istekleri bulunmaktadır. Bunlar arasında çocukların yapmakta zorlandıkları ödevler, meslek seçimleri, evlenme, doğum gibi yaşamın çeşitli dönemlerine ait sorgulamaları yer almaktadır. “Kitap Hakkında” (Marshall, Stuart, 2005: 97-120) bölümünde ise çocukların çeşitli doğa olayları hakkındaki soruları (Güneş neden geceleri yok oluyor?, Neden ölüyoruz?, Ağaçların boyu neden insanların boyundan daha uzun?, Günler neden kısılıyor ve sonra uzuyor?, Gökyüzü neden mavi?, Otlar neden yeşil?...) yer almaktadır. Kitabın son bölümü “Övgüler”de (Marshall, Stuart, 2005: 122-127) ise çocukların Tanrı’nın takdir ettikleri yönlerini ve ona olan sevgilerini içeren mektuplara yer verilmiştir. Bu mektupları yazan çocukların yaşları ve ülkeleri ile bu mektupların nasıl bir araya getirildiği konusunda bilgi verilmemiştir.

#### 4.Sonuçlar

Örnekleme oluşturan eserlerde eğiticilik yönü ağır basmaktadır. Çocuklarda doğru davranış kalıpları oluşturmak, çevrelerine, ülkelerine ve dünyaya karşı sorumluluk duygusu taşıyan bireyler yetiştirmek tüm eserlerin ortak amacıdır. Bu durum mektup derlemeleri biçiminde düzenlenmiş Çocuklardan Tanrı’ya Mektuplar ve Çocuklardan Harry Potter’a Mektuplar’da ilk bakışta fark edilemese de aslında her iki eserde de çocuklara sorgulama, eleştirel düşünme, yaratıcılık gibi kazanımlar verilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda bu iki eser çocukların duygu ve düşünce dünyalarını yetişkinlere açmaları açısından da önemlidir. Çocuklardan Tanrı’ya Mektuplar aslında önemli bir konu olan inanç konusunun oluşumu, dini eğitim, soyut düşünme becerisi hakkında önemli ipuçları taşımaktadır. Çocuklardan Harry Potter’a Mektuplar ise çocuklarda okuma alışkanlığını geliştirme, çocukların sevebilecekleri kitaplar ve kahramanlar hakkında bilgiler içermektedir. Bu kitap çocukların fantastik türdeki kitapları okumaktan daha çok hoşlandıkları gerçeğini de gözler önüne sermektedir.

Çocuk kitaplarında insan dışı varlıkların kahraman olarak kullanılmaları onlarda başkalarını daha iyi anlama becerisini geliştirmektedir. Çiler Çelikler’in Hayvanlardan Çocuklara Mektuplar I ve II adlı çalışmaları doğayı, hayvanları sevme ve koruma konusunda pek çok mesaj içermektedir. Eserlerde her şeyden önce duyarlı, sevgi dolu, erdemli bir insan olmanın sadece insanlara değil, tüm dünyaya yarar getirdiği anlatılmaya çalışılmış, doğanın dengesinin bozulmasının tüm dünyayı etkileyeceği vurgulanmıştır. Bu açıdan bu kitapların sadece Türkçe dersi kapsamında değil, çevre eğitimi, doğa ve fen olaylarını anlama konusunda da çocuğa katkıları olacaktır.

Annemin Mektupları, Çocuk Kalbi, Hayaletten Mektuplar (İkinci Bölüm), Gül'e Mektuplar ve Yıldızlı Masallar ise aile içi iletişimin önemi, aile bağlarının güçlendirilmesi, ailenin değeri gibi konularda içerdiği mesajlar açısından önem taşımaktadır. Hayaletten Mektuplar (Birinci Bölüm) ve Dolunay Dedektifleri-2/Dehşet Mektuplar ise arkadaşlığın değeri ve uzaktaki arkadaşlarla iletişimi sürdürme konusunda değerli düşünceler taşıyan iki eserdir. Sonuç olarak tüm eserlerde mektubun sağladığı içten ve öznel bir anlatım sayesinde çocukların verilen mesajları dolaysız olarak değerlendirmeleri sağlanmıştır. Eserlerde uzaktaki yakınlarla, dostlarla haberleşmenin önemi vurgulanmış, sevgiyi ifade etmenin mektupla da mümkün olduğu vurgulanmıştır. Çocuklar için mektup türünde daha çok eser verilmesi alana katkı sağlayacaktır. Bu türdeki kitapların uygulamalar içermesi de çocukların yazma becerisi kazanmalarında etkili olacaktır.

Örnekleme oluşturan eserlerin didaktik bir atmosfer taşıdıkları dikkati çekmekle birlikte, çocukların okuma zevki kazanacakları, verilen mesajların doğrudan değil, sezdirerek verildiği eserler oldukları da görülmektedir. Bu durum özellikle çocuklar tarafından yazılmış mektuplardan oluşan Çocuklardan Tanrı'ya Mektuplar ile Çocuklardan Harry Potter'a Mektuplar adlı çalışmalarda daha belirgindir. Kısacası mektup türü çocukların hem eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilecek etkinliklerin verilebileceği hem de edinmeleri istenilen birçok değer sunulabileceği iyi bir okuma materyalidir.

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

### Örnekleme Oluşturan Kitaplar

- Adler, Bill (2006) *Çocuklardan Harry Potter'e Mektuplar*. İstanbul: Pegasus Yayınları.  
Çelikler, Çiler (2010) *Hayvanlardan Çocuklara Mektuplar I*. İstanbul: İkinci Adam Yayınları.  
Çelikler, Çiler (2010) *Hayvanlardan Çocuklara Mektuplar II*. İstanbul: İkinci Adam Yayınları.  
De Amicis, Edmondo (1998) *Çocuk Kalbi*. Ankara: Sel Yayıncılık.  
Karakuş, Hidayet (2009) *Annemin Mektupları*. Ankara: Bilgi Yayınevi.  
Marshall, Eric, Hample, Stuart (2005) *Çocuklardan Tanrıya Mektuplar*. İstanbul: Bulut Yayınları.  
Yalçın, Hasan (2006) *Gül'e Mektuplar ve Yıldızlı Masallar*. İstanbul: Kaynak Çocuk Yayınları.  
Yener, Mavisel (2009) *Hayaletten Mektuplar*. İstanbul: Uçanbalık Yayınları.  
Yener, Mavisel (2010) *Dolunay Dedektifleri-2: Dehşet Mektuplar*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

### Kaynak Kitaplar/Makaleler

- Altan, Abdülkadir; Arhan, Serdar; Başar, Sema; Özyaykut, Songül; Öztürkler, Gülderen; Yılmaz, Derya; Yüksel, Yavuz (2010) *İlköğretim Yedinci Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları, Özgün Matbaacılık.  
Altan, Abdülkadir; Arhan, Serdar; Başar, Sema; Öztürkler, Gülderen; Yılmaz, Derya (2010) *İlköğretim Sekizinci Sınıf Ders Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Devlet Kitapları, Yenigün Matbaacılık.  
Altan, Abdülkadir; Arhan, Serdar; Başar, Sema; Özyaykut, Songül; Öztürkler, Gülderen; Yılmaz, Derya; Yüksel, Yavuz (2010) *İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları, Özgün Matbaacılık.  
Altan, Abdülkadir; Arhan, Serdar; Başar, Sema; Öztürkler, Gülderen; Yılmaz, Derya (2010) *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrenci Çalışma Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Devlet Kitapları, Yenigün Matbaacılık.  
Erol, Abdullah; Altan, Abdülkadir; Arhan, Serdar; Başar, Sema; Gülbahar, Bahadır; Kansu, Sedat; Kazancıoğlu, Zeynep Gökben; Özyaykut, Songül; Öztürkler, Gülderen; Serin, Aslıhan; Yılmaz, Derya; Yurt, Mihriban; Yüksel, Yavuz (2010) *İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları.  
Evren, Mustafa Ökkeş (2005) "Çocuk Edebiyatında Dinî Yaklaşım". *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 104-105. 309-314.  
İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı (2006) Ankara.  
İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1.-5. Sınıflar) (2009) Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.Kefeli, Emel (2002) *Bir Anlatım Tekniği Olarak Mektup*. İstanbul: Kitabevi Yayınları.  
Sever, Sedat (2003) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.  
Sınar Çilgin, Alev (2007) *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.  
Şimşek, Tacettin (2004) *Çocuk Edebiyatı*. Erzurum: Suna Yayınları.  
Tekin, Mehmet (2002) *Roman Sanatı 1-Romanın Unsurları*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.  
Yavuz, Kerim (1987) "Çocukta Dinî Duygu ve Düşüncenin Gelişimi". *Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1987*. İstanbul: Gökyüzü Yayınları.





# KÜLTÜREL SÜREKLİLİK AÇISINDAN İLK GENÇLİK ÇAĞI VE HALK ANLATILARI

**Yrd. Doç. Dr. Gülten GÖNÜL KÜÇÜKBASMACI**  
Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Bölümü

## Özet

*Giderek küreselleşen dünyada tek tipleşme olgusuyla karşılaşmış, kültürlerin korunması ve genç kuşaklara aktarılması uluslararası bir konu haline gelmiştir. Sözü yerini önce kitabın, sonra televizyon ve bilgisayarın aldığı süreçte gençlerin içinde yaşadıkları topluma yabancılaştıkları görülmektedir. Alanla ilgili çalışmalar halk anlatılarının kapalı işlevlerinden birinin eğitim olduğunu ve bu anlatıların kültürün gelecek nesillere naklinde toplumun göstergesi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın amacı, kültürel süreklilik açısından ilk gençlik çağı döneminde yer alan ortaöğretim öğrencilerinin halk anlatıları içinde önemli bir tür olan masalı hangi düzeyde bildiklerini ve masalları hangi kaynaklardan öğrendiklerini belirleyebilmektir. Çalışmada anket yöntemi kullanılmıştır. Masalla ilgili olarak hazırlanan anket soruları 850 ortaöğretim öğrencisi üzerinde uygulanmıştır.*

*Anahtar Sözcükler: Kültürel süreklilik, ilk gençlik çağı, halk anlatıları, masal.*

## Abstract

*In the gradually globalizing world we have encountered a monotype fact, the protection of cultures and transformation to the youth generations has become an international issue. It has been seen that the youth has become a foreigner to the society they live in within the process of speech first being replaced books, then by television and then computers. The researches in the field have put forth that education is one of the implicit function of folk stories and these stories are indicators of the society for its transformation of the culture to future generations. The aim of this study is to identify from which sources and in which level the secondary school students whom are in the first youth age learn and know tales which are an important type of folk tales in terms of cultural continuity. Questionnaire method has been used in this study. The questionnaire prepared on tales has been conducted to 850 secondary school students.*

*Key Words: Cultural continuity, first youth age, folk stories, tale.*

## Giriş:

Kültürün kuşaktan kuşağa naklinde halk edebiyatı ürünlerinden olan halk anlatıları önemli bir yer tutmaktadır. Ancak asırlardır ortak kültürel kodlarımızı oluşturan halk anlatılarımız örgün eğitim süreçlerinden geçenler için unutulmaya yüz tutmuştur. Sözü yerini önce kitabın, sonra televizyon ve bilgisayarın aldığı süreçte toplumun birer üyesi olan gençlerin içinde yaşadıkları topluma yabancılaştıkları görülmektedir. Yeni kuşaklara kültürümüzün, düşünce sistemimizin ve ortak davranış kalıplarımızın tanıtılması önemlidir. Amacımız ulusal değerlere yabancılaşmadan evrensel değerlerle temas edebilen bireyler yetiştirmek olmalıdır.

Kültür kısaca, bir toplumu diğer toplumlardan ayıran yaşam biçimidir. Kültürün bir toplumu diğerinden ayırma işlevi sebebiyle, küreselleşen dünyada kültürel mirasın nakli tüm dünya için önemli bir meseledir. “Bir ülkeye, ulusa veya topluma millî kimlik duygusu veren kültürel mirasların korunması ve gelecek kuşaklara aktarılması düşüncesi, küresel bir uygulama olarak bütün eğitim sistemlerinde yerini almaktadır. Yani geleneksel kültürü koruma ve gelecek kuşaklara aktarma çabası, Türkiye ile sınırlı bir hareket değildir” (Oğuz, 2009: 8).<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Bu konuda en önemli küresel gelişme olarak 2003 UNESCO Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi ile karşılaşırız. Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi 17 Ekim 2003 tarihinde UNESCO, 27 Mart 2006 tarihinde Türkiye tarafından kabul edilmiştir. Somut olmayan kültürel mirasın korunmasına yönelik ikinci sözleşme ise 20 Ekim 2005 tarihinde kabul edilen Kültürel Anlatıların Çeşitliliğinin Korunması ve Geliştirilmesi Sözleşmesidir(Arioğlu,2006: 186-187; Oğuz, 2007:5-11; Oğuz ve Özay, 2005:163-171). Sözleşmede “Somut Olmayan Kültürel Miras”, “toplulukların, grupların, kimi durumlarda bireylerin, kültürel

Halk anlatısı olarak değerlendirilen mit, masal, destan, halk hikâyesi, efsane ve fıkra gibi türler büyük oranda sözlü kültür ürünleridir. Bununla birlikte halk anlatıları, sözlü kültür ortamından sonra şekillenen yazılı kültür ve elektronik kültür ortamlarında da kendine yer bulabilmiştir. Alanla ilgili çalışmalar halk anlatılarının kapalı işlevlerinden birinin eğitim olduğunu ve bu anlatıların kültürün gelecek nesillere naklinde toplumun göstergesi durumunda bulunduğunu ortaya koymaktadır (Eker, 2004: 323). Bu açıdan bakıldığında bir örgün eğitim kurumunun öğrencisi olarak yazılı kültür ortamının kültürlenme sürecinin içinde bulunan, diğer taraftan yaşları ve eğitimleri itibarıyla elektronik kültür ortamının yeni gelişmelerini de takip eden ilk gençlik çağındaki orta öğretim öğrencilerinin halk anlatılarını bilip bilmediklerini, biliyorlarsa hangi kaynaklardan öğrendiklerini tespit etmek önemlidir. Böylelikle örgün ve yaygın eğitim süreçlerinde farkındalık yaratılabilir.

Halk anlatıları içinde önemli bir tür olan ve dilden dile, kulaktan kulağa, kuşaktan kuşağa anlatılarak yaygınlaşan, söz ve yazı aracılığıyla bugünümüze ulaşan masallar söylendikleri dile göre millî karakter kazanır. Bu özelliğiyle masalların ortak kültür mirasımızı geleceğe aktarmada büyük payı vardır. Ancak, asırlardır ortak kültürel kodlarımızı oluşturan masallarımız örgün eğitim süreçlerinden geçenler için unutulmaya yüz tutmuştur (Oğuz, 2009: 6-12). Şirin'in de dikkat çektiği gibi "ne yazık ki günümüzde televizyon ve bilgisayar bağımlısı çocuklar kendi toplumlarının masallarını dinleyememekte ve okuyamamaktadır. Kendi toplumunun değerlerini ve ülküsünü yansıtan masal kahramanlarıyla hayâl arkadaşlığı kurmadan büyüyen bir çocuk ister istemez toplumuna yabancılaşacaktır. Bu nedenle çocuk, önce kendi toplumunun ve medeniyet dünyasının masal kundağında büyümeli ve geleceğin rüyasını görmelidir (1994: 47).

Bu çalışmanın amacı, kültürel süreklilik açısından ilk gençlik çağı döneminde yer alan ortaöğretim öğrencilerinin halk anlatılarını hangi düzeyde bildiklerini ve hangi kaynaklardan öğrendiklerini belirleyebilmektir. Bu amaçla halk anlatıları ve anlatım ortamıyla ilgili sorulardan oluşan anket 2007 yılı Mayıs ayı içinde, Kastamonu il genelindeki ortaöğretim kurumları arasından sistematik örneklem yoluyla seçilen Araç Çok Programlı Lise, Bozkurt Çok Programlı Lise, Daday İmam Hatip Lisesi, İhsangazi Lisesi, İnebolu Anadolu Otelcilik ve Turizm Lisesi, Merkez Göl Anadolu Öğretmen Lisesi, Merkez Mustafa Kaya Anadolu Lisesi, Taşköprü Çok Programlı Lise, Tosya Endüstri Meslek Lisesi ve Tosya Ticaret Meslek Lisesi 9., 10. ve 11. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Ankete 850 öğrenci katılmıştır. Anketin ön uygulaması Kastamonu Kız Meslek Lisesinde 250 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bu ön uygulamayla geçerlik ve güvenilirliği test edilen anketin uygulanabilirliğine karar verilmiştir. Anket uygulamasıyla elde edilen veriler yorumlanmıştır. Halk anlatılarının bütün türlerini burada vermek bildirinin sınırlarını aşacağından çalışma masal türüyle sınırlandırılmıştır.

### **Bulgular ve Yorumlar:**

Çalışmanın ilk bulgusu, öğrencilerin masal bilip bilmediklerini belirlemek için sorulan "Masal biliyor musunuz?" sorusuna verilen cevaplardır. Çalışmaya katılan 850 öğrenciden 666'sı "Evet" cevabını verirken 171'i "Hayır" cevabını vermiştir. 13 öğrenci ise bu soruyu cevaplamamıştır. Bu sonuçlara göre öğrencilerin % 78,3'ünün masal bildiği, % 20,1'inin bilmediği anlaşılmaktadır.

Hazırlanan ölçekte öğrencilere yöneltilen ikinci soru; "Cevabınız 'Evet' ise, 'Bildiginiz masalların adlarını yazınız." sorudur. Bu soruda öğrencilerin "masal" türü çerçevesinde bildiği metinler tespit edilmek istenmiştir. 850 öğrenciden 225'i bu soruyu cevaplamamıştır. Bir önceki sorunun cevaplarıyla karşılaştırıldığında masal bildiğini söyleyen 41 öğrenci soruyu cevaplamamıştır.

Soruya verilen cevaplar incelendiğinde masal olarak 225 farklı başlık yazıldığı görülmüştür. Öğrencilerin bildikleri masal olarak belirttikleri 225 başlık ve bu başlıkların kullanım sıklığı şöyledir:

Kullanım sıklığı 1 olan masal adları:

Ağlayan Nar İle Gülen Elma, Ali ve Veli, Alp Er Tunga, Altı Kız Babası, Altın Işık, Anadolu Masalları, Anne ile Kurt, Arı Maya, Aslan, Kurt ve Tilki, Aslan ile Boğa, Aslan ile Fare, Aslan Kral, At ile Kurt, Ayakkabıcı, Ayı ile Tilki, Ayşegül Masalları, Ayşegül'ün Efsaneleri, Babalar ve Oğullar, Balıkçı Hasan, Balina Avcısı, Bekçi Mustafa, Beyaz Diş, Bir Vuruşta Yedi Can, Bir Zamanlar Annem, Büyük Dev, Cam Dağı, Cin Ali'nin Günlüğü, Çalikuşu, Çıplak İmparator, Çirkin Dev, Dans Eden On İki Prenses, Değirmencinin Kızı, Deve, Digimon, Dinozorların Gücü, Diyet, Dört Bacaklı Aslan, Düşler Diyarı, Edi ile Büdü, Ejderha Kuyusu, Fabllar, Ferrarisini Satan Bilge, Gılgamış Destanı, Gül ile Bülbül, Gümüş Tavşan, Hayalet, Hayvanların Dili, Hıyar Kız, Horozla Tilki, İki Prenses, İnatçı Keçinin Sonu, İncili Çavuş, İrmik Sultan, Kahvedeki Adam, Kamacı Tosya'da, Kara İnci, Kara Şövalye, Karaoğlan,

---

miraslarının bir parçası olarak tanımladıkları uygulamalar, temsiller, anlatımlar, bilgiler, beceriler –ve bunlara ilişkin araçlar, gereçler ve kültürel mekânlar- anlamına gelir(Oğuz ve Özyay,2005:164).

Karayip Korsanları, Kargacık, Karlar Kraliçesi, Kastamonu Destanı, Kayıkçı, Kayıp Balık Nemo, Kel Ördek, Kel ve Kör, Keloğlan ve Aykız, Keloğlan'ın Çıracılığı, Kirpi ile Tavşan, Korkuluk, Kral ve Oğulları, Kurt Adam, Kurt ile Keçi, Küçük Ayşe'nin Dramı, Küçük Eskimo, Küçük Kemancı, Kükrek Aslan, Lanetin Sırrı, Leylek, Leylek Yavrusu, Manas Destanı, Masal Denizi, Masal Diyarı, Masum Köylü, Mavi Sakal, Mercimek Oğlan, Misdıkçık, Mormorik, Mutlu Prens, Namık Kemal, Oz Büyücüsü, Ömer Seyfettin'den Seçmeler, Örümcek Adam, Parmak Asker, Pasaklı ve Lanetli Tatil, Pederin Çiftliği, Pembe İncili Kaftan, Peri Kızı ve Zenci Kızı, Pokemon, Sevimli Kahramanlar, Shrek, Sihirli Gömlek, Sihirli Oluk, Sol Ayağım, Şahmaran, Şeyh Şaban-ı Veli, Şirinler, Taşlı Yol, Tek Gözlü Dev, Temel ile Kabasakal, Truva, Tuz, Üç Bülbül, Üç Kız Kardeş, Ürkek Tavşan, Yarım Elma, Yedi Keçi Yavrusu ve Kurt, Yüz Yılda Devri Âlem, Yalancı Çoban, Tavşan ile Kaplumbağa, Kötü Kurt, Sihirli Değnek, Bomba, Topuz, Aslanla Tavşan.

Kullanım sıklığı 2 olan masal adları:

Altın Bülbül, Badmen, Balıkçı Baba, Cin Ali, Çıplak Kral, Gündüz Gece, Hababam Sınıfı, Halikarnas Balıkçısı, Karagöz Hacivat, Keloğlan Devlere Karşı, Keloğlan ve Dev Anası, Kırmızı Anka Kuşu, Kurşun Asker, Kurt, Kurt Masalı, Leylek ile Tilki, Muradına Eren Kız, Oğuz Kağan Destanı, Ormanlar Kralı Aslan, Ömer Seyfettin Masalları, Peri Kızı, Sefiller, Simbad, Superman, Şu Çılgın Türkler, Tom Amcanın Kulubesi, Üç Nasihat.

Kullanım sıklığı 3 olan masal adları:

Andersen Masalları, Buzlar Kraliçesi, Deniz Kızı, Ferhat ile Şirin, Fındık Kıran, Güliiver Cüceler Ülkesinde, Keloğlan Kara Prense Karşı, Köroğlu, Kurnaz Tilki, Kurt ile Kuzu, Robinson, Siyah İnci, Temel ile Dursun, Tepegöz, Tilki ile Leylek, Yüz Yıl Uyuyan Güzel, Red Kit, Tahir ile Zühre

Kullanım sıklığı 4 olan masal adları:

Akgül ile Algül, Çoban Ali, Küçük Prenses, Yedi Başlı Ejderha.

Kullanım sıklığı 5 olan masal adları:

Deli Dumrul, Güliiverin Gezileri, Kaşağı, Notre Damenin Kamburu, Peter Pan, Üç Silahşörler.

Kullanım sıklığı 6 olan masal adları:

Bin Bir Yeşil Yaprak İdim, Seksen Günde Devri Alem, Sihirli Fasulye.

Kullanım sıklığı 7 olan masal adları:

Dede Korkut Hikâyeleri, Fasulye Sırtığı, Temel, Tilki ile Karga.

Kullanım sıklığı 8 olan masal adları:

Kırk Yalan Masalı, Üç Küçük Domuz.

Kullanım sıklığı 9 olan masal adları:

Ağustos Böceği ile Karınca, Altın Saçlı Kız, Perili Köşk.

Kullanım sıklığı 11 olan masal adları:

Don Kışot, Kerem ile Aslı, Leyla ile Mecnun.

Kullanım sıklığı 12 olan masal adları:

Oduncunun Çocukları, Parmak Kız.

Kullanım sıklığı 15 olan masal adları:

Kurbağa Prenses.

Kullanım sıklığı 16 olan masal adları:

Ezop Masalları, Robin Hood.

Kullanım sıklığı 17 olan masal adları:

Binbir Gece Masalları, Çirkin Ördek Yavrusu, Dede Korkut, Polyanna.

Kullanım sıklığı 23 olan masal adları:

Red Kit.

Kullanım sıklığı 26 olan masal adları:

Kırk Haramiler.

Kullanım sıklığı 27 olan masal adları:

Alaaddin'in Sihirli Lambası.

Kullanım sıklığı 29 olan masal adları:  
Kibritçi Kız.

Kullanım sıklığı 30 olan masal adları:  
Çizmeli Kedi, La Fontaine.

Kullanım sıklığı 33 olan masal adları:  
Nasreddin Hoca Fıkraları.

Kullanım sıklığı 35 olan masal adları:  
Bremen Mızıkacıları.

Kullanım sıklığı 36 olan masal adları:  
Fareli Köyün Kavalcısı

Kullanım sıklığı 37 olan masal adları:  
Alice Harikalar Diyarında.

Kullanım sıklığı 38 olan masal adları:  
Nasreddin Hoca Masalları.

Kullanım sıklığı 42 olan masal adları:  
Parmak Çocuk.

Kullanım sıklığı 45 olan masal adları:  
Heidi.

Kullanım sıklığı 48 olan masal adları:  
Ali Baba ve Kırk Haramiler.

Kullanım sıklığı 61 olan masal adları:  
Hansel ile Gratel.

Kullanım sıklığı 80 olan masal adları:  
Uyuyan Güzeli.

Kullanım sıklığı 86 olan masal adları:  
Pinokyo.

Kullanım sıklığı 213 olan masal adları:  
Kül Kedisi.

Kullanım sıklığı 326 olan masal adları:  
Keloğlan.

Kullanım sıklığı 357 olan masal adları:  
Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler.

Kullanım sıklığı 357 olan masal adları:  
Kırmızı Başlıklı Kız.

Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde katılımcıların "masal" türünün özelliklerini tam olarak bilmedikleri anlaşılmaktadır. Bizi bu sonuca götüren ise Alp Er Tunga, Oğuz Kağan, Tahir ile Zühre, Ferhat ile Şirin, Şeyh Şaban-ı Vefî, Diyet, Kaşağı, Ferrarisini Satan Bilge gibi başlıkların masal adı olarak verilmesidir. Öğrencilerin masal adı olarak diğer türlere ait isimler vermesinin bir sebebi bilgi yanlışlığı olmalıdır. Öğrenciler masal, destan, efsane, halk hikâyesi, hikâye, roman gibi türler arasındaki farkı tam olarak bilmedikleri için farklı türleri masal olarak vermişlerdir. Shrek, Kayıp Balık Nemo gibi çizgi sinemaların belirtilmesi ise çizgi film ve sinemaların masalın yerini alması olarak okunabilir.

En çok bilinen on masal arasında Parmak Çocuk, Heidi, Ali Baba ve Kırk Haramiler, Hansel ile Gratel, Uyuyan Güzel, Pinokyo, Kül Kedisi, Keloğlan, Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler ve Kırmızı Başlıklı Kız isimlerinin sayıldığı görülmektedir. Sayılan masallar içinde Türk masallarından ve Türk masal kahramanlarından sadece Keloğlan yer almaktadır. Ali Baba ve Kırk Haramiler, Antoine Galland'ın, Binbir Gece Masalları'nın (Onaran, 2007) 1704 yılında yaptığı Fransızca çevirisine eklediği iki masaldan biridir.<sup>2</sup> Heidi, Johanna Spryri'nin 1882'de, Pinokyo ise Carlo Collodi'nin 1878'de yayınlanan romanlarıdır (Sever, 2007: 72). Diğer altı masal ise Grimm Kardeşlerin masalları (1989) arasında yer almaktadır. Ancak tür temelinde bildiklerini söyledikleri masalı örneklendirmeleri istendiğinde ortaya çıkan sonuç düşündürücüdür.

Öğrencilere üçüncü olarak; "Masal Biliyorsanız Bu Masalları Nerelerden, Kimden Öğrendiniz?" sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin, soruya verdikleri cevaplardan; yukarıda isimlerini verdikleri masalları; % 66,0 oranında "Okuma kitabı, masal kitaplarından", % 42,3 oranında "Dede, nine, anne, baba gibi büyüklerden", % 34,8 oranında "Televizyondan", % 34,1 oranında "Derslerde, ders kitaplarından", % 28,9 oranında "Arkadaşlarından", % 6,5 oranında "İnternette", % 4,9 oranında "Kasetten, CD'den" ve %1,3 oranında "Diğer" kişi ve kaynaklardan öğrendikleri anlaşılmaktadır.

Bu sonuçlara göre örneklem için masalın öğrenildiği ilk sıradaki kaynak masal kitaplarıdır. Buna ders kitapları da dâhil edilirse, öğrenciler masalları önemli ölçüde yazılı kaynaklardan öğrenmektedirler. Masalın öğrenildiği ikinci sıradaki kaynak ise dede, nine, anne, baba gibi sözlü kaynaklardır. Arkadaşlar cevabıyla birlikte düşünüldüğünde masal öğrenmede sözlü kaynakların hâlâ etkili olduğu anlaşılmaktadır. Elektronik kaynaklardan % 34,8 oranıyla televizyon masal öğrenmede ilk sırada yer almaktadır. Televizyonu internet ve kaset ve CD'ler takip eder. Ancak, internet ve kaset ve CD'lerin masal öğrenmede televizyon kadar etkili olmadıkları görülmektedir.

Halk anlatısı geleneği içinde masal, sözlü kültür ürünü olmakla birlikte sözlü kültür ortamından sonra şekillenen yazılı kültür ve elektronik kültür ortamlarında da kendine yer bulabilmiştir. Yukarıdaki sonuçlar incelendiğinde örneklem için masal olarak verdikleri isimleri öğrendikleri ilk sıradaki kaynak yazılı kültür ortamının ürünleridir.

Sözlü kültür ortamının ürünü olan masalın, bu ortamdaki sürekliliğini takip etmek için "Çocukken Size Masal Anlatan Var mıydı?" ve "Çevrenizde Çocuklara veya Büyüklere Hâlâ Masal Anlatan Var mı?" soruları sorulmuştur.

"Çocukken Size Masal Anlatan Var mıydı?" sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde 518 öğrencinin "Evet", 324 öğrencinin "Hayır" cevabını verdikleri görülmüştür. 8 öğrenci bu soruyu cevaplamamıştır.

Buna göre bir önceki verilerle karşılaştırıldığında küçük yaşlarda sözlü kaynaklar yoluyla öğrenilen masalın yerini ileriki yaşlarda yazılı kaynaklar yoluyla öğrenilen masalların almaya başladığı söylenebilir.

"Çevrenizde çocuklara veya büyüklere hâlâ masal anlatan var mı?" sorusuna 399 öğrenci "Evet", 435 öğrenci "Hayır" cevabını vermiştir. 16 öğrenci bu soruyu cevaplamamıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplarda yığılmanın %51,2 oranında "Hayır" seçeneğinde olduğu görülmektedir. Buna göre hâlâ masal anlatan olmakla ve sözlü geleneğe devam edilmekle birlikte masal anlatımının giderek azaldığı söylenebilir.

Çocuk ruhunu besleyen, süsleyen, donatan, zenginleştiren, çocuğu geleceğe hazırlayan bir tür (Şirin,1994:113) olarak masal çocuklar için önemli bir ihtiyaçtır. Günümüz kültür ortamlarında bu ihtiyacın karşılanıp karşılanmadığı ya da nasıl karşılandığına dair, "Sizce, Günümüzde Çocuklar Masal İhtiyacını Neyle Karşılıyor?" sorusu sorulmuştur.

Öğrencilerin, bu soruya verdikleri cevaplardan; günümüzde masal ihtiyacının; % 79,4 oranında "Çizgi film", % 61,3 oranında "Televizyon", % 46,00 oranında "Okuma kitabı, masal kitabı", % 42,8 oranında "Çizgi sinema", % 27,2 oranında "İnternet", % 21,2 oranında "Masal kaset ve CD'leri" ve % 2,8 oranında "Diğer" kişi ve kaynaklardan karşılandığını düşündükleri görülmektedir. Elektronik kültürün aracı olan televizyon ve bu aracın kitleye ulaştırdığı çizgi filmin sözlü kültür ortamının masal anlatıcısının ve masalının yerini almaya başladığı söylenebilir. Bununla birlikte yazılı kültürün aracı kitap da masalın naklinde etkilidir. Bir anlatı ortamı olarak internetin de etkisi görülmektedir. Bu

<sup>2</sup> Antonie Galland'ın Binbir Gece Masallarına eklediği ikinci masal "Alaaddin'in Lambası"dır. Galland bu masalları Halepli bir masalcıdan dilediğini yazmıştır ([http://tr.wikipedia.org/wiki/Binbir\\_Gece\\_Masallar](http://tr.wikipedia.org/wiki/Binbir_Gece_Masallar) (19.10.2008)). Binbir Gece Masalları her ne kadar Doğu kaynakları masallar olsalar da ülkemizde genç nesiller tarafından tanınmasının Batı kaynaklı olduğunu düşünüyorum.



sonuçlara göre genel olarak elektronik kültür ortamının sözlü kültür ortamının yerine geçtiği söylenebilir.

### **Sonuç:**

Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin yaklaşık beşte dördü masal bildiğini belirtmiştir. Ancak tür temelinde bildiklerini söyledikleri masalı örneklendirmeleri istendiğinde ortaya çıkan sonuç düşündürücüdür. Ankete katılanlar masal adı olarak destan, halk hikâyesi, efsane, roman, hikâye, sinema ve çizgi film isimleri vermişlerdir. Saydıkları isimlerin çoğu Batı edebiyatı ve sineması kaynaklıdır. Ankette “Bildiğiniz masalların adlarını yazınız.” sorusu sorulurken özellikle “Türk” vurgusundan kaçınılmıştır. Sonuca göre öğrencilerin en çok bildiği on masaldan altısı Grimm masallarındandır. Bunun bir sebebi ortak kültürel kodlarımızın “sinema, müzik veya televizyon gibi en yaygın kültür endüstrisi alanlarında var olamaması ve binlerce yılda oluşan ortak belleğin referans kaynakları olarak kullanılamaması”dır (Oğuz, 2009: 10-11). *Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler* herkes tarafından bilinirken; ölümüne sevmenin sembolü olarak *Romeo ve Juliet*, zenginden alıp fakire vermenin sembolü olarak *Robin Hood*, uçan at olarak *Pegasus* akla gelirken *Nardaniye Hanım ve Kırk Haramiler* masalı, aşkı uğruna yanıp kül olan Kerem, dağları delen Ferhat, zenginden alıp fakire veren Köroğlu, Köroğlu’nun kanatlı atı Kırat gibi kahramanlar örgün eğitim süreçlerinden geçenler ve kültür endüstrisi kullananlar arasında tamamen unutulmuştur (Oğuz, 2009: 10-11)”.

Araştırmanın verilerine göre günümüzde masal anlatma geleneğinin giderek azalmakla birlikte devam ettiğini söyleyebiliriz. Ancak masal; çocukluk çağında daha çok sözlü kaynaklar yoluyla öğrenilmekteyken, yaş ilerledikçe sözlü kaynakların yerini yazılı kaynaklar almaktadır. Masalın öğrenildiği ilk sıradaki kaynak masal kitaplarıdır. Elektronik kültürün aracı olan televizyon ve bu aracın kitleye ulaştırdığı çizgi filmin sözlü kültür ortamının masal anlatıcısının ve masalının yerini aldığı da söylenebilir.

Genç kuşağın halk anlatılarının tür özellikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları; öğrencilerin en çok bildikleri on masaldan sadece birinin (Keloğlan) Türk masalı ve Türk masal kahramanı olması; Türk halk anlatılarının gelecek kuşaklara nakledilmesinde kesinti olduğunu göstermektedir. Ortaöğretim öğrencileri arasında uygulanan bu anketin verilerine göre; sözlü kültür yoluyla nakledilemeyen halk anlatılarının örgün eğitim yoluyla da aktarılamadığı söylenebilir. Bu durum kuşaktan kuşağa aktarılan kültürün kent ortamına girememesi olarak okunabilir. “Çünkü kentsel alanda ve örgün eğitim kurumlarında geleneksel kültürün geçiş imkânları sınırlandırılmış, modernleşme, çağdaşlaşma batılılaşma gibi hedefler öne çıkarılarak kent ve eğitim alanı kitle kültürüne terk edilmiştir (Oğuz, 2009: 12)”.

Mustafa Ruhi Şirin bir yazısında medeniyet merkezli çocuk yetiştirmemizin gerekliliğinden bahseder (2006, 67-75). Her medeniyetin dinamikleri farklıdır. Her medeniyet kendi insanını yetiştirir ve kendi insanını yetiştirirken kültürel kodlarını aktarır. Kültürel kodların aktarılmasının önemli bir yolu edebî metinlerden geçer. Edebî metinler bir milletin kültürel değerlerinin kuşaklar arasında naklini sağlayan en önemli araçtır. Yukarıdaki araştırmanın verilerine göre okuma kitapları, ders kitapları ve televizyon, internet gibi elektronik kültür ortamları sözlü kültür ortamının önüne geçmiştir.

Sonuç olarak sözlü geleneğin anlatıları anlatılmaz olmuştur. Örgün eğitimin sözlü gelenekle çocuğun arasına girdiği, açılan boşluğun da doldurulmadığı görülmektedir. Bununla birlikte yapılacak bir taramada sözlü geleneğin anlatılarının yazılı ve elektronik kültüre dâhil olduğu görülse de bunların hedef kitleye ulaşmasının sorunlu olduğu söylenebilir. Bu sorunun sebepleri gençlerin okuma alışkanlığına sahip olmayışı, ders kitaplarında yer alan metinlerle halk anlatılarını çocuklara ve gençlere ulaştıran kitapların ve halk anlatılarına yer veren internet sitelerinin niteliğine kadar değişebilir. Değişmeyen sonuçtur: Halk anlatılarının yeni nesillere aktarılmasında kesinti vardır.

## KAYNAKÇA

- Arıoğlu, İbrahim Ethem (2006) "Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi TBMM'de Kabul Edildi". *Milli Folklor*. 69, 186-187.
- Eker, Gülin ğt (2004) Gelenekten Geleceğe Halk Edebiyatı, içinde, (Ed.: M. . Oğuz) *Türk Halk Edebiyatı El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları, 315-330.
- Oğuz, M. Öcal (2007) "UNESCO, Kültür ve Türkiye". *Milli Folklor*. 73, 5-11.
- \_\_\_\_\_ (2009) "Somut Olmayan Kültürel Miras ve Kültürel İfade Çeşitliliği". *Milli Folklor*. 82, 6-12.
- Oğuz, M. ., zay, Y. vd. (2005) "Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunması Sözleşmesi". *Milli Folklor*. 65, 163-171.
- şirin, Mustafa Ruhi (1994) *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.



# TÜRK GENÇLİK YAZINI KİTAPLARINDA GENÇ VE ANNE BABA ÇATIŞMALARI

**Arş. Gör. Şuheda ÖNAL**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimin Kültürel Temelleri Bölümü

## Özet

*Nitelikli çocuk ve gençlik yazını yapıtları, çocuğun ve gencin dil gelişimine katkı sağladığı kadar kişilik gelişimine de katkı sağlar. Bu nedenle, çocuk ve gençlik döneminde okunan kitaplardaki karakterler, çatışmalar, iletiler ayrı bir önem taşır. Gençlik dönemi kişiliğin kanıtlandığı ve bağımsızlığın kazanıldığı bir dönemdir. Bağımsızlığı kazanma uğraşında genç, öncelikle en yakınında bulunan anne babayla çeşitli çatışmalara girmektedir. Yazınsal nitelikli gençlik yazını kitaplarında da bu çatışmalara yer verilmesi beklenir. Bu çalışmanın amacı Türk gençlik yazını kitaplarındaki genç ve anne-baba arasında yaşanan çatışmaların nedenlerini ve bu çatışmaların nasıl çözümlendiğini ortaya koymaktır. Bu amaçla Türk gençlik yazınında 2010 yılında en çok satılan yedi kitap seçilmiş ve çatışmaları bakımından incelenmiştir. Sonuç olarak gençlik yazını kitaplarında temel çatışmanın, anne babayla yaşanmadığı görülmüştür. Anne babayla yaşanan çatışmalar kolayca çözümlenebilecek küçük anlaşmazlıklardan oluşmaktadır. Bu anlaşmazlıklar da anne babanın anlayışlı tutumu ve akılcı davranışlarıyla çözümlenmektedir.*

*Anahtar Sözcükler: Gençlik yazını, genç ve anne baba çatışması, betimsel çözümleme.*

## Abstract

*Quality children's and adolescent literature works contribute to both language development and personal development of the child and adolescent. Therefore, characters, conflicts and messages in books read during childhood and adolescence are of a particular importance. Adolescence is a period during which one asserts his or her personality, and gains independence. In an effort to gain independence, adolescents conflict first with their parents who are the closest people to them. Adolescent literature books as literary works are also expected to include these conflicts. The purpose of this research is to reveal the reasons for and solutions to conflicts between adolescents and parents in the Turkish adolescent literature books. To this end, the seven top-selling adolescent literature books of 2010 were selected and examined in terms of conflicts. As a result, it is seen that the main conflict of adolescents in adolescent literature books is not with their parents. Adolescent-parent conflicts are slight arguments that can be easily solved. These conflicts can be solved through understanding and rational behaviour of parents.*

*Key Words: Adolescent literature, adolescent-parent conflict, descriptive analysis.*

## Giriş

Gençlik yazını dünyada ve Türkiye'de son yıllarda gelişimi hızlanan bir yazınsal alandır. Çocukluktan yetişkinliğe geçerken bireyin gereksinimlerinde bazı farklılıklar gözlenir. Gençlik yazını, bu farklılıkları gözetken ve gencin gelişimine katkı sağlayan bir araçtır. Yazından, gençlik döneminde yaşanan iniş çıkışların yarattığı sorunların çözümünde etkili bir araç olarak yararlanmak olasıdır.

Yazının kişilik gelişimine katkısını Binyazar (2010: 85) şöyle açıklar: "Düşünceleri tanıyan, onu beyinden beyine aktaran anlaşma iletişimini kuran bir güç olarak da değerlendirilmelidir edebiyat. Bu ortamda edebiyatın işlevi belirginlik kazanacaktır. Duyarlık kazanmış, düşünsel bir güç yaratmış kişinin yaşama, kendine özgü bir bakışla katıldığı bir gerçektir. Kişiyi duyarlığıyla, düşüncesiyle, bir toplum içerisinde seçkinleştiren de bu bakıştır."

Sever (1995)'e göre gençlik dönemi çalkantılı, duygusal iniş çıkışları çok ve sorunlu bir gelişme çağıdır. Bu döneminin en belirgin yönelimi, kişiliğin kanıtlanması ve bağımsızlığın kazanılması uğraşısıdır. Kişilik gelişiminde yazın, ayrı bir önem taşır.

Bu dönemde genç, kişiliğini kanıtlamak ve bağımsızlığını kazanmak için anne babasıyla çatışma içine girebilir. İnsan ilişkilerinde yaşanan çatışmalar, yazınsal yapıtlarda da kendini gösterir. Yazınsal yapıtlarda çatışma, metni başlatan, onu sürekli olarak harekete geçiren ve okuma etkinliği boyunca da sürükleyen önemli bir öğedir. Yazınsal nitelikli gençlik kitaplarında da anne baba ile girilen bu

çatışmalara yer verilmesi beklenir. Çatışmaların nedenleri ve bu çatışmalara bulunacak çözüm yolları, gencin dünyasına seslenmeyi amaç edinmiş bu kitaplarda ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü genç, kitaplardaki bazı kahramanlarla özdeşim kurar. Kendi yaşamında anne-babasıyla yaşadığı çatışmaların çözümlerinde de kahramana öykünebilir. Bu nedenle, yazınsal nitelikli gençlik kitapları, gencin yaşamı ve yaşamda karşılaştığı çatışmaları; bu çatışmalara ilişkin sağlıklı çözüm yollarını anlamlandırabilmesi bağlamında büyük yere ve öneme sahiptir.

## Yöntem

Bu çalışmanın amacı en çok satılan Türk gençlik kitaplarında genç ve anne baba arasındaki çatışmaların nedenleri ve bu çatışmaların nasıl çözümlendiğinin betimlenmesidir.

Bu amaçla 2010 yılında en çok satılan gençlik kitapları belirlenmiştir. En çok satılan gençlik yazını kitaplarının pek çoğunun yabancı yazarlara ait olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle Türk gençlik yazını yapıtı olan en çok satılan aşağıdaki yedi kitap incelenmiştir:

Mo'nun Gizemi, Gülten Dayıoğlu

Bir Genç Kızın Gizli Defteri, İpek Ongun

Şimdiki Çocuklar Harika, Aziz Nesin

Selo'nun Kuşları, Cemil Kavukçu

14 Yaşında Bir Genç Kızım Ben, Deniz Erbulak

Bütün Sabahlarım Senin Olsun, Muzaffer İzgü

Şarkını Denizlere Söyle, Sevim Ak

Kitaplarda, gencin anne babasıyla yaşayabileceği çatışmaların nedenlerine ilişkin sekiz kategori belirlenmiştir:

1. Baskıcı tutum
2. Anne baba ilişkilerinde uyumsuzluk
3. Sosyal ilişkilerde kısıtlılık
4. Ev ortamında düzensizlik
5. Sınırsızlık ve istismar
6. Sağlık ve sosyal sorunlar
7. İlişkilerde duyarsızlık ve tutarsızlık
8. Ekonomik sorunlar (Çakıroğlu, 2007).

## 3. Bulgular ve Yorumlar

### 3. 1. Baskıcı Tutum

Mo'nun Gizemi, Bir Genç Kızın Gizli Defteri, Selo'nun Kuşları, 14 Yaşında Bir Genç Kızım Ben, Bütün Sabahlarım Senin Olsun adlı yapıtlarda anne babanın çocuğa ve gence yönelik baskıcı tutumları bulunmamaktadır.

Şimdiki Çocuklar Harika adlı yapıtta ise geleneksel Türk ailesinin çocuğa yaklaşımı gözlenmektedir. Bu yaklaşım ailenin çocuğa çeşitli yasaklar getirme, onu dinlememe, anlayış göstermek yerine olaylara kendi açısından bakma biçiminde romanda kendini göstermiştir:

“Annem ne demek istediğimi anlamıştı:

Koca kız, dedi, artık çocuk değilsin ki senin de ağzına biber doldurayım. Büyükler konuşurken küçükler susar.

Ben de sustum” (Şimdiki Çocuklar Harika, 28).

Şarkını Denizlere Söyle'de de anne ve babanın baskıcı tutumu kahramanın dedesine sığınmasına neden olmuştur: “Annem ne benimle ne de dedemle sohbet ediyordu. Evdeki pasif, ezik konumundan kurtulmuş, başına buyruk, ikimize de emirler yağdıran, asık yüzlü bir kadın olup çıkmıştı.” (Şarkını Denizlere Söyle, 106). Tan annesinin bu tutumuna karşılık evi terk etmiştir.

### 3. 2. Anne Baba İlişkilerinde Uyumsuzluk

Şimdiki Çocuklar Harika, Selo'nun Kuşları, 14 Yaşında Bir Genç Kızım Ben, Bütün Sabahlarım Senin Olsun adlı yapıtlarda anne baba ilişkilerinde uyumsuzluk yoktur.

Mo'nun Gizemi'nde Burç ve Defne'nin babaları yoğun çalışmaktadır. Bu nedenle tatilde ailelerine eşlik etmemişlerdir. Anneleri bu durumdan yakınsalar da bu durum, aile içinde önemli bir sorun biçimine dönüşmemiştir.

Bir Genç Kızın Gizli Defteri'nde Serra'nın anne ve babası boşanmak üzeredir. Bu nedenle çift, evlerini ayırır. Serra bu duruma çok üzülür ve sorumlu olarak babasını görmektedir ve babasıyla arasında bu durumdan kaynaklanan bir çatışma vardır:

“Duygularım karmakarışıktı. Babama kızgındım ama onu orada yalnız başına el sallarken gördüğümde yeniden bir acıma duygusu benliğimi kaplayıvermişti” (Bir Genç Kızın Gizli Defteri, 63).

Şarkını Denizlere Söyle'de ekonomik sorunlar nedeniyle anne baba arasında bir uyumsuzluk bulunmaktadır: “İçki bardaktaki gibi durmaz, midesine düştüğü kişiyi fıkır fıkır oynatmış. Babamın içindeki öfkeli adam mı şingir mingir oynayacak? Yok canım, onu oynatmaya hangi babayığidin gücü yeter?”

Annem ailesi yanında oldu mu babama karşı çıkmaya rahat etmez... Babamın yüzü değişmiş, alabora olmuştu. Ayakta art arda iki kadeh rakıyı yuvarladı midesine. Annem yangına örülle gidiyordu. Yaşamöyküsüne başlarsa durmaz kolay kolay” (Şarkını Denizlere Söyle, 31). Tan'ın anne babası arasındaki bu çatışma babası yaşamını yitirdiği için bir çözüme ulaşmamıştır.

### 3. 3. Sosyal İlişkilerde Kısıtlılık

İncelenen kitapların hiçbirinde anne baba, gencin sosyal ilişkilerini kısıtlayıcı bir tutum almadığı gibi Mo'nun Gizemi, Bir Genç Kızın Gizli Defteri, 14 Yaşında Bir Genç Kızım Ben, Bütün Sabahlarım Senin Olsun adlı yapıtlarda gencin sosyal ilişkilerini destekleyici ve düzenleyici bir tutum sergilemiştir.

### 3. 4. Ev Ortamında Düzensizlik

Mo'nun Gizemi, Şimdiki Çocuklar Harika, Selo'nun Kuşları, 14 Yaşında Bir Genç Kızım Ben, Bütün Sabahlarım Senin Olsun adlı yapıtlarda ev ortamında bir düzenlik bulunmamaktadır.

Bir Genç Kızın Gizli Defteri'nde Serra'nın anne babası boşanmak üzere olduğu için Serra'nın yeni yaşamında belirginlik yoktur. Yaz tatili nedeniyle teyzesinde kalmaktadır ve anne babasının barışarak boşanmaktan vazgeçmelerini beklemektedir. Ancak Serra'nın bu beklentileri boşa çıkacaktır ve tatilden sonra annesiyle yeni bir yaşam kurmak için ilk adımları atmaya başlayacaktır.

Şarkını Denizlere Söyle adlı yapıtta Tan için ev ortamı, rahat edemediği ve kendisini o eve ait hissedemediği bir yerdir. Bu nedenle çocuk denecek yaşta evden ayrılma kararı alır ve İstanbul'un yolunu tutar. Bu çatışma, İstanbul'da başından pek çok olumsuz olay geçen Tan'ın, dedesinin kendisini bulması ve beraber bir yaşam kurmalarıyla çözümlenir.

### 3. 5. Sınırsızlık ve İstismar

Mo'nun Gizemi, Bir Genç Kızın Gizli Defteri, Selo'nun Kuşları, 14 Yaşında Bir Genç Kızım Ben, Bütün Sabahlarım Senin Olsun adlı yapıtlarda sınırsızlık ve istismar içeren bir durum bulunmamaktadır. Şarkını Denizlere Söyle adlı yapıtta Tan'ın çalıştığı tiyatrodaki cinsel istismara uğrayıp uğramadığı sorusu ana düğümü oluşturmaktadır. Ancak Tan'ın anne babasından gördüğü sınırsızlık ve istismar içeren bir davranış bulunmamaktadır.

Şimdiki Çocuklar Harika adlı yapıtta Metin okuldan kaçtığı için babasının şiddetine maruz kalmıştır: “Babam büsbütün telaşlandı. Çok öğüt verdi. Bikez de dövdü bile... Ama hiçbirisi yararlı olmadı. Yine kaçıyordu okuldan. Annem sabahları okula götürüp bırakıyor, arkasından o yine kaçıyordu. Babam, evde kendisiyle güzel güzel konuşmak istediği zaman da, somurtup duruyor, başını öne eğip hiç ağzını açmıyordu” (Şimdiki Çocuklar Harika, 45). Metin'in okuldan kaçma sorunu şiddetle de çözümlenememiştir. Ablasının evleneceği insana bir tepki olan Metin'in okuldan kaçma sorunu, ablasının evlendirilmekten vazgeçilmesiyle ortadan kalkar.

### 3. 6. Sağlık ve Sosyal Sorunlar

Mo'nun Gizemi, Bir Genç Kızın Gizli Defteri, Şimdiki Çocuklar Harika, Selo'nun Kuşları, 14 Yaşında Bir Genç Kızım Ben, Bütün Sabahlarım Senin Olsun adlı yapıtlarda ne kitabın başkışisi olan çocukta ne de anne babasında bir sağlık sorunu bulunmamaktadır.



Şarkını Denizlere Söyle'de Tan'ın yaşadığı psikolojik sorunun ana kaynağı tiyatrodaki yaşadıkları gibi görünse de asıl sorunun, psikiyatristle yaptığı görüşmelerden anladığımız kadarıyla anne babasından sevgi görememesinin onu derinden yaralamasından kaynaklandığı anlaşılmıştır. Bu çatışma çözüme ulaşmamıştır, çünkü babası yaşamını kaybetmiş, annesi ise daha önceki kocasına hiç benzemeyen bir adamla evlenerek içinde Tan'ın olmadığı yeni bir yaşama başlamıştır.

### 3. 7. İlişkilerde Duyarsızlık ve Tutarsızlık

Şarkını Denizlere Söyle adlı yapıtta Tan babası tarafından görünmez olmanın, annesinden şefkat görememenin acısını yaşamaktadır. Babasının yaşamını yitirmesi Tan'ı derinden etkilemiştir. Annesinin Tan'a karşı duyarlı ve sevecen bir yaklaşım sergileyememesi Tan'ın evi terk etmesine yol açmıştır: "Babamı ilk anda dükkânda seçemedim. İçerisi boş sandım, geç kaldım sandım, kapıyı çarçabuk ittim. İçeri girer girmez gülüşünü gördüm ilk. Bana gülmüyordu. Dünyanın sonu gelir gülerse..." (Şarkını Denizlere Söyle, 51).

Mo'nun Gizemi'nde Defne'nin ve Burç'un babaları işleri nedeniyle aileleriyle tatil yapamamaktadır. Ancak bu, onların duyarsızlıklarından değil iş yoğunluklarından kaynaklanmıştır. Defne'yle Burç kaçırılınca babalarının üzüntüleri ve onları kurtarmak için gösterdikleri çaba duyarlılıklarının bir kanıtıdır.

Bir Genç Kızın Gizli Defteri, Şimdiki Çocuklar Harika, Selo'nun Kuşları, 14 Yaşında Bir Genç Kızım Ben, Bütün Sabahlarım Senin Olsun adlı yapıtlarda genç ve anne baba arasındaki ilişkilerde duyarsızlık ve tutarsızlık yoktur.

### 3. 8. Ekonomik Sorunlar

Mo'nun Gizemi, Bir Genç Kızın Gizli Defteri, Şimdiki Çocuklar Harika, 14 Yaşında Bir Genç Kızım Ben, Bütün Sabahlarım Senin Olsun orta ve yüksek gelirli aileleri konu almıştır.

Selo'nun Kuşları'nda aile alt gelir grubunda olmasına karşın ekonomik sorunlar, bir çatışmaya yol açmamıştır. Şarkını Denizlere Söyle'de ise evdeki huzursuzluğun ortaya çıkışı ekonomik sorunlarla başlar. Tan'ın babasının faizle borç alması ve ailenin zor duruma düşmesi bütün kötü olayların başlangıcıdır: "Ülkenin durumu parlak değilmiş. Faizler bir parça düşmüş, ama o bilenlere danışmış, yakında ikiye katlanacakmış. Babam sabit faizle almış krediyi. Ekonomi kötüleşse de etkilenmeyecekmiş" (Şarkını Denizlere Söyle, 29).

### 4. Sonuçlar ve Öneriler

İncelenen yedi kitapta bulunan temel çatışmalar, gencin anne ve babasıyla yaşadığı çatışmalar değildir. Anne babayla yaşanan çatışmalar kolayca çözümlenebilecek sürtüşmelerden oluşmaktadır:

"Sonunda:

'Anne! Yeter artık! Odama girip durma! diye bağırdım. O da 'Annelere bu şekilde bağırlı mı? Cık cık! Hiç yakıştıramadım!' şeklinde su gibi okunan bir yüz ifadesiyle çıkıp gitti. Ay! İlgilenemeyeceğim vallahi" (14 Yaşında Bir Genç Kızım Ben, 172).

Bu örnekte anne aslında gencin bu kaba tutumuna hiç ses çıkarmadan odayı terk etmiştir.

Mo'nun Gizemi, Bir Genç Kızın Gizli Defteri, 14 Yaşında Bir Genç Kızım Ben, Bütün Sabahlarım Senin Olsun adlı yapıtlarda örnek anne baba davranışları görülmektedir.

Selo'nun Kuşları'nda ise daha gerçekçi anne baba karakterleri vardır:

"Biliyordun, sokağa çıkmasına izin yoktu ama, yine de deniyordu.

'Hıı,' dedi annesi ona bakmadan. Yere bağdaş kurarak oturmuş, kareli bir bohça üzerine yığıldığı ispanak yapraklarını seçip bir eline topluyor, sonra da büyükçe bir tencereye doğruyordu.

'Biraz sokağa çıkayım anne, n'olur...'

'Olmaz oğlum,' dedi işini sürdürerek, 'bu havada ne işin var sokakta! Geçen hafta olduğu gibi üşütür, hasta olursun Allah korusun! Hem okulundan kalırsın, hem onca işi yersin, hem de bizi üzürsün" (Selo'nun Kuşları, 46).

Gençlerin, anne babasıyla ilgili en çok yakındıkları konu kendisine çocuk gibi davranılmasıdır: "Defne:

'Çocukça düşlerdi onlar. Annem zaman zaman bana, sen hâlâ çocuksun, der. Ben de öfkeden çatlayacak duruma gelirim. Annemle aramızda yaşanan bu, hâlâ çocuk olma sürtüşmesini, sana Maldiv'deyken de söylemişim. Şimdilerde, yoksa annem haklı mı, diye düşünmekten kendimi alamıyorum. Bilemiyorum.'

Burç:

'Maldiv'deyken, bu konuda seninle dertleşmemizi unutmadım. O zaman da dediğim gibi, benimkiler de açığımı yakaladıkça, sen hâlâ çocuksun, diye eleştiriyorlar. Elbette ben de bu sözleri duyunca, sinirden tavanlara sığıyorum. Demek ki, dünyanın her yerinde, ana babalar birbirine benziyorlar...' (Mo'nun Gizemi, 211).

Türk gençlik yazını kitaplarında genç ve anne baba arasında gerçekçi olamayacak kadar iyi ilişkiler görülmektedir: "Ben arkadaşlarımla da bir yerlere gitmeyi seviyordum. Ama annemle babamla gitmeyi seviyordum" (Bütün Sabahlarım Senin Olsun, 18).

"Annemle birlikte çarşıya çıkmayı çok seviyorum" (Bütün Sabahlarım Senin Olsun, 19).

"Annemle yürürken konuşmaktan da çok hoşlanıyorum" (Bütün Sabahlarım Senin Olsun, 20).

Sonuç olarak, Türk gençlik yazını kitaplarındaki temel çatışmaların, gencin anne babasıyla yaşadığı çatışmalar olmadığı görülmüştür. Anne babayla yaşanan çatışmalar kolayca çözümlenebilecek düzeyde, ilişkiler örnek oluşturabilecek niteliktedir. Üniversiteye giriş sınavları, gelecek kaygısı ve anne babayla yaşanan çatışmalar gibi gencin yaşamda karşılaştığı sorunların gençlik yazını yapıtlarında izlek olarak yer almaması yeni araştırmalara konu olabilir.

#### KAYNAKÇA

- Ak, Sevim (2008) *Şarkını Denizlere Söyle*. İstanbul: Can Yayınları.
- Binyazar, Adnan (2010) "Edebiyatın İşlevi". *Toplum ve Edebiyat*. İstanbul: Can Yayınları.
- Çakıroğlu, Bahadır (2007) *İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Ergen Öğrencilerin Saldırgan Davranışlarıyla Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dayıoğlu, Gülten (2008) *Mo'nun Gizemi*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Erbulak, Deniz (2010) *14 Yaşında Bir Genç Kızım Ben*. İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık.
- İzgü, Muzaffer (?) *Bütün Sabahlarım Senin Olsun*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Kavukçu, Cemil (2008) *Selo'nun Kuşları*. İstanbul: Can Yayınları.
- Nesin, Aziz (2011) *Şimdiki Çocuklar Harika*. İstanbul: Nesin Yayınevi.
- Ongun, İpek (2007) *Bir Genç Kızın Gizli Defteri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Sever, Sedat (1995) "Türkiye'de Gençlik Sorunlarının Kaynakları-1". *Abece*. 155, 25-26.



# ALMAN ÇOCUK EDEBİYATINDA TÜRK ÇOCUĞU İMGESİNDEKİ DEĞİŞİM

**Prof. Dr. Nuran ÖZYER**  
Hacettepe Üniversitesi

## Özet

*Almanya'da Çocuk ve Gençlik Edebiyatı 1970'li yıllardan itibaren yabancı işçi çocuklarını konu olarak işlemektedir. Bugün Almanya'da sayıları üç milyonu bulan Türklerin çocuk ve gençlerinin ana rol üstlendikleri bu kitapların sayısı 70'li yıllardan itibaren günden güne artış göstermektedir. Türk ve Alman çocuklarının birlikte yaşadıkları yaşamı ve bu birlikteliğin getirdiği sorunları anlatan kitaplarda olumsuz bir Türk çocuğu imgesini belirleyen siyasi, sosyal ve kültürel etkenlerdeki farklılaşma ve değişimden dolayı kitaplardaki Türk çocuğu imgesinde de doğal olarak bir değişim beklenmesine karşın, incelenen kitaplardaki örnekler geçen 50 yıl içinde olumsuz Türk çocuğu imgesinde çok fazla bir değişimin olmadığını göstermektedir.*

*Anahtar Sözcükler: İmge bilim, Almanya'da çocuk kitapları, Türk çocuğu imgesi.*

## Abstract

*Children's literature in Germany has as a subject of foreign workers' children since the early 1970's .Today 3 million Turks live in Germany and their children play the main role in the Germany children's books and the number of these books have been increasing since the 1970s. These books describe the life and the problem of Turkish children's in Germany .Because the social, cultural and political factors indicate the image of Turkish childrens , in these books have been expected to differ and change the image of Turkish children's since 1970's. But in this study have been identified that there is no change and no differences by the negative image of Turkish children in the past 50 years.*

Keys Words: Science of image, children's books in Germany, image of Turkish children.

Bu çalışma bir imge bilim çalışması olup, amacı Alman Çocuk Edebiyatındaki Türk çocuğu imgesinin incelenmesidir. İmge belirli kültürel, sosyal, etik kavramlara ilişkin zihinlerde oluşan görsel karşılıklardır. İnsanların başka ülke ve kültürler hakkındaki imgesinin edebiyata yansımalarını inceleyen imge bilim, henüz kendine özgün bağımsız bir disiplin olmayıp, karşılaştırmalı edebiyat biliminin alanlarının içinde önemli bir araştırma alanıdır. İmge bilim ulusal, etnik ve ırksal klişeler veya kalıp yargıların edebi eserler içerisindeki işlevlerini inceler. İmgeleri içeren edebi metinlerin okurun bir başka (öteki) topluma ve kültüre bakışını kazandırırken, kendi kültürü ile öteki kültürün imgelerinin karşılaştırılması da okurun öteki kültürü ve de aynı zamanda kendi kültürünü de daha iyi anlamasına yararı olur.

Bu nedenle görevi bir ülke edebiyatı içinde başka toplumun yansımalarını araştıran, imge araştırması yapan kişi tek yanlılık ve ulusal duygulara kapılmaktan kendini arındırmalıdır. Yoksa alacağı öznel tavırla kendi kültürü ile yabancı kültür arasındaki ilişkileri olumsuz etkileyip, büyük zararlar verebilir.

Bu yıl Türklerin Almanya'ya göç edişlerinin 50. yılı. Aslında Türkler ile Almanlar arasındaki ilişkilerin yaklaşık bin yıllık bir geçmişi vardır. Bu geçmişte yaşananlar yazılı metinlere de yansımıştır. Bu çalışmada, Türk-Alman ilişkilerinde bin yıllık geçmişten çok, son 50 yıldır Almanların kafalarında çizdiği Türk çocuklarına dolayısı ile Türklere ilişkin imgelerini edebi metinlerde göstermeye çalışacağım.

Türkiye ile Almanya arasında 31 Ekim 1961 yılında imzalanan İş Gücü Alımı Anlaşması ile Türkler yabancı iş gücü olarak Almanya'ya göç etmişlerdir. İstatistikler 1961 yılında Federal Almanya'da 6800 Türk vatandaşının yaşadığını, bu sayının 1975 yılında 1 milyonu, 1998 yılında ise 2 milyon sınırını aştığını göstermektedir. Bugün ise Türkler yurt dışından gelen ve iş gücü olarak

tanımlanan işçiler arasında 3 milyona varan sayıları ile Almanya'da yaşayan yabancılar arasında Avrupa Birliği dışından gelen en büyük göçmen grubunu oluşturmaktadır. 1991 yılında Yabancılar Yasasında yapılan değişiklik ile Almanya'da göç gerçeği bir anlamda tanınarak vatandaşlığa geçişte Türklere bazı kolaylıklar sağlanmış ve başlangıçta Almanya'ya sadece iş için gelen konuklar (Gastarbeiter) olarak görülen Türklerin konuk işçilik statüsü geride kalmış, küreselleşmenin de etkisiyle Almanya'da kendi işlerini kurarak, ev alarak yerleşen Türkler, diğer göçmenler ile birlikte günümüzde Yabancı Vatandaşlar "Auslaendische Migranten" ya da Almanyalı Türkler olarak kabul edilmişlerdir. Günümüz Almanya'sında yaşayan Türk toplumunun önemli bir bölümü çocuk ve gençlerden oluşmaktadır. Bu çocuk ve gençlerin bir kısmı Türkiye'de doğup küçük yaşlarda aileleri tarafından Almanya'ya getirilip orada büyümüş, diğer bir bölümü de Almanya'da doğmuş ve orada büyümüş çocuklardır.

Alman çocuk ve gençlik edebiyatında aşağı yukarı 1970'li yıllardan beri yabancı işçilerin çocuk ve gençlerini özellikle Türk işçi çocuklarını-ele alıp işleyen çok sayıda kitabın yazıldığını görmekteyiz. 70'li yıllardan günümüze değin sayıları giderek artan bu kitaplarda Türk çocukları genellikle Almanya'da yetişkin edebiyatında olduğu gibi bir yan kahraman olarak işlenmeyip, ana kahraman olarak ele alınmıştır. Türk ve Alman çocuklarının birlikte yaşadıkları yaşamı ve bu birlikteliğin getirdiği sorunları anlatan kitaplar, aynı zamanda Türk çocukları ve hatta genelde Türkler ile ilgili imgeyi de içermektedir.

Burada çoğu Türk okurun tanımadığı,70 yılından günümüze değin Almanya'da yazılmış olan, aşağı yukarı 60 kadar incelediğim kitapta Türk çocuğunun imgesinin genel olarak nasıl çizildiğini ve geçen yıllar içinde bu imgede bir değişim olup olmadığını göstermeye çalışacağım.

1970 yılından itibaren kaleme alınmış olan çocuk ve gençlik kitapları incelendiğinde, 70'li yıllardan günümüze değin yazılmış olan bu türdeki kitaplarda Türk çocuklarının içinde bulunduğu ekonomik, sosyal ve kültürel etkenlerdeki farklılaşma ve bu farklılaşmaya bağlı olarak işlenen Türk çocuğu imgesi hemen dikkat çekmektedir. Örneğin; 70'li yıllarda yazılan kitaplarda Türk çocukları Almanya'da daha çok:

- \* Yabancı Dil Sorunu
- \* Entegrasyon
- \* Yabancılık Duygusu gibi sorunlarla iç içedir.

70'li yıllarda yazılan ana kahramanları Türk çocukları olan kitapları genellikle iki bölümde incelemek mümkündür. Birinci bölümdekiler 13 yaşına kadar olan çocuklara yönelik, resimli, olayın kahramanının adı boş bırakılmış on, on beş sayfalık küçük kitaplardır. Bu kitaplarda Almanya'daki tüm yabancı işçi çocuklarının sorunları, ulus farkı gözetilmeden ele alındığından, kahramana isim konması, kitabı kendi diline çevirene bırakılmıştır. Örneğin, Anni Gelbhaar'ın yazdığı "*Tinagewinnt - Tina Kazanıyor*" adlı kitap Elif Lachhauer tarafından 1972 yılında "*Ayşe Kazanıyor*" adı ile Türkçeye çevrilmiştir. Bu tür kitaplarda genelde yabancıların ve çocuklarının Almanya'da karşılaştıkları sorunlara değinilip, bunlar dile getirildiğinden, kitabın adının "*Tina Kazanıyor*" ya da "*Ayşe Kazanıyor*" olması çok da fazla bir önem taşımamaktadır. Bu öykülerin en önemli özelliği, çalıştıkları işyeri ve iş türü, oturdukları eski evler, yedikleri yemek, oynadıkları oyunlar ile Alman çocuklarından tamamen farklı olan yabancı işçi çocuklarının girdikleri yeni çevrede verdikleri mücadele ve sağlayabildikleri ya da sağlayamadıkları uyumun anlatılması ve en önemlisi de kitabın sonunda çoğu kez yazarın iyimser yaklaşımıyla bu çocukların Alman toplumuna uyumunun sergilenmesidir.

Bu yıllarda yazılan ikinci grubu oluşturan kitaplar ise birinci bölümdekilere göre daha uzundur. Türk çocuklarının ön planda olduğu bu kitaplarda genellikle iki eğilimin egemen olduğu görülür. Bu eğilimler iyimser ve kötümser bakış açılarıdır. Şöyle ki: Önce ailenin reisi olan baba, Almanya'ya gelmiştir. İşinden memnun olsun ya da olmasın ekonomik nedenlerle çalışmak zorundadır. Genellikle sevmediği işlerde çalışmak zorunda olan babanın tek amacı, çalışıp para biriktirmek ve memleketine geri döndüğünde yepyeni bir yaşama başlamaktır. Bu kitaplarda babanın daha sonra yanına getirdiği ailenin öteki bireyleri ve özellikle çocuklar, Almanya'daki yaşamlarında ya buldukları yabancı topluma uyum sağlayıp mutlu yaşarlar ki, bu iyimser bakış açılarıdır ya da uyumu başaramayıp geri dönerler veya dönme özlemi içinde Almanya'da büyük bir mutsuzluk ve huzursuzluk içinde yaşarlar; bu da kötümser bakış açılarıdır.

Bu kitapların bir başka önemli özelliği de, Alman okura Türk çocuklarının geldikleri yerlerin tanıtılması ve onların gelenek ve göreneklerine geniş yer verilmesidir. Ayrıca hangi eğilim ile kaleme alınırsa alınsın, yaşanan sorunlar aşağı yukarı hep aynı kalıp, sadece yazarların sorunlara bakış açıları değişmektedir.

Bu yılların kitaplarının hepsinde Türkiye sıcak ve fakir bir ülke olarak gösterilmekte ve Türk çocukları ve ailelerinin geldikleri yerler de Anadolu'nun köy ve küçük kasabalarıdır. Türklerin Almanya'ya geliş nedeni ise hiç değişmemektedir. Hepsinde de Türkiye'deki işsizlikten dolayı vatanlarını terk edip Almanya'ya işçi olarak gelmişlerdir. Türkiye'de elektriği, suyu, yolu olmayan köy ve kasabalarda oldukça yoksul bir yaşam sürdüren bu insanlar, Almanya'ya gelince iş sahibi olmuşlar, kendilerine "konuk işçi" (Gastarbeiter) denmiş ve bu konuk işçiler, özellikle ilk yıllarda Almanya'da yaşadıkları şehirlerin en kötü ve en uzak, Almanların Türk Mahallesi adını taktıkları semtlerinde, köhne evlerde ya da barakalarda oturmaktadırlar. Türklerin geçmişten gelen ön yargı ve geldikleri ülke imgesi ile ilintili olarak yazarların kitaplarında maalesef genellikle olumsuz imgeleri oluşturduğunu görmekteyiz.

Genellikle 7-16 yaşları arasında erkek çocuklarının konu edildiği 70'li yıllarda yazılan çocuk kitaplarında, bu çocuklar ya okula gitmekte ya da işsiz güçsüz dolaşıp, sokaklarda zaman geçirmektedirler, doğru dürüst dillerini dahi öğrenemeden Alman çocukları ile birlikte okula gitmek zorunda kalmışlar, para biriktirmek uğruna gece gündüz en pis ve kötü işlerde çalışan anne ve babaları ile birlikte bu eski evlerde oturup, kendi gelenek ve görenekleri ile kendi içlerine kapalı bir yaşam sürdürmektedirler.

Anne babalarının çoğu gerek eğitim düzeyleri, gerekse içinde buldukları konum itibarıyla çocuklarına, onların yabancı toplumda karşılaştıkları sorunlara yardımcı olmaktan çok uzaktadırlar.

Anne babaları yabancılık ve yurtsuzluk sorunlarıyla mücadele verirken, Türk çocuklarının çoğu yalnızlık duygusu içinde, ailesinde de her türlü yakın anlayış ve ilgiden uzakta, toplumsal ve kişisel sorunlarını tek başlarına çözmek zorunda kalmaktadırlar. Üstelik yaşamları Türkiye'deki gelenek ve göreneklerin kurallarıyla belirlenen bu insanların çocukları evde geleneksel Anadolu yaşamını sürdürürken, dışarıda modern Alman toplumunun yaşamına ayak uydurmak zorundadırlar. Okulda sadece teneffüslerde diğer sınıflardaki Türk çocukları ile bir araya gelip, Türkçe konuşmakta, sınıfta ise yeniden sağır dilsiz rolünü üstlenmektedirler. Çok mecbur kaldıklarında sınıfta arkadaşları, öğretmenleri ve sokaktaki hemcinsleriyle çoğu kez el kol işaretleriyle anlaşmaya çalışmaktadırlar.

Üstelik çoğu Türkiye'de iyi ve çalışkan öğrenci olun bu çocuklar, Almanya'da gittikleri okullarda başarısız öğrenci konumuna düşmüşlerdir. Bu durum, Türk çocuklarının sınıflarında hırçın davranmalarına, arkadaşları hatta öğretmenleri tarafından neredeyse aptal diye adlandırılmalarına bile neden olur. Kendilerine olan güvenlerini kaybederek başlangıçta içinde yaşadıkları yabancı topluma iyi niyetle gösterdikleri tüm çabalar, yerini hayal kırıklığına bırakmıştır. Bu kitaplarda yurtlarından ayrılıp, anne babalarının yanında ama yabancı bir toplumda kendilerini yalnız hisseden Türk çocuklarının içinde yaşadıkları yabancılık duygusu, yalnızlık duygusu ortadan kalkması zor bir olgu olarak yazarlar tarafından sürekli gündemde tutulmaktadır.

70'li yıllarda yazılan kitapların hepsinde Türk çocuklarının Almanca bilmemeleri, onların gerek okulda gerekse sokakta karşılaştıkları en büyük sorundur. 1970'li yıllarda Almanya'ya getirilen çocukların çoğu, okul yaşamlarının bir bölümünü Türkiye'de geçirmiş olan öğrencilerdir. Bu çocuklar için Almanya'da kısa süre içinde Almanca öğrenmek en büyük sorun olmuştur.

Öyküler Türk çocuklarının içinde yaşadıkları topluma yabancı kaldıkları için duydukları korku ve endişeyi de anlatmaktadır. Almanya'da Alman yaşlılarına göre daha az kazanılmış haklarla yaşayan, azınlığı oluşturan Türk çocukları, Alman arkadaşları için çoğu kez ikinci sınıf insandırlar. Farklı kültürden gelmeleri, farklı dil ve dine ait olmaları, farklı görünüşleri ile Alman arkadaşları arasında yabancı olarak kalan bu çocuklarla alay edilmesinin yanı sıra bir de "Kümmeltürke- Sarımsak Kokulu, Pis, Pinti, Kanake-Ahmak, Aptal" gibi adların takıldığı görülmektedir.

Her şeye rağmen 70'li yıllarda yazılan kitapların çoğunda öykülerin şaşırtıcı biçimde Türk ve Alman çocuklarının birbiriyle arkadaş olmalarıyla bittiği görülmektedir. Gerçek yaşamla pek bağdaşmayan, ancak masalarda rastlanan bu mutlu sonun, çoğu kez pedagojik nedenlerden dolayı yazarların zorlamasıyla olduğu ve yazarların Türklerle ilgili yerleşmiş üzerinde düşünmeden varılan yargı olan ön yargıları gidermeye çalıştıkları hemen dikkat çekmektedir.

70'li yıllarda Alman çocuk edebiyatındaki Türk çocuğu imgesini kısaca değerlendirmek gerekirse, genel olarak siyah saçlı, siyah gözlü, koyu tenli ve sarımsak kokulu, yaşlıları tarafından hor görülen, içinde bulunduğu topluma entegre olamayan, bu nedenle hep yabancı kalmaya mahkûm, sorunlu kompleksli ve olumsuz bir Türk çocuğu imgesinin var olduğunu söyleyebiliriz. Almanya'da 80'li ve de 90'lı yıllarda yazılmış, Türk çocuklarının konu edildiği kitaplarda Türk çocukları ya Almanya'da doğmuş ya da küçük yaşta Almanya'ya gelip, orada yetişmiş olup, artık en azından yabancı dil sorunu olmayan ve bu nedenle Alman yaşlıları ile daha kolayca ilişkiye girebilen çocuklardır. Üstelik bu kurulan ilişki,



yalnız okul içinde sınırlı kalmayıp, okul dışındaki yaşamlarında da devam etmektedir. Ne var ki, 80'li ve 90'lı yılların kitaplarında Türk çocuklarının bu kez de

\* Kimlik Sorunu

\* Yabancı Düşmanlığı

\* Re-Entegrasyon (Geri Dönüşteki Uyum) gibi sorunlarla birlikte yaşamak zorunda oldukları görülmektedir.

70'li yıllarda yazılan kitaplarda, Almanca konuşmadıkları, Alman arkadaşlarından görünüşleri, kültürleri, dinleri ve gelenekleri ile çok farklı oldukları için hor görülen bu çocuk ve gençler, Almancayı çok iyi konuşmalarına, Alman toplumunun kurallarını iyi tanımalarına karşın yine de nasıl davranmaları ve nasıl bir kimlik geliştirmeleri gerektiğini maalesef hala bilmemektedirler. Türk çocuklarının artık Almanya'da yaşadıkları en büyük sorun, iki ayrı kültür ve ayrı değer yargıları arasında sıkışıp kalmaktan kaynaklanan kimlik arayışıdır. Bu yıllarda Alman yazarlarınca kaleme alınan öykülerde ikinci kuşak olarak nitelendirilen, dil sorunu yaşamayan Türk çocuklarının içinde yaşadıkları iki farklı kültürdeki kimlik arayışları yazarlar tarafından kitapta gerçekçi bir biçimde işlenmektedir.

Sürekli kimlik arayışı içinde olan bu çocukların zamanla kendi kültürlerine, vatanlarına ve geleneklerini gurbette de korumaya çalışan kendi ebeveynlerine bile yabancılaştıkları, hatta bazılarında çoğu kez kimlik kaybına bile rastlandığı görülmektedir. Bu çocukların çoğunun "Ben kimim? Alman mıyım yoksa Türk mü?" diye sordukları görülmektedir. İki kültürle sosyalleşen ve iki dil ile yetişen, kendilerini ne tam Türk ne de tam olarak Alman hissedenden bu gençlerin içinde yaşadıkları kimlik sorunu, bu yılların özellikle gençlik edebiyatı yazarlarının önemle işlediği konulardandır.

Bu yılların kitaplarında ana kahraman olarak işlenen Türk çocuğu imgesinin yazarlar tarafından iki kategoride sunulduğu görülmektedir. Birinci kategoride olanlar, Almanya'daki yaşamlarından memnun, batılılaşma isteğini içinde taşıyan çocuk ve gençlerdir; ikinci kategoride olanlar ise Almanya'da yaşıtlarına karşı kendilerini yine hep yabancı hissedenden çocuklardır. Üstelik daha da acısı, bu çocukların kendilerini ülkelerine geri döndüklerinde de yabancı hissetmeleridir. İki dilli ve iki kültürlü bireyler olarak Türkiye'de de kimlik arayışı ve kimlik karmaşası yaşamakta, nereye ait olduklarına bir türlü karar verememektedirler. Ayrıca bu yıllarda yazılan kitaplarda görülen önemli bir özellik de 70'li yılların genellikle Türk erkek çocuklarını işleyen kitaplarına karşın, artık Türk kız çocuklarının da ana kahraman olarak işlenmesidir.

70'li yılların kitaplarında Alman çocuklarının Türk çocuklarını görünüşleri, dilleri, dinleri, kültürleri, gelenek ve görenekleri kendilerinden çok farklı olduğu için aralarına almadıkları görülür. 80'li yıllarda yazılan kitaplarda da Alman çocuklarının Türk çocuklarını aralarına almak istemedikleri görülmektedir. Kitaplarda işlenen bu tutumun bu kez Türklerin yalnızca kendilerinden farklı olmalarına bağlı olmayıp, daha değişik nedenlere dayandığını da ortaya koyar. Örneğin, bu nedenlerin en önemlisi: Almanya'da giderek artan yabancı düşmanlığıdır. Türklere karşı görülen bu düşmanlık çoğunlukla ırkçı ön yargılara dayanmaktadır ve "Türken Raus-Türkler Dışarı" parolasıyla her yerde kendini göstermektedir. Bu ırkçı düşüncelerin ve ön yargıların yanı sıra, Almanlar arasında giderek artan işsizliğin de, Türklere karşı olan düşmanlığı daha da körüklediği görülmektedir. Almanlar arasında çoğalan işsizliğin faturası Türklere çıkartılmaktadır. Oysa birçok Türk işçisinin de işlerinden çıkartılıp, geri dönüşe zorlandığı nedense hep gözden kaçır. Almanya'da görülen bu tutumun, yazarlar tarafından çocuk ve gençlik kitaplarında gerçekçi bir biçimde işlendiği görülmektedir. Bu konuda yazarların Türk çocuğu imgesini olumlamak için gösterdikleri çaba gözden kaçmaz.

80'li yılların kitaplarında ele alınan bir diğer önemli sorun da Türk çocuklarının anne babalarının, dolayısıyla kendilerinin de Türkiye'ye geri dönmek zorunda kalmalarıyla ortaya çıkan yeni durumdur. Bu yıllarda yazılan öyküler, Türkiye'ye geri dönüşün Türk gençleri için çoğu kez Almanya'ya uyum sağlamalarından daha zor olduğunu gözler önüne serer. Vatanlarına dönmenin Türk çocuklarının içinde yaşadıkları sorunları azaltmayıp, bilakis daha da arttırdığı gözlenmektedir. Almanya'da yabancı olarak yetişmiş, ana dilleri olan Türkçeyi doğru dürüst konuşamayan bu çocukların, ne yazık ki, kendilerini vatanlarında da yabancı hissettikleri kitaplarda gerçekçi bir biçimde gözler önüne serilmektedir. Almanya'da "pis yabancı, hırsız, pinti, sarımsak kokulu Türk" gibi adlar takılıp alay edilen bu çocuklara Türkiye'de de Alamanyalı diye ad takılmıştır ve kendileriyle alay edilmektedir. Almanya'da Alman yaşıtları tarafından kendilerinden farklı oldukları için gülüp, alay edilirlerken, Türkiye'de de Türkçeyi farklı konuştukları, farklı giyindikleri, farklı davrandıkları için Türk yaşıtları tarafından kendileri ile alay edilmektedir.

Bu öykülerde genellikle kendilerini ne Almanya'da ne de Türkiye'de vatanlarındaymiş gibi hisseden, yine sorunlu ve huzursuz, giderek kimlik takıntısıyla kendisine bile yabancılaşan olumsuz bir Türk çocuğu imgesi sergilenmektedir.

Aslında yazılan çocuk kitaplarında Türk çocuğu imgesinin yanı sıra baba ve anne imgesi de önem taşımaktadır. Örneğin, feodal aile yapısı içinde yetişen çocukların babaları evin reisidir. Evde ilk ve son söz onundur. Korumacı kimliği ile her şey ondan sorulur. Özellikle kız çocuklarının geleceği ile ilgili kararları baba verir, hatta evlilikleri bile babadan sorulur.

Anne ise söz verilmeden konuşmayıp evde hep geri plandadır ve sadece ev işlerini yapıp, çocuk yetiştirmekle görevlidir. Sokakta bile baş örtüsü, uzun pardesüleri ya da şalvarı ile erkeğinin hep arkasında yürür. Türk kızlarının durumu ise daha da kötüdür. Belli bir yaşa gelince baş örtüsü takmak zorunda kalıp, okuldan çıkınca doğrudan eve gidip, kardeşleri ile ilgilenmek zorunda kalan bu kızların okul dışı yaşamları yok gibidir. Ne okul gezilerine katılabilirler, ne yüzme derslerine, ne de bir Alman erkek arkadaşı olmasına izin verilir.

Kitaplarda Alman toplumunun kafasında çizdiği Türk erkeği imgesinin genelde olumsuz, Türk kadını ve kızının imgesinin ise yazarlar tarafından olumlu mu olumsuz mu gösterildiği okur tarafından anlaşılması net olmasa da, genellikle okurun acıma duygularını harekete geçiren bir imge ile karşı karşıya kalındığını söyleyebiliriz.

Özellikle 70'li yıllarda yazılan kitapların çoğunda, pek çok Alman ailesinin, çocuklarının Türk çocukları ile arkadaşlık etmesini istemedikleri, kısaca Alman kültürünün yabancıyı kabul etmiyor olması yazarlar tarafından kitaplarda sıklıkla aktarılmaktadır. Ayrıca kitaplarda Türklerin Almanya'da, Almanlar için her zaman ikinci sınıf vatandaş olduklarına inandıklarını ve bunun sürekli vurgulandığını görmekteyiz.

2000'li yıllara gelince 2000'li yıllarda yazılan kitaplar incelediğimizde görülen en belirgin özellik, Türk çocuklarının yine hala entegrasyon sorunu ile iç içe yaşamaları ve bu uğurda mücadele vermeleridir. Türklerin Almanya'ya göç edişlerinin üzerinden 50 yıl geçmesine karşın, yazılan çocuk kitaplarının hemen hemen hepsinde Türk çocuklarının 50 yıldan beri süregelen uyum sürecinde aynı sorunları, üstelik aynı biçimde yaşıyor olmaları, hala Almanların Türklerle ilgili bu konuya ilişkin önceden hazırlanmış veya sürekli gündeme getirilerek kalıplaştırılmış değişmez yargı olan aynı kalıp yargılara, aynı ön yargıları sahip olmaları hem çok ilginç hem de çok üzüntü vericidir.

Bu durumu 70'li ve 2000'li yıllarda, 1976 yılında yazılmış olan *Alles für Karagöz-Herşey Karagöz İçin* adlı kitabın kahramanı Bişam ile 40 yıl aradan sonra 2007 yılında Peter Klomp'un yazdığı *Kümmel und Karotte (Sarımsak ve Havuç)* adlı kitabın kahramanı Çelik'in yaşadıklarının kısa bir karşılaştırılmasını yaparak daha belirgin bir biçimde göstermek istiyorum.

*Herşey Karagöz İçin* adlı kitabın kahramanı olan Bişam'ın en büyük sorununun almanca bilmemek olduğunu görürüz. Metnin epik örgüsünü Ankara'da saraçlık yapmakta olan Hamiş'in Almanya'ya giderek çalışmaya başlaması ve daha sonra karısı ile oğlu Bişam'ı da yanına getirmesi ile doğan gelişmeler oluşturur. Eserin kahramanı Bişam almanca konuşamadığından okulda ve sokakta yaşlıları ile iletişim kurabilmek için sürekli mücadele vermektedir. Gittiği okulda ise Alman çocukları ilk kez bir Türk çocuğu ile karşılaşmaktadır. Bildiği birkaç almanca sözcükle ne dersleri anlayıp izleyebildiği ve ne de arkadaşlarıyla anlaşabildiği için, Alman yaşlıları tarafından Kanake (ahmak) olarak nitelendirilmekte, üstelik bir de Kümmeltürke olarak adlandırılmaktadır. Bişam okulda, sokakta ve evde hep yalnızdır. Bişam kara saçları, kara gözleri, üstünde amcasının armağan ettiği düşecek gibi duran bol ceketle tam bir yabancıdır. Bir Kümmeltürke. Bişam kendisi ile Kümmeltürke diye alay eden Alman çocukları ile bir türlü anlaşılmayıp, kendisine yaklaşmak isteyen tek Türk çocukları bile içinde yenediği garip bir aşağılık duygusu ile iter ve giderek içine kapanır. Bu nedenle huzursuzluk içinde kıvrınmakta, sürekli yurdunu ve geçmişini büyük bir özlemle hatırlamaktadır. Türkiye'deki yaşantısı, şimdi Bişam için kaybolmuş bir cennet gibidir.

Bişam ve annesi için kendilerine tamamen yabancı olan Alman kültüründe yaşamak giderek kâbusa dönüşür. Almanya'da insanlardan uzak, yalnız yaşamak Bişam ve annesi için doğal olarak yabancı topluma uyumun imkânsızlığını da birlikte getirmektedir. Gerek Bişam ve gerekse annesi mutluluğu, huzuru geç de olsa yeniden elde etmek için ülkelerine geri dönmeye karar verirler ve dönerler. Baba ise ailenin geçimini sağlayabilmek için Almanya'da kalır. Anne ve oğlunun memleketlerine geri dönmeleri ile Bişam ve annesinin ve onlar gibi Almanya'da aynı kaderi paylaşan birçok Türk ailesinin Almanya'ya uyum süreci de böylece başlamadan bitmiş olur.

Kitap sürekli olarak yabancı olarak kabul edilen Türk çocuğunun Alman toplumuna uyumunun başarısızlıkla sonuçlandığı olgusuna önemli bir örnektir.

Yazar Ilse van Heyst kitabında Bişam ve ailesinin üzerinden, Almanya'da yabancıların ikinci sınıf insan olarak görüldüklerini, en ağır ve pis işlerde kötü şartlarda çalıştıklarını, çocukların Almanca bilmedikleri için aşağılandıklarını, öğrenemeyecekleri için de yalnızca yardımcı işçi olarak kalacaklarını ve Alman makamlarınca eşit vatandaşlık haklarına sahip olduklarının kabullenilmediğini ön plana çıkararak Türk işçileri ve çocuklarından yana bir tutum sergilese de olumsuz bir yabancı imgesi sürekli gözler önündedir.

Peter Klomp'un 2007 yılında kaleme aldığı *Kümmel und Karotte (Sarımsak ve Havuç)* adlı kitabın öyküsünün kahramanı ise Köln'de doğup, orada büyüyen 10 yaşındaki Çelik'tir. Çelik ve kızıl saçlı kız arkadaşı Caroline kendilerini Kümmel und Karotte olarak adlandırmaktadırlar. Birbirlerinden görünüm ve kültürleri ile çok farklı olsalar da birbirlerini çok seven ve çok iyi anlaşılan iki arkadaşıdır. Ancak bir gün Çelik Caroline'ye artık onunla görüşmek istemediğini, okulda erkek arkadaşları tarafından kurulan Güney Zorro grubuna katılmak istediğini söyler. Ne var ki Türk olduğu için arkadaşları tarafından gruba kabul edilmez. Oysa grubun üyeleri çoğunlukla yabancılardan özellikle de Ruslardan oluşmaktadır. Ancak grup üyeleri Çelik'i kömür karası saçlarıyla, farklı görünümünden dolayı aralarına almak istemez, üstelik kendisiyle Kümmeltürke (sarımsak kokulu Türk) diye alay ederler. Oysa Çelik'in yabancı dil sorunu da yoktur.

2011 yılının sonlarında ve Almanya'da üçüncü kuşak sayılan Çelik'in Alman toplumuna uyum sürecinde yaşadıklarını irdeleyen bu öykü maalesef gerçekte yaşanandır. Entegrasyonun bir anlamda tamamlanamayan ve desteklenmesi gereken bir süreç olduğu bilinen bir gerçek olsa da, kaleme alınma tarihleri arasında hemen hemen 50 yıl olmasına karşın, her iki kitapta da Türk çocuklarının hala değişmeyen ön yargı ve kalıp yargılara dayalı olumsuz imgesi ve Alman toplumuna uyum sürecinde uzun süredir aynı sorunları ve üstelik aynı biçimde yaşıyor olmaları ilginç ve bir o kadar da acı bir gerçek olarak dikkat çekmektedir.

Sadece dış görünümünden dolayı Almanya'da yabancı olduğuna inanan Çelik o denli Almanya'ya uyum sağlamak arzusundadır ki, saçlarının rengini değiştirip sarıya boyatmış, adını bile değiştirmek istemiştir. Ama tüm çabalarına rağmen Alman arkadaşları tarafından yabancı diye dışlanmaktadır. Yani mükemmel Almanca konuşan Çelik'in de Almanya'ya entegre olma yolundaki tüm çabaları boşunadır. Üstelik Alman yaşlıları doğru dürüst Almanca konuşamayan Rus ve İtalyan çocuklarına yabancı demezken, Çelik hala neden yabancıdır, onu da anlayamamaktadır.

Başbakan Angela Merkel, 2006 yılı Temmuz ayında yapılan Entegrasyon Kongresinde, Almanya'daki yabancıların Alman toplumuna uyum sürecini sekteye uğratan başlıca sorunun dil sorunu olduğunu söylerken bunda kuşkusuz haklılık payı vardı. Peki, ama Çelik'in yaşadıkları ne ile açıklanabilir? Bir Alman kadar mükemmel Almanca konuşan Çelik'in Almanya'da uyum sürecinde yaşadığı olumsuzluklara ne denebilir? Çelik Alman gibi Almanca konuşmasına karşın sınıfında arkadaşları için yine hep yabancıdır ve öykü yine olumsuz bir Türk çocuğu imgesi içermektedir. Türklerin Almanya'ya gitmelerinden bu yana 50 yıl geçmesine karşın, 50 yıl önce arkadaşları Bişam'a dedikleri gibi, Çelik'e de hala Kümmeltürke ve Kanake demektedir. Hatta öyle ki, dikkat edilirse, 2000'li yıllarda yazılan kitabın adı bile Kümmel ve Karotte'dir.

Yukarıda örneklediğim iki kitabın da kahramanı erkek çocuklarıdır. Almanya'daki çocuk kitaplarının özellikle 80'li yıllardan sonra Almanya'da yaşayan Türk kızlarına, onların yabancı toplum içinde yaşadıkları sorunlara gerçekçi bir biçimde yer verdiklerini biliyoruz. Bu yılların öykülerinde doğal olarak daha çok ikinci ve üçüncü kuşak Türk kızlarının ele alındığını söyleyebiliriz.

Burada kitaplardaki Türk erkek çocuğu imgesinin yanı sıra Türk kızlarının tiplemesini ve imgesini de yine farklı yıllarda yazılmış Annelies Schwarz'ın "*Hamide spielt Hamide – Hamide Hamide'yi Oynuyor*" (1986) adlı kitabı ile 2007 yılında Patricia Mennen'in yazdığı *Kopftuch - Baş Örtüsü* adlı kitaplarında göstermek istiyorum.

*Hamide spielt Hamide* 'de Hamide'nin babası Türkiye'de kırsal kesimde yaşamakta iken, işsizlik ve yoksulluk yüzünden yaban ellere göç etmek zorunda kalmıştır. Evin reisi babadır. Almanya'da okula giden Hamide okul çıkışı bir yere uğramadan doğrudan eve gidip, iki küçük kardeşine bakmak zorundadır. Anne babasının tek çabası, kızlarını Türklerin önem verdikleri değer yargılarına göre yetiştirmektir.

Okulda Alman öğrenciler baş örtüsü ile dolaşan Hamide ile hiç ilgilenmedikleri için sınıfta genellikle tek başınadır Hamide. Türk kültürünü yeteri kadar tanımayan, ancak iyi niyetli olan bayan

öğretmeni Hamide'nin sınıf içindeki yalnızlığını fark eder. Kitapta Ben-Anlatıcı olan öğretmen, Alman ve Türk öğrencileriyle birlikte sergilenmek üzere bir tiyatro oyunu hazırlamaktadır. Oyunda bir Türk ailesinin Almanya'ya gelişi ve yabancı topluma uymak için gösterdiği çaba canlandırılır. Tiyatroda Hamide Hamide'yi oynayacaktır. Hamide'nin babası Hamide'nin oyunda rol almasına karşı çıkmasına karşın, sınıf öğretmeninin ısrarlarına dayanamayıp, kızının tiyatro topluluğunda yer almasına sonunda razı olur. Oyun sergilendiğinde büyük başarı kazansa da Hamide'ye şans getirmez. Hamide'yi sınıf arkadaşı Chris ile bir gün dondurma yerken gören babası çok öfkelenir ve onu eve kapatır. Hamide babasının baskılarına dayanamayıp, uyku tabletleri yutar, hastaneye kaldırılır ve midesi yıkanır. Ve öykünün sonunda Hamide sınıfında arkadaşları ile artık gayet iyi anlaşsa da bu kez babası tarafından babasının Türkiye'de bulunduğu Ahmet adlı bir gençle evlendirilmek üzere Türkiye'ye geri gönderilir.

Kitaptaki anlatıma göre Türk kızlarının okulda dışlanmalarının en büyük nedeni, onların dış görünüşlerinden kaynaklanan olumsuz imgesidir. Alman öğrenciler okulda ve sokakta sürekli başörtüsü takan Türk kızlarını çok garip bulmakta ve sundukları olumsuz imgeden kendilerini kurtaramamaktadırlar.

Patricia Mennen'in 2007 yılında yazdığı *Kopftuch-Baş Örtüsü* adlı kitapta kitabın kahramanı Sibel Türkiye'de dedesi tarafından oldukça liberal bir eğitimle yetiştirilmiştir. Ne var ki, babası tarafından Almanya'ya getirilince oldukça fazla mutaassıp olan üvey annesi tarafından uygulanan muhafazakâr eğitime itaat etmek zorunda kalır ve annesinin zoruyla baş örtüsü takar. Böylece Sibel Almanya'da çifte standartta bir yaşam sürdürmeye başlamıştır. Okulda neşeli ve modern giyimli, başarılı bir öğrencidir. Evde ise örtünüp, camiye gitmek zorundadır. Arkadaşları arasında yabancı olmamak uğruna evden başörtüsüyle ve yere kadar uzanan kıyafetlerle çıkıp, okulda ailesinden habersiz gizlice kıyafetini değiştirmektedir. Alman Matze'ye aşık olduğunun anlaşılması ile ailede büyük felaket başlar. Tek başına evden dışarı çıkmasına izin verilmez. Ve sonunda anne babası tarafından Türkiye'de üvey annesinin kardeşi ile evlendirilmek istenir. Ama Sibel bu dayatmalara boyun eğmez, evden kaçarak kimsenin bilmediği bir yerde bir Sığınma Evine yerleşir ve oradan okula giderek yaşamaya başlar.

2007 yılında yazılan kitapta da Türk kızının dış görünümüyle Almanya'da yerleşmiş olan ön yargılara dayalı olumsuz imgesinin değişmediği görülmektedir. Kitaplarda işlenen siyah saçlı, siyah gözlü, başörtülü, uzun pardesüleri ile ortalıkta dolaşan, dış görünüşleriyle ve gelenekleriyle yine 50 yıldır farklılık göstermeyen bir Türk kızı imgesidir bu. Ne var ki, geçen 50 yıl içinde Türk kızı imgesindeki görülen en önemli değişiklik, yabancılık duygusunu derinden yaşayan bu kızların tüm güç koşullara karşın baskılardan kurtulmak isteği ile bir kısmının ailedeki otoriter eğitime karşı mücadele verdiklerinin gözler önüne serilmesidir. Yazarların bu kızların yanında oldukları ve destekledikleri öykülerdeki anlatımdan kendini belli eder. Sibel'in yıllar önce Hamide gibi kaderine boyun eğmeyip özgürlük ve eşitlik mücadelesi vererek, Türkiye'ye evlenmek üzere dönmeyip, Almanya'da kalma mücadelesi, değişen olumlu Türk kızı imgesine en iyi örnektir.

Öyle anlaşılıyor ki, Almanya gibi çok kültürlü bir toplumda uyum için o toplumdaki çeşitli kültürlerin yanı sıra, yerli ve yabancılar arasında ortak bir kültürün oluşturulması gerekmektedir. Bir ülkede yaşanan uyum sürecinin sadece göçmen nüfusuna ilişkin olmadığını, her iki tarafa da düşen görevlerin olduğunun kaçınılmaz bir gerçek olduğunu kabullenmek gerekir. Bu durumda ev sahibi olan toplumun bireylerinden de beklenenler vardır. Öncelikle yabancı kültüre ait insanları her türlü kalıp yargı ve ön yargıdan uzakta anlamaya çalışmaları ve bu zorlu süreçte onlara elden geldiğince yardımcı olmaları gerekmektedir. Yabancı olana, farklı kültürden gelip geldiğine bakılmaksızın çoğunluk toplumuna ait kurumlarda, yasalar önünde eşit hak ve sorumluluklar verilmediği sürece, uyum süreci hep sancılı ve başarısızlığa uğramaya mahkûm kalacaktır. Günümüz Almanya'sında uyum sözcüğünün artık eşit vatandaşlık kavramı ile birlikte düşünülmesi ve öyle algılanması gerektiği gerçeğini kabullenmenin zamanı çoktan gelmiştir.

Üstelik Almanya 50 yıl öncesinin Almanya'sı da değildir. Artık günümüz Almanya'sında iki kültürden de vazgeçmeyen bireylerin sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Birinci ve ikinci kuşak Türkler Almanya'yı geleceklerini kurtaran bir köprü olarak görürken, Almanya'da dünyaya gelen 3. kuşak ise Alman toplumunun bir parçası olmuştur. Yeni yetişen bu gençlik artık 50 yıl öncesinde olduğu gibi iki farklı kültür arasında köprü kurmayı hedeflemedikleri gibi böyle bir görevi üstlenmeyi de istememektedir. Çünkü köprü kurmak, 50 yıldır Almanya'da algılandığı gibi, iki farklı kültürü ayrı olarak kabullenmektir. Oysa yeni yetişen gençlerin çoğu artık kökenleri ve kültürleri ne olursa olsun, Almanya'da doğup büyüdükleri, orada yetiştikleri ve ayrıca çok iyi Almanca konuştukları için, Almanya'da Almanlarla eşit haklara sahip vatandaş muamelesi görmek istemektedir.

Oysa 50 yıldır yazılan kitaplardaki Türk çocuğu ise hep siyah saçlı, kara gözlü, kara tenli, sarımsak kokulu, sokakta ve okulda başörtüleri ve uzun pardesüleri ile dolaşan, bu nedenlerden ötürü

yaşıtları tarafından dışlanan bir yabancı çocuk olarak okurun karşısındadır. Türkiye de genel olarak hala hep sıcak, fakir ve gelişmemiş bir ülke olarak gösterilmektedir ki bu bile günümüzde artık gerçeklikle örtüşmemektedir.

Yazarların Türk çocuklarının bu kalıp yargı ve ön yargılardan oluşan olumsuz imgesinin giderilmesinde iyi niyetle katkıda bulunmaya çalışmak istediklerine inanıyoruz ve ayrıca Almanya'da yaşayan bir kısım Türklerin çocuklarını sanki 50 yıl öncesinin Türkiye'sinde imiş gibi yetiştirmek istediklerini de biliyoruz. Ayrıca Alman yazarlarının çevrelerinde gördükleri Türk çocuklarının bir kısmının da gerek dış görünüm gerekse tutum ve davranışları ile bu olumsuz imgeyi pekiştirdiklerini de. Yine de yazarların kitaplarında Türk çocuğu imgesini 50 yıldır sürekli Alman kafalarında yerleşmiş olan aynı olumsuz kalıp yargı ve ön yargılarla okura aktarmaları ile çoğu kez yabancı okurda Türk çocuklarına karşı merhamet duygusunu uyandırmalarının yanı sıra farkında olmadan toplumdaki olumsuz Türk çocuğu imgesini sürekli beslediklerini ve yabancı okura aktardıklarını söyleyebiliriz.

Oysa ön yargı ve kalıp yargıların giderilmesi hususunda edebiyatın önemi çok büyüktür. Bu metinlerde kalıp yargı ve ön yargıların oluşturduğu olumsuz imgelerin yabancı ülkeler, yabancı kültürler arasındaki olumlu ilişkilerin olumsuzlaştırıldığı da bilinen bir gerçektir. Dünyaya yabancıların gözüyle baktığımızda bunu yapabilmek oldukça güçtür. Kendimizi yabancıların yerine koymamız gerekmektedir. Sadece yabancıyı anlamak yetecektir (Bredella, 2002:5).

Aynı kültüre ait insanlar arasında bile farklılıkların ve çatışmaların yaşandığını düşünenecek olursak, farklı kültürlere ait insanlar arasında çatışmaların olmasının olağan olduğunu kabul etmemiz ve anlamamız gerekir. Kültürler arası farklılıklardan doğan bu çatışmaların 50 yıldır metinlerde klişeleşmiş ön yargılarla yabancı bir toplumda yaşayan çocukların uyum sürecini etkileyecek, onlara kimlik sorunu yaşatacak, yaşamını idame ettiremeyecek boyutlara taşınmaması gerektiğine inanıyorum

Sonuç olarak, konuşmamın başlığı "Alman Çocuk Edebiyatında Türk Çocuğu İmgesindeki Değişim" de olsa, araştırmalarım Alman'ların Türklere ilişkin, kafalarında çizdiği pek çok kalıp yargı ve ön yargılardan oluşan olumsuz imgelerden dolayı 50 yıldır yazılan çocuk kitaplarında da olumsuz Türk çocuğu imgesinde küçük değişimler dışında beklenen ve arzu edilen büyük bir değişimin olmadığını rahatlıkla söyleyebiliriz.

#### **KAYNAKÇA**

Bredella, Lothar (2002) *Literarisches und interkulturelles Verstehen*.



# ÇOCUK EDEBİYATI YAPITLARINDA KARAKTER ÇERÇEVESİNİN OLUŞTURULMASINDA CİNSİYET ROLLERİNİN SUNULUŞU

**Prof. Dr. Sedat SEVER**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

**Yrd. Doç. Dr. Canan ASLAN**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

## Özet

*Karakter, sanatçının yarattığı; duygu, düşünce ve tutku yönleriyle geliştirdiği, gerçek yaşamdan da esinlenerek deneyimiyle, birikimiyle, kendine özgü duyarlılığı ile biçimlendirdiği kişiliktir. Yetişkin edebiyatında olduğu gibi çocuk edebiyatında da karakterler farklı biçimlerde geliştirilebilir. Çocuk edebiyatı yapıtlarında, çocukların farklı yaşantıları görebilmeleri için yeni deneyimler edinmelerini sağlayan temel öğelerden biri de öykündükleri kahramanlar ve onların nitelikleridir.*

*Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de okulöncesi dönem çocuklarına seslenen yazınsal yapıtlarda kadın ve erkek rollerinin nasıl yapılandırıldığını belirlemektir. Bu doğrultuda çeşitli yayınevlerinin okulöncesi dönem çocukları için 2010 yılı içerisinde ilk ya da yeni baskısını yaptıkları 41 çocuk kitabı, kadın ve erkek rollerinin sunuluşu bakımından içerik çözümlemesi yöntemiyle çözümlenmiştir.*

*Sonuç olarak incelenen kitaplarda, hem kadın hem de erkek karakterlerin geleneksel rolleri kadar geleneksel olmayan rollerde de yapılandırıldığı görülmüştür.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, karakter çerçevesi, cinsiyet rollerinin sunuluşu.*

## Abstract

*A character is the personality that an artist creates, develops in terms of feelings, thoughts and desires, and shapes by his or her own knowledge, experience and sensitivity as well as by being inspired by the real world. Characters can be developed in various ways in children’s literature as in adult literature. In works of children’s literature, one of the key elements that help children gain new experiences by seeing different lives is the characters that they imitate and the qualities of those characters.*

*The purpose of this research is to determine how the male and female roles are structured in narrative works designed for preschoolers in Turkey. To this end, 41 children’s books which were published for the first time or republished in 2010 by various publishers for preschoolers were analyzed through content analysis in terms of the representation of male and female roles.*

*As a result, the research reveals that both male and female characters are structured by traditional as well as untraditional roles.*

*Key Words: Children’s literature, character, presentation of gender roles.*

## 1. Giriş

Edebiyatta karakter; roman, öykü, oyun gibi bir yazınsal üründe duygu, düşünüş, davranış ve tutkuları yönünden işlenen kişidir (Püsküllüoğlu, 2005:536-537). Karakter, sanatçının yarattığı; duygu, düşünce ve tutku yönleriyle geliştirdiği, gerçek yaşamdan da esinlenerek deneyimiyle, birikimiyle, kendine özgü duyarlılığı ile biçimlendirdiği kişiliktir. Yapıtlarda olayı sürükleyen, yaşayan en önemli kişiye ya da anlatımı yönlendiren, anlatılanlarla doğrudan ilgili olan kişiye ise “baş kişi”, “temel kişi” ya da “kahraman” denir (Sever, 2010: 75-76).

Yazarlar, yapıtlarındaki karakterleri oluştururken / yapılandırırken / geliştirirken değişik yollara başvururlar; karakterlerini davranış ve eylemleriyle, konuşmalarıyla, fiziksel özellikleriyle (dış



görünüşleriyle), diğer karakterlerin ve yazarın yorumlarıyla geliştirirler (Özdemir, 1995; Lukens 1999'ten Akt.: Sever, 2010: 95). Çocuk edebiyatında da karakterler çeşitli yollarla geliştirilebilir. Okulöncesi dönemdeki çocuklar için hazırlanan kitaplarda karakterler genellikle dış görünüşleriyle okura tanıtılır; karakterlere genellikle, sözleri ve eylemleriyle bir kişilik kazandırılır. Bu dönemdeki çocuklara seslenen edebiyat yapıtlarında karakterlerin geliştirilmesinde yazar ve çizerler ortak bir sorumluluk üstlenir. İlköğretim süreciyle birlikte resmin, işlevini gittikçe yazıya bırakması nedeniyle bu sorumluluk, yazarın anlatım gücüyle yerine getirilir (Sever, 2010).

Çocukların yaşam ve insan gerçekliğine yönelik yeni yaşantılar edinmesinde, okudukları kitaplardaki kahramanların önemli bir işlevi vardır. Çocuklar, kahramanları öykünerek sorunlar karşısında izleyeceği yol ya da geliştirebileceği davranışlara ilişkin ipuçları edinir. İnsan ve toplum yaşamını belirleyen kural ve değerleri tanıma ve anlama bilincini oluşturur. İnsan yaşamını anlamlı kılan erdemleri sezmeye başlar. Kitapta iyi kurgulanmış, çocukların doğasına uygun olaylar dizisi, çocukların hem kendi yaşamını ve birikimlerini tanımalarına hem de sanatçı tarafından kurgulanmış yaşam durumlarından yeni deneyimler edinmelerine katkı sağlar. Çocuk edebiyatı yapıtlarında, çocukların farklı yaşantıları görerek yeni yaşantılar edinmelerini; başka bir deyişle yaşantılarını zenginleştirmeyi sağlayan temel öğelerden biri de öykündükleri kahramanlar ve onların nitelikleridir. Kahramanın yaşama bağlılığı, karşılaştığı sorunları çözmedeki kararlılığı, amaca ulaşmada izlediği yöntemlerin niteliği ve bu eylemler bileşkesinin söz ve davranışlarla somutlanması çocukları da kahraman gibi duymaya, düşünmeye ve hareket etmeye istekli kılar (Sever, 2010).

Okulöncesi dönemden başlayarak çocuklara yaşam ve insan gerçekliğine yönelik seziletici dönütler sunmada çeşitli yazınsal türlerden yararlanılabilir. Çocuğa göre olması koşuluyla şiir, masal, masalsı öyküler, bu türlerin hiçbirine tam olarak benzemeyen; ancak çocukların ilgi ve zevkle dinledikleri öykü benzeri anlatılar ile bilmeceler, sayışmacalar vb. dilsel gereçlerle çocuğa okuma kültürü kazandırmaya dönük süreçler işletilir (Dilidüzgün vd., 2002; Sever, 2010). Çocuğun kitapla iletişim kurmasını sağlayan her süreç, dilsel, bilişsel ve kişilik gelişimi için doğal öğrenme ortamları yaratırken çocuğu, yaşadığı toplumun kültürel değerlerini sezmeye olanak sağlayacak kurgulara da ortak eder.

### **Kadının ve Erkeğin Yazınsal Çocuk Kitaplarında Sunuluşu**

Edebiyat yaratıları, içinden çıktığı toplumun kültürel değerlerinden izler taşır. Toplumun geleneksel, benimsenmiş değerlerinin, çağın evrensel insanlık değerleriyle çelişen tutum ve uygulamalarının okurlarla paylaşılmasında edebiyat önemli bir sorumluluk üstlenir.

Çocuk edebiyatı sanatçıların yapıtları da yaşadığı kültürel ortamın değerlerini çocuklara iletmede sanatsal birer uyarıcı olarak değerlendirilebilir (Aslan, 2007; Singh, 1998; Gooden and Gooden, 2001). Singh (1998)'e göre, cinsiyet rolleri kültürel ortamın önemli göstergelerindedir.

Bu anlamda, çocuk edebiyatı ürünleri de cinsiyet rollerinin sunuluş biçimleri bakımından birçok araştırmaya konu olmuştur (Weitzman et al., 1972; Fraad, 1975; Bereaud, 1975; Koblinsky vd., 1978; Kolbe and La Voie, 1981; Dellmann-Jenkins et. al., 1993; Tognoli, J. et al., 1994; Esen, 1998; Gooden and Gooden, 2001; Bruegilles vd., 2002; Diekman and Murnen, 2004; Aslan, 2010). Araştırmacıların vardığı ortak sonuçlar genel olarak şöyle özetlenebilir: Çocuk kitaplarında erkek karakterlere sayıca kadın karakterlerden daha fazla yer verilmiştir. Kitaplar, çoğunlukla cinsiyetçi bakış açısıyla hazırlanmıştır; başka bir deyişle, bu kitaplarda erkek ve kadın karakterler basmakalıp (stereotype) rolleriyle sunulmuştur. Kadın ve erkek karakterlerin toplumsal cinsiyet rolleri kesin sınırlarla belirlenmiştir. Erkekler; etkin (aktif) olma, cesaret, zekâ, başarı, yetenekli ve bağımsız; kadınlar genellikle edilgin, korkak, boyun eğen, şefkatli, uysal, özverili ve bağımlı olma gibi özellikleriyle ön plana çıkarılmıştır. Erkekler için, çeşitli meslekler içinde bir cinsiyet rolü sunulurken, kadın karakterler çoğunlukla anne ve eş olarak ev içerisinde ya da geleneksel kadın mesleklerinde gösterilmiştir.

Çocuk edebiyatı yapıtlarında, kahramanlar çocuklar için özdeşim öğeleridir. Kahramanların cinsel rolleri ve onların dilsel ve görsel metinlerle sunuluş/kurgulanış biçimleri, çocuklar için öykünebilecekleri modelleri oluşturur. Bu bağlamda, çocuk edebiyatı ürünlerinde cinsel roller çağdaş yaşamın gereklerine uygun olarak örneklendirilmeli, kadına ve erkeğe verilen değer ve yüklenen anlam arasında farklılık olmamalıdır. Kitaplar, çocukların kendi cinsiyetleri içinde kişiliklerini bulmalarına ve geliştirmelerine katkı sağlamalı; bunun için de kitaplarda özellikle geleneksel anlayışın oluşturduğu cinsel kimliklere ilişkin yargılara yer verilmemelidir (Sever vd., 2002; Sever, 2010). Çocuklar, okuma kültürü kazandırma sürecinde; yaşama ve insana ilişkin önyargılar içeren, cinsiyet ayrımcılığı yapan kitaplardan uzak tutulmalıdır. Kesin yargıların, değişmez değerlerin savunulduğu ve bunların çocuklara belletilmesinin amaçlandığı kitapların ve bu kitaplarla sunulmaya çalışılan iletilerin çocuğun eleştirel ve

çok yönlü düşünmesini amaç edinen çağdaş eğitimin ilkeleriyle de çeliştiği bilinmelidir (İpşiroğlu, 1997).

Yazınsal yapıtlarda kadının ve erkeğin sunuluşu da toplumsal ve kültürel değerlerden etkilenir ve bu cinsiyetler çocuk edebiyatı yazarlarınca o toplumun bakış açısına göre biçimlendirilir. Çocuk da bu sunuluş biçiminden, toplumsal/kültürel değerlerin kendi cinsiyetine yüklediği rollere ilişkin sonuçlar çıkarır (Aslan, 2010: 21). Yaşam boyu sürecek öğrenmeler 0-6 yaşları arasında; bir başka deyişle, okulöncesi dönemde temellendirilmektedir. Bu dönemdeki çocuklara seslenen yazınsal yapıtlar, ailesi ve yakın çevresi dışında öykünebilecekleri modeller yaratarak çocukların toplumsallaşma sürecine katkıda bulunur (Sever, 2010: 65). Okulöncesi dönemdeki çocukların bulunduğu yazınsal yapıtlarda, yazarların kadın ve erkek cinsiyet rollerini nasıl çerçevelediklerinin, geliştirdiklerinin bilinmesinin; incelenen kitapların tanıklığında, Türk çocuk edebiyatının evrensel ölçekli duyarlıkları bağlamında ilgililere; okulöncesi dönem çocuklarına seslenen yazınsal nitelikli çocuk kitaplarındaki kadın ve erkek imgesinin nasıl sunulduğunu göstermesi bakımından da alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Amaç**

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de okulöncesi dönem çocuklarına seslenen yazınsal yapıtlarda kadın ve erkek rollerinin görsel ve dilsel olarak nasıl geliştirildiğini/ kurgulandığını/ yapılandırıldığını belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Kitaplarda kadın ve erkek karakterlere hangi oranda yer verilmiştir?

Kitaplarda temel kişi olarak kadın ve erkek kahramanlara hangi oranda yer verilmiştir?

Kitaplarda kadın karakterler hangi oranda “geleneksel rolleriyle” geliştirilmiştir?

Kitaplarda kadın karakterler hangi oranda “geleneksel rolleri dışında” geliştirilmiştir?

Kitaplarda erkek karakterler hangi oranda “geleneksel rolleriyle” geliştirilmiştir?

Kitaplarda erkek karakterler hangi oranda “geleneksel rolleri dışında” geliştirilmiştir?

### **Yöntem**

#### **Veri Kaynağı (Kitapların Seçimi)**

Bu çalışmanın veri kaynağını, okulöncesi dönem 1-6 yaş grubundaki çocuklara seslenen yazınsal nitelikli kitaplar oluşturmaktadır. Bu doğrultuda 5 yayınevinin (Can Çocuk, Günışığı, Kök, Uçanbalık, Tudem) okulöncesi dönem çocukları için 2010 yılı içerisinde ilk ya da yeni baskısını yaptıkları yazınsal nitelikli çocuk kitaplarından ulaşılan 41 kitap, kadın ve erkek rollerinin sunuluşu bakımından incelenmiştir. İncelenen çocuk kitaplarının adları ve kimlik bilgileri Ek 1’de sunulmuştur.

#### **Verilerin Çözümlemesi**

Kitapların çözümlemesinde bir nitel araştırma yöntemi olan “içerik çözümlemesi” yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem kısaca, içeriğin dizgesel, tarafsız ve sayısal çözümlemesidir (Neuendorf, 2002). İçerik çözümlemesinde ilk olarak çözümleme kategorisi (ana kategori) ve alt kategoriler belirlenir (Strauss ve Corbin, 1990). Bu çalışmada çözümleme kategorisi olarak “cinsiyet rolleri” alınmış; bu kategori kendi içinde alanyazındaki çalışmalarla tutarlı olarak hem kadın hem de erkek karakterler için “geleneksel roller” ve “geleneksel olmayan roller” olmak üzere 4 alt kategoriye ayrılmıştır.

Bağlam birimi olarak tümce ve resim seçilmiş ve belirlenen alt kategorilerin her tümcede ve resimde ne sıklıkla geçtiği saptanmıştır. Böylece incelenen kitaplarda cinsiyet rollerinin ne düzeyde yer aldığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Kitaplar, hem erkek yetişkinler ile erkek çocuklar hem de kadın yetişkinlerle kız çocuklarının sunuluş düzeyi ve biçimi bakımlarından çözümlenmiştir. İçerik çözümlemesinde güvenilirlik, farklı zamanlarda ve farklı kişiler tarafından yapılan çözümlemelerde aynı sonucu almak demektir (Neuendorf, 2002). Bu çalışmada veri işleyiciler (kodlayıcılar) arasında %100’lük bir tutarlık elde etmek için kitaplar, iki araştırmacı tarafından birlikte çözümlenmiştir.

Veriler işlenirken hem açık hem de gizli içerik göz önünde bulundurulmuştur. Daha açık bir söyleyişle, bağlam birimi olarak seçilen her bir tümce ve resimdeki alt kategorilere karşılık gelen sözcükler, belirtilen alt kategorileri açıklayan açık ve örtük anlatımlar ile doğrudan anlamı veren tümce

ve resimler sayılmıştır. Her kitaptaki alt kategorilerin sıklık (frekans) ve yüzde olarak değerleri bulunmuş ve değerlendirmeler bu değerler üzerinden yapılmıştır.

Bu çalışmada, incelenmek üzere seçilen kitaplardaki karakterlerin tümü belirlenen amaç ve alt amaçlar bakımından çözümlenmiştir. İncelenen kitaplarda hem dilsel kurguda yer alan hem de dilsel kurguda söz edilmediği halde görsel kurguda yer alan karakterler sayılmıştır. Kimi kitaplardaki karakterler nesne, bitki ve özellikle hayvanlardan oluşmuş, cinsiyetleri belirtilmemiştir.

İncelenen toplam 41 kitabın dokuzunda (K7, "Minik Yeşil Kurbağa"; K17, "Baykuş"; K24, "Ben Bir Çizgiyim"; K25, "Şıpşıp ile Tıptıp"; K26, "Dans Etmesini Seven Hipopotam"; "K29, "Kanatlı Masal"; K36, "Kuş"; K38, "Uçmak İsteyen Kaplumbağa"; K40, "Veli'nin Kırmızı Topu") karakterlerin cinsiyeti belli olmadığı için, bu kitaplardaki karakterler çözümleme dışı bırakılmış, sayılmamıştır.

## **Bulgular**

### **1. Alt Amaca İlişkin Bulgular**

Kitaplarda kadın ve erkek karakterlere hangi oranda yer verilmiştir?

İncelenen kitaplardaki toplam kadın karakter sayısı 173'tür. En çok kadın karakter, "Öğretmenin Sihirli Şapkası" (K3, f 23), "Gökyüzü Sirkisi" (K30, f 20), "Kardeşimin Sihirli Okulu" (K32, f 17) ve "5 Çocuk 5 İstanbul" (K37, f 16) adlı kitaplarda bulunmaktadır.

İncelenen kitaplardaki toplam erkek karakter sayısı 195'tir. En çok erkek karakter "Öğretmenin Sihirli Şapkası" (K3, f 16), "Gökyüzü Sirkisi" (K30, f 14), "Kardeşimin Sihirli Okulu" (K32, f 17), "5 Çocuk 5 İstanbul" (K37, f 38) ve "Padişahın Ebrusu" (K41, f 15) adlı kitaplarda bulunmaktadır.

### **2. Alt Amaca İlişkin Bulgular**

Kitaplarda temel kişi olarak kadın ve erkek kahramanlara hangi oranda yer verilmiştir?

İncelenen 41 kitapta olaylara yön veren temel kişilerin 20'si erkek, 16'sı kadındır. 8 temel kişinin cinsiyeti belli değildir.

### **3. ve 4. Alt Amaçlara İlişkin Bulgular**

Kitaplarda kadın karakterler hangi oranda "geleneksel rolleriyle" ve "geleneksel rolleri dışında" geliştirilmiştir?

İncelenen kitaplarda kadın karakterler 69 kez "geleneksel rolleriyle", 52 kez "geleneksel rolleri dışında" sunulmuştur.

### **5. ve 6. Alt Amaçlara İlişkin Bulgular**

Kitaplarda erkek karakterler hangi oranda "geleneksel rolleriyle" ve "geleneksel rolleri dışında" geliştirilmiştir?

Erkek karakterler 21 kez "geleneksel rolleriyle", 21 kez de "geleneksel rolleri dışında" sunulmuştur. Kadın ve erkek karakterlerin hangi oranda "geleneksel rolleriyle", hangi oranda "geleneksel rolleri dışında" sunulduğu Çizelge 1'de gösterilmiştir.

**Çizelge 1.** Okulöncesi Çocuk Kitaplarında Cinsiyet Rollerine Yer Verilme Düzeyi

| Kitap Kodu    | Kadın                |                              | Erkek                |                              |
|---------------|----------------------|------------------------------|----------------------|------------------------------|
|               | Geleneksel Rollerile | Geleneksel Rollerini Dışında | Geleneksel Rollerile | Geleneksel Rollerini Dışında |
| K1            | 6                    | 7                            | -                    | 16                           |
| K2            | 4                    | 9                            | 5                    | 1                            |
| K3            | -                    | 11                           | -                    | -                            |
| K4            | -                    | 7                            | -                    | -                            |
| K5            | -                    | -                            | -                    | -                            |
| K6            | 2                    | -                            | -                    | -                            |
| K7            | -                    | -                            | -                    | -                            |
| K8            | 4                    | -                            | -                    | -                            |
| K9            | 11                   | -                            | 5                    | -                            |
| K10           | 2                    | -                            | -                    | -                            |
| K11           | -                    | -                            | -                    | -                            |
| K12           | -                    | -                            | -                    | -                            |
| K13           | 5                    | 6                            | -                    | -                            |
| K14           | -                    | -                            | -                    | -                            |
| K15           | 1                    | -                            | -                    | -                            |
| K16           | -                    | -                            | 1                    | -                            |
| K17           | -                    | -                            | -                    | 1                            |
| K18           | 2                    | 1                            | 2                    | 1                            |
| K19           | -                    | -                            | -                    | -                            |
| K20           | 3                    | -                            | 3                    | -                            |
| K21           | -                    | -                            | -                    | -                            |
| K22           | 4                    | -                            | 4                    | -                            |
| K23           | 1                    | -                            | -                    | -                            |
| K24           | -                    | -                            | -                    | -                            |
| K25           | 5                    | -                            | -                    | -                            |
| K26           | -                    | -                            | -                    | -                            |
| K27           | -                    | -                            | -                    | -                            |
| K28           | 2                    | -                            | -                    | 1                            |
| K29           | -                    | -                            | -                    | -                            |
| K30           | -                    | -                            | -                    | -                            |
| K31           | 2                    | -                            | -                    | -                            |
| K32           | -                    | 6                            | -                    | -                            |
| K33           | -                    | -                            | -                    | -                            |
| K34           | -                    | -                            | -                    | -                            |
| K35           | -                    | -                            | -                    | -                            |
| K36           | -                    | -                            | -                    | -                            |
| K37           | 4                    | 2                            | -                    | 1                            |
| K38           | -                    | -                            | -                    | -                            |
| K39           | 11                   | -                            | 1                    | -                            |
| K40           | -                    | -                            | -                    | -                            |
| K41           | -                    | 3                            | -                    | -                            |
| <b>TOPLAM</b> | <b>69</b>            | <b>52</b>                    | <b>21</b>            | <b>21</b>                    |

Aşağıda, incelenen kitaplardan “kadının geleneksel rolleriyle” yansıtıldığı cümle örnekleri bulunmaktadır:

*Ben de kahvaltıyı hazırlarım, demiş Kraliçe. (K1, s.8)*

*Kraliçe mutfaktan seslenmiş. (K1, s.12)*

*Bahar hazırlıklarını öğleden sonra bitirmiş olurum. Böylece küçük Prens’in doğum gününü bahçede kutlayabiliriz, demiş Kral. Bu harika bir haber! Ben de Prens’in pastasını hazırlarım, demiş Kraliçe. (K1, s.21)*

*Kraliçe doğum günü pastasını hazırlamış. (K1, s.23)*

*Anne fare mutfaktan: Haydi Tini, diye seslendi, Topi Amca’nın paketi hazır. Soğumadan götürsen iyi olur.” (K9, s.3)*



*Tam ağlayacaktım ki  
Annem geldi aklıma.  
Günlerdir gizli gizli  
Yelek örüyor ablama. (K13, s.7)*





*Bu Kezban Kızın kovasıydı. Boşalttı suyu leğene, başladı çamaşır yıkamaya... Sanki bunları duymuş gibi Kezban Kız çamaşırları derede durulayıp sıkmaya koyuldu. (K25, s.12)*



*Emine Hanım tencereyi koyuverdi ateşe. (K25, s.20)*

*Kadınlar ise; renkli renksiz, uzun, kısa, benekli, beneksiz çamaşırları ağacın sağına soluna asıp kuruturlardı. (K31, s. 10)*

*O sabah anneleri kuzucuklara:*

*- Gidip Havhav Amca'nın dükkânından on tane yumurta alırsanız size kocaman, güzel bir pasta yapacağım, dedi. (K39, s.1)*



**Annesi çorba pişirirken Mert de soluğu sandığın başında aldı. (K37, s. 8)**

**Telaşla kahvaltıyı hazırlayan annesi, "Anneannen bizimle gelemiyor, Mert" dedi. (K37, s.6)**

**Mırnık Hanım ve Dehdeh Bey de oradaydı. Mırnık Hanım bir şişe süt ... almak için gelmişti. (K39, s.5)**





Aşağıda, incelenen kitaplardan “kadının geleneksel rolleri dışında” yansıtıldığı cümle örnekleri bulunmaktadır:

“Öğretmenin Sihirli Şapkası” adlı kitapta kadın karakter, görsel ve dilsel kurguda hem temel kişidir hem de yaratıcı bir öğretici rolünü üstlenmiştir.

*Bu dönem çok ilginç şeyler öğreneceğiz”, dedi yeni öğretmen (Kadın). Ders yaparken çok eğleneceğiz. (K3, s.9)*

“Padişahın Ebrusu” adlı kitapta kadın karakter, müdür rolüyle kurgulanmıştır:



Aradan yıllar geçmiş, sanmayın ki eski hükümdarlarla eşi, tacı tahtı bırakıp boş oturmuş... **Kızları ve damatları ülke yönetimiyle uğraşırken** onlar da sarayın bahçesinde torunlarıyla oynamışlar. (K18, s. 36)

Aşağıda, “erkeğin geleneksel rolleriyle” yansıtıldığı cümle örnekleri bulunmaktadır:

Güneşlerden akan boyalar her yana yayılmasın mı! Eyvah, şimdi ne yapacağız? Kral birazdan uyanır. Buraları böyle görmesin... (K2, s.30) (Erkeğin korkulan olması rolüyle)

Baba fare, okuduğu gazeteden başını kaldırdı. (K9, s.5)



Mırnık Hanım ve Dehdeh Bey de oradaydı.... **Dehdeh Bey de günlük gazetesini almak için gelmişti.** (K39, s.5)



Yusuflu ise babası uğurlamış. “Hiçbir şeyden korkma. Cesur ol. Kopart gülü, gel.” demiş. Sırtına da bir şaplak indirip “Göster şu kıza kim olduğunu. Haydi göreyim seni.” demeyi ihmal etmemiş. (K22, s. 11)

Aşağıda, “erkeğin geleneksel rolleri dışında” yansıtıldığı cümle örnekleri bulunmaktadır:

Kraliçe: Gökyüzünü maviye boyamadan önce gri çarşafı iyice yıkamayı unutma! Yoksa kaç kat boyarsan boya, gökyüzü yeterince mavileşmez. Tamam tamam merak etme, yıkarım, demiş Kral...

Kral bahçeye çıkmış. Uzun gökyüzü merdivenini kurup koyu gri bulutları birer birer elektrikli süpürgeyle emmiş. Bulutların hepsini temizledikten sonra Kral, bir mevsim önce gökyüzüne serdiği gri çarşafları toplamaya başlamış. (K1, s. 12)

Kral'ın sesi, **Prens'le birlikte kahvaltıyı hazırlamakta olan Kraliçe'nin** kulağına ulaşmış. (K1, s.16)

**Kral çamaşır makinesinde yıkadığı çarşafları bahçeye asmış.** Boya kazanlarını, fırçalarını taşımış ve çalışmaya başlamış. (K1, s.22)

Ertesi sabah **Kral, Kraliçe ve Küçük Prens** erkenden kalkıp hep birlikte çalışmışlar. **Gökyüzünü sabunlu sularla silmişler, mor yaprakları toplamışlar, çimenleri yıkamışlar.** (K1, s.37)



Sonra hep birlikte (Begüm, annesi ve babası) kirlı görünen ve pis kokan Şekercik'i yıkayıp kuruladılar. (K28, s.14)

(Mert, annesi ve babası) Eve gidip, aldıkları yiyecekleri buzdolabına yerleştirdiler. (K37, s.7)



Hükümdar ve eşi, kızlarının üzülmelerine daha fazla dayanamayıp **mutfağa girmişler, pek alışkın olmasalar da türlü türlü yemekler hazırlamışlar.** Ama onlar da kızlarına yemek yetiştirememişler. Sonunda ülke halkına haber salıp en iyi yemek yapanları saraya çağırılmışlar. (K18, s. 12)



## Tartışma

Bu çalışmada Türkiye’de okulöncesi dönem çocuklarına seslenen yazınsal yapıtlarda kadın ve erkek rollerinin görsel ve dilsel olarak nasıl geliştirildiği belirlenmeye çalışılmıştır. İncelenen 41 kitapta toplam karakter sayısı 368’dir. İncelenen kimi kitaplarda, karakterlerin tümüyle hayvanlardan ya da bir nesneden oluşması nedeniyle (Örneğin K7, “Minik Yeşil Kurbağa”; K24, “Ben Bir Çizgiyim”; K26, “Dans Etmesini Seven Hipopotam” vb.) bu kitaplar çözümleme dışı bırakılmıştır.

İncelenen 41 kitapta toplam kadın karakter sayısı 173 (%47), erkek karakter sayısı ise 195 (%53)’tir. Kitaplarda olaylara yön veren temel kişilerin (kahramanların) 20’si erkek (%56), 16’sı (%44) kadındır. 8 temel kişinin cinsiyeti belli değildir.

Kimi kitapların görsel ve dilsel kurgusunda kadın karakterler belirgin bir biçimde etkin kişilikleriyle ön plana çıkmakta, sorumluluk alıp hem yaşamlarını yönlendirmekte hem de olaylara yön vermektedir. Örneğin, “Küçük Prens’in Doğum Günü” adlı kitapta (K1) Kraliçe, Kral’a yönergeler vermekte, o da bunları olumlamakta ve yapmakta; kadın karakter, yöneten konumuyla ön plana çıkmaktadır. Kurguda Kral olmasına karşın erkeğe geleneksel roller yüklenmemiş; tersine, erkek karakter, kadına özgü geleneksel rollerle geliştirilmiştir. Küçük Prens’in Doğum Günü’de Kral, gri bulutları elektrik süpürgesiyle temizlemekte, çamaşır makinesinde çarşafı yıkayıp bahçeye asmakta, Prens de kahvaltı hazırlamaya yardım etmektedir.

İncelenen kitaplarda kadın karakterler 69 kez geleneksel rolleriyle, 52 kez geleneksel rolleri dışında; erkek karakterler 21 kez geleneksel rolleriyle, 21 kez de geleneksel rolleri dışında geliştirilmiştir. Kadınların daha çok geleneksel rolleri içinde sunulması toplumsal kabullerin kitaplara bir yansımaları olarak kabul edilebilir.

İncelenen kitaplarda kadın karakterler, 52 kez geleneksel rolleri dışında; sanatçı, çizer, balerin, öğrencilerde ilgi ve hayranlık uyandıran örnek bir öğretmen, yeniliklere açık bir okul müdürü, oyuncu ve müzisyen olarak; yaratıcı kişiliğiyle, barışsever yanı sıra, bilgisiyle, donanımıyla, cesurluğuyla, çok yönlülüğüyle sunulmuştur. Kadının “geleneksel rolleri dışında” geliştirildiği bu kitapların tanıklığında; okulöncesi dönemdeki çocuklara seslenen kitaplarda, geleneksel cinsiyet rollerinin yerine kadın ve erkek rollerinin çağdaş düzlemde temsil yeteneği kazandığı, oransal anlamda geleneksel ve çağdaş kadın / erkek rollerinin dengelenmekte olduğu söylenebilir.

İncelenen kitaplarda yazarlar, genel olarak, geleneksel karakter çerçevesine odaklanmamış, kadın ve erkek cinslerine çağdaş rolleri giydirmişlerdir. Batı’da yapılan araştırma sonuçlarının önemli bir bölümünde kadın ve erkek karakterlerin geleneksel bir anlayışla yapılandırıldığı/yansıtıldığı düşünüldüğünde, örnekleme alınan kitapların tanıklığında, Türk çocuk yazınındaki karakter çerçevesinin daha çağdaş bir düzleme çekildiği söylenebilir.

## Sonuç

Çocuğa, çağdaş yaşamın gereklerini duyumsatmada, çocuğun gelişiminde başat bir değişken olan yazınsal çocuk kitaplarından yararlanmak gerekmektedir. Bu çalışmanın sonucunda incelenen kitaplardaki kadın ve erkek karakterlerin geleneksel rolleri kadar geleneksel olmayan rollerde de yapılandırıldığı görülmüştür.

Kadınlara yönelik şiddet olaylarının ciddi boyutlara ulaştığı, kadınların geleneksel anlayış, töre nedeniyle öldürüldüğü, örselendiği ülkemizde çocukların, onların yaşamlarında önemli bir değişken olan yazınsal kitaplarda kadını çağdaş rollerde görmeleri büyük önem taşımaktadır. Çocukların kitaplardaki kahramanlarla özdeşim kurdukları ya da kahramanları kendilerine birer model olarak aldıkları düşünüldüğünde, çocuk edebiyatı yapıtlarının, toplumda kadın ve erkeğe yüklenen geleneksel anlayışın değişmesine de olumlu katkılar sağlayacağı düşünülebilir. Bu düşüncenin önümüzdeki yıllarda, toplum yaşamında gittikçe yaygınlık kazanabilmesi, çocukların demokratik yaşam biçimini önceleyen bir anlayışla yetiştirilebilmeleri için; sanatsal birer uyaran olarak sanatçılar tarafından çocuk gerçekliğine uygun olarak hazırlanmış edebiyat yapıtlarının erken dönemden başlayarak çocukların yaşam alanına katılması gerekmektedir.

Çocuklara seslenen yazınsal yapıtlarda, başta cinsel roller olmak üzere birçok değişkenin çağdaş yaşamın gereklerine uygun kurgulanması gerektiği bu çalışma kapsamında geliştirilen bir öneridir. Bu çalışmada, yalnızca 2010 yılı içerisinde ilk ya da yeni baskısı yapılan okulöncesi dönem çocuk kitapları incelenmiştir. Çocuklara yönelik bilgilendirici nitelik taşıyan kitaplar ile çocukların sıklıkla bulunduğu, tasarım ve içerik özellikleriyle çocuk gerçekliğine uygun olmayan kitapların da aynı bakış açısıyla incelenmesi önerilmektedir.

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Aslan, C. (2007) "Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Gelişim Sürecindeki Yeri". *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, No: 203.
- Aslan, C. (2010) "An Analysis of the Presentation of Women in 100 Basic Literary Works in Turkey". *Eğitim Araştırmaları Dergisi (Eurasian Journal of Educational Research)*, 38, 19-36.
- Bereaud, S. R. (1975) "Sex Role Images in French Children's Books". *Journal of Marriage and the Family*, 37, 194-207.
- Brugeilles, C., I. Cromer & S. Cromer (2002) «Les Représentations du Masculin et du Féminin dans les Albums Illustrés ou. Comment la Littérature Enfantine Contribue à Elaborer le Genre». *Population (French Edition)*, 57, 2, 261-292.
- Dellmann-Jenkins, M., Florjancic, L. ve Swadener, E. B. (1993) "Sex Roles and Cultural Diversity in Recent Award Winning Picture Books For Young Children". *Journal of Research in Childhood Education*, 7, 2, 74-82.
- Diekman, A.B. & Murnen, S. K. (2004) "Learning to be Little Women and Little Men: The Inequitable Gender Equality of Nonsexist Children's Literature". *Sex Roles*, 50, 373-385.
- Dilidüzgün, S., Sever, S., Öztürk, A. ve Adıgüzel, Ö. (2002) *Çocuk Edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Esen, Y. (1998) Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik. İlköğretim Ders Kitapları Üzerinde Yapılmış Bir İçerik Çözümlemesi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fraad, H. (1975) "Sex-Role Stereotyping and Male-Female Character Distribution in Popular, Prestigious, and Sex-Role Defining Children's Literature from 1959 to 1972." *Ed.D. Dissertation*, New York: Columbia University Teachers College.
- Gooden, A. M. ve Gooden, M. A. (2001) "Gender Representation in Notable Children's Picture Books: 1995-1999". *Sex Roles*, 45, 89-101.
- İpşiroğlu, Z. (1997) *Eğitimde Yeni Arayışlar*. İstanbul: Adam Yayıncılık.
- Koblinsky, S. G., Dona, F. C. ve Alan, I. S. (1978) "Sex Role Stereotypes and Children's Memory for Story Content". *Child Development*, 49, 2, 452-458.
- Kolbe, R. ve La Voie, J. C. (1981) "Sex-Role Stereotyping in Preschool Children's Picture Books". *Social Psychology Quarterly*, 44, 4, 369-374.
- Neuendorf, K.A. (2002) *The Content Analysis Guidebook*. London: Sage Publications.
- Özdemir, E. (1995) *Eleştirel Okuma*. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Püsküllüoğlu, A. (2005) *Arkadaş Türkçe Sözlük*. 9. Baskı. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Sever, S., Dilidüzgün, S., Öztürk, A. ve Adıgüzel, Ö. (2008) *Okulöncesi Çocuk Edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Sever, S. (2010) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Tudem Yayıncılık.
- Singh, M. (1998) "Gender Issues in Children's Literature". *ERIC Clearinghouse on Reading, English, and Communication Digest*, 135.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990) *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage Publications.
- Tognoli, J., Jane P. ve Judith L. (1994) "The Privilege of Place: Domestic and Work Locations of Characters in Children's Books". *Children's Environments*, 11, 4, 11-25.
- Weitzman, L. J., Eifler, D., Hokada, E. ve Ross, C. (1972) "Sex-Role Socialization in Picture Books for Preschool Children". *American Journal of Sociology*, 77, 6, 1125-1150.

**EK 1:**

## İncelenen Çocuk Kitaplarının Adları ve Kimlik Bilgileri

| Kitabın Kodu | Kitabın Adı                      | Kitabın Yazarı ve Yayınevi                           | Kitabın Basım Yılı |
|--------------|----------------------------------|--|--------------------|
| K1           | Küçük Prensin Doğum Günü         | Aytül Akal, İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.          | 2010               |
| K2           | Kraliçe'nin Doğum Günü           | Aytül Akal, İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.          | 2010               |
| K3           | Öğretmenin Sihirli Şapkası       | Aytül Akal, İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.          | 2010               |
| K4           | Sanatçının Sihirli Odası         | Aytül Akal, İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.          | 2010               |
| K5           | Veli'nin Elma Ağacı              | Ayla Çınaroğlu, İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.      | 2010               |
| K6           | Veli'nin Kurabiyesi              | Ayla Çınaroğlu, İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.      | 2010               |
| K7           | Minik Yeşil Kurbağa              | Ayla Çınaroğlu, İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.      | 2010               |
| K8           | Yaşasın Kar Yağıyor              | Ayla Çınaroğlu, İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.      | 2010               |
| K9           | Peynirli Börek                   | Ayla Çınaroğlu, İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.      | 2010               |
| K10          | Babaannemin Gözü Ağrıdı          | Ayla Çınaroğlu, İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.      | 2010               |
| K11          | Babamın Burnundan Düştüm         | Ayla Çınaroğlu, İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.      | 2010               |
| K12          | İlkbaharın Sesi                  | Ayla Çınaroğlu, İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.      | 2010               |
| K13          | Güzel Ablamın Doğum Günü         | Aytül Akal, İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.          | 2010               |
| K14          | Yakışıklı Ağabeyimin Doğum Günü  | Aytül Akal, İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.          | 2010               |
| K15          | Canım Annemin Doğum Günü         | Aytül Akal, İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.          | 2010               |
| K16          | Canım Babamın Doğum Günü         | Aytül Akal, İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.          | 2010               |
| K17          | Baykuş                           | Ayla Çınaroğlu, İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.      | 2010               |
| K18          | Obur Prenses                     | Çiğdem Gündeş, İstanbul: Tudem Yayıncılık.           | 2010               |
| K19          | Kırmızı Düğmenin Düşü            | Ümit Ögmel, Ankara: Kök Yayıncılık.                  | 2010               |
| K20          | Çatlak Hasan                     | Can Göknil, İstanbul: Can Çocuk Yayını.              | 2010               |
| K21          | Kim Korkar Mavi Kurttan?         | Şiirsel Taş, İstanbul: Tudem Yayıncılık.             | 2010               |
| K22          | Büyüdü Bahçe                     | Ayfer Gürdal Ünal, İstanbul: Tudem Yayıncılık.       | 2010               |
| K23          | Renk Cüceleri                    | Çiğdem Gündeş, İstanbul: Tudem Yayıncılık.           | 2010               |
| K24          | Ben Bir Çizgiyim                 | Ümit Ögmel, Ankara: Kök Yayıncılık.                  | 2010               |
| K25          | Şıpşıp ile Tıptıp                | Gülçin Alpöge, Ankara: Kök Yayıncılık.               | 2010               |
| K26          | Dans Etmesini Seven Hipopotam    | Şükran Oğuzkan, Ankara: Kök Yayıncılık.              | 2010               |
| K27          | Misafir                          | Mesude Atay - Clarie Thomas, Ankara: Kök Yayıncılık. | 2010               |
| K28          | Begüm'ün Köpeği Olmalı mı?       | Ayşin Bumin, Ankara: Kök Yayıncılık.                 | 2010               |
| K29          | Kanatlı Masal                    | Jacques Taravant, İstanbul: Can Çocuk Yayını.        | 2010               |
| K30          | Gökyüzü Sirki                    | Can Göknil, İstanbul: Can Çocuk Yayını.              | 2010               |
| K31          | Yüksek Tansiyonlu Çınar Ağacı    | Behiç Ak, İstanbul: Günışığı Yayıncılık.             | 2010               |
| K32          | Kardeşimin Sihirli Okulu         | Aytül Akal, İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.          | 2010               |
| K33          | Kümes                            | Ayla Çınaroğlu, İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.      | 2010               |
| K34          | Aydedeyi Saklayan Çocuk          | Özdilek Erdem, Ankara: Kök Yayıncılık.               | 2010               |
| K35          | Köstebek Kuki                    | Betül Sayın, İstanbul: Günışığı Yayıncılık.          | 2010               |
| K36          | Kuş                              | Ayla Çınaroğlu, İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.      | 2010               |
| K37          | 5 Çocuk 5 İstanbul               | Betül Sayın, İstanbul: Günışığı Yayıncılık.          | 2010               |
| K38          | Uçmak İsteyen Kaplumbağa         | İsmail Kaya, Ankara: Kök Yayıncılık.                 | 2010               |
| K39          | Üç Kuzucuk Annemiz Pasta Yapacak | Ayla Çınaroğlu, İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.      | 2010               |
| K40          | Veli'nin Kırmızı Topu            | Ayla Çınaroğlu, İstanbul: Uçanbalık Yayıncılık.      | 2010               |
| K41          | Padişahın Ebrusu                 | Aysel Gürmen, İstanbul: Günışığı Yayıncılık.         | 2010               |





# ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI ALGILARI ÜZERİNE NİTEL BİR ARAŞTIRMA

**Arş. Gör. Mustafa TÜRKYILMAZ**

Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

## Özet

*Çocuk ve gençlerin okuma kültürü ediminde öğretmenlerin önemli bir role sahip oldukları pek çok çalışma ili ortaya konmuş, teorik olarak da ifade edilmiştir. Bu çalışmayla öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatını ve bu alanda verilen ürünleri nasıl değerlendirdikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırma, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenime devam etmekte olan 40 öğrenci üzerinde, 2010-2011 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada çocuk edebiyatı derslerinin çok verimli geçmediği; öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatı ve bu alanda eser veren yazarlar hakkında çok fazla bilgiye sahip olmadıkları; 100 temel eserin öğrencilerin seviyesine uygun eserler olmadığı düşünülüyor belirlenmiştir.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, gençlik edebiyatı, öğretmen adaylarının algıları.*

## Abstract

*Many research shows that teachers have an important role acquisition of children' and young's reading habit. With this study, it was determined how teacher trainees evaluate children and young adult literature, and publications in this field. In that regard, this study was conducted in Ahi Evran University in 2010-2011 academic year, spring semester. The subjects of this study constituted 40 students studying different teaching training programs. For this research, the data was analyzed by using descriptive technique. The study findings show that children literature course in university was not taught effectively. Teacher trainees also did not have sufficient information about children and young literature, particularly authors giving different kinds of publications in this field. In addition, teacher trainees thought that 100 main publications about children literature did not fit levels of children.*

*Key Words: Children literature, young adult literature, perceptions of pre-service teachers.*

## GİRİŞ

Çocuk ve gençler, dünyayı kendi bakış açılarıyla algılamaktadırlar. Onların kendilerine göre doğruları vardır. Bu doğruları edinmelerinde aileler ya da yetişkinler, bir yere kadar etkili olmaktadır. Çocuk ve gencin gelişiminde televizyon, internet, cep telefonu ve arkadaş grubu gibi etkenlerden söz etmek mümkündür.

Kitle iletişim araçlarının haberleşmeyi hızlandırmak gibi çok olumlu bir etkisinin olduğu ortadadır. Ancak yetişmekte olan bireyler, televizyon, internet aracılığıyla defalarca gösterilen şiddet, cinsellik içerikli görüntülerden etkilenip psikolojik açıdan zarar görmektedirler. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu Başkanı Prof. Dr. Davut Dursun, 1. Çocuk Gelişimi Eğitim Günleri'nin açılışında, "İlköğretim çağını tamamlamış bir çocuk yılda 100 bin kadar şiddet sahnesi, 8 bin kadar ölüm veya öldürme sahnesi izlemektedir. Düşünün öldürme, ölme sahnesi seyreden bir insanın ölüm karşısındaki tavrı ne olabilir? Çocukları bu görsel ve işitsel bombardımandan korumak için ne yapabiliriz?" (Çevrimiçi kaynak) diyerek içinde bulunulan durumun vahametini ortaya koymuştur.

Bilgisayar oyunları, çocuk ya da gençler tarafından sıklıkla tercih edilen diğer eğlence ve iletişim araçlarından; çünkü bilgisayar oyunları anlık zevk, mutluluk sağlamakta; yaygın ağ kullanılarak oyunlara başkaları da eklenebilmektedir. Bir diğer eğlence aracı da sosyal paylaşım siteleri ve sohbet odalarıdır. Sohbet odaları ya da sosyal paylaşım siteleri aracılığıyla çocuk ya da gençler, kolayca arkadaş edinebilirler; çünkü sanal arkadaşlıklarda taraflar birbirini eleştirmezler. Ne yazık ki çocuk ya da gençler, Hidayet Karakuş'un Yalnız Seninle isimli romanındaki gibi gerçek arkadaşlıklar yerine paylaşım sitelerindeki arkadaşlıkları tercih eder hâle gelebilmektedirler (Karakuş, 2007).

Sosyal paylaşım sitelerinden, televizyondan ve internetten edindiği bilgi ile yetinen bir toplum, modern bir toplumun gerektirdiği okuryazarlık becerisine sahip olmayıp okumayan, yazmayan, yazı teknolojisiyle yalnız yüzeysel bir ilişki sürdüren kitle hâline gelmektedir (Sılacı ve Tutumlu, 2001: 122). Zaten televizyon kanalları, internet, sunulan kadarıyla yetinen bireyler istemektedir. Çocuk ve gençlere daha cazip gelen televizyon, internet ve bilgisayar oyunları gibi seçenekler varken ve hatta bu eğlence araçları çoğu zaman evlerde “dijital dadı” olarak kullanılmaktayken çocuk ve gençlerin karşısına onlarda okuma alışkanlık ve becerisini geliştirecek, okuma isteği uyandıracak okuma materyalleri ile çıkmak gerekmektedir.

Çocuk ve gençlere okuma alışkanlığı edindirmede çocuk ve gençlik edebiyatı ürünleri önemli bir seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu edebî ürünler, çocuğa ya da gence içinde bulunduğu dönemden sadece kendilerinin değil başkalarının da geçtiğini anlatır. Sadece kendilerinin çocuk, sadece kendilerinin ergen olmadığını; tüm yetişkinlerin bir zamanlar çocuk ya da ergen olduğunu ortaya koyar. Ayrıca Türkyılmaz (2010), Karakuş (2006), Aslan (2006), Hunt (2001), Tomlinson ve Brown (2007), Lukens ve Cline (1995) gibi yerli ve çok sayıda yabancı çalışmada, çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin çocuk ve gençlere okutulması durumunda onların okuma becerilerinin, okumaya olan tutumlarının olumlu ve anlamlı yönde geliştiği belirlenmiştir.

Toplumumuzda okuma eyleminin önemi herkes tarafından kabul edilir. Öbür taraftan iş, okuma eylemini gerçekleştirmeye gelince burada büyük sıkıntılar olduğu görülmektedir. Pek çok veri, ülkemiz insanının % 90'ının okuma yazma becerisine sahip olduğunu ortaya koyar. Ancak bu eylemi hayat boyu gerçekleştirebilenlerin oranı oldukça azalmaktadır (Gürses, 2002). Hayat boyu okumayı bir kenara bırakın okul sıralarındaki öğrencilerimize dahi okuma alışkanlığı edindirilememektedir. Bu duruma kanıt olarak da merkezî sınavlarda “sıfır çeken” öğrenciler, PISA sınavlarında ülkemizin edindiği sonuçlar, nüfus başına düşen kitap sayısı gösterilebilir.

O hâlde çocuk ve gençlerimize okuma alışkanlığı edindirmek gerekmektedir. Burada öğretmenlere önemli bir görev düşmektedir. Çünkü okuma alışkanlığının kazandırılması için gerekli koşul saydığımız aile bilinç ve duyarlılığının düşük olduğu toplumlarda bu konudaki beklentilerin öğretmeni işaret ettiği, diğer deyişle, görevin büyük ölçüde öğretmene düştüğü anlayışı yaygındır ve rol gerçeklikte de öğretmene düşmektedir (Yılmaz, 2009: 138). Model olarak iyi bir okur durumundaki öğretmenin öğrencileri de iyi birer okur olacaktır. Bir sınıftaki öğrenciler, ancak öğretmenleri kadar okuryazardırlar (Hill ve Beers, 1993: 1). Benevides (2006), kendisi okuma alışkanlığı ve yeteneğine sahip olmayan bir öğretmenin, öğrencisine nasıl yaşam boyu öğrenme alışkanlığı kazandırabileceğini sorgulamaktadır. Tüm bunlar, öğrencilerin okuma durumlarında öğretmenlerin etkisini ortaya koyar niteliktedir. Öğretmen, hem bir model hem de öğrencilerine okuma kültürü edindirmede kılavuzdur. Ortada böyle bir tablo olunca öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinden haberdar olma durumu, oldukça önemli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü çocuk ve gençlik edebiyatı alanında okuma kültürüne sahip bir öğretmen, öğrencilerine okuma zevki ve alışkanlığı kazandırabilecektir.

## **Amaç**

Araştırmacı, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi örnekleminde öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatı algılarının ortaya konulmasını amaçlamaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarından elde edilen verilerle eğitim fakültelerinde çocuk ve gençlik edebiyatına nasıl bakılması gerektiğinin de öneri olarak sunulması amaçlanmaktadır.

## **Problem Cümlesi**

Farklı dallarda öğretmen olarak göreve başlayacak olan öğretmen adayları çocuk ve gençlerin okuma alışkanlığı ediniminde önemli bir yeri olan çocuk ve gençlik edebiyatı konusunda ne düşünüyorlar? Öğretmen adayları çocuk ve gençlik edebiyatı yazarlarını tanımakta mıdır? Öğretmen adayları çocuk ve gençlik edebiyatı adı altında bir ders almışlar mıdır, aldıkları dersi işleniş biçimi bakımından nasıl değerlendirmektedirler? Öğretmen adayları “100 temel eser”i nasıl değerlendirmektedirler? Öğretmen adayları çocuk ve gençlik edebiyatı verimlerinden derslerinde nasıl yararlanmayı planlamaktadırlar?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmacı, eğitim fakültelerinde çocuk ve gençlik edebiyatı algısını ortaya koymak için eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenimini sürdürmekte olan 3. sınıf öğrencilerine açık uçlu sorular

içeren görüşme formları uygulamıştır. Görüşme formu ile elde edilen verilerin analizinde, veri analizi tekniklerinden “betimsel analiz” kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 79). Betimsel analizde “veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Ayrıca görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu analiz yönteminin kullanımıyla amaç, elde edilmiş bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu bağlamda elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Sonrasında yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 224).

### **Evren ve Örneklem**

Çalışma sürecinde elde edilen veriler, 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Eğitim fakültesinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Sınıf Öğretmenliği, Okulöncesi, Türkçe Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümüne devam eden ve beşer kişilik gruplardan oluşan 3. sınıf öğrencilerine görüşme formları uygulanmıştır.

### **BULGULAR**

Bulgular bölümü oluşturulurken öğretmen adaylarının cevaplarının kimi zaman tekrar edildiği belirlenmiş bu durumda tekrar sayısı (f) verilmiştir. Bazen de öğrenci cevapları doğrudan aktarılmıştır.

#### **Çocuk ve gençlik edebiyatı kavramları size ne(ler) çağrıştırmaktadır?**

Bu soruya BÖTE öğrencileri “çocuk ve gençlerin içinde buldukları yaş özellikleri dikkate alınarak 2-15 yaş arası bireyler için, onların hayal dünyalarını, dil becerilerini geliştirmeye dönük edebî eserler” olarak cevap vermişlerdir. Bununla birlikte “gençlik edebiyatı, daha önce hiç duymadığım bir kavram”, “zorla ezberletilmiş, okutulmuş manileri, şiirleri ve 100 temel eseri çağırıştırıyor” diyenler de bulunmaktadır.

Türkçe öğretmeni adayları ise; çocuk ve gençlik edebiyatını “çocuk ve gencin zihinsel, duygusal gelişim dönemleri dikkate alınarak çocuca ve gence millî, ahlaki değerleri öğretmeyi amaçlayan; onlara okuma alışkanlık ve zevki edindirmek için yazılmış edebî yönü kuvvetli eserler” olarak tanımlamışlardır. Öte yandan öğretmen adaylarının “çocukların okudukları kitapları, çocuk edebiyatı; çocukların büyüdüklerinde okudukları kitapları ise gençlik edebiyatı” olarak algıladıkları söylenebilir. Bir öğretmen adayı da çocuk ve gençlik edebiyatı kavramlarını “aşk ve kahramanlık içeren öyküler” olarak tanımlamaktadır.

Sınıf öğretmeni adayları içerisinde bir grup, çocuk ve gençlik edebiyatı kavramına karşı çıkıp “aslında genel bir edebiyat vardır ve edebiyatçının ortaya koyduğu eserler içerisinde çocuk ya da gencin seçtiği eserler” olarak çocuk ve gençlik edebiyatını tanımlamışlardır. Bununla birlikte sınıf öğretmeni adaylarının bir kısmı da çocuğu ve genci, yaşamlarındaki bir sonraki aşamaya hazırlayan edebî eserler olarak çocuk ve gençlik edebiyatını tanımlamaktadırlar. Ayrıca “Çocuğun gelişim özellikleri dikkate alınarak çocuklar için yazılmış eserler çocuk edebiyatıdır. Ortaokul çağlarından başlayıp daha ileri yaşlardaki bireyler için oluşturulmuş içerik ve üslup bakımından daha da geliştirilmiş edebiyat, gençlik edebiyatıdır” biçiminde bir algı da söz konusudur.

Fen bilgisi öğretmeni adayları çocuk ve gençlik edebiyatını, “2-14 yaş grubu bireylerin yaş dönemi özellikleri dikkate alınarak ortaya konmuş şiir, hikâye, roman, masal gibi edebî eserlerdir” şeklinde tanımlamışlardır. Ayrıca fen bilgisi öğrencilerinin gençlik edebiyatı ürünlerinin çocuk edebiyatı ürünlerine göre daha karmaşık yapıda olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Sosyal bilgiler dersi öğretmeni adayları ise; “7-13 yaş arası çocuk ve gençler dikkate alınarak onları eğitmek, eğlendirmek; onların dil gelişimlerine katkı sağlamak; ihtiyaçlarına cevap vermek için ortaya konan edebî eserler” olarak tanımlanmaktadırlar.

Matematik bölümü öğrencileri, çocuk ve gençlik edebiyatını “bebeklik döneminde ninnilerle başlayıp ergenlik döneminde hikâye ve romanlarla devam eden edebî eserler” olarak tanımlamaktadırlar. Burada bireylerin yaşlarının büyümesiyle okudukları edebî eserlerin hacimlerinin de kalınlaştığı gibi bir algı vardır. Ayrıca okunan eserlerin bireyleri eğlendirmesi gerektiği üzerinde de durulmaktadır.

Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik öğretmeni adayları çocuk ve gençlik edebiyatı kavramlarını “bireylerin içinde buldukları yaşa, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun eserler” olarak tanımlamaktadırlar. Aynı zamanda bu kavramlarla “çocukken okuduğum Dede Korkut, Keloğlan, Ömer Seyfettin aklıma geliyor” diyenler de olmuştur.

Okulöncesi bölümü öğrencileri ise; bu kavramları, çocuk ve gencin içinde bulunduğu döneme uygun hikâye, masal ve efsaneler olarak tanımlamaktadırlar.

### **Çocuk edebiyatı ya da gençlik edebiyatı denildiğinde aklınıza hangi yazarlar gelmektedir?**

Bu soruya verilen cevaplar ortaya konurken yazarların isimleri yazılıp parantez içlerine de öğretmen adayları tarafından tekrar edilme sıklıkları yazılmıştır.

Bu soruya Bilgisayar ve Öğretim Teknolojilerinde okuyan öğrenciler, Ö. Seyfettin (3), K. Tuğcu (2); Z. Gökalp, N. Kemal, G. Dayıoğlu, R. Nuri, A. Nesin, M. Armağan, Y. Kemal, H. Ziya ve A. Haşim (1) gibi yazarların isimlerini parantez içlerinde belirtilen sıklıkta yazarak cevap vermişlerdir.

Türkçe öğretmenliği öğrencileri ise Ö. Seyfettin (4), G. Dayıoğlu (3), Sait Faik (2), İ. Ongun (2); La Fontain, M. Şevket Esendal, M. Ruhi Şirin, M. Kutlu ve C. Meriç (1) gibi isimleri yazmışlardır.

Sınıf öğretmeni adayları ise Ö. Seyfettin (5), La Fontain (3), Ezop (2); A. Kulin, İ. Ongun, A. Nesin, İ. Ongun, İ. Pala ve K. Tuğcu (1) gibi edebiyatçıların isimlerini yazmışlardır.

Fen bilgisi öğrencileri de Ö. Seyfettin (4), K. Tuğcu (2), G. Dayıoğlu (2), İ. Ongun (2), R. Ilgaz (2), H. Edip (2), Balzac (2), V. Hugo (2); M. İzgü, Y. Ural, C. Tan, R. Nuri Güntekin, A. Kulin, Dostoyeski, Y. Kadri, Cervantes, Pushkin, Gorki, A. Rasim, Tolstoy, H. Ziya ve O. Kemal (1) gibi isimleri parantez içlerinde belirtilen rakamlar kadar tekrar ederek belirtilen soruya cevap vermişlerdir.

Sosyal bilgiler bölümü öğrencilerinin ise; Ö. Seyfettin (3), T. Fikret (2); A. Mithat Efendi, İ. Pala, Y. Kemal, E. Şafak ve M. İzgü (1) gibi isimleri andıkları; aslında pek isim bilmiyorum; ama İ. Ongun galiba gençlik edebiyatı romanı yazarı şeklinde bir ifadeye yer verdikleri de görülmektedir.

Matematik öğretmenliği bölümüne devam eden öğrencilerin Ö. Seyfettin (3), Cervantes (2), H. Edip (2), G. Dayıoğlu (2), İ. Ongun (2), Y. Kadri (2), M. İzgü (2) kez andıkları; La Fontaine, Dostoyevski, K. Tuğcu, N. Hikmet, Nabizade Nazım, Jack London, İ. Pala, Agatha Christy, C. Aytmatov, Sunay Akın, Z. Gökalp gibi isimleri de (1) kez andıkları belirlenmiştir.

Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğretmeni adayları ise; Ö. Seyfettin (3), İ. Ongun (2) kez anmışlardır. Öğretmen adayları K. Tuğcu, G. Dayıoğlu, La Fontaine, Y. Kemal, R. N. Güntekin, Goethe, Balzac, Steinbeck, Hemingway, P. Safa, Emile Zola, Stendhal, Hugo, Tolstoy gibi isimleri de birer defa anmışlardır. Öbür taraftan “üzgünüm hiçbir isim aklıma gelmiyor” diyenlere de rastlanmaktadır.

Belirtilen soruya okulöncesi öğretmenliği bölümü öğrencileri Ömer Seyfettin (3), La Fontaine (3), R. Nuri Güntekin (2), Ayla Çınaroğlu (2) gibi edebiyatçıları parantez içlerinde ifade edilen sıklıkta cevap olarak yazmışlardır. A. Kulin, G. Alpöge, A. Akal, S. Ak, G. Dayıoğlu, Grimm Kardeşler, Ezop, C. Dickens, B. Ak, E. Şafak, İ. Pala, H. Ziya Uşaklıgil (1) gibi yazarlar ise parantez içerisinde yazıldığı gibi bir kez öğretmen adayları tarafından cevap olarak verilmiştir.

### **Çocuk edebiyatı ya da gençlik edebiyatı başlıklı bir ders aldınız mı? Böyle bir ders aldıysanız bu dersi işleniş bakımından değerlendirir misiniz?**

Öğretmen adaylarının belirtilen soru ile ilgili cevaplarına yer vermeden önce eğitim fakültelerinde sadece Türkçe öğretmenliği, okulöncesi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümlerinin sadece çocuk edebiyatı isimli bir ders aldıklarını; diğer hiçbir bölümün çocuk edebiyatı ya da gençlik edebiyatı isimli bir ders almadığını belirtmek gerekir.

Üstelik Çocuk Edebiyatı dersi de Türkçe öğretmenliği bölümünde beşinci yarıyıldan itibaren sınıf öğretmenliği ve okulöncesi öğretmenliği programında dördüncü yarıyıldan itibaren 2 saatlik bir ders olarak verilmektedir. Dersin kur tanımına bakıldığında ise “*Dünyada ve Türkiye’de çocuk edebiyatının gelişimi. Çocukluk evresinde, nitelikli çocuk kitaplarıyla tanışmanın önemi ve okuma kültürü edinmiş duyarlı bireylerin yetiştirilmesinde çocuk edebiyatı yapıtlarının işlevi. Çocuk edebiyatı yapıtlarında bulunması gereken özelliklerin (tasarım, içerik ve eğitsel) örneklerle incelenmesi. Nitelsiz çocuk kitaplarının örneklerle gösterilmesi ve bunların çocukların gelişim özellikleri üzerindeki olumsuz etkilerinin tartışılması. Öğretmen adaylarının, okuduğu-incelediği kitapların yaş gruplarına göre çocuklara uygunluğunun ve bunların çocukların hangi gelişimlerine katkı sağlayacağını belirlenmesine yönelik çalışmalar. Çocuklara seslenen çeşitli yazınsal türlerin (destan, masal, şiir, öykü, roman, v.b.) ve dilsel gereçlerin (sayışmaca, tekerleme, bilmece vb.) çocukların gelişimlerine olan katkılarının belirlenmesi*” şeklinde verildiği görülmektedir.

Okulöncesi öğretmenliği öğrencilerinin dersin işleniş biçimine yönelik değerlendirmeleri şu şekilde gerçekleşmiştir: Bir öğrenci haricinde öğrencilerin tamamı, dersin verimli geçmediğini ifade etmiştir. Bu

duruma neden olarak da dersin hocasının alan bakımından konunun uzmanı olmadığı, dersin tek düze işlendiği, gösterilmiştir. Ayrıca derste bir kitap dahi incelenmediği ifade edilmiştir. Öbür taraftan bir öğrenci ise; dersin verimli geçtiğini, öğretmen olduğunda öğrencileri için uygun kitapları seçebileceğini, ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri ise; derste kitap incelemesi yaptıklarını, bu incelemeleri raporlaştırıp sınıfta sunduklarını ifade etmişlerdir. Hatta bu incelemeler sayesinde dersin daha ilgi çekici olduğu da ifade edilmiştir.

Türkçe öğretmeni adayları ise; dersin işlenişinin tekdüze, teorik olduğunu; derste hiç metin incelemediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle yaş grubundaki herhangi bir öğrenciye, onların velilerine ve yakınlarındaki insanlara kitap, metin tavsiyesinde bulunamadıklarını; nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri ile niteliksiz çocuk edebiyatı ürünlerini birbirinde ayıramadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları, hocaların verdiği teorik bilgiyi sınavlardan önce çalışıp sınavlarda başarılı olduklarını da eklemiştir.

### **100 temel eser size ne (ler) çağırıyor? Size göre 100 temel eser çocuk ya da gencin yaş seviyesine hitap etmekte midir?**

BÖTE öğrencileri, 100 temel eser denildiğinde “herkese okutulması gereken kitapları, her Türk gencinin okuması gereken kitapları, ilkokulda iken okudukları kitapları” anladıklarını ifade etmişlerdir.

Türkçe öğretmeni adayları, 100 temel eseri “Millî Eğitim Bakanlığının önerdiği eserler, herkes tarafından okunması gereken ve gelecekteki okumaların alt yapısını oluşturacak eserler, her zaman üzerinde durulan eserler, lise yıllarında okunmuş eserler” olarak algılamaktadırlar. Öbür taraftan 100 temel eser başlığında öğretmen önerilerinin zaman zaman bilinçsizce yapıldığına dair örnekler de verilmektedir. “8. sınıfta öğretmenim Eylül’ü okutmuştu. Kitabı dört ayda ancak bitirebildim. O dönem kitap okumaktan nefret etmiştim. Sonra Şeker Portakalı’nı okuduktan sonra yeniden okumaya başladım”. “Yüz temel eseri lisede okudum. Ancak Suç ve Ceza, Ana gibi eserleri tekrar okumayı düşünüyorum. Çünkü o dönemde okuduğum kitaplar şimdi daha anlamlı geliyor”. Bu durumda 100 temel eserin tamamıyla öğrenci seviyesine uygun olduğu söylenemez.

Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileri 100 temel eseri “saçma, MEB tarafından belirlenen kitaplar, alanındaki en iyi 100 eser, büyük küçük herkesin okuması gereken eser, okunması tavsiye edilen eser” olarak tanımlamışlardır. Sınıf öğretmenliği öğrencilerinden 100 temel eserin öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünenler olduğu gibi uygun olmadığını ifade edenler de vardır.

Okulöncesi öğretmenliği bölümü öğrencileri 100 temel eseri “kitap arşivleri arasından seçilmiş ilk 100 eser; MEB’in klasikler arasından ilköğretim ve ortaöğretim düzeyine uygun olarak belirlediği 100 edebî eser” olarak ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları, 100 temel eserin öğrencilerin düzeylerine uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca “100 temel eser denilince aklıma Kaşağı, Suç ve Ceza geliyor” diyen de “100 temel eser, kime göre temel biliyorum” diyen de bulunmaktadır.

Psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü öğrencisinin şu ifadesi yüz temel esere olan bakışı ortaya koymasından oldukça çarpıcıdır: “Okuduğumuzda bize bir şeyler katacak okunması gereken hem bilgi hem kültür açısından gerekli kitaplardır. Bu eserlerin çoğunluğunu okudum. Araba Sevdası, İntibah vb. Bu eserler yaşıma hiç uygun değildi. Okurken zevk aldığımı söyleyemem. Sadece yararlı olacağını düşündüğümde okudum”. Ayrıca “üniversiteye giriş sınavına konu olan kitaplar aklıma geliyor, ortaokul ve lise yıllarında okuduğum kitaplar aklıma geliyor” diyenler de bulunmaktadır. Bununla birlikte yine 100 temel eserin dilini ağır bulanlar da vardır.

Matematik öğretmeni adayları 100 temel eseri çocuk ve gencin seviyesine göre ağır kitaplar olarak değerlendirmektedirler. Bir öğretmen adayı, okuma alışkanlığı kazanmış bireyin bu tür eserleri okuyabileceğini ifade etmiştir. Bir öğretmen adayı ise 100 temel eser denilince aklıma lise yıllarım geliyor demiştir. Bir başkası ise öneride bulunmuştur. “Aynı mekân ve aynı olayın sayfalarca anlatımı okuyucuyu sıkıyor. Olaylar biraz daha hızlı, sürükleyici olmalı”. Aslında son cümle ile çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin olay örgüsü işaret edilir; ancak öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatı konusundaki farkındalık düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencileri 100 temel eseri, öğrenci seviyesine uygun eserler olarak tanımlamışlardır. Bununla birlikte 100 temel eserden örnek verirken ortaöğretim düzeyi için belirlenmiş 100 temel eser içerisinden örnekler vermişlerdir. Sergüzeşt, Mai ve Siyah, Eylül, Ana, Yaban, Yalnız Efe, Şıpsı, Çalığı, Falaka ve Kaşağı.



Fen bilgisi bölümü öğrencileri tarafından 100 temel eserin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından okutulması tavsiye edilen kitaplar olduğu, bunların gence ve çocuca göre olanları bulunduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte bazı öğrenciler, 100 temel eserin öğrenci seviyesine göre olmadığını, bu eserlerde kullanılan dilin güncel olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bir öğretmen adayı da “100 temel eser, dünyadaki bütün yazarlar tarafından benimsenmiş çocuk ve gençlik edebiyatı eserleridir” diyerek yanılığında olduğunu ortaya koymuştur.

### **Çocuk ya da gençlik edebiyatı ürünlerinin derslerde kullanımı konusunda ne düşünüyorsunuz?**

BÖTE öğrencileri çocuk edebiyatı ya da gençlik edebiyatı ürünlerinin derslerde kullanılması gerektiğini düşünmektedirler. Böylece öğrencilerin okumalarının geliştirilebileceğini ifade etmektedirler. Ancak bu tür ürünlerin öğretmenlerin yetenekleri doğrultusunda kullanıldığı ya da özel okullarda, kolejlerde kullanıldığı ifade edilmektedir. Ayrıca çocuk edebiyatı ürünlerinin kısmen derslerde kullanıldığı; ancak gençlik edebiyatı ürünlerinin derslerde hiç kullanılmadığı da ifade edilmektedir.

Türkçe öğretmeni adayları, çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinden sadece klasik olanların derslerde kullanımıyla sınırlı olduğunu ifade etmektedirler. Öbür taraftan çocuk ve gençlerin eğitiminin sağlanması için bu ürünlerin derslerde kullanımı gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının edebiyatı, sadece eğitim için kullanılan bir araç olarak algıladıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenliği öğrencileri, bu tür ürünlerin öğrencilerin hayal güçlerinin ve okuma becerilerinin gelişimi adına derslerde sıklıkla kullanılması gerektiğini; fakat kütüphanelerin bomboş olması, öğretmenlerin ilgisizliği nedeni ile bu ürünlerin kullanılmadığı ifade edilmektedir.

Okulöncesi öğretmenliği bölümü öğrencileri ise ders kitaplarında bu ürünlerin sıklıkla kullanıldığını, ancak çocuk yok sayıldığından derslerde bu tür edebî ürünlerin kullanılmadığını ifade etmektedirler. Bununla beraber çocukların hayal güçlerinin ve yaratıcılıklarının geliştirilmesi için bu tür ürünlerin nitelikli olanları seçilip derslerde kullanılmalıdır, şeklinde ifadeler de görüşme formuna verilen cevaplarda yer almaktadır.

PDR öğrencilerinin bu tür ürünlerin derslerde çok az kullanıldığı ve çoğunlukla da ders kitaplarında parçalar hâlinde yer aldığı şeklinde ifadeleri dikkati çekmektedir. Öbür taraftan edebiyatın sevdirmesi, çocuk ve gençlere yol gösterilmesi bakımından bu tür ürünlerin sıklıkla kullanılması gerektiği ifade edilmiştir. Bir öğretmen adayı ise çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin derslerde kullanılıp kullanılmadığı hakkında bir bilgisi olmadığını, ancak bu eserlerin çocuk ve gençlere, görevlerinin hatırlatılmasında kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Matematik bölümünde okuyan öğretmen adayları, öğrencilere sosyal ve toplumsal değerlerin öğretilmesi, kültürün kazandırılması ve onlara okuma alışkanlığının edindirilmesi için çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin derslerde daha çok kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu tür eserlere ders kitaplarında yer verildiği, öğretmenlerin bu tür eserleri ödev olarak okuttukları da ifade edilmiştir.

Sosyal bilgiler bölümü öğrencileri, bu tür edebî metinlerin derslerde kullanımı ile derslerin monotonluktan kurtulacağını, öğrencilerin derslere güdülenebileceğini; ancak bu tür metinlerin derslerde çok az kullanıldığını ve büyük oranda ilköğretimde kullanıldığını ifade etmişlerdir.

Fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencileri de bu tür ürünlerin derslerde sıklıkla kullanılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ancak bu tür ürünlerin genelde Türkçe ve sosyal bilgiler dersleri öğretim programı bağlamında kullanıldığı, fen dersi bağlamında bu ürünlerin kullanımının söz konusu olmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca bu ürünlerin ödevlendirme ya da zorunluluk olarak değil de okuma materyali seçme şansı tanınarak okutulması gerektiği ifade edilmiştir.

### **Size göre çocuk ya da gençlik edebiyatı ürünleri ne gibi özellikler taşımalıdır?**

BÖTE öğrencileri çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin hedef kitleye uygun olup (2) hayal gücünü geliştirmesi (2) gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca BÖTE öğrencilerine göre bu tür eserler, milletin örf, adet ve kültürünü sevdirecek nitelikte olmalı, öğrencilerin dil gelişimine katkı sağlamalı ve ufuk açmalıdır.

Türkçe öğretmenliği öğrencileri de çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin hitap ettiği okur grubunun yaş özelliklerine uygun olması (3) gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre bu tür eserler, ilgi çekici olmalı, okura kimlik kazandırıp duygusal gelişimine katkı sağlamalı ve açık, anlaşılır olmalıdır. Ayrıca bu eserlerde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmalı, olaylar ve

karakterler iyi betimlenmeli, çocuk ya da gencin yaşına uygun kahramanlara yer verilip onların dikkatleri çekilmelidir.

Sınıf öğretmeni adaylarına göre çocuk ve gençlik edebiyatı ürünleri, okurun yaş ve gelişim seviyesine uygun olmalı(3), topluma faydalı bireyler yetiştirilmesine katkı sağlamalı (2), ilk sayfadan itibaren dikkat çekici olmalı ve okurun hayal dünyasını geliştirip (2) onları sıkımayacak düzeyde bilgi vermelidir.

Okulöncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerine göre bu tür eserler, çocukların içinde bulunduğu gelişim özelliklerine uygun olmalı (4); onların yaratıcılıklarını geliştirmeli, onları olumsuz etkilememeli; sade, anlaşılır, güncel, gerçekçi olmalı ve okurun sorunlarını işlemelidir. Ayrıca kitabın ismi ve kapak resmi dikkat çekici olmalıdır.

PDR öğrencilerine göre çocuk ve gençlik edebiyatı ürünleri yaş düzeyine uygun olup içinde bulunulan dönemin sorunlarına çözüm sağlayacak yapıda olmalı ve çocuğu, genci bir sonraki döneme hazırlamalıdır (3). Ayrıca öğrencilere göre bu ürünler, yazım kurallarına uygun olmalı, hayal gücünü ve söz dağarcığını geliştirici olmalıdır. Ancak bu edebî ürünler, gerçeklikten, örf ve adetlerden uzak olmamalıdır.

Matematik öğretmenliği öğrencilerine göre bu edebî ürünler, millî bilinci oluşturmali, sunduğu karakterler ile toplumun istediği insan tipini yetiştirmeye yardımcı olmalı, sade, anlaşılır, akıcı, iyi kurgulanmış ve kısa olmalıdır.

Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerine göre bu ürünler, okurun yaşına, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmalı (3); ders verici, güdüleyici, yalın ve akıcı olmalıdır. Ayrıca bu eserlerde yer alan bilgiler, bilimsel doğrulara dayanmalıdır.

Fen bilgisi bölümü öğrencilerine göre çocuk ve gençlik edebiyatı eserleri, okurlarının hayal gücünü, hayal dünyasını geliştirmelidir (2). Ayrıca öğretmen adaylarına göre bu tür edebî eserler, toplumun ahlak kurallarına (2), okurun ilgisine ve yaş dönemine uygun olmalı (3), sade bir dille yazılmalı (2); sürükleyici olmalı, merak uyandırmalı, hayata hazırlamalı, toplumun değerlerini tanıtmalı, okuma arzusu uyandırmalı, okurun duygusal gelişimini desteklemelidir.

## **Sonuç ve Öneriler**

Bireylerin yaşlarının büyümesiyle okudukları edebî eserlerin hacimlerinin de kalınlaştığı gibi bir algı vardır. Oysaki Sayın (1987), gençlik edebiyatı kavramını tanımlarken okurun genel edebiyat içerisinden seçip aldıkları olarak bir tanımlamaya gitmiştir. Ayrıca çocuk ya da gençlik edebiyatının estetik boyutu ile anıldığına hiç rastlanmamış; bu ürünlerden bahsedilirken edebiyatın eğitimsel işlevi sıklıkla öne çıkarılmıştır. Öbür taraftan “edebî eserler, hem bireysel hayatla hem de sosyal hayatla ilgili olarak, iyiye, güzele ve doğruya yönelme yolunda, yeni değerler kazandırma yolunda telkinlerde bulunur, insanları bunlar doğrultusunda eğitir... Ancak bunu yaparken de dersi, ders notlarını ezberletir gibi kuru kuruya değil; vereceğini sezgi, yaşantı ve estetik yolla verir” (Kavcar, 1982: 2-7).

Öğretmen adayları tarafından Ö. Seyfettin, K. Tuğcu, La Fontaine, G. Dayıoğlu, İ. Ongun gibi isimlere diğer yazarlara kıyasla daha sık yer verildiği, bu yazarların onlar tarafından daha fazla bilindiği söylenebilir. Arıcı (2005)'nin ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada da öğrencilerin beğendiği ilk üç yazarın Ö. Seyfettin, G. Dayıoğlu ve İ. Ongun olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları ile ilköğretim ikinci kademe okuyan öğrencilerin çocuk ve gençlik edebiyatı okuma kültürü bakımından birbirine yakın seviyede oldukları söylenebilir. Bu duruma neden olarak da okuma kültürümüzün ders kitapları ile sınırlı olması gösterilebilir. Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin daha çok öğrenme amaçlı okumayı (Balcı, 2009; Karakoç, 2005) ve ders kitaplarını okumayı tercih ettikleri belirlenmiştir (Zengin, 2000: 701; Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010: 15). Ayrıca Tolstoy, Pushkin, Dostoyevski, H. Ziya, Goethe, Balzac gibi; klasik sayılabilecek pek çok eserin yazarı da çocuk ve gençlik edebiyatı yazarı olarak öne çıkarılmıştır. Oysaki adı geçen yazarların verdiği eserleri, çocuk ya da gençlerin okuma kültürü edinmeden okuyabilmeleri güç olacaktır (Garret Hunt, 2001; Cope, 1997; Lukens ve Cline, 1995).

Öğretmen adaylarının çocuk ve genci, çocuk ve gençlik kitaplarını görmeden, tanımadan ders işledikleri, teori içerisinde boğuldukları, ayrıca derslerin uzmanlık alanı çocuk ve gençlik edebiyatı olmayan hocalar tarafından sürdürüldüğü söylenebilir. Durum böyle olunca da öğretmen adaylarının hizmet içerisinde ve kendiliklerinden çocuk, çocukluk, genç, gençlik ve onlara hitap eden edebî ürünleri öğrenmeleri gerekli olmaktadır ya da öğretmen adayları, kolay olanı tercih ederek “100 temel eser” den yararlanıp öğrencisine farklı okuma materyalleri sunamayacaklardır. Dilidüzgün (2007: ön

söz), eğitim fakültelerinin bazı bölümlerine çocuk edebiyatı derslerinin zorunlu ders olarak verilmesinin sevindirici bir gelişme olduğunu ifade eder ve ekler: “Ancak eğitim fakültelerindeki bu ders, ilk ve ortaöğretim kurumlarındaki Türkçe ve yazın derslerindeki anlayışa kayarak ezberci bir kimlik kazanırsa, hiç kuşku yok ki istenilen verim elde edilemez. Ancak eleştirel bir bakış açısı ve günümüz ortalama çocuğunun gereksinimlerine koşut bir anlayışla nitelik kaygısını ön planda tutan bir çocuk edebiyatı dersi, gerçek amacına ulaşabilir.” Hem okuma eyleminin, okuma alışkanlığı ediminin hayat boyu öğrenmenin sağlanmasında hayati öneme sahip olduğu söylenmekte hem de öğrencilerine neyi, nasıl okutacağını bilmeyen öğretmenler yetiştirilmektedir. Üstelik araştırmalar, öğretmen adaylarının zayıf denilebilecek türden okur olduğunu, kitap satın alma oranlarının oldukça düşük olduğunu ortaya koymuştur (Kuş ve Türkyılmaz, 2010: 24-28).

“100 temel eser”in tam olarak ne olduğu bilinmeden karşı çıkıldığı ya da kabullenildiği görülmektedir. Örneğin bir öğretmen adayı “100 temel eser, her Türk gencinin okuması gereken kitaplardır” derken; bir öğretmen adayı da “100 temel eser, dünyadaki bütün yazarların üzerinde anlaştığı yüz eserdir” demiştir. Ayrıca bu eserler, öğrencilere okutturulurken de çok büyük yanlışlıklar yapılmıştır. Bir öğretmen adayına 8. sınıfta iken Eylül okutulmaya çalışılmıştır; başka bir öğretmen adayı da şu ifadeleri kullanmıştır: “Okuduğumuzda bize bir şeyler katacak okunması gereken hem bilgi hem kültür açısından gerekli kitaplardır. Bu eserlerin çoğunluğunu okudum. Araba Sevdası, İntibah vb. Bu eserler yaşıma hiç uygun değildi. Okurken zevk aldığımı söyleyemem. Sadece yararlı olacağını düşündüğümde okudum.” Bununla birlikte öğretmen adaylarının büyük bölümü, “100 temel eserin” öğrenci seviyesine uygun olmadığını ifade etmektedir. Arıcan ve Yılmaz (2010: 514) da öğretmenlerin 100 temel eseri, öğrencilere uygun bulmadığını belirlemiştir.

Öğretmen adayları, okuma beceri ve alışkanlığının gelişimi; kültürün, değerlerin öğrencilere kazandırılabilmesi için çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin derslerde kullanılması gerektiğini düşünmektedirler. Ancak bu tür ürünlerin bazı derslerde metin parçaları olarak ya da klasiklerden seçilmiş kısa parçalar olarak kullanıldığını ifade etmektedirler. Öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin derslerde kullanımı konusunda fikir birlikteliği içinde oldukları söylenebilse de bu ürünlerin ne şekilde kullanılması gerektiği konusunda fikir ileri sürdükleri söylenemez.

Öğretmen adaylarının neredeyse tamamı çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin çocuğun yaşına, gelişim düzeyine uygun olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu alanda verilen edebî eserlerin çocuğun ya da gencin hayal dünyasını, yaratıcı düşüncelerini geliştirmesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade eden öğretmen adayları, bu tür eserlerin toplumun istediği türde insanlar yetiştirmeye yardımcı olması gerektiğini, bilgi verici olması gerektiğini, verilen bilgilerin doğru olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca bu tür eserlerin millî bilincin geliştirilmesine katkı sağlayıcı, öğrencilere örf ve adetlerini, ahlak kurallarını tanıtıcı nitelikte olması gerektiği de ifade edilmiştir. Yine öğretmen adayları tarafından bu tür eserlerin sade, açık, anlaşılır, yazım kurallarına uygun olması gerektiği de eklenmiştir. Neydim (2003: 9)’e göre çocuk ve gençlik edebiyatı eleştirisine geleneksel açıdan bakıldığında, temelde aranan ölçütün didaktiklik olduğu ortaya çıkmaktadır. Çocuk ve gençlik edebiyatının eğitimin bir parçası gibi görülmesinin bunda rolü çok büyüktür. Yine bu anlayıştan yola çıkarsak bir çocuk kitabında aranan ölçütlerin bilgilendirici, eğitici ve dil geliştirici olması yeter de artar bile.

Öğretmen adaylarının hikâye, roman gibi türlerden sıklıkla bahsettiği bu bağlamda çocuklar ve gençler için, az sayıda da olsa, diğer edebî türlerden haberdar olmadıkları düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatı alanında verilmiş, güncel ve farklı türden eserlerden haberdar olmaları sağlanmalıdır. Ayrıca öğretmen adaylarının hitap edecekleri grup olan çocuk ve gençleri, onların bilişsel- duyuşsal gelişimlerini ve bu bağlamda ortaya çıkan ihtiyaçlarını iyi bilmeleri sağlanmalıdır.

Öğretmen adayları, ilköğretim ve ortaöğretim çağında okudukları ile yetinmiş; bunun üzerine farklı eserleri, isimleri ekleyememiştir. Burada sorumlu olarak onlara okuma kültürü edindiremeyen ortaöğretim sistemi, üniversite sistemi, sınav sistemi gösterilebilir. Özetle sorunun kaynağı aynı zamanda sorunun çözümü de olabilir. Öğretmenlere okuma kültürü edindirmekle, öğretim programlarını çağdaş ihtiyaçlar doğrultusunda yenilemekle soruna çözüm bulabiliriz. Bu bağlamda bu kurumlarda uygulanan öğretim programlarının daha insancıl ve öğrenci merkezli olmasının sağlanması gerekmektedir. Bu sayede bireylerin okuma kültürü edinmeleri sağlanabilir. Okay (1990) üniversiteleri, belki de bu yüzden eksik tamamlamakla uğraşan kurumlar olarak tanımlamaktadır. Eksik ne oranda tamamlanabildiği de öğretmen adaylarının okuma kültürü üzerine yapılan pek çok çalışmada görülebilir.

Eğitim fakültelerinin tüm bölümlerinde alanında uzman kişiler tarafından yürütölmek üzere çocuk ve gençlik edebiyatı dersi adı altında derslerin açılması gerekmektedir. Bu derslerde çocuk ve gençlik edebiyatının güncel yerli ve yabancı eserleri tanıtılmalı; öğretmen adaylarının öğrencilerine okuma kültürü edindirme konusunda fikir edinmeleri sağlanmalıdır. 100 temel eser, güncellenmeli ya da bu bağlamda oluşturulan setler içerisinde çocuğun, gencin okumaktan hoşlanacağı eserlere yer verilmelidir.

#### YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Arıcan, Sinem ve Yılmaz, Bülent (2010) "100 Temel Eser Uygulamasının Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisi ve Bu Uygulamada Kütüphanelerin Rolü Konusunda Öğretmen Görüşleri". *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*. S. 24, 3. s.495-518.
- Arıcı, A. Fuat (2005) *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Durumları (Beceri- ilgi- alışkanlık- eğilim)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aslan, Canan. (2006) *Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, Ahmet (2009) *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma*, Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Benvides, Tina De L. (2006) *Personal Reading Habits And Literacy Instruction in Preservice Teacher*. (Unpublished master thesis). Nipissing Universty Faculty of Education, Ontario.
- Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010) "Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları". *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(3), 1-21.
- Cope, Jim (1997) "Beyond Voices of Readers: Student on School's Effects on Reading". *English Journal*. 86 (3), 18-23.
- Dilidüzgün, Selahattin (2007) *Çağdaş Çocuk Yazını*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Gürses, Reşide (2002) "Okuma Oranı ve Dil Kullanımı Üzerine". *Bilge*. 35,15-18.
- Hill, Margaret H. ve Beers, G. Kylene (1993) "Teacher As Readers: Survey Of Teacher Personal Reading Habits And Literacy Activities in The Classroom". *Annual Meeting of National Reading Conference*.
- Hunt, Garret Rebecca D. (2001) *An Examination Of Attitudes, Interests, And Levels Of Response To Young Adult Novels Versus Classic Novels*. Unpublished Doctoral Thesis, Universty of Toledo, Department of Curriculum and Instruction, Toledo.
- Karakoç. M. (2005) *Lise Birinci Sınıf Öğrencilerin Okuma İlgisi ve Alışkanlıkları Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karakuş, Hidayet (2003) *Yalnız Seninle*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Karakuş, Işıl Şerife (2006) *Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine Etkisi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kavcar, Cahit (1982) *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Kuş, Zafer ve Türkyılmaz, Mustafa (2010) Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Durumları: (İlgisi, Alışkanlık ve Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*. 24 (1), 11-32.
- Lukens, Rebecca, J. ve Cline, Ruth, K. J. (1995) *Critical Handbook Of Literature For Young Adults*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Neydim, Necdet (2003) *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Bu Yayınevi.
- Okay, Mehmet (1991) *Kültür ve Edebiyatımızdan*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Sayın, Şara (1987) Gençlik Edebiyatı Nedir? *Hürriyet Gösteri*. S.85. s.76-78.
- Sılacı, Gül ve Tutumlu, Reyhan (2001) Haberler: Türkiye'de Kitap Okunuyor mu? *Türk Dili Dergisi*. 589,122.
- Tomlinson, Carl M. and Lynch-Brown, C (2007) *Essentials of Young Adult Literature*. (5th ed.). Allyn&Bacon.
- Türkyılmaz, Mustafa (2010) Gülsüm Cengiz'in Çocuk Kitaplarının İş Birlikli Öğrenme Yöntemiyle Okutulmasının Öğrencilerin Okuma Tutumlarına Etkisi. IV. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyumu Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Gülsüm Cengiz*.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Bülent (2009) "Çocuklarda Okuma Kültürünü Geliştirmede Ebeveyn ve Öğretmenin Rolü". *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu*. 24-25 Mayıs 2008. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Zengin, Nesrin (2000) *Gençlik Edebiyatı ve Eğitim Değerleri Açısından Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun Dünkü Türkiye Dizisindeki Tarihi Romanlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

[Çevrimiçi]: <http://www.ntvmsnbc.com/id/25208944/> adresinden 02 Mayıs 2011 tarihinde indirilmiştir.



# ÇOCUK EDEBİYATINDA CADİ İMGELEMİNE ALTERNATİF BAKIŞ: SİYAH PELERİNLİ KIZ

Yonca Güneş YÜCEL

Yıldız Teknik Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Anabilim Dalı

## Özet

Çocuk edebiyatı yazılı metinleri arasında olan masallarda, çocukların imgelem dünyasına dair birçok simge yer almaktadır. Aynı zamanda masallar çocukların imgelem dünyasını da oluşturabilmektedir. Masallarda simgelerin gerçek yaşamla ilişkisi tahmin edildiği kadar mesafeli değildir. Bu çalışmada klasik masalların, iyiliğin, kötülüğün; güzellik ve çirkinliğin ayırdığı, rekabet ettirdiği kadın tipolojileri ürettiği 'cadı' imgelemine alternatif bir yaklaşım getiren Siyah Pelerinli Kız masalı irdelenmiştir. Klasik masalarda kötücül dişi, kocakarı vb. birçok göndermeyle toplumsal cinsiyet rolleri verilen cadı imgelemi alternatif metinlerde yerinden edilmektedir. Siyah Pelerinli Kız masasında cadı imgeleminin, görünür veyahut örtülü kıldığı iletiler, toplumsal cinsiyet normları sorunsallaştırarak ele alınmıştır.

Anahtar Sözcükler: Cadı imgelemi, çocuk edebiyatında toplumsal cinsiyet, yorum ve metin ilişkisi.

## Abstract

Fairy tales have important place in children's literature which have many symbols in children imaginary world. Moreover, fairy tales can form this imaginary world. Relationship between symbols of the fairy tales and real life is not far from each other, as it is thought. The aim of this study Siyah Pelerinli Kız is discussed as an alternative approach to "witch" image opposite to classical approaches of fairy tales which female typology is mostly separated on the terms of good and bad, beautiful and ugly and also produced a competition between them. The 'witch' image is referred as evil and old woman in classical fairy tales which helps to reproduce a gender roles in society. However, these conventional roles can be removed by the alternative texts. Implicit or explicit messages of the 'witch' image is divulging the gender norms by problematize it.

Key Words: Witch image, gender of children's literature, relationship between interpretation and text.

## Giriş

Kadınlar, meşru olarak sahip ol(a)madıkları iktidarı ve gücü nasıl elde ederler? Sorusuna birçok masal ve öyküde büyü'nün 'olağanüstü,' 'olağan' sosyal ilişkilendirmeleriyle yanıt verilir. Bu öykü ve masallarda kadını biçimlendiren birçok imgeyle, kadın doğaüstüleşir. Gerçeğin geriliminde doğaüstülük sadece bir tuhaflık olarak kalamayacak kadar kadının gerçekliğine göndermede bulunur. Öyle ki kimisi saldırgan, kavgacı olarak kimisi de henüz kendilerine yer edinmemiş olan 'dışarıdan gelenler'dir. Çocuk yazınında 'cadı' imgeleminin görünür ve örtülü çağrışımları, edebi metinlerin ve genel olarak bütün metinlerin gerçekliği yansıtmakla kalmayıp; gerçeklikler yaratma yükümlülüğü üstlenmelerindeki yeri açısından ele alınmalıdır. Çocuk edebiyatında imgelerin soyutlaşırken gerçekliğe attığı köprüleri, masal ve öykülerde yer alan kahramanların rollerini 'normalleştirme,' 'doğallaştırma,' ve 'onaylanmaya' duyduğu ihtiyaçta görür oluruz. Temsil bağı ile kurulan bu ilişki, her koşulda gerçekle özdeşlik ilişkisini sorunsallaştırırsa da söylemi etkin hale getirmektedir. Masal yazınında sıkça başvurulan simgelerin ideolojik altyapılarının çözülmesi, gelenekle kurulan bağı ortaya çıkarmaktadır. Geleneğin yaşamla kurduğu köklü ve derinlikli ilişki, masallar, mitoslar gibi ortak anlatılarda arketip öğelere açıklık getirir. Klasik masalların kurgu diline, anlatısallığına, söylem anlamına ve çözümüne alternatif oluşturabilecek bir kavram olan *Karşı Masal*, tahayyülün inşasını anlamamızı kolaylaştırmaktadır. *Karşı Masal* kavramını Melek Özlem Sezer, klasik masalları ters yüz ederek, yeniden biçimlendiren ya da onun öğelerine, iletilerine atıflarla ilerleyen yapılar için kullandığını belirtir. Aynı zamanda *Karşı Masal*'ın genellikle toplumsal cinsiyet rolleri üzerine odaklanmasıyla; kemikleşmiş yapıyı yıkmaya ve okuyucuyu eski metne yabancılaştırarak iletilerini sorgulamasını amaçladığını belirtir (Sezer, 2011: 134).



Bildiri metninin amacı, çocuk yazınında çocukların tahayyülünde biçimlenen imgelerin hayatla buluştuğu alanları görünür ve eleştirel kılmayı ve iletilerin sorgulanmasını sağlamaktır.

### **Kara Peçeli Cadı'nın Kötülüğü, Kötülüğün Gerçeği mi?**

Midye Adası'nın çocuklarına anlatılan tek masaldır Kara Peçeli Cadı. Yerin yedi kat dibinden, karanlıklar ülkesinden geldiği; dişlerinin simsiyah, tırnaklarının birer metre olduğu; amacının insanları mutsuz etmek olduğu anlatılarak büyüyen çocukların kâbusudur. Öyle ki yetişkinlerin, çocuklarına anlattıkları Kara Peçeli Cadı korkusu, yetişkin dünyasına ait birçok simge taşımaktadır. Yetişkinlerin çocuklarına verdikleri nasihatlerin bağlamlarıyla özdeşlik kurulabilmektedir. Dişleri simsiyah, tırnakları birer metre olan cadının 'kiri' dünyevi değerlerden uzak, olumsuz bir karakterin dışlayıcı söylemini kurmaktadır. Amacının da en baştan belli olan 'insanları mutsuz etmek' için var olan bir cadının olağandışılığı, yine karşımıza dikilmektedir. Kötülüğün 'dışarıdan gelen,' 'denetlenemeyen,' 'engel olunamayan,' 'kader gibi yaşanan' bir doğaüstülüğünün kabulü, hayatta direnme ve mücadele etme pratiklerini görece ortadan kaldırmaktadır. Kötülük, 'bizden,' olmayan; ötekenden gelen, tek yönlü, şuursuz, aşkın bir amacın kontrolsüzlüğü olarak Midye Adası çocuklarının tahayyülünde yerini alır.

Kara Peçeli Cadı'nın aklına estiği zamanlar damatlara saldırıyor olması, tüm kötülüklerin 'anası' olduğu ve sadece erkeklerin karşısına çıkan; kadınlara görünmeyen soyutluluğu, masalın gerçeğini üretmektedir. Masalda gerçek, hakikat yeniden üretilirken simgesel soyutluklara başvurulmaktadır. Kara Peçeli Cadı'nın düğün öncesi, hazırlıklar esnasında adada yaşayan damatlara görünmesi ve onları dövmesi, adanın kâbusu ve miti olarak masalın anlatısallığında bir şeye işaret etmektedir. 'Damatlar,' 'düğün öncesi' tüm bu kişiler ve zamanlama klasik masalarda evliliğin iyileştiren, sorun çözen, mutlu sona gark eden kabulünü sorunsallaştırır. Masalın baş kahramanı olan küçük kız Yosun'un da ağabeyi, Kara Peçeli Cadı'nın gazabına uğramış, düğünü öncesi cadıdan dayak yemiştir. Küçük kız Yosun, ağabeyinin haksız yere uğramış olduğu bu muameleye bir türlü anlam verememiştir. Yosun, adanın diğer sakinlerinden farklı olarak kötülüğün sıradanlığını anlama çabası içindedir. Öyle ki adada yaşayan diğer arkadaşlarıyla Kara Peçeli Cadı'yı aramayı ve bulmayı ister. Yosun'un merakı, ailesi tarafından engellenir; küçük kız anlam verilemeyen birçok kötülüğün koca bir soyutlama içinde geçirilmesine bir son vermek istemektedir. Kara Peçeli Cadı'nın adada her hangi bir kötülüğün nedeni olarak görülmesi öyle sıradan ve doğaldır ki, ada sakinleri her olumsuz olaydan sonra Kara Peçeli Cadı arayışındadır. Bu arayışın sonuçsuzluğu, bilinmezliği sürgitinde ve Kara Peçeli Cadı temsilinde tüm kötülükler de unutulmaktadır. Klasik masalların 'iyi, kötü'; 'güzel, çirkin'; 'cesur, korkak' ve benzeri ikilemleri okuyucuyu veyahut dinleyiciyi 'iyi' bir sonuca hazırladığı için ikilemler dışındaki alanlar anlatisallığın içinde yadsınacak ve kaybolacaktır. Dolayısıyla masallar, kendi kurguları içerisinde yadsıdıklarıyla bir tür unutmaya pratiğini de diri tutmaktadır. Siyah Pelerinli Kız masalında 'unutma,' 'unutturulma,' 'kabullenme' pratikleri yerine masalın başkahramanı küçük kız Yosun'un sorgulayan bir arayışına tanık oluruz. Birkaç arkadaşıyla başlayan Kara Peçeli Cadı arayışları zamanla sadece kendisinin kaldığı ormana yolculuklarıyla devam edecektir. Küçük kız Yosun, ailesinin engellemelerine karşın ilgisinin ve merakının peşinde dolayısıyla gerçeğin peşindedir.

### **Erginlenme Hayata Dair Bir Aidiyet mi?**

Klasik masalarda serüvene atılan küçük erkek çocukları, prensler, genç krallar iken Siyah Pelerinli Kız masalında küçük kız Yosun bu serüvenin başlatıcısı ve sonlandırıcısıdır. Karanlık ormanda bilinmeze giden; masumiyeti ile tehlikeyi savuşturan, korunmayı bekleyen bir dişil özne olarak değil; korkan, meraklı bir kız çocuğunun inatçılığına ve sorumluluğuna tanık oluruz. Söz edilen sorumluluğu, rasyonel dünyanın gerekliliği olarak ileri sürülen bir sorumlu ortaklık değil; sorgulayan, gerçeğe yaklaşan, tavır ve tutum geliştirebilen bir erginlenme olarak ele alabiliriz. Erginlenme ritüellerinin önemli bir temel ölçütü birçok masalda yer verildiği gibi 'ormandan geçmedir'(Sezer, 2011: 94). Yosun bir kız çocuğu olarak kurtarılmayı bekleyen değil, ilk önce insani korkusuyla baş etmeye çalışan bir öznedir. Daha sonra ormanın 'karanlığın,' 'bilinmezliğin,' 'savunmasızlığın' mekânı olarak Yosun'un erginliğindeki temsili, Siyah Pelerinli Kız'ın sırrını saklaması, büyüü bozması, acısını dindirmesi, bebeğine yer bulmasına dek bir dizi sorumluluğu üstlendiği dışsal dünyaya karşılık gelmektedir. Yosun'un ormanın karanlık bir döngüsellığe sahip olan boşluğunu dünyevileştirmesi, kendisine güvenli ve kontrollü rol modeller biçebilmesidir.

Orman kadar yeraltı da masalarda görece mekânlar arasında yerini almaktadır. Yeraltı, yerüstünün mutlaklığından çok daha esnek, gizli, kuralsız veyahut farklı normlar tarafından kurulmuş ilişkiler bütününe karşılık gelen birçok imgelem yaratmaktadır. Mitosların egemenliğindeki yeraltının anlamı 19. yy'ın sonuna doğru değişmeye başlamıştır. Yeraltının kaçış ve direniş simgesi haline gelmesi öncelikle birçok edebiyat yazınında görülmüştür. İlk başlarda ezoterik ve dinsel motiften

etkilenen yeraltı, zaman içinde şekil değiştirerek; fantastik bir dünya olarak betimlenmiştir (Güneş, 2010: 129). Dönüşümün, ezoterik dünyanın öğelerinin fantastik yorumlanma sürecinde de yaşandığını ileri sürebiliriz. Siyah Pelerinli Kız masalında 'yerin yedi kat altı,' 'karanlıklar ülkesi' gibi birçok ifade, ezoterik temsillerin masal anlatışallığında yer bulmaya devam ettiğinin göstergeleridir. Dolayısıyla keskin dönüşümler, edebiyat yazınında her zaman geçerli değildir. Yeraltı mekânı hali hazırda modern kavramsal açıklamalar yerine sezgisel, izlenimsel, çağrışımsal birçok simgesel değerlendirme ve yoruma maruz kalır. Özellikle yazın alanı böylesi bir kullanıma ciddi olanaklar sunar. Olağan olmayan, karanlık, gizli, lanetli ve benzeri birçok imgelemi okuyucuda yaratabilir, okuyucuya yansıtabilir. Edebiyatta yeraltı imgesinin, mekânsal doğacılığın etkisi kadar, sosyal deneylere uygunluğu ve ütopyalar yaratmadaki potansiyeli de önemlidir (Güneş, 2010: 131). Yeraltı, Siyah Pelerinli Kız masalında da, masal boyunca Yosun'un aradığı ve gerçek hikâyesini öğrendiği Kara Peçeli Cadı'nın yeridir. Yeraltı, düzene dışarıdan bakanların, savaşanların, kaçıp gizlenebilecekleri bir savunma alanı olarak özgür mekân kurgusuna da karşılık gelmektedir. Öyle ki 'özgür mekân' düzenin, sistemin, mutlak mekânın dışında, kuytusunda, gizinde, tecritte yer alarak özneye güven verebilmektedir. Masalda da yerin altındaki Siyah Pelerinli Kız, yerin üstüne çıktığında Kara Peçeli Cadı olarak mutlak mekânın 'ötekisi' olmaktadır. Mekânlar arası çatışma ve ilişkilene biçimleri, karşıt mekânlar arasındaki sınırları belirsizleştirebilmektedir. Küçük kız Yosun'un tanık olduğu gibi yeraltı, çınar ağacının altındaki taşları kaldırdığında görebileceğinin mesafede; sır tutabildiğinin müddetçe de içine girebileceğinin esneklikte bir mekân olarak kapılarını açar. Küçük kız Yosun'un ormandan geçişindeki erginlenme süreci, Siyah Pelerinli Kız'ın bebeğiyle gizlendiği yeraltı mekânına tanıklığıyla tamamlanır. Sigmund Freud, "kutular, mahfazalar, sandıklar, dolaplar ve fırınların, ayrıca içi boş nesnelere, gemilere ve her türlü kabın" rahmi temsil ettiğini söyler (Aka, 2010: 40). Masalda, yeraltı, sığınak ve benzeri mekânların temsilen kullanımında mekândan ebediyen çıkış, doğum, hayata tutunma veyahut yeniden doğumun rahimle özdeşliği kurulabilmektedir. Masalda da hiç yaş almayan Siyah Pelerinli Kız ve büyümeyen bebek adeta yeniden doğumu beklemektedir. Masalarda kadınların mekânları ev içinde, pencere gerisinde, şato burcunda, cam tabut içinde, ulaşılması imkânsız bir adada yalıtılmış, korunan, kontrol altına alınmış duvarların gerisindedir. Dışarıya Siyah Pelerinli Kız için de küçük kız Yosun için de eril alanın sınırladığı, uyarladığı, sahiplendiği bir alandır. Küçük kız Yosun'un tüm engelleri aşarak sonuca vardığı arayışı da, Siyah Pelerinli Kız'ın açısından, büyüsünden kurtulduktan sonra insanların arasına karışacağı özgürlük arayışı da, mekânsal sınırların kadınların varlık mücadelesindeki yerini gözler önüne sermektedir. Mücadele, arayış, direniş dışarıda, duvarların ilerisinde verilirken mahrem, kapatılmış, susturulmuş alanlar sadece fiziki bir uzama karşılık gelmemektedir. Siyah Pelerinli Kız'ın sığınağından çıkışı, Küçük kız Yosun'un evden ormana kaçışları, kendilerini sınırlayan mekânlardan, duvarlardan kaçışla özdeşleşebilmektedir.

### **Anneliğin Erginliğinde Cadılar; Dişiliğin Erginliğinde Annelik**

Siyah Pelerinli Kız masalında, klasik masalarda olan olağanüstü konuşma, iletişim pratiklerine rastlanır. Meşe ağacının, küçük kız Yosun'la konuşması, ağacın Siyah Pelerinli Kız'ın tüm hikâyesini bilmesi ve Yosun'a anlatması. Dolayısıyla Yosun, klasik masalarda olduğu gibi gerçeği, gerçek dışılıkla bulur. Kara Peçeli Cadı diye birinin olmadığını; söz edilen kişinin Siyah Pelerinli Kız olduğunu. Siyah Pelerinli Kız'ın yıllar öncesine dayanan acı hikâyesinin yakıcı gerçekliğine, büyük bir olağanüstülük deneyimiyle tanık olur.

Küçük kız Yosun, meşe ağacının kılavuzluğunda Kara Peçeli Cadı olarak bildiği Siyah Pelerinli Kız'ı görebilmiştir. Tahayyülünde yer eden cadı imgeleminden oldukça farklı olan Siyah Pelerinli Kız'ın uzun siyah saçları, bebeği ve sırtına saplı olan iki bıçak dikkatini çeker. Siyah Pelerinli Kız'ın anneliği ve dişiliği Yosun'u öyle şaşırtmıştır ki 'Cadı bir anne mi?' Sorusunu sormaktan kendisini alıkoyamaz (Selek, 2009: 29). Başka bir açıdan bir anne cadı olabilir mi? Sorusu anneliğe yüklenen şefkat, sevgi, koruma ve benzeri tüm moral değerlerin cadı öznesinde yer bulamamasıdır. Bu soru, kadınlığı inşa eden, moral değerlerle sınıflandıran, damgalayan, kategorize eden eyleyciliği açığa vurmaktadır. Küçük kız Yosun, Siyah Pelerinli Kız'ın yaşam hikâyesini meşe ağacından dinler. Uzun, parlak siyah saçları olduğu için kendisine Siyah Pelerinli Kız denildiğini, deli dolu, haylaz, pek dikkat çeken bir kız olduğunu; dokuz çocuklu ailenin en büyüğü olduğunu, annesini son doğumda kardeşini dünyaya getirirken kaybettiğini, babasının yoksul bir balıkçı olduğunu anlatır. Siyah Pelerinli Kızın, babası gibi yoksul bir balıkçıyı sevdiğini ancak babasının kendisini zengin bir arazi sahibine, zorla verdiğinden söz eder. Siyah Pelerinli Kız, sevdiğine haber yollar ancak haber sevdiğine ulaşmaz. Sevdiği balıkçı, adayı terk edip gidecektir. Siyah Pelerinli Kız da saçlarını kestiği gibi, dili sus, mutsuz kalacaktır. Bir gün evden uzaklaşır, deniz kıyısında gördüğü kayıklara el sallayarak, sevdiği adamın sesini çağırır. Bunu duyan kocası öfkelenir ve Siyah Pelerinli Kızın sırtına bıçakları saplar. Öldüğünü sanarak ormana sürükler, üzerine de birkaç toprak atar ve orada bırakır, gider. Güzel olmak erkek egemen bir

toplumda potansiyel kışkırtıcı fitne olarak görülmek için yeterlidir. Bu fitnelik de, erkeğin kadın cinselliğinin tehdidinden korkusunu, namus kavramı aracılığıyla kadınla neden özdeşleştirdiğini ortaya koymaktadır (Ölçer, 2003: 52). Siyah Pelerinli Kızın güzelliğine talepkar bakışlar bedenini, düşlerini, umutlarını sınırlayıcı, gözetleyici, denetleyici bir ilişkiyi kendiliğinden inşa etmektedir. Kışkırtıcı fitneliğin taşıdığı cinsel çekicilik, cinselliğin dişilik üzerinden yeniden kurulmasının en etkili koşullanmasını sağlamaktadır. Kadının, toplum nezdinde korkutuculuğu dişilik ve annelik hallerinde ön plana çıkartılmaktadır. Anneliğe yüklenen tüm edimler, sezgisel ve güdüsel bir erginlenme olarak kadınların yaşamına taşınmaktadır. Anneliğin biyolojik, güdüsel ve tartışılmaz 'doğası'nın olduğu kabulü, kültürel örüntülerin boyunduruğunda oluşturulmaktadır. Annelik, neredeyse bir davranış edimi olarak kadınların hayatında inşa edilirken, kadının doğurganlığının kutsallığı ve dişiliğinin işlevsizliği saplantılı bir şekilde mutlaklaştırılır. Çocuk doğur(a)mayan kadını kuruyup kalan, sakatlanan bir yaşam beklemektedir. Masalda da Siyah Pelerinli Kız, Orman Cadısının mucizesiyle çocuk sahibi olacaktır. Anneliğini doğurganlığına, bebeğine ilişkin kutsanmış bir aidiyetle değil; zedelenmiş içgüdülerini iyileştirecek, onu hayata döndürecek bir bağışla edinmiştir. Kadınlık hallerinden olan anneliğin, biyolojik doğurganlıkla eşdeğer tutulduğu tüm değer ve normları yerinden eden; Siyah Pelerinli Kız'ı yeniden hayata hazırlayan, babası olmayan bebeğidir.

Ormanda yalnız kalan Siyah Pelerinli Kız, orman cadılarında birinin onu iyileştirmesiyle kurtulur; ancak orman cadısı, Siyah Pelerinli Kız'ın sırtındaki bıçakları çıkarmayacaktır (Selek, 2009: 31-32). Orman Cadısı'nın bir diğer büyüü daha sonra ortaya çıkacaktır. Siyah Pelerinli Kız'ın karnı zamanla şişmeye başlayacak; bebeğini ormanda dünyaya getirecektir. Bebeğin mucizesi, masalın kurgusundaki temsili ortaya çıkarmayı beklemektedir. Bebeğin insanlarda gömülü yatan tanrısal bir şeylerin simgesi olduğu; daha büyük ruh olan benliğin, bütün bilgeliğini taşıyan daha küçük bir ruh parçasının temsili olduğuna yönelik arketip çıkarımlar yapılmaktadır (Estés, 2010: 103). Yaşayan herhangi bir şeyin, hayatın soluğuna sahip ve sezgisel bir değere sahip olduğu anlatılmaktadır. Siyah Pelerinli Kız'ın, büyü gereği, bıçaklar sırtında olduğu süre içinde hem kendisi yaş almayacak hem de bebeği büyümeyecektir. Adeta Siyah Pelerinli Kız'ın sırtındaki iki bıçak darbesi, zamanı durduran ve acıyı taze tutan bir yaşam sunmuştur. Klasik masalarda büyüün dönüştüren, önceki halinden çok daha farklı bir aşamaya taşıyan süreci yerine Siyah Pelerinli Kız masasında ara bir zaman ve yaşam kurgulanmıştır. Orman Cadısı, Siyah Pelerinli Kız'a yaşamı yeniden verirken; acının ve huzurun bir arada yaşandığı araftan seslenmektedir. Orman Cadısı, nefreti veren insanın büyüü bozacağını; sırtında sadece iki bıçağın olmadığını, onlarca bıçak yarasının olduğunu; sadece evlendiği adamın değil babasının, sevdiğinin, kardeşlerinin, bıçaklarla birlikte nefreti de içine soktuklarını söyler. Büyüyü bozacak olanın insan olması; acının sahibinin, nefret duyarak yaşamasına neden olan hayatıyla yüzleşmesini sağlamaktadır. Siyah Pelerinli Kız'ın acısı, öfkesi, nefreti büyü süresince o kadar yakıcıdır ki; acısını dindiremediği bir gerçekliği yaşamaktadır. Her damadın, gelin tarafından istenmeyeceğini düşünerek damatları cezalandırmaktadır.

Siyah Pelerinli Kız masalı, diğer masalarda "adaletin yerini bulduğu"nu düşündüren örtülü birçok şiddet eğilimine alternatif olarak; nefretin haklılığının olamayacağını kurgusal açıdan işlemektedir. Öyle ki, Siyah Pelerinli Kız'a uygulanan şiddetin babasından, kocasından, sevdiğinden öte buna tanık olan tüm toplumdan kaynaklı olduğunu ileri süren bir yaklaşımla, nefretin sonuçsuz, acıyı derinleştiren, zamanı durduran daha da güçsüzleştiren niteliği ön plana çıkartılmıştır. Ataerkil ilişkilerin beşiğinde uğradığı şiddetin ağırlığının çok daha köklü olduğunu ortaya koymaktadır. Toplumda mağdur olan kadın yüceltildiği gibi masalarda da iyi kadınların uğradığı haksızlıkları, fedakârlıkla, sabırla ya da pasif bir kızgınlık biçimi olan kırgınlıkla karşılamaları beklenir (Sezer, 2011: 17). Masalarda kızgın olmak erk sahibi, eril şahsiyetlerin veyahut doğaüstü, genellikle de kötü kalpli kadınların aşkın tepkisi olarak değerlendirilir (Sezer, 2011: 82). Masalda Siyah Pelerinli Kız'ın gerçek öfkesi, doğaüstülükle kurulan Kara Peçeli Cadı mitiyle yeniden yazılmaktadır. Siyah Pelerinli Kız'ın deneyimlediği acı hayat hikâyesine karşı takındığı tavır ve tepki, bir kadının travması olarak yeniden okunabilir. Bu kadın, travmasıyla baş edebilecektir. Kadınların kararlılığı veyahut kararsızlığı kültürel değil, güdüsel bir eğilim olarak tanımlandığı için, kadınların öfkesi her defasında kıskançlığa, komplekse, yetersizliklere ve zaafılara işaret fişeği gönderebilir. Oysa Siyah Pelerinli Kız'ın öfkesi, nefreti tüm toplumun bir kadının yaşamına müdahale etmesini, sınırlamasını, kadını yok saymasındaki öfkeyi ve nefreti görünür kılmadır.

Siyah Pelerinli Kız'ın acısını Yosun dindirecektir; sırtındaki bıçakları çekerek, yaralarını iyileştirerek acısına son verecektir. Yosun, iki insanın hem Siyah Pelerinli Kız'ın hem de bebeğinin yaşamda varoluşlarını sağlayacaktır. Orman perisinin ifadesiyle büyüü bozarak nefretin ağırlığını, sızısını simgesel olarak silecektir. Siyah Pelerinli Kız'ın artık sütü akacak ve bebeği büyüyecektir. Masalda Siyah Pelerinli Kız, bebeğinin ormanda değil insanların arasında büyümesinden, kendisinin

güçlenmeye ihtiyacı olduğundan bahseder. Söz ettiği tüm bu isteklerin bir insanla, küçük bir kız çocuğuyla kurulan güven ilişkisiyle oluştuğu düşünülürse masalların kesin, mutlak sonlarına alternatif sonuçlar yazılabildiği akıldan çıkmamalıdır. Güvenle kurulan insan ilişkilerinde nefretin ortadan kalkacağına dikkat çeken bir insanlık dersinden ziyade Siyah Pelerinli Kız'ın, bebeği süttten kesilinceye kadar onu besleyeceği ardından güç toplamak için bireyleşerek özgürleşeceği bir masal sonuna tanık oluruz. Masalın sonundan değil, yaşanıp görülmesi gereken bir süreçten haberdar edilirdik. Siyah Pelerinli Kız, küçük kız Yosun'un bebeği için güvenli bir yer bulacağından emin olarak ve bir gün döneceği sözüyle önce birey olarak güçlenmeyi seçecektir. Klasik masalların kurgularında tanık olduğumuz, şans, rastlantı Siyah Pelerinli Kız masalında da peşimizi bırakmaz. Siyah Pelerinli Kız'ın bebeğine bir zamanlar âşık olduğu ancak birlikte olamadığı adam bakacaktır. Toplumsal cinsiyetin, cinsiyet kimliklerini tanımlayan, sınırlarını çizen ve iş bölümüne koşullandıran tüm zorlamalarına karşın Siyah Pelerinli Kız'ın bebeği, bu sorumluluğu yüklenerek olan bir erkeğin bakımıyla hayata tutunacaktır. Aşkın, aile ilişkilerinin cinsiyetçi değerleriyle kurgulanmış bir kalıbın yansımasını ve meşruluğunu taşıdığı masalların aksine bir aşk dikkati çekmektedir.

### Dünyanın Dehşeti Ninnilerin Sızısında

Küçük kız Yosun için, Siyah Pelerinli Kız'ın gerçek hikâyesini, meşe ağacından dinledikten sonra artık kendi gözleriyle de bu gerçekliğe tanık olmanın zamanı gelmişti. Siyah Pelerinli Kız'ı görmek için taşı kaldırdığında, bir cadıdan beklenmeyecek şefkat ve sevgiyle bebeğini saran ve ona ninni söyleyen bir anneye karşılaşacaktır. Adını felaketlerin baş nedeni olarak bildiği Kara Peçeli Cadı'nın hikâyesi kadar ninnisindeki sızı, isyanı gibidir. "Sen acımın meyvesisin, sen öfkemin beşiğisin, sen benim yavrumsun, bebeğimsin" (Selek, 2009: 25). İsyân, tepki tüm bu duygu durumlarının etkili ve sonuca taşıyıcı bir direngenlik taşıdığına duyulan mutlak inanç, yine rasyonel dünyanın hezeyanları arasında yerini almaktadır. Anneler ninnilerinde, kendilerinden başka kimseye söyleyemedikleri şikâyetlerini, kızgınlıklarını, kırgınlıklarını bebeklerinin umuduyla güçlenerek dillendirebilmektedir. Belda Aka, ninnilerin baskı altına alınan türlü duyguların bilinç düzeyinde tekrar ortaya çıkmasını sağlayan birer aracı olduğunu belirtir (Aka, 2010: 43). Anlatıcı annenin, ninnilerin sözlerini her sızısında, acısında, umudunda, şenliğinde değiştirmesi; ninnilerin her defasında yeniden yazılmasını ve aktarımındaki duygu dönüşümlerini göstermektedir. Ninnilerin, toplumsal cinsiyet ilişkilerini yeniden ürettiğini, kadının eve olan bağımlılığını, eril yakınının zulmüne olan tahammülünü sağladığını, tepkisinin odalarda, mırıltılarında boğulduğunu öne süren yaklaşımlarla, ataerkil sınırların içerisinde gelen tepkileri dışa vurma olanağını sağladığını ileri süren yaklaşımları bir arada düşünmek durumundayız. Ninnilerin ezgisindeki geçişlerin, ritmik tekrarlamaların bebeği teskin edici, kadının sıkıntılarını dışa vurucu niteliği sembolik dilden daha önce olan semiyotik dile göndermelerde bulunmaktadır. Meriç Kurtuluş, ninnilerin birbirini andıran ezgilerindeki biçimin kadına dair bir biçim olabileceğini, özellikle ritmik tekrarlarla pek de anlaşılmayan gösteren ve gösterilen ilişkisinin tersine semiyotiğe dikkati çeker. Kültür dünyasının erilliği, simgeselliği başat kılarken yani işaretlemenin, göndermenin, damgalamanın biçimi yerine ninnilerin semiyotiği dile gelmiştir (Kurtuluş, 2010: 49-50). Siyah Pelerinli Kız'ın anneliği, doyurulması güç bir fizyolojik açlıktan ziyade doyurulması güç bir tinsel açlık çekmektedir. 'Büyü'lü hayatla uzlaşamayan bir kadının annelik deneyimi gerçek anlamıyla acıyı ve mucizeyi bir arada yaşamasıdır.

### Sonuç Yerine

İnceleme kapsamına alınan *Siyah Pelerinli Kız* eserinin masalda *Kara Peçeli Cadı* olarak 'estetize eden,' 'aşağılayan,' 'hiçleştirilen,' 'onayan,' 'idealize eden,' 'hayali kılan,' 'doğallaştıran,' 'dışileştiren' nitelermelerin, birbirini takip eden doğrusal gerekçeleri değil, birbirinin içinde olan döngüsel yansımaları ele alınmıştır. Seçilen kitabın eleştirel ve deneysel bir çalışma olması veyahut yöntemsel olarak *Siyah Pelerinli Kız* eserinin kurgusal olması gerçeğe dair tartışmalarımızı yadsımayacaktır. Siyah Pelerinli Kız masalında kurgulanan cadı imgeleminde, cadının fitneci, düzen bozucu, huzur kaçıracı özelliklerindeki cinsiyetçi koşullanmalara alternatif söylemler oluşturulmuştur. Haydar Akın cadı imgelemine ilişkin, Anadolu cadısının masallarda, destanlarda yaşatılmış folklorik bir stereotip olmaktan öteye geçmediği; Geleneksel Anadolu cadısının derinliği olmayan renkli bir figür olduğu (Ölçer, 2003: 62) saptaması yapmıştır. Ancak yine de masallarımızda inşa edilen, simgesel olarak gönderimi çok derinlikli olan cadı imgelemindeki cinsiyetçi eğilimler dikkat çekmektedir. Pek tabii Anadolu coğrafyası ataerkil düzenin tüm değerlerinin, sosyo ekonomik, kültürel birçok alanda yansımasına mekân sahipliği yapmaktadır. Siyah Pelerinli Kız masalının kurgu mekânı olan Midye Adası'nın sakinleri dahi bu cinsiyetçi eğilimlerin sirayetinden kendisini koruyamayacaktır. Ada'nın, hem coğrafi olarak hem de birçok klasik masaldaki simgesellikte karşılık bulduğu yalıtılmışlık, güvende olma, korunaklılık ataerkil geleneğin üreticisidir. Siyah Pelerinli Kız'ın istemediği bir adamla

evlendirilmesinden, kocasından şiddet görmesine; içinde yaşadığı toplum tarafından yalnızlaştırılmasına kadar bütünlüklü bir acının şiddeti, Kara Peçeli Cadı'yı oluşturmaktadır. Masal, Kara Peçeli Cadı'nın dişliliğini, anneliğini, duygusunu, arkadaşlığını, kararlılığını ataerkil yapının kadınlara biçtiği ve dayanıklı kıldığı tüm kalıplardan çıkartabilmiştir. Siyah Pelerinli Kız masalı, klasik masalların çocuk ve yetişkin diyaloglarında tanık olduğumuz veyahut masalın kendisinin didaktik, yetişkin bir sesle anlatıldığı aktarım biçimine yer vermez. Masal bir aktarıcının dilinden anlatılmaktadır ancak bu aktarıcı aynı zamanda masalı deneyimleyendir. Aktarıcının "bilen," "yetişkin" sesi yoktur; masalı küçük kız Yosun anlatır. Masalın biçiminde 'yukardan,' 'öğreticiliğin tek yönlü,' 'karşılıksız' metodolojisine yer verilmezken; içeriğinde 'kötülük,' 'nefret,' 'cezalandırma' ve benzeri tüm nedenler, gerekçeler anlaşılmayı beklemektedir. Öyle ki; Siyah Pelerinli Kız aşkını itiraf ettiğinde, sırtında iki bıçak sapı olacaktır; kocasının cezasıdır sırtına yüklenen. Oysa sevmediğini bilir kocası, onunla evlenirken de gönülsüz olduğunu; hüznünden saçlarını kesip, günlerce yataktan çıkmayıp dilinin sus olduğunu. Siyah Pelerinli Kız'ın 'cadılığı,' 'düzen bozuculuğu' aşık bir kadının karşısına çıkan baba, koca, tüm baskı mekanizmalarına karşıdır. Siyah Pelerinli Kız, yaralarını saran, iyileştiren, sırrını saklayan, güven veren küçük kız Yosun'un veyahut küçük kızların ilerde yaşayabileceklerinin habercisi gibidir.

Masalda, Kara Peçeli Cadı'nın bir cadı olmadığını öğrendiğimiz gibi; Orman Cadısı'nın da seküler yaklaşımına tanık oluruz. Şöyle ki; Siyah Pelerinli Kız'ı hayata döndüren Orman Cadısı, kızın sırtındaki bıçaklardan bedenini kurtarmayacaktır. Büyüyü bozacak olanların insanlar olacağını söyler; yaraların sorumlusu olan insanların. Sonuç olarak, masalda sözü geçen cadı tipolojileri ya üretilmiş, aslında olmayan ya da insanlığın sorunlarını yine insanların çözeceğine kanaat getirmiş dünyevi bir yapıcılıkla karşımıza çıkmaktadır. Çocuk hikâyelerinde, masallarında imge olarak cisimleşen tüm soyutlamalar, salt edebi eleştiri değil; yorum problemini de içinde barındırmaktadır. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet inşasında hangi bileşenler ve soyutlamalar aşikâr kılınırken, hangilerinin gizlendiği; neyin söyleme imkânına kavuşup, neyin kavuşmadığı; ifade edilenin neyi açık, neyi örtülü kıldığı sözün işleyişi kadar yorumun işleyişini de belirlemiştir. Siyah Pelerinli Kız, çocuklar kadar yetişkin okuyucular için de kutsanmayı veyahut bağışlanmayı beklemeyen, estetik, dışlanmış yaratmayan bir kurguyla kaleme alınmıştır.

#### KAYNAKÇA

- Aka, Belda(2010) "Ninnileri Psikanalitik Yaklaşımla Yeniden Okuma Denemesi". *Milli Folklor*. 88, 38-43.
- Akın, Haydar (2001) *Ortaçağ Avrupası'nda Cadılar ve Cadı Avı*. Ankara: Dost Yayınları.
- Estés, Clarissa P. (2010) *Kurtlarla Koşan Kadın*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Freud, Sigmund (1991) *Düşlerin Yorumu II*. İstanbul: Payel Yayınları.
- Güneş, Serkan (2010) "Yer Altı Mekânı ve Kavramının Toplum ve İmgelem Üzerine Etkisi". *METU JFA*, 125-139.
- Kurtuluş, Meriç (2010) "Ninnilerde 'Kadın Sorunu'na Bakış". *Milli Folklor*, 88, 44-52.
- Ölçer, Evrim (2003) *Türkiye Masallarında Toplumsal Cinsiyet ve Mekân İlişkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi, Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Selek, Pınar (2009) *Siyah Pelerinli Kız*. İstanbul: Şahmaran Çocuk Dizisi.
- Sezer, Melek Özlem (2011) *Masallar ve Toplumsal Cinsiyet*. İstanbul: Evrensel Basım.



# GENÇLİK EDEBİYATINDA ÇAĞDAŞ EĞİLMELER – GERÇEKÇİ ROMANLAR

**Ayşe YÜKSEL DURUKAN**  
Öğretmen

## Özet

*Gençlik edebiyatı geçen yüzyılın başında ABD’de tanımlanmıştır. Daha sonra diğer ülkelere de yayılmış; yirmibirinci yüzyılın teknolojik gelişimleri, yayıncılık dünyasının geçirdiği değişimle daha da önem kazanmıştır. Ülkemiz yayıncıları da bu alanda adımlar atıyorlar. Türkiye’nin azımsanmayacak bir genç nüfusa sahip olduğunu düşünürsek bu konuya ciddiyle eğilmemiz gerekir. Değişik kültürlerden üç gerçekçi gençlik romanı Bir Avuç Yıldız, Kiffe Kiffe Yarın ve Kesik gençlerin mücadelelerini ve yaşam deneyimlerini betimliyorlar. Bu yapıtlar mütevazı, önyargısız, samimi ve dürüst yaklaşımları ile gençlerimize edebiyatın penceresini aralayacak ve farkındalık yaratacaktır.*

*Anahtar Sözcükler: Gençlik edebiyatı, gerçekçi romanlar, çağdaş eğilimler, yayıncılar, ödüller.*

## Abstract

*Young Adult Literature was defined in USA at the beginning of the twentieth century. Then it spread to other countries; the improvement of technologies in the twentyfirst century and the changes that took place in the publishing industry rendered the subject even more importance. Turkish publishers are making progress in this area. Turkey has a large population of young adults. We should take utmost care in YAL. Three realistic fiction from different cultures, A Hand Full of Stars, Kiffe Kiffe Tomorrow, and Cut, are dealing with the struggles of young adults and their life experiences. YA fiction will open a new window to literature and will create an awareness for young adults.*

*Key Words: Young adult literature, realistic fiction, contemporary trends, publishers, awards.*

## Gençlik Edebiyatının İlk Adımları

Gençlik edebiyatı bir tür geçiş edebiyatı olduğundan “köprü edebiyatı” olarak da adlandırılır. Genelde 12 ila 18 yaş aralığını kapsar. İngilizce Young Adult Literature (YAL), Almanca Jugendliteratur (JuLit), Fransızca Litterature de Jeunesse olarak ifade edilmektedir.

Gençlik edebiyatı tanımlamasını ve bu edebiyata değer verilmesini Amerika Birleşik Devletleri’nde yirminci yüzyılın başlarında görürüz. Bu edebiyat ancak 1920’lerde çocuk ve yetişkin edebiyatından ayrı adlandırılmaya başlanmıştır. Bazı yazarlar gençlik edebiyatını Louisa May Alcott’un 1869 yılında yayımlanan *Küçük Kadınlar*, Mark Twain’in *Tom Sawyer’in Maceraları* (1876) ve *Huckleberry Finn’in Maceraları* (1884) adlı yapıtlarıyla başlatırlar. Avrupa’da ise çeşitli kaynaklar gençlik yazını İngiltere’de Charlotte Bronte’ye (*Jayne Eyre* -1847) ve Charles Dickens’a (*David Copperfield* -1850), Almanya’da Goethe’ye (*Wilhelm Meister’in Çıraklık Yılları* -1796), ve Fransa’da Voltaire’e (*Candide, ya da İyimserlik* – 1759) dek çekerler. Bu ve benzeri yapıtları gençlik yazınının prototipleri olarak düşünebiliriz.

Oysa tam anlamıyla gençler için yazılmış edebiyat yapıtları örneklerini yirminci yüzyılda ABD’de vermeye başlamıştır. Bu ülkede J.D. Salinger’ın *Çavdar Tarlasında Çocuklar* adlı yapıtı, 1951 yılında, S.E. Hinton’un *Dışarıdakiler* adlı romanı 1967 yılında, Robert Cormier’in yazdığı *Çikolata Savaşı* ise 1974 yılında yayımlandı. Bu kitaplar artık gençlik edebiyatının klasikleri arasında sayılıyorlar. ABD ve İngiltere’de öne çıkan gençler için edebiyat, 1980’li yıllarda başka ülkelere de açılmaya başlamış, özellikle de roman türü Kanada, Avustralya, Yeni Zelanda, Almanya ve Fransa’da önem kazanmıştır.

Akademik çevrelerde çoğu kez gençler için yazılmış yapıtlar önemsenmemiş, edebi değer biçmeye layık görülmemiştir. Birçok ülkede kitap pazarı, satış olanakları kısıtlı olduğundan genç kitlelere ulaşım kanalları üzerinde düşünülen bir ortam olmamıştır. Oysa günümüzde genç kategorisinin önem kazandığını görüyoruz. Bu yükselişe yirmibirinci yüzyılda gelişen teknolojilerin,



internet ve sosyal medyanın katkısını görmezden gelemeyiz. ABD’de yılda bu türden yaklaşık 3000 adet (William, 2011) kitap basıldığı tahmin edilmektedir. Yine ABD’de bu edebiyat için her yıl getirisi yüksek olan dokuz ödül verilmektedir: Alex, Margaret E. Edwards, William C. Morris, Odyssey, Michael L. Printz, Ulusal Genç Kitap, Los Angeles Times ve Boston Globe ödülleri.

Ülkemizde birçok yayınevi çocuk kitapları yayımlamaktayken ikibinli yıllarda gençlik dizilerine de önem vermeye başladılar. Bazı yayınevleri “İlk Gençlik” adı altında 6,7 ve 8. sınıflara sesleniyorlar: Akçağ, Evrensel, İmge, İnkılâp, Mavi Bulut yayınevleri. Yapı Kredi Yayınları “Doğan Kardeş”, TÜDEM “Çocuk ve Gençlik” adı altında her iki alanı da kapsamaya çalışıyor. Altın Kitaplar, Artemis, Can, Epsilon ve Kelime yayınları “Gençlik Dizisi”, “Genç Kitaplar” ve “Gençlik Edebiyatı” bölümlerini hayata geçirdiler. Günışığı Kitaplığı ise “Köprü Kitaplar” adını verdiği kategoriyle devam ediyor. Bu konuda 1992 yılında Gendaş Yayınevinin kısa bir süre yayımladığı “Gençlik Kütüphanesi” dizisini de unutmamalıyız. Bu dizi gençler için yazılmış olmasa da birçok değerli yazarımızın gençliğe değinen yapıtlarını içermekte idi.

### Gençlerimiz ve Edebiyat

Günümüzde 12. sınıf ötesine de uzanmakla birlikte, gençlik edebiyatının hedef kitlesi 9-12. sınıflardır. Psikologlar bu dönem gençlerini ergen, yeni yetme, genç yetişkin gibi tanımlamalarla adlandırıyorlar. Son derece zor bir zaman aralığıdır ve dışarıdan bakıldığında gözükmesi de sorunların yaşandığı, duyguların alt üst olduğu, acıların, sevinçlerin, kazanımların, yenilgilerin bir arada geçtiği bir dönemdir. Kimlik kazanımı ve rol kargaşası aynı anda yaşanmaktadır. Gençler için bilinmeyen birçok alan vardır ve sorulara yanıt aranmaktadır. Kültürel ve sosyal kimlikler merak edilmektedir. Gençlerin bu arayışlarını ve deneyimlerini işleyen romanlara olgunlaşma romanı (coming of age, bildungsroman), gelişme romanı da denilmektedir. Genel olarak bu yapıtlar gençlerin sorunları ve kazanımları ile ilgili olduğunda “sivri” romanlardır. ABD’de ve İngiltere’de yayınevleri bu yapıtları ilgi çekici bölüm başlıklarıyla yayımlıyorlar: Edge, Push, Speak ve Graphia. Yeni teknolojiler yayıncılık sektörünü de değiştiriyor. Yüksek hızda iletişim, herkese erişim, etkileşim ve paylaşım medyayı ve edebiyatı dönüştürüyor. Scholastic Yayınevi 2000 yılında 7-12. sınıf öğrencileri için *PUSH* (This Is Push, 2009) adı altında kitaplar yayımlamaya başladı. Gençler web sitesine elli sayfalık metni kolaylıkla gönderebiliyorlar; böylece yazmaya teşvik ediliyorlar. Günışığı Kitaplığı ise 2011 Ağustos ayının son haftasında yayına geçirdiği okumaya ve yazmaya adanmış *ON8Kitap* adlı siteyle son derece başarılı bir işe imza attı. Onbeş yirmibeş yaş arası gençleri hedefliyorlar. “Özet geç” adlı bölümün yazmaya heveslenen gençlerle gelişeceğini umut ederek, zenginleşeceğini bekliyorum.

Ülkemizde 2010-11 öğretim yılı itibarı ile ortaöğretimdeki öğrenci sayımız 4.240.139 olarak verilmektedir (TÜİK Örgün Eğitim). 2011 yılı nüfus projeksiyonlarına baktığımızda 10-14 yaş için 6.363.000, 15-19 yaş için ise 6.340.000 sayılarını görmekteyiz (TÜİK Yaş Grubu). Azımsanmayacak bir sayı ile karşı karşıyayız. Türkiye gerçekten genç bir nüfusa sahiptir. Eğitim Reformu Girişiminin 2009 yılı verilerine göre Türkiye’de 15 yaşındaki her üç gençten biri öğrenci değildir (ERG Eğitim Sistemi). Okula gidebilen gençlerimizin durumu da pek iç açıcı değildir. OECD tarafından yapılan PISA 2009 araştırmasına göre 15 yaş öğrencilerinin okuma/anlama alanında Türkiye’nin puanı 464 puan ile 34 ülke arasında sondan üçüncüdür (ERG, PISA 2009) Maltepe Üniversitesinden Bahattin ve Belma Akşit’in “Türkiye’deki Sosyo-Kültürel Değişmeler Hakkında Liseli Gençlik Ne Düşünüyor?” adlı araştırmasında gençlere vazgeçemeyecekleri etkinlik ve alışkanlıklar için on iki madde sorulmuştur. Arkadaşlar yüzde 76.6 ile ilk sırayı alırken, onu müzik yüzde 74.9; İnternet yüzde 66.8, dini inanç yüzde 60.3; televizyon yüzde 53.3; sinema yüzde 50.4; alışveriş yüzde 40.2 ile takip etmiştir. Kitap ise ancak yüzde 38.6 ile sekizinci sırayı alabilmiştir (Akşit, 2011).

Okula giden ya da gidemeyen tüm gençlere ulaşmalı, onları bu edebiyatla tanıştırmalı, onlara renkli ufuklar açmalı ve gençlik döneminden geçişi kolaylaştırmalıyız. Eğitimci olarak işimiz kolay değildir. Türkiye’de 2010-11 eğitim yılında bir ortaöğretim okulu başına 0,69 kütüphane düşmektedir (ERG Eğitim İzleme Raporu ). Halk kütüphanelerimiz ise ne sayı ne derme ne de personel açısından yeterli değildir.

Gençlik romanları tür ya da konu olarak çok çeşitlilik gösterirler: macera, tarihi, bilim kurgu, felsefi, korku, çizgi, düşlem, polisiye, aşk, arkadaşlık, gerçekçi ve otobiyografik romanlar olabilir. Bu romanlarla, özellikle de gerçekçi konular işleyenlerle, gençlerimize destek olabiliriz. Gençlik romanları ergenlerin, benzer sorunları olan yaşlılarının deneyimlerini okuyarak bir tür özdeşleşme sağlamayı amaçlar. Sorunları çözmeye yetme de onlarla başedebilmeyi öğreten ya da ipuçlarını veren güçlü kaynaklardır. Bu tür roman karakterlerinin değişik kültürlerden olması gençlere değişik coğrafyalardan yaşlılarını tanımakla ayrıca bir deneyim kazandırmaktadır. Gençlik romanlarının baş kahramanları

çoğu kez zor dönemden geçmektedirler, bir tür arayış içindedirler, roman boyunca değişime uğrarlar. Naiflikten olgunluğa, ilgisizlikten sorumluluğa, aldırılmazlıktan farkındalığa geçişler görülür. Gençlik romanları gerçek yaşamla birebir ilişkili olduklarından ders kitaplarının tersine ilgiyle okunan yapıtlar oluyorlar. Bu tür romanların içten bir sesi, dürüst yaklaşımı olmalı (Yüksel-Durukan, 2010).

### Çağdaş Üç Gençlik Romanı

Değişik kültürlerden gerçekçi üç gençlik romanına değinmek isterim. Kısaca işledikleri konulara ve sonra da benzerliklerine bakabiliriz.

Birinci yapıt Rafik Schami'nin 1987 yılında Almanya'da yayımladığı *Eine Hand voller Sterne* adlı roman. Bu roman Türkçe'ye 2010 yılında *Bir Avuç Yıldız* adıyla Mehmet Salim tarafından kazandırıldı. Schami 1946 yılında Şam'da doğmuş, 1970'li yıllarda Almanya'ya göç etmek zorunda kalmış ve Almanca yazan bir yazar. Kitap 28 dile çevrilmiş, Almanya ve İngiltere'de ödüller almıştır. Bu roman adını bilmediğimiz başkahramanın ağzından anlatılır; 14 yaşındadır, 18 yaşına dek biz onu izleriz. Yirminci yüzyılın ikinci yarısında, demokrasiden uzak, baskıcı bir dönemi kapsar; Şam, Halep ve Beyrut'ta geçer. Kahramanımız yaşamını ve çevresini günlük tutarak aktarır. Şam'ın tarihi bir mahallesinde anne, baba ve kızkardeşi Leyla ile yaşamaktadır. Komşuları, okul arkadaşları, dostları, öğretmenleri, patronları, kız arkadaşı son derece renkli ama mütevazı karakterlerdir. En yakın dostu Salim Amca, yetmişbeş yaşındadır, onun rehberliği sayesinde çok şey öğrenecektir. Salim Amca bilmediği simgeler, zaten roman onun sözleriyle açılır: "Yazmayı bilmediğime çok üzülüyorum. Çok şey yaşadım, önemli şeyler. Bugün, yıllar önce beni geceler boyunca nelerin uyutmadığını artık hatırlamıyorum." (Schami, 2010: 9). Oysa çok şey anımsamaktadır. Bize Ortadoğu'nun çok boyutlu masal dünyasını, bir anlamda sözlü edebiyat geleneğini, gerçek ile düşü, geçmiş ile şimdiki zamanı ustalıkla iç içe geçirerek kahramanımıza aktarır, kahraman da biz okuyucuya. Kahramanımız okul birincisidir, eline geçen her şeyi okur, edebiyat öğretmeni Katip Bey'in desteğiyle şiir/öykü yazar. Tüm amacı gezmek, görmek ve yazmaktır. Salim Amcayla konuştuktan sonra yazı yazmanın gücüne inanır ve gazeteci olmaya karar verir. Arkadaşı Mahmut esprili, soru sormaya meraklı, zeki bir gençtir. Roman boyunca ilkini çaldığı, üç tiyatro oyunu yazacaktır. Yusuf ise diğer okul arkadaşıdır, tatillerde inşaatlarda çalışır ve subay olmayı hayal eder. Yoksulluğun kol gezdiği bir mahallede, ikide bir darbelerin olduğu bir ülkede geçer olaylar. Mahmud ve kahramanımız istemeseler de bir süre sonra okulu bırakmak zorunda kalacaklardır. Zor koşullar onları maddi olarak etkilese de umutlarını yitirmeyecekler ve idealleri için mücadele edeceklerdir. Kahramanımız önce babasının fırınında, sonraları bir marangozun yanında, nihayet bir kitapçıda çalışmaya başlayacaktır. Tanıştığı gazeteci Habib sayesinde makale yazmanın inceliklerine kavuşacaktır. Kahraman, Habib ve Mahmud gizli bir gazete çıkaracaklar ve akla hayale gelmeyecek yöntemlerle dağıtımaya geçeceklerdir. Zira etraf gizli servis ajanlarıyla doludur ve üstelik onlardan biri de kız arkadaşının babasıdır. Baba, mahallenin delisi, Habib, hepsi de bu rejimden paylarına düşeni alacaklar ve tutuklanacaklardır. Her şeye rağmen umutlarını yitirmeyecekler ve yaşamlarına devam edeceklerdir.

İkinci yapıt Faiza Guene'nin 2004 yılında ondokuz yaşındayken Fransa'da yazdığı *Kiffe Kiffe Demain* (Kiffe Kiffe Yarın) adlı roman. Henüz Türkçeye değil ama 26 dile çevrildi (Jason, 2006). Guene, sosyoloji okumakta iken yazmayı sürdürmek ve film yapabilmek için okulu bırakmıştır. Romanın başlığı Arapça'kif-kif' ile Fransızca 'kiffer' fiilinin karışımından türetilmiştir. Olayların başlangıcında her şey tekdüze, hep aynı biçimde (kif-kif) gitmekte iken yavaş yavaş kiffer'e yani çevreden ve kişilerden hoşlanmaya, zevk almaya dönüşür. Paris'in kuzeydoğusunda Cennet Evler(!) adlı yerleşim merkezinde annesi Yasmina ile birlikte kalan onbeş yaşındaki Doria'nın yaşamından bir yıla bakıyoruz. Yapıt Doria'nın ağzından aktarılıyor. "Bu gün Pazartesi ve her Pazartesi olduğu gibi Madame Burlaud'a gittim." (Guene, 2006: 1). Doria derslerinde başarısız ve içine kapanık bir öğrencidir; okul yönetimi bu nedenle onu psikiyrist Mme Burlaud'a gönderir. Okulunu sevmez hatta bırakmak ister, öğretmenleri de ilgisizdir. Örneğin, fizik ve kimya öğretmeni karnesine şu "yaratıcı" notu düşmüştür: "Sabır tüketen, umutsuz vaka, insanı istifa ya da intihar ettirecek bir öğrenci." (Guene, 2006: 36). En iyi değerlendirme sanat öğretmeninden gelmiştir: "Yoğrulabilir beceriler." (Guene, 2006: 37). Doria yalnızca Mme Burlaud ve ona ağabeylik yapan Hamoudi ile konuşmak ister. Baba, aileyi erkek çocuğu olmadığı için terketmiştir. Anne okuma yazma bilmez ve bir motelde temizlikçi olarak çalışır. İşyerinde Yasmina'yı herkes Fatma adıyla çağırılmaktadır. Alsas'lı denetmen için "Tüm Araplar Fatma, tüm siyahlar Mamadou, tüm Çinliler Ping-Pong'dur." (Guene, 2006: 5). Yaşadıkları evde ikide bir tuvalet tıkanır, haftalarca koku ve pislik içinde kalsalar da yönetici aldırmaz. Doria için sıkıcı okulu, bakımsız ev çevresi ve supermarketler arasında kısır döngü bir yaşam sürgütmektedir. Metroya binip son durağa dek gitmek, insanları izlemek onun için bir çeşitlilik. Dar bir çevrede, yoksul ve anlamsız bir yaşam sürdürmektedir. "Kader tümüyle çile ve sefaletten ibarettir ve siz hiçbir şey yapamazsınız..."

Buralarda biz buna “mektoub” deriz. Sanki bir filmdeyiz ve bizler de oyuncularız. Sorun ise senaryo yazarının yeteneksiz oluşu.”(Guene, 2006: 10). Çevrede Portekiz, Romanya ve Vietnam’dan gelen göçmenler vardır. Tek eğlence aracı televizyondur; McGyver onun kahramanıdır. Kimse onları bir yere çağırmaz; Zohra teyze kuskus yemeğe davet ettiğinde çok sevinir. Hayalleri vardır: becerikli bir ‘İsviçre çakısıyla’ evlenmek, alımlı bir işyerinde çalışmak. Yavaş yavaş fasit daireyi kırma belirtileri görülecektir. Anne okuma yazma kursuna gidecek, sınıfta kalan Doria yeni bir okulda, meslek lisesinde kuaför olmak üzere yeni bir yaşama başlayacaktır. Roman umut ışıkları ile sonlanır.

Üçüncü yapıt ise Patricia McCormick’in 2000 yılında ABD’de yayımladığı *Cut* (Kesik) adlı roman. Bu eser başka dile çevrilmedi ama ülkesinde altı adet gençlik ödülüne layık görüldü ( McCormick, t.y.). Daha önceleri gazetecilik, editörlük yapan McCormick bu romanla son derece hassas bir konuyu ustalıkla işlemiştir. Kendilerine zarar veren gençlerin sorunlarına bir pencere açmış; herşeye rağmen kendi karar ve güçleriyle doğruyu bulmanın olası olduğunu göstermiştir. Roman Callie adlı onbeş yaşında okulda iyi bir öğrenci olan, kros koşusu yapan bir gencin monologlarıdır. Callie anne, baba, astımlı küçük kardeşi Sam ve kedisi Linus ile birlikte yaşamaktadır. Anne ürkek, anında karar alamayan, baba ise evde pek gözükmeyen karakterlerdir. Sam’ın astım krizleri duyarlı bir genç olan Callie’yi etkilemektedir. Dışarıdan bakıldığında her şey normaldir. Ama Callie’nin bir sırrı vardır, kendini kesmektedir. Bu nedenle de Sea Pines (Deniz Çamları) adlı rehabilitasyon merkezinde yatmaktadır. “Konuşma kararının bana kaldığını söylüyorsunuz. Eğilip kâğıt mendil kutusunu önüme koyuyorsunuz ve siyah deri koltuğunuz yaşayan bir şey gibi hırıltı çıkarıyor.” (McCormick, 2000: 9). Terapistinin yanından okuyucuya böyle seslenir Callie. Konuşmayı reddetmektedir, bu nedenle de arkadaşları ona S.T. (Sessiz Tedavi) adını vermişlerdir. Bu merkezde sorunları olan diğer kızlar da vardır. Tara ve Becca ince beden hastası (anoreksik) olduklarından yemek yemeyi reddetmektedirler. Klinikte en uzun süredir kalan Debbie ise fazla kilolarıyla başetmeye çalışmaktadır. Tiffany kanatana dek tırnaklarını ısırılmaktadır. Callie’nin oda arkadaşı Sydney ise uyuşturucu kullandığı için buraya gelmiştir. Callie konuşmadığı için tedavi seansları bir işe yaramamaktadır. “Kafası hızla ileri saran bir video” (McCormick, 2000: 12) gibidir, ama ses yoktur. Ayrıntılara dek gözlem yapabilmekte ama konulara odaklanmaktan kaçmaktadır. Nihayet kliniğe Amanda adında biri gelir. Amanda herşeyi açıkça söylemekte ve hatta tişörtünü sıyırıp kestiği kollarını göstermektedir. Bu olaydan sonra Callie yavaş yavaş konuşmaya başlayacak, terapisti ve arkadaşlarıyla diyalog kuracak ‘yaşantımı ben kontrol edebilirim’ safhasına gelecektir.

Bu üç gençlik romanı da ilk yapıt olma özelliğini taşır. Buna rağmen hepsi de çok ses getirmiş ve ödüller kazanmışlardır. Yaşama mütevazı, önyargısız ve nesnel açıdan yaklaşımlarıyla gerçekçi bakışı sergilerler. Gençlerin zor yaşam deneyimlerini betimlerler.

Schami’nin yapıtı en eski zamanı açıklamakla, “1958-61 yılları” (Salim, 2011), birlikte, bu günün Suriye’sinden çok farklı değildir. Guene ve McCormick ise 1990’lı yılları anlatıyorlar. Schami isimsiz kahramanımız, Guene Doria ve McCormick Callie ile olayları aktarır. Sorunlarını ve çevrelerini bu karakterlerin ağzından okuruz. Daha çok kendi dünyalarını ve mücadelelerini anlatmakla birlikte toplumsal ortamı da abartısız, içten bir dille yansıtırlar. Schami çeşitli öyküleri Salim Amca vasıtasıyla aktarmıştır; örnekse, sınırdan geçmeye çalışan çıplak adamın kafasında iki yüz kitap taşıyabileceği kaygısıyla gümrük memuru tarafından acımasızca geri yollanışıdır. Ortadoğu’nun baskıcı yönetimi insanları ezmektedir. Guene sosyal patlamanın eşliğinde olan Fransa için çok başarılı bir örnek vermiştir. Roman yayımlandıktan sonra 2005 yılında tam bir ay süren, ülkeyi kasıp kavuran banliyö isyanları çıkmıştı. Böylece romanın daha çok ilgi çektiğini anımsatalım. Üstelik bu isyanlar Fransa ile sınırlı kalmamış, Almanya ve Belçika’ya da sıçramıştı. Daha kendi içlerinde nesiller arası farkı ortadan kaldıramamışken, göçmen işçilerin sırtlarına zor ekonomik koşullar ve bambaşka kültürlerle başedebilme sarmalı da bindikçe terkedilmişliği iliklerinde hissediyorlar. McCormick ise orta sınıf Amerikan toplumuna ve kendilerini yakıp yıkan gençlere bakıyor. Her toplumda madde bağımlısı, kendine zarar veren gençler vardır.

Schami ve Guene’nin romanları biyografik özellikler içeriyor. Schami Suriye doğumludur ve babası fırıncıdır. Şam’da kimya okumuş, önceleri Arapça öyküler yazmış ve Al-Muntalak adlı bir gazete çıkarmıştır. Guene ise Cezayir kökenlidir, fakat Fransa’da doğmuştur. Romanı anne ve babasına adamıştır. Biri Ortadoğu’ya diğeri Fransa’daki göçmen kültürüne pencere açıyor ve hoşgörünün elden bırakılmaması gerektiğini vurguluyorlar.

Schami, kahramanı aracılığı ile Suriye’deki yerleşik toplumun ne denli çokkültürlü olduğunu yansıtır, çeşitli dinlere (müslümanlar, hıristiyanlar ve yahudiler) mensup Araplar, Ermeniler, Kürtler, İspanyollar, Rumlar, İranlılar, ve Filistinliler bu topraklarda birlikte yaşamaktadırlar. Belçikalı bir turist aracılığı ile Avrupa ve ülke gençlerinin, okuldaki öğrenciler aracılığı ile fakir ve zengin çocukların

karşılaştırmalarını buluruz. Ülkede darbeler ve baskıcı rejimlerin özgür düşünceye koyduğu engelleri, kentsel düzenlemeyle tarihi eski mahallerin yokedilişlerini günlük yaşam fotoğraflarıyla bir bir izleriz. Guene ise banliyöde bakımsız sosyal konutlarda zor koşullar altında yaşayan dışlanmış insanları resmeder. Her iki yapıt da yoksulluğun kol gezdiği mahallelerde geçer ama yardımlaşma sayesinde acılar törpülenir. Salim Amca'ya tüm çevre yemek yedirir, Doria'nın annesine Rachida hayırsever komşuların bağışlarını getirir. Bağışlarla birlikte dedikoduları da getirir. Doria içinde yaşadıkları Cennet Evler ile Rousseau Evleri arasındaki duvarı "Majino hattı ya da Berlin duvarından beter" (Guene, 2006: 82) diye adlandırır. Evet bu dünyada sıkıyönetim yoktur ama polis bir olay olduğunda ilk bu çevreye bakmakta ve anında tutuklamaktadır; örnekse, Hamoudi haksız yere hırsızlıkla suçlanır.

Schami'de kadınlar yüzde yüz sessiz olmasalar da yine de ikincil karakterler olarak varlar. Annesi kahramanımızın okula devam etmesini ister ve başkaldırır ama nafile. Evlerde, avluda toplanan kadınların en büyük eğlencesi kahve falına bakmaktır. Mahallenin manavı yedi kızdan sonra bir oğlu olduğu için sevincinden ne yapacağını şaşırır. Guene'de erkek çocuğu olmadığı için kahramanımızı baba terk etmiştir. Doria, kız olmanın şanssızlık olduğuna inanır. Kadınların tek eğlencesi evde televizyon izlemektir. Ondokuz yaşındaki Samra onuncu katta adeta hapis hayatı yaşamaktadır. Geç kalırsa "beyin yerine boks eldiveni taşıyan ağabey" (Guene, 2006: 83) saçlarından sürükler ve baba da işi tamamalar. Sonunda Samra evden kaçır ve "beyaz" bir oğlanla evlendiğinde babaya inme iner. Kadınların durumu, biri Ortadoğu diğeri Avrupa ülkesinde göçmen işçilerin yaşadığı ortamda, gerçekçi anlatımla sergilenmektedir. McCormick ise daha çok kahramanı Callie'nin iç dünyasına odaklanır. Ama anne babanın maddi koşulları kızlarını klinikte tutmaya yetmeyince baba mesaiye kalmaya başlar. Anne çalışmakta iken küçük oğlu Sam hastalanınca ona bakabilmek için işi bırakır. Zor koşullar altındadırlar ama yoksulluk ve bağınazlık bu dünyada yoktur. Romanların üçü de eşitlikçi söyleme sahiptir.

Her üç romanda da güncel edebiyat, popüler kültür simgelerine atıflar bulunur. En çok atıf Guene'dedir. Roman adeta bir yazarlar, televizyon dizileri, sinema adları geçididir. TenTen'nin Maceraları, Alice Harikalar Diyarı'nda gibi kitaplara; Tahar Ben Jelloun, Arthur Rimbaud, Moliere, Voltaire, Barbara Cartland gibi yazarlara, Leonardo di Caprio, Al Pacino, Harrison Ford gibi yıldızlara, Titanic, Yıldız Savaşları, Zorro adlı filmlere, Küçük Ev, Genç ve Güzel, Gizli Dosyalar, McGyver adlı televizyon dizilerine atıf yapar. Schami'de atıflar daha azdır: Halil Cibran, Jarir, Maxim Gorki, Balzac, Sokrates, Maurice Leblanc ve Binbir Gece Masalları. McCormick'de iyice azalır: Heidi, Shirley Temple ve Mary Pickford gibi kadın imgeleri, Rescue (Kurtarma), Jeopardy (Kelime Oyunu) gibi televizyon dizileri yer alır. Edebiyata ve ikonlarına, pop kültüre atıflarda bulunmak, alaycı üslup kullanmak gençleri cezbeden karakteristiklerdir.

Her üç romanın da kurgusu gerçekçidir. Başkahramanların mücadeleleri güçlü ve zayıf taraflarıyla çizilir; inanılır ve yaşayan kişilerdir. Yan karakterler açısından Scahmi en renkli dünyayı sunar. Guene ise hem Fransız hem de göçmen toplumundan ince çizgiler çizer. McCormick'de olay klinikte geçtiğinden kısıtlı sayıda yan karakter ile tanışırız. Birinci roman günlük tarzında, ikinci yapıt günlüğü andırır biçimde, üçüncü roman ise monologlar vasıtası ile geçmişe dönüş ve ileriye bakış teknikleriyle çeşitlenir. Tümünde de üslup son derece akıcıdır. Alaycı bakış açısı, olayları espi anlayışıyla karşılama, hatta kara mizah çok kullanılmıştır. En çok kelime oyunu ve ince alayı Guene kullanmıştır. Tüm kitaplar da olumlu bakış açısıyla sonlanırlar.

## **Sonuç**

Gençlerimize ulaşmak ve onlara edebiyatın penceresini aralamak istiyorsak gençlik romanlarını kullanabiliriz. Edebiyatın iyileştirici gücünü unutmayalım. Edebiyat, öğrencilerimizi hem okuduklarında hem de yazdıklarında yokuşlu ve taşlı yollardan geçirebilir. Gençlerimiz okumalılar, okuduklarını anlamalılar, değerlendirip eleştirebilmeliler ve yazabilmeliler.

Gençlik edebiyatı birçok şekilde gençlerimize katkı sağlayabilir:

Uzun soluklu romanlar olmadığından, bir oturuşta okuyup, edebiyatla tanışıp, okuma alışkanlıklarını geliştirebilirler.

Baş karakterin mücadelesi, acıları, sevinçleriyle tanışıp, empati kurmasını öğrenebilirler.

Romanlarda benzer sorunları olan yaşlıları vasıtasıyla deneyim kazanabilirler, yalnız olmadıklarının farkına varırlar.

Başka ülkelerin coğrafyası, tarihini ve sosyal yapılarını bir edebiyat metninden öğrenerek daha geniş bakış açısına sahip olabilirler.

Çokkültürlü bir dünyanın var olduğunun farkına varıp, ötekileştirmekten vazgeçebilirler.  
İyi kitaplar sıkı dostluklar kurar.

#### YARARLANILAN KAYNAKLAR

Akşit, B., ve Akşit, B. (2011) *Türkiye'deki Sosyo-Kültürel Değişmeler Hakkında Liseli Gençlik Ne Düşünüyor?*

[Çevrimiçi]: <http://fefnew.maltepe.edu.tr//sosyo-kulturel-degismeler-hakkinda-liseli-genclik-ne-dusunuyor-arastirmasindan-ca> adresinden 01 Eylül 2011 tarihinde indirilmiştir

Eğitim Reformu Girişimi (2010) *Eğitim İzleme Raporu 2009*.

[Çevrimiçi]: <http://erg.sabanciuniv.edu/?page=0%2C0%2C0%2C0%2C0%2C0%2C0%2C0%2C1> adresinden 01 Eylül 2011 tarihinde indirilmiştir.

Eğitim Reformu Girişimi (2010) *Eğitim Sisteminde Öğrenme Gerçekleşmiyor: Seçime Doğru Eğitim*.

[Çevrimiçi]: <http://erg.sabanciuniv.edu//.sabanciuniv.edu//.Ogrenme.pdf> adresinden 01 Eylül 2011 tarihinde indirilmiştir.

Eğitim Reformu Girişimi (2010) *PISA 2009 Sonuçlarına Göre Değerlendirme*.

[Çevrimiçi]: <http://erg.sabanciuniv.edu//.sabanciuniv.edu/> adresinden 01 Eylül 2011 tarihinde indirilmiştir.

Guene, F. (2006) *Kiffe Kiffe Tomorrow* (S. Adams, Çev.). Orlando: Harvest.

Jason, B. (2006) *Voice of the Suburbs*.

[Çevrimiçi]: <http://www.guardian.co.uk/////features1> adresinden 09 Aralık 2011 tarihinde indirilmiştir.

McCormick, P. (t.y.) *Patricia McCormick*.

[Çevrimiçi]: <http://patriciamccormick.com//> adresinden 09 Aralık 2011 tarihinde indirilmiştir.

McCormick, P. (2000) *Cut*. Asheville: Front Street.

*ON8Kitap* (2011).

[Çevrimiçi]: <http://www.on8kitap.com> adresinden 01 Eylül 2011 tarihinde indirilmiştir.

Salim, M. (2010) *Yaşama Sevinci Halkın Direnişidir*.

[Çevrimiçi] <http://www.radikal.com.tr/.aspx?aType=RadikalEklrDetayV3&ArticleID=1014492&Date=08.12.2011&CategoryID=40> adresinden 01 Eylül 2011 tarihinde indirilmiştir.

Schami, R. (2010) *Bir Avuç Yıldız* (M. Salim, Çev.) İstanbul: Evrensel.

*This Is Push* (2009).

[Çevrimiçi]: <http://www.thisispush.com/.htm> adresinden 01 Eylül 2011 tarihinde indirilmiştir.

Türkiye İstatistik Kurumu (2011) *Örgün Eğitim: Öğretim Yılı ve Eğitim Seviyesine Göre Okullaşma Oranları*.

[Çevrimiçi]: [http://www.tuik.gov.tr/.do?tb\\_id=14&ust\\_id=5](http://www.tuik.gov.tr/.do?tb_id=14&ust_id=5) adresinden 01 Eylül 2011 tarihinde indirilmiştir.

Türkiye İstatistik Kurumu (2011) *Yaş Grubu ve Cinsiyete Göre Yıl Ortası Nüfus Projeksiyonları*.

[Çevrimiçi]: [http://www.tuik.gov.tr/.do?tb\\_id=39&ust\\_id=11](http://www.tuik.gov.tr/.do?tb_id=39&ust_id=11) adresinden 01 Eylül 2011 tarihinde indirilmiştir.

*William C. Morris YA Debut Award Policies and Procedures* (2011).

[Çevrimiçi] : <http://www.ala.org/////cfm> adresinden 01 Eylül 2011 tarihinde indirilmiştir.

Yüksel Durukan, A. (2010) *Gençler İçin Edebiyat: 2.0'la Kitap, Kendine Ait Bir Yer Bulmak, Okurken Yazar Olmayı da Becermek*.

[Çevrimiçi]: [http://www.okulkitaphanecileri.org/.php?option=com\\_content&view=article&id=81&Itemid=105&lang=tr](http://www.okulkitaphanecileri.org/.php?option=com_content&view=article&id=81&Itemid=105&lang=tr) adresinden 01 Eylül 2011 tarihinde indirilmiştir.

# ***Çocuk ve Masal***





# MODERN MASALLARIN ANALİZİNDE PROPP METODU

**Arş. Gör. Berivan CAN EMMEZ**  
Batman Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi

## Özet

*Dünyada ve ülkemizde çeşitli araştırmalara konu olan masallar günümüzde çocuk edebiyatı geleneği içinde düşünülmemekte, böylece daha zengin bir çocuk edebiyatından söz etmek mümkün olmaktadır. Masal araştırmalarında sıklıkla kullanılan yöntemlerden biri Propp yöntemidir. Karakterlerin eylemlerine dayanan bu yöntemi uygulamada halk masallarını seçme eğilimi gözlemlenmektedir. Bu çalışmada Propp'un yöntemi, Aytül Akal'ın Peri Masalları Serisi'nden bir masalda deneyerek bu yöntemin Çocuk edebiyatı içinde varlığını sürdüren bir tür olan masallar için de uygulanabilir olup olmadığı tartışılmış, sonuç olarak modern masalların kapsayıcı bir formülasyonunun yapılmasının mümkün olduğu ortaya konulmuştur.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, masal, Propp yöntemi, Aytül Akal.*

## Abstract

*Fairy tales which have been the subject of research studies in our country and around the world are nowadays included as a part of children's literature, thus allowing us to talk about a broader and richer literature for children. One of the generally used methods in the analysis of tales is Propp's method. It is clearly observed that there is a tendency to use folk tales in the application of this method which is based on the actions of characters. In this study, Propp's method has been practiced on a tale of Aytül Akal's Fairy Tale Series, and it has been discussed whether this method could be applied to tale as a genre which exists in Children's Literature or not. As a result, it has been put forward that it is possible to create a comprehensive formulation for modern fairy tales.*

*Key Words: Children's Literature, tale, Propp method, Aytül Akal.*

## 1. Giriş

Türk Edebiyatı'nda masal; yer, zaman ve kahramanları çoğunlukla belirsiz olan, olağanüstü özellikler taşıyan, kahramanlarından bazıları hayvanlar olan, inandırıcılık iddiası olmayıp inandırabilen; ahlaka dayalı, yararlı, eğitici olarak düşünülen, genellikle nesirle söylenen ancak tekerlemeler barındırabilen, kaynakları çok eskilere dayanan, söylendiği zaman ve kültürden izler taşıyan, çocuklar için olduğu kadar büyükler için de söylenen sözlü anlatım türüdür (Can, 2008: 8).

Yazının olmadığı toplumlarda göçebe toplumun bir parçası olan çocuklar, masalları en keyifle dinleyenler arasındadır. Sonraları, kitaplar basılmaya başlandığında çocuklar da yetişkinler için yazılmış kitapları okurlar, çünkü çocuklar için özel bir edebiyat bilinci henüz gelişmemiştir. Çocukluk kavramının din ve felsefenin ilgi alanına girmesi ile ilk çocuk kitapları basılır. Günümüzde, birçok yazar çocuklar için kitaplar yazmakta, çocuk edebiyatı akademik araştırmaların konusu olmaktadır. Çocukluk kavramının keşfiyle çocuk edebiyatı alanında önemli bir tür haline gelen masalları çocuk edebiyatı kapsamında incelemek, daha eski ve geniş bir çocuk edebiyatından söz etmeye olanak tanır.

Günümüzde, masal incelemesi yapanların sıklıkla başvurdukları yöntem, V. J. Propp'un *Masalların Yapısı ve İncelenmesi* adlı eserinde kullandığı morfolojik yöntemdir. Türk masalı üzerine yapılan incelemelerde olduğu gibi çeşitli halkların masallarının Propp'un yöntemi referans alınarak yapılan incelemelerini konu edinen eserleri sayarak bile bir kitap kolayca doldurulabilir (Propp,1998). Bununla birlikte, Propp'un masallarla ilgili bu morfolojik yöntemini uygulamada anonim halk masallarını seçmeye yönelik bir eğilim mevcuttur: Rus halk masalları, Kuzey Amerika Kızılderililerinin masalları, Gümüşhane masalları, Erzurum masalları gibi. Masal ve çocuk edebiyatı konulu akademik çalışmalara bakıldığında ise Propp yönteminden modern anlatı türlerinin ele alınmasında faydalanılmadığı açıkça görülmektedir. Bu çalışmada, Propp'un ve onu takip eden diğer araştırmacıların halk masallarına uyguladığı bu yöntem günümüz çocuk edebiyatının içinde varlığını sürdüren bir anlatı türü olan masallar üzerinde denenmiştir. Geleneksel masaldaki değişmeyen modern masalda hala değişmeyen olup olmadığı Propp'un halkbilimsel yöntemi modern masala uygulanarak incelenmeye

çalışılmıştır. Bu çalışmanın amacı, "Propp'un yaptığı halk masalları analizinden bu yana önemli bir konu haline gelen 'anlatı' denilen son derece yaygın türün 'kapsayıcı' bir formülasyonunun" (Belge, 2008) günümüzde çocuk edebiyatı anlatı türlerinden biri olan masal konusunda yapılabileceğini görmektir.

## 2. Neden Aytül Akal?

Bugün, dünyada ve ülkemizde çocuklar için masallar yazan birçok yazar bulunmaktadır. Bu yazarlar arasında, çocuk edebiyatına nitelikli yapıtlar kazandırmayı kendine amaç edinen ve Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi'nin "En Başarılı On Çocuk Kitabı Yazarı" anketinde adı ilk altı sırada yer alan Aytül Akal, Aysel Gürmen ve Ayla Çınaroğlu ile birlikte Uçanbalık Yayınları'nın kurucusudur. Bu yayınevi ve yazarlar çocuk edebiyatına piyasada var olan klasik masalların değişik sürümlerinin yerine özgün masallar kazandırma yolunda bilinçli bir tavır sergilerler. Yazın serüvenine masallarla başlayan ve 2-15 yaş grubundaki çocuklar için yüze yakın kitap yazan Akal'ın bazı öykü ve masalları ders kitaplarında yer almaktadır. Ülkemizde, çocuk edebiyatının standardını yükselterek çocukların okuma alışkanlıklarını geliştirmelerine yardımcı olmayı amaçlayan yazarın yurtdışında da çalışmaları vardır. Bazı masalları yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının anadilini geliştirme projesi çerçevesinde Hollanda Tilburg Üniversitesi Dil ve Edebiyat Bölümü tarafından yayımlanmıştır. Ayrıca, savaşta maddi-manevi zarar gören Iraklı çocukların eğitimi ve desteklenmesi amacıyla İngiltere'de geliştirilen bir projenin sonucu olarak basılan *Lines in the Sand* adlı antolojide yazarın "The Quarrelsome Trees (Kavgacı Ağaçlar)" adlı masalı yer almaktadır. 2010 yılında, Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği tarafından Uluslararası Astrid Lindgren Memorial Award (Alma Ödülleri) için Türkiye adayı olarak gösterilen Akal'ın anne, yazar ve yayımcı kimlikleriyle çocuk edebiyatı alanındaki bilinçli tavrı, bu çalışmada Akal'ın masal kitaplarının ele alınmasının nedenlerinden biri olarak düşünülebilir. Akal'ın kitapları, edebiyat kültürümüz içinde var olan ya da var olmaya aday olan "edebi kitaplar" (Erdoğan, 1997: 54) arasında sayılabilir. Klasik masalların değişik sürümleri değil, özgün masallar olan Akal'ın seçilen kitapları, pedagojik araştırmalar tarafından "masal dönemi" olarak adlandırılan (Baraz, 1987: 143) 7-9 yaş okuyucu kitlesine yönelik olarak yazılmış kitaplardır. Kahramanları çocuktur. Ayrıca, Propp (1987)'un eserinde tüm halk masalı türlerini değil, çarpıcı bir farklılık arz eden olağanüstü masalları konu edinmesine paralel olarak, barındırdıkları olağanüstü unsurların ön planda olması nedeniyle Akal'ın olağanüstü masallarının aynı yöntemle incelenmesinin doğru olacağı düşünülmüştür. Böylece, Propp'un geleneksel masala uyguladığı halkbilimsel yöntem modern çocuk edebiyatı alanında önemli bir tür olarak varlığını sürdürmeye devam eden masallara, daha özele inmek gerekirse Aytül Akal'ın Peri Masalları serisinin bir kitabına, *Üç Gözlü Çocuk* adlı masala uygulanmıştır. Bu örneklemin -bu çalışma kapsamında sınırlı olmakla birlikte- genele yaymaya elverişli olduğu düşünülmektedir.

## 3. Propp Metodu

Alman kökenli bir ailenin oğlu olarak St. Petersburg'da dünyaya gelen Vladimir Yakovleviç Propp (1895-1970), St. Petersburg Üniversitesi'nde Rus ve Alman Filolojisi okuyup meslek hayatına bu dilleri öğreten bir öğretmen olarak başlar. 1932 yılında Leningrad Üniversitesi'ne geçip burada Folklor bölümünün başkanlığı görevini yürüten Propp'un basılan ilk eseri *Morphology of Folktale* (1928), ona dünya çapında bir saygınlık kazandıran ve en çok tanınan eseridir. Propp, bu kitabında bütün masalları değilse bile olağanüstü masalı oluşturan şekilleri belirli ölçüler dâhilinde incelemenin mümkün olduğunu iddia eder. Hem soyut hem de şekille ilgili olması bakımından karışık, dikkat gerektiren bir çalışmaya girerek masallarla ilgili birçok şeyin masalların şekil bakımından incelenmesine bağlı olduğu fikrini savunur. Propp'a göre, masaldaki sabit öğeler karakterlerin eylemleridir, öte yandan bu eylemlerin icracıları ise değişken öğelerdir; dolayısıyla olağanüstü masalların ve konuların bilimsel bir sınıflaması sadece karakterlerin eylemlerine dayandırılabilir (Propp, 1998: 74). Masallarda değişik kahramanlara, benzer 'fonksiyonların' verildiğine dikkat çekerek kahramanların işlevleri bakımından masalları incelemenin mümkün olduğuna karar verir. Yaptığı incelemeler sonucunda, bu işlevlerin dikkat çekici bir şekilde tekrarlandığını fark eder. Farklı masalarda son derece farklı olmalarına rağmen, kahramanların genellikle aynı işleri yaptıklarını gözlemler. Başkahramanın yaptığı eylemler, masalın ana bölümlerini oluşturur. Propp, bu fonksiyonların -bütün masalarda hepsinin birden görülmemekle birlikte- sıralanışlarının da aynı olduğu görüşünü savunur. Böylece, aynı ve benzer masalları bulmak suretiyle, benzer masallara "aynı tip" masallar olarak bakmak mümkün olur. Son olarak, bütün olağanüstü masalların aynı olduğu tezini ortaya atar ve olağanüstü masallardaki her fonksiyonun kısa içeriğini, bir kelime ile tanımını ve sembolünü vererek ortaya attığı tezlerin ispatına girişir. Masal kahramanlarıyla ilgili otuz bir fonksiyon, bunların kahramanlar arasında dağılımı, masal kahramanlarının özellikleri ve bu özelliklerin anlamı, masala bağlı malzemelerin tablo olarak gösterilmesi, şemalar, simgeler listesi gibi bölümler bu çalışmanın ayrıntılı ve karmaşık ürünleridir.

### 3.1. Masal Kahramanları ile İlgili Fonksiyonlar

Propp'un yapıtında aynı başlığı taşıyan bu bölümde, masal kahramanları ile ilgili otuz bir fonksiyon, açıklmalı ve örnekl olarak masallardaki düzene uygun olarak sıralanır (Propp, 1987: 43-102). Fonksiyon teriminden, olay anlatımının akışı içerisinde taşıdığı anlama göre tariflendirilen bir kişinin hareketi, eylemi, işlevi kastedilmektedir. Masalın kahramanları ve özel nitelikleri değişiklik gösterse de aksiyon ve fonksiyonlar değişmez. Başka bir deyişle, masalarda değişik kahramanlara genellikle benzer aksiyonlar verilir. Temelde süreklilik arz eden bir değer olan fonksiyonlar, masalın ana bölümlerini oluştururlar. Bundan dolayı masal incelemesinde yapılacak ilk şey, bu ana bölümleri tespit etmek olmalıdır. Farklı görünüm altında temsil edilen fonksiyonların düzenli olarak sıralanışına göre kurulan bir anlatı türü olan masallar genellikle bir başlangıç durumuna bağlı olarak cereyan eder. Aileyi oluşturan üyeler sıra ile verilir veya masalın müstakbel kahramanı sadece ismi ve durumu belirtilerek sahneye sokulur. Bu duruma "masalda başlangıç durumu" denir. Masalda başlangıç durumundan sonra fonksiyonlar gelir (Propp, 1987). Bu çalışmanın sınırlılığında dolayı, fonksiyonların sadece adı, içeriği ve simgesi aşağıda tablo şeklinde gösterilmiştir, ancak yeri geldikçe gerekli açıklamalara da değinilecektir:

|     | FONKSİYON   | TARİF                            | SİMGE |
|-----|---|----------------------------------|-------|
| 1.  | Aile fertlerinden birinin evden uzaklaşması   | Uzaklaştırma                     | e     |
| 2.  | Yasağın kahramana zorla kabul ettirilmesi   | Yasaklama                        | k     |
| 3.  | Yasağın çiğnenmesi  | Yasak çiğneme                    | q     |
| 4.  | Hasmın bilgi elde etme yolları  | Sorgulama                        | v     |
| 5.  | Hasma kurbanı hakkında bilgilerin verilmesi   | Bilgi verme                      | W     |
| 6.  | Hasmın kurbanını aldatma yolları  | Aldatma yolları                  | J     |
| 7.  | Kurbanın oyuna gelmesi ve böylece istemeden düşmana yardım etmesi   | Suçta gayri iradi iştirak        | g     |
| 8.  | Hasmın ailenin bir üyesine zarar veya haksızlık vermesi   | Kötülük yapma                    | X     |
| 8a. | Aile fertlerinden birinin bir şeyden mahrum kalması   | Bir şeyin eksikliği              | x     |
| 9.  | Kötülük veya eksiklik haberinin yayılması   | Tavassut etme, irtibat anı       | Y     |
| 10. | Arayıcı kahramanın harekete geçmeye razı olması   | Kahramanın karar vermesi         | W     |
| 11. | Kahramanın evden ayrılması  | Yola çıkma                       | ↑     |
| 12. | Büyülü vasıta/yardımcının yardımını alabilmesi bakımından kahramanın sınanma, sorgulanma, saldırıya maruz kalması | Bağışçıyla ilgili ilk fonksiyon  | D     |
| 13. | Müstakbel bağışçının davranışlarına kahramanın tepki göstermesi   | Kahramanın tepkisi               | H     |
| 14. | Kahramanın büyüü vasıtayı elde etmesi   | Büyülü vasıtayı elde etme        | Z     |
| 15. | Kahramanın aranan objenin bulunduğu yere götürülmesi  | Bir krallıktan ötekine götürülme | R     |
| 16. | Kahraman veya hasmın doğrudan mücadeleye girmeleri  | Mücadele                         | L     |
| 17. | Kahramanda özel bir tanıma izi olması   | İz, işaret                       | M     |
| 18. | Hasmın yenilmesi  | Zafer                            | V     |
| 19. | Masal başlangıcındaki kötülük/eksikliğin giderilmesi  | Kötülüğün yok edilmesi           | E     |
| 20. | Kahramanın geri dönüşü  | Geri dönüş                       | ↓     |
| 21. | Kahramanın takip edilmesi, yakalanması  | Takip                            | P     |
| 22. | Kahramanın takipten kurtulması  | Kurtulma                         | S     |
| 23. | Kahramanın kimliğini gizleyerek kendi ülkesine/başka ülkeye gitmesi   | Kimlik gizleyerek gelme          | O     |
| 24. | Sahte kahramanın asılsız iddialarda bulunması   | Asılsız iddialar                 | F     |
| 25. | Kahramana zor bir görevin teklif edilmesi   | Zor görev                        | T     |
| 26. | Görevi gerçekleştirme   | Gerçekleştirme                   | A     |
| 27. | Kahramanın tanınması  | Kimlik belirleme                 | I     |
| 28. | Sahte kahraman veya hasmın maskesini düşürme  | Maske düşürme                    | Dv    |
| 29. | Kahramanın yeni bir fiziki görünüm alması   | Değişme                          | Tr    |
| 30. | Hasmın cezalandırılması   | Cezalandırma                     | Pu    |
| 31. | Kahramanın evlenmesi ve tahta çıkması   | Düğün                            | N     |

Tablo 1

Kahramanlarla ilgili yukarıda sıralanan fonksiyonların hiçbiri arasına girmeyen aksiyonların da bulunabileceğini belirten Propp, fonksiyonlarla ilgili olarak söylediklerini dört maddede özetler:

I. Masalda süreklilik, kararlılık arz eden öğeler, kahramanın kimliğinden ve yaşama tarzından ayrı olarak, kişilerin yaptığı fonksiyonlara bağlı olarak oluşur; bu fonksiyonlar masalın ana yapısını oluşturan bölümleri meydana getirir.

II. Olağanüstü konulu halk masallarında bilinen fonksiyon sayısı sınırlıdır.

III. Fonksiyonların sıralanışı her zaman aynıdır.

IV. Bütün olağanüstü masallar aynı tip yapıdadır.

Görüldüğü üzere Propp, masal kavramına morfolojik olarak yaklaşmaktadır. Morfolojik bakımdan bir kötülük veya bir şeyin eksikliğinin hissedilmesi gibi unsurlarla başlayıp, birçok ara unsura maruz kaldıktan sonra, sonuç olarak düğün veya daha başka muhtelif fonksiyonlara kadar giden anlatım tarzına masal adını verir. Masalı sonuçlandırma fonksiyonları, mükâfatlandırma, zafer ya da kötülüğün giderilmesi, takipten kurtulma ve benzeri fonksiyonlar olabilir. Fonksiyonlara bağlı olarak yapılan gelişmelere "hareket" adını verir. Yapılan her yeni kötülük, hissedilen her yeni eksiklik yeni bir hareket doğurur. Bir masal birçok karakterden oluşmuş olabilir ve bir masal metninin tahlili, öncelikle hareket ile ilgili sayının ne kadar olduğunun tespitini gerektirir.

Propp, çalışmasının neticesinde dört tip masal elde eder. Birbirine karşılıklı olarak zıt fonksiyonlu ölçütler olan L-V ve T-A fonksiyonlu masallar yapı bakımından tamamen farklı masallardır. Bu unsurlardan birinin varlığı veya yokluğu ana yapı kıstasıdır. Bu çiftlerin varlığına ya da yokluğuna göre masallar dört sınıfa ayrılır:

1. L-V çiftini içeren masallar
2. T-A çiftini içeren masallar
3. L-V ve T-A çiftlerinin ikisini birden içeren masallar
4. Bu iki çiftin ikisini de içermeyen masallar

Aşağıda *Üç Gözlü Çocuk* adlı masal, Propp'un bu belirlemeleri ışığında incelenmiştir. Propp'un izlediği yola paralel olarak masalın özeti, çözümlenmesi ve şeması verilip adı geçen fonksiyonların içeriği açıklanmaya çalışılmıştır.

#### 4. Üç Gözlü Çocuk Adlı Masalın Propp Metodu ile Analizi

##### 4.1. Üç Gözlü Çocuk

Bir varmış bir yokmuş. Sıra sıra evlerden birinde, her şeyden şikâyet eden bir çocuk yaşarmış. Sabah uyanığında, "Keşke daha uyanmasaydım," diyerek güne başlar, akşam yatana kadar hep "Keşke" ile başlayan cümleler kurarmış. "Keşke bugün okul olmasaydı...", "Keşke bugün en sevdiğim çizgi film oynasaydı...", "Keşke yeni bir oyuncağım daha olsaydı..." Cümleleri böyle sürüp gidermiş. En çok da, gerçekleşemeyecek şeyler istermiş. Bu yüzden kimse çocuğu mutlu edemez, kimse onu sevindiremezmiş. Çünkü o, en sevinilecek durumda bile, "Keşke" ile kurabileceği cümleler bulabilirmiş.

Bir gün televizyon karşısında ders yaparken, "Keşke üç gözüm olsaydı," diye söylenmiş. "O zaman ders çalışıyor gibi yaparken, kimseye belli etmeden, üçüncü gözümle de televizyon izleyebilirdim."

"İşte buradayım!" demiş bir ses. Şaşkınlıkla çevresine bakmış çocuk. Olamaz! Karşısında, elinde sihirli değneği, bir peri kızı duruyormuş.

"Benim adım Keşke Perisi," demiş peri. "Adımı o kadar sık tekrarladsın ki, sonunda masallar ülkesinden kalktım geldim işte. Dile bakalım, benden ne dileyeceksin..."

"O kadar çok dileğim var ki! Acaba hangisinden başlasam?" diye karar verememiş önce çocuk. Sonra, en son söylediği dilek gelmiş aklına.

"A, evet evet! Üç gözüm olsun istiyorum, demiş. "Böylece ders çalışırken, bir yandan televizyon izleyebilirim."

"Peki," demiş Keşke perisi. "Artık üç gözün var. Üçüncü gözün saçlarının arasında gizli." Peri birden kayboluvermiş. Çocuk önce düş gördüğünü sanmış. Ama aynanın karşısına geçip saçlarını aralayınca, birde bakmış, gerçekten üçüncü gözü orada! Artık ders yaparken üçüncü gözüyle

televizyon izleyebiliyormuş. Sınıfta öğretmeni dinliyor gibi yaparken de, pencereden dışarıya bakabiliyormuş. İlk günler çok eğleniyormuş. Ama üçüncü gözüyle hep başka şeylere bakıp oyalandığından, giderek derslerinde başarısız olmaya başlamış. Üstelik arkadaşları da onunla konuşmaz olmuş. “Sen bizi dinliyor gibi yapıyorsun ama aklın hep başka yerlerde. Bizde seninle konuşmayız işte,” diyorlarmış. En büyük sorunu ise, uykusuzlukmuş. O uyurken üçüncü gözü çevreyi izlediğinden, çocuk uykusunu bir türlü alamıyormuş.

“Keşke üç gözlü olmasaydım!” demiş bir gün.

“Öf, adım bu kadar sık ağzına almasan olmaz mı? Bak, yine kalkıp gelmek zorunda kaldım,” demiş peri. “Ta nerelerden geldiğimi biliyor musun sen?”

“Evet, ama ben üç gözlü olmaktan vazgeçtim,” diye söylenmiş çocuk.

“Üç göz yerine üç elim olsaydı daha iyiydi. O zaman bir elimle ders çalışırken, bir elimle bir şeyler atıştırır, üçüncü elimle de uzaktan kumandayı kullanırdım. Aynı anda birçok şey yapabilirdim.”

Keşke perisi, “Üzgünüm ama gerçekleştirdiğim dilekleri geri alamam,” demiş. “Ben ancak sonradan pişman olacağın dileklerini yerine getirebilirim. Adım üzerimde, ben Keşke Perisiyim.”

Peri ortadan kaybolmuş. Peri kaybolmuş ama çocuk bir de bakmış, iki kolunun arasında, bir kol daha uzamış! Yeni kolunu kıpırdatmış, parmaklarını oynatmış. Evet evet, gerçekmiş işte! Artık üç eliyle üç işi aynı anda yapabiliymiş. Ama sevinci çok kısa sürmüştü. Hangi gözü ile hangi elini izleyeceğini şaşırıldığından, sık sık hata yapıyormuş. Bir gün, defterine ödevlerini yazacağı yerde, üçüncü gözüyle izlemekte olduğu çizgi film kahramanlarının konuşmalarını not etmiş. Bir başka gün, çips atıştırdığı elini ağzına götürmek yerine, o sırada öbür eliyle tuttuğu uzaktan kumandayı ısırılmış. Dikkati iyice zayıfladığından, dersleri en tembel öğrencininki kadar kötüyüştü.

“Belki de üç el istemek hataydı,” diye düşünmüş çocuk.” Keşke üç bacaklı olmayı isteseydim. O zaman bütün arkadaşlarımdan hızlı koşabilir, çabuk yorulmaz, bütün oyunları ben kazanırdım.”

“Beni bu kadar sık çağırmanın söylemişim sana,” demiş kızgın bir ses. “Yolum çok uzun. Şimdi ne istiyorsun?” Keşke Perisiymiş bu!

“Ben üç gözlü, üç kollu olmak istiyorum,” demiş çocuk.

“Söylemişim, gerçekleşen dilekleri geri alamam!” deyip kaybolmuş peri. Çocuk bir de bakmış, iki bacağının yanında bir bacak daha! Artık üç bacaklı bir çocukmuş. Üçüncü ayağına eski bir ayakkabısının tekini geçirip okul çantasını almış ve okula yollanmış. Ama işler hiç de sandığı gibi yürümemiş. Koşarken sık sık üçüncü ayağına takılıp düşüyor, yorulduğu zaman üç ayağı da aynı anda yoruluyormuş. Okul takımından da çok çabuk çıkarılmış. Üç gözlü çocuk hayatından hiç memnun değilmiş. “Keşke başıma bu işleri açmasaydım,” diye söylenmiş kendi kendine.

“Öf, yine mi sen? Beni çağırılmaktan ne zaman vazgeçeceksin?” demiş Keşke Perisi. “Yoksa şimdi de fazladan bir kulak ya da ağız mı isteyeceksin?”

“Hayır hayır!” diye bağırılmış çocuk. “Ben artık normal bir çocuk olmak istiyorum. İki gözlü, iki kollu, iki bacaklı bir çocuk... İyi notlarımı ve arkadaşlarımı da istiyorum.”

“Bunu benden isteme,” demiş peri. “Daha önce de söyledim ya, ben ancak pişmanlık duyacağın dilekleri yerine getirebilirim. Gerçekleşmiş dilekleri geri alamam.”

“Peki ama ben ne olacağım?” Eski halime nasıl döneceğim?” diye sormuş çocuk üzüntüyle.

“Sihirli kelimeyi bulursan, eski haline dönebilirsin,” demiş peri.

“Sihirli kelime mi?” diye sevinçle bağırılmış çocuk. “Çabuk, bana sihirli kelimenin ne olduğunu söyle!”

“Olmaz!” demiş peri. “Sihirli kelimeyi sen bulmalısın. Ancak o zaman işe yarar.”

Peri ortadan kaybolmuş. Üç gözlü, üç kollu, üç bacaklı çocuk öylece kalakalmış. Şimdi ne olacak? Sihirli kelimeyi nasıl bulacak? Yoksa artık hep böyle mi yaşayacak?

Aynada kendini incelemiş. “Ne kadar açgözlü davranmışım! Ne vardı böyle şeyler isteyecek?” demiş. “Ama yine de şanslıyım. Ya fazladan bir burun, bir kulak, hatta bir kafa daha isteseydim? İyi ki daha fazla aç gözlülük yapmamışım!”



“Beni ne zaman çağıracağını hep merak ediyordum. Sonunda sihirli kelimeyi buldun işte,” demiş tatlı bir ses.

Çocuk bir de bakmış, karşısında sihirli değneği ile bir peri! Ama bu Keşke Perisi değilmiş. “Sen kimsin?” diye sormuş.

“Beni tanımadın mı? Ben İyi ki Perisiyim. Benim adımlı söylemeyeli o kadar uzun zaman olmuştu ki... Neyse sonunda adımlı hatırladın!”

“İyi ki geldin!” demiş çocuk periye. “Ben eski halime dönmek istiyorum.”

İyi ki Perisi yıldızlı değneğini şöyle bir sallayıp “İşte oldu!” demiş. “Eski haline döndün. Bundan böyle adımlı çok sık kullan. Mutluluğun sihirli kelimesi bu!”.

Peri ortadan kaybolmuş. Ama çocuk perinin adını hiç unutmamış. O günden sonra hep “İyi ki” ile başlayan cümleler kurmuş.

#### 4.2. Masalın Özeti:

Bir varmış bir yokmuş. Her şeyden şikâyet eden bir çocuk yaşarmış.

Çocuk hiçbir şeyden mutlu olmamış.

Bir gün keşke üç gözüm olsaydı diye söylenmiş.

Peri çıkıvermiş. Çocuğun dileğini gerçekleştirmiş.

Çocuk üç kol dilemiş.

Peri çocuğun dileğini gerçekleştirmiş.

Çocuk üç bacak dilemiş.

Peri dileğini gerçekleştirmiş.

Çocuk, üçüncü organların hepsinden sıkılıp geri alınmasını dilemiş.

Peri çocuğun dileğini gerçekleştirmemiş. Sihirli kelimeyi bulursan eski haline dönebilirsin demiş, gitmiş.

Çocuk aynaya bakmış, “İyi ki daha fazla aç gözlü davranmamışım” demiş.

Peri çıkıvermiş.

Çocuk eski haline dönmeyi dilemiş.

Peri sihirli değneğiyle onu eski haline getirmiş.

Çocuk ondan sonra hep mutlu olmuş.

#### 4.3. Masalın Analizi:

##### I. Hareket

Bir varmış bir yokmuş, her şeyden şikâyet eden bir çocuk varmış. **i** (Masalda başlangıç durumu)

Çocuk üç gözü, üç kolu, üç bacağı olmasını istemiş. **x<sup>6</sup>** (Herhangi bir şeyin eksikliğini hissetme)

Peri ortaya çıkmış. **Z<sup>6</sup>**(Büyülü vasıtanın birdenbire kendiliğinden ortaya çıkması)

Çocuğun üç isteğini de gerçekleştirmiş. **E<sup>5</sup>** (Masal başlangıcındaki eksikliğin büyülü vasıta kullanımıyla anında giderilmesi) □(Üçleme)

##### II. Hareket

Çocuk eski haline geri dönmeyi dilemiş. **x<sup>6</sup>**(Bir şeyin eksikliğini hissetme)

Peri ona sihirli sözcüğü bulursa dileğinin gerçekleşeceğini söylemiş. **D<sup>1</sup>** (Büyülü yardımcının yardımını alabilmesi bakımından başışçının kahramanı sınamaya tabi tutması)

Çocuk sihirli kelimeyi bulmuş. **H<sup>1</sup>pos** (Kahraman büyülü yardımcının sınamasına uyar)

Peri ortaya çıkmış. **Z<sup>6</sup>**(Büyülü vasıtanın aniden kendiliğinden ortaya çıkması)

Üçüncü organları sihirli değneğiyle geri almış. **E<sup>5</sup>**(Masal başındaki eksikliğin büyülü vasıta kullanımıyla anında giderilmesi)

Çocuk eski haline dönmüş.  $Tr^1$  (Büyülü yardımcının doğrudan müdahalesiyle kahramanın değişmesi)

Bu masalın şeması:

$x^6 z^6 E^5$

$x^6 D^1 H^1 pos Z^6 E^5 Tr^1$

Çift hareketli olan bu masalın birinci hareketi L-V (Mücadele-Zafer) ve T-A (Zor görev-Görevin yerine getirilmesi) çiftlerinden birini içermeyen sınıfa dâhildir. İkinci hareket de L-V ve T-A çiftlerinden birini içermeyen sınıfa dâhildir. Bununla birlikte DHZ bağlama tipi ve üçleme mevcuttur. Masaldaki bu sıralanış geleneksel masaldaki sıralanışa benzemekte, ayrıca fonksiyonlar arasında ilişki sağlayan yardımcı unsurların da varlığına işaret etmektedir.

## 5. Sonuç

Propp (1987), incelediği yüz masalın hazırlık fonksiyonları hariç şemalarını, L-V ve T-A çiftlerini içerip içermemelerine göre, alt alta sıralayıp dört adet şema elde eder. Bunlardan, L-V ve T-A çiftlerinden herhangi birini içermeyen masalların şeması şu şekildedir:

X Y W ↑ D H Z R E ↓ P S I Dv Tr Pu N

Üç Gözlü Çocuk masalının şeması hem sıralanış hem de L-V ve T-A çiftlerini içermeyip DHZ unsurlarını içermesi bakımından bu şemayla tutarlı görünmektedir. Eldeki malzemenin sınırlı olması; ayrıca her masalda her fonksiyonun bulunması gerekmediğinden dolayı Üç Gözlü Çocuk masalının şemasında Propp'un elde ettiği kadar fonksiyonun ve uzun bir listenin olmaması normal görünmelidir. Nitekim Propp (1987), masalın farklı görünüşler altında temsil edilen fonksiyonların düzenli olarak sıralanışına göre inşa edilen bir şekil olduğunu, bu fonksiyonların bir kısmının masaldan masala çıkarılıp veya tekrar edilebildiğini, hatta kimilerinin yer değiştirebildiğini belirtmektedir. Herhangi bir unsurun atlanması, üçlenmesi ve çeşitli şekillerde tekrarlanması mümkündür. Böylece, aynı unsurla ilgili olarak bir görünümün başka bir görünüme bürünmesi sayesinde, masalarda başkalaşım olabilmekte ve sonuç olarak masal konuları değişik şekillerde ortaya çıkmaktadır.

Farklı masalların aynı şemayla kıyaslanması, bu masallar arasındaki ilişkileri belirlemeye olanak tanır. Burada önemli olan, daha önce anonim masallara uygulanmış bir yöntemin günümüzde yazarı belli masallara hala uygulanabiliyor olmasıdır. Bu sonuç, geleneksel masaldan modern masala birtakım yapısal öğelerin miras kaldığının kanıtıdır. Bu sonuçtan yola çıkarak, çağdaş masalda da süreklilik arz eden unsurların, kahramanın kimliğinden ve yaşam tarzından bağımsız olarak, kişilerin yaptıkları fonksiyonlara göre oluştuğunu ve bu fonksiyonların masalın ana yapısını meydana getiren bölümleri oluşturduğunu; olağanüstü konulu modern masalarda da halk masallarındaki sınırlı fonksiyonların var olduğunu, fonksiyonların benzer bir sıralanış gösterdiğini söyleyebiliriz. Geleneksel masallara uygulanan Propp yöntemini modern masallara da uygulayarak modern masalların geniş bir formülasyonunu yapmaya çalışmak mümkün görünmektedir. Daha kapsamlı bir çalışmada bu yöntem kullanılarak modern masallarla geleneksel masalların hatta belki romanların ilişkisi ortaya konulabilir. Böylece, halk masalları cansız birer örnek olmaktan çıkıp yaşamsal bir kaynak haline gelir.

## KAYNAKÇA

Akal, Aytül (1998) *Üç Gözlü Çocuk*. İstanbul: Uçanbalık Yayınları.

[Çevrimiçi]: <http://www.aytulakal.com/> adresinden 03 Eylül 2011 tarihinde indirilmiştir.

Baraz, Turhan (1987) *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Ders Kitapları Eğitim Önlisans Programı Türk Dili II, Çocuk ve Kitap*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Belge, Murat (2008) "Eğitimde Bazı Temel Nosyonlar". *Radikal Gazetesi İnternet Baskısı*.

[Çevrimiçi]: <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=247477> adresinden 15 Şubat 2008 tarihinde indirilmiştir.

Can, Berivan (2008) *Sözlü Gelenekler Modern Uyarlamalar: Çocuk Edebiyatında Masal Üzerine Halkbilimsel Bir İnceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erdoğan, Fatih (1997) *Çocuk Kültürü: Edebiyat, Tiyatro, Medya*. (Haz.: Zehra İpsiroğlu) *Yayımcı Gözüyle Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Mavibulut. 51-55.

Propp, Vladimir Jakovljevic (1987) *Masalların Yapısı ve İncelenmesi*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.

Propp, Vladimir Jakovljevic (1998) *Folklor Teori ve Tarih*. İstanbul: Avesta.



# ZAMANE ÇOCUKLARINA ZAMANINDA MASALLAR: MICHAEL ENDE’NİN “MOMO” ADLI ESERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

**Yrd. Doç. Dr. Özlem OĞUZHAN**  
Maltepe Üniversitesi

## Özet

*Michael Ende'nin Momo adlı fantastik eserini konu edinmiş bu çalışma, çocuk edebiyatı ve eleştirel kuramlar arasında farklı bir köprü kurma amacı taşımaktadır. Ende bu eserinde “zaman” kavramı üzerinden kapitalist sistemin neden olduğu toplumsal dönüşümü edebi bir dil ile tartışır. Çalışmanın içeriğinde Ende'nin üzerine düşündüğü sorular eleştirel eksendeki kuramlarla örtüştürülmektedir. Biçim bakımından ise olağan giriş ve sonuç bölümlerine sahip çalışmanın gövdesi, modern zaman algısının ve işlevinin eleştirisini açığa çıkaran, belirli kavramlar etrafında şekillenen diyaloglardan oluşmaktadır.*

*Anahtar Sözcükler: Michael Ende, Momo, zaman, kapitalizm, modernite.*

## Abstract

*The subject of this study which aims to build an alternative bridge between children literature and critical theories is the fantastic work of Michael Ende, “Momo”. Ende, dealing with the concept of “time” in this literary work, questions the transformation of social life by the capitalist system. In the content of this study the questions which are taken into consideration by Ende overlap the critical theories that are on the same axis. However when the form of this study is considered, it has the introduction and the conclusion parts as any other article while the body of it consists of dialogues composed of the definite concepts that reveal the critique of the perception and the function of modern time.*

*Key Words: Michael Ende, Momo, time, capitalism, modernity.*

## Giriş

Michael Ende'nin “Momo” adlı eserinin zemini oluşturduğu bu çalışmada amaçlanan, çocuk edebiyatı eserlerinin egemen toplumsal kodları yeniden üretir bir araç olarak kullanımını bir anti-kahraman üzerinden eleştirmektir. Momo kapitalist sistemin en temel değeri olan zamanın toplumsal bir olgu olarak yerini açığa çıkarır ve onu eleştirir. Kuşkusuz “zaman” gibi, kuramsal ardyöresi oldukça güçlü bir kavramın edebi bir metinde ele alınıyor oluşu kavramların doğrudan kullanılmayışı bakımından çeşitli güçlükler taşımaktadır. Ancak Ende edebi dilin verdiği yaşamsallık ve esneklikle bu güçlüğün üstesinden başarıyla gelmiştir. Yaklaşık otuz dile çevrilen Momo, girdiği her kültürde kendisine yer açmıştır.

Çocuk edebiyatının bugünkü durumu günümüz toplumsal koşullarında çocuğa bakışı yansıtmaktadır. Tüketimin ve bireyselleşmenin eksen oluşturduğu modernitenin ulaştığımız aşamasında, çocuk edebiyatı da bu eksenin belirleyiciliğinden bağımsız kalmamıştır. Oysa edebiyat – biraz da duygusal bir deyişle- insani olanı bilimin katı dilinden, sınırlarından ve sayılarından uzaklaştırarak; duyguyu hatırlamak ve ortak iyiyi tartışmak için insanlığın elinde kalan nadir imkânlardan birisidir. Bu sebeple özellikle çocuk edebiyatının eleştirel bakışı bir sorumluluk olarak üstlenmesi sistemin kodlarını kırma ve yenilerini önerme işlevi bakımından önemlidir. Bu sorumluluğun eserde gerçekleşmesiyle çocuk, özellikle masalların büyüsel ortamında yalnızca kahramanla özdeşleşerek “uykuya dalan”, edilgen konumundan çıkar ve egemen koşulların ötesini, “başkayı” düşleyebilen bir faile dönüşür.

Momo fantastik çocuk edebiyatının önemli örneklerinden biridir. Konusu bakımından bu metinde – edebi türleri kesin çizgilerle ayıran kuramlara karşıt bir tutumla- ayrıntılı bir masal olarak tartışılacaktır. Ayrıca Momo yalnızca olayların akış süreci ile ilgili değil aynı zamanda iddia ettiği dünya tasavvurunun eleştirelliği bakımından yalnızca çocuklara değil, yetişkinlere de seslenmektedir. Keza kendisi bir

çocuk olmasına rağmen hem eserde hem de gündelik hayatta Momo'nun dostları hem çocuklar hem de yetişkinlerdir. Ayrıca tartışılan mesele modern yaşamda zaman olgusunun eleştirisi olması sebebiyle bu çalışma, kendi zamanını da yeniden gözden geçirerek egemen akıştan uzaklaşma ve alternatif bir akış oluşturma çabası gütmektedir. Bu bağlamda içerik açısından eleştirel kuramlardan faydalanılacaktır. İçeriğin bu eleştirel duruşunu destekleyecek olan biçimi kurgulayabilmek için genel okumaların yanında, temel referanslara ihtiyaç duyulacaktır. Bu referanslar Jay Griffiths'in "Tik Tak Zamana Kaçamak Bir Bakış" adlı kitabı ve Georg Simmel'in "Metropol ve Tinsel Hayat" başlıklı çalışmasıdır. Biçim bakımından, art süremlilikle nitelikli metinleri anlatıp iç içe katarak tartışmak yerine, eş süremlilikte kurulacak bir diyalog ortamı kuşkusuz hedeflenen alternatif bakışı oluşturmaya imkân sağlayacaktır. Bu diyalog ortamı bir çeşit masa etrafında bir meseleyi tartışmanın yazı alanındaki karşılığı olacaktır. Masanın etrafındaki beş sandalyeden ilki yazar olarak bana (Oğuzhan), ikincisi Ende'ye, üçüncüsü Griffiths'e, dördüncüsü Simmel'e aittir. Kuşkusuz metnin yazarı ve masa etrafındaki sandalyelerden birinde oturmak kendimi bu üç üstatla eş konumlanmak için yeterli değildir. Bu nedenle benim sandalyem desteğini eleştirel teorilerin üstatlarından almaktadır. Diğer yandan, oluşturulmaya çalışılan bu biçimi "diyalogik" olarak nitelendirebilmek mümkün de değildir çünkü yazın biçimi buna imkân vermemektedir ve metinlerden seçilen parçalar benim seçtiğim kavramlar çerçevesinde (yabancılaşma, emek zamanı, kent, oyun vd.) belirlenmektedir. Denemeye değer bulduğum bu biçimin beşinci sandalyesi kuşkusuz "Okur" için ayrılmıştır.

### Zamanın Ruhuna Yakılan Diyaloglar

**Oğuzhan:** Büyük kentin çevresinde bulunan yıkık bir tiyatrodaki yaşamını dostlarıyla birlikte sürdüren Momo, küçük bir kız çocuğudur. Yakın dostları Beppo ve Gigi başta olmak üzere yaşamı oyuna, paylaşımaya, dayanışmaya ve sohbete dayalı biçimde sürüp gitmektedir. Momo'yu tanımlayan en önemli özellik, arkadaşlarının anlattıklarını hiç kimsenin yapamayacağı biçimde dinlemesidir. Bir müddet sonra Zaman Tasarruf Şirketi'ne bağlı çalışan Duman Adamlar'ın insanların birbirleriyle paylaştıkları zamanı biricik değer olarak biriktirmeyi salık vermeleriyle kentteki bu yaşam biçimi dönüşmeye başlamıştır. Zamanı biriktirmeyi insanların varoluş nedenine dönüştürmek için onları koşullayan Duman Adamlar'ın kenti sarması üzerine Momo'nun arkadaşları dâhil olmak üzere tüm kent, bir çeşit zamana dayalı işgal altında tutulurlar. Bu durumda herkesi, özellikle de çocukları oldukça etkilemekte, yaşam alanlarını daraltmaktadır. Momo, kaplumbağa ve Hora Usta ile birlikte yaptıkları plan neticesinde Duman Adamlar'ı yok edip zaman çiçeklerini serbest bırakarak kenti geçmiştiki gibi dayanışmaya ve paylaşımaya açık, insanların zamanlarını birbirleri için kullandıkları günlere geri döndürür. Bu kısacık özetten de anlaşılacağı üzere Momo'da olan biten hem masal hem de gerçektir. Kent yaşamının sermayeye dayalı biçimi kapitalist sistemin "vakit nakittir" sloganıyla örtüşür, zamanı biricik değer kılarken; toplumsal ve ruhani olan her türlü değeri yıkıp geçmektedir. Dayanışma ve paylaşmanın yerini, işbölümü ve uzmanlaşma almıştır. Marx'ın sermayenin devrinin her seferinde hızlanması gerekliliği ile tanımladığı bu sistemde "yabancılaşma", yalnızca emeğin değil, tür ilişkilerinin de oldukça tanımlayıcı bir kavramdır. "İnsanın kendi emek türüne, kendi yaşamsal etkinliğine, kendi cinsil varlığına yabancılaşmasının dolaysız bir sonucu da şudur: *insan insana yabancılaşmıştır*. İnsan kendi kendisinin karşısında iken, onun karşısında olan *ötekidir*" (Marx, 2000: 25).

**Ende:** "Acele etmeyin, daha güzeli var." diye konuştu Temsilci. "Biz, yani Zaman Tasarruf Şirketi, tasarruf ettiğiniz zamanı sizin için saklamakla kalmıyor, ayrıca size bunun yanında faiz de veriyoruz. Demek ki aslında daha fazla alacağınız olacak"... "Bakın dostum." diye kaşlarını kaldırarak cevap verdi Temsilci, "Önce zaman nasıl tasarruf edilir bunu bilmeniz gerekiyor! Örneğin biraz daha hızlı çalışıp gereksiz şeyleri bırakırsınız. Bir müşteriye yarım saat yerine on beş dakika ayırırsınız. Zaman alan sohbetlere dalmazsınız. Annenizin yanında bir saat yerine yarım saat oturursunuz. En iyisi onu mutlaka bir huzur evine yatırın, şöyle ucuza ve iyi bakılacağı bir yere. O zaman bütün bir saatinizi tasarruf etmiş olursunuz. Şu yararsız kuşu da def edin gitsin. İlle de gerekiyorsa, Bayan Daria'yı iki haftada bir görün. Çeyrek saatinizi alan güne bakıştan vazgeçin; hele değerli zamanınızı öyle şarkı söylemek, okumak ve sözde dostlarınızla konuşmak gibi şeylerle ziyan etmeyin. Yeri gelmişken başka bir öneride bulunayım: Dükkânınıza doğru dürüst işleyen ve şaşmaz bir saat asın ki çırağınızı daha iyi denetleyebilirsiniz (Ende, 2005: 76-77).

**Griffiths:** Hızlı Taylor olarak da bilinen Frederick Winslow Taylor adlı Amerikalı endüstri mühendisi işte verimlilik için bir proje geliştirdi: Taylorizm. Buna göre tuvalete gitmek için harcanan saniyeler bile hesaplanıyordu. "Harcanan her kuruş" hesaplanmış oluyordu, çünkü vakit nakitti. Taylor *Principles of Scientific Management*'ı [Bilimsel Yönetimin Esasları] 1911'de yayımladı. 1915'te, sağlığı bozuldu ve Philadelphia'daki bir hastaneye kaldırıldı. Elli dokuzuncu doğum gününün ilk saatlerinde,

bir hemşire saatini kurduğunu duydu ve sabah dört otuz dokuzda bakmaya gittiğinde ölmüştü. Saati elinde” (Griffiths, 2003: 178).

**S:** Modern tin, gittikçe daha hesapçı hale gelmiştir. Para ekonomisinin sonucu olarak pratik hayatın hesaplı bir kesinliğe ulaşması, doğa bilimlerinin idealine de uygundur... Para ekonomisi, pek çok insanın günlerini ölçüp tartmayla, hesaplamayla, rakamsal belirlemelerle, nitel değerleri nicel değerlere indirgeme mesaisiyle doldurmuştur (Simmel, 2004: 89).

*Okurun zamanı...*

**Ende:** Bayan Daria'ya kısa ve kuru bir mektup yazdı. Bundan böyle vakit bulamadığı için gelemeyeceğini bildirdi. Kuşu bir kuşçuya sattı. Annesini ucuz ama iyi bir huzur evine yerleştirdi ve onu görmeye artık ayda bir gidiyordu. Kendi kararı zannederek, Duman Adamın bütün önerilerini yerine getiriyordu. Gittikçe daha sinirli ve huzursuz oluyordu ve ne gariptir, tasarruf ettiği zamandan kendisine bir şey kalmıyordu... Gerçi zaman tasarrufu yapanlar, eski tiyatronun oralarda oturanlardan daha iyi giyiniyorlardı. Daha çok para kazanıp daha çok harcıyorlardı. Ama yüzleri asıktı, yorgun ve keyifsizdiler, gözleri dostça bakmıyordu... Oysa bayramları bile içlerinden geldiği gibi kutlayamıyorlardı. Hayal kurmak suç işlemekten farksızdı. En dayanamadıkları şeyse sessizlikti. Çünkü sessizlikte gerçek yaşantılarının nasıl olduğunun farkına varıp korkuya kapılıyor ve hemen gürültüye başlıyorlardı (Ende, 2005: 79-81).

**Oğuzhan:** Kuşkusuz yabancılaştırmanın diğer bir boyutu da insanın kendisine yabancılaştırmasıdır. İşbölümü ve uzmanlaşma ile gerek düşüncede gerekse pratikte parçalanmış yaşamda artık bütünlüklü bir yaşam tahayyülü oluşturmak ve bu tahayyülden herhangi bir anlam çıkarmak imkânsız hale gelmiştir. Tek tipleşmiş modern yaşam biçimleri içinde insanlar sistemin devamlılığını işlikte üretimin küçük bir parçasına dâhil olarak sağlarken, işlik dışında tüketimle sürdürmektedirler. Bu döngü kuşkusuz sürgüttür ve yaşama dair her türlü anlam birliğini bozarak parçalar. “Sistem insanlara kayıtsızlık aşıyor. Bunu, örneğin “kazanana-hepsini-alır” piyasalarında, risk ve ödül arasındaki ilişkiyi koparıp, insanın çabasını nafîle hale getirerek yapıyor. Organizasyonlarda karşılıklı ihtiyacı ortadan kaldırarak da güvensizlik aşıyor. Ayrıca kurumları yeniden tasarlayıp, bütün çalışanları her an vazgeçebilecek duruma getirerek bunu yapıyor. Bu uygulamalar, insanın önemli ve başkalarına yararlı olduğu duygusunu apaçık ve vahşi bir biçimde baltalıyor” (Sennett, 2002: 154).

**S:** Dakiklik, hesaplanabilirlik ve kesinlik, bütün karmaşıklığı ve uzanımlarıyla metropol varoluşunun insan hayatına dayattığı niteliklerdir; bunlar, yalnızca metropolün para ekonomisiyle ve zihinsel doğasıyla yakından ilgili olmakla kalmaz. Bu özellikler, aynı zamanda hayatın içeriğine de damgasını vuracak, akıldışı, başına buyruk özelliklerin ve itkilerin saf dışı edilmesine yarayacaktır... Hayat formunun kesinliğinin ve netliğinin altında yatan etkenler, son derece gayri şahsi bir yapının oluşumunda da söz konusudur; ama aynı etkenler, bir yandan da yüksek düzeyde kişisel bir özneliği teşvik etmiştir: Bıkkınlık –belki de başka hiçbir ruhsal fenomen, metropolle böylesine dolaysız bir bağ taşımaz. Bıkkınlığın birincil nedeni, sınırları uyaran birbirine zıt unsurların hızla değişmesi, son derece yoğun ve sıkıştırılmış halde olmasıdır... Sınırsız zevk peşinde geçirilen bir hayat, insanı bıkkınlılaştırır. Çünkü uyarılan sınırlar öylesine uzun bir süre boyunca bütün güçleriyle tepki vermek zorunda kalırlar ki artık hiçbir şeye tepki veremez olurlar (Simmel, 2004: 90-91).

**Griffiths:** Bir kültür bu, geçmişi bilmiyor, gelecek konusunda plan yapmayı huysuzca reddediyor, yaşlılara saygısı yok, gençleri sevmiyor. Sattığı şeyler de ergenlikle ilişkili; hızlı arabalar, ayaküstü yenen yemekler, hızlı para, hızlı savaş. Her şey hızlı, aptalca ve vakitsiz (Griffiths, 2003: 49).

*Okurun zamanı...*

**Ende:** İnsanın işini severek ve isteyerek yapmasının bir önemi yoktu. Aksine önemli olan şey, ne kadar kısa sürede ne kadar çok işin yapıldığıydı. Bütün çalışma yerlerinde, büyük fabrikalarda, bürolarda, üzerinde şöyle yazılar bulunan levhalar asılıydı: ZAMAN DEĞERLİDİR-ONU YİTİRME! veya: VAKİT NAKİTTİR-BOŞA HARCAMA! (Ende, 2005: 81).

**Simmel:** İlkel koşullar altında, malı ısmarlayan müşteri için üretim yapılır, yani üretici ve alıcı birbirini tanır. Buna karşılık metropolde, neredeyse tüm üretim piyasa için yapılır. Yani, üreticinin asla yüz yüze karşılaşmadığı, bütünüyle yabancı alıcılar için. Bu meçhullük nedeniyle, her iki tarafın çıkarları katıksız bir tarafsızlık kazanır. İki taraf da zihinsel hesaplarla iktisadî çıkar elde etme peşindedir ve kişisel bir ilişkinin tartıya gelmez hukukuyla hesaplarının bozulacağından korkmalarına gerek yoktur (Simmel, 2004: 88).

**Griffiths:** Kapitalist ekonomi, Protestan iş ahlâkı, sınıfsal yapının tatsız snobluğu, Püritenliğin ahlâki kınamaları, sömürgeciliğin bakış açısı, yeni kentleşme, Hıristiyanlığın “cehennem şimdi, cennet



yarın” felsefesiyle yürüttüğü zaman muhasebeciliği ve fabrikalardaki eşzamanlı çalışmanın yükselişi (makinelere çağının yaratılışı) bunların hepsi birleşti (Griffiths, 2003: 161).

**Oğuzhan:** Momo'nun dostlarından biri olan çöpçü Beppo her sabah henüz kent uyanmadan gıcırdayan bisikletine atlar ve severek yaptığı işine doğru ilerler. Uzun uzun caddeleri yavaş yavaş süpürmeye başlar. Bu tempo “bir nefes bir süpürge” şeklinde devam eder. Momo ortadan kaybolunca (kaplumbağa –Kassiopeia- rehberliğinde Hora Usta'ya gitmiştir ancak Beppo bu durumdan habersiz, onu Duman Adamların kaçırdığını zannetmektedir) Duman Adamlarla yaptığı anlaşmaya göre Momo'yu geri alabilmek için zaman tasarrufuna boyun eğer. Artık işinden aldığı keyiften eser kalmamıştır. Aynı şekilde Ende'nin kurguladığı, ışık zamanındaki parçalanmaya ilişkin önemli bir diğer karakter de Hora (Latince “saat” demektir) Usta'dır. Hora Usta neredeyse tanrısal bir konumda tüm zamanı yönetmektedir ve ustalıkla, zanaatla adlandırılır. Bu Usta yaşamda herkesin zamanını sahibine nakşeder.

*Okurun zamanı...*

**Ende:** Günlük yaşam içinde çok büyük bir sır vardır. Herkesin bir payı bulunur ve herkes onu bilir, ama pek az kimse bu konuya kafa yorar. Çoğu kimse onu olduğu gibi benimser ve ona asla şaşırılmaz. Onu ölçmek için saatler, takvimler yapılmıştır, ama bunlar hiçbir şey ifade etmez. Herkes çok iyi bilir ki, bazen bir saatlik süre insana ömür kadar uzun gelirken, bazen de göz açıp kapayıncaya kadar geçip gider. Zamanın bu garip kısalığı uzunluğu, o saat içinde yaşanan olaylara bağlıdır. Çünkü zaman, yaşamın kendisidir. Ve yaşamın yeri yürektir (Ende, 2005: 65).

**Oğuzhan:** Onu Hora Usta'ya götüren yavaşlığı ile bilinen hayvan olan kaplumbağadır. Geri geri yürüyerek Hiçbir Zaman Sokağının sonunda Hora Usta'nın saatleriyle birlikte yaşadığı yeşil eve ulaşırlar. Usta, Momo'ya olanı biteni anlatır: “...Hora Usta “bu saatler sadece benim eğlencem. Bunlar insanın göğsünde taşıdığı şeyin basit birer taklidi yalnızca” ... “Ya kalbim bir gün artık çarpmazsa?” diye sordu Momo. “O vakit, senin için zaman da biter çocuğum” diye açıkladı Hora Usta. “Bunu şöyle açıklayabiliriz: Zaman içinde günler, geceler, aylar ve yıllar boyunca geriye doğru giden aslında sen kendisin. Bir gün çıkıp geldiğin o sihirli kapıya doğru yaşamın boyunca geri gidiyorsun ve sonunda da yine oradan çıkıp gideceksin” (Ende, 2005: 179). Etnosantrik modernitenin zamanı “ilerleme” mottosuna dayanır ve sorun bu insani olmayan mottonun üstelik evrensel olduğu dayatmasıyla katlanarak büyür. İlerlemenin temelindeki küresel hız ve rekabet güdüsü adeta bir orak gibi “gelişmemiş” yerele ve özellikle geleneklerine ilişkin her türlü insani değeri biçer. “İlerleme Batı uygarlığının yol gösterici tasarımlarından biridir; eskil Yunan ve Roma'da başlar. Başka uygarlıklar, mükemmelleşebilirlik; erdem, bilgelik ve mutluluğa ulaşma tasarımlarını bilmekteydi. Bununla birlikte, bu kavramlar tüm insanlığa ya da tüm halka değil, yalnızca bireylere yönelikti. Batılı *ilerleme* tasarımı, tüm insanlığa yönelik olmasıyla ayrıcalıklıdır... 20. Yüzyılda durum oldukça farklıdır. Şimdi tarihi yozlaşma, gerileme, çökme süreci olarak gören tasarımlar, insanlık tarihinde hiç olmadığı kadar yaygınlık kazanmıştır (Blackwell, 398: 400).

**Griffiths:** Batı'nın, geçmişten geleceğe uzanan, bir Roma yolu gibi dümdüz olan ilerleme anlayışı, modernliğin ruhuna öylesine girmiştir ki bu mümkün olan tek modelmiş gibi gözükmektedir. Böyle değildir oysa. Zamanın biçimine dair bir fikirdir yalnızca bu, bir sürü bir sürü başka fikirden sadece biridir. Yeni olduğu kadar alışılmadıkta da. Maoriler'e göre, geçmiş, önlerinde uzanır, böylece Maorili yazar Witi Ihimaera'nın deyimiyle onlar, “Geleceğe doğru geri yürür, yüzleri geçmişe dönüktür”. İslam, geçmişteki bir altın çağa, ideal bir topluma bakar; Kur'an, gerçekleşen her şeyin önceden zaten söylenmiş olduğunu söyler” (Griffiths, 2005: 190).

**Oğuzhan:** Batı'nın ilerlemeye dayalı zaman kurgusu düşünsel açıdan geçmiş-şimdi-gelecek, bugün-yarın ritmini izleyen zaman kurgusunu dayatırken, yazınsal açıdan da bu gelenek geçerlidir ve oldukça eskilere dayalıdır. Aristotelyen ya da diğer bir deyişle geleneksel anlatının üzerine kurulduğu serim-düğüm-çözüm üçlüsü buna bilindik bir örnektir. Kuşkusuz Hıristiyan teolojisi de bu üçlemenden muaf değildir. Küresel çapta ilerleme mottosuyla milat olarak dayatılan Hz. İsa'nın doğumu Öncesi-Sonrası olarak ikiye ayrılmış gibi görünse de özellikle milenyum spekülasyonlarıyla ayyuka çıkan bir üçüncü aşamadan daha söz edilmelidir: “Hz. İsa Dönünce”. Dolayısıyla bu bakımdan modern zaman kurgusunun ve tarihin ilerlemeye dayalı yapısı bu bakımdan teolojiktir (Williams, 1989: 13). Bu yapı tüm düşünme sistemini doğrudan etkilemiş, Darwin'den Comte'a kurucular kuramlarını bu şemanın üzerinde kurgulamışlardır.

**Griffiths:** Zaman sıkça, üç bölümlü bir anlatı olarak tarif edilir; başlangıcı, ortası ve sonu vardır. Mitlerde Altın, Gümüş ve Bronz Çağlar bulunur. Tarihte de Eskiçağ, Ortaçağ ve Modern Çağlar; Taş, Demir ve Bronz devirleri bulunur. Marx tarihi, ilkel bir komünizm çağı, bunu izleyen sınıflı toplum ve

komünist bir milenyum olarak üçe bölmüştür. Marshall McLuhan da üç çağ tanımlamıştır: Sözlü gelenek çağı, sonrasındaki matbaa çağı ve sonunda da elektronik iletişim çağı (Griffiths, 2003: 212).

**Oğuzhan:** Bu noktada zamanın bu tür dizilişinin farkında olan Ende'nin farklı zaman yapılarının farkındalığına rağmen (Hiçbir Zaman Sokağı'nda Momo'nun ancak geri geri ilerleyebilmesi, yürek zamanının geri sayması gibi) neden kurgusunu bu geleneksel yapı üzerine kurduğu sorusu oldukça dikkat çekicidir. Gerçi kitabın sonunda okuyucuya yazdığı "yazarın gerekli gördüğü bir son söz"de bu hikâyeyi tren yolculuğu esnasında başkasından dinlediğini dolayısıyla da soruları cevaplayamayacağını söyleyerek metni kendi sorumluluğundan çıkarmakta, okuyucunun safında konumlandığıdır. Değil mi Sayın Ende? Acaba farklı bir yapı hikâyenin herkes tarafından anlaşılmasını güçleştirir miydi?

**Ende:** "Ben size bütün bunları," dedi "olup bitmiş gibi anlattım. Oysa gelecekte olacakmış gibi de anlatabilirdim. Benim için ikisi arasında büyük bir ayrım yok." Herhalde sonraki ilk istasyonda inmiş olmalı. Çünkü bir süre geçince kompartımda yalnız olduğumu fark ettim. Ne yazık ki hikâyeyi anlatan o günden sonra bir daha hiç görmedim. Ama bir gün gene kısmet olur da karşılaşırsak, ona çok şey sormak isterim (Ende, 2005: 303).

**Griffiths:** Modernliğin kaba ve zorlayıcı zaman muhasebeciliğine yönelik en dikkat çekici karşı çıkışlardan biri, çocuk kitabı olan (ama okumanın büyükler için bir şeref olduğu) *Momo*'dur... ("Kaç yaşındasın?" diye sorarlar ona. Bir an düşünür, sonra kararsız bir biçimde yanıtlar: "Yüz iki mi?" Çünkü kimse saymayı öğrenmeye zorlamamıştır onu.)... Üstü başı dökülür, fakirdir, yalnızca bir zenginliği vardır: Zaman. Zamanını, insanları dinlemek için kullanır, onlar da bu yüzden onu sever; dinlemek, biri için vakit yaratmaktır, konuşmaksa birinin vaktini almak (Griffiths, 2003: 167-168).

*Okurun zamanı...*

**Ende:** Sonunda büyük kentin görüntüsü yavaş yavaş değişmeye başladı. Eski mahalleler yıkıldı, yeni evler yapıldı. Gereksiz bulunan şeyler kaldırıldı. İçlerinde oturacak kişilere uygun olup olmadıklarına bakılmadan herkes için örnek evler yapıldı. Aslında her aileye ayrı bir model yapmak gerekirdi, ama tek tip evler hem ucuz oluyor hem de kısa zamanda bitiriliyordu. Büyük kentin kuzeyinde şimdi dev gibi yeni binalarla bir mahalle kurulmuştu. Birbirinin tıpkısı olan, kışla gibi dört köşe yapılar sıra sıra uzanıyordu. Evler aynı olduğu için sokaklar da birbirine benziyordu. Tıpkı düzgün bir çöl gibi! Burada yaşayan insanların hayatları da aynı şekilde son derece düzgündü. Çünkü burada her şey hesaplı, her şey planlıydı. Her santim ve her an.

**Griffiths:** İlerleme, mesafeyi ortadan kaldırarak devam ediyor; zaten ulaşım politikası da "ilerleme" politikasını açıklıyor. Arabayı düşünün, tüm dünyada bugünkü "ilerleme"nin sembolüdür. Ama kimin ilerlemesinin? (Griffiths, 2003: 195) Arabaların ilerlemesine kurban edilen Twyford Down'dan bir kartpostal. Ne yer ama. Bir zamanlar muhteşem bir doğa güzelliğine sahip olan Twyford Down, şoförlere üç dakika kazandırmak için kazıldı ve artık hiçbir şey değil burası, iki yer arasında bir geçit sadece. Yegâne önemli şey arabaların ilerlemesiydi, yürüyüş yapanların, uçurtma uçuranların, âşıkların veya çocukların değil (Griffiths, 2003: 196).

**Simmel:** Metropol, kişisel olan her şeyi yutarak büyüyen bu kültürün bütün çıplaklığıyla sergilendiği bir sahnedir adeta. Burada binalarda, eğitim kurumlarında, tüm mekânlara hâkim olan teknolojinin yarattığı harikalarda, sunduğu nimetlerde, topluluk hayatı oluşumlarında, devlet kurumlarında, dayanılmaz ölçüde billurlaşmış ve gayri şahsileşmiş bir tin söz konusudur –öyle ki kişilik, bunun etkisi altında kendisini idame ettiremez. Bir yandan, dört bir taraftan akın eden uyarıcılar, ilgiler, zamanını ve bilincini nasıl kullanacağını gösteren şemalar sayesinde kişinin hayatı sınırsızca kolaylaşmıştır. Kişi bir ırmağın akıntısına kapılmış gibidir, yüzmesine bile gerek yoktur. Öte yandan, kişisel renkleri ve karşılaştırılmazlıkları yok etme eğiliminde olan bu gayri şahsî içerikleri giderek hayatta daha fazla yere sahip olmaktadır. Öyle ki birey, kişiliğinin özünü koruyabilmek için, sahip olduğu biricikliği ve bireyselliği öne çıkarmak zorunda kalır (Simmel, 2004: 100-101).

**Oğuzhan:** Zamanın ne pahasına olursa olsun ilerlemeye yazgılı olduğu modern zamanlarda zaman sürekli hızlanırken önündeki en önemli engel olan yeri en kısa sürede kat edebileceği biçimde düzenler (bugün hâlâ kentsel dönüşüm adı altında yürütülen projeler) ve teknolojiler geliştirir. Bunlardan özellikle XIX. yüzyılın kentleri ve bu dönemde yaygınlık kazanan demiryolları yere ve mekâna ilişkin bakışa işaret etmektedir. Demiryolları ile üretim için gerekli hammadde taşınır ve yeni pazar oluşturulurken, kentlerde bu hammaddelerin işlendiği üretim süreci gerçekleştiriliyor, ürünlerin dolaşım süreçleri planlanıyordu. Kentler her zaman sermayenin içinde bir çok bağlamda (simgesel, kültürel, sosyal) dolaştığı mekânlar olagelmışlerdir. Tek tipleşen yaşamın anonim ilişkiler örüntüsünde anlık karşılaşmalarla kentte kitleler Simmel'in sözünü ettiği "bıkkınlığa" "umarsızlığı" da eklerler. Oysa

örnek olarak hiçbir şekilde birbirlerini tanımayan ve anlık biçimde yan yana duran kentlilerin –özellikle asansörde- birbirlerini selamlamaları bir tür uygarlık ölçütü olarak değerlendirilir. Aslında kimse kimsenin umurunda ve çoğunlukla da farkında değildir. Bu selâmlama mekanik bir uygarlık görevidir. Bugün kim otobüste yanında oturan kişinin kendisine dönerek bir hikâye anlatmasından rahatsız olmaz ki? Rahatsız olmak bir yana tepki vermesi, otobüsten inmesi ya da onu indirtmesi, hatta “Delil!” diye bağırması garip karşılanmayacaktır. Bunu normal bir durum olarak görebilecek bir kişi vardır; o da Momo.

*Okurun zamanı...*

**Ende:** Kuşkusuz Momo, dinledikleri arasında büyük küçük diye bir ayırım yapmıyordu. Ama çocukların bu tiyatro kalıntısına sevinçle gelmelerinin başka bir nedeni daha vardı. Artık can sıkıntısı diye bir şey kalmamıştı. Momo geldiğinden beri eskiden olmadığı kadar güzel oyunlar oynuyorlardı. Bunun nedeni Momo'nun önerdiği oyunları oynamaları değildi. O sadece oyunlara katılıyor, katılınca da çocukların aklına –nedendir bilinmez- çok değişik oyunlar geliyordu (Ende, 2005: 28). Bunların dışında Momo'nun pek de anlayamadığı, yeni yeni baş gösteren bir şey daha vardı. Tiyatro yıkıntısına gelen çocuklar yanlarında bir sürü oyuncak getiriyorlardı, ama bunların hiçbirini oynamaya elverişli değildi. Örneğin kendi eksenini etrafında dönüp duran ve başka hiçbir şeye yaramayan uzaktan kumandalı bir tank. Ya da bir çubuğun ucunda çember gibi dönüp durmaktan başka marifeti olmayan bir uzay roketi (Ende, 2005: 85-86).

**Oğuzhan:** Oyuncak meselesine ilişkin olup bitenler bu tespitle sınırsız değil kuşkusuz. Momo sıcak bir öğle üzeri yıkık tiyatronun merdivenlerinde bir bebek bulur. Kimin olduğunu hatırlayamaz bir türlü bu harika bebeğin, büyümüştür. Bebeğe dokunmasıyla birlikte bebeğin gözleri açılır ve “Günaydın. Ben harika bebek Bibikiz'im” diye konuşmaya başlar, Momo kendisini tanıtır ve bebek devam eder: “Ben seninim. Benim yüzümden herkes seni kıskanacak”. Momo kendisine ait olmadığını söylemesine rağmen bebek devam eder: “Ben daha başka şeyler istiyorum... (Ende, 2005: 100) Bebek durmadan modern yaşamdaki tüketim histerisini açıkça işaret eden cümleleri kurmaya devam eder taa ki Duman Adamlardan biri gelip bu histeriyi nasıl daha fazla tüketerek sakinleştireceğini anlatana kadar: “Onunla canın sıkılmadan oynamak için ona bir şeyler vermelisin. Bak şimdi küçüğüm!”... “Önce onun çok çok elbisesi olmalı” diye konuştu. “İşte örneğin şahane bir gece elbisesi”... “İşte gerçek bir kürk manto. Ve al sana ipek bir sabahlık. Bir tenis kıyafeti. Bir kayak elbisesi...” (Ende, 2005: 103-104) Sayın Simmel'in daha önce bireyselliğin ön plana çıkışına ilişkin savı “Moda Felsefesi” makalesinde daha da açıklık kazanır. Tam olarak ifade ettiği biçimiyle; “Moda, verili bir örüntünün taklididir, bu nedenle de toplumsal uyarlanma yönündeki ihtiyacı karşılar; bireyi herkesin yürüdüğü yolda ilerlemeye sevk eder; her ferdin davranışını salt örnek haline getiren genel bir durum ortaya koyar. Aynı zamanda ayırt edilme ihtiyacını farklılaşma, değişim ve bireysel aykırılık eğilimini de aynı ölçüde tatmin eder” (Simmel, 2004: 106). Modern zamanlarda tıpkı üretim araçları gibi oyunun aracı, zamanı ve mekânı da dönüşür. Bu temel dönüşümle birlikte oyun geleneksel anlamı ve işlevini yitirir. Artık oyunun yeri sokak, bahçe değil; evde ekranın önü ya da anaokuludur: Çocuğun kente ve diğerlerine ilişkin belleği silinmiş, çocukluk steril zamanlara ve mekânlara kapatılmıştır.

**Ende:** Çocuklar geleceğin insan hammaddesidir. Gelecek ise elektronik beyinlerin ve uzay araçlarının çağıdır. Bütün bu makineleri kullanmak için bir teknisyen ve uzman kadrosuna gereksinim olacaktır. Çocuklarımızı bu yarının dünyasına yetiştirecek yerde, onların yıllarca bir sürü değerli zamanını yararsız oyunlarla ziyan etmesine göz yumuyoruz. Bu uygarlığımız için büyük bir ayıp ve gelecek kuşaklara karşı da bir suçtur!...Ondan sonra büyük kentin her mahallesinde –deyim yerindeyse- birer çocuk deposu kuruldu. Bu depolar, evlerinde bakacak kimsesi bulunmayan çocukların bırakılıp gereğinde tekrar alındığı kocaman yapılarıdır. Çocukların sokaklarda, yeşil alanlarda veya parklarda yalnız başlarına dolaşması kesinlikle yasaklanmıştı (Ende, 2005: 208).

**Oğuzhan:** Bir çeşit kendini ifade etme biçimi olan oyun rollerin ve hatta gerçekliğin olan biçiminin dışında yaratılarak yaşantılandığı, gönüllü katılıma dayanan bir etkinlik olarak tanımlanabilir. Bu etkinlik belli kurallara dayalı olsa da katılımcıların uzlaşmasıyla kurallar, sınırlar ve bildik tanımlar dönüştürülüp değiştirilir. Ancak kuşkusuz kültürel birer ürün olan oyunun ve oyuncağın üretildiği toplumsal koşulların özelliklerini taşıdığı iddiası Momo'da bir kez daha geçerlilik kazanır. Duman Adamlardan önce oyunlar araç olarak kullanılan oyuncaklardan bağımsız ve çocuklarının tümünün katıldığı ve paylaştığı hayal gücüne dayalı iken duman adamlardan sonra gündeme gelen oyunlar oyuncak odaklı ve çocuğu hayal ve eylemden uzaklaştıran niteliğe sahiptir. Bu oyun biçiminde ve oyuncakta mesele bireyseldir ve kıskanma-kıskanılma ilişkisi üzerine kuruludur. “Oyuncağın gelişiminden toplumsal ve ekonomik koşulları ve bunların değişimini bir dereceye kadar öğrenebilirsiniz; çünkü oyuncaklar ilgili oldukları çağın çerçevesinin aynısıdır. Dolayısıyla Ortaçağda

oyuncakların şövalyelerle ve atlarla, bugün de astronotlarla ve roketlerle ilgili olması hiç de şaşırtıcı değildir... Toplumsal ve ekonomik koşulların oyuncak aracılığıyla yansıtılması yalnızca onların oyun içerikleriyle ilgili değildir, aynı zamanda kullanılan malzemelerle ve yapım süreçleriyle de ilgilidir. Eski oyuncaklar taştan, kemikten, kilden ve tahtadandı... Sanayi devrimi çağında metal levhadan oyuncakların üretimi için gerekli olan şeyler elde edildi. Plastik oyuncakların yüksek oranı üretim araçlarımızın ve malzemelerimizin gelişini yansıtmaktadır” (Niemann,-: 58).

**Griffiths:** Mitsel zamanın gerçek sakinleri çocuklardır. Onlar tarihsel dünyada yaşamazlar, yetişkinlerin çağdaşı değildirler. Bu yüzden de çocukların deneyimlerinde mitsel zamanın yitişi çok acıdır, en çok masalların düşüşü ve bilgisayar oyunlarının yükselişinde belirgindir bu. Masallar anlamsal derinliklerini zaman içinde açarlar; bu derinlikler farklı kişilere göre değişir, aynı kişi için farklı zamanlarda bile farklılıklar gösterir... Masal, her çocuğa farklı seslenir, bilgisayar oyunuysa her oyuncu için aynıdır; bu oyunlarda anlatı birden fazla anlama sahip olamaz, zaman içinde değişmeden kalır... Masalın söylediği dileklerinizin yerine geleceğidir; anlattığıysa isteklerinizin sorumluluğunu taşımanız gerektiği, bu isteklerin karmaşık durumlar içerebileceği ve anında alınan ödülün illa ki doğru ve tatmin edici olmadığıdır. ...gibi bilgisayar oyunlarıysa “öl ya da öldür” diyerek iğrenç bir çabuklukla verilen anında ödülü sunar; yıkımı heyecan dolu bir tür başarı olarak gösterir... Masallarda zaman tatlı ve sınırsızdır ve sizin tarafınızdadır. Yavaşlık anlatıyı güzelleştirir... Bilgisayar oyunları basitçe, psikolojik tepkinin hızına bağlıdır, kısacası zaman rakibinizdir, zamanla yarışmanız, onu yenmeniz gerekir... Bilgisayar oyunlarında acayıptır zaman, çünkü gerçekdışı olay sürekli yinelenir. Hiç olmamıştır, ama durmadan olur (Griffiths, 2003: 59-61).

*Okurun zamanı...*

### **Sonuç**

*“Son gülen iyi güler, her çocuk bilir bunu”.*

*Griffiths*

Bir metinde egemen olan kodları kırarak yerlerine “başkayı” önerebilmenin ilk aşaması “içeriği” ile ilgili bir çabayı kapsar. Bu çalışmada içeriği oluşturan temel kavramlarının; “ilerleme”, “yabancılaşma”, “kent”, “oyun” ve “zaman” eleştirel bir bakışla ele alınması bu ilk aşamayı oluşturmaktadır. Başka’yı önerebilmenin diğer aşaması da “biçime” ilişkindir. Biçimin, özellikle metnin gövdesinin diyaloglarla kurulması bu çalışmada başka’yı önermenin de yöntemi olarak sunulmuştur. Böylelikle ardsüremlî düşünme biçimi yerini eşsüremlî bir tartışma sürecine bırakmıştır. İlerlemeye yazgılı olan ve zamanın biricik değer olduğu kapitalist sistemin eleştirisi yapılırken çalışmanın eksenini oluşturan edebi metinle (Momo) akademik metinler aynı diyalogda buluşturulmuştur. Okurun da dâhil edildiği bu diyalogların her bir parçası örtük olarak sözü edilen kavramlar üzerinde şekillendirilmiştir ki bu kavramları açığa çıkarma sorumluluğu aslında okuyucuya aittir. Ancak böylelikle diyaloga katılan okuyucu yalnızca bir parça üzerine değil, metnin bütünü üzerine de düşünmek ve parçaları bu bütün içinde konumlandırmak zorundadır.

Edebi bir metinle (Momo) bilimsel olan diğer metinlerin bu çalışmada, aynı diyaloglarda bir araya getirilmesi hatta diyalogların akışının edebi olanın öncelikli konumuyla belirlenmesi bilinçli bir tercihtir. Bu bakımdan çalışma postyapısalcı düşünmeye yakın durmasına rağmen, çalışmanın bu düşünme ile tanımlanması oldukça tedirgin edicidir. Durumu daha çok, toplumsal bir meselenin tespitinde ve tartışma sürecinde edebiyata atfedilen rolün ve değerlerin bir göstergesi olarak düşünülmelidir.

Başlıkta bulunan “masal” terimi çalışmanın girişinde ya da diyaloglardan oluşan gövdesinde pek sıklıkla kullanılmamıştır, ancak Ende’nin bu fantastik eseri gerek olağanüstü karakterleri gerekse konusu ile gelişkin bir masal olarak ele alınmıştır. Türk Dil Kurumu’nca yapılan tanıma göre masal, “Genellikle halkın yarattığı, hayale dayanan, sözlü gelenekte yaşayan, çoğunlukla insanlar, hayvanlar ile cadı, cin, dev, peri vb. varlıkların başından geçen olağanüstü olayları anlatan edebî tür”; mecaz anlamda, “Boşuna söylenmiş söz”; eylem olarak (masal okumak), “inandırıcı olmayan, oyalayıcı sözlerle kandırmaya çalışmak”tır (www.tdk.gov.tr). Tanımların sığılığının ve şaşmışlığının sözlü kültür geleneğinin oldukça gelişkin olduğu bu coğrafyada masala verilen değerden çok, çocuğun ve çocuğa dair olanın yetişkinler dünyasında kendisine pek yer bulamadığına işaret ettiği söylenebilir. “Ebeveynler ile çocuk arasındaki ilk dil birliğinin sağlanmasına vesile olan masal, çocuğun zihinsel dünyasının zeminini de oluşturur. Bu bir altyapı inşaatıdır” (Gezgin, 2007: 17). Bu inşaat kuşkusuz içinde eldeki malzemelerle yani içinde yaşanan ekonomik ve kültürel öğelerce belirlenmekte, inşaatın içeriği, işlevi ve hatta estetiği yetişkinlerden çocuklara henüz çocukluk döneminde aktarılmaktadır. Ancak masal gerçeğin alternatifini yaratmanın, egemen olanı eleştirmenin, başka dünyaları

düşlemenin bir mekânıdır. Dolayısıyla egemen yaşam biçiminden başkasını yaratma ve bu başkayı gelecek nesillere aktarma imkânını da içinde barındırır. Bu nedenle masalı küçümsemek ya da belli formlar içine hapsetmek geleceğe ilişkin bakışı, düşünme potansiyelini bugünden kısıtlamak anlamına gelir.

Kuşkusuz masala ilişkin yapılan genel tanımların yanında, farklı kültürlerde “tanım dışı” masallar vardır ve bu kültürlerin kodlarını içinde taşır. Böylece bu çalışmanın son sözü olarak söylenebilecek olan şudur: Masal, ana akımların, örneğin yapısalcı bakışın özellikle de Propp’un (2011: 1-67) belirlediği işlevlerle, eylem alanlarıyla belirlediğinden öte bir şeydir ve bir masal üzerine düşünürken onu yaratan kültürlerin çeşitliliğinin, tarihsel koşulların de göz önünde bulundurulması gerekir. Momo günümüz tek tipleşen modern dünyası için çok iyi bir örnektir. Diğer yandan, Momo’yu okuyanlar eğer sebat ederlerse hikâyeyi Propp’un işlevlerinin bir kaçı üzerinden tanımlayabilirler ancak bu işlevlerin çokluğu ve geleneksel yapıyla yakın ilişkisi zaten herhangi bir metni kendisine, kendiliğinden uyarlamaktadır. Şu da bilinmelidir ki masalın sonu, yani ne ile savaşılarak neyin kazanıldığı oldukça belirleyicidir. Momo’nun sonu da günümüz rekabete dayalı ilerlemeci kültürüne getirilebilecek bir eleştiri olarak okunabilir. O, dostlarından ve eski sakin yaşamından başka hiçbir şey kazanmamıştır. Hatta tersine, başkalarına kazandırmış, kentteki insanların Duman Adamlarca toplanmış olan zamanlarını serbest bırakmıştır.

Momo yaşa ilişkin sınırları ve tanımları ele aldığı meselenin gerçek hayattaki karşılığının neredeyse birebir gözlemlenebilir olmasıyla ortadan kaldırmaktadır. Momo aynı zamanda hem masaldır hem de gerçek. Masalın çocuğu yaşama hazırlama, kültürel kodları yerleştirme ve pekiştirme gibi işlevlerinden önce, içinde yaşanan hayatın değerlerine ve bu değerlerin neden olduğu deneyimlere eleştirel bakışın önemini kavratmaktadır. Yani Momo araçsal aklın egemen olduğu, yaşamı mekanikleştiren hatta bugün dijitalleştiren moderniteye yürek ile bakmayı ve yürekten olanı yaşantılamayı önererek eleştiri getirir. Eğer bu bağlamda bir masal tanımı yapmak gerekirse Griffiths’in son diyalogda bilgisayar oyunlarını tasvir etmek üzere kullandığı cümleyi bir kez daha, karşı cepheye taşıyarak tam tersi anlamıyla, masal için kurmak gerekir: **Masal “Hiç olmamıştır, ama durmadan olur”.**

#### KAYNAKÇA

Ende, Michael (2005) *Momo*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Gezgin, İsmail (2007) *Masalların Şifresi*. İstanbul: Sel Yayıncılık.

Griffiths, Jay (2003) *Tik Tak Zamana Kaçamak Bir Bakış*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Marx, Karl (2000) 1844 El Yazmaları, İçinde (Der: Barışta Erdost) *Yabancılaşma*. Ankara: Sol Yayınları.

Niemann, Helmut. “Oyuncağın Gelişim Tarihi”. s.55-61, erişim: 05.07.2011

<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/506/6128.pdf>

Propp, Vladimir (2011) *Masalın Biçimbilimi*. İstanbul: İş Bankası Yayınları.

Sennett, Richard (2002) *Karakter Aşınması*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Simmel, Georg (2004) *Modern Kültürde Çatışma*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Williams, Raymond (1989) *İkibin’e Doğru*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

“İlerleme”. *Blackwell’in Siyasal Düşünce Ansiklopedisi I* (1994) Ankara: Ümit Yayıncılık.

“Masal”, “masal okumak”. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü.

[Çevrimiçi]: [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr) adresinden 20 Ağustos 2011 tarihinde indirilmiştir.



# ÇOCUK EDEBİYATI ÖĞELERİ AÇISINDAN İLKÖĞRETİM YÜZ TEMEL ESERDEKİ MASAL KİTAPLARI

**Arş. Gör. Nilüfer SERİN**  
Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi

**Yrd. Doç. Dr. Bayram BAŞ**  
Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi

## Özet

Çocukların karşılaştığı ilk edebî türlerden biri olan masal, çocuklara onların dünyalarına yakın bir dünyanın kapılarını aralar. Bu yüzden çocuk edebiyatında özel bir yeri vardır ve İlköğretim Yüz Temel Eser listesinde de geniş bir yer verilmiştir. Bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı'nca tavsiye edilmiş İlköğretim Yüz Temel Eser içerisinde bulunan on üç masal kitabı içerisinde seçilmiş, on adet yerli masal kitabının çocuk edebiyatı öğeleri açısından incelemelerini içermektedir. Çalışmada kullanılan masal kitapları önce teorik olarak tespit edilmiş, sonra tarama yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Çocuk edebiyatının öğeleri arasında sayabileceğimiz karakter, konu, ileti, dil ve anlatım unsurları, belirlenen eserler içinde taranmış, değerlendirilmiş ve hedef kitleye uygunluğu tartışmaya açılmıştır. Yapılan değerlendirmeler öğretmenlere, öğrencilere ve ailelerine eserlere dair ön fikir verecek niteliktedir.

**Anahtar Sözcükler:** İlköğretim Yüz Temel Eser, masal, çocuk edebiyatı öğeleri.

## Abstract

Fairy tale, which is one of the first literary genres that children encounter with, opens a door of a world to children that is close to their own world. Therefore, fairy tales have a special place in children's literature and are covered widely in The Primary Education 100 Fundamental Pieces. This paper includes the analysis of 10 local fairy tale books chosen among 13 fairy tale books included in The Primary Education 100 Fundamental Pieces that are advised by the Ministry of National Education regarding children's literature components. The books that are used in this paper were detected theoretically first, then they were examined using scanning technique. Character, theme, message, language, and expression elements, which can be considered among the components of children's literature, were scanned in the detected pieces, were evaluated, and the appropriateness of the pieces for the target group was discussed. The evaluations give guidance to teachers, children, and their families about the pieces.

**Key Words:** The Primary Education 100 Fundamental Pieces, fairy tale, children's literature components.

## Giriş

İlköğretim Yüz Temel Eser, 04.08.2005 tarih, 2005/70 sayılı genelge (İlköğretim Genel Müdürlüğü) ile 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununa atıfta bulunularak ilköğretim okullarına tavsiye edilmek üzere 81 il valiliğine duyurulmuştur. Genelgede ilköğretim okullarındaki 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla böyle bir listenin oluşturulduğundan bahsedilmektedir. Ancak İlköğretim Yüz Temel Eser de 2004 yılında uygulamaya geçen Ortaöğretim Yüz Temel Eser gibi birçok eleştiriye hedef olmuştur.<sup>1</sup>

Eksiği gediği ile de olsa bir şekilde öğrencilerle buluşturulan Yüz Temel Eser'in öğrencilere faydalı olabilmesi için birtakım çözüm önerileri getirilmelidir. Çocuk Vakfı (2009)'nın Millî Eğitim Bakanlığı'na gönderdiği raporda hem Yüz Temel Eser'in bir an önce uygulamadan kalkması için tavsiyelere hem de bu çalışmadan belirli sınırlamalara dikkat edilerek yararlanılmasına yönelik önerilere yer verilmiştir.

Yüz Temel Eser, öğrencilere *okuma alışkanlığı* kazandırmak amacıyla hazırlanmıştır. Okuma alışkanlığının geliştirilmesinde en önemli etkenlerden birisi de şüphesiz çocuğun karşılaştığı

<sup>1</sup>İlköğretim Yüz Temel eser eleştirileriyle ilgili ayrıntılı bilgi için bk. Çocuk Vakfı (2009). *100 Temel Eser Raporu*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayını; BAŞ, Bayram (2011). *İlköğretim Yüz Temel Eserin Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Temalar Açısından Analizi*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 8(15), 175-200.



kitaplardır. Sevebileceği ve anlayabileceği bir kitapla karşılaşan çocuk, kitaba karşı olumlu bir tutum geliştirecek ve zamanla okuma alışkanlığı kazanacaktır. Kitap seçiminde en önemli etkenlerden birisi edebî türlerdir. Özellikle de İlköğretim Yüz Temel Eser listesinin hitap ettiği 5., 6., 7. ve 8. sınıflar öğrencilere edebiyat zevkinin kazandırılmaya başlanacağı, onların tüm edebî türlerle karşılaşmaları gereken önemli çağlardır. İlköğretim Yüz Temel Eserin tür dağılımları şöyledir:

| TÜR  | roman | hikâye | masal | şiir | anı | tiyatro | deneme | efsane | destan | özdeyiş |
|------|-------|--------|-------|------|-----|---------|--------|--------|--------|---------|
| SAYI | 42    | 14     | 13    | 9    | 4   | 4       | 3      | 2      | 1      | 1       |

Görüldüğü gibi roman türü, tüm eserlerin neredeyse yarısını oluşturmaktadır. Bunu hikâye ve masal izlemektedir. Burada dikkat çeken en önemli husus, listedeki eserlerin çoğunun tahkiyeli türlerden seçilmiş olmasıdır. Bilgilendirmeye dayalı tür olarak sadece deneme türüne listede yer verilmiştir.

Çocuk edebiyatı denince aklımıza ilk gelen türlerden biri de masal olacaktır. Türk Dil Kurumu'nun hazırlamış olduğu Türkçe Sözlük (2005: 1349)'te masal, "Genellikle halkın yarattığı, ağızdan ağza, kuşaktan kuşağa sürüp gelen, çoğunlukla insanların veya tanrıların başından geçen, olağan dışı olayları anlatan hikâye." olarak tanımlanır. Halk Edebiyatı araştırmacılarından Sakaoğlu (1973) ise masal için "Kahramanlarından bazıları hayvanlar ve tabiatüstü varlıklar olan, olayları masal ülkesinde cereyan eden, hayal mahsulü olduğu hâlde dinleyenleri inandırabilen bir sözlü anlatım türüdür." ifadelerini kullanır.

Çocuğun karşılaştığı ilk edebî türlerden biri olması sebebiyle çocuk edebiyatında masalın özel bir yeri vardır. "Masalda orijinal bir anlatım tarzı, dili kullanma becerisi, canlandırma yeteneği çocuğu etkilemektedir. Masal okuyan veya dinleyen çocuk, kendi hayal dünyası ile anlatılan dünyayı birlikte yaşama fırsatı bulur" (Yalçın ve Aytaş, 2008: 60).

Masalın gizemli havası, olağanüstülüklerle dolu olması çocuğa onun dünyasına yakın bir dünya sunmaktadır. İlköğretim Yüz Temel Eser listesinde de bu sebepten olsa gerek roman ve hikâyeden sonra en çok yer verilen edebî tür masaldır. 2005/70 sayılı Yüz Temel Eser'e dair genelgede de masala geniş bir yer ayrıldığı şu cümlelerle belirtilir: "Masallar öğrencilerin hayal gücünü zenginleştiren önemli eserlerdir. 'Her şeyden önce masal vardı.' anlayışı ile çocuk ruhunu besleyen ve geliştiren bu eserlere geniş yer verilmiştir." Üçü yabancı olmak üzere listede kendine yer bulan on üç masal kitabı şunlardır:

|     |                          |                      |       |
|-----|--------------------------|----------------------|-------|
| 1.  | Andersen Masalları I-II  |                      | masal |
| 2.  | Ezop Masalları           |                      | masal |
| 3.  | La Fontaine'den Seçmeler |                      | masal |
| 4.  | Serçe Kuş                | Cahit Zarifoğlu      | masal |
| 5.  | Yürekdede ile Padişah    | Cahit Zarifoğlu      | masal |
| 6.  | Evvel Zaman İçinde       | Eflatun Cem Güney    | masal |
| 7.  | Sevdalı Bulut            | Nazım Hikmet         | masal |
| 8.  | Al'lı ile Fıfırı         | Oğuz Tansel          | masal |
| 9.  | Az Gittik Uz Gittik      | Pertev Naili Boratav | masal |
| 10. | Havaya Uçan At           | Peyami Safa          | masal |
| 11. | Keloğlan Masalları       | Tahir Alangu         | masal |
| 12. | Billur Köşk Masalları    | Tahir Alangu         | masal |
| 13. | Altın Işık               | Ziya Gökalp          | masal |

Çalışmamız Millî Eğitim Bakanlığı'nın tavsiye ettiği ve 2005 yılı birinci dönemden itibaren uygulamaya konulan İlköğretim Yüz Temel Eser listesinde yer alan on adet yerli masal kitabı üzerinde, çocuk edebiyatının temel öğeleri açısından bir takım değerlendirmeleri içermektedir.

### 1. Çocuk Edebiyatının Temel Öğeleri

Çocuk edebiyatının ana yapısını oluşturan öğeler karakter, konu, ileti, dil ve anlatım olarak tasnif edilebilir.

## 1.1. Karakter

Türkçe Sözlük (2005: 1078)'te **karakter** "Bir eserde duygu, tutku ve düşünce yönlerinden ele alınan kimse" olarak tanımlanırken; **kahraman** ise, "Roman, hikâye, tiyatro vb. edebiyat türlerinde en önemli kişi" (TDK, 2005: 1035) olarak tanımlanmaktadır. **Tip** ise "Birbirine az çok benzer insanların temel özelliklerini, ana niteliklerini toplayan, temsil eden kişidir" (Çetin, 2007: 149). Karakterin tipten farkını Çetin (2007: 162) şu şekilde açıklar:

"Tip, benzerleri çok olan kişinin sosyal boyutuyla incelenmesidir. Amaç, ortada belirgin bir biçimde var olan sosyal bir durum, olay ve olguyu bir kişi vasıta kılınaarak yansıtmaktır. Tip çizmede sosyal olgu amaç, kişi ise araçtır. Karakter ise toplumda benzerleri çok olsa bile özellikleri, durumları, sorunları, beklentileri, sosyal düzeye aktarılmadan, toplumsal birer mesele olarak algılanmadan salt bireysel planda irdelenen kişidir."

Masallarda diğer tahkiyeli türlerde olduğu gibi başlıca ilgi odağı kişidir. Kurmaca dünyada, diğer öğeler onunla birlikte vardır ve ancak onunla bir anlam kazanır. Masallarda insanın dışındaki hayvanlar, eşyalar, hayali unsurlar da kahraman olarak devreye sokulmuştur.

Çocuk kitaplarındaki kahramanların özellikle başkişinin çocuğun örnek alabileceği özelliklere sahip olması gerekir. Sever (2010: 104-105), çocuk edebiyatındaki karakterleri **kapalı** (geliştirilmemiş) ve **açık** (geliştirilmiş) olarak adlandırarak iki grupta değerlendirir. Temel kişinin özelliklerinin anlaşılması ve çocuğun bu kişiyle özdeşimini kolaylaştırmak için iyi geliştirilmemiş (kapalı) yan karakterlerden yararlanıldığını söyler.

## 1.2. Konu

Türkçe Sözlük (2005: 1211)'te **konu**, "1. Konuşmada, yazıda, eserde ele alınan düşünce olay veya durum, mevzu. 2. Üzerinde konuşulan şey, bahis." olarak tanımlanmaktadır.

"Çocuk edebiyatında konu, çocuğu metnin anlam evrenine çeken, kitapla ilişkisini sağlayan bir öğedir. Ele alınan konular, çocuğun ilgi ve gereksinimleriyle ilişkilendirildiği ölçüde önem kazanır" (Sever, 2010: 119). Çocuk kitaplarındaki konular çocukların gelişim özelliklerine, ruhsal ve sosyal yapılarına uygun olmalıdır. Çocukların dünyasının yetişkinlerinkinden farklı olduğu dikkate alınarak çocuğun gereksinim duyduğu konularda eserler oluşturulmalıdır. Yurttaş (1997: 60), çocuk kitaplarında yer alması gereken konuların "sevgi"den beslenmesi gerektiğini, "kin, nefret ve düşmanlık aşıl原因 konuların" çocuk kitaplarında yer almaması gerektiğini belirtir.

Çocuk edebiyatı ürünlerinde konunun olabilmesi için çatışmanın olması kaçınılmazdır. Bu çatışmalar çocuğun kitaba ilgi duymasını, merak öğesinin canlı tutulmasını sağlar. Burada önemli olan çatışmanın doğru yapılandırılmasıdır. Sever (2010: 128) bu çatışmaları şu şekilde sınıflar: Kişi - kişi çatışması, kişinin kendisiyle olan çatışması, kişi - doğa çatışması, kişi - toplum çatışması.

## 1.3. İleti

"İleti (anadüşünce), yazarın okurla paylaşmak istediği asıl düşüncedir. Öğretici metinlerde, yazarın savunduğu, vermek istediği düşünce biçiminde de tanımlanabilir" (Sever, 2010: 140).

Çocuk kitaplarındaki iletiler kitabın türüne göre mutlaka farklılık gösterecektir. Tahkiyeli bir metindeki iletilerle bilgilendirmeye dayalı metinlerdeki iletiler türün özelliğine, yazarın amacına göre farklılık gösterecektir. Burada asıl önemli husus, iletilerin çocukların gereksinimlerine, yaşlarına uygun olması ve çocuk kitabı eline aldığı anda onun ilgisini çekmesidir.

## 1.4. Dil ve Anlatım

Çocuk kitaplarında dikkat edilmesi gereken en önemli hususlardan biri, o kitabın dil ve anlatımıdır. Çocuk, yetişkinlerce anlatılan masallar, öyküler ya da okuduğu kitaplar sayesinde anadilinin zenginlikleriyle karşılaşır, sözcüklerini genişletir. Bunun olabilmesi için çocuk, dilin en iyi örnekleriyle karşılaşmalıdır. Yani çocuğun karşılaştığı kitaplar çocuğun *anadili bilincini* kazanmasında örnek ve etkin olmalıdır.

Yazarın üslubu da önem arz etmektedir. Çocuk edebiyatı eserleri edebiyat hazzını ve estetiğini taşıyabilecek, aktarabilecek hüviyete sahip olmalıdır. Önemli hususlardan biri de yazarın üslubunun, çocuğu kitabın içine çekip onu çepeçevre sarmasıdır. Kitabın anlatımı, çocuğun duygu ve düşünce dünyasına hitap etmelidir.

## 2. İlköğretim Yüz Temel Eserdeki Masal Kitapları

### 2.1. Sevdalı Bulut (Nâzım Hikmet Ran)

Kitap on altı masaldan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla: Az Gittiler Uz Gittiler, Oğluma Masal-I, Oğluma Masal-II, Oğlumun Ninnisi, Dokumacılar, Sevdalı Bulut, Hızır, Allem Kallem, Kör Padişah, Yeraltı Kartalı, Keloğlan, Keloğlan'la Tilki, Keloğlan'la Devanasi, Ayağına Diken Batan Karga, Kocakarıyla Tilki, Kediyle Kaplan'dır. İnceleme, kitaba adını vermesi sebebiyle *Sevdalı Bulut* masalı üzerinde yapılmıştır.

Masalda hem insanlar hem de hayvanlar ve hayali karakterler yer almaktadır. Tüm masalarda olduğu gibi çoğunun olağanüstü özellikleri vardır. Sevdalı Bulut isimli masaldaki temel kahramanlar; Derviş, Ayşe kız, Kara Seyfi ve Sevdalı Bulut'tur. Yan kişiler ise tavşan, ak güvercin, devedikeni ve rüzgârdır. Derviş, masalın başında bir servinin altında elinde neyi ile oturur bir şekilde karşımıza çıkar. O, neyinin deliklerinden üfledikçe diğer kahramanlar ve Ney ülkesi oluşur. Derviş bir de masalın sonunda ortaya çıkar. "Dervişin neyi ile anlattığı masal da burada bitti, derviş de neyini koltuğuna sıkıştırıp gitti" (Ran, 2010: 23) denir. Masalda Ayşe kız *iyiliği*, Kara Seyfi ise *kötülüğü* temsil etmektedir. Kara Seyfi dervişin neyinden ilk fırlayan kişidir. Kendisini Ney ülkesinin hâkimi olarak görmekte ve Ayşe kızın bahçesini almak istemektedir. Ayşe kız on beşinde bir dünya güzeldir. İyiliğiyle, bahçesine ve hayvanlara olan sevgisiyle örnek oluşturabilecek bir karakterdir. Sevdalı Bulut aşkı ve fedakârlığı temsil etmektedir. Masalın sonlarına doğru kendini feda eder. Tavşan ve ak güvercin dostluğu temsil etmektedir. Rüzgâr ise masalın başında kötüye yardım ederken sonra hatasını anlayıp iyinin yanına geçmiştir. Kötülüğü temsil eden karakterlerden biri olan devedikeni ise sonunda yok olup gitmiştir.

Masaldaki kahramanlar fiziksel özellikleri, duygu ve düşünceleriyle geliştirilerek anlatılmıştır. Yani kahramanlar çocuğun içselleştirip ilgi duyabileceği ve özdeşleşebileceği şekilde kurgulanmıştır.

Konu ise, Derviş'in neyini üflemesiyle ortaya çıkan biri kötü, biri iyi iki insanın hayatları ve birbirleri ile olan çatışmalarıdır. Olaylar dervişin Kara Seyfi ile Ayşe kız neyinden üfleyip Ney ülkesine göndermesi ile başlar. Masal boyunca özellikle bu iki karakter çatışma hâlidir. Masalda ele alınan konu genel olarak çocuğun ilgisini çekebilecek özelliktedir. Özellikle de merak ögesi sayesinde çocuk masalı sonuna kadar sıkılmadan okuyabilir.

Kitaptaki iletiler de yine iyi ve kötü kavramlarıyla ilgilidir. Yazar Kara Seyfi'yi anlatırken, "Bu beygirler onundu. Bu kervanlar onundu. Bu tarlalar onundu." diyerek Kara Seyfi'nin hiçbir emek harcamadan sahip olduklarını anlatır. Ancak Kara Seyfi masalın sonunda kazanmadan sahip olduğu tüm mal varlığını kaybederken Ayşe kız, arkadaşları özellikle de Sevdalı Bulut sayesinde hak ettiği her şeye sahip olur. İşte masalın özü de burada yatmaktadır. İletilerin çocuğa uygun olduğu söylenebilir.

Kitapta Türkçenin yazım ve noktalama kurallarına genel olarak uyulmuştur. İki yerde yazım yanlışına rastlanmıştır: *incecekti<inecekti*, *Seyfiyle<Seyfi'yle*.

Eserde, çocuğun sözcüklerini geliştirebilecek sözcükler deyimler, ikilemeler kullanılmıştır. "Masal tekerlemeleri olağanüstü kurgu yapısıyla, çocuğun görsel ve işitsel algısını işleten, imgesel dil becerisini geliştiren bir uyaran görevi üstlenir. Çocuklara, dilimizin anlatım gücünü ve güzelliğini duyumsatır" (Sever, 2010: 151). Masalda da Sevdalı Bulut gece bir saz biçimini alıp Ayşe kıza ninni söylemektedir: "Uyu dünya güzelim uyu/ Sana bahçelerden getirdim uykuyu/ Ela gözlerinde yapraklar yeşil yeşil/ Uyu dünya güzelim uyu/ Uyu mışıl mışıl/Ninni..." (Ran, 2010: 29).

Yazar masalın genelinde kısa cümleler kurarak hem masalın devingenliğini sağlamış hem de anlaşılabilirliğini kolaylaştırmıştır. Ancak birkaç yerde yirmi kelimenin üzerinde çok uzun cümleler kurmuştur. Bunu küçük yaştaki bir çocuğun anlayabilmesi oldukça zordur. "Her çiçek, gül olsun, lale olsun, karanfil olsun, kesilip de kara toprağa düşerken 'Ah!' ediyordu, ama çiçek olduklarından o kadar hafiften çekiyorlardı ki bu ahı kendilerinden başkası duymuyordu" (Ran, 2010: 29).

"Lafı uzatmayalım" gibi geçişler verilerek olaylar bir anlatıcının ağzından anlatılmıştır. Böyle bir anlatıcı varmış gibi kurulan cümleler, çocuğun ilgisini çekip onun konu içine girebilmesi açısından olumlu etkiler yaratabilir.

### 2.2. Altın Işık (Ziya Gökalp)

Kitap on iki masaldan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla Keloğlan, Tembel Ahmet, Kuğular, Nar Tanesi yahut Düzme Keloğlan, Keşiş Ne Gördün?, Pekmezci Anne, Yılan Bey ile Peltan Bey, Kolsuz Hanım, Küçük Hemşire, Deli Dumrul, Arslan Basat, Alparslan Malazgirt Savaşı'dır. Bunlardan Kolsuz

Hanım, Küçük Hemşire, Deli Dumrul, Arslan Basat şiir formunda, son masal olan Alparslan Malazgirt Savaşı ise tiyatro formunda yazılmıştır. İnceleme kitaptaki ilk masal olduğu için *Keloğlan* isimli masal üzerinde yapılmıştır.

Masalda hem gerçek karakterler hem de hayali karakterler vardır. Masalın başkışisi olan Keloğlan fakir bir babanın üç oğlundan biridir. Ancak babası onu önemsememektedir. Hatta önemsizliğini göstermek için ona ad bile koymamıştır. Bu yüzden onu daima “Keloğlan” diye çağırılmaktadır. Keloğlan yedi yaşında ekmeğini eline alan, hayatın tüm zorluklarıyla karşı karşıya kalmış bir çocuktur. On iki yaşında ise “tam bir erkek” olduğu söylenir. Masal buradan sonra hayal dünyasına geçer. Keloğlan iyiyi temsil ederken karşısına kötülüğü temsil eden Dev karısı çıkar. Dev karısı, süt çocuklarını yemek isteyecek kadar kötüdür. Ancak masal sonunda kötülük cezasını bulur ve Dev karısı ölür. Keloğlan ve arkadaşları ise masal boyunca sabırla çalışmalarının, iyiliklerinin karşılıklarını alır ve zengin bir hayata kavuşurlar. Yan kişiler ise, Keloğlan’ın arkadaşları ve padişah’tır. Masaldaki kahramanlar tam olarak duygu ve düşünceleriyle çizilmemiştir. Bu da çocuğun kahramanları tam olarak tanımasını, özdeşim kurmasını engellemektedir.

Masalın konusu genel olarak çalışkanlıktır. Ancak olaylar çocuk gerçekliğine pek de uyacak biçimde kurgulanmamıştır. Keloğlan doğduğunda babası tarafından bile horlanan, çok küçük yaşlardan itibaren okula gitmek yerine hamallık, kahveci yamaklığı, aşçı çıraklığı, ayakkabı satıcılığı gibi birçok işte çalışmak zorunda kalan bir çocuktur. Ancak tüm bu olumsuzluklara rağmen çocuktan çok büyük sorumluluklar beklenmekte, çocuk on iki yaşına girdiğinde, büyük işlere girmek ve şan kazanmak istediği söylenmektedir.

Masalda bazı olumsuz iletiler göze çarpmaktadır. Ne yapacaklarını bile bilmeyen dört küçük çocuğun tehlikelerle dolu sonu bilinmez yolculukları, “talihlerine güveniyorlar, tehlikelere atılmaktan erkekçesine bir zevk duyuyorlardı” ifadesiyle pekiştirilmiştir. Çocuklar türlü dalaverelerle, yalanlarla amaçlarına ulaşmaktadır. Amaçları ise dev karısının mallarına sahip olmaktır. Tüm bunlar çocuklar açısından doğru iletiler değildir. Masaldaki bu unsurlar çocuğa görelilik ilkesine de aykırıdır.

Kitapta yazım ve noktalama kurallarına genel olarak uyulmuştur. Yalnızca birkaç yerde hataya rastlanmıştır: ayak<ayakkabı, omuzunda<omzunda, vaad<vaat gibi.

Kitapta çocukların bugün anlamakta zorlanabileceği çok fazla kelime bulunmaktadır. Bu yüzden kitabın sonuna bir sözlük eklenmiştir. Masalda diyaloglara sıkça yer verilmiştir. Bu da çocuğun anlamasını kolaylaştırmakta ve masala hareketlilik katmaktadır.

### 2.3. Al’lı ile Fırfırı (Oğuz Tansel)

Al’lı ile Fırfırı iki cilt hâlinde yayımlanmıştır. 1. ciltte Üç Peri Kızı, Al’lı ile Fırfırı, Oduncunun Karısı, Mavi Benekli Firik, Çobanla Bey Kızı, Naz Kız, Becerikli Kız, Alaca Bulaca, Dünya Güzeli, Balıkçı, Kabak Donunda Kız, Topal Dev; 2. ciltte Korkak Adam, Kırk Kardeşler, Al’lı Tilki, Hotlu Kız, Avcı Oğlu, Konuşan Balıkla Yalnız Kız, Üç Kardeşler, Dalyanoğlu, Mavi Gelin, At Tilki Kurt, Karanlık Dünya, Yedi Dullar, Perioğlu olmak üzere yirmi beş adet masal bulunmaktadır. Kitaba adını vermesi sebebiyle *Al’lı ile Fırfırı* masalı değerlendirilmiştir.

Masalda gerçek ve hayali karakterler bir arada bulunmaktadır. Bir padişahın kızı olan Fırfırı iyiliği ve cesareti temsil etmektedir. Olaylar kızın gün doğmadan sarayın önünden ilk geçecek adamla evlenmeye karar vermesiyle başlar. Böylece kız, masalın asıl kahramanlarından biri olan Al’lı ile evlenir. Fırfırı, Al’lı’nın bir ölünün ciğerini yediğini görür. Bunu anlayan Al’lı çok sinirlenir ve kızı yemeye karar verir. Bunun üzerine Fırfırı kaçmaya başlar. Çeşitli maceralar yaşar, evlenir. Fırfırı türlü dalavereler, sihirler yapsa da kötülük cezasını bulur ve Al’lı masalın sonunda ölür. Padişah, nine, padişahın oğlu ise masalın yan karakterlerini oluşturmaktadır.

Masal genel olarak iyilik ve kötülük çatışması üzerine kurulmuştur. Eserde yüreklilik konusu işlenmiştir. Masal anlatıcının “Bütün kızlar, gelinler Fırfırı yürekli olsunlar” (Tansel, 2009:41) öğüdüyle biter.

Masaldaki iletiler, genel itibarıyla çocuklara da yöneliktir. Kızın çalışkanlığı, cesareti çocuklara kazandırılması gereken olumlu davranışlardır. Başta kızın hiç tanımadığı, yoldan geçen bir adamla evlenmesi olumsuzmuş gibi gözükse de kızın bu kararından dolayı başına gelen olaylar bunun yanlışlığını çocuklara göstermektedir.

Masalda şimdiki zaman ve geniş zaman sürekli bir arada kullanılmıştır. Bu da masalın akıcılığını olumsuz yönde etkilemektedir. Yazım yanlışlarına rastlanmaktadır: vaktin<vaktin, padişah<padişah, aramaylan<aramayla, dakkalık<dakikalık ... Ayrıca, çocukların anlamakta zorlanacağı “zeyrek, sin

açmak, yumuşçu, sayrılanmak vb.” halk ağzından alınmış sözvarlığı unsurları da masalarda kullanılmıştır.

#### 2.4. Az Gittik Uz Gittik (Pertev Naili Boratav)

Bu kitap kırk sekiz masal, bir tekerleme ve bir hikâyeden oluşmaktadır. Kitabın sonunda her bir masalın nereden derlendiği hakkında bilgi verilmiş ve aynı masalların diğer anlatmalarından bahsedilmiştir. Bir araya getirilen metinlerin on üç tanesini yazarın annesinden dinlediğini, birini dostlarının, geri kalanını ise öğrencilerinin derlediğini anlıyoruz. Çalışmamızda, yedi bölümden oluşan kitabın üçüncü bölümünün ilk masalı olan *Altı Kız Babası* isimli masal incelenmiştir.

Masalın asıl kahramanları altı kız babasının en küçük kızı ve onun sevdiği Beyoğlu'dur. Küçük kız erkek kılığına girerek çeşitli maceralara atılır. Yolculuğunda Beyoğlu ile tanışır. Beyoğlu, kızın güzelliğine âşık olur ama bir türlü kız mı oğlan mı olduğundan emin olamaz. Bunu anlamak için çeşitli yollara başvurur. Zekâsı ile dikkati çeken bu küçük kız masalın sonunda Beyoğlu ile evlenir.

Cesaretin ve akıllığın konu edildiği masalda bazı olumsuz iletilere rastlanmaktadır. Masalın başında iki adam bahse girmekte ve bu da doğru bir şeymiş gibi pekiştirilmektedir. Bahis konusu ise Beyoğlu'nun cebindeki altın elmayı çalmaktır. Gerçi bu durum masalda “almak” kelimesiyle verilmiş ve masumlaştırılmıştır. Kız tüm masal boyunca bu amaca ulaşmak için maceralara atılır ve elmayı çalıp memleketine gelir. Memleketinde kıza ve ailesine bu görevi başardığı için maaşlar bağlanır, kız alkışlanır. Masalı çocuklara okutacak öğretmen ya da aileler, iletinin bu olumsuz yönüne dikkat etmelidir.

Sever (2010:149), masalların başındaki tekerlemelerin çocukları masal dinlemeye isteklendireceğini ve onlara düş kurma güçlerini sınavabilecekleri bir ortam hazırlayacağını söyler. Bu masalın başında yer alan “Dinle hikâyeti, dilber elinden şikâyeti. Güzeller elinden dad, çirkinler elinden derd ile feryad...” (Boratav, 2008:159) ile başlayan tekerleme dilimizin anlatım gücünü göstermesi bakımından da önemlidir.

Kitapta herhangi bir yazım ve noktalama yanlışı bulunmamaktadır.

#### 2.5. Evvel Zaman İçinde (Eflatun Cem Güney)

Kitap sekiz masaldan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla: Üç Elma, Sedef Bacı, Gelincik Günü, Hamur Bebek, Tasa Kuşu, Köse Dağı, Ak Gün Kara Gün, Perili El'dir. İnceleme kitaptaki ilk masal olan *Üç Elma* üzerinde yapılmıştır.

Masaldaki ana kahramanlar padişah ve onun eşidir. Padişah ve eşi çocukları olmadığı için çok üzülmemektedir. İki de iyilik timsalidir. Ancak kadın daha sabırlı ve özverilidir. Bu yüzden de kendinin ve kocasının derdinin dermanını o kadıncağz buluverir, bir çocukları olur. Onların muratlarına ermesine yardımcı olan halktan bir adam ve konuşan ağaç ise yardımcı karakterlerdir.

Sabır ve sevgi kavramları üzerine kurulan masal, hem konusu hem de verdiği iletiler açısından çocuklara uygun bir düzeye sahiptir. Çocuklara doğayı ve insanları sevmelerini, sabretmelerini, bir bilseler de bir bilene danışmalarını öğütlemektedir.

Masalların başındaki tekerlemeler ve masal boyunca yinelenen ses tekrarları çocuklara Türkçenin güzelliklerini göstermesi ve anadili bilincini geliştirmesi bakımından önemlidir. Eserde yazım ve noktalama hatasına rastlanılmamıştır.

#### 2.6. Havaya Uçan At (Peyami Safa)

Kitap, Havaya Uçan At, Cesur Gemici, Paşa Kızı ile Köylü Çocuğu, Hasan'ın Rüyası, İnsan mı Yılan mı? İhtiyarın Esrarı, Mavi Sakallı Adam, Falcının Lambası, Ayıların Evi ve İki Öksüz Arkadaş olmak üzere on masaldan oluşmaktadır. İnceleme, kitaba adını veren *Havaya Uçan At* üzerinde yapılmıştır.

Kitabın ana kahramanları Hint padişahının oğlu Sacir ile Bengal Hakanının kızıdır. Bir Japon'un getirdiği ata binen şehzade, Bengal ülkesine uçar. Burada hakanın kızına âşık olur ve evlenmeye karar verirler. İki genç evlenmek için şehzadenin ülkesine gelir, ancak Japon'un kızı kaçırmasıyla yeni maceralar başlar. Masalın sonunda iyiler kazanır ve iki genç evlenirler.

Aşk ve macera üzerine kurgulanan masaldaki olaylar, çocukların heyecanını sürekli canlı tutacak şekildedir. Kurgulanan mekânların ve maceranın etkisiyle çocuk, kitabı sonuna kadar sıkılmadan okuyabilir.



Ancak masalda yalanla ilgili olumsuz bir ileti vardır. Kaşmir memleketinde sultanın ve şehzadenin söylediği yalanlar, çocuklara kötü durumlardan kurtulmak için yalan söylenebileceğini göstermektedir.

Kitapta ilk sayfadan başlayarak yazım yanlışları bulunmaktadır. Neredeyse tüm kitapta bağlaç olan “de” kelimelere bitişik yazılmıştır (Bende bu atın marifetini ona öğretirim, Japon’da hayretle seyrediyor...). Bunun dışında noktalama işaretlerine, bileşik kelimelerin yazılışına, ses düşmelerine de dikkat edilmemiştir.

Kısa cümlelerin ve diyalogların tercih edilmesi ise anlatıma canlılık katmıştır.

## 2.7. Keloğlan Masalları (Tahir Alangu)

Kitapta on dokuz adet Keloğlan masalı yer almaktadır. Kitaptaki ilk masal olması hasebiyle *Keloğlan ile Devler* incelenmiştir.

Masalın başkışisi Keloğlan’dır. Keloğlan yerinden kıpırdamayan tembel biri olarak tasvir edilmiştir. Ancak nenesi onu evden atınca yola koyulur ve devlerle karşılaşır. Bundan sonra maceralar sürüp gider. Keloğlan zekâsıyla devlerin hakkından gelir. İyiliği temsil eden Keloğlan’a karşı devler kötülüğü temsil etmektedir.

Masal, Keloğlan ve devlerin çatışması üzerine kurulmuştur. Ancak iletiler çocuklara hitap etmemektedir. Keloğlan masal boyunca türlü dalavereler yapmış, türlü yalanlar söylemiştir. Bunları da haksız bir şekilde devlerin altınlarına sahip olmak için yapmıştır. Masalın sonunda bu oyunları sayesinde emek harcamadan altınlara sahip olmuştur. Masalın başında tembel olduğu söylenen Keloğlan’ın bu şekilde zengin olması çocukları yalana özendirip ve çalışmadan da zengin olabilecekleri izlenimini bırakabilir.

“Bir varmış, bir yokmuş. Tanrı’nın kulu çokmuş.” diye kısa bir tekerlemeyle başlayan masal, anlatıcının çocukların hoşuna gidebilecek şu sözleriyle sona ermektedir:

“Konu komşuya büyük bir ziyafet hazırlatmış. Ben de gittim bu doyuma. Diş kirası hediyeler verdiler. Ben eve gelirken yoluma ördekler çıktı; ‘Vrak, vrak!’ diye bağırdılar. Ben de ‘Bırak, Bırak!’ diyorlar sandım. Bıraktım kaçtım. Eli boş, karnı aç geldim” (Alangu, 2009: 12).

Masal başındaki tekerleme, sonundaki ses benzerlikleriyle süslenen bu bölüm çocuklara anadilinin güzelliklerini göstermesi bakımından önemlidir.

## 2.8. Billur Köşk Masalları (Tahir Alangu)

Kitap on dört masaldan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla: Billur Köşk ile Elmas Gemi, Helvacı Güzeli, Ağlayan Nar ile Gülen Ayva, Muradına Eren Dilber, Muradına Ermeyen Dilber, Tasa Kuşu, Zümrüdüanka Kuşu, İğci Baba, Hırsız ile Yankesici, Sefa ile Cefa, Alicengiz Oyunu, Saka Güzeli, Karayılan ve Mercan Kız’dır. İlk masal olan *Billur Köşk ile Elmas Gemi* incelenmiştir.

Masaldaki temel kahramanlar İstanbul padişahının kızı Hanım sultan ile Yemen padişahının oğludur. Yıllarca çocuğu olmayan padişah bir kızı olunca onu yaşasın diye dünya görmez bir mağarada büyütür. Dünya güzeli kızı büyüyünce ise ona denizin ortasında billur bir köşk yaptırır. Bunu duyan Yemen padişahının oğlu sarayı görmek için yola çıkar. Saraydaki kıza vurulan şehzade ülkesine geri dönünce kız da peşinden yollara düşer. Her isteği yapılan, biraz nazlı, biraz da hırslı olan bu zeki kız türlü isteklerle, nazlarla şehzadenin yaptığı yanlışını anlamasını sağlar. Masalın sonunda bu iki sevgili muratlarına ererler.

İki sevgilinin çatışmasını ve sevgilerini konu edinen masal içerdiği maceralar ve merak ögesinin canlı tutulması sebebiyle çocukların ilgisini çekebilecek niteliktedir. Yalnız, kızın sürekli bir şeyler istemesi ve her isteğinin babası tarafından hoş görülerek yerine getirilmesi, masalı okuyan çocukları da bu duruma özendirebilir.

Kitabın arka kapağında da belirtildiği gibi Alangu’nun “bir derleyicinin halk tarzından uzak meddah anlatımına yakın bir dille kaleme aldığı” bu eser üslubuyla çocuklarını dikkatini çekecektir. Zaten kitabın içindeki tüm masallar Türk masallarının biçim ve içerik açısından tüm öğelerini barındırmaktadır. Bu da çocukların Türk masalını tanıması bakımından önemlidir.

## 2.9. Yürekdede ile Padişah (Cahit Zarifoğlu)

Kitap, Yürekdede ile Padişah, Hz. Süleyman’la Kirpi, Köyümüze Yağdı Karlar isimli üç masaldan oluşmaktadır. Çalışmamızda kitaba adını vermesi nedeniyle *Yürekdede ile Padişah* incelenmiştir.



Kitabın asıl kahramanlarını yaşlı bir karı-koca olan Yürek Hasan ile Ayşe Nine ve padişah oluşturmaktadır. Bu üç kahraman da Allah inancına sahip tamamıyla iyi karakterlerdir. Zaten bu masalda kötü bir karakter de yoktur. Bu karı-kocanın birbirlerine hep “sevgili hatunum, beyciğim, can yoldaşım, gül yanaklım, cankuşum, dünya arkadaşım, başımın gözümün nuru” gibi hitaplar kullanmaktadırlar. İkisi de birbirlerini kırmaktan, kötülük yapmaktan korkmaktadırlar. Tüm karakterler idealize edilmiştir.

*Yürekdede ile Padişah* adlı masalda “Allah’ın insanların hayatındaki temel belirleyiciliği ve önemi anlatılmaktadır” (Çağan, 2005:335). Zaten yazarın tüm eserlerinde İslam inancının temel kavramlarına rastlanmaktadır. Dini ideoloji çerçevesinde ele alınan masaldaki tüm iletiler de buna uygundur. İyi bir kul olmak, misafirperverlik, insanlarla iyi ilişkiler kurmak çocuklara öğütlenmektedir.

Kitapta yazım ve noktalama yanlışı bulunmamaktadır. Ancak çocukların anlamakta zorluk çekebileceği bazı dini ifadeler bulunmaktadır.

## 2.10. Serçekuş (Cahit Zarifoğlu)

İçerisinde bir tek *Serçekuş* masalının bulunduğu kitabın anakarakterleri Serçekuş ve avcıdır. Serçekuş neredeyse tüm duygu ve düşünceleriyle çizilmiştir. Bir çocuk gibi düşünen, zaman zaman korkan Serçekuş çocuklara benzer taraflarından ötürü çocukların kendilerine yakın hissedip sevebilecekleri bir kahramandır. Avcı ise başta kötü bir karaktermiş gibi gözükp Serçekuş’u ve okuyucuları korkutsa da sonrasında onun da ölmekten ne kadar korktuğu, aslında ölüm karşısında ne kadar çaresiz olduğu görülecek ve yakaladığı Serçekuş’u serbest bırakacak ve iyi bir insan olduğunu gösterecektir.

*Serçekuş* masalında da Allah’ın çizdiği kaderin belirleyiciliği bir küçük kuşun penceresinden anlatılmış ve Serçekuş ile avcının çatışmalarına tanık olunmuştur. Zarifoğlu neredeyse tüm satırlara Allah’ı tanıtmak, iyi birer kul olmakla ilgili iletiler saklamıştır.

Kitabın şüphesiz ki en belirgin özelliği yazarın üslubu, anlatımının şiirselliğidir. Bu yönüyle çocukların dikkatini çekebilecek niteliktedir.

“Dönüp yaklaşarak bir baksak mı acaba? Ama ya merakımız dağılır, onu biraz tanıdıktan sonra hikayenin sonunu anlar ve gerisini okumaktan hatta yazmaktan vazgeçersek!” (Zarifoğlu, 2005:22-23)

Anlatıcının bu şekilde olaya dâhil olması, zaman zaman sorular sorarak okuyucuları meraklandırması da çocuğun ilgisini çekecektir.

## Sonuç ve Öneriler

İlköğretim 100 Temel Eser içerisinde bulunan yerli on masal kitabı tarama yöntemi ile incelenmiştir. İncelenen bu eserlerin çoğunun mevcut hâliyle çocuklara önerilebilecek niteliklere sahip olmadığı görülmüştür. Ancak seviyelendirme ve sadeleştirme çalışmalarıyla uygun hâle getirilebileceği düşünülmektedir.

Çocuklar için uygun olduğu belirlenen masallardan ilki **Sevdalı Bulut** isimli masal kitabıdır. Yazar hayal gücü ile anlatımındaki ustalığını birleştirerek çocukların çok rahat ilgisini çekebilecek bir eser hazırlamıştır. Konusu ve karakterleriyle de çocuk gerçekliğine uygun olan bu masal kitabı, içeriği dışında biçimsel olarak da estetik kaygılarla tasarlanmış ve dikkat çekici bir şekilde resimlenmiştir. Bu yüzden öğrencilere önerilebilecek bir kitap olduğu düşünülmektedir. 6. sınıf üzerindeki ilköğretim öğrencilerinin sıkılmadan okuyabileceği, biçimsel olarak da ilgi duyabilecekleri bir kitaptır.

Önerilebilecek diğer bir eser ise **Evvel Zaman İçinde**’dir. Çocuk kitaplarının sevgiden beslenmesi gerektiği düşünüldüğünde, içerisinde bulundurduğu sevgi teması tüm kitaba yayılmakta ve çocukları olumlu etkilemektedir. Masalın başındaki tekerleme ve ses tekrarları da anadili bilincini geliştirmek açısından önemli unsurlardır. Bu yüzden 4. sınıf ve üzerindeki ilköğretim öğrencilerine önerilebilir. Önerilmesi uygun görülen bir diğer eser **Billur Köşk Masalları**’dır. Bu kitap genel olarak içerisinde bulundurduğu masalların konuları ve kurguları itibarıyla çocukların ilgisini çekebilecek niteliktedir. Ancak içerik açısından karakterlerin çok azında bazı olumsuz davranışlar gözlenmektedir. Bazı soru işaretleri bıraksa da yazarın anlatımının güzelliği ve Türk masallarının tüm özelliklerini taşıdığı için yine de kitabın çocuklara okutulması uygun görülmüştür. 6. sınıf ve üzerindeki ilköğretim öğrencileri rahatlıkla okuyabilir.

**Altın Işık** isimli masal kitabındaki masalların birçoğu çocuğa görelilik ilkesine ve çocuk gerçekliğine ters düşecek niteliktedir. Ayrıca içerisinde olumsuz iletiler içeren masallar bulunmaktadır. Yazarın üslubu ise çocuğun ilgisini çekebilecek niteliktedir. Eğer içerisindeki çocuklara uygun olmayan masallar çıkarılırsa 6. sınıf ve üzerindeki öğrenciler okuyabilir.

**Al'lı ile Fıfırı** adlı eser 1979 yılında Türk Dil Kurumu Yazın Ödülü'nü almıştır. Konusu ve karakterleri ile çocuğu kitabın içine çekebilecek özelliklere sahip olmasına rağmen dil ve anlatımında çok önemli sorunlar bulunmaktadır. Bu sorunlar giderilerek basılırsa 5. sınıf ve üzerindeki öğrenciler severek okuyacaklardır.

Diğer bir eser de **Az Gittik Uz Gittik** isimli masal kitabıdır. İçerisinde *bahse girmek, çalmak* gibi olumsuz iletilere sahip masallar da bulunmaktadır. Hatta bazılarında argo ifadeler de kullanılmıştır. Boratav'ın gerçek Türk masallarını derleyerek oluşturduğu bu kitabını mevcut hâliyle çocuklarla buluşturmanın pek de doğru olmadığı düşünülmektedir. Ancak öğretmenler müdahale ederek masaldaki anlatıyı öğrencileri için uygun hâle getirebilir.

Bir diğer eser ise **Havaya Uçan At'**dir. İçindeki bazı iletiler çocuğa olumsuz davranışlar kazandırabilecek niteliktedir. Ayrıca kitap baştan aşağı yazım yanlışları ile doludur. Bu nedenle özellikle küçük yaşlardaki öğrencilere okutulmasının doğru olmadığı düşünülmektedir. Eğer okutulacaksa yazım yanlışları giderilerek yapılan bir baskı ile yaş seviyesi daha yüksek, bu tür olumsuz intibalara maruz kalmayacak hedef kitleye sunulsa daha iyi olur.

**Keloğlan Masalları'nın** içerisinde de çocuklar için uygun olmayan konulara sahip ve olumsuz iletiler taşıyan masallara yer verilmiştir. Boratav'ınki gibi gerçek Türk masallarının derlenmesiyle oluşturulan bu eserin de sadeleştirilmesi, öğrenciler için uygun olan masalların seçilerek öğrencilerle buluşturulması gerektiği düşünülmektedir.

**Serçekuş** isimli masal kitabı ise üslubunun mükemmelliği, anlatımının şiirselliği, konu ve karakterleri itibarıyla çocuğu alıp bambaşka dünyalara götürebilecek özelliklere sahiptir. İçerdiği dini öğeler sebebiyle çocuk edebiyatı ilkelerine uygun mu sorusunu akla getirse de çocuğun dünyasına inmeyi başaran bu kitap, küçük bazı değişikliklerle 4. sınıf ve üzerindeki öğrencilere okutulabilir. Benzer özelliklere sahip diğer bir eser ise yine Zarifoğlu'nun **Yürekdede ve Padişah'**dir. Bu kitapta dini motifler masalsı anlatımla hikâyeleştirilmiştir. Bu motifler azaltılarak bu kitap da 4. sınıf ve üzerindeki ilköğretim öğrencilerine okutulabilir.

Sonuç olarak incelenen bu on eserin birçoğu özel olarak çocuklar için hazırlanmamıştır. Bu yüzden de tam anlamıyla çocuklara göre değildir. İlköğretim öğrencilerine önerilebilecek niteliğe gelebilmeleri için seviyelendirilmeleri ve sadeleştirilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle listeden ya bu şekilde sınırlandırmalarla faydalanılmasının ya da bu listenin bir an önce uygulamadan kaldırılmasının gerektiği düşünülmektedir.<sup>2</sup>

#### KAYNAKÇA

- Baş, B. (2011) "İlköğretim Yüz Temel Eserin Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Temalar Açısından Analizi". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 175-200.
- Çağan, K. (2005) "Çocuk Edebiyatı ve İdeoloji". *Hece Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 104-105, 352-357.
- Çetin, N. (2007) *Roman Çözümleme Yöntemi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Çocuk Vakfı (2009) *100 Temel Eser Raporu*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayını.
- Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü. *2005/70 Sayılı Genelge*.
- Sakaoğlu, S. (1973) *Gümüşhane Masalları*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Sever, S. (2010) *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu (2005) *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Yalçın, A., ve Aytaş, G. (2008) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yurttaş, H. (1997) "Çocuk ve Kitap" *Ana Dil Eğitimi ve Çocuk Kitapları Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayını, 56-64.

<sup>2</sup> Bu görüşü destekleyen araştırmalar için bk.: Çocuk Vakfı (2009). *100 Temel Eser Raporu*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayını; Sever, Sedat (2007). *Sonuç Bildirgesi. 2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*(Yay. Haz.:S.Sever). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi TÖMER Dil Öğretim Merkezi; İnce, A. Özgül. (2008). "100 Temel Eser'in Çocuk Edebiyatının Temel İlkeleri Bağlamında İncelenmesi.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

## İNCELENEN ESERLER

- Alangu, Tahir (2009) *Keloğlan Masalları*. İstanbul: YKY.
- Alangu, Tahir (2010) *Billur Köşk Masalları*. İstanbul: YKY.
- Boratav, Pertev Naili (2008) *Az Gittik Uz Gittik*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Gökalp, Ziya (2005) *Altın Işık*. İstanbul: Nehir Yayınları.
- Güney, Eflatun Cem (2005) *Evvel Zaman İçinde*. İstanbul: Nehir Yayınları.
- Ran, Nâzım Hikmet (2010) *Sevdalı Bulut*. İstanbul: YKY.
- Safa, Peyami (2003) *Havaya Uçan At*. İstanbul: Damla Yayınevi.
- Tansel, Oğuz (2009) *Al'lı ile Fırfırı 1-2*. Ankara: Elips Kitap.
- Zarifoğlu, Cahit (2005) *Serçekuş*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Zarifoğlu, Cahit (2005) *Yürekdede ile Padişah*. İstanbul: Beyan Yayınları.

# KLASİK MASALLARIN GİZLİ İLETİLERİ: ÇOCUKLAR NE TÜR BİR YETİŞKİN YAŞAMINA HAZIRLANIYOR?

**Melek Özlem SEZER**  
Yazar

## Özet

*İdeolojik iletilerin sınırsızca aktarımını, bireysel arzu ve korkuların anlatımını ve eleştireli özgür kılan zemin "Yer, zaman ve kişi belirsizliği"dir. Klasik masallar bir başka ustalık daha gösterir: Genetik hafıza ve bilinçaltı kodlarını kullanarak arka planda ikincil hikâyeler kurmak, çocuklukta altbene işlediği iletilerle egemen düşünceye uygun yetişkinler hazırlamak. Öyküleme ve karakter tasarımları gibi bu iletiler de modern yaşamla çarpışarak karmaşık sorunlar yaratmaktadır. Bu nedenle masalın ideolojik tarihçesini araştırmak, özgür düşünce sistemine ket vuran, çocuk benliğini örseleyen cinsiyetçi iletileri ayıklayıp yeniden yapılanmayı sağlamak; hem masal kültürünün hem de çocuk yazınının yolunu aydınlatacaktır.*

*Anahtar Sözcükler: Masal, bilinçaltı kodları, çocuğu erişkin yaşamına hazırlamak.*

## Abstract

*"The uncertainty of place, time and person" is the best ground to free putting across ideological messages infinitely, expression of individual desires and fears, criticism. Classical tales show proficiency: To construct secondary stories by using genetic memory, subconscious codes, to create proper adults for dominant thoughts by processing messages into child's subego. Like narration and character designs, those messages create complex problems by conflicting with modern life. It would enlighten the way of tale culture and children literature to research the ideological history of tales and to restructure by combing out sexist messages blocking free thinking system, mishandling child's ego.*

*Key Words: Tale, the subconscious codes, to prepare a child for adult life.*

Masalın romantik tahayyülü ve temel amacının hoşça vakit geçirmeyle sınırlandırılması, yetişkin yaşamında ise "aşılmıştır damgasıyla" kenara itilmesi, dahası küçümsenen bir tür olması ve böylece entelektüel dikkatten kurtulması, bir ideolojik araç olarak olanaklarını genişletir. Masal iki ana grupta toplanabilecek ayrıcalıklara sahiptir.

"Bir zamanlar, ülkenin birinde, bir padişah" diye başladığım bir anlatıda, en ağır politik baskıların olduğu bir dönemde bile, istediğim her şeyi masal kisvesi altında söyleyebilirim. Aynı şekilde bireysel arzularımı, hayallerimi, çevremde gördüğüm tüm olayları istediğim yorumla aktarmak da cezadan muaf özgürlük alanımdır. Ne de olsa, "Yer, zaman ve kişi belirsizliği" kadar (Sezer, 2010: 17), eleştiriyi, ideolojik iletileri sınırsızca aktarmayı, ayrıca bireysel arzu ve korkuların anlatımını özgür kılan başka bir zemin yoktur. Ki klasik masallar bir başka ustalık daha gösterir: Genetik hafıza ve bilinçaltı kodlarını kullanarak altta ikincil hikâyeler işletmek, çocuklukta altbene işlediği iletilerle ileride egemen düşünceye uygun yetişkinler hazırlamak (Sezer, 2010: 20).

İletilerini gizlice, genetik hafızanın kodlarıyla verdiği için de ne bir ölü olan Pamuk Prenses'in iradesi dışında öpülmesi irkilmeye karşılabilir ne de Hansel ve Gretel gibi çocuğu ölümcül koşullara terk etme, yamyamlık, hırsızlık, cinayetle ilerleyen bir masal romantizm maskesinden kurtulur.

Daha çok ergenlik dönemine geçişi konu edinen ve çocuğu yetişkin yaşamına hazırlama amacı taşıyan klasik masallar, toplumsal cinsiyet rollerine dair kodlarıyla birlikte ilkel kabilelerdeki erginlenme törenlerinden iki ölçütü kullanır: Cinsellik ve yuvadan ayrılarak bağımsızlığını kanıtlama.

Aşağıda çağlar boyunca çocuklara aktarılan masallar üzerinden bu bilinçaltı kodlarının işleyişi incelenmiştir.

## Pamuk Prenses Masum mu?

Pamuk Prenses'in ilk etkileyici romantik sahnesi, annesinin pencere önünde gergef işlemesiyle başlar. Eline batan iğneden damlayan kan gibi kırmızı yanaklı, kar beyazı tenli, abanoz ağacı gibi siyah saçlı bir kızı olmasını diler. Bu, çiftin en büyük hayalidir ama ne yazık ki 'dünyanın en güzel bebeği'nin doğumuyla annenin hayatı son bulur. Ardından baba da görünmezliğe kavuşur. Onu masalın devamında yalnızca tek bir edimiyle görürüz, kıskanç ve kibirli bir kadınla evlenmek.

Üvey anne her gün sihirli aynasından dünyanın en güzel kadını olup olmadığını öğrenmek ister. "Ayna" toplumun görüşünü simgeler ve üvey anne kadına biçilen en önemli değer ölçütü olan cinsel cazibesine bu toplumsal dayatma nedeniyle muhtaçtır. Derken prenses on beş yaşına gelir ve üvey anne bu güzelliğe karşı cinayete varacak hiddette haset duyar. Oysa masal, prensesi daha doğduğu gün dünyanın en güzel bebeği ilan etmiştir. Peki, ne olmuştur da bu güzellik birden bunca rekabet isteği doğurmuştur? Birinin erginlenmesiyle güzelliğinin dişilik özelliği kazanması (Sezer, 2010: 27), diğerinin menopoz devresine denk gelir. Üvey anne bir kez daha toplumsal kabuller açısından darboğaza sürüklenmiştir: Kadının iki temel değerlilik ölçütü olan doğurganlık ve (menopozu dişiliğin yitimine eş gören anlayışa göre) dişilikten yoksun kalmak.

Böylece kraliçe rakibinin "kalbini" çıkarması için avcıyla anlaşır. Sorgusuz itaatini bir çekicilik unsuru olarak taşıyan prenses de neden mesleği öldürmek olan bir adamla durup dururken ormana gittiğini sorgulamadan avcının peşine düşer. Ama ondaki masumluk silahı işe yarayacak ve canı bağışlanacaktır. Sonra da kuşların şarkılarını dinleyip çiçek topladığı resimleriyle romantik bir gezintide olduğu izlenimi edindiğimiz ormanda, yedi cücelerin kulübelerini bulur. Güvенеbileceği bir mesleği, arkadaşı, parası, fiziksel gücü olmadığı gibi bir cadı olan kraliçenin sihirli küresine bakıp yerini bulması da zor değildir. Ama o böyle dehşet verici bir durumda bile düşünmesi gereken temel sorunları bir kenara atar. Dahası tedbirsizlikte sakınca görmeyerek hiç tanımadığı insanların evine girer ve daha o gün cinayet nesnesi olarak düşünülen kendisi değilmiş gibi aklına gelen ilk şey temizlik yapmak olur. Sonra da ev sahiplerinin kim olduğunu merak bile etmeden yatağa uzanıp uyuyuverir.

Acaba bugün kim, evine bir yabancıнын girdiğini görüp de korkuya kapılmaz? Hırsızlarla aynı şeyi yapmıştır aslında prenses, eve izinsiz girmiş, eşyalara müdahale etmiştir. Tek farkla; hırsız dağıtırken, o toplar. Cücelerse, prensesin masum güzelliğine (Cordelier, 1997: 56) bakınca, normal bir insanın vereceği tepkilerin dışına çıkarlar. İşin daha da ilginç yanı, yabancılarından gelecek tehlikelere en duyarlı anneler bile, başkasının eşyasını izinsiz kullanmakla ilgili söylemlerini unutarak bu masalı sorgusuz sualsiz anlatırlar. Böylece hayatta söylenenle, çocuğun içselleştireceği masal bir kez daha çelişki kazanır.

Prenses yedi cücelerin evinde de -tıpkı sarayda olduğu gibi- günlerini temizlik yaparak geçirir. Derken sihirli aynasından onun hayatta olduğunu öğrenen üvey anne, yaşlı ve çirkin bir satıcı kadın kılığına girerek yanına gelir. Kraliçe bir cadı olduğuna göre istediği kılığa girebilirdi, yaşlı ve çirkin bir kadın kılığına girmesi ise genç kızı dişil bir rakip olarak tehlikesizliğine inandırmak içindir. Prenses de onu zaten böyle yaşlı bir kadından zarar gelmeyeceği düşüncesiyle eve alır. Cadı ona korse takar ve iplerini öyle sıkarak ki prenses nefessiz kalarak ilk geçici ölüm haline girer. Korse, büyümesini engellemenin simgesel bir çözümüdür (Sezer, 2010: 96). Onu önce ölü sanan cüceler, korseyi açarak hayata döndürür ve başına gelen belalardan ders çıkarmasını, kapıyı asla yabancılarına açmamasını söylerler. Cadı ikinci kez geldiğinde, kapıyı açmaz. Ama sepette başka eşyalar da olmasına rağmen, o yine dişiliğe meylederek tarağı seçer. Tarak zehirli olduğu için ikinci geçici ölümünü yaşar ve cüceler tarafından kurtarılır. Ancak saflık hastalığına tutulduğu için akıllanmayacak ve cadı tarafından üçüncü kez kandırılacaktır. Cadı ona yarısı yeşil, yarısı kırmızı bir elma sunar. Elmanın yeşil tarafı çocukluğu temsil eder. Tıpkı olgunlaşmadan önce yeşil olan meyveler gibi. Ama o kırmızıyı yani yasak tutkuyu, olgunlaşmayı, cinselliği, bekâret ve regl kanını temsil eden kırmızı tarafı tercih eder. Üvey annenin onunla ilgili temel isteği de dişilik dönemine geçmemesi olduğu için bu ihlal üçüncü ölümüne neden olur.

Cüceler onu ormanda camdan bir tabutta bırakırlar. Orman ve ormanda tek başına bırakılma, ilkel kabilelerdeki erginlenme törenlerini andırır. Böylece genç, doğada tek başına hayatta kalabileceğini kanıtlayacak, bir çocuk olarak ölüp bir yetişkin olarak yeniden doğacaktır. Diğer masalarda da ormanda tek başına kalma ritüelinin tekrarını görürüz: Yüz Yıl Uyuyan Prenses, Güzel ve Çirkin, kahramanlık masalları vb.

Ölüm, bedeninin doğayla sonsuza dek birleşmesinin zemini. Ormanda yürümekse, doğayla birleşmenin daha düşük seviyede yaşanan deneyimlerinden biridir. Sonun en çok başlangıcı çağrıştırmaları gibi, ölümlerle yaşam arasındaki birliktelik gibi yaşamın kaynağında da ölümü anımsama

ya da tam tersi vardır. Uykunun benliğin terk edilişi olarak tasvir edildiği mitoloji öykülerine öykünerek orgazmın da tıpkı uyku gibi benliğin terk edilmesine benzetilmesi, yani küçük bir ölümü anımsatması, Fransızların orgazma küçük ölüm demesine ilham kaynağı olmuştur belki de. Aynı zamanda yeniden başlama duygusu veren; ölümün yaşama, yaşamın ölüme dönüşüne gönderme yapan bir tasviridir bu.

Bu nedenledir ki prenses cam tabuttayken bir ölü olduğu hissi yaratmaz, daha çok pencerede sevgilisini bekleyen kızlara benzer. Zaten prens gelecek, onu öpecek ve kız dirilecektir. Bu yüzlerce yıllık masalın orijinal metinlerinde öpüşme değil, cinsel birleşme; prenses bu sırada ölü olduğuna göre de tecavüz vardır. Tıpkı Kırmızı Başlıklı Kız'ın ilk metinlerinde kurt değil, kurt adam olması, tecavüzün ardından kızın erginlenmesi, bu kırmızının da daha sonra kırmızı başlığa devretmesi gibi... Tabii bu masalları bugünün değerlerine değil, yazıldıkları döneme göre değerlendirmek gerekir. O dönem için erginlenme; hayatta kalma başarısı, genç erkeğin öncülünden iktidarı alması ve cinsel birleşme anlamını taşıyordu. Sıkça tekrarlanan hiçbir ögenin rastlantısal olmadığı masal kültüründe de ilk öpüşme cinsel birleşme ve dönüşüm anlamını içerir. Yani cinsel birleşme tarihsel süreçte değerlerin değişmesiyle, öpüşmeye indirgenir. Eğer bu tür bir dönüşüm anlamı yoksa masalın sonunda düğünün görkeminden söz edilir ama öpüşmeye yer verilmez.

Cinselliğin bilinçaltı simgesi olan camın tabut formunda karşımıza çıkması, bekâretin muhafaza edilmesini, tıpkı Külkedisi'nin cam ayakkabılarında olduğu gibi güzelliğin teşhirini (Sezer, 2010: 27), yedi cücelerin bakire bir kızın ölümüne yaktıkları ağıdı, şehvi isteklerinin gizliliğinden ve iğdiş edilmelerinden duydukları ıstırabı anlatır. Cam tabut, görselliğin vazgeçilmezliğinin; görmenin ama dokunamamanın ifadesidir. Duruma gelecekteki çift açısından baktığımızda, cam tabut bakireliğe dair bir gönderme olarak rahatlatıcılığının yanı sıra, kızın daha önceki hayatının bitimi, yeni bir hayatın başlaması anlamını da taşır.

Prensese boğazında kalan elma parçasının nefes borusunu tıkamasıyla ölmüştü masala göre. Prens geldi, "güzelliğine dayanamayıp" onu öptü ve elma parçası fırladı, prenses hayata döndü. Basit, masum bir öpücüğün bunu başarması mümkün müdür? Yoksa bir devinim, bir sarsıntı mı gerekir?

Peki, bir ölünün öpülmesi neden bizi dehşete götürmez? Neden tıpkı tecavüzcülerin söyleminde olduğu gibi "bu güzelliği dayanılmaz bulmak" o güzelliğin öznesinin iradesi dışında, arzuyu tatmin etmek için kullanmak ceza kapsamında değildir? Yolda karşılaştığımız bir yabancı "Güzel olduğun için buna dayanamama hakkına sahibim." dese ya da bir otobüs yolculuğunda dalmışken bir yabancıyla öpücüğüyle uyansak (tıpkı Yüz Yıl Uyuyan Prensese gibi) aklımıza gelen ilk şey rızamızı umursamadan gövdemizin mahremiyetini ihlal eden kişiyle evlenmek mi olur? Geri dönecek olursak, neden bir ölünün öpülmesi hatta boğazı tıkayan elmayı çıkaracak kadar şiddetle öpülmesi, demek ki sarsıcı edimleriyle tecavüz, bize garip gelmiyor? Çünkü biz de bu bilinçaltı simgelerini okuyor ve gerçekte prensesin ölü olmadığını biliyoruz. Fransızlar orgazma *le petite morg* diyorlar, yani küçük ölüm... Bu da masalın dönüşürken akıllıca bir sözcük seçimi yaptığını gösteriyor.

Bir soru daha, güzelliği dayanılmaz olan prensese yedi yalnız erkek nasıl dayandı? Onlar alt sınıftandı, cüceydi, erginleşmemiş, cinsel itibar kazanamamış varlıklardı. Bu nedenle de pornografik fıkralarda sıkça konu edilerek, intikamları alındı. Ama masalda da madencilik işinde çalışmaları, derin ve nemli kuyulara-dehlizlere girip çıkmaları fallik yan anlamlar içeriyordu. Ayrıca erginlenmenin sınama alanı olan ormandan bir türlü çıkamayıp bu tecrit alanında kalmışlardı. Simgesel olarak durumlarını ise prenseslerini cam bir tabutta bir prensin bulması için ormana bırakarak anlattılar. Prensese prensle evlenecek ve böylece sınıf düzeni korunacaktı. Ayrıca cam tabut, güveye prensese dokunmadıklarının güvencesini verdiklerini de gösteriyordu. Bir anlamda onlar da cam tabuttaydı, görüyor ama dokunamıyorlardı.

Ve beklenen son gerçekleşti. Prensese bir prensle evlendi, üvey anneye de koca tarafından gitmenin-hareketin-edimin cezalandırılmasını simgelemek üzere kızgın demirden ayakkabılar giydirildi. Biz de bunun hep bir mutlu son olduğuna inandık.

Pamuk Prensese yarattığı düşsel ortam ve romantizmle, hatta saçıyla, kıyafetiyle bizde tatlı duygular uyandırır; bu nedenle de ondan vazgeçmeye direniriz. Bu da masalın ideolojisinin sorgusuz sualsiz kabulü için elverişli bir zemin hazırlar. Oysa iletileri, hele ki bağımsızlığın ve eşitliğin yüceltildiği günümüzde bir kez daha kendi hayatımızdaki yansımalarıyla düşünülmelidir. Masala kısaca bir göz atacak olursak, şu tabloyla karşılaşırız:

Baba, irade yoksunu bir adam portresi çizer ve aniden ortadan kaybolması bile dikkat çekmez.

Kraliçe, iradesiz iyiliğin masumiyetini daha parlak kılmak için kullanılır. Kötülüğü keskin bir tezattır çünkü bu kontrast renk prensesi daha göz alıcı gösterecektir. Hikâyeyi anlatanın bilinçli abartmasını



taşıır. Öte yandan elbette masalın yıkıcı üvey anne figürü, gerçek hayatta da karşımıza çıkabilir. Ancak *femme fatale* fantezisine olan ihtiyacı karşılayan bu figürün, üvey olanın daima kötü olduğu fikrini aşılması açısından, özellikle boşanmaların bu kadar yoğun olduğu bir çağda tehlikeli bir yanı da vardır. Ayrıca üvey olanın kötülüğü, ilk aşk unutulmaz ideolojisindeki gibi ilksel olanı koruma, ilk evliliği kutsama amacını taşıır (Sezer, 2010: 98).

Pamuk Prenses tamamıyla bağımlı bir karakter çizer. Krallığın tek varisi olmasına rağmen, kendinde yöneticilik vasıfları geliştirmeye çalışmayarak halkına karşı sorumluluğunu bir kenara atar. Bir sarayda değil prenseslerin, hizmetçilerin bile yamalı elbiseler giymesi prestij kaybına neden olabilecek bir şeyken, o bu mantıksızlığa ve verilen tüm emirlere boyun eğer. Asla da şikâyetçi olmaz. Ne kendi kaderini değiştirmeye çalışır ne de ülkesinin kaderiyle ilgilenir. Ama onun amacı zaten iyi bir kismet bulmak, ülkesini de çeyiz olarak değerlendirmektir. Bu kismete ulaşmak için de güzelliğe, iyi kalpliliğe, uysallığa ve hamaratlığa sahiptir ama akla değil. Çizdiği prototipse zaten bir prensese değil, bir halk insanına uyar. Kraliçe de ev işlerini üvey çocuğun üzerine yıkan, çünkü buna ihtiyaç duyan alt sınıftan bir kadına. Peki, neden alt sınıfın koşullarına ve davranışlarına sahip bir prenses portesi çizilmiştir? Çünkü onun gibi hayatında zorluklar olan genç kızlara şu mesaj verilmektedir: Uysal, hamarat ol, sorgusuz kabullen, itaat et, eğer yeterince iyi ve fedakâr bir kız olursan, bu sana ileride iyi baht getirecektir.

Pamuk Prenses kaderini kolayca başkalarına teslim eder ya da bu kader başkaları tarafından belirlenir. Kral baba sayesinde prenses olarak doğar, anne ölünce güçsüzleşir, baba onu zalim bir üvey anneye teslim eder, üvey anne onu hizmetçi yapar, erginlenme döneminde ölüme mahkûm eder, avcı tarafından hayatı başışlanır, yedi cüceler ona barınak temin eder ve geçimini sağlar, üvey annenin cinayet teşebbüslerinde onu cüceler kurtarır, son geçici ölümü de prens tarafından son bulur ve üvey annenin cezalandırılması için kocasını bekler. Yani hayatıyla ilgili her şeyin sebebi de sonucu da başkalarına bağlıdır.

Peki bu kadar bağımlı bir varlık, bağımsızlığın yüceltiildiği çağımızda kendine yer bulabilir mi ve yaşamı bu sosyal koşullarda eski bağımlı türdeşlerine göre çok daha zor olmaz mı? Kısacası, Pamuk Prenses ve etrafındaki karakterler bir çocuğa nasıl bir yetişkin olacağını önermek için uygun portreler midir?

### **İçsel Alan-Dışsal Alan**

Pamuk Prenses tamamen içsel alana dair olanı temsil etmişti ki klasik masalların çoğu kadını içsel-özel alana, erkeği ise dışsal-kamusal alana yönlendirir. Örneğin Hansel ve Gretel'de cadının küçük bir kulübeye hapsediği Gretel, dışsal alandaki işleri için kullandığı Hansel'dir. Çocuklara ev içinde verilen ödevler de bu ayrıma uygundur. Eğer bir evde hem kız hem oğlan çocuk varsa; su getirmesi istenen hep kız, bakkala gönderilen ise oğlandır. Kız dışsal alanın tehlikeleri gerekçe gösterilerek evde tutulup korunur; oğlana ise kendini koruma öğretilir. Oğlan çocuk arkadaşlarından dayak yediğinde baba ona dövüşmeyi öğretirken, kızı için kavgaya kendi girişecek, anne ise bu olayı ona içsel alanda kalmayı öğretecek bir gözdağı olarak kullanacaktır. Oyuncak seçimleri de aynı şekilde toplumsal cinsiyet rollerinin nasıl yönlendirildiğini gösterir. Kız çocuk daha kendisi de bir bebekken oyuncak bebeklerle oynar. Ona bir canlıyı gövdesinde barındırıp yaşam vereceği ve bu yaşamı korumakla sorumlu olduğu öğretilir. Diğer oyuncakları da (çay takımları vb.) içsel alana dairdir; evcilik oynarken evlilik alıştıması yapar, hayallerinde "Ben anne olunca..." diye başlayan cümlelere ağırlık verir. Ev içi sorumlulukları da yine "içsel alana" dairdir. O daha konuşmayı öğrenmeden sosyal gönül alıcı olmayı, taleplerini dile getirmeden önce başkalarının arzularını ölçmeyi ve ona göre davranmayı, babaya su getirmeyi, kardeşe bakmayı, biri çay tepsisini dolaştırırken arkasından şeker kâsesiyle dolaşmayı öğrenir.

Değişen sosyo-ekonomik yapıda, kadınların kamusal alana katılımında engelleyici etkiler oluşturan bir mekanizmadır bu. Kamusal alan erkeksi özellikler üzerine kurulmuştur, rekabetçidir, acımasızdır, duygusallığın değil mantığın kazandığı alandır. Bu haliyle de "iyi bir kadın" olup masaldaki mutlu sonu hak etmek için fedakâr, uysal, şefkatli, merhametli, başışlayıcı, kararları başkasına bırakan, zayıflığını belli ederek cazibe elde etmeye çalışan, romantik bir tahayyül haline gelen kurtarıma sahnelerine kavuşma hayaliyle de içten içe kurtarılabilecek bir duruma gelmeyi arzularan masal varlıklarına uygun değildir. Üstelik değişen çağa ayak uydurması için -her bir dokusuyla bağımlı bir varlık olmak üzere yetiştirilen- kadına artık saygın bir kimliğe ulaşabilmesi için bağımsız olması gerektiği söylenmiş ve o iki kimlik arasında bocalarken hem zihinsel yaratılarında hem işgücünde hem de sosyal ilişkileriyle evliliğinde depresyona düşmüştür. Bu, şu anda yaşayan kadınlar için böyle bir

problemken, değişen sosyo-ekonomik yapıda ileriki dönemlerde kuşkusuz bağımlılık önermesiyle yetişen kız çocukları için çok daha zor olacaktır.

### **Beş yaşındaki kahraman!**

Masalın toplumsal örgütlenmeden kopyalayıp erkeğe önerdiği toplumsal cinsiyet değerlilik ölçütleri güçlü, bağımsız, cesur, kahraman ve zengin olmaktır. Çocuk kendini masaldaki kahramanla özdeşleştirir, yedi başlı ejderhaları yener, kimsenin cesaret edemediği tehlikeli yerlere girer, prensesini canavarların elinden kurtarır ve böylece onu hak eder. Tabii yakışıklı ve prensse, yani zenginse bu tarz bir çaba harcaması gerekmez. Yine de her erkeğin içine henüz bir çocukken kırılğan yanlarını saklama, duygularını belli etmeme ve kahraman olma tohumları ekilmiştir. Masalda olduğu gibi sosyal hayatında da bu aşırı şişirilmiş benliğin ne denli zorlayıcı olabileceği, hayalle güç arasındaki farkın görüldüğü andaki yıkıcı etkisi düşünülmemiştir. Çocuk henüz beş yaşındadır ve baba evden giderken “Evin erkeği sensin, annene sen bakacaksın.” der. Beş yaşındaki çocuk, ebeveynlik ilişkisinin tersine döneceği bir duruma itilmiştir. Evden bir kadın gece dışarı çıkacağı zaman, bu beş yaşındaki çocuğun kavalyeliği güvenlik önlemi olarak düşünölmüştür. Peki, tehlikeyle karşılaşıldığında, yetişkin bir kadın beş yaşındaki çocuğu öne sürüp geride mi kalacak; yoksa kahramanlık övgüleriyle şişirilmiş bu çocuk, korumak üzere yola çıktığı kadının arkasına sığındığında egosu ağır bir darbe mi alacaktır? Laf sınır tanımaz: Bu bir karış beberuhi erkek, babanın yokluğunda anne, kardeşler, teyzeler, komşular, gide gide bir mahalle dolusu kadının koruyucusu ilan edilmiştir. Sırtı sıvazlanan çocuğun yürüyüşü değişir, erkek adam olup gururla omuzlarını yükseltir. Derken masaldaki kahramanın elinde kılıç Kaf Dağı’na yürüyüşü gibi böbürlenerek yürürken, minicik bir köpek havlar, çocuk korkar, koşarken yere kapaklanır, dizi yaralanır. Yedi başlı ejderhanın kafalarını ağaçtan elma toplar gibi koparacak olan kahramanın bir köpekçikten korkup yaralı dizi için ağlaması acı değil midir?

Bu çarpıtılmış tanımların sert gerçeklerle çarpışıp dağılması da şaşırtıcı olmayan sonuçlarını verecektir ileride. Şişmiş benliğin yükü altında ezilerek, doğal gelişimine izi verilmemiş oğlan çocukları, hayatları boyunca taşıyacakları en ağır sıfatı, erkekliği, kazanma yarışında en çok zayıf yanlarını saklamayı öğrenirler. Böylece gizli bir kırılğanlıkla yetişen ancak kırılğanlığını saklamaya çalışırken derindeki duygularını açıklayamayan, ağlayamayan, kız gibi olmama dayatması içinde benliğinin gerçekleriyle yüzleşememiş bir yetişkin erkekler ordusu katılır topluma. Ona öğretildiği gibi cesur, kahraman, zengin, kısacası “güçlü olma” statüsüne erişemeyen erkeğin erkekliğiyle ilgili şüphede duyması ve korkularını sapa yollarda gizlemeye çalışması, hovarda, serseri, duyarsız kimliğine sığınıp kırılğan varlığından kurtulmaya çalışması, erişkinler arasında özellikle aşk ilişkilerinin yönünü şaşırtan bir etki değil midir? Çağlar boyu erkeğin sonsuz bir çocukluk duygusuna hapsoldüğünü yazan felsefeciler, edebiyatçılar; onun yetişkin bir erkek olmadan önce yalnızca çocuk olma hakkının elinden alındığını da düşünmelidir.

### **Hansel ve Gretel, terk edilmiş çocuklar... Büyüdüklerinde nasıl bir ana, baba ya da eş olurlar?**

Korku... Pek çok ilişkinin tıkanma nedeni ve bireyin kendisiyle kurduğu ilişkide akarsuyun yatağını değiştiren bir güç. Terk edilme, yamyamlık, hırsızlık, cinayet figürleriyle çocuklar için çekilmiş bir korku filmini andıran Hansel ve Gretel, çocuklukta bilinçaltına yerleştirilmiş korkuların, nasıl birer yetişkin yaratacağını hayal etmemize yardım edebilir. Şöyle bir durup hikâyeye dizgesine bakalım; acaba bu bir masal olmasaydı, şu durumlara ne tepki verirdik?

Yiyeceğini paylaşmak istemediği için çocuklarını ormana bırakan baba,

Bu yalanın farkında olan ama eve geri dönüş yolunu bulmak için işaretler bırakan çocuklar, bu durumun iki kez tekrar etmesi,

Gece, eve ilk geri döndüklerinde anne babanın onları tekrar evden atacağını işitip de işitmemiş gibi davranan çocukların travmatik bir bekleyiş süreci: Sabah seni korumakla yükümlü ilk kişi olan öz baban tarafından ormana terk edileceğini bilmek ve bilmiyormuş gibi davranarak uyumak,

Ormanda kaybolan, açlık ve susuzluktan kıvranan, ayrıca her an vahşi hayvanlar tarafından parçalanma tehdidi altında olan çocuklar,

Çocukların şeker ve çikolatadan bir evle, yani en sevdikleri şeylerle kandırılması,

Yine sevimli ve çocukların düşkün olduğu, dost bildiği bir figür olan kuşların ekmeçleri yiyerek eve geri dönüşlerini engellemesi,

Yamyam bir cadı... Onun yemeği olacağını bilerek bekleyen ve bu sırada da hapis altında olan bir kız... Bu duruma seyirci kalan ve cadı tarafından köle olarak kullanılan bir oğlan,

Besiye çekilmiş avının yeterince şişmanlayıp şişmanlamadığını kontrol etmek için ondan her gün parmağını uzatmasını isteyen cadının korku psikolojisine tekrarlarla katkısı. Tabii eğer cadı bir dal parçasıyla ya da bir tavuk kemiğiyle üzerinde et olan, sıcak insan parmağının arasındaki farkı anlamayacak kadar aptal ve mantıksızsa... ,

Çocukların cadıyı fırına atıp yakarak öldürmeleri, çocuk tarafından işlenen cinayet! Bu cinayetin normalleştirilmesi,

Cadının altınlarını alarak eve dönmeleri, yani masum görülen bir hırsızlık,

Çocuklarını ölüme terk eden babanın, onları altınlarla döndüklerinde kabul etmesi... (Artık yiyecek ve para derdi yok, öyleyse çocuklar sevilebilir.) Kopmayı da, birleşmeyi de sağlayan şeyin ekonomik bir neden olması,

Üvey annenin ölümü de zenginliğe eklenince yaşanan mutluluk tablosu... Babanın hiç sorgulanmaması, hesaplaşmanın olmaması, babanın iradesizliği, suç ortaklığı ve son derece patolojik bir yeniden birleşme.

Sonuç, sevginin bile patolojik olduğu bir masalın çocuklar mışıl mışıl uyusun diye anlatılmasındaki tuhafılık... Fazlasıyla ağır ruhsal darbeler altında, kişilik bozukluklarıyla yetişmeleri muhtemel masal kahramanlarının duygu ve tavır modeli oluşturması... Bu masalı dinleyen çocukların ise tanımlayamadıkları bir huzursuzlukla, gece kâbuslarına aktaracağı korkular edinmeleri (Sezer, 2010: 163–165)...

Peki, bu tür travmalarla yetişen bir çocuk sağlıklı bir yetişkin olabilir mi?

### **Sonuç: Sakıncalı iletileri olan klasik masallar çocuklarla nasıl tanıştırılmalı?**

Cinsiyetçi, şiddet içerikli ya da kişilik organizasyonuna darbeler vuracak iletiler taşıyan masalları hayatımızdan atmamız mümkün mü? Bence hayır. Çocuğumuz için en iyi masalları anlatabilir; yalnızca ruhsal, fiziksel ve zihinsel sağlığı için faydalı ürünler seçebilir ama onların dış dünyadan alacakları iletileri engelleyemeyiz. Tamamıyla yalıtılmış bir ruhsal ve zihinsel atmosfer sağlamak imkânsızdır. Siz okumasanız bile çocuk televizyonda görür, sokakta yürürken gazete büfelerindeki dergi kapaklarında, okul çantalarında, silgide, kalemde, ceketinde Pamuk Prenses'le Külkedisi'yle karşılaşır. Kuşatan görsellik, eni sonu peşinden bu görseelliği doğuran masalları ve sözlerin gizli iletileriyle hâkimiyetini peşinden sürükleyecektir.

Öyleyse, ne yapmalı?

Aslında tüm bu kötü örnekler de çocuğun zihinsel gelişimini ve ileride karşılaşacağı sorunlarda ruhsal bariyerini yükseltmek için çok amaçlı kullanılabilir fırsatlardır. Eleştirel bakışını geliştirmek amaçlı ve kendi ruhsal çekincelerini aktarmasını, çocuk-ebeveyn, çocuk-toplum ve elbet çocuğun kendisiyle olan ilişkisinin analizini yapmasını sağlamak üzere sohbet zemini olarak kullandığında, bu tür klasik masallar ruhsal darbeler zemini olma işlevini bırakıp bir olanağa dönüşecektir. Örneğin, terk eden ebeveyn korkusunu açığa çıkarıp mücadele edebilmek için *Hansel ve Gretel* eşsiz olanaklar sunar. Bu amaçla başlayan bir sohbette de şu noktalara dikkat etmek faydalı olabilir:

Didaktik, tepeden bakan ve her şeyin mutlak bilgisine sahip olduğunu beyan eden, aşırı büyükçe bir tavırla yola çıkmamak. Yargılayıcı tavırdan uzak durmak ve böylece çocuğun fikirlerini ya da duygularını açıkça aktarabilmesini sağlamak.

Zorlayıcı olmamak, çocuğa hazır olmadığı bir konuyu konuşması için ısrarcı davranmamak, kapıyı aralık hale getirip onun açmaya hazır olduğu zamanı beklemek.

Zirveye çıkmış birinin söylemini değil de birlikte düşünen, birlikte yolculuk yapan, birlikte keşfeden kişilerin dilini tercih etmek. Bazı şeyleri o anda fark etmiş gibi yaparak ve o anda birlikte fark etmeye açık bir zihinsel tavırla iletilerden yola çıkıp kendi hayatımızdan söz ederken daha samimi, inandırıcı olup kişisel deneyimlerden yararlanma şansını kullanmak.

Eleştirel bakışı geliştirmeye elverişli, mantık dışı durumları açığa çıkaracak sorular sormak. Örneğin şu tür sorular, çocuğun rahat bir sohbe başlamasına neden olabilir: “Ya bir prensesin hizmetçilik yapması bana tuhaf geldi, sen ne dersin?” ya da “Prenses neden bir avcıyla ormana gönderildiğini düşünmemiş mi?”, “Tanımadığın insanların evine girmek bana pek mantıksız geldi doğrusu.” vb.

Özellikle *Hansel ve Gretel* gibi travmatik etkileri olan masalları, mizah diliyle eleştirmek kolaylıklar sağlayacaktır. Saçma durumların altını çizmek, olayları espri konusu yaparak hafifletmek de öyle.

Çünkü bir konuyu mizaha taşımak, korkularımızla baş etmemiz, acı çekmeden, duygusal yükleri azaltıp aslolanı yani iletileri ve sonuçları, bu durumda ne yapmak gerektiğini sorgularken mantığı daha bağımsız kılmamız için iyi bir fırsattır.

Çocukları, gerçekleri yadsıyarak toz pembe bir dünyada yetiştirmek isteyebiliriz. Çocukluğunu mutlu yaşasın, sonra nasılsa hayatın zorluklarıyla karşılaşacak da diyebiliriz. Ama asıl çocukluğun zor bir süreç olduğunu ve yetişkin yaşamımızdaki sorunların büyük bir çoğunluğunun çocukluk travmalarımıza bağlı olduğunu unutmamız anlamına gelir bu. Güçlükleri yadsıyamayız ancak çocuklara bu zorluklarla baş etmeyi ve toplumsal yapının ne tür mekanizmalarla işlediğini öğretebiliriz ya da diyelim ki kendi öğrenme stillerini geliştirmeleri için motivasyon sağlayabiliriz.

Masal hayatta iyi ya da kötü, her şeyin anlatılabileceği en özgür zemindir; ruhumuzun ve zihnimizin oyunlarını ondan daha iyi yaşatabilen bir başka tür daha yoktur. Öyleyse, çocukların hayatın, ruhun ve zihnin sınırlarını masalın kurnazlıklarıyla birlikte öğrenmeleri onları özgür ve zenginleşmiş bireyler haline getirecektir.

Çocukların gökten düşen üç elmalarla değil de kendi elma ağaçlarını -aşılarını da kendileri seçerek- yetiştirebilecekleri bir dünya dileğiyle...

#### **KAYNAKÇA**

Cordelier, Jeanne (1997) *Pamuk Prensesin Ölümü*. İstanbul: Sel Yayıncılık.

Sezer, Melek Özlem (2010) *Masallar ve Toplumsal Cinsiyet*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.



# MASALLARIN CÜMLE VE RESİM TASARIMLARININ KARAKTERLERİN KİŞİLİK ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

**Arş. Gör. Fazilet TAŞDEMİR**  
Ankara Üniversitesi

## Özet

*Bu araştırmanın amacı dünya masallarından seçilmiş "Çirkin Ördek Yavrusu", "Hansel ve Gratel", "Çizmeli Kedi", "Güzel ve Çirkin" adlı masallardaki karakterlerin kişilik özelliklerinin, anlamlarına göre cümlelerin ve resimlerin biçimsel tasarımının içerik analizi yöntemine dayalı olarak incelenmesidir. Yapılan analiz sonucunda, masalarda kişilik özellikleri kategorisinde en çok mutsuz, üzgün, anlamlarına göre cümleler kategorisinde en sık karşılaşılan cümle yapısının olumlu cümle yapısı olduğu görülmüştür. Resimlerin biçimsel tasarımında Çirkin Ördek Yavrusu masalında resimlerin masalın tümünde anlaşılır olduğu, diğer masalarda resimlerin cümlelerden bağımsız ve içerikle ilgisiz olduğu görülmüştür.*

*Anahtar Sözcükler: Kişilik özellikleri, resimlerin biçimsel tasarımı.*

## Abstract

*The aim of this study was selected tales of the world "Ugly Duckling", "Hansel and Gretel", "Puss in Boots", "Beauty and the Beast fable, the characters by personality traits, according to the meanings of sentences and pictures based on the examination of the formal design of the content analysis method. As a result of the analysis, the category of personality characteristics of fairy tales the most unhappy, sad, according to the meaning of sentences in the category were the most frequent positive sentence structures. The formal design of the Ugly Duckling fairy tale images in all of the pictures are clear, regardless of other fairy tales pictures and content of statements were irrelevant.*

*Key Words: Personality traits, pictures of formal design.*

## GİRİŞ

### Problem

Eğitim tarihinde çocuğun masal okuması, dinlemesinin önemi M.Ö.1400'den itibaren ele alınmıştır. Büyüme çağına ulaşan çocuğun olgunluğa erişinceye kadar kendini tanımasında, çalışkan, iyi yürekli, adil, yardımsever, sosyal ve kültürel çevreye uyum sağlayan bir birey olarak yetişmesinde masallar çok önemli birer araç olarak karşımıza çıkarlar (Kaya, 2000: 343).

Yazın; duyguların, düşlerin, düşüncelerin, insan doğasına ve yaşama ilişkin yaşantı örneklerinin, tasarımların, özlere yazının yarattığı öznel evrende, yine onun yarattığı kahramanlarla güzel ve etkili bir şekilde anlatılması sanatıdır (Kavcar, 1999; Sever, 2003).

Sever'e (2003) göre, ilk çocukluk döneminden başlayarak çocukların, insan ve yaşam gerçekliğine ilişkin bireysel değerler oluşturmalarında, çocuk kitaplarının önemli bir işlevi vardır. Çocuk kitapları, çizginin ve dilin anlatım olanaklarıyla değişik karakter özelliklerini, dolayısıyla çeşitli kişilikleri canlandırır. Karakterlerden ve onların ilişkilerinden esinlenerek yaratılan kurgularla; çocukların insanı, doğayı ve yaşamı tanımasına ilişkin bir deneyim alanı oluşturulur. Boratav (1982) masalı nesirle söylenmiş, dinlik ve büyümlük inanışlarından ve törelerden bağımsız, tamamıyla hayal ürünü, gerçeğe ilgisiz ve anlattıklarına inandırmak iddiası olmayan kısa bir anlatı şeklinde tanımlamıştır.

Masalların eğitimde özel bir yeri vardır. Çocuğun kişiliğinin, zihninin, hayal gücünün gelişmesinde, tabiatı ve toplumu doğru algılamasında, anadili ve yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin okumayı, anlamayı, yazmayı öğrenmelerinde masallar, temel eğitim malzemesidir (Akdeniz, 2007: 179).

Feyzioğlu (2007) 'Masallar çocuklar için neden gereklidir?' sorusunu şöyle açıklamaktadır: "Hayal gücünü besler ve yaratıcılığı geliştirir. Dili geliştiren bir araçtır. Ulusal karakterler oluşturur. Kültürel



kimlik oluşturur. Anamlı bir yaşam sunar. Korkuyu öğretir ve yaşama hazırlar. Diğer kültürler ile köprü kurulmasını sağlar. Karamsar değil, iyimser insan yetiştirir. Çocuğun bağımsızlığını kazanmasına yardım eder. Çirkinin içindeki güzelliğin bulunmasını sağlar. İnsanın iç çatışmalarını ve toplumla olan zıtlığını giderir. Meslek bilinci kazandırır."

Çocuk yayınlarının temel amacı; kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırmak olmalıdır. Çocuk ve kitap ilişkisinin okuma yazmayı öğrenmekle başlamadığı, çocuğun kitapla ilk tanıştığı dönemin 0-6 yaş arası olduğu bilinmektedir(Şimşek, 2002: 21). "Çocuğa göre"lik ilkesi, çocuğun ilgilerini, gereksinimlerini, dil evrenini göz önünde tutmayı, hazırlanacak metni bunlarla örtüştürmeyi gerektirir (Sever, 2003). Çocuk kitaplarının hazırlanmasında çocuğun kişiliğinin, içinde bulunduğu büyüme olgusunun ve gelişiminin çeşitli evrelerinin, kısaca çocuk gerçekliğinin ya da "çocuğa göre"lik ilkesinin sürekli olarak göz önünde bulundurulması gerekir (Dilidüzgün, 2002; Yavuzer, 2001).

Masallardaki karakterlerin olumlu ve olumsuz davranış ve sözleri, masalların muhtevasından çıkan mesajlar çocuğu iyi ya da kötü şekilde etkilemektedir. Masallarda anlatılanlar kadar masallarda büyük yer kaplayan resimlerin niteliği de bu sözü edilen etki de önemli bir yer almaktadır. Bu özelliklerinden dolayı çocukların eğitiminde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülen "Çirkin Ördek Yavrusu", "Hansel ve Gratel", "Çizmeli Kedi", "Güzel ve Çirkin" adlı masallarındaki cümle ve resim tasarımlarının karakterlerin kişilik özellikleri açısından incelenmesi gerekli görülmüştür.

### **Amaç**

Bu araştırmanın amacı, dünya masallarından seçilmiş "Çirkin Ördek Yavrusu", "Hansel ve Gratel", "Çizmeli Kedi", "Güzel ve Çirkin" adlı masallarındaki karakterlerin kişilik özellikleri, anlamlarına göre cümleler ve resimlerin biçimsel tasarımının içerik analizi yöntemine dayalı olarak incelenmesi olmuştur.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1."Çirkin Ördek Yavrusu", "Hansel ve Gratel", "Çizmeli Kedi", "Güzel ve Çirkin" masallarında karakterlerin kişilik özellikleri nasıldır?
- 2."Çirkin Ördek Yavrusu", "Hansel ve Gratel", "Çizmeli Kedi", "Güzel ve Çirkin" masallarında anlamlarına göre cümleler nelerdir?
3. "Çirkin Ördek Yavrusu", "Hansel ve Gratel", "Çizmeli Kedi", "Güzel ve Çirkin" masallarında resimlerin biçimsel tasarımı nasıldır?

### **YÖNTEM**

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi konuları yer almaktadır.

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, araştırma amaçlarına uygun tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Tarama modeli var olan mevcut bir durumu değiştirmeye kalkışmadan var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 1998: 77). Tarama modeline dayalı bu araştırmada seçilen masallar, "günümüzün yaşam gerçeklerini" sunuşu bakımından "içerik çözümlemesi" yöntemiyle incelenmiştir.

#### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu "Çirkin Ördek Yavrusu", "Hansel ve Gratel", "Çizmeli Kedi", "Güzel ve Çirkin" adlı masallar olmuştur. Araştırmada daha önceden belirlenmiş kavramlara göre kodlama yapılmıştır. Analizde kayıtlı birimi sözcüklerdir. Bağlam birimi cümlelerdir.

#### **Veriler ve Toplanması**

İçerik analiz ile yapılan araştırmaların önemli aşaması, elde edilecek verilerin sınıflandırılacağı kategorilerin saptanmasıdır (Arseven, 1994: 78). Araştırmada veri toplama araçları "Çirkin Ördek Yavrusu", "Hansel ve Gratel", "Çizmeli Kedi", "Güzel ve Çirkin" adlı masallardan olmuştur. Her masaldaki kelimeler incelenerek söz konusu kategorilere yerleştirilmiştir. Bu kategoriler de Tablo 1'de verilen özel alt alanlara ayrılmıştır. Birinci kategoride 16, ikinci kategoride 5, üçüncü kategoride 2 özel alt alan bulunmaktadır. Araştırmadaki ana kategoriler; "kişilik özellikleri", "anlamlarına göre cümleler" ve "resimlerin biçimsel tasarımı" olarak belirlenmiştir. Araştırmada, çözümleme türlerinden "kategorisel

çözümleme” tekniği kullanılmıştır. Kategorisel çözümleme, “genel olarak belli bir iletinin önce birimlere bölünmesi ve daha sonra bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasıdır. Bu çözümlemede de kategorilerin sıklığı (frekansı) hesaplanır” (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 90). Bu ön incelemeye göre, ana kategorilerin altına bazı alt boyutların eklenmesi zorunluluğu doğmuş; bir başka deyişle, “tümdengelim” yöntemiyle elde edilen kategorilere, “tümevarım” yöntemiyle kimi alt boyutlar eklenmiştir. Kategoride ele alınanlar; 1. Karakterlerin kişilik özellikleri. 2. Anlamlarına göre cümleler. 3. Resimlerin biçimsel tasarımı.

### Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Bu araştırmada seçilen dünya masallarına ilişkin değerlendirme yapılırken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, bir metindeki değişkenleri ölçmek amacıyla, sistematik, tarafsız ve sayısal olarak yapılan analizi ifade etmektedir (Wimmer ve Dominick, 2000: 135-136). Seçilen “Çirkin Ördek Yavrusu”, “Hansel ve Gratel”, “Çizmeli Kedi”, “Güzel ve Çirkin” adlı masalarda karakterlerin kişilik özellikleri, “anlamlarına göre cümleler” ve “resimlerin biçimsel tasarımı” açısından incelenerek bu masalların içeriğine ilişkin veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzde olarak tablolar halinde ifade edilmiştir. Araştırmada kullanılan kodlamanın güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla belirlenen dünya masallarından gelişigüzel seçilen dört masal, alan uzmanı başka bir araştırmacı tarafından da değerlendirilmiş; bu veri kodlayıcı ile değerlendirmeler arasındaki tutarlılığa bakılmıştır (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 81). Hesaplama sonucunda kodlayıcılar arasındaki tutarlılık %82 bulunmuştur. Araştırmada, masalların belirlenen kategoriler bakımından güvenilir bir şekilde ölçüldüğü sonucuna varılmıştır. Verilerin çözümlemesinde sıklık ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Kategoriler; alan bilgisine dayandırılarak oluşturulmuştur. Bu işlemlerden sonra ana ve alt kategorilere son biçimi verilmiş ve bunlar üç alan uzmanına gösterilmiştir. Öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra veri kodlama aracına son hali verilmiştir.

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde “Çirkin Ördek Yavrusu”, “Hansel ve Gratel”, “Çizmeli Kedi”, “Güzel ve Çirkin” adlı masalların, kişilik özellikleri ana kategorisinin özel alt alanlara göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Kişilik Özellikleri İle İlgili Olan Özel Alt Kategoriler**

| Kişilik Özellikleri | f  | %    |
|---------------------|----|------|
| 1-Mutsuz, üzgün     | 19 | 20.2 |
| 2-Mutlu, sevinçli   | 10 | 10.6 |
| 3-Zavallı           | 9  | 9.57 |
| 4-Korkak            | 9  | 9.57 |
| 5-Çirkin            | 6  | 6.39 |
| 6-Şaşkın            | 6  | 6.39 |
| 7-Beceriksiz        | 5  | 5.31 |
| 8-Çılgın            | 5  | 5.31 |
| 9-Sevecen           | 4  | 4.25 |
| 10-Sinirli          | 4  | 4.25 |
| 11-Miskin           | 4  | 4.25 |
| 12-Öfkeli           | 3  | 3.19 |
| 13-Huzurlu          | 3  | 3.19 |
| 14-Cesaretti        | 3  | 3.19 |
| 15-Alaycı           | 2  | 2.12 |
| 16-Gururlu          | 2  | 2.12 |
| Toplam              | 94 | 100  |

Masalarda belirlenen kişilik özelliği sayısı 94’dür. Aşağıda, kişilik özellikleri kategorisinde yer alan özel alt alanlarından örnekler sunulmuştur:

#### 1- Mutsuz, üzgün

“... İlerleyen günler zavallı ördek yavrusuna yalnızca üzüntü getirmiş. Çirkin ve hantal olduğu için kardeşleri onunla oynamak istememişler ...”(Çirkin Ördek Yavrusu). Gerçekleştirilen içerik çözümlemelerine göre incelenen masalarda, kişilik özellikleri kategorisinde en çok “mutusuz, üzgün” özel alt alanı (% 20.2) bulunmuştur. Ancak mutusuz, üzgün özel alt alanı çocuğu mutusuzluk gerçeğiyle karşılaştıracak, onu bu gerçeğe yüzleştirecek nitelikte değildir.

## 2- Mutlu, sevinçli

“...Güzel kız, mutluluk içinde onun ayaklarına kapanmış ...” (Güzel ve Çirkin). Mutlu, sevinçli özel alt alanı (%10.6) bulunmuştur. Çocuğun yaşantısına, sorunlarına, ilgi ve beklentilerine uygun bir içeriği ve konusu yoktur. Masalları içerisinde, birçok açıdan olduğu gibi mutlu kişilik özelliğinin işleniş bakımından da aslında çocukla iletişim kurmaktan uzak, yetişkinlere seslenen bir masaldır.

## 3- Zavallı

“... Zavallı Hansel üzgün bir şekilde yatağına geri dönmüş...” (Hansel ve Gratel).

## 4- Korkak

“...Üvey anne ile korkak babaları Hansel ve Gratel’i ormanın daha kuytu yerlerine götürmüş...” (Hansel ve Gratel). Zavallı, korkak özel alt alanları (%9.57) bulunmuştur. “Hansel ve Gratel ve Çizmeli Kedi ” adlı masallarda, üvey annesinin eziyetleri ve Hansel ve Gratel’in yaşadığı duygular anlatılmıştır. Çocuğa göre masalların dil ve anlatım açısından anlamlandırmakta zorluk çekeceği bu masallar, kişilik özelliklerinin işleniş bakımından da çocuğa çok fazla seslenmemiştir. Hansel ve Gratel yoksulluk, üvey anne, yalnızlık, korku gibi yetişkine özgü sorunlarla boğuşmaktadır.

## 5-Çirkin

“... Başlangıçta yaratıktan korkan ve ondan öğrenen güzel kız, o çirkin yaratığın kendisine çok iyi davrandığını fark etmiş...” (Güzel ve Çirkin).

## 6- Şaşkın

“... Çizmeli Kedi’nin şaşkın sahibi bu kadar çok toprağa nasıl sahip olduğunu anlamaya çalışırken. Çizmeli Kedi Dev’in şatosunda başka işler çevirmekle meşgulmüş...” (Çizmeli Kedi). Çirkin, şaşkın özel alt alanları (%6.39) bulunmuştur. Güzel ve Çirkin masalındaki çirkin kavramı insan olan ancak yaratığa benzeyen canlı için söylenmişken, Çirkin Ördek Yavrusu masalında ördeklerin kendilerine benzetemedikleri kardeşlerine çirkin dediği görülmüştür. Bu masallarda çocukların kendilerine benzemeyen ya da farklı görünümlü insanlara çirkin denilebileceği gibi ifadeler kazandırılmıştır. Çocuklara doğru iletiler vermediği görülmüştür.

## 7- Beceriksiz

“...Beceriksiz kız, fırının kocaman bir kapağı var. İçeri ben bile girerim ...” (Hansel ve Gratel).

## 8- Çılgın

“...Çizmeli Kedi’nin çılgınca bir planı varmış. Dev’e senin aynı zamanda müthiş bir sihirbazlık gücünün olduğunu söylüyorlar,doğru mu?...” (Çizmeli Kedi). Beceriksiz, çılgın özel alt alanları (%5.31) bulunmuştur. Çizmeli Kedi masalındaki kedi çocuklara dolandırıcılıkla, yalancılıkla aklı almaz planlarla aslında iyi bir örnek görünümünden çok uzaktır. Her yaptığı gerçek yaşam kurallarıyla zıtlık göstermesiyle birlikte yaptıklarıyla da masalın sonunda ödüllendiği görülmüştür. Çocuklar için doğru yansımaları olmayan bir masal olduğu görülmüştür. Masallardaki bu durumu gerçek yaşam durumu ile karşılaştıran çocukların benzer mutluluklar yaşamak istemesi de söz konusu olabilir. Masallarda kahramanların kişilik özelliklerinin yansımaları ve taşıdıkları mesajların doğru olması gerekmektedir.

## 9- Sevecen

“... Zamanla sevecen kıza iltifat etmeye başlamış. Kızcağız bir süre sonra onun sohbetinden hoşlandığını fark etmiş...” (Güzel ve Çirkin).

## 10- Sinirli

“...Çocuklarımı tekrar ormanda bırakmaya içim nasıl dayanır? diyormuş. Ama sinirli kadın istediğini kabul ettirinceye kadar ona rahat vermemiş ...” (Hansel ve Gratel).

## 11- Miskin

“...Bu arada kötü kalpli karısı da ölmüş. Miskin adam karşısında çocuklarını görünce sevincinden ne yapacağını şaşırılmış ...” (Hansel ve Gratel). Sevecen, sinirli, miskin özel alt alanları (%4.25) bulunmuştur. Hansel ve Gratel masalında “üvey anne” kötü, sinirli, üvey çocuklarından kurtulmak için onların ölümünü bile doğru gören bir karakter olarak resmedilmiştir. Bu ve benzeri masalların üvey ebeveynleri olan çocuklar için verdiği mesajların doğruluğu tartışılabilir. Üvey annenin ölümüyle mutluluğu sağlanan aile profili çocuğa görelilik ilkesine uygunluk da göstermemiştir.

## 12- Öfkeli

“... Yaratık öfke dolu gözlerler ona bakıyormuş. Korkunç sesiyle konuşmaya başlamış...” (Güzel ve Çirkin).

## 13- Huzurlu

“... Bakın, şu genç kuğuya bakın, en güzeli o! Artık kendini çok, çok mutlu ve huzurlu hissediyormuş...” (Çirkin Ördek Yavrusu).

## 14- Cesaretli

“... Kapının açık olduğunu görünce, içeri doğru seslenmiş, ama yanıt alamamış. Bunun üzerine, içeri girme cesaretinde bulunmuş...” (Güzel ve Çirkin). Öfkeli, huzurlu, cesaretli özel alt alanları (%3.19) bulunmuştur. Yaratık gibi çirkin fiziksel olarak diğerlerine benzemeyen canlıların sadece görüntülerinin değil duygularının, seslerinin vb... özelliklerinin de kötü olduğu vurgulanmaya çalışılmıştır. Çocukların kendilerine benzemeyen her canlıya olumsuz gözle bakmaları gibi doğru olmayan mesajlar verilmiştir.

## 15- Alaycı

“...Kimse beni sevmiyor, alaycı ördeklere sormuş. Benim gibi gri tüyleri olan ördekler nerede...” (Çirkin Ördek Yavrusu).

## 16- Gururlu

“...Şimdi benzerlerinin arasında gururla yüzüyormuş...” (Çirkin Ördek Yavrusu). Alaycı, gururlu özel alt alanları (%2.12) bulunmuştur. Masallar, çocuğu yaşam gerçekleriyle buluşturma, ona dolaylı olarak çözüm önerilerinde bulunma, onu bu sorunla baş başa kalmaktan kurtarma işlevine sahiptir. Bu yolla çocukta okuma isteği ve alışkanlığı da oluşturacak önemli bir araçtır. İncelenen masallar çocuğu güncel bir yaşam gerçeğiyle buluşturmaktan çok uzak kalmıştır.

Çirkin Ördek Yavrusu”, “Hansel ve Gratel”, “Çizmeli Kedi”, “Güzel ve Çirkin” adlı masallarının “anlamlarına göre cümleler” ana kategorisinin özel alt alanlarına göre dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

Bu kategori ile olumlu cümle (eylemin yapıldığını bildiren cümlelerdir), olumsuz cümle (işin ve eylemin yapılmadığını bildiren cümlelerdir) ünlem cümlesi (sevinç, hayret ve üzüntü gibi duyguları anlatan cümlelerdir) soru cümlesi (bir işin, eylemin olup olmadığını soran cümlelerdir) ve şart cümlesi (bir işin yapılmasını şartına bağlı kılan cümlelerdir) olma durumu” içerik analizi yöntemiyle saptanmak istenmiştir.

**Tablo 2. Anlamlarına Göre Cümleler İle İlgili Olan Özel Alt Kategoriler**

| f%               |
|------------------|
| 1-Olumlu 2770.75 |
| 2-Olumsuz 490.13 |
| 3-Ünlem 260.07   |
| 4-Soru 120.03    |
| 5-Şart 60.02     |
| Toplam 370100    |

Aşağıda anlamlarına göre cümleler ile ilgili olan özel alt kategorilerden örnekler bulunmaktadır: Anlamlarına göre cümlelerle ilgilidört masal incelendiğinde belirlenen cümle sayısı 370’dir. Aşağıda, anlamlarına göre cümleler kategorisinde yer alan özel alt alanlarından örnekler sunulmuştur:

### 1- Olumlu

“Güzel bir sabah,altı tane kıpır kıpır ördek yavrusu, cıvıdayarak yumurtadan çıkmışlar.” (Çirkin Ördek Yavrusu) .“Kalbi hızla çarparak bahçeye inmiş ve yaratığın orada bir ağacın altında ölü gibi yattığını görmüş.” (Güzel ve Çirkin). Masallarda çocuğun en sık karşılaştığı cümle yapısı “olumlu cümle yapısıdır” (% 75.0); bu yapı masalların okunuşuna akıcılık katmış ve anlaşılabilirliği kolaylaştırmıştır. Masallarda cümle yapılarının olumlu ve kısa cümlelerden oluşması beklenir. Sözü edilen masallar bu açıdan yeterli bulunmuştur

## 2- Olumsuz

“Madem kimse beni istemiyor, ben de sonsuza dek burada saklanırım, demiş.” (Çirkin Ördek Yavrusu). “Kapının açık olduğunu görünce, içeri doğru seslenmiş , ama yanıt alamamış.” (Güzel ve Çirkin). Masallarda çocuğun ikinci sıklıkta karşılaştığı cümle yapısı (% 13.0); “olumsuz cümle yapısıdır.”

## 3- Ünlem

“Zavallı çirkin oğlum!” dermiş annesi ...(Çirkin Ördek Yavrusu). “Seni bir tek şartla bırakırım. Kızını bana getireceksin!” diye karşılık vermiş. (Güzel ve Çirkin). Masallarda çocuğun karşılaştığı diğer bir cümle yapısı (%7.0); “ünlem cümlesidir”. Sevinç, korku, hayret ve üzüntü gibi duyguların masallardaki anlatımında yer alan cümlelerdir.

## 4- Soru

Bizler de senin gibi kuğuyuz. “Şimdiye kadar nerede saklandın?” diye, sormuşlar ona. (Çirkin Ördek Yavrusu). “Bana çiçeklerimi yollarak mı teşekkür ediyorsun?” (Güzel ve Çirkin). Masallarda çocuğun karşılaştığı diğer bir cümle yapısı (%.3.0); “soru cümlesidir”. Ünlem ve soru cümlelerine de masallarda sıkça yer verilmesi çocukları düşünmeye yönlendirmiştir. Hangi durumda nasıl bir tepki verecekleri konusunda bilgi vermesi bakımından yararlı görülmüştür.

## 5- Şart

“Ne zaman en son doğana baksa: “O kadar çirkin ki bu nasıl benim yavrum olur anlayamıyorum” diyormuş. (Çirkin Ördek Yavrusu). Masallarda çocuğun karşılaştığı diğer bir cümle yapısı bir işin, eylemin olup olmadığını soran, içeriğini araştıran (%.2.0) “şart cümlesidir”.

“Çirkin Ördek Yavrusu”, “Hansel ve Gratel”, “Çizmeli Kedi”, “Güzel ve Çirkin” adlı masalların, “resmin biçimsel tasarımı” ana kategorisinin özel alt alanlara göre dağılımları Tablo 3’te verilmiştir.

| Tablo 3. Resmin Biçimsel Tasarımı İle İlgili Olan Özel Alt Kategoriler |
|--|
| Resim sayısız %  |
| 1-Resimlerin anlaşılır olması 291862.0                                 |
| 2-Resimlerin masallarla ilişkili olması 291551.7                       |

Aşağıda resmin biçimsel tasarımı ile ilgili olan özel alt kategorilerden örnekler sunulmuştur:

### 1-Resimlerin anlaşılır olması

“Çirkin Ördek Yavrusu” masalında toplam on resim bulunmaktadır. Resimlerin çocuk kitaplarındaki büyüklük ve okumaya yeni başlayan çocuklar için hazırlanan kitapların dörtte üçü resim olması esasına uygun olduğu ve resimlerin masalın tümünde anlaşılır olduğu görülmüştür.

“Hansel ve Gratel”, masalında toplam altı resim bulunmaktadır. Masaldaki resim sayısı dörtte üçü resim esasına uygun değildir. Her sayfada bir resim bulunmaktadır. Masaldaki üç resimdeki figürlerin karmaşık ve renklerinin yeterince belirgin olmadığı görülmüştür. “Çizmeli Kedi” masalında toplam yedi resim bulunmaktadır. Masalda üç resmin renklerinin soluk ve çizimlerinin iyi olmadığı bu nedenle de anlaşılır olmadığı görülmüştür. “Güzel ve Çirkin” adlı masalda toplam altı resim bulunmaktadır. Masalda bir resmin çocuk kitaplarındaki büyüklük ve okumaya yeni başlayan çocuklar için hazırlanan kitapların dörtte üçü resim olması esasına uygun ve anlaşılır olmadığı görülmüştür. Masallardaki resimler konuya uygun, sayfa düzeninde de birlik ve bütünlüğü sağlamalıdır. Resimler anlatılan konuya göre; açıklayıcı, yorumlayıcı, eğlendirici, güldürücü ve sevimli olmalıdır. Bazen de güldürürken düşündürmelidir. Resimlerin taşınması gereken en temel özelliği ise, "estetik değeri"dir. Resimler, çocuğun estetik duygularının gelişmesine katkı sağlamalıdır. Estetik kaygı ön planda tutulmak koşuluyla; okulöncesi döneme ve okumaya yeni başlayan çocuklara yönelik kitaplardaki resimlerin renkli olması beklenir. Okulöncesi ve okumaya yeni başlayan çocuklar için hazırlanan kitapların dörtte üçü resim, dörtte biri yazı; sekiz yaşın üzerindeki çocuklar için hazırlanan kitapların dörtte ikisi resim, dörtte ikisi de yazı olmalı, on yaşın üzerindeki çocuklara yönelik bir kitabın, dörtte birinin resim, dörtte üçünün de yazı olması gerekir (Sever,1995).

### 2- Resimlerin masallarla ilişkili olması

“Çirkin Ördek Yavrusu” masalında üç resim masalla ilişkili bulunmamıştır. Çünkü resimde bir yavru ördek resmedildiği sayfada ilişkisiz bir şekilde yer almıştır. Eylemsiz çizilmiş ördek figürünün

masaldaki anlatımla tamamen ilişkisiz olduğu görülmüştür. Kuğu resimde eylem içermeyecek şekilde çizilmiştir. Çocuğun bu resimlere baktığında sayfalardaki anlatılma ilgili herhangi bir düşünce sahibi olamayacağı görülmüştür. “Hansel ve Gratel”, masalında iki orman resminin masalla ilişkisiz olduğu görülmüştür. Çünkü orman resminin yapıldığı sayfada şeker ve çikolatadan oluşan evden ve cadıdan bahsedilmektedir. Resimle anlam arasında ilişki görülmemiştir. “Çizmeli Kedi” masalındaki dört resim sadece Çizmeli Kedi figüründen ibaret olduğu görülmüştür. Devle olan diyaloglarında sadece Çizmeli Kedi’nin resminin bulunması ve resimlerin küçük çizilmiş olması ve renklerinin de soluk olması bu resimlerin olduğu sayfalarda resim metin ilişkisini okuyucuya vermemiştir. “Güzel ve Çirkin” adlı masalda bir resimde metin anlam ilişkisi görülmemiştir. Kızın elinde kumaş diktığı resim ile bu sayfadaki anlatım arasında bir bağlantı bulunmaktadır. Çocuğun sadece resme bakarak masalın bu sayfasındaki metnin içeriği ile ilgili fikir yürütemeyeceği görülmüştür. Bunun nedeni olarak resimlerin metinlerden bağımsız ve içerikle uyumayacak şekilde resmedilmesinden kaynaklandığı şeklinde söylenebilir. Gelişim düzeyine uygun olmayan şekil ve resimler algılamayı, öğrenmeyi ve doğal olarak da çocuğu kitaptan uzaklaştıran bir nitelik taşımaktadır. Resimlendirme, çocuğun iç dünyasına uygun yaratıcı, özgün, ilgi çekici, dinamik betimlemeler şeklinde olmalıdır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında içerik çözümlmelerine göre incelenen masalarda, kişilik özellikleri kategorisindeki özel alt alanlarından en çok “mutsuz, üzgün” kişilik özelliği özel alt alanın yer aldığı görülmüştür. Masalarda çocukların yaşlarına uygun olmayan ve onları duygusal olarak üzecek kişilik özelliklerine yer verilmiştir. Masalarında kahramanların sürekli mutsuz olmalarının nedeni olarak fiziksel olarak çirkinlikleri gösterilmiştir.

Masalların sonucunda ise bu kahramanların üzüntülü hallerinden mutlu, sevinçli kişilik özelliklerine sahip olmaları ancak yaratığın yakışıklı bir insan olması ve çirkin ördeğin güzel bir kuğu dönüşmesiyle mümkün görülmüştür. Benzer durum Çizmeli Kedi ve Hansel ve Gratel masallarında da görülmüştür. Çizmeli Kedi, insanlara yalanlar söyleyerek sahibini mutlu etmeyi başarmış ve sonuç olarak kendi de mutlu olmuştur. Hansel ve Gratel üvey annelerinin ölümüyle mutlu olmuş ve babaları ile güzel bir hayat sürmüşlerdir. Bu masallardaki mutluluk, sevecenlik gibi olumlu kişilik özellikleri tüm masalarda istenilmeyen fiziksel kusurların düzelmesi ya da kötü kişiliklerin ölümüyle sevince dönüşmüştür. Anlamlarına göre cümleler kategorisinde yer alan özel alt alanlarından “Çirkin Ördek Yavrusu”, “Hansel ve Gratel”, “Çizmeli Kedi”, “Güzel ve Çirkin” adlı masalarında çocuğun en sık karşılaştığı cümle yapısının “olumlu cümle yapısı” olduğu görülmüştür. Ünlem ve soru cümlelerine de masalarda sıkça yer verildiği görülmüştür.

Resmin biçimsel tasarımıana kategorisinin özel alt alanlara göre “Çirkin Ördek Yavrusu” masalında resimlerin masalın tümünde anlaşılır olduğu görülmüştür. Resimlerin masallarla ilişkisi anlaşılabilirliğinden daha düşük olduğu görülmüştür. Resimlerde genel anlamda tekrarlara da yer verilmiştir. Bu tekrarlar değişen metin içeriğine bazı sayfalarda uymamış ve anlam ve resim ilişkisi sağlanamamıştır. Çocuk yazınında resmin çocukları yazına çekmesi bakımından büyük bir önemi vardır. Masalların anlam ve resimleri bakımından çocuğa hitap etmesi ve konuya uygun olması gerekir. Çocuğa yönelik görsel ve basılı materyallerin içeriklerinin çocuğa uygunluğu benzer araştırmalarla incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Akdeniz, S. (2007) “Bir Masal Metinleri İnceleme Modeli Önerisi ve Uygulaması”. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitapçığı*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 203, 179-187, Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Arseven, A. (1994) *Alan Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bilgin, N. (1998) *İçerik Analizi*. İzmir: Ege Üniveritesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Boratav, P. N. (1982) *100 Soruda Türk Halk Edebiyatı*. İstanbul, 75.
- Dilidüzgün, S. (2006) “Eğitim Gerçeği Açısından ‘100 Temel Eser’ Tartışmaları”. *Varlık Aylık Edebiyat ve Kültür Dergisi*, 1189, 23- 26.
- Feyzioğlu, Y. (2007) “Masallar Çocuklar İçin Neden Gereklidir?”. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitapçığı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. 203, 189-200.
- Karasar, N. (1998) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C. (1999) *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Kaya, T. (2000) “Kıbrıs Türk Çocuk Edebiyatında Ayşen Dağlı’nın Masalları”. *III. Uluslararası Kıbrıs Araştırmaları Kongresi*. 13-17 Kasım 2000, 2, 339-351.



Sever, S. (2003) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Şimşek, T. (2002) *Çocuk Edebiyatı*. Rengarenk Yayınları, Ankara.

Tavşancılı, E. ve Aslan, A. E. (2001) *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Wimmer, R. D. ve Dominick, J.R. (2000) *Mass Media Research An Introduction*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

# ***Çocuk ve Müzik***



# OKULÖNCESİ KURUMLARDA ÖĞRETİLEN ŞARKILARIN ANADİLİ GELİŞİMİNE UYGUNLUĞUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ (KKTC ÖRNEĞİ)

**Emine Kıvanç ÖZTUĞ**

Yakın Doğu Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

## Özet

*Okulöncesi müzik eğitiminde tekerlemeler, saymacalar, şarkılar ve marşlar yer almaktadır. Tüm bu parçalar çocukların anadili gelişimine yardımcı niteliktedir. Parça seçiminde öğretmenlerin gösterdikleri özen, çocuğun hem müziksel hem de anadili gelişimi için önemlidir. Bu amaç doğrultusunda, KKTC Lefkoşa ve Güzelyurt ilçelerindeki 9 okulöncesi kurumda müzik dersi veren 30 öğretmen, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle araştırma kapsamına alınmıştır. Uygulanan anket formunda katılımcılara, hayvanlar, mevsimler, yeni yıl, taşıtlar, Atatürk ve 23 Nisan ünitelerinde hangi şarkıları kullandıkları sorulmuştur. Şarkıların anadili gelişimine uygunluğu, öğrencilerin yaşlarına ve şarkıların prozodisine bakılarak tesbit edilmiştir. Sonuç olarak, incelenen şarkıların büyük çoğunluğunun anadili gelişimine uygun olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin şarkı dağarcığını geliştirebilmeleri, yenilikleri takip edebilmeleri için hizmet içi eğitimler, çalıştaylar yapılmalı veya eğitimler artırılmalıdır. Gerek Türkiye’de gerekse KKTC’de yayınlanan şarkı dağarcıklarının tanıtılması ve kolay ulaşılabilir olması öğretmenlerin şarkı dağarcıkları genişletebilmelerine olanak sağlayabilir.*

*Anahtar Sözcükler: Şarkı, okulöncesi eğitim, anadili gelişimi.*

## Abstract

*In preschool education syllabus clever replies, nominees, songs and anthems are involved. All these involved in the syllabus are aimed at developing the native language of the schoolchildren. Therefore, selecting relevant songs to be taught is important in this respect. In light with this objective, the present research involved 30 preschool teachers from 9 schools in Lefkoşa and Güzelyurt districts, using convenient sampling approach. The participants completed a questionnaire inquiring about the songs that they were teaching from units such as animals, seasons, new year, vehicles, Atatürk and 23 Nisan. The eligibility of the songs with regard to native language were then evaluated based on age and prosody. As a result, it has been found that the songs taught were eligible with regard to native language development of the preschool children, however; further training and/or workshops are necessary for the teachers in order to develop their song repertory and follow latest developments in the area. Promoting new song repertories published both in TRNC and Turkey and providing access to the new materials may help preschool teachers in updating and developing their song repertories.*

*Key Words: Song, prechool education, native language development.*

## Giriş

Okul eğitiminin ilk basamağı okulöncesi eğitimdir. 3- 6 yaş grubunu kapsayan bu eğitim süreci, bireyin tüm eğitim sürecini etkileyebilecek niteliktedir. Okulöncesi eğitimle çocukluğun, yaratıcı bir birey olarak gelişmesi ve hayatı boyunca edindiği bu deneyimlerle kişiliğini geliştirerek aydın insan olması beklenir. Müzik, okulöncesi eğitimin içinde yer alan en etkin derslerdendir. Müzik eğitiminin amaçları, başta çocuğa müziği sevdirmek, çocukların bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sosyal gelişimlerine yardımcı olmak, çocukta var olan yaratıcılığı ortaya çıkarmak ve anadilin gelişimini destekleyerek onları temel eğitime hazırlamaktır (Göncü, 2010: 355-362).

Şarkı dili ile konuşma dilinin bir bütünlük içerisinde olması, müziğin dil eğitimindeki yeri ve önemini açıklar (Saraç, 2006: 107). Akkurt (2007) okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-6 yaş grubundaki çocuklara sözlü çocuk şarkısı öğretmede kullanılan yöntemlerin etkililiği ve sözcük öğrenimine etkisinin incelenmesi adlı araştırmasında, öğrencilerin sözcük sayısında önemli bir artış olduğu sonucuna varmıştır. Avşalak (2008) okulöncesi dönem 60-72 aylık çocuklara uygulanan müzik eğitiminin kavram gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi adlı araştırmasında ise okulöncesi dönem 60-72 aylık çocukların kavram gelişiminde müzik eğitiminin büyük ölçüde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda, dil ve müzik eğitimi arasında birçok ortak özellik sıralanabilir; Örneğin, her

ikisinin de yapıtaşısı sestir, dilde olduğu gibi müzikte de cümleler vardır. Her ikisinde de ritmik ve tonal yapı gözlenebilir. Her ikisi de toplumların kültürlerinden etkilenebilir. Diledeki konuşma müzikteki doğaçlama ile eşleştirilebilir (Bingöl, 2006: 215). Okulöncesi dönemindeki müzik eğitimi, saymacalar ve tekerlemelerle dil gelişimi eğitimi ile iç içe yer almaktadır. Tekerleme ve saymacalar okulöncesi çocuğunun yaşına uygun belirli bir ritmik özelliğe sahiptirler, çok uzun değildirler ve kolay öğrenilebilirler. Bu sebeple tekerlemeler dilde esneklik, söyleyişte kolaylığı kazandırabildiği gibi, akıcı konuşma becerisi ve alışkanlığını geliştirebilir (Öztürk, 2008: 42).

Çocuk şarkılarının özelliklerine bakıldığında, çocuk şarkılarında ezgiler genelde 5-6 ses aralığında oluşmaktadır. Bir sestten diğerine genelde ikili üçlü aralıklarla geçilmektedir. Müzik cümleleri genellikle soru cevap şeklindedir 2-3 yaş ile 4-5 yaş, 5- yaş gruplarının ilgileri değişiktir. 5-6 yaşın ilgi duyduğu şarkılar 2-3 yaş çocuğunun ilgisini hiç çekemeyebilir. Şarkı sözlerinin çocuk tarafından anlamlandırılması için şarkıların bilinen ya da bilinmesi beklenen sözcüklerden oluşması, soyut anlamlardan kaçınılması gerekmektedir (Seyrek s: 15).

Okulöncesi dönemde öğretilecek şarkıların; prozodisi doğru olmalıdır. Prozodi ses ve söz arasındaki uyum olarak tanımlanabilir. Prozodisi doğru olan şarkılarda ezginin vuruşları ile sözcüklerin vurgulu-vurgusuz hecelerinin uyuşması beklenir. Şarkılardaki prozodinin bozuk olması çocuğun anadilini yanlış kullanmasına sebep olabilir. Ayrıca şarkıların, çocukların yaşlarına uygun, hafızada kalıcı, sözlerin anlaşılır olması, çok uzun olmaması ve günlük hayatla örneklenebilmesi gerekmektedir. Çocukları yaratıcılığa özendirme adına şarkı sözlerinin değiştirilmeye elverişli olması çocukların dil gelişimi için, dramatize edilmeye uygun olması da yaratıcılıklarını geliştirmek için önemlidir.

Şarkıların dil gelişimini desteklemesi beklenir. Seçilen şarkılar, çocuğun yeni sözcükler öğrenmesini, öğrendiği sözcükleri kullanmasını, kendisini ifade etmesini, doğru ve düzgün konuşmasını sağlar (Dinçer, 1992: 65).

### **Amaç**

Bu araştırmanın amacı, okulöncesi kurumlarda öğretilen şarkıların yaş gruplarına göre ayrıştırılıp, anadili eğitimine uygunluğunun saptanmasıdır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

Öğretmenlerin şarkı seçiminde dikkat ettikleri faktörlerin belirlenmesi.

Öğretmenlerin hayvanlar, mevsimler, yeni yıl, taşıtlar, Atatürk ve 23 Nisan ünitelerinde öğrettikleri şarkıların belirlenmesi.

Öğretmenlerin seçtikleri şarkıların şarkının prozodik yapısı ve çocukların yaşlarına uygunluğunun belirlenmesi.

### **Yöntem**

Araştırma, nitel yöntemlerden durum çalışması kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmaları belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktadırlar. Buna bağlı olarak bir olguyu kendi doğası içerisinde çalışan, olgu ve onu çevreleyen koşulların sınırlarının belirgin olmadığı, farklı veri kaynaklarının kullanılabilirdiği, gözleme dayalı bir araştırma yöntemidir (Yıldırım, Şimşek, 2006: 77).

Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle Lefkoşa ve Güzelyurt ilçelerinde bulunan devlet ve özel 9 okulöncesi kurumda müzik dersi veren 30 öğretmen katılımcı olarak yer almıştır.

Veri toplama aracı olarak açık ve kapalı uçlu 10 maddeden oluşan anket formu uygulanmıştır. Anket formu katılımcıların demografik bilgilerini, şarkı seçiminde dikkat edilen faktörleri, hayvanlar, mevsimler, yeni yıl, taşıtlar, Atatürk ve 23 Nisan Ünitesiyle ilgili hangi şarkıların kullanıldığını sorgulamıştır. Alanda uzman olan iki öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuş ve geçerliğin artırılması hedeflenmiştir.

Veri çözümleme yöntemi olarak betimsel analiz tekniği kullanılarak bir çerçeve oluşturulmuştur. Araştırma sorularında yer alan boyutlardan yola çıkılarak veri analizi için oluşturulan çerçeveye göre katılımcıların verdiği yanıtlar gruplandırılarak temalar altında tablolaştırılmıştır (Yıldırım, Şimşek, 2006: 224).

Okulöncesinde kullanılan şarkıların anadili kullanımı ile ilgili kriterler; "şarkının prozodik yapısı", ve "çocukların yaşlarına uygunluğu" olarak belirlenmiştir (Seyrek, 15). Kriterler belirlenirken ilgili alan uzmanlarından görüşler alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretilen şarkıların anadili kullanımına uygunluğu tartışılıp sonuçlar doğrultusunda öneriler geliştirilmiştir.

## Bulgular ve Yorum

Araştırmada 30 kadın katılımcı yer almıştır. Okulöncesi kurumlarında çalışan öğretmenlerin mezun oldukları bölümler Tablo 1'de görülmektedir. Buna göre, 13 okulöncesi öğretmenliği, 10 sınıf öğretmenliği, 1 müzik öğretmenliği ve diğer bölümlerden mezun olan katılımcıların 6 kişi olduğu görülmektedir. Okulöncesi kurumlarında müzik eğitimi veren öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun okulöncesi (13 katılımcı, % 43.3) ve Sınıf Öğretmenliğinden (10 katılımcı, %33.3) mezun oldukları görülmektedir.

**Tablo 1:** Katılımcıların Mezun Oldukları Bölümler

| Mezun Oldukları Bölüm   | N  | %    |
|-------------------------|----|------|
| Okulöncesi Öğretmenliği | 13 | 43.3 |
| Sınıf Öğretmenliği      | 10 | 33.3 |
| Müzik Öğretmenliği      | 1  | 3.3  |
| Diğer                   | 6  | 20.0 |
| Toplam                  | 30 | %100 |

## Öğretmenlerin Şarkı seçiminde Dikkat Ettikleri Faktörler

Öğretmenlerin şarkı seçiminde dikkat ettikleri faktörler Tablo 2'de sunulmuştur. Buna göre; katılımcıların tamamı seçilecek şarkının öğrencilerin yaşlarına uygun olması faktörünü, 19 katılımcı (% 63) ise konuya uygun olması faktörünü göz önünde bulundurduğunu belirtmiştir. Buna karşın katılımcılardan sadece 1 tanesi (% 3.3) şarkıların prozodik yapısına dikkat ettiğini ifade etmiştir.

**Tablo 2:** Öğretmenlerin Şarkı Seçiminde Dikkat Ettikleri Faktörler

| Şarkı Seçimi                      | Frekans | %     |
|-----------------------------------|---------|-------|
| Eğit. Prg. Konuya Uygun Olması    | 19      | 63.3  |
| Yaş Grubuna Uygun Olması          | 30      | 100.0 |
| Akılda Kalıcı Olması              | 4       | 13.3  |
| Şarkı Sözlerinin Anlaşılır Olması | 6       | 20.0  |
| Eğlendirici Olması                | 2       | 6.7   |
| Dramatize Edilebilir Olması       | 7       | 23.3  |
| Ölüm, Öfke, Şiddet İçermemesine   | 1       | 3.3   |
| Meldolisine                       | 1       | 3.3   |
| Ritmine                           | 3       | 10.0  |
| Prozodisine                       | 1       | 3.3   |
| Ses Sınırına                      | 2       | 6.7   |
| Hareketli olmasına                | 3       | 10.0  |

## Hayvanlar Ünitesi

Aşağıdaki tablodan (Tablo 3) görüldüğü üzere havanlar ünitesi ile ilgili 13 katılımcı (%43.3) Ali Babanın Çiftliği şarkısını öğrettiğini belirtmiştir. 6 katılımcı ( % 20.0 ) Köpek Uçmak İstemiş ve yine 6 katılımcı da Tavşan Kaç şarkılarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Buna karşın Balık- Ördek Kurbağa, Cici Köpeğim, İki İnatçı Keçi, Küçük Arslan, Masal ve Yavru Kuş şarkılarını kullanan 1'er (% 3.3) katılımcı belirlenmiştir. Şarkıların anadili gelişimine uygunluğuna bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun kullandığı Ali Babanın Çiftliği şarkısı 11 ses (do-re) aralığından oluşmaktadır. Tavşan Kaç şarkısı da 8 ses (do-do) aralığından oluşmaktadır. Ancak okulöncesi şarkılarının 6 ses aralığını geçmemesi gerekmektedir (Seyrek,:16). Balık- Ördek Kurbağa, Cici Köpeğim, İki İnatçı Keçi, Küçük Arslan, Masal ve Yavru Kuş şarkıları katılımcılar tarafından en az kullanıldığı belirtilen şarkılar olmasına karşın gerek prozodi olarak gerekse çocukların yaşlarına uygun şarkılar oldukları ifade edilmiştir (Seyrek,:16).

Genel olarak bakıldığında katılımcıların şarkı seçimlerinin büyük bir çoğunlukla okulöncesine uygun olduğu görülmektedir.



**Tablo 3:** Hayvanlar Ünitesindeki Şarkıların Seçilme Sıklığı ve Anadili Gelişimine Uygunluğu

| Şarkılar                          | Frekans | %    | Yaş | Prozodi |
|-----------------------------------|---------|------|-----|---------|
| Ali Babanın Çiftliği (Sun,1994)   | 13      | 43.3 | ☐   | ☐       |
| Arı (Dinçer,1992)                 | 2       | 6.7  | ☐   | ☐       |
| Akvaryum (Aydoğan, 2007)          | 2       | 6.7  | ☐   | ☐       |
| Balık-Ördek-Kurbağa(Dinçer, 1992) | 1       | 3.3  | ☐   | ☐       |
| Cici Köpeğim (Sun, 1994)          | 1       | 3.3  | ☐   | ☐       |
| Damda Leylek (Egüz, 1981)         | 3       | 10.0 | ☐   | ☐       |
| Eşecik (Taner, 1978)              | 4       | 13.3 | ☐   | ☐       |
| İki İnatçı Keçi (Özgül, 2009)     | 1       | 3.3  | ☐   | ☐       |
| Karga ile Tilki (Sun, 1994)       | 2       | 6.7  | ☐   | ☐       |
| Kırmızı Balık (Seyrek)            | 5       | 16.7 | ☐   | ☐       |
| Köpek Uçmak İstemiş (Özgül,2009)  | 6       | 20.0 | ☐   | ☐       |
| Kurbağa ( Seyrek)                 | 7       | 23.3 | ☐   | ☐       |
| Küçük Aslan ( Sun, 1994)          | 1       | 3.3  | ☐   | ☐       |
| Masal (Aydoğan, 1999)             | 1       | 3.3  | ☐   | ☐       |
| Minik Kuş (Öztürk, 2002)          | 3       | 10.0 | ☐   | ☐       |
| Hayvanlar (Egüz, 1981)            | 2       | 6.7  | ☐   | ☐       |
| Tavşan Kaç (Öztürk, 2002)         | 6       | 20.0 | ☐   | ☐       |
| Tavşanım                          | 4       | 13.3 | ☐   | ☐       |
| Haydi Biliniz (Egüz, 1981)        | 6       | 20.0 | ☐   | ☐       |
| Yavru Kuş (Aydoğan, 1990)         | 1       | 3.3  | ☐   | ☐       |

☐: Uygundur , ☐: Uygun değildir

### **Mevsimler Ünitesi**

Tablo 4'te görülebileceği üzere; Mevsimler Ünitesi ile ilgili 17 katılımcı (%56.7) Mevsimler şarkısını, 12 katılımcı (% 40.0) Sonbahar Şarkısını ve 10 katılımcı (%33.3) Kardan Adam Yapalım şarkısını kullandığını belirtmiştir. Buna karşın, ünite ile ilgili Kelebek şarkısını sadece 1 katılımcı (%3.3) kullandığını belirtmiştir. Bahar Geldi şarkısının 8 ses (re-re) ses sınırı içerisinde olduğu ve çocukların yaş grubuna uygun olmadığı görülmektedir. Sadece 1 katılımcının kullandığını belirttiği Kelebek Şarkısı dört ses aralığında (re-la) yazılmış, anadili kullanımına uygun olan bir parça olarak görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında katılımcıların şarkı seçimleri çoğunlukla okulöncesine uygun görülmektedir.

**Tablo 4:** Mevsimler Ünitesindeki Şarkıların Seçilme Sıklığı ve Anadili Gelişimine Uygunluğu

| Şarkılar   | Frekans | %    | Yaş | Prozodi |
|--|---------|------|-----|---------|
| Arı (Dinçer, 1992)                                 | 6       | 20.0 | ☐   | ☐       |
| Bahar Geldi (Acay, 1990)                           | 3       | 10.0 | ☐   | ☐       |
| İlkbahar (Dinçer, 1992)                            | 8       | 26.7 | ☐   | ☐       |
| Kardan Adam Yapalım (Dinçer,1992)                  | 10      | 33.3 | ☐   | ☐       |
| Kelebek (Özgül, 2009)                              | 1       | 3.3  | ☐   | ☐       |
| Kış Baba (Seyrek, 2001)                            | 4       | 13.3 | ☐   | ☐       |
| Mevsimler(Seyrek,2001)                             | 17      | 56.7 | ☐   | ☐       |
| Sonbahar (Seyrek,2001)                             | 12      | 40.0 | ☐   | ☐       |
| Yağmur Yağıyor (Sun, 1981)                         | 5       | 16.7 | ☐   | ☐       |
| Yağmaya Başladı Yağmurlar (Dinçer,1992) (Sonbahar) | 3       | 10.0 | ☐   | ☐       |

☐: Uygundur , ☐: Uygun değildir

### **Taşıtlar Ünitesi**

Aşağıdaki tabloda görüldüğü üzere (Tablo 5); Taşıtlar Ünitesi ile ilgili 15 katılımcı (%50) Taşıtlar şarkısını, 11 katılımcı (%36.7) Tren Şarkısını kullandığını belirtmiştir. Buna karşın Fış Fış Kayıkçı şarkısını sadece 1 katılımcı (%3.3) kullandığını belirtmiştir. Taşıtlar Ünitesinde kullanıldığı belirtilen şarkıların tümünün hem yaş hem de prozodi açısından anadili gelişimine uygun olduğu görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında katılımcıların tamamının şarkı seçimleri okulöncesi anadili gelişimine uygun olduğu görülmektedir.

**Tablo 5:** Taşıtlar Ünitesindeki Şarkıların Seçilme Sıklığı ve Anadili Gelişimine Uygunluğu

| Şarkılar                        | Frekans | %    | Yaş | Prozodi |
|---------------------------------|---------|------|-----|---------|
| Araba (Seyrek, 2001)            | 4       | 13.3 | ☐   | ☐       |
| Fış Fış Kayıkçı (Seyrek)        | 1       | 3.3  | ☐   | ☐       |
| Taşıtlar (Öztürk, 2002)         | 15      | 50.0 | ☐   | ☐       |
| Trafik Işıkları (Aydoğan, 1990) | 3       | 10.0 | ☐   | ☐       |
| Tren (Seyrek)                   | 11      | 36.7 | ☐   | ☐       |

☐: Uygun , ☐: Uygun değildir

### **Yeni Yıl Ünitesi**

Tablo 6'da görüldüğü üzere; Yeni Yıl Ünitesi ile ilgili 18 katılımcı (%60) Yeni yıl şarkısını, 10 katılımcı (%33.3) Hoş Geldin Yeni Yıl Şarkısını ve 6 katılımcı (% 20) Yeni Yıl Yeni Yaş şarkısını kullandığını belirtmiştir. Yeni Yıl Ünitesinde kullanıldığı belirtilen şarkıların tümünün hem yaş hem de prozodi açısından anadili gelişimine uygun olduğu görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında katılımcıların tamamının şarkı seçimleri okulöncesi anadili gelişimine uygun olduğu görülmektedir.

**Tablo 6:** Yeni Yıl ünitesindeki şarkıların Seçilme Sıklığı ve Anadili gelişimine Uygunluğu

| Şarkılar                        | Frekans | %    | Yaş | Prozodi |
|---------------------------------|---------|------|-----|---------|
| Yeni Yıl (Aydoğan,Tuncer, 1988) | 18      | 60.0 | ☐   | ☐       |
| Hoş Geldin Yeni Yıl (Aktarma)   | 10      | 33.3 | ☐   | ☐       |
| Yeni Yıl Yeni Yaş (Seyrek)      | 6       | 20.0 | ☐   | ☐       |

☐: Uygun , ☐: Uygun değildir

### **Atatürk Ünitesi**

Aşağıdaki tabloda (Tablo 7) görüldüğü üzere; Atatürk Ünitesi ile ilgili 12 katılımcı (%40) Samsun'dan Doğan Güneş şarkısını, 10 katılımcı (%33.3) Atatürk Ölmedi şarkısını ve 9 katılımcı (%30) Atatürk Yoktu şarkısını kullandığını belirtmiştir. Ata'ya Özlem ve Cumhuriyet şarkısını 3'er katılımcı(% 10) , Atatürk'ü Severim, Atatürk'ün Çiçekleri ve 10. Yıl Marşı'nı 2'şer katılımcı (% 6.7)kullandığını belirtmiştir. Şarkıların anadili gelişimine uygunluğuna bakıldığında katılımcıların büyük çoğunluğunun kullandığı Samsun'dan Doğan Güneş şarkısı 7 ses (do-si) aralığından oluşmaktadır. Atatürk Ölmedi şarkısı 8 ses ( do-do) aralığından oluşmaktadır.10 yıl marşı ise ne yaş ne de prozodi açısından belirlenen okulöncesi kriterlerine uygun olmadığı görülmektedir (Seyrek,:15). Atatürk'ü Severim (5 ses aralığı, do-sol) ve Atatürk'ün Çiçekleri (5 ses aralığı, re-la) şarkıları katılımcılar tarafından en az kullanılan şarkılar olarak belirtilmesine karşın belirlenen kriterlere uygun olduğu görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında katılımcıların tamamının şarkı seçimleri okulöncesi anadili gelişimine uygun olduğu görülmektedir.

**Tablo 7:** Atatürk Ünitesindeki Şarkıların Seçilme Sıklığı ve Anadili Gelişimine Uygunluğu

| Şarkılar                             | Frekans | %    | Yaş | Prozodi |
|--------------------------------------|---------|------|-----|---------|
| Samsun'dan Doğan Güneş (Acay, 1990)  | 12      | 40.0 | ☐   | ☐       |
| Atatürk Ölmedi (Özgül, 2009)         | 10      | 33.3 | ☐   | ☐       |
| Atatürk Yoktu (Aydoğan, 2007)        | 9       | 30.0 | ☐   | ☐       |
| Atatürk'ü Severim (Öztürk, 2002)     | 2       | 6.7  | ☐   | ☐       |
| Atatürk'ün Çiçekleri (Aydoğan, 1998) | 2       | 6.7  | ☐   | ☐       |
| Ata'ya Özlem (Acay, 1990)            | 3       | 10.0 | ☐   | ☐       |
| Cumhuriyet (Aydoğan, 1999)           | 3       | 10.0 | ☐   | ☐       |
| Samsun'dan Doğan Güneş (Acay, 1990)  | 2       | 6.7  | ☐   | ☐       |
| 10. Yıl Marşı (Sun, 1994)            | 2       | 6.7  | ☐   | ☐       |

☐: Uygundur , ☐: Uygun değildir

### 23 Nisan Ünitesi

Tablo 8'de görülebileceği üzere; 23 Nisan Ünitesi ile ilgili 29 katılımcı (%96.7) 23 Nisan şarkısını, 6 katılımcı (%20) Bugün Bayram şarkısını, 3 katılımcı (%10) Bir Dünya Bırakın şarkısını kullandığını belirtmiştir. El Ele Verelim şarkısını 2 katılımcı (% 6.7) ,23 Nisan Marşı, Bayrağım şarkıları ve Çocuk Marşını 1'er katılımcı (% 3.3) kullandığını belirtmiştir. Bu tabloda sadece 23 Nisan şarkısı (6 ses aralığı do-la), 23 Nisan Marşı (5 ses aralığı, fa-do) ve Bir Dünya Bırakın şarkısının (6 ses aralığı, mi-do) çocukların anadili gelişimine uygun olduğu görülmektedir. Ancak, Bayrağım şarkısı (do-do, 8 ses aralığı), Bugün Bayram (9 ses aralığı mi-do) şarkısı, Çocuk Marşı (13 ses aralığı,do-fa) ve El Ele Verelim (13 ses aralığı, mi-re) şarkısı çocukların anadili gelişimine uygun olmayan parçalar olarak görülmektedir.

**Tablo 8:** 23 Nisan Ünitesindeki Şarkıların Seçilme Sıklığı ve Anadili Gelişimine Uygunluğu

| Şarkılar                       | Frekans | %    | Yaş | Prozodi |
|--------------------------------|---------|------|-----|---------|
| 23 Nisan (Seyrek)              | 29      | 96.7 | ☐   | ☐       |
| 23 Nisan Marşı (Aydoğan, 1998) | 1       | 3.3  | ☐   | ☐       |
| Bayrağım (Sun, 1994)           | 1       | 3.3  | ☐   | ☐       |
| Bir Dünya Bırakın (Sun, 1994)  | 3       | 10.0 | ☐   | ☐       |
| Bugün Bayram                   | 6       | 20.0 | ☐   | ☐       |
| Çocuk Marşı (Sun, 1994)        | 1       | 3.3  | ☐   | ☐       |
| El Ele Verelim (Aydoğan, 2007) | 2       | 6.7  | ☐   | ☐       |

☐: Uygundur , ☐: Uygun değildir

### Sonuç ve Öneriler

Okulöncesi öğretmenlerinin kullandıkları şarkılara bakıldığında genel olarak büyük bir çoğunluğunun okulöncesi dönemde anadili gelişimine uygun şarkılar seçtikleri görülmektedir. Ancak kullanılan şarkıların tümü klasikleşmiş eski şarkılardır. Buradan öğretmenlerin yenilikçi, araştırmacı olmadıkları, ellerinde olan, klasikleşmiş, bellekte yerleşmiş olan parçalara yöneldikleri veya yeni üretilen şarkıların bu klasikleşmiş şarkılar kadar iyi olmadığı sonucuna varılabilir. Öğretmenlerin neden eski şarkılara yönelip yeni şarkılara yer vermedikleri araştırılması gereken bir konudur.

Hayvanlar ünitesi ile ilgili öğretilen şarkılar, diğer ünitelerde kullanılan şarkı sayısına göre daha fazladır. Bu da öğretmenlerin bu ünite ile ilgili daha çok şarkı öğrettiklerini ortaya koymaktadır. Ancak yeni yıl ve taşıtlar ünitesi ile ilgili şarkı seçimlerinin diğerlerine göre daha az olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin şarkı dağarcığını geliştirebilmeleri, yenilikleri takip edebilmeleri için hizmet içi eğitimler, çalıştaylar yapılmalı veya eğitimler artırılmalıdır. Gerek Türkiye'de gerekse KKTC'de yayınlanan şarkı dağarcıklarının tanıtılması ve kolay ulaşılabilir olması öğretmenlerin şarkı dağarcıklarının genişletebilmelerine olanak sağlayabilir.

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Açay, S. (1994) *Ezgi Yumağı*. Ankara: Gökçe Ofset.
- Akkurt, F. K. (2007) *Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 4-6 Yaş Grubundaki Çocuklara Sözlü Çocuk Şarkısı Öğretmede Kullanılan Yöntemlerin Etkililiği ve Sözcük Öğrenimine Etkisinin İncelenmesi*. Ankara: Hacettepe Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ayşalak, K. (2008) *Okulöncesi Dönem 60-72 Aylık Çocuklara Uygulanan Müzik Eğitiminin Kavram Gelişimi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Aydoğan, S. (1998) *İlkokullar için Renklerle Müzik Eğitimi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Aydoğan, S. (2007) *Oynayarak Eğlenerek Müzik Dilini Öğreniyoruz*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Aydoğan, S. ve İlik, A. (1999) *Blok Flüt ile Müzik Eğitimi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Bingöl, F. (2006) "Müzik ve Dil Arasındaki Benzerlikler Ekseninde Müzik Eğitimi". *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 215-219.
- Dinçer, İ. (1992) *Çocuk Gelişimiyle İlgilenenler için Müzik El Kitabı*. İstanbul: Yayıncılık.
- Dinçer, M. (1984) *Okulöncesi ve İlk Sınıflar için Cıvıl Cıvıl Şarkılar*. Ankara: Maya Matbaacılık.
- Egüz, S. (1981) *Çocuklarımıza Yeni Şarkılar*. Ankara: Saip Egüz.
- Göncü, İ. Ö. (2010) Okulöncesi Eğitimde Müzik Eğitiminin Temel Sorunları. *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 355-362.
- Özgül, İ. (2009) *Müzik Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Öztürk, A. (2008) *Okulöncesi Kurumlarda Uygulanan Müzik Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. Müzik Öğretmenliği Bölümü*. İstanbul: Marmara Üniversitesi .
- Öztürk, F. (2002) *Okulöncesi Çocuklara 100 Şarkı*. İstanbul: Yayıncılık.
- Saraç, H. (2006) Müziğin Dil Eğitimindeki Yeri ve Önemi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 6, 107-110.
- Seyrek, H. *Anaokulları ve Anasınıfları için Şarkı Dağarcığı*. İzmir: Mey Yayınları.
- Seyrek, H. (2001) *İlköğretim Okulları için Şarkı Dağarcığı*. İzmir: Mey Yayıncılık.
- Sun, M. ve Sun, İ. (1994) *50 Yılın En Güzel Okul Şarkıları*. Ankara: Evrensel Müzikeyi.
- Sun, M., Sun, İ. ve Kuterdem, L. (2007) *80 Yılın En Güzel Okul Şarkıları*. Ankara: Sun Yayınevi.
- Tuncer, H. ve Aydoğan, S. (1988) *İlkokullar için Ezgilerle Üniteler*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



# GENEL MÜZİK EĞİTİMİNDE ŞARKI SEÇİMİ

**Refik SAYDAM**  
MÜZED Genel Başkanı

## Özet

Edebiyat ve müzik, birbirleriyle yakın etkileşim içinde olan kavramlardır. Genel müzik eğitimi programlarında yer alan şarkılar, çocuk edebiyatı açısından da önem taşır. Uzman görüşlerine ve uygulama sonuçlarına göre şarkı öğretimi, genel müzik eğitiminin en önemli eylemidir. Bu nedenle müzik eğitiminin içerdiği tüm etkinlik ve uygulamalar, esas olarak şarkı söyleme etkinliğiyle birlikte düşünülmelidir. Türkiye’de Cumhuriyet Döneminin iki başarılı eğitim uygulaması vardır: Köy enstitüleri ve 1968 İlkokul Programı. Bu uygulamalar içinde şarkı öğretimine önem verilmiştir. Eğitim şarkılarının prozodisi olabildiğince hatasız olmalıdır. Şarkılar öğrenci düzeyine uygun olmalıdır.

*Anahtar Sözcükler: Genel müzik eğitimi, eğitim müziği şarkıları, sanatsal duyarlık.*

## Abstract

Literature and music, which is in close interaction with each other concepts. The songs in general music education programs are important in terms of children’s literature. According to expert opinions and practice results; song teaching is the most important activity in general music education. For this reason should be considered together with singing activity which contains all the activities and practices of music education. Period of the Republic of Turkey, there are two successful educational practice: The village institutions and the 1968 Primary Program. The teaching of singing has been considerable in these applications. The music and poem for the education songs should be rather faultless. The songs must comply of the level of the student.

*Key Words: Basic music training, education music songs.*

## Giriş

Edebiyat ve müzik, birbirleriyle yakın ilişki içinde olan kavramlardır. Öncelikle geleneksel, güncel ve çağdaş türleriyle sözlü müzik yapıtlarının “söz” dokusunu oluşturan dizeler, edebiyatın konu alanı içindedir. Öte yandan müziğin ezgisel, tartımsal ve armonik örgüsü, biçimi ve iletisi, yazınsal metinlerin yapısıyla benzerlik gösterir. Genel eğitim dizgesi içinde yer alan, müzik eğitiminde çocuklara ve gençlere öğretilen/ öğretilmesi gereken şarkılar, müzik sanatı yönünden olduğu kadar çocuk edebiyatı duyarlılığı yönünden de ele alınmalıdır.

Cumhuriyet Dönemi’nde Türkiye’de müzik eğitiminin önde gelen isimlerinden Halil Bedii Yönetken’e göre:

*“Okulda müzik dersinde beğeniyi yükseltmenin en önemli aracı şarkıdır(...). Okul şarkısı, ister özgün, ister uyarılama, ister halk ezgisi olsun, çocuk beğeni ve psikolojisine, onların düzeyine uygun olmak zorundadır.”*(Yönetken, 1951: 2).

Bu görüşlerde de dile getirildiği gibi şarkı öğretimi, genel müzik eğitiminin en önemli eylemidir. Bir başka anlatımla *“(...)şarkılar müzik eğitiminin kanatlarıdır.”*(Saydam, 2008: 5). Bu nedenle genel müzik eğitimi süreçlerinde görev alan müzik eğitimcileri, uzmanları için uygulanacak şarkıların seçimi; bu seçimde dikkate alınacak ölçütlerin belirlenmesi büyük önem taşır. Ön hazırlık sürecinde gösterilen sorumluluk, özen, dikkat doğrultusunda öğretim izlenceleri için seçilen şarkılar, öğrencinin müzik beğenisini, sanatsal duyarlılığını yükseltebileceği gibi onun müzikten, sanattan soğumasına da yol açabilir.

## Müzik Eğitiminde Şarkının Yeri ve Önemi

**“Şarkı”** sözcüğü, *“Eski çağlardan beri bütün kültürlerde yer almış olan küçük bir sözlü müzik formu; insanın kendisini ifade etmek için seslendirdiği kısa ve yalın ses müziği biçimi”* anlamında kullanılmaktadır(Say, 2002: 499). Şarkılar, içinde yer aldığı müzik türüne, seslendiği toplumsal



kesime, yaş dilimine vb. göre gruplandırılabilir. İlköğretim öncesinden başlayarak değişik düzeylerdeki eğitim öğretim kurumlarının her birinde çocuklara ve gençlere öğretilen, uygulanan, seslendirilen şarkılara bir bütün olarak **eğitim müziği çocuk ve gençlik şarkıları** denilmektedir.

Müzik eğitiminin, **genel, meslekî ve özengen** (amatör) biçimleriyle birbiriyle ilintili olan üç boyutu vardır. Profesyonel anlamda müzik/ sahne sanatçısı, eğitimcisi vb. yetiştirmeyi hedefleyen **meslekî müzik eğitimi**yle bireylerin serbest zamanlarında ilgi duydukları alanlarda devam ettikleri **özengen müzik eğitiminin** dışında, okullarda çocuklara, gençlere zorunlu veya seçmeli dersler biçiminde ülke çapında yaygın olarak **genel müzik eğitimi** verilmektedir. Genel müzik eğitimi, yeteneği hangi düzeyde olursa olsun her yurttaşın çocukluk çağından itibaren eğitim öğretim süreçleri içinde alması gereken müziksel kazanımları içerir. Genel müzik eğitiminin **çalma, dinleme, söyleme, bilgilenme, müziksel okuma ve yazma(solfej), müziksel devinim** vd. uygulamaları içinde en önde gelen etkinliği **şarkı söylemedir**. Yönetken, genel müzik eğitimi içinde şarkının yerini şu sözlerle vurgulamıştır:

*“Okul musikisi esas itibarıyla ‘teganni’ musikisidir. Nitekim bu ders bazı memleketlerde doğrudan doğruya ‘teganni’ anlamına gelen kelime ve terimlerle ifade edilir. (Fransa’da ‘chant’, Almanya’da ‘gesang’, Avusturya’da ‘singen’, Çekoslovakya ve bazı Slav ülkelerinde ‘zpev’ terimi kullanılır.)”* (Yönetken, 1966: 5).

Yönetken’in vurguladığı **“teganni”** sözcüğü de Türkçe ve Osmanlıca sözcüklerde “şarkı söyleme” olarak tanımlanmaktadır. Cumhuriyet Dönemi öncesinde bazı okullarda müzik dersi **“gına”** dersi adıyla okutulmuştur. “Teganni” sözcüğünden gelen “gına” sözcüğü de sözlüklerde “ezgi, nağme, şarkı söyleme” olarak tanımlanmaktadır.

Prof. Dr. Ali Uçan da şarkı öğretiminin genel müzik eğitimi içindeki yerini şu sözlerle açıklamıştır:

*“(…) İlköğretimde şarkı öğretimi genel müzik eğitiminin ve öğretiminin temelini, ana eksenini, belkemiğini ve odağını oluşturmaktadır.”* (Uçan, 2002: 17).

Uçan’ın da belirttiği gibi müzik eğitiminin içerdiği diğer tüm etkinlik ve uygulamalar, esas olarak şarkı söyleme etkinliğiyle birlikte düşünülmelidir. Çocuk, şarkı söyleyerek dans edecek, şarkısına eşlik edebilmek için çalgı çalacak, solfej etkinliğini şarkıyla bütünleştirecek, kuramsal bilgileri şarkı içinde tanıyacak ve şarkısını daha güzel seslendirebilmek için müzik dinleyecektir. Çocuk ve genç şarkı söyleyerek müzik dersinin amaçlarında belirtilen davranışları kazanacak, yurdunu, ulusunu, insanlığı sevmeyi; dostluğu, paylaşmayı, dayanışmayı; emeği, çalışkanlığı, sorumluluğu, haklarını savunmayı çocuk ve gençlik şarkılarının büyüsünde tanıyacaktır. Müzik dersi uygulamalarında şarkı öğretimine hak ettiği önem ve ağırlıkta yer verilmezse, dersin içeriğinde yer alan diğer etkinlik ve uygulamaların amacına ulaşması olası gözükmemektedir. Bu nedenle müzik dersi öğretim programlarında şarkı eğitiminin önemi açıklıkla vurgulanmıştır. Cumhuriyet Dönemi eğitim uygulamalarında başarılı bulunan öğretim programlarından ikisinde (Köy Enstitüleri Programı ve 1968 İlkokul Programı) şarkı eğitiminin yeri şöyle ifade edilmiştir:

*“Köy enstitüleri müzik eğitim ve öğretiminde baş amaç; her öğrencinin canlı, ritimli, temiz sesle, ifadeli, toplu olarak marşları, türküleri söyleyebilmesi, güzellik ve armoni zevkini alabilmesi, söylediklerini ve diğer basit parçaları aletiyle çalabilmesidir.”*(Akalin, 1945).

*“ (Bu dersle öğrenciler) çevre imkânlarından başlayarak tek ve çok sesli millî bir şarkı dağarcığına sahip olurlar.”* (1968 İlkokul Programı 1. Amaç maddesi).

2005 (gözden geçirilmiş biçimiyle 2006) İlköğretim; 2009 Lise Müzik Dersi öğretim programlarında müzik ders kitabı uygulamasının kaldırılmış olması, niceliksel ve niteliksel yönden şarkı çeşitliliğini sınırlandırmıştır. Müzik öğretmenleri, öğrencilere Bakanlık tarafından dağıtılan “Çalışma Kitapları”nda verilen şarkıların sayı ve nitelik yönünden yetersiz olduğunu belirtmektedir.

### **Eğitim Müziği Şarkılarının Kaynakları**

Eğitim müziği çocuk ve gençlik şarkılarının başlıca kaynakları şunlardır:

1. Çocukların doğasında var olan sayışma ve tekerlemeler,
2. Türk bestecileri tarafından yaratılmış özgün çocuk şarkıları,
3. Türk halk müziği başta olmak üzere geleneksel ve güncel müziklerin (hafif müzikler, popüler müzikler vb.) sanatsal içerik, biçim ve düzey yönünden çocuğa uygun ve yalınlaştırılmış örnekleri,
4. Diğer ülkelerin okul şarkılarından seçilmiş ve Türkçeye aktarılmış uygun örnekler.

Bu kaynaklar içinde, özellikle müzik eğitime başlangıç dönemlerinde, sayışma ve tekerlemeler öne çıkmaktadır. Çocuklar sayışma ve tekerlemeleri geleneksel olarak büyüklerinden veya birbirlerinden duyarak öğrenir; oyunları içinde onları biçimlendirir ve yeniden yaratır. Sayışmaların yanında çocuğun gelişim düzeyine uygun atasözlerinden, deyimlerden, bilmecelerden, manilerden düzenlenmiş şarkılar ve ninniler de müzik eğitiminin ilk dönemlerinde en çok yararlanılan şarkılardır.

Cumhuriyet Döneminde başlayan Türkiye'nin genel müzik eğitiminde başlangıçta Türkçeye uyarlanmış (aktarma) şarkılarla Türk bestecileri tarafından bestelenen ancak yapısal yönden aktarma şarkıları anımsatan okul şarkıları yaygın olarak kullanılmıştır. Türk halk müziği derleme çalışmalarının gelişmesi ve özellikle eğitim sisteminde Köy Enstitüleri'nin etkisiyle halk türküleri de müzik eğitiminde giderek artan oranda öğretilen ezgiler arasında yerini almıştır. Öte yandan doksan yıla yaklaşan Cumhuriyet tarihi boyunca Türk eğitim müziği çocuk ve gençlik şarkıları alanında da azımsanmayacak bir birikim yaratılmıştır. Her yıl yeni şarkılarla gelişen ve çeşitlenen Türk eğitim müziği şarkı dağarcığında müzik eğitimcilerinin derslerinde kullanabileceği çok sayıda özgün ve değerli çocuk şarkısı bulunmaktadır.

Çoksesli çağdaş Türk müziğinin önemli bestecilerinden ve müzik eğitimcilerinden Prof. Muammer Sun, müzik derslerinde öğretilecek şarkıların belirlenmesinde kaynaklar yönünden verilecek öncelik ve ağırlık konusunda şu öneriyi getirmiştir:

*" (...) okul müziğimize, halk türkülerimiz ile Türk okul şarkıları egemen kılınmalı, aktarma ve öykünme şarkılara da bunların yanında yer verilmelidir; fakat eğitimin temeli mutlaka ulusal şarkı dağarcığına dayandırılmalıdır."*(Sun, 1968).

Prof. Sun'un "öykünme" diye nitelediği şarkılar, eğitim müziği alanında yapısal yönden aktarma şarkıları anımsatan ve yukarıda değinilmiş olan ezgilerdir.\* 1968 İlkokul Programı, Prof. Sun'un bu görüşleri doğrultusunda hazırlanmış, bu yıllardan itibaren okullarda halk türkülerine ve Türk bestecileri tarafından yaratılmış özgün çocuk şarkılarına daha geniş ölçüde yer verilmiştir.

### **Eğitim Müziği Şarkılarının Özellikleri**

Eğitim müziği çocuk ve gençlik şarkılarının yararlı, sevilen, kalıcı yapıtlar olabilmesi için bazı temel özellikleri taşıması gerekir. Müzik eğitimcisi ve besteci İsa Coşkun, eğitim müziği şarkılarının taşıması gereken özellikler konusunda şunları belirtmiştir:

*"Okul şarkılarının sözleri terbiyeye, çocuk zevk ve psikolojisine, ünitelere uygun ve öğretici (didaktik) olmalı; melodileri orijinal sanat kıymetleri taşımalı, çocuğun kolaylıkla söyleyebileceği şekilde sevimli ve cazip olmalıdır."*(Coşkun, 1955: 112).

Coşkun'in de vurguladığı gibi çocuk ve gençlik şarkılarının başlıca özellikleri şunlardır:

1. Okul şarkıları, ezgi, tartım, müziksel biçim ve anlatım yönünden olabildiğince kusursuz, başarılı olmalı; sanatsal ve estetik boyutta anlamlı bir düzeyi yakalamış olmalıdır.

2. Okul şarkılarının sözleri, şiirsel olarak başarılı, yalın, açık ve anlaşılır olmalı; ezgi- söz bütünlüğü bulunmalı ve şarkının prozodik yapısı olabildiğince kusursuz olmalıdır. Sözlerin iletisi öğüt verme veya kaba bir anlatımla öğretim yaklaşımı yerine sezdirme yoluyla amaca ulaşmayı içermelidir.

3. Okul şarkıları basmakalıp konuları içermemeli; sanatsal ve estetik beğeni kazandırma ereğinden uzaklaşmadan yurt, ulus, Atatürk, insanlık ve doğa sevgisini; çalışkanlık, sorumluluk, özveri, paylaşma, yaratıcılık duygularını; kazandırmayı hedeflemelidir. Şarkılar mutlaka, belirli bir düzenlilik içinde ve yıl boyunca programlarda yer alan konuların öğretimini içerecek yapıda olmalıdır.

4. Şarkının ses sınırları, müziksel anlatım düzeyi ve sözleri öğrencinin yaşına, sınıfına, ilgi ve beğenilerine uygun olmalıdır. Öğretmen, öğretim süreci içinde sınıflarda hangi şarkıların öğrenciler tarafından sevilip sevilmediğini gözlemleyebilir. Süreç içinde yukarıdaki özellikleri taşıyan ve çok sevilen şarkılardan bir dağarcık oluşturmalı, sevilmeyen şarkıları elemelidir. Öğretmen, öğrencilerle hangi şarkıları ne yönden başarılı veya yetersiz bulduklarını açıkça konuşabilir, gelecek yılların planlanmasında bu yolla öğrencilerin de katkısını alabilir.

### **Müzik Dersinin ve Etkinliklerinin Planlanması ve Uygulanması Süreçlerinde Şarkı Seçimi**

Müzik dersinin ve etkinliklerinin gerek planlama ve gerekse uygulama süreçlerinde yukarıda özellikleri belirtilmiş şarkılar içinden seçim yapılması, belirlenen amaçlara ulaşılabilmesi yönüyle büyük önem taşır. Şarkı seçimleri açısından dikkate alınacak başlıca süreçler şunlardır:

1. Yıllık planlama yapılırken seçilecek olan şarkıların, her sınıf açısından o yılın öğretim programında yer alan konuları mutlaka içermesine dikkat edilmelidir. Belirli bir konuya örnek olabilecek şarkılardan en başarılı, ilgi çekici olanların seçimine özen gösterilmeli; şarkıların düzeyi, kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru bir yol izlemelidir. Seçilen şarkılar içinde özgün Türk okul şarkılarına ve halk türküleri kaynaklı şarkılara ağırlık verilmeli ancak güncel müziklerin uygun örneklerine; aktarma olmakla birlikte artık Türk okul şarkıları içinde yerini almış olan ezgilere ve başka ülkelerin okul şarkılarından uygun örneklerle mutlaka yer verilmelidir. Türküler belirlenirken dağarcık içinde öğrencilerin yaşadığı ilin, ilçenin veya köyün türkülerinden de en az birinin yer almasına dikkat edilmelidir. Şarkılar içinde (sınıf ve okul olanakları da göz önünde bulundurularak) dramatize edilebilecek, oynulaştırılabilecek, öğrencinin düş dünyasını geliştirmeye katkıda bulunacak yapıtların olabildiğince çok olmasına özen gösterilmelidir.

2. Öğretim yılı başında ilk ay içinde mutlaka İstiklâl Marşı'nın doğru olarak öğretimine ve seslendirilmesine; o sınıf için gerekli olan temel müzik bilgilerinin anımsatılmasına, pekiştirilmesine yardımcı olacak şarkılar seçilmelidir. Geçmiş yıllardaki müzik derslerine müzik dal öğretmeninin girip girmediği, müzik derslerinin boş geçip geçmediği, öğrencinin öğrenim sürecinde müzik odası, ders araç gereçleri ile tanışıp tanışmadığı vb. etkenler bu anımsatma ve pekiştirmeyi zorunlu kılmaktadır.

3. Öğretim yılı içinde her derse mutlaka çocukların ve gençlerin en sevdiği şarkılardan biriyle başlanmalı ve ders yine çok sevilen başka bir şarkıyla bitirilmelidir. Öğretmen "sevilen" şarkıyı öğrencilere sorarak belirlemelidir.

4. Öğrencilere (sınıf düzeyi dikkate alınarak) kanonlar ve çoksesli şarkılar da öğretilmelidir. Prof. Muammer Sun, müzik eğitimcilerine öğrencilerin çoksesliliğe ne zaman yöneltilebileceği konusunda şunları vurgulamıştır:

*"Teksesli bir şarkıyı, doğru tartımla, temiz seslerle söyleyemeyen bir koroya (bir sınıf topluluğuna) çoksesli şarkı söyletmeye çalışmak, öğrencileri şarkı söylemekten soğutur; öğretmeni başarısızlığa götürür. Teksesli bir şarkı, temiz seslerle ve doğru tartımla, 'bir koro imiş gibi' söylenebiliyorsa, bu topluluk kanonlara ve sonra da iki sesli parçalara geçebilir(...). Unutulmamalıdır ki, tek sesli olsun, çoksesli olsun, önemli olan öğrencilere 'birlikte şarkı söylemeyi sevdirmektir" (Sun, 2005: X).*

Kanonların ve çoksesli şarkıların öğretimine geçerken kolaydan zora doğru şarkı söylemenin doğallığı ve güzelliğini bozmayacak bir süreç izlenmelidir. Teksesli şarkılarda bölümlerin gruplar tarafından sırayla ve sonra topluca seslendirimi; kanonlar açısından kısa, yalın ve akılda kalıcı şarkıların seçimi uygun bir başlangıç olabilir.

5. Ulusal bayramlar, belirli günler ve haftalar için seçilecek şarkıların ilgili olduğu ulusal bayramın, özel gün veya haftanın anlamını öğrencilere gerektiği gibi yansıtacak; günün anlamına, önemine ilgi uyandıracak nitelikler taşımasına dikkat edilmelidir. Salt belirli bir günü işliyor diye yeterli bir başarı düzeyini yakalayamamış şarkılardan ve her yıl birbirinin tekrarı şarkıların öğretilmesinden kaçınılmalı; klasikleşmiş başarılı şarkıların yanında yeni ve özgün başarılı şarkıların da öğretilmesine özen gösterilmelidir.

6. Korolar için şarkı seçiminde koronun türüne (kız, erkek, karma; çocuk, genç vb.), koroyu oluşturan öğrencilerin niceliksel ve niteliksel özelliklerine; yaşlarına ve müzikal gelişmişlik düzeyine, koronun kuruluş amaçlarına, hedeflerine dikkat edilmelidir. Çocukların seslerini zorlayacak, onların beğeni düzeylerine uygun düşmeyen, birbirini tekrarlayan basmakalıp şarkıların öğretilmesinden kaçınılmalıdır.

7. Çocuk şarkılarının öğretiminde mutlaka en az bir eşlik çalgısından yararlanılmalıdır. Piyano, sabit ve kuvvetli sesiyle, yumuşak tınısıyla, toplu ses eğitiminin, ses birliğinin sağlanmasının, en önemli eşlik çalgısıdır. Piyanonun bulunmadığı okullarda iyi bir elektronik org veya akordeon da işe yarayabilir. Piyano olsa bile öğretmenin gereklikçe sınıf içinde eşlik çalgısı olarak mandolini kullanmasında da yarar vardır. Piyano genellekle duvara dönük ve öğrencilere belirli bir uzaklıkta durmasının yaratacağı iletişim sorunları; sınıf içinde kolay taşınan, öğretmeni öğrenciye yaklaştırarak göz iletişimine olanak veren, yumuşak sesi ve kuvvetli tınısıyla şarkı eşliklerinde müzik öğretmene çok yararlı olabilecek mandolin ile aşılabılır. Bu çalgıların yanı sıra tartım çubukları, kaşık, çelik üçgen, zil, tef, kastanyet, marakas, ksilofon vb. vurmalı çalgılar da öğrencilere öğretilip dağıtılarak şarkılara eşlik yapılabilir. Sınıf iki gruba ayrılıp sırasıyla gruplardan biri blokflütle şarkıyı çalarken diğer grup şarkıyı söyleyebilir. Klasik gitar ve bağlama gibi çalgılar da bir kısım şarkıların öğretiminde öğrenciler için ilgi çekici ve yararlı olabilir.

8. Öğrencilere sınıf içinde toplu olarak öğretilen blokflüt, mandolin, melodika vd. çalgılar için dağarcık oluşumunda da, şarkı öğretimi alanında değinilen konuların göz önünde bulundurulması yararlı olacaktır. Çalgının ses özellikleri, sınırları, sınıfın düzeyi, programda yer alan konular dikkate alınmalı, öğrenciyi çalgıdan soğutacak biktırıcı etütlerden, tekrarlardan kaçınılmalıdır.

### Sonuç ve Öneriler

Şarkı öğretimi, genel müzik eğitiminin temelini oluşturur. Bu nedenle genel müzik eğitiminde çocuklara ve gençlere öğretilen şarkıların seçimi büyük önem taşır. Müzik dersleri için şarkı dağarcığının oluşturulmasında özgün Türk okul şarkılarına ve çocuklara göre düzenlenmiş halk türkülerine ağırlık verilirken düzeye uygun aktarma şarkılara, diğer ulusların çocuk şarkılarına, güncel müzik örneklerine de yer ayrılmalıdır. Okul şarkıları programa uygun olmasının yanında söz, müzik ve prozodik yapı yönünden bir başarı düzeyini yakalamış olmalıdır. Çocuklara kolay öğrenilecek, kulakta kalacak ve beğeni kazandıracak şarkılar öğretilmeli; beğenilmeyen, ilgi çekmeyen şarkılar elenmelidir. Şarkı öğretiminde mutlaka bir çalgı eşliğinden yararlanılmalıdır.

Müzik öğretmenlerinin şarkı seçiminde ve öğretiminde başarılı olabilmesi için bu yazıya dayalı olarak geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Müzik öğretmenleri Bakanlıkça hazırlanan ve dağıtılan öğretmen kılavuz kitabı ve öğrenci çalışma kitabı ile yetinmemeli, çocuk ve gençlik şarkıları ile ilgili temel kaynaklara, yeni ve özgün yapıtlara ulaşmalıdır. Yüzlerce, binlerce şarkıyı, türküyü inceleyerek başarılı yapıtların özelliklerini tanımalı, kendi ezgi dağarcığını oluşturmalıdır. Bu konuda kütüphanelerden, meslektaşlarından, meslek kuruluşlarından yardım istemeli, birikimini paylaşmalıdır.

2. Müzik öğretmenleri, piyano, mandolin, blokflüt, Orff çalgıları alanında kendini yetiştirmeli; bağlama veya gitardan birini öğrenmeye çaba göstermeli; şarkı öğretiminde mutlaka çalgı eşliğinde gerçekleştirmelidir.

3. Müzik eğitimi bölümleri öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde şarkı seçimi ve eğitimiyle okul müziği çalgılarının öğretimine ağırlık vermelidir.

4. Millî Eğitim Bakanlığı ve Millî Eğitim müdürlükleri müzik öğretmenlerinin kendilerini geliştirebilmeleri için hizmet içi eğitim etkinliklerine ağırlık vermelidir.

5. Müzik öğretmenleri meslek kuruluşlarında güçlerini birleştirmeli, bilgi, deneyim alışverişi yapmalı, meslek kuruluşu aracılığıyla haklarını ararken kendi seminerlerini, hizmet içi eğitim uygulamalarını gerçekleştirmeli; meslek kuruluşunda paylaşmaya açık büyük bir şarkı havuzu oluşturmalıdır.

6. Müzik öğretmenlerinin mutlaka incelemesi, bulabilirlerse ellerinin altından ayırmaması gereken şarkı kitaplarından bazıları şunlardır:

Sefai Acay, *Ezgi Yumağı*, Ankara 2007.

Sefai Acay, *Mavi Bilye*, Ankara 2007.

Cenan Akin, *Sinan'ın Şarkıları*, İstanbul.

Salih Aydoğan, *Bir Dünya Bırakın*, Ankara.

Faik Canselen, *Müzik Eğitimi I* (İlköğretim İçin), MEB Yayınları, İstanbul 2001.

Faik Canselen, *Müzik Eğitimi II* (Lise 1- 2- 3 İçin), MEB Yayınları, İstanbul 2001.

Atilla Çağdaş Değer- Çiğdem Aytepe, *Temel Müzik Eğitimi II*, Ankara, 2009.

Leyla Deliorman, *Marşlarımız*, MEB Yayınları, İstanbul 1999.

Mahir Dinçer, *Civil Civil*, Ankara 1983.

Saip Egüz, *Çocuklarımıza Yeni Şarkılar*, Ankara 1981.

A.Aydın İlik, *Şiirlerle ve Marşlarla Atatürk Gençliği*, Başbakanlık GSGM Yayınları, Ankara 2001.

Nejat İlhan Leblebicioğlu, *İlkokulda Ünitelere Göre Şarkılar Oyunlar*, Ankara 1974.

Erdoğan Okyay, *Okul Müzik Eğitimi*, Ankara 1969.

Erdoğan Okyay, *Dereden Tepeden*, Ankara 1973.

Mustafa Polat, Ezgi Treni, *Ezgi Yayıncılık*, Ankara 1994.

Muammer Sun, *Kır Çiçekleri*, Sun Yayınevi Ankara 2004.

Muammer Sun, *Çocuklar ve Gençler İçin Şarkı Demeti*, Sun Yayınevi Ankara 2006.

*Muammer Sun, Seksen Yılın En Güzel Okul Şarkıları*, Sun Yayınevi Ankara 2005.

Hasan Toraganlı, *Ezgilerde Müzik 1*, Müzik Eğitimcileri Derneği Yayınları, Ankara 1976.

\*Bu metnin yazarı, Türk bestecileri ve müzik eğitimcileri tarafından yaratılan ve “öykünme şarkılar” adıyla tanımlanan şarkıların da sonuç olarak “özgün Türk okul şarkıları” olduğu düşüncesindedir. Her devrimin, her yeniliğin ilk aşamalarında belirli ölçülerde başkalarından etkilenme onlara benzeme gibi özellikler taşımasının doğal olduğu; bu yaklaşımdan hareketle özgün Türk okul şarkılarının süreç içinde kendi doğal zeminine oturacağı/ oturduğu kanısındadır.

#### **KAYNAKÇA**

Akalın, Bedri (1945) *Köy Enstitülerinde Müzik Eğitimi Kılavuzu*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Saydam, Refik (2008) “Çocuk Şarkıları Müzik Eğitiminin Kanatlarıdır”. *Çocuklar Gibi Yaşamalı*. Ankara: Silifke Belediyesi ve MÜZED Ortak Yayını.

Coşkuner, İsa (1955) *İlköğretmen Okullarında Müzik (II. Devre 1. 2. 3. Sınıflar)*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

*İlkokul Program* (1968) Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Say, Ahmet (2002) *Müzik Sözlüğü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Sun, Muammer (1968) *Çocuklar ve Gençler İçin Şarkı Demeti*. Ankara: Yeni Dağarcık Yayınları.

Sun, Muammer (2005) *Seksen Yılın En Güzel Okul Şarkıları*. Ankara: Sun Yayınevi Yayını.

Uçan, A., Yıldız, G. vd. (1999) *İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı Modül 9 İlköğretimde Müzik Öğretimi*. Burdur: Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Yönetken, Halil Bedii (1966) *İlkokul Müzik Kılavuzu*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayını.

Yönetken, Halil Bedii (1951) “Okul Şarkıları”. *Müzik Görüşleri Dergisi*, 18, 2.

# ÇOCUK EDEBİYATINDA MASAL VE MÜZİK İLİŞKİSİ

Öğr. Gör. E. Ceylan ÜNAL AKBULUT  
Yıldız Teknik Üniversitesi

## Özet

Bireyin kültürel ve sosyal gelişiminde eğitim- öğretim ayrılmaz bir bütün oluşturmaktadır. Edebiyat ve sanat bu gelişim aşamasında son derece önemli yer tutmaktadır. Yetişkin olabilme sürecinden önce, bebeklik ve çocukluk dönemlerinden geçen birey kendini geliştirirken mutlak kitap okuma ve müzik dinleme alışkanlığı kazanmalıdır. Böylelikle, masal ve ninni dünyasının sihi ile başlayan serüven, edebi metinleri okuma ve orkestra eserlerini dinleyebilme ile sonlanacaktır. Edebiyat ve müziğin birbirleri ile ayrılmaz eğitim araçları olduğu gerçeği S. Prokofiev'in "Peter ve Kurt" isimli eserinde dinleyici ve izleyicilerin karşısına çıkmaktadır. Sonuç olarak, adı geçen eserden yola çıkarak kendi yöresel ve çağdaş masallarımızı besteleme fikri ivedilikle değerlendirilmeli ve benimsenmelidir.

## Abstract

Education and learning concepts are inseparable entities for cultural and social development of human-beings. Literature and art have a crucial process in occupying a place in this utmost developments. Before becoming an adult, one should get reading and listening habits in their childhood. Thus, the adventure that begins with stories and lullabys will further go on by reading novels and listening to orchestral pieces. The fact that literature and music are indispensable in educational process; became a reality with the work of S. Prokofiev, which is called "Peter and the Wolf". As a result, based on the piece of S.Prokofiev, researchers should consider evaluating the possibility of composing local and contemporary tales.

## GİRİŞ

### Eğitim ve Öğretim

Öğrenme anne karnında başlamaktadır. Eğitim ise sonradan edinilir ancak dünyaya gelen her bireyin tartışmasız öncelikli hakkıdır. Gerek yaygın, gerekse örgün eğitim alan birey hayatta kalabilme mücadelesinde kendi yolunu bulacaktır. Bu eğitim biçimlerinden "Örgün Eğitim" çok yönlü olmakla birlikte, belirli bir program (müfredat) içerisinde izlenilmektedir. "Çoklu Zekâ" teorisine göre yedi farklı zekâ tipine sahip olan insan, yetenek ve becerileri doğrultusunda mesleki eğitim almadan önce, ilköğretim okullarında tüm branşları içerisinde bulunduran dersler ile tanışmaktadır. Edebiyat eğitiminde yer alan Türkçe dersi, edebi metin ve yazı teknikleri ile, müzik eğitiminde yer alan müzik dersi ise beste, eser ve notalarla tanışılmasına yardımcı olmaktadır.

### Sosyalleşme Sürecinde Öğrenme

Öğrenme ise doğum öncesi bir süreçtir. Bebeklerin ses duyabilme yetisi sayesinde, anne karnından başlayarak ebeveynlerini tanıdıkları gözlemlenmiştir. Özellikle anneler organik bir bağ oluşturdukları yavruları ile ses frekansları ve dokunma duyusu aracılığıyla bağlantıya geçebilmektedirler. Henüz dünyaya gözlerini açmamış bir bebek annesinin dinlediği veya söylediği müzikleri ve ile anlatılan masal ve hikâyeleri kelimeleri seçemedikleri halde dilin ritmi ve ezgisi sayesinde doğumdan sonra da hatırlamaktadır (Şakir, 2005: 16).

Sosyalleşme sürecinde her birey öncelikle kendi ailesi ile kurduğu iletişim yollarından geçecektir. Anneler bebeklik döneminden başlayarak çocuklarına ninni söyler ve masal anlatır. Böylelikle çocuklarının dış dünya ile ilişkilerini dil yolu ile sağlamlaştırma aşamasında önemli bir adım atmış olurlar. Bebekler annelerin sesine ek olarak dış uyaranlara da tepki vermekteler. Gerek müzik dinleme gerek konuşma yolu ile çocukla anne karnında başlayan iletişim yolu, dünyaya geldikten sonra şarkı, ninni dinleme ile, minimum 6.aydan başlayarak kitap okuma ile sosyalleşme yönünde perçinleşir.



## Yöresel Kültür İle Tanışma

Ninniler ve masallar her toplumun coğrafi, dilsel ve geleneksel özelliklerine göre değişkenlik göstermektedir. Her çocuk kendi yerel ninni ve ezgilerini dinleyerek, yöresel öykü ve tekerlemelerini duyarak ve bölgesel oyunlarını oynayarak yetişmektedir. Yetişkin bireylerin edebiyat ve müzik eğitimi alanlarındaki kişisel öğrenimlerinin ilk tohumları bebeklik döneminde atılmış olur.

### Problem Cümlesi

Çocuk edebiyatında masal ve müziğin eş zamanlı var olduğu eser bulunmakta mıdır?

### YÖNTEM

Betimsel yöntem ile elde edilen bulgular tarihi yöntem ile elde edilen bulgularla karşılaştırılıp bir sonuca bağlanacaktır.

### Masal ve Edebiyat

Çocuk ve Gençlik Edebiyatında birçok tür bulunmaktadır. Bu türlerin arasında ilk akla gelenler destan, fabl ve bildiri başlığı ile doğru orantılı masallardır. Masal, çocuklara anlatılan ve çoğu olağanüstü olayla süslenmiş ilgi çekici hikaye olarak açıklanmaktadır (Okyanus Ansiklopedik Sözlük Cilt: 1860).

Çocuk edebiyatının temellerini oluşturan masallar kendi içersinde farklı temalar bulundurmaktadır. Hayvan temalı masalların arasında dünyada ve ülkemizde "Kurt" konulu masallar öncelikle dikkati çekmektedir."Kurt" konulu masallar dünyaca ünlü kitaplarda çok çeşitli dillere basılmıştır. Aisopos (Ezop) Masallarında , "Kurt ile Keçi", "Kurt ile At", "Kurt ile Köpek" başlığı altında sayısı ondan fazla, bir veya iki paragraflık hayvanları konuşturmaya yönelik çocuklar için eğitici fabl'lara rastlanmaktadır.

La Fontaine'den Masallar kitabında birçok örnek olmakla birlikte, "Kurt ile Köpek", "Kurt ile Kuzu", Kurt ile Leylek" akla ilk gelen öykülerdir. "Yedi Küçük Keçi Yavrusu ile Kurt", "Kırmızı Başlıklı Kız", "Üç Küçük Domuzcuk" "dünya masalları başlığı altında bugünün çocuklarına tanıtılan "Kurt" konulu önde gelen masallardır. Günümüzde Fransız yazar Henri Lœvenbruck, **Moira Üçlemesi adlı kitabında "Dişi Kurt ile Çocuk", "Kurtların Savaşı" ve "Dişi Kurdun Gecesi" isimli romanlarla çocuk edebiyatına katkıda bulunmuştur.**

Ülkemizde "Kurt" konulu masal ve öykülerin varlığı bilinmektedir. Yapılan araştırmalarda Nasreddin Hoca Hikâyeleri içersinde "Kurdun Kuyruğu" isimli öykünün varlığı bulunmuştur. Kısa ve öğretici niteliği olan bu yöresel masalda Türk insanına nitelikli öğütler verilmektedir. Günümüzde ise, ilköğretim birinci ve ikinci sınıf öğrencileri için Altın Kitaplar yayınevinde basılan "Çağdaş Türk Fablları Dizisi" içersinde yer alan "Keçi ile Kurtlar", "Çiftçi ile Kurt" başlıklı kitaplar bulunmaktadır.

### Müzik ve Orkestra

Edebiyat kadar temel gereksinim olan müzik tarihi içersinde de çeşitli türler bulunmaktadır. Şarkı formu, çocukların algı ve beğeni düzeyine en yakın tür olarak gözlemlenmektedir. Çocuklar ilk olarak ninniler aracılığı ile şarkılarla (türkülerle) tanışmaktadır. Ninni, çocukları uyutmak için söylenen manzum ve mensur sözlü türkü olarak açıklanmaktadır (Okyanus Ansiklopedik Sözlük, 6: 2121).

Orkestra için yazılmış eserlerin de çocukların ilgisini çekecek yönde kurgulandığı gözlemlenmiştir. Özellikle masallardan etkilenererek bestecilerin eser yarattıkları müzik tarihinde sıkça rastlanılan bir durumdur. Avrupa'da Alman besteci E. Humperdinck, "Hansel ve Gretel" masalı için opera, Rus besteci S.Prokofiev, "Cindrella" masalı için süit yazmışlardır. Türkiye'de ise, bestecimiz A.Yürür "Fareli Köyün Kavalcısı" orkestra eserini yazmış, bestecimiz Y.Tura ise " Pamuk Prenses ve Yedi Cüce" başlıklı bir plak yayımlamıştır.

Ayrıca masalların görsel olarak öncelikle sinema filmleri, sonrasında evlerde kompakt disk (c.d.) ve dijital video disk (d.v.d.) kaydı ile izleyiciye buluşturulması 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren yaygınlaşmıştır. Bu konuda ilk örneklerden sayılabilecek ürünü veren kişi Amerikalı yönetmen Walt Disney'dir. Walt Disney başta "Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler" olmak üzere birçok masalın görselleştirilmesini sağlamıştır.

Fransız bestecilerden C.Saint-Saens'ın özgün çalışması "Hayvanlar Karnavalı" isimli eserinde orman hayvanlarının hikâyeleri çalgılar eşliğinde dinleyiciye aktarılmaktadır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

### Masal ve Müzik

Çocuk Edebiyatında masal ve müziğin birlikte yer aldığı eserlerin varlığı bilinmektedir. Yapılan araştırmalarda S. Prokofiev adlı Rus bestecinin çocuklara yönelik bir masal yazdığı ve bu masalı orkestra çalgıları ile bestelediği bulgusuna ulaşılmıştır. 1936 yılında Moskova Çocuk Tiyatroları Merkezinden bir davet alan S.Prokofiev dört gün içerisinde çocuklar için müzikal senfoni bestelemiştir. Hikâyesini de kendisinin yazdığı eser, çocukların okulun ilk yıllarında müzikal tatlar alması amacı hedeflenerek bestelenmiştir. “Peter ve Kurt “ isimli eser ile çocukların, orkestra çalgılarını tanıyıp, masal ile müziği özdeşleştirmesi amaçlanmıştır.

Eser kitap olarak önce Rusça olarak basılmıştır. Masalın benimsenmesi ile diğer Avrupa dillerinde de baskısı yapılmıştır.

### Peter ve Kurt

Esere kısaca değinecek olursak “Peter” ismindeki çocuk dedesi ile birlikte ormanda yaşamaktadır. Bahçelerinde bir ördek ve kedi yaşamaktadır. Bir gün evden çıkan “Peter”, bahçe kapısını açık bırakır. Bu fırsatı değerlendiren ördek de nehirde yüzmeye gider. Ördek küçük bir kuş ile tartışır: “Nasıl bir kuşsun sen uçamıyorsun? Nasıl bir kuşsun sen yüzemiyorsun?” der. Bu sırada Peter’in evcil kedisi sessizce onları dinlemektedir. Peter tarafından uyarılan kuş ağaca doğru uçar. Bu sırada ördekte güvenle suda yüzmektedir. Peter’in büyükbabası onun dışarıya çıktığını fark eder ve “Ya ormandaki kurt gelseydi.” diyerek kendisini eve kilitlet.

Bir süre sonra büyük gri “Kurt” çıka gelir. Kedi çeviklikle ağaca çıkar fakat ördek, ani bir hareketle Kurt tarafından yutulur. Bir ip alan Peter bahçedeki ağaca evden tırmanır. Kuşa, kurdun üzerinde uçmasını ve kuyruğunu yakalamasını söyler. Ormanda kurdu uzun zamandır arayan avcılar, yakalanan avı vurmaya hazırlanırken, “Peter” bir hayvanat bahçesine götürülmesini ister. Yutulan ördeğin sesi “Kurt”un midesinden duyulurken, Kurt, avcılar, kedi ve Peter, büyükbaba’nın “Ya Peter kurdu yakalamasaydı? O zaman ne olurdu?” sözlerini söylediği bir geçit töreni ile sona erer.

### Alternatif Uygulamalar

Orkestra aracılığı ile hayvan ve doğa seslerini taklit müzikte, *onomatopoeia* terimi ile tanımlanmıştır. Orkestra çalgılarından yaylılar, Peter’i; obua, ördeği; flüt, kuşu; klarinet, kediyi; Fransız kornoları, kurdu; timpani ve davullar, avcıları; fagot, dedeyi taklit etmektedir. Çalgıların kişi, hayvan ve nesnelere yerini alması çocukların hayal güçlerini besleyecek, eğlenirken müzik ve kitap sevgisi aşılabilir olup, çocuğun algı gelişimi desteklenmiş olacaktır.

2008 yılında “En İyi Animasyon Kısa Film” dalında Suzie Templeton’ın yönettiği “Peter and the Wolf” isimli film “Oscar” ödülü kazanmıştır. Masal kitapları ve dijital video disk (d.v.d.)leri olan eser dünya çapında ilgi çekmektedir. Bu eser ülkemizde en son olarak 2001 yılı Ocak ayında Borusan İstanbul Filarmoni Orkestrasının BIFO Junior etkinliğinde Lütfü Kırdar Uluslararası Kongre ve Sergi Sarayında sahnelenmiştir.

Günümüzde dünyada tek örnek olan “Peter ve Kurt” isimli beste ile kitlelere ulaşmak sadece orkestra aracılığı ile olmamış, aynı zamanda bu eserden yola çıkarak çocuklara yönelik birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların içerisinde kitap yayını edebi yönden son derece önem arz etmektedir. Orkestra dinleme olanaklarının olmadığı durumlarda çocuklar, kitap aracılığı ile “Peter ve Kurt” un masal dünyası ile tanışabilmektedirler. Orkestra dinleme ve izleme dışında görsel olarak masalı hayal dünyasında canlandırma örnekleri de araştırma kapsamında elde edilen bulgular arasında bulunmaktadır. Kısa film olarak beyaz perdede tekrar yaratılan masal, sonrasında d.v.d. formatında piyasaya sürülmüş ve her yaşta izleyicinin beğenisini kazanmıştır. Masal böylelikle, günümüz toplumları arasında hem kitap, hem de sinema yolu ile dünyada geniş kitlelere ulaşmıştır.

### Sonuç

“Sanatın Gerekliliği” isimli kitapta müziğin insana kattığı duygular son derece doğru bir tanımla ifadelendirilmiştir.

*Müzik şu ya a bu belirli sevinci, şu ya da bu üzüntüyü, acıyı, ırkiltiyi,, mutluluğu, ya da huzuru dile getirmez; sevincin, üzüntünün, acının, ırkiltinin, mutluluğun, ya da huzurun kendisini soyut olarak, özel nitelikleriyle, her türlü katkıdan, dolayısıyla da amaçtan sıyrılmış olarak dile getirir* (Fischer, Ernst (1959) 2003:181).

Edebi anlatım yolu ile kelime haznesini arttırıp, dilsel beceri kazanan çocuk, aynı zamanda beste yolu ve müzik cümleleri ile detayı algılayabilme yetisi kazanacaktır. Tümdengelim ve tümevarım ilişkisi edebiyat-müzik ilişkisi içerisinde geleceğin bireylerinde somut olarak kavranacaktır.

Dünya edebiyatından görsel, işitsel uyaranları bir merkezde toplayan “Peter ve Kurt” isimli eserin Türkçe dilimize hem kitap hem de anlatımlı kompakt disk (c.d.) olarak kazandırılması düşünülmelidir. Bu çalışma ışığından yola çıkarak kendi yerel masallarımızı da besteleme yolu ile gelecek nesillere görsel ve işitsel bir deneyim kazandırılması düşüncesi benimsenmelidir. Bu alanda örnek çalışmalar bulunup arttırılmalıdır.

Sonuç olarak, bu çalışmada işitsel ve görsel alanda çocuk edebiyatına katkı sağlamış çalışmaları ortaya çıkartmak hedeflenmiştir. Dilsel beceri kazanımı bağlamında, edebiyat ve müzik eğitimi ilişkisi birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturmaktadır. Bütünlük ilkesi içerisinde annenin anlattığı masalı müzik ile birleştiren bebek ve çocuk, kelimelerin anlamını ezgisel destek ile daha güçlü kavrayacaktır. Bu türde eserlerin çocuklara görsel alanda kitap baskısı ve dijital video disk (d.v.d.) kaydı ile, işitsel alanda kompakt disk (c.d.) kaydı ve çeşitli çalgılar aracılığı ile tanıştırılmasının düşünülmeli kaçınılmaz bir gerçektir.

#### KAYNAKÇA

- Aisopos (2008) *Aisopos Masalları* (Çev.: Nurullah Ataç). İstanbul:Doğan Kardeş Yapı Kredi Yayınları.
- Batur, Suat (2008) *Keçi ile Kurtlar*. Çağdaş Türk Fablları Dizisi. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Batur, Suat (2008) *Çiftçi ile Kurt*. Çağdaş Türk Fablları Dizisi. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Fischer, Ernst (2003), (1959) *Sanatın Gerekliliği*. Cevat Çapan, çeviren. İstanbul: Payel Yayınevi.
- İlyasoğlu, Evin (1998) *Çağdaş Türk Bestecileri Contemporary Composers*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Prokofiev, Sergey (1942) *Peter and the Wolf: A Musical Tale for the Children*. London : Boosey&Hawkes.
- Sandalcı, Yaprak ve Kerhi, Emel (2006) *Hayvanlar Karnavalı Öykü Kitabı*. Camille Saint-Saens, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Şakir, Eser Bilgeman (2005) “Anne Karnındaki Bebek ve Müzik”. *Orkestra Aylık Müzik Dergisi*, 363: 16-21.
- Tuğlacı, Pars (1983) “Masal”. Okyanus Ansiklopedik Sözlük. İstanbul: Cem Yayınevi. 6, 2121.
- Tuğlacı, Pars (1983) “Ninni”. Okyanus Ansiklopedik Sözlük. İstanbul: Cem Yayınevi. 6, 1860.
- Veli, Orhan (2003) *Nasreddin Hoca Hikâyeleri*. İstanbul: Doğan Kardeş Yapı Kredi Yayınları.
- Veli, Orhan (2003) *La Fontaine’in Masalları*. İstanbul: Doğan Kardeş Yapı Kredi Yayınları.

# DİL VE MÜZİK

**Yrd. Doç. Dr. Nedim YILDIZ**  
Ankara Üniversitesi

## Özet

*Dil ve müzik hem başlı başına hem de birlikte anıldıklarında birbirlerini yönlendiren, etkileyen, tamamlayan hatta birbirlerinden ayıramayan alanlar olarak vurgulanır. Yazın türlerinin neredeyse tamamında müzik ile dil ilişkisi üzerine birçok yargıya varıldığı gözlemlenmektedir. Örneğin, bir şiir şarkı sözü olarak değerlendirilirken dilin şiirin özelliklerine dikkat edilmesi gerekliliği, söz ve müzik uyumunu tanımlayan prozodi kavramının ve uygulamalarının dikkatli yapılması gerekliliği sıklıkla duyulan yargı ya da önerilerdir. Bu çalışmada, dil ve müzik arasındaki bu ilişki müzik alanı ağırlıklı olarak incelenecek ve iki alan arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılacaktır.*

*Anahtar Sözcükler: Prozodi, vurgu, anlam.*

## Abstract

*Dealing either together or separately, language and music are considered as fields which direct, effect and complete each other; they are even evaluated as inseparable. It is also possible to observe many commentaries on the relation of music and language in almost any kind of literature. For instance, commentaries and offers most commonly encountered are: while dealing with a poem as the lyrics, the necessity of being cautious about the essence of language and poetry; and the necessity of taking into consideration of the concept of prosody defining the harmony of lyrics and music, and prosodical applications.*

*In this study, the relation between language and music will be examined emphasizing music and it will be tried to define the relation between these two fields.*

*Key Words: Prozodi.*

## Giriş

Dil ve Müzik arasındaki alanın birbiriyle ilişkisini anlayabilmek için önce iki alanın yapı taşlarına bakmakta yarar vardır. Bu iki alanın kendini var edebilmesi için kullandıkları öge ve yöntemlerin bilinmesi gerekir. Konu bağlamından uzaklaşmadan iki alanın belirtilen konuda bir dökümünün yapılması gerekirse ortaya aşağıdaki gibi bir tablo çıkmaktadır.

| <u>Dil</u>    |                               | <u>Müzik</u>              |
|---------------|-------------------------------|---------------------------|
| Simge -----   | Harfler, noktalama işaretleri | Ses ve sus işaretleri     |
| Dil-Anlam --  | Hece, sözcük, cümle           | Birim, göze, motif, cümle |
| Anlatım ----- | Paragraf, bölüm, metin        | Periyot, bölüm, bütün     |

Küçük tablodan da anlaşılacağı üzere, dilin ve müziğin kendine özgü oluşma, oluşturma ve anlamlandırma sistematiği bulunmaktadır. Ve bunların birbiriyle yakın benzerlikler gösterdikleri anlaşılmaktadır.

Her iki alanda da ses ve sessizlik birbiriyle bütünlük ve tamamlayıcılık oluşturacak biçimde birlikte kullanılmaktadır. Müzik de her ses işaretinin ve süresinin karşılığı olarak sessizliğin de süresi ve sembolü bulunmaktadır. Ses örgüsünü düzenlemek kadar sessizliğin de örgütlenmesi şarttır. Dilde de her sesin önünde ve sonunda ölçülebilir olması gereken bir sessizlik bulunmaktadır. Bir tümce (cümle)nin okunması sırasında heceler ya da sözcükler arasında birbiriyle kıyaslanabilir bir ritmik örgü, sesler ve susulan yerler arasında bir denge vardır. Buradan anlaşılan şu olmalıdır ki; ses ve sessizlik her iki alanın da vazgeçilmez iki gerçekleşme boyutudur.

Her iki alanın bir başka ortak yanı kurgulanmaları ve uygulanmalarıdır. Gerçekleştirilmeleri iki aşamalı bir süreci kapsar. Yazılmış bir metin okunmadıkça, seslendirilmedikçe ve algılanmadıkça sürecini tamamlamış sayılamaz. Yazılan bir müzik eseri seslendirilmedikçe, dinlenmedikçe ve algılanmadıkça sürecini tamamlamış sayılamaz. Çekmeceye duran bir kitap, rafta yer alan bir partitür (müzik eserinin basılı hali) uygulanmadıkça yaratıcıları dışında hiçbir kimse tarafından bir eser olarak adlandırılma şansına ve gerçeğine sahip olamazlar.

Öyleyse her iki alanda kurmaca ve uygulama (seslendirilme) süreçlerinin ortak oluşu bu alan uygulamaları süreçlerinin de benzerlikler içerebileceği ipuçlarını veriyor olabilirler. Yani şiir yazmak kadar şiir okumanın da bir ayrıcalığı ve gerekliliği olmalıdır. Ya da bir şarkı yazmak, bir saz eseri yazmak kadar onun nasıl seslendirilmesi gerekliliği ve düzeyi de büyük önem taşımaktadır. Daha doğrusu yazılan-kurulan bütünün kastedildiği gibi algılanması için belirli bir metodolojiden bahsedilebilir. Buna ister yöntem ister icra densin bir gerekliliktir ve her iki alanın da büyük ağırlıkta önem içeren bir yanındır.

Belirli aşamalarda kullandıkları malzemeler, semboller, yöntemler ve gerçekleşme süreçleri bakımından belirlenebilen ortaklıkları nedeniyle dil ve müziğin birbiriyle olan ilişki düzeylerinin etkililiği ve tamamlayıcılığı süreçleri ele alındığında ortaya şaşırtıcı ve yararlı bir görünümün çıkma olasılığı yüksektir.

### **Dil ve Müziğin İçeriklerine İlişkin Ortaklıkları**

Bir roman ya da şiir veya öykü olaylar kurgusunun yardımıyla bir düşünce iletme ve okuyan üstünde kasıtlı bir etkilenme yaratma amacı güder ve bunu yaparken de insan duyuları ve algıları üzerinde etkili olabilecek birtakım kavramlardan yararlanır. Bunu gerçekleştirirken, insanın etkilenebileceği insanlık halleri dediğimiz durumlardan yararlanır. Gerginlik- rahatlık, benzerlik-karşıtlık, hızlılık- yavaşlık, ses- sessizlik, somutluk-soyutluk, mutluluk-mutsuzluk vb. duyuşsal, bilişsel ve devinışsel kavramlar ve onların olası etkililik hallerinden yararlanır.

Bir müzik eseri bestelenirken (oluşturulurken) ilk ve temel düşünce dinleyene etkili bir eser sunma çabası olarak adlandırılabilir. Asıl düşünce ise bazen bestecinin bile tanımlayamayacağı denli karmaşık duygu ve düşünceler örgüsünü içermektedir. Yani besteci farkında olmadan seyircide yaratacağı etkiyi önce kendisi deneyimlemektedir. Bunu yaparken, ses ve sessizlik arasındaki örgüyü, karşıtlıklar arasındaki dengeyi, hız aşamalarını kullanmayı, gürlük ile oluşabilecek etkililiği, frekanslar (yükseklikler) arasındaki paylaşımı ortalama bir insan algısı ve etkilenme düzeyi bakımından ölçerek kurgulamaktadır. Örneğin, gerginlik yaratmak için onca olanağın içinden en etkilisini veya o eserde en uygun olanını seçmektedir. Bir eserde sesin gürlüğü ile karşıtlık yaratmayı benimserken diğerinde ezgi hareketinin yönüyle bunu sağlamaktadır.

Müzik ve yazın türlerinde sürecin ikinci boyutunu oluşturan seslendirme-algılama aşamalarındaki etkililiği sağlamanın temelinde bu insan yapısına uygunluk gerçeği yatmaktadır. Her iki alan uygulamalarında da ses ve sessizliğe dönük (sessiz okuma da bir seslendirmedir) gerçekleştirme süreçlerinin ortaklığı bu bakımdan şaşırtıcıdır. Bu durum dil ve müzik alan eğitimlerinin örgütlenmesinden sanatsal etkinliklere kadar birçok uygulamada daha bilinçli bir bakış açısının gelişmesine de yardımcı olacak niteliktedir.

### **Kurgulamadan Uygulamaya**

Hem yazın türlerinde hem de müzik eserlerinde seslendirme boyutunun önemini tamamlanmışlığın diğer yarısı olarak adlandırabiliriz. Zira, eserin eser olabilmesi bu aşamanın gerçekleşmesiyle orantılıdır. Öyleyse hem dilin hem de müziğin doğru etkili kullanılmasının zorunluluğu da kaçınılmazdır. Kurgulama boyutundaki önemin değerini anlamlandıran yan bu aşamanın seslendirmenin etkililiği olacaktır.

Şiir, öykü, oyundan bir söyleşi, romandan bir tümce, bir atasözü hatta bir sözcüğün önce doğru sonra gerektirdiği kadar etkili seslendirilmesi gerekir. Her dilin olduğu gibi Türkçenin de yazmak gibi seslendirmek sistematiği vardır. Bu göreceli, kişisel değildir. Bölge, çevre, düzey farklarına rağmen “yağmur” sözcüğünün bir söyleniş doğrusu vardır örneğin. İki heceli bu sözcüğün ikinci hecesi birinci hecesine göre daha vurguludur; yani daha tiz ince söylenir. İşte değişmez olan budur. Bu sözcük, bir çocuk tarafından, bir köylü tarafından, bir oyuncu tarafından, bir dilbilimci tarafından okunduğunda doğru vurgu ile okunmalıdır. Kimi “yaamur”, kimi “yagmur” kimi “yamır” gibi kendince okusa bile hiç birisi vurgusunun yerini değiştirmez ve değiştirmemelidir. Bu zorunluluk dilin salt seslendirilmesinde

olduğu gibi, ilişkili olduğu alanlar için de geçerlidir ve bu alanların en başında da müzik gelir. Dilin seslendirilmesindeki bu gerçeğin müzik eserindeki uygulamasına da prozodi denir.

### **Söz ve Müzik Uyumu**

Prozodi kısaca söz – müzik uyumu olarak adlandırılmaktadır ve genellikle de sözlü müzikler için uygulanması gereken bir çalışma alanı olarak kabul edilir. Türk müziğindeki adapte sözlü müzik uygulamaları ile gündeme yerleşmiş ve müziklere yazılan sözlerin ya da başka dilde yazılmış şarkı sözlerinin Türkçeye çevrilmesiyle ortaya çıkan yanlış vurguları gidermek çabasına uygulamalar bütünüdür.

Uzun yıllardır hemen herkes tarafından kabul edilmekle birlikte tam olarak istenen uygulamaların gerçekleştirildiği söylenememektedir. Opera, okul müziği şarkıları, geleneksel müzik türü uygulamaları bu konuda çeşitli uygulama örneklerine rastlanmakla birlikte hatasız olanına ulaşılamaması dikkate değer bir gerçek olarak orta yerde durmaktadır.

Dil ve müzik ilişkisinin en somut ve kaçınılmaz yanını oluşturur bu uyum meselesi. Bu sorunun iyi ele alınabilmesi için öncelikle dilcilerin bu konuda bilinçlenip çalışması gerekmektedir. Bu nedenle de onların müzik dili açısından temel eğitim almaları şarttır. Diğer yandan da müzisyenlerin özellikle de bestecilerin bu konuda iyi donatılması şarttır. Bu zorunluluğun gerekliliği aşağıda dolaylı olarak açıklanmaya çalışılacaktır.

Dildeki vurgu kavramı şiddetle ilgili değildir, müzikte bunun karşılığı ölçülemedeki yer ve ses dizisi içindeki tizlikle ilgilidir. Örneğin bu çoğu dil uygulayıcısı tarafından bilinmeyebilir. “Korkma” sözcüğü emir içerir ve bunun seslerle ifadesi şöyle olmalıdır. “Kork” hecesi öbür heceye göre tiz sesle temsil edilmelidir ve yazılan eserin ölçüsünün ilk veya kuvvetli zamanlarından birinde duyulmalıdır. İstiklal Marşı’mızdakinin tam tersi bir durumda olmalıdır.

Farklı sayıdaki hecelere sahip sözcüklerin vurgulu heceleri farklı yerlerde olabilir. Aynı sayıdaki sözcüklerin de vurgu yerleri değişebilir. Örneğin bu yüzden artarda sıralanmış farklı sayıdaki sözcüklerin olduğu bir şiirde vurguyu hep aynı sıradaki heceye getirmek doğru değildir. Bunun bilgi haline getirilip sınıflanması gerekir. Üç heceli Kayseri sözcüğündeki vurgulu “Kay” hecesi ile Giresun sözcüğündeki “re” vurgulu hecesinin sistematığı belirlenip bilgi haline getirilmelidir.

Bir sözcük başka bir sözcük ile birlikte kullanıldığında vurgu yerleri değişebilir. Kitap sözcüğünün vurgusu sarı kitap tamlamasında ortadan kalkar. Bu iki sözcüğü birlikte kullanırken ezgilendirme yapılırsa ve her iki sözcük de bağımsız olarak ele alınıp ikisinin de vurguları uygulanırsa doğru gibi görünen ama hatalı bir işlem yapmış oluruz.

Sözcüklerin vurguları birlikte kullandıkları sözcüklerle değişebildiği gibi, anlamlarına göre de farklılık gösterebilirler. “Ahmet’in parmağı kopmuş” tümcesindeki her sözcük kendi başına ele alındığında başka bir vurgu grafiği ortaya çıkmakta, Kimin? Sorusuna yanıt arandığında Ahmet’in hecesi vurgulanmakta, “Ahmet’in nesi?” sorusuna yanıt arandığında parmağı hecesi vurgulanmakta ve ne olmuş? sorusuna yanıt arandığında da kopmuş hecesi vurgulanmaktadır. Örnek cümlelerin önünde veya ardında başka tamamlayıcı ikinci bir ifade olduğunda vurgu grafiğini ona göre yapmak gerekmektedir. Örneğin, Ne acı! Ahmet’in parmağı kopmuş. Cümlesinde “Ne” ve “ğı” sözcükleri önem sırasına göre vurgulu heceler ortaya çıkmaktadır. Bununla ezgilendirmede kullanılan ses alanına göre diğer hecelerde kendi içinde doğru yönde vurgusal anlamda derecelendirilmelidir.

Birden fazla hecenin ya da sesin birlikte kullanıldığı her uygulamada (müzik ya da metin) bir ritim ya da karşılaştırılabilir süreden söz edilebilir ve bunlar da açık (ünlüyle biten) heceler ve kapalı (ünsüzle biten) hecelere göre belirlenir. Ritimleme hem metnin etkililiği hem de müzikle doğru buluşması açısından vurgu kadar önemli bir noktadır. Çok değişken uygulamaları vardır. Bazen yanlış algılandığı gibi asla tekdüzelik yaratmaz.

### **Anlamlandırma**

Bir müzik eseri kimi zaman ağırlıklı olarak çok sakin bir etki yaratmak için bestelenir. Örneğin bir operada kahramanın duygusal bir anını pekiştirmek için ses örgüsünü işlevsel kullanmak mümkündür. Hatta bu işlevsellik, dinleyenin algısını büyük ölçüde tersine yönlendirebilecek boyutta olabilir. Bu iş görüşüyle müzik, bir roman da tasvir edilen mekân ya da tanıtılan kişi hakkında okuyanın algısını da yönlendirebilir. Örneğin okuldaki okuma etkinliklerinde müzikten bu yönüyle yararlanabilme düşüncesi yine hem dil hem de müzik alanı eğitiminde farklı bir açı yakalamaya yarayabilir. Müzikte tonal, modal, sayısal olarak farklı farklı adlandırılan ses dizileri ve bunların kullanım üsluplarıyla yaratılmak istenen etki, dili anlamlandırmada; müziğin etkililik düzeyini tanımlamada da bir yazın türü eseri aynı işlevle bir arada kullanılabilir.



## İletişim

Hem müzik hem dil gerçekleştirme, algılama ve anlamlandırma açılarından aynı zamanda genel bir iletişim alanıdır. Yaratıcılar ile uygulayıcılar, uygulayıcılar ile algılayanlar, eserin oluşum süreci sonunda yaratıcıları ile algılayanları arasında kodlanmış, sunulmuş, algılanmış ve etkilenme oluşturulmuş kavramlar ve iletileri birbirlerine iletmış olurlar. Paylaşılabilir sonuçlar doğurması açısından ki, belli bir bölge, belli bir dönem ve genel sanatından bahsedilir ve bunlar aynı şekilde kuşaklar arası katkı yapılarak aktarılır.

## Sonuç

Dil ve müzik, öğeleri, bunları kullanım yöntemleri, süreçleri ve etkililik düzeyleri bakımından birçok noktada ortaklık oluşturan iki sanat alanıdır. İki alanın da iki boyutta (yaratıcılık ve uygulama) gerçekleşmesi, iki boyutun birden gerçekleşmesi sonunda tamamlanıyor olması, temel malzemesinin ses ve sessizlik olması.

Ürünlerini içeriklerini yaratım ve uygulama süreçlerinde aynı insan gerçeklerine ve özelliklerine dayandırıyor olmaları birbirlerinden yararlanmaları konusunda önemli veriler içermektedirler. Her iki alanın bu benzer yanlarından hareketle eğitimden sanatsal uygulamaların etkililiğine kadar geniş yelpazede var olandan daha fazla iş görüşüne sahip olabileceklerini söylemek mümkündür.

Bu birlikteliğin etkililiğini arttırmak için alanlar arası metodolojide yeni çalışmalara gereksinim vardır. Günümüzde eğitim sistemi düşüncelerini destekleyen bu yaklaşım, farklı bakış açıları yaratmada etkili olabilir.

Bütün genel değerlendirmelerin dışında ülke insanımızın doğru güzel ve etkili bir ortak sanatsal çevre oluşturabilmesi ve bu yolla kendi kendine sağlıklı bir iletişim kurabilmesi, dil ve müzik üzerinde ayrıntılı çalışmaları gerektirmektedir.

Nitekim Çocuk ve Gençlik Edebiyatı alanında yapılan bu kapsamlı sempozyumda bu konunun gündeme gelebiliyor olması da ileriye dönük bir umut olarak algılanabilir.

## KAYNAKÇA

*Birinci Müzik Kongresi Bildiriler* (1988) Ankara: K.T.Bakanlığı Yayını.

Çuhadar, C. Hakan (1986) *Televizyon Reklamlarının Ses-Müzik Uyumu (Prozodi) Yönünden İncelenmesi ve Dilimizin Müziğine Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, G.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Say, Ahmet (2002) *Müzik Sözlüğü*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Sun, Muammer (1968) *Türkiye'nin Kültür-Müzik-Tiyatro Sorunları*. Ankara: Ajans Türk Yayını.

Taşer, Suat (1978) *Konuşma Eğitimi*. Ankara: T.İş Bankası Yayını.

Tunalı, İsmail (1984) *Estetik*. İstanbul: Cem Yayınevi.

Uçan, Ali (1994) *İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

# ***Çocuk ve Okuma Kültürü***



# 100 TEMEL ESER UYGULAMASINA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ: BİLECİK ÖRNEĞİ

**Betül ALEMDAR ÖZER**

Dokuz Eylül Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Yüksek Lisans Öğrencisi

**Yrd. Doç. Dr. Nevin AKKAYA**

Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi

## Özet

*Bu araştırmada 100 Temel Eser uygulamasının öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın Yöntemi: Araştırma betimsel yöntemde gerçekleştirilmiş olup, veri toplama aracı olarak anket ve görüşme formları kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde Microsoft Excel ve SPSS programlarından yararlanılmıştır. Evren ve Örneklem: Araştırmanın evreni Bilecik'e bağlı resmi ortaöğretim kurumlarından oluşmaktadır. Örneklemi ise Bozüyük ilçesindeki Anadolu liselerinde öğrenim gören 9. 10. ve 11. sınıflardan rastgele seçilmiş 207 öğrenci oluşturmaktadır. Sonuç ve Bulgular: Araştırmaya katılan öğrenciler 100 temel eserle ilgili bilgi sahibidirler.*

*Anahtar Sözcükler: 100 Temel Eser, lise öğrencileri, öğrenci görüşleri.*

## Abstract

*In this study, it is aimed at evaluating the 100 Basic Literary Works Campaign through students' opinions. Research Method: The study was carried out with a descriptive method. A questionnaire and interview forms were used as data gathering tools. Data analysis was done using Microsoft Excel and SPSS software. Population and Sample: The population of the study is consisted of the students at the state high schools in Bilecik. The sample is 207 students studying their first, second and third years randomly selected from the Anatolian high schools in Bozüyük. Results and Findings: The students involved in the study are informed about the 100 basic literary works.*

*Key Words: 100 Basic literary works, high school students, students' opinions.*

## GİRİŞ

Günümüzde toplumların kalkınmışlık düzeyinin o toplumun okuma alışkanlığıyla doğru orantılı olduğu kabul edilmektedir. Ülkemizin hemen hemen her yaş grubu için okuma alışkanlığı yönünden kötü bir karnesinin olduğu bilinen bir gerçektir. Ülkemiz, gerek yapılan akademik araştırmalar gerekse uluslar arası araştırmalarda okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama konusunda gelişmişlik düzeyinin oldukça altındadır. Göktürk (1989)'e göre okuryazarlık her bireyin yaratıcı, araştırmacı, eleştirci düşünceye ulaşmak için kazanması gereken bir beceridir.

Okuma becerisinin basamaklarından çıkmaya başlayan bir öğrenci hem öğretici metnin bilgilendirici kaynağından hem de yazınsal metinlerin çok yönlü anlamsal dünyasından yararlanma olanağına kavuşur (Sever, 2002: 16). Okuma alışkanlığı örgün eğitim sisteminin kazandırması gereken bir beceri olduğundan eğitim sistemi; araştıran, kendi kendine öğrenebilen, okuma alışkanlığının temellerini atabilen bireyler yetiştirmeye dönük düzenlenmelidir. Dökmen (1990) çocuk ve gençlerin okuma alışkanlığı kazanmasında anne ve babanın rolünü "Modelden Öğrenme İlkesi" çerçevesinde değerlendirmekte ve ailelerin bu konuda bilinçlendirilmesini önermektedir. Alışkanlığın devam etmesi ve daha da güçlenmesinde okulun ve öğretmenlerin rolü büyüktür.

Okuma alışkanlığı kazandırılmasında kuşkusuz çocukluk çağıının önemi büyüktür. Türkiye'nin en temel sorunlarından olan bireylerde okuma alışkanlığının olmaması, bu alışkanlığı kazandıracak eğitim politikalarının oluşturulamaması ve ailelerin bu konuda bilinçlendirilmemesi, okulun ve öğretmenlerin bu sorunun giderilmesi için yol göstermesinde 100 Temel Eser uygulamasının önemli bir işlevi olduğu düşünülmektedir. Çocuk Vakfı (2009)'nın yayınladığı rapora göre 2004 Eylül ayından

itibaren orta öğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanıp kazanmadığına yönelik bir araştırmanın yapılmadığı belirtilmektedir.

“Zorunlu liste, orta öğretimde okuma ve anlama becerisini nasıl kazandıracığına yönelik uygulama esaslarını belirleyen okuma programı ilişkisi kurulmadan açıklanmıştır. Bu nedenle ilköğretimde 100 Temel Eser uygulamasının akademik başarıya etkisi, okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik olumlu tutum ve davranışlara etkisi, okuma becerisi ve davranış geliştirme ile okul ve hayat başarısı ilişkisini ölçme ve değerlendirme yapılmasına temel teşkil edecek bir yönü tespit edilememiştir” (Çocuk Vakfı, 2009: 9).

Çocuk Vakfı, 100 Temel Eser listesiyle ilgili düşüncelerini açıklamış kişi ve kuruluşların görüşlerinin de yansıtıldığı ve dile getirildiği geniş kapsamlı bir rapor hazırlamıştır. Raporun amacı 100 Temel Eser genelgelerinin belirlediği okuma alışkanlığı kazandırmak amacının ve işlevinin ne ölçüde gerçekleştiğinin değerlendirmesini yapmak ve Milli Eğitim Bakanlığını bilgilendirerek kamuoyuyla paylaşmaktır. Raporun sonucu ise 100 Temel Eser genelgesinin iptali yönündedir.

Dil bilinci ve okuma zevki kazanmış, kültür birikimi yüksek, eleştiren ve sorgulayan bir toplum her ülkenin ulaşmak istediği ana hedeflerden biridir. Bu hedefe ulaşmak için özellikle eğitim programlarında farklı uygulamalara gidilmektedir. Bunlardan biri de Milli Eğitim Bakanlığının 2004 yılında başlattığı 100 Temel Eser uygulamasıdır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2004/60 sayılı genelgede, söz konusu eserlerin Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri rehberliğinde okunmaları sağlandığı takdirde yakın gelecekte okuma alışkanlığı ve okuma zevki kazanmış, kültür birikimi zengin bir toplum haline gelinebileceğine değinilmiş; aynı eserleri okumuş, o eserlerdeki dil varlığı ile duygu ve düşünce zenginliğini fark etmiş, hatta özümsemiş bireylerden oluşan toplum, hiç şüphesiz daha hoşgörülü, daha paylaşımcı, kültür seviyesi yüksek, bağımsız ve demokratik düşünce kabiliyeti kazanmış bireylerden oluşacaktır, denilmiştir. Genelgede uygulamanın amaçları net bir biçimde açıklanmış, fakat nasıl bir yöntem uygulanacağı ve programlarla nasıl ilişkilendirileceğiyle ilgili açıklayıcı bir bilgiye yer verilmemiş, daha sonra da bu eksikliği gidermeye yönelik yeni bir çalışma yapılmamıştır. Uygulamanın ne şekilde gerçekleştiği, hedeflere ulaşmadaki başarısı gibi konuların uygulamanın asıl hedef kitlesi olan ortaöğretim öğrencilerinin görüşleri çerçevesinde ele alınması 100 Temel Eser uygulamasının eksiklikleri ve sonuçları doğrultusunda yönlendirici bilgilere ulaştıracaktır.

100 Temel Eserle ilgili akademik çalışmalar son yıllarda önem kazanmıştır, ancak yetersizdir (İnce, 2008; Şen, 2007; Kılıç, 2009; Arıcan, 2010; Sivrikaya, 2010). 100 Temel Eser’le ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerine yönelik çalışmaların yapılması, bu listenin etkililiğinin ve verimliliğinin belirlenmesi açısından önemlidir.

## BULGULAR VE YORUM

Tablo 1

| Maddeler | Kesinlikle Katılmıyorum |      | Katılmıyorum |      | Fikrim Yok |      | Katılıyorum |      | Tamamen Katılıyorum |      |
|----------|-------------------------|------|--------------|------|------------|------|-------------|------|---------------------|------|
|          | F                       | %    | f            | %    | f          | %    | f           | %    | f                   | %    |
| Madde1   | 9                       | 4,3  | 21           | 10,1 | 48         | 23,2 | 89          | 43,0 | 40                  | 19,3 |
| Madde2   | 10                      | 4,8  | 17           | 8,2  | 47         | 22,7 | 77          | 37,2 | 56                  | 27,1 |
| Madde3   | 39                      | 18,8 | 42           | 20,3 | 43         | 20,8 | 41          | 19,8 | 42                  | 20,3 |
| Madde4   | 48                      | 23,2 | 46           | 22,2 | 41         | 19,8 | 52          | 25,1 | 20                  | 9,7  |
| Madde5   | 60                      | 29,0 | 53           | 25,6 | 39         | 18,8 | 36          | 17,4 | 19                  | 9,2  |
| Madde6   | 9                       | 4,3  | 20           | 9,7  | 43         | 20,8 | 98          | 47,3 | 37                  | 17,9 |
| Madde7   | 83                      | 40,1 | 40           | 19,3 | 40         | 19,3 | 18          | 8,7  | 26                  | 12,6 |
| Madde8   | 18                      | 8,7  | 28           | 13,5 | 86         | 41,5 | 50          | 24,2 | 25                  | 12,1 |
| Madde9   | 13                      | 6,3  | 20           | 9,7  | 63         | 30,4 | 77          | 37,2 | 34                  | 16,4 |
| Madde10  | 15                      | 7,2  | 28           | 13,5 | 43         | 20,8 | 84          | 40,6 | 37                  | 17,9 |
| Madde11  | 16                      | 7,7  | 19           | 9,2  | 41         | 19,8 | 54          | 26,1 | 77                  | 37,2 |
| Madde12  | 9                       | 4,3  | 26           | 12,6 | 44         | 21,3 | 75          | 36,2 | 53                  | 25,6 |
| Madde13  | 16                      | 7,7  | 31           | 15,0 | 31         | 15,0 | 72          | 34,8 | 57                  | 27,5 |
| Madde14  | 18                      | 8,7  | 21           | 10,1 | 41         | 19,8 | 68          | 32,9 | 59                  | 28,5 |
| Madde15  | 17                      | 8,2  | 27           | 13,0 | 38         | 18,4 | 41          | 19,8 | 84                  | 40,6 |
| Madde16  | 8                       | 3,9  | 17           | 8,2  | 40         | 19,3 | 58          | 28,0 | 84                  | 40,6 |
| Madde17  | 105                     | 50,7 | 37           | 17,9 | 37         | 17,9 | 19          | 9,2  | 9                   | 4,3  |
| Madde18  | 54                      | 26,1 | 49           | 23,7 | 48         | 23,2 | 30          | 14,5 | 26                  | 12,6 |
| Madde19  | 53                      | 25,6 | 67           | 32,4 | 30         | 14,5 | 32          | 15,5 | 25                  | 12,1 |
| Madde20  | 100                     | 48,3 | 51           | 24,6 | 22         | 10,6 | 17          | 8,2  | 17                  | 8,2  |
| Madde21  | 104                     | 50,2 | 38           | 18,4 | 30         | 14,5 | 16          | 7,7  | 19                  | 9,2  |
| Madde22  | 53                      | 25,6 | 56           | 27,1 | 43         | 20,8 | 40          | 19,3 | 15                  | 7,2  |
| Madde23  | 43                      | 20,8 | 45           | 21,7 | 60         | 29,0 | 35          | 16,9 | 24                  | 11,6 |
| Madde24  | 31                      | 15,0 | 48           | 23,1 | 60         | 29,0 | 45          | 21,7 | 23                  | 11,1 |
| Madde25  | 52                      | 25,1 | 54           | 26,1 | 37         | 17,9 | 37          | 17,9 | 27                  | 13,0 |
| Madde26  | 68                      | 32,9 | 34           | 16,4 | 40         | 19,3 | 36          | 17,4 | 29                  | 14,0 |
| Madde27  | 34                      | 16,4 | 41           | 19,8 | 43         | 20,8 | 61          | 29,5 | 28                  | 13,5 |
| Madde28  | 15                      | 7,2  | 31           | 15,0 | 82         | 39,6 | 52          | 25,1 | 27                  | 13,0 |
| Madde29  | 48                      | 23,2 | 53           | 25,6 | 58         | 28,0 | 28          | 13,5 | 20                  | 9,7  |
| Madde30  | 15                      | 7,2  | 20           | 9,7  | 63         | 30,4 | 45          | 21,7 | 64                  | 30,9 |
| Madde31  | 52                      | 25,1 | 51           | 24,6 | 57         | 27,5 | 28          | 13,5 | 19                  | 9,2  |
| Madde32  | 9                       | 4,3  | 13           | 6,3  | 38         | 18,4 | 47          | 22,7 | 100                 | 48,3 |

Tablo 1 genel olarak değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %25-%48 değişen oranlarla 100 Temel Eser’le ilgili bilgi sahibi oldukları görülür. Öğrencilerin %20,3’ü öğretmenleri, %25,1’i kendi araştırmaları sonucu bilgiye ulaştıklarını belirtmişlerdir. %30,9’u okul kütüphanelerinden bu eserlere ulaştığını dile getirmektedir. Öğrencilerin %41,5’inin ise 100 Temel Eser uygulamasının amaçlarından haberdar olmadıkları görülüyor. Ayrıca öğrencilerin büyük çoğunluğu bu eserleri okumanın önemine inanmaktadır ve gerekliliği konusunda olumlu görüş bildirmektedir, ancak zorunlu okutulmasına karşı çıkmaktadırlar. Ayrıca 100 Temel Eser listesinde güncel eserlerin daha fazla yer almasını istemektedirler.

Tablo 2

|       | N   | X       | Ss       | Sd     | F    | P    | Fark   |
|-------|-----|---------|----------|--------|------|------|--------|
| Kadın | 140 | 98,0643 | 11,79148 | ,78656 | ,023 | ,878 | P<,878 |
| Erkek | 67  | 97,8060 | 10,33710 |        |      |      |        |

Araştırmanın birinci alt problemi olan araştırmaya katılan öğrencilerin 100 Temel Eser’le ilgili görüşlerinde “Cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt bulmaya yönelik yapılan Anova Testi sonucunda elde edilen bulgular değerlendirildiğinde farkın anlamsız olduğu görülmektedir ( $p < ,878$ ). Bu sonuç kız ve erkek öğrencilerin aynı eğitim ve öğretim programından geçmiş olmasıyla açıklanabilir. Alan yazına bakıldığında okuma alışkanlığı ve ilgisi bakımından kız öğrencilerin lehine anlamlı fark vardır. Fakat 100 Temel Eser listesi bakanlığın okullara gönderdiği ve öğretmenler aracılığıyla öğrencilere okuturulmasını önerdiği programlı bir listedir. Öğrencilerin okuma isteğinin dışında gerçekleşmiştir. Bu nedenle kız ve erkek öğrenciler bu listeye karşı ortak görüşlerde bir araya gelmişlerdir.



Tablo 3

|        | N   | X       | Ss       | Sd     | F    | P     | Fark   |
|--------|-----|---------|----------|--------|------|-------|--------|
| Dokuz  | 16  | 95,3750 | 9,60469  | ,78656 | ,506 | ,67 9 | P<,679 |
| On     | 64  | 97,7188 | 9,36469  |        |      |       |        |
| On bir | 126 | 98,5000 | 12,41853 |        |      |       |        |

Araştırmanın ikinci alt problemi olan araştırmaya katılan öğrencilerin 100 Temel Eserle ilgili görüşlerinde sınıf düzeyine göre "Anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna ait bulgular Tablo 3'te verilmiştir. Öğrencilerin görüşlerinde sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p<,679$ ). 11. Sınıflarda olumlu görüş bildirme bakımından anlamlılık biraz yükselse de bu büyük bir fark oluşturmamaktadır. Bu sonuç öğrencilerin bu eserlere ders dışında kendilerini zenginleştirecek, geliştirecek bir okuma etkinliği olarak algılamaktan çok ders programı içinde yapılması zorunlu bir iş olarak algılamalarıyla açıklanabilir. Dolayısıyla bu algı bütün sınıflara birbirine yakın oranda yansımıştır.

Tablo 4

|              | N  | X       | Ss       | Sd     | F     | P    | Fark   |
|--------------|----|---------|----------|--------|-------|------|--------|
| Sözel        | 41 | 96,0244 | 7,93879  | ,78656 | 1,148 | ,319 | P<,319 |
| Sayısal      | 79 | 99,1954 | 9,57084  |        |       |      |        |
| Eşit ağırlık | 87 | 97,6582 | 14,18277 |        |       |      |        |

Araştırmanın ikinci alt problemi olan araştırmaya katılan öğrencilerin 100 Temel Eserle ilgili görüşlerinde lisede öğrenim gördükleri alana göre "Anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna ait bulgular yukarıdaki tabloda verilmiştir. Tablo değerlendirildiğinde sözel, sayısal ve eşit ağırlık bölümlerinin 100 Temel Eser'le ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Sözel ve eşit ağırlık bölümlerinin daha yüksek bir oranda eserlere karşı ilgi, bilgi ve olumlu görüş beklenirken bu bölümlerdeki öğrenciler birbirine yakın görüş bildirmiştir. Bu sonuç araştırmaya katılan öğrencilerin hemen hemen tamamında üniversiteye yerleşme kaygısı, sınavlara hazırlık, test çözmeye yönelik çalışmaların öncelik kazanması kitaba olan ilgiyi azaltması biçiminde açıklanabilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada 207 Anadolu Lisesi öğrencisinin 100 Temel Eser'le ilgili düşüncelerini, ilgilerini, bilgi düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular, bu öğrencilerin 100 Temel Eserle ilgili eserlerin adları, yazarları gibi konularda bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Ayrıca öğrenciler eserlerin kendi yaşamlarında katkılarının olabileceğini ve bu eserleri okumanın gerekli olduğunu düşünmektedirler. Fakat eserlerin arasında güncel örneklerin de yer alması gerektiğini dile getirmektedirler.

Elde edilen bulgular sonucunda şu önerilerde bulunulabilir:

-Çocuk Vakfı'nın raporunda da belirtildiği gibi 100 Temel Eser genelgelerinin belirlediği okuma alışkanlığı kazandırmak amacını ve işlevini ne ölçüde gerçekleştirdiğine dair daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılmalıdır.

-Öğrenciler eserler hakkında bilgi sahibidir, ancak eserleri içselleştirme, onların duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirme konusunda destek olacak okuma yöntem ve tekniklerinden yoksundurlar.

-Öncelikle öğrenciler 100 Temel Eser uygulamasının amacı konusunda bilgilendirilmelidir. Çünkü araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu (%29) uygulamanın amaçlarıyla ilgili bilgi sahibi olmadıklarını dile getirmişlerdir.

-100 Temel Eser listesi sınırlama getirmektedir. Bu liste güncellenerek geliştirilmelidir. Öğrencilere okumanın en etkili bilgi kazanma ve zenginleşme yolu olduğu vurgulanmalı ve öğrenciler bu konuda ikna edilmelidir.

-100 Temel Eserin büyük çoğunluğunu okuyan hemen hemen hiç öğrenci yoktur. Bu konuda öğretmen görüşleriyle ilgili bir araştırmada öğretmenler açısından da bu dile getirilmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre 100 temel eser listesinin yeniden gözden geçirilmesi gerekliliği ortaya konmaktadır.

## KAYNAKÇA

- Arıcan, S. (2010) “100 Temel Eser Uygulamasının Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, E. (2003) “Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı Öneriler”. TÜBAR-XIII-/2003-Bahar s.101-130.
- Dökmen, Ü. (1994) Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Okuma Becerileri, İlgileri, Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları. [Çevrimiçi]: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/508/6155.pdf> adresinden 01 Ekim 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Erbaş, K.C., (2005) *Factors Affecting Scientific Literacy of Students in Turkey in Programme for International Student Assesment (PISA)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Göktürk, A. (1997) *Okuma Uğraşı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kuş, Z, Türkyılmaz, M. (2010) Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Durumları: (İlgi, Alışkanlık ve Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri). *Türk Kütüphaneciliği*. C. 24, Sayı 1.
- MEB, İlköğretim 100 Temel Eser Genelgesi.  
[Çevrimiçi]: <http://iogm.meb.gov.tr/files/mevzuat/45.pdf> adresinden 1 Ekim 2009 tarihinde indirilmiştir.
- Sever, S. (2002) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Engin Yayınevi.
- 100 Temel Eser Raporu, ( 2009) Çocuk Vakfı Çocuk Akademisi Çocuk ve İlgeneçlik Edebiyatı Araştırmaları Merkezi.



# ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE OKUMA ALIŞKANLIĞI KAZANDIRMADA TOKİ GÖKSU ANAOKULU ÖRNEĞİ: “OKUYORUM DOYUYORUM PROJESİ”

**Deniz Seçil ATMAN**

Toki Göksu Anaokulu

**Arife ÇAT**

Toki Göksu Anaokulu

**Özlem GÖKBULUT**

Toki Göksu Anaokulu

**Yasemin MUDU**

Toki Göksu Anaokulu

## Özet

*Çalışmada, veli ve öğretmenlerinin doğru rehberliği ile çocukların kitabı özenli kullanma, okuma alışkanlığı kazanma, bilinçli okur olma, kitaplara ilgili kavramlar konusunda dağarcık geliştirme kazanımlarına yönelik olarak etkin katılımli çalışmalar yaparak okuma kültürü oluşturmaları amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Toki Göksu Anaokulu personeli ile okula devam eden 5-6 yaş grubu 25 çocuk ve anne/babası çalışma grubuna dahil edilmiştir. Araştırma verilerinin elde edilmesinde, okul personeli ve velilere önce “Okuyorum Doyuyorum” projesine ilişkin görüş anketi uygulanmış, drama çalışması yapılmış, çalışmanın sonunda uygulamaya ilişkin mektup yazdırılarak içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın diğer uygulama grubu olan 5-6 yaş grubu çocuklarıyla bir ay süresince proje amacına yönelik Türkçe dil etkinlikleri uygulanmıştır. Ebeveyn ve personelle yapılan çalışma sonucunda anlamlı bir fark oluştuğu, kurum okuma kültürü, kitap seçimi, kitapların özenli kullanılması okuma alışkanlığına ilişkin farkındalık kazandıkları görülmüştür.*

*Anahtar Sözcükler: Erken çocukluk, okuma alışkanlığı, yaratıcı drama.*

## Abstract

*In this study, we aimed making children use the books carefully by the correct guidance of parents and teachers, gaining reading habit, being concious in reading, establishing reading culture by making effective participating for goals of vocabulary development on the concepts about the books. For this purpose, Toki Göksu kindergarten staff, 25 5-6-years ongoing pupils and their parents are included to the study group.*

*In obtaining research data, firstly school staff and parents were applied opinion survey about “The Project of I’m reading, I’m sated with”, made drama training, at the and of the content analysis about the study was conducted. Other group of the study, 5-6 years old children, were applied Turkish language activity intended for the purpose of the project. As a result of the study that was made with the parents and staff, a significant difference formed, they gained institution reading culture, choosing the books, careful using of books awareness.*

*Key Words: Early childhood, reading habits, creative drama.*

## GİRİŞ

Erken çocukluk dönemi gelişim ve öğrenmenin en hızlı gerçekleştiği, çocuğun çevresine yönelerek dış dünyayı keşfetmeye başladığı dönemdir. Bu dönemde çocuğa sunulacak olanaklar, farklı ortam ve uyarıcılar çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleyecek ve alışkanlıkları üzerinde belirleyici olacaktır. “Bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği” (Demirel, 1990: 119) olan okuma, bireyin gerek okul yaşamı süresince, gerekse okul yaşamını bitirdikten sonra ‘kendi kendini eğitmesine yol açan (Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003: 149), olayları doğru ve anlamlı bir biçimde analiz edip, sentezlemesini ve yorumlamasını sağlayan önemli bir beceridir.

Okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan bir değerdir. Okuma alışkanlığı ülkelerin gelişmişliğine bağlı olan kültürel bir beceridir. Okuma alışkanlığı kişinin bir gereksinim olarak algılanması sonucu okuma eylemini, yaşam boyu sürekli ve düzenli

biçimde gerçekleştirmesidir. Kişilerin okumayı öğrendikten sonra bu eylemi zevkle yapmalarını sağlamak için kazanmaları gereken önemli bir beceridir. Okuma alışkanlığının temelini aile içinde atıldığı ve devamının eğitim sisteminde öğretmenler tarafından öğrenciye kazandırıldığı düşünülürse bu alışkanlığın kazanımında aile ve öğretmenlerin rolü büyüktür. Çocukların ilk alışkanlıklarını kazandığı ve ilk öğrendiklerinin ailede gerçekleştiği düşünülürse çocuğun önünde ebeveynlerin sergilemiş olduğu tutum ve davranışlar, ileride çocuğun okuma alışkanlığını önemli ölçüde etkiler. Okumayan, çocuklarının okumasına destek olmayan ebeveynlerin çocuklarının gerçek anlamda okuma alışkanlığına sahip olması beklenemez. Aksine ebeveynin bu konuda çocuğuna karşı göstereceği ilgi ve vereceği destek çocuğun okuma eğiliminin sürekli, düzenli biçimde ve eleştirel bir içerikte gerçekleşmesini sağlayacaktır. "Çocukların aile üyeleriyle olan ilişkileri, diğer bireylere, nesnelere ve tüm yaşama karşı aldığı tavırların, benimsediği tutum ve davranışların temelini oluşturur" (Yavuzer 2002: 132). Kitap okuma alışkanlığının çocuğa kazandırılması için model olunması, çocukta merak duygusu ile kitaplar arasında bağ kurulması ve bunun için doğru öğrenme ortamları ve doğru eserlerle çocuğun karşılaştırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca kitap okumada dış etkenlerin yanı sıra içsel denetimin etkili olduğu ve bu denetim mekanizmasının devreye girmesi için bu konuda yapılacak çalışmalarda çocuk, ebeveyn ve eğitimcilerin eş zamanlı olarak süreçte etkin olması çalışmanın başarısını artıran öğelerdir. Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırılması konusunda Prof. Dr. Bülent Yılmaz'ın (1994) dikkat çektiği dört nokta vardır: Çocukluk dönemi kişiliğinin oluştuğu dönemdir. Okuma, sağlıklı ve gelişmiş bir kişiliğin temel taşlarından birisidir. Ebeveyn ve öğretmen, çocuğa okuma alışkanlığı kazandırma ve geliştirmede doğrudan sorumlu kişilerdir. Okuma alışkanlığı, ancak çocukluk döneminde kazanılır. Bu dört noktanın bilincine varılması, çocukların okuma alışkanlığı kazanmasına etki eder. Genel olarak ebeveynin çocuğuna göstereceği ilgi ve vereceği destek çocukların bu gün ve gelecekte okuyan ve ne istediğini bilen bireyler olmasını sağlayacaktır.

Okuma alışkanlığı, öncelikle bireysel ve dolayısıyla toplumsal olarak ülkemiz adına büyük bir sorun olarak karşımızda durmaktadır. Sorunun çözülmesi durumunda eğitim anlamında birçok farklı soruna da çözüm olacağı bilinmektedir. Eğitim, kişiye birçok açıdan, başka bir söyleyişle görsel, dilsel ve yazınsal olarak ulaşabilir. En etkili ve kalıcı araçlardan biri yazılı kaynaklar yani kitaplardır. Bireyin eğitimle buluştuğu en etkili ve verimli dönem çocukluktur. Öyle ise çocukların eğitimle ve kitaplarla doğru bir etkileşim sürecine girmesi yaşamsal önem taşımaktadır. Öte yandan çocuğun kitapla buluşması ise kitap okuma alışkanlığı ve sevgisi kazanmasına bağlıdır. Bu nedenlerle çocuk kitaplarının sanatçı duyarlığı ve estetik kaygı ile oluşturulması, nitelikli olması, çocuğun okuma kültürü edinmesinde ilk ve önemli etkendir (İnce, 2008: 5).

Erken çocukluk dönemine ait kitaplara bakıldığında nitelik açısından oldukça fazla sayıda iyi örnek olmakla birlikte velilerin ve erken çocukluk eğitimi veren kurumlarda çalışan personelin bu konuda yeterince bilgi sahibi olmadığı ve nitelikli kitaplarla çocukların buluşmasında sorunlar yaşandığı gözlenmektedir. Bu konuda eğitimciler hem kendi seçimleri hem veliyi bilinçlendirme hem de çocuklara iyi örneklerle karşılaştırma açısından büyük sorumluluk düşmektedir.

Çocukların okuma alışkanlığı kazanması iyi örneklerle karşılaşmaları yeni yaşantılar ve kendilerine model olarak alabilecekleri kahramanlarla tanışmaları anlamına da gelmektedir. Çocuk kitaplarında çocukların yeni yaşantılar kazanmalarına olanak sağlayan en temel öğelerden biri de öykündükleri kahraman/ kahramanlar ve onların nitelikleridir. Kahramanların fiziksel ve ruhsal özelliklerinin abartıya kaçılmadan iyi geliştirilmiş olması, kahramanın öyküdeki olaylara yön veren etkin kişiliği çocukları kahraman/kahramanlarla özdeşim kurmaya yönelir. Kahramanın yaşama bağlılığı, karşılaştığı sorunları çözmedeki kararlılığı, amaca ulaşmada izlediği yöntemlerin niteliği ve bu eylemler bileşkesinin söz ve davranışlarla somutlanması çocukları da kahraman gibi duymaya, düşünmeye ve hareket etmeye istekli kılar (Sever, 2008: 65).

Okuma alışkanlığı kazandırmada erken çocukluk döneminden başlamanın önemi göz önüne alındığında yapılan çalışma geliştirilerek ve kurum kültürüne uygun hale getirilerek ebeveyn, eğitimci ve çocuk bağının sağlam kurulduğu örnek bir çalışma olacağı düşünülmektedir.

## **AMAÇ**

Bu çalışmanın temel amacı, veli ve öğretmenlerinin doğru rehberliği ile çocuklara kitabı özenli kullanma, okuma alışkanlığı kazanma, bilinçli okur olma, kitapla ilgili kavramlar konusunda dağarcık geliştirme kazanımlarına yönelik etkin katılımlı çalışmalar yaparak okuma kültürü oluşturmaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Okul personeli velilerin okulumuzda yürütülen “Okuyorum Duyuyorum” projesine yönelik uygulama önerileri nelerdir?

Okul personeli ve velilerin drama etkinliği uygulaması sonrasında çocuklarına kitap okuma alışkanlığı kazandırma konusunda bilgi ve önerileri nelerdir?

Okul personeli ve velilerin çocuklarına kitap seçimine yönelik bilgileri drama etkinliği uygulaması sonrasında ne düzeydedir?

5-6 yaş grubu çocukların kitap kullanımına yönelik davranışlarında bir farklılık var mıdır?

## **YÖNTEM**

Araştırmamanın çalışma grubunu Toki Göksu Anaokulu personeli ile okula 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarından toplam 25 çocuk ve anne/babadan oluşturmaktadır.

Okuma alışkanlığı sorunundan yola çıkarak çocuklar, okul personeli ve veliler olmak üzere iki ana başlıkta çalışma gerçekleştirilmiştir. Okul personeli ve velilerle projeden önce “Okuyorum Duyuyorum” projesine ilişkin beklenti anketi uygulanmıştır. Personelin ve velilerin aktif katıldığı okulun okuma kültürü ve bu kültürün öğeleri, çocuklara kitap okuma alışkanlığı kazandırma ve kitap seçimi konusunda drama çalışması yapılmış, çalışmanın sonunda uygulamaya ilişkin mektup yazdırılarak içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın diğer uygulama grubu olan 5-6 yaş grubu çocuklarıyla bir ay süresince günlük planlarda kitabın serüveni, grupta sıkça görülen düzensiz kitap kullanımı, kitabın okunduktan sonra yırtılabilecek gereksiz kâğıt parçalarına dönüşmesi ihtiyacından hareketle; hikâye oluşturma, hikâyeyi resimleme, hikâyeyi canlandırma ve zenginleştirme gibi farklı etkinlikler uygulanmıştır.

### **Çalışmanın Aşamaları**

Ön hazırlık

Okul personeli ve velilerle yapılan yaratıcı drama çalışması

Çocuklarla yapılan uygulama

### **Ön Hazırlık**

Araştırmanın hedef kitlesi, kapsamı, amacı, yöntemi, kitap seçimi, günlük plan ve atölye hazırlıklarını içermektedir. 2010 Bahar döneminde Toki Göksu Anaokulu'nda çocuklara ve okul personeline yönelik başlatılan “Okuyorum duyuyorum” projesine velilerin yeterli desteği vermemesi üzerine proje ekibi toplanmış, velinin desteğini nasıl alabiliriz ve bu konuda velileri nasıl bilinçlendirebiliriz problemlerinin çözümü konusunda beyin fırtınası yapmıştır. Çözüm olarak da yaratıcı drama yöntemiyle personel ve anne baba eğitimi yapılmasına karar verilmiştir.

### **Okul personeli ve velilerle yapılan yaratıcı drama çalışması**

Üç saatte gerçekleştirilen atölye çalışması yaratıcı dramanın teknikleri olan rol oynama, doğaçlama, öğretmenin role girmesinin yanı sıra oyun temelli öğrenme, anlatım, soru cevap, tanıtım, inceleme gibi tekniklerle anne babaları, çocuklarına kitap seçimi konusunda okulöncesine uygun nitelikli yayınlarla tanıştırmak amacıyla yapılmıştır. Bu amaçtan hareketle anne babaların bilinçli okur olmalarını sağlayarak model olma farkındalığını kazandırmak da uygulamanın alt amacını oluşturmuştur. Yaratıcı drama çalışmasında Adıgüzel'in Hazırlık Isınma, canlandırma ve değerlendirme aşamalarına yer verilmiştir. Buna göre sürecin hazırlık ısınma aşamasındaki 1. Etkinlikte, velilere “Bu çalışmanın içeriği ne olabilir, beklentileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş, katılımcılar “Neden geldiğimi bilmiyorum”, “Okulda bir şey yapıyorsa iyi bir şeydir mantığıyla geldim”, “Kitapla ilgili bir şey galiba...”, “eğlenmek için geldim” vb. yanıtlar vermiştir. 2.Etkinlikte, bir tanışma oyunu ile isimler öğrenilmiştir. 3. Etkinlikte, mekânda üç farklı köşe; “evet köşesi, hayır köşesi ve kararsız köşesi” olarak katılımcılara tanıtılmış, verilen yönergeler doğrultusunda herkesin kendi düşünce ve uygulamalarına göre bir köşeye geçmesi söylenmiş, sırasıyla “Evde kitaplığı olanlar, Evde çocuğunu kitaplığı olanlar, Evde okuma saati olanlar, Alışveriş merkezinde de kitapçıya uğrayanlar, Çocuğu ile kütüphaneye gidenler, Ankara’da Ali Dayı kütüphanesini görenler, duyanlar, Çocuğuna hediye olarak kitap alanlar, En az bir kez kitap fuarına gidenler, En az bir dergiye abone olanlar, Çocuğu en az bir dergiye abone olanlar, Kumbaradaki parayla kitap alanlar vb.” gibi yönergeler verilmiştir. 4. Etkinlikte, söylenen sayı kadar her seferinde farklı kişilerle gruplar oluşturmaları söylenmiş, yönergeler doğrultusunda “Ayakkabı rengine göre – ayakkabı biçimine göre-



çocuğunuzun yaşına göre” küçük gruplar oluşturulmuştur. Oluşturulan gruplara “En son okuduğunuz kitap ve yazarı, çocuğunuza okuduğunuz kitap ve yazarının adını grubunuzla paylaşalım” yönergesiyle her katılımcının farklı gruplarda yönergeler doğrultusunda yaşantı ve düşüncesini paylaşması sağlanmıştır. 5. Etkinlikte; katılımcılara mekânda isimlerinin baş harfine göre bir harf doğrusu oluşturmaları söylenerek dört küçük gruba ayrılır. Kitap – yazar isimlerinin bulunduğu küçük pusulalar mekanın orta yerine bırakılmış, eş zamanlı olarak duvarda kitap isimleri ve yazarları asılmıştır. 5 dakika süre içinde en çok eşleştirme yapan grup belirlenerek tüm gruplardan oluşturdukları kitap-yazar isimlerini okumaları istenmiştir. 6. Etkinlikte; Lider, role girerek bir kitap sergisi hazırlamak zorunda olduğunu, katılımcılardan bu konuda kendisine yardımcı olmalarını istemiş, grup kolektif olarak sergiyi oluşturmuştur. Ardından katılımcılara sergiyi hazırlarken akıllarında kalan bir kitap-yazar ismini söylemeleri istenmiş, her katılımcının düşüncesini paylaşmasına fırsat verilmiştir. 7.Etkinlikte; katılımcılardan bu kitaplar arasından en çok merak ettikleri, incelemek istedikleri kitabı beş dakika süre inceleyip, grupla bir dakikada paylaşmaları istenmiş, her katılımcı seçtiği kitap ile ilgili düşüncelerini paylaşmıştır.

Çalışmanın canlandırma aşamasında; Lider, katılımcılardan eş olmalarını, eşlerden aralarında A ve B şeklinde bir harf almalarını isteyerek, A'ların anne, B'lerin çocuk olduklarını ifade etmiştir. Ardından “Anne okulda veli toplantısına katılır. Öğretmen anneye: Çocuğunuzun bilgisayar oyunlarına düşkünlüğü nedeniyle tüm grubun gündemi değişti. Sizin çocuğunuz diğer çocukları da etkiliyor. Anne ve öğretmen tartışır. Anne eve gelir, öğretmeni ile konuştuğunu ve artık bilgisayar oyunlarını yasakladığını, asla evde bilgisayar oyunu oynamayacağını söyleyerek çocuğunun eline bir kitap verir, odasına gidip bu kitabı okumasını söyler. Anne de kendi odasına çekilerek bilgisayarını açar ve internetten en sevdiği oyunu oynamaya başladığında çocuğu ile göz göze gelir.” dramatik durumu anlatılmıştır. Eşlerden eş zamanlı olarak bu andan itibaren canlandırmaya başlamalarını söylenmiş, bir süre sonra eşler canlandırmalarını grupla paylaşmıştır.

Değerlendirme etkinliğinde ise Toki Göksu anaokulunda uygulanan “Okuyorum Duyuyorum” projesinin etkin yürütülmesi ve çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak için önerilerini içeren bir mektup yazmaları istenmiştir.

### **Çocuklarla yapılan uygulama**

Çocuklar velileri ile birlikte bir kitabın nasıl oluştuğu, hikâyenin nasıl yazıldığı, nasıl resimlendiği üzerine araştırma yapmıştır. Araştırmadan sonra kitap için kahramanımız kim olacak sorusuna yanıt aranmıştır. Her çocuk oluşturulacak bir kitap için kahraman ismi söylemiş ve bir palyaço karakteri ile hikâyeye başlanmıştır. Her çocuk hikâyenin devamını getirmek için cümleler söylemiş ve bir hikâye yazılmıştır. Her çocuğun söylediği cümleler hikâye yazımından dört gün sonra tekrar çocuklara sorularak neler söylediklerini hatırladıkları görülmüştür. Ardından her çocuk için A3 boyutunda kâğıtlar dağıtılmış ve çocuklar hikâyenin kendilerinin oluşturduğu kısımlarının resmini yapmışlardır. Tamamlanan resimler, çocuklar tarafından sıraya konularak birleştirilmiş ve yazılan hikâye kitap şekline getirilmiştir. Süreç içinde kitabın yazarlarının isimleri ve çizerlerin isimleri kitaba eklenmiştir. Hikâye kitabının oluşumundan sonra her çocuk istediği karaktere bürünerek hikâyenin canlandırması yapılmıştır. Palyaçoyu oynamak için birden fazla çocuk istekli olunca hikâye birkaç palyaçonun başından geçen olaylar olarak değişmiştir. Çocuklar sirkin sahibi olarak da yeni bir karakter eklemişlerdir. Etkinliklerin ardından çocukların serbest zaman içinde kendi kitaplarını yazmak için istekleri gözlenmiştir. Her çocuk için A4 kâğıtları kitap şeklinde hazırlanmış ve çalışmalarını için çocuklara dağıtılmıştır. Oluşturulan kitapların metinleri çocukların istekleri doğrultusunda yazılarak tamamlanmıştır. Bu aşamada kitapların yanı sıra dergiler de çocuklar tarafından hazırlanmıştır. İstekli çocuklar yazdığı kitabı okulumuzdaki 4 yaş sınıfında bulunan arkadaşlarına tanıtarak anlatmıştır.

### **BULGULAR VE SONUÇLAR**

Personelle, velilerle yapılan drama etkinliği uygulaması sonucunda ulaşılan bilgi ve önerilerin; “Okul kütüphanesinin kurulması, çocuklarımızla kitap okuma saatlerinin oluşturulması, okunan kitapların okul kütüphanesinde paylaşılması, kitap alışverişinin sağlanması, kitap konulu tiyatro ve sinema gibi aktivitelerin olması” şeklinde olduğu görülmüştür.

Okul personeli ve velilerin drama etkinliği uygulaması sonrasında çocuklarına kitap okuma alışkanlığı kazandırma konusunda bilgi ve önerilerinin; “kütüphane gezilerinin düzenlenmesi, kitap okuma günlerinin olması ve velilerin katılımının sağlanması, projenin duyurulması, projenin aşamalarının (sıklıklarla) anlatılması, çocuklara kitap hediye edilmesi, drama etkinliğinin çoğaltılması, okuyan çocukların resimlerini ve kitap şeklinde çizilmiş bir kâğıdın içine yazıp asılması, en çok okuyan

öğrenciyi başka bir kitapla ödüllendirilmesi, hediye çekilişlerinde sadece kitap alınması, kütüphaneye çocuklarla gidip birlikte kitap okunması, okunan kitapları bir kenara ayırıp sessiz sinema ile canlandırıp kitabı bul oyununun oynanması” biçiminde belirtildiği görülmüştür.

Okul personeli ve velilerin çocuklarına kitap seçimine yönelik bilgilerine yönelik drama etkinliği uygulaması sonrasında ortaya çıkan bulguların “Aylık olarak velilerin okuması için bir kitap adı belirleyip ayın sonunda paylaşım için onlarla bir araya gelmesi, farklı sorularla kitabı derinlemesine incelenmesi, çocuklarımıza okuma alışkanlığı kazandırmak için öncelikle aylık bir dergiye abone olunması, çocuğumuzla bu dergideki faaliyetlerin hepsini çok eğlenceli bir şekilde birlikte yapılarak bir sonraki ay bu derginin gelişini sabırsızlıkla bekleme duygusunun oluşturulması, çocuk kütüphanesinin kurulması, çocukların önemsemesi için her çocuktan bir kitap isteyerek kütüphanenin zenginleştirilmesi, düzenli olarak (haftada bir, ayda bir vs.) öğretmen tarafından haftanın kitabı tavsiye edilmesi” biçiminde olduğu görülmüştür.

Bulgulardan hareketle velilerle aktif bir öğrenme yöntemi olan yaratıcı dramının işler olduğu, velilere doğru rehberlik edildiğinde kitap okuma kültürüne olumlu katkı sunabilecekleri, bu kültürü oluşturmada okul aile işbirliğini önemsedikleri ve birlikte hareket etmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

5-6 yaş grubu çocukların kitap kullanımına yönelik davranışlarındaki farklılığı gözlemek için yapılan çalışmanın sonucunda; aşağıda yer verilen hikâye oluşturulmuş ve bu hikâye bulgu olarak ele alınmıştır.

“Çok uzakta yaşayan bir palyaço varmış. Ama bu palyaço çok üzgünmüş. Palyaçonun bir hayali varmış. Bir arabası olsun istiyormuş. Palyaço araba istiyormuş ama alacak parası yokmuş. Para biriktirmesi gerektiğini düşünmüş. Bunun içinde çalışmaya karar vermiş. Sirkte çalışmaya başlamış. Gösteriler yapmış ama gösterilerini kimse beğenmemiş. Sirkten çıkıp ormana doğru yürümeye başlamış. Ormanda yürürken birkaç kişinin açtığı çukura düşüvermiş. Çukurdayken çok bağırmış. Onu kurtarmaya bir adam gelmiş. O da arkadaşlarını çağırmış. Palyaçoya ip atmışlar ve onu kurtarmışlar. Palyaçoyu kurtaranlar onu dinlemiş ve yardım etmeye karar vermişler. Nasıl palyaçoluk yapılacağını ona öğretmişler. Palyaço birkaç çocuğu çağırıp yeni öğrendiklerini onlara göstermiş. Çocuklar da çok beğenmiş. Gösteri bittikten sonra çocukların babası gelmiş ve evlerine dönmüşler. Öğrendiklerini sirkte yapmak için sirke geri dönmüş. Yeni gösterisini sirktekiler çok beğenmiş. Palyaçoda para biriktirip arabasını satın almış. Ama aldığı araba hemen bozulmuş. Tamirci de tamir edilmez demiş. Sonra yeni araba almak için bir daha çalışmış, tekrar araba satın almış. Arabasıyla gezmeye çıkmış, Ankara'ya gitmiş.”

Tüm süreçte yapılan gözlemler ve oluşturulan hikaye ele alındığında; çalışmanın sonunda etkinliğin hedef kitleye ulaştığı, kitabın hangi zorlu aşamalarla oluştuğu, nasıl ve kim tarafından resimlendiği, çizer ve yazarın kimler olduğu çocuklar tarafından algılanmıştır. Etkinliğin tamamlanmasının ardından da çocukların yırtılmış kitapları tamir etmeye çalıştıkları, okunacak olan hikâyenin kimin tarafından yazılıp kimin tarafından resmedildiğini sordukları, kitap kullanımında dikkatli davranmayan arkadaşlarını sözel olarak uyardıkları gözlenmiş, bunlar da çocuklarda davranış değişikliği oluştuğunun göstergesi olmuştur. Ayrıca evdeki kitaplar için çocuklarının daha özenli davrandıkları ve evde de kendi hikaye kitaplarını oluşturarak aileleriyle paylaştıkları geri bildirimleri alınmıştır. Velilerden çocukların ortak oluşturdukları kitap hakkında bilgi edinmek ve kitabı incelemek üzere talepte bulunması üzerine çocukların hazırladığı kitap taranarak her çocuk için basılmış ve ailelere gönderilmiştir. Tüm bunların yanı sıra bir tür değerlendirme etkinliği gibi yapılan 4 yaş gruplarına istekli olan çocukların hikayeleri ve kitaplarını anlatmaları, özgüvenleri ve motivasyonları açısından doğrudan çalışmanın kazanımı olmayıp örtük olarak katkı getiren önemli bir kazanım olmuştur. Ayrıca hikayeleri dinleyen 4 yaş grubu çocuklarının da kendi hikayelerini yazma ve resimleme istekleri örtük bir kazanım olarak karşımıza çıkmıştır.

Sonuç olarak geliştirebilir özellik taşıyan örnek çalışmanın okuma kültürü oluşturma konusunda amaca hizmet eden bir çalışma olduğu, erken çocukluk eğitiminden başlayarak tüm eğitim kademelerinde aktif öğrenme yöntemlerine yer verilen uygulamalar yapıldığında etkin ve faydalı olabileceği görülmüştür.

## ÖNERİLER

Çalışmanın bulgularına dayanarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

Ebeveynler ve öğretmenler çocukların okuma alışkanlığı edinimi becerilerini geliştirmek için onlara rol model olabilirler.

Öğretmenler okuma saatlerinin verimliliğini artırmak için okuma saatlerinde sadece okuma sürecine değil okuma öncesi ve okuma sonrası etkinliklerine de önem verebilirler.

Öğretmenlerin ebeveynlerin kendi kitaplıklarını oluştururken çocukların ilgi duydukları, okumak istedikleri kitapları seçmelerine izin vermeleri çocukların okumaya karşı olumlu düşünceler geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Yapılan literatür taramasında okuma saatleri, okuma etkinlikleri ve ailelerin kitap seçimi kriterleri ile ilgili olarak yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmüş, bu gibi faktörlerin okuma alışkanlığı kazandırma etkisini ölçen anket, gözlem, vb. çalışmaların yapılması bu konuya yönelik duyarlılığın artmasına neden olabilir.

Özellikle okulöncesi eğitim kurumlarında okumaya ilgi uyandırma, nitelikli kitap seçimi ile ailelere kitap, kütüphane, kitap fuarı vb. tanıtımı amaçlı etkinlik ve projeler geliştirilebilir.

İlgili çalışma ile okul personeli, çocuk ve anne babanın okumaya ve okuma saatlerine ilişkin olumlu düşünceler geliştirdikleri saptanmıştır. Bu nedenle çeşitli öğretim kademelerinde de benzer çalışmalar yapılabilir.

#### **KAYNAKÇA**

Akal, Aytül (2006) *Cadı Burunlu Fabrika*. Uçanbalık Yayınları.

Demirel, Özcan (1990) *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler-Yöntemler-Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.

İnce, Özgül (2008) "100 Temel Eser'in Çocuk Edebiyatının Temel İlkeleri Bağlamında İncelenmesi". *Öğretmen Dünyası*, 29.

Labbe, B. ve Puech, M. Çıtır Çıtır Felsefe Dizisi (2008) *Gerçekten ve Yalancılıktan, Savaş ve Barış, Güzellik ve Çirkinlik, Adalet ve Haksızlık, Özgür olan ve Olmayan*. Ankara: Günışığı Kitaplığı.

Roca, Nuria (2010) *Bir Uçtan Diğer Uca Dünya Çocukları*.

Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N. ve Serin, O. (2003) "Üniversite Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler". *Eğitim Araştırmaları*, 4, 12, 148-157.

Sever, Sedat (2005) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Yavuzer, Haluk (2002) *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Yayınevi.

Yılmaz, Bülent (1994) "Çocuklara Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Ebeveynlerin Rolü". *Yaşadıkça Eğitim*, 32, 9-13.

# OKUMA ALIŞKANLIĞI KAZANDIRMA BAĞLAMINDA FELSEFE TEMELLİ ÇOCUK YAYINLARININ İŞLEVİ

**Suna CANLI**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

## Özet

*Bu araştırmanın amacı, çocuklara okuma alışkanlığını kazandırma bağlamında, felsefe temelli çocuk edebiyatı yapıtlarının işlevini, seçilen çocuk kitaplarının tanıklığında değerlendirmektir. Çalışmada nitel araştırma tekniklerinden "betimsel çözümleme" tekniği, yeğlenmiştir. Betimsel çözümlemede amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Araştırmanın kuramsal çerçevesinde; felsefenin temel kavramlarını/ sorunsallarını konu edinen felsefe temelli çocuk yayınları, "çocuğa görelilik" ilkesi bağlamında değerlendirilmiştir. "Okuma süreci", "okuma alışkanlığı", "eleştirel okuma" gibi "okuma kültürü" ile ilgili bazı kavramlar da tartışılarak; incelenen kitapların okuma alışkanlığını kazandırmaya dönük katkılarının neler olabileceğine ilişkin sonuçlara varılmıştır. İncelenen kitaplar tanıklığında çocukların okuma alışkanlığı edinme süreçlerine, sözü edilen yayınların sunduğu olanakların belirlenmesi, araştırmanın alan yazına katkısı olarak değerlendirilebilir.*

*Anahtar Sözcükler: Okuma alışkanlığı, felsefe ve çocuk, çocuklar için felsefe.*

## Abstract

*The aim of this study is to evaluate the functions of philosophy for children's literature works in the evidence of chosen children's books in the context of developing reading habit for children. Descriptive analyse, is one of the techniques of qualitative research, is preferred in this study. The aim of descriptive analyse is to provide the reader obtained findings that were arranged and commented. Within the theoretical framework of the research, philosophy for children publishings of which the subjects are basic concepts, problematics, is evaluated in the context of principle of "in respect to child". Such concepts as "reading process", "reading habit", "critical reading" and "reading culture" are argued and come to conclusion what can be positive contributions of examined book to develop reading habit. In the evidence of examined books, the process of reading habits of children, defining possibilities that are provided by mentioned publishings can be evaluated as contribution of reasearch to field literature.*

*Key Words: reading habit, philosophy and child, philosophy for children.*

## 1. Giriş

Erken çocukluk dönemlerinden başlayarak çocukların dilsel gelişim özelliklerine ve anlam evrenlerine uygun; anadillerinin sözcüklüğünü, anlatım olanaklarını yansıtan yazınsal ve bilgilendirici metinlerin kullanılması anadili öğretimi sürecinin en önemli değişkenidir. Anadilini iyi kullanan; başka bir söyleyişle, okuduğunu ve dinlediğini anlayan, duygularını, düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak doğru bir biçimde anlatan birey, onu etkili bir öğrenme aracı olarak da kullanabilecek, bu yolla bilgiye ve bilime ulaşabilecektir. Bu bağlamda bireylerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi de yaşamsal bir öneme sahiptir (Aslan, 2007: 16-17). Sözü edilen temel dil becerilerinden okuduğunu anlama becerisi karmaşık ve çok bileşenli, bilişsel bir süreçtir. Okuma eyleminin temelde içsel olarak ulaşacağı olası sonuç "metni" anlamadır. Bir bilişsel eylem olarak okuma, metindeki değişik bilgi kaynakları arasında var olan etkileşimi kavramayı ve anlamayı gerektirir (Uzun, 2009).

Özdemir(1983: 26), konuşma ve yazmayı, dışa dönük, verici dilsel etkinlikler; okuma ve dinlemeyi ise içe dönük, alıcı dilsel etkinlikler (özneye, yani yapıcısına dönük etkinlikler) diye adlandırır. Sözü edilen dilsel becerilerin kazanımı ve bu becerilerdeki yetkinliğin geliştirilmesi adına edebiyatın yanı sıra diğer disiplinlerden de yararlanabilmek gerekir. İşte felsefe de tıpkı yazın gibi dilden beslenip dile dönen ve bu dönüşümü sağlayan bir çerçeveler bütünüdür. Çocukların erken yaşta sorgulamalar yapmasını sağlar. Felsefe insan, dünya ve bilgi arasındaki ilişkilerle ilgilenir. Bireyin, sağlıklı düşünme ve düşündüğünü doğru biçimde dile getirme becerilerini besler (Çotuksöken, 2011:146). Felsefe ve yazın arasındaki bu kuvvetli bağ, her iki alanın da kendilerini var etme araçlarının dil oluşunda yatmaktadır. Bu ilişki, yadsınamayacak kadar önemli bir ilişki olup; "Okuma kültürü edinme sürecinde

kazanılması gereken “okuma alışkanlığı”, ve ona bağlı olarak da gelişmesi beklenen “eleştirel okuma/düşünme” ve “evrensel okuryazarlık” becerileri göz önünde bulundurulduğunda “çocuklar için hazırlanan felsefe temelli kitapların yeri nedir?” sorgulaması yapılması gereken bir sorgulamadır. Bu yayınlar, çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma bağlamında olası ne gibi kazanımlar sunabilir? sorusuna da yanıt bulabilmek için öncelikle bu yayınların kimi örneklerini de inceleyip, tanımak yerinde olacaktır.

### 1.1. Amaç

Bu çalışmanın amacı, çocuklara okuma alışkanlığını kazandırma bağlamında, felsefe temelli çocuk edebiyatı yapıtlarının işlevini, seçilen çocuk kitaplarının tanıklığında değerlendirmektir. Felsefe ve yazının işbirliğinde şu soruya yanıt aranacaktır: Felsefi bilgi içeriğine dayalı oluşturulan çocuk edebiyatı yapıtları, okuma alışkanlığı kazandırmada etkili olabilir mi?

### 2. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden “betimsel çözümleme” tekniği kullanılmıştır. Çalışmada incelenecek kitapların seçiminde bazı sınırlılıklara gidilmiştir. Türkiye’de yayımlanan, çocuklar için kurgulanmış çeviri çocuk yapıtlarından “dizi” biçiminde yayımlanan kitaplar seçilmiştir. Değişik yaş gruplarına seslenen bu diziler, kuramsal çerçevede değinilen kavramlar bağlamında yorumlanmıştır. Çocuklar için kurgulanan felsefe dizilerinin arasında ise bir sınırlılığa gidilerek dizilerin hem adlandırılışında hem de içerik yapılandırmasında doğrudan “felsefe” kavramlarını kullanan ve bunlara odaklanan iki dizi seçilmiştir. Bunlar, “Çıtır Çıtır Felsefe” ve “Filozof Çocuk” dizileridir.

### 3. Kuramsal Çerçeve

#### 3.1. Okuma Alışkanlığı

“Okuma becerisi”, “okuma alışkanlığı”, “okuma kültürü” , “okuryazarlık” gibi kavramların her birinin iç içe geçtiğini ve zaman zaman bir diğerinin yerine kullanıldığını söylemek yanlış olmaz. Kavramlara açıklık getirmek ve süreci tanımlamak adına Sever (2010: 24-28)’in yapmış olduğu betimlemeden yararlanılacaktır: “Okuma kültürü” kavramı, ana çatıyı oluşturan bir kavram olup değişik becerilerin edinilmesi gereken ardışık bir süreç olarak tanımlanmıştır. Sever (2010: 24)’e göre bu süreç, bağımlı ve birbirini bütünleyen becerilerin kazanılmasını gerekli kılmaktadır. Aşamalı bir sıra izleyen bu sürecin ilk basamağı(becerisi), “dinleme alışkanlığı” edinmedir. Bu alışkanlığın ardından, “okuma- yazma becerisi” edinilir. Bu beceriyi de “okuma alışkanlığı becerisi”, “eleştirel okuma becerisi” ve “evrensel okuryazarlık becerisi” izler.

Bireyin erken çocukluk döneminde dinleme becerisini, okul çağına ise okuma -yazma becerisini sağlıklı bir biçimde edinmiş olması gerekir ki kitapla olan bağına kalıcılaştırması adına ilk önemli basamak olan okuma alışkanlığı basamağına çıkabilsin. Sever (2004: 19), okuma eğitiminin iki temel yönü üzerine kurulması gerektiğini ileri sürer; bunlar okuma beceri ve alışkanlığını kazanmak, okuduğunu anlama-değerlendirme gücü kazanmaktır. Bireyin okuduğunu anlama – değerlendirme gücünün gelişmesi, eleştirel düşünme becerisini de edinmesini gerekli kılar. Birden çok kaynağın ve görüşün tanıklığında karar alma becerisinin oluşabilmesi için öncelikle yazılı kültürle barışık ve onlara başvurmayı alışkanlık edinmiş bir birey olması gerekir. Eleştirel okuma evresine hazırlık, onun sorgumla yapmasına olanak sağlayan metinlerle buluşmasıyla da beslenebilir. İşte bu aşamada yine düşünme eğitimi açısından çocuklara önemli katkıları olacağı düşünülen çocuklar için kurgulanmış felsefe kitapları devreye girmektedir.

Okuma, etkileşimsel, esnek, amaç güdümlü, dilsel, bilişsel, duyuşsal, devinişsel boyutları olan bir iletişim, algılama ve öğrenme sürecidir (Sever, 2004: 13). Çocuklar için kurgulanan felsefe metinleri aracılığıyla bireyde bağlantılı, ayrıntılı, gerekçeli ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye dönük oluşturulan anlama çabası diğer dil becerilerinin gelişimini de destekleyebilir.

#### 3.2. Çocuk ve Felsefi Bakış

Çocuğun gelişim sürecine ilişkin bilinmesi gereken önemli kavramlardan biri, “sorma – bilme dürtüsü” dür. “Eski Yunan bilginlerinden günümüzün bilim insanlarına değin uzayan çağlar boyunca, sorma –bilme dürtüsü doğayı anlamada ve doğayla savaşımında önemli itici bir güç olmuştur. Çocukluk çağında bilişsel yetilerin ve becerilerin gelişmesinde bu sorma- bilme eğiliminin önemli bir itici etken olduğunu gösteren araştırmalar vardır” (Piaget, 1952; Berlyne, 1960; David and Vitryol, 1990; Henderson BB, 1991; Alberti ve Witryol, 1994’dan Akt. Öztürk, 2004: 9-10).



“Normal zekâ ve bilişsel yetileri olan çocuğun gelişim çevresinde, onun özgürlüğüne değer veren ve yeterli uyarıcılar sağlayan bir ortamda, doğal yapısında zaten var olan sorma-bilme eğilimi yeşerir, olgunlaşır.” diyen Öztürk, (2004: 36) bireyde özerk, özgür, sorgulayıcı düşünce yapısının ve araştırıcılığın çocuğun gelişim döneminin doğasına uygun nitelikli uyarılar aracılığıyla gerçekleşeceğini de vurgular. Doğuştan gelen yetilerin, uyarıcı ve öğretici çevrenin, özerk kimlik oluşumunun ve özgürlük ortamının; sorma-bilme dürtüsünün ve araştırıcılığın (bilimsel düşüncenin) besileridir. Bireyin yaşamının ilk yıllarında yoğun bir biçimde gözlenen “yeni şeyleri tanımaya ve öğrenmeye yönelik çabalar” nitelikli uyarılar eşliğinde yanıtlanmazsa bir süre sonra bu “sorma – bilme” eğilimi sönecektir.

Çocukların sundukları felsefi yorum ve sorgulamalardaki tazeliği ve yaratıcılığı gözleyebilme şansı olan herkesin rahatça anlayabileceği gibi bu tazelik ve yaratıcılık, hayal gücü en zengin yetişkinin bile yakalayabilmesi oldukça güç olanaklardır (Matthews, 2000: 25).

“Çocuklar, kendi dünyalarında, kendi yaşam deneyimleri içinde zaman zaman kendiliğinden felsefi sorular ortaya koymaktadırlar. Bunlardan bazıları, filozoflarca öteden beri tartışılan sorulardır. Çocuklar ile felsefe bu zemin üzerinde ‘verilmiş doğrulara’ yönelmek yerine Sokratesçi yöntemle ‘diyalog’ yolu ile ‘birlikte çaba göstererek’, doğruların araştırılmasına öncülük ederek yapılabilir. Amaç, okuma yazmayı öğretir gibi düşünmeyi öğretmektir. Çocuklar, öykülerle, masallarla okumayı nasıl öğrenebiliyorlarsa; felsefi bir kaygı güdülerken düzenlenmiş metinlerle, diyaloglarla, hatta edebiyatımızdan seçilmiş amaca uygun parçalarla düşünmeyi öğrenebilirler.” (Direk, 1993: 36). Çocukların dinlemeye, tartışmaya, düşünme becerilerini geliştirmeye ve eğer başka bir düşünce kendi düşüncelerinden daha doğruysa, kendi düşüncelerini değiştirmek için sorgulamaya gereksinimleri vardır. Felsefe sadece “çocukça merak” diye ifade edilen sormak değildir. Felsefe yapmak, soru sormak ve cevap aramaktır (Etienne vd., 2008: 34).

“Çocuklar için felsefe neden gerekli?” sorusunun yanıtlanabilmesi için öncelikle “Felsefenin çocuk gelişimine etkisi nedir?” sorusu yanıtlanmalıdır. Bu soruların yanıtları, “çocuk ve felsefe” ilişkisini anlamlandırma sürecine katkı sağlayacaktır.

Beykan (2010: 89-90)’a göre edebi yapıtları özümseyebilmek, içselleştirebilmek, onlardan keyif alabilmek de bilgi, birikim gerektiriyor. “Romanın, öykünün tadına varabilmek, toplumsal yaşamın anlamını, dinamiklerini kavrayabilmek için de felsefeye ihtiyacımız var.” diyen Beykan ekliyor: “Doğru düşünebilmek çaba gerektirir. Çünkü Kant’ın dediği gibi yaşadığımız dünyada ‘eğitime engel olan ya da uygulanmasını geciktiren bir sürü dış engel vardır.’. Bu engellerle baş etmenin en uygun yolu erken yaşta başlayan felsefe eğitimidir. Bu eğitim filozofların ne dediğini ezberlemekten değil; onların düşünme çabasına katılmaktan ve eleştirmekten geçer...”.

### **3.3. Çocukta Eleştirel Düşünme Becerisinin ve Dilsel Becerilerin Gelişim Sürecinde Felsefenin Rolü**

“İnsan, her türlü varolanla- dışdünyada, düşünmede, dilde- çok geniş kuşatımlı düşünme edimi aracılığıyla ilişki kurar. Düşünmede oluşturulan, kurulan kavramlar aracılığıyla her türlü varolan yine düşünmenin konusu olur. Bu bağlamda düşünme ve dil ayrılmaz bir bütünsellik gösterirler; birbirlerini sürekli olarak belirlerler.” (Çotuksöken, 1995: 13). “Düşünme, çok sayıda bilişsel etkinliği kapsar. Savlar öne sürmek, belirlemelerde bulunmak, kanıtlar vermek, sonuçlar çıkarmak, tanımlar yapmak, açıklıklar getirmek, sonuçlara dayanak noktaları aramak, tanımlamak, betimlemek, kuşkulamak, seçmek, göstermek, temellendirmek, akıl yürütmek...” (Uygur, 1984’den Akt. Çotuksöken, 2010: 49). Bu düşünsel eylemler doğal olarak eleştirel düşünmenin de önkoşullarını oluşturur. “Eleştirel düşünmenin özünü; kişinin muhakeme gücü, analiz etme, yorumlama, çıkarım, açıklama, değerlendirme, izleme ve düzeltme yönündeki bilişsel becerileri oluşturmaktadır.” (Aslan ve Polat, 2008: 148).

Dış dünyada varolan, düşünmede varolan ve dilde varolan arasındaki ilişkilerin betimlenişi, felsefenin konusunu oluşturur.(...) Felsefi söylem, her türlü varolanı, her türlü kavramsal yapıyı, her türlü dilsel kuruluşu, aralarındaki ilişkilere verdiği ağırlıklar bakımından inceler (Çotuksöken, 1995: 16). Direk (1993: 35-36), felsefeyi gereksiz gevezelikler üreten ve yaşamın dışında bir “şey” olarak görülmesinin en büyük sorunlardan biri olduğunu dile getirir.

Felsefe ve edebiyat, bireyin düş ve düşünce dünyasını besleyen alanlardır. Dil eğitimi ve öğretimi sürecinde çocukta düşünme becerilerini geliştirmeye dönük etkinliklerin kurgulanmasında; özellikle “çocuklar için felsefe” alanının verilerinden de yararlanılabilir. “Çocuklar için gerçekleştirilen felsefe eğitimi, bir metinden hareket ederek tekilden genele doğru giden bir sorgulamayı metin bağlamında



teşvik eden bir tutumla, o metni kavramsal açıdan tartışmanın yolunu açar. Sorular, ‘Özgür müyüm?’ ya da ‘Mutlu muyum?’ gibi tekil bir sorudan ‘Özgürlük nedir?’, ‘Mutluluk nedir?’ gibi genel sorulara doğru bir seyir izler.” (Direk, 2006: 11-12).

Çağdaş dil ve edebiyat öğretiminin temel amacı, yazılı kültürle etkili iletişime girebilen, okuma kültürü edinmiş ve dilsel becerileri gelişmiş insan yetiştirmek olan bu öğretimin önemli bir amacı da düşünme becerileri gelişmiş insan yetiştirmektir (Sever, 2002; Aslan, 2007). Okuma kültürü; okuma eylemini bir gereksinim olarak algılayıp kitapların ve yazılı kültürün sunduğu iletileri, anlama, sınıma yeterliğine ulaşmak; okuma eylemini düzenli ve sürekli biçimde gerçekleştirmeyi alışkanlığa dönüştürmek demektir. Okuma yazma ve dili kullanma becerilerindeki yetkinliğin okuma kültürüne dönüşebilmesi için çocukların duyu ve düşünce devinimlerine olanak sağlayacak uyarılarla buluşturulması gerekir (Sever, 2007).

Bilgiye ulaşma yollarını bilen, bu yollardaki olası engellerin ayırıcısına varabilen ve bu engellere olası çözümler üretebilen bireyler, etkili düşünme becerilerine sahiptir denilebilir. Direk(2009), bilgiye ulaşmanın önündeki önemli engellerden birinin “henüz eleştirel düşünmenin yeterince gelişmediği çocukluk çağında zihnin kalıp yargılardan oluşan bir duvarla çevrilmesi” olduğuna işaret eder. Bu akıl tutulmasından korunmak için de çocukların bilimsel ve felsefi düşünme yöntemleriyle geç kalmadan tanıştırılması gerektiğini belirtmektedir. “Öğretim ve öğrenimin anahtarı, bilgi aktarmanın ve biriktirmenin biricik sağlayıcısı dildir.” (Özkan ve Yılmaz, 2007: 767).

Tüm bu değerlendirmeler doğrultusunda dil ve edebiyat öğretiminde, eleştirel düşünme ve dilsel becerilerin geliştirilmesi bağlamında felsefeden yararlanmak sürecin olumlu ve anlamlı yürütülmesi adına son derece önemli ve gerekli olduğu sonucuna ulaşılabilir.

#### 4. Türkiye’de Yayımlanan Felsefe Temelli Çocuk Yayınlarına Bakış

Ülkemizde yayımlanan çocuklar için kurgulanmış felsefe yapıtları, çeviri ve yerli yayınlar olmak üzere çeşitlilik göstermektedir. Bu yayınların içerikleri açısından iki türde odaklandığını söyleyebiliriz:

##### a) Çocuklara Felsefe Tarihini ve Filozofları Tanıtan Kitaplar

(Sofi’nin Dünyası, Küçük Filozoflar Dizisi<sup>1</sup>/Metis Yayınları, Fındıklı Çikolata Tadında Felsefe/Bilge Kültür Sanat Yayınları)

##### b) Çocuklara Felsefi Düşünme Becerisini (Felsefi Söylemi) Kazandırmaya Dönük Kitaplar<sup>2</sup>

(Çıtır Çıtır Felsefe Dizisi/Günüşiği Kitaplığı, Filozof Çocuk Dizisi/Tudem Yayınları, Bal Gibi Felsefe Dizisi/ Doğan Egmont Yayıncılık, Filozof Çocuk/ Pan Yayıncılık, Felsefe Dosyaları 1-2/ Popcore Yayınları, Adım Adım Felsefe/ Bulut Yayınları)

Ancak bazı yapıtlar (Çocuklar İçin Felsefe), her iki grubu da girecek içerik özelliklerini de barındırabilmektedir. Bu kitapların bazı bölümlerinde öncelikle “felsefi bilgi” sunulurken ardından gelen bölümlerde ise çocuklarda “felsefi düşünme” becerisini geliştirmeye dönük etkinlikler de sunulduğu görülmektedir. Örneğin; David A. White’ın “Çocuklar İçin Felsefe-Herşey Hakkında Merak Uyandıracak 40 Eğlenceli Soru/ ODTÜ Yayıncılık” ve “Çocuklar İçin Shakespeare ile Felsefe-Atinalı Timon/ODTÜ Yayıncılık, Küçük Prens Üzerine Düşünmek/ Pan Yayıncılık” bu türden kitaplardır.

“Yöntem” bölümünde de belirtildiği gibi bu yayınlardan yalnızca “dizi kitaplar” bu çalışmada inceleme konusu edilmiştir. İncelenen dizi kitaplar şunlardır:

- Çıtır Çıtır Felsefe Dizisi (Günüşiği Kitaplığı)
- Filozof Çocuk Dizisi (Tudem Yayınları)

<sup>1</sup> Bu kitaplarda filozofların düşünceleri, çocukların bilişsel düzeyine uygun sunulmuştur. Dizideki filozofların yaşamları başarılı bir biçimde öyküleştirilmiştir. Bu öykülerde çocuklar felsefi düşünme adına sürülecek izleri yakalayabilir. Küçük Filozoflar Dizisi, Descartes, Kant, Sokrates, Marx, Leibnitz gibi meşhur filozofları konu ediyor. Her kitapta bir filozofun öyküsü anlatılıyor. Anlatılan öykü içinde, o filozofun günlük alışkanlıklarına, çevresiyle ilişkisine; yani bir anlamda doğal ortamındaki alışkanlık ve davranışlarına şahitlik ederken, bir yanda da o filozofun sorularıyla, önermeleriyle karşılaşılıyor, nasıl akıl yürüttüğü görülebiliyor.

<sup>2</sup> Çocuklar için kurgulanan felsefe kitaplarını içeriklerine göre sınıflandırmada; Nuran Direk’in, “İlköğretim ve Ortaöğretimde Felsefe Öğretimi Çalıştayı”ndaki (29-30 Eylül 2011, Ankara Başkent Öğretmen Evi) “Çocuklar İçin Felsefe: Telif Felsefe Kitapları” adlı oturumda sözlü sunumunda belirtmiş olduğu sınıflamadan yararlanılmıştır.

#### 4.1. Çıtır Çıtır Felsefe Dizisi

“Çıtır Çıtır Felsefe Dizisi”, 2000 yılında ilk olarak on dokuz kitapla Fransa’da yayımlanmaya başlayan bir dizi. Bu diziyeye, Labbé’nin “Kurabiye Toplantıları” dediği karşıtlıklar üzerine gerçekleştirdiği çocuklarla söyleşiler kaynaklık ediyor. Fransız yazar, bu diziyi Sorbonne Üniversitesi Felsefe Bölümü profesörü Michel Puech’ün danışmanlığında hazırlamış. Dizi, (2006- 2007 arası) bir yıl içinde ulaştığı yüz bine yakın baskı sayısı ile yayıncılık adına güç bir başarıyı elde etmiştir. Dizide, günlük yaşamda karşılaşılan olay ve durumlar, her kitapta ortalama 14 örnek olay biçiminde öyküleştirilmiştir. Dizi, çocukların yaşamı ve dünyanın işleyişini anlamalarına, temel kavramları doğru sorular sorarak düşünmelerine yardımcı oluyor. Temel kavramlar (iyi-kötü, adalet-haksızlık, gerçek-yalan, kız-erkek, güzel-çirkin, bilinen- bilinmeyen savaş- barış, iş-para, özgür olan-olmayan, doğa-kirlilik, cesaret ve korku gibi kavramlar, öğüt vermekten ya da bunu böyle yapmak doğrudur ya da yanlıştır demeden), evrensel ve insani değerlerle işleniyor. Kesin yargılara varmadan öncelikle tartışmayı özendirilen kitaplarda, tek bir doğru olmadığı; doğru ve yanlışların toplumlara ve insanlara göre değişebileceği, örnek durumlarla dile getiriliyor (Günüşiği Kitaplığı, 2008: 31).

Dizinin yaratıcısı Labbé, “Ölçütler oldukça basitti, çünkü projenin amacı, ahlak felsefesi olsun, sanat felsefesi olsun, metafizik felsefe olsun, tüm felsefi konular üzerine yazmaktı. Böylece temalar da felsefenin temalarından seçilmiş oldu. Bugüne kadar otuz ‘Çıtır Çıtır Felsefe’ kitabı yazdım ve hala yazacaklarım var.”(Ural, 2008: 32) diyor. Labbé amacının “Çocuk için ilginç ve yalın bir dille yazmayı başarmak ama bunu yaparken içeriği yitirmemek.” olduğunu da ekliyor (Ural, 2008: 33).

Kitaplarda her konu başlığı için yaratılan yeni karakterlerin karşılıklı konuşmaları, konuyu daha iyi anlamamızı sağlamıştır. Bu anlatım biçimlerinin kullanılmasıyla da anlatım akıcı ve zevkli bir hale gelmiştir. Kitaplar bu yönleriyle çocuğa görelilik ilkesine büyük oranda sahiptir; “çocuk kitaplarının çocuğa göre olmasını belirleyen en önemli değişken dili ve anlatımıdır” (Sever, 2010).

Çeviri bir dizi olan Çıtır Çıtır Felsefe’de uyarılama öğeleri de dikkat çekmektedir. Erdem (2011:161), dizinin uyarılama öğelerine ilişkin seçilen bazı kurgu örneklerinin çocuk gerçekliğinden uzak olduğunu; öykülerde kültür farklılığının yer yer göz ardı edildiğini belirtmiştir. Dizideki kimi öykülerde gözlenen bu durum, tüm öyküler için geçerli olmayıp bu tür uyarılama öğelerine ilişkin çocuklar, yetişkin rehberliğine gereksinim duyabilir. Dizinin ortaya çıkış öyküsü ve sunmuş olduğu içerik de göz önünde bulundurulduğunda çocuk okurun yetişkinlerle ve diğer çocuklarla konuşmasına, düşünmesine olanak sunan kitaplar olması nedeniyle bu öğelerin rahatlıkla tartışılıp üzerine konuşulma olanağı doğacaktır. Günüşiği Kitaplığı, kitapların yayımlanış sırasında ülkemizin kültürel özelliklerinin ve gerçeklerinin göz önünde tutulduğunu belirtmektedir. Dizideki kitapların yayımlanış sırası, Fransa ile aynı değildir. Örneğin; Fransa’da yayımlanan ilk kitap Türkiye’de on beşinci sırada basılmıştır.

“Çıtır Çıtır Felsefe Dizisi”:

- Mizahi öğenin baskın olduğu resimlemeleriyle,
- Karakter adları aracılığıyla çok kültürlülük vurgusu yapmasıyla (çeşitli dillerde adlara sahip karakterlerin bulunması),
- Karşıtlıklar ve ilişkili kavramlar üzerine düşünmeyi sağlamasıyla,
- Gündelik yaşamda çok soru soran çocuklarla birlikte okunulabilir olmasıyla,
- Çocukların ilgisini çeken konu ve kavramlara, eğlenceli kısa öykülerle yanıtlar bulma adına düşünme çabası oluşturduğu için,
- Doğrunun her durumda çocukla paylaşılmasına yönelik örnekleriyle,<sup>3</sup> çocuğun gereksinimlerine yanıt verebilen bir dizidir.

“Bu kitaplar sayesinde çocuklar, edebiyata yaklaştı. Çocuklar bu dizinin içindeki öyküler gibi öykülerden oluşan kitaplar okumak istiyor.” diyen dizinin Türkçe yayın editörü Beykan(2011), çocuklar tarafından “Çıtır Çıtır Felsefe Dizisi”nin en çok beğenilen kitabının “Oğlanlar ve Kızlar”; yetişkinler tarafından ise “İyi-Kötü” ve “Güzel-Çirkin” kitaplarının olduğunu belirtmiştir.

<sup>3</sup> “Çıtır Çıtır Felsefe Dizisi”ne ilişkin sunulan bu özellikler, Müren Beykan’ın, “İlköğretim ve Ortaöğretimde Felsefe Öğretimi Çalıştayı”ndaki (29-30 Eylül 2011, Ankara Başkent Öğretmen Evi) “Çocuklar İçin Felsefe: Çeviri Felsefe Kitaplar” adlı oturumda sözlü sunumundaki bilgiler doğrultusunda oluşturulmuştur.

“Çocuk ve gençlik yazınında en güç işlerden biri, çocuğa düşünme ve sorgulama sorumluluğunu yazınsal bir kurgu içinde duyumsatabilmektir. “Çıtır Çıtır Felsefe Dizisi”, Türk çocukları için kalıcılığı en yüksek yayıncılık seçimidir.”(Sever, 2008’den Akt. Çıldır, 2009: 85). Baskı sayıları ve dizinin diğer kitaplarının da arka arkaya çevrilip yayımlanması bunun en büyük kanıtı gibi görünüyor.

#### 4.2. Filozof Çocuk Dizisi

“Çıtır Çıtır Felsefe Dizisi”nin ardından en çok tanınan dizilerden biri de “Filozof Çocuk Dizisi”dir. Fransız yazar, felsefeci Oscar Brenifier’in kaleme aldığı dizide “Güzellik ve Sanat Nedir?, Birlikte Yaşamak Nedir?, Özgürlük Nedir?, İyi ve Kötü Nedir?, Hayat Nedir?, Duygular Nedir?, Ben Neyim?” adlı kitaplar bulunmaktadır. Başlıklarda sunulan bu kavramlara ilişkin yazar, her kitapta temelde altı soru oluşturmuştur. Böylece her kitap altı bölümden oluşuyor. Örneğin; “Özgürlük Nedir?” başlıklı kitapta “özgürlük”e ilişkin oluşturulan sorular şöyle: “İstediyin her şeyi yapabilir misin?(İstekler)”, “Başkaları özgür olmanı engeller mi? (Başkaları)”, “Özgür olmak için büyümek zorunda mısın? (Büyümek)”, “Bir mahkûm özgür olabilir mi? (Mahkum)”, “Herkes özgür olma hakkına sahip midir? (Haklar)”, “Özgürlük ne işe yarar? (Yararlılık)”. Sorular yöneltilirken, her bir sorunun yanında parantez içinde sunulan kavramlar ana kavramın ilişkilendirildiği yan kavramlar olarak dikkat çekmektedir. Ana kavrama ilişkin sorular, bu ilişkili yan kavramlar bağlamında oluşturulmuştur.

Brenifier, kitaplardaki sorulara ilişkin olarak her bir kitabın önsözünde şöyle sesleniyor: “Çocuklar sorular sorar, her türden sorular... Bu soruları sorduran nedir? Anneler ve babalar bu sorulara yanıt vermeli mi? Neden çocuğun yerine onlar yanıt verirler? Burada annelerin ve babaların yanıtlarının gereksiz olduğundan söz etmiyoruz: Bu yanıt elbette, çocuğun kendini geliştirmesine yardımcı olur. Ama aynı zamanda ona kendisi üzerine düşünmeyi ve kendisini sorgulamayı öğretmeli, onu kendi özgür iradesini kazanması ve sorumlu bir birey olması yönünde düşünmeye sevk etmeliyiz (...)Bir soru sadece soru olduğu için de sevinebilir. Çünkü güzel bir sorudur, çünkü güzel bir problemi ortaya koyar, anlam ve değer taşır.(...) Bu sorular üzerine sadece düşünmek bile bazı şeyleri belirgin kılar.”

“Filozof Çocuk Dizisi”, sorularla ilerleyen bir dizi. Soruların yanıtları sunuluyor; ancak yanıt, bir tane değil birçok. Ayrıca yazar, kalıplaşmış yanıtlar yerine eleştirel çözümler sunan dizide “evet; ama”, “hayır; ama” gibi bağlama öğeleriyle düşüncelerin, yanıtların gerekçelendirilmesine dönük seçenekler oluşturuyor.

“Filozof Çocuk Dizisi”; yalın, eğlenceli resimlemeleri ve hareketli sayfa yapısı ile çocuğun ilgisini çeker nitelikte bir dizi olup çocuk okurların birbirleriyle ve yetişkinlerle kolayca etkileşim kurabileceği, tartışıp, düşünebileceği daha çok atölye çalışmaları için uygun bir dizidir. Ancak dizinin eleştirilen bazı yönleri de bulunmaktadır. Erdem (2011: 161) Brenifier’in kitaplarında didaktik bir yaklaşımın göze çarptığını; düşünme eğitiminin öğretici ya da emredici bir dilden uzak olması gerektiğini belirtir. Bu değerlendirmeyi “Çocukların düşünmesinin istendiği yerde onların okuduğu metinlere ilişkin sorularının oluşması gerekmektedir. Düşünme çocuk tarafından gerçekleştirilmesi gereken bir durumdur; diğer türlü didaktik olması kaçınılmazdır.” görüşüyle de gerekçelendirmektedir.

#### 5. Tartışma

Okuma alışkanlığı; bireyin gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılanması sonucu okuma eylemini sürekli, düzenli ve eleştirel bir biçimde gerçekleştirmesidir (Yılmaz, 2004:116). “Okumadan tat almayı öğrenmedikçe, kitapla bir serüven yaşamının keyfine varmadıkça okuma bir tutku biçimine dönüşmüyor. (...) Okuma, genellikle kişinin tek başına gerçekleştirdiği bir eylem olduğu için edilgen bir etkinlik olarak değerlendirilir. Oysa okuma da dinleme gibi zihinsel bir etkinliktir. Okuyanın da dinleyenin yaptığına eş bir biçimde, okuduklarını zihninde canlandırması, okuduğu metinde ileri sürülen düşünceleri anlaması, düşünceler arasındaki bağları kavraması, onları kendi birikimiyle karşılaştırıp bir düzene koyması, kendinde var olan bilgileri onlarla yeniden yapılandırması, belleğinde saklamak istediklerini seçip ayırması gerekir. Bu da okumada eleştirel düşünmenin, kitapla geliştirilecek etkileşimli bir ilişkinin ne kadar önemli olduğunu gösterir.”(Adalı, 2010: 7-8). Çocuğun ne düşünmesi gerektiğini değil nasıl düşünmesi gerektiğinin ipuçlarını sunan bir metin, onun özenli ve tutarlı düşünme becerisine dönük bir katkı sağlar. Bu tür metinler, hem dil becerilerini geliştirir hem de çocuğun düşüncelerini nasıl gerekçelendirmesi gerektiğine dönük yanıtlar oluşturmasına yardımcı olur.

Bu çalışmada incelenen çocuk kitaplarının, felsefenin kendi alan özelliklerinin getirileriyle düşünmeyi öğrenme ve düşüncelerini etkili biçimde kullanma becerisini kazandırmaları, yaratıcı ve işlevsel bir süreç olarak okuma becerisini desteklemeleri; kavramlar ve kavramların arasındaki ilişkileri, “çocuğa göre” bir kurguyla sunmayı ve merak ögesini canlı tutmayı başarmaları sonucu okuduğunu

anlama becerisine katkı sağlamaları, bağlamında çocukların okuma alışkanlığı kazanma süreçlerini olumlu etkileyecekleri söylenebilir.

## 5. Sonuç

Anlamak, anlama isteği insanın en önemli düşünsel ve dilsel etkinliklerinden biridir. Okuduğunu anlama ve okuduklarına çeşitli anlamları yükleyebilme okuma sürecini şüphesiz ki hem daha etkili hem de daha yaratıcı kılmaktadır. Dahası yaratıcı anlama ya da yaratıcı anlamlandırma da diyebileceğimiz bir sürecin de tetikleyicisi olacaktır. Çünkü felsefe aracılığıyla “Nedir?” sorusunun kılavuzluğunda; kavramlara, olgulara, durumlara, olaylara karşılık bellekte üretilen yanıtlar, bu süreçte daha çok ve derin anlamlar üretmeye, bellekte oluşturmaya olanak taniyacaktır.

Bu kitapların, “eleştirel okuma ve dilsel becerilerin geliştirilmesine” ilişkin deneysel araştırmaların kurgulanmasında yardımcı araç metinleri sunacakları düşünülmektedir. Etkili bir dil öğretimi izlencesinin oluşturulmasında yazınsal metinlerin yanı sıra bu tür bilgilendirici metinlerin de dilsel ve düşünsel becerilerin geliştirilmesine dönük malzemeyi sunacakları düşünülmektedir.

Okuma alışkanlığını, okuma etkinliğinin kimi değişkenlerini çeşitli yollardan beslemesi ve geliştirmesi açısından dolaylı olarak etkili olduğu düşünülen bu nitelikteki kitaplar, çocukların düşünme becerilerine sundukları katkıyla uzun süreçte de dil becerilerini geliştirecektir.

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Adalı, Oya (2010) *Etkileşimli ve Eleştirel Okuma Teknikleri*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Aslan, Canan (2007) “Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi”. *Eurasian Journal of Educational Research*, Ankara: Anı Yayıncılık, Sayı: 27, ss. 15-29.
- Aslan, Canan ve D. Polat, (2008) “Content Analysis on Primary Education Turkish Course Books from the point of Acquiring Critical Thinking Skills”. *Issues on Education and Research*, Volume 1 (Ed.:G.T. Papanikos). Pp.147-160, Greece by ATINER SA., Athens Institute for Education and Research.
- Beykan, Müren (2010) “Dosya: Felsefe ve Çocuk”. *Anne Bebek Dergisi*, Ağustos Sayısı, ss. 89-90.
- Çıldır, Zekiye (2009) “Brigitte Labbe- Michel Puech’in Çıtır Çıtır Felsefe Dizisinin İç Yapı, Dış Yapı ve Eğitsel Özellikler Bakımından İncelenmesi”. *Patika (Çocuk Edebiyatı Dosyası) Kültür, Sanat, Edebiyat Dergisi*, sayı: 64, ss.85-88.
- Çotuksöken, Betül (1995) *Felsefeyi Anlamak Felsefe ile Anlamak*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Çotuksöken, Betül (2010) “Felsefe Açısından Dil ve Türkçe Üzerine”. *Türkçe Öğretimi Kongresi*.(18-20 Mayıs 2008, İstanbul), ss.47-50.
- Çotuksöken, Betül (2011) “Düşünme Eğitiminin Güncel Durumu ve Sorunları”. *Özne-Felsefe, Bilim ve Sanat Yazıları*. sayı: 15. Kitap, Güz, ss.146-154.
- Direk, Nuran (1993) “Çocuklar İçin Felsefe ve Okul Öncesi Eğitim”. *Eğitim ve Toplum*, sayı: 2, (Ocak) ss. 35-36.
- Direk, Nuran (2006) *Filozof Çocuk-Çocuklarla Felsefe Konuşmaları*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Direk, Nuran (2009) *Bilgin Çocuk*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Erdem, H. Haluk (2011) “Türkiye’de Çocuklar İçin Felsefe Kitapları”. *Özne-Felsefe, Bilim ve Sanat Yazıları*. sayı:15. Kitap, Güz, ss.155-162.
- Etienne, Richard ve H. Verkest, E. Aktan Kerem, M. Meciar (2008) “Çocuklar İçin Felsefe: Doğuşu, Yansımaları ve Farklı Ülkelerden Örnekler”. *Çoluk Çocuk Dergisi-Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, sayı: 77, (Şubat), ss. 34-36.
- Günüşiği Kitaplığı (2008) “Çocukları Felsefeyle Buluşturan Dizi Çıtır Çıtır Felsefe”. *Çoluk Çocuk Dergisi-Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, sayı: 77, (Şubat), ss. 31.
- Matthews, Gareth B (2000) *Çocukluk Felsefesi*. İstanbul: Gendaş Kültür Yayınları.
- Özdemir, Emin (1983) “Anadili Öğretimi”, *Türk Dili-Dil Öğretim Özel Sayısı*, sayı: 379-380, ss.18- 30.
- Özkan, Nazmiye ve B. Yılmaz (2007) “Çocuk Kitaplarında Dil Sorunları”. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu\_Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, (04-06 Ekim, 2006), Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, Yayın no:203, ss. 767-778.
- Öztürk, Orhan (2004) *Sorma –Bilme Dürtüsü ve Girişim Duygusu Nasıl Yok Ediliyor?* Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Forumu, Sıra No:11.
- Sever, Sedat (2002) “Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar”. *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt:34, Sayı: 1-2, 11-22.
- Sever, Sedat (2004) *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (4. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, Sedat (2004) "Türkçe Öğretiminde Sanatsal Bir Uyarın Olarak Karikatürün Kullanılması". *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü (27-28-29 Nisan 2007), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, s.222-229.

Sever, Sedat (2010) *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.

Ural, Serpil (2008) "Nuran Direk'le Bir Söyleşi". *Çocuk Çocuk Dergisi-Aylık Anne Baba Eğitimci Dergisi*, sayı: 77, (Şubat), ss. 44-46.

Uzun, Leyla (2009) "Yaratıcı Bir Süreç Olarak Okuma". *Dil Dergisi*, sayı: 143(Ocak -Şubat-Mart),ss. 7-19.

Yılmaz, Bülent. (2004) "Öğrencilerin Okuma ve Kütüphaneyi Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı", *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 115-136.

#### **İncelenen Dizi Kitaplar**

Labbé, Brigitte ve M. Puech (2006) *Çıtır Çıtır Felsefe Dizisi*. (Çeviren: Azade Aslan, Resimleyen: Jacques Azam, Türkçe Yayın Editörü: Müren Beykan) İstanbul: Günışığı Kitaplığı.

Brenifier, Oscar (2009) *Filozof Çocuk Dizisi*. (Çeviren: Gökçe Mine Olgun, Resimleyen: Clément Devaux) İzmir: Tudem Yayınları.

# TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇOCUKLUK DÖNEMLERİNDE OKUDUKLARI KİTAPLAR HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

**Yrd. Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER**  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi

**Arş. Gör. Gamze ÇELİK**  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi

## Özet

*Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmen adaylarının çocukluk döneminde okudukları kitaplar hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Katılımcılar, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümünde okuyan 40 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan veri toplama formu ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; katılımcıların en çok yabancı yazarların kitaplarından etkilendikleri görülmüştür. Kitaplarda roman türü; orta boy ve orta harf büyüklüğü; sade ve anlaşılır bir dil tercih edilmektedir. Bu kitaplarda en çok mücadele etme fikri vurgulanmaktadır. Konu, kitaptan etkilenme nedeni olarak gösterilmektedir. Kahraman açısından çocuklardan ve mücadele eden karakterlerden etkilenilmektedir. Kitabı okumaya karar vermelerinde öğretmenin tavsiyesi etkili olmaktadır.*

*Anahtar Sözcükler: Okuma, çocuk kitapları, Türkçe öğretmen adayları.*

## Abstract

The aim of this study is to determine Turkish pre-service teachers' view related to reading books in childhood. The participants of this study consists of Çanakkale Onsekiz Mart University Department of Turkish Education's 40 students. The data were obtained with a form which was prepared by researchers. The result of this study indicated that the participants most affected by the books of foreign authors. Novel type, medium sized, mid-capitalization sized, a simple and understandable language was preferred as books. In these books, the idea of fighting was the most stressed. Subject was shown as the cause of affected from the book. The participants were influenced by children and the characters who struggle. The recommendations of teachers affected their decisions for reading books.

*Key Words: Reading, children's book, Turkish pre-service teachers.*

## Giriş

Başlangıçta dil yetisine sahip olarak dünyaya gelen çocuk, zaman içinde bulunduğu toplumun dilini de edinir. Dil, temelde dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya dayanan becerilerden oluşur. İlk iki beceri, aile ve yaşadığı çevre tarafından geliştirilirken öğretimin başlamasıyla diğer beceriler de bireye verilmeye başlanır. Dinleme ve okuma becerileri, konuşma ve yazma becerilerini besleyen ve geliştiren becerilerdir. Bu becerileri kazandırma ve bir kültür haline getirme de uzun bir süreci gerektirir. Bu süreçte öğretmen, kitap, ortam, kişilik özellikleri, ilgiler, gereksinimler vb. pek çok etmen etkili olmaktadır.

“Öğrencileri öğrenmeye hazırlayan dışsal uyarıların en önemlilerinden biri, öğrenme ve öğretme sürecinde sözlü ve yazılı metinleri kullanmaktır. Bu tür metinlerle öğrencilerin ilgileri çekilip dikkatleri toplanarak öğrencilerde bulunması gereken öğrenmenin içsel dinamizmi harekete geçirilmiş olacaktır” (Göçer, 2010: 343). Okuma kültürü oluşturmada, çocukken karşılaşılan kitapların özellikleri, nitelikleri ve etkileri de önemli bir rol oynamaktadır. Öğrencilerin rol model aldıkları ve onları yönlendiren öğretmenlerin de bu kültürel süreci edinmedeki deneyimleri, meslek hayatındaki çocuk kitaplarına bakış açılarını da etkilemektedir. Ancak okuma profilleri ile ilgili alanyazındaki çalışmalara bakıldığında gerek öğretmenlerin (Yılmaz, 2002; Şahiner, 2005; Aslantürk ve Saracaloğlu, 2010) gerekse geleceğin öğretmen adaylarının okuma konusunda yeterli alışkanlığı edinemedikleri görülmektedir (Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003; Yılmaz, 2006; Geçgel ve Burgul, 2009).



Çalışmada, Türkçe öğretmen adaylarının çocukluk döneminde okudukları kitaplar hakkındaki görüşlerini belirleme amaçlanmıştır. Böylelikle öğrencilere okuma becerisi kazandıracak Türkçe öğretmen adaylarının bu kültürü edinme sürecindeki durumları ve sorunlar ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğrencilerin çocukken okudukları, onları etkileyen kitapların adları nelerdir?
2. Öğrencilerin çocukken okudukları kitapların içinde, onları en çok etkileyen kitabın adı nedir?
3. Bu kitabın biçimsel özellikleri (boyut, resim, yazı büyüklüğü vb. açısından) nelerdir?
4. Bu kitabın dil ve anlatım özellikleri nelerdir?
5. Bu kitabın ana fikri nedir?
6. Bu kitaptan etkilenme nedenleri nelerdir?
7. Bu kitapta onları en çok etkileyen kahraman kimdir ve özellikleri nelerdir?
8. Bu kitabı okumaya nasıl karar vermişlerdir?

### **Yöntem**

Araştırma, betimsel tarama yöntemine göre yapılmıştır.

### **Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcıları, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü'nde 2010-2011 öğretim yılında 1 ve 2. sınıfta okuyan toplam 40 lisans öğrencisidir. Katılımcıların 22'si kadın, 18'i erkek; 20'si 1. sınıf, 20'si de 2. sınıf öğrencisidir.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu tür görüşme formunda araştırmacı görüşme öncesinde hazırladığı forma bağlı olarak daha sistematik bir şekilde bilgi toplamaktadır. Form, açık uçlu sorulara dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Araştırma için öncelikle 28 öğrenciye "Çocukken okuduğunuz, sizi etkileyen kitapları genel özellikleriyle anlatan bir yazı yazar mısınız?" şeklinde bir soru sorulmuş ve bunlarla ilgili görüşlerini yazmaları istenmiştir.

Katılımcılardan alınan yanıtlar neticesinde aşağıdaki soru maddeleri oluşturulmuştur.

1. Çocukken okuduğunuz, sizi etkileyen kitapların adlarını yazar mısınız?
2. Yukarıdaki kitapların içinde sizi en çok etkileyen kitabın hangisi olduğunu yazar mısınız?
3. Bu kitabın biçimsel özelliklerini (boyut, resim, yazı büyüklüğü vb. açısından) yazar mısınız?
4. Bu kitabın dil ve anlatım özelliklerini yazar mısınız?
5. Bu kitabın ana fikrini yazar mısınız?
6. Bu kitabın sizi niçin etkilediğini yazar mısınız?
7. Bu kitapta sizi en çok etkileyen kahramanın kim olduğunu ve özelliklerini yazar mısınız?
8. Bu kitabı okumaya nasıl karar verdiğinizi yazar mısınız?

Kapsam geçerliliği için maddeler, alanında uzman olan üç kişiye gösterilmiştir. Alınan dönütler sonucunda bir form hazırlanmıştır. Formun son şekli, görünüş geçerliği açısından bir uzmana gösterilmiştir. Güvenirlik için çalışma grubundaki 4 öğrenciye çalışmanın bulguları gösterilmiş, öğrenciler de bu bulguları doğrulamışlardır.

### **Verilerin Çözülmesi**

Öğrencilerden alınan yanıtlar deşifre edilmiş; bu veriler, ana noktalara göre kodlanarak düzenlenmiştir. Ayrıca her öğrenci birden kırka kadar sıralanmış, yanlarına cinsiyeti belirten kodlamalar yapılmıştır (1K, 2E gibi). Yanıtlar, sınıflandırılırken her yanıtta iki değerlendirmenin aynı görüşte olması esas alınmıştır. Elde edilen veriler, frekans olarak ifade edilmiştir.

## Bulgular ve Yorumlar

### Yerli ve Yabancı Kitaplara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci sorusu için katılımcılara “Çocukken okuduğunuz, sizi etkileyen kitapların adlarını yazar mısınız?” şeklinde soru sorulmuş, yanıtlardan elde edilen veriler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Yerli ve Yabancı Kitaplara İlişkin Veriler

| Yazar Adı             | Kitap Adı                               | f         | Yazar Adı                 | Kitap Adı                                    | f         |
|-----------------------|---|-----------|---------------------------|--|-----------|
| Canan Tan             | Sokaklardan Bir Ali (7K)                | 1         | Alexander Dumas           | Üç Silahşörler (26K)                         | 1         |
| Çetin Öner            | Gülibik (35K)                           | 1         | Antoine de Saint-Exupéry  | Küçük Prens (24K)                            | 1         |
| Gülten Dayıoğlu       | Dört Kardeşiler (11K, 17K)              | 2         | Carlo Collodi             | Pinokyo (1K, 9E, 28K, 33K, 39E)              | 5         |
|                       | Işın Çağı Çocukları (5E)                | 1         | Charles Dickens           | Oliver Twist (21E, 35K)                      | 2         |
|                       | Mo'nun Gizemi (16E)                     | 1         | Charles Perrault          | Kül Kedisi (8K)                              | 1         |
|                       | Suna'nın Serçeleri (11K)                | 1         | Charles Perrault          | Uyuyan Güzel (8K)                            | 1         |
|                       | Yurdumu Özledim (40K)                   | 1         | Charles Spain Verral      | Lassie (29E, 38K)                            | 2         |
| Hüseyin Yurttaş       | Irmak Çocukları (36K)                   | 1         | Christy Brown             | Sol Ayağım (7K)                              | 1         |
| İpek Ongun            | Bir Genç Kızın Gizli Defteri (14K, 17K) | 2         | Clive Staples Lewis       | Narnia Günlükleri (22K)                      | 1         |
| İsmail Sivri          | Kavanozda İki Balık (40K)               | 1         | Daniel Defoe              | Robinson Crusoe (34E)                        | 1         |
| Muzaffer İzgü         | Hokus Pokus (22K)                       | 1         | Edmondo de Amicis         | Çocuk Kalbi (14K, 15K, 22K, 25E, 30E)        | 5         |
|                       | Anneannemin Gramofonu (32E)             | 1         | Elonor H. Porter          | Polyanna (11K, 38K)                          | 2         |
| Oğuz Özdeş            | Kara Pençe (2E)                         | 1         | Frank McCourt             | Angela'nın Külleri (17K)                     | 1         |
| Ömer Seyfettin        | Bomba (1K, 7K, 36K)                     | 3         | Grimm Kardeşler           | Algül ile Akgül (4K)                         | 1         |
|                       | Diyet (31E)                             | 1         |                           | Bremen Mızıkacıları (4K, 34E)                | 2         |
|                       | Efruz Bey 15K                           | 1         |                           | Kırmızı Başlıklı Kız (21E)                   | 1         |
|                       | Falaka (15K)                            | 1         |                           | Pamuk Prenses ve Yedi Cüceler (21E, 33K)     | 2         |
|                       | Kaşığı (3E, 10K, 16E, 19E, 35K)         | 5         |                           | Rapunzel (13K)                               | 1         |
|                       | Pembe İncili Kaftan (20E)               | 1         | Hans Christian Andersen   | Çirkin Ördek Yavrusu (8K)                    | 1         |
|                       | Primo Türk Çocuğu (4K)                  | 1         | Henry Bauchau             | Mavi Çocuk (29E)                             | 1         |
|                       | Üç Nasihat (3E)                         | 1         | Howard Pyle               | Robin Hood (39E)                             | 1         |
|                       | Yalnız Efe (2E)                         | 1         | Jack London               | Beyaz Diş (3E, 18E, 27E, 29E, 31E)           | 5         |
|                       | Yüksek Ökçeler (16E, 35K)               | 2         |                           | Demiryolu Çocukları (19E)                    | 1         |
| Reşat Nuri Güntekin   | Çalıkuşu (1K, 3E, 36K)                  | 3         |                           | Vahşetin Çağırısı (27E)                      | 1         |
|                       | Yaprak Dökümü (23E)                     | 1         | Joanne K. Rowling         | Harry Potter (30E, 37K)                      | 2         |
| Sözlü Geleneğin Ürünü | Karagöz ve Hacivat (2E)                 | 1         | Johanna Spyri             | Heidi (11K, 13K, 38K)                        | 3         |
|                       | Keloğlan (2E, 32E)                      | 2         | Jonathan Swift            | Gulliver'in Gezileri (10K, 35K)              | 2         |
|                       |   |           | Jose Moura de Vasconcelos | Güneşi Uyandırılım (6K)                      | 1         |
|                       |   |           |                           | Şeker Portakalı (6K, 14K, 26K, 28K)          | 4         |
|                       |   |           | Judith Allert             | Kızlar Arasında (1K, 13K)                    | 2         |
|                       |   |           | Jules Verne               | Denizler Altında 20.000 Fersah (10K)         | 1         |
|                       |   |           |                           | Esrarlı Ada (12K)                            | 1         |
|                       |   |           | Lewis Carroll             | Alice Harikalar Diyarında (21E, 38K)         | 2         |
|                       |   |           | Miguel de Cervantes       | Don Kişot (3E, 26K, 27E, 28K, 32E, 33K, 34E) | 7         |
|                       |   |           | Victor Hugo               | Notre Dame'in Kamburu (9E)                   | 1         |
|                       |   |           |                           | Sefiller (23E, 27E, 33K)                     | 3         |
| <b>Toplam</b>         |   | <b>39</b> | <b>Toplam</b>             |  | <b>70</b> |

Tablo 1'deki verilere genel olarak bakıldığında; yerli kitapların f=39, yabancı kitapların f=70 kişi tarafından okunduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgulara bağlı olarak yabancı kitapların katılımcıları daha

çok etkilediği söylenebilir. Yerli kitaplar içerisinde en çok okunan kitap Kaşağı (f=5)'dir. Daha sonra Bomba (f=3) ve Çalığı (f=3) kitapları gelmektedir. Yazarlar açısından bakıldığında ise katılımcıların en çok Ömer Seyfettin'in kitaplarından (f=17) etkilendikleri görülmektedir. Daha sonra sırasıyla Gülten Dayıoğlu (f=6) ve Reşat Nuri Güntekin (f=4) kitapları gelmektedir. Yabancı kitaplar içinde de katılımcılar en çok Don Kişot (f=7) adlı kitaptan etkilendiklerini belirtmişlerdir. Pinokyo (f=5), Çocuk Kalbi (f=5), Beyaz Diş (f=5), Şeker Portakalı (f=4), Heidi (f=3) ve Sefiller (f=3) adlı kitaplar da diğer etkilendikleri kitaplar arasındadır. Jack London (f=7), Grimm Kardeşler (f=7) ve Jose Moura de Vasconcelos (f=5) adlı yazarların kitapları daha çok katılımcı tarafından okunmuştur. Şahiner (2005)'in çalışmasında da öğretmenler "Beyaz Diş, Sefiller, Çalığı ve Şeker Portakalı" kitaplarını beğendiklerini belirtmişlerdir.

### En Çok Sevilen Yerli ve Yabancı Kitaplara İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci problemi ile ilgili olarak "Yukarıdaki kitapların içinde sizi en çok etkileyen kitabın hangisi olduğunu yazar mısınız?" şeklinde soru sorulmuştur. Elde edilen veriler Tablo 2.1' de sunulmuştur.

**Tablo 2.1. En Çok Sevilen Yerli ve Yabancı Kitaplara İlişkin Veriler**

| Yerli Yazarların Kitapları                     | f         | Yabancı Yazarların Kitapları                        | f         |
|--|-----------|---|-----------|
| Canan Tan- Sokaklardan Bir Ali (7K)            | 1         | Alexander Dumas- Üç Silahşörler (26K)               | 1         |
| Gülten Dayıoğlu- Işın Çağı Çocukları (5E)      | 1         | Antoine de Saint-Exupéry- Küçük Prenses (24K)       | 1         |
| Gülten Dayıoğlu- Mo'nun Gizemi (16E)           | 1         | Carlo Collodi- Pinokyo (9E, 33K, 39E)               | 3         |
| Gülten Dayıoğlu- Suna'nın Serçeleri (11K)      | 1         | Charles Dickens- Oliver Twist (21E, 35K)            | 2         |
| Gülten Dayıoğlu- Yurdumu Özledim (40K)         | 1         | Charles Perrault- Uyuyan Güzeli (8K)                | 1         |
| İpek Ongun- Bir Genç Kızın Gizli Defteri (14K) | 1         | Charles Spain Verral- Lassie (38K)                  | 1         |
| Ömer Seyfettin- Diyet (31E)                    | 1         | Edmondo de Amicis- Çocuk Kalbi (15K, 22K, 25E, 30E) | 4         |
| Ömer Seyfettin- Kaşağı (10K)                   | 1         | Frank McCourt- Angela'nın Külleri (17K)             | 1         |
| Ömer Seyfettin- Pembe İncili Kaftan (20E)      | 1         | Grimm Kardeşler- Bremen Mızıkacıları (34E)          | 1         |
| Ömer Seyfettin- Primo Türk Çocuğu (4K)         | 1         | Henry Bauchau- Mavi Çocuk (29E)                     | 1         |
| Ömer Seyfettin- Yalnız Efe (2E)                | 1         | Jack London- Beyaz Diş (18E, 27E)                   | 2         |
| Reşat Nuri Güntekin- Çalığı (1K, 3E, 36K)      | 3         | Jack London- Demiryolu Çocukları (19E)              | 1         |
| Muzaffer İzgü- Anneannemin Gramofonu (32E)     | 1         | Joanne K. Rowling- Harry Potter (37K)               | 1         |
|  |           | Johanna Spyri- Heidi (13K)                          | 1         |
|  |           | Jose Moura de Vasconcelos- Şeker Portakalı (6K)     | 1         |
|  |           | Jules Verne- Esrarlı Ada (12K)                      | 1         |
|  |           | Miguel de Cervantes- Don Kişot (28K)                | 1         |
|  |           | Victor Hugo- Sefiller (23E)                         | 1         |
| <b>Toplam</b>                                  | <b>15</b> |   | <b>25</b> |

Tablo 2.1'deki veriler; katılımcıların yabancı yazarların kitaplarından (f=25), yerli yazarların kitaplarına göre (f=15) daha çok etkilendiklerini göstermektedir. Çocuk Kalbi (f=4), Pinokyo (f=3) ve Çalığı (f=3) katılımcılar üzerinde en çok etki bırakan kitaplardır. Yazarlar açısından da Ömer Seyfettin (f=5), Gülten Dayıoğlu (f=3) ve Jack London (f=3)'ün kitapları en çok etkilenilen kitaplar arasında belirtilmiştir.

Katılımcılardan alınan yanıtlar sonucunda kitapların hangi türe ait olduklarına bakılmış, buna ilişkin bulgular Tablo 2.2'de ifade edilmiştir.

**Tablo 2.2. Kitapların Türlerine İlişkin Veriler**

| Tür           | f         |
|---------------|-----------|
| Roman         | 33        |
| Öykü          | 5         |
| Masal         | 2         |
| <b>Toplam</b> | <b>40</b> |

Tablo 2.2'deki bulgulara bakılarak katılımcıların en çok roman türündeki kitaplardan etkilendikleri belirtilebilir. Daha sonra öykü ve masal gelmektedir. Şahiner (2005) de araştırmasında, öğretmenlerin en çok roman türünü okudukları sonucuna ulaşmıştır. Yukarıdaki bulgular da dikkate alınarak oldukça sınırlı bir tür çeşidinden etkilendiği söylenebilir. Oysaki şiir, deneme, fıkra, mektup, anı, günlük, sohbet, gezi yazısı, yaşam öyküsü, özyaşam öyküsü, tiyatro gibi geniş bir tür yelpazesi bulunmaktadır.

### Kitapların Biçimsel Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü problemi beğenilen kitabın biçimsel özelliklerinin ne olduğu ile ilgilidir. Bu probleme ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 3. Kitapların Biçimsel Özelliklerine İlişkin Veriler**

| Biçimsel Özellikler |          | f  |
|---------------------|----------|----|
| Boyut               | Küçük    | 1  |
|                     | Orta     | 8  |
|                     | Büyük    | 2  |
| Harf Büyüklüğü      | Orta     | 15 |
|                     | Büyük    | 7  |
| Resim               | Resimli  | 11 |
|                     | Resimsiz | 11 |
| Kapak               | Resimli  | 8  |
| Boş                 |          | 10 |

Tablo 3'teki verilere göre; katılımcıların etkilendikleri kitapların boyut açısından orta boy (f=8) ve harf büyüklüğü açısından orta büyüklük (f=15) olduğu anlaşılmaktadır. Oğuzkan (2001: 364), harf boyunun ilköğretim dönemi için 12 puntodan küçük olmaması gerektiğini belirtmektedir. Katılımcıların tercihi de orta büyüklük yönünde olmuştur. Resim temel alındığında kitapların resimli ve resimsiz oluşları açısından eşit oldukları görülmektedir. Sekiz katılımcı kapağın resimli olduğunu özellikle belirtip, kapak resmini tarif etmiştir. Kapağın albenisi, kitabı okumaya karar vermede etkili olan bir özellik olarak görülebilir. On kişi ise bu soruyu boş bırakmıştır.

### Kitapların Dil ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kitapların dil ve anlatım özelliklerine ilişkin bulgular, Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Kitapların Dil ve Anlatım Özelliklerine İlişkin Veriler**

| Dil ve Anlatım Özellikleri | f         |
|----------------------------|-----------|
| Sade ve anlaşılır bir dil. | 38        |
| Dili ağır                  | 1         |
| Boş                        | 1         |
| <b>Toplam</b>              | <b>40</b> |

Dil ve anlatım özelliklerinin gösterildiği Tablo 4'e göre; sade ve anlaşılır bir dilin kullanıldığı kitaplar katılımcıları daha çok etkilemektedir.

### Kitapların Ana Fikirlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

"Bu kitabın ana fikrini yazar mısınız?" sorusundan elde edilen veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5. Kitapların Ana Fikirlerine İlişkin Veriler**

| Özellikler       | Örnek İfadeler   | f         |
|------------------|--|-----------|
| Çevreyi koruma   | Önce kendi gezegenini verimli kullan, uzaya çıkmanın bir anlamı yok. (5E)                    | 1         |
| Dostluk          | Gerçek dostlar asla terk etmez. (38K)  | 2         |
| Kararlı olma     | "İnsan her zaman yapmak istediklerinin peşinden gitmeli." 36K                                | 4         |
| Mücadele etme    | "Yaşamak için çabalamak gerekir." (27E)  | 9         |
| Onurlu olma      | "Her zaman onurumuzla yaşamamız gerektiği ve kimseye minnettar kalmamız gerektiğidir." (31E) | 1         |
| Özveride bulunma | "İnsan, yaptığı fedakârlıkla övünmemeli." (20E)  | 1         |
| Sabırlı olma     | "Sabrederek kötülüklerden kurtulabiliriz." (8K)  | 2         |
| Sevgi            | Çocuklar ailesinin yanında doğayla iç içe iken mutludur. (13K)                               | 3         |
| Yalan söylememe  | "Yalan söylemenin yanlış olduğudur." (9E)  | 4         |
| Boş              |  | 13        |
| <b>Toplam</b>    |  | <b>40</b> |

Tablo 5'e bakıldığında katılımcıların en çok etkilendikleri kitaplarda mücadele etme (f=9) fikri vurgulanmaktadır. Daha sonra da kararlı olma (f=4), yalan söylememe (f=4) ve sevgi (f=3) gelmektedir. Sabırlı olma, dostluk, çevreyi koruma, onurlu olma ve özveride bulunma üzerinde durulan diğer ana fikirlerdir. MEB (2006) Türkçe programında sevgi, millî kültür, toplum hayatı, okuma kültürü, hak ve özgürlükler, bilim ve teknoloji, alışkanlıklar gibi temalara yer verilmektedir. Yukarıdaki bulgulara bağlı olarak kişisel gelişim teması adı altında mücadele etme fikrini yansıtan alt temaya da yer verilebileceği söylenebilir. Yalçın ve Aytaş (2003: 46), temaların evrensel değerleri kazandıracak,

kişilik ve kimliği geliştirecek türde olması gerektiğini belirtmektedirler. Yukarıdaki tabloya bakıldığında katılımcıların bu temalardan etkilendikleri görülmektedir.

### Kitaplardan Etkilenme Nedenine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Katılımcılara “Bu kitabı sizi niçin etkilediğini yazar mısınız?” şeklinde bir soru sorulmuş, verilen yanıtlardan oluşturulan bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6. Kitaplardan Etkilenme Nedenine İlişkin Veriler**

| Özellikler                     | Örnek Cümleler  | f         |
|--------------------------------|---|-----------|
| Meslek                         | “Öğretmenlik mesleğini çok istediğimden bu kitap da ilgimi çekti ve bu yüzden de etkileyici bir kitaptı.” (1K)  | 1         |
| Karakter Özelliği (Sevme)      | “Çocukluk aşkı Çalığı kitabındaki Feride’ydi benim. Aşık olduğum ilk kahraman olduğu için hayatımda şu ana kadar en çok etkilendiğim kitap diyebilirim.” (3E) | 1         |
| Karakter Özelliği (Azim)       | “Feride karakterinin azmi.” 36K   | 1         |
| Karakter Özelliği (Çocuk olma) | “Bir çocuğun anlatılması, kahramanın bu çocuk olması, kendi tercihlerini yapabilen bir çocuk olması beni etkilemişti.” (4K)                                   | 4         |
| Gerçek Benzerlik Hayatla       | “Sokaklarda kimsesiz bir çocuğun dramını anlatıyor. Gerçek hayatta olabilecek bir olay. Bu yönüyle çok etkilendim.” (7K)                                      | 4         |
| Mutlu Son                      | “Sonunun güzel bitmesi.” 8K   | 1         |
| Kendi Hayatıyla Benzerlik      | “Bazı durumlarda benim ve çevremdeki kişilerin yalan söylemesinden ötürü bu kitap ilgimi çekti.” 9E   | 4         |
| Seviyeye Uygunluk              | “Çocukluk döneminde etkileyici gelmişti.” (2E)  | 3         |
| İlk Okunan Kitap Olma          | “İlk okuduğum ve filmine de baktığım kitaptı.” 39E  | 2         |
| Konu                           | “Birçok kişinin birbirine destek vererek zorlukları aşması, mücadele vermesi ve onların yaşadıkları maceralar.” 12K   | 11        |
| Kurgu                          | “Hoşuma giden bir kurgu yapılmıştı.” 16E  | 5         |
| Sevilen Roman Türü             | “Sevdiğim türde bir roman olduğu için.” 28K   | 1         |
| Boş                            |   | 2         |
| <b>Toplam</b>                  |   | <b>40</b> |

Kitaplardan etkilenme nedeni açısından katılımcıların en çok kitabın konusundan (f=11) etkilendikleri söylenebilir. Katılımcılar ayrıca kurgu (f=5), karakter özelliği – çocuk olma (f=4), gerçek hayata benzerlik (f=4) ve kendi hayatıyla benzerlik (f=4) açılarından da kitaplardan etkilenmiştir. Sever (2003: 59) de çocukların hayatı ve insanları tanımayı; deneyimlerini zenginleştirmeyi sağlayacak yapıtlara yönlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Seviyeye uygunluk, ilk okunan kitap olma, mutlu son, sevilen roman türü, meslek, karakter özelliği-azim ve sevme de etkilenme nedenleri olarak gösterilmiştir.

### Kitapların Kahramanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemde okunan kitapların kahramanlarıyla ilgili soru sorulmuştur. Tablo 7.1’de kahramanların özelliklerine yer verilmiştir.

**Tablo 7. 1. Kitapların Kahramanlarına İlişkin Veriler**

| Karakter      | f         |
|---------------|-----------|
| Çocuk         | 19        |
| Yetişkin      | 13        |
| Hayvan        | 4         |
| Boş           | 4         |
| <b>Toplam</b> | <b>40</b> |

Tablo 7.1’e göre kahramanı çocuk olan kitaplar (f=19), katılımcıları daha çok etkilemektedir. Yetişkin kahramanlar da (f=13) ikinci sırada etkileme özelliği taşımaktadır. Sınar (1995: 41) da çocukların kendi yaşlılarının başından geçen olayları okumaktan zevk aldıklarını belirtmektedir.

Tablo 7.2’de de beğenilen kahramanların karakter özelliklerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

**Tablo 7.2. Kahramanların Karakter Özelliklerine İlişkin Veriler**

| Karakterin Özellikleri | Örnek İfadeler   | f         |
|------------------------|--|-----------|
| Mücadeleci             | "Bu çocuk zorluklarla mücadele eder." (29E)  | 5         |
| Kimsesiz               | "Ali. Kimsesiz, yoksul, çaresiz." (7K)   | 1         |
| Güzel                  | "Uyuyan Güzel. Çok güzeldi." (8K)  | 1         |
| Yalancı                | "Tahtadan yapılmış. Yalan konuşunca burnu uzayan bir kişilik." (39E)                     | 1         |
| Duygusal               | "Günlük tutan çocuk, kitabın kahramanı. Özellikleri ise çok duygusal olması." (15K)      | 2         |
| Yardımsaver            | "Esrarengiz biriydi ama adadakilere yardım ediyordu." (12K)                              | 2         |
| Açık sözlü             | "Arkadaş grubu içinde, olması gerekenleri rahatlıkla söyleyebilen bir karakterdi." (19E) | 1         |
| Özverili               | "Ülkesinin onuru için kendi malından vazgeçen fedakâr biri." (20E)                       | 1         |
| Sabırlı                | "Sabırlı oluşu." (35K)   | 1         |
| Cesur                  | "Üç kişiye karşı bir kişinin çok cesurca davranması." (26K)                              | 1         |
| Hayalci                | "Hayalperest, hayalinde var olan dünyada yaşayan bir karakterdi." (28K)                  | 1         |
| Onurlu                 | "Namuslu, şerefli ve onurlu bir insan." (31E)  | 1         |
| Dürüst                 | "Eşeğin saflığı, dürüstlüğü." (34E)  | 1         |
| Boş                    |  | 21        |
| <b>Toplam</b>          |  | <b>40</b> |

Tablo 7.2'ye bakıldığında katılımcıların mücadele eden karakter özelliklerinden (f=5) daha çok etkilendikleri görülmektedir. Kendi güçleriyle sorunların üstesinden gelen bireyler, onları etkilemektedir. "Kimsesiz, güzel, yalancı, duygusal, yardımsaver, açık sözlü, özverili, sabırlı, cesur, hayalci, onurlu ve dürüst" belirtilen diğer karakter özellikleridir. "Türü ne olursa olsun her edebiyat ürünü, insanı insana tanıtır. Edebiyat ürünlerinde bize sunulan bir bakıma insanoğlunun seçilmiş ve damıtılmış yaşantısıdır." (Göçer, 2010: 347). Edebî eserlerin karakter eğitimindeki önemine değinen Karatay (2011: 1404) da "doğru veya yanlış bir davranışın olumlu veya olumsuz taraflarını sözlü olarak telkin etmek yerine, öyküleyici bir eserde bunun yararlarını veya zararlarını öykü kahramanlarının kişiliğinde çocuğa yaşatmak, değer olarak iyi-kötü, doğru-yanlış vb. bir davranış olduğunu göstermek daha etkilidir" demektedir. Bu açıdan bakıldığında katılımcıların da kitapların en çok bu özelliklerinden etkilendikleri söylenebilir.

### Kitapları Okumaya Karar Verme Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın son problemi için katılımcılara "Bu kitabı okumaya nasıl karar verdiğinizizi anlatır mısınız?" şeklinde soru sorulmuştur. Elde edilen veriler sınıflandırılarak Tablo 8'de gösterilmiştir.

**Tablo 8. Kitapları Okumaya Karar Verme Nedenlerine İlişkin Veriler**

|             | f  |                 | f |
|-------------|----|-----------------|---|
| Öğretmen    | 18 | Sınıf Kitaplığı | 3 |
| Baba        | 1  | Kitap Sergisi   | 1 |
| Anne        | 1  | İmza Günü       | 1 |
| Kardeş      | 1  | Çizgi Film      | 1 |
| Arkadaş     | 4  | Rastlantı       | 1 |
| Kapak Resmi | 3  | Boş             | 1 |
| Kütüphane   | 4  |                 |   |

Tablo 8'e göre; katılımcıların öğretmenlerin tavsiye ettikleri kitaplardan (f=18) daha çok etkilendikleri görülmektedir. Ancak alanyazındaki çalışmalara bakıldığında öğretmenlerin kitap okuma alışkanlıklarının düşük olduğu görülmektedir (Yılmaz, 2002; Şahiner, 2005; Aslantürk ve Saracaloğlu, 2010). Şahiner (2005)'in çalışmasına göre de öğretmenlerin öğrencilere tavsiye etmek amacıyla çocuk kitapları okuma oranları; %30.7 sık sık okurum, %30 nadiren, %39.3 hayır okumam şeklindedir.

Etkilendikleri kitapları okumaya karar verme nedeni olarak ikinci sırada kütüphaneden alma (f=4) gösterilmiştir. Şahin, İşcan vd. (2009), Erzurum'daki elli sekiz ilköğretim okulunda yaptıkları çalışmada, bağımsız kütüphane bulunma oranının %60.3 olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu kütüphanelerin %65.5'inde ise sürekli çalışan bir görevli memurun olmadığını belirlemişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre sınıf kitaplıklarında %62.1 oranında 1-10 arası kitap bulunmaktadır. Sınıf kitaplıklarındaki kitapların alınıp verilmesinden %41.4 sınıf öğretmeni, %36.2 de sınıftan görevlendirilen öğrenciler sorumludur.

Karar verme nedenleri içinde daha sonra arkadaşından alma (f=4), sınıf kitaplığından alma (f=3) ve kapak resminden etkilenerek alma (f=3) gelmektedir. Nedenler arasında aile, kitap sergisi, imza günü ve çizgi filminden etkilenme de gösterilmektedir.



## Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulgularına bağlı olarak çalışmadan elde edilen sonuçlar, şu şekilde belirtilebilir:

1. Katılımcılar, en çok yabancı yazarların kitaplarından etkilendiklerini belirtmişlerdir.
2. Tür olarak en çok roman tercih edilmektedir.
3. Biçimsel açıdan orta boy kitaplar ve orta harf büyüklüğü olan kitaplar okunmuştur.
4. Kitaplar, sade ve anlaşılır bir dille yazılmıştır.
5. Etkilendikleri kitaplarda en çok mücadele etme fikri vurgulanmaktadır.
6. Konu, kitaptan etkilenme nedeni olarak gösterilmektedir.
7. Kahraman açısından çocuklardan ve mücadele eden karakterlerden etkilenilmektedir.
8. Kitabı okumaya karar vermelerinde öğretmenin tavsiyesi etkili olmaktadır.

Araştırmanın bulgularına bağlı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Kitap okuma kültürü oluşturulurken çocuk edebiyatı ürünleri arasında roman, öykü ve masalın yanı sıra tiyatro, gezi yazısı, mektup, yaşam öyküsü gibi ürünlerin de yaygınlaştırılması çalışmalarına yer verilmelidir.

2. Dünya edebiyatına ait ürünler kadar yerli yazarların ürünlerinin tanıtımına da yer verilmelidir.

3. Yazarlar açısından kitaplarında mücadele etme fikrine ve mücadelecî karakterlere yer vermeleri önerilebilir. Kahramanı çocuk olan karakterler de çocuk edebiyatı ürünleri açısından önemlidir.

4. Öğretmenlerin kitap okuma sürecindeki önemli etkisine bağlı olarak pek çok çocuk kitabını irdelemeleri ve öğrencilerinin seviyelerine uygun kitaplar belirlemeleri önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Aslantürk, E., Saracaloğlu, A. S. (2010) "Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma İlgisi ve Alışkanlıklarının Karşılaştırılması". *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 155-176.
- Geçgel, H., Burgul, F. (2009) "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuma İlgisi Alanları (Çanakkale Örneği)". *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2 (3), 341-353.
- Göçer, A. (2010) "Türkçe Öğretiminde Çok Uyaranlı Bir Öğrenme Ortamı Oluşturmak İçin Seçkin Edebî Ürünlerden Yararlanma". *TÜBAR*, 27, 341-369.
- Karatay, H. (2011) "Karakter Eğitiminde Edebî Eserlerin Kullanımı". *Turkish Studies*, 6 (1), 1398-1412.
- MEB (2006) *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Oğuzkan, F. (2001) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayınları.
- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N. vd. (2003) "Üniversite Öğrencilerinin Okuma İlgileri ve Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörler". *Eğitim Araştırmaları*, 4 (12), 149-157.
- Sever, S. (2003) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sınar, A. (1995) "Çocuk Yayınlarında Bulunması Gereken Özellikler". *Millî Eğitim Dergisi*, 127, 40-42.
- Şahin, A. İşcan, A. vd. (2009) "İlköğretim Öğrencilerinin Okul Kütüphaneleri ve Sınıf Kitaplıklarını Kullanma Durumları (Erzurum İli Örneği)". *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (2), 183-196.
- Şahiner, Y. (2005) *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Okuma Alışkanlıkları ve Bu Alışkanlıkları Etkileyen Faktörler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalçın A., Aytaş, G. (2003) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2004) *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2002) "Ankara'daki İlköğretim Öğretmenlerinin Okuma ve Halk Kütüphanesi Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir İnceleme". *Türk Kütüphaneciliği*, 16 (84), 441-460.
- Yılmaz, Z. A. (2006) "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı". *İlköğretim Online*, 5 (1), 1-6.

# İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA ALIŞKANLIKLARI

**Doç. Dr. Erten GÖKÇE**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

## Özet

Eğitim sürecinden geçen bireylere kazandırılması gereken özelliklerden biri, okuma alışkanlığıdır. Bireyin yaşam boyu öğrenme becerisi kazanabilmesi için okuma alışkanlığına sahip olması gerekmektedir. Bireyin kendisini, çevresini ve dünyayı doğru biçimde algılayıp içinde bulunduğu sosyal çevreye uyumunun sağlanması açısından da iyi bir okuma alışkanlığına sahip olmak önem kazanmaktadır. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesidir. Ankara ilindeki özel ve resmi ilköğretim okullarında yapılan bu çalışma kapsamında toplam 348 ilköğretim öğrencisine, 132 öğrenci velisine ve 76 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formları ile toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans ve yüzde kullanılmış, betimsel analiz yapılmıştır.

*Anahtar Sözcükler:* İlköğretim öğrencileri, ilköğretim öğretmenleri, okuma alışkanlığı.

## Abstract

One of the features needed for individuals who are in education is to gain the habit of reading. In order to acquire life-long learning skills, the habit of reading is required. It is important to have a good reading habit for the individual himself, his surroundings, a proper perception of the world, and to be in harmony with the social environment. The purpose of this research is to investigate elementary school students' reading habits. Within the scope of the study 348 elementary school students, 132 student guardians and 76 classroom teachers has been reached. The data were collected through a questionnaire developed by the researcher. Frequency and percentage analysis of the data used and descriptive analysis was conducted.

*Key Words:* Elementary school students, elementary school teachers, reading habit.

## GİRİŞ

Bilgi çağını yaşayan dünyada eğitimin temel amacı, düşünen, düşündüğünü doğru anlatan, eleştiren, araştıran, okuyan, yorumlayan, edindiği bilgiyi uygulamaya dönüştürebilen ve bunu başkalarına da aktarabilen bireyler yetiştirmektir. Bu donanımına sahip olmanın yolu da iyi birer okuyucu olmaktan geçmektedir.

Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleri algılama ve kavrama sürecidir (Oğuzkan, 1987:37). Bir başka deyişle, okuma yazılı sembollerden anlam çıkarma sürecidir. Bu süreç, sayfa üzerindeki alfabetik sembollerin yorumlanmasından daha fazlasını gerektirir. Bir anlama ulaşıldığında birey kendini iletişim kurulan kavramla özdeşleştirir. Bireyin daha önce edinilen bilgileri, konuya olan tanışıklığı, kültürü, yaşam deneyimleri, ifade ve sözcüklerin bireysel yorumları anlamayı etkiler. Bu etkenlerin her biri kişiden kişiye değiştiği için okuma deneyimi de bireye özgüdür (Carter ve diğerleri, 2002:136).

Okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir. Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren bu etkinliğin genel nitelikleri şöyle özetlenebilir:

Okuma bir iletişim sürecidir.

Okuma bir algılama sürecidir.

Okuma bir öğrenme sürecidir.

Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir (Sever, 2004: 13).

Okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan bir değerdir. Bireyin anlama gücünü geliştiren, bilgi dağarcığını zenginleştiren okuma, öğrenmenin de

temel aracıdır (Gönen, 2004: 2). Bilgi toplumunda okuyan, okuduğunu sorgulayan öğrenciler yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitimin gerekli olduğu düşünülürse, okuma eğitimi çocuk yaşlarda ailede ve ilköğretim eğitimi sıralarında başlamalıdır (Dilidüzgün, 1996: 21).

İlköğretimde okuma becerisini edinme, kazanılması gereken gelişim görevlerinden biridir. Eğitim süreci devam ettikçe okuma, öğrencinin bilgiyi edinmesi ve bağımsız olarak öğrenmesine dönük en önemli beceri haline gelir. İlerleyen yıllarda ise okuma, toplumsal gerekliliklere uyum ve iş yaşamındaki başarının kazanılmasında en önemli araç haline gelir. Tüm öğrencilere okumayı öğretmek ve okuma ile ilgili becerileri kazandırmak ilköğretimin en temel sorumluluğudur (Glover ve diğerleri, 1990:186).

Anadili öğretiminin temel amacı; anlama gücünün geliştirilmesi, anlatım beceri ve alışkanlığının kazandırılması, dinleme ve okuma alışkanlığı ve zevkinin oluşturulması, kişisel aktif ve pasif sözcüklüğünün zenginleştirilmesi, temel dilbilgisi kurallarının öğretilmesi ve dil bilinci ile sevgisinin oluşturulmasıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995). Anadili öğretiminde önemli bir yeri olan okuma eğitim ve öğretiminin amacı ise okuyan, okuduklarını anlayan, yorumlayıp eleştirebilen öğrenciler yetiştirmektir. Gelecekte iyi konuşan, düşünerek dinleyen, yaratıcı bir zekâyla yazı yazabilen kişilerin yetişmesi bu becerilerin geliştirilmesine bağlıdır. Bu becerilerin istenilen ölçülerde geliştirilmesi için öncelikle okuma zevkinin ve alışkanlığının kazandırılması gerekir.

Öğrenme sonucu, otomatik olarak yapılan davranışlar alışkanlığı doğurur. Temel okuryazarlıktan sonra gelen aşama olarak kabul edilen "okuma alışkanlığı" bireyin, bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu, okuma eylemini, yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde ve eleştirici/irdeleyici bir nitelikte gerçekleştirmesidir. Bir başka tanıma göre ise okuma alışkanlığı, temel okuma becerisini izleyen bir süreç olarak, bireyin okuma eylemine şartlandırılması ve güdülenmesine bağlı olarak bu eylemin alışkanlığa dönüştürülmesidir (Gürcan, 1999:37).

Kişinin kendini tanımasında, toplumsallaşmasında, sağlıklı bir toplumun oluşmasında ve devam etmesindeki en önemli etken kitap okuma alışkanlığıdır. Bu nedenle okuma alışkanlığı kazanmış bir toplum olabilmemiz için, ilkokul seviyesindeki çocukların okumaya karşı ilgilerini artırmamız gerekir. Çünkü okuma alışkanlığının kazanılması için en uygun dönem kuşkusuz çocukluk dönemidir. Düşünen, fikir üreten, düşündüğünü ifade edebilen ve yanlış bilgi ile doğru bilgiyi ayırabilen bireylerin sayısının artması için, çocukluk çağında kitap okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır.

Bireyin okuma alışkanlığını kazanması temelde örgün eğitim sisteminde kazanılan bir beceridir. Öğrenciler okul çağında iken bu beceriyi edinmemişler ise, yetişkinlik döneminde edinmeleri çok güç olur. Bu nedenle okuma alışkanlığının çocukluk döneminde kazandırılması gerekir. Çünkü bu dönemde verilen okuma desteği, çocuğun yetişkinlik dönemindeki okuma alışkanlığının temelini oluşturur. Bu temel sağlam atıldığı takdirde okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onu başkalarına bağlayan bir değer haline alır. Bu değerın güçlenmesi de okuma alışkanlığını geliştirmekle mümkün olmaktadır (Devrimci, 1993).

Okumayan, okuduğunu anlamayan ve okuduklarından hareket ederek bilgi üretmeyen insanın başarı şansı oldukça azdır. Öğrencilere "öğrenmeyi öğretmek" için eğitimcilerin özellikle yapması gerekenlerin başında, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaları gelmektedir. İnsan, bildiklerinin büyük bir bölümünü okuma yoluyla edinmektedir. Okuma, bilgi edinmede şimdiye değin aşılamamış bir araç olma niteliğini korumaktadır (Bamberger, 1990).

Anderson ve arkadaşlarına (1985) göre, üretime dönük bir okumanın gerçekleşmesinde araştırmalara dayalı olarak ortaya konulan beş temel prensibe dikkat edilmelidir:

- Okuma anlam kurma sürecidir.
- Okuma akıcı olmalıdır.
- Okuma stratejik olmalıdır.
- Çocuk okumaya güdülenmelidir.
- Okuma hayat boyu devam etmelidir (Anderson vd. (1985)'den Akt.: Akyol, 2005:4).

İnsan, bildiklerinin büyük bir bölümünü okuma yoluyla edinmektedir. Okuma, bilgi edinmede şimdiye değin aşılamamış bir araç olma niteliğini korumaktadır. Okuma alışkanlığı ise eğitimdeki verimliliği %30 oranında artırmaktadır (Bamberger, 1990:4).

Okuma alışkanlığını kazanmanın en temel ögesi okumayı sevmektir. Okumayı sevmenin temelleri ise ilkokula başlamadan önceki dönemlerde evde, anasının yanında kişinin kitapla tanışmasıyla oluşmaktadır. Kitapla tanışan ve nitelikli öyküler okunan çocuk, kitabı ve okumayı severek ilköğretime

başlayacaktır. Kitabı seven kişi kitabın ona vereceği yararları anlamış kişidir. İlköğretim öncesinde kitap ve okuma sevgisi yeterince oluşmamış kişilere her şeyden önce kitabı ve okumayı sevdirmek gerekmektedir. Bunun için de bu konuyu çocukluk döneminden itibaren ele almak gerekir. Bu nedenle okuma alışkanlığına sahip bir topluma ulaşmak için, ilköğretim seviyesindeki çocukların, okumaya karşı davranışlarının çok dikkatli incelenmesi ve özenle okumaya karşı ilgilerinin artırılması gerekmektedir.

Kitap, çocuklarda zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi büyük ölçüde etkilemektedir. Hemen her şeyi öğretme olanağı olmayan eğitim sürecinde, çocukların kendilerini okuyarak yetiştirmeleri gerektiği düşünüldüğünde, çocuklarda kitap okuma sevgisini oluşturmak ve onların kitap okumayı alışkanlık haline dönüştürmelerini sağlamak çok önemlidir. O nedenle bu araştırmada öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları incelenmiştir.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesidir. İlköğretimin ilk beş sınıfındaki öğrencilerin ders kitapları dışında kitap okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- İlköğretimin ilk beş sınıfında öğrenim gören öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı nasıldır?
- İlköğretim öğrencileri daha çok hangi tür kitapları okumaktadır?
- İlköğretim öğrencileri okudukları kitapları neye göre tercih etmektedir?
- Aileler çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanmasında ne düzeyde etkilidir?
- İlköğretim öğretmenleri çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanmasında ne düzeyde etkilidir?

### YÖNTEM

Ankara ilindeki özel ve resmi ilköğretim okullarında yapılan bu çalışma kapsamında toplam 348 ilköğretim öğrencisine, 132 öğrenci velisine ve 76 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Araştırma evrenini Ankara ilindeki ilköğretim okulları, örneklemini ise ikisi özel, üçü resmi ilköğretim okulu olmak üzere toplam beş ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen anket formları ile toplanmıştır. Öğrenci, öğretmen ve veliler için farklı anket formları geliştirilmiş ve uygulanmıştır. İlköğretim birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinden veriler toplanırken görüşmeli anket formu uygulanmıştır. Verilerin analizinde frekans ve yüzde kullanılmış, betimsel analiz yapılmıştır.

### BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde araştırma bulgularına ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında ilköğretim öğrencileri, öğretmenler ve velilerden toplanan veriler tablolar halinde sunulmuştur. Tablo 1-2-3-4-5-6-7-8-9'da ilköğretim öğrencilerinden toplanan verilere; Tablo 10'da öğrenci velilerinin görüşlerine, Tablo 11'de öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

**Tablo 1. İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf Düzeyine ve Cinsiyete Göre Dağılımı**

| Cinsiyet | Sınıf Düzeyleri |         |         |         |         | Toplam |
|----------|-----------------|---------|---------|---------|---------|--------|
|          | 1.Sınıf         | 2.Sınıf | 3.Sınıf | 4.Sınıf | 5.Sınıf |        |
| Kız      | 34              | 35      | 37      | 36      | 41      | 183    |
| Erkek    | 31              | 29      | 34      | 35      | 36      | 165    |
| Toplam   | 65              | 64      | 71      | 71      | 77      | 348    |

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde, ilköğretim öğrencilerinin sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre birbirine yakın ve dengeli bir dağılım gösterdikleri görülmektedir. Araştırma verilerinin toplandığı ilköğretim öğrencilerinin %52.6'sı kız, %47.4'ü ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

**Tablo 2. İlköğretim Öğrencilerinin Boş Vakitlerinde Ne Yaptıklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

| Etkinlikler         | f   | %      |
|---------------------|-----|--------|
| Bilgisayar/İnternet | 103 | 29.60  |
| TV İzlemek          | 91  | 26.10  |
| Kitap Okumak        | 84  | 24.10  |
| Oyun Oynamak        | 48  | 13.80  |
| Başka               | 22  | 6.40   |
| Toplam              | 348 | 100.00 |

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, ilköğretim öğrencilerinin boş vakitlerinde sırasıyla bilgisayar/internet, TV izlemek, kitap okumak ve oyun oynamakla ilgilendikleri görülmektedir.

Öğrencilerin yarısından fazlası zamanlarının çoğunu bilgisayar ve TV başında geçirmektedir; ancak ¼'ü kitap okuyarak boş zamanlarını değerlendirmektedir. Öğrenciler başka seçeneği içerisinde ise sportif etkinlikler, test çözmek ve arkadaşlarla zaman geçirmeyi belirtmişlerdir.

Elde edilen bulgular öğrencilerin teknolojik araç-gereçler tarafından ne denli kuşatıldığını açıkça göstermektedir. Öğrencilerin kitap okumak yerine zamanlarının çoğunu teknolojik araçlarla geçirmeleri, onların bireysel ve sosyal gelişimlerini etkilemektedir. Ayrıca ilgi ve dikkatlerini kitap okumanın dışındaki alanlara daha çok yönelttiklerini düşündürmektedir.

**Tablo 3. İlköğretim Öğrencilerinin Kitaplığa Sahip Olma, Gazete ve Dergi Okuma Durumlarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

|                                    | Evet |       | Hayır |       |
|------------------------------------|------|-------|-------|-------|
|                                    | f    | %     | f     | %     |
| Kitaplık/kitap köşesine sahip olma | 272  | 78.16 | 76    | 21.84 |
| Gazete okuma                       | 197  | 56.60 | 151   | 43.40 |
| Dergi okuma                        | 246  | 70.69 | 102   | 29.31 |

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun evlerinde kitap köşesine sahip olduğu, yarısından biraz fazlasının gazete okuduğu ve yaklaşık 2/3'ünün dergi okuduğu görülmektedir. Öğrencilerin yarıya yakınının gazete okuma alışkanlığına sahip olmaması, pek çok eve düzenli gazete alınmadığı şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bulgulardan ülkemizde gazete ve dergi okuma alışkanlığının yeterli düzeyde olmadığı sonucuna varılabilir.

**Tablo 4. İlköğretim Öğrencilerinin Ne Tür Kitaplar Okuduklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

| Kitap Türleri | f   | %      |
|---------------|-----|--------|
| Öykü          | 108 | 31.04  |
| Roman         | 92  | 26.43  |
| Çizgi Roman   | 81  | 23.27  |
| Şiir          | 36  | 10.35  |
| Fabl          | 19  | 5.46   |
| Başka         | 12  | 3.45   |
| Toplam        | 348 | 100.00 |

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin sırasıyla öykü, roman, çizgi roman, şiir, fabl okudukları görülmektedir. Öğrencilerin en çok öykü ve roman okuyor olması, bu tür kitapların daha çok ilgi ve dikkatlerini çektiği şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 5. İlköğretim Öğrencilerinin Hangi Konuyu İçeren Kitaplar Okuduklarına İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

| Konu Türleri | f   | %      |
|--------------|-----|--------|
| Macera       | 146 | 41.95  |
| Bilim Kurgu  | 83  | 23.85  |
| Mizah        | 62  | 17.82  |
| Polisiye     | 34  | 9.77   |
| Duygusal     | 15  | 4.31   |
| Başka        | 8   | 2.30   |
| Toplam       | 348 | 100.00 |

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde, öğrencilerin en çok okudukları kitapları sırasıyla; macera, bilim kurgu, mizah, polisiye ve duygusal konulu kitaplar izlemektedir. Öğrenciler başka seçeneğinde ise, bulmaca ve bilgilendirme içerikli kitapları okuduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin macera ve bilim kurgu içerikli kitapları tercih ediyor olmaları, ilköğretim çağı çocuklarının gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygundur. Ayrıca bu kitapların okunmasında izledikleri filmlerin de etkili olduğu söylenebilir.

**Tablo 6. İlköğretim Öğrencilerinin Kitap Okumalarına Engel Olan Hususlara İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

| Kitap Okumaya Engel Hususlar | f   | %      |
|------------------------------|-----|--------|
| Derslerin Yoğunluğu          | 162 | 46.55  |
| TV İzleme                    | 71  | 20.40  |
| Bilgisayar                   | 58  | 16.67  |
| Ev İşleri                    | 32  | 9.20   |
| Kitap Fiyatları              | 16  | 4.60   |
| Başka                        | 9   | 2.58   |
| Toplam                       | 348 | 100.00 |

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde, öğrencilerin kitap okumalarına engel olan hususlar sırasıyla; derslerin yoğunluğu, TV, bilgisayar, ev işleri ve kitap fiyatları şeklinde belirtilmiştir. Başka seçeneğinde ise; antrenman, gürültü ve kardeş ifade edilmiştir. Öğrencilerin kitap okumasına engel olan hususlar arasında derslerin yoğunluğunun ilk sırada yer alması, öğretmenlerin çok fazla ödev vermesi ve öğrencilerin test çözme üzerinde odaklanması şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin derslerini kitap okumaya engel olarak algılamaları düşündürücü bir husustur.

**Tablo 7. İlköğretim Öğrencilerinin Okuyacakları Kitabı Seçerken Dikkate Aldıkları Hususlara İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

| Kitap Seçiminde Dikkate Alınan Hususlar | f   | %      |
|---|-----|--------|
| Öğretmen/Arkadaş Tavsiyesi              | 114 | 32.76  |
| Kitap ile İlgili Yorumlar               | 92  | 26.44  |
| Sayfa Sayısı                            | 71  | 20.40  |
| 100 Temel Eser Arasında                 | 52  | 14.94  |
| Kapak Resmi                             | 13  | 3.74   |
| Başka                                   | 6   | 1.72   |
| Toplam                                  | 348 | 100.00 |

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde öğrencilerin kitap seçiminde dikkate aldıkları hususlar sırasıyla; öğretmen/arkadaş tavsiyesi, kitap ile ilgili yorumlar, sayfa sayısı, 100 Temel Eser arasında yer alması ve kapak resmi olarak belirtilmiştir. Başka seçeneği arasında ise; ilgi çekici olması, ailenin tavsiyesi ve filminin olması belirtilmiştir. Öğrencilerin kitap seçiminde öğretmen ve arkadaş tavsiyesinin son derece önemli olduğu görülmektedir. Bu da öğretmenlerin konuyla ilgili dikkatli ve duyarlı davranmaları gerektiğini göstermektedir.

**Tablo 8. İlköğretim Öğrencilerinin Kitap Okumasında Aile ve Öğretmenin Etkisi İle Kitap Okuma Alışkanlığını Yeterli ve Heyecan Verici Bulmaya İlişkin Görüşlerinin Dağılımı**

|   | Evet |       | Kısmen |       | Hayır |       |
|---|------|-------|--------|-------|-------|-------|
|   | f    | %     | f      | %     | f     | %     |
| Ailenin Kitap Okumaya Etkisi            | 185  | 53.16 | 131    | 37.64 | 32    | 9.20  |
| Öğretmenin Kitap Okumaya Etkisi         | 217  | 62.36 | 108    | 31.03 | 23    | 6.61  |
| Kitap Okuma Alışkanlığını Yeterli Bulma | 115  | 33.05 | 162    | 46.55 | 71    | 20.40 |
| Kitap Okumayı Heyecan Verici Bulma      | 209  | 60.06 | 113    | 32.47 | 26    | 7.47  |

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin kitap okumasında ailenin ve öğretmenin büyük ölçüde etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yaklaşık yarıya yakını kitap okuma alışkanlığını kısmen düzeyinde yeterli bulurken, yaklaşık 1/3'ü yeterli bulmaktadır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kitap okumayı heyecan verici bulduklarını ifade etmişlerdir.

İlköğretim öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun kitap okumadan zevk aldığı, ancak buna karşılık yarıya yakınının kendi kitap okuma alışkanlığını kısmen düzeyinde yeterli bulması, yeterli düzeyde kitap okumadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca öğrencilerin ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden kitap okuma alışkanlığı edinmelerinde önemli ölçüde etkilendikleri söylenebilir.

**Tablo 9. İlköğretim Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarının Geliştirilmesi İçin Neler Yapılması Gerektiğine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Dağılımı**

| No | İfadeler   | f   |
|----|--|-----|
| 1  | Okulda okuma saatlerine uyulmalı ve bu saatlerde okuma yapılmalıdır. | 142 |
| 2  | Evde TV kapatılıp aile ile birlikte kitap okunmalıdır.               | 134 |
| 3  | Okullarda kitap okuma yarışması yapılmalıdır.                        | 127 |
| 4  | Okul/sınıf kütüphanesinde yeterli sayı ve çeşitte kitap olmalıdır.   | 108 |
| 5  | En çok kitap okuyanlar ödüllendirilmelidir.                          | 93  |
| 6  | Çevremizdeki kütüphaneler yaygınlaştırılmalıdır.                     | 84  |
| 7  | Okuma kitapları ücretsiz verilmelidir.                               | 76  |
| 8  | Yazarlar okullarda tanıtım yapıp, imza günü düzenlemelidir.          | 68  |
| 9  | Okunan kitaplarla ilgili ödevler verilebilir.                        | 56  |
| 10 | Sınıflarda kitap köşeleri oluşturulmalıdır.                          | 47  |
| 11 | Kitaplar bilgisayar ortamında da okunmalıdır.                        | 34  |
| 12 | Kitap okuma konusunda aileler bilgilendirilmelidir.                  | 21  |
| 13 | Öğretmenler öğrencilerle birlikte kitap okumalıdır.                  | 18  |
| 14 | Öğrenciler okumak istediği kitabı kendisi seçmelidir.                | 13  |
| 15 | Televizyonda kitap tanıtımı ve reklamı yapılmalıdır.                 | 7   |



Tablo 9'daki veriler incelendiğinde öğrenciler; okulda okuma saatlerine uyulması ve bu saatlerde okuma yapılması, evde televizyon kapatılıp aile ile birlikte kitap okunması, okullarda kitap okuma yarışması yapılması, okul/sınıf kütüphanesinde yeterli sayı ve çeşitte kitap olması, en çok kitap okuyanların ödüllendirilmesi ve çevrelerindeki kütüphanelerin yaygınlaştırılması şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi konusunda oldukça önemli ve dikkate değer öneriler geliştirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin özellikle ilköğretim okullarındaki okuma saatlerine uyulması konusunu belirtmiş olmaları, öğretmenlerin bu saatlerde başka etkinlikler yaptıkları veya ders işledikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca aile ortamlarında hep birlikte televizyon seyrediliyor olması, çocuklar için kitap okumaya uygun ortamların yaratılmadığını düşündürmektedir. Kitap okuma alışkanlığı kazanma sadece öğretmenin çabasıyla değil, ailenin de ilgi ve desteğiyle sağlanabilecek bir olgudur.

**Tablo 10. İlköğretim Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Veli Görüşlerinin Dağılımı**

| No | İfadeler  | Evet |       | Kısmen |       | Hayır |       |
|----|---|------|-------|--------|-------|-------|-------|
|    |   | f    | %     | f      | %     | f     | %     |
| 1  | Çocuğumuzun kitap okumaya ilgisi vardır.  | 37   | 28.03 | 52     | 39.40 | 43    | 32.57 |
| 2  | Çocuğumuz ders kitapları dışında da kitap okumaktadır.  | 41   | 31.06 | 56     | 42.42 | 35    | 26.52 |
| 3  | Çocuğumuzun kitap okumasını teşvik ederiz.  | 94   | 71.21 | 26     | 19.70 | 12    | 9.09  |
| 4  | Çocuklarımız kitap okumak yerine, TV, bilgisayar gibi teknolojik araç-gereçlerle zaman geçirmektedir. | 83   | 62.88 | 34     | 25.76 | 15    | 11.36 |
| 5  | Aile bireyleri kitap okuma alışkanlığına sahiptir.  | 43   | 32.58 | 35     | 26.51 | 54    | 40.91 |
| 6  | Çocuklarımıza okumaları için çeşitli kitaplar alırız.   | 69   | 52.27 | 37     | 28.03 | 26    | 19.70 |
| 7  | Çocuğumuzun kitap okuması konusunda öğretmeni ile işbirliği yaparız.                                  | 34   | 25.76 | 46     | 34.84 | 52    | 39.40 |
| 8  | Çocuğumuzun kütüphaneye gitmesini destekleriz.  | 56   | 42.42 | 62     | 46.97 | 14    | 10.61 |
| 9  | Çocuklarımızın kitap okumasının onların okul başarısını arttırdığını düşünüyoruz.                     | 79   | 59.84 | 41     | 31.07 | 12    | 9.09  |
| 10 | Bireyin kendini geliştirmesinde kitap okumanın çok önemli bir yeri olduğunu düşünüyoruz.              | 92   | 69.70 | 34     | 25.75 | 6     | 4.55  |

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde velilerin çoğunluğunun, çocuklarının kitap okumasını teşvik ettiği, okumaları için çeşitli kitaplar aldıkları, kitap okumalarının okul başarısını artırdığı ve bireyin kendini geliştirmesinde kitap okumanın çok önemli bir yeri olduğu konusunda görüş belirtmişlerdir. Buna karşılık yine velilerin yarısından fazlası çocuklarının kitap okumak yerine, TV, bilgisayar gibi teknolojik araç-gereçlerle zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Velilerin yarısından daha azı, çocuklarının kitap okumaya ilgisi olduğunu, ders kitapları dışında kitap okuduklarını, aile içinde kitap okuma alışkanlığına sahip olduklarını ve kitap okuma konusunda öğretmen ile işbirliği yaptıklarını belirtmişlerdir.

Velilerden elde edilen bulgulara göre, ailelerin çoğunluğu düzenli kitap okuma alışkanlığına sahip değildir. Ayrıca ev ortamlarında aile üyelerinin birlikte TV izleyerek zaman geçirdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra başta bilgisayar olmak üzere çocukların teknolojik araç-gereçlerle daha çok zaman geçirdikleri sonucuna varılabilir. Bu olgu ülkemizdeki aile yapısında kitap okuma kültürünün yeterli düzeyde olmadığını ve yetişmekte olan yeni nesillerin bilgisayar ve internet gibi iletişim araçlarından yoğun bir biçimde etkilendiklerini düşündürmektedir. Velilerden toplanan veriler ile öğrenci ve öğretmenlerden toplanan veriler birbirine oldukça yakın bulgular ortaya koymaktadır.

**Tablo 11. İlköğretim Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

| No | İfadeler   | Evet |       | Kısmen |       | Hayır |       |
|----|--|------|-------|--------|-------|-------|-------|
|    |  | f    | %     | f      | %     | f     | %     |
| 1  | Öğrencilerim kitap okuma bilincine sahiptir.   | 24   | 31.58 | 37     | 48.68 | 15    | 19.74 |
| 2  | Öğrencilerim kitap okumayı sever.  | 37   | 48.68 | 26     | 34.21 | 13    | 17.11 |
| 3  | Öğrencilerim okudukları kitaplarla ilgili görüş ve önerilerini paylaşır.                         | 43   | 56.58 | 24     | 31.58 | 9     | 11.84 |
| 4  | Öğrencilerimle birlikte kitap okumak, onların okuma alışkanlığı kazanmasına katkı sağlamaktadır. | 48   | 63.16 | 23     | 30.27 | 5     | 6.57  |
| 5  | Öğrencilerim yaşına ve gelişim düzeyine uygun kitap seçebilir.                                   | 32   | 42.11 | 28     | 36.84 | 16    | 21.05 |
| 6  | Öğrencilerim sınıf kitaplığının gelişmesine katkıda bulunur.                                     | 36   | 47.37 | 33     | 43.42 | 7     | 9.21  |
| 7  | Öğrencilerim sınıf/okul kütüphanesinden yararlanmaktadır.  | 46   | 60.53 | 21     | 27.63 | 9     | 11.84 |
| 8  | Öğrencilerim bilgisayar ve TV gibi teknolojik araç-gereçleri kitap okumaya tercih etmektedir.    | 49   | 64.47 | 13     | 17.11 | 14    | 18.42 |
| 9  | Öğrencilerim kitap okumanın başarılarının artmasına katkı sağladığının farkındadır.              | 34   | 44.73 | 27     | 35.53 | 15    | 19.74 |
| 10 | Öğrencilerimin kitap okuması için ailelerle işbirliği yaparım.                                   | 29   | 38.16 | 34     | 44.73 | 13    | 17.11 |

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerinin bilgisayar ve TV gibi teknolojik araç-gereçleri kitap okumaya tercih ettiklerini, okudukları kitaplarla ilgili görüş ve önerilerini paylaştıklarını, sınıf/okul kütüphanesinden yararlandıklarını ve onlarla birlikte kitap okumanın okuma alışkanlığı kazanmalarına katkı sağladığını belirtmişlerdir. Buna karşılık öğretmenlerin yarıdan daha azı, öğrencilerinin kitap okuma bilincine sahip olduklarını, kitap okumaları için ailelerle işbirliği yaptıklarını, yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun kitaplar seçebildiklerini ve kitap okumalarının başarılarının artmasına katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğrenciler yeterli düzeyde kitap okuma bilincine sahip değildir. Ayrıca bilgisayar, TV gibi teknolojik araç-gereçlerle daha çok zaman geçirmektedir. Bu olgu günümüz çocuklarının büyük ölçüde teknolojik araç-gereçlerle kuşatıldığını düşündürmektedir. Öğretmenlerden ve velilerden toplanan verilerin birbirine benzer bir nitelik taşıması kitap okuma kültürünün toplumsal düzeyde yeterince gelişmediğini göstermektedir. Öğretmenlerin sınıftaki okuma saatlerinde öğrencileriyle birlikte kitap okumalarının, onların kitap okuma alışkanlığı kazanmasında önemli derecede rol oynadığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğrencileri üzerinde etki yarattığını ve öğrencilerin onları örnek aldığını göstermektedir.

## SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar ve geliştirilen öneriler aşağıda verilmiştir:

### Sonuçlar

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu boş vakitlerini bilgisayar, internet ve TV başında geçirmektedir.

Öğrencilerin yaklaşık ¼'ü boş vakitlerini kitap okuyarak geçirmektedir.

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu dergi okumakta ve evlerinde kitaplık/kitap köşesine sahiptir. Öğrencilerin yarıdan biraz fazlası ise günlük gazete okumaktadır.

Öğrenciler sırasıyla en çok öykü, roman ve çizgi roman okumaktadır.

Öğrenciler sırasıyla en çok macera, bilim-kurgu, mizah ve polisiye konuları içeren kitaplar okumaktadır.

Öğrenciler kitap okumalarına engel olan hususları sırasıyla, derslerin yoğunluğu, TV izleme, bilgisayar ve ev işleri şeklinde belirtmişlerdir.

Öğrenciler okuyacakları kitabı seçerken dikkate aldıkları hususları sırasıyla, öğretmen/arkadaş tavsiyesi, kitap ile ilgili yorumlar, sayfa sayısı ve 100 Temel Eser arasında olması şeklinde belirtmişlerdir.

Öğrencilerin çoğunluğu, kitap okumalarında öğretmenlerinin, ailelerinden daha etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin çoğunluğu kitap okumayı heyecan verici bulurken, kendi kitap okuma alışkanlıklarını yeterli bulmamaktadır.

Öğrencilere göre kitap okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi için, okulda okuma saatlerine uyulması ve bu saatlerde okuma yapılması, evde TV kapatılıp aile ile birlikte kitap okunması, okullarda kitap okuma yarışması yapılması, okul/sınıf kütüphanesinde yeterli sayı ve çeşitte kitap olması, en çok kitap okuyanların ödüllendirilmesi, çevrelerindeki kütüphanelerin yaygınlaştırılması ve okuma kitaplarının ücretsiz verilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Velilerin çoğunluğu, çocuklarının kitap okumasını teşvik ettiğini, okumaları için çeşitli kitaplar aldıklarını, kitap okumalarının okul başarısını artırdığını ve bireyin kendini geliştirmesinde kitap okumanın çok önemli bir yeri olduğunu ifade etmişlerdir.

Velilerin yarısından fazlası, çocuklarının kitap okumak yerine, TV, bilgisayar gibi teknolojik araç-gereçlerle zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir.

Velilerin yarısından daha azı, çocuklarının kitap okumaya ilgisi olduğunu, ders kitapları dışında kitap okuduklarını, aile içinde kitap okuma alışkanlığına sahip olduklarını ve kitap okuma konusunda öğretmen ile işbirliği yaptıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerinin bilgisayar ve TV gibi teknolojik araç-gereçleri kitap okumaya tercih ettiklerini, okudukları kitaplarla ilgili görüş ve önerilerini paylaştıklarını, sınıf/okul kütüphanesinden yararlandıklarını ve onlarla birlikte kitap okumanın okuma alışkanlığı kazanmalarına katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin yarısından daha azı, öğrencilerinin kitap okuma bilincine sahip olduklarını, kitap okumaları için ailelerle işbirliği yaptıklarını, yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun kitaplar seçebildiklerini ve kitap okumalarının başarılarının artmasına katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

## **Öneriler**

İlköğretim okullarındaki okuma saatlerinde öğretmenler, öğrencileriyle birlikte okuma etkinliği gerçekleştirmeli, tüm öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekecek konularda okuma yapmalı ve onları sürece katmalıdır.

Öğretmenler, çocukların yaş ve gelişim düzeylerine uygun kitapları belirleyerek öğrencilere tavsiye etmeli ve öğrencilerin ilgilerini çekecek bir sınıf kitaplığı oluşturmalıdır.

Aileler ev ortamlarında hep birlikte televizyon izlemek yerine, çocukların ders çalışmaları gereken saatlerde "okuma saati" oluşturmalı, tüm aile bireyleri bu saatte okuma yapmalıdır. Ebeveynler çocuklarına rol model olmalı ancak onların uyumlarından sonra TV'yi açmalıdır.

Başta televizyon olmak üzere kitle iletişim haberleşme araçlarında "Haydi hep birlikte okumaya." şeklinde toplumda okuma bilinci ve duyarlılığı geliştirecek okuma odaklı programlara yer verilmelidir.

Ailelerin gazete ve dergi almaları teşvik edilmeli, aile ortamında okuma kültürünün geliştirilmesi için çaba gösterilmelidir.

Aileler, çocuklarının bilgisayar ve internet kullanımına belli ilke ve kurallar dahilinde sınırlama getirmeli ve çocukların bilgisayar başında çok uzun zaman geçirmelerini önleyici tedbirler almalıdır.

Başarılı öğrencilere okul tarafından yaşına ve gelişim düzeyine uygun okuma kitapları verilmelidir.

Aileler çocuklarını kitapçılara/fuarlara götürmeli ve onların kendi yaş ve gelişim düzeylerine uygun kitap seçmelerine destek olmalıdır. Çocukların istedikleri kitabı satın almaları sağlanmalıdır.

Öğretmenler öğrencilere çok fazla ödev vermemeli, daha çok okuma ve özet çıkarmaya yönelik ödevler vermelidir.

Okullarda kitap okuma bilinci ve duyarlılığı geliştirmek amacıyla çeşitli etkinlikler ve yarışmalar düzenlenmelidir.

Okullarda kitap yazarlarının katılımının sağlandığı etkinlikler ve imza günleri düzenlenmelidir.

## KAYNAKÇA

- Akyol, Hayati (2005) *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bamberger, R. (1990) *Okuma Alışkanlığını Geliştirme* (Çev: Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü.
- Carter, C., Bishop J., Kravits, S. L. (2002) *Keys to Effective Learning*, 3rd. Ed. New Jersey: Printice Hall.
- Devrimci, Halise (1993) *İlkokul 5. Sınıf Çocuklarında Okuma Alışkanlığının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dilidüzgün, Selahattin (1996) *Çağdaş Çocuk Yazını*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Glover, J. A., Ronning, R.R., Bruning, R. H. (1990) *Cognitive Psychology for Teachers*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Gönen, M., Öncü, E.Ç., Işıtan, S. (2004) "İlköğretim 5. 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi". *Milli Eğitim Dergisi*, 164.
- Gürcan, Halil İbrahim (1999) *Okuma Alışkanlığı İle Kitap Yayıncılığının Kültürel İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunları Karşısında Türkiye Koşulları Temelinde Bir Model Önerisi*. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1113.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (1995) *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Oğuzkan, Ferhan (1987) *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Emel Matbaacılık.
- Sever, Sedat (2004) *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.



# OKUMA KÜLTÜRÜ EDİNDİRME SÜRECİNDE ÇOCUK EDEBİYATININ YERİ VE ÖNEMİ

**Arş. Gör. A.Özgül İNCE SAMUR**  
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

## Özet

*Bu çalışmanın temel amacı, çocuğun okulöncesi dönemde okumaya ve kitaba karşı ilgisinin uyandırılması, ilköğretim döneminde ise yaş ve gelişim özelliklerine paralel olarak çocuk edebiyatının bilinçli ve duyarlı çabalarla yaşamının bir parçası olması için izlenmesi gereken süreci kuramsal çerçevede belirlemektir. Başka bir söyleyişle bu paralelde, bireye okuma kültürü edindirme sürecinde izlenmesi gereken basamaklar ortaya konulmaktadır.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, okuma kültürü.*

## Abstract

*In this regard, the main purpose of this study is theoretically to deal with the process through which child literature should consciously and sensitively be made an important part of a child's life whose interest in reading is supposed to start at pre-school period according with his characteristics related to age and progress at primary school period. In other words, the stages that should be followed in the process of providing reading culture are to be put forth in this regard.*

*Key Words: Children's literature, reading culture.*

## Giriş

Okuma kültürü, çağdaş ve demokratik bireylerin yetişmesiyle doğrudan ilişkili bir kavramdır. Kocaman (2009: 23)'a göre, "Dil insanoğlunun en önemli ayırt edici özelliklerinden birisidir, bu nedenle Afrika'da yeni doğan çocuk *kuntu* (nesne)'dur, ancak dil öğrenince *muntu* (kişi/insan) olur. Dil ile kimlik kazanan insanoğlu, bireysel kimliğini de dil aracılığıyla oluşturur". Başka bir söyleyişle, dil ve dolayısıyla "okuma edimi", bireyin kendini gerçekleştirme sürecinde en önemli etmenlerden biridir. Bireyin kendini gerçekleştirmesi ise her bakımdan çağdaş koşulların üstüne çıkabilmesi ve evrensel paydalara ulaşabilmesiyle olanaklıdır.

Çağdaş toplum olmanın gereklerini yerine getirebilmek, çağdaş bireyler yetiştirmeye bağlıdır. Bu nedenle, okuma ilgisi okulöncesi dönemde kazandırılmalı; ilköğretimden ergenliğe uzanan süreçte de desteklenerek bu ilginin alışkanlık ve yaşam biçimi haline getirilmesi gerekmektedir. Okumanın ilgi düzeyinden, alışkanlık ve bir yaşam anlayışına, kültürüne geçebilmesi ise bireyin okuma edimini, bir zevk ve gereksinim olarak içselleştirmesi ve çocuk edebiyatının nitelikli ürünleriyle tanışmasıyla olanaklıdır.

## OKUMA KÜLTÜRÜ

"...bireylerin toplumsallaşması, ortak değerleri benimsemesi, ortak amaçlar için çaba harcaması, eğitim aracılığıyla genç kuşaklara aktarılacak kültür yoluyla gerçekleşebilir. Bu nedenle kültür ve eğitim, bir toplumun geleceğinin temelini oluşturur" (Köknel, 1981:324). Okuma kültürü ise bireyin ve toplumun her yönden gelişmesini sağlayan önemli bir etmendir. Sever (2007a: 108)'in belirlemesiyle okuma kültürü, "Yazılı kültür ürünlerinin dünyasıyla tanışmış; tanıştığı bu dünyanın kendine sunduğu iletileri paylaşma, sınama, sorgulama yeterliğine ulaşmış; bunların sunduğu olanaklarla yaşamayı alışkanlık haline getirmiş bireylerin edinmiş olduğu"... davranışlar bütünüdür. Başka bir söyleyişle, okuma kültürü kazanma birikimli, düzenli ve bütüncü bir anlayışla, bireyin erken çocukluktan edinmeye başlaması gereken bir süreçtir. Yılmaz (2009: 134)'a göre, okuma kültürü, "Bir bireyin, bir toplumsal grubun ya da bir toplumun okuma eylemi ile ilişkilerinin düzeyi ve niteliği anlamına gelir. Bir



başka deyişle, okuma kültürü, sözü edilen birey, grup ya da topluma ait yaşam biçiminin 'okuma' alanına yansıyan bölümüdür. Kısaca, okuma kültürü, okuma eylemine ilişkin bireysel ve toplumsal yaşama biçimidir". Bu süreçte özellikle bireyin dilsel, bilişsel, toplumsal ve kişisel gelişimlerinin etkisi ele alınmalıdır. Öz bir belirlemeyle okuma kültürü, bireyin erken çocukluk döneminden başlayarak okuma ilgisi, ilköğretimin ilk döneminde okuma alışkanlığı ve sevgisi, ilköğretimin ikinci döneminde ise eleştirel okur- yazarlık ve evrensel okuma edimi kazanma ve bu kültürü yaşamında bireysel ve toplumsal düzlemde, sürekli ve düzenli olarak alışkanlığa dönüştürdüğü davranışlar kümesidir.

Okuma kültürü, bireylerin okuma edimini toplumsal ve sosyal paydada yaşam biçimi haline getirmesiyle oluşur. Bireysel ve toplumsal düzlemde bu kültürün yerleşmesi ise, erken çocukluk döneminde okuma sevgisi ve bilincinin kazandırılmasına önemli ölçüde bağlıdır. Böylece okulöncesi dönemde kitapla tanışan, onu yaşamında önemli bir yere koyan çocukta, ilköğretim döneminde okuma yazma becerisi kazanmasıyla okuma alışkanlığı edinmeye yönelik bilinç oluşur. Okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisi gelişmiş bireyin, bilişim teknolojilerinden doğru ve etkili yararlanma sürecine girmeleri beklenir. Sözü edilen evrelerin, bireyin yaş ve gelişim özelliklerine paralel bir yapılanmayla oluşması okuma kültürü edinmenin temel basamakları olarak görülmelidir.

### **ÇOCUK EDEBİYATI VE OKUMA KÜLTÜRÜ**

Çocuk edebiyatı, okuma kültürü edindirme sürecinde temel değişkendir. Çocuk edebiyatı yapıtlarının en temel görevi bireye okuma sevgisi, alışkanlığı ve süreçle birlikte okuma kültürü kazandırmaktır.

Çocuk edebiyatı, çocuğun sanatın bir dalı olan edebiyatla buluşmasını sağlarken aynı zamanda yazılı ve görsel metinle de kendini ve yaşamı tanımasına dönük olanaklar yaratır. Öte yandan anılan yargılar; çocuk gerçekliğini önceleyen, çocuksuluktan uzak bir anlayışla ve sanatçı duyarlılığıyla oluşturulmuş nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarıyla gerçekleştirilmelidir. Başka bir belirlemeyle, "Çocuk edebiyatı; çocuğun gelişimsel özelliklerini gözden yitirmeden ve edebiyat niteliklerinden ödün vermeden çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği ilkelerinden hareket ederek konularını onun doğal ve güncel çevresinden seçen ve (okur) çocuğun kendi dünyasına çok açılı bir anlayışla bakabilmesini sağlayan, ona bilinçli bir okuma alışkanlığı kazandırmayı öngören edebiyat ürünleridir" (Dilidüzgün, 2009: 47).

Okuma kültürü edinme sürecinde temel yol gösterici çocuk edebiyatı, temel araç ise çocuk edebiyatı ürünleri olmalıdır. "Sanatın bireysel ve toplumsal işlevlerinden etkilice yararlanılabilmesi için, kişilerin erken çocukluk dönemiyle birlikte, anlam evrenlerine uygun görsel, işitsel ve dilsel iletilerle beslenmesi gerekir" (Sever, 2010: 20). Çocuk kitaplarıyla amaç, okuma kültürü edindirmek kadar düşünen, duyarlı, farkındalığı yüksek, sanatın iletilerini kendi benliğinde içselleştiren, kendini gerçekleştiren bireyler yetiştirmektir.

### **OKULÖNCESİ DÖNEM**

Okulöncesi dönem, çocuğun gelişim özelliklerinin hızla geliştiği ve yaşamındaki temel değişkenlerin olduğu önemli bir evredir. Bu dönemde çocuğun kendisini tanıması ve yaşama karşı duyarlılık oluşturması, çocuğun sanatın tüm olanaklarıyla tanıştırılmasına büyük ölçüde bağlıdır. Sever (2010: 20)'e göre,

"Sanatın bireysel ve toplumsal işlevlerinden etkilice yararlanılabilmesi için, kişilerin erken çocukluk dönemiyle birlikte, anlam evrenlerine uygun görsel, işitsel ve dilsel iletilerle beslenmesi gerekir. Çocuk kitapları (öykü, roman, şiir vb.), çocukların olay, olgu ve durumların sanatçı bakış açısıyla yorumlanmasına tanık oldukları görsel ve yazılı araçlardır. Kitaplar, okulöncesi dönemden başlayarak çocukları renk, çizgi ve sözcüklerin estetik diliyle tanıştıran, onlara anadilinin güzelliğini duyumsatan ilk araçlardır."

Bu bağlamda çocuk yazını yapıtları, erken çocukluk dönemiyle birlikte çocuğun yaşam alanına girmelidir. 0-2 yaş döneminde görsel uyaranların, dilsel uyaranlara göre daha baskın olması gereken kitaplar, çocuğun kendini ve yaşamı tanıyıp keşfetmesinde ilk uyaranlardır. Okulöncesi, görsel okumanın ağırlık kazandığı bir dönemdir. Görsel okuma, sözcük yerine renk ve çizginin oluşturduğu metinlerle yapılan görsel öğelerin temelinde gerçekleşen bir süreçtir. Bu doğrultuda çocuk kitap etkileşimindeki önemli olan bu ilk adımda, kitabın çocuğun ilgi alanına girmesi yani yaşamının bir bileşeni olması sağlanmalıdır.

2-4 yaş döneminde kavram gelişimi oluşmaya başlayan çocukta, kitaplar önemli rol oynar ve bilişsel gelişim süreçlerinden bilme, duyma, düşünme, anlam kurma gibi süreçlere katkı sağlar. "Dilin

ortaya çıkışı sırasında küçük çocuk yalnızca önce olduğu gibi fizik dünyayla değil, ayrıca iki yeni ve hem de birbiriyle yakından ilişkili dünyayla da karşı karşıyadır: toplumsal dünya ve iç temsiller dünyası” (Piaget, 2004: 32). Kavramsal gelişim dilin, dolayısıyla düşünmenin gelişimine bağlıdır. “İnsanlara günün birinde uçmayı öğretecek kişi, bütün sınır taşlarını yerlerinden oynatacaktır...” diyor Nietzsche, “bütün sınır taşları havaya uçacaktır önünde bu kişinin.” Sınır, düşüncemizin, duygularımızın, kendimize ve gerçekliğe bakışımızın sınırır” (İnam, 2007: 8). Bu dönemde kendini ve yaşamı anlamaya, sorgulamaya başlayan çocukta merak ve öğrenme isteği, doğru ve etkili uyaranlarla yönlendirilmelidir. Sorma, bilme, öğrenme isteği devindirilen; araştırma ve sorgulamaya yönelik bir bilinç edinmesi sağlanan çocuğun kitaplarla tanışması ve arkadaşlık kurması doğal bir süreçte gelişir. Toppes (2006: 93)’e göre,

“2-4 yaş arasında çocuk, sözcüklerle, nesnelere arasındaki ilişkileri bilinçli olarak kullanmaya başlamaktadır. Ayrıca çocuğun dilsel gelişiminde de önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Örneğin geçmiş olayları simgesel olarak dile getirebilmektedir. Algılama alanı içinde olmayan somut nesnelere simgeleştirebilmektedir. Oyun sürecinde de kendiliğinden simgeleştirmeleri başarabilmektedir. Çünkü oyun bir bakıma, gerçekliğin, simgesel olanın sanal bir dünyada yeniden gerçekleşmesidir; gerçekliğin yeniden oynanışdır, simgesidir. Örneğin, bebekle, oyuncak bir at arabasıyla, saatle oynamak, oyun ortamı içinde gerçekliğin simgesel görüntüleri niteliğindedir.”

Bu süreçte oluşturulan ilgi ve duyarlılık, çocuğun ilerleyen dönemlerde okuma kültürü edinmesine yönelik önemli ve temel adımlardır.

4-6 yaş döneminde sözcük bilgisinde hızla bir artış olur, çocuk düzgün tümceler kurmaya başlar ve dilin anlatım özelliklerinden yararlanır. Chomsky (2001: 47)’e göre, “Bir dile ilişkin bilgiyi edinmiş olan kimse, ses ile anlamı belli bir biçimde birbirine bağlayan bir kurallar dizgesini içselleştirmiştir.” Bu bağlamda, bu dönemdeki okuma eylemi çocuğun, dilsel becerilerini etkili kullanabilir hale gelmesine dönük çeşitli etkinliklerle sürdürülmelidir. Örneğin, resimli kitaplardan öyküler kurgulama; tekerleme, bilmece, masal, fıkra dinleme anlatma; oyun kurgusu içinde kısa şiirler tekrarlama gibi. Bu dönemde kitabı tanıyan ve onunla oyun sürecinin bir parçası olarak arkadaşlık kurmaya başlayan çocukta, duyarlı yaklaşımlarla kitap sevgisinin de oluşması beklenir.

Özette okulöncesi dönem çocuğunun gelişim sürecinde, çocuk yapıtlarının yeri ve önemi üzerinde durulmalıdır. Erken çocukluk döneminde kitapla tanışan, onunla arkadaşlık kurmaya başlayan çocuk renk, çizgi ve sözcüklerin dünyasıyla kendi içsel alanında kurgusal dünyanın kapılarını aralamaya başlar. Böylece ilköğretim dönemine dile, kitaplara ve okur olmaya yönelik bir hazırbulunuşluk ve farkındalıkla başlayan çocuğun, okuma alışkanlığı ve okuma kültürü edinmeye yönelik bilinçli ve doğru çabalar gerçekleştirmesi beklenir.

## İLKÖĞRETİM DÖNEMİ

İlköğretim, özellikle ilk evresi (6-8 yaş), çocuğun okuma kültürü edinme sürecinde okuma alışkanlığının temelini oluşturması bakımından en önemli dönemdir. İlköğretim sürecinin bu ilk basamağında okuma yazma öğrenen çocuk, dilsel becerilerini tümsel kullanmaya hazır duruma gelir. Dinleme ve konuşmayla birlikte okuma ve yazma becerileri de gelişmeye başlar. Norton (2007: 3)’ün da belirttiği gibi, yazın, kültürümüzü daha iyi anlamamızda ve ona gereken değeri vermemizde bize yardımcı olan güçlü bir rol oynar. Bu dönem, çocuk kitap etkileşiminin doğru ve bilinçli yaklaşımlarla yaşam boyu sürebilecek bir kültür anlayışına dönüşmesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda çocuk yazını yapıtlarının çocuğun ilgi, yaş ve gelişim özelliklerini önceleyerek sanatçı duyarlılığıyla hazırlanmış olması gerekir.

“Piaget (Gander ve Gardiner, 2007: 337)’e göre, bu dönemin özelliklerinden biri, işlem öncesi düşünceden, korunum, sınıflandırma ve sıralama gibi yetenekleri içeren somut işlem düşüncesine geçiştir.” 6-8 yaş döneminde çocuğun düş, düşünce ve duygu gelişimi dilsel, bilişsel, kişilik ve toplumsal gelişimiyle birlikte daha nesnel ve somut gerçekliğe yönelir. Kendisini tanıma ve gerçekleştirme isteği, yaşam alanında olduğu kadar okur olarak da ön plana geçmeye başlar. “Eğitim bakımından edebiyatın değeri, insana çok çeşitli duyma, düşünme ve hareket etme örnekleri vermesidir. Bir insan ancak böyle bir geniş ortam içinde kendisine uygun olan yolu seçme özgürlüğünü kazanır. Tek bir roman okumak bile, bize insanların karakter yapısı, sosyal durumu, duygu ve düşünce bakımından ne kadar farklı olduklarını göstermeye yeter” (Kavcar, 1999: 4). Bu dönemde aile ve öğretmenin bilinçli çabalarıyla çocukta özerk benlik oluşumu ve yaratıcılığın gelişmesi çocuk yazınının nitelikli yapıtlarıyla buluşturulmasına bağlıdır.

Anne-baba, öğretmen ve arkadaşlarla kurulan ilişkiler kişilik ve toplumsal gelişimle birlikte hız kazanır. Kitabın kurgusu içinde yansıtılan çeşitli dilsel, kişilik ve toplumsal süreçler, çocuğun gelişim

basamaklarında örnek alıp kendi yaşamında sentezleyebileceği önemli uyarılardır. Binyazar (2010: 51)'a göre, "...Ataç'ın bir başka uyarısıyla belirtelim, edebiyat, içe işleyen bilgidir. Bu içe işleyiş niteliğiyledir ki başkalarının içlerinin varlığını duyurabilir bize... Olagelenler karşısında gösterilen bu duygusal tepkiler, birçok yönden, insanın kendi kendisini de yansıtmadır". Bu dönemde kitabın çocuğun yaşam alanına sokulabilmesi, temel gereksinme ögesi olarak algılanması ve içselleştirilmesiyle olanaklıdır. Bu bağlamda evde ve okulda çocuğun gereksinmesine yanıt veren kitaplıkların oluşturulması, kitabın onun yaşamının bir parçası olmasında önemli bir adımdır.

"Çocuğun kendisini, başkalarını, toplumu ve çevreyi algılaması ve geliştirdiği algıları ile yaşantılarının tümü, benlik etmenini oluşturur.... Birey, çevresine ulaşıp etrafındaki gerçek ile ilişki kurup bunu sürdürdükçe büyür ve gelişir" (Özoğlu, 2007:8-9). 8-10 yaş döneminde benlik gelişimi etkin olan çocuk, kendini ve toplumdaki yerini anlamaya ve belirginleştirmeye başlar. Bu bağlamda çocuk kitapları, çocuğun gelişmekte olan duygu ve düşünce dünyasını yazınsal uyarılarla devindiren önemli bir göreve sahiptir. 8-10 yaş arasında sanatsal nitelikli kitaplarla buluşan çocuk, okur olma yolunda etkin bir rol almaya başlar. Doğru ve bilinçli çabalar aracılığıyla çocuğun okuma kültürü edinme sürecinde, okumaya yönelik ilgisinin ve isteğinin artması sağlanır.

Bu dönemde bilişsel gelişimi destekleyen kitapların yanında düş, düşünce ve duygu gelişiminde sanatçı duyarlılığıyla hazırlanmış öykü, roman, şiir, çocuk oyunu, çocuk dergileri, anı-gezi yazıları gibi sanatın estetik ve yaratıcı yönünü vurgulayan ürünlerle çocuğun buluşması sağlanmalıdır. Dilidüzgün (2007:112), "Çocuk kitapları aracılığıyla gerçekleştirilecek olan *sanat farkındalığı*, okuru yaratıcılığa yöneltip onun bilişsel, duygusal ve duygusal eğitim gereksinimlerini de karşılamaya yöneliktir" diye belirtmektedir. Bu bağlamda belirlenecek kitaplar, çocuğun yaş ve ilgi düzeyine uygun olmalı, dilsel ve görsel metinlerle desteklenmelidir.

İlköğretimin ilk basamağıyla birlikte okul türü öğrenmede, anadili öğretimi önem kazanmaya başlar. "Anadili öğretiminin en temel özelliği, bilgiden çok beceri kazandırmayı amaçlamasıdır. Dinleme, konuşma, okuma, yazma etkinlikleri, bilgi vermekten çok uygulamalarla anlam kazanır" (Sever, 2006: 18). Bu dönemdeki uygulamalarda çocuk kitapları kadar ders kitapları da öğretici metinlerin yanında sanatçı duyarlılığıyla hazırlanmış metinlerden oluşmalı, ders kitaplarında öykü, roman, şiir gibi ürünlerin yanı sıra görsel okuma, yaratıcılık ve soyut düşünmeye yönelik olarak karikatürlerden de yararlanılmalıdır. Uslu (2007: 20)'nun da belirttiği gibi:

Örneğin; okullarda kutlanan belirli gün ve haftalarda karikatür yarışmaları düzenlenmesi, yetenekli ve istekli öğrenciler için karikatür okulu oluşturularak karikatür eğitimi verilmesi, gerek öğrencilerin gerekse sanatçıların çalışmalarından oluşan karikatür sergileri açılması, karikatür sanatçılarının davet edilerek konferans vermelerinin sağlanması, okulun sınıf ve duvar gazetelerinde karikatürlere yer verilmesi gibi çalışmalar yapılabilir.

Somut düşünme becerisi gelişmiş olan çocuk, bu süreçle birlikte soyut düşünme becerisinin de alt yapısını oluşturur. Bu evrede yazınsal yapıtlar aracılığıyla okuma alışkanlığı edinmeye başlayan çocuk, soyut düşünme becerisinin gelişimiyle birlikte eleştirel okuma, izleme, dinleme becerisini de edinmeye başlar.

10-12 yaş dönemi ve üstünde, çocuk dilsel ve bilişsel becerilerini bilinçli olarak kullanmaya başlar. Başka bir söyleyişle, çocuk özerk benliğini oluştururken kendi düşüncesini belirten tümceler kurmaya ve bunlar arasındaki karmaşık bağları anlamlandırmaya başlar. Sever (2007b:15)'in de belirttiği gibi, "Zihinsel işlemlerin yapıldığı evre, 11-12 yaşa doğru, zihinsel süreçlerde yaşanan niteliksel bir değişimle yeni bir düşünme biçimine kavuşur. Bu, soyut düşünme biçimidir. Çocukların, görmedikleri nesne ve olaylar hakkında düşünce ve kavram üretme; mantıksal sonuç çıkarma, dikkati yoğunlaştırma yetileri gelişir." Soyut düşünmeye geçişle birlikte bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişim en üst düzeye taşınır. Özellikle bilişsel alanda bilgi ve kavrama basamaklarından analiz, sentez yapma ve değerlendirmeye dönük gelişme görülür.

Bu dönemde gelişen ve çeşitlenen algısıyla çocuk, yazınsal yapıtların dilsel, kültürel, sosyal, tarihi, felsefi vb. konularının örneklerinin bulunduğu çeşitli ürünlerle tanıştırılmalıdır. Okuma kültürünün temelini atıldığı bu önemli evrede, okuma alışkanlığının bir yaşam biçimine, kültürüne geçebilmesi sağlam ve bilinçli bir anlayışla gerçekleşebilir. Bunun için hem okula ve aileye hem de çocuğa önemli sorumluluklar düşmektedir. Toplumsal gelişimin artış gösterdiği bu dönemde, aileden çok arkadaş çevresine önem veren ve zaman ayıran çocuğun, dikkatinin okumaya ve kitaba çekilebilmesi okul ve ailenin güdümlü çalışmalarına bağlıdır. Bu bağlamda çocuğun yaş, ilgi, gereksinim ve gelişim özellikleri göz önüne alınarak düzenli ve sürekli bir okuma izlencesi oluşturulmalıdır.

“Dil yalnızca anlaşma, iletişim aracı değil, aynı zamanda düşünme aracıdır. Bu yönüyle daha da önem kazanmaktadır....Türkiye Cumhuriyetini kuran ve aynı zamanda dil-kültür alanında önemli çalışmalar yapan Büyük Önder Atatürk şöyle diyor:

“Milli his (duygu) ile dil arasındaki bağ çok kuvvetlidir. Dilin milli olması, milli hissin inkişafında (gelişiminde) başlıca müessirdir (etkendir). Türk dili, dillerin en zenginlerindedir; yeter ki bu dil şuurla (bilinçle) işlensin. Ülkesini, yüksek istiklalini (bağımsızlığını) korumasını bilen Türk milleti, dilini de yabancı diller boyunduruğundan kurtarmalıdır (Kavcar, 2009: 8)”.

Bu doğrultuda, dil ve kültür birbirini etkileyen, süreç içinde birbirini geliştiren canlı uyaranlardır. Başka bir söyleyişle “Diller ve öğeleri bir çağdan ötekine geçe geçe geldiğinden, geçmişin şimdiki zamana etkileri kültürün en derinlerine kadar işler. Dil aynı zamanda düşünme ve duyma biçiminin bir kavrayış şeklidir” (Akarsu, 1998: 83). Dilin üzerinde durulan bireysel, toplumsal, süreçsel ve evrensel paydaları işlevsel olarak yerine getirebilmesi, dil öğretiminin bilinçli devlet politikalarıyla oluşturulmasına büyük ölçüde bağlıdır. Sever (2004: 6)’in de dile getirdiği gibi,

“Anadili öğretiminin bireylere, doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünme güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır. Bu amaçlar, anadili duyarlılığı ve bilinci yeterince gelişmiş bireylere, yurt ve dünya gerçeklerini anadilleriyle kavrama ve değerlendirme becerileri kazandırma gibi temel amaçlarla birleşir.”

Anadili öğretiminin belirtilen niteliklere göre yürütülmesi, dil öğretiminde düzeye uygun yazınsal (öykü, roman, şiir, masal vb.) ve öğretici (deneme, makale vb.) metinlerden yararlanılarak çocukta okuma isteği ve bilincinin oluşturulması, öğretmenin çocuk ve gençlik edebiyatı yeterlikleri, dil öğretimi yapılan ortamın sanatsal, teknolojik ve çağdaş uyaranlarla yapılandırılmasına doğrudan bağlıdır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak bireyin, doğduğu andan başlayarak ilköğretim sürecinin sonunda doğru ve bilinçli çabalarla okuma kültürü edinmesi sağlanabilir. Bu bağlamda ailenin, öğretmenlerin ve çocuğun uzmanlarca bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Öte yandan okuma kültürü edindirme, süreç içinde yani düzenli ve sürekli uygulamalarla bir izlençe çerçevesinde gerçekleştirilebilir.

Çocuk gözünü açtığı çevrede kitapla çevrili bir dünyayla karşılaştığında içgüdüsel olarak onu yaşamının bir parçası, bir uyarıcı olarak içselleştirir. Anne ve baba olanakları doğrultusunda, çocuğunun özel yaşam alanında küçük bir kitaplık oluşturmalıdır. Erken çocukluk döneminde kitapla tanışan, onunla arkadaşlık kuran ve kitap sevgisi oluşan çocuk; ilköğretim dönemine geçip okuma yazma öğrendiğinde okuma alışkanlığına doğru bilinçli çabalar sergileyecektir. Ardından eleştirel okuma yazma ve sonucunda okuma kültürü edinme süreci başlayacaktır.

Okuma kültürü edindirme çok boyutlu ve uyaranlı bir konudur. Çocuğun yaş ve gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimleri iyi bilinmeli; çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtları doğru ve etkili yaklaşımlarla bireye sunulmalıdır. Okuma kültürü edindirme izlencesi, bir devlet politikası olarak düşünülmeli ve bu konuda projeler hazırlanarak taslak izlenceler, seçilecek pilot bölgelerde uygulanmalıdır. Uzun dönemde emek ve yoğun çabalar sonucunda oluşturulacak böyle bir izlençe eğitim-öğretim sürecinden bağımsız ancak paralel bir paydada yürütülmelidir.

## KAYNAKLAR

Akarsu, Bedi (1998) *Dil- Kültür Bağlantısı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Binyazar, Adnan (2010) *Toplum ve Edebiyat*. İstanbul: Can Yayınları.

Chomsky, Noam (2001) *Dil ve Zihin* (Çev.: Ahmet Kocaman). Ankara: Ayraç Yayınevi.

Dilidüzgün, Selahattin (2007) “Çocuk Edebiyatı Eleştirisinin Temelleri ve Türkiye’de Çocuk Edebiyatı Eleştirisi”. *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu(Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)*.(Yay. Haz.: Sedat Sever) Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 112.

Dilidüzgün, Selahattin (2009) *Okulöncesinde Çocuk Edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, 1815.

Gander, Mary J ve Gardiner, Harry W. (2007) *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (Yay. Haz.: Bekir Onur). Ankara: İmge Kitabevi.

Kavcar, Cahit (1999) *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.

Kavcar, Cahit, vd. (2009) *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kocaman, Ahmet (2009) *Dil ve Eğitimi Düşünmek*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.

Köknel, Özcan (1981) *Atatürk ve Eğitim*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

- Özoğlu, Süleyman Çetin (2007) *Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 203.
- Sever, Sedat (2004) *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, Sedat, Kaya Zekeriya ve Aslan, Canan (2006) *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sever, Sedat (2007a) "Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Türkçe Öğretiminin Sorumluluğu". *Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı*. Ankara: MEB Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Sever, Sedat (2007b) *İlköğretimde Çocuk Edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, 1764.
- Sever, Sedat (2010) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Tudem Yayıncılık.
- Topses, Gürsen (2006) *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Nietzsche, Friedrich (2007) *İyinin ve Kötünün Ötesinde* (Almanca aslından çeviren: Ahmet İnam). İstanbul: Say Yayınları.
- Norton, Dona E. (2007) *Through the Eyes of a Child: An Introduction to Children's Literature*. New Jersey: Upper Saddle River / R.R.Donnelle & Sons Company.
- Piaget, Jean (2004) *Çocukta Zihinsel Gelişim* (Çev.: Hüsen Portakal). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Uslu, Hakkı (2007) *Karikatür ve Eğitim*. İzmir: Karikatürcüler Derneği İzmir Temsilciliği ve İzmir Büyükşehir Belediyesi.
- Yılmaz, Bülent (2009) Çocuklarda Okuma Kültürünü Geliştirmede Ebeveyn ve Öğretmenin Rolü. *Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu*. Ankara: Eğitim Sen Yayını, 133-140.



# DÜNYADA ÇOCUK KÜTÜPHANELERİ VE JAPONYA ÖRNEĞİ: BUNKO

**Arş. Gör. Ceren KARADENİZ**  
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

## Özet

19. yüzyıl sonlarında ABD ve İngiltere'deki halk kütüphanelerinin çocuk ve gençlik edebiyatı içerikli bölümler hazırlayarak çocuklar için kütüphane hizmetlerini başlatmaları dünyada çocuk kütüphaneciliğinin de başlangıcıdır. Bu kütüphane bölümleri, çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarını koleksiyonlarına ekleyerek çocukların eğitimini desteklemeyi; okuryazarlık becerilerini geliştirerek çocuk kültürüne ve toplumsal kültüre katkı sağlamayı, toplumu ve dünyayı şekillendiren olguları doğru yorumlayan bağımsız ve yaratıcı bireyler yetiştirmeyi amaçlamışlardır. Japonya da, çocuk kültürünü yaşatmak, çocuk ve gençlik edebiyatını desteklemek ve çocukların okuma kültürü edinmesini sağlamak amacıyla çocuk kütüphaneleri kuran ülkeler arasındadır. Japonya'da gönüllülerce kurulan ve "bunko" adı verilen özel çocuk kütüphaneleri, çocukların bilgi, kültür ve eğlence gereksinimlerini karşılayan önemli yaşam boyu öğrenme kurumlarıdır.

*Anahtar Sözcükler:* Çocuk kültürü, çocuk kütüphanesi, çocuk edebiyatı, Japonya, bunko.

## Abstract

Public libraries in the United States of America and Great Britain launched special sections which had content of children's and youth literature and led the movement of children's library services around the world by the end of 19th century. These library sections, adding the collections of the works of children's and youth literature, aimed to support the education of children with using them, to contribute the literacy skills of children and to develop the children's culture and social culture through those skills and also aimed to educate the independent and creative individuals who are capable of reviewing the facts which shape the society and the world. Japan is among the countries who set up the libraries in order to obtain children's reading and aimed to deliver richness into children's culture, support children's and youth literature and advance children's reading culture.

*Special children's libraries, called as "bunko" and founded by the volunteers are also important lifelong learning institutions which correspond children's knowledge, culture and the need for entertainment.*

*Key Words:* Children's culture, children's library, children's literature, Japan, bunko.

## Çocuklar için Kütüphane Hizmetleri ve Çocuk Kütüphaneleri

Dünya Çocuk Hakları Sözleşmesinin (1989) 29. ve 31. maddeleri çocukların kişilik ve yeteneklerinin geliştirilmesinin, kültürel ve sanatsal yaşama katılmaları konusunda isteklendirilmelerinin sağlanması için taraf devletlere sorumluluklar yüklemektedir. Bu maddeler, taraf devletlere çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yetilerinin geliştirilmesi, insanlara ve doğal çevreye saygılı bir birey olarak yetiştirilmesi için sorumluluk yüklemektedir. Çocuğa dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama, yaşına uygun etkinliklerde bulunma, kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını da tanımaktadır. Bu nedenle taraf devletler, çocuğun kültürel ve sanatsal yaşama tam olarak katılma hakkına saygı duymalı ve çocukları özendirerek onlar için, boş zamanı değerlendirme, dinlenme, sanatsal ve kültürel etkinliklere katılma konusunda eşit fırsatları sağlamalıdır. Çocuğu kültürel ve sanatsal yaşamla buluşturacak unsurlardan biri okuma alışkanlığıdır. Çocukların okuma kültürü edinmeleri onlara dinlenme, boş zaman değerlendirme, kültürlenme ve yeteneklerini geliştirme fırsatını sunacaktır. Bunu sağlayan uyaranlardan biri olarak edebiyat ve özellikle çocuk edebiyatı, çocuğu kültürel ve sanatsal yaşamla buluşturmak bağlamında çocuğa duyma ve düşünme sorumluluğu vererek çocukların beğeni düzeyini yükseltmek, düşünce yetisini geliştirmek ve okuma kültürü kazandırmak gibi işlevlere sahiptir. Çocukların kitapla buluşturulması, okul programlarının zenginleştirilmesi ve çocuklara okuma kültürü kazandırılması gibi işlevlerle kurulan kütüphaneler, çocukları erken yaşlarda çocuk edebiyatı yapıtlarıyla buluşturmada önemli roller üstlenmişlerdir.



Çocuk ve gençlere yönelik kütüphane hizmetleri 19. yüzyılda Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere'deki halk kütüphanelerinde başlamıştır. ABD'deki ilk girişim William I. Fletcher'ın 1876'da Eğitim Bürosu tarafından yayımlanan "Halk Kütüphanelerinin Tarihçe, Durum ve Yönetimi" adlı yayınındaki incelemesidir. Bu incelemede Fletcher, kütüphanelerin çocuk ve gençlere yönelik etkinlikler hazırlamak üzere politikalarını değiştirmeleri gerektiğini tartışmıştır. Fletcher'ın yaptığı en önemli vurgu, halk kütüphanesinin kitap deposu olmaktan kurtulması ve bir yaygın eğitim kurumu haline gelmesi gerektiğidir (Walter, 2001). Fletcher'ın vurguladığı çocuk ve gençlik kitapları koleksiyonu oluşturma, çocuk ve gençler için etkinlikler hazırlama girişimlerinin hayata geçirilmesi 19. yüzyıl boyunca halk ve okul kütüphanelerinin yaygınlaştırılmasını da sağlamıştır. 1890'lı yıllarda ABD'deki halk kütüphaneleri çocuklar için özel birimler kurmuş ve kitap ödünç verme hizmetleri başlatmıştır. 1895'e kadar ülkedeki çoğu halk kütüphanesi çocuklar için özel odalar tasarlamıştır.

1900'de, Amerikan Kütüphaneler Birliği (ALA) çocuk kütüphanecileri için bir alt birim oluşturarak, 1901'de çocuk kütüphaneciler için Pittsburgh'da iki yıllık özel bir eğitim programı hazırlamıştır. Pittsburgh'daki bu programda kütüphane ve okul ilişkileri, kitap eleştirileri, yazarlarla söyleşiler, hikaye anlatımı, yaratıcı yazma vb. programlarla ilgili atölye çalışmaları yapılmıştır. ABD'de gerçekleştirilen bu toplantı dünyanın diğer bölgelerinde kütüphane – çocuk ilişkisi üzerinde büyük bir etki yaratmıştır (Jenkins, 1994). 1. Dünya Savaşı'ndan önce Avrupalı kütüphaneciler çocuklar için sunacakları hizmetlerle ilgili eğitim almak üzere ABD'ye gitmişlerdir. Çocuk kütüphaneciliği eğitiminin ardından 1920'de Brüksel'de, 1923'te ise Paris'te Avrupa'nın ilk çocuk kütüphaneleri kurulmuştur.2. Dünya Savaşı'ndan sonra Amerikan modelindeki çocuk kütüphaneleri Avrupa'da kurulmaya devam etmiştir. Berlin'deki Amerika-Gedenkbibliothek bu kütüphanelere örnektir. Bu kütüphanenin Almanya'daki gençlik hizmetlerinin başlamasında ve sürdürülmesinde katkıları olmuştur. Fransa, Almanya, Japonya, Danimarka, Norveç, Finlandiya, Ürdün, İran, Hindistan, Hırvatistan ve Rusya gibi ülkeler de öncelikle halk kütüphaneleri aracılığıyla bebek ve çocuklara hizmet vermiş, zamanla bağımsız çocuk kütüphaneleri kurmuşlardır.

Hırvatistan'da halk kütüphaneleri çocuk bölümleri kurarak 1993'te çocuklar ve bebekler için özel bir program başlatmışlardır. Programda çocuk kütüphanecileri gündüz bakımevi, okul, yurt vb. kurumlardaki öğretmenleri ve uzmanları çocuk okuryazarlığı konusunda bilgilendirmiştir. Danimarka'da Görme Engelliler Kütüphanesi "*Maceracı Kütüphane*" projesini başlatmıştır. Hedefi, engelli çocukların ve ailelerinin kütüphane hizmetlerinden yararlanmalarını sağlamak ve çocuklar için gerçekleştirilen etkinliklerin niteliklerini belirlemektir. Yine Danimarka'da 2004'te başlatılan bir projede halk ve çocuk kütüphaneleri çok kültürlü bölgelerde çocuk edebiyatı etkinlikleri düzenlemiştir. Rusya Devlet Çocuk Kütüphanesi de, çocuk kütüphanecilerine hizmet içi eğitim vermektedir. Öte yandan, kütüphane, sanat kuruluşlarıyla işbirliği yaparak resim, müzik ya da heykel konulu kurslar açmakta ve yarışmalar düzenlemektedir. İspanya'daki halk kütüphaneleri "*Okumak için Doğmak*" adlı bir projeye katılmıştır. Projenin amacı, yaşamın ilk yıllarından itibaren çocuğa okuma sevgisi kazandırmak, çocuklar, anne babalar, öğretmenler, kütüphaneciler, edebiyatçılar ve çocuk ile ilgili uzmanlar arasında iletişimi ve işbirliğini güçlendirmektir. Proje kapsamında Barcelona'daki kütüphaneler yeni anne babalar için okuma kulüpleri açmıştır. Bu kulüpler kütüphaneciler ile anne babaları buluşturarak çocuk edebiyatı yapıtları, çocuk bakımı, çocuk sağlığı ve çocuk gelişimi konularında seminerler hazırlamıştır. İsveç'teki halk kütüphaneleri engelli çocuklar ve aileleri için kitap okuma seansları düzenlemiştir. Bu halk kütüphanelerinde "elma rafı" adlı raflar oluşturulmuş ve bu raflara çocuk edebiyatı yapıtları ve oyuncaklar yerleştirilmiştir.

Hollanda kütüphaneleri çocuklarda dil gelişimini destekleyen ve okumayı isteklendiren "*Boekenpret*" adlı bir program başlatmıştır. Programın hedefi Hollandalı ve farklı kültürlerle mensup düşük gelirli ve çocuklu ailelerdir. Bu program ailelere kitap ödünç verme, sesli kitap okuma, şiir yazma, oyuncak yapma vb. atölye çalışmalarını kapsamaktadır. Kanada'da uygulanan "*Bebekler için Kitaplar*" projesi de aileleri çocuk bakımı, çocuk gelişimi ve çocuk okuryazarlığı konularında geliştirmeyi amaçlamıştır. Ontario'daki Hamilton Halk Kütüphanesi'nin bir bölümü çocuklar için oyun odası olarak tasarlanmıştır. Kütüphane ve Ontario'daki hastaneler işbirliği yaparak "*Bebeğinize Okuyun*" adlı eğitim paketi hazırlamıştır. Bu paket bebek ve ailesi için hazırlanmış ücretsiz kütüphane üyelik kartı ve çocuk edebiyatının yazılı, görsel ve işitsel örneklerini içermektedir. İngiltere'de Booktrust tarafından yürütülen "*Başlangıç Kitabı*" programı bebekler için ücretsiz kitap sağlayan ilk ulusal programdır. 1992 – 2001 yılları arasında yürütülen bu program, aralarında Güney Kore'nin de bulunduğu 10'dan fazla ülke tarafından uygulanmıştır. Programa 2004'te başlayan G. Kore, resimli kitaplar aracılığıyla bebeklere ve ailelere ulaşarak okulöncesi okuma kampanyası başlatmıştır. Küba'da da "*Bebeteca*" adlı çocuk kütüphaneleri oluşturulmuştur. Bu kütüphaneler kitap ödünç verme dışında, çocuklar için bir sanat atölyesi gibi çalışmaktadır. Paris Çocuk Kütüphanesi

sanatçılarla “*Hikâye Ağacı*” projesini başlatmıştır. Proje için 1.50 m. yüksekliğindeki bir ağacın dallarına hikâye kitapları yerleştirilmiş, kitaplardaki illüstrasyonlardan yola çıkılarak canlandırmalar yapılmıştır. 1999’da İtalya’da çocuklar için İtalyan Kütüphaneler Birliği ve Pediatri ve Çocuk Kültürü Birliği tarafından “*Nati Per Leggere*” adlı ulusal kütüphane projesi başlatılmıştır. Projede hikâye okuma oturumları yaygınlaştırılarak çocuklara erken yaşlarda okuryazarlık becerileri kazandırmak amaçlanmıştır. ABD’de ise, kütüphaneler yıllık toplantılar yaparak okulöncesi ve ilköğretim çocukları için kütüphane hizmetlerini tartışmakta ve çocukların gelişim dönemlerine uygun kitap listeleri yayınlamaktadır. Japonya’da bebek ve çocuklar için kütüphane hizmetleri 1980’lerde başlamıştır. Çocuk kütüphaneciliğine olan ilgi, 2001’de Çocuklar için Okuma Etkinliklerini Teşvik Yasası’nın çıkmasıyla birlikte artmıştır. Tokyo’daki Urayasu Kütüphanesi bebekler için “*Bebekler ve Ninniler*” adlı bir program başlatmıştır. Program bebekler için ninnileri, çocuklar için ise resimli çocuk kitaplarının okunmasını ve canlandırılmasını içermiştir. Bu program kitaba başlangıç projesi olarak başlamıştır ve Japonya’daki 1840 yerel yönetimden 597’sinin aktif katılımıyla yürütülmektedir. Osaka Merkez Kütüphanesi ise, “*Hikâye Anlatma Beşiği*” ve “*Ailelerin Oyun Alanı*” adlı projeleri başlatmıştır. Dünyada çok sayıda gezici kütüphane örneği de vardır. Norveç’teki “*Soria Moria*” sevilen bir gezici kütüphanedir. Kütüphane tüm şehirlerdeki okulöncesi öğretim kurumlarını, okulları, yurt ve hastaneleri dolaşarak hikâye okuma, ödünç kitap verme, kukla gösterileri ve yaratıcı yazma etkinlikleri gibi hizmetler sunmaktadır. Finlandiya’daki gezici çocuk kütüphanesi “*Netti Neyse*” ve İngiltere’deki Birmingham Halk Kütüphanesi’nin gezici kütüphanesi de okul, oyun alanı, hastane, çocuk yuvası vb. ortamlarda çocuklar ve aileleri ile buluşmaktadır (IFLA, 2007).

### **Çocuk Kütüphanelerinin Amaçları ve Özellikleri**

Çocuk kütüphanelerinin kurulmasındaki ya da çocuklar için kütüphanecilik hizmetlerinin yaygınlaştırılmasındaki en önemli amaç, çocuklara kitabı sevdirmek ve çocukların kütüphaneleri etkin biçimde kullanmalarını sağlamaktır. Bunu gerçekleştirmek için bu birimlerin rafları çocuk edebiyatı yapıtları ve yetişkinler tarafından kaleme alınmış sanat kitaplarıyla donatılmıştır. Kitapların ilgi çeker nitelikteki dış yapı özelliklerinden faydalanmak öncelikli amaçtır. Öte yandan çocuk kütüphaneleri ya da çocuk birimlerinin aydınlık olmaları ve doğrudan bahçeye açılmaları da planlanmıştır. Argon (1952) çocuk kütüphanelerini şöyle tanımlar: “Çocuk kütüphanesinin kapısından içeri girildiği zaman görülen manzara şudur: aydınlık bir oda, alçak kitap raflarıyla renk renk küçük masalar ve iskemleler, güzel çiçekli perdeler, duvarlarda çocuk masallarından bazılarını canlandıran tablolar. Raflarda yetişkinlerin de ilgilerini çekecek kadar güzel resimli kitaplar ve bunların hepsinden daha çok göze batan güler yüzlü, sevimli bir kütüphaneci.”

Kütüphanelerin çocuk birimleri için ilk sistemli yol haritası, ilk çocuk kütüphanecilerinden Anne Carroll Moore tarafından hazırlanmıştır. “*Güven Maddeleri (Four Respects)*” olarak adlandırılan bu yol haritası çocuk ve gençlere kütüphanecilik hizmeti verecek olan kurumlar için dikkat edilmesi gereken konuları *Çocuğa Saygı* (Her çocuk kendine özgü ve özeldir. Her çocuk kendi ilgi alanına göre kitap, roman vb. seçme ve okuma hakkına sahiptir.), *Çocuk Edebiyatına Saygı* (Edebiyat, sadece bireyler değil, toplumlar arasında da olumlu ve ılımlı bir iletişim ve anlayış geliştirme özelliğine sahiptir.), *Çocuk Kütüphanecilerine Saygı* (Çocuk ve gençlere kütüphanecilik hizmeti veren kurumlarda, halk, okul ve çocuk kütüphanelerinde oluşturulan okuma üniteleri, tüm okullar için eşitlikçi ve özgürlükçü bir ortam olmalıdır. Bu ortamı yaratan kütüphanecilere saygı gösterilmelidir.) ve *Çocuk Kütüphaneciliğine Saygı* (Çocuk kütüphaneciliği çalışmalarına saygı gösterilmeli ve bu konuda özveriyle çalışan kütüphaneciler desteklenmelidir.) başlıkları altında toplamıştır (Walter, 2001; Hearne and Jenkins, 1999). ABD’de yayımlanan “güven maddelerinin” benzerleri İngiltere’de Ulusal Kütüphaneler Derneği’nce, kütüphaneler için önemli olan ve çocuk gelişiminin kritik dört unsurunu içerecek şekilde yayımlanmıştır: “Çocuklara sunulacak kütüphanecilik hizmetlerinde çocukların bilişsel gelişimi, dil gelişimi, sosyal gelişimi ve eğitsel gelişimi göz önünde bulundurulmalıdır”. Pek çok ülkede kurulan ulusal kütüphane dernekleri çocuk kütüphanelerinin açılması ve diğer kütüphanelerdeki çocuk bölümlerinin durumlarının iyileştirilmesi için girişimlerde bulunmuştur. Japonya bu konuda etkili çalışmalar yapan ülkelerden biridir. Çocuk kütüphanelerinin sayılarının artırılması konusunda duyarlı olan Japonlara göre: “Japon şehirlerinde her köşe başında yanan sokak lambası kadar çocuk kütüphanesine gereksinim vardır”.

Japonya başta olmak üzere çocuk kütüphaneciliğine ilgi gösteren ülkelere destek veren kuruluşlar Birleşmiş Milletler, UNESCO ve 1955’te kurulan Kütüphane Dernekleri ve Kuruluşları Uluslararası Federasyonu (IFLA)dur. IFLA, 1990’ların sonunda ve 2000’li yıllarda bebekler, çocuklar ve genç yetişkinler için kütüphane hizmetleri yürüten uzmanların nitelikleri ve çocuk kütüphanelerinin işleyişine ilişkin yönergeler yayımlamıştır (IFLA, 2007, 2009). Bu yönergeler, halk kütüphaneleri, çocuk

kütüphaneleri ve okul kütüphanelerinin işleyişi konusundaki ayrıntıları, çocuklara, gençlere, engellilere ve farklı etnik kökenli kişilere yönelik kütüphane hizmetlerinin ayrıntılarını içermektedir. Buna karşın, çocuk kütüphanesi kurma girişimleri, bu kütüphanelere özel finansal kaynaklar ayırma, kütüphanecilik mevzuatı hazırlama, çocuk ve gençlik edebiyatı koleksiyonları derleme, çocuk ve gençler için edebiyat, yaratıcı yazma, okuma-yazma vb. etkinlikleri düzenleyecek nitelikte çocuk kütüphanecisi yetiştirme gibi nedenlerle zor olmuştur (Walter, 2001).

### **Japonya’da Özel Çocuk Kütüphaneleri: “Bunko”**

Japon toplumunda yaygın inanç sistemi olan shinto’ya göre çocuklar “tanrıların armağanı”dır. Onlara yumuşak muamele edilmelidir, yetişkinlerin onlara karşı nazik ve hoşgörülü olması gerekir (Takeuchi, 1994). Hotta (1995), Japonya’da çocukların “ulusal hazine” olarak görüldüklerini belirtmektedir. Japonya’da geçmişte olduğu gibi günümüzde de çocuk yetiştirmede en önemli rol annenindir. Bu nedenle Japon kadınlar çocuklarının gelişimini ve eğitimini birincil görevleri olarak görmektedirler (Hotta, 1995). 19. yüzyılın ikinci yarısında sanayileşen Japonya Batı kültürüne açıldığında çocuğun eğitimi, önemini korumuştur ama annenin rolü de öne çıkmıştır. Japonya’da 18. yüzyıla birlikte düzenli ve titiz çalışma kavramının hem köylüler hem de kentliler için ortaya çıkması ve ahlaki bir boyut kazanması okuryazar olma zorunluluğunu ve sistemli öğrenme isteğini artırmıştır. Bu gelişmeyle birlikte Japonya’da aile yaşamına ilişkin anlayış da gelişmiştir. Çekirdek aile temel toplumsal birim olarak toplumun bütün tabakalarına yayılmış ve 18. yüzyıla doğru ana, baba, çocuk ilişkileri yeniden değerlendirilmeye başlanmıştır. Japonya’nın Batı’ya açılma çağında yöneticiler ülkenin gelişmesinde ailenin eğitici gücüne dikkat etmiş ve kadının eğitimini planlama gereksinimi duymuşlardır (Kojima, 1996).

Günümüz Japonya’sında çocukluğa ilişkin en temel görüş, çocuğun sadece profesyonel danışmanlıkla öğrenme potansiyelini artırabilecek masum bir varlık olduğudur. Japonya’da yapılan araştırmalar, ailelerin çocuğun bağımsızlığını ve aile üyeleri ile arasındaki ilişkilerinde kuvvetli bağlar oluşturulmasını ne kadar önemsediklerini göstermektedir. Kojima’ya göre (1996) bugünün kentsel Japonya’sında yararcı çocuk anlayışından ziyade, bağımlı ve sevgiye gereksinim duyan romantik çocuk görüşü geçerlidir. Günümüzde Japon çocukları farklı öğretmenlerden daha değişik toplumsal ve mesleki beceriler talep etmektedir. Bu nedenle çocuk için atılan her adım Japonya’nın geleceğini inşa etmek adına önemlidir (Hotta, 1995). Japonya’nın geleceğini inşa etmede bilim ve teknoloji ulusal eğitim politikasının temelini oluşturmuştur. Özellikle 2. Dünya Savaşı’nın ardından ülkede içinde “çocuk” ve “çocuklar için” kelimeleri geçen çok sayıda bilim ve teknoloji merkezi açılmıştır. Kato’ya göre (2000), Japonya’daki bilim ve teknoloji merkezlerinin sayısı 10 yılda bir artmaktadır ve bu merkezler hazırladıkları sergilerle okul eğitimine alternatif oluşturmaktadır. Bilim ve teknoloji merkezleri gibi “çocuklar için” hizmet veren bir kuruluş daha vardır: Bunko adı verilen özel çocuk kütüphanesi. Bu kütüphaneler oluşumlarında özellikle Japon kadınlarının oynadıkları rol bakımından da önemlidir. Bunkolar, Japonya’da çocukları kitap okumaya isteklendirmek amacıyla vakıflar ya da gönüllüler tarafından kurulmakta işletilmektedir. Bunkoların çocuk edebiyatı yapıtlarının tanıtımının yapılması, niteliklerinin artırılmasının sağlanması ve özellikle kadınların, çocukların istenir düzeyde okuryazar olmalarını sağlamak için yerel yönetimlerle işbirliği içinde çalışmalarının sağlanmasında katkıları olmaktadır. Bunko, temelde özel bir girişimdir ve gönüllülük esasına göre işletilir. Yapılması bakımından okul kütüphanelerinden ya da halk kütüphanelerinden farklıdır. Bunko, diğer pek çok kütüphaneden farklı olarak özellikle çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarının ilgililerle buluşmasını ve tanıtılmasını sağlayan bir kütüphanedir. Bunko çocukları ve gençleri kitapla buluşturmanın yanı sıra onlara dil ve edebiyat temelli etkinliklerin zengin kültürel birikimini de sunmaktadır (Hotta, 1995).

İçerikleri ve işleyişleri bağlamında bunkoların amaçları şunlardır: Çocukları kitap okumaya isteklendirmek, çocukların kitaba olan ilgilerini artırma yollarını araştırmak, kitap aracılığıyla kuşaklararası iletişim ve anlayışı güçlendirmek, çocuklara zor kullanarak değil, oyun ve eğlenceli etkinliklerle okuma alışkanlığı kazandırmak, ailelerin çocuklarına zorla ve istekleri dışında kitap okutmalarını engellemek, tüm aile bireylerini bir araya getirerek etkinlikler geliştirmek, Japon çocuk edebiyatının gelişimini izlemek ve paylaşmak, dünyada çocuk edebiyatının gelişimini izlemek, her evde minyatür bir kütüphane (ev bunkosu) oluşturulmasını sağlamak, gazete ve dergi gibi süreli yayınları izlemek, bu yayınlarda yer alan çocuk edebiyatı ve eğitim içerikli konuları bunko üyeleriyle paylaşmak ve yerel kütüphane yetkilileri ile kitap, kitap eleştirisi, etkili ve hızlı okuma teknikleri gibi konularda fikir alışverişleri yapmak. Bunko sözcüğü Japonca ‘cümle’, ‘edebiyat’ anlamına gelen “Bun” ve ‘depo’ anlamına gelen “ko” hecelerinin birleşiminden oluşmakta ve ‘kütüphane’ anlamında kullanılmaktadır. Bunko dışında “shobou”, “raiburari” ve “toshokan” kelimeleri de kütüphane anlamına gelmektedir. Bunun yanı sıra sözcük, *Nihongo Daijiten* adlı sözlükte (Hotta, 1995) şöyle de

tanımlanmaktadır: 1) Kitapevi, 2) İçine kitap yerleştirmek için kullanılan kutu, 3) Küçük boyutlardaki kitap marketi. Bunko sözcüğü özel bir kuruluşu temsil ettiğinden İngilizce, Fransızca, Almanca ve İspanyolca'da tam karşılığı bulunmamakta ve bu nedenle kişisel çabalarla çocuk ve gençler için oluşturulmuş minyatür kütüphane ya da ev kütüphanesi anlamında aynen kullanılmaktadır. Bunko Japonya dışında pek çok ülkede de görülen bir yapılandırma. Uluslararası Çocuk Bunkoları Birliği (ICBA)'nin Japonya dışından Amerika Birleşik Devletleri, Kore, Tayland vb. gibi yaklaşık 50 üyesi bulunmaktadır.

Japonya'daki ilk bunko 1906'da çocuk edebiyatı yazarı Kasui Takenuki tarafından Tokyo'da kendi evinde kurulmuştur. Bunun dışında 2. Dünya Savaşı'ndan önce Japonya'da kaç tane bunko olduğu bilinmemektedir. Çocuk Kütüphaneleri Birliği (*Jido Toshokan Kenkyukai*)'nin 1958'de yaptığı bir araştırmada Japonya'da 60 bunko olduğu saptanmıştır (Hotta, 1995). Japonya'daki bunko sayısında 1960 ile 1990 yılları arasında artış yaşanmıştır. 1980'de yapılan ikinci araştırmada ülkede 4406 adet bunkoya ulaşılmıştır. Bu bunkoların büyük çoğunluğunun gönüllü kadınlar tarafından kurulduğu bilinmektedir (Takeuchi, 1995). Bunko kurucularının ve üyelerinin % 90'ı kadındır. Bu nedenle Tokyo Çocuk Kütüphanesi bunko oluşumunu, Japon kadınların Japon toplumuna yaptıkları en önemli katkılardan biri olarak görmektedir. Bunkolara üye olan ya da bunko çalışmalarında aktif rol oynayan 30 – 40 yaşları arasındaki kadınlar "bunko annesi" olarak adlandırılmaktadır. Bunkolar genellikle haftada bir gün ve düşük üyelik ücretleri karşılığında hizmet vermektedir. Günümüzde her gün hizmet veren bunkolara da rastlanmaktadır (Karadeniz, 2010). Bunko gönüllüleri bunkolara kitap sağlanması, diğer bunkolarla iletişimin sağlanması, üyelerle ilişkilerin yürütülmesi ve bunko etkinliklerinin planlanması gibi sorumluluklara sahiptir. Bunko koleksiyonlarına hangi kitapların alınacağına öncelikle bunkonun kurucuları ve bunkoda çalışan gönüllüler karar vermektedir. Kitap seçimlerinde kurucu ve gönüllülerin ilgi alanları, beğenileri, çocukların talepleri, Japonya'daki ve dünyadaki popüler seriler etkili olmaktadır (Hotta, 1995). Japonya'daki bunko sayısı 1993'te 5000'i bulmuştur. Bu kütüphaneler kendilerine ait bir binada kurulabildikleri gibi, bir okul bünyesinde, bakım evlerinde, hastanelerde, alışveriş merkezleri ve süper marketlerde, kilise ya da tapınakların içinde bile kurulmuştur. Hatta eski bir otobüs ya da tren vagonu bile bir bunkoya dönüştürülmüştür (Hotta, 1998). Evlerde kurulan kütüphanelere 'ev kütüphanesi' anlamına gelen "katei bunko", farklı ortamlarda kurulanlara ise, 'halk kütüphanesi' anlamına gelen "chiiki bunko" adları verilmektedir. Chiiki bunko, komşuluk bunkosu olarak da bilinmektedir; çünkü aynı semtte yaşayan komşular tarafından kurulan ve yönetilen bir kütüphanedir.

### **Japonya'da Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Kütüphaneleri**

Çocuk edebiyatı yapıtları bir bunkonun en önemli parçasıdır. Çünkü çocuklar için oluşturulan bunkolar geçmişten günümüze Japon çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarını okurlarla buluşturmaktadır. 19. yüzyılın ikinci yarısında Japonya'daki yayınevleri Batı Edebiyatı'nın önemli örneklerini Japoncaya çevirmiştir. Japonya'da modern anlamda çocuk edebiyatının başlangıcı 1891'de Iwaya Sazanami tarafından yazılan ve bir köpeğin maceralarını konu alan *Koganemaru*'dur. Ardından 1894'te 24 halk masalından oluşan *Nihon Mukashibanashi* (Eski Japon Hikayeleri) yayımlanmıştır. 20. yüzyılın ilk yarısında Japonya'daki yayınevi sayısında hızlı bir artış yaşanmıştır. 1912'de sayısı 3000 ve 1919'da 6000 olan yayınevlerinin sayısı 1927'de 10.000'i, 1993'te ise 27.800'i bulmuştur.

Japonya'da 1912 – 1926 yılları arasında çocuk edebiyatı yapıtlarından didaktik söylemler çıkarılarak, çocukların sanatsal yaratıcılıklarını, bilişsel ve duygusal gelişmelerini olumlu yönde destekleyen yapıtlar üretilmeye çalışılmıştır. Çocuk edebiyatı yazarları ve eleştirmenleri 1946'da Japon Çocuk Edebiyatı Yazarları Birliği'ni (Nihon Jido Bungakusha Kyokai) kurmuştur. 1950'lerde Amerikalı yazarların bazı çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtları Japoncaya çevrilmiştir. Aynı yıllarda Japon yayınevleri manga adlı çizgi romanların yayınına hız vermiştir. Bu durum çocuk edebiyatı yapıtlarının popüleritesini kısmen azaltmıştır (Hotta, 1995). 1957'de kadınlardan oluşan gönüllü bir grup, ev kütüphaneleri sistemini kurarak Japon çocuk edebiyatına katkı sağlamaya çalışmıştır. Bu gelişmeler bunko sayısını ve bunkolar arasındaki işbirliğini artırmıştır. Bunun ilk göstergesi bunko birlikleri ve bunko merkezlerinin kurulmasıdır. 1953'te *Japon Çocuk Kütüphaneleri Topluluğu* (Jido Toshokan Kenkyukai) kurulmuştur. Topluluk her ay bir dergi yayımlayarak çocuk kütüphanelerinin etkinliklerini okurlarla buluşturmuştur. 1967'de bunkolar birleşerek *Japon Aile – Çocuk Okuma Merkezi* (Nihon Oyako Dokusyo)'ni kurmuştur. Bunlar dışında 1970'de *Japon Aile – Çocuk Okuma Merkezi / Bunkolar Ulusal Birliği* (Oyako Dokusyo Chiiki Bunko Zenkoku Renrakukai) adlı birlik kurulmuştur. Birliğin amacı, anne ve babalara nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarını nasıl araştıracaklarını ve tüm aile bireyleriyle etkileşim içinde nasıl okuyacaklarını aktarmaktır. Birlik zamanla, bir çocuk kütüphaneciliği merkezine dönüşmüştür. Aynı yıl, *Japon Çocuk Kitapları Çalışma Birliği* (Nihon Kodomo no Hon



Kenkyukai) kurulmuştur. Birlik “çocuk okuryazarlığı” adlı bir süreli yayın hazırlamaktadır. 1971’de 4 bunkonun birleşmesi sonucu *Tokyo Çocuk Kütüphanesi* (Tokyo Kodomo Toshokan) kurulmuştur. Kütüphane hikâye anlatımı ve yaratıcı yazma atölyeleri hazırlamakta ve 3 ayda bir çocuk edebiyatı konulu bir dergi yayınlamaktadır. Bu birlikler dışında Japon Çocuk Kütüphanecileri Birliği, Kütüphane Geliştirme Birliği ve Bilim Kitapları Çalışma Topluluğu da etkili çalışmalar yürütmektedir. Bu birlikler ulusal anlamda bunkolar arası bilgi alışverişi ve kontrolü sağlamıştır. Bu bunkoların büyük bir kısmı birleşerek büyük çocuk kütüphaneleri oluşturmuştur.

Bunko birlikleri arasında çalışmalarını uluslararası boyutlara taşıyan *Uluslararası Çocuk Bunkoları Birliği*, 1979’da Tokyo’da kurulmuştur. Birlik, sadece Japonya’da değil dünya genelinde bunkoların etkinliklerinin ve sayılarının artırılması için çalışmalar yapmaktadır. Birliğe bağlı bunkolar Japon dilinin ve kültürünün öğretilmesinde de önem taşımaktadır. Birliğin çalışmaları sonucunda Fransa, Almanya, Güney Kore, İngiltere, ABD, Avustralya, Brezilya ve İtalya’da bunkolar açılmıştır. Birliğe bağlı tüm bunkolar sürekli yenilenen bir kitap koleksiyonuna sahiptir ve kendi aralarında kitap alışverişi de yapmaktadır. 1995’deki ulusal bunko araştırmasının sonuçları 1990’larda Japonya’da 121 tane bunko birliği (renrakukai) bulunduğunu da göstermektedir (Hotta, 1995). UNESCO da 1984’ten beri Japonya’da çocuk edebiyatının gelişmesi için çalışmalar yapmaktadır.

Japonya’da kurulan en eski ve kapsamlı bunkolardan biri *Densha Bunkosu*’dur. Higashi Murayama kentinde 250 kitaplık bir koleksiyonla 1967’de kurulan bunko, yakın çevresindeki okulöncesi eğitim kurumları ve ilk ve orta dereceli okullarla işbirliği içinde çalışmış, 1967’de 115 olan üye sayısını 1970’lerde 1175’e, 6484 olan kullanıcı sayısını ise 16.788’e yükseltmiştir (Hotta, 1995). 1969’da iki otobüsün birleştirilmesiyle *Kumegawa Çocuk Kütüphanesi* (Kumegawa Kodomo Toshokan) oluşturulmuştur. Bir gezici kütüphane olan bu bunko, “otobüs bunko” ismiyle ünlenmiştir. Bu bunko, *Çocukların Mutluluğu için Okuma Birliği* (Kodomo no Shiawase no Dokushokai) adlı bir birlik tarafından oluşturulmuştur ve çocuk edebiyatı yapıtlarını kütüphaneye ulaşma şansı bulmayan çocuklarla buluşturarak onların okuma çevrelerini zenginleştirmeyi hedeflemiştir. Japonya’daki en büyük bunko, 1974’te Momoko Ishii Katsura Bunkosu, Shigeo Tsuchiya Bunkosu ve Matsunomi Bunkosu’nun birleşmesiyle kurulan *Tokyo Çocuk Kütüphanesi*’dir. Kütüphane, çocuklara yönelik yazarlık kursları, okuma saatleri ve hikâye dinletileri düzenlemektedir. Kütüphanenin yetişkinler için bir araştırma odası, çocuklar için ise ayrı oyun ve hikâye odaları bulunmaktadır (Takakashi, 2006).

Bunkoların sunduğu etkinliklerin büyük bir kısmı - kitap ödünç verme gibi - herhangi bir kütüphane tarafından da sunulan etkinliklerdir. Bunkoların en önemli farkı etkinliği sunan ve uygulayan kişiler, yani “bunko anneleri”dir. Etkinlikleri gerçekleştirirken güçlerini ve devamlılıklarını üyelerinden gördükleri destek ve yardımlarla sağlamaktadırlar. Bunkolara üye olan kişi sayısının 1993’te ülke genelinde 32.000 olduğu saptanmıştır (üyelerin %90’ı kadınlardan oluşmaktadır). Bunko üyeleri, bölgelerinde bulunan diğer kütüphanelerle işbirliği içinde çalışmakta ve öncelikle Japonya’da yayımlanan çocuk edebiyatı yapıtlarını araştırarak kütüphanelerine kazandırmaktadırlar. Bunkoların üyelerine sundukları en önemli etkinlik kitap ödünç verme sistemidir. Bu sistemden faydalanmak için bu kütüphanelere üye olmak ve üyelik kartı çıkartmak yeterlidir. Bunko üyeleri arasında çok sayıda çocuk bulunmaktadır, bu nedenle bu kütüphanelerin çoğu üyelik ücretini değiştirmezler. Üyelik, çocukların kitap ödünç almalarını ve diğer kütüphane etkinliklerine katılmalarını kapsamaktadır (Hotta, 1998). Diğer önemli kütüphane etkinlikleri ise gönüllü bunko anneleri tarafından haftanın belirli günlerinde yürütülen yüksek sesle kitap okuma oturumları, kukla gösterileri ve çeşitli sanat etkinlikleridir. Bunkolarda gerçekleştirilen diğer etkinlikler arasında kitap üzerine tartışmalar, yazarlarla sohbetler, kitap tanıtımları ve sergiler, yaratıcı drama çalışmaları, geleneksel Japon el sanatları çalışmaları, hikaye yazma ve canlandırma, origami, spor etkinlikleri, yarışmalar, astronomi - gözlem günleri, arkeolojik kazı çalışmaları ve kampçılık vb. de yer almaktadır.

Bunko üyelerinin en büyük çalışma güdüsü çocuk edebiyatı yapıtlarını çocuklarla buluşturmak ve onlara kitap okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Bu sürecin en önemli çıktılarından biri de Japonya’daki okuryazarlık oranıdır. UNESCO’nun 2009 verilerine göre, Japonya’da 15 - 24 yaş arası gençlerde okuryazarlık oranı %98.8, 24 yaş ve üstü yetişkinlerde ise aynı oran %94’tür. Bunkolar çocuk müzeleri ya da bilim merkezleri gibi çocuğu aktif kılan ve yaşama hazırlayan özgür seçimli öğrenme kurumları olarak günümüzde Japon eğitim sisteminde önemli bir yer tutmaktadır.

### **Sonuç ve Öneriler**

Çocuk kütüphaneleri çocukların duygu ve düşünce dünyalarını zenginleştirmelerine, dil gelişimlerini tamamlayarak anlama ve yorumlama düzeylerini artırmaya ve toplumsallaşmalarına katkı sağlayacak nitelikli çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarını çocuk ve genç okurlarıyla buluşturarak

kütüphane kültürünün toplumda yaygınlaşmasını sağlamaktadır. Çocuk kütüphaneleri, çocuk ve gençlerin bilgilenme ve eğlenme gibi ihtiyaçlarında yaşanan değişikliklere yanıt vermek üzere çeşitli etkinlikler düzenleyerek çocuk kültürüne katkı sağlamaktadır. Bu kütüphaneler çocuklara kütüphaneden nasıl faydalanacaklarını da öğretmektedir. Türkiye 1952'den beri halk, okul ve çocuk kütüphaneleriyle çocukları sosyal, bilimsel ve kültürel açıdan geliştirmeye çalışmaktadır. Münih Uluslararası Gençlik Kütüphanesi kurucusu Jella Lepman 1950'li yıllarda Asya, Afrika ve Latin Amerika'da çocuk edebiyatı ve kütüphanelerine yönelik işbirliğini geliştirmek için incelemeler yapmıştır. Türkiye'yi de ziyaret eden Lepman, 1957'de olanakları kısıtlı olmasına karşın Türkiye'nin çocuk edebiyatı alanında umut veren bir ülke olduğunu ve dört yıl içinde 85 çocuk kütüphanesini hizmete soktuğunu belirtmektedir (Lepman, 1996).

Türkiye'de 30 ilde Kültür ve Turizm Bakanlığına bağlı 45 çocuk kütüphanesi bulunmaktadır. Bu kütüphanelerde yer alan ortalama 8000 kitabın yarısından fazlası çocuk edebiyatı yapıtıdır. Çocuk kütüphanelerinin bir kısmı il halk kütüphanelerinin bir bölümü olduğundan bu kütüphanelerde yetişkin kitaplarına da rastlanmaktadır. Türkiye'deki çocuk kütüphanelerinde sürekli kadrolu 1 ya da 2 personel bulunmakta ve neredeyse hiç gönüllü ya da yarı zamanlı personele rastlanmamaktadır. Ülkemizdeki çocuk kütüphanelerinin okurlarına verdikleri hizmetler arasında kitap ödünç verme, okurlar için ders çalışma ortamı sağlama, internet olanakları sunma ve çeşitli kültürel etkinlikler (belirli gün ve haftalarda kutlamalar vb.) yer almaktadır. Bazı kütüphaneler ise okurlarına atölye çalışmalarına katılma olanakları sunduklarını belirtmektedir. Bu kütüphanelerde genellikle okurlar kütüphaneye kendi olanaklarıyla ulaşarak hizmet almaktadırlar. Ancak çağdaş kütüphaneciliğin bir gereği olarak bazı kütüphaneler, okullardaki idarecilerle iletişime geçerek tanıtım yapmakta, kütüphaneye uzmanları aracılığıyla okullarda hikâye okuma oturumları düzenlemekte, gezici kütüphane hizmeti sunmakta, kurum ve kuruluşlara geçici olarak kitap koleksiyonları ödünç vermektedir.

Türkiye'deki çocuk kütüphanelerinin okullarla ve halkla uzun vadeli işbirliğine gitmeleri çocuklar arasındaki okuryazarlık oranını artıracak, çocuk ve gençler ile ailelerini alternatif öğrenme ortamlarından yararlanmaya isteklendirecektir. Bu durumda çocuk kütüphanelerinin uzun vadede aileler için kaliteli bir serbest zaman ortamı olacakları da söylenebilir. Aileler ve eğitimcilerle gerçekleştirilecek işbirliği çocuk kütüphanesi uzmanlarının deneyimlerini aktarmalarını ve çocukların gelişim süreçlerinde nitelikli çocuk edebiyatı yapıtlarının oynadığı önemli rolün devam ettirilmesini sağlayacaktır.

#### KAYNAKÇA

- Argon, İkbal (1952) "Çocuk Kütüphaneleri". *Türk Kütüphaneciler Derneği Bülteni*, 1, 34-35.
- Hearne, Betsy & Jenkins, Christine (1999) Sacred Texts: What our foremothers left us in the way of psalms, proverbs, precepts and practices. *The Horn Book*, 75 (5), 536-558.
- Hotta, Ann., Miyoko (1995) *Children, Books and Children's Bunko: A Study of an Art Work in the Japanese Context*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley.
- Hotta, Ann., Miyoko (1998) "A Grass-Roots Library in Japan". *Youth Services in Libraries*, Winter, 143-152.
- Guidelines for Library Services to Babies and Toddlers (2007) (IFLA'nın Bebekler için Kütüphanecilik Hizmetleri Kılavuzu). [Çevrimiçi]: <http://archive.ifla.org/VII/d3/pub/Profrep100.pdf> adresinden 20 Haziran 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Guidelines for Children's Libraries Services (2009) (IFLA'nın Çocuklar için Kütüphanecilik Hizmetleri Kılavuzu). [Çevrimiçi]: <http://archive.ifla.org/VII/s10/pubs/ChildrensGuidelines.pdf> adresinden 20 Haziran 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Jenkins, A., Christine (1994) Children's Services, Public. *Encyclopedia of Library History*, içinde. New York: Garland.
- Kato, Kenichi., & Miwa, Ikezaki (2000) Science and Technology Centers of Japan. [Çevrimiçi]: <http://www.scimuseum.kita.osaka.jp> adresinden 15 Haziran 2009 tarihinde indirilmiştir.
- Kojima, Hideo (1996) "Child Rearing Advice in its Cultural, Social, Economic Contexts". *International Journal of Behavioral Development*, 19(2), 373-391.
- Lepman, Jella (1996) "Türk Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Kütüphaneleri". (Der. ve Çev.: Osman Ümit Özen). *Türk Kütüphaneciliği*, 10, 149-156.
- Takeuchi, Satoru (1995) Bunko: Private Mini-Libraries for Children in Japan. *International Association of School Librarianship*. [Çevrimiçi]: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED399944.pdf> adresinden 21 Temmuz 2010 tarihinde indirilmiştir.
- Takahashi, Kichiro. (2006) Bunko: A private children's library in Japan. *A Short Introduction to Bunko*. [Çevrimiçi]: <http://archive.ifla.org/IV/ifla72/papers/081-Takahashi-en.pdf> adresinden 20 Temmuz 2010 tarihinde indirilmiştir.
- Takeuchi, Michio. (1994) Children's Play in Japan. (Ed.: Roopnarine, L., J. & Johnson, E., J. & Hooper, H., F.), *Children's Play in Diverse Cultures* içinde(s: 51-72). New York: State University of New York Press.
- UNESCO Institute for Statistics: Education (all levels) profile – Japan, 2009, (2011). (UNESCO İstatistik Enstitüsü Raporu, 2009: Japon Eğitim Sistemi (2011). [Çevrimiçi]: [http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF\\_Language=eng&BR\\_Country=3920&BR\\_Region=40515](http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=eng&BR_Country=3920&BR_Region=40515) adresinden 10 Temmuz 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Walter, A., Virginia. (2011) *Children & Libraries: Getting it Right*. Chicago: American Library Association.





# ÇOCUK GÖZÜYLE OKUMA KÜLTÜRÜNÜ EDİNEMEMENİN KAYNAĞINDAKİ SORUNLAR

**Hülya KARTAL**

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi

**Hatice ÇAĞLAR ÖZTEKE**

Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi

## Özet

Rousseau'ya göre, çocukların okumayı öğrenmeleri için yapılacak ilk şey, onlarda okumayı öğrenme arzusu uyandırmaktır. Çocuğun bir konuya karşı ilgisini uyandırmak onu gayesine taşımakta en etkili yoldur. Şayet çocuklarda Manguel'in belirttiği gibi "okuyabilmenin tamamen yeni bir duyu edinmek olduğu, okumayı öğrendikten sonra artık kimi şeylerin yalnızca gözlerin görebildiği, kulakların duyabildiği, dilin tadabildiği, parmakların hissedebildiğiyle sınırlı olmadığı" düşüncesi oluşturulabilirdiğinde çocuk okumaya kendi istek duyacaktır. Bu bağlamda okumayı öğrenen çocuğun toplumun ortak belleğine kitaplar aracılığıyla katılabilmesi dolayısıyla ortak geçmişini tanıyarak her okuma ile bu geçmişini yenileyebilmesi için öncelikle okuma gereksinimi duyacağı bir yaklaşımla karşılaşması, bu gereksinimin uygun kaynaklarla giderilmesi gerekmektedir. Okuma isteğinin kazandırıldığı etkili dönemlerin çocukluk, gençlik ve yetişkinlik olduğu; bu isteğin oluşturulmasındaki etkili toplumsal kurumların aile, okul ve çevre olduğu göz önünde bulundurularak bu çalışmada çocukluk döneminde olan ilköğretim 4 ve 5.sınıf öğrencilerinin okuma-yazmayı öğrenmesine karşın hangi neden veya nedenlerle okuma isteği duymadıklarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma sonuçları, çocukların sevak okuyabilmek için eğlenceli kitaplar, okuma saatleri düzenlenmesi, kitap okumanın önemi hakkında bilgilendirilmek, zorla kitap okuturulmaması ve kitap seçiminde düşüncelerinin alınmasını istediklerini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Okuma kültürü, okuma isteği, çocuk, kitap, sorun.

## Abstract

According to Rousseau, the first thing to do for helping children learn to read is to instill the desire to read. Arousing interest in a particular subject would be the most effective way to help a child achieve his/her aims. If children can recognize the fact that, as Manguel states, "reading is having a novel feeling, after which things are not limited with what your eyes could see, what your ears could hear, what your tongue could taste and what your fingers could touch", they will feel strongly that they want to read. In this regard; in order for a child learning to read to share the collective memory via books and reconstruct in every reading our common past after acquainting him/herself with it, he/she needs to be exposed to an approach in which he/she would need to read and this need could be met with informed sources. Considering the fact that the most appropriate periods to instill the desire to read are childhood, youth and adulthood and the influential social institutions to do that are family, school and the environment, the present study aims to find out for what reason or reasons primary education 4 and 5<sup>th</sup> grade schoolchildren do not feel the desire to read. The results suggest that, to read lovingly, children want fun books, reading hours, instruction on the importance of reading and the right to express their thoughts on the choice of books to read without any imposition.

Key Words: Reading culture, desire to read, child, book, problem.

## Giriş

Rousseau "Emile" adlı eserinde çocuklara okumayı öğretecek en uygun yöntemi bulmak için yoğun çaba harcadığını belirterek üzerinde kelimelerin yazılı olduğu kartların basıldığını ve çocukların odalarının bir matbaa haline getirildiğini iddia eder. Oysa Rousseau'ya göre çocukların okumayı öğrenmeleri için yapılacak ilk şey, onlarda okumayı öğrenme arzusu uyandırmaktır. Çocuğun bir konuya karşı ilgisini uyandırmak onu gayesine taşımakta en etkili yoldur. Oysa okulöncesinde okullaşma oranının sadece %43 (MEB, 2011) olduğu ülkemizde çocuklarımızın eleştirel ve etkin okur olamamalarının kaynağında okula ilk başladıklarında edinilen deneyimler yer almaktadır. İlkokula başlayan her 10 çocuktan 6'sı okulöncesi eğitim almadan okula başladığı için okuma-yazma becerilerini öğrenmeye başlamasıyla eş zamanlı olarak tüm derslerde okuma ve yazmanın zorunlu olduğu eylemlerle karşı karşıya gelmektedir. Bu durum daha başlangıçta okuma-yazmayı öğrenen

çocukların zorunluluklar nedeniyle bu eylemleri yalnızca derslerde verilen ödevleri yapabilmek için gerekli görmesine yol açmaktadır. Oluşturulan ilk düşünceler bu doğrultuda olduğunda da okuma-yazmaya yönelik isteğin daha okulun ilk yıllarında azalmaya başlaması kaçınılmaz olmaktadır. Oysaki Manguel'in de belirttiği gibi "okuyabilmenin tamamen yeni bir duyu edinmek olduğu, okumayı öğrendikten sonra artık kimi şeylerin yalnızca gözlerin görebildiği, kulakların duyabildiği, dilin tadabildiği, parmakların hissedebildiğiyle sınırlı olmadığı" düşüncesi oluşturulabildiğinde çocuk okumaya kendi istek duyacaktır. Bu bağlamda okumayı öğrenen çocuğun toplumun ortak belleğine kitaplar aracılığıyla katılabilmesi dolayısıyla ortak geçmişi tanıyarak her okuma ile bu geçmişi yenileyebilmesi için öncelikle okuma gereksinimi duyacağı bir yaklaşımla karşılaşması, bu gereksinimin uygun kaynaklarla giderilmesi gerekmektedir.

### **Amaç**

2011-2012 eğitim-öğretim yılının bahar yarısından itibaren ilköğretim 5. ve lise 1.sınıflarda tablet bilgisayarlarla öğrenimin sürdürüleceği teknoloji destekli bir sürece girilirken, Çocuk Vakfı'nca yapılan "Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi" araştırmasında, temel ihtiyaç maddeleri sıralamasında Türkiye'de kitabın 235. sırada yer aldığı, kitap için yılda kişi başı 90 kuruş harcadığı ve genel olarak düzenli kitap okuma alışkanlığı oranının binde 1 olduğu belirlenmiştir. Okuma bakımından en alt öğrenim basamağından en üst basamağına kadar oldukça karamsar tablolara karşın basılı kitap mı yoksa e-kitap mı tartışmalarının her geçen gün arttığı dünyamızda okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmek daha da önem kazanmaktadır.

Okuma alışkanlığının bir başka deyişle okuma isteğinin kazandırıldığı etkili dönemlerin çocukluk, gençlik ve yetişkinlik olduğu; bu isteğin oluşturulmasındaki etkili toplumsal kurumların aile, okul ve çevre (Türkiye Gerçeği: Okumama Alışkanlığı, 2006:3) olduğu göz önünde bulundurularak bu çalışmada çocukluk döneminde olan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma-yazmayı öğrenmesine karşın hangi neden veya nedenlerle okuma isteği duymadıklarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç bağlamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Çocuklar hangi neden/lerle kitap okumaktadır?

Çocukların gözüyle çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler nelerdir?

Çocukların okul kitaplıklarına ilişkin düşünce ve beklentileri nelerdir?

Çocuklar hangi tür kitapları okumak istemektedirler?

Çocuklar derslerinin dışında kitap okumaya ne kadar sıklıkla zaman ayırmaktadırlar?

Çocukların ebeveyn, öğretmen ve okullarından kitap okumaya dair beklentileri nelerdir?

Çocuklar boş zamanlarını nasıl değerlendirmektedirler?

Çocukların ders dışı kitapları okuyamama nedenleri nelerdir?



### **Kuramsal Çerçeve**

Araştırmanın kuramsal çerçevesinde yaşamın ilk yıllarında ebeveynler olmak üzere ardından okul çağlarında öğretmenlerin okumaya dair yaklaşımlarının, okumadan yana beklentilerinin, okuma için sunulan ortamların ve kaynakların çocukların okuma isteğini nasıl etkilediği, çocuk gözüyle çocuk kitaplarında aranan özellikler ile mevcut çocuk kitaplarının bu ihtiyacı karşılayıp karşılamadığı, çocukların ebeveyn ve öğretmenlerinden okumaya dair beklentileri ve bunların okumaya dair etkileri üzerinde tartışılacaktır.

## Yöntem

Bu çalışma tarama yöntemine dayalı bir çalışmadır. Araştırma sorularına ilişkin katılımcıların verdiği yanıtlara dayanılarak çocukların gözüyle okuma eylemine yönelik düşünceler belirlenmeye çalışılmıştır. Bu soruların yanıtları Bursa merkezdeki ilköğretim okullarından birinin 4. ve 5. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin katılımlarıyla elde edilmiştir.

## Alanyazına Olası Katkıları

Elde edilecek bulgulardan hareketle okuma isteğinin oluşturulmasında, çocukların yaşamında anahtar rol oynayan anne-babalar ve öğretmenlerin çocuk gözüyle okuma eylemi hakkındaki düşünceleri, beklentileri ve istekleri üzerine duyarlılık sağlanabileceği, bu yolla da tutumların değişmesiyle okumaya dair isteği artırma yolları için harekete geçilebileceği düşünülmektedir.

## BULGULAR-TARTIŞMA-YORUM

### 1-Çocuklar hangi nedenle kitap okumaktadır?

Araştırmaya katılan ilköğretim öğrencilerinin hangi neden veya nedenlerle okuma isteği duymadıklarını belirlemek amacıyla onlara dolaylı olarak nedenlerini ortaya koymasını sağlayabilmek için "hangi neden veya nedenlerle kitap okursunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya öğrencilerin verdikleri yanıtlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

| Hangi neden veya nedenlerle kitap okursunuz   | f        | %          |
|---|----------|------------|
| Bilgi edinmek / bilgisini artırmak / bilgi verdiği için / bilgilerini tazelemek / öğrenmek / bilgime bilgi katmak   | 32       | 22.5       |
| Sevdiğim için   | 16       | 11.3       |
| Kendim için / içinden geldiği için / istediğim için   | 15       | 10.6       |
| Okuma becerisini geliştirmek için / Yazıları hızlı okuyabilmek için   | 13       | 9.2        |
| Sözcük hazinesini geliştirmek için  | 12       | 8.5        |
| Türkçenin gelişmesi için /düzgün konuşabilmek ve yazabilmek   | 11       | 7.7        |
| Merak ettiğim için / sürprizlerle dolu  | 11       | 7.7        |
| Eğlence/li / gülmek   | 10       | 7.0        |
| Okulumuzdaki yarışma için (yarışma 5 Mayıs)   | 8        | 5.6        |
| Boş vakitlerinde / zamanı değerlendirmek  | 7        | 4.9        |
| Can sıkıntısından   | 5        | 3.5        |
| Sınavım olduğu için   | 5        | 3.5        |
| Sadece / Keyif almak için /keyif verdiği  | 5        | 3.5        |
| Mutlu ettiği için   | 4        | 2.8        |
| Başka dünyalara dalmak için / hikayenin içinde zannetmek / sanki oradaymış gibi olmak   | 4        | 2.8        |
| Derslerimde daha çok / Başarıyı arttırmak   | 3        | 2.1        |
| <b>Zevk için / Faydalı olduğu için /yararlı / bana bir şeyler kattığı için / Kültürlü olmak için/ Rahatladığım için/ Kendimi iyi hissetmek için/ Sıkıntılardan uzaklaşmak / negatif düşüncelerden ayrılmak/ Beynini geliştirmek /zekamı/ Hayal gücünü geliştirmek/ Geleceğim için / önemli olmasından / <b>Kitap okumak için bir neden gerekmiyor / Uyumak için</b></b>   | <b>2</b> | <b>1.4</b> |
| <b>Macera Öğrenmek için KomediBoş zamanlarda kitap okurumDers çalışmanın yorgunluğunu giderip dinlenmek için Gerçek hayatta yapamadıklarımızı hayal gücümüzle yapabilmek için kızgın olunca rahatlamak için Heyecan yaşamak için Geliştirdiği için Beni farklı yerlere götürdüğü için Öğretmenimin kızmaması için Ödev olduğu için Benim için kitap hayattır. Edindiğim bilgileri paylaşmak Ruhunu dinlendirmek için Kendimi eğitmek ve geliştirmek Çalışkan olmak için Dikkatimi arttırmak Hayata sevgiyle bakabilmek için İyi bir mesleğim olması için <b>Öğretmen okuyun dediği için Çünkü beni gemiden uzak yerlere götürüyor Zorunlu olduğu için Kafamı dağıttığı için</b></b> | <b>1</b> | <b>0.7</b> |

Araştırmaya katılan ilköğretim 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin kitap okuma nedenlerinin yer aldığı tablo incelendiğinde, katılımcıların en çok bilgi edinmek (%22.5) amacıyla, ikinci sırada sevdiği için (%11.3) ve üçüncü sırada ise içinden geldiği için okudukları görülmektedir. Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007: 14)'ın sosyo-ekonomik düzeyi yüksek ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada ise, katılımcılar ilk sırada (%48,6) hoşlandığı için, ikinci sırada derslerine katkısı olduğu için ve iyi bir boş zaman etkinliği olduğunu düşündüğü için, üçüncü sırada ise başka yapacak bir şey olmadığı için okuduklarını belirtmişlerdir. Araştırmacılar bu sıralamaya dayanarak okuma nedenlerinin okuma alışkanlığı olgusu açısından olumlu olduğunu dile getirmişlerdir. Oysa bu araştırmaya katılan öğrenciler önceliği sevmeye değil bilgi edinmeye vermişlerdir. Bu durum bir başka açıdan öğrencilerin aslında okuma eylemlerinin önemli bir bölümünü dersleri nedeniyle yaptıkları düşüncesini akla getirmektedir. Böyle olduğunda okuma eylemi, isteyerek değil de daha çok derse dair sorumlulukların

getirdiği zorunluluklar nedeniyle yapılmaktadır. Henüz daha öğreniminin ilk basamaklarında, okumaya ilişkin deneyimler yalnızca derslere dayalı zorunluluklar nedeniyle olduğunda, bu olumsuz deneyimlerin ileriye yönelik okuma isteğinin azalmasına neden olması kaçınılmaz olacaktır. Nitekim Aytaş (2005: 2), ülkemizin gelişmişlik bakımından geride bulunmasının ana nedenleri arasında, okuma eğitiminin daha çok ders kitaplarında bulunan metinlere dayalı olarak yapılıyor olmasının sayılabileceğini belirtmektedir.

Öğrencilerin okuma nedenlerine ilişkin yanıtları arasında şu düşünceler yer almaktadır: **“Kitap okumak için bir neden gerekmiyor.”** **“Kitap okumayı nedene bağlamıyorum çünkü kitap okumayı seviyorum.”** **“Kitap okurken çok eğleniyorum. Kendi kafamda onları canlandırmak da çok eğlenceli oluyor.”** **“Genellikle can sıkıntısından kitap okurum (belge no 5-A21).”** **“Kitap okumayı hiçbir şekilde bir nedenle ilişkilendiremiyorum.”** **“Okulumuzdaki yarışma nedeniyle, merak ettiğim için ve kendim istediğim için”** **“Kitap okumak beni mutlu eder. Üzgün olduğum veya kendimi iyi hissetmediğim zamanlarda elime bir kitap alırım. Bu sayede sıkıntılardan uzaklaşıyorum. (Belge no 5-B8)”** **“Kitabı okurken kendimi çok iyi hissediyorum. Tüm negatif düşüncelerden ayrılmış, kendimi kitabın içinde buluyorum. (belge no 5-B9)”** **“Canım sıkıldığında okurum. Hatta artık kitap okumak ihtiyaç gibi geliyor bana. (belge no 5-B12)”** **“Kitap okumayı severim o yüzden okurum. Ama bu sıralarda kitap okuma yarışması olduğu için okuyorum. (belge no 5-B19)”** **“Beni kimse zorlamaz. Kitaplar benim hayatım. Benim için kitapsız hayat hayat sayılmaz. (belge 5-C3)”** **“Ben kitap okursam kendimi mutlu hissederim. Fakat okuyamazsam eksiklik hissedebilirim (belge 5-C8)”** **“Öğretmenimin kızmaması için (belge no 5-C13)”** **“Kitap benim için bir yaşam biçimi. Ben kitabı kendimi eğitmek ve geliştirmek için okurum. Herkese de tavsiye ederim. ( belge no 5-C15)”**

## 2-Çocukların gözüyle çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikler nelerdir?

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Sana göre okuduğun veya okuyacağın kitaplarda olması gereken en önemli özellikler nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlar aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

| Sana göre okuduğun veya okuyacağın kitaplarda olması gereken en önemli özellikler nelerdir? | 4.sınıf | 5.sınıf | Yüzde |
|---|---------|---------|-------|
| Eğlenceli / güldürebilen / komik  | 40      | 14      | 38.0  |
| Maceralı  | 23      | 29      | 36.6  |
| Heyecan verici  | 16      | 16      | 22.5  |
| Bilgi verici olması ve en önemlisi / insana bir şeyler kazandırması                         | 18      | 8       | 18.3  |
| Sürükleyici   | 6       | 7       | 9.2   |
| Merak uyandırıcı  | 2       | 7       | 6.3   |
| Bana ders vermesi   | 4       | 3       | 4.9   |
| Yaşıma uygun olması   | 1       | 4       | 3.5   |
| Keyif vermesi   | 4       | -       | 2.8   |
| Resimli olması  | 4       | -       | 2.8   |
| Belirli bir konusunun olması  | 3       | -       | 2.1   |
| Sıkıcı olmaması   | 3       | -       | 2.1   |
| Gerçekçi olması   | 1       | 2       | 2.1   |
| Duygusal  | 1       | 2       | 2.1   |
| Çok sayfalı ve az resimli   | -       | 2       | 1.4   |
| Güzel   | 2       | -       | 1.4   |
| Hayatı anlatan kitaplar   | 2       | -       | 1.4   |
| Şiddet içermeyen  | 2       | -       | 1.4   |
| Uzun olmalı   | 2       | -       | 1.4   |
| Aşk / romantizm   | 2       | -       | 1.4   |
| Korku   | -       | 2       | 1.4   |

Diğer özellikler (Ayrıca tabloda diğer özellikler başlığı altında yer alan yanıtlar arasında “Anlatım dilinin güzel olması, Mutlu sonla bitmeli, Sevdiğim bir yazar olacak, Tavsiye edilmesi, Korkunç olmaması, Çok büyük yazılı olmaması, Yanıt vermeyen, Bana sır vermesi, Arka kapağındaki özetin çok ayrıntılı olmaması (4a-7), Karikatür, Az resimli, Sevdiğim karakterler olması, Küfürlü şeyler olmaması, Yazılarının çok küçük olmaması, Oyun içerikli, Ağır olmasın, Az sayfalı olmalı, Resimli olması, Bağları birleştirici, Açıklayıcı, Tarihsel olması, Özenli yazılması, Yazanı anlatması, Türkçemi geliştirmesi, Beni duygudan duyguya geçirebilen, Beni kendine çekmesi, Severe okumam, Abartılı olmaması, Söylediklerinin akla mantığa dayanması / gerçek dışı olay kurgular için !!!” olarak 5.sınıflarda ise “İyiliklerle dolu, Beğenilmesi, Beni başka yerlere götürmesi (5b-22), Stres attırması (5b-22), Hayal gücümü geliştirmesi (5b-22), Silahlı olması (5b-19), Çocukça ve mantıklı (5b-18), Bilimsel, geçmiş zamana dayalı, uzun ve sıkmayan bir kitap olması (5b-15), Resimsiz ve az sayfa olması, Soyut kavramlar olması” bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrenciler, okudukları veya okuyacakları kitaplarda olması gereken en önemli özellikler arasında ilk sırada en sıklıkla eğlenceli, maceralı ve heyecan verici olmalarını belirtmişlerdir. Katılımcılar hangi neden veya nedenlerle kitap okuyorsunuz sorusuna verdikleri yanıtlar arasında ilk sırada **“bilgi edinme”**yi neden olarak göstermelerine karşın, kendilerinin ellerinde olsa okumak isteyecekleri kitaplarda aradıkları özelliklere ilişkin yanıtları, onların kendi gereksinimlerinin ne kadar farkında olduklarını ortaya koymaktadır. Bu yönüyle aslında, araştırmaya katılan ilköğretim öğrencileri, okuma nedenlerine ilişkin verdikleri yanıtlarda bilgi edinme amaçlı okumalarının kaynağında dersleri nedeniyle okuduklarının da ipuçlarını vermektedir. Diğer taraftan araştırmacının bu bulgusu, çocuk edebiyatı alanında eser veren herkese okuma isteği duyabilmeleri için kitapların hangi özellikleri taşıması konusunda çok önemli bir bilgilendirme yaptıklarını ve yayınevlerinin de çocuk eserleri konusunda ne kadar seçici olmaları gerektiğini göstermektedir. Araştırmacının bu bulgusu, Akal (2008)’in çocuk kitaplarına ilişkin şu düşünceleriyle desteklenmektedir: **“...Kitaplardaki hareketliliğin ve değişkenliğin, çocuğun doğal hareketli yapısı ve gelişimiyle koşut olması, çocuğun kitaplara ilgi duymasını sağlayabilir. Kitaplarla çocukta pekiştirilen macera ve keşif arzusu, dünyayı ve kendini tanıma heyecanına dönüşerek, çocuğun gelişimini olumlu yönde desteklemekte etkin rol oynar. Çocuklar macera kitaplarındaki kahramanlarla birlikte serüven merakını giderir, olayı yaşamış ve sorunları kendisi çözmüş gibi hissederek, kendisine olan güvenini geliştirir, kendi yaşamındaki sorunlara farklı açılardan bakıp çözüm aramayı öğrenir.”**

İlköğretim öğrencilerinin kitaplarda aradıkları özellikler Maltepe (2009)’nin yaptığı çalışmaya katılan Türkçe öğretmeni adaylarından birinin nitelikli çocuk kitaplarının özelliklerine ilişkin“Çocuk kitapları öncelikle hayal gücünü yansıtmalı; çocuk okurken başka dünyalar oluşturabilmeli kafasında.(...) Yaratıcılıklarını geliştirmek bakımından hayal gücü çok önemli” düşünceleriyle örtüşürken; araştırmacı ayrıca öğretmen adayının eser kahramanına, dolayısıyla yazara, işaret parmağı sürekli havada duran öğretmen rolü biçtiğini belirterek bir edebiyat ürünü olan kitaplarda öğretme, ders verme amacının bu kadar ön plana çıkarılmasının, ülkemizde bu tip kitapların oldukça fazla olması nedeniyle uygulamadaki yanlışlığın fark edilmemesine, hatta kabul görmesine bağlanabileceğini ileri sürmektedir. Araştırmacı ayrıca öğretmen adaylarının kitapların dil ve anlatım konusuna çok az yer verdiklerini ve nitelikli çocuk kitapları konusunda çocukların ilgisine uygun konu seçimine, komik ve eğlenceli konulara, hayvanlardan seçilen kahramanlara, çocuğun dil beğenisini ve sözcük dağarcığını geliştirme özelliklerinden hiç veya çok az bahsetmelerinin adayların çocuk kitaplarının okuma kültürü edindirme, duygu evrenini genişletme, anadili bilinci ve duyarlılığı sağlama ve estetik gelişime katkı getirme vb. işlevlerine yeterince önem vermedikleri; kitapları daha çok çocuğun eğitilmesinde ve biçimlendirilmesinde yararlanılması gereken araçlar olarak gördükleri şeklinde yorumlanabileceğini belirtmektedir. Türkiye Gerçeği: Okumama Alışkanlığı (2006: 7) araştırmasına göre, kitap seçimlerinin yüzde 50’sinde yetişkinler yalnızca yüzde 10’unda ise çocuklar karar vermektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik 4 yıllık lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının yanıtları göz önünde bulundurulduğunda, aslında toplum olarak okuma kültürü edinmememizin kaynağında doğru eserler seçimi konusunda hem öğretmen hem de ebeveynlerimizin çocuklarımıza yeterince destek verememelerinin yer aldığı düşünülmektedir. Bu durumun değiştirilebilmesi için Çocuk Vakfı tarafından hazırlanan 100 Temel Eser Raporu (2009:2)’nda belirtildiği gibi ebeveynlerin etkin katılımını da kapsayan ve tüm tarafların sorumluluk aldığı bir okuma anlayışı geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Ayrıca ülkemizde uygulanmakta olan erken çocukluk eğitimi uygulamaları kapsamında çok erken dönemde ebeveynlerin çocuklarının gelişim ve gereksinimlerine uygun kitaplar okuyarak daha yaşamın ilk yıllarından itibaren kitaplarla tanışarak okuma isteği oluşturulabilir.

### **3- Çocukların okul kitaplıklarına ilişkin düşünce ve beklentileri nelerdir?**

İlköğretim öğrencilerinin “Okul veya sınıf kitaplığında hangi tür kitaplar olmasını istersin?” sorusuna verdikleri yanıtların dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır:



| Okul kitaplıklarına ilişkin düşünce ve beklentiler       | 4.sınıf | 5.sınıf | %    |
|--|---------|---------|------|
| Macera   | 31      | 30      | 42.9 |
| Güldürebilen / Eğlenceli                                 | 38      | 15      | 37.3 |
| Heyecan verici   | 10      | 3       | 9.2  |
| Bilgi içeren / öğretici                                  | 8       | 5       | 9.2  |
| Aksiyon  | 4       | 6       | 7.0  |
| Roman / günlük   | 6       | 3       | 6.3  |
| Korku  | -       | 6       | 4.2  |
| Akıcı olması / sürükleyici                               | 3       | 2       | 3.5  |
| Hayal gücü kullanılmış / Olayı kolayca hayal ettirebilen | -       | 5       | 3.5  |
| Merak uyandırıcı   | 3       | 2       | 3.5  |
| Kalın / Uzun   | 4       | -       | 2.8  |
| Karikatür  | 3       | -       | 2.1  |
| Bilimsel   | 3       | -       | 2.1  |
| Kendimi içinde kaybedeceğim bir kitap                    | 2       |         | 1.4  |
| Az resimli   | 2       |         | 1.4  |
| 5.sınıf düzeyinde / yaşıma uygun                         |         | 2       | 1.4  |
| Güzel  | 2       |         | 1.4  |
| Küçük yazılı   | 2       |         | 1.4  |
| Duygusal   | 2       | -       | 1.4  |
| Açıklayıcı   | 1       |         | 1.4  |
| Her türlü  | 1       | 2       | 2.1  |

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul kitaplıklarına ilişkin düşünceleri arasında ilk sıralarda yer alan macera ve eğlenceli kitaplar ile öğrencilerin kitaplarda olması gereken en önemli özellikler paralellik göstermektedir. Bir başka deyişle öğrencilerin bir soruya verdikleri yanıt ile diğer soruya verdikleri yanıt birbirini doğrulamaktadır. Ayrıca çocukların okul kitaplıklarına yönelik düşünce ve beklentilerine ilişkin yanıtlarda 4. sınıflarda 1 frekansla belirtilen düşünceler arasında “masalımsı, dikkat çekici, resimsiz kitaplar, fazla sayfalı, sevgi dolu, cesaret verici, bilim dergileri, Anneannem Serisi, Sizinler Serisi, Robin Hood / Peter Pan / Atatürk ve Çocuklar, derslerle ilgili, daha çok kitap olması, yanıt vermeyen, resimli kitaplar, Sevgili Salak Günlük (4c- 6), Kurbağa mıyım Prenses mi?, Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim, Eğlenceli Bilgi, Çıtır Çıtır Felsefe, hayvanlar hakkında kitaplar, şiddet içermeyen, masal, sağlık-belgesel türü, Bale Okulu / Prenses Okulu, Gülten Dayıoğlu Serisi, hikaye, ders veren, 50-60 sayfalık kitaplar, ünlü kitaplar” 5.sınıflarda ise “karamsar olmayan, Kaptan Düşük Don, Teknoloji, Kavga (5b-20), Dünya Klasikleri (5b-8)” yer almaktadır.

#### 4- Derslerinin dışında kitap okumaya ne kadar sıklıkla zaman ayırmaktadırlar?

İlköğretim öğrencilerinin “Ders çalışmak ve okula gittiğin süre dışında kalan zamanda bir günde ne kadar kitap okuyabiliyorsun?” sorusuna verdikleri yanıtların dağılımı aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

|                      | 4.sınıf   | 5.sınıf   |  | 4.sınıf | 5.sınıf |
|----------------------|-----------|-----------|--|---------|---------|
| Hiç                  | 1         | -         | 3 saat   | 1       | -       |
| 10-20dk              | -         | 1         | 2,5 veya 4,5 saat                                  | 2       | -       |
| 30 dk                | 2         | 1         | Süre değişir                                       | -       | 1       |
| <b>30 dk -1 saat</b> | <b>18</b> | <b>29</b> | Bilmiyorum sayfa olarak biliyorum                  | -       | 1       |
| 1 saat               | 17        | 4         | Kitabın okuyacağım sayfalarını sürelerle bölüyorum | -       | 1       |
| 1-1.5 saat           | 2         | 8         | Tüm gün  | 1       | -       |
| 1-2 saat             | 6         | 7         | Her zaman  | 1       | -       |
| 2 saat               | 7         | 5         | Yeteri kadar okuyorum                              | 1       | -       |
| 2-3 saat             | 8         | 1         |  |         |         |

Araştırmaya katılan öğrencilerin ders ve okul dışında bir günde okumaya ayırdıkları süreye ilişkin yanıtlarda yığılmanın 30 dakika ile 1 saat arasında olduğunu ortaya koymaktadır. Aslında 30 dakika okunduğunda bile ortalama 20 sayfa okunduğu varsayılırsa, ayda 600 sayfa okunacaktır. Bu da ilköğretim düzeyinde ayda 3-4 kitaba yılda ise 36-48 kitaba denk olmaktadır. Ancak öğrencilerin bu yanıtları ile ülkemizde okuma alışkanlıklarına ilişkin sonuçlar ne yazık ki birbirini doğrulamamaktadır. Tam tersine ülkemizdeki okuma alışkanlığının binde 1 olduğu belirlenmiştir (Türkiye Gerçeği: Okumama Alışkanlığı, 2006). Diğer taraftan okuma süresi ile ilgili yanıtını “hiç okumuyorum” şeklinde veren öğrenci (4e-14), buna karşın günde 10 saat bilgisayar kullanıp 8 saat televizyon seyrettiğini belirtmiştir. Aslında bu ifade bile, bilgisayar ve televizyonun okul çağındaki çocuklar tarafından okuma eyleminden daha cazip bulunduğunu göstermektedir.

## 5- Çocukların ebeveyn, öğretmen ve okullarından kitap okumaya dair beklentileri nelerdir?

“Sana göre okumayı sevebilmek için zorunluluk değil de severek okuyabilmeniz için öğretmenlerimiz, anne-babalarımız ve okulumuz neler yapabilir?” sorusuna verilen yanıtlara ilişkin dağılım aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

| Severek okuyabilmek için öğretmen, anne-babalar ve okul neler yapabilir?   | 4.sınıf | 5.sınıf |             |
|--|---------|---------|-------------|
| <b>KİTAP ALINMASI</b>  |         |         |             |
| Eğlenceli kitaplar / macera kitapları  | 30      | 27      | <b>49.1</b> |
| Çocukların sevebileceği kitaplar alınması  |         | 8       | 6.9         |
| Kütüphanede daha çok kitap olması  |         | 6       | 5.2         |
| Her türde, daha güzel ve daha çok kitap alınması   | 2       | 3       | 4.3         |
| Hediye veya ödül olarak kitap alınması   | 2       | 3       | 4.3         |
| Okumak isteyip de fiyatı nedeniyle öğrencilerin alamadığı kitapların okula alınması  |         | 3       | 2.6         |
| Kitap alma olanağı olmayan çocuklara kitap alınması  |         | 2       | 1.7         |
| <b>OKUMA SAATLERİ DÜZENLENMESİ</b>   |         |         |             |
| Evde televizyon kapatılarak okuma saatleri yapılarak çocukların kitap okumaya alıştırılması / Annenin çocuğuyla kitap okuması / Çocuklarla birlikte anne-babaların okuması | 5       | 11      | <b>13.8</b> |
| Okulda düzenli / sesli okuma saatleri olması / anaokulu çocuklarına kitap okunması   | 2       | 3       | 4.3         |
| Okunan kitapların okulda ve evde anlatırılması   |         | 2       | 1.7         |
| <b>KİTAP SEÇİMİ</b>  |         |         |             |
| Çocukların ne tür kitapları sevdiğinin belirlenmesi ve bu kitapların okumasının önerilmesi   | 3       | 11      | <b>12.1</b> |
| Çocukların kendi kitaplarını kendilerinin seçebilmesi  |         | 3       | 2.6         |
| <b>KİTAP OKUMANIN ÖNEMİ</b>  |         |         |             |
| Kitapların yararlarının anlatılması  | 2       | 4       | <b>5.2</b>  |
| Okunması istenilen kitapların öğretmenler tarafından tanıtılması   |         | 3       | 2.6         |
| Okulda kitap okumanın önemi hakkında afişler hazırlanması  |         | 2       | 1.7         |
| <b>KİTAP OKUMASI İÇİN ÇOCUĞUN ZORLANMAMASI</b>   |         |         |             |
| İstendiğinde kitap okunması / bu konuda serbest bırakılması / sıkboğaz edilmemesi  | 4       | 5       | <b>7.8</b>  |
| Kitap okumaya zorlamak yerine teşvik edilmesi  |         | 2       | 1.7         |
| Zorunlu olarak kitap okutulmaması  | 2       |         | 1.7         |
| <b>OKUL VE/YA AİLELERİN YAPILABİLECEK HER ŞEYİ YAPMASI</b>   |         |         |             |
| Okulun bu konuda her şeyi yapıyor olması   |         | 11      | 9.5         |
| Ailelerin bu konuda her şeyi yapıyor olması  | 8       | 2       | 8.6         |
| <b>YARIŞMA DÜZENLENMESİ</b>  |         |         |             |
| Okuma yarışmalarının düzenlenmesi  |         | 14      | <b>12.1</b> |

Gönen ve Uyanık-Balat (2002), çocuklar ve kitapları bir araya getirmenin yetişkinlerin birinci derecede sorumluluğu olduğunu, kitap sevgisinin ev ve okulda yapılacak çalışmalarla oluşacağını; okulda çocuklara uygun edebi eserleri okuma ve dinleme zamanlarının artırılarak eğitim programlarında okumaya yönelik etkinliklere daha fazla yer verilebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca Russel ve David (1994: 14-15), kitap okuma davranışlarının gelişebilmesi için evde yetişkinlerin iyi birer model olmaları gerektiğini aksi halde çocuğun bundan yoksun olduğunda, okumayı bir alışkanlık haline getirmesini beklemenin güç olacağına dikkat çekerek bunun için ailece okuma zamanlarının belirlenmesinin oldukça etkili bir yol olduğunu dile getirmiştir (Akt.: Gönen ve Uyanık-Balat, 2002). Severek okuyabilmeleri için ebeveyn, öğretmen ve okullarından beklentilerine dair öğrenci yanıtları yedi başlık altında toplanmıştır. Bunların arasında öğrenciler yine önceki bulguları destekleyecek şekilde tercihlerini en yüksek oranda kendilerine eğlenceli kitaplar alınmasından yana yapmışlardır. “İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Yönelik Çocuk Kitaplarının, İçerik, Resimleme ve Fiziksel Özellikleri Açısından İncelenmesi” üzerine bir araştırma yapan Gönen ve diğerleri

(2011)'nin araştırma kapsamında inceledikleri kitaplardan yalnızca %9.6'sı macera türünde olduğu ve bu eserlerde en çok toplumsal kurallar, aile, ahlaki konular ile arkadaşlık-dostluk konularının işlendiği belirlenmiştir. Oysa araştırmaya katılan öğrencilerin kitaplara dair beklentileri Gönen ve diğerlerinin düşünceleri ile şöyle doğrulanmaktadır: İlköğretim dönemindeki çocukların okumaktan keyif alan bireyler olarak yetişmelerinde okumayı zevkli ve eğlenceli hale getirecek şekilde tasarlanmış kitapların rolü büyüktür.

#### 6- Çocuklar boş zamanlarını nasıl ve ne şekilde değerlendirmektedir?

|  | 4.sınıf |    |   | 5.sınıf |    |    |
|--|---------|----|---|---------|----|----|
|  | 1       | 2  | 3 | 1       | 2  | 3  |
| <b>Boş zamanlarını değerlendirme şekilleri</b> |         |    |   |         |    |    |
| Kitap okuyarak                                 | 28      | 23 | 9 | 32      | 11 | 11 |
| Bilgisayar                                     |         | 2  | 2 | 10      | 12 | 6  |
| Oyun oynayarak                                 |         | 3  | 1 | 5       | 12 | 10 |
| Televizyon seyrederek                          |         |    | 5 | 3       | 6  | 12 |
| Ödev yaparak / Ders çalışarak / Tekrar yapmak  | 4       | 1  | 1 | 3       | 4  |    |
| Test çözerek                                   | 2       | 1  | 2 | 3       | 2  |    |

Müzik dinleyerek, Resim yaparak, Piyano çalıyorum, Lego yaparak, Dışarı çıkarak, Merak ettiğim şeyleri araştırmak Belgesel izlemek Gitar çalmak Anneme yardım etmek Kendince deneyler yapmak, Bilim dergileriyle ilgilenmek, Basketbol voleybol oynayarak, dans etmek, enstrüman çalmak Bisiklet sürmek, Kardeşimle vakit geçirmek, Örgü örmek / el işi yapmak, sohbet etmek, Doğa yürüyüşleri yapmak, Ailesiyle vakit geçirmek, yüzmek, Satranç oynamak, sinemaya gitmek, şiir veya hikaye yazmak, bulmaca çözmek

1 1 4

İlköğretim öğrencilerinin boş zamanlarını değerlendirme şekillerini gösteren tablo incelendiğinde, hem 4. hem de 5. sınıf öğrencilerinin çoğunlukla ilk sırada kitap okudukları görülmektedir. Ancak burada okunan kitabın ders kitabı olup olmadığı belirtilmemiştir. Kitap okumanın ardından ikinci sırada 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayarda zaman geçirmeleri yer almaktadır. Üçüncü sırada ise her iki sınıf düzeyindeki öğrenciler televizyon seyretmektedirler. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmış öğrenciler oldukları düşünülebilir. Ancak özellikle de kitaplarda olması gereken en önemli özellikler ile ebeveyn, öğretmen ve okullarından okumaya yönelik beklentilerine ait yanıtlar bu verileri doğrulamamaktadır. Bu durum öğrencilerin kendilerinden istenen veya beklenen, toplumsal olarak kabul göreceği şekilde yanıt vermelerine bağlanabilir.

#### 7- Çocukların ders dışı kitapları okuyamama nedenleri nelerdir?

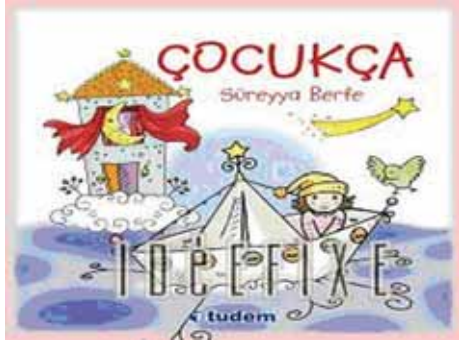
| Ders dışında okuyamama nedenleri  | 4.SINIF   | 5.SINIF   | %           |
|---|-----------|-----------|-------------|
| <b>Okuyorum</b>   | <b>52</b> | <b>46</b> | <b>69.0</b> |
| <b>Bazen zamanının olmaması</b>   | <b>9</b>  | <b>16</b> | <b>17.6</b> |
| <b>Canının istememesi</b>   | <b>-</b>  | <b>6</b>  | <b>4.2</b>  |
| Uykusunun olması, Sessiz bir ortam olmaması, Kitabı sevmemesi, Sıkıcı olması, Okuyacak kitabının olmaması, Sınavının olması, Okul dönüşünde yorgun olması, Kitaplardan sıkılması, Bazı kitapları sevmemesi, Kütüphanelerin az sayıda olması, Ders çalışması, Oyuna dalması, Bazen başka şeylere vakit ayırması, Bazen misafir gelmesi | <b>8</b>  | <b>9</b>  | <b>12.0</b> |

İlköğretim öğrencilerine sorulan "Ders dışı kitaplarını hangi neden/lerle okuyamıyorsunuz?" sorusunu öğrencilerin büyük çoğunluğu "okuyorum" şeklinde yanıtlamıştır. Diğer öğrenciler öncelikle zamanı olmadığı için ardından ise canı istemediği için okuyamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı da fiziksel yorgunluk, kitaplara ilişkin özellikler, ders çalışma gibi nedenleri gerekçe göstermiştir. Ayrıca bu soruya öğrencilerden biri şu şekilde yanıt vermiştir: "Neden bu kadar soru soruyorsun şu anda kitap okuyor olabilirdim." (5c-18-erkek). Burada ders dışında okuyamayan öğrencilerin ileri sürdükleri nedenler göz önünde bulundurulduğunda, kitabı sevmeme ve kitabın sıkıcı olmasına ilişkin düşünceleri, bu öğrencilerin ilgi duydukları ve sevdikleri eserleri okuyamıyor olmaları ile açıklanabilir.

Gönen (1998)'in, çocuk edebiyatının bir disiplin olarak sahip olması gereken hedefler konusundaki düşünceleri bu gruptaki öğrencilerin okuyamama nedenlerini açıklamaktadır. Bu hedefler: a) Çocukların değişik yaşlarda ilgi duydukları konuları göz önüne almak; b) Çocuğun psikolojik ihtiyaçlarını karşılamak ve olumlu kişilik gelişimini sağlamak, c) Çocuğun dil gelişimini, estetik duygusunu, zihinsel gelişimini, dinleme yeteneğini ve yaratıcı hayal güçlerini geliştirmek, d) İyi kitap kavramını (fiziksel, içerik ve resim özellikleri bakımından) verilen uygun örneklerle ve farklı türlerle kazandırmak, e) Çocukları günlük yaşantının gerçekleri konusunda bilgilendirmek, aynı zamanda kitabın eğlence ve bilgi kaynağı olduğunu öğretmek (aktaran Gönen ve diğ., 2011). Diğer taraftan "canının istemediği" için kitap okumadığını belirten öğrencilerin kitap okuma isteği duymadıkları düşünülebilir.

### Sonuç ve Öneriler

Yakın geçmişte Amerika'da 199 ilköğretim 5. sınıf öğrencisinin (Fieldcrast Elementary School) okul dışında kendi istekleriyle okumalarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla yapılan bir araştırma sonucunda elde edilenler (McKoll, 2007), öyle sanıyoruz ki hem çocuklarımızın hem de genel olarak toplumumuzun okuma kültürünü geliştirebilmesi için nelere gereksinim duyduğumuza ışık tutacaktır. Araştırmaya katılan öğrencilerden okul dışında kendi istekleriyle okuyan öğrencilerin evlerinde ebeveynleri tarafından desteklendikleri, ebeveynlerinin kendilerinin de okuduklarını ve bu yolla çocuklarına model olduklarını, ebeveynlerin çocuklarına nitelikli kitaplar önerdiklerini, kitapları okuduktan sonra aileleriyle birlikte kitap üzerinde tartışmalar yaptıklarını, benzer şekilde tartışmaları okulda arkadaşlarıyla yaptıklarını, kendilerine istedikleri veya sevdikleri kitabı alma olanağı sunulduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmayla da bir kez daha okuma eylemiyle yaşamın ilk yıllarında hatta ana kucağındaiken tanışmanın ve bu konuda uygun desteğin verilmesinin hayati önem taşıdığı bir kez daha vurgulanmaktadır. Öyle ise bu konuda bir yürek olarak önce anne-baba adaylarımız ve ebeveynlerimizi bu konuda bilinçlendirmek ve yüreklendirmekle ilk adımı atarak ve diğer taraftan da araştırmamıza katılan ve bizimle düşüncelerini paylaşan çocuklarımız başta olmak üzere tüm çocuklarımızın sesine kulak vererek bu uzun yoldaki ilk adımı atabiliriz.



Paylaşımımızı Süreyya Berfe'nin "Çocukça" isimli eserindeki çocuklara seslenişleriyle bitirelim: **"Sevgili Çocuklar, sizlerle birlikte ders çalışmak kolay, oyun oynamak kolay, gülmek-söylemek kolaydır. Fırsat olursa uçurtma uçurmak kolaydır. Sizlerle anlaşmak da kolaydır. Ama sizlere yazmak ya da sizler için yazmak zordur."**

### YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Akal, A. (2008) *Eğitim-Sen Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Ölçütleri için Öneriler*.
- Aksaçlıoğlu, A.G. ve Yılmaz, B. (2007) "Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi". *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Aydın-Yılmaz, Z. (2006) "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığı". *İlköğretim Online*, 5(1), 1-6.
- Aytaş, G. (2005) "Okuma Eğitimi". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 1-9.
- Çınaroğlu, A. (2006) "Türk Çocuk Yazınında Dünden Bugüne Sorunlar, Gelişmeler ve Beklentiler." Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi *II.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri) Bildiri Kitabı*, 4-6 Ekim 2006, Ankara, 443-446.
- [Çevrimiçi]: <http://cgsempoz.education.ankara.edu.tr/SBK.pdf> adresinden 20 Eylül 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Demir, T. (2009) "İlköğretim 2. kademe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma (Gazi Üniversitesi Örneği)". *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4 (3), 717-745.

Demiryürek-Tosun, G. (2006) "Sevim Ak'ın "Az Buçuk Teo" adlı Çocuk Kitabındaki Kahramanların Özdeşim Ögesi Olarak İrdelenmesi.". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi *II.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri) Bildiri Kitabı*, 4-6 Ekim 2006, Ankara, 447-454.

[Çevrimiçi]: <http://cgsempoz.education.ankara.edu.tr/SBK.pdf> adresinden 20 Eylül 2011 tarihinde indirilmiştir

Dinseven, H.E. (2006) "Ülkemizde Çocuk ve Gençlerin Okuma Kültürü Edinme Sürecindeki Temel Sorunları ve Okuma Grupları". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi *II.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri) Bildiri Kitabı*, 4-6 Ekim 2006, Ankara, 621-628.

[Çevrimiçi]: <http://cgsempoz.education.ankara.edu.tr/SBK.pdf> adresinden 20 Eylül 2011 tarihinde indirilmiştir.

Gömlüksiz, M.N. (2004) "Geleceğin Öğretmenlerinin Kitap Okumaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-20.

Gönen, M., ve Uyanık-Balat, G. (2002) "Çocuk Kitaplarına Yeni Bir Yaklaşım: İnternette Resimli Çocuk Kitapları (e-books)". *Türk Kütüphaneciliği*, 16(2), 163-170.

Gönen, M., Katrancı, M., vd. (2011) " İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Yönelik Çocuk Kitaplarının, İçerik, Resimleme ve Fiziksel Özellikleri Açısından İncelenmesi". *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 250-265.

Kuş, Z. ve Türkyılmaz, M. (2010) "Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Durumları: İlgisi, Alışkanlık ve Okuma Stratejilerini Kullanım Düzeyleri". *Türk Kütüphaneciliği*, 24 (1), 11-32.

Lüle, E. (2006) "Sevim Ak'ın Çocuk Dünyası." Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi *II.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri) Bildiri Kitabı*, 4-6 Ekim 2006, Ankara, 469-472.

[Çevrimiçi]: <http://cgsempoz.education.ankara.edu.tr/SBK.pdf> adresinden 20 Eylül 2011 tarihinde indirilmiştir.

Maltepe, S. (2009) "Türkçe Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçebilme Yeterlilikleri." *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 398-412.

McKool, S.S. (2007) "Factors that Influence the Decision to Read: An Investigation of Fifth Grade Students' Out-of-School Reading Habits". *Reading Improvement*, 44(3), 111-131.

MEB (2011) "Okulöncesi Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi".

[Çevrimiçi]: <http://projeler.meb.gov.tr/okuloncesi/> adresinden 23 Mayıs 2011 tarihinde indirilmiştir.

Sever, S. (2003) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.

# OKUMA ALIŞKANLIĞI BAĞLAMINDA GÜNÜMÜZ OKULLARI VE KÖY ENSTİTÜLERİ

**Öğr. Gör. Zekeriya KAYA**  
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

## Özet

*Çağdaş bir toplum, eleştirel düşünme becerisi gelişmiş, duyarlı yurttaşlarla oluşur. Duyarlık ve eleştirel düşünme becerisi ise okuma alışkanlığı ile kazanılır. Kitap, gazete, dergi okuma; kişi başına düşen kitap ve süreli yayın izleme oranı bakımından uluslararası sıralamalarda, ülke olarak kaygı duyulacak durumda olduğumuz görülmektedir. Başkaları da olmakla birlikte, bunun önemli nedenlerinden biri, Türkçe - Edebiyat derslerinin verimsizliğidir. Bu olumsuz durum, 1940'lı yıllarda eğitim sistemimizde yer alan ve olanakların kısıtlı olmasına karşın öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada başarılı olan Köy Enstitülerindeki uygulamalara bakmamıza neden olmaktadır. Bu çalışmanın amacı, okuma alışkanlığı bağlamında günümüz okulları ile Köy Enstitülerindeki başarının karşılaştırılmasıdır.*

*Anahtar Sözcükler: Okuma alışkanlığı, eleştirel düşünme, kitap, köy enstitüsü.*

## Abstract

*A contemporary society consists of sensitive citizens who have a perspective of critical thought. Sensitivity and critical thinking is gained through a severe reading habit. Our country's position in international reading habit rankings, i.e. reading books, papers, magazines, and periodicals and books per capita, is a big matter of concern. One of the most important causes of this condition is the inefficiency of Turkish Language - Literature classes. These negative circumstances force us to review the applications of the Village Institutes that had been founded in 1940s and succeeded in reading education despite limited facilities and possibilities. The objective of this study is the comparison of current schools and Köy Enstitüleri (Village Institutes) in the context of reading habits.*

*Key Words: Reading habit, critical thinking, book, village institute.*

Bilime, sanata katkı yapan saygın bir ulus ve demokratik bir toplum ancak eleştirel düşünme becerisi gelişmiş bireylerle oluşur. Bugün geldiğimiz noktayı bu bağlamda değerlendirdiğimizde iyimser bakış açısıyla bile durumun pek iç açıcı olmadığı görülür. Buna bağlı olarak, insanımızın önemli sorunlara ilgisizliği, olaylar karşısındaki tutumu, davranışı sık sık yakınma konusu olur. Hemen her ortamdaki tartışmada, sorunun köklerinin eğitim sisteminde olduğu vurgulanır ve yaşanan toplumsal sıkıntılardan nedeni olarak insanımızın yeterince okumaması gösterilir:

*“Okumayan insan, okumayan toplum kendi yaşamını biçimlendiremiyor; başkalarının biçimlendirdiği yaşamların ya izleyicisi oluyor ya da onların kurgularında kendisine biçilen rolü oynamak zorunda kalıyor. Bıçak kemiğe dayanmayınca tepki göstermiyor. Ayrarı kabardığında ise genellikle ölçsüz tepkisini yanlış yere yönlendiriyor. Kolay kanyor, kandırılıyor. Trenin hızlı gitmesi ona yetiyor, altyapı yetersizliğiyle ilgilenmiyor” (Kaya, 2005: 128).*

İlköğretimin birinci sınıfından lise bitinceye değin (lisede Türk Edebiyatı, Dil ve Anlatım adıyla) haftada 4-5 saatlik, hiç de azımsanmayacak bir zaman ayrılmasına hatta yükseköğretimde de Türkçe dersleri verilmesine karşın, yükseköğrenimli kişilerin çoğunun anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) gibi temel dil becerilerinden yoksun olduğu, bir topluluk karşısında doğru düzgün birkaç tümce kuramadığı, üç beş satır yazması gerektiğinde elinin ayağının birbirine dolaştığı sık tanık olunan durumlardandır.

Başkaları da olmakla birlikte, Türkçe-Edebiyat öğretimindeki başarısızlığın önemli nedenlerinden biri, bu derslerin, öncelikle bir beceri kazandırma etkinliği olması gereğinin göz ardı edilerek bilgi aktarma aracı olarak görülmesi, öteki de derslerde öğrencilerin etkinleştirilememesidir. Bir yardımcı



alan olan dilbilgisinin öne çıkarılması; türlere, biçimlere; lisede, dönemlere ve dönemlerin özelliklerine ilişkin kuru bilgilerin öğrencilere ezberletilmesi de derslerde kazanılması gerekenlerin gölgede kalmasına, dolayısıyla verimsizliğin artmasına neden olmaktadır.

Sorunun bir başka yönünü de ders kitapları oluşturmaktadır. Bilindiği üzere, ülkemizde ders kitapları eğitimde temel, çoğu zaman da tek kaynak konumundadır. Bu durumda, özellikle okuma alışkanlığı kazandırma açısından ders kitaplarının işlevsel olması beklenir. Söz konusu kitaplardaki yazınsallığı tartışmalı metinlerin öğrenciyi yeni okumalara isteklendirmekten, başka kitaplara yönlendirmekten uzak olduğu da bir gerçektir.

Türkçe - Edebiyat eğitiminin ana amacı öğrenciyi anlama ve anlatma becerisi kazandırmaktır. Bir bütünlük içinde düşünülmesi gereken bu temel beceriler, yeri geldikçe birinden ötekine geçerek gerçekleştirilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinlikleriyle geliştirilir.

Anlatma becerisinin gelişebilmesi için öncelikle kişinin "anlatılacak bir şey"i olmalıdır. Anlatma eylemini "boşalma"ya benzetirsek - kültürlü ya da bilgili kişiler için "dolu" önadının kullanılması benzetmenin yerindeliğini gösterir - boşalacak nesnenin "dolu" olması gerekir. Konumuz bağlamında "dolma" ise dinlemenin yanı sıra daha çok okuma yoluyla gerçekleşir.

Kişinin "tam insan" olabilmesi, "okuma" eyleminin süreklilik kazanmasına, alışkanlığa dönüşmesine bağlıdır. Kitap okumaktan zevk alan, okuma alışkanlığı kazanan birey kültürel ve sanatsal etkinlikleri izler; geniş bir duygu ve düşünce evrenine, yorum gücüne, bilimsel ve eleştirel düşünme becerisine; yurt, ulus, doğa ve insan sevgisine, ulusal ve evrensel kültüre sahip olmanın yanı sıra; dilin kurallarını, özelliklerini, gücünü kavrar, dil duyarlığı ve bilinci edinir.

Yukarıda da belirtildiği gibi demokratik bir toplum eleştirel düşünebilen duyarlı bireylerle, eleştirel düşünebilme ve duyarlık da ancak iyi bir "okur" olmakla gerçekleşir. Konuya bu anlayışla yaklaşılmalı; çocuklara, gençlere okuma zevk ve alışkanlığı kazandırmak bütün eğitim aşamalarında önemsenmeli, özellikle Türkçe - Edebiyat öğretiminin temel amacı "okur" yetiştirmek olmalıdır.

Okuma edimi açısından gerek ulusal durumumuz, gerekse uluslararasıdaki yerimiz istenen düzeyde değildir. Bu görüşü doğrulamak için birkaç veriye bakmak yeterlidir:

Hüseyin Odabaş, Coşkun Polat, Yonca Odabaş tarafından 2008'de yapılan bir çalışmada, bir yılda, öğrencilerin % 4,6'sının hiç kitap okumadığı; % 46,1'inin 1-5 arasında; %38,5'inin 6-11 arasında, %10,9'unun 12'den çok kitap okuduğu belirlenmiştir.

Aynı çalışmaya göre, öğrencilerin günlük olarak okumaya ayırdıkları süreler de şöyle: % 14,1: iki saatten fazla; % 35,2: 1-2 saat; % 37,5: yarım ila bir saat arasında; % 13,2: en fazla yarım saat (Odabaş, Hüseyin, Coşkun Polat, Yonca Odabaş (2008).

21.04.2008 tarihli Hürriyet Gazetesinde yer alan "**Bir Türk yılda kaç kitap okur?**" başlıklı bir haber:

*"Bağımsız Eğitimciler Sendikası'nın hazırladığı rapora göre Türkiye'de ihtiyaç maddeleri sıralamasında kitap 235. sırada yer alıyor. Yılda 6 saat kitap okuyan halkımız günde ortalama 5 saat televizyon izliyor,*

*Japonya'da toplumun %14'ü, Amerika'da % 12'si, İngiltere ve Fransa'da % 21'i düzenli kitap okurken, Türkiye'de yalnızca on binde 1 kişi kitap okuyor.*

*Nüfusu 7 milyon olan Azerbaycan'da kitaplar ortalama 100 bin tirajla basılırken, 71 milyon nüfuslu Türkiye'de bu rakam 2-3 bin civarında kalıyor. Birleşmiş Milletler İnsani Gelişim Raporu'nda kitap okuma sıralamasında, Türkiye 86. sırada yer alıyor. Bir Japon bir yılda ortalama 25, bir İsviçreli 10, bir Fransız 7, bir Türk ise 10 yılda ancak 1 kitap okuyor. Türkiye'de, okuma alışkanlığına sahip 70 bin kişi bulunuyor.*

*Rapora göre, Türkiye'de bir kişinin kitap okumaya ayırdığı zamanın; bir Norveçli 300, Amerikalı 210, İngiliz ve Japon 87 katını ayırıyor. Dünya ortalaması da Türklerin ayırdığı zamandan 3 kat fazla.*

*Birleşmiş Milletlerin yaptırdığı bir araştırmaya göre, kitap için Norveçli 137, Alman 122, Belçikalı ve Avustralyalı 100 dolar, Güney Koreli 39 dolar ayırıyor. Dünya ortalaması 1,3 dolar iken, Türkiye'de bir kişi kitaba yılda ancak 0,45 dolar harcıyor. ABD'de yılda 72 bin kitap basılırken, Rusya'da 58 bin, Japonya'da 42 bin, Fransa'da 27 bin, Türkiye'de ise 7 bin kitap basılıyor. Türkiye'de dergi okuma oranı ise % 4 olarak belirlendi.*

*İngiltere'de ortalama bir gazete olan günlük The Sun gazetesi Türkiye'deki gazetelerin toplam tirajı kadar satıyor. Türkiye'deki gazete okurlarının yüzde 85'i yalnızca spor ve magazin sayfalarını okuyor.*

*Türkiye'de bin 412 kütüphane olmasına rağmen, sadece 400'ü uluslararası kütüphane standartlarını taşıyor. Kütüphanelerdeki kitap sayısı 12 milyon 221 bin 192, kütüphanelere kayıtlı üye sayısı 254 bin 7 ve satın alınan kitap sayısı ise 13 bin 862. Türkiye'de öğrencilerin sadece yüzde 19'u, 25'ten fazla kitaba sahip" Hürriyet Gazetesi (2008).*

Hürriyet Gazetesinin 01.04.2010 tarihli "**Dünya bile yansa gençler habersiz**" başlıklı bir başka haberinde de şu bilgiler yer alıyor:

*"Demokrat Eğitimciler Sendikası'nın yaptığı anket, 18-30 yaş aralığındaki gençlerin % 72.5'inin günlük gazete almadığını, % 36.3'ünün boş zamanlarını TV-İnternet ile geçirdiğini ortaya koydu. Mart 2010'da, Ankara'da 1861 kişi üzerinde gerçekleştirilen ve ankete katılanların % 8.9'unun düzenli olarak, % 15.5'inin belli aralıklarla, % 67.2'sinin düzensiz aralıklarla kitap okuduğunu belirttiği araştırmada, katılımcıların % 8.4'ü soruya yanıt vermemiştir" (Hürriyet Gazetesi, 2010).*

MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın **Öğrencilerin Okuma Düzeyleri** başlıklı çalışmasında da şu bilgiler yer almaktadır:

*"Bir yılda basılan kitap sayısına göre; İsrail'de 1169 kişiye bir kitap, Almanya'da 1022 kişiye bir kitap, Japonya'da 600 kişiye bir kitap ve Türkiye'de 10.600 kişiye bir kitap düşmektedir. Bin Norveçliden 558'i, Bin Japon'dan 557'si, Bin Finliden 445'i, Bin İsveçliden 430'i, Bin Arjantinliden 62 si, Bin Türk'ten 61'i, Bin Çinliden 36'sı, Bin Ukraynalıdan 3'ü gazete okumaktadır.*

*Dünyada ders kitapları hariç, bir yılda basılan kitap sayısına bakıldığında, Amerika'da 72 000, Almanya'da 65 000, İngiltere'de 48 000, Brezilya'da 13 000, Türkiye'de 6 031 kitap basıldığı görülmektedir" (MEB, 2007).*

2008 sonu itibarıyla yetişkinlerin % 88'inin okuryazar olduğu, 72 milyona yakın nüfusa sahip ülkemizdeki genel durumun ve okumaya ilişkin rakamların iç açıcı olmadığı anlaşılmaktadır.

Değişik coğrafi bölgelerden seçilen 13 ilde yapılan araştırma (MEB,2007) sonuçları, ilk ve ortaöğretim öğrencilerinden % 72.1'inin MEB'ce belirlenen 100 Temel Eseri okumadıklarını göstermektedir. Alınan sonuçta, listelerde yer alan kitapların niteliğinin de payı olduğu söylenebilir. Ancak bu durumun; okulun, daha doğrusu eğitim sistemimizin öğrenciyi, ders kitabı dışındaki kitapları okumaya yöneltmede, ona okuma zevk ve alışkanlığı kazandırmada pek başarılı olmadığı gerçeğini değiştirmeye yetmeyeceği de açıktır.

OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı) tarafından düzenlenen, ülkelerin eğitim politikalarını değerlendirmesini sağlayan PISA (Uluslararası Öğrencileri Değerlendirme Programı) 2009 sınav sonuçları, 7 Aralık 2010'da açıklandı. 15 yaş grubundaki öğrencilerin aldıkları eğitimle yaşama ne ölçüde hazır olduklarının değerlendirildiği PISA-2009 sınavında ağırlıklı alan okuma becerileridir. Sınavda, öğrencilerin okuma alanındaki bilgi ve becerilerinin yanı sıra okumaya ilişkin tutumları değerlendirilmiştir. Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD) ile MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın (EARGED) birlikte hazırladıkları PISA-2009 Projesi Ulusal Ön Raporu'ndaki listeye göre okuma becerileri açısından Türkiye 65 ülke içinde 41, 33 OECD ülkesi içinde ise 31'inci sırada yer almaktadır (MEB, 2010).

Görüldüğü üzere veriler, 2000'li yıllarda, okuma alışkanlığı açısından olmamız gereken düzeyin çok altında olduğumuzu göstermektedir. Bu durum, 1940'lı yıllarda eğitim sistemimizde yer alan Köy Enstitülerinde yapılan uygulamaları ve alınan sonuçları düşünmemize neden olmaktadır.

Köy Enstitüleri öğrencilerini köylerden alırdı. "1940' lı yılların başında ülkemizde ilköğretim çağına gelmiş ve bu çağı geçmiş nüfusun % 78'i henüz okuma - yazma bilmiyordu. Hatta bu oran köylerde %90'a varıyordu (Oğuzkan, 1990). Hemen sınırdan yaşanan büyük savaşın getirdiği yokluk, yoksulluk da güç koşullarda yaşayan kırsal kesim insanların sıkıntılarını daha da artırmıştır.

Kişinin okuma alışkanlığı kazanmasında belirleyici öğeler; aile, çevre ve okuldur. Köy çocuklarının; genel kültürlerinin az, sözcük dağarcıklarının yetersiz olmasının yanı sıra konuşmalarına yansıyan ağız özellikleri nedeniyle başlangıçta anlama ve anlatma becerilerinin zayıf olması da doğaldır. Aile ve çevre koşulları göz önünde bulundurulduğunda çocuklara okuma alışkanlığı kazandıracak tek kurumun okul olduğu anlaşılır.

Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün desteğiyle, çağdaş bir toplum oluşturabilmek için anlayış devrimi gerektiğini bilen başta Milli Eğitim Bakanı Hasan Âli Yücel ve ilköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı

Tonguç olmak üzere dönemin yöneticileri, yeni insan tipinin yetişmesi gerektiğine inanıyorlardı. Buna da yüzyıllardır vergi ve askere alma dışında ilgilenilmemiş olan köylüden başlanmalıydı. Bu amaçla açılan Köy Enstitülerine alınıp eğitilen çocukların içinden çıktıkları topluma dönmeleri, halkı aydınlatmaları bekleniyordu. Bunun için de önce kendilerinin birer aydın olması gerekiyordu. Aydın olabilmenin önkoşulu ise iyi bir okur olmaktı. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanarak iyi bir okur düzeyine erişmeleri öğretmenlerin, yöneticilerin bireysel anlayışlarına, çabalarına bırakılamayacak kadar önemliydi. Bu, öncelikle bir program işiydi.

*“Köy Enstitülerinin günlük çalışma düzeni de programda şöyle belirtiliyordu:*

*Her gün öğleden önce 45'er dakikalık 4 ders veya iş saati, öğleden sonra da yine 45'er dakikalık 4 ders veya iş saati. Her gün iki saatlik etüt ve 45 dakikalık serbest okuma zamanı.*

*...Kültür derslerine ayrılan zaman haftada 22 saat ve bir öğrencinin beş yılda devam edeceği kültür dersleri saat sayısı da toplam 5060 saat olarak belirlenmişti. Kültür dersleri arasında en çok ağırlık Türkçe (736) ve Matematik'e (598) verilmişti. Bu iki dersi 460 saatle Müzik, 414 saatle Yabancı Dil, 368 saatle Askerlik, 368 saatle Tabiat ve Okul Sağlık Bilgisi ve Öğretmenlik Bilgisi dersleri izliyordu. Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi derslerine ayrılan zaman ise toplam 690 saattir” (Oğuzkan, 1990).*

Köy Enstitüsü öğrencilerinin görüşleri, serbest okuma saatlerinin işlevsel olduğunu, öğrencilerin okuma eylemini içselleştirdiklerini gösteriyor:

*“...Anımsanacağı gibi Enstitülerde günde bir saat, öğrencilerin serbest okumasına zaman ayrılırdı. Bu yolla öğrencilerde okuma zevki, okuma alışkanlığı yaratılmaya amaç. Bunun için de kitaplar, öğrencilerin ilgi ve yaş düzeylerine göre kümelendirilir, onların yararlanmalarına sunulurdu. Serbest okuma saatleri bağımsız, bireysel olarak sürdürüldüğü gibi kimileyin de bir öğretmenin yönetiminde topluca yapılır, okunan kitabın üzerinde konuşulurdu. (Özdemir,1990:168).*

*“...Bu arada daha ilk günden sevip ısındığım iki uygulamadan da söz etmek istiyorum. Bunlardan biri, 'serbest okuma' saatleriydi. Akşam yemeğinden önceki etüt saatinde yapılan bu uygulamada çoğu kez kümebaşımız (sınıf öğretmeni) da bulunurdu. Kümebaşımız, okuduğumuz kitaplarla ilgili sorularımızı yanıtlar, bir tür danışmanlık yapardı. Kimi saatlerde kümebaşımız, ilginç bulunduğu kitap ve dergileri sınıfa getirir, tanıtır, onlardan parçalar okurdu. Okunan parçalar üzerinde tartışmalar açardı” (Poyrazoğlu, 1990: 311-312).*

*“...Köy Enstitülerinde kitap demek klasikler demektir. Hafif kitapların adını kimse bilmezdi. Klasikler ise, dünya insanların soluk aldığı, düşünsel, yazınsal birikimlerdir. Her toplum yarattığı anlayış ve kavrayış devrimini klasiklerle besler; onların gerçek içeriklerini birbirlerinin beyninde yaşar. Köy Enstitüleri bu dünya insanlığının düşünsel birliğini Anadolu bozkırında yeşertmiştir. Köy Enstitülüyü yetiştiren, klasikler olmuştur (Binyazar, 1990: 275).*

*“...Köy enstitülerinde üzerinde çok durulan, olmazsa olmaz olarak düşünülen konulardan biri öğrencilere serbest okuma alışkanlığının kazandırılması idi. Bu alışkanlığın pek çok konunun çözülmesinde anahtar olacağı düşünülmüştür” (Aydoğan, 2006).*

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmaları için İsmail Hakkı Tonguç'un özel çaba harcadığı, konuyu yakından izlediği gönderdiği genelgeden de anlaşılmalıdır:

*“1- Sınıf öğretmenleri kendi idarelerindeki talebenin seviyesine uygun eserleri arkadaşlarıyla çok ve iyi kitap okuyanlarla görüşerek seçecekler, talebeye münferiden ve küme halinde ve nezaretleri altında okutacaklardır. Bu kitapların talebeye tavsiye edilmeden önce öğretmenler tarafından okunmuş olmaları her bakımdan faydalıdır. Zaruretlar dolayısıyla bu yapılmadığı takdirde öğretmenlerin bu eserleri talebeden sonra mutlak okumaları lazımdır.*

*2- Serbest okuma işi, talebe nerede ve hangi işte bulunursa bulunsun okunacak kitaplar icabında iş yerlerine de götürülmek şartıyla saati geldiği zaman mutlaka tatbik olunacaktır. Bu işe memur sınıf öğretmenleri hafta sonunda kendi idarelerindeki talebenin hangi eserleri okuduklarını eğitim başına veya müdürlüğünze yazılı olarak bildireceklerdir.*

*3- Serbest okuma, her sınıfın iş ve ders durumuna göre günün bu işe en elverişli saatinde yapılacaktır. Bu saat gelince nöbet işlerinden başka her türlü çalışmalar durdurulacaktır.*

*4- Talebe ile birlikte serbest okuma saatine iştirak edemeyen diğer öğretmenler de bu saatte kendi kendilerine okuyacaklar ve her hafta sonunda okudukları eserleri idareye yazılı olarak bildireceklerdir.*

*5- Sınıf öğretmenleri kendi sınıflarında okunan kitapları çocukların iyi anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek üzere üç ayda birçoğu tarafından okunan kitapları yazı ile hülasa etme müsabakası açacaklardır. Bu müsabaka sonunda kitabın karakterini en iyi belirtene mükafat olarak bir kitap verilir. Bu müsabakaya katılan çocukların yazıları bir dosya halinde idarede saklanır.*

6- Serbest okuma işinin düzgün ve verimli bir şekilde tatbik edilip edilmemesinden birinci derecede müdürler mesul tutulacaklardır. Onun için enstitü müdürlerinin yukarıda yazılı esaslara göre işi teşkilatlandırmaları, sık sık kontrol etmeleri, on beş günlük raporlarında bu çalışmaların gidişi hakkında malûmat vermeleri lazımdır” (Aydoğan, 2006).

Genelgede dikkati çeken önemli bir nokta da okuma edimine öğretmenlerin de etkin biçimde katılmalarının istenmesidir. Bu durum, günümüz öğretmenlerinden çoğunun 100 Temel Eser listesindeki kitapların özetlerini okudukları gerçeğini düşündürmektedir.

Köy Enstitüsü öğretmenleri genelge doğrultusunda tutum sergilemiş, öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmaları için sorumluluk üstlenmişlerdir:

“Köy Enstitülerinde öğretmen okur. Okumayan öğretmenler de yöneticiler tarafından uyarılır. Öğretmenler öğrenciye yetişebilmek için, okudukları kitapları görüşmek, öğrenci karşısında zor durumda kalmamak için kendi aralarında hafta içi toplantılar yaparlar. Ancak okurlar. Okunması için öğrencileri de yüreklendirirler” (Keseroğlu, 2010).

Araştırmalarda elde edilen bulgular, öğrencilerin hemen hepsinin okuma alışkanlığı kazandığı yönündedir:

“Akçadağ Köy Enstitüsünde, bir yıl içinde üçüncü sınıfta en az okuyan öğrenci 23, en çok okuyan öğrenci de 64 kitap okumuştur (Tekben, 1947, s.89). (...) Enstitü çıkışlılara uygulanan ankette, ‘Enstitü yaşamınızda yaklaşık kaç kitap okudunuz?’ sorusuna, deneklerin %2.8’i 0-20; %7.1’i 20-40; %12.1’i 40-60; %20.7’si 60-80; %57.8’i de 80’den çok kitap, diye yanıt vermiştir” (Özgen, 2010:735).

Başka araştırmalarda da yukarıdaki sayılara yakın sonuçların elde edildiği, Amerikan Kütüphane Derneği’nin ölçütlerine göre yılda 21 kitap okuyan kişinin çok kitap okuyan kişi sayıldığı (Keseroğlu, 2010) bilgisinden yola çıkılırsa Köy Enstitüsü öğrencilerinin çok kitap okudukları, başka bir söyleyişle okuma alışkanlığı kazandıkları sonucuna varılabilir.

Okuma alışkanlığının tek başına değil, sanat eğitimi bütünlüğü içinde düşünüldüğünü de belirtmek gerekir. Enstitülerde öğrencilerin heykel, resim, müzik tiyatro gibi sanat dallarında yeteneklerini geliştirmelerine olanak verilmiştir:

“Köy Enstitülerinde - özellikle Hasanoğlan’da - tiyatroya önem verildiği bilinmektedir. Tiyatronun önemi Köy Enstitüleri Öğretim Programı’nda (MEB-1943) şöyle belirlenir: Tiyatro başlı başına bir dil ve edebiyat okuludur. Enstitüde sık sık hazırlanıp oynanacak piyeslerden başka her sınıfta ayrı ayrı temsil çalışmaları yapılmalıdır” (Bayrak, 1978).

“Köy Enstitülerinde sanat eğitime büyük önem verildi. Sanatın her dalında (müzik, tiyatro, halk oyunları, resim-iş, şiir yazma ve okuma, yazın kitaplarını okuyup özetleme, güzel ve etkili konuşma, el işleri, yontuculuk, çeşitli spor etkinlikleri...) daha ilk yıllardan başlayarak özenle ve ısrarla teşvik edildi. Her öğrencinin yeteneği ve ilgi alanı dikkatle izlendi, gelişmeleri sağlandı. Öyle ki bazı öğrenciler müzik dalında geliştirdiler, mandolin, bağlama, akordeon, keman, sonradan piyano çalma becerileri kazandılar. Özellikle halk türkülerini, okul şarkılarını çalıp söyleme, halktan derlemeler yapma, onları notaya alma, topluca çalıp söyleyip tüm yurda yayma etkinliğine ulaştılar. Kimi öğrenciler zeybek, halay, horon gibi halk oyunlarını ustalıklarla oynama ve öğretme düzeyine geldiler. O öğrencilerin yönetiminde tüm enstitü öğrencileri, sekiz yüz kişilik, bin kişilik kümeler halinde görkemli gösteriler yaptılar. Bu öğrenciler tiyatro sanatında gelişti. Yerli yabancı ünlü yazarların oyunlarını, o yılların ortamında izleyen herkesi şaşırtacak düzeyde sahneye koyup oynadılar. Bazı öğrenciler halk şiiri zevkinden başlayıp sonradan gittikçe gelişerek şiir ve yazın dünyamızda yer aldılar. Resimde, yontuda ünlü sanat adamları çıktı” (Apaydın, 2007: 97).

“...1000 mevcutlu yuvamızda notadan anlamayan, müzik aleti çalamayan, millî oyunları bilmeyen çocuklar ancak henüz bu sene gelenler arasında vardır” (Kara, 2005).

Eğitim sistemimizde kısa bir süre etkili olan bu kurumlardan çok sayıda şair ve yazar yetişmiştir. Konuya ilişkin bir çalışmada 39 yazar ve ozana yer verilmiştir (Bayrak, 1978).

Okuma alışkanlığı kazanmadan ozan ya da yazar olunamayacağı gerçeği ile Köy Enstitülerinden yetişen şair ve yazarların sayısı birlikte düşünüldüğünde bu kurumlarda verilen Türkçe - Edebiyat öğretiminin başarısı kendiliğinden ortaya çıkar.

Sonuç olarak, 20. yüzyılın ortalarında güç koşullar ve kıt olanaklarla eğitim veren Köy Enstitülerinin, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma açısından günümüz eğitim kurumlarından daha başarılı olduğu söylenebilir. İnternet, bilgisayar, televizyon gibi öğrencileri kitap okumaktan uzaklaştıran aygıtların bulunmadığı, radyonun bile yaygın olarak kullanılmadığı gerçeği, okuma edimine yönelme açısından, Enstitü öğrencilerinden yana bir durum olarak düşünülebilir. Buna karşılık; okuryazarlık oranı, kitaba, dergiye, gazeteye ulaşma olanakları açısından günümüz koşulları 1940’lı yıllarla karşılaştırılmayacak kadar iyidir.



İnsanımıza okuma alışkanlığı kazandırmadan gelişmiş, çağdaş bir toplum oluşturamayacağımıza göre, yaşadığımız “okumazlık” sorununu geçmişteki başarılı uygulamalardan da yararlanarak çözmek zorundayız. Bunun için birkaç öneri:

Türkçe - Edebiyat öğretimi, öğrencinin başta kendi olmak üzere insanı ve yaşamı tanınması üzerine yapılandırılmalı, programlar, ders kitapları, derslerin işlenişi ve eğitim ortamları “okur” yetiştirme amacıyla kurgulanmalıdır.

Okumayan öğretmenin öğrencilerine örnek olması, kitap önermesi beklenemeyeceğinden öncelikle, öğretmenin okuması için özendirici, gerekirse zorlayıcı, uygulanabilir önlemler alınmalıdır. Başta sınıf öğretmenleri olmak üzere, bütün öğretmenlerin, özellikle Türkçe - Edebiyat öğretmenlerinin, sınıfa ellerinde kitaplarla girmesi istenmelidir.

Ders kitapları yeniden ele alınmalı; kitaplardaki metinler, yazınsal niteliği tartışılmayacak, öğrenciyi yeni okumalara, başka kitaplara yönlendirecek nitelikte olmalıdır. Kitapları inceleyen kurullar alanında yetkin kişilerden oluşturulmalıdır.

Notla değerlendirilen serbest okuma saatleri, etkinlikleri yeniden düşünülmelidir.

Okul kitaplıkları yeni yayınlarla zenginleştirilmeli, öğrencilerin süreli yayınları izleyebileceği ortamlar oluşturulmalıdır.

Okullar, öğrencilerin yanı sıra, velileri de okumaya özendirerek etkinlikler düzenlemelidir.

Okullar öğrencileri, velileri yazar ve ozanlarla buluşturacak ortamlar hazırlamalıdır.

Çok okuyan öğrenciler bayrak törenlerinde okul yöneticilerince duyurulmalıdır.

Okullarda kitap tanıtım etkinlikleri, okunan kitaba ilişkin tartışmalar düzenlenmelidir.

İletişim araçlarında erişkinlere de seslenen, dinleyenleri okumaya özendiren izlenceler hazırlanmalıdır.

Öğrencilerin, olanaklar elverdiği ölçüde, kitapla ilgili etkinlikleri, kitap fuarlarını ziyaret etmesi sağlanmalıdır.

#### KAYNAKÇA

- Apaydın, Halise (2007) “Köy Enstitülerinde Sanat Eğitimi” *Köy Enstitüleri Amaçlar - İlkeler - Uygulamalar*. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayını. 97.
- Aydoğan, Mustafa (2006) *Köy Eğitim Sistemi Köy Enstitüleri*. Ankara: Aydan Yayıncılık. 122-127.
- Bayrak, Mehmet (1978) *Köy Enstitülü Yazarlar- Ozanlar*. Ankara: TÖB-DER Yayınları. s.87-88.
- Binyazar, Adnan (1990) “Bir Anlayış Devrimi” *Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri*. Ankara: EĞİT-DER Yayınları:2, 275.
- Hürriyet Gazetesi (2008) “Bir Türk yılda kaç kitap okur?”  
[çevrimiçi] <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/anasayfa/8754782.asp> adresinden 12 Mart 2011’de alınmıştır.
- Hürriyet Gazetesi (2010) “Dünya bile yansa gençler habersiz”.  
[çevrimiçi] <http://hurarsiv.hurriyet.com.tr/goster/ShowNew.aspx?id=14283198> adresinden 12 Mart 2011’de alınmıştır.
- Kara, Mustafa (2005) “Arifiye Köy Enstitüsünde Müzik Çalışmaları”. *Köy Enstitüleri Dergisi I-VIII*. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayını.
- Kaya, Zekeriya (2005) “Okur Olma Sorumluluğu”. *Çağdaş Türk Dili Dergisi*, sayı: 207. Ankara: Dil Derneği Yayını. 128.
- Keseroğlu, Hasan S. (2010, Nisan) “Köy Enstitülerine Okuma ve Kütüphane Açısından Bakmak” *Kuruluşunun 70. Yılında Bir Toplumsal Değişim Projesi Olarak Köy Enstitüleri Sempozyumu*. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi (Yay. Hazırlayanlar: Hülya Biçicioğlu, Berrin Gürsoy, Hacer Hancı). 693-694.
- MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2007) *Öğrencilerin Okuma Düzeyleri*. 4-46.  
[çevrimiçi] [http://earged.meb.gov.tr/tamamlanan/okuma\\_duzey.pdf](http://earged.meb.gov.tr/tamamlanan/okuma_duzey.pdf) adresinden 10 Mart 2011’de alınmıştır.
- MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2010) **PISA 2009 Projesi Ulusal Ön Raporu**.  
[çevrimiçi] <http://earged.meb.gov.tr/dosyalar/pisa/pisa2009rapor.pdf> adresinden 12.03.2011 tarihinde alınmıştır.
- Odabaş, Hüseyin, Coşkun Polat, Yonca Odabaş(2008) *Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği*. Bilgi Dünyası, 9(2):431-465.  
[çevrimiçi] <http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/12704/1/HuseyinOdabas.pdf> adresinden 10 Mart 2011 tarihinde alınmıştır.
- Oğuzkan, A. Ferhan (1990) “Köy Enstitüleri Öğretim Programları” *Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri*. Ankara: EĞİT-DER Yayınları:2, 12-20.
- Özdemir, Emin(1990) “Köy Enstitüleri ve Yazınımız” *Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri*. Ankara: EĞİT-DER Yayınları:2, 168.
- Özgen, Bekir (2010) “Köy Enstitülerinde Kitap Okuma Alışkanlığı” *Kuruluşunun 70. Yılında Bir Toplumsal Değişim Projesi Olarak Köy Enstitüleri Sempozyumu*. Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi (Yay. Haz.: Hülya Biçicioğlu, Berrin Gürsoy, Hacer Hancı). 735.
- Poyazoğlu, Osman (1990) “O Güzel Kurumlar”. *Kuruluşunun 50. Yılında Köy Enstitüleri*. Ankara: EĞİT-DER Yayınları:2, 311-312.

# 100 TEMEL ESER UYGULAMASININ ÖĞRENCİLERİN OKUMA ALIŞKANLIKLARINA ETKİLERİ KONUSUNDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ<sup>1</sup>

**Prof. Dr. Bülent YILMAZ**  
Hacettepe Üniversitesi

**Sinem ARICAN**  
Kütüphaneci

## Özet

Türkiye'nin 21. Yüzyıla taşıdığı en önemli eğitim sorunlarından birisi okuma alışkanlığının toplumun tüm kesimlerinde düşük olmasıdır. Bu sorunu köklü ve uzun dönemli olarak çözmeye edinilmiş alışkanlıkların pekiştirildiği ve döneme ilişkin alışkanlıkların kazandırıldığı örgün ve sistematik eğitim sürecinin okulöncesi ile birlikte en önemli ayağı olan ilköğretim döneminin belirleyici katkısı yadsınmaz.

Bu çalışma, Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB), 59. Hükümet döneminde yürürlüğe koyduğu **100 Temel Eser** uygulamasının öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları üzerindeki etkilerini bu uygulamanın başlıca uygulayıcıları olan ilköğretim Türkçe öğretmenlerinin sürece ilişkin görüşleri çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamıştır.

Çalışma kapsamında, Ankara'nın Çankaya, Mamak ve Yenimahalle ilçelerindeki 54 okulda görev yapmakta olan 141 öğretmene bu uygulamaya ilişkin gözlem ve düşüncelerini öğrenmek amacıyla anket uygulanmıştır.

Çalışmada öğretmenlerin düşüncelerine dayalı olarak elde edilen sonuçlara göre, sözü edilen uygulamanın öğrencilerin okuma alışkanlıklarında anlamlı düzeyde ve nitelikli bir etki yaratamadığı söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Okuma alışkanlığı, 100 temel eser uygulaması, ilköğretim, öğretmenler.

## Abstract

One of the most important educational issues in 21. Century in Turkey is carried the habit of reading is low in all segments of society. Habits acquired in solving this problem as a fundamental and long-term habits are gained during the period pekiştirildiği formal and systematic training process and pre-school with the decisive contribution of the most important leg of the primary period is undeniable.

In this study, the Ministry of National Education (MEB), 59 The government put into effect during the application of 100 Basic Works on the effects of students' reading habits as long as the Turkish teachers' views on the application within the framework of the main practitioners to evaluate the primary aims.

Within this study, Ankara Cankaya, Mamak and 54 school districts who are working in Yenimahalle 141 observations and thoughts regarding this application in order to know the teacher questionnaire.

According to the results of the study, based on the ideas of teachers, students' reading habits, such practice does not make a significant impact, and quality can be said.

**Key Words:** Reading habits, basic work, application of 100 primary school teachers.

## Giriş

Okuma alışkanlığı; "bireyin bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algılaması sonucu okuma eylemini sürekli, düzenli ve eleştirel bir nitelikte gerçekleştirmesidir." (Yılmaz, 2004: 116). Okuma alışkanlığı bilgi kullanımının temel aracıdır. Gerek bireysel gerek toplumsal düzeydeki bilgi tüketiminin yoğunluğu, toplumun veya bireyin okuma alışkanlığı düzeyi ile yakından ilgilidir. Okuma alışkanlığı, günümüzde gelişmişliğin ölçütlerinden biri olarak kabul edilmekte ve toplumların kalkınmasında temel belirleyiciler arasında sayılmaktadır. Bu nedenle okuma alışkanlığının çocukluk döneminden itibaren kazandırılması bireysel açıdan olduğu kadar toplumsal açıdan da önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalar Türkiye'de bu konuda durumun istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Bu

<sup>1</sup>Bu çalışma, Arıcan'ın (2010) yüksek lisans tezine dayanmaktadır.



çerçevede çeşitli kurumlar bazı uygulamalar geliştirmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim öğrencilerine yönelik hazırladığı ve 2005/70 sayılı Genelgesi (MEB, 2005) ile açıkladığı, zaman zaman tartışmalara neden olan ve okutulması zorunlu tutulan **100 Temel Eser** adlı projenin amacı, "Türk dilini öğretmek ve geliştirmek, okuma alışkanlığı kazandırmak" olarak belirlenmiştir. Çocuklarda okuma kültürünü geliştirmeyi hedefleyen bu tür ulusal-resmi proje sonuçlarının değerlendirilmesi hem projenin niteliğini hem de ilgili grupta uygulamanın yol açtığı değişimleri öğrenmek açısından büyük önem taşımaktadır.

### **Okuma Alışkanlığı: Bazı Kuramsal Değişmeler**

Daha önce yapılan tanımda geçtiği üzere, okuma alışkanlığı olgusu gereksinim, zevk, düzenlilik, süreklilik ve eleştirelilik kavramları üzerine oturur. Okuma alışkanlığının bireyin toplumsallaşmasında, zihinsel gelişim, dil gelişimi, eğitim başarısı, kişilik geliştirmesinde ve iletişim süreçlerinde önemli katkılarının olduğu yadsınamaz. Benzer katkıları toplumsal düzeyde de sağlayan okuma alışkanlığı, aklıyla yaşayan, düşünen, sorgulayabilen, doğru seçimler yapabilen, ruh sağlığı yerinde çağdaş toplumun girdilerinden birisi sayılabilir. Kuşkusuz, bu alışkanlığın (kültürün) kazanılması ve geliştirilmesinde çeşitli kişi, kurum, dönem ve etkenlerin etkisi bulunmaktadır. Özbay, Bağcı ve Uyar, (2008: 120)'in da belirttiği üzere, ruhsal etken olarak çocuğu bu konuda güdüleme, ailenin belirleyici etkisi (Yılmaz, 2004), bu bağlamda Dökmen (1994: 20)'in kavramsallaştırdığı "modelden öğrenme" yaklaşımı, özellikle aile duyarlılığının eksik olduğu toplum ve kesimlerde öğretmen etkisi (Yağcı, 2007: 66; Yılmaz, 1992), sözü edilen alışkanlığın doğal ve organik parçası kütüphanelerin işlevi, eğitim sisteminin araştırmaya dayalı yapısının rolü (Bircan ve Tekin, 1989: 400), arkadaş etkisi, sosyo-ekonomik koşullar ve kültürel yapı (Yılmaz, 1995), televizyon, bilgisayar gibi teknolojik araçların ve görsel kültürün yansımaları (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007), sansür-düşünce özgürlüğü, medyanın yaklaşımı, boş zamanları değerlendirme biçimleri vb. birçok etkenin okuma kültürü edinmede ve geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın kapsamı nedeniyle konunun öğretmen boyutuna ilişkin biraz ayrıntı vermek yararlı olabilecektir. Okuma alışkanlığı/kültürü yaratmada öğretmene düşen rolü ve yapabileceklerinin bazılarını şöyle özetlemek olanaklıdır:

Sınıf içi yüksek sesle okuma-sessiz okuma uygulamaları yapılması, ilerleyen sınıf düzeylerinde bireysel ve sessiz okuma yöntemine ağırlık verilmesi,

Okuma becerileri, okuma materyali ve okuma aracı arasındaki dengenin kurulması,

Okunan metinlerle ilgili soruların sorulması, ilerleyen sınıflarda eleştireli okuma testi uygulanması,

Öğrencilerin ilgi ve güdülerini iyi bir biçimde belirleme, öğrencilere buna uygun okuma materyali sağlama,

Öğretmenlerin sınıf kütüphaneleri konusunda duyarlı olmaları,

Öğrencileri okul dışında da okumaya teşvik etmek, öğrencilere bu konuda rehberlik etmek,

Öğretmenlerin okuma alışkanlığı açısından cümle öğretimi yöntemini tercih etmeleri,

Öğretmenlerin sınıfta okunan kitapların öğrencilerin ilgisini çekmesini sağlamaları,

Ailelerle iletişime geçilmesi ve bu konuda onları eğitmeleri,

Sınıf içerisinde okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler düzenlenmesi (Yılmaz, 1992).

Özellikle okulöncesi dönemde oyun-okumaya hazırlık ve dil gelişimi ilişkilendirmelerinin yapılması, okumaya yönelik drama uygulamaları gibi daha birçok ayrıntıyı içeren okuma alışkanlığı edindirme-geliştirme süreci ülke için ulusal eğitim-kültür politikasının, öğretmen için de sağlıklı ve çağdaş eğitim sürecinin parçası olarak görülmelidir.

### **100 Temel Eser Uygulaması**

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "Türk Edebiyatı", "Hazırlatılacak Eserler" ve "Dünya Edebiyatı" başlıklarında oluşturulan ve kamuoyuna 15 Temmuz 2005'te açıklanan 100 Temel Eser Listesi tüm valiliklere bir genelge ile gönderilmiştir (MEB, 2005). Projenin temel amacı, seçilmiş 100 kitabı okunması gereken yapıtlar olarak belirlemek ve ilköğretim çağındaki öğrencilerin bu kitapları okumalarını sağlayarak okuma kültürlerinin oluşmasına ve okuma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmaktır (Dilidüzgün, 2006: 23). MEB'in 2005/70 sayılı genelgesi uyarınca projenin genel hedefleri; "Türk dilini öğretmek ve geliştirmek" ve "Okuma alışkanlığı kazandırmak" olarak belirtilmiştir. Genelge'de, ayrıca, "... düşünen, düşündüğünü doğru ve açık bir şekilde ifade eden, algılama gücü

yüksek, yorum yapan, analitik düşünen, sentez yapan, tartışan, doğruların; tek noktadan değil, çeşitli bakış açılarıyla bakmak suretiyle ortaya çıkacağını kavramış, güzellik duygusu ve estetik anlayışı gelişmiş, kültürlü, millî ve manevî değerlere sahip yüksek karakterli bireyler yetiştirmek.” de amaçlar arasında sayılmıştır. Genelgeye göre: “Bu eserler, öğrencileri dilimizin, edebiyatımızın klasik hâle gelmiş örnekleriyle tanıştıracak, onlardaki dil ve muhteva zenginliğini kavramalarını sağlayacak, böylece günümüzde gelinen noktayı görmelerini temin edecek, onlarda edebiyat ve kültür tarihi fikrini oluşturacaktır. Dil ve millet varlığı arasındaki bağı da anlamalarını sağlayacak, sosyal ve kültürel değişimleri görmelerine yardımcı olacaktır”. Bir zorunluluk olmamakla birlikte 100 Temel Eser uygulamasında sorumluluk sınıf öğretmenlerindedir. Bunun yanı sıra ailelerin ve kamuoyunun da bilgilendirilmesi istenmektedir. İlköğretim 5., 6., 7., 8. ve 9. sınıflar için okunacak 100 Temel Eser Genelgesi’nde listede yer alan kitapların Türkçe dersi müfredatı ile ilişkilendirilip okutulması ve zümre öğretmenlerinin öğrencilerin sınıf seviyesi ve öğretim programlarına dikkat etmesi bilgileri ve günde 30 dakikalık Okuma Saati uygulamasına dikkat çekilmektedir. Bu konuda Zeynioğlu (2007) ve Yılmaz (2007)’in eleştirileri de dikkate değer görünmektedir.

Genelgede belirtilen ve genelde iyi niyetli temenniler niteliği taşıdığı söylenebilecek uygulama liste hazırlama mantığı/düşüncesi, okuma listesinin oluşturulma süreci ve yapısı, yayınların öğrenci düzeyine uygunluğu, öğretmen boyutu, kitapların yayın kalitesi, uygulamanın geneline ilişkin proje yaklaşımı, ilköğretim düzeyindeki okuma alışkanlığı sorununun diğer parçalarının yeterince düşünülmediği gibi konularda tartışmalı görünmektedir. Dilidüzgün (2006: 23), 100 Temel Eser uygulamasına yönelik eleştirileri 4 noktada toplamaktadır. Bunlar:

- Seçilen eserlerin niteliği,
- Liste oluşturulma gereksinimi,
- Seçilen kitapların ticari olarak metalaşması,
- Kitapların eğitim sürecinde yanlış kullanımı.

100 Temel Eser uygulamasında nitelik açısından en önemli eleştiri, çeviri eserlere yöneliktir. Yabancı yazarların eserlerinde çevirilere yapılan ideolojik müdahaleler kamuoyunda da tepki çekmiştir. Neydim (2006: 4)’in 100 Temel Eser uygulamasına yönelik genel eleştirileri ise şu şekildedir:

“Seçilen kitapların göreliliği tartışılabilir. Zorunlu okuma dayatması çocuğun edebiyata duyabileceği ilgi ve sevgiyi ortadan kaldıracaktır.

Öğretmenler yüz kitaplık sınırın içine hapsediği için artık yeni kitap aramayacak, yeni arayışları, yeni yaratıları çocukla buluşturma olanağını yitirmiş olacaktır. Bu da yeni kitap talebini azaltacak, okurunu yitiren yazar yazmaktan vazgeçecektir. Bu durumda MEB kendi üzerine düşen teşvik görevini ihmal etmiş olacak, bu da genel okuma alışkanlığı açısından büyük sorunlar yaratacaktır.”

Çotuksöken (2007: 59–60), eleştiri ve önerilerini içeren yaklaşımını maddeler halinde şöyle sıralamıştır:

MEB’in asli görevi, tüm kurum ve donanımlarıyla çağdaş bir eğitim ortamı yaratmak olduğu için bu tür okuma listeleri hazırlanması yararlı olmayacaktır.

MEB, yayınevleri, yayıncılar birliği gibi kurumlar, çocuk ve ilk gençlik edebiyatına ilişkin genel bir açıklamalı kaynakça/katalog hazırlamalıdır.

Çocuk ve ilk gençlik edebiyatı kitaplarının hangi amaçlarla hangi yöntemlerle çocuklara okutulacağına ilişkin kılavuz kitaplar hazırlanmalıdır.

İlköğretim ve ortaöğretimde öğrencilere tavsiye edilecek kitapların seçiminde bu kaynakça ve katalogların yanı sıra, özellikle öğretmenlere güvenilmeli, yetki onlara verilmelidir.

Yayımlanışından 70 yıl sonra telif hakları yönünden serbest kalan yerli ve yabancı kitapların farklı yazar ve yayınevlerince gelişigüzel biçimde yayına hazırlanmasının önüne geçmek için, bu tür kitapların yayın hakları Kültür Bakanlığı’na verilmelidir.

Öğrencilere kitap önerirken çağdaş yazarlara öncelik verilmelidir.

İnternet ortamında öğretmenler ve öğrencilere hizmet üzere bir site kurulabilir, uzmanların denetiminde oluşturulacak bu sitede çocuk ve gençlik edebiyatı, bu edebiyatın farklı ürünleri gibi konularda bilgilendirme yapılabilir.

Okul kitaplıkları daha işlevsel hale getirilmelidir.

Kitap okuma ve okutma kampanyalarına basın da dâhil edilmelidir.

Televizyon ve radyolarda kitap tanıtma saatlerinin artırılması konusunda TV ve radyo yöneticileri ile görüşülmelidir.

Yazar okur buluşması sağlanmalıdır.

Bu konuda, Şirin (2007: 97)'in önerileri, "okuma alışkanlığı için Türkçe ve edebiyat öğretiminde çocuk ve gençlik edebiyatı merkezli kaynakça ile okuma programının hazırlanması ve uygulanması" yönündedir. Cengiz (2007: 69) de okuma alışkanlığı kazandırılmasında MEB'in çocukların ve gençlerin okuma davranışı edinmesinde, başarısızlığı ilk aylarda ortaya çıkan 100 Temel Eser listesi hazırlamak gibi yapay çözümler yerine yazarlar ve eğitimcilerle işbirliğine gidilmesi çağrısında bulunmuştur.

100 Temel Eser uygulamasına ilişkin eleştiri ve önerileri artırmak olanaklıdır. Çocuk Vakfı'nın 100 *Temel Eser Raporu* (Çocuk Vakfı, 2009) da konuya ilişkin önemli kaynaklardan birisidir. Aşağıdaki bölümde sunacağımız bulgular bu eleştirilerin geçerliliğini görmek açısından da yararlı olacaktır.

### **Araştırmanın Amacı, Hipotezi ve Kapsamı**

Çalışma, "İlköğretim kademesine yönelik olarak yürürlüğe koyulan 100 Temel Eser Listesi uygulaması, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirmede neden tam olarak başarılı olamamıştır?" biçiminde oluşturulan **araştırma problemine** dayandırılmıştır. Bu problem çerçevesinde, **çalışmanın amacı** da "ilköğretim Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak 100 Temel Eser Listesi uygulamasının öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi açısından değerlendirmek." olarak belirlenmiştir. **Araştırma hipotezi**, "ilköğretim kademesine yönelik 100 Temel Eser Listesi uygulaması, ilköğretim Türkçe öğretmenlerinin uygulama hakkında yeterince hizmet içi eğitim almamaları, süreç başından itibaren tam olarak dâhil edilmemeleri, listede yer alan eserlerin öğrencilere uygunluğunun tartışılır olması, okumanın öğrenciler için zorunlu tutulması, listede yer alan kitapların yayımına özen gösterilmemesi ve uygulamanın kütüphane boyutunun yeterince düşünülmemesi nedenleriyle tam olarak başarılı olamamıştır." biçiminde kurulmuştur. Araştırma betimleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir.

Çalışmanın evreni, uygulamanın değerlendirilmesinde etkisi olduğu düşünülen sosyo-ekonomik yapı farklılıklarını da dikkate alan biçimde Ankara ilindeki Çankaya (üst sosyo-ekonomik bölge), Mamak (alt sosyo-ekonomik bölge) ve Yenimahalle (orta sosyo-ekonomik bölge) merkez ilçelerinde görev yapan 141 Türkçe öğretmenini kapsamaktadır. Araştırma kapsamına ilişkin tablo (Tablo 1) aşağıdadır:

**Tablo 1.** Araştırmanın Kapsamı

|               | <b>Çalışan Öğretmen Sayısı</b> | <b>Anket Uygulanan Öğretmen Sayısı</b> | <b>Ön-test Uygulanan Öğretmen Sayısı</b> |
|---------------|--------------------------------|--|--|
| Çankaya       | 242                            | 60                                     | 6  |
| Mamak         | 137                            | 31                                     | 3  |
| Yenimahalle   | 187                            | 50                                     | 5  |
| <b>Toplam</b> | <b>566</b>                     | <b>141</b>                             | <b>14</b>                                |

Ankara genelinde çalışan ve dolayısıyla araştırma evrenini oluşturan Türkçe Öğretmeni sayısı 1163'dür.<sup>2</sup> Çıngı (1990: 261)'ya göre, 0,99 güven düzeyi  $\pm 0,05$  hoşgörü miktarına göre evreni temsil etmesi gereken örneklem sayısı 119'dur. Çalışmada evren 141 Türkçe öğretmeni ile örneklediğinden, örneklem evreni temsil etmektedir. Örneklemin evreni temsil gücü %12,07'dir. Belirlenen Türkçe öğretmenlerinin 14'üne (%10) Kasım 2009 tarihinde oluşturulan anketin uygulanabilir olup olmadığını anlamak, eksik ve hataları belirlemek için pilot uygulama (ön-test) yapılmıştır. Son biçimi verilen anket Aralık 2009 tarihinde 54 okulda uygulanmıştır. Çalışmada uygulanan anket ile 100 Temel Eser listesinde yer alan kitapların 8. Sınıf öğrencileri için uygunlukları öğretmen görüşleri üzerinden araştırılmıştır.

### **Bulgular ve Değerlendirme**

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular sunulacak ve yorumlanacaktır.<sup>3</sup>

2. MEB ile 2009 Ekim ayında yapılan görüşmede alınan bilgi.

3. Daha ayrıntılı bulgu ve yorumlar için bkz. Arıcan (2010)

### 100 Temel Eserin Öğretmenler Tarafından Bilinme ve Okunma Durumu

100 Temel Eser'in uygulanma başarısı, bir boyutuyla öğretmenlerin bu eserleri yeterince tanımalarına, onlara hâkim olmasına bağlıdır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin sadece % 38,3'ü (54) bu eserlerin hepsini bildiğini, % 58,9'u (83) çoğunu ve 4 öğretmen (% 2,8) de çok azını bildiğini ifade etmiştir. Elbette, bu eserlerin adını duymuş olmak da bilmek olarak yorumlanabileceği için bu eserlerin öğretmenlerin ne kadarı tarafından okunduğu önem taşımaktadır. Yine araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin yaklaşık yarısının 100 Temel Eser'in yarısını ya da yarısından fazlasını okuduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin büyük bölümünün genel olarak 100 Temel Eser'i duyduğunu, onlar hakkında belirli ölçüde fikir sahibi olduklarını ancak en azından yarısının bu kitapların içeriğine tam anlamıyla hâkim olamadıklarını (okumadıklarını) göstermektedir.

### Öğretmenlere Göre 100 Temel Eser Listesinde Yer Alan Kitapların Öğrencilere Uygunluğu

100 Temel Eser listesinde yer alan kitapların ilköğretim öğrencilerine uygun olup olmadığı hakkında en gerçekçi fikre sahip olabilecek grup büyük ölçüde öğretmenlerdir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin düşünceleri Tablo 2'de yansıtılmıştır.

Tablo 2. Öğretmenlere Göre 100 Temel Eser'in Öğrencilere Uygunluğu

| Okuduklarınıza dayanarak, 100 Temel Eseri 8. sınıf öğrencileri için ne kadar uygun buluyorsunuz? | Bölgeler |      |       |      |             |      | Toplam |      |
|--|----------|------|-------|------|-------------|------|--------|------|
|  | Çankaya  |      | Mamak |      | Yenimahalle |      | Sayı   | %    |
|  | Sayı     | %    | Sayı  | %    | Sayı        | %    |        |      |
| Çok uygun  | 0        | 0    | 0     | 0    | 1           | 2,0  | 1      | 0,7  |
| Uygun  | 22       | 36,7 | 12    | 38,7 | 18          | 36,0 | 52     | 36,9 |
| Az uygun   | 34       | 56,7 | 15    | 48,4 | 26          | 52,0 | 75     | 53,2 |
| Uygun değil  | 4        | 6,7  | 4     | 12,9 | 5           | 10,0 | 13     | 9,2  |
| Toplam   | 60       | 100  | 31    | 100  | 50          | 100  | 141    | 100  |

Tablo 2 verilerine göre, öğretmenlerin yalnızca %0,7'si (yaklaşık 1 000 öğretmenden birisi) listede yer alan kitapların öğrencilere "çok uygun" olduğunu düşünmektedir. Bir ülkenin ilgili bakanlığının bu konuda bir süreç sonunda hazırladığı bir listenin öğretmenler tarafından büyük çoğunlukla "çok uygun" bulunması beklenir. Listeyi "uygun" bulan öğretmen oranının %36,9 olmasına karşın, "az uygun" bulan ve "uygun olmadığını" düşünen öğretmen oranı %62,4'e ulaşmaktadır. Gerek "uygun bulma", gerekse "uygun bulmama" oranlarının sosyo-ekonomik bölgelere göre anlamlı bir farklılık göstermediği de anlaşılmaktadır.

### 100 Temel Eser Listesinde Yer Alan Kitapların Öğrenciler Tarafından Ne Kadar İstekli Okunduğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Oluşturulan 100 Temel Eser listesinin öğrenciler için uygunluğunun en önemli ölçütlerinden birisi de bu kitapların öğrenciler tarafından istekle okunup okunmadıklarıdır. Buna ilişkin aşağıdaki tabloda (Tablo 4) yer alan veriler bir önceki bölümde öğretmenlerin kitapların öğrenciler için uygun olup olmadığına ilişkin düşüncelerini pekiştirir niteliktedir.

Tablo 3. 100 Temel Eser'in Öğrenciler Tarafından Ne Kadar İstekli Okunduğuna Dair Öğretmen Görüşleri

| 100 Temel Eser öğrenciler tarafından ne kadar istekli okunuyor?                      | Bölgeler |      |       |      |             |      | Toplam |      |
|--|----------|------|-------|------|-------------|------|--------|------|
|  | Çankaya  |      | Mamak |      | Yenimahalle |      | Sayı   | %    |
|  | Sayı     | %    | Sayı  | %    | Sayı        | %    |        |      |
| Öğrenciler eserleri büyük bir istekle ve zevkle okuyor.                              | 0        | 0    | 1     | 3,2  | 1           | 2    | 2      | 1,4  |
| Kısmen de olsa zevkle okuyor.  | 18       | 30   | 12    | 38,7 | 13          | 26,0 | 43     | 30,5 |
| Öğrenciler eserleri okumayı ödev olarak görüyor ve istemeden, not kaygısıyla okuyor. | 37       | 61,7 | 15    | 48,4 | 31          | 62,0 | 83     | 58,9 |
| Öğrenciler eserleri okuyor ama istekli olup olmadıklarını değerlendiremem.           | 5        | 8,3  | 3     | 9,7  | 5           | 10,0 | 13     | 9,2  |
| Toplam   | 60       | 100  | 31    | 100  | 50          | 100  | 141    | 100  |

Buna göre, öğretmenlerin yalnızca %1,4'ü (2) listede yer alan kitapların öğrenciler tarafından "büyük bir istek ve zevkle okunduğunu" düşünmektedir. Bu oran bu uygulamanın başarısızlığı konusunda somut bir veri anlamına gelmektedir. Eserlerin "kısmen de olsa zevkle okunduğunu" düşünen öğretmen oranının %30,5 (43) olmasına karşın "Öğrencilerin eserleri okumayı ödev olarak gördüğünü ve istemeden, not kaygısıyla okuduğunu" belirten öğretmen oranı %58,9'dur. Bu tabloya

ilişkin genel durumu “**Öğretmenlerin üçte ikisinden fazlası 100 Temel Eser listesinde yer alan kitapların öğrenciler tarafından zevk ve istekle okunduğunu düşünmemektedir.**” biçiminde ifade etmek yanlış olmayacaktır. Belirtilen konuda bölgeler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı da söylenebilir.

100 Temel Eser listesinde bulunan kitapların öğrenciler tarafından yeterince istek ve zevkle okunmamasının çeşitli nedenleri olduğu düşünülebilir. Araştırma sonuçları arasında yer alan ve bu kitapların yayın kalitesi ve özgün içeriklere uygunluğu konusu dikkat çekicidir. Buna göre, öğretmenlerin yalnızca %12’si 100 Temel Eser’in yayımında özen gösterildiğini düşünmekte, yaklaşık yarısı (%44,7) da yayıncıların bu konuda yeterince özen göstermediğini ifade etmektedir.

Bir başka sonuca göre ise, öğretmenlerin küçük bir bölümü (%10,6) 100 Temel Eser olarak yayımlanan kitapların özgün içerikleri tam anlamıyla yansıttığını düşünmektedir. Onlara göre, çok az yayınevi (%35,5) eserleri hazırlarken çocukların düzeyini gözetmektedir. Öğretmenlerin %34,8’ i yayıncıların eserleri uyarlarken siyasi, dini görüşlerini eserlere yansıttıklarını düşünmektedir. Yayıncıların eserlerde kullanılan sözcüklere, dil kurallarına hiç dikkat etmedikleri yanıtını veren öğretmenlerin oranı ise % 39,7’dir.

### **Öğretmenlere Göre 100 Temel Eser’in Ne Kadarının Öğrenciler Tarafından Okunduğu**

100 Temel Eser uygulamasının en temel somut hedeflerinden birisinin listede yer alan kitapların öğrenciler tarafından en yoğun biçimde okunması olduğu söylenebilir. Bu konuda duruma ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdadır:

**Tablo 4.** Öğrencilerin 100 Temel Eser’de Okudukları Kitap Sayısı

| Sizce öğrencileriniz 100 Temel Eser’in kaç tanesini okumuştur? | Bölgeler  |            |           |            |             |            | Toplam     |            |
|--|-----------|------------|-----------|------------|-------------|------------|------------|------------|
|  | Çankaya   |            | Mamak     |            | Yenimahalle |            | Sayı       | %          |
|  | Sayı      | %          | Sayı      | %          | Sayı        | %          |            |            |
| 51 ve daha fazla   | 0         | 0          | 0         | 0          | 1           | 2,0        | 1          | 0,7        |
| 21-50  | 10        | 16,7       | 10        | 32,3       | 21          | 42,0       | 41         | 29,1       |
| 1-20   | 49        | 81,7       | 21        | 67,7       | 27          | 54,0       | 97         | 68,8       |
| Hiç okumadım   | 1         | 1,7        | 0         | 0          | 1           | 2,0        | 2          | 1,4        |
| <b>Toplam</b>  | <b>60</b> | <b>100</b> | <b>31</b> | <b>100</b> | <b>50</b>   | <b>100</b> | <b>141</b> | <b>100</b> |

Tablo 4 verilerine göre, öğretmenlerin yalnızca %0,7’si öğrencilerin listede yer alan kitapların yarısından fazlasını okuduklarını dile getirmektedirler. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%68,8) öğrencilerin bu listede bulunan kitaplardan 1-20 arası sayıda kitap okuduğunu düşünmektedir. Okutulması zorunlu olmasına karşın okunma oranının bu düzeylerde kalması uygulamanın sonuçları açısından olumsuz bir tabloya işaret etmektedir. Listedeki yer alan kitaplardan 21-50 arası sayıda kitabı okuyanların oranının üst sosyo-ekonomik bölgede (Çankaya) en düşük düzeyde olması ilginç görünmektedir. En olumlu görüntüyü orta sosyo-ekonomik bölge (Yenimahalle) vermektedir.

### **Öğretmenlerin 100 Temel Eser’i Öğrencilere Önerip Önermeyeceklerine Dair Görüşleri**

Öğretmenler okutulması bir genelge ile zorunlu tutulan 100 Temel Eser listesini elbette uygulamada öğrencilere okutmaya çalışmak durumundadırlar. Ancak, böyle bir yasal zorunluluk olmasa bu eserleri öğrencilerine önerip önermeyecekleri listenin öğretmenler tarafından nasıl görüldüğüne ilişkin veriler sunacaktır.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin 100 Temel Eser’i Önerip Önermeyeceklerine Dair Görüşleri

| Sizin elinizde olsaydı, 100 Temel Eser’in ne kadarını öğrencilerinize önerirdiniz? | Bölgeler  |            |           |            |             |            | Toplam     |            |
|--|-----------|------------|-----------|------------|-------------|------------|------------|------------|
|  | Çankaya   |            | Mamak     |            | Yenimahalle |            | Sayı       | %          |
|  | Sayı      | %          | Sayı      | %          | Sayı        | %          |            |            |
| Hiçbirini önermezdim.  | 2         | 3,3        | 0         | 0          | 0           | 0          | 2          | 1,4        |
| Çok azını önerirdim.   | 36        | 60,0       | 10        | 32,3       | 19          | 38,0       | 65         | 46,1       |
| Çoğunu önerirdim.  | 20        | 33,3       | 21        | 67,7       | 31          | 62,0       | 72         | 51,1       |
| Hepsini önerirdim.   | 2         | 3,3        | 0         | 0          | 0           | 0          | 2          | 1,4        |
| <b>Toplam</b>  | <b>60</b> | <b>100</b> | <b>31</b> | <b>100</b> | <b>50</b>   | <b>100</b> | <b>141</b> | <b>100</b> |

Tablo 5 verilerine göre, öğretmenlerin yalnızca %1,4'ü (2) listede bulunan kitapların tümünün öğrencilere önerilebileceğini düşünmektedir. Bunun, son derece düşük bir oran olduğu açıktır. Buna karşın, öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%51,1) listedeki kitapların çoğunu önerilebilir bulmaktadır. Kitapların çok azını önerilebilir bulan öğretmenler ile hiçbirini önerilebilir bulmayan öğretmenlerin oranı da %47,5'e ulaşmaktadır. Gerek önerme gerekse önermeme konusunda bölgeler arasında anlamlı farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. "Çoğunu öneririm" diyen öğretmenlerin oranı Çankaya'da %33,3 iken, bu oran Yenimahalle'de %62'ye ve Mamak'ta %67,7'ye ulaşmaktadır. Bu farklılığın nedeni olarak, yoksul bölgelerde çok fazla kitap seçme şansı olmadığı düşünülebilir.

### **Öğretmenlerin 100 Temel Eser Listesinin Okutulmasının Zorunlu Tutulması Hakkındaki Görüşleri**

100 Temel Eser listesine yöneltilen olumsuz eleştirilerden çoğu bu listenin öğrencilere okutulmasının zorunlu tutulması ile ilgilidir. Bu konuda öğretmenlerin ne düşündüğü büyük önem taşımaktadır. Buna ilişkin veriler Tablo 6'da yer almaktadır.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin 100 Temel Eser Listesinin Okutulmasının Zorunlu Tutulması Fikri Hakkındaki Görüşleri

| 100 Temel Eser'in okutulmasının zorunlu tutulması fikrine katılıyor musunuz? | Bölgeler  |            |           |            |             |            | Toplam     |            |
|--|-----------|------------|-----------|------------|-------------|------------|------------|------------|
|  | Çankaya   |            | Mamak     |            | Yenimahalle |            |            |            |
|  | Sayı      | %          | Sayı      | %          | Sayı        | %          | Sayı       | %          |
| Tamamen katılıyorum.   | 0         | 0          | 1         | 3,2        | 5           | 10,0       | 6          | 4,3        |
| Büyük ölçüde katılıyorum.  | 3         | 5,0        | 7         | 22,6       | 4           | 8,0        | 14         | 9,9        |
| Katılıyorum.   | 6         | 10,0       | 3         | 9,7        | 6           | 12,0       | 15         | 10,6       |
| Kısmen katılıyorum.  | 36        | 60,0       | 12        | 38,7       | 28          | 56,0       | 76         | 53,9       |
| Hiç katılmıyorum.  | 15        | 25,0       | 8         | 25,8       | 7           | 14,0       | 30         | 21,3       |
| <b>Toplam</b>  | <b>60</b> | <b>100</b> | <b>31</b> | <b>100</b> | <b>50</b>   | <b>100</b> | <b>141</b> | <b>100</b> |

Tablo 6 verileri, öğretmenlerin yalnızca %4,3'ünün bu listenin zorunlu tutulmasını tamamen onayladığını göstermektedir. "Büyük ölçüde onaylıyorum." ve "Onaylıyorum." seçenekleri birlikte düşünüldüğünde dahi bu listenin zorunlu tutulmasını onaylayan öğretmenlerin oranı %24,8'de kalmaktadır. Bir başka deyişle, öğretmenlerin %75,2'si listenin okutulmasının zorunlu tutulmasına karşı görünmektedir. Bu veriler, uygulamanın bu boyutunun yeniden gözden geçirilmesinin gereğini ortaya koymaktadır.

### **Öğrencilerin 100 Temel Eser'i Edinmelerinde Ekonomik Güçlüklerinin Bulunup Bulunmadığı Konusunda Öğretmen Görüşleri**

100 Temel Eser uygulamasının önemli boyutlarından birisi de listede yer alan kitapların öğrenciler tarafından edinilmesi sorunudur. Bu konuda bir sorun olup olmadığı ve varsa sorunun boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri aşağıdadır (Tablo 7):

**Tablo 7.** 100 Temel Eser'i Edinmede Ekonomik Güçlüğü Bulunup Bulunmadığı Konusunda Öğretmen Görüşleri

| Öğrencilerinizin ekonomik olarak 100 Temel Eser'i edinme gücü bulunmakta mıdır? | Bölgeler  |            |           |            |             |            | Toplam     |            |
|---|-----------|------------|-----------|------------|-------------|------------|------------|------------|
|   | Çankaya   |            | Mamak     |            | Yenimahalle |            |            |            |
|   | Sayı      | %          | Sayı      | %          | Sayı        | %          | Sayı       | %          |
| Öğrencilerimin hepsi 100 Temel Eser'i rahatlıkla satın alabilir.                | 14        | 23,3       | 2         | 6,5        | 10          | 20,0       | 26         | 18,4       |
| Öğrencilerimin çoğu satın alabilir.   | 26        | 43,3       | 17        | 54,8       | 31          | 62,0       | 74         | 52,5       |
| Öğrencilerimin çok azı satın alabilir.  | 19        | 31,7       | 12        | 38,7       | 9           | 18,0       | 40         | 28,4       |
| Öğrencilerimin hiçbiri satın alamaz.  | 1         | 1,7        | 0         | 0          | 0           | 0          | 1          | 0,7        |
| <b>Toplam</b>   | <b>60</b> | <b>100</b> | <b>31</b> | <b>100</b> | <b>50</b>   | <b>100</b> | <b>141</b> | <b>100</b> |



Öğretmenlerin yalnızca %18,4'üne göre öğrencilerin hepsi listede bulunan kitapların tümünü rahatlıkla satın alabilirler. Bu oran Çankaya'da %23,3 iken, Mamak'ta doğal olarak %6,5'e düşmektedir. Öğretmenlerin yarıya yakını (%52,5) öğrencilerin çoğunun bu kitapların çoğunu satın alabileceğini belirtmiştir. Kısaca, eserlerin satın alınmasında öğrencilerin yarısı için bir sorun görünmediği ancak diğer yarısı için belirli ölçüde sorun yaşanabildiği anlaşılmaktadır.

### **Öğretmenlere Göre 100 Temel Eser'in Sınıf Kitaplıklarında Bulunma Durumu**

100 Temel Eser'in satın alınmasındaki sorunlara ve genel olarak bu eserlerin okullar tarafından sağlanması konusunda en sağlıklı çözümlerin başında bu kitapların sınıf kitaplıkları ve/veya okul kütüphanelerinde bulunmasıdır. Uygulamanın kanımızca en önemli ayaklarından birisi bu olmalıdır. Buna ilişkin durumun öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiği aşağıda (Tablo 8) görülebilir:

**Tablo 8.** 100 Temel Eser'in Sınıf Kitaplıklarında Bulunma Durumu

| 100 Temel Eser'in ne kadarı sınıf kitaplığımızda bulunuyor? | Bölgeler  |            |           |            |             |            | Toplam     |            |
|---|-----------|------------|-----------|------------|-------------|------------|------------|------------|
|   | Çankaya   |            | Mamak     |            | Yenimahalle |            | Sayı       | %          |
|   | Sayı      | %          | Sayı      | %          | Sayı        | %          |            |            |
| Tümü  | 3         | 5,0        | 1         | 3,2        | 2           | 4,0        | 6          | 4,3        |
| Çoğu  | 12        | 20,0       | 8         | 25,8       | 16          | 32,0       | 36         | 25,5       |
| Küçük bir bölümü  | 23        | 38,3       | 16        | 51,6       | 22          | 44,0       | 61         | 43,3       |
| Hiçbirisi   | 3         | 5,0        | 0         | 0          | 2           | 4,0        | 5          | 3,5        |
| Sınıf kitaplığı yok   | 19        | 31,7       | 6         | 19,4       | 8           | 16,0       | 33         | 23,4       |
| <b>Toplam</b>   | <b>60</b> | <b>100</b> | <b>31</b> | <b>100</b> | <b>50</b>   | <b>100</b> | <b>141</b> | <b>100</b> |

Öğretmenlerin %23,4'ünün sınıf kitaplıklarının olmadığını belirtmesi başlı başına ciddi bir soruna işaret etmektedir. Bunun yanı sıra, bu listedeki kitapların tümünün ya da çoğunun sınıf kitaplıklarında bulunabileceğini söyleyen öğretmenlerin oranı yalnızca %29,8'dir. Bu konuda bölgeler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı da görülmektedir. Bu tablodaki veriler 100 Temel Eser uygulamasında kütüphane boyutunun yeterince düşünülmediğini ve bu konuda herhangi bir önlem alınmadığını, öğrencilerin listedeki kitapları satın almaya zorlandıklarını göstermektedir. Bu durumun ise uygulamanın başarısını etkileyeceği açıktır.

### **100 Temel Eser Uygulamasının Yararları Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri**

Genel olarak 100 Temel Eser uygulamasının varsa hangi yönlerden yararlı olduğunu öğretmenlerin görüşlerine dayanarak ortaya koymak araştırmanın bir parçasıydı. Buna ilişkin veriler Tablo 9'da yer almaktadır:

**Tablo 9.** 100 Temel Eser Uygulamasının Yararları Hakkında Öğretmenlerin Görüşleri

| 100 Temel Eser uygulamasının size göre en önemli yararları ne olmuştur?     | Toplam     |              |            |              |
|---|------------|--------------|------------|--------------|
|   | Evet       | %            | Hayır      | %            |
| Kitap önerilmesinde kargaşayı ortadan kaldırması.                           | 71         | 50,4         | 70         | 49,6         |
| Bu kitaplara ulaşılabilmesini kolaylaştırması.                              | 70         | 49,6         | 71         | 50,4         |
| Öğretmenlerin kitap önermelerini kolaylaştırması.                           | 61         | 43,3         | 80         | 56,7         |
| Kitap okuma alışkanlığı kazandırması.                                       | 58         | 41,1         | 83         | 58,9         |
| Bu kitapların fiyatlarının ucuzlaması.                                      | 42         | 29,8         | 99         | 70,2         |
| Öğrencilere okuması gereken kitaplar hakkında olumlu yönde katkı sağlaması. | 26         | 18,4         | 115        | 81,6         |
| <b>Toplam</b>   | <b>328</b> | <b>38,77</b> | <b>518</b> | <b>61,23</b> |

Öğretmenlerin en büyük bölümü (%50,4) 100 Temel Eser uygulamasını öğrencilere kitap önerilmesindeki kargaşayı ortadan kaldırması anlamında olumlu bulmaktadır. Diğer olumlu bakılan yan ise bu kitaplara ulaşımı kolaylaştırmasıdır. Buna karşın, uygulamanın okuma alışkanlığını artırması anlamında katkısının olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı %41,1'de kalmaktadır.

Uygulamanın kitap fiyatlarını ucuzlatmaya yansıyan bir etkisinin olduğu ise öğretmenler tarafından pek düşünülmemektedir.

### **Öğrencilerin 100 Temel Eser'i Okuma, Anlama ve İrdeleme Becerileri Hakkındaki Öğretmen Görüşleri**

Nitelikli okuma alışkanlığı süreci okuduğunu anlama ve irdeleme becerisini geliştirmeyi zorunlu kılar. 100 Temel Eser uygulamasının bu konuda ne kadar başarılı olduğu da değerlendirilmesi gereken bir boyuttur. Bu konudaki öğretmen görüşlerini içeren veriler aşağıdaki tabloda (Tablo10) yer almaktadır:

**Tablo 10.** Öğrencilerin 100 Temel Eser'i Okuma, Anlama ve İrdeleme Becerileri Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

| Öğrencilerin 100 Temel Eser kapsamında okuduğu kitapları okuma, anlama ve irdeleme açısından değerlendirdiğinizde başarı düzeyleri nasıldır? | Bölgeler  |              |           |              |             |              | Toplam     |              |
|--|-----------|--------------|-----------|--------------|-------------|--------------|------------|--------------|
|  | Çankaya   |              | Mamak     |              | Yenimahalle |              |            |              |
|  | Sayı      | %            | Sayı      | %            | Sayı        | %            | Sayı       | %            |
| Çok başarılı   | 1         | 1,7          | 0         | 0            | 0           | 0            | 1          | 0,7          |
| Başarılı   | 31        | 51,7         | 18        | 58,1         | 35          | 70,0         | 84         | 59,6         |
| Az başarılı  | 21        | 35,0         | 11        | 35,5         | 14          | 28,0         | 46         | 32,6         |
| Başarısız  | 2         | 3,3          | 0         | 0            | 1           | 2,0          | 3          | 2,1          |
| Fikrim yok   | 5         | 8,3          | 2         | 6,5          | 0           | 0            | 7          | 5,0          |
| <b>Toplam</b>  | <b>60</b> | <b>100,0</b> | <b>31</b> | <b>100,0</b> | <b>50</b>   | <b>100,0</b> | <b>141</b> | <b>100,0</b> |

Öğretmenlerin yalnızca %0,7'si (1) öğrencilerin listede bulunan kitapları okuma, anlama ve yorumlama açısından "Çok başarılı" bulmaktadır. Bu konuda öğrencileri "Başarılı" bulan öğretmenlerin oranı %59,6'dır. "Az başarılı" ya da "Başarısız" diyen öğretmenlerin oranı da azımsanamayacak düzeydedir (%34,7). Değerlendirilen konuda bölgeler arasında anlamlı farklılıkların olmadığı da görülmektedir. Elbette, burada sorgulanan ve öğrencilerin okuduğu kitapları kavrama ve yorumlama açısından beceri varlığı ya da beceri yetersizliklerinin yalnızca bu uygulamaya ilişkin olmadığı, genelde böyle bir sorun yaşandığı söylenebilir.

### **100 Temel Eser Uygulamasının Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıklarına Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri**

100 Temel Eser uygulamasının burada da incelenen temel hedefi öğrencilerde okuma alışkanlığını geliştirmesidir. Öğretmenlerin bu konudaki gözlemleri hedefin gerçekleştirilme düzeyini belirleme açısından büyük önem taşımaktadır.

**Tablo 11.** 100 Temel Eser'in Kitap Okuma Alışkanlığına Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri

| Size göre, 100 Temel Eser uygulaması öğrencilerinizin okuma alışkanlığını ne kadar geliştirmiştir? | Bölgeler  |              |           |              |             |              | Toplam     |              |
|--|-----------|--------------|-----------|--------------|-------------|--------------|------------|--------------|
|  | Çankaya   |              | Mamak     |              | Yenimahalle |              |            |              |
|  | Sayı      | %            | Sayı      | %            | Sayı        | %            | Sayı       | %            |
| Çok geliştirmiştir.  | 1         | 1,7          | 1         | 3,2          | 4           | 8,0          | 6          | 4,3          |
| Orta düzeyde geliştirmiştir.   | 27        | 45,0         | 16        | 51,6         | 34          | 68,0         | 77         | 54,6         |
| Çok az geliştirmiştir.   | 21        | 35,0         | 14        | 45,2         | 10          | 20,0         | 45         | 31,9         |
| Bir etkisi olmamıştır.   | 11        | 18,3         | 0         | 0            | 2           | 4,0          | 13         | 9,2          |
| <b>Toplam</b>  | <b>60</b> | <b>100,0</b> | <b>31</b> | <b>100,0</b> | <b>50</b>   | <b>100,0</b> | <b>141</b> | <b>100,0</b> |

Tablo 11 verilerine göre, öğretmenlerin yalnızca %4,3'ü bu uygulamanın öğrencilerin okuma alışkanlıklarını "çok geliştirdiğini" düşünmektedir. "Orta düzeyde bir geliştirme etkisi olduğunu" belirten

öğretmenlerin oranı %54,6 iken, bu konuda “çok az katkısı olduğunu” ya da “hiç katkısı olmadığını” düşünen öğretmenlerin oranı da %41,1’e ulaşmaktadır. Kısaca öğretmenlere göre, 100 Temel Eser uygulamasının öğrencilerin okuma alışkanlıklarına çoğunlukla “orta düzeyde” bir katkısı olmuştur.

Aynı konuyu bir başka sınıma sorusuyla açıklığa kavuşturmak gerekli görülmüştür. Bu bağlamda, öğretmenlere bu uygulamanın genelde öğrencilerin okuma alışkanlıkları açısından ne kadar başarılı olduğu sorulmuştur.

**Tablo 12.** 100 Temel Eser Uygulamasının Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarını Arttırma Konusunda Öğretmen Görüşleri

| Sizce, 100 Temel Eser uygulaması, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını artırma açısından ne kadar başarılı oldu? | Bölgeler  |              |           |              |             |              | Toplam     |              |
|---|-----------|--------------|-----------|--------------|-------------|--------------|------------|--------------|
|   | Çankaya   |              | Mamak     |              | Yenimahalle |              | Sayı       | %            |
|   | Sayı      | %            | Sayı      | %            | Sayı        | %            |            |              |
| Tamamen   | 2         | 3,3          | 0         | 0            | 1           | 2,0          | 3          | 2,1          |
| Büyük ölçüde  | 5         | 8,3          | 6         | 19,4         | 15          | 30,0         | 26         | 18,4         |
| Kısmen  | 44        | 73,3         | 25        | 80,6         | 34          | 68,0         | 103        | 73,1         |
| Başarılı olmadı   | 9         | 15,1         | 0         | 0            | 0           | 0            | 9          | 6,4          |
| <b>Toplam</b>   | <b>60</b> | <b>100,0</b> | <b>31</b> | <b>100,0</b> | <b>50</b>   | <b>100,0</b> | <b>141</b> | <b>100,0</b> |

Buna göre, bu uygulamayı öğrencilerin okuma alışkanlıklarını artırma açısından “tümüyle” ya da “büyük ölçüde” başarılı bulan öğretmenlerin oranı %20,5’te kalmaktadır. Bir başka deyişle, bu uygulamayı ele alınan konu açısından yalnızca beş öğretmenden birisi başarılı bulmaktadır. Öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçü uygulamayı kısmen başarılı yani büyük ölçüde başarısız bulmaktadır. Bu konuda bölgeler arasında ilginç farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin, uygulamanın büyük ölçüde başarılı olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı Çankaya’da (üst sosyo-ekonomik bölge) %8,3 ve Mamak’ta (alt sosyo-ekonomik bölge) %19,4 iken, bu oran Yenimahalle’de (orta sosyo-ekonomik bölge) %30’a çıkmaktadır. Bu veriler, “**100 Temel Eser uygulamasının orta sosyo-ekonomik bölgede görece daha başarılı olduğu**” biçiminde yorumlanabilir.

Uygulamanın başarısız olduğunu düşünen öğretmenlere göre bunun nedenleri ise şunlardır:

Öğrencinin okumak istiyorsa istediği kitabı okuması gerektiği, zorunluluk ya da dayatma algısının olumsuz etkisi,

Uygulamanın öğrenciler tarafından ödev olarak görülmesi,

Öğrencilerde genelde kitap okuma bilincinin olmayışı,

100 Temel Eser uygulamasında seçilen kitapların dilinin ağır, görsel olarak itici olması, öğrencilere ve günün koşullarına uygun olmaması, belli ideolojilerin dayatılmak istenmesi, yani listenin niteliği,

100 Temel Eser sınırının çizilmesinin olumsuz algılanması,

Zorla kitap okuma alışkanlığının kazandırılmayacağı gerçeği,

Uygulama kapsamı dışındaki yayınların öğrencilerin ilgisini daha çok çekmesi,

Kitap okumak yerine, televizyon izlemek ve bilgisayarda zaman geçirmenin öğrenciler tarafından daha çekici görülmesi.

### Sonuç ve Öneriler

Çalışmada sunulan verilere dayanılarak elde edilen sonuçlar şöyle sıralanabilir<sup>4</sup>:

Öğretmenler, haberdar olma ve okumuş olma anlamında 100 Temel Eser listesinde yer alan kitaplara yeterince hakim değillerdir.

<sup>4</sup>Çalışmanın bütününe ilişkin daha ayrıntılı sonuç ve öneriler için bkz. Arıcan (2010)

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu 100 Temel Eser listesinde bulunan kitapları genel olarak öğrenciler için yeterince uygun bulmamaktadırlar.

Öğretmenlere göre, öğrencilerin büyük bölümü 100 Temel Eser listesindeki kitapları zevk ve istekle okumamaktadır. Onlara göre, öğrenciler bu kitapları ödev ve not kaygısı ile okumaktadırlar.

Öğretmenler genel olarak 100 Temel Eser'in yayımında, yayıncıların yeterli duyarlılık ve özeni göstermediklerini, bu bağlamda eserlerin çok azında özgün içeriğin tam anlamıyla yansıtıldığını, bir takım siyasi görüş ve inançların eserlerde içerildiğini düşünmektedir.

Öğretmenlere göre, öğrenciler 100 Temel Eser listesinde bulunan kitapların küçük bir bölümünü okumuşlardır.

Öğretmenlerin çok küçük bir bölümü 100 Temel Eser listesindeki kitapların tümünü öğrencilerine önerebileceklerini düşünmektedir.

Öğretmenler, genelde, 100 Temel Eser listesinde yer alan kitapların okutulmalarının zorunlu tutulmasını doğru bulmamaktadırlar.

Öğretmenler, öğrencilerin 100 Temel Eser listesindeki kitapları irdeleyici nitelikte okuduklarını düşünmemektedirler.

Öğretmenler göre, 100 Temel Eser listesindeki kitapların satın alınmalarının ekonomik açıdan öğrencilerin yarıya yakın bir bölümü için sorun yaratabilmektedir.

Öğretmenlere göre, 100 Temel Eser listesinde yer alan kitaplar sınıf kitaplıklarında genellikle bulunmamaktadır. Bu sonuç, 100 Temel Eser uygulamasında kütüphane boyutunun yeterince düşünülmediğini göstermektedir.

Öğretmenler, 100 Temel Eser uygulamasını, "öğrencilere kitap önermeyi kolaylaştırma ve bu konuda kargaşayı ortadan kaldırma" anlamında olumlu bulmaktadırlar.

Öğretmenler, 100 Temel Eser uygulamasının öğrencilerin okuma alışkanlıklarına olumlu etkisi açısından "çok geliştirici" olmadığını düşünmektedirler. Onlar, bu konuda "kısmi" bir olumlu etkiden söz etmektedirler. Bu "orta düzey" etkinin öğrencilerde "nitelikli ve kalıcı" olduğunu düşünmek kolay değildir.

100 Temel Eser uygulamasının bu çalışmada ele alınan çeşitli boyutları açısından sonuçları bölgeler arasında anlamlı farklılıklar göstermemiştir. Ancak, uygulamanın orta sosyo-ekonomik bölge öğrencileri için görece "daha başarılı" olduğu söylenebilir.

Uygulamayı başarısız bulan öğretmenlere göre bu başarısızlıkta öne çıkan nedenler arasında, uygulamanın öğrenciler için zorunlu tutulması ve onlar tarafından ödev olarak algılanması, kitapların genelde öğrencilere uygun olmayışı, televizyon izlemek, bilgisayar kullanmak vb. okuma alışkanlığını genelde olumsuz etkileyen etkenlerin varlığı bulunmaktadır.

Yukarıda sıralanan sonuçlara dayanarak şu önerilerde bulunulabilir:

100 Temel Eser uygulaması bağımsız bir bilimsel grup tarafından bugüne kadarki sonuçları itibarıyla değerlendirilmeli ve bu konuda Bakanlığa uygulamanın bundan sonrası için yol gösterecek bir rapor hazırlanmalıdır.

Uygulama "zorunluluk" olmaktan çıkarılmalı ve söz konusu liste "öneri" niteliğine kavuşturulmalıdır.

Listede yer alan kitapları yayımlayan yayıncılara yönelik kitapların niteliğini sağlayacak ölçüt ve/veya standartlar getirilmelidir.

Öğretmenler yayın niteliği yetersiz kitapları öğrencilere önermemelidirler.

Okul kütüphaneleri 100 Temel Eser'i eksiksiz içermeli, bu konuda sınıf kitaplıkları ile organik ilişkiler ve işbirlikleri geliştirmelidirler.

Öğretmenler listeye hâkimiyetlerini kitapları okuma anlamında artırmalıdır.

Öğretmenler, öğrencilerin listede yer alan kitapları okumalarını değerlendirmede onlarda "olumsuz ödev" algısı yaratacak nitelikte uygulamalar gerçekleştirmemelidirler.

Öğretmenler, öğrencilere bu liste dışında da nitelikli kitaplar önermeli, bunun için yayın yaşamını yakından izlemelidirler.

Öğretmenler, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirmeyi 100 Temel Eser uygulaması ile sınırlandıran bir tutum ve uygulama içine girmemeli, bu konuda yaratıcı etkinlik ve çabalarda bulunmalıdırlar.

Eğitimle ilgili sivil toplum kuruluşları bu düzeydeki öğrencilere yönelik bilimsel nitelikte nesnel tanıtlar içeren kitap katalogları yayımlamalı ve öğretmenlere ulaştırmalıdırlar.

Türk toplumunun okuma kültürünü geliştirme açısından 100 Temel Eser uygulamasının geleceği ulusal eğitim politikalarının niteliğine bağlı görünmektedir. Ancak, ilgili uygulamanın bir an önce ciddi ve bilimsel bir değerlendirme sürecinden geçirilmesi zorunludur. Bir konuda niyetin umulan sonuçları vermemesi değişimi gerektiren bir durumdur ve Türkiye ilgili uygulama açısından bu noktada görünmektedir. Değişimin geciktirilmesi ise zarar verici olacaktır.

#### YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Aksaçlıoğlu, A. G. ve B. Yılmaz (2007) "Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi", *Türk Kütüphaneciliği*, 21,1, 3-28
- Arıcan, Sinem (2010) *100 Temel Eser Uygulamasının Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisi Konusunda Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bircan, İ. ve M. Tekin (1989) "Türkiye'de Okuma Alışkanlığının Azalması Sorunu ve Çözüm Yolları". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22,1, 393-410.
- Cengiz, Gülsüm (2007) "100 Temel Eser Dayatması Üzerine". *100 Temel Eser Tartışması*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- Çocuk Vakfı (2009) *100 Temel Eser Raporu*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayını.
- Çotuksöken, Yusuf (2007) "100 Temel Eser Listeleri Üzerine". *100 Temel Eser Tartışması*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- Dilidüzgün, Selahattin (2006) "Eğitim Gerçeği Açısından 100 Temel Eser Tartışmaları". *Varlık Dergisi*, 1189, 23-27.
- Dökmen, Üstün (1994) *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2005) İlköğretim Okullarında Okutulacak 100 Temel Eser. Genelge. <http://iogm.meb.gov.tr/files/mevzuat/45.pdf> [10.01.2009 tarihinde erişildi.]
- Neydim, Necdet (2006) "Çocuk Edebiyatının Durumu ve 100 Temel Eser Üzerine". *Varlık Dergisi*, 1189, 3.
- Özbay, M., Bağcı, H. ve Y. Uyar (2008) "Türkçe Öğretmenliği Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi". *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9,15, 117-136.
- Şirin, Mustafa Ruhi (2007) "İlk ve Ortaöğretim Öğrencileri İçin 100 Temel Eser". *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Yağcı, Yalçın (2007) "Çocuk ve Gençlerin Kitaba Ulaşmasındaki Köprüler". *Türk Kütüphaneciliği*, 21,1, 62-71.
- Yılmaz, Bülent (1992) "Okuma Alışkanlığında Öğretmenlerin Rolü". *Eğitim Dergisi*, 1,2, 5-12.
- Yılmaz, Bülent (1995) "Okuma Sosyolojisi: Ankara'da Oturanların Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma". *Türk Kütüphaneciliği*, 9,3 325-336.
- Yılmaz, Bülent (2004) "Öğrencilerin Okuma ve Kütüphaneyi Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı". *Bilgi Dünyası*, 5, 2, 115-136.
- Yılmaz, Nilay (2007) "100 Temelsiz Uygulama". *100 Temel Eser Tartışması* içinde. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- Zeynioğlu, Metin Celal (2007) "100 Temel Eser Rezaleti Sümenaltı Edilmiş". *100 Temel Eser*.

## ***Kitap ve Dil Gelişimi***





# 5-6 YAŞ ÇOCUKLARININ DİL GELİŞİMİ İLE ANNELERİNİN OKUMA ALIŞKANLIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

**Arife ÇAT**

Toki Göksu Anaokulu

**Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN**

Abat İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi

## Özet

*Çalışmada, 5-6 yaş grubu çocuklarının dil gelişimleri ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Kırşehir il merkezi ve Kaman İlçesi'ndeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı anaokulları ile ilköğretime bağlı anasınıflarından gayeli örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan toplam 150 çocuk ve annesi çalışma grubuna dahil edilmiştir.*

*Araştırma verilerinin elde edilmesinde, 5-6 yaş grubu çocuklarının dil gelişimlerini belirlemek için Descoedres'in Dil, Peabody Resimli Kelime ile Limbosch-Wolf'un Lugatçe ve Dil Testi, annelerin okuma ilgi ve alışkanlıklarını belirlemek için Okuma İlgisi Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan çocukların dil gelişimleri ile annelerin kitap okuma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.*

*Anahtar Sözcükler: Okulöncesi eğitim, okuma ilgisi, okuma alışkanlıkları, dil gelişimi.*

## Abstract

*The aim of this study is to analyze in terms of various variables of the relationship between the linguistic development of children aged 5-6 and their mothers reading habits and motivation. The study group consists of a total of 150 mothers and their children aged 60-72 months old in Kırşehir.*

*The data of the study have been obtained by five different data-collection tools: Descoedres Language, the Peabody Picture Vocabulary, Limbosch & Wolf's Vocabulary and Language Tests for the children; and a Reading Motivation Test as well as Personal Information Form for the mothers. It is concluded that reading motivation and habits of mothers constituting the study group have an impact on the linguistic development of children and that they mutually affected one another.*

*Key Words: Pre-school Education, reading motivation, reading habits, language development.*

## GİRİŞ

Bir toplumun sürekliliği için eğitim ve öğretim şarttır. Eğitimin temeli ise dile dayanır. İnsanoğlu dünyaya geldiği andan itibaren, çevresinde gerçekleşen olaylardan haberdar olmak ve toplum içerisindeki konumunu belirlemek için dili kullanır. Düşüncelerini, duygularını, tutumlarını, inanç ve değer yargılarını anlatmanın ve öğretmenin, algılanan, yaşanan olaylarla ilgili bilgileri ve kültür birikimlerini aktarmanın yolu dili kullanabilmekten geçer. Dil, aile ve çocuk arasındaki nitelikli etkileşim ve iletişim sonucu geliştiği için ebeveynler ve yetişkinler, çocuğun dili öğrenmesinde önemli bir yere sahiptir (Dönmez, 2000: 83; Kerem, 2005: 230; Aşıcı, 2007: 19).

Toplumsal yapının ve kültürün aktarılması büyük ölçüde dile dayandığı gibi, kavram oluşumu, düşünme, ilişkiler kurma, problem çözme gibi alanlarda da dil gelişimi ve genel bilişsel gelişim karşılıklı etkileşim içinde ilerler. Gelişim sürecinde ilk yılların öneminden dolayı çocuğun dil gelişimine okulöncesi yaşlardan başlanması ve dil gelişimini destekleyici ortam ve koşullar yaratılması önemlidir (Fişek ve Yıldırım, 1983: 44; Casey ve Tucker, 1994: 142; Gürşimşek ve diğerleri, 2002: 262). Çocuğa sağlanan bu ortam onun ileride başarılı, kendine güvenen, iletişim becerileri yüksek ve mutlu bir birey olabilmesini sağlamakta temel oluşturmaktadır.

21.yüzyılda okuma yazma bilmeyen değil, öğrenmeyi öğrenememiş bireylerden söz edileceği öne sürülmektedir. Öğrenmeyi öğrenmemiş bireylerin yetiştirilmesi sürekli eğitim ve yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Sürekli eğitim ve yaşam boyu öğrenme ise ancak okuma ile sağlanabilmektedir (Aşıcı, 2007: 37). Bu nedenle okumanın bireyin yaşamında yer edinebilmesi için, alışkanlığa dönüştürülmesi gerekmektedir. Bireyin okuma alışkanlığı geliştirebilmesi sürecinde de ilk olarak aileye, eğitim kurumlarına ve medyaya önemli görevler düşmektedir.

Yapılan araştırmalar, okuma alışkanlığı kazanma ya da kazandırma için en önemli dönemin çocukluk çağı olduğunu, ailesinde okuyan bireylerin olduğu çocukların, aksi koşullara sahip çocuklara göre okuma alışkanlıkları kazanma olasılıklarının anlamlı oranda yüksek olduğunu, okuma oranı yüksek toplumların gelişmişlik düzeyinin de okuma ile paralellik gösterdiğini ortaya koymaktadır (Aral ve Gürsoy, 2000: 321).

Çocukların dil gelişimine yönelik çalışmalar incelendiğinde, aile ilişkileri, ev ortamı, cinsiyet, zeka, sağlık, sosyo-ekonomik düzey, kardeş sayısı, aile yapısı gibi pek çok faktörün etkili olduğu görülmektedir (Yazgan İnanç vd., 2007: 13; Başaran, 1985: 85). Fakat araştırmalar incelendiğinde, annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları ile çocukların dil gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle özellikle çocukların dil gelişiminin desteklenmesi amacıyla yapılan bu çalışma, okuma ilgi ve alışkanlığının geliştirilmesi konusunda yapılacak çalışmalara, hazırlanacak eğitim programlarında eğitimcilerle katkıda bulunması, ailelerin ve tüm yetişkinlerin okuma ilgi ve alışkanlığı konusunda farkındalık geliştirmeleri açısından büyük bir önem taşımaktadır.

## AMAÇ

Bu araştırmanın temel amacı, 5-6 yaş grubu çocuklarının dil gelişimlerinin belirlenmesi ve çocukların dil gelişimleri ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır:

5-6 yaş grubu çocuklarının dil gelişim düzeyleri;

Annelerin kitap okuma sıklığına,

Eve günlük gazete alınma sıklığına,

Annelerin çocukla birlikte kitap okuma sıklığına,

Evdeki kitaplık varlığına, çocukların odalarındaki kitap köşesi varlığına,

Annelerin çocuklarıyla birlikte kitap okuma zamanlarına,

Annelerin çocuklarına kitap alma amaçlarına göre farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

Bu çalışmada betimsel-ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Kırşehir İl Merkezi ve Kaman İlçesi'ndeki gayeli örnekleme yöntemi ile seçilmiş olan toplam 150 çocuk ve annesi oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları; Kişisel Bilgi Formu, Okuma İlgisi Ölçeği, Lügatçe ve Dil Testi, Descoedres'in Dil Testi, Peabody Resim Kelime Testi'dir.

**Kişisel Bilgi Formu:** Araştırmada, etkisi araştırılan değişkenler hakkında bilgi toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından belirlenen sorulardan düzenlenen kişisel bilgi formu için alana hakim on uzmanın görüşü alınmıştır. 2 bölümden oluşan formun birinci bölümünde, çocuk ve ailesi ile ilgili demografik bilgiler, ikinci bölümünde ise annelerin okuma ilgi ve alışkanlıklarına ilişkin toplam 25 soru yer almıştır.

**Okuma İlgisi Ölçeği(OİÖ):** Annelerin okuma ilgilerini ölçmek için Dökmen (1994) tarafından geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış 20 maddelik "Okuma İlgisi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek "hiç uygun değil 1, biraz uygun 2, kararsızım 3, oldukça uygun 4, çok uygun 5" biçiminde yanıt seçenekleri olan beşli bir derecelendirme ölçeğidir. Ölçekte 13 olumlu madde bulunmaktadır. Bu maddelerin her biri için "Çok Uygun" seçeneğine 5, "Oldukça Uygun" seçeneğine 4, "Kararsızım" seçeneğine 3, "Biraz Uygun" seçeneğine 2 ve "Hiç Uygun Değil" seçeneğine 1 puan verilmekte; bunların dışında kalan 7 olumsuz madde için tam tersi puanlama yapılmaktadır. Daha sonra annelerin bu ölçekten aldıkları toplam puanlara göre 0-52 düşük, 53-74 orta ve 75-100 yüksek okuma ilgi düzeyi olarak belirlenmiştir.

**Descouedres Lügatçe Testi (DLT):** Günlük lügatçede rastlanan sıfat ve mastarlardan renklere kadar her türlü kelimeyi içeren test Descoudres tarafından geliştirilmiş ve daha sonra Türkçeye uyarlanmıştır (Davaslıgil, 1985). Test 4-6 yaş grubundaki çocuklara bireysel olarak uygulanmaktadır. Uygulamada zaman sınırlaması yoktur. Lügatçe testi dokuz alt testten oluşmakta ve toplam 106 madde içermektedir (Erdoğan vd., 2005).

**Lügatçe ve Dil Testi (LDT):** Asıl formu Limbosh ve Wolf tarafından 1968 yılında geliştirilmiş olan test, 1976 yılında Türkçeye uyarlanmıştır. Uğurel-Şemin başkanlığında yapılan ön çalışmada, Türk kültürüne uymayan objelerin resmi değiştirilmiştir (Erdoğan vd., 2005). Dil yeteneği ve kelime bilgisini ölçen test 4-6 yaş grubundaki çocuklara uygulanmaktadır. Uygulamada zaman sınırlaması olmayan test, iki alt testten oluşmakta ve testin toplam 42 maddesi bulunmaktadır (Öner, 2006).

**Peabody Resim-Kelime Testi (PRKT):** Dunn tarafından 1965 yılında geliştirilen Peabody Resim-Kelime Testi'nin asıl formu İngilizcedir ve 1974 yılında Katz, Önen, Demir, Uzlukaya ve Uludağ tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (Öner, 2006). 2-12 yaş grubundaki çocuklara uygulanan testte zaman sınırlaması yoktur. Yaklaşık 15 dakikada cevaplanabilen test, bireysel olarak uygulanmaktadır. Testin kapsamında resimlerle kelime gelişimini saptamayı amaçlayan sorular yer almaktadır. Her biri dört resimden oluşan 100 kart ve kayıt formundan oluşmaktadır (Erdoğan vd., 2005).

Elde edilen verilerin analizinde ilişkisiz örneklem için t-testi, tek faktörlü varyans analizi ve iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulmak için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

## BULGULAR VE SONUÇLAR

5-6 yaş grubu çocuklarının dil gelişimi ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yürütülen araştırmada elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda özetlenmiştir:

**Tablo 1. Çocukların DDT, LDT, PRKT Puanlarının Annelerin Kitap Okuma Sıklığına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları**

| Testler | Kitap okuma sıklığı     | N  | $\bar{X}$ | S     | Varyansın Kaynağı                 | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F     | p    | Anlamlı Fark |
|---------|-------------------------|----|-----------|-------|-----------------------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|--------------|
| DDT     | 1.Hiç okumam            | 10 | 63.20     | 14.57 | Gruplararası<br>Grupiçi<br>Toplam | 6111.024        | 5   | 1222.205           | 8.712 | .000 | 4-1,5-1      |
|         | 2.Yılda birkaç kitap    | 58 | 73.03     | 12.41 |                                   | 20202.849       | 144 | 140.298            |       |      |              |
|         | 3.İki üç ayda bir kitap | 27 | 81.14     | 11.25 |                                   | 26313.873       | 149 |                    |       |      |              |
|         | 4.Ayda iki ve üzeri ki. | 12 | 86.75     | 11.82 |                                   |                 |     |                    |       |      |              |
|         | 5.Ayda bir kitap        | 33 | 82.57     | 10.82 |                                   |                 |     |                    |       |      |              |
|         | 6.Diğer                 | 10 | 68.80     | 10.14 |                                   |                 |     |                    |       |      |              |
| LDT     | 1.Hiç okumam            | 10 | 52.50     | 7.87  | Gruplararası<br>Grupiçi<br>Toplam | 2131.110        | 5   | 426.222            | 6.324 | .000 | 4-1,5-1      |
|         | 2.Yılda birkaç kitap    | 58 | 57.79     | 8.90  |                                   | 9705.350        | 144 | 67.398             |       |      |              |
|         | 3.İki üç ayda bir kitap | 27 | 62.81     | 7.56  |                                   | 11836.460       | 149 |                    |       |      |              |
|         | 4.Ayda iki ve üzeri ki. | 12 | 65.91     | 7.89  |                                   |                 |     |                    |       |      |              |
|         | 5.Ayda bir kitap        | 33 | 63.15     | 7.01  |                                   |                 |     |                    |       |      |              |
|         | 6.Diğer                 | 10 | 54.30     | 9.87  |                                   |                 |     |                    |       |      |              |
| PRKT    | 1.Hiç okumam            | 10 | 7.42      | 1.06  | Gruplararası<br>Grupiçi<br>Toplam | 68.422          | 5   | 13.684             | 6.912 | .000 | 4-1,5-1      |
|         | 2.Yılda birkaç kitap    | 58 | 8.11      | 1.44  |                                   | 285.081         | 144 | 1.980              |       |      |              |
|         | 3.İki üç ayda bir kitap | 27 | 9.00      | 1.49  |                                   | 353.503         | 149 |                    |       |      |              |
|         | 4.Ayda iki ve üzeri ki. | 12 | 10.05     | 1.80  |                                   |                 |     |                    |       |      |              |
|         | 5.Ayda bir kitap        | 33 | 9.05      | 1.31  |                                   |                 |     |                    |       |      |              |
|         | 6.Diğer                 | 10 | 7.97      | .90   |                                   |                 |     |                    |       |      |              |

Tablo 1 incelendiğinde, çocukların dil puanlarının annelerin kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu bulgu, çocukların tüm dil testi puanları ile annelerin kitap okuma sıklıkları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre DDT, LDT ve PRKT de 4-1 ve 5-1 arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Buna göre tüm dil testlerinde anneleri ayda bir-iki ve üzeri kitap okuyan çocukların dil puanlarının, diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer bir deyişle annelerin okuma sıklığının, çocuklarının dil gelişimlerine olumlu yansımaları olmuştur.

Jersıld (1979) alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların dil gelişimi açısından şanssız olduğunu belirtmiştir. Bunun nedeni, ebeveynlerin öğrenim durumlarının ve gelir düzeylerinin düşük olması, çeşitli nedenlerle çocuğun dille ilgili deneyim geçireceği zengin uyarıcı bir çevrenin bulunmaması, ayrıca ailede sözcük dağarcığının kısıtlı oluşu, dili doğru kullanan iyi bir modelin olmayışı ve çocuklarla sözlü iletişimin yetersiz olması olarak açıklanmıştır. Alt sosyo-ekonomik

düzeyde, evin küçüklüğü, çocuk sayısının fazlalığı, çocuklara karşı tahammülsüzlük ve ilgisizlik gibi durumlar nedeni ile çocuklarda öğrenme güçlükleri daha fazla olmaktadır. Bu durumun konuşma ve daha birçok davranışın geç öğrenilmesine ve sözcük dağarcığının kısıtlı olmasına neden olduğu vurgulanmıştır (Akt.: Öztürk, 1995).

Bu ve benzer çalışmalarda görüldüğü gibi, çocukların dil gelişimlerinin yanı sıra annelerin kitap okuma sıklığının, ailelerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyi ile ilintili olduğunu söyleyebiliriz. Buna göre sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan aileler okumaya ve konuşmaya daha çok önem verdiklerinden çocuklarına iyi bir model olmaya özen göstermektedir. Ayrıca çocuğun çeşitli okuma ve dinleme etkinliklerine katılımını sağlayarak gelişimine katkıda bulunmaktadır. Bu nedenlerden dolayı yüksek sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocuklar dili daha etkin kullanmakta ve kendilerini daha doğru ifade etmektedirler. Sözcük dağarcıkları da diğer ortamlardan gelen çocuklara göre daha yüksek olmaktadır.

**Tablo 2. Çocukların DDT, LDT, PRKT Puanlarının Eve Günlük Gazete Alınma Sıklığına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları**

| Testler | Gazete Alınma Sıklığı | N  | $\bar{X}$ | S     | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F      | p    | Anlamlı Fark |
|---------|-----------------------|----|-----------|-------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|--------|------|--------------|
| DDT     | 1. Her gün            | 58 | 81.74     | 11.22 | Gruplararası      | 3317.038        | 2   | 1658.519           | 10.602 | .000 | 2-1,3-1      |
|         | 2. Arasına            | 64 | 75.75     | 12.73 | Grupiçi           | 22996.835       | 147 | 156.441            |        |      |              |
|         | 3. Alınmıyor          | 28 | 68.71     | 14.39 | Toplam            | 26313.873       | 149 |                    |        |      |              |
| LDT     | 1. Her gün            | 58 | 63.63     | 7.35  | Gruplararası      | 1523.912        | 2   | 761.956            | 10.861 | .000 | 3-1,3-2      |
|         | 2. Arasına            | 64 | 58.65     | 8.74  | Grupiçi           | 10312.548       | 147 | 70.153             |        |      |              |
|         | 3. Alınmıyor          | 28 | 55.21     | 9.44  | Toplam            | 11836.460       | 149 |                    |        |      |              |
| PRKT    | 1. Her gün            | 58 | 9.12      | 1.55  | Gruplararası      | 34.128          | 2   | 17.064             | 7.854  | .001 | 3-1          |
|         | 2. Arasına            | 64 | 8.41      | 1.47  | Grupiçi           | 319.128         | 147 | 2.173              |        |      |              |
|         | 3. Alınmıyor          | 28 | 7.84      | 1.28  | Toplam            | 353.503         | 149 |                    |        |      |              |

Tablo 2'ye göre çocukların DDT, LDT ve PRKT puanlarının eve günlük gazete alınma sıklığı açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre tüm dil testlerinde her gün gazete alınan evdeki çocukların dil puanlarının diğer çocuklara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Günlük gazete okuyan, gündemi takip eden, genel kültürünü geliştiren ailelerin, çocuklarıyla iletişimde kullandıkları kelimelerde daha seçici oldukları, kelime dağarcıklarındaki zenginliğin çocuklarına da yansıtıldığı söylenebilir.

**Tablo 3. Çocukların DDT, LDT, PRKT Puanlarının Annelerin Çocukla Birlikte Kitap Okumalarına, Evdeki Kitaplık Varlığına ve Çocukların Odalarındaki Kitap Köşesi Varlığına Göre t-Testi Sonuçları**

| Çocukla Birlikte Kitap Okuma      | Testler |            | N         | $\bar{X}$      | S              | sd  | t     | p    |
|-----------------------------------|---------|------------|-----------|----------------|----------------|-----|-------|------|
|                                   | DDT     | Evet Hayır |           |                |                |     |       |      |
| Çocukla Birlikte Kitap Okuma      | DDT     | Evet Hayır | 136<br>14 | 78.18<br>62.85 | 12.46<br>13.45 | 148 | 4.439 | .000 |
|                                   | LDT     | Evet Hayır | 136<br>14 | 60.88<br>50.71 | 8.22<br>10.35  | 148 | 4.299 | .000 |
|                                   | PRKT    | Evet Hayır | 136<br>14 | 8.71<br>7.25   | 1.52<br>1.05   | 148 | 3.499 | .001 |
| Evdeki Kitaplık Varlığı           | DDT     | Evet Hayır | 106<br>44 | 81.35<br>65.65 | 11.46<br>10.62 | 148 | 7.798 | .000 |
|                                   | LDT     | Evet Hayır | 106<br>44 | 62.19<br>54.50 | 8.28<br>8.05   | 148 | 5.224 | .000 |
|                                   | PRKT    | Evet Hayır | 106<br>44 | 9.08<br>7.36   | 1.44<br>.98    | 148 | 7.212 | .000 |
| Odalarındaki Kitap Köşesi Varlığı | DDT     | Evet Hayır | 95<br>55  | 81.74<br>68.12 | 10.98<br>12.55 | 148 | 6.941 | .000 |
|                                   | LDT     | Evet Hayır | 95<br>55  | 62.68<br>55.20 | 7.75<br>8.85   | 148 | 5.405 | .000 |
|                                   | PRKT    | Evet Hayır | 95<br>55  | 9.12<br>7.63   | 1.43<br>1.23   | 148 | 6.475 | .000 |

Tablo 3'e göre annelerle birlikte kitap okuyan, evde ve odasında kitaplığı olan çocukların tüm dil puanlarının diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Evdeki kitaplık ve çocukların odasındaki kitap köşesi varlığının, çocukların dil gelişimlerinde etkili olduğu görülmüştür. Evde ve odasında kitaplığı olan çocukların, dil gelişimi açısından evde ve odasında kitaplık olmayan çocuklara göre daha şanslı olduğu söylenebilir.

Evans, Shaw ve Bell (2000), evdeki okuma aktivitelerinin, erken okuma becerilerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmada, 66 çocuk ve bu çocukların ev çevreleri incelenmiş, çocukların okulöncesinde aileleri ile birlikte okuma aktivitesi yapmalarının, kelime adlarını ve seslerini tanıma, fonolojik duyarlılığa sahip olmalarında ve okuma becerilerinin gelişmesinde önemli etkileri olduğu belirlenmiştir.

Wasic ve Bond (2001), okulöncesi sınıflarda etkin kitap okuma ve çocukta dil gelişimi üzerine yaptıkları araştırmada; etkin olarak okumaya katılan ve duydukları kelimeleri uygulayan çocuklarla sayfalarca kitap dinleyen çocuklar arasında dil gelişimi bakımından anlamlı bir fark olduğunu bulmuşlardır.

Justice, Kaderavek, Bowless ve Grimm (2005) yaptıkları araştırmada, dildeki bozulma, aile ve çocuğun okuma paylaşımları ve fonolojik farkındalık üzerine uygulanabilir bir çalışma anlatılmaktadır. Küçük çocuklardaki fonolojik dil bozulmalarında aile ile yapacakları farkındalık çalışmalarına yer verilmiştir. 10 haftayı aşkın bir süre ile 40 ailenin evlerinde çocukları ile bir okuma paylaşımı yapmaları sağlanmıştır. Fonolojik dil bozulmalarında ailelerin, önerilen teknikle okuma çalışmaları yapmalarının etkili olduğu belirlenmiştir.

Bu ve benzer çalışmalarda bulgular, etkin kitap okuma/dinlemenin, ev ortamının çocukların dil gelişimini desteklediğini düşündürmektedir.

**Tablo 4. Çocukların DDT, LDT, PRKT Puanlarının Annelerin Çocuklarıyla Birlikte Kitap Okuma Zamanlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları**

| Testler | Kitap Okuma Zamanı  | N  | $\bar{X}$ | S     | Varyansın Kaynağı                 | Kareler Toplamı                    | sd              | Kareler Ortalaması | F     | p    | Anlamlı Fark |
|---------|---------------------|----|-----------|-------|-----------------------------------|------------------------------------|-----------------|--------------------|-------|------|--------------|
| DDT     | 1.Çocuk istediğinde | 70 | 74.02     | 14.36 | Gruplararası<br>Grupiçi<br>Toplam | 3633.810<br>22680.064<br>26313.873 | 4<br>145<br>149 | 908.452<br>156.414 | 5.808 | .000 | 4-5,4-3      |
|         | 2.Uyku öncesi       | 7  | 79.10     | 10.99 |                                   |                                    |                 |                    |       |      |              |
|         | 3.Oyalamak için     | 13 | 73.28     | 6.75  |                                   |                                    |                 |                    |       |      |              |
|         | 4.Okuma saatinde    | 10 | 89.84     | 9.83  |                                   |                                    |                 |                    |       |      |              |
|         | 5.Diğer             | 10 | 69.50     | 10.94 |                                   |                                    |                 |                    |       |      |              |
| LDT     | 1.Çocuk istediğinde | 70 | 58.50     | 9.61  | Gruplararası<br>Grupiçi<br>Toplam | 1383.071<br>10453.389<br>11836.460 | 4<br>145<br>149 | 345.768<br>72.092  | 4.796 | .001 | 4-5,4-3      |
|         | 2.Uyku öncesi       | 50 | 61.36     | 7.68  |                                   |                                    |                 |                    |       |      |              |
|         | 3.Oyalamak için     | 7  | 58.00     | 6.11  |                                   |                                    |                 |                    |       |      |              |
|         | 4.Okuma saatinde    | 13 | 67.69     | 6.81  |                                   |                                    |                 |                    |       |      |              |
|         | 5.Diğer             | 10 | 54.20     | 6.59  |                                   |                                    |                 |                    |       |      |              |
| PRKT    | 1.Çocuk istediğinde | 70 | 8.28      | 1.66  | Gruplararası<br>Grupiçi<br>Toplam | 46.223<br>307.280<br>353.503       | 4<br>145<br>149 | 11.556<br>2.119    | 5.453 | .000 | 4-3          |
|         | 2.Uyku öncesi       | 50 | 8.80      | 1.17  |                                   |                                    |                 |                    |       |      |              |
|         | 3.Oyalamak için     | 7  | 7.74      | .56   |                                   |                                    |                 |                    |       |      |              |
|         | 4.Okuma saatinde    | 13 | 10.10     | 1.65  |                                   |                                    |                 |                    |       |      |              |
|         | 5.Diğer             | 10 | 8.10      | 1.26  |                                   |                                    |                 |                    |       |      |              |

Tablo 4 incelendiğinde, çocukların DDT, LDT, PRKT puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış ve gruplar arasındaki farkın önemli olduğu saptanmıştır. Çocukların DDT, LDT ve PRKT puanlarının, annelerin çocuklarıyla birlikte kitap okuma zamanları açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre tüm dil testlerinde düzenli olarak belirlenen okuma saatlerinde kitap okunan çocukların dil puanlarının, diğer çocuklara göre daha fazla olduğu belirlenmiş ve çocukla birlikte kitap okuma zamanlarındaki rutinliğin dil gelişiminde önemli olduğu görülmüştür.

**Tablo 5. Çocukların DDT, LDT, PRKT Puanlarının Annelerin Çocuklarına Kitap Alma Amaçlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları**

| Testler | Kitap Alma Amacı      | N  | $\bar{X}$ | S     | Varyansın Kaynağı                 | Kareler Toplamı                    | sd              | Kareler Ortalaması | F     | p    | Anlamlı Fark |
|---------|-----------------------|----|-----------|-------|-----------------------------------|------------------------------------|-----------------|--------------------|-------|------|--------------|
| DDT     | 1.Öğr. ist. için      | 11 | 62.54     | 15.09 | Gruplararası<br>Grupiçi<br>Toplam | 2480.640<br>23833.233<br>26313.873 | 3<br>146<br>149 | 826.880<br>163.241 | 5.065 | .002 | 4-1          |
|         | 2.Çocuk istediği için | 37 | 77.24     | 11.60 |                                   |                                    |                 |                    |       |      |              |
|         | 3.Çoc. gel.des. için  | 97 | 77.92     | 12.92 |                                   |                                    |                 |                    |       |      |              |
|         | 4.Diğer               | 5  | 81.60     | 12.81 |                                   |                                    |                 |                    |       |      |              |
| LDT     | 1.Öğr. ist. için      | 11 | 52.45     | 10.48 | Gruplararası<br>Grupiçi<br>Toplam | 696.906<br>11139.554<br>11836.460  | 3<br>146<br>149 | 232.302<br>76.298  | 3.045 | .031 | 4-1          |
|         | 2.Çocuk istediği için | 37 | 60.37     | 6.55  |                                   |                                    |                 |                    |       |      |              |
|         | 3.Çoc. gel.des. için  | 97 | 60.46     | 9.19  |                                   |                                    |                 |                    |       |      |              |
|         | 4.Diğer               | 5  | 63.00     | 9.64  |                                   |                                    |                 |                    |       |      |              |
| PRKT    | 1.Öğr. ist. için      | 11 | 6.92      | 1.46  | Gruplararası<br>Grupiçi<br>Toplam | 33.544<br>319.960<br>353.503       | 3<br>146<br>149 | 11.181<br>2.192    | 5.102 | .002 | 3-1,4-1      |
|         | 2.Çocuk istediği için | 37 | 8.56      | 1.53  |                                   |                                    |                 |                    |       |      |              |
|         | 3.Çoc. gel.des. için  | 97 | 8.76      | 1.47  |                                   |                                    |                 |                    |       |      |              |
|         | 4.Diğer               | 5  | 8.74      | 1.08  |                                   |                                    |                 |                    |       |      |              |



Tablo 5'e göre çocukların DDT, LDT ve PRKT puanlarının, annelerin çocuklarına kitap alma amaçları açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre tüm dil testlerinde diğer seçeneğindeki amaçla(kitap sevgisini aşımak, okuma alışkanlığı geliştirmesini desteklemek, kitaplık oluşturmasını teşvik etmek vb.) kitap alınan çocukların dil puanlarının, diğer çocuklara göre daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Brown ve Bellugi de yaptıkları çalışma sonucunda çocukların dil gelişiminde pekiştirme ve taklidin yanı sıra aile etkilerinin de önemli olduğunu belirtmişlerdir (Kefi,1999: 77). Anne babaların etkin olarak evde çocuklarıyla birlikte yaptıkları etkinlikleri ile etkinlik içerik ve uygulama sürelerinin incelenmesinin, çocuklarının dil gelişimine etkilerinin ortaya konması açısından konuya ışık tutacağı inancındayız.

### **Dil Gelişimi Testleri ve Okuma İlgisi Ölçeği Puanlarına İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları**

Dil testleri ve okuma ilgisi ölçeği arasındaki ilişkiye bakıldığında, annelerin okuma ilgisi ölçeğinden elde ettikleri puanlar ile çocukların DDT ( $r=0.566$ ,  $p<.01$ ), LDT ( $r=0.505$ ,  $p<.01$ ) ve PRKT ( $r=0.567$ ,  $p<.01$ ) puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. İlişkinin pozitif olması, okuma ilgisi puanı yüksek olan annelerin çocuklarının dil gelişim puanlarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Elde edilen tüm bulgular dikkate alındığında, örneklemini oluşturan annelerin okuma ilgi ve alışkanlıklarının, okulöncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarının dil gelişimlerinde etkili olduğu ve birbirini karşılıklı olarak etkilediği görülmektedir.

### **ÖNERİLER**

5-6 yaş grubu çocuklarının dil gelişimleri ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla gerçekteştirilen araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağdaki öneriler sunulabilir.

Okuma ilgi ve alışkanlığı yaşamın ilk yıllarından itibaren desteklenmesi gereken bir beceridir. Bunun için ebeveynler, ev ortamında çocuklarının yaşı, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda okuma materyalleriyle zenginleştirilmiş bir çevre hazırlayarak onların okuma ilgi ve alışkanlığı konusunda deneyimler kazanmalarını sağlayabilirler.

Eve düzenli olarak alınan süreli yayınlar ve çocuğun gelişim özelliklerine uygun bir süreli yayına abone edilmesi ile ebeveynler, çocuklarının dil gelişimlerini destekleyebilirler.

Çocukların gelecekte okuma alışkanlığına sahip bireyler olarak yetişmelerinde, anne baba ve öğretmenlerin okumayla ilgili tutum ve davranışlarının önemli bir yeri vardır. Bu nedenle çocukların çevresindeki yetişkinlerin kitapçılara, kitap sergilerine, kitap fuarlarına ve kütüphaneye giderek çocuklara model olmaları, çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında ve geliştirmesinde büyük yarar sağlayabilir.

Çocukların okuma becerilerini geliştirmek, eğitimin en önemli amaçlarından birisidir. Bu nedenle öğretmenlerin, çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma ve geliştirme, ebeveynlere okumayla ilgili farkındalık kazandırma konularında desteğe ihtiyaçları vardır. Bu amaçla öğretmen adaylarının henüz üniversite aşamasındayken programa dahil edilecek bir dersle, görev yapan öğretmenlerin de kapsamlı olarak verilecek ve belirli aralıklarla tekrarlanacak hizmet-içi eğitim kurslarıyla bu konuda bilgilendirilmeleri yararlı olabilir.

Okuma alışkanlığını kazandırma konusunda eğitim programlarıyla desteklenen öğretmenlerin, sınıf içindeki zenginleştirilmiş ve işlevsel hale getirilmiş kitap köşesi oluşturarak hikäye okuma, tamamlama, dramatize etme etkinliklerine geniş ve esnek bir ölçüde yer vermesi ve ailelerin bu konuda desteğini alması, çocukların okuma alışkanlıklarının kalıcı olmasını sağlayabilir.

Çocukların Türkçe dil etkinliklerine tam anlamıyla katılabilmeleri ve bu konuda cesaretlendirilebilmeleri anne ve babanın da bu konuda eğitilmelerini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesi konusunda ailelerin sosyo-kültürel özelliklerini, yaşam koşullarını ve gereksinimlerini göz önünde bulunduran eğitim programları düzenlenebilir.

Anne babalara ya da diğer yetişkinlere uygulanacak eğitim programlarında görsel ve yazılı medyadan yararlanılması, eğitimin geniş kitlelere yaygınlaştırılmasında önemli bir yarar sağlayabilir.

Yeni araştırmalarda, çocukların dil gelişimlerini etkilemesi muhtemel okul ortamı, öğretmen niteliği, ebeveyn tutumları, ev ortamı vb. faktörlerin incelenmesi ve etkililiğinin belirlenmesi konulu çalışmalar yapılabilir.

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Aral, N. ve F. Gürsoy (2000) *I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar ve Çözüm Yolları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi, 321–333.
- Aşıcı, M. (2007) *Ailede Dil Etkinlikleri, "Çocuğum Okuryazar Oluyor"*. Morpa Yayınları, 4. Baskı, 19-37.
- Başaran, İ. E. (1985) *Eğitim Psikolojisi, Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri*. Ankara: Sevinç Matbaası, 85.
- Casey, M. B. ve E. C. Tucker (1994) *Problem-Centered Classrooms, Creating Lifelong Learns*. Phi Delta Kappa, October: 139-143.
- Davaslıgil, Ü. (1985) *Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Çevreden Gelen Birinci Sınıf Çocuklarının Dil Gelişimine Okulun Etkisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 3308.
- Dökmen, Ü. (1994) *"Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma"*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Dönmez, N. B. (2000) *Dil Gelişim Etkinlikleri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları, 49, 83, 84.
- Erdoğan, S., Bekir, Ş. H. ve E.S. Aras (2005) "Alt Sosyo Ekonomik Bölgelerde Ana Sınıfına Devam Eden 5-6 Yaş Grubundaki Çocukların Dil Gelişim Düzeylerine Bazı Faktörlerin Etkisinin İncelenmesi". *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14,1, 231-246.
- Evans, M., Shaw, D. ve M. Bell (2000) "Home Literacy Activities and Their Influence on Early Literacy Skills". *Canadian of Experimental Psychology*, 54,2.
- Fişek, G. O. ve S. M. Yıldırım, (1983) *Çocuk Gelişimi*. (1. Basım). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 44–49.
- Gürşimşek, I. vd. (2002) "Çocuğun Eğitiminde Aile Katılımının Önemi". *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu, Geleceğe Bakış*. Ankara: Kök Yayıncılık, 17–18 Ekim, 262–275.
- Justice, L., Joan K., vd. (2005) "Language Impairment, Parent-Child Shared Reading, and Phonological Awareness: A Feasibility Study". *Topics in Early Childhood special Education*.
- Kefi, S. (1999) *Okulöncesi Kurumlarına Devam Eden 36–72 Aylık Öğrencilerin Dil Gelişimi Düzeylerine Bu Kurumlarda High/Scope Modeli Eğitim Almalarıyla Klasik Model ile Eğitim Almalarının Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Kerem, E. (2005) *Okulöncesi Dönemde Fonolojik Duyarlılık ve Gelişimi, Okulöncesi Eğitimde Güncel Konular*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 229–245.
- Öner, N. (2006) *Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testlerden Örnekler*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Öztürk, H. (1995) *Okulöncesi Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yazgan İ., Banu, M. B., vd. (2007) *Gelişim Psikolojisi Çocuk ve Ergen Gelişimi*. 3. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 13.
- Wasic , B. ve M.A. Bond (2001) "Beyond The Pages Of A Book. Interactive Book Reading and Language Development In Preschool Classroom". *Journal Of Educational Psychology*, 93,2.



# ANADİLİ BİLİNCİ VE DUYARLIĞI EDİNDİRMEDE ÇOCUK EDEBİYATININ İŞLEVİ

Öğr. Gör. Erkan ÇER  
Amasya Üniversitesi

## Özet

Anadili bilinci ve duyarlığı edindirme, eğitim-öğretim ile geliştirilen bir süreçtir. Bu eğitim-öğretim sürecini etkileyen en önemli değişken, dilin etkili öğrenimine ve yetkin kullanımına dönük öğrenme çevreleridir. Anadilinin söyleyiş, anlam, anlatım gücünü duyumsatan bu çevrenin başat değişkeni ise, çocuğa sezme, düşünme, duyumsama; dilini anlama, anlatma, devindirme gücü vererek çocuğa görelilik ilkesiyle hazırlanmış yazınsal yaratılardır. Şiir, öykü, roman, masal gibi yazınsal yaratılar ile tanıştıran çocuklar, anadili bilinci ve duyarlığı kazanmaya yönelik eylemlerde bulunur. Çocukların bu eylemleri, insan ve yaşam gerçekliklerini anlamaya ve anlatmaya çalışırken onları bilinçli ve duyarlı olmaya iter. Çocuklar bu eylemlerinde bilinçli davranmaları için, okulöncesi dönemden başlayarak yaş ve seviyelerine uygun kitaplarla tanıştırılmalıdır. Türkçenin görsel olarak algılanmasını ve kavranmasını sağlayan renk ve çizgiler ile oluşturulmuş çocuk kitapları, çocukların anadilini öğrenmelerine yönelik ilk araçlardır. Bu araçlar ile bilinçli bir etkileşim içinde bulunduran çocuklar, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanma sürecine girerler. Bu yönelim çocukta, okuma kültürünü oluşturur. Bu yönüyle önemli bir sorumluluk üstlenerek oluşturulan çocuk kitaplarında, anadilinin doğurgan, devingen, duygu ve düşünceyi anlatmada yetkin bir dil olduğunun duyumsatılması; çocuğa, anadilinde duyma ve düşünme sorumluluğu vermektedir. Bu durum, çocuk edebiyatının en temel işlevi olmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Anadili bilinci ve duyarlığı, çocuk edebiyatı, çocuk edebiyatın değişkenleri, çocuk edebiyatının işlevi.

## Abstract

Adoption of consciousness and sensitivity about mother tongue is a process that improved by education and instruction. The most important variable that effects this process is learning environments that is related with effective teaching and competent usage of language. One of the most important variable of this environment is creation of literature which is prepared according to principles of children literature that makes children understand, anticipate their mother tongue's expression power. Children who is introduced with poems, stories, romances and tales will make activities intended for gaining consciousness and sensitivity of mother tongue. This activities of children will both make child understand the realities of life, human and expressing those. So it will direct children to be conscious and sensitive. For conscious activities, children should be introduced to children books from early childhood. The children books which are comprised by only colours and lines is the early tool for teaching mother tongue. The conscious interaction between children and those tools will constitute habit and love of reading. This will constitute reading culture at the children. Qualified children books' responsibility is giving child to think and feel in his/her mother tongue and make them understand that mother tongue has a strong structure for telling feelings and thinkings. And this must be the most basic function of children literature.

Key Words: Consciousness and sensitivity of mother tongue, variable of children literature, function of children literature.

## Anadili Bilinci ve Duyarlığı

Anadili, insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dildir (Vardar, 2002: 17). Başlangıçta anneden ve yakın çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumda en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1990: 81). Anadilini öğrenme ise; ayırma, çözme, birleştirme, düzenleme gibi işlemleri gerektiren konuşma, dinleme, okuma, yazma etkinlikleriyle gelişen düşünsel, duygusal, duyumsal ve bireye özgü bir anlam evreni "oluşturma-dışlaştırma" sürecidir (Adalı, 1983: 35).

Anadili eğitimi ve öğretimi, bireyin doğumuyla başlayıp yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Sever, 2005: 8). Bu süreçte, çocukların görsel, işitsel ve dilsel algılarının geliştirilmesi, anadili bilinci ve duyarlığı edindirmeye dönük becerilerini ortaya koyacaktır. Anadili sevgisi ve duyarlığı kazanmamış, kazandırılmamış insanlar; dillerine, kullandıkları sözcüklere özen göstermezler (Nas, 2004: 43). Kavcar (2002: 13)'a göre, dil öğrenimi beyni, dolayısıyla düşünceyi geliştirir. Sosyal yapının

iç dokusunu, anadili oluşturur. Bugün Türkiye’de çevre kirlenmesi, siyaset kirlenmesi gibi çeşitli kirlenmelerin yanı sıra, bir de “dil kirlenmesi” vardır. Dil duyarlılığı ve bilinci bakımından görülen eksikler, Türkçenin geleceği için ciddi bir tehlikedir. Bu tehlikenin önüne geçebilmek için, anadili öğretiminin temel sorumluluğu; anlama ve anlatma becerileri gelişmiş, yaratıcı düşünme becerileri edinmiş, duyarlı bireyler yetiştirmek olmalıdır. Öğretimin, anılan sorumluluklarının gerçekleştirilmesinde en temel aracı ise; anadilinin kullanım olanaklarının yansıtıldığı, temel kurallarının yaşama geçirildiği metinlerdir (Sever, 2004: 232).

Anadili bir öğrenme ve öğretme aracıdır. Bu nedenle, anadili öğretimi de kişiye öncelikle yazılı kaynaklardan (yazınsal ve öğretici metinlerden) yararlanma ve bunları başkalarıyla paylaşma becerisi kazandırılmalıdır. Okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmak, daha yalın bir söyleyişle “seçici okur” yetiştirmek, anadili öğretiminin ulaşmak zorunda olduğu temel amaç olarak benimsenmelidir (Sever 2002: 5). Dilidüzgün (2003: 18)’e göre, okuma eğitimi daha çok çocuk yaşlarda, ailede ve ilkökul eğitimi sıralarında başlamalıdır. Okuma alışkanlığının küçük yaşlarda başlaması, belli bir eğitim anlayışını da beraberinde getirmektedir. Okuma eğitimine küçük yaşlardan başlayarak bu temel amaca ulaşabilmek için, anadili öğretiminin temel aracının nitelikli metinler olması gerekmektedir. Bu metinler, anadilinin sözcüklerini, anlatım olanaklarını yansıtmalıdır. Ayrıca metinlerin, öncelikle çocuk gerçekliğinden hareket ederek çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun görsel uyaranlarla da desteklenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda çocuk edebiyatı ürünleri, anadili bilinci ve duyarlılığı oluşturmada önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **Anadili Bilinci ve Duyarlılığı Edinirmede Çocuk Edebiyatının Temel İşlevi**

Anadili edinme sürecinde, dilsel gelişim ile bilişsel gelişim koşut ilerlediğine göre, anadilinin öğrenilmesinde metinlerin belirli işlevleri bulunmaktadır. Bu yönüyle, okulöncesi dönemde çocuk edebiyatı ürünleriyle tanıştırılan çocuk, anadiline karşı ilk deneyimleri ile karşı karşıya gelir. Çocuğun dünyasına seslenen sözcükleri ve anlatımı yeğleyen kitaplar, çocuklarda anadili sevgisini oluşturur. Sever (2004: 223)’e göre, anadilinin yapısının, kural ve zenginliklerinin öğrencilere kavratılmasında, anadilini doğru kullanma duyarlılığının ve bilincinin oluşturulmasında, yazınsal metinlere önemli görevler düştüğü bilinmektedir.

Çocuk, gözünü, kendisini çepeçevre kuşatan bir dil içerisinde açar. Bu, onun anadilidir. O dilin ses dizgesini edinir, o dilin anlama, anlatma yoluyla anadili bilinci uyanır (Adalı, 1983: 31). Okuma alışkanlığı ve kültürü kazandırma sürecinde, çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun, sanatsal nitelikli yazılı kültür ürünleriyle sürekli olarak karşılaşması gerekmektedir. Bu yönüyle anadili öğretiminin başarısını belirleyen en önemli değişken, görsel ve yazılı uyaranlarla çocuğun etkileşime girdiği çocuk edebiyatı ürünleridir.

Fazıl Hüsnü Dağlarca (2007: 30)’nın “Sayı Nedir” şiiri incelendiğinde, Türkçenin yaratıcı anlatım olanaklarının çocuk gerçekliği ile kurgulanarak bilmece tadında sunulduğu görülmektedir. Ayrıca Dağlarca, çocuğun bilişsel algılama sürecini, çocuğun anlayabileceği bir dille ortaya koymuştur. Birkaç sözcükle çocuğa duyma ve düşünme sorumluluğu veren bu şiir, çocukta anadiline karşı sevgi duygusunu sezinletecektir:

Sayı Nedir

Kaç tane bir varsa içinde  
Birlerin toplamıdır  
Arananın sayısı

Kaç tane varsa içinde  
Ağaçların toplamıdır  
Ormanın sayısı

Kaç tane varsa içinde  
Yıldızların toplamıdır  
Göğün sayısı

Kaç tane varsa içinde  
Hepsinin toplamıdır  
Bir avuç leblebinin sayısı

Anadili öğretiminin temel amaçlarından biri de çocukların dil bilinci ve duyarlılığı edinmelerini sağlamaktır. Bu amaca ulaşabilmek için, öğretimde kullanılan metinlerin özenle seçilmiş olması gerekir. Türkçenin özensiz kullanıldığı, çocuk gerçekliğini yok sayan metinlerle yürütülen bir öğretimin, çocuklara anadili sevgisi kazandırması da beklenemez (Sever, vd., 2008: 13). Bu yönüyle, dilsel becerilerin öğrenilmesinde, anadilinin anlatım olanaklarının sezdirilmesiyle oluşturulacak nitelikli metinlere gereksinim vardır. Adalı (1983: 34)'ya göre, anadilinin yapısını, olanaklarını bilmek, kuşkusuz anlama-anlatma etkinliğinin başarısını da etkileyecektir.

Okulöncesi dönemde çizgi, resim ve yazı ile oluşturulan nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri, çocukta kitap kültürünün de önsözünü oluşturmaktadır (Şirin, 2007: 53). Anadili öğretiminde, bilginin aktarılması ve yapılandırılmasından önce, ilköğretimin birinci sınıfından başlayarak çocukları okuma kültürü edinmiş kişiler olarak yetiştirebilme, genel bir amaç olarak benimsenmelidir. Metinlerin, dilsel düzenlenişi, sözvarlığını yansıtmaya yeterliliği, çocuklara anlam evrenlerine uygun duyma ve düşünme sorumluluğu vermesi, onları anlamın oluşmasına ortak edebilmesi, düş ve düşünce üretmeye yöneltme başarısı, çocukları okul türü öğretmenin ilk yıllarından başlayarak yazılı kültüre yönelten temel etkenlerdir (Sever, 2005: 179).

Erol Büyükmeriç (2000)'in "Emece Memece Çizgili Bilmeceler" adlı yapıtındaki bilmecelerin oluşturduğu anlam evreni, çocuklara Türkçenin anlatım olanaklarını sezdirirken aynı zamanda onların düşünme, karşılaştırma gibi bilişsel yetilerinin geliştirilmesinde yardımcı olmaktadır:

Gökten düştü şıp şıp  
Yere düştü tıp tıp (Büyükmeriç, 2000).  
(Yanıt: Yağmur)

Kavga bitsin o gelsin  
Yerine sevgi gelsin  
Savaşların nesi hoş  
Olmaz olsun o gelsin (Büyükmeriç, 2000).  
(Yanıt: Barış)

Dedem akça akçacık  
Yusyuarlak topçacık  
Bilmem gider nereye  
Gündüzleri hoppacık (Büyükmeriç, 2000).  
(Yanıt: Ay)

Yukarıdaki bilmeceler incelendiğinde, bilmecelerin anadilinin (Türkçenin) sesçil yapısını ortaya koyduğu görülmektedir. Ayrıca bilmeceler, düşünme sorumluluğunu da çocuklara vermektedir. Ses ve sözcük yinlemeleriyle (düştü, şıp şıp, tıp tıp, gelsin, bitsin, akçacık, topçacık) Türkçenin söyleyiş güzelliğini eğlenceli bir biçimde duyumsatmaktadır. Böylece dil sevgisini geliştirici bir uyaran olan bilmeceler, sezinletici bir biçimde çocukları Türkçenin içine çekmektedir.

Anadili öğretiminin ulaşmak durumunda olduğu en önemli amaç, okuma kültürü edinmiş, düşünen-duyarlı bireyler yetiştirmektir (Sever, 2005: 9). Bu amaca ulaşılmasında, yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının yaşamsal bir önemi vardır. Çünkü yazınsal nitelikli metinlerin temel sorumluluğu, okulöncesi dönemden başlayarak çocuklara çizgilerin ve sözcüklerin anlatım olanaklarıyla kurgulanmış yeni yaşantılar sunmaktır. Anadilinin (Türkçenin) kural ve zenginliklerinin öğrencilere kavratılmasında, anadilini doğru kullanma duyarlılığı ile bilincinin oluşturulmasında yazınsal metinlere önemli görevler düştüğü bilinmektedir (Sever, 2004: 225).

Kitaplar, renk ve çizginin estetik dilini bütünleştiren, anadilinin anlatım gücünü ve güzelliğini yansıtan araçlardır (Sever, 2004: 225). Bu araçların, okulöncesi ve ilköğretim döneminde çocukların dilsel becerilerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Anlatı, masal, öykü, şiir, roman gibi sanatçı duyarlılığı ile kurgulanan; çocuk duyarlılığını kavrayan, onun beğeni ve gereksinmelerine seslenen ürünler, anadili öğretimi için doğal bir öğrenme ortamı yaratır. Kitaplar, çocukların hem anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeleri hem de anadilinin anlatım inceliklerini ve gücünü sezebilmeleri için öykünebilecekleri bir dil modeli oluşturur (Sever, 2004: 233). Okulöncesi dönemde, sanatsal kaygılarla hazırlanan resimli kitaplar, çocuklarda kitaba karşı ilgi ve sevgi uyandırır; ilgi çekici bir okuma ya da anlatım, çocuklara dinleme becerisine ilişkin yaşantılar kazandırmaya başlar (Sever, 2008: 25).



## Sonuç

Anadili bilinci ve duyarlılığın temelini oluşturan anadili sevgisi, çocuk kitaplarıyla gelişmektedir. Çocuğun doğasına uygun, anlam ve anlatım evrenini önceleyen çocuk kitapları, anadilinin (Türkçenin) güzelliğini, kurallarını çocuklara duyumsatmaktadır. Çocuk edebiyatı ürünlerinin nitelikli olmasının temel göstergelerinden birisi, çocuğun düşsel dünyasını geliştirmesi ve çocuğu düşünce serüvenine çıkarmasıdır. Bu durumun oluşması için, çocuk edebiyatı yapıtları önce görsel okuma, daha sonra dilsel okumaya yönelik donanımda olmalıdır. Çocukların okumaya yönelik eylemlerinde duyuşsal olarak olumlu duygular içinde bulunması için, onlarda anadiline karşı sevgi ve duyarlılık oluşturulması gerekir. Çocukların bu duyuşsal çabalarının temelinde ise, çocuk edebiyatı yapıtlarını oluşturan nitelikli sanatçıların Türkçenin anlatım olanaklarını, sözcüklerini yansıtmadaki başarıları yatmaktadır. Bu yönüyle önemli bir sorumluluk üstlenerek oluşturulan çocuk kitaplarında, Türkçenin doğurgan, devingen, duygu ve düşünceyi anlatmada yetkin bir dil olduğunun duyumsatılması, çocuğa anadilinde duyma ve düşünme sorumluluğu vermektedir. Bu durum, çocuk edebiyatının en temel işlevi olmalıdır. Sever (2008: 19)'e göre, çocuk edebiyatının en temel işlevlerinden biri, çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmaktır. Çocuk edebiyatı ürünleri, çocukları nitelikli metinlere yönlendirmeyi başarabilen, onlara zamanla okuma kültürü kazandırabilen bir sorumluluk üstlenmelidir.

## KAYNAKÇA

- Adalı, Oya (1983) "Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne". *Türk Dili: Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380, 31-35.
- Aksan, Doğan (1990) *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Büyükmeriç, Erol (2000) *Emece Memece Çizgili Bilmece*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Dağlarca, Fazıl Hüsnü (2007) *Okulumuz 3'teki*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dilidüzgün, Selahattin (2003) *Çağdaş Çocuk Yazını*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Kavcar, Cahit (2002) "Türkçenin Güncel Sorunları". *Bilim ve Akıl Aydınlığında EĞİTİM*. MEB, 27, 13-17.
- Nas, Recep (2004) *Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.
- Sever, Sedat (2002) "Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar". *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 1-2, 11-12.
- Sever, Sedat (2004) "Anadili Öğretiminin Temel Bir Aracı: Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitapları". *Disiplinlerarası Bakışla Türkiye'de Çocuk 4. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi*. Ankara: AÜ Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 11, 223-236.
- Sever, Sedat (2005) "2004 Öğretim Programında Türkçe Öğretimi Anlayışı". *Eğitimde Yansımalar: VIII İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Ankara: Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tekişik Geliştirme Vakfı, 177-192.
- Sever, Sedat (2005) "Türkçe Öğretiminin Çözölemeyen Sorunları". *Varlık*. İstanbul: Varlık Yayını, 1189, 8-16.
- Sever, Sedat (2008) *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S., Kaya, Z., Aslan, C. (2008) *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Şirin, Mustafa Ruhi (2007) *Çocuk Edebiyatı Kültürü "Okuma Alışkanlığı ve Medya Sarmalı"*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Vardar, Berke (2002) *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.

# GÜLTEN DAYIOĞLU'NUN BİLİMKURGU NİTELİKLİ YAPITLARINDAKİ ÜST DİL KULLANIMININ ÇOCUĞA GÖRELİĞİ

**Arş. Gör. Yonca KOÇMAR**  
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi

## Özet

*Bu çalışmada; Gülten Dayioğlu'nun bilimkurgu nitelikli yapıtlarında geçen üstdil kullanımlarını saptayarak öğrencilerin, ilgili terimleri, geçtiği bağlamları göz önünde bulundurarak nasıl anlamlandırdıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Dayioğlu'nun bilimkurgu nitelikli yapıtlarından; gençlere yönelik olarak yazdığını belirttiği beş (5) yapıt, araştırma grubuna alınmıştır. Uygulamanın ilk aşamasında; yapıtlarda geçen üstdil kullanımları belirlenmiştir. İkinci aşamada; belirlenen bu kullanımlar ilgili olduğu terim sözlükleriyle (uzaybilim, kalıtımbilim, bitkibilim vd.) karşılaştırılmıştır. Üçüncü aşamada; belirlenen terim niteliğindeki kullanımlar, 10. sınıf öğrencisi olan kırk (40) öğrenciye sorularak onların bu kullanımları, bağlamdan yola çıkarak nasıl anlamlandırdıkları araştırılmıştır. Dördüncü aşamada; çocukların yanıtlarından yola çıkılarak incelenen yapıtlarda, bu terimlerle ilgili çocukların düzeyine ilişkin nasıl düzenlemeler yapıldığı irdelenmiştir.*

*Anahtar Sözcükler: Bilimkurgu, üstdil, çocuğa görelilik.*

## Abstract

*In this study is intended to detect the use of metalanguage in Gülten Dayioğlu's qualified science fiction works and how students related terms, taking into account the sense of the competence to determine the contexts of occurrence. Science fictionworks byqualified of Dayioğlu, that pointed out five(5)workswrittenfor young people, taken fromthe researchgroup. The first stage of the practice; works in was determined the use of metalanguage. The second stage, these uses are compared with related term dictionaries (space science, genetics, botany etc.). The third stage, determined terms by asking students, investigated that conceptualizations the use of them, the based on the context. The fourth stage, based on responses of the children, studied works in related to the term of the level of regulation has been performed in children are discussed.*

*Key Words: Science fiction,metalanguage, in respect to child.*

## GİRİŞ

Çocuklar için yazılan bilimkurgu nitelikli yapıtlar, vermek istedikleri iletileri; çocukların sevebileceği ve gereksinim duyduğu oyun oynama, düş kurma etkinlikleri aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Bu etkinliklerin çocuğun gelişimindeki, yaratıcılığındaki yeri yadsınamaz. Çocuklara bu yolla sezdirilen iletiler, onlar tarafından daha kolay alımlanabilmekte ve içselleştirilebilmektedir. Çocuklara yönelik olan bilimkurgu nitelikli yapıtların, çocuk yazınının temel ilkeleri doğrultusunda hazırlanması gereği; çocuğun düzeyi, ilgi ve gereksinimleriyle doğrudan ilişkilidir. Bilinmeyeni bilinir kılmak isteyen çocuk için, dış dünya keşfedilmeyi bekleyen sonsuz bir evrendir. Gündelik yaşamdan farklı birçok terimi içeren bilimkurgu nitelikli yapıtlar; çocuğun dilsel, bilişsel, toplumsal ve kişilik gelişimini olumlu yönde etkileyecek uyarılarla birlikte sunulursa, bu yapıtların çocuğun dil ve anlam evreninin genişlemesine ve zenginleşmesine katkı sağlaması beklenir.

## Amaç ve Önem

Bu çalışmanın amacı; Gülten Dayioğlu'nun bilimkurgu nitelikli yapıtlarında geçen üstdil kullanımlarını saptamak ve öğrencilerin, ilgili terimleri, geçtiği bağlamları dikkate alarak nasıl anlamlandırdıklarını belirlemektir.

Çalışmayla; çocuk yazınında önemli bir yeri olan Gülten Dayioğlu'nun bilimkurgu nitelikli yapıtlarındaki üstdil kullanımlarının belirlenmesi, bu kullanımların terim sözlüklerindeki karşılıklarıyla birlikte değerlendirilmesi ve öğrencilerin bu kullanımları nasıl anlamlandırdıklarının ortaya konulması bakımından alana katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

## Araştırma Sorusu

Gülten Dayıoğlu'nun bilimkurgu nitelikli yapıtlarındaki üstdil kullanımları nelerdir?

Gülten Dayıoğlu'nun bilimkurgu nitelikli yapıtlarındaki terimleri, ortaöğretim 10. sınıf öğrencileri nasıl anlamlandırmaktadır?

## Sınırlılıklar

Araştırma; Gülten Dayıoğlu'nun gençlere yönelik olarak yazdığı bilimkurgu nitelikli beş (5) yapıtında geçen terimler ile sınırlıdır.

## KURAMSAL ÇERÇEVE

**Bilimkurgu Nedir?:** TDK, *Güncel Türkçe Sözlük'te* (t.y.) ve Dil Derneği *Türkçe Sözlük'te* (t.y.) bilim kurgu şöyle tanımlanmıştır: “Çağdaş bilim verileriyle düş gücünden oluşan (film, roman vb.)”. “Bilimkurgu terimi ancak, 19. yüzyılda ortaya çıkmıştır.” (Akın, 2009: 13). “Türkçede ise bilimkurgu terimi ancak 1970'lerden sonra bu türü tanımlamada kullanılmaya başlanmıştır. Türk Dil Kurumu tarafından, 'science-fiction' terimi 'düşbilimsel yapıt' olarak karşılanmaya çalışılmıştır. Ancak 1973'te Orhan Duru tarafından ortaya konulan 'bilimkurgu' terimi zamanla yaygınlık kazanıp kabul görmüş, bu edebiyat ürününün Türkçedeki karşılığı olmuştur.” (Akın, 2009: 31). Akın, (2009: 10) bilimkurgu terimini şöyle tanımlamaktadır: “Çoğunlukla gerçek zaman ve yerlerin dışında ve ileri düzeyde gelişmiş bilimsel tekniklerin yer aldığı, düş gücüne dayanan geleceğin dünyasını ele alan bir edebiyat türü.”

“Bilimkurgu, günümüzün iletişim kaynaklarının ve eğlence araçlarının -sinema, pc oyunları, internet- desteğiyle artık iyice yaygınlaşmış, popülerleşmiş ve taraftar kazanmıştır. Bilimkurgu, çocukların eğitimlerinden, sanat zevklerine, eğlenmelerinden, yaşam tecrübesi edinmelerine kadar geniş bir amaç ve hedef yelpazesinde ele alınabilmektedir.” (Akın, 2009: 11).

**Bilimkurgu Nitelikli Yapıtların Başlıca Özellikleri:** “Çocuklar ve gençler okuyacakları anlatı türlerinde, aynı yetişkinler gibi, gündelik yaşamın bilinen özellikleriyle ve sorunlarıyla karşılaşmaktan çok, yaşamın kendilerini de heyecanlandıran olaylarıyla tanışmak isterler. Okurun bu isteminin yanıtlanmasında, sanatçının insan ve yaşam gerçekliğine ilişkin öznel dünyasına gereksinim duyulur. (...) Yazarın kurmaca gerçekliği; çocuğun, gencin kanıksadığı gerçeklikten uzaklaşmasına katkı sağlar. Yazar bilinen gerçekliğin dışındaki yaşam durumlarını kurgular, bunlara merak uyandırır. Okurun karşısında insan ve yaşam olgusunun sanatçı duyarlılığı ile örülmüş gerçekliğini çıkarır.” (Sever, 2000: 32). “ ‘Geleceğin tarihi’ olarak adlandırılan bilimkurgu türünün bilinen en önemli özelliklerinden biri de gelecekteki dünya ve yaşamla ilgilenmesidir. ‘21. yüzyıldaki buluşlarla yapılandırılacak ve biçimlendirilecek yeni yaşamda insanın durumu ve rolü ne olacaktır?’ sorusu, bu türün öncelikle yanıtlamayı ele aldığı sorular arasında yer almaktadır.” (Sever, 2000: 38). “Bilim ve teknolojideki gelişmelerle insan ilişkisinin çözümlenmesi genellikle bir gelecek tasarımı şeklinde, bilimkurgu romanlarının ana konusudur.” (Akın, 2009: 17). “Nitelikli bir bilimkurgu eserde ise, yazar bilimsel varsayımlarla uğraşırken hiçbir zaman insan gerçeğini yadsımaz. Bilimsel varsayımlara duyduğu ilgi ile insan gerçekliğine verdiği önemi dengelemeyi bilir.” (Sever, 2000: 35).

Çocuklar için yazılan bilimkurgu nitelikli yapıtlar, vermek istediği iletileri; çocukların sevebileceği ve gereksinim duyduğu oyun oynama, düş kurma etkinlikleri aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Bu etkinliklerin çocuğun gelişimindeki, yaratıcılığındaki yeri yadsınamaz. Çocuklara bu yolla sezdirilen iletiler, onlar tarafından daha kolay alımlanabilmekte ve içselleştirilebilmektedir. Çocuklara yönelik bilimkurgu nitelikli yapıtların; çocuk yazınının temel ilkeleri doğrultusunda çocuğun düzeyi, ilgi ve gereksinimleri dikkate alınarak hazırlanması gerekmektedir.

Gündelik yaşamdan farklı birçok terimi içeren bilimkurgu nitelikli yapıtlar; çocuğun dilsel, bilişsel, toplumsal ve kişilik gelişimini olumlu yönde etkileyecek uyarılarla ve anadili duyarlılığı ile birlikte sunulursa, bu yapıtların, çocuğun dil ve anlam evreninin genişlemesine ve zenginleşmesine katkı sağlaması beklenir. Bu bağlamda nitelikli bir bilimkurgu yapıtının öne çıkan özellikleri, alanyazından yola çıkılarak şöyle özetlenebilir:

Gündelik yaşamın kanıksanan özelliklerinin dışında, sanatçı duyarlılığı içinde, heyecan ve merak uyandıran öğelerle kurgulanır.

Yazar, bilimsel varsayımlarla insan gerçekliğini dengeler.

Genellikle yazınsal nitelikli yapıtlarda geçmişe ve güncel olana yer verilirken, bilimkurgu nitelikli yapıtlarda geleceğe yönelik çeşitli varsayımlara yer verilir.

**Üstdil:** “(İng. *metalanguage*). 1. Doğal dili ya da konudili inceleyip betimlemek için oluşturulmuş araç dil; dili anlatan dil. Örneğin dilbilim terimleri, bir üstdil oluşturur. 2. Doğal dil kullanılırken bildiriye açıklık getirmek için yapılan tanım.” (Vardar, 2002: 210).

**Üstdil İşlevi:**“(İng. *Metalinguistic function*). Konuşucunun kullandığı düzgü üstüne bilgi verdiği, onun bir ögesini açıkladığı durumlarda gerçekleşen işlev.” (Vardar, 2002: 210).

“Dilsel işlevler ancak o dilsel birimlerin kullanıldıkları bağlamlara göre biçimlenir” (Kılıç, 2002: 67). “Örneğin: ‘İlbay ne demek?’ gibi bir soru ile ona verilecek ‘İlbay vali demektir’ gibi bir yanıt, ‘Sözcüğün doğrusu bahçevan değil, bahçivandır’ gibi bir düzeltme, ‘Büvelek, yazın kırlarda sığırları sokarak rahatsız eden bir tür sinektir’ gibi bir tanımlama vb. dilin üst-dilsel işlevini belirleyen anlatım yollarıdır. Sözlük, dilbilgisi, dilbilim, vb. bu işlevin başlı başına bir yöneme dönüşmüş biçimleridir. Bilimsel dil, herhangi bir doğal dili kullanıyor olsa da kendine özgü dil öğelerini kendisi oluşturur (terimler, tanımlar, çıkarsama biçimleri vb.)” (Yalçın, 2011).

**Sözlüksel Alan:** “Aynı izlek ya da aynı kavram etrafında öbeklenebilen sözcükler bütünü oluşturduğu yapısal düzene ‘sözlüksel alan’ denir. Başka bir deyişle, aynı kavramı sunmak ya da geliştirmek, gerçekliğin aynı alanını betimlemek, aynı düşünceyi ifade etmek için kullanılan sözcüklerin tümünün oluşturduğu yapısal düzene verilen addır” (Kıran ve Kıran, 2010: 255).

## YÖNTEM

### Araştırmanın Deseni

Araştırmada, betimsel yöntem kullanılmıştır. Seçilen kitaplardan alıntılanan kullanımlar, öğrencilere sorularak dönütler alınmıştır.

### Araştırma Grubu

Araştırma kapsamında incelenen yapıtlar şunlardır:

Dayıoğlu, Gülten (2010) *Kıyamet Çiçekleri* (6. Bs.). İstanbul: Altın Kitaplar.

Dayıoğlu, Gülten (2010) *Mo'nun Gizemi* (17. Bs.). İstanbul: Altın Kitaplar.

Dayıoğlu, Gülten (2010) *Mo'nun Gizemi 2 –Otran-* (5. Bs.). İstanbul: Altın Kitaplar.

Dayıoğlu, Gülten (2010) *Yada'nın Gizilgücü* (7. Bs.). İstanbul: Altın Kitaplar.

Dayıoğlu, Gülten (2009) *Alacakaranlık Kuşları* (5. Bs.). İstanbul: Altın Kitaplar.

Terim niteliğindeki kullanımların açıklamaları için, bilgisunar ortamında bulunan TDK'nin Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü'nden [Web Sözlüğü], TDK'nin Güncel Türkçe Sözlük'ünden ve Dil Derneği'nin Türkçe Sözlüğü'nden yararlanılmıştır.

Araştırma; 2011-2012 öğretim yılında, Sakarya ili, Erenler ilçesindeki bir kamu ortaöğretim okulundan seçilen kırk (40) 10. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür.

### Bilgi Toplama Aracı

Uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen otuz (30) terim nitelikli kullanım, bir form biçiminde öğrencilere sunulmuştur. Öğrencilerden, terim nitelikli kullanımların hangi bilim dalıyla ilişkili olduğunu ve anlamını/anlamlarını bağlamdan yola çıkarak forma yazmalarını istenmiştir. EK'te yer alan formda, öğrencilerin yanıtlarından örneklere de yer verilmiştir.

### İşlem Basamakları

Gülten Dayıoğlu'nun gençlere yönelik olarak yazdığı bilimkurgu nitelikli yapıtlar belirlenmiştir.

Uygulamanın ilk aşamasında; belirlenen yapıtlarda geçen üstdil kullanımları belirlenmiştir.

İkinci aşamada; belirlenen bu kullanımlar ilgili olduğu terim sözlükleriyle (uzaybilim, kalıtımbilim, bitkibilim vd.) karşılaştırılmıştır.

Üçüncü aşamada; terim niteliğindeki kullanımlar uzman görüşlerine sunularak uzmanlardan, öğrencilerin anlamlandırmada güçlük çekeceği düşünülen terim niteliğindeki kullanımları belirlemeleri istenmiştir ve gelen dönütler doğrultusunda form oluşturulmuştur.

Dördüncü aşamada, belirlenen terim niteliğindeki kullanımların içinde bulunduğu form, öğrencilere sunularak onların bu kullanımları, bağlamdan yola çıkarak nasıl anlamlandırdıkları belirlenmiştir.

## BULGULAR VE YORUMLAR

**Üstdil** konusunda; 30 soruluk formdaki terim niteliğindeki kullanımlar, çocukların yanıtlarından yola çıkılarak değerlendirildiğinde dikkat çekici bulguların ortaya çıktığı görülmektedir. Yapılan değerlendirmeler, yazarın dikkat çekici kullanımları ve/veya çocukların dikkat çekici yanıtlarını içeren maddeler üzerinden yapılandırılmıştır.

“Beden eşi”; karşılaştırma yapılan sözlüklerde yer almamaktadır ve yazarın bireysel dil karakteristiği çerçevesinde ürettiği yeni bir terim olarak değerlendirilebilir. Çocukların verdiği yanıtlardan yol çıkılarak bu kullanımın, çocukların düş ve düşünce gücünü devindirici bir işlev üstlendiği söylenebilir. Çocuklar; bu kullanım için değişik yanıtlar vermişlerdir: “Ruhsal bir partner.”, “Eş: Karı/koca”, “Hayali bir şey.”

“Belgelik”; yazarın yabancı kökenli terimlerin Türkçe karşılıklarını kullanma duyarlığı doğrultusunda; dosya, arşiv yerine kullanılmıştır ve yapıtlarında sıkça geçmektedir.

“Çaylak” sözcüğünün sözlüklerdeki ilk anlamı, onun yırtıcı bir kuş türü olduğudur. Yazar da sözcüğü ilk anlamıyla kullanmasına karşın, çocukların büyük çoğunluğu bu sözcüğü, günlük yaşamda daha sık olarak kullanılan anlamıyla bağdaştırarak “acemi” vb. olarak anlamlandırmıştır. Sözcüğün soyut yan anlamı, ilk anlamın önüne geçmiştir.

“Durugörü”; karşılaştırma yapılan sözlüklerde yer almamaktadır ve yazarın bireysel dil karakteristiği çerçevesinde ürettiği yeni bir terim olarak değerlendirilebilir. Hoşgörü, öngörü, sağgörü gibi kullanımlar, sıklık ve yaygınlık bakımından ortak dilde yer alırken, durugörü yeni bir kullanımdır.

“Elektron” terimi için, öğrencilerden biri “é” kısaltmasını kullanmış, başka bir öğrenci de “Thomson, Rutherford, yük/kütle oranı.”na gönderimde bulunmuştur. Öğrenciler tanım yapamasa da terimi tanıdığını göstermek için, ilişkili olduğunu düşündüğü başka kullanımlara gönderimde bulunmuştur.

“Elektronik mektup”; yazarın yabancı kökenli terimlerin Türkçe karşılıklarını kullanma duyarlığı doğrultusunda ele alınabilir. Bu kullanıma yönelik olarak öğrencilerden biri tanım niteliğinde bir anlamlandırma yapma yoluna da gitmiştir: “İnterneti kullanarak bilgisayardan mektup göndermek.”

“Kese”nin, sıklık ve yaygınlığı yüksek birden çok anlamı vardır. Öğrencilere sunulan bağlam, “Bu gördüğün, anasının içindeyken, tayı saran ve onu besleyen kese.” olmasına karşın; öğrencilerden biri, önbilgilerinden de yola çıkarak “Bazı hayvanların yavrularını doğduktan sonra korumak için koyduğu vücut bölümü.” tanımlamasını yapmıştır. Atın, doğduktan sonra yavrularını taşıyacağı bir kesesi olmamasına karşın, öğrenci büyük olasılıkla kangurulardan yola çıkıp benzetme yaparak böyle bir bilgiye ulaşmıştır.

“Klonlama” terimini anlamlandırmaya yönelik olarak, öğrencilerden biri “Dolly ile Marry”ye gönderimde bulunmuştur. Bu öğrenci, terimin doğrudan tanımını yapamasa da klonlamanın ilk örneği olarak bilinen koyunla ilişki kurmuştur. Bir başka öğrenci ise, bu terimi tanım niteliğinde bir açıklamayla anlamlandırmıştır: “Bir canlının gen haritasını kopyalayarak aynısını, farklı bir ruhla dünyaya getirmek.”

“Kokonat” sözcüğü bir ad olmasına karşın, öğrencilerden birisi bu sözcüğü ad türünden bir sözcükle değil, eylem biçiminde bir sözcükle karşılaşmıştır: “Bulaşmak.”

“Ören yeri” kullanımını öğrencilerden biri “Teknolojinin bulunmadığı yer.” olarak anlamlandırmıştır. Bu tanımda iki nokta dikkati çekmektedir. Birincisi; anlam bakımından, tanımlanan öge için bir anlambirimcik (teknoloji) dışarıda bırakılmıştır. İkincisi; öğrencinin yerleşim yerini teknolojiyle bağdaştırdığı görülmektedir.

“Periskop” kullanımını öğrencilerden biri “Perileri gözetleyen alet.” olarak anlamlandırarak popüler etimolojide sık rastlanan bir yönetime başvurmuştur.

“Soruşturma” sözcüğünü öğrencilerden biri “Polis” olarak anlamlandırmıştır. Bu sözcüğü, ilişkili olduğunu düşündüğü özneyi odaklayarak anlamlandırma yoluna gitmiştir. Bir diğer öğrenci ise bu sözcüğü “Yarışma” olarak anlamlandırmıştır. Öğrencinin bu sözcüğü yarışmayla ilişkilendirmesinin, bağlamda geçen “armağanlar, fiyat indirimleri, tatil olanakları” ve “vaat” gibi kavramlarla bağıntılı olduğu söylenebilir.

“Taşınabilir bellek”; yazarın yabancı kökenli terimlerin Türkçe karşılıklarını kullanma duyarlığı doğrultusunda ele alınabilir. Bu sözcük öbeğini, öğrencilerden biri “USB” (Universal Serial Bus-*Evrensel Seri Veriyolu*) kısaltma öbeği ile karşılayarak küme-üye ilişkisi kurmuştur. Bir diğer öğrenci

ise bu sözcük öbeğinin kullanımdaki işlevine vurgu yapmış ve mantık yürüterek örneklendirme yoluna gitmiştir. “Harici hard disk, flash bellek, cd bile olabilir. Bunlar taşınabilir.”

“Verici” sözcüğü; bir öğrenci tarafından, aynı sözlük alanı içinde değerlendirilebilecek olan “GPRS” kısaltma öbeği örneği verilerek anlandırılmıştır.

Öğrenciler; bağlam içinde verilen terim niteliğindeki kullanımlarla ilişkili olarak kendilerine sunulan formdaki bilim alanı sütununa “Bilişim, Biyoloji, Fizik, Kimya, Tıp, Psikoloji, Felsefe, Edebiyat, Teknoloji, Toplum, Coğrafya, Astronomi, Meslek, Halk, Zooloji” yanıtlarını yazmışlardır. Bu durum, yazarın çeşitli bilim alanlarını tümel bir yaklaşımla ele aldığına da göstergesi niteliğindedir.

Yazar, “**Sözlük Alanı**” oluşturarak okuyucuya bağlamsal ipucu sunmuştur. Terim ve kavramlar, her zaman anlamı açıklayıcı bağlamlarda kullanılsa da aynı kavram alanına ait diğer sözcüklerle birlikte sunularak çağrışım yapmasına ve o kavram alanında bilinen sözcükler varsa, çıkarımlar yapılmasına olanak sağlayıcı niteliktedir.

Bunlar, taş yazıtlar, kil tabletler ve el yazması kitaplarla günümüze kadar, varlık ve etkilerini sürdürdü. (KÇ, 7)

Hemen şimdi, taş keskinini, murcunu, çekicini, tokmağını ve de azığını alarak yola çık. (KÇ, 13)

Dünyanın değişik ülkelerinde, eski diller, konulu bilimsel seminerler, konferanslar, paneller, düzenlenmekteydi. (KÇ, 53)

Çiçeklerdeki polenleri, ayaklarımızdaki tüyçüklere toplayarak çiçek başlarına taşıyıp, bitkilerin döllenmesine yardım ediyoruz. Elbette bunu yaparken, çiçeklerden bal özü toplayıp kovanlarımıza taşıyoruz. (KÇ, 146)

Onları irdelerken edindiğimiz izlenimlere göre, yaratılıştan bu yana insan genleri, DNA'ları, RNA'ları, kromozomları, pek çok kez değişime uğramış. (KÇ, 189)

Başka bir deyişle insan, dünyanın, doğanın, uzayın, evrenin, tüm olumsuz koşullarına, bağışıklık gücüyle direnç gösterebiliyordu. (KÇ, 290)

Örneğin, Naho-bi'nin ninesinden öğrendiği efsane, masal ve öykülerde, hayaletler hortlaklar hep denizden çıkıp geliyordu. (MG, 65)

Önce bakteriler, bir hücreliler, çok hücreliler, balıklar, sürüngenler, kuşlar, memeliler oluştu. (MG, 91)

Komandolar da judo, karate, tekvando dersleri sırasında, Uzakdoğulu hocalarından öğrendikleri, kışkırtıcı seslerle bağırmaya başladılar. (AK, 145)

Yavru Mo'lar onlar için taze deniz çayırı, mantar ve sarı yosun toplayıp getirdiler. (MG2, 163)

## SONUÇLAR

Formda öğrencilere sunulan bağlamsal kesitler, onların düşünme ve düşünce üretme gücünü devindirerek terimleri kendi önbilgileriyle buluşturma olanağı tanımıştır. Öğrencilerin, doğrudan kitapla etkileşime girerek bu bağlamlarla daha sık karşılaşmasıyla, adı geçen terimleri anlamlandırmada daha yetkin konuma gelmeleri olasıdır.

Öğrencilerin büyük çoğunluğunun, bağlam içinde verilen çeşitli bilim terimleriyle ilişkili, kendi anlatım biçimleriyle tanımlar yapabildikleri görülmektedir. Öğrenciler, kullanımlarla ilgili içerik oluşturmakta zorlanmakla birlikte, ilgili anlambirimlere değişik yöntemlerle gönderimde de bulunmaktadır.

Dayıoğlu'nun bilimkurgu nitelikli yapıtları, yalnızca kurmaca ve yazınsal açıdan değil, Türkçenin bilim dalı olarak yetkinleşmesi ve çeşitli yaş düzeyleriyle bütünleşerek onların dil duyarlılığının gelişmesine katkı sağlaması bakımından da işlev üstlenmektedir.

Dayıoğlu'nun; çocukların düşünme ve düşünce evrenlerini devindiren yeni terimler bulma, terimlere yeni anlamlar yükleme ve yabancı kökenli terimlere Türkçe karşılıklar önerme duyarlığı; çocukların ve gençlerin de etkin olarak, karşılaştığı dilsel bir birimi anlamlandırması, Türkçesini yeğleme bilincini olumlu yönde etkilemesi bakımından önem taşımaktadır.



## ÖNERİLER

Çocuğa görelik ilkesini önceleyen, bilim terimlerini değişik düzeylere göre işleyen çeşitli bilim terimleri sözlükleri oluşturulabilir. Türkiye’de, değişik düzeylere seslenen “genel sözlükler” kullanılmaktadır. “Uzmanlık alanı sözlükleri” de çocukların gelişim düzeylerine uygun bir biçimde, yaşadıkları evreni algılayarak etkin olarak anlamlandırmalarına olanak sağlayacak çeşitli terim sözlükleri biçiminde oluşturulabilir.

Türkçe, Dil ve Anlatım ile Türk Edebiyatı derslerinde -özellikle ders kitaplarında- kullanılacak metinler seçilirken, çocuğun aldığı diğer derslerin (Fen Bilgisi, Fizik, Kimya, Biyoloji vb.) içeriğine koşut olarak bilimkurgu nitelikli yapıtlardan kesitler ders kitaplarına seçilebilir, öğretmenler tarafından ders dışı etkinliklere yönelik olarak çocukların okuma ilgileri göz önünde bulundurularak ilgili yapıtlara yönlendirmeler yapılabilir.

### YARARLANILAN KAYNAKLAR

Akın, Mazlum (2009) *Türk Çocuk Edebiyatında Bilim Kurgu*. İstanbul: Bizim Kitaplar Yayınevi.

Dayıoğlu, Gülten (2007) *Ölümsüz Ece* (21. Bs.). İstanbul: Altın Kitaplar.

Dayıoğlu, Gülten (2010) *Kıyamet Çiçekleri* (6. Bs.). İstanbul: Altın Kitaplar.

Dayıoğlu, Gülten (2010) *Mo'nun Gizemi* (17. Bs.). İstanbul: Altın Kitaplar.

Dayıoğlu, Gülten (2010) *Mo'nun Gizemi 2 –Otran-* (5. Bs.). İstanbul: Altın Kitaplar.

Dayıoğlu, Gülten (2010) *Yada'nın Gizilgücü* (7. Bs.). İstanbul: Altın Kitaplar.

Dil Derneği (t.y.) *Türkçe Sözlük*.

[Çevrimiçi]:<http://www.dilderneği.org.tr/TR/Sozluk.aspx?F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EF2F7BB170F57409B3> adresinden ulaşılmıştır.

Kılıç, Veysel (2002) *Dilin İşlevleri ve İletişim*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Kıran, Z., Kıran A. (2010) *Dilbilime Giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sever, Sedat (2000) “ ‘Mo'nun Gizemi’ nin Yazınsal ve Eğitsel Özellikleri”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33 (1), 29-38.

TDK (t.y.) *Güncel Türkçe Sözlük*.

[Çevrimiçi]:<http://tdk.org.tr/TR/Genel/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EF4376734BED947CDE&Kelime=> adresinden ulaşılmıştır.

TDK (t.y.) *Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü*.

[Çevrimiçi]: <http://tdkterim.gov.tr/> adresinden ulaşılmıştır.

Vardar, Berke (2007) *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü* (2. Bs.). İstanbul: Multilingual Yayınları.

Yalçın, Mehmet (2011) “Dil Üstüne Dil”. *Türk Dili Dergisi*, 24 (142).

## EK\*

Sevgili Öğrenciler,

Bu form, bilimkurgu nitelikli yazınsal yapıtlarda geçen terim ve kavramları anlamlandırma düzeyinizi belirlemek üzere hazırlanmıştır. İlk sütunda sözcük/sözcük öbekleri verilmiştir. İkinci sütunda; sözcük/sözcük öbekleri bağlam içindeki kullanımlarıyla verilmiştir. Bağlam içindeki kullanımlarından yola çıkarak sözcük/sözcük öbeklerinin bilim alanını ve anlamı/anlamlarını yazınız. Süreniz kırk (40) dakikadır.

Bilimsel bir araştırmaya sağladığınız katkı ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Yonca KOÇMAR

| Sözcük/Sözcük Öbekleri | Kullanım Örneği  | Bilim Alanı                                | Anlamı/Anlamları   |
|------------------------|--|--|--|
| Beden eşi              | O anda, o görünmeyen varlığa, yani Apam'ın beden eşine, öylesine gereksinim duyuyordu ki!...   | Felsefe<br>Edebiyat<br>Psikoloji           | Ruhsal bir partner. (E, 3, Gezi)<br>Vücut olarak aynı, görünümde onunla aynı olan. (K, 22, Anı)<br>Eş: Karı/koca. (K, 26, Duygusal)<br>İnsanın ruhu ya da içteki ben. (K, 30, Duygusal)<br>Hayali bir şey. (E, 38, Bilimkurgu) |
| Belgelik               | İnternet yoluyla ya da bizzat giderek belgelikleri tarayıp genç adamla ilgili ipuçları edinmeye karar verdim.                                    | Teknoloji<br>Arşiv<br>Bilişim<br>Psikoloji | Bilgisayarda bilgilerimizi saklayacağımız klasör. (K, 17, Bilimkurgu)<br>Arşiv olabilir, belgeleri koyduğumuz yer. (K, 23, Bilimkurgu)<br>Tutanak. (E, 32, Bilimkurgu)<br>Dosyalar. (E, 33, Macera)                            |
| Bilgisayar belleği     | Bu yeni araştırma yöntemiyle, SMZ haber ağlarını kullanarak, önce İsveç bilim evinin bilgisayar belleklerindeki belgeleri incelemeye giriştiler. | Teknoloji                                  | Belgelerimizi depoladığımız yerel bir flash bellek, hard disk gibi. (K, 23, Bilimkurgu)  |
| Çaylak                 | Kadın işe daldığı sırada, bebeğin üstüne kurşun gibi inen bir çaylak, kundağı pençelerine takıp, göğe yükselmiş.                                 | Meslek<br>Sosyal<br>Halk                   | Acemi. (E, 5, Fantastik)<br>Bir yırtıcı kuş türü. (E, 7, Fantastik)<br>İşinde tecrübeli olmayan kişi. Stajyer veya 9. Sınıf öğrencisi gibi. (E, 33, Macera)  |
| Dölüt                  | Ama bir türlü İn-Mo-San'a temel olacak dölütü elde edemiyordu.   | Biyoloji<br>Edebiyat                       | Deney için kullanılan canlı. (K, 28, Duygusal)<br>Bir iletinin, mesajın okuyucunun zihninde yer eden bölümü. (E, 34, Macera)   |
| Durugörü               | Tüm bunları, durugörü yeteneğimizi kullanarak, öğrenmeliyiz.   | Edebiyat<br>Psikoloji<br>Biyoloji          | Herşeyi eşit ve adaletli görmek. (K, 27, Duygusal)<br>İçinden gelerek birşeyi yapma. (K, 28, Duygusal)<br>Sezgi. (E, 35, Felsefe)  |
| Elektron               | Derilerindeki genişleyen deliklerden dışarıya doğru elektron zerrelere sızıyordu.  | Fizik<br>Kimya<br>Kimya<br>Kimya           | Atom içinde bulunan yapı. (E, 6)<br>Eksi yüklü parçacık. (K, 13, Duygusal)<br>é (K, 26, Duygusal)<br>Thomson, Rutherford, yük/kütle oranı. (K, 27, Duygusal)   |

\* Bağlam içinde verilen sözcüklerin bilim alanı ve anlamı/anlamlarını içeren sütunların içeriği, öğrencilerin yanıtlarından örnekler içermektedir. Bilim alanı sütunundaki boş yerler, öğrenciler tarafından bırakılmıştır. Anlamı/anlamları sütununda yay ayraç içerisindeki bilgiler sırasıyla; cinsiyeti, öğrenciye tarafımızdan verilen numarayı ve öğrencinin okumaktan en çok zevk aldığı yazınsal türü belirtmektedir.

|                   |  |  |   |
|-------------------|--|--|---|
| Elektronik mektup | Defne, bu iki hanıma da, Arabistan'a gelmek istediğini bildiren, birer elektronik mektup gönderdi.                             | Bilişim<br>Bilişim Teknoloji                         | İnterneti kullanarak bilgisayardan mektup göndermek. (E, 2, Fantastik)<br>E-mail. (E, 6)<br>E-posta yani mail. (K, 23, Bilimkurgu)  |
| Eriyik            | Ama, hücre zararımızın salgıladığı eriyikle bu tuzaktan da kurtulduk.  | Biyoloji<br>Biyoloji<br>Biyoloji                     | Yararlı enzim. (K, 10, Duygusal)<br>Ter. (K, 24, Duygusal)<br>Hücrenin kendini korumak için salgıladığı bir madde. (K, 29, Polisiye)<br>Bir tür antikor olabilir. (E, 38, Bilimkurgu)   |
| Füzyon            | Artur, füzyon yoluyla gen nakli ve gen şifreleme konusunda uzmandı.  | Tıp<br>Biyoloji                                      | Gen nakline füzyon denir. (K, 28, Duygusal)<br>Taşıma. (E, 33, Macera)  |
| Gen               | İnsan genleri, ilk atalarımızdan bu yana, milyonlarca yıllık bilgi birikimiyle dolu.   | Biyoloji<br>Biyoloji<br>Biyoloji                     | Kromozomları oluşturan küçük yapılar. (E, 4, Fantastik)<br>Bizim soyumuzun nereden geldiğini belirleyen. (K, 21, Duygusal)<br>DNA'mızda kişilik özelliklerimizi belirleyen maddeler. (K, 29, Polisiye)                                  |
| Genetik harita    | Hatta günümüzde, insanın genetik haritası bile çıkarıldı.  | Fen Bil.<br>Biyoloji<br>Biyoloji                     | İnsan DNA'sı. (E, 8, Fantastik)<br>İnsanın geçmişten bugüne kadar olan gen bilgilerinin bulunduğu haritadır. (K, 21, Duygusal)<br>Saç rengi, ten rengi gibi gösteren zincir. (K, 23, Bilimkurgu)  |
| Genom             | Çocuğu, babasından izin alarak ülkesine götürmek, orada tepeden tırnağa genomunu incelemek isteğiyle, yanıp tutuşmaya başladı. | Biyoloji<br>Tıp                                      | Bir kişinin gen bilgilerini tepeden tırnağa inceleyen. (K, 21, Duygusal)<br>Sağlık kontrolü. (K, 26, Duygusal)  |
| Kese              | Bu gördüğün, anasının içindeyken, tayı saran ve onu besleyen kese.   | Biyoloji<br>Biyoloji<br>Zooloji                      | Anne karnındaki gelişmeye yarayan kese. (E, 7, Fantastik)<br>Doğumdan önce bebeğin bulunduğu yer. (K, 10, Duygusal)<br>Bazı hayvanların yavrularını doğduktan sonra korumak için koyduğu vücut bölümü. (K, 29, Polisiye)                |
| Klonlama          | Bir canlı hücrelerini alıp klonlama yöntemiyle o canlının aynısını oluşturabiliyorsunuz.                                       | Fen Bil.<br>Kim.-Biy.<br>Tıp<br>Biyoloji             | Çoğaltma. (E, 3, Gezi)<br>Bir canlının aynısını oluşturma yöntemi. (K, 21, Duygusal)<br>Bir canlının gen haritasını kopyalayarak aynısını, farklı bir ruhla dünyaya getirmek. (K, 23, Bilimkurgu)<br>Dolly ile Marry. (K, 27, Duygusal) |
| Kokonat           | Altında oturduğun ağa, orada biraz daha kalırsan, başına iri bit kokonat atacağını söylüyor.                                   | Biyoloji<br>Biyoloji<br>Edebiyat<br>Kelime<br>Toplum | Bir tür böcek. (K, 11, Duygusal)<br>Bulaşmak. (K, 24, Duygusal)<br>Bitin büyüğü. (K, 26, Duygusal)<br>Hindistan cevizi. (K, 28, Duygusal)<br>Topluluk. (E, 37, Polisiye)  |
| Manyetik          | Gözlerini, manyetik halkadan gelen işaretleri izlemeye yarayan alete dikip beklemeye başladı.                                  | Fizik<br>Fizik<br>Fizik                              | Çekim alanı. (E, 7, Fantastik)<br>Bir itme-çekme gücüne sahip belirli bir bölgede etki edebilen kuvvet. (K, 23, Bilimkurgu)<br>Mıknatıs. (E, 39, Fantastik)   |
| Merkezkaç gücü    | Boşlukta kalan ozon atomları, dönüş anında oluşan merkezkaç gücüyle, kenara fırlayacak, orada                                  | Fizik<br>Fizik<br>Fizik                              | Bir itme gücü. (E, 7, Fantastik)<br>Maddenin birbirine uyguladığı ana kuvvet. (K, 20, Duygusal)<br>Ozon atomlarının dönüş anında  |

|                    |   |  |  |
|--------------------|---|--|--|
|                    | yapışıp kalacaktır.   |  | oluşturduğu bir tür kuvvettir. (K, 21, Duygusal)   |
| Miyelin            | O günkü ders konusu, beynin ve omuriliğin yapı taşlarından olan, miyelindi.   | Tıp<br>Biyoloji<br>Biyoloji                    | En büyük yapı taşı. (K, 14, Anı)<br>Beynin yapısını oluşturan bir kastr. (K, 20, Duygusal)<br>Beyin ve omuriliği saran kılıftır. (K, 21, Duygusal)   |
| Nebula             | Çevreye binbir renkli ışınlar saçan, renkli taş katmanları dünya henüz nebula halindeyken oluşmuştu.  | Coğrafya<br>Astronomi                          | Bing-bang patlamasından sonra dünyanın küre haline gelmesi. (E, 6)<br>Gaz kütleli. (K, 28, Duygusal)   |
| Ören yeri          | Halen de pek çok insan, bu gizemlere bürünmüş olan, ören yerlerinde, tarihle iç içe yaşamayı sürdürüyor.  | Tarih<br>Tarih<br>Tarih<br>Tarih               | Teknolojinin bulunmadığı yer. (K, 25, Duygusal)<br>Tarihi yerler. (K, 26, Duygusal)<br>Gelenek göreneklerin yapıldığı yer. (E, 36, Gezi)<br>Kalıntı şehir. (E, 40, Fantastik)  |
| Periskop           | Burç hemen bilgisayara bağlı periskobu adaya yöneltti.  | Teknoloji<br>Bilişim<br>Astronomi              | Uzağı görmeye yarayan alet. (K, 10, Duygusal)<br>Perileri gözetleyen alet. (K, 22, Anı)<br>Gözetleme cihazı. (K, 30, Duygusal)   |
| Sanrı              | Adaya geleliberi, benliğini kuşatan bu ürkü verici sezgileri, geçmişten kaynaklanan bir sanrı sanarak yatağına dönmüştü.                          | Psikoloji<br>Edebiyat<br>Biyoloji<br>Psikoloji | İnsanın hayal dünyasındaki değişimler. (E, 4, Fantastik)<br>Geçmişte yaşanmış bir olay. (K, 27, Duygusal)<br>Sezi, yanıma. (E, 35, Felsefe)<br>Halisünasyon. (E, 38, Bilimkurgu)   |
| Sonar              | Ben yine de yuva deliklerinden aşağılara sonar aygıtı sarkıtıp ses ve titreşim kaydı yapmak istiyorum.  | Fizik<br>Fizik                                 | Ses ve titreşim algılama aracı. (K, 22, Anı)<br>Teknelerde balıkları yakalayabilmek için kullanılan bir aygıt. (K, 23, Bilimkurgu)   |
| Soruşturma         | Onların bu soruşturmalara katılmalarını sağlamak için, elbette kendilerine türlü armağanlar, fiyat indirimleri, tatil olanakları vaat ediliyordu. | Hukuk<br>Sosyal                                | Bir şeyi, bir olayı araştırma, sorgulama. (K, 19, Duygusal)<br>Polis. (K, 27, Duygusal)<br>Bir olayı açığa çıkarmak için yapılan araştırma. (K, 29, Polisiye)<br>Yarışma. (K, 30, Duygusal)<br>Bir konu hakkında başka birine sorular sorma. (E, 34, Macera) |
| Sunak              | Köylüler, heykelin önündeki sunağa, türlü meyveler ve yemeklerle dolu, tabaklar koymuşlardı.  | Edebiyat<br>Biyoloji                           | Heykellerinin önünde bulunan ve yiyecek koyulabilecek durumdaki bir yer. (K, 21, Duygusal)<br>Açıklama yapılan yazı. (K, 24, Duygusal)   |
| Taşınabilir bellek | Tüm bu bilgi ve belgeleri, taşınabilir bellek aygıtına aktardıktan sonra bilgisayarı kapadı.  | Teknoloji<br>Bilişim<br>Teknoloji              | Bilgileri atıp taşıyabileceğimiz alet. (E, 3, Bilimkurgu)<br>USB (K, 13, Duygusal)<br>Harici hard disk, flash bellek, cd bile olabilir. Bunlar taşınabilir. (K, 23, Bilimkurgu)  |
| Telek              | Uçuşa geçtiklerinde, kanatlarının ön ucunda ileriye doğru uzanan teleklerle, başlarının iki yanında, kulak gibi çıkıntılar belirdi.               | Uzay bilimi<br>Zooloji<br>Zooloji<br>Teknoloji | Uçağın, füzenin kanatları. (K, 27, Duygusal)<br>Kuşların kanatlarında bulunan tüyler. (K, 28, Duygusal)<br>Bir tür kuş. (K, 29, Polisiye)<br>Küçük uçak kanadı. (E, 35, Felsefe)   |
| Telekonferans      | Çeşitli nedenlerle yolculuk   | Teknoloji                                      | Telefonda birden fazla kişinin iletişim  |

|        |   |           |  |
|--------|---|-----------|--|
|        | yapamayan bilimciler, isterlerse Seyşel'e gelmeden, telekonferans yöntemiyle oturumlara katılabileceklerdi. | Teknoloji | halinde olması. (E, 1, Fantastik)  |
|        |   | Teknoloji | Telefonda birden fazla kişiyle konuşarak bir nevi uzak konferans. Hologram görüntüsü. (E, 39, Fantastik)                       |
| Verici | Erik'in ayak tabanına, etle deri arasına, bulunduğu konumu belirten bir verici yerleştirilmişti.            | Bilişim   | Bir kişinin uzaydan gelen sinyallerle yerinin tespit edilmesine yarayan alet. (E, 2, Fantastik)                                |
|        |   | Teknoloji | İnsanın yerini belli eden madde. (E, 5, Fantastik)   |
|        |   | Fizik     | Bir kişiye takılan bir cihazdır. Ve o kişiyi bulmaya yarar. Cihazdan gelen sinyallerle o kişiyi bulabiliriz. (E, 11, Duygusal) |
|        |   | Teknoloji | Koordinat bildiren uzayla bağlantıdaki bir konum belirtici, GPRS ile çalışıyor olabilir. (K, 23, Bilimkurgu)                   |

# YALVAÇ URAL'IN ÇOCUK KİTAPLARININ ÇOCUĞUN DİL GELİŞİMİNE KATKISI

**Gülin SÜLÜN**

Istanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

## Özet

*Erken çocukluk döneminden başlayarak ergenlik dönemini de kapsayan çocuk edebiyatı, çocuğun birçok gelişim alanını etkileyen bir yapıya sahiptir. Özellikle çocuğun dil gelişimine olan katkısının okul türü öğrenmelerini destekleyici yönde olduğu saptanmıştır. Çocuğun anlama ve anlatma becerisi üzerinde etkisi büyük olan yeni sözcük öğretimi işlevi ile de bu alanın ön planda olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Bu çalışmanın amacı, Yalvaç Ural'ın çocuk kitaplarından biri olan "Müzik Satan Çocuklar" başlıklı kitabını belli başlıklar halinde incelemektir. Henüz tamamlanmamış yüksek lisans çalışmasının ön verilerini tartışmaya açarak elde edilen ilk veriler bu çalışma ile paylaşılacaktır.*

*Anahtar Sözcükler: Yalvaç Ural, çocuğun dil gelişimi, yeni sözcük öğretimi.*

## Abstract

*Children's literature, including the period of adolescence, from early childhood onwards, has a structure that affects a lot of development area of child. It is found out that especially its contribution to the development of the child's language is supportive for their school type learning. It is possible to say that, this field is outstanding in terms of its function of teaching new words which has a great impact on child's skill of understanding and ability to talk. The aim of this study is to examine the book which is entitled as "Müzik Satan Çocuklar" and which is one of the child books of Yalvaç Ural according to certain titles. The first data which obtained by discussing the pre-data of the postgraduate study which has not been completed yet will be shared.*

*Key Words: Yalvaç Ural, development of the child's language, teaching of new words.*

## Giriş

Günümüz çağdaş çocuk edebiyatı anlayışına göre, çocuk edebiyatının görsel ve dilsel uyarılarla çocukların çeşitli gelişim alanlarına katkısı olduğu bilinmektedir. Bunlar dilsel, bilişsel, kişilik ve sosyal gelişim alanları gibi birtakım gelişim evreleridir. Biz çalışmamızda genel anlamda, çocuk kitaplarının dil gelişimine etkisini ele alıyoruz. Seçtiğimiz çocuk kitapları ise Yalvaç Ural'ın yazmış olduğu çocuk kitaplarıdır. Yalvaç Ural'ın çocuklar için yazdığı kitaplarda özellikle dilsel bakımdan dikkat çekici belli özellikleri sıralamak olanaklıdır. Bunların başında anlatım biçimi, yeni ve Türkçenin yaratıcı olanakları doğrultusunda özgün dilsel kullanım özellikleri gibi etmenler gelmektedir. Amacımız yürütülen yüksek lisans tezinin ön verilerini sunmak ve tartışmaya açmaktır. Yalvaç Ural'ın yazdığı çocuk kitaplarının çocuğun dil edinimine ve gelişimine sağladığı katkılarının araştırdığı yüksek lisans tezinde Ural'ın kitapları bu bakış açısıyla incelenmeye başlanmış, ancak bu çalışma henüz sonuçlanmamıştır. Çalışmamızın kapsamında Yalvaç Ural'ın çocuk kitaplarının tümünü değil, dil gelişimi açısından önemli sayılabilecek kitaplarını ele aldık. Yüksek lisans tez çalışmasından elde edilen ilk veriler Yalvaç Ural'ın "Müzik Satan Çocuklar" başlıklı kitabında denenmiş ve tezimizi doğrulayan sonuçlar ortaya çıkmıştır.

## Çocuk Kitapları Dil Gelişimini Nasıl Desteklemektedir?

Çocuk edebiyatı, şüphesiz son yıllarda gittikçe önem kazanan bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bildiğimiz gibi çocuk edebiyatının bir ayağı yazın, diğer ayağı çocuktur. Bu iki ayrı temel üzerinde yükselen çocuk edebiyatı, Sever'in (2007: 9) deyimiyle erken çocukluk döneminden başlayarak ergenlik dönemini de kapsayacak biçimde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal nitelikteki dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, onların beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı şeklinde tanımlanabilmektedir. Burada görsel ifade olanakları ile dilsel iletilerin kullanım özellikleri dikkatimizi çekmektedir. Dil gelişiminde 0-6 yaş arasında dilin temeli atılmakla beraber hızlı ve yoğun bir dil edinimi görmekteyiz. Bu yıllarda çocuklar dili daha çok öykünerek çevrelerinden edinir ve kullanmaya başlarlar. Sever, (2007: 27) dilin model



alınmasına şu görüşüyle dikkat çekmektedir: “Dil gelişiminin evrensel basamakları sağlıklı her çocuk için geçerli olmasına karşın; çocuğun içinde yaşadığı kültürel çevre ve bir uyaran olarak modellerin özellikleri dil gelişiminin niteliğini de etkilemektedir.” Okulöncesi dönemi işaret eden bu dönemde okuma-yazma bilmeyen çocuklar için kitaplar daha çok görsel uyaran niteliğindedir. Kitaplarda geçen yazılı ifadeler ise yetişkinler tarafından çocuklara okunmaktadır. Dolayısıyla bu döneme özgü çocuk kitaplarının daha çok görsel okumaya önem vermesi gerekmektedir. İlköğretim çağındaki çocuklara hitap eden çocuk kitapları ise ana dili ders kitaplarını tamamlayıcı, ama aynı zamanda çocuğu ders kitaplarında aktarılanların çok daha ötesine götüren bir görev üstlenmektedir.

Kitapların çocuklardaki etkilerine değinen Beyazova'nın (2007: 533) sözleri şöyledir: “Kitaplar beynin hızlı gelişme döneminde bebek ve çocukların öğrenme ve konuşma becerilerinin gelişmesine önemli katkıda bulunan araçlardır. Düşündüklerini iyi dile getirebilme ve söylenenleri algılama yeteneği çocuğun içinde yaşadığı çevreden aldığı uyarıların çeşitliliği, sürekliliği ve sayısı ile ilişkilidir. Dile ilişkin uyarılar konuşma ve ona kitap okuma ile sağlanabilir. Kitap hem içeriği hem görselliği ile çok değerli bir uyarandır.” Görüldüğü gibi dil gelişiminde çocuk kitapları hem iç hem de dış yapı özelliklerinin niteliği ile yadsınamayacak bir öneme sahiptir.

Dil ile kitap arasındaki bağıntıdan hareketle çocuk kitapları sayesinde çocukların sözcük dağarcıklarını geliştirdiklerini ilk başta söyleyebiliriz. Çocuk, dili tanıma aşamasında kitap sayesinde yeni sözcükleri öğrenerek aynı zamanda anlama ve anlatma becerisine sahip olmaktadır. Ne kadar çok kitap okursa sözcük dağarcığı o kadar çok zenginleşecektir.

Kitap okumanın sağladığı yararlarından biri de erken yaştan itibaren çocukların sanat eğitimini edinmeye başlamalarıdır. Dilidüzgün'ün (2007: 11) sanat eğitimi ile ilgili şu sözleri dikkati çeker: “Çocuk kitapları aracılığıyla verilecek sanat eğitiminin, çocuğa estetik yargı üretebilme konusunda yardımcı olmayı amaçlarken yeni biçimleri duyumsatmayı, eğlenmeyi ve heyecanlarını doğru biçimlerde yönlendirmeyi de öğreteceğini düşünmekteyiz.” Aktarıldığı gibi sanat eğitimi ile birlikte estetik kaygı ile tanışan çocuk, yargı üretme yeteneğini de kitap okuma sayesinde geliştirme olanağı bulur.

Çocuk kitaplarında dilde anlam olayları yanında o dile özgü dilbilgisi kurallarını da öğrenen çocuk, dilin kullanım sahalarını ve kurallarını da görmeye, fark etmeye başlar. Tümce yapısı, sözcük türetme, yazım kuralları ve noktalama imleri, sözcük çeşitleri, tamlama grupları vb. birçok dilbilgisi konusunun öğrenilmesinde çocuk kitaplarının etkisi büyüktür.

Kitapların okuyanın bilişsel beceri düzeyine yaptığı etki ise Özkan ve Yılmaz'da (2007: 769) ifadesini şöyle bulmaktadır: “Kitaplar, çocukların genel dilsel algılama ve kavrama yeteneklerini arttırmaktadırlar.” Dil ile bilişsel beceri arasındaki ilişkinin karşılıklı bir ilişki içinde olduğunu, dili kullanma yeteneğinin arttığı oranda algı düzeyinin de arttığını bugün gelişim uzmanlarının ortak görüşü olarak ele almaktayız. Bu konuda Gander ve Gardiner'in (2004: 207) görüşü şu şekildedir: “Kuşkusuz dil gelişimi pek çok bilişsel beceriyle ilişkilidir; bunların arasında konuşma seslerini ayırt etme ve anımsama yeteneği, dili dinleyerek kuralları keşfetme yeteneği, kavramları ses örüntüleriyle birleştirme yeteneği, ses çıkarmaya esas olan kasları kontrol etme yeteneği, düşünceleri sözcüklere dönüştürme yeteneği vardır. Öte yandan, dil becerileri bilişsel gelişimi nasıl etkilemektedir? Kuşkusuz dil bilgi iletişimini, özellikle soyut bilgi iletişimini kolaylaştırmaktadır.”

Kıran ve (Eziler) Kıran'ın (2010: 60) aktardığı üzere F. de Saussure'e göre dil göstergelerden oluşan bir dizge halinde karşımıza çıkmaktadır. Kavramların da ötesinde karmaşık bir yapı olan dilin okul türü öğrenmeler yanında çocuk kitaplarıyla da edinildiği görüşünü temel alarak çocuk kitaplarının çocuğa göre, onların ilgi alanlarından hareket etmeleri gerekmektedir. Çocuğu bir sanal gerçeklik içinde görsel ve dilsel gereçle yaşantıya sürükleyen çocuk kitapları, dil gelişimini sağlayacak olan sanat ürünlerinin başında gelmektedir. Çalışmamızın bundan sonraki kısmında, en başta da söylediğimiz gibi Yalvaç Ural'ın “*Müzik Satan Çocuklar*” isimli kitabında dil gelişimini örnekleyen basamaklara bakalım:

### 1. Şiir-Öykü Türü

Yalvaç Ural'ın çocuk kitapları incelendiğinde var olan dilsel özelliklerin başında şiirsellik göze çarpmaktadır. Bir öyküyü şiir türünün özelliklerini kullanarak anlatması onun eserlerine farklı bir gözle bakılmasını gerektirmektedir. Şiirin tüm olanaklarını kitaplarına katan Yalvaç Ural'ın çocuk kitaplarında şiirsel anlatımın kullanılmasının nedenlerini kısaca sıralamak gerekirse, gözü yormayan bir biçim ile rahat okunabilirliği sağlamak dikkati çeken bir nokta olacaktır. Ayrıca şiirin temelinde bulunan eksik ve devrik dizelerin çocukların dilinde çokça rastladığımız eksilteli ve devrik cümle kullanımıyla örtüşmesi de şiirin tercih edilme nedenleri arasında sayılabilir.

**Müzik Satan Çocuklar**'ın başından sonuna kadar ön planda olan öge ise şiirin düz yazı şeklinde ifade edilmesidir. Kudret'e (2003: 41) göre bu tür edebiyatımızda nazmın nesre yaklaştırılması olarak yerini almıştır: "Şiir dilinin düz yazıya benzer ifadelerle oluşturulması nazmın nesre yaklaştırılmasını ortaya koymaktadır. Cümle öğelerinin nazımda da, nesirde olduğu gibi, sözdizimi kurallarına göre sıralanmasına, "nazmın nesre yaklaştırılması" denmiştir." (Daha fazla bilgi ve ayrıntılı örnekler için Cevdet Kudret, *Örneklerle Edebiyat Bilgileri-1*, ss. 41-53) Adına şiir-öykü de diyebileceğimiz bu tür ile yazar, şiirin soyut anlatım özelliğiyle nesrin somut anlatımını bütünleştirmiştir. Şiirin imgeler aracılığıyla ortaya koyduğu görsel biçim ve soyutluk düzlemi, düz yazı türlerinden olan öykü ile kırılıyor ve somut halde yeniden veriliyor. Dilin şiir biçiminde daha özgür kullanımı, buna bağlı olarak yaratıcı ve özgün bir anlatım olanağının olması, esnek bir ifade biçimi görevi görmesi ile öykü türünün de rahat anlatma olanağının yanında betimleme zenginliği gibi dilbilgisine yönelik pek çok yönden dile katkı sağlaması şiir-öykü türünün etkisini arttırmaktadır.

## 2. Betimlemeler

Bilindiği gibi, yazınsal yapıtlar kendisini içerikle olduğu gibi dil kullanımı ile de özel kırlarlar. Betimlemeler de anlatılanı görselleştirmek, okuru ilgili olayın içinde yaşatabilmek için kullanılan anlatım araçlarından biridir. Ne var ki, betimlemelerin dengeli ve abartısız yer alması yapıtın niteliğini belirleyen bir etmen olarak karşımıza çıkar. Konu çocuk kitapları olunca konu bir kat daha önem kazanır. Çünkü kullanılan betimlemeler ancak ve ancak çocuğun dil düzeyi ve duyarlılığı, onun dil evrenini aşmayan bir çerçevede ele alındığında çocuk edebiyatı ilkeleri içerisinde değerlendirilebilirler.

**Müzik Satan Çocuklar**'da Yalvaç Ural'ın kullandığı öznel betimlemeler, benzetmeler ve bol sıfat kullanımı bu kitabı ilginç ve okunabilir kılmaktadır. Aşağıda kitabın bu tür kullanımına yönelik bir örneğe ilişkin açıklamalar ise şöyledir:

Karbeyazdı bulutlar  
Gün ışığı sızıyordu  
Aralarından  
Ve kırmızı-mavi-sarı  
Renklerle süslü  
Tek atlı bir araba  
Ağır ağır  
Yol alıyordu  
İki yanı çiçeklerle dolu  
Dağ yolundan (MSÇ s.9)

**Müzik Satan Çocuklar**'dan alınan bu bölümün (Böyle Başladı Öykü) ilk satırı (dizesi) sözünü ettiğimiz betimleme anlayışıyla başlamaktadır. Burada bulutların "karbeyaz" olarak betimlenmesi, öznel bir yorum içermekle birlikte bulutların sadece rengini değil, aynı zamanda yoğun bir biçimde yan yana gelişlerini de ifade etmektedir. Aralarından sadece gün ışığı sızacak kadar sık aralıklarla sıralandıklarına işaret edilmektedir. Dördüncü satırdan itibaren atlı arabayı betimleyen kırmızı-mavi-sarı renkleri, dilde az kelime ile çok şey anlatmaya örnek oluşturmaktadır. "Ağır ağır" ikilemesi ve "iki yanı çiçeklerle dolu" sıfat tamlaması ile görsellik daha da ön plana çıkmaktadır. Genel olarak bu bölümde dikkati çeken sıfat kullanımı ve devrik tümce özelliğidir ki, bu özellikler şiiri şiir yapan niteliklerin başında gelirler. Görüldüğü gibi dilin çeşitli kullanım alanları örneklendirilmektedir.

## 3. Özgün Dil Kullanımı

Dilde özgünlük öteden beri farklı anlamlara yol açan bir kavram karmaşasını beraberinde getirmiştir. Özgünlük, yalnız kendine özgü bir nitelik taşıyarak çocuğa yönelik metinlerde çocuğun dil edinim sürecinde dilin yaratıcı özelliklerinin farkına vardırma şeklinde olmaktadır. Sunulan yazınsal metinlerde özgün dil kullanım oranı ne kadar fazla ise çocuğun dile ilişkin oluşturduğu örüntüler de o kadar fazlalaşır. Dilin her türlü koşulda kullanımı (sokakta, alışveriş kültüründe, görgü kurallarında, kitle ve iletişim araçlarında, yazınsal türlerde vb.), metnin kendi olanakları ölçüsünde yaratıcılığın (özgünlüğün) da ele alınması ile hem dili anlamayı hem de onu bilinçli kullanmayı sağlar. İşte bunun içindir ki dilde özgünlük diğer çocuk kitaplarında olduğu gibi **Müzik Satan Çocuklar**'da da ilk sıralarda önemini korumaktadır. Kitapta yer alan özgün dil kullanımına ilişkin örnekler ise şöyledir:

Bunlar  
Yazları kırlarda  
Kışları kentlerde geçiren  
Bir Çingene ailesi  
Bir çocukları var  
Bir de köpekleri  
Köpeğin adı Kıvırcık  
Çocuğunki de Sali

Yazları  
Sepet örüp  
Düğün gezerek

Kışları gezip  
Dinlenerek geçiren  
Göçebe  
Bir Çingene ailesi (MSÇ s.10)

“Kimdi Bunlar” isimli şiirde geçen “sepet örmek” ifadesi “sepet yapmak” yerine kullanılmış bir ifadedir. Yazar, “sepet yapmak” yerine “sepet örmek” demeyi tercih etmiştir. Böyle bir kullanım bizleri özgün dil varlığının diğer örneklerine de götürmektedir. Bu ifadenin hemen ardından Çingene ailesinin yaşayışlarına özgü bir durumu anlatan “düğün gezmek” ifadesi de yine farklı bir söyleyişe işaretler. “Düğün gezmek” burada düğünlerde müzik aletleri çalıp şarkı söylemek ve bundan para kazanmayı ifade etmektedir.

#### 4. Tamlamalar

Tamlamalar ister isim tamlaması olsun ister sıfat tamlaması olsun yer aldıkları yazı dilinde, dilin en temel işlevlerinden birini oluşturdukları için metinlerde ifade olanaklarını artırma yolunda kullanılırlar. Tamlamalar dildeki en can alıcı noktalara vurgu yaparlar. Özellikle sıfat tamlamaları kullanıldıkları metinlerde dili görsel olanaklarıyla da sunmayı sağlarlar. Anlam ve anlatım tamlamaları derinleşir. Çocuğa yönelik şiirlerde sıfat tamlamalarının yoğun kullanımı ile okuyan metne odaklanır. Dildeki zenginliğin sıfatlarla bir adım öne çıktığını görür. İşte şiirsellikle bütünleşen tamlamalar sayesinde metin, anlaşılır olmanın yanında okuyanı kendisine çekmeyi de sağlar. Okuyan böylece okuduğu metinden zevk almaya, dilini olanaklarıyla birlikte tanımaya başlar. Tamlama çeşitlerini öğrenerek kendisinin oluşturacağı yazı diline de temel oluşturur. **Müzik Satan Çocuklar**'da da özellikle sıfat tamlaması başta olmak üzere isim tamlaması çeşitlerine de çokça rastlamaktayız:

Karbeyazdı bulutlar  
Gün ışığı sızıyordu  
Aralarından  
Ve kırmızı-mavi-sarı  
Renklerle süslü  
Tek atlı bir araba  
Ağır ağır  
Yol alıyordu  
İki yanı çiçeklerle dolu  
Dağ yolundan (MSÇ s.9)

Betimlemeler başlığında da ele aldığımız “Böyle Başladı Öykü” isimli şiirde aynı zamanda tamlama zenginliğiyle karşılaşmaktayız. Şiirde “gün ışığı ve dağ yolu” belirtisiz isim tamlamalarının yanında çokça sıfat tamlaması örnekleri yer almaktadır. “Kırmızı-mavi-sarı renklerle süslü tek atlı bir araba” başlı başına bir sıfat tamlaması örneğidir. Burada sıfat tamlamasını parçalara ayırdığımızda “kırmızı-mavi-sarı renkler” şeklinde kısa çizgilerle birleştirilen niteleme sıfatları ile oluşturulan sıfat tamlaması bizi özgün kullanımlara da götürmektedir. “Tek at” ve “bir araba” da sıfat tamlamasının içerisinde daha küçük sıfat tamlamalarını ifade etmektedir. Aynı biçimde oluşturulmuş “iki yanı çiçeklerle dolu dağ yolu” sıfat tamlaması da içinde “iki yan” sıfat tamlamasını barındırır. Yine vasıta eki olan “ile” nin kullanımı ile sıfat tamlamasının farklı bir biçimini görmekteyiz.

## 5. Kişileştirme

Bilindiği gibi çocuklar küçük yaşlardan itibaren çevresindeki eşya/varlıklara farklı semboller yükleyerek onlarla canlı varlıklarmış gibi konuşurlar, onları oyunlarına katarlar, onların da kendileri gibi zarar görebilecekleri türlü durumlarla karşı karşıya kalacaklarını düşünürler. İşte sembolik dönemdeki bu oyun çocuğunun yüklediği anlamlar, somut döneme geçtikten sonra bile etkisini sürdürür. Bu etki onun sonraki dönemlerinde zaman zaman cansız varlıkların konuşurulması olan kişileştirme sanatını kullanmasına kadar gider. Gerek gündelik dilde gerekse yazınsal yapıtlarda görülen kişileştirmeler, çocuğun hayal gücünü ortaya koymakla beraber dilde anlatımın sınırlarını da genişletir. Çocuğun dünyasına hitap eden **Müzik Satan Çocuklar**'da da kişileştirme örnekleri bolca yer almaktadır:

Kıvırcık  
Sarsarak uyandırdı  
Sali'yi  
"Kalk!" dedi  
"Kalk!"  
Bak yine geç kaldık  
Babamız kızacak  
Bir daha da bizi  
Kırlara bırakmayacak  
Kalktı Sali  
Baktı  
Güneş  
Tepenin ardındaydı

Yetişmek için arabaya  
Çiçek  
Koşarak toplanmalıydı (MSÇ s.18)

Kıvırcık isimli köpek insan gibi ele alınarak konuşurulmuştur. Kıvırcık sarsarak sahibini uyandırıp ona birtakım sözler söylemektedir. Çocuk kitaplarında hemen en çok söz edilen hayvanlardan biri olan köpek, göçebe kültüründe en önemli öğelerinden biri olarak kitabın başından beri ele alınmış, zaman zaman da insan gibi konuşurulmuştur. Kişileştirme denilince akla gelen dünyaca ünlü çocuk yazarı olan La Fontaine'in yazmış olduğu masallardaki gibi, Kıvırcık da söz konusu kitabın birçok yerinde konuşurulmuştur. Kıvırcık aileden biri gibi olduğunu ifade eden "babamız" sözcüğü ile okuyanın kendisini ondan soyutlamamasını istemektedir. Dilde önemli bir anlatım aracı olan kişileştirme, **Müzik Satan Çocuklar**'da çocuklar tarafından sevilen bir hayvan olan köpek (Kıvırcık) ile örneklendirilmiştir.

## 6. Benzetmeler

Günümüzde gerek günlük konuşma gerekse yazı dilinde benzetme unsurlarını kullanarak konuşmaktayız. Benzetmelere başvurmamızın başlıca amacı ifade ettiğimiz düşünceyi daha anlaşılır ve canlı kılmaktır. Çeşitli yazın türlerinde kullanılan benzetmeler şiir dilinde de en çok rastlanan anlam olaylarından. Aksan (2006: 119)' a göre şiir dilindeki benzetmeler özgün oldukları ölçüde dinleyen/okuyanın zihninde, istenen tasarımın ve imgelerin oluşumunu sağlar; anlatımı başarılı kılar.

Yoruldu çocuk  
Çiçeklerin arasına uzandı  
Mavi göğü  
Bir yorgan gibi  
Örtüp üzerine  
Uykuya daldı (MSÇ s.17)

"Kırda Uyku" isimli şiirde "mavi göğü bir yorgan gibi örtmek" şeklinde ifadesini bulan benzetmede mavi gök kırda uykuya dalan Sali için bir yorgan gibi görülerek aslında bir anlamda doğanın, doğadaki yaşamın onun hayatındaki yeri de gözler önüne serilmiş oluyor. Kitabın başkişisi Sali, kırdaki yaşamında açık havada uykusuna dalarken örtü olarak mavi göğü kullanıyor. Kullanılan benzetme kendine özgü bir benzetme olmasının yanında şiire dilin olanakları ölçüsünde canlılık katmıştır.

## 7. Deyimler

Deyimler en az iki sözcükten kurulan, anlam aktarımı yoluyla oluşmuş söz öbekleridir. Çotuksöken'e (2004: 226) göre deyimler sözvarlığımızın önemli bir bölümünü oluşturacak sayıya

sahiptirler ve dilin albenili, çarpıcı, yadırgatıcı, sarsıcı anlatım özelliklerini gösteren deyimler anlatıma renk katmanın yanında dilin inceliklerini yansıtır.

İki fidan  
Nasıl  
Birbirine yaslanarak  
Karşı koyuyorsa  
Rüzgara  
Bu iki yoksul çocuk da  
Arkadaş olarak  
Karşı koymaya çalışıyorlardı  
Yaşama  
... (MSÇ s.55)

Burada “karşı koymak” deyiimiyle iki arkadaşın yaşam şartlarına boyun eğmediklerini, her türlü güçlükler için mücadele ettiklerini anlıyoruz. Yukarıda ele alınan şiirde benzetme ögesine de vurgu yapılarak deyim, anlam olarak güçlendirilmiştir.

Yüreğime gömülse de hüzün  
Çiçekler yollayacağım sana  
Sali  
Bir dağlı kızının  
Yastığına işlediği yerden  
El yapması çiçekler  
Bıçkılanmış yanıma  
Tütün ve türkü basacağım  
Uykularım bölündüğünde  
... (MSÇ s.87)

“Uykusu bölünmek” deyimindeki “yeterince uykusunu alamadan uyanmak veya uyandırılmak” anlamıyla Sali’nin acısından dolayı uykusundan uyanması ifade edilmiştir. Deyimin şiire kattığı anlamın yanında dilde deyim kullanımının nasıl olabileceğine ilişkin yerinde bir örnek görülmektedir.

#### 8. Günlük Dilden Yararlanma

İlköğretim Türkçe derslerinde dil öğretimi dilin ortak, herkes tarafından kabul gören biçimiyle yapılmaktadır. Bunu destekleyen gereçlerden biri de çocuk kitaplarıdır. Dil öğretilirken ortak duyuş ve düşünüşler öğretmenin ötesinde günlük kullanımlara da işaret edilmelidir ki, çocuk öğrenme aşamasında dilinin çeşitli ortamlarda kullanıma olanaklarını görebilsin. Yerel kullanımlar, sokakta konuşulan dil, gazete ve dergilerde yer alan ifade biçimleri, meslek gruplarına ait kullanım özellikleri gibi dilin her türlü ifade tarzıyla dil öğrenme aşamasındaki çocuk karşılaşmalıdır. İşte bu saydıklarımızla ilişkili olan, kitabımızdaki günlük dile ait kullanımlar şöyledir: Kitapta çoğunlukla yer alan “Çingene” kelimesi günümüzde halk arasında “Roman” diye de bilinen topluluğu ifade etmektedir. Sayfa 13’te baba çingenenin atı yularından “Dehh!..yavrum” diyerek çekmesi yine gündelik dilde karşımıza çıkan ata seslenme biçimlerindedir. Sayfa 28’de Sali’nin “Kıvırcık” isimli köpeğe “Hoş kuçu popo” seslenmesi, “Hoş çocuk Sali” şeklinde Kıvırcık’ın da Sali’ye seslenmesi günlük kullanımlara örnektir. Kitabın 52. sayfasında yer alan dipnotta da açıklaması verilen “gırnata” kelimesi yerel bir kullanıma işaret etmektedir. Gırnata Çingene dilinde “klarnet” demektir.

#### 9. Sözcük Öğretimi

Dil gelişimi ile bağlantılı olabilecek önemli konulardan biri olan sözcük öğretimi, okullarda verilen formal eğitimin yanı sıra çocuğun bulunduğu ve dünyasında yer alan her nitelikli çocuk kitabıyla da sağlanmaktadır. “Sözcük öğretiminin önemi nereden kaynaklanmaktadır?” sorusuna cevap aradığımızda Özbay ve Melanlıoğlu’nun (2008: 33-34) araştırması bizlere ışık tutmaktadır: “Bireyin kendini ifade edebilmesinde ve iletişimde bulunduğu kişileri anlayabilmesinde sahip olduğu kelime bilgisinin önemi büyüktür. Bir kişinin kazandığı kelimelerin hepsine kelime hazinesi denir.... Kelime dağarcığının genişliği, anlama ve ifade yeteneğini de etkilemektedir. İnsanların birbirini anlamasında da kelimeler önemli bir işleve sahiptir.” Dilin kemiğini oluşturan sözcükler görüldüğü gibi insanların sosyal gelişim alanları üzerinde büyük bir işleve sahiptir. İnsanların anlama ve anlatma becerilerini derinden etkileyen sözcük öğretimini, elbette ki çocuk kitaplarından ayrı düşünemeyiz. Öteden beri öğretim programlarımızın temelinde yer alan sözcük öğretimi, küçük yaşlarda tabii ki de

çocuk kitapları sayesinde gerçekleştirilebilir. Onun içindir ki, bizler de **Müzik Satan Çocuklar**'ın zengin sözcük dağarcığında yer alan sözcüklerin neler olduğunu, anlamlarını TDK (2005)'den yararlanarak aşağıda belirttik:

**göçebe:** Değişik şartlara bağlı olarak belli bir yöre içinde çadır, hayvan ve öteki araçlarla yer değiştiren, yerleşik olmayan (kimse veya topluluk), göçer, göçkün.

**yular:** Bir yere bağlamak veya çekerek götürmek için hayvanın başlığına veya tasmaına bağlanan ip.

**gelin:** 1. Kırmızı zambak. 2. Lale.

**tünemek:** Kuşlar, kanatlı evcil hayvanlar, uyumak için bir dala veya sırığa konmak.

**doru:** Gövdesi kızıl, ayakları ve yelesi koyu renkli olan, yağız (at).

**yevmiye:** Bir günlük çalışma karşılığı verilen ücret, gündelik.

**konukluk:** Konuk olma durumu, misafirlik.

**dürmek:** Bir şeyi kıvrıp silindir biçiminde kendi üzerine sarmak.

**bıçkı:** Tahta veya ağaç biçmekte kullanılan, karşılıklı iki sapı olan ve iki kişi tarafından kullanılan büyük testere.

**erek:** Gerçekleştirmek için tasarlanan ve erişmek istenilen şey, amaç, gaye, maksat, hedef.

**us:** Akıl.

**gırnata:** Klarnet.

## Sonuç

Okulöncesi dönemden ergenlik dönemine kadar geniş bir etki alanına sahip olan çocuk edebiyatının başlıca aracı niteliğindeki çocuk kitapları, çocukların dil gelişimine yaptığı birinci derece katkıların yanı sıra onların bilişsel, kişilik ve sosyal gelişim alanlarını da etkileyip geliştirmektedir. Çalışmamızın başlangıç kısmından itibaren yola çıkarak söylediklerimizi özetleyecek olursak, çocuğun düş gücüne seslenen, yazınsal duyarlılıkla yazılan her çocuk edebiyatı ürünü, sunduğu dilsel göstergelerle seslendiği kesimi dil ile düşünen bir varlık haline getirmektedir. Dil becerisi gelişmekte olan çocukların yazınsal kaygı taşıyan ürünler sayesinde anlama ve anlatma becerileri de aynı oranda gelişecektir. Giriş kısmında da belirttiğimiz gibi Yalvaç Ural'ın yazdığı "Müzik Satan Çocuklar" başlıklı çocuk kitabı özellikle, şiir ve öykü türüne özgü birtakım olanakları da kullanarak amacına ulaşmaktadır. Burada oluşturduğumuz ve incelememizin temelini oluşturan başlıklara bakarak diyebiliriz ki, "Müzik Satan Çocuklar" özgün kurgu anlayışı ve yaratıcı dil kullanımı ile çocukların dil gelişimine büyük katkı sağlamaktadır. Başka deyişle, dilin zengin kullanım alanları göz önünde tutularak oluşturulduğunda, hedef kitlenin dil gelişimi üzerinde yaratıcı bir uyarana dönüşmektedir. Buna bağlı olarak da Yalvaç Ural'ın, diğer ürünleri ayrıntılı ve nitelikli bir biçimde değerlendirildiğinde çocuk edebiyatına ve çocukların dil gelişimine sağladığı katkılarının en doğru şekliyle ortaya konması mümkün olacaktır.

## KAYNAKÇA

Aksan, Doğan (2006) *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili* (6. Baskı). Ankara: Engin Kitabevi.

Beyazova, Ufuk (2007) "Kitap Çocuk İlişkisi. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri) Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 533-535.

Çotuksöken, Yusuf (2004) *Uygulamalı Türk Dili* (3. Baskı). İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Dilidüzgün, Selahattin (2007) "Çocuk Kitaplarının Çocuğun Sanat Eğitimine Katkısı". II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri) Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 111-115

Gander, Mary J. ve Harry W. Gardiner (2004). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (5. Baskı). (Yayıma Hazırlayan: Prof. Dr. Bekir Onur). Ankara: İmge Kitabevi.

Kıran, Zeynel ve Ayşe Eziler Kıran (2010) *Dilbilime Giriş* (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Kudret, Cevdet (2003) *Örneklerle Edebiyat Bilgileri-1* (Cilt-I). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Özbay, Murat ve Deniz Melanlıoğlu (2008) "Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi". *Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5, (1), 30-45.



[Çevrimiçi]: <http://efdergi.yyu.edu.tr> adresinden 09 Ağustos 2011 tarihinde indirilmiştir.

Özkan, Nazmiye ve Bülent Yılmaz (2007) "Çocuk Kitaplarında Dil Sorunları". *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri) 04-06 Ekim 2006..* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, 767-778

Sever, Sedat (2007) *Çocuk ve Edebiyat* (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

*Türkçe Sözlük* (2005) (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

# OKULÖNCESİ EĞİTİMİNDE KULLANILAN ÇOCUK KİTAPLARINDA DUYULARA YÖNELİK DİL KULLANIMLARI

**Yrd. Doç. Dr. Hülya YAZICI OKUYAN**

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü

**Arş. Gör. Sedat KARAGÜL**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimin Kültürel Temelleri Bölümü

**Arş. Gör. Yasemin Gül GEDİKOĞLU**

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü

## Özet

*Bu araştırmanın amacı, okulöncesi eğitim kurumlarında kullanılan çocuk kitaplarındaki duyulara yönelik dil kullanımlarının belirlenmesidir. Tarama modeline dayalı bu çalışmada kullanılan veriler, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Burdur'daki okulöncesi eğitim kurumlarında kullanılan 100 çocuk kitabı incelenerek toplanmıştır. Kitaplar araştırmacılar tarafından rastlantısal olarak seçilmiştir ve duyulara yönelik dil kullanımları bağlamında değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda kitaplarda yer alan duyulara yönelik dil kullanımlarından % 65,4'ünü görme duyusuna yönelik dil kullanımlarının oluşturduğu belirlenmiştir. İşitme duyusuna yönelik dil kullanımlarının oranı %21,6 iken, dokunma duyusuna yönelik dil kullanımlarının oranı % 6,4'tür. İncelenen kitaplarda yer alan tatma duyusuna yönelik dil kullanımlarının oranı % 3,7; koklama duyusuna yönelik dil kullanımlarının oranı ise % 2,9'dur.*

*Anahtar Sözcükler: Dil gelişimi, duyu eğitimi, okulöncesi eğitim, çocuk kitapları.*

## Abstract

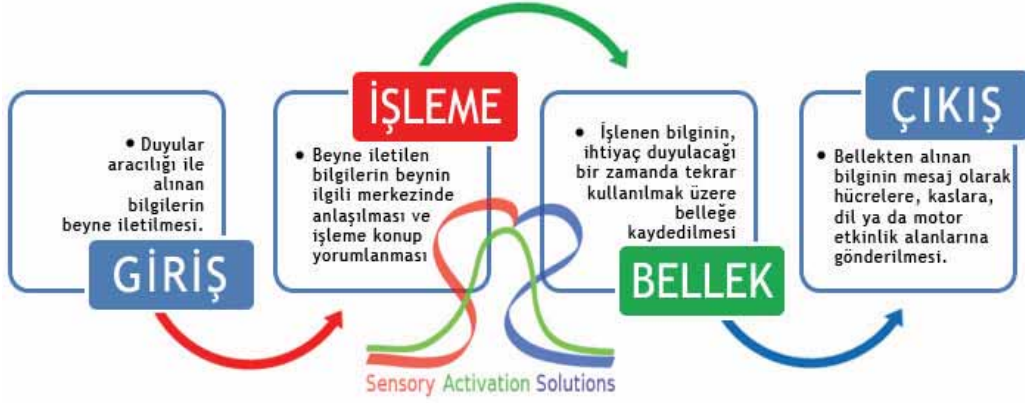
*This study is aimed to identify the sense oriented language usages in children's books used in pre-school education institutions. The data used in this study that is based on survey model, have been collected by analyzing 100 children's books that have been used in pre-school education institutions in Burdur in 2010-2011 educational year. Books have been chosen randomly by researchers and have been evaluated in the context of sense oriented language usages. At the end of the study, it has been stated that eyesight oriented language usage establishes 65.4% of language usages of senses that take place in books. While the rate of language usage for sense of hearing is 21.6%, the rate of language usage for sense of touch is 6.4%. In the books that have been analyzed, the rate of language usage for sense of tasting is 3.7%; rate of language usage for sense of smell is 2.9%.*

*Key Words: Language development, sense training, pre-school education, children's books.*

## GİRİŞ

Okulöncesi dönem, çocuğun farklı uyarıcılarla dolu dış dünyayı keşfetmeye ve anlamaya çalıştığı, insan yaşamının en temel becerilerinin kazanıldığı kritik bir dönemdir. Bu dönem; çocuğun kendini, çevresini ve dünyayı tanımaya ve anlamaya çalıştığı; bilişsel, dilsel, toplumsal ve kişilik gelişiminin çok hızlı olduğu bir yaşam evresidir (Sever, Dilidüzgün, Öztürk ve Adıgüzel, 2009). Bu nedenle, okulöncesi eğitim çok önemlidir. Okulöncesi eğitim çocukların zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal yönden gelişimlerinin bireysel düzeylerine uygun zengin uyarıcı ortamlarda desteklenmesi, onları ilköğretime hazırlaması bakımından önemli bir süreçtir. Bu dönemde çocuklar duyu organlarını kullanarak bilgi edinmeye çalışırlar (Ayvacı, 2010).

Bütün alışkanlık ve becerilerimizin kazanılmasında duyu organlarının etkin bir rolü vardır. Duyu organlarımız dış dünya ile ilişki kurmamızı sağlayan antenlerimizdir. İnsanlar duyuları yardımıyla çevreyi tanır ve duyuları yardımıyla öğrenirler. Öğrenme süreci, bilgilerin duyularımız tarafından algılanması ve beynin ilgili merkezine iletilmesi (GİRİŞ); bu bilgilerin beyinde işlenmesi (İŞLEME); işlenen bilgilerin belleğe kaydedilmesi (BELLEK); verilen tepkinin beynin ilgili organlarına bildirilmesi (ÇIKIŞ) olmak üzere dört aşamadan oluşur.



(<http://www.sascentre.com/tur/tr/duyular-ve-ogrenme-sureci>).

Duyu eğitimi, çocuk doğduğu andan itibaren başlayan bir eğitimidir. Yeni doğan bir bebeğin çevreyi öğrenmesi için kullandığı en temel araç duylarıdır. Bebek duyları yoluyla çevreyi tanımaya, farklılıkları ayırt etmeye, benzerlikleri bulmaya ve nesnelere arası ilişkileri anlamaya çalışır; refleksif hareketlerden amaçlı hareketlere geçişinde de duyu organlarını kullanır (Uyanık Balat, Deretarla Gül ve Çelebi Öncü, 2005). Bu nedenle yaşamın ilk yıllarından itibaren duyların uyarılması için çok uyarılı ortamlar yaratılması önemlidir.

Uyanık Balat ve diğerleri (2005)' ne göre çocukların kendi bilgilerini oluşturmalarına olanak veren çok yönlü duyu eğitimi kavram gelişiminin de temelini oluşturmaktadır. Bununla beraber duyu eğitimi çocukların;

- öğrenmeye olan isteklerini artırırken hayal dünyalarını genişleterek farklı deneyimler kazanmalarına,
- olayları, nesnelere, ilişkileri, durumları, konumları tüm yönleri ile tanıma, inceleme ve değerlendirme becerilerinin gelişimine,
- çok yönlü düşünme ve problem çözme yeteneklerinin gelişmesine de olanak sağlar.

Okulöncesi Eğitim Programı'nda çocukların çevrelerini, bir ya da birden fazla duysunu kullanarak tanıma olanağı tanıyan birçok etkinlik yer almaktadır. Bununla beraber duyu eğitiminde kullanılacak en etkili araçlardan biri de çocuk kitaplarıdır. Bu bağlamda, okulöncesi dönemde çocuğa seslenen nitelikli çocuk kitaplarının duylara yönelik dil kullanımlarını en etkili örnekleriyle yansıtan ve bu kullanımları çocukla etkili bir biçimde buluşturabilen birer araç konumunda olması gerekmektedir.

Okulöncesi dönemdeki çocukların oyun gereksinimlerine yanıt veren oyuncaklar gibi kitaplar da hem görsel hem de dilsel niteliği ile çocuğun oynama ve eğlenme; görme, duyma, dokunma yoluyla tanıma ve bulma gereksinimini karşılayan araçlardır. 2-4 yaşlarındaki çocuklar için kitabın bilinen en temel işlevi onların kavramsal gelişim sürecine ve anlama becerisine katkı sağlamasıdır. Kitaplar bu dönemdeki çocukların öğrendikleri yeni kavramları adlandırma, bunlar arasında ilişkiler kurma gibi bilişsel süreçleri işletir. Resmin estetik olanaklarıyla çocukları kendine çekebilene, dilsel yapıları ve kurgularıyla da çocukların dünyasına girmeyi başarabilene kitaplar erken çocukluk döneminden başlayarak çocuk-kitap ilişkisini başlatan birer araç olur (Sever, 2008).

Okulöncesi döneme yönelik geliştirilen nitelikli çocuk kitaplarının görsel, işitsel ve dokunsal algıyı geliştirici; alıcı ve ifade edici dil becerilerini destekleyici özellikte olmasına dikkat edilmelidir. Çünkü iyi bir algılama gücüne sahip olmak dış dünya ile iletişimde ve genel olarak öğrenmenin yanı sıra sanat, matematik ve dil becerileri üzerinde de önemli rol oynamaktadır (Dönmez, Ağbidoğlu, Dinçer, Erdemir ve Gümüşçü, 1997). Sesli kitaplar, puzzle kitaplar, banyo kitapları, hareketli kitaplar, üç boyutlu kitaplar...vb. çocukların hem kavramsal gelişimi hem de oynama, eğlenme, keşfetme gereksinimleri için çok uyarılı bir ortamın oluşmasına katkı sağlayarak duyu eğitimi sürecini desteklemektedir.

Sever (2008)'e göre çocuk kitapları, okulöncesi dönemden başlayarak dilsel becerilerin edinilmesi sürecinde çocuklara 'zenginleştirilmiş bir dil çevresi' yaratan önemli araçlar olarak değerlendirilebilir. Çocuk kitapları bu dönemde, çocuklara anadilinin yapı ve işleyişine ilişkin ilk ipuçlarını sunan, dilin ve çizginin ilk anlatım gücünü ve güzelliğini yansıtabilen görsel ve dilsel uyarılar olarak çocuğun dil gelişimi sürecini destekler. Kitaplarda yer alan dilsel kullanımlar çocukların belleklerinde çevrelerinde gördükleri nesne ve varlıkların duylarla ilgili imgelerini oluştururken kavramsal gelişimlerini de destekler.

## AMAÇ

Bu çalışmanın amacı, okulöncesi eğitim kurumlarında kullanılan çocuk kitaplarındaki duyulara yönelik dil kullanımlarının belirlenmesidir. Araştırma, çocuğun duyu eğitiminde önemli bir yere sahip olan çocuk kitaplarında yer alan duyulara ilişkin dil kullanımlarını yansıtmaları açısından önemlidir.

## YÖNTEM

Bu araştırma, kurgusal/üretilmiş bir yapı üzerinde tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Var olan bir durumu, var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan bu yaklaşımda, betimsel türden bir tarama yapılarak 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Burdur'daki okulöncesi eğitim kurumlarında kullanılan 100 çocuk kitabı incelenmiş ve duyulara yönelik dil kullanımları bağlamında değerlendirilmiştir.

## BULGULAR VE YORUM

### Çizelge 1: Çocuk Kitaplarında Yer Alan Duyulara Yönelik Dil Kullanımları

| Duyulara Yönelik Dil Kullanımları | f (sıklık) | % (yüzde) |
|-----------------------------------|------------|-----------|
| Görme                             | 519        | 65,4      |
| İşitme                            | 171        | 21,6      |
| Dokunma                           | 51         | 6,4       |
| Tatma                             | 29         | 3,7       |
| Koklama                           | 23         | 2,9       |
| TOPLAM                            | 793        | 100       |

İncelenen çocuk kitaplarında beş ayrı duyuya ilgili olarak toplam 793 ifadeye rastlanmıştır. Buna göre okulöncesi eğitim kurumlarında kullanılan çocuk kitaplarında yer alan duyulara yönelik dil kullanımlarından % 65,4'ünü görme duyusuna yönelik dil kullanımları oluşturmaktadır. İşitme duyusuna yönelik dil kullanımlarının oranı %21,6 iken, dokunma duyusuna yönelik dil kullanımlarının oranı % 6,4'tür. İncelenen kitaplarda yer alan tatma duyusuna yönelik dil kullanımlarının oranı % 3,7; koklama duyusuna yönelik dil kullanımlarının oranı ise % 2,9'dur.

### Çizelge 2: Okulöncesi Eğitiminde Kullanılan Çocuk Kitaplarında Duyulara Yönelik İfadeler

| Duyular | İfadeler  | Toplam Kitap Sayısı | İfadelerin Geçtiği Kitap Sayısı | % (yüzde) |
|---------|---|---------------------|---------------------------------|-----------|
| Görme   | gör-, görün-, göster-, gözük-, görül-, gözetle-, izle-, bir de ne gör-, gözü bir şeye iliş-, görülmemiş (olay), bak-, gözlerini alama-, görünmez (elbise), gördüklerine inanama-, göz at-, gözle-, gözden kaybol-, izlenim, seyret-, gözden yitip git-, (sağa sola) bakın-, kocaman, büyük, küçük, görkemli, beyaz, görünüş-, görüntü, renk renk (çiçekler), bakış, güzel, pembe, mavi, sarı, incecik, çirkin, benze-, yakış-, kırmızı, fark et-, beğen-, şirin, görünüm, karanlık, pırl pırlı, renkli, parlak, aydınlık, yemyeşil, allı, yeşilli, sarılı, kar gibi beyaz, tiril tiril, belir-, gri, altın gibi parla-, sapsarı, kara, masmavi, küçücük, karanlığa bürün-, kıvrım kıvrım, mor, gıcır gıcır (bir fırça), sarar-, rengarenk, koca koca (elmalar), yuvarlak, püskül püskül, bakakal- | 100                 | 88                              | 88        |
| İşitme  | duy-, işit-, dinle-, kulağına git-, kulağının pasını sil-, kulaktan kulağa yayıl-, gürültü, gürültülü, havlama sesi, sessizce, haykır-, (tüfeğin) sesinden ür-, saatin ziliyle uyan-, çat diye kırıl-, yüksek sesle, fısıltı, bağır-, ayak sesi, seslen-, (saatin) tik takları, neşeli müzik, boğuk ses, kafa şişir-, çığlık, boru gibi ses, çın çın (saz çal-), cır cır öt-, kıkır kıkır (gül-), çığlık at-, cıvıl cıvıl, cıvıltı, cıvıldaş-, siren çal-, vızıl-da-, hışırtı, tıklar tıklar, sustur-, vınlama, takırtı, sessizlik, yankılan-, mırıldan-, homurdan-, gürül gürül (yan-)   | 100                 | 46                              | 46        |
| Dokunma | dokun-, kolundan yakala-, elinden tut-, elini sık-, sarıl-, okşa-, değ-, belinden yakalayivermek, boynuna sarıl-, eline al-, kucakla-, tut-, tutun-, el ele tutuş-, dürt-, yumuşak  | 100                 | 25                              | 25        |
| Tatma   | tat-, tat, lezzet, lezzetli, bal gibi tatlı, ekşi, yenecek gibi olma-, nefis, tatlandır-, ktır ktır ye-, taptaze elmalar, büyük bir iştahla ye-, güzelce ye-, çıtır çıtır ye-, tatlandır-   | 100                 | 15                              | 15        |
| Koklama | koku, mis gibi koku, kok-, kokla-, koklat-, kokusunu al-, koku al-, keskin koku   | 100                 | 12                              | 12        |

Çizelge 2'de görüldüğü üzere incelenen çocuk kitaplarının % 88'inde görme duyusuna yönelik ifadeler yer almaktadır. İşitme duyusuna yönelik ifadeler, okulöncesi eğitiminde kullanılan çocuk kitaplarının % 46'sında yer alırken, dokunma duyusuna yönelik ifadeler % 25'inde bulunmaktadır. Buna karşılık tatma duyusuna yönelik ifadeler, kitapların % 15'inde, koklama duyusuna yönelik ifadeler ise duyuların % 12'sinde yer almaktadır.

Araştırma sonunda kitaplarda yer alan görme duyusuna yönelik dil kullanımlarının diğer duyulara yönelik dil kullanımlarından daha fazla yer aldığı belirlenmiştir. Çünkü bireyin yaşamında görme duyusu, çok önemli bir yere sahiptir. Göz, bireyin dış dünyaya açılımını sağlayan bir pencere görevini üstlenmektedir. Bu nedenle insanoğlu görme duyusuna çok önem vermiş, bu durum sözcüklerimize de yansımıştır. Bu bağlamda incelenen çocuk kitaplarında duyulara yönelik dil kullanımlarında en çok görme duyusuna yönelik dil kullanımlarının bulunduğu saptanması şaşırtıcı değildir.

Okulöncesi dönemde çocukların gözlerini kullanmayı öğrenmeleri ve baktıklarını görebilmeleri için desteklenmeye gereksinimleri vardır. Çocuk kitapları, çocuklara gözleri konusunda bilgi vermek ve onların işlevlerini sezdirebilmek için bu dönemde önemli bir araç konumundadır. İncelediğimiz çocuk kitaplarında yer alan görme duyusuna yönelik dil kullanımlarının daha çok bir deyim içinde verildiği görülmüştür. Bununla birlikte çocukların renk ve biçim algısını belirginleştirmeye yönelik dil kullanımlarına da rastlamak olasıdır. İncelenen kitaplarda görme duyusuna yönelik dil kullanımlarının aktarımında kimi zaman ikilemelerden de yararlanıldığı belirlenmiştir.

İncelenen kitaplarda yer alan görme duyusuna yönelik dil kullanımlarına ilişkin doğrudan alıntılar:

"Bu arada gözlerini yakışıklı prensten de alamıyormuş." (Küçük Deniz Kızı, s. 95)

"Gördüklerine inanmamıştı." (Altın Elma, s. 30)

"Ben de birazdan geliyorum, diyerek gözden kayboldu." (Tobi'nin Sonbahar Macerası, s. 10)

"Az sonra gözden yitip gitmiş." (Karıncı ile Güvercin, s. 11)

"Ormana bakan güneşin, yuvarlak ve pırl pırl yüzünde bir gülümseme belirdi." (Uykucu Kimi, s. 16)

"Çocuklar bu renk renk kolyeleri boyunlarına takıp oyuncak şehrini dolaşmaya başladılar." (Uyku Güzeli Oyuncak Şehrinde, s. 16)

"Beyaz bulutlar mavi gökyüzünde çok güzel görünüyorlarmış." (Ağlayan Bulut, s. 3)

Çocuk kitaplarında görme duyusundan sonra en çok işitme duyusuna yönelik dil kullanımına rastlanmıştır. İşitme duyusunun çocuğun ana dilini öğrenme, çevresini tanıma ve uyum sağlama sürecindeki önemi yadsınamaz. Alanyazın çalışmalarının da yansıttığı gibi çocukta alıcı dil gelişimi, ifade edici dilden önce gelişmektedir. Alıcı dil gelişiminde işitme duyusu çok önemlidir. Alıcı dil gelişimini desteklemek için, ana-babaların ve öğretmenlerin çocukla konuşurken kısa ve basit cümleler kurmaları, sözel ifadeleri tekrarlamaları, açıklama, genişletme ve soru sorma yöntemlerini kullanmaları ve bol uyarıcı bir ortam yaratmaları önemlidir (Dönmez, Ağbidoğlu, Dinçer, Erdemir ve Gümüşçü, 1997). Çocuğa göre hazırlanmış nitelikli çocuk kitapları çocukların işitme duyularını devindirirken hem onların dil gelişimlerini destekler hem de çevrelerindeki sesleri tanımalarına ve ayırt etmelerine olanak tanır.

İncelenen çocuk kitaplarında yer alan işitme duyusuna yönelik dil kullanımlarının daha çok benzetmeler, ikilemeler ve yansıma sözcükler aracılığıyla verildiği görülmüştür. Bununla birlikte, görme duyusuna yönelik dil kullanımlarında olduğu gibi işitme duyusuna yönelik dil kullanımlarının aktarımında da deyimlerden yararlanıldığı belirlenmiştir.

İncelenen kitaplarda yer alan işitme duyusuna yönelik ifadelerle ilişkin doğrudan alıntılar:

"Minnoş Kedi kıkır kıkır güldü." (Minnoş Kedi, s. 3)

"Yemyeşil ağaçlar, çimenler, renk renk çiçekler, cıvı cıvı kuşlar mutluluklarını pekiştiriyordu." (Kampta Bir Tatil, s. 3)

"Yağmur tıkr tıkr diye camlara vuruyor, fırtına vuu... vuu... diye esiyordu." (Ton Ton Dede ve Hayvanları, s. 4)

"Bu haber kralın kulağına gitmekte de gecikmemiş." (Çıplak Kral, s. 123)

Dokunma duyusunun gelişimi, dokunsal ayırt etme ve dokunsal eşleştirme alt başlıklarında değerlendirilir. Dokunsal ayırt etme, nesnelerin şekil, boyut, sertlik, yumuşaklık vb. özelliklerinin dokunularak ayırt edilmesidir (Dönmez, Ağbidoğlu, Dinçer, Erdemir ve Gümüşçü, 1997). Dokunmayla

ilgili kavramların dilsel karşılıklarının yer aldığı çocuk kitapları çocuklara dokunsal algılarını geliştirici zengin bir uyarıcı ortam sunar.

İncelenen çocuk kitaplarında dokunma duyusuna yönelik dil kullanımları arasında da birbirinden değişik ifadelere rastlanılmıştır. Kitaplarda yer alan dokunma duyusuna yönelik dil kullanımlarının daha çok eylemler aracılığıyla aktarıldığı belirlenmiştir.

İncelenen kitaplarda yer alan dokunma duyusuna yönelik dil kullanımlarına ilişkin doğrudan alıntılar:

“O günden sonra hiçbir çocuk leylek yuvalarına dokunmamış.” (Andersen Masalları, s. 142)

“Yanına gidip elinden tuttum.” (Define Adası, s. 17)

“Ne kadar yumuşak burası.” (Oyuncu Bulut, s. 16)

Tat alma duyusu bize dilimizi kullanarak çevremizle ilgili daha çok bilgiyi keşfetme ve çevremizi daha iyi tanıma olanağı tanır. Okulöncesi dönemde aileler ve eğitimciler tarafından yapılan etkinlikler çocukların tat alma duyularını destekler; besinler ve tatları hakkında bilgi edinmelerini sağlar. İncelenen çocuk kitaplarında tatma duyusuna yönelik birtakım dil kullanımlarına da rastlanmıştır. Tatma duyusuna yönelik dil kullanımlarının aktarımında sıfatlardan, benzetmelerden ve ikilemelerden büyük ölçüde yararlanıldığı görülmektedir.

İncelenen kitaplarda yer alan tatma duyusuna yönelik ifadelerle ilişkin doğrudan alıntılar:

“Lezzetli yemler, taze yiyecekler vermişti.” (Kırmızı Balık, s. 16)

“Hizmetçi sofraya oturunca sofradaki bal gibi tatlı incirleri atıştırmaya başlamış.” (Keloğlan Masalları, s. 54)

“Hem iyice yıkadıktan sonra kabuğumu bile soymadan ktır ktır yiyebilirler beni.” (Sebzeleri Tanıyalım, s. 4)

“İçini inci gibi dişlerimle çıtır çıtır yerim.” (Sincap Anne, s. 6)

Okulöncesi eğitime yönelik olarak hazırlanan kitaplarda koklama duyusuna yönelik dil kullanımlarına diğer duyulara oranla daha az yer verildiği görülmektedir. Aslında koklama duyusu en açık uyarılan duydur. Bazı kokular insanları rahatlatıp sakinleştirirken bazı kötü kokular da rahatsızlık yaratır. Çocuk kitapları diğer duyuların gelişiminde olduğu gibi koklama duyusunun gelişimini de destekleyen önemli bir değişkendir. İncelenen kitaplarda koklama duyusuna yönelik dil kullanımlarının aktarımında benzetmelerden ve sıfatlardan yararlanıldığı görülmüştür.

İncelenen kitaplarda yer alan koklama duyusuna yönelik dil kullanımlarına ilişkin doğrudan alıntılar:

“Güzel bir tepsi içinde mis gibi kokulu, nar gibi kızarmış güvercin gelmiş.” (Keloğlan Masalları, s. 41)

“Her ikisinin de keskin kokuları vardır.” (Sebzeleri Tanıyalım, s. 15)

“Tazı, tilkinin kokusunu alır almaz heybeden dışarı fırlamış.” (Keloğlan'ın Kavalı, s. 16)

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bireyin içinde yaşadığı çevreyle ilgili bilgi edinmesinde ve uyum sağlamasında duyu organlarının yeri ve önemi büyüktür. Birey, birçok yaşamsal gereksinimini duyu organları aracılığıyla karşılar ve birçok alışkanlık ve becerilerini duyu organları ile kazanır. Bu durum, duyu eğitiminin önemini ortaya koymaktadır. Bu nedenle bireylerin okulöncesi dönemden başlayarak etkili bir duyu eğitimi sürecinden geçirilmesi sağlanmalıdır.

Nitelikli çocuk edebiyatı yapıtları taşımış oldukları iç ve dış yapı özellikleri ile çocukların bilişsel, ruhsal ve sosyal gelişimlerinde etkin bir rol üstlenmektedir. Çocuk edebiyatı yapıtlarının en önemli işlevlerinden biri, çocukların kavram gelişimini desteklemektir. Kavram gelişimi, çocuklar açısından büyük bir öneme sahiptir. Çünkü kavram, düşünmenin temel aracıdır. Çocukların kavramsal birikiminin desteklenebilmesi için de duyu algılarının uyarılması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, taşımış olduğu dil ve anlatım özellikleri ile çocukların duyu algılarını devindirebilecek nitelikte çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuklarla buluşturulması konusunda gerekli özen gösterilmelidir.

Okulöncesi eğitim kurumlarında çok uyarıcı ortamlar oluşturmak ve farklı etkinlikler düzenlemek elbette ki çocukların duyu gelişimlerinin desteklenmesinde önemlidir. Bununla beraber çocuğa göre hazırlanmış nitelikli çocuk kitaplarının bu süreçte duyu gelişimini destekleyen önemli değişkenlerden bir olduğu unutulmamalıdır.



## KAYNAKÇA

Ayvacı, H. (2010) "Okulöncesi Dönem Çocuklarının Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanma Yeterliliklerini Geliştirmeye Yönelik Pilot Bir Çalışma". *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4 (2) , 1-24.

Baykoç Dönmez, N., Ağabeydoğlu, vd. (1997) *Okulöncesi Dönemde Dil Gelişimi Etkinlikleri*. Ankara:Sim Matbaacılık.

Sever, S. (2008) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Tudem Yayınları.

Sever, S., Dilidüzgün, S., vd. (2009) *Okulöncesinde Çocuk Edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Uyanık Balat, G., Deretarla Gül, E. ve E. Çelebi Öncü (2005) *Okulöncesi Dönemde Duyu Eğitimi ve Etkinlikler*. İstanbul: Kare Yayınları. *Duyular ve öğrenme süreci*.(b.t.).

[Çevrimiçi]: <http://www.sascentre.com/tur/tr/duyular-ve-ogrenme-sureci>. adresinden 1 Ekim 2011 tarihinde indirilmiştir. *Okulöncesi dönemde duyu eğitimi*.(b.t.).

[Çevrimiçi]: <http://www.okulonceciyiz.biz/okul-oncesi-ders-notlari/23896-okul-oncesi-donemde-duyu-egitimi.html>. adresinden 1 Ekim 2011 tarihinde indirilmiştir.

**ARAŞTIRMADA KULLANILAN KİTAP LİSTESİ**

| Yayınevi                         | No | Kitabın Adı                          | Sayfa Sayısı |
|----------------------------------|----|--------------------------------------|--------------|
| Doğan Egmont Yayıncılık          | 1  | Kiara ile Kovu                       | 16           |
| Kocaoluk Yayınevi                | 2  | Ağustos Böceği ile Karınca           | 16           |
| Bilim ve Kültür Yayınları        | 3  | Özgün Ali Tatilde                    | 15           |
| Yeni Çizgi Yayınları             | 4  | Karınca ile Güvercin                 | 16           |
| Uysal Kitabevi                   | 5  | Keloğlan Masalları                   | 64           |
| Onur Yayınları                   | 6  | Peter Pan                            | 16           |
| Özgür İletim                     | 7  | Karınca ile Güvercin                 | 16           |
| Ergun Yayınları                  | 8  | Bobi ile Güvercin                    | 63           |
| Büşra Yayıncılık                 | 9  | Define Adası                         | 80           |
| Parıltı Yayıncılık               | 10 | Andersen Masalları                   | 142          |
| Arkın Kitabevi                   | 11 | Sihirbaz Kedi                        | 14           |
| ATP Yayıncılık                   | 12 | Küçük Deniz Kızı                     | 6            |
| SAY Yayınları                    | 13 | Yumurcak'ın Kulağı                   | 16           |
| Morpa Kültür Yayınları           | 14 | En Değerli Armağan                   | 32           |
| Esin Yayınevi                    | 15 | Elif'in Günlüğü                      | 16           |
| Uçanbalık Yayınları              | 16 | İp Bacaklı Uzaylı Çocuk              | 16           |
| Damla Yayınevi                   | 17 | Mormorik                             | 15           |
| Beyaz Balina Yayınları           | 18 | Papu'nun Korsan Kıyafeti             | 16           |
| Final Pazarlama                  | 19 | Kırmızı Başlıklı Kız                 | 16           |
| Morpa Kültür Yayınları           | 20 | Pelin'in Yunusla Yolculuğu           | 16           |
| Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları | 21 | Hüzünlü Kâğıt Cıvcıv                 | 40           |
| Özgür Eğitim Yayınları           | 22 | Altın Elma                           | 45           |
|                                  | 23 | İbikli Cingöz                        | 24           |
|                                  | 24 | Ağustos Böceği ile Karınca           | 16           |
|                                  | 25 | Tavşan ile Kaplumbağa                | 23           |
|                                  | 26 | Geveze Kaplumbağa                    | 16           |
|                                  | 27 | Kurşun Asker                         | 31           |
| Bu Yayınevi                      | 28 | Keloğlan'ın Kavalı                   | 32           |
|                                  | 29 | Tom Amca'nın Kulübesi                | 71           |
|                                  | 30 | Keloğlan'ın Rüyası                   | 32           |
|                                  | 31 | Cimcime Ayşe Yeni Yılı Kutluyor      | 14           |
| Serhat Yayınları                 | 32 | Keloğlan ve Annesi                   | 16           |
|                                  | 33 | Keloğlan Zor Durumda                 | 16           |
| Özyürek Yayınevi                 | 34 | Sıncap Anne                          | 32           |
|                                  | 35 | Uykucu Mehmet                        | 16           |
|                                  | 36 | Anneye Çiçek                         | 16           |
| Ünlü Yayınevi                    | 37 | Kayıp Prenses                        | 16           |
|                                  | 38 | Uzunkulak Tavşan-Doğum Günü Hediyesi | 16           |
|                                  | 39 | Nasreddin Hoca-Tanrı Misafiri        | 16           |
|                                  | 40 | Minnoş Kedi                          | 16           |
| Polat Kitapçılık                 | 41 | Arkadaşım Kukla ve Kıskaçlık         | 16           |
|                                  | 42 | Çizmeli Kedi                         | 17           |
|                                  | 43 | Çirkin Ördek Yavrusu                 | 15           |
| Nurdan Yayınları                 | 44 | Doğayı Koruyalım                     | 16           |
|                                  | 45 | Kampta Bir Tatil                     | 16           |
| Kök Yayıncılık                   | 46 | Oyuncu Bulut                         | 15           |
|                                  | 47 | Dedemi Özlüyorum                     | 15           |
|                                  | 48 | Misafir                              | 24           |
|                                  | 49 | Aydedeyi Saklayan Çocuk              | 16           |
|                                  | 50 | Ay                                   | 16           |
|                                  | 51 | Lunaparkın Sihirli Dünyası           | 22           |

|                               |                           |  |               |    |
|-------------------------------|---------------------------|--|---------------|----|
|                               | 52                        | Ali ile Ayşe Veterinerde                     | 16            |    |
|                               | 53                        | Elma Ağacı ile Süs Ağacı                     | 16            |    |
| YA-PA Yayınları               | 54                        | Kahvaltı Etmeyen Kimi                        | 16            |    |
|                               | 55                        | Uykucu Kimi                                  | 16            |    |
|                               | 56                        | Kimi Büyüyor                                 | 16            |    |
|                               | 57                        | Tavşan                                       | 16            |    |
|                               | 58                        | Ses  | 27            |    |
|                               | 59                        | Uyku Güzeli Oyuncak Şehrinde                 | 24            |    |
|                               | 60                        | Ben Nereden Geldim?                          | 15            |    |
|                               | 61                        | Mumu Diş Fırçalıyor                          | 16            |    |
|                               | 62                        | Boncuk Arkadaşları ile Tanışıyor             | 16            |    |
|                               | 63                        | Akıllı Kaplumbağa                            | 16            |    |
|                               | 64                        | Ton Ton Dede ve Hayvanları                   | 16            |    |
|                               | Altın Kitaplar Yayıncılık | 65   | Çetin Bir Kış | 16 |
| 66                            |                           | Ece ile Yüce-Ece'nin Turist Arkadaşları      | 14            |    |
| 67                            |                           | Ece ile Yüce-Ece Yazar Olmak İstiyor         | 14            |    |
| 68                            |                           | Ece ile Yüce-Minik Fide Çiçek Açtı           | 14            |    |
| 69                            |                           | Ece ile Yüce-Ece, Yüce ile Nasıl Baş edecek? | 12            |    |
| 70                            |                           | Ece ile Yüce-Annem Beni Sevmiyor mu?         | 14            |    |
| 71                            |                           | Ece ile Yüce-Yüce Kim Biliyor Musunuz?       | 14            |    |
| 72                            |                           | Ece ile Yüce-Ece'nin Çorapları Çok Günlünc   | 14            |    |
|                               | 73                        | Ece ile Yüce-Anneler Çocuklarını Çok Sever   | 14            |    |
| Küçükadımlar Eğitim Yayınları | 74                        | Dal Suya, Çık Taşa, Çok Yaşa                 | 16            |    |
| Şiirçocuk Yayınları           | 75                        | Tavşan Bondi Gözlük Takıyor                  | 8             |    |
|                               | 76                        | Büyüyünce Ne Olacağım?                       | 16            |    |
|                               | 77                        | Trafik Kuralları                             | 16            |    |
|                               | 78                        | Fare Ailesinin Ormanda Bir Günü              | 16            |    |
|                               | 79                        | Tobi'nin Kış Macerası                        | 16            |    |
|                               | 80                        | Tavşan Bondi'nin Dişi Ağrıyor                | 16            |    |
|                               | 81                        | Tavşan Bondi Doktorda                        | 8             |    |
|                               | 82                        | Tobi'nin Sonbahar Macerası                   | 16            |    |
|                               | 83                        | Fare Ailesi Orman Temizliğinde               | 16            |    |
|                               | 84                        | Neşeli Yüzler Ormanı                         | 16            |    |
|                               | 85                        | Pembe Yanak Ormanı İnceliyor                 | 16            |    |
|                               | 86                        | Fare Ailesinin Yeni Arkadaşı                 | 16            |    |
|                               | 87                        | Tobi'nin İlkbahar Macerası                   | 16            |    |
|                               | 88                        | Fare Ailesi Ormana Taşınıyor                 | 16            |    |
|                               | 89                        | Ağlayan Bulut                                | 16            |    |
|                               | 90                        | Yaramaz Rüzgar                               | 16            |    |
|                               | 91                        | Tavşan Bondi Ameliyat Oluyor                 | 8             |    |
|                               | 92                        | Sebzeleri Tanıyalım                          | 16            |    |
|                               | NASA Yayınları            | 93   | Kırmızı Balık | 16 |
|                               |                           | 94   | Kuğulu Park   | 16 |
| 95                            |                           | Renkli Duygular                              | 16            |    |
| 96                            |                           | Sevginin Gücü                                | 16            |    |
| 97                            |                           | Sihirli Sözcükler                            | 16            |    |
| 98                            |                           | Hepimiz İyiyiz                               | 16            |    |
| İncim Yayınları               | 99                        | Lessie                                       | 16            |    |
|                               | 100                       | Bremen Mızıkacıları                          | 16            |    |

# ***Türk Edebiyatında Çocuk***



# TÜRK ÇOCUK EDEBİYATINDA ENGELLİLERİN TEMSİLİ (1969–2009)

**Ayfer GÜRDAL ÜNAL**

Yazar, Eleştirmen

## Özet

*Bu bildiri Türk Çocuk Edebiyatında Engellilerin Temsili (1969–2009) konulu ve 40 kurgusal anlatının incelenmesine dayanan yüksek lisans tezinin bulguları özetlenerek sunulmuştur. Çalışmada içinde engelli karakter bulunan 40 anlatıdan derlenen bulgular aile, okul, arkadaş, dış çevre, engellinin iç dünyası ve dil, ideoloji ve engellilik ilişkisi bağlamında sunulmuş ve gözlenen değişim ya da değişim yokluğu vurgulanmıştır. Bildiri sonunda içinde engelli karakter olan iyi bir çocuk edebiyatı eserinde aranan ölçütler de açıklanmıştır.*

*Anahtar Sözcükler: Türk çocuk edebiyatı, engellilik, temsil.*

## Abstract

*This paper aims to present the summary of the main findings of the master's thesis research –The Representation of the Disabled in Turkish Children's literature conducted on 40 narratives written during 1969-2009). The findings are presented according to the following criteria; family, school, friends, the outer world, the inner world of the disabled, and language-ideology and the disabled. The change or lack of change observed during the researched period is emphasized. At the end of the article, the characteristics of a good literary work that portrays a disabled character is presented.*

*Key Words: Turkish children's literature, disability, representation.*

“Türk Çocuk Edebiyatında Engellilerin Temsili” (1969-2009) başlıklı çalışma Boğaziçi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden yüksek lisans derecesini hak edebilmek için yapılan tez çalışmasıdır. Bu çalışma daha sonra 2011 yılı Oğuz Tansel Çocuk yazını Araştırma Ödülüne layık görülmüştür. Bu bildiriadaki amaçlarımı genel olarak çalışmayı tanıtmak, sonuçlar bölümünde yer alan temel bulguları paylaşmak ve uzun dönemde konu ile ilgili yapılabilir araştırmalara işaret etmek olarak üç başlıkta toplayabilirim.

## Giriş

Bilindiği gibi ülkemizde engellilik oranı %12.29 olarak tespit edilmiştir. Buna göre 8,5 milyon engelli vatandaşımız bulunmaktadır.<sup>1</sup> Etkilenen yakın aile çevresi ile beraber düşünüldüğünde çok önemli bir durum ile karşı karşıya olduğumuz açıktır. Engellilik çalışmalarında altı çizilen 2 farklı model vardır. İlki engelli sorunu olarak gören tıbbi modeldir. Bu modelde engelli engelinden kaynaklanan zorlukları kimseyi rahatsız etmeden, tek başına taşınmalıdır.<sup>2</sup> Örneğin tekerlekli sandalye ile okula gelen bir öğrenci eğer okulun merdivenlerini çıkıp sınıfına giremiyor ise bu yaklaşımda öğrenci, merdivenler nedeni ile değil, tekerlekli sandalyesi nedeni ile okula girememektedir. Tıbbi modelde engelli hasta olarak algılanır ve amaç engelli “normal” duruma getirmektir. Türkiye’deki hâkim bakışın tıbbi modele uygun olduğu Ertürk (2003: 152)’ün teziyle ortaya konmuştur.

Engellilik konusundaki ikinci yaklaşım Sosyal Modeldir. Sosyal modelde engellilik durumu bir toplumsal sorun olarak ele alınır. Sosyal model uyarınca, engellilik bedensel ya da fiziksel sakatlığı değil, bir toplumun organize oluşu biçimi dolayısıyla ortaya çıkan engellenmişliği ifade eder. Ortaya çıkan engeller çevresel (rampa, tuvalet, işaretlendirme yokluğu), tutumsal (bilgisizlik, korku, düşük beklenti), hukuksal (engelli bireyin okula alınmaması) olabilir.

<sup>1</sup> TC Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (2002). *Türkiye Özürlüler Araştırması Temel Göstergeleri*, Ankara: <http://www.ozida.gov.tr/arama/oztemelgosterge.htm> (erişim:26 Şubat, 2010).

<sup>2</sup><http://www2.le.ac.uk/offices/ssds/accessibility/staff/accessibilitytutors/information-for-accessability-tutors/the-social-and-medical-model-of-disability> (erişim: 17 Şubat,2010).



Engelliliğe bakışı belirleyen bu iki modelden başka kısaca zikretmem gereken 3 sosyo-kültürel kuram bulunmaktadır. Bu bildirinin amacı gereği detaylandırmayacağım bu 3 kuram ileride çocuk edebiyatı eserlerinde ortaya çıkan durumları anlamlandırmak için yardımcı olacaktır.

İlki Goffman (1963: 4) tarafından ileri sürülen Damga Kuramıdır. Goffman, damgayı toplumun normal kabul ettiği değerlerle sahip olunanlar nitelikler uyuşmadığı zaman ortaya çıktığını ve fiziksel bozuklukların damga nedeni olduğunu ileri sürer. Goffman'ın Damga Kuramı engelliliği bedenden çıkarır ve bedeninin sosyal olarak algılanış çerçevesine yerleştirir. Normal ve damgalı olanlar insanlar değil bakış açılarıdır. Bu bakış açıları farkında olunmadan içselleştirilen ve tekrar üretilen normlar olarak sosyal temaslarda ortaya çıkar ve kültürle aktarılır. İleride göreceğimiz gibi atasözleri, deyimler, hurafeler ve edebiyat eserleri ile aktarılan kalıp tipler, damgalama sürecinin aktaranı ve bir anlamda telkin yoluyla yeniden üreteni olabilmektedir.

İkinci olarak Mary Douglas'ın Kir Kuramı'ndan söz etmek gerekir. Engellinin yok sayılması, dışarıda kalmasına ilişkin bir diğer sosyo-kültürel açıklama antropolog Mary Douglas'a aittir. Kirlenme düzensizlikle eşdeğerdir. Birey öğrenme sürecinde nesnelere adlandırırken, oluşturulan örüntüye dahil edilemeyenler ya yok sayılırlar ya da çarpıtılırlar. Douglas'ın kir kuramı kimi çocuk edebiyatı eserlerinde engellinin neden farklı bir kente ya da mekâna yollanarak gözden uzaklaştırıldığını, neden uğursuz olarak nitelendirildiğini ya da engellinin neden aileyi "kir"leten bir birey olarak düşünülüğünü anlamamıza ışık tutan bir kuram olarak, ilgili bölümlerde tekrar anılacaktır.

Son olarak Foucault (2007: 102) 'nun "Biyoiktidar ve itaatkâr bedenler" kavramını anımsatmak isterim. Foucault'nun biyoiktidar kavramı inşa edilmiş bir kavram olarak engelliliği üretim ve iktidar ilişkileri bağlamında görmemize yardımcı olur (2005: 99-100). Muktedir olanın kendinde, bir engellinin yaşam hakkı üzerinde ya da çevrede dolaşım hakkı üzerinde, kısıtlayıcı söz söyleme hakkı görmesi ileride çocuk edebiyatı örnekleri üzerinden Foucault' a atıfla tartışılacaktır. Muktedir olanın ve "normal"i tanımlayanın dilde tahakkümü ise özellikle "Dil, İdeoloji ve Engellilik" bölümünde örnekler üzerinden gösterilecektir.

İki modeli ve 3 sosyo-kültürel kuramı zikrettikten sonra araştırma yöntemine geçebilirim.

## **Yöntem**

Bu çalışma 1969–2009 yılları arasında yazılmış ve erişilebilen içinde engelli karakter bulunan 40 kurgusal anlatı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu 40 anlatının 5'i masal, ikisi resimli öykü kitabı olup 3-8 yaş grubu için tasarlanmıştır. Geri kalan 33 anlatının 19'u roman, kalan 14'ü öyküdür. Bu 33 anlatı 8–12 yaş grubuna uygundur. Bu 33 anlatının 32'si gerçekçi kurgular olarak sınıflandırılabilir. 40 anlatının içinde yer alan engelli karakterler ağırlıklı olarak ortopedik engellidir. 24 ortopedik engelli, 9 görme engelli, 6 işitme engelli, iki kambur, iki zihinsel engelli, bir epileptik ve bir doğuştan büyük baş-çirkin yüzlü karakter izler. Engelli karakter sayısının anlatı sayısından fazla olmasının nedeni bazı kitaplarda birden fazla engelli karaktere rastlanmasıdır.

Bu 40 anlatı tez boyunca 5 kıstas üzerinden değerlendirilmiştir. Aile, okul, arkadaş, dış çevre ve engellinin iç dünyası olarak tanımlanan bu kıstaslar doğrultusunda elde edilen bulguları ve değişimi şöyle ifade edebilirim.

## **Sonuçlar**

### **Eksikler**

40 yıllık süre zarfında 40 anlatıya ulaşılabilmiş olması ve özellikle 3–8 yaş grubuna yönelik kitaplardan biri hariç diğerlerinin baskılarının tükenmiş olması, tezin ilk sonucunu da ortaya koymuştur. Erken çocuklukta farklılığa saygı yaratabilmek için çok önemli olan çocuk edebiyatı eserleri eksiktir. Benzer şekilde ilk gençlik çağına (12–18 yaş) yönelik telif eserimize de rastlanmamıştır. Bir diğer eksikliği hissedilen kaynak da engelli kitaplarına ilişkin bibliyografya çalışmasıdır.

### **Engelli ve Aile İlişkileri**

40 yılı kapsayan bir perspektif içinde düşünüldüğünde engelli çocuğun Garip isimli Kemalettin Tuğcu romanından beri temsil açısından olumlu bir değişim geçirdiği saptanmıştır. Kemalettin Tuğcu'nun 1969 tarihli *Garip* isimli romanı "başı büyük, kolları, bacakları sıska, karnı şiş, kurbağaya benzer" bir çocuğun romanıdır. Anlatıcı Garip'in doğumunu "Onun dünyaya gelişi bu zengin ve kibar aile için bir felaket olmuştu." diye anlatır. (7) Garip'in annesi misafir geldiğinde Garip ortada dolaşsın istemez. Annenin "Bu maskarayı ne bıraktın ortalığa? Misafir var, bir odaya kapat." talimatı ile Garip, odasına kapatılır (5). Anne çocuğun yüzüne bile bakmak istemez. Annenin iki yıl sonra "taş bebek gibi, pembe ve sarışın" bir yavrusu daha olur. Anlatıcı bu doğumdan sonra olanları şöyle aktarır:

Aileye yaraşan çocuk dünyaya gelmiş, artık Garip'e acıyan bile kalmamıştı. Annesi onu uzaktan görse başını çevirirdi. Hatta gebeliği sırasında yaşlı kadınlar, 'Kızım sakın öteki maymunun yüzüne bakma.' demişlerdi. 'Sonra karnındaki ona benzer.' Garibi başlarına bela sayan aile halkı, bu zavallının ölüp ortadan kalkmasını bekler gibiydi. Öyle ya hanımından hizmetçisine kadar her şeyin güzeline, iyisine, kibarına alışmış olan aileye bu çocuk bir *kir, leke, bir mahcubiyet ve sıkıntı* getirmişti. (12)

Bu noktada Mary Douglas'ın kir kuramını da anımsamakta yarar var. Hatırlanacağı gibi, Douglas, normal dışı ile başa çıkmak için verilen kültürel tepkilerden birini sakınma olarak belirlemişti. Bu örnekte aile "kir, leke" olarak gördüğü Garip'i bakılmak üzere gözlerinin görmeyeceği bir yere, köye gönderir ve kültürel tepki olarak Douglas'ın sakınmasını örnekler.

Kemalettin Tuğcu'nun 1977 tarihli *Karanlıkta bir Çocuk* romanında aşırı korunarak pasifleştirilen Volkan'ın öyküsü anlatılır. Bu aşırı koruyucu ailedeki anne de farklı bir biçimde de olsa oğlunun engelinden rahatsız olduğunu belli etmiş ve onu gözlüksüz görünce sert bir biçimde gözlüklerini takmasını istemiştir. Sonra bu davranışını "Alışamadım bir türlü bu haline, yüzünde gözlük varken gözlerin var sanıyorum" sözcükleri ile açıklamaya çalışmıştır.(82) Volkan ise "O benim etten, kapanmış bir yaradan ibaret olan gözlerimi görmeye tahammül edemiyor." diyerek incindiğini belirtmiştir. Bu romandaki anne de *Garip* romanındaki anne kadar yıkıcı olmasa da çocuğunu olduğu gibi kabul edemeyen bir anne örneğidir.

1982 yılında yayımlanan *Küçük Kambur* romanında Engin'in çevre tarafından ailenin başına gelmiş bir suç ve ceza gibi algılandığını görürüz. 1987 yılında yayımlanan *Yarım Adam* eserinde Kemalettin Tuğcu, ailenin Babası Bekir Bey'i tekerlekli sandalyede kafesçilik yapan bir karakter olarak kurgulamıştır. Evin kızı arkadaşı Erol'un onlara ziyarete gelmesini istemez.

Neden istemiyorsun? Kafesçilik fena bir iş mi?

—Değil, ama babam yarım adamdır.

—Yarım adam mı?

—Ben şaşırmıştım. Kızın gözleri dolu dolu oldu:

—Evet, dedi. Yarım adam.

—Yarım adam nasıl oluyor?

—Babamın dizlerinin üstünden beri ayakları yok.

Kızın yanaklarına birer damla yaş inmişti. Ben bir süre içim acıyarak sustum. (9)

Bu diyalog iki açıdan önemlidir: İlki "tam insan", "yarım insan" kavramları ile eksiklik duygusu vermesi açısından önemlidir. İkincisi, engellilik durumunun aile bireyleri üzerinde nasıl utanma duygusu yarattığını göstermesi açısından dikkat çekicidir. *Küçük kızın babası ile ilgili düşünceleri yine çevrenin tutumu ve öğretisi nedeniyledir.*

2003 geldiğinde Zeynep Cemali *Patenli Kız* romanını yazar. Romanda işitme engelli Şerare'yi ve o daha doğmadan işaret dilini öğrenmeye başlayan yüksek eğitilmiş ve çok bilinçli bir aileyi tanırız. Ancak yine aynı romandan tüm ailelerin ne böyle bir bilinç düzeyinde ne de böyle bir algısal gelişmişlik düzeyinde olmadığını anlarız.

Yaşama bağlılık. Şerare bir an duraksadı, sonra kararlılıkla devam etti. Yüzü, önemli şeyler söyleyecekmişçesine ciddileşti. 'Biz engelliler için yaşamı çekilmez kılanlar, çevremizdeki insanlar, hatta en yakınımız olan ailelerimizdir. *Engelli olduğumuzu biz kabul etsek bile, onlar kabul etmezler. Öncelikle bizi "özürlü" görenler onlar...*' Şerare yine duraksadı. Sanki fazla ciddileşmiş olmaktan rahatsızlık duyuyor gibiydi. Gülümsemeye çalıştı. 'Oysa bizler hatalı ya da suçlu değiliz. Aksine çok kararlıyız, çok azimliyiz. Bizim için engeller, aşıldıkça geride kalır. Bunu en başta ailelerimiz kabul etmeliler ki, topluma da kabul ettirebilsinler. İşte o zaman, dünyada hiç 'zavallı sakat' kalmaz.' (193)

'Aile ve çevre üzerinde çok duruyorsun' diye özetledi sunucu. 'Ailelerden ve toplumdan beklentilerin nedir o halde?'

'*En kötüsü engelli çocuğu gizleyen aileler... Sayıları hiç az değil. Neden gizlediklerini bilmiyorum. Belki korumak için, belki de utanıyorlar. Ama bu çok kötü; böyle bir cezayı kimse hak etmez. Aslında kendimizi kanıtlamamız için bize güvenilmesi, sevgi ve ilgiyle davranılması yeterli. Elbette, bir de eğitim görmemiz. Eğitim herkes gibi bizlerin de hakkı. Herkesteki yetenekler bizde de var.*'

1969 yılında yazılan *Garip*'ten tam 34 yıl sonra hala çocuklarını salkıyan aileler mevcut olmasına karşın Patenli Kız'ın Şerresi bize toplumla kaynaşmış, benimsenen, sevilen, üretken bir engelli portresi çizer.

2008 yılında yayımlanan Sevim Ak'ın *Horoz Adam ve Korsan*'ı ise algıda bir paradigma değişikliğine tanıklık eder.

Horoz Adam'ın evinde saatlerce çalışmasaydık, özel eğitim almasaydım bu yeteneğimin su yüzüne çıkması hayaldi. Horoz adam şansım benim. İşitme engelli kuzenine verdiği emek, onu kolay pes etmeyecek bir konuma getirmiş. Bizim gibilerin *eksik değil farklı* olduğuna inanmış, bana da inandırdı. Önüme bilmediğim pencereler açtı, özgürleştirdi.

Bu alıntı ile eksik, kusurlu, özürlü, engelli algısının farklı algısına doğru değiştiğini görürüz.

Engelli kardeş ilişkisine incelenen eserlerden yalnız üçünde rastlanmıştır. *İçimdeki Ses (2002)*' de Murat 'ı ortopedik engelli kardeşi Onat'ı kimi zaman kısıksansa kimi zaman ondan bunalsa da yaşı elverdiğince destek olur. *Horoz Adam ve Korsan*'da Sevim Ak, koşulsuzca işitme engelli kardeşini kabul eden bir abla çizmiştir. Ayla Çınaroğlu'nun *Denize Doğrusu*'nda da abla yürüyemeyen kardeş Esmâ'nın "yürüyen yarısı" olarak betimlenmiştir.

### **Engelli ve Okul Çevresi**

Okul ortamında eğitim kadrosunun, istisnalar olmakla beraber engelliye destekleyen tutum içinde olduğunu saptanmıştır. Çevre şartları, merdivenler, tuvaletin yeri, merdiven korkulukları, işaretlendirme gibi erişimi kolaylaştıran koşullarda eskiye göre bir düzelmeye görülmüşse de genel olarak okulun fiziki çevresinin sosyal yaklaşım ile engellinin yaşama dâhil olmasını kolaylaştıracak biçimde düzenlenmediği görülmekte ve yıllar içinde saptanan küçük gelişme yetersiz kalmaktadır.

### **Engelli ve Arkadaş Çevresi**

Bütün eserlerin incelenmesi engelli karakterlerin en çok yaşamın bu alanında örselendiğini göstermiştir. Kimi zaman arkadaş yüzünden olan bu örselenme okulu bıraktıracak düzeye varmıştır. Öte yandan, kimi eserlerde de engellinin eğitim yaşamını sürdürebilmesi yine bir arkadaşı sayesinde olmuştur.

Barbara Coloroso (2002: 44), fiziksel ve zihinsel engelli olan çocukların diğer çocuklara kıyasla iki ile üç misli daha çok zorbalığa maruz kaldığını belirtir. Bir defa çocukların görünür bir engeli vardır ve çoğu zaman sınıfa diğer çocuklar kadar iyi uyum sağlayamamışlardır. Bu nedenle imdatların koşacak arkadaş sayısı azdır. Saldırganlara karşı kendilerini koruyacak sözel ve fiziksel becerileri daha azdır. Bu durum zorbanın işini kolaylaştırır.

Bu başlığa iki örnek vermek isterim. İlki Sulhi Dölek'in *Ömer* (2002: 17- 22) öyküsüdür. Zihinsel engelli Ömer'i tüm mahalle Deli Ömer diye kızdırır. Anlatıcının geçmişe dönük anımsaması ve vicdani bir hesaplaşma yapması sürecini anlatan öyküde anne üretim faaliyetini sürdürebilmek için Ömer'i iki çizgi arasına hapseder. Ömer bu çizgileri asla aşmaz. Çocuklar bunu öğrenince caddenin ortasına çizdikleri iki çizgi arasına Ömer'i hapsederler.

Şimdi düşününce, bunun çok hüznünlü bir olay olduğunu anlayabiliyorum. Ama o zaman bütün çocuklarla birlikte ben de çok eğlenceli bulmuştum durumu.

Deli gibi gülüyorduk. Ömer'se kapkara bir suskunluğa gömülmüştü. Gözlerini hepimize birer birer çevirip, yalvaran bakışlarla yardım aranıyordu.

Belki iki saat, belki üç saat kaldı Ömer çizgilerin arasında. İçimizden biri-kim olduğunu unuttum-ona acıyıp çizgilerden birini ayağıyla silinceye dek, ağladı durdu Gözyaşları yanağından sessizce kayarak.

Daha sonra sayısız çizgiler çizdik; sayısız saatler boyunca tutsak ettik Ömer'i.

Çizgilerin her biri, onun altın yüreğinde derin izler kazıyordu. Bunu yıllar sonra anlayabildim (24).

Tam da burada Foucault'ya ve onun normal beden tahakkümü kavramına atıfta bulunmak gerekir. Burada "normal" olanlar zorbalıkla Ömer'i iki çizgi arasına hapsederler. Metaforik olarak, bir akıl hastanesine kapatılarak topluma karışamayan zekâ engellilere gönderme olarak okuyabileceğimiz bu durum Ömer'in annesinin onu çarpmalardan korumak için bulduğu yoldur. Ömer'in önüne tebeşirle bir çizgi çizildiğinde asla o çizgiyi aşamaz. Annesi, kendisi iş yaparken Ömer'i korumak için bu yolu bulmuştur. Anne, üretim faaliyetlerini sürdürebilmek için Ömer'i çizginin arkasına hapseder. Ne var ki, mahalle çocukları bu metodu öğrenip caddenin ortasına çizdikleri iki çizgi arasına Ömer'i

hapsetmişlerdir. Burada iktidarı ellerinde tutanlar, güçleri olduğunu, kendini savunamayacak olan bir beden in itaatini seyredip çaresiz ağlamasını görerek idrak etmişlerdir. Foucault'nun itaatkâr beden kavramını çizgi arkasında çaresiz bekleyen Ömer'de görürüz.

Foucault'nun normalin tahakkümü kavramını bir de *Güneşe Açılan Pencere*'deki arkadaş ilişkisinde inceleyelim (Melike, 1997: 79).

Tutku, yürüyebilmek için riskli olabilecek bir ameliyata karar verip vermemeyi düşünmektedir. Kuşularını sınıf arkadaşları ile paylaştığında çok güzel bir kız olan Elif der ki:

“Vallahi Tutkucuğum, ben senin yerinde olsaydım böyle yaşamaktansa ölmeyi yeğledim. Onun için git ameliyat ol. Hiç olmazsa şansını denersin. Hem zaten yürüyemiyorsun ki, şimdikinden kötü olsan ne çıkar?” (79) Bu örnek ilkinden de daha vahimdir çünkü “normal” beden, kendinden farklı olana yaşam hakkı dahi tanımamaktadır. Eğer insan “normal” in normlarına uyamıyorsa, o zaman ölmeyi yeğlemelidir. Neyse ki anlatıda öğretmen duruma el koyar ve Elif'e özür diletir.

Arkadaşlar acıya neden olabilirken, Yalvaç Ural'ın *Müzik Satan Çocuklar* (1996) öyküsünde olduğu gibi birbirlerine destek de olurlar. Arkadaşlık öykülerinde, arkadaş destek ve güç kaynağı olarak kurgulandığında bu destek genellikle engelsizden engelliye doğru olmuştur. Bu genellemenin istisnaları olarak sınıfını yarışmada temsil eden “Satranç Birincisi” (2009) öyküsündeki Murat'ı, *Yarım Adam*'daki Bekir Bey'i, *Patenli Kız*'daki Şerare'yi ve *Dolunay Dedektifleri-Dehşet Mektupları* (2007)'ndeki Portekizli görmeyen Gago'yu güçlü çizilmiş karakterler olarak sayabiliriz.

### **Engelliler ve Dış Çevre İlişkisi**

Engelli ve dış çevre ilişkilerinin gözden geçirildiği bu bölümde temel çıkarım dış çevrede engelliye sosyal modellerle yaklaşmak konusunun halen sadece düşlerde görülmesi olmuştur. İncelenen eserlerde engelliliğin bir toplumun organize oluş biçimi nedeni ile ortaya çıktığı ve engelliye yönelik ayrımcı uygulamaların bu nedenle oluştuğuna dair güçlü bir eleştiriye hiç rastlanmamıştır.

Burcu'nun gerçek yaşamdan örneklerle açıkladığı engelliye dış çevreden gelen etiketlenme ve daha sonra etiketlenene acıma ve alay etme olgularına edebi eserlerde de rastlanmıştır ancak son yıllarda yazılan eserlerde reddedilme olgusuna ender rastlanmış buna karşın alay edilmenin sürdüğü gözlenmiştir (Burcu, 2006: 61- 83).

Eserlerden yalnız birinde-*Terzi Masalı* (2009)'nda görülen yaratıcılığın, muktedir bedenden daha üstün değer olarak sunulması durumu ileriye yönelik bir bakış açısı değişikliğinin ilk tohumu olarak fark edilmiştir.

### **Engelli ve İçdünyası**

*Çocuk ve Edebiyat* isimli eserinde Sever (2008: 95), Rebecca Lukens ve Emin Özdemir'e atıfla edebiyat yapıtlarında yazarın karakterleri değişik yollardan geliştirebileceğini belirttiikten sonra, bir karakterin kişiliği hakkındaki ipuçlarını karakterin davranışı ve eylemleriyle, konuşmalarıyla, diğer karakterlerin yorumlarıyla, yazarın yorumlarıyla elde edebileceğimizi belirtir. Engelli karakterin iç dünyası, benlik algısı, hayalleri, umutları, incinmeleri, öfkeleri, kısaca kimliği hakkındaki en güvenilir bilgiyi bizzat engelli karakterin sözlerinden, iç konuşmalarından elde edileceği düşüncesi ile anlatılar değerlendirildiğinde, bu tez için incelenen 40 eserden yalnız üçünde, anlatının, engelli bir ben anlatıcısının tarafından anlatıldığı görülür. Bu bölüm aslında biraz da engellinin iç dünyasının nasıl anlatılmadığını anlatmaktadır. Anlatıların bu kadar azında engelli bir ben anlatıcı kullanılması dikkat çekicidir. Genelde, çocuk edebiyatında ben anlatıcı kullanımının ve otantik çocuk sesi ile yazılmış kitapların çağdaş çocuk yazını sahnesine hâkim durumda olduğunu Barbara Wall (1990: 249), *The Narrator's Voice: Dilemma of Children's Fiction -Anlatıcının Sesi: Çocuklar için Kurmacanın İkilemi* isimli incelemesinde de ortaya koymuştur. Engelli karakter içeren anlatılar söz konusu olduğu zaman ortaya çıkan bu farklı durumun iki nedeni olabileceğini düşünüyorum.

İlki, yazarların bir engellinin iç dünyasının nasıl olduğu konusunda yeterince deneyimli olmamaları, ikincisi ise engelli bir ben anlatıcı karakter ile engelsiz bir çocuk okurun özdeşim kurmakta güçlük çekebileceği endişesidir. Çocuk okurların büyük çoğunluğunun engelsiz olduğu düşünüldüğünde, yazarın engelli anlatıcı bir karakter seçmesi ve sınırlı bir bakış açısı ile anlatısını kurması engelliye kurmaca öznesi yapmak anlamına gelir. Kurmaca öznesi engellinin gözünden olayları, düşünce ve heyecanları paylaştığında, bu durum engelsiz çocuk okur da karakterle özdeşleşme güçlüğü yaratabilir.

Nedeni ne olursa olsun, engelli karakterin iç dünyasına ulaşma güçlüğü engelli karakterin “dışarıdaki”, “kenardaki” olarak konumlanmasına katkı yapan bir durum olmuştur. Çünkü anlatıların bir

bölümünde engelli karakter hakkında engeli dışında hiçbir insani bilgiye ulaşamayız. Bu saptamayı şöyle örneklendirebilirim:

Hüseyin Ergül'ün *Sakat Çocuk* (1981: 11-16) öyküsünde okul bahçesinde zorba çocukların dayacağından kurtarılan koltuk değnekli çocuk tek sözcük etmeden, koltuk değneklerine dayanıp okulun bahçesini terk eder. Bu karakter hakkında adının İhsan olduğunun dışında hiçbir şey bilmeyiz. Burada da engelli iç dünyasıyla sunulmamış, bir alay nesnesi olarak, bir kalıp tip olarak sunulmuştur.

Anlatılarda engelli karakterin daha çok yardımcı karakter konumunda kurgulanmış olması da iç dünyaları hakkında az şey öğrenmemize neden olmaktadır. Engelli yardımcı karakter konumunda kurgulayan yazarlar, engellilerin iç dünyalarını kıyıda bırakıp daha çok engelsiz karaktere yoğunlaşmışlar, engelsiz karakterin engelli hakkında ne duyduğu, ne düşündüğü önemli olmuş ve engelli duygusal durum olarak dışarıda bırakılmıştır. Bu gruba tipik örnek Dilek Yazar'ın *Sözsüz Sevgi* (2005: 7- 45) isimli öyküsüdür. 45 sayfalık öykünün 26.sayfasına kadar okur hep Engelsiz Barış'ı tanır. Daha sonra işitme engelli Hakan sahneye çıkar. Hakan, Barış'ın boğulmaktan kurtardığı çocuktur. Bir not ile Hakan'ı doğum gününe çağırır. Hakan, doğum gününe geldiğinde Barış onu bir notla karşılar ve okur engelden haberdar olur.

Seni ilk kez hamakta salladığım gün, beni izlerken gördüm. Yanıma gelip konuştuğunda benden sıkılacağını düşündüm. Yanından uzaklaştım. Kumsalda kendime geldiğimde yine yanımdaydın. Bu mutlu günümde de beni yalnız bırakmadın. İşitme engelli olduğumu fark etmişsindir. Bu nedenle arkadaş olmamızı istemeyebilirsin (43).

İki çocuk yazı beraber geçirirler. Tatil Barış'ın işaret dilini öğrenmeye karar vermesi ile son bulur. Bu karar önemlidir, çünkü "normal" olan taraf engelli tarafa yaklaşmak için somut bir adım atmaya karar vermiştir. Bu anlatıda engelli Hakan, anlatıda ikinci planda yardımcı karakter konumundadır ve işlevi Barış'ın gelişmesine yardımcı olmaktır.

Benzer tabloyu *Sevginin Kuş Kanatları* (2007)'nda da görmek mümkündür. Roman esas olarak bir engelliye yardım faaliyetini konu eder. Burada niyet ne kadar iyi olsa da engelli karakter kurguyu ilerletmek için bir araç olarak kalmıştır. Engelli karakterlerin ikinci planda karakterler olarak gözükmeleri incelenen anlatıların önemli bir kısmında söz konusudur. Listelemekten kaçınmak için *Çocukluk Limanına Sığınan Foklar* (2003), *Beyaz Evin Gizemi* (1997), *İçimdeki Ses*, *İncili Kavak* (2004) romanlarında da engelli yan karakterin duygu dünyası hakkında çok az şey anlatıldığını belirtmekle yetineyim.

Sevin İzgü'nün Rekortmen Tekerlekli Sandalye (2003: 39- 56) öyküsündeki, öykü boyunca adını öğrenemediğimiz tekerlekli sandalyesinde basket oynayan erkek çocuk anlatıcının öyküsü, Necati Güngör'ün *Ressamın İki Kuşu* (2009) öyküsündeki kaydırdaktan düşüp yürüyemez kalan kız ile Sevim Ak'ın *Horoz Adam ve Korsan* romanındaki işitemeyen Yağmur ise engelli ben anlatıcıya rastladığımız eserlerdir.

Engellinin iç dünyasına ulaşabildiğimiz anlatılarda en yoğun duygu "normalleşmeye" herkes gibi olmaya duyulan özlem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazen kıskançlık ve öfke duygusuna rastlanmışsa da bu duygu geçicidir ve hemen kontrol altına alınır. Farklı olmaktan dolayı çevreden gelen duyarsızlıklar, alaylar, düşüncesizlikler engelliye incitmektedir, bu duygunun izi açıkça sürülebilir. Arkadaşlarla beraber olabilmek ihtiyacı, iç dünyanın sezdirdiklerindedir. Tecrit olmamak için bazen kendilerinin gerçek duygularını bastırabilmektedirler. Anlatıların çoğunda engellinin değil de engelli ile karşılaşanların iç dünyalarının öne çıkması, engellinin umutları, düşleri, öfkeleri ve sevinçlerinin, geleceğe yönelik planlarının az sayıdaki eserde kısmen izlenebilir oluşu engelli karakterlerin dışarıdaki karakterler olarak ele alındığı şeklinde yorumlanabilir. Benzer biçimde bazı anlatılarda ise engelli karakterden engelsiz karakterin duygusal gelişimi/değişimi için yararlanılmıştır. Ya da engel kurguyu ilerletici bir araç olarak kullanılmıştır. Anlatıların daha çok engelsiz üçüncü tekil şahıs anlatıcılar tarafından yapılması, engelli ben anlatıcının yalnız üç eserde görülmesi de engelli karakterin merkezde değil de dışarıda yer alması, kenarda kalma durumunu pekiştiren bir olgudur. Zaten 40 yıllık bir geçmişte erişilebilen anlatı sayısı da bu dışarıda kalma durumuna işaret etmektedir.

### **Dil, İdeoloji ve Engelliler**

Edebi eserler bir dil ortamı içinde gerçekleşir. Dil bize tutumlar ve inançlar konusunda değişik ipuçları sunar. Stephens (1992: 5)'in da belirttiği gibi özne ve dünyası arasındaki ilişki dil ile temsil edildiğinden ve edebiyat, dil yolu ile çocuk ve kültür arasındaki ilişkiyi tanımladığından, böyle bir çalışmada dil üzerine yoğunlaşmak da gerekmiştir. Burada vurgulanması gereken en önemli husus, dilin hâkim ideoloji taşıyıcısı olarak oynadığı roldür. Bedenen tüm fonksiyonları yerinde bir öznenin-



muktedir öznenin dili, engelli bir özneyi belirlediği sözcükleri pejoratif (küçültücü) sıfat olarak da kullanabilmektedir. Engellinin “hilkat garibesi, eksik insan, yarım insan, leke ya da kir” gibi düşünülmesi hep dil aracılığı ile taşınan önyargılara ve tutumlara, toplumsal değerlere örnektir. Türkçede topal, aksak, sakat, kötürüm gibi yürüme engelli olanlar, ahraz gibi işitme engelli olanlar, çolak gibi tek kolu olmayanlar için kullanılan çeşitli sözcükler vardır. Kimi zaman bu sözcükler, küçümseme ve aşağılama amaçlı da kullanılır. Ülkemizde engellilere yönelik sözcüklerin hakaret amacı ile kullanılmasına ilişkin örnekleri Hilal Oytun Altun’un “Hakaret Amacı Olmayan Kelimelerin Hakaret Amaçlı Kullanımı” başlıklı makalesinde (2010: 5-23) görmek mümkündür. Burada kör, sağır, cüce, sakat, şişko, ruh hastası, zekâ özürlü, spastik, otistik, psikopat, bunak sözcüklerinin hakaret anlamlı kullanılan fiziksel ve zihinsel engelleri ifade eden sözcüklerden sadece bazıları olduğunu belirtmek yeterli olacaktır. Dilin aşağılama amaçlı kullanımının ne denli incitici olduğunu edebi eserlerde incelemek için gerek daha önce zikredilen *Küçük Kambur* gerekse “Topal Leylek” öyküsü örnek olarak belirtilebilir (2008: 79- 84).

Dil aracılığı ile engelliye yönelik duygusal bir acıma tutumu da sıfatlar ve betimlemelerle oluşur. “Zavallı”, “şansız çocuk”, “bedbaht delikanlı”, engelliye görünce gözün yaşarması, için acıması hep betimlemenin engelliye yönelik tutum yaratan örnekleridir. Dilin, engelsiz öznenin bakışından önyargı yaratacak biçimde kullanılmasına bir örnek “tekerlekli sandalyeye mahkûm” söylemidir. Tekerekli sandalye yürüyemeyen için bir özgürlük sembolü olmasına karşın, muktedir öznenin bakışından bir mahkûmiyet hücrisi olarak söylemleştirilmiştir. Engellilere yönelik bir tutum değişikliği amaçlanıyorsa bedenen muktedir öznenin bakış açısından yansıyan dilin küçültücü kullanımlarının farkında olmak sonra da mücadele etmek gerekecektir.

Dil konusunda dikkat çeken bir diğer husus engelliye belirtmek için kullanılan sözcüklerdeki değişimdir. Bu değişim, sakat, özürlü ve engelli ve son zamanlarda farklı istikametinde olmuştur. Her ne kadar resmi yazışmalarda hala özürlü deyiimi kullanılıyorsa da çocuk edebiyatı eserleri paradigmadaki eksik, kusurlu, özürlü, engelli ve son zamanlarda farklı olarak algılanmaya doğru bir değişime tanıklık (Bkz. Horoz Adam ve Korsan ile Engelsiz Masal Seti kitapları) ettiğini araştırma bulguları ortaya koymuştur (Gürdal Ünal, 2010: 117). Engelliliğe ilişkin anlatılarda, dil, muktedir öznenin bakışını, değerlerini, tutumunu yansıtan bir ideolojik vasıta olarak dikkatle incelenmeli ve engelliliğe ilişkin olumsuz tutumların ve kalıp yargıların dil ile taşındığı hep göz önünde bulundurulmalıdır.

Pat Pinsett (1997: 23)’in belirttiği gibi çocuklar için yazılmış edebi eserleri incelerken gözden kaçırmamak gereken en önemli husus yazılmış metinlerin mutlaka onu yazan yazarın değerlerini yansıtacağı konusudur. Bu değerler, sosyal, politik, ahlaki ve moral değerlerdir.

Kemalettin Tuğcu’nun *Küçük Kambur* eserindeki tanrısal anlatıcının sesi konuyu örnekleyecektir:

Doğan çocuk kamburdu.

Büyük baba Talha Bey, babası Sadri Bey ve annesi Sabahat Hanım derin bir kahra gömülmüşlerdi. İhtiyar yaşına rağmen Talha Bey, memleketin bütün hekimlerini köşke getirdi. Konsültasyonlar yapıldı, çırılçıplak soyulup elden ele dolaştırılan bu *bedbaht çocuğun* alın yazısının ve tabiatın *bu yavrucağın* belkemiğine attığı kördüğümün çözülmesine imkân görülmedi. Aile bu sakatlığı soğukkanlılıkla karşılayamadı. Talha Bey, o kibar ve soylu insan *kahr içinde* gözleri arkada kalarak öldü (4).

Görüldüğü gibi, tanrısal anlatıcının seçtiği talihsiz, bedbaht gibi sıfatlarla, “sakatlık” kahrı duyulması gereken bir kişisel yazgı, alın yazısı olarak sunulmaktadır. Tanrısal anlatıcının sesi, kişisel trajedi yaklaşımına uygun bir biçimde, engelliye karşı acıma ve üzüntü duyguları ile dolu bir betimleme gerçekleştirmiştir. Engellinin, engelsiz ile insan olma özelliği dolayısıyla eşitliğini düşünen bir bakış değildir söz konusu betimleme.

Hâlbuki yazar Mehmet Atilla’nın edebi kurgusuna güvenerek iletisini verdiği Deniz Yıldızı(2008: 43- 46) isimli öyküsünü incelediğimizde ideolojik olarak engelli ve engelsizi bir gören, dostlukta eşitleyen bir bakış açısı ile karşılaşırız.

Sonuç olarak çocuk edebiyatı eserleri toplumun engelliliğe bakışını yansıtan eserler olduğu kadar, bu bakışı oluşturan eserler olarak da dikkatle değerlendirilmelidir. Çocuk edebiyatı eserlerinde kullanılan dil, “normal”in ideolojisini yansıttığı zaman, engellinin “daha az” konumda algılanmasını pekiştirmekte veya “tekerlekli sandalyeye mahkûm” örneğinde olduğu gibi ortopedik engellinin tekerlekli sandalye ile özgürleştiği gerçeğini yok sayabilmektedir. Bu nedenle dil ve dilden geçen ideoloji çok dikkatle ele alınmalıdır.



## Sonuç

Engelli karakter içeren bir çocuk edebiyatı eserine iyi bir eser denilebilmesi için çeşitli araştırmacıların önerilerinin başında, engellinin çok boyutlu bir karakter olarak çizilmesi, engelli çocuğu kahraman gibi göstermekten ne kadar kaçınmak gerekiyorsa acıma ve anlayışa muhtaçmış duygusu vermekten de o kadar kaçınmak gerektiğidir. Yine engelsiz karakterin engelli karakterin yaşamını kolaylaştırdığı mı zorlaştırdığı mı konusunda bir içgörü kazanması da iyi bir eserden beklenenler arasındadır. İncelenen eserler arasında bu özelliklere sahip eser sayısı oldukça azdır.

İncelenen 40 eser, engelliye sosyal model ile yaklaşmadığımızı, sosyal model ile yaklaşımın *Aksak Ali (1993)* örneğinde olduğu gibi ancak çocukların düşlerinde belirlediğini ortaya koymuştur. Ancak bu yönde olumlu değişim işaretlerine de az da olsa rastlanmıştır. Engelli imajı da pasiften aktife doğru bir değişim göstermektedir. Engelli en çok arkadaş çevresi içinde incinmekte, kurgulanan eserlerde aile ve okul çevresinde genellikle desteklenmektedir. İncelenen eserlerde engellinin iç dünyasına ulaşma zorluğu ve yalnız 3 eserde ben anlatıcıya rastlanmış olması aslında engellinin nasıl dışarıdaki olarak konumlandığını da ortaya çıkarmıştır.

Dilin engelliğe yönelik olumsuz tutumların taşıyıcısı olma özelliği dikkate alınarak, eserler bu pencereden gözden geçirilmeli ve sınıf içi eleştirel okuma desteği mutlaka verilmelidir.

Tez çalışmasının sonunda bu çalışmanın sadece bir ilk adım olduğunu ve tez kapsamına dâhil edilmeyen ancak farklı araştırmacıların ilgisini bekleyen konular olduğunu belirtmek isterim. Yetişkin edebiyatında engellilik, özyaşam öyküleri ile engellilik, geniş çaplı araştırılacak Türk masallarında, ninnilerinde, tekerlemelerinde engellilik ve karikatürlerdeki engelli imgesi yazılı medyada işaret etmek istediğim başlıca konulardır.

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Ak, Sevim (2008) *Horoz Adam ve Korsan*. İstanbul: Can Çocuk.
- Akçagüner, Zeliha (2002) *İçimdeki Ses*. İzmir: Tudem.
- Altun, Hilal Oytun (2010) "Hakaret Amacı Olmayan Kelimelerin Hakaret Amaçlı Kullanımı". *Hakaret Kitabı*. (ed) Emine Gürsoy Naskali ve Hilal Oytun Altun, İstanbul: Kitabevi.
- Burcu, Esra (2006) "Özrürlük Kimliği ve Etiketlemenin Kişisel ve Sosyal Söylemleri". *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, C. 23, S. 22.
- Cemali, Zeynep (2003) *Patenli Kız*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Coloroso, Barbara (2002) *The Bully, the Bullied and the Bystander*. Newyork: Harper Collins.
- Çınaroğlu, Ayla (2009) *Denize Doğru*. İstanbul: Uçanbalık Yayınları.
- Çınaroğlu, Ayla (2009) *Terzi Masalı*. İstanbul: Uçanbalık Yayınları.
- Dölek, Sulhi (2002) "Ömer". *Kestane Şekeri*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Ergül, Hüseyin (1981) *Sakat Çocuk*. İstanbul.
- Ertürk, Enver (2003) *Disability in Turkey*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi.
- Foucault, Michel (2007) *Cinselliğin Tarihi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Goffman, Erving (1963) *Stigma-Notes on the Management of Spoiled Identity*. Newyork: Simon and Schuster.
- Güneş, Ekrem (2007) *Sevginin Kuş Kanatları*. İzmir: Tudem.
- Güngör, Necati (2009) "Ressamın İki Kuşu". *Sessiz Yürek*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Gürdal Ünal, Ayfer (2010) *Türk Çocuk Edebiyatında Engellilerin Temsili*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi.
- İlgaz, Nilgün (2003) *Çocukluk Limanına Sığınan Foklar*. İstanbul: Çınar Yayınları.
- İzgü, Sevin (2003) "Rekortmen Tekerlekli Sandalye". *Dev Adamlar*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Kaynak, Melike Funda (1997) *Güneşe Açılan Pencere*. İstanbul: Bu yayınları.
- Mehmet Atilla (2008) "Deniz Yıldızı". *Özgür Pencere*. S. 18.
- Pinsett, Pat (1997) *Children's Literature and the Politics of Equality*. Oxon: David Fulton Publishers.
- Rigel, N., Batuş, G., Yücedoğan, G. ve Barış Çoban (2005) *Kadife Karanlık*. İstanbul: Su Yayınevi.
- Seven Turan, Zübeyde (2008) "Selçuk". *Menekşe*. Ankara: Lacivert Yayınevi.
- Sever, Sedat (2008) *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem, 4.basım.

Stephens, John (1992) *Language and Ideology in Children's Fiction*. NewYork: Longman.

Tan, Canan (1997) *Beyaz Evin Gizemi*. İstanbul: Altın Kitapları.

TC Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı (2002) *Türkiye Özürlüler Araştırması Temel Göstergeleri*, Ankara.

[Çevrimiçi] <http://www.ozida.gov.tr/arastirma/oztemelgosterge.htm> adresinden 26 Şubat 2010 tarihinde indirilmiştir.

[Çevrimiçi]<http://www2.le.ac.uk/offices/ssds/accessability/staff/accessabilitytutors/information-for-accessability-tutors/the-social-and-medical-model-of-disability> adresinden 17 Şubat 2010 tarihinde indirilmiştir.

Tuğcu, Kemalettin (1969) *Garip*. İstanbul: İtimat Kitapevi.

Tuğcu, Kemalettin (1977) *Karanlıkta Bir Çocuk*. İstanbul: Kurtuluş Yayınları.

Tuğcu, Kemalettin (1987) *Yarım Adam*. İstanbul: Şenyıldız Kitapları.

Ural, Serpil (1993) *Aksak Ali*. İstanbul: Yapa Yayınları.

Ural, Yalvaç (1996) *Müzik Satan Çocuklar*. İstanbul: A.D.Yayıncılık.

Ünüvar, Zehra (2009) "Satranç Birincisi" *Sihirli Sözcükler*. İzmir: Tudem.

Wall, Barbara (1990) *The Narrator's Voice: Dilemma of Children's Fiction*. Newyork: Palgrave-Mcmillan.

Yamaç, Ayşe Çekiç (2004) *İncili Kavak*. İstanbul: Bu Yayınevi.

Yazar, Dilek (2005) *Sözsüz Sevgi*. İzmir: Tudem.

Yener, Mavisel (2007) *Dolunay Dedektifleri-Dehşet Mektupları*. Ankara: Bilgi Yayınevi.



# SORUN ODAKLI ÇOCUK EDEBİYATI: BABAMIN GÖZLERİ KEDİ GÖZLERİ VE SEVGİLİ ANNELERİM KİTAPLARI BAĞLAMINDA BOŞANMIŞ AİLE ÇOCUĞU OLARAK EDEBİYATTA YER ALMAK

**Dr. Melike GÜNYÜZ**

Erdem Yayınları Genel Yayın Yönetmeni

## Özet

Sorun odaklı çocuk edebiyatı gerçekçi akım altında ele alınan ve değerlendirilen bir konudur. Okuyucunun karakterle özdeşim kurabilmesi için metnin kurgulanışından diline ve karakterlerin tasvirine kadar her öge önem taşır. Yazarın karakteri okuyucuya tanıtmada kullandığı bazı yöntemler vardır. Bu bildiri de Sevim Ak'ın Babamın Gözleri Kedi Gözleri adlı eseri ile Sevinç Kuşoğlu'nun Sevgili Annelerim adlı eserlerinde boşanmış aile çocuğu olan ana karakterlerin okuyucuya kendilerini nasıl tanıttıkları, yazarların hangi yöntemle karakterin başından geçenlerin gerçekliğine okuyucuyu inandırdığı ve bunun okuyucu üzerinde etkilerinin nasıl sağlandığı ele alınmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Sorun odaklı çocuk edebiyatı, gerçekçilik, yeni gerçekçilik, karakter, Sevim Ak, Babamın Gözleri Kedi Gözleri, Sevinç Kuşoğlu, Sevgili Annelerim.

## Abstract

Problem-oriented children's literature is a subject dealt with and considered under realism. Every single element including fiction, images, depicting of character is important so that readers can identify themselves with characters. Author uses some strategies to introduce character to reader. In this notification, it is dealt with that how main characters whose parents are divorced introduce themselves to the readers, what strategies the authors use to convince readers of reality of what happens to the character and how the effect of this on the readers is made in the works of Babamın Gözleri Kedi Gözleri by Sevim Ak and Sevgili Annelerim by Sevinç Kuşoğlu.

**Key Words:** Problem-oriented children's literature, realism, new realism, character, Sevim Ak, Babamın Gözleri Kedi Gözleri, Sevinç Kuşoğlu, Sevgili Annelerim.

Aristoteles, hem bilgi kazandırdığına hem de yararlı psikolojik etkisine işaret ederek edebiyat sanatını savunur.<sup>1</sup> İlk Çağdan, Rönesans sonrasına *gerçekçilik* ve *yansıtma* kavramları, pek çok yeni anlamlar kazanmış olsa da sonucu itibarıyla bugün batı edebiyatında, sorun odaklı çocuk edebiyatı, edebiyat teorileri içinde *gerçekçilik-realizm* akımının içinde tanımlanmaktadır.<sup>2</sup>

Ian Watt, **Romanın Yükselişi** adlı eserinde<sup>3</sup> realizmden söz ederken (gerçekçilik) "...roman yalnızca belirli bir edebî perspektife uygun olanları değil, insan yaşantısının tüm çeşitliliklerini de resmetmeye çalışır: Romanın gerçekçiliği sunduğu yaşam tarzında değil, o yaşamı sunuş tarzında yatar." der. Bu ifade aslında bu bildirinin bakış açısını özetleyen ana cümledir. Biz çocuklara sunduğumuz gerçekliklerle değil, sunuş biçimiyle ilgileniyoruz.

"Modern gerçekçilik, bireyin hakikati duyuları aracılığıyla keşfedebileceği önermesinden yola çıkar."<sup>4</sup> Romanın geleneksel anlatı türlerinden ayrılan en büyük özelliği "romanın başlıca kıstasının her zaman biricik dolayısıyla da yeni olan bireysel yaşantıyı doğru bir şekilde aktarmasıdır."<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Moran, 1991: 28.

<sup>2</sup> Bkz. Temple, vd., 2001: 281.

<sup>3</sup> Watt, 2007: 11.

<sup>4</sup> Watt, age: 13.

<sup>5</sup> Watt, age: 14.

Çocuk edebiyatında gerçekçilikten söz açtığımızda bu edebiyatın çocuğa hayatı tanımlamasını ve “Hey bu yaşananlar gerçek, bu anlatılanlar senin ve senin tanıdıklarından birisinin başına gelebilir.” mesajı vermesini kastederiz. Öte yandan bu mesajı verirken çocuklara olması gerekenleri zorla benimsetmek yerine, onların duygularına hitap etmesini bekleriz. Realizmde olaylar gerçektir, öykü kahramanının karşılaştığı ve üstesinden gelmeye çalıştığı sorunlar ve en önemlisi çözüm biçimleri bir mantık silsilesi içinde gelişir. Öykünün bitişi ve düğümün çözümü de gerçekçi bir yaklaşım içinde sunulur okuyucuya. “Tüm çocuk edebiyatı türleri içinde, gerçekçi edebiyat çocukların kendi yaşamlarının gerçekliğine en yakın olan edebiyat türüdür.”<sup>6</sup> Çünkü bu edebiyat eserleri ile çocuklar, yalnız olmadıklarını hissederler, yaşamlarındaki seçenekleri fark eder ve olaylara-durumlara karşı koyma yöntemlerini öğrenirler, diğer insanlara karşı empati geliştirirler, kendi yaşamlarının dışında da süre giden yaşam biçimlerinin farkına varırlar, hayattan zevk almayı öğrenirler ve belki de en önemlisi kendilerinin edebiyattaki yansımalarına şahitlik ederler.

Edebiyat tarihi açısından bilinen en eski gerçekçi çocuk metni Daniel Defoe’nun Robinson Crusoe adlı eseridir. Yine Türkiye’de çok okunan ve bilinen yazarlardan Lousia May Alcott’un Küçük Kadınları, Mark Twain’in Tom Sawyer’in Maceraları ve Huckleberry Finn’in Maceraları, Johanna Spyri’in Heidi’si, Eleanor Porter’ın Pollyanna’sı da gerçekçi çocuk metinleridir. Bu eserler daha ziyade çocukları koruyan bir dille öykülerin tasvir edildiği, çocuklardaki umutsuzluk ve acizyet duygusunun üstesinden gelmeye odaklanmış metinlerdir.

1970’lerin sonunda batıda, *Yeni Gerçekçilik* adı verilen akım, hayatın daha alt kademelerine indi: Yoksulluktan ezilen çocuklar, ırkçılık, cinsellik, savaş, ahlaki çözümler artık çocuk kitaplarının da konusu olmaya başladı. Çocuk kitabı karakterleri, kolay kolay çözümlenemeyecek olaylarla karşılaşmakta, sosyal grupların çatışmaları içinde sıkışıp kalabilmekte ve gençlik sorunlarının tam göbeğinde kendini bulabilmekte. Böylece modern batı gerçekçi edebiyatı gençlik sorunlarına odaklanmakta, onların sosyal ve kişisel problemlerini yazmakta ve karşılaşmaları muhtemel sorunlara yönelmektedir.<sup>7</sup> Bugün dünyada bu türde eser veren yazarlar artık çok geniş bir çeşitlilikte konularını belirlemekte; müzikten maceraya, okul sorunlarından aşka kadar pek çok konuyla eserlerini zenginleştirmektedirler. Ebeveyn ilişkileri, şiddet, din, macera, arkadaş ilişkileri, içki ve uyuşturucu kullanımı, spor gibi hayatın her alanı aynı anda eserlerde karşımıza çıkabilmektedir.

Modern gerçekçi çocuk edebiyatının konularının genişleyen sınırları, genç okuyucuların da tecrübelerini genişletmektedir.<sup>8</sup> Fakat bu durum, bu tarz metinlerden çocukları korumayı hedefleyen zihniyet ile genç nesillerin yetişmesi için gerçek hayatın farklı yönlerini kitaplarda sunmak gerektiğini son derece sağlıklı bulan zihniyet arasında derin bir uçurumun da ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.

Bugün geçmişe nazaran gelişen ve olumlanan bir çocuk edebiyatından söz etsek de, günümüz çocuğunun okuyabileceği kitap seçeneklerinden anne babaların başları dönse de hâlâ çocuk edebiyatının birinci hedefinin çocuğa ahlaki değerleri vermek olduğunu savunan yetişkinlerin sayısı azımsanmayacak kadar fazla. Elbette ki edebiyat bir yönüyle çocuğun yetişmesine katkı sağlayacak. Fakat birinci görevinin çocuğa edebî zevk vermek olduğunu göz ardı etmemek gerekmektedir.

Burada özellikle son yıllarda ülkemizde de yaygınlaşan “değerler eğitimi” çocuk edebiyatı metinleri üzerinden gerçekleştirme eğilimlerine dikkat çekmek gerekir. Bu yaklaşım eserleri “faydalı” ya da “zararlı” çizgisinde nitelendirmeye yol açmaktadır. Toplumsal olarak edebî olanla faydalı olanın farkını ve önceliğini belirleyecek yeni bir algıya ihtiyaç olduğunun altını çizmekte fayda var.

Bir toplumun değişimini en iyi tespit edebileceğimiz alanlardan biri çocuk edebiyatıdır. Kitapların konusundan, karakterlerin özelliğinden, çocuklara verilmek istenen mesajdan o toplumun değer yargılarını, ihtiyaçlarını ve beklentilerini tespit etmek mümkündür. Bundan 20 yıl önce boşanmayı ve boşanmış ailelerin problemlerini çocuk edebiyatının konusu olarak eserlere yansıtma kabul görececek bir tavır olamazdı. Bütün eleştiriler, toplum açısından çok da hoşgörüle karşılanmayacak olan boşanmayı gereksiz yere çocukların gündemine taşımak üzerine yoğunlaşmıştı.

Bugün ise istatistikler Türk toplumunda boşanmanın arttığını göstermektedir. Artık üvey anneler sadece masallarda yer almıyor. Pek çok çocuk, üvey anne ya da baba ile yeni bir ailede yaşıyor ya da iki ayrı ailesi var. Dolayısıyla boşanmayı, bir çocuk kitabının konu edinmesi talep edilen bir duruma dönüşmüştür.

<sup>6</sup> Temple vd. age: 282.

<sup>7</sup> Daha geniş bilgi için Temple, vd. age: 286.

<sup>8</sup> Temple, vd. age: 286.

Boşanmak özellikle de çocukların olduğu ailelerde sancılı bir süreçtir. Ebeveynlerin boşanma kararı almaları, bu kararı çocuklara açıklamaları, ayrı evlerin meydana gelmesi, çocuğun hangi ebeveynle kalacağı, toplumun bu durumu değerlendirme biçimi ve burada ifade etmediğimiz diğer tüm süreçler duygusal olarak çocuklar üzerinde büyük bir etki yaratmaktadır. Kimi çocuklar için bu süreç kolay atlatılabilir kimi çocuklar için ise özellikle de ebeveynlerin tutumlarına bağlı olarak büyük bir duygusal gerilime sebep olabilir.

Boşanma sürecini yaşamış bir çocuğun, kendi yaşadıklarına benzer olayları yaşamış bir roman kahramanı ile özdeşim kurması çok kolaydır. Hele bu karakter, gerçekçi bir dille kaleme alınmışsa. İşte bu sebepten birçok psikolojik danışman, çocukların bu dönemde yaşadıkları duygusal travmaları atlatabilmeleri için çocuk kitaplarına müracaat etmekte ve bu tarz kitapları tavsiye etmektedirler.

Bu yazıda ele alacağım iki eser, modern Türk çocuk edebiyatı yazarlarından Sevim Ak'a ait **Babamın Gözleri Kedi Gözleri** adlı eser ile Sevinç Kuşoğlu'na ait **Sevgili Annelerim** adlı eserdir.

Yazar, karakter yaratmada başarılı olduğunda okuyucular, bir başka insanı çok yakından tanıyabildiklerini hissederler. Peki, yazar bunu nasıl başarır?

Erik Erikson bizim insanları üç şekilde tanıdığımızı ifade eder. Birincisi: İnsanların ne yaptığını ve nasıl yaptığını bilerek; ikincisi: Diğer insanları nasıl etkilediğini bilerek; üçüncüsü: Birbirleri hakkında nasıl hissettiklerini bilerek.<sup>9</sup> Aynı dinamikler edebiyat için de geçerlidir. Bir edebiyat eserindeki karakteri tanımanın yolu da onun okuyucuyu nasıl etkilediğini bilmekten geçer.

Karakterler Kendi Davranışları ile Ortaya Konur: Bir karakteri tanımanın en önemli yolu, yazarın o karakter hakkında söylediklerinden değil, bir karakterin olaylar karşısında davranış biçimlerinden geçer. Yani karakterin davranışlarındaki detaylarda gizlidir onu tanımanın yolu. Okuyucu için etkileyici karakter, onun bir olay karşısında açığa çıkan duygularında gizlidir, yoksa bir yazarın onun nasıl olduğunu anlatmasında değil.

Karakterler, Diğer Karakterle Olan Davranışlarıyla Sunulur: Okuyucunun bir karakteri tanımasının bir başka yolu ise karakterin içinde bulunduğu grupla olan davranışlarının açığa çıkmasıdır. Kitap karakterleri genellikle, içinde buldukları grupla bir çatışma yaşarlar. Yazarlar, karakteri, içinde buldukları grupla duygusal anlamda, algıda ya da davranış biçiminde bir zıtlık içinde tasvir ederler. Bu da genellikle birbirine zıt iki karakterin, birbirlerinin davranışlarını ortaya çıkaracak şekilde eserde sunulması ile gerçekleşir.

Karakterler Kendi Duygularını İfade Ederek Okuyucuya Sunulur: Bir karakter, kendini, duygularını ifade etme konusunda ne kadar açık davranırsa okuyucunun da onu daha yakından tanıma şansı o denli fazla olur.

Karakterler, Olaylar Dizisindeki Rollerini Oynayarak Okuyucu Tarafından Bilinirler.

Bu eserlerdeki iki ana karakterin de babası evden ayrılmıştır ve çocuklar anneleri ile birlikte yaşamaktadırlar. Biri kız, biri erkek olan bu iki karakter yaklaşık 8-10 yaşlarında ve tek çocuktur. Her iki yazar da hikâyeyi kahramanların dili ile anlatmaktadır. Sevim Ak'ın kahramanının günlüklerini okurken Sevinç Kuşoğlu'nun kahramanının iç sesini dinleriz. Genel olarak ifade edecek olursak, iki yazarın karakteri de duygularını ifade ederek kendilerini okura tanıtmaktadırlar.

Sevinç Kuşoğlu, karakterinin baba özlemini daha ilk sayfadan okuyucuyla paylaşır:

...en çok babamdan konuşurduk. Beni bırakıp giden babamdan.

“Ne dersin yakında bizi görmeye gelir mi?” diye anneme sorardım.

Annem susar, uzaklara bakardı. Sonra da başımı okşayıp beni öper “Üzülme.” derdi. “Ben babanı bilmez miyim, seni görmek için canını verir ama onun işleri çoktur. Belki de bir iş için yine yurt dışına gitmiştir. Kim bilir?”<sup>10</sup>

Sevim Ak ise eserin üçüncü sayfasında çocuğun baba özlemini anlatır:

Babam akşam yemeğine gelir sandım. Gelmedi. Annem masaya iki tabak koymuştu zaten. Babamı beklemiyordu.

Bu akşam yemekte hiç neşem yoktu. Eski evde bir tek tabak çanak bile bırakmamıştık.

<sup>9</sup> Aktaran Temple, vd. age: 35.

<sup>10</sup> Kuşoğlu, 2010: 5-6.



Anneme,

“Babam nasıl yemek yiyecek? Evde hiçbir şey yok ki.” dedim.

“Dışarıda yer.” dedi.

“Dışarıda karanlık. Babam geceleri hiç sokağa çıkmaz.” dedim.

Güldü.

“Baban aslında karanlığı sever.” dedi.<sup>11</sup>

Sanatçı eserini ortaya koyarken muhtelif karakterler geliştirir. Yan karakterler, ana karakterin diğer karakterlerle nasıl bir ilişki içinde olduğunu, neler hissettiğini ve nasıl davrandığını ortaya çıkarmak için eserde yer alırlar.

Yukarıdaki her iki alıntıda da aslında anneler birer yan karakter olarak karşımıza çıkar. Onların yorumları, davranışları bizim ana karakterleri daha yakından tanımamıza imkân verir. Her iki metinde de annelerin babalar hakkındaki yorumları birer kapalı cümle ile verilmektedir. Kuşoğlu anneye “İşleri çoktur.” dedirterek evini ihmal eden bir kocası olduğuna inandığını sezdirir okuyucuya. Sevim Ak ise “Baban aslında karanlığı sever.” ifadesi ile okuyucunun zihninde her türlü çağrışıma açık bir koca imajı çizdirir anneye.

Kuşoğlu'nun kahramanı babasının nerede olduğunu bilmemektedir. O artık başka bir kadınla evlidir ve başka bir evde yaşamaktadır. Fakat önceleri evde anne baba çatışmasına tanıklık etmiş bir çocuktur:

Bazı günlerde ise annemle babam kavga ederken ben kulaklarımı kapatır, onları duymamaya çalışırdım. Vazolar ya da tabaklar kırılır, bazen de sofralar devrilirdi. Ben de masanın altına saklanır, olanları seyrederdim ve çok korkardım. Arada bir ellerimin titremesi bu yüzdendi. Sonra babam sokak kapısını hızla çarpar giderdi. Annem “İşleri pek iyi gitmiyormuş da onun için böyle sinirli. Ama üzülme yakında her şey düzeldi.” derdi. ...Ama babamın işleri hiç düzemedi. Sonraki günlerde, tutulan avukatlar, başvuru mahkemeler ve açılan davalardan söz edildi. Konuşmalar, yazılan dilekçeler, alınan kararlar....Sonra da annemin gözyaşları ve her şeyin bitivermesi.<sup>12</sup>

Bu betimleme ve ardından gelen satırlar evde karı koca kavgasına şahitlik eden çocukların duygularını açığa çıkarması ve benzer süreçleri yaşamış çocukların hislerine tercümanlık etmesi bakımından önemlidir. Kuşoğlu, öyküsünün hiçbir yerinde anne babanın yanlış davranışlarını yargılayan ifadeler kullanmaz. Sadece durumu çocuğun gözünden tasvir eder. Fakat metnin tamamını okuduğunuzda -ister çocuk ister yetişkin- yaşananların çocuğun duygusal dünyasında ne gibi yansımaları olabileceğini hissedersiniz.

Edebiyat eserindeki ana karakterin dış görünüşünden davranış biçimine kadar her ayrıntıyı okuyucu bilir. Okuyucu aynı zamanda bu ana karakter hakkında başkalarının ne düşündüğünü ve onun da olaylar karşısında ne tür tepkiler vereceğini bilir. Hatta yazar tarafından çok iyi işlenmiş karakterle, okuyucu karşılaşmak ve sohbet etmek ister.<sup>13</sup> Fakat bir edebiyat eserinde okuyucu aslında bir karakterin değişimine ve dönüşüme tanıklık eder. Buna *dinamik karakter*<sup>14</sup> denir. Bir karakter kendisi ya da çevresi hakkında bir bilgilenme ya da bilinçlenme sürecine sahip olmazsa, olaylar karakter üzerinde bir etki bırakmazsa, birtakım değişimler yaşanmazsa o karakterin okur üzerinde etkisi olamaz. “Bir karakter sadece olaylardan etkilenmez, karakterin kişiliği de olayların gelişmesine etki eder.”<sup>15</sup>

Kuşoğlu'nun eserinde ana karakterin kitap boyunca babasının ikinci evliliğini ve üvey annesini kabul etmesiyle ilgili iç mücadelesine tanıklık ederiz. Babası evlendiğini ve yeni eşinin onu tanımak istediğini söyleyince ilk tepkisi:

Yani bir üvey annem mi vardı benim? Durmadan bunu düşünüyor ve evin içinde dönüp duruyordum.<sup>16</sup> şeklinde olur. Özellikle üvey anne ile karşılaşma fikri onu ciddi şekilde endişelendirmektedir:

---

<sup>11</sup> Ak, 2009: 3

<sup>12</sup> Kuşoğlu, age: 12-13.

<sup>13</sup> Lukens, 2007: 84.

<sup>14</sup> Lukens, age: 85.

<sup>15</sup> Lukens, age: 85.

<sup>16</sup> Kuşoğlu, age: 22.

Korkuyordum, hem pek çok. Asansörden mi? Hayır. Ben üvey annemden korkuyordum. Beni nasıl karşılayacaktı acaba?<sup>17</sup>

İlk karşılaşmada korktuğu şeyler başına gelmeyince şaşkınlık geçirir:

Gözlerimi ondan ayıramıyordum. Demek benim üvey annem bu kadındı. Oysa bana hiç böyle anlatmamışlardı. Üvey anneler, sinirli, çatik kaşlı olurlar ve kocalarının çocuklarını hiç sevmezlerdi. Ama karşımdaki bu hanım, onlara hiç benzemiyordu.<sup>18</sup>

Toplumun değer yargıları doğrultusunda üvey anne hakkında endişeler taşımaya rağmen üvey annesinin hiç de kötü bir insan olmadığını fark eder ve onu sevebileceğini anlar. Bu defa farklı duygular zihnini kurcalamaya başlamıştır. Çünkü üvey annesini kabullenmenin annesine ihanet olabileceği düşüncesi, duygusu ile iç dünyasında çatışma yaşar. Bu süreç kahramanımızın fizyolojik bir hastalığın ardından psikosomatik bir hastalığa yakalanmasına sebep olur. Öykünün sonu ise anne ile üvey annenin birbirini iki medeni insan gibi kabul etmesi ve kahramanımızın kendisini daha iyi hissetmesi ile noktalanır.

Başkarakter, şehirde bir apartman dairesinde yaşayan, yalnız, tek ebeveynli, duygusal ve hassas bir çocuktur. Aslında hiçbir farklı özelliği olmayan, sıradan bir çocuktur. Bu da okuyucunun onunla empati kurmasını kolaylaştırır. Bu kitabın hedef kitlesi olan tüm diğer çocuklar gibidir. Yetişkinlerin arasında cereyan eden olaylar, çocuğun iç dünyasında sürekli sorgulamalara sebep olur. Üzüntülerini dışa yansıtmamaya, duygularını bastırmaya çalışır. Bu duruma bir süre sonra bedeni tepki verir ve hiç geçmeyen karın ağrıları başlar. Anne ile babanın ayrılığının sebebini net cümlelerle vermez. Fakat anlatının akışı içinde babanın iş yoğunluğu sebebi ile evini ihmal ettiğini fark eder okuyucu. Tasvir ettiği üvey annenin ise masallarda karşımıza çıkan kötü üvey anne tipi ile uzaktan yakından bir ilgisi yoktur. Eşinin çocuğu ile diyalog kurmaya çalışan, iyi niyetli bir kadındır. Hatta kahramanımıza:

“Elbette bir annen var, hem de çok iyi bir anne. Seni ne kadar güzel yetiştirmiş böyle! Kibar bir delikanlı olmuşsun, dedi. Sonra da,

Benim adım Dilara. İstersen bana isimle seslenebilirsin ya da abla diyebilirsin. Yani sen ne istiyorsan öyle söyle.”<sup>19</sup> diyerek çocuğu rahatlatan, onu anlamaya çalışan bir yetişkini temsil eder. Kahramanımızın annesi ise yine benzer durumdaki her kadının yaşayacağı duygusal çalkantılar içindedir. Eski eşinin yeni karısıyla çocuğunun sağlık sebebiyle muhatap olmak zorunda kalmak toplumumuzdaki genel kadın tipolojisi açısından kolay kolay üstesinden gelinebilecek bir durum değildir. Buna rağmen mümkün olduğunca çocuğuna bu duyguları yansıtmamaya çalışan, çocuğunun ihtiyaçlarını önceleyen anne modelidir.

Kuşoğlu'nun eserindeki başarı, tüm karakterlerini gerçek hayattan almasında yatmaktadır. Sıradan insanların, sıradan öyküsünü akıcı bir dille anlatırken verdiği mesaj, sağduyunun duygusal tepkilerin önüne geçmesi yönündedir. Başlangıçta mutsuz, babasını uzun zamandır görmeyen ve özlem içinde olan bir çocuğun babası ve üvey annesi ile sağlıklı bir ilişki kurmasına ve bu süreçte annesinin de durumu kabullenmesine tanıklık eder okuyucu. Daha önce yukarıda ifade ettiğimiz karakterin değişimini ve dönüşümünü izleme süreci metinde bu şekilde ortaya konmuştur.

Karakterlerin değişimleri dramatik birtakım olaylar başlarına gelmemişse bir gecede gerçekleşmez, bir süreç gerektirir. Bu, öykünün okuyucu üzerindeki etkisi ve sahiciliği açısından da önemlidir. Başarılı bir yazar, okuyucuyu sıkmadan, tek bir kelime ve bir paragrafla olayları geçiştirmeden sürece yayarak fakat bunu yaparken de okuyucunun kitap üzerindeki ilgisini kaybetmesine fırsat vermeden sağlamak durumundadır. Özellikle çocuk okurun ilgisi çok çabuk dağılılabılır, olayları saçma, anlamsız ya da bağlantısız bularak eseri bırakabilir. Bir yandan onları kitaptan uzaklaştırmamak öte yandan sahiciliğini yitirmemek gerçekten ustalık isteyen bir durumdur.

Sevim Ak'ın karakterinin ismi Ayçiçeği'dir. Ayçiçeği 8-9 yaşlarında bir kız çocuğudur. Öykünün başında Ayçiçeği'nin annesi, kızı ile bir başka eve taşınırlar. Ayçiçeği babasının gelmesini bekler fakat babası eve gelmez. Annesi bu konu hakkında hiçbir açıklamada bulunmaz. Kızının ısrarı üzerine de yolculuğa çıktığını söyler. Ayçiçeği artık babasının öldüğünü bile düşünmeye başlamıştır. İçinde babasına duyduğu derin bir hasret başlamıştır. Bu özlem onun hayata daha farklı bakmasına, o günden sonra yaşadıklarını daha farklı değerlendirmesine sebep olur. Babasına olan sevgisini yaşatmanın en iyi yolunun, onu yanında hayal etmek olduğunu keşfetmesiyle birlikte hayatı da keşfetmeye koyulur. Bu keşifleri arasında çiçek yetiştirmek, sonbaharın farkında olmak, ateşböcekleri,

<sup>17</sup> Kuşoğlu, age: 28.

<sup>18</sup> Kuşoğlu, age: 29.

<sup>19</sup> Kuşoğlu, age: 29.

ağlamanın güzelliği, bir hobi sahibi olmak, herkesin bir sırrının olması, ilk olmanın önemi, yalnızlık, hayvan beslemek, eski eşyaların önemi, elektrik devreleri gibi hayata dair çok şey vardır.

Sonra bir gün babası çıkagelir ve anne ile baba boşanma kararı aldıklarını ona açıklarlar. Ayçiçeği bu durumu sevinçle karşılar. Hiç olmazsa artık haftada bir babasını görebilecektir:

Annemle babam boşanıyor! Bu sözü duyduğum an gözlerimden sağanak hâlinde gözyaşlarının dökülmesini beklerdim. Ama öyle olmadı. Kafamdaki sıkıcı sorulara yanıt bulduğum için sevindim bile. Ne güzel, artık iki evim olacak!<sup>20</sup>

Sevim Ak'ın eseri, kitabın içinde yer alan yan karakterler bakımından oldukça zengin bir eserdir. Anne, komşu Aynalı Kadın, sınıf arkadaşı babasız Serkan, eskici Engin amca, anneanne, sınıf arkadaşı Buket, apartmandaki mavi gözlü kız Çağrı, eski mahalleden en iyi arkadaş Bilge.

Bir çocuk için hayatı tanımak siyah ve beyazın arasında grinin tonlarının olduğunu keşfetmektir. Onlar için doğrular ya da yanlışlar vardır. Haklılar ve haksızlar. Bu durum boşanma sürecinde daha da keskin bir biçimde ortaya çıkar. Ya anne suçludur bu durumda ya baba. Hatta kimi zaman çocuklar kendilerini suçlarlar ya da bir başka üçüncü şahsı. Oysa belki de ortada suçlanacak hiç kimse yoktur. Belki de ebeveynlerin her ikisi de haklıdır.

Bugün ona yeniden bizimle yaşamayı denemesini söyleyecektim. Vazgeçtim. Tam ağzımı açacakken düşüncelerimi okumuş gibi,

“Kimse artık yaşamımı askılığa asılmış bir elbise gibi sürdürmemi istemeyecek.” dedi. “Evlilik çoğu zaman çamaşırların kat kat konduğu düzenli çekmeceler, naylon kılıfıyla elbise dolabına asılmış elbiseler demektir. Bir gün o askılıklardan birine sen de asılırsın.”

Babam anlamadığımı düşünüp sözlerini bir çırpıda bitirmişti ama onu öyle iyi anlamıştım ki! Çok basitti. Bir fili askıya asıp dolaba tıkamazsan, babamı da tıkamazsın!<sup>21</sup>

Bir eserden beklentimiz çocuğun özdeşim kurduğu karakter üzerinden hayatı tanıması, ilişkilerin nasıl yönetildiğini öğrenmesidir. Boşanmayı konu edinen yazarlar tam da bu noktada karakterlerinde bir farkındalık oluşturmaya çalışırlar. Çocuklara bir suçlu aramamak gerektiğini, hayatın bazen insanın başına böyle olaylar getirebileceğini, esas olanın ilişkileri sağlıklı ve sağlam tutarak yola devam etmek olduğunu bildirmek isterler. Her iki yazarımızın başarılarından birisi metni bu açıdan doğru şekilde kurgulamış olmalarıdır.

Başarılarının arkasındaki bir başka önemli nokta ise Kuşoğlu'nun örtülü, Ak'ın doğrudan verdiği sevgi mesajıdır.

“Birinin beni sevdiğini nasıl anlarım?” diye sordum, değişiklik olsun diye.

“Gözle görülmez sevgi” dedi. “Yüreğinde duyabilirsin ancak.”

Elimi yüreğime koydum. Sıcaktı. Anneannemi anımsadım birden. Anneannem üstümdeki kazağı örerken,

“Bu kazağın her ilmeğinde sevgi var.” demişti. İlmekleri görüyordum. Sevgiyi de.<sup>22</sup>

Sevgi dünya durdukça insanoğlunun hiç bıkmadan usanmadan tekrar tekrar işleyeceği ve okuyacağı konudur. Eğer bu konuyu bir de okuyucunun ilgisini çekecek anlatım içinde de sunabilirsiniz...

Yazarlarımızın başarısını eserlerin baskı sayısından da görmek mümkündür. 2002'den beri yayımlanan “Babamın Gözleri Kedi Gözleri” 18. baskısını yaparken 2006'dan beri yayınlanan “Sevgili Annelerim” kitabı da 9. baskısına ulaşmıştır.

Sonuç olarak Yeni Gerçekçi Akıma örneklik teşkil edecek bu eserlerin karakterlerinin tasvir edilmesinde sanatçılar abartısız bir dil kullanarak, karakterlerine duygularını açıklatarak ve bunu yaparken de okuyucuya bir ders verme kaygısı gütmeyerek gerçeklik duygusunu vermeyi başarmışlardır. Gerek olayların akışında gerekse çözüm noktalarında metinlerin kendi içinde oluşturulan mantık ve tutarlılık sonuna kadar devam etmiş ve böylelikle okur üzerinde etkili bir kurgu oluşturulmuştur.

<sup>20</sup> Ak, age: 95.

<sup>21</sup> Ak, age: 96-97.

<sup>22</sup> Ak, age: 21-22.

## KAYNAKÇA

- Ak, Sevim (2009) *Babamın Gözleri Kedi Gözleri*. 13. Baskı. İstanbul: Can Yayınları.
- Huck, Charlotte S.,Barbara Z. Kiefer (?) *Children's Literature in the Elementary School*. 8th edition. Mc Graw Hill: USA.
- Kuşoğlu, Sevinç (2010) *Sevgili Annelerim*. 8. Baskı. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Lukens, Rebecca J. (2007) *A Critical Handbook of Children's Literature*. Pearson: USA.
- Moran, Berna (1991) *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. 8. Baskı. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Sever, Sedat (2003) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Temple, C.,Martinez, M. vd. (2002) *Children's Books in Children's Hands, An Introduction to their Literature*. Second Edition. Allyn and Bacon: USA.
- Watt, Ian (2007) *Romanın Yükselişi, Defoe, Dichardson ve Fielding Üzerine İncelemeler*. (Çev.: Ferit Burak Aydar). İstanbul: Metis Yayınları.



# ÇOCUK EDEBİYATI ESERLERİNE ÇOCUKLARIN PENCERESİNDEN BAKIŞ

**Yrd. Doç. Dr. Keziban TEKŞAN**

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi

**Fatmanur ACAR**

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yüksek Lisans Öğrencisi

**M. Sercan YİĞİT**

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

## Özet

Çocuk edebiyatı eserleri oluşturulurken çocukların görüş ve isteklerinin alınmasının önemini vurgulayan bu çalışmada, çocuk kitaplarının ve yazarlarının çocukların penceresinden nasıl algılandığı ve nasıl olması gerektiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla çalışmamız, 2011 yılı Nisan ayında Çanakkale il merkezinde bulunan "Mavitay Çocukların Kültür Evi"ne üye olan 9-12 yaş gurubuna ait 12 çocuğun katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak çocuklara 4 soruluk açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış bunun yanında çocuklardan hayallerindeki kitabı tasarımları istenmiştir. Araştırma sonucunda çocukların macera içeren fantastik kitapları daha çok tercih ettikleri, kitapların merak uyandırmasını ve mutlu sonla bitmesini istedikleri, her şeyi bilen, sıra dışı karakterleri benimsedikleri, kitaplarda korku öğesine yer verilmesini istedikleri, sayfa sayısı fazla olan kitaplar yerine az olan kitapları tercih ettikleri, iyi yazarları hayal gücü gelişmiş ve zeki insanlar olarak tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Çocuk edebiyatı, 9-12 yaş grubu, çocukların penceresinden kitaplar, Mavitay Çocukların Kültür Evi.

## Abstract

In this study, which stress the importance of taking children's interest and wish while preparing works of children's literature, it is tried to determine how the works and writers of children's literature are perceived and how they should be according to children's point of view. For this purpose our study was accomplished with participation of 9-12 year old 12 children from Mavitay Children's Culture House in Çanakkale city center in April in 2011. In the study an open-ended semi-structured interview form with four questions as a data collection tool was applied and besides this children were asked to design the book of their dreams. According to results of the study it has been reached that children prefer fantastic books including adventure; they want that books arouse curiosity and ends happily; children adopt the characters who know everything and who are unusual; they want that books include fear factor; they prefer the books who have few pages rather than the books having many pages and they describe good writers as imaginative and intelligent persons.

**Key Words:** Children's literature, a group of 9-12 year old children, books in the point of view of children, Mavitay Children's Culture House.

## Giriş

Çocuk edebiyatı (yazını), erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duyu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır (Sever, 2003: 9).

Çocuk kitapları çocukların ilgilerini ve ihtiyaçlarını karşılayan, onların dilsel, zihinsel, duygusal ve ruhsal yönden gelişimini destekleyen, eğlenirken öğrenmelerine katkı sağlayan edebi ürünlerdir. Çocuklar, yakın çevrelerinde karşılayamadıkları dilsel, zihinsel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını çocuk kitapları vasıtasıyla karşılarlar. Dilin anlatım olanaklarını, zenginliklerini, inceliklerini; kısaca dilin tüm özelliklerinin yansıtıldığı ve çocuğa uygun kurguların yer aldığı bu kitaplar, okulöncesi dönemden başlayarak ortaöğretim çağına kadar uzanan evrede çocuğun dilsel gelişiminin yanı sıra, bilişsel, duyuşsal, kişilik ve toplumsal gelişiminde de çok önemli bir etkiye sahiptir (Aslan, 2006: 189). Kitaplar



sayesinde çocukların kişilikleri olumlu yönde gelişirken topluma faydalı bir birey olarak yetişmelerine de katkı sağlar.

Çocuk kitaplarının en büyük ve önemli özelliklerinden biri de çocuğa kitap dünyasının kapılarını açmasıdır. Konusu, dili ve resimleriyle uyarılan çocuklar, kitap dostu ve kitap okumayı seven yetişkinler olarak büyürler (Saçkesen, 2008: 7). Çocuklar okumaya başladıktan ve bu konuda ilerlemeler gösterdikten sonra sürekli olarak edebiyat eserlerinden yararlanmak ihtiyacını duyarlar (Maltepe, 2009: 399). Stewig (1988)'e göre, çocuk kitapları çocuklara eğlenme, hayal gücünü etkileme, değişiklik yaratma, kendilerini anlama, çevrelerini tanıma, dilin gücünü ve etkisini öğrenme başka zaman ve mekanları tanıma olanakları vermektedir (Akt.: Gürler, 1999: 29). Çocuklar kitaplarda yer alan bilgilerden hareketle dünyayı yeniden keşfetmekte, dünyaya farklı gözlerle bakmayı öğrenmektedir. Bu bakımdan çocuk kitapları bir taraftan çocukların yaşam deneyimlerini geliştirirken diğer taraftan değer yargılarını zenginleştirip yaşadıkları topluma uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır.

Çocuk seviyesine ve çocuk gerçekliğine uygun yazılmış olan çocuk edebiyatı ürünleri kısacası nitelikli çocuk kitapları büyük öneme sahiptir. Çocuk kitapları biçim ve içerik olarak çocukların gelişim dönemleri dikkate alınarak hazırlanmaktadır; fakat uzmanlar tarafından bütün boyutları düşünülerek hazırlanan bu kitaplar ancak çocukların ihtiyaçlarını karşıladığı ölçüde ilgilerini çekebilmektedir. Bu bakımdan kitaplar, çocukları okumaya isteklendirecek bir tasarım anlayışını yansıtmalı, çocuklar kendileri için üretilen bir araca verilen önemi, gösterilen saygıyı, kitabın dış yapı (biçimsel) özellikleriyle bütünleşmiş olan tasarım özeninden anlayabilmelidir (Maltepe, 2009: 400). Nikolajeva (1996)' ya göre çocuğu etkisi altına alan iyi resimler, akıcı ve duru bir anlatım, iyi bir kalitede kâğıt, yanlışsız ve okunaklı baskı gibi unsurlar, çocuk kitabının değerini ortaya koymaktadır. Çocuk çoğu zaman kendinden de bir şeyler bulduğu kitaplardan büyük zevk duyarak, onları benimsemektedir (Akt.: Gürler, 1999: 3).

Bunun yanında, çocuklar, güzel konuşabilmek, kendilerini iyi bir şekilde ifade edebilmek, çeşitli bilgileri edinebilmek ve kendi kişilik ve sosyal yönlerini geliştirebilmek için nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri olan çocuk kitaplarına ihtiyaç duymaktadırlar (Yıldız, 2009: 2). Günümüzde çocuk kitabı yazarlarının bu ihtiyacı karşılayabilmek, çocukların ilgisini çekebilmek için yarış halinde olduğu görülmektedir. Çocuk eğitiminin ne kadar önemli olduğunu kavrayan yazar ve çizerler en iyi sonucun alınması için gerekli önlemleri almaya ve gelişmeleri takip etmeye özen göstermektedirler. Fakat yapılan araştırmalar çocuk edebiyatı eserleri oluşturulurken çocukların görüşlerinin çok fazla alınmadığını göstermektedir. Buradan hareketle araştırmamızda, çocuk edebiyatı eserleri oluşturulurken çocukların görüş ve isteklerinin alınmasının önemi vurgulanmış, çocuk kitaplarının ve yazarlarının çocukların gözüyle nasıl algılandıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışma, çocukları yakından ilgilendiren çocuk kitaplarının ve yazarlarının çocukların penceresinden nasıl algılandığı ve nasıl olması gerektiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

### **Problem**

Çocukların çocuk edebiyatı eserleri hakkındaki görüşleri, beğenileri ve beklentileri nelerdir?

### **Alt Problemler**

1. Çocukların kitap seçimleri ve algıları nasıldır?
2. Çocukların kitap kahramanı algıları nelerdir?
3. Çocukların yazar algıları ve yazarlardan beklentileri ne düzeydedir?
4. Çocukların hayallerindeki kitap nasıldır?

### **Araştırmanın Yöntemi**

Çalışmamızda anket ve belgelerden elde edilen verilerden hareketle içerik çözümlemesi ve betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik çözümlemesinin amacı; iletilerin açık, aşıkâr içeriğinin nesnel, ölçülebilir ve doğrulanabilir bir açıklamasını yapabilmektir (Fiske, 1996: 176). Betimsel analizde ise, mülakatlardan, gözlem notlarından ya da diğer veri toplama yöntemleriyle elde edilen bilgilerden, alıntılar yapılabilir. Böyle bir yaklaşım, araştırmanın güvenilirliği açısından yararlı olabilir. Bu şekilde ayrıca çarpıcı görüşlerin yansıtılması da sağlanmış olacaktır. Bu analizin amacı ham haldeki verilerin okuyucuların anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir şekle sokulmasıdır (Altunışık vd., 2002: 218).

Araştırmanın birinci aşamasında, "Mavitay Çocukların Kültürevi"ne üye çocukların çocuk edebiyatı eserlerine ilişkin algılarını belirleyebilmek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme tekniği uygulanmıştır. Görüşmede uygulama öncesinde belirlenmiş açık uçlu sorular kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise nicel araştırma yöntemi olarak anket kullanılmıştır. Bu ankette, çocukların kitaplardan beklentileri ve kitap kapağı çizimleri yer almaktadır. İçerik çözümlemesinde katılımcıların görüşleri sistematik olarak çözelgeleştirilmiştir. Ayrıca verilerden elde edilen alıntılar makalede doğrudan sunulmuştur. Son olarak çocukların görüşleri kategorilere ayrılmış ve sıklıkları belirlenmiştir.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 9-12 yaş grubuna ait çocuklar oluşturmaktadır. Örneklem ise Çanakkale il merkezinde bulunan "Mavitay Çocukların Kültür Evi"ne üye tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 9-12 yaş gurubuna ait 12 çocuktan oluşmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Çalışmamızda veri toplama aracı olarak; araştırmacılar tarafından geliştirilen, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca ölçme aracı olarak çocukların hayallerindeki kitabın kapağını tasarımları istenmiş bu amaçla bir form yaprağı ve formda yer alan boşlukları doldurmaları için çalışma yaprakları hazırlanmıştır. Bu süreçte çocukların kitaplar ve yazarlar hakkındaki, düşünceleri ve beklentilerini ortaya çıkartmak amaçlanmıştır.

### Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde hazırlanan, çocukların çocuk edebiyatı eserlerine ilişkin görüşleriyle ilgili bulgular ve yorumlara yer verilmiştir:

### Birinci Alt Problem

"Kitapların konuları sizce nasıl olmalıdır?" sorusuna çocukların verdikleri cevaplar ve frekans dağılımları Çizelge 1'de gösterilmektedir.

**Çizelge 1. Çocukların Çocuk Edebiyatı Kitaplarının Konuları Hakkındaki Görüşleri**

| Çocuk Kitaplarının Konuları Hakkındaki Görüşleri   | f |
|--|---|
| Kitabın açık seçik değil şifreli olmasını isterim. | 4 |
| Sonu merak edilen bir kitap olmasını isterim.      | 2 |
| Macera içeren bir kitap olmasını isterim.          | 2 |
| Gerçeğe yakın olmasını isterim.                    | 2 |
| Korkunç olmasını isterim.                          | 1 |
| Şiddet içermesini isterim.                         | 1 |

Çizelge 1 incelendiğinde çocukların büyük çoğunluğunun, "Kitabın açık seçik değil şifreli olması." yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Ayrıca "Sonu merak edilen bir kitap olmasını isterim.", "Macera içeren bir kitap olmasını isterim.", "Gerçeğe yakın olmasını isterim." görüşleri de çocuklar tarafından belirtilmiştir. İfade edilen diğer görüşler ise, "Korkunç olmasını isterim.", "Şiddet içermesini isterim." yönündedir.

Çocukların kitaplarının konuları ve kurguları konusundaki bazı görüşleri şu şekildedir:

"Şiddeti seviyorum ama kan çıkmasını. Kendi hayatımda şiddetten hoşlanmıyorum ama kitaplarda olunca hoşlanıyorum."

"Bildiğimiz yerden başlayan hikâyeler dikkatimizi çekiyor. Örneğin okulda geçen bir kitabı tercih ederim."

"Her şeyin güllük gülistanlık olduğu kitabı sevmem."

"Toz pembe hayalleri anlatan kitaplardan sıkılıyorum. Gerçekçi olmayan olayları sevmiyorum."

### İkinci Alt Problem

"Kitaplarda hangi kahramanları görmek istersiniz?" sorusuna çocukların verdikleri cevaplar ve frekans dağılımları Çizelge 2'de gösterilmektedir.

### Çizelge 2. Çocukların Kahramanlar Hakkındaki Görüşleri

| Çocukların Kahramanlar Hakkındaki Görüşleri         | f |
|---|---|
| Her türlü bilgiye sahip, her şeyi bilen kahramanlar | 4 |
| Sıra dışı, uçabilen ve görünmez olan kahramanlar    | 3 |
| Komik kahramanlar                                   | 3 |
| Cesur kahramanlar                                   | 2 |

Çizelge 2 incelendiğinde çocukların büyük çoğunluğunun, “Her türlü bilgiye sahip, her şeyi bilen kahramanlar.” yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Ayrıca “Sıra dışı, uçabilen ve görünmez olan kahramanlar.”, “Komik kahramanlar.” görüşleri de çocuklar tarafından belirtilmiştir. En az ifade edilen görüş ise, “kahramanlar.” görüşüdür.

Çocukların kahramanlar hakkındaki bazı görüşleri şu şekildedir:

“Tekerekli sandalyeyle basketbol oynayabilecek kadar cesur bir kahraman olmalıdır .”

“Roman kahramanlarının kendimden farklı biri olmasını isterim. Çünkü kendime benzeyen birini okumam. O uçabilen, sihir yapabilen, her şeyi bilen biri olmalı.”

### Üçüncü Alt Problem

“Cebinizde 10 liranız olsa kitap seçiminiz nasıl olurdu ?” sorusuna çocukların verdikleri cevaplar ve frekans dağılımları Çizelge 3’te yer almaktadır.

### Çizelge 3. Çocukların Çocuk Edebiyatı Eserleri Hakkında Görüşleri

| Çocukların Kitap Seçimi Hakkındaki Görüşleri                            | f |
|---|---|
| Kalın bir kitap almam.  | 4 |
| Bu fiyata en az iki kitap almak isterim.                                | 3 |
| İyi bir kitap az sözle çok şey anlatır bu yüzden ince bir kitap alırım. | 2 |
| İnce kitaba 10 lira vermek yerine kalın kitap almak isterim.            | 2 |
| Benim için kitabın sayfa sayısı değil içeriği önemlidir.                | 1 |

Çizelge 3 incelendiğinde çocukların büyük çoğunluğunun “Kalın bir kitap almam.” yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Diğer sonuçlara bakıldığında “Bu fiyata en az iki kitap almak isterim. ”, “İyi bir kitap az sözle çok şey anlatır bu yüzden ince bir kitap alırım.”, “İnce kitaba 10 lira vermek yerine kalın kitap almak isterim.”, gibi görüşler çocuklar tarafından ifade edilmiştir. En az ifade edilen görüş ise, “Benim için kitabın sayfa sayısı değil içeriği önemlidir.” görüşüdür.

Çocukların kitap seçimi hakkındaki bazı görüşleri şu şekildedir:

“1000 sayfalık bir kitapta karakterler amacına ulaşır fakat, olay çözümlenince o zaman kitabın heyecanı kalmıyor.”

“600 sayfalık bir kitaba dayanırım fakat okuduğum kitaptan çok fazla verim alamam.”

“10 lira bir kitaba verilmez. Bu fiyata en az iki kitap almak isterim. İnce kitaba 10 lira vermek yerine kalın kitap almak daha mantıklı.”

“Cümlelerin başını ve karakterleri unuttuğum için uzun cümlelerin yer aldığı ve sayfa sayısı fazla olan kitapları sevmiyorum.”

“Olaylar arasında gereksiz ayrıntılara yer veren kitaplardan hemen sıkılıyorum. Bence iyi bir kitap az ve öz olmalı.”

### Dördüncü Alt Problem

“Sizce iyi bir yazarın en önemli özelliği nedir?” sorusuna çocukların verdikleri cevaplar ve frekans dağılımları Çizelge 4’te yer almaktadır.

### Çizelge 4. Çocukların Yazarlar Hakkındaki Görüşleri

| Çocukların İyi Bir Yazarda Olmasını İstedikleri Özellikler Hakkındaki Görüşleri | F |
|---|---|
| Hayal gücü gelişmiş olmalıdır.  | 5 |
| Akıllı ve zeki olmalıdır.   | 4 |
| Diğer yazarlardan ders almalıdır.   | 2 |
| Fiziksel özelliği değil, kişiliği düzgün olmalıdır.                             | 1 |

Çizelge 4 incelendiğinde çocukların büyük çoğunluğunun “Hayal gücü gelişmiş olmalıdır.”, “Akıllı ve zeki olmalıdır.” yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Ayrıca “İyi bir yazar diğer yazarlardan ders almalıdır.” görüşü de çocuklar tarafından dile getirilmiştir. En az ifade edilen görüş ise, “Fiziksel özelliği değil, kişiliği düzgün olmalıdır.” görüşüdür.

“Hayalinizdeki kitap nasıl olmalıdır?” sorusuna çocukların verdikleri cevaplar ve kitap tasarımları şu şekildedir:



#### K1 - 9 Yaşında

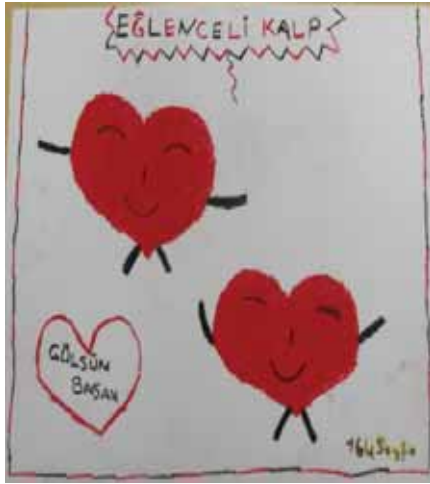
**Kitabın Adı:** Hayallerin Mutluluğu ve Kötülüğü

**Kitabın Kahramanları:** Yürek, Hayal, Kötülük

**Kitabın Sayfa Sayısı:** 20,5 sayfa

**Kitabın Özellikleri:** “Mutsuz biten kitapları sevmiyorum. Mutsuz sonla biten kitaplar sıkıcı oluyor. Bu yüzden benim kitabım mutlu sonla bitiyor.”

**Kitaplardan Beklentisi:** “Kitapları sevdiğim için çok kitap okuyorum. Kitaplar eğer beni anlatırsa hiç ilgimi çekmez bu yüzden beni anlatan kitaplar yerine ilginç, beni meraklandıran kitapları tercih ediyorum.”



#### K2 - 10 Yaşında

**Kitabın Adı:** Eğlenceli Kalp

**Kitabın Kahramanları:** Januriy Kalp, Candan Kalp

**Kitabın Sayfa Sayısı:** 164 sayfa

**Kitabın Özellikleri:** “Komik bir kitap, sıkıcı olmayan, sade, hemen anlayabileceğimiz tarzda. Ayrıca bu kitap oyunu sevdirmeyi, eğlenceyi öğretmeyi amaçlıyor.”

**Kitaplardan Beklentisi:** “Mizah unsuruna yer veren kitaplar ilgimi çekiyor. Bence kitaplar gülmeye ve eğlenmeye amacıyla yazılmalı. Ayrıca kitapların dili ve üslubunun sade olması, gereksiz ayrıntılara yer verilmemesi bence daha iyi olur.”



#### K3 - 9 Yaşında

**Kitabın Adı:** Okulda Hayaletler

**Kitabın Kahramanları:** Hayalet, Korkunç çocuk, Dikkatli ve titiz bir öğretmen

**Kitabın Sayfa Sayısı:** 80 sayfa

**Kitabın Özellikleri:** Okulda hayalet var. Herkes ondan korkuyor. Okuldaki hayaleti herkes okuyamaz çünkü korkanlar olabilir.

**Kitaplardan Beklentisi:** “Hayaletli, korku içeren kitapları seviyorum. Korkunun yine de çok geçmesini istemiyorum. Zaten kitaplarda çok korkunç şeyler anlatmıyorlar.”



#### K4 - 9 Yaşında

**Kitabın Adı:** Mutsuzluklar Ülkesi

**Kitabın Kahramanları:** Gamze: İyi, Bora: İyi, Rana: Kötü, İlayda: İyi

**Kitabın Sayfa Sayısı:** 40 sayfa

**Kitabın Özellikleri:** "Her yer, bütün insanlar bir gün mutsuz olabilir. Fakat kitabın sonu mutlu bitiyor."

**Kitaplardan Beklentisi:** "Her şeyin güllük gülistanlık olduğu kitabı sevmem. Gerçekçi olmayan ve macera içermeyen kitapları da sevmem. Ayrıca okuyacağım kitabın dilinin sade ve bilinmeyen kelimelere yer vermemesini isterim."



#### K5 - 11 Yaşında

**Kitabın Adı:** Oyuna Merhaba Dedim

**Kitabın Kahramanları:** Aleyna, Murat, Cengiz, Ayşe, Mehmet Amca

**Kitabın Sayfa Sayısı:** 50 sayfa

**Kitabın Özellikleri:** "Çok komik bir kitap."

**Kitaplardan Beklentisi:** "Kitabı eğlenmek için okuyorum. Kitaplarla vakit geçirmeyi seviyorum. Kitaplar sıkıcı olmasın. Kitaplarda uzun cümleleri sevmiyorum. Kitabın dilinin ağır olması ve yabancı sözcüklere yer verilmesi insanı sıkıyor. Bence kitaplar hayal gücüne dayalı, fantastik, tamamen hayal gücünden oluşsun."



#### K6 - 12 Yaşında

**Kitabın Adı:** Mutsuzluklar Ülkesi'nden Kaçış

**Kitabın Kahramanları:** Fate, Dylan (Fate'nin eski arkadaşı)

**Kitabın Sayfa Sayısı:** 500 sayfa

**Kitabın Özellikleri:** "Başından sonuna kadar maceralar ile dolu bir kitap bu."

**Kitaplardan Beklentisi:** "Kitaplar hayal gücüne dayalı, fantastik olsun. Ayrıca kapakta ilgi çekici resimlerin yer almasının ve kapak resimlerinin içerikle ilgili olmasının iyi olacağını düşünüyorum."





**K7 - 9 yaşında**

**Kitabın Adı:** Okulumuzun Hayaleti

**Kitabın Kahramanları:** 1. Hayalet Tine, Özelliği: Görünmez olabilmesi 2. Ben yani Çağla, Özelliği: Hayalet Tine'yi görmek

**Kitabın Sayfa Sayısı:** 30 sayfa

**Kitabın Özellikleri:** "Çok korkunç olması."

**Kitaplardan Beklentisi:** "Çok korkunç hikâyeleri seviyorum. Kendi hayatımda olmadıkları için heyecanlı oluyor. Bir de bu kitaplar çocuk seviyesine uygun yazılırsa çok güzel olur."



**K8 -10 Yaşında**

**Kitabın Adı:** Okul Hayaleti

**Kitabın Kahramanları:** 1-Bengü: İyi, 2-Sude: Kötü, 3-Berkay: Çok İyi, 4- Gizem: İyi

**Kitabın Sayfa Sayısı:** 64 sayfa

**Kitabın Özellikleri:** "Kitapta, okula giden bütün öğrenciler siyah ayakkabı giyiyor. Bildiğimiz yerler olduğu için, yabancı yerler olmadığı için okulda geçen bir hikâyenin etkileyici olacağını düşünüp bunu tercih ettim."

**Kitaplardan Beklentisi:** "Bence kitapların fantastik öğeler içermesi gerekiyor. Korku filmlerini izlemeyi de korku ögesine yer veren kitapları çok seviyorum. Ayrıca kitabın kapak tasarımı da kitabı almamı etkiliyor."



**E1- 11 Yaşında**

**Kitabın İsmi:** Balonda Onlar

**Kitabın Kahramanları:** Sema, Gökçe, Ayten

**Kitabın Sayfa Sayısı:** 110 sayfa

**Kitabın Özellikleri:** "Balon herkesin binebildiği bir araç değildir. Bu yüzden bu kitap çok farklı olacaktır."

**Kitaplardan Beklentisi:** "Kitap kapaklarının ilgi çekici ve içerikle ilgili olmasını istiyorum."





## E2 - 11 Yaşında

**Kitabın Adı:** Müziğe Yolculuk

**Kitabın Kahramanları:** Gitar, org ve en yakın arkadaşları notalar.

**Kitabın Sayfa Sayısı:** 103 sayfa

**Kitabın Özellikleri:** “ Herkes müziği sever. Bu kitapta da hep müzik var.”

**Kitaplardan Beklentisi:** “Kitaplarda nasıl bir yaşam olduğunu öğrenmek hoşuma gidiyor. Kitapların isminden ve kapağından ziyade benim için anlamı önemlidir. Kitaplar, okumamızı hızlandırır ve dünyayı daha iyi anlamamızı sağlar. Ayrıca şiddete karşıyım ama korku kitaplarını seviyorum. Çünkü bize saldırmıyorlar kitaptaki kahramanlara saldırmıyorlar o yüzden heyecan verici. Macera olmadan olmaz.”



## K9 - 12 Yaşında

**Kitabın Adı:** Müzik Sevgisi

**Kitabın Kahramanları:** Pınar, Nilgün, Mehmet, Ayça

**Kitabın Sayfa Sayısı:** 25 sayfa

**Kitabın Özellikleri:** “Amaç notaların güzel olduğunu anlatmak. Notaları seven birçok insan olduğunu düşünürsek, insanlar bu kitabı adından dolayı sevebilirler.”

**Kitaplardan Beklentisi:** “Kitabın başlığı benim için çok önemlidir. Çünkü kitapta neler olacağını, nasıl bir sonla biteceğini kitabın başlığından anlıyorum. Sonu güzel biten kitapları seviyorum. Sayfa sayısı fazla olan kitaplardan sıkılıyorum. Aynı hikâye, aynı olay, aynı kitaplar bana çekici gelmiyor.”



## K10 - 10 Yaşında

**Kitabın Adı:** Kalbim Atlantis

**Kitabın Kahramanları:** Bir çocuk

**Kitabın Sayfa Sayısı:** 99 sayfa

**Kitabın Özellikleri:** Atlantis'e giderken renkli bir düşman var. Renkli düşman etrafa renk saçır. Düşman Atlantis'in yolunu renklerle engeller.”

**Kitaplardan Beklentisi:** “Mutsuz sonla biten kitapları sevmiyorum ama başı mutsuz sonu mutlu olursa o zaman seviyorum. Kitaplar maceracı ve hayal gücüne dayalı olursa daha çok tercih ederim.”

## Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, çocukları yakından ilgilendiren çocuk kitaplarının ve yazarlarının, çocukların penceresinden nasıl algılandığı ve nasıl olması gerektiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların, çocuk kitaplarının içeriğine ilişkin macera ve fantastik kitapları daha çok tercih ettikleri, kitapların merak uyandırması ve mutlu sonla bitmesini istedikleri yönünde olumlu görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların kitaplarda korku, hayalet ve şiddet öğesine yer verilmesini istedikleri belirlenmiştir. Şiddete karşı oldukları halde, şiddet içeren kitapların çocuklar tarafından tercih edilmesi dikkat çekicidir. Bu durumun kitle iletişim araçlarının çocuklar üzerindeki olumsuz etkisinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bunun yanında çocukların kitaplarda her türlü bilgiye sahip, güçlü, sıra dışı, komik ve cesur olan kahramanlar görmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kahramanların gerçek yaşamla ilişkilendirilmesini ve kendileriyle benzer özellikler taşıyan, sıradan karakterleri çok fazla olumlu bulmadıkları tespit edilmiştir. Bu sonucun ortaya çıkmasında, çocukların ergenlik dönemi özelliklerinin etkili olduğu düşünülebilir. Diğer taraftan çocukların kitapların dil ve anlatımının sade ve anlaşılır olması, yabancı kelimelere ve olaylar arasında gereksiz ayrıntılara çok fazla yer verilmemesi yönünde olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir.

Çocuklar, çocuk kitaplarının dış yapısına ilişkin kitapların konuyla ilişkili resimlere yer vermesini, kitap kapaklarında ilgi çekici resimlerin yer almasını ve kapak resimlerinin içerikle ilgili olmasını istediklerini vurgulamışlar ve hayallerindeki kitabı bu şekilde tasarlamışlardır. Çocuklar tarafından tasarlanan kitap kapakları çocukların iç dünyasını ve düşünüş biçimi hakkında ipuçları vermesi bakımından önemlidir.

Bunun yanında çocukların kitap ücretlerini pahalı buldukları, cildi kalın kitaplar yerine ince kitapları tercih ettikleri tespit edilmiştir. Çocukların yazarlara ilişkin, iyi yazarları hayal gücü gelişmiş ve zeki insanlar olarak tanımladıkları bunun yanında diğer yazarlardan ders almasını istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçları ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

Yazarlar kitapların biçim ve içerik özelliklerini çocukların görüşlerini dikkate alarak oluşturmalı, onların ilgi ve beklentilerine cevap verecek nitelikte kitaplar yazmalıdırlar.

Çocuk kitapları, çocukların seviyesine uygun, gerçek yaşamla ilişkilendirilmiş ve gereksiz ayrıntılara yer verilmeden hazırlanmalıdır.

Kitap kahramanları çocukların beğendikleri kahramanlardan seçilmeli, kitaplarda sade, yabancı kelimelerden arındırılmış bir dil kullanılmalıdır.

Aileler çocukların yaş ve gelişim özelliklerinin yanında okuma eğilimlerini, ilgi ve ihtiyaçlarını iyi bilmeli ve kendi istedikleri kitaplar yerine çocukların okumak istedikleri kitapları almalıdırlar.

Kitaplarda çocukların sevebileceği müzik, oyun gibi eğlence öğelerine daha çok yer verilmelidir.

Kitap kapakları çocukların ilgisini çekebilecek nitelikte ve kaliteli resimlerle basılmalıdır.

Kitap fiyatları her çocuğun rahatlıkla alabileceği bir şekilde düzenlenmeli böylelikle çocukların daha çok kitap okumasına katkı sağlanmalıdır.

Kitap ve yazar hakkında genel bir değerlendirme yapabilmek amacıyla çocuklara yönelik anket veya değerlendirme soruları oluşturulmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Akbayır, S. (2008) *Çocuğum Neyi Okumalı? (9 Ay-14 Yaş)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altunışık, R., Coşkun, R., vd. (2002) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya Kitapevi.
- Aslan, C. (2006) "Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Gelişim Sürecindeki Yeri". *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Fiske, J. (1996) *İletişim Çalışmalarına Giriş* (Çev.: S. İrvan). Ankara: Bilim Sanat Yayınları.
- Gürler, Ü. (1999) *Çocuk Kitapları ve Anne-Babaların Bu Konudaki Tutumları Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Maltepe, S. (2009) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçebilme Yeterlilikleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21).
- Saçkesen, S. (2008) *Çocuk Kitap Seçiminde Anne-Babaların ve Okulöncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



# ***Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Tarihi***



# ÖNCÜ BİR OSMANLI KADIN YAZAR EMİNE SEMİYE HANIM'IN ÇOCUK TERBİYESİ ÜZERİNE DÜŞÜNCELERİ

**Yrd. Doç. Dr. Şahika KARACA**  
Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi

## Özet

Tanzimat döneminin önemli devlet adamlarından Ahmet Cevdet Paşa'nın kızı Emine Semiye Hanım, ilk kadın romancımız olarak kabul edilen Fatma Aliye Hanım'ın da kız kardeşidir. Osmanlı kadın hareketi içerisinde aktif olarak yer alan Emine Semiye Hanım gazeteci, yazar, siyasetçi, öğretmen ve hemşire olarak oldukça renkli bir kimliğe sahiptir. Emine Semiye hem çeşitli gazetelerdeki yazılarında hem de edebî eserlerinde kadın hakları, feminizm, çocuk terbiyesi, siyasi ve sosyal konular üzerinde durmuştur. Bu çalışmayla öncü bir Osmanlı kadını Emine Semiye Hanım'ın iyi bir çocuk eğitiminin nasıl olması gerektiği konusundaki düşünceleri hikâye, roman ve makalelerinden yola çıkılarak ortaya konulmuştur. O öncelikle kadınların annelik vazifesi nedeniyle kız çocuklarının eğitimi önemser. Çocuk eğitiminde ne tam anlamıyla Batılı ne de Doğulu terbiyeyi benimser. O ılımlı bir tavırla makul ölçüde Batılı çocuk terbiyesinden yararlanılabileceğini düşünür. Bu bildiriyle Emine Semiye Hanım'ın çocuk edebiyatı içerisindeki yeri belirginleştirilerek Tanzimat dönemindeki çocuk edebiyatıyla ilgili gelişmeler içerisinde şimdikiye kadar dile getirilmemiş olan önemli bir boşluk doldurulmuş olacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Emine Semiye Hanım, çocuk terbiyesi, kız çocuklarının eğitimi, alaturka çocuk eğitimi, alafanga çocuk eğitimi.

## Abstract

Emine Semiye Hanım is the daughter of Ahmet Cevdet Paşa, one of the leading statesmen of the Tanzimat Period, and the sister of Fatma Aliye Hanım, who is regarded as the first Turkish woman novelist. Emine Semiye is one of the leaders of the Ottoman women's movement and is known for the various roles she successfully took on as a politician, journalist, teacher and nurse. In a variety of newspaper articles and literary works Emine Semiye dwelt on political and social issues like women's rights, feminism, and children's education. In this study, being one of the leaders of the Ottoman women, Emine Semiye Hanım's thoughts about how must be a good children's education is explained considering her stories, novels and articles. She initially puts a great emphasis the girl children's education because of the motherhood duty of the women. She considers neither exactly Western nor Eastern education. She thinks that she can benefit from Western children's education with the reasonably moderate behaviour. With the helping of this study, an important deficiency that hasn't been taken consideration until now in the progresses about children's literature in the Tanzimat period, will have been eliminated by emphasizing the role of the Emine Semiye Hanım in children's literature.

**Key Words:** Emine Semiye Hanım, children education, the girl children's education, alaturka children's education, alafanga children's education.

Osmanlı Devleti'nde çocuklara yönelik edebî eserler Tanzimat döneminden itibaren artmaya başlamıştır. Bu dönemde Şinasi, Muallim Naci, Recaizade Mahmut Ekrem gibi isimler telif ve tercüme niteliğinde çocuklara yönelik eserler vermişlerdir. Tanzimat döneminin önde gelen devlet adamlarından Ahmet Cevdet Paşa'nın küçük kızı Emine Semiye Hanım da (1864-1944) edebî dünyaya *Terbiye-i Etfale Ait Üç Hikâye* ile adımını atar. Emine Semiye Hanım Osmanlı kadın hareketi içerisinde öncü bir kimliğe sahiptir. Döneminde sosyal ve siyasi hareket içerisinde aktif olarak yer alır. İttihat ve Terakki Partisi'nin Selanik kadın kolları başkanlığını yapan Emine Semiye Hanım gençlik yıllarından başlayarak hayatının sonuna kadar öğretmenlik yapmıştır. Aynı zamanda hikâye, roman ve deneme tarzında kalem tecrübeleriyle edebî hayat içerisinde de aktiftir.



## Çocukların Eğitimine Harcanan Bir Ömür: Öğretmen Emine Semiye

Emine Semiye hem makalelerinde hem de roman ve hikâyelerinde sık sık çocuk eğitimi üzerinde durur. Ancak o yazdıklarıyla yetinmez, bizzat yazdıklarını fiiliyata dökmek ister, İstanbul'da ve Anadolu'nun çeşitli yerlerinde kız okullarında Türkçe ve edebiyat öğretmenliği yapar.

Osmanlı coğrafyasının çeşitli eyaletlerini gezerek edindiği izlenimler, sonraki yıllarda Emine Semiye'de öğretmenlik yapma arzusunu doğurmuştur. Babasının 1866-1868 yıllarında Halep valisi, 1874-1875 yıllarında Yanya valisi ve 1876'da Rumeli müfettişliği görevleri nedeniyle çocukluk yıllarında Yanya ve Suriye'ye gitmiş, on üç buçuk yıl da Rumeli'de epeyce yer dolaşmıştır. Kocası Reşit Paşa'nın görevi dolayısıyla Selanik ve Serez'de bulunduğu yıllarda Selanik ve Serez'in köylerindeki insanların sefaletini yakından görünce onların mutluluğu için çalışmaya karar verir:

“Zaten milletimi severdim; o zavallıların cehaletini, sefaletini layıkıyla anladıktan sonra hür ve mesut görmek için de çalışmayı göze aldım. Diğer taraftan da birçok fakir kızlarıyla -buyurduğunuz gibi- hiçbir şeyi bilmeyen malumatı nezd-i âcizane toplayarak tedrisatlarına bez-i gayret ettim; o zaman düşünmüştüm ki yirmi kızın tenvirine muvaffak olabilsem, onların her biri de on kişiyi ikaz etse, benat-ı vatanın iki yüz yirmisini yetiştirmiş olacağım. Milletime bu da naçizane bir hizmet sayılmaz mı?”<sup>1</sup>

Emine Semiye, Selanik yıllarından itibaren bir yandan siyaset ve gazetecilik faaliyetlerini sürdürürken diğer yandan da kız çocuklarını eğitmeye yönelik çalışmalar yürütmüştür. Kadınların toplumda hak ettikleri yeri alabilmeleri için öncelikle iyi bir eğitim almalarının gerekli olduğuna inanır. Bunun için de evini âdeta bir okul gibi kullanarak kız çocuklarına ders verir.

Yazar zaman zaman kız okullarında öğretmenlik, mümeyyizelik ve müfettişlik görevlerinde de bulunmuştur. *Hanımlara Mahsus Gazete*'de yer alan bir yazısından Emine Semiye'nin “Selanik inas mekteplerinin imtihanlarına mümeyyize intihap ve tayin edildiği” anlaşılmaktadır.<sup>2</sup> 16 Temmuz 1896'da Terakki ve Feyzi Sıbyan mekteplerinde<sup>3</sup>, 16 Ağustos 1900 tarihinde ise Selanik kız okullarından İnas Rüştüyesi, Terakki Mektebi ve Feyziye Mektebi'nde<sup>4</sup> mümeyyize olarak çalışır. Emine Semiye'nin kocası Reşit Paşa'nın görevi dolayısıyla 1901'de Selanik'te olduğu anlaşılmaktadır. Selanik valisi Tevfik Paşa'nın karısı Naciye Neyyal, hatıratında Emine Semiye'nin evi için “Hanesi de âdeta bir mektep gibidir, tanıdıklarının çocuklarına ders filan verir.” der. Naciye Neyyal henüz Emine Semiye ile yeni tanışmış olmalarına rağmen bir gün onun ‘talebelerim’ diyerek okutmakta olduğu çocukları evine kadar getirdiğinden de bahseder.<sup>5</sup>

Emine Semiye II. Meşrutiyet'in ilanından sonra Edirne'de, 1916-17 yıllarında ise Halide Edip'le birlikte Beyrut'ta öğretmenlik yapmıştır. 1922'den sonra Anadolu'ya çıkarak Edirne, Sivas, Ordu ve Adana'da 6 yıl, sonrasında da İstanbul'da 5 yıl Türkçe öğretmenlikleri yapar. İbrahim Alaaddin Gövsa, onun öğretmenlik yıllarını şöyle anlatmaktadır: “1922'de Mektepçilik hayatına girerek altı sene Edirne, Sivas, Ordu ve Adana Kız Muallim mekteplerinde ve beş yıl da İstanbul orta mekteplerinde edebiyat ve Türkçe muallimliği yapmış sonra tekaüt olmuştur.”<sup>6</sup> Gövsa'nın kayıtlarına göre Emine Semiye'nin öğretmenlik hayatına 1922'de başladığı fakat 1896'daki Selanik tecrübesinden itibaren de eğitim hayatının içerisinde aktif olarak yer aldığı anlaşılmaktadır.

## Kız Çocuklarının Eğitimi

Modernleşme döneminin öncelikli adımlarının en başında eğitim düşüncesi gelmektedir. Çocukların ve kadınların eğitimi konusu da bu bağlamda dikkati çeken bir konu hâlini alır. Osmanlı Devleti Tanzimat yıllarında ilerleyen ilim ve teknolojiye ayak uydurabilmek için birtakım okullar açmıştır. Fakat bu okullar, kadınlara yönelik eğitim kurumları değillerdir. Buna rağmen kadınların eğitimi meselesi, Tanzimat döneminden itibaren ciddiye alınmış, hatta kadının yükselmesi, modernleşmenin aslı göstergeleri arasında sayılmıştır. Tanzimat'la hızlanan modernleşme döneminde

<sup>1</sup>Emine Semiye, “İtiraf-ı Hakikat, Mahmure Hamidullah Hanımefendiye”, *Teârûf-i Müslimin*, c. 2, S. 31, 25 Muharrem 1329/13 Kânunusani 1326/26 Ocak 1911, s. 99.

<sup>2</sup>Emine Semiye, “Fennî ve Edebî Mektuplar”, *Hanımlara Mahsus Gazete*, S. 70, 4 Temmuz 1312/16 Temmuz 1896, s. 4 -5; Emine Semiye; *İktifat*, s. 149.

<sup>3</sup>age., s. 149-152.

<sup>4</sup>age., s. 149-152.

<sup>5</sup>Hürmen, Fatma Rezan (2004) *Ressam Naciye Neyyal'in Mutlakiyet Meşrutiyet ve Cumhuriyet Hatıraları*. İstanbul: Pınar Yayınları, 259-260.

<sup>6</sup>Gövsa, İbrahim Alaaddin (1933) “Emine Semiye Hanım”, *Meşhur Adamlar Hayatları-Eserleri*. İstanbul, 2, 403-404.

bir sembol hâline gelen kadının 'iyi anne, iyi eş ve iyi Müslüman' olarak eğitilmesi ön plana çıkar. Namık Kemal, Şemsettin Sami gibi bu dönemdeki aydınlar da kadın ve çocuk eğitimi üzerinde önemle dururlar. Şemsettin Sami 1879'da yayımlanan *Kadınlar* risalesinde kadınların eğitilmesini bütün toplumun eğitilmesiyle bir tutar:

Kadınları terbiye etmeksizin, yalnız erkekleri terbiye etmeye çalışan bir ümmet, kumun üzerinde temelsiz bir köprü kuran ve yağmur yağdıkça o köprünün yıkıldığını görüp yeniden tesis etmeye mecbur olan bir adama benzer. Bir cemaatin terbiyesinin esası kadınların terbiyesidir.”<sup>7</sup>

Emine Semiye de benzer bir yaklaşımla makalelerinde öncelikle kadınların eğitimi üzerinde durmuştur. Yazarın bunu yaparken hedefi, kadınların annelik vazifelerini en iyi şekilde yerine getirebilmeleri için çocuk terbiyesi konusunda bilgilendirilmeleridir. *Selanik Hatıraları*'nda Selanik'teki sıbyan mektebinin tevzii esnasında verdiği bir nutukta öncelikle kız çocuklarına yönelik eğitimin önemi üzerinde durur:

“Çocukların ilk terbiyetgâhı validelerin ağuş-ı şefkati olduğu nazar-ı dikkate alınınca inas mekteplerinin ne derece mühim bir vazife ile mükellef bulunduğu taayyün eder. Herkes bilir ki iyi tahsil görmüş, güzel terbiye almış bir validenin evladı elbette memduh ve makbul olur. Bina-yı âliyye ol emirde çocukların ilk muallimi mürebbi-i tabileri bulunan validelerin hüsn-i talim ve terbiyelerine sarf-ı mukadderat icap eder.”<sup>8</sup>

Çocukların ilk terbiyesinin anneleri tarafından verilmesi, kız okullarına önem kazandırmaktadır. İyi eğitilmiş bir annenin çocuğu da iyi yetişir. Bu sebeple çocukların ilk öğretmeni olan annelerin eğitimi çok önemlidir. Emine Semiye *Hanımlara Mahsus Gazete*'de yayımladığı “Validelere Nasihat” isimli makale dizisinde, çocukların eğitimi için öncelikle annelerin eğitilmesi gerektiğini vurgular.

Emine Semiye'nin üzerinde ısrarla durduğu konu, toplumsal yapının içinde kadınların eğitiminin erkeklerin eğitiminden çok daha önemli olduğudur. Çünkü erkekleri yetiştirenler de kadınlardır. Aslında bu görüş sadece yazara ait değildir. Hemen hemen bütün Tanzimat dönemi aydınları tarafından kabul görülür, paylaşılır. Hem eğitilmiş erkeğin toplumdaki karşılığı olarak hem de eğitilecek çocukların ilk öğretmenleri olarak kadınların eğitimi toplum mutluluğunun önemli bir şartıdır. Dolayısıyla kadınların eğitimleri toplumun hatta bütün insanlığın istikbaldeki huzurunu da hazırlamaktadır. Emine Semiye gelecekteki nesillerimizin iyi eğitim almış annelerin kucağında daha sağlıklı ve iyi bir terbiye alarak yetişeceklerine inanmaktadır. Bunun için de yapılması gereken kadınların iyi eğitim alabilecekleri çeşitli seviyelerdeki 'inas mektepleri'nin kurulmasıdır.

Emine Semiye kız çocuklarının geleceğin anneleri olarak eğitimi meselesini çeşitli gazete ve dergilerde yazdığı makalelerinin yanı sıra edebî eserlerinde de sık sık dile getirir. Özellikle romanlarında ve hikâyelerinde eğitimsiz anne modelini kurgulayarak karşıt örnekler üzerinden ideal olanı vurgulamıştır. Dolayısıyla edebî eserlerinde annelerin eğitimsizliği ya da çocukların eğitimsiz dadılar eline bırakılmış olmalarını sık sık dile getirmiştir. *Muallime*'de eğitimsiz annelerin çocuklarını eğitemeyecekleri üzerinde durulur. Romanda Saadet Hanım üvey anne elinde büyümüş, eğitimsiz bir kadındır. Cahil bir kadın olan Saadet, kızı Refah'a da iyi bir terbiye vermeyi başaramaz. Yabancı sütanne ve dadılar elinde büyüyen Refah'ın yaramazlıkları her geçen gün daha da artar. Mahsul Bey ve Saadet Hanım, Refah'ın yaramazlıklarına sadece gülmekle yetinirler. Eğitilmiş Bihbude ise Refah'a yaptığı yanlışlar karşısında ders almasını sağlayacak cezalar verir. Romanda Macit Bey'in eşi de eğitimsiz, cahil bir kadındır. Bu sebeple Macit Bey de çocuklarını eğitilmiş bir kız olan Bihbude'nin ellerine bırakır. *Sefale*'te Yakut eğitimsiz ve cahil bir kadındır. Yakut ikinci eşinden olan oğlu Cehdi'nin de tıpkı kendisi gibi eğitimsiz olmasına sebep olur. Cehdi, eğitim alabilmesi için bir okula verilir. Ancak başarısız olur ve bir türlü diplomasını alamaz. Eğitimine tekrar devam etmesine annesi Yakut karşı çıkar. *Sefale*'te Cehdi gibi annesinin eğitimsizliğinden etkilenen bir diğer kahraman Kesbiye'dir. Kesbiye'nin annesi Cevriye Hanım, Şirazi Hafız Efendi gibi zengin biriyle evlenmişse de cehaletini devam ettirmiştir. Cevriye Hanım, sadece kızını değil himayesindeki hizmetkârları da yanlış terbiye etmiştir.

### “İyi Eş” Olma Yolunda Kız Çocuklarının Eğitimi

Tanzimat'ın ilanıyla yurt dışına eğitim için giden aydın erkekler döndüklerinde yanlarında kendilerini anlayacak eşler isterler. Bu sebeple kadınların eğitimini öncelikli bir sorun olarak görürler ve bu sorunu çözmeye yönelik olarak harekete geçerler. Emine Semiye de kız çocuklarının iyi bir eş

<sup>7</sup> Şemsettin Sami (1879) *Kadınlar*. İstanbul: Mihran Matbaası, 47.

<sup>8</sup> Emine Semiye, *Selanik Hatıraları*, s. 1-2. (3 Eylül 1312/15 Eylül 1896 tarihli ve 7 numaralı *Mütalaa* gazetesinin 'Hanımlara Mahsus Kısmı'.)

olmasıyla ilgili fikirlerini hikâye ve romanlarında işler. Örneğin *Bikes*'te Teveccüh beşik kertmesi olduğu Muti Bey'e layık bir eş olabilmek için eğitimine devam eder. Yunus Bey Müstakim Bey'e yazdığı bir mektupta şunları söyler: "İstanbul'a gelip seni görelim tamam on iki sene oldu. Oğlunu ve kızını da al gel. Şu kaç senelik nişanlıları artık karıştıralım. Teveccüh gittikçe güzelleşiyor. Muti'ye zevce olmaya kesb-i liyakat için okumaya da iştiha ile çalışıyor!"<sup>9</sup>

*Muallime*'de Mahsul Bey eğitimi olmayan Saadet'le evlendiğinde ilk iş olarak ona öğretmen tutar. Macit Bey de karısıyla evlendiğinde benzeri bir tutum sergiler. Ama o Mahsul Bey kadar şanslı değildir. Çünkü karısı kendisini geliştirmeye hevesli değildir. Mahsul Bey karısının eğitimi gibi kızının eğitimine de önem verir ve bunun için elinden geleni yapar. Görüldüğü üzere eğitilmiş aydın erkekler kendilerini anlayabilecek eşleri yetiştirmeye çalışırlar.

### **Kız Çocuklarının Eğitiminde Babalarının Desteği**

Emine Semiye'nin edebî eserlerinde dikkatleri çeken bir başka nokta da cahil annelerin çocuklarının eğitim almasına engel olmaya çalışmalarına karşılık modern babaların çocuklarının özellikle de kız çocuklarının eğitimleri konusunda çaba sarf etmeleridir. Modernleşme dönemi Türk romanlarında babasızlık ve baba-kız yakınlaşması dikkatleri çekmektedir. Dönem içerisinde öncelikle yetim oğullar romanlarda vurgulanmıştır. Örneğin Namık Kemal *İntibah*'ta Ali Bey'i, Recaizade Mahmut Ekrem de *Araba Sevdası*'nda Bihruz'u babasız oğullar olarak roman sahnesine çıkarırlar. Her iki hamisiz kahraman da hata üstüne hata yaparlar. Bunlar Batılılaşmayı yanlış algılayan züppeleşmiş tiplerdir. Kızlarsa tersine babaların önderliğinde doğru yolu keşfederler.

"Kadınların toplumsallaşma yolunda rehber olarak 'babayı keşif'leri, çağdaşları genç erkeklerin hatalarla dolu kaybedilmiş hayatlarına karşılık, onların hata yapmasına engel olur. Zaten hata yapan da kızlar değil, genellikle babalarıdır. Bu babalar kızlarının ve oğullarının yetiştirilmesinde yanlış bir yolu seçtikleri için, mesela eğitimin yanında terbiyeyi ihmal ettikleri veya tamamen yabancı bir kültürün eğitim ve terbiyesini esas aldıkları ya da değişen değerler dünyasında uyum sağlayamadıkları için hatalar yapmışlardır. Ama bunu da fark ederek pişmanlıklarını bir deneyim olarak yazar babaları/ baba yazarları aracılığıyla okuyucuya anlatırlar."<sup>10</sup>

Bu sebeple Türk romanında bir sonraki aşama baba-kız yakınlaşmasıdır. Ahmet Cevdet Paşa da özellikle Fatma Aliye Hanım'ın eğitimiyle bizzat ilgilenir. Ahmet Mithat Efendi de Fatma Aliye Hanım'ın elinden tutar ve onu edebiyat dünyasına tanıtarak Fatma Aliye'nin kültür babası rolünü yüklenir. Aynı evin içinde olmalarına rağmen Emine Semiye'yle ilgili böyle bir bilgiye rastlanmamaktadır. Ancak yazdıklarından onun da Fatma Aliye'ye sunulan eğitim imkânlarından yararlandığı anlaşılmaktadır. Emine Semiye edebî eserlerinde de kızlarının eğitimiyle ilgilenen babalara yer verir. Örneğin *Bikes*'te Şahide Hanım ve Cevahir, babalarının desteğiyle dönemin şartları gereğince evde eğitim alarak yetişmiş kadınlardır. *Muallime*'de Kevser babası Murtaza Efendi'den çok iyi bir eğitim alarak yetişir. Daha sonra Kevser'in kızı Bihbude de kendi babası Molla İdris'ten Arapça ve Farsça dersleri alır. Mahsul Bey de kızı Refah'ın eğitimiyle özel olarak ilgilenir. "Bir Gecelik Gelin" isimli hikâyede de Suphiye'nin sürekli kitap okumasına annesi kızarken, babası Hacı Sadık Ağa tersine bu durumdan memnundur.

### **Çocuk Terbiyesinde Ebeveynin Birinin Eksikliği**

Emine Semiye ebeveynin birinin eksikliğini, çocukların terbiyesinde olumsuzluğa yol açan bir etken olarak görür. *Sefalet* romanında Müştak'ın kız kardeşleri Necibe ve Nesibe üzerinden çocuk terbiyesinin bu tarafı üzerinde durur ve mesajlar verir. Necibe ve Nesibe henüz kundaktayken babaları vefat etmiştir. Babanın vefat öncesinde büyük kız Nasıha ve oğul Müştak'a son sözleri "Son vasiyetim bunlara yetimliklerini bildirmemenizdir" şeklinde olur.<sup>11</sup> Ancak bu vasiyet Necibe ve Nesibe'nin şımarıklıklarına sebep olur. Onlara yetimliklerini hissettirmemek isteyen aile, her istediklerini yerine getirerek yanlış terbiye eder. Romanda Kesbiye de bir ebeveyni eksik kahramandır. Onun da babası yoktur, bunun için de çok hırçındır. Gayret, Kesbiye'nin hırçınlıklarına tahammül edemez. Ancak Sabite, onun yetim olduğunu vurgulayarak davranışlarını makul göstermeye çalışır.

<sup>9</sup> Emine Semiye, *Bikes, Hanımlara Mahsus Gazete*, S. 98-138, 23 Kânunusani 1312/4 Şubat 1897-13 Teşrinisani 1313/25 Kasım 1897; Millî Kütüphane, 06 MK. Yz. A 2670, s. 5-6.

<sup>10</sup> Argunşah, Hülya (2009) "İlk Kadın Yazarlarda Toplumsal Kimliğin Yapılandırılması Sürecinde Babanın Keşfi". *Uluslararası Multidisipliner Kadın Kongresi*. İzmir.

<sup>11</sup> Emine Semiye, *Sefalet, Mütalaa*, S. 26-12, 14 Kânunusani 1312/26 Ocak 1897-6 Ağustos 1314/18 Ağustos 1898; Hilal Matbaası, 1325, s. 75.

Emine Semiye *Sefale*'te çocuk eğitimi konusunda bir başka noktayı daha vurgular. Yazara göre eğitilmiş, fazilet sahibi ailelerin çocuklarının terbiyesi tamdır. Fakat eğitimsiz ailelerin çocuklarının terbiyesi eksik kalmaktadır. Sabite'nin dedesi Hacı Dursun Bey'in oğullarından çiftçilikle uğraşan Emrullah Bey, eğitimsiz bir köylü kızıyla evlenmiş ve Zümrüt isimli bir kızı olmuştur. Hacı Dursun Bey'in diğer oğlu Feyzullah ise eğitilmiştir ve tıpkı kendisi gibi asil bir ailenin faziletli bir kızı olan Nazire Hanım'la evlenir. Onun da Ruhi ismini verdiği bir oğlu dünyaya gelir. Ruhi'nin terbiyesiyle bizzat annesi ve babası ilgilenirken Zümrüt'ün terbiyesi eksik kalır. Bir süre sonra Yakut'tan boşanan Emrullah Bey, kızının terbiyesindeki eksikliklerin tamamlanması için onu Feyzullah Efendi'nin yanına gönderir. Yazar burada üstü kapalı olarak çocuk terbiyesinde eğitilmiş annenin önemini vurgulamaktadır. *Sefale*'te dadıların çocuk eğitimindeki rolleri de vurgulanır. Nesibe ve Necibe'nin terbiyesiyle anneleri, Nasıha ve Müştak'ın yanında iki de dadı ilgilenmektedir. Ancak dadılardan biri çok yumuşak diğeri ise çok serttir. Emine Semiye'nin romanda çocuk terbiyesinde ne çok sert ne de çok yumuşak olunmaması konusundaki tespiti dikkate değerdir.

### Doğu ve Batı'da Çocuk Terbiyesi

Emine Semiye, makalelerinde ve edebî eserlerinde bir yandan çocuk eğitimi için öncelikle çocukları yetiştirecek annelerin eğitimini dile getirirken bir yandan da Doğu ve Batıdaki çocuk eğitimini karşılaştırmalı bir bakış açısıyla vererek doğru çocuk eğitiminin nasıl olması gerektiği sorusunun cevabını arar. Ona göre hikâyelerinde de dile getirdiği gibi ne tam Doğulu ne de tam Batılı eğitim anlayışı doğrudur. Emine Semiye Doğu'yla Batı'daki çocuk eğitiminin sentezinden yanadır.

*İzler*'deki makalelerinde çocuk terbiyesini karşılaştırmalı bir bakış açısıyla ele alan yazarın ilk makalesi "Şarkla Garbın Çocuk Terbiyesi: Şark'ta Çocuk Terbiyesi" başlığını taşımaktadır. Bu makalede Doğu'da çocuk terbiyesi üzerinde durulur. Emine Semiye makalesinde ülkede okulların çoğalmaya başladığını, kızların da artık ilim ve fen öğrenmede ilerlediklerini kaydettikten sonra Batı medeniyetinin ne kadar çarpık bir zihniyetle geldiğinden şikâyet eder:

"Medeniyet ziyası bize çarpık ulaşıyor ve zihinlerdeki taassup göğü sarsılmıyordu. Kız talebe, ailelerinden iktibas ettikleri hurafatın hâlâ esiri idiler. Tenevvür etmeyen aile çocukları fikrî, bedenî hareketlerden mahrum, vakitsiz yiyecek tıkiştırmaktan afiyetleri merhum, sıska vücutları taşımaktan acizken başlarında kocaman bir nazarlık, sakim bir usulde büyütölmeye mahkûm bulunuyorlardı!.."12

Geçmişten taşınan hurafelerle eğitilen, yetiştirilen çocuklar fizikî ve fikrî gelişimlerini tamamlayamamışlardır. Emine Semiye makalesinin devamında bu hurafelerden de bahseder. Örneğin, gece cin çarpacağı endişesiyle oda kapısından yalnız bırakılmayan çocuklar ürkek ve kararsız yetişmektedirler. Bu çocuklar her ne kadar okulda gerçekleri öğrenseler de hayatları boyunca faydalı ve cesur adımlar atamamaktadırlar. Emine Semiye sözlerine Fransızların bu konuda söyledikleri bir sözle devam eder:

"Mebdeleri bozuk çocukları mektep tamamıyla ıslah edemez. Onlara yalnız ilim ve hüner öğretebilir. Prensipleri sağlam olmayan çocuklar hayat sahasında ya işe yaramazlar yahut malumatları sayesinde mezmum hareketlerini gizleyerek fenalıklarını muntazam bir surette icra etmek maharetini göstermek cemiyet-i beşeriyenin muzır bir ferdi olup kalırlar."13

Emine Semiye bu sözlerin nesli bozuk ana babalardan dünyaya gelen çocuklar için geçerli olduğunu, Türk çocukları için böyle bir şeyin söz konusu olamayacağını ve Türk'ün özünün faziletli olduğunu da belirtir. Makalede Batı'da çocuk eğitiminden, devletin ve ailelerin çocuklarına karşı olan ilgisinden de bahseder.

Emine Semiye "Şarkla Garbın Çocuk Terbiyesi" adlı yazı dizisinin devamı olan "Mukayese" isimli yazısında da Doğu ve Batı'da çocuk terbiyesini karşılaştırmaya devam eder. Batıda çocukların iyi bir aile ve okul terbiyesi alarak ilim ve fende büyük bir gelişme kaydettikten sonra idadi mekteplerine başladıklarını aktarır. Burada eğitimin paralı olduğunu, okulu bitiren çocukların çalışma hayatına atıldığını, erkeklerin esnafılık, sanat gibi mesleklere girdiklerini, kızların ise mağazalarda çalıştıklarını, çiçekçilik ve terziilik yaptıklarını ekler. Bizde ise fakir çocukların en büyük zevki çamurlu sokaklarda aşık ya da kaydırac taşı oynamaktır.

Avrupalılar çocuklarıyla gençlik devresinde de ilgilenmektedirler. Gençler iyi bir eğitimle fikrî anlamda dolu dolu yetişmektedirler. Türk gençleri de bu şekilde yetiştirilseler Avrupalı gençlerden çok daha yüksek yerlere çıkabileceklerdir:

<sup>12</sup> Emine Semiye; "Şarkla Garbın Çocuk Terbiyesi: Şark'ta Çocuk Terbiyesi", *İzler*, S. 14, 1 Haziran 1926, s. 3.

<sup>13</sup> agm., s. 4.

“Çamurlu sokaklarda aşık atarak büyüyen gençlerimiz harp davulu çalındı mı hepsi de hududa koşarak vatanperverlik seciyesinin birer timsali kesiliyorlar!.. Çamurlu sokaklarda kaydırak taşı oynayarak büyüyen görgüsüz millet yavrularımıza biraz medeniyet ziyası gösterildi mi terakki ve tekâmülü ne çabuk benimseyerek mükemmel seviye sahibi oluyorlar. Ve içlerinde şairler, ressamlar, musikîşinaslar, mimarlar kaynaşiyor!..”<sup>14</sup>

Türk çocuklarındaki yeteneğin şaşılacak derecede yüksek olduğunu belirten Emine Semiye, gelecekte Avrupalı gençlerle bizim gençlerimizin Mustafa Kemal’in eğitime verdiği önem sebebiyle aynı seviyede olacağını şöyle anlatır:

“Milletimizin manen, maddeten hayat usaresini emip harap eden zalim ve hodbin sultanların üstümüze attığı kalın rehavet örtüsü, senelerce müddet Türk’ün kabiliyetini uyutmuştu. İrfan ziyası artık onu yakıp külünü savuruyor... Müdrîk gazimiz Mustafa Kemal Paşa hazretlerinin mekteplerimize verdiği mebrur ehemmiyetler sayesinde Avrupalılara yetişebileceğimiz yakın bir âfî yüzümüze gülerək müjdeliyor!..”<sup>15</sup>

Emine Semiye makalelerinde bizde çocuk terbiyesinin Batı’ya göre çok daha geride olduğunu dile getirirken hikâyelerinde alafranga terbiyeyi eleştirel bir bakış açısıyla ele alır. Hikâyelerinde çocuk eğitiminde ne alaturka ne de alafranga eğitimi kabullenmiştir. Önerisi her iki eğitimin iyi yanlarını alıp sentezci bir çocuk eğitimi ortaya koymaktır. Edebî anlamda ilk eseri olan *Terbiye-i Etfale Ait Üç Hikâye*, isminden de anlaşılacağı üzere bütünüyle çocuk terbiyesine ayrılmıştır. Birbirine bağlı üç hikâyeden meydana gelen kitapta alafranga, alaturka ve her ikisinin bir araya getirilmesiyle oluşturulan sentezci bir eğitim anlayışı işlenmiş, okuyucunun kıyaslar yoluyla sonuca varması beklenmiştir.

### 3.1. Alaturka Çocuk Terbiyesi

Emine Semiye *Terbiye-i Etfale Ait Üç Hikâye*’de çocukların alaturka ve alafranga tarzda eğitilmelerini ve bunların sonuçlarını karşılaştırmalı bir bakış açısıyla vermiştir. İlk hikâye “Havf”ta, zengin ve asil bir zat olan Zülali Bey’le mutaassıp bir kadın olan Hanife Hanım’ın, çocuklarını alaturka denilecek bir eğitimle yetiştirmeleri tenkit edilir. Zülali Bey’le Halime Hanım’ın Mutekit ve Fevziye isminde iki çocukları olur. Mutekit dadılar ve lalalar elinde şımartılarak büyütülür:

“Çocuğun istikmal-i rahatı için hiçbir şey diriğ edilmiyordu. Daha doğrusu ‘Aman çocuk ağlamasın!’ diye her istediği veriliyordu. Mutekit dört yaşına geldiği zaman oda dolusu oyuncaklarından bıkarak keçisini, tavuğunu hatta bazen bahçedeki kurbağaları bile odasına getirtiyordu. Peder ve validesi çocuğun her dediğini yapa yapa Mutekit Bey ele avuca sığmaz bir afacan kesilmişti!”<sup>16</sup>

Mutekit’in terbiyesiyle cahil bir kadın olan Zevkiyar Kalfa ilgilenmektedir. Zevkiyar Kalfa, Mutekit’i terbiye ederken korkuyu kullanır. Kendisine anlatılanlardan çok korkan Mutekit, gece rüyalarında bu hayalî varlıkları görerek korkuyla uyanmaya başlar. Bu hâllerin gittikçe çoğalması üzerine çocuğun nevroz ve ispazmoz hastalığına yakalandığı anlaşılır.

Hanife Hanım oğlu Mutekit’in alaturka tarzda eğitilmesine yol açtığı gibi torunu Fatine’nin de bu şekilde yetiştirilmesinde etkili olur. Fatine de dadılar ve lalalar elinde şımartılır, sağlıksız bir çocuk olarak yetişir. Fatine yazın güneş çarpar, kışın soğuk alır kaygısıyla evden dışarı çıkarılmaz. Üşüteceği kaygısıyla kadifeden yapılmış elbise giydirilir. Safdil, bu elbiseyi çıkartmak istediğinde kıyametler kopar. Fatine kir, pas içerisinde büyütüldüğü için kanının aşırı sulanmasından kaynaklanan bir hastalığa yakalanır.

“Eğer hastalığım başkasına da geçer bir hastalıksa varsın onlara da geçsin. Onlar da olmayan bir fenalık niçin yalnız bende olsun’ fikrine hizmetti. Vakıa on üç yaşında bulunan bir masumenin kendi hastalığını keşf ve diğerlerinin de sıhhatini muhtel etmek maksadıyla bu gibi mütalaat-ı insaniyet-şikenede bulunması pek çirkin bir şeydir. Lakin Fatine’yi mazur görmeli. O ana kadar kendisine verilen terbiye neden ibaretti? Büyüklerini saymamak, küçüklerine hakaret etmek, eğlencesi uğruna hiçbir şeyden çekinmemek değil miydi? Hususıyla her istediğinin icrası ve her harekâtının alkışlanmasıyla çocuğa inayet ve hodbinlik gelmişti. Onun nazarında âlem, naz u naimle içinde büyüdüğü o konak âlemi, hayat-ı beşer de cedd ü ceddeleri indinde haiz-i ehemmiyet olan kendi hayatıdır. Kendisinden

<sup>14</sup> Emine Semiye; “Mukayese”, *İzler*, S.16, 1 Temmuz 1926, s. 4.

<sup>15</sup> agm., s. 4.

<sup>16</sup> Emine Semiye [Emine Vahide]; “Havf”, *Terbiye-i Etfale Ait Üç Hikâye, Hanımlara Mahsus Gazete*, S. 35, 18 Kânunuevvel 1311/30 Aralık 1895, s. 3.



aziz ve kıymetli hiçbir şey tanımaz. Çünkü tanıtmadılar. Görülüyor ki asıl kabahat kendisine böyle bir terbiyeyi verenlerdedir!”<sup>17</sup>

Fatine'nin yanlış terbiye edilmesi beraberinde felaketleri de getirmiştir. Öyle ki şımarıklığı babasının ölümüne bile sebep olur.

Emine Semiye hikâyelerinin yanı sıra romanlarında da yanlış çocuk terbiyesi üzerinde durur. *Gayya Kuyusu*'nda Safai Bey'in babasının emektarlarından Pembe Nine, yanlış çocuk terbiyesini örnekleyen bir kahramandır. Pembe Nine, Yekta ve Eltaf'a anlattığı masallarla onları terbiye edebileceğini zanneder. Ancak iki çocuk da masalda geçen gayya kuyusundan çok korkarlar:

“(…) ‘Bak siz böyle dininizi diyanetinizi unutarak Frenk kızı kıyafetinde geziyorsunuz... Tövbe istiğfar etmezseniz ahirette gideceğiniz gayya kuyusudur! Evvela ananız babanız girecek ya!...’

Pembe Ninenin son sözleri üzerine Eltaf medid bir çöğlkle Yekta'ya sarıldı. Yekta ise, ‘Ah anneciğim babacığim. Demek şimdi gayya kuyusunda yanıyorsunuz ha?..’ sözleriyle feryat etti.”<sup>18</sup>

Pembe nine gayya kuyusuyla çocukları korkutarak kendi istediği şekilde terbiye edebileceğini ve onların dinî eğitimini sağlayabileceğini düşünmüştür:

“ ‘Oh ne iyi ettim de anlattım... Gayya Kuyusunu işitsinler de korksunlar. Belki ıslah olurlar. Safai'nin babasını böyle mi büyüttümdü?.. Şimdi başları rahmana gelmiyor! Çocukların başında şapka... Kokanaların terbiyesiyle Müslümanlıklarını unutuyorlar... Hele iki paralık besleme Yekta bile gavur kızına döndü!”<sup>19</sup>

Oysa romanda Safai Bey, çocuklarını alafranga terbiyeyle büyütme ister ve Pembe Nine'nin çocuklarıyla ilgilenmesini istemez. “Bütün çocukluğumda onun perili, devli masallarından bıktım usandım... Şimdi de kızımızın terbiye-i fikriyesini bozuyor... Bu zamanda evlat efsane ile efkâr-ı batıla ile büyütülmez,” diye şikâyet eder.<sup>20</sup>

### 3.2. Alafranga Çocuk Terbiyesi

Emine Semiye *Terbiye-i Etfâle Ait Üç Hikâye*'de alaturka çocuk terbiyesine karşılık olarak alafranga çocuk terbiyesini de işler. Ancak hikâyelerde tıpkı alaturka terbiye gibi alafranga terbiye de önerilmez. Bu defa kitabın ikinci hikâyesi “Felaket”te kahramanlardan Muhsine yanlış bir alafranga terbiye ile yetiştirilir. O annesi Müceddit Hanım'ın ilgisinden uzakta yalnızca Fransız mürebbiyesinin terbiyesiyle yetiştirilir:

“Muhsine'nin sütanası ve dadısı mahsusen Fransa'dan celp edilmişti. Beş yaşına geldiği zaman Türkçe anlıyorsa da tekellüm edemiyordu. Cedit Kahraman'la İstanbul'a avdet etmişti. Hemşirezadesinin Türkçe söyleyemediğine itiraz etti. Bunun üzerine bir Türk lalası tutuldu. Muhsine de kaba saba bir Türkçe tekellüme muktedir oldu. Müceddit Hanım kızının sebebiyle iyice Fransızca tekellüm ediyordu. Bu cihetle Muhsine lisan-ı mader-zadını validesinden öğrenememişti. Büyüdüğü zaman bile babasına ‘papa’, anasına da ‘mama’ demekten vazgeçemiyordu.”<sup>21</sup>

Anne terbiyesinden uzakta Fransız mürebbiyesinin eğitimi altında yetişen Muhsine, bir müddet sonra da İngilizce öğrenmek isteyince kendisine bu defa da bir İngiliz mürebbiye tutulur.

### 3.3. Sentezci Çocuk Terbiyesi

Emine Semiye *Terbiye-i Etfâle Ait Üç Hikâye*'de ne alaturka ne de alafranga çocuk terbiyesini önermektedir. O, geleneklere bağlı bir terbiye ile Batı tarzında bir terbiyenin birleştirilmesinden yanadır. “Havf”ta Mutekit, Zevkiyar Kalfa'nın terbiyesinde alaturka bir terbiye ile yetiştirilirken kız kardeşi Fevziye'nin terbiyesiyle akıllı bir kadın olan Feraset Kalfa ilgilenir. Feraset Kalfa, Fevziye'ye hem alaturka hem de alafranga bir terbiye verir. Zevkiyar'a göre Fevziye'yi çok daha modern ve akılcı bir tutumla yetiştirir. Örneğin Feraset Kalfa, konak halkının engellemek istemesine rağmen Fevziye'nin bir an önce aşlarının yapılmasını ister. Hatta Fevziye'yi gizlice aşılatırmayı başarır.

*Terbiye-i Etfâle Ait Üç Hikâye*'de Hanife Hanım'ın damadı Cedit Bey de çocuklarını sentezci bir eğitimle yetiştirir. Mihri, Dürri ve Sırrı, bir yandan Batılı bir eğitim alırlarken bir yandan da dinî ve

<sup>17</sup> Emine Semiye [Emine Vahide]; “Havf”, *Terbiye-i Etfale Ait Üç Hikâye, Hanımlara Mahsus Gazete*, S. 41, 8 Kânunusani 1311/20 Ocak 1896, s. 3.

<sup>18</sup> Emine Semiye; *Gayya Kuyusu, Dersaadet*, S. 1, 8 Temmuz 1336/8 Temmuz 1920, s. 3.

<sup>19</sup> age., s. 3.

<sup>20</sup> age., s. 3.

<sup>21</sup> Emine Semiye [Emine Vahide]; “Felaket”, *Terbiye-i Etfale Ait Üç Hikâye, Hanımlara Mahsus Gazete*, S. 48, 1 Şubat 1311/13 Şubat 1896, s. 3.



geleneksel değerlerini ihmal etmeden hayatlarına devam ederler. Cedit Bey kızlarına bir yandan Batılı anlayışla eğitim verirken bir yandan da kendi kültürel ve dinî değerlerine bağlı şekilde yetiştirir. Mihri ve Dürri'nin evde özel ders olarak Fransızca ve İngilizce'nin yanı sıra Arapça ve Farsça'yı da öğrenmesini sağlar. Kendisi de kızlarına felsefe ve hikmet dersleri verir. Cedit Bey, yeğeni Muhsine'nin eğitiminde de eksiklikler görekerek Hoca Mansur Efendi'den onun da Arapça ve Farsça dersleri almasını sağlar.

*Terbiye-i Etfâle Ait Üç Hikâye*'nin üçüncü hikâyesi "Zekâvet" in sonunda Müeyyet, karısı Mihri'nin doğum yaptığını öğrendiğinde Zülali Bey ve Cedit Bey'e iyi bir çocuk terbiyesinin nasıl olması gerektiğini sorar. Cedit Bey *Terbiye-i Etfâle Ait Üç Hikâye*'nin ana fikri mahiyetindeki bir konuşmayı şöyle yaparlar:

"Çocuklarınızı ne alaturka ne de alafranga büyütünüz. İkisi ortası terbiye ediniz. İlk terbiyeyi validelerine terk ediniz. Evvel valideler ki bütün etfale model olmaya layık ve şayan bir surette büyüdüler. Onların kalbine terbiyenin usul ve esasını Fevziye gibi dindar ve fazilet-perver bir kadın rekzetti. Ben de evlatlarımın fikrini ulum u fununla tenvir ettim. Matlup hâsıl oldu."<sup>22</sup>

Anlaşılabacağı gibi Müeyyet, kendisinin alafranga, annesinin de alaturka dünya görüşüne sahip olduklarını söyleyerek yeni doğan çocuklarının terbiyesi için bir çözüm aramaktadır. Zülali Bey tamamen alaturka bir eğitimle yetiştirdiği oğlu Muteki'tin bu eğitim sonucunda öldüğünü düşünerek alaturka eğitimi önermez. Cedit Bey ise ne alaturka ne de alafranga eğitimi önerir. O alafranga eğitimle alaturka eğitimi birleştiren terkipçi bir eğitimden yanadır ve ilk eğitimin anneler tarafından verilmesini gerekli bulur. Annenin vereceği eğitimin daha çok çocuğun ahlakî gelişimini sağlayacağını, babanın ise çocuğun bilimsel yönünü geliştirmeye yönelik bir eğitim vereceğini söyler.

## Sonuç

Aydın Osmanlı kadınlarından Emine Semiye Hanım hayatı boyunca eğitimci kimliğiyle çocukların özellikle de kız çocuklarının eğitimine hizmet etmiştir. O bir yandan yazarak, bir yandan da yazdıklarını çeşitli eğitim kurumlarında mümeyyizelik ve öğretmenlikle fiiliyata dökerek Türk eğitiminin temellerine önemli katkılarda bulunmuştur. Emine Semiye dönemin meseleleri doğrultusunda çözüme yönelik bir eğitim anlayışı içerisinde olmuştur. Bu sebeple Tanzimat döneminden itibaren önem kazanan kadın eğitimi meselesi ve doğu-batı ekseninde eğitim anlayışımızın nasıl olması gerektiği konusunda arayışlarını yazdıklarıyla dile getirmiştir.

Emine Semiye iki medeniyet dairesine ait eğitimi de birtakım eksiklikleri ve yanlışlıkları dolayısıyla kabullenmez. Çünkü Osmanlı ülkesinde Batılı eğitim anlayışı tam olarak işlevini üstlenememektedir. Ne kurumlar ne de bireysel olarak eğitimi yürüten kişiler yetkin değillerdir. Bu durum ise ortaya tamamlanmamış ve tamamen tesadüflerin yönlendirdiği bir sonucu getirmiştir. Yazar özellikle kadınlar açısından daha belirgin yanlışlıkları ve metotsuzlukları gösteren eğitim anlayışını tenkit eder, ancak kadın eğitiminde herhangi bir model üretmez.

Son dönemlerde hakkında yapılan çalışmaların artmasıyla unutulmuşluğun eşiğinde olan Emine Semiye Hanım'ın Osmanlı kadın hareketi içerisindeki önemi belirginleşmeye başlamıştır. Ancak o eğitimci kimliğiyle de Türk eğitimine hayatının sonuna kadar çok önemli hizmetlerde bulunmuştur. Onun eğitimci kimliğinin belirginleştirilmesi Türk eğitim tarihi içerisindeki önemli bir boşluğu da doldurmuş olacaktır.

## KAYNAKÇA

Argunşah, Hülya (2009) "İlk Kadın Yazarlarda Toplumsal Kimliğin Yapılandırılması Sürecinde Babanın Keşfi". *Uluslararası Multidisipliner Kadın Kongresi*. İzmir.

Emine Semiye [Emine Vahide], "Terbiye-i Etfale Ait Üç Hikâye", *Hanımlara Mahsus Gazete*, S. 35-68, 18 Kânunuevvel 1311/30 Aralık 1895-27 Haziran 1312/9 Temmuz 1896; Millî Kütüphane, Yz A 4206.

Emine Semiye (tsz.). *İktıfat*, Millî Kütüphane, 06 MK. Yz. A 458106; MK. Yz. A 4582; MK. Yz. A 2693. (*İktıfat*'ın Millî Kütüphanede 3 nüshası mevcuttur.).

Emine Semiye, "Fennî ve Edebî Mektuplar", *Hanımlara Mahsus Gazete*, S. 70, 4 Temmuz 1312/16 Temmuz 1896, s. 4 -5; Emine Semiye; *İktıfat*, s. 149.

Emine Semiye (1897) "Bir Gecelik Gelin", *Mütalaa*, 25 Mayıs 1897, *Selanik Hatıraları*, 114-129.

Emine Semiye, *Bikes*, *Hanımlara Mahsus Gazete*, S. 98-138, 23 Kânunusani 1312/4 Şubat 1897-13 Teşrinisani 1313/25 Kasım 1897; Millî Kütüphane, 06 MK. Yz. A 2670.

<sup>22</sup> Emine Semiye [Emine Vahide]; "Zekâvet", *Terbiye-i Etfale Ait Üç Hikâye*, *Hanımlara Mahsus Gazete*, S. 69, 27 Haziran 1312/9 Temmuz 1896, s. 5.

- Emine Semiye (1325) *Sefalet, Mütalaa*, S. 26-12, 14 Kânunusani 1312/26 Ocak 1897-6 Ağustos 1314/18 Ağustos 1898, Hilal Matbaası.
- Emine Semiye (1901) *Muallime, Hanım Kızlara Mahsus Gazete*, S. 143-146, 21 Kânunuevvel 1316/3 Ocak 1901-25 Kânunusani 1316/7 Şubat 1901. Devamı *Hanımlara Mahsus Gazete*, S. 99/301-109/311, 15 Şubat 1316/ 28 Şubat 1901-2 Mayıs 1317/15 Mayıs 1901; Millî Kütüphane, O6 MK. Yz. A 4583.
- Emine Semiye (1911) "İtiraf-ı Hakikat, Mahmure Hamidullah Hanım Efendiye", *Teârûf-i Müslimin*, c. 2, S. 31, 13 Kânunusani 1326/26 Ocak 1911, 98-99.
- Emine Semiye, *Gayya Kuyusu, Dersaadet*, S.1-69, 8 Temmuz 1336/8 Temmuz 1920-13 Eylül 1336/13 Eylül 1920.
- Emine Semiye (1926) "Şarkla Garbın Çocuk Terbiyesi: Şark'ta Çocuk Terbiyesi", *İzler*, S. 14, 1 Haziran 1926, 3-5.
- Emine Semiye (1926) "Mukayese", *İzler*, S. 16, 1 Temmuz 1926, 3-4.
- Gövsâ, İbrahim Alaaddin (1933) "Emine Semiye Hanım", *Meşhur Adamlar Hayatları-Eserleri*. 2, 403-404.
- Hürmen, Fatma Rezan (2004) *Ressam Naciye Neyyal'in Mutlakiyet, Meşrutiyet ve Cumhuriyet Hatıraları*. İstanbul: Pınar Yayınları.
- Şemsettin Sami (1879) *Kadınlar*. İstanbul: Mihran Matbaası.



# SİRACEDDİN HASIRCIOĞLU'NUN ÇOCUK EDEBİYATI TARİHİMİZDEKİ YERİ

**Doç. Dr. Aziz KILINÇ**

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi

**Mehmet AYDIN**

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi

## Özet

*Türkiye’de çocuk edebiyatının geçmişi pek eskiye dayanmamaktadır. Ülkemizde yeni yeni oturmaya başlayan çocuk edebiyatı geleneğinin temelleri Meşrutiyet Dönemi’nde atılmıştır. Bu gelenekten bahsedebilmek için önce bu geleneğin oluşması için emek vermiş insanları bilmek gerekir. Önemli bir eğitimcimiz ve edebiyatçımız olan Siraceddin Hasircioğlu’nun eserleri hem edebi açıdan hem de eğitim açısından Meşrutiyet dönemi çocuk edebiyatımızın bilinçli bir şekilde gelişimine önemli katkılar sağlamıştır. Bu çalışmada Siraceddin Hasircioğlu’nun Türk eğitim sistemine kattıklarıyla, çocuk edebiyatı alanında hem kendi verdiği eserlerle hem de Türk edebiyatına kazandırdığı çeviri eserlerle eğitim ve çocuk edebiyatı tarihimizdeki yeri bilimsel ve yazınsal bağlamda incelenerek açıklanmaya çalışılacaktır.*

*Anahtar Sözcükler: Siraceddin Hasircioğlu, Meşrutiyet dönemi çocuk edebiyatı, çocuk edebiyatı.*

## Abstract

*The children’s literature in Turkey isn’t based on a long history. The fundamentals of today’s children’s literature in our country, which is settling from day to day, goes to the Constitutional Period. Before making mention of the tradition of children’s literature in our country we should know the people who made a great effort for its evolution. As an important educator and a man of letters, the literary works of Siraceddin Hasircioğlu in the Constitutional Period made a great contribution for the evolution of children’s literature in terms of education. In this study, it’s aimed to explain the contributions of Siraceddin Hasircioğlu to the Turkish Educational System and his place in the field of children’s literature both in a scientific and literary context, taking into consideration his literary works and translations.*

*Key Words: Siraceddin Hasircioğlu, Children’s literature in the Constitutional period, children’s literature.*

## Giriş

İnsanlık tarihinde meydana gelen gelişmelerin eğitime ve edebiyata yansması sonucu çocuklara verilen önem de artmaya başlamış ve bunun sonucunda da çocuk edebiyatı doğmuştur. Ülkemizde çocuk edebiyatının çağdaş anlamda başlangıcı pek eskiye dayanmamaktadır. Şirin (2000: 83-84)’e göre her eser yazıldığı dönemden etkilendiğinden bizdeki çocuk edebiyatı da Tanzimat’ın ilanı ile ülkemize gelen özgürlükçü ortamdan etkilenmiştir. Bu etki özellikle Meşrutiyet’le birlikte daha da gelişmiştir. İkinci Meşrutiyetten sonra geleceğin gençlerini, yeni rejimin kendilerine emniyet edilecek neslini yetiştirmek endişesi çocuk eğitimi ve öğretimine verilen önemi arttırmıştır (Enginün, 1985:190). Çocuk edebiyatı ülkemizde tekerlemeler, bilmeceler, masallar, efsaneler ve destanlar gibi sözlü ürünlerde kendini göstermiş, bilinçli bir şekilde çocuk edebiyatı olarak değerlendirileceğimiz yazılı eserler ancak Tanzimat’tan sonra ortaya konmaya başlanmıştır. Yurdumuzda çocuk edebiyatıyla ilgili düşünce, görüş ve öneriler daha çağdaş bir anlayış çerçevesinde ancak İkinci Meşrutiyet’ten sonra ortaya çıkmıştır (Şirin, 2000: 83-84). İlk kez İkinci Meşrutiyet döneminde eğitimci Satı Bey önderliğinde Tevfik Fikret, Ali Ulvi Elöve, İ. Alâaddin Gövsa, Ziya Gökalp ve Siraceddin gibi birçok yazar ve eğitimcimizin çocuklar için eserler verdiği ve dergiler yayımladığı görülür (Oğuzkan, 1979: 278). Çocuk edebiyatıyla ilgili çalışmalar önce çevirilerle başlamış, daha sonra ise Siraceddin Hasircioğlu’nun da içinde bulunduğu sınırlı sayıda edebiyatçımız tarafından çocuk edebiyatıyla ilgili örnekler verilmiştir. Eğitimde düzenleme ve geliştirme çalışmaları açısından bakılırsa, Meşrutiyet Dönemi’nin, kısa bir dönem olmasına rağmen, özellikle ortaya atılan fikirler bakımından çok verimli ve yenilikçi bir dönem olduğu görülür. Bu dönemde Siraceddin’in eserleri hem edebi açıdan hem de eğitim açısından çocuk edebiyatımızın gelişimine önemli katkılar sağlamıştır. Yahya Kemal Beyatlı’nın yazdığı şu paragrafın

Siraceddin'in çocuk edebiyatımıza olan katkısını ve edebi yönünün gücünü görmemiz açısından önemli olduğunu düşünüyorum: *"Tevfik Fikret, ondan sonra Mehmed Âkif Bey ve son zamanlarda hârikulâde çâlâk bir ifâdeyle çocuklara kıssalar ve menkıbeler yazan muallim Sirâceddin Bey aruzla yerli lehçeyi ifâde etmekte büyük mahâret gösterdiler. Fakat onlar gibi herkes mahâret gösteremez. Bu şahsî bir hüner, şahsî bir istidaddır. Ve yalnız sanat sâhasında kalır. En büyük bestekârların bir mûsikî aletini çok hünerver bir sâzendeden iyi kullanmadıkları görüldüğü gibi bâzen en iyi sairlerin de vezni üstâdâne kullanmadıkları olur: Şeyh Galib büyük bir şâirdi, arûzu iyi kullanamazdı. Nâilî-i Kadîm, Avni Bey çok üstâdâne kullanırlardı, fakat onun kadar yüksek şair değildiler* (Beyatlı, 1990:125). Türk eğitim sisteminde yer almış kişilerin eğitim görüşleri ve eserleri ile ilgili yapılan çalışmaların yetersiz olması ve günümüz eğitimcileri tarafından bu kişilerin ve eserlerinin bilinmemesi nedeniyle bu çalışmanın yapılması, eğitim tarihimiz ve çocuk edebiyatımız açısından önemlidir. Bu eğitimcilerimizden biri olan Siraceddin Hasırcıoğlu da gerek verdiği eserlerle gerek bugün dahi geçerliliğini koruyan eğitim üzerine görüşleriyle incelenmeye layık değerli bir eğitimcimizdir.

### **Siraceddin Hasırcıoğlu'nun Hayatı**

Mehmed Siraceddin Hasırcıoğlu Türk öğretmen ve yazarlarından olup 1876 yılında İstanbul'da doğmuştur. Trablus'ta sürgün iken ölen Harbiye Nezareti Şube müdürlerinden Hacı Ahmed Bey'in oğludur (Gürpınar, 1960: 281). İlk tahsilini Üsküdar'da Rüstem Paşa İptidai Mektebi'nde ve devamında Paşa Kapısı Askeri Rüştiyesi'nde yapmıştır. Öğrenimine tıp okulunda devam eder iken II.Abdülhamit'in baskıcı yönetiminden bunalmış ve bu baskıdan kurtulup daha fazla okuma ve araştırma yapmak için 1895 yılında 19 yaşında Avrupa'ya firar etmiştir (Hasırcıoğlu, 1918: 235-236). Siraceddin yüksek öğrenimini yapmak üzere Cenevre Üniversitesi'ne girmiştir. 1896 ders senesinde tabiat derslerini okuyarak kimya ve bitki laboratuvarlarını takip etmiş ve 1897'de fizyoloji ve inceleme dersleriyle inceleme laboratuvarlarına devam etmiştir. Yüksek öğrenimini ailevi sebeplerden bırakmaya mecbur kalmış ve bir müddet Paris'te yaşamıştır. 1898 senesi sonuna doğru vatanına dönerek 1899'da devlet hizmetine girmiştir. İlk memuriyeti Midilli adası tahrirat kalemi memurluğudur. Tayin edildiği bu görevde sekiz buçuk sene kaldıktan sonra Meşrutiyet'in ilanı üzerine genel aftan faydalanarak 1907 yılında İstanbul'a gelmiş ve kendisine İstanbul Muallim Mektebi malûmat-ı fenniye muallimliği verilmiştir. Bundan sonra Mercan, Üsküdar ve Kabataş İdadileri'nde öğretmenlik görevlerinde bulunmuştur. Bir müddet sonra bazı idadilerin lise derecesine yükselmesiyle Siraceddin, 1919 yılında Vefa Lisesi tabiiye muallimliğine geçmiştir. Ayrıca İstanbul Kız Lisesi ve Erkek Öğretmen Okulu tabiiye öğretmenliklerinde bulunmuştur. Siraceddin Hasırcıoğlu, 22/01/1924 tarihinde dönemin Maarif Vekili İsmail Safa tarafından telif ve tercüme azalığına atanmıştır. 1924'te Ankara'da maarif vekâletinde telif ve tercüme azalığında bulunduktan sonra 1930'da tekrar Kabataş Lisesi ve aynı zamanda Darüşşafaka tabiiye muallimliğine tayin edilmiş ve ömrünün sonuna kadar bu vazifeyi büyük bir istekle yapmıştır (Akt.: Çığıracan,1938: 5). Siraceddin, 13 Haziran 1938 tarihinde ani bir rahatsızlık sonucu hayata gözlerini yummuştur. Yahya Efendi mezarlığının üstündeki şairane tepeye gömülmüştür.

### **Siraceddin Hasırcıoğlu'nun Edebi Mevkii**

Türk Edebiyatı'ndaki gelişmeler Tanzimat'la birlikte ortaya çıktığı için Tanzimat'tan öncesine dayanan bir çocuk edebiyatı geleneği oluşmamıştı. Bundan dolayı çocuk edebiyatı alanında verilen eserler öncelikle çeviri eserlerle başlamıştır (Oğuzkan, 1979: 280). Günümüzde, çocuk edebiyatındaki zenginliğin ve birikimin, bir çocuk edebiyatı geleneğinin oluşmasını, o günlerde az sayıdaki çevirmenlik yapan yazarlarımıza borçluyuz. Bu yazarlarımızın başında gelen Siraceddin Hasırcıoğlu, Dünya Edebiyatı'ndan Nicolas Gogol, Jean-Baptiste Paquelinde, Charles Dickens, L'Abbe Prevost, Prosper Merime, Edgar Allen Poe ve Alfons Dode gibi yazarların eserlerini Türkçeye çevirerek Türk Edebiyatı'na kazandırmıştır.

Siraceddin Hasırcıoğlu, Dünya Edebiyatı'ndan çevirdiği çocuk romanları ve öykülerinin yanı sıra fabllar da çevirerek Meşrutiyet Dönemi'nde çocuk edebiyatımıza büyük katkılar sağlamıştır. Siraceddin, fablları çevirirken çeviri yaptığı dilin yaşadığı kültürde olduğu gibi aynen çevirmemiş, çeviriyi yaparken olayları Türk kültürüne uyarlamıştır. Bu yüzden bu fablları çocuklar okurken fabllarda yaşantılarına, kültürlerine ve hayat anlayışlarına ters gelmeyen, tanıdık olan ama yaşarken fark etmedikleri olaylara ve kişiliklere rastlamışlardır. Böylece bu eserleri okuyan çocuklar yaşantılarında bunlarla karşılaştıklarında yabancılaşma çekmemişlerdir.

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat'a kadar süreli yayınlar yoktu. İlk defa 1839'da Tanzimat'ın ilanıyla birlikte batılılaşma hareketlerine paralel olarak edebiyatımızda da atılımlar başlar. Süreli yayınlar, Tanzimat'la beraber resmi olarak başlayan Avrupalılaşma/Batılılaşma çabalarının göstergelerinden, uzantılarından biridir. Bu çabaların diğer bir uzantısı, o zamana kadar arka planda kalan kadın ve çocukların yavaş yavaş da olsa toplumda bir yer edinmeye başlamaları ve sosyalleşmeleridir. Bu iki

ayrı değişimin bir noktada buluşması tabii bir neticedir ve Osmanlılarda kadınlar ve çocuklar için süreli yayınlar ortaya çıkmaya başlar (Okay, 1999: 16). II. Meşrutiyet'in ilan edilmesiyle birlikte Osmanlıda her alanda olduğu gibi eski harfli çocuk dergilerinde de gelişmeler yaşanmış ve dergilerin sayısı artmaya başlamıştır. Eski harfli çocuk dergileri, eğitim tarihimiz ve çocuk edebiyatımız için önemli kaynaklardır. II. Meşrutiyet'ten sonra yayımlanan çocuk dergilerinde o dönemin siyasi ve sosyal yansımalarını da bulmak gayet doğaldır. Bunların büyük bir bölümü de milliyetperver çocuklar yetiştirmek, çocuklarda Türklük ve vatan sevgisi bilinci uyandırmak için kaleme alınmıştır. Bu dönemde yayımlanan önemli eski harfli çocuk dergilerinde Siraceddin'in de çeşitli makaleleri, çeviri eserleri, şiirleri ve manzum eserleri yer almaktadır. İlk yazıları, "Tedrîsât-ı İbtidâiyye Mecmûası"nda yayımlanmıştır. "*Burada münteşir şiirlerinin ekserisi ezberlenerek hafızalarda menkuş kalmıştır*" (Akt.: Çığıracan, 1938: 6-7). Bunu takiben Siraceddin'in yazıları ve şiirleri "Muallimler Mecmuâsı", "Terbiye Mecmuâsı" ve "Yeni Nesil Mecmuâsı" gibi çocukların eğitimini konu edinen o dönemin önemli süreli yayınlarında sık sık yer almıştır. Bunlardan bir kısmı küçük yaştaki çocuklara basit bilgileri öğretmeyi amaçlayan didaktik şiirlerdir. Sayılar, günler ya da mevsimler gibi... Vatan ve millet sevgisi, iyilik, dürüstlük, iyi ahlak, küçüklere sevgi, büyüklere saygı gibi konuları işleyen şiirlerin yanında ağırlıklı olarak tabiat ve hayvanları anlatan şiirler bulunmaktadır.

Siraceddin, Meşrutiyet dönemi çocuk edebiyatındaki yazınsal boşluğu doldurmak için tercüme ettiği ve kendi yazdığı eserleri Kolay Kıraat (beş sınıflık) kitabında toplamıştır. İlk mekteplere mahsus olmak üzere Osmanlıca yazılmış beş kitaptan meydana gelen bu eserin ilk basımı 1925 yılında yapılmıştır. Birkaç sene bütün ilk mekteplerde çocuklar tarafından okunmuştur. Kıraat kitaplarının yazılış amacı çocukların okumalarını ve yazmalarını geliştirmektir. Siraceddin, ikinci sınıftan beşinci sınıfa kadar olan sınıflarda okuma derslerinde uyulması gereken programı ve esasları şu şekilde belirtmiştir: "*İkiden beşe kadar olan sınıfların kıraat derslerinde şu esaslara riayet edilecektir: 1. Kıraat derslerinde ilk sınıflardan itibaren işlik ve pervasız olmakla beraber aynı zamanda manedar bir surette okumayı temin etmek lazımdır. Binaenaleyh çocukların mihengi bir ahenk ve makam-ı mahsusu ile kıraat etmelerine meydan verilmeyerek okumakla konuşmak arasındaki gayri tabii farklar izale edilecektir. 2. Çocukların deres ve düzgün okumaya dikkat etmekle beraber, çocuklar okurken okudukları parçayı anlamaya da alıştırmalıdır. Bunun için kıraat bittikten sonra kitaplar kapanıp, mevzu bir veya birkaç şakirt tarafından anlatılmalıdır. Her kıraat parçasında yeni tesadüf edilecek, nihayet dört beş kelimenin manası izah edilmeli ve muallim bu kelimeleri münasip cümlelerde kullandırılmalıdır. 3. Kıraat parçaları daha ziyade ahlaki ve edebi mahiyette olacak, milli tarihe bilhassa son istiklal mücadelelerine cumhuriyet umdelerine ait parçalar bulundurulacaktır*" (Hasırcıoğlu, 1925: 12). Belirtilen programdan da anlaşıldığı gibi Siraceddin Hasırcıoğlu'nun kıraat kitaplarındaki eserleri, çocuğun dil gelişimini, dilini doğru ve güzel konuşmasını, okuduğunu ve dinlediğini anlamasını ve bunları yaparken de edebi bir zevk almasını sağlayacak biçimdedir.

Siraceddin, çocuklar için yazdığı şiirlerini, kısa hikâyelerini ve çeviri eserlerini "Çocuklarıma Hikâyeler" kitabında toplamıştır. Bu kitap, üç bölümden meydana gelmektedir. İlk bölümde kendi şiirleri, ikinci bölümde çeviri eserleri ve üçüncü bölümde çeşitli hikâyeleri vardır. Siraceddin'in hem kendi yazdığı hem de çeviri yaptığı eserlere bakıldığında, eserlerde işlenen konuların öğreticilik yönünün de ağır bastığı görülmektedir. Bıraktığı eserlerden hareketle Siraceddin'in edebi kişiliğinin ve eğitimciliğinin çok güçlü olduğu sonucunu çıkartmaktayız.

### **Siraceddin Hasırcıoğlu'nun Eserlerinde Dil ve Üslup**

Yörükoğlu (1977: 93)'na göre çocuklar için yazmak yüreklilik işidir. Yetişkinleri söz boğuntusuna getirebilirsiniz ama çocukları getiremezsiniz. Çocuklar öyle yapıtları okumaz, atarlar. Çocuklar için yazarken açık olacaksınız, düşünceleriniz duru olacak, kavramlarınız seçik olacak, diliniz anlaşılır olacaktır. Siraceddin'in eserlerindeki dili, sade ve anlaşılır bir şekildedir. Eserlerinde Türkçe kelimeler kullanmaya özen göstermiş, sade ve günlük konuşma diline yakın akıcı bir dil kullanmıştır. Siraceddin, anlatacaklarını dolaysız bir dille kısa cümlelerle anlatmıştır. Cümlelerinde yapma, gösterişli ve bol sıfatlı anlatımdan kaçınmıştır. Çeviri eserlerinde olsun kendi eserlerinde olsun bu özellik açık bir şekilde göze çarpmaktadır. Kısa cümlelerle kurduğu bu eserler oldukça açık ve hareketlidir. Siraceddin, çocuk ruhunu derinden bilen bir eğitimci oluşunun yanı sıra, şiirlerinde gerçek "çocuk dili"ni kullanışı da önemli rol oynamıştır. Hatta yaklaşık doksan yıl önce, günümüz çocuklarının kullandığı dili kullanmakla kalmayıp, bugün bile sık sık tekrarladığımız deyimlerimizi ve sözlerimizi de bu eserlerine yerleştirmiştir. Böylece de çocuklara yalnız duru ve güzel Türkçenin değil, aynı zamanda zengin ve sanatlı Türkçenin de zevkini vermesini bilmiştir. Siraceddin, kullandığı dille o dönem yaygınlaşan Milli Edebiyat akımına uygun eserler vererek şiirlerini "anadiliyle açık yazmış" olduğunu ifade eder. Çocuğun bu sayede haberi olmadan, sıkılmadan "bir ahlâk dersi yahut faydalı bir bilgi" öğrendiği görüşündedir. Yine kendileri için kaleme alınmış şiirler sayesinde çocukların "çirkin lakırdılar, terbiyesiz



türküler” öğrenmeyeceklerini de söyler. Şiirlerin çocuklara süt kadar lazım olduğu kanaatindedir (Hasırcioğlu, 1929: 10). Ayrıca Siraceddin eserlerinde yazım, noktalama ve cümle düzenine özen göstermiştir.

Siraceddin’in hikâyeleri incelendiğinde, çocuğun ruhuna ve hayal dünyasına uygun eserler olduğu görülür. Şair, çocuk kalbinin “işlemeye müsait bir elmas” olduğunu fakat bu kalbi “büyük ninelerin hurâfatı ve eski iptidai kitapların” anlaşılmasız ibarâtı ile doldurup “kömür gibi siyah bırakmanın” bir “cinayet-i maneviye” olduğu görüşündedir (Hasırcioğlu, 1925: 4). Çocuğa küçük yaşta anne, baba, kardeş, arkadaş, yurt ve insanlık sevgisini; çiçek, kır, orman, doğa ve ayrıca güzel sanatlar zevkini, şiir yoluyla aşlamak isteyen Siraceddin, yer yer anafikri son mısralara saklayarak çocuklar için yazdığı şiirleri daha da etkileyici kılmıştır.

Meşrutiyet döneminde çocuklar için şiir yazılmasındaki ilk amaç, onların eğitimine yardımcı olmaktır. Yazılan şiirler sayesinde çocukların daha kolay öğrenmeleri ve terbiyeli, faziletli, iyi ahlaklı bireyler olmaları umulmaktadır. Şiirlerin taşıyacağı edebi nitelik daha sonra gelmektedir. Ama Siraceddin, şiirleriyle dönemin çocuklarının eğitimine yardımcı olurken şiirlerinde edebi unsurları hiçbir zaman göz ardı etmemiştir.

### **Siraceddin Hasırcioğlu'nun Eserlerinde Eğitim**

Siraceddin, iyi eğitilmiş, aldığı eğitimi karşısındakine hissettiren, bildiklerini doğru aktarma yollarını bilen ve aktardığı bilgilerin de kalıcı olabilmesini sağlayan bir eğitimcimizdir. O dönemde Siraceddin'den bahsedilirken: “Siraceddin insanı yarı doktor çıkarırdı.” diyorlardı. Siraceddin dinine düşkün bir vatanperverdi. Son milli inkılâpların meydana getirdiği değişiklikleri takdirle anar, her sene Ankara'yı ziyarete gider, orada bir sene içinde meydana gelen başarıları öğüne öğüne anlatırdı. O, bütün bu Milli hareketleri, iktisadî kalkınmaları gelecek için çok hayırlı bulurdu. Siraceddin gençliğinde ciddi bir eğitim görmüş ve çok okumuştur. Yüksek bilgili ve pozitif bilimlere hâkimdi. Mesleği şairlik olmadığı halde kişiliği şiiriyisi çok ince bir insan idi. (Akt.: Çıçıracı 1938: 6-7).

Siraceddin eserlerini, çocukları eğlendirirken eğitmek amacı ile hazırlamıştır. Bazı eserlerinde, hayvanlar yardımıyla insanlara kusurlarını, zayıf taraflarını göstermiştir. Onun için şiirlerinin hepsinde eğitim yönü, terbiye yönü bilinçli olarak bulunmaktadır. Siraceddin, eserlerinde çocuklara inandığı fikirleri aşilayarak onları fikir yolu ile eğitmek ve terbiye etmek istemiştir. Ciravoğlu (2000: 189)'na göre bir edebi eserin temaları demek, o eserde dile getirilen sürekli vurgulanmaya çalışılan düşünceler toplamıdır. Yazar bu şekilde eseriyle belirli bir anafikri savunarak bir sonuç elde etmeye çaba gösterir. Çocuk edebiyatında bu özellikle daha bir anlam kazanır. Siraceddin Hasırcioğlu, şiirlerinde ahlaki öğütler üzerinde durmuş; çalışmadan kazanma, insanları aldatma, yalan söylememe, kendinden zayıf kişileri ezmeme, akılsızlık, cahillik, dürüstlük temalarını işlemiştir. Ayrıca çocuklara yönelik eserlerinde vatan sevgisi, kazanılan Kurtuluş Savaşı ve cumhuriyetle ilgili yeni kurulan rejimi tanımaya ve korumaya yönelik konular da vardır. Eserlerinde çocuklara çok zor şartlarda elde edilen ulusal başarılarımızı tanıtır, anlatır ve benimsetmeye çalışır. Siraceddin cumhuriyetin ve devrimlerin ülkemiz için çok önemli olduğunu ve onları korumamız gerektiğini çeşitli yazılarında ve şiirlerinde çocuklara belirtir. Siraceddin, çocukları kuru, sıkıcı öğütlerle eğitmeye kalkmaz. Onlara, gerektiğinde yaramazlıklar yaptırır ve bunların sonuçlarını ince buluşlarla süsleyerek çocukların gözleri önüne serer. Böylece de çocuk, şiirin içinde bol bol öğütler okuyacağı yerde, ancak şiiri bitirdikten sonra kendi kendine o işin doğru olmadığını anlar ve bu kanıya yalnız başına vardığı için de onu kolay kolay unutmaz, unutamaz. Siraceddin bunu yaparken, çocuklara sanat zevkini, okuma zevkini, müzik zevkini, tabiata bakma zevkini de bilinçli olarak aşılar. Eserlerindeki şiirleri okuyan çocuklar da hoşça vakit geçirirlerken aynı zamanda kendilerine yararlı olacak yeni şeyler öğrenirler, hem de ruhsal yönden eğitilmiş, terbiye edilmiş olurlar. Şiirlerinde yalnızca çocuk olup çocukların ruhlarına onların anlayacağı başarılı bir dille seslenmekle kalmaz, aynı zamanda onların ruhlarında iyiliğin, güzelliğin, doğruluğun ve kardeşliğin de meşalelerini tutuşturur. Bu da çağımızın en ileri eğitim görüşüne çok uygundur. Siraceddin'in şiirlerinin ve yazılarının bugün de yepyeni, taptaze oluşunun asıl nedeni, dayandığı bu eğitim düzenidir.

Siraceddin, çocukların öğrendiklerini uygulamaları gerektiğini çeşitli yazılarında vurgulamış ve bu konuyla ilgili eserleri tercüme etmiştir. Bu yüzden ülkemizde, bugün de eksikliği şiddetle duyulan “teknik eleman” a olan ihtiyacı daha o zamanlar sezmiş, anlamıştır. Onun için de çocuğa daha küçük yaşta, hem bedenini hem de elini yararlı biçimde kullanma yeteneklerini kazandırarak “sıradan bir okumuş kişi” olma yerine, aydın kafalı bilim adamı yanı sıra “teknik eleman” olarak da yetişme yolunu göstermeye çalışmıştır (Hasırcioğlu, 1918: 84).

Siraceddin Hasırcıoğlu yeni eğitim metotları kullanarak öğrenciye görelilik ilkesini savunmaktadır. Bu ilkeye bağlı olarak da dönemine göre çok ileri bir eğitim görüşüne sahip bir eğitimcimizdir. Montaigne, eğitimciye “elindeki ruhun içeriğine göre...” davranmasını, “eşyayı, tattırmasını, kendi seçip kendi ayırt etmesini sağlamasını; bazen ona yolu açıp bazen de yolu kendi açsın diye bırakmasını” salık veriyor (Medici,1972: 16). Siraceddin, “Tabiiyyat Tedrisatı” adlı makalesinde Montaigne’nin sözlerinde belirttiği gibi eğitimcinin görevinin öğrenciye bilgiyi hazır olarak vermek değil, bilgiye ulaşması için öğrenciye rehber olması gerektiğini savunmuştur (Hasırcıoğlu, 1918: 83-97).

Siraceddin, eğitimde anadilinin önemini vurgulayarak kitaplarda yer alan yabancı kelimelerin öğrencinin öğrenmesini zorlaştırdığını ve bu dersleri sevmediğini belirterek bu sorunun aşılmasıyla ilgili önerilerde bulunmuştur: “Memleketimizde ciddi nebatat okutulan mektepler var. Fakat mekteplerde talebe çok yok. Sebebi pek de usulü tedrisin fenaliğinde değil. Dersler kâfi derecede ameli. Öyle iken talebe dersi sevmiyor. Çünkü Latince isimlerle biçarelerin dimağları tahriş ediliyor. Filvaki neveleri öğretmek için Türkçe isim bulmak nadiren kabildir. Fakat talebenin tevrişini mucip olan bir usulü idame etmektense Latince isimler tercüme suretiyle mesele halledilmek elbette daha hayırlı olurdu. Bu esasa göre vücuda getirilecek bir lügat kitabı fenni isimleri bulmada talebeye pek âli rehber olur. Mekâtib-i taliyede ise Latince isimler hemen hiç söylenmemelidir. Talebimizi yıldırmmamak için ecnebi kelimelerden içtinap etmek lüzumunu kendi hesabıma birçok tecrübelerle anladım” (Hasırcıoğlu, 1918: 93). Siraceddin’e göre derslerin anlaşılması ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması için eğitimde ve öğretimde kullanılan kelimeler öğrencinin anadilinde olmak zorundadır. Ayrıca Siraceddin, derslerde geçen yabancı kelimeler için de bir sözlüğün gerekliliğinden bahsederek bunun önemine de değinmiştir.

Siraceddin, yine öğretme metotlarından biri olan yakından uzağa, basitten karmaşığa, kolaydan zora ilkesine göre hareket ederek görüşlerini belirtmiştir: “Tecaribim bana şunu öğretmiştir ki talebeyi, ilk gezintiye çıktıkları zaman nebatatı miktarca çok lakin cins itibariyle fakir bir yere götürmelidir. Ben ibtidai’ uzun çayıra götürüyorum. Çocuklar oradaki nebatatı kolayca öğreniyorlar. O zaman kendilerine şu hissi veriyorum: Görüyorsunuz ki nebatat öğrenilmesi güç bir şey değildir. İşte etrafınızdaki çiçekler, ağaçlar size bütün sırlarını açtılar” (Hasırcıoğlu, 1918: 96).

Siraceddin’in, Haziran 1923’te Muallimler Mecmuâsı’nda yayımlanmış “Nümayiş” adlı makalesinde o dönemin bazı eğitim sorunlarını içtenlikle dile getirmiştir ve bu makale eğitim tarihimiz yönünden dikkate alınmaya değerdir: “Bu memleket ne tuhaf! Herkes liyakat erbabı (yetenekli insanlar) arar. Yine herkes tabasbustan(yaltaklanmadan), şarlatanlıktan başka bir şeyi takdir etmez. Hele terbiye gibi, ilim ve marifet gibi işlerde herkes gayretkeş yahut allâme... Aynı zamanda herkes câhil yâhut bigâne (ilgisiz). Bütün işimiz yalnız bir kelimedede toplanıyor: ‘Nümayiş’ (gösteriş). Meselâ, bakınız: Her millet evlâdını en temiz, en muktedir ellere tevdi etmek ister, bu yeteneği de pek az adam kendinde görebilir, öyle değil mi? Hayır, öyle değil! Bugün hiç kimse yoktur ki muallimlik yapacağına inanmış bulunmasın. En biçare, en âciz, en ahlâksız bir fert bile bu mesleğe girebiliyor. O derece ki bir serseri, mezar tasına ‘Ben hiçbir şey, hatta muallim bile olamadım.’ diye yazdırsa herkes acıyacak; çünkü muallimin unvanı lâzım, meziyyâtı (üstün özellikleri) değil. Üç beş çalışkan hocayı da kaçırmak istiyorlar. Tâ ki, ehliyet (yeterlilik) için karşılaştırma imkânı kalmasın ve nümayişçilerden (gösterişçilerden) başka meydanda kimse görülmesin. Hiçbir baba görülmez ki evlâdını hangi ellere tevdi ettiğini sorsun, anlasın ve bir mektebin mükemmeliyetini mektep idaresinin nümayiş kabiliyetiyle ölçmesin. Ben bu kadar senelik hocayım, sınıftan döndürdüler (bıraktılar) diye darılıp çocuğunu mektepten çıkaran, hiç okutmayan babalar gördüm; belki şahadetnameli görmek isteyenlere rastladım. Fakat hakikî bir münevver (aydın) yapmak isteyenleri bilmiyorum. Hiçbir okul müdürüne tesadüf edilmez ki ilerlemeyi çok sayıda mektepler açmakta görmesin. Ama muallim yokmuş, talebe yokmuş. Olsa da gençlerin böyle yerlerde geleceği sönermiş, bu fakir milletin parasını savurmaktan başka sonuç vermezmiş, ne çıkar? ‘Mektepler açtık.’ deriz ya! Bu, savurganlık görülmez de, muallimin karnını doyurmak, ona kitap alacak para vermek savurganlık görülür, çünkü bu berikiler nümayiş değildir!” (Akyüz, 2001: 376). Bu yazısında Siraceddin Hasırcıoğlu’nun sözlerine baktığımızda dünün resmi, yarına ışık tutmuş gibi bugünümüzü anlatır durumdadır. Siraceddin’in eğitim anlayışındaki farkı burada bir kez daha açığa çıkmaktadır. Eleştirdiği konulara bakıldığında aynı sorunların halen devam ettiğini görmekteyiz. Herkes kaliteli eğitim isterken, eğitimdeki aksaklıklardan yakınırken, bunların düzeltilmesi için ise hiçbir şey yapmamaktadır. Okul sayısının çok olması kaliteli eğitimi getirmemektedir. Önemli olan o okulların niteliğidir. Okulların nitelikli olması ise önce bu okullarda eğitim ve öğretim veren öğretmenlere değer verilmesi ile olur. Öğretmenliğe gereken değerin verilmemesi, hatta yapılabilecek en kolay meslek olarak görülmesi bu mesleğe gereken değerin verilmemiğini göstermektedir. Değersiz bir meslek haline getirilen öğretmenlik, herkesin kolaylıkla yapabileceğine inandığı sıradan bir meslekmiş gibi görünmektedir. Öğretmenlik mesleğinin bu kadar

basit görülmesi, eğitim sistemini temelden çürütmek anlamına gelmektedir. Siraceddin'in eleştirdiği diğer bir konu da var olan okulların ve öğretmenlerin durumunun iyileştirilmesi, var olan eğitimin kalitesinin yükseltilmesi gerekirken, zaten kangren olmuş bir yarayı eşelemeye benzer bir şekilde çok sayıda okul açılarak savurganlık yapılmasıdır. Siraceddin'e göre bu zihniyetteki insanların niteliğe değil, niceliğe önem verdikleri görülmektedir. Bu anlayış günümüzde de kendini göstermekte ve Siraceddin'in de değindiği gibi eğitimimize zarar vermektedir. Siraceddin Hasırcıoğlu'nun eğitim ile ilgili görüşlerini incelediğimiz makalelerinde görüldüğü üzere Siraceddin, dönemine göre eğitim ve öğretimi ilgili zamanının çok ilerisinde, çağdaş eğitim anlayışına sahip bir eğitimcimiz ve edebiyatçımızdır.

## Sonuç

Siraceddin Hasırcıoğlu, çocuk edebiyatına kazandırdığı eserleriyle, yeni kurulan Cumhuriyetin ve getirdiği yeni eğitim sisteminin yerleşmesi için verdiği çabalarla ve eserlerini yazarken Türkçenin kullanılmasına verdiği önemle unutulmaması gereken değerli bir eğitimci ve edebiyatçımızdır. Siraceddin Hasırcıoğlu, "bağımsızlık" ile "ulusal kültür ve değerler"i çocuklara değişik öğretim yöntemleri kullanarak vermiştir. Öğrencinin sadece dinlediği, ezberlediği, yaşamdan kopuk öğretim yöntemleri yerine, öğrenciyi öğrenmede aktif hale getiren yöntemleri savunmuş ve bunu eğitimle ilgili yazılarında da dile getirmiştir. Milli edebiyat akımına bağlı olarak dilde sadeleşmeye uymuştur. Eserlerini verirken bu sorumluluğun bilinciyle hareket etmiş, Türkçeye sahip çıkmış, çevirilerinde anlaşılır, sade ve akıcı bir Türkçe kullanmıştır. Ayrıca ders kitaplarındaki yabancı kelimelerin Türkçeleştirilmesi ya da bu kelimelerin Türkçe karşılıklarının olduğu sözlük yazılması üzerinde durarak Türkçeye verdiği önemi göstermiştir. Siraceddin, çocuklara yazdığı eserlerde aruzu ve duru Türkçeyi birlikte kullanarak büyük bir ustalık sergilemiştir.

Enginün (1985:192) "*Yahya Kemal'in kendisinden bahsettiği Siraceddin Hasırcıoğlu'nun eserleri ne yazık ki kitaplaşmamıştır.*" demektedir. Siraceddin'e gerek verdiği eserlerle gerek bugün dahi geçerliliğini koruyan eğitim üzerine görüşleriyle gereken değeri vermenin, fikirlerinin ve eserlerinin günümüz çocuk edebiyatında ve Türk eğitim sisteminde yaşatılması ile olacağına inanılmaktadır. Eğitimcimizin çocuk edebiyatımızdaki yerinin belirlenmesi, eserlerinin güncelleştirilerek çocuk edebiyatında katettiğimiz yolun dünü, bugünü ve yarınında çocuk edebiyatımızın ilerleyen ve geri kalan yönünü, çocuk edebiyatımızın günümüzde aldığı biçimini görmemiz açısından bu çalışmanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akyüz, Yahya (1978) *Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri*. Ankara: Doğan Basımevi.
- Beyatlı, Yahya Kemal (1990) *Edebiyâta Dâir*. İstanbul: Özal Matbaası.
- Ciravoğlu, Öner (2000) *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Dode, Alfons (1938) *Taraskonlu Tartoren*(Çeviren: Siraceddin Hasırcıoğlu, Ali Kâmil Akyüz). İstanbul: Hilmi Kitabevi.
- Enginün, İnci (1985) "Çocuk Edebiyatına Toplu Bir Bakış". *Türk Dili Dergisi*, 400, 186-194.
- Gürpınar, Hüseyin Rahmi (1960) *Türk Meşhurları Ansiklopedisi*. İstanbul: Ekicigil Matbaası.
- Hasırcıoğlu, Siraceddin (1918) "Tabiiyat Tedrisatı". *Terbiye Mecmuâsı*, 1-3, 83-97.
- Hasırcıoğlu, Siraceddin (1918) "Biz Nasıl Yetiştik? Tıbbiye-i, Askeriye-i Hemyani". *Terbiye Mecmuâsı*, 1-6, 221- 236.
- Hasırcıoğlu, Siraceddin (1925) *İlk Mektep 1-5. Sınıf Çocuk Kitabı Kolay Kıraat*. İstanbul: Orhaniye Matbaası.
- Hasırcıoğlu, Siraceddin (1929) *Çocuklarıma Hikâyeler*. İstanbul: Amedi Matbaası.
- Medici, Angela (1972) *Yeni Eğitim* (Çeviren: Nihal Önal). İstanbul:Varlık Yayınevi.
- Oğuzkan, Ferhan (1979) "Dünyada ve Bizde Çocuk Yazınının Gelişmesine Toplu Bir Bakış". *Türk Dili Dergisi*, 331, 261-279.
- Okay, Cüneyd (1999) *Eski Harfli Çocuk Dergileri*. İstanbul: Kitabevi Yayıncılık.
- Şirin, Mustafa Ruhi (2000) *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Yörükoğlu, Atalay (1977) "Çocuk Yazını". *Türk Dili Dergisi*, 311, 290-291.

# MEHMET ŞEMSEDDİN'İN TÜRK ÇOCUK DERGİCİLİĞİ TARİHİNDEKİ YERİ

**Doç. Dr. Aziz KILINÇ**

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi

**Fatih TANRIKULU**

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Doktora Öğrencisi

## Özet

*Mehmet Şemseddin Türk çocuk dergiciliği tarihinde ismi çok anılmayan bir yazardır. Hâlbuki yayımlamış olduğu eserlerle çocuk dergiciliğine önemli katkılarda bulunmuş bir yazardır. Türkiye’de çocuk dergiciliğinin başlamasından kısa bir süre sonra Arkadaş(1876) adlı çocuk dergisini çıkarmıştır. Bu derginin kapatılmasından kısa bir süre sonra Çocuklara Arkadaş’ı(1881) çıkarmıştır. Çocuklara Talim (1887) ise çıkardığı son çocuk dergisidir. Yayımlamış olduğu bu üç farklı dergiyle çocuk dergiciliğindeki yerini almıştır. Dergilerin tamamını tek başına çıkarmış olup hepsi de olgun nitelikte eserlerdir, denilebilir. Mehmet Şemseddin’in eserleri çocuk dergileriyle sınırlı değildir. İlk okuma yazma kitapları, hikaye ve tiyatro gibi alanlarda birçok eser vermiştir. Mehmet Şemseddin, büyük bir bölümü çocuklara yönelik olan yirmi bir eseriyle önemli bir çocuk edebiyatçısıdır.*

*Anahtar Sözcükler: Mehmet Şemseddin, çocuk dergiciliği.*

## Abstract

*Mehmet Şemseddin is not widely referred in the history of Turkish Children’s magazine publishing. He made important contributions to children’s magazine publishing though. He published the children’s magazine ‘Arkadaş’ (1876) just after the beginning of children’s magazine publishing in Turkey. After they closed down that magazine he published ‘Çocuklara Arkadaş’ (1881). ‘Çocuklara Talim’ (1887) is his last children’s magazine. Publishing all the three magazines by himself he claimed his place in the history of children’s magazines. It can be said that they are all mature works. Mehmet Şemseddin’s works are not limited to children’s magazines. He has works in different fields such as first reading and writing, stories and theatre. With twenty-one works, most of them devoted to children, Mehmet Şemseddin is an important children’s literature writer.*

*Key Words: Mehmet Şemseddin, children journal publishing.*

## Amaç

Mehmet Şemseddin’in çocuklar için çıkardığı süreli yayınları inceleyerek Türk çocuk dergiciliğinde yaptığı çalışmaları ortaya koymak ve yazarın Türk çocuk dergiciliğindeki yerini belirlemektir.

## Yöntem

### Araştırma Modeli

“Mehmet Şemseddin’in Türk Çocuk Dergiciliği Tarihindeki Yeri” adlı çalışmada kaynak tarama modeli kullanılmıştır. Mehmet Şemseddin’in çocuk dergilerine ve eserlerine yönelik kaynak taramasıdır.

### Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Mehmet Şemseddin’in yayımlamış olduğu Arkadaş, Çocuklara Arkadaş, Çocuklara Talim adlı çocuk dergileri ve yayımladığı diğer eserler, çocuk edebiyatı antolojileri, yazar hakkında yayımlanan makaleler ve aynı dönemde yayınlanan çocuk dergileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneğini ise Mehmet Şemseddin’in çıkardığı üç farklı çocuk dergisinin serisi, yazarın çıkardığı diğer eserler ve bu dergilerde yayımlanan yazılar oluşturmaktadır.

## Veri Toplama

Araştırmamızın verileri kaynak taraması yoluyla elde edilmiştir. Kaynaklar için eski yazma ve basma eserlerin bulunduğu kütüphaneler taranarak eserlerin asıllarının mikrofilmleri alınmış ya da fotokopileri çekilmiştir. Dergiler şekil ve içerik yönünden incelenmiştir. Ayrıca Mehmet Şemseddin'in diğer eserlerine ve yazar hakkında yapılan araştırmalara ulaşılarak bu kaynaklardan konumuzla ilgili bölümler seçilerek yararlanma yoluna gidilmiştir. Toplanan kaynaklar konu başlıklarına ayrılarak, elde ettiğimiz her dipnot konusuna göre kullanılmıştır.

## Verilerin Çözülmesi ve Yorumlanması

Araştırmamızın veri analizi sürecinde, araştırmamızın kaynaklarını oluşturan Mehmet Şemseddin'in çocuk dergileri başta olmak üzere bütün eserleri taranmıştır. Daha sonra çocuk edebiyatı antolojileri ve yazarın dergileriyle aynı dönemde yayımlanan çocuk dergilerinden örnekler incelenmiştir. Diğer çocuk dergileri de göz önünde bulundurularak dergiler hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir.

## Giriş

Ülkemizde çocuk dergiciliği 1869 *Mümeyyiz* adlı gazetesinin çocuklar için çıkardığı ekle başlamıştır. Bundan sonra çocuk dergiciliği hızlı bir gelişim göstermiştir. *Mümeyyiz*'den sonra *Sadakat*, *Etfal*, *Arkadaş* gibi dergiler çıkmış ve bunları diğerleri izlemiştir.

Çocuk dergileri okuması ve tüketilmesi kolay olduğu için 1869- 1928 yılları arasında çocukların eğitiminde kullanılan önemli bir materyal haline gelmiştir (Okay, 1999: 216). Ülkemizde Harf Devrimi'ne kadar toplam elli farklı çocuk dergisi çıkmıştır. Bu dergilerin bazıları uzun soluklu olmuş bazıları ise kısa bir süre sonra kapatılmıştır. Bunlardan *Çocuklara Mahsus Gazete* (626 sayı), *Çocuklara Rehber* (166 sayı), *Yeni Yol* (113 sayı) ile en uzun soluklu olanlarıdır.

Ülkemizde çocuk dergiciliğinin hızla geliştiği bu dönemde Mehmet Şemseddin çıkardığı dergilerle çocuk dergiciliğinde önemli bir yere sahip olmuştur. Çocuk dergilerinin önemini erken fark eden Mehmet Şemseddin ayrı zamanlarda çıkardığı üç farklı çocuk dergisiyle ilk dönem çocuk edebiyatına ve dergiciliğine önemli katkılarda bulunmuştur. İlk çıkardığı *Arkadaş* isimli çocuk dergisi 1876 tarihlidir. Bu tarih *Mümeyyiz*'den yedi sene sonradır. Okay (1999: 48) *Arkadaş* dergisi için "*Avrupai tarzda ilk çocuk dergisidir.*" nitelemesinde bulunmaktadır. Bu anlamda *Arkadaş* ülkemizde çocuk dergiciliğinde önemli bir dönüm noktasıdır. Okay'ın bu nitelemesi derginin içeriğinin zengin olmasından kaynaklanmaktadır. İkinci dergisi *Çocuklara Arkadaş*'ı 1881 yılında neşreder. Üçüncü dergisi *Çocuklara Talim*'i ise 1887 yılında yayınladı.

Mehmet Şemseddin sadece çocuk dergileriyle yetinmemiş birçok alanda yayın çalışması yapmıştır. Tiyatro, ders kitabı, ansiklopedi, hikâye kitabı gibi değişik alanlarda önemli eserlere imza atmıştır. Eserlerinde bahsedilen ve kütüphanelerde mevcut yirmi bir farklı eserle çocuk edebiyatında ve dergiciliğinde kendine önemli bir yer edinmiştir.

Mehmet Şemseddin her ne kadar farklı türde eserler verdiyse de ağırlık çocuklarıdır. Kütüphanelerde kayıtlı bulunan eserlerin çoğu çocuklara yöneliktir. Bu eserlerin her biri çocuk edebiyatına hakkıyla hizmet edebilecek nitelikte olgun eserlerdir, diyebiliriz.

Sadece dergiler değil, ilk okuma yazma kitaplarında da başarıyı yakalamıştır. *Çocuklara Kılavuz* adlı ilk okuma yazma kitabının on ikinci baskısı kütüphanelerde mevcuttur. Bu kitabın önsözünde eserlerine olan ilgiden şöyle bahseder: "*Evlâtlarımızın kolayca okuma ve yazmalarına bir hizmetçik edebilmek emniyyesiyle 1297 seneyi hicrîyye-i kameriyesinde dört cüzden mürettep olarak "Anahtar" namıyla neşir eylemiş olduğum eser-i acizaneme pek çok kimse tarafından rağbet olunmuştu* (Şemseddin, *Çocuklara Kılavuz*: 1- 2).

Çocuk dergilerine gelen mektuplar ve çocuklar için çıkardığı ilk okuma yazma kitabındaki önsözden de anlaşılacağı üzere Mehmet Şemseddin başarılı bir çocuk yazardır. Kendisi ve eserleri üzerine yapılan sınırlı araştırmalar çocuk literatüründe onu isimden öte götürmemiştir. Mehmet Şemseddin'in hikâyeleri ve tiyatroları üzerine İnci ENGİNÜN yönetmiş olduğu iki bitirme tezi bulunmaktadır. Tezler İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi'nde mevcuttur. Mehmet Şemseddin yapılan yeni araştırmalar sonucu çocuk edebiyatı tarihinde gerçek yerini bulacaktır (Enginün, 1998: 39).

## Hayatı

Mehmet Şemseddin'in hayatı hakkında sınırlı bilgi bulunmaktadır. Eserlerinde sadece mesleği hakkında bilgi vermiş, kendisinden hiç bahsetmemiştir.



Mehmet Şemseddin, 1849'da İstanbul'da doğdu. Babası İngiliz lâkabıyla tanınan deniz subaylarından Kaymakam Yusuf Bey'dir (Yiğit, 1979: 1). İlk tahsilinden sonra yabancı dil öğrenmiştir. Genç yaşta gazetelere yazı vermeye ve eserler yayımlamaya başlamıştır. Yazar ilk olarak tiyatro eserlerini yayımlar. İsimleri şunlardır: *Tedbirde Kusur*, *Mücâzat* ve *Kendim Ettim Kendim Buldum*.

Yayımladığı ilk çocuk dergisi *Arkadaş*'tir. Kapatılan bu derginin ardından sırasıyla, *Çocuklara Arkadaş* ve *Çocuklara Tâlim* dergilerini yayımlamıştır. Çocuk dergiciliği onun neşriyat hayatında önemli bir yere sahiptir. Mehmet Şemseddin dergiciliği sürdürürken bir taraftan da ilk okuma yazma ve dilbilgisi kitapları çıkarmaya başlamıştır. *Çocuklara Kılavuz*, *Anahtar*, *İlâveli Anahtar* ve *Anahtar Halkası* adlı ilk okuma yazma ve dilbilgisi kitaplarını yayımlamıştır.

Mehmet Şemseddin, son dönemlerinde dil ile ilgili çalışmalara ağırlık vermiştir. Dil ile ilgili yazılarını ilk olarak *Çocuklara Tâlim* dergisinde yayımlayan yazar bu yazıları *Lügat-ı Şemseddin* adlı bir sözlükte toplamıştır. Bu sözlüğün devamı gelmemiştir. Sadece bir cilt yayımlanmıştır ya da kütüphanelerde diğer ciltleri bulunmamaktadır.

Yazarın memuriyet hayatı da olmuştur. *Çocuklara Arkadaş Dergisi*'nin kapağında kendisini "Karantina Küttâbesinden" olarak tanıtıyor (*Çocuklara Arkadaş*, 1881: sayı:1, s.1). Osmanlının son dönemlerinde memur yetiştiren ayrı bir okul bulunmadığından memuriyete bilgili ve kültürlü insanlardan seçilen kişiler görevlendirilmekteydi. Bu da yazarımızın aydın kimliğini ortaya koymaktadır.

Yazarın ölüm tarihi için kaynaklarda farklı tarihler bulunmaktadır. Ölüm tarihi Osmanlı Müelliflerinde 1900, Larousse' da 1894 olarak belirtilmiştir. Üsküdar'da vefat eden yazarın kabri, Karacaahmet Mezarlığında Miskinler Tekkesi karşısındadır. Yanında babasının mezarı da vardır (Yiğit, 1979: 1).

### Eserleri

Mehmed Şemseddin yayın hayatına tiyatroyla başlamıştır. Tiyatro eserlerinden sonra çocuk dergisi çıkarır ve diğer eserleri bunu takip eder. Yazarın çıkardığı eserlerin hemen hepsi çocuklara yöneliktir. Yazar, çocuklara yönelik eser vermesinin sebebini şöyle açıklamaktadır: "*Ben ispat ederim ki çocuklar için gazete lâzımdır. Bakınız nasıl isbat ederim. Çocuklar insanların küçüğüdür. İnsanlar yemekte, içmekte, giymekte, koşmakta her neye muhtaç iseler, çocuklar dahi onlara muhtaçtırlar. Ama bir küçük mukâyesede muhtaç imişler. Bunun zararı yoktur. Her halde muhtaçtırlar ya, bize burası lâzımdır. İşte çocukların insanlıkça ihtiyacı büyükler gibi meydanda olunca gazeteye ihtiyacı dahi meydana çıkar. Hatta bu ihtiyacı sair ihtiyaçlar gibi küçük mikyasda da değildir. Bilakis büyük mikyasta olmak lâzım gelir. Zira büyük insanların pek çok şeyi öğrenmiş ihtiyaçları yalnız havadise kalmamıştır. Çocuklar ise öğrenmeye muhtaç oldukları pek çok şeyler vardır. Ben çocukların gazeteye muhtaç olduklarını katiiyen hüküm ettim, bu işe başladım"* (Şemseddin, *Arkadaş*: no.6, s.9).

Çocukların öğrenmeye muhtaç olduğu pek çok şey olduğunu ifade eden yazar, yayın hayatına o zaman revaçta olan çocuk dergisiyle devam etmiştir. Daha sonra çeşitli alanlarda eserler vermiştir.

Yazarın eserleri incelendiğinde onun daha çok çocuklara yönelik eser verdiği kanısına varılabilir. Bu durum yazarın "*İnsan ne öğrenirse çocukluk zamanında öğrenebilir.*" ilkesine bağlı kalmasından kaynaklanmaktadır. Bu ifadeye eserlerinin pek çok yerinde rastlamak mümkündür. Ona göre "*evlâd-ı vatan*"a hizmet etmek en önemli ilkedir. Ömrü boyunca bu ilkeye bağlı kalmış ve bu hizmetten geri durmamıştır.

Yazar yukarıda söz verdiği gibi, ömrü boyunca memleket çocuklarının yetişmesi için dergi ve kitaplar yayımlamıştır. Yayımladığı eserler döneminde ilgi görmüş ve yazar başarılı bir yayın hayatına imza atmıştır.

Yazarın eserlerini dört gruba ayırmak mümkündür: Çocuk dergileri, dil ile ilgili eserleri, tiyatro eserleri ve diğer eserleri.

Tiyatro eserlerinin isimleri şöyledir: *Tedbirde Kusur*, *Mücâzat* ve *Kendim Ettim Kendim Buldum*.

İlk okuma yazma ve dilbilgisi kitapları: *Çocuklara Kılavuz*, *Anahtar*, *İlâveli Anahtar* ve *Anahtar Halkası*.

Diğer eserleri ise şunlardır: *Lügat-i Şemseddin*(sözlük), *Çocukların Cuma Günü Mektebi*(hikaye), *Çocukların Gece Eğlencesi* (hikaye), *Hoca Ol*, *İbtida*, *İnsaf*, *Mektep*, *Mülâhazat*, *Ramazan Hediyesi*, *Tarih-i Osmani*, *Zeyli Anahtar*.

Mehmet Şemseddin'in çocuk dergiciliğindeki yerinin daha iyi anlaşılması için dergiler hakkında ayrıntılı bilgi vermek yerinde olacaktır.



## Arkadaş

*Arkadaş* 10 Ekim 1876'da yayın hayatına başlar ve 13. sayıya kadar devam eder. Bu sayıdan sonra birçok gazete ve dergiyle birlikte bu dergi de kapatılır. Kapatılan çocuk dergileri arasında *MümeYYiz*, *Sadakat* ve *Etfal* dergileri de bulunmaktadır (Kür, 1991: 62). Böylece kendinden önce yayınlanan beş dergiden üçü de kapatılmış olur.

Dergi gayet sade ve anlaşılır bir dille yazılmıştır. Günümüz Türkçesine yakın bir dil kullanmıştır. Yazarın iddiası, söylenenleri konuşma havası içinde okuyucuyu sıkmadan vermektir. Bu iddiasında başarılı olduğu görülmektedir.

Dergi hem eğlenceli hem de bilgi verici özelliğe sahiptir. Görsel olarak fakir olsa da içerik yönünden iyi olduğu söylenebilir. Güzel sözler, küçük hikayeler, resimlerle tanıtılan trenler, gemiler, filler, maymunlar, aslanlar, yeni gelişmeler ve keşiflerle Avrupaî tarzda ilk dergidir (Okay, 1999: 48).

İçerik bakımından gayet zengin olan dergide şu bölümler bulunmaktadır: Biraz da Eğlenelim, Cevaplar, Duyuru, Hikâye, Makale, Muhavere, Öte Beri, Sualler, Tarih-i Tabiî, Tebrikler, Ufak Tefek Malûmat, Varaka.

Dergi 26 x 37 boyutlarında saman kâğıda basılmıştır. Kâğıt çok ince ve hassas olduğundan yıpranmıştır. Derginin kapağı yoktur. Diğer dergilerinde kapak olduğu gibi kâğıt da buna nazaran daha kalitelidir. Yazılar üç sütundan oluşmuştur. Yazıların puntosu o kadar küçük ki yetişkinler bile okumakta zorluk çekebilir.

Derginin her sayısı 4 sayfadan oluşmuştur. Diğer dergilerin sonundaki ilân sayfası bu dergide bulunmamaktadır. Dergi çocuklara yönelik olduğu için resimlere de yer verilmiştir. Resimler o zamanın şartlarına göre siyah beyaz ve elle çizilmiştir. Dergide toplam 13 resim bulunmaktadır. Bunlar aslan, maymun, fil gibi hayvan resimleri, cami ve Avrupa'da yeni icat olan tren, dikiş makinesi, vapur gibi resimlerden oluşmaktadır.

Yayın hayatına gayretli başlayan Mehmet Şemseddin, derginin 13. sayısını 9 Ocak 1877'de çıkardıktan sonra dergi bilinmeyen bir sebeple başka gazete ve dergilerle birlikte kapatılır.

Mevcut sayıları Beyazıt Devlet Kütüphanesi'nde 394/2 numaradadır. 12. sayı eksiktir. Başka bir kütüphanede derginin kaydına ve 12. sayısına rastlayamadık.

## Çocuklar Arkadaş

Mehmed Şemseddin ikinci çocuk dergisi olan *Çocuklara Arkadaş*'ı *Arkadaş*'in kapatılmasından dört sene sonra çıkarmıştır. İlk sayısı 1 Nisan 1881'de çıkan dergi 2 cilt olarak yayınlanmıştır. 1. ciltte 12 sayı 2. ciltte ise 1 sayı bulunmaktadır. Bu dergi diğer *Arkadaş Dergisi*'nde olduğu gibi hükümet tarafından kapatılmamıştır. Ama 2. cildin 1. sayısından sonrası kütüphane kayıtlarında bulunmamaktadır.

Dergi 1. hamur kâğıttır. *Arkadaş*'a göre çok kaliteli kâğıda basılmıştır. Her sayı 16 sayfadan ibarettir. 1. cilt 12 sayı, 192 sayfadan oluşmaktadır. 2. cilt 1 sayı ve 16 sayfadan ibarettir. Dergi yazıları tek sütun hâlinde basılmıştır. Yazı boyutu *Arkadaş*'taki gibi küçük puntolarla değil daha büyük puntolarla basılmıştır. Yazılar daha okunaklı ve anlaşılır biçimdedir. Derginin her sayısı kapaklıdır. İlk dergisi olan *Arkadaş* kapağın olmaması ve kâğıdının kalitesiz olması yönünden gazete izlenimi uyandırmaktaydı.

Dergilerinde hemen her sayıda yazarın ilk okuma yazma, tiyatro ve hikâye alanında yayımladığı kitapların isimleri ve bu kitapların nerede kaç paraya satıldığını bildiren duyurular bulunmaktadır.

Derginin içeriği yönünden ilk dergisi *Arkadaş*'la aynı özellikleri taşıdığı görülmektedir. Yazarın çocuklar için çıkardığı üç dergi de içerik yönünden birbiriyle benzer özelliklere sahiptir. Hatta bir dergide yayımladığı yazısını hiç değişiklik yapmadan başka bir dergisinde yayımladığı görülmektedir.

1 Nisan 1881'de yayın hayatına başlayan mecmua 10 Ekim 1881'de yayın hayatına son vermiştir. Mevcut sayıları Beyazıt Devlet Kütüphanesi Cilt No: 63'tedir. Bu derginin diğer nüshaları da Milli Kütüphane'de bulunmaktadır. Derginin bütün sayıları mevcuttur. Kayıt numaraları şunlardır: 1962 SA 14, 1982 SA 97.

## Çocuklara Tâlim

*Çocuklara Talim*, Mehmed Şemseddin'in çocuklar için yayımladığı "*Arkadaş*" ve "*Çocuklara Arkadaş*"tan sonra çıkardığı üçüncü dergidir. 17 Aralık 1887'de neşriyata başlayan dergi, on beş

günde bir çıkmıştır. Her sayı sekiz sayfadan oluşmuştur. İçerik yönünden diğer dergilere benzemektedir. Daha çok “Çocuklara Arkadaş” dergisine benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte yazar dergiye yeni yazılar ve bölümler eklemeyi de ihmal etmemiştir. Bu dergide diğerlerinden farklı olarak dünyanın en büyük nehri, dünya kaç sene önce yaratıldı gibi dikkat çekici yazılar bulunmaktadır. Yine bu dergide ilk olarak dört işlemden toplama ve çıkarma, çarpım tablosu gibi matematiksel tablolar vermiştir. Bu dergisiyle birlikte dile yönelen yazar, bir kelimenin Arapça, Farsça ve Türkçe karşılıkları liste hâlinde “Üç Lisan” başlığı altında vermiştir. Sonradan bir ciltlik kitap olarak yayınlanan *Lügât-ı Şemseddin*, bu derginin 6. sayısından itibaren “Türkçe Lügât” başlığı adı altında yayımlanmaya başlamıştır. Dille ilgili diğer bir başlık ise “Bazı Lügât”tır. Matematik işlemleri ve dil yazılarıyla *Çocuklara Talim* okula yardımcı niteliktedir denilebilir.

*Çocuklara Talim* dergisinde yazar, yazdığı yazılara belirli başlıklar vermemiştir. Diğer iki dergisinde çıkan yazıların her birini belli bir başlık altında ve belirlenmiş bir sayfada yayımladığı hâlde bu dergisinde bu kurala uymamıştır. Ama yine de Bazı Lügât, Birkaç Darb-ı Mesel, Her Şeyden Bir Parça Anlamak, Türkçe Lügât Kitabı, Üç Lisan gibi belli başlı yazılar vardır. Diğer yazılar da belirli bir sırayla verilmiş ama bu yazılara başlık konulmamıştır.

Dergi *Çocuklara Arkadaş* gibi kaliteli kâğıda basılmıştır. En kaliteli kâğıt bu dergide kullanılmıştır. Dergide 21 tane fotoğraf bulunmaktadır. Derginin içinde basılacak olan fotoğraflar derginin kapağında daha önceden verilmiştir. *Arkadaş*'ta elle çizilen resimler yerine *Çocuklara Arkadaş* ve *Çocuklara Talim*'de fotoğraflar kullanılmıştır. Hakkında bilgi verilen hayvan, bitki, böcek ve diğer nesnelere fotoğraflarıyla birlikte verilmiştir.

Bütün sayılarda yazar ve derginin yayın sorumlusu Mehmed Şemseddin'dir. Dokuzuncu nüshaya kadar dergiyi kimin çıkardığı belirtilmez, bu sayıdan itibaren dergiyi çıkaranın Kitapçı Arakel olduğu açıklanır.

### **Sonuç ve Öneriler**

Mehmet Şemseddin ülkemizde çocuk dergiciliğinin gelişmeye başladığı ilk dönemde eserleriyle çocuk edebiyatına hizmet etmiş önemli bir isimdir. Adı bilinen yirmi bir eserinin çoğu çocuklara yöneliktir.

Yayımladığı eserlerden bazıları başarıyı yakalayıp birkaç kez basılmıştır. Yazarın en başarılı olduğu alan ise çocuklara yönelik yayınladığı eserlerdir. 1869' da çıkan ilk çocuk dergisi *MümeYYiz*'den yedi sene sonra ilk çocuk dergisini çıkaran yazar, batı tarzında ilk dergiyi çıkarak Türk çocuk dergiciliği tarihinde bir ilki başarmıştır. Dergilerinde bahsettiği konular ve dergilerin içeriği onun bu başarısını tamamlar niteliktedir. Dergilerinin o dönemde ne kadar okunduğuna dair sayısal veriler olmamakla birlikte dönemin önemli gazetelerinde dergiyi öven tebrik yazılarının bulunması ve okuyucudan gelen memnuniyet dolu mektuplar onun başarısının somut belgeleridir.

Yazar o dönemde üç farklı çocuk dergisi çıkararak ilk dönem çocuk dergiciliğinde kendisine önemli bir yer edinmiştir. Dergilerini tek başına çıkarmasına rağmen başarıdan ödün vermemiştir. Gayet üretken bir yazar olan Mehmet Şemseddin, eserleriyle çocuğun dünyasına hitap edebilmiştir. Tiyatro, hikâye, çocuk dergisi, ilk okuma yazma kitapları, sözlük gibi türlerde eserler yayımlamıştır. Bu eserlerin hepsi amacına ulaşmış, gayet olgun nitelikte eserlerdir diyebiliriz.

Dergilerde ve diğer eserlerinde, günümüz ders kitaplarında kullanılabilecek örnek metinler bulunmaktadır. Hikâyeden tiyatroya kadar birçok türde metin, ders kitaplarında kullanılabilir.

Kısacası, Mehmet Şemseddin, Türk çocuk edebiyatı ve dergiciliği alanında üzerinde durulması gereken önemli bir isimdir. Yapılacak çalışmalar Mehmet Şemseddin'in Türk çocuk dergiciliğindeki yeri ve önemini artıracaktır.

### **YARARLANILAN KAYNAKLAR**

- Bursalı, M. Tahir (1914) *Osmanlı Müellifleri* (2.Cilt). İstanbul: Matbaa-ı Âmire.
- Devellioğlu, Ferit (1997) *Osmanlıca–Türkçe Ansiklopedik Lügât*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Enginün, İnci (1985) “Çocuk Edebiyatına Toplu Bir Bakış.” *Türk Dili Dergisi*, 186-194.
- Enginün, İnci (1998) *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Gülyüz, Hasan (2003) *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Kıbrıs, İbrahim (2000) *Uygulamalı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.

- Kür, İsmet (1991) *Türkiye’de Süreli Çocuk Yayınları*. Ankara: Atatürk Kültür Dil Ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Büyük Larousse Sözlük ve Ansiklopedi* (1993) İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Oğuzkan, A. Ferhan (2002) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Okay, Cüneyd (1999) *Eski Harfli Çocuk Dergileri*. İstanbul: Kitabevi Yayıncılık.
- Okay, Cüneyd (2002) *Meşrutiyet Dönemi Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Maya Ofset.
- Okay, Cüneyd (1998) *Osmanlı Çocuk Hayatında Yenileşmeler*. İstanbul: Kırkambar Yayınları.
- Şemseddin, Mehmet (1873) *Tedbirde Kusur*. İstanbul: Zartaryan Fabrikası.
- Şemseddin, Mehmet (1874) *Mücazat*. İstanbul: Zartaryan Fabrikası.
- Şemseddin, Mehmet (1875) *Kendim Ettim Kendim Buldum*. İstanbul: Kırkambar Matbaası.
- Şemseddin, Mehmet (1877) *Arkadaş*. İstanbul: Kırkambar Matbaası.
- Şemseddin, Mehmet (1881) *Anahtar*. İstanbul: İzzet Efendi Matbaası.
- Şemseddin, Mehmet (1881) *Anahtar Halkası*. İstanbul: Esad Efendi Matbaası.
- Şemseddin, Mehmet (1881) *Çocuklara Arkadaş*. İstanbul: Mihran Matbaası.
- Şemseddin, Mehmet (1881) *Çocukların Cuma Günü Mertebi*. İstanbul: Mahmud Bey Matbaası.
- Şemseddin, Mehmet (1881) *İlaveli Anahtar*. İstanbul: Matbaayı Esad İzzet.
- Şemseddin, Mehmet (1883) *Çocukların Gece Eğlencesi*. İstanbul: Matbaayı Ebuzziya.
- Şemseddin, Mehmet (1887) *Çocuklara Talim*. İstanbul: Şirket-i Mürettebiyye Matbaası.
- Şemseddin, Mehmet (1891) *Lügat-ı Şemseddin*. İstanbul: Cemal Efendi Matbaası.
- Şemseddin, Mehmet (1892) *Ramazan Hediyesi*. İstanbul: İlim Matbaası.
- Şemseddin, Mehmet (1907) *Çocuklara Kılavuz*. İstanbul: Kitabıcı Arakel Matbaası.
- Şirin, R. Mustafa (2000) *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, R. Mustafa (1987) *Çocuk Edebiyatı Yıllığı*. İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Yalçın, A., Aytaş G. (2002) *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Akçağ Yayınları.
- Yiğit, Selahattin (1979) *Mehmed Şemseddin’in Çocuklar İçin Yazdığı Hikâyeler*. Yayımlanmamış Mezuniyet Tezi, İstanbul.

# MİLLİ MÜCADELE DÖNEMİ “HÂKİMİYET-İ MİLLİYE” VE “TÜRK DÜNYASI” GAZETELERİNDE YER ALAN ÇOCUK EDEBİYATI ÜRÜNLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

**Arş. Gör. Ümit POLAT**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

## Özet

*Milli mücadele döneminde basında çıkan yazılar, milli mücadele günlerinin uyandırdığı acı, sevinç, üzüntü ve ümidi yansıtan canlı belgelerdir. Basında basılıp yayımlananlar yarın için dünün tarihi olma niteliğine sahiptir. Bu araştırmanın temel amacı milli mücadele döneminde çıkan gazetelerden Hâkimiyet-i Milliye ve Türk Dünyası gazetelerinde yer alan edebi ürünlerin belirlenmesi, çocuk edebiyatı ürünlerinin ise genel olarak incelenmesidir. Tarihsel bir araştırma niteliğindeki bu çalışma tarama modelindedir. Araştırmanın verileri, Ankara TBMM kütüphanesinden sağlanmıştır. Araştırmanın verileri, günümüz harflerine aktarılarak gazetelerdeki hikâye, masal, şiir ve mûsamereleler tespit edilmiştir. Milli mücadele döneminde basında yer alan çocuk edebiyatı ürünlerinden olan "şiiirler ve mûsamereleler" o dönemin Türk çocuklarının duygusal yapılanmaları ve özellikle milli düşüncelerinin nasıl geliştiği hakkında bizlere bilgi vermektedir.*

*Anahtar Sözcükler: Hâkimiyet-i Milliye gazetesi, Türk Dünyası gazetesi, çocuk, şiir, mûsamere (piyes), hikâye.*

## Abstract

*The writings in the press during the national struggle are high-spirited documents reflecting distress, happiness, sorrow and hope created due to the national struggle days. The writings published in the newspapers are all the history of yesterday for the tomorrow. The main aim of this research is to analyze the literature and works related to children's literature and published in the Hâkimiyet-i Milliye and Türk Dünyası which are among the newspapers of national struggle period. This research which has the characteristics of an historical research is in scanning model. The data are attained by using scanning method in Ankara TBMM Library. The data of this research is first transferred into today's letters and then stories, fables, poems and plays were set. The period of national struggle, especially poems and plays which belong to children's literature and published in the press, enlighten us about emotional structure of those days' children and especially how their national feelings developed.*

*Key Words: Hâkimiyet-i Milliye, Türk Dünyası, child, poem, show (stage play), story.*

## Milli Mücadele Dönemine Bir Bakış

I. Dünya savaşı sonunda Osmanlı Devleti ile İtilaf arasında 30 Ekim 1918'de Mondros Ateşkes Anlaşması imzalanmış, bu anlaşmanın 7. maddesine dayanılarak savaşı kazanan İngiltere, Fransa, İtalya devletlerinin askeri kuvvetleri tarafından 1 Kasım 1918'den itibaren pek çok önemli merkezler işgal edilmiştir. 15 Mayıs 1919'da Yunanlıların İzmir'i işgal etmesinin ardından, Anadolu halkı kendi kaderini belirleme kararı almıştır. Mustafa Kemal Paşa 19 Mayıs'ta Samsun'a çıkmıştır. Mustafa Keman Paşa, Anadolu'da çalışmalarına hemen başlamış ve yapılan kongrelerin hemen ardından Milli bir Meclis açılması kararı alınmış ve İstanbul'da Mebusan Meclisi açılmıştır. Bu Meclis bir süre sonra Misak-ı Milli'yi kabul etmiştir. Misak-ı Milli'nin kabulünün ardından, bunu bahane eden İtilaf Devletleri, İstanbul'u resmen işgal etmiştir. İstanbul'un Müttefikler tarafından işgali iki evrede tamamlanmıştır; 13 Kasım 1918'den 20 Mart 1920'ye kadar işgal devam etmiştir (Criss, 2005: 14). Böylece İstanbul'un bir merkez durumunda kalması imkânsızlaşmış ve Milli Mücadelenin merkezi Ankara olmuştur. 1918-1923 yıllarını kapsayan dönemde İstanbul'da bir Osmanlı Hükümeti, bir de Merkezi Ankara'da T.B.M.M. Hükümeti (23 Nisan 1920'den sonra) vardır. Osmanlı Hükümeti düşmanla işbirliği yaparken, Ankara Hükümeti ise ülke bağımsızlığı için Kurtuluş Savaşı'nı yürütmekteydi. Basında da durum paralel olarak İstanbul ve Anadolu Basını olmak üzere iki merkezde gruplaşmıştır (İnuğur, 1978: 317; Özkaya, 1989).

## Milli Mücadelede Dönemi Basınının Özellikleri

Milli mücadele yıllarında Anadolu'da verilen mücadele, her alanda olduğu gibi basın yayın konusunda da sıkıntılar ve zorluklar içerisindeydi. Anadolu'da teknik ve maddi imkânsızlıklar içinde çıkarılan gazeteler vardı. Bu durumun nedeni, para, kâğıt ve eleman yetersizliği gibi faktörlere bağlanır. Bunlar istikrarlı bir şekilde çıkmasalar da Kuvay-ı Milliye ruhunun oluşumu ve milletin bilinçlendirilmesi konusunda önemli rol oynamışlardır. Anadolu basını da özellikle İzmir'in işgalinden sonra ağırlıklı olarak yörelerinin savunulmasına yönelik yayınlarda bulunan yerel basın ile şekillenmeye başlamıştır. Ancak daha milli mücadele'nin başladığı ilk günlerde, başta İrade-i Milliye daha sonra da Hâkimiyet-i Milliye gazetelerinin çıkarılması, Anadolu Ajansı'nın Matbuat ve İstihbarat Müdüriyet-i Umûmîyesi'nin kurulması, ülke içinde ve dışında bazı basın merkezlerinin oluşturulması, basına doğrudan yardım yapılması ile Anadolu basını, Mustafa Kemal Atatürk'ün belirlediği politik çizgi şekillendi ve zamanla yerel basın da bu çizgiye erişerek, Misak-ı Milli sınırlar içinde tam bağımsızlık düşüncesi savunulmuş ve bu doğrultuda yayınlar yapılarak kamuoyu oluşturulmuştur (Koloğlu, 1993: 10).

1919-1923 yılları arasında Anadolu'nun çeşitli yörelerinde yayımlanan süreli yayınların sayısı 200'e yakındır. Ancak bu yayınlar belirli merkezlerde yoğunlaşmaktadır. Bu merkezlerden bazıları; Sivas, Erzurum, Adana, Kastamonu, Konya, Kayseri, Trabzon, Amasya, Ankara, Giresun, Bolu, Eskişehir idi. Mütareke dönemi, Ali Kemal'in Peyam-ı Sabahı, Refik Cevat Ulunay'ın Alemdar'ı, İngiliz Mühimler Cemiyeti üyesi ve aynı zamanda onların sözcüsü konumunda olan Sait Molla'nın Yeni İstanbul gazetesi, Milli Mücadele aleyhtarlığıyla ön plana çıkmışlardır. Daha sonra mizah türünde yayımlanan Refik Halid'in Aydede'si bu gruba eklenmiştir. Milli Mücadele lehine yayın yapan önemli gazeteler ise, Yeni Gün, Akşam, Vakit, İleri, İkdam, Tasvir-i Efkâr, Tanin, Güler yüz, Büyük Mecmua'dır (Gevgili, 1983: 211; Öztoprak, 1981).

## Hâkimiyet-i Milliye

İlk sayısı 10 Ocak 1920'de çıkmış olan Hâkimiyet-i Milliye gazetesi Ankara'da Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Cemiyeti Heyet-i Temsiliyesi adına Mustafa Kemal Atatürk tarafından kurulmuştur. Millî Mücadele dönemi gazetelerinin önderi ve haber kaynağı olan gazetede Mustafa Kemal, bu gazetede köşe yazarlığı yapmıştır. Sorumlu müdürü Recep Zühtü'yü. Başlangıçta haftada iki gün olarak yayımlanan gazete, 18 Temmuz 1920'de haftada üç gün olarak basılmış, 16 Şubat 1921'de başlamak üzere Cumartesi dışında günlük olarak çıkarılmıştır. Gazetenin başlığı altında yazan şu cümle çok önemlidir: "Mesleği, milletin iradesini hâkim kılmaktır." (Coşar, 1963: 123).

İlk yazıların çoğu Mustafa Kemal tarafından yazdırılmış olup, Ulusal Kurtuluş Hareketi'nin sözcüsü durumunda olması bakımından da Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti'nin yarı resmi organı sayılmıştır. Hâkimiyet-i Milliye gazetesi işgal yıllarında kamuoyu oluşturmak ve halkın millî mücadele'ye katılımını sağlamak amacıyla yayımlanmıştır.

Hâkimiyet-i Milliye yayımlandığı sırada günlük 5000-6000 tirajlı bir gazete olmuş ve 1920'de üç kuruşa, 1921'den itibaren de beş kuruşa satılmıştır. Daha sonra 1923'te tekrar üç kuruşa inen gazetede bir daha fiyat değişmemiştir. Hâkimiyet-i Milliye'de işlenen siyasal ve günlük olaylar yıllara göre değişmiştir. İlk yayına başladığı 1920'de ağırlıklı olarak Sevr Antlaşması, Millî Mücadele, dış haberler, eğitim ve ülkeler arası siyasî ilişkiler konuları üzerinde durulurken 1921'de Sakarya Zaferi ve Yunan zulümlerine ağırlık verilmiş, ayrıca Millî Mücadele, Eğitim, İktisat, Hârici ve Dahilî Haberler genel olarak irdelenmiştir. 1922'de ise yine Millî Mücadele merkezli yayına devam eden gazete, İktisat, Eğitim ve Dış Haberlerle yayını sürdürmüştür. 1923'te Millî Mücadele yazıları devam etmiştir. Ayrıca Sulh Muahedesi adı altında Lozan Antlaşması'ndan bahsedilmiş ve Dış Haberlere son sayfada devam edilmiştir. 1920 yılı esnasında yazı kadrosunda bulunmuş olan yazarlardan bazıları şunlardır: Ağaoğlu Ahmet, Hüseyin Tefik, Hüseyin Ragıp Mahmut Esat, Doktor Tefik Rüştü, Yusuf Akçura v.s Hâkimiyet-i Milliye, Cumhuriyetten sonra 1934 yılına kadar aynı adla yayını sürdürdükten sonra 4794. sayıdan itibaren Ulus adını almıştır (Önder, 1991: 2443).

## Türk Dünyası

İlk sayısı 21 Ağustos 1919'da çıkan Türk Dünyası Gazetesi bazı aralıklarla 5 Şubat 1920 tarihine kadar yayımlanmıştır. Gazetenin çıkmasında en büyük pay başyazarlarından Kâzım Nâmi Duru'ya aittir. Gazetenin çıkarıldığı tarihler, Milli Mücadelenin buhranlı günlerine ve İstanbul hükümetinin basın üzerindeki baskılarının yoğun olarak yaşandığı mütareke yıllarına rastlamaktadır. Bu yüzden gazetenin dokuz sayısı hariç hemen hemen her nüshasında sansüre rastlanmaktadır.

Türk Dünyası Gazetesi, yayın esaslarında ifade ettiği ilkelerine başından sonuna kadar bağlı kalmış, Türkçü ve milliyetçi bir yayın politikası izlemiştir. Gazetenin kültür hayatımızdaki en önemli rolü de Türkçülük ve milliyetçilik ideolojilerini savunan yaymaya çalışan türdeki yazılar oluşturmuştur.

Gazetenin başyazarları arasında etkili olarak Kâzım Nâmi (Duru), Nebizâde Ahmet, Hamdi (Ülkümen), Ali Canip (Yöntem) , Ömer Seyfeddin, Sivasî isimleri yer almaktadır. Türkçülük; milliyetçilik, halkçılık manda karşıtlığı, Milliyetçi fırkanın desteklenmesi, Türkçü ve milliyetçi fikir ve politikaların yanlışlığını iddia edenlerle mücadele bu yazarların kalemiyle dillendirilmiştir (Mandal, 1999: 21).

### **Çocuk Edebiyatı**

Çocuk edebiyatı, iki yaştan başlayarak ergenlik dönemine kadar geçen süreçte çocukların hayat tecrübeleri, ilgi, ihtiyaç, gelişim ve algılama düzeylerine uygun olan bütün nitelikli (estetik ve edebî) metinleri kapsar. Bu metinler içinde bilmece, tekerleme, destan, efsane, masal, şiir, hikâye, roman, anı, biyografi, mektup, gezi yazısı, deneme, sohbet, makale, tiyatro, gazete ve dergiler yer alır (Sınar, 2006: 175).

Sever (2006: 9)'e göre çocuk edebiyatını; dil gelişimlerine ve anlama düzeylerine uygun, gereksinimlerini de önceleyen bir yaklaşımla, çocuklara yaşam ve insan gerçekliğini sanatsal nitelikli dilsel ve görsel iletilerle sunan, onların duyu ve düşünce dünyalarında etkilenimler uyandıran yapıtların genel adıdır biçiminde tanımlayabiliriz. Bütün bu tanımların dışında Çocuk Edebiyatı "çocuk ruhunu besleyen bir edebiyattır" diye de tanımlanmaktadır.

### **Problem**

Araştırmamızın problemini, "Milli Mücadele Dönemi Gazetelerinden Hâkimiyet-i Milliye ve Türk Dünyası Gazetesinde yer alan edebi ürünlerin incelenmesi" oluşturmaktadır.

### **Araştırmamızın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, Hâkimiyet-i Milliye ve Türk Dünyası Gazetesinde yer alan edebi ürünlerin tespit edilmesidir. Bu temel amaca yönelik olarak da aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- a) Milli mücadele dönemi basında Hâkimiyet-i Milliye ve Türk Dünyası Gazetesinde hangi tür edebi eserler yer almıştır?
- b) Gazetede yayınlanan edebi eserlerin özellikleri nelerdir?
- c) Gazetelerde yer alan çocuk edebiyatı ürünleri nelerdir?

### **Araştırmanın Önemi**

Milli mücadele dönemi basınında edebi ürünlerin yer alıp almadığı, basında edebi ürünler yer almışsa o dönemin özelliklerinin edebi ürünlere nasıl yansıdığına belirlenmesi, hem Türk eğitim tarihi açısından hem de Türk edebiyat tarihi açısından önemli fikirler verecektir.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Türk Dünyası gazetesi 1919-20 yıllarında çıkmış olup, tamamı 95 sayı olmakla beraber bazı sayıları eksiktir. Bu çalışmada gazetenin elde edilebilen sayıları incelenmiştir. Hâkimiyet-i Milliye gazetesinin ise 1920-21 yılı sayıları incelenmiştir.

### **Araştırmanın Yöntemi**

Tarihsel bir araştırma niteliğindeki bu araştırma tarama modelindedir. Araştırmamızda milli mücadele dönemi Hâkimiyet-i Milliye ve Türk Dünyası Gazetesinde yayımlanan hikâye, şiir, masal, mûsamere, piyesler tespit edilmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Hâkimiyet-i Milliye ve Türk Dünyası gazeteleri Ankara TBMM Kütüphanesinden elde edilmiştir. Araştırmanın verileri, günümüz harflerine aktararak gazetelerdeki hikâye, masal, şiir ve mûsamere tespit edilmiştir.



## Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular, Hâkimiyet-i Milliye gazetesinde yer alan edebi ürünler ve Türk Dünyası gazetesinde yer alan edebi ürünler olmak üzere iki başlıkta sunulmuştur. Bu başlıklar altında, gazetelerde yer alan edebi eserler, bu eserlerin özellikleri hakkında kısa bilgiler ve çocuk edebiyatına ait olanların tanıtılmasına yer verilmiştir.

### a. Hâkimiyet-i Milliye Gazetesinde Yer Alan Edebi Ürünler

Millî Mücadele'nin başladığı yıllarda İstanbul'dan Ankara'ya çeşitli yollarla kaçarak gelen yazar ve şairler topluluğu Hâkimiyet-i Milliye gazetesi etrafında birleşirler. Gazete, Mustafa Kemal'in bilgisi dâhilinde yayın hayatına devam ettikçe bu aydınlar da kalemleriyle Millî Mücadele'ye destek olmuşlar. Böylece Ankara, İstanbul'un karşısında adeta bir kültür şehri olma yolunda mesafe kaydetmiştir.

Hâkimiyet-i Milliye'de yazı veya şiirleri yayımlanan bazı aydınlar şu isimlerden oluşmaktadır: Tunalı Hilmi (1871 – 1928), Müfide Ferit Tek (1892 – 1971), Hakkı Behiç Bayıç (1886 – 1943), Besim Atalay (1882 – 1965), Mehmet Akif Ersoy (1873 – 1936), Celâl Nuri İleri (1881 - 1938), Hüseyin Ragıp Baydur (1890 – 1955), Halide Edip Adıvar (1884 - 1964), Aka Gündüz (1885 – 1958).

Millî Mücadele'nin başarıyla sonuçlanmasında bu yazarların büyük katkısı olmuştur. Ankara'ya gelen bu aydınların kalemlerinden çıkan yazılar, halkı ve cephedeki askerleri psikolojik olarak motive etmiştir. Mustafa Kemal'in büyük zaferler kazanması bu aydınların hayata bakışlarını değiştirmiştir. Ankara'ya gelen aydınların gazetede yazıları genellikle Millî Mücadele ile ilgilidir. Muharebelerin büyük fedakârlıklar ve yokluk içerisinde sürdürüldüğü bir ortamda bu yazarlardan estetik, şiirsellik, aşk gibi konularda şiir veya yazılar beklemek devrin şartlarıyla bağdaşmaz ama buna rağmen bu konularda şiir roman ve edebi yazılar yazan şairler, aydınlar da olmuştur (Demircioğlu, 2007: 11).

### Hâkimiyet-i Milliye'de Yayımlanan Hikâyeler

Gazetede yayımlanan hikâyelerin çoğunluğu Aka Gündüz tarafından kaleme alınmıştır. Bu hikâyelerde Millî Mücadele ve cephe haberleri öyküleştirelmiş ve cephede olup bitenler bu suretle Anadolu halkına duyurulmuştur. Aka Gündüz, karşılıklı konuşma sahneleri oluşturarak Milli Mücadele olaylarını çok canlı bir surette tasvir etmiştir. Hâkimiyet-i Milliye gazetesinde Aka Gündüz'ün on hikâyesi bulunmaktadır. Bu hikâyeler:

*Tel Örgüler Arasında, Eskişehir Titriyor ve Yanıyor, Bir Yarım Mezarın Huzurunda, Karacabey'le Kermasti Arasında, Güzel, İyi ve Zengin, Öç Ali İle Dülger Emine, Ölüm Meselesi, Aksu Matemhanesi, Denizlerin Çifte İntikamı.*

Bu hikâyeler gazetede art arda sıralanarak hikâyeler arasında anlamsal bütünlük sağlanmıştır. Bir hikâyede anlatılan olay diğer hikâyede devam ettiriliyormuş gibi okuyucuda izlenim bırakılmıştır. Bu hikâyelerden özellikle; “Öç Ali ile Dülger Emine” ile “Aksu Matemhanesi” Türk çocuklarının yaşlarının küçük olmasına rağmen sahip olduğu vatan ve millet sevgisini öne çıkaran ve bağımsızlık savaşında cephede görev alan çocukları tasvir etmiştir. Bu hikâyelerin özeti ve tahlilleri aşağıda verilmiştir.

### Öç Ali ile Dülger Emine

Bu hikâye, adı üzerinde iki ayrı bölüm şeklinde yazılmıştır. Hikâyenin birinci bölümünde olay şöyle gelişir: Öç Ali'nin babası Yunanlılarca öldürülmüştür. Yunan ordusu hezimete uğrayınca kaçan düşmanı takip eden askerlerimizin yolu Öç Ali'nin köyünden geçer. Bir Türk subayı Ali'yi yanına çağırır ve onun öksüz kaldığını öğrenince ona babasının öcünü Yunanlılardan alması gerektiğini söyler ve ona Öç Ali lakabını takar. Ayrıca Öç Ali'ye bir de öç alma duası ezberletir. Hikâyenin ikinci kısmında Dülger Emine adlı bir kız vardır. Dülger Emine'nin de babası savaşta Yunanlılar tarafından köy baskınıyla Kuva-yı Milliye'ye diye öldürülmüş, annesi de son nefesini onun yanında vermiştir. Onu, ölürken Mustafa Kemal Paşa'ya emanet ettiğini söylemiştir. Emine, kimsesiz kalınca küçük kardeşini de yanına alarak kendilerine bir ev yapar. Saman saplarıyla çamur karışımından sıva elde edip bununla evi sıvamaya baslar. Evin tahtalarını çakar. Bu nedenle köylü ona Dülger Emine demektedir. Hikâye, Dülger Emine'nin kendi yaptığı evin duvarını sıvamasıyla biter.

Yazar, bu hikâyede yine Millî Mücadele dönemi Anadolu'sundan bahsetmiştir. Anadolu baştan başa yakılmış ve insanlar katledilmiştir. Geride öksüz çocuklar ve hasta nineler kalmıştır. Öç Ali, Anadolu gencinin çevik, yorulmaz ve mücadelecisi delikanlısını; Dülger Emine ise içerisinde bulunduğu bütün zorluklara göğüs geren Türk kızlarını temsil etmektedir. Bu yönleriyle Öç Ali ve Dülger Emine

birer semboldürler. Mustafa Kemal'in gençliğe emanet edeceği Türkiye Cumhuriyeti'ni bu genç ve vatana âşik gençler kuracaktır. Hikâyenin genelinde bu düşünce hâkimdir.

### **Aksu Matemhanesi**

Aksu, Bursa'ya bağlı bir köy olup içinde silâh imâlathanesi vardır. Yunanlılar Aksu halkına yıllarca işkence etmişler ve onlara zorla bir kilise yaptırmışlardır. Daha sonra bu köyü Türk askerleri işgalden kurtarıncı kilisenin tepesine Türk bayrağı çekilerek cami yapılır. Aksu'nun yıkık köprüsü üzerinde oynayan küçük bir kız, Yunan işgalini hatırlamaktadır ve işgalin tek sorumlusu olarak Loyd Corc'un ismini telaffuz etmektedir. Bir gün ondan intikam almayı plânlamaktadır.

Aka Gündüz, Aksu Matemhanesi'nde, bütün Anadolu'da Türklük şuurunu yaşatan ve Millî Mücadeleyi kazanmamızı sağlayan Türk kızlarının bir timsali okuyuculara sunulmuştur.

Aka Gündüz dışında Hâkimiyet-i Milliye gazetesinin 9 Mart 1921 yılı 128 numaralı sayısında İzzet Ulvi'nin kaleme aldığı "Eldiven" adlı hikâyesi gazetenin 2. sayfasında, Halide Edip Adıvar'ın da 29 Eylül 1921 yılı 307 numaralı gazetenin birinci sayfasında "Seyit Onbaşı" adlı hikâyesi yayımlanmıştır.

### **Hâkimiyet-i Milliye'de Yayımlanan Şiirler**

Aşağıda bahsedilen Millî Mücadele dönemi aydınlarının şiirleri, cephedeki askerleri coşturmak ve millî heyecanı arttırmak gayelerine hizmet etmiştir. Özellikle Tunalı Hilmi'nin Topçu Marşı adıyla yayımladığı bir dizi marş bunun bir göstergesidir. Yine Mehmet Akif'in Leyla ve Bülbul şiirleri bu yıllarda dillerde dolaşan ve millî duygularla yoğrulmuş şiirlerdir. Millî mücadele döneminde Hâkimiyet-i Milliye gazetesinde şiir yazar şairler arasında aşağıdaki isimleri ve şiirlerini görmekteyiz:

Ali Ekrem, *Türk Askerine, Türk İli, Sancak*

Orhan Seyfi, *Anadolu Toprağı*

Bursa Mebûsu Muhiddin Beha, *Bahar ve Bursa*

Cemil Sinan, *İstiklâl*

Bursa Mebûsu Tunalı Hilmi, *Kurtar, Yürü Mehmetçik Yürü, Topçu Marşı*

Mehmet Akif Ersoy, *Cephelerde Kahraman Mücahitlerimize, Bari Bir "Yok" Der Sada Yok mu?*

Besim Atalay, *Gurbette Bayram, Uşak'tan Ayrılırken*

Mehmet Emin, *Aydın'ın Kızları, Onların Hikâyesi*

Ishak Refet, *Ayıntab'a Selam*

Şeri'yye Vekili ve Bursa Mebusu Mustafa Fehmi Efendi'nin de, *Bursa'nın Hasreti*

Yukarıdaki şiirlerin temalarına bakıldığında kahramanlık, bayrak sevgisi, bağımsızlık gibi millî duyguları telkin edici özellikleri taşımaktadır. Bu şiirler yetişkinlere hitap etmekle birlikte gazete okuyucuları arasında yer alan çocuklara da hitap etmektedir. Aşağıda bu şiirlerden örnekler yer almaktadır.

Ali Ekrem, 1921 yılında Hâkimiyet-i Milliye'de Millî Mücadeleyi destekleyen şiirler yazmış ve Türk'ün kahramanlığını ve Türk milletinin bağımsızlık mücadelesini şiirleri ile tasvir etmiştir. Cephede ve cephe gerisinde vatanın istiklâli için çalışanlara moral vermek ve motive etmek gayesiyle yazdığı anlaşılabilir şiirlerinde bayrak, vatan, millet sevgisini işlemiştir. Kavcar (1974: 225)'a göre Ali Ekrem; Kurtuluş Savaşı'nı Türk tarihinin en önemli savaşlarından biri olan Sakarya savaşı'nı Küçük Ali' adlı şiirinde konu eder. Yazdığı şiirlerinde hasta adam olarak tasvir edilen Türk milletini yeniden canlandırmak için seferber olunmasını eserlerinde ifade etmiştir.

Türk İli ve Sancak adlı şiirlerinden örnekler verecek olursak:

### **Türk İli**

*Vatan, vatan!... Bizim al al kanımız*

*Güllerinden görünüyor; canımız*

*Toprağına can vermiş; her yanımız*

*Bin şehidin mezarıdır; bu vatan*

*Hayat almış din kanı, Türk kanından!*

.....

(Ali Ekrem, Hâkimiyet-i Milliye, 29 Mayıs 1921, s.1)

## **Sancak**

*Şehitlerin kanyıla  
Aldır vatan toprağı  
Onun için al olmuş  
Osmanlının sancağı,  
Kızılı bir dağ koynundan  
Ay yıldızı alarak*

.....

(Ali Ekrem, Hâkimiyet-i Milliye, 24 Nisan 1921, s. 2)

Orhan Seyfi, 1921 yılında İstanbul'da yaşadığı ve millî mücadele'ye katılmadığı günlerde Anadolu'ya hasret kaldığını gösteren "Anadolu Toprağı" başlıklı şiiri yazmıştır. Şiirin genelinde, İstanbul'da yaşamayı gurbette kalmak olarak değerlendirmektedir. Orhan Seyfi'nin "Anadolu Toprağı" başlıklı şiirinin ilk iki dördlüğü şöyledir:

### **Anadolu Toprağı**

*Senelerce sana hasret taşıyan  
Bir gönülle kollarına atılsam  
Ben de bir gün kucağında yaşayan  
Bahtiyarlar arasına katılsam*

*Bir gün ölüp kucağına ulaşsam  
Gözlerimden döksem sevinç yasını  
Sancağının gölgesinde dolaşsam  
Öpsem öpsem toprağını taşıyı*

...

(Orhan Seyfi, Hâkimiyet-i Milliye, 1 Nisan 1921,s. 1)

Cemil Sinan'ın 1921 yılında Hâkimiyet-i Milliye'de şiirleri yayımlanmıştır. İstiklâl şiirinde başlığından da anlaşılacağı üzere şâir, Türk halkının istiklâlden vatan, bayrak, hürriyet ve Türk töresinden ödün vermeyeceğini, bu uğurda her Türk'ün gerektiğinde kanının son damlasını istiklâli uğruna akıtmaktan geri kalmayacağını belirtmiştir. Bu şiirin ilk iki dördlüğü şöyledir:

### **İstiklâl**

*Beş bin yıldan beri yanan bu ocak  
Kıyamete kadar böyle yanacak  
Tanrımızdan ateş aldık  
Onun sönmez alevidir bu sancak*

*Can almadan can vermeden yıkılmaz,  
Tahtımız bir arşa benzer, çıkılmaz  
Yücelerden yüce Türk'ün töresi  
Kaf Dağı'dır kolay kolay yıkılmaz*

...

(Cemil Sinan, Hâkimiyet-i Milliye, 16 Mart 1921,s. 1)

Türk siyaset adamı olan Bolu Milletvekili Tunalı Hilmi, Millî Mücadele döneminde Mustafa Kemal'in yanında yer almış ve Hâkimiyet-i Milliye gazetesinde şiirler yayımlamıştır. Bunlar, kahramanlık şiirleridir. Bu şiirlerden en önemlisi Topçu Marşı'dır. Bu şiirin ilk dizeleri şunlardır:

### **Topçu Marşı**

*Batarya, Ateş  
Doğsun o güneş  
Turan güneşi  
Yoktur hiç eşi!  
Toplar, patlasın.Düşman, çatlasın!*

(Bolu Mebusu Tunalı Hilmi, Hâkimiyet-i Milliye, 15 Ağustos 1921,s. 2)

Milli mücadele şairi ve istiklal marşı yazarı Mehmet Akif Ersoy'un da Hâkimiyet-i Milliye gazetesinde hem şiirleri hem de siyasi yazıları yayımlanmıştır. Mehmet Âkif, büyük saygınlığı bulunan güçlü bir şair ve düşünür olduğundan Kurtuluş Savaşı yıllarında halkı aydınlatma çabalarında çok etkili olmuştur (Akyüz, 2010: 324). “*Cephelerde Kahraman Mücahitlerimize*” adlı şiiri Hâkimiyet-i Milliye gazetesinde, 28 Mart 1921’de birinci sayfada yayımlanmıştır. Yine “*Bari Bir “Yok” Der Sada Yok mu ?*” adlı şiiri de aynı gazetede 17 Ağustos 1920 yılında ikinci sayfada yayımlanmıştır. Bu şiirlerinde, savaşlarla yorulan, yoksullaşan, maddi ve manevi sıkıntılar içinde savaşmak zorunda kalan bu millete ümit aşlamaya çalışmıştır. Bu arada sadece ümit aşlamakla kalmamış millet, kendi şahsında bir şeyler yapması gerektiğini vurgulamıştır.

Kütahya Milletvekili Besim Atalay’ın; “*Gurbette Bayram*” adlı şiiri Hâkimiyet-i Milliye gazetesinde 9 Eylül 1921 yılında yayımlanmış, *Uşak’tan Ayrılırken* adlı şiiri de gazetede 26 Temmuz 1920 yılında yayımlanmıştır. İkisinin de ortak temaları; gurbet, hasret, vatan sevgisidir.

Mehmet Emin ise; “*Aydın’ın Kızları*” adlı şiirini İzmir’in aziz çocuğu Yakup Kadri’ye ithaf etmiştir. Bu şiir iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümü; *Aydın’ın Kızları*, diğer ise, *Onların Hikâyesi*’dir. Şiirler Hâkimiyet-i Milliye gazetesinde 5 Haziran 1923 tarihinde iki sayfa olarak yayımlanmıştır.

Ishak Refet adlı şairin 2 Eylül 1920’de yayımlanan “*Ayıntab’a Selam*” adlı şiirinde Milli Mücadele dönemi Antep’e duyulan özlemi tasvir etmektedir.

Şeri’ye Vekili ve Bursa Mebusu Mustafa Fehmi Efendi’nin de “*Bursa’nın Hasreti*” adlı şiiri gazetede 9 Eylül 1922’de yayımlanmış olup şairin Bursa’ya duyduğu özlem anlatılmaktadır.

### **Hâkimiyet-i Milliye’de Yayımlanan Müsamereler**

Hâkimiyet-i Milliye gazetesinde yayımlanan müsamerelere baktığımızda özellikle sağlık ile ilgili müsamerelerin sıkça yayımlandığı görülmektedir. Bu tür etkinliklere “*Tıbbî Müsamere*” adı verilmiştir. Milli mücadele dönemi doktor sayısı yeterli olmadığından ve varolan sağlık personelinin cephede askerlerle ilgilendiklerinden dolayı bu tür müsamereler genellikle öğretmenler tarafından okullarda sergilenmiştir. Yapılan müsamerelerdeki konuşmalarda ilk yardım, çiçek ve kuduz hastalıkları ve tifo hakkında gerekli bilgiler ve tedavi yolları anlatılmıştır.

Milli mücadele’yi konu edinen çocuklar için yazılan müsamereleri incelediğimizde özellikle iki ana başlıkta değerlendirebiliriz:

1. Milli Mücadele’de Türk çocuklarının kahramanca katkılarını öne çıkaran müsamereler.
2. Çocuklara, Milli Mücadele’yi anlatan müsamerelerdir.

Müsamereler çocukların anlayabileceği basit bir biçimde, açık anlaşılır bir dille kaleme alınmışlardır. Eğitici, öğretici yanları daha ön plandadır. Milli mücadele’yi bütün yönleriyle çocukların ruh dünyasına hitap eden, diğer taraftan çocukların vatan, millet, bağımsızlık, bayrak ve milli bilinci geliştirirken kelime ve kavram dünyalarının zenginleşmesine de bu müsamereler araç olmuştur.

Müsamerelerde verilen mesajlar birbirlerine çok yakındır Bu mesajlar: Vatanın bağımsızlığı her şeyden daha önemlidir. Türk Milleti Kurtuluş savaşını çok zor şartlar altında kazanmıştır. Atatürk, Türk Milletinin bağımsızlığına ulaşmasında en büyük rolü oynamıştır. Vatan ve bayrak uğruna şehit olmak, büyük bir gururdur.

### **b. Türk Dünyası Gazetesinde Yer alan Edebi Türler**

Türk Dünyası Gazetesinde hikâye, şiir, masal ve piyes türünde eserler yer almaktadır.

### **Türk Dünyası Gazetesinde Hikâyeler**

Türk Dünyası gazetesinde yayımlanan hikâyelere baktığımızda ise karşımıza şu yazarlar ve eserleri çıkmaktadır:

Kâzım Nâmî Duru, *Hatalı Yol*,  
Necip Fazlı, *Küçük Murtaza*,  
Ferruh Cezmi, *O ve Sevgilisi*,  
Fahri Celaleddin Göktolga, *Kutu*,  
Reşat Nuri Gültekin, *Tanrı Misafiri, Recm*,  
Hasan Dünder, *Hoca İvaz*,

Hayrettin Rüşdü, *Gençlik ve Güzellik*,  
Pier Loti, *Eski Kayık İhtiyar Kayıkçı*,  
Halit Fahri Ozansoy, *Porlant Dükü*,  
Ömer Seyfettin, *Lokanta Esrarı*,  
Halide Edip Adivar, *Dağa Çıkan Kurt*.

### **Türk Dünyası Gazetesinde Şiirler**

Milli mücadele yıllarında Türk Dünyası Gazetesinde yer alan şiirler ve şairleri şunlardır:

Ali Suad Salih, *Emel Yurdumuz İçin*, *Hicran İçinde*, *Köy Türküsü Kır Türküleri*,  
Faruk Nafiz Çamlıbel, *Bana Dair*, *Aşkım*, *Destan*,  
Celal Sahir Erozan, *O Ne Diyor*, *Namzetlerim*,  
Cenap Muhittin Kozanoğlu, *Yiğit Türküsü*, *Hazret Lider Vasfındadır*,  
Yusuf Ziya Ortaç, *Çınar*, *Benden Bana*, *Ölüm*, *Düştükten Sonra*,  
Halit Fahri Ozansoy, *Yine Öylemi*, *Sukût*,  
Mehmet Emin Yurdakul, *Yeni Fatihler*, *Hak*,  
Aşağıda bu şiirlerden örnekler verilmiştir.

Faruk Nafiz Çamlıbel yazdığı şiirlerden olan birisi olan “Bana Dair ve Aşkım” adlı şiirlerinde kadın ve aşk konusunu işlemiştir. Vatanperver Yusuf Ziya’ya ithaf ettiği “Destan” adlı şiirinde ise Anadolu’nun işgalini tasvir etmekle beraber, Anadolu’nun kadını, çocuğu, yaşlısıyla adeta nasıl bir destan yazdığını şu mısralarında anlatmaktadır:

Azminle kımıldan, ey Anadolu,  
Cihan alkışlıyor tuttuğun yolu,  
Sadâlar geliyor ümitle dolu,  
İslâm’a Kâbe’den, Türk’e Tûran’dan... (Türk Dünyası, 19 Ekim 1920: 1)

Yusuf Ziya Ortaç’ın şiirlerinde özellikle aşk ve kadın konusunu çok işlemiştir. Bu yüzden de dönemin şairlerinden eleştiri almıştır. Ama “Çınar” adlı şiirinde ise Anadolu halkının küllerinden yeniden doğacağını ümitsizliğe kapılmamayı şiirinin son mısrasında şu şekilde dile getirmiştir:

Üzülme ey çınar.... Daha biz sağız,  
Seni aşkımızla kurtaracağız!  
Bak işte belirdi toprak izler,  
Kökünden sürüyor yeni filizler!... (Türk Dünyası, 12 Ekim 1919: 2)

Mehmet Emin Yurdakul, yazdığı tüm şiirlerinde Türk milletinin milli değerlerini ele almış ve bunu genç nesillere aşılama çalışmıştır. Türk tarihi, Türk ordusu, Türk askerinin kahramanlıkları ve özellikle gençlere milli mücadele ruhunu “Yeni Fatihler” adlı şiirin de şöyle tasvir etmiştir:

Siz ki büyük aşklarla feth ettiniz hürriyeti;  
Kazandınız zayıfın ve kadının hukukunu;  
Kurtardınız elemin, sefâletin çocuğunu; (Türk Dünyası, 24 Ağustos 1919: 1).

.....

### **Türk Dünyası Gazetesinde Masallar**

Ali Fahri adlı yazarın gazetede Çocuk Dünyası adlı köşede 11 tane masalı yayımlanmıştır. Bu masalları “Ağa Baba” imzasıyla yayımlamış, bu masalarda Türk ve dünya edebiyatından anonim masalar örnekleri vardır. Bunlar; “*Cesaretli Küçük Terzi*, *Güzel Kızla Ejderha*, *Serçe Parmak Hanım*, *Türkü Çağırın Ağaç*, *Söyleyen Kuşla Altın Su*, *Sihirli Keman*, *Hırçın Çocuk*, *Güzin’in Maceraları*, *Beyaz Gül Kırmızı Gül*, *Çizmeli Kedi*, *Ormandaki Ev*”.

Bu masallar gazetede doğrudan çocuk edebiyatı ürünlerine iyi bir örnektir.

### **Türk Dünyası Gazetesinde Piyesler**

Türk Dünyası Gazetesinde yer alan piyesler şunlardır:

Kâzım Nâmî Duru, *Fena Çobanlar* (Oktav Mirbo, Fransız yazarın eserinden tercüme etmiştir ).  
Yusuf Ziya Ortaç, *Kördüğüm*

Ahmet Nuri İbnürrefik, Dengi *Dengine*, *Eski Adetle*

Gazetede bu piyeslerin bazılarının okullarda çocuklar tarafından sergilendiği bilgisine rastlanmaktadır.

### Sonuç ve Değerlendirme

Bu araştırmada Milli Mücadele Döneminde yayımlanan Hâkimiyet-i Milliye ve Türk Dünyası gazetelerinde yer alan edebi türler (hikâye, masal, şiir, piyes) tarafımızdan tespit edilmiş, bazılarında doğrudan alıntılar yapılarak örneklendirilmiş ve böylece çocuk edebiyatı ürünleri hakkında bilgi verilmiştir. Kurtuluş savaşı Türk Milleti'nin topyekün katılıp, kazandığı bir zaferdir. Erkeklerin yanında kadın ve çocuklar da cephede üzerine düşen görevi vatan millet aşkı ile yapmışlardır. Keşif, habercilik, gözcülük, cephaneye taşıma, düşman ikmalini havaya uçurma gibi farklı görevlerde Türk çocuğu bu bağımsızlık savaşında yerini almıştır. Türk çocuğunun savaşta göstermiş olduğu yararlılıklar bilinse de bunların çoğu isimsiz kahramanlardır. Yaşlarının küçük olmasına rağmen sahip oldukları vatan sevgisi ön plandadır. Onlara vatan sevgisini, kuvay-i milliye ruhunu, bağımsızlık bilincini, bayrak sevgisini şair ve yazarlarımızın edebi eserlerinde canlı tuttuklarını görmekteyiz.

İncelediğimiz gazetelerdeki şiirlere baktığımızda temalarının vatan sevgisi, bayrak, ümit, zafer, şehitler, gurbet, hasret, cephe ile ilgili, dua ve yalvarış, matem, öksüzler, yetimler ve özellikle işgal edilen İstanbul ve İzmir'e dair olduğu görülmektedir.

İncelediğimiz gazetelerdeki hikâye ve masallara baktığımızda ise, Anadolu'da vatan savunmasını, kahraman Türk insanını tasvir eden hikâye ve masallar vardır. Diğer tarafta ise vatan topraklarını işgal eden işgal kuvvetlerinin Türk insanına yaptığı zulümler hikâyelerde yer alan konulardan birisi olmuştur. Özellikle Hâkimiyet-i Milliye'nin hikâyecisi diyebileceğimiz Aka Gündüz, gazetede peş peşe hikâyeler yayımlayarak işgalin Anadolu'da yaptığı tahribatı gözler önüne sermiştir. Bilindiği gibi devrin şartları, dönemin edebiyatını yakından etkiler. Millî Mücadele şartlarında ortaya konan ürünlerin Kurtuluş Savaşı ile ilgili olması doğaldır.

İncelediğimiz gazetelerdeki mûsamere ve piyeslerin çocuklara yönelik olduğunu görmekteyiz. Çocuklar için yazılan bu piyeslerin büyük bir bölümü tek perdeliktir. Çocukların anlayabileceği biçimde açık ve anlaşılır bir dille kaleme alınmıştır. Öğretici ve eğitici yanları ön plandadır. Bu piyesler bir taraftan Milli Mücadele'yi bütün yönleri ile çocuklara anlatmayı hedeflerken; diğer taraftan çocukların vatan, millet ve bayrak sevgisi konusunda bilgilenmelerine, aynı zamanda kelime ve kavram dünyalarının zenginleşmesine araç olmayı amaçlamışlardır. Bunun yanında özellikle Hâkimiyet-i Milliye gazetesinde tıbbî mûsamerelelere çok yer verilmiştir.

### YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Akyüz, Yahya (2010) *Türk Eğitim Tarihi M.Ö 1000-M.S. 2010* (Gözden Geçirilmiş 17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bilgin, Nazmi (1998) *Cumhuriyet Basını*. Ankara: Ankara Gazeteciler Cemiyeti Yay.
- Criss, Bilge (1993) *İşgal Altında İstanbul 1918-1923*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Coşar, Ömer Sami (1963) *Millî Mücadele Basını*. İstanbul: Gazeteciler Cemiyeti Yay.
- Demircioğlu, Hüseyin (2007) *Hâkimiyet-i Milliye Gazetesi Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Ankara.
- Gevgili, Ali (1983) *Türkiye Basını Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- İnuşur, Nuri (1992) *Türk Basın Tarihi*. İstanbul: Gazeteciler Cemiyeti Yayınları.
- Kavcar, Cahit (1974) *II. Meşrutiyet Devrinde Edebiyat ve Eğitim 1908-1923*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Koloğlu, Orhan (1993) *Türk Basını Kuva-yı Milliye'den Günümüze*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Mandal, Cengiz (1999) *Türk Dünyası Gazetesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Önder, Mehmet (1991) "Millî Mücadele'nin Gazetesi Hâkimiyet-i Milliye Nasıl Çıkarıldı?" *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 20, VII.
- Özkaya, Yücel (1989) *Millî Mücadele'de Atatürk ve Basın (1919-1921)*. Ankara: TTK Yay.
- Öztoprak, İzzet (1981) *Kurtuluş Savaşı'nda Türk Basını*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yay.
- Sever, Sedat (2006) "Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır?" *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. Ankara: Ank. Üniv. Eğit. Bilim. Fak. Yayın, 203.
- Sinar, Alev (2006) "Türkiye' de Çocuk Edebiyatı Çalışmaları". *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 4, 7,175-22.





# TÜRK GENÇLİK EDEBİYATININ TARİHSEL GELİŞİMİNE BAKIŞ

**Yrd. Doç. Dr. Nesrin ZENGİN**  
Mevlana Üniversitesi

## Özet

*Gencin beğeniler dünyasında, benzeştiğine veya benzeşmesi gerektiğine hükmederek duygu, hayal ve düşünce bakımından okumaya veya dinlemeye layık saydığı metinler dünyasına gençlik edebiyatı denir. Türkiye’de gençlik edebiyatı, çocuk edebiyatının içinde değerlendirilirken yeni yeni çocuk ve gençlik edebiyatı kavramları birlikte anılmaya başlanmıştır. Hatta gençlik edebiyatı kendi kimliğini kazanma yolundadır. Bu çalışmada, gençlik edebiyatı nedir, ne değildir, bugüne kadar nasıl anlaşıldı ve nasıl anlaşılmalı gibi konularla gençlik edebiyatının tarihsel süreci tartışılıp durum belirlenmesi yapılmıştır. Konuyla ilgili kaynaklar tarama yöntemiyle belirlenip elde edilen veriler kronolojik olarak düzenlenmiştir. Her düzenleme kendi içinde incelenmiştir. ‘Gençlik edebiyatı, çocuk edebiyatının neresinde’ sorusunun cevabı, gençlik edebiyatının sınırlarını çizmemizde yardımcı olmuştur.*

*Anahtar Sözcükler: Gençlik edebiyatı, Türk gençlik edebiyatı tarihi, çocuk edebiyatı.*

## Abstract

*In the world of the youth, the texts that are assumed to be similar or should be similar and that are considered to be worth of reading and listening to in terms of imagination and ideas are called young adult literature. Young adult literature was considered to be a part of children’s literature in Turkey. However, recently these two concepts have started to be mentioned together. Young adult literature has even started to gain its own identity. In the present study, the historical development of young adult literature has been investigated and discussed with questions such as “What is young adult literature, and what is not?”, “How has young adult literature been understood till today, and how should it be understood?”. The resources about the topic have been identified using the survey method and the data gathered were organised chronologically. The answer for “Where does young adult literature stand in children’s literature?” helped to define the borders of young adult literature.*

*Key Words: Young adult literature, the history of Turkish young adult literature, children’s literature.*

## Gençlik Edebiyatı Kavramına Bakış

Gençlik edebiyatı kavramının ülkemizdeki durumu bir sorunsaldır. Bu sorunsal içinde bir çok problem vardır. Biz ana problemlerimizi, temel meraklarımızı sıralayalım:

1. Edebiyat nedir? 2. Genç nedir? 3. Gençlik edebiyatı nedir?

Gençlik edebiyatı kavramına açıklık kazandırmak için de;

a-Gençlik edebiyatı kavramından ne anlaşılmalı?

b-Gençlik edebiyatından ne anlamalıyız?

c-Gençlik edebiyatının alanı, amacı, işlevi nedir?

d-Gençler bugüne kadar ne okumuş? konuları üzerinde durmak gerekir.

"Edebiyat kelimesi, dile bağlı sanatın adıdır. İnsanlar duygularını, düşünce ve hayallerini başkalarında heyecan uyandıracak şekilde, fakat zevk incelikleri taşıyarak anlatmak ihtiyacı duyarlar. İnsana, insanın yarattığı çevreye, doğal çevreye yaklaşış ve yorumlayış sonucunda algıladıklarını yeniden kompozisyonlaştırma işlemine sanat denir. İnsana ait bir duyguyu, düşüncüyü, hayali; ilişkilerle ortaya çıkan durumlar karşısındaki yorumları, tutumları, bir dilin imkanlarını en güzel şekilde kullanarak gerçekten olmuş gibi anlatma sanatına edebiyat sanatı; dilin en seçme kelimelerle ve diğer dil imkanlarını kullanarak ilgi ve heyecan duyuracak şekilde özel bir yapı haline getirilmesine ise edebiyat eseri denir" (Tural, 1993: 10).

Genç, çocuklukla olgunluk arasındaki insan. “Gençlik çocuklukla erişkinlik arasında yer alan, gelişme, ruhsal olgunlaşma ve yaşama hazırlık dönemidir. Gençlik yaşının hangi yaş sınırları içinde olduğu ülkelere göre farklılıklar göstermektedir. Bunda ülkelerin iklim şartlarının ergenliğin başlangıcını etkilemesi kadar ülkelerin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısının da rolü vardır. Türkiye’de gençlik yaşı kalkınma planlarında 12-24 yaş olarak kabul edilmektedir.

Gencin beğeniler dünyasında, benzeştigiine veya benzeşmesi gerektiğine hükmederek duygu, hayal ve düşünce bakımından okumaya veya dinlemeye layık saydığı metinler dünyasına “gençlik edebiyatı” denir. Gençlik edebiyatı, gençlerin okuması için yazılmış, derlenmiş veya yayımlanmış olan bütün yayınları içine almaktadır.

“Konu, içerik, sorunların ele alınışı ve biçim bakımından, çeşitli yaş basamaklarındaki gençlerin ve çocukların ilgi ve merak düzeyine uygun, edebi, eğlendirici, öğretici olma özelliklerinin yanında, estetik bakımından da hoşça gidecek şekillendirme ile yetişmekte olanların sanat zevklerinin gelişmesine hizmet etmesi beklenen ve çoğu kere dolaylı olarak eğitici karakterli eserlere gençlik edebiyatı adı verilmektedir” (Ülkü, 1985: 459).

Ülkemizde gençlik edebiyatı konusuna dikkat çeken araştırmacılardan biri olan Prof.Dr. Nuran Özyer, Alman gençlik edebiyatıyla ilgili çalışmalarının neticesinde şu belirlemelerde bulunmuştur:

“Gençlik edebiyatının tanımı da -tıpkı gencin tanımında olduğu gibi- ülkelere göre farklılık göstermektedir. Öyle ki gençlik edebiyatının tam olarak yerleştiği ülke olarak örnek verebileceğimiz Almanya’da bile bu kavram üzerinde tartışmalar hala sürmektedir. Genel olarak ele alındığında, Malte Dahrendorf gibi birçok araştırmacı, gençlik edebiyatını, gençlik çağında okunan eserlerin tümü diye adlandırlarken bazı araştırmacılar gençlik edebiyatını, belirli ve sınırlı okuma imkanı olan durumundan kurtarıp, değişik açıklamalarda bulunmuşlardır. Örneğin Helmut Melzer Gençlik Edebiyatı’nın üç olasılık içerdiğini söyler. Şöyle ki:

- 1-Gençler için yazılan edebiyat,
  - 2-Gençler tarafından yazılan edebiyat,
  - 3-Hem gençler, hem de yetişkinler tarafından okunan eserlerin tümü,
- İsveçli edebiyat bilimcisi G. Klinberg’e göre gençlik edebiyatı kavramı beş olasılık içermektedir:
- 1- Öncelikle ve özellikle gençliğin zevk aldığı konuları kapsayan eserlerin tümü.
  - 2-Salt gençlik için yazılan edebiyat,
  - 3-Gençler tarafından yazılan edebiyat,
  - 4-Gençler tarafından, yetişkinlerin edebiyatından seçilen metinlerin oluşturduğu edebiyat,
  - 5-Genç kuşağın beğeniyle okuduğu çeşitli metinleri içeren edebiyat türü” (Özyer, 1994: 52).

“Almanya’da konu itibariyle çeşitlilik gösteren gençlik edebiyatı aşağıda belirtilen gruplar altında toplanmaktadır:

- 1-Gençliğin sorunlarını işleyen kitaplar,
- 2-Macera Kitapları,
- 3-Hayvanlar dünyasını, çeşitli av serüvenlerini konu alan kitaplar,
- 4-Genç Kız Romanları,
- 5-Târîhi Romanlar,
- 6-Günümüz târihi olaylarını işleyen kitaplar,
- 7-Yeni keşifleri anlatan kitaplar,
- 8-Çeşitli konulara göre düzenlenmiş başvuru kitapları
- 9-Ansiklopediler” (Özyer, 1994: 52).

Biz de gençler için olan eserleri Prof. Dr. Nuran Özyer’in aktardığı şekilde sınıflandırabiliriz. Daha geniş ve ayrıntılı bir düzenleme de yapılabilir. Bu düzenlemeye gezi yazılarını, biyografileri ve şiir kitaplarını da ekleyebiliriz. Hangi türde yazılmış olursa olsun gençlik edebiyatına edebî değeri olan, gençlerin beğeniler dünyasında yer alan, estetik duygu ve düşünce oluşturacak eserler alınmalıdır.

Nuran Özyer’in “Ülkemizde, birçok ülkede görüldüğü şekilde, ne tam açıklığa kavuşturulmuş, edebiyat biliminde yeri olan, yalnız gençliğe yönelik edebiyat kavramı var, ne de böyle bir edebi tür. Ayrıca geç de olsa bu konuyu ciddiyetle ele alıp bilimsel olarak konuya eğilme çabası da çok azdır.”

belirlemesi bizi, bu milletin çocukları ve gençleri asırlarca neler okudu, hangi kültür kaynaklarından beslendi, sorusuna cevap aramaya yönlendirir.

“Gençler ve çocuklar için özel eserler yazılmasının gerekli olduğu fikri, çok eski tarihlerde karşımıza çıkar. Platon (Eflatun) Devlet adlı eserinde gençler için uygun bir edebiyat ister” (Ülkü, 1985:459).

Sadık Tural, Türk edebiyatının güçlü kalemlerinin gençlik edebiyatı gibi bir saha çizerek yazmalarının genç okuyuculara okuma alışkanlığı kazandırabileceğinden söz etmekte ve “Türk yazarları hem ilk gençlik çağını yaşayan 12-17 yaş grubu hem 18-25 yaş grubu hem de 26+40 yaş grupları için ayrı ayrı kısa ve uzun hikayeler, romanlar yazmalıdır. Millî Eğitim ve Kültür Bakanlıkları da yayınevleri de bu gruptandırmayı dikkate almalıdır. Bizi bütünleştiren, kimliğimizi güçlendiren, dilimiz yoluyla kavrayış genişliği kazandıran, zevk eğitimi yaptıran edebiyat eserleri yazılmalıdır; ancak, farklı gruplar için, farklı bir kurgu ve anlatım gerekir. Bu farklılığı gören yazarlar okuyucusunu bulmakta başarılı olacaklardır” (Tural, 1997: 130) diyerek gençlere göre bir edebiyatın oluşması gerektiğini bize söylemektedir. Ayrıca “Eserlerin tanıtımını yapan tanıtma ve eleştiri yazıları da pek azdır.” (Tural, 1997:130) belirlemesi, gençlik edebiyatının tarihsel sürecinde tanıtım yazılarının önemine de dikkat çekmektedir.

Avrupa’da “16. Yüzyıldan itibaren reformasyon hareketinin doğuşu ve gelişmesi, matbaanın icadı ve yayılması ve kültür alanında kiliseden kaynaklanan eğitimin karşısında hümanist burjuva eğitiminin güç kazanması, çocuk ve gençlik edebiyatına daha fazla önem verilmesini sağlar. Pedagoglarla yazarların işbirliği sonucunda özel olarak çocuklara ve gençlere yönelik bir edebiyat konusunda ilk düşünceler belirir. Edebiyat alanında bu işi gerçekleştirenler ve ilk düzenlemeleri yapanlar aslında büyükler için yazan yazarlar ve şairlerdir. Eserleri sadece o devir için değil, genel olarak gençlik ve çocuk edebiyatının şekillenip oluşması bakımından da büyük önem taşır” (Ülkü, 1985: 459).

19. yüzyılın sonuna kadar, edebiyatımızda çocuk, genç, yetişkin ayırımına girilmemiştir. Eskiden gerek genç, gerek ihtiyar; insanımızın ortak okuduğu eserler vardı. Destanlar, Dede Korkut Hikâyeleri, cenknameler, gazavatnameler, Yusuf Has Hacib’in Kutadgu Bilig’i, Battalname, Hüsrev ü Şirin, Yunus Emre Divanı, Süleyman Çelebi’nin Mevlid’i, Dânişmendnâme, Mevlana’nın Mesnevi’si, Saltuknâme, Makalat, Leyla ile Mecnun Mesnevisi, Şeyhî’nin Harnâme’si, Köroğlu’nun, Karacaoğlan’ın ve Dadaloğlu’nun şiirleri, Evliya Çelebi’nin Seyahatname’si, Erzurumlu İbrahim Hakkı’nın Marifetname’si, Türk- İslam büyükleriyle ilgili hamasi mahiyetteki mesneviler, genç-ihtiyar, aydın-halk herkesin okuduğu veya dinlediği ortak eserlerdi (Özpinar, 1985: 28). “Bunlar arasında bir milletin bütün geleneğinin bir özeti olan halk edebiyatı ürünleri, ninniler, tekerlemeler, masallar, türküler, bilmece, hikâye ve efsaneler bulunur” (Enginün: 1985: 186). Çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin beslendiği bu edebi ürünlerin içinde farkında olmadan çocuklara ve gençlere hitap eden eserler de vardır.

17. yüzyılda oğluna hayatta başarılı olma yollarını ve İslâm ahlâkını öğretmek isteyen Nabi, öğütlerle dolu olan “Hayriyye”yi yazmıştır. Bu eserle birlikte ilk defa gence yönelik farkındalık oluşmuştur. 18. yüzyılda, oğluna ve onun şahsiyetinde diğer gençlere öğüt vermek için Sünbülzâde Vehbî, Lûtfiyye’yi yazmıştır. Bu eserler, gençlik edebiyatının ilk yapı taşları olarak kabul edilebilir.

Çocuklarla ve gençlerle ilgili eserlerin var olması konusundaki asıl gelişmenin son iki yüzyıllık zaman diliminde olduğunu görmekteyiz. Çocuk eğitimi ve psikolojisi üzerinde de durulan bu dönemde değişmekte olan dünya şartları, teknik medeniyete ayak uydurma zarureti hissedilen aydınlarımız çeşitli çalışmalar yapmışlardır (Enginün, 1987: 39).

Çocuğun ve gencin farkındalığı tüm dünyayı sarmaya başlamıştır. Dünya çocuklarını ve gençlerini besleyen ortak klasikler oluşmuştur. Bizim edebiyatımıza da bu klasikler çeviri yoluyla 19. yüzyılda girmiştir. Don Kişot, Robinson, Gülliver’in Serüvenleri gibi eserler edebiyatımızda çocuk ve gençlik kitaplarının batılı anlamdaki ilk örnekleri olmuştur.

Tanzimat, çocuk ve gençlik kitapları konusunda ilk ciddi atılımın yapıldığı dönemdir. Tanzimat aydınları, milliyet duygusu, vatan sevgisi, hürriyet aşkı gibi o devir dünyasını bir atmosfer gibi saran fikir, heyecan ve ihtiyaçları, Türk milletine de tanıtmak istemişlerdir (Banarlı, 1971: 859). Eserlerinde bu kavramlara dünya edebiyatıyla paralel bir şekilde yer vermişlerdir. Dünyayı bir çığ gibi saran bu kavramlar, Avrupa ülkelerinin gençlik edebiyatlarının oluşumunda önemli rol oynamıştır. Bu kavramlar çerçevesinde genç yazarların, gençliği de çevresine alarak oluşturdukları bu hareket içinde gençlik edebiyatının başlangıcından söz edilebilir. Şinasi’nin Divan’ında La Fontaine’nin fabllarına benzeterek yazdığı manzum masalları, bir perdelik komedisi Şair Evlenmesi, gençlik edebiyatının ürünleri içinde yer alabilir.

Namık Kemal'in Tanzimat devrinde söylediği hürriyet aşkı, vatan ve millet sevgisi temalı şiirleri, (Banarlı, 1971: 859) Vatan Yahut Silistire, Celâleddin Harzemşah, Cezmi, İntibah gibi tiyatro ve romanları devrin gençleri tarafından beğeniyle karşılanmış ve onları derinden etkilemiştir.

19. yüzyılda dünya edebiyatında görülen müptezel edebiyata benzer bir edebiyat, Tanzimat döneminde Ahmet Mithat Efendi'yle başlamıştır. Ahmet Mithat Efendi, okuma alışkanlığı kazandırmak, okuma oranını yükseltmek amacıyla, okuyucunun kolayca anlayacağı edebi değer endişesi taşımayan popüler romanlar yazmıştır. Hâce-i Evvel, Küssadan Hisse, Hasan Mellâh yahut Sır İçinde Esrar, Hüseyin Fellah, Felatun Bey ile Rakım Efendi, Henüz On Yedi Yaşında, Dürdâne Hanım, Esrar-ı Cinayet gibi eserleri, içinde gençlerin de olduğu geniş bir okuyucu kitlesi bulmuştur.

Muallim Naci'nin Medrese Hatıraları, Samipaşazade Sezai'nin Sergüzeşt'i, Nabizâde Nâzım'ın Karabibik'i ve Zehra'sı, Şemsettin Sami'nin Taaşşuk-ı Talat ve Fitnat'ı, Samipaşazade Sezai'nin Küçük Şeyler'i, Recaizade Mahmud Ekrem'in Araba Sevdası ve Tefekkürü Tanzimat dönemi gençliğini besleyen diğer edebi verimlerdir.

Serveti Fünun döneminin önemli isimlerinden Tevfik Fikret 1911 yılında yazdığı "Halûk'un Defteri" adlı şiir kitabında, şair bir babanın, toplumsal, ahlâkî, millî, vatanî ve insanî öğütlerini, kendi çocuğunun şahsiyetinde bütün yurt gençliğine sunmuştur (Kaplan, 1985: 434-439).

Halit Ziya Uşaklıgil'in Mai ve Siyah'ı Aşk Memnu'su, Kırık Hayatları, Mehmet Rauf'un Eylül'ü Hüseyin Cahit'in hikâyeleri, Servet-i Fünun döneminin genç okuyucunun da ilgisini çeken eserleridir.

Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın romanları, hikâyeleri, geniş halk gruplarına hitabeden, samimi ve popüler yazıları, onu hemen hemen her kesimden insanın okuduğu biri yapmıştır (Banarlı, 1971: 1060). Hüseyin Rahmi'yi çok okuyan bu gruplar içinde gençler de önemli bir yere sahiptir. Bu kitaplar içinde Şık, Mürebbiye, Tesadüf, Şipsevdi, Kuyruklu Yıldız Altında Bir İzdivaç, Gulyabani, Hakka Sığındık'ı sayabiliriz.

Ahmet Hikmet Müftüoğlu, sade dille yerli ve millî konulara şuurlu olarak ilk eğilim gösteren yazarlarımızdandır. Çağlayanlar, Türkçülük hareketlerinin zengin verimlerinden biridir. O yazdığı milliyetçi hikâyelerle bir devrin gençliğini etkilemiştir (Banarlı, 1971: 1080-82). Bugün de gençler tarafından sevilerek okunmaktadır.

Ömer Seyfettin'in birçok hikâyesinde Türk gençliğinin millî gururunu canlandırmak arzusu vardır. Toplumsal hayatın aksayan taraflarını gösteren hikâyelerinde hicivci bir karakter görülür. Ömer Seyfettin, çevresini, milletinin târihini, hatta genellikle insanlığı iyi görmüş ve gelecek nesillere kendi devrinden birçok özellik bırakmaya muvaffak olmuş bir millet ve toplum sanatkârıydı (Banarlı, 1971: 1103-7). Ömer Seyfettin hem devrinde hem de günümüzde çocuklar ve gençler tarafından sevilerek okunan bir yazardır.

Ziya Gökalp, gençliğin bir köke sarılma ihtiyacına cevap vermesi itibarıyla devrin gençliğini etkilemiştir. Türkçülüğün Esasları adlı eseriyle de Türkiye sevgisi, millî zevkin oluşumu konularında gençliğe önemli mesajlar vermiştir (Banarlı, 1971: 1110).

Hamdullah Suphi, Türk gençlerine, Türklük uğrunda ..berrak, çekici ve inandırıcı söyleyişleriyle 1912-1920 yılları arasındaki millî heyecanın dili ve kalbi oluyor, gençler üzerinde kuvvetli tesirler bırakıyordu. Türk Ocaklarında söylediği hitabelerden toplanmış eseri iki cilt halinde Dağ Yolu, çeşitli gazete ve dergilerde yayımlanmış makaleleri de Günebakan adıyla yayımlanmıştır (Banarlı, 1971: 1127).

Mehmet Akif, Asım'ın şahsiyetinde aydın, vatansever, hakiki Türk gençliği, 'Asım'ın Nesli' olarak temsil edilir. Akif bu nesilden çok ümitlidir (Huyugüzel, 880). En çok satan kitaplar içinde yer alan Safahat'taki değerler eğitimi ideal gençlik düşüncesinin bir belirtisidir. Mehmet Akif, hem kendi yaşadığı zamanda hem de günümüzde Türk gençliği üzerinde derin izler bırakmıştır.

Yahya Kemal, Kendi Gök Kubbe, Eski Şiirin Rüzgârıyla, Aziz İstanbul, Eğil Dağlar, adlı eserleriyle anadil sevgisi ve şuur; târih sevgisi ve şuur, edebî zevk ve estetik duygusu vermesi bakımından her devirde Türk gençliğini beslemiştir.

Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun Kiralık Konak, Yaban adlı romanları, Millî Savaş Hikâyeleri ve Bir Serencam, adlı hikâye kitapları; Vatan Yolunda ve Anamın Kitabı adlı anı kitapları, Erenlerin Bağından ve Okun Ucundan adlı şiir kitapları ve Atatürk Monografisi adlı eseri; gençlerin tarih, macera, örnek şahsiyetlerin hayat hikâyelerini tanıma, estetik zevk kazanma gibi temel ihtiyaçlarını karşılamaları bakımından gençlerin okuyabilecekleri eserler arasındadır.

Halide Edip Adivar da romanları ile Mor Salkımlı Ev ve Türkün Ateşle İmtihanı adlı anı kitaplarıyla gençlerin okuduğu ve okuyabileceği bir yazardır.

Reşat Nuri Güntekin'in romanları ve hikayeleri gençlerin en çok okudukları eserler içinde yer almaktadır. Örneğin Çalıkuşu, Türk Edebiyatının gençlik klasiğidir. Çalıkuşu'nu okumayan genç çok azdır. Çalıkuşu'nun kahramanı "Feride bir genç kız için yaşanması güç olan ortam içinde, eğitim ve öğretim savaşı veren ilk genç kız olarak büyük önem taşır. Gençlerin okuma alışkanlıklarını belirlemek üzere yaptığımız ankette en çok sevdikleri yazarları ve eserleri sordüğümüzde Reşat Nuri birinci sırada yer almıştır. Çalıkuşu da en çok sevilen ve okunan eser olma özelliğini devam ettirmektedir (Zengin, 2000).

İbrahim Alaeddin Gövsa, daha çok pedagojik eserleriyle tanınmış üretken yazarlarımızdan biridir. İlk Gençlik adlı eseri gençlik psikolojisiyle ilgilidir.

Peyami Safa konusuna hâkim, kuvvetli üslubu ve eserlerini ören zengin fikir unsurlarıyla edebiyatımızda kudretli bir yazardır. Eserlerinin bazılarını Server Bedî imzası ile yayımlayan yazar, ancak daha üstün gördüğü eserlerine kendi gerçek imzasını atmıştır (Banarlı, 1971: 1242). Şimşek, Sözde Kızlar, Mahşer, Bir Akşamdı, Süngülerin Gölgesinde, Bir Genç Kız Kalbinin Cürmü, Canan, Dokuzuncu Hariciye Koşuşu, Fatih-Harbiye, Atilla, Bir Tereddüdün Romanı, Matmazel Noralya'nın Koltuğu, Yalnızız, Biz İnsanlar sanat değeri yüksek olan eserlerdir. Bu gibi eserler, Charlotte Bühler'in 8-20 yaş grupları arasındaki 8000 çocuk ve genç arasında yaptığı anket sonucunda oluşturduğu okuma eğilimleri gruplandırmasına göre: ergenlik çağından sonraki gençlere seslenen sanatsal eserlerdendir (Zengin, 2009: 102). Burada ismini anmadığımız ancak sanatsal eserler meydana getiren şair ve yazarlarımız da sanat eserinin değerini anlayan üst düzey okuyucu gençler tarafından okunmaktadır.

Peyami Safa'nın Server Bedi imzasıyla yazdığı eserlerinden Cingöz Recai Polis Hikâyeleri Dizisi en ünlüleridir. Server Bedî'nin romanları macera heveslisi gençler için idealdir. Peyami Safa, Gençlik Edebiyatı ve Eğitim Değerleri Açısından Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun 'Dünkü Türkiye Dizisi'ndeki Tarihi Romanlarının İncelenmesi adlı doktora çalışmasında yapılan bir anket sonucuna göre gençlerin en çok okuduğu ve beğendiği yazarlar arasında Reşat Nuri'den sonra ikinci sırada yer almaktadır (Zengin, 2000). Belli bir dönem geniş bir okuyucu kitlesi olan Kerime Nadir, aşk temalı hikâye ve romanlarıyla özellikle genç kızların çok okuduğu bir yazar olmuştur.

Kemalettin Tuğcu, Türk çocuklarına ve gençlerine okuma sevgisi kazandırmış bir yazardır. Onun eserlerinden herhangi birini okumayan yok gibidir. Temel insani değerleri kazandırması bakımından ilk gençlik çağındakilerin okuyabileceği bir yazardır.

1950 yılında çok partili sisteme geçildikten sonra, yazarların daha çok sosyal eleştiri içeren eserler yazdığını belirten Özyer (1986: 64), Sabahattin Ali, Fazıl Hüsnü Dağlarca, Aziz Nesin gibi yazarları devrin sosyal sorunlarını işlemeleri bakımından; Talip Apaydın, Fakir Baykurt, Mehmet Başaran gibi köy kökenli olarak nitelendirdiği yazarları da çiftçi ve köylünün yaşantısını yazmaları, değişik kesimlerdeki gençlerin sorunlarının ele alınıp işlenmesi ve neticesinde bir köy edebiyatı ortaya çıkması bakımından; Yaşar Kemal, Orhan Kemal, Bekir Yıldız gibi yazarları da endüstrileşmeden dolayı işsiz kalan gençlerin sorunlarını, gecekondu ve işçilerin yaşantılarını eleştirel bir tutumla işlemeleri bakımından; Erdal Öz, Tarık Dursun K., Ülkü Tamer gibi yazarları da çocuk ve gençlik edebiyatı alanında yaptıkları çevirilerin yanısıra Koza, Milliyet, Cem gibi yayınevlerinin çocuk ve gençlik edebiyatı bölümlerinin idarecileri olarak Türk çocuk ve gençlik edebiyatının çizgisinin yükselmesine önemli katkıda bulunmaları bakımından gençlik edebiyatı içinde değerlendirmiştir.

"Özellikle 1950 yılından sonra, Türk edebiyatında gençlik kesiminin konu edildiği eserler gelişme göstermiştir. 1960 ve 1970'li yıllarda, daha çok devrin çeşitli dönemlerinde cereyan eden gençlik olaylarından esinlenerek yazılmış eserleri görürüz. Ağırlık noktasını politik huzursuzluğun teşkil ettiği bu dönem kitaplarında, gençliğin bunalımları, politik huzursuzluğun içinde yaşadıkları sıkıntıları, genç kuşağın kendini gerçekleştirebilme savaşı ve çabası ön planda işlenmiştir" (Özyer, 1986: 64). Emine İşinsu'nun "Sancı"sını, Tarık Buğra'nın "Gençliğim Eyvah"ını bu türde eserlere örnek olarak verebiliriz.

Konusunu tarihten alan, tarihi kahramanların ve onların etrafındaki gerçek ve hayali kişilerin hayat maceralarını edebiyata özgü teknik ve usullerle anlatan, bir devrin tarihi olaylarını milletin adet, ahlak, gelenek ve göreneklerini vermek, bunları oluşturan gerçek ve hayali tipleri canlı tutan eserlere tarihi roman ve hikaye denir. Bu tip eserlerle gençlerde milli şuurlar, vatan ve millet sevgisi uyandırmak mümkündür.



Tarık Buğra'nın Küçük Ağa ve Osmancık'ı, Bahaattin Özkişi'nin, Köse Kadı ve Uçtaki Adam'ı, Sevinç Çokum'un Hilal Görününce, Ağustos Başağı ve Bizim Diyar'ı, Nihâl Atsız'ın, Bozkurtların Ölümü, Bozkurtlar Diriliyor, ve Deli Kurt'u tarihi roman olmaları, aksiyon içermeleri ve rol model özelliği taşıyan karakterlerin olması itibarıyla 14 yaş üzeri gençlerin ilgi alanına girer.

Türk gençliğine bir ülkü vermek üzere târihî roman yazan M. N. Sepetçioğlu kendi ifadesiyle Atsız'ın bıraktığı yerden Türk târihini hikâyeleştirmiş, eserlerinde Türk gençlerine vatan, millet, insanlık sevgisi aşılmalıdır. Kilit, Anahtar, Kapı, Konak, Çatı, Üçler-Yediler-Kırklar, Bu Atlı Geçide Gider, Geçitteki Ülke, Darağacı, Ebemkuşağı, Sabır, Gece Vaktinde Gündönümü, Malazgirt zaferinden başlayarak İstanbul'un fethine kadar Türk tarihini konu aldı. Cevahir ile Sadık Çavuşun Buğday Kamyonu, Karanlıkta Mum Işığı, Güneşin Dört Köşesi ise Türkiye'de yaşanan toplumsal değişimi ve sonuçlarını anlattı...Ve Çanakkale 1 (Geldiler), ...Ve Çanakkale 2 (Gördüler), ...Ve Çanakkale 3 (Döndüler) ile Çanakkale Savaşını anlattı. Kutsal Mahpus, Yesili Hoca Ahmed (üçleme) eğitim değerleri ve gençlik edebiyatına uygunluk açısından incelenen bu eserlerin gençlere göre olduğu görülmüştür (Zengin, 2000).

Türk edebiyatında tarihî roman türünün en başarılı temsilcilerinden biri de Abdullah Ziya Kozanoğlu'dur. Başlıca romanları: Kızıltuğ, Atlı Han, Türk Korsanları, Seyit Ali Reis, Kozanoğlu, Kolsuz Kahraman, Savcı Bey, Malkoçoğlu, Patronalılar, Battal Gazi Destanı, Fatih Feneri, Dağlar Delisi, Kızıl Kadirga, Kubilay Han'ın Gelini'dir. Gençlik edebiyatı içinde tarihî romanların önemli bir yeri vardır. Cumhuriyetin ilk yıllarından bugüne, gençler tarafından bu kadar sevilerek okunmasının nedeni romanlarının tarihten seçtiği kişiler ve onların çevresindeki olaylar üstüne kurmuş olması ve rahat, akıcı bir anlatımla serüvene dayalı konular işlemesidir.

Tarihî roman yazarı olarak bilinen Yavuz Bahadıroğlu'nun Buhara Yanıyor, Elveda Buhara, Kırım Kan Ağlıyor, Şirpençe, Yolbaşı, Dördüncü Murad, Sunguroğlu Turgut Alp ve Endülü's'e Veda gibi romanları daha çok ilk gençlik çağındaki gençlerin ilgiyle okudukları eserlerdir.

Kendini ilk gençlik çağı yazarı olarak niteleyen İpek Ongun, gençlerin yaş dönemlerindeki sorunlarını gerçekçi bir biçimde ele almıştır. O, pek çok genç kızın en çok okuduğu yazar olan bir genç kız romancısıdır. Bir Genç Kızın Gizli Defteri Seti 10 kitaptan oluşmaktadır.

Son yıllarda gençlik kitapları da yazmaya başlayan Gülten Dayıoğlu'nun Yeşil Kiraz, Yeşil Kiraz II, Sekizinci Renk, Mo'nun Gizemi ve Kıyamet Çiçekleri adlı gençlik romanları vardır. Yazarın yurtdışı gezilerinden edindiği izlenimlerden oluşan çocuk ve gençlere yönelik dokuz gezi kitabı vardır.

Çocuk hikaye ve romanlarıyla da bilinen Canan Tan'ın, Yüreğim Seni Çok Sevdi, En Son Yüreklere Ölür, İz, Aşkın Sanal Halleri, Piraye, Eroinle Dans romanları, geniş bir genç kız okuyucu kitlesine sahiptir.

Mizahî öykü türünün başarılı isimlerinden biri olan Muzaffer İzgü'nün üç gençlik romanı var: Kaçak Kız, İçimde Çiçekler Açınca, Bütün Sabahlarım Senin Olsun. Üç romanda da lise çağındaki gençlerin yaşadığı çeşitli sorunlardan söz ediliyor.

Gençler, günümüz yazarlarından Orhan Pamuk, Ahmet Günbay Yıldız , Buket Uzuner, Ayşe Kulin, Elif Şafak, Ahmet Ümit gibi yazarları da severek okumaktadırlar.

Burada adını zikretmediğimiz günümüz yazarlarından pek çoğunun en az üç baskı yapmış eserleri gençlerin beğeniler dünyasına girebilecek niteliktedir.1999 yılında, Gençlik Edebiyatı ve Eğitim Değerleri Açısından Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun 'Dünya Türkiye Dizisi'ndeki Tarihi Romanlarının İncelenmesi adlı doktora çalışmasında Lise son sınıf ve üniversite birinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığımız bir ankette gençlere en çok beğendikleri beş yazarın ve eserin adını sorduk. Gençlerin genellikle sınırlı sayıda okudukları eserleri sıraladıkları görülmüştür. Genç, okuduğu her eseri beğenmektedir. İyile kötüyü ayırt edecek kadar çok okumamaktadır.

Yine aynı araştırmadan çıkan sonuçlara göre, gençlerin günlük ve hatıra türündeki eserlere daha çok eğildikleri görülmektedir. Bunda da eserin birinci ağızdan anlatılıyor olmasının rolü büyüktür. Gençler, kendilerini olayı direkt yaşayan kişiyle daha kolay özdeşleştirmektedirler. Başarılı insanların başarılarından geçenler gençlerin ilgisini çekmektedir.

Günümüzde pek çok yayınevi gençlik dizileri yayınlıyor. Özellikle ilk gençlik kitaplarına ağırlık veriliyor. Ancak yayınladıkları kitaplarda çeviri eserler çoğunlukta.

Bazı yayınevleri çocuk ve gençlik yayını konusunu ciddiyetle ele almaktadır. Hem yayın kalitesi bakımından, hem çocuğa ve gence ulaşılabilirlik bakımından hem de eserlerin çocuğa ve gence göre olması bakımından. Bu yayınların çocuk ve gençlik edebiyatının tasnifine büyük katkıları vardır.

Eğitim Sen İlköğretim Çocuk Edebiyatı Kitap Kataloğu hazırlamıştır. Çocuk ve gençlik kitapları incelenmiş ve bu katalog ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın gençliği ilgilendiren kısmı 13-14 yaş üzeri kitapların da düzenlenmesidir. 17 kitap 13 yaş ve üzeri, 41 kitap da 14 yaş ve üzeri içinde değerlendirilmiştir.

Çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin çoğalması ve kalitesinin artması ayrıca bu sahada kalem oynatan yazarların seslerini duyurabilmeleri için çeşitli yarışmalar da düzenlenmektedir.

Genç Timaş 2011 roman yarışması gence göre yeni eserler kazandırması bakımından atılmış önemli bir adımdır. Ayrıca gençlik edebiyatı alanında da ürün veren yazarlara seslerini duyurma imkânı sağlanmıştır.

Gülten Dayıoğlu Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Vakfı, nitelikli çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinin yaygınlaştırılmasında, Türkçemizi doğru ve yalın kullanan yeni kuşak yazarların yetişmesine katkı sağlamak amacıyla ödülleri vermektedir.

1994 yılında kurulan Türk çocuk ve gençlik edebiyatını geliştirmeyi amaçlayan Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği (ÇGYD), 2004 yılında başlattığı Yılın Çocuk Kitapları seçimini sürdürmektedir.

Vural Ülkü, Nuran Özyer, Necdet Neydim gibi akademisyenler, Alman gençlik edebiyatıyla ilgili çalışmalar yaparken Türk gençlik edebiyatının varlığının ortaya çıkmasında çok büyük katkıda bulunmuşlardır. Çocuk ve gençlik edebiyatının sınırlarının çizilmesinde, gençlik edebiyatı kavramının yerleşmesinde akademik çalışmaların ve bilimsel toplantıların da büyük katkısı vardır.

Türk edebiyatında çocuk edebiyatıyla yetişkin edebiyatı arasında bir gençlik edebiyatının oluştuğunu ve bu gençlik edebiyatının bir ihtiyaçtan doğduğunu yukarıda yapılan açıklamalardan ve verilen örneklerden anlıyoruz. Sonuç olarak gençlik edebiyatının, genç okuyucu ile gençlerin beğeniler dünyasına giren eserleri buluşturduğunu ve genç okuyucu sayısını artırdığını görmezlikten gelemeyiz.

#### **KAYNAKÇA**

Banarlı, N.Sami (1971) *Resimli Türk Edebiyatı Tarihi, I, II*, İstanbul.

Enginün, İnci (1985) "Çocuk Edebiyatına Toplu Bir Bakış". *Türk Dili, Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 186

Ersoy, Mehmet Akif (?) *Safahat* (Haz.: Ö.Faruk Huyugüzel, Rıza Bağcı, Fazıl Gökçek) İstanbul: Feza Gazetecilik A.Ş. Yay. C.II. 880.

İlköğretim Çocuk Edebiyatı Kitap Kataloğu (2011) Eğitim Sen Yayınları.

Kaplan, Mehmet (1985) "Ferda" *Türk Dili*. Gençlik Yılı Özel Sayısı, 434-439.

Özyer, Nuran (1994) *Edebiyat Üzerine*. Ankara: Gündoğan Yayınları. 52

Tural, Sadık (1992) *Sorulara Cevaplarla Kültür Edebiyat Dil*. Ankara: Ecdad Yayınları. 15.

Tural, Sadık (1993) *Edebiyat Bilimine Katkılar*. Ankara: Ecdad Yayınları 10-11.

Ülkü, Vural (1985) "Almanya'da Çocuklara ve Gençlere Yönelik Edebiyat". *Türk Dili*. Gençlik Yılı Özel Sayısı, 459.

Zengin, Nesrin (2000) *Gençlik Edebiyatı ve Eğitim Değerleri Açısından Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun Dünkü Türkiye Dizisindeki Tarihi Romanlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Zengin, A.Y ve N. Zengin (2009) *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Truva Yayınları.



# ***Çocuk Edebiyatı ve Çeviri***



# ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI YAYINCILIĞINDA ÇEVİRİ SORUNLARI

**Dr. Müren BEYKAN**

Günüşiği Kitaplığı Yayın Yönetmeni, Editör

## Özet

Çocukların, gençlerin "kırılgan" okuma alışkanlığı, çocuk kitabının pek çok aşamasında, yetişkin kitaplarından farklı ölçütlere, farklı kararlara neden olur. Çocuğa göreliğin yabancı kültürlerde bizim kültürümüzden hayli değişik oluşu çeviride az ya da çok sorun yaratır, çözüm gerektiren düğüm noktaları oluşturur. Özellikle dil oyunları, yerel deyişler, popüler anlatımlar başlıca çeviri konuları olarak gözükür. Erek metinde bazı değişiklikler yapılması kaçınılmazdır, bunun oranı ve kalitesi, çevirmenle uzman editörlüğün işbirliğini kaçınılmaz kılar. "Uyarlama" ya da "metne tam bağlılık" konusunda yayınevi görüşünü geliştirmek, çocuğa göreliği denetlemek, okur yaşına bağlı çeviri ölçütleri belirlemek editörlük kurumunun görevidir. Çevirilerde karşılaşılan hatalar ya da okur yaşına uymaz kararlar ancak böyle giderilebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Çeviri çocuk edebiyatı, çevirmen, uzman editörlük, kaynak metne uygunluk, erek metin, üslup, dil oyunları, uyarlama, çocuğa görelik, sözcük dağarı, anadil, yabancı dil, kültür.

## Abstract

Fragile reading habits in children and adolescents causes formation of different criterias and decisions by the creation process of most of the children's books in comparison to the adult books. Difference between our culture and foreign one's about the convenience to the children creates more or less problems in translation, difficulties requiring to be solved. Especially the paronomasia, local idioms, popular expressions are the main translation issues. The modification of the text in target language is inevitable, the intensity and quality of it oblige the cooperation of translator and expert editorship. Improving the point of view of the publishing house about "adaptation" and "loyalty to the original text", controlling of the convenience to the children and determination of translation criterias convenient to the reader's age are assignments of editorship. It's the only way to avoid the mistakes in translations or decisions inconvenient to the reader's age.

**Key Words:** Translated children's literature, translator, expert editorship, convenience to the source text, target text, speech style, puns, adaptation, convenience to the children, vocabulary memory, mother tongue, foreign language, culture.

Edebiyatın büyümesi, ülkelerin sınırlarını aşabildiği oranda insanları birleştiriyor, yakınlştırıyor. Yazılı yaratının sınırları aşması farklı dillerin birbirine çevrilmesiyle mümkünse, çeviri edebiyat ülkelerin edebiyat birikimini oluşturmada büyük paya sahip demektir. Çocuk edebiyatı için de durum farklı değil; hatta bizim çocuk ve gençlik edebiyatımız neredeyse çeviri örneklerle serpilip gelişti desek yanlış olmaz. Bugün zengin bir edebiyat alanı olarak kendini kabul ettiren çocuk ve gençlik edebiyatının hâlâ çeviri örneklerle beslendiği de bir gerçek.

Çeviri edebiyatta "gerçek yazar"la değil, onun sesini var eden çevirmenin seçimleriyle ve editörün kararlarıyla var olur metin. Bu seçimler ve kararlar hedef metni ister istemez yeniden biçimler, öyleki amaç metin yazarının sahipliğinden çıkmış gibidir. Konu çocuk ve gençlik edebiyatı olduğunda bu yeniden biçimlemenin kültürel, moral, ideolojik kılıfı da hazırda bekler; edebiyatı çocuğu eğitmek için araç gören zihniyet buna şiddetle alkış da tutar. Eğitsel kitaplarla edebiyat kitapları en çok bu alanda, çocuklar söz konusu olduğunda aynı potaya konur, karıştırılır birbirine. Oysaki edebiyatın söylemi nettir: Edebiyat eseri eğitmekle, öğretmekle ilişkisizdir. Benzersiz bir kurguyu, benzersiz bir anlatıyı ortaya koymak, bir öykü anlatmaktır edebiyat eserinin derdi –Öykü, dünya kurulalı beri insanla birlikte var oldu, çocuklarla birlikte gelecekte de varlığını sürdürecektir hiç kuşkusuz.

Çocuğun kendisinin "gerçek okur" olmadığı bir süreçte başlar öykü dinleme merakı; kitabı çocuğa bir yetişkin okur genellikle. Çocuğun sosyalleşme yoludur bir anlamda birlikte kitap okuma; bir yandan da anadilin cümle kurulumu, sözcük dağarı, içinde yaşadığı kültürün verileri çocuğun belleğine kaydolur. Çocuk, çeviri bir metinle birlikte, kendininkine benzemeyen bir kültürle de yüz yüze gelir,



farklı olanı kucaklamaya bir adım atmış olur. Çokça sessiz harfin yan yana geldiği insan ya da kent adları, hiç oynamadığı oyunlar, tadını hiç bilmediği yiyecekler, tanımadığı gelenekler çocuğu yadırgatsa da, bütün bunlar edebiyatın büyüyle harmanlanmış bir halde çocuk zihninde imgeler, hayaller yumağını oluşturur. Ne ki, çocuğun karşısında sözcüklerle bedenlenen “yabancılık”ın dozu onun kırılma ilgisini canlı tutacak seviyede olsun.

İşi çocuk ve gençlik kitapları yayıncılığı olanlar ya da kitap yazmak, çevirmek, yayına hazırlamak olanlar, çocuğun ve genç okurun bu “yabancılık” karşısında kolayca kırılacak okuma hevesini göz önüne alırlar, almak zorundadırlar. Bu kırılma, çocuk kitabının pek çok aşamasında, yetişkin kitaplarından farklı ölçütlere, farklı kararlara neden olur –ki bu özellikle de çocuk için çeviri kitap hazırlarken kendini en çok hissettirir. Bambaşka alışkanlıkları, çocuğun tanımadığı bir kültürü kendi dilimize çevirmek, kendi kültürümüzle bir biçimde ilişkilendirmek söz konusudur; dil oyunları, yerel deyişler, kültürel birikimlere bağlı popüler anlatımlar çözölmeyi bekleyen başlıca ayrıntılar olarak düğümler oluşturur. Çocuk edebiyatı alanına emek verenlerin son yıllarda hemfikir olduğumuz “çocuğa görelilik” kavramı da, çeviri kitapların tepesinde, gözetilmesi gereken bir şemsiye oluşturur. Hem okurun yaşıyla az çok değişkenlik gösterir, hem de yabancı kültürlerde bizimkinden farklı çocuğa görelilikler etkindir; bunların okurun kafasını karıştıracağını, çeviride de az ya da çok sorun yaratacağını göz ardı edemeyiz.

Bu noktada en önemli konunun dünya edebiyatından kendi okur gruplarımıza uygun kitap seçmek olduğu açık. Metinleri değerlendirirken alt okumaları yeterince yapabilen, yalnızca sözcük düzeyinde değil, göndermeler ve niyetler açısından da yabancı yazarı izleyebilen bir editör, çocuk kitabında doğru bir seçimle çocuklarımız için doğru kitaplar hazırlayabilir. Yayınevine yayıncılık anlayışıyla yön veren editörün başlıca görevidir, uygun kitapları seçmek. Ancak çocuk kitaplarında yalnızca çocukların değil, onlara kitap okuyan ya da edebi kitapları eğitimin parçası sanan yetişkinlerin de gözetilmesi gereği, editörü çok katmanlı bir seçim süzgeci oluşturmaya koşullar. Çocuğa ulaşacak koleksiyonun nabzını tutar ve bu amaç için de çevirmenle işbirliği sürdürür. Yaş grubuna uygunluk, kültürel denklikler ya da benzerliklerin ve dil oyunlarının çevrilebilir oluşu, anadile aykırı ifadelerin yoğunluğu gibi pek çok ölçütle sınırlanır metin.

Yıllardır deneyimlediğimiz temel ayrıcalardan biri, çocuk edebiyatının okur yaşı gözetilerek gruplandırılmasının daraltıcı, sınırlandırıcı etkisidir. Yalnızca ülkemizde değil, gelişmiş ülkelerde de kitap seçerken öğretmeni ve ebeveyni kolaylamak gereği yayınevlerini genel çerçeveler çizmeye, sınırlar koymaya zorunlu kılıyor. Örneğin, çeviri çocuk edebiyatında hedef okurun yaşı önemli belirleyicilerden biri olarak öne çıkıyor; çünkü uygulanacak çeviri yaklaşımı, yöntem ve ölçütler, okurun olgunluk seviyesiyle değişkenlik gösteriyor. Bu noktada “belli oranda uyarılma” ya da “metne tam bağlılık” dozunda bir dizi karar alınması şart oluyor.

Çeviri edebiyatta metinsel seçim ve kararlarda editör, çevirmenden önce görüş geliştirmek, yayınevinin politikaları doğrultusunda belirleyici olmak durumundadır. Okur yaşına bağlı çeviri kararları için çevirmenin deneyimi başarının anahtarlarından biridir; çocuk edebiyatı alanında deneyimsiz bir çevirmenin çocuğa görelilik açısından kendini yetiştirmesi olmazsa olmazdır. Çünkü erek metinde bazı değişiklikler yapılması kaçınılmazdır, ama bunun oranı ve niteliği yazara borçlu olduğumuz bir kılı kırk yarmanın sonucunu yansıtmalıdır. Zaten çeviri alanındaki en önemli tartışma budur –özellikle Batı ülkelerinde bu konuda çalıştayların arttığını, çevirmenlerin editörlerle ve yazarlarla etkileşimde yoğun işbirliğine girdikleri izlenmektedir. Bir kültür elçisi sayılması gereken çevirmenin değerinin teslim edilmeye başlandığı bir gerçek, ancak çevirmenin edebiyatta nerede durduğuyula ilgili tartışmalar daha epeyce süreceğe benzer. Bizim asıl üstünde durmak istediğimiz, çevirmenin yabancı bir dilin tadını tuzunu çeviri esere koyması, yazarın üslubunu –daha anlaşılır olmak adına bile olsa– koruma amacından sapmaması. Çeviride metni ne oranda uyarlayacağız? Atacak, çıkaracak mıyız? Anlaşılın diye cümleler mi ekleyeceğiz? Bu tartışmaları tek doğrularla noktalamak olanaksız görünüyor. İşbirliği yapan bir çevirmen ve editör birikimlerine, edebiyat görüşlerine ve hedef okur kitlesinin özelliklerine bağlı olarak çeviri yaklaşımını belirler ve bu yaklaşım, bir başka çevirmen ve editörünkenden farklı olabilir.

Çeviri çocuk kitaplarında en sık rastlanan sorun yaratıcı yaklaşımları, yayınevimizin 3 ana yaş grubu altında incelemek istiyorum. Ancak önce vurgulamakta yarar var: Her yaş grubu için farklı sözcük seçimi, farklı ifade anlatımları, farklı cümle biçimlendirme söz konusudur ve çocuk kitaplarında en iyi çevirinin sırrı bu ayrıntılarda kafa yormada yatar.

I. GRUP: “İlk Kitaplar” diye adlandırdığımız resimli öyküler grubunda, sessiz harflerin yan yana gelmesiyle okunamaz görünen yabancı isimler sorunu en başta sayılmalı. İnsan ya da yer isimlerinin hedef yabancı dildeki metinde olduğu biçimiyle korunması, çeviri metinle çocuk arasında bir duvar

örebilir –hele ki çocuk aile içinde yabancı bir dille karşılaşmamışsa. Böyle bir metnin çocuğu itmemesi, hevesini kırmaması mümkün değildir; onun anadiliyle yeni derinleştirmeye başladığı ilişkiyi desteklemeyeceği de kuşkusuz. Billy, Jack, Juliette vb ya da bazen çok karmaşık soyadları –örneğin, Grimthrope, Blockett vb. Bunun gibi isimlerle çocuk okurun aklını karıştırmaktansa, zorlu yabancı adları okunduğu gibi yazalım ya da düpedüz değiştirelim, okunabilir isimler seçelim. Her çeviri eserde belli oranda değişiklik hakkımız saklıdır, telif sözleşmeleri zaten bu konuyu da kapsar. Ancak değiştirme yaparken yazarın seçimlerine tümünden sırt çevirmek ya da tamamen yerelleştirmek de bize uymaz. Deneyim ve yayınevi politikası burada bir kez daha devreye girer.

Yalnızca isimlerin yazılış ya da okunuşlarıyla dert yaşanmaz elbette. Farklı bir kültüre, farklı bir dine ait bilgiler, söylemler de önemli sorun oluşturur. Öncelikle küçükleri şaşırtabilecek bu türden temaları esas alan kitaplardan kaçınmakta yarar görürüz. Ancak, evrensel temalı bir resimli kitapta da, böyle bir alt bilgi ya da ayrıntı doğallıkla yer alabilir. Sözelimi, en sıklıkla rastlanan, Noel'dir. Noel'in belirtildiği bir kitapta, yılın sona ermesiye vurgulanmak istenen, pekala Yılbaşı'yı kullanabiliriz. Ya da yabancı ülkeye has bir yiyecek adı geçiyorsa metinde, yeni okumaya başlayan çocuğun aklını karıştırmaya gerek yoktur; ustalıklı bir küçük manevra yapılabilir, en yakın yiyecek adıyla çevrilebilir. Ancak bu tür değiştirmelerde dikkat edilmesi gereken, metnin herhangi bir yerinde sözcüğün bambaşka bir vurgu taşıyıp taşımadığıdır. Yoksa metni sakatlamak işten bile değildir.

Öte yandan, minik okurun kafasını yazım biçimleri de karıştırabilir. Örneğin, konuşma cümlesi dizgelerinde yabancı dilin dizilimine bağlı kalmak, okuma ritmini zaafa uğrattığı gibi, minik okurun algısını da zorlamaktadır. Batı dillerindeki bir yapı, çeviride en çok karşımıza çıkıyor. Şöyle ki: "*Saçını tarasan iyi olur,*" dedi annesi, *Ali'nin başını okşayarak*. Buna benzer cümle kurulumlarını, konuşma cümlesi satır başında kalsın, konuşmalar alt alta aksın diye, özellikle görsel kaygıyla yeğliyoruz, yetişkin kitaplarından alışkınız buna. Ancak, küçüklerin kitaplarında anlatımı zorladığı, okumayı zorlaştırdığı kesin. *Annesi, Ali'nin başını okşayıp, "Saçını tarasan iyi olur," dedi*. Ya da cümlenin gelişine bağlı olarak başka bir çözüm bulunabilir. Bir başka örnek: "*Yine benim başıma patladı!*" diye yakındı Ömer, *üzgün bir sesle*. Yanlış gözüküyor, ama çeviri kitaplarda alıştığımız için. Yoksa, *Ömer üzgün bir sesle, "Yine benim başıma patladı!" diye yakındı*, çok daha rahat okunuyor. Küçükleri şaşırtmadan edebiyata davet etmekte yarar var.

Yazım biçimi söz konusu olduğunda, çevirmenin yazara en büyük ihaneti küçüklerin kitaplarındaki kısa cümleleri, tekrarlı sözcük kullanımını sıkıcı bulması; erek metinde pek çok cümleyi birbirine bağlamayıp, aynı anlama gelen farklı sözcükler kullanmaya çalışmasıdır –En sık gözlediğimiz çevirmen yaklaşımı budur. Oysa küçüklerin, çoğunlukla sesli okunan kitaplarında bir ritim, ahenk arar yazar, bir matematik oluşturur. Bunun mutlaka korunması gerekir. Dilin şiirini inşa etmek, bu tür kitaplarda çevirmenin sırat köprüsüdür denebilir.

II. GRUP: 8-12 yaşındaki çocuklara hazırlanan resimli ve resimsiz öykü kitapları ve romanlar grubunda artık sözcükler, kavramlar çeşitlenmiş, genişlemiştir; okumanın büyüme kapılmış, dolayısıyla okuma hevesi en yüksek düzeye ulaşmış çocuk, okuduğu metinlerde yabancı adları görmeye alışmaktadır artık, ancak anadilindeki isimlerden hayli farklı bu sözcükleri nasıl okuyacağını bilmek ona güven verir. Kitaplara okunuş listeleri eklemekle sorunu pekâlâ hafifletebiliriz. Deneyimlerimiz bu listelerle yalnız çocuğu değil, yetişkini de yüreklendirdiğimizi ortaya çıkardı. Örneğin, nasıl okunduğu tartışma yaratan bir yazarımız adını, Jon Scieszka'yı (Con Şeska) kolayca telaffuz edebilme şansı, doğrusu öğretmeni de mutlu etmiştir. Değınmeden geçmeyelim: Metin içinde yabancı sözcüklerin yanına parantez içine okunuşlarını vermek, pratik görülebilir, ancak bu uygulama edebi metnin estetiğini bozduğu gibi, okuru da hazıra alıştırmakta, kanımca edebiyat okuru olma şansını azaltmaktadır. Edebiyat, onunla başbaşa kalacak okur ister; bir başvuru kaynağı gibi, okurun önüne kendini apaçık sermez. Tersine, çocuk bir romanın, bir öykü kitabının sırlar sakladığının, keşfedilmeyi beklediğinin biraz da bu "yabancı" öğelerle ayırdına varır.

Öte yandan, bu yaş grubundaki bir çocuğun ilgileri derinleşmiş, soyut kavramlarla düşünme becerisi artmış ve tabii hayal gücü de tamgaz seyrini sürdürmektedir. Yabancı dildeki kitaplarda sözü edilen kimi ayrıntılar ya da alt okumalar onun ilgisini, dikkatini şiddetle çekecektir. Yetişkin kitaplarında yer yer başvurulduğu gibi, bazı bilgiler dipnotlara yerleştirilebilir, ama bu konuda titiz ve eleyici olunması şarttır. Elimizdeki bir çocuk romanı olduğunu, çocuk eğitim kitabı ya da akademik yayın olmadığını unutmamak gerekir. Belki de cümle kuruluşunda küçük bir manevra, minik bir ek çocuğa bir ayrıntıyı öğrenme fırsatı verebilir. Ancak, işte bu noktada da hayli titizlik ve deneyim gereği kendini ortaya koyuyor. Çocuğu bilgilendirme hevesine kapılan bir çevirmen, cümleleri bilgi ekleriyle bambaşka biçimlemeye kalkıştırsa, sonunda erek metinden çokça farklılaşmış bir çeviri elde ediliyor. Amaç çocuğa edebiyat zevki vermek, yazarla onu bir araya getirmek olmalı, her fırsatta çocuğu eğitme

sevdasına yenilmek işi edebiyatla uğraşmak olanlara uymaz. Bu yaş grubunun kitaplarında yayınevi tavrının iyi belirlenmesi, editörün kitabın özelliğine bağlı olarak, küçük bir dipnot mu, arkada “meraklısına notlar” mı, yoksa metin içinde birkaç dokunuşla ekleme mi yapılacağına açıklıkla karar vermesi beklenir.

III. GRUP: 12 yaşın üstündeki gençler yabancı kültürlerle aşinadırlar; hem yazılı metinlerde hem de medyada ve sanal ortamda “yabancı” ile karşılaşmaya alışmışlardır. Kitapla bağı güçlü ideal bir genç okurun, art alan bilgisi yoğun eserlerden zevk alacağını; çeviri eserin ona sunacağı derinliği önemseyeceğini kabul ederiz. Kendi seçimiyle sözlüğe bakabilir, araştırma yapabilir; yazılı metinden etkilenme biçimi daha karmaşık, daha bilinçlidir, kendi kültürel süzgeçlerini oluşturmuştur. Öbür yanda, bir yazarın, limanda çalışan karakterini ete kemiğe büründürmek için kullandığı sokak ağzının, romanı okuyan gencin dilini bir çırpıda “bozamayacağına” bizim de güvenimiz gelmiştir belki. Dolayısıyla, neredeyse yetişkin kitapları düzeyinde ayrıntı ve dilsel çözüm gerektiren çeviri metinlerle baş edebilir demektir genç okur. Çevirmen de, editör de daha özgürdür bu grup çocukla. Noel, Noeldir; *knödel*, *knödel* olarak –tercihan italik yazılarak– korunabilir; Türkçe karşılığı bulunana kadar, *bungee jumping* yazarken, yine italikten yararlanılabilir ve artık, açıklayıcı olmak adına *gerçek anne* diye çevirme gereği duymaz çevirmen, *biyolojik anne* denince, genç çocuğun anlayacağına güvenir.

Çocuk kitaplarında da, her tür kitapta olduğu gibi, özellikle üstünde durmamız gereken konulardan biri, çevirmenin kullanacağı sözcük dağarıdır. Çevirmen her şeyden önce anadilini fevkalade iyi bilmek, dilin sözcük zenginliğini hedef metinde en iyi değerlendirmek zorundadır. Bu çabayı bir misyon olarak benimsemelidir; hiçbir biçimde kolaycılığa kaçmamalı, ikna olmamalı, sabırla titizlikle sözlük kullanmalıdır. Sözcüğün anlamını bilmek kesinlikle yetmez, benzer sözcükleri arayıp, anlamsal nüansların izini sürmelidir. Örneğin, yabancı dilde “grey” dendi diye, Türkçe metinde her yerde bu sözcüğün karşılığı olarak “gr” kullanmamalıdır. Bu dilin sığlaştırılması anlamına gelir ki, edebiyatla zıttır. Türkçe’de saçlarımız grileşmez, kırlaşır; sakallar gri değildir, sakallara ak düşer; sular grimsi değildir, boz bulanıktır; gri ayı yoktur bizde, boz ayılar vardır. Öyleyse, genel anlamda, iyi bir çeviri denince ne kastediyoruz? Herşeyden önce doğru olmasını, kaynak metni en uygun, en sadık yansıtmalarını elbette. Ama hedef dilde zengin bir sözcük kullanımı, deyiş yakıştırma ve üslupsal bir sözcük dizilimi de kastediyoruz. Örneğin, sevgili Zeynep Cemali’nin kitaplarında çocuklara da bizlere de hatırlattığı şu deyişleri kullanabilen bir çevirmene rastlamak ne benzersiz olurdu: *Çenesi düştü. Laklak ettiler. Garibine gitti. Akla karayı seçti. Suratı sirke satıyor. Arpacı kumrusu gibi düşünüyor. Gözünü pörtletti. Lafı gediğine soktu. Çıkıştı. Hoyratça çekti. Kapıştılar. Muziplik etti.*

# ÇOCUK YAZINI ÇEVİRİSİNDE ÇEVİRİ STRATEJİSİ OLARAK UYARLAMALAR

**Doç. Dr. Asalet ERTEN**  
Hacettepe Üniversitesi

## Özet

*Çocuk yazını çevirisi yetişkin yazını çevirisinden farklılık gösterir çünkü çocukların gözünden bakmayı gerektirir. Bu bağlamda çocuğa hitap etmek için kullanılan çeviri stratejileri de farklıdır. Eğitimbilimcilere ve kütüphanecilere göre, kitapların eğitici olduğu kadar eğlendirici olması da çocukların istediği özellikler arasındadır. Bu durumda bütün bunların hepsi çeviriye yansıtılır. Böylece uygulanacak olan çeviri stratejileri de duruma göre değişir. Bunlar arasında eksiltmeler, silmeler, eklemeler, basitleştirmeler, yerileştirmeler, yabancılaştırmalar ve uyarlamalar yer alır. Bu çalışmanın amacı, çeviri stratejisi olarak uygulanan uyarlamaları Oscar Wilde'ın Mutlu Prens başlıklı masalında incelemektir. Çalışmanın kuramsal çerçevesinde, İsveçli eğitimci ve çocuk yazını araştırmacısı Göte Klingberg'in bir çocuk kitabını uyarlarken uyguladığı kültürel bağlam uyarlamasını ilgilendiren kriterler uygulanacak ve tartışılacaktır.*

**Anahtar Sözcükler:** Çocuk yazını çevirisi, çocuk okuyucu, çeviri stratejisi, uyarlama, Göte Klingberg, Oscar Wilde, Mutlu Prens.

## Abstract

*The translation of children's literature is different than the translation of adult literature because it requires looking at the children through their eyes. In this context, to address to the children, the translation strategies used are different. According to the scholars of pedagogy and librarianship, the books entertaining as well as educating are the features that children want. In this situation, all these features are reflected into the translation. Therefore, the translation strategies to be applied change according to the situation. Among these deletions, additions, simplifications, domestications, foreignisations and adaptations can be cited. The aim of this paper is to study the adaptation used as a translation strategy in Oscar Wilde's fairy tale entitled The Happy Prince. In the theoretical framework of the paper the Swedish educationalist and scholar of children's literature Göte Klingberg's criteria concerning cultural context adaptation that he uses when adapting children's books will be applied and discussed.*

**Key Words:** Translation of children's literature, child reader, translation strategy, adaptation, Göte Klingberg, Oscar Wilde, The Happy Prince.

## Giriş

Çocuk yazınının ayrı bir alan olarak kabul edilmesiyle birlikte çocuk yazını çevirisi de önem kazanmaya başlamıştır. Son otuz yıldan bu yana da özel alan çevirisi olarak kabul edilen çocuk yazını çevirisi çeviribilim alanındaki kuramsal çalışmalara paralel olarak da ivme kazanmıştır. Aslında çocuk yazını artık günümüzde çevirisi olmadan da düşünülmemeyen bir alan olmuştur. Bu alanda araştırma yapan Belçikalı Rita Ghesquière "Çocuk Yazınının Neden Çeviriye İhtiyacı Vardır?" başlıklı makalesinde bu durumu şöyle açıklamaktadır:

*Çeviriler çocuk yazınının statüsünü oldukça geliştirmiştir ve yenilikleri cesaretlendirmiştir. Çeviriler yazarları en iyilerle karşılaştırdıklarından, ana dillerinde ürün vermelerini stimüle etmişler. Bu bağlamda, çeviri yaratıcılığı, yeni fikirleri ve yazınsal modelleri paylaşmak olarak çocuk yazınının devamını sağlar (Ghesquière ,2006: 35).*

Çeviri sayesinde klasikler çok sayıda çocuk tarafından sevilmiş ve böylece pek çok çocuk okuyucu, okuma zevkini uzun yıllar bu şekilde sürdürmüştür. Avusturyalı araştırmacı Richard Bamberger'in işaret ettiği gibi, dünya üzerindeki çocukların çoğu, çeviri yoluyla okuyarak aynı zevki alabilirler, benzer idealleri, amaçları ve umutları takdir edebilirler (Bamberger, 1978: 21). Ayrıca çeviri eserlerle kitap piyasası canlanmakta, okuyucular yeni yazarlar ile tanışarak hayal güçlerini genişletmekte ve yeni deneyimler kazanmaktadırlar.

Çocuk yazını çevirisi, çocuk yazınına olumlu katkı sağlarken aynı zamanda da sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Çocuk yazını çevirisinin okuyucuları çocuklar olduğu için yetişkin yazınına göre sorunları daha özeldir. Bunlar Katerina Frimmelova'ya göre şu şekilde sıralanabilir:

*Çocukların özel ihtiyaçları ve özellikleri vardır.*

*İki tür okuyucu varlığı bulunur.*

*Çocuk yazını sadece yazınsal değil fakat ayrıca eğitim siteminin de bir parçasıdır.*

*Çocuklar için yazılan kitaplar toplumun geçerli normlarına bağımlıdır ve yetişkin yazınına göre daha fazla sansüre yatkındır.*

*Çocuk yazını çevirisine dayatılan kısıtlamalara uyum sağlamak amacıyla çeviride değişiklikler ve uyarlamalar genellikle yapılır.*

*Resimlendirilen kitaplar yüksek sesle okunacak anlamına gelir ki bu da çevirmen için ek bir yaratıcılık boyutu dikkate almak demektir (Frimmelova, 2010: 26).*

Öte yanda çocuk yazını çevirisi konusunda pek çok yayını olan Gillian Lathey ise, çocuk yazını çevirisi ile yetişkin yazını çevirisi arasındaki farkı şöyle sınırlandırmaktadır:

*Çocukların sosyal durumu ve onlar için yazılan yazının statüsü*

*Çocuklara başarılı eserler vermenin kalitesini belirleyen çocukluğun gelişen yönleri*

(Lathey, 2006: 4).

Gillian Lathey'in görüşlerinden de anlaşılacağı üzere çocuk yazını çevirisi öncelikle çocuk yazınının kendisinden yola çıkarak önemini vurgulayıp daha sonra çevirisinin anlamına işaret etmektedir. Çeviride çevirmeni en çok düşündüren durum metinlerin ve okuyucuların belirgin olmamasıdır. Aslında kitaplar birincil olarak çocukları, ikincil olarak da yetişkinleri ilgilendirir. Bundan dolayı çevirmenin çeviri yaparken zihninde sadece çocuk okuyucu yoktur fakat ihtiyaçlarını karşılayacağı, görünmeyen yetişkin okuyucular için de çeviri yapılır. Bu durumda kararsız metinler çeşitli düzeylerde hem çocuklar hem de yetişkinler için yazılan ve alımlanan metin türlerini tanımlar (Rudvin ve Orlati, 2006: 159). Çocuk klasikleri arasında sayılan bazı kitaplar bu tür metinler grubuna girer. Örneğin, *Winnie-the-Pooh*, *Küçük Prens*, *Guliver'in Gezileri* ve *Alis Harikalar Diyarında* bu gruptan sayılabilir. Metinler özellik olarak çocuk dilinin yapısını izlese de yine de kullanılan ironi, eğretilme, kelime oyunları, imalar, metnin katmanlarını belirler.

### **Çocuk Yazınında Kullanılan Normlar**

Metnin karmaşıklığının yanısıra bir başka etken olan normlar da yetişkin yazını çevirisinden çok çocuk yazını çevirisini etkiler. Normlar didaktik, ideolojik, etik ve dini olabilir ve neyin, ne zaman, nerede çevrildiğini belirler. Ancak zaman içinde normlar da değişebilmekte, dilden dile, kültürden kültüre hatta kuşaktan kuşağa bile değişiklik gösterebilmektedir. Yine de normlara da uymak bazen imkansız olabilmekte ve çevirmenler de bir orta yol bulmak durumunda kalmaktadırlar.

Isabelle Desmidt'e göre ise normlar, çeşitli görüş açılarına göre sınıflandırılabilir ve öncelikle genel çeviri normları ve daha sonra çocuk yazınına özgü normlar vardır. Genel çeviri normları kaynak metin odaklı normlar (kaynak metne ve yazara bağlılık, yeterlilik normu) ve yazınsal normlar (kabul edilebilirlik normu ve estetik çeviri), iş normları (editörlük, yayımlama ve dağıtım süreci normları) (Desmidt, 2006: 86).

Çocuk yazını çevirisi normlarına gelince bunların da üç alt kategorisi bulunmaktadır: Didaktik normlar (çocuğun duygusal ve entellektüel gelişimine odaklı), pedagojik normlar (çocuğun dil yeteneklerine ve kavramsal bilgisine uyum sağlamayı gerektirmeye odaklı), teknik normlar (kitapaki çizimler ile başatmaya odaklı) (Desmidt, 2006: 86).

Bu gözlemden de çıkarılacak normlar şöyle sıralanabilir:

*Metnin içeriği toplum çocuk için neye uyumlu ve faydalı ise ona uyum sağlamak zorundadır.*

*Olay örgüsü, karakterler ve dil düzeyinde metnin karmaşıklığı, çocukların sahip olması gereken anlama düzeyi ve okuma kabiliyetine uygun olmalıdır (Frimmelova, 2010: 28).*

Çocuk yazını kavramı değiştiğçe tarih boyunca bu iki normun birbiriyle ilişkisi de değişmiştir. Çocuk yazını bir eğitim aracı olarak kabul edildiği zamanlarda ilk norm baskın idi. Şimdilerde metni çocuğun anlama düzeyine uyumlaştırmak daha önemlidir ama birinci norm yine de çeviriler üzerinde etkindir. Bazen normlar birbiri ile çelişse de genellikle birbirlerini tamamlarlar ve çevirmenin kararlarını



ve manipülasyonunu etkilerler. Zohar Shavit'in işaret ettiği gibi, çocuklar için kabul edilebilir bir çeviri metni, bu iki norma uymalıdır ya da en azından onları istismar etmemelidir (Shavit, 2006: 27).

### **Çocuk Yazını Çevirisinde Kullanılan Genel Çeviri Stratejileri**

Yukarıda bahsedilen normlara uyum açısından dikkat edilmesi gereken stratejiler şöyle sıralanabilir:

#### **Metnin karmaşıklık düzeyi**

Çocuk yazını çevirisinde empoze edilen normlardan birisi, metnin karmaşıklık düzeyinin çocuğun anlama düzeyine uyumlu hale getirilmesine olan taleptir. Yetişkin yazınında karmaşıklık beklenebilirken, çocuk yazınında hâlâ basit ve basitleştirilmiş modeller baskındır. Çocuklar uzun metinleri okumaya eğilimli değildirler, uzun cümleleri anlamakta da zorluk çekebilirler, anadili bilgileri ve sözcük dağarcıkları da sınırlıdır. Çeviri metninin bu norm ile uyum sağlayabilmesi için çevirmenler değişiklik yapma özgürlüğüne sahiptir. Çok karmaşık buldukları öğeleri silebilirler ve başka şeyler ekleyebilirler. Örneğin, *Alis Harikalar Diyarında* başlıklı eserin orijinal metninde olayların gerçekte mi rüyada mı olduğu çok belirgin değildir. Bu yöntem yazara aittir. Bununla birlikte bu format çevirmenlere çok karmaşık görüldüğü için bütün olanları rüyaya dönüştürmüşlerdir. Sonuç olarak da gerçek ve fantastik arasında farkı görülen, basitleştirilmiş versiyon çocuk yazını olarak aktarılmıştır. Orijinal metne ait hiciv öğeleri çeviri metne konmamıştır. Çevirmenin duyarlılığı çocukların okuduğunu anlama düzeyinden yana olması nedeniyle değişiklikler yapılmıştır.

Metnin karmaşıklığını azaltmanın yöntemlerinden biri metni basitleştirmedir ki bu da sözcük, sentaks ve biçimsel düzeyde yapılır. Sözcük düzeyinde basitleştirme, günlük dilden basit sözcükler ya da kısa ve basit sözcüklerden oluşan dil kesiti kullanarak ve soyuttan ziyade somut sözcükler seçerek yapılabilir.

Basitleştirilmiş sentaks ise basit ve kolay yapılar, uzun cümleleri kısa cümlelere bölerek ve bağlaç kullanarak yapılabilir. Ayrıca belli ifadeler (deyişler), cümlelerin bir bölümü ya da tümü karmaşık cümle yapılarını önlemek için tamamen atılabilir.

Basitleştirilmiş biçem ise günlük dil, dolaylı anlatım ve diyalog kullanarak oluşturulan karakterlerin konuşturulmasında kullanılır. Dolaylı anlatım (direct speech) çocuklar tarafından daha kolay anlaşılacağı için karakterlerin anlatımı daha canlı ve dinamik olur.

Sözcük, sentaks ve biçimsel düzeyde basitleştirmeye ilaveten basitleştirme içerik açısından da yapılabilir. Örneğin tarih ile ilgili detaylar, teknik ve bilimsel detaylar metinden çıkarılabilir. Karakterlerin kötümser değil, iyimser yönleri tercih edilebilir.

#### **Kültürel Bağlam Uyarlaması**

Kültürel bağlam uyarlaması stratejisi, genç okuyucuların diğer kültürler, diller ve coğrafyalar hakkındaki sınırlı bilgileriyle ilgilenmek için kullanılır. Bu tür uyarlama çocuklar yabancı isimleri, yiyecekleri ya da yerleri assimile etmekte zorluk çekerler düşüncesi üzerine dayalıdır ve çocuklar alışkın olmadıkları bir kültürü yansıtan bir metni reddedebilirler (Lathey, 2006: 7). Bundan dolayı çevirmen, kaynak kültürün kültürel öğelerini, hedef kültürün bağlamına aktarır ve metin okuyucunun kültüründe yazılmış havasını yaratır. Aslında bu yöntemin bir diğer adı yani metni hedef kültür bağlamına uyarlamaya, yerleştirme, yerelleştirme ve görünmez çeviri denebilir. Kültürel bağlam uyarlaması terimi ilk defa Göte Klingberg tarafından kaynak metni, hedef kültürdeki çocuk okuyucuya yaklaştırmak için kullanılan çeşitli stratejiler için bir şemsiye terimi olarak düşünülmüştür (Akt.: Lathey, 2006: 7). Göte Klingberg'in kültürel bağlam uyarlaması için dokuz kriteri bulunmaktadır:

Ek açıklama

Tekrarlama

Açıklamalı çeviri

Metnin dışında açıklama

Hedef dilin kültüründe bir eşdeğerin yerine birşey koyma

Hedef dilin kültüründe bir eşdeğerin yerine sıradan bir şey koyma

Basitleştirme

Silme

Yerleştirme (Klingberg, 1986: 18).



Klinberg bu dokuz kriteri kültürel bağlam uyarlaması için önerse de yine de metnin olabildiğince az manipüle edilip metinde en az düzeyde uyarlama yapılmasını ister.

Göte Klingberg'in görüşünü paylaşan Emer O'Sullivan'a göre ise, kültürel bağlam uyarlamasında öğeler bir metni belirgin bir şekilde yabancı yapan bir özellikse çocuk yazını çevirisinde değiştirilmelidir. Bunlar isimleri, alışkanlıkları, yerleri (kara parçaları ya da şehirler) flora, fauna, yiyecekleri, kültürel bağlamlara ait tarihi referansları, para ve ağırlık ile ölçü birimlerini de kapsar (O'Sullivan, 2006: 154).

Kültürel bağlam uyarlaması yönteminin karşıtı da yabancılaştırma (foreignization)dır. Çeviride bu strateji kullanılırken yabancı öğeler mümkün olduğu kadar korunur ve de okuyucu sürekli metnin yabancı bir kültürün ürünü olduğunun farkındadır ve bunu çeviriden anlamaktadır (O'Sullivan, 2006: 148).

Her iki yaklaşımın hem avantajları hem dezavantajları bulunmaktadır. Bu durumda araştırmacıların görüşleri de farklılık gösterir. Klingberg uyarlamayı detaylarla kısıtlamayı ve kaynak metni olabildiğince az manipüle etmeyi önerir (Lathey, 2006: 7). Öte yanda, Lawrence Venuti yabancılaştırma yöntemini tercih eder ve yerleştirmeye itiraz eder. Yabancılaştırmanın yararının yeni fikirlerin, türlerin, kültürel değerlerin hedef kültüre ithal edildiği görüşündedir.

Araştırmacılar gibi çevirmenler de bu konuda farklı görüş bildirirler. İngiliz çevirmen Anthea Bell kültürel bağlam uyarlamasından yanadır ve fikrini şöyle ifade eder: "Bir kitabın ilk sayfasında nüfuz edilemeyen yabancı isimler genç okuyucuları metinden uzaklaştırabilir." (Bell, 1985: 7) Öte yanda Gillian Lathey bu görüşe katılmaz ve kendini şöyle ifade eder:

*Çocuklar aşına olunmayan isimlerin sesinden ve şeklinden hoşlanabilirler. Bir anlatı ilgilerini çektiği zaman genç okuyucular hayallerinin ötesindeki isimler ve yerler konusunda ısrarcı olabilirler ve farklılık onlar için çekici gelebilir (Lathey, 2006: 7).*

Çevirmenlerin hangi stratejiyi kullanarak çeviri yapacakları, çevirdikleri metnin hangi yaş grubuna hitap edeceğine de bağlıdır. On yaş grubunun altındaki çocuklar için yapılan çevirilerde kültürel bağlam uyarlaması uygun olabilir. Bu stratejinin zıddı olan yabancılaştırma ise yaş düzeyi daha yüksek çocuklar için uygulanabilir. Ancak yine de karar verme süreci ve işi çevirmene aittir. Karar vermede yayınevinin politikası da rol oynayabilir. Yine de çevrilen metnin kabul edilebilirliği ve okunabilirliği çocuk okuyuculara aittir.

## Yöntem

Bu çalışmada İsveçli eğitim bilimci ve çocuk yazını araştırmacısı Göte Klingberg'in kültürel bağlam uyarlaması yöntemi çeviri stratejisi olarak İngiliz yazar Oscar Wilde'in çocuklar için yazdığı *Happy Prince* (Mutlu Pren) masalına uygulanacaktır.

Çocuk okuyucular tarafından hem çok okunan hem de çok sevilen *Mutlu Pren* başlıklı masal, Oscar Wilde'in çocuklar için yazdığı eserlerden birisidir. İşlediği tema iyilik yapma ve insanları mutlu etme üzerine olduğu için didaktik normlar bütün ülke çocuklarının ihtiyaçlarını karşıladığından, bütün dünya çocukları tarafından okunmakta ve bilinmektedir.

Bu çalışmada bir çeviri metni bir de uyarlama metni karşılaştırılarak incelenecektir. Çeviri metni olarak İş Bankası Kültür Yayınları, Hasan Ali Yücel Klasikler Dizisi içinde yer alan Oscar Wilde'in *Bütün Masallar, Bütün Öyküler* seçkisi içinde bulunan Fatih Özgüven'in *Mutlu Pren* çevirisi ele alınmıştır. Uyarlama örneği için de Arkadaş Yayınları, Arkadaş Çocuk Dizisi içinde yer alan Ali Aydoğan'ın uyarladığı Oscar Wilde'in *Mutlu Pren* eseri seçilmiştir. Bu bilgilerden anlaşıldığı üzere çeviri metin üzerinde çeviren çevirmenin adı, uyarlama metin üzerinde de uyarlayan kişinin adı bulunmaktadır. Bir başka deyişle, Arkadaş Yayınevi eserin uyarlama olduğunu açıkça kapağın üzerinde belirtmektedir. Bu demektir ki kitabı çocuğuna satın alacak olan yetişkin ilk baştan uyarılmaktadır. Bu durum yayınevinin yayın politikasını yansıtmaktadır. Çocuk yayınları da yayınevi için ayrı bir önem taşıdığından, bu yayınlar üzerinde de titizlikle durmaktadır.

*Mutlu Pren* başlıklı masal Oscar Wilde'in en çok sevilen eserlerinden birisidir. Masalın başkahramanı Pren aslında bir heykeldir. Yaşadığı sürece güzel günler geçirmiş ama hayatın acılarından pek haberdar olmamıştır. Ancak öldükten sonra yüksek bir tepeden heykel olarak bütün şehri gözlemleyebildiği için insanların gerçek hayatlarını görebilmektedir. Gördükleri de yoksul ve çaresiz insanların mutsuz hayatlarıdır.

Günlerden bir gün bir saza aşık olduğu için Mısır'a gidemeyen bir kırlangıç onun yapmak istediklerini gerçekleştirir. Kırlangıç, prensin vücudunu kaplayan altın varakları, gözlerindeki safir taşlarını ve kılıcındaki yakutu söküp yoksul ve yardıma ihtiyacı olan insanlara götürerek mutlu olmalarını sağlar. Kırlangıç bu iyilikleri yaparken çok mutludur ancak sıcak havalara alışkın olan bedeni daha fazla soğuğa dayanamayarak heykelin ayaklarının dibinde ölür. Prensın kurşun olan yüreği bile buna dayanamayıp ikiye bölünür. Adeta fakir bir dilenciye dönen heykel sonunda eritilir ama yine de yüreği kurşun olmasına rağmen erimez. Tanrı meleklerinden dünyadan iki şey getirin dediği zaman ona bu kurşun yürek ile cansız kırlangıcın bedeni götürülür. Sonunda cennette kırlangıç neşe içinde öter ve Prens de mutlu olur.

## Analiz

Bu bölümde *Mutlu Prens* başlıklı masaldan seçilen paragraflar çeviri ve uyarlama açısından analiz edilecektir. Şehrin yüksek bir tepesinde bulunan Mutlu Prens'in heykeline duyulan hayranlık şöyle ifade edilmektedir:

*He was very much admired indeed. 'He is as beautiful as a weathercock,' remarked one of the Town Councillors who wished to gain a reputation for having artistic tastes; 'only not quite so useful,' he added fearing lest people should think him unpractical, which he really was not Wilde, 1966: 9).*

Bu paragraf Fatih Özgüven tarafından şöyle çevrilmiştir:

*Herkes çok hayrandı ona. "Bir rüzgar gülü kadar güzel." dedi sanat beğenisıyla ün kazanmak isteyen Şehir Meclisi üyelerinden biri; "Ama onun kadar yararlı değil." diye de ekledi, kendisiniaklı havalarda sanacaklarından korkarak aslında öyle biri değildi. (Özgüven, 2006: 3)*

Ali Aydoğan tarafından yapılan aynı paragrafın uyarlamasına gelince:

*Halk heykeli çok beğeniyordu ama nedense belediye başkanı Mutlu Prens'ten hiç de hoşnut değildi. Bir gün parkta gezerken heykele bakarak alaylı bir sesle "Doğrusu rüzgar gülü bile bu heykelden daha güzeldir." demişti. Bir kahkaha attıktan sonra sözünü şöyle tamamlamıştı:*

*"Ama en azından, rüzgar gülü bir işe yarıyor; ya bu? Hiçbir işe yaradığı yok. Mutlu Prens'in rüzgar gülü ile karşılaştırılması diğer belediye görevlilerinin hoşuna gitmediyse de başkana itiraz edemediler (Aydoğan, 2010: 6-8).*

İki metin karşılaştırıldığında çeviri ve uyarlama farkı kolaylıkla görülebilmektedir. Fatih Özgüven'in çevirisi estetik bir dille çevrilmiş bir yazın çevirisi örneğidir. Bir başka deyişle, çok ince bir dil kullanımı tercih edilmiş ve bir sanat eserinden bahsediliyor hissi uyandırılmıştır. Bu nedenle metin, çocuk okuyuculardan ziyade yetişkinler düşünülerek çevrilmiştir. Metinde masal havasından daha çok öykü havası hissedilmektedir. Bir başka deyişle, Oscar Wilde'ın masal biçemi değil öykü biçemi yansıtılmıştır ve çevirmen bu biçeme sadık kalmıştır.

Ali Aydoğan'ın uyarlamasına gelince; uyarlama gereği metin basitleştirilmiş, açıklanmış, yorumlanmış, bazı şeyler silinmiş ve bazı öğeler de yerleştirilmiştir. Bu çerçevede Göte Klingberg'in kültürel bağlam uyarlaması kriterleri yerine getirilmiştir. Metin dikkatli bir şekilde incelendiğinde görülmektedir ki bir çocuk okuyucu bu satırları okuduğunda çok rahat bir şekilde masalı anlamaktadır çünkü açıklamalı çeviri yapılmış ve çocuk okuyucunun kafasında soru işaretleri kalmamasına özen gösterilmiştir. Şehir meclisi üyesinin yerine belediye başkanı sıfatı konmuştur. Yani hedef dilde bu görev tanımı bu şekilde eşleştirilmiştir. Kaynak metinde şehir meclisi üyesinin duygu ve düşüncelerinden bahsedilmezken, metnin uyarlamasında belediye başkanının yorumları ve düşünce tarzına geniş bir şekilde yer verilmiştir. Belediye başkanının kahkaha atması metinde yer almamaktadır ancak uyarlamada kahkahanın arkasından Mutlu Prens'in hiçbir işe yaramadığı ve bir rüzgar gülünün bile ondan daha yararlı olduğu belirtilmiştir.

Kırlangıcın kış ortasında durumunu anlatan bir paragraf:

*When day broke he flew down to the river and had a bath. 'What a remarkable phenomenon!' said the Professor of Ornithology as he was passing over the bridge. 'A swallow in winter!' And he wrote a long letter about it to the local newspaper. Every one quoted it, it was full of so many words that they could not understand (Wilde, 1966: 13).*

Fatih Özgüven'in çevirisi:

*Şafak söktüğünde nehre uçup orada yıkandı. Köprüden geçmekte olan Kuşbilim Profesörü "Ne kadar da dikkat çekici bir olay." dedi. "Kış ortasında bir kırlangıç!" Yerel gazeteye bunun hakkında uzun bir mektup yazdı. Herkes yazıyı konuştu, yazı kimsenin bilmediği bir sürü kelimeyle doluydu çünkü (Özgüven, 2006: 8).*

Ali Aydoğan'ın uyarlamasına gelince bu bölüm tamamen silinmiştir, yani uyarlanmamıştır. Anlaşılacağı üzere burada Göte Klingberg'in silme yöntemi kullanılmıştır. Muhtemelen Kuşbilimi profesörünün ve onun yaptığı işleri çocukların algılayamayacağı düşünülerek metinden tamamen çıkarılmıştır.

Mutlu Prens'in yardım elini uzattığı kibritçi kızın durumunu irdeleyen paragraf:

*'In the square below,' said the Happy Prince, 'there stands a little match girl. She has let her matches fall in the gutter, and they are all spoiled. Her father will beat her if she does not bring home some money and she is crying. She has no shoes or stockings and her little head is bare. Pluck out my other eye, and give it to her, and her father will not beat her (Wilde, 1966: 16).*

Bu paragrafın Fatih Özgüven tarafından yapılan çevirisi:

*"Aşağıdaki meydanda." dedi Mutlu Prens, "Küçük bir kibritçi kız var. Kibritleri oluğa düşmüş, ıslanmışlar. Eğer eve para götürmezse babası onu dövecek, ağlıyor. Ne ayakkabısı var ne de çorabı, küçücük başı ise açık. Öbür gözümü de çıkarıp ona ver, babası onu dövmesin" (Özgüven, 2006: 10).*

Bu paragrafın Ali Aydoğan tarafından yapılan uyarlaması:

*Şu yakınlarda bir yerde küçük bir kibritçi kız görüyorum. Babası onu zorla çalıştırıyor. Kızcağız kibrit satarak kazandığı paraları babasına götürüyor. Ama biraz önce kibritlerini suya düşürdü. Tüm kibritler ıslandı. Kızcağızın satacak birşeyi kalmadı. Eve gitmeye de korkuyor. Giderse dayak yiyeceğini biliyor. Ne yapacağını bilemez durumda, ağlayıp duruyor. Üstelik ayakkabıları delik deşik. Ayakları soğuktan morarmış. Kızcağız o durumdayken ben mutlu olamam. Ne olur, sevgili kırlangıç, diğer gözümdeki yakutu da çıkar, ona götür (Aydoğan, 2010: 35).*

İki metin karşılaştırıldığında yine çeviri ve uyarlama farkı kolayca görülmektedir. Fatih Özgüven'in çevirisi metnin biçimine uygun olarak yapılmış, biçime sadık kalınmış ve yetişkin okuyucu gözönüne alınarak çevrilmiştir. Yetişkin okuyucunun estetik beğenisine hitap etmektedir. Çevirmen Fatih Özgüven pek çok İngiliz yazın eserinin çevirisini dilimize kazandırmıştır. Bu nedenle çeviriye yaklaşımını yetişkin okuyucu hedef alarak oluşturmuştur. Yetişkin okuyucunun metnin çevirisinden estetik bir haz alması hedeflenmiştir.

Metnin uyarlamasına gelince, Andersen'in *Küçük Kibritçi Kız* masalından etkilenmiş görünen Ali Aydoğan, uyarlamasını adeta bu doğrultuda yapmıştır. Küçük kibritçi kızın ruh halinin daha ayrıntılı anlatıldığı bu durumda Ali Aydoğan sanki onunla özdeşleşmiş gibidir. Küçük kızın durumu yürekleri acıtmaktadır. Bu uyarlama örneği kültürel bağlam uyarlaması olarak güzel bir örnektir. Ali Aydoğan strateji olarak yine Göte Klingberg'in şartlarını yerine getirmiştir. Burada da yöntem olarak yine ek açıklama, açıklamalı çeviri, metnin dışında açıklama, basitleştirme ve yerileştirme yöntemleri uygulanmıştır.

Yardım edilecek yazar ile ilgili paragraf:

*'Swallow, Swallow, little Swallow', said the Prince, 'far away across the city I see a young man in a garret. He is leaning over a desk covered with papers and in a tumbler by his side there is a bunch of withered violets. His hair is brown and crisp, and his lips are red as a pomegranate, and he has large and dreamy eyes. He is trying to finish a play for the Director of the Theatre, but he is too cold to write any more. There is no fire in the grate, and hunger has made him faint' (Wilde, 1966: 14).*

Bu paragrafın Fatih Özgüven tarafından yapılan çevirisi:

*"Kırlangıç, Kırlangıç, küçük Kırlangıç." dedi Prens, "Şehrin öteki yanında, çok uzaklarda bir çatı katında bir delikanlı görüyorum. Üzeri kağıtlarla örtülü masasının üzerine eğilmiş yanındaki sürahinin içinde bir demet solmuş menekşe var. Saçları kumral ve dalgalı; dudakları nar kırmızısı ve kocaman,*

*hülyalı gözleri var. Tiyatro müdürüne vereceği oyunu bitirmeye çalışıyor; ama artık yazamayacak kadar üşümüş. Ocakta ateş yok ve açlıktan iyice zayıf düşmüş (Özguven, 2006: 8).*

Aynı paragrafın Ali Aydoğan tarafından yapılan uyarlaması:

*Çok iyisin kırlangıç. Bir evin çatı arasında yaşayan genç bir yazar görüyorum. Becerikli, başarılı fakat yoksul. Şu anda bir masanın başında çalışıyor. Kent Tiyatrosu için söz verdiği oyunu bitirmeye çalışıyor. İşin bitiminde para alacak; ancak şu anda hiç parası yok. Günlerdir yarı aç, yarı yok. Başkalarından yardım istemeyecek kadar da onuruna düşkün. Ona yardım etmemiz gerekiyor (Aydoğan, 2010: 30).*

Daha önceki örneklerden de anlaşılacağı üzere bu paragrafın çevirisi ve uyarlaması arasında da fark gözlenmektedir. Fatih Özguven çevirisinde metnin biçimine sadık kalmış ve yazınsal çeviri amaçlı olarak çevirisini yapmıştır. Bir başka deyişle, yazınsal çevirinin estetik işlevini yerine getirmiştir. Yazın çevirisi, yoruma bağlı bir çeviri türü olduğu için burada da yazının ve çevirinin estetik işlevi ön planda olmuştur.

Ali Aydoğan'ın uyarlaması ise uyarlama gereği açıklanmış, yorumlanmış, ek çeviri yapılmış, bazı öğeler silinmiş ve bazı öğelerde de yerileştirme yapılmıştır. Örneğin "Kırlangıç" diye seslenilen satırda, "Çok iyisin kırlangıç." hitabı yapılmıştır. Tiyatro yazarının dış görünüşünü ifade eden dalgalı kumral saçları, nar kırmızısı dudakları, kocaman hülyalı gözleri ile ilgili cümle tamamen silinmiştir. Ancak bu bölüm silinirken öte yanda tiyatro yazarının açlığını ifade eden cümle yorumlanmış ve tiyatro yazarının hiç parası olmadığı ve de çok gururlu olduğu için açlıktan yazacak gücü kalmadığı belirtilmiştir. Yerileştirme örneği olarak da "yarı aç, yarı tok" ifadesi kullanılmıştır. Bu uyarlama örneği de Göte Klingberg'in de kültürel bağlam uyarlaması kriterlerini karşılamaktadır.

## **Sonuç**

Çocuk yazını çevirisi, çocuk okurun konumundan dolayı bir özel alan çevirisi durumundadır. Uyarlama çeviri stratejisi olarak da bu özel duruma katkı sağlayan bir yöntemdir. Metnin karmaşıklık düzeyinin, çocuk okurun anlama ve okuma düzeyine uyumlulaştırılması ile toplumun sosyal ve ahlaki normlarına uyum sağlayabilmesi için bu strateji kullanılmaktadır.

Oscar Wilde'in *Mutlu Prens* başlıklı masalına uygulanan bu yöntem, on yaş altı çocuk okuyucuların metni daha kolay anlaması ve okuyabilmesi için kullanılmış ve metin uyarlanmıştır. Sadece Wilde'in *Mutlu Prens* eseri değil, hem Türk çocuk yazınında hem de dünya çocuk yazınında pek çok uyarlama örneği bulunmaktadır.

*Mutlu Prens* başlıklı masalda olduğu gibi metin, sesli okunduğunda daha çok okulöncesi çocuklara hitap eden uyarlamalarda resimlendirilmiş ve metinde büyük puntolu yazı karakteri kullanılmıştır. Okuma yazma bilmeyen küçük çocuk okur bu durumda resimleri izleyerek de metni anlayabilmektedir.

Uyarlama metin, ilkokul çağı çocuk okurlar tarafından okunduğunda da yine onlara hitap etmektedir. Kendi kendine kitabı sessiz okuyan çocuk okur da kitaptan aynı okuma zevkini almaktadır.

Bütün bu bahsedilenlerin ışığında denebilir ki sadece çeviriler değil uyarlamalar da normlara, yazın kurallarına ve yazarın işlediği temaya uygun yapılırsa çocuk yazını zenginleştirmektedir. Kitabın orijinalini bazen anlamakta güçlük çeken bir çocuk okur, onun uyarlamasını daha kolay anlayabildiği zaman okumaktan daha çok zevk almaktadır. Bu nedenle okuma alışkanlığını kazandırmak ve geliştirmek için çeviri eserler kadar uyarlama eserlerden yararlanmak da bir yöntemdir.

## **KAYNAKÇA**

- Bamberger, Richard (1978) "The Influence of Translation on the Development of National Children's Literature" içinde (Ed. G. Klinberg, ve M. Orvig ). *Children's Books in Translation*. Stockholm: Almqvist and Wicksell, 19-27.
- Bell, Anthea (1985) "Translator's Notebook: The Naming of Names". *Signal*, 46, 3-11.
- Desmidt, Isabelle (2006) "A Prototypical Approach Within Descriptive Translation Studies? Colliding Norms in Translated Children's Literature" içinde (Ed. Jan Van Coillie, ve Walter P. Verschueren) *Children's Literature in Translation: Challenges and Strategies*. Manchester: St. Jerome Publishing. 75-96.
- Frimmelova, Katerina (2010) *Translating Children's Literature: Typical Problems and Suggested Strategies*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.

- Ghesquière, Rita (2006) "Why Does Children's Literature Need Translations?" içinde (Ed. Jan Van Coillie ve Walter P. Verschueren) *Children's Literature in Translation: Challenges and Strategies*. Manchester: St. Jerome Publishing. 35-46.
- Klingberg, Göte (1986) *Children's Fiction in the Hands of the Translators*. Malmö: CWK Gleerup.
- Lathey, Gillian (ed) (2006) *The Translation of Children's Literature: A Reader*. Clevedon: Multilingual Matters.
- O'Sullivan, Emer (2006) "Does Pinocchio Have an Italian Passport? What is Specifically National and What is International About Classics in Children's Literature?" (Ed. Gillian Lathey) *The Translation of Children's Literature: A Reader*. Clevedon: Multilingual Matters. 146-162.
- Rudvin, Mette ve Orlati, Francesca (2006) "Dual Readership and Hidden Subtext: The Case of Salman Rushdie's Haroun and The Sea of Stories" (Ed. Jan Van Coillie, ve Walter P. Verschueren ) *Children's Literature in Translation: Challenges and Strategies*. Manchester: St Jerome Publishing. 157-184.
- Shavit, Zohar (2006) " Translation of Children's Literature" *Translation of Children's Literature: A Reader*. Clevedon: Multilingual Matters. 25-40.
- Wilde, Oscar (1966) (İlk baskı 1888) *The Happy Prince* içinde *Fairy Tales* London/Sydney/Toronto: The Bodley Head Ltd. 9-19.
- Wilde, Oscar (2010) *Mutlu Prens* (Uyarlayan: Ali Aydoğan). Ankara: Arkadaş Yayınevi. 1-35.
- Wilde, Oscar (2006) *Mutlu Prens* içinde *Bütün Masallar-Bütün Öyküler* Hasan Ali Yücel Klasikler Dizisi (Çev.: Fatih Özgüven). İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları. 3-14.

# ÇOCUK ÇİZGİ ROMANINDA ÇEVİRİ YANLIŞLARI

**Öğr. Gör. Ümit KİREÇÇİ**

YTÜ İletişim Tasarımı Bölümü, İletişim Tasarımı Programı

## Özet

*Dünya sanatları arasına gazete promosyonu olarak başlayan çizgi roman geçen zaman içinde tüketim toplumunun en önemli öğelerinden biri oldu. Bütün dünyaya "çeviri" yoluyla yayılan ve promosyon olma özelliğinden sıyrılarak sanat olma özelliğini yakalayan çizgi roman ülkemizde ciddi bir açmaza girmiş durumda. Çocuk dergilerinde yayımlanan çizgi romanlar sanat olma vasfını kaybederek bugünlerde oyuncak promosyonunun promosyonu olma aşamasına geçmiştir. Çevirisi de aynı kalite kaybına uğramaktadır.*

*Anahtar Sözcükler: Çizgi roman, çeviri, çocuk dergisi.*

## Abstract

*Comics starting its being a world art as newspaper promotion has become one of the most important elements of the consumption society through time. Spreading whole the world by translations, getting rid of being a promotion then grasping the feature of being called as an art, comics is in a severe deadlock in our country. Comics published in kid magazines has lost their feature of being an art and they have become only promotions for toy promotions lately. Its translation has also losing its quality required.*

*Key Words: Funnies, translation, children journal.*

## Giriş

1929 yılı itibariyle çeviri yoluyla hayatımıza giren ve halen de büyük ölçüde çeviri ile hayatımızdaki yerini koruyan çizgi roman sanatı, hayli popüler olmasına rağmen ilginç bir şekilde hakkında en az araştırma-inceleme yapılan sanat dalı olma özelliğini korumaktadır. Tabii hakkında en az şey bilinmesine rağmen en çok saldırıya uğrayan ve eleştirilen sanat dalı olma rekorunu da elinde tutmaktadır.

Ancak hakkında çok az araştırma yapılmasına ve bolca saldırıya uğramasına karşın çizgi roman hakkında yetkin araştırmalar yapılmadığını söylemek haksızlık olur. Bazı akademik çalışmaları saymazsak Hürriyet Gazetesinden Sedef Batı'nın Uzman Pedagog Nilçin Doyran Bengisu ile yaptığı bir söyleşide "kurumlar pedagojik sansürden geçmiş çizgi filmler üretmeye çalışmakta veya yayımlamaktadır. Böylece çocukların televizyon karşısında geçirdikleri zaman zarfında eğlenmesi, eğlenirken öğrenmesi, hayal dünyasının geliştirilmesi ve yaratıcılıklarının artması hedeflenmektedir" (Batı, 2011) açıklamasını görüyoruz. Röportajın devamında çizgi filmin çocukların hayal dünyasına katkı sağladığı, yaratıcılıklarını geliştirdiğini belirtiyor uzman. Tabii yetişkinlerin de onlarla izlemesini ve bilgi sahibi olmalarını, yönlendirmelerini de öğütlüyor.

Okutan Çizgiler (Graphic Novels) adlı yazısında Fatih Üniversitesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Elemanı Dr. Yakup Çetin çizgi romanın dilinden yola çıkarak yararları hakkında aşağıdaki belirlemelerde bulunuyor:

"Çizgi romanlar bitmek tükenmek bilmeyen cümleler ve uzayıp giden paragraflar içermedikleri için okumayı sevmeyen ve okuma güçlüğü çeken çocukları korkutmaz ve yormazlar. Tam aksine, çekici çizimler ve onların ağzından çıkan ya da tepelerinde bulunan düşünme ve konuşma baloncukları ile çok şeyi birkaç cümle ile anlatırlar. Özellikle, küçük yaşlarda okumaya başlanan çizgi romanların daha sonra kitap okuma alışkanlığına dönüştüğü ve birçok kitap kurdunun bir zamanlar çizgi roman hastası oldukları bir gerçektir (Zimmerman, 2008). İşin diğer güzel yönü çizgi romanlardan dilsizlerin, öğrenme özürülerin, otistik çocukların ve travmatik hastaların eğitiminde terapistler tarafından yaygın olarak



istifade edilmesidir. Başlıca faydalarından bir tanesi de çizgi roman okurları resmedilen öyküleri takip ederken aynı zamanda güzel konuşmaya ait dilin diğer özelliklerini de öğrenmektedirler.

Sadece yüz yüze konuşmalarda dikkat ettiğimiz sayısız dilbilimsel ve sessel/efektsele özellikleri (söz alma sırası, ses tonu, ses uyumu, beden dili, jest, mimik, el-kol hareketleri, duruş, mesafe, yakınlık ve uzaklık) ve başka dilbilimsel öğeleri farkına varmadan tutkun olduğumuz çizgi roman kahramanlarından öğrenmekteyiz (Bhatia, 2006). Yabancı dil öğretiminin önde gelen isimlerinden Freeman ve Freeman'a (2000) göre günümüz medyasının başarılı bir melezi olan çizgi romanlar okurlara sundukları bir yığın faydaları sebebiyle metin analizi kapsamında müfredatlarda mutlaka değerlendirilmelidir."

Çizgi romanın okuma alışkanlığı kazandırmasına katkısını araştıran Prof. Dr. Nilüfer Tuncer bir yazısında şu sonuçları paylaşmıştır.

Ünlü yazarımız ve Fuar onur konuğu olan Sn. **Muzaffer İzgü**, "**çocuk okuru olmayan bir toplumun büyük okuru olmaz**" (Pirlibeyoğlu, 2003: 97) diyerek, okuma alışkanlığının çocukluktan geldiğini ima etmiştir. Çocuklar, çizgi romanları zorlama olmaksızın, zevkle okurlar. Bu tercihin nedenlerini araştırarak olursak, şu saptamalara varırız (Tuncer, 1993: 51-52).

Çizgi romanlar çocuğun hareket ve macera isteğini doyurmaktadır.

Olaylar hızla gelişmekte olup, öyküler kısadır. Bu da çocuk açısından çabuk doyuma ulaşmak demektir.

Okunmaları kolaydır. Okumayan veya yavaş okuyan çocuklar, resimlerden öyküyü izleyip, anlayabilirler.

Çizgi romanların sağlanmaları kolaydır. Hemen her yerde satılırlar; fiyatları da kitaba göre ucuzdur.

Çizgi roman okumak herkesin yaptığı bir şeydir. Çocuklar grup onayına önem verirler

Herkes çizgi roman okurken birinin okumaması, dolayısıyla "konu" dışında kalması, o kişinin dışlanmasına yol açabilir.

Birçok çocuğun okuyacak başka bir şeyi yoktur veya çizgi romanlar kadar sürükleyici kitapların varlığından haberdar değildir.

Okuma alışkanlığının tanımında vurgulanan "**okuma eyleminin zorlama olmaksızın yapılmasının yani bir zevk vermesi halinde alışkanlığa dönüştüğü**" gerçeği, çizgi romanlarla birebir örtüşmektedir. Çünkü her çocuk, aradığı macerayı, gerilimi, başarıyı, heyecanı bulduğu çizgi romanları kendi isteğiyle ve zevkle okumaktadır.

Çizgi roman sanatı ile çocuğun ilişkisine dair yapılan bu yorumlardan yola çıkarsak çocuk çizgi romanı yayımlayan yayınevleri ile çevirmenlerine düşen büyük görevi daha iyi görebiliriz.

### **Çocuk Çizgi Roman Yayıncısı ve Çevirmeni**

Horst Heidtmann'ın "Almanya'da Çocuk ve Gençlik Kültürü" başlıklı konuşmasında çocuğun ve kültürünün medyatikleştirilmesi üzerine paylaştığı bilgiler bugün ülkemizde de yaşananlara ışık tutacaktır şüphesiz. Tüketici olarak varlığı onaylanan ve hedef haline getirilen çocuklar multi-medya tarafından kuşatılmış bulunmaktadır. Görsel ve işitsel medya ürünleri çocuğun zihnini ele geçirmekte, düşünme, sorgulama, benimseme gibi süreçleri bir yana bırakarak devamlı olarak tüketmesini sağlamaktadır. Popüler kültür nesnelere dizi şeklinde pazarlanmakta bağımlılık yaratılmaktadır. Birbiriyle bağlantılı dizi, figür, oyuncak, giyim-kuşam, sinema, bilgisayar oyunu gibi ürünler ile de bu tüketim arzusu canlı tutulmaktadır. Küresel kültür sömürsünün tüm ülkelere yayılması ile de bu tüketim teşvik edilmekte, çocuk izlemeye yaklaşırken okumaktan da uzaklaşmaktadır.

Bu bağlamda bugün var olan çocuk dergiciliğinin ve çizgi romanının önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır görüldüğü üzere. Ancak çocuklara okuma alışkanlığı kazandırabilecek olan dergicilik sektörü bugün çocuk kültürünün ticarileşmesinde başrol oynamaktadır. Moda şeklinde başlayan çizgi karakterlerin dergileri piyasaya çıkmakta, yan ürünleri hızla pazarlanmakta, görsel işitsel tüm yayınlarla çocuk kuşatma altına alınmaktadır. İşin ilginç tarafı daha bir moda bitmeden bir yenisinin başlamasıyla çocuk diğerine yönlendirilmekte ve bu hızlı akıntıda çocuğun bir tüketim girdabının içinde kaybolması neden olunmaktadır.

Bu arada yayıncılık ilkeleri yok sayılmakta, okurun hakları bir yana itilmektedir. Modası geçtiği için yayınına son verilen bir dergiyle okuma/takip alışkanlığı kazanabilecek bir çocuğun hevesi kırılmaktadır. Bununla birlikte dergiyi toplamak ve biriktirmek isteyen çocuğun hikayesi tamamlanmayacağı için koleksiyonerlik bir hobi olarak gelişmeyecektir. Belki de çocuğun okuma hevesi tümenden kırılacaktır.

Belki buna en iyi örnek kendi deneyimim olacaktır: Türkiye'yi dolaşarak gerçekleştirdiğim çizgi roman atölyelerimde sohbet ettiğim çocukların büyük bir kısmının, hemen her sayısı 250 bin adet satan Ben10 çizgi romanıyla, 65 bin ve üstü adet satan Winx dergisini alanlar içinde olduklarını öğrendim. Dergileri atmayanların sayısı her atölyede bir elin parmaklarından daha az. Ayda sadece bu iki yayının ortalama 310 bin dergisi satılıyor ve bunların büyük bir kısmı geri dönüşüme veya çöpe gidiyor!

Yayıncılığın bu "hızlı tüket, unut, sonra yenisini hızla tüket" düsturu üretime de yansımaktadır. Çocuk dergiciliğinde görev yapan birçok insan çocuk psikolojisinden ve dilinden uzak kişilerdir. Çoğunun ismine ikinci bir çocuk dergisinde rastlamayız. Veya sadece o yayın grubunda çalıştıkları sürece rastlarız. Sonra bir bakarız kadın, sonra magazin, sonra bakım ve hatta haber dergilerinde görev yapmaktadırlar. Çocuk dergiciliğimizde son derece ciddi bir uzman kadro eksikliği vardır. Çevirmenler de bu sorunun bir parçası durumundadırlar.

İşte çocuk çizgi romanı çevirisi tam da bu piyasa koşullarının içinde yer almaktadır. Hızlı üretim, hızlı tüketim, tartışılır kalite ve farklı yaşlardaki çocuklarla çizgi romanı bilip bilmediği belli olmayan çevirmenlerle editörlerin insafına kalmış çocuk okuyucu ile bir sanat dalı.

### **Promosyon Çizgi Roman ve Çevirisinin Başlangıcı**

Çizgi roman, kökeni Avrupa'da olan ancak dilini ve anlatım olanaklarını Amerika'da oluşturmuş bir sanat dalıdır. Amerika'da kızışan gazete satma rekabetinde bir araç olarak yer alması uzun sürmemiştir. Gazete aracılığıyla okura ulaşmaya başlayan çizgi roman gazetelere rekor satışlar sağlarken bir süre sonra ayrı kitap olarak basılmaya başlamış, geniş okur kitlelerine mizahtan aşka, dramdan maceraya kolay okunabilir hikayeler sunmuştur. İşte belki de bu kolay okunuyor olma çizgi roman sanatını popüler yapmış, her yaşta okuru etkisi altına almıştır.

Özellikle Superman'in ayrı bir kitap olarak basılmasıyla ve bu yayını paraca destekleyen firmanın bir oyuncak-şaka üreticisi olması yayının sayfalarının çoğunun reklamla dolmasına neden olmuştur. Bu şekilde dergi okunurken onu destekleyen firma da ürünlerinin satışını gerçekleştirmiştir. Şaka oyuncakları, asker figürleri, havalı tüfekler, kas geliştirme kitapları ve malzemeleri önceleri sadece erkek odaklı satışlarda yer alırken kızlar için çıkan çoğu duygusallıkla doldurulmuş çizgi romanlarda saç bakımı, saç modelleri, toka v.s. reklamları da yer almaya başlamıştır.

Önce gazetede yayınlanan ardından ayrı kitapçık olarak okurla buluşan çizgi roman önce gazete satışlarını arttırmış sonra içinde reklamları yer alan ürünlerin satışına katkıda bulunmuştur görüleceği üzere. Bu adeta kendisi promosyon ürünü olarak ortaya çıkmış olan sanat dalı üzülerek belirtmek gerekir ki bütün ülkelere bu satış mantığıyla uyarlanmış, ülkemizdeki gelişimi de yaklaşık olarak aynı yolu izlemiştir.

Bugün bazı örneklerinde rastladığımız "sanat eseri olmaktan çok promosyon olma" durumundan kurtulmaya çalışan çizgi roman sanatının sektörleşerek yine de popüler kültür endüstrisinin sağladığı bütün nimetlerden sonuna kadar faydalandığı görülmektedir. Çizgi roman sektörü okuru kendine bağlamak için her yolu kullanır. Dizi şeklinde kaleme alınan çizgi roman öyküleri ile okuru kendine bağlarken, basılı malzemeyi çizgi filmlerle destekler, sinema filmleri, oyuncaklar, figürler, defter kaplama kâğıtları, kahraman desenli kalemler gibi yan ürünler üreterek son derece geniş bir pazarlama ağı yaratır. Bu nedenledir ki çizgi roman sektörünün günümüz kapitalist sistemi koşullarını en iyi değerlendiren sektörlerden biri olduğu yargısına varmak yanlış olmayabilir. Bu sanatın gelişmiş ülkelerdeki eserlerine baktığımızda yukarıda vurgulanan amaca hizmet eden son derece incelikli üretilmiş örneklerine rastlarız. Sektör, hedef kitesini belirlemiş yayınlarla hedef kitleye uygun görseli, anlatımı ve dili ile tüketimi teşvik eden, okuru elinde tutan son derece etkili ürünleri düzenli olarak piyasaya sunmaktadır.

Satış mantığını bu esaslar üzerine kurmuş olan çizgi roman sanatı Amerika merkezli olarak bütün dünyaya çeviri yoluyla yayılmıştır. Karikatürün hemen ardından gelişmiş olan çizgi roman sanatı hızlı bir yayımla o yıllarda metin-imge ortaklığına yeni yeni alışan dünyaya aynı anlatım olanaklarına sahip ikinci bir sanat dalı sunmuştur. Ancak görüşüm odur ki başta bizim çevirmenlerimiz olmak üzere

bütün dünya çevirmenleri bu yeni ve hızla yayılan sanata hazırlıksız yakalanmışlardır. (Cantek, 1996: 48).

Ülkemize 1929 yılında çocuk dergileriyle giren çizgi romanın çevirisi zaman zaman o dönemin politik görüşlerine uygun olarak yapılmıştır. Dil devrimiyle başlayan Türkçe kullanımı ve yaygınlaştırılması esas alınarak çeviriye müdahale edilmiş, çeviri kararları yönlendirilmiştir. Bu yönlendirmenin takip eden yıllarda da çizgi roman çevirisini etkilediği, adeta gelenekselleştiği göze çarpar. Çizgi roman çevirisi bir türlü rayına oturamamış, çevirmenin para kazandırmasına rağmen bir meslek olarak kabul görmemiş, basit bir iş olarak görüldüğünden olsa gerek saygınlık kazanmamış, metinler ve çevirileri müdahalelere açık bırakılarak kaynak metnin yazarının emeği, evrensel sanatsal iletileri, çevirmenin asli görevleri göz ardı edilmiştir (Kireççi, 2008).

Daha sanat dalının isminin çevirisinde ilk şaşkınlık yaşanmış gibidir. Dünya çizgi romanının karikatür kökenli oluşu ve mizaha dayalı oluşu onun İngiltere’de “Funny”, Amerika’da “Comics” gibi isimlerle anılmasına sebep olmuştur. Ülkemizde ise sanat dalını tanımlama gayretiyle ve metin-imge ilişkisini ön plana çıkarma kaygısıyla olsa gerek “çizgi roman” veya “resimli roman” yakıştırması yapılmıştır. Hatta bugün yaygın olarak kullanılan çizgi romanın ayrı mı birleşik mi yazılacağı da günümüze taşınan tartışma konularındandır.

Çevirmenler daha önce çevirmeye alıştıkları metinlerden farklı bir şablonla karşılaşmışlardı, bu kesin. Resmin içinde yer alan balon ve kutu yazıları alıştıkları tarza yakınsa karelerin içinde yer alan resmedilmiş afiş yazısı, ilan, gazete, reklam panoları, yiyecek-içecek markaları, dükkân levhaları ve en önemlisi de efektler karşısında şaşıp kalmış gibidirler. Bu yazılar resim miydi, yazı mı? Balon ve kutular çevirileri yapıldıktan sonra beyaz zemine siyah yazılarla doldurulurken diğerlerinin “çizilmesi” gerekmekteydi. Bu arada hızlı bir tüketim vardı ve sürekli yeni çizgi romanların baskıya yetişmesi gerekiyordu. Balon ve kutu yazıları kolaydı ama diğerlerini çevirileri yapıldıktan sonra sayfaya yerleştirmek zaman alıyordu, öylece bırakıldı.

Çoğu yurt dışından gelen çizgi romanlarda balon ve kutu yazıları Türkçe iken fondaki tüm yazılar ithal edildikleri ülkelerin ve kültürlerin dillerini taşıyordu okura.

Balon ve kutu yazılarıyla fondaki resimsel yazılar arasındaki dil tezatlığı sürerken ciddi bir kafa karışıklığı yaratan bir başka konu da “yerelleştirme” idi. Kahramanların veya dergilerin isimleri değiştiriliyor, Türkçeleştiriliyordu. Alex Raymond’un ünlü kahramanı Flash Gordon “Baytekin” adını alıyor ve bu uzun zaman yerleşip kalacak bir uygulamanın başlangıcı oluyordu: Lucky Luck “Red Kit”, Asterix “Bücür”, Ken Parker “Alaska”, Capitan Miki “Yüzbaşı Tommiks”, El Grande Blek “Teksas-Çelik Blek”, Comandante Mark “Kaptan Swing” olmuştur.

04 Mart 2008 tarihinde ÇEVBİR’in Can Kitabevi’nde on beş günde bir düzenlediği çeviri söyleşilerinde “Çizgi Roman Çevirileri” başlığı altında konuşan Halit Kıvanç, Zeynep Akkuş ve Fatih Okta’nın yerelleştirmeye dair yaptıkları açıklamalar bu uygulamanın ne kadar ve nasıl sürdüğüne dair belge niteliğindedir. Aşağıdaki notları bizzat kendim aldım bu nedenle hem konuşmacının ağzından hem de benim ağzımdan anlatılmıştır:

Fatih Okta “Teksas’a nasıl “Hieeeeeyyyt” diye bağırttığını şu sözlerle anlattı “Film izliyordum çeviri yaparken ve Malkoçoğlu tarzı bir filmdeki sahneyle Blek’in kapıyı omuzlayarak kırdığı kare örtüşür gibi olunca bir deneme yapmaya karar verdim” diye özetledi durumu. Çok eleştirilince ve bunu yapanlardan biri yakın bir arkadaşı olunca “Wada” olarak çağrılan arkadaşının ismini o sırada çevirisini yaptığı western türü çizgi romanda “Hokahey” diye bağırarak Kızılderililerin çılgınlığını nasıl değiştirdiğini, bu “Wada”yı ekleyince çılgınlığın nasıl “wadameloooo” olarak basıldığını anlattı. Çeviride çevirmenin bakış açısı ve yorum katma durumuna iyi bir örnek oldu bu.

Özellikle Asterix çevirileriyle tanıdığımız Halit Kıvanç kendi çevirisini “bireysel yetenek” olarak tanımlarken son derece titiz çalıştığına, mesai harcadığına dikkat çekti “Çevirmesi için kendisine verilen çizgi romanlardaki isimlerin daha anlaşılır olması için günlerce isim aradığını” belirtti. Ona göre “eserin hedeflediği kitlenin beklenti ve algısına uygun dil, isimlendirme ve vurgu yapmak gerekmekteydi. Bu elbette okuyucuların kültürel motiflerini de kapsamalıydı. Nitekim Asterix’de “oy oy eminem” türküsünün söylenmesi de böyle bir şeydi.”

Kıvanç, uyarlamayı az ileri taşıyarak “yeniden yazma”ya dönüştürmüştür. Bilmediği kelimeleri başkalarına çevirten Kıvanç onları metnin yanına koyar, eseri tam anlar, sonra eserin yapısını, iletilisini, bütünlüğünü bozmadan tekrar yazmış (Kireççi, 2008).

Mesela gündemi takip eder, ilginç ve önemli olayları hemen çevirdiği metnin bir yerine sıkıştırıvermiş. Sözelimi Zehir Hafiy'e'de bir köprü görünce hemen o dönem gündemde olan Dolap Osman'a atıfta bulunmuş.

Söyleşide okurlardan birinin "Editörünüz var mıydı?" sorusunu Halit Kıvanç "Editör dediğiniz nedir, yemekten önce mi alınır, sonra mı?" sözleriyle yanıtladı.

Her iki çevirmenin deneyimleri de çizgi romana katkıları çizgi roman çevirisinin dönemlerine göre nasıl uygulandığının da göstermesi bakımından son derece önemlidir. Hatta bu tavrın ve bakış açısının bir tür mesleki gelenek olarak neredeyse günümüze kadar sürdüğünün de bir işaretidir.

Ancak son konuşmacı İÜ Yabancı Diller İngilizce Öğretmeni Zeynep Akkuş'un söylediklerine baktığımızda (Kireççi, 2008) bu sürece karşı çıkan görüşlerin de olduğu görülüyor. Belki bugün çizgi roman çevirisinin kısmen de olsa bazı hassasiyetlere dikkat edilerek yapılmasının kapısını da bu ileri görüşlü cesur insanlar açmıştır:

Zeynep Akkuş "Çizgi Romanın kendi dili vardır. Evrensel bir anlatım dili, belli bir ritmi, grameri vardır. Herhangi iki lisan üzerinde uzman olursa da çizgi romana ve diline hakim olmayanlar çeviride yetersiz kalacaktır" (Kireççi, 2008).

"Çevirmenin serbest bırakılmasıyla meydana 'dil yozlaşması' çıkmaktadır. Bunun önüne geçilmelidir ve bunun yolu iyi editörlerdir. Özellikle çizgi roman okuru olmayan editörlerin anlamadıkları bir alanda "iş yapmaya" çabalamalarını ve zorlama editör yazıları yazdıklarını görüyoruz. Ege Görgün bu alanda başarılı bir örnektir" (Kireççi, 2008).

Akkuş, çizgi romanlardan birçoğunun tarihsel bir dönem içinde yaşandığına dikkat çekerek özellikle western çevirilerinde kullanılan "karizma, üzerimden tank geçti, 3. dünya savaşı çıkardı" gibi sözcük ve deyimlerin dönemsel farklılık sebebiyle esere zarar verdiğini belirtti (Kireççi, 2008).

Yine kahramanı tanımayan çevirmenin kahramanın karakterine uygun çeviri yapması gerekliliğini dile getiren, Akkuş TEX gibi maço bir kahramana "ayol" dedirten bir çevirinin var olduğunu altını çizdi. (Kireççi, 2008).

Ana eksene, çizgi roman çevirisinde yerleştirme konusuna dönen Akkuş mizah çizgi romanının bunu kaldırdığını ama ciddi olma iddiası taşıyan çizgi roman eserlerinin bunun kaldırmadığını öne sürdü. Rodi'nin "ufak tefek görünce beni Karamürsel sepeti mi sandın?" sözünü de buna örnek gösterdi. Her çizgi romanın kendine has jargonu olduğunu, çevirmenin bunu bozmamaya çalışmasına dikkat çekti. (Kireççi, 2008).

Belki de en ilginç tespiti de şuydu Zeynep Akkuş'un: "Editörler ve hatta matbaada dizgici bile yeri geldiğinde yapılan çeviriye bilgileri kadar müdahale ederek yanlışlar yapıyor ve bunlar o halleriyle basılıyor" (Kireççi, 2008).

### **Çizgi Romanın Tanımı ve Çevirisine Dair...**

Levent Cantek şu şekilde tanımlamıştır: 'Çizgi roman, elle çizilmiş ve belirli bir süreklilik içinde art arda gelen, bir metinle bütünleşen ve basılı olan resimlerden oluşan anlatım biçimidir olarak tanımlamıştır' (Cantek, 1996: 19-20).

Ünlü yazar-çizer Will Eisner de bu tanıma "ardışıklık" kavramını dahil ederek çizgi romanın Ardışık (Sequantial art) bir sanat dalı olduğuna işaret etmiştir (Eisner, 1985).

Bu sanat dalında bir yazarın (çizer yazabilir) ortaya koyduğu senaryoyu bir çizer tarafından yorumlanarak çizgiye aktarılmaktadır. Kare adı verilen kutulara çizilen resimler birbirlerini takip ederek ana öyküye ve kurgusuna bağlı olarak tek ve bütünlüklü bir metin oluştururlar. Bu karelerde karakterler repliklerin içine yazıldığı balonlar aracılığıyla konuşurlar. Karakterlerin düşünceleri veya anlatımı destekleyen bilgiler kutu adı verilen alanlarla yer alırlar. Bu süreçte metni ile resmi bütünleştirerek tutarlı ve bütünlüklü bir öykünün ortaya çıkabilmesini sağlamak için kurgu, olaylar örgüsü, doğru imgelerin kullanımı gibi birçok dinamik de harekete geçmektedir.

Hedef kitle, hedef kitlenin dili, bilgisi, kültürü, beklentisi, çizgi romanın yayınlanacağı iletişim aracının şekli, yayınevinin yayın politikası gibi bazı unsurlarla çizgi roman son derece önemli etmenleri dikkate alan bir sanat dalıdır.

Çizgi roman çevirisinde çevirmene düşen görevler aşağıda belirtilmiş olan metinleri çevirmektir:

Başlık ve Kapak

Künye

Balon

Kutu

Efekt

Kare içi diğer yazılar (Afiş, ilan, gazete, tabela vs.)

Bazı görüşlere göre sadece yazı değil, gerekirse resmin kendisinin bile çevirisi yapılabilir. Bununla birlikte çizgi roman çevirisi ekol, tarz, hedef kitle, içerik farklılıklarına göre zorluklar ve kolaylıklar içermektedir.

Çevirmen Gökçen Ezber çizgi roman çevirisinde Ulla, Kankaanpa ve Heirkonen'in araştırmalarından şu sorunları derlemiştir:

Konuşma balonlarındaki / kutularındaki kısıtlı yer

İkonik sözcükler ve sesle sözcüğün iç içe geçtiği dil kullanımları

Çizgi Roman çevirmenlerinin zaman sorunu

Diyalog yapısı

Espri/alaylı/mecazlı ifadeler

Tarihi ve çizgi seriyeye dair tarihsel değişimler

Metnin ve resmin birleşmesi (efekt, başlık)

Çevirmenin yaşayabileceği sorunlar:

Çevirenin çizgi romanla kişisel ilgisinin yeterliliği

Çizgi Romanın yakından izlenmesi

Çizgi Roman diline yakın olunması zorunluluğu

Anlamı etkileyen küçük ayrıntıları yakalayabilme

Resim yazı ilişkisini çözümleyebilme yeteneğine sahip olmak

### **Günümüzde Çocuk Çizgi Roman Çevirisi**

2010 tarihinde birçok çizgi roman yayıncı ve çevirmeniyle bir dizi röportaj gerçekleştirerek yayımlamıştım. Aynı zamanda bu çalışmayı İÜ Çeviribilim Bölümü'nde sürdürdüğüm Yüksek Lisans öğrenimimde ödev olarak da sunduğum bu röportajlarda amacım bu sanat dalının yeni yetişen çevirmenlerinin görüşlerini almak, onların çizgi roman çevirisine bakış açılarını aktarmaktı. Yayımlamadığım yanıtlar arasında bulunan ve işlerin kimler tarafından nasıl yürütüldüğüne iyi örnek sayılabilecek iki yayınlanmamış yanıtta aşağıda yer vermenin doğru olacağı kanısındayım.

Yayınevi Yetkilisinden gelen yanıt:

“Merhaba Ümit Bey,

Yayınları şu ana kadar sadece 14 kitap yayınladı. Neredeyse her birini başka biri çevirdi. Çizgi romanların dil ve özellikle de efektler açısından tekrar düzenlenme ve redaksiyon süreçlerini yayınevi bünyesinde yapıyoruz. Kısacası, çizgi roman çevirisi üzerinde yoğunlaşan bir çevirmenle çalışmıyoruz ya da henüz çalışmadık. O nedenle size bu konuda yardımcı olmayacağız.”

Bir Çevirmen yanıtı

Çizgi roman çevirmenliği diye bir meslek var mı, oluşuyor mu?

**Bence böyle bir meslek yok ama sanırım oluşmakta. Çeviren insanlar henüz çizgi roman ve roman ayrımını kavramış değiller.**

Çevirileri yeterli buluyor musunuz?

**Çevirisine ve çevirmenine göre değişiyor. Birçoğu yetersiz gibi.**

Diğer alanlardan gelen çevirmenler çizgi roman çevirisine hakimler mi?

**Edebiyat kökenli insanlar çeviri konusuna hakimler; ama çizgi roman çevirecek olan insanın bol miktarda çizgi roman da okuması gerekiyor.**

Bu mesleğin geleceğini nasıl görüyorsunuz?

**Çok parlak görmüyorum. Şu halinden daha öteye gitmez.**



Şu anda çevirmenler hangi koşullarda (sayfa başı, iş başı, balon başı vs.) ne kadar ücret almaktalar?

**Bunun cevabı yayınevine göre değişir. Bu konuda açık bir bilgi vermek de istemem.**

Ücret dışı farklı anlaşmalar yapılmakta mı çevirmenle?

**Bu da tamamen çevirmen ve yayınevi arasında olan münasebetle alakalı. Standart bir cevap veremem.**

Ekleme istediğiniz bir şey varsa alabilirim: ...

**Gerek ödev içerisinde gerekse ÇROP Blog’da, isim kullanmamanızı rica edeceğim.”**

Görüleceği üzere her iki yanıt da aslında bugün çizgi roman çevirmenliğinin içinde bulunduğu durumu son derece net bir şekilde özetliyor. Yayınevinden gelen yanıt çizgi roman çevirmenliğinde uzmanlaşmış çevirmen olmamasına vurgu yaparken çevirmenden gelen yanıt iyi bir çizgi roman okuru olmasına karşın bu çevirmenin işinin mesleki ve sorumluluk alanlarından bihaber olduğunu gösteriyor. Dahası bugün özellikle çocuklar için yayınlanan çizgi romanların çoğunun çocuk dergilerinde nasıl ve kimler tarafından çevrildiğine de işaret ediyor.

Üzülerek söylemeliyim ki çocuk dergilerinde yayımlanan çizgi romanlar bugün sadece ve sadece promosyon ürünlerinin satışı için kullanılan bir unsurdan ibarettir. Çocuk, dergiye para verirken oyuncağına kavuşuyor, TV’de yayımlanan çizgi filmini izlemeye teşvik edildiğinden reytinglere katkıda bulunuyor, diğer ürünlerini satın alıyor, sinemasına gidiyor ve dergiyi o çöpe atıyor ilişkisi bitiyor, okuduklarını unutuyor.

Bu bağlamda çizgi roman çevirmenliği de neredeyse yayıncının okuruna duyduğu saygıya paralel bir kalitede oluyor.

### **Çocuk Çizgi Romanı Çevirmenliğinde Hatalar**

Almanya’da 5-13. sınıflarda okutulmak üzere hazırlanmış olan “Comics” adlı ders kitabında Detleff Hoffmann ile Sabine Rauch öğrencilere çizgi romanın kendilerine uygun olup olmadığını anlamaları için bazı ölçütler vermektedirler: Çizimsel Özellikler, Dil, İçerik, Bilgi – Mesaj, Espri Anlayışı... (Hoffmann, Rauch, 1975 : 11-18) 1975 yılında başlayan bu dersle birlikte çocukların çok sevdiği sanatı sorgulamaları için kapı açılmıştır.

Ülkemiz çocuk çizgi roman sektöründe ise yayıncıların, editörlerin ve çevirmenlerin çocuklara aktarılan basitçe indirgenmiş bu 5 kıstastan haberdar olduğunu söylemek zor:

1 - Sayın Zeynep Akkuş’un dikkat çektiği gibi çizgi roman çevirisinde en büyük eksiklik “Editör” eksikliğidir. Ancak Sayın Akkuş editörün çizgi romanı biliyor olması gerektiğini vurgularken (Kireççi:2008) ona ekleme yaparak bu kişinin yaş grubuna göre çocukları tanınması, dil kapasiteleri hakkında bilgisi olması, yabancı dillere hakim olması ve çevirmenlik becerisi olması gerektiğini de ekleyelim. Çevirmenin teslim ettiği işin son okumasını yapacak, düzeltecek veya öneriler sunacak birikime sahip bir editör eksikliği söz konusu. Gerçi yayınevleri bunu şöyle çözmüşler: Editör ile çevirmeni aynı kişi ilan etmişler. Bu şekilde de çevirinin ve baskıdan önceki son halinin gerekli normlarda olduğuna yine aynı kişi karar vermiş oluyor. Çocuk dergiciliğinde ciddi bir yapılanma sorunu görülmektedir.

2 - Dergilerin büyük çoğunluğunun künyesinde Genel Müdür-İmtiyaz Sahibi, Sorumlu Yazı İşleri Müdürü, Editör, Grafik Tasarım, Pazarlama, Marka Müdürü, Reklam Müdürü isimleri yazılı iken çevirmenin adı yazılmamaktadır. Anlaşıldığı kadarıyla böyle bir meslek yoktur ve metinler kendi kendilerine lisan değiştirmektedir.

3 - 2. Maddeyi açmak gerekirse çevirmen isminin yazılmamasının başlıca sebebinin çizgi roman çevirisinin çoğunlukla işi çevirmenlik olmayan veya çizgi roman çevirisini öylesine yapan ve bunu umursamayan kişilere yaptırılmasıdır. Bu alanda uzmanlaşmış nerdeyse hiç kimse bulunmamaktadır.

4-Çocuk dergilerinin “çizgi roman uzmanı danışmanları” yoktur! Belki dergide bu görevlerde kimse yoktur ancak görünen o ki bir uzmana başvurma hakkı bulunan çevirmenler de bu uzmanlara ulaşarak bilgi edinmeye çabalamamaktadırlar.

5-Hazırlık aşaması eksiklikleri... Çevirmenin önce neyi çevireceğini bilmesi, tanınması beklenir. Çevirmen çevireceği kahraman veya hikaye üzerine araştırma yapmalı, konuya hakim olmalıdır. Süreli yayınlarda birden bire moda olmuş bir çizgi roman hakkında bilgiye ulaşmak mümkün olmayabilir.



Hatta dünyayla eş zamanlı ilerleme söz konusuysa geriye dönük bilgi de bulunmayabilir. Ancak bu noktada çizgi romanların çizgi film, roman, film, dizi, promosyon ürünleri gibi paralelinde yer alan destek bilgileri incelemek gerekir. Kaldı ki bugün artık internet var. Bilgiye ulaşmamak veya çeviri için doğru çözümü bulamamak mümkün değil. Ama maalesef tüm bu olanaklara rağmen eksik ve yanlış çeviriler yapılmaya devam ediliyor. Daha önce yayımlanmış ve çevirisi yapılmış bir çizgi romanda karşılaşılan çeviri sorununun nasıl aşıldığına bakılmadığına şahit oluyoruz sıklıkla. İsimlerde ve efektlerde yaşanıyor bu sorun. İsimlerde yaşanan sıkıntıda; sözgelimi süper kahraman kod isimlerinde, çevirmen ani bir karar vererek istediği gibi davranabiliyor. Mesela Silver Surfer çevirilerine bakabiliriz. (Marvel, 1998) Bir dönem yayınlandığında adı Gümüş Sörfçü olarak sunulurken yakın zamanda bir çocuk dergisinde adı Gümüş Surfer olarak çevrilmiştir. İkinci çözümü bulan çevirmen Türkçe başlanan bir okumanın ardından İngilizce telaffuzu beklerken zihnin Surfer'ı "Sörfer" olarak değil okunduğu gibi telaffuz ettiğinden bihaber gibidir. Diğer isimlerde de ciddi bir tutarsızlık vardır ve aynı dergi içinde Kahramanın (veya Süper kötünün) kod adının farklı sayfalarda hem İngilizce hem de Türkçe yazıldığına şahit oluruz. Öykü içinde farklı, bulmacada farklı gibi. Bu da okurun okuma keyfini kaçıran tutarsızlıklara neden olmaktadır.

6-Efetlerin durumu içler acısıdır. Neredeyse ilk çizgi roman çevirilerimizden beri süregelen efektlerin kaynak metinden geldiği gibi bırakılmasıyla adeta sessiz bir ses kirliliği oluşmuştur. Bu yanlış uygulama Türkçe okuyanların sesleri farklı dillerden gelen seslerle karşıladığına şahit oluyoruz. Bu alanda uzmanlaşmış editör ve çevirmen eksikliği bu yanlışın yıllarca sürmesine neden olmuştur. Her dilin kendine has selendirmesi olacağına ayırdına yeni yeni varılmaktadır. Ancak bu defa da uygulamalarda hatalar olmaktadır. Daha önce başka yayınların çevirisinde hangi harekete hangi sesin bulunduğu bakılmaksızın yeni sesler icat edilmeye başlanmıştır. Hatta aynı çizgi roman öyküsünün içinde aynı harekete farklı sesler verildiği de görülmektedir. Veya farklı hareketler aynı seslere sahip olmaktadır. Çevirmenin bir başka tutarsızlığı da işte bu seslerin karmaşasıdır.

7-Resim içinde yer alan yazıların çevrilmesi ise bir başka sorundur. Öyküye katkı sağlamak veya daha anlaşılır olmak için fona çizilmiş olan vitrin yazısı, ilan, broşür, gazete haberi, afiş, araba plakası, tabela gibi onlarca yazı çevrilmemektedir. Adım adım ilerleyen bir kurguda onların oraya yazar-çizer ikilisi tarafından bilinçli olarak eklendiği göz ardı edilmektedir. Çevirmenler çizgi roman çeviri işini sadece balon ve kutudan ibaret sanmaktadır. Var ise eğer editör de buna müdahale etmemektedir.

8-Çizgi romanın ve çevirisi yapılan çizgi romanın kendi özel dili ve terminolojisi vardır. Çevirmenin doğru çeviri yapmak için kahramana has sesleri, ünlemeleri, özlü sözlerini, hayat görüşünü açıklayan sözleri, varsa kendine has jargon ve argosunu bilmelidir. Hatta bunlar birebir çevrilemez ise Türkçe karşılıkları bulunmalıdır. Dilimize yerleşen Amerikan kökenli (veya diğer dillerde) işlevsiz ifadelerden bu şekilde uzak durma şansımız olacaktır.

9-Çizgi roman dilinin en belirgin özelliği özellikle Amerikan kaynaklı çizgi romanlarda görüleceği üzere sözcüklerin yazıldığı gibi değil telaffuz edildiği gibi yazıldıklarıdır. Balon içindeki replikler; dili kuralına göre kullanan bir karakter söz konusu değil ise; gündelik konuşma diliyle aynıdır. Yapacağımız-yapcaz/yapcaz gibi... Bugüne kadar çizgi roman çevirisinde edebi Türkçe kullanımı ile gündelik dilin kullanımının hangisinin çizgi roman sanatına daha çok yarar sağladığı kesinlikle tartışılmamıştır. Haliyle bugünün çocuk dergiciliği içinde yer alan çocuk çizgi romanı çevirisi de bu son derece ciddi sorundan hayli uzak durmaktadır.

10-Edebi eserleri basan yayınevlerinde çeviriye dair bazı kaygılar oluşmuş ve bunlar zaman içinde çözüme ulaştırılmıştır. Mesela sözcük türetme zorunluluğu bunlardan biridir. Özellikle süper kahramanlı veya fantastik tabanlı çizgi romanlarda onlarca türetilmiş sözcük bulunmaktadır. Çizgi romanlarda bu sözcüklerin Türkçe karşılığı bulunması için çaba görmek mümkün değildir. Yabancı dilde türetilmiş sözcükler aynen bırakılmaktadır veya karma bir çeviri yapılmaktadır: Infrared - İnfra Kırmızı buna bir örnektir. Oysa türetilmiş bir sözcük olmamakla birlikte ve Kızılötesi gibi karşılığı da varken bu yanlışla düşülmesi son derece vahimdir. Bu da dilimizi ve çocuğun dilini zenginleştirmemektedir.

11- Belki en çok sıkıntı çekilen konulardan biri de "göndermelerdir". Çizgi roman karakteri öykü içinde eski sayılara, üretildiği ülkenin tarihine, kültürüne, dinsel öğelerine, güncel olaylarına gönderme yapabilmektedir. O kültürden uzak bir okurun bunları layıkıyla anlaması mümkün değildir. Yetişkin birinin araştırma yapması mümkün iken o alışkanlığın kazandırılmadığı çocuğun bunu yapması olası görünmemektedir. Çizgi romanlarda özellikle eski sayılara atıfta bulunulduğunda, bazı kısaltmaların açıkları yapılması zorunluluğunda veya bazı detayları okura açıklama gereği duyulduğunda özel bir kutunun kareye yerleştirildiğini görüyoruz. Bu kutularda "Kahraman sayı ...'dan bahsediyor",

“Almancadan Çeviridir” gibi açıklamalar yer alır. Ama bunlar kaynak metnin kaynak okuruna ulaştırmak istediği bilgileri aktarır.

Bu noktada çevirmenin çevirmen notu veya dip not hakkını kullanabileceği bir alana ihtiyaç bulunmaktadır. Örneğin kimi yayınevleri çizgi romanı ayrı bir kitap olarak bastıklarında bu tür durumlar için karelerin arasındaki beyaz boşluğu kullanmayı uygun görmekteyiz. Ama bu konuda her çevirmen ve yayınevi tarafından varılmış bir ortak karar bulunmamaktadır. Hatta bu tarz girişimlerin azlığından anlaşıldığı kadarıyla bu uygulamanın kendi daha kabul görmemiştir.

## SONUÇ

Çocuk çizgi romanlarında yukarıda anlattığım sorunlar daha çok çocuk dergiciliği alanında yaşanırken çocuk, genç ve yetişkin okurlara hitap eden çizgi roman kitaplarının yayıncı ve çevirmenlerinin bu alanda olumlu atağa geçtiğini belirtmek isterim. Okurun seçme özgürlüğünün olması sorgulama yapmasını da beraberinde getirirken bu alanda hizmet veren tüm kurum ve kişiler ürettiklerine dikkat etmeye çalışmaktalar. Çocuk dergiciliği bu bağlamda daha baskıcı, daha dayatmacı, daha sorgudan bağımsız bir şansa sahiptir ve ne çocuklardan ne de yetişkinlerden herhangi bir eleştiri almadıklarından daha bağımsızdırlar. Bu da zaman zaman sorumsuzluğu getirmiştir.

Bununla birlikte çizgi roman okurunun son derece özel bir durumu olduğunu belirtmek gerekir: Gerçek bir çizgi roman okuru çocukken okuduğu kahramanını ölene kadar okur ve sever. Tozlu raflarda unutmaz, yüreğinde taşır ve her yaşında okumaya devam eder.

Bu güzel alışkanlığı çocuktan esirgememek gerekir.

12 sene Örümcek Adam çevirisi yapmış ve dilimize kazandırmış olan sayın Betül Ulukut'un sözleri belki de bu günümüz çizgi roman çevirmenlerinin bahsettiğim şeyi anlamasına yardımcı olur:

“Ben Örümcek Adam’ı hep severek tercüme etmişimdir. Bir gün gelip bu iş biterse ne yaparım diye düşünmüştüm hep. Ya bir gün “artık hizmetinize ihtiyacımız kalmadı” derlerse. Buna dayanmam diye düşünüyordum.

Mandrake'den sonra Superman'i tercüme ettim bir kaç sene. Daha sonra da Örümcek Adam'a başladım ve tam 12 sene Örümcek adamın nerdeyse annesi oldum.

Çocuklarım kıskandı mı? Doğrusu bu soru nereden aklınıza geldi bilmiyorum. Sormasaydınız asla bahsetmeyecektim yıllardır içimi kemiren kurttan. Çocuklar çok küçüktü. Ben masamda daktilo başında çalışırken onlar etrafımda dolanır durur benden ilgi beklerlerdi. Zaman zaman acaba onları ihmal mi ettim diye çok düşündüm. Yetiştirilmesi gereken çizgi romanlar çocuklardan daha mı önemliydi! Ve sizin sorunuz üzerine dün bunu direkt olarak kendilerine sordum. Bugün 25 yaşında olan küçük oğlum “Evide hep okunacak çizgi roman olması güzel bir avantajdı” dedi. 29 yaşında olan büyük oğlum ise “Ben hep gurur duyardım, Örümcek Adamı tercüme eden bir annem var diye” deyince bu soruyu sorduğunuz için size teşekkür etme ihtiyacını duydum “ (Kireççi, 2008).

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

Batu, Sedef (2011) *Çizgi Filmlerin Çocuklara Katkısı*. Uzman Pedagog Nilçin Doyran Bengisu röportajı, Hürriyet Aile.

Cantek Levent (1996) *Türkiye’de Çizgi Roman*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Ceran, Kosta (1997) “Dünya’da Çizgi Roman”. *Sanat Dünyamız*, 5-39.

Çetin Dr. Yakup (2010) *Okutan Çizgiler - Graphic Novels*, Millî Folklor Üç Aylık Uluslararası Halkbilimi Dergisi 85. [Çevrimiçi]:<http://www.akademiktarih.com/kongre-ve-sempozyum-10156--mlfolklor--aylluslar-araskbilimi-dergisi-say.html> adresinden 10 Mayıs 2010 tarihinde indirilmiştir.

Eisner, Will (1985) *Comics and Sequential Art*. Florida: Poorhouse Press

Erzu, Dr. Sakine (2000) *Çeviride ve Çeviri Eğitiminde Koşut Metinler*. İstanbul Üniversitesi Rektörlük Yayınları, 4248, 254.

Ezber, Gökçen (2007) *Çizgi Roman Çevirisi ve Çevirmenin Sorunları*. İÜ Çeviribilim Sunum metni, Çizgi Roman Okurları Platformu (ÇROP) Blogu.

[Çevrimiçi]:<http://cizgiromanokurlaripatformu.blogspot.com/2008/02/izgi-roman-evirisi-ve-evirmenin.html> adresinden 15 Haziran 2007 tarihinde indirilmiştir.

Heidtmann, Horst (1997) *Almanya’da Çocuk ve Gençlik Kültürü*. Çocuk Kültürü, 16-23.

Hoffmann (1975) *Detlef - Rauch Sabine*. Comics. Frankfurt: Diesterweg.

Kireççi, Ümit (2008) *Çizgi Roman Senaryosu*. İstanbul: Crea Yayınları.

Kireççi, Ümit (2008) *Betül Ulukut Röportajı, Betül Ulukut: 12 sene Örmcek Adam Çevirmek!*. Çizgi Roman Okurları Platformu (ÇROP) Blogu.

[Çevrimiçi]:<http://cizgiromanokurlariplatformu.blogspot.com/2008/01/betl-ulukut-12-sene-rmcek-adam-evirmek.html> adresinden 19 Ocak 2008 tarihinde indirilmiştir.

Kireççi, Ümit (2008) *Halit Kıvanç, Zeynep Akkuş, Fatih Okta, ÇEVİRİ Çizgi Roman Çevirileri Söyleşi*. Çizgi Roman Okurları Platformu (ÇROP) Blogu.

[Çevrimiçi]:<http://cizgiromanokurlariplatformu.blogspot.com/2008/03/izgi-roman-evirisinde-veriletirme.html> adresinden 07 Eylül 2008 tarihinde indirilmiştir.

Neydim, Necdet (2003) *Çeviri Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Bu Yayınları.

Polat, Hasan Ali (2006) *Süreç Odaklı Bir Bakışla Türkiye'de Çizgi Roman Çevirileri*. İstanbul Üniversitesi: Yüksek Lisans bitirme tezi.

Schmitt, Peter A. (1999) *Graphische Literatur, Comics, Snell-Hornby, Mary/Hönig, Hans G./ Kußmaul, Paul/ Schmitt, Peter A.* (Eds.) Handbuch Translation. Tübingen: Stauffenburg.

Tuncer, Nilüfer (1993) *Çocuk ve Çizgi Roman*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Tuncer, Nilüfer (1993) *Okuma Alışkanlığı ve Çizgi Roman*. Çizgi Roman Okurları Platformu (ÇROP) Blogu.

[Çevrimiçi]:<http://cizgiromanokurlariplatformu.blogspot.com/2008/09/okuma-alkanl-ve-izgi-romanlar.html> adresinden 28 Eylül 2008 tarihinde indirilmiştir.

[Çevrimiçi]: [http://www.hurriyetaile.com/cocuk/cocuk-psikoloji/cizgi-filmlerin-cocuklara-katkisi\\_4012.html](http://www.hurriyetaile.com/cocuk/cocuk-psikoloji/cizgi-filmlerin-cocuklara-katkisi_4012.html) adresinden 07 Eylül 2011 tarihinde indirilmiştir.

# ÇOCUK EDEBİYATI DİZGESİNDE ÇEVİRİ DİZİLER VE TALİHSİZ SERÜVENLER DİZİSİ ÖRNEĞİNDEN YOLA ÇIKARAK ÇEVİRİ EDEBİYATA TOPLUMSAL YAKLAŞIMLAR VE ALIMLAMALAR

**Yrd. Doç. Dr. Necdet NEYDİM**  
İstanbul Üniversitesi

**Burcu YILMAZOĞLU**  
İstanbul Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

## Özet

*Türk Çocuk Edebiyatı dizgesinde çeviri dizilerin yerini betimlemeyi amaçlayan bu araştırma; aynı zamanda Talihsiz Serüvenler Dizisi'nin neredeyse Amerika'dakine eşzamanlı biçimde, Türk çeviri yazın dizgesine kazandırılmasına rağmen, kaynak ve erek kültürlerde algılanma farklılıkları üzerine uygulamalı karşılaştırma çalışmaları içermektedir. Eserin, kaynak ve erek kültürlerde farklılıklar gösteren alımlamalarının nedenlerine ışık tutmaya çalışmakla birlikte bu çalışma, eserin dahil olduğu "serüven dizisi" türünün Batı ve Türk çocuk yazın dizgeleri içindeki yerini de aydınlatır niteliktedir. Çoğuldizge Kuramı çerçevesinde yapılan çalışmada, sosyal bilimler literatüründen ve çeviri çocuk edebiyatı terimlerinden yararlanılmıştır.*

*Anahtar Sözcükler: Serüven dizisi, kaynak kültür, erek kültür, çoğuldizge kuramı, çeviri çocuk edebiyatı.*

## Abstract

*Aiming to describe the position of translated series in Turkish children's literature; this study also contains applied research studies on the different perceptions of the work of A Series of Unfortunate Events, in source and target cultures although it has been brought into Turkish translated literary system synchronously with USA. The different perceptions of the work in both source and target cultures are considered during the research and the position of the genre "adventure series" in both Western and Turkish children's literary systems is studied. In the frame of Polysystem Theory, the study makes use of social sciences literature and the terms of translated children's literature.*

*Key Words: Adventure series, source culture, target culture, Polysystem Theory, translated children's literature.*

## Fantastik ve Olağanüstü

Fantastik, bir yazın türü olarak, Tzvetan Todorov'un *Fantastik* başlıklı çalışmasında, "tekinsiz" olarak nitelenen türle "olağanüstü" olan arasındaki kararsızlık olarak tanımlanmaktadır; fantastik, bu iki türü birbirinden ayıran sınırdaki varlık bulur.

"...fantastik, bir kararsızlık süresi kadardır: algıladıkları şeyin, paylaşılan düşüncenin tanımladığı biçimiyle, "gerçeklik" olup olmadığına karar vermek zorunda kalan okuyucunun ve öykü kişinin ortak kararsızlığı. ... Gerçekliğin yasaları olduğu gibi duruyor ve anlatılan olayları açıklamaya yarıyorsa yapıt başka bir türe girer: tekinsiz türe. Ya da tersine okuyucu, olayı açıklamak için yeni doğa yasalarını kabul etmek durumundaysa olağanüstü türe girmiş oluruz."<sup>1</sup>

Gerçeküstünden farklı olarak fantastik öyküde geçişler vardır. Masallarda gerçekle bağlantısı olmayan bir dünya, açıklama gerektirmeyen hayal ürününü olaylar söz konusuysen, fantastik bu kadar güvenli değildir. Gerçeküstü dünyayla gerçek dünya arasında gidiş-gelişler vardır. Öykü boyunca peronlar, dünyalar değiştirilerek fantastiğin sınırları içine girilir ve gerçeküstünün sağladığı, gerçekliğin sınırlarını kaldırma özgürlüğü elde edilir. Öykü bittiğinde ise okur gerçek dünyaya döner.

Bu anlayıştan yola çıkarak, inceleme konusu olan *Talihsiz Serüvenler Dizisi* öykülerini çalışmamızda ele alacağız ve çeviri edebiyatı toplumsal yaklaşımlar ve alımlamalar çerçevesinde değerlendireceğiz. (*Talihsiz Serüvenler Dizisi*, çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde TSD

<sup>1</sup> Todorov, 2004: 47

kısaltması ile karşılanacaktır.) Dizide olağanüstü yeteneklere sahip üç kardeşin anne babaları öldükten sonra onlara kalan servete sahip olmak için türlü düzenlerle çocukları ele geçirmeye, hatta öldürmeye çalışan kötü bir adamla mücadeleleri ve ailelerine ait büyük bir sırrı ortaya çıkarma öyküleri anlatılmaktadır. En büyük Boudelaire kardeşi Violet çok yetenekli bir mucit, ortanca kardeş Klaus doymak bilmez bir kitap kurdu ve bunun sayesinde gündelik tabirle ayaklı bir kütüphane ve en küçük kardeş Sunny de çok güçlü dişlere sahip, ancak serinin sonuna doğru büyüklerin dilinde konuşamaya başlayabilen çok zeki bir bebektir. Üç kardeş, on üç kitaplık seri boyunca karşılaştıkları tüm zorlukları kendi bedensel ve zihinsel yeteneklerini kullanarak aşarlar.

TSD kahramanları gerçek hayatta çocukların üstesinden gelmesinin oldukça güç olacağı sorunları olağandışı yöntem ve yeteneklerini kullanarak aşarlar ancak bunlar gerçeküstü değil, olağanüstü olaylardır ve kahramanlar gerçeküstü güçlere sahip olanların aksine, yapmayı başardıkları her şeyi bir olguya dayandırmak zorundadır. Okuyucu, kitapları gerçek dünyadan kopmadan okur ve dolayısıyla kitabı kapattığında herhangi bir gerçekliğe dönüş yaşanmaz. Bu düşünceden yola çıkarak şu kaniya varılabilir: Eser fantastik türün bazı özelliklerini taşımakla birlikte bu türün bir örneği değildir. Öykünün olağanüstü öğeler içeren bir serüven olduğunu söylemek daha doğru olacaktır.<sup>2</sup>

### Serüven ve Serüven Dizisi

Serüven sözcüğünün sözlükteki karşılığı "sıra dışı ve heyecan verici ya da cesaret gerektiren bir tecrübe"dir.<sup>3</sup> Dünya çocuk edebiyatı geleneği incelendiğinde serüven öykülerinin, çocuk edebiyatı dizgesinde başlangıçtan beri çok önemli bir yere sahip olduğu görülür. Yetişkinlerden farklı bir gerçeklik düzeyine sahip çocuk okur, kendi dünyasına daha yakın bulduğu bu tür öyküler aracılığı ile gerçek hayatta elde edemediği güçlere sahip olma, hayal gücüne hitap eden maceralar yaşama, korkularıyla yüzleşme cesaretini gösterebilme ve eğlenceli bir okuma deneyimi yaşama fırsatı bulduğundan, bu tür öyküler tercih edilen çocuk edebiyatı eserleri arasındadır.

Serüven dizisi metinleri, macera içerikli öykülerin bölümlere ayrılarak her maceranın ayrı bir öykü olarak sunulduğu metinlerdir ve bu metinler bir dizi halinde sunularak okurun beklentisini, gerilimini artırır ve her yeni metin okurla yapılan yeni bir yolculuk demektir. Bu yolculukta gizemli, korku ve heyecan verici olabilen, çeşitli yaş gruplarına hitap eden farklı dil ve kavrama düzeylerine uygun olarak kaleme alınmış, okurun hayal gücünü besleyen gerçek ve gerçeküstü öğeler barındıran, kahramanın büyük çoğunlukla bir çocuk ya da bir hayvan olduğu macera anlatılır.

### Serüven Dizisi Türleri

Serüven dizilerini farklı özelliklerine göre çeşitli gruplar altında toplamak mümkündür. Çocuk edebiyatı serüven dizileri incelendiğinde türlerine göre temel olarak; tamamen masalsı öğeler içeren gerçeküstü, yaşadığımız dünyanın kurallarını benimsemiş olan olağanüstü ve bu iki tür arasında geçişlerin yaşandığı fantastik türdeki serüven dizilerine rastlamak mümkündür.<sup>4</sup>

Gerçeküstü türüne dahil olan eserlerde, kahramanlar macerayı gerçeküstü dünyada yaşar, çoğu zaman sihir ve büyünün onlara verdiği güce sahiptir ya da hayaletler, cadılar, periler söz konusudur ve olanlar için açıklama yapılmaz. Türk çeviri çocuk yazın dizgesinde yerini almış olan Angie Sage'in *Septimus Heap*<sup>5</sup> dizisi bu türe özgü özelliklere sahiptir.

Olağanüstü türe dahil edilebilecek eserlerde durum farklıdır. Okur kitapta düzlem değiştirmez ve kahramanın sır çözmede ya da düşmanları alt etmedeki başarıları, sahip olduğu fiziksel güçler sayesinde. Daha önceki bölümde de belirtildiği gibi, bu çalışmanın konusu olan Lemony Snicket imzalı *Talihsiz Serüvenler Dizisi*<sup>6</sup> bu başlık altında kabul edilmelidir.

Fantastik türe dahil edilebilecek serüven dizilerinde ise gerçek dünya ile gerçeküstü dünya arasında geçişler vardır. Günümüz çocuk edebiyatında bu türün en açık örneklerinden biri J. K. Rowling'in *Harry Potter*<sup>7</sup> dizisidir.

<sup>2</sup> Neydim, İstanbul: 2010

<sup>3</sup> Oxford Dictionaries

[Çevrimiçi]: [http://oxforddictionaries.com/view/entry/m\\_en\\_gb0010100#m\\_en\\_gb0010100](http://oxforddictionaries.com/view/entry/m_en_gb0010100#m_en_gb0010100) adresinden 5 Ekim 2011 tarihinde yararlanılmıştır. (çev. Burcu Yılmazoğlu)

<sup>4</sup> Neydim, İstanbul: 2010

<sup>5</sup> Sage, İstanbul: 2008

<sup>6</sup> Snicket, İstanbul: 2002

<sup>7</sup> Rowling, İstanbul: 2001

Bunların yanında çocuk edebiyatında tür olarak bilimkurguya, bilimsel öykülere, tarihi öykülere ve çizgi roman türüne örnek oluşturabilecek serüven dizisi örneklerine rastlamak da mümkündür. Yine Türk çeviri çocuk yazın dizgesine girmiş olan K. A. Applegate imzalı *Dönüşüm*<sup>8</sup> (*Animorps*) bilimkurgu, J. C. Greenburg imzalı *Andrew Lost*<sup>9</sup> serisi bilimsel içerikli, Türk çocuk edebiyatı eserlerinden İsmail Bilgin imzalı *Kurtuluşun Kahramanları*<sup>10</sup> tarihi ve yine çeviri çocuk edebiyatı, H. I. Larry imzalı, aynı adla Türkçeleştirilen, *Zac Power*<sup>11</sup> serisi çizgi roman serüven dizilerine örnek gösterilebilir.

Bu şekildeki tür ayrımının yanı sıra, günümüz çocuk yazın dizgesinde çocuklar için yazılmış olan dizilerle, çocuklar için yazılmadığı halde çocukların alıp okuduğu dizilerin ayrımı da söz konusudur (Stephenie Meyer'in yazdığı *Alacakaranlık*<sup>12</sup> dizisi).

Günümüz çocuk okuru, dünya genelinde yerleşmeye başlayan ve medya tarafından da beslenen korku kültürünün etkisiyle hayatın içinde bu duygu durumunu keşfetme eğilimindedir. Teknolojinin sağladığı birçok imkana sahip çocukların karşı karşıya kaldığı metinler, eskiden olduğu kadar ebeveynlerin ve/veya eğitimcilerin kontrolü altında tutulamamakta, çocuk kendisi için çok uygun görülmemeyen metinlere, doğası gereği, bilinmeyi keşfetme düşüncesiyle ilgi duymakta ve eskiye göre daha kolay ulaşabilmektedir. Çocuklar sosyal hayat içinde bu metinlerle karşılaşmakta ve onları kendilerine uydurmaya çalışmaktadır ancak içerik açısından hedef kitle çocuk okur olmadığı için bu tür diziler çocuklara uygun değildir.<sup>13</sup>

### Çocuk Edebiyatı Dizgesinde Serüven Dizileri

Çocuk edebiyatının Batı yazın dizgesi içinde kendine özgü yerini almaya başladığı dönemlerden itibaren serüven öyküleri ve dizileri de dizge içinde kendi yerlerini almışlardır. Yapılan literatür taramaları sonucu, XX. yüzyılın başından günümüze dek çeşitli türlerde ve çok farklı kitap sayısına sahip yüzün üzerinde serüven dizisine ulaşılmıştır. 175 kitaptan oluşan seri – Carolyn Keene imzalı *Nancy Drew Gizem Dizisi*<sup>14</sup> – olduğu gibi; 2 kitaplık seri de – Daniel J. Hale ve Matthew LaBrot imzalı *The Zeke Armstrong Gizem Dizisi*<sup>15</sup> – vardır. Bu serilerden bazıları 19. yüzyıl içinde dilimize kazandırılırken özellikle son yirmi yıllık süreç içinde seri kitap çevirileri artmıştır.

1900'lü yıllardan itibaren ilk örneklerine rastlanan serüven dizilerinin, edebiyatın "çocuk eğitiminin çok önemli bir ayağı" olarak değerlendirilmesinin sonucu olarak, "öğretici" özellikleri ağır basan, çocuğa "milliyetçi" bir bakış açısı kazandırma çabası içinde, çocuğun tarihe veya bilime olan merakını artırmaya yönelik ya da kahramanları aracılığıyla kız ve erkek çocuklar için "farklı toplumsal görevleri" benimsetme eğilimine sahip olabildikleri görülmektedir. Çocukluk döneminin hayatın önemli bir evresi olduğunun bilincine varan ebeveyn ve eğitimcilerin, çocuk edebiyatının genelinde olduğu gibi, çocukların ilgisini çeken macera öykülerini de çocuğun eğitiminde önemli bir araç olarak görmesi günün şartlarının doğal bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, ilk öyküsü 1908 yılında yayımlanan Lucy Maud Montgomery imzalı *Anne Shirley*<sup>16</sup> serisi öksüz bir kız çocuğunun çeşitli maceralarını konu alan sekiz kitaplık bir seridir. Öykülerde iyi kalpli ve iyi ahlaklı Anne, sahip olduğu nitelikleri ve sağlam karakteri sayesinde öğretmenlik eğitimini tamamlar, evlenir ve yedi çocuklu bir anne olmayı başarır.

Serüven dizileri içinde, dedektif serileri dikkat çekici bir alt tür olarak ele alınabilir. Çok akıllı ve meraklı bir kız ya da erkek çocuğunu veya sevimli ve zeki bir hayvanın başkahraman olduğu dedektif öykü dizilerinin kitap sayısının azımsanmayacak kadar çok oluşu da bu tür öykülerin yoğun ilgi gördüklerini kanıtlar niteliktedir. Örneklendirmek gerekirse, 1927-2000 yılları arasında yirmi altı öyküsü yayımlanan Walter R. Brooks imzalı *Freddy The Pig*<sup>17</sup> serisi meraklı bir domuzun dedektiflik maceralarını işler; 1963 yılında ilk öyküsü yayımlanan Donald J. Sobel imzalı *Encyclopedia Brown*<sup>18</sup> serisinin yirmi beş öyküsü bulunmaktadır ve erkek çocukları için dedektiflik öyküleri içerir; 1948-1986

<sup>8</sup> Applegate, İstanbul: 2003

<sup>9</sup> Greenburg, UK: 2004

<sup>10</sup> Bilgin, İstanbul: 2009

<sup>11</sup> Larry, İstanbul: 2010

<sup>12</sup> Meyer, İstanbul: 2009

<sup>13</sup> Neydim, İstanbul: 2010

<sup>14</sup> Keene, İstanbul: 2010

<sup>15</sup> Hale, ABD, 2004

<sup>16</sup> Montgomery, Londra: 2008

<sup>17</sup> Brooks, New York: 2001

<sup>18</sup> Sobel, ABD: 1963



yılları arasında yayımlanan otuz dokuz kitaplık *Trixie Belden*<sup>19</sup> serisi ise birden fazla yazarın imzasını taşır ve dedektif bir kız çocuğunun maceralarını işler.

Günümüze doğru geldikçe serüven dizilerinin çocuk edebiyat dizgesinde giderek daha önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. 1990 ve 2000'li yıllarda çok sayıda yazar, çok çeşitli türlerde serüven dizileri kaleme alarak çocuk edebiyatına katkıda bulunmuşlardır. Rastlanan yüzün üzerindeki serüven dizisinin elliye yakını 1990'dan sonra yayımlanmıştır. Dizilerin genel olarak, dört-sekiz yaş arası, sekiz-on iki yaş arası, dokuz-on iki yaş arası, on-on dört yaş arası, on iki ve üzeri yaşlardaki ya da genç-yetişkin okurlara yönelik olarak gruplandırıldığı ve hedef kitlesine uygun içerik, kahraman ve dil yapısıyla işlendiği ilk bakışta saptanabilen özellikleri arasındadır.

### **Türk Çeviri Çocuk Edebiyatı Dizgesinde Serüven Dizileri**

Türk çocuk edebiyatı incelendiğinde, aydınlanma dönemiyle birlikte batı çocuk edebiyatından beslenmeye başladığı ve çeviri çocuk edebiyatı dizgesinin, çocuk edebiyatı dizgesi içinde merkezsiz bir konuma sahip olduğu görülür. Günümüze yaklaştıkça Türk çocuk edebiyatı yazarlarının verdiği eserlerle bir Türk çocuk edebiyatından bahsetmek mümkün olmuştur ancak bu dizge içinde çeviri eserlerin günümüzde de merkezsiz konumunu korumakta olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Batı çocuk edebiyatında serüven dizilerini incelediğimizde, 1900'lü yıllardan itibaren Batı'da çeşitli konu, hedef yaş grubu ve kitap sayısına sahip yüzü aşkın serüven dizisiyle karşılaştık. Bu dizilerin Türk çeviri çocuk yazın dizgesine kazandırılma oranlarının saptayabilmek amacıyla bir tarama çalışması yaptık ve bu dizilerden altmıştan fazlasının değişik zamanlarda, değişik yayinevleri tarafından Türkçeye çevrildiğini saptadık. Türkiye'de yirmiyeye yakın yayinevi farklı kaynak kültürlerden, çeşitli konu ve hedef yaş grubuna sahip serüven dizilerini Türk çeviri çocuk yazın dizgesine katmış ve katmaya devam etmektedir.

Daniel Handler imzalı TSDise, 2002–2007 yılları arasında Doğan Egmont yayıncılıktan Nurettin Elhüseyni çevirileriyle Türk çeviri çocuk edebiyatına kazandırılmış ve her öykü birbirinden bağımsız, farklı ölçülerde ilgi görmüştür. Kitaplar 1999-2006 tarihleri arasında kaynak dilde yayınlanmış, 2002-2007 tarihleri arasında dilimize kazandırılmıştır. Tarihsel süreçte dilimize kazandırılan bazı başka dizilerin aksine, eserlerin kaynak dilde yayınlanması ile erek dile çevrilmesi arasında birkaç yılı geçmeyen bir fark söz konusudur. Bu noktada dizinin kaynak ve erek kültürlerdeki alımlanma farklarının oluşumunda tarihi faktörlerin etkili olmadığını söylemek yerinde olacaktır.

### **Dizi Öyküleri ve Çevirileri**

*Talihsiz Serüvenler Dizisi*'nin kahramanları ebeveynlerini evlerinde çıkan bir yangın sonucunda kaybeden, her biri ayrı üstün yeteneklere sahip üç kardeştir. Öyküler boyunca Boudelaire öksüzleri kendilerine kalan mirası ele geçirmeye çalışan Kont Olaf'la mücadele ederek büyürler. Üç çocuk, farklı yeteneklerle donatılmıştır ve Handler özellikle anlatıcı-yazar Snicket ve kitap kurdu Klaus karakterleri aracılığı ile öykü boyunca yüzlerce sözcüğü çocuk okurun anlayabileceği şekilde açıklar, kaynak kültürde çok önemli yere sahip çok sayıda isim ve esere gönderme yapar, hukuki ve bilimsel metinlere yer verir ve sıkıcı olduğunu kabul ederek öğretici bir üslupla bilimsel gerçeklerden söz eder.

Eseri çevirmen ve çeviri kararları bağlamında inceleme konusu yapan en önemli faktörlerin de bu dilsel ve kültürel öğelerin çeviri edimi açısından zorlayıcı yönleri olmuştur. Eser öyküleri boyunca yer alan çok çeşitli sözcük, kavram, bilimsel terim ve açıklama; hukuki söylemler ve sözcükleri oluşturan harflerden kurulu şifreler eserin çeviri edimi açısından dilsel bağlamdaki zorlayıcı yönlerini oluşturmaktadır.

Bunlara ek olarak yukarıda da belirtildiği gibi, bazı bölümlerde kaynak kültürde önemli yere sahip Batı'lı ünlü isimlere göndermeler yer almaktadır. Çeviri edimi açısından, çevirmenin bu göndermeleri, eserin yabancılığını koruyarak olduğu gibi erek kültüre aktarmayı seçmiş olması önemlidir. Bu karar, göndermelerin kaynak ve erek kültürlerde okura ulaşabilme düzeylerinin değişiklik göstermesi sonucunu beraberinde getirmesi açısından, eserin kaynak ve erek kültürlerde aldığı farklı tepkilerin gerektirilmesi aşamasında tekrar ele alınacaktır.

---

<sup>19</sup> Kolektif yazarlar, ABD: 1948

## Dizinin Kaynak ve Erek Kültür Dizgesinde Alınlanması

### Kaynak Kültürde *Talihsiz Serüvenler Dizisi*

*Talihsiz Serüvenler Dizisi*, ilk öykünün 1999 yılında yayımlanmasından itibaren kaynak kültür okurunun büyük ilgisini uyandırmıştır. Kaynak kültür okurunun kitaplara, televizyonda ve internette yazara, seriyle ilgili internet sitelerine, daha sonra piyasaya çıkan seri ürünlerine gösterdiği ilgi göz önünde bulundurulacak olursa, yedi yıl içinde on üç öyküye imza atan yazar Daniel Handler'ın her öyküsünün sabırsızlıkla beklendiğini düşünmek yanlış olmaz.

Kitaplar kaynak dilde yayımlandıktan kısa süre sonra dünya genelinde kırk bir dile çevrilmiş ve başka kültürlerin beğenisine sunulmuştur.

Serinin ilk üç öyküsü 17 Aralık 2004 tarihinde izleyici önüne çıkan ve seriyle aynı adı taşıyan filme konu olmuş; film kırk altı farklı ülkede kısa zaman aralıklarıyla gösterime girmiştir.<sup>20</sup>

Yukarıda belirtilen çalışmaların yanı sıra, serinin popüler kültürdeki yerinin sağlamaştırılması Daniel Handler ve Tim Curry'nin okumalarıyla oluşturulan sesli kitaplar; 2004'te piyasaya sürülen "Lemony Snicket's A Series of Unfortunate Events Video Game" adlı video oyunu; yine 2004'te sekiz yaş ve üzeri oyunculara yönelik hazırlanan "The Perilous Parlor Game" başlıklı oyun; on dört yaş altı çocuklar için hazırlanan "The Catastrophic Card Game" adlı oyun ve son olarak Ekim 2006'da Handler'ın akordiyoncu olarak müzik kariyerine devam ettiği grup The Magnetic Fields imzalı "The Tragic Treasury: Songs from A Series of Unfortunate Events" adlı albümle desteklenmiştir.

Özetlemek gerekirse TSD, kaynak kültür çocuk okurunun yoğun ilgisinin etkisiyle birçok yardımcı öğeyle de desteklenerek kısa zamanda popüler kültürün tüketim nesnesine dönüştürülmüş ve Batı çocuk yazın dizgesindeki yerini almıştır. TSD'nin yanı sıra yedi kitaba daha imza atmış olan Handler'ın Amerika'nın ünlü çocuk edebiyatı yazarlarından biri olmasındaki önemli payı göz ardı edilemeyecek olan seri, kısa süre içinde Batı ve Doğu'da birçok ülkede okura ulaştırılmıştır.

TSD çevirilerinin Türk çeviri çocuk edebiyatı dizgesindeki yeri üzerine yapılması mümkün saptama özetle şu şekildedir: TSD kitapları Türk çocuk yazın dizgesinde söz sahibi olan yayınevlerinden biri olan Doğan Egmont'un, piyasadaki on altı çeviri serüven dizisinden biridir ve çocuk edebiyatının yanı sıra birçok başka alanda da çevirileri bulunan Nurettin Elhüseyni çevirileriyle Türkçeye kazandırılmıştır.

Serinin, Türk çocuk okurunun ilgi gösterdiği dizilerden biri olduğu iddia edilebilir. Bu araştırmanın yapıldığı 2009 yılının ikinci yarısında on üç çeviri kitabın raflarda bulunan kopyalarına bakıldığında; ilk kitabın on üçüncü, ikincinin dokuzuncu, üçüncünün yedinci, dördüncünün altıncı, beşincinin yedinci, altıncının dördüncü, diğer yedi öykünün ise ikinci ya da ilk basımları olduğu görülmektedir.

Serinin adını taşıyan film de serinin alınmasını etkileyen faktörlerdendir. İlk üç öyküyü konu olan film sayesinde sözü edilen öykülerin, devamına göre daha popüler olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Ayrıca, öykünün giderek uzun ve karmaşık hale geldiği ikinci yarı kitapları, daha kolay anlaşıldığı görülen ilk yarısına göre daha az ilgi görmüştür.

Bu rakamlar göz önünde bulundurulduğunda serinin Türk çocuk okuru tarafından ilgiyle karşılandığını söylemek mümkündür ancak serinin kaynak kültürde gördüğü ilgiyle karşılaştırıldığında bu oran düşüktür. Bu durumda akla ilk gelen, olumsuz görünen bu verinin eserin çevirisiyle ilintili olabileceği düşüncesidir. Ancak bu noktada çeviri etkinliği açısından göz önünde bulundurulması gereken birçok değişken söz konusudur. Bunlardan biri, eserin öne çıkan özelliklerinden biri kaynak kültüre özgü öğelerle örülü olmasıdır. Dilsel bağlamdaki iddiasının yanı sıra eser, erek kültür okuruna ulaşma düzeyi kaynak kültürdekinden çok daha düşük olan kültürel göndermelere sahiptir.

Eserin hitap ettiği kaynak kültür çocuk okuru, kendi kültürüne dair kişi, yazınsal metinler, söylemler... vb öğelerle iç içe olduğu okuma sürecine daha çabuk ve yüksek oranda uyum sağlamıştır. Erek kültür çocuk okuru ise, işlevsel eşdeğerliliğin sağlanması için üzerinde titizlikle çalışıldığı görülen, yabancı bir kültüre dair öğelerle örülü bir metinle karşılaşmış ve metnin macera yönü ve üslubu sayesinde "eğlenceli" olarak tabir ettikleri bir okuma süreci yaşamalarına rağmen okuma deneyimleri kaynak kültürdeki akranlarından farklı olmuştur. Bundan sonraki aşamada merceğe altına alınacak olan metnin bu dilsel ve kültürel anlamdaki çok katmanlılığının kaynak ve erek kültür

<sup>20</sup> IMD, "Release Dates For Lemony Snicket's A Series Of Unfortunate Events", [Çevrimiçi] <http://www.imdb.com/title/tt0339291/releaseinfo> adresinden 22 Şubat 2009'da yararlanılmıştır.

okurlarına ulaşma düzeyinin kültüre ve yaş gurubuna bağlı olarak değişiklik göstermesi, kültürlerarası etkileşimde çevirmen kararlarının önemini vurgular nitelikte olacaktır.

### Dizinin Çok Katmanlılığı

Daha önce de belirtildiği gibi TSD öykülerinde, yazarın eserlerine yansıttığı çok çeşitli alanlardaki bilgi birikimi dikkat çekicidir. Yazarın, kahramanları sürüklediği maceraların yanında, bazı bölümlerde değindiği toplumsal sorunlar, insan ilişkilerine yönelik eleştirileri, yaptığı ayrıntılı psikolojik çözümler, dilsel bağlamdaki meydan okumalar ve metin içinde gönderme yapılan, kaynak kültürde önemli yere sahip isimler göz önüne alındığında, TSD'nin çok katmanlı bir metin olduğu iddia etmek mümkündür.

Yazarın değindiği **toplumsal sorunlar ve eleştirilerle** başlamak gerekirse: Handler, öykü kahramanı çocukların içinden geçtiği ve mücadele etmek zorunda kaldıkları zorluklarla ilgili kendisine yöneltilen bir soruya yanıt olarak, öyküleri çocukları onları bekleyen gerçek hayatın acımasızlığına karşı biraz da olsa hazırlayabilmeyi de amaçlayarak kaleme aldığını söylemiştir. Bu ifade yazarın kahramanlarına ve okurlarına yaklaşımıyla ilgili ipucu niteliğindedir. Çocukların hazırlıklı olması gereken acımasız bir gerçek hayattan bahsetmek, içinde yaşadığımız topluma yönelik ciddi bir olumsuzlama olarak değerlendirilebilir. Ebeveynlerini kaybettikten sonra kendilerini adım adım takip eden kötülüğe karşı koymayı başaramayan, yetişkinlerin koruması altına giren kahramanların düştüğü güç durumlar, onları koruyamayan toplumun başarısızlığı olarak görülmektedir. Kötüyle mücadelesini kaybeden toplum, korunmaya muhtaç üyelerinin güvenliğini sağlayamamış, üstelik mücadele sürecinde birçok iyiyi kaybetmiştir.

Öykülerde **insan ilişkilerine yönelik eleştirilere** desıkça rastlamak mümkündür. Serinin altıncı öyküsü *Alacakaranlık Bulvarı*<sup>21</sup>nda, öykü kahramanı çocukların yeni vasileri olan çiftin aralarındaki ilişki, çocukların kendi ebeveynlerinden alışık oldukları karı-koca ilişkisinden farklıdır; Esme kocasından daha fazla çalışan ve kazanan, iletişimi emirler vererek sağlayan bir eştir. Nitekim öykünün sonunda güç uğruna Kont Olaf'ı kocasına tercih eder ve onunla kaçar.

Üçüncü öykünün sonunda, öykü kahramanı çocukların hayatını kurtarabilmek için onca zorluğu aştıkları Josephine Teyzeleri, onu ölüme terk etmemesi için çocukların velayetini Kont'a bırakmayı gözünü kırpmadan kabul eder.<sup>22</sup> Çocuklar bu tür bir ihanete serinin dokuzuncu öyküsü *Karnaval Ucubeleri*<sup>23</sup>nde de uğrarlar: Madam Lulu onlara verdiği sözü tutmaz ve kendini kurtarmak uğruna onları feda ederek Kont'la anlaşır. Çocukların arkadaş olduğu karnaval ucubeleri, para teklif etmesi üzerine Kont'un tarafına geçer ve öykünün kapanış sahnesinde Violet ve Klaus'u taşıyan karavanı yokuş tırmanırken arabadan ayırıp onları ölüme terk eder. Diğer öykülerde de yukarıdakilere benzer başka birçok örneğe rastlamak mümkündür.

Serinin üçüncü öyküsü *Uçuruma Bakan Pencere*<sup>24</sup> hem **psikolojik çözümler**, hem de **dilsel bağlamdaki zorluklar** açısından incelenmeye değerdir. Bir uçurumun kenarına örümcek bacağına benzeyen tahtalarla desteklenerek inşa edilmiş tuhaf bir evde yaşayan üçüncü vasi Josephine Teyze, abartılı fobileri yüzünden çekilmez bir hayatı olan, kibar ama birlikte yaşanması zor bir dilbilimcidir. Öykünün sonuna doğru sahip olduğu, anlamsız görünen korkularının nedenleri bir bir ortaya çıkar, davranışlarının temelinde yatan deneyimleri onu bu sağlıksız kişilik haline getirmiştir ve kahramanlarımız ile okur, onun aslında daha önce saçma görünen birçok hareketinin haklı nedenleri olduğunu görür.

**Dilsel bağlamdaki zorluklara** da değinmek gerekirse, üçüncü öykü boyunca, bazı çocuk okurların okuma sürecini olumsuz etkileyebilecek kadar çok dilbilgisel kural ve düzeltme olduğunu söylemek mümkündür. Josephine Teyze'nin dilbilgisi uzmanı olması dolayısıyla, öykü kahramanı çocuklara bildiklerini aktarması sürecinde gerçekleşen dilbilgisi öğretme-öğrenme sürecinin okur açısından zorlayıcı etkenlerden biri haline geldiği iddia edilebilir. On iki yaşındaki bir İngiliz okur öykü hakkındaki düşüncelerini dile getirirken "it feels like a never-ending grammar class" yani, "sonu gelmez bir dilbilgisi dersi dinliyormuş hissine kapıldığı" cevabını vermiştir.<sup>25</sup> Eserin çevirisinde de durum bu şekildedir. Josephine Teyze'nin öykü boyunca ve özellikle çocukların alerji sonucu dilleri şiştiğinde

<sup>21</sup>Snicket, İstanbul: 2004

<sup>22</sup>Snicket, İstanbul: 2002

<sup>23</sup>Snicket, İstanbul: 2005

<sup>24</sup>Snicket, İstanbul: 2002

<sup>25</sup> İngiltere'deki Harpole Primary School (Harpole İlköğretim Okulu) öğrencilerinden oluşan farklı yaşlardaki on beş kişilik gönüllü araştırma gurubundan, dokuz yaşındaki bir okurun cevabıdır.

doğru düzgün konuşamadıkları bölümde verdiği dilbilgisi dersleri erek dile de aynen geçirilmiştir. Yine Josephine Teyze'nin kasten yaptığı dilbilgisi hatalarına gizlediği şifreyi çözme aşamasında Klaus'un kardeşlerine açıkladığı dilsel doğrular, çevirmen tarafından –gizlenen şifrenin harf düzeyinde olması ve Türkçede harflerin tamamen farklı olması nedeniyle– titizlikle yeniden oluşturulan şifreyle birlikte, erek metinde yerini almıştır. .

Çok katmanlılığı oluşturan bir başka dilsel öge de, eserde eski dilin kullanıldığı bölümlerdir. On birinci kitap *Mantar Mahşeri*<sup>26</sup>'nin beşinci bölümünden örnek vermek gerekirse: belirtilen bölümde önemli bir yere sahip olan *Muhtelif Mantar Malumatı* başlıklı kitap, öykü kahramanlarının yaşındaki çocuklar için anlaşılması oldukça güç bir dille yazılmış çok eski bir kitaptır. Klaus ve mantar bilimci yeni arkadaşı, okuduğu kitaplardan edindiği bilgi birikimi sayesinde kitapta neler anlatıldığını çözmeyi başarırlar ve onlar anlatılanları diğerlerinin anlamasını sağlayan açıklamaları yapana kadar; diğer karakterlerin tecrübe ettiği anlama zorluğunu okur da tecrübe eder. Çeviri aşamasında ise çevirmenin, yazarın okura yaşatmayı hedeflediği bu zorlu sürecin erek kültür okurunca da yaşanması için yazarın yöntemine sadık kaldığı görülmüştür.

Metnin çok katmanlılığına dair şimdiye kadar değinilen; yazarın dile getirdiği toplumsal sorunlar, yönelttiği örtük eleştiriler ve yaptığı psikolojik çözümlerinin erek kültüre yansımaları, evrensel konular olmaları gerekçesiyle, kaynak kültüre yansımalarından farklı değildir. Ancak dilsel bağlamdaki meydan okumalar ve metinde gönderme yapılan kaynak kültür kişilerinin, erek kültür okuru tarafından alımlanabilme düzeyleri, kaynak kültür okuruna göre farklılık göstermektedir.

Eserin Türk çocuk okuru tarafından ilgiyle karşılandığını söylemek mümkündür ancak serinin kaynak kültürde gördüğü ilgiyle karşılaştırıldığında bu oran düşüktür. Bu durumda akla ilk gelen, olumsuz görünen bu verinin eserin çevirisiyle ilintili olabileceği düşüncesidir. Ancak bu noktada çeviri etkinliği açısından göz önünde bulundurulması gereken birçok değişken söz konusudur. Eserin öne çıkan özelliklerinden biri daha önce de belirttiğimiz gibi kaynak kültüre özgü öğelerle örülü olmasıdır. Dilsel bağlamdaki iddiasının yanı sıra eser, erek kültür okuruna ulaşma düzeyi kaynak kültürdekinden çok daha düşük olan kültürel göndermelere sahiptir. Eserin hitap ettiği kaynak kültür çocuk okuru, kendi kültürüne dair kişi, yazınsal metinler, söylemler... vb öğelerle iç içe olduğu okuma sürecine daha çabuk ve yüksek oranda uyum sağlamıştır. Erek kültür çocuk okuru ise, işlevsel eşdeğerliliğin sağlanması için üzerinde titizlikle çalışıldığı görülen, yabancı bir kültüre dair öğelerle örülü bir metinle karşılaşmış ve metnin macera yönü ve üslubu sayesinde "eğlenceli" olarak tabir ettikleri bir okuma süreci yaşamalarına rağmen okuma deneyimleri kaynak kültürdeki akranlarından farklı olmuştur.

Kaynak kültüre dair önemli birer kültürel gönderme olan bu isimlerden bazıları şunlardır: Amerikalı yazar Herman Melville, roman, kısa öykü ve müzikleriyle ünlü İngiliz yazar Pelham Grenville Wodehouse, yine Amerikalı yazar ve fotoğrafçı Carl Van Vechten ve "Archy and Mehitabel" başlıklı köşesiyle ünlü Amerikalı gazeteci, komedyen ve yazar Don Marquis... gibi.

Bu göndermelerin kaynak ve erek kültür okuruna hangi düzeyde ulaştığını gözler önüne serilebilmek amacıyla kaynak ve erek kültür çocuk okurlarının katılımıyla karşılaştırmalı bir çalışma yapılmıştır. İngiltere'deki Harpole Primary School (Harpole İlköğretim Okulu) ve Türkiye'deki Nejat Sabuncu İlköğretim Okulu öğrencileri arasından seçilen on iki yaşındaki yedişer kişilik iki okur grubuna yukarıda adı geçen kişileri tanıyıp tanımadıkları sorulmuştur.

Okuma süreci sonunda soru-cevap yöntemi kullanılarak isimler üzerine yapılan tartışmada İngiliz çocuk okurların adı geçen isimlerden Herman Melville ve P. G. Wodehouse'u tanıdıkları görülmüştür. *Moby Dick* romanını okuyan öğrenciler Melville'i kitabın yazarı olarak anımsamış ve Wodehouse'u edebiyat derslerinde kısa öykülerini okudukları yazar olarak hatırlamışlardır.

Türk okur grubu içerisinde ise, metinde adı geçen kaynak kültür kişilerinin kim olduğunu bilen neredeyse çıkmamıştır; okurlardan yalnızca biri Melville'i ünlü romanı aracılığıyla hatırlamayı başarmıştır.

Bu sonuçlar elde edildikten sonra, aynı metin bu defa dokuz yaş grubu kaynak ve erek kültür okurlarıyla çalışılmıştır. Bahsi geçen ünlü isimler bu yaş gurubu çocuk okur için hiçbir anlam ifade etmemiş; okurlar öykünün yalnızca macera yönüyle ilgilenmişlerdir. Bu noktada, çevirmen kararlarının çeviri metnin alımlanma sürecindeki öneminin altının çizilmesi yerinde olacaktır. Çeviribilim araştırmacıları da özellikle çocuk edebiyatı çevirilerinde bu tür kültürel öğelerin aktarımı konusunda çevirmene önemli görevler düştüğü konusunda hemfikirdirler:

<sup>26</sup> Snicket, İstanbul: 2005

“Çevirmen, yabancı bir kültüre ait öğeleri (deyimler, kelime oyunları, alışkanlıklar vs.) aktarmak istediğinde, seçim yapmasını ve belli bir karara varmasını gerektiren durumlar çıkabilir. Kültüre özgü olan ve diğer bir kültürde bulunmayan ifadelerin aktarılması esnasında bire bir yapılan çeviride, yani orijinal metne sadık kalınarak yapılan çeviride, orijinaldeki anlam kaybolabilir ve eser anlaşılabilirliğini yitirebilir... Çocuk edebiyatı çevirisinde ise çevirmen, anlaşılabilirlik ve çeviribilim kuramları arasında bir seçim yapmak durumundadır. Koller “Einführung in die Übersetzungswissenschaft (Çeviribilim Giriş)” adlı eserinde çocuk edebiyatını, edebiyatın özel türlerinden biri olarak tanımlar ve bu özel türlerin de çevirisinin kendine özgü olması gerektiğini belirtir. Bu türlerin çevirisinde edebi çeviride yeri olmayan ancak çocuk edebiyatında kabul gören ekleme, çıkarma veya yorumlamaların olabileceğini savunur.”<sup>27</sup>

Eserin dilsel ve kültürel zenginliğinin oluşturduğu çok katmanlılığın okura ulaşabilme düzeyinin, okurun yaşına, eriştiği dil düzeyine ve içinde yaşadığı kültüre bağlı olarak değişiklik gösterdiğine dair yapılan saptamayı hatırlamak yerinde olacaktır.

## Sonuç

Kaynak ve erek metinler üzerinde yapılan karşılaştırma, kaynak ve erek kültür çocuk okurlarıyla yapılan uygulama çalışmaları ışığında, serinin kaynak ve erek kültürlerdeki alımlanma farklılığında rol oynayan çevirmen kararları ile metnin dilsel ve kültürel zenginliği gibi etkenler mercek altına alınmış; titizlikle yapıldığı açık olan çeviri etkinliğinin, kaynak metnin erek dile ve kültüre kazandırılırken yazarın bıraktığı etkiyi bırakma konusunda son derece başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Eserin kaynak ve erek kültürlerde aldığı farklı tepkiler, erek okurun metinde yer alan kültürel göndermelere olan uzaklığı ve metnin korunan yabancılığından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Metnin kaynak kültür okuruna önemli oranda ulaşmayı başaran çok katmanlılığı, erek kültür okuruna aynı oranda ulaşamamış; kaynak kültürden erek kültüre doğru ve her iki kültürde de büyük yaş gurubundan küçük yaş gurubuna doğru bu oranın düştüğü yapılan uygulamalı araştırmalar sonucunda açıkça görülmüştür.

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Applegate, K. A. (2003) *Dönüşüm*. Çev. Simay Antep. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Bilgin, İsmail. (2009) *Kurtuluşun Kahramanları*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Brooks, Walter R. (2001) *Freddy The Pig*. New York: Puffin Books.
- Greenburg, J. C. (2004) *Andrew Lost*. UK: Random House Books.
- Hale, Daniel J. (2004) *The Zeke Armstrong Mystery Series*. ABD: Top Publications.
- Keene, Carolyn (2010) *Nancy Drew*. Çev. Meriç Akçay Güvenç. İstanbul: Mandolin Yayıncılık.
- Kolektif yazarlar. (1948) *Trixie Belden*. ABD: US Random House Children's Books.
- Larry, H. I. (2010) *Zac Power*. Çev. Neşe Akın. İstanbul: Caretta Çocuk Yayınevi.
- Meyer, Stephenie (2009) *Alacakaranlık*, (Cep Boy 3. Basım, Çev.:Hüseyin Baran) İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Montgomery, Lucy Maud (2008) *Anne of Green Gables(100th Anniversary Edition of Anne of Green Gables)*. Londra: Penguin Books Ltd.
- Neydim, Necdet (2010) İstanbul: Yüksek lisans ders notları.
- Rowling, J. K. (2001) *Harry Potter*. Çev. Ülkü Tamer, Sevin Okyay, Kutlukhan Kutlu. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Sage, Angie (2008) *Septimus Heap*. Çev. Ferhan Ertürk. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Snicket, Lemony (2002-2007) *Talısız Serüvenler Dizisi*. (Çev.: Nurettin Elhüseyni). İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık ve Yapımcılık Tic. A.Ş.
- Snicket, Lemony (2004) *Altıncı Kitap: Alacakaranlık Bulvarı*. (Çev.: Nurettin Elhüseyni). İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık ve Yapımcılık Tic. A.Ş.
- Snicket, Lemony (2002) *Üçüncü Kitap: Uçuruma Bakan Pencere*. (Çev.:Nurettin Elhüseyni), İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık ve Yapımcılık Tic. A.Ş.
- Snicket, Lemony (2005) *Dokuzuncu Kitap: Karnaval Ucubeleri*. (Çev. :Nurettin Elhüseyni). İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık ve Yapımcılık Tic. A.Ş.
- Snicket, Lemony (2005) *Onbirinci Kitap: Mantar Mahşeri*. (2. Basım. Çev.: Nurettin Elhüseyni). İstanbul: Doğan Egmont Yayıncılık ve Yapımcılık Tic. A.Ş.
- Sobel, Donald J. (1963) *Encyclopedia Brown*, ABD: Bantam Books.
- Todorov, Tzvetan (2004) *Fantastik: Edebi Türe Yapısal bir Yaklaşım*. (Çev.: Nedret Öztokat). İstanbul: Metis Eleştiri, 47.
- Zivtci, Neval (2007) “Çocuk Edebiyatı Çevirisinde Kültürel Değerlerin Aktarılması”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 357.

---

<sup>27</sup> Zivtci, Ankara: 2007 :357



## YERLİ VE ÇEVİRİ OKULÖNCESİ ÇOCUK KİTAPLARININ KARAKTER, BENLİK KAVRAMI VE PROSOSYAL DAVRANIŞLAR AÇISINDAN İNCELENMESİ

**Öğr. Gör. Dr. Semra ŞAHİN**

Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü

**Öğr. Gör. Dr. Sonnur İŞİTAN**

Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı

**Fatma ÜNAL**

Çocuk Gelişimcisi

### Özet

*Bu çalışma, Türkiye’de basılmış 3-6 yaş grubu yerli ve yabancı resimli çocuk kitaplarının öyküde geçen karakterler, benlik kavramı ve özgeci (prososyal) davranışlar ile ilgili mesajları içerip içermediklerini analiz etmek amacıyla planlanmıştır. Araştırmaya 2005-2010 yılları arasında basılmış, okulöncesi çocuklara yönelik ve rastgele örnekleme yöntemiyle seçilmiş 80 adet (35’i çeviri, 45’i yerli) kitap alınmıştır. Kitaplar, karakter, benlik kavramı ve prososyal gelişim açısından incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda; resimli çocuk kitaplarındaki karakterlerin olumlu özelliklere sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca benlik kavramı ve prososyal davranışları içeren yeterli sayıda kitap olmadığı saptanmıştır.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, resimli öykü kitabı, karakter, benlik kavramı, prososyal davranışlar.*

### Abstract

*This study is planned to analyse whether the native and translated picture story books for 3-6 years old children published in Turkey covers the character traits, self-concept and prosocial behaviours or not. In this research, 80 story books (35 of them are translated, 45 of them are native), which were published between the years of 2005 and 2010 for preschool children, were chosen through random sampling method. These books were investigated with respect to character, self-concept and development of social behaviors. As a result of this research, it was found that the characters of the picture story books have positive traits. In addition, it was determined that there was not enough picture story books about self-concept and prosocial behaviours.*

*Key Words: Children’s literature, picture story book, character, self- concept, prosocial behaviours.*

### GİRİŞ

Çocuk kitaplarının, çocuğun zihinsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminde önemli bir uyarıcı olduğu, çocuklara küçük yaşlardan itibaren iyi ve nitelikli kitap okuma ve anlatmanın onların deneyimlerini genişlettiği, kelime bilgilerini artırdığı ve dile karşı hassasiyetlerini geliştirdiği bilinmektedir. Ayrıca çocuğa okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırılmasında da çocuk edebiyatının önemli bir yeri bulunmaktadır.

Çocuk kitaplarının, okuma eğitimi dışında çocuğun düşünce ve duygu dünyasının gelişimi ile eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi kazanması üzerinde de katkısı bulunmaktadır. Çocuklar, hayal dünyalarının geniş olması nedeniyle kitapların karakterleriyle kendilerini özdeşleştirirler. Ayrıca olumlu mesajlar veren kitapların çocukların benlik kavramı üzerinde ve paylaşma, yardımlaşma, dayanışma gibi özgeci (prososyal) davranışların gelişiminde etkili olabileceği varsayılmaktadır.

Özgeci (prososyal) davranışlar ile ilgili farklı yıllarda, farklı araştırmacıların yapmış olduğu tanımlar vardır. Beaty (1998), özgeci davranışları, çocukların sosyal gelişimlerinin bir alanı ve ahlak gelişiminin olumlu yönü olarak tanımlarken (Erdoğan, 1993) ; Eisenberg ve Mussen (1997) bu davranışları, başka bir insanın ya da bir grup insanın yararına olabilecek, kişinin baskı altında olmadan ve kendi isteğiyle sergilediği davranışlar olarak tanımlamıştır (Eisenberg ve Mussen, 1997’den Akt.: Doescher ve Sugawara, 1990). Diğer yandan Hay (1994), özgeci (prososyal) terimini, başkalarının



yararına olacak ya da başkalarıyla uyumlu ilişkileri destekleyen hareketler olarak açıklamıştır (Hay, 1994'den Akt.: Hortaçsu, 1991).

Özgeci (prososyal) davranışlar, çocukların sosyal yeterliliklerinin merkezidir. Araştırmalar özgeci davranışların erken yaşlarda gelişmeye başladığını vurgulamaktadır.

Çocukların özgeci davranışları bilmesi, bu davranışları uyguladığı anlamına gelmemektedir. Dolayısıyla bu aşamada çocukların özgeci davranışları içselleştirmeleri önemli olmaktadır. Çocukların yardım etme, paylaşma, teselli etme, işbirliği yapma gibi özgeci davranışları daha kolay anlayabilmelerine yardımcı olan ve çocukların içselleştirmelerinde rehber rol oynayan kaynak olarak, öykü kitaplarını görmek mümkündür.

Zeigler (1992), çocukların öykü kitapları sayesinde duygu ve düşüncelerini çekinmeden ortaya koyabildiklerini ve böylece öykü kitaplarının kişilik gelişimini bu yönden olumlu desteklediğini ileri sürmüştür. İyi nitelikli kitapların, çocukların kişilik gelişimini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir (Doescher, Sugawara, 1989). Bu nedenle yaşamın kritik dönemi olan okulöncesi yıllarında çocuklara sunulan kitaplardaki karakterler ve işlenen konu ve mesajlar büyük önem taşımaktadır.

## ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

**Araştırmanın Amacı:** Yapılan bu araştırma; üç-altı yaş çeviri ve yerli resimli çocuk kitaplarında yer alan karakter özelliklerini, benlik kavramı ve özgeci (prososyal) davranışlar ile ilgili mesajlar verip vermediğini belirlemek amacıyla planlanmıştır.

**Araştırmanın Evreni ve Örnekleme:** Araştırmanın evrenini 2005-2010 yılları arasında basılmış 3-6 yaş grubundaki çocuklara yönelik hazırlanmış resimli çocuk kitapları oluşturmaktadır. Evreni temsil edecek çocuk kitaplarının örnekleme seçiminde yansızlık ilkesine uyularak seçkisiz örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 35'i çeviri (%43,7), 45'i yerli (%56,3) olmak üzere toplam 80 okulöncesi resimli çocuk kitabı oluşturmuştur. Ankara İl merkezinde bulunan ve satışa sunulan çocuk kitap sayısının yoğun olduğu kitap satış merkezleri belirlenmiştir. Belirlenmiş kitap satış merkezlerinden, satışta bulunan çocuk kitapları isim listesi alınarak raflarda bu kitapların basım yıllarının 2005-2010 olup olmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan kontrol sonrası oluşturulan yeni listede her bir kitaba bir sıra numarası verilmiştir. Sıra numaraları verilen resimli çocuk kitapları basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile araştırma kapsamında incelemeye alınmıştır.

**Veri Toplama Araçları:** Resimli öykü kitaplarını karakter, benlik kavramı ve prososyal davranışlar açısından incelemek için araştırmacılar tarafından "Karakter, Benlik Kavramı ve Özgeci (Prososyal) Davranışlar Kontrol Listesi" oluşturulmuştur. Kontrol listesi, literatür araştırması yapılarak ve Işıtan (2005) tarafından geliştirilen "Benlik Kavramı Konuları" kontrol listesinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan "Karakter, Benlik Kavramı ve Özgeci (Prososyal) Davranışlar Kontrol Listesi" 4 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler: (1) Giriş bölümünde kitabı tanımlayıcı genel sorular bulunmaktadır. (2) Kitaplarda bulunan karakterler ile ilgili tanımlamalar ve bu tanımlamalar için işlenen 48 mizaç özelliği bulunmaktadır. (3) Benlik kavramı ile ilgili 6 genel madde ve her genel maddenin alt maddeleri olmak üzere toplam 38 alt madde bulunmaktadır. Buna göre; akran ve çevre ilişkileri, aile ilişkileri, başarı, fiziksel görünüm, korku ve kaygı durumu genel konulardır. (4) Kitaplarda işlenen konuları özgeci davranışlar açısından irdeleyen 2 genel ve 13 alt madde bulunmaktadır.

## Veri Toplama İşlemi

Araştırma, survey (tarama-betitleme) modeli kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada, belirlenen kitaplar geliştirilen kontrol listesine göre araştırmacılar tarafından 3 kez ayrı ayrı okunduktan sonra alınan cevapların yoğunluk düzeyi dikkate alınarak kitapların kritikleri nesnel ölçülerle "Karakter, Benlik Kavramı ve Özgeci (Prososyal) Davranışlar Kontrol Listesi" ne kaydedilmiştir. Kontrol listesinin her maddesinin yanına maddeyi içerip içermediği ile ilgili bilgiler "evet-hayır" olarak kaydedilmiştir. Araştırma sonuçlarının güvenilirliğini test etmek amacıyla örnekleme oluşturan kitaplardan rastgele seçilen 20 kitap, üç uzman tarafından okunmuş ve 20 kitap arasındaki güvenilirliğe bakılmıştır. Gözlemciler arası güvenilirlik verileri "görüş birliği/(görüş birliği+ görüş ayrılığı) x 100" formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Kırcaali-İftar, Tekin, 1997). Güvenirlik alfa değeri; 0,9725 (%95,25 > %80) tir.

## Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi

Araştırmanın örneklemini oluşturan 3-6 yaş resimli öykü kitapları "Karakter, Benlik Kavramı ve Prososyal Davranışlar Kontrol Listesi"ne göre elde edilen veriler; karakterler, anakaracterin mizaç

özellikleri, benlik kavramı ve özgeci davranış değişkenleri kitap türleri ile karşılaştırılmıştır. Değişkenler arasında istatistiksel bir fark olup olmadığını incelemek için Ki-kare Analizi kullanılmıştır.

## BULGULAR VE TARTIŞMA

Yapılan inceleme sonucunda kitapların genelinde ortalama 6 karaktere yer verildiği bulunmuştur. Bu araştırmada karakter olarak kitap içinde en fazla adı geçen ilk üç karakter incelemeye alınmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmektedir.

**Tablo 1:** Örnekleme Seçilen Kitaplardaki I., II. ve III. Karakter Figürlerinin Kitap Türlerine Göre Dağılımı

| KARAKTER      | KİTAP TÜRÜ<br>KARAKTER | YERLİ (n:45) |      | ÇEVİRİ (n:35) |      |
|---------------|------------------------|--------------|------|---------------|------|
|               |                        | Sayı         | %    | Sayı          | %    |
| I.KARAKTER    | İnsan                  | 14           | 31,1 | 9             | 25,7 |
|               | Bitki                  | 3            | 6,7  | -             | 0    |
|               | Hayvan                 | 24           | 53,4 | 25            | 71,4 |
|               | Cansız Varlık          | 2            | 4,4  | -             | 0    |
|               | Hayali Karakter        | 2            | 4,4  | 1             | 2,9  |
|               | Karakter Yok           | -            | 0    | -             | 0    |
| II. KARAKTER  | İnsan                  | 7            | 15,6 | 5             | 14,3 |
|               | Bitki                  | 3            | 6,7  | -             | 0    |
|               | Hayvan                 | 29           | 64,4 | 23            | 65,7 |
|               | Cansız Varlık          | 2            | 4,4  | -             | 0    |
|               | Hayali Karakter        | 1            | 2,2  | 3             | 8,6  |
|               | Karakter Yok           | 3            | 6,7  | 4             | 11,4 |
| III. KARAKTER | İnsan                  | 5            | 11,1 | 6             | 17,1 |
|               | Bitki                  | 1            | 2,2  | -             | 0    |
|               | Hayvan                 | 20           | 44,5 | 14            | 40   |
|               | Cansız Varlık          | 1            | 2,2  | 1             | 2,9  |
|               | Hayali Karakter        | 1            | 2,2  | -             | 0    |
|               | Karakter Yok           | 17           | 37,8 | 14            | 40   |

Tablo 1’e göre yerli ve çeviri kitaplarda I. karakter olarak en fazla ‘Hayvan’ (yerli kitaplarda, %53,4; çeviri kitaplarda %71,4) ve ‘İnsan’ (yerli kitaplarda %31,1; çeviri kitaplarda %25,7) kullanılmıştır. Kitaplardaki II. karakter incelendiğinde de yine en fazla “hayvan” (yerli kitap %64,4, çeviri kitap % 65,7) ve “insan” (yerli kitap %15,6, çeviri kitap %14,3) karakteri üst sıraları almıştır. III. karakter kullanımına bakıldığında, ilk iki karakter sıralamasında olduğu gibi “hayvan” (yerli kitap %44,5; çeviri kitap %40,0) , “insan” (yerli kitap %11,1; çeviri kitap %17,1) karakterleri yine ön sıralarda bulunmuştur.

Şen (2002) yaptığı bir çalışmada 100 öykü kitabında kullanılan kahraman tiplerini araştırmış ve en çok kullanılan kahraman tipinin “hayvanlar” olduğunu belirtmiştir. Yine Tokgöz (2006) yaptığı çalışmada okulöncesinde yaygın olması ve çocuklar tarafından daha fazla ilgi görmesi dolayısıyla karakter olarak çeşitli hayvan, bitki ve nesnelerin kişiselleştirildiğini ifade etmiştir. Bu bulgular çalışma sonuçları ile örtüşmektedir.

Tablo 2’de örnekleme oluşturan kitaplarda bulunan anakaracterin mizaç özelliklerinin kitap türüne göre dağılımı verilmiştir. Çeviri kitaplarda anakaracterde en fazla ‘Meraklı’ (%37,1), ‘Cesur’ (%34,3), ‘Neşeli’ (%31,4), ‘Gösterişli’ (%20,0) mizaç özelliklerinin işlendiği belirlenirken; yerli kitaplarda ise en fazla ‘Neşeli’ (%42,2), ‘Meraklı’ (% 31,1), ‘Yardımsöver’ (%31,1), ‘Paylaşımıcı’(%28,9), ‘Hırslı’ (%26,7) mizaç özelliklerinin işlendiği belirlenmiştir.

**Tablo 2:** Örnekleme Seçilen Kitaplardaki Anakaracterin Mizaç Özelliklerinin Kitap Türlerine Göre Dağılımı

| Kitap türü                      | ÇEVİRİ (n:35) |      |      |       | YERLİ (n:45) |      |      |       |
|---------------------------------|---------------|------|------|-------|--------------|------|------|-------|
|                                 | VAR           |      | YOK  |       | VAR          |      | YOK  |       |
| Anakaracterin mizaç özellikleri | Sayı          | %    | Sayı | %     | Sayı         | %    | Sayı | %     |
| Dalgın                          | 1             | 2,9  | 34   | 97,1  | 1            | 2,2  | 44   | 97,8  |
| İnatçı                          | 5             | 14,3 | 30   | 85,7  | 8            | 17,8 | 37   | 82,2  |
| Bencil                          | —             | —    | 35   | 100,0 | 4            | 8,9  | 41   | 91,1  |
| Gösterişli                      | 7             | 20,0 | 28   | 80    | 8            | 17,8 | 37   | 82,2  |
| Karamsar                        | 3             | 8,6  | 32   | 91,4  | 6            | 13,3 | 39   | 86,7  |
| Aksi                            | 3             | 8,6  | 32   | 91,4  | 2            | 4,4  | 43   | 95,6  |
| Hırslı                          | 2             | 5,7  | 33   | 94,3  | 12           | 26,7 | 33   | 73,3  |
| Lider                           | 3             | 8,6  | 32   | 91,4  | 6            | 13,3 | 39   | 86,7  |
| Cimri                           | 1             | 2,9  | 34   | 97,1  | —            | —    | 45   | 100,0 |
| Tembel                          | 1             | 2,9  | 34   | 97,1  | —            | —    | 45   | 100,0 |
| Sinirli                         | 3             | 8,6  | 32   | 91,4  | 2            | 4,4  | 43   | 95,6  |
| Utangaç                         | 2             | 5,7  | 33   | 94,3  | 2            | 4,4  | 43   | 95,6  |
| Kibar                           | 4             | 11,4 | 31   | 88,6  | 10           | 22,2 | 35   | 77,8  |
| Meraklı                         | 13            | 37,1 | 22   | 62,9  | 19           | 42,2 | 26   | 57,8  |
| Yardımsever                     | 7             | 20   | 28   | 80    | 14           | 31,1 | 31   | 68,9  |
| Paylaşımçı                      | 9             | 25,7 | 26   | 74,3  | 13           | 28,9 | 32   | 71,1  |
| Titiz                           | —             | —    | 35   | 100,0 | 5            | 11,1 | 40   | 88,9  |
| Cesur                           | 12            | 34,3 | 23   | 65,7  | 10           | 22,2 | 35   | 77,8  |
| Çocuksu                         | 8             | 22,9 | 27   | 77,1  | 6            | 13,3 | 39   | 86,7  |
| Kurnaz                          | 1             | 2,9  | 34   | 97,1  | 6            | 13,3 | 39   | 86,7  |
| Kıskanç                         | 1             | 2,9  | 34   | 97,1  | 3            | 6,7  | 42   | 93,3  |
| Güvenilir                       | 5             | 14,3 | 30   | 85,7  | 10           | 22,2 | 35   | 77,8  |
| Savurgan                        | —             | —    | 35   | 100,0 | —            | —    | 45   | 100,0 |
| Kaba                            | 1             | 2,9  | 34   | 97,1  | 2            | 4,4  | 43   | 95,6  |
| Neşeli                          | 11            | 31,4 | 24   | 68,6  | 20           | 44,4 | 25   | 55,6  |
| Zeki                            | 6             | 17,1 | 29   | 82,9  | 16           | 35,6 | 29   | 64,4  |
| Sakar                           | 2             | 5,7  | 33   | 94,3  | 2            | 4,4  | 43   | 95,6  |
| Korkak                          | 3             | 8,6  | 32   | 91,4  | 2            | 4,4  | 43   | 95,6  |
| Çekingen                        | 2             | 5,7  | 33   | 94,3  | 3            | 6,7  | 42   | 93,3  |
| Hırçın                          | —             | —    | 35   | 100,0 | 1            | 2,2  | 44   | 97,8  |
| Dost canlısı                    | 2             | 5,7  | 33   | 94,3  | 0            | 0    | 45   | 100,0 |
| Çalışkan                        | 1             | 2,9  | 34   | 97,1  | 0            | 0    | 45   | 100,0 |
| Dürüst                          | —             | —    | 35   | 100,0 | 1            | 2,2  | 44   | 97,8  |
| Becerikli                       | —             | —    | 35   | 100,0 | —            | —    | 45   | 100,0 |
| Hayalperest                     | —             | —    | 35   | 100,0 | 1            | 2,2  | 44   | 97,8  |
| Yırtıcı                         | 2             | 5,7  | 33   | 94,3  | 1            | 2,2  | 44   | 97,8  |
| Narin                           | —             | —    | 35   | 100,0 | 1            | 2,2  | 44   | 97,8  |
| Sabırsız                        | —             | —    | 35   | 100,0 | 1            | 2,2  | 44   | 97,8  |
| Uysal                           | —             | —    | 35   | 100,0 | 1            | 2,2  | 44   | 97,8  |
| Sevimli                         | 1             | 2,9  | 34   | 97,1  | 2            | 4,4  | 43   | 95,6  |
| Şakacı                          | 2             | 5,7  | 33   | 94,3  | —            | —    | 45   | 100,0 |
| Yaramaz                         | 1             | 2,9  | 34   | 97,1  | —            | —    | 45   | 100,0 |
| Akıllı                          | 1             | 2,9  | 34   | 97,1  | —            | —    | 45   | 100,0 |
| İyi                             | 2             | 5,7  | 33   | 94,3  | 4            | 8,9  | 41   | 91,1  |
| Kötü                            | —             | —    | 35   | 100,0 | —            | —    | 45   | 100,0 |
| Mutlu                           | 1             | 2,9  | 34   | 97,1  | —            | —    | 45   | 100,0 |
| Nazik                           | —             | —    | 35   | 100,0 | 2            | 4,4  | 43   | 95,6  |
| Sabırlı                         | 1             | 2,9  | 34   | 97,1  | —            | —    | 45   | 100,0 |

Gönen ve arkadaşları (2011) yaptıkları bir çalışmada çocuk kitaplarında en fazla işlenen anakaracter özelliklerinin akıllı, meraklı ve iyi yürekli olduğunu saptamıştır. Kitaplarda en az işlenen anakaracter özelliklerinin ise kötü yürekli, hoşgörülü ve cimri olduğu belirlenmiştir. Çocuğun mizacı ile yaşantısı arasındaki uyum, sağlıklı gelişimin anahtarıdır. Çocuk, kitaplarla etkileşime girerek kitabın kahramanına öykünür ve onunla özdeşim kurar (Mahsereci, 2000). Cesur, meraklı, yardımsever, paylaşımcı, güvenilir gibi karakteristik özelliklerin çok kullanılmasının nedeni olarak çocuktan beklenen özelliklerin bunlar olduğu ve çocukların özdeşim yolu ile bu özellikleri kazanmalarının beklendiği düşünülebilir.

Araştırma kapsamına alınan kitapların benlik kavramı ile ilgili konular açısından yapılan inceleme sonuçları tablo 3-4-5-6 da verilmiştir.

**Tablo 3:**İncelenen Resimli Çocuk Kitaplarının Akran ve Çevre İlişkisi Açısından Kitap Türlerine Göre Dağılımı

| KİTAP TÜRÜ<br>AKRAN VE ÇEVRE<br>İLİŞKİSİ               | ÇEVİRİ (n:35) |      |      |      | YERLİ (n:45) |      |      |      | $\chi^2$                 | P             |
|--|---------------|------|------|------|--------------|------|------|------|--------------------------|---------------|
|  | Var           |      | Yok  |      | Var          |      | Yok  |      |                          |               |
|  | Sayı          | %    | Sayı | %    | Sayı         | %    | Sayı | %    |                          |               |
| Arkadaş edinmeye çabalama                              | 10            | 28,6 | 25   | 71,4 | 14           | 31,1 | 31   | 68,9 | 0,060 <sup>b</sup>       | 0,806         |
| Liderlik   | 8             | 22,9 | 27   | 77,1 | 8            | 17,8 | 37   | 82,2 | 0,317 <sup>b</sup>       | 0,573         |
| Girişkenlik  | 4             | 11,4 | 31   | 88,6 | 12           | 26,7 | 33   | 73,3 | 2,857 <sup>b</sup>       | 0,091         |
| Yeteneklerini,<br>çevresindekilere fark ettirme        | 6             | 17,1 | 29   | 82,9 | 8            | 17,8 | 37   | 82,2 | 0,05 <sup>b</sup>        | 0,941         |
| Günlük sosyal diyaloglara<br>özen gösterme             | 5             | 14,3 | 30   | 85,7 | 16           | 35,6 | 29   | 64,4 | <b>4,601<sup>b</sup></b> | <b>0,032*</b> |
| Haklarını arama, savunma                               | 1             | 2,9  | 34   | 97,1 | 1            | 2,2  | 44   | 97,8 | 0,033 <sup>b</sup>       | 0,857         |
| Duyularını ve düşüncelerini<br>arkadaşlarıyla paylaşma | 10            | 28,6 | 25   | 71,4 | 18           | 40   | 27   | 60   | 1,130 <sup>b</sup>       | 0,288         |

Tablo 3'te örnekleme oluşturan kitaplarda bulunan "Akran ve Çevre İlişkileri" konusunun kitap türüne göre dağılımı verilmiştir. Çeviri kitaplarda "Akran ve Çevre İlişkileri" konusuyla ilgili alt konularda en fazla "Arkadaş edinmeye çabalama" (%28,6), "Duyularını ve düşüncelerini arkadaşlarına ve çevresindeki insanlara kolaylıkla anlatma" (%28,6), "Liderlik yapma" (%22,9) alt konuları işlenirken; en az "Haklarını arama ve savunma" (%2,9) konusunun işlendiği belirlenmiştir. Yerli kitaplarda ise, en fazla "Duyularını ve düşüncelerini arkadaşlarına ve çevresindeki insanlara kolaylıkla anlatma" (%40,0), "Günlük sosyal diyaloglara özen gösterme" (%35,6), "Arkadaş edinmeye çabalama" (%31,1), "Girişken olma" (%26,7) alt konusu işlenirken; en az "Haklarını arama ve savunma" (%2,2) konusunun işlendiği belirlenmiştir. Akran ve çevre ilişkileri konusuyla ilgili "Günlük sosyal diyaloglara özen gösterme" alt konusunda çeviri ve yerli kitaplar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.

Yine Uzmen (1993) yaptığı çalışmasında Türkçe kitaplar arasında ağırlıklı olarak işlenmiş olan konunun "Sosyal İlişkiler" olduğunu saptamıştır. Işıtan (2005) yaptığı çalışmasında ülkemizde akran ve çevre ilişkileri ile ilgili çok sayıda kitap bulunduğunu saptamıştır. Çocuğun sosyalleşmesinde akran ilişkilerinin önemi kabul edilmektedir. Üç ile altı yaş arasında okulöncesi kuruma başlayan çocuk için bu alan, akranları ilk sosyalleşme kaynaklarıdır. Özellikle okulöncesi dönem çocuklarına sunulan resimli öykü kitaplarının akran ve çevre ilişkileriyle ilgili olması, onun akranları ile olan ilişkilerini düzenlemesine katkıda bulunacaktır. Lake (1985), sosyal ilişkiler ve ahlaki konuları içeren öykü kitaplarının çocukların sosyal beceri kazanımları ve ahlaki değerleri kazanmalarında etkili olacağını savunmuştur (Lake, 1985'den Akt.: Erdoğan, 1989).

**Tablo 4.** Örnekleme Seçilen Yerli ve Çeviri Kitaplarda Değinen "Aile İlişkileri, Başarı ve Fiziksel Görünüm Genel Konularının" Kitap Türlerine Göre Dağılımı

| GENEL KONU       | ÇEVİRİ (n:35) |      |      |      | YERLİ (n:45) |      |      |      | $\chi^2$                 | P             |
|------------------|---------------|------|------|------|--------------|------|------|------|--------------------------|---------------|
|                  | VAR           |      | YOK  |      | VAR          |      | YOK  |      |                          |               |
|                  | Sayı          | %    | Sayı | %    | Sayı         | %    | Sayı | %    |                          |               |
| Aile ilişkileri  | 22            | 62,9 | 13   | 37,1 | 17           | 37,8 | 28   | 62,2 | <b>4,432<sup>b</sup></b> | <b>0,035*</b> |
| Başarı           | 24            | 68,6 | 11   | 31,4 | 32           | 71,1 | 13   | 28,9 | 0,103 <sup>b</sup>       | 0,748         |
| Fiziksel Görünüm | 25            | 71,4 | 10   | 28,6 | 35           | 77,8 | 10   | 22,2 | 0,602                    | 0,438         |

Tablo 4'te örnekleme oluşturan kitaplarda bulunan "Aile İlişkileri" konusunun kitap türüne göre dağılımı verilmiştir. Çeviri kitapların %62,9'unda, yerli kitapların %37,8'inde "Aile İlişkileri" konusu işlenmiştir. Çeviri kitaplarda aile konusunun daha fazla işlendiği ve farkın anlamlı olduğu saptanmıştır ( $p < 0,05$ ). Çeviri kitapların %68,6'sında, yerli kitapların %71,1'inde "Başarı" ile ilgili konulara yer verildiği, çeviri kitapların %71,4'ünde, yerli kitapların %77,8'inde "Fiziksel Görünüm" ile ilgili konulara

yer verildiği görülmüştür. Çeviri ve yerli kitaplarda başarı ve fiziksel görünüm konuları benzer oranlarda işlenmiştir.

Arbuthnot ve Sutherland (1972), aile bireyleri ile ilgili kitapların, çocukların sevme, sevilme, fiziki rahatlık ve ait olma ihtiyaçlarını karşıladığını savunmuştur (Arbuthnot ve Sutherland (1972)'den Akt.: Uzmen, 1993). Uzmen (1993) yaptığı çalışmada resimli çocuk kitaplarının aile ilişkilerine büyük oranda yer verdiğini bulmuştur. Işıtan (2005) yaptığı çalışmada ülkemizde yayınlanan resimli çocuk kitaplarında aile ilişkileri konusunun sayıca fazla işlendiğini, "Akademik Durum" ve "Fiziksel Görünüm" genel konularının ise çok az oranda işlendiğini bulmuştur.

Özellikle okulöncesi dönem çocuklarına sunulan resimli öykü kitaplarının aile ilişkileriyle ilgili olması onun ailesiyle olan ilişkilerini düzenlemesine, kendini ailesine ait hissetmesine, kendini ailesinin sevilen bir üyesi olarak görmesine katkıda bulunacaktır. Okulöncesi dönem çocukları için önemli diğer bir konu başarma duygusudur. Demoulin (1998)'a göre sağlıklı benlik saygısı geliştiren çocuk öğrenmeye daha fazla isteklidir. Böylelikle okulda daha başarılı, üretken ve sorumluluk sahibi bir birey olur. Resimli çocuk kitaplarında çocuğun akademik açıdan kendini yetenekli hissetmesini ve kendi yeteneklerinin farkına varmasını sağlayıcı konuların işlenmesi, çocukların sağlıklı benlik geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle akademik durumla ilgili resimli çocuk kitaplarının yazılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca okulöncesi dönem çocuğu vücudunu, büyümeyi ve gelişmeyi yeni öğrenmektedir. Bu süreçte kendi bedenini daha iyi tanımasını, büyüme ve gelişmeyi kavramasını, cinsiyet farklılıklarını anlamasını sağlayıcı nitelikte kitapların basılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca resimli çocuk kitaplarında doğum, ölüm ve cinsel gelişim gibi konuları da işleyen resimli çocuk kitaplarının yazılması gerekmektedir.

**Tablo 5:** Örneklemeye Seçilen Kitaplarda Bulunan 'Korku ve Kaygı' Konusunun Kitap Türüne Göre Dağılımı

| KİTAP TÜRÜ<br>"KORKU, KAYGI"   | ÇEVİRİ (n:35) |      |      |      | YERLİ (n:45) |      |      |      | χ <sup>2</sup>     | P      |
|--|---------------|------|------|------|--------------|------|------|------|--------------------|--------|
|  | VAR           |      | YOK  |      | VAR          |      | YOK  |      |                    |        |
|  | Sayı          | %    | Sayı | %    | Sayı         | %    | Sayı | %    |                    |        |
| Kayıp ve ayrılıklarla baş etme   | 5             | 14,3 | 30   | 85,7 | 5            | 11,1 | 40   | 88,9 | 0,181 <sup>b</sup> | 0,670  |
| Problem durumlarıyla başa çıkma ve çözüm bulma                         | 24            | 68,6 | 11   | 31,4 | 24           | 53,3 | 21   | 46,7 | 1,905 <sup>b</sup> | 0,168  |
| Karanlık, hayvan ve doğaüstü canlılar gibi korkuların üstesinden gelme | 6             | 17,1 | 29   | 82,9 | 1            | 2,2  | 44   | 97,8 | 5,489 <sup>b</sup> | 0,019* |
| Değişikliklere, yeni durumlara ayak uydurma/alışma                     | 7             | 20   | 28   | 80   | 16           | 35,6 | 29   | 64,4 | 2,326 <sup>b</sup> | 0,127  |
| Öfkesini kontrol etme  | 4             | 11,4 | 31   | 88,6 | 3            | 6,7  | 42   | 93,3 | 0,559 <sup>b</sup> | 0,455  |
| Sabırlı olma   | 8             | 22,9 | 27   | 77,1 | 12           | 26,7 | 33   | 73,3 | 0,152 <sup>b</sup> | 0,659  |

Tablo 5'te örnekleme oluşturan kitaplarda bulunan "Korku ve Kaygı Durumu" konusunun kitap türüne göre dağılımı verilmiştir. Çeviri kitaplarda "Korku ve kaygı durumu" konusuyla ilgili alt konularda en fazla "Problem durumlarıyla başa çıkma ve çözüm bulma" (%68,6), "Sabırlı olma" (%22,9) alt konuları işlenirken; en az ise "Öfkesini kontrol etme" (%11,4) konusunun işlendiği belirlenmiştir. Yerli kitaplarda ise en fazla "Problem durumlarıyla başa çıkma ve çözüm bulma" (%53,3), "Değişikliklere yeni durumlara ayak uydurma/alışma" (%35,6), "Sabırlı olma" (%26,7) ; en az ise "Karanlık, hayvan ve doğaüstü canlılar gibi korkuların üstesinden gelme" (%2,2) konusunun işlendiği belirlenmiştir. Korku ve kaygı durumu konusuyla ilgili "Karanlık, hayvan ve doğaüstü canlılar gibi korkuların üstesinden gelme" alt konusunda çeviri ve yerli kitaplar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (p<0,05).

Bulgulara göre okulöncesi dönem çocuklarının korku ve kaygı durumlarına yönelik Türkçe resimli çocuk kitapların varlığı belirlenmiş olsa da bu sayının yeterli olmadığı düşünülmektedir. Korku ve kaygı durumu ile ilgili kitapların yazımına ağırlık verilmesinin, çocukların yaşamlarının ilk yıllarında karşılaştıkları sorun ve yeni durumlara uyum sağlamalarını kolaylaştırabileceği düşünülmektedir. Alexander ve Miller (2001), klinik edebiyatta en yaygın bulgunun; öykülerin, çocukların yaşamlarında karşılarına çıkabilecek problemlerle baş etmelerinde yardımcı olduğunu söylemiştir (yeni bir kardeşin doğumu, başka bir yere taşınma, okuldaki ilk gün gibi). Miller ve Boe hastane personeli ile birlikte terapötik öykü anlatma tekniğini kullanmıştır. (Miller ve Boe (1990)'dan Akt.: Alexander, Miller, 2001) Yapılan çalışma sonucunda öykülerin çocuklar için geçiş nesnesi olduğu bulunmuştur. Özellikle de çocukların gergin olduğu durumlarda onlara bu tarz kitapların okunmasının onları rahatlattığı görülmüştür.

**Tablo 6:** Örnekleme Seçilen Kitaplarda “Mutluluk ve Doyum” Konusunun Kitap Türüne Göre Dağılımı

| KİTAP TÜRÜ   | ÇEVİRİ (n:35) |      |      |      | YERLİ (n:45) |      |      |      | $\chi^2$           | P     |
|--|---------------|------|------|------|--------------|------|------|------|--------------------|-------|
|  | VAR           |      | YOK  |      | VAR          |      | YOK  |      |                    |       |
| “MUTLULUK VE DOYUM”  | Sayı          | %    | Sayı | %    | Sayı         | %    | Sayı | %    |                    |       |
| Duyularının farkına varma  | 5             | 14,3 | 30   | 85,7 | 15           | 33,3 | 30   | 66,7 | 3,810 <sup>b</sup> | 0,051 |
| Sağlıklı olduğu için mutlu olma  | 1             | 2,9  | 34   | 97,1 | 2            | 4,4  | 43   | 95,6 | 0,137 <sup>b</sup> | 0,711 |
| Çevresindeki güzelliklerin farkına vardığı için mutlu olma                         | 8             | 22,9 | 27   | 77,1 | 8            | 17,8 | 37   | 82,2 | 0,317 <sup>b</sup> | 0,573 |
| Kendini sevdiği için ve özelliklerinden memnun olduğu için mutlu olma              | 5             | 14,3 | 30   | 85,7 | 11           | 24,4 | 34   | 75,6 | 1,270 <sup>b</sup> | 0,260 |
| Kendini ailesi, arkadaşları ve çevresi tarafından sevilen bir insan olarak görme   | 7             | 20   | 28   | 80   | 12           | 26,7 | 33   | 73,3 | 0,483 <sup>b</sup> | 0,487 |
| Ailesini arkadaşlarını ve çevresindeki herkesi sevme                               | 13            | 37,1 | 22   | 62,9 | 21           | 46,7 | 24   | 53,3 | 0,731 <sup>b</sup> | 0,393 |
| Eğlenceli, hoşuna giden etkinlikler bulabilme, katılabılme, eğlenceyi paylaşabilme | 16            | 45,7 | 19   | 54,3 | 15           | 33,3 | 30   | 66,7 | 1,272 <sup>b</sup> | 0,259 |

Tablo 6’da örnekleme oluşturan kitaplarda bulunan “Mutluluk ve Doyum” konusunun kitap türüne göre dağılımı verilmiştir. Çeviri kitaplarda “Mutluluk ve Doyum” konusuyla ilgili alt konularda en fazla “Eğlenceli hoşuna giden etkinlikler bulabilme, katılabılme, eğlenceyi paylaşabilme” (%45,7), “Ailesini, arkadaşlarını ve çevresindeki herkesi sevme” (%37,1) alt konuları işlenirken; en az “Sağlıklı olduğu için mutlu olma” (%2,9) konusunun işlendiği belirlenmiştir. Yerli kitaplarda ise en fazla “Ailesini, arkadaşlarını ve çevresindeki herkesi sevme” (%46,7), “Duyularının farkına varma” (%33,3), “Eğlenceli hoşuna giden etkinlikler bulabilme, katılabılme, eğlenceyi paylaşabilme” (%33,3) alt konularını işlerken; en az ise “Sağlıklı olduğu için mutlu olma” (%4,4) konusunun işlendiği bulunmuştur.

Çeviri ve yerli kitaplarda en az işlenen alt konunun “Sağlıklı olduğu için mutlu olma” konusu olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle sağlıklı olmanın önemini vurgulayan kitapların yazılması önemlidir. Çünkü sağlıklı olmanın önemini küçük yaşlardan itibaren kavrayan çocuk, sağlığına dikkat edecek ve sağlığını tehdit edebilecek unsurlardan kendisini koruyacaktır.

**Tablo 7:** Örnekleme Seçilen Kitaplarda İşlenen Özgeci (Prososyal) Davranışların, Kitap Türüne Göre Dağılımı

| KİTAP TÜRÜ                    | ÇEVİRİ (n:35) |      |      |      | YERLİ (n:45) |      |      |      | $\chi^2$           | P      |
|-------------------------------|---------------|------|------|------|--------------|------|------|------|--------------------|--------|
|                               | VAR           |      | YOK  |      | VAR          |      | YOK  |      |                    |        |
| PROSOSYAL DAVRANIŞLAR         | Sayı          | %    | Sayı | %    | Sayı         | %    | Sayı | %    |                    |        |
| Yardımcı olma                 | 16            | 45,7 | 19   | 54,3 | 26           | 57,8 | 19   | 42,2 | 2,192 <sup>a</sup> | 0,334  |
| İşbirliği yapma               | 11            | 31,4 | 24   | 68,6 | 17           | 37,8 | 28   | 62,2 | 0,349 <sup>b</sup> | 0,555  |
| Eşyalarını paylaşma           | 7             | 20   | 28   | 80   | 13           | 28,9 | 32   | 71,1 | 0,830 <sup>b</sup> | 0,362  |
| Empati kurma                  |               |      | 35   | 100  | 5            | 11,1 | 40   | 88,9 | 4,148 <sup>b</sup> | 0,042* |
| Teselli etme                  | 6             | 17,1 | 29   | 82,9 | 15           | 33,3 | 30   | 66,7 | 2,666 <sup>b</sup> | 0,103  |
| Özveride bulunma              | 4             | 11,4 | 31   | 88,6 | 6            | 13,3 | 39   | 86,7 | 0,065 <sup>b</sup> | 0,798  |
| Saygılı davranma              | 4             | 11,4 | 31   | 88,6 | 12           | 26,7 | 33   | 77,3 | 2,857 <sup>b</sup> | 0,091  |
| Dayanışma içinde olma         | 12            | 34,3 | 23   | 65,7 | 14           | 31,1 | 31   | 68,9 | 0,090 <sup>b</sup> | 0,764  |
| Fedakâr davranışlarda bulunma | 4             | 11,4 | 31   | 88,6 | 12           | 26,7 | 33   | 73,4 | 2,857 <sup>b</sup> | 0,091  |
| Güven verme                   | 16            | 45,7 | 19   | 54,3 | 17           | 37,8 | 28   | 62,2 | 0,512 <sup>b</sup> | 0,474  |
| Duygusal tepki verebilme      | 16            | 45,7 | 19   | 54,3 | 32           | 71,1 | 13   | 28,9 | 5,291 <sup>b</sup> | 0,021* |
| Duyularını kontrol edebilme   | 9             | 25,7 | 26   | 74,3 | 14           | 31,1 | 31   | 68,9 | 0,280 <sup>b</sup> | 0,597  |
| Sohbet etme, iletişime geçme  | 22            | 62,9 | 13   | 37,1 | 32           | 71,1 | 13   | 28,9 | 0,611 <sup>b</sup> | 0,434  |

Tablo 7’de özgeci davranışların kitap türüne göre dağılımı verilmiştir. Çeviri kitaplarda özgeci davranışlardan en fazla “Sohbet etme, iletişime geçme” (%62,9) “Yardımcı olma” (%45,7), “Güven verme”, (%45,7), “Duygusal tepki verebilme” (%45,7) davranışları işlenirken; en az ise “Özveride bulunma” (%11,4), “Saygılı davranma” (%11,4) ve “Fedakârlıkta bulunma” (11,4) davranışlarının işlendiği belirlenmiştir. Yerli kitaplarda ise en fazla işlenen özgeci davranışın “Duygusal tepki verebilme” (%71,1), “Sohbet etme, iletişime geçme” (%71,1), “Yardımcı olma” (%57,8) ve “İşbirliği yapma” (%37,8); en az işlenen davranışın ise “Empati kurma” (%11,1) ve “Özveride bulunma” (%13,3) olduğu belirlenmiştir. Özgeci davranışlardan “Duygusal tepki verebilme” ve “Empati kurma” davranışlarında çeviri ve yerli kitaplar arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (p<0,05).

Karapetian ve O’Leary (1985) filmlerde, televizyonda ya da kitaplarda çeşitli davranışlar sergileyen insan ya da çizgi film karakteri gibi sembolik modellerin çocukların özgeci davranışlarının



desteklenmesinde önemli rolü olduğu vurgulanmıştır (Karapetian ve O'Leary (1985)'den Akt.: Erdoğan, 1989).

Çocukların en kolay öğrendikleri özgeci davranışlardan, "paylaşma" erken çocukluk yıllarında en fazla gözlenen davranışlardan birisidir. Paylaşma davranışını uygulamak çocuğun bilişsel olgunluğu ile ilişkili olduğu gibi, çocuklar çevresinde gelişen olaylar yoluyla da paylaşmayı öğrenirler (Beaty, 1998). Çocuklar paylaşmaya başlamadan önce, kendilerini güvende hissetmelidir. Yeterince ilgi, güven ve sevgi sahibi olan çocuklar daha kolay paylaşabilirler (Sterling Honig, 1982).

Çocuk edebiyatı ürünlerinin, çocuğa iyilik ve duyarlılık, yardımseverlik, dayanışma ve paylaşma, toplumsal temel ilkeleri benimseme, işbirliği, başarısızlığı kabullenme gibi değerleri öğretme gibi fonksiyonları olmalıdır. Karakterlere neşeli, paylaşımcı, yardımsever gibi özelliklerin işlenmesinin nedeninin, bu fonksiyonları yerine getirmeyi sağlamak olduğu düşünülebilir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye'de Türkçe basılmış yerli ve çeviri yabancı öykü kitaplarının karakter, benlik kavramı ve özgeci davranışlar ile ilgili mesajlar verip vermediğini belirlemek amacıyla planlanan bu araştırma sonunda; çeviri ve yerli kitaplardaki anakarakterlerin olumlu mizaç özelliklerine sahip oldukları, anakarakterlerin genellikle hayvan ve insan karakterler olarak sunulduğu saptanmıştır. Ancak incelenen kitaplarda, benlik kavramının tüm alt konularına ve özgeci davranışlara yönelik yeterli sayıda kitap bulunmadığı saptanmıştır.

Ülkemizde okulöncesi dönem çocuklarına yönelik kitaplardaki konuların daha özenle düşünülerek kitaplarda az işlenen konulara ağırlık verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Örneğin, özgeci davranışlara ve olumlu benlik gelişimine yönelik davranışlarının desteklenmesi ve pekiştirilmesi amacıyla eğitim kurumlarında; olumlu benlik kavramı ve özgeci konular içeren kitaplar okuma, hikâyeler anlatma, film, çizgi film, televizyon programları izleme, drama, geziler, sınıfta ziyaretçi ağırlama gibi farklı etkinlikler uygulanmalıdır.

Resimli çocuk kitaplarındaki konular ve karakterler çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun olmalı, çocuk konu ve karakterlerle rahatlıkla özdeşim kurabilmeli, konuyu kavrayabilmelidir.

Çocuklara yönelik görsel ve yazılı yayınlar hazırlayan kişilerin bilgilendirilmesi diğer bir önemli konudur. Bu nedenle okulöncesi çocuklarına yönelik kitap yazarlarının ve yayınevleri yöneticilerinin, üniversitelerin ilgili bölümleri ve kişileri ile işbirliğine girerek kitapları yayımlamaları önerilmektedir. Nitelikli kitapların basılmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca kitap basımında, yayımlanacak olan kitap mutlaka resimli çocuk kitapları ve çocuk gelişimi konusunda yeterince bilgi ve donanıma sahip bir editör tarafından değerlendirilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Alexander, K., J., Miller, P., J. (2001) *Young Children's Emotional Attachment To Stories*, Social Development.
- Beaty, J.J. (1998) *Observing Development of the Young Child*. (4th. Ed.), Prentice-Hall, Inc., U.S.A.
- Demoulin F. D.(1998) *Reading Empowers Self Concept*. *Kapa Delta Pi Record*. 35(1), 31-33.
- Doescher S.M., Sugawara A. I. (1989) Encouraging Prosocial Behavior in Young Children. *Childhood Education*.
- Doescher S.M., Sugawara A. I. (1990) "Sex Role Flexibility and Prosocial Behavior Among Preschool Children."
- Erdoğan, F.(1989) 1985-87 *Yeni Çocuk Yazını Ürünlerinin Konusal ve Sayısal Analizi, Bilim Uzmanlığı Tezi*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erdoğan, F.(1993) *Okulöncesi Dönemde Edebiyat Zevki*. İstanbul: Yapa Yayınları.
- Gönen, M., Katrancı, M., vd. (2011) "İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Yönelik Çocuk Kitaplarının, İçerik, Resimleme ve Fiziksel Özellikleri Açısından İncelenmesi". *Eğitim ve Bilim*, 36 (160), 250-265.
- Hortaçsu, N.(1991) *İnsan İlişkileri*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Işıtan, S. (2005) *Resimli Çocuk Kitaplarının Benlik Kavramıyla İlgili Konuları İçermesi Yönünden İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kırcaali-İftar, G., Tekin, E. (1997) *Tek Denekli Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Mahsereci N. (2000) "Çocuk Kitaplarında Dikkat Edilmesi Gereken Eğitsel Açısından Önemli Noktalar", *1.Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sterling Honig, A.(1982) Prosocial Development in Children. *Young Children*. 37(5), 51-62.
- Şen, S. (2002) "Okulöncesi Çocuklarına Yönelik Öykülerde İletilerin Yansıtılma Biçimleri". *Ana Dili Dil ve Eğitim Dergisi* 26, 17-28.
- Tokgöz, İ. (2006) *Okulöncesi Çocuklarına Yönelik Kitapların Dil Gelişimi ve Anlambilim Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uzmen, S. (1993) *1970-1993 Yılları Arasında Basılmış Türkçe ve İngilizce Resimli Hikaye Kitaplarının Konu Yönünden İncelenmesi*. Yayımlanmamış bilim uzmanlığı tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zeigler, G., R. (1992) *Homemade Books To Help Kids Cope*, Magination Press, New York, 5.

# ***Çocuk Gelişimi ve Edebiyat***



# ÇOCUĞUN KÜLTÜREL GELİŞİMİNDE ÇOCUK ANSİKLOPEDİLERİNİN YERİ VE İŞLEVİ (SOMUT BİR ÖRNEK)

**Prof. Dr. Yahya Akyüz**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Emekli Öğretim Üyesi

## Özet

*Çocuk ansiklopedilerinin çocuğun kültürel gelişiminde önemli bir yeri ve işlevi vardır. Bunun temel nedeni, ansiklopedilerin kapsadıkları çok çeşitli konularla ve resimlerle çocukta ilgi ve merak uyandırmasıdır. Çağdaş eğitim anlayışına göre de, çocukta ilgi ve merak uyandırmak eğitim ve öğretimin temel amacıdır. Özellikle, televizyon, telefon, fotokopi, bilgisayar, internet'in ... bulunmadığı dönemlerde çocuk ansiklopedileri, ders kitapları ve öteki kitaplar dışında çocuğun en önemli bilgi kaynağı idi.*

*Bildirimizde, 1953'te Biga Ortaokuluna başladığım sırada edindiğim Yeni Çocuk Ansiklopedisi'nin özelliklerinden ve benim kültürel gelişimdeki etkilerinden söz edeceğim.*

*Bu eserler, ayrıca, dünyaca ünlü çocuk edebiyatı klasiklerini de tanıttığı ve çocukların onları okumalarını özendirdiği için de çocuk edebiyatı tarihimizde önemli bir yer tutmaktadır.*

*Anahtar Sözcükler: Çocuk ansiklopedileri, çocuğun kültürel gelişimi, çocuk edebiyatı tarihi.*

## Abstract

*Child encyclopedias have an important place and function in cultural development of the child. The fundamental reason for this is that encyclopedias give rise to interest and curiosity in the child due to their coverage of an assortment of topics and pictures. According to modern educational understanding, igniting interest and curiosity in the child is the primary goal of education. In particular, in the times when television, telephone, photocopy, computers, and the Internet were not available, child encyclopedias were the most important source of education besides textbooks and other books.*

*In this study, I will discuss about the features of the New Child Encyclopedia and the effects it had on my cultural development which I obtained when I started Biga middle school in 1953.*

*This encyclopedia, as it introduced world famous child literature classics and encouraged children to read them, in addition has an important place in our child literature history.*

*Key Words: Child encyclopedia, cultural development of the child, history of child literature.*

## Giriş

Çocuk ansiklopedilerinin çocukların kültürel gelişiminde önemli bir yeri olduğuna inanıyorum. İlkokuldan beri bu tür kitaplara çok ilgi duydum ve onların benim bilgilerimi artırmakta ve ilgimi genişletmekte çok etkili bir kaynak olduğunu gözledim.

Ansiklopedilerin çocukların kültürel gelişiminde bu etkileri nereden ileri geliyor?

Ansiklopedilerin çok çeşitli konulara ve bol resimlere yer vermesi, zaman zaman sıkıcı olabilen ders kitaplarından daha akıcı bir üslupla yazılmış olmaları, okul ödevleri için çocuğa yardımcı olmaları, evde çocuğun annesi, babası ve kardeşleri tarafından da okunması gibi olgular ansiklopedilerin etkilerinin başlıca nedenleridir. Bu eserler çocuklarda "merak" uyandırarak onların ilgi alanlarını ve ufuklarını genişletirler, onların okul başarısında olumlu bir işlev gördükleri gibi daha ileriki yıllarda kendilerini ve yeteneklerini tanımlarında, hatta mesleklerini seçmede de etkili olabilirler.

Ansiklopediler çocuklarda kitap okuma, gözlemler ve araştırmalar yapma, boş zamanlarını değerlendirme, onları eğlendirme vs. gibi işlevler de görürler.

Çocuk ansiklopedilerinin çocuğun kültürel gelişiminde etkileri, günümüzün bilgi edinme ve iletişim imkânlarının hemen hiç birinin bulunmadığı eski yıllarda çok daha belirgindir. Televizyon, telefon, fotokopi, bilgisayar, internet'in ... bulunmadığı dönemleri anımsayalım. Böyle bir ortamda ders kitapları ve öğretmenler eğer yaptırırlarsa gözlemler ve deneyler çocukların tek bilgi kaynağıdır... Böyle bir ortamda bir ortaokul öğrencisinin evinde birkaç cilt resimli bir ansiklopedi bulunduğunu düşünelim. Bu, o çocuk için ne büyük bir bilgi kaynağı ve dünyaya açılan ne önemli bir penceredir!

Bu bildiriye, ortaokula başlarken edindiğim bir çocuk ansiklopedisinden ve onun kültürel gelişimimdeki etkilerinden söz edeceğim.

## **“Yeni Çocuk Ansiklopedisi” ve Önemi**

### **Ansiklopediyle tanışmam**

10 Aralık 1941'de Çanakkale'nin Yenice ilçesi Hamdibey kasabasında doğdum. 1948 sonbaharında Çanakkale'nin Biga ilçesi Sakarya ilkokuluna başladım. Haziran 1953'de ilkokulu bitirince o yılın sonbaharında Biga Ortaokuluna girdim ve Haziran 1956'da mezun oldum.

İlkokulda, özellikle 5. sınıfta çok kitap okumaya başlamıştım. Sınıfımızda camlı bir kitap dolabı vardı. Oradaki kitaplar çocuk kitapları idi. Hemen hepsini okumuştum. Okuma hızım da çok gelişmişti. Hatırladığım kadarıyla dakikada 300 civarında kelime okuyordum!

Ortaokulda, ilkokuldakinden daha fazla bilgilerle karşılaşmış, ilk kez fizik, kimya deneyleri yapmış, mikroskopla soğan zarını vs. incelemiştik. Bazı küçük çiçek ve yaprakların koleksiyonunu yapmaya başlamıştım. Her derse ayrı bir öğretmenin gelmesi de öğretimin önemini gösteriyordu. Kitap ve defterlerim, yazılı ödevlerim çoğalmıştı. Babam bir marangoza benim boyuma uygun camlı bir kitap dolabı yaptırmıştı. Bu, benim çalışmadan zevk almama, çalıştıktan sonra kitap ve defterlerimi düzenli bir şekilde orada muhafaza etmeme özendirici oldu. Karnelerimi, fotoğraflarımı, vs. kaybolmadan saklamayı bu dolaba borçluyum.

İşte, okumak, öğrenimimi ilerletmek için çok uygun bir aile ortamı içinde bilim aşığı insanlar olan babam Ahmet Akyüz (1906-1984) ve annem Fatma Akyüz (1916-2003) benim için İstanbul'dan ödemeli olarak bir ansiklopedi getirttiler. Sanıyorum bu kitap hakkında babam gazetede bir duyuru görmüştü. PTT yoluyla İstanbul'a ismarladığımız bu eser postacı tarafından evimize getirildi. Ücretini ödeyip eseri aldık. Bu, iki büyük cilt olan *Yeni Çocuk Ansiklopedisi* idi. Tan Yayınevi'nce yayımlanmıştı. Her cildin fiyatı 8 TL. idi. 1. Cilt 1945'te (s.1-720), 2. Cilt 1937'de (s.721-1440) basılmıştı. 16 TL., devlet memuru olan babamın maaşının onda biri idi.

Ellisekiz yıl önce edindiğim bu bilgi hazinelerimi hâlâ özenle saklıyorum.

### **Ansiklopedinin kaynağı, özellikleri**

*Yeni Çocuk Ansiklopedisi*'nin 1. cildinin başında bu eserin kaynağı, yazarları, özellikleri konusunda açıklamalar var. Bunları aynen vermemiz, eserde kullanılan Türkçeyi de gösterdiği için ilginç olacaktır.

### **Önsöz**

“Bu çocuk ansiklopedisi, ilk defa İngiltere'de insanların yirmi asırda toplayabildikleri malûmatı çocukların dahi anlayabileceği bir hale koymak fikriyle vücuda getirilmiş bir eserdir. Bu eser daha neşredildiği zaman her taraftan takdir edilmiş ve derhal diğer memleketlerde de tercüme veya taklidine teşebbüs edilmiştir. Bugün İngiltere'de, Amerika'da, İtalya'da, Fransa'da ayrı ayrı isimler altında bu eser neşrolunmuştur. *Çocuk Ansiklopedisi*, bütün dünya terbiye mütehasşsılarınca çocuklara verilebilecek en mükemmel eser olarak tanınmıştır. Bu kıymetli eseri tertip ederken yazıcılar muayyen terbiye usulleri takip etmişlerdir. Çocuğun kafasına vakti gelmeden birçok kuru malûmat doldurma fikriyle değil, fakat ona ders haricinde inkişafını temin edecek bir memba tedarik etmek endişesiyle bu kitap vücuda getirilmiştir. Çocuk kendi kendinin hocasıdır. Eğer çocuk etrafında iyi bir muhit bulursa kendi kendini daha iyi terbiye eder. İşte *Çocuk Ansiklopedisi* ona bu muhiti hazırlayan bir eserdir.

Çocuk bu kitapta muhtaç olduğu her şeyi bulacaktır. Sokağa çıkabilen çocuk için burada ilk alâkadar olduğu tabii şeyler, oyunlar ve oyuncaklar vardır. Mektepte okuyan çocuklar için Ansiklopedi bir malûmat hazinesidir. Öğretmenler, mürebbiler ve ana, baba için ise kıymetli bir rehber vazifesini görecektir.

*Çocuk Ansiklopedisi*, umumî malûmatı noksan olan büyükler için de istifade edilebilecek zengin malûmat ile doludur. Hülâsa bu kitapta büyük, küçük herkes her şeyi bulabilecektir. Fakat bilhassa çocuklarına iyi, temiz ve nezih bir fikrî ve ahlâkî terbiye vermek isteyen babalar için bu eser bulunmaz bir hazinedir.

*Çocuk Ansiklopedisi* çocukların diliyle yazılmıştır. En ağır mevzular en sade, en basit bir şekle dökülmüştür. Binaenaleyh küçük büyük herkes Ansiklopediyi zevkle okuyabilir.

Bu eser çocuklardan maada, kendilerine müracaat edecek memba bulamayan mektep muallimleri için de kıymetli bir müracaatgâhtir. Her muallim dersini sınıfta daha etraflı anlatabilmek için muhtaç olduğu bilgi, misal ve resimleri bu eserde bulabilecektir.

*Yeni Çocuk Ansiklopedisi* alfabe sırasıyla tertip edilmemiştir. Çocuğun kabiliyeti göz önüne alınarak bütün bilgiler ayrı ayrı başlıklar altında toplanmıştır. Bu eserde bilgiler 15 başlık altında gösterilmiştir.\*

*Çocuk Ansiklopedisi*'ni ilk defa 17 yıl önce Sabiha Zekeriya, Faik Sabri ve M. Zekeriya dilimize çevirmeğe teşebbüs etmişlerdi. Neşriyat bir müddet ilerlemişti de. Fakat sonra yeni harflerin kabulü Ansiklopedinin devamına imkân bırakmadı. Bu kıymetli neşriyat yarıda kaldı.

Fakat İngilizce çıkan *Çocuk Ansiklopedisi* de artık ihtiyarlamış bulunuyordu. İngiltere'de *Çocuk Ansiklopedisi*'ni çıkaranlar bunu düşündüler. Bundan 9-10 yıl evvel İngiliz *Çocuk Ansiklopedisi* Heyeti, eseri yeniden ele aldı. Eskimiş malûmatı içinden çıkardı. O vakitten beri fen sahasında, bilgi sahasında, hatta coğrafya ve tarih sahasında husule gelen yenilikleri ilâve etti ve *Çocuk Ansiklopedisi*'ni en yeni malûmatla süsleyerek zengin bir hale getirdi.

Bundan maada son 17 yıl içinde İngiltere'de ve Amerika'da çocuklara mahsus birçok Ansiklopediler çıktı. Biz bütün bunları getirttik. Uzun uzadıya tetkik ettik ve on ciltlik *İngiliz Çocuk Ansiklopedisi*'ni esas tutarak bugünkü *Yeni Çocuk Ansiklopedisi*'ni yaptık. Biz bu eseri yaparken İngiliz Ansiklopedisinde lüzumsuz bulduğumuz birçok bahisleri çıkardık. Ona karşılık olarak Türk tarihini ve Türk coğrafyasını ekledik. Bu suretle de *Yeni Çocuk Ansiklopedisi* sadece bir tercüme veya taklit bir eser olmaktan kurtulmuş ve tam bir eser olmuştur."

**Salih Murad, Faik Sabri, M. Zekeriya**

Önsözden sonra yer alan başka açıklamalar da şöyledir:

### **Ansiklopedide neler var?**

"*Yeni Çocuk Ansiklopedisi* her çocuğun anlayabileceği şekilde tertip edilmiştir. Maksudı çocuklara içinde yaşadıkları dünyayı ve bu dünya içindeki mevkillerini anlatmaktır. Bu eserde bilgiler alfabe sırasıyla konmamıştır. Çocuğun ve öğretmenin mekteplerde işine yarayabilmesi için bahisler, mekteplerde olduğu gibi gruplara ayrılmıştır. Her grup için müşterek bir başlık kabul edilmiştir. Bir gruba ait bütün yazılar o başlık altında toplanmıştır. Bu suretle çocuğun ve öğretmenin aradığı bahsi bulması ve okutması kolaylaştırılmış, *Yeni Çocuk Ansiklopedisi*'ndeki bilgiler 15 gruba ayrılmıştır.\*

#### **1. Dünyamızı ve Üstündeki Memleketleri Tanıyalım**

Bu bahiste yeryüzünde yaşayan bütün milletlerin hikâyesi anlatılmıştır. Önce dünyamıza bir kuş bakışı bakıyoruz. Onun nasıl teşekkül ettiğini öğreniyoruz. Arzımızın önce ateş halinde iken sonra yavaş yavaş soğuduğunu, güneş, rüzgâr, yağmur ve sellerin nasıl dağları, ovaları yaptığını göreceğiz. Sonra yavaş yavaş yeryüzünde hayatın nasıl başladığını öğreneceğiz. O vakit eski zamanlarda yeryüzünde bulunan devlerin ne olduğunu anlayacağız. Hülâsa yerin üstünde, altında, denizlerinde neler bulunduğunu öğreneceğiz. Daha sonra önce kendi topraklarımızdan başlayarak yakın komşularımızı, uzak komşularımızı ve bütün yeryüzündeki insanları tanımaya çalışacağız.

Bu bahiste şimdiye kadar adını bile duymadığımız yerlere gideceğiz. Amerika'yı gezeceğiz. İngiltere'yi ziyaret edeceğiz. Japonya'da veya Çin'de dolaşacağız.

#### **2. Tabiatın Binbir Harikası**

Bu başlık altında kâinatı dolaşacağız. Yıldızları, güneşi, seyyareleri gezeceğiz ve üzerinde yaşadığımız toprağın bunların yanında küçücük bir şey kaldığını göreceğiz.

\*"15 başlık" sözü geçiyorsa da eserde 13 başlık bulunmaktadır (Y. Akyüz).

\*Bkz. önceki dipnot.



Göge baktıkça hepimiz yıldızların boşluklarda nasıl durduklarını, nasıl olup da teşekkül ettiklerini, üzerlerinde insan olup olmadığını kendi kendimize sorar ve şaşır kalırız. Bu bahiste bu güçlüklerimiz halledilecek, milyonlarca kilometre uzakta bulunan bu kâinat parçalarının hayatlarını öğreneceğiz. İnsanların akılları durduracak âletlerle bunları nasıl görüp tetkik ettiklerini göreceğiz.

### 3. Büyük Adamlar

Tarihte adı geçen, bize unutulmaz eserler bırakan büyük adamları tanımak istemez misiniz?

Bu bahiste dünyanın bütün büyük simaları birer birer önümüzde resmigeçit yapacaktır. Bir gün Aristo, Einstein gibi büyük fikir adamlarını, ertesi gün İskender, Attila gibi büyük kumandanları, daha ertesi gün büyük fen adamlarını, diğer bir gün de Beethoven, Goethe, Vagner gibi büyük sanat adamlarını tanıyacağız.

Bunlardan maada yeryüzünü binbir güçlüklerle katlanarak tanıyan ve tanıtan büyük kâşifleri öğreneceğiz.

Hülâsa bütün büyük adamları tanıyacağız.

### 4. Karada, Denizde ve Havada Yaşayan Hayvanları Tanıyalım

Bu grupta, tabiatın karada, denizde ve havadaki canlı harikalarını görüyoruz. Bunlar içinde dev kadar büyük olanlar, gözle görülemeyecek kadar küçükleri vardır. İçlerinde insanlara dost olanları, insanlara düşman olanları vardır.

Bütün bu hayvanlar âlemini biz size resimlerle bir panorama halinde gözünüzün önüne sereceğiz. Kutuplarda yaşayan, ormanlarda barınan, denizlerde yüzen, karalarda sürünen hayvanları tanıyacaksınız.

Bu bahiste bilhassa resme çok ehemmiyet verilmiştir. Adeta bir resim koleksiyonu vücuda getirilmiştir. Yalnız bu koleksiyon sizin için bir hazine olacaktır.

Bu grupta bahisler hem meraklı, hem de ilme uygun şekilde tertip edilmiştir. Memeli hayvanları öğreniyoruz. Sonra kuşları tetkik ediyoruz. Sonra balıklar ve sürünen hayvanlar hakkındaki bilgimizi arttırıyoruz. Ve bu suretle devam ederek en basit hayvana kadar iniyoruz.

### 5. Mağara Adamlarından Elektrik Devrine Kadar İnsan

Bu grupta insanı yeryüzüne ilk geldiği günden alıyor, bugüne kadar getiriyoruz.

İnsanın yeryüzündeki hikâyesi, hikâyelerin en meraklısıdır. Bu öyle canlı ve meraklı bir hikâyedir ki okuyucuyu heyecandan titretir. Tayyareden bir insan aşağı baktığı zaman nasıl her şeyi kuşbakışı görürse, biz de yüksekte insanın tarihine öyle bir göz atıyoruz.

İnsanın ilk zamanlarda tabiatla ve vahşi hayvanlarla nasıl mücadele ettiğini görüyoruz. Sonra gıdasını bulmak için nasıl çırpındığını öğreniyoruz. Buradan başlayan hayatın nasıl bugünkü hale geldiğini tetkik ediyoruz. O vakit ilk silâhı nasıl yaptığını, ateşi nasıl bulduğunu, ilk gemiyi nasıl vücuda getirdiğini, ilk avı nasıl yaptığını, müziğin nasıl başladığını, daha bir çok şeyler öğreniyoruz. Bütün bu öğrendiklerimizi bu grup içinde bulacaksınız.

### 6. Çocukların Suallerine Nasıl Cevap Verelim?

Çocuk araştırmacı mahlûktur. Hayat ve muhit onun için mütemadiyen değişen ve mütemadiyen keşfedilen yeni bir şeydir. Onun için çocuk mütemadiyen öğrenmek ihtiyacındadır, mütemadiyen sorar.

Siz ekseriyetle bu sorulara cevap veremezsiniz. Çocuğun sualine cevap vermemek onun tecessüsünü öldürür. İlerlemesine engel olur. Çocuğun suali cevapsız kalmamak lâzımdır.

*Yeni Çocuk Ansiklopedisi* çocuğun sorduğu bütün sualleri toplamıştır. Bunlara resimle cevap vermektedir. Bu sayede çocuk sorduğunu gözüyle görmüş gibi kolayca öğrenebilir.

### 7. Her Gün Etrafımızda Görüp Öğrenmek İsteddiğimiz Şeyler

Bu grupta her gün etrafımızda görüp de merak ettiğimiz ve öğrenmek istediğimiz şeylerin hikâyesi toplanmıştır. Meselâ 'yün' elbise oluncaya kadar başından neler geçer? Pancardan şeker nasıl yapılır? Çatal, bıçak, kundura, gözlük, havagazı, teleskop, barometre, tünel vs. nasıl yapılır?

Bu bahiste büyük küçük fabrikaların içine giriyoruz. Oraya ham maddenin nasıl ve nereden geldiğini görüyoruz, sonra bu ham maddenin geçirdiği bütün macerayı birer birer takip ediyoruz.

Bu grup, garp medeniyetinin bir hikâyesidir. Bu bahse ait resimler yerlerinden alınmıştır. Hikâye baştanbaşa resimle anlatılmıştır.

#### 8. Hayatın En Büyük Harikası Olan İnsanı Tanıyalım

Yeryüzünde hayat nasıl başladı, sonra bugünkü insan haline nasıl geldi?

Biz hayatın en basit şekliyle başlayarak insana kadar geçirdiği devirleri görüyoruz. Sonra dünyanın en büyük harikası olan insan vücudunu tetkik ediyoruz. İnsanın vücudu makinelerin en mükemmeli, en karışığı ve en ziyade akıllara hayret verenidir. Bu bahiste kanın nasıl teşekkül ettiğini, beynin nasıl çalıştığını, kalbin nasıl işlediğini, midenin ne iş yaptığını öğreniyoruz ve bu suretle insan vücudunun ne baş döndürücü bir makine olduğunu anlıyoruz.

#### 9. Nebatlar Nasıl Yaşıyor ve Bize Neler Veriyor?

Bu grupta hayvanlar gibi yaşamak için didinen nebatlardan başlayarak, bize gıda olan nebatlara kadar bütün nebatların nasıl doğduklarını, nasıl büyüyüp öldüklerini görüyoruz. Tohum nasıl nebat olur? Nebat nasıl ve niçin çiçek açar? Sonra nasıl kendi kendine ölüp gider?

Nebatların insanlara yaptığı hizmetler nelerdir? Mesela buğdayın hikâyesini göreceksiniz. Meyvelerin hikâyesini okuyacaksınız. Bizi besleyen, bizi giydiren sebzeler, bize ev yapmak için kereste veren ağaçlar, hep bu grubun içinde tetkik edilmiştir.

Bu grupta da yazıdan ziyade resme ehemmiyet verilmiştir. Adeta bir nebatat koleksiyonu vücuda getirilmiştir.

Bunlardan maada *Yeni Çocuk Ansiklopedisi*'nde elektriğin yaptığı harikaları, bizi denizde karada, havada dolaştıran nakil vasıtalarını, büyük icatların ve büyük yapıların iç yüzlerini bulacaksınız.

Ayrıca çocuklara eğlenceler, oyunlar ve el işleri bahsi vardır.

Hülâsa *Yeni Çocuk Ansiklopedisi* çocuğun öğrenmek istediği bütün şeyleri bir araya toplamıştır. *Yeni Çocuk Ansiklopedisi* çocuğun evde, mektepte ve hayatta muhtaç olduğu bilgileri en kolay, en zevkli ve en eğlenceli bir tarzda vermeye çalışmıştır. Çocuk bu eseri okurken bıkmayacak, yorulmayacak, fakat muhtaç olduğu bütün bilgileri öğrenmiş olacaktır.”

#### **Yeni Çocuk Ansiklopedisi'nin yazarları**

Az yukarıda görüldüğü gibi, bu eser İngilizce bir çocuk ansiklopedisinden Türkçeye çevrilmiştir. Fakat, yine yukarıda adı geçen yazarlar onu çevirmekle yetinmemiş, Türk çocukları için tarihimize, kültürümüze uyarlamışlardır. Bu yazarlar hakkında Ansiklopedide bir bilgi verilmemiştir. Bizim bulduğumuz bazı bilgiler kısaca şunlardır:

*Murat Salih UZDİLEK* (1891-1967): Londra'da öğrenim görmüş, fizik profesörü ve değerli bir yazardır. Fizik, matematik vs. konularında eserleri vardır.

*Faik Sabri DURAN* (1882-1943): Paris'te öğrenim görmüş, coğrafya profesörüdür. Coğrafya ile ilgili değerli eserleri, ders kitapları ve atlasları vardır.

*Mehmet Zekeriya SERTEL* (1890-1980): Paris'te ve ABD'de Columbia Üniversitesi'nde toplumbilim ve gazetecilik öğrenimi gördü. Bağnazca tutumlara karşı, çıkardığı dergi ve gazetelerle mücadele etti. Çıkardığı başlıca süreli yayınlar şunlardır: *Resimli Ay*, *Son Posta*, *Tan*. Savunduğu görüşlerden dolayı 1945'te *Tan* gazetesi ve matbaası kışkırtılmış bağnaz öğrenciler ve kişilerce basılıp tahrip edildi. *Yeni Çocuk Ansiklopedisi* işte bu *Tan* yayınevinin çıkardığı bir eserdir.

*Sabiha SERTEL* (1898-1968): Columbia Üniversitesi'nde toplumbilim öğrenimi gördü. Eşi M. Zekeriya SERTEL ile beraber süreli yayınlar çıkardı. Onunla beraber yazarlığını ve fikir mücadelesini sürdürdü.

Görüldüğü gibi, *Yeni Çocuk Ansiklopedisi*'ni Türk kültürüne uyarlayarak dilimize çevirenler fikir hayatımızın çok önemli düşünür ve yazarlarıdır.

#### **Yeni Çocuk Ansiklopedisi'nde bazı konuların işlenişi**

Ansiklopedide yer alan konulardan bazılarının nasıl işlendiğini özetle ele alalım:

• Ansiklopedi, “güneş sisteminin nasıl meydana geldiğini” resimlerle açıklamakla başlıyor. Burada güneş sisteminin, gezegenlerin oluşumuna ilişkin Laplas'ın teorisi anlatılıyor. Buna göre, çok büyük bir gaz kütlesi soğudukça sıkıştı ve giderek büyük bir hızla dönmeye başladı. Bu güneşi, kopan parçalar

da gezegenleri meydana getirdi... Ansiklopedi, şimdi artık bu teoriye itirazlar geldiğini ve yeni teoriler geliştirilmekte olduğunu da eklemiştir...

- Bu bilgilerden hemen sonra, ilk insanla goril arasındaki benzerlikler bir goril iskeleti çizilerek anlatılıyor. Darwin'in "evrim" nazariyesi de eserde birkaç yerde açıklanıyor.

- Yine ilk sayfalarda, "üzerinde yaşadığımız yıldız" başlığı altında dünyanın oluşumu, hayatın ortaya çıkışı konuları ayrıntılı olarak ele alınıyor ve çocukların çok ilgisini çekecek şöyle bir soru ile konu işleniyor: "Diğer yıldızlarda da çocuklar var mıdır?"

- Yine ilk sayfalarda, "ilk insanın tehlikeli macerası" başlığı altında resimlerle ilginç bilgiler veriliyor. Bir kısmı şöyle:

"İnsanın hayatı maceraların en büyüğüdür. Onu karanlık mağarasından alarak bugünkü elektrik devrinin insanına kadar getiriyoruz. Arada geçen binlerce sene içinde onun başından geçmemiş macera kalmamıştır. Onun bu meraklı macerasını size mektepte sıkıcı rakamlarla anlatırlar. Biz size bu hikâyeyi bir roman gibi anlatmaya çalışacağız. Bu suretle bugün yapan dünkü insanları öğrenecek ve bugünü daha iyi anlayacaksınız. Çünkü bugün, dünkü insanların eseridir.

Bütün hikâyelerin başı bu sütunlarda okuyacağınız hikâye ile başlar.

Çünkü bu sütunlarda biz size insanın yeryüzüne gelişini, büyümesini ve geçirdiği büyük maceraları anlatacağız. Etrafı türlü türlü düşmanlarla çevrilmiş olan, barbarlığın ortasında kendine bir yol bulmaya mecbur olan ve bu tuttuğu yolda medeniyete doğru yürüyen insanın hayatı, hikâyelerin en meraklısı, en heyecanlısıdır.

Yani biz size insanın zaman içinde yaptığı büyük yolculuğu anlatacağız.

Yeryüzünde hayat başladıktan binlerce yıl sonra dünyaya bütün diğer mahlûklara benzemeyen yeni bir mahlûk geldi. Bu tuhaf mahlûkun dünyaya gelmesi için milyonlarca sene lâzım olmuştu. Bu ilk insanın hayatı, diğer hayvanların hayatından pek farklı değildi. O da onların arasında yaşıyordu. Yabani hayvanları kovalayıp avlayacak ve öldürecek yerde yabani hayvanlardan o kaçıp korunmanın yolunu arıyordu. Binlerce yıl insan Asya çölleri içinde aç ve etrafını saran düşmanlardan korkarak yaşadığı durdu.

Bu ilk insanlara yapacakları şeyi öğretecek kimse yoktu. Onlar her şeyi kendi tecrübeleriyle öğrenmeye mecbur oluyorlardı. Yemek ihtiyaçlarını yabani ağaçların meyveleriyle gideriyorlardı. Giyinmek ihtiyacını duymuyorlardı.

Nihayet bir gün insan belki de iki değneği veya taşı birbirine sürterek ateşi keşfetti. Bu keşif o zaman için keşiflerin en büyüğü idi. Ateşin keşfi bugünkü büyük keşiflerden hiç biriyle ölçülemez. Çünkü ateş ilk insanın hayatını da değiştirdi. Onu yeni bir hayata götürdü. Hatta onun için derler ki ateş medeniyetin başlangıcını teşkil eder.

İnsan ateşi keşfedince onunla ısınabileceğini ve ateşte yiyeceğini pişirebileceğini gördü. Zaman geçtikçe insan ateşten daha birçok şekillerde istifade edebileceğini öğrendi.

İşte dünya tarihi bu keşiften sonra başlar. Biz insanın hayatını ancak bu keşiften sonra biliyoruz."

Yazıda daha sonra dünyada yaşanan "buz çağları"ndan, Neanderthal ve Kromagnon insanların, onların mağara duvarlarına yaptıkları resimlerden ve sanatın ortaya çıkışından, neolitik dönemden, toprak ve madenlerden kap kacak yapılmasından, yazının bulunmasından vs. uzun uzun bilgiler veriliyor.

- "Türklerin anayurdu" başlığı altında özetle şöyle deniyor:

Türklerin anayurdu Çin ve Mançurya'dan Hazar denizine, Sibiry'a'dan Tibet'e kadar uzanmış büyük bir memleket... Tarih zamanlarından binlerce yıl önce Türk anayurdunun ortasında engin bir içdeniz vardı. İlk medeniyetler bu denizin kıyılarında ve oraya dökülen derin ve büyük suların güzel ve bereketli kenarlarında kurulmuşlardı. Yeryüzünün başka yerlerindeki insanlar mağaralarda, kaya ve ağaç kovuklarında yaşarken, Türkler madenleri işlemeye başlamışlardı. Hayvanları ehlileştiren ve ilk kez çiftçilik yapanlar da Türklerdi.

Zamanla bu içdeniz kurudu. Türkler de ülkelerini terk edip her yere dağıldılar. Bu olaylar şöyle anlatılır:

Avrupa'daki insanlar çoban devirlerini yaşarlarken, Orta Asya'da yaşayan Türkler çiftçilik ediyor ve maden işlemesini biliyordu. Yazıyı ilk bulanlar da Orta Asyalı Türkler idi. Tarihin ilk başladığı memleket de Orta Asya'da Türklerin anayurdu idi. Sonra, anayurttan ayrılan göçmenler vasıtasıyla

madenleri işlemek sanatı bütün dünyaya yayıldı. Bu Türk göçmenler, bütün dünyaya yazıyı da öğrettiler ve gittikleri memleketlerin tarih zamanlarını açtılar. Gittikleri memleketlerin yerli insanlarıyla karışarak ve onlara kendi yüksek medeniyetlerini aşilayarak yeni bir takım milletler vücuda getirdiler, yeni bir takım medeniyetler kurdular.

Muhtelif memleketlerin iklim farklarından ve yeni teşekkül eden milletlerin tabiat farklarından doğan ayrılıklarla beraber, tarih zamanlarının bu en eski medeniyetlerinin bir benzer noktası vardı:

Anayurtlarından ayrılan Türk göçmenler, ancak çiftçilik yapmaya elverişli topraklar buldukları zaman durmuşlar ve oralarda yerleşmişlerdir. Kökleri Orta Asya'daki anayurtlarında olmak üzere yeni geldikleri bu memleketlerde kurdukları yeni medeniyetlerin hepsi birer "çiftçi medeniyeti" idi:

Çin'de Sarı Irmak ve Gök Irmak kenarlarında, Hindistan'da İndus ve Ganj boylarında, Mezopotamya'da Dicle ve Fırat ırmakları arasında, Mısır'da Nil vadisinde, Anadolu'da Kızılırmak ve Sakarya havalesinde, Hazar'ın şimalinde Volga mıntıkasında, İtalya'da Tiber suyu yanında kurulan bütün eski zamanlar medeniyeti, kökü Orta Asya'da olan bir medeniyet ağacının bu memleketler üzerine yayılmış dallarında biten meyveler idi.

Bu Orta Asyalı Türk göçmenlerden bazı kollar, Çin, Hind, Mezopotamya, Anadolu ve Mısır gibi büyük ırmaklarla sulanan memleketler bulamadılar. Önlerine ya Suriye sahilleri gibi dar bir memleket çıktı, yahut Akdeniz adaları ve Yunan kıtası gibi dağlık yerlere vardılar.

Bu sefer, içlerinden bir kısmı bu memleketlerde bulabildikleri küçücük toprak parçalarını sürüp işlemeye başlarken, büyük bir kalabalığı, hayatını, gözlerinin önünde uzanan denizlerde aradı. Akdeniz'de ve Ege denizinde gemiciliğe, ticarete başladı. Eski Fenike dünyası ve Ege medeniyeti de böyle kuruldu.

- Eşeğin kulakları neden uzun, atın kulakları neden kısadır?

Bu konu çevre şartlarının canlıların evrimindeki etkisi ile açıklanıyor: Atlar çöl ve çayırlarda yaşadıkları için düşmanlarının yaklaşmasını duyuyorlardı. Onun için kulakları değil, gözleri güçlendi. Eşekler ise dağlık yerlerde yaşarlardı. Böyle bir ortamda düşmanlarını görmekten çok, onların seslerini duymak daha uygundu. Bu nedenle onların kulakları büyüdü ve işitme duyuları gelişti.

- Gutenberg'in matbaayı icat etmesi ve Avrupa'da bilimin, kültürün gelişmesi

Bu konuda çok ilginç bilgiler verilmektedir.

### **Yeni Çocuk Ansiklopedisi'nde yer alan konular**

#### Tabiat Bilgisi

#### *Kâinat ve tabiatın binbir harikası*

|   |     |  |      |
|---|-----|--|------|
| Üzerinde yaşadığımız yıldız                               | 7   | Memeli hayvanlar nasıl dünyaya geldiler? | 673  |
| Gökteki yıldız bulutları                                  | 49  | Biraz da kendimize dair                  | 731  |
| Arz nasıl doğdu?  | 103 | Biraz da kendimize dair                  | 769  |
| Yaşama kuvvetini temin eden hava                          | 151 | İçimizde telgraf sistemi                 | 865  |
| Bizi yaşatan hava   | 207 | Elektrik harikaları                      | 913  |
| İnsanın tabiatla mücadelesi                               | 257 | Elektrik harikaları                      | 961  |
| İnsanın tabiatla mücadelesi                               | 289 | Elektrik harikaları                      | 1019 |
| İnsanın tabiatla mücadelesi                               | 337 | Basit transformatör ne çok işler görür   | 1050 |
| Hayat muamması  | 385 | Neden köşelerin öbür tarafını göremeyiz? | 1163 |
| Tekâmül nedir?  | 433 | Şahablar hakikatte nelerdir?             | 1213 |
| Nebatlar basit şekillerden karışık şekillere nasıl geçti? | 485 | Dünya nelerden yaratılmıştır?            | 1253 |
| Nebat âleminin en yüksekği olan çiçekli nebatlar          | 529 | Güneş lekelerinin oynadığı roller        | 1297 |
| Hücreden hayvan âlemine geçiş                             | 577 | Teleskop ve mikroskobun gördüğü işler    | 1345 |
| Kuşların, balık ve sürünenlerden cedleri                  | 625 | Yıldırımın gayet garip bir şekli         | 1393 |

#### *Karada, Havada, Denizde nasıl dolaşılıyor?*

|   |     |  |      |
|---|-----|--|------|
| Stefenson'un yaptığı büyük bir inkılâp  | 23  | Dünyanın en büyük köprüleri            | 723  |
| Demiryolları                            | 65  | En yüksek binalar                      | 777  |
| Kara vasıtalarının en hızlısı: Otomobil | 123 | Hava gemileri nasıldı, nasıl olacaktı? | 921  |
| İnsanlar havada nasıl uçarlar?          | 145 | Yer altı şimendiferleri nasıl yapılır? | 1289 |
| İnsan ve makine                         | 113 | Büyük bir köprü nasıl kurulur?         | 1305 |
| Büyük bir vapur nasıl yapılıyor?        | 241 | Büyük vinçler ne işe yarar?            | 1351 |
| Demiryollarında elektrik sinyalleri     | 401 | Dağ şimendiferleri                     | 1399 |
| En yüksek, en büyük, en uzun            | 679 |  |      |

## Yeryüzündeki hayvanlar ve nebatlar

|   |     |   |      |
|---|-----|---|------|
| İnsanın en eski arkadaşı                                | 39  | Yerde sürünen hayvanların en sevimsizi: Yılan         | 749  |
| Kara hayvanlarının en büyüğü: Fil                       | 81  | Kertenkeleler ve nehirlerde yaşayan korkunç timsahlar | 793  |
| İnsanın en sadık dostu: Köpek                           | 129 | Kaplumbağalar, kurbağalar, kabuklu hayvanlar          | 853  |
| Hırçın ve yaramaz bir sevgilimiz: Kedi                  | 137 | Denizlerde dolaşan canavarlar                         | 891  |
| Çöllerin canlı treni: Deve                              | 225 | Yırtıcı kuşlar, avcı kuşlar, bazı garip su kuşları    | 935  |
| Hayvanlar aleminde insana en çok yaklaşanlar: Maymunlar | 249 | Hoşumuza giden bazı kuşlar                            | 987  |
| Vahşi hayvanların en uslusu: Ayılar                     | 359 | Bazı deniz kuşları ve postacı kuşlar                  | 1041 |
| Sevimli av hayvanları: Geyik, Gazallar                  | 413 | Midyeler, istiridyeler, inciler, süngerler            | 1083 |
| Yırtıcı hayvanların en korkuncu: Kaplan                 | 461 | Böcekler diyarını ziyaret edelim                      | 1129 |
| Hayvanlar kralı: Aslan                                  | 507 | İki baş belâsı: Sümüklü böcekler, çekirgeler          | 1327 |
| Merakımızı uyandıracak bazı hayvanlar                   | 549 | Hayvanlar hislerini bildirebilirler mi?               | 1373 |
| Denizlerde yaşayan büyük hayvanlar                      | 601 | Hayvanların en çalışkanları: arılar                   | 1179 |
| Hem fayda, hem de zararları dokunan bazı hayvanlar      | 659 | Tabiat âleminin çalışkan evlâtları: Karıncalar        | 1237 |
| Çok işimize yarayan hayvanlardan bir kaçı               | 703 | İşimize yarayan bir böcek: İpek böceği                | 1277 |
|   |     | Dünyada ejderha yaşadı mı, şimdi ejderha var mıdır?   | 1417 |

## Hayat Bilgisi

### Öğrenmek istediğimiz şeyler

|  |     |                                       |      |
|--|-----|---------------------------------------|------|
| Sinema nedir? Nasıl yapılır?                 | 73  | Kağıt yapan makineler                 | 701  |
| Seslerin dondurulması – Gramofon             | 117 | Büyük bir şehre su nasıl verilir?     | 781  |
| Evimizi aydınlatan, bizi ısıtan gaz          | 165 | Amerika'da şehir içinde bir şehir     | 833  |
| En büyük takat membarı: Kömür                | 217 | Mısır'a refah getiren baraj           | 873  |
| Ayakkabılar ve kunduralar                    | 279 | Atom harikası                         | 969  |
| Saat nasıl çalışır                           | 349 | Büyük hesaplar yapan makineler        | 1063 |
| Telsiz telgraf                               | 405 | Şişe yapan makineler                  | 1137 |
| Dikiş makinelerinin küçük bir tarihi         | 439 | Güneş nasıl tutulur?                  | 1157 |
| İnfra kırmızı şualar                         | 497 | Felemenk arazisi nasıl büyütülmüştür? | 1207 |
| Elektrik telgrafı nasıl işler?               | 537 | Yeni makinelerin bazı harikaları      | 1249 |
| Gök gürültüsü, yıldırım harikaları           | 587 | Cam nedir?                            | 1313 |
| Televizyon, dünyayı gösteren elektrik gözler | 641 | İn'ikâs eden ziyadan beklediklerimiz  | 1359 |
|  |     | Plânetoryum nedir?                    | 1405 |

## Fen Bilgisi

### Büyük icatların ve büyük yapıların iç yüzleri

|                                     |     |                                    |      |
|-------------------------------------|-----|------------------------------------|------|
| Sesli ve sessiz sinema              | 27  | Deniz altındaki harikalar          | 839  |
| Bütün makinelerin en büyüğü         | 269 | Sihirli kilit nasıl işler?         | 879  |
| Elektrik cereyanı nedir?            | 309 | Tek raylı şimendifer               | 918  |
| Telsiz telefon nedir?               | 445 | Elektrik kudretinin uzaklara nakli | 1069 |
| Dünya tarihinde çelik devri         | 491 | (Delk) e ait harikalar             | 1145 |
| Telgraf nasıl icat edildi?          | 611 | Büyük toplar                       | 1259 |
| Su dolabından buhar türbinine geçiş | 627 | Çark ve dingilin kıymeti           | 1019 |
| Evde hepimizin bileceği şeyler      | 737 |                                    |      |

### Dünyanın en büyük harikası olan hayat sırları

|  |      |   |      |
|--|------|---|------|
| Dünyayı dolduran hayat   | 817  | Ağzımız, dişlerimiz                               | 1113 |
| Hayat denizlerden karalara nasıl geçti?                        | 899  | İçimizdeki yemek torbası: Ne yemeli, ne yememeli? | 1187 |
| En ince ve en küçük canlı şeyler                               | 951  | Vücudumuz nasıl teşekkül etmiştir?                | 1237 |
| Hayatın en basit şekli   | 975  | Nasıl iştiriz?                                    | 1285 |
| Kanımızda yaşayan kırmızı ve beyaz küreler                     | 1015 | Düşündüğümüz zaman kafamızda neler olur?          | 1339 |
| Nasıl ve niçin teneffüs ederiz, cildimiz nasıldır, neye yarar? | 1093 | Renkleri nasıl görürüz, nasıl düşünürüz?          | 1381 |

### İnsanın meraklı macerası

|   |     |                     |      |
|---|-----|---------------------|------|
| Türklerin anayurdu                        | 55  | Yunanlılar          | 629  |
| Türklerin Çin'de yerleşmesi ve medeniyeti | 97  | Etiler              | 697  |
| Hindistan'da Türk medeniyeti              | 213 | İbraniler, İraniler | 787  |
| Büyük Türk medeniyeti: Sümer medeniyeti   | 297 | Roma                | 1105 |
| Sümer, Kalde ve Asur                      | 481 | Orta zamanlar       | 1153 |
| Ege medeniyeti ve Finikeliler             | 583 | Rönesans            | 1201 |

### Coğrafya

#### Dünyayı ve üzerinde yaşayanları tanıyalım

|  |     |  |      |
|--|-----|--|------|
| 25000 sene evvelki gibi yaşayan insanlar                 | 17  | Memleketimize kuş bakışı bir göz atalım                    | 740  |
| Cenup denizi adalarında yaşayanlar                       | 61  | Yeni Türkiye'de ilerleme atılışları                        | 801  |
| Uzak Şarkın en yüksek milleti: Japonlar                  | 109 | Türkiye'nin en kalabalık, en zengin yerleri                | 845  |
| Dünyanın en kalabalık milleti: Çinliler                  | 159 | Trakya'da ve Akdeniz bölgesinde bir gezinti                | 883  |
| Dünyanın damı: Tibet                                     | 201 | Avrupa'nın hemen yarısını kaplayan bir memleket: Rusya     | 941  |
| Şarkın en kıymetli incisi: Hindistan                     | 261 | Uzun boylu, mavi gözlü çalışkan şimal adamı: İskandinavlar | 979  |
| Asya'nın çok zengin başka bir köşesi: Şarkî Hint Adaları | 301 |  |      |
| Tuhafımıza giden bazı hayvanlar                          | 323 | Avrupa'nın şimalinde bir gezinti yapalım                   | 1025 |
| Uzak Şarkta üç köşe: Kore, Mançurya, Mogolya             | 343 | Orta Avrupa'nın iki güzel memleketi: Almanya, İsviçre      | 1073 |
| Bir şimal memleketi: Sibirya                             | 393 | Garbın iki güzel memleketi: Fransa, İngiltere              | 1119 |
| Türk anayurdundan bir parça: Türkistan                   | 453 | Amerika'da bir gezinti yapalım                             | 1171 |
| Gittikçe ilerleyen yeni bir komşumuz: İran               | 499 | Orta ve Cenubî Amerika'da bir gezinti                      | 1221 |
| Asyanın İsviçresi: Afganistan                            | 559 | Kutup memleketlerinde neler var?                           | 1269 |
| Büyük bir din doğuran çıplak bir memleket: Arabistan     | 591 | Mısır ve Atlas memleketlerinde dolaşalım                   | 1319 |
| Cenup hudutlarımızdaki arap komşularımız                 | 651 | Zenciler memleketinde neler vardır?                        | 1365 |
| Bize komşu bir memleket: Kafkasya                        | 691 | İtalya'da ve Yunanistan'da son gezintilerimiz              | 1409 |

#### Yaptıkları unutulmayacak büyük adamlar

|  |     |  |      |
|--|-----|--|------|
| Deniz yolunu ilk açanlar kimlerdir?                    | 35  | Bize gramofonu veren adam: Tomas Edison          | 905  |
| Dünyanın büyük kompozitörleri                          | 181 | Türklerin yetiştirdiği büyük âlimler             | 932  |
| Bize matbaayı icat eden adam: Gutenberg                | 231 | Bize dünyayı tanıtan adamlar                     | 997  |
| On iki büyük ressam                                    | 369 | Telsiz telgrafi amelî sahaya çıkaran büyük adam: |      |
| Dünyanın ölmez büyük yazarları                         | 423 | Markoni  | 1033 |
| Türklerin yetiştirdiği büyük adamlardan bazıları       | 475 | Amerika'yı keşfedenler                           | 1191 |
| Mimar Sinan  | 761 | Avustralya'yı keşfedenler                        | 1241 |
| Dünyaya büyük hizmetleri dokunan doktorlardan bazıları | 861 | Leonardo de Vinci ile Rambrand'ın hayatı         | 1265 |
| Türklerin en büyüğü: "Atatürk"                         | 829 | İlim âleminin bazı meşhur simaları               | 1333 |

#### Her vakit, her yerde okunan meşhur kitaplar

|                                  |     |                                 |      |
|----------------------------------|-----|---------------------------------|------|
| Güliver Cüceler memleketinde     | 78  | Taraskonlu Tartarin             | 567  |
| Güliver Devler memleketinde      | 137 | Seksen günde devriâlem          | 667  |
| Robenson Crusoe'nun sergüzeşleri | 329 | Seksen günde devriâlem          | 713  |
| Don Kişot                        | 469 | Otello, Romeo ve Jülyet, Hamlet | 1049 |
| Robin Hood ile adamları          | 519 | Mısırlı Prenses                 | 1385 |

#### Her çocuğun her yerde halle çalıştığı sualler

Her şeyin bir niçini vardır, bilir misiniz? 377

(Bu başlık altında yirmi kadar konu vardır ve pek çok olayın vs. nedeni açıklanmıştır.)

#### Ev içinde ve ev dışında bazı eğlenceler

Ev içinde ev dışında bazı eğlenceler 768

(Bu başlık altında çok çeşitli eğlence ve oyunlar, fizik ve kimya deneyleri açıklanmıştır.)

#### Resimle Verilen Bilgiler

|   |    |  |    |
|---|----|--|----|
| Güneş âlemi nasıl meydana gelmişti?               | 6  | Lokomotif bir buçuk asırda ne değişiklikler geçirdi? | 24 |
| Dünyanın en büyük cam gözünün önünde              | 10 | Bir asırda lokomotif ne halden ne hale geldi?        | 25 |
| İlk insanla goril arasında çok benzeş vardır      | 12 | Sinema, yüz senede ne kadar ilerledi?                | 31 |
| 1936'da lokomotif ve şimendiferlerin aldığı şekil | 22 | Bir mercan adası nasıl meydana geldi?                | 34 |



|  |         |  |         |
|--|---------|--|---------|
| Saldan Transatlantiğe kadar gemiler  | 37      | Hava makineleriyle yollar nasıl parçalanır?  | 390     |
| Yıldırımli havada nerede durmalı?  | 38      | Bir deniz fenerinin lambaları ve adseleri  | 391     |
| Sıcak bir yere dokununca ne oluyor?  | 45      | Denizin rengi bazen neden değişir?   | 392     |
| Hakkî şimal ve cenubu nasıl bulmalı?   | 46      | Elektrik sinyalleri düdüğü veya çan çalarak makinisti nasıl haberdar ediyor?             | 402     |
| Sofra başında şu şeyleri yapmamalı   | 47      | Horozun neden güzel bir kırmızı ibiği vardır?  | 405     |
| Bir Papu köyünde her günkü hayat   | 60      | Radyo stüdyosunda çalınan müzik parçaları veya verilen konferanslar evinize nasıl gelir? | 408     |
| Fırtınada vapurlar parçalanabilir mi?  | 71      | 4 milyon sene evvel dünyada hayat nasıldı?   | 421     |
| Çöller üzerinde yağmur neden yere varmaz?  | 72      | 6 milyon sene evvel dünyada hayat nasıldı?   | 437     |
| Hayvanlar âleminin 12 harikası   | 86      | Dokunmadan kendi kendine açılan kapı   | 438     |
| Eşeğin kulakları niçin uzun olur?  | 91      | Bir dikiş makinesi nasıl çalışır?  | 441     |
| Neden bulutlar daima yağmur getirmez?  | 93      | Son sistem bir sinemanın içi nasıldır ve havası nasıl tasfiye edilir?                    | 442     |
| Büyük bir sabih havuz, içindeki koca transatlantik ile suyun içine nasıl dalar ve çıkar? | 95      | 60 ton ağırlığındaki erimiş çelik nasıl boşaltılır?                                      | 490     |
| İlk yazıdan makine ile yazıya kadar  | 101     | Paranızı atmakla size numaralı ve tarihli bilet veren otomatik nasıl çalışır?            | 492     |
| Bir pilik yumurtadan nasıl çıkar?  | 102     | Kanın yaptığı çok büyük muharebe   | 498     |
| Dünya üzerinde kaç türlü göl vardır?   | 108     | Bir şehir nasıl yer altına gömülür?  | 506     |
| Bir gramofon plağı nasıl yapılır ve insan sesi nasıl dondurulur?                         | 118-119 | Mürekkep balığı kendini nasıl müdafaa eder?  | 514     |
| Mağaradan modern eve kadar evin tekâmülü   | 122     | 4 milyon sene evvel dünyada hayat nasıldı?   | 515     |
| Bir otomobil nasıl işler ve saatte 80 kilometre nasıl gider?                             | 124-125 | Uzun merdivenin ucundan nasıl konuşulur?   | 516     |
| Keçinin sakalı neden dolayı uzun olur?   | 136     | Her tarafı çelikten yapılmış bir itfaiye merdiveni                                       | 517     |
| İstikbalde şimendifer ne şekil alacak?   | 140     | Elektrikle çalışan benzin tulumbarları nasıl işler?                                      | 518     |
| Böcek yiyen nebat avını nasıl yakalar?   | 141     | Balğın gözü nasıl yerini değiştirir?   | 524     |
| Para yerine geçen garip maddeler   | 143     | Gökten yazı yazan dev gibi bir kalem   | 548     |
| Bir tayyare pilotu makinesini nasıl çevirir ve aşağı yukarı nasıl hareket ettirir?       | 146     | Kablonun zırhını takan büyük pres  | 557     |
| Yıldızlar âlemini gösteren şemsiye   | 150     | Penceresiz modern evler ışığı nereden alır?  | 558     |
| Beynin muhtelif kısımlarının yaptığı iş  | 155     | Derin denizlerin dibinde yaşayan balıklar  | 564     |
| Vapurları karaya oturmaktan, görünmez kayalara çarpmaktan kurtaran alet                  | 156-157 | 3 milyon sene evvel dünyada hayat nasıldı?   | 565     |
| Gemilerin yan tarafında görünen daire nedir?   | 158     | Duman etrafı görmemize nasıl mani olur?  | 566     |
| Evlerimizi ısıtan, aydınlatan gazı nasıl çıkarırlar?                                     | 166-167 | Uzun boyunlu kaplumbağalar nerelerde yaşar?  | 573     |
| Meşaleden projektöre kadar suni ışık   | 179     | Merdivenlerinden iki saatte çıkan binalar  | 582     |
| Bir gül koklandığı zaman ne olur?  | 180     | Bir milyon 750 bin sene evvel dünyada hayat nasıldı?                                     | 591     |
| Avustralya'da gülen garip bir kuş  | 189     | Yeni dünyanın yedi acibesesi eski dünyanın yedi acibesinden ne kadar farklıdır?          | 598     |
| Duvar da şu gölgeleri yapabilir misiniz?   | 191     | Neden tren geçerken narin bir köprü yıkılmaz?  | 610     |
| İnsan tabiat kudretinden nasıl istifade eder?  | 195     | Sıcak memleketlerin uzun bacaklı garip kuşları   | 636     |
| Eşek kudretiyle kuyudan su çıkarmak  | 197     | Madenler elektrikle nasıl kaynatılır?  | 648     |
| Tabanları kunduraya yapıştıran makine  | 199     | Bir milyon 250 bin sene evvel dünyada hayat nasıldı?                                     | 650     |
| Hayvanların en çirkinini nasırli domuz   | 211     | Kaç türlü meyve tanıyabilir misiniz?   | 659     |
| Afrika ormanlarında telsiz telgraf   | 212     | Mayflower'den ve Quenn Mary'e  | 680     |
| Sineğin, her tarafı gören gözü   | 229     | Quenn Mary'e ait resimler  | 681-689 |
| İster inan, ister inanma. Bu kedi dilidir  | 230     | Taş devrinde ekmek pişirmeye nasıl başladılar?   | 712     |
| Nebatlar kendilerini nasıl müdafaa eder?   | 235     | Hafif rüzgarların nasıl ettiği dalgacıklar   | 724     |
| İnsanlar şimdiye kadar evlerini nasıl ısıtırlardı?                                       | 236     | Bir fırtınanın nasıl ettiği büyük dalgalar   | 725     |
| Şimdiki evlerde kalorifer tesisatı nasıl yapılır?  | 237     | Büyük bir adamın hakiki kıymeti nedir, bilir misiniz?                                    | 735     |
| Hayvanların 41 türlü kuyruğu   | 239     | Deniz sularının tuzluluğu nasıl değişir?   | 745     |
| İnsanlar uzaktan konuşmaya nasıl muvaffak oldular?                                       | 248     | Arz derecesi nedir, nasıl bulunur, bilir misiniz?  | 756     |
| İnsanla hayvanın iskeletini karşılaştıralım  | 256     | Gemici, güneşe bakarak yolunu nasıl buluyor?   | 757     |
| Su kudreti nerede elektrik kudretine çevriliyor  | 259     | Bir yerin tul derecesi nedir, nasıl tayin edilir?  | 759     |
| Güneşten gelen şualar bize nasıl hayat verir?  | 268     | Bir ağaç yapraklarını kışın neden düşürür?   | 776     |
| Buhar makinelerinin yirmi asırda gösterdiği tekâmülün resimle gösterilişi                | 275     | Her vakit gözlerimize inanamıyoruz   | 799     |
| Kızaklardan otomobillere nasıl geçtik?   | 278     | Çok marifetli bir hayvan: Dağ keçisi   | 852     |
| Ayakkabıların 2000 senelik hikâyesi  | 280     | Gemiler yapışarak dolaşan bir balık  | 890     |
| Buz niçin cam gibi şeffaftır?  | 283     | Bazı büyük yengeçler ve istakozlar   | 892     |
| Kar tanelerinin aldığı güzel şekiller  | 284     | Yengeç hayatında ne şekillere girer?   | 904     |
| X şuasının operatörlere yardımı  | 293     | Meşhur Graph Zeppelin hava gemisi  | 922     |
| Yağ niçin su üzerinde daima yüzer?   | 297     | Havadan hafif olan hava gemisi   | 923     |
| Dünyanın en yüksek tepesi (Everest)  | 308     | İsimleri tarihe karışan hava gemileri  | 925     |
| Ziya ve kudret için büyük mikyasta elektrik nasıl eden dinamo nedir?                     | 321     | Yuvarlak dünya düz duvar üstünde   | 928     |
| Ayın üzerinde gördüğünüz kuru denizler   | 334     | Rüzgarın en sık nereden estiğini nasıl anlarız?  | 986     |
| 30 milyon sene evvel dünyada yaşayanlar  | 330     | Kaliforniya'da ağaçları dondan nasıl korurlar?   | 904     |
| İnsanın kendi gözünden öğrendiği şeyler  | 341     | Toriçelli barometreyi keşfediyor   | 995     |
| Bütün dünyanın radyoda işittiği Big Ben saati nasıl çalışıyor ve çalışıyor?              | 352     | Durgun sulardaki inikâsa ait harikulâde bir misal  | 906     |
| Ayda olsaydık dünyayı nasıl görürdük?  | 358     | Koskoca bir kaya devrilmeden nasıl duruyor?  | 1003    |
| Mikroskop eşyayı nasıl büyütür?  | 366     | Dağlardaki ormanlar toprakları nasıl korur?  | 1004    |
| Kulağın içi ile telefonun içi nasıldır?  | 367     | Yelpaze ağaçları ne işe yarar?   | 1023    |
| Kendi kendine kaydeden hava makineleri   | 368     | Yılanın en büyük düşmanı hangi hayvandır?  | 1024    |
| Köpek niçin dilini çıkarır ve solur?   | 376     | Quenn Mary'nin telefon merkezinin görünüşü   | 1061    |
| 15 milyon sene evvel dünyada hayat nasıldı?  | 381     | Queen Mary'yi çeviren koskoca dümen  | 1062    |
| Bir yılan dünyaya nasıl gelir?   | 382     | Tayyare muayenesine mahsus büyük bir vantilatör  | 1068    |
|  |         | Quenn Mary'nin kaptan kuleleri ve filikalaları   | 1081    |
|  |         | Perçin yerine elektrikle kaynak usulleri   | 1082    |
|  |         | Deniz dibindeki canlı çiçekler   | 1092    |

|  |      |   |           |
|--|------|---|-----------|
| Donmuş suyun büyük harikaları                  | 1128 | Güneş üzerinde fırtınalar, arzda fırtınalar                     | 1301      |
| Enstantane fotoğraf ne gösterir?               | 1144 | Yanar dağlar, lavları havaya nasıl fırlatır?                    | 1303      |
| Evde güneş ziyası yerine geçen lâmbalar        | 1162 | Büyük Sidney köprüsü kemerinin kapanması                        | 1304      |
| Hayal oyunlarının izahına canlı bir misal      | 1165 | Sidney'deki büyük kemerin kuruluşu                              | 1309      |
| Ziyanın müstakim üzerinde intişar etmesi       | 1168 | Pencere veya asansör köprüsü                                    | 1310      |
| Karın güzelliğine doyum olmaz                  | 1169 | Bir sandalda ayağa kalkmak neden tehlikelidir?                  | 1312      |
| Muz ağaçları üstündeki meyveler                | 1170 | Motosikletle ilim arasındaki münasebet                          | 1318      |
| İnsana en çok yaklaşan hayvan                  | 1186 | 150.000 tonluk çelik nasıl yüzebilir?                           | 1338      |
| İnsanın en büyük düşmanına karşı açtığı harp   | 1196 | Büyük bir âlimin feci ölümü                                     | 1342      |
| Büyük bir vinç küçük bir vinci kaldırıyor      | 1200 | Kum ve kar üzerindeki dalgalar                                  | 1350      |
| Kum tepelerinin hareketi nasıl durduruluyor?   | 1205 | Baltık denizinde kehirbar nasıl çıkarılır?                      | 1358      |
| Büyük bir barajın son açıklığı kapatılıyor     | 1207 | Doğrudan doğruya iniklasla görünen şeyler                       | 1361      |
| Ziyanın sürati nasıl ölçülüyor?                | 1211 | Bir mektep duvarındaki basit bir misal                          | 1363      |
| Arzımız, aydan nasıl görünür?                  | 1212 | Çita denilen köpek dişli Hint kapları                           | 1364      |
| Rüzgarın bize faydaları, zararları             | 1220 | Suları yarsın diye gemilerin burnu sivri yapılır                | 1372      |
| Filin koca hortumu ne işe yarar?               | 1228 | Hayat mücadelesine hazırlanan garip bir nebat                   | 1380      |
| Priskobun esası nedir bilirsiniz?              | 1230 | Buz içinde saklanan bir nebat                                   | 1384      |
| Karınca yuvalarında nasıl yaşarlar?            | 1235 | Kozmik şualar nasıl izah ediliyor?                              | 1395      |
| Yıldızların resmini çeken âlet                 | 1236 | Bir gemici nurunun garip tesirleri                              | 1398      |
| 3300 derecelik bir şule ne yapar?              | 1246 | Bir denizaltı gemisinin gözü neye benzer?                       | 1401      |
| Havuzlarda gemiler nasıl tamir edilir?         | 1247 | Bir denizaltı gemisi, komutanının isteği ile nasıl dalıp çıkar? | 1402-1403 |
| Perçinleri çakan dev cesametinde bir pens      | 1251 | Muhtelif şeyler muhtelif yolda yanar                            | 1404      |
| Yüz elli kilometreyi aydınlatan bir lamba      | 1252 | Bir planotoryomun içi neye benzer?                              | 1406      |
| Bir tayyareci düşerken saatine bakıyor         | 1258 | Ay yüzündeki manzaralardan biri                                 | 1407      |
| 1.500.000.000 mum kuvvetinde ziya membaı       | 1264 | Kartala, neden "havalanın şahı" ismini verirler?                | 1416      |
| Rüzgarlar ve sular kayaları nasıl parçalarlar? | 1268 | Vaktiyle yaşamış canavarlardan bir dinazor                      | 1421      |
| Az kalsın bu hayvandan dünyada kalmıyordu      | 1284 | Uzun kulaklı garip bir hayvan: Yarasa                           | 1423      |
| Her gün kullandığımız basit makineler          | 1288 | Cazibenin bize yardım ettiği yerler                             | 1424      |
| Bir yeraltı şimendiferinin başlangıcı          | 1290 | Cazibenin bize zararı dokunan bazı yerler                       | 1425      |
| Tünelin muhtelif kısımları nasıl birleşir?     | 1291 | Dünyanın yüksek dağlarına tepeden bir bakış                     | 1426      |
| Güneş yüzünde ateşli bir tayfun                | 1299 |   |           |

## Sonuç ve Genel Değerlendirme

1953'te 12 yaşında Biga Ortaokulu 1. sınıfa başladıktan kısa bir süre sonra babam ve annemin benim için İstanbul'dan ödemeli getirttikleri 2 büyük cilt *Yeni Çocuk Ansiklopedisi* o tarihten 30 yıl kadar önce İngiltere'de yayınlanmış, birçok dile çevrilmiş ve dünya eğitimcilerince çocuklar için yararlı görülmüş bir eserdir. Onu Türkçeye çevirip Türk kültürüne uyarlayanlar da önemli düşünür ve yazarlarımızdır. Bu uyarlama, Cumhuriyet döneminin ilk onbeş yılını belirleyen millî bir görüşle yapılmıştır. Örneğin, Türk tarihi ve dili ile ilgili bilgiler "Güneş Dil Teorisi"ne dayanmaktadır.

Ansiklopedi çocuklarda "merak" ve ilgi uyandırarak bilimsel düşüncüyü yerleştirmeyi amaçlamıştır. Doğa olayları ya da sosyal hayattaki her olayın bir "niçin"i bulunduğunu vurgulayıp bunlardan yüzlercesinin oluş ve gelişmesini açıklayan bu eserler, şüphesiz benim kültürel gelişmemi, okul başarımları, bilimsel tutum ve davranışlarımı da etkileyen ilk kaynaklardan biridir...

Şöyle ki, televizyon, telefon, fotokopi, bilgisayar, internet'in bulunmadığı o dönemlerde bu eserler benim ders kitaplarındaki bilgilerimi geliştirdiğim, ödev yapmak için yararlandığım, boş zamanlarımda zevkle okuduğum bilgi kaynaklarımı oluşturmuştur. Çok çeşitli müsbet ve sosyal bilim konularına ve günlük yaşantımız ile ilgili bilgilere yer vermeleri, olayların nedenlerini ve gelişmelerini açıklamaları, resimleri ile bu eserler benim ufkumu, dünyaya, olaylara bakış açımı geliştirmiştir. Oradaki basit fizik ve kimya deneylerini ben de yapmaya çalıştım. Tabiat ve fen bilgileri kadar tarih, coğrafya ve çeşitli sosyal bilgilerle ilgili konuları zevkle okudum.

Bu eserler beni uzayın derinliklerinden kutuplara, Avustralya çöllere kadar dolaştırdıktan başka, içinde bulunduğum çevreyi daha iyi gözlemem ve anlamama da yardımcı oldu. Örneğin "atın kulakları neden kısa, eşeğin kulakları neden uzundur?" "Keçinin neden uzun bir sakalı vardır?" "İnsanın en sadık dostu olan köpek solurken neden dilini çıkarır?" "Yaramaz ve hırçın sevgilimiz kedi." "Horozun neden kırmızı ve büyük bir ibiği vardır?" "Arıların ve karıncaların hayatı..." Ben çocukken zaten bu hayvanlarla iç içe olduğum için onların özelliklerini merak ediyordum. Ansiklopedilerim benim merakımı gideriyor, sorularımı cevaplandırıyor. Böylece kendi çevremi daha iyi gözlüyor ve tanıyordum. Diyebilirim ki, bu eserlerin benim araştırmacı olmamda belli bir yeri vardır.

Bu eserler benim için bilgi hazinesi ve özgürce yararlandığım okuma kitapları olarak kalmadı, özetlerine yer verdikleri çocuk kitapları ile bana okumam gereken dünya çocuk klasiklerini de tanıttılar... Böylece bu eserler, çocuk edebiyatı tarihimiz bakımından da önemlidir.

Ders kitaplarında bulunmayan birçok önemli bilgileri önce bu Ansiklopedide okuyup öğrendim. Örneğin, Shakespeare, Gutenberg, Leonardo da Vinci, Mikel Anj, Laplas, Darwin, Farabi, İbni Sina, Mimar Sinan, Fuzuli, Namık Kemal, Ziya Gökalp ... gibi bilim adamları, düşünür ve sanatçıları ilk kez, resimleriyle beraber bu Ansiklopedide tanıdım.

Bu eserler, bilim adamları, sanatçılar ve kâşiflerin çok çeşitli zorluklarla karşılaşmalarına rağmen çabalarını sürdürerek başarıya ulaştıklarını açıklamakla da beni etkilemiştir.

Ansiklopedideki çok sayıda ilginç resimler de benim o yıllarda başlayan resim yapma merakımı etkilemiş olabilir.

Bir cümle ile *Yeni Çocuk Ansiklopedisi*, benim için orta okul ve lise yıllarımda yakın ve uzak çevreye açılan bir bilim ve kültür penceresi olmuştur.

*Yeni Çocuk Ansiklopedisi'nden Birkaç Sayfa*

**TAN**  
Ansiklopedik Neşriyatı

**Y E N İ**

# **Çocuk Ansiklopedisi**

Dilimize Çevirenler

**Salih Murat UZDİLEK**  
**Faik Sabri DURAN**  
**M. Zekeriya SERTEL**

2 nci BASKI

**"TAN" NEŞRİYAT EVİ: İstanbul**

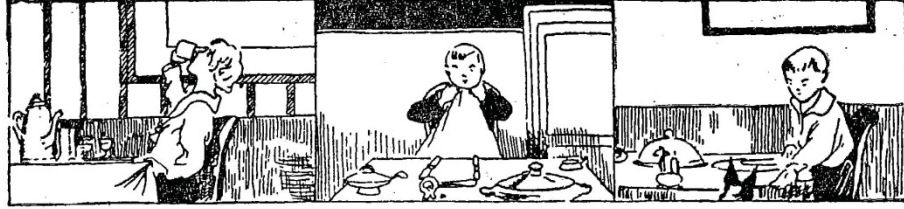
1

9

4

5

## SOFRA BAŞINDA İKEN ŞU ŞEYLERİ YAPMAMALI



Fincanını dibine kadar boşaltma

Havluyu boynuna takma

Hayvanlara yiyecek verme



Tuzluk yahut çatal bıçakla oynama

Yemeğe başlamadan etini tamamiyle doğrama

Çorbanı soğutacağım diye üstünü üfleme

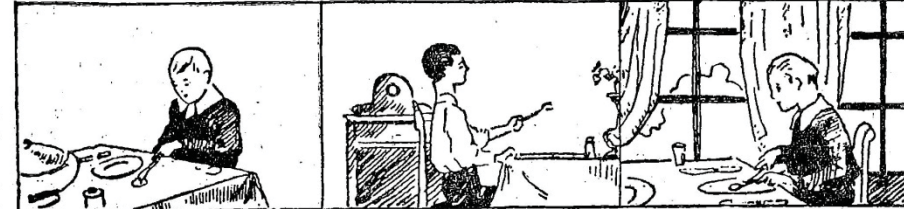


İskemleni iki öne yahut arkaya itme

Öne yahut arkaya itme

Konuşurken elinde çatal bıçak işaretler yapma

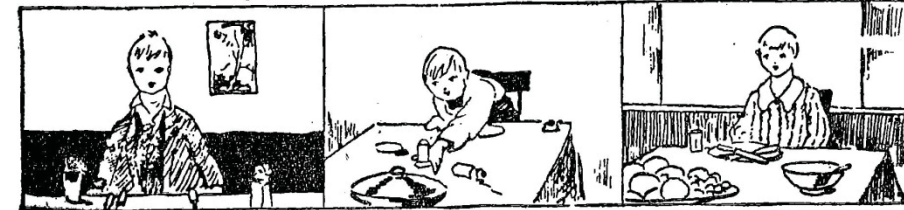
Kullandım çatal veya bıçağı sofranın üstüne koyma



Çatala ekmeğin parçalarını toplama

Çatalına fazla yiyecek yükleme

Balık yerken çelik bıçak kullanma



Kalkış kıyafetini düzeltmeden sofraya oturma

Bir şey alacağım diye sofranın üstünden uzanma

Çatal ve bıçağı tabağın üstüne bu şekilde koyma





Ibni Sina

bünyesi belki toprak olmağa alışmıştır, fakat dâhi Türkün şöhretine nisyan nasip olmyacak.

#### Ibni Sina

Felsefe ve tıpta İslâm âleminin Aristo ve Bokratı olan İbni Sina 980 senesi seferinde Buhara civarında (Efsane) kardeşinde dünyaya gelmiştir. Asıl ismi Ebu Ali Hüseyin bin Abdulla olup Şeyh Reis unvanı ile maruftur. On yaşında iken Kuranı kâmilten hıfz etmiş, fıkrına tamamen vakıf olmuştur.

Bir müddet sonra kendi kendine ulûmu riyaziye, tıp, edebiyat heyet ve felsefe öğrenmiştir. Zamanın ülemasile yaptığı müsabakalarda müthiş zekâsı önünde herkesi hayretler içinde bırakmıştır. Bu sırada doktorluğa başladı. Bir taraftan bütün fen kitaplarını okuyor, diğer taraftan kendi tecrübelerinden istifade ediyordu. Daha yirmi yaşında iken hazakat ve meharreti bütün âleme şöhret saldı. O sırada Nuh bin nasrı, Samaniyi tedavi ettiğinden ona intisap ederek Sasanî hükümdarına mahsus büyük kütüphane

emrine verilmiş ve İbni Sina hariçte nüshaları bulunmayan eski ve nefis kitaplar bularak okumağa koyulmuştu. Bir müddet sonra kütüphane yandığından İbni Sina bu azim ilim muhtevasını geniş zekâsile hafızasında saklıya bilmiştir.

Sasanilerden sonra Harzışah Ali bin Memuna, Emir Şemsilmeali Kudusa hizmet etmiş, Hemedana giderek Şemsiddevleye vezir olmuştur. 1037 senesinde vücuduna zaaf gelmiş, kulunca tutulmuş, fakat hazakatiyle nam alan dâhi hekim kendine itina etmediğinden o sene 58 yaşında olduğu halde vefat etmiştir. Hayatında hükümdarların hizmetine girdiğinden mülûk arasındaki rekabet ve husumet seyyisi yüzünden bir kaç defa hapis ve kalebent olmuş, bir kısım eserlerini o nükbet devirlerinde yazmıştır.

Ibni Sina'nın şöhreti yalnız İslâm âlemine münhasır değildir. Avrupa'ca da Kurunu vustadan beri Avicenne (Avisen) namıyla maruftur. Eskidenberi Lâtinceye tercüme edilmiş olan telifatı Avrupa memleketlerinde uzun müddet düstur ittihaz edilmiş ve bütün âlemin talebesi bu eserlerden feyiz ve irfan almışlardır.

Ibni Sina hikmet, kimyadaki fevkalâde rûsuhundan ve edebiyatta gösterdiği kudretten daha ziyade felsefedeki lâyetmut şahsiyetiyle maruftur.

Kıymetli eserlerinden "Şifa," "Necat," "Kanun," "İşaret," ve Aristo felsefesini teşrih eden "Kitabülinsaf," Avrupa lisanelerine tercüme ve müteaddit defa tabedilmiştir.

Ibni Sina'nın felsefesi Aristo felsefesi ile İslâm nazariyelerinin bir hâlitası idi. İbni Sina felsefesini teşkil eden halitann



## YAPTIKLARI UNUTULMIYACAK OLAN BÜYÜK ADAMLAR

Her Türk çocuğunun ilkönce tanımağa mecbur olduğu büyük adam Atatürktir. Yurdumuzu kurtaran, bize hürriyetimizi, istiklâlimizi kazandıran, memleketi refah yoluna sokan odur. Her gün, her vesile ile adını işittiğimiz bu büyük adamın hayatını hepimiz ezber edercesine okumalıyız. Çünkü onun hayatında hepimiz için ibret dersi olacak pek çok nümuneler vardır. İşte bu sayfalarda biz size onun hayatını anlatıyoruz.

### Türklerin En Büyüğü: Atatürk

Atatürk çocukluk hayatını şöyle anlatıyor :

#### ÇOCUKLUĞU

“— Çocukluğuma dair ilk hatırladığım şey, mektebe gitmek meselesine aittir. Bundan dolayı anamla babam arasında şiddetli bir mücadele vardı. Annem ilâhilerle mektebe başlamamı istiyordu. Rûsumatta memur olan babam, o zaman yeni açılan Şemsi Efendi mektebine devam etmeme ve yeni usul üzerine okumama taraftardı. Nihayet babam işi mahirane idare etti:

Evvelâ merasimi mutade ile mahalle mektebine başladım. (Bu suretle annemin gönlü yapılmış oldu) Bir kaç gün sonra da mahalle mektebinden çıktım. Şemsi Efendi mektebine kaydedildim.

Az zaman sonra babam vefat etti. Annemle beraber dayımın nezdine yerleştik.

Dayım köy hayatı geçiriyordu.

Ben de bu hayata karıştım. Bana da vazifeler veriyor, ben de bunları yapıyordum.

Başlıca vazife tarla bekçiliği idi. Kardeşimle beraber bakla tarlasının ortasındaki kulübede oturduğumuzu ve kargaları kovmakla uğraştığımızı unutamam.

Çiftlik hayatının diğer işleri-

ne de karışıyordum. Böylece biraz vakit geçince annem, ben mektepsiz kaldığım için endişeye başladı. Nihayet Selânikte bulunan teyzemin evine gitmeme ve mektebe devam etmeme karar verildi. Selânikte mülkiye idadisine kaydedildim.

Mektepte ( Kaymak Hafız ) isminde bir hoca vardı. Bir gün sınıfımızda ders verirken ben diğer bir çocukla kavga ettim. Çok gürültü oldu. Hoca beni yakaladı. Çok döğdü. Bütün vücudüm kan içinde kaldı.

Büyük valdem artık mektepte okumama aleyhtardı.

Beni derhal mektepten çıkardı.

#### ASKERLİK MERAKI

Binbaşı Kadri. Bey isminde bir komşumuz vardı. Oğlu Ahmet Bey askerî rüştiyesine devam ediyor ve mektep elbisesi giyyordu.

Onu gördükçe ben de böyle elbise giymeye hevesleniyordum.

Sonra sokaklarda zabıtlar görüyordum. Bu dereceye vassıl olmak için takip edilmesi lâzım gelen yo'un askerî rüştiyesine girmek olduğunu anlıyordum.

O sırada annem Selâniğe gelmişti. Askerî rüştiyesine girmek istediğimi söyledim. Valdem askerlikten mütehaşi idi.

Asker olmama şiddetle muhalefet ediyordu. Kabul imtihanı zamanı ona sezdirmeden kendi kendime askerî rüştiyesine giderek imtihan verdim. Böylece valdeye karşı bir emri vaki ihdas edilmiş oldu.

#### RIYAZIYE MERAKI

Rüştiyede en çok riyaziye merak sardım. Az zamanda, bize bu dersi veren hoca kadar, belki daha ziyade malûmat sahibi oldum. Derslerin fevkinde meselelerle işgal ediyordum. Tahriri sualler yazıyordum.

Riyaziye muallimi de tahriren cevap veriyordu.

#### MUSTAFA KEMAL İSMİNİN MENŞEI

Hocamın ismi Mustafa idi. Bir gün bana dedi ki:

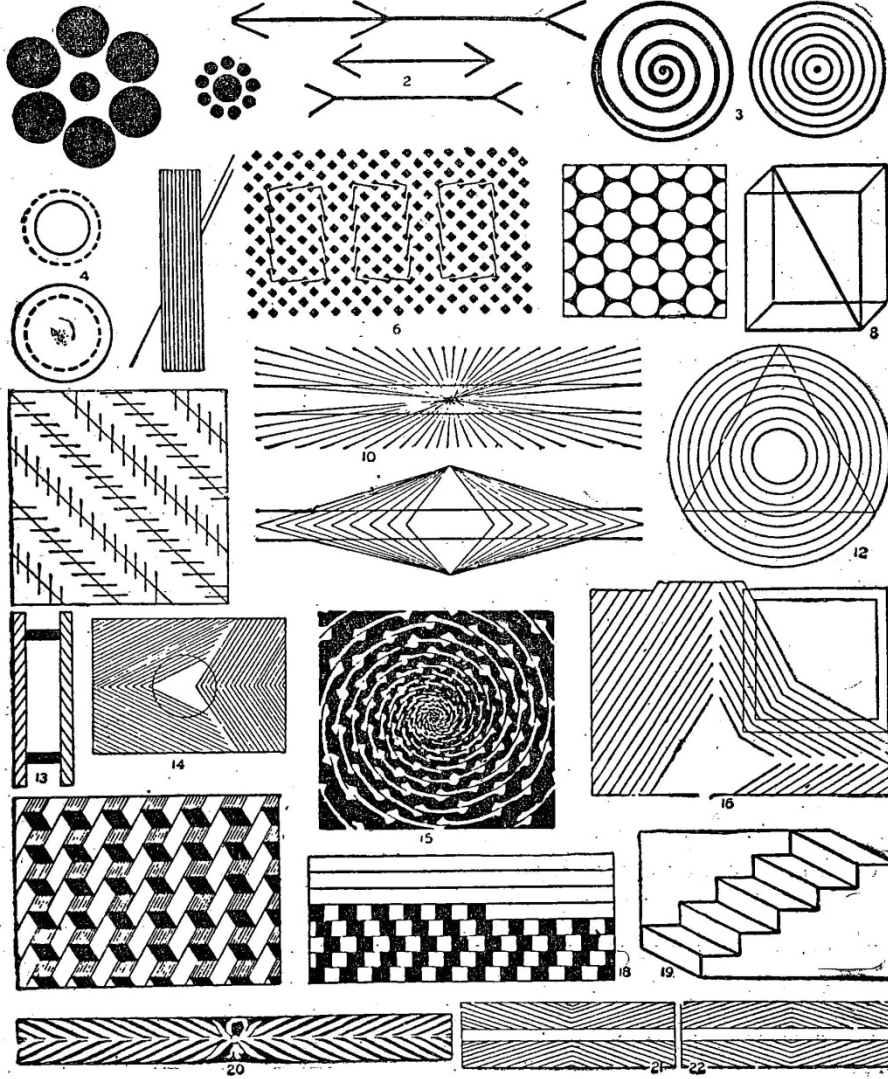
— Oğlum, senin ismin Mustafa, benim de... Bu böyle olmayacak, arada bir fark bulunmalı.. Bundan sonra adın (Mustafa kemal) olsun.

O zamandan beri ismim, filhakika (Mustafa Kemal) oldu. Hocam sert bir adamdır. Sıfıfta birinci, ikinci tanınmıyordu. Bir gün bize:

— “Aranızda kendine kim’er güveniyorsa kalksınlar, onları müzakereci yapacağım..” dedi.

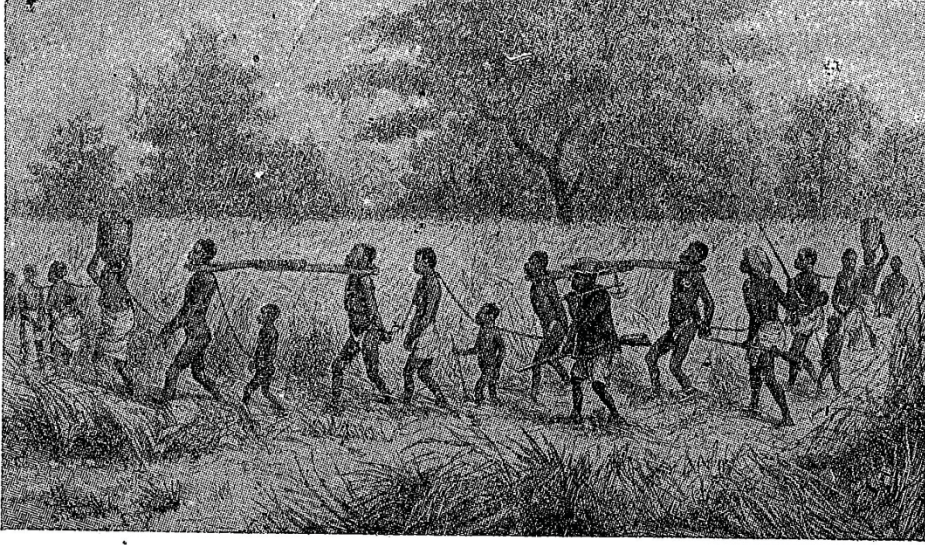
Evvelâ tereddüt ettim. Aynaya öyleleri kalktı ki ben kalkmamayı tercih ettim. Bunlar-

## GÖZLERİMİZE HER VAKİT İNANABİLİR MİYİZ?



Gözlerimiz ekseriyetle bizi aldatır. Bu sayfada bunlardan birkaç nümune gösteriyoruz. 1 numarada ortadaki iki siyah tekerlek aynı büyüklüktedir. Halbuki sağdaki bize daha büyük görünüyor. 2 incideki bütün muvazi hatlar birbirine müsavidir. 3 üncüde tekerlekler ve helezoni hatlar, bu sayfayı sağa sola biraz çevirsek bize dönüyorlar gibi görülür. 4 üncüde noktalı daireler aynı büyüklükte olduğu halde alttaki daha büyük görünüyor. 5 incide eğri hatın öteki ucu hangisi olduğunu birden bulamayız. 6 incide mustatiller dik durdukları halde eğrilmiş görünüyorlar. 7 inciye uzaktan bakarsanız beyaz altı köşeliler görürsünüz. 8 de mikâbm önce içinden dışına dışından içine baktığımızı görür gibi oluruz. 9,10,11,13,18,21,22 de muvazi hatları eğri büğrü görürüz. 12,14,16 da müselles daire ve murabbalar eğri büğrü imiş gibi görünür. 15 te birtakım helezonlar görüyoruz sanırız; halbuki bunlar dairelerdir. 17 ve 19 da blokları ve basamakları önce yukarı sonra aşağı doğru görürüz.





Bir zamanlar Afrika zencilerini yakalayıp esir ederler, para ile şuna buna satarlardı. Bunların erkeklerine köle, kadınlarına halayık denirdi. Bunu kendilerine iş edinenler kendi hallerinde yaşayan zencilerin köylerine hücum ederler, kulübelerini yakarlar ve bütün köy halkını esir ederek boyunlarına boyunduruklar vururlar ve esir pazarlarına götürüp satarlardı.

# ÖZERK BENLİK DUYGUSUNUN GELİŞİMİ SÜRECİNDE ÇOCUK VE EDEBİYAT İLİŞKİSİ

**Dr. Murtaza AYKAÇ**  
Drama Eğitimsi

## Özet

*Bu çalışma, özerk benlik duygusunun gelişimi sürecinde çocuk ve edebiyat ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma, betimsel nitelik taşımaktadır. Alanla ilgili olarak yerli ve yabancı alan yazın taraması yapılarak konu üzerine tartışılmıştır. Çalışma sonucunda genel olarak çocuk edebiyatı ürünlerini okuyarak büyüyen bir çocuğun, özgüven ve benlik duygusunun gelişmesi, değişik yaşantıları tanıması, kendisini başkasının yerine koyarak çok yönlü düşünebilmesi, farklı bakış açılarına sahip olmasını, eleştirmeyi ve tartışmayı öğrenmesini sağlayabilir. Ayrıca çocuğun bağımsız düşünebilmesinde, demokratik, hoşgörülü, yaratıcı bireyler olarak yetişmelerinde ve toplumsal bir kimlik kazanmalarında önemli bir işlev üstlenebileceği sonuçlarına varılmıştır. Çalışma bu açılardan değerlendirildiğinde, çocukları küçük yaşlardan itibaren hikâye, öykü, masal ve şiir gibi çocuk edebiyatı metinleriyle buluşturmak, onların hem hayal dünyasını hem yaratıcılıklarını hem de kişiliklerini olumlu yönde geliştirerek onlara zengin yaşantılar sunabilecek olanaklar sağlayabilecektir.*

*Anahtar Sözcükler: Özerklik, benlik, çocuk, edebiyat.*

## Abstract

*This study aims to demonstrate the relationship of children and literature in the process of development of autonomous of individuality. The study has a descriptive characteristic. The subjects were discussed in the literature by reviewing the domestic and foreign literature in the field. As a result of this study, generally a child grown up reading the products of children literature develops self confidence and individuality, recognizes different experiences, perceps the life versatile, can think versatile putting himself in someone else (empathy), develops a sense of responsibility and has different points of view and can learn to criticize. In addition, it is concluded that literature undertakes an important function to have a child to be able to think independent, to grow up democratic, tolerant and creative and to acquire a social identity. When the study is evaluated from this aspect, it can provide the children bring together with stories, fairy tales and poetry and provide the conditions giving rich experiences to them improving their imagination, creativity and personality.*

*Key Words: Autonomous, individuality, child, literature.*

## Giriş

Toplumsal, ekonomik ve kültürel değişimlerin hızla yaşandığı günümüzde, yeni, özgün buluş ve düşünce üretenlere ihtiyaç vardır. Bu nedenle çocukları, yeni durumların, sorunların üstesinden gelerek yaratıcı güçlerini geliştirebilecek bireyler olarak yetiştirilmelidir.

Ülkelerin bilimsel ve teknolojik yönden gelişmesinde en önemli rolü eğitim oynamaktadır. Gelecek nesillerin daha iyi bir şekilde yetiştirilmesi ve topluma kazandırılması eğitimin temel sorumluluğudur. Hemen her alanda yaşanan hızlı değişim süreci daha nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi konusunda toplumları sürekli bir arayışa yöneltmektedir (Gürkan ve Gökçe, 2000: 51). Bu arayışlar içerisinde sanat eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Resimden, müziğe ve edebiyata kadar geniş bir yelpazede kendini ifade eden güzel sanatlar eğitimi bireyde estetik, sanatsal, eğitimsel ve kişisel gelişimde önemli bir rol oynamaktadır. Güzel sanatlar, nitelikleri yönünden, çağımızın değişimlerine uygun bir ortam hazırlamaktadır. Güzel sanatlar içinde edebiyatın ve yazınsal metinlerin çocukların kişilik ve özerk benlik gelişiminde önemli bir işlevi vardır.

Edebiyat, insanın evrimsel gelişiminin istemlerini önce ağırlıklı olarak resmin, gittikçe de sözcüklerin diliyle yanıtlayan bir sanattır. Bu bağlamda, çocuk edebiyatını; dil gelişimlerine ve anlama düzeylerine uygun, gereksinmelerini de önceleyen bir yaklaşımla, çocuklara yaşam ve insan gerçekliğini sanatsal nitelikli dilsel ve görsel iletilerle sunan, onların duygu ve düşünce dünyalarında

etkilenimler uyandıran yapıtların genel adıdır. Edebiyatın genel amacı, çocuklara duyma ve düşünme sorumluluğu vererek onların duyarlılığını işletmek, beğeni düzeylerini yükseltmek, düşünce yetilerini geliştirmektir. Çocukların okuma kültürü edinebilmeleri için bir yaşantı alanı oluşturulması ise, çocuk edebiyatının bilinen en temel işlevidir (Sever, 2007: 41). Çocuğun dil ve ifade yeteneğini geliştirmede çocuk edebiyatı önemli rol oynar. Çocuk edebiyatı, çocuklarda estetik duyguyu harekete geçirir, çocuğun ufkunu genişletir ve hayal gücünü zenginleştirir.

Çocuk edebiyatı kavramının iki temel belirleyeni vardır: Biri çocuk, diğeri de edebiyat. Eğer bu iki belirleyeni kendi içlerinde çözümlenirse çocuk edebiyatının ne olduğunu, özelliklerini ve neden var olması gerektiği daha iyi yorumlanabilir. Çocukluğu doğumdan, dahası doğum öncesi evreden alıp ergenliğe kadar götürmek mümkündür. Çocuk; kendine özgü algıları olan, dünyayı kendi bakış açısıyla değerlendiren; sosyal, dilsel, ruhsal yetileri henüz tam olarak gelişmemiş ya da yetişkinlerin dünyasıyla bütünüyle örtüşmeyen bir varlıktır (Dilidüzgün, 2008: 39). Çocuklar, kendine özgü özellikleri doğrultusunda yoğun bir düş gücüne sahiptir. Bu süreçte keşiflerini ve öğrenmelerini genellikle duyuları yoluyla yapmaktadırlar.

Çocuk edebiyatı ürünleri, çocukluk çağında bulunan kimselerin hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı bütün eserleri kapsar. Masallar, hikâyeler, romanlar, şiirler, anılar, biyografik eserler, gezi yazıları, fen ve doğa olaylarını anlatan yazılar vb. hep bu çerçeve içine girebilir. Çocuk edebiyatı ürünlerinin, tıpkı yetişkinler için hazırlanan eserler gibi güzel ve etkili olmaları gerekir (Oğuzkan, 2006: 3). Çocuk edebiyatı ürünlerinin, çocuk duyarlılığıyla örülmüş, çocuğun düzeyine uygun, sanatsal bir dille yazılmalıdır. Yazar, çocuğun gözüyle dünyaya bakmalı, yaşamı ve olayları çocuğun bakış açısıyla algılamalıdır.

Çocuklar yetişkinin küçük bir örneği (modeli) değildir. Ondan bir yetişkin gibi davranması beklenemez. Kendine özgü bir dünyası vardır. Düşünme biçimi, algılamaları farklıdır. Her çocuğun kendine göre bir gelişme biçimi, hızı vardır. Bir çocuğun belli bir alandaki gelişmesi ortalamaya uymayabilir. Eğitmek, yetiştirmek çocuğu tanımakla başlar. Çocuğu bedensel, zihinsel, toplumsal, duygusal yönleriyle bir bütün olarak yetiştirmek asıldır. Bunun içinse çocuk psikolojisini bilmek, çocuğu bütün yönleriyle tanımak gerekmektedir (Nas, 2004: 1). Her çocuğun zihinsel, dilsel, sosyal ve fiziksel gelişim hızı ve biçimi farklıdır. Bu süreci, ailenin, öğretmenin ve çocuk kitabı yazarlarının çocuğun gelişim dönemlerini bilmesi gerekir.

Birinci yaşın sonuna doğru çocuğun kas ve devinim dizgesi hızla gelişir. Ayağa kalkması, yürüyebilmesi, çocuğun anne kucağından çevreye doğru uzanması yatay ve bağımlı varoluştan, dikey ve devinimli, özerk varoluşa geçişin ilk adımıdır. Bu dönemde çocuğun toplumsal çevre ile bağları genellikle anne ve yakın aile üyeleri aracılığı ile olmaktadır. Çocuğun bağımlılık durumu sürmekle birlikte, benliğin sınırları giderek belirginleştikçe, yani kendisinin diğerlerinden ayrı bir varlık olduğunun farkına vardıkça, 2-3 yaşlarındaki çocuk artık özerk davranışlar gösterebilme yetisini kazanmaktadır (Öztürk ve Uluşahin, 2008: 102). Bu dönemde çocukta bitmek bilmeyen bir soruşturma ve öğrenme eğilimi vardır. Sorular sorma ve girişimcilik belirgindir. Bu özellikler, ona bir şeyler becerebilme yetisini kazandırır. Bu sürede girişim duygusu benliğe yerleşir. Girişim duygusu, özerk ve özgür düşünmeye çağırır, sanatçılar tarafından hazırlanan yapıtlarla, bilme-sorma isteğini uygulamaya koyabileceği doğal bir etkileşim ortamı yaratır.

Çocuğun gelişim sürecindeki gereksinmelerinin karşılanmasında, sanatçı duyarlılığı ile hazırlanmış kitaplar önemli bir sorumluluk üstlenir. Kitaplar 1-2 yaşından başlayarak çocuğun görsel ve yazılı araçlarla iletişimini başlatır; çocuğa rengin, çizginin ve sözcüklerin oluşturduğu estetik bir dille yaşam ve insan gerçekliğinin ilk kesitlerini sunar. Nitelikli kitaplar, çocuklara yazılı görsel kültür arasındaki ilişkinin başlatıcısı olur. İlgerilerine, gereksinimlerine dönük kurgularıyla çocuğun kitaba yönelik duyuşsal yargılarını biçimlendirir. Çocukların oynayarak yaşamı ve insanı öğrendiği dönemde nitelikli kitaplar, onların toplumsallaşmaları, dilsel becerilerini, hayal güçlerini, yaratıcılıklarını geliştirmeleri ve bilişsel öğrenmeleri için doğal yaşantı ortamları hazırlar (Sever, 2007: 3). Çocuk edebiyatı ürünleri, ilk çocukluk döneminden başlayarak ergenlik dönemine kadar uzanan bir dönemde, çocukların, bilişsel, duyuşsal, kişilik ve toplumsal gelişimlerine önemli katkılar sağlayan bir araçtır. Çocuk edebiyatı alan uzmanları tarafından farklı biçimde tanımlanmasına karşın ana unsurlarını çocuk, çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliğini öne çıkaran sanatsal bir özellik taşıyan ürünler anlaşılmaktadır.

Çocuk Edebiyatı, Sever (2003:9)'e göre, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemi de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır.

Çocuk edebiyatının en temel işlevlerinden biri çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmaktır. Çocuk edebiyatı ürünleri, çocukları nitelikli metinlere yönlendirmeyi başarabilen, onlara zamanla okuma kültürü kazandırabilen bir sorumluluk üstlenmelidir. Çocuklara, yazınsal metinlerin ve resmin iletilerini tanıma ve anlamaya dayalı bilişsel, duyuşsal boyutlu davranışlarını uygulayabileceği olanaklar sunmalıdır. Çocuğun her gün çevresinde gördüğü yaşantıları, sıradan ve bilinen sözlerle yineleyen bir kitap, çocuk için önemsenen bir iletişim aracı olmaktan gittikçe uzaklaşır. Kuru ve çocuksu anlatımın egemen olduğu, yapay bir öğreticiliği temel ilke edinmiş yayınların çocuğun gereksinmelerine yanıt vermeyeceği, üstelik zamanla çocuk ve kitap arasındaki ilişkiyi zayıflatacağı gerçeği, anne baba ve eğitimciler tarafından göz önünde bulundurulmalıdır (Sever, 2003: 11-12). Çocuğun okuma alışkanlığı kazanabilmesi için öncelikle sağlıklı bir ortam içerisinde büyümesi çok önemlidir. Bu ortamı belirleyen ailenin, öğretmenlerin, okulun, çevrenin ve genel kültür düzeyi gibi değişkenlerin olumlu ve olumsuz nitelikler taşıması çocuğun gelişimini ve geleceğini belirlemektedir.

Çocuklarda, 2–3 yaşlarındaki dil ve bilişsel yetilerdeki hızlı gelişimi, 4–5 yaşlarında bilme, sorma, öğrenme ve toplumsal çevreyi genişletme isteği izler. İnsan kişiliğinde, demokratik kültürün temelleri bu evrede atılır. Çocuklarda özerk ve bağımsız girişim yapabilme duygusunun yapılandığı bu evrede, onların kendilerini gerçekleştirmeye dönük özgürlük gereksinmelerinin desteklenmesi gerekir. Çocukların, yaşamı ve kendilerini tanımaları, gizilgüçlerini devindirmeleri için en etkili uyaran sözel ve görsel dildir. Çocuğun anlam evrenine uygun, anadilinin yetkin kullanım örnekleriyle buluşabilmesi, onların temel gereksinmelerinin yanıtlanması için yaşamsal bir öneme sahiptir (Sever, 2006: 45) Özerklik, kişinin kendine yeter hale gelmesi ve kendi iradesini bağımsızca kullanabilmesidir. Okulöncesi dönemde özerkliğin kazandırılması, kişilik gelişiminde oldukça önemlidir. Bu nedenle mutlaka desteklenmesi ve geliştirilmesi gereken bir özelliktir. Birey olma, bağımsız bir varlık olma, küçük yaşlarda özerkliğin kazanılması ve daha sonraki dönemlerde de bu kazanımın geliştirilmesi ile mümkündür. Özerklik ve benlik birbirinden ayrılmayan iki temel ögedir.

Ruhsal yapının bir parçası olarak kabul edilen benlik, bireyde dış ve iç dünyayı algılayan, dış dünyanın koşulları ile bireyin iç dünyasındaki dürtüleri, istekleri, yasakları değerlendiren, çevreye uyum yapılmasını sağlayan tüm işlevleri içeren soyut bir kavramdır (Öztürk, 2007: 21). Anne ve babaların sevgi dolu yönlendirmeleri çocuğun anlama becerisini geliştirir. Böyle sevgiyle beslenen çocuklar kendi geleceklerini daha iyi kontrol edebilirler. Bu duygular çocuğun benlik saygısını artırır. Çocuklar için sağlıklı bir benlik saygısı geliştirmenin en güçlü yardımcısı sevildiklerini bilmektir.

Genellikle çocuklar birlikte oynayabileceği ve konuşabileceği arkadaşlara ihtiyaç duyabilmektedir. Akranlarınca sevilme ve saygı duyulmak çocuğun benlik saygısının artması için gereklidir. Arkadaşlarından kabul görmeyen çocuk, kendini reddedilmiş ve dışlanmış hissedecektir. Bir çocuğun kendini algılaması büyük ölçüde diğerlerinin ona nasıl davrandığıyla ilişkili olmasından dolayı çocuğun başkalarından aldığı olumsuz iletiler onun benlik saygısını doğrudan etkileyecektir (Csoti, 2001: 26). Çocuk, benlik kavramı geliştirmeye, kendisi hakkında duygu ve düşünce oluşturmaya başlar. Çevresindeki insanların (anne, baba, kardeş vb) kendisi hakkındaki düşüncelerinden ve kendisine karşı olan davranışlarından etkilenir. Bu dönemde, sıcak ve güvenli bir ortamın varlığı benlik saygısının oluşumu destekler.

Benlik duygusu, kişinin kendisiyle ilgili olarak oluşturduğu imgedir. Çocuk kitapları, erken dönemden başlayarak, çocukların olumlu kişilik özelliklerini, iyi alışkanlıkları da özendirmelidir. Çocukların, daha çok bilinçsiz öykünme yoluyla öğrendiği gerçeğinden hareketle, kitaplardaki kahramanlar, hem benlik duygularının gelişmesini desteklemeli hem de duygu, düşünce ve eylemleriyle onlara kin, nefret ve düşmanlık gibi duygularla baş etmenin yollarını sezdirebilmelidir (Sever, 2005: 32). Çocuk kitapları, çocuğun yaşına, ilgi ve gereksinimlerine uygun olarak insan ve yaşam gerçekliğini anlamasına yardımcı olmalıdır. Ayrıca, iyi geliştirilmiş özellikleriyle kitaptaki kahramanların çocukların özdeşim kurabileceği nitelikte ve sormaya, öğrenmeye açık, çocukta özerk benliği gelişmiş kişiliği yaratmaya dönük olmalıdır.

Evreni ve insanı sorgulamayan, insanın araştırmacı yönünü sınırlayan, sorgulamadan kul olma duygusunu aşıl原因an, yalnızca duygusal bir inanmaya değer veren, anlamanın önemini yadsıyan ve boş inançlarla saptırılmış olan dinsel eğitim ve uygulamaların yaygınlığı ve egemenliği özerk, özgür düşünmenin toplumsal bir değer olarak yerleşmesini, köklü bir kişilik özelliği olmasını önlemektedir (Öztürk, 2004: 33).

Çocukların, kişilik gelişiminde sanatın önemi yadsınamaz. Özellikle okulöncesi çağında çocukların kişilik gelişiminin önemli bir kısmının tamamlandığı düşünüldüğünde sanatın, sanat eğitiminin ve çocuk edebiyatının öğrencilerin toplumsal, sosyal ve kültürel konulara karşı duyarlılık



kazanmalarında önemli bir rolü vardır. Bu çalışmada, özerk benlik duygusunun gelişiminde çocuk edebiyatı yapıtlarının işlevi sorgulanacaktır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma, özerk benlik duygusunun gelişiminde çocuk ve edebiyat ilişkisini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır?

1. Özerk benliği gelişmiş kişi kimdir?
2. Özerk benliğin gelişiminde bir sanat eğitimi aracı olarak çocuk edebiyatının katkısı nedir?
3. Özerk benliği gelişmiş insana ihtiyaç var mı?
4. Duyuları eğitilmemiş insan özerk olabilir mi?

### **Yöntem**

Araştırma, betimsel nitelik taşımaktadır. Betimsel araştırma, Bilgi kaynaklarına hiçbir müdahalede bulunmadan durum saptama yoluyla bilgileri belirlemektir (Karasar, 2005: 77). Araştırmada alanla ilgili ilk olarak yerli ve yabancı kaynaklar taranmıştır.

## **BULGULAR VE TARTIŞMA**

### **Özerk Benlik ve Kişilik**

Kişilik gelişiminin büyük bir kısmının 6 yaşa kadar geliştiği bilinmektedir. Özellikle bu yaşlarda çocukların kişiliği bastırıldığında soru soran, atılgan, girişken bireyler yetiştirilemez. Çocukların bu yaşlarda soru sorma ve öğrenme arzularının engellenmemesi özerk benlik duygularının gelişmesi açısından önemlidir. Çocukluğun 3-6 yaşlarında gelişen olumlu benlik ögesi girişim duygusudur. Girişim duygusu, özerk ve özgür düşünmek, geleceğe yönelik amaçlar beslemek ve eyleme geçmek için rahatlık ve güç sağlar. Kişilik, bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir.

Kişilik gelişmesi, her insanın kendi eğilimlerine, yeteneklerine göre gelişmesi, hayatta karşılaştığı yeni şartlara göre izleyeceği yolu kendisinin seçmesi demektir. Böyle bir hayat ve eğitim anlayışı, insanda çok çeşitli bir duyma, düşünme ve hareket etme bilincinin bulunmasını gerektirir. Edebiyat bu bilinci uyandırmaya yarayan araçların başında gelir. Hem kişilik sahibi olmak, hem de başkalarının kişiliğine karşı saygı göstermek, her insan için gerekli ve temel bir ilkedir. Özgürlük ve kişilik düşüncesine sahip olan bir kimse, ne kendi benliğini başkalarına köle eder ne de başkalarını köle etmeye kalkar (Kavcar, 1999: 4).

Özerk benlik ve özgüven duygusunun gelişmiş kişilerde ve toplumlarda bireyler, özeleştirici yapabilmeli, kendisinin eksikliklerini tamamlayabilmek için gelişmeye açık olmalı, empati kurabilmeli ve öğrendiklerini yaşamında kullanabilme benlik bilincine ulaşabilmelidir. Kendisini tanıyan, kendisini tanıdığı ölçüde başkalarını da tanıyan bir birey, kurallara uyabilecek ve başkalarının haklarına saygılı olacaktır. Özerk benliğin ve kişiliğin gelişiminin özellikle çocukluk döneminde olduğu düşünüldüğünde, çocuk edebiyatı ürünlerinin, bireylerin, insan ve yaşam gerçekliğine ilişkin bireysel ve kültürel değerler oluşturmalarında ve demokrasi kültürünü öğrenmelerinde ne kadar önemli bir işlevi bulunduğu görülebilir.

### **Özerk Benliğin Gelişiminde Bir Sanat Eğitimi Aracı Olarak Çocuk Edebiyatının Katkıları**

Bireyin, kendini ve çevresini anlama, anlamlandırma, duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmada sanat eğitimi önemli bir araç olmasının yanında, kişinin yaşamını değiştirmesinde de önemli bir rol oynamaktadır. Sanat eğitimi, yaratıcı ve yapıcı bireyler yetiştirilmesinde insanı, doğayı, yaşamı algılayabilmesini, yorumlayabilmesini, kendi duygu ve düşüncelerini farklı sanatsal yollarla ifade edebilmesine olanak sağlamaktadır. Sanatlar eğitiminin en önemli amaçlarından biri öğrencilerin yaratıcılığının geliştirilmesidir. Bu yönüyle bakıldığında sanat eğitimi ve onun bir parçası olan çocuk edebiyatı edilgen, yalnızca verilen alan bireylerden çok yaratıcı düşünebilen, olay ve olgular arasında yeni ilişkiler kurabilen bireyler yetiştirilmesine olanak sağlamaktadır.

Demokratik toplumlar; özgür, özerk düşünebilen, duyarlı insanlara gereksinim duyar. İnsan kişiliğinde özerk ve bağımsızca girişim yapabilme duygusunun temellerinin çocukluk evresinde atıldığı bilinen bir gerçektir. Demokratik bir toplumun yaratılabilmesindeki başat koşullardan biri de insanın içindeki çocuğun, çocuğa özgü duyarlılığın yaşatılabilmesi; o duyarlılığın yok edilmesine dönük uygulamaların önünde durulabilmesidir. Bu nedenle, edebiyat yapıtlarının, çocuğun gelişimini etkileyen

temel değişkenler bağlamında da sınanması gerekir. Bu yaklaşım, yazınsal ilkeleri dışlama anlayışından çok, edebiyatın sezinletici bir eğitim süreci olduğunun yeterince anlaşılabilmesi için de gereklidir. Çünkü edebiyat her şeyden önce, insan denilen gerçekliğin duyarlılığını, kaynağını insan ve yaşamdan alarak besleyen estetik bir araçtır (Sever, 2005: 17). Çocuk edebiyatı ürünleri, çocuk gerçekliğini göz önüne alınarak hazırlandığında, çocukların kişilik gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır.

Peter Hartling'in Polonya'dan Almanya'ya göçmen olarak gelen bir ailenin küçük kızı Anna'nın çektiği güçlüklerin anlatıldığı "Benjamin Anna'yı Seviyor" kitabında da görmek mümkündür. Kitaptaki kahramanlar çocuk gerçekliğine ait olan kendi sorunlarıyla başa çıkmak zorunda olan karakterlerdir. Bu sayede çocuk, kendi gerçekliğini çocuk edebiyatı yardımıyla kavrama olanağını bulma olanağına sahip olabilecektir.

*Sınıftaki çocuklardan birisi günün birinde tahtaya şöyle yazdı.*

*"Benjamin Anna'yı Seviyor" Bay Seibmann, Benjamin'i bıraktı, onun başını okşadı, tahtaya doğru birkaç adım attı, tebeşiri aldı ve "Anna'da Benjamin'i Seviyor" yazdı (Hartling, 2006: 103).*

Öğretmen, bu davranışıyla sevginin iki kişilik olduğunu çocuklara hissettirmektedir. Çocuk edebiyatında çok fazla yer almayan "aşk" konusuna farklı bir bakış açısıyla ele almaktadır. Çünkü yetişkinlere göre çocuklar aşkı bilemezler, dahası çocukların böyle şeyleri okumaları ve konuşmaları ayıp karşılanır. Oysa çocuklar da aşkı, sevgiyi yaşarlar ama yetişkinlerden daha farklı ve doğal olarak yaşarlar. Dilidüzgün (1996: 87)'e göre de hem çocuk gerçekliğini ve çocuk bakışını yalın bir biçimde yansıtabilen bir yapıt olduğunu ifade etmektedir.

Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın, okuma yazma bilmeyen çocukların öğrenmeye karşı duydukları özlemin anlatıldığı "Yazıları Seven Ayı" kitabı, çocukların kavramsal gelişimlerine katkı sağlayacak bir anlatım tercih edilir. Çocuğun gelişim özelliklerine uygun olarak deyimler, ikilemeler kullanılarak anlatım gücü zenginleştirilerek çocuklara Türkçenin anlatım olanakları ve kuralları sezdirilir.

*"Neden aldılar kapadılar beni bu insan inine yazılarını sevdim diye mi*

*Yazılarını kokladım yüzümü gözümü sürdüm öptüm diye mi" (Dağlarca, 2008: 49).*

Kitapta iletiler, şiirsel bir dille ifade edilmiştir. Kitapta, sunulan yaşantılardan çıkarımlar yapma sorumluluğu çocuğa bırakılmaktadır. Yazar tarafından kurgulanan gerçeklik ve kahraman, çocuklar tarafından okuma eylemi sonrasında kendi gerçekliklerine dönüştürülebilir niteliktedir. Çocuğun yaşına, ilgi ve gereksinimlerine uygun olarak insan ve yaşam gerçekliğini anlamasına katkı sağlamaktadır. Her şeyden önemlisi de çocuk ile yaşam arasında güçlü bir bağ oluşturmaktadır. Özellikle çocuğun kendini özgürce gerçekleştirebilmesine olanak sağlayacak yaşam durumları, dilin anlatım ustalığı ile kurgulanarak çocuklara sunulmaktadır.

Samed Behrengi'nin, bir ırmakta yaşayan Küçük Kara Balık'ın, çevresindeki bütün baskılara, tutucu düşünce yapısına karşı, denize, özgürlüğe ulaşma çabasının anlatıldığı "Küçük Kara Balık" kitabında, çocuğun hayal gücünü, öğrenme arzusunu, araştırma hevesini tetikleyen özellikleri ile klasik ve uygulanan eğitim anlayışının dışında bir iletisi bulunmaktadır.

*"Sabahın bu erken saatinde nereye gideceksin yavrum?"*

*"Bu derenin bittiği yeri merak ediyorum" diye karşılık verdi. "Ah anne, bu soru beni aylardır düşündürüyor. Derenin nerede bittiğini öğrenmem gerek. Bugüne kadar bu soruya bir karşılık bulamadım. Geceleri gözüme uyku girmiyor. Sürekli bunu düşünüyorum. Kararımı verdim anne, gidip derenin nerede bittiğini öğreneceğim. Orada neler var, başka yerlerde neler var, görmek bilmek istiyorum"(Behrengi, 2010: 12).*

Çocuk kitaplarında kahramanlar, fiziksel ve ruhsal özellikleri ile abartıya kaçılmadan iyi geliştirilmiş olmalı, başkahraman devingen bir karakterde okurun özdeşim kurabileceği özelliklere sahip olmalıdır. Başkahramanın karşılaştığı sorunlar, okurun da karşılaşabileceği sorunlardan olmalıdır. Başkahraman sorunlarını çözmek için çözüm yolları arayan, yaşama bağlı, söz ve eylemleriyle kitapta somutlaşabilmiş olmalıdır (Sever, 2002: 12). Bu yönüyle bakıldığında, Çocuk edebiyatının, çocuğun ruhsal gelişimine, kendini tanımasına, özerk benlik duygusunun oluşmasına, yaşamın sosyal yanını tanımasına ve okuma alışkanlığı kazanmasına önemli bir katkısı olduğu söylenebilir.

## **Demokrasinin Gelişmesinde Özerk Benliği Gelişmiş İnsanın Rolü**

Özerkliğin gelişmesinde anne babanın çocukların ihtiyaçlarını karşılaması ve onlara demokratik bir ortam sunmasının önemli bir yeri olduğu kadar, özerkliğin gelişmesindeki en büyük engellerden biri de anne-babanın müdahaleci ve koruyucu tutumlarından kaynaklanmaktadır. Anne babanın koruyucu ve baskıcı tutumları özerk benliği gelişmemiş bağımlı çocuklar yetişmesine yol açmaktadır. Bağımlılık geliştirmiş çocukların özellikle annelerinde de bağımlılık sıklıkla görülmekte ve bu nedenle de bağımlılığın nesiller boyu devam eden bir kişilik özelliği olduğu ifade edilmektedir. Anne-babanın müdahaleci ve koruyucu tutumları çocuğa hareket alanı bırakmaz ve gerçek durumlarla karşılaşmasını engeller. O nedenle mümkün olduğunca bu tutumlara sahip anne-babaların kendilerini kontrol etmeleri ve çocuklarına gerçek yaşam alanları bırakmaları gerekmektedir.

Çocuğun sosyal gelişim sürecinde geliştirdiği kişilik, en yakın çevresi anne, baba, kardeşler ve öğretmen ile yakından ilgilidir. Bu çevrenin çocuğa gösterdiği olumlu ya da olumsuz tepkiler çocuğun kişiliğinin gelişmesinde özerk benlik duygusunun gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Baskıcı ve otoriter ailelerin yoğun olduğu bir toplumda özerk benliği gelişmiş bireylerden söz etmek mümkün görünmemektedir.

Özerk benlik ve özgüven duygusu yeterince gelişmemiş kişiliklerin bol olduğu bir toplumda, bağımlı kılıcı, baskıcı yöneticilerin ortaya çıkması, bu yöneticilerin de daha üstün gördükleri güçlere ve sorumlulara bağlanmaları doğal olmaktadır. Özerklikten yoksun kişiler ve kurumlar güçlerini, özdeğer duygularını kendi benliklerinden, kendi etkinliklerinden sağlamak yerine, bağımlı oldukları kişileri ya da kurumları gereğinden çok yücelterek onlara köle olarak, başkalarını da aşağılayarak kazanmaya çalışmaktadırlar (Öztürk, 2007: 25).

Bu yönüyle bakıldığında özerk benliği gelişmemiş kişilerden oluşan bir toplumun otoriteye bağımlı totaliter yönetimleri seçmesi ve bu tür yönetimlere karşı durması mümkün olmamaktadır. Bu şekli ile demokratik bir yönetimin oluşması mümkün olmadığı gibi demokrasiyi özümsemiş bireyler yetişmeyeceği için demokrasinin yerleşmesi de mümkün olamayacaktır. Bu nedenle demokrasinin sağlanması demokratik düşünebilen, kendisini ifade edebilen, yaratıcı düşünebilen olaylara kişilerden bağımsız özgürce bakabilen, bağımlılıktan kurtulmuş bireylerle sağlanabilecektir. Bireyde, özerk benlik gelişiminin bebeklik ve çocukluğun başlarında çok hızlı olduğu dikkate alındığında, çocuklara verilecek yaratıcı bir eğitim sürecinin ve yazınsal metinlerin önemli bir işlevi bulunmaktadır. Çocuk edebiyatı ürünleri, çocuğun bağımsız düşünebilmesinde, demokratik, hoşgörülü ve yaratıcı bireyler olarak yetişmelerinde ve toplumsal bir kimlik kazanmalarında önemli bir işlev üstlenebilecektir.

Bu bakış açısıyla çocukların yasa ve kanunlarla korunması ve çocukların gelişimi için her türlü önlemin alınması gerekmektedir. Çocuk Haklarına İlişkin Sözleşme'nin 1. maddesine göre; On sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır ve 17/c maddesine göre çocuk kitaplarının üretimini ve yayılmasını teşvik ettiği belirtilmektedir. Aynı şekilde ülkemizde de çocukların bilimsel ve özgür düşünen bireyler olmalarında yazılı kültürün önemli olduğuna dair kanunlar çıkarılmıştır.

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme'de bireylerin (her çocuğun) bedensel, zihinsel, ruhsal, ahlaksal ve toplumsal gelişmesini sağlamak temel ilke olarak benimsenmiştir. Bu ilke, ulusal yasada demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti yaratmanın bir koşulu olarak görülmüştür. Yetiştirilecek kişilerin duygu ve düşünce bakımından dengeli, bilimsel düşünceyi benimsemiş, özgür ve geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, topluma karşı sorumluluklarını bilen yaratıcı bireyler olmasında, yazılı kültürün önemli bir işlev üstlendiği bilinmektedir (Sever, 2002: 35). Yasalarda yazılı kültürün önemli bir yer taşıdığı belirtilmesine karşın gerek nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin oluşturulmasında gerekse bu ürünlerin çocuklarla buluşturulmasında istenen düzeye ulaşabildiğini söylemek zor görünmektedir.

## **Duyuların Eğitiminin Özerk Benlik Oluşturmadaki Rolü**

Sanat, her şeyden önce duyuların eğitimidir. Duyuları eğitilmemiş bir birey, çevresinde olup bitene karşı duyarsız kalmaktadır. Bu yönüyle bakıldığında olay ve durumlara bakmaktan çok onları anlamlandırmayı ve yaratıcılığını kullanarak var olan biçimleri yeniden üretmeye olanak sağlamaktadır. Müzik, resim, heykel, dans gibi sanat eserlerinin bu duyarlılığı sağlaması yanında özellikle masal, öykü, şiir gibi yazılı ürünler çocukların hayal dünyalarını genişletme, gerçek ve hayal dünyasını bütünleştirme ve yaratıcı düşünceleri üzerinde önemli olanaklar sunmaktadır. Çocuk bu edebiyat ürünlerini okuma, anlatma yanında, yazma etkinlikleri ile yaratıcı ürünler ortaya çıkarabilmektedir.

Edebiyatın temel işlevlerinden biri eğitime, insan kişiliğini değiştirme ve geliştirmedir. Bu işlevine, duyguları geliştirme, duygu ve düşünce arasında sağlıklı bir denge kurma da denebilir. Çünkü

insanoğluna sevmeyi, acımayı, güzellikler karşısında heyecanlanmayı öğretmede edebiyat önemli bir görev üstlenmektedir (Kavcar, 1999: 5). Edebiyat yaşamı insanı doğayı ya da bunlar arasındaki ilişkileri anlattığı için bireyin yaşamı daha iyi algılaması kendini sorgulaması yaşamsal deneyimler edinmesi yanında iyi-kötü, güzel-çirkin, sevgi, barış gibi kavramları öğrenmesine olanak sağlamaktadır. Sanatın diğer bir yönü de insanın duyularını eğitmesine, estetik bir duygu kazanmasında da önemli katkılar sunmaktadır.

Çocuk edebiyatı ürünlerini okuyarak büyüyen bir çocuğun, özgüven ve benlik duygusunun gelişmesi, değişik yaşantıları tanınması, yaşamı çok yönlü algılaması, kendini başkasının yerine koyarak (empati) çok yönlü düşünebilmesi, sorumluluk duygusunun gelişmesi ve farklı bakış açılarına sahip olmasını, eleştirmeyi ve tartışmayı öğrenmesini sağlayabilir. Çocuk edebiyatı, insanı, doğayı, sevgiyi, yaşamı tanıtır. Çocukların kendisiyle, başka insanlarla, doğal ve toplumsal çevresiyle olan çatışmalarını yansıtmaktadır. Kitaplardaki kahramanlardan ve onların ilişkilerinden yola çıkılarak yaratılan kurgularla, çocukların hem duyuları gelişir hem de insanı, doğayı ve yaşamı tanımalarına ve anlamalarına ilişkin bir alan yaratılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında çocuk edebiyatı ürünlerinin hazırlanırken çocuğun gelişim özelliklerinin, çocuğa görelilik ilkesinin ve çocuk gerçekliğinin dikkate alınması gerekmektedir. Ayrıca yazınsal metinlerin çocuklarla buluşabilmesi için okuyan bir toplum yaratmada öğretmen ve okullara önemli görevler düşmektedir. Çocukların yazınsal metinleri içselleştirmesinde göz önüne alınması gereken önemli bir etken de öğrenci katılımına olanak sağlayan yaratıcı drama gibi yöntemlere de yer verilmesi gerekmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde özerk benliğin gelişiminde ve çocuğun etkili bir kişilik geliştirmesinde çocuk edebiyatının önemli olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında çocukları küçük yaşlardan itibaren hikâye, öykü, masal ve şiir gibi edebi ürünlerle buluşturmak, onlarına hem hayal dünyasını hem yaratıcılıklarını hem de kişiliklerini olumlu yönde geliştirerek onlara zengin yaşantılar sunabilecektir. Bu sonuçlar temel alındığında, çocukların özerk bir benlik kazanmaları için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

### Öneriler

1. Çocuklarda özerk benliğin gelişmesi için demokratik bir aile ortamını yaratmaya dönük aile eğitimi için seminerler verilmelidir.
2. Okulöncesinden başlayarak nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri ile çocuklar buluşturulmalıdır.
3. Çocuk edebiyatı ürünleri hazırlanırken çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği göz önüne alınmalıdır.
4. Çocukların, duyularının gelişmesi için sanat eğitime ve onun bir aracı olan çocuk edebiyatına yer verilmelidir
5. Okullarda demokratik öğrenme ortamları yaratılmalıdır.

### YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Behrengi, Samed (2010) *Küçük Kara Balık*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Csoti, Marianna (2001) *Social Awareness Skills for Children*. London, GBR: Jessica Kingsley Publishers.
- Dağlarca, Fazıl Hüsnü (2008) *Yazıları Seven Ayı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dilidüzgün, Selahattin (2000) *Çağdaş Çocuk Yazını*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Dilidüzgün, Selahattin (2008) *Ana Çizgileriyle Çocuk ve Çocuk Edebiyatı. Okulöncesinde Çocuk Edebiyatı* (Edt. Zeliha Güneş). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Gürkan, Tanju ve Gökçe, Erten (2000) *İlköğretim İlkokuma – Yazma Kitaplarının İncelenmesi. I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Tömer Dil Öğretim Merkezi Yayınları.
- Hartling, Peter (2006) *Benjamin Anna'yı Seviyor* (Çev. Necdet Neydim). İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Karasar, Niyazi (2005) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, Cahit (1999) *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Nas, Recep (2004) *Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Oğuzkan, A. Ferhan (2006) *Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Öztürk, M. Orhan (2004) *Sorma-Bilme Dürtüsü ve Girişim Duygusu Nasıl Yok Ediliyor*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Forumu.
- Öztürk, M. Orhan (2007) *Çocukta Özerk Benlik ve Özgürlük Duygusunun Gelişimi. II. Ulusal Çocuk Geçlik Edebiyatı Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Öztürk, M. Orhan ve Uluşahin, Aylin (2008) *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Tuna Matbaacılık Sanayi ve Ticaret A.Ş.
- Sever, Sedat (2002) *Çocuk Kitaplarına Yansıtılan Şiddet. Osmangazi Üniversitesinde Düzenlenen "Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu'na Sunulan Bildiri*, Eskişehir.
- Sever, Sedat (2002) *Çocuk, Yazın ve Yaşam. ABECE Eğitim ve Ekin Dergisi*,191, 13.
- Sever, Sedat (2003) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, Sedat (2005) "Çocuk Edebiyatı ve Eleştirisi". *Cumhuriyet Kitap*.16-17.
- Sever, Sedat (2006) *Gelişim Sürecinin Temel Bir Aracı: Çocuk Edebiyatı Yapıtları. Anafilya Dergisi*,S. 64 Ekim Dergisi.
- Sever, Sedat (2007) *Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır? II. Ulusal Çocuk Geçlik Edebiyatı Sempozyumu*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Sever, Sedat (2007) *Çocuk Edebiyatının Çocuğun Gelişim Sürecindeki Yeri ve Önemi. İlköğretimde Çocuk Edebiyatı*(Edt. Zeliha Güneş). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Şirin, Mustafa, Ruhi (2007) *Çocuk Edebiyatı Kültürü*. Ankara: Kök Yayıncılık.

# ÇOCUK KİTAPLARINDA ŞİŞMANLIĞIN (OBEZİTE) ELE ALINIŞI ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

**Okt. Sevil HASIRCI**

Orta Doğu Teknik Üniversitesi Türk Dili Bölümü

## Özet

*Şişmanlık, gerek dünyanın gerekse ülkemizin önemli halk sağlığı sorunlarından birisi. Bu sorunu yaşayan çocuklar, toplumdaki uzaklaşmaya ve kendilerine olan özgüvenlerini yitirmeye başlamaktadır. Bu nedenle gerek çocukların gerekse çevresindeki kişilerin bu sorunla ilgili bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Şişmanlık tedavisi yöntemlerinden birisi; davranış değişikliği yöntemidir. Çocuğa davranış değişikliği kazandırmada, nitelikli çocuk yazını yapıtları yönlendirici bir özellik kazanacaktır. Ama çocuk kitaplarımızda şişmanlığın ele alınışı ile ilgili birtakım eksiklikler söz konusudur. Bu çalışma, bu eksikliği ortaya çıkarması ile alanyazınına katkı olarak değerlendirilebilir.*

*Anahtar Sözcükler: Şişmanlık, çocuk, çocuk kitapları, çocuğa görelilik, karakter.*

## Abstract

Obesity is one of the world's and our contry's major public health problems. Children living in this issue begin to move away from society and wane their self-confidence. For this reason, children and the people around them need to raise awareness about this issue. One of the methods of treatment of obesity is a method of behavior change. Works of quality children's literature will have router feature for gaining a change in the child's behavior. But there are some shortcomings in children's books related to obesity. This study can be evaluated as a contribution to the literature to reveal the lack of this issue.

*Key Words: Obesity, child, children's books, relativity to child, character.*

Latince "obezus" sözcüğünden türetilen "obezite", vücutta yağ hücrelerinin kütlesiyle yağ içeriklerinin artmasına bağlı olarak, yağ dokusunun aşırı gelişmesi sonucu ortaya çıkan bir bozukluk (Arman ve Yılmaz, 2007: 589). "Sağlığı bozacak ölçüde vücutta anormal ve aşırı yağ birikmesi." biçiminde şişmanlığı tanımlayan Dünya Sağlık Örgütü (WHO) verilerine göre, dünyada 400 milyon üzerinde aşırı şişman ve yaklaşık 1.6 milyardan fazla da kilolu birey bulunmakta ve 2015 yılında bu rakamın sırasıyla 700 milyon ve 2.3 milyara ulaşacağı tahmin edilmektedir (Akbulut, Özmen, Besler, 2007).

Günümüzde şişmanlık, beraberinde getirdiği kalp ve damar hastalıkları, diyabet, hipertansiyon, bazı kanser türleri, kas- iskelet sistemi hastalıkları gibi hastalıklarla birlikte ölüm oranı (mortalite) ve hastalık oranı (morbidite) yüksek bir hastalık olarak kabul edilmektedir (Wpro.who.int, 2000:23).

Hastalıklarla birlikte ruhsal sorunları da beraberinde getiren şişmanlık<sup>1</sup>, tarih boyunca çeşitli biçimlerde ele alınmıştır. Kimi zaman güçlülük, heybetlilikle kimi zaman doğurganlık, bereket ve bollukla ilişkilendirilmiştir (Bozboru, 2002). Sanayi devrimiyle birlikte toplumdaki şişman algısı ve şişmanlığa yüklenen sıfatlar değişmeye başlamış (Ergün, 2005:150-158) ve bu devrimden itibaren şişman insanlar, hantal, sorunlu, yavaş ve sağlıksız olarak görülmeye başlanmıştır.

Şişmanlığın bir hastalık sorunu olarak anlaşılması ancak 20. yüzyılın sonlarında gerçekleşmiştir. Özellikle son 30 yıldır ise dünya genelinde bir salgın (epidemi) haline gelmesi (Arman ve Yılmaz, 2007: 589) nedeniyle şişmanlık, önemli bir halk sağlığı sorunudur. Dünyanın hemen hemen her yerinde bu sorun yalnızca yetişkin kadın ve erkekleri değil, çocukları ve gençleri de etkilemektedir.

<sup>1</sup> "Obezite" sözcüğü yerine "şişmanlık", "obez" yerine "şişman", "epidemi" yerine "salgın", "prevalans" yerine "oran", "adölesan" yerine "ergen", "genetik" yerine "kalıtsal", "faktör" yerine "etken" sözcüklerinin kullanımı yeğlenmiştir.



Şişmanlığın en sık görüldüğü ABD'de NHANES (National Health and Nutrition Examination Survey) verilerine göre, 2003-2006 yıllarında 2-19 yaş grubu çocuklar ve ergenlerin %16.3'ünün şişman olduğu bildirilmiştir. Avrupa'da okul çağı çocuklarında fazla kilolu olma oranı en yüksek olan ülkeler İspanya (6-9 yaşta %35) ve Portekiz (7-9 yaşta %32), en düşük olan ülkeler ise Slovakya (7-9 yaşta %15), Fransa (7- 9 yaşta %18), İsviçre (6-9 yaş %18) ve İzlanda (9 yaşta %18) olarak bulunmuştur (Akt.: Sağlık Bakanlığı, 2010: 23).

Şişmanlığın çocukluk ve ergenlik çağındaki sıklık oranı, ırk ve yaşın yanı sıra cinsiyete göre de farklılık göstermektedir. Şişmanlığın sıklık oranı İngiltere, ABD ve Finlandiya'da kız çocuklarında daha yüksek iken İtalya, Avusturya ve Finlandiya'da erkek çocuklarında daha yüksektir. Şişmanlık oranı en düşük ülkeler arasında Çin %1, Japonya %2, İran ve Hindistan %3 olarak belirtilmiştir (Orhan ve Özbek, 2002: 132-138).

Türkiye'de yapılan araştırmalara baktığımızda ise ulusal düzeyde bir çalışma yapılmadığı, yerel veya bölgesel düzeyde birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Şişmanlık, özellikle şehir çocuklarında önemli bir sağlık sorunu konumundadır. İstanbul, Ankara, İzmir, Kayseri, Kocaeli, Muğla, Bursa gibi illerimizde çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Akt. Parlak ve Çetinkaya, 2007, Akt. Sağlık Bakanlığı, 2010, Akış ve ark.:2003). Ulusal düzeyde Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından "Türkiye Şişmanlık (Obezite) ile Mücadele ve Kontrol Programı (2010- 2014)" adlı bir program hazırlanmıştır. Bu programın amacı, "Ülkemizde görülme sıklığı giderek artan, çocuklarımızı ve gençlerimizi etkileyen bu hastalıkla etkin şekilde mücadele etmek, toplumun şişmanlık (obezite) ile mücadele konusunda bilgi düzeyini artırarak bireylerin yeterli ve dengeli beslenme, düzenli fiziksel aktivite alışkanlığı kazanmalarını teşvik etmek, böylece ülkemizde şişmanlık (obezite) ve şişmanlık ile ilişkili hastalıkların (kalp-damar hastalıkları, diyabet, bazı kanser türleri, hipertansiyon, kas-iskelet sistemi hastalıkları vb.) görülme sıklığını azaltmaktır." Bu genel amacın gerçekleşmesi için alt amaçlar ile buna bağlı hedef ve stratejiler oluşturulmuştur. Bu alt amaçlar arasında "Örgün ve yaygın eğitim programlarına şişmanlık ile mücadele konusunun dahil edilerek okulöncesi ve okul çağı çocuklarına, ergenlere ve gençlere yeterli ve dengeli beslenme ve düzenli fiziksel aktivite alışkanlığının kazandırılmasına katkı sağlamak." amacına yer verilmiş, böylece şişmanlığın önlenmesine yönelik çalışmalar arasına eğitim süreci de katılmıştır.

Bu çalışmanın amacı da şişmanlık üzerine kurulu çocuk kitaplarını ele almaktır. Kitaplar iki başlık altında incelenmiştir: "çocuğa görelilik ilkesi" ve "karakter". Çalışma kapsamında şişman çocukların baş kişi olarak yer aldığı dört kitap incelenmiştir: "Şişko Patates, Tombul Yürek, Neden Şişmanım?" ve "Şişkolarla Siskalar".

## **Yöntem**

Bu çalışma, üretilmiş bir yapı üzerinde, tarama çerçevesinde betimsel bir çalışmadır. Var olan bir durumu, var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bu yaklaşımda, ilişkisel bir türden tarama yapılmıştır.

## **Şişmanlık Üzerine Kurulu Çocuk Kitaplarındaki Karakter ve Çocuğa Görelilik**

### **Karakter**

Her yazınsal yapıtta başından olaylar geçen kahraman ya da kahramanlar, yazarın duygu ve düşünce yönünden geliştirdiği, yaşam gerçekliği ile kendi deneyimlerinin birleşimiyle biçimlendiği çeşitli karakterleri canlandırır. Olayın kurgusuna göre de kahramanlar, farklı işlevler üstlenirler ve bu işlevleri aracılığıyla çocukların, sorunlar karşısında takınacakları tavra veya geliştirebilecekleri davranışa ilişkin ipuçları edinmelerini sağlar.

"Çocuk kitaplarında, çocukların yeni yaşantılar kazanmalarına olanak sağlayan en temel öğelerden biri de öykündükleri kahraman/kahramanlar ve onların nitelikleridir. Kahramanların fiziksel ve ruhsal özelliklerinin abartıya kaçılmadan iyi geliştirilmiş olması, kahramanın öyküdeki olaylara yön veren etkin kişiliği, çocukları kahraman/ kahramanlarla özdeşim kurmaya yöneltilir. Kahramanın yaşama bağlılığı, karşılaştığı sorunları çözmedeki kararlılığı, amaca ulaşmada izlediği yöntemlerin niteliği ve bu eylemler bileşkesinin söz ve davranışlarla somutlanması, çocukları da kahraman gibi duymaya, düşünmeye ve hareket etmeye istekli kılar" (Sever, 2007: 65).

Günümüzde çocukların en önemli sorunlarından biri olan şişmanlık üzerine kurulu çocuk kitaplarındaki karakterlere baktığımızda; "Şişko Patates" adlı yapıtta Çiçek, baş kişidir. Ada, Alara, Sırma, Timur, Çiçek'in babası, ağabeyi (Utku), annesi, Aylin, Nora, Sarper ise yapıttaki yardımcı kişilerdir.

Kitapta Çiçek, şişman bir kız çocuğudur. Yaz tatiline girmiştir ve yazlık evlerinde keyifli bir tatil yapmayı ummaktadır. Yazlık evde okuyacak kitap olarak Alaattin'in Sihirli Lambası adlı masal kitabı bulur. Masal kitabını okumaya başlayan Çiçek, bir yandan düşler kurmakta bir yandan da masal dünyasının içine girerek masaldaki olaylara karışmaktadır. Çocuğun düş kurma gücünü tüm ayrıntısıyla gözler önüne seren kitap, bir yandan da alay edilen, küçümsenen bir çocuğun gerçekliğini ortaya koymaktadır. On bölümden oluşan kitapta Çiçek'in annesi, anneannesinin hastalığı nedeniyle evden ayrılmak, evin sorumluluğunu ise Çiçek'e bırakmak durumunda kalır. Hiçbir arkadaşı olmayan Çiçek, bir yandan evle ilgilenmek durumunda kalırken bir yandan da düşlerini kurmaya devam eder ama bu düşlere, Ada ile Alara'yı da katmak durumunda kalır.

Çiçek, bir yandan kız çocuğu olmanın zorluklarını yaşarken bir yandan da okuduğu ve düşleriyle yeniden yarattığı masalını paylaşacağı yeni arkadaşlar edinir: Sırma ve Timur. Çiçek'in yarattığı bu masala Sırma ve Timur'la buluştukları parkta da devam ederler, parkta olan diğer çocukların da katılımıyla bu masalı tiyatroya dönüştürürler. Çiçek ve arkadaşları, yaptıkları bu tiyatrodan o kadar mutlu olurlar ki yeni bir oyun yapma girişiminde bulunurlar. Bu arada yeni oyunlar yapma isteği Çiçek'i o kadar meşgul eder ki artık eskisi gibi aklına yemek yeme bile gelmemektedir. Ayrıca yarattığı düşsel kahraman Papatya'nın etkisiyle gördüğü düş, ne ile ve ne için savaşacağını bilme çabası onu mücadele etmeye yönlendirmiş, Timur'un da şişmanlıkla verdiği mücadeleye onun da katılımını sağlamıştır.

Kitapta başkışı olan Çiçek, davranış ve eylemleriyle, konuşmalarıyla, fiziksel özellikleriyle ve yazarın yorumuyla geliştirilmiş, böylece Çiçek'in duygu, düşünce ve eylemleri tüm canlılığıyla okuyucuya sunulmuştur. Hiçbir arkadaşı olmayan, çevresindeki çocuklar tarafından alay edilen bir çocuğun gerçekliğini hiçbir abartıya kaçmadan gözler önüne seren yazar, yarattığı bu karakter ile ayrıca düşünme, düş kurma, aile ilişkilerini, özellikle kadın-erkek ve kız-erkek çocuğu arasındaki ayrımı sorgulama, eleştirme, sevmeye gibi insani özellikleri de vererek yapıtını ilgi çekici kılmıştır. 10 yaşındaki bir çocuğun düşleriyle kurguladığı bir masal aracılığıyla çocuğun yaratma gücünü ortaya koymaktadır. Ayrıca bu masaldan yola çıkılarak oluşturulan tiyatro oyunu aracılığıyla yazar, tiyatronun çocukların kendi yeteneklerini ortaya koydukları özgür bir ortam olduğunu okuyucuya duyumsatmaktadır.

"*Tombul Yürek*" adlı yapıtta Michele, başkışidir. Annesi Angelica, babası Arturo, buzdolapların kralı Soylu Buzz, anneanne, Minik Hamsiler Kliniği'nin yöneticisi İskeletsel Hoşanım, Sansar, Bay Kakkolen ise yapıttaki yardımcı kişilerdir. Michele, sekiz yaşında şişman bir çocuktur. Annesi ve babası ayrı olan Michele'in tek bir arkadaşı vardır, o da buzdolabıdır. Buzdolabının çıkardığı her bir sese karşılık olarak onunla konuşmaya çalışan Michele, böylece buzdolabıyla düşsel bir arkadaşlık kurmuştur. Michele'in annesi Angelica, bir mayo fabrikasının yöneticiliğini yapmaktadır. Angelica için en önemli şey zayıf ve hareketli olmaktır. Aynı durumun çocuğu için de geçerli olmasını istemektedir. Buzz'un "*Tombul Yürek*" adını verdiği Michele, annesinin isteğiyle "*Minik Hamsiler Kliniği*"ne gitmek zorunda kalır. Michele, bu klinikte kuralların neler olduğunu ve nasıl işlediğini anlayınca kaçış planları yapmaya başlar ve kaçmayı başarır. Bu kaçışın ardından Sansar ve Bay Kakkolen ile tanışır. Michele, Bay Kakkolen aracılığıyla insanların rüyalarını çalan "*Cehennem umacısı*" diğer adıyla Sucuk'tan insanları kurtarır ve bu savaşımı hem kazanır hem de zayıflamış bir biçimde annesine kavuşur.

Yazar, şişman olma gerçekliğine koşut olarak okuyucuya bir kurmaca evren sunmuştur. Bu evren içerisinde şişmanlıkla mücadele vermenin yanı sıra gerçek yaşamda karşımıza çıkmayacak bir canavar aracılığıyla sevmeye, sevilme, düş kurma, rüya görme gibi insani özellikleri de vererek yazar, yapıtını okur açısından daha ilginç kılmıştır. Annesi tarafından şişman olması nedeniyle sürekli eleştirilen, anne ve baba sevgisinden yoksun olan bir çocuğun sevilme ihtiyacı, romanın ilerleyen bölümünde bir başka karakter olan canavarla eşleştirilerek yeniden vurgulanmıştır.

"*Şişkolarla Sıskalar*" adlı yapıtta, Ünal ve İlkay başkışilerdir. Dokuz-on yaşlarında birbirine bağlı, mutlu bir ailenin çocuğu olan kahramanlarımızdan Ünal, annesi Tanyeri Hanım gibi şişman, İlkay, babası Ferit Bey gibi zayıftır.

İlkay ve Ünal'ın, İkiz Kayalar'a tırmanırken bir mağarayı ve mağaranın sonundaki tüneli fark etmesiyle başlayan anlatı, tünelin sonundaki kalabalıklıkla düğüm kısmına geçer. Ardından kalabalığın gittiği yöne doğru giden kardeşler, ruhtımda iki gemiyle karşılaşırlar: biri Göbekistan'a, diğeri Kemikistan'a giden gemiler. Ünal, Göbekistan, İlkay, Kemikistan gemisine binerek bu ülkelere doğru yola çıkarlar. Ünal ve İlkay için serüven bundan sonra başlar. Göbekistan Krallığı ve Kemikistan Cumhuriyet birbiriyle tarih boyunca savaşmış ve hâlâ barış sağlayamamış iki ülkedir. İlkay, tarih öğretmeni Çökkemik, General Cıpcılık, Zayıflama Bakanı Boştacak, Başbakan Kepkemik ile tanışırken Ünal, Prens Şişgöbek, Mareşal Pofuduk, Kral XXXII. Tostombul, Profesör Pufpuf, General Şengöbek

ile tanışmış, onlarla yakınlık kurmuştur. Karakter adlarının özellikle zayıflık ve şişmanlığa göre belirlenmesi dikkat çekicidir. Bu belirleme yalnızca adlarla sınırlı kalmamış, yaşam biçimlerine de yansımıştır. Göbekistan'da her şeyin yuvarlak biçimde tasarlanmasına karşın Kemikistan'da ince ve uzun bir görünüm seçilmektedir. Göbekistan insanları her an yemek yiyerek, oturarak ve uyuyarak zaman geçirirken Kemikistan insanları sürekli çalışarak, sadece iki öğün ve çok az yiyerek, çoğunlukla ayakta durarak (yemek yerken, otobüse veya arabaya binerken,...) yaşamlarını sürdürmektedir.

Şişmanlık ve zayıflığın zıtlıkları üzerine kurulu bir kurmaca evren yaratan yazar, yaşamdaki savaş gerçekliğini şişmanlarca Şişka, zayıflarca Sısko olan adanın üzerine yaşanan anlaşmazlık ve savaştan yola çıkarak eleştirmektedir. Savaşı ince bir alayla anlatan yazar, insanların uzlaşması ve barış içerisinde yaşadıklarında ne kadar mutlu bir yaşam süreceklerini okuyucuya sezinletmektedir.

Şişmanlık ve zayıflık açısından baktığımızda ise yazar, şişmanlığın sürekli yeme, oturma, yemek ardından uyuma, çok hareket etmeme, zayıflığın ise az yeme, hareketliliği devamlı kılma gibi davranışların sonucunda oluştuğunu okuyucuya kurgu içinde sunmuştur. Başkişileri İlkay ve Ünal'ın olduğu bu kitaptaki karakterler, davranış ve eylemleriyle, fiziksel özellikleriyle, konuşma yoluyla geliştirilerek okuyucuya birliktelik, barış, sevgi gibi insani ve evrensel özellikler duyumsatılmaya çalışılmıştır.

"Neden Şişmanım?" adlı kitaba baktığımızda Can adlı karakter başkişidir. Şişman bir çocuğun üzerine yapılandırılan kitapta yazar, girişte çocuğun dış görünüşüyle ilgili bir değerlendirmeye başlar: "Patates gibi vücuduna, boğum boğum parmaklarına bakıyor, baktıkça sinirleri tepesine çıkıyordu. 'Aynı un çuvalı gibiyim.' diye söylendi" (s.3). Çocuğun kendisini değerlendirirken abartıya kaçılması dikkat çekicidir ve bu değerlendirme, okuyucu çocuğun öz değerlendirmesi için olumsuz bir uyarı niteliğindedir. İlerleyen sayfada Can, köpek korkusunu unuttuktan sonra şişmanladığını düşünmeye başlar. Yaşadığı korkunun hemen ardından çocuğun yine şişmanlığı düşünmesi, kurgu içinde bir kopukluk yaratmıştır. Şişmanlığıyla ilgili Can, şikâyetinde bulunmaktadır: "Ne vardı biraz zayıf olsaydı?" (s.5) İlerleyen satırlarda ise "Kendine kalsa pek dert etmeyecekti." diye bir tümceyle devam eden yazar, yarattığı karakterin davranışlarında bir çelişki yaratmaktadır: Çocuk, şişman olarak yaşamını sürdürmek mi yoksa sürdürmemek mi istiyor?

Arkadaşları tarafından alay edilen şişman çocuk, laflara dayanamaz ve Tanrı'ya dua eder. "Ey Rabbim! Beni de zayıf yaratsaydın ne olurdu sanki?" (s.8)

Şişmanlığın yalnızca yaratılmaya bağlanması, tıp bilimi açısından kabul edilemeyecek bir gerçekliktir. Çünkü şişmanlık, birçok nedene bağlı bir hastalıktır ve gelişimi genler ve çevresel nedenlerin etkileşimi ile oluşur (Gürel ve İnan, 2001: 42). Şişmanlığın oluşmasında aşırı ve yanlış beslenme alışkanlıkları, yetersiz fiziksel etkinlik, yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, sosyo - kültürel etmenler, gelir durumu, hormonal ve metabolik etmenler, kalıtsal etmenler, psikolojik sorunlar, sık aralıklarla çok düşük enerjili diyetler, sigara- alkol kullanma durumu, kullanılan bazı ilaçlar (antidepresanlar vb.), doğum sayısı ve doğumlar arası süre (Akt. Sağlık Bakanlığı, 2010: 18) gibi etkenler söz konusudur. Dolayısıyla şişmanlık, yalnızca doğuştan gelen bir özellik değildir. Zaten aile çalışmalarından elde edilen sonuçlar, şişmanlık soyseriminin (fenotipinin) en fazla %30-50 oranında kalıtımla geçebileceğini ve vücut yağ kitlesine etki eden büyük (majör) etkenlerden enerji alımı ve enerji harcamasına (sarfiyatına) kalıtsal temellerin etki ettiğini ve diyet değişikliklerine verilen yanıtın (cevabın) kalıtsal etkenlerle belirlendiğini gösterse de kalıtsal nedenlerin şişmanlıkta görülen oran artışını açıklaması zordur (Gürel ve İnan, 2001: 42). Ayrıca Gürel ve İnan (2001), son yirmi yılda şişmanlığın oranında oluşan (meydana gelen) artışın ancak çevresel nedenlerle açıklanabileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla kitapta yer alan Can'ın şişmanlığının Tanrı'dan gelen bir özellik olarak gösterilmesi, yaşam gerçekliğine ters düşmektedir.

Can'ın Tanrı'ya dua etmesinin ardından karşısına bir kadın çıkar. Dua eder etmez bir kadının ortaya çıkışı, rastlantısallığı ortaya koymaktadır. Rastlantısallık, "Çocuk edebiyatı ürünlerinde, yapıtta ele alınan konunun önemini zayıflatan, okurun kitaptaki olaylara güvenini sarsan bir olumsuz öğedir." (Sever, 2007: 130). Kadının birdenbire ortaya çıkışı, çocuk okurun kabul edilebilirlikten uzak bir durumla karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır. Böyle bir durumda " 'Yazar- kitap- çocuk' arasında inandırıcılık sorunu oluşmaya başlar" (Sever, 2007: 130). Kitapta daha sonra Can, kadının kambur olduğunu fark eder. İçi acıyla dolar. Ardından bir de kadının çocuk felci geçirdiği ve bacağının sakat olduğu öğrenilir. Kitapta bir diğer karakter olarak böyle bir kadının seçilmesi, yazarın duygusal bir sığınağa yöneldiğini göstermektedir. Sever (2007: 131)'e göre duygunun aşırı ölçüde zorlandığı, kullanılmaya çalışıldığı yaşam durumları, çocukların insan doğası ve yaşam gerçeğini anlamalarına engel olur (... )Çocuk kitaplarında, birçok üzücü (dramatik), acıklı olayın birbirini izlemesi, çocuğun duygularının sürekli yapay bir etki altında kalmasına neden olur. Bu durum, zamanla çocuğun duygularının sürekli yapay bir etki altında kalmasına neden olur. Bu durum, zamanla çocuğun duygularının sürekli yapay bir etki altında kalmasına neden olur.

denetimini yitirmesine, duygularının güdümüne girmesine yol açabilir. Kitapta Can, kadına acıyla bakarken kadın, evliya bakışıyla düşüncelerini anlar. Yıllarca çocuk felci geçirdiği için yatakta yattığını ama şimdi yürüebildiğini ve bunun için şükrettiğini belirten kadın, Can'a gülücük göndererek eğile büküle yürümeye devam eder. Can ise şikâyet ettiği için kendinden utanır ve tekrar Tanrı'ya dua eder. Şükreder şükretmez yağmur yağmaya başlar ve Can, sevinçle yürür, bir daha da asla vücudundan şikâyet etmez.

Kitabın rastlantısallığa dayandırılarak sonuçlandırılması, olayın inandırıcılığını ortadan kaldırmaktadır. Ayrıca kitapta sıklıkla dinsel öğelere yer verilmiştir, bu da kitabın din ve ahlak dersi verme amaçlı olduğunu göstermektedir. Oysaki "Çocuk kitabı yazarı, bir düşüncenin, inancın peşinde koşan, o düşüncenin ya da inancın doğruluğuna çocukları inandırmaya çalışan bir söylevci değildir" (Sever, 2007: 23).

Yazar, şişman olan bir çocuğun, sağlık sorununu hiçe sayarak şükretmesi ve bu sorununa ilişkin hiçbir savaşımında bulunmaması gerektiğini rastlantılar üzerine kurgulayarak çocuk okura iletmeye çalışmıştır. Karakterlerin sığ bir biçimde işlendiği kitap, şişmanlık konusunu belli bir bütünlük ve bağlantı içinde olmadan, mantıksal bir yaklaşımdan uzak bir biçimde ele almaktadır. Hâlbuki Peter Schneider'in deyimiyile, gerçekçi çocuk kitaplarının sınırlarını olması olası olaylar, yani gerçek yaşamda olabirlik koşulu çizer. Aynı zamanda bütün olaylarda mantıksal bir yaklaşım ve anlatım olmalıdır. Bunun ötesinde gerçekçi çocuk kitaplarının, çocuğun yaş ve dil yetilerini, düşlem boyutunu aşmayacak nitelikte olup kitapta ele alınan konuların, olayların belli bir bütünlük ve bağlantı içinde sunulması gerekir (Doderer, 1975'den, Akt.: Dilidüzgün, 2007: 58).

### **Çocuğa Görelik**

Çocuk yazını, bir yazın türüdür ve çocuğun dünyasına koşut bir dünya kurgulayarak çocuk gerçekliği veya çocuğa görelik ilkesini göz önünde bulundurmalıdır.

Kitapların, çocukların okuma kültürü edinmelerinde kendilerinden beklenen işlevi gerçekleştirebilmesi için, çocuklar adına yazma sorumluluğu üstlenenlerin; çocuğun gözüyle dünyaya bakan, yaşamı ve olayları çocuğun bakış açısıyla algılayan bir anlayışla çocuğa ulaşmayı yeğlemesi beklenir. Bu yaklaşımda temel belirleyenler, çocuk gerçekliği ile bu gerçekliği çocuklarla paylaşacak olan sanatçı duyarlılığı olmalıdır. Çünkü bu belirleyenlerin varlığı, ortaya çıkan ürünün hem çocuğa göre olması hem de yazınsal nitelik taşıması için gereklidir (Sever, 2007: 21).

Çocuk gerçekliği, çocuklaşmak değildir. Çocuk gerçekliği çocukların gerçekmiş gibi alımladıkları, fakat hiç de nesnel olmayan alımlama farklarının yakalanmasıdır (Dilidüzgün, 2007: 66). Gerçekçi çocuk yazını da gerek konusal açıda gerekse gönderme yaptığı cins açısından kendi içinde bölümlere ayrılmıştır. Bu bölümlerden en belirgin olanları şunlardır: "kız kitapları", "serüven kitapları", "sorun odaklı kitaplar" (Dilidüzgün, 2007: 74-75).

Maier, sorun odaklı çocuk ve gençlik kitaplarının önemli göstergesinin, okurun yaşamında önem taşıyan değerlerin, sorunların konu edilmesi olduğunu belirtmektedir (Akt.: Dilidüzgün, 2007: 77). Şişmanlık sorununu konu edinen kitaplardaki yaratılan karakterler ile şişman çocukların gerçekliğine baktığımızda şunlar görülmektedir: Bir çocuğun şişman olmasında birçok etken vardır: Kalıtım, beslenme biçimi, sosyoekonomik durum, psikolojik etkenler...

#### *Kalıtım:*

Aile çalışmalarından elde edilen sonuçlarına göre şişmanlık soyserimi (fenotipi) en fazla %30-50 oranında kalıtımla geçebilmektedir (Gürel ve İnan, 2001: 42). Ayrıca evlat edinilmiş çocuklar, ebeveyn-evlat ve kardeşler üzerinde yapılan birçok çalışmada kalıtsal etkenlerin, şişmanlıkla ilişkili etkenlerin değişiminde %20-80 oranında etkisi gösterilmektedir (Akt.Arman ve Yılmaz, 2007: 589).

Kalıtımın çevreyle olan etkileşimi şişmanlığın oluşumunda önemli bir etkendir. Çünkü genler, metabolizma ve kiloyla ilişkili diğer mekanizmalara sınır koyabilse de davranış ve çevre, bu sınırlar doğrultusundaki değişkenliği etkilemektedir (Arman ve Yılmaz, 2007: 589). Dolayısıyla şişmanlığın oluşumunda yalnızca kalıtımı değil, çevresel ve diğer etkenleri de göz önünde bulundurmak gerekmektedir. İncelemeye alınan çocuk kitaplarındaki kişilerde kalıtım etkenine baktığımızda;

Şişkolarla Sıskalar'da anne Tanyeri Hanım şişmandır ve Ünal da annesine çekmiştir. Buna karşın İlkay, babası Ferit Bey gibi zayıftır. Ünal ve Tanyeri Hanım, yemek yemeyi pek sevmektedir. Anne ve babasının yeme biçimleri birbirinden farklıdır. İlkay ve Ferit Bey, çabucak yerken, Tanyeri Hanım ve Ünal tam tersidir. Şişko Patates'te Çiçek'in babasının kilo durumuna ilişkin bir bilgi yoktur. Ama annesi zayıftır. Anne zayıf bir kadın olsa bile durmadan yemek yapan bir kadındır. Bu da Çiçek'in yemek



yeme açısından sınırlanmasını engeller. Timur'da ise durum tam tersidir. Annesi şişmandır ve Timur da bu sorunu taşımaktadır. Tombul Yürek'te ise anne ve baba zayıftır. Dolayısıyla yazar, Michele'in şişmanlığını anne ve babadan kalıtsal yolla geçme etkenine değil, bunu başka etkenlerle ilişkilendirmiştir. Neden Şişmanım'da karakterin sığ bir biçimde verilmesi ve çocuk gerçekliğinden uzak bir yaklaşım benimsenmesi nedeniyle Can'ın şişmanlığının oluşmasına ilişkin etkenlere ulaşılamamaktadır.

#### *Çevresel Etkenler*

##### *Beslenme Biçimi:*

Çocuklar yemek seçimi ve alışkanlıklarında ailelerinden etkilenmekte, bu etki yaşam boyunca devam etmektedir. Çocukların yiyecek tercihleri, ailelerinin yeme davranışları ve yiyecek seçim tercihleri ile şekillenir (Akt. Parlak ve Çetinkaya, 2007: 6).

Şişko Patates adlı yapıtta Çiçek'in annesi ev hanımıdır ve sürekli yemek yapmaktadır. Hamur işleri (pasta, börek, kek, makarna) sıklıkla yapılan yiyecekler arasındadır. Ayrıca anne ve babası, kimin ne kadar ve hangi sıklıkla yediğini göz ardı etmektedir. Çiçek'in annesinin yaptığı yemeklerin yanı sıra buzdolaplarının tıka basa dolu olması, Çiçek'i yemeye daha çok yönlendirmektedir: "Oysa yazın, özellikle buraya, bu yazlık eve, tatile gelince buzdolabı, mutfak tıka basa dolar. Sofra şenlenir. Annem durmadan pastalar, börekler yapar. Babam kasabadan yiyecek öteberi taşır. Evde ne yiyecek var, kim bitirdi bunları, kimse sormaz, hesaplamaz. Çiçek'in keyfine de diyecek olmaz" (s.8).

Çiçek'in buzdolabından rahatça yemek yeme durumu, Tombul Yürek'teki Michele için de geçerlidir. Michele, annesi evde yokken buzdolabından istediğini rahatlıkla yiyebilmektedir: "İşe mayonezden başladı, tütün dibinden tuttu ve dişlerinin arasına soktu, derin bir soluk alarak tütün içindeki tüm mayonezi bir dakikadan kısa bir süre içinde tüketti. Sonra sıra bir gün önceden kalan lazanyaya geldi, elbette bir çatal arayarak zaman yitiremezdi, üstünü de fazla kirletmemeliydi. Bunun için hamur parçasını işaret parmağıyla başparmağının arasına aldı, sonra orta parmağına sardı ve bunu ağzına atıverdi. Bu şekilde sırayla lazanyalar, kaşar ve dil peynirleri de yok oldu. Köfte yapılmak için sırasını bekleyen kıyma ve çikolatalı pudıngler de mideye indirildikten sonra sıra birer birer içeceklerle ve sürahide duran soğuk çaya geldi. Jambonları ve tavuk salamlarını da yedikten sonra Michele, üç yumurta, yarım kilo süt ve bir parça pizza atığını da yuttu" (s.10).

Şişkolarla Sıskalar'da ise Ünal'la İlkay, düzenli bir ailenin çocuklarıdır. Ama İlkay, Ferit Bey ve Sıskalar'da hızlı yeme alışkanlığı vardır. Oysaki şişmanlıktaki önemli etkenlerden biri hızlı yeme alışkanlığıdır. Hızlı yeme ve az çiğneme şişmanlık oluşumunda kolaylaştırıcı etkenlerdir. Modern yaşamın getirdiği beslenme alışkanlığında kalori ve yağ yoğunluğunun fazla oluşu (hazır yemek (fast food) tarzı beslenme) şişmanlık sıklığının artışında bir risk etkenidir (Akt.Parlak ve Çetinkaya, 2007: 6). Bilginturan (2000), hızlı yeme alışkanlığının, şişmanlığa neden olan etkenlerden birisi olarak hatalı beslenme olduğunu, bu bağlamda yüksek kalorili gıdaların alınmasının, hazır yemenin, hızlı yemenin, sık veya seyrek yemenin, gece yatmadan önce yemenin kolaylaştırıcı unsurlar olduğunu belirtmektedir.

Sonuç olarak zayıflıkla hızlı yeme arasında bir bağ kuran yazar, ayrıca Kemikistan'daki insanların iki öğün yemek yediği ve ayakta beslendiği üzerinde durmuştur. Göbekistan'daki insanların ise sürekli yemek yemesi ile bir zıtlık kurmaya çalışan yazar, 1885- 1967 yılları arasında yaşamıştır. Dolayısıyla yazarın döneminde zayıflık ile hızlı yemek yeme arasındaki ilişkinin ne denli olduğu bilinmemektedir ama günümüzde, hızlı yenildiğinde doyma duyusuna erişilmeden fazla kalori alınmış olunacağı üzerinde durulmaktadır.

#### *Sosyoekonomik Durum*

Sosyoekonomik düzey ve şişmanlık arasında değişken sonuçlar bulunmuştur. Bu sonuçların bazıları yüksek sosyoekonomik düzeyde ve bazıları da düşük sosyoekonomik düzeyde şişmanlığın oranının arttığı görüşündedir. Gelişmiş ülkelerde şişmanlığın düşük sosyoekonomik gruplarda ve kalabalık ailelerde daha sık olduğu görülürken (Durukan, 2001, Günöz ve ark., 2002) gelişmekte olan ülkemizde, şişmanlık daha çok yüksek ve orta sosyoekonomik düzeydeki bireylerde görülmektedir (Tüzün, 1999, Öztora vd., 2006).

Tombul Yürek'te Michele'in annesi mayo fabrikasında yöneticidir, Şişko Patates'te, anne ev hanımıdır, babanın mesleğine ilişkin herhangi bir bilgi yoktur ama bir işte çalışmaktadır. Her iki kitapta sosyoekonomik düzey tam olarak açıklanmasa da kahramanların buzdolaplarının yiyeceklerle dolu olduğuna ilişkin bilginin yer alması, sosyoekonomik açıdan düşük düzeyde olmadıklarını göstermektedir. Şişkolar ve Sıskalar ile Neden Şişmanım'da sosyoekonomik düzeye ilişkin hiçbir bilgi yoktur.

## Psikolojik Etkenler

Anne-baba ve çocuk arasındaki ilişkiler, ev ortamındaki sorunlar, akranları tarafından kabul edilmeme, bireyin ruhsal yapısını etkileyerek beslenme bozukluklarına neden olmaktadır (Şarbat ve Demirkol,1999: 445). Aile ve akran etkileşimi açısından baktığımızda ergenlik öncesi dönemdeki şişman çocukların (obez preadolesanların) aileleri, kendilerini daha az birbirine bağlı, daha az bağımsız ve sosyal etkinliklerle (aktivitelerle) daha az ilgili olarak tanımlarlar (Arman ve Yılmaz, 2007: 592).

Şişkolar ve Siskalar'da İlkay ve Ünal, mutlu bir ailenin çocuklarıdır. Ünal, hem annesi ve babasını hem de yer yer kızsı da kardeşini çok sevmektedir. Ünal ve İlkay'ın sevgi dolu bir ailesinin olma durumu, Michele için geçerli değildir. Çünkü Michele'in anne ve babası, üç yaşındayken ayrılmışlardır. Ayrıca işine sınıksı bağlı olan anne ve babası, Michele'e pek bağlı olmayan, onunla paylaşımında bulunulacak sosyal bir ortamdan uzak bir davranış sergilemektedir. Pazar sabahları babası Michele'i almaya geldiğinde, onunla ortak bir an yaratmaktan çok işini düşünmektedir. Annesi ise sürekli oğlunu eleştirmekte, "İdeal Çocuğun Kitabı" nı çıkartarak bu kitaptaki ölçülerle oğlunu karşılaştırmaktadır. Kinston ve arkadaşlarının (1990) aile düzenindeki yaklaşımlarla çocukluk şişmanlığının cinsiyetteki farklılığının ortaya çıkarılmasına ilişkin yaptığı araştırmaya göre de evlilik bağının zayıf olduğu ailelerde, sıklıkla ebeveynler arasında öfke ve şişman çocuğa karşı açık eleştirilerin varlığı tanımlanmaktadır(Arman ve Yılmaz, 2007: 592). Zaten aile içinde eşler arasındaki ilişki, çocuklara karşı takınılan tavır etkileyen bir etkidir. Örneğin, eşyle anlaşamayan, mutsuz bir anne, tüm sevgisini çocuğuna vererek onunla aşırı derecede bütünleşebildiği gibi, tam tersine, saldırgan bir tutuma da bürünebilir (Yavuzer, 2011: 134). Michele'in annesinin sinirli tavır bu açıdan dikkat çekicidir. Ama yazar, bu sinirliliği, yetişkinlerin düş görememesine bağlamaktadır. Aslında kurgu içinde yetişkinlerin çocukluk duygularını, düşlerini unutabildiğini okuyucuya duyumsatmaktadır.

Aile içerisindeki ilişkiler açısından Mendelson ve arkadaşları, aşırı kilolu ve şişman kızların aileleri içinde bağıllıklarının, ifadelerinin ve demokratik biçimlerinin (stilllerinin) daha az olduğunu bildirdiklerini göstermişlerdir (Arman ve Yılmaz, 2007: 592). Aile içindeki demokratik tutum, çocuğa bir birey olduğunu duyumsatır. Şişko Patates'te Çiçek, ataerkil bir ailenin çocuğudur. Annesi, her zaman kocasına itimat göstermiş, oğluna erkek olmasının ayrıcalığını sunmuştur: "Evde de bellidir yiyecekler. En güzelleri ağabey için, baba için saklanır" (s.8). Annesi, evden ayrılınca tüm evin sorumluluğu Çiçek'e bırakılır. "Köle Çiçek. Su taşıyan, ekme kesen, dolmayı ısıtan. İşe yarasa bari. Bin bir eleştiri aldı" (s.20).

Çiçek, erkekle kadının eşit olması gerektiğini düşünen bir çocuktur. Çünkü onların ailesinde paranın nereye harcanacağına, istenip istenmeyeceğine babası karar verir. Oysaki Çiçek, annesinin çalıştığı için karşılığını alması gerektiğini düşünür. Eğer babası çalışıp, para kazanıyorsa, annesi de almalıdır. Babasının demokrasi yönetim biçimini anlatırken bununla yönetilmeyen ülkelerde gücü eline geçirenin ötekileri köle gibi kullandıklarını, kimsenin de elindeki gücü başkasına vermek istemeyeceğini söylemişti. Aslında bu durum sadece ülkelerde değil, Çiçek'in babasının yaşam biçiminde de geçerlidir. Dolayısıyla demokratik yaşam biçiminin sınırlı olduğu ailelerde çocuklar, bu durumdan doğrudan etkilenmekte, kaçış için de yiyeceklere sığınmaktadır.

Şişmanlıkla ilişkili psikodinamik teoriye göre, besin rahatlık sağlar ve böylece travmatik bir deneyimi olan ya da zor koşullarda yaşayan çocuklar için bir telafi mekanizması haline gelir (Arman ve Yılmaz, 2007: 592). Çiçek, babasının eleştirileri karşısında yiyeceklerle kendini telafi etmeye çalışmaktadır: " 'Bu dolma ısınmamış. Yağları var üstünde. Hadi yeniden ısıt.' Alttaki dolmalar ısınırken, üsttekiler peş peşe Çiçek'in midesine indiler. Kalan üç beş börek, masaya taşınmadan, kaybolup gitti" (s.20). Besinlerin vermiş olduğu rahatlık ise Michele'in ağzından şöyle dile getirilmektedir: "Karnındaki soğğun yerinde şimdi müthiş bir sıcaklık duyuyordu ve bu sıcakık şefkat duygusu göbeğinden tüm bedenine doğru yayılıyordu. İnsan karnı doyunca kendini ne kadar iyi hissediyordu! Sıkıntısı elini çırpınca kuşların kaçması gibi uçup gitmişti işte. Şimdi çevresindeki tüm dünya yumuşacık, insanı kucaklamaya hazır bir kuştüyü yastık gibi görünüyordu!" (s.10-11). Besinlerle kendini mutlu kılmaya çalışan, buzdolabından sevgi gördüğüne inanan Michele, anne ve babası tarafından ihmal edilmektedir. İhmal edilen çocukların şişman olma olasılıkları diğerlerine kıyasla 9 kat fazladır (Akt. Arman ve Yılmaz, 2007: 592). Bu durum çocuğun ihmal edildiğinde sevgi gereksinimini besinle karşıladığını ortaya koymaktadır.

Psikanalitik kurama göre fazla yeme, psikoseksüel gelişmenin oral dönemine bağlı kalmasından kaynaklanır. Yemek yeme, parmak emme gibi oral etkinlikler erken yaşamda yakınlığa ve sevgiye eşdeğerdir, daha sonraki yaşamda sevgi ve güvenliğe olan gereksinim doyurulmamışsa, oburluk bunların yerine geçer (Durukan, 2001). Sevgi açısından doygunluğa ulaşamamanın yanı sıra yapılan



birçok araştırmaya göre (Akt. Arman ve Yılmaz, 2007: 594, Akt. Pınar, 2002: 2) şişman çocuklar diğer çocuklara oranla daha düşük kendilik değerine sahiptir. Kendilik değeri, şişman çocuğun cinsiyet ve yaşına bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Kız cinsiyeti için vücut imajı kendilik değerinin önemli bir bileşeni olduğu için, kızlar kendilik değeri sorunları (problemleri) açısından erkek cinsiyete göre daha büyük risk altındadır (Akt. Arman ve Yılmaz, 2007: 595). Bu açıdan Şişko Patates'teki Çiçek karakteri dikkat çekicidir. Kumsala giderken siyah mayosunun üstüne koyu kahverengi renkli havlu elbisesini giyer. Yolda giderken de sürekli önüne bakmaktadır. Çünkü sevmediği çocukların onu görmesini istememektedir. Etiketleme, çocuğun kişiliğini ve benlik saygısını zedeleyen önemli etkenlerden biridir. Küçük çocuklar şişman olmaları nedeniyle sıklıkla etiketlenir ve bu davranışlar 3- 5 yaşında bile başlayabilir. Çocuk okula başlarken ve özellikle ergenlik döneminde daha acıklı (dramatik) olarak, dalga geçilmeye ve zorbalığa maruz kalır. Aşırı kilolu ergenlerin arkadaşları tarafından daha az seçildiği (yani daha az aday gösterildiği), hatta hiçbir arkadaşı tarafından aday gösterilmemesinin bu ergenlerde normal kiloya sahip olan gruba göre daha sık görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır (Arman ve Yılmaz, 595- 596). Kitaplardaki karakterle baktığımızda Michele'in hiçbir arkadaşının olmadığı görülmektedir. Çiçek'in ise kurgunun başında arkadaşları yoktur, aynı zamanda çevresindeki çocuklar tarafından alay edilmekte (a), zorbalığa maruz kalmakta (b) ve oyunda dışlanmaktadır (c). a) "Bir de utanmadan, 'Pirzolaya benziyorsun. Yerim şimdi seni.' demişti oğlan." (s.24), b) " 'Aptal Göktüğü, hey! Neden vurdun göğsüme! Canım öyle bir yandı ki...' (s.7), c) " 'Sonra kız avlama oyununda Çiçek'i yakalayınca 'Ben bunu öpmem.' diyen terbiyesiz Altuğ" (s.24).

Çiçek'e yapılan bu davranışların yanı sıra "Neden Şişmanım?" adlı kitapta Can'ın sözlerle alay edildiği görülmektedir. Ama burada biraz abartıya kaçıldığı dikkat çekmektedir: " 'Kardeşinin bütün yemeklerini yiyorsun herhalde. Baksana zavallı çocuk bir deri, bir kemik kalmış. İskelet gibi olmuş gariban'. 'Amma da şişkosun ha! Sen yürürken deprem oluyor zannediyorum'" (s.7).

Şişkolarla Sıskalar'da ise İlkay "Şişko!" deyip alay edince, Ünal, kardeşine vurmakta ve böylece kavga etmektedirler. Karakterlerden yola çıkılarak alay edilmenin, dışlanmanın çocukları edilgen olmaya ya da sınırlı olmaya yönlendirdiği söylenebilir. Oysaki ilköğretim çağındaki çocuğun benliği, ailenin dar alanından toplumun geniş ve öğrenme olanaklarına uzanmaktadır. Ana-baba ile özdeşimin yanı sıra, başka kişilerle (öğretmenler, başka yetişkinler, arkadaşlar...) özdeşim de önem kazanmaktadır (Öztürk, 2002: 90). Ayrıca 8- 10 yaşında iken çocuklar, bir gruba uyum sağlamak, ait olmak ister; kendi yeteneklerine de önem verilmesini bekler (Sever, 2007: 53). Yeni arkadaşlıklar kurmak, arkadaşları tarafından kabullenilmek ve değer verilmek ister (Sever, 2007: 59). 10- 12 yaş ve üstünde ise artık aileye eskisi kadar bağımlı değildirler. Daha çok arkadaşlarıyla birlikte olmaya, zaman geçirmeye isteklidirler (Sever, 2007: 60). Dolayısıyla kitaplarda özellikle Çiçek ve Michele'deki arkadaş olma, sevme ve sevilme isteği, bu yaşlardaki çocukların bilişsel ve toplumsal gelişim gereksinimidir. Ayrıca Çiçek'in Timur'a olan ilgisi de 10- 12 yaş ve üstündeki çocuğun bir toplumsal gelişim özelliğidir.

## Sonuç

Çocukluk ve ergenlik çağı şişmanlığı, günümüzde gittikçe önemi artan bir sorundur. Şişmanlığın yarattığı birçok etken göz önünde tutulduğunda özellikle aile ve çevrenin işbirliğinin önemi daha çok artmaktadır. Çevresel etkenler içerisinde eğitim sistemi ve çocuğun sorunlarını yansıtan kitaplar da yer almaktadır. Şişmanlık sorunu odaklı kitapların çocuğun gerçekliğini en iyi şekilde yansıtıyor olması gerekmektedir. Çünkü kendi sorunlarını kitapta bulan çocuk, karakterlerle özdeşleşerek bu sorunlarına ilişkin yaşam durumlarına tanıklık edecektir. Anne ve babaların bu kitapları okuması, çocuğunun gerçekliğini bir kurgu içerisinde sezinleme olanağına kavuşmalarını sağlayacaktır.

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Akbulut G., Özmen, M. ve Besler, T. (2007) "Çağın Hastalığı Obezite". *TÜBİTAK Bilim ve Teknik Dergisi*, 2-15.
- Akış, N., Pala, K., vd. (2003) "Bursa İli Orhangazi İlçesi Altı Merkez İlköğretim Okulunda 6-14 Yaş Grubu Öğrencilerde Kilo Fazlalığı ve Obezite". *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 29(3), 17-20.
- Aksoy, S. K. (2009) *Şişko Patates*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Arman, A.R ve Yılmaz, S. (2007) Obezite ve Çocuk Psikiyatrisi. (Ed.: S.A. Aysev ve Y.I. Taner) *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları*. İstanbul: Golden Basım.
- Aydemir, A. (2010) *Çocuk ve Ergenlerde Obezite, Depresyon ve Aleksitimi Düzeyleri Arasındaki İlişki: İstanbul Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bilginturan N.(2000) "Çocukluk Yaşı Obezitelerinde Tedavi". *Katkı Pediatri Dergisi*, 21(4), 527-536.
- Bozboru, A. (Ed.) (2002) *Obezite ve Tedavisi*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.

- Dilidüzgün, S. (2007) *Çağdaş Çocuk Yazını. Yazın Eğitime Atılan İlk Adım*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Durukan, P. (2001) *Fiziksel Aktivite ve Psikososyal Faktörlerin Obezite Üzerine Etkisinin Değerlendirilmesi*. Uzmanlık Tezi, Ankara.
- Ergün, N. (2005) *Şişmanlık (Obezite) ve Sağlıklı Beslenme*. Denizli: Bilal Ofset ve Matbaacılık.
- Gezer, G. (2007) *Neden Şişmanım?* İstanbul: Nesil Yayıncılık.
- Günöz H., Saner G., vd. (2002) "Beslenme ve Beslenme Bozuklukları". (Ed.: O. Neyzi, T. Ertuğrul), *Pediatric*. 3. Ankara: Nobel Tıp Kitapevleri.
- Gürel, S.F. , İnan, G. (2001) "Çocukluk Çağı Obezitesi Tanı Yöntemleri, Prevalansı ve Etiyolojisi". *ADÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 2(3), 39- 46. [Çevrimiçi]: Inequalities in young People's Health, HBSC International Report from the 2005/2006 survey. [http://www.euro.who.int/eprise/main/WHO/InformationSources/Publications/Catalogue/20080617\\_1](http://www.euro.who.int/eprise/main/WHO/InformationSources/Publications/Catalogue/20080617_1) adresine 10.08.2011 tarihinde erişilmiştir.
- Köksal, G. ve Özel, H.,G. (2008) *Çocukluk ve Ergenlik Döneminde Obezite*. Ankara: Sağlık Bakanlığı Yayını. Maurois, A. (2010). *Şişkolarla Sıskalar*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- Orhan, Y. ve Özbey, N. (2002) *Şişmanlık Bilimi Açıklamalı Terimler Sözlüğü*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri. Öztora, S., Hatipoğlu, S., vd. (2006). "İlköğretim Çağındaki Çocuklarda Obezite Prevalansının Belirlenmesi ve Risk Faktörlerinin Araştırılması". *Bakırköy Tıp Dergisi*, 2(1),11-14.
- Öztürk, O. (2002) *Ruh Sağlığı ve Bozuklukları*. Ankara: Nobel Tıp Kitapları.
- Parlak, A. ve Çetinkaya, Ş. (2007) "Çocuklarda Obezitenin Oluşumunu Etkileyen Faktörler". *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5), 24- 35.
- Pınar, R. (2002) "Obezlerde Depresyon, Benlik Saygısı ve Beden İmajı: Karşılaştırmalı Bir Çalışma". *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokul Dergisi*, 6 (1), 30-41.
- Sağlık Bakanlığı Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü (2010) *Türkiye Obezite (Şişmanlık) İle Mücadele ve Kontrol Programı (2010- 2014)*. Ankara: Kuban Yayıncılık.
- Sever, S. (2007) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şarbat G., Demirkol M. (1999) "Obezite", (Ed.: A. Ekşi). *Ben Hasta Değilim*. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri, 441-450.
- Tamaro, S. (2010) *Tombul Yürek*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları. [Çevrimiçi]Ten Facts on Obesity. <http://www.who.int/features/factfiles/obesity/facts/en/index.html> adresine 10.08.2011 tarihinde erişilmiştir.
- The Asia Pasific Perspective: Redefining Obesity and its Treatment (2000) <http://www.wpro.who.int/NR/rdonlyres/0A35147B-B1D5-45A6-9FF2-F7D86608A4DE/0/Redefiningobesity.pdf> adresine 10.08.2011 adresine 10.08.2011 tarihinde erişilmiştir.
- Tüzün M. (1999) *Obezite ve Tedavisi*. İstanbul: Mart Matbaacılık.
- Uluşınar, S. (2004) *Obez Hastaların Bağımlı-Özerk Kişilik Özelliklerinin ve Problem Çözme Yeteneklerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Yavuzer, H. (2011) *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna. Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.



# ZEYNEP CEMALİ'NİN "PATENLİ KIZ" ADLI YAPITININ ÇOCUĞUN KİŞİLİK VE TOPLUMSAL GELİŞİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

**Damla İPEK**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

## Özet

Edebiyat, sanatçı duyarlığı ile kurgulanmış insan ve yaşam gerçeğini sunma sanatıdır. Amaç, yazınsal metinlerle okuru duymaya, düşünmeye ve yeniden anlamlandırılmaya çağırmaaktır. Çocuk edebiyatında da amaç aynı olmakla birlikte yetişkin edebiyatından ayıran temel özellik, yazın olma özelliklerine ek olarak çocuğun özel koşullarının dikkate alınması gerekliliğidir. Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden başlayarak ergenlik dönemini de kapsayan bir süreçte, çocuğun dilsel, bilişsel, kişilik ve toplumsal gelişimine uygun, dilsel ve görsel iletilerle zenginleştirilmiş sanatsal niteliği olan yazınsal metinlerin tümü olarak tanımlanabilir. Çocuk edebiyatı yapıtları, çocuğun "kişilik" ve "toplumsal" gelişimine uygun olması gerekmektedir. Çocuk edebiyatı yapıtlarıyla, çocuğun kendisini tanımasına, öbür insanlarla karşılaştırmasına; yaşamda karşılaşılabileceği sorunları kestirmesine, onların çözümüne yönelik ipuçları bulmasına; toplumun kültürel ve toplumsal değerleri anlamasına, eleştirmesi gereken değerleri duyumsatmasına olanak sağlayan bir deneyim alanı oluşturur. Bu yüzden çocuk edebiyatı yapıtları, çocuğun kişilik ve toplumsal gelişimine katkı sağlaması bakımından önemlidir. Bu bağlamda çağdaş Türk yazarlarından Zeynep Cemali'nin "Patentli Kız" adlı yapıtı çocuğun "kişilik" ve "toplumsal" gelişimi açısından incelenmiştir. Sonuç olarak, Zeynep Cemali'nin "Patentli Kız" adlı yapıtının çocuğun kişilik ve toplumsal gelişimine katkı sağlayıcı olduğu söylenebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Çocuk edebiyatı, kişilik gelişimi, toplumsal gelişim.

## Abstract

Literature is an art which has fictionalized with artist sensitivity and presenting human and life facts. The purpose is directing reader to hearing, considering and retelling the meaning with literary texts. In children literature purpose is the same as well as there is a key feature distinguish from adult literature. In addition to literary text features, child's special conditions should be taking into consideration. Children's literature from the beginning of early childhood includes adolescence period and within this period children should be confirmed with their linguistic, cognition, personality and social development. Children's literature can be defined as all the literary texts which has enriched by linguistic and visual messages which have artistic value. Children's literature works should be suitable for child's personality and social development. Children's literature works have formed experiential environment with child's knowing herself/himself, references human with herself/himself, being aware of problems in life and trying to solve these problems and finding cue, understanding cultural and social values which required to be criticized. Therefore, children's literature works are important in terms of contributing children's social and personality development. In this context, one of the modern Turkish authors Zeynep Cemali's book which is named "The Girl With Skate" was analysed in terms of children's personality and social development. As a result, Zeynep Cemali's book which is named "The Girl With Skate" can be said to make contribution child's personality and social development.

**Key Words:** Children's literature, personality development, social development.

## 1. Giriş

Türkçe Sözlük (2005: 600) göre edebiyat; olay, düşünce, duygu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü veya yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatı, yazın. Kavcar (1999:123)'a göre edebiyat; duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerin sözlü veya yazılı olarak güzel ve etkili bir biçimde anlatılması sanatıdır. Sever (2005: 30)'e göre edebiyat, dille oluşturulan bir sanattır ve Sever (2008, 2005)'e göre edebiyat bize, sanatçı duyarlığı ile kurgulanmış insan ve yaşam gerçeğini sunar. Aslan (2007: 32)'a göre edebiyat; düş, düşünce, duygu, izlenim, yaşantı ve tasarıların güzel, etkili, bir biçimde anlatılması sanatıdır.

Kavcar (1999: 5-6)'a göre edebiyatın işlevi, insanın kendisiyle, başka insanlarla, doğal ve toplumsal çevresiyle çatışmalarını yansımasıdır. Edebiyat, değişik durumlarını, serüvenlerini yansıtarak insan doğasını tanıtır, bu yolla yaşantımızı zenginleştirir, güzelin tadına ve farkına varma gücünü geliştirir. Edebiyat, insana yeryüzünde ne kadar insan varsa o kadar ayırıcı mizaç ve kişilik olduğunu örneklerle gösterir. Sever (2008: 12-13)'e göre, yazınsal metinleri okudukça çıkarımlarımız,

olayları ve onların olası etkilerini görmemize, anlamamıza yardım eder. Edebiyat yapıtlarıyla tarihe, kültür tarihine ilişkin çeşitli deneyimler ve bir hayat felsefesi edinebiliriz. Çocuk edebiyatının da işlevleri aynı olmakla birlikte, çocuk edebiyatını yetişkin edebiyatından ayıran en belirgin sınır, Dilidüzgün (2004: 40)'e göre hedef kitesinin özellikleridir. Yani çocuğun anlama koşulları, dil düzeyi, eğitim gereksinimi, dünya ile olan ilişkisidir.

Çocuk edebiyatı, Sever (2008: 17)'e göre, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır. Oğuzkan (2006: 3)'a göre çocuk edebiyatı, usta yazarlar tarafından özellikle çocuklar için yazılmış olan ve üstün sanat nitelikleri taşıyan eserlere verilen genel addır. Şirin (2007: 16)'e göre çocuk edebiyatı, temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan; çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu, düşünce ve hayal dünyasına uygun; çocuk bakışını ve çocuk gerçekliğini yansıtan; ölçüde, dilde, düşüncede ve tiplerde çocuğa göre içeriği yalın biçimde ve içtenlikle gerçekleştiren; çocuğa okuma alışkanlığı kazandırması yanında, edebiyat, sanat ve estetik yönden gelişmesine katkı sağlayan, çocuğa duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatıdır.

Sever (2008: 19)'e göre çocuk edebiyatının temel işlevi, çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmaktır. Çocuklar için yazılan nitelikli yayınlar, çocuk-edebiyat-sanat etkileşiminin kapısını aralayan etkili birer uyaran olmalıdır. Dilidüzgün (2007: 22)'e göre de, çocuk edebiyatı her ne kadar doğrudan belli eğitsel amaçlara hizmet eden bir araç olarak görülme de, çocuğa okuma eğitimi veren bir araçtır. Bu anlamda çocuk edebiyatı, yetişkin edebiyatına geçişte bir "ara basamak" ya da "geçiş yazını" işlevini üstlenmektedir. Böylece, çocuk ve gençlik edebiyatının, okuma alışkanlığı veren ve yazınsal ürünleri alımlamayı öğreten bir işlevi ortaya çıkmaktadır. Çocuk edebiyatı, çocuğu yazıya (yazılı olana) alıştırmaya, onu eğlendirme, onun düş dünyasını harekete geçirme; ama özellikle de dünyanın, bedeninin, heyecanların, aileye ve ötekilerle ilişkilerin keşfine eşlik etme, değerleri öğretmeye yardımcı olma, bir tek sözcükle toplumsallaştırmayı sağlama ve kuralları içselleştirme amacını güder (Brugelles vd., 2002 Akt.: Aslan, 2007a: 86). Görülüyor ki çocuğun gelişim sürecindeki gereksinimlerinin karşılanmasında, sanatçı duyarlığı ile hazırlanmış kitaplar önemli bir sorumluluk üstlenmektedir (Sever vd., 2007: 3) Genel olarak yukarıda çocuk edebiyatının temel işlevleri verilmiştir. Çocuk edebiyatının en önemli işlevlerinden biri de çocuğun kişilik ve toplumsal gelişimine katkı sağlamaktır.

### **Kişilik Gelişimi**

Oğuzkan (1993: 86)'a göre kişilik, "1. Bireyin, toplumsal çevresi içinde karşılaştığı ve edindiği izlenimlerle oluşturduğu davranış özelliği. 2. Bireyin ruhsal ve toplumsal tepkilerinin tümüne verilen ad. 3. Bir kimsenin kendine göre belirgin bir özelliği olması durumu"dur. Cüceloğlu (1998: 404)'na göre kişilik, bireyin iç ve dış çevresiyle kurduğu, diğer bireylerden ayırt edici, tutarlı ve yapılaşmış bir ilişki biçimidir. Oğuzkan (1993: 86)'a göre kişilik gelişimi ise, iç sistemler ile toplumsal etkiler karşısında sürekli uyum yapma durumunda kalan bireyin kişilik yapısı ve biçiminde doğumdan başlayarak olgunluk çağına değin görülen değişimlerdir. Sever (2008: 56)'e göre kişilik gelişmesi ise, karşılaşılan sorunlara uygun çözümler üretebilme, duygularını uygun biçimde gösterme, toplumsal çevreye uyum sağlama gibi kişinin geçirdiği bir değişim ve gelişim süreci olarak değerlendirilebilir. Kavcar (1999: 4)'a göre kişilik gelişmesi, her insanın kendi şartlara göre izleyeceği yolu kendisinin seçmesi demektir. Böyle bir hayat ve eğitim anlayışı, insanda çok çeşitli duyma, düşünme ve hareket etme bilincinin bulunmasını gerektirir. İşte edebiyat bu bilinci uyandırmaya yarayan araçların başında gelir.

Aslan (2007b: 193)'a göre, çocuklarda kişilik gelişimi oldukça önemlidir; çünkü çocuklar kendilerini anlamaz, tanımaz ve önemli olduklarına inanmazlarsa başkalarına değer vermeyi de öğrenemezler. Yazınsal çocuk kitapları, sunduğu yaşantı örnekleriyle çocukların kendilerini, yaşam ve insan gerçekliğini tanımalarına ve böylece kendi kişiliklerini oluşturmalarına yardımcı olur; çocukların olumlu birer kişilik olarak gelişmelerini sağlar.

Sever (2008: 58)'e göre, çocuk kitapları, çocukların kişilik gelişimde önemli etkileri olan araçlardır. İlk çocukluk döneminden başlayan bu etkiler, ilköğretimin sonlarına kadar sürer. Bu etkinin amaca uygun olarak gerçekleştirilmesinde en belirleyici etken, çocukların kişilik özelliklerine uygun etkinliklerin, uygun kitaplarla desteklenmesi ve bütünleştirilmesidir.

Çocukların gelişim özelliklerine, ilgi, beğeni ve gereksinimlerine sanatçı duyarlığı ile seslenen kitaplar, çocuğun kişilik gelişiminde aşağıdaki davranışları kazanmasına katkı sağlayabilir:

1. Kitaplar, okuma eylemini alışkanlığa dönüştüren çocukların, kendini tanıma, başka insanlarla karşılaştırma, onlara benzeyen ya da onlardan ayrılan yanlarını görme denemeleri, onları kendi kişiliğini tanımaya, çevresindekilerin kişiliklerini de anlamaya yönelik bir bilinçlendirme sürecine sokar (Sever, 2008: 57).

2. Çocukların önemsedikleri kişilerin duygu, düşünce ve davranışlarını benimseyip kendilerine özgü davranışlara dönüştürdüğü bir dönemde, kitaplar, yarattığı kahramanlarla, öykünebilecekleri yeni modeller yaratır (Sever, 2008: 57).

3. Çocuklar, sanatçının kurguladığı olayların kahramanlarıyla özdeşim kurarak iyiye, güzele, doğruya yönelirler; sanatçının yarattığı insana özgü duygu yoğunluğu ile kıskançlık, nefret, düşmanlık gibi duygulardan arınabilirler (Sever, 2008: 73).

4. İlk çocukluk döneminden başlayarak, anne-babanın çocuğa kendi davranışlarını yönetme özgürlüğü tanıyan demokratik yaklaşımları, çocukların olumlu kişilik özelliklerini geliştirmelerini sağlar (Sever, 2008: 57).

5. Çocuk kitapları, yetiştirilecek kişilerin duygu ve düşünce bakımından dengeli, bilimsel düşüncüyü benimsemiş, özgür ve geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, sorumluluklarını bilen yaratıcı bireyler olmasına yardımcı olur (Sever, 2003: 36).

6. Kitaplarla çocuklar, çevresindeki modellerin kendi saldırganlık dürtülerini nasıl dizginlediklerini gözleyerek ve onlara öykünerek kendi davranış örneklerini geliştirir (Sever, 2003: 36).

7. Kitaplar çocuklara, anne, baba, kardeş dışında ilişki kurabileceği yeni arkadaşların, komşuların yer aldığı çevreyi tanıtır. Bu ilişkileri, içinde sorunların, sevinçlerin, dayanışmanın, paylaşmanın olduğu değişik durumlarla örneklendirerek çocuk için, yeni yaşam kesitleri oluşturur (Sever, 2008: 73).

8. Kitaplar çocuklara, kendileriyle, çevresindeki yetişkinlerle, arkadaşlarıyla, kardeş/ kardeşleriyle yaşayabileceği sorunların çözümüne ilişkin ipuçları sunar (Sever, 2008: 73).

9. Çocuklar, kitaplarda karşılaştığı kahramanlarla; insanların farklı farklı işler yaparak yaşamlarını sürdürdüklerini, değişik kişilik özelliklerine, duygu ve düşüncelere sahip olduklarını, olabileceklerini anlar (Sever, 2008: 73).

10. Kitaplar, sanatçı bakış açısıyla, geleneksel anlayışın dışına taşarak kız ve erkek çocukların birçok işte nasıl başarılı olabileceğini özgün kurgularla gösterir (Sever, 2008: 73).

11. Kitaplarda, yaratılan kahramanlarla, birçok konuda, amaca uygun karar vermenin yolları ve aşamaları örneklendirilir; çocuklara bu kararları değerlendirme olanağı yaratır (Sever, 2008: 73).

### **Toplumsal Gelişim**

Toplumsallaşma, bireylerin, özellikle de çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandırdıkları süreçtir (Gander ve Gardiner, 2001, Akt.: Sever, 2008: 65). Tezcan (1999: 43)'e göre toplumsallaşma, doğuştan başlayarak tüm yaşam boyunca süren uzun bir dönemi kapsar. Bu süreç, bir kişi ile diğer kişi ya da kişiler arasında gerçekleşen ve sonunda toplumsal davranış örneklerinin kabulünü ve uygulanmasını sağlayan karşılıklı etkileşim sürecidir. Sever (2008: 65)'e göre toplumsallaşma, toplumun genel geçer değerlerinin kişiler tarafından kazanılması sürecidir.

Kişilik gelişimi toplumsal bir çevrede oluşur. Bebek ilk toplumsal ilişkisini annesiyle kurar, çevresindekilerle (baba, kardeş, dede, nine vd.) geliştirir, arkadaşlarıyla genişletir. Dilini öğrenip geliştirmesiyle çevresi ve arkadaşlarıyla ilişkilerini güçlendirir, yaşadığı topluma uyum için gerekli olan toplumsal becerileri edinir (Sever, 2008: 65).

Aslan (2007b: 195)'a göre toplumsal gelişme, insanların oynadığı farklı toplumsal rolleri anlamayı ve bunların farkında olmayı gerektirir. Dünyadaki insanların farklı görüş açılarının bilincinde olmak, bu süreçte çok önemlidir ve edebiyat bunun başarılmasına yardımcı olur. Sever (2008: 65)'e göre, edebiyat yapıtları yarattığı toplumun kültürel ve toplumsal değerlerini yansıtır. Bazen olumlanan, bazen de karşı çıkılan bu değerler, okura o toplumun geliştirdiği, önemseydiği davranışlara ilişkin ipuçları sunar.

Yaşam boyu sürecek öğrenmelerin temellendirildiği (0-6 yaş) ve desteklendiği (6-12 yaş ve üstü) dönemlerde çocuklara seslenen kitaplar, ailesi ve yakın çevresi dışında da öykünebilecekleri modeller yaratarak, onların toplumsallaşma sürecine kalıcı katkılar sağlar (Sever, 2008: 65). Aslan (2010: 35)'a göre, yazınsal nitelikli çocuk kitapları, günün geleneksel ve kültürel değerlerini yansıtarak çocuğun yaşadığı toplumdaki değerleri öğrenmesine, dolayısıyla onun toplumsallaşma sürecine katkı sağlar.



Çocukların gelişim özelliklerine, ilgi, beğeni ve gereksinmelerine sanatçı duyarlığı ile seslenen kitaplar, çocuğun toplumsal gelişiminde aşağıdaki davranışları kazanmasına katkı sağlayabilir:

1. Çocuğa içinde yaşadığı toplumun insan ilişkilerini tanıtır, bu ilişkileri okuduğu farklı kültürleri tanıtan kitaplardaki insan ilişkileriyle karşılaştırma olanağı yaratır (Sever, 2008: 72).

2. Topumlarda kabul gören, daha çok benimsenen; kabul görmeyen, karşı çıkılan tutum ve davranışların sezilmesine yardımcı olur (Sever, 2008: 73).

3. Çocuğa içinde yaşadığı toplumun değerlerini, davranışlarını ve inançlarını tanıtır.

4. Çocuğun kısa yaşam deneyimini, değişik kültürlerin ve coğrafyanın özelliklerini sunarak zenginleştirir (Sever, 2008: 73).

Bu çalışmanın amacı, Zeynep Cemali'nin "Patenli Kız" adlı yapıtının çocuğun "kişilik" ve "toplumsal" gelişimine katkısını belirlemektir.

## 2. Yöntem

Çalışmada yazılı bir araç olan kitap üzerinde çalışıldığı için değerlendirmede "betimsel çözümleme" tekniği kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler daha önceden belirlenen izleklere göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu izleklere göre de düzenlenebilir ve onları çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür çözümlemede amaç, elde edilen bulguları düzenlemiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek'ten Akt.: Sever, S., Aslan, C., 2009: 233).

## 3. Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde, çocuğun "kişilik" ve "toplumsal" gelişimi açısından, Zeynep Cemali'nin "Patenli Kız" adlı yapıtından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### 3.1. Zeynep Cemali'nin "Patenli Kız" Adlı Yapıtının İncelenmesi

Kitap, Patenli Kız'ın (Şerare Aydoğdu) yaz tatilinde gittiği Yeşilbağlar Köyü'nde tanıştığı altı farklı karakterin hayatlarından, çocukluk anılarından ve onlarla tanışma serüvenlerinden oluşmaktadır.

### 3.2. "Patenli Kız" adlı yapıtın çocuğun kişilik gelişimine katkısı:

Cemali, okurlarını Şerare Aydoğdu adında, doğuştan işitme engelli bir kızla tanıştırır. Şerare'nin tatil ödeviyle birbirinden farklı karakter özelliklerine sahip kişilerle, okuyucu karşı karşıya bırakılır. Kitapta yer alan karakterlerden altı yaşlı kişinin çocukluk anılarıyla çocuğun öykünebileceği deneyim alanları oluşturulmuştur.

Yapıtın başkahramanı Şerare Aydoğdu, azim ve eğitimle gelen başarının bir örneği olarak karşımıza çıkar. Şerare, zeki, çalışkan, yardımsever, iyiniyetli, kararlı, istekli, sabırlı, özgüveni yüksek, dürüst, açıksözlü, yerine göre inatçı, kırılğan, "çevresindeki herkesi yaşama bağlayan"(s.37) bir karaktere sahiptir. Cemali, Şerare aracılığıyla engeli yaratanın aslında bizler olduğunu duyumsatır.

"Postacının Hayreti" bölümünde, "Hele bak! Yüzüme kapı kapatıyorlar bir de!"(s.29), "Biz babamıza böyle kafa tutamazdık.", "Babam olsaydı şimdi, alırdı şu güzelim sarmaları, başımızdan aşağıya geçirirdi!"(s.30) cümleleriyle yazar, Postacı Erkan aracılığıyla otoriter baba karakterini göstermiştir. Postacı Erkan'ın eşi, "Hiç dinlemiyorsun çocuklarını. Üstelik, arkadaşlarına 'deli' diyorsun; o çok saydıkları Aydın Bey'e 'sorumsuz' diyorsun"(s.30) cümleleriyle yazar, hem otoriter baba karakterinin yanlışlığını anne tarafından vurgulamış hem de anne ve babaların çocukların kişiliğinin şekillenmesinde önemli yeri olan arkadaşlarına ve değer verdikleri büyüklerle ilgili olarak düzgün ifadeler kullanmanın önemine dikkat çekmiştir. Postacı Erkan, "Küçükken babasının buyurganlığından, gözdağlarından öyle yılmıştı ki, kendi çocuklarına arkadaşça davranmaya özen göstermişti. Gülmüş güldürmüştü, dinlemese de dinler görünmüş, hep başını sallamıştı."(s.30) cümleleriyle yazar çocuklara, Postacı Erkan'ın geçmişi hatırlamasını sağlayarak otoriter baba karakterinin yanlışlığını sezdirmiştir.

Leyla öğretmenin "Hanımınine'nin Masalları" adlı anısında, Leyla öğretmenin ninesi, her gün okuldan geldiğinde onu dinlemektedir. Leyla'nın tabiriyle "Görmeden hepsini tanırdı arkadaşlarımın"(s.50) cümlesiyle yazar, çocukların dinlenilmesinin önemini vurgulamış, değer verildiğini hisseden çocuğun, kişiliğini olumlu yönde etkileyeceğini sezdirmiştir.

Okulöncesi dönemde, çocuğun yazınsal nitelikli yapıtlarla karşılaşması kişilik gelişimi için önemlidir. “Hanımnine'nin Masalları” bölümünde, Leyla öğretmenin çocukluk anısıyla, çocuk için masalın önemi vurgulanmıştır.

İlköğretim döneminde, çocuğun “başarma” duygusunu kazanabilmesi için ona “yaş seviyesine uygun sorumluluklar” verilmelidir. Leyla öğretmenin çocukluk anısında yer alan, “Senem Abla'n çamaşırları asarken, sen de ona mandaları ver.”, “ Senem Abla'n ortalığı süpürüyor, tozu da sen al”(s.44) cümleleriyle yazar, çocukların kişilik gelişimi için sorumluluklar verilmesinin önemini vurgulamıştır.

Leyla öğretmenin “Hanımnine'nin Masalları” adlı anısında, Leyla öğretmen okula başlayacaktır. Leyla'nın babasının “Sevincine hepimiz katılıyoruz. Bugün ilk gün. Önünde en az on beş yıl var. Senden yalnızca çalışmanı ve başarılı olmanı bekliyoruz”(s.49) cümleleriyle yazar, ailelerin çocuklarının kişilik gelişimi için onun sevincine ortak olması gerektiğini, ailelerin çocuklarından beklentilerini okurlara sezdirmiştir.

Leyla öğretmenin “Hanımnine'nin Masalları” adlı anısında, Küçük Leyla'nın ileride ne olacağı tartışılırken babasının “Buna Leyla karar verir”(s.49) cümlesiyle yazar, meslek seçiminde kararın çocuğa bırakılmasının, çocuğun kişilik gelişimini olumlu yönde etkileyeceğini duyumsatır. Böylece, çocuk karar veren ve kararlarının sorumluluğunu alan birey olarak yetişecektir. Leyla öğretmenin ninesi de “Elbette okuyacak torunum. Okuyup yazacak, bileğine altın bilezik takacak. Ne olacağı önemli değil. Yeter ki, sevsin, sevilsin. Becerebilirse, sevmeyi öğretsin, yeter” (s.49-50) cümleleriyle yazar, okura mesleğin ne olduğunun önemli olmadığını, evrensel değer olan “sevgi”nin kişiliğin temel taşı olduğunu sezdirmiştir.

Leyla Öğretmenin “Hanımnine'nin Masalları” adlı anısında, Leyla'nın ninesiyle “Öğrenmenin yaşı yoktur”(s.51) iletisi çocuklara verilmiştir. Leyla'nın ninesi okuma ve yazmayı Leyla ile birlikte öğrenmiştir. Ninesi Leyla için, “O benim ilk öğretmenim!”(s.53) cümlesini söylemiştir. Leyla ile ninesi sahafların gedikli olmuştur ve ilk kitaplıklarını birlikte kurmuşlardır (s.53). Yazar, çocuklara öğrenmeye hep açık olmalarını duyumsatmış, okumaya ve kitaplık kurmaya istek oluşturmuştur.

Kargabaş Ömer'in “Kuzgun” adlı anısıyla yazar, çocuklara hayvan sevgisini duyumsatmıştır. Çocuklara verilecek hayvan sevgisi, ileride bir birey olarak hayvanları koruma bilincini de kendiliğinden verecektir. “Kafesin içinde... Esir gibi.”, “Kuş dediğin özgür olmalıydı”, “Ben kanaryaların dostuydum, düşmanı değil”(s.67).

Şerare ile engellilerin hissettiği duygular çocuklara sezdirilmiş ve engellilere karşı bir duyarlık oluşturulmaya çalışılmıştır. “Engelli olması onun için sorun değildi. Bundan rahatlıkla söz ederdi. Ama sakat ve özürlü olarak anılmaya asla dayanamazdı”(s.80). “Ben, benim gibiler, kusurlu, kabahatli, suçlu değiliz. Sadece engelliyiz. Aşılamayacak engel yoktur. Bunu anlamadığınız için, asıl siz özürsünüz!”(s.80)

Şerare aracılığıyla okurlara, engellilerin okul yaşamının nasıl olduğu sezdirilir ve engellilerin bizlerden biri olduğu çocuklara fark ettirilir. “Biz okulda, okuma yazmayla birlikte dudak okumayı öğreniriz. Kimimiz kulaklıktan dinlediği sesleri taklit ederek konuşmayı bile öğrenir. Benim duyma yetim hiç yok. Arada bilinçsizce bazı sesler çıkarsam da duymuyorum. Bunun için de konuşamıyorum. Ama ben çok şanslıyım; hiç sıkıntı çekmedim. Annemle babam daha ben doğmadan işaret dilini, dudak okumayı ve okutmayı öğrenmişler. Kuzenim Nil nasıl konuşmayı öğrendiyse, ben de işaret dilini öyle öğrendim” (s.88-89).

Tık tık Yaşar'ın “Mükemmel Efendi” adlı anısıyla yazar, çocuklara yardımseverliğin önemini duyumsatmıştır: “Acın çok büyük. Yitirdiklerini asla geri getiremeyiz; ama unutmama, yalnız değilsin, biz senin yanındayız”(s.94).

Tık tık Yaşar'ın “Mükemmel Efendi” adlı anısında, Yaşar'ın babasının söyledikleriyle yazar, çocuklara her ne koşulda olursa olsun eşitliğin önemini sezdirmiştir. “Yavuz burada kalacak ve Yaşar'la eşit koşullarda büyüyecek. İşte bu kadar!”(s.95). Aynı anıyla yazar, Yaşar aracılığıyla kıskançlık duygusunun yanlışlığını sezdirmiştir. “Kimseye belli etmemeye çalışıyordum, ama kıskançlık artık yüreğimden taşmış ciğerlerimi, kemiklerimi bile kemirir olmuştum. Yalnız kaldığımızda, tıpkı bir kedi gibi gözlerimi kısıyor, üstüne atlamaya hazır bekliyordum”(s.101), “Yavuz, ‘Senin her şeyin var; benim hiçbir şeyim yok! dedi.’ ‘Benim olan her şey sana da verildi. Hem de fazla fazla!’(s.101), “Babam elindeki gerçek, meşin bir futbol topuyla çıkageldi. Gözlerimin içine baka baka Yavuz'a, ‘Al bakalım. Bu top senin,’ dedi. Yerimden fırladım...Yavuz geldiğinden bu yana ilk kez hıçkırığa hıçkırığa ağladım”(s.103). “Yavuz, ‘Kaybettiğim her şey, anne, baba, kardeş hepsi sen de vardı. Seni öyle kıskanıyordum ki... Mükemmel olursam...’”(s.109).

İlköğretim dönemi, 10-12 yaş ve üstü “Çocuklar, bireysel beceri ve yeteneklerini yaşatmalarınıyla gerçekçi biçimde karşılaştırabilir, iç denetimlerini sağlayabilir; hata ve başarılarından kendilerinin

sorumlu olduğunu düşünürler”(Sever, 2008: 63). Bu dönemde yer alan bu özelliklerden dolayı ailelerin çocuklarını başkalarıyla karşılaştırması, çocuğun yetersizlik duygusu içine girmesine neden olabilir. Tık tık Yaşar’ın “Mükemmel Efendi” adlı anısıyla yazar, ailelere çocuklarını bir başka kişiyle karşılaştırmanın yanlışlığını sezdirmiştir. “‘Babam, Yaşar’ım delifışektir, yerinde duramaz; Yavuz’umsa, ağırbaşlıdır, haysiyetlidir,’ diyordu önüne gelene. Sanki ben onursuzdum...”(s.96), “Babam, ‘Yaşar’ın başarısızlığındanyakınacaklar diye, konu komşunun yüzüne bakamıyordum. Çok şükür, Yavuz bizim haytaya da örnek oldu; artık başım dik,’ demeye başladım”(s.101),

Tık tık Yaşar’ın “Mükemmel Efendi” adlı anısıyla yazar, dürüstlüğün doğru bir davranış olduğunu sezdirmiştir. “Kendime bile itiraf edemediğim, ama sürekli yüreğimi yakıp kavuran pişmanlıktan kurtulmanın tam zamanıydı. Yararı olacak mıydı bilmiyorum, ama babamın vereceği ceza ne olursa olsun, razıyım” (s.107).

Mır Mır Nine’nin “Ponpuni” adlı anısıyla yazar, “oyun”un çocuklar için önemini duyumsatmıştır. “Çocuk kendine özgü özellikleriyle yoğun bir düş gücüne sahiptir. Çocuğun kendini en rahat ifade ettiği ya da gerçekleştirdiği alanlardan biri de oyundur. Oyun oynamak çocuk için bir kendini gerçekleştirme alanı, dünyayı simgesel araçlarla kopya etme sürecidir” (Dilidüzgün, Sever vd., 2002: 4). Bu özelliklerinden dolayı oyun, çocuklar için önemlidir. Düşlem gücünü geliştiren, geliştirirken öğreten oyunlarla çocuk gerçek dünyayı tanır. “Ponpuni” de bir oyundur. “Onu hiç görmemiş, sesini duymamıştık; ama o vardı, bunu biliyorduk”(s.122). Aynı anıyla yazar, çocuklara birlik ve beraberliğin önemini sezdirmiştir. “Paşa babam bunu, torunları arasında rekabet, kıskançlık olmasın, gerektiğinde birleşmeyi öğretilsinler diye uydurdu. Ölmeden önce de, bu oyunu sürdürmemi istedi benden...”(s.127).

Gezgin Neşe bölümünde, çocuğun kişilik gelişimde önemli yeri olan özgürlük kavramı, yazar tarafından sorumluluk kavramıyla özdeşleştirilerek, çocukların sorumluluk sahibi oldukları sürece özgür bırakılması gerektiği sezdirilmiştir. Gezgin Neşe, “Çok iyi yetiştirilmiş, güçlü, kişilik sahibi bir kız, Şerare. Ama yine de ailesine şaşırıyorum. Bu kadar özgür bırakmaları doğru mu?”(s.144). Öğretmen Leyla, “Açıkçası, ona baktıkça benim de yüreğim ağzıma geliyor. Neyse ki çok dikkatli ve duyarlı bir çocuk. Gideceği yeri, oraya hangi yoldan gideceğini, döneceği saati ailesine mutlaka söylüyor. Bence bir çocuk sorumluluğunu biliyorsa, özgürlük onun en doğal hakkı.”(s.144)

Kişilik gelişiminde, çocukların kendilerini başkalarıyla karşılaştırmaları, öykünmeleri doğal bir süreçtir. Gezgin Neşe’nin “Ak Tenli Güzel Kızlar” adlı anısında yazar, çocuklara güzellik için boyaya, kremlere ihtiyaçları olmadıklarını, Matmazel Eleni karakteriyle “Güzel olmak için, su ve sabun yeterli. Bunun dışında hiçbir şey gerekmez”(s.156) iletisini sezdirmiştir.

Gezgin Neşe’nin “Ak Tenli Güzel Kızlar” adlı anısında yazar, özür dileme davranışının önemini çocuklara duyumsatmıştır. “Önce Ferit Bey’e gidip özür dilemeyi düşündük. Ne de olsa, balıkları bizim yüzümüzden ölmüştü”(s.159).

“Biz işitme engelliler, sesleri alamayız, ama çevremizi çok iyi gözlemleriz. Bunu bize okulda öğretiyorlar. Dans ederken de zıplayacağımız, çömeleceğimiz yerleri davulcuya bakarak anlar, tokmağın hareketleriyle de oynarız. Aslında, çok zor! Zoru başarmak iyidir”(s.173) cümleleriyle yazar, çocuklara zorluklar karşısında çabalamanın önemini Şerare aracılığıyla duyumsatmıştır.

“Ne zaman aramızda bir sorun çıksa, çözümünüzü bulmadan yanımıza gelmeyin, diyor ailelerimiz”(s.192) cümlesiyle yazar, Şerare’nin kuzeni Nil aracılığıyla çocuklara, ikili ilişkilerde sorunların çözümünün kendileri olmaları gerektiğini sezdirmiştir.

“Karamelalar’ın sunucusu, ‘Çok başarılı bir öğrencisin, Şerare. İyi bir fotoğrafçı, usta bir rollerskate binicisi olduğunu ve halk dansları çalıştığını biliyoruz. Bütün bu başarılarının sırrı nedir?’ ‘Yaşama bağlılık”(s.193) cümleleriyle yazar, engellilerin hayata tutunabilmeleri için yaşama bağlı olmaları gerektiği çocuklara duyumsatmıştır.

“Daha kızları doğmadan, onu ve kendilerini eğitmek için ne gerekiyorsa yapmışlar. Kurslara gidip dudak okumayı öğrenmişler. O bitmiş, işaret dilini öğrenmişler... Doğduğu günden başlayarak kızlarını eğitmişler. İki yaşında dudak okumaya başlamış Şerare”(s.32) cümleleriyle yazar, engellerin eğitim yoluyla aşılabileceğini çocuğa duyumsatmıştır.

“Hobi bahçesinin gelirini de, işitme engelliler için harcamak istiyorum”(s.198) cümlesiyle yazar, Kargabaş Ömer aracılığıyla yardım etme duyarlılığını çocuk okurlara sezdirmiştir.

### **3.3. “Patenli Kız” adlı yapıtın çocuğun toplumsal gelişimine katkısı:**

Cemali, bu yapıtıyla toplumsal değişime, ilişkilere, değerlere, bakış açımıza, yargılarımıza, sorunlara ayna olmuş ve onları başarıyla yansıtmaya görevini üstlenmiştir.

“Aslında Postacı Erkan, gün boyu taban tepmekten yorulmuyordu. Onu yoran, güzelim işinin teknolojiye yenik düşmesi idi”(s.9). “Postacı dediğin, mahallenin sırdaşı, dert ortağı olurdu. Ama, şimdi nerdeee?”(s.10) cümleleriyle yazar, çocuklara toplumsal değişimle birlikte, mektubun teknoloji çağına yenik düşmek üzere olduğunu sezdirmiştir.

“Teknoloji geliştikçe, insancıl duygular azalıyor. Nerede o eski komşu ziyaretleri? Şimdi insanlar ziyaretlerini televizyon dizilerine göre ayarlıyor...”(s.10) cümleleriyle yazar, çocuklara toplumsal ilişkilerimizin değişime uğradığını eleştirel bakış açısıyla duyumsatmıştır.

Postacı Erkan, Kargabaş Ömer aracılığıyla ve Gezgin Neşe ile Öğretmen Leyla çatışmasıyla yazar, toplumun engellilere bakış açısını çocuklara sezdirmiştir.

Postacı Erkan, “Ne yani, şimdi bunları o deli kız mı yazdı?”, “ Ne yani, akıllı mı? Sağır dilsiz, ama ayağında patenler...”, “Hah! O kız işte! Akıllı mı?.. Aslında bütün suç, eniştesi olacak Aydın Bey’de. Sorumsuz adam!”, “Hem o henüz bir çocuk. Nasıl kitap yazmış ki?”(s.29), “İyi de, doğuştan sağır dilsiz bir kız bunları nasıl yapar?”(s.31) , “Kız başı boş; ayağında o tekerlikli papuçlar... Üstelik sakat!”(s.137).

Kargabaş Ömer, “Vah, zavallı! Benimle arkadaşlık etmek istiyor”, “Elbette ya; kızın ahrazlığıyla alay ediyordur millet. Şu insanlar, hayvanlar kadar olamıyor. Yazık!”(s.57), “Şimdi de senin için endişeleniyorum! Kaç kez uyardım, dinlemedin! Ayağında o tekerlikli şeyler!.. Buraya gelmek için, mecburen anayoldan geçiyorsun. Zaten sakat, ahraz bir çocuksun!”(s.59).

Gezgin Neşe ile Öğretmen Leyla çatışması, Öğretmen Leyla, “Doğuştan engelli. Ama yaşamla öyle barışık ki, engelli olduğunu umursamıyor bile”(s.142). Gezgin Neşe, “Ah, canım! Vah, zavallıcık! Kim bilir içinde ne fırtınalar esiyor!..”(s.142), Öğretmen Leyla, “Bence fırtına kendisi!”(s.142). Gezgin Neşe, “...Kim bilir, kızın içinde ne büyük bir eziklik vardır!”(s.142). Öğretmen Leyla, “Buna eziklik denmez, yaşama bağlılık denir. O kız kadar güçlü olabilsem keşke”(s.143). Gezgin Neşe, “Hadi canım, sen de!” “Sakat bir ço-”(s.143). Öğretmen Leyla komşusunun sözünü kesti. “Onu tanıyorsun, Neşe Hanım”(s.143).

“Eee, onun için konuşamıyor... Bir hocaya okutsalarmış ya” (s.32) cümleleriyle yazar, Postacı Erkan aracılığıyla hocalara okutmak gibi bilimsel olmayan yöntemlerin yanlışlığını çocuk okurlara sezdirmiştir.

Leyla Öğretmenle yazar, yurt dışında doğup büyüyen Türk çocuklarının anadili sorununu okurlara sezdirmiştir. Leyla öğretmen, torunlarının Türkçe öğrenmemek için direnmeleri üzerine kendisi Almanca öğrenmek zorunda kalmıştır.

Kargabaş Ömer’in “Kuzgun” adlı anısıyla yazar, batıl inançların yanlışlığını çocuklara sezdirmiştir. “Bir kargayı asla eve sokamazsın! Uğursuzluk getirir”(s.70).

Tık tık Yaşar’ın “Kan kardeşliği nedir, bilir misin?”(s.89), “Kan kardeşleri aynı şeyleri hisseder, aynı duyguları yaşarlar”(s. 90) cümleleriyle yazar, çocuklara toplumsal inançlardan kan kardeşliği kavramını duyumsatır.

“O Gece” bölümünde, Dürbün Nimet karakterinin düşünceleriyle yazar, kalıplaşmış yargıları olan toplumda engellilerinde isterse her şeyi başarabileceğini sezdirmiştir. “ ‘ İnanmamıştı. Küçük bir kız; üstelik de sakat! Nasıl kitap yazacaktı? Aptal Nimet!’ diye kendine kızıyordu. ‘Yazdı işte! Yazdı da, yetmezmiş gibi postayla evime bile yolladı’ ”(s.164-165).

Dürbün Nimet’in “Kırmızı Fiyonklu Rugan Pabuçlar” adlı anısıyla yazar, toplumsal yaramız olan kız çocuklarının okula gönderilmemesi ve toplumsal cinsiyet eşitsizliği sorunlarını duyumsatmıştır. “Ağabeyim erkek çocuk olduğu için, annemin de babamın da gözbebeği idi. Okula bile onu yolladılar, ama beni göndermediler”(s.177). “Atamazsın, kızım. Çünkü ben erkeğim!”(s.179).

Karamelalar’ın Konukları bölümünde yazar, Şerare ile engellilerin sorunlarını okura sezdirmiştir. “Biz engelliler için yaşamı çekilmez kılanlar, çevremizdeki insanlar, hatta en yakınımız olan ailelerimizdir. Engelli olduğumuzu biz kabul etsek bile, onlar kabul etmezler. Öncelikle bizi ‘özürlü’ gören onlar...” cümleleriyle yazar, çevre başta olmak üzere ailelerin kalıplaşmış toplumsal yargılarından vazgeçemediklerini okurlara sezdirmiştir. Bu durumun engellileri duygusal olarak yıpratmış Şerare aracılığıyla duyumsatılmıştır. “Oysa, bizler hatalı ya da suçlu değiliz. Aksine çok kararlıyız, çok azimliyiz. Bizim için engeller, aşıldıkça geride kalır. Bunu en başta ailelerimiz kabul etmeliler ki, topluma da kabul ettirebilsinler. İşte o zaman, dünyada hiç ‘zavallı sakat’ kalmaz”(s.193).

Yazar, Şerare aracılığıyla engelli çocuklarını gizleyen aileleri eleştirmiş ve engelliler için yaşamı güzel kılan en önemli şeyin eğitim olduğunu vurgulamıştır. “En kötüsü, engelli çocuğunu gizleyen aileler... Sayıları hiç de az değil. Neden gizlediklerini bilmiyorum. Belki korumak için, belki utanıyorlar... Ama bu çok kötü; böyle bir cezayı kimse hak etmez. Aslında kendimizi kanıtlamamız için bize güvenilmesi, sevgi ve ilgiyle davranılması yeterli. Elbette, bir de eğitim görmemiz... Eğitim herkes gibi bizlerin de hakkı. Herkesteki yetenekler bizde de var...”(s.194), “...Kendini kanıtlayan hangi genç için ailesi kıvanç duymaz ya da toplum onu dışlar ki?”(s.194).

“Aslında çok basit. Dünyada ‘özürlü’ insan istemiyorsak, engelli insanların sorunlarına birazcık eğilmemiz gerekiyor”(s.195) cümleleriyle yazar, Şerare aracılığıyla engellilerin sorunlarına dikkat çekilmesi gerektiğini okurlara duyurmuştur.

#### 4. Sonuç

Zeynep Cemali'nin “Patenli Kız” adlı yapıtı, çocuğun “kişilik” ve “toplumsal” gelişimi açısından, betimsel çözümleme tekniğiyle incelenmiştir. Cemali'nin “Patenli Kız” adlı yapıtıyla çocuklar, kitapta yer alan karakterlere öykünerek kendini tanır; insanların değişik kişilik özelliklerine, duygu ve düşüncelere sahip olabileceklerini fark eder; çevresindeki kişilerle yaşayabileceği sorunların çözümüne yönelik ipuçları edinir; eşitlik, özgürlük, paylaşma, yardımlaşma, dürüstlük, sevgi gibi olumlu duygulara yönelir; kıskançlık, nefret, düşmanlık gibi olumsuz duygulardan arınabilirler. “Patenli Kız” adlı yapıt, kısa yaşam deneyimine sahip çocuğa, yaşadığı toplumun kültürünü, değerlerini, inançlarını, yargılarını, bakış açısını, sorunlarını tanıtır; eleştirmesi gereken noktaları duyumsatır ve böylece çocuğun toplumsallaşma sürecine yardımcı olur. Sonuç olarak yapıtın, çocuğun kişilik ve toplumsal gelişimine katkı sağlayıcı olduğu söylenebilir.

Yazınsal nitelikli çocuk kitapları, çocukların kişilik ve toplumsal gelişiminde önemli değişkenlerden biridir. Bu nedenle, okulöncesi dönemden başlayarak başta aileler olmak üzere öğretmenler çocukları, yaş ve gelişim özelliklerine uygun, sanatçı duyarlılığı ile kurgulanmış, yazınsal nitelikli yapıtlarla tanıştırmaları gerekmektedir.

#### YARARLANILAN KAYNAKLAR

- Aslan, Canan (2007) “Yazınsal Çocuk Kitaplarının Çocuğun Anadili Gelişimine Katkısı”. *İnsanbilimleri Dergisi, Dil ve Yaratıcılık*, 1, 32-46.
- Aslan, Canan (2007a) “Yaşam Gerçekliğinin Çocuklara İletilmesi Bakımından ‘100 Temel Eser’deki Öyküler Üzerine Bir Çözümleme”. *4. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi & 4. Uluslararası Çocuk Filmleri Festivali ve Kongresi “Risk Altındaki Çocuklar”*. İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi, 22-24 Ekim 2007, İstanbul/Türkiye (Henüz basılmadı).
- Aslan, Canan (2007b) “Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Gelişim Sürecindeki Yeri” (Yay. Haz.: S. Sever) *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu: Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, s.189-200.
- Aslan, Canan (2010) “An Analysis of the Presentation of Women in 100 Basic Literary Works in Turkey”. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 19-36.
- Cemali, Zeynep (2009) *Patenli Kız*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı.
- Cüceloğlu, Doğan (1998) *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Dilidüzgün, Selahattin (2004) *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Selahattin (2007) *Çağdaş Çocuk Yazını-Yazın Eğitime Atılan İlk Adım*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Kavcar, Cahit (1999) *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Oğuzkan, A. Ferhan (1993) *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Oğuzkan, A. Ferhan (2006) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, Sedat (2003) “Çocuk Kitaplarına Yansıtılan Şiddet (Milli Eğitim Temel Yasası ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Bağlamında Bir Değerlendirme)”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 25-37.
- Sever, Sedat (2005) “Çocuk, Yazın ve Yaşam”. *Çocuk Dergisi*, 1, 30-34.
- Sever, Sedat (2008) *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Sever, Sedat; Aslan, Canan (2009) “Eleştirel Düşünme Becerisi Kazandırma Bağlamında Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının İşlevi Üzerine Bir Çözümleme” *İçinde* (Yay. Haz.: Müge Artar) *VI. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri: Türkiye’de Çocuk Yetiştirme Yaklaşımları, Yöntemler, Sorunlar, Çözümler*, Ankara: AÜ Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, s.231-250.
- Sever, Sedat, Dilidüzgün, Selahattin vd. (2002) *Okulöncesi Çocuk Edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Sever, Sedat; Dilidüzgün, Selahattin vd. (2007) *İlköğretimde Çocuk Edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Şirin, Mustafa Ruhi (2007) *Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tezcan, Mahmut (1999) *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Türkçe Sözlük* (2005) Ankara: Akşam Sanat Okulu Matbaası.

# ***ATÖLYE ÇALIŞMALARI***





# ÇOCUK EDEBİYATI DRAMA ATÖLYESİ

**Sevim AK**

Çocuk Edebiyatı Yazarı

**Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL**

Ankara Üniversitesi

**Çalışmanın Yürütücüsü:** Sevim AK- Aysel KÖKSAL AKYOL

**Çalışmanın Başlığı:** Çocuk Edebiyatı Drama Atölyesi

**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** 4.-5. sınıf öğrencileri/20 kişi

**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.

## Özet

*Çocuk Edebiyatı Drama Atölyesi'nde, Sevim Ak'ın öykülerinden yararlanılarak planlanan drama çalışmaları ile çocuklara öykü yazma deneyimi kazandırmak amaçlanmıştır. Bu atölyede, çocukların öykülerdeki kahramanlarla empati kurmaları desteklenecek, benzer durumlarda kendi duygularını paylaşmalarına fırsat verilecektir. Gündelik yaşamda göze batmayan küçük bir olay ya da duygudan bir öykü oluşabileceğinin farkına varmaları sağlanacaktır. Yaratıcılıklarını göstererek kendi öykülerini oluşturmaları, öykü adım adım ilerlerken yaratıcı buluşlarının farkına varmaları için cesaretlendirileceklerdir. Sonuçta da çocukların kendi öykülerini geliştirmeleri ve öykü yazma deneyimi kazanmaları sağlanacaktır.*

*Anahtar Sözcükler:* Çocuk edebiyatı, drama.

## Abstract

*In the Child Literature Drama Workshop, it is aimed to children gain the experience of story writing by drama using published stories of Sevim Ak. In the workshop, childs were encouraged to be emphatic to the hero of the stories, gave a chance to share their own feelings for the same situation in the stories. They noticed the possibility of writing a story starting from the simple details or feelings in daily life. In addition, they found out their own thoughts in their stories and discovered their creativity in the steps of the story writing period. As a result, the workshop activity offered to the children improve their own stories and to gain story writing experience.*

*Key Words:* Child literature, drama.

Çocukların küçük yaşlardan itibaren kitaplarla karşılaşması, kitabın sayfalarını çevirmesi, resimlerine bakması, resimlerine bakarak kendi öykülerini oluşturması onların kitaplara yönelik olumlu bir tutum oluşturmada büyük bir öneme sahiptir. Anne ve babalar dünyaya yeni gelecek çocukları için bebek odası hazırlığı yaparken yatak, dolap, oyuncaklar ile birlikte bir kitaplık ve kitaplar almaları, çocukları erken yaşlarda kitaplarla tanıştırmaların yollarından biri olarak görülmektedir. Aileden sonra çocuğun yaşamında önemli etkiye sahip olan öğretmenlerin de çocukları nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri ile karşılaştırmaları, çocuklarda okuma heyecanını oluşturmaları gerekmektedir.

Çocukların yaşları ilerledikçe kitaplardan uzaklaşması, küçük yaşlarda kitapların resimlerine bakarak oluşturdukları öykülerin zamanla yok olmasında birçok etken bulunmaktadır. Çocuklar üzerinde kitapların olumlu etkilerinin olması için çocukların kitaplara ilgi duymaları, kitap okumayı yaşamın bir parçası olarak görmeleri gerekmektedir. Ancak, çocuklarının kitap okumasına karşı çok da istekli olan anne-babaların ve öğretmenlerin bazı olumsuz tutumları çocukları kitaplardan uzaklaştırabilmektedir. Anne-babaların çocuklarını cezalandırma aracı olarak kitapları kullanmaları, istenmeyen bir davranış sergilediklerinde oyun oynamalarını engelleyip kitap okumaya zorlanmaları ya da öğretmenlerin anlayarak okuma yerine belirli bir sürede okunan sözcük sayısına odaklanmaları

çocukların kitaplardan soğumalarına neden olabilmektedir. Anne-babalarının ve öğretmenlerin çocukların oluşturdukları öykülere ilgi göstermemeleri hatta çocukların oluşturdukları öyküleri beğenmediklerini ifade etmeleri çocukların kendi öykülerini oluşturmalarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Çocukların kitapları sevmeleri, kendi öykülerini yazmaları için etkili olabilecek farklı yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemlerden birisi de çocukların yaparak-yaşayarak öğrendikleri, rol oynama, dramatizasyon, doğaçlama gibi tekniklerin kullanıldığı dramadır. Drama yöntemi, çocukların öyküleri etkili bir şekilde anlamlandırılmalarına yardımcı olmakta, öykünün okunmasından sonra yapılacak dramatizasyon çalışmaları ile çocuklar, öyküyü daha derinlemesine inceleme fırsatı bulmaktadır. Çocukların, çocuk edebiyatına yönelik yapılan drama atölyeleri ile kitaplara, okumaya, kendi öykülerini geliştirmeye yönelik olumlu bir tutum geliştirebilecekleri düşünülmektedir.

Bu nedenlerden yola çıkarak planlanan “Çocuk Edebiyatı Drama Atölyesi”nde; çocukları kitaplardan ve öykü geliştirmekten uzaklaştıran bu etmenlerin etkisini azaltmak, çocukların yeniden öykü yazabileceklerini görmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Bu atölyede, farklı çevrelerden gelen çocukların özgün seslerini ortaya çıkararak;

- ✓ Öykülerdeki kahramanların yaşadıkları duygularla empati kurmaları,
- ✓ Benzer durumlarda kendi hissettiklerini paylaşarak kendilerini ve başkalarını tanımaya ilgi duymaları,
- ✓ Gündelik yaşamda göze batmayan küçük bir olay ya da duygudan bir öykü oluşabileceğinin farkına varmaları,
- ✓ Yaratıcılıklarını göstererek kendi öykülerini geliştirmeleri,
- ✓ Öykü adım adım ilerlerken yaratıcı buluşlarının farkına varmaları,
- ✓ “Ben de benzer olayları yaşıyorum, ben de bir öykü yazabilirim.” duygusuna ulaştıktan sonra çocukların kendi öykülerini geliştirmeleri, öykü yazma deneyiminin kazandırılması planlanmaktadır.

İlköğretim dört-beşinci sınıflara devam eden çocuklara yönelik hazırlanmış olan “Çocuk Edebiyatı Drama Atölyesi” aşağıda sunulmuştur.

#### **Materyaller:**

- ✓ Sevim Ak'ın öykülerinden bölümlerin olduğu kartlar,
- ✓ Çocuk kitaplarına yönelik afişler,
- ✓ İkişer tane “Çilekli Dondurma”, “Sıcak Çikolatalı Yolculuklar”, “Toto'nun Sınıfı”, “Toto ve Şemsiyesi”, “Vanilya Kokulu Mektuplar”, “Mahalle Sineması”, “Pembe Kuşa Ne Oldu?”, “Uçurtmam Bulut Şimdi”, “Karşı Pencere”, “Papatyaya Sorsam”, “Dut Ağacının Korkusu”, “Şakacı Güneş”, “Elma Kokulu Kadın”, “Oyun İçinde Oyun”, “Kuş Adam Efsanesi”, “Yağmurlu Bir Gün” yazılı kartlar
- ✓ Müzik CD'si.

#### **Drama Süreci:**

- ✓ Çocuklar gelmeden öykü kitaplarının afişleri duvarlara asılır.
- ✓ Çocuklar “Çilekli Dondurma”, “Sıcak Çikolatalı Yolculuklar”, “Toto'nun Sınıfı”, “Toto ve Şemsiyesi”, “Vanilya Kokulu Mektuplar”, “Mahalle Sineması”, “Pembe Kuşa Ne Oldu?”, “Uçurtmam Bulut Şimdi”, “Karşı Pencere”, “Papatyaya Sorsam”, “Dut Ağacının Korkusu”, “Şakacı Güneş”, “Elma Kokulu Kadın”, “Oyun İçinde Oyun”, “Kuş Adam Efsanesi”, “Yağmurlu Bir Gün” yazılı kartlardan birer tane alırlar. Kartlarında aynı öykü adı yazan çocuklar eş olurlar. Eşler kartlarda yazılı olanları donuk imge olarak gösterirler. Liderlerin dokunduğu kişi öykü adı ile birlikte kendi adını söyler.
- ✓ Öykü adlarının olduğu kartlar kapalı bir şekilde yere konur. Müzik eşliğinde çocuklar kartlara basmadan yürürler. Müzik kapandığında çocuklar birer kart alırlar, kartlarda yazılı olanlar okunur. Çocukların ilgisi doğrultusunda bir süre oyuna devam edilir. Müzik eşliğinde kartlara basmadan yürünmeye devam edilir; müzik durduğunda bir kartın yanında durulur ve karta yazılı olan öykü başlığı beden dili ile anlatılır.

- ✓ Aşağıda “Bir Duvar Ressamı” öyküsünden alınmış olan yazıların olduğu kartlar her çocuğa birer tane olacak şekilde dağıtılır.

### **Bir Duvar Ressamı**

.....

“Bir simit versene.”

Tablasının en üstündeki simitlerden birini uzattı.

“Aaa! Ellerin ne kirliymiş! Yok, yok... Vazgeçtim, kalsın.”

“Peki, sen kendin seç öyleyse. Aslında ellerim görüldüğü gibi kirli değil, boyalı. Boyalar yıkamakla hemencecik çıkmadığından pis sanıp huylanana öyle çok ki!”

“Eee, huylanırız, tabii. Bir simitçinin elleri, üstü başı tertemiz olmalı.”

“Ama ellerimin temiz olması çok zor!”

“Neden?”

.....

### **Bir Duvar Ressamı**

.....

“Onun için çalışıyorum ya. Yoksa ben de senin gibi öğrenciyim. Babamın verdiği harçlık istediğim boyaları, tebeşirleri almaya yetmediği için simitçilik yapıyorum.”

“Ben hiç güzel resim yapamam. Resim ödevlerimi bile bazen annem boyar. İçim sıkılır, sonunu bir türlü getiremem.”

“Hayret! Amma sıkıntılıymışsın!”

.....

### **Bir Duvar Ressamı**

“.....Bir gün gene okulun bahçesinde öğrencilerin dağılmasını bekliyordum. Tebeşirle, kömür parçalarıyla bir resim yapmaya koyuldum. Okulun bahçesini yüzlerce çocukla doldurdum. Bahçe duvarına ip atlayan, birdirbir oynayan öğrenciler çizdim. Bir de uçurtma yaptım. Okula uçurtma getirmek yasak, biliyorum ama ben de zaten ipini ucunu Engin’in eline verdim. Nasılsa her türlü haşarılık onun başının altından çıkar diye. Bahçenin zeminini görüyorsun, beton. Bir tek çiçek bile yok. Okul bahçesi çiçeksiz olur mu? Hemen dört bir yanı menekşeler, papatyalarla süsleyiverdim. Öğretmenleri çardak altındaki masaya oturttum. Bahçenin ortasına yaşlı bir çınar yerleştirdim.....”,

### **Bir Duvar Ressamı**

.....

“Kalk bakalım küçük velet! Okulun bahçesini rezil etmişsin. Yarım saat içinde bahçeyi tertemiz görmezsem polis çağırırım”.

“Ne yaptın?”

“Ne yapayım? Düşümden böyle uyandırılınca dünya başıma yıkıldı sandım. Sonra kuruyemişçi İlhan Amca yardım etti de resimleri sildik. Ama gözyaşlarım bir türlü dinmiyordu. İlhan Amca, düşümden habersiz, iki de bir, “Ben de seni cesur bir çocuk sanırdım. Meğerse sulu gözün tekiymişsin” deyip duruyordu”.

“Sonra... Sonra ne oldu?”.

.....

✓ Aynı kartları olan çocuklar bir araya gelir. Bir araya gelen çocuklar kartlarında yazılı olanlardan yola çıkarak fotoğraf karesi oluştururlar. Oluşturulan fotoğraf kareleri sırası ile incelenir.

✓ Çocuklara kendi gruplarında olan kartlardaki yazıların “Bir Duvar Ressamı” öyküsünün bölümleri olduğu söylenir. Çocuklardan gruplarında olan arkadaşları ile kendi kartlarında yazılı olan durumdan önce ve sonra nelerin olabileceğini hakkında konuşmaları istenir. Grupların temsilcileri, kartlarda yazılı olan durumların öncesi ve sonrasının tamamlanması ile oluşturulan öyküleri anlatırlar.

✓ “Uçurtmam Bulut Şimdi”, “Karşı Pencere”, “Papatyaya Sorsam”, “Dut Ağacının Korkusu” yazılı olan kartlar mekânda farklı yerlere kapalı olarak konur. Çocuklardan bu kartların yanlarına eşit sayıda olacak şekilde gitmeleri istenir. Aynı grupta olan çocuklara kendilerinde olan yazıların bir öykünün başlığı olduğu ve bu başlıklardan yola çıkarak kendi öykülerini oluşturmaları söylenir. Çocukların oluşturdıkları öykülerin doğaçlamalarını yapmalarına fırsat verilir.

✓ Gruplar doğaçlamalarını yaptıktan sonra çocuklardan kendi öyküsünü yazmaları istenir.

✓ Yazılan öyküler ve drama sürecinde yaşananlar üzerine sohbet edilir.

Bu atölyeden yola çıkarak çocukların kitapları sevmeleri ve kendi öykülerini geliştirmeleri ile ilgili bazı önerilerde bulunulabilir;

✓ Çocuklar, kendi özgün öykülerini geliştirmeleri için desteklenmelidirler. Bunun için drama yönteminde olduğu gibi çocukların aktif katılımını sağlayan başka yöntem ve tekniklerden de yararlanılmalıdır.

✓ Çocuklar yeni öyküler yazmaları için cesaretlendirmelidirler.

✓ Çocukların geliştirdikleri öyküler anne-babalar, öğretmenler ve diğer yetişkinler tarafından olumlu bir bakış açısı ile değerlendirilmelidir.

✓ Çocuk edebiyatına yönelik yapılan toplantılarda çocukların yazarlar ve çizerler ile bir arada olmaları sağlanmalıdır.

✓ Çocukların yanı sıra çocuklar üzerinde önemli etkileri olan anne-babalar ve öğretmenler için de benzer çalışmaların yapılmasının yararlı olabileceği unutulmamalıdır.

#### **KAYNAKÇA**

Ak, Sevim (2002) *Vanilya Kokulu Mektuplar*. İstanbul: Can Sanat Yayınları Ltd. Şti.

Ak, Sevim (2003) *Karşı Pencere*. İstanbul: Can Sanat Yayınları Ltd. Şti.

Ak, Sevim (2003) *Pembe Kuşa Ne Oldu*. İstanbul: Can Sanat Yayınları Ltd. Şti.

Ak, Sevim (2003) *Toto ve Şemsiyesi*. İstanbul: Can Sanat Yayınları Ltd. Şti..

Ak, Sevim (2003) *Uçurtmam Bulut Şimdi*. İstanbul: Can Sanat Yayınları Ltd. Şti.

Ak, Sevim (2004) *Mahalle Sineması*. İstanbul: Can Sanat Yayınları Ltd. Şti.

Ak, Sevim (2009) *Çilekli Dondurma*. İstanbul: Can Sanat Yayınları Ltd. Şti.

Ak, Sevim (2010) *Sıcak Çikolatalı Yolculuklar*. İstanbul: Can Sanat Yayınları Ltd. Şti.

Alevcan, Sema (2005) *Drama Uygulamaları, Belirli Gün ve Haftalar İçin*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama San. ve Tic. A.Ş.

Aral, N., Köksal Akyol, A. ve Can Yaşar, M. (2007) *Okulöncesi Dönemde Drama Etkinlikleri*. Ankara: Oluşum Yayıncılık.

Hui, A. and Lau, S. (2006) *Drama Education: A touch of the Creative Mind and Communicative-expressive Ability of Elementary School Children in Hong Kong. Thinking Skills and Creativity*, 1(2006): 34-40.

Kelin, D. A. (2007) “The Perspective from within: Drama and Children’s Literature”. *Early Childhood Education Journal*, 35: 277-284.

Köksal Akyol, Aysel (2011) *Yaratıcılık ve Drama. İlköğretimde Drama*. (Ed. A. Köksal Akyol). Birinci Baskı. İstanbul: Kriter Yayınları. 99-116.

## YAZINSAL METİNLER VE YARATICI DRAMA

**Dr. Murtaza AYKAÇ**  
Drama Eğitimsi

**Çalışmanın Yürütücüsü:** Murtaza AYKAÇ

**Çalışmanın Başlığı:** Yazınsal Metinler ve Yaratıcı Drama

**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Öğretmenler/25 kişi

**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.

**Ders:** Türkçe

**Sınıf:** 4-C

**Süre:** 60 dakika

**Tarih:** 06.10.2011

**Öğrenme Alanı:** Konuşma

**Kazanımlar:**

1. Duygu ve düşüncelerini ifade ederken beden dilini etkin kullanır.
2. Konuşurken heyecanını kontrol eder.
3. Konuşurken şey, ııı, eee gibi anlamsız ifadeleri kullanmaz.

**Yöntem ve Teknikler:** Yaratıcı drama, rol oynama, doğaçlama, fotoğraf karesi.

**Araç-gereç:** Çetin Öner'in "Gülibik" kitabından 1 sayfalık metin, 25 adet A4 kâğıt ve 25 adet kurşun kalem.

**Hazırlık-Isınma:**

### 1. Etkinlik

Öğretmen, katılımcıların yarım çember olmasını ister. Sırayla katılımcıların ortaya gelmesini ve elini kullanarak havaya doğru, ismini yazmasını söyler. Diğer katılımcılar da havaya yazılan ismi tahmin etmeye çalışır.

### 2. Etkinlik (Aşure-Gülibik)

Katılımcılar çember olur. "Benim bir kümesim var. Kümesin içinde tüyleri kızılı karalı, renkli bir Gülibik horozum var. Ama ..... yok" tümcesiyle oyun başlar. İsmi söylenen kişi, "..... burada ..... yok" diyerek sınıftan başka bir katılımcının ismini söyler. Cevap verirken duraklayan olursa, konuşurken şey, ııı, eee gibi anlamsız ifadeleri kullanan olursa oyun dışında kalacağı söylenir. Oyun dışında kalan kişiye son yönergeyi veren katılımcı, oyun başlarken söylenen tümceyle tekrar oyunu başlatır. Oyun, bir kişi kalana kadar devam eder.

Oyunun ikinci aşamasında katılımcılar, çemberde ikişerli eş olur. Bu defa adı söylenen kişi değil, onun eş cevap verir. İsmi söylenen kişi cevap verirse ya da beklenirse eşler oyundan çıkar.



## Canlandırma

### 3. Etkinlik

Katılımcılar, 4 gruba ayrılır. Gruplara, Çetin Öner'in *Gülibik* kitabından bir metin verilir. Bu metinden yola çıkarak *Gülibik*'in önemli anlarını üç tane fotoğraf karesi ile göstermeleri söylenir.

*O ibiği kan kırmızı, tüyleri kızılı karalı, gökkuşağı gibi çok renkli bir horozdu. Doğduğu günü bugünmüş gibi anımsarım. Ben yumurtayı tıkladım, okşayıp dururken çok ilginç bir şey oldu: Çatlak yumurta dağılıverdi; önce pembe bir gagacık, sonra da Gülibik çıkmaz mı içinden. Şaşkınlığım bir kat daha arttı. Bir civciv doğmuştu. Çok mutluydum. Gözleri yumuk yumuktu Gülibik'in, ağzı kocaman açılmıştı. Üstünden yapışkan bir sıvı akıyordu. Pembe ağızciğini açıp seslendi annesine: "Cik! Cik! Ciiik!"*

*Kınalı, onun sesini duyar duymaz, ok gibi fırlayıp üstüme atıldı. Civcivler önde, Kınalı arkada birer birer kapıdan çıktılar. Gülibik'i aradım aralarında yoktu. Ahıra girdim. Bir de ne göreyim? Karanlık bir köşeye sıkışmış, bağırıp durmuyor mu! Eğilip kucağıma aldım. Dışarı çıkardım. Kınalı'nın görüp de saldırmasına fırsat vermeden yere bırakıverdim. İncecik sesiyle bağıra çağıra kardeşlerinin arasına karıştı. Artık bütün gün onlarla oynuyordum. Kınalı bile bana alıştı. Artık yerli yersiz saldırmıyordu.*

*Babamla ben yaz aylarında, her Pazar günü, pazar yerine giderdik. Yumurta, tavuk, yoğurt satar, evimize gerekli öteberiyi alırdık. Eve yaklaşınca Gülibiik! Gülibiik! diye onu aramaya başladım. Genellikle de avluda yakalardım. Cebimdeki leblebileri önüne saçardım. Öteki tavuklar da üşüşürlerdi. Ben Gülibik'i yakalar, evin önündeki çardağa götürür, leblebileri ona avucumda yedirirdim. Gagası etime değdikçe gıdıklanırdım. Tüylerini okşar, parlatır, gagasına bulaşmış pislikleri temizlerdim.*

*O sabah uzun uzun öten bir horoz sesi ile uyandım. Ama o sabah çok tiz bir horoz sesi beni uyandırdı. Fırlayıp kalktım yataktan. Koşarak ahıra gittim. O uzun uzun öten tiz sesli horoz Gülibik değil mi! Sevinçten yerimde duramıyordum. O yıl kış birdenbire bastırdı. Tüm evler karlar altında kaldı. O kış köyde salgın bir hastalık da belirdi. Bütün tavuklar, horozlar hastalanıp ölmeye başladılar. Benim bütün korkum, Gülibik'in de hastalanıp ölebileceğiydi. Gece yatmadan önce Gülibik'i kucağıma alıyorum, zorla gagasını açıp, bir parça kireç yutturuyordum. Bir aralık Gülibik hastalanır gibi oldu. Günlerce uyku girmedi gözüme, yemek yiyemedim.*

### 4. Etkinlik

Katılımcıların ikili eş olmaları istenir. Eşlerden birisi A, diğeri B olur. A'lar baba, B'ler ise çocuk olur.

Baba, pazarda satacağı tavukların arasına oğlunun horozu Gülibik'i de koyar. Çünkü satacak başka bir şeyi kalmamıştır. Eğer satacak bir şey bulamazsa ailesi aç kalacaktır.

Çocuk, pazara giderken babasının elinde çok sevdiği horozu görür ve ona "Baba ne olur Gülibik'i satma!" der. Tüm katılımcılar, doğaçlamaya eş zamanlı başlar. Bir süre sonra roller değiştirilir. Babalar, çocuk olur. Çocuklar ise baba olur. Doğaçlamaya devam edilir. Daha sonra sırayla çiftlerin doğaçlaması izlenir.

### 5. Etkinlik

Dört grup oluşturulur.

*Gülibik* kitabından hazırlanan metnin bir kısmı okunur. Bir bölümünde kesilir kalan kısmını (bir bilsen sana ne alacağım) grupların tamamlaması ve canlandırması söylenir.

*Okulun bitmesiyle babamın pazara gidişlerine ben de katılmaya başladım. Bir pazar sabahı uyanınca çok korkunç bir olayla karşılaştım: Annem, pazarda satacağımız tavukların arasına Gülibik'i de koymamış mı? Neredeyse üzüntüden ölüyordum. Gözlerime inanamıyordum. Çorbasını içen babamın yanına oturup yalvardım. "Baba ne olur satma Gülibik'i!" dedim. "Satacak başkaca bir şeyimiz kaldı mı ki oğlum?" dedi. Sofra örtüsünü dizlerinden indirip, içtenlikle sıktı omzumu "Biz yoksul insanlarız oğlum," dedi. "Satacak bir şey bulamazsak aç kalırız." Sofradan kalkıp, tavuklarla birlikte ayaklarından bağlamış olan Gülibik'i de eline aldı. Bana dönüp "İstersen sen gelme." dedi. Nasıl gitmezdim? Fırlayıp kalktım ayağa. Koşup yetiştim babama. Tavuklar birer birer satıldılar: Sıra Gülibik'i satmaya gelmişti. Kasaba çarşısında dövüşen horozları gördük. İki de kanlar içinde kalmıştı.*

“Gidelim baba” dedim. Beni duymadı bile. Eğilip yüzüne baktım. Gülüyordu. Çok şaşırdım. İki küçücük horoz birbirlerini parçalarken, nasıl gülebilirdi insan?....

Bir sabah, pazar sabahı yine erkenden uyandırdı annem. Pazara gidecektik. Yola çıktık. Babamın kucağında bir tek Gülibik vardı. Sevgiyle kucaklamıştı horozu. Otobüs geldi. Bindik. Bu kez ben almıştım Gülibik'i kucağıma. Erken uyandığım için sarsıntının etkisiyle uyuyuvermişim. Çok ilginç bir düşünce gördüm uyurken: Gülibik, dövüğe hazırlanıyordu. Gagasını temizliyor, tırnaklarını parlatıyordu. Eşinip uzun uzun ötüyordu sonra da. Yaklaşıp sordum: “Son kanlı dövüğe hazırlanıyorum.” dedi. “O da ne demek?” dedim. “Senin için dövüleceğim,” dedi. “Senin için, baban için, tüm yoksul çocuklar, tüm yoksul babalar için...” “Ne gereği var bunun?” dedim. “Siz yoksullar yaşam kavganızı üstleninceye kadar, horozlar yüklenektir bu görevi!” dedi. “Ama sen dövüş horozu değilsin ki. Dilim varmıyor ama belki de ölürsün. Yapma Gülibik!” dedim.

Heeey! Ne oluyor sana? Babamdı bu. Omuzlarımdan tutmuş sallıyordu. Uyanıverdim. Babamın Gülibik'i satmaya değil, dövüştürmeye götürdüğünü kesinlikle anlamıştım. Otobüsten iner inmez doğru dövüş alanına vardık. Yine toplanmıştı kalabalık. Yine iki horoz dövüşüyordu. Kolunu tutup “Ne olur baba, ne olur dövüştürme onu!” dedim. “Korkma!” dedi babam. “Çok para var bu işte. Bir kazanırsa neler alacağım sana bir bilsen...”

## Değerlendirme

### 6. Etkinlik

Öğretmen, katılımcıların süreçte yaşadıklarıyla ilgili düşüncelerini sorar. Herkesin önünde kâğıt ve kalem vardır. Aşağıdaki cümleleri yazıp boşlukları doldurmaları istenir.

Bugün .....hissettim.

Bugün .....fark ettim.

Bugün .....öğrendim.

Katılımcılar, yazdıklarını okur.



## ÇAĞCIL ÇİZGİLERLE NASREDDİN HOCA

**Erol BÜYÜKMERİÇ**

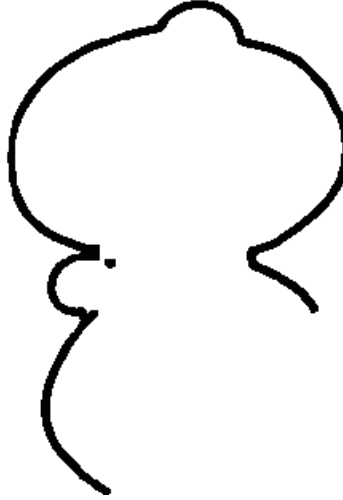
Yazar, Çizer

**Çalışmanın Yürütücüsü:** Erol BÜYÜKMERİÇ

**Çalışmanın Başlığı:** Çağcıl Çizgilerle Nasreddin Hoca Öyküleri

**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Öğretmenler/40-50 kişi

**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.



### Özet

*Anadolu kök kültürünün en güçlü figürlerinden biri olan Nasreddin Hoca,yedi yüzyıldır sözlü ve yazılı gelenekte varlığını sürdürmekte. Bu sunumla; önce, Nasreddin Hoca ve karikatür olgusunun gösterenlerini kısaca özetleyip ardından, "potlaç" kültürünün iyicil etiği bağlamında çağcıl bir anlayışla yorumladığım ve 800. doğum gününde ona armağan ettiğim kimi karikatürlerimin anlam evrenini atölye ortamı içinde sizlerle paylaşmaya çalışacağım. Doğal ki, yine sizlerin katkılarıyla kimi yeni öyküler de üretmeye çalışarak...*

*Anahtar Sözcükler: Nasreddin Hoca, kök kültürü, öykü, gülmece (Mizah), gelenek, çağcıl, potlaç, karikatür, ekleme (zeyl), yorum.*

### I- NASREDDİN HOCA

#### Nasreddin Hoca'nın Tarih Üstü Kişiliği:

Gelenek ve kimi araştırma sonuçları, Nasreddin Hoca'nın, 1208'de Sivrihisar'da doğup 1285'de Akşehir'de öldüğünü bildirmekle birlikte; o, Aziz Nesin'in de dediği gibi, "Tarih üstü bir kişiliktir" (Kabacalı, 2000: 45). Hoca tarih üstü bir kişiliktir; çünkü, kendinden önce ve sonra yaşanmış zamanlarda da vardır o. Günümüzde bile... Aşağıda verilen örnekte; M.Ö. VI. yy.'da yaşamış yurttaşımız Emirdağlı Ezop'un bir masalı ile benzeşen izlek ortaklığı, Hoca öykülerinin kimi zaman binlerce yıllık Eski Dünya (Anadolu, Roma, Mısır, Mezopotamya) gülmece birikiminin humusundan da beslendiği görülür:

Bir zengin, olanca parasını bahçesine gömer. Para çalınır. Zengin, durumundan yakınınca, Ezop, "Niçin yazıklanıyorsun?" der, "O para çalınmadan da senin değildi, çünkü kullanmıyordun."

Bu öykü Hoca'da şöyle çeşitlenir:

Hoca, daha önce görmediği bir kente gider. Orada zenginler, küplerini altınla doldurup kapılarının önüne bırakır, övünmek için bir bayrak dikerlermiş. Hoca da kapısının önüne bir küp koyup bayrak dikmiş. Komşuları, küpün taş- toprakla dolu olduğunu görüp de kendisine sorduklarında, Hoca, "Kullanmadıktan sonra," demiş, "Altınla taş -toprak arasında fark yoktur" (Kabacalı, 2000: 50).

Hoca, Tarih üstü bir kişiliktir; çünkü, kendinden sonra yaşanmış zamanlarda da vardır o. Örneğin, "Ayna", "Peştamal" gibi Nasreddin Hoca öykülerinde Hoca'yı, döneminden yüz elli yıl kadar sonra (XV. yüzyılda) yaşamış Timur'la birlikte görürüz.

-Timur çok çirkin bir adammış. Bir gün aynada yüzünü görmüş, başlamış ağlamaya. Ardından, aynayı atıp kesmiş ağlamayı. Ama mecliste bulunan Nasreddin Hoca ağlamayı sürdürmüştü. Timur, "Hoca Efendi, sana ne oluyor, bak ben ağlamıyorum, sen de kes ağlamayı," deyince, Hoca, "Ama ben seni görüyorum," demiş (Başgöz, 2005: 38).

-Nasreddin Hoca Timur ile hamamda karşılaşır. Timur, Hoca'ya, "Bana bir değer biç!" der. Hoca da Timur'a, "Kırk akça edersin," der. Timur, "Behey Hoca benim peştamalım kırk akçe eder," deyince, Hoca da, "Ben de zaten peştamala değer biçtim, sencileyin bir akça etmezsin", der (Duman, 2008: 244).

Yine örneğin Hoca, yaşadıkları dönemler arasında beş yüzyıl olan Şair Nesimi (XIV-XV. yy.) ve Hallac-ı Mansur (IX. yy.) ile aynı öykü içinde birlikte:

Hallac-ı Mansur, Nesimi ve Nasreddin Hoca bir dervişin öğrencisidirler. Derviş, dergâhın tek kuzusunu her gün keser, öğrencileriyle birlikte yer, sonra kuzuyu yeniden diriltirmiş. Bir gün dervişin yokluğunda, Hallac-ı Mansur kuzuyu kesip asar, Nesimi yüzer, Nasreddin Hoca'da dergâhdaşlarını izleyip güler. Kuzusunun başına gelenleri gören Derviş öfkelenip bu üçüne ilenir: "Kim ki benim kuzumu asmışsa asılsın, yüzmüşse yüzülsün, gülmüşse sonsuza dek ona gülünsün" (Duman, 2008: 47).

#### **Nasreddin Hoca'yı Yaratın Etmenler:**

Nasreddin Hoca'nın yaşadığı XIII. yy. toplumsal çalkantılarla doludur:

- Anadolu daha bir yüzyıl önce Haçlı Seferlerinin yıkımından çıkmıştır.
- Anadolu Selçuklu Devleti yıkılmak üzeredir.
- Selçuklu şehzadeleri arasında taht kavgaları vardır.
- Anadolu, Moğol yayılcılığı altındadır.
- Anadolu'da ayaklanmalar başlar (Babailer, Cimri, Hatiroğlu Şerafettin).
- Konya, Karamanoğulları'nın egemenliğine geçer.
- Anadolu'da kıtlık baş gösterir.

Yunus Emre şiirlerinde de izlenebilen bu ortam, sıradan insanların çok korumasız bir duruma düşmelerine ve yerel güçlere av olmalarına tanıktır (Kılıçbay, 1996: 7).

Onca zorlu, sıkıntılı günleri yaşayan halk, bütün bu acıları; kendine dayanma gücü veren Nasreddin Hoca gülmece öyküleriyle göğüsleyip aşar. Bu olguya, "gülmececin/ mizahın" iyileştirici işlevi diyebiliriz.

#### **Nasreddin Hoca Dönemi Öyküleri:**

Hoca'nın yaşadığı dönemde öykülerinin sayısı yüzü geçmez. Bu olgu yine bir Nasreddin Hoca öyküsünde dile getirilir:

Dönemin şeyhlerinden biri Nasreddin Hoca'ya, "Hoca şu nüktelerinin sayısını üç yüze çıkar da sana nüktedanlık payesi vereyim," der. Hoca da, "Şeyhim himmetin var olsun. Ben ikiyüzlülüğü bile beceremiyorum. Üç yüzlü olursam ne yaparım," der (Duman, 2008: 307).

#### **Daha Sonraki Dönemlerde Nasreddin Hoca:**

Nasreddin Hoca öyküleri, XV-XIX. yy.'lar arasında "el yazması" olarak yazıya geçirilmiştir. Türkiye ve Batılı ülkelerin kitaplıklarında bulunan "yazmaların" sayısı bugün 68'dir (Duman, 2008: 13).

### **Nasreddin Hoca Kitapları:**

Baskı tekniğinin geliştiği XIX. yy'dan başlayarak ülkemizde ve ülke dışında basılan birçok Nasreddin Hoca kitaplarıyla Hoca'nın öyküleri ülkemizde ve dünyada yaygınlaşmıştır. Bugün bu kitapların sayısı 2300 dolayındadır.

Son dönemde yayımlanan Pertev Naili Boratav'ın 1996'da yayımlanan Nasreddin Hoca'sı ile Dr. Mustafa Duman'ın 2008'de yayımlanan Nasreddin Hoca ve 1555 Fıkrası, kök kültürümüz alanında verilen en önemli yapıtlardır.

### **Pertev Naili Boratav'ın "Nasreddin Hoca" Kitabı Üzerine:**

Pertev Naili Boratav'ın "Nasreddin Hoca" kitabı 1995 yılında YKY tarafından basılır. Ancak içerdiği açık saçık öyküler yüzünden depoya kaldırılır. Ertesi yıl UNESCO Nasreddin Hoca yılı ilan eder. Aynı yıl kitabın "YKY" baskısı Edebiyatçılar Derneği tarafından yayımlanır. Kitabın önsözünde dönemin YKY genel yayın yönetmeni Enis Batur, yapıtı "başyapıt/ opus magnum" olarak niteler (Boratav, 2006: 8).

### **Nasreddin Hoca Öyküleri Anadolu İnsanın Ortak Zekâsının Ürünüdür:**

Halkın acıları, kendini ezenlerle alay etme isteği, karşıtlıklar, yaşanan kaltabanlıklar, ahmaklıklar, Hoca'nın öykülerinde "gülmeceye" dönüşür.

Halkın Hoca'ya karşılıksız olarak verdiği armağanlardır bunlar. Öyle bir armağan ki, hocadan yansıyıp yine halka dönerek, "yaratılan mizah" ile kötülüklerden, acılardan "arınmayı/katarsisi" sağlayan...

İşlevsel bu gülmece, arınmayı sağladığı için insanı sağaltıcı özelliğindedir. Sağaltıcıdır çünkü; kişi Hoca'yla özdeşleşirken onda kendini görür. Kendiyle yüzleşen kişi de özeleştiriyeye, dolayısıyla arınmaya yönelir. Aziz Nesin, "Nasreddin Hoca derken, Türk halkının kendisini anlamaktayız. Böylece Türk halkı, kendi kendine alay edebilme olgunluğunu göstermiştir. Goethe, 'kendisiyle alay edemeyen, olgun insan olamaz,' der" (Nesin, 1973).

**Nasreddin Hoca ve Kara Gülmece:** Kara gülmece acılardan, gözyaşlarından ağıdırılır. Bu yüzdendir ki, Nasreddin Hoca öyküleri, "kara gülmece" örnekleriyle doludur. Nazım Hikmet, Kuvayı Milliye destanında bu olguyu görkemli bir eğretileme ile şu dizelerle betimler: O, Nasreddin Hoca gibi ağlayan Bayburtlu Zihni gibi gülerdir Ve yine Nazım Hikmet'in deyişiyle, Türk halkı bu öykülere ağlamanın yerine, gülmüştür (Nesin, 1973:49).

**Nasreddin Hoca'nın Çeşitli Yönlerini Yansıtan Birkaç Öykü: -Hoca, yoksuldur, yaşam derdindedir. Açlığını gidermek için bir öğünlük aş sağlama uğraşısıyla geçer günleri:** Nasreddin Hoca bir gün Konya'da, bir helvacı dükkânına dalar. Karnı açtır; başlar helvaları yemeye. Helvacı, "Bey, para!" der. Hoca aldırılmaz, atıştırmaya devam eder. Adam, parayı alamayınca Hoca'yı bir güzel döver. Hoca, "İşte bu Konya böyle; adama helvayı döve döve yedirirler," der (Duman, 2008: 179).

**-Hoca, kimi zaman hırsızlık da yapar. Ama hiçbir hırsızlık olayında bir çalma düşüncesi içinde görmeyiz onu. Açlığının acısını biraz dindirmek için çalmıştır yalnızca ve de hırsızlığı hiç beceremez. Her defasında yakalanır çünkü.** Bu davranış; haraç verme, ganimet, göz hakkı gibi edimlerin hüküm sürdüğü fütühat döneminin değer yargıları içinde doğallaştırılmış bir edim olarak da görülebilir (Tunalı, 2007: 17):

Bir gün Hoca omzunda bir merdiven, yabancı bir meyve bahçesine dalmış. Ansızın bostancı belirip, "Sen kimsin, burada ne arasın?" dediğinde, Hoca ağacın tepesinden, "Merdiven satarım," demiş. Bostancı, "Burada merdiven satılır mı?" deyince, Hoca, "Behey cahil, merdiven nerede olsa satılır," demiş (Duman, 2008: 181).

### **-Hoca, dünyada yaşanan adaletsizlikler karşısında Tanrı'ya sitemkârdır:**

Nasreddin Hoca her yıl fitresini, bir zengine verirmiş. Neden böyle yaptığını sormuşlar. Hoca, "Tanrı kime veriyorsa, ben de ona veriyorum," demiş (Duman, 2008: 328).

**-Hoca'nın cami hocalığı da yaptığı söylenir. Ancak o, softa değildir. Çağını aşan hoşgörülü bir din adamıdır:**

Hoca Ramazan'da oruç tutmaz, ama sahuruları hiç kaçırmazmış. Mollalar, "A Hoca, hadi oruç tutmazsın, peki niçin sahura kalkıp yersin?" demişler. Hoca, "Farzı terk ettiysem, sünneti de mi terk edeyim yani," demiş (Kabacalı, 2000: 263).



**-Halk Hoca'yı evliya mertebesine de yüceltmiştir** (Bir çok eski yazmada Hoca, öykülerinde Rahmetullahialeh sözleriyle anılır. Bu deyiş, -Arapça'da- "Allah'ın rahmeti (onun) üzerine olsun" anlamına gelen sözcük öbeğidir. Evliyanın, İslam bilginlerinin ve İslam'a emeği geçmiş kişilerin adları anıldığında yazılır veya söylenir):

Hoca'nın ölümünden bir süre sonra, halk, cuma namazında iken dışarıdan, "Ey cemaat, Hoca Rahmetullahialeh, sandukasından kalkmış sizi görmek ister," diye bir ses duyulur: Cemaat Hoca'nın türbesine koşar. Görürler ki, söylendiği gibi bir durum yoktur. Halk, Hoca'nın sağlığında olduğu gibi kendilerine bir şaka yaptığını düşünür. O sırada caminin kubbesi yıkılır ve kimseye bir şey olmaz. Ökünün geçtiği yazmaya şöyle bir not düşülür: "Hoca ne büyük mertebeden bir evliyaymış ki, merhum olduktan sonra dahi kerameti ortaya çıkmıştır," (Boratav, 2006: 33).

Bayburtlu Osman'ın 1581' de yazdığı bir kitapta 784 evliya adı anılır. Bunlardan biri de Nasreddin Hoca'dır.

**-Hoca'nın kimi deyişleri, zamanla öykü boyutlarını aşip ortak dilin varlığına deyim, atasözü olarak katılmıştır** (Çotuksöken, 2003: 16):

"Bindiği dalı kesmek", "Ye kürküm ye", "El elin eşeğini türkü ile çağırır", "Yok devenin başı" gibi:

Nasreddin Hoca, karısının evde eğirdiği iplikleri tüccara satarmış. Tüccar ipliği yok pahasına almış. Bu haksızlığa dayanamayan Hoca, iplikleri kilo çeksün diye bir deve başına sarmış. Tüccar, "Bunu içinde taş olmasın Hoca?" diye kuşkulunmuş. Hoca da, "Yok devenin başı!" demiş (Kabacalı, 2000: 158).

**-Hoca'nın eski yazmalardaki kimi öyküleri bilmece yapısında soru yanıt durumunda karşımıza çıkar:**

Bir gün Hoca'ya sormuşlar, "Eski ayları ne yaparlar?" diye. Hoca, "Kırpar, kırpar, yıldız yaparlar," demiş (Başgöz, 2005: 62).

#### **Nasreddin Hoca Öykülerinin Yayılma Alanı:**

Nasreddin Hoca öykülerinin birçoğunun yaratılıp gelişmesinde sözlü gelenek öncülük etmiş; yayılmasında ise başlıca etken yazılı gelenek olmuştur. Öyküler, yazma ve basmalar yoluyla özellikle Osmanlı'nın yayılma alanında ve Türk Dili konuşulan çok geniş bir coğrafyada yayılmıştır. Öyküleri, Anadolu'da yakın yerler arasında sözlü ve yazılı gelenek aracılığıyla yayılırken uzak ülkelerde, daha çok yazılı gelenek yoluyla yayılmıştır. Öykülerin konuları aynı olmakla birlikte kahramanın adları yerel uluslarca başka başkadır. Birkaç örnekle; İran'da ve Azerbaycan'da "Molla Nasreddin", Bulgarlar'da "Kurnaz Peter", Sırlar'da "Ero", Makedonlar'da "İter Peyo", Kırımîliler'da "Ahmet Akay", Türkmenistan'da "Ependi", Doğu Türkistan'da "Afandi", Özbekistan'da, "Nasreddin Efendi", Yunanistan'da "Anastratin"dir...

#### **-Azerbaycan'da Nasreddin Hoca:**

Bir mecliste Molla Nasreddin'e, şehirde kaç deli olduğunu sormuşlar. Molla, "Siz akıllıları sorun" demiş, "Onların sayısı azdır. Daha kolay sayılır" (Duman, 2008: 445).

#### **-Özbekistan'da Nasreddin Hoca:**

Padişahın sarayının çevresine kale yapılmış. Nasreddin Efendi ustalara, "Bu kaleyi niçin yapıyorsunuz?" diye sormuş. Ustalar, "Uğrular, çapulcular soymasın, diye," demişler. Nasreddin Efendi yeniden sormuş: "İçerden mi, dışardan mı?" (Duman, 2008: 514).

#### **-Türkmenistan'da Nasreddin Hoca:**

Efendi yolda bir ayna bulur. Aynaya bakınca kendini görür: "Yahu bu ayna senin miydi? Ben yolda sahipsiz yatan bir şey sandım. Senin ise alabilirsin," deyip aynayı yola atar (Duman, 2008: 548).

#### **-Uygurlar'da Nasreddin Hoca:**

Nasreddin Efendi'ye sormuşlar: "Efendi, neden kimi insanlar yoksul, kimi insanlar zengindir? Efendi şöyle yanıt vermiş: Servet ve para su gibidir. Alçak yerlerde toplanır" (Duman, 2008: 542).

#### **-Kazaklar'da Nasreddin Hoca:**

Nasreddin Hoca'nın komşusuna altmış kuruş borcu varmış. Komşusu parayı isteyince, Hoca, parası olmadığını söylemiş. Komşusu, "Şimdi ödemezsen, senden öteki dünyadan alırım," deyince, Hoca, "Öyleyse altmış kuruş daha ver," demiş (Duman, 2008: 555).

### **-İran'da Nasreddin Hoca:**

Molla Nasreddin'in karısı ölmüş. Molla Nasreddin, komşu kadınları çağırıp bakire, güzel, zengin ve hoşsohbet bir kıza elçi olmalarını istemiş. Kadınlar, "Nerden bulalım böyle bir kıızı" demişler. Molla Nasreddin de, "O zaman bu özelliklerde dört ayrı kız bulun bana," demiş (Duman, 2008: 568).

### **-Finlandiya Kazakları'nda Nasreddin Hoca:**

Padişah bir gün ava çıkmış. Yemeğini Nasreddin Hoca'nın işlettiği kervansarayda yemiş. Hoca, padişaha yaptığı omlet karşılığında bin akçe istemiş. Padişah şaşırılmış. "Allah Allah, çok pahalı. Burada yumurta bulunmaz bir mal midir?" diye sormuş. Hoca, "Burada yumurta boldur, ama padişah bulunmaz!" demiş (Duman, 2008: 436).

### **-Tatarlar'da Nasreddin Hoca:**

Nasreddin Efendi, çok susamış. Su içmek için çeşmeye yanaşmış. Çeşmenin tıkaçını çekip çıkarınca baştan aşağı ıslanmış. Efendi, "Güzel," demiş. "Abdest almaya gerek kalmadı (Duman, 2008: 528).

### **-Bulgaristan'da Nasreddin Hoca:**

Nasreddin Hoca, Kurnaz Peter'e, "Peter, sana bir sır vermek için güvenebilir miyim?" demiş, Peter, "Kendine güvendiğin kadar güvenebilirsin," deyince, Hoca, "Madem öyle, sana hiçbir zaman güvenemem," demiş (Duman, 2008: 419).

Kurnaz Peter, Bulgarlar'ın Nasreddin Hoca'ya karşı yarattıkları bir figürdür. Kurnaz Peter'in kişiliğinde Bulgarlar 400 yıla yakın egemenliklerinde yaşadıkları Osmanlılar karşısında zedelenecek ulusal gururlarını onarmak olanağını bulurlar. Kurnaz Peter, çoğu kez Nasreddin Hoca'yı alt eder. Bu durumu Nasreddin Hoca ve Timur arasında geçmiş gibi aktarılan olaylarda Hoca'nın her seferinde Timur'u yenmesine benzetebiliriz. Buna karşın, Nasreddin Hoca, görkemli kişiliği ile diğer ülkelerde olduğu gibi Bulgaristan'da da günümüze dek Nasreddin Hoca olarak gelebilmiştir (Duman, 2008: 154).

### **Nasreddin Hoca'nın Sivrihisarlılığı Üzerine:**

Gelenek ve kimi araştırma sonuçları, Nasreddin Hoca'nın Sivrihisar'da doğduğunu, yaşamının bir bölümünü burada geçirdikten sonra, Seyyit Mahmut Hayrani'nin öğrencisi olmak için Akşehir'e taşındığını ve orada öldüğünü ortaya koymaktadır. Burada tartışılan en önemli soru Pertev Naili Boratav'ın; Sivrihisarlıların mı Hoca'nın nekre kişiliğini yarattığı, yoksa Sivrihisarlıların Hoca'dan dolayı mı nekre kişiler olduğu sorusudur. Boratav, Hoca'dan dolayı olduğunu söylemekle birlikte her iki durumun da birbirini beslediğini söyler. Çünkü ilk yazmalarda öyküler Sivrihisarlılar adına iken daha sonraları Hoca'ya yüklenmiştir (Boratav, 2006: 58).

Boratav'ın, incelediği yazmalardan edindiği izlenime göre, ilk kaynaklarda Sivrihisarlılar adına kayıtlı öyküler, sonradan Nasreddin Hoca'ya bağlanmıştır:

Üç Sivrihisarlı, Mekke'ye yollanmışlar. Mekke-i Mükerrreme görüldüğünde, içlerinden biri, "Evimdeki Hoşkadem cariyem azad olsun," der. Biri, "Evimdeki Benefşe cariyem azad olsun," der. Üçüncü Sivrihisarlı da, "Benim cariyem yok, kayıvalidem azad olsun," der.

Bu öykü daha sonraki yazma ve kitaplarda Nasreddin Hoca'ya bağlı olarak anlatılır:

Nasreddin Hoca, üç arkadaşıyla birlikte Hac yoluna koyulur. Sağ salım Medine'ye vardıklarında, içlerinden biri, "Evimdeki Gülbeyaz cariyem azad olsun," der. Diğeri, "Evimdeki Salime cariyem azad olsun," der. Hoca da "Benim evde cariyem yok, karım azad olsun," der. Arkadaşları, "Hoca, ne yaptın, karını boşadın," deyince; Hoca, "Ondan usanmıştım," der (Duman, 2008: 22).

### **Nasreddin Hoca Öykülerinde Açık Saçıklık:**

Nasreddin Hoca'nın yazmalarda ve sözlü gelenekteki kimi öyküleri açık saçık anlatım içerir. Bu olgu alanla ilgili araştırmacıları ikiye bölmüştür. Kimi araştırmacılar bu tür öykülerin Nasreddin Hoca'ya ait olmadığını ve bütünüyle atılmasını istemektedir. Örneğin bu konuda sesini çokça yükselten Saim Sakaoğlu bir bildirisinde şöyle der: "Bizim olan ve varlığıyla övündüğümüz Nasreddin Hocamızı, birtakım ne idiği belirsiz fıkraların kahramanı yapmayalım. Taşdığı adla asla bağdaşmayacak olayların kahramanı olarak sunulan fıkraları onun adından uzaklaştıralım (Sakaoğlu, 2009: 716). Kimi halkbilim araştırmacıları ise, çocuklara ve gençlere yönelik yayınlarda titizlik göstermenin yerinde olacağını; ancak halkın oluşturduğu halkbilim ürünlerine sansür uygulamanın bilime aykırı olduğunu söylemektedirler. Pertev Naili Boratav, Memet Fuat, İlhan Başgöz, Yusuf Çotuksöken ve Mustafa Duman gibi araştırmacılar bu yaklaşımın sözcüsüdürler...

Yine bu olguya bilimsel yanıt, Pertev Nail Boratav'ın halk edebiyatı üzerine yapılması gerekenler bağlamında aydınlara, üniversitelere bilimsel bir görev yüklenmelerini öngören yaklaşımıdır: Özetle: "Her toplumun değişmesini olağan gören ve değişme ile birlikte geleneğin yeni koşullara göre değişmesine şaşırıp eseflenmeyen, ne ki, onları incelemekten de geri durmayan aydınlara, üniversitelere gereksinim vardır" (Boratav, 1991: 163).

### **Nasreddin Hoca Öykülerinde Sansür:**

Nasreddin Hoca öykülerinde ilk devlet sansürü 1480 yılında Cem Sultan'ın buyruğu ile yazılan Ebül Hayr-ı Rumî'nin Saltuknamesi'nde görülür. Hoca'nın açık saçık anlatımında keramet aranır. II. Abdülhamit döneminde Hoca'nın açık saçık öykülerini içeren 264 Nasreddin Hoca kitabı yakılır. Baha-i (Velet Çelebi), "Letaif-i Nasreddin Hoca" kitabında açık saçık bulduğu birçok öyküyü almamış, kimilerini de kendine göre edepli duruma getirmiştir (Duman, 2008: 111-114). Günümüzde de bu sansür edimine eğilim sürmesine karşın Hoca'nın öyküleri ve kişiliği kimi kongrelerde sempozyumlarda çeşitli disiplinler altında araştırılıyor.

### **Nasreddin Hoca ve Cuha:**

Cuha, Arap dünyasının VIII yy. da yaşadığı söylenen büyük gülmece kahramanıdır. Cuha öykülerinin yayılma alanı Arap kültürünün etkilerinin görüldüğü ülkelerdir. Nasreddin Hoca ile Cuha aynı kişi değildir. Taş baskı ve baskı tekniğinin gelişmesiyle birlikte yapılan çeviriler yoluyla Hoca'nın ve Cuha'nın öyküleri birbirine karışmıştır.

Cuha'ya ait olup Nasreddin Hoca'ya mal edilen bir öyküye örnek:

Cuha, cenazenin arkasından ağlayan çocuğun, "Seni ışık, yemek, yatak olmayan bir yere götürüyorlar" dediğini duyunca, babasına, "Eyvah, cenazeyi bize götürüyorlar sanırım," der (Mevlana-Mesnevi'den).

Nasreddin Hoca'ya ait olup Cuha'ya mal edilen bir öyküye örnek:

Eşeğini ödünç isteyen komşusuna Hoca, "Oğlan eşeği alıp pazara gitti" der. Tam o sırada eşek ahırdan anırır. Komşusu, "Hoca, sakalından utan, işte eşek ahırda! Niye yalan söylersin!" diye çıkışır. Hoca da hiç aldırmandan komşusuna, "Bana mı inanıyorsun yoksa eşeğe mi?" der (Duman, 2008: 91-108).

### **Nasreddin Hoca'nın Sanat Alanında Yaşatılması:**

Nasreddin Hoca üzerine; şiir, resim, karikatür, heykel, müzik, tiyatro ve sinema gibi sanat alanının hemen her dalında ürünler verilmiştir. Konumuz bağlamında karikatür alanında yapılan en önemli çalışma, Karikatürcüler Derneği ile Akşehir Nasreddin Hoca ve Turizm Derneği'nin 1974 yılından başlayarak -kimi siyasi kesintilerle- uluslararası olarak sürdürdüğü "Nasreddin Hoca" karikatür yarışmasıdır.

## **II. KARİKATÜR SANATI**

Karikatür, kısaca, çizgiyle mizah yapmaca sanattır. Hıfzı Topuz, "Dünya Karikatürü" adlı kitabında çok kapsamlı olarak açıklar karikatür sanatını. Özetlenebilen kadarıyla: Bireyin ya da toplumun yaşam gerçekliğindeki çelişkilerinin hoş ve özgürce ortaya konularak tasarlanmış, düşündürüp güldüren ya da güldürüp düşündüren, desen, çizgi ya da plastik sanatlarla yapılmış mizah sanatının bir alt dalıdır (Topuz, 1997: 9-13). Desen ve çizgiyle yapılan karikatür dünyada ve ülkemizde iki biçimde yorumlanıyor:

### **-Yazısız Karikatür**

Batıdan, 1950'lerde, Seul Steinberg'in etkisiyle başlayan bir akımdır. Desen ya da çizgi ile ve evrensel simgeler yardımıyla yaratılan karikatür biçimidir. Ülkemizdeki öncüleri Cemal Nadir, Turhan Selçuk ve Semih Balcıoğlu başta sayılanlardır.

Yazısız karikatüre örnek:



Örnek 1: Erol Büyükmeriç (Kutlama, 2008: 38)

### -Yazılı Karikatür

Balon içinde yazının desteğini de alarak yaratılan, daha çok yerel/ ulusal konuları işleyen karikatür biçimidir.

Örnek:



Örnek 2: Beytullah Hepar (Heper, 2011: 40)

**Türkçe Öğretiminde Sanatsal Bir Uyarın Olarak Karikatürün Kullanılması:** Karikatürün sezgiye dayalı algı ve anlam katmanları taşıması özelliği, ilköğretim birinci sınıftan başlayarak öğrencilerin alımlama yeteneğine uygun karikatürlerin Türkçe öğretimde kullanılması, anlama ve anlatma becerilerinin Türkçe öğretiminin genel amacına uygun etkinliklerle geliştirilmesine olanak sağlar (Sever, 2007: 222).

### III- “ÇAĞDAŞ YORUMLA NASREDDİN HOCA” KARİKATÜRLERİM

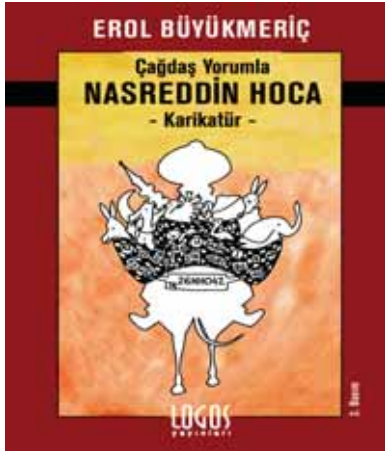
#### Yöntem:

Kitabımın birinci bölümündeki kimi karikatürlerle örnekle; Hocamızın öykülerinden esinlenerek ve dönüştürücü bir imgeyle ekleme (zeyl) yaparak ikincil bir anlam katmanı ya da katmanları yaratmaya çalıştım. Şöyle ki: Eklediğim imge dışındaki çizgiler ile Hocamızın öyküsünün aslının resmedilmesine; kendi dönüştürücü imgemi ekleyerek de yeni gülmececi anlam katmanı oluşturmayı amaçladım... İkinci bölümünde ise yine çağcıl bir anlayışla salt kendi ürettiğim kimi karikatürlerimi sundum.

#### Uygulama:

Karikatürü alımlamak/ okumak, süreçler içinde gelişen entelektüel bir birikimi gerektirdiğinden; atölye çalışmamızda önce öykünün aslını kısaca anlatıp sonra karikatürümü oluşturan dönüştürücü imge ya da imgeler yardımıyla dinleyicileri de işlik etkinliğine katarak yorumun birlikte yapılması sağlanacak. Bu katılımcı uygulama ile oluşa gelecek farklı düşüncelerin katkısıyla karikatür yeniden üretilmiş olacaktır (Efe: 2005: 15).

Kitabımın temel amacı olan çağlara/ dönemlere göre değişen değer yargıları üzerine özellikle vurgu yapacağım.



Karikatür 1: (Büyükmeriç, 2009: Kapak)

Kapak karikatürümü beş temel imge ile ürettim:

1-Nasreddin Hoca'yı simgeleyen kavuk.

2-Eşek simgesi.

3-Heybenin içine doldurulmuş Hoca öykülerini çağrıştıran simgeler (eşek, minare, ay, hindi, kazan, fil, tavşan, deve, kedi, leylek vb).

4-Nasreddin Hoca öykülerinin yayıldığı coğrafyayı simgeleyen ülke plaka kodları (TR= Türkiye, AZ= Azerbaycan, BG= Bulgaristan, H= Macaristan, KZ= Kazakistan, UZ= Özbekistan, SYR= Suriye, KS= Kırgızistan gibi).

5- Eşegin sağrısındaki plaka: 26NHO42.

Yaratmak istediğim algılar:

1: Nasreddin Hoca Eskişehir'de doğmuş Akşehir'de ölmüştür.

2: Nasreddin Hoca öyküleri Anadolu'yu da aşan çok büyük bir coğrafyada yayılmıştır.

3: Nasreddin Hoca, gülmece öykülerini çok geniş bir zaman aralığında yine geniş bir coğrafyaya taşıyan bir bağlamda ulu bir Türk gezginidir.

*Nasreddin Hoca'nın doğumunun 800. yılını armağan.*

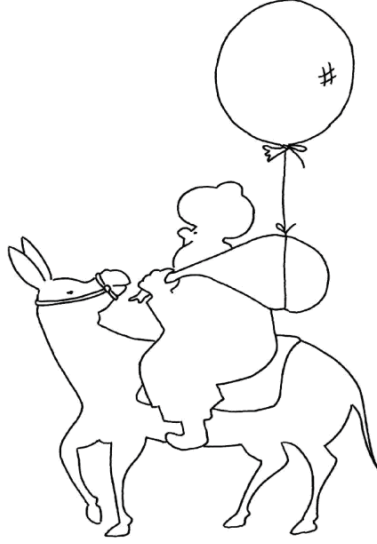


Karikatür: 2 (Büyükmeriç, 2009: 9)

"Sunu" karikatürüm, "potlaç kültürü"nü bir uyarlamasıdır: Hocamızın küçük teşekkürüne benim içten ve daha büyük teşekkürümdür bu kitabım; bana esin kaynağı olduğu için... Hoca gülmece kültürümüzün ortak köküdür çünkü. Ve de çünkü o vermiştir esini; Cemlerin, Ramizlerin, Turhan, Semihlerin, Nesinlerin, İzgülerin fırçalarına -kalemlerine...



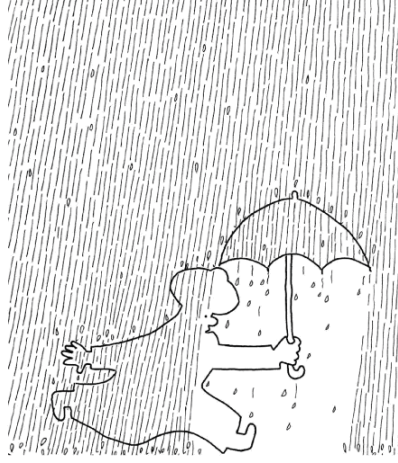
**Nasreddin Hoca Öykülerinden Esinlenerek Ürettiğim Kimi Karikatürler:**



Karikatür: 3 (Büyükmeriç, 2009: 11)

Hoca, eşeğine binmiş gidiyormuş. İçi dolu çuval da kendi sırtında... Görenler, “Bre Hoca,” demişler, “Eşek varken, çuvalı niye sırtına aldın?” “Ne yaparsın,” demiş Hoca, “Zavallı hayvan benim bütün kahrımı çekiyor zaten. Kendi bindiğim yetmiyormuş gibi çuvalı da ona taşımaya gönlüm razı olmadı” (Kabacalı, 2000: 116). “Bu karikatürümde “balon” imgesini yok sayarsak öykünün yapısı bozulmaz. Yalnızca öykü resmedilmiş olur. Havadan hafif bir gazla dolu balon imgesini eklediğimizde, öykü aslını da korurken gülmecesel başka bir anlam katmanına geçerek ayrımlı bir öyküye dönüşür. Böylelikle Hoca, bilimin bir kolaylaştırıcısıyla (balonla) eşeğine yükün ağırlığını vermeyerek, kişiliği ile ilgili iyicil bir algı yaratır okurda...

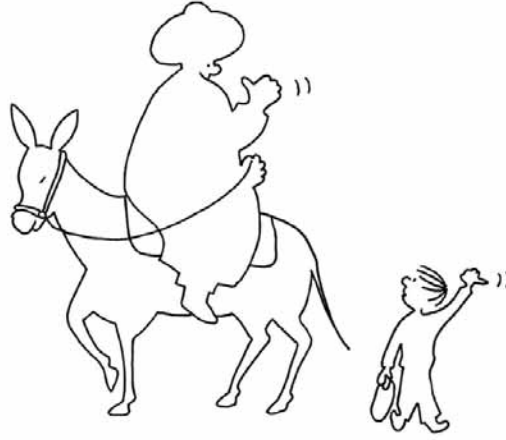




Karikatür 4 (Büyükmeriç: 2009, 13)

Hoca bir gün evinin penceresinde oturmuş, sokağı seyrediyormuş. Derken yağmur başlamış. Hoca bakmış ki, komşusu koşa koşa evine gidiyor, zırlı zırlı da ıslanıyor; alaylı alaylı seslenmiş pencereden: “Hey komşum Tanrı’nın rahmetinden kaçılır mı hiç?” diye. Komşusu utancından koşmayı kesmiş, hayli de ıslanmış tabii... Ertesi gün, bu kez komşusu Hoca’yı yağmurdan kaçarken görmüş. “Hocam,” diye seslenmiş hemen taşı gediğine koymak için, “Hani Tanrı’nın rahmetinden kaçılmazdı?” Hoca, koşmayı sürdürerek yanıtlamış komşusunu: “Ben Tanrı’nın rahmetinden kaçmıyorum, yere düşen rahmeti çiğnemeyeyim, diye koşuyorum (Gölpınarlı, 1961: 31).

Şemsiye imgesiyle hem bu öyküyü iyicil bağlamda beslemiş oldum, hem de yeni bir anlam katmanı yaratmak istedim. Şöyle ki; -Hoca’yı biraz da “saf” konumuna düşürerek- Hoca’nın, şemsiye ile önünde bir kuru alan yaratıp hep o kuruluğa yetişmek için koşarken ıslanmasını...

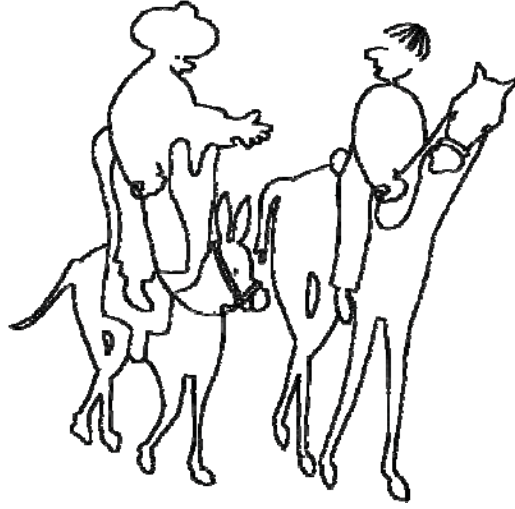


Karikatür: 5 (Büyükmeriç: 2009, 15)

Hoca bir gün eşeğine ters binmiş. “Hoca neden eşeğe ters bindin?” demişler. Hoca, “Doğru binsem arkamda kalıyorsunuz, siz önde giderseniz ben arkada kalacağım, iyisi mi yüz yüze gidelim, karşılıklı konuşabilelim, diye” demiş (Çotuksöken, 2003: 125).

Cihan Demirci’den bu öyküye yorum: Mizahçı, ters adamdır ve hayata tersten bakar. Tersten bakar ama ileri gider. Bu yüzden Hoca, mizahçılara gidilmesi gereken yönü göstermiştir (Demirci, 2008: 78).

Çocuğun otostop işareti yapan eli ile öykünün anlam katmanını dönüştürerek günümüz yaşamına uyarlanabilen bir öykü yaratmak istedim. Medine Sivri, bu karikatürüme ilişkin yaptığı yorumda; “Çocuk, Hoca’ya otostop çekmektedir. (Ancak), karikatürde, Hoca eşeğe ters binse de yönü çocuktan tarafadır,” diyerek – benim karikatürü tasarlarken usuma gelmeyen- çağcıl ve iyicil bir düşünce algısını öne çıkarır (Sivri, 2010: 283).



Karikatür: 6 (Büyükmeriç, 2009: 17)

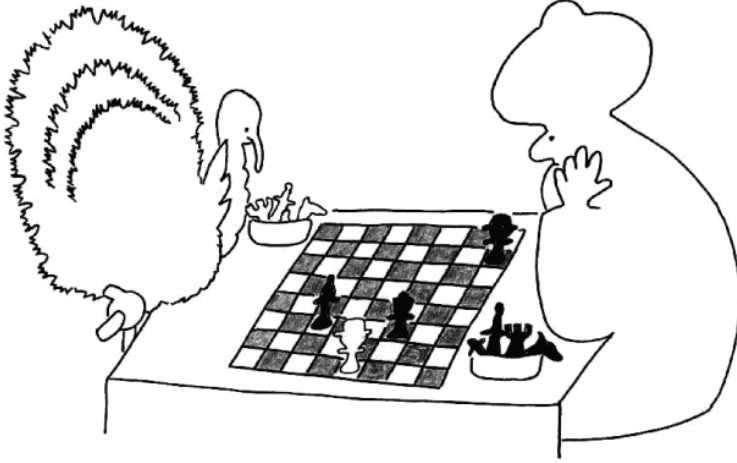
Nasreddin Hoca bir gün eşeğine binmiş bağa gidiyormuş. Yolda gösterişli bir ata binmiş, kendini beğenmiş biri ile karşılaşmış. Adam dalga geçercesine, “Merhaba Hoca,” demiş, “Eşek nasıl gidiyor?” Hoca da, “Görmüyor musun, atla bir gidiyor,” demiş (Çotuksöken, 2003: 74).

Bu karikatürümde yükseltilmiş semer imgesini kullanarak öyküdeki anlam katmanını güçlendirmek istedim. Hoca, atlı ile hem aynı hizada, hem de aynı yükseklikte gider atlı ile...



Karikatür: 7 (Büyükmeriç, 2009: 21)

Bu karikatürümde öykünün özünü bozmadım. Gösterişi yeren bu öyküye karikatürümle bir eleştirel boyut daha katarak; değer yargılarının dönemlere göre değişim göstermesi olgusuna dikkat çekmek istedim. Dikkat edildiğinde görüleceği üzere tilkinin kürkü için canına kıymadım. Artık çağımızda kürk giymeye sıcak bakılmıyor çünkü. Dahası, tilki de Hoca’yla birlikte kardeş kardeş şoleni değerlendirir... Mutlu olarak...



Karikatür: 8 (Büyükmeriç, 2009: 25)

Nasreddin Hoca, bir gün pazarda küçük bir kuşun on altına satıldığını görünce, eve koşar ve kümesteki hindiyi koltuğunun altına alıp pazara gelir. “Yirmi altına hindi,” diye pazarda dolaştırır. Görenler, “Aman hocam, bir hindi için yirmi altın çok değil mi?” diye sorarlar. Hoca, “Az önce parmak kadar bir kuş on altına satıldı,” der. Onlar, “O papağandı, özelliği var; konuşur,” deyince, Hoca da, “O konuşursa, bu da düşünür,” der (Duman, 2008: 346).

Hoca'nın öyküsünde hindi düşünüyor ya, ben de hindiyi Hoca'nın karşısında satranç oyununa oturttum. Oyunda hindi Hoca'yı sıkıştırmış, “Şah” diyor. Hindi gerçekte düşünmese bile Hoca'yı mat etmek üzere. Öyleyse buradaki eğretileme Hoca'nın hindinin ve kendinin yerine oynayarak kendini mat etmesidir. Başka bir deyişle, kendi kendine yenilmesidir. İnsanın kendine yenilmesi kimi zaman belki de yüce bir erdemdir... Özeleştiriyi gerektirir çünkü...



Karikatür: 9 (Büyükmeriç, 2009: 27)

Hoca yoksullaştıkça yoksullaşmış... Her şeyden kıstığı gibi, eşeğin yemini de azaltmış. Bakmış ki eşekte bir değişiklik yok, yemi her gün biraz daha azaltır olmuş. Günün birinde hayvan ölüvermiş. Hoca pek yazıklanmış. “Tuh!” demiş, “Eşeği tam açlığa alıştırmıştım ki, ölüverdi” (Kabacalı, 2000: 162).

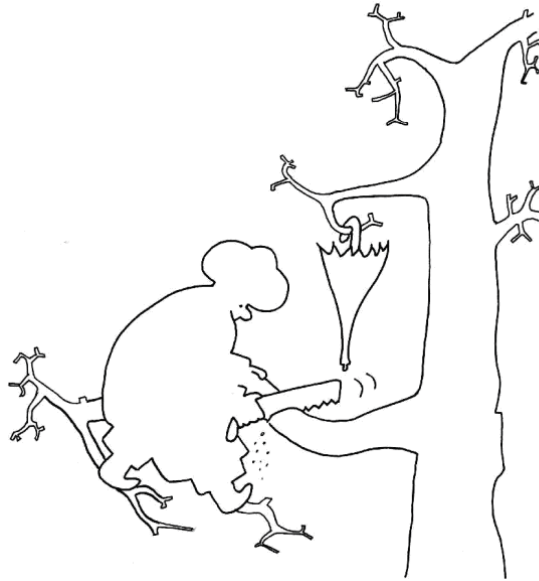
Öyküdeki anlam katmanını bozmadan gülmeceyi güçlendiren imge, asgari ücrete gönderme yapan “en az yem yazılı” yem torbasıdır. Günümüz asgari ücret konusundaki acıklı tablonun ayırımında olanları düşündürüp acı acı gülümsetebilir!



Karikatür: 10 (Büyükmeriç, 2009: 41)

Hoca bir gün biraz yoğurt mayası alıp Akşehir Gölü'ne gitmiş, mayayı göle çalmış. Adamın biri görüp, "Ne yapıyorsun Hoca?" diye sormuş. "Göle maya çalışıyorum," demiş Hoca. Adam, "Tutar mı?" demiş şaşkınlıkla. Hoca hınzırca gülümseyip, "Ya tutarsa?" demiş" (Kabacalı, 2000:124).

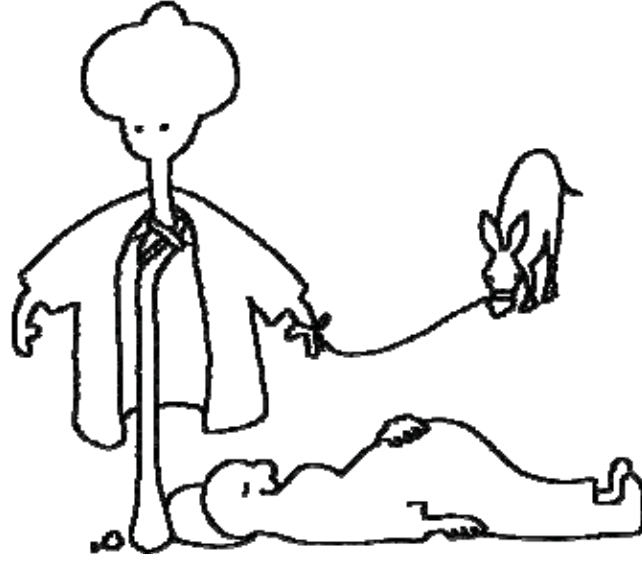
Karikatürümde Hocamız, mayalama işini sağlama almak için maya yüklü büyük bir tankerle yol alır göle doğru. Neşelidir, çünkü bu kez gölün maya tutacağından emindir. Kuşkusuz öykünün aslı ne denli abartılıysa, tanker imgem de o oranla abartılı kaçmıştır bu karikatürümde... Karikatür sanatı abartıyı kaldırır çünkü...



Karikatür: 11 (Büyükmeriç, 2009: 53)

Bir gün Hoca, ağaca çıkıp oturduğu dalı kesmeye başlar. Adamın biri durumu görüp, "Hoca bindiğin dalı kesersen, düşeceksin!" diye uyarır. Hoca aldırmaz, kesmeyi sürdürür. Ve dal kırılıp yere düşünce, adamın yakasına sarılır, "Bre adam düşeceğimi bildin, söyle ne zaman öleceğim?" der (Duman, 2008: 188).

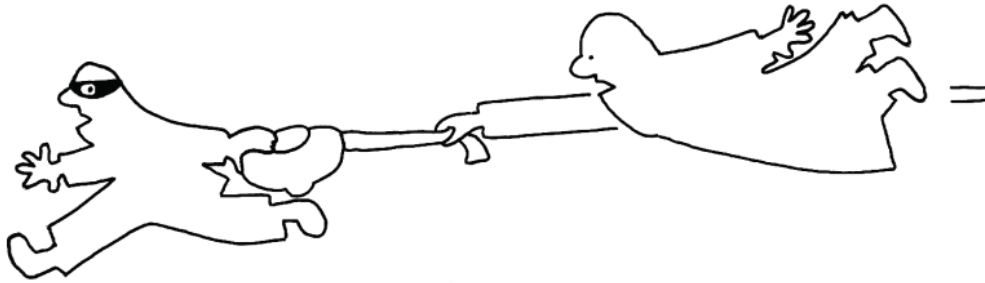
Nasreddin Hocamızın en temel özelliklerinden biri tedbirli olmasıdır. Değil mi ki Hoca bindiği dalı keserken düşeceğini bilmektedir, öyleyse paraşüt görevini yapacak bir nesneyi yanında bulundurmalıdır. Öykünün aslını bozmadan bir başka anlam katmanına çekecek nesne "şemsiye" imgesidir...



Karikatür: 12 (Büyükmeriç, 2009: 57)

Hoca'nın eşevi çalınmış. Dostları, kabahati hep onda bulmuşlar: "Ahırın kapısını kilitleseydin ya... Eşevi sıkıca bağlamamışsındır," diye. Hoca da, "Eeee!" demiş, "Hırsızın hiç mi kabahati yoktu yani?" (Kabacalı, 2000: 212).

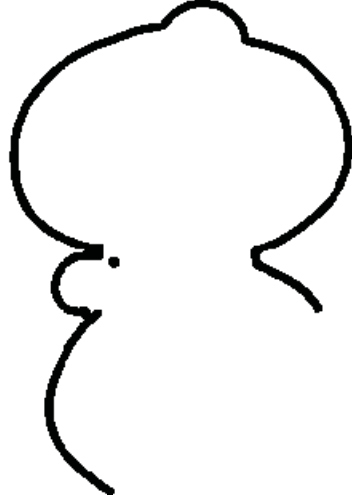
Bu karikatürümde Hoca kılığına girmiş korkuluk imgesi ile öykü dallanır. Çünkü hocamız akıllanmış ve önlemini almıştır. Ne ki yine de öykünün sonunu bilmiyoruz. Karikatür 13, bize olası bir seçenek sunabilir...



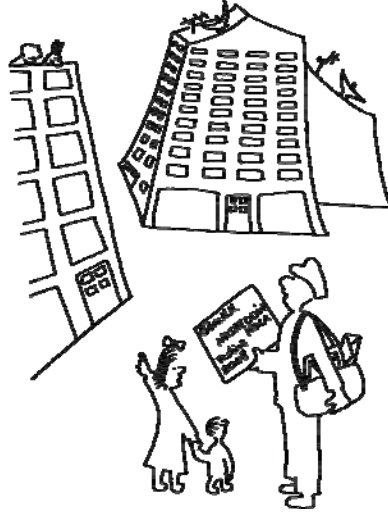
Karikatür: 13 (Büyükmeriç, 2009: 59)

Hocamız kavuğunu çaldırılmıştır ama hırsızın peşini bırakmaz. Kavuk onun için çok değerlidir çünkü...

Karikatürde hırsız simgesinin göstereni göze takılan maske imgesidir.



**Nasreddin Hoca'ya sunduğum diğer kimi karikatürler:**



Karikatür: 14 (Büyükeriç, 2009: 65)

1998 yılında PTT bir kampanya başlatmıştı: Cumhuriyetin 100. yaşına mektup... 1998 yılında cumhuriyetin ilanının 75. yılı dolayısıyla ailemize, sevdiklerimize mektup yazıyor ve 25 yıl sonra gönderilen kişinin eline geçmek üzere PTT'ye teslim ediyorduk... Bu olaydan esinlenerek ürettim karikatürümü. Nasreddin Hoca da doğumunun 800. yılında teslim edilmek üzere kendine bir mektup yazar. Yaşadığı dönemde daracık sokaklı, genelde bitişik tek katlı evlerin oluşturduğu büyükçe bir kasabada yaşayan Hocamız, günümüzde eşiği ile birlikte çok katlı bir apartmanın çatı katında yaşamaktadır. Ne yazık ki, postacı, Hoca'yı tanımamakta ve mahalle çocuklarına oturduğu yeri sormakta... Hocamızı acaba yeterince tanıyor muyuz?

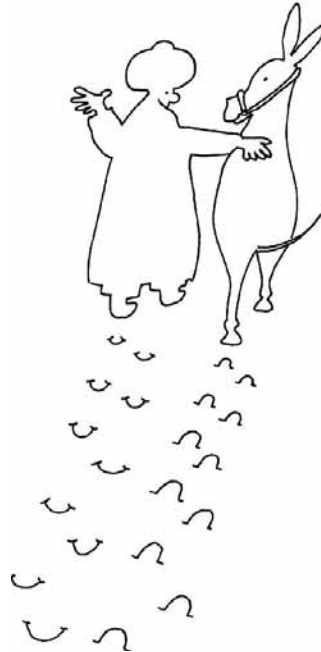




Karikatür: 15 (Büyükmeriç, 2009: 71)

Nasreddin Hoca'yla ilgili onlarca film çevrilmiş ve çizgi film üretilmiştir (Kabacalı, 2000: 88). Hocamız, günümüzde, başrolünü kendisinin, yardımcıları olarak da eşeğinin rol aldığı bir filmi izlemeye gitmektedir. Hocamız, çocuklara öncelik tanıyarak sırasına uymakta, kendi çevirdiği filme parasıyla girmekte, üstelik sevgili eşeğini de yanında götürmekte...

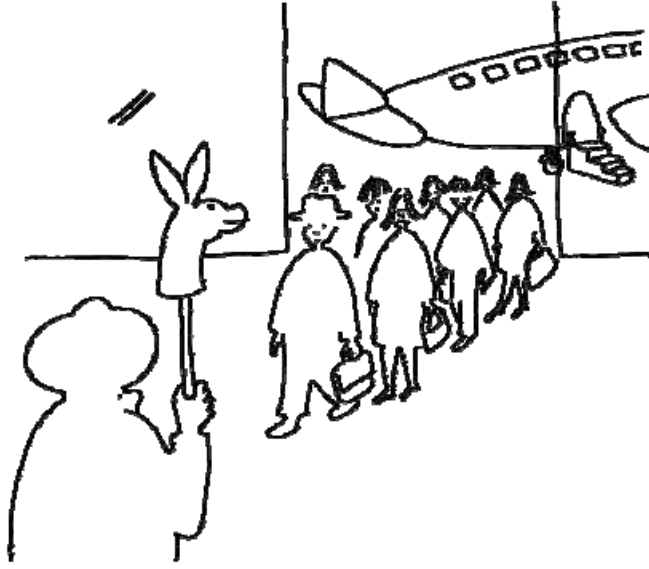
Medine Sivri, bu karikatürüme ilişkin yaptığı yorumda; "Kendine gülebilmeye özelliğimizi, kendini dışarıdan izleme olarak, sinema imgesiyle verir Büyükmeriç," diyerek, – yine benim karikatürü tasarlarken usuma gelmeyen- ayrımlı bir düşünce algısını öne çıkarır. (Sivri, 2010: 286).



Karikatür: 16 (Büyükmeriç, 2009: 73)

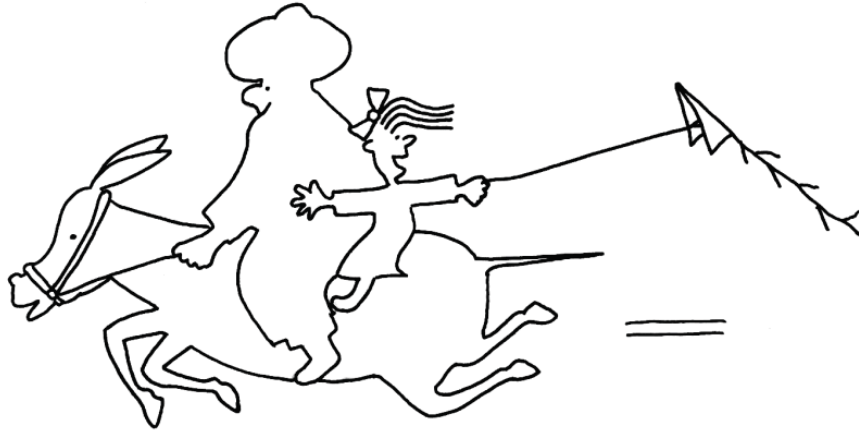
Hocamızın eşeği, Nasreddin Hoca öykülerinde, karısı, çocukları, öğrencisi İmad kadar güçlü bir figürdür. Hocamız sağlığında bütün kahrını çeken bu güzelim varlıkla can yoldaşdır. Hocamızın bu dünyada bıraktığı izler gülen- güldüren insan yüzüdür. Ne gerçek ki, eşeğin bıraktığı izler de yalnızca nal izi...

**Bir açıklama:** Anlatımda sunduğum kitabım, 2. basımdır. Birinci baskı Özgün yayınlarınca Şubat 2008'de yapılmıştır (Büyükmeriç, 2008). Bu baskı tarihinden sonra yapılan bir uluslararası karikatür yarışmasında aynı konuyu işleyen bir karikatür derece almış, bu da beni çok mutlu etmiştir.



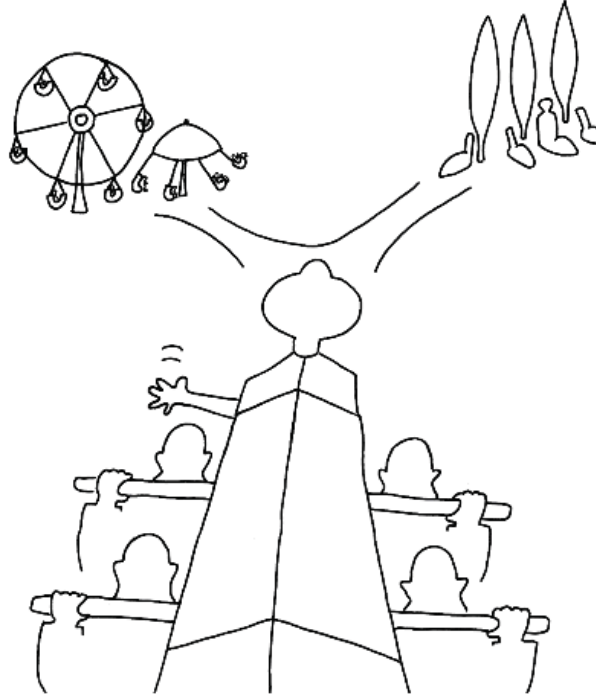
Karikatür: 17 (Büyükmeriç, 2009: 47)

Hocamız, havaalanında eşeğini karşılamakta. Yolcular şaşkın. Eşek ortada görünmediğine göre eşek kim acaba? Hoca, yine bir şaka yapmışa benziyor...



Karikatür: 18 (Büyükmeriç, 2009: 75)

Hocamız ve çocuklar arasındaki sevgi, çağına göre günümüzde daha güçlüdür. Hoca çocuğunu mutlu etmek için onun düşlemlerine/ hayal gücünün yaratılarına el vermektedir. Hangi çocuk istemez bir eşeğin üstünde rüzgâr yaratıp şeytan uçurtması uçurtmayı... Hem de babasıyla-annesiyle...



Karikatür: 19 (Büyükmeriç, 2009: 77)

Nasreddin Hoca, kimi öykülerinde kendini öldü sanır. Yine ölür işte böyle Hoca bir gün. Cenazesini kaldırırılar. Ama onun gönlü mezarlığa değil, lunaparka gitmekten yanadır... Bir yanı çocuk coşkusundadır çünkü...

## SON SÖZ

Ciltlere sığmayacak denli ulusal ve evrensel boyutta kütleleşmiş bir figürü yirmi – otuz dakikaya sığdırmak olanaksızdır. Bu sunumla bunu başarmak için içtenlice çabaladım. Hocamızın dile getiremediğim daha birçok özelliğine değgin başlıklar olduğunun da ayırdındayım.

Son sözüm şu ki, dünya döndükçe ve insanlık var oldukça Nasreddin Hoca öykülerine daha binlerce öykü katılacaktır. Süregelen gelenekte olduğu gibi...

Ben de kitabımda yer alan 36 Nasreddin Hoca karikatürlerimle o büyük ustaya -çam sakızı çoban armağanı- öyküler sunmak istedim. Umarım mayam tutar da hiç olmazsa bir tane öyküm Hoca öyküleri kervanına katılır...

## YARARLANILAN KAYNAKLAR

Başgöz, İlhan (2005) *Geçmişten Günümüze Nasreddin Hoca*. İstanbul: Pan Yayıncılık.

Boratav, Pertev Naili (2006) *Nasreddin Hoca*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.

Boratav, Pertev Naili (1991) *Folklor ve Edebiyat I*. İstanbul: Adam Yayınları.

Büyükmeriç, Erol (2008) *Nasreddin Hoca/ Karikatür*. Ankara: Özgün Matbaacılık.

Büyükmeriç, Erol (2009) *Çağdaş Yorumla Nasreddin Hoca*. İstanbul: Logos Y.

Çotuksöken, Yusuf (2003) *Anadolu ve Dünya Bilgesi Nasreddin Hoca*. İstanbul: Toroslu K.

Demirci, Cihan (2008) *Mizahçı Eşeğe Ters Biner*. İstanbul: Evrensel Kül.Sanat, Edebiyat D.

Duman, Mustafa (2008) *Nasreddin Hoca ve 1555 Fıkrası*. İstanbul: Heyamola Yayınları.

Efe, Hasan (2005) *Karikatür ve Eğitim*. İzmir: Etki Yayıncılık.

Gölpınarlı, Abdülbâki (1961) *Nasreddin Hoca*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Heper, Beytullah (2011) *Beytullahname*. Eskişehir: Kendi baskısı.

Kabacalı, Alpay (2000) *Bütün Yönleriyle Nasreddin Hoca*. İstanbul: Özgür Yayın Dağıtım.

Kılıçbay, Mehmet Ali (1996) *Din, Devlet ve Halk Arasında Nasreddin Hoca*. İstanbul: Güldiken Mizah Kültürü Dergisi.

*Kutlama / Celebration* (2008) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Nesin, Aziz (1973) *Cumhuriyet Dönemi Türk Mizahı*. İstanbul: Adam Yayınları.

Sakaoğlu, Saim (2009) *Nasreddin Hoca ve Adına Bağlanan Fıkraların Yanlış Yorumlaması. 21. Yüzyılı Nasreddin Hoca İle Anlamak Uluslararası Sempozyumu Bildirileri Kitabı*, Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Sever, Sedat (2007) *Anadolu Üniversitesi VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Sivri, Medine (2010) *X. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.

Topuz, Hıfzı (1997) *Başlangıcından Bugüne Dünya Karikatürü*. İstanbul: İnkilâp Kitabevi.

Tunalı, Dilek (2007) *Nasreddin Hoca Fıkralarında Karşılıklı Alışverişe Dayalı Kültür Özelliği*. İstanbul: Varlık Edebiyat ve Kültür Dergisi.



## MASALLARLA DUYGU VE DÜŞÜNCE EĞİTİMİ

**Şahsene CAMİZ**  
Eğitimci, Yazar

**Çalışmanın Yürütücüsü:** Şahsene CAMİZ

**Çalışmanın Başlığı:** Masallarla Duygu ve Düşünce Eğitimi

**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Öğretmenler, Anne- Babalar ve Öğrenciler /35-40

**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.

Masal anlatılmadı,  
Duymadık hiç.  
Çocuktuk,  
Ya ağlar yatarık,  
Ya yattığımız yerde kalırdık.

Masal anlatılmadı,  
Duymadık hiç.  
İçimizi dağlayan,  
İçimizden ağlayan,  
Çocuklardık.

Masal anlatılmadı,  
Duymadık hiç.  
Aksakallı dedemiz yoktu,  
Genç yaşta ayrılmışlar dünyadan,  
Hayatımız masaldı.

Masal anlatılmadı,  
Duymadık hiç.  
Deli dolu geçti çocukluğumuz,  
Uçmadık masallarda,  
Damdan, bayırdan düştük.

Masal anlatılmadı,  
Duymadık hiç  
Sessiz sinema şeridiydi geçen,  
Hüzünlü günler akılda kalan,  
Kapımızı erken çalan yoksulluk, ayrılık.

Masal anlatılmadı,  
Duymadık hiç.  
Yayan yapıldak okumaya gittik.  
Ekmeğimiz küflendi,  
Sütümüz ekşidi çoğu zaman.



Masal anlatılmadı,  
Duymadık hiç.  
Masal da anlatmadık,  
Söz ele geçtiğinde, çağ atladık ipten atlar gibi.

Dünyayı dolandık,  
Aradığımızı bulamadık, dolandık durduk.  
Çocuklar bizden farklı değildi,  
Masal anlatılmadı,  
Duymadık hiç.

Değerli Anne ve Babalar, Değerli Öğretmen Arkadaşlarım, Sevgili Öğrencilerim,

Masallarla beslenemeyen çocukların, bir yaşam boyu hep içlerinde taşıdıkları burukluğu, soğukluğu ve boşluğu işte böyle anlatmış Ozan Efe. Yine bir yaşam boyu, çocuk yanının hep boynu bükük kalışını, yaşamı hep kekremsi bir tatla sürdürüşünü de. “Masal bir bahane, hayattır dökülüp saçılan ortaya” diyen Tahir Alangu’yu bir kez daha anımsadım bu şiiri okuyunca. Ve çocukluğumuzu, kişiliğimizin anavatanı olarak kabul eden bilgeyi bir kez daha onayladım tüm yüreğimle.

Dilerim sizler de benim gibi masallarla büyümüşsünüzdür. O büyüü doyasıya solumuş, o huzurla kana kana uyumuşsunuzdur çocuk uykularınızı. Ben, işte o masalcılara duyduğum gönül borcuyla başladım ilk masallarımı derlemeye. Biraz geç kalmanın burukluğuyla oturdum dizlerinin dibine, bir yetişkin olarak, aynı yıllar önceki çocuk gibi. Aynı duygularla, düşüncelerle ve aynı coşkuyla. Bir kez daha anladım ki yaşamın her döneminde masal dinlemenin tadı aynıydı. Tutkuyla sürdürdüğüm yazın öğretmenliğinden emekli olunca da oturup derlediklerimi yazdım.

Öğrenciliğimden beri şiirler, öyküler, geziler yazsam da yayımlanması için önceliğim masallardı. Önce, toplumları emziren ve besleyen masallarla, onları anlatılmaz bir tatla bize aktaran masalcılara gönül borcumu ödemeliydim. Ülkemin güzel insanların çocuk yanlarına ulaşmalı, onları her yaşta değerlerimizde birleştirme konusunda üzerime düşeni yapmalıyım. Sonra, asırlardır toplumsal bellekte beslenen, mayalanan birbirinden güzel masallarımızı ve özlerinde taşıdıkları iletileri çocuklarımıza ulaştırmalıyım. Geleceğimiz, o çok sevdiğim, yaşamımızın en güzel yıllarını eğitimlerine ayırdığımız çocuklarımız değil miydi?

Tümümüz, duygu ve düşüncelerimizin davranışlarımızı belirlediğini biliyoruz. Mademki ne düşünüyor ve duyumsuyorsak öyle davranıyorduk; öyleyse, yaşamımızın o en tatlı dönemine olumlu tohumları masallarla eklemiydik önce. Öğretiyor gibi olmadan ulaştırmalıydık iletilerimizi, bal tadına karıştırmalıydık ataların öğütlerini.

Can Yayınevi, 2010 yılında Ağustos ayında son masalcılardan derlediğim masalların on beşini kitaplaştırdı. Bu büyük kültür hizmetinden dolayı, bu güzel kitabın yayımında emeği geçen herkese, huzurunuzda bir kez daha teşekkür etmek isterim.

Kitabımı elime aldığım zaman duyduğum mutluluğun asıl nedeni, bir gönül borcunu ödemeye çalışmanın verdiği huzuru kuşkusuz. Çocukluğunun tadını, başka çocukların da duyumsamasını, kişiliklerinin ana değerlerini onlardan aldıkları ipuçlarıyla bezemelerini istemiştim. Bu konudaki duygu ve düşüncelerimi; bu birinci kitabım “Güneş Yüklü Masallar”ın ve dosyasını oluşturduğum “Bir Gülcüğe Bir Masal”ın önsözünde şöyle belirtmişim:

Renkli ve sıcacık bir masal dünyasıydı çocukluğum. Sevgili Atatürk’ün varlığının hâlâ duyumsandığı bir ülkenin; gururlu, özgüvenli çocuklarıydık. Geleceğe güvenle bakan, onurlu, gönlü varsıl, mutlu, kocaman ailelerin en değerli varlıkları... Çevrenin ve ilişkilerin olanca doğallığı içinde, bizler de mutluyduk.

Çocukluğumuzun kalabalık aileleri, aşılmaz kalelerimizdi bizim. Pamuk ninelerin, tonton dedelerin, konukların başköşeye oturtulduğu ve bal tadında masalların, sıcacık anıların hep birlikte, can cana dinlendiği... O dedeler ki kurtuluş masalımızın canlı kahramanları, o nineler de cephe gerisinin kahraman kadınlarıydı. Vatan ve Atatürk sevgisini, insan sevgisiyle birlikte, onlar ekmişti yüreklerimize, tüm benliğimizi kapladı sonra.

Patlamış mısır ve kestane kokan, soba üzerinde çaydanlığın fokurdadığı o kış akşamları, yıllar öncesinde mi kaldı? Yaşadığımız o sıcacık mutluluklar, gönülden gönüle akan masallar, hâlâ içimizi

ısıtıyor. Tüm dünyayı kucaklayan insan yanımızın mayası, sanırım en çok da böyle katılmış hamurumuza...

Çocukluğumuzun vazgeçilmez lezzeti olan bu masallarla beslendi kişiliğimiz. Her şeye karşın; sürdürdüğümüz iyimserlik, koruduğumuz umutlar ve iyi niyet, o günlerin armağanıdır bize. Yaşamda karşılaştığımız kötülöklere karşı bile, bir Keloğlan saflığıyla uğraş verir de baş edemeyiz bazen, sonra da beklemedik bir Keloğlan ya da küçük evlât akıllılığıyla bir umar arar, buluruz.

Kocaman kültür ormanımızın en ulu ağacı, masallarımız olmalı. Hep bir çınar olduğunu düşünmüşüm onun. İşte bizim çocukluğumuzun en güzel günleri, başı göklerde, kökleri çok derindeki bu çınarın koyu gölgesinde geçti. Gönülden gönüle süzülen birbirinden güzel dünyaların büyüü anahtarları, onun erişilmez dallarındaydı. Açılmaması gereken kırkinci odaların kapılarını –başımıza gelebilecek onca şeye karşın- açma isteği, o zamanlardandır.

Varsıl dilimizin pek çok deyimini, atasözünü belki de ilk kez, anlatıcılarımızın bal damlayan dillerinden içmişti. Gözlerimiz gözlerinde, ağızlarına düşecek denli hayran ve âdeta nefeslerimizi tutarak dinlerdik onları. Türkçenin güzellikleriyle donattığımız hayaller, kendimizden geçirirdi bizi. Huzurlu çocuk uykularımızı en çok onlara borçlu olduğumuzu, sanırım biliyorduk. Atalarımızın masallarla dizdikleri iletilere, anlatıcılarımız da eklerdi uygun gördüklerini. Bunlar, onca unutkanlığımıza karşın hâlâ belleğimizde...

Masallarda bıraktığımız devlerle savaşmamız gerekeceğini bilemezdik o günlerde. Bazen kalemlerimizle, yüreklerimizle, düşüncelerimizle giderken dev gibi sorunların üstüne; karşımıza çıkıverecek ak saçlı bir dedenin yardımını bekler gibiyse en umarsız yanımız, o günlerden armağandır bize. Evliliklerimizde sosyal farklılıkları umursamamayı; Keloğlan'la padişahın kızından öğrendik belki, belki de başka başka masallardaki şehzadeyle yoksul genç kızın aşkından. Bazen karşılaştığımız bir genç kıızı beğenmez yanımız, belki de masalların kusursuz güzelleriyle kıyasladığımız içindir. Delikanlıların ise o beyaz atlı prenlere benzemesini beklemiştizdir belki. Mutlu sonları da çok severiz; dünden beri, hem de dünkü denli...

Bir gün, yaşamımıza bunca rengi, güzelliği ve sıcaklığı katan sevgili masalcılarımız, güzel masallarını da alıp gidiverdiler birer birer. Işıklar içinde yatsınlar! Hep bizimle kalacaklarını düşünmüşüz de mi yazmamışız anlattıklarını? Yaşamın dağdağası içinde belleklerimizdekiler de silinmeye başladığı zaman telâşlandım. Son masalcıları aramaya başladım. Ancak, bazıları çoktan göçmüştü, artık masalların dinlenmediği bu dünyadan. Bazılarının bellekleri, kendilerini bile unutmuştu. Bazıları hemen, bazıları da günlerce, düşüne taşına birleştirdiler parçaları. Onlara, ödenmez bir borçluluk duyuyorum. Çocukluğumun unutulmaz masalcılarına ulaşabildiğimiz son anlatıcılara ve bazı masallarımız yıllar önce bana ulaştıran canım öğrencilerim...

Masallarımızı dinlerken, yazarken şaşırdığım çok oldu. Bir tanesini, kentte doğup büyümüş bir hanımefendiden dinlemiştim. Çok benzeri, uzak bir dağ köyünde yaşıyormuş, onu da dinledim. Batıda anlatılan bir masalın çok benzerini İç Anadolu bir bey anlattı, başka bir isimle. Yazdım tümünü, elbette hiç değıştirmeden. Bu yüzden, okurken bu benzerlikleri siz de göreceksiniz.

Kısacası, öyle çok sevilip anlatılmış ki masallarımız, ulaşımın çok güç olduğu dönemlerde bile Anadolu yaylasını dolaşmış; doğudan batıya, batıdan doğuya, kuzeye ve güneye, güzel anlatıcılarıyla. Bu bitek topraklara; kâh yaşama tat ve anlam katan birer erdem tohumu olarak saçılmışlar, kâh üzerine can suyu olarak akmışlar coşkuyla.

Sevgili Dedeler, Nineler! Bu masalları, önce sizin okuyup öğrenmenizi isterim. Sonra, tüm aile hatta eş-dost birlikteliğinde anlatın lütfen, sesinizin en sıcak tonuyla. Çocuklarınız, torunlarınız da dizinizin dibinde olsunlar. Çok eskiden olduğu gibi; bir mangal başı, tandır başı ya da ocak başı sıcaklığı yayılsın odanıza. Televizyonunuzu da kapatın, bir süreliğine. Dinleyenler, yudum yudum içsinler asırlardan akan mutluluğu... İnanıyorum ki sevgili dostlar, yıllardır yaşamımızdan eksilen huzuru yeniden yaşayacaksınız. İşte o zaman, çocuklarımızın yapısına; içtenliği, yaşama sevincini ve yaşamda karşılaşılabilecekleri tüm olumsuzluklara dayanma gücünü ekleyivereceksiniz...

Sevgili Anne ve Babalar! Önce ninnilerimizle, sonra masallarımızla büyütelim çocuklarımızı. Bol bol dinlesinler; dedelerini, ninelerini, sizleri, dizlerinizin dibinde. Elektronik arkadaşlıklarla avundukları yalnız odalarından çekip çıkaralım onları. Atasözlerimizi, deyimlerimizi öğrensinler ilk ağızlardan. Türkülerimizi, şarkılarımızı söylesinler yuvalarımızda, sokaklarımızda. Sonra da; okusunlar, okusunlar... Pek çok uygarlığın boy attığı bu toprakların sunduğu zenginliklerle donansınlar, kısacası. Gururlansınlar değerlerimizle, en çok da kendileriyle. Biz bunu başaramazsak ya da daha çok gecikirsek eğer; başkaları, şiddet içeren oyunlarıyla büyötmeyi sürdürecekle ve kendi kültürlerini dayatacaklar –hem de tek seçenek olarak- zamanı gelince...

Daha geç olmadan, güzel yurdumuza saçılmış tüm değerlerimizi ve masallarımızı araştırmayı sürdürüelim. Pek çok yitiğimizi bulacağız orada. Bunları, çocuklarımızın önce uykularına, sonra hamurlarına katabilirsek eğer; inaniyorum ki, çok güzel olacak her şey...

Sevgili çocuklarım, sizleri çok seviyoruz. Öylesine değerlisiniz ki... Sevgimizi, saygıyla besleyebilirsek, değerlerimizle donatabilirsek sizi ve sorumluluklarımızı, sorumluluklarınıza katabilirsek eğer, daha güzel olacak her şey. Eğer sizi gerektiğince eğitebilirsek iki gözümüz; ışıklı önümüz, sonsuz özgürlüğümüz...

Masal gibi bir geleceğe ama önce masallarımızla...

Evet, böyle demişim; masallarımızı okuyacaklara, okuyup anlatacaklara, böylece gelecek kuşaklara ve sonsuza ulaştıracaklara...

Bildiğiniz gibi masallar; olayları bilinmeyen bir zamanda ve imgesel bir ortamda geçen, kahramanları insan, hayvan ve olağanüstü varlıklar olabilen, dinleyenleri eğlendirirken eğiten sözlü ürünlerdir. Masallarda, iyiyile kötü çatışır genellikle. Olaylar, sembollerle ya da olağanüstü varlıklar yoluyla anlatılır. Başlangıcı gibi bitişi de bir tekerlemeyle ve mutlaka bir mutlu sonla olur. Sanırım, büyükten küçüğe hemen herkes tarafından çok ama çok sevildiğini eklemeyi de unutmamalıyız.

Ben masallarımızı, Türkçenin eşsiz tarlasında açan birbirinden güzel ve renkli çiçekler olarak düşünüyorum. Onlarca, belki yüzlerce kitapta ifade edilen duyguları, düşünceleri, imgeleri ve ahlâki değerleri bal tadında anlatırlar. İşte bu yüzden, gerek ülkemizde, gerekse batı ülkelerinde, çocukları eğitmek için masallardan çok yararlanılmaktadır. Daha da çok yararlanılmalıdır, diye düşünüyorum.

Masallar, halk topluluklarının; imgesel olaylarla, içinde yaşadıkları ve çoğu kez aradıklarını bulamadıkları dünyaya özledikleri biçimi vermek için giriştikleri yumuşacık bir karşı koyma, bal tadında bir başkaldırıdır aynı zamanda. Olanaksız görüneni olanaklı kılma yolunda bir arayış, katlanılamayanı imgelerle aşma çabası belki de. Gerçek yaşamın bunalımlarından sıyrılıp kendisini büyüdü bir dünyada avutmak gereksiniminin de sonucu büyük bir olasılıkla.

Değerli dinleyenlerim, bir çocuğun imgelem dünyasını zenginleştiren masallar, günü gelince düşlerini gerçekleştirme fırsatını kolayca yakalamasını da sağlar. Tümümüzün çok iyi bildiği gibi, düşleri denli renkli ve zengindir bir çocuğun dünyası. O düşlü dünyada güven içindedir ve mutludur çocuk. Bir o denli de arayış içinde ve gerçekleştirme peşindedir. İmgeleri olmayan bir çocuğun ne gerçekleştirme çabası olur, ne de sağlıklı gerçeklere ulaşabilir zamanla.

Birbirinden görkemli sarayların kırkinci odasındaki sürprizler gibidir masallarda karşılaştığımız güzellikler. Ya da Kafdağı'nın ardındaki Zümrüt-ü Anka Kuşu gibi, Keloğlan'ın saray bahçesinde görüverdiği aydan arı, gündenduru, dünyalar güzeli prenses gibi, bir başka masal prensesinin, görür görmez vurulduğu yakışıklı mı yakışıklı o yoksul genç gibi...

Onları, her dinleyişimizde; hem çocuklar, hem de biz büyükler için bir ibretler sahnesi olduğunu düşünmez miyiz? Masallar, bizi; asırların değiştiremeyeceği gerçek iyinin, gerçek güzelin utkuya ulaştığı, bayağılıkların, çirkinliklerin, kötülüklerin yere serildiği ideal bir dünyada, kardeşçe duygularla birleştirir. Böyle bir dünya; her ulusun, tarihin her döneminde en büyük özlemi olmamış mıdır?

Sevgili Dinleyenlerim! Bildiğiniz gibi masallar, insanlığın ülkelere ve bölgelere göre değişmeyen yönlerini de ele alırlar. Ulusların kendilerine özgü yaşam tarzlarına, yaşam felsefelerine, geleneklerine, göreneklerine, değer yargılarına ait çok önemli motifleri içerdikleri için; tarihçilerin, toplumbilimcilerin, felsefecilerin, psikologların araştırmalarına ışık tutar. Çünkü masallar; sınırından girdikleri ülkenin değerlerini kuşanır, yaşama bakışını, yaşamı algılayışını kavrar, o halkın güldüklerini, ağladıklarını özümser, acır, hoş görür, cezalandırır. Bir halkın yüreği gibidir masalları, düşünceleri gibi, vicdanı gibi. İşte bu yüzden, ulusal eğitimde, özellikle çocuklara verilecek ulusal eğitimde önemli bir rol oynar masallar. Değerlerimizle donatamadığımız bir kuşak; bizimle kalabilir mi ve bizim geleceğimiz olabilir mi sonsuza dek?

Çocuk, anlatıcının gerek jest ve mimiklerinden, gerekse vurgu ve tonlamalarından, eğer varsa başka dinleyicilerin tepkilerinden; onaylanan ve onaylanmayan davranışları, durumları da anlar. Her yönüyle onaylanan masal kahramanı, onun hazır modeli olur. Bu model; içinden çıktığı toplumun değer yargılarıyla bütünleşmiş, kendisini başkalarının yerine koyabilen, yüreği iyilikle dolu, yardımsever, mücadeleci, tüm güçlüklerin üstesinden gelebilen, gerektiğinde padişahı bile tahtından indirecek denli özgüvenli, sabırlı, halktan, haktan ve adaletten yana bir kişidir. Çocuk; masal boyunca bu değerlerle donanmış; yalancılığın, kiskançılığın, kötü kalpliliğin doğuracağı sonuçları öğrenmiştir. Bu durum, onun; yaşama olumlu bakmasını, karşılaşacağı engellerden korkmadan mücadele etmesini sağlar ve dolayısıyla sosyalleştirir onu.

Değerli Dostlar, Sevgili Öğrencilerim! Tümümüzün bildiği gibi, bir insan, bebeklik döneminden başlayarak değişir ve gelişir. İşte bu değişikliklerin anahtarı; onun iç ve dış dünyası arasındaki dengeli ve sürekli bağıntıyı kuran, yavaş yavaş öğrenmeye başladığı anadilidir. Öğrendiği oranda duygu ve düşüncelerini dışarıya aktarabileceği ve başkalarınınkini anlayıp algılayabileceği dil.

Bildiğimiz gibi, dünya edebiyatlarının çıkış noktası olarak da kabul edilen masallar, halk dilini karakterize eden en zengin örneklerdir. Çünkü, bir anadilin; asırlar boyunca oluşan lehçe ve ağız ayrılıkları, deyimler, tekerlemeler, yerel renkler de taşıyan mecazlı söyleyişleri, tüm doğallığı ve canlılığıyla yaşar masalarda. Büyük masal ustalarımızın da dile getirdiği gibi, masallarımızda dağ kaynakları gibi duru, pırıl pırıl bir Türkçe büngüldür. Masallarımızın dili; deyimlerimizin, atasözlerimizin, söz öbeklerinin, benzetmelerin çokluğunu, ustalıklı kullanılışını, kısacası gücünü gösterir. Her bir masalımızın yalınlığı, açıklığı içinde ulaştığımız bir zenginlik ve derinliktir bu. Çocuklarımızın duygu ve düşünce evrenlerini, dilimizin tüm şiirselliğiyle, tüm ezgileriyle donatmanın bundan güzel bir yolu yoktur kuşkusuz. Hem de öğretme amacını sezdirmeden, bir masal evreninin büyüü içinde...

“Masallar ve çocuk kitapları da yazan değerli sanatçı Mehmet Güler: “Kaynağını sözlü sanattan alan masallarımız, binlerce yılın içinden, milyonlarca insanın dilinden, gönlünden süzülerek gelir. Bunun için mi böyle durudur masallarımız? Her anlatandan bir renk, bir koku kapıldığı için mi evrenseldir böyle?” diye sorduktan sonra ekliyor:

“Bir ay önce okuduğum romanı unutmuş, otuz beş yıl önce dinlediğim masalı sözcük sözcük anımsıyorsam, büyüsel bir şey var demektir masalın içinde. İnsandan, insanlığın özünden damıtılıp gelen insansal bir mesaj vardır.”

Bu konuda, bir de büyük halk bilimcimiz Pertev Naili Boratav’a kulak verecek olursak: “Çocuğa anadilinin bir işçi elindeki alet gibi nasıl kullanıldığını ilk öğreten, ona bu dulun türlü hünerlerini, kıvraklığını, zenginliğini, inceliğini ilk gösteren, kendi dilini konuşmayanlardan uzaklaştırıcı, onu konuşanlara yaklaştırıcı duyguyu; ninnilerin, tekerlemelerin, türkülerin yanı başında ama herhalde onlardan daha geniş ölçüde ilk aşılaman, masallardır.”

Sevgili Dinleyenlerim! Tüm bu sözlerden, masallarla büyüyen bir çocuğun, özellikle konuşma diliyle ilgili becerisinin en üst düzeye ulaştığını öğreniyoruz. Sözünün gücünü arttırmak için vurgu ve tonlamaya dikkat etmesini kavramış; sıfatların, zarfların, ünlemlerin yerli yerinde kullanılmasının önemini sezmiştir. Bir sözün en etkili şekilde nasıl kullanılabileceğini anlatıcıdan öğrenmiştir. Uygulamalı bir eğitimden geçmiştir. Ayrıca, o da bu masalları başkalarına anlatacağı için; hem söz söyleme yeteneğini geliştirmiş, hem de kültür taşıyıcılığı gibi çok önemli bir sosyal sorumluluğu yerine getirmiş olacaktır.

Değerli Konuklar, bu konuda söylenecek daha çok şey var kuşkusuz. Ancak sözlerimi tamamlamadan önce bir önemli noktaya daha değinmek istiyorum. Dinleme eğitimiyle ilgili olarak pek çok eğitimcinin birleştiği ortak görüşü çoğumuz biliyoruz: “En iyi eğitim ortamında, iyi bir zekâyâ sahip dinleyicilerin dikkatleri bile yirmi dakikadan daha uzun süre canlı tutulamaz.”

Oysa tümümüz, kendi yaşamlarımızdan da çok iyi biliyoruz ki; bir masal anlatıcısı, saatler boyunca hem de tüm dikkatleri üzerinde toplayarak dinletir kendisini. İşte ezberimizi bozan masalların ve onları anlatanların büyük bir gizi daha...

Sözlerimi, büyük ozan Orhan Veli Kanık’ın dizeleriyle tamamlamak istiyorum:

Çocuk gönlüm kaygılardan âzâde,  
Yüzlerde nur, ekinlerde bereket,  
At üstünde mor kâküllü şehzade;  
Unutmaya başladığım memleket.

Şakağımda annemin sıcak dizi,  
Kulağımda falcı kadının sözü,  
Göl başında padişahın üç kızı,  
Alaylarla Kafdağı’na hareket.

Değerli Konuklar! Gerek siz, gerek biz katılımcılar açısından son derece yararlı olan bu birlikteliği sağlayan Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi’nin değerli müdürü Profesör Sedat Sever’e, yönetim kurulunun değerli üyelerine, tüm çalışma arkadaşlarına ve bizleri dinlemek için gelen sizlere, ayrı ayrı teşekkür ediyorum. Böyle bir birimin oluşması, çalışmalarını başarıyla sürdürmesi; nitelikli kitaplarla beslenen seçkin bireylerin yaşadığı, kültür düzeyi yüksek bir toplum olma yolunda öylesine önemli bir adım ki. Emeği geçen herkesi yürekten kutluyorum.

Değerli katılımcılar, sözlerimi tamamlarken; sizlerin de çevrenizdeki son masal anlatıcılarına ulaşmanızı, dizlerinin dibine oturmanızı, dinlediklerini yazmanızı, yayımlanması ve gelecek kuşaklara ulaşması için üzerinize düşeni yapmanızı rica ediyorum. Hâlâ masalların anlatıldığı, dinlendiği; birbirine ve değerlerine kenetlenmiş, mutlu bir ülke olarak yaşayabilmemiz için tümümüzün yapabileceği çok şey var kuşkusuz.

Tümünüze; masallar, kitaplar denli güzel, anlamlı bir yaşam diliyorum.

Saygılarımla...

## ÜLKEMİZDE İNSANLAR NEDEN OKUMUYOR? ENGELLER VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ<sup>1</sup>

**Akif COŞKUN**  
Öğretmen

**Çalışmanın Yürütücüsü:** Akif COŞKUN

**Çalışmanın Başlığı:** Ülkemizde İnsanlar Neden Okumuyor? Engeller, Çözüm Önerileri

**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Anneler, Babalar, Öğretmenler/30 kişi

**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.

Okuma kişinin bilgi edinmesi, düşünsel ve estetik yönden zenginleşmesi, kendini ve dünyayı yeniden keşfetmesini sağlayan bir eylem biçimidir. İnsanların ayrıntıları fark etmesini, seçici olmasını, duygularının gelişimini, eleştirel ve analitik bir bilince ulaşmalarını olanaklı kılar. Okuma ortaya çıkardığı bireysel sonuçlar yanı sıra dünyayı insandan yana değiştirme boyutuyla da göz ardı edilemeyecek bir çabadır. Bu yönüyle okuma eyleminin “demokratik değişimi yükselten bir kültürel uygulamalar dizisi olarak” da (bkz. Freire ve Macedo, Okuryazarlık, 1998) ele alınması gerekir. Okuma konusunun özgürlük, çeşitlilik ve nitelik yönleriyle de tartışılması yararlıdır.

Okuryazarlık (okuma ve yazmayı bilmenin ötesinde düzenli ve eleştirel okuma yapabilme) bu denli önemli olmasına rağmen ülkemizde yerleşik bir okuma kültürünün var olduğu söylenemez. Konunun sadece rakamlarla açıklanmayacağı gerçeğini göz ardı etmeden aşağıda yer alan veriler incelenecek olursa ülkemizdeki okuryazarlık düzeyi hakkında çok genel bir değerlendirme yapmak mümkün olacaktır:<sup>2</sup>

— Ülkemizde ihtiyaç maddeleri sıralamasında kitap 235. sırada yer alıyor ve yıllık kitap harcaması kişi başına 10 doların altında. Bu rakam gelişmiş ülkelerde ortalama 100 dolar düzeyinde.

— 1970’li yıllardaki kitapevi sayısı 40 000 iken bu sayı 2009’da 25 000’e düşmüş bulunmaktadır.

— Ders kitapları hariç bir yılda basılan kitap sayısı Amerika’da 72 000, Almanya’da 65 000, İngiltere’de 48 000, Fransa’da 39 000, Brezilya’da 13 000 düzeyindeyken Türkiye’de 6 031’dir.

— 70 milyonu aşan nüfusuyla Türkiye’de bir kitabın ortalama basım rakamı 2000- 3000 tanedir.

— Ülkemizde dergi okuma oranı % 4, gazete okuma oranı % 22, radyo dinleme oranı % 24, televizyon izleme oranı ise % 95 düzeyindedir (Günlük gazete satışı ülkemizde yaklaşık 4,5 milyon bu sayı Almanya’da 23 milyon civarındadır).

— Türkiye’de 2008 yılında satılan bandrollü normal kitap sayısı 111.630.426 (TÜİK) olarak tespit edilmiştir. Ülke nüfusu düşünüldüğünde kişi başına düşen rakam 2’nin altındadır. Japonya’da bir yılda basılan kitap adedinin yaklaşık 4 milyar 200 milyon olduğu dikkate alınırsa basit bir karşılaştırma yapmak mümkün olacaktır.

— Ülkemizde 2008 yılı itibarıyla 1156 halk kütüphanesi bulunmaktadır (Bunların yaklaşık 50 tanesi çeşitli gerekçelerle kapalı durumdadır). Bu kütüphanelerde toplam 13 662 483 kitap vardır ve bu kitaplar içinde dini kitapların oranı dikkat çekicidir (711.396 adet). Uluslararası Kütüphane Dernekleri Federasyonu (IFLA) standartlarına göre Türkiye’deki halk kütüphanelerinde 123 milyonu aşkın kitabın bulunması gerekmektedir.

<sup>1</sup> Bu çalışma Eğitim Sen tarafından 23-24 Ocak 2010 tarihinde gerçekleştirilen “Uluslararası Katılımlı Okuma Kültürü -Sorunlar ve Çözüm Yolları- Sempozyumu”nda yapmış olduğum konuşma ve basılmış olan sempozyum kitabı temel alınarak hazırlanmıştır.

<sup>2</sup> Eğitim Sen, Çocuk Vakfı, MEB EARGED ve TÜİK verileri dikkate alınmıştır.



— Kütüphanelerimizde çalışan ve “Kütüphanecilik Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü” mezunu personel sayısı sadece 331’dir. Kütüphanelerimizin yaklaşık 1000 tanesinde uzman personel açığı vardır.

— Halk kütüphanelerinin toplam üye sayısı 503 961’dir ( İstanbul ilinde sadece 7598; Ankara’da 17 205 ve İzmir’de 12 119 kişi kütüphane üyesidir).

Halk kütüphaneleri konusunda diğer ülkeler ile bir karşılaştırma yapılacak olursa; 80 milyon nüfuslu Almanya’da 11 bin 332 kütüphane ve bu kütüphanelerde yaklaşık 150 milyon kitap vardır. Yine Fransa’da 4 bin sekiz, İngiltere’de 4 bin 937 ve İspanya’da 5 bin 209 halk kütüphanesi vardır. 5 milyon nüfuslu Finlandiya’da bile bin 202 kütüphane bulunmaktadır.

Rakamların ortaya koyduğu genel görünümün ardından, koro halinde seslendirdiğimiz “okumayan bir toplumuz” söylemini ortaya çıkaran etkenler üzerinde durulması gerekmektedir.

Okuma kültürü, kuşkusuz bir ülkenin tarihsel, sosyokültürel ve ekonomik etkileriyle şekillenir. Aynı zamanda okuma kültürünün yerleşmesinde başta devlet olmak üzere sivil toplum örgütlerine, yazar ve yayıncılara, okul, öğretmen ve anne-babalara önemli sorumluluklar düşer. Bu sorumlulukların yerine getirilme düzeyleri ve okuyuculara ait kişisel nedenler de okuryazarlığın temel belirleyenleri arasındadır. Ülkemizde okuma kültüründe görülen yetersizliğin nedenlerini daha iyi anlayabilmek için bunlar kısa başlıklar halinde ele alınmalıdır.

Öncelikle ülkemizde geniş toplum kesimlerini içine alan ve köklü toplumsal değişimler ortaya koyan (Avrupa’da Rönesans ve Reform hareketleri gibi) bir aydınlanma devriminin yaşanmamış olması okuma kültürünün tarihsel alt yapısında eksiklik oluşturmuştur. Osmanlı Devleti döneminde halkın okuma-yazma bilmemesi, matbaanın Avrupa’dan 276 yıl sonra ancak kurulabilmesi; yönetsel erkin halk adına düşündüğü, konuştuğu ve karar verdiği siyasal-sosyal düzenin aşılabilmesi da okuryazarlığa olumsuz etki etmiştir. Kant’ın deyişiyle ülkemizde “**insanın ergin olmayışı durumu yani kendi aklını bir başkasının kılavuzluğuna başvurmaksızın kullanamayışı**” hep süregelmiş, geleneğin köneliğinden kurtulamayan kitlelerde okumaz yazmazlık edinilmiş bir davranış olarak içselleşmiştir.

Cumhuriyetin ilanından sonra ülkemizde okuma ve yazma oranları oldukça düşük düzeydedir. 1927 yılında okuma ve yazma bilenlerin oranı % 11’dir. Bu oran yapılan kampanyalarla 1935 yılında % 20,4’e, 1950’de % 33,6’ya, 1960 yılında %39,5’e ulaşmıştır. 2008 yılında ise % 85,71’dir (bkz. TÜİK, 2000). Durum böyle olunca, okuma kültürü konusu uzunca bir dönem onun temel koşulu olan okuma ve yazma bilme sorununun gölgesinde kalmış, çok yönlü bir okuryazarlık tartışması yapılamamıştır.<sup>3</sup>

Bugün kitleler düzeyinde hala okuma eyleminin ne olduğu, amacı ve önemi; okuma araçlarının niteliği ve toplumsal düzeyde okuryazarlık dizgesinin nasıl kurulabileceği gibi temel konularda bir tanımsızlık bulunduğunu söylemek abartılı olmayacaktır. İşte ortaya çıkan bu boşluk ise okuma alanını piyasa ilişkilerine, ideolojik-dinsel kullanıma, görseleliğe ve popüler kültürün etkilerine açık hale getirmiş; evrensel olmayan tanımlar ve toplumsal denetimden uzak ürünlerle sorun daha da karmaşıklaşmıştır.

Okuryazarlığın önünde yer alan engellerden biri de ülkemizde temel toplumsal ihtiyaçların (iş, barınma, sosyal-kültürel ihtiyaçlar...) çözüme kavuşturulmamış olmasıdır. Belirli bir sosyo-ekonomik seviyeye ulaşmamış, açlık ve yoksulluk sınırı altında yaşayan insanlardan (bkz. Türk İş, Temmuz 2011) gelirlerinin bir kısmını okumaya ayırmasını ve düzenli bir okuma alışkanlığı sürdürmesini beklemek yanlıştır. Nitekim bu yönde yapılan bir araştırmada okuma oranlarının üst sosyo-ekonomik düzeyden başlayarak alt sosyo-ekonomik düzeye doğru gittikçe azalan bir seyir izlediğini görmek mümkündür (bkz. Yılmaz, Okuma Kültürü Sempozyumu, 2011).

Devlet geniş örgütlülüğü ve kaynaklarının büyüklüğü ile okuma kültürünün yerleşik bir hal almasında üzerine önemli sorumluluk düşen yapıların başında gelmektedir. Oysa ülkemizde devlet, elindeki kaynakların bir kısmını kültürün gelişmesi için ayırmak, yazarları ve yayıncıları desteklemek, kitlelerin okuma alışkanlıklarını pekiştirmek için olanaklar yaratmak zorunda olmasına rağmen bu görevini yerine getirmemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı ve Kültür Bakanlığı’nı konuyla ilgili olarak harekete

<sup>3</sup>Cumhuriyetin ilk döneminde, özellikle Hasan Ali Yücel’in Milli Eğitim Bakanı ve İsmail Hakkı Tonguç’un İlköğretim Genel Müdürü olduğu yıllarda okuma kültürü alanına önemli katkılar yapılmış olduğu atlanmamalıdır. İçinden birçok yazar, şair ve bilim insanının çıktığı Köy Enstitüleri’nin açılarak ülkeye yayılması ve uyguladığı program içeriği ile aydınlanma hareketinin önemli kurumlarından biri haline dönüşmesi; yine 1946 yılına kadar dünya klasiklerinden 496 kitabın tercüme edilerek dilimize kazandırılması çok büyük girişimlerdir. Ancak bu dönemin yine devlet eliyle sonlandırılmış olması ise unutulmaması gereken tartışma başlıklarından biridir.

geçirmemiştir. Yeterli sayıda halk, çocuk ve okul kütüphanesi açmamış; var olanlara yeterli personel görevlendirmemiş, samimi ve devamlılığı olan projeler gerçekleştirilmemiştir. Okuma araçlarına ulaşmayı kolaylaştıracak ve fiyatlarını cazip hale getirecek düzenlemelere gitmemiştir. Hatta devlet dönem dönem kendinden beklenenin tam tersini yaparak kitaplara karşı bir düşmanlık ve korku atmosferi yaratmış; yazar, yayıncı ve okuyucuları korkutan uygulamaları hayata geçirmiştir. Ülkemizde Hitler döneminde yakılan kitapların onlarca katı yakılmış (bu anlamda sadece Bilim ve Sosyalizm Yayınları'ndan 133.607 kitap yakılmıştır), yazar ve yayıncılara uzun yıllara varan cezalar verilmiştir. Kitaplar suç aletleriyle yan yana sergilenmekten ve çuvallara doldurularak polis karakollarına götürülmekten kurtulamamışlardır. Ayrıca Nazım Hikmet, Vedat Türkali, Adalet Ağaoğlu, Sait Faik Abasıyanık, Sabahattin Ali, Melih Cevdet Anday, Fakir Baykurt, Nihat Behram, Hasan Kıyafet gibi çok sayıda yazarımızın bazı kitapları yasaklanmış, davalar açılmıştır. 2000–2005 yılları arasında 284 kitap hakkında toplatma kararı verilmiş ve yine çok yakın tarihte henüz basılmamış olan bir kitap dahi yasaklanarak yazarı hapse atılmıştır. Devletin yaklaşımı nedeniyle kitaplar suç unsuru ve yasaklı olma ayıbından kurtulamamış, okuyucunun bilinçaltında okumaya karşı mesafe yaratılmıştır.

Ülkede katılıma açık demokratik bir kültürün yokluğu, yönetsel düzeyde kullanılan otoriter dil ve "ezme-ezilme ilişkisi içinde ezilenlerin cehaletini mutlaklaştırma eğilimleri" de okuma ihtiyacının ortaya çıkmasını engellemiştir (bkz. Freire, Ayrıntı, 1991). Okuryazarlık, demokratik ve kültürel sığlaşmaya paralel bir şekilde geri planda kalmış, "söz" değerini yitirmiştir. Böylece kitleler derin ve eleştirel okuma yapmayan, yüzeysel okuma ile yetinen (bkz. Çotuksöken, 2011, 47) bir noktaya itilmiştir. Çarpık bir "okuma algısı" ve pratiği toplumu etkisi altına almış; kendini çok yönlü okumalarla besleyip, bilgiye ulaşma çabası içinde olması gereken, eleştiren ve birikimlerini hayata katan "okuyucudan" uzaklaşmıştır. Medya belirleyici güç olarak toplum üzerinde hâkimiyet oluşturmuştur.

Yukarıda açıklanmaya çalışılan genel durumla birlikte, okuryazarlığın oluşumuna somut etkileri olan diğer başlıklar da bütünlüklü bir yaklaşım oluşturabilmek için ele alınmalıdır.

Okuryazarlıkla ilgili temellerin çok küçük yaşlarda atıldığı bir gerçektir. Çocuğun doğumuyla başlayan ve ailesiyle geçirdiği bu dönemde anne-babalara büyük görevler düşer. Ama onlar çoğu zaman çeşitli gerekçelerle bu görevlerini yerine getiremez. Aileler okuryazarlık konusundaki bilgi eksiklikleri, pratikte neler yapabileceklerini bilmemeleri, uygun okuma araçlarını tanınamaları ve yeterli zaman ayırmayan/ayıramayan yapılarıyla dikkat çekmektedirler. Yetersiz bireysel tutumların yanı sıra, işbirliği içinde olması gereken kurum ve kişilerin yokluğu da ailelerin bilgilendirilip yönlendirilmesinde eksiklik oluşturmaktadır. Böylece okuma isteğinin kazanıldığı çok önemli bir dönem elden kaçırılmaktadır.

Buna karşın çocuk dünyasına uygun kolay uygulamalar ailenin okuryazarlık sürecine katkısını büyük ölçüde arttıracaktır. Çocuğa çeşitli anlatılar yaparak onları dinlemeye alıştırmak, sevip ilgi duyacakları kitaplar okumak, resimler gösterip üzerinde konuşmalarını sağlamak oldukça yararlı olacaktır. Daha sonra çocuğun okuma ve yazma öğrenmesi, akıcı ve anlayarak okuma yapabilmesinde de aileler duyarlı davranmalıdırlar. Çünkü okuma becerisi ile okuma isteği arasında manidar düzeyde bağlılık olduğu bilinmektedir (bkz. Türer, 2011, 163–168). Yine çocuk ile birlikte, yaşına ve ilgi alanına uygun kitaplar satın almak, bunlar üzerine konuşmalar yapmak, odasının bir köşesini kütüphane olarak düzenlemesine yardımcı olmak çocukların iyi birer okuyucu olmasını sağlar (bkz. Sever, 2008, 28). Kitap ile iç içe büyüyen ve kitapların sihirli dünyasında anne-babalarıyla yolculuklara çıkmış, paylaşımlar yapmış çocuklarda ortaya çıkacak seçicilik ve eleştirel okuma yaklaşımı da dikkatten kaçırılmamalıdır.

Okuma ve yazmanın öğrenildiği yer olan okullar, okuma isteği ve sevgisinin verilebilmesi açısından belirleyici etkenlerden biridir. Okulun kurumsal yapılanması ve öğretmenler üstlenecekleri rollerle küçük yaşlarda okuryazarlığa ait değerlerin yerleşmesine katkı sunabilirler. Buna rağmen ülkemizde okul ve öğretmenlerin öğrencileri yeterince teşvik edip onlara model olduklarını ve eleştirel-evrensel okuma yapan bireyler olmalarına katkı yaptıklarını söylemek zordur.

Öğrencilerin okuma ve anlama düzeyleri ile okuryazarlık arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu nedenle özellikle birinci sınıf ve diğer sınıf öğretmenlerinin konu üzerinde dikkatle çalışmaları gerekir. Çünkü okuma zorluğu yaşayan, yeterince hızlı okuyup okuduklarını anlamada zorluk çeken kişiler ileride de iyi birer okuyucu olamayacaklardır. Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (IEA)'nın Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) (EARGED, 2003) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) (EARGED, 2007) raporları incelendiğinde "Türk öğrencilerin okuma becerileri açısından uluslararası düzeyin gerisinde oldukları görülmektedir. Öğrenci anketine verilen cevaplardan elde edilen bulgularda da okuma çalışmalarının daha çok ders kitaplarında yer alan metinlere dayalı yürütüldüğü, sınıfta çocuk kitaplarına, gazetelere ve dergilere dayalı etkinliklerin fazla

yapılmadığı belirtilmektedir. Ayrıca okuma becerileri konusunda bölgesel farkların olduğu ve özellikle Güneydoğu Anadolu bölgemizdeki erkek öğrencilerin çok yetersiz olduğu ortaya çıkmaktadır” (bkz. Türer, 2011, 165–166). Bu anlamda akıcı-anamlı okuma becerisinin kazandırılmasında öğretim yöntemleri ve sınıf öğretmenlerinin tutumlarında yetersizlikler bulunduğu söylenebilir.

Okuryazarlık sürecinde nitelikli kitaplarla iç içe olma, sürekli okuma ve okuma ortamlarının çekici olması gerektiği düşünüldüğünde okullarımızda büyük eksiklikler yer almaktadır. Devlet okullarının önemli bir kısmında kullanışlı okul kütüphaneleri ve burada çalışan uzman (üniversitelerin bilgi ve belge bölümü mezunu) bulunmamaktadır. Yine sınıf ve okul kütüphaneleri yayın çeşitliliği anlamında kısırdır. Okul kütüphanesinde yapılan ders sayısı yok denecek kadar azdır. UNESCO’nun 1999 yılında yayınlamış olduğu “Okul Kütüphanesi Bildirgesi”nde dile getirilen çoğu madde hayata geçirilmemiştir. Böyle olunca okul kütüphaneleri okuma kültürünün oluşumunda yeterli katkı yapamamaktadır.

Okul çalışanları ve özellikle öğretmenler okuryazarlık konusunda öğrencilere örnek model olabilirler. Ancak çoğu öğretmenin somut bir okuryazarlık tanımı bulunmadığı gibi her birinin bu konudaki beklentisi farklıdır. Öğrencilerde okuma isteği yaratacak uygulamaları (zorunlu görevler dışında) ve yeterli donanımları yoktur. Aileler ve diğer kurumlarla işbirliği içinde davranmamaktadırlar. Daha da tehlikelisi öğretmenler muhalif olma yönlerini yitirmiş olup, eleştiren ve alternatifler üreten kişiler olmaktan uzaklaşmışlardır. Bu kabullenmişlik hali okuma ihtiyacı ve alışkanlığının ortaya çıkmasını engelleyen noktalarda da kendini göstermektedir. Öğretmenler özellikle Türkçe ders kitaplarını dolduran ve hiçbir edebi değeri olmayan niteliksiz metinlere, “şiirlere” (bunların çoğu ilgili komisyon tarafından yazılmış!) ses çıkarmamakta; okumaya yeni başlamış öğrencilerimizin ellerine tutuşturulan ve çocuk dünyasına uzak, onun yaratıcılığını yok eden, dini tema ve şablonlarla, şiddet öğeleriyle dolu kitapları görmezden gelmektedirler. Birçok öğretmenin öğrencilerin yaş grubuna uygun nitelikli okuma listeleri olmadığı gibi çoğu zaman, 100 Temel Eser sınırlandırması “hangi kitapları okumalı?” sorusuna verdikleri yanıtı oluşturmaktadır.

Öğretmenler ellerinde kitap ile sınıflara girmemekte, çağdaş bir yazarın damak tadı bırakacak bir metnini öğrencilerle paylaşmamaktadırlar. Okuma göstergeleri çok düşük olan ve daha çok popüler kitapları tercih eden öğretmenler (bkz. Eğitim Sen 1997; Çocuk Vakfı 2006 ve EARGED 2009), nedense öğrencilerine her fırsatta “okumanın faziletlerini” anlatmaktan yorulmamaktadırlar. Ne yazık ki örgün eğitim kurumlarından mezun olmuş öğrencilerimizin çoğu çağdaş yazar ve şairimizin adlarını dahi bilememekte, dili güzel kullanamamakta, eleştirel okuma yapamamakta ve bu durumlarıyla toplum yaşamına girerek kültürel dokunun renklerini oluşturmamaktadırlar.

Günümüzde öğretmenlerden, aynı zamanda mesleklerinin gereği olarak okuryazarlık donanımı içinde olmalarını ve okuma uygulamalarını hayata geçirmelerini beklemek onları ağır bir yük altına sokmak anlamına gelmeyecektir. Çünkü bu katkı öğrencilerimiz için yaşamsal değerdedir. Okuyan, görüş üreten, tartışan, yaşama düşünsel birikimleriyle katılan bir öğrenci öğretmenlerin de meslek zevkini arttıracak, yapılan işi daha anlamlı kılacaktır. Öğretmenler program tartışmalarına okuryazarlık çerçevesinde katılmalı, okullarda işbirliği içinde davranarak somut okuma projeleri hayata geçirmelidirler. Yine öğrencilerine önerebilecekleri yayınlar konusunda birikimli olmalıdırlar.

Kitaplarda nitelik sorunu, okuma isteği yaratma ve okuryazarlığa katkı sunma anlamında tartışılması gereken başlıklardan birini oluşturur. Yayınların niteliği tartışması içinde yazar ve yayıncıların da konunun tarafı oldukları göz ardı edilemez. Dil ve anlatım yönünden zenginlik taşımayan, kurgusu iyi oluşturulmamış, didaktik öğelerle dolu ve okuyucuyu etkilemeyen yayınlar zamanla insanları okuma eyleminden soğutacaktır. Niteliksiz kitaplar insanları uzun okuma yolculuklarına çıkaramaz, okuyucuyu çok yönlü olarak besleyemez ve okuryazarlık konusunda yerleşik bir okuma kültürünün oluşumuna katkı sunamazlar. Bu yönüyle niteliksiz kitapların eleştirel okuma becerisi edinmemiş kişilerle buluşturulması ise başlı başına bir sorun oluşturur. Yazar ve yayıncılardan elbette işin ciddiyeti içinde davranmalarını beklemek gerekir. Onlar soruna piyasa ve kâr ilişkisi ile yaklaşmamalı, alanda kirlenme yaratılmasına izin vermeyerek okuma kültürünün gelişimine katkı sunmalıdırlar. Bunun yanı sıra okuyucularda “seçici davranma” tutumlarının geliştirilmesi ve niteliksiz yayınları çok yönlü eleştirebilme becerisinin ortaya çıkarılması da yazar ve yayıncılar üzerinde toplumsal denetimin oluşturulmasını sağlayacaktır.

Ülkemizde okuma kültürü sorunu içinde önemli sıkıntılar barındıran ve üzerine gidilmesi gerekli konulardan biridir. Aynı zamanda konu yaratacağı kişisel ve toplumsal sonuçlarıyla da hemen hemen tüm kesimleri ilgilendirmektedir. Bu anlamda okuma kültürünün geliştirilmesi için toplumsal düzeyde bir uzlaşmaya ihtiyaç duyulduğu açıktır. Ortak bir algı yaratarak okuryazarlığın yerleşik bir duruma dönüştürülmeye çalışılması; maddi girdilerin sağlanması, gerekli ortamların oluşturulması, nitelikli yayın konusunda çözümlerin ortaya konulması olumlu sonuçlar yaratacaktır. Ancak bu beklenti

günümüz için henüz oldukça iyimser bir niyet olmaktan ileri gitmemektedir. Bu yönüyle kendini okuma kültürü konusunda taraf hisseden kişi, sivil toplum örgütü, üniversiteler ve diğer kurumların samimi çabalarını (bilimsel çalışmalar, toplum projeleri, rehberlik etkinlikleri...) hayata geçirmeye devam etmeleri gereklidir.

#### **EK:**

Okuma kültürüne katkı sağlama amacıyla yapılmış olan ve benzerlerinin hayata geçirilebileceği bazı örnekler vererek bitirmek yararlı olacaktır.<sup>4</sup>

— Sakarya ilinde Cemil Cebecioğlu başkanlığında düzenlenen ve Sakarya Üniversitesi, İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Eğitim Sen, yerel basın ve televizyonlar ortaklığında yürütülen “Bir Öykü Okumazsan Uyuyamam” adlı proje hayata geçirilmiştir. Bu projede okulöncesi çocuklar hedef kitle olarak seçilmiş ve okulöncesi öğretmenlerinin desteği sağlanmıştır. Projeye katılan çocuklara birer kitap ve diş fırçası verilmiş; çocuklar her akşam uyku saatinde anne-babalarına “bir öykü okumazsan uyuyamam” demeleri konusunda yönlendirilmiştir. Aynı saatte yerel televizyonlar yayınlarında bunu duyurmuşlar ve çocuklar akşam kendilerine okunan öyküleri okulda anlatmışlar...

— Ankara ilinde Nalan Coşkun tarafından hazırlanan ve çalışılan okuldaki öğretmenlerce okul projesi olarak hayata geçirilen “Okuma Zevki ve Alışkanlığını Geliştirmede Örnek Bir Model: Paylaşım Halkaları” isimli çalışma dikkat çekicidir. Bu projede seçilen kitaplar aile üyeleriyle birlikte okunmakta, görüş formları doldurulmakta, ilgili sınıf çalışmaları yapıp, sonuçta uygulama sırasında ortaya konan ürünlerin sergilendiği renkli bir okuma şenliği düzenlenmektedir. Projeye okul düzeyinde 450 çocuk ve onların aile üyeleri katılmış, bu proje üç başka okulda daha uygulanmıştır...

— Kırıkkale ilinde Eğitim Sen şube başkanı Yüksel Şahin başkanlığında yapılmış olan “Çocuk Okuru Olmayan Bir Toplumun Büyük Okuru da Olmaz” isimli proje çocuk kitapları yazımını teşvik etme ve okunmasını sağlama açısından dikkate değerdir. Proje ülke çapında katılıma açık ve ödüllü olarak düzenlenen “çocuk kitapları yazma yarışması” şeklindedir. Ortaya çıkan ürünlerden seçici kurul tarafından kabul gören ve ödüllendirilen kitaplar sonradan basılmış, ülke düzeyinde dağıtımı yapılmıştır...

— Eğitim Sen genel merkezi tarafından desteklenen ve Nabi Belekoğlu başkanlığında İstanbul'daki yaklaşık 110 öğretmen tarafından sürdürülen “Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Kitap Katalogları” nitelikli yayınlar konusunda ender örneklerden biridir. Proje üniversite öğretim görevlilerinin de katkısıyla hazırlanan ölçütlere uygun olarak ilgili kitapların okunması ve öneri listelerinin tanıtım katalogları şeklinde basılmasını içermektedir. Bu sayede geniş bir denetim mekanizması hayata geçirilmekte ve ilgili kesimlere okuma önerileri sunulmaktadır...

— Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği tarafından örgütlenen, ilçelere 10.000 kitaba sahip kütüphaneler açma, kitap toplama ve ihtiyaç sahiplerine ulaştırma çalışmaları okuma ortamları oluşturma ve okuma araçlarını okuyucuyla buluşturma açısından önemlidir...

— Eğitim Sen Doğubayazıt Temsilciği'nin yürüttüğü “Akvaryumdan Okyanusa Okumanın Rengi Kitapları” adlı proje, ilçede bir kütüphane ve okuma salonlarının açılması, kitap ve diğer yayınların toplanması, üyelik oluşturma şeklinde yürütülmüştür. Aynı zamanda çocuk kitaplarının ilçeye bağlı köylere ulaştırılması sağlanmıştır. Proje sayesinde ilk altı ayda 550 üye ve binleri bulan kitaba ulaşılmıştır. Aynı kapsamda Mudurnu'ya bağlı Yeniceşihler Köyü Kültür Dayanışma ve Yardımlaşma Derneği tarafından hayata geçirilen “Etüt ve Okuma Salonu” çalışması da yerel düzeyde yürütülecek okuryazarlık çalışmasına örnek teşkil etmektedir...

— AÇEV (Anne Çocuk Eğitim Vakfı) programları içinde de okuma kültürüne katkı yapan çalışmalar yürütülmektedir. Bu anlamda “İşlevsel Yetişkin Okuma-Yazma Programı” hem okuma yazmanın öğretilmesi hem de okuma alışkanlığı oluşturma işlevi görmektedir. Yine “Baba Destek Programı” içinde yer alan kitap okuma, masal-öykü anlatma başlığı da yapılan diğer çalışmalar yanında dikkat çekmektedir. Vakıf, çalışmalarıyla katılımcılarında farkındalık yaratmakta ve ailede okuma alışkanlığının yerleşmesini desteklemektedir...

Yukarıda anılan çalışmalar yanı sıra İstanbul'da A. Rıza Akagündüz sorumluluğunda okulundaki meslektaşları tarafından yürütülen “Kitabın Hayat Bulduğu An” adlı proje (projede seçilen kitap her yönüyle okulda yaşatılmaktadır) ve Cemal Candaş'ın zamanını televizyon ve bilgisayar başında

<sup>4</sup>İlgili projeler Eğitim Sen Yayınları tarafından basılan *Okuma Kültürü Sorunlar ve Çözüm Yolları Sempozyumu kitabının proje sunumları bölümünden seçilmiştir.*

geçiren çocuklarda okuma zevki yaratmak için yaptığı uygulamalar dikkate alınmalıdır. Akif Coşkun'un "Kendi Kitabını Yazmak" projesi, Halkevlerinin okuryazarlıkla ilgili çalışmaları, Okan Kayılap, Gönül Ünal, Figen Sevinç ve Nevim Metin'in okul içi projeleri, yine Ankara'da uygulanan "Pijamalı Okuma Etkinliği" ve benzer onlarca çalışma model olarak değerlendirilmelidir.

#### **KAYNAKÇA**

Çocuk Vakfı Çocuk Edebiyatı Okulu (2006) "*Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi*".

Doğan , M., Türkiye Yazarlar Birliği (TYB) - [www.tyb.org.tr](http://www.tyb.org.tr).

Eğitim Sen Yayınları (1997) *Öğretmen Profili Araştırması*.

Eğitim Yayıncıları Derneği Paneli (2009) İstanbul.

Freire, Paulo ve D. Macedo (1998) *Okuryazarlık*. Ankara: İmge Kitabevi.

MEB, EARGED (2009) *İlköğretim ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Okuma Kültürlerinin Değerlendirilmesi*, Ankara.

Pennac, Daniel (1992) *Comme un roman*. Editions Gallimard.

Sever, Sedat (2003) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayınları.

Şahhüseyinoğlu , H. N. (2005) *Dünden Bugüne Düşünceye ve Basına Sansür*. İstanbul: Paragraf Yayınevi.

TÜİK(2008) *Kültür İstatistikleri*.

Türkiye Yazarlar Sendikası (TYS) – [www.tys1974.org](http://www.tys1974.org).

*Türk İş Açlık ve Yoksulluk Raporu* (2011).

*Uluslararası Katılımlı Okuma Kültürü "Sorunlar ve Çözüm Yolları" Sempozyumu*, (2011) Eğitim-Sen Yayınları.



## ÇOCUKLARIN VE GENÇLERİN KİTAP OKUMASINI ARTTIRABİLECEK ÖNERİLER

**H. Emel DİNSEVEN**  
Yazar

**Çalışmanın Yürütücüsü:** Hatice Emel DİNSEVEN

**Çalışmanın Başlığı:** Çocukların ve Gençlerin Kitap Okumasını Arttıracak Öneriler

**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Öğretmenler /35-40 kişi

**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.

2006 yılındaki II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda sunduğumuz bildiri özellikle çocukların okuma kültürünü engelleyen etmenleri irdelenmeye çalışmış ve çocuklara, gençlere okuma alışkanlığı kazandırabileceğini düşündüğümüz önerilerimizi açıklamıştık. Bu yılki atölye çalışmamızda bir önceki sempozyumda sunduğumuz önerileri ana başlıklar halinde kısaca katılımcı öğretmenlere sunacağız.

Bu yıl çocuklara ve gençlere okuma alışkanlığının kazandırılmasında, atölye süremizin çoğunu ayıracağımız farklı önerilerimiz olacak:

Bizim katılımcı öğretmenlere sunarak, görüşlerini alacağımız temel iki izlek var. Birincisi çocuk kitapları yarışmasıyla okuma ortamının canlandırılması konusu, diğeri ise disiplinlerarası çalışmaların okuma isteği üzerindeki etkilerinin saptanmasında yardımları.

Birinci önerimiz, çocuk ve gençlik kitapları yazımı alanında adına "Ulusal" sözcüğünü ekleyebileceğimiz, kapsamlı ve çok iyi organize edilen çocuk romanı, çocuk öyküsü, gençlik romanı ve gençlik öyküsü olmak üzere ulusal yarışmalar düzenlenmesi. Amacımız, bu yarışmanın ve yarışma sürecinin, doğrudan okuma kültürünü arttıracak birer hızlandırıcı olarak işlev görmesi. Şöyle ki katılacak kitapların, bu konuda akademik olarak ve işin mutfağında çalışmış olan değerli öğretim üyeleri ve çocuk yazınının değerli yazarlarından oluşacak bir jüri tarafından, baştan belirlenen ölçütlere titizlikle uyularak incelenmesi sonucunda belli bir sayıya diyelim ki, 12'ye indirilmesi. Yarışmada aday olan bu 12 kitabın basın yoluyla duyurulması. Katılan kitapların basılmış olması koşulu da gerekiyor. Yarışmayla ilgili web sitesinde kitaplarla ilgili forumlar, tartışmalar açılması ve yorum yazılabilmesi. Bu elemenden 6 ay sonra geniş katılımlı halk jürisi ile kitapların daha önceden belirlenmiş ölçütlere göre oylanarak 6'ya düşürülmesi. Oylama vatandaşlık numarası kullanılarak bilgisunar ortamından yapılabilir. Tüm bu süreçler sırasında okullardaki Türkçe ve Edebiyat öğretmenlerinin, dergilerdeki eleştiri yazarlarının ve üniversitedeki öğretim üyelerinin medyadaki, bilgisunardaki ilgili yorum ve görüşlerinin katkılarıyla büyük bir okuma fırtınası estirilmesi. 6 kitap arasında seçme yapmak için çocukların ya da gençlerin münazaralara katılması ya da yazarlarla söyleşiler yapmaları, 3 ay sonra da % 70'i çocuklardan; %30'u da akademisyenlerden oluşan jüri tarafından son sıralamanın yapılması şeklinde düşündüğümüz Ulusal Çocuk ve Gençlik Kitapları Yarışmalarıyla ilgili olarak, atölyemize katılan öğretmenlerimizin görüşleri alınacaktır.

İkinci önerimiz ise kendi yazmış olduğum "Şen Yunus İle Küçük Huso" adlı çocuk romanı kullanılarak 20- 25 kişilik öğrenci gruplarının, resim çalışması yoluyla hayal güçlerinin artırılması ve romanın okunurluğunun artırılabilmesi üzerine yaptığımız araştırmada, katılımcı öğretmenlerimizin fikir ve katkılarından yararlanabilmek. Disiplinlerarası, özgür; ama kitapla sınırlı bir çalışmanın, çocukta ve gençteki özgüven ile birlikte okuma isteğine katkılarının incelenmesi konusunda öğretmenlerimizle işbirliği yapabilmek.





**BENİM ADIM KİTAP**  
(Ormandan Okura Bir Kitabın Öyküsü )

**Nur İÇÖZÜ**

Yazar

**Tülin İRİYARI**

Öğretmen

**Çalışmanın Yürütücüsü:** Nur İÇÖZÜ/Tülin İRİYARI

**Çalışmanın Başlığı:** Benim Adım Kitap/ Ormandan Okura Kitabın Serüveni

**Çalışmanın Hedef Kitle:** 3-5. Sınıf (Farklı okullardan 50 kişi)

**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.

Çoğumuz, elimize aldığımız kitabın hangi evrelerden geçerek bize kadar ulaştığını bilmeyiz; hatta düşünmeyiz bile. Düşünsek de bir yayınevine gidip bu aşamaları yerinde görme olanağı olan pek azdır. Aslında, yayınevlerimizin pek çoğunda bir kitabın hazırlığından basılıp ciltlenmesine kadar her adımı kendi bünyesinde yapabilecek teknik donanıma sahip kurum da sayılıdır.

İşte bu nedenle çocuklarımıza “en iyi arkadaşımız” olarak tanıttığımız kitapların nasıl bir emek ve alınteriyle ellerine ulaştığını görsel olarak da sunmanın önemli olduğu kanısındayım.

Atölye çalışmamız, bir kitabın ağaçtan kâğıda dönüştükten sonra okurun eline ulaşınca kadar geçirdiği evrelerle ilgili bilgilendirme amacıyla yapılmaktadır. (Konuyla ilgili bir video çekiminin gösterilmesinin ardından yazar gerekli açıklamaları yapar ve katılanların sorularını yanıtlar).

*(Atölyede yapacağımız sunumun küçük bir özetini bilgi vermek amacıyla buraya aktarıyorum. Video çekiminde yazar (Nur İçözü) bilgisayarının başında görülmektedir. Anlatıma başlar.)*

“Kağıdın ağaçtan elde edildiğini artık minicik bir çocuk bile bilir. Peki, bir ağacın böyle incecik, sayfalarla donanmış bir kitaba nasıl dönüştüğünü hiç merak ettiniz mi? Gelin isterseniz bu öyküyü birlikte yaşayalım.”

“Bana en çok yazacağım konuları nasıl bulduğumu soruyorlar. Bir yazar için çevresinde gördüğü, hissettiği, duygulandığı olayları yazıya dökmek hiç de zor değildir. Pencereden dışarı bakmam, bir kuş cıvıltısı, bir rüzgâr uğultusu, yaşlı bir kadın, minik bir çocuk, ağını ören bir örümcek, kısacası çevremde gördüğüm, beni duygulandıran, düşündüren her şeyi yazınsal bir dille okurlarımla paylaşırım. Bu paylaşımında bilgisayarımın görevi çok önemlidir. Her sabah erkenden kalkıp bilgisayarımın başına geçerim. Bilgisayar yazı yazmamda çok büyük bir kolaylık sağlıyor. Metinde istediğim yeri değiştirmem, gerekli görmediğim bölümleri atmam için tek bir tuşa basmam yeterli. Eskiden öyle miydi ya?! Yine de bana uzun yıllar hizmet eden sevgili dostuma nankörlük etmek istemem.”

*(Perdede daktilo görünür, yazar makineye bir kâğıt geçirip birkaç tuşa dokunur. Sonra kağıdı çekip çıkarır. Kağıdın üzerinde ÇOKBİLMİŞLE ALINGAN yazdığı görülür. Yazar, anlatmayı sürdürür.)*

“Ben bir gazeteciyim. 1967 yılından 1990 yılına kadar yazılarımı şu gördüğünüz daktiloda yazdım. Emektar dostumun tuşlarına uzun süredir parmaklarım değmiyor. Hızlı ve okunaklı yazı yazmakta daktilo çok yardımcı olurdu bizlere; ancak doğrusu bilgisayar kadar pratik değildi. Doğrudan kâğıda yazdığı için bir kelime, bir satır değiştirmek gerektiğinde kağıdı çıkarıp atmak zorundaydık. Yine de bu

dostumu gücendirmemek için bir öykü yazmaktan kendimi alamadım. “**Çokbilmişle Alingan**” işte bu duygularıyla ortaya çıktı. Tahmin edeceğiniz gibi alingan bir daktiloyla, çokbilmiş bir bilgisayarın öyküsü var bu kitapta.”

“Daktilomun gönlünü almak için yazdım o kitabı ama onun bundan böyle bilgisayarımın yerine geçmesi olanaksız. Onun yeri gönlümde, anılarımda. Bilgisayarım ise hep yanıbaşımda, parmaklarımın ucunda. Bazen kucağımda; hatta cep telefonumda. Dedim ya artık işim çok kolay; yalnızca benim mi, yayınevimdeki editörler de bu kolaylıktan yararlanıyor. Çünkü birçok yazar dostumun yaptığı gibi ben de, yazdıklarımı internet (bilgisunar) aracılığıyla yayınevine yolluyorum. Böylece yazıları yeniden dizmeleri yani yeniden oluşturmaları gerekmiyor. Hem iş gücünden, hem de zamandan kazanmış oluyorlar.”

*(Artık kitabın meydana gelmesinde gereken teknik çalışmaların katılımcılara gösterilmesine sıra gelmiştir. Perdede sırasıyla yayınevi editörü, yayın kadrosu görülür. Yazıların değerlendirilmesi, gerekli düzeltelerin yapılması ve sayfaya dönüşmesiyle ilgili bilgiler verilir. Kitap sayfalarının hazırlığının ardından film+kalıp aşamaları, baskı dairesindeki makineler, sayfaların basılıp katlanması harmanlama ve ciltleme aşamaları tek tek görülür. Son söz yine yazarındır.)*

Bu çalışmada amacımız bir kitabın ne denli uzun çalışmalar sonucu ve ne kadar çok kişinin emeğiyle elimize ulaştığını görebilmektir. Ancak, kitabı kitap yapan, okurla buluştuğu andır. Okur, onu eline alıp sayfalarını çevirmeye başladığında kitap bir tomar boyalı kağıt olmaktan kurtulup kişiliğini bulur. Böylece okurla yazar arasında bir köprü kurulur. Bilinçli bir okur ise her satırdan farklı çıkarımlar yapar. Yalnızca sayfada yer alan satırları değil, görünmez cümleleri de satır aralarından çekerek yazarın gerçekte vurgulamak istediklerini çözebilir.

Böylesi bir okuma alışkanlığı ise ancak çok erken yaşlarda edinilebilir. Bilinçli aile ve bilinçli öğretmenler bu yolun vazgeçilmez rehberleridir.

## PENCEREDEN BAKARKEN

*Nur İÇÖZÜ*  
Yazar

**Çalışmanın Yürütücüsü:** Nur İÇÖZÜ

**Çalışmanın Başlığı:** Pencereden Bakarken: Öykü Yazma

**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Bir Sınıf ve Öğretmeni (6.,7. ya da 8. Sınıf) 20-25 kişi

**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.

Ben bir köyde büyüdüm. Eğitimimi bitirip işe başlayınca büyük bir şehre yerleştim. Ancak ailem köyde yaşamaya devam etti. Bu yüzden bazı izinlerimde köye gidiyorum.

Bir sabah saat 7.30'da kalkıp otobüsüne bindim. Saat 11.00'de büyük bir mutluluk ve sevinç içinde eve doğru yürümeye başladım. Minik, mavi panjurlu evimizi çok özlemiştim. Eve giderken bazı kadınlar dikkatimi çekti. Üstlerinde günlük bir kıyafet vardı ve muhabbet ediyorlardı. Ama benim yoğunlaştığım olay yanlarındaki okula gitme çağındaki iki genç kızdı. İkimden kızların okula gitmesi gerektiği geçti. Buna şaşırılmış şekilde ilerledim. Yoluma devam ederken bisiklete binen bir çocuk gördüm. Onun da okula gitmesi gerektiğini düşündüm. Bundan söz etmeden yoluma devam ettim.

Bir süre sonra önüme bir lokanta çıktı. Çok açtım ve içerisi çok güzel kokuyordu. İçeri girdim, yemeğimi yedim, hesabı ödedim ve oradan çıktım. Lokantadan çıkarken aklıma bir soru takıldı. 'Neden burası böyle olmuş?' diye geçirdim içimden ve eski anılarıma döndüm.

Hatırladığım kadarıyla saat 06.00'da kalkardım. Uykulu gözlerimle okula yürürdüm. İlk ders saat 07.30'da başlardı. Öğretmenimiz bize karşı hep güler yüzlüydü. Okul saat 14.00'te biterdi. Eve yürürken arkadaşlarımla futbol oynardım. Eve geldiğimde annem kapıyı yorgun ama mutlu bir şekilde açardı. Halı dokumaktan ellerinde kesikler oluşurdu. Ev mis gibi yemek kokardı. Bir süre sonra babam gelirdi ve birlikte yemek yerdik.

Bir anda uyandım ve üzgün üzgün yürümeye devam ettim. Eve vardığımda annem kapıyı açtı. Yaşlanmıştı, yüzünden mutlu olduğu anlaşılıyordu. Ben de ona gülümsemeye çalıştım; ama başaramadım. Annemin de hemen suratı asıldı ve bana:

- Sorunun nedir?
- Neden okulum hâlâ burada değil ve neden bir sürü çocuk okula gidemiyor?
- Bir inşaat şirketi geldi, daha güzel bir okul yapacağını söyledi ve okulu yıktı. Sonra ise projeyi yarım bıraktı.

Sinirli bir şekilde yatağa girdim. Ertesi sabah bir otobüsle şehre geri döndüm. Valiyle görüşüp oradaki okulun yapılmasını istedim. Vali birkaç saat sonra geldi. 1-1,5 yıl içerisinde okul bitirildi. Herkes çocuğunu okula göndermeye başladı. Köy halkı bana ve valiye teşekkür etti. Kendimi bir kahraman gibi hissediyordum. Çocukların hepsi eğitimlerini bitirdiklerinde ve işe başladıklarında bana teşekkür kartları gönderiyordu.

**EKİM KAYADİBİNİ**

**5-A 241**



## SENDEN ÖNCE ANADOLU PROJESİ: EĞİTİM KİTAPLARI DRAMA ATÖLYESİ

**Naci ASLAN**

Oluşum Drama Enstitüsü

**Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL**

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü

**Çalışmanın Yürütücüsü:** Aysel KÖKSAL AKYOL, Naci ASLAN

**Çalışmanın Başlığı:** Senden Önce Anadolu Projesi Eğitim Kitapları Drama Atölyesi

**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** İlköğretim Öğrencileri /25 kişi

**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.

**ÇALIŞMANIN KONUSU:** Anadolu Medeniyetleri Müzesi'nin desteği basılan "Senden Önce Anadolu Projesi Eğitim Kitapları" ile Anadolu'nun günümüze kadar kucak açtığı uygarlıkları çocuklara tanıtmak amaçlanmıştır.

Projede:

1. Yontma Taş Çağı,
2. Yeni Taş Çağı,
3. Bakır Taş Çağı,
4. Eski Tunç Çağı,
5. Asur Ticaret Kolonileri Dönemi,
6. Hititler,
7. Geç Hititler,
8. Urartular,
9. Frigler,
10. Batı Anadolu Uygarlıkları,
11. Anadolu'da Helenistik Dönem,
12. Anadolu'da Roma dönemi,
13. Bizanslılar,
14. Selçuklular,
15. Osmanlılar,
16. Türkiye Cumhuriyeti olmak üzere on altı kitap bulunmaktadır.



## DRAMA ATÖLYESİ

- Dönem adlarından yararlanılarak ikiye eşler oluşturulur. Eşler birbirlerine kendi adlarını, adlarının anlamalarını ve neden bu adın kendilerine konulduğunu söylerler.
- Kitaplardaki ilk sayfaların fotokopileri (her karakterden ikiye tane fotokopi alınır) çocuklara birer tane dağıtılır. Aynı sayfaları olan çocuklar eş olurlar. Birlikte kitabın kahramanının kendini anlatan bölümünü okurlar. Birlikte kahramanı fotoğraf karesi olarak gösterirler.
- Fotokopiler ortaya konur, herkes bir tane alır ve okur.
- Kahramanların isimlerinden yararlanılarak dörderli gruplar oluşturulur. Gruptaki çocuklardan biri gazeteci olur, diğerleri ellerindeki fotokopide olan karakter olarak düşünmeleri istenir. Gazeteci bu karakterlerle röportaj yapar, grupta isteyen çocuklar gazeteci rolüne girebilirler.
- Beşerli gruplar oluşturulur. Gruplardan kendilerine beş karakter belirlemeleri istenir. Belirledikleri bu karakterlerin birlikte olduğu bir anın fotoğraf karesini oluştururlar. Fotoğraf karesinden yola çıkılarak doğaçlama yapılır.
- İki grup oluşturulur. Gruplardan Senden Önce Anadolu kitaplarında tüm karakterlerin bir araya geldiği bir Anadolu Şenliği doğaçlaması yapmaları istenir.
- Ortaya kartonlar ve boya kalemleri konur. Çocuklardan Senden Önce Anadolu konulu bir gazete haberi hazırlamaları istenir.

# ÖĞRENCİLERE YÖNELİK “ÇOK UYARANLI YARATICI TÜRKÇE ÖĞRETİMİ” ATÖLYE ÇALIŞMASI İLE İLGİLİ DENEYİM PAYLAŞIMI

**Saliha KARAGÖZ GÜZEL**  
Ankara Üniversitesi Doktora Öğrencisi

**Münevver OĞAN**  
Eğitimci

**Çalışmanın Yürütücüsü:** Saliha KARAGÖZ GÜZEL- Münevver OĞAN

**Çalışmanın Başlığı:** Öğrencilere Yönelik “Çok Uyaranlı Yaratıcı Türkçe Öğretimi” Atölye Çalışması ile İlgili Deneyim Paylaşımı

**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Sınıf Öğretmenleri/16-20 kişi

**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.

## I. Giriş

Bir anadili olarak Türkçenin öğretim ve eğitimi ana dizinden başlayıp örgün ve yaygın eğitime, dahası yaşam boyu eğitime dek uzanır. Okulöncesi dönemde ninnilerle, masallarla ve tekerlemelerle karşılaşan çocuk, yaşamın içinde yoğrula yoğrula anadilini öğrenir. İlköğretim çağında ise yaş ve gelişim dönemlerine uygun araç gereçlerle ve yine Türkçenin yetkin örnekleriyle buluşarak dil öğrenimini sürdürür.

İlkokulda Türkçe öğretiminin başlıca amacı; öğrencilere, anlama, anlatım, dinleme ve okuma gibi alanlarda gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırmaktır (Kavcar vd., 2007: 12). Bugün bu alanlarda kazandırılacak beceriler için yeni yöntem arayışları sürdürülmektedir.

Türkçe öğretiminde bütün derslerden yararlanılmalıdır. Anadili öğretimiyle ilgili çalışmaların Türkçe dersine ayrılan saatlerle sınırlandırılması doğru değildir. Programda yer alan her dersin, Türkçe dersinin amaçlarının gerçekleştirilmesinde payı olabilir. Nitekim birinci devrede başta hayat bilgisi olmak üzere resim, müzik ve beden eğitimi dersleri dil gelişimi yönünden öğrencilere zengin olanaklar sağlayabilir (Kavcar vd., 2007: 10). Dil gelişimi yönünden bu zengin olanaklar öğrencilerin yetkin bir birey olma çabasında çok büyük önem taşır.

Kitap okumak, insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biridir ve zihin gücünün geliştirilmesinde yararlı bir araçtır. İyi bir okuma alışkanlığının iki temel koşulu vardır. Bunlar, **okuma sabrı** ve **okuma zevkidir**. “Okuma kültürü” denilen bu iki alışkanlık da aile ve okulda kazanılır. Bu nedenle, okuma ilgisinin geliştirilebilmesi için aile, okul ve toplum, çocuğa bu doğrultuda faaliyet olanakları sağlamalıdır (Yavuzer, 1984: 213). Okuma kültürünün kazandırılması yaygın söyleyişle okuma alışkanlığı kazandırma, öncelikle öğretmenlerin (öğretmen, akademisyen, veli vd.) “Niçin yapıyorum?”, “Nasıl yapıyorum?” sorularına verdikleri yanıtlarla ilgilidir. Çünkü Türkçe öğretimi yaratıcı ve yaşatıcı bir süreçtir. Ana araç gereci -öğretici metinler dışarıda tutularak söylenirse- yaşantı sağlayan yazınsal odaklı yapıtlardır. Yazınsal odaklı metinler “Çok Uyaranlı Yaratıcı Türkçe Öğretimi”nde kullanılabilir.

Çocuk kitapları, duyarlık kazandıran, düşünceyi geliştiren özellikleriyle, çocuklarda, eleştirel okuma-düşünme becerisinin kültürel alt yapısını oluşturur. Eleştirel okuma becerisi, temeli çocukluk yıllarında kitaplarla atılan, “okuma kültürünün” yapılanmış biçimi olarak da adlandırılabilir (Sever, 2003: 19). Eleştirel okuma ve düşünme becerisi sistemli çalışma ve eylemle yaşamdaki karşılığını bulur.

## II. Bilgilendirme

**A. Çalışmanın Konusu:** Bu çalışma, sempozyumda gerçekleştirilecek olan 2. sınıf öğrencilerine yönelik “Çok Uyaranlı Yaratıcı Türkçe Öğretimi” atölye çalışması deneyiminin sınıf öğretmenleriyle paylaşarak öğretmenlerin kendi deneyimlerini aktarabilecekleri ve yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri bir ortam oluşturulması üzerine temellendirilmiştir.

Çocuğa dil bilinci ve duyarlığı kazandırmak, çocuğun dilsel becerilerini (dinleme, okuma, konuşma, yazma) geliştirmek, çocuğa okuma sevgisi ve alışkanlığını kazandırmak, Türkçe öğretiminin amaçları arasında yer alır. Bu amaçlar çocuğun özne konumunda olduğu, duygu ve düşüncelerini özgürce devindirebildiğı, gizilgüçlerini ortaya çıkarabildiğı, okuduğu metni kendi anlam evreninde yeniden yaratabildiğı çok uyaranlı bir eğitim - öğretim ortamında gerçekleşebilir.

Böyle bir ortamda öğrencilere yönelik yapılacak olan “Çok Uyaranlı Yaratıcı Türkçe Öğretimi” atölye çalışmasının ardından aynı ortam bu kez sınıf öğretmenleri için oluşturulacaktır. Böylece öğretmenlerle hem öğrencilere yönelik yapılan atölye çalışması paylaşılabilir hem de öğretmenlerin mesleklerine ilişkin gizilgüçlerini ortaya çıkarmaları sağlanmaya çalışılacaktır.

**B. Çalışmanın Amacı:** Bu çalışmanın amacı disiplinlerarası bir yaklaşımla hazırlanan yazınsal yapıt odaklı etkinliklerle ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin okuduklarıyla anlam evrenini ilişkilendirebilmesine yönelik yapılan “Çok Uyaranlı Yaratıcı Türkçe Öğretimi” atölye çalışmasıyla ilgili deneyimleri sınıf öğretmenleriyle paylaşarak onların çok uyaranlı bir ortamda deneyimlerini aktarabilmeleri ve yaratıcılıklarını ortaya koyabilmelerini sağlamaktır.

### C. Atölye Çalışmasının Aşamaları

1. Öğrencilere yönelik “Çok Uyaranlı Yaratıcı Türkçe Öğretimi” atölye çalışmasında etkileşimli bir ortamda öğrencilerle okunan yazınsal yapıt çalışmasının öğretmenlerle paylaşılması.

2. Öğrencilere yönelik “Çok Uyaranlı Yaratıcı Türkçe Öğretimi” atölye çalışmasında öğrencinin okuduğunu anlamasına ve kendi anlam evreniyle ilişkilendirmesine yönelik yapılan etkinliklerin öğretmenlerle paylaşılması ve onların aynı yapıttan yola çıkarak farklı etkinlikler oluşturmaları.

3. Öğrencilere yönelik “Çok Uyaranlı Yaratıcı Türkçe Öğretimi” atölye çalışmasında okunan yapıttan yola çıkarak diğ er derslerle (matematik, hayat bilgisi, müzik, resim, drama vb) ilişkilendirilmesine yönelik yapılan çalışmaların öğretmenlerle paylaşılması ve onların aynı yapıtı diğ er derslerle ilişkilendirmelerine yönelik farklı etkinlikler oluşturmaları.

4. Yapılan çalışmaların değerlendirilmesi ve öğretmenlerin oluşturdukları ürünlerin sergilenmesi.

**D. Hedef Kitlenin Özellikleri:** Sınıf öğretmenleri

**E. Yaklaşık Olarak Çalışmaya Katılacak Kişi Sayısı:** 16 - 20

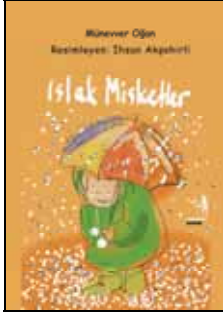
**F. Çalışmanın Hedef Kitleye Katkısı:** Bu çalışmanın öğretmenlerin “Çok Uyaranlı Yaratıcı Türkçe Öğretimi” atölyesinde yapılan etkinliklerden yola çıkarak Türkçe öğretimine çok yönlü yaklaşabilme deneyimi kazanmalarını sağlayabileceğı düşünülmektedir.

## III. Uygulama

### A. Hazırlık



**Araç - Gereçler:** Bir dolu tanesinin büyütülmüş fotoğrafının saydamı, iki adet şemsiye, renkli misketler ve misket torbaları, renkli kâğıtlar, kartonlar, yapıştırıcılar ve makaslar; öğrenci sayısı kadar boş kâğıt (not defteri), kurşun kalem, silgi, resim kâğıdı ve renkli kalemler; doğ a sepeti için gerekli yaprak, çiçek, kozalak vb. **Islak Misketler** ve **Islak Misketler Çok Uyaranlı Yaratıcı Çalışma Kitabı**'ndan çalışma sayfaları.



5. Ardından öğretmenlere, **Islak Misketler** kitabının okunacağı ve istedikleri yerde metnin okunmasını durdurup soru üretmeleri belirtilir.



7. Çocuklara verilen **Islak Misketler'in Çok Uyaranlı Yaratıcı Çalışma Kitabı**'ndan verilen çalışma sayfaları üzerinde tartışılır.



a. Metnin hikâye haritasını oluşturmak amacıyla "Okuduğumu Anlarım" çalışma sayfası tartışılır.



b. Metnin izleğini kavratmak için "Aycan'ın Soruları" adlı çalışma sayfası tartışılır.



c. Sözcüklerini ve benzeşim kurmalarını sağlamak için “Neye Benzer?” adlı çalışma sayfası öğretmenlerle paylaşılır. Onların değerlendirmeleri alınır.



8. Öğretmenlere, matematikle bağ kurmaları için “Misket Oyunu” sayfası verilerek tartışılacak.

9. Öğretmenlere müzikle bağ kurmaları için filmde “yağmur yağıyor” tekerlemesinin çocuklarla söylendiği bölüm izlettirilecek.

10. Öğretmenlere “Afacan’ın Korkuları” adlı drama çalışmasının filmi izlettirilir. Öğretmen yorumları alınır.

11. “Benim Pencereden” adlı ürünün filmi izlettirilir. Öğretmen değerlendirmeleri alınır.

12. Yapılan çalışmaların değerlendirilmesi ve öğrenenlerin oluşturdukları ürünlerin filmi izlettirilir.

13. Öğretmenlerden izledikleri filmi de göz önüne alarak afiş üretmeleri istenir. Dört grup oluşturulur. Her bir grubun farklı hedef kitesine seslenen (“Öğretmenim Okut”, “Öğrencim Oku”, “Evimizde Okuyalım”, “Arkadaşım Okuyalım”) konulu afişler oluşturmaları istenir.

#### IV. Yapılan Çalışmaların Değerlendirilmesi ve Ürünlerin Sergilenmesi

Atölye çalışması sırasında öğretmenlerden gelen eleştiri, öneri ve onların hazırladıkları afişlerden bir çıkarımda bulunulur.

#### KAYNAKÇA

Karagöz Güzel, Saliha ve Oğan, Münevver (2011) *Islak Misketler Çok Uyarınlı Yaratıcı Okuma Kitabı*. Ankara: Yeni Umud Yayınları.

Kavcar, Cahit, Oğuzkan, Ferhan ve Sever, Sedat (2003) *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Oğan, Münevver (2011) *Islak Misketler*. Resimleyen: İhsan Akşehirli, Ankara: Yeni Umud Yayınları.

Sever, Sedat (2003) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Yavuzer, Haluk (1984) *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

## TİYATRO VE EĞİTİM İLİŞKİSİ

**Dr. Tekin ÖZERTEM**

Çocuk ve Gençlik Programları Yapımcısı

**Çalışmanın Yürütücüsü:** Tekin ÖZERTEM

**Çalışmanın Başlığı:** Tiyatro ve Eğitim İlişkisi

**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Lisans Öğrencileri ve Öğretmenler/40 kişi

**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.

Tiyatro sanatı, başlangıcından bu yana hep eğitim ile iç içe olmuş; insan davranış ve duygularını, insanın kendisi, içinde yaşadığı toplum ve toplumun diğer bireyleriyle çatışması sonucunda ortaya çıkan durum, sorun, ve sonuçları irdeleyip seyirciler ile paylaşırken dolaylı bir şekilde insanların ve toplumların eğitimlerine katkı veren toplumsal bir üst yapı kurumu olarak varlığını sürdürme gelmiştir.

Tüm güzel sanatlar gibi tiyatro sanatı da doğrudan eğitimi – davranış değişikliğini – amaçlamamış olmakla beraber, tiyatrodan zaman zaman doğrudan eğitim-öğretim amacıyla yararlanılmak istenmiş ve yararlanılmıştır. Tiyatro sanatının tarihi akışı içinde buna en güzel ve en uç örnek, başlangıçta tiyatrodan sakınan ve 3. yüzyılda tiyatroyu Şeytanın Kilisesi olarak ilan eden Katolik Kilisesi'nin daha sonra tiyatronun eğitici gücünden yararlanmış olmasıdır. Papazların düğünlerde oynanan farsları dahi izlemelerini yasaklayan; 5. yüzyılda tiyatro oyuncularının Aşai Rabbani ayinlerine<sup>1</sup> katılmalarını meneden Katolik Kilisesi'nin Orta Çağ'da halkı iyi bir Hıristiyan olarak eğitmek, Hıristiyan öğretisini benimsetmek için tiyatroya kilisenin içinde yer vermiş olması tiyatro eğitim ilişkisi açısından oldukça ilginç ve önemli bir örnektir.

Kiliselere dinsel içerikli küçük oyunların elimizdeki verilere göre 9. yüzyılda Fransa'da başladığı, Avrupa'nın diğer ülkelerine buradan yayıldığı sanılmaktadır. 10. yüzyılda İngiltere kiliselerinde oynanan bu dinsel oyunlardan biri olan Quem Quaeritis adlı oyunun metni ve bu oyunun nasıl oynanacağına dair Winchester Piskoposu' u tarafından hazırlanan yönetmelik – buna reji defteri de diyebiliriz – Quem Quaeritis ve benzeri oyunların dinsel açıdan ne denli öğretim ve eğitim amaçlı olduğunu açıkça göstermektedir. Kökü dördüncü yüzyıldaki High Mass törenlerine kadar uzanan bu dinsel eğitim amaçlı oyunlar, Rönesans ile birlikte kiliselere sığamaz olmuş; tiyatro tekrar sokağa ve meydanlara taşmış; giderek din dışı konuların da bu oyunlarda yer almaya başlaması ile kilise içindeki eğitici ve öğretici görevini geride bırakıp tekrar gerçek kimliğini kazanmıştır.

Tiyatro ve eğitim ilişkisini gösteren bir başka tarihi örnek de 14. yüzyılın sonlarında İtalya, İngiltere ve İspanya'daki üniversitelerde klasik örnekler taklit edilerek yazılan din dışı oyunların sahnelenmeye başlanmış olmasıdır. 16 yüzyılda da kimi üniversiteler, öğrencilerinin her yıl iki klasik oyun sahneye koymalarını zorunlu kılacak kadar tiyatroyu eğitimin ayrılmaz bir parçası saymışlardır.

Kimi araştırmacılara göre 13. yüzyıldan başlayarak Türk Gölge Tiyatrosu Karagöz'e dergahlarda tasavvuf öğretisi amacıyla yer verildiği ileri sürülmekle birlikte kültür tarihimizi içinde tiyatro ve eğitim ilişkisinin ilk örnekleri Tanzimat döneminde karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemin batı tarzında tiyatro sanatı ile buluşan Osmanlı aydınları, tiyatroyu halkın kültür, eğitim seviyesinin yükseltecek, toplumu aydınlatacak bir okul olarak kabul etmişler; bu anlayış Meşrutiyet ve Cumhuriyet'in ilk yıllarında da benimsenerek sürdürülmüştür. Bu konuda en çarpıcı örnek 2. Meşrutiyet döneminde 1915 (1331)

<sup>1</sup> Aşai Rabbani Ayini: Katolik kiliselerinde İsa'nın eti ve kanı olarak kabul edilen ekmeğin ve şarabın kutsandığı ayin. High Mass, bu ayinin müziksiz esiksiz merasimi.



yılında ilkokul müfredatında “Temsil Tarihi” adı altında tiyatroya ders olarak resmen yer verilmiş olmasındır.

Bu uygulama ile ilgili olarak Maarif-i Umumiye nezareti (Milli Eğitim Bakanlığı) tarafından Mektep temsillerinin Usul-i tedrisi başlıklı bir yönetmelik hazırlanmıştır. Bu yönetmeliğin Temsillerin Talim ve Terbiye ile Münasebeti başlıklı birinci bölümünde, ilkokul eğitiminde böyle bir derse yer verilmiş olmasının gerekçesi şöyle açıklanmıştır :

*“ ‘Temsil Tarihi’ namı ile tedrisatı iptidaiye programına ithale edilen dersten maksat, vaki-i tarihiye ve ahlakîyenin, efkarı edebiye ve vataniyenin çocuklara taklit ve teşhis ettirilmesidir. Şu takdirde “Temsil” dersi, bir terbiye-i tarihiye ve edebiye dersi demektir. (...)*

*Mektep temsillerinin tedrisatı iptidaiye programına resmen kabulü, bir takım mülahazat-ı terbiyeviye ve milliyeye müstünittir. Mektebi iptidaiye muallimlerinin malumu olmak gerektir ki – şeraiti bu talimatname ile tayin ve tesbit edildiği şekilde – temsil terbiye ve seciyenin teşkilinde mühim bir amildir. Bu dersin her yaşta çocukların seviyeyi bedeniye, fikriye ve ahlakîyelerine mühim bir tesiri olduğu kabul edilerek, terbiyeyi resmîyemizde buna resmen mevki tahsis edilmiştir. (...)*

*Çocuklar bir araya geldikleri ve yeri müsait buldukları zaman birtakım içtimai oyunlar oynarlar. Atarlık, misafirlik, bakkallık, bebek, yemek... bu oyunların meşhurlarındandır. Çocukların bu nevi taklidi ve içtimai oyunlara muhabbetleri tamamıyla fitri ve insiyakidir. Çocuk, bu oyunlar vasıtasıyla bir haz ve neşe duyar. Temsil namı verilen oyunlar ise esasen çocukların irsiyetinde meknuz olan bir istidadın kabili terbiye ve istifade şeklinde işletilmesi için bir vasıttır. Programımıza temsiller ithal ederek çocuklara fazla bir hürriyet bahşetmiş olmuyoruz, belki çocukların fitraten haiz oldukları hukuku iade etmiş oluyoruz. Çocukların kendi kendilerine oynadıkları oyunlar tetkik edilirse görülür ki çocuklar bu oyunlarda tebdili kıyafet ve şahsiyet ederek, büyük bir meyil taklit ve teşhis izhar ederler. Bundan başka kız çocuklar alelade bezlerden kendilerine çarşaf, bebeklerine giyecekler, alelade topraklardan yemekler, tuğla parçalarından kaplar vücuda getirerek, teşebbüs ve teceddüd’e meyillerini ispat ederler. Mektep temsillerinin ise çocukluğun inkişaf-ı hissisine o kadar hadim olan bu terbiyelerin daha medeni ve ruhi bir şeklinden başka bir şey değildir.”*

Yönetmeliğin Temsillerin Usul-i Tedrisi başlıklı ikinci bölümünde, oyunların dilinin anlaşılır olmasının önemi ve gereği belirtilmiş; tiyatro çalışmalarının öğretmenlerin denetiminde çocuklar tarafından gerçekleştirileceği, gerekli dekor ve aksesuarların yine çocuklar tarafından, ön araştırma yapıldıktan sonra resim ve el-ışi derslerinde yapılacağı kural olarak belirtilmiştir. Tiyatro sanatı hakkında kurumsal bilgileri de içeren bu yönetmelik tiyatronun çocuğun okul eğitiminde yerini ayrıntılı bir şekilde belirlemiştir.

Tarihi akış içinde tiyatro ve eğitim ilişkisi ile ilgili olarak sadece bu örneklerle yetinip, tiyatro ve eğitim ilişkisinin nereden kaynaklandığı sorusuna gelecek olursak, bu ilişkinin temelinde yukarıda sözünü ettiğimiz yönetmelikte de çok açık belirtildiği gibi oyun içgüdüğü yatmaktadır. İster çocuk, ister genç ister yetişkin olsun tüm insanların vazgeçemedikleri bir temel içgüdüdür oyun. Vazgeçilemez oluşunun nedeni de eğlendiriciliğinin yanı sıra içerdiği toplumsal ve eğitsel işlevlerdir. Johan Huizinga, Homo Ludens (Oynayan İnsan)\* adlı eserinde oyunun yaşamımızdaki yerini anlatır, oyunun var olabilmesi için gerekli koşulları sıralarken karşılıklı istekten söz eder. Oyunun oyun olabilmesi, oynanabilmesi ve sürdürülebilmesi için oyuncuların ve izleyicilerin karşılıklı olarak istekli olmaları gerekir. Oyun oynama ve izleme isteği tiyatro sanatı için de vazgeçilmesi mümkün olmayan koşullardan biridir. İstek oyuncular açısından önemli olduğu kadar, izleyiciler açısından da gereklidir. Çünkü tiyatro sanatının bir yarısı oyun ve oyuncular diğer yarısını da seyirciler oluşturur.

Tiyatro sanatı, başlangıcından bu yana var olanla var olması gereken arasındaki ayrımı ortaya koyarken özlenenin, sezilenin peşindedir. Sahnelenen tüm oyunlar, bir yandan izleyicileri düşündürüp, güldürüp, duygulandırırken bir yandan da onlarda yeni ve farklı davranış değişikliklerinin temelini oluştururlar. Tiyatronun sadece eğlendirici bir seyirlik olmayıp bir eğitim kurumu olduğu görüş ve düşüncesi de bu özelliğinden kaynaklanmaktadır. Tiyatro sanatının içinde gizli olan bu eğitsel özellik keşfedildiğinden bu yana tiyatro, kişi, kurum ve kuruluşlar tarafından toplumları / toplulukları amaçladıkları doğrultuda bilgilendirmek ve eğitmek için yararlanılan bir unsur olmuştur.

14. yüzyıldan başlayarak günümüze kadar süren okul eğitiminde tiyatrodan yararlanma geleneği, başlangıçta da olduğu gibi okullarda öğrencilerin rol aldıkları oyunların sahneye konması ve bu oyunların diğer öğrenciler tarafından izlenmesi şeklinde olmuştur. Bu tür uygulamalarda oyunlarda rol alan öğrenciler, oyunların içeriklerinin yanı sıra güzel ve doğru konuşma, beden dillerini geliştirme, özgüvenlerinin artması, birlikte çalışma alışkanlığı edinme, karşılıklı güven, disiplin, zamanlama gibi farklı kazanımlar elde ederek yeteneklerini geliştirirken izleyenler, sınıflarında öğretmenleriyle

oyunun içeriği, yazarı vb. konularda ayrı bir çalışma yapmadıkları takdirde, sadece oyunun verdiği ile yetinmek zorundadırlar. İzleyenler için bu tür uygulamanın yararı, tiyatroya gitmek yerine tiyatronun ayaklarına gelmiş olması; tiyatro sanatına ilgi duymaları ve iyi bir tiyatro seyircisi olmaları için kendilerine bir olanak tanınmış olmasıdır. 16. yüzyılda Avrupa'da kimi üniversitelerde öğrencilerin her yıl iki klasik oyun sahneleme zorunluluğu, tüm öğrencilerin hem yönetmen, hem oyuncu olarak görev almalarını zorunlu kıldı; seyircileri oyuncu, oyuncularını seyirci olarak bu çalışmalar kattığı öncü ve oldukça çağdaş bir yaklaşımdır.

Çocukların eğitiminde tiyatroya yer verilmesi 18. yüzyılın sonlarında Mademe de Genlis'in çalışmalarıyla ortaya çıkmıştır. Bir eğitimci olan ve J.J.Rousseau'nun çocuk eğitimi konusundaki görüşlerinden etkilenmiş olan Mademe de Genlis 1779 – 1780 yılları arasında Eğitim Tiyatrosu (Le Théâtre De D'Education) adıyla yayımladığı dört ciltlik eserinde bu amaçla yazdığı oyunlara yer vermiştir. Bazılarının konusu İncil'den alınan ve son derece didaktik olan bu oyunların tümünde ahlaki konulara yer verilmiştir. Büyük ilgi gören ve ilk baskısı altı günde tükenen eser sonraki yıllarda birçok dile çevrilmiştir.

18. yüzyılda başlayan çocuklara yönelik tiyatro çalışmaları ile çocukların eğitiminde tiyatrodan yararlanma girişimleri 19. yüzyılın ikinci yarısında Fransa ve İngiltere'de çocuklara yönelik oyunların sahnelendiği çocuk tiyatrolarının ortaya çıkmasına yol açmış; 20. yüzyılda çocuk tiyatroları kültür ve sanat yaşamının ayrılmaz bir parçası olmuştur. Var oluşu nedenini insanın temel içgüdülerinden biri olan oyun oynama ve seyretme isteğinin oluşturduğu tiyatro ve eğitim ilişkisinin tarihi gelişiminden çok bu ilişkiden eğitim alanında nasıl yararlanılacağı üzerine düşünmek ve çalışmak gerekmektedir. Başlangıçta konuyu kültür tarihi içinde ele alarak irdelenemememini nedeni tiyatro ve eğitim ilişkisinin tarihçesini ortaya koymaktan çok, bu ilişkinin farkına varılışının ne denli eski, olduğunu ortaya koymaktı.

Geçmiş çok eski olmakla birlikte tiyatro ve eğitim ilişkisi günümüzde de hala geçerliliğini ve önemini koruyor. Bu konuda önemli olan bu ilişkiden doğru bir şekilde yararlanmak. Bunun için de yapılması gereken okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim de görev alacak olan – mümkünse halen görevde olan – öğretmenleri bu konuda bilgilendirmek ve eğitmektir. Eğitimde dramadan ne şekilde yararlanılacağını kavramış ve özümsemiş olan bir öğretmen çocukların genellikle pek hoşlanmadıkları matematik dersini bile çok eğlenceli bir oyuna dönüştürebilecek, öğretmek, aktarmak istediği bilginin çocuklar tarafından çok daha çabuk ve kolay alınmasını sağlayabilecektir.

Eğitim açısından çocukların yaşlarına uygun ve gereğince sahnelenmiş tiyatro eserlerini seyretmeleri kadar, okullarda çocukların rol alacakları tiyatro çalışmalarına yer verilmesi ve yaratıcı drama uygulamalarının bu çalışmalardan ayrı tutulması gerekmektedir.

Tüm bu uygulamalar bir bütün olarak ele alındığında ve doğru uygulamalar yapıldığında eğitimde tiyatrodan en iyi şekilde yararlanılması mümkün olabilecektir.

Tiyatro eğitim ilişkisini farklı bir şekilde açıklayacak, tiyatro sanatını eğitim açısından ele alacak olursak tiyatronun / tragedyaların insanlarda oluşturduğu arınma (Catarsis) ve buna bağlı olarak ortaya çıkan duygu, düşünce ve bunların sorucu olan davranış değişikliği başlı başına bir eğitimidir.

Antik Yunan tiyatrosunda tanrıların ve yarı tanrıların yaşantılarını konu alan tragedyaya karşın, halkın yaşamı komedide hayat bulmuştur. Komedi de düşündürdüğü için eğitseldir. Çünkü gülmek düşünme, olağan ile olağan dışını karşılaştırıp aradaki çelişki ve farklılığı keşfetmenin, algılamının sonucudur.

### **Eğitimde Yaratıcı Dramanın Önemi**

- Farkındalık kazandırır,
- Bağımsız düşünmeyi sağlar,
- İşbirliği yapabilme özelliğini geliştirir,
- Sosyal ve psikolojik duyarlılık yaratır,
- Dört temel dil becerisini (konuşma, dinleme, okuma, yazma) geliştirir,
- Sözel olmayan iletişimin öğrenilmesini sağlar,
- Yaratıcılık ve estetik gelişimi sağlar,
- Etik değerlerin gelişmesine olanak sağlar,

- Kendine güven duyma, karar verme becerilerinin gelişmesini sağlar,
- Kaslarını hareket ettiren yeni yöntemleri bulmayı, denemeyi ve bedenini çok yönlü geliştirmeyi sağlar,
- Hata yapma korkusu olmaksızın yeni davranışlar geliştirmeyi sağlar,
- Sanat formlarına duyarlılık göstermeyi sağlar,
- Duygunun sağlıklı ve kontrollü boşalmasına olanak verir,
- Kendini ifade etmede güven kazandırır,
- Bilgiye ulaşmaya ve onu kullanmaya istekli duruma getirir.

### **Yaratıcı Dramanın Aşamaları**

1. Isınma: Çeşitli yöntemlerle beş duyuyu kullanma, gözlem yetisinin geliştiği, bedensel ve dokunsal alıştırmaların yapıldığı, tanışma, etkileşim kurma, güven ve uyum özelliklerin katılımcıya kazandıran ve oldukça kesin kurallarla belirlenen, grup liderinin yönlendiriciliğinde yapılan çalışmadır.
2. Oynama (Pantomim ve rol oynama): Belirlenmiş kurallar içinde özgürce oyun kurma ve geliştirme çalışmalarından oluşur. Yaratıcılık bu aşamada oldukça önemlidir.
3. Doğaçlama: Saptanan bir tema üzerinden yola çıkılarak, bir hedefe doğru belli aşamalarla yol alınır. Bireyselliğin ve yaratıcılığın ön plana çıktığı çalışmalardır.
4. Oluşumlar: Sürecin nasıl gelişeceği ve nereye varacağı önceden belirsizdir. Süreç, önceden belirlenmiş bir noktadan başlar.

ABD’de “Creative Drama” (Yaratıcı Drama), İngiltere’de “Drama in Education” (Eğitimde Drama), Federal Almanya’da “Okul Oyunu”, “Oyun ve Etkileşim” (Schulspiel, Spiel un Interaktion) olarak isim bulan “Eğitimde Yaratıcı Drama” alanında; sınıfta uygulanan ilk drama dersi niteliği taşıyan ve bir köy öğretmeni olan Harriet – Finloy Johnson’a ait uygulamaları görmek mümkün. Bu ilk drama dersi niteliğindeki uygulama bir tür “maki believe play”(öyleymiş gibi yapma)’dır (1911).

İnci San yaratıcı dramayı şöyle tanımlar: “Yaratıcı drama; doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, bireylerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, kimi zaman bir duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği ‘oyunsu’ süreçlerde anlamlandırması, canlandırmasıdır. Ancak, yaratıcı eğitsel drama çalışmaları 1) tiyatro yapmak 2) oyunculuk değildir.”

Yaratıcı drama, tiyatro formlarından da yararlanan bir disiplindir. Özünde “oyun” kavramı bulunur. Ancak, drama olgusu bir tiyatro ya da oyunculuk örneği sergilemek de değildir. Yazılı bir metni yoktur. Sahneye koymak gibi temel bir amacı olmadığı halde, istenirse yapılan çalışmalar çok fazla değiştirilmeden gösteriye sunulabilir.

Bir çocuk için vazgeçilmez bir unsur olan “oyun”, dramanın çıkış noktasıdır. Oyunların çeşitliliği ve çok yönlülüğü, bu alana ilişkin getirilen tanım ve yaklaşımların da çeşitlilik kazanmasını sağlamıştır. Örneğin, Alman Scheuerel’e göre (1981), oyunun altı ana aktivitesi vardır:

- Özgürlük,
- İçsel sonsuzluk,
- Öyleymiş gibi yapma,
- İkili değer,
- Kapalı bütünlük,
- Şimdiki zaman.

Norman ise dramayı şöyle tanımlar: “Drama çağrışımların, duyguların, bilgi ve deneyimlerin özgürleştiği bir ortamın sağlanmasıdır. Drama etkinliği, drama yaşantısının somut olarak duyumsanmasıyla kişinin evrensel, toplumsal, moral etik ve soyut kavramları anlamlandırmasıdır.”

# TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÇOCUK EDEBİYATI

-Bir Deneyim Örneği-

(2008 – 2011)

**Mustafa Ruhi ŞİRİN**

Şair, Çocuk Kitabı Yazarı, Çocuk Vakfı Başkanı, Marmara Üniversitesi Öğretim Görevlisi

**Çalışmanın Yürütücüsü:** Mustafa Ruhi ŞİRİN

**Çalışmanın Başlığı:** Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı - Bir Deneyim Örneği -

**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** 3. - 5. Sınıf Öğrencileri (Farklı Okullardan)/ 50 kişi

**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.

*Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı* konulu atölye çalışması Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde 2008-2011 yılları arasında verdiğim çocuk edebiyatı derslerinin sürecini günlük türünde tanıtmayı içeriyor. Bu atölye çalışmasında, çocuk edebiyatı öğretimini, çocuk kitabı yazarlığı yanında çocuk ve çocuk edebiyatı kültürüne yönelik 35 yıllık bir deneyim bağlamında eleştirel bir çerçevede değerlendireceğim. Dört yarıyılık bu deneyimi öğretmen adaylarıyla kuram, yöntem ve uygulamayı öğrenci, yazar ve kitap etkileşimi çerçevesinde sürdürdüm. Atölye çalışmasına ayrılan zaman diliminde, YÖK'ün çocuk edebiyatı programından hareketle, Türkçe ders programı, Türkiye'de okulöncesi, sınıf ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde sürdürülen çocuk edebiyatı öğretimini kuram, yöntem ve uygulama çerçevesinde irdelleyeceğim. Aşağıda yer alan günlüklerde vurgulandığı gibi atölye çalışması üç ana soru ekseninde gerçekleşecek:

*Bir:* Çocuk edebiyatı öğretimi niçin başarısız oldu?

*İki:* Çocuk edebiyatı öğretiminin amacı ve işlevi ne olmalıdır?

*Üç:* Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır?

Bu üç ana soru yorumlanırken ana tema Türkçe (anadili) öğretimi, okuma kültürü kazandırma, yazılı kültürle etkili iletişim ve edebiyat ve sanat eğitimi merkeze alınarak değerlendirilecek. Yorumlamaya çalışılacak üç ana sorunun öznesi ise hiç kuşkusuz öğretmen adaydır. Çocuk edebiyatı öğretiminde öncelikli amaç, çocuk edebiyatı kültürünü özümsemiş öğretmen adayının Türkçe öğretiminde yararlanacağı ve önereceği nitelikli çocuk edebiyatı kitaplarını seçme becerisi kazandırılmasıdır. Çocuk edebiyatı öğretiminin tüm bileşenleriyle ulaşacağı sonuçlar dört başlık altında toplanabilir: *Bir*, Türkçe (anadili) öğretiminin zenginleştirilmesi; *iki*, okuma kültürü kazandırılması (okuma öğretimi, yazılı kültür ve kitaplara yönelme); *üç*, edebiyat ve sanat öğretimi (edebiyat okuma yetiştirme); *dört*, okuyan birey, okuyan bir toplum, okuyan Türkiye. *Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı* başlıklı atölye çalışması sırasında gerçekleşecek tartışma ve izlenimler de bu günlüğe kaydedilerek yayımlanacaktır.

## 208 Numaralı Sınıf

*Doğacak ilk torunuma*

**Tarabya, 26 Şubat 2008** Bir günü otuz yıl gibi yaşamak. Bugünün özeti bu olsa gerek. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nün 208 numaralı sınıfı. Kilidi bozuk kapısından Bölüm Başkanı Prof. Dr. Mustafa S. Kaçalin'le ilk derse girdik. Kaçalin Hoca'nın tevazuyla dinlediği günün en güzel fotoğrafı olarak kaldı bende. Ders için görevlendirilen Neslihan Öksüz, çocuk

edebiyatı konusunda çalışmak isteyen genç bir araştırmacı. Çocuk edebiyatı dersini öğrencinin öğrenme, inceleme, uygulama süreçlerinde yer alması ve öğretici duruma gelmesinin sağlanması için kuram, yöntem ve uygulama etkileşimi çerçevesinde öğretmek istiyorum. Çocuk edebiyatı kültürünü kavramış öğretmen adaylarının yetişmesi için bu yaklaşımı sürdürmek bence önemli. YÖK'ün Türkçe öğretimi için öngördüğü son paragraf çocuk edebiyatını sınırlayıcı bir içerikte. Okulöncesi, sınıf, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenliği için hazırlanan program paragrafının içeriği aynı. Belirlenen paragrafa karşın, Türkiye'de çocuk edebiyatı öğretimi türlerin tanıtımı ve çocuk edebiyatı tarihine dayalı yapılıyor. Nedeni çok açık: Bu dersi verebilecek eğitici sayısı çok az. Çocuk edebiyatının amacı ve işlevi alanın tanıtılması ile sınırlandırılmış. Malte Dahrendorf'un edebiyata, okumaya ve kitaplara yönelme, edebiyat ve sanat eğitimi yaklaşımını önemiştir. Asıl başarılması gereken ise Türkçe derslerinde nitelikli çocuk kitaplarını seçebilecek öğretmen adayını yetiştirebilmek. Öğretmen adayının çocuk edebiyatını kuram ve yöntemleriyle kavraması nitelikli bir programla da yakından ilgilidir. Öğretmen adayının nitelikli kitabı seçmesi de yetmez; kitabı niçin seçtiğini, hangi yaş düzeyi için kullanacağını ve önereceğini ve kitabı nasıl işleyeceğini de bilmesi gerekir. Çocuk edebiyatı öğretiminde alanın tüm bileşenlerinin etkileşimi için dört öncelik dikkate alınmalı; Türkçe öğretimi, okuma kültürü, yazılı kültürle etkili iletişim, edebiyat ve sanat öğretimi. Öğretmen adayının çocuk edebiyatının temel ölçütlerini, kuram ve uygulamalarını kavramak birinci aşama. Çocuğun yaşına, ilgilerine, gelişim düzeyine uygun kitap seçebilme yetkinliğine ulaşmaysa ikinci aşama. Bunu yapabilmek için öğretmenin çocuğu tanıması, çocuğa göreliliği, çocuk bakışını, çocuk gerçekliğini, edebiyatı, çocuk edebiyatı ve ilköğretim edebiyatını eleştirel düzeyde öğrenmesi gerekli ve zorunludur... Çocuk edebiyatı derslerimi doğacak ilk torunuma adadım bugün; ben de bir öğrenciyim artık. Öğrencilerimden daha çok çalışmam gerektiğinin de farkındayım...

**Tarabya, 4 Mart 2008** İstanbul'un uğultusu azaldığında, güneşe yüzünü çevirmiş bir orman duygusu uyandırıyor bende. Bu sabah İstanbul, rüyasından uyanmış civıltılı bir orman gibiydi. 208 numaralı sınıfın kilit tamiri yapılmış. Pencereye boydan boya lacivert perdeler asılmış. Şiirle başladık derse. Çocuk temalı şiirlerle. Türkiye'de az tanınan bir şair Valerin Veliman. Şiiri altı dizelik "Çocuğumuz" şiiri adeta bir çocuk felsefesi: *Çocuğumuz / kendisine bir insan / Göstermemi istedi / Kendisini/ Bir aynanın önüne / Götdürdüm...* Şiirle çocuk edebiyatının kapılarını aralamak istesem de öğrencilerin çok azı çocuk edebiyatı dersine istekli. Türkçe öğretiminde ilköğretim edebiyatı öğretimi gerekli olduğu halde, YÖK, çocuk edebiyatı dersine yer vermiş programda. Programın içeriği okulöncesi, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliğiyle aynı. Sınıf öğretmenliğinde somut işlem evresindeki çocuğu, Türkçe öğretmenliğindeyse soyut işlem dönemindeki ilköğretim edebiyatıyla tanıştırmak amaçlanmalı. İkinci haftanın derslerinde bu açılımı yorumladım. Türkçe öğretimi bölümlerinde çocuk edebiyatını ilköğretim edebiyatı ağırlıklı öğretmek daha yararlı olacak...

**Tarabya, 11 Mart 2008** Geçen yıl devamsızlıktan kalan öğrencilerin çocuk edebiyatından beklentileri ve bu derse yaklaşımları gerçekten şaşırttı beni. Sıradan bir ders gibi algılamışlar çocuk edebiyatı dersini. Türkiye'de çocuk edebiyatı öğretiminin genel durumu, birkaç üniversitenin çok az sayıda bölümü hariç, benzer durumda. Üçüncü haftanın dersi epeyce kuşatıcı oldu. Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerine ilköğretim edebiyatı açılımını anlattım ve kitap örnekleri üzerinde öğrencilerin görüşlerini dinledim... Son derste iki sınıfın öğrencileriyle Fatih Erdoğan'ı tanıştırdım. Fatih Erdoğan, çocukluğumuzdan bu yana bildiğimiz kurt, kuzu, ot öyküsü üzerinden tek tip insan yetiştiren eğitim sisteminin yaklaşımını yorumladı. Hani, nehrin karşı kıyısına önce kuzuyu, sonra kurdu geçirip, kuzuyu tekrar geri getirip otu kurdun yanına bırakmak. Ne kurt kuzuyu ne de otu kuzu yesin. Eğitimin ezberi bu. Ya kuzu karşıda tek başınayken ikinci bir kurt çıkagelirse? O da edebiyatın işi. Bence de çocuk edebiyatı da bu noktadan itibaren başlıyor. Fatih Erdoğan çocuk edebiyatında bir öncü. Çocuk edebiyatı derslerini yazarlar verseler daha iyi olurdu, diye düşünüyorum. Yazarların ilk birkaç ders için hazırlık yapmaları yeterli. Bunun için, üniversitenin önce yöntem sorununu aşması gerekir.

**Tarabya, 18 Mart 2008** Yağmurlu bir İstanbul sabahının yorgunluğuyla girdim sınıftan içeri. Bu hafta, 208 numaralı sınıfın perdeleri siyah. Dersten önce şiir çocuk dürbünlerimizin sisini uzaklaştırıyor sanki. Aslında şiir de derse dâhil. Öğrencilerim öğretmenliğe başladıkları ilk gün şiirle girsin sınıflara, son dersin çıkış zili çaldığında da şiirle uğurlasınlar öğrencilerini evlerine. Türkçe'nin şarkılı sesiyle büyüyen çocuklarda yaşamak isterim doğrusu... Dört haftada çocuk ve ilköğretim edebiyatı kültürünün kozasını önceden inceye örmeye başladık. Çitayı biraz aşağı çekmiş olmam da yararlı oldu. Sınıfın çoğunluğunun çocuk kitabı okumamış öğrencilerden oluşması ilginç. Öğrencilerde önce çocuk kitapları okuma isteği uyandırmam gerekecek. İlköğretim edebiyatı örnekleri okumalarına da sıra gelecek. Öğrencilerin edebiyat okuru olmadan üniversiteye adım atmış olmaları ise hiç şaşırtmadı beni. Bu durum, liselerde edebiyat dersinin edebiyat ve türler tarihi ağırlıklı okutulmasının sonucudur. Bunun temel nedeni ise yeni kuşaklara ne klasik edebiyatı ne de çağdaş edebiyatı sevdirecek yöntemlerle



okutulmamasıdır. Yapmak istediğim özetle şu: Türkçe öğretiminde nitelikli çocuk ve ilköğretim edebiyatı örneklerinden yararlanmayı öğretmek.

**Tarabya, 25 Mart 2008** Üç haftadır seçtiğim çocuk ve ilköğretim edebiyatı örneklerini götürdüm sınıfa. İçerik ve biçim açısından çocuk ve ilköğretim edebiyatı örneklerini sınıfta nasıl değerlendireceğimizi de açıkladım. Yeni kuşağın ilginç bir özelliğini iki sınıf öğrencilerinde fark etmem de zor olmadı: Bilmedikleri konularda konuşmaktan hoşlanıyorlar; bilgiye dayanmayan, düşünce temeli olmayan adeta bir tür gevezelik bu. Çeyrek yüz yıldır bu eğilim öne geçmeye başladı yeni kuşaklarda. Önceki kuşaklar soru sorma cesareti bulamazken, yeni kuşağın çocukları ve gençleri konuşmaya can atıyorlar. Bunda, televizyonda konuşan kafaları dinlenmiş olmalarının etkisi çok fazla. İki sınıfta sezdiğim diğer bir eğilim de eleştirel okumayla eleştiriyi birbirine karıştırmaları... Önce çocuk ve ilköğretim edebiyatı kültürü kozasını örmelerine yardımcı olmalıyım. İkinci ödevde içerik açısından çocuk ve ilköğretim kitabı incelemesi yapacaklar. Her öğrenciyeye çocuk edebiyatı kültürü kavrayışını sağlayacak bir konu hakkında ödev hazırlamaları için liste hazırladım... Bu dönem ikinci konuğumuz Mevlâna İdris Zengin oldu. Yirmi iki yıl önceye kaydı zihnim: Mevlâna İdris, hukuk öğrencisi. Andırın'dan yeni gelmiş İstanbul'a. *Kuş Renkli Çocukluğum* dosyasıyla Gökyüzü Yayınları'nın yarışmasına katılmış ve ödül kazanmıştı. 1987'de Türkiye'de çocuk edebiyatı alanında ilk yıllığı yayımlamıştık. Üç yıllık, o dönemde önemli bir işlev gördü. Çocuk edebiyatı tartışmalarına, farklı görüşlerin ve çevrelerin bu alanla ilgilenmelerine ortam hazırladı bu yıllıklar... Mevlâna İdris, askere gidinceye kadar Çocuk Vakfı'nın ilk dönem yönetim kurulunda yer aldı. Askerlik dönüşünde, 23 Nisan 1994'te İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nin öncülüğünde kurduğumuz İstanbul Çocuk Meclisi'nin Genel Sekreterliğini üstlendi. İstanbul Çocuk Meclisi'nin ve çocukların görüşünün alınmasına yönelik geleneği oluşturulamadı. Mevlâna İdris, aradan geçen yıllarda çoğunluğu çocuk kitabı olmak üzere otuzun üzerinde çocuk kitabı yazdı. Sanat masalı türünde bizde en yetkin imza bence Mevlâna İdris Zengin'dir. Çocuk kitabı yazarlığı şairliğinin de önüne geçti... Sınıf ıvıssız. Mevlâna İdris, çocukların safında duruşunu ve niçin çocuklar için yazdığını anlatıyor kısık bir sesle. Öğrencilerimden Osman Gökhan Çam, okumamı istediği yazısında şunları yazmış: *Sınıf pür dikkat onu dinliyor; normalde kimse dinlemez, tahtada bir şeyler anlatan kişiyi. Sınıf ona değer veriyor...* İlkbaharın ilk günleri. İstanbul'da yağmur yağıyor. *Keder çok hayatta*, diyor Mevlâna İdris, *arada mutluluk var*. Haklısın Mevlâna İdris Zengin; çocukların safında durmayı sürdürebilsek çoğalabilir mutluluk ve azalır keder...

**Tarabya, 1 Nisan 2008** Her geçen hafta öğrenci ilgisinde artış gözlemliyorum. İlk ödev sunumunda görme engelli İlhan Çınar'ı dinledik. Dünyada çocuk edebiyatının gelişimini ve dönemlerin özelliklerini anlattı İlhan. İki sınıftan seçtiğim ödevlerden yedi sunum dinledik. Çocuk edebiyatı kavrayışı bakımından verimli bir ders ortamı hazırlamış olduk böylece. Çocuk gerçekliğini iki sınıfta iki ayrı örnekle yorumladık. Çocuk, yetişkin, bulut örneğinde on yaşındaki çocuk bir fil gördü önce, sonra bir keçi. Yetişkin ise bulut gördüğünü söyledi. B sınıfında ova, kocaman bir ağaç, 9 yaşındaki çocuk ağaçtaki salıncakta salınırken gökyüzünde vefat etmiş anneannesini gördüğünü düşledi. Yanına yaklaştığını, yan yana salındığı duygusuyla sevincini yansıttı. Yetişkinse, ağacı ağaç olarak algılandığını ifade etti. Hiç kuşku yok ki, çocuk gerçekliğini belirleyen sanatçıdır. Çocuk gerçekliği de çocuk ve çocukluk gibi değişkendir. Dağlarca'nın vurgusuyla söylemek gerekirse, *çocukların baktığı yerden bakmak ve çocukların gördüğünü görmek*, rengini verir çocuk gerçekliğine. Sevim Ak'ın *Uçurtmam Bulut Şimdi* (kitaba adını veren öykü) ve Lamorise'nin *Kırmızı Balon'u* iki iyi örnek çocuk gerçekliği için. Öğrencilerin çocuk ve ilköğretim kitabı okumalarına daha çok zaman ayırmalıyız. Her türün seçkin birkaç örneğini değerlendirecek düzeye gelmek için başka da yöntem yok. Bu arada öğrencilerime edebiyat okuru olmanın anlamını sezdirmeye çalıştığımın da farkındayım. Türkçe öğretmeni olabilmek de iyi edebiyat okuru olmak değil mi zaten!

**Tarabya, 8 Nisan 2008** Yedinci haftada iyi bir heyecan yakaladık. Öğrencilerin çocuk edebiyatının sıradan bir ders olmadığını fark etmeye başlamaları da umut verici. Türkçe öğretmenliğinin okuyan insanı yetiştirmedeki önemi kavrandıkça daha da sevecekler çocuk edebiyatı konularını. Bir kere edebiyat okumanın olgunluğuna ve zevkine varırlarsa işimiz kolaylaşacak demektir. Ödevlerini sunmaya başlamaları, kitaplardan söz etmeleri bunun ilk işaretleri sayılabilir. Bu haftaki konuğumuz Selahattin Dilidüzgün'dü. Selahattin Bey'in okuma salonundaki söyleşisinde izledim iki sınıfı. Sorularının hepsi de çocuk edebiyatı kavrayışına yönelikti. Selahattin Bey'in, *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları ve Çağdaş Çocuk Yazını* kitapları yanında Sedat Sever'in *Çocuk ve Edebiyat* kitabını da okumalarını değerli buluyorum. Selahattin Bey, benim gibi, çocuk edebiyatını geçiş dönemi edebiyatı biçiminde yorumluyor. Henüz tanışmadığımız yıllarda üç çocuk edebiyatı yıllığından yararlandığını *Çağdaş Çocuk Yazını* kitabının ön sözünde belirtmişti. Çok az kaynağın olduğu o yıllarda yıllıkların işlevine vurgu yapmış olması bir bilim insanı yaklaşımı olarak çok değerli. Oysa, özellikle ilk yıllıktaki soruşturmalarda yer alan yazar görüşleri nedeniyle çocukları



tarafından adeta yargılandı Çocuk Edebiyatı Yıllığı / 1987. Bunların başında Zehra İpşiroğlu adını not düşmek isterim. Zehra İpşiroğlu'nun 1987'nin Ağustos ayında Cumhuriyet Gazetesi'nde yayımlanan ve henüz cevap dahi vermediğim üç günlük gazete dizi yazısı arşivimde duruyor... Otuz yılın emeğinin boşa gitmediğinin farkındayım. Çocuk edebiyatına adadığım bu emek otuz yılın yorgunluğuna değer, sevgili yorgun kalbim.

**Tarabya, 15 Nisan 2008** Sekizinci haftanın ara sınav heyecanı da geride kaldı. Sınav için çocuk edebiyatı kavrayışına yönelik 25 test sorusu ve 4 yazılı sorusu hazırladım. Öğrencilerin yazılı sorulara verdikleri cevaplar kısa; dahası Türkçe bölümü öğrencileri olmalarına karşın, yazı yazma yetenekleri çok zayıf. Bu temel eksikliğin kısa sürede aşılması olanaksız gibi. Türkçe öğretmenliği bölümü için daha farklı bir yöntem bulunabilir mi? Üzerinde düşünmeye değer. Bu ilk aşama, öğrencilerin çocuk edebiyatıyla tanışma süreci sayılabilir. Asıl etkileşim ise yüzleşme cesareti göstereceklerin çabalarıyla başlayabilir.

**Tarabya, 22 Nisan 2008** Gökyüzü bulutların üstünde. Sıkıcı yaz sıcağı bunaltıyor insanı. Boğaziçi Köprüsü'nden geçerken arabanın içi soğuyor bir anda. Dokuzuncu salı. Küçük de olsa edebiyata ve çocuğa ilginin başladığını seziyorum. Çocuk ve ilköğretim kitabı inceleme ödevi listesini de duyurdum öğrencilere. Bu haftanın konuk yazarı Gülten Dayıoğlu'ydu. Gülten Dayıoğlu'nu dinleyen öğrencilerin dikkati fark edilmeye değerdi. Gülten Dayıoğlu'nun yetmiş ikinci kitabı geçen hafta yayımlandı. *Mo'nun Gizemi*'nin ikinci cildini henüz okuyamadım. Yirmi altı yıllık bir dostluk var aramızda. Çocuk ve ilköğretim edebiyatına katkılarını, adına vakıf kurarak taçlandırdı Dayıoğlu. İlk yılın ödülü yarın açıklanacak. Dursun Ege Göçmen'in *Canı Sıkılan Çocuk* ile Zehra Tapunç'un *Charta Pergamena kitapları* arasında bölüştürüldü ödül. Seçici Kurulda ödül yerine, özendirme ödülü verilmesi önerim kabul görmedi. Bu tür yarışmalarda ilk ödül kazanan eserlerin niteliği çok önemli. İkinci ödül yeni kitle iletişim araçlarının çocuk ve ilköğretim edebiyatına etkisi konusundaki araştırmalara verilecek... Gülten Hanımla Dekanımız Ayla Oktay'a uğradık öğle üzeri. Çocuk ödevinin ağır işçisiyim, Ayla Hoca'nın gözünde. *I. İstanbul Çocuk Kurultayı*'nin (2000) ve *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi*'nin (2004) yetişkin divan başkanlığına önermişim Ayla Hocayı. Son iki yılda *Okuyan Şehir Sakarya* etkinliklerinde okulöncesi ve sınıf öğretmenleriyle çok verimli ve güzel iki gün yaşamıştık Sakarya'da. Ömrüm boyunca, öğretmen yetiştiren hocaları hep gıptaıyla izledim. Çocuk edebiyatı dersini kabul etmemin en temel nedeni de bu... Fakülte kapısından çıkarken çalılar arasında ters dönmüş ve gözleri yumulmuş bir serçe gözüme ilişti. Eğildim, serçe parmağımla dokundum ölü serçenin kanatlarına. Parmaklarımın arasında bir tüy hafifliğindeydi sanki. Martmış derler en zalim ay. Serçeçiğin zalim ayı nisanmış. Onu, bahçedeki çalıların gölgesinde iki küçük mine çiçeği arasına usulca bıraktım. İnanımdan kuşku duymadım hiç; kuşlar da kaderle uçar. Allah kuşların da Allah'ıdır... Ama bilmiyorum niye, gecenin şu vaktinde bir serçe uçar hâlâ yıldızlı gökyüzünde. Ve kanatlarından yıldızcıklar uçarur bir yerlere...

**Tarabya, 29 Nisan 2008** 26 Şubat'tan bu yana Neslihan Öksüz de bir öğrenci gibi sınıftaydı. İki salıdır sınıfta yok; rahatsızlanınca hem kaygılandım hem de eksikliğini hissettim. Üniversitede araştırma görevlisi; doktorasının yönünü çocuk edebiyatına çevirmeye çok istekli. Türkçe ve çocuk edebiyatı öğretimi, çok az çalışılmış alanların başında yer alıyor hâlâ... Bugünkü öğrenci –yazar buluşmasında Mehmet Güler'i dinledik. Yazarın iç gözünün nasıl gördüğünü anlattı bize. Son yıllarda çocuk ve ilköğretim edebiyatına yöneldi Mehmet Güler. On beş yıl önce İstanbul Radyosu'ndaki odama ilk gelişini hatırladım; *Adım Çocukların Olsun* dosyası ilk gönderdiği kitaptı ve Çocuk Vakfı Yayınları'nın Çocuk Edebiyatı Dizisi'nde yer aldı bu kitabı. Dostluğumuz gelişerek sürdü. Kitaplarımla ilgili yazısı içtenliğinin fotoğrafı gibi. *Okuyan Şehir Sakarya* programı için de çocuk ödevine koşarak gelmişti üç yıl boyunca. Bugün için de Yalova'dan koşarak geldi üniversiteye; ne yazık ki bu örnekler çok azaldı edebiyat dünyasında. Mayıs ayını küme çalışmalarına ayırdık. Şiir, masal, roman ağırlıklı bu küme çalışmalarında iki sınıfın bütün öğrencileri edebiyat çemberi çalışmasına dahil olacak. En içten dileğim, öğretmen olduklarında bu örnekleri çoğaltmaları.

**Tarabya, 6 Mayıs 2008** Çok yorulmuş olmama rağmen güzel bir gündü. *I. Çocuk ve İlköğretim Edebiyatı Buluşması*'ni gerçekleştirdik bugün. Türkiye üniversitelerinde bir ilk. Bir günlük buluşmanın öğrenciler açısından anlamı daha da büyük. Çocuk ve ilköğretim kitabı yazarları ve çizerlerini tanıma olanağı bulmaları da önemli. Türkçe öğretimiyle çocuk ve ilköğretim edebiyatından yararlanma konusunu Selahattin Dilidüzgün'ün açılış konferansında dinledik. Selahattin Bey Türkçe ve edebiyat öğretimine çocuk edebiyatı merkezli en ciddi eleştirileri yöneltmiş akademisyenlerimizden. *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları* kitabı da gelişmeye açık bir model önerisi. Malte Dahrendorf'un okuma ilgilerine dayalı öğrenme yöntemine ilişkin eleştirel yaklaşımın öğrenilmesi açısından yararlı bir kitap. Asıl sorun ise Türkçe ders kitapları ünitelerinde yer alan metinler ve metinlerin çözümlenmesine yönelik sıradan yaklaşım. Son yıllarda vardığım sonuç şu oldu: Türkçe ve

edebiyat öğretiminin çocuk ve ilkgençlik edebiyatı öğretimi üzerine bir sempozyumun düzenlenmesi... Fatih Erdoğan'ın yönettiği *Türkiye'de Çocuk ve İlkgençlik Kitabı Yazarı Olmak* oturumunda Seza Kutlar Aksoy, Mevlâna İdris Zengin, Aytül Akal'ı dinledik. Üçünün de son on beş yılda okurla buluştuğu dikkate alınır, çocuk ve ilkgençlik kitabı yazarlığında yeni bir dönemin başladığı kabul edilebilir. Bu dönemin öncülerinden biri de Fatih Erdoğan... Nazan Erkmen'in yönettiği *Türkiye'de Çocuk ve İlkgençlik Kitabı Çizeri Olmak* oturumunda ise Saadet Ceylan, F. Füsün İyicil, Osman Kehri açtı çizerlikle ilgili Pandora kutusunun kapağını. Dört çizerimiz de dünyaya açılacak nitelikte kitap resimlemesi yapmış ustalarımız. Benim görüşümde değişiklik olmadı: Çocuk kitabı çizerlerimizin eserlerinin çocuk gerçekliğine daha uygun olduğunu ve sanat değeri bakımından yazarlardan daha nitelikli örnekler verdiklerini düşünüyorum. Bunda, resim sanatı disiplini içinde eğitim almış olmalarının payı büyük. Buluşma çerçevesinde düzenlediğimiz kırk çizerimizin *Çocuktaki Resim Sergisi* ise bu tespitin önemli bir belgesi. Buluşmanın üç gönüllü ortağı Marmara Üniversitesi, Boyalıkuş Çocuk Kitapları Çizerleri Grubu, Çocuk Vakfı, çocuk ve ilkgençlik edebiyatımıza bir kayıt düşmüş oldu bugün. Otuz civarında yazar, çizer ve akademisyenin bir üniversitede bir araya gelmesi kadar öğrencilerin ilgisi de önemliydi. Sanatının 45. yılında Gülten Dayıoğlu Onur Konuşumuzu. En önemlisiyse on gündür hastanede yatmakta olan genç akademisyenimiz Neslihan Öksüz'ün buluşma için üniversiteye çıkıp gelmesiydi. Çocuk edebiyatı dersleri için geçen yıl Mustafa S. Kaçalin aradığında yorulacağımı biliyordum. Bugünü görmüş ve yaşamış olmak bütün yorgunluklara değdi. İki sınıftan on üç öğrencimiz ise buluşmanın asıl ev sahipleriydi. Osman Gökhan Çam'ın yönetiminde *Seranat* kültür-edebiyat dergisinin ilk sayısının bugün çıkmış olması da günün en iyi haberlerinden biriydi. Bu buluşma geleneğini üniversitenin sahiplenmesi için dekanımız Ayla Oktay'ın öncülük etmesini diliyorum. Şaşkınlığıma gelince: Buluşmaya seksen dört kişiyi davet ettik. Gelenler birer dakikalık selâmlama konuşmaları yaptılar; gelemeyenlerden yalnızca beşi buluşmayla ilgili görüşlerini iletiler bize. Muzaffer İzgü, eşinin rahatsızlığı nedeniyle gelemeyeceğini önceden bildirmişti. Her çocuk ödevinde kimseyi dışta bırakmayan yaklaşımı sürdürmeye özen gösteririm. İçim rahat. Ancak, çocuk ve ilkgençlik edebiyatı çevrelerinde kimi tutucu ve tarafgir yaklaşımlardan dün olduğu gibi bugün de çocuklarımız adına kaygılıyım.

**Tarabya, 13 Mayıs 2008** Okur yaklaşımı kuramı ve edebiyat çemberi yaklaşımını anlattım gün boyu. Meral Kaya'nın hazırladığı kuramı tanıtan metni örnekler üzerinden açıklamaya çalıştım. Türkçe öğretmenliği bölümünde az da olsa edebiyata ilgiyi uyandırdığımı düşünüyorum. İlk küme çalışmasında çocuk ve şiir konusunu yorumladık. Dağlarca'ya adadım bugünkü dersi. Türkçe'nin en görkemli çocuk şairi Dağlarca'dan ve şairlerimizden çocuk gerçekliğine uygun şiirler okuduk. Dağlarca'nın, *bazı şiirler büyümeyi seçer, ilk yaşlarda durarak var ederler kendilerini*, vurgusuna uygun şiirler. Edebiyat okuru olan öğrenci sayımız çok az. Şiir sevmeyen yok gibi; şiirin eşğine yaklaşan birkaç öğrenci kendilerini fark ettirmeye çalışıyorlar. Üniversiteye kadar edebiyata mesafeli duran öğrenciyi bir dönemli ve haftada iki dersle dönüştürmek gerçekten zor. Tek tip çocuk yetiştirme tutumu olan biçimsel gerçekliği yansıtan kitaplardan uzak durmalarını sağlamak bile önemli. Çocuk gerçekliğine uygun şiir okumalarını iyi bir başlangıç kabul edebiliriz. Çocuk gerçekliğine uygun şiirleri seçme becerisi kazandırmak da bir süreç. Şiirin, çocuk dil dizgesine ve doğasına uygunluğu ve dil gelişimine katkısını belirlemek, Türkçe ve şiir sanatı kadar çocuğa verilen değerle de birebir ilişkilidir. Her hafta dersin başında çocuklar için yazılmış şiir örneği okumamın nedeni ise öğrencinin bu ilişkiyi bir türün iyi örnekleri üzerinden kurmasını kolaylaştırmaya yöneliktir.

**Tarabya, 20 Mayıs 2008** Küme çalışmasında *Mutlukent'in Yöneticisi kitabını* inceledi öğrencilerim. Emin Özdemir'in kitabı sosyal ve toplumsal gelişimi önceleyen bir kurguyla yazılmış. Kitap, çerçeve masal aslında. Öğreticilik kadar biçimsel gerçekçilik egemen kitaba –sosyalist dünya görüşüne dayalı-. Tipik bir iyi-kötü çatışması. Emircan, tek başına demokrasiyi getiriyor yönetici seçildiği ülkeye. Kitabı inceleyen iki sınıfın küme sözcüleri, kitabın ilköğretimin ikinci kademesine önerebileceğini, ancak, idam ve ölüm temalı bölümlerinden kaygı duyduklarını belirttiler. Önermeyen öğrencinin görüşü, kitabın okuru sınırlayan-kalıplayan bir içeriği yansıtmaya dayanıyor. Sınıfta kitap inceleme sunumlarının gerçekleşmiş olması yorgunluğumu alıp götürdü... Bugünün konusu Yalvaç Ural'dı. Türkçe ödevinin upuzun bir yolculuğu gerektirdiğini hatırlattı Türkçe öğretmeni adaylarına. Güzel bir gündü; bugün, sayende daha az yorulmuşum; teşekkürler Yalvaç Abi.

**Tarabya, 27 Mayıs 2008** 21 Mayıs saat 09.01 sırasında geçirdiğim ağır kalp krizinden sonra yedinci günde eve dönebildik. Dönemeyebilirdik de. İlk kalp krizi geride kaldı artık. Tam tıkalı ana damara stent takıldı. Diğer damarlardan biri de 50-60 oranında tıkalı. Altı ay sakin yaşamamı önerdi hekimler. Biraz gayret, biraz da hayat sepetindekileri boşaltmak gerekecek. Memduh Cemil'im Lyon'da gece yarısı haberi duyunca hemen aradı. Hüzünlü sesini duymak da varmış. Serdar'ım sakin. Özlem yedi aylık hamile; anneliğe hazırlandığı günlerde onu hiç üzmemek istemezdim; doğacak ilk

toruncuğumun anneciğine duam hiç eksilmedi. Eşim Nermin, on yıl önce de ölümle arama perde oldu; bu her insana nasip olmayan bir vefa. Önümüzde on yıl daha yok, sezgim öyle. Allah'ım iyiliklerimi sürdürecektir kadar bir kalp sağlığı istiyorum senden. Bugün ilk kez dersime de gidememiş oldum. Dün gelen öğrencilerimin sevgisiyle kalbimin ağırları dindi. Ayla Çınaroğlu aramış akşam saatlerinde. Öğrencilerimle sınıfta buluşmuş; çocuk edebiyatı için bunca yılın nadide armağanı kabul ediyorum bu yılı. Sevgili kalbim, seni üzdüğümün farkındayım ama inan, öğrencilerimin öğrenme isteğini fark etmiş olmak her şeye değer; geçmiş günlerin yorgunluklarını unutmamı dilerim...

**Tarabya, 3 Haziran 2008** Derse gidemediğim ikinci salı. Öğrencilerimden Furkan, Gökhan, Hande, Kübra, Pınar öğle üzeri eve çıkageldi. Hastanedeyken de koşup gelmişti bir demet öğrencim. Hepsi arkadaşlarım oldu artık. Bende yaşama sevinci ve umudu sezmiş olmaları bile kendimi iyi hissetmem için yeterli bir neden. Sahi, çocuk edebiyatı dersini mi hayatı mı anlatmışım! Söyle kalbim, hangisi?

**Tarabya, 10 Haziran 2008** Erken kalkmayı ve üniversiteye gitmeyi arzu etmiştim. Gidemedim. Oysa, takatim de cesaretimde yerindeydi. Bugün son sınav günü. Arkadaşlarımı görsem kendimi daha iyi hissedebilirdim. Yüzü, insanın aynasıdır. Beni hep sahilliğimle, gülümseyen ve yaşama sevinci taşan yüzümle hatırlasın arkadaşlarım. Hayatı ve edebiyatı anlatarak, çocuğa yolculuğun en büyük ödev olduğunu sezdirebilmişsem ne mutlu bana! Bu yılın derslerini adadığım ilk torunum bir gün bu bilgiyi öğrendiğinde mutlu olacağından hiç kuşku yok. Elbette bir veda değil bu, daha sevinçli günlere hazırlan ey sevgili kalbim; beni çocuklardan erken uzaklaştırma e mi!

**Tarabya, 2 Haziran 2009** Geçen yıl, *208 numaralı sınıftaki* dersler daha verimli geçmişti. Amfi III'te iki sınıfı birleştirme önerisini yaptığım halde sıkıntılı geçti bu dönem. Öğrencilerin ilgisi çok daha zayıftı. Ne kadar çaba sarfetsen, özen göstersem de Türkçe öğretimi ile çocuk ve ilköğretim edebiyatı ilişkisini kavrama noktasında heyecan uyandıramadım. Son haftalarda az da olsa bir ilgi sezsem de bu yeterli değil. Öğrencilerin çoğu, çocuk kitabı okumadan üniversiteye başlamış. Bugün *Küçük Prens* üzerine üç saat konuştuk. İki aydır söylediğim halde ancak otuz öğrenci okumuş kitabı. Kitabın anlattığı öykü sıra dışı olmasına karşın, üzerinde fazla düşünmeden öykünün dış yüzüyle ilgilenmekle yetinmeleri anlaşılır bir durum. Kitabın ana felsefesiyle olan ilişkisi dikkatlerini çekmiş. Antoino Saint De Exupéry'nin bu anı-romanı bir klasik. Fantastik bir roman, asla masal değil. Ana tema büyüklerin yargıları, büyüklerin eleştirisi. Buna karşılık bir çocuk kitabı da değil *Küçük Prens*. Drewerman ve Neuhaus'a göre, ideal insanlık talebidir teması. Yalnızlaşan modern insanın, dünyadan kaçışını simgeler beş buçuk yaşındaki *Küçük Prens*. Exupéry, değişimi önerir modern insana. *Küçük Prens*, gezdiği altı gezegenin insanların yalnız olduğunu ve gerçekle yüzleşme cesareti gösteremediklerini fark eder. Nuran Direk'in vurgusuyla *Küçük Prens*, çocuk bakışıyla dünyayı eleştirmekten çekinmez. Buna karşın *Küçük Prens* çocuk dil dizgesine göre yazılmış bir çocuk kitabı değildir. Niçin çocuklarca da okunduğuna gelince: Çocuk bakışına göre yazılmış olması, çocuk gerçekliğine uygun yazılması. Resimlemenin çocuk gerçekliğini yansıtmaması. Kahramanın altı yaşlarında çocuk kahraman olması. Yirmi yedi bölümün her birinin ilginç yeni birer öykü içermesi. Büyüklerin ve çocukların farklı düşündüğünü neden-sonuç ilişkisiyle ve dikkat çekici bir dille anlatması gibi nedenler sıralanabilir. Benim her okuyuşta dikkatimi çeken ise –en az otuz kez okumuş olmalıyım kitabı- bütün kahramanların erkek olması. Şaşırtıcı ve ilginç gelir bana bu yaklaşım. Öğrencilerim, *Küçük Prens*'le edebiyatın giriş kapısını çok daha kolay açabilirler. Bunu hissettirmek için sınıfta Johann Sfar'ın *Küçük Prens* kitabından da söz ettim. Kendi bağlamında bir çizgi roman uyarlaması olarak iyi, ancak *Küçük Prens* kitabındaki ne edebiyatın ne de resim tadı var kitapta. Çocuk gerçekliği ise yetişkin gerçekliğine evrilmiş durumda...

**Tarabya, 9 Haziran 2009** İstanbul'da hava sıcak ve bunaltıcı. Buna karşın güzel bir gün daha kaydettim hayat defterine. Bugün, *II. Çocuk ve İlköğretim Edebiyatı Buluşması*'ni gerçekleştirdik. Marmara Üniversitesi, Boyalıkuş Çocuk Kitabı Çizerleri Grubu, Çocuk Vakfı'nın gönüllü ortaklığında düzenledik buluşmayı. Bu yılın Onur Konuştuğu Fatih Erdoğan'dı. Çok yalın, içten, şık ve derin bir konuşma ile seslendi bize Fatih Erdoğan. Dekanımız Ayla Oktay, Türkçe Eğitimi Bölüm Başkanımız Mustafa Sinan Kaçalın, İstanbul Kültür ve Turizm Müdürü Ahmet Emre Bilgili, Boyalıkuş adına Sibel Demirtaş'ı da dinledik açılış konuşmalarında. İlk buluşmadan daha verimli bir buluşma gerçekleştirdik. Geçen yıl başlattığımız bu geleneğin yılda bir değil de her ay düzenlenmesi daha da yararlı olacak. Açılış konuşmamda, edebiyatla okuma alışkanlığı kazandırmayı niçin önemseydiğimi yorumladım, kısaca. Klasik edebiyatı okuyacak yetkinliğe ulaşılması için okulöncesinden, ilköğretimin birinci ve ikinci basamaklarında okuma kültürünün kazanılması gerekir. Türkçe ve edebiyat öğretiminde çocuk ve ilköğretim edebiyatından yararlanmak bu bakımdan çok önemli. İkinci buluşmada selâmlama konuşması yapan Gülten Dayıoğlu, Mehmet Güler, Yunus Bekir Yurdakul, Handan Derya, Mevlâna İdris Zengin, Keriman Güldiken, Adnan Ay, Elif Konar ve Onur Konuşumuz Fatih Erdoğan'ı merkeze

arak son çeyrek yüzyılı değerlendirdiler. Çocuk kitabı çizerlerimiz Sibel Demirtaş, F. Füsün İyicil, Hatice Akbıçak Günel, Emel Kehri, Hande İyicil, Gökçe Birtan aynı gelişmenin çocuk kitabı resimlenmesindeki yönünü fark ettirdiler öğrencilerimize. Bir kere daha not düşmekte fayda var: Çizerlerimiz dünyaya özellikle Batı'ya açılmada daha önde. Aldıkları resim eğitimi tam anlamıyla Batı tarzına dayalı olduğu için Batı yadırgamıyor çizerlerimizi. Batı tarzı müzik çalışmalarını sürdüren müzisyenlerimiz de bunun en tipik örneği. Yazarlarımıza ise çok uzak ve önyargılı, Batı. Yeryüzü yazarlığına adaylarımızın niçin az olduğu üzerinde ayrıca durmak gerekir. Çocuk gerçekliğini kavramış ve edebiyatı olan yazarlar arasında, Yalvaç Ural, Fatih Erdoğan, Sevim Ak, Mevlana İdris Zengin öne çıkan isimler, bence. Sayabileceğimiz çizerlerimiz ise daha fazla: Mustafa Delioğlu, Osman Kehri, Ferit Avcı, Necdet Yılmaz, Saadet Ceylan, Betül Sayın, Şahin Erkoçak, F. Füsün İyicil, Gamze Baltas, Sibel Demirtaş, Ayşe İnan Alican, Hatice Akbıçak Günel, Gökçe Birtan ilk aklıma gelenler... Buluşmadan geride kalan en güzel anlardan birini az kalsın unutacaktım: Çocuk Vakfı'nda düzenlediğimiz *7 Öykü 7 Kitap* çalışmasında ilk öyküleri resimlenen ve çok az sayıda çoğaltılan çocuklarımız Sırma Zeynep Gülan, Ümmühan Zeynep Bilgili, Sare Bahar Zülfikar, Nedim Ali Zengin'in kitapları buluşmayı güzelleştiren armağanlardı. Benim bu dört büyük arkadaşım heyecanlıydı ve az konuştular. Buluşmanın yükünü kaldıranlar ise bu yılın üçüncü sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıflardan Osman Gökhan Çam, Sümeyye Boz, Zehra Önal ile ilköğretim ve okulöncesi bölümleriyle iletişimi sağlayan Burcu Kahyacıktı. İkinci buluşmanın sunucuları Esra Bilgin ile Soner Ayyıldız'dı. *Masalımı Yazar mısın?* ve *7 Öykü 7 Kitap* Sergileri de çocuk iklimine dönüştürdü buluşmayı. Öğrenci arkadaşlarımızın bu günü güzel bir gün olarak hatırlamaları bile her şeye değer...

**Tarabya, 15 Aralık 2009** Bazı günler günlük yazarken düne, geçmişe ve taa çocukluğuma kadar yaşadıklarımı yazma isteği uyanıyor içimde. Aynı isteğin benzerini son birkaç yıldır fotoğraf çekirme merakımın çoğalması sırasında yaşadım. İnsan ömrünün cilvesi mi, artık günlerin sayılı olduğundan mı? Bilmiyorum. Hüseyin Mertol, Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde başladığı ve Türkiye'de çok az çalışmış bir konuda yüksek lisansını tamamladı. Tezin başlığı, *Sosyal Bilgiler Derslerinde Çocuk Edebiyatı Ürünlerinden Yararlanma (Mustafa Ruhi Şirin Örneği)*. Tezin iki problem cümlesi var: *Sosyal bilgiler derslerinde çocuk edebiyatı ürünlerinden nasıl yararlanılmaktadır? Mustafa Ruhi Şirin'in eserlerinden sosyal bilgiler derslerinde nasıl yararlanılabilir?* 1926'dan bu yana sosyal bilgiler dersleri okutulur ülkemizde. Sosyal Bilgiler Dersi'nin programı 2004'te yenilendi. Sosyal bilgiler-çocuk edebiyatı ilişkisi bağlamında çok zayıf bir program son program. Tezin bunu tespit etmiş olması bile tek başına önemli. Dördüncü ve sekizinci sınıf öğrencilerine araştırma, eleştirel düşünme, ilişkilendirme, transfer yapma, değerlendirme, karar verme, zaman ve kronolojiyi algılama ve Türkçe'yi doğru kullanma gibi temel becerileri farklı yöntemler kullanılarak dokuz metnin sınındığı bu çalışmada varılan sonuçlar yer alıyor. Kazanımlar şöyle özetlenmiş: Yardımseverlik, dayanışma, duyarlılık, soru sorma, iletişimi olumlu ve olumsuz etkileyen tutum ve davranışlar, birlikte yaşama, kültürel farklılıkların önemi, yeteneklerin geliştirilmesi. Özetle, dokuz metnin sosyal bilgiler dersinin amacı ve işlevine uygunluğu yanında, çocuk kitaplarındaki metinlerin kullanılabilirliğini örnekleyen bu tür bir çalışma ilk kez yapılmış oldu. Tezde, metinlerin değerler eğitiminde kullanılmasının önerilmesi de sevindirdi beni. Çocuk edebiyatı bağlamındaki eserlerimin temaları hoşgörü, yardımseverlik ve dayanışma olarak belirlenmiş. Çocuk kitaplarının sosyal bilgiler dersleriyle ilişkisine dayalı bu çalışma beni iki yönden de mutlu etti: Öncelikle çocuk edebiyatına otuz beş yıllık bir emeğin bir teze konu olması önemli. İkincisi daha da önemli: Çocuk edebiyatının sosyal bilgiler dersi ile ilişkilendirilecek olması. Yazarların bu eksende kitaplarının araştırılması Sosyal Bilgiler Dersleri yanında çocuk edebiyatımıza da çok önemli kazanımlar sağlayabilir. Tezde gülümsememe neden olan ise şuydu: Babamın adı Mehmet yerine Ahmet yazılmış. Fırat Üniversitesi'nde 2001'de Beyhan Kanter'in hazırladığı *Çocuk Şiirleri Üzerine Bir İnceleme ve Mustafa Ruhi Şirin* konulu yüksek lisans tezinde de babamın adı Ahmet olarak yazılmıştı. Hüseyin Mertol'u aradım akşam saatlerinde. Babamın göbek adını bilmediğimi söyledim. 1901 doğumluydu babam. Altmış üç yaşında vefat etmişti. Annemi de bu yaz 12 Ağustos'ta, doksan altı yaşında uğurladık ebedi yurduna. Babamın göbek adını bilebilecek kimse de kalmadı akrabalarımız arasında. İlk torunumun adı ise Ahmet Kerem. Bu da iki tezin cemilesi.

**Yenibosna, 23 Şubat 2010** *208 numaralı sınıfta* üçüncü yılın ilk dersi. Türkçe eğitimi bölümü için geliştirdiğim çocuk ve ilköğretim edebiyatı programı ders notları otuz beş yılın armağanı. Bu ders notlarından birçok üniversitede çocuk edebiyatı dersi okutan eğiticinin yararlanıyor olması da sevindirici. Üçüncü sınıf öğrencileriyle on dört hafta çocuk, çocuk gerçekliği, ilköğretim, edebiyat, çocuk ve ilköğretim edebiyatı evreninde yolculuğa çıkacağız. Geçen yıl amfi ortamı uygun değildi. Öğrencilerin ilgisi daha azdı önceki yıllara göre. Bu yıl çocuk ve ilköğretim edebiyatı türlerinde kitap incelemelerine daha fazla ağırlık vermek istiyorum. İlk günden birinci ödev konularını belirledim. Çocuk edebiyatının hafife alındığı bir ülkede sonuç almanın zor olduğunun farkındayım. Her başlangıç yeni umutların doğması demek. Arzulu ve tutkulu öğrencilerle geleceğin okuruna bugünden seslenebilmek



benim için yeterli. Kalbim yorulmuş olsa da heyecanımdan hiçbir şey eksik değil. Hayatımda eksikliğini hissettiğim ise annesizlik...

**Nişantaşı, 25 Şubat 2010** Yasin Mahmut Yakar aradı ve Erzurum Atatürk Üniversitesi'nde hakkımda yapacağı doktora tezinin ana cümlesini belirlediğini söyledi: *Mustafa Ruhi Şirin'in Türk Çocuk Edebiyatındaki Yeri ve Eserlerinin Eğitsel Değeri Üzerine Bir İnceleme*. Tezin tamamlandığını görebilecek miyim? Kim bilebilir bunu Allah'tan başka! Bir lisans, üç yüksek lisans tezi ve Mısır'da Arapça bir doçentlik tezi. Buna karşılık kitaplarımla ilgili kayda değer çok az yazı yazıldı. Yine de şanslı sayılırım. Hayatımda her şeyi çocukların safında durmaya borçluyum. Doktora tezi de çocukların bir armağanı bana...

**Tarabya, 25 Mayıs 2010** Türkçe bölümünde dönemin son dersi. Önceki yıllara göre daha heyecansız ve isteksiz öğrencilerle on üç haftayı geride bıraktık. Üniversitelerde genel durum bu. Üniversite öğretimi lise öğretimi düzeyinde. Yazı kültürü çok zayıf. Bu öğrencilerin Türkçe öğretmeni olacak olmasına aklım ermiyor. Bir şey öğretilmediğimiz insandan idealist olmasını beklemek de doğru değil. Çocukların safında durmalarını hissettirebilmek bile tek başına önemli. Çocuk edebiyatı kültürüne anne ve baba olduklarında ihtiyaç duyarlarsa belki o zaman yeni bir başlangıç yapabilirler. Bu da bunca emek için iyi bir teselli sayılır.

**Tarabya, 1 Haziran 2010** Hava rutubetli. Sıcaklık otuz beş derece. İstanbul'da yaprak kımıldamıyor. Öğle üzeri Marmara Üniversitesi Göztepe Kampüsü'ne gittim. *III. Çocuk ve İlkgençlik Edebiyatı Buluşması*'ni bugün gerçekleştirdik. Bu yılın Onur Konuğu Yalvaç Ural'dı. 70 çocuk kitabı, 50'yi aşkın çocuk dergisi ile tam otuz beş yıllık bir emek. Yalvaç Ural'ın şiiri Orhan Veli şiirinin devamı bir şiir. Kısa öyküler anlatıyor şiirlerinde. Şiirlerinin dokusunda abartısız bir mizah dili var. Çocuk gerçekliği ve çocuk bakışının yansıdığı şiirlerinde yalın bir Türkçe egemen. Yalvaç Ural'ın Sincap, *Kulağımdaki Küçük Çan*, *Müzik Satan Çocuklar* ve *Mirname* kitapları zamana direnecek şiir kitapları bence... Selahattin Dilidüzgün'ün yönettiği oturumda Hikmet Altınkaynak, Necati Güngör, Fatih Erdoğan konuştu Yalvaç Ural'ın çocuk kitabı yazarlığı ve yayıncılığı üzerine. Gülten Dayıoğlu, Mine Soysal, Ayfer Gürdal Ünal ve Nuran Turan Onur Konuğu ile ilgili selamlama konuşmaları yaptılar. Boyalıkuş Çocuk Kitabı Çizerleri Grubu adına Sibel Demirtaş yaptı selâmlama konuşmasını. F. Fusun İyicil, Emel Kehri, Gökçe Birtan'da aramızdaydı. Atatürk Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Cemil Öztürk kısa bir konuşma yaptı buluşmayla ilgili. Üniversite'nin bu geleneği sahiplenmesi gerektiği duygusunu hissettirdi bize yeni dekanımız. Çocuk Vakfı ve Boyalıkuş Çocuk Kitabı Çizerleri Grubu'nun katkıları ve ısrarıyla gerçekleşiyor buluşmalar. Birkaç saat de olsa öğrenci-yazar çizer buluşması önemli... Dileğim, buluşma geleneğinin üniversitelerde yaygınlaşması. Önümüzdeki yılın Onur Konuğu'nu da bugünden açıkladık. Dünyada en çok çocuk kitabı resimlemiş sevgili Mustafa Delioğlu. Gecikmiş de olsa teşekkür ve vefa borcumuzu yerine getirmiş olacağız Delioğlu'na...

**Tarabya, 1 Mart 2011** Marmara Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde dördüncü yılın ilk dersi. 89 öğrenci var üçüncü sınıfta. Winfred Kaminski'nin yeni çevrilen *Çocuk ve Gençlik Edebiyatına Giriş* kitabını ekledim okunacak kaynak kitaplar arasına. Haftada iki saatlik bir ders çocuk edebiyatı dersi. Türkçenin eşiği bana göre çocuk edebiyatı. Çocuk, edebiyat, Türkçe ve okuma kültürü. Dersi bu dört başlıkla ilgili bileşenler arasında anlatmayı sürdüreceğim...

**Tarabya, 20 Nisan 2011** Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencilerinin sınav kâğıtlarını ve çocuk edebiyatı kültürünü kavramalarını amaçlayan birinci ödevlerini dün ve bugün okuyabildim. 4 yazılı soru ve geliştirdiğim 25 çocuk edebiyatı kültürü test sorusu ile ödevleri değerlendirdiğimde tohumun ekildiğini sezemiyorum. Türkçe öğretmeni adayları çok ilgisiz ve okuma alışkanlıkları ve yazı kültürleri çok zayıf. Buna rağmen dördüncü yılın ortasına geldik. Bir dönem dersinden daha fazla umutlu olamıyor insan. Birinci ödev konularını çocuk edebiyatı kültürü bağlamında düzenlemişim. İkinci ödevde ise içerik açısından çocuk ve ilkgençlik kitaplarını inceleyecek öğrenciler.

**Tarabya, 24 Mayıs 2011** Ne kadar özen göstersem de, bu yıl öğrenciler, çocuk edebiyatı derslerine ilgi göstermediler. 13 haftalık program ve ders notlarını güncellediğim halde "kitapsız ders" algısı egemen öğrencilerde. Okulöncesi ve sınıf öğretmenlikleri bölümlerinde bu dersi verenler ise alana çok uzak. Açıköğretim için hazırlanan kitap okutulsa o bile yararlı olabilir. Kuram, yöntem ve uygulamayı içeren, çocuk edebiyatının ölçüt ve ilkelerine dayalı program yanında her basamak için çocuk ve ilkgençlik edebiyatı el kitapları, yüksek lisans ve doktora programlarıyla köklü bir atılım yapılabilir. Bu görev ise öncelikle üniversitelerin işi...

**Nişantaşı, 27 Eylül 2011** 5-7 Ekim 2011 tarihinde Ankara Üniversitesi'nce düzenlenecek *III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*'nda iki atölye çalışması gerçekleştireceğim. İlki, *Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı*. 2008'den bu yana Marmara Üniversitesi Türkçe Eğitimi

Bölümü'nde verdiğim çocuk edebiyatı dersleri üzerine 6,5 dakikalık tanıtım filmini 7 Renk stüdyolarında Abdülhamit Avşar hazırladı. Üniversitede düzenlediğimiz üç *Çocuk ve İlkgençlik Edebiyatı Buluşması*'nın fotoğraf ve görüntüleri ile çocuk edebiyatı kültürünü yansıtan kitap kapaklarına yer verdik tanıtım filminde. Üç ana soru belirledim: *Bir: Türkiye'de çocuk edebiyatı öğretimi niçin başarısız oldu? İki: Çocuk edebiyatı öğretiminin amacı ve işlevi ne olmalıdır? Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır?* Çocuk edebiyatı öğretiminde alanın bütün bileşenleriyle ilişkilendirilmesi gereken dört öncelik var: *Türkçe öğretimi, okuma kültürü, yazılı kültürle etkili iletişim, edebiyat ve sanat öğretimi...* Sonuç: *Okuyan birey, okuyan toplum ve okuyan Türkiye.* Atölye çalışmasındaki tartışmaları da günlüğe yansıtacağım...

**Ankara (Cebeci), 5 Ekim 2011 III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu**'nun ilk günü. 35 yılın sonunda çocuk, edebiyat ve okuma kültürüne adanmış güzel bir buluşma yaşadık. Ankara Üniversitesi'nde 2 yıl önce kurulmuş Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Araştırma ve Uygulama Merkezi (ÇOGEM) düzenliyor sempozyumu. Kongre Başkanı Sedat Sever 10 yılda 3 sempozyum düzenleyerek iyi bir başlangıç yapmış oldu üniversitesi ve çocuk ve gençlik edebiyatımız adına. Yazar, çizer, araştırmacı yanında az sayıda da olsa çocuk katılımı ile öncekilerden daha iyi bir ortamda gerçekleşiyor sempozyum. Türkiye'nin önde gelen çocuk ve gençlik kitabı yazarları-çizerlerinin bu buluşmasında Onur Konuğu Muzaffer İzgü. Üç sempozyumun eksik yönü çocuklara söz hakkı verilmemesi ve çocukların kendilerini ifade edecek ortam bulamamaları. Akademik çalışmalarda ileri sürülen gerekçe ne olursa olsun bu anlayış değişmeli ... Çok sayıda dostu bir arada görmek bütün yorgunluklarımı alıp götürdü. Son yıllarda yazıştığım ve birkaç kez telefon görüşmesi yaptığım yürüme engelli Kerem Dölarlan'ı da görmüş oldum. Kerem Bey, üniversite eğitiminden sonra çocuklar için kitap yazıyor. Bugün çocuk edebiyatı yolculuğumu tekrar yaşadım. Anılar geçidi gibi bir gündü bugün...

**Ankara (Cebeci), 6 Ekim 2011** Sempozyum programında sabah, çocuklar için, *Çocuk Gerçekliğine Göre Yazılmış Şiir- Türk Çocuk Şiirinin Evreninden Örnekler-* konulu atölye çalışmasını gerçekleştirdim. Çocuklarla şiir buluşmasını Türk şiirinin en görkemli çocuk şairi Dağlarca'ya adadım. Ahmet Kerem'e hoş geldin şiirlerinin ilk kitabı *Okula Giden Kedi*'nin ilk şiirini okuyarak başladık atölye çalışmasına. Şiiri bugünün günlüğüne kaydediyorum:

### **Şairlerin Bilmesi Gerekir**

*Şairlerin  
Bilmesi gerekir:  
Şiirlerin de  
Büyüme yaşı vardır*

*Kolay mı  
Küçük yaşlarda  
Kalmak isteyen  
Şiirleri yazmak*

*Sözcükler göz gibidir  
Diyor Dağlarca dedemiz\**

*Çocuğun  
Baktığı yerden  
Bakarsan  
Görürsün  
Çocuk gibi*

*O zaman şiir  
Tam bir  
Çocuk dürbünü*

\* Fazıl Hüsnü Dağlarca ( 1914 – 15.10.2008 )

Ahsen ile Barın okudu şiiri. Ardından şiiri nasıl algıladıklarını yorumladı çocuklar. 8-13 yaş grubu 60 kadar çocuğun şiir algıları üzerinde konuştuk. Bulut-çocuk gerçekliği ilişkisi üzerinden örneklendirdim çocuk gerçekliğini. Tevfik Fikret'ten Dağlarca'ya, Yalvaç Ural'dan Betül Tarıman'a, Cahit Zarifoğlu'ndan Mevlana İdris Zengin'e Türk çocuk şiirinden örnekler okudu çocuklar... İkinci vakti, *Türkiye'de Çocuk Edebiyatı Öğretimi* oturumunda Fatih Erdoğan, Medine Sivri, Selahattin Dilidüzgün, Sedat Sever ve bendeniz görüşlerimizi açıkladık. Oturumu Cahit Kavcar Hocamız yönetti. Selahattin Bey, ülkemizde, edebiyat öğretimi dalının olmadığından hareketle alanı yorumladı. Medine



Sivri, karşılaştırmalı edebiyat bağlamında çocuk edebiyatı öğretimi üzerinde durdu. Fatih Erdoğan, temel sorunun sanat eğitimi olmayışından kaynaklandığını vurguladı. Sedat Sever, öğretmen adaylarına çocuk edebiyatının temel ölçütlerini ve çocuğun yaşamındaki yerini kavratmak, çocuk edebiyatı öğretiminin asıl amacı olması gerektiği yönündeki görüşünü açıkladı. Konuşmanın özeti şöyle: Türkiye’de çocuk edebiyatı öğretimi yerine okulöncesi, çocuk ve ilköğretim edebiyatı öğretimi yapılması yönünde yeni program hazırlanmalı. Türkçe kitaplarının amacı ve işlevi okuma kültürü kazandırmak amacıyla yeniden düzenlenmeli... Okulöncesi, çocuk ve ilköğretim edebiyatı öğretimi için düzenlenecek çalıştay için üç ana sorunun cevabı aranmalıdır. Bir: *Türkiye’de çocuk edebiyatı öğretimi niçin başarısız oldu?* İki: *Çocuk edebiyatı öğretiminin amacı ve işlevi ne olmalıdır?* Üç: *Çocuk edebiyatı öğretimi nasıl olmalıdır?* Bu üç sorunun odaklanması gereken dört öncelik ise Türkçe öğretimi, okuma kültürü, yazılı kültürle etkili iletişim, edebiyat ve sanat öğretimi...

**Ankara (Cebeci), 7 Ekim 2011** Sabah yönettiğim ilk oturumda *Çocuk ve Şiir* konulu iki bildiri dinledik ve çocuklar için Türkçe yazılan şiiri 100 yıllık bir evren içinde tartıştık. Çocuklar için yazılacak şiirlerde toplumsal konular yer almalı mı? Sorusunu merkeze alan konuşmacılar, ağırlıklı olarak, “iyi şiir”in sınırı olmadığı görüşünü savundular. Oturumda ortaya çıkan ikinci ortak görüş ise Türkçe ders kitaplarında yer alan çoğu şiirlerin çocuğu şiirden uzaklaştırdığı görüşü oldu... Öğleden sonra *Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı* atölye çalışması için Müzik Dersliği’ne girince önce kaygılandım. 8-13 yaş grubu çocukları ve öğretmenleri gelmişti atölye çalışmasına. Önce, Marmara Üniversitesi’nde verdiğim çocuk edebiyatı derslerini tanıtan filmi izledik ve öğretim süreçleri konusunda bilgiler verdim. Ardından kurt, kuzu, ot öyküsü oynamaya birlikte karar verdik. Üç çocuk seçtik tahtada resim yapmak üzere. Biri ırmağı çizdi, biri kurdu, üçüncü çocuk kuzuyu ve ot demetini. *Sözleşme, tehlike, armağan* sözcüklerinin öykünün oluşumunu belirleyeceğini de açıkladım çocuklara. Sözleşmeye göre, öykü bitinceye kadar kuzunun otu, kurdun kuzuyu yememesi gerekiyor. *Tehlike*, kuzunun tek başına karşı kıyıda ikinci bir kurdun ortaya çıkması ihtimali. Çocuklar çok aceleci davrandı önce. Kuzu otu, kurt ise kuzuyu verse öykünün biteceğini söyleyince öykü oyunumuz uzadı. *Armağan* ise öykünün sonunda otu kuzunun yemesini sağlamaktı. Kayıkla kuzunun ve ot demetinin karşı kıyıya geçmesini önerenler çoğunlukta idi. Atölye çalışmasına gelen çocukların yaş farkı nedeniyle zaman zaman *sözleşme*’ye uymayan görüşler nedeniyle sonuçta gitmemiz zorlaştı. Bu öyküyü çocuklarla oyun bağlamı içinde tamamlamak istediğimde dikkatimi çeken iki eğilim içimi acıttı: Çocukların çok aceleci davranmaları ve önelere gelen her şeyi bir fırsat gibi algılayarak yiyip tüketmek istemeleri. Yeni çocukluğun genel bir eğilimi bu... 40 dakikada kuzuyu karşı kıyıya geçirebilirdikse de kuzu tek başına kaldığında ikinci kurdun kuzuyu yeme ihtimalini söyleyen çıkmadı çocuklar arasından... Atölye çalışmasını izlemeye gelen Mavisel Yener de izledi öykü oyunumuzu ve öyküyü çocukların sonuçlandırmasından yana olduğunu söyledi. Kurt, karşı kıyıda kaldı. Otu da *armağan* olarak acıkan kuzunun önüne koyduk. Kurt, kuzu, ot öyküsü çok uzayabilir her oynayışında. Oyunu çocuklarla ve yetişkinlerle oynarken tema değişebilir de. Bu oyunda kilit kavram, *tehlike*. *Tehlike*’ye karşı çocuklar ve yetişkinler farklı koruma yaklaşımları gösterebilir. Ne yazık ki tek tip çocuk yetiştirme anlayışında *tehlike* karşısında ne yapılması gerektiği yaklaşımı yok. Çocuk edebiyatı bağlamı içinde kalarak vurgulamamız gereken ise şu: Ya ikinci kurt gelirse? Bu sorunun cevabını aramak ve öyküyü ona göre kurgulamak ise yazarın işi... **III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu’nun** kapanış oturumunda Mine Soysal, Yusuf Çotuksöken, Selahattin Dilidüzgün, Zehra İpşiroğlu, Necdet Neydim ve bendeniz sempozyumun genel değerlendirmesini yaptık. Oturumu, Türkiye’de edebiyat eğitiminin öncülerinden Cahit Kavcar Hocamız yönetti. Çocuk ve gençlik edebiyatının bütün bileşenlerini bir araya getiren bu sempozyum geleneği çok önemli. Üniversitelerin her alanda bu açılımı göstermesi durumunda umudumuz daha da çoğalacak. Bundan sonraki sempozyumlarda çocuk ve gençlik kitaplarını okuyan çocuk ve gençlerimizin atölye çalışmalarına katılmalarının yararlı olacağını düşünüyorum. Bunun için sempozyum duyurusuyla birlikte çocuk katılımını sağlayacak yönergenin açıklanması yeterli. Çocuk ve gençlerin edebiyat algıları ve çocuk gerçekliğini kavramada alanın bütün öznelerini besleyebilir bu süreç... İkinci sempozyum için çocuk yüzlü bir devrim, demiştim. 17 Ağustos 1999 depremi sonrası rahatsızlanmam nedeniyle ilk sempozyuma katılamamış olsam da süreç ortada. Sempozyumların üçü de çocuk yüzlü devrimler olarak çocuk ve gençlik edebiyatı tarihimize geçtiler. Ankara Üniversitesi’nin çocuk ve gençlik edebiyatına armağan ettiği bu üç çocuk yüzlü devrimin mimarı Sedat Sever’i ve gönüllü yol arkadaşlarını içtenlikle kutluyorum. Tohum ekilmiş, yeşermeye başlamıştır. Ağaç çiçek açacak ve meyveler olgunlaşacaktır. Ne mutlu Türkçenin en güzel meyvelerini tadacak ülkemizin ve dünyanın çocuklarına...

## YARATICI OKUMA PROGRAMI: OKUYORUM OYNUYORUM

**Nilay YILMAZ**

Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı

**Çalışmanın Yürütücüsü:** Nilay YILMAZ

**Çalışmanın Başlığı:** Yaratıcı Okuma Programı: Okuyorum Oynuyorum

**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Yetişkinler (Öğretmenler, Yazarlar, Anne- Babalar) 15-25 kişi

**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.

Türkçe öğretim programının temel ve yan ilkelerinden yola çıkılarak hazırlanan uygulamalarda geleneksel öğretim anlayışının yaygın olması, Türkçe öğretiminin bir bilgi dersi olarak kabul görmesi, genellikle öğretici (didaktik) metinler aracılığıyla metinden kopuk soyut dil alıştırmalarının yapılması, düşünsel gelişim ve duyarlılık kazandırma etkinliklerine yeterince yer verilmemesi sıklıkla rastlanılan durumlardır. Her ne kadar yeni öğretim programında bilgiden çok beceriye önem verilerek bilgiye işlevsellik kazandırılmaya çalışılmış, dersleri çekici hale getirmek için oyunla eğitim, oyun biçiminde öğretim ilkesi gözetilmiş, eğitimcilere derste yapabilecekleri etkinlikler ve farklı öğretim yöntemleri önerilmiş olsa da hâlâ Türkçe öğretim ortamının değişik uyarılarla zenginleştirilmesi ve programın aksayan ya da işlemeyen bölümlerine yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir. Ayrıca Türkçe öğretim programının sadece ders saatlerinde değil, ders dışı zamanlarda da öğrencileri yazınsal metinleri okumaya yönlendirici ve heveslendirici bir yaklaşıma sahip olmasının gerekliliği gözden kaçırılmaması gereken diğer bir konudur.

Okumaz-yazmaz bir toplum olduğumuzu gösteren ulusal ya da uluslararası ölçekli pek çok araştırma, okuma kültürü kazandırma konusunda bir şeyler yapılması gerektiğinin işaretlerini vermektedir. Okuma ilgisi ve becerileri kazandırma yolunda pek başarılı olduğu söylenemeyen Türkçe ve edebiyat derslerinde farklı yaklaşımların denenmesinin eğitime yeni bir soluk getireceği düşünülmektedir. 2006 yılında, bu düşünceden yola çıkarak, Türkiye Eğitim Gönülleri Vakfı (TEGV) çatısı altında Yapı Kredi Bankası'nın desteği ile bir *yaratıcı okuma* projesi hazırlanmıştır. *Okuyorum Oynuyorum* isimli bu program, yaratıcı drama yöntemi ile desteklenen okuma sürecinin çocuklara okuma heyecanı kazandırabileceği ve çocukların okuma sürecine yönelik kaygıları varsa onları azaltacak eğlenceli ve etkili bir okuma ortamı yaratabileceği düşüncesinden hareket etmektedir. *Okuyorum Oynuyorum*'un, sadece yaratıcı drama ve tiyatro teknikleriyle desteklenen bir okuma sürecini değil, müzik, resim, dans, heykel, sinema vb. sanat disiplinlerini de kapsamı açısından çok boyutlu bir okuma programı olduğu söylenebilir.

TEGV'in bulunduğu 34 ilde, 12 eğitim parkı ve 55 öğrenim biriminde uygulanmakta olan yaratıcı okuma programı Ağustos 2006'dan bu yana 84.018 çocuğa ulaşmıştır. 3 yıl boyunca 8 haftalık ve 1,5 saatlik oturumlar şeklinde uygulanan program, 2010'dan sonra 16 haftalık programa dönüştürülmüştür. İlköğretim birinci kademenin beş sınıfı için ayrı ayrı tasarlanan modüllerin her birinde çocuklar bir öykü, roman, şiir ya da resim üzerinde çalışmakta; on altı haftanın sonunda her yaş grubu, en az toplam 10 yazarın, 2 şairin, bir ressam ve fotoğrafçının yapıtlarıyla buluşmaktadır. Bu proje kapsamında bugüne kadar 50 bin adet kitap alımı yapılmıştır; proje kapsamında 47 farklı kitap üzerine okuma çalışmaları uygulanmış, çocuklar okudukları öykülerle ilgili *-Bilim Çocuk* dergisinden alınan- 27 bilgilendirici metni okumaları için yönlendirilmiştir. 47 yapıta yönelik olarak hazırlanan yaratıcı okuma modüllerini çocuklara uygulayabilmeleri için bugüne kadar toplam 3200 gönüllü iki gün süren yaratıcı okuma eğitimi almıştır. Proje, her yıl içeriğe şenlik, festival, proje çalışması vb. farklı etkinliklerin eklenmesi ile 2006'dan beri 34 ilde (12 eğitim parkı ve 55 öğrenim biriminde) uygulanmaktadır.

1,5 saat süren her oturum, çocukları, o oturumda ele alınacak yapıttaki konulara zihinsel ve bedensel olarak ısındırarak ısınma oyunlarıyla başlar. Ardından okuma-anlama ve dinleme-anlama becerilerini geliştirecek, öyküde anlatılanları düşündürecek ve sorgulatacak sorular, oyunlar ve yaratıcı drama etkinlikleri ile devam eder. Çocuklar, oturum sonrasında, okuma dosyasındaki bilgilendirici metinlere (okunulan metnin konusuyla ilgili) ve proje çalışmalarına yönlendirilirler. Yılsonunda ise program, sokak şenlikleri ve sergi etkinlikleriyle kapanır.

*Okuyorum Oynuyorum* programının içeriği yapılandırılırken, çocukların gerek okul içinde, gerekse okul dışında kitaplarla buluşmaları sürecinde yaşadıkları sorunlar dikkate alınmış, çocuklarda okuma heyecanı oluşturmak amacıyla her yapıt için yaratıcı drama yaklaşımının temelinde olduğu *yaratıcı okuma etkinlikleri* hazırlanmıştır. Yaratıcı okuma çalışmalarının yaratıcı drama odaklı olan alıştırmalarında, doğaçlama, dramatisasyon, rol oynama, ritim, öykü-şiir-şarkı yazma, donuk imge, iç ses, film kareleri, bilinç koridoru, rol içinde yazma, telefon görüşmesi, televizyon programı, pantomim, geriye dönüş, maske-resim-heykel yapma gibi çalışmalara yer verilmektedir. Buna ek olarak, o haftaki oturumda ele alınacak yapıt (öykü, romanın bir bölümü, şiir, resim ya da fotoğraf), yapısal ve içerik özelliklerine uygun olan diğer yaratıcı çalışmalarla da desteklenmektedir. Örneğin; öyküdeki kahramanın yaptığı gibi kostüm ya da ayakkabı tasarlamak; öyküdeki bir duruma yönelik şarkı sözü yazmak; karakterin öyküde yaptığı yemeğin tarifini uydurmak; şiirde geçen kilimin deseninden yola çıkarak onun öyküsünü yazmak; renkli oyun hamurundan karakterlerin heykellerini yapmak; öykünün bir bölümünü ya da devamını kapsayacak hayali bir film çekmek; karakterin dürbününe benzeyen bir dürbün yapmak ve uzaklara bakıp gördüklerini anlatmak; deniz kabuğunu kulağına koyup dinlerken duyduğu seslerin ona anlattıklarını yazmak; şiirdeki prizmaya benzer bir prizma ile güneşe bakıp renkleri sıraya dizmek vb. pek çok disiplinle ilişkilenen çalışmalar yapılmaktadır. Kısacası, bu tür yaratıcı çalışmalar, okunan yapıtın konusuyla doğrudan ilgili olan, öykünün/şiirin/resmin daha iyi anlaşılmasına, satır aralarının fark edilmesine ve yapıtın anlamının genişletilmesine hizmet edecek etkinlikler olarak tasarlanmıştır.

Öykülerin bizzat çocuklar tarafından okunmaması, bir başka deyişle, öykülerin onlara "storytelling" (öykü anlatma/söyleme) teknikleri ile okunup aktarılması bu programın bir başka farklı noktasıdır. Çocuklarda okuma heyecanı ve ilgisi oluşturmak amacıyla tasarlanan *Okuyorum Oynuyorum* programını on altı hafta boyunca alan çocuklara yönelik yapılan ölçme-değerlendirmeler hedeflenen amaca ulaşıldığının somut verilerini ortaya koymaktadır. Bir başka deyişle, 1,5 saatlik etkinlik sonunda kütüphaneye giden ve o hafta kendisine okunan kitabı ödünç alıp evde de okumak isteyen çocuk sayısının yanı sıra her hafta düzenli olarak yapılan anketlerin ve kazanımların değerlendirilmesi sonucunda elde edilen veriler de programın 2006'dan bu yana çocuklar üzerindeki olumlu değişimleri olduğunu göstermektedir (Bununla ilgili detaylı verilere ulaşmak isteyenler için Bkz: Çağdaş Drama Derneği'nin hakemli dergisi: *Yaratıcı Drama Dergisi*, sayı 7, 2009ve 13. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresi ve Seminer Kitabı, 2008).

Yaratıcı okuma çalışmalarının yapılmasına ve çocukların öyküleri rahat bir ortamda dinlemesine olanak verecek *okuma ortamı* da bu sürecin önemli bir parçasıdır. O yüzden çalışmaların uygulanması için 2006 yılında TEGV eğitim parklarında yaratıcı okuma programına uygun olarak tasarlanan özel okuma mekânları kurulmuştur. "Okuma Adası" olarak adlandırılan bu okuma mekânlarında yaratıcı okuma etkinliklerini destekleyecek görsel uyaranlar (kostüm dolabı, hazine sandığı, kitaplık) yer almaktadır. Okuma Adası, ada çağrışımını yapan görsellerle dekore edilmiş, okunacak her yapıt için gerekli olan malzemeler hazine sandığı içine yerleştirilmiştir. Sözü edilen çalışmaların planlanması ve farklı eğitim noktalarında uygulanabilmesi için, programda yer alan 50 yapıtla ilgili yerel eğitimler tarafından gönüllü eğitimci eğitiminde kullanılacak eğitimci rehberi hazırlanmıştır. TEGV çatısı altında "Okuyorum Oynuyorum" etkinliğini verecek eğitimcileri yetiştirmek üzere 2006'dan bu yana 163 yerel eğitime ve 3200 gönüllüye eğitim verilmiştir. Kısacası, *Okuyorum Oynuyorum*'un, sadece çocuklara değil, bu eğitimi çocuklara verecek olan gönüllü eğitimcilere de pek çok farkındalık kazandıran bir yaratıcı okuma programı olduğu söylenebilir. TEGV'de gönüllü olarak çalışan, ancak öğretmenliği meslek olarak da sürdüren sınıf öğretmenlerinin yaratıcı okuma projesinin uygulanmasına dair aldıkları eğitimlerde öğrendikleri yaratıcı okuma etkinliklerini okullarında, kendi sınıflarında da, uygulamaları bu çalışmanın yetişkinlerin kişisel gelişimine katkısı olduğunun da bir göstergesidir.

Özellikle on altı hafta sonunda gerçekleştirilen şenlikler ve serbest proje uygulamaları, okuma kültürü kazandırma yolunda pek çok yerde kullanılabilecek çalışmaları kapsamı açısından da önemlidir. *Okuyorum Oynuyorum* yaratıcı okuma programı, yaratıcı okuma sürecini öğretim yılına yayılan serbest çalışmalarla da "Yerel Okuma Şenlikleri", "Sokak Tiyatrosu Şenlikleri" ve "Proje Çalışma Günleri" ile desteklemiş, çocuklarla oturumlar dışında da buluşmuştur. Sokak Tiyatrosu Şenlikleri kapsamında, 2008 yılında sekiz hafta boyunca kitaplarını okudukları yazarların tiyatro

oyunlarıyla da buluşan çocuklar, profesyonel oyuncuların yönetmenliğinde yaklaşık üç ay süren provalar sonucunda oyunlarını hazırlamış ve halka açık bir şenlikte oyunlarını şehir meydanında sergilemiştir. 2011 yılında ise benzer bir çalışma Çocuk Hakları Sokak Tiyatrosu kapsamında 19 tiyatro sanatçısının desteği ile 12 ilde sürdürülmüş; dönem içinde çocuk haklarıyla ilgili okudukları öykülerden yola çıkarak kazandıkları davranışları çocuk haklarını anlatan tiyatro oyunlarında da ele alıp çalışmaları ve bunları öncelikle yaşadıkları illerde sahnelemeleri, ardından da grupça İstanbul'a gelerek Grand Cevahir Otel sahnesinde halka açık bir şenlikte de sunmaları okuma projesine paralel olarak ilerleyen çalışmalardan biridir.

Bu çalışmalara ek olarak, çocuklar yaratıcı okuma programında kitaplarını okudukları yazarlarla Yerel Okuma Şenlikleri'nde de buluşmuş, onlarla söyleşiler ve okuma etkinlikleri de yapmıştır. Yaratıcı okuma çalışmaları projenin ilk yıllarında kulüp çalışmalarıyla da desteklenmiştir. Kulüp çalışmaları, sanatsal uygulamaların (kitap ayracı, kitap posterleri yapma vb.) yanı sıra kitabın yolculuğunun içinde yer alan yerlere (matbaa, yayınevi, kitapçı, kütüphane vb.) yapılan gezileri de kapsayan serbest çalışmalardır.

2010'da on altı haftalık program uygulamasına geçildiğinde ise, yani yaklaşık iki yıldır, çocuklar uzun soluklu projeler de tasarlamaktadır. 1. ve 2. sınıfların kendi öykülerini yazıp resimli kitaplarını yaptıkları proje ile 3., 4. ve 5. sınıfların edebiyat gazetesi çıkarma projeleri, on altı hafta boyunca çocukların kendi gruplarını kurup çalışmalarında adım adım ilerledikleri uygulamalar sonucunda ortak bir ürün çıkardıkları çalışmalardır.

Grupça yazacakları öykünün önce karakterlerini ve dramatik kurgusunu oluşturma işi, daha sonra da farklı malzemeler kullanarak bu öyküyü sunacakları kitap formatını tasarlama çalışmaları on altı hafta boyunca modüllerden bağımsız olarak eş zamanlı devam eder. Edebiyat gazetesi projesinde ise çocuklar her hafta okudukları öykülerin sonunda verilen yönlendirmeler ve sorulardan yola çıkarak, dönem boyunca okudukları öykülerle ilgili çalışmaları yaratıcı ürünlere dönüştürme fırsatı veren yazıları bir gazete formatında yayımlarlar.

Farklı disiplinlerle desteklenen okuma sürecindeki başarıları araştıran pek çok çalışma bulunmaktadır. Podlozny (2000: 239), yaklaşık 35 yıldır, drama ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştıran hemen hemen 200 deneysel çalışmanın yapıldığını ve bu çalışmaların % 40'nin drama ve sözlü/yazılı iletişim alanlarındaki başarıyı incelediğini söyleyerek dramanın eğitim alanındaki önemine dikkat çeker. Özellikle, okuma ve drama etkileşiminin, çocuğa pek çok şey kazandırdığı düşünülür. İkisinin de benzerliklerine dikkat çeken McInnes'e (Akt: Booth, 1985:193) göre, bu birliktelik, çocuğun yazılı olanla tecrübe, düşünle gerçeklik ve kendiyi diğeri arasındaki bağı kurmasına yardım etmekte ve bu etkileşim etkin bir öğrenme ortamı yaratmaktadır.

Burger ve Winner (2000) de sanat çalışmalarıyla ve sanat projeleriyle desteklenen okuma sürecinin çocukların motivasyonunu artırdığını ve onları daha çok okumaya yönlendirdiğini söyleyerek McInnes'i desteklemektedir. Cornett'in (2006) araştırmaları da sanat merkezli okuma uygulamalarının okumayı öğrenme ve öğretme süreçlerine olumlu etkisi olduğunu vurgulayan ve görsel sanatların, dramanın, ritmin, dansın okuma başarısını artırdığına dikkat çeken çalışmalar arasında sayılabilir.

Okuma hızının gelişmesi için aynı metni birkaç kez okutacak uygulamaların gerekliliğinden bahseden Bidwell'i (1990) destekleyen Wolf (Akt. McMaster, 1998, s. 577) da drama çalışmalarının bu tekrarların yapılmasını olanaklı kıldığını vurgulayarak drama ve okuma süreçlerinin uyumlu birlikteliğinden söz eder. Dramatizasyon, role girme, öykünün farklı bölümlerini grup çalışmaları ile yeniden yorumlama vb. çalışmaların yapılabileceğini belirten Wolf; çocukların metni sıkılmadan tekrar tekrar okuyabilmesi için okuma tiyatrosu provalarının etkili bir yöntem olduğunu söyleyen Bidwell (1990); drama teknikleri ile öykü içine yolculuk yapmanın çocukların öyküyü zihinlerinde yapılandırmalarına ve öykü haritası oluşturmalarına yardım ettiğini söyleyen Booth (1985); öykü haritasını kavrayan çocukların basit öykülerden karmaşık öykülere daha kolaylıkla geçtiklerini, farklı yazın türlerini ayırt edebildikleri ve eleştirel dinleyici olarak yaşatlarının anlattıkları öykülerdeki zayıf ve güçlü noktaları fark edebildiklerini söyleyen Peck (1989) ve öykü anlatma tekniklerini kullanarak öykü okuma vb. uygulamalarla yazınsal metinleri okumaya heveslendirici bir tutum kazandırılabilceğini söyleyen pek çok araştırmacı (Morrow, 1992; Neuman, 1999; Peck 1989; Rosenhouse, Feitelson, Kita ve Goldstein, 1997), diğer sanatların okuma-anlama sürecine olan katkılarına dikkat çekmektedir.

Özetlemek gerekirse, saplantılardan arınmış düşünme alışkanlığı kazandırmak; eleştirel bakışı uyandırmak; çok yönlü düşünmeyi öğretmek, düş gücünü geliştirmek yani bireyi işlevsel okur-yazar yapabilmek uzun soluklu çalışmalar gerektirmektedir. Okuma güçlüğü çeken ya da kendi başına kitap okumaktan sıkılan çocuklar söz konusu olduğunda ise bu süre şüphesiz daha da uzamaktadır.

Kısacası, çocukların farkındalıklarını yükseltmelerine, bu farkındalıklarını ve yeni edindikleri becerilerini koruyabilmelerine, davranışa dönüştürebilmelerine yardım eden, farklı sanat disiplinleriyle, oyun ve yaratıcı drama teknikleriyle desteklenen yaratıcı okuma programı *Okuyorum Oynuyorum*, çocukların kitaplara bakışını değiştirebilecek ve bu süreçten keyif almalarını sağlayacak çalışmalardan biridir. Böylece okuma heyecanını bir kez içinde duyumsayan çocuk, okuma kültürü kazanma yolculuğuna ilk adımlarını atmış olacaktır.

### ATÖLYE ÇALIŞMASI:

“Limon Ağacı'nın Şarkısı” isimli resimli kitap üzerine bir yaratıcı okuma çalışması yapılacaktır. Bu çalışmada, “limonu tut, söyle” oyunu, limon ağacı canlandırması, “kedi-kanarya ve güneş” canlandırması, öyküyü okuma ve tartışma, limon kolonyası kokusu ve limon tadı oyunu oynanacak, bu çalışmalar ayrıca “Kedim” şiiri ve iki bilgilendirici okuma metni (“Limon” ve “Kediler Dokuz Canlı mı?”) ile desteklenecektir. Projenin tanıtım filminin izlenmesi ve yaratıcı okuma uygulamalarını gösteren görsellerin paylaşımı da atölye çalışmasında yer alacak uygulamalardandır.

**NOT:** Astrid Lindgren Anma Ödülü 2003 yılından bu yana her yıl çocuk edebiyatı alanında yapılan çalışmaları destekleyen uluslararası ödüllerin en büyüklerindedir. İsveç Hükümeti tarafından 2002 yılında yaşama veda eden İsveçli yazar Astrid Lindgren'in anısına verilen ALMA ödülüne, Astrid Lindgren'in "anti terbiyeci" ruhuna uygun nitelikli çocuk ve genç edebiyat ürünleri veren yazarlar, çizerler ve okuma kültürüne ciddi katkılarda bulunmuş, kişi, kurum ve organizasyonlar aday gösterilebiliyor.

Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı, “Okuyorum Oynuyorum” projesi ile 2010 Astrid Lindgren Anma Ödülü'ne (ALMA) Türkiye adayı olarak gösterilmiştir. Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği (ÇGYD) tarafından 2010 Türkiye adayları olarak gösterilen yazar Aytül Akal ve TEGV Okuyorum Oynuyorum projesi, aday olan diğer ülkelerin yazarları, çizerler ve okuma projeleri arasında Türkiye'yi temsil etmiştir.

### KAYNAKÇA

- Bidwell, S. M (1990) “Ideas for Using Drama to Enhance Reading Instruction”. *The Reading Teacher*. V 45, p653-654.
- Booth, D. (1985) “Imaginary Gardens with Real Toads: Reading and Drama in Education”. *Theory into Practice*. v24, n3, p193-198.
- Burger, K. ve E. Winner (2000) “Instruction in Visual Art: Can It Help Children Learn to Read?” *Journal of Aesthetic Education*. v34, n3/4. Special Issue: The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows. p277-293.
- Cornett, C. E. (2006) “Center Stage: Arts-based Read-alouds”. *The Reading Teacher*. v60, n3.
- McMaster, J. C. (1998) “Doing Literature: Using Drama to Build Literacy.” *The Reading Teacher*. v51, n7, p574-584.
- Morrow, L. M. (1992) “The Impact of Literature-Based Program on Literacy Achievement, and Attitudes of Children from Minority Backgrounds”. *Reading Research Quarterly*.v27, n3, p250-275.
- Neuman, S. B. (1999) “Books Make a Difference: A Study of Access to Literacy”. *Reading Research Quarterly*. v34, n3, p286-311.
- Peck, J. (1989) “Using Storytelling to Promote Language and Literacy Deveelopment”. *The Reading Teacher*. v43, n2, p138-141
- Podlozny, A. (2000) “Strengthening Verbal Skills through the Use of Classroom Drama”. *Journal of Aesthetic Education*. v34, n3/4. Special Issue: The Arts and Academic Achievement: What the Evidence Shows. p239-275.
- Rosenhouse, J., Feitelson, D., Kita, B. ve Goldstein, Z. (1997) “Interactive Reading Aloud to Israeli First Graders: Its Contribution to Literacy Development”. *Reading Research Quartely*. v32, n2, p168-183.

# ***ÇOCUK EDEBİYATI VE YAZAR***





## ÖZGÜRLEŞTİRİCİ SANAT EĞİTİMİ

**Adnan BİNYAZAR**  
Yazar

Güzelin kaynağı ya doğadır, ya da beyinde tasarlanan soyutlamalardır. Sanat, alışılmışın ötesindeki güzelliği arayış özlemidir. Sanatsallık ise, güzeli görme yönünde insanı yaratıcılığa özendiren özgürleşme eylemidir.

“Güzel nedir?” Sanatçının algılama dünyasında var ettiği yaratımsal tasarımlardır. Görülenden görülemeyene sesle, yazıyla, el becerisiyle ancak sanatçı ulaşmayı göze alır. Sanat, görme büyüçülüğüdür. Oscar Wilde, “İnsan bir şeyin güzelliğini göremiyorsa hiçbir şey göremiyordur” der. Güzelliğe ulaşır mı? Ulaşamaz! Ulaşılmışlık duygusu, sanatsal eylemi sona erdirir. Güzellik, bulunduğu yerde durmaz, başka güzellikleri çağırır. Sanat, ulaşılamayana ulaşma güdüsüdür. Picasso, “Aramıyorum, buluyorum,” diyor. “Aramaktan asla vazgeçilemez, çünkü bulunamaz,” diyen de aynı Picasso! Bulduğunu varsaydığı anda, tasarlama dünyasında yeni bulunmazlara yönelme sanatçının yazgısıdır. Hippokrates’in “Hayat kısa, sanat uzun,” sözünden böyle bir anlam çıkarılmalıdır.

Tarih öncesinden günümüze, sanatçı, yaratıcılığını güzeli görmeye yöneltmiştir. Albert Camus, *Başkaldıran İnsan*'da, “Sanatçı kendi hesabına yeniden kurar dünyayı,” yargısına varırken, Vincent van Gogh'un, “Tanrı'yı bu dünyaya bakarak yargılamamak gerektiğine daha çok inanıyorum, başarısız bir taslağı bu onun,” düşüncesini temel almıştır. Camus, “Her sanatçı bu taslağı yeniden yapmaya, eksikliğini tamamlayarak ona deyişsel bir güç katmaya yargılıdır,” diyen van Gogh'un görüşüyle kanısını pekiştiriyor. Sanat, doğayı düzeltmek, ona söylemsel bir güç katmaksa; sanatçı, bu eylemin öznesidir.

Raffaello, Papa'nın dayattığı kilise ulularının resimlerini bir fırıncının kızı olan Margherita Luti'ye duyduğu sevdıyla çizip boyamıştır. Çünkü güremeyen güzelliği onda görmüştür.

Yüzyıllar sonra Papa X. Leo, tarihin kıvrık bir sayfasında kalmışsa kalmıştır, Margherita ise, sanatsal yaratının beğeni simgesi olmayı sürdürüyor...

Sanatçı, beyinde yaratma güdüsünün beslediği özgürleşme sürecini yaşamadan kendini sanatsal üretimin geniş alanlarına açamaz. Kant'ın mantığıyla düşünülürse, kişinin kendi iradesinin dışında kalan üretiminde yaratıcılık da, özgürleştirici süreç de, sanatsallık da aranmamalıdır. Sanatçının, başkalarının ona tanıdığı özgürlükle ürettiği köksüzdür, sanatsallıktan uzaktır. Sanatçı, sanatsallık aşamasına, sınırını kendi belirlediği özgürlük ruhuyla ulaşır. Ona sınır koyularak bağışlanan özgürlüğün bir gün köleliğe dönüşeceğini ta baştan bilir.

Horatius yüzyıllarca önce soruyor: “Peki, kim özgür öyleyse?” Yanıtını da veriyor: “Yalnızca kendi kendinin buyruğunda olan, yetkin, olgun ve çok yönlü, akıllı (adam).” John Steinbeck, Horatius'u tamamlıyor: “Bu dünyada bireyin özgür, araştırmacı zihninden daha değerli bir şeyi olmadığına inanıyorum. Zihnin, kimse tarafından yönlendirilmeksizin, dilediği yönü seçme özgürlüğü uğrunda savaşırım. Bireyi sınırlandıran ya da yok eden her türlü düşünce, din ya da yönetime karşı savaşmam gerekir.”

Horatius, kişinin “kendi kendinin buyruğunda olması”, Steinbeck, “zihnin kimse tarafından yönlendirilmemesi, dilediği yönü seçme özgürlüğü” üzerinde duruyor. Bu yaklaşımlar, sanatçıyla özgürce yaratının birbiriyle nasıl iç içe olduğunu gösteriyor. “Özgürleştirici bir süreç olarak sanat eğitimi”nin amacı, çocuğa yeteneğini geliştirici ortamlar hazırlamak onda beğeni düzeyi yaratmaktır. Sanat, gerçekler bağlamında varlığın görünmez derinliklerindeki güzelliğe erme arayışı olduğuna göre, yaratılış, Van Gogh'un yaklaşımıyla, ancak sanatsal edimle taslak algılaması olmaktan çıkacaktır.

Yeteneği geliştirici yönde uygulanmadıkça, eğitim, ancak insana belli becerileri, alışkanlıkları kazandırarak onun topluma uyumunu sağlayan bir araçtır. Eğitim, bu bağlamda, “kendi kendinin buyruğunda” ya da “dilediği yönü seçme özgürlüğüne” sahip kişinin yetişmesine ortam hazırlamaya

elverişli değildir. İnsanı değiştirme amacına yönelik olmayan eğitim, yetersiz kişilerin elinde, güdümü başkalarının denetiminde robotlar yaratmanın aracına dönüşebilir. Günümüzde çağdaş hedeflere yönelme yerine her fırsatta dinsel eğitim dayatmalarının temelinde yatan budur. Eline yetki geçen bir kişinin Darwin kuramını öğretim programlarının dışına atmaya kalkması, başka birinin Atatürk'ün bilimsel gerçekliği öne çıkarın sözlerini sakıncalı bulacak kadar bağnazca bir tutum içine girmesi, çarpık eğitim uygulamalarının sonucudur.

12 Mart döneminde toplattıkları kitapları sobalarda yaktıranlar; 12 Eylül sonrasının, "Bunu ben de yaparım," deyip Picasso'yu galerilerden kovan komutan ressam, onun resimlerine milyonlar verip milyarlar kazanan para babaları, eğitimi alışkanlık kazandırıcı bir araç gibi algılayıp uygulayan o robot kafalı adamlar arasından çıkıyor.

Geçmişinde bunları da yaşayan bu günün politik ortamında, öğrencinin özgürleştirici bir sanat eğitiminden geçirilmesi olanaksız görülüyor. O yüzdendir ki, nice yetenekler savrulup giderken, yaratıcılıktan yoksun güdümlü kafalılar çağdışı uygulamalarla, toplumu her gün biraz daha geriye götürüyor. Olanakları bizimkinden de sınırlı olan birçok ülkede her an buluşlara, teknik gelişmelere adını kazdıran insanların yetişmesine karşın, bizim kendimizi hâlâ aktarmacılıktan, montajcılıktan kurtaramayışımızın nedeni bu.

Kanımcı, "Ağaç yaşken eğilir," atasözü eğitimin en özlü tanımlarından biridir. Sanatsal eğitim uygulamasına küçük yaşlarda, çocukların algılama yeteneklerinin dorukta olduğu dönemde geçilmiyorsa onlardan verim beklemek hayaldir. Oysa çocuklar, gençler toplumsal varlığın güvencesidir. Devlet-okul-anne baba-çevre; aralarında kuracakları dayanışmalarla onlara gelişebilecekleri sanatsal ortamı hazırlamak zorundadır. Bu yapılmadı mı toplumu kültürel bir temele oturtmak olanaksızdır.

Özgürleştirici sanat eğitiminin ne denli önemli olduğunu, 1940'larda büyük bir coşkuyla başlatılıp, on yılı doldurmadan kapatılan köy enstitüleri örneği kanıtıyor. 1950 yılında son dönemlerini yaşamasına karşın Dicle Köy Enstitüsü'ne girdiğimde bizi zengin bir kitaplık, müzik salonu, resim-iş atölyesi karşılamıştı. Daha ilk günlerde kendimi kitaplar arasında, özellikle de klasikler arasında bulmuştum.

Uygar toplumlar, ömürlü kurumlarıyla övünürler. Biz ise, eğitimin hemen her alanında, yaptığımız yıkmanın mimarıyız. Elli beş yıl sonra şimdi Anadolu Meslek Lisesi olan köy enstitüsünü ziyaret ettiğimde, -enstitü ruhunun yerinde yeller estiğini belirtmem gerek yok-, kitaplığın, kullanılamayacak eşyaların atıldığı bir ardiyeye dönüştürüldüğünü gördüm.

Bir toplumda eğitimsel çöküş bundan somut örnek gösterilemez.

Enstitünün kurulduğu Hoşot Ovası bozkırında yürürken, ne çayırıklarında at otaran öğrencilerin elinde kitap vardı, ne boşlukta uzaktan uzağa yankılanan mandolin sesi duyuluyordu, ne ağaç dallarından meyveler akıyordu, ne de buğday tarlaları sarı denizler gibi dalgalanıyordu...

Sanat eğitiminin önemli çıkmazlarından biri, anne babanın bireysel yeğlemelerini çocuğa dayatmalarıdır. Her anne babanın, çocuğunun başarılı olmasına özen göstermesi, bu konuda hiçbir özveriden kaçınmaması doğaldır. Ama çocuğunu aklına esen her türlü kursla bunaltmayı hak saymamalıdır. Evine kitap sokmayan anne baba, armut dibine düşer, çocuğunun elinde kitap görmüyorsa öfkeye kapılmasın! Kulağı düzeysiz müzikle dolan çocuğundan yaratıcılık beklemesin. Çocuğunu, "Bu sanatın içine tükürürüm!" diyenlerin yozlaştırıcı etkinliklerinden uzak tutsun...

Önemli bir nokta da şudur: Ne yazık ki, okullarda, çocuğun sanatsal yönde eğitimini gerçekleştirecek bir ortam yaratılamıyor. Ders kitapları, okuma kültürünü kavratacak nitelikte değil. Müzik, resim, beden eğitimi gibi dersler dersten bile sayılmıyor. MEB'nin, sınıfta sanat eğitimi vermesi gereken öğretmenleri nerdeyse pazarda limon satacak duruma düşürdüğünü bilmeyen yok.

Kuşkusuz, okulun amacı, çocuğa sanatsal eğitim vermek değildir. Ama okul, kitaplıklarıyla, müzik salonlarıyla, işlikleriyle, spor alanlarıyla sanatsal ortam yaratıp, yeteneği doğrultusunda çocuğun gelişimini sağlayabilir.

Sanat eğitimi, çocuğa görülemeyen güzellikleri görme duyarlığı, duyarlığını üretime dönüştürme becerisi kazandırır. Sanatçının güzellik yaratan ruhunu kavrayamayan, tanımayan, yaşamı boyunca kendi ruhuna da yabancı kalarak, çevresindeki güzelliklerin ayırımında olamayacaktır. Oysa Thomas Mann'ın belirttiği gibi, "Ruh, güzel olanı tanımakla, ona karşı sevgi duymakla güzelleşir."

Çocukta güzeli kavrama yeteneği sanatsal eğitimle uyandırılabilir. Sanatsal kavrayış çocukta güven duygusunun doğmasına da yol açar. O nedenle ancak bilince ermiş, kendine güvenen çocuk özgürce düşünür, özgürce yaratır, özgürce davranır.

Ne yazık ki, toplumsal piramidin tepesinden geniş alanlı tabanına, insanımızda eksikliği en çok duyulan budur.

## EĞİTİMDE SANAT YAKLAŞIMLARI

**Ayla ÇINAROĞLU**  
Yazar, Grafiker

### Özet

*Sanatın, kültürleri ve duyarlıkları taşıyan güçlü, evrensel bir iletken olduğunu düşünürsek, eğitimde sanat derslerine yer vermenin nedeni yalnızca "sanatçı yetiştirmek" olamaz. Kültürün temelinde sanat vardır ve çağdaşlaşmaya yönelen toplumlarda sanat bir gereksinim olarak kendini duyurur. Sanatın kişilik gelişimindeki önemi yadsınarak çağdaş, yetkin bireyler yetiştirmemiz mümkün değildir. Oysa ülkemizde, eğitimde sanatlara gereğince yer verilmediğini gözlemleyebiliyoruz. Anasınıflarından başlayarak, sanatların tüm dersler içine yayılarak yaşama geçirilmesi gerekir. Böylece bireyin tüm bilgileri ve estetik kaygıları zorunluluk duyarak, not kaygısıyla değil, oynayarak, eğlenerek, severek edinmesi sağlanabilir. Bu biçimde edinilen bilgiler de, öğrenim yılı biter bitmez unutulmuş bilgiler değil, kalıcı, içselleşmiş bilgiler olacaktır.*

Sanat - sanatçı sözcüklerinin günümüzde yıpratıldığını ve anlam kaymasına uğradığını hepimiz biliyoruz. Bu nedenle, öncelikle sanatın nasıl bir şey olduğuna bakmamız gerekir diyorum. Sanatın tanımı pek çok sanatçı ve düşünür tarafından yapılmıştır. Değişik, dahası birbirine zıt fikirler ortaya atılmıştır. Ben de burada kendi görüş ve düşüncelerimle bir tanımlama yapmaya çalışacağım.

### **Sanat, kültürleri ve duyarlıkları taşıyan güçlü, evrensel bir iletkenidir.**

Biliyoruz ki çağlar boyunca kültürleri günümüze sanatlar taşımıştır. Kuşkusuz gelecek çağlara da taşıyacak olan sanatlardır. Kültürün yanı sıra duyarlıkların da taşıyıcısı, iletkenidir sanat.

Duyarlılık, sanatın çıkış noktası ve insan olmanın önkoşuludur. Her insan az ya da çok duyarlıdır. Duyarlıkların, değişik alanlarda, yetkin bir biçimde dışavurumu sanatların, sanat yapıtlarının oluşmasını sağlar. Eğitim olarak ya da kendilerini geliştirmiş bireyler, yoğun duyarlıklarını dışa vurma gereksinimi-eğilimi içindedirler. Eğilimlerini değişik yöntemlerle, nitelikli bir biçimde dışa vurabilecek yetiye sahip olduklarında ürettikleri sözselsel, işitsel, yazınsal, görsel ya da bedensel yapıt "**sanat yapıtı**", birey de "**sanatçı**" niteliğini kazanır. Sanat, insana özgü duyarlıkların, dahası şiddete yönelebilecek duyarlıkların bile, estetik kaygıyla disipline edilerek dışavurumunu ve evrensel iletimini sağlar.

Özetle, SANAT, kültürlerin ve duyarlıkların iletkenidir, diyebiliriz.

Doğaldır ki, nitelikli sanatçıları gereksiniyoruz. Bu nedenle de sanat eğitimi önemsiyoruz. Ancak okullarda sanat derslerinin gerekliliği, yalnızca öğrencilerin sanat eğilimlerini, yeteneklerini belirlemek, onlardan birer sanatçı yetiştirmek için değildir.

Hiç hoşumuza gitmese de, ülkemizde sanata yaklaşımlar, tepkiler toplumumuzun kültür düzeyini açıkça sergiliyor. Sanatsız kalmış bir topluma doğru gidilen bu yoldan ancak ve ancak, bakış açımızı genişleten, kimliğimizi-kişiliğimizi varsıllaştıran yaygın sanat eğitimiyle geri dönülebilir.

Sanat alanında, nice parlak yeteneğin daha filizlenmeden yok olduğunu görebiliyoruz. Sanat dışı diğer tüm alanlarda da, kendileri pek ayırımsamasalar, elde ettikleri konumlarda başarılı olduklarını düşünseler bile, nice parlak yetenek, sanatın güçlendirici, yüceltici desteği olmaksızın güdük başarılar için savaşıyor. Başta öğretmenlerimiz olmak üzere hepimiz, sanatın güçlendirici, yüceltici desteğine gereksinmemiz olduğunu bilmeliyiz.

Sanata gereksinim duyması gereken çağdaş insanın, sanatı algılama ve yorumlama yetisini, dolayısıyla toplumsal çağdaşlık düzeyini yükseltmek için gerek duyuyoruz sanat eğitimine. Toplumca kültürel olarak yücelebilme için gerek duyuyoruz.

## Sanat Eğitimi Nerede Başlıyor Nerede Bitiyor

Sanat eğitimi, çocuğa söylenen ilk ninniyle, ona anlatılan ilk masalla, ona okunan ilk kitapla, onunla oynanan ilk oyunla başlar. Sıradan, basit, harcama gerektirmeyen şeylerle. Dala konan kuşu taş atıp kaçırtmak yerine, kanadının, gagasının renklerini **birlikte** keşfetmeye çalışmakla başlar. Bir kâğıt parçasını buruşturup atmak yerine onu **birlikte** düzgünce ikiye, sonra dörde katlamaya, ondan bir biçim yaratmaya, üzerine bir kuş, bir çiçek çizmeye çalışmakla başlar. Bir yetişkin aşk şarkısı yerine, **birlikte** bir çocuk şarkısı öğrenmeye çalışmakla başlar. **Birlikte** okunan resimli bir kitabı **birlikte** yorumlamaya, eleştirmeye çalışmakla, **birlikte** bir uçurtma yapmakla, bir taşı boyamakla başlar.

Sanat eğitimi, öğrendiğimiz-inandığımız iyiyi, doğruyu, güzeli ona dayatmaya çalışmakla değil, **birlikte** iyiyi, doğruyu, güzeli keşfetmeye çalışmakla başlar.

Bu süreç çocuğumuzla birlikte geçirilmiş, yaşam boyu unutulmayacak güzel anlar olarak, severek, isteyerek ve bu deneyimlerden beslenerek yaşanmalı.

Ama diyelim ki olamadı. Aile bu konuda yetersiz kaldı. O zaman, zaten devrede bulunan, devletin yetiştirdiği yetkin öğretmenler, bu eğitimi yalnızca okul döneminde değil, yaşam boyu bir gereksinim olarak duyumsayacak ve kendi kendine sürdüreceği bilinçte bireyler yetiştirmelidir.

Öğrenci, yeteneği hangi doğrultuda olursa olsun, mesleğini toplum içinde yürüteceğinin bilincinde olmalıdır. O toplum da artık köy, kasaba, kent dahası ülke değil, bütünüyle Dünya'dır. Birey, Dünya üzerindeki yerinin de, sahip olacağı kültürle belirlenecek olduğunu bilmelidir. Kültürün temelini ise sanatların oluşturduğunu unutmaması gerekir.

### Eğitim programlarında sanat:

Bakanlığımız anasınıfları için geniş kapsamlı, yol gösterici bir program kitabı hazırlamış. Programda, öğretmene durum değerlendirme özgürlüğü sağlayan esneklik öngörülmüş. Öğretmenin birikiminin yeterli olduğunu varsayarsak, sorun yok. Bu konuda öğretmenlerin de genelde hoşnut oldukları görülüyor.

Ne var ki bu hoşnutluğun, programda öngörülen esneklikten kaynaklandığı anlaşılıyor. Yeterince birikim ve meslek aşkından yoksun, ya da fazla çaba göstermekten kaçınan kimi öğretmenlerin, bu esnekliği bir kurtarıcı olarak gördüklerini söylemek mümkün. Özellikle anasınıflarında, pedagojik bilgiyle donanmış, kendi kişisel gelişimini de istekle sürdüren, genç, dinamik öğretmenlerin eğitim vermesi ve en azından, programdaki eğitimi -esneklik içinde de olsa- uygulamaları beklenir, uygulamaları gerekir.

İlköğretimde uygulanan programlar ise farklı. Çocuk 1. sınıfa geçtiğinde, birdenbire kendisini katı bir kalıp içine sokan programla karşı karşıya geliyor ve dünyası bütünüyle değişiyor. Ne yazık ki bu konuda öğretmenlerden aldığım yanıtlar hep aynı oldu. Sanat dersleri yetersizdi, gereken zaman, araç, gereç gibi olanaklardan yoksundu. Sınavlar nedeniyle, öncelikle sanat derslerinden vazgeçilebiliyordu. Sırf bu nedenlerle mesleğinden soğumuş, öğretmenlikten vazgeçme noktasına gelmiş müzik öğretmenleriyle tanıştım.

Bu arada, kimi ders adlarının değişmiş olduğunu öğrendim. Görsel Sanatlar herhalde Sanat Tarihi ile birlikte Resim Dersi ve El Becerileri Dersini de kapsıyor. Düşünme Eğitimi de Felsefe'nin karşılığı olarak çok güzel. Halk Kültürü ve Tarım da gerçekten eğitimde eksikliği duyulan konulardı bence. Bilişim Teknolojileri (bilgisayar eğitimi) de çağımızda gerekli doğrallıkla. Ama asıl iş elbette uygulamada.

Görsel Sanatlar Dersi öğretmenleri için de bakanlık geniş kapsamlı bir kılavuz kitap hazırlamış. Ne var ki bu ders 1-2 ve 3. sınıflarda haftada 2 saat, 4 ve 5. sınıflarda ise yalnızca 1 saat. Müzik Dersi bütün sınıflarda haftada 1 saat.

Düşünme Eğitimi, Halk Kültürü, Tarım, Bilişim Teknolojileri dersleri ise yalnızca 6-7-8. sınıflarda, o da seçmeli ders olarak, haftada 2 saat. Listedeki seçmeli dersler geniş kapsamlı: Düşünme Eğitimi, Halk Kültürü, Tarım, Bilişim Teknolojileri, Yabancı Dil, Sanat Etkinlikleri, Drama, Tiyatro, Halk Oyunları, Enstrüman, Resim, Fotoğrafçılık, Heykel, Spor Etkinlikleri, Güreş, Futbol, Basketbol, Voleybol, Masa Tenisi, Satranç, Medya Okuryazarlığı vb... Ancak tabii ki okullarda bu derslerden yalnızca birkaçı uygulanabiliyor. Öğrenci de bu uygulanan derslerden yalnızca birini seçebiliyor.

(Seçmeli Dersler yerine Geçişmeli Dersler desek daha doğru olmaz mı acaba?) (Bir de çok önemseydiğim bir ders var ki bence zorunlu dersler arasında olmalı. Telaffuz da Diksiyon da demek istemiyorum “Söylem Eğitimi” desek nasıl olur?)

Bence, seçmeli dersler adı altında sunulan bu ilgi ve yetenek dersleri, 1. ve 2. sınıflarda da çoğaltılıp uygulanmalı ve matematik de Türkçe de sosyal bilgiler de, bu derslerin içinde yayılmış bir biçimde, yeri geldikçe ve pedagojik doğruluk içinde verilmeli. O zaman çocuğun bu disiplinleri çok daha kolay algılayıp içselleştirdiği görülecektir. Çünkü çocuk henüz oyun çağındadır. Çocuk zorunluluk duyarak, not kaygısıyla değil, oynayarak, eğlenerek, severek öğrenmeli. Ancak o zaman edindiği bilgiler, ders yılı biter bitmez unutulmuş bilgiler değil, kalıcı, yaşamını yönlendirici bilgiler olabilecektir.

Tüm çocukların alması gerektiğine inandığım Düşünme Eğitimi Dersinin okullarımızda seçilme oranı nedir acaba? Acaba kaç okulumuzun nitelikli bir çocuk korosu var? Umarım Bakanlığımız, 2007 yılından bu yana uygulanan yeni ders programları için bir değerlendirme yapmış ve grafikler hazırlamışlardır.

Günümüzde çocuk hakları da gündemde. Çok güzel... Ancak acaba çocuklarımız için eğitim birliği yani bir anlamda fırsat eşitliği sağlayabildik mi? Onların tümüne, yalnızca çocukluklarında değil, yaşamları boyunca doğru seçimler yapabilmelerini sağlayacak nitelikleri kazandırabiliyor muyuz? Onlara dünya üzerindeki yerlerini belirleyecek nitelikli bir kültür birikimi kazandırabiliyor muyuz?

Şarkı söylemek, resim yapmak, oyun oynamak sanat eğitiminin ilk adımlarıdır demiştik. Bunlar zaten çocukların birincil haklarıdır. Sürdürülmesi ve geliştirilmesi gereken haklarıdır. Ama biz ne yapıyoruz? Daha anasınıfında çocuğumuz matematiğe başlasın, yabancı dil öğrensin, sınavlara şimdiden hazırlansın istiyoruz. Tüm özel okullar ve dershaneler de bu amaçlarımızla eşgüdümü programlarla ticari kimliklerini geliştiriyorlar. Bu, en azından çocuklar açısından haksızlık değil de nedir?

Dünyada saygınlık kazanma yolunda uygarlaşma, çağdaşlaşma için tüm olanaklarını kullanan toplumların karşısında artık daha nitelikli bireylere, daha nitelikli bir topluma gereksinim duymalıyız. Doğanın ve toplumsal yaşamın, yani dünyamızın bize sunduğu nitelikli olguları ayımsayabilecek ve içselleştirerek değerlendirebilecek, toplumu da yararlandırabilecek, mutlu bireylere.

**Evet, kişisel mutluluğumuz için de gerek duymalıyız sanata. Çünkü duygularımızı geliştirmek, gereğince yaşamak için sanat bize yol gösterir.**

Teknoloji çağında yaşadığımızı öne sürerek sanatı dışlamak aymazlık olur. Kaldı ki bilimi ve sanatı dışlayarak teknolojiye sahip çıkmak en azından trajikomiktir ve trajik sonuçlar doğuracaktır. Çünkü bizzat teknoloji de sanata gereksinim duyar. Bütün bilim dalları da doğal olarak sanatla iletişim içinde olmalıdır. Yaşamın her alanı kültür ve sanat endişesi taşımalıdır.

Sanat endişesini içselleştirmiş bireylerden ille de ressam, yazar, müzisyen, heykeltıraş olmaları beklenmez, olmaları gerekmez de. En azından onlar mağazalarına çirkin, saldırgan tabelalar asmaz, binalarına çirkin eklemeler yapıp uyumsuz renklere boyamazlar. Sahip oldukları dile saygı gösterir, onu doğru kullanma çabası içinde olurlar; yabancı dillerin özentisi içinde olmazlar. Doğaya saygı duyar ve sahip çıkarlar. Özdeşim duygusunu kazanmış olduklarından, müzik çalarlarını sonuna kadar açmaz, kuyrukta önünüze geçmeye çalışmazlar. Yalnızca kendi haklarını değil, sizin hakkınızı korumak için de çaba gösterirler.

Onlar, sanat kavramından uzak kimi olguları baş tacı etmezler. Beğenmiyor olsalar da sanat yapıtlarına hakaret etmez, bunları kendilerinin de yapabileceklerini asla düşünmezler.

Eğitimin birincil amacı bireyi kültürlü ve yetkin kılmaktır. Eğitimde sanatı göz ardı etmek, bu amacı daha baştan yok saymak olur. Çünkü kültürün temelinde sanat vardır.





# ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATINDA ELEŞTİRİ VE ÇOCUK EDEBİYATINDA DENETİM

**Gülten DAYIOĞLU**  
Yazar

ÇOGEM tarafından düzenlenen, Üçüncü Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumunda, saygıdeğer izleyicilerle, Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Eleştiri, konusunu içeren görüşlerimi paylaşmak dileğindedim.

Bildirimi, sanat eserlerinde eleştirinin ve eleştirmenin işlevini ve önemini, açık seçik belirlemek amacıyla, aşağıdaki plana göre hazırladım:

1-Eleştirin tanımı

2-Eleştirmenin tanımı

3-Eleştirin ilkeleri

4-Ülkemizde çocuk ve gençlik edebiyatı alanında işlevsel bir eleştiri düzenin, eksikliği ve gerekliliği

## **1-Eleştirin tanımı**

Eleştiri, şiir, öykü, roman, tiyatro, heykel, film gibi sanat ya da düşünce eserlerinin, olumlu ya da olumsuz yanları ortaya çıkarılarak, gerçek değerinin belirlenmesi amacıyla yapılan, inceleme türüdür.

Eleştiri, geçmiş dönemlerde eserin sadece olumsuz yanlarının yansıtıldığı, ayıplı bir mal gibi, eksiklerin sıralandığı, bir yazın türü olarak algılanmıştır. 19.yüzyıldan sonra eleştiri, gerçek işlevini kazanmıştır. Günümüzde, bir esere değer biçme eylemi olarak benimsenmiştir. Çünkü eleştiri, sadece övgü ya da yergi değildir. Eleştiri, iyi olanın değerini ortaya çıkarmak, kötü olana fırsat vermemektir. Eleştiri, hem yazar hem de eser katında, iyi olanın anlaşılmasını sağlar. Bu görüş doğrultusunda, en az eser kadar önemli ve değerlidir.

## **2-Eleştirmenin tanımı**

Eleştirmen, eleştiri yapan kişiye denir. Herkes her konuda eleştiri yazamaz. Eleştirilecek eserin işlediği konularda, uzman olmak gerekir. Bunun yanında, eleştiri yapan kişi, çağını ve sanat olaylarını özümseyerek, çok geniş yelpazede, bilgi ve kültür birikimiyle donanmış olmalıdır. İncelediği eseri bütün olarak kavrayıp, değerli -değersiz yönlerini ortaya koyma duyarlılığı ve yetkinliği bulunmalıdır.

Eleştirmen, eser hakkında okuyucuyu her yönden bilgilendirir. Bunu yaparken, hem okura hem de yazara yol gösterir.

## **3-Eleştirin ilkeleri**

Eleştiri, keyfi ya da içten geldiği gibi yapılmaz. Eser incelenirken, uyulacak kurallar vardır:

Edebiyatta eleştiri yapılırken, eserde içerik, yapı, dil ve üslup temel alınır.

Eserde yer alan görüşler, düşünceler, nesnellik sınırı içinde, gerçeği yansıtmakta mıdır?

Eser, okuru etkileyebilmekte midir?

Yazarın, olayları okura yansıtmasındaki başarı düzeyi nasıldır?

Eserdeki özgünlük, içtenlik, hayal gücü, etkileyici nitelikte midir?

Yazarın eserdeki başarılı - başarısız yanları nelerdir?

Anadilini kullanmadaki yetkinliği, ne düzeydedir?

Görüldüğü gibi eleştiri, eseri yazmak gibi, önemli bir çalışmadır. Bu görüşten hareket edilerek eleştiri: Bir dil yapıtı üzerine, ikinci bir dil varlığıdır, yargısına varılabilir.

#### **4-Ülkemizde çocuk ve gençlik edebiyatında, işlevsel bir eleştiri düzeninin eksikliği ve gerekliliği**

Ülkemizde, çocuk ve gençlik edebiyatı alanında eleştiri, yok denecek kadar azdır. Bunun nedenlerini hep düşünegeldim. Öncelikle, çocuk –gençlik edebiyatında eleştirinin, göz ardı edilmesinin kökenine indim. Gidişatı tek bir nedene bağlamak olanaksız. Ama, bence kökendeki en önemli sorun, toplumumuzun, ÇOCUK konusuna önem vermemesi gerçeğidir. Öyle olmasa, çocukların zihinsel besini olan, çocuk kitaplarına, böylesine kayıtsız kalınabilir mi?

İnsanımız, gelenekler çerçevesinde, çocuğunu besleyip, büyüterek geliştirme bilincine sahiptir. Bunun dışında, çocuğun zihinsel ve tinsel yapısının gelişmesi, Allaha emanettir. Bu kayıtsızlık nedeniyle ebeveyn, okullarda yazıla bozula sürdürülen eğitim öğretimle, çocuğunun harcanmakta olduğunun ayrımında değildir. Ayrımında olsa, yamalı bohçaya dönen eğitim öğretim düzeninin iyileştirilmesi için, elle tutulup gözle görülen bir atılımda bulunurdu. Cumhuriyet kurulalı beri, hiçbir dönemde, halkımızdan yöneticilere, bu doğrultuda bir istek gelmemiştir. Öyle ki insanımız, sürekli olarak yakındığı, iliğini emen dershaneleri, sırtından söküp atma yürekliliğini bile, gösterememiştir. En azından altmış beş yıldır, bu gidişin böylece süregeldiğine tanığım.

Veli olduğum dönemlerde, eğitim öğretim ve dershane sorunlarının peşinde çok koştum. Ama, paraya dayalı bu düzen, öyle bir kemikleşmiş ki!.. Elbette kemikleşir. Çünkü insanımıza, hiçbir yarayı deşme bilinci verilmiyor. Bulduyuyla yetinmeye koşullanmış olan, bir aile ortamında dünyaya geliyor. Aynı kabullenmişlik ruhuyla yaşayıp gidiyor.

Durum böyleyken, ana babaların, çocuğun okuduğu ders dışı kitapların niteliğiyle ilgilenmemesi, çok doğal. Oysa, niteliksiz kitaplarda çocuğun zihnine, ruhuna işleyen öyle yanlışlar var ki! O tür kitapların çocuğun kimliğine kattığı kirlilik, okyanusların suyuyla yıkansa, mezara kadar paklanıp arınmaz. Öyle kitaplar var ki, çocuk hakları bile yok sayılıyor. Bu yüzden çocuk, yasayla kendine verilen hakların bilincine varamıyor. Çağdışı ve çarpık koşullanmalarla, sürekli buyruk altında yaşamaya hüküm giymiş, bir kişilik geliştirmesi kaçınılmaz oluyor. Elbette bu döngü içinde, kişiliği, kimliği hak ettiği düzeyde yeşerip boy atamıyor. Gemisini kurtaran ayrıcalıklı insanlar katında, öylesine cılız ve kavruk kalıyor ki!

Kitap, çocuğun zihinsel ve tinsel besinidir. Eve besin alırken, genleriyle oynanmış olanlardan uzak durma bilinci bile, halk arasında, giderek belirginleşmekte. Buna karşın insanımıza, niteliksiz kitap söylemi, hiçbir anlam ifade etmiyor. Oysa genleri bozulmuş bir besin, çocuğun bedenine ne denli zarar verirse, niteliksiz kitap da zihnine ve ruhuna o denli zarar vermektedir. Ülkemizde çocuğa önem verilmediği için, zararlı besinle niteliksiz kitap karşılaştırmasının yapılması, akla en son gelecek konulardan biridir. Toplumumuzda çocuğa önem verilmediğinin başka kanıtlarına da değinmekte yarar var. Çocuk hâlâ dövülmektedir. Üstelik bu dayak eylemi, okula kadar uzanmaktadır. Çeşitli alanlarda gerçekleşen çocuk sömürsü de giderek azalacağına, yaygınlaşmaktadır. Ya çocuk gelinlere ne demeli! Hayatta dayak yiyen, ezilen sömürülen çocuk, çalاکalem yazılmış, niteliksiz kitaplardaki, yüzeysel, çağdışı görüşlerle de bir araba dayak yemiş oluyor. Üstelik bu dayağın acısı, hiç geçmiyor. Tersine bıraktığı izler, bereler yaşam boyu sürüyor.

Çocuk kitaplarında eleştiri, içinde debelenmekte olduğumuz, işte bu koşullar nedeniyle, çok önemli. Hatta çocuk açısından, yaşamsal önem taşıyor. Çünkü, başta dil olmak üzere, kitaplardaki yanlışların olumsuz etkileri, yaşamının her döneminde, ona ayak bağı oluyor. Onu tökezletip düzeysizlik çukuruna çekiyor.

Çocuk ve gençlik kitapları alanında eleştiri yokluğu, bu dalda üretilen eserlerin niteliğini, daha da düşürmektedir. Meydanı boş bulan yazar kalemini, kişisel yetersizliğini dert edinmeden, gelişi güzel kullanma özgürlüğüne sahip olmaktadır.

Bunun yanında, eleştiriden yararlanmak isteyen bazı kesimler de bu kaynaktan yoksun kalmaktadırlar. Örneğin:

Çocuklarına nitelikli kitap okutma bilincinde olan ebeveynler, kitap seçiminde zorlanmaktadırlar.

Yaş düzeyine, sözcük dağarcığına, ilgi alanlarına göre kitap okumak isteyen okurlar, eleştiri eksikliği nedeniyle, ne bulurlarsa okumak durumunda kalmaktadırlar.

Öğrencilerine, nitelikli kitap okutmayı ilke edinen öğretmenler de eleştiri yoksunluğu yüzünden, açmazdadırlar. Müfredat programı çok yüküldür. Öğretmenler bu nedenle, öğrencilere uygun kitapları seçmek için, inceleme yapmaya zaman ayıramadıklarını, her fırsatta dile getirmektedirler.

Bu tür açmazlarla kuşatılmış olan öğretmenler arasında, yayıncılardan, kitabevi sahiplerinden hatta okullarda kitap sergisi açan esnaftan, kitaplarla ilgili görüş alma durumuna düşenler vardır.

Okullarda, öğrencilere okutulmak için, yıllık ya da dönemsel kitap seçimleri yapılmaktadır. Bu seçimlerin, hangi ölçütlere göre yapıldığını, yani işin iç yüzünü öğreneli beri, öylesine tedirginim ki!..

Çocuk ve gençlik kitapları alanında, eleştiri düzeni kurulsa, okul, öğretmen, veli, çocuk ve genç okurlar, eleştiri süzgecinden geçmiş olan kitaplara yönelerek, en iyiye ulaşabileceklerdir. Bu alanda yaşanan sömürü de sona ermiş olacaktır. Eleştiriden yardım bekleyen bir başka kesim de mesleğe yeni başlayan yazar adaylarıdır. Bana sıklıkla, çocuk ya da gençlik kitapları yazdığını ancak, güvenilir bir kişinin eleştiri süzgecinden geçmeden, yayınlamaktan çekindiklerini belirten, yazarlar başvuruyor. Ben eleştirmen değilim. Çizmeyi aşım da bu işe soyunmak, yazarlık ilkelerimle örtüşmüyor. Bu görüşümü bildirdiğimde, kırılanlar oluyor. Üzülüyorum.

Zaten, böylesine bilinçli yazarların sayıları çok az. Çoğunluk, yazdıklarını yayınevlerine sunuyor. Kitap yayınlanıyor. Çünkü yayınevlerinde, eserleri eleştirel gözle inceleyecek editör, yok denilecek kadar az. Özellikle çocuk ve gençlik kitaplarını incelemek, uzmanlık ister. Oysa birkaç titiz ve ne yaptığını bilen yayınevi dışında, çocuk –gençlik kitabı dosyalarını inceleyen uzman yok. Polisiye, aşk, ekonomi, kişisel gelişim vb. kitapları okuyan editörler, çocuk ve gençlik kitaplarını da okumak durumunda.

Sonuç ortada. Çalakalem yazılıp, kitap listelerindeki çeşitliliği arttırmak hedefi ve tecimsel kaygılarla, gelişigüzel basılmış kitaplar, kitabevi raflarını, ayrıık otu gibi sarmış durumda. Nitelikli kitaplar, bu karmaşa içinde eriyip gidiyor.

Çocuk ve gençlik kitapları dalında eleştiriye gereksinim duyan önemli bir kesim daha var: Araştırmacılar. Yıllardır eserlerimden yüksek lisans, doktora tezi hazırlayan ya da çocuk ve gençlik edebiyatı alanında bilimsel çalışmalar yapan araştırmacıların, içinde bocaladıkları açmazları yakından izleme olanağı buluyorum. Eserlerinizle ilgili eleştiri metni var mı? diye sorduklarında, sanki suçluymuşum gibi, çekinerek yanıt veriyorum:"Yazık ki, yok denecek kadar az."

Eleştiriye gereksinim duyan, en önemli sanat insanlarından biri de bence yazardır. Okurlarımdan gelen olumlu, olumsuz ama önyargısız tüm eleştirilerin, yazarlığımı heykel gibi yonttuğuna inanıyorum. Meslekte yarım yüzyıla yaklaşmış olmam, benim bu inancımı hiç etkilemiyor. Her zaman olduğu gibi, hâlâ eleştiriye açığım. Çünkü insanım, hata yapabilirim. Bu doğrultuda yaşadığım, ilginç bir eleştiri olayını sizlerle paylaşmak isterim:

Geçen yıl, Fadiş adlı eserime, üçüncü kuşaktan bir okurum, önemli bir eleştiride bulundu. Eserin bir yerinde, Fadiş'in annesi olan Cemile'ye, işvereni, şöyle bir tümce söylemişti: "Sen bizi memnun etmek yerine, kızını hoşnut etmeye çalışıyorsun. Piçini de al, evimden git" Fadiş için söylenen bu piç sözcüğü, okurumu çok incitmiş. O sözcüğü kitaptan çıkarmamı istedi. Yayınevimi aradım. Yeni baskıda piç sözcüğü çıkarıldı. Böyle bir deneyimi yaşadktan sonra, benim piç sözcüğünü bir daha, herhangi bir çocuk kitabında kullanma olasılığım, sıfırdır. Küçük kız, yaptığı eleştiriyle: "Ağzını topla" diyerek, beni yontmuş oldu. Oysa eserlerimde, sövgü sözcüklerinden kaçınmak, yazarlık ilkelerimden biridir.

Konuyu şöyle toparlayabiliriz:

Çocuk ve gençlik edebiyatında eleştirinin ne denli gerekli olduğu apaçık ortada. Böylesine önemli bir konuda, ÇOGEM'e umut bağıyorum. Nitelikli çocuk ve gençlik kitaplarının oluşmasına katkı amacıyla yola çıkan, ÇOGEM'in hedefiyle, eleştiri konusu örtüşmektedir. Bu nedenle açığın kapatılmasında, önemli rol oynayabilir. Bu kurumun önderliğinde, yazar ve yayıncı, meslek kuruluşları ve akademisyenlerin işbirliğiyle, çocuk ve gençlik edebiyatında, eleştiri düzeninin kurulabileceğine, inanıyorum.

Geçmişte, değerli arkadaşlarımla ÇOCUK VE GENÇLİK YAYINLARI DERNEĞİ'ni, sıfırdan yaratırken de böylesine umutluyduk. Derneğimiz gelişip boy attıkça, umutlarımız bir bir gerçekleşiyor. Öyle ki, derneğimizin çalışmaları sonucunda, içinde bulunduğumuz tüm olumsuz koşullara karşın, çocuk ve gençlik edebiyatımız, uluslararası alanlarda söz sahibi olmaya başladı. Gün gelecek, çocuk ve gençlik edebiyatında eleştiri, olmazsa olmazlardan bir eyleme dönüşerek, iyi kitaplara ve yazarlara, ölümsüzlük sağlayacaktır.



# ÇOCUK VE GENÇLERİN OKUMA KÜLTÜRÜ EDİNME SÜRECİNDEKİ TEMEL SORUNLAR

**Mehmet GÜLER**  
Yazar

“Kim demiş bir çocuk küçük şeydir  
Bir çocuk belki de en büyük şeydir”

A. Hamit Tarhan

Konuya başlarken kültürün tanımını bir kez daha anımsamakta yarar var: “Tarihsel ve toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün özdeksel ve tinsel değerler ile bunları yaratmada, sonraki kuşaklara iletmede kullanılan, insanın doğal ve toplumsal çevresine egemenliğinin ölçüsünü gösteren araçların tümü, ekin, hars.<sup>1</sup>”

Tanıma dikkat ettiğinizde, kültürün değersizlikler değil, değer üzerine oturduğunu, edilgin değil etken, durağan değil canlı, dondurucu değil değiştirici, kesintili değil sürekli, mutlak değil görelî, güncel değil tarihsel, yapay değil insan odaklı olduğunu görüyoruz.

Kültür, insanoğlunun mutlu bir biçimde çevresine egemen olması için var. Bu yönden amaç değil, araçtır. Kişilik ve kimlik yaratmada önemli bir unsurdur.

Ele alacağımız konuda özne olan kültür değil, çocuk ve genç. Bu bağlamda baktığımızda çocuk kültür için değil, kültür çocuk için vardır. Ve doğduğu günden itibaren işlemeye, çocuğun yaşamına ortak olmaya başlar.

## KÜLTÜRLER ÇEŞİTLİDİR, GÖRECELİDİR

Çocuklara ve gençlere yönelik bir kültürü konuşurken, çocuklar kadar saf, çocuklar kadar dinamik, çocuklar kadar değiştirici, çocuklar kadar yalın bir kültürden söz etmek istiyoruz. “Çocuklar doldurulacak kap değil, tutuşturulacak kıvılcımdır çünkü”. Paketleyip donduracağımız, müzelerde bekleteceğimiz, işlevini yitirmiş, yaşamın dışına düşmüş, kutsallaştırılmış, dokunulmaz bir “hars”ın çocuklar için aradığımız canlı kültürle bir ilişkisinin olmadığını bilmemiz gerekir. Umudu, dinamizmi, değişimi varlığında toplayan çocuk kültürden ayrı olarak düşünülemez...

Kültürler, bölgeler, toplumlara, çağlara göre değişkenlikler gösterir. Çocuklara yönelik kültür ve sanat için de durum aynı. Kültürler içinde bir “okuma kültürü” vardır ki, çocuğu en sağlıklı olarak kuşatacak ve değiştirecek olan da odur.

Çocuğun eğitimi insanlığın var oluş tarihi kadar eskidir.

Tarihsel bağlamı içinde okuma kültürünün türlü evreleri olmuştur.

Filozof Eflatun, çocukların şiir okumasını istiyordu. Duygusal ve ritmik eğitim için şiirin vazgeçilmez olduğunu düşünüyordu. Eflatun’u izleyen dönemlerde Yunanlı eğitimciler özellikle Homeros’un şiirlerine büyük önem verdiler. Ezop’un masallarını tarih kültürünü yansıtan şiirler kadar işlevsel buldular<sup>2</sup>.

Fransa’da J.J. Rousseau ile çocuğun eğitiminde çok radikal dönüşümler ortaya çıktı. Anlayışlar farklılaştı. Boş olan ‘çocuk eğitimi kavramı’nın içinin onunla birlikte doldurulmaya başlandığını

<sup>1</sup> Gelişim Ansiklopedisi, Gelişim Yayınları, cilt 7.

<sup>2</sup> Çocuk Edebiyatı Yıllığı, Gökyüzü Yayınları, 1987.



görüyoruz. Rousseau, rol model olarak ele aldığı Emil'i daha çok yaşamın edimi ve oyun ahlakı içinde eğitmeye çalıştı. J.J. Rousseau'nun roman olarak Emil'e sunduğu Robinson Cruse'dir.

Andre Gide, Binbir Gece Masalları'nın hayranıdır. Bir de Kitab-ı Mukaddes'in.

Flaubert, Don Kişot'tan vazgeçmez. Komedi'den trajediye kadar aradığı her şeyi onda bulur. Özellikle de genç kuşakların bu romanı dikkatli okumalarını öğütler.

Çinliler, çocuklarının eğitiminde Konfüçyüs'ün belirleyici ve temel olduğuna inanırlar. Onlara küçük yaştan itibaren verecekleri kültürün temeline Konfüçyüs'ü koyarken, Yunanca ve Latince öğretmeyi de ihmal etmezler.

Dünya masal ağacı önce Hindistan'da büyür. Anadolu'ya doğru kol atar. Masallar doğrudan çocuklar için üretilmedikleri halde, Anadolu'da çocukların eğitiminde masallara büyük şans verirler. Çocuklar kültürel dünyalarını masal analarını, masal babalarını dinleyerek oluştururlar. Buna tarihsel içerikli destanları eklemek de doğru olur.

Görülüyor ki, dün olduğu kadar bugün de çocuk yazını tek tip değil. Zamana ve ülkelere göre farklılıklar gösterir. Kültür kavramının sınırları şurada başlar, burada biter diyemeyiz. Çocuk yazınının sınırsızlığına, çocuk eğitimi için kullanılan kültürü, çocuk yazınına da dahil ettiğimizde çok büyük bir renklilik çıkar önümüze. Andre Bay, bu konuda şunları söyler: "Çocuk edebiyatı çok geniş bir dünya. Tam bir tablosunu sunmak olanaksız. Konu ister istemez evrensellik kazanır. Çocuk haritada sınır işaretlerine aldırılmaz. Bu edebiyat asırlar boyu pusulasız bir gemidir. Uğradığı her limandan ganimetler devşirir."

## **BİLİM VE SANAT GÖZLÜĞÜNDE BAKMAK**

Eğitilmiş, kültürlü, donanımlı çocuğu yetiştirmek insanlığın baş kaygısı olmuştur. Bu konuda her bilim dalına düşen bağımsız görevler vardır. Bugün çocuk ve gençlik edebiyatı başta olmak üzere edebiyatın kendisine de önemli görevler düşmektedir. Çocuklarımızın ve gençlerimizin "yarınımız" değil, "şimdimiz" olduğunu anlayıp kavradıkça konuya daha ciddi sarılmaya başladık. Onları kaba gerçeklik içinde değil, sanatın, edebiyatın yaratıcı yumuşaklığında biçimlemeyi öne aldık. Çocukla edebiyatın doğal, diyalektik ilişkisi vardır. Bu ilişki ta ninni çağında başlar. Türlü biçimlerde çocuk edebiyatla varsillaşırken, edebiyat da çocukla yeni boyutlar kazanmış, varsillaşmıştır.

Perspektif, resimde önemli bir kavram. Bunu resimde ilk kez Masccio 1427 yılında uygular. O çağlar Rönesans yıllarıdır. Perspektifin kullanılmasıyla resim algısı birden değişir, açılımlar gösterir. Çocuğun eğitiminde çocuk edebiyatının kullanılması, öneminin ayırt edilmesi resimdeki perspektif kavramı gibi bu alana yepyeni boyutlar getirir. Çocuk edebiyatının çocuk ruhu üstündeki izi fark edilene kadar kaba ve yetersizdi çocuk eğitimi. Despottu, sanattan, duyarlıktan, incelikten, kalıcılıktan uzaktı. Ne zaman çocuk edebiyatı bu alana girmiştir, üstün örnekleri çocuklara sunulmuştur, çocuğun yaratıcılıkları insani duyarlıkla uyandırılmıştır. Tam o noktada çocuğun kültür eğitimi yepyeni boyutlar kazanmıştır. Çocuk edebiyatının bir estetik eğitim olduğu kavrandıkça bu alanın önemi azalmamış, artmıştır.

Okul eğitiminin çağın hızında, hatta önünde gelişmemesi bu alanın en büyük zaaflarından birisi. Müfredatların, öğretim metotlarının yöneticiler tarafından sürekli değiştirilmesi, belli değerler üzerine oturtulamaması da önemli kusurlarımızdan birisi. Tüm bu olumsuzluklara karşın okuma kültürü yaratılmasında okulların önemli işlevlerinin olduğunu bilmek zorundayız. Okullar çağın önünü açan kurumlar olmak zorundadır. Çocuğun eğitimini "Uyu uyu yat uyu" durağanlarıyla, şablonlarıyla geliştiremeyiz artık. Çok sevmesek de dijital, görsel kültür, e kitap onların alanlarının, algılarının bir parçası olmaya başlamıştır. Bunları yadsıyarak değil, çağın gerekleri içinde doğru kullanarak yol almak zorundayız. Sanal dünyanın yanıltıcı tuzakları bu alanda ne kadar seçici ve özenli olmamız gerektiğini de düşündürüyor bizlere. İyi niyetle başlayan, uygulanan '100 Temel Eser' programı bekleneni vermediği gibi, okuma kültürünü kırıp yok etmede, kirlenmede de araç olmuştur. Bu alanı çağcıl değişimlere ve değerlere göre yeni baştan ayarlamak zorundayız.

Çocuğu yetişmesi, değişmesi, özgünleşmesi, özgürleşmesi konusunda yazın dünyasının önemli bir seçiciliği var. Üniversitelerin son yıllarda bunu fark etmesi, bu alanda kürsüler kurması, araştırmalar yapması, paneller düzenlemesi elbette ki sevindirici. Çocuğun kültür eğitimi, hatta çocuk politikası mutlaka edebiyat bağlamı içinde düşünülmelidir. Bir başka söylemle çocuk sanatla, en çok da edebiyatla birlikte yeniden dizayn edilmelidir. Son yıllarda bu alanda üniversite düzeyinde akademik, yazar, çizer bağlamında önemli çalışmalar yapıldığı bir gerçek. Kendiliğinden, gündemsiz gelişen alanın daha bilimsel, daha metodik ve ilkeli olarak yeni baştan kucaklamak oldukça heyecan verici olacaktır. Seksen üniversiteden bunu kaçının fark ettiğine ve uyguladığına baktığımızda içimiz yeniden

kararıyor. Bu kervana dışarıda kalan büyük üniversitelerin de katılması, taşın altına onların da ellerini sokmaları gerekir. Yazar sendikaları, dernekleri, çocuk eğitimini birincil görev sayan özel eğitim kurumları bu kervanda yerlerini mutlaka almalılar. Başka ülkelerin deneyimlerinden dersler çıkarmalılar. Sempozyumlar sonunda alınan veriler birer süs olarak raflarda bekletilmemeli. Sosyolojik, felsefi, yazınsal boyutları mutlaka yaşama geçirilmeli. Sonuçlar geniş halk yığınlarıyla paylaşılmalı.

Geniş bir alanı kucaklayan "kültür", doğal olarak edebiyatı da içine alır. Edebiyat, kültürün bir başka kolu da olsa, çocuk bireyini geliştiren, varsıllaştıran en önemli, en yaratıcı kaynaklar onun içinde saklıdır. Son yıllarda "çocuk eğitimi"ni daha bir ciddiye aldığımız doğru. Nicelik anlamında 200 yayınevinin çocuk yazını üretmeye kalkması önemli bir aşamadır. Nicelikle nitelik arasında her zaman ilgi olmuştur. Sayı ister istemez rekabeti, rekabet de kaliteyi getirecektir. Çocuğun eğitiminin edebiyatla ilintilenmesi, öneminin edebiyatla birlikte kavranması, özgürlük, özerklik, özgünlük sınırlarının edebiyatla birlikte algılanması, burada kalınmayarak, çağın getirdiği bilişsel verilerle konunun ulusal, uluslar arası boyutta varsıllaştırılması önemli bir çabadır. Her şey giderek böylesi bir açıdan ele alınmaktadır.

Felsefe derslerini liselerde yedeğe alıp, müfredattan kovacak kadar yanılgıya düşmüş bir toplumuz. Oysa çocuk edebiyatı kadar çocuk felsefesi yaratmaya da gereksinimimiz var. Çocuğu ve kendimizi yeni baştan keşfederek bu felsefeyi kendi değerlerimizde, başkalarına özenmeden, kopya etmeden, ama onların deneylerinden yararlanarak yeni baştan yaratabiliriz. Yüz elli yıla ulaşan süreçte çocuk klasikleri oluşturamamak, yaratılan edebiyatı felsefeyle desteklememek, geldiğimiz düzeyin yetersizliğini gösterir. Yazılı kültür, bilimsel tavır, araştırmacı ruh, eleştirici yaklaşım çocuk felsefesini de, edebiyatını geliştirmek için en sağlıklı ve kalıcı yol olsa gerek.

Yüz elli yıldır yönümüzü batıya dönmüş olmamız, kentleşme olgusu, medya kültürü, halk kültürünün gücünü yitirmesine, hatta ölmesine neden oldu. Yine aynı olgular ders kitaplarından, çocuk ve gençlik dergilerinden halk edebiyatının kovulmasına kadar uzandı. Masal, yaşamın içinden sürüldü. Ya da bilim-kurguyla özdeşleşir oldu. Manzume şiir sayıldı. Dünya ve Türk klasikleri özgün yanlarıyla tüketiciye sunulmadı. Büyükler için yaratılan edebiyattan ne koparıldıysa bunlara çocuk edebiyatı denildi. Bunların birçoğu, özellikle de çeviriler değiştirildi, çarpıtıldı. Faydacı, didaktik edebiyatla tek tip insan yetiştirme kaygısı devlet politikası olunca farklı yazarlar muhalif sayıldı. Onlar görmezlikten gelindi. Çocuk edebiyatı ikinci sınıf sayılarak küçümsendi. Kendisini birinci sınıf yazar olarak görenler bu alanda üretmeyi kariyer ve kalite kaybı saydı. Böyle olunca da çocuklarımız felsefe, psikoloji, edebiyat bilmeyenlerin ellerinde biçimlendi. Edebiyata yeni başlayanlar çocuklar için yazdı. Emekli olup canı sıkılanlar, torunlarına bir şeyler anlatmak isteyenler, anlattıklarını şaheser sananlar dağarcıklarındakini çocuklarımıza dayattı. "Bir kişiyi her zaman aldatabilirsiniz, ama toplumu değil" diye bir söz vardır. Çocuklarımız yapılan bönükleri bir yerde kabul etmez oldular. Her verileni benimsemediler. İki binli yıllara doğru bu anlayışın kırılmaya başlaması, çocuk yazınının çocuk felsefesiyle birlikte ele alınmaya başlanması önemli değişimin işaretleridir. İleri ülkelerle kıyaslandığında gelinen nokta elbette ki yeterli değil. Tüm bu eksiklerimizi üniversite düzeyinde, akademik donanımlarla, bilimsel verilerle bir devlet politikası haline getirmeye ihtiyacımız var. Bu işin daha başında olduğumuzu düşünmek, daha çok fırın ekmek yemek zorunda olduğumuzu hissetmek, bu sorumlulukla geleceğe bakmak, daha güzel ürünlerin yapılması konusunda yeni umutların doğmasına neden olmuştur. Özellikle çocuk ve edebiyatı umutsuz olamaz. Umut hep vardır, olacaktır...

## **AİLE KÜLTÜRÜ YARATMAK**

Kendileri hiç kitap, gazete okumadıkları halde, çocuklarının okumazlığından şikâyet eden pek çok anne, baba biliriz.

Okumak bir kültürdür. Kültürler bir günde, bir gecede oluşturulamaz. Kültürün oluşması uzun deneyimleri, tarihsel birikimleri gerektirir. Toplumsal, ekonomik, sosyolojik koşullar bir araya gelerek o kültürün doğmasına neden olur.

Kültürü insanlara özümsetmek, yaşamı onunla donatmak da kolay değildir.

Okuma kültürü öncelikle toplumsal bir sorundur. Emek, sabır, birikim ister. Ekonomik alt yapısı olmadan, aydınlanmacılığın tarihsel, toplumsal, bireysel süreçlerinden geçmeden, özgürlük toprağını ve iklimini bulmadan, yaratıcılığın ödülleriyle taçlandırılmadan kalıcı olamaz. Kitap okuma alışkanlıkları çocuklara küçük yaşlarda kazandırılmalıdır. Görsel medya kültürü okuma kültürünün bir üstü değildir. Tamamlayıcısı hiç değildir. Karşıtıdır. Sadece okuma sürecinde beynin iki yanını kullanır insanlar. Her akşam dizilere koşan büyükler bu konuda çocuklara iyi bir örnek olamazlar. Çocuklar taklitçidirler.

Büyüklerin ellerinde gazete, dergi, kitap görmediği sürece okumayı sevmeyeceklerdir. Çocuklar okumayı küçük yaşlarda öğrenmeli, yaşamının doğal parçası haline getirmelidir. Bu alışkanlığın yaratılması salt aile ilişkileriyle de sınırlı değildir.

Alışkanlıklar özellikle 0-6 yaşları arasında kazanılır. Kişilik biçimlenmesi kadar okuma kültürü biçimlenmesi de bu erken dönemde oluşur. Çocukluk çağında bu kültürü yaşamayanlar ya da türlü nedenlerle erteleyenler treni kaçırlar. O trene bir daha kolay kolay atlayamazlar.

Bireyin okuma kültürü öncelikle ailede başlar. Bir başka söylemle; okuma kültürü bir aile kültürüdür. Sonra da okul, çevre, devlet bağlamı içinde biçimlenir.

Aileler, "çocuk merkezli" bir kitaplığı mutlaka kurmalı. Hatta bu kitaplığın kurulmasını büyük ölçüde çocuklarıyla birlikte yapmalı. Kitaplığın oluşmasında düzenlenmesinde belirleyici çocuklar olmalı. Onların bazı yanlışlıklar yapmasından korkmamak gerekir. Okul bitince kitaplarını yakan çocuklar biliriz. Ailede çok küçük yaşta kitap okuma zevkini yakalamış bir çocuğun en kötü koşullarda bile kitabını yakacağı düşünülemez.

Okuma kültürü yaratmak kolay değildir. Küçük sıkışmalarda, zorluklarda geriye dönüşleri olan bir yolculuktur bu alan. Ben çocukluğumda, gençliğimde şöyle okurdum, böyle yazdım diyip de orta yaşlılık dönemlerinde her şeyden ellerini, ayaklarını çekenleri çok biliriz. Okumaktan kopuşun kırılma noktası ilk gençlik yaşlarıdır.

Kâğıt doğal bir malzeme. Çocuk, kâğıdı, kitabı elinde tutabildiği an onlarla tanışmalı. Hatta kitabı sıkmalı, yırtmalı, karalamalı. Anne, baba çocuğunun oyuncaklarını öncelikle kâğıtlardan, kitaplardan seçmeli. Bunlar kesinlikle ucuz, zevksiz kâğıtlar, kötü resimler, zararlı boyalar olmamalı. Çocuğun estetik zevkinin çok küçük yaşta özellikle kitaplara başlayacağı, kendisiyle birlikte büyüyüp kökleşeceği unutulmamalıdır. Yırtamayacağı kadar sağlam, özenli kitapları çocukların elli kez, yüz kez okuduklarını, resimlerini izlediklerini, onlarla bütünleştiklerini, tatlı ikili oluşturduklarını biliriz. Çocuk/kitap arkadaşlığıdır bu. Bu tür arkadaşlıklarda özne olan kitap çocuğun ruhunda çok olumlu izler, çağrışımlar bırakır. Bu kişiler yıllar sonra dönerler, çocukluğunun o vazgeçilmez kitabını sevgiyle anarlar...

Kitap seçimi yaşadığı çevreyle ilgili olmalı. Açılım yakından uzağa doğru gelişmeli. Yaşına, kültürüne, ilgi alanına, sözcük dağarcığına uygun kitaplara öncelik verilmeli. Annenin, babanın çocuğunu koluna yatırarak onun yaşına uygun, görseleliği olan kitaplar okuması çok önemlidir. Annenin sesini, kokusunu, sıcaklığını duyması çocuğa güven verdiği kadar okuma ilgisi de yaratır. Özellikle de masallar, tekerlemeler ritim, müzik duygusu aşılar. Hayatı dil bağlamında yeni baştan kavramayı, algılamayı, imgeselleştirmeyi öğretir. Edebiyat çocuğu biçimlerken, edim içindeki çocuk ve çevresi de edebiyata yeni boyutlar getirir. Çocuk edebiyatı bir dadı edebiyatı değildir; ama dadıların, ebeveynlerin bu edebiyata kattıkları önemli değerler vardır.

Okullarda açılacak kitap sergileri, okullara davet edilecek yazarlar, bu zevkin giderek kökleşmesine neden olurlar. İmzalı bir kitap, çocuğun vazgeçemeyeceği, yaşam boyu saklayabileceği bir obje haline gelebilir. Yaratıcılığın ve toplumsal barışın temelleri ninni, masal geleneği içinde atılabilir. Hele de yazarların doğru yönlendirmesiyle çocukların içlerindeki okuma ve yazma devi bir daha uyumamak üzere uyandırılabilir.

İyi çocuk kitabını fark etmek, seçmek bir kültür işidir. Yaşına, ilgi alanına, çevresel özelliklere, cinsiyetine en uygun yapıtlarla çocuğun doğru zamanda, doğru bir biçimde buluşturulması gerekir. Yaşının üstünde ya da altındaki kitapları okumaları için yapılacak dayatmalar, çocuklarımızın kitaptan soğumaları için yetip de artacaktır.

Biz büyüklerin, çocukların yeryüzündeki tüm yapıtları okuma şansı yoktur. Yasakçı olmadan, ama eleştirici ve seçici kalarak tıpkı besin seçimi gibi kitap seçiminde de dikkatli ve bilinçli olmak zorundayız. Bu seçimde anneye, babaya, öğretmene önemli görevler düşer. Seçimde bazı kararları doğrudan çocuğun kendisi vermelidir. Sınama-yanıma bu alanda yeni bir deneyim olabilir.

Çocuğun yaşına uygun verilecek kitaplar ereğimize göre didaktik, epik, lirik olabilir. Ama bu türler maksadımıza göre ayıklanmalı, birbirine karıştırılmamalıdır. Örneğin, yazınsal değer kazansın diye verilen kitaplar kesinlikle didaktik, öğüt verici olmamalıdır. Didaktik bir kitaptan da duygu eğitimi beklenmelidir. Bunların alanlarının, işlevlerinin, kullanılış biçimlerinin farklı olduğu kavranmalıdır. Bu alanda her türün seçkin ürünlerine ulaşılmalıdır. Çocuk, bir yazınsal yapıtı imgelerle, form diliyle okuyup anlamayı, sevmeyi küçük yaşlarda öğrenmelidir.

Kültür ve sanat ürünüyle çocuğu önemsemek, dikkate almak zorundayız. Çünkü sanat ve çocuk iki önemli başlıktır. Sanat çocuğa, çocuk sanata doğru yaklaştığı, karşılıklı kucaklaştığı zaman ölümsüz dostluklar kurulur. Yazınsal bir kitabın, ders kitabıyla aynı şeyler olmadığını büyükler kadar çocukların da bilmesi önemlidir. Bu konuda Goethe şunu söyler: “Bir şey ki bana ders vermekle kalır, ne yaşamımı zenginleştirir, ne coşturur, tiksindirir ondan.” Çocuğu yazınsal güzellikten tiksindirmemek için çocuk/kitap ikilisini sanat bağlamında, çok dikkatli biçimde ele almak zorundayız.

## **DERGİ OKUYUCULUĞU**

Yaratıcılığın temelinde okuma kültürü var.

Okuma kültürü yaratmada da dergilerin ayrı bir önemi...

O kadar önemi var ki, kalite, yaratıcılık, entelektüel kültür açısından dergiler kitaplardan bir adım öne bile geçer.

İngiltere, Amerika, Japonya gibi çağdaş, gelişmiş toplumlarda dergi okuyuculuğuna ayrı bir özen gösterilir. Oralarda dergi sayısının, kalitesinin, okurunun artırılması, bu alanda yoğun çabaların gösterilmesi boşuna değildir.

Cumhuriyet döneminde 381 çocuk dergisi çıkartılmıştır. Sayı yanıltıcı olabilir. Dergi çıkarma, okuma konusunda geniş kültür alanı oluşturamadığımız bir gerçek. Türk çocuk edebiyatında ilk çıkarılan dergi “Mümeyyiz”dir. Yıl 1869’dur. Bu dergi bir gazeteyle birlikte verilen ek konumundadır. O tarihten sonra dergiciliğimizde nicelik ve nitelik açısından elbette ki önemli gelişmeler olmuştur. Ama bu gelişmelerin genel olarak kitap dünyasındaki gelişmelerin ilerisinde olduğu söylenemez.

Dergi okuyuculuğunu daha somut olarak anlatmaya çalışalım: Bir aile düşününüz, belli bir okuma kültürüne sahip. Ama yaşam boyu tek bir dergiyle tanışmamış. Dergiyi lüks, gereksiz, pahalı, gelip geçici bir şey saymış. Bu konuda hiçbir ilgi odağına sahip değil.

Başka bir aile düşününüz. Belli bir okuma edimi var. Bunu kitaplar kadar dergilerle de karşılıyor, varsıllaştırıyor. O eve her hafta, her ay en az birer, ikişer dergi giriyor. Giren dergiler biriktiriliyor, ciltleniyor. Süreç içinde arşivi oluşturuluyor.

Bu iki evin kâğıt girdisi, okumaya ayırdığı süreç, harcadığı para aynı da olsa ikisi arasında nitelik açısından önemli ayrımlar vardır. Çünkü dergi kültürü, kitap kültüründen epeyce farklıdır. Bu farklılık insanlar, aileler üzerinde farklı izler bırakır. Çağrışımları, yarattığı ilişkileri, imgeleri değişik olur. Kültür, yaratıcılık ilgi ve dikkat alanı olarak birbirine benzemeyen iklimlerde evrilir...

Kitap okuyuculuğu düz bir okuyuculukken, dergi okuyuculuğu iyimser anlamda entelektüel bir okuyuculuktur. Duruşu, bakışı farklıdır. Her okuru bu noktada göremezsiniz. Hobileri olmayanlar, yaşama farklı pencerelerden bakamayanlar bu farklılığı göremezler, algılayamazlar. Dergi okuyuculuğunun bir ucu mutlaka seçiciliğe, sanata, bilime, özgünlüğe, yaratılığa çıkar. Yakın ve uzak vadede olumlu etkilerini gösterir. Elbette ki güzellikler dergi okuyan bireylerden, ailelerden yana daha hızlı evrilir, öne geçer.

Dergi okuyuculuğunu gereksiz bir ayrıntı gibi görenler vardır. Elbette ki bu çok yanlış bir düşünce. Dergi okuyuculuğu aboneliği gerektirir. Abonelik, belli periyotlarla dergiye para ayırmak demektir. Abone olunduktan sonra belli zaman dilimlerinde o derginin gelişinin beklenmesi demektir. Haftanın, ayın belli saatlerinde posta kutusuna çıkıp bakmak, gelmediği zaman üzülme meraklanmak, geleceği anlarda heyecanlanmak demektir. Postacının yollarının gözlenmesi demektir. Dergide seri halinde sürüp giden yazının, çizinin izlenmesi demektir. Orada yer alacak yazarların, sanatçıların merak edilmesi demektir. Arada bir şeyler karalayıp o dergiye göndermek demektir. Gönderilen ürünlerin çıkıp çıkmadığının heyecanlanılarak beklemek demektir. Dergilerin tek tek biriktirilmesi, aradaki eksiklerin aranıp bulunarak o büyük koleksiyona konması, tamamlanması, ciltlenmesi, arşivlenmesi demektir...

Sanat dergileri edebiyatın, bilim dergileri bilimin mutfağıdır. En güzel yemekler orada pişer. Edebiyatın atan nabzı onlarla tutulur. Bilimsel gelişmeler orada dalga dalga izlenir. En yeni, en genç, en özgün yaratılar onların aracılığıyla özümсенir, içselleştirilir.

Dergi okuyanlar elbette ki kitap da okurlar. Hem de daha seçici, daha bilinçli, daha yaratıcı olarak. Tarihselle güncelliği ellerinde tutarlar. Yaşayan düşünceye, siyasete, sanata parmaklarını basarlar. Ama kitap okuyanlar kolay kolay dergi okuyucusu olamazlar. Farklı kanallardan gelen aydınlığı, duyarlılığı onlar kadar hızlı, farklı algılayamazlar. Ayrımında olmadan bir eksikliği yaşarlar, büyütürler.

İyi bir dergi okuru olmadan iyi bir aydın, iyi bir yaratıcı olunamayacağına inanmışımdır hep. Çocuklarımıza kitap okuma kültürü kazandırılırken, dergi okuma kültürünü unutmamız, ya da önemsemememiz ciddi bir eksikliklerdir.

Çocukların da, büyüklerin de dergi okuyuculuğunda önemli eksiklikler vardır. Toplum olarak bu alanda donanımlı olduğumuz söylenemez. Bu durum dergiciliğimizin sağlıklı işlememesiyle ilintili olduğu kadar, dergi kültürünün yaratılmamasıyla da ilgilidir. Büyük sermayelere dayalı olarak yayımlanan dergilerin bile süreklilik taşıyamamaları, ciddi okur artışı yapamamaları, kurumlaşamamaları, belli aralıklarla kapanmaları, sonra yeniden açılmaları, biçim ve içerik değiştirmeleri bu alanın ne kadar değişkenlerle çarpıştığına göstergesidir. Örneğin, arkasında bankanın, entelektüel yayıncılarının olmasına, ülke düzeyinde yirmi milyon çocuğumuzun bulunmasına karşın bir Doğan Kardeş Dergisi'nin tek başına yaşatılmaması, yıllar sonra yeniden çıktığında o derginin edebiyatı kovarak görselliklerle ayakta kalmaya çalışması oldukça acıdır, düşündürücüdür.

Çocuklarımıza okuma sevgisi aşılarken dergi okuyuculuğunu, ona bağlı yazma, yaratma edimlerini unutmamız önemli bir eksikliklerdir. Dergi okuyuculuğunu eğitimimizin vazgeçilmez bir parçası kılmak, giderek kurumsallaştırmak hepimizin görevi olmalıdır...

### **OKUMA ÖZÜRLÜ BİR TOPLUM MUYUZ?**

Genel olarak okuma kültürü, yaratma kültürünün öncelidir. Ve kültürlerin en önemlisidir. Bu çocukluk döneminde kazandırılır ve kökleştirilir.

Toplumların uygarlık düzeyi okuma kültürleriyle koşuttur. Bir başka söylemle kâğıt tüketimiyle doğrudan ilgilidir. Dünyada okumada, kâğıt tüketiminde 86. sıradayız. Tuvalet kâğıdı dahil, kişi başına tükettiğimiz kâğıt miktarı ortalama 5 kg. civarındadır. Bu miktar gelişmiş ülkelerde 50 kilograma kadar çıkıyor<sup>3</sup>.

Türkiye'de bir kişi altı yılda tek kitap okuyor. Tersinden söyleyişle altı kişi bir yılda ancak bir kitap okuyabiliyor. Japonlar ortalama bir yılda 25 kitap okuyor.

Okullu öğrencimiz bir öğretim yılında 900 saat okulda kalıyor. Ama insanımızın televizyon başında kaldığı süre 1500 saat civarında. Televizyondan daha da etkili olmaya başlayan internette de en az bu kadar kalanları düşündüğümüzde görsel dünyanın çocuklarımızı, insanlarımızı ne kadar meşgul ettiği ortaya çıkar.

Her gün ailede televizyonun kumandası kapanın elinde kalıyor. Bir akşamda kumanda aletine ortalama 500 kez basılıyor. Kanaldan kanala atlayan bu insanların bir programı baştan sona izlediği de söylenemez. Hepsi parçalı, yamalı. İnsanları çerez türü şeylerle oylamanın, sığlaştırmamanın, imge ve düşün dünyasını çalmanın, iradesini parça parça etmenin bundan daha etkili bir yolu olamaz.

Türk vatandaşının %40'ı kütüphaneye hiç gitmiyor. Annelerin % 49'u, babaların %39'u hiç kitap okumuyor. Evlerimizin %70'inde hiç kütüphane yok. Okuma alışkanlığı olan öğrencilerin sayısı %6,8<sup>4</sup>. 90 kişiye bir kahvehane düşerken, 45.000 kişiye bir kütüphane düşüyor. Kütüphanelerimiz günün her saatinde boş, kahvehanelerimiz ise günün her saatinde tıklım tıklım doludur. Kahvehanelere eskiden "kırathane" dendiğini, buraların okuma ve sohbet odaları olduğunu biliriz. Süreç içinde onların da içleri boşaltılmış, Reşat Nuri'nin deyimiyle "miskinler tekkesi" durumuna getirilmiştir.

İnsanımız günde ortalama 5 saat televizyon izliyor. Gazete dahil bir yılda okuduğu süre ortalama 6 saattir.

Çarpıcı rakamları çoğaltmak olanaklı.

Ben üç kuşağa da yazan bir yazarım. Elliye yakın kitap yayımladım. Uzun deneyimlerim sonunda şunu gördüm: Çocuklara yazdıklarım koşuyor. Gençlere yazdıklarım yürüyor. Büyüklere yazdıklarım sürünüyor. Toplumumuzda eğer "okuma özür" bir kesim varsa, bunlar kesinlikle çocuklarımız değil.

Bu manzara karşısında "çocuklarımızı okumuyor" diye suçlamak haksızlık olur. Onları yönlendirmede, okuma kültürlerini kökleştirmede büyüklerin tavırları eleştirilebilir. Eleştirilmeli de. Biz büyüklerin çocuklara öğreteceklerimiz kadar, onlardan öğreneceklerimizin olduğunu da

<sup>3</sup> Metin Celal, Klasikler ve Korsanlık, Cumhuriyet Kitap, sayı 929.

<sup>4</sup> Prof. Bülent Yılmaz, Hacettepe Üniversitesi. 2011.

unutmamalıyız. Öğrenme, okuma açlığı çeken çocuklarımıza ilk okuma kültürünün ailede verileceği hiçbir zaman unutulmamalıdır. Bu gerçeklik bir devlet politikası haline getirilmelidir.

Hızla gelişen, büyüyen son derece dinamik bir çocuk edebiyatımız var. Okuyan bir çocuk kuşağı da var. Bunun gelişimini kötü niyetlilere, amatörler, yetersiz insanlara, rant meraklılarına bırakamayız. Çocuk edebiyatımızdaki yükseliş gençlik edebiyatını, gençlik edebiyatındaki yükseliş büyüklerin edebiyatını tetikleyecek, domino taşı etkisi gösterecektir. Kuşlar kadar çok çocuklarımızın önlerinde uzak menziller var. Kuşların kanatları var. Ama çocuklarımızın yok. Onların kanatları ancak kitap ve dergilerin sayfalarından yapılabilir. Bunu erken yaşlarda onlara anlatmak, okumayı bir yaşam biçimine, okuma kültürüne dönüştürmek zorundayız. Birbirimiz sevmenin, anlamının, barış içinde dünyalar kurmanın yolu da okuma kültüründen geçiyor. Unutulmasın ki kitapsız biçimlenen kişilik, şiddete, vandalizme, bencilliğe dönüşüyor. Nesnelere ince, insanlar kaba yerlerinden kırılıyor. İnanlarımızı kabalaştırmayalım. Akademik ve kuramsal düzeyde çocuk ve gençlik edebiyatını döne döne konuşmaya, anlatmaya, başka üniversitelere sıçratmaya, bu alanı vazgeçilmez yaşam kültürü düzeyine çıkarmaya her zamankinden daha çok gereksinimimiz var...

#### **KAYNAKÇA**

- (1) Gelişim Ansiklopedisi, Gelişim Yayınları, cilt 7.
- (2) Çocuk Edebiyatı Yıllığı, Gökyüzü Yayınları, 1987.
- (3) Metin Celal, Klasikler ve Korsanlık, Cumhuriyet Kitap, sayı 929.
- (4) Prof. Bülent Yılmaz, Hacettepe Üniversitesi. 2011.
- (5) Prof. Bülent Yılmaz, Hacettepe Üniversitesi. 2011.
- (6) Metin Celal, Klasikler ve Korsanlık, Cumhuriyet Kitap, sayı 929.





## ÇOCUKLUK, O YİTİK ZAMAN

**Mustafa Şerif ONARAN**  
Edebiyat Eleştirmeni

Anıların yükü artınca bellek onu taşıyamaz olur. Gene de bir ışıklı pencere açılır, uzak bir anıyı aydınlatılabilir. Kimi zaman sestir o anıyı getiren, kimi zaman anne yüzündeki sessiz gülümseme.

Uykuma sızan, beni sevinç içinde uyandıran ses, sokak gazetecisinin “1001 Roman geldi” demesiydi. Sabah uykularına doyamadığım yeniyetmelik dönemlerindeydim. Nasıl da fırlamışım yatağımdan.

Çocuğun ruh dokusunu anlamak sabırlı bir emek işidir. Kendini eğitmesini bilen anne babalar bile, çocukluk dediğimiz o yitik zamanı yeterince tanıyamaz.

O, kendine sığamadığım, şiire bulaştığım yıllarda annemi şöyle tanımlamışım:

“Bu ev sizin eviniz değil  
Malta taşları döşenmiş avludan  
Bir çocuk gülerdi bir zaman  
Annenizin elendi Delail...”

Emine Hanım, başında örtü  
Annelerin hasıdır.  
Oğlunu iyi görmek bütün derdi,  
Oturmuş maltızda yemek ısıtır.”

Daha çocukken “Afacan” gibi, “Çocuk Sesi” gibi dergilerimiz vardı. Ama “1001 Roman” düşünem gücümüzü genişleten başka bir dergiydi. Özellikle bu dergideki resimli romanların insanı düşler ülkesinde yaşatan bir gücü vardı.

Alexis Carrel’in sözüdür: “L’homme Cet Inconnu”. İnsanı bilmek kolay değildir. Ama nasıl bilinmeyen bir çocuktur.

### RESİMLİ ROMANLAR

Resimli romanlarda sözle düşünce eksiltilmiş bir dille anlam kazanır. Edebiyatta eksiltilmiş dilin gizlerine varmak üstesinden kolay gelinmeyecek bir hüner ister.

Resimli romanlardaki konuşma balonları, küçülen baloncuklarla iç sesi anlatan düşünce ayrıntıları eksiltilmiş sözle çocuğun dünyasını anlamamızı kolaylaştırır.

Resimli romanlarda iyilerle kötüler vardır. Bu ruh yeteneği çizgilere de yansır. Çizgiyle yazı bütünleşince hem roman kahramanlarının, hem olayların etkisi artar.

Ret Kit eskiden sigara içer miydi?

Şimdi dudaklarının arasında çöp vardır. Çocukların gözdesi bir resimli roman kahramanına sigara içmek yakışmaz. Çocukları da etkileyen bir durumdur bu!

Çizgilerde beliren küçük ayrıntılar. Yazıdaki ruh çözümlerini aşan bir güç kazanır. Kötünün yüzündeki sinsi gülüş, yürüyüşündeki kaypaklık, daha ilk bakışta ona kuşku duymamıza yetecektir.

İyiler sağlıklı, güleç yüzlü, güven veren kişilerdir. Kendini o serüvene kaptıran çocuk, iyi roman kahramanıyla bütünleşerek kendini geliştirmiş olur.

Baytekin, Kızıl Maske, Brik Bradford çocukluğumun resimli romanlarında, kendimi onlarla geliştirmek istediğim kahramanlardı.

Kızılmaske'nin yumruğu boşa gitmez, kötünün yüzünde yüzüğünün izi kalırdı.

O roman kahramanlarının adlarını Türkçeye çevirerek daha kolay benimsememizi istediler.

## **KÜÇÜLEN ZAMAN**

Aradan yıllar geçip de, çocukluğumuzda okuduğumuz bir resimli romanı anımsadığımızda, ayırımına varmadığınız bir zaman felsefesini öğrenebilirsiniz.

Nice ozanlar, yazarlar, düşünürler zamanı yorumlamaya çalışmış. Gene de içinde yaşadığımız zamanın gizlerini tam olarak çözebilmiş değiliz. Bir resimli roman da zaman kavramı üzerine düşünmeye çağırıyor bizi.

O resimli romanda Brik Bradford adındaki roman kahramanı, bir uzay gemisiyle başka dünyalara doğru yola çıkacaktır. Hep uzayın sonsuzluğundan söz açarız. İçimizde de bir uzay olduğunun ayırımına varır mıyız? İrlü ufaklı her türlü nesnenin de kendine göre bir uzayı var.

Uzay sonsuzluksa, bilinmezlikse onu biraz kendimizde, biraz çevremizde aramalıyız.

Resimli romanlardaki uzay yolculuğu büyük bir büyük bir laboratuvarında başlayacaktır. Bilim insanları bir masanın çevresinde toplanmış, uzay aracının yola çıkmasını beklemektedir.

Roman kahramanıyla birlikte kötü insanlar da, kendilerini belli etmemeye çalışarak uzay aracına geçerler. Uzay aracı yola çıkar. Küçüle küçüle masanın üzerindeki yuvarlak paranın içine girer.

Demek paranın içinde bile bir başka dünya vardır:

Uzay aracı para içindeki serüvenini sürdürdürsün, roman kahramanı başka dünyadaki daha nice kötülerle uğraşdırsün, aradan geçen zamanın ayırımında değiliz.

Ama büyük laboratuvarında, masa başındaki bilim insanları, uzay aracını paranın içine girip gözden kaybolurken, belli bir zaman sonra, aracın dönüşünü karşılamak üzere ayrılmak istediklerinde, uzay aracı büyüye büyüye paranın içinden çıkar, kalktığı yere konar.

Belki de paranın içine girip çıkması arasında birkaç dakika kadar bir zaman geçmiştir. Bilim insanları daha laboratuvarından ayrılma olanağı bile bulamamışlardır.

Ama bu süre içinde uzay aracı küçülürken zaman da küçülmüş, belki o birkaç dakika içine yıllar sığmıştır.

Zamanın sonsuzluğu zamansızlıkla örtüşen bir anlam kazanmıştır.

## **ÇOCUĞUN ÖZGÜRLÜĞÜ**

Resimli romanlarda, çizgi ustalığının etkisiyle öne çıkan görsellik, o yitik ülkedeki çocukluğu özgürlüğe hazırlar.

Özgürlük insanın kendinden kurtulmasıdır. Bu kurtuluşa yaratıcı bir güç vardır. Özgürlük, çocuğun kendini yitirdiği değil, kişiliğini geliştirdiği, geleceğe umutla baktığı bir kurtuluştur.

Lübnanlı bilge Beydaba boşuna söylememiş: "Çocuklarımız bizden kopan oklardır" diye. Yeter ki o oklar hedefine varsın.

Kendinden kurtulan çocuk yitip gitmeyecek, kişiliğini bulacaktır. Kişiliğini bulan insan, kendinde çoğalacak, yeni bir dünyanın umut ışığı olacaktır.

"Ben kurtarılmış bir insanım" diyen ozanın yalnızlığını anlamak gerek.

Eksiltilmiş bir dilin yalınlığı, çizginin görselliğiyle akıp giden bir serüven çocuğu yalnızlığından kurtaracak, yaratıcı bir güç haline geleceği özgürlüğe kavuşturacaktır.

Çocuğun özgürlüğü, kendini dağıtıp başıboş olması anlamına gelmez. Kendinde yeni bir insan yaratarak gerçek kişiliğini oluşturmak diye yorumlanır.

Çocuk edebiyatı da böyle bir oluşuma yarayan bir gelişme göstermelidir.

## **ZAMANIN GÖRECELİĞİ**

Zaman kavramının görece oluşuna Sabit'in beyitinden bakarsak:

"Şeb-i yeldayı münneçimle muvakkıt ne bilir

Müptela-yı gama sor kim geceler kaç saat.”

En uzun geceyi yıldız falcılarıyla zamanı ölçenler belirtmeye çalışsa bile, acı çeken hastalar için geceler bitmez.

Ölümün kıyısındaki yaşlı adam geçen zamana dalar da “Daha dün gibiydi” der.

Anadolu ermişi çevresinde toplananlara Tanrı'nın gücünü anlatıyor:

“Tanrı öyle sonsuz bir güçtür ki, zaman içinde zaman, mekân içinde mekân yaratır.”

Dinleyenler arasında bir genç, “Atma Eren atma!” diye geçirir içinden.

Bir zaman değişimi içinde o genç kendini bir balıkçı köyünde çamaşır yıkayan bir kadın olarak görür. Bir balıkçıyla evlenmiş, 7 yılda 5 çocuk doğurmuştur.

Bir başka zaman değişimi içinde genç adam, gene Anadolu ermişini dinleyenler arasındadır.

Anadolu ermişi sözünü yineler:

“Tanrı öyle bir ‘Sonsuz Güç’tür ki zaman içinde zaman, mekân içinde mekân yaratır.”

Genç adam oturduğu yerden ayağa fırlar:

“Haklısınız Efendim. Haklısınız!” diye haykırır.

Anadolu ermişi şöyle gülümser:

“A oğlum 7 yıl bir balıkçıyla evlenip 5 çocuk doğurduktan sonra mı bu gerçeği anladın?”

### **ZAMAN YAŞLANIYOR MU?**

Çocuk ruhumuzun dokusunu iyi tanımıyoruz. Kendini oyuna kaptıran çocuk zamanın ayrımında değildir. Akşam sofrasının çoktan kurulduğunu unutmuştur.

Resimli roman kahramanı Brik Bradford'un serüveninde uzay aracı paranın içinden girerken mekân nasıl küçülürse, zaman da daralır.

Yer genişleyince zaman da çoğalır mı?

Demek resimli romanların sessiz bir felsefesi var.

Resimli romanların çocuk ruhunu geliştirmede ne gibi yararlar sağladığını bu işin uzmanlarına bırakalım. Şiirde zaman sorunu ozanları bir hayli uğraştırmıştır.

Ne diyordu Ahmet Hamdi Tanpınar:

“Ne içindeyim zamanın

Ne de büsbütün dışında.

Yekpare, geniş bir anın

Parçalanmaz akışında.”

Zaman mı akıp gidiyor, duran zamanın içinde biz mi yaşama serüvenimizi tamamlıyoruz?

Belki de bir başkasının yaşadığı serüvende zamanı tartmak daha kolay oluyor.

Zaman kendi aldırmaazlığı içinde akıp giderken çocukluk gerilerde kalıyor. Anne babaları kendilerini geliştiren, önemli kişiler olan çocuklarını, hep o zamanın gerisinde kalan çocuk olarak görüyor.

Ama zaman da yaşlanmıyor mu?

Nice anıların bulanıklığından geçen zamana bakarken biz de Ahmet Paşa gibi;

“Bir vakt olur ki derler o da bir zaman imiş!” demekle yetinelim.



# “ÇOCUK VE GENÇLERİN OKUMA KÜLTÜRÜ EDİNME SÜRECİNDEKİ TEMEL SORUNLAR” GELECEĞİN OKURUNU HAZIRLAMAK

**Zübeyde SEVEN TURAN**

Şair, Yazar

“Çocuk açık kapıdır. Bu kapıdan kedi de girer köpek de.” Fazıl Hüsni Dağlarca

“Çocuk insanın anayurdudur.” İngiliz atasözü

“Sözcükler düşüncenin taşıdır.” Sartre

“İnsan dünyaya insan adayı olarak gelir. Eğitilir, öğretilir ve insanlaşma sürecine girer. İnsanlaşma sürecine girme İsmail Hakkı Tonguç ve Yücellerin döneminde doruklara ulaşmıştır. Bu toplum, Atatürk’le, İsmail Hakkı Tonguç’la ve Türk dilini dünyaya tanıtan Nazım’la övünmelidir.” Mehmet Başaran

“Görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içeren bu etkinliğin genel nitelikleri şöyle özetlenebilir: 1-Okuma bir iletişim sürecidir. 2-Okuma bir algılama sürecidir. 3-Okuma bir öğrenme sürecidir. 4-Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.” Prof.Dr. Sedat Sever

“Edebiyatçı insanları kirltmekten korkmalıdır” Selim İleri

NEDEN OKUMALIYIM? NE OKUMALIYIM? NASIL OKUMALIYIM?

## GİRİŞ:

“Neden okumalıyım? Ne okumalıyım? Nasıl okumalıyım?” sorularının alanını genişlettiğimizde ya da bu sorulara yanıt ararken başlığın kapsamını da genişletmiş olacağımı düşünüyorum. Bu alana girerken yukarıda andığım derin söylemlerin anlatıma yol havası verdiğini anmadan geçemeyeceğim.

Dostlarla söyleşilerimizde de dillenir, insanın sanat yeteneğiyle doğduğu, çocuk okurlarımla söyleşirken de. Yaşamın yakasını tuttuğunda insanın, hangi rüzgârın peşine takılacağı bilinmez. Belki rakamların içinde bir matematikçi, belki yaralı bedenleri sağaltan bir kanatlı melek, belki de tutsak kuşları uçurmaya çalışan bir eğitimci olarak tutunur yaşama. İçindeki ışık sabırla bekler köşesinde. Günün birinde bir kıvılcım yeter yola koyulması için. O, köşesinde beklerken gökyüzünün yarısını boyamıştır artık. Kanatlanır yüreğindeki kuş... Bir yanı bedenleri sağaltadursun, ruhundaki ışık giderek pırlıtya döner.

Bu konuya girerken bildiri özetimde de üç kuşak arasında gidip geleceğimi yazdım.

Benim kuşağıma dönmeden yüzümü, köy enstitülerine çevireceğim ışıldağımı. Birçok ulusun kendi ışıklı insanını yaratmak adına uyguladığı tasarımları buluyoruz araştırdığımızda. Ne ki bunların en çarpıcı olanı Cumhuriyet döneminde ülkemizde uygulanan özgün eğitim tasarımı köy enstitüleridir. Cumhuriyeti özümseyen aydını yaratmak adına, bir ülkenin yazgısını değiştiren bu uygulamaya bakarak gireceğim konuya. Çünkü dünden bugüne kazanımlarımızla yitkilerimizin çetelesinin başka türlü tutulamayacağını düşünüyorum.

## KÖY ENSTİTÜLERİNDEN

Cumhuriyet’in en önemli kazanımlarından ve en bereketli ürünlerinden biridir Köy Enstitüleri! 1924 yılında çıkarılan **Eğitim Birliği Yasası**, nasıl bir insan yetiştirilmesi gerektiğini açıklamıştır. İsmail Hakkı Tonguç “Köy enstitülerinin amacı, özgür ve kişilikli birey yetiştirmektir. İş, üretim bir araçtır; bir amaç değildir.” diyerek bu kurumların özeti olabilecek sözle açıklamıştır amacını.



O süre içinde halkın yüzde sekseni köylüydü. Bunun da ancak yüzde beşi okuma yazma biliyordu. Köy Enstitüleri 1940'lı yıllarda ülkemizin 20 yerinde kurulmuş, iş içinde iş eğitimi ilkesinden yola çıkarak eğitimini sürdürmüştür. Köy çocukları ve eğiticiler, karınca gibi çalışarak, kendi yuvalarını kendileri yapmışlardır. O yılların yok yoksul dönemlerinde, devletten sadece çivi almışlardır. On yıl gibi kısa sayılabilecek bir sürede; 17 341 enstitülü yetiştirilmiştir. Hasan Ali Yücel, "Dağ başlarında kendi kendine açıp solan çiçek bırakmayacağız," söz deyişle yola çıkmıştır. Bu ülkenin pek çok seçkin yazarı, sanatçısı ve yöneticisi bu kurumlardan yetişmişlerdir.

Eğitimci ve siyasetçinin işbirliğiyle eğitimde yenilikler başarıyor. Köy odalarının, halk evlerinin desteklenmesi kararı alınıyor. "İ.H. Tonguç'un "Köy Enstitülerinin amacı özgür kişilikli birey yetiştirmektir. İş, üretim bir araçtır, bir amaç değildir," söylemini yaşamsal kılan örnekler yetişir bu özgün kurumlardan. Oysa geldikleri yerde, dededen, dayıdan ve babadan görsel olarak çok etkilenir bu çocuklar. Bitkilerle, hayvanlarla, dahası, toprakla tanışıklıkları çocukluk günlerinde başlar. "Kırkı çıkmadan anasının sırtından saban çizgisine düşen" çocuktur onlar... Çocukluklarını yaşamadan, hemen büyütülenlerdendirler aynı zamanda. Bu büyümeler etkisini okullarında da gösterir. Oralarda en çok sorumluluk isteyen konuları duraksamadan üstlenirler.

Tam anlamıyla, bir kültür ve uygarlık projesi olan köy enstitüleri sosyoekonomik açıdan feodal toplumun çöküşüyle, burjuva toplumunun ortaya çıkışıdır. İnsanın doğayı değiştirirken, kendini değiştirme sürecidir. Bu bir uygarlık koşusudur. Öz varlığa giderken, evrensel değeri bulmaktır. İnsanın kültürel köklerinden, yeni bir insan geliştirmedir. Çağ dışı kalınlardan arınmış, yaşamında doğmalar barındırmayan her türlü olayı eleştirel bir düzlemde irdeleyebilen yurttaşlar yetiştirmiştir köy enstitüleri.

Bu uygarlık koşusunda insan da, doğayla at başı, kendini yeniden yaratıyordu. Yokluğun, yoksulluğun dahası bilisizliğin acımasızlığında sinen insanımız, silkiniyordu yeni baştan. Kulluktan bireyliğe geçişin en çarpıcı örneğini sunuyordu dünyaya! Durduraksız çalışıp didiniyor, coşkusunun ardına saklıyordu yorgunluğunu... Bütün bu yenilikler, kazanımlar bu okullara gelebilmeyi başaran köy çocuklarının okuma kültürü edinmesiyle başarılmıştır. Oradaki zorunlu okuma saatlerinde öğrencilere, Hasan Ali Yücel zamanında devlet eliyle çevirisi yapılan dünya klasiklerinin okutulmasının kişilikli insan yetişmesine getirişi tartışılmazdır.

Yazık ki, fil hiç yorulmadı ülkemizde karıncayı ezmekten. Aslan, akreple yarışmaktan...

Bu kurumlar yaşasaydı biz bugün bu çıkmazların derinlerinde çırpınıyor olmayacaktık. Okuryazar oranı yüzde seksenleri aşmış bir ülkede, kitap okuma oranı hâlâ yüzde dört buçuklardaysa; birey olabilmeyi başarmış herkesin durup düşünmesi gerekmektedir. Bir zamanlar içinde bulunduğu durumdan silkinen, kısa zamanda yol alan bir halkın bunu yeniden başaracağına inanmak istiyorum.

En büyük soygun kültürel soygundur. Bu, ekonomik soygundan daha önemlidir. Çirkin politik kararlarla bir ülkenin yazgısını değiştiren kurumlara kıyıldı. Okumayan üretmeyen, yönü tüketime dönük insan modeli çizildi. Yeniden başa döndük. İğneyle kuyu kazmayı sürdürüyoruz şimdilerde. Bilgisizliğin sarmalındaki insanımızla aramızdaki uçurumu atlamaya çalışa çalışa yol almaya çabalıyoruz.

## ARA KUŞAK

Bizden önceki kuşağın geldiği yerden kendi kuşağıma geçiyorum. Alt yapımız hazır. Kalıtsal olarak yüzü kitaba dönük bir kuşağın ardından geliyorduk. Koşulları zorlayarak da olsa ideallerimizin ardından koştuk. Okuyarak, düşünerek, sorgulayarak yol aldık. Köy odalarından yetişen babalarımızın ardından il halk kütüphanelerinden yararlanan çocuklardık. Uğruna savaştığımız birçok idealimiz vardı. Görsellik şimdiki kadar ağır basmıyordu. Okudukça okumadıklarımıza koştuk. Öğretmenlerimiz okumayı destekleyen tutum içindeydiler. Okurken yaratıcı olabildik.

Günümüz çocukları bizden daha çok şeye sahipler. Yazık ki idealleri yok. Çoğunun yüzü doğrudan tüketime dönük. Bunu söylerken kişisel saptamalardan çok genele bakıyorum. Özellikle 1980 sonrası siyasi değişimlerin, kolaycılığı ve tüketimi önceleyen yaptırımlarını atlamamalıyım. Bundan ötürü kültürel kazanımların yerini metaya bırakması, görselliğin okuma kültürünü alt etmesinin ardından ülke boyutunda yaşanan yozlaşmanın sonuçları çarpıyor yüzümüze gözümüze. Tüm bunların sonucunda mutsuz ve umutsuz bir toplum olmaya doğru koşar adım gidiyoruz. El yordamıyla ve rastlantıyla yolunu bulmaya çalışanlar yazık ki azınlıkta. Bütün bunlardan sonra, okumayan düşünmeyen, kolay yoldan kazanmaya eğilimli bir kuşak yetişti. Bunda yanlış politik kararların etkisi kaçınılmaz. Eğitim sistemindeki yozlaşma ve çıkmazlar da cabası. Bütün bunların yanında din ve etnik ayrımcılığı körükleyen kitapların yayımlanması, bununla kalmayıp ücretsiz olarak hızla dağıtılması da ayrı bir yol kesen görünüyör.

## OKUR YARATMAKTAKİ ETKENLER

On yılı aşkın bir süredir ilköğretim okullarında okumayı özendirme amaçlı söyleşi çalışmaları yapıyorum. Öğrencilere daha önceden hazırlıklı olduğum konuları aktarırken, söyleşi ilerledikçe onlarla beslenip çoğaldığımı söylemeliyim. İnsanın en giydirilmemiş çağıyla (yaş öbeğiyle) yüz yüzeyim, dahası en duru en ışıltılı haliyle... Onlara ulaşmayı başardığımda, konuşmalarımız beni de şaşırtan derinliğe akıveriyor. Oysa bu alanda kuramsal anlamda emek verenleri bile şaşırtacak bir derinlik imlediğim. Çocuğun içindeki yetişkinin sesini duyurduğu bir zaman dilimine çekiveriyorlar beni. O zaman anlaticıyken dinleyen, öğretenken öğrenen konumunda duyumsuyorum kendimi. İşte tam da bu noktada ayaklarım yerden kesiliveriyor. Yaşadıklarım, hem içimdeki çocuğu hoşnut ediyor hem de yetişkin olan ve bu alana emek veren beni.

Birkaç yıl önce, "Manisa Okuyor" kampanyası kapsamında Manisa'daydım. Güneş'in ısıtırken ısıtmaya başladığı bahar günlerinde bahçede çocuklarla söyleşiyorum. Hani onların çevremi sarıp beni konuşmanın içine çekiverdiği bir söyleşi imlediğim. Onlara: "Nasıl bir kitap okumak istersiniz?" diye sordum. Her birinden gelen yanıtlar çok önemliydi. Kimi, "Eğlenceli olmalı" dedi. Kimi, "Resimleri güzel olmalı," "İçinde anlamadığım sözler olmamalı," "Masalları sevsem de, öykülerin yaşanmış olanlarını daha çok seviyorum", "Nasıl başlarsa başlasın, ama ne olur sonu iyi bitsin öykülerin." diyenin ardına düşüverdi hepsi birden. Özellikle masalların uyarlanmamış olanlarındaki şiddet öğelerine taşındım oracıkta. Çocukların tepkileri genellikle bu ve benzerlerine olmalıydı.

Ondan sonra katıldığım söyleşilerde de bu sorularım sürdü. Onlardan beslenmelerim de. Şiddet öğesinin çocuklar üzerindeki etkilerini, merak ettiğim oldu. Bu anlamda baktığım öbekler oluşturdum. Anlatıda doğrudan ve olumlanarak verilen şiddetin çocuklardaki özellikle ruhsal anlamda yaralanmalarına tanıklık ettim. Bunun yanında, günümüzde oldukça yol almış olan çocuk yazını izlemeyip, hâlâ geçmişin izlerinde çokça dolanan eğitimcilerin önerdiği eski dönem yazarlarının yapıtlarının özellikle dil anlamında çocuğu okumadan soğuttuğunu gözledim. Öğretmen istedi diye, ödevini yapabilmek için, çok zorlanarak verilen kitabı okumaya çalışan çocuğun, yaşamında başka kitap görmek istemediğini dinledim kendisinden. Bu tümcelerim bizden önceki kuşağın yazdıklarını yoksaymak olarak algılanmasın. Onlar olmasaydı biz ne ile beslenecektik? Bugün bir yere taşınabildimse önceki kuşağın yazdıklarının büyük etkisi var üzerimde. Dahası kaleminden etkilendiklerim de oldu. Zamanla su yolunu buldu. Ben kendi yazınsal çizgimde durmayı dahası o çizgimi belirlemeyi öğrendim; elbette ki yeni gelişimlere kapımı açık tutarak yaptım bunu.

Geçtiğimiz yıl bir sanat dergisi (Lacivert), Kemalettin Tuğcu dosyası yaptı. Birkaç çocuk yazını etkinliğinde ve sanal ortamlarda Tuğcu'nun acıklı söylemlerinden ötürü çok eleştirildiğine tanık oldum. Ben bunu yapanların yanında yer almadım. Çünkü çocukluğumda çocuk yazınındaki önemli bir boşluğu dolduruyordu K.Tuğcu. Gerçekten acıklı bir anlatıyı ve yazını yeğliyordu. Ne ki onun yani Tuğcu'nun yerine koyacağımız fazla bir seçeneğimiz yoktu. Bugün böyle değerlendirmeme karşın, bendeki yazma dürtüsünü tetikleyen çocukluğumun önemli bir yazarıydı. Onun ve yapıtlarının o günkü koşullara göre değerlendirilmesinin gerektiğini savundum. Burada yineliyorum.

Günümüzdeyse yazın anlamında çok seçenekli bir süreçten geçiyoruz. Buna karşın, bugünkü çocuğun bizim kuşağımız denli korunaklı olmadığını düşünüyorum. Bu anlamda kitap seçiminin ne denli önemli olduğunun altını çizmeliyim. İyi ve doğru seçimler çocuğu okuma evrenine çabucak çekebilir. Zaman yitirmeden iyi bir okur olma yolundadır artık. Değilse daha yolun başındayken okumadan soğuyup, okumayan, yazmayanlar ordusuna bir kişi daha ekleneceğinin altını kalın çizgilerle çizmeliyim. Yaşamsal anlamda böyle çocukların sayısı da yazık ki azımsanmayacak denli çok. Diğerlerini okuma evrenine çekmek daha kolayken, söz ettiğim çocuğu öncelikle içinde bulunduğu baskıdan kurtarmak gerekebilir.

Söyleşilerimde çocuklarla, okuyan insanla okumayan insan arasındaki ayrımı, dahası ayrımları bulmaya çalışıyoruz. Ben üç neden sayarken onlardan on üç sıralama gelebiliyor. Kitap okuma alışkanlığını yaşamına sığdırmış bir çocuğun; güzel konuşacağını, güzel yazacağını, kendine özgüven kazanacağını, algılama hızının gelişeceğini, ülkemizin okuyan bir ülke olmasında katkısı olacağını paylaşıyorum. Ne ki bunun yaşamsal bir öncelik olduğunda gerçekleşeceğini altını çiziyorum. Özellikle, "algılama hızının gelişeceği" başlığını derinleştiriyorum. Sınavlarda yapılan bir araştırmada, okuma alışkanlığı olan bir öğrencinin iki dakikada okuyup anlayıp yanıtlamaya geçtiği bir soruyu, okuma alışkanlığı edinmemiş bir çocuğun altı dakikada anladığının görüldüğünü paylaşıyorum. Bir soruda diğerinin üç katı zaman harcarsa verilen sürede soruları yetiştiremeyeceğini bir de... Okumayan çocuğun sorunun yanıtını bilebileceğini de varsayabiliriz. Öyle bile olsa, algılama hızı gelişmediği için; 100 soruluk bir sınavda okuma alışkanlığı olan çocuk sınav kâğıdını verdiğinde, okumayan çocuk daha otuz beşinci soruda emekliyor olacaktır. İnsan bir dersten bir nedenle geri

kalırsa, daha çok çalışarak, ya da olanakları ölçüsünde destek alarak o boşluğunu doldurabilir. Dersi öğrenebilir; ama insanların algılama hızını geliştiren tek araç kitaptır.

Bu paylaşımdan sonra, birçok öğrencinin uzun uzun düşündüğüne tanıklık ettim. Daha sonra öğretmenlerinden, okumayı sevmeyen çocukların bile kitap okumaya başladığını öğrendim. Saatlerce çalışıp soluksuz çıktığım okuldaki yorgunluğuma değdiğini düşündüğüm ne çok deneyim yaşadım.

## **DİL**

“Anadili, ana sütüne benzer. Yük sözcükler süte karışmış yabancı madde gibidir.”

Okumanın çocukta yarattığı olumlu sonuçlardan en önemlisi bence okuduğu yapıtın çocukta dil bilinci ve duyarlılığı geliştirmesidir. Özellikle günümüzde diline yabancı, başka dillere özentili olmasından ötürü dili rakamsal yaşından daha yaşlı bir kuşak yetişmektedir. Bunda toplumun bütün bireylerinin olduğu gibi, en çok da yazın emekçilerinin sorumluluğu olduğunun altını kalın çizgilerle çizmek istiyorum.

Okuduğu yapıt çocuğu etkilerken, onu değiştirip geliştirerek bir üst aşamaya çekebilmelidir. Çocuğa yazanların içinde bir çocuk olmalıdır. Aşırı duygusallık bu etkiyi zayıflatabilir. Çocuk yazınına soyunanların yalın bir anlatımı yeğlemeleri gereklidir.

Bir toplumda değerlerin değişimi, kişilerin isteğiyle değil, toplumun değişmesiyle olanaklıdır. Dili yaratan halktır. Sanatçı ya da bilim adamı dili inceltip donatabilir. Dil bir alanda gelişmeye başlamışsa diğer alanda geri kalmaz.

Özellikle son yıllarda Türkçenin yetersizliğinden çokça söz eder oldular değişik kesimlerdeki insanlar. Bunlar kendi yetersizliklerini dilin yetersizliği olarak gösterenler midir acaba?

Oysa dili geliştirmek demek, düşünceyi geliştirmek demektir. Bir dil yazı diliyle güçlenir, değilse yok olmaya adaydır. “Bilim, insanı yaratırsa dil gezdirir,” derler. Bu anlamda, Türkçenin bütün olanaklarını kullanmak, dahası bundan yararlanmak yazarların ve çizerlerin sorumluluğu ve zorunluluğudur bana göre.

Buradan çocuklara yazılan yapıtlara gelirse: Çocuklar için yazmak, büyüklerin alanından çocukların alanına geçmektir. Yani zora geçmektir. Yazar hangi yaş öbeğine yazıyorsa, onun söz dağarcığını iyi bilmelidir. Seçtiği yaş öbeğinin ilgisini nelerin çektiğini gözden kaçırmamalıdır. Anlam ve iç ses arasındaki dili iyi kullanmalı yazar. Çocuk yapıtlarında yöresel dil kullanılmamalıdır. Çokça karşılıklı konuşma olmalıdır. Anlatı açık ve yalın olmalı, belirsiz sözcüklerden kaçınılmalıdır. Somut sözcükler ağırlıklı olmalıdır. Yapay konularla ve özensiz bir dille çocuğa okumayı sevdiremeyiz. Bu anlamda çocuğa yazmak yetişkine yazmaktan daha zordur. Çocuğa yazmaya soyunanların içinde bir çocuk olmalı. Dahası yazar içindeki çocukla günümüz çocuğunu arkadaş kılabilmelidir. “Çocuklar hayatın ölüme verdiği bir gözdağıdır.” der miydi yoksa bilenler.

Yine çocuk yazınında düş gerçeğin bir parçasıdır. Çocuğun en önemli özelliği olan düşlerine seslenebilmelidir yazar. Kimi her şey bir oyundur. Düş ve oyun sıkça buluşmalıdır. GELECEĞİN OKURUNU HAZIRLAMAK istiyorsak eğitsel doğrulara uyulmuş derken bunu çocuğa dayatmadan yapmalıyız. Yapıtın kurgusu ve dili çocuğa göre olmalıdır. Çocuğa göreliliği de abartıya kaçmadan yapmalı, değilse yaşamdan kopuk bir okur hazırlamaya katkımız olacaktır. Bu denge iyi kurulmalıdır.

Sözün burasında dil konusunda çocukluğumdan iki öznel örnekle söylemi beslemek istiyorum.

## **SÖZE GELİNLİK GİYDİRMEK**

Anadilim ana sütümce çağrışım yapar. Bu söylemin ardından da zaman yitirmeden yeniden anamın söylemlerine tutunmaktan alıkoyamam kendimi. “Sözü uladı da uladı”, “Ağusuz aşım, ağrısız başım!”, “Bu can benden hesap sorar,” der, kestirmeden yol alır hâlâ...

Öylesine bir derinlik taşır ki söylemleri, durup yeniden düşündürür duyanları... Oysa bunları daha genç birinin dilinde gördüler mi; “Ebe nine canım! Bu, ebeyle nineyle yetişmiş, ya da dul karı çocuğu olmalı!” yargısını öne sürmekte gecikmezler. Görmüş geçirmişlerin, yaşamın ağır yükünü omuzlamışların bir çığıdır da bu söylem! Onlara özgüdür... Onlarla yitmesin dileğim!

Benim kuşağımın yeşerme çağında yük sözcüklerin ağırlıklı olduğu tümceler dolanırdı ortalıkta. Sözüm ona seçkin kişilerdi de bunlar! “Ahmet Efendi'nin mahdumuyum efendim! Zati alinize arzu hal eylemeye geldim.” sözleriyle yanıma geldiklerinde yaşamdan nasıl düştüğümü bugün gibi anımsıyorum! Çok uzaklara gitmeyin; doksanlı yılların başlarından söz ediyorum. Ve ben Ege

illerinden birinde idareciyim. Oturduğum konum mu bu insanı böyle konuşmaya itmişti acaba sorusunun sancısıyla yaşadım kaç gün! Yok canım, dedi içimdeki ses; sen bu sözcüklerin birini olsun doladın mı diline? Öyleyse o bunları diline dolayanların hamurundandır.

O dönemlerde bu sözleri duyup geçenler, benimsemeyenler çoğunluktaydı. Çoğu da neme gerek, der, duyup geçirdi. Önünü arkasını aramaz, sözü birbirine ulamazdı. Bu suskunluğa inat, aldı başını gitti dil ırmağındaki bulanık su! Ürkütmeyince sayılmaz oldu dilde kirlilik... Suskunluğun da az desteği olmadı elbette bu hızlı gidişe.

Maliye Bakanlığı bünyesinde açılan sınavlara katıldığım dönemleri anımsıyorum. Önce çevirisini yapar sonra çalışırdık konuya. Bizim kuşağımız bu işkenceyi çektikten çok sonra Türkçeleşti yasalar ve yönetmelikler. Belki duru bir Türkçe değildi, ama en azından bizler anlayabilir olmuştuk okuduklarımızı. Ki o süreçte bile bu arı ve durulaşma çalışmalarının karşısında olanlar azımsanmayacak denli çoktu. Geriye dönüp baktığımda hâlâ anlamakta zorlanırım bu karşı koyuşları.

Oysa yakın geçmişin ışıklı insanlarıyla beslenen dupduru dil ırmağında yüzmez miydik biz? Hemen bizden önceki kuşağın babamın da aralarında olan ışıklı insanlarını yetiştiren Köy Enstitülerince arıtılmış bir ırmaktı dilimiz. Oralardan yetişen, şimdilerde her biri yetmiş beşli ve seksenli yaşının merdivenlerinde soluklanan nice kalem ustasının diline dolanıyorum yeniden. Özüne dönük, arı ve duru Türkçe'nin dışına özenmedi hiçbir! Dahası dilin olanaklarından son sınırına değin yararlanmasını bildiler de aynı zamanda...

Bugün yaşamını sürdüren ya da yitirdiğimiz birçok kalem ustalarından, Mehmet Başaran, Mehmet Cimi, Huriye Saraç, Talip Apaydın, Mahmut Makallar'ın yanında, yitirdiğimiz Fakir Baykurt, Haşım Kanar gibi kalem ustalarının yapıtlarında tek bir yük sözcük göremezsiniz. "Sözün ucunu kanatırlar," "Baharı açık kapıdan içeri sokarlar," da kimin mahdumu olduklarını dillendirmezler hiç! Kendi öz diliyle kendi değerlerini yaşatan ve geliştiren insan yetiştiren bu özgün kurumların kapatılmasından sonra iyice yaralandı dilimiz. Başka dillerin kuşatmasını varsılık saydık, dünyanın en varıl dillerinden Türkçemizi öteleyerek!

Bugüne dönersek yüzümüzü, yeniden dağıldık; yeniden sapmaya başladık özümüzden. Bizim olanı bu denli korunaksız kılmanın sorumlusu kim ya da kimler dersiniz? Ürettiklerimizin yazınsal değeri olmasının yanında, dil kaygısı taşımayan günümüz yazın emekçilerinin çoğu dillerinin; rakamsal yaşlarından daha yaşlı olduklarının ayırımına varacaklar mı yakın gelecekte?

"İstanbulsadım", demişti öğretmenim, "çaysıdım" bir de. Sözün derinliği bu, diye düşündüm duyduğumda... En yalın halinden yola koyularak, gelinlik giyme haline koşuyor söz. Öyle dolambaçlı yerlerden geçerek de değil, en kestirme koşu yolunu seçiyor özüne.

Başka bir söylemle, "Canım İstanbul'a gitmek istiyor. İstanbul'a gitmeyi özledim," de diyebilirdi. Aralarındaki ayırım nasıl da esrikleştirip varsıllaştırıyor sözü.

İzmir Türkçe Günlerindeydik. Salona girdiğimde Sn Yusuf Çotuksöken konuşmasına yeni başlıyordu. Dilin kimi duru sularında gönendirdi dinleyenleri; kimi de birlikte yazıklandık bulanık sularına... Çotuksöken Öğretmenimin yerine oturmuşum bilmeden. Çantasını almaya geldiğinde kutlarken; "Söze gelinlik giydirdiniz Öğretmenim," dedim. Gidemedi yanımdan. Bu sözü ilk kez duyduğunu söyledi. Babamdan ödünç aldığı ekledim.

Sözün tam da burasında çocukluğuma taşındım. Babamın bana armağan ettiği söylemi ödünç alarak düştüm yola. Çocuktum. Babamın görevi nedeniyle köylerdeydik. Öğretmenim ve babam bana okumam için kitap bulurlardı. Erken yaşta kitap okuma alışkanlığını kazananlardandım. Bundan ötürü de erken başladım yazmaya. Yazdıklarımı babama gösterirdim. Zor beğenen ve oldukça sert yapılı bir insandı. Soluğumu tutardım, eline tutuşturduğum yazımı okurken.

"Söze gelinlik giydirmişsin," derdi. O sikkinlikle anlayamazdım önce. Bakışlarımı yüzünde gezdirdiğimde yüz çizgileri ele verirdi onu. Buna sezgilerimin de yardım ettiğini atlamamalıyım. Söylediğinin beğeni anlamına geldiğini algılamam uzun sürmedi. Eli başıma uzandı mı, uzanıp dokunduğu saçımdan yüreğime aktı mı gönencimi anımsayamıyorum; ama bilincime uzandığından hiç kuşkum yoktu.

O gün bugündür sözün üstündekilere alıcı gözüyle bakar oldum. Gelinlik giydiğini gördüğümde gönendim. Karalara büründüğünde sızladı yüreğim.

Babam hâlâ gelinlik denetimini sürdürüyor sözcüklerimde. Yeni bir yapıtım yayımlansa yakın gözlüklerini takıp geçiyor köşesine. Benimse hâlâ ağızda yüreğim; babamın gelinliği ayırımsamasını bekliyorum.

## OKUMA KÜLTÜRÜNDEN YAZMAYA

Okuma edimiyle birlikte çocukların yazma yetilerinin de gün yüzüne çıkacağını düşünüyorum. Buna kendi çocukluğumdan yola çıkarak bakmak istiyorum. Babam ve öğretmenlerimden ötürü yaşamlarına küçük yaşta kitabı sığdıran bir kuşağın ardılıydım. Ne ki yeterli çocuk kitabı bulamadığımdan, erken yaşta yetişkin kitabı okutulan biriydim aynı zamanda. Bu bende belli bir duraksama yaratsa da, okuma alanından uzaklaştırmadı beni: Doğaldır ki tersi de olabilirdi. İlkokullu yıllarımda okulda şiir yazma yarışması açılmıştı. Öğretmenime yazdığım şiir okul birincisi seçildi. Bir kitapla ödüllendirildim. Öğretmenimin: "Sen şiir yazıyorsun gerçekten, aferin." Sözünün beni bugünlere taşıdığını yadsıyamam. Ardı ardına gelen şiir yazma çabalarımın tohumu da böylelikle atılmış oldu. İyi yazabilmek için daha çok daha çok okumam gerektiğini öğrenmem, dahası buna yürekten inanmış olmamdan daha güçlü ne olabilirdi?

Okuma yetisini kazanan çocuklarda düş kurma yetisinin ne denli geliştiğini hem onları izleyerek, hem de yazdıklarına bakarak anlamamız olanaklı. Dahası yaşadığı toplumu, insanları tanıma, eğriyi doğruyu birbirinden ayırabilme gücü kazanır çocuk. Onu etkileyen, onda olumlu gelişmeler yapan bir kitap bir sonraki kitaba hazırlık yapar.

Çocuklara daha çok okumaları için ne yapmalı? Diye sordum Esra'ya. Onun yanıtını hiç dokunmadan alıyorum buraya.

### **Esra Nur Yıldız (İlköğretim 4. Sınıf öğrencisi)**

*"Bence bütün çocuklar ve gençler okumayı sevmiyordur. Bazıları seviyordur sevmeyenler ise sıkıldıkları için kitap okumuyorlardır. Mesela bazı çocuklar oyun oynamayı daha çok sever kitap okumaktan sıkılırlar. Kendi zevklerine göre kitap ararlar. Bence daha çok çocuğun kitap okuması için onların hayal dünyasını ve zevklerini göz önünde bulundurarak yazarlar kitap yazmalı. Mesela bizim alt komşumuz var. Onların üç çocuğu var bunlardan en küçüğü erkek ablasına kütüphaneye giderken hep araba ile ilgili kitap almasını istiyor. Çocuk, 4.sınıfa geçecek. Kendi zevkine göre kitap bulamadığından kitap okumuyor. Erkek çocuklar için arabalı, savaşlı kitaplar olabilir. Kız çocukları için ise daha çok masallar, fıkralar olabilir. Böyle olursa bence daha çok çocuk kitap okur. Gençler için ise mesela genç ablaların daha çok kitap okuması için aşk şiirleri roman kitapları olabilir. Genç ağabeyler için ise maceralı serüvenli kitaplar olabilir. Bana göre herkes için kendi zevkine göre kendi hayal dünyasına göre kitap bulabilirlerse herkes okumayı sevebilir."*

Esra'nın yazdıklarından bir reçete çıkarılmamalı elbette. Ne ki yazar, öğretmen ve en çok da anne baba üçgeninde bildik doğrularla çocuğun yönlendirilmesi sağlanmalıdır. Bu konuda öğretmenlerin çabasını çok önemsiyorum. En kestirme yoldan, "Bugün ne okudun?" sorusuyla çocuğa yaklaşabilen öğretmenlerin sınıflarında okumayanın olmadığını çok gözlemledim. Ne ki çocuğunun elinden tutarak kitap fuarına getiren anne babaları da... Yanıma gelerek, "Kitap aldım, bisiklet aldım, sevdiği giysiler aldım yine okumadı. Bana yardım edin." seslenişleri hâlâ kulağımdadır. "Siz okuyor musunuz?" soruma şaşkınlıkla bakarak: "Bu yaştan sonra mı?" diyenler de azımsanmayacak denli çoktu. Okuma edimini ders gibi algılayan, bir yaşam biçimi olması gerektiği algısını alamayan bir anne babanın çocuğuna en iyi kitabı verseniz de sonuçtan emin olamıyoruz yazık ki...

En önemlisi de özdeşim kurma becerisi gelişir. Bu konuyu düzenli bir sıralamayla, Prof Sedat Sever'in Kök Yayınlarından çıkan, **Çocuk ve Edebiyat** adlı yapıtından görmek olanaklıdır.

## KUŞAKLAR ARASI

Kuşaklar arası ayırım demiştim. Eğrisiyle, doğrusuyla; eksiğiyle, gediğiyle geçti çocukluğumuz. İşte tam da oradaki çocukluk çağımızda doldurulamamış boşluklar, kendi özlemlerimizi dahası doymamış çocukluğumuzun özlemlerini çocuklarımızda görme eğilimi olarak döndü bugüne yazık ki. Bunun için yetişkinler adına başka olumsuz tanımlamalar da yapılıyor yetkin kişilerce. Ardından, geriye dönüp baktığımızda bizi bile şaşırtan yığmalar başlıyor körpeçik omuzlara. Yığıldıkça yığıyor hızımızı alamıyoruz.

En doyumsuz dürtülerimiz çıkıyor yaşam denen sahneye. En çarpıcı yanı da bunu doğrulamaktan ırarız tez elden. Anne, doktor olmak isteyip olamamıştır. Ya da mimar olma düşünüyü büyütüştür içinde koca ömür. O, bu topluma bir doktor ya da mimar borçludur. Öyleyse karmalıdır hamuru. Hamurdan çocuk elindedir artık. Bu işlere yeteneği var mıdır çocuğun? O işle uğraşmaktan hoşnut kalacak mıdır? Ne önemi var! O, her olanağı sunacaktır çocuğuna. Anadolu'da çokça söylenir; "Ceketimi satar yine okuturum." derlerdi, adamın en değerli eşyasıdır neylesin. Artık ceketler de para etmiyor.



Bir yazıyı okurken biraz kendimizden bir şeyler görüp kaçamak bir gülüşle okumayı sürdürürüz kalanını. Bu kez de bunu görür gibiyim. Sağlıklı kararlar alabilmeyi umarız yine de. Daha ergenliğe girerken yorgun, bezgin bir gençlik görmemek adına... Öyleyse bu görüntüde küçük ayrıntıları önemsemeliyiz. Dahası görmezden gelmemeliyiz. Önümüzde yazgısı bize bağlı biçimsiz hamurun yeteneklerini araştırmakla başlamaya ne dersiniz?

Sonrası mı? Zaten var olan yetenekleri doğrultusunda desteklenen canlı, yaşamından hoşnut olacaktır. Bu tez zamanda anlaşılacaktır. Nasıl mı? Ondan dışarıya vuran ışıltıyla ve özgüvenle. Dahası okuma kültürünü edindirmekle başlamalı. Çocuğun kurtuluşu olma olasılığı en yüksek karar olacaktır bu belki de...

İzmir'de kıyı mahallede bir okuldaydım. Sınıfa erken girdim. Çoğunun başı gözü sarılıydı. Öğretmene nedenini sorduğumda, bir gün önce okulda toplantı olduğunu, sınıfı yalnız bıraktığını, döndüğünde çocukların çoğunu yaralı bulduğunu anlattı. Biraz güçlü çocukların bir kısmı, "Polat Alemdar" diğeri Memati olmuş. Savunmasız olanları yaralamışlar. Görselliğin küçük bir toplumdaki olumsuz etkilerine başka bir örnek gerekir mi? Yazık ki günümüzde ağırlıklı olarak şiddet öğeli görsellikten besleniyor çocuklar. Şiddeti olumlayan, görsel ya da yazılı yapıtların insan yavrusunda yarattığı en çarpıcı sonucu gördüğümüz.

## **SONUÇ VE ÖNERİ**

Bütün bu anlatıdan, saptamalardan ve örneklerden sonra diğerlerinde olduğu gibi çocuk yazını yapıtlarında da zaman eğriyi doğruyu eleğinden geçirecektir. Ne ki çocuk yazınına soyunanların "pardon" deme şansları yoktur.

Ailelerin bir sorumluluk bilinciyle konuya yaklaşmaları önceliklidir. Okuyan anne baba örneği çocukta okuma ediminin daha erken başlaması ve bir yaşam biçimi haline gelmesini sağlayacaktır. Değilse çocuk iyi örneği okuduğu yapıtlardan alacaktır. Çocuk yazınının önemi burada daha belirleyicidir.

Öğretmenlerin, bu konuda daha da bilinçlendirilmeleri gerekmektedir. Okumayan öğretmen, okumayan sıradan bir vatandaş kadar bağışlanmayı hak etmiyor bu konuda. Okullarda en çok okuyanın öne çıkarılması, küçük ödüller verilmesi dahası öğretmenin o çocuğu ayımsaması çocuğu okuma evrenine çekmenin en önemli etkenidir. Bu anlamda öğretmenlerin desteklenmesi gereklidir.

Okullarda okuryazar buluşmasının sağlanması, kuramsal olarak anlatılanların somutlaşması anlamını da taşıyacaktır. Dahası çocuğun duygu ve düşüncelerine bir pekiştirme görevi de yapacağını söylemeliyim söyleşilerin.

Sanat bir yaratma eylemidir. İnsana haz verir. İnsanlığın düşmanı can sıkıntısından kurtarır. Bilgilendirir, düş gücünü geliştirir; bedensel ve ruhsal yorgunluğu giderir.

İyi sanat yapıtlarıyla çocuğu buluşturabilmenin her yolunun bulunması ve denenmesi için toplumsal sorumluluk bilinciyle konunun üzerine gidilmelidir. Bu düşüncelerle Çocuk Edebiyatı Sempozyumunu çok önemsediyimi söylemeliyim.





## MASALLARDA ÇOCUK HAKLARI

**Sennur SEZER**

Yazar

Masalların insanlık tarihinin hangi döneminde ya da hangi tarihte oluştuğunu bilmiyoruz. Bildiğimiz bu anlatıların çoğunun daha büyük bir anlatının, bir destanın ya da söylencenin parçası olabilecekleri. İnsanlığın ortak duygu ve düşüncelerini, umutlarını ve korkularını yansıtan bu anlatıların başlangıçta çocuklar için üretilmediğini, yaşanmışları ve yaşanabilecek olanları, kimi zaman simgelerin de yardımıyla, insanlığın ortak belleğinde koruma görevini de üstlendiğini anımsamak gerekir. Bu yüzden çocuklar için müdahale edilmemiş ya da yeniden yazılmamış masal derlemelerinde her yaş grubuna seslenen, her yaşta insanın birbirinden farklı algılayıp anlayabileceği bölümlerin yer alması doğaldır.

İnsanlığın ortak duygu ve düşüncelerini yansıtmaları yüzünden midir, masalların anlatıcılarla şehir şehir, ülke ülke göçünden midir ben çözemedim, masallar insanlığın ortak malıdır. Ya da şöyle söylemeliyiz: bir ülkenin herhangi bir yerinde anlatılan bir masala küçük değişikliklerle çok uzak bir yerde rastlamak doğaldır. Hatta konunun uzmanları küçük söyleyiş farklılıklarına rağmen bazı motif benzerlikleriyle pek çok masalın diğer ülke masallarıyla aynı olduğunu savunurlar. Kuşkusuz masallar ortaya çıktıklarında, onları yaratan toplulukların maliyken, yaygınlaştıkça ve anlatıldıkça, yöreden yöreye, ülkeden ülkeye geçtikçe ilk söyleneni unutulmuş, toplumların, insanlığın ortak malı haline gelmiştir.

Masalların pek çoğunun ana kahramanı çocuklardır. Bu çocuklar günümüzde olduğu gibi sorunlarla karşı karşıyadırlar. Bu sorunların Çocuk Hakları Beyannamesi'ndeki çocuk haklarıyla ilişkili olduğunu savunabilirim.

Çoğumuzun bir tekerleme gibi anımsayacağı Nohut Çocuk ya da Nohut Oğlan'da temel insan haklarından yaşama hakkı savunulur. Pertev Naili Boratav'ın Türkiye'nin hemen bütün bölgeleriyle Bulgaristan Türkleri arasında da yaygın olduğunu belirttiği ve 11 anlatımını incelediği bu masalın *Az Gittik Uz Gittik* kitabında yer alan biçiminin başlangıcını hatırlayalım:

*Bir varmış, bir yokmuş. Allaktan başka kimse yokmuş... Bir kocakarı, bir de onun kocası varmış. Hiç çocukları olmamış imiş bunların.*

*Günlerden bir gün kocakarı kalburun içinde nohut kalburlarken:*

*"Ah, şu nohutlar kadar çocuklarım olsaydı." der.*

*Bu sözler ağzından çıkar çıkmaz bütün nohut taneleri çocuk oluverir. Hepsi bir çığlık, bir kıyamet doluşuverirler evin içine:*

*"Ana acıktık, ana acıktık. Bize ekmek ver." diye bağırmaya başlarlar.*

*Zavallı kocakarı deli olur. O gün de hamur yoğurmuş, beklemiş hamur kabarsın da ekmek yapsın. Çocukların hepsi hamur teknesine saldırmışlar, hamuru yiyip bitirmişler. Kocakarı: "Ne yapacağım ben bunlarla?" diye düşünürken kocası çiftten eve gelmiş.*

Buradan sonrası hem yoksul hem yaşlı bu insanların bu kadar çocuğa nasıl bakacakları sorudur. Adam, *"Be karı, demiş, bu gidişle bunlar bizi aç bırakacaklar."* Sorunun hiç de insani biçimde çözülmeyişi söylemeliyim. Masalların anlatımlarından kiminde kadın çocukları tandıra süpürür. Kiminde kocasının öğretmesiyle bir kazan su kaynatıp yıkama bahanesiyle haşlar. Kısacası anlatımların her birinde bu çocuk grubu öldürülerek yok edilir. Yalnız bir masalda kadın nohut çocukların toprakla karşılaşınca asıllarını hatırlayacaklarını düşünür. Önlüğüne doldurduğu çocukları tarlaya götürür. Nohut çocuklar tarlada toprağa karışır, yeniden tohum olurlar. Ama bütün anlatımlarda

nohut çocukların en açığızözü, kaçmış kurtulmuş da, çıkmış oturmuştur kapının mandalına. Ansızın bağırıştır: “Ana ben buracıktayım.”

Buradan sonrası Nohut Çocuğun anababasına kendini kanıtlamasının anlatımıdır. Nohut Oğlan eşeğin kulağına girip babasına yemek götürecektir, öküzün kulağına girip tarla sürecektir. O arada Padişahın yolu o köye düşecek, Nohut Oğlan’ı babasından satın alacaktır.

Nohut Oğlan’ın buradan sonraki serüvenlerini öğrenmeniz zor değil. Zor olan, çocuk ticaretinin anababalarca yapılabilirliğini kavramak. Özellikle öteki çocuklardan farklı çocukların bir mal gibi satılabilirliğini içinize sindirmek... Şimdi, sarayların ve sirklerin cücelerini anımsayabilirsiniz. Çocuk Hakları Bildirgesi’nin konuyla ilgili ilkesini de: “Çocuklar her türlü istismar, ihmâl ve sömürüye karşı korunmalı ve hiçbir şekilde ticaret konusu olmamalıdır.”

Nohut Çocuk/Oğlan, yoksulların açlık korkusuyla çocuklarından kurtulmayı denedikleri eski günlerin kara gölgelerinden doğmuş olmalı. Bu masaldaki kimi ayrıntılar mesela hırsız çetesi çocukların satıldığı, kiralandığı günümüze bir gönderme gibi.

Çocukların geçim kaygısıyla evden uzaklaştırılmaları hem masalların hem de günümüz dünyasının en önemli sorunlarından birisidir. Günümüzdeki çocuklar için yaşam koşulları iyileşmiş gibi görünse de hâlâ beslenme, eğitim ve sağlık gibi sorunları vardır. Kısaca masallardaki çocuk figürlerinin yaşam zorluklarını günümüz dünyasında da bir gerçek olarak izlemekteyiz.

Grimm Masallarından Hansel ve Gratel’i anımsayabiliriz. Bizde de benzer biçimde evden uzaklaştırılan bir oduncu kızı vardır. Babası onu yakınlarda olduğuna inandırmak için bir ağaca bir kabak asar. Kabak tıngırdar durur. Kız gerçeği fark edince yakınmaya başlar :

*Tın tın eden kabacım,*

*Beni bırakıp giden babacım*

Reşat Nuri’nin *Kızılıcak Dalları* romanının evlatlık kızının en sevdiği masaldır bu... Hem Hansel ve Gratel hem benzerleri epey kalabalık; babalarının terk ettiği bu çocuklar, kendi çabaları ve dayanışmalarıyla masallarda güzel sonuçlara ulaşırlar. Belki de bu masallar çocukların birbirlerine ve kendilerine güvenlerini tazelemek içindir.

Masallarda evden uzaklaştırılan çocukların bir bölümü çıraklığa verilen çocuklardır. Bu çocukların yaşam koşulları ormanda bırakılan çocuklar kadar zordur. İster Ali Cengiz’e çırak verilsinler ister Köse’ye. Kızmak, küsmek, darılmak da cezalandırma sebebidir. Ustasının bütün hünelerini öğrenmek de. Bu çocukların karın tokluğuna meslek öğrenmek için verildikleri kapılarda aç kalmaları da doğaldır.

*“Bütün ekmeği, bölmeyeceksin, yarım ekmeği yemeyeceksin, soğana dokunmayacaksın!..”*

Keloğlan’ın acımasız öçlerinden önce, Çocuk Hakları Bildirgesi’nin konuyla ilgili ilkesini anımsayabiliriz:

*“Çocuk uygun bir asgari yaştan önce çalıştırılmayacak, sağlığını ve eğitimini tehlikeye sokacak fiziksel, zihinsel ve ahlaki gelişmesini engelleyecek bir işe girmeye zorlanmayacak ve izin verilmeyecektir.”*

Normal olarak aile işletmesinin ücretsiz işçisi durumundaki çocuklarımız için ayrı bir inceleme yapmak gerekirdi. Ama yurdun dört bir yayında yaygın iki kuş söylencesinin çocuklarla ilgili olduğunu hatırlatmam yetecek. Biri Tunceli’nin Papuğu. Derler ki iki çocuğu, üvey anaları kenger toplamaya göndermiş. Kızın elinde kengeri köküyle sökmeye yarayan bir tür keser; oğlanın sırtında çuval. Çocukların ikisi de aç. Oğlanın gözü kengerin birini olsun soyup yemekte. Kız, “Sakin ha analığımız öldürür”den başka bir şey söylemiyor, çuvala atarken kengerleri. Bir iki saat sonra kız bakar ki çuval yırtık, boş. “Nerde kengerler?” diye haykırır. “Bilmem” der oğlan, “Ben yemedim.” Kız, “yedin” dedikçe oğlan “Min nexwar!” diye yanıtlar onu. “Yemedim işte aç karnımı, bak karnıma”. Kızın, analığından korkusuna yorgunluğu ve açlığı eklenmiştir. Keseri kardeşinin karnına indirir ve kanlar içindeki midenin boş, bomboş olduğunu görür. Acıyla pişmanlığın bir araya gelişi bir kuş yapar kız çocuğunu. Hotozlu bir kuş, papug ya da çavuş kuşu. O hep “Kim öldürdü, ben öldürdüm, kim yıkadı ben yıkadım.” diye öter. Sürdürür “Kim gömdü? Ben gömdüm.”

Öteki kuş söylencesi bir tür kumru söylencesidir: Akdeniz’de anlatılır. Yine iki çocuk vardır ve bu çocukları istemeyen bir üvey anne. Çocuklar üvey analarının zoruyla koyun gütmek için dağa giderler. Oyuna dalar ve koyunları kaybederler. Üvey anneden korktuklarından dua ederler, “Allah’ım, elimiz boş eve gidersek, analığımız, bizi öldürür. Sen bizi, ya taş et, ya da kuş” derler. Yusuf, taş; abla ise kuşa dönüşür.

Kimilerine göreyse yitirdikleri bir çulmuş. Ettikleri duanın sonunda her ikisi de birer yeşilbaşlı kuş olup uçar giderler. Günümüzde hâlâ yaşayan, bu yeşil ve büyük başlı kuşlara “Yusufçuk” adı verilmiş. Birbirleri ile karşılaştıkları zaman:

“Yuuusuuf...”/ “Guuuuuk...”/ “Çulu, çulu, çulu buldun mu?”/ “Yook,yook,yook.” Diye hâlâ o kaybettikleri çulu sorarlarmış. Arada abla “Eller göçtü, biz kaldık” diye üzülürmüş!

Azerbaycan’daki bir kuş ise yine eski bir evlatlık kızmış. Hanımının tarağını yitirmiş hamamda... Çok üzülmüş. Kuş olmayı dilemiş, tam uçarken görmüş tarağı rafta. “Tarak terekte hanum, tarak terekte.” diye öter dururmuş. Erkek çocuklarla eşit sayılmayan kızlarımız için de masallar anlatılmıştır. Bu kızların kendilerini kanıtlamak için girdikleri serüvenler, masalların önemli bir bölümünü oluşturur. Ne var ki kızlarla ilgili susarak geçiştirilen bir konu da masalarda yer alır: Ensest. Ahu Melek, Tüylüce, Altın Öküz gibi masalarda karşılaştığımız bu konu, mutlu bir ailenin annesinin babaya vasiyetinden doğar: “Ben öldükten sonra evlenirsen, sandıkta bir pabucum var, o kime uyarsa onu al.” Bu vasiyetteki eşya bilezik, terlik, yüzük olabilir; ama sonuç değişmez, eşya adamın kızına göredir. Adam kızıyla evlenme kararını din adamlarına danışarak alır: “Bahçeme bir elma ağacı dikmiştim, bir tek elma vermiş. Ben mi yiyeyim, halka mı yedireyim?” Din adamları bu sorudaki hileyi anlamadan cevap verirler: “Niçin tek elmayı halka yedireceksin, kendin ye.” Baba fetvayı alınca düğün hazırlıklarına başlar, kızsız kaçma hazırlıklarına.

Ben bir ikisini örneklediğim masalların çocuk haklarıyla ilgili bilinçaltında olumlu izler bırakacağına inanıyorum. Periler, cadılarla başa çıkabileceklerine masallarla inanan çocuklara onlara haklarını öğreteceğimiz, hakları için savaşmaya alıştıracığımız yeni masallar gerekiyor.



## “ANNE FRANK’IN HATIRA DEFTERİ” NEDEN HÂLÂ OKUR BULABİLİYOR?

**Tülin TANKUT**

Yazar

### Özet

*Anne Frank’ın Nazi işgali altındaki Hollanda’da gizlendiği evde, yazınsal bir dille kaleme aldığı hatıra defteri, soykırımın bir daha yaşanmaması için olup bitenlerin unutturulmaması için okunabilir. Onu hala okunabilir kılan bir başka özelliği ise Anne’in baskı ve ezilmeye, ırkçılık ve cinsiyetçilik gibi her tür ayrımcılığa karşı umutla, dirençle mücadeleyi sonuna kadar sürdürmesidir. Ama Anne yargıç değildi. Kitap da bir manifesto değil. “Gerçek”leri anlatan kitabın, etnik, dinsel, mezhepsel v.b. “farklılık”ların küresel düzeyde “karşıtlık”lara dönüşmesi tehlikesinin giderek arttığı günümüzde, dijital devrimin genç kuşak okurlarının dünyayı eksiksiz algılayabilmeleri yönünde katkıda bulunacağını umuyorum. Kaldı ki, edebiyattaki ayrımcılığın fark edilmesiyle okuma edimi de tamamlanmış olacaktır.*

*Anahtar Sözcükler: Anne Frank, ayrımcılık, çocuk edebiyatı, bireysellik.*

### Abstract

*Anne Frank’s diary written in a literary format in the house where she was hiding in Nazi-occupied Holland, can be read today as a memoir that keeps us vigilant, so that events leading to genocide are never experienced again. Another feature that renders the diary still readable in the present day is Anne’s diligent and hopeful fight against all sorts of discrimination such as oppression, racism, and sexism. Yet, Anne was not a judge. And the book is not a manifesto. The book tells the “realities”, and with that I hope it would help the young-generation readers of the digital revolution in perceiving today’s world comprehensively – a world where the danger of ethnic, religious, denominational, etc. “differences” turning into global “adversaries” is rising. Moreover, the awareness of discrimination in literature would bring the act of reading to completion.*

*Key Words: Anne Frank, discrimination, children’s literature, individuality.*

### Konu

Anne Frank, 1942’de Hollanda’da, baba Frank’ın bürosunun olduğu “arka evde” saklanırken “kız arkadaşım Kitty” dediği hatıra defterini yazmaya başladığında on üç yaşındadır. (1) Ancak bu yalıtılmışlık, küçük kızı dış dünyadan koparmamıştır. Babası ona kapsamlı bir okuma önerir. Din uygarlığın temeli olduğuna göre, Yahudi teolojisinin yanı sıra farklı dinleri ve tabii Hıristiyanlığı tanıması gerekir. Okumaya Eski Yunan mitolojisinden başlayan Anne, insanlık tarihinin kökenini araştırmaya girer. Bu arada derslerine de çalışır. Bir yandan kitaplar, radyo haber bültenleri, bir yandan Nazi karşıtı dostların arka eve yaptıkları gizli ziyaretler, on beş kişiyle ortak bir yaşamın paylaşılması, kısacası kendini çok yönlü bir iletişim ortamında bulmuştur.

On altı yaşında ezik bir abla (Margo), hayranlık duyduğu baba, hiç anlayamadığı, zaman zaman nefret bile edebildiği bir anneden oluşan ailesi ve “*bir çocuk aşkıyla bağlandığı Peter*” (s.169) ile gizlenmiş olarak yaşamının sıkıntılarını çekerken kendi dünyasını yaratmaya çabalar.

Başlangıçta ailesine odaklanır; ailesiyle arasındaki inişli çıkışlı gerginlikten rahatsız olduğunu dillendirir. Geleneklerin kısıcındaki, aynı zamanda kendisine karşı alaycı bir tavır takınan annesinin sevgisinden kuşku duymaktadır. Ancak iç özgürlüğüne sahip oluşu, Anne’a her şeyi sorgulamanın yolunu açar. Toplumda kök salmış ahlaki yargıların katılığına araştırmaya girer. Cinsellik için “*Neden bu gibi şeyler böyle gizlilikle veya kötü bir şeymiş gibi konuşuluyor?*” (s.178) diyerek isyanını dile getirir ve okullarda cinsellik eğitimi verilmesini savunur (s.227). Peter ile kadın- erkek ilişkilerini cinsel alanda da keşfetmek isterler. Anne, cinsiyet ayrımcılığını sorgular. “*Geçmişte ve şimdi toplumlarda kadınların, erkeklerin gerisinde yer almasının*” (s.313) tarihsel nedenlerini araştırır. Savaş olgusuna da kadın açısından bakar. Kadının değerinin bilinmediğinden yakınır (s.314). Peter’in erkeklik rolünü oynamak zorunda oluşuna üzülür. Kadın kimliğiyle barışıktır ama “*sadece ev kadını olmak istemediğini*” (s. 322) şu sözlerle dillendirir: “*Eşimin ve çocuklarımla yanı sıra, kendimi adayacağım bir şeyin olması gerek!*”



(s.251), “Beni tanımayan insanlara faydalı olmak ve mutluluk vermek istiyorum. Öldükten sonra da yaşamaya devam etmek istiyorum” (s.252).

O daracık mekânda özgürlüğe kavuşacağı günü beklerken kader arkadaşı Peter ile olan yakınlığı, yaşamını dayanılır kılmaktadır.

Nazi zulmü artıkça Anne’in kimlik duyguları sarsılır. İçinde doğup büyüdüğü Alman toplumunun bir parçası olmaktan utanç duymakta, artık kendini Alman hissedememektedir. Nazilere, “Hiçbir hakkı olmayan ama binlerce görevi olan Yahudiler olduğumuzu hatırlattılar.” diyerek isyan eder (s. 261). Buna karşın dünyayı kana bulayan Hitler rejiminin yakında sona ereceğinden umudunu kesmemiştir. Nazi koşullandırılmalarına teslim olmamış, Yahudilere yardım etmek için kendi yaşamlarını tehlikeye atan insanların varlığından moral bulur. Ne ki Hollanda’da “Yahudi düşmanlığı, önceden hiç böyle düşünmeyen çevrelerde de görülmeye başlayınca” (s.298) başlangıçtaki iyimserliği kaybolur. Oysa Hollanda’yı seviyordu. “Savaşın sonra ilk dileğim Hollandalı olmak” der (s. 262). Anne’in yurtseverliği, bu sözlerden de anlaşılabilir gibi “normatif” bir yaklaşımı yansıtmaz. Yahudi kimliğine, zulüm karşısında bir direnç noktası olarak sahip çıkar. Din konusunda da “ Ortodoks(tutucu) değilim” der (s.319). Sorgulamalarını dini inancını bırakmadan yapmakla birlikte bağına kaymaz.

Oluş bitenler onu savaş olgusunu derinlemesine sorgulamaya iter. Savaşı, insanların içindeki yok etme dürtüsüne bağlar ve tek tek tüm insanlar “bir metamorfoz geçirmezlerse” savaşların bitmeyeceğini savunur. Sorgulamaları, günümüze de akseden bir çılgılık gibidir: “Neden savaş için milyonlar harcanıyor da, sağlığa, sanata ve yoksullara bir cent bile yok? Neden dünyanın başka yerlerinde yiyecekler bolluktan çürüyorken buradaki insanlar yokluktan açlık çekiyorlar?”(s.280).

### **Nazi Rejimi**

Anne, Nazi zulmünün kişilerin iç dünyasına nasıl yansıdığını gözler önüne sererken akla şu soruyu getirir: Alman halkı gibi yasalara itaat eden, dine saygılı, kültür- sanata değer veren, uygar bir halk neden Nazizm’in önünü kesememiştir?

Kuşkusuz Hitler rejimi, sınıfsal, ırksal, cinsiyet hiyerarşileri arasındaki karmaşık bağıntı çözümlenmeden anlaşılabilir. Ancak çağımızdaki açık ya da örtük faşizan eğilimlerin tehlikelerine dikkat çekmek için konumuz çerçevesinde tarihe bir göz atmakta yarar var.

Bilindiği gibi, Nazi iktidarı, Birinci Dünya Savaşı’ndan (1914- 1918) yenik çıkan Almanya’nın toparlanması için meşru zemini hazırlamıştı. Gerekece, Alman halkının refahıydı. Bu amaçla, Hitler 1933’te seçimle iktidara gelir gelmez ilk iş hukuk sistemine el attı. Kamusal alanı biçimlendirmeye girişti. “Kadınlar aileyi, erkekler ulusu ayakta tutar” savıyla yola çıktı. Propaganda Bakanı Goebbels, “Kadının en yüce ve önemli görevi eşlik ve anneliktir, bu görüşten sapmamız bizim için bağışlanmaz bir yanlış olacaktır.” diyerek Nazizm’in bekası için ailenin güçlendirilmesinin önemine vurgu yapıyordu. Kadınları ev kadını ve anne olmaya yönlendiren propagandalar işe yaradı. Savaşın yenik çıkan Alman halkının eziklik duyguları sömürülüp kullanıldı. Geliştirilen propaganda yöntemleriyle kitleler edilginleştirildi. Kendi küçük çıkarlar dünyasına hapsolmuş Alman halkı, evrensel demokrasi ve hukuk ilkelerinden uzaklaştı. Anne- babalardan Nazi ideolojisini çocuklarına aşılama bekleniyordu (Tersi durumda mahkemeler çocukların vesayetini onlardan alma hakkına sahipti). Korku siyaseti her zaman işe yarar! Çaresizlik, bireyleri Nazi ideolojisine boyun eğmeye zorluyordu. Kaldı ki ideolojiler, insanların sahici özlemlerini de barındırdıklarından renklerini belli etmezler; bu nedenle gençlik kampları, devletten yardım alma vb. olanaklar, sorumluluktan bunalmış, çıkış yolu arayışı içindeki bireyi cezbediyordu.

Nazilerin başarısında Alman kültürünün ataerki karakteri rol oynadı. Aşırı milliyetçi, otoriter, militarist yapıyı geliştirmek için propagandayla toplumun tarihsel geçmişi devreye sokuldu. Üstün ırk mitinin çekimine kapılanlar, kendilerini Führer’e teslim ettiler.

Naziler kültürlüydü. Suça karışanlar arasında bilim adamları vardı. (Goethe okumuşlardı!) Yahudileri katlederken çoğu ne yaptıklarının farkındaydı. Kendini emir kulu olduğu inancıyla kandırılmış, yaptığını olumlamasa da sesini çıkarmamıştı.

Milliyetçiliğin, kendinden olmayanı dışlaması kuşkusuz Nazilerle başlamadı. Ama onlar, bunun en kötü örneğini tarihe yazdırdılar. Alman ırkının üstünlüğüne inanmışlardı. Bireyin Alman olarak kabul edilmek için saf Alman kanı taşıması gerektiğini savundular. Alman kimliğini ayrıcalıklı bir kimlik olarak tanımladılar. “Öteki”leri (Yahudi, komünist, eşcinsel, Çingene, engelli vb.) bu ayrıcalıklı kimlik için tehdit oluşturduğunu öne sürerek düşman ilan ettiler. Her biri Führer’in yetkileriyle donatılmış bir Führer’di artık.

### **Günümüzde Ayrımcılık**

Naziler iktidar olmak için ırkçılığı ve cinsiyet ayrımcılığını kullanmışlardı. Bu açıdan Nazi dönemiyle günümüz politik yaklaşımları arasındaki paralellik dikkat çekicidir.

İkinci Dünya Savaşı'ndan (1939- 1945) sonra Almanya'da uzun bir süre refah dönemi yaşandı. Gelir artışı, sosyal haklar vb. olanaklardan toplumun her kesimi yararlandı.

1990 sonrasında Almanya, Fransa ve İngiltere küresel güç olma konularını korumak ve geliştirmek için ulusalcı politikalara yöneldiler (Ülkelerine yeni göçler istemedikleri için sanayiye uzak ülkelere taşıdılar). 1992'de Almanya'nın yeniden birleşmesi sancılıyla birlikte milliyetçilik ve yabancı düşmanlığı baş gösterdi. Yeni yasalar çıkarıldı. Ama bunların kâğıt üzerinde kalmaması için ülkenin yabancılara, kendi vatandaşının haklarının aynısını garanti etmesi gerekirdi. Uygulamalar tersini gösterdi.

Bugün ırkçı eğilimler, liberal maskelerle – demokrasi, temel haklar, insan hakları- gizlenmeye çalışılıyor. Oysa yakın tarihte, tüm dünyada, özellikle de Ortadoğu'da yaşananlardan sonra Batı'nın demokrasi ve insan haklarını öteki toplumlardan esirgediğinin gizlenecek bir yanı kalmadı. İnsan haklarının korunması gerekçesi, küresel güçlerce çıkar amaçlı kullanılabilirdi. Birleşmiş Milletler, insan haklarını koruma iddiasıyla Libya'ya girmedi mi? (2) Dünya çapındaki son ekonomik krizin (2008) ardından derin kökleri olan ırkçılıkla örtüşen milliyetçi akımlar Avrupa'yı sardı. Artık hedef kitle, göçmen işçiler ve Müslümanlardı.

Sistemin kendisi sorgulanmadığı için halklar arasındaki ırkçı eğilimlerin önü kesilemiyor. Ekonominin göçmenler yüzünden bozulduğu iddiası, bireysel yükümlülükleri altında ezilen insanlar üzerinde etkili oluyor. Bencil çıkarlar, kendi kendini aldatma, içinde bulunulan koşullara dayanabilmeyi kolaylaştırdığından bu tür tutum ve davranışlar yaygınlaşıyor.

Naziler, eşit yurttaşlık anlayışına karşıydı. Yahudilere sarı yıldız takma zorunluluğu getirmişti. Alman halkı da buna göz yummuştu. Bugün gelinen nokta, Anne Frank'ın, yurttaşın politik sorumluluğuna ilişkin şu saptamasını doğrular nitelikte: *“Savaşın sadece hükümetler ve kapitalistler tarafından yapıldığını sanmıyorum. Hayır, aynı büyükler kadar küçük insanlar da savaş yanlısı.”* (s. 280).

Naziler “ana kültürü” koruma iddiasındaydılar. Yahudilerden önce kitapları, tabloları yaktılar. Yazarları, sanatçıları, aydınları cezalandırdılar. Bugünkü uygulamalar, Alman kültürünü koruma kisvesi altında Alman toplumunun ırkçı yapılanması isteniyor izlenimi veriyor.

Egemen güç, tıpkı Naziler gibi geleneksel kültürü, kendi propagandalarına alet ediyor; ki Almanya bu konuda istisna değil. Dünya genelinde, milli ve dini duyguları ateşleyen masal, şiir, kahramanlık destanı, hikâye, roman, film, çizgi film, bilgisayar oyunu vb. kültür ürünleriyle üstün ırk, üstün din, üstün mezhep vb. mitler canlı tutuluyor, yeni süper kahramanlar yaratılıyor. Bunlar, denetlenmek şöyle dursun destekleniyor. Piyasa, tahakküm, sömürü ve ayrımcılığın meşrulaştırılmasına yarayan mistifikasyonlarla bezeli kitaplardan geçilmiyor. Kitaplardaki gerici içerik, üzerine çekilmiş ciladan fark edilmiyor. Spor karşılaşmaları, maç sloganları, reklamlar, küfürler, deyimler ve atasözleri, fıkralar, mizah vb. unsurlar özellikle milliyetçi ve cinsiyetçi söylemlerin üretim odağı olma işlevini, ileri teknoloji sayesinde eskiye oranla daha güçlü bir biçimde sürdürüyor. Özetle piyasa, mitleri kullanarak başta cinsiyetçilik olmak üzere her türden ayrımcılığı kışkırtıyor.

Öte yandan son otuz yıldır yaratılan kültürel iklim, egemen gücün işini kolaylaştırıyor. Bugün dünyada düşünsel anlamda bir gerileme yaşanıyor. “Aydınlanma” rasyonalitesinin üzerine irrasyonelin gölgesi düşürüldü. Eğitim neredeyse teknolojiyle eş anlamlı hale geldi. İnsanlığın, tarih boyunca teknolojiyi fetişleştirmenin cezasını çektiği unutuldu; ki bunun en acı örneklerinden biri de Nazi döneminde “gaz odaları”nın keşfidir (Katliamlar için maliyetin düşürülmesi hesaplanıyordu!).

Ancak çok dilli, çok kültürlü Avrupa, cinsiyetçi, ırkçı, emperyalist unsurları barındırmakla birlikte ayrımcılık konusunda verilen mücadelelerle de tanınıyor. Rönesans, Fransız Devrimi, bilim, felsefe, edebiyat ve sanatın temsilcisi Avrupa'nın, kolay tüketilen, kalıcı niteliği olmayan “küresel kültür”e teslim olup “kültürel kimliği”ni yitirmesi, “insanlığın kültürel geçmişi” açısından da bir kayıp olacaktır. Anne Frank'ın yaşadığı dönemde, başta eğitim kurumları olmak üzere, kültürel yaşamda, yüzyılların birikimi olan Avrupa kültürü egemendi. Çocuğun gelişiminde dinsel ve ulusal etmenler rol oynamakla birlikte ayrımcılık bugünkü boyutlarda olmadığından Anne, dinsel kimliğini kültürel kimlik olarak benimsemişti. Ergenin toplumsallaşması görece özerk ortamda gerçekleşiyordu. Anne, gelişmiş kişiliğiyle, “hakikat arayışı” içine girmişti. Görüşleri, laik Alman okullarında oluşmaya başlamıştı. Burjuva dünyasının yüzeyselliğini ve ikiyüzlülüğünü bu yüzden eleştirebiliyordu. Günümüzdekinden farklı olarak, yaşamın her alanına el atıp gerçek ya da doğru denileni sorguluyordu. Ama ne yargıçtı, ne intikam peşinde!

Bugün ise aynı toplum içinde bile, güven eksikliği duygusuyla kendini belli eden “kimlik politikaları” daha birey çocukken devreye sokuluyor. Neoliberal politikalar, yeni ayrımcılık türleri yarattı. Özellikle son yıllarda savaş, doğal afet, açlık vb. nedenlerle dünya genelinde yaşanan göçlerle,

Ülkelerin iç dinamiklerinden kaynaklanan gelişimler, kültürel kimliklerin homojen yapısını zntye uğrattı. Kimliksizleşen yoksul, evsiz, göçmen, kaçak işçi vb. kesim "teki" haline geldi. Bir de fark edilmeyen ayrımcılık türleri oldu. Örneğin sınav, öğrencinin gelişimini izlemek içindir. Ama rekabet koşullarında artık seçme ve eleme fırsatı oldu.

### **ocuk Edebiyatında Sevgi İzleği**

Ayrımcılık kutuplaşmaya, toplumsal bölünmelere doğru yol alıyorsa, ocuk edebiyatının temel izleği olan **sevgi**'yi de sorgulama gereksinmesi doğar buradan. Tek tek bireyler sevilmebilir. Ama salt "teki" olduğu önyargısıyla birini sevmemek: Tehlike, tam da bu değil midir? Ayrımcılık insanları birbirinden ayırır, birbirlerini sevmelerini engeller.

Çocuklara dili, duygu ve düşünce dünyasını geliştirmesi için edebi yapıtlar okutuluyorsa, bunların okur üzerinde politik etkiler yaratıp yaratmadığı araştırılmaya değer.

Cinsiyet ayrımcılığı bu açıdan başı çekmektedir. Hemen tüm ocuk kitaplarında kadın ve erkek figürleri, cinsel rolleri içinde oluulanmış biçimlerde sunulur. Sözgelimi lkemizde aile dayanışması, işsizlik, doğal afetler vb. zor koşullarda önemli bir işlev görmekle birlikte ailenin, demokratikleşme açısından ilerleme kaydettiği söylenemez. Kız çocukları okutulmuyorsa, küçük yaşta evlendiriliyorsa, çocuklara yönelik Şiddet, istismar, ensest vb. tehditler için alınan yasal önlemler yeterli olmuyorsa, ocuk kitaplarında sözü edilen "sıcak aile ortamı" ne derece inandırıcı olabilir?

Ayrımcılık, bireyin ve toplumun yazgısını etkileme gücüne sahip olduğu için mücadeleyi zorunlu kılar. Ancak ayrımcılığın görünür kılınması kolay değildir. Binlerce yıldır zihinlere kazınmış anlayışı değiştirmek için önce ayrımcılığın bilincinde olunması gerekir. Bir toplumda ayrımcılık kurumsallaşmışsa, sade vatandaşın bundan etkilenmemesi düşünülebilir mi? Nazi rejimi, bir halkın, yaptığı tercihlerle kendi felaketini kendisinin hazırlayabileceğini gösteren ibretlik bir örnektir. Tehlike günümüzde, özellikle demokrasi kültürü gelişmemiş toplumlara tehdit etmektedir.

### **Ayrımcılık İle Mücadele**

Ayrımcılık, tarih kadar eskidir. Uygarlık tarihiyle sönümlenmesi gerekirken yeniden tırmanışa geçmiştir. Ayrımcılıkla mücadele, ancak toplumu dönüştürecek kültür politikalarıyla başarılı olabilir. Anahtar sözcük: Kendim için istediğim hakları "teki" için de istemeliyim. Bu benim de güvencem demektir. Ancak, günümüzde kasıtlı olarak kavram kargaşası yaratıldı; görece bir güvenirliği olan demokrasi, özgürlük vb. kavramlar, içi boşaltılıp piyasanın isterlerine göre yeniden tanımlandı. Sözcüklerin, kavramların anlamları değiştirilerek beyin yıkama yöntemi olarak Nazi Almanya'sında nasıl kullanıldığını insanlık gördü. Toplama kamplarına asılan levhada şu sözler yazılıydı: "ARBEIT MACHT FREI" ("alışma özgürleştirir!") ağdaş Almanya'da da bazı İslami çevrelerin, demokrasiyi kullanarak kendi yaşam tarzını ve kültürünü, çok kültürlülük adı altında yaygınlaştırmaya çalıştığına ve Alman siyasilerin kendi çıkarlarına ters düşmediği sürece buna göz yumduğuna tanık olmadık mı?

Ayrımcılık eğitimi, anaokulundan ğretmen yetiştiren okullara kadar eğitim sisteminin her basamağında yer almalıdır. Çocuklar ayrımcılık konusunda kendilerine gerekli olan bilgiye ancak böyle sahip olabilirler. İnsanların dil, din, etnisite vb. zellikleri doğuştan elde ettikleri, onlara anlatılmalı; çocuklar arasında "ortak, birleştirici ilkelerin bulunabileceği", gerçek çözümlere bu yolla ulaşılabileceği kavratılmalıdır. Tek tek velilerin, öğretmenlerin, eğitimcilerin duyarlılıkları önemli olmakla birlikte, asıl bunun sorumlusu olan siyasilerin, kamu görevlilerinin - hukukçu, güvenlik güçleri vb. - sorumluluk alıp ayrımcılığı reddetmeyi, kişiliklerinin parçası haline getirmeleri gerçekleştirilmelidir. Ayrımcılığa karşı güçlü bir kamu desteğinin oluşturulması, ifade özgürlüğü üzerindeki yasal baskılara, uygulamalara karşı çıkılması, yönetici kadroları da bu konuda tavır almaya yönlendireceği için önemlidir.

Bu arada kendimizi eleştirmekten de kaınmayalım.

Gerçek şu ki, Türkiye farklı kültürel, etnik, dinsel, mezhepsel kökleri olan grupların bir arada yaşadığı bir ülke olmasına karşın "okkltrllk" yaşatmak konusunda kusurludur.

Düşünce dünyamıza kök salmış olan ayrımcılık, kuşkusuz aile ve eğitim sistemimizi de kapsayan, tarihselliği içinde çok yönlü araştırılması gereken bir olgudur. Ancak ağdaş görüş; demokratikleşme aileden başlamadan, eğitimde özcü (essensiyalist) varlık anlayışı terk edilmeden, farklılıkları yok sayan ve cinsiyetçi, ırkçı, militarist öğeleri barındıran ders kitapları müfredattan kaldırılmadan, tarih derslerinin politik bir yaklaşımla sunulmasına son verilmeden yol alınamayacağı yönündedir. (3)

Müfredatta yer alan Osmanlı- Türk edebiyatının da, tüm ülkelerde olduğu gibi ayrımcılıkla malul olduğu bilinmektedir (“Kahpe Bizans” tanımı bile durumu yeterince açıklamıyor mu?). Çeviri edebiyatın da ondan kalır yeri yoktur. Kendimize örnek aldığımız Batı’nın, kökleri Haçlı’lara dayanan, kolektif bilinçaltına yerleşmiş oryantlizmi, başta Voltaire, Victor Hugo olmak üzere dünyaca ünlü pek çok yazarı ve düşünürü etkilemiştir. “Türk dostu” diye bağırımıza bastığımız Piyer Loti bile “Aziyade” adlı romanında, diğer oryantlist yazar ve sanatçılar gibi, Doğu’yu ötekileştirmek için cinselleştirmekten kurtulamamıştır.

Bu konuda Batı’ya olan bağlılığımızın, küresel kapitalizm sürecinde de değişmediği için toplumsal yaşamımızda kimi olumlu etkileri olduğunu yadsıyamayız. Batı’da her türden ayrımcılık, en azından kuramsal düzeyde, uluslararası bir sorun olarak kabul edildi. Bizde de AB (Avrupa Birliği) uyum reformları, sivil toplumun güçlenmesi, küresel medya vb. etkenler, ayrımcılığın sorgulanmasına, farklı etnisite, din, mezhep vb. kimliklerin tanınmasına, fiziksel ve mental engelli, lösemili vb. topluluklar arasında köprüler kurulmasına yol açtı.

Ancak 80’li yıllardan itibaren, ülkemizde yaşam tarzlarının neredeyse toplumsal bölünmüşlük düzeyinde farklılaşması, bu olumlu havayla tezat oluşturuyor. Kürt sorunu ise provokasyonlarla içinden çıkılmaz bir noktaya doğru savruluyor. Geniş kitleler, sağduyuyu bırakmazken eğitim düzeyi yüksek kesimlerden ayrımcı tepkiler yükselebiliyor. “Taş atan çocuklar” ise kanayan yaramız.

Çokkültürlülüğü yaşatmak ve gelecek kuşaklara taşıyabilmek kuşkusuz ülke çapında çözüm üretmekle mümkündür. Ancak, ülkemizde neredeyse hiçbir konuda toplumsal uzlaşma alanı kalmadı. Parçalanmış bir kamuoyuyla da istenilen hedefe nasıl ulaşılacak? Ayrımcılık, asıl konumuz olan çocuk edebiyatı yayınlarına bile yansdı. Dinci, milliyetçi, postmodern vb. yayınlar diye ayrıştı.

Çocuk edebiyatı üzerinden ayrımcılık yapılması, algıları yeni şekillenmekte olan çocuklarımıza büyük zarar vermektedir. Bu, tüm dünyayı ilgilendiren bir sorundur. Okuma sırasında “toplumsal” ve “edebi” kodları birbirinden ayırmak güçtür. Okurun zihnindeki ayrımcı öğeler, okuma sürecinde etkili olur. Örneğin kendini dinsel öğretilere teslim etmiş bir okur, okuduğu metinde insan hakları ihlalleri varsa bunu fark edebilecek midir?

Oysa ayrımcılığa karşı mücadelede zengin bir kaynak olan edebiyattan yararlanılabilir. Tarihsel tabuların sorgulanması, başka kültürleri tanıma, soykırım, kölelik, göç, savaş, iç savaş vb. olgular, tarihsel kişiliklerin, olay ve olguların ezber bozacak biçimde değerlendirilmesi edebiyat aracılığıyla gerçekleştirilebilir.

Ancak günümüzde edebiyatın dönüştürücü işlevinden artık söz bile edilmiyor!

Unutulmamalıdır ki, ayrımcı politikaların çocuğu önyargılı, baskıcı yaşam kalıplarına sokma çabaları sürdükçe değil bilinçli bir edebiyat okuru, iyi bir yurttaş bile yetiştirilemez. Nazilerin hedefi, “toplumsal insan”ı yok etmektir. Günümüzde de insan, “küresel üretim- tüketim nesnesine” dönüştürülmeye çalışılıyor. Tüketim toplumu kültür ve sanatı erozyona uğrattı. Bireyin kendini geliştirme çabası değersizleştirildi. Bireylik kavramı gözden düşürüldü. İnsan gerçeğinin tehdit altında olduğu düşünülecek olursa kültürel yenilenme, “ahlaki” bir zorunluluk haline geldi.

İşte “Anne Frank’ın Hatıra Defteri”nin günümüz okuruna ne kazandırır, sorusunun yanıtı da bu noktada beliriyor.

Bu kitap, insanlığın yüzüne tutulmuş bir aynadır. Soykırımın bir daha yaşanmaması için; olup bitenleri unutturmamak için okunabilir. Ancak kitabın çocuk edebiyatı açısından önemi gözden kaçırılmamalıdır: Anne, kendini geliştiren, denetleyen, olumlu – görece bağımsız - ve olumsuz – yabancılaşma - yönleriyle Batılı anlamdaki bireyselliğiyle genç kuşaklar için örnek olma özelliğini yitirmemiş gibi görünür. Anne’in hayalleri daha serbestti. Duygu ve düşüncelerini sansürsüz, içtenliğiyle ortaya koyuyordu. Acıları, sıkıntıları yaşama bağlılığın enerjisiyle savuşturuyordu. En kötü koşullarda bile mücadeleyi bırakmadı; öyle ki kaderdaşlarıyla yaşadığı kuşak kuşatmasını ortak yaşamın getirdiği sorumlulukla atlatmaya çabalıyordu. “*Cesaret ve özgüveni olan kimse, mutsuz olduğunda dibi boylamaz.*” (s.214) diyordu. Şu sözleri ise, genç kuşaklar için adeta bir yaşam kılavuzu niteliğinde: “*Benim karakterimin en belirgin özelliği, kendimi tanıyor olmam* (s.323). “*Kendime verdiğim değer, umutlarım, sevgim, cesaretim, bütün bunlar benim ayakta durmamı sağlıyor ve beni iyi yapıyor*” (263). “*Gittikçe annem ve babama karşı daha bağımsız oluyorum. (...) Ne istediğimi biliyorum, bir hedefim, bir görüşüm, bir inancım ve bir sevgilim var. Bırakın kendim olayım! (...) bütün dünyada insanlık için çalışacağım.*” (s.262). Anne, birkaç yabancı dilden, Tevrat hikâyeleri, tarih, biyografi, cebir, geometri vb. kitapları okuyordu. Eleştirel okumanın okur üzerinde özgürleştirici etkiler bıraktığını Anne örneğinde gördük. Bilgisayar karşısındaki çağdaş çocuk ise sanal dünyaya sığınarak yaşamdaki acılardan uzaklaşmaya çabalıyor. Gerçek’in belirsizliğine karşılık, ekran karşısındaki rahatlığı yeğliyor. İletişimde sanallık ağır basıyorsa, kamusal alandan uzak kalmış, politikaya kayıtsız birey, yönetilen,

kontrol edilen konumundan çıkma cesaretini gösterebilecek midir? Üstelik dijitalleşmiş enformasyon kitleleri kontrol etmeyi geçmişe oranla daha da kolaylaştırdı.

Kuşkusuz, genç kuşak robot değildir; küçük çocuklar bile ileri teknoloji sayesinde, sosyal paylaşım sitelerini kullanarak birbirleriyle haberleşebiliyorlar. Onların bu alışkanlığı, ayrımcılığı körüklemek kadar önlemeye de açıktır. Ancak, edebiyat dünyası da küreselleşmenin dinamiklerine göre şekillendiğinden, yanıt bekleyen soru şudur: Günümüzde, edebiyat dünyasının gücü, ayrımcılığı yenebilir mi?

Ayrımcılık üzerine yapılacak okur odaklı edebiyat etkinlikleri, okurun ayrımcılık bilinci kazanmasına, dolayısıyla dünya barışına ve çocuklara yönelik araştırmalara katkıda bulunacaktır. Kaldı ki, edebiyatta ayrımcılığın fark edilmesiyle, okuma edimi de tamamlanmış olacaktır. Ancak bunun için eleştirel okumanın ve edebiyatın, okur üzerindeki dönüştürücü gücüne yeniden kavuşturulması gerekir.

## Sonuç

Yirmi birinci yüzyılda “insan hakları”nın hayata geçirilmesinde en önemli engellerden biri, “ayrımcılık”tır. Uzmanların da dikkat çektiği gibi küresel ekonominin yarattığı eşitsizliğin, ayrımcılık akımlarını tırmandırması kaçınılmazdır. “Uygarıklar ve dinler arası çatışmaya sürüklenmek istenen dünyamız”da kalıcı bir barışın sağlanabilmesi nasıl gerçekleştirilebilir? Mücadelede hedef bu olmalıdır. Burada medyanın tutumu önemlidir. Medya, ayrımcılık konusunda önyargısız davranması için kamuoyunca uyarılmalıdır.

Kuşkusuz, insan toplulukları homojen değildir; ırkçı, demokrat, önyargısız vb. çeşitlilik gösterir. Farklı topluluklar arasındaki önyargıların kırılması, “birlikte yaşama kültürü”nü içselleştirilmesi, dünya çapında ortak kültür ve bilinç oluşturulması çabaları sevindiricidir. İnsanlık kendine bir gelecek arıyor. Bu arayış tarih boyunca kesintiye uğramamıştır. Yeniden hayallere, ütopyalara açılan kültürel bir ortam yaratma çabalarını görmezden gelemez. Avrupa’da siyasetçilerin çokkültürlülük kavramının iflas ettiği savına karşılık, Avrupa ülkelerinde etnik, dinsel- mezhepsel vb. kimliklerin hak talepleri dikkate alınmaya başlandı.(4) Zihinsel dönüşümün belirtileri umut vericidir.

Edebiyat dünyasından beklenen, uluslararası dayanışma sağlayarak, bu çabalara ortak olmasıdır. Yinelemekte yarar var: “Anne Frank’ın Hatıra Defteri” bir belgedir. Ama edebiyat dünyasında da yerini almış olması, “söz”ün gücünü kanıtlanması açısından yazılı anlatımın bir zaferidir.

Bize gelince: Çocuklarımızın geleceği için toplum olarak ayrımcılık tuzaklarına düşmeden, Anadolu uygarlıklarının ortak mirasçısı olma bilinciyle hareket etmeliyiz.

Sözgelimi, dünya çocuklarının birbirini tanımaları için işe yayın ve dil çeşitliliğini desteklemekten, zengin bir kültüre sahip olan komşu ülkelerle ilişkilerimizi, çocuk edebiyatı alanında da geliştirmekten başlayabiliriz.

## KAYNAKÇA

Frank, Anne (2010) *Anne Frank’ın Hatıra Defteri*. (Çev.: Şazimet Nazlı Tekin). İstanbul: Papirus Yayınevi, (5. Basım).

## DİPNOTLAR

- 1) 1942’de Auschwitz’e götürülen Anne Frank, 1945’te kamptaki sefaletle dayanamayıp ölür.
- 2) İsrail’in Filistin üzerindeki baskısı, 1990 sonrasında Balkanlarda yaşananlar, 1994’te Ruanda’daki soykırım, 2003’te Sudan’da, Darfur’daki katliamlar, bu gün Arap ülkelerindeki karışıklık. Son olarak 27.7.2011’de, Norveç’teki ırkçı katliam. Fransa, İngiltere, İtalya, Hollanda’da siyasi partiler, artık Batı dışındaki ülkelerde olduğu gibi, iktidarda kalabilmek için din, mezhep, etnisite vb. unsurları kullanıyorlar.  
Fransa Cumhurbaşkanı Sarkozy’nin İslamofobisi, Hollanda’da seçim afişlerinde somutlaşan ırkçılık (Kara koyun- kırmızı koyun) vb. Öte yandan kimi Müslüman çevrelerde Müslüman olmayanlara cihat – fetih üzerinden düşmanlık besleyen söylemlerin keskinleşmesi.
- 3) Tarih Vakfı’nın “Toplumsal Uzlaşma Aracı Olarak Eğitimin Rolü Projesi” kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı’na sunduğu “Tavsiyeler Raporu”nda yer alan maddelerden ikisi konumuzla ilgisi açıdan burada değinmeye değer (17.2.2011).  
Eğitim, “barış için eğitim odaklı”, ayrımcılık yapmadan ve ötekileştirmeden, cinsiyetçi, militarist, milliyetçi her türlü zihniyet, içerik ve pratikten arandırılarak yeniden kurgulanmalı. Farklılıkların tanınması ve kabul edilmesi sorunu, hoşgörü ve lütf olarak değil, “hak temelli” olarak ele alınmalı.
- Sarrazin’in “Almanya Kendini Yok Ediyor” adlı kitabı Almanya’da çok satanlar listesine giriyor. On dördüncü baskısını yapmış. Kitapta Arap ve Türklerin genetik yapıları, gelişmelerine engel, deniyor!
- 4) Londra’da bir okulda, 2011 – 2012 eğitim programına, Musevilik, Hıristiyanlık, İslamiyet, Budizm, Hinduizm, Sihizm’in yanına, temel insan hakkı olarak Alevilik öğretisi de alındı. Berlin’de binlerce öğrenci, “İrkçılığın Olmadığı Okul, Cesaret Okul” projesini yürütüyor. Gazete çıkarmak, radyoculuk gibi etkinlikleri olan projeler Almanya’da dokuz yüz okulu kapsıyor.



## HAKLARIM DA VAR ÖYKÜLERİM DE: ÇOCUK HAKLARINA DÖNÜK BİR PROJENİN ANLATTIKLARI

**Nuran TURAN**  
Yazar

Uluslararası Mavi Hilal İnsani Yardım ve Kalkınma Vakfı: “Haklarım da Var Öykülerim del!” başlığıyla bir proje gerçekleştirmek için öyküler oluşturmamı istemişti. Çocuk Hakları Sözleşmesini temel alan ve bu sözleşmede çocuk için vazgeçilmez olan maddeleri öne çıkararak hazırlanacak öykülerle çocuklar, hakları konusunda bilinçlendirilecekti.

Bu düşünceyle yola çıktık. Önceden belirlenmiş maddeler üzerinde yeniden ve yeniden tartıştık. Öykülerin her bir başlığı didaktik bir yöntemle sunmasından daha çok, çocukların, onları metin içerisinde kendiliğinden algılayarak içselleştirmesinin işlevselliğinden yararlanmak istedik. Öte yandan, çocuğun yazınsal bir metinle karşılaşması, edebiyat yoluyla yaşamla ilişkisini geliştirmesi ve elbette yaşamın içinde haklarıyla var olmayı bilmesi önemliydi.

Bir başka önemli konu, sorunu öyküleştiren nasıl bir yöntem izleyeceğimdi. Amaçları doğrudan ve yaşamın içinden bir örnekle mi yoksa imgeler yoluyla mı vermeliydim. İkincisinin daha kalıcı olduğunu düşündüm. Fantastik bir kurgu içinde metinlerimi oluşturdum. Böylece okur (çocuk) metinle daha kolay iletişim kurabilirdi. Okullarda yapılan bazı çalışmalarda bunun işlevsel olduğunu gördüm ve mutlu oldum.

Şimdi sizlere, yaptığım çalışmadaki metinlerden bazı örnekler vereceğim ve içerdiği haklara dönük paylaşımda bulunacağım:

İlk öykümüz

### **AÇ KALAN AĞAÇKAKANLAR**

Öyküde fantastik bir kurgu içinde anne babaları yuvaya dönmediği için aç kalan ağaçkakan yavrularına önce komşu dayanışması içinde sahip çıkılır. Onların önce beslenip hayatta tutulması, bir yuvada koruma altına alınması sağlanır. Orada eğitimleri için çaba sarfedilir. Eğitim sürecinde kendilerinden farklı olanlarla karşılaşılır ve onlarla bir arada yaşamayı öğrenirler ve eğitim sürecinden geçerek bir meslek sahibi olarak hayata hazırlanırlar.

*Komşuları kendi aralarında konuşup bu işe bir çare bulmaya karar verdiler. Sonra da gidip durumu Kuş Devletinin yetkililerine haber verdiler.*

*Yavru ağaçkakanları Yavru Kuş Bakım evine götürmeye geldiklerinde minik kuşlar çok şaşkıncı. Annelerini babalarını sordular ama gelenlerin de bir şey bilmediklerini öğrenince üzgün ve çaresiz onların peşine takıldılar. Bakım evine geldiklerinde orada her tür kuşun minik yavrularıyla karşılaştılar. Öğretmenler de değişik türden kuşlardı. Okulun müdürü tombul bir güvercindi. Tombul müdire hanım yavru ağaçkakanların başlarını kanadıyla okşadı.*

*- Okulumuzu çok seveceksiniz. Hiç ağaçkakan yavrumuz olmamıştı. Okulumuza renk katacaksınız. Her ne kadar okulumuzda başka ağaçkakan yoksa da diğer türden kuş yavruları size arkadaş olacak. Öğretmenleriniz size çeşitli bilgiler verecek. Arkadaşlarınızla oyunlar oynayacaksınız. Büyüyünce de okulumuzdan uçup gidecek, hayatınıza devam edeceksiniz.*

*O günden sonra yavru ağaçkakanlar yeni hayatlarına başladılar. Sevgi dolu arkadaşlarıyla oyunlar oynadılar; sevgi dolu öğretmenleriyle yaşamlarının ilk yıllarını paylaştılar. Çok şey öğrendiler.*

*Aradan günler aylar geçti. Büyüyen yavru kuşlar okuldan ayrılıyordu. Okuldan ayrılmadan önce her biri yetenekleri doğrultusunda aldıkları eğitimle birer meslek ediniyordu. Ağaçkakanlar marangozluğa seçtiler.*



Bu öyküde ÇHS (Çocuk Hakları Sözleşmesi)'nin aşağıdaki maddeleri öne çıkartılmıştır.

**ÇHS Önsöz:** Önsöz, savunmasız konumları nedeniyle **çocukların özel bir duyarlılığa ve korunmaya muhtaç olduklarını** teyit etmekte, çocuğa ilk elden bakım ve koruma sağlayacak olan ailenin bu konudaki sorumluluğunu vurgulamaktadır. Çocuğun gerek dünyaya gelmeden önce, gerekse sonrasında yasal açıdan ve diğer açılardan korunması gerektiği, çocuğun içinde yaşadığı toplumun kültürel değerlerine saygının önemi ve çocuk haklarının güvenceye alınmasında uluslararası iş birliğinin belirleyici rolü, yine aynı bölümde değinilen hususlardır.

**Md. 2-Ayırım gözetmeme:** Hakların hepsi istisnasız bütün çocuklar için geçerlidir. Çocuğun hangi biçimde olursa olsun ayrımcılıktan korunması ve haklarının savunulması için yapıcı girişimlerde bulunulması devletin yükümlülüğüdür.

**Md. 3-Çocuğun yüksek yararı:** Çocukla ilgili bütün girişimlerde, çocuğun yüksek yararı tam olarak gözetilecektir. Anne-babalar ya da sorumluluk taşıyan diğer kişiler bu sorumluluğu yerine getiremedikleri/getirmedikleri takdirde, devlet, çocuğa yeterli dikkati ve desteği gösterecektir.

**Md. 5-Ana-babanın yönlendiriciliği ve çocuğun yeteneklerinin gelişimi:** Anne-babaların ve geniş ailenin, çocuğun yeteneklerinin gelişmesi açısından uygun biçimde yönlendiricilik yapma hak ve sorumluluklarına saygı göstermelidir.

**Md. 6-Yaşam ve gelişme:** Her çocuk temel yaşam hakkına sahiptir. Devlet çocuğun yaşamını ve gelişmesini güvence altına almakla yükümlüdür.

**Md. 20-Ailesiz çocuğun korunması:** Devlet, aile ortamından yoksun çocuğu özel olarak korumak, bu tür durumlarda uygun alternatif aile bulmak ya da kurumlar aracılığıyla çocuğun bakımını sağlamakla yükümlüdür. Bu yükümlülüğün yerine getirilmesi doğrultusundaki çabalarda çocuğun kültürel kimliğine gerekli dikkat gösterilecektir.

**Md. 28-Eğitim hakkı:** Her çocuk eğitim hakkına sahiptir. Devletin görevi, ilköğretimin zorunlu ve parasız olmasını sağlamak, her çocuğun yararlanabileceği değişik ortaöğretim kanallarını teşvik etmek ve yeteneklerine göre herkesi yüksek öğrenim olanaklarına kavuşturmaktır. Okul disiplini, çocuğun haklarına ve saygınlığına uyumlu olmalıdır. Devlet, bu hakkın uygulanabilmesi için başka ülkelerle iş birliği içerisinde olacaktır.

**Md. 29-Eğitim hedefleri:** Eğitim çocuğun kişiliğinin, becerilerinin, zihinsel ve fiziksel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesini hedefleyecektir. Eğitim çocuğu, özgür bir toplumda faal bir yetişkin yaşam için hazırlayacak; ana-babasına, kültürel kimliğine, kendi dili ve değerleriyle başkalarının kültürel kimliklerine ve değerlerine saygıyı geliştirecektir.

### **Engel Tanımayan Ördek Yavrusu**

Öykümüzde çocuk sahibi olma tutkusunu, anne babanın heyecanını anlatırken, doğan bebeğin doğuştan görme engelli olmasının onlarda yarattığı düş kırıklığını; ama sonra toparlayıp soruna dönük nasıl çözüm ürettiklerinden söz ediyoruz.

*Anne ördek kuluçka zamanının sonuna yaklaştığını hissediyordu.*

- *Kalkıp şöyle bir gezineyim ayaklarım uyuştur, dedi.*

*Onun kalkmasıyla baba ördek nöbeti devraldı. Hemen yumurtaların üzerine oturdu. Yumurtaları soğutmak olmazdı. Şunun şurasında ne kaldı ki birkaç güne kadar yavrularımızı peşimize takıp gölde yüzeriz diye de düşünüyordu bir yandan. Sonunda beklenen gün geldi. Yumurtalar birer birer çatlayıp şirin mi şirin yavrular önce başlarını ardından gövdelerini çıkardılar kabuklarından. Yalnız bir yumurta çatlamamıştı, içindeki yavru bir türlü dışarı çıkamıyordu. Baba ördek gelip gagasıyla yumurta kabuğuna vurdu. Çatlak büyüdü. Kabuktan dışarı çıkan baş pek şirindi. Yumurtadan tamamen çıkar çıkmaz şöyle bir silkindi. Bir sağa bir sola döndü, hemen yürüme denemesine girişti. Bir kaç adım attıktan sonra da gitti hemen yanı başındaki kardeşine tosladı. Baktı ilerleyemiyor öbür tarafa döndü bu sefer de babasına tosladı. Yavrunun davranışlarındaki gariplik annesiyle babasının dikkatini çekti. Neden böyle yürüyordu ki? Sanki önünü görmüyor gibiydi. Doktor baykuş'a gittiler. Baykuş bir baktı iki baktı. Sonunda dedi ki:*

- *Sizin yavru kuşun gözleri görmüyor.*

*Anne baba çaresizdi. Ne yapacaklarını bilemiyorlardı. Aradan günler geçti. Yavru, anne-babasının ve kardeşlerinin yardımıyla yaşamını sürdürmeye başladı. Yemeğini yiyebiliyor, annesinin peşinde kardeşlerinin seslerini ve kokularını izleyerek gızemelere katılabiliyordu.*

*Ama bu böyle gitmezdi. Yavru ördek de büyüyecek ve bir gün yaşama katılacaktı. İşlerini kendi yapabilmeli hatta beceriler kazanmalı bir işe yaradığına inanmalıydı. Nasıl olacaktı ki bu?*

Anne ve baba çocuklarını engelli çocukların eğitim gördüğü okula götürürler. Kaygılıdır.

- *Ne dersin hanım, oğlumuz da bu çocuk gibi başarıyı yakalayıp mutlu olabilecek mi?*
- *Neden olmasın, elbette oğlumuzun geleceği güzel olacak.*

*Gerçekten de güzel oldu. Minik görme engelli ördek yavrusu Görme Engelliler Okulunda onlar için hazırlanan alfabeyi çok çabuk öğrendi. Okumayı öyle çok sevdi ki kütüphaneden çıkmaz oldu. Sonunda iyi bir yazar olan ördek yavrusu büyüdü. Evlendi. Çocukları oldu. Şimdi okula giden çocuklara masallar yazıp okuyor. Biliyorsunuz engelli çocuklar kendilerine sahip çıkıldığında neler başarır neler.*

Ama onlarla benzer soruna sahip başka bir anne ve baba onlara umut verirler. Sonunda çocukları okulu başarıyla bitirir ve yaşama başarılı biri olarak katılır.

Metinde temel olarak ÇHS'nin aşağıdaki maddeleri işlenmiştir.

**Md. 3-Çocuğun yüksek yararı:** Çocukla ilgili bütün girişimlerde, çocuğun yüksek yararı tam olarak gözetilecektir.

**Md. 6-Yaşam ve gelişme hakkı:** Her çocuk temel yaşam hakkına sahiptir.

**Md. 18-Ana-babanın sorumlulukları:** Anne-baba çocuğun yetiştirilmesinde ortak ve birinci elden sorumluluk taşımaktadır.

**Md. 23-Özürlü çocuklar:** Özürlü çocuk, saygınlık içinde eksiksiz ve onurlu bir yaşantı sürdürmek için özel bakım, eğitim ve kurs görme; mümkün olan en üst düzeyde özgüvene ve sosyal bütünleşmeye kavuşma hakkına sahiptir.

Kanaryanın Başına Atılan Cevizler öyküsünde küçük yaşta evlendirilen kızların gerçekliğine değiniliyor. Bu çocuklar yalnızca evlendirilmekle kalmayıp aynı zamanda şiddete uğramaktadırlar.

- *Hayır artık okula gitmeyeceksin ve kara kargayla evleneceksin! Son sözüm budur, dedi yavru beyaz güvercinin babası.*

- *Ama ben daha çok küçüğüm. Okula gitmek istiyorum. Arkadaşlarım olsun istiyorum. Okuma yazmayı öğrenmek, öğretmen olmak istiyorum. O zaman sana da yardım ederim. Kızının mutlu olmasını istemiyor musun babacım dedi. N'olur izin ver, okuyayım, diye yalvardı yavru beyaz güvercin.*

- *Seni ona sattım, dedi babası.*

*Yavru beyaz güvercin hıçkırarak yuvasına uçtu ve çalılara başını dayayıp ağladı.*

*Sinemada bu sahneyi izleyen serçeler kendi aralarında konuşuyorlardı.*

- *Olur mu canım, dedi birisi. Hiç yavrular satılır mı? Yavrular tarlada yetişen buğday tanesi mi ki satılsın.*

- *Baba ya da anne olmak yavruyu satma hakkını kimseye vermez, dedi bir başkası. Yavrunun bedeni yavruya aittir.*

Öykümüz çocukların uğradığı şiddete de değinir.

*Tam o sırada kafasına düşen kocaman bir taş yüzünden yavru kanaryalardan biri yere yuvarlanıverdi. Yarı baygın yerde yatan kanarya yavrusunun yanına bir martı geldi. Olayı gören başka kuşlar da geldiler, ne olduğunu merakla birbirlerini sordular. O sırada başka bir yavrunun daha düştüğü haberi geldi.*

*Martı:*

- *Ben doktorum, izin verin de bir bakayım, dedi. Minik bir bülbül yerde yatıyordu. Tam o sırada yukarıdan bir kahkaha sesi geldi. Yukarı bakınca kargaların birbirlerine ceviz atarak eğlendiklerini gördüler. İşte yine kocaman bir ceviz kocaman minik bir serçeye isabet etmişti. Rasgele etrafa ceviz atıyorlardı. Böyle sorumsuz kuşlara ceviz vermemek gerekiyor, dedi paçalı güvercin. Bunlar ele geçirdikleri her şeyi kuşların zararına kullanıyor. Bizlerin öncelikle çocuklarımızın güvenliğini sağlamamız gerekiyor. Cevizler yasaklansın!*

*Martı:*

- *Yaralıları hemen hastaneye götürmemiz gerek. Kargayı da polise bildirelim, dedi.*

*Hastaneye götürülen yavru kuşların aileleri haberi duymuş. Hastaneye koşmuştu. Öykünün temel olarak ÇHS aşağıdaki maddelerine değinmektedir.*

**Md. 3-Çocuğun yüksek yararı:** Çocukla ilgili bütün girişimlerde, çocuğun yüksek yararı tam olarak gözetilecektir. Anne-babalar ya da sorumluluk taşıyan diğer kişiler bu sorumluluğu yerine getiremedikleri/getirmedikleri taktirde, devlet, çocuğa yeterli dikkati ve desteği gösterecektir.

**Md. 12-Çocuğun görüşü:** Çocuk, görüşlerini serbestçe ifade etme, kendisini ilgilendiren herhangi bir konu ya da işlem sırasında görüşlerinin dikkate alınmasını isteme hakkına sahiptir.

**Md. 18-Ana-babanın sorumlulukları:** Anne-baba çocuğun yetiştirilmesinde ortak ve birinci elden sorumluluk taşımaktadır.

**Md. 24-Sağlık ve sağlık hizmetleri:** Çocuk, mümkün olan en üst düzeyde sağlık ve tıbbi bakım standardına ulaşma hakkına sahiptir. Devletler, temel ve koruyucu sağlık bakımı, halk sağlığı eğitimi ve bebek ölümlerinin azaltılması konularına önem verecek, bu amaca yönelik uluslararası işbirliğini teşvik edecek ve etkin sağlık hizmetlerinden yoksun tek bir çocuk kalmaması için çaba göstereceklerdir.

**Md. 28-Eğitim hakkı:** Her çocuk eğitim hakkına sahiptir. Devletin görevi, ilköğretimin zorunlu ve parasız olmasını sağlamak, her çocuğun yararlanabileceği değişik ortaöğretim kanallarını teşvik etmek ve yeteneklerine göre herkesi yüksek öğrenim olanaklarına kavuşturmaktır. Okul disiplini, çocuğun haklarına ve saygınlığına uyumlu olmalıdır. Devlet, bu hakkın uygulanabilmesi için başka ülkelerle iş birliği içerisinde olacaktır.

**Md. 29-Eğitim hedefleri:** Eğitim çocuğun kişiliğinin, becerilerinin, zihinsel ve fiziksel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesini hedefleyecektir. Eğitim çocuğu, özgür bir toplumda faal bir yetişkin yaşam için hazırlayacak; ana-babasına, kültürel kimliğine, kendi dili ve değerleriyle başkalarının kültürel kimliklerine ve değerlerine saygıyı geliştirecektir.

**Md. 31-Dinlenme, boş zamanları değerlendirme ve kültürel etkinlikler:** Çocuk dinlenme, boş zaman değerlendirme, oyun oynama, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılma hakkına sahiptir.

**Md. 35-Çocukların satılmaları, kaçırılmaları ve fuhuşa zorlanmaları:** Çocukların her ne nedenle ve hangi biçimde olursa olsun satılmaları, kaçırılmaları veya fuhuşa konu olmalarını önlemek için her türlü çabayı göstermek, hem çocuktan sorumlu olanların ve tüm yetişkinlerin ve hem de devletin görevidir.

Kanarya Yavrularını Çalıştıran Akbaba öykümüzde de kaçırılıp çalıştırılan hem bedensel hem de cinsel yönden istismar edilen çocuklardan söz edilir.

- *Ben evimi özledim, akbabanın bizi gece gündüz çalıştırmasına dayanamıyorum artık.*

- *Ben de evimi, annemi, babamı, kardeşlerimi özledim. Neredeyiz, evimizden ne kadar uzaktayız acaba? Buradan kurtulmanın bir çaresi yok mudur?*

*Akbaba kanarya yavrularını sizinle orkestra kuracağım diye kandırılmış ve onları alıp yüksek bir dağın yamaçlarına götürmüştü. Kendi aralarında konuşuyorlardı. Kocaman bir kayanın kovuğunda, akbabanın yuvasında geçiyordu bu konuşma. Daha önceden akbabanın kaçırdığı başka bir kanarya yavrusu söze karıştı:*

- *Nasıl kurtulacağımızı ben de bilemiyorum. Bu akbaba çok güçlü, bizden de büyük. Ne yapsak, buradan nasıl kurtulsak diye ben de düşünüyorum. Bizi çalıştırıyor, taş taşıyor. Gagam daha şimdiden çatlaklarla dolu. Kanatlarımsa beni uçuramayacak kadar güçsüz. Ayrıca yolunan tüylerimiz yüzünden uçabilmemiz imkânsız. Ben taş taşımak istemiyorum, yuvamı istiyorum, annemi babamı istiyorum. Bizi duyabilen var mı?*

**Md. 11-Yasadışı yollarla ülke dışına çıkarma geri döndürmeme:** Devlet; çocukların ana-babadan herhangi biri tarafından ya da üçüncü bir taraf eliyle ülke dışına kaçırılıp burada alıkonulmasını önlemek ve gerçekleşen bu tür olayların çözümü için yol bulmakla yükümlüdür.

**Md. 19-Suistimal ve ihmalden koruma:** Devlet, çocuğu ana-babanın ya da çocuğun bakımından sorumlu başka kişilerin her türlü kötü muamelesinden koruyacak, çocuk suistimalini önleyecek ve bu tür davranışlara maruz kalan çocukların tedavisini amaçlayan sosyal programlar hazırlayacaktır.

**Md. 32-Çocuk işçiler:** Çocuk; sağlığı, eğitimi ve gelişmesi açısından tehlike teşkil eden işlere karşı korunma hakkına sahiptir. Devlet, işe kabul için asgari bir yaş sınırı tespit etmek ve çalışma koşullarını düzenlemek zorundadır.

**Md. 35-Çocukların satılmaları, kaçırılmaları ve fuhuşa zorlanmaları:** Çocukların her ne nedenle ve hangi biçimde olursa olsun satılmaları, kaçırılmaları veya fuhuşa konu olmalarını önlemek için her türlü çaba göstermek, hem çocuktan sorumlu olanların ve tüm yetişkinlerin ve hem de devletin görevidir.

**Md.36-Sömürünün diğer biçimleri:** Taraf devletler, esenliğine herhangi bir biçimde zarar verebilecek başka her türlü sömürüye karşı çocuğu korurlar.

Savaşı Önleyen Yavru Kaz öyküsünde, savaşın çocuklara nasıl zararlar verdiği, onların geleceğini yok ettiğinden söz edilir. Çocukların bütünlüğünü koruyan bir aileye, güvenli bir dünyaya ve geleceğe dönük umutlara gereksinmesi vardır. Ayrıca küçük çocukların savaşa sokulması ve öldürmeyi öğrenmesi onların geleceğini tehlikeye atmaktadır.

*Kuş cennetindeki balıkçılar, kazlar, kuğular, ördekler ve diğer kuşlar cennet gölünün kendilerine ait olduğunu iddia ediyorlardı. Bu nedenle zaman zaman aralarında kavga çıkıyor ama çok sürmeden ortalık yine sessizliğe bürünüyordu. Ama bu sessizlik de çok sürmedi. Bir sabah kazlar ve ördekler işbirliği yapıp kuğulara ve balıkçılara savaş ilan ettiler. Üstelik küçücük yavruların ellerine de silah vermişler ve savaşa göndermişlerdi. Kuğular ve balıkçılar kendi yavrularını güvenli bir yere saklamışlar ve savaştan etkilenmemeleri için ellerinden geleni yapmışlardı. Aslında kuğular ve balıkçılar savaş istemiyorlardı. Görüşerek konuşarak sorunlarını halletmek istiyorlardı. Ama ne çare ki savaş başlamıştı. Üstelik kuraldışı yaşanan bir savaştı bu. Kuşların geleceği olan yavrular savaşa sokulmuştu.*

Metinde savaşmanın değil barış içinde yaşamının çok daha önemli olduğu özellikle vurgulanır.

Bu öykümüzde ÇHS'nin aşağıdaki maddelerine özellikle değinilmiştir.

**Md. 12-Çocuğun görüşü:** Çocuk, görüşlerini serbestçe ifade etme, kendisini ilgilendiren herhangi bir konu ya da işlem sırasında görüşlerinin dikkate alınmasını isteme hakkına sahiptir.

**Md. 38-Silahlı çatışma:** Taraf devletler; 15 yaşından küçük çocukların çatışmalara katılmamalarını sağlamak için mümkün olan her tür önlemi alacaklardır. 15 yaşından küçük hiçbir çocuk askere alınmayacaktır. Devletler ayrıca, silahlı çatışmaların etkilediği çocuklara, ilgili uluslararası yasada belirtilen şekillerde koruma ve bakım sağlayacaklardır.

### **Sonuç:**

Bu proje çalışmamızda Çocuk Hakları Sözleşmesinin farklı maddelerine karma olarak değinen on iki öykü oluşturulmuştur. Öyküler çocukların iletişim kurabileceği bir dille ve onların pedagojik ve psikolojik gerçeklerine göre oluşturulmaya çalışılmıştır.

Kitabın resimleri de benzer anlayışla yapılmış ve kitap proje çerçevesinde çocuklara ulaştırılmıştır.



## HER ÇOCUĞA ULAŞABİLİYOR MUYUZ?

**Zehra ÜNÜVAR**  
Yazar

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi tarafından hazırlanan “Fakir Baykurt’u Anma Programı”nda “Çocuklara Yazmak “ konulu bir sunum yapmak için davet edilmişim.

Aydın’dan Burdur’a giderken, yol arkadaşımla bir öğretmendi. Tanıştık. Çocuk kitaplarım olduğunu öğrenince, “Güç öğrenen, özürleri olan, özel eğitim alan çocuklar için yazılmış kitabınız var mı?” dedi. Olmadığını söyledim.

Engelli çocukların kahraman olarak işlendiği iki kitabım vardı ama özel durumu olan, öğrenmesi yaşitlarına göre ağır olan çocuklar aklıma gelmemişti doğrusu. Düşündüm kaldım.

Öğretmen arkadaş, “Sizlerin yazdığı öyküleri, biz bir kez daha yazıyoruz çocuklarımız için” dedi. “Tıpkı, henüz dişi çıkmayan bebeği için mama çiğneyen anneler gibiyiz. Çünkü bizim çocuklarımız, deyimleri, söz gruplarını kolay kolay anlayamıyorlar. Soyut kavramlar ise, onlara çok uzak.”

Yol boyu, bu konuda epey bilgi verdi bana. Nazilli’de bir okulda çalışıyormuş. Yaptığı çalışmalarını anlattı. Uygulamalardan söz etti. Büyük bir özveri, bilinç, çocuk sevgisi isteyen bir iş yapıyorlardı.

Öğrenme güçlüğü çeken bir çocuğa nasıl bir öykü okunmalıydı? Yaşamın hangi kesiti, onu ne kadar ilgilendiriyordu? Cümleler kaç sözcükten oluşmalıydı? Duygular işlenirken, nelere dikkat edilmeliydi?

İsterim ki, hepimiz bu konuda akıl yoralım. Bu tür özel çocuklarımız için de yazalım. Yazarken de ortak akıl oluşturalım.

İşte, “Her Çocuğa Ulaşabiliyor muyuz?” sorusu o gün takıldı aklıma.

Bu konuda düşünmeye başlayınca da önce sorular sordum kendime.

İstekle, özenerek yazdığımız masallar, öyküler, romanlar, şiirler hangi çocuklar düşünülerek yazılıyor?

Her çocuk, eline aldığı kitabı zevkle okuyabiliyor mu? Okuyup anlayabiliyor mu?

Basılan her kitabı yurdun istediğimiz bölgesinde bulabiliyor muyuz?

İllerde, ilçelerde kitapçı var mı; bu kitapçılar yayınları nasıl izliyor?

Birinci soruya yanıtım şu oldu. **“Aslında her kitap tüm çocuklara ulaşma heyecanı ile yazılıyor. Ama okula giden çocuklar gözetilerek yazıldıysa, çocuk okumayı öğrenmiş olmalı, yani, okuduğunu anlayacak kadar sökmüş olmalı.”**

Öyle ya, çocuk okumayı öğrenmiştir ama anlama hızına erişmemişse, okuduğundan hiçbir şey anlamayacaktır. Çünkü o, yalnızca sesleri doğru çıkarmak, birliktelikleri sağlamak, bütünleyip dizmek telaşı içindedir. Anlam alanına girmesine henüz çok uzun bir yol vardır.

Okuduğunu “anlama hızı” aslında çok önemli. Önce bu hızı kazandıracamız, sonra da bu hıza uyan düşünme, kavrama işini başartacağız. Bunu yapmadığımızda, çocuk, okuduğunu tam olarak anlayamadığı için çabuk sıkılacak. Böyle çocuklar, henüz, resimlere bakarak kitap okuduğunu sanma döneminde. Kaçınıcı sınıfta olduğu işe yaramaz; biz, yazdıklarımızla o çocuklara ulaşamayız. Yani, çocuk üçüncü sınıftadır ama, henüz, zevk alacak kadar okumayı sökmemiştir.

Ben, altıncı sınıfta bile okuma hızı kazanamamış çok çocuk okuttum. Okumuşsunuzdur, bir üniversitemizin, üniversite sınavında başarısız olanlar arasında yaptığı bir sormacada “Niçin başarısız



oldunuz?” sorusuna, pek çok öğrenciden “Okuduğumda, sorunun ne demek istediğini anlayamadım” yanıtını almıştır. Çocuk, liseyi bitirmiş ama kendi seviyesinde okuma-anlama düzeyini kazanamamıştır. Bu tür öğrencilerin sayıları da az değildir.

Üstünde 7+ yaş diye yazan kitapların hepsi de bu yaştaki çocuklar tarafından okunabiliyor mu peki? İşte, aklıma takıldıktan sonra soruşturunca öğrendim ki, çok azı anlayacak düzeyde öğreniyor okumayı ilk yılda. Yani biz yazdığımız kitapla, bir aracı olmadan, okumayı öğrenmiş sayılan her çocuğa istediğimiz gibi ulaşamıyoruz.

Evde anne-baba, abla-abi, okulda, öğretmen aracılığı ile seslendiğimiz çocuk, yazılanların heyecanına, hayaline, sevincine, kısaca, duygusuna-düşüncesine, özgürce ulaşamıyor. Belki, benim yazdığım bir bölümden sonra ara verip de hayal kuracak, içinde beliren özencini düşünecek ya da benzer bir duygu yaşadıysa tazeleyecek! O anda ona sesli okuma yapan kişi buna izin vermeyi bilir mi? Bilmiyorum. Sanmıyorum. O zaman, o çocuğa yeterince ulaşamadım demektir.

Bu tür çocuklar, okulöncesi için hazırlanmış kitaplardan daha kolay yararlanıyorlar. Ancak, onun durumuna dikkat etmeden, yaşının kitabında zorlama yapılırsa; o çocuk bir okuma kaçkını olmaya başlıyor. Çünkü zevk almıyor.

Soruyu sorduğumuz yerden sürdürelim. **“Nasıl bir çocuk düşünerek yazıyoruz?”** Bu soruyu, **“Zekâ düzeyi ortalamayı bulmuş, yaşının dilini edinmiş çocuklar”** diye yanıtlayabilir miyiz? Yanıtlayabiliriz.

Yaşlıları arasında çok geriden gelenler var. Bu geriden gelmenin, çevresel özelliklere bağlı nedenleri yanında, çocuğa bağlı nedenleri de olabilir. Önce bu nedenler ortadan kaldırılıp, çocuk, yaşlılarının ortalamasına ulaşmalı ki, bizim çalışmamız da ona ulaşsın.

Yaşlıları arasında çok fazla önde gidenler ya da önde gitmesi gerektiği sanılanlar da var ki, bunların durumu da başka bir problem. Bilirsiniz, bizde, her anne baba, çocuğu için konuşmaya başladığında, “aslında çok zeki bir çocuk” diye başlar. Ne diyeceğinizi şaşırırsınız. Artık, bu yargının üstüne sizin söyledikleriniz, onların yargılarını tutmuyorsa, kişisel yetersizliğimize yorulacağı için hiçbir işe yaramayacaktır. Bilinçli bazı ailelere yol gösterip de çocuğu yaşlılarının çizgisinde, ama önde giden yeteneklerini okşayarak ilerletebilirsiniz ne alâ, yapamazsanız, ulaşılamayan bir çocuk daha doğacaktır ki, acısı çok sonra çıkacaktır.

Çok üstün zekâlı olduğu, güzel kitap okuduğu, ince kitapların artık ona göre olmadığı anlatılarak benimle tanıştırılan bir erkek çocuğunu hiç unutmuyorum. Dördüncü sınıf öğrencisiydi; elindeki kitap da o günlerde büyükleri çok oyalayan “Bay Pipo”ydu.

Çocuk ruhunu besleyecek onca güzelliği ne zaman ittirip de oraya getirilmişti; nereye gidiyordu; bunun gibi çocuklara biz nasıl ulaşacaktık, şaşırıp kalmıştım. Desteği için çok övünen öğretmene, on beş yıl “Öğretmen Okulu”, üç yıl da “Eğitim Enstitüsü” Edebiyat- Çocuk Edebiyatı dersi okutmuş biri olarak söylediklerim işe yaradı mı bilmiyorum. Belki o da beni çağ dışı kalmış bir eski öğretmen olarak gülümseyerek dinledi.

Biz, merdivenin ilk basamaklarını görmesine izin verilmeyen, zekâsı kendi aileleri ya da yarışmacı öğretmenleri tarafından şaşırılmış çocuklara da ulaşamıyoruz kolay kolay!

Öyleyse, sözünü ettiğimiz “Ortalama için yazma” uğraşımız da yeterli bir çaba olmuyor kimi zaman. Ürünü eline alan ileri çocuk sıkıldığını, çok geride olan da beğenmediğini belirterek bizi dışlayabiliyor. Şaşırılanlar, şişirilenler de tenezzül edip yüzüne bile bakmıyor. Bunların sayısı çok olmasa da, yazar olarak bazı çocuklara ulaşamayacağımızı baştan kabul etmiş olacağız.

Kitapçılara gelince, durum hiç de iç açıcı değil. Kitap satışı yapan bir yer aradığınızda bulamayacağınız çok ilimiz ilçemiz var. Büyük özveri ile bu işe soyunanlar da pek çok güçlüğü göğüsleyerek çalışıyorlar. Reklamın, moda(!)nın etkisinde de kalıyorlar kuşkusuz. Dağıtımda yaşadıkları problemler, yayınevlerinin özel kuralları onları da değişik yöntemlere itiyor. Eskisi gibi, her yeni basılan kitabı raflarda göremiyorsunuz. Özel isteğinizi yazdırıp kargo yolu ile getirtmelerini beklemenizi istiyorlar. Bu yazıyı hazırlarken, Kuşadası D&R’da küçük bir arama yaptım. Adını bildiğim pek çok yazar ve şairin çocuk kitabı raflarda yok. Benim de bir tek Uykucu Ufuk kitabım vardı. Çocuk okuyucu da büyükler gibi, sürümdeki kitaplar arasından seçmek zorunda yani.

**Devlet okullarında, ya da özel okullarda, çocukların kitapla arkadaşlık kurması aynı hızda mıdır?**

**Kız çocuklarla erkek çocukların kitaba ilgisi aynı mıdır?**

**Yaş gruplarına göre hangi konular daha çok ilgi çeker?**

**Ele alınan konular, nasıl işlenirse daha albenili olabilir?**

Bu sorular da sık sık sorduğumuz sorular elbette.

Her ne kadar “Çocuklara Yazmanın Edebî ve Etik Kuralları” varsa da, piyasanın da acımasız kuralları var. Çok satma, moda uyma uğruna, aslında çocuklara zararını pek güzel düşünebildiğimiz konuları, hiç de yararlı olmayacak biçimde işleyen bir yazarla nasıl başa çıkacağız? Başa çıkamadığınız yerde, siz hangi çocuklara ulaşabildiğinizi düşünüyorsunuz?

Eğitim Psikolojisi, Pedagoji öğretmenlerimiz, **“Çocukları yaşama hazırlarken, psikolojik kaçırlara sapıp da sorunlarını hayalen çözen, çözdüğünü sanıp da gerçeklerde batıp yok olan bireyler olmasına izin vermeyin. Çocuk gerçekliğinden yavaş yavaş yetişkin gerçekliğine, hem yaşamı, hem de kendilerini öğrenerek geçsinler”** demişlerdi. Hep aklımdadır.

Son yıllarda, büyük bir sihir-fal-cadı-cin-öte dünya vs. merakı işleniyor. Dozunu nasıl ayarlayacağız? Erbabı mutlaka biliyordur da işliyordur. Oturduğu yerde yarattığı sorunsuz dünyasından o çocuğu nasıl çıkaracağız? Büyülerle, fallarla, olağanüstü yetenekleri ile çocuğa harika dünyalar kuruveren sihirlerle içi rahat, kafası boşalmış çocuk, gerçek yaşamı nasıl algılayacak?

Günlük zorlukları görmemeye, her şeyi gerçek dünyanın dışında çözmeye heveslenmiş; ruhu bu heyecanla beslenmeye başlayan çocuklara nasıl ulaşacağız? Yazdıklarımızın, bir masal diyarında geçtiği anlaşılıyorsa, baştan bunu kabul ederek okuyacak. Bilimkurgu öğeleri çok iyi düzenlenmiş, bilimin bugüne dek gelişmiş yolları genişletilerek olası gelişmeler yaratılarak yazılmış bir serüvene de diyeceğim yok. Ancak, günah-sevap ikilisi arasında, ödül-ceza düşüncesini dinsel öğelerle süsleyerek anlatanlar var ki, ne diyeceğinizi şaşırıyorsunuz. Şimdi, ister istemez soruyorsunuz: Bu tür kitaplarla beslenen çocuğa, benim yazdıklarım, ele aldığım konular, anlatım biçimim, ulaşıyor mu acaba?

**Çocukların kitapla arkadaşlık kurmasını sağlamaya** gelince, durup düşünmemiz gerekiyor. Okul yönetimi, öğretmen, öğrenci velisi kitapla barışıkça, çocuklar, kitabı okulun bir parçası olarak görüyor. Değilse, çocuk için kitap deyince yalnızca ders kitabı akla geliyor. Anne babaların çoğu da öyle düşündüğü için, bir öykü ya da masal kitabı bulan çocuk, **“onu bırak, ders çalış”** uyarısı ile kitabı elinden atıyor.

Kütüphanesi olmayan çok fazla okulumuz var. Sınıflarda oluşturulan kitap dolapları ise birer teftiş fırçası niteliğinde çoğu zaman. Çocukların gönüllü bağışları ile doldurulan bu dolaplarda, nitelikli kitap bulmak rastlantı. Çoğu, elli kuruşa, bir liraya alınmış, basanı, yazanı belli olmayan bu kitapların yararından çok zararı var.

O zaman, resimleriyle, basımdaki özeni ile çocuğa göre hazırlanmış olan kitaplarımız sınıf kitaplıklarına da zor ulaşıyor bence.

Özel okullar bu konuda biraz daha titiz davranıyor. Öğretmenlerini görevlendirerek kitap seçtiriyor. Çocuklara yazan tüm yazarları taramaya çalışarak, yalnızca adı duyulmuş yazarların kitaplarını alarak değil, diğer yazarların kitaplarını da almaya çalışıyorlar. İlkeli çalışmaları ile tanıdıkları yayınevleri kataloglarını tarayıp kitap seçiyorlar. Böyle çalışmalarla, kitaplarımız daha çok çocuğa ulaşıyor. Ama 100 Temel Eser Listesi dışında araştırma yapma, sorumluluk alma, okuma inceleme cesareti gösteremeyen okulların öğrencilerine ulaşmamız, rastlantılara bağlı.

Böyle bir rastlantıyı kendimden örneklemek isterim. İzmir Kitap Fuarı'nda karşılaştığım bir tanıdığım, torunlarına kitaplarımdan almıştı. Böylece haberi olan sınıftakiler ve iletişimde oldukları arkadaşları, benim kitaplarımı okudular; beğendiler, devamını aldılar.

**Yazdıklarımızı, tek erkeklere ya da yalnız kızlara diye ayırıyor muyuz?**

Ben ayırmıyorum. Öykülerimde erkek kahramanlar da var, kız kahramanlar da. İnsana, insan gözü ile bakmalarını istiyorum. Bunu ne derece başarı ile uyguluyorum bilemem ama insan sevgisi, eşitlikçi bir davranış, barış düşüncesi, doğaya, yaşama bağlılık serptiğim düşünceler.

Ancak, öyle çocuklar var ki, bu tür duyguları düşünceleri çok batıcı buluyor. Siz istediğiniz kadar öğreticilikten, tembihten arındırın dilinizi, o, kırıcı dökücü olaylar arıyor. Acımasız kahramanlarla

özdeşleşerek, çocukta hayal bile edemeyeceğiniz hainlikler görmek istiyor. Hayvan mı anlatacaksınız, kedileri dört ayağından tutup balkondan atan birini anlatın. Ağacın dallarını boyu yetişecek yere dek kesip güç deneyen birini anlatın. Solucanı santim santim doğratın, kaplumbağaların evini kırın. Hoşuna gidiyor. Bunlara benzer olayların olmadığı doğa, onu sarmıyor. Bu yüzden de böyle çocukların inadını kıran kitapları nasıl yazacağımızı şaşırtıyoruz; kısaca, onlara ulaşmayı başaramıyoruz.

Ya da bir kız çocuğu, yalnızca süsten, giyimden, prensesler gibi yaşamaktan söz eden öyküler dinlemek, o tür hayallerini besleyen kitaplar okumak istiyor. Niye manken olmanın, şarkıcı olmanın sihirli yolları küçücükten önüne serilmesin ki? Televizyonlarda yaşlıları acımasızca yarıştırlırken, siz sekiz yaş, on yaş diye çocuk duyguları keşfetmeye boşu boşuna uğraşıyorsunuz. Yazdığınız öyküler de, romanlar da sizin bulduğunuz yöntemle çocuk saflığının gerçeklerine tam olarak ulaşmıyor. Çocuğa da ulaşamıyorsunuz işte.

Ya da çoğu çocuğa da ulaşamıyorsunuz. Sizin kıyamadığınız çocuklara, birileri kıyıyor. Tam da onların istediği gibi yazıyor; çok okunuyor. Sonrasında, böyle beslenen hevesleri ile evden kaçan çocukların öykülerini, hiç kimse üstüne almadan okuyor; okuyoruz. İlgî çekiyor diye dizi filmler bile yapıyoruz.

Sözlerimi büyük bir iddia diye almayınız. Bu tür yazmayanların kitapları, çocukları yanlış yapmaktan koruyor demek istemiyorum. Ama çocuktaki yaşam zincirinin bir halkasını da sağlamlamaya yarar dersem; hayır mı dersiniz! Hayır dersek, emeğimize yazık olur.

Ulaşabildiğimiz çocuklarda, okuma zevki yaratsak, güzellikleri beslesek, insan, doğa canlı sevgisini çoğaltsak, kendine güveni beslesek az iş mi yapmış oluruz? Bir de, kitaba bağlanan bu tür çocukların, ilerde iyi birer okuyucu, dinleyici, düşünebilen, sorgulayabilen kişiler olmasına yardım ettiğimizi düşünelim. Epey iş başarmış oluruz. Öyleyse, yazmanın yanında, daha çok çocuğa ulaşmak da derdimiz olmalı. Sayısal olarak çok çocuk, zevkleri, merakları yönünden daha çok çocuk, bedensel, zihinsel özellikleri yönünden de daha çok çocuk kaygımız olmalı.

Bir de doğuştan özürlü olan çocuklarımız var. Hani bana öğretmen anımsattığı çocuklar. Engelleri, bedensel ya da zihinsel olabilir. Dereceleri birbirinin aynı değildir. Kavrayışları, algıları, anlama dereceleri farklı olan bu çocukların her biri ayrı bir dünyadır.

Antalya'da böyle çocuklarla eğitim yapan, emekliye ayrılmışken, yeniden eğitim alarak "Özel Alt Sınıf" öğretmenliğine gönüllü olan arkadaşım ile konuştum. Beş öğrencisi var. Her birinin özelliği farklı. Genel özellikleri ise, çok kırılğan, alingan oluşları. Duygularını hiç saklamadan ortaya koyduklarını söyledi. Dünyaları küçük ama merakları büyük. Soru sormayı her zaman beceremeseler de kafalarında sorular oluşuyor. O yüzden de onların okuyacağı öykülerde örneğin, çok karışık anlatım istemiyorlar. Karmaşık benzetmeler onları yoruyor. En uzun tümce beş sözcükten olmalı. Öyküde de, sözü çok fazla uzatmadan konuya girilmeli. Sözü dolandırmadan sonuca ilerlemeli.

Arkadaşımın yönlendirmesi ile bir öykü yazıp gönderdim. Okuyup, bu öykü ile ilgili neler sorabileceklerini öğrenmeye çalıştım. Öykümü de soruları da ekliyorum. Bu tür çocuklarımıza ulaşacak ayrı öykü kitapları oluşturmamız gerektiğini de dikkatinize sunuyorum. Bu tür kitapların sesleneceği çocuk sayısı az elbette. O yüzden de yayınevleri, kitabın basımına sıcak bakmayabilir. Öğretmenlerin, şimdiye dek uyguladıkları yöntemlerle, kendi göbeklerini kendilerinin kesmesinin sürmesini isteyebilirler. Ama bakanlık eli ile basımı yapılacak kitaplarla bu çocuklara ulaşabiliriz. Ya da hepimiz birer küçük öykü vererek bir kitap armağan edebiliriz.

*Küçük Bir Öykü*

*Sevgili Babaannem*

*Dün akşam ateşim yükseldi. Üşütmüşüm. Hemen doktora gittik. İlaç verdi. "Okula gitme" dedi.*

*"Kaç gün?" dedim.*

*"Üç gün" dedi.*

*"Derslerim ne olacak?"*

*"Dersler bekleyecek küçük hanım"*

*"Ama..."*

*"Ama, arkadaşların da hasta olur."*

Sustum. Evden eşyalarımı aldık. Babaanneme gittik. Bizi görünce şaşırıldı.

“Yoksa kızım hasta mı?” dedi.

“Ateşi var” dedi annem. “Üç gün okula gitmeyecek”

“Buyurun, buyurun! Kızıma çorba ısıtayım”

Babaannem, hastaya hemen çorba içirir.

Bir tabak çorba içtim. Boğazım ısındı. İlaçlarımı içtim. Büyük koltuğa yattım.

Annemle babam biraz oturup gitti.

Babaannemle kalmak eğlenceli. Masal anlatıyor. Şarkı öğretiyor. Oyun oynuyoruz. Hastalığı unutuyorum.

Kahvaltı güzel. Öğle yemeği güzel. Akşam yemeğinde annemler de var. İlaçlarımı saatinde içtim. Üç günde iyileştim.

Benim canım babaannem.

Öykünün incelendiği okul: Ayşe Ahmet Atmaca İlköğretim Okulu- Antalya

Öğretmen : Arzu Özdemir

Sınıf : Özel Alt Sınıf

Öğrenci Sayısı : 5

Öğrencilerin Özellikleri :

Bir öğrenci otistik. Okuma yazma biliyor. Yüze kadar sayıyor. Toplama yapabiliyor. Bir öğrenci fiziksel özürü. Yürüme, tutma, görme, konuşmayı başaramıyor. Okuma- yazma bilmiyor. Bir öğrenci, ağır düzeyde zihinsel özürü. Okuma yazma bilmiyor. İki öğrenci orta- hafif düzeyde zihinsel özürü. Biri okuma yazma biliyor; biri bilmiyor.

(Bu metin, orta- hafif düzeyde özürü olan öğrenciler için uygulanmıştır.)

Sınıfta öykünün işleyiş planı şöyledir:

1-“Hasta oldunuz mu? Hastalandığınızda neler yaptınız? Nasıl iyileştiniz?” soruları ile çocuklar konuşturulur.

2- Bir çocuk hasta olmuş. Doktora gitmiş. Yanında annesi babası varmış. Çocuğun öyküsünü okuyalım mı? denir. İlgileri okunacak metne çekilir.

3-Öykü, öğretmen tarafından birkaç kez okunur.

4- Okuma bilen çocuklara okutulur.

5- Dramatize ettirilmeye çalışılır.

6-Öyküyü anlatmak isteyenlere anlatılır.

7- Öyküden hareketle, sorular çıkarılarak çocuklar konuşturulur. Düşünceleri sağlanır. Sorulabilecek sorular şunlardır:

a) Kimler hasta olur?

b)Hastalar nereye gider?

c)Bize ilacı kim yazar?

d)İlacı kendimiz içebilir miyiz?

e)Hasta olmamak için neler yapmalıyız?

f)Hastalık nasıl bulaşır?

g) Çalışan anne babaların çocukları hasta olunca kim bakar?

8- Bu öyküyü defterlerine yazma çalışması yaptırılır.

9- Öyküden esinlenerek bir resim yaptırılır.

Bu tür çocukların okuyacağı öykülerde, onların günlük yaşamında kullandıkları sözcüklerin kullanılması gerektiğini belirtti öğretmen arkadaş. Örneğin, “Hastalığı sınıfa da taşırsın” dediğinizde kafaları karışır. Onun yerine “Arkadaşların da hasta olur” demek gerekir. “Hastaneden babaanneme geçtik” tümcesi aklını karıştırır. “Babaanneme gittik” demek yeterlidir. Öğretmen arkadaşın saptamasına göre, bu tip çocuklarda da erkeklerle kızların ilgi alanları farklıdır. Arabalara, satıcılara, hayvanlara, pazarcılık, tamircilik, yap-boz oyunlarına, top oyunlarına erkek çocuklar daha çok ilgi gösteriyormuş. Evcilik oyunu, süslenme, anne olma, ip atlama oyunlarına da kızlar daha çok ilgi gösteriyorlarmış.

Bu tür çocuklar, bir olayı yazarak anlatmayı başaramadıkları için, okudukları metinlere bakarak yazma çalışmalarını yapmaları sağlanıyor; okuma- yazma pekiştirmeleri bu yolla yapılmış.

Dikkat ettiyseniz, anılan beş çocuğun da özür dereceleri farklı ama bir arada eğitim görüyorlar. Öğretmene çok iş düşüyor. Daha önceleri, bu tür çocukları toplumdan saklıyorduk. Artık ortada olmaları, sorunlarını ele almamız bile bir aşama demek bizi avutmamalı. Her kesimden elimizden ne geliyorsa yapmak görevimiz. Biz de, onlar da bir bütünün parçalarıyız. Yazar olarak da tüm çocukları ele alarak çalışmak inceliğimiz, görevimiz olmalı. O zaman amacına ulaşan çabaların sahibi olabiliriz. Daha çok çocuğa ulaşabiliriz.

Çocuklarla birlikte mutlu olmak ne güzel. Bu uğurda çaba harcayan herkese teşekkürler, saygılar...

## SORUN ODAKLI ÇOCUK YAZINI: ANADOLU'DA ÇOCUK OLMAK

**Ayşe YAMAÇ**  
Yazar

### Özet

Ülkemiz nüfusunun büyük bir bölümü, çocuklar ve gençlerden oluşur. Sağlıklı bir toplumun, sağlıklı bireylerden oluştuğunu düşündüğümüzde, çocukların ve gençlerin bedensel sağlıklarının yanında, ruh sağlıklarının da en az bedensel sağlık kadar önemsenmesi gerektiğini görürüz; ama gözlemlerimiz hiç de böyle olmadığını göstermektedir ne yazık ki!

Çocuklarımızı paramıza ortak ederiz de yaşamlarımıza bir türlü ortak edemeyiz nedense. Onların gereksinimlerini karşıladığımız zaman, ana- baba ya da kurumlar olarak görevimizin bittiğini düşünürüz. Oysa aile içi sorunlardan, sevgi ilgi, güven ve anlayış eksikliğinden; ailenin ekonomik sorunlarından, çevre ve toplum sorunlarından en çok etkilenen çocuklardır. Bunu da sokak çocuklarının artmasından, çocuk işçiliğinin çoğalmasından; suç çetelerinde kullanılan veya kör bir inanç ya da eğitimsizlik sonucu yaşamları sona eren, töre- namus cinayetlerine kurban edilen çocukların ekranlardaki görüntülerinden anlamak olasıdır.

Ülkemizin çocuk gerçeğiyle yüzleşmek, çocukların birer birey olduğunu kavrayabilmek; farklı sosyal katmanlarda yaşayan çocuklar arasında iletişim sağlamak için sorun odaklı çocuk kitaplarına da gereksinimimiz vardır.

Yukarıda anlattığım amaçlar doğrultusunda, kendi kitaplarımdan örneklerle sorun odaklı çocuk yazını üzerinde durmak istiyorum.

### Abstract

The majority of our country's population consists of children and young people. We see that, a healthy society is composed of healthy individuals and children and young people's physical health, as well as mental health or physical health at least should be heeded, but such observations did not show at all, unfortunately!

We share our money with our children but unfortunately we don't share our lives with them. We think that our task is over when their needs are met by parent or institutions. However, the problems within the family, lack of trust, understanding and love, family's economic problems, environmental and social problems ... etc. The most affected are children.. Also, it is possible to understand this from an increase in street children, proliferation of child labor, the children used in crime gangs or whose life ends as a result of lack of education, and the images of children were victims of honor crimes on TV.

We need also problem-oriented children books to face with the child related realities of our country, to understand that they are also individuals, to make children from different strata communicated.

For the purposes described above, I want to emphasize problem-oriented children literature with examples from my books.

Ülkemizde, çocuklar için yazılmış pek çok kitap vardır. Bunların pek çoğunun nitelikli, yazınsal ürün olduğunu söyleyemeyiz; didaktik, parmak sallayan, belli bir düşünce ya da inancı pompalayan kitaplar çoğunluktadır, ne yazık ki! Yazınsal ürünlerin pek çoğu da oyun ve eğlence amaçlı ürünlerdir.

Çocuklarımız da bu toplumun bir parçasıdır. Yalnızca onları eğlendirmeyi mi amaçlamalıdır çocuk kitapları? Çocuğu oyun ve eğlenceden soyutlayamayız kuşkusuz, bunu gözardı da edemeyiz; ama onların sorunları yok mudur? Çocukların, yalnız kendilerini değil farklı sosyal katmanlardaki çocukları da tanımaları, onların sorunları hakkında da bilgi sahibi olmaları gerekmez mi?

Yalnızca oyun ve eğlence amaçlı kitaplar, çocuk yazınında tektipleşmeyi de getirmez mi? Okuma, yaşama farklı pencereler açmak demekse; yalnızca oyun ve eğlence amaçlı kitaplarla bu pencereleri açabilir miyiz?



Edebi bir eser bu sorunları çözmez; çözüm yolları da sunmaz belki; ama toplumun genelinde, özellikle de çocuklar arasında farklı sosyal katmanları ve onların sorunlarını tanıma açısından bir altyapı, bir bilinç oluşturur.

Aile içi sorunların çocuğun dünyasına yansımalarını; okul-aile-arkadaşlık ilişkilerini; ülkemizde okutulmayan, çocuk işçiliği yaptırılan, sokaklarda yaşamak zorunda bırakılan, çocuk olamadan ana olan çocukların sorunlarını kitaplarımda işlemeye çalıştım.

Bu sempozyumda; kitaplarımdan, yazılış süreçlerinden ve hangi sorunları ele aldığımdan söz edeceğim.

## 1. ALİ'NİN ÖYKÜSÜ

Ali, Anadolu'nun ortasında, küçük bir beldede yaşayan on yaşında bir çocuktur. Okuldan arta kalan zamanlarını ailesine yardım etmekle geçirir. Evin en küçüğüdür ve ailesinin gözbebeğidir.

Bir gün, sokakta arkadaşlarıyla oynarken, bir köpek tarafından ısırılır. Önceleri aldırmasa da zamanla hastalanır. Aile, evdeki olanaklarla onu iyileştirmeye çalışsa da başaramaz. Sonunda Ali'yi köyün hocasına götürürler. Şimdi, kitaptan bir bölüme bakalım:

*"Hocanın dediğine göre, Ali, bir hafta karanlık odada çile dolduracaktı. Yanına, annesinden başka kimse girmeyecekti. Kuru ekmek ve sudan başka bir şey de verilmeyecekti.*

...

*Ali, Kuru ekmeği bile yemez olmuştu. Su istiyor, annesi suyu uzattığında ise korkunç çığlıklar atıyordu. Su görmeye dayanamıyordu.*

...

...

Bu kitapta cehaletin, batıl inançların insan yaşamına, özellikle çocukların yaşamına, etkisi çocuk gözüyle ele alınmıştır.

## 2. DÜŞLERİN ÖTESİ

Bu roman, on yedi yaşındaki bir gencin, Umut'un yaşamöyküsünden kesitler sunmaktadır. Umut, doğarken annesini yitirdiği için anneannesiyle yaşar; sürekli ülke dışında olan gazeteci babasıyla bir baba-oğul ilişkisi kuramaz. Yaşamla, arkadaşlık ilişkileriyle, kendisiyle, eğitim sistemiyle sorunları vardır; üstelik karşılık bulamadığı bir aşkın da yakıcılığındadır.

Babasıyla Irak'a gitmekte ısrarcı olan Umut, orada da savaşın gerçek yüzüyle karşılaşır; üstelik babasını da yitirmiştir.

Gençler ve onların sorunlarının temel alındığı bu kitaptan baba-oğul ilişkisi üzerine birkaç paragraf:

*"-Seni anladığımı sanıyorum, baba, dedi. Ama bu, yine de senin kusursuz olduğunu düşündürmüyor bana, nedense!*

*Babası, derin bir nefes aldıktan sonra:*

*-Anladığına sevindim oğlum, dedi. Şunu bil ki, hiç kimse kusursuz değildir! Kuşkusuz, benim de herkes gibi yanlışlarım var. Senin de olacak.*

*Umut, yıllardır söylemek isteyip de söyleyemediklerini, birer birer dökmeye başladı:*

*-Ama bu, benim sorularımın tam yanıtı değil baba. Her yıl, yirmi gün birlikte oluyorduk. Daha doğrusu, birlikte olmaya çalışıyorduk. Bana, hiç yakınlık göstermedin. Kucağına alıp hiç okşadın mı? Hiç yanaklarım, sevgi dolu bir öpücük kondurdun mu? Herkesin babası gibi, benimle hiç oyun oynadın mı? Hayır baba! Bunların hiç birini yapmadın. Şimdi istesen de yapamazsın zaten! Kucakta "Hop! Hop!" oynatılacak yaşı, çoktan geçtim. Seninle, oyun da oynayamayız artık. Öpülmektense, hiç mi hiç hoşlanmıyorum!"*

Irak'tan bir görünüm:

*"Burnuna gelen kan kokusuyla irkilen Umut, gördüğü binanın hastane olduğunu öğrendiğinde iyice şaşırıldı. Çevresi, çöp yığınlarıyla, kanlı bez parçalarıyla, hastane artıklarıyla dolu olan bu yerin*

*hastane olacağına inanmadı önce. Burası, insanlara sağlıklarını kazandırmaktan öylesine uzaktı ki ancak, sağlam insanlara hastalık bulaştırabilirdi. Türkiye’de “Arena” programında izlediği sağlıksız ortamlar ve pis görüntüler, buradaki görüntülerin yanında çok masum sayılırdı. Böyle yerlerde yaşanabileceğini görmese inanmazdı Umut! Birden, babasının ona sessiz olması için işaret ettiğini gördü. Kıpırtısız beklemeye başladı. Babası, fotoğraf makinesini kaldırdı. Deklanşöre bastı. Umut’tan kendisini izlemesini istedi. Başında siyah örtüsü, üstünde sarı mı, beyaz mı olduğu tam anlaşılamayan ham ketenden uzun elbisesi olan bir kadın, onun kucağında sarı ketenden bir gömlek giymiş esmer, küçük bir çocuk ve yanlarında bastonla yürüyen yaşlı bir adamı izlemeye başladılar. Uzaklardan bir yerlerden de patlayan bombaların sesi geliyordu.”*

Bu bölüm de eğitim sistemine özgü:

*“Derste öğretmen, üniversite sınavının önemini anlatıyordu. Umut ise, “üniversite sınavı” sözlerinden sonrasını algılayamadı. Hayallere daldı:*

*Kendisi, bir yarış atı... Bir türlü, istenen başarıyı gösteremiyor... Üzülüyor... Ayaklarından birini kaldırıyor... Şaşkınlıkla bakakalıyor... Çünkü, ayağında nal yok... Ya hiç nallanmamış, ya da düşmüş... Sinirli sinirli başını sallıyor... Yarışmak istemiyor... Nalı olmadığını herkese göstermek istiyor... Kimsenin umursamadığını ayırmıyor... Yarış atı olmak istemediğini, sıradan bir yaşam sürmek istediğini haykırıyor... Kimse umursamıyor... Yarışı izlemeye gelenlerin hepsinin, üzerine bindiklerini duyumsuyor... Hepsinin elinde kamçı... Sirtında şaklıyor birer birer... Umarsız koşuyor... En gerilerde... Nefesi tükenmiş... Gücü tükenmiş... Neden kimse görmüyor?... Onun yarışmak istemediğini, neden kimse anlamak istemiyor?... Bu yarışa, neden kimse dur demiyor?... İçini çekiyor... İçti sızlıyor... Yüreğindeki tüm yaraların, birer birer açıldığını duyumsuyor... Kabukları kalkıyor... Kanıyor... Yaraları kanıyor... Gözlerinden, bu yaralardan sızanlar damlıyor...”*

...

*Müdür yardımcısına uydurduğu gerekçeyi söylerken, yüzünün kızardığını duyumsadı; aldırmadı. Şimdi, gözlüğü’nün üstünden kızgın gözlerle kendisine bakan öğretmene gerçeği söyleseydi, anlar mıydı? Yaşama sevincini, otobüse sığdıramadığı coşkusunu, temiz havayı yeterince solumak için duyduğu dayanılmaz isteği anlatsa... Yüreğindeki aşkın yakıcılığını, Selin’e olan tutkusunu, böyle güzel bir havada sınıfın boğuculuğuna tıklamak istemeyişini, Selin olmasa, bugün, okula bile gelmek istemediğini, yüreğindeki yaşama sevincini ve coşkusunu anlatsa... İnsanları çimdiklemek, yüzyıllık uykularından uyandırmak ve yaşadıklarını anımsatmak için, içinde yoğun bir istek olduğunu haykırırsa... “Hatta buna, sizden başlamak istiyorum!” dese... “Okullar, neden bu kadar sıkıcı?” diye sorsa... “Bizleri yaşamdan soğutmak, bezdirmek, bunalmılara sürüklemek için mi bunca çaba?” dese... “Ben, arkadaşlarımı seviyorum. Neden, durmadan bizi yarıştırmıyor, birbirimize rakip olmamızı istiyorsunuz? İnsan, rakibini sevebilir mi?” diye sorabilse... “Şu anda, sizin içinizden ne geçiyor? Bu güzel havada, bu sıkıcı odaya, bu kişiliksiz masaya mahkûm olmaktan hoşnut musunuz?” diyebilse... Anneannesinin hasta olmadığını, tersine, çok iyi olduğunu, yalan söylemek zorunda kaldığı için duyduğu hoşnutsuzluğu dile getirebilse... “Bizi duyun! Çılgılığımıza kulak verin! Uyanın heeey!” diye bağırabilse...*

### **3. SOKAKLAR DÜŞ YANGINI**

Parçalanmış bir ailenin ilgisiz ve sevgisiz kalan bir çocuğudur Özgür. İlgiyi sokaklarda ararken, zamanla onlardan biri olur.

Aşağıdaki cümleler, bu çocuğun düşlerinden alınmıştır:

*“Gökyüzünü avuçlarına alıyor. Uçurtması için, en güzel maviyi seçmeye çalışıyor. Bulutları sıyrıyor elleriyle. Mavinin kirlenmesini istemiyor.*

*Güneşe ve rüzgâra izin var. Güneş, maviyi canlandırıyor. Uçurtmasının renklerini parlatıyor. Rüzgâr da daha yükseklere çıkarıyor uçurtmasını, düşlerini de... Özgür de biniyor uçurtmanın kuyruğuna. Engin maviliklere açılıyor. Rüzgârlarla yarışıyor. Güneşle oynaşıyor. Yıldızlara düşlerinden ekiyor, çoğalarak kendisine dönsünler diye. Dönüyorlar da. Kimi gün bir astronot oluyor, tüm gök cisimlerini dolaşiyor. Yaşamın olmadığını duyduğu gezegenlere, yaşam ekiyor. Düş yoksunu çocuklara, düş dağıtıyor. Aydede’nin gümüş ışığında yıkıyor. Çizgi filmlerden tanıdığı Mars’ın soğuk yüzeyinde kayak yapıyor. Kimi gün, Güneş’in saçlarına biniyor. Dünya’nın her köşesini dolaşiyor. Çeşitli yörelerden masallar derliyor. Bunları çoğaltıp renklendiriyor. Kendisi de kahramanlardan biri oluyor. Yeniden yaratıyor masalları. Düşlerini, okulda öğretmenine, arkadaşlarına anlatıyor; evde annesine, babasına. Gülücüklerinde güller açıyor.”*

Bir düşünce ve sonrası:

*“Sülün ve Askıcı da onu onaylıyorlar. Bu durum, Özgür’ü çok mutlu ediyor. O gün, poşeti defalarca kokluyor. Bu sefer kusmuyor da. Uçar gibi bir duyguya kapılıyor.*

*İki yanımda iki kanat... Uçmak için, düşlere gerek yokmuş işte; anladım. Bulutlar, ayaklarımın altında. Kuşlar da... Evler de... Tüm dünya... Tüm insanlar... Herkes, her şey ayaklarımın altında. En güçlü benim! En büyük benim! Uçuyorumuuuu! Heeeeey! Uçuyorumuuuu!*

*Çekilin ayaklarımın altındaaaan! Yoksa, hepinizi ezereem! Duyuyor musunuz beniiii! En büyük beniiiiim! En büyük beeeen!*

*Sonra, birdenbire düştüğünü hissediyor; hem de hızla... Kanatları kırılmış bir durumda... Ağzında acımsı bir tat... Çevresi kapkaranlık... Tüy gibi bulutlar da yok, gökyüzündeki mavilik de... Yerlerde sürünüyor. Ayaklarının altındaki insanlar, birdenbire yok olmuşlar. Şimdi, kendisi ayaklar altında. Karnı ağrıyor. Bütün bedeni sızlıyor. Uykusu geliyor. Midesi ağzında... Sızıp kalıyor olduğu yere.”*

Bu kitapta, bu düşlerin yanışına adım adım tanık olacaksınız. Sokak çocuklarının iç dünyalarına konuk olacak, bazen yüreğiniz burkulacak, tüm sokak çocuklarını kucaklamak isteyeceksiniz; bazen de kendinizi sorgulayacaksınız.

Toplumsal yaramız olan sokak çocuklarını tanımak isteyenler için yazılmış olan bu gençlik romanı, uzun bir araştırmaya dayanmaktadır.

#### 4. YAZGÜLÜ

Yazgülü romanı, toplumsal değerlerin, gelenek ve göreneklerin çocuğun yaşamına etkisini temel almış bir romandır; özellikle de Doğu bölgelerimizde bu nedenlerle okutulmayan kızların yaşamını...

Ağrı'nın eteklerinde bir köy... Yazgülü'nün yazgısını biçimlendirmeye çalışan, gelenekler, töreler, aile baskısı... Bütün bunlarla savaşmaya çalışan on iki yaşında bir kız Yazgülü; düşler kuran, iç sesiyle konuşan, umutlarının peşinden gitmeye çalışan...

Aşağıda, onun iç sesiyle konuşmasından alınan birkaç paragraf bulacaksınız:

*“Hadi Aras, götür beni. Azgın köpüklerinde yitir beni. Sularına karışan bir damla olayım. Engellerini, köprülerini yıkan bir damla... Dağlar, ovalar geçeyim. Denizin mavisıyla kucaklaşıp deniz olayım, mavi olayım. Balıklarla balık, yosunlarla yosun olayım. Dalgaların tepesinde kıyıları döveyim. Derin uykudakilerin uykusuna düş, suyla kucaklaşan kumların içinde bir küçük taş olayım. Okuduğum kitaplardaki balıklar gibi, enginleri dolaşayım. Özgürlüğü yudumlayıp yaşamla dolayım. Kız olmayayım da ne olursam olayım Aras! Götür beni Aras, götür! Karıştır istersen dibindeki balçığa.”*

Sonunda, okul düşleri gerçek olur Yazgülü'nün ama öyle çok bedel öder ki...

#### 5. HAYALET PEŞİNDE

Hayalet peşinde, Eskişehir'de yaşayan yoksul bir ailenin çocuğu olan Salih'in korkularıyla yüzleşmesini, babasıyla ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerini anlatan bir çocuk romanıdır.

Kitap, büyük kentlerde yaşanan yoksulluğu işleminin yanı sıra, çocuk- aile ilişkisindeki sorunlara da ayna tutmaya çalışan; çocukların bilinmeze olan ilgisini de ele alıp onu heyecanlı bir serüvene dönüştüren bir romandır.

#### 6. BİZİM EVDE GREV VAR

Bu gençlik romanında, gençlerin ailelerle ilişkilerinde yaşadığı sorunlar temel alınmış; gençlerin toplum sorunlarına duyarsızlıkları; reklamların, televizyon ve bilgisayarın gençler üzerindeki etkileri de kara gülmece türünde işlenmiştir.

Kitaptan birkaç paragraf:

*“Ekrandan görüntüler yitince, gerçeğe güçlkle döndüm.*

*“Binbir çeşit sucuktan en kalitesiyle mangal keyfine ne dersiniz?”*

*Gözümün önünde sucuklar salınmaya başlıyordu: Halka sucuk, parmak sucuk, mangal sucuk, vakumlu sucuk... Sonra, yiyecekler: Boy boy tostlar, şööyle arasından sucukla birlikte kaşar dilimleri sarkan... Ya da mangalda cızırdayan, kokusu burnuma dolan sucuklar... Snif... snif... Oooh! Sıcacık*

ekmeğin içine koyacaksın şööyleeee... Ekmeğe sucuğun yağı yayılacak. İlk lokmada damağına yayılan tadın ağızından başlayarak tüm bedenine yayılışını duyumsayacaksın. Yanında da bir bardak altın kapaklı kola... Gel keyfim gel! O da mı olmadı? O zaman, özenle dilimlediğin sucukları, ocaktaki tavaya incitmeden dizeceksin. Bir alt üst yapacaksın çatalla. Sonra üstüne iki yumurta kıracaksın. Yumurtaların sarısı tam pişmemiş olacak ama... Ocaktan alacaksın. Keyifle masaya oturacaksın. Tavayı, en değerli konukmuşçasına, masanın en güzel yerine buyur edeceksin. Yanına, sıcacık bir somunu oturtacaksın ki, onlar gözleriyle anlaşırken sen de keyfine bakabilesin. Yanında, bir bardak da meyve suyu... Oooh! Yeme de yanında yat!”

...

“Babamın kahvehanedeki mesaisi bitmek üzere olmalıydı. Akşam yaklaşmıştı çünkü. Okuldan sonra koşar adım gittiği kahvehanede saatlerce okey taşı döşedikten sonra, akşam saatlerinde eve gelirdi. Öğle yemeği için bile, bu kuralı bozmazdı. Onun öğle yemeği, “Orada arkadaşlarla bir şeyler atıştırıyoruz”du. Annemin asıl grev nedenlerinden biri bu olsa gerekti. Çünkü annem, doğruca eve gelir, ev işlerine sarılırdı. Bu grevde benim bir kusurum olmadığından adım gibi emindim. Benim ağızım var dilim yoktu. Kaç kez kavgalarına kulak misafiri olmuşum da bir kez bile adım geçtiğini duymamıştım. Yalnız, aklımı kurcalayan bir durum söz konusuydu. Her zaman babama “sen” diyen annem, kavgaları sırasında son derece saygılı olur, “siz” diye bağırırdı:

“Bıktım sizden! Bir kez de beni hizmetçi olarak kullanmaktan vazgeçseniz de ben de rahat etsem. Bu kadar da bencillik olmaz ki! Okuldan eve gel, koş mutfağa, koş çamaşıra!”

Babam, saygısızlığı elden bırakmaz, ona “sen” demeyi sürdürürdü:

“Hanım, ne yapayım; alışmamışım. Sen de amma abartıyorsun! Yaptığın bir yemek, bir bulaşık! Birkaç saatlik kahve keyfini bana çok görüyorsun. Aşkolsun!”

“Birkaç saatlik haaaa! Buna kargalar bile güler! Okuldan çıkar çıkmaz, hepiniz soluğu kahvede alıyorsunuz! Okuldan çok orada mesai yapıyorsunuz. Bir maaş da oradan alın bari! Nerdeeee! Maaşın yarısını oraya yatırırınız üstelik!”

...

“-Yine mi bilgisayar oyunu oynuyorsun? Oğlum, seneye üniversite sınavına gireceksin. Biraz da ders çalış artık.

Grevimi kırmak istemiyordum, ama sessiz kaldığım her seferde annemin ses tonunun birkaç oktav daha yükseleceğini biliyordum:

-Çalışıyorum anne! Biraz da oyun oynamamın ne sakıncası var? Hem, sen grevde değil miydin?

-İlkokul çocuğu gibi oyun oynayıp durma! Sayılı gün çabuk geçer! Grevim çok işine yaradı anlaşılın.

“Ya sabır!” dedim içimden. Bilgisayarı kapattım. Ders kitabını önüme açtım, ama görmeyen gözlerle kitaba bakmayı sürdürüyordum. Huyum kurusun; biri bana “çalış” dedi mi, çalışsam da çalışmazdım. Anneme de bunu kaç kez anlatmaya çalıştım; ama boşuna! Annem, aynı tekerlemeyi söyleyip duruyordu.”

...

“-Ben ona anlatırım. Cenk, beni anlayacak olgunluktadır. Senin gibi sorumsuz değil.

-Haydaaa! Kabak, yine benim başımda patladı. Ben ne yaptım anne?

-Sorun da bu ya; hiçbir şey!

-Cenk ne yapıyordu?

-Senin yapman gerekip de yapmadığın her şeyi.

-Yani mükemmel çocuk...

-Evet, aynen öyle.

-O zaman, beni niye doğurdun? Onu kopyalaysaydınız ya...

-Saçma sapan konuşma! Sen de onun gibi olmaya çalışsan ne olur?

-Hayır anne, ben kendim gibi olmaya çalışıyorum. Buna izin versen..."

...

"-Ne ıvır zıvırı anne?

-Tost, hamburger, çitos, patos, tos oğlu tos!..

-Yapma anne!

-Sizi anlamıyorum doğrusu! Bizim zamanımızda...

Eyvah, dedim içimden. Annem yine, "arşivden mikrofonta" programına başlıyor. Çok geçmeden de yanılmadığımı anladım. Bu kez, sözünü kesmeden dinlemek zorundaydım. Yoksa, benim Silsiva ürünleri suya düşerdi.

Cenk de anlamıştı. İkimiz, birbirimize bakıp bıyık altından gülümsedik, ama anneme de çaktırmamaya özen gösterdik. Başımız önümüzde, dinlemeye koyulduk.

Bir süre sustu annem. Sanki, yılları geriye sarmakla uğraşıyordu. Sonra, kaldığı yerden konuşmasını sürdürdü:

-Şimdi bakıyorum da gençlerin tek derdi görünüşleri. Bir de marka merakı... Ülke, kimsenin umurunda değil..."

## 7. MİHRİCANIN VURDUĞU

Çocuk gelinlerin anlatıldığı; küçük yaşta evlendirilen Billa'nın sevgisizlikle, törenin köleleştirdiği yaşamıyla, kısıtlanmışlığıyla hesaplaşması ve karanlık günlerde sarıldığı hayallerle, kitaplarla, masallarla can verdiği umutların ve direncin romanı.

Kitaptan bir paragraf:

"Karpuz kabuğunun ucuna ip bağlayıp yaptığı arabasıyla tozu dumana katan bir çocuk... Arabanın üstü çöpten adamları, bez bebekleriyle yüklü... Basma fistanının etekleri bacaklarına dolaşan küçük kız... Uzun saçları iki örgü... Yüzüne, az önce yediği karpuzun suyu bulaşmış..."

Aradan çok mu zaman geçmiş?... Şimdi, yorgun adımlarıyla yürümekten mutlu olan ben miyim?"

Çocuk ve gençlik kitaplarının onların gelişmesindeki etkisi yadsınamaz. Kendilerini, ülkemizi, farklı sosyal katmanları ve onlarla empati kurabilmeyi bu kitaplarla tanırlar. Okumayı sevdirmeyi temel alan, onların oyun ve eğlence gereksinimlerini gözardı etmeden yazılan ve yazılacak kitaplar, çocuk edebiyatının olmazsa olmazlarıdır bence.

## KAYNAKÇA

Yamaç, Ayşe (2010) *Ali'nin Öyküsü*. (6. Basım) İstanbul: Bu Yayınları.

Yamaç, Ayşe (2010) *Bizim Evde Grev Var*. (2. Basım) İstanbul: Bu Yayınları.

Yamaç, Ayşe (2010) *Sokaklar Düş Yangını*. (2. Basım) İstanbul: Bu Yayınları.

Yamaç, Ayşe (2010) *Yazgülü*. (2. Basım) İstanbul: Bu Yayınları.

Yamaç, Ayşe (2011) *Düşlerin Ötesi*. (3. Basım) İstanbul: Bu Yayınları.

Yamaç, Ayşe (2011) *Hayalet Peşinde*. (3. Basım) İstanbul: Bu Yayınları.

Yamaç, Ayşe (2011) *Mihricanın Vurduğu*. (1. Basım) İstanbul: Bu Yayınları.

# SEMPOZYUMUN ONUR YAZARI MUZAFFER İZGÜ'NÜN ÇOCUK KİTAPLARINDA DİL

**Mavisel YENER**  
Yazar

## Özet

*Muzaffer İzgü'nün çocuk kitaplarının dil yönünden değerlendirmesi, çocuk okurun dil ve kimlik gelişimi açısından, okuma sevinci duyumsamaları bakımından üzerinde durulmaya değerdir. İzgü'nün kitapları dil açısından da müfredatı destekleyici niteliktedir. Ancak, MEB'in yayınladığı 100 temel eser listesine Muzaffer İzgü kitaplarının dâhil edilmediğini görüyoruz, çünkü MEB yaşayan yazarların yapıtlarını bu listeye almadı. Bu bildiride yanıtını aradığımız sorular şunlardır:*

*Muzaffer İzgü'nün çocuk kitapları;*

- Dil yönünden çocuklara uygun mudur, önerilebilir mi?
- Temel dil becerilerini geliştirir mi?
- Türkçenin söz varlığını yansıtır mı?
- Yerel dile ait sözcükler içerir mi?
- Argo sözcükler içerir mi?
- Cümle yapısı açısından nasıl değerlendirilebilir?
- Deyim ve atasözlerini hangi oranda içerir?
- Ses yansımaları sözcükleri barındırır mı?

*Bu çalışmada İzgü'nün yetmiş çocuk kitabı dil açısından eleştirel bir gözle okundu, alıntılar yapıldı. Elde edilen veriler bir araya getirilerek çözümlenmeler gerçekleştirildi.*

*Anahtar Sözcükler: Muzaffer İzgü, çocuk kitapları, dil.*

## Abstract

*It is important to dwell on the language usage in the children's books of Muzaffer İzgü in terms of language and identity evolution of children. İzgü's works also corroborate with Ministry of National Education's syllabus. Nevertheless, his works were not included in the One Hundred Essential Books list of the Ministry. Because Ministry refused to include the works of writers alive. In this manifesto we are looking for the answers to the following questions:*

- In terms of language usage, are these works suitable for children; are they recommendable?
- Could these books be helpful in improving children's lingual abilities?
- Do these books reverberate the affluence of Turkish language?
- Did İzgü used local words in his works?
- Did İzgü used slang words in his works?
- How can these works be qualified in terms of sentence structures?
- How can these works be qualified in terms of proverb and idiom usages?
- Does İzgü's works include echo words?

*In this study, İzgü's 70 children's books were read, criticized in terms of language and were quoted. The data obtained from this study were combined and as a result, analysis were made.*

*Key Words: Muzaffer İzgü, children's books, language.*



## Muzaffer İzgü'nün Çocuk Kitaplarında Dil

Çocukların dil gelişimlerinde ve kimlik kazanımlarında, okuma sevincini duyumsamalarında çocuk kitaplarının büyük önemi vardır. Çocukların, iyi bir dille yazılmış, iyi kurgulanmış yapıtlara gereksinimi akademik çalışmalarla kanıtlanmıştır. Yalnızca ders kitabındaki metinler yoluyla çocuklara bu becerileri kazandırmak olası değildir.

Muzaffer İzgü, 1970'li yıllardan bu yana çocuklara yönelik öyküler, romanlar, masallar yazmıştır. Yapıtları her ilköğretim okulunun kütüphanesinde bulunmakta, çocuklar tarafından sevilerek okunmaktadır. Bu anlamda eserlerinin Türkçe eğitiminde de kullanılabileceğini düşünebiliriz. Ancak ne yazık ki MEB tarafından önerilen 100 Temel Eser içinde Muzaffer İzgü yapıtlarını göremeyiz (MEB yaşayan yazarları bu listeye almamıştır).

Muzaffer İzgü yapıtlarında dil ve anlatım özelliklerini incelerken ilkin, yazarın yaş gruplarına göre dil özelliklerini göz önüne alıp almadığı konusuna değinelim. Düşünceler sınırsızlaştıkça dili de sınırsızlaştırır. Birey ve toplum, kendini dil ile ifade eder, dil ile yansıtır. Dil ile öğreniriz, eğitiliriz, eğitiriz. Dil ile düşünürüz. Dil ile konuşup iletişim kurarız. Çocuk edebiyatı ürünlerinde dilin önemi büyüktür. Çünkü *"Çocuklar için edebiyat her şeyden önce dildir"* (Şirin, 2000: 103). Bireyin dili etkili kullanması toplumdaki konumunu belirler. Dilin doğru kullanılmaması sonucunda ifade eksik kalır ve istenilen ileti yerine ulaşmaz. *"Çocuk kitaplarının çocuğa göre olmasını belirleyen en önemli değişken dil ve anlatımdır. Çocuk edebiyatı ürünleri, çocuğa göre durumlar oluşturarak Türkçenin anlatım gücünü yansıtır, söz varlığının öğelerini örneklendirir"* (Sever, 2003: 137).

Çocuk, okulöncesi dönemde anadilini ailesiyle tanır. Masallar, tekerlemeler yoluyla pekiştirir. Okula başladıktan sonra ise, kitaplarla tanışır, anadilinin inceliklerini, söz varlığını, anlam yapısını, anlatım gücünü okuduğu şiirler, öyküler, romanlar, masallar yoluyla öğrenir. Çocuk kitapları çocuğun kişilik gelişimine olduğu gibi dil gelişimine de katkıda bulunur. Yaş grubu büyüdükçe çocukların söz dağarcığı giderek varsıllaşır. İlköğretimin ilk kademesindeki çocuklar cümleleri daha dar anlamlarıyla açıklarken ikinci kademeye gelindiğinde anlamları sentezleyerek açıklayabildikleri, eş sesli sözcüklerin daha iyi anlaşıldığı, soyut ilişkileri kavrayabildikleri gözlemlenir. Prof. Dr. Sedat Sever, 8-10 yaş dönemi genel dil özelliklerini açıklarken der ki; *"Bu dönemde çocuklar, duygu ve düşüncelerini 5-10 sözcükten oluşan tümcelerle anlatabilirler. Anlatımlarda benzetmelerden yararlanabilir, konuşma ve yazmalarını deyimlerle zenginleştirebilir."* (s, 36). Sever, 10-12 yaş ve üstü dönemi genel dil özelliklerini vurgularken " Olumluluk ve olumsuzluk bildiren yan cümleleri de kullanarak anlamsal olarak daha girişik yargılar oluştururlar" der. İzgü yapıtlarına bu bağlamda baktığımızda, çocukların yaş grubu dil özelliklerini çok iyi bilen bir yazar olarak, seslendiği yaş grubunun sözcük dağarcığına ve kavrama özelliklerine uygun dil kullandığı görülür. Muzaffer İzgü'nün altı yaş grubuna seslenen on kitaplık "İlk Okuma Dizisi"nin dilini incelediğimizde de anadilin yetkin anlatım gücü duyumsanır, cümle yapıları bir üst yaş grubuna göre daha basittir. Yazarın ilk okuma dizisi ile edebiyat evrenine adım atan çocuk ilerin iyi okuru olma yolunda önemli yol kat etmiş olacaktır.

### **Çocuk kitaplarının çocuğun dil gelişimine olan katkılarını sıralayarak Muzaffer İzgü kitaplarında bu özelliklerin varlığını arayalım:**

Bu bildiride Muzaffer İzgü'nün altmış bir çocuk ve gençlik kitabı incelenmiş, yazarın kitaplarında kullanılan dil konusunda aşağıdaki yargılara varılmıştır:

İzgü'nün dili;

- 1) Çocuğun dinleme, taklit etme ve dil ile ilgili alıştırmalar yapma becerilerini geliştirir.
- 2) Sözcük dağarcığını varsıllaştırır.
- 3) Sıfatları, zamirleri, çoğulları, olumlu ve olumsuz ifadeleri doğru ve yerinde kullanmayı öğretir.
- 4) Kavramları öğretir.
- 5) Çocuğun alıcı dil gelişimini sağladığı gibi aynı zamanda ifade edici dil gelişimini de destekler.
- 6) Yazım kurallarını öğretir.
- 7) Çocuğa anadili sevgisi ve bilinci kazandırır.
- 8) Türkçedeki deyimleri, atasözlerini, mecazları öğretir.
- 9) Anadiline karşı bilinçli bir sevgi ve duyarlılığın oluşmasına katkı sağlar.
- 10) Doğru özne, nesne, yüklem, sıfat ve tümleş sıralamasını öğretir.
- 11) Konuşma dilinden yazma diline geçişin daha kolay ve sağlıklı biçimde gerçekleştirilmesine yardımcı olur.

Muzaffer İzgü, çocuk kitapları ve dile yaklaşımını bakın nasıl özetliyor: “Dil kitabın yüreği, kalbi, ana malzemesidir ve bu ana malzemenin iyi kullanılması gerekir. Çocuk anadilini annesinden öğrenir fakat dilinin gelişmesini kitaplar sağlar. Yazarın dilinin zengin olması gerekir. Anadili çocuğa göre kullanmak çok önemli, onun için seçici olmak gerek” diyor.

**Muzaffer İzgü'nün 70 çocuk kitabı incelendiğinde ortak dil ve anlatım özellikleri dikkat çeker.**

İzgü'nün çocuklar için yazdığı kitapların dilinde duruluk, akıcılık gibi öğeler dikkat çeker. Sadeliğe dikkat edilmiş, gereksiz sözcük kullanımlarından kaçınılmıştır. İzgü, çocuğun günlük hayatında kullanmadığı sözcüklere yer vermemeye özen gösterir. Eğer çocuğun anlamını bilmediği sözcük varsa bunu da, ancak cümle ve anlatım tekniğinden yararlanarak çağrışım yoluyla anlamlandırmasını sağlar. Örneğin, “Turp Otu”nu hiç duymamış bir çocuk, anlatımdan bunun nasıl bir ot olduğunu imgeleminde canlandırabilir: “Siz hiç turp otu yemediniz mi? Yo yo, çiğ yenmez, yemyeşil olur, ıspanak gibi görünür ama ıspanak değildir.” (Hokus Pokus,109) Bu söyleyişler çocuğu metinden koparacak denli sık değildir, çoğunun anlamı metinde saklıdır. Örneğin “Dalagan Otu” şöyle anlatılır: “Ekmek yemek börek var, **dalagan** böreği. İsrırganın bir adı da **dalagandır**” (Yaşasın Anneannem, 38).

İzgü'nün dilinde özne ve yüklem tektir. İzgü, on iki yaş altı için yazarken argo söyleyişler ve bol mecazdan kaçınır. Çocukların kullanmakta zorluk çektiği sözcüklere yer vermez. Yöresel deyim ve ifadeleri kullanır, ancak yaş grubu büyüdükçe bunun oranı yükselir. Muzaffer İzgü'nün 11 yaş öncesi için olan yapıtlarında ağırlıklı olarak, somut olarak tarif edilebilecek sözcükler kullanılmıştır.

İzgü yapıtlarında ses yansımaları sözcüklere, ikilemelere sıklıkla yer verilir. (Kikir kikir, hapır hapur, şingirt dingirt, cızır cızır, gürp gürp, patır çatır, hop hop, vah vah, azar azar, vızır vızır...)

Muzaffer İzgü, çocuklar için yazarken beş duyuyla ilgili sözcüklere sıklıkla yer verir. Koklama, işitme, tatma, dokunma, görme duyuları onun dilinde çağıl çağıl anlatılır. İşitme duyusuna örnek: “Çıtır çıtır ediyor çalılar.”(Okula Giden Robot, 60), koklama duyusuna örnek: “Havada lahmacun kokusuyla acılı kebab kokusu var” (Süperman İstanbul'a Düştü, 14), tatma duyusuna örnek (Muzaffer İzgü kitaplarına 647 çeşit yemek, 77 çeşit yemek kokusuna rastlanır): “Ordövr tabağında kuru bir tavuk budu, çok tuzlu bir peynir parçası, bayatlamış salatalık, bir kaşık biberli yoğurt, bir yiyimlik otlı yoğurt, yarım da haşlanmış yumurta.”(İçimde Çiçekler Açınca, 6), dokunma duyusuna örnek: “Çuvalın bir başından ağabeyim tuttu, bir başından ben. Çok gidemedik öyle, birimiz önde, birimiz arkada kalıyorduk. Çuval da sarktıkça sarkıyor, ağırlaştıkça ağırlaşıyordu.”(Ekmek Parası), görme duyusuna örnek: “Baksak masmavi göğe, tibili kuşlarını, akkuşları görsek”(Bülbül Düdük, 110).

İzgü, özellikle ilköğretimin ilk kademesi için yazdığı kitaplarda hareketlere, olaylara, kısa konuşmalara yer vermiştir. Çocukları sıkabilecek uzun betimlemelerden, karmaşık ruh çözümlemelerinden kaçınmıştır. İzgü yapıtlarının çoğunda dil açısından göze çarpan özelliklerden biri de yazarın anlattığı kişilerin, anlatılan çevrenin dilinden yararlanmasıdır. Örneğin “**Aboov 1209 elendin mi herif?**” (Ekmek Parası, 10).

“Körolası **camız gibi** geldi bastı ayağıma” (Uçtu Uçtu Ali Uçtu,13).

Yazar, anlattığı kişilerin kültürünü, yaşama biçimini, kullandıkları araç gereçleri yansıtan sözcükleri kullanır. (Örn. **Yunmak, belemek, uğunmak, peyke, yımırta...**) Muzaffer İzgü, sözcük seçiminde Türkçe kökenli sözcükler kullanmaya özen gösterir. Türkçeyi kullanırken, Türkçenin olanaklarından yararlanmayı ve yabancı sözcükler yerine bilinçli bir biçimde öz Türkçe sözcükleri kullanmayı tercih eder. Bu konudaki görüşleri şöyledir:“Dilimize pek çok dilden sözcük girmiştir. Arapça, Farsça, İngilizce sözcükler ne yazık ki dilimize yerleşmektedir. Oysa biz yazarken Türk dilini kullanıyoruz. Bunu unutmadan daha dikkatli yazmalıyız, çocuğu Türkçenin güzellikleriyle, tüm renkleriyle buluşturmalıyız.”

Kitaplarında Türkçe sözcüklerin kullanıldığı tümcelerden sınırlı sayıda örnekleme yetiniyoruz:

**Ak:** Beyaz.

“Şu **ak** ceketli, kara pantolonlu adam bizim babamız.”(Al Yanaklı Hasan, 107)

**Anımsamak:** Hatırlamak.

“ **Anımsıyorum**, dayım bir kez yine buğulama yapmıştı”(Can Dayım, 54).

**Buyruk:** Emir.

“Hemen **buyruk** verdi padişah” (Korkak Kahraman, 102).

**Çalıştırıcı:** Antrenör.

“Bize de bir **çalıştırıcı** gerekli” (Yaşasın Anneannem, 29).

**Dek:** Kadar.

“Sabaha **dek** nasıl dayanacaktı” (Küçük Arı Büyük Arı, 13).

**Denli:** Kadar.

“O **denli** umutsuzluğa düşme” (Küçük Arı Büyük Arı, 10-23).

**Devinim:** Hareket.

“**Devinince** ağrıyordu eşekarısının ayağı” (Küçük Arı Büyük Arı, 40).

**Devrisi Gün:** Ertesi gün.

“Anne, o akşam kararını verdi ve hemen **devrisi günü** verdiği kararı uygulamaya başladı” (Korkak Kahraman, 17).

**Düş:** Rüya.

**Düşünde**, üzerinde yattığı sümbül çiçeği pamuktan bir ev gibi uçuyordu” (Küçük Arı Büyük Arı, 10).

**Eder:** Fiyat.

“Dayım bir **eder** söyledi” (Can Dayım, 22).

**Gereksinim:** İhtiyaç.

“...Şimdilik insana **gereksinimimiz** yok” (Can Dayım, 22).

**Giysi:** Elbise.

“Benim de **giysim** yeni, dedi” (Çizmeli Osman, 52).

**Giz:** Sır.

“Yeter ki bu işin **gizini** bilmeliydi” (Can Dayım, 47).

**Gömüt:** Mezar.

“Dün babamın **gömütüne** gittim, **gömütlüğe**” (Kara Pamuk, 14).

**Güç:** Zor.

“**Güçlkle** yürüdü” (Küçük Arı Büyük Arı, s.77).

**İvedi:** Hızlı, çabuk.

“Ökkeş çayını **ivedi** içti” (Ökkeş Dolmuşçu, 29).

**Kaldırıcı:** Kriko.

“O küçücük elleri, o güçsüz kollarıyla **kaldırıcıyı** dolmuşun altına sokmaya çalışıyordu” (Ökkeş Dolmuşçu, 57).

**Kara:** Siyah.

“Haa, bir de **kara** Mercedes araba” (Bütün Sabahlarım Senin Olsun, 44).

**Karıştırıcı:** Mikser.

“Annem ne zamandır **karıştırıcı** istiyordu” (Anneannem Cankurtaran, 33).

**Kez:** Defa, kere, sefer.

“Geçen **kez** geldiğinde de öyle olmuştu” (Küçük Arı Büyük Arı, 7).

**Konuk:** Misafir, ziyaretçi.

“Seni **konuk** ederiz bir güzel” (Küçük Arı Büyük Arı, 46).

**Muştu:** Müjde.

“Çağla yeşili. Ah ne denli güzel olur çağlanın çiçekleri, baharın **muştusudur**.”(Küçük Arı Büyük Arı, 54).

**Olanak:** İmkân, fırsat.

“Dayım bir türlü **olanak** bulup armut uçurtmayı yapamıyordu” (Can Dayım, 22).

**Olası:** Mümkün.

“Amacımız uçurtmanın önünü kesmek. Ama **olası** mı? ” (Can Dayım, 17).

**Onarmak, Onarıcı:** Tamir etmek, tamirci.

“Musluk **onartaaan**, **onarıcı** geldi onarıcı” (Can Dayım, 34).

**Sağaltıcı:** İyileştirici.

“**Sağaltıcı** gelsin, **sağaltıcı**...” (Uzay Dolmuşu Kalkıyor, 81).

**Salt:** Sadece, sırf, mutlak.

“**Salt** sümbüllerin değil, tüm çiçeklerin kokusunu üzerinde toplamıştı” (Küçük Arı Büyük Arı, 10).

**Ses Yükseltici:** Hoparlör.

“Tüm bunların içinde, iki önde, iki arkada olmak üzere dört **ses yükseltti**” (Ökkeş Dolmuşçu, 3).

**Sözcük:** Kelime.

“Bu **sözcüğü** söyledikten, sümbülcük pamuk hafifliğinde uçtuktan sonra birden uyanıverdi” (Küçük Arı Büyük Arı, 11).

**Sunmak:** İkrâm.

“Dayım, Filiz Teyze'nin **sunduğu** limonatayı yarılamaştı bile” (Can Dayım, 34).

**Sürücü:** Şoför.

“**Sürücü** çok gaza bastı ama gidemedi” (Uçtu Uçtu Ali Uçtu, 28).

**Varsıl:** Zengin.

“Belli ki bu iyi giysili adam **varsıl**” (Çizmeli Osman, 19).

**Umar:** Çare.

“Ondan sonra basının **umarına** bakarsın” (Korkak Kahraman, 18).

**Us:** Akıl.

“Birden **usuna** geldi, yükseklerle uçmak, oradan uzaklara bakmak ve ormanı görmek...” (Küçük Arı Büyük Arı, 17).

**Ün:** Ses.

“...**Ünümün** yettiği denli bağırayım” (Korkak Kahraman, 13).

**Yanıt:** Cevap.

“Gecekuşuna bir bülbül, sesinin en güzel tonuyla **yanıt** vermeye çalışıyordu” (Küçük Arı Büyük Arı, 13).

**Yapı:** İnşaat, ev.

“Babam **yapıda** çalışıyor ya” (Çizmeli Osman, 54).

**Yel:** Rüzgâr.

“Artık **yelin** önüne katılmış, kanatlarını çırpmaksızın uçup gidiyordu” (Küçük Arı Büyük Arı).

**Yitmek, Yitirmek:** Kaybetmek, kaybolmak.

“Arıcık kovanını **yitirdiğinden** beri ilk kez gülüyordu” (Küçük Arı Büyük Arı, 48).

Muzaffer İzgü, kitaplarında çocukların anlayamayacağı yabancı sözcüklere yer vermez. Dilimize başka dillerden girmiş ancak halk dilinde yaygınlık kazanmış veya Türkçe karşılığı olmayan bazı sözcükleri de kullanır. Ancak bu sözcükler çocukların rahatça anlayabileceği sözcüklerdir. Birkaç örnek: **Aktar, Alâ, Batarya, Bigudi, Kondüktör, Küheylan, Mukavva, Nalin, Sofa, Tacir, Termosifon, Trolleybüs...**

Muzaffer İzgü, sözcük seçimi açısından soyut sözcükleri ve imgesel dil öğelerini ilköğretim ilk kademe için olan yapıtlarında daha az, ikinci kademe için olan yapıtlarında daha yüksek bir oranda kullanmıştır. Bu da seslenen yaş grubunun kavrayış ve düzeylerini dikkate aldığına göstergesidir. Yaş grubu büyüdükçe soyut anlatımlar yoğunlaşır. İçimde Çiçekler Açınca adlı gençlik romanında toplam 449 imgesel dil öğesine yer verir (Örneğin; sıkıntıyı, boğazda kocaman bir yumrukla ifade etmek, insan bedenini rüzgârda titreyen ince bir söğüt dalına benzetmek, isteği yeri çevrilen birinin ruhsal durumunu içinde kuşların ötmemesi imgesiyle anlatmak gibi).

Yüklemlerine göre cümlelere baktığımızda en çok kurallı eylem cümlesine rastlarız. Bunu ad cümleleri izler. Devrik cümle oranı %6'dır. İzgü, çocuklar için yazdığı kitaplarda deyimlere sıklıkla yer verir. Bu yolla da çocukların söz varlığını varsıllaştırmayı amaçlar. Birkaç örnek:

**Korkak Kahraman:** “Çocuklara gün doğar” (s.8), “Yüreği ağzına gelmişti” (s.22), “Gözünü uydurdu” (s.32), “Ortalığı birbirine kattı” (s.32), “Gözleri üstündeydi” (s.35), “Kendine geldi” (s.40), “Gözlerinde uyku kalmamış” (s.45), “Gözü ilişti” (s.46), “Ödü koptu” (s.60), “Göz göze gelmedi” (s.62),

"Ağız bir karış açıldı" (s.66), "Hakkından gelirim" (s.70), "Dizlerinin bağı çözüldü" (s.80), "Can atıyorsun" (s.86), "Yolun açık olsun" (s.86), "Dişimizi sıkıyoruz" (s.89), "Sözü ağzında kaldı" (s.91), "Kuş sütü bile eksik değildi" (s.102), "Ayağına gitmez" (s.102). **Kara Pamuk:** "Yolunu gözlerler" (s.11), "Üstünüze ölü toprağı dökülmüş" (s.21), "Beş para etmez" (s.50), "Elini vicdanına koy" (s.51). **Ekmek Parası:** "Senlibenli olduk" (s.8), "Ocağın batmasın" (s.12), "Boynumuzu bükeriz" (s.17), "Kaş göz eder" (s.18), "Evin yolunu tutardık" (s.24), "Bize akıl verir" (s.26), "Dört gözle bekler" (s.28), "Aklım ermeye başladı" (s.30), "Gözü bana takıldı" (s.34), "Göz göze geldik" (s.58), "Gözümde büyümüştü" (s.59), "Ödümüz kopuyordu" (s.68), "Gözleri ışıldadı" (s.69), "Söz vermiştik." (s.69), "Başının umarına bakar" (s.70), "Yüzüne can geldi" (s.100), "Kaşını gözünü eğdi" (s.100), "Göz kulak olurdu" (s.111). **Uçtu Uçtu Ali Uçtu:** "Gözleri avucuna aksın" (s.14), "Ağzını hayra aç" (s.30), "Başımı alır giderim" (s.43), "Yazık ettin" (107), "Göz göze geliyor" (s.111) **Küçük Arı Büyük Arı:** "Pahalıya mal oldu" (s.10), "Gözü yolda kaldı" (s.17), "Hal yol edelim" (s.33), "Un ufak oldu" (s.53). **Can Dayım:** "Gözünün ışığı azalmış" (s.11), "Adam olmayacaksın" (s.15), "Gözlerimizi dikmiştik" (s.16), "Gözlerim yaşardı" (s.18), "Yüzü asık olmak" (s.18), "Gözlerini fıldır fıldır oynattı" (s.22), "Burnun ucuyla sormuşsundur" (s.22), "Acısını çıkarırız" (s.44), "Kahkahayı bastı" (s.45), "Tadını çıkar" (s.54), "İştahımız kabardı" (s.64), "Katıla katıla güldük" (s.68), "Öğüt veriyordu" (s.74), "Sıkboğaz etme" (s.92), "Gözleri ışıldadı" (s.94). **Uzay Dolmuşu Kalkıyor:** "Bedduanın bini bir kuruş" (s.10), "Balık kavağa çıktığı zaman" (s.35), "Bindik bir alamete, gidiyoruz kıyamete" (s.41), "Avazı çıktığı kadar bağırdı" (s.42), "Sık dişini" (s.72), "Yüzünü buruşturdu" (s.103). **Çizmeli Osman:** "Ne olur ne olmaz" (s.14), "Göz göze geldik" (s.20), "Gözümün içine soktu" (s.30), "Çarşamba pazarına döndü" (s.32), "Elinden kurtulsam" (s.32), "Yüzünü ekşitti" (s.81), "Yüzünü buruşturdu" (s.84).

## SONUÇ

Muzaffer İzgü'nün çocuk kitaplarının dil yönünden çocuklara uygunluğu ve çocuk kitaplarında dil özellikleri değerlendirilmiştir. Öz Türkçe ve yerel sözcükler sıklıkla kullanılmış; koku, renk ve ses gibi çocukların duyarına yönelik sözcükler sıklıkla kullanılmış; yabancı kökenli sözcüklere mecbur kalmadıkça yer verilmemiştir. Bu da çocukların anadili gelişimleri açısından olumludur. Cümlelerin çoğu kurallı, eylem cümlesidir.

Uzunluk açısından bakıldığında da cümlelerin yaş gruplarına uygun uzunlukta olduğu görülmektedir. Her kitapta deyimlere yer verilmiştir. Deyimlerin hemen hemen hepsi seslenen yaş grubu çocukları tarafından anlaşılabilir türdedir. İkillemelere ve ses yansımaları sözcüklere sıklıkla yer verilmiştir. Muzaffer İzgü kitapları çocukların anadili gelişimine katkı sunabilir. İzgü kitapları Türkçenin doğru kullanıldığı, sade ve anlaşılır bir dile sahiptir. Çocukların sözcük dağarcığını genişletecek, kavram dünyasını varsıllaştıracak niteliktedir. 3. Ulusal Gençlik ve Çocuk Edebiyatı Sempozyumu'nun onur konuğu İzgü, yapıtlarını geleceğe bırakarak Türk Çocuk Yazınına emek vermeye devam ediyor, nice kitaplara...

## KAYNAKÇA

- Akal, Aytül (?) *Çocuk ve Gençlik Yazınında Muzaffer İzgü Sempozyumu*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Dilidüzgün, Selahattin (2003) *Çağdaş Çocuk Yazını*, 2. Baskı, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Gültekin, Ali (2006) *Çocuk ve Gençlik Yazınında Muzaffer İzgü Sempozyumu*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Kavcar, Cahit (1994) *Edebiyat ve Eğitim*, 1.Baskı, Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Kıbrıs, İbrahim (?) *Çocuk ve Gençlik Yazınında Muzaffer İzgü Sempozyumu*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Sever, Sedat (2009) *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, Sedat (2005) "Çocuk, Yazın ve Yasam", *Çocuk ve Çocuk*, Yıl 3 Sayı 46, Ocak, s.31-32.
- Şirin, Mustafa Ruhi (?) *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*, 3. Baskı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Uyguner, Muzaffer (2005) *Muzaffer İzgü/ Yaşamı, Sanatı ve Yapıtlarından Seçmeler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Yılmaz, Sibel (?) *Muzaffer İzgü Romanlarının Tema, Eğitimsel İletiler ve Dil Yönünden 10-12 Yaş Grubuna Uygunluğu*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Yılmaz Nilay (?) *Çocuk ve Gençlik Yazınında Muzaffer İzgü Sempozyumu*. Ankara: Bilgi Yayınevi.



### **İncelenen Muzaffer İzgü Kitapları:**

- Ökkeş Dolmuşçu*, İstanbul: Özyürek Yayınevi.  
*Ökkeş Kapıcı*, İstanbul: Özyürek Yayınevi.  
*Zıkkımın Kökü*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Yaşasın Anneannespor*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Anneannem Cankurtaran*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Hırsız Köpek*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Kaçak Kız*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*İçimde Çiçekler Açınca*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Bütün Sabahlarım Senin Olsun*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Arıcık*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Duyduk Duymadık Demeyin*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Yumurtadan Çıkan Öğretmen*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Al Yanaklı Hasan*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Kiraz Kız*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Uzay Karpuzu*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Okula Giden Robot*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Hokus Pokus*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Küçük Futbolcu*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Bulutlara Simit Satan Çocuk*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Şarkıcı Kuşlar*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Konuşan Kedi*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Gözlüklü Köpek*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Süpermen İstanbul'a Düştü*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Kahkahacı Sınıf*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Akrobat Pisicik*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Çocukların Ormanı*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Kardelen*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Yedi Renkli Saat*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Süslü Kızlar*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Küçük Arı Büyük Arı*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Çizmeli Osman*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Can Dayım*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Bülbül Düdük*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Güldüren Uçurtma*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Kara Pamuk*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Ekmek Parası*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Uzay Dolmuşu Kalkıyor*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Bisikletim Vız Vız*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Kızılderili Çocuklar*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Sarı Şapkalı Kardan Adam*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Eşeğin Türküsü*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Kuklacı Çocuklar*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Armutçu Ayı*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Kahraman Kuçu*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Yusuf'un Treni*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Uçan Eşek*, Ankara: Bilgi Yayınevi.



*Korkak Kahraman*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Pazar Kuşları*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Karlı Yollarda*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Kuşadalı Metin Kaptan*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Çingiraklı Çoban*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Kabakçı Amca*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Uçtu Uçtu Ali Uçtu*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Konuşan Balon*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Atatürk'ü Gördüm*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Bandocu Çocuk*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Anne Dersim Bitmedi*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Mum Bebek*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*Ben Cumhuriyet Bayramında Doğdum*, Ankara: Bilgi Yayınevi.  
*İnci Minci Birinci*, Ankara: Bilgi Yayınevi.

# ***SONUÇ BİLDİRGESİ***



## **ANKARA ÜNİVERSİTESİ ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ TARAFINDAN DÜZENLENEN 3. ULUSAL ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI SEMPOZYUMU SONUÇ BİLDİRGESİ**

Muzaffer İZGÜ'nün "Onur Sanatçısı" olarak katıldığı 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOGEM) tarafından, 05–07 Ekim 2011 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü ile Milli Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün katılımcı kurum olarak yer aldığı 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda; 18 Düzenleme Kurulu Üyesi, 59 Bilimsel Danışma Kurulu Üyesi, 8 Yazarlar ve Çizerler Kurulu Üyesi; 9 Katılımcı, 3 Yayıncı Kuruluş görev üstlenmiş; ayrıca sempozyumun yürütülmesi sürecine, 18 Drama Lideri, 12 Gösteri ve 3 Fotoğraf Sanatçısı ile Eğitim Bilimleri Fakültesinin 12 Öğretim Elemanı ve 111 Öğrencisi etkin olarak katılmıştır.

Sempozyuma çok sayıda öğretmen ile okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencisi; yazar, çizer, çevirmen, konu uzmanı ve yayıncı katılmıştır. Üç gün süren sempozyumda 163 bildiri sunulmuş, 53 atölye çalışması ve sanatçı söyleşi gerçekleştirilmiş, yazar ve çizerler tarafından da imza saatleri düzenlenmiştir.

Sempozyumun açılış bildirileri, Prof. Dr. Talat Sait HALMAN ile Türkiye Bilimler Akademisi Şeref Üyesi Prof. Dr. Orhan ÖZTÜRK tarafından sunulmuştur. Sempozyumda, Oturum Başkanlığını Dr. Mustafa Şerif ONARAN'ın yaptığı, Emin ÖZDEMİR, Adnan BİNYAZAR, Prof. Dr. Zafer GENÇAYDIN ve Prof. Dr. Sedat SEVER'in konuşmacı olarak katıldığı "Özgürleştirici Bir Süreç Olarak Sanat Eğitimi ve Çocuk"; Oturum Başkanlığını Prof. Dr. Cahit KAVCAR'ın yaptığı, Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN, Mustafa Ruhi ŞİRİN, Doç. Dr. Medine SİVRİ, Dr. Fatih ERDOĞAN ve Prof. Dr. Sedat SEVER'in konuşmacı olarak katıldığı "Türkiye'de Çocuk Edebiyatı Öğretimi" adlı iki açıkoturum gerçekleştirilmiş; Prof. Dr. Ferhunde ÖKTEM tarafından "Dostum Sanat..." adlı bir konferans verilmiştir.

20–21 Ocak 2000 tarihinde Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nce düzenlenen 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu, çocuk edebiyatının bilimsel bir inceleme alanı olarak yapılanmasına önemli katkılar sağlamıştır. Altı yılı aşkın bir süre sonra, 04-06 Ekim 2006'da yapılan 2. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'na tüm paydaşlarının yoğun ilgi göstermesi, etkinliklerin bilimsel şölene dönüşmesi çocuk ve gençlik edebiyatının önemli bir gelişme içinde olduğunu göstermiş; 05-07 Ekim 2011 tarihinde gerçekleştirilen 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, ülkemizde çocuk ve gençlik edebiyatı kültürünün gelişip yaygınlaşmasına önemli katkılar sağlayacak bilimsel ve sanatsal dönütler sunmuştur.

Sempozyumda; okuma kültürü edindirmenin, düşünen duyarlı birey yetiştirmenin temel aracı olarak çocuk ve gençlik edebiyatı, çağdaş gelişmeler ışığında inceleme konusu yapılmıştır. Bu bağlamda, ülkemizdeki hem kuramsal çalışmalar hem de sanatsal yaratılar bakımından nitelikli bir gelişim gösteren çocuk ve gençlik edebiyatının bugünkü durumunun saptanması, sorunlarının ortaya konması ve ortaya konulan sorunlara çözüm önerilerinin oluşturulması, sempozyumda temel amaç olarak belirlenmiştir.

3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda çocuğun ve gencin duygu ve düşünce eğitiminde başat sorumluluklar üstlenen; edebiyat, resim, müzik, karikatür, çizgi film, drama gibi sanatsal alanlar araştırmacılar, sanatçılar ve alan uzmanları tarafından inceleme konusu yapılmış; anılan alanlarda okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin katılımı da sağlanarak çok sayıda atölye çalışması gerçekleştirilmiş; 20 yayınevini, 48 çocuk ve gençlik edebiyatı sanatçısının katılımıyla okurlar için imza ve söyleşi saatleri düzenlenmiştir.

Sempozyumun gerçekleştirildiği alanda drama liderlerince, yaratıcı drama, canlı gösteri, kukla vb. etkinler ile değişik giysilerle (palyaço vb.) oyun ve estetik odaklı gösteriler kurgulanmış; çocukların ve

öğretmenlerin birer özne olarak ilgi ve istekle katılımlarının sağlandığı resim, müzik ve dans çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda tüm paydaşların yoğun ilgi ve katılımıyla "sanatçı-alan uzmanı-okur ve yayıncı" etkileşimi yaratılmış; böylece, çocuk ve gençlik edebiyatındaki gelişmelerin ve sorunların tüm değişkenlerin katılımıyla değerlendirilmesi öncelenmiştir.

Çocuk ve gençlik edebiyatının; edebiyatbilim, eğitim, çeviribilim, dilbilim, sosyoloji, psikoloji, psikiyatri, bilgi ve belge yönetimi uzmanlarıncı disiplinlerarası bir yaklaşımla incelendiği 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda ortaya çıkan görüşler şu başlıklar altında özetlenebilir:

Çocuk ve gençlik edebiyatının nitelikli yapıtları, seslendiği kesimin duygu ve düşünce evreninin oluşumunda önemli sorumluluklar üstlendiği gibi, çocuk ve gençlerin ulusal ve evrensel insanlık değerlerinin bilincine varmasına da önemli katkılar sağlar.

Çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtları, çağın gereksinim duyduğu çok boyutlu düşünme alışkanlığı edinmiş, demokratik kültürü içselleştirmiş, duyarlı bireylerin yetiştirilmesi sürecinin temel birer aracı olarak düşünülmelidir. Bu amaca yönelik olarak çocuklar, ailelerin ve okulun bilinçli çabalarıyla erken dönemden başlayarak görsel ve dilsel algılarının gelişimini destekleyecek kitaplarla buluşturulmalıdır. Çocuk ve gençlik edebiyatının bütün paydaşlarının temel amacı, "düşünen duyarlı okur" yetiştirebilmek olmalıdır. Bunun için aşağıdaki önerilerin yaşama geçirilmesi gerekmektedir:

1. Yazar ve çizerler, çocukların gelişim özelliklerini, dönemsel gerçekliklerini ve gereksinmelerini de gözeten bir yaklaşımla onlara, yaşam ve insan gerçekliğini Türkçenin, çizginin, rengin anlatım olanaklarıyla oluşturulmuş kurgularla sunabilmeli; yayıncılar, uzman editör ve tasarımcılarla çalışma geleneği yaratarak "çocuğa göre" olan nitelikli yapıtların oluşmasına katkı sağlamalıdır.

2. 2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Sonuç Bildirgesi'nde de üzerinde durulduğu gibi, "Çocuk Edebiyatı" dersinin 2006–2007 eğitim-öğretim yılında YÖK tarafından uygulamaya konulan kimi öğretmen yetiştirme programlarından kaldırılması, kimilerinde ise bu dersin saatlerinin azaltılması; öğretmen adaylarının alan eğitimi ve meslek bilgisi edinmeleri bağlamında önemli sorunlar yaratmıştır. Çocuk ve gençlerin okuma kültürü edinmeleri açısından YÖK'ün, yaşamsal bir öneme sahip olan "Çocuk Edebiyatı" dersini, okulöncesi ve ilköğretim öğretmeni yetiştiren programlarda; "Çocuk ve Gençlik Edebiyatı" dersini de ortaöğretim öğretmeni yetiştiren programlarda, çağdaş bir anlayışla yapılandırılarak yaşama geçirmesi beklenmektedir. Programların yapılandırılmasında, söz konusu derslerin, öğretmen adayları için birer sanat eğitimi süreci olduğu gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır.

3. Çocuk ve gençlerin okuma kültürü edinebilmelerine yönelik olarak okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri, "Çocuk Edebiyatı", "Çocuk ve Gençlik Edebiyatı" konularında, bilimsel bir anlayışla kurgulanan hizmetiçi eğitim süreçlerinden geçirilmelidir.

4. Türkçe, Türk dili ve edebiyatı öğretimi, öğrencilerin dil ve anlam evrenine uygun çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarıyla sürdürülmeli; ders kitapları, Türkçemizin anlatım gücünü yansıtan çeşitli türdeki, düzeye uygun nitelikli metinlerle, çocukları ve gençleri kitap okumaya yönelten birer kılavuz özelliği taşımalıdır.

5. Okul, çocuk ve halk kütüphaneleri çocukların gereksinmelerine uygun biçimde yapılandırılıp düzenlenmeli; dil ve edebiyat öğretiminde, "düşünen duyarlı okur" yetiştirme amacına yönelik olarak kütüphanelere gitme, kütüphanelerden yararlanarak çalışmalar yapma, temel birer yöntem olarak benimsenmelidir.

6. Türkçe, Türk dili ve edebiyatı öğretiminde geleneksel derslik ve öğretim anlayışı bırakılmalı, dersler; içinde çocuk ve gençlerin dil ve anlam evrenlerine uygun kitapların, dilsel becerilerin uygulama yoluyla geliştirilmesine olanak sağlayacak araçgerecin yer aldığı çok uyaranlı dil dersliklerinde yürütülmelidir.

7. Üniversiteler, çocuk ve gençlik edebiyatı alanı için bilimsel çalışmalarına disiplinlerarası bir anlayışla hız vermeli; "çocuk edebiyatı öğretimi"ni konu alan çalıştaylar düzenlemelidir.

8. 2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Sonuç Bildirgesi'nde de vurgulandığı üzere; Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilk ve ortaöğretim öğrencileri için önerdiği "100 Temel Eser" listeleri, eğitim açısından önemli sorunlar yaratmaktadır. Yapılan araştırmalar, dönemi için çok önemli sayılacak çoğu yapıtın günümüz çocuklarının ilgi ve gereksinmelerine uygun olmadığını göstermektedir. Öte yandan bu uygulamanın, bazı yayınevleri tarafından değişik amaçlar için

kullanıldığı da bilinmektedir. Listeler, bu durumuyla çocuk ve gençlerin okuma kültürü edinmelerinin önünde önemli birer engeldir ve MEB tarafından uygulamaya son verilmesi beklenmektedir.

9. Türk çocuk ve gençlik edebiyatının seçkin örneklerinin yabancı dillere çevrilmesi desteklenmeli; bu süreç ilgili sivil toplum kuruluşları, üniversiteler ve Kültür ve Turizm Bakanlığı işbirliğiyle sürdürülmelidir. Yabancı dillerden Türkçeye çevrilecek yapıtlarda, "yazınsallık" ve "çocuğa göre"lik temel birer ilke olarak benimsenmeli; çeviriler, metnin özgün içeriğine uygun, Türkçenin olanaklarına ve kurallarına özen gösteren bir anlayışla yapılmalıdır.

10. Çocuk ve gençlik edebiyatı kültürünün bilimsel bir anlayışla kurumsallaşabilmesi amacıyla üniversiteler içinde ilgili bilim dalları yapılandırılmalı; bu süreç, bilimsel çalışmalarla sürekli desteklenmelidir.

11. Çocuk ve gençlik edebiyatı kültürünün yaygınlaşması amacıyla, çocukluk ve ilköğretim çağına yönelik süreli edebiyat dergilerinin yayımlanabilmesi için yayınevleri sorumluluk üstlenmelidir.

12. 2. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Sonuç Bildirgesi'nde de yer verildiği gibi, genç ve yeni sanatçıların çocuk ve gençlerle buluşmasına katkı sağlamak amacıyla edebiyat (masal, öykü, roman, şiir, oyun vb.), müzik, resim ve karikatür yarışmaları gelenekselleştirilmelidir. Yarışmalar, ilgili sivil toplum kuruluşları ve üniversiteler tarafından desteklenmelidir.

13. Üniversitelerin, ilgili kurum ve kuruluşların eşgüdümüyle, çocuk ve gençlerin, yaş gruplarına göre, okudukları kitapları değerlendirmesine olanak sağlayacak atölye çalışmaları gerçekleştirilmelidir.

14. Üniversiteler ve ilgili sivil toplum kuruluşlarının işbirliğiyle kuru ve öğreticiliği yeğleyen sözde edebiyat metinleri ile çocuğa/gençe yaşam ve insan gerçekliğini söz ve çizginin anlatım olanaklarıyla yansıtan kurgusal metinler arasındaki farkın anlatılmasına yönelik bilimsel-sanatsal etkinlikler sürdürülmeli; aileler, öğretmenler çocukların/gençlerin okuma kültürü edinmelerinde, onların dil ve anlam evrenlerine uygun, sanatçı duyarlılığıyla hazırlanmış nitelikli edebiyat yapıtlarıyla karşılaştırılmasının önemi konusunda sürekli bilgilendirilmelidir.

15. Türkiye'de çocuk ve gençlik edebiyatı kültürünün gelişimini sürdürebilmesi, yaygınlaşabilmesi için, 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nu ulusal ve uluslararası yeni bilimsel toplantılar izlemelidir.





**3. ULUSAL ÇOCUK VE GENÇLİK  
EDEBİYATI SEMPOZYUMU  
BİLDİRİ PROGRAMI**



## **DÜZENLEYEN KURUM**

Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOGEM)

## **SEMPOZYUM ONURSAL BAŞKANI**

Ankara Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Cemal TALUĞ

## **SEMPOZYUM ONUR SANATÇISI**

Muzaffer İZGÜ

## **DÜZENLEME KURULU**

### **BAŞKAN**

Prof. Dr. Sedat SEVER

### **ÜYELER**

Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK  
Prof. Dr. Çağlayan DİNÇER  
Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ  
Yrd. Doç. Dr. Berrin BAYDIK  
Yrd. Doç. Dr. Canan ASLAN  
Öğr. Gör. Zekeriya KAYA  
Arş. Gör. Suna CANLI  
Arş. Gör. Şuheda ÖNAL  
Arş. Gör. Ayben KAYNAR TANIR  
Arş. Gör. Özgül İNCE SAMUR  
Arş. Gör. Ceren KARADENİZ  
Arş. Gör. Özlem KANAT SOYSAL  
Arş. Gör. Zeliha BAYAZIT  
Arş. Gör. Burcu ÇILDIR  
Arş. Gör. Bilge Nur DOĞAN  
Uzm. İlknur TÜRKKAAAN  
Yeşim KARABACAK

## BİLİMSEL DANIŞMA KURULU

- AKÇAMETE, Gönül (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi-ÇOĞEM)  
AKYÜZ, Emine (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
AKYÜZ, Yahya (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
ARDA, Berna (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
ATEŞ, Kemal (Dr., Ankara Üniversitesi-ÇOĞEM)  
ARTAN, İsmihan (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
ARTAR, Müge (Doç. Dr., Ankara Üniversitesi-ÇOĞEM)  
ATILGAN, Doğan (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi-ÇOĞEM)  
AYDIN, İnyet (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi-ÇOĞEM)  
BABÜR, Nalan (Yrd. Doç. Dr., Boğaziçi Üniversitesi)  
BAYHAN, Pınar (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
BEYAZOVA, Ufuk (Prof. Dr., Gazi Üniversitesi)  
BİNYAZAR, Adnan (Eğitimci-Yazar)  
ÇAKIR İLHAN, Ayşe (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi-ÇOĞEM)  
ÇOK, Figen (Prof. Dr., Başkent Üniversitesi)  
ÇOTUKSÖKEN, Yusuf (Öğr. Gör., Yeditepe Üniversitesi)  
DİLİDÜZGÜN, Selahattin (Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi-ÇOĞEM)  
ERDOĞAN, Fatih (Dr., Yayıncı – Yazar)  
ERTEM, İlgı (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi-ÇOĞEM)  
ERTEM, Mehmet (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi-ÇOĞEM)  
GENÇAYDIN, Zafer (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
GÖKLER, Bahar (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
GÖNEN, Mübeccel (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
GÜLTEKİN, Ali (Prof. Dr., Osmangazi Üniversitesi)  
GÜRER, Abdülkadir (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi-ÇOĞEM)  
HAKTANIR, Gelengül (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
HALMAN, Talât (Prof. Dr., Bilkent Üniversitesi)  
HIZLAN, Doğan (Gazeteci-Yazar)  
HUBER, Emel (Prof. Dr., Duisburg-Essen Üniversitesi)  
İŞERİ, Haluk (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
İPŞİROĞLU, Zehra (Prof. Dr., Duisburg-Essen Üniversitesi-ÇOĞEM)  
KAVCAR, Cahit (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
KAYA, İsmail (Prof., Maltepe Üniversitesi)  
KIRAN, Zeynel (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
KISAKÜREK, Mehmet Ali (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi-ÇOĞEM)  
KOCAMAN, Ahmet (Prof. Dr., Ufuk Üniversitesi)  
KÖKSAL AKYOL, Aysel (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi-ÇOĞEM)  
KULA, Onur Bilge (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
KUTLU, Muhtar (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi-ÇOĞEM)  
KUYUMCU, Nihal (Yrd.Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi)  
ONUR, Bekir (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
ÖKTEM, Ferhunde (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
ÖNCÜ, Bedriye (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi-ÇOĞEM)  
ÖZDEMİR, Emin (Eğitimci -Yazar)  
ÖZERTEM, Tekin (Dr., Çocuk ve Gençlik Programları Yapımcısı)  
ÖZOĞLU, Süleyman Çetin (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
ÖZTÜRK, Orhan (Prof.Dr., TÜBA-ÇOĞEM)  
ÖZYER, Nuran (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
ÖZYÜREK, Mehmet (Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi)  
PEKMEZCİ, Hasan (Prof., Hacettepe Üniversitesi)  
POLAT, İlknur (TRT-ÇOĞEM)  
SAĞLAM, Tülin (Doç. Dr., Ankara Üniversitesi-ÇOĞEM)  
ŞENTÜRK, Nezihe (Prof. Dr., Gazi Üniversitesi)  
TAN, Mine (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
TUĞRUL ATIK, Belma (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
UÇAN, Ali (Prof. Dr., Gazi Üniversitesi)  
UYVAL, Meral (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi-ÇOĞEM)  
YILDIZ, Nedim (Yrd. Doç. Dr., Ankara Üniversitesi)  
YILMAZ, Bülent (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)

## **YAZARLAR VE ÇİZERLER KURULU**

AK, Behiç  
AVCI, Ferit  
ÇINAROĞLU, Ayla (ÇOGEM)  
DAYIOĞLU, Gülten  
DELİOĞLU, Mustafa  
DEMİRCİ, Cihan  
ÖĞMEL, Nahit Ümit  
YENER, Mavisel

## **KATILIMCI KURUMLAR**

Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü  
MEB Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü

## **KATILIMCI KURULUŞLAR VE TEMSİLCİLERİ**

Çağdaş Drama Derneği  
ADIGÜZEL, Ömer (Doç. Dr., Başkan)

Çocuk ve İlkgençlik Kültürü ve Edebiyatı Araştırmacıları Derneği  
NEYDİM, Necdet (Yrd. Doç. Dr., Başkan)

Çocuk Vakfı (Çocuk Edebiyatı Okulu)  
ŞİRİN, Mustafa Ruhi (Başkan)

Çocuk Yayınları Derneği  
ALPÖGE, Gülçin (Prof. Dr., Başkan)

Müzik Eğitimcileri Derneği (MÜZED)  
SAYDAM, Refik (Genel Başkan)

Okul Kütüphanecileri Derneği  
NURCAN, Erkan (Başkan)

Sanat Eğitimcileri Derneği  
ÇAKIR İLHAN, Ayşe (Prof. Dr., Genel Başkan)

Türk Kütüphaneciler Derneği  
KARTAL, Ali Fuat (Başkan)

Türkiye Okulöncesi Eğitimi Geliştirme Derneği  
HAKTANIR, Gelengül (Prof. Dr., Genel Başkan)

## **YAYINCI KURULUŞLAR VE TEMSİLCİLERİ**

Günüşiği Kitaplığı Genel Yayın Yönetmeni  
SOYSAL, Mine

Milliyet Gazetesi-Miço Dergisi  
URAL, Yalvaç

TUDEM Genel Yayın Yönetmeni  
AYKANAT, İlke





**ANKARA ÜNİVERSİTESİ ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI UYGULAMA VE  
ARAŞTIRMA MERKEZİ**

**3. ULUSAL ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI SEMPOZYUMU**

**BİLDİRİ PROGRAMI  
05 EKİM 2011**

**Yer: Ankara Üniversitesi Avrupa Toplulukları Araştırma ve Uygulama Merkezi (ATAUM)**

|             |  |
|-------------|--|
| 09.00-11.00 | <b>AÇILIŞ</b>  |
| 09.00-09.30 | <b>KAYIT</b>   |
| 09.30-10.00 | <b>MÜZİK:</b> Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı Muzaffer ARKAN<br>Çocuk Korosu (Atilla Çağdaş DEĞER ve Çiğdem AYTEPE Yönetiminde)  |
| 10.00-10.30 | <b>AÇILIŞ KONUŞMALARI</b><br><b>Sedat SEVER/</b> Sempozyum Düzenleme Kurulu Başkanı<br><b>Kâmil AYDOĞAN/</b> Ankara İl Milli Eğitim Müdürü<br><b>Onur Bilge KULA/</b> Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel<br>Müdürü<br><b>Cemal TALUĞ/</b> Ankara Üniversitesi Rektörü |
| 10.30-11.00 | İnsan ve Sanatçı Olarak Muzaffer İZGÜ<br><b>ONUR SANATÇISI:</b> Muzaffer İZGÜ  |
| 11.00-11.30 | ARA  |
| 11.30-12.30 | <b>AÇILIŞ OTURUMU</b><br><b>Oturum Başkanı:</b> Cahit KAVCAR   |
| 11.30-12.00 | Talât Sait HALMAN/ <i>Okuma: Beynin Sulanacak</i>  |
| 12.00-12.30 | Orhan ÖZTÜRK/ <i>Çocuklarda Bilme Dürtüsü ve Merak Gelişimi</i>  |
| 12.30-14.00 | YEMEK  |

**ATAUM-SALON 1  
5 EKİM 2011**

|             |  |
|-------------|--|
| 14.00-15.30 | <b>AÇIKOTURUM: Özgürleştirici Bir Süreç Olarak Sanat Eğitimi ve Çocuk</b><br><b>Oturum Başkanı:</b> Mustafa Şerif ONARAN                           |
| 14.00-14.20 | Emin ÖZDEMİR   |
| 14.20-14.40 | Adnan BİNYAZAR   |
| 14.40-15.00 | Zafer GENÇAYDIN  |
| 15.00-15.20 | Sedat SEVER  |
| 15.20-15.30 | TARTIŞMA   |
| 15.30-16.00 | ARA  |
| 16.00-17.30 | <b>2. OTURUM: Sanatçı ve Yayıncı Bakış Açısıyla Çocuk Edebiyatı</b><br><b>Oturum Başkanı:</b> Muzaffer İZGÜ  |
| 16.00-16.20 | Gülten DAYIOĞLU<br><i>Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Eleştiri ve Çocuk Edebiyatında Denetim</i>   |
| 16.20-16.40 | Ayla ÇINAROĞLU<br><i>Eğitimde Sanat Yaklaşımları</i>   |
| 16.40-17.00 | Samiye ÖZ<br><i>Okulöncesi Dönemden Başlayarak Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yapıtlarının<br/>Çocuğun ve Gencin Gelişim Sürecindeki Yeri ve Önemi</i> |
| 17.00-17.30 | TARTIŞMA   |
| 18.00-22.00 | AĞIRLAMA (KOKTEYL): ÇINAR YEMEKEVİ-AÜ CEBECİ YERLEŞKESİ  |

**ATAUM-SALON 2**  
**5 EKİM 2011**

- 14.00-15.30** **1.OTURUM: Çocuk Edebiyatı Öğretimi**  
**Oturum Başkanı:** Selahattin DİLİDÜZGÜN
- 14.00-14.20** Hayrettin PARLAKYILDIZ  
*Üniversitelerde Çocuk Edebiyatı Dersinin Sorunları*
- 14.20-14.40** Ali GÜLTEKİN-Zeynep ÇİFTÇİ-Arzu YETİM  
*Üniversitelerde Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Öğretimi Sorunları*
- 14.40-15.00** Mine SOYSAL  
*Çağdaş Çocuk ve Gençlik Edebiyatımızın Öğretimdeki Yansımaları*
- 15.00-15.30** TARTIŞMA
- 15.30-16.00** ARA
- 16.00-17.30** **2. OTURUM: Edebiyat ve Çocuğa Görelik**  
**Oturum Başkanı:** Ali GÜLTEKİN
- 16.00-16.20** Gülsüm CENGİZ  
*Ömer Seyfettin Öykülerinin Çocuğa Görelik İlkesine Göre İncelenmesi ve Bu Öykülerdeki Ötekileştirme ve Şiddet Öğelerine Bakış*
- 16.20-16.40** Münevver OĞAN  
*Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın "Şeker Yiyen Resimler" Adlı Yapıtı Üzerine Çocuk Gerçekliğı ve Yazınsal Okuma Süreçleri Açısından Bir İnceleme*
- 16.40-17.00** Yonca KOÇMAR  
*Gülten Dayıoğlu'nun Bilimkurgu Nitelikli Yapıtlarındaki Üst Dil Kullanımının Çocuğa Göreliğı*
- 17.00-17.30** TARTIŞMA
- 18.00-22.00** AĞIRLAMA (KOKTEYL): ÇINAR YEMEKEVİ-AÜ CEBECİ YERLEŞKESİ

**ATAUM-SALON 3**  
**5 EKİM 2011**

- 14.00-15.30** **1.OTURUM: Çocuk ve Edebiyat İlişkisi**  
**Oturum Başkanı:** Necdet NEYDİM
- 14.00-14.20** Gökçe KARAMAN-Çağlayan DİNÇER  
*Son On Yılda Yayınlanan Resimli Öykü Kitaplarına Bakış*
- 14.20-14.40** İ.Seçkin AYDIN-Emine KİTİŞ  
*Eğitim Ortamında Mizah Kullanımı Üzerine Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri*
- 14.40-15.00** Bülent YILMAZ-Sinem ARICAN  
*100 Temel Eser Uygulamasının Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri*
- 15.00-15.30** TARTIŞMA
- 15.30-16.00** ARA
- 16.00-17.30** **2. OTURUM: Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü**  
**Oturum Başkanı:** Cahit KAVCAR
- 16.00-16.20** Suna CANLI  
*Okuma Alışkanlığı Kazandırma Bağlamında Felsefe Temelli Çocuk Yayınlarının İşlevi*
- 16.20-16.40** Özgül İnce SAMUR (Katılmadı, yerine Burcu ÇILDIR sundu.)  
*Okuma Kültürü Edindirme Sürecinde Çocuk Edebiyatının Yeri ve Önemi*
- 16.40-17.00** Burcu ÇABUK - Ayşegül BAYRAKTAR  
*Öğretmen Adayları Öğrencilerine Kitap Okuyor mu?: Hikâye Kitaplarının Okuma - Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında ve Okuma - Yazma Öğretiminde Kullanımı*

17.00-17.30 TARTIŞMA  
18.00-22.00 AĞIRLAMA (KOKTEYL): ÇINAR YEMEKEVİ-AÜ CEBECİ YERLEŞKESİ

**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ-HASAN ÂLİ YÜCEL SALONU  
5 EKİM 2011**

14.00-15.30 **1.OTURUM: Tarihsel Bakış Açısıyla Çocuk Edebiyatı**  
**Oturum Başkanı:** Engin YILMAZ

14.00-14.20 Yahya AKYÜZ  
*Çocuğun Kültürel Gelişiminde Çocuk Ansiklopedilerinin Yeri ve İşlevi*

14.20-14.40 Hasan Haluk ERDEM  
*Hasan Âli Yücel Döneminde Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Çalışmaları*

14.40-15.00 Aziz KILINÇ- Fatih TANRIKULU  
*Mehmet Şemseddin'in Çocuk Dergiciliği Tarihindeki Yeri*

15.00-15.30 TARTIŞMA  
15.30-16.00 ARA

16.00-17.30 **2. OTURUM: Resimli Çocuk Kitapları**  
**Oturum Başkanı:** Doğan ATILGAN

16.00-16.20 Mübeccel GÖNEN-Mehmet KUMRU-Tuğçe AKYOL-Zeynep TOPÇU  
*Resimli Çocuk Kitaplarında ve Çocuk Dergilerinde Yer Alan Etkinliklerin Yaratıcılık Boyutunun İncelenmesi*

16.20-16.40 Arzu İPEK YÜKSELEN-Saniye BENCİK KANGAL  
*Resimli Çocuk Kitaplarının Renk Kavramı Kazanımı Üzerine Etkisinin İncelenmesi*

16.40-17.00 Zeynep YILMAZ-Aysel KÖKSAL AKYOL  
*Resimli Hikâye Kitapları ve Masalların Çeşitli Özellikler ve Bilişsel Çarpıtmalar Açısından İncelenmesi*

17.00-17.30 TARTIŞMA  
18.00-22.00 AĞIRLAMA (KOKTEYL): ÇINAR YEMEKEVİ-AÜ CEBECİ YERLEŞKESİ

**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ –DERSLİK 11  
5 EKİM 2011**

14.00-15.30 **1.OTURUM: Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında İleti**  
**Oturum Başkanı:** Nalan BABÜR

14.00-14.20 Deniz MELANLIOĞLU  
*Ayla Çınaroğlu'nun Öykülerindeki İletiler ve Bu İletilerin Aktarımına Yönelik Tespitler*

14.20-14.40 İbrahim KIBRIS  
*İleti ve Kavramların Verilişi Yönüyle "Dağlarca Çocuklarda" Dizisinden Bir Seçki (Okulumuz 1'deki, Okulumuz 2'deki, Okulumuz 3'teki Kitaplarıyla İlgili Bir Değerlendirme)*

14.40-15.00 Melek Özlem SEZER  
*Klasik Masalların Gizli İletileri: Çocuklar Ne Tür Bir Yetişkin Yaşamına Hazırlanıyor?*

15.00-15.30 TARTIŞMA  
15.30-16.0 ARA

16.00-17.30 **2. OTURUM: Ülkemizde Çocuk Edebiyatı Tarihi**  
**Oturum Başkanı:** Yahya AKYÜZ

16.00-16.20 Aziz KILINÇ-Mehmet AYDIN  
*Siraceddin Hasırcıoğlu'nun Çocuk Edebiyatı Tarihimizdeki Yeri*

16.20-16.40 Nesrin ZENGİN  
*Türkiye'de Gençlik Edebiyatının Tarihsel Gelişimi*

- 16.40-17.00 Mustafa DOĞDU  
*Tek Parti Döneminde (1930-1950) Ülkemizdeki Çocuk Dergilerinde Yurttaşlık Bilincinin Oluşturulması*
- 17.00-17.30 TARTIŞMA
- 18.00-22.00 AĞIRLAMA (KOKTEYL): ÇINAR YEMEKEVİ-AÜ CEBECİ YERLEŞKESİ

**Eğitim Bilimleri Fakültesi –DERSLİK 8**  
**5 EKİM 2011**

- 14.00-15.30 **1.OTURUM: Eleştirel Bakış Açısıyla Çocuk Edebiyatı**  
**Oturum Başkanı:** Kemal ATEŞ
- 14.00-14.20 N. Banu GÜMÜŞTÜS  
*Aynada Kendine Bakmak: Edebiyat, Gençlik ve Eğitim*
- 14.20-14.40 Ahmet ÇEBİ  
*Küçük Prens'te "Sevgi Emektir" İzleğini Yapılandıran Alt Eğitbilimsel Göstergeler*
- 14.40-15.00 Mustafa Onur KAN  
*Türkçe Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatı ile İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma*
- 15.00-15.30 TARTIŞMA
- 15.30-16.00 ARA
- 16.00-17.30 **2. OTURUM: Süreli Yayınlarda Çocuk ve Çocuk Edebiyatı**  
**Oturum Başkanı:** Yusuf ÇOTUKSÖKEN
- 16.00-16.20 Ali GURBETOĞLU (Katılmadı)-Raşit KOÇ (Katılmadı)  
*Türkiye'de Çocuklara Yönelik Süreli Yayınlarda Dil ve Üslup Sorunu "Cumhuriyet Öncesi Çocuk Dergiciliği Örneği"*
- 16.20-16.40 Ruhi İNAN  
*Dönüşümün Eşiğinde Bir Çocuk: "Bizim Mecmua" Dergisi*
- 16.40-17.00 Mustafa Said KIYMAZ-Ayşegül ULUTAŞ  
*Süreli Çocuk Yayınlarının Çocuk Edebiyatı Ders Kitaplarında Ele Alınışı Üzerine Bir Araştırma*
- 17.00-17.30 TARTIŞMA
- 18.00-22.00 AĞIRLAMA (KOKTEYL): ÇINAR YEMEKEVİ-AÜ CEBECİ YERLEŞKESİ

**ATAUM- SALON 1**  
**6 EKİM 2011**

- 09.00-10.30 **1. OTURUM: Edebiyat ve Eğitim**  
**Oturum Başkanı:** Adnan BİNYAZAR
- 09.00-09.20 Yusuf ÇOTUKSÖKEN  
*Çağdaş Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatına Katkısı Açısından Okul Sözlükleri ve TDK'nin Okul Sözlüğü*
- 09.20-09.40 Şükran DİLİDÜZGÜN  
*Türkçe Öğretiminde Yazın Eğitimi Bağlamında Karşılaştırmalı Metin Türü Çalışmaları*
- 09.40-10.00 Zekeriya KAYA  
*Okuma Alışkanlığı Bağlamında Günümüz Okulları ve Köy Enstitüleri*
- 10.00-10.30 TARTIŞMA
- 10.30-11.00 ARA

- 11.00-12.30 2. OTURUM: Çocuk Edebiyatına İlişkin Tasarılar (Projeler)**  
**Oturum Başkanı:** Çağlayan DİNÇER
- 11.00-11.20** Necdet NEYDİM-Nabi BELEKOĞLU- Mehmet KAYA  
*Okulöncesi, İlköğretim ve Gençlik ve Genel Edebiyat Kataloglarıyla Alana Açılan Pencere Projenin Oluşum ve Gelişim Süreçleri*
- 11.20-11.40** Deniz Seçil ATMAN- Arife ÇAT- Ö. Özlem GÖKBULUT-Yasemin MUDU  
*Erken Çocukluk Döneminde Okuma Alışkanlığı Kazandırmada TOKİ Göksu Anaokulu Örneği: "Okuyorum Doyuyorum Projesi"*
- 11.40-12.00** Ali Akın AKYOL-Fersun PAYKOÇ-Candan DİZDAR TERWIEL-Aysel KÖKSAL  
 AKYOL-Naci ASLAN-Barbaros GÜRÇAY-Hikmet DENİZLİ  
*Çocuk ve Tarih Dostu Kitaplar: Senden Önce Anadolu Projesi Eğitim Kitapları*
- 12.00-12.30** TARTIŞMA
- 12.30-14.00** YEMEK
- 14.00-15.30 3. OTURUM: Dil Kullanımı ve Çocuk Edebiyatı**  
**Oturum Başkanı:** Bekir ONUR (Ufuk BEYAZOVA)
- 14.00-14.20** Bayram AŞILIOĞLU  
*Nasreddin Hoca Fıkralarının Deyim Öğretiminde Kullanılması*
- 14.20-14.40** Engin YILMAZ  
*Türk Çocuk Yazınında Ana Karakter Konumundaki Çocukların Dil Kullanımları Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme*
- 14.40-15.00** Tülay SARAR KUZU – Pınar ALTAŞ KAYA  
*Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Çeşitlenmesi Bağlamında Toplumsal İçerikli Tanıtım-Reklam Metni Oluşturma Öğretimi*
- 15.00-15.30** TARTIŞMA
- 15.30-16.50** ARA
- 16.00-16.30 4. OTURUM: Sanatçı Bakış Açısıyla Edebiyat ve Çocuk**  
**Oturum Başkanı:** Gülten DAYIOĞLU
- 16.00-16.20** Seza KUTLAR AKSOY  
*Okumalarım: Edebiyatta Çocuk Figürleri*
- 16.20-16.40** Aytül AKAL  
*Düşlerimin Peşinde 40 Yıl*
- 16.40-17.00** Mavisel YENER  
*Sempozyumun Onur Yazarı Muzaffer İZGÜ' nün Çocuk Kitaplarında Dil*
- 17.00-17.30** TARTIŞMA
- 18.00-22.00** AĞIRLAMA (KOKTEYL): CER MODERN SANATLAR MERKEZİ-Altınsoy Cad. No:3 06101 Sıhhiye, ANKARA (Günüşiği Kitaplığı)

**ATAUM- SALON 2**  
**6 EKİM 2011**

- 09.00-10.30 1. OTURUM: Çocuğun Gelişim Sürecinde Edebiyat**  
**Oturum Başkanı:** Gelengül HAKTANIR
- 09.00-09.20** Burcu ÇILDIR  
*Aile İmgesi ve Çocuğun Gelişimine Olası Katkıları: Zeynep Cemali Romanları Örneği*
- 09.20-09.40** Damla İPEK  
*Zeynep Cemali'nin "Patentli Kız" Adlı Yapıtının Çocuğun Kişilik ve Toplumsal Gelişimi Açısından İncelenmesi*
- 09.40-10.00** Sinem ALAÇAYIR



*Çetin Öner'in "Gülibik" ve "Portakal" Adlı Çocuk Kitaplarının Çocukların Gelişim Sürecindeki Yeri Açısından Değerlendirilmesi*

10.00-10.30

TARTIŞMA

10.30-11.00

ARA

11.00-12.30

**2. OTURUM: Edebiyat ve Eğitim**

**Oturum Başkanı:** Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ

11.00-11.20

Banu ÖZDEMİR-Esra KARAKUŞ TAYŞİ-Buket DEDEOĞLU

*Karakter Eğitiminde Çocuk Edebiyatının Yeri*

11.20-11.40

Murtaza AYKAÇ

*Özerk Benlik Duygusunun Gelişimi Sürecinde Çocuk ve Edebiyat İlişkisi*

11.40-12.00

Erkan ÇER

*Anadili Bilinci ve Duyarlılığı Edinirmede Çocuk Edebiyatının İşlevi*

12.00-12.30

TARTIŞMA

12.30-14.00

YEMEK

14.00-15.30

**3. OTURUM: Edebiyat ve Değerler Eğitimi**

**Oturum Başkanı:** Müge ARTAR

14.00-14.20

Gülcan UYUMAZ (Katılmadı)

*Dede Korkut Öykülerinde Çocuk Eğitimi*

14.20-14.40

Tuğba ŞENTUNA

*Ayla Çınaroğlu'nun "Mago" İsimli Yapıtının Çocuğun Duyarlık Eğitimine Katkısının İncelenmesi*

14.40-15.00

Safiye AKDENİZ

*Behiç Ak'ın Çocuk Kitaplarında Çevre Duyarlılığı*

15.00-15.30

TARTIŞMA

15.30-16.00

ARA

16.00-17.00

**AÇIKOTURUM: Türkiye' de Çocuk Edebiyatı Öğretimi**

**Oturum Başkanı:** Cahit KAVCAR

Selahattin DİLİDÜZGÜN

Mustafa Ruhi ŞİRİN

Medine SİVRİ

Fatih ERDOĞAN

Sedat SEVER

17.00-17.30

TARTIŞMA

18.00-22.00

AĞIRLAMA (KOKTEYL): CER MODERN SANATLAR MERKEZİ-Altınsoy Cad.  
No:3 06101 Sıhhiye, ANKARA (Günüşiği Kitaplığı)

**ATAUM- SALON 3**

**6 EKİM 2011**

09.00-10.30

**1. OTURUM: Çocuk Edebiyatında Çocuk Hakları**

**Oturum Başkanı:** Berna ARDA

09.00-09.20

Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ

*Okulöncesi Döneme Seslenen Kitaplarda Çocuk Hakları*

09.20-09.40

Sadet MALTEPE- Ayşe BAYRAM

*Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Çocuk Hakları Açısından İncelenmesi*

09.40-10.00

Neslihan AVCI- Ahmet GÜNEYLİ- Nihan KORAN

*7-12 Yaş Düzeyine Uygun Yazınsal Kitapların Çocuğun Dinlenilme Hakkı Açısından Değerlendirilmesi (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Örneği)*

10.00-10.30

TARTIŞMA

- 10.30-11.00 ARA
- 11.00-12.30 **2. OTURUM: Çocuk Edebiyatının Temel Değişkenleri ve Çocuk Yayınları**  
**Oturum Başkanı:** Canan ASLAN
- 11.00-11.20 Nuray KAYADİBİ  
*Aslı Der'in "Büyük Tuzak" Adlı Eserinin Çocuk Edebiyatının Temel İlkeleri Açısından İncelenmesi*
- 11.20-11.40 Bilge Nur DOĞAN  
*Aytül Akal'ın Öykülerinin Çocuğa Görelik İlkesi Açısından İncelenmesi*
- 11.40-12.00 Sonnur İŞİTAN  
*Caillou Çizgi Film Karakteri ile İlgili Türkçe Resimli Öykü Kitaplarının İç ve Dış Yapı Özelliklerinin İncelenmesi*
- 12.00-12.30 TARTIŞMA
- 12.30-14.00 YEMEK
- 14.00-15.30 **3.OTURUM: Çocuk Edebiyatında Toplumsal Cinsiyet**  
**Oturum Başkanı:** Meral UYSAL
- 14.00-14.20 Dilek YILDIRIM (Katılamadı)  
*Alev Kız Aninna'da Toplumsal Cinsiyet Eşitliği*
- 14.20-14.40 Sevda Müjgan YÜKSEL  
*1991'den -2011'e Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatında Kadın ve Erkek Kimlikleri, İlişkileri*
- 14.40-15.00 Özlem KANAT SOYSAL  
*Türk Çocuk Edebiyatında Kahramanın Tanıklığında Kadın İmgesi (1980-2010 Örneği)*
- 15.00- 15.30 TARTIŞMA
- 15.30-16.00 ARA
- 16.00-16.20 **4. OTURUM: Türkçenin Eğitimi- Öğretimi ve Çocuk Edebiyatı**  
**Oturum Başkanı:** Z. Canan KARABABA
- 16.00-16.20 Mesiha TOSUNOĞLU-Suphi Güneş ALAMDAR  
*İlköğretim 6.-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin İçeriksel Olarak Çocuk Edebiyatı Nitelikleri Açısından İncelenmesi*
- 16.20-16.40 Baran SOLAR  
*Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öyküleyici Metinlerdeki Kahramanların Çocuğa Göreliliğinin Değerlendirilmesi*
- 16.40-17.00 Nilüfer SERİN- Bayram BAŞ  
*Çocuk Edebiyatı Öğeleri Açısından İlköğretim Yüz Temel Eserdeki Masal Kitapları*
- 17.00-17.30 TARTIŞMA
- 18.00-22.00 AĞIRLAMA (KOKTEYL): CER MODERN SANATLAR MERKEZİ-Altınsoy Cad. No:3 06101 Sıhhiye, ANKARA (Günüşiği Kitaplığı)

**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ- HASAN ÂLİ YÜCEL SALONU**  
**6 EKİM 2011**

- 09.00-10.30 **1. OTURUM: Çocuk Edebiyatı ve Çeviri**  
**Oturum Başkanı:** Ahmet KOCAMAN
- 09.00-09.20 Ümit KİREÇÇİ  
*Çocuk Çizgi Romanında Çeviri Yanlılıkları*
- 09.20-09.40 Necdet NEYDİM-Burcu YILMAZOĞLU

|             |  |
|-------------|--|
|             | <i>Çocuk Edebiyatı Dizgesinde Çeviri Diziler ve Talihsiz Serüvenler Dizisi Örneğinden Yola Çıkararak Çeviri Edebiyata Toplumsal Yaklaşımlar ve Alımlamalar</i>         |
| 09.40-10.00 | Müren BEYKAN<br><i>Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yayıncılığında Çeviri Sorunları</i>  |
| 10.00-10.30 | TARTIŞMA   |
| 10.30-11.00 | ARA  |
| 11.00-12.30 | <b>2. OTURUM: Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Kişiler</b><br><b>Oturum Başkanı:</b> Gülçin ALPÖGE   |
| 11.00-11.20 | Tümay ALPER-Ebru DERETARLA GÜL<br><i>Resimli Kitaplardaki Karakterlerin Duygu Durumlarının İncelenmesi</i>   |
| 11.20-11.40 | Ergün HAMZADAYI-Gökhan ÇETİNKAYA<br><i>Aytül Akal'da İlişkisel Kimlikler ve Aile İçi İletişim: "Oğlum Neredesin", "Kızım Neredesin"</i>                                |
| 11.40-12.00 | Şuheda ÖNAL<br><i>Türk Gençlik Yazını Kitaplarında Genç ve Anne-Baba Çatışmaları</i>   |
| 12.00-12.30 | TARTIŞMA   |
| 12.30-14.00 | YEMEK  |
| 14.00-15.30 | <b>3.OTURUM: Çocuk ve Edebiyat</b><br><b>Oturum Başkanı:</b> Zehra İPŞİROĞLU   |
| 14.00-14.20 | Selahattin DİLİDÜZGÜN<br><i>Fantastik Çocuk Kitaplarında Fantastik Ögesini Belirleyen Etmenler</i>   |
| 14.20-14.40 | Sedat SEVER- Canan ASLAN<br><i>Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Karakter Çerçevesinin Oluşturulmasında Cinsiyet Rollerinin Sunuluşu</i>                                    |
| 14.40-15.00 | Nuran ÖZYER<br><i>Alman Çocuk Edebiyatında Türk Çocuğu İmgesindeki Değişim</i>   |
| 15.00-15.30 | TARTIŞMA   |
| 15.30-16.00 | ARA  |
| 16.00-17.30 | <b>4. OTURUM: Çocuk Edebiyatı Algısında Farklılıklar</b><br><b>Oturum Başkanı:</b> Berrin BAYDIK   |
| 16.00-16.20 | Keziban TEKŞAN-Fatmanur ACAR- M. Sercan YİĞİT<br><i>Çocukların Penceresinden Çocuk Edebiyatı Eserlerine Bakış</i>  |
| 16.20-16.40 | Nurhan CORA<br><i>İlköğretim Türkçe Kitaplarındaki Okuma Metinlerinde Normal Bireylerin Özel Gereksinimi Olan Bireylere Yönelik Bakış Açılarının Değerlendirilmesi</i> |
| 16.40-17.00 | Mustafa TÜRKYILMAZ<br><i>Öğretmen Adaylarının Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Algıları Üzerine Nitel Bir Araştırma</i>  |
| 17.00-17.30 | TARTIŞMA   |
| 18.00-22.00 | AĞIRLAMA (KOKTEYL): CER MODERN SANATLAR MERKEZİ-Altınsoy Cad. No:3 06101 Sıhhiye, ANKARA (Günüşiği Kitaplığı)  |

**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ-DERSLİK 11**  
**6 EKİM 2011**

|             |   |
|-------------|---|
| 09.00-10.30 | <b>1. OTURUM: Çocuk ve Fantastik Edebiyat</b>   |
|             | <b>Oturum Başkanı:</b> Mübeccel GÖNEN   |
| 09.00-09.20 | Dilek İNNECİ BOZKAPLAN (Katılmadı, yerine Sedat KARAGÜL sundu)<br><i>Fantastik ve Bilim-Kurgu Türündeki Çocuk Romanlarında Kullanılan Karakterler</i> |
| 09.20-09.40 | Gülsüm UÇAR (Katılmadı)<br><i>'Gohor' un Fantastik Dünyası</i>  |
| 09.40-10.00 | Nurcan ANKAY<br><i>Gülten Dayıoğlu'nun "Dünya Çocukların Olsa" Romanında Fantastik Öğeler</i>   |
| 10.00-10.30 | TARTIŞMA  |
| 10.30-11.00 | ARA   |
| 11.00-12.30 | <b>2. OTURUM: Çocuk Edebiyatında Değerler</b>   |
|             | <b>Oturum Başkanı:</b> Bahar GÖKLER   |
| 11.00-11.20 | Emine KOLAÇ- Ruhan KARADAĞ<br><i>Türkçe Öğretmeni Adaylarına Göre "Değer" Kavramı ve "Değer Öğretimi"</i>   |
| 11.20-11.40 | Mesiha TOSUNOĞLU-Fatih ARSLAN<br><i>İlköğretim 6.-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Çocuklara Öğretilecek Değerler Açısından İncelenmesi</i>          |
| 11.40-12.00 | Hatice FIRAT<br><i>İlk Eğitici Çocuk Kitabı Şermin'de İşlenen Değerler</i>  |
| 12.00-12.30 | TARTIŞMA  |
| 12.30-14.00 | YEMEK   |
| 14.00-15.30 | <b>3.OTURUM: Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Yönelimler</b>   |
|             | <b>Oturum Başkanı:</b> Muhtar KUTLU   |
| 14.00-14.20 | Berivan CAN EMMEZ<br><i>Modern Masalların Analizinde Propp Metodu</i>   |
| 14.20-14.40 | Ayşe YÜKSEL DURUKAN<br><i>Gençlik Edebiyatında Çağdaş Eğilimler – Gerçekçi Romanlar</i>   |
| 14.40-15.00 | Yonca Güneş YÜCEL<br><i>Çocuk Edebiyatında Cadı İmgelemine Alternatif Bakış: Siyah Pelerinli Kız</i>  |
| 15.00-15.30 | TARTIŞMA  |
| 15.30-16.00 | ARA   |
| 16.00-17.30 | <b>4. OTURUM: Çocuk ve Gençlik Edebiyatına İlişkin Görüşler</b>   |
|             | <b>Oturum Başkanı:</b> İlke AYKANAT   |
| 16.00-16.20 | Aliye Erdem<br><i>İlköğretim Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Çocuk Kitaplarındaki Kahramanlar</i>   |
| 16.20-16.40 | Serap ERDOĞAN-Zeynep ÖZDEMİR<br><i>Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Kitaplarında Olmasını İstedikleri Özelliklere İlişkin Görüşleri</i>          |
| 16.40-17.00 | Zeynep ÇETİNKAYA- Gamze ÇELİK<br><i>Türkçe Öğretmen Adaylarının Çocukluk Dönemlerinde Okudukları Kitaplar Hakkındaki Görüşleri</i>                    |
| 17.00-17.30 | TARTIŞMA  |
| 18.00-22.00 | AĞIRLAMA (KOKTEYL): CER MODERN SANATLAR MERKEZİ-Altınsoy Cad.<br>No:3 06101 Sıhhiye, ANKARA (Günüşiği Kitaplığı)                                      |

**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ- DERSLİK 8**

**6 EKİM 2011**

- 09.00-10.30** **1. OTURUM: Çocuk ve Gençlik Edebiyatına İlişkin Görüşler**  
**Oturum Başkanı:** Fatih ERDOĞAN
- 09.00-09.20** Pınar ÇAKIR  
*Christine Nöstlinger ve Sevim Ak' ta Çocuğun Gözünden Yetişkinlerin Dünyasına Eleştirel Bir Bakış*
- 09.20-09.40** Fatih ARSLAN-Suphi Güneş ALAMDAR  
*Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Edebiyatı Dersine İlişkin Görüşleri (Kırkkale İli Örneği)*
- 09.40-10.00** Betül ALEMDAR ÖZER (Katılamadı)-Nevin AKKAYA  
*100 Temel Eser Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri: Bilecik Örneği*
- 10.00-10.30** TARTIŞMA
- 10.30-11.00** ARA
- 11.00-12.30** **2. OTURUM: Çocuk Edebiyatı Yapıtlarını Değerlendirme**  
**Oturum Başkanı:** Ali UÇAN
- 11.00-11.20** Halise Kader ZENGİN  
*TC Diyanet İşleri Başkanlığının Çocuk Kitapları Üzerine Bir İnceleme*
- 11.20-11.40** E. Ceylan ÜNAL AKBULUT  
*Çocuk Edebiyatında Masal ve Müzik İlişkisi*
- 11.40-12.00** Selcen KIRITOĞLU ÖZDİL  
*Miyase Sertbarut'un "Kapiland'ın Kobayları" Adlı Yapıtıyla Christine Nostlinger'in "Kim Takar Salatalık Kral'ı" Adlı Yapıtının Karakter Çerçevesi Bakımından İncelenmesi*
- 12.00-12.30** TARTIŞMA
- 12.30-14.00** YEMEK
- 14.00-15.30** **3.OTURUM: Dil Gelişimi ve Çocuk Edebiyatı**  
**Oturum Başkanı:** Pınar BAYHAN
- 14.00-14.20** Gülin SÜLÜN  
*Yalvaç Ural'ın Çocuk Kitaplarının Çocuğun Dil Gelişimine Katkısı*
- 14.20-14.40** Emine KIVANÇ ÖZTUĞ  
*Okulöncesi Kurumlarda Öğretilen Şarkıların Anadili Gelişimine Uygunluğunun Değerlendirilmesi (KKTC Örneği)*
- 14.40-15.00** Arife ÇAT-Yasemin AYDOĞAN  
*Okulöncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Çocukların Dil Gelişimi ile Annelerin Okuma İlgisi ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*
- 15.00-15.30** TARTIŞMA
- 15.30- 16.00** ARA
- 16.00-17.30** **4. OTURUM: Çocuk Yayınlarını Değerlendirme**  
**Oturum Başkanı:** Mine SOYSAL
- 16.00-16.20** Nermin YAZICI-Yeşim DİNLER  
*Çocuk Edebiyatı Ürünü Olarak Yayınlanan İki Eserin İncelenmesi*
- 16.20-16.40** Havva TEKİN  
*Çocuk ve Gençlerin Duygu ve Düşünce Sağlığını Olumlu - Olumsuz Etkileyen Yayınlar*
- 16.40-17.00** Ümit POLAT  
*Milli Mücadele Dönemi "Hakimiyeti Milliye, Açıksöz ve Türk Dünyası" Gazetelerinde Çocuk Edebiyatı Ürünleri Üzerine Bir İnceleme*

17.00-17.30 TARTIŞMA  
18.00-22.00 AĞIRLAMA (KOKTEYL): CER MODERN SANATLAR MERKEZİ-Altınsoy Cad.  
No:3 06101 Sıhhiye, ANKARA (Günüşiğı Kitaplığı)

**ATAUM-SALON 1**  
**7 EKİM 2011**

**09.00-10.30 1. OTURUM: Çocuk ve Şiir**  
**Oturum Başkanı:** Mustafa Ruhi ŞİRİN  
**09.00-09.20** Ramazan ALABAŞ  
*Çocuk Duygusu Dergisinde Yer Alan Şiirlerin Tema Açısından İncelenmesi*  
**09.20-09.40** Ayşegül ULUTAŞ (Katılamadı)  
*Okulöncesi Anadili Etkinliklerinde Şiir Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi(Adıyaman İli Örneğı)*  
**09.40-10.00** Aydın AFACAN  
*Şiirde Nitelik Açısından İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Kitabına Bir Bakış*  
**10.00-10.30** TARTIŞMA  
**10.30-11.00** ARA

**11.00-12.30 2. OTURUM: Çocuk Edebiyatı ve Çeviri**  
**Oturum Başkanı:** Onur Bilge KULA  
**11.00-11.20** Necdet NEYDİM  
*Türkiye'de Çeviri ve Telif Gençlik Edebiyatının Tanım, Kabul ve Uygulama Sorunları*  
**11.20-11.40** Neslihan KANSU YETKİNER (Katılamadı)  
*Dilsel ve Dil Ötesi Normlar Bağlamında Felaket Henry Serisinin Türkçeye Çevirileri*  
**11.40-12.00** Asalet ERTEN  
*Çocuk Yazını Çevirisinde Çeviri Stratejisi Olarak Uyarlamalar*  
**12.00-12.30** TARTIŞMA  
**12.30-14.00** YEMEK

**14.00-15.30 3. OTURUM: Sorun Odaklı Çocuk Edebiyatı**  
**Oturum Başkanı:** Gönül AKÇAMETE  
**14.00-14.20** Melike GÜNYÜZ  
*Sorun Odaklı Çocuk Edebiyatı: Boşanmış Aile Çocuğı Olarak Edebiyatta Yer Almak*  
**14.20-14.40** Sevil HASIRCI  
*Çocuk Kitaplarında Şişmanlığıın (Obezite) Ele Alınışı Üzerine Bir Değerlendirme*  
**14.40-15.00** Ayfer GÜRDAL ÜNAL  
*Türk Çocuk Edebiyatında Engellilerin Temsili (1969-2009)*  
**15.00-15.30** TARTIŞMA  
**15.30-16.00** ARA

**16.00-17.30 4. OTURUM: Konferans**  
**Oturum Başkanı:** Mustafa Şerif ONARAN  
**16.00-17.00** Ferhunde ÖKTEM " Dostum Sanat ..."  
**17.00-17.30** TARTIŞMA  
**17.30-18.30** GENEL DEĞERLENDİRME/ Yer: ATAUM-Salon 1



**ATAUM- SALON 2**  
**7 EKİM 2011**

- 09.00-10.30**      **1. OTURUM: Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Çocuk Edebiyatı**  
**Oturum Başkanı:** İnayet AYDIN
- 09.00-09.20**      Hülya KARTAL-Hatice ÇAĞLAR ÖZTEKE  
Çocuk Gözüyle Okuma Kültürünü Edinememenin Kaynağındaki Sorunlar
- 09.20-09.40**      Mehmet GÜLER  
Çocuk ve Gençlerin Okuma Kültürü Edinme Süreçlerindeki Temel Sorunlar
- 09.40-10.00**      Erten GÖKÇE  
İlköğretim Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları
- 10.00-10.30**      TARTIŞMA
- 10.30-11.00**      ARA
- 11.00-12.30**      **2. OTURUM: Okulöncesi Dönemde Çocuk Edebiyatı**  
**Oturum Başkanı:** Aysel KÖKSAL AKYOL
- 11.00-11.20**      Halide KARAARSLAN (Katılmadı)  
*Erken Çocuklukta Kitapla İlişki ve Okuma Kültürü*
- 11.20-11.40**      Hasan ÖZDER (Katılmadı)-Güner KONEDRALI (Katılmadı)  
Okulöncesi Dönemde Devlet Okulları ile Özel Okullara Devam Eden Öğrencilerin Dil Kullanım Becerilerinin Karşılaştırılması
- 11.40-12.00**      Ayşe ÖZTÜRK SAMUR  
*Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Edebiyatı Eserlerini Seçebilme Yetkinlikleri*
- 12.00-12.30**      TARTIŞMA
- 12.30-14.00**      YEMEK
- 14.00-15.30**      **3.OTURUM: Dil Öğretimi ve Çocuk Edebiyatı**  
**Oturum Başkanı:** İsmihan ARTAN
- 14.00-14.20**      Tuğba ÇELİK  
*Karşılıklı Konuşma Örüntüsü Yazma Yöntemi*
- 14.20-14.40**      Evren KARATAŞ  
*Çocuk Edebiyatında Mektup Türünün Kullanımı*
- 14.40-15.00**      Olcay SALTİK  
*Portakal Adlı Yapıtın Tanıklığında Çocuk Edebiyatında Karakterlerin Geliştirilmesi Üzerine Bir İnceleme*
- 15.00-15.30**      TARTIŞMA
- 15.30-16.00**      ARA
- 16.00-17.30**      **4. OTURUM: Bilişim Teknolojileri, Kütüphaneler ve Çocuk Edebiyatı**  
**Oturum Başkanı:** Bülent YILMAZ
- 16.00-16.20**      Mustafa ÇETİN  
*Yabancı ya da İki Kültürle Büyüyen Türk Çocuklarına ve Gençlere İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde E-Kitap Tabanlı Resimli Sözlük Uygulamaları*
- 16.20-16.40**      Petek DURGEÇ-Ümit AYDOĞAN  
*Tüketim Aracı Olarak Çocuklara Yönelik Ağ Ortamı (Web Siteleri) Üzerine Bir İnceleme*
- 16.40-17.00**      Ceren KARADENİZ  
*Dünyada Çocuk Kütüphaneleri ve Japonya Örneği: Bunko*
- 17.00-17.30**      TARTIŞMA
- 17.30-18.30**      GENEL DEĞERLENDİRME/ Yer: ATAUM-Salon 1

**ATAUM-SALON 3**  
**7 EKİM 2011**

- 09.00-10.30**      **1. OTURUM: Eğitim ve Çocuk Edebiyatı**  
**Oturum Başkanı:** Zekeriya KAYA
- 09.00-09.20**      Kemal EROL (Katılmadı)  
*Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Kapsamında Tevfik Fikret'in Eğitim Anlayışı ve Şermin*
- 09.20-09.40**      Necdet AYKAÇ (Katılmadı)-İdil Eren TÜRKOĞLU  
*Gençlik Edebiyatı Bağlamında Montaigne Denemelerinde Eğitsel Değerler*
- 09.40-10.00**      Fahrettin BOZDAĞ (Katılmadı)  
*Okulöncesi Dönemde Çocuğun Gelişim Süreci İçin Yazılı ve Görsel Materyal Üretiminde Üç Unsur: Görelilik, Sistematik ve Devamlılık*
- 10.00-10.30**      TARTIŞMA
- 10.30-11.00**      ARA
- 11.00-12.30**      **2. OTURUM: Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Politik ve Kültürel Öğeler**  
**Oturum Başkanı:** Figen ÇOK
- 11.00-11.20**      Gülten Gönül KÜÇÜKBASMACI  
*Kültürel Süreklilik Açısından İlk Gençlik Çağı ve Halk Anlatıları*
- 11.20-11.40**      Şeyma BÜYÜKKAVAS KURAN  
*Çocuk Edebiyatı ve Kültür Eğitimi İlişkisi*
- 11.40-12.00**      Ruhan KARADAĞ-Emine KOLAÇ-A. Halim ULAŞ  
*Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Kültür" Kavramına Yükledikleri Anlamlar ve Popüler Kültüre Bakışları*
- 12.00-12.30**      TARTIŞMA
- 12.30-14.00**      YEMEK
- 14.00-15.30**      **3.OTURUM: Dil Öğretimi ve Çocuk Edebiyatı**  
**Oturum Başkanı:** Belma TUĞRUL ATİK
- 14.00-14.20**      Emel KANDIRMAZ UÇAR  
*Çocuk Kitaplarında Kullanılan Dilin Türkçe İletişim Gelişimi Envanteri ile Ölçülen Gerçek Dil ile Uyumu/Uyumsuzluğu*
- 14.20-14.40**      Seçil ŞAHİN-Merve BEŞTAŞ  
*Dil Eğitiminde Çocuk Dergilerinin Yeri: Atasözleri ve Deyimler*
- 14.40-15.00**      Şule ÇAPRAZ BARAN  
*Türkiye Okuyor Kampanyasının 6. - 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmalarına Etkisi*
- 15.00-15.30**      TARTIŞMA
- 15.30-16.00**      ARA
- 16.00-17.30**      **4. OTURUM: Çocuk ve Gençlik Edebiyatı**  
**Oturum Başkanı:** Tekin ÖZERTEM
- 16.00-16.20**      Yasin Mahmut YAKAR  
*Mustafa Ruhi Şirin'in Şiirlerinde Anne ve Anne Sevgisi*
- 16.20-16.40**      Özge UĞURLU  
*Panaît İstrati'nin 'Kodin'i ve Çocukla Dostluk*
- 16.40-17.00**      Şahika KARACA  
*Öncü Bir Osmanlı Kadın Yazar Emine Semiye Hanım'ın Çocuk Terbiyesi Üzerine Düşünceleri*
- 17.00-17.30**      TARTIŞMA
- 17.30-18.30**      GENEL DEĞERLENDİRME/ Yer: ATAUM-Salon 1

**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ -HASAN ÂLİ YÜCEL SALONU**  
**7 EKİM 2011**

- 09.00-10.30**      **1. OTURUM: Dil Öğretimi ve Çocuk Edebiyatı**  
**Oturum Başkanı:** Abdülkadir GÜRER (Yerine Selahattin DİLİDÜZGÜN)
- 09.00-09.20**      Güner KONEDRALI (Katılmadı)-Hasan ÖZDER (Katılmadı)  
*KKTC'deki İlkokul 5. Sınıflar İçin Hazırlanmış Olan Türkçe Okuma ve Etkinlik Kitaplarının Çocuk Edebiyatı Ölçütleri Açısından Değerlendirilmesi*
- 09.20-09.40**      Z. Canan KARABABA- A. Fulya ŞAHİN  
*Çocuk ve Gençlik Yazınındaki Yabancı Dil Öğelerinin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*
- 09.40-10.00**      Saliha KARAGÖZ GÜZEL  
*Çocuk Edebiyatına İlişkin Sempozyum Bildirilerinin İçerik Çözümlemesi*
- 10.00-10.30**      TARTIŞMA
- 10.30-11.00**      ARA
- 11.00-12.30**      **2. OTURUM: Çocuk Edebiyatında Görsel Öğeler**  
**Oturum Başkanı:** İsmail KAYA
- 11.00-11.20**      Bayram BAŞ  
*Çizgi Filmlerdeki İletiler Üzerine Bir Değerlendirme*
- 11.20-11.40**      Ayben KAYNAR TANIR-Zekiye ÇILDIR  
*Okulöncesi Dönem Yazınsal Çocuk Kitaplarının Görsel Tasarım ve Çocuğa Görelik Bakımından Değerlendirilmesi*
- 11.40-12.00**      Elif KONAR  
*Çocuk Kitabında Sanat: Bir Grafik Tasarım Ürünü Olarak Gakgukların Maceraları*
- 12.00-12.30**      TARTIŞMA
- 12.30-14.00**      YEMEK
- 14.00-15.30**      **3.OTURUM: Çocuk Edebiyatı ve Müzik**  
**Oturum Başkanı:** Nezihe ŞENTÜRK
- 14.00-14.20**      Refik SAYDAM  
*Genel Müzik Eğitiminde Şarkı Seçimi*
- 14.20-14.40**      Alp ÖZEREN  
*Medyada Yer Alan Müzik İçerikli Görsel ve İşitsel Uyarıların; Çocuğun Gelişim Süreci Bağlamında İncelenmesi, Değerlendirilmesi*
- 14.40-15.00**      Nedim YILDIZ  
*Dil ve Müzik*
- 15.00-15.30**      TARTIŞMA
- 15.30-16.00**      ARA
- 16.00-17.30**      **4. OTURUM: Çocuk Edebiyatı Yapıtlarını Değerlendirme**  
**Oturum Başkanı:** Ufuk BEYAZOVA (Yerine Çağlayan DİNÇER)
- 16.00-16.20**      Peyami ÇELİKCAN  
*Medya-Çocuk İlişkileri: Medya Yerleştirme ve Medya Okuryazarlığı*
- 16.20-16.40**      Merve BEŞTAŞ- Seçil ŞAHİN  
*Çizgi Filmlerde Atasözü ve Deyimlerin Kullanımı*
- 16.40-17.00**      Hülya YAZICI OKUYAN- Yasemin Gül GEDİKOĞLU-Sedat KARAGÜL  
*Nitelikli Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Aile Kavramı*
- 17.00-17.30**      TARTIŞMA
- 17.30-18.30**      GENEL DEĞERLENDİRME/ Yer: ATAUM-Salon 1

**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ -DERSLİK 11**  
**7 EKİM 2011**

|             |  |
|-------------|--|
| 09.00-10.30 | <b>1. OTURUM: Çocuk Edebiyatı Kültürü</b>  |
|             | <b>Oturum Başkanı:</b> Müge ARTAR  |
| 09.00-09.20 | Güliz GÜR ŞAHİN (Katılmadı)  |
|             | <i>Çocuk Edebiyatına Yansıyan Şiddet</i>   |
| 09.20-09.40 | Vedat YAZICI   |
|             | <i>Çocuk ve Gençlik Romanlarında Yayınevi, Editör, Yazar Üçgeninde Yaşanan Denetim Sorunlarına Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım Denemesi</i> |
| 09.40-10.00 | Seyit Battal UĞURLU (Katılmadı)  |
|             | <i>Hastalık ve Empati: Dayıoğlu ve Çınaroğlu'na Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım</i>   |
| 10.00-10.30 | TARTIŞMA   |
| 10.30-11.00 | ARA  |
| 11.00-12.30 | <b>2. OTURUM: Çocuk Edebiyatı ve Duyuların Eğitimi</b>   |
|             | <b>Oturum Başkanı:</b> Bedriye ÖNCÜ  |
| 11.00-11.20 | Semra ŞAHİN-Sonnur İŞİTAN  |
|             | <i>Yerli ve Çeviri Okulöncesi Çocuk Kitaplarının Karakter, Benlik Kavramı ve Prososyal Davranışlar Açısından İncelenmesi</i>             |
| 11.20-11.40 | Özlem OĞUZHAN  |
|             | <i>Zamane Çocuklarına Zamanında Masallar: Michael Ende'nin Momo Adlı Eseri Üzerine Bir İnceleme</i>                                      |
| 11.40-12.00 | Hülya YAZICI OKUYAN-Sedat KARAGÜL- Yasemin Gül GEDİKOĞLU   |
|             | <i>Okulöncesi Eğitimde Kullanılan Çocuk Kitaplarında Duyulara Yönelik Dil Kullanımları</i>   |
| 12.00-12.30 | TARTIŞMA   |
| 12.30-14.00 | YEMEK  |
| 14.00-15.30 | <b>3.OTURUM: Çocuk ve Yaratıcı Etkinlikler</b>   |
|             | <b>Oturum Başkanı:</b> Tülin SAĞLAM (Yerine Berrin BAYDIK)   |
| 14.00-14.20 | İhsan METİNNAM   |
|             | <i>Brain Way'ın "Katılımcı Tiyatro" Yaklaşımının Çocuk Tiyatrosu Bağlamında Değerlendirilmesi</i>  |
| 14.20-14.40 | Tazegül DEMİR-Cem ERDEM  |
|             | <i>Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Türkçe Öğretiminde Animasyonlarla Öğretimi</i>  |
| 14.40-15.00 | Burcu TÜMER ÖZTÜRK   |
|             | <i>İlköğretim 1. Sınıflarda Temel Okuma Becerisi Kazandırmada Yararlanılan Araç Metinlerin Okuma Kültürü Edinimindeki Rolü</i>           |
| 15.00-15.30 | TARTIŞMA   |
| 15.30-16.00 | ARA  |
| 16.00-17.30 | <b>4. OTURUM: Çocuk Edebiyatında Görsel Öğeler</b>   |
|             | <b>Oturum Başkanı:</b> Hasan PEKMEZCİ  |
| 16.00-16.20 | Şahika ÇAĞLAR  |
|             | <i>Çocuk Kitaplarındaki Görsel Estetik Etkinliğinin Çocuklar Üzerindeki Pratik Yansıması</i>   |
| 16.20-16.40 | Reyhan YÜKSEL GEMALMAYAN   |
|             | <i>Çocuğun İmgelemi ve Görsel Dilin Önemi</i>  |
| 16.40-17.00 | Kader SÜRMEİLİ-Ata Yakup KAPTAN  |
|             | <i>Çocuk Dergilerinin Grafik Tasarımı</i>  |
| 17.00-17.30 | TARTIŞMA   |
| 17.30-18.30 | GENEL DEĞERLENDİRME/ Yer: ATAUM-Salon 1  |

## EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ- DERSLİK 8

7 EKİM 2011

- 09.00-10.30** **1. OTURUM: Çocuk ve Edebiyat**  
**Oturum Başkanı:** Nihal KUYUMCU
- 09.00-09.20** Engin EMİRİ  
*Mevlana İdris'in Acaip Hayvanlar'ında İletiler*
- 09.20-09.40** Tazegül DEMİR-Eda Nur KARAKUŞ  
*Ömer Seyfettin'in Öykülerinde Örtük Yapılar*
- 09.40-10.00** Serhat Adem KÖRKUYU-Özge TOK  
*Çetin ÖNER'in Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Toplumsal Duyarlık*
- 10.00-10.30** TARTIŞMA
- 10.30-11.00** ARA
- 11.00-12.30** **2. OTURUM: Çocuk Edebiyatı ve İnceleme**  
**Oturum Başkanı:** Emin ÖZDEMİR
- 11.00-11.20** Raşit KOÇ (Katılmadı)-Ali GURBETOĞLU (Katılmadı)  
*Azerbaycan Çocuk Edebiyatı Yazarlarından Hanımana Elibeyli ve Eserleri Üzerine Bir Değerlendirme*
- 11.20-11.40** Mehmet Ali BAHAR  
*Cengiz Aytmatov'un "Yüz Yüze" Adlı Öyküsünde Birey-Toplum Sorunsalı ve Dönüşüm Eksenleri*
- 11.40-12.00** Zöhre BİLGEGİL (Katılmadı)  
*Hasan Basri Çantay'ın Mektepli Yavrularına İsimli Eseri*
- 12.00-12.30** TARTIŞMA
- 12.30-14.00** YEMEK
- 14.00-15.30** **3.OTURUM: Çocuk Edebiyatı ve İnceleme**  
**Oturum Başkanı:** Leyla UZUN
- 14.00-14.20** Pınar ÇINAR  
*Okulöncesi Çocuk Yapıtlarının Göstergibilimsel Açıdan İncelenmesi*
- 14.20-14.40** Zeliha BAYAZIT  
*Çocuk Edebiyatı Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi*
- 14.40-15.00** Fazilet TAŞDEMİR  
*Masal Kitaplarına Yönelik İçerik Analizi*
- 15.00-15.30** TARTIŞMA
- 15.30-16.00** ARA
- 16.00-17.30** **4. OTURUM: Çocuk Edebiyatı ve İnceleme**  
**Oturum Başkanı:** Nedim YILDIZ
- 16.00-16.20** Hüseyin ÖZÇELEBİ  
*Cemil Kavukçu'nun Çocuk Kitaplarına Eleştirel Bir Bakış*
- 16.20-16.40** Hatice ARABACI  
*Gülsüm Cengiz ve Onun Eserlerinin Çocuk Edebiyatımızdaki Yeri ve Önemi*
- 16.40-17.00** Mine Hoşcan BİLGE  
*Nuran Turan'ın Kitaplarında Mekân, Gelenek ve Öteki Kavramları Arasındaki İlişkilendirilme*
- 17.00-17.30** TARTIŞMA
- 17.30-18.30** GENEL DEĞERLENDİRME/ Yer: ATAUM-Salon 1

**3. ULUSAL ÇOCUK VE GENÇLİK  
EDEBİYATI SEMPOZYUMU ATÖLYE  
ÇALIŞMALARI VE SANATÇI  
SÖYLEŐİLERİ PROGRAMI**





|             |   |
|-------------|---|
| 09.00-11.00 | <b>AÇILIŞ</b>   |
| 09.00-09.30 | <b>KAYIT</b>  |
| 09.30-10.00 | <b>MÜZİK:</b> Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı Muzaffer ARKAN Çocuk Korosu (Atilla Çağdaş DEĞER ve Çiğdem AYTEPE Yönetiminde)  |
| 10.00-10.30 | <b>AÇILIŞ KONUŞMALARI</b><br><b>Sedat SEVER/</b> Sempozyum Düzenleme Kurulu Başkanı<br><b>Kâmil AYDOĞAN/</b> Ankara İl Millî Eğitim Müdürü<br><b>Onur Bilge KULA/</b> Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürü<br><b>Cemal TALUĞ/</b> Ankara Üniversitesi Rektörü |
| 10.30-11.00 | İnsan ve Sanatçı Olarak Muzaffer İZGÜ<br><b>ONUR SANATÇISI:</b> Muzaffer İZGÜ   |
| 11.00-11.30 | ARA   |
| 11.30-12.30 | <b>AÇILIŞ OTURUMU</b><br><b>Oturum Başkanı:</b> Cahit KAVCAR  |
| 11.30-12.00 | Talât Sait HALMAN /Okuma: Beynin Sulanacak  |
| 12.00-12.30 | Orhan ÖZTÜRK / Çocukta Bilme Dürtüsünün Gelişimi  |
| 12.30-14.00 | YEMEK   |

**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ- SALON 17**  
**5 EKİM 2011**

|             |  |
|-------------|--|
| 14.00-15.30 | <b>SANATÇILARLA SÖYLEŞİ</b><br><b>Oturum Başkanı:</b> İlknur POLAT   |
| 14.00-14.20 | Ayşe YAMAÇ<br><i>Sorun Odaklı Çocuk Edebiyatı: Anadolu'da Çocuk Olmak</i>  |
| 14.20-14.40 | Zübeyde SEVEN TURAN<br><i>Çocuk ve Gençlerin Okuma Kültürü Edinme Sürecindeki Temel Sorunlar</i>   |
| 14.40-15.00 | Hüsnan ŞEKER<br><i>"Öykülere Gizlenen Çocuklar" Kitabımın Yazılış Öyküsü</i>   |
| 15.00-15.30 | TARTIŞMA   |
| 15.30-16.00 | ARA  |
| 16.00-17.00 | <b>ATÖLYE ÇALIŞMASI</b><br><b>Çalışmanın Yürütücüsü:</b> Nilay YILMAZ<br><b>Çalışmanın Başlığı:</b> <i>Yaratıcı Okuma Nedir? Yaratıcı Okuma Sürecinde Neler Yapılabilir?</i><br><b>Çalışmanın Hedef Kitlesi:</b> Yetişkinler (Öğretmenler, Yazarlar, Anne- Babalar)/15-25 kişi<br><b>Çalışmanın Süresi:</b> 60 dk. |
| 18.00-22.00 | AĞIRLAMA (KOKTEYL): ÇINAR YEMEKEVİ-AÜ CEBECİ YERLEŞKESİ  |

**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ- SALON 7**  
**5 EKİM 2011**

|             |  |
|-------------|--|
| 14.00-15.00 | <b>ATÖLYE ÇALIŞMASI</b><br><b>Çalışmanın Yürütücüsü:</b> Semih POROY<br><b>Çalışmanın Başlığı:</b> Çizgilerle Düşünmek<br><b>Çalışmanın Hedef Kitlesi:</b> Öğretmenler, Anne-Babalar ve Öğrenciler /35-40 kişi<br><b>Çalışmanın Süresi:</b> 60 dk. |
| 15.30-16.00 | ARA  |

- 16.00-17.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Ilgım VERYERİ ALACA- Gül Nalan KAYA  
**Çalışmanın Başlığı:** Oyun Gibi Okuma: Tasarım Örnekleri ile Oyun- Kitap Etkileşimi  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Öğretmenler/40 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.
- 18.00-22.00 AĞIRLAMA (KOKTEYL): ÇINAR YEMEKEVİ- AÜ CEBECİ YERLEŞKESİ**

### **EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ- DERSLİK R (RESİM DERSLİĞİ)**

**5 EKİM 2011**

- 14.00-15.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Sevim AK, Aysel KÖKSAL AKYOL  
**Çalışmanın Başlığı:** "Gözlerinde Güneş Var" Drama Atölyesi  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Öğretmenler/ 30 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.
- 15.30-16.00 ARA**
- 16.00-17.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Ayşe ÇAKIR İLHAN  
**Çalışmanın Başlığı:** Uygulamalı Portre Çalışması, Uygulamalı Sanat Eleştirisi  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Okulöncesi Öğretmenleri/ 16 - 25 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.
- 18.00-22.00 AĞIRLAMA (KOKTEYL): ÇINAR YEMEKEVİ-AÜ CEBECİ YERLEŞKESİ**

### **EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ -DERSLİK D ( DRAMA DERSLİĞİ)**

**5 EKİM 2011**

- 14.00-15.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Yalvaç URAL  
**Çalışmanın Başlığı:** Yalvaç URAL'la Etkileşimli Drama Çalışmaları  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** İlköğretim Öğrencileri ve Öğretmenleri/40 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.
- 15.30-16.00 ARA**
- 16.00-17.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Ayşe OKVURAN  
**Çalışmanın Başlığı:** Çocuk Edebiyatı ve Drama  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Öğretmenler/ 20-25 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.
- 18.00-22.00 AĞIRLAMA (KOKTEYL): ÇINAR YEMEKEVİ-AÜ CEBECİ YERLEŞKESİ**

### **EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ- DERSLİK M (MÜZİK DERSLİĞİ)**

**5 EKİM 2011**

- 14.00-15.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Hasan ÖZEL, Emine KOÇ  
**Çalışmanın Başlığı:** Çocuğun Duygu Eğitiminde Ninni ve Müzik  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Okulöncesi ve Müzik Öğretmenleri, Anne-Babalar ve Öğrenciler/35-40 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60'
- 15.30-16.00 ARA**

**16.00-17.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI**

**Çalışmanın Yürütücüsü:** Şebnem SOYSAL, Özden BİLGİN

**Çalışmanın Başlığı:** Çocuk Edebiyatında Ürün Verenler İçin Atölye: Sağlıklı Gelişimi Desteklemede Sanat Terapisi ve Yaratıcılık Eğitimi

**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Çocuk Edebiyatı ve Psikolojisi ile İlgili Olanlar/20 kişi

**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.

**18.00-22.00** AĞIRLAMA (KOKTEYL): ÇINAR YEMEKEVİ-AÜ CEBECİ YERLEŞKESİ

**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ -SALON 17**

**6 EKİM 2011**

**09.30-10.30**

**ATÖLYE ÇALIŞMASI**

**Çalışmanın Yürütücüsü:** Mustafa Ruhi ŞİRİN

**Çalışmanın Başlığı:** Çocuk Gerçekliğine Göre Yazılmış Şiir (Türk Çocuk Şiirinin Evreni- Örnekler)

**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Öğrenciler (9-12 yaş)/40-45 kişi

**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.

**10.30-11.00**

ARA

**11.00-12.00**

**ATÖLYE ÇALIŞMASI**

**Çalışmanın Yürütücüsü:** İpek ONGUN

**Çalışmanın Başlığı:** *İpek Ongun'un Bakış Açısıyla Gençlik Yazını*

**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Öğretmenler ve Gençler/40-50 kişi

**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.

**12.30-14.00**

YEMEK

**14.00-15.30**

**SANATÇILARLA SÖYLEŞİ**

**Oturum Başkanı:** Ali Fuat KARTAL

**14.00-14.20**

Hüseyin YURTTAŞ

*Hüseyin YURTTAŞ'ın Gözüyle Çocuk Edebiyatı*

**14.20-14.40**

Nuran TURAN

*Kuşlar Adası: Çocuk Haklarını Yazınsal Öykülerle İçselleştirme, Bir Yazın Projesi*

**14.40-15.00**

Tülin TANKUT

*"Anne Frank'ın Hatıra Defteri" Neden Hâlâ Okur Bulabiliyor?*

**15.00-15.30**

TARTIŞMA

**15.30-16.00**

ARA

**16.00-17.00**

**ATÖLYE ÇALIŞMASI**

**Çalışmanın Yürütücüsü:** Akif COŞKUN

**Çalışmanın Başlığı:** *Ülkemizde İnsanlar Neden Okumuyor? Engeller, Çözüm Önerileri*

**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Anneler, Babalar, Öğretmenler/30 kişi

**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.

**18.00-22.00**

AĞIRLAMA (KOKTEYL): CER MODERN SANATLAR MERKEZİ- Altınsoy Cad. No:3 06101 Sıhhiye, ANKARA (Günüşiği Kitaplığı)

**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ -SALON 7**

**6 EKİM 2011**

**09.30-10.30**

**ATÖLYE ÇALIŞMASI**

**Çalışmanın Yürütücüsü:** Emel ÖZGEN

**Çalışmanın Başlığı:** Çocuk Kitaplarımdaki Resimleri Nasıl Çiziyorum?

**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** İlköğretim ve Okulöncesi Öğrencileri (5-7, 7-9 yaş)/ 40 kişi

**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.

**10.30-11.00**

ARA

**11.00-12.00**

**ATÖLYE ÇALIŞMASI**

- Çalışmanın Yürütücüsü:** Dilek İNNECİ BOZKAPLAN (Katılmadı)  
**Çalışmanın Başlığı:** E - Kitap Hazırlama  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** SÖ, TÖ, RPD Lisans Öğrencileri ve Öğretim Elemanları/40 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.  
YEMEK
- 12.30-14.00**
- 14.00-15.00** **ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Eda ÜSTDAĞ  
**Çalışmanın Başlığı:** Kitap Aşkısı Okulöncesinde Başlar  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Okulöncesi Öğrencileri, Öğretmenleri, Öğretmen Adayları/16-24 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.
- 15.30-16.00** ARA
- 16.00-17.00** **ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Nur İÇÖZÜ/Tülin İRİYARI  
**Çalışmanın Başlığı:** Benim Adım Kitap/ Ormandan Okura Kitabın Serüveni  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** 3-5. Sınıf (Farklı Okullardan)/50 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.
- 18.00-22.00** AĞIRLAMA (KOKTEYL): CER MODERN SANATLAR MERKEZİ- Altınsoy Cad. No:3 06101 Sıhhiye, ANKARA (Günüşiği Kitaplığı)

## EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ- DERSLİK R (RESİM DERSLİĞİ)

6 EKİM 2011

- 09.30-10.30** **ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Serap DELİORMAN  
**Çalışmanın Başlığı:** Bir Kitabın Resimlenme Öyküsü  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Lisans Öğrencileri ve Öğretmenler/40 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.
- 10.30-11.00** ARA
- 11.00-12.00** **ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Didem ÇATAL  
**Çalışmanın Başlığı:** Bir Masal Anlat, Çiz, Boya  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Okulöncesi Öğrencileri/15 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.
- 12.30-14.00** YEMEK
- 14.00-15.00** **ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Nilay YILMAZ  
**Çalışmanın Başlığı:** Yaratıcı Okuma Programı: Okuyorum, Oynuyorum  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Yetişkinler/50 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.
- 15.30-16.00** ARA
- 16.00-17.00** **ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Münevver OĞAN, Saliha KARAGÖZ GÜZEL  
**Çalışmanın Başlığı:** Çok Uyaranlı Yaratıcı Türkçe Öğretimi  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Süleyman Uyar İlköğretim Okulu 2. Sınıf Öğrencileri /16-20 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.
- 18.00-22.00** AĞIRLAMA (KOKTEYL): CER MODERN SANATLAR MERKEZİ- Altınsoy Cad. No:3 06101 Sıhhiye, ANKARA (Günüşiği Kitaplığı)

**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ- DERSLİK D (DRAMA DERSLİĞİ)**

**6 EKİM 2011**

- 09.30-10.30 ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Aysel KÖKSAL AKYOL, Naci ASLAN  
**Çalışmanın Başlığı:** Senden Önce Anadolu Projesi Eğitim Kitapları Drama Atölyesi  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** İlköğretim Öğrencileri /25 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.
- 10.30-11.00 ARA**
- 11.00-12.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Mavisel YENER  
**Çalışmanın Başlığı:** Kedi TED' le Yaratıcı Okuma Çalışmaları  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** İlköğretim 2. - 3. Sınıf Öğrencileri / 50 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.
- 12.30-14.00 YEMEK**
- 14.00-15.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Şebnem SOYSAL  
**Çalışmanın Başlığı:** Bireysel Keşif Olarak Ergenlik: "Erken Kaybedenler" Öykülerle Terapi  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Öğretmenler /15 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.
- 18.00-22.00 AĞIRLAMA (KOKTEYL): CER MODERN SANATLAR MERKEZİ- Altınsoy Cad. No:3 06101 Sıhhiye, ANKARA (Günüşiği Kitaplığı)**

**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ- DERSLİK M (MÜZİK DERSLİĞİ)**

**6 EKİM 2011**

- 09.30-10.30 ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Murtaza AYKAÇ  
**Çalışmanın Başlığı:** Yazınsal Metinler ve Yaratıcı Drama  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Öğretmenler/25 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.
- 10.30-11.00 ARA**
- 11.00-12.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Gülten DAYIOĞLU  
**Çalışmanın Başlığı:** Fadiş Adlı Romanımın, Kırkıncı Yıl Kutlamaları Çerçevesinde İrdelenmesi  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Eğitim Fakülteleri Lisans Öğrencileri, Öğretmenler, Yazarlar/35-40 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.
- 12.30-14.00 YEMEK**
- 14.00-15.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Şuheda ÖNAL  
**Çalışmanın Başlığı:** Sanatsal Uyarılarla Türkçe Öğretimi  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Türkçe - Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri /50 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.
- 15.30-16.00 ARA**
- 16.00-17.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Müjdat ATAMAN



- Çalışmanın Başlığı:** Merak- Okumak- Yaratıcı Drama  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Öğretmenler, Öğretmen Adayları, Anne- Babalar/16-26 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.  
**18.00-22.00** AĞIRLAMA (KOKTEYL): CER MODERN SANATLAR MERKEZİ- Altınsoy Cad. No:3 06101 Sıhhiye, ANKARA (Günüşiği Kitaplığı)

### EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ -SALON 17

7 EKİM 2011

- 09.30-10.30** **ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Zehra İPŞİROĞLU  
**Çalışmanın Başlığı:** Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yapıtlarıyla Yaratıcı Dil ve Edebiyat Öğretimi Etkinlikleri  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Öğretmenler ve Lisans Öğrencileri/ 30 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.
- 10.30-11.00** ARA
- 11.00-12.00** **ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Sedat SEVER  
**Çalışmanın Başlığı:** Çocuk ve Gençlere Okuma Kültürü Nasıl Kazandırılabilir?  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Öğretmenler /40 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.
- 12.30-14.00** YEMEK
- 14.00-15.30** **SANATÇILARLA SÖYLEŞİ**  
**Oturum Başkanı:** Erkan NURCAN
- 14.00-14.20** Zehra ÜNÜVAR  
*Her Çocuğa Ulaşabiliyor muyuz?*
- 14.20-14.40** Aysel KORKUT  
*Kâr Getiren Bir Ticaret Malzemesi Olarak Görülen Çocuk ve Gençlik Edebiyatı*
- 14.40-15.00** Mehmet GÜLER  
*Çocuk ve Gençlerin Okuma Kültürü Edinme Süreçlerindeki Temel Sorunlar*
- 15.00-15.30** TARTIŞMA
- 15.30-16.00** ARA
- 16.00-17.00** **ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Ülkü OVAT - Ümit ÖĞMEL  
**Çalışmanın Başlığı:** Karikatür Yapbozlar (Yapbozlarla Oyun ve Yaratıcılık)  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Konuyla İlgili Öğrenciler, Eğitimciler, Anne- Babalar ve Çocuklar /50 - 60 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.
- 17.30-18.30** **GENEL DEĞERLENDİRME (Yer: ATAUM- Salon 1)**

### EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ -SALON 7

7 EKİM 2011

- 09.30-10.30** **ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Ümit KİREÇÇİ  
**Çalışmanın Başlığı:** Kendi Çizgi Romanımızı Üretelim  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** 9 yaş ve üzeri/15 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.
- 10.30-11.00** ARA
- 11.00-12.00** **ATÖLYE ÇALIŞMASI**

**Çalışmanın Yürütücüsü:** Saliha KARAGÖZ GÜZEL- Münevver OĞAN  
**Çalışmanın Başlığı:** Öğrencilere Yönelik " Çok Uyaranlı Yaratıcı Türkçe Öğretimi"  
Atölye Çalışması ile İlgili Deneyim Paylaşımı  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Sınıf Öğretmenleri/16-20 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.

12.30-14.00

YEMEK

14.00-15.00

**ATÖLYE ÇALIŞMASI**

**Çalışmanın Yürütücüsü:** Ümit KARAASLAN (Katılmadı)  
**Çalışmanın Başlığı:** Okulöncesinde Yaratıcı Drama  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Öğretmenler/ 25 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.

15.30-16.00

ARA

16.00-17.00

**ATÖLYE ÇALIŞMASI**

**Çalışmanın Yürütücüsü:** Figen ÇOK  
**Çalışmanın Başlığı:** Gençlik ve Ergenlik Üzerine Bir Söyleşi  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Aileler, Öğretmenler ve Gençler / 25 -30 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.

17.30-18.30

**GENEL DEĞERLENDİRME (Yer: ATAUM- Salon 1)**

**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ- DERSLİK R (RESİM DERSLİĞİ)**

**7 EKİM 2011**

09.30-10.30

**ATÖLYE ÇALIŞMASI**

**Çalışmanın Yürütücüsü:** Erol BÜYÜKMERİÇ  
**Çalışmanın Başlığı:** Çağcıl Çizgilerle Nasreddin Hoca Öyküleri  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Öğretmenler/40-50 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.

10.30-11.00

ARA

11.00-12.00

**ATÖLYE ÇALIŞMASI**

**Çalışmanın Yürütücüsü:** Cihan DEMİRCİ  
**Çalışmanın Başlığı:** Karikatürlerle Düşünmek  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Lisans Öğrencileri ve Öğretmenler/40 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.

12.30-14.00

YEMEK

14.00-15.00

**ATÖLYE ÇALIŞMASI**

**Çalışmanın Yürütücüsü:** Adnan ÖZYALÇINER  
**Çalışmanın Başlığı:** Masal ve Söylencelerle Çocuk Edebiyatı  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Öğretmenler, Anne- Babalar/ 35-40 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.

15.30-16.00

ARA

16.00-17.00

**ATÖLYE ÇALIŞMASI**

**Çalışmanın Yürütücüsü:** Sennur SEZER  
**Çalışmanın Başlığı:** Masallarda Çocuk Hakları  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Öğretmenler, Anne- Babalar/ 35-40 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.

17.30-18.30

**GENEL DEĞERLENDİRME (Yer: ATAUM- Salon 1)**

**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ- DERSLİK D (DRAMA DERSLİĞİ)**

**7 EKİM 2011**

- 09.30-10.30 ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Şahsene CAMIZ  
**Çalışmanın Başlığı:** Masallarla Duygu ve Düşünce Eğitimi  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Öğretmenler, Anne- Babalar ve Öğrenciler /35-40  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.
- 10.30-11.00 ARA**
- 11.00-12.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Tekin ÖZERTEM  
**Çalışmanın Başlığı:** Tiyatro ve Eğitim İlişkisi  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Lisans Öğrencileri ve Öğretmenler/40 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.
- 12.30-14.00 YEMEK**
- 16.00-17.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Sevim AK- Aysel KÖKSAL AKYOL  
**Çalışmanın Başlığı:** Çocuk Edebiyatı Drama Atölyesi  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** 4.-5. sınıf öğrencileri/20 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.
- 17.30-18.30 GENEL DEĞERLENDİRME (Yer: ATAUM- Salon 1)**

**EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ- DERSLİK M (MÜZİK DERSLİĞİ)**

**7 EKİM 2011**

- 09.30-10.30 ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Neslihan KANSU YETKİNER (Katılmadı)- Lütfiye OKTAR (Katılmadı)  
**Çalışmanın Başlığı:** Hayri Potur Harry Potur'a Karşı: Çocuk Yazınında Yan Metin Olgusu  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Lisansüstü Öğrencileri, Öğretmenler/15-20 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.
- 10.30-11.00 ARA**
- 11.00-12.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Nur İÇÖZÜ  
**Çalışmanın Başlığı:** Pencereden Bakarken: Öykü Yazma  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Bir Sınıf ve Öğretmeni (6.,7. ya da 8. Sınıf) /20-25 kişi  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.
- 12.30-14.00 YEMEK**
- 14.00-15.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI**  
**Çalışmanın Yürütücüsü:** Mustafa Ruhi ŞİRİN  
**Çalışmanın Başlığı:** Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı - Bir Deneyim Örneği -  
**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** 3. - 5. Sınıf Öğrencileri (Farklı okullardan 50 kişi)  
**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.
- 15.30-16.00 ARA**

**16.00-17.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI**

**Çalışmanın Yürütücüsü:** Hatice Emel DİNSEVEN

**Çalışmanın Başlığı:** Çocukların ve Gençlerin Kitap Okumasını Arttıracak Öneriler

**Çalışmanın Hedef Kitlesi:** Öğretmenler /35-40 kişi

**Çalışmanın Süresi:** 60 dk.

**17.30-18.30 GENEL DEĞERLENDİRME (Yer: ATAUM- Salon 1)**



### 3. ULUSAL ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI SEMPZYUMU KATILIMCI LİSTESİ\*

ACAR, Fatmanur (Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
ADIGÜZEL, Ömer (Yrd. Doç. Dr., Ankara Üniversitesi - Çağdaş Drama Derneği Başkanı)  
AFACAN, Aydın (Şair - Eğitimci, Milli Eğitim Bakanlığı)  
AK, Behiç (Yazar - Çizer)  
AK, Sevim (Yazar)  
AKAL, Aytül (Yazar)  
AKÇAMETE, Gönül (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi EBF Dekanı)  
AKDENİZ, Safiye (Yrd. Doç. Dr., Ege Üniversitesi)  
AKKAYA, Nevin (Yrd. Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi)  
AKYOL, Ali Akın (Dr., Ankara Üniversitesi)  
AKYOL, Tuğçe (Arş. Gör., Afyon Kocatepe Üniversitesi)  
AKYÜZ, Emine (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
AKYÜZ, Yahya (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
ALABAŞ, Ramazan (Arş. Gör., Ankara Üniversitesi)  
ALAÇAYIR, Sinem (Arş. Gör., Muğla Üniversitesi)  
ALAMDAR, Suphi Güneş (Arş. Gör., Kırıkkale Üniversitesi)  
ALEMDAR ÖZER, Betül (Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi) -Katılmadı.  
ALPER, Tümay (Öğr. Gör., Adıyaman Üniversitesi)  
ALPÖGE, Gülçin (Prof. Dr.,Boğaziçi Üniversitesi - Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği Başkanı)  
ALTAŞ KAYA, Pınar (Türkçe Öğretmeni, Başkent Üniversitesi Özel Ayşeabla İlköğretim Okulu)  
ANKAY, Nurcan (Arş. Gör., Muş Alparslan Üniversitesi)  
ARABACI, Hatice (Yüksek Lisans Öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)  
ARDA, Berna (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
ARICAN, Sinem (Kütüphaneci, Ankara Ali Dayı Çocuk Kütüphanesi)  
ARSLAN, Fatih (Arş. Gör., Kırıkkale Üniversitesi)  
ARTAN, İsmihan (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
ARTAR, Müge (Doç. Dr., Ankara Üniversitesi)  
ASLAN, Canan (Yrd. Doç. Dr., Ankara Üniversitesi)  
ASLAN, Naci (Drama Eğitimcisi, Oluşum Drama Enstitüsü)  
AŞILIOĞLU, Bayram (Yrd. Doç. Dr., Dicle Üniversitesi)  
ATAMAN, Müjdat (Sınıf Öğretmeni - Drama Lideri, Özel İzmir SEV İlköğretim Okulu)  
ATEŞ, Kemal (Dr., Ankara Üniversitesi)  
ATILGAN, Doğan (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
ATMAN, Deniz Seçil (Öğretmen, TOKİ Göksu Anaokulu)  
AVCI, Ferit (Ressam)  
AVCI, Neslihan (Yrd. Doç. Dr.,Gazi Üniversitesi)  
AYDIN, İ. Seçkin (Yrd. Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi)

---

\* Soyadına göre abecesel olarak sıralanmıştır.



AYDIN, İnyet (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
AYDIN, Mehmet (Doktora Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
AYDOĞAN, Kâmil (Ankara İl Millî Eğitim Müdürü)  
AYDOĞAN, Ümit (Ege Üniversitesi)  
AYDOĞAN, Yasemin (Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi)  
AYKAÇ, Murtaza (Dr., Drama Eğitimcisi)  
AYKAÇ, Necdet (Yrd. Doç. Dr., Muğla Üniversitesi) –Katılmadı.  
AYKANAT, İlke (TUDEM Genel Yayın Yönetmeni)  
AYTEPE, Çiğdem (Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuarı Muzaffer ARKAN Çocuk Korosu)  
BABÜR, Nalan (Yrd. Doç. Dr., Boğaziçi Üniversitesi)  
BAHAR, Mehmet Ali (Arş. Gör., Amasya Üniversitesi)  
BAŞ, Bayram (Yrd. Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi)  
BAYAZIT, Zeliha (Arş. Gör., Ankara Üniversitesi)  
BAYDIK, Berrin (Yrd. Doç. Dr., Ankara Üniversitesi)  
BAYHAN, Pınar (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
BAYRAKTAR, Ayşegül (Arş. Gör., Ankara Üniversitesi)  
BAYRAM, Ayşe ( Öğretmen - Yüksek Lisans Öğrencisi, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi)  
BELEKOĞLU, Nabi (Eğitimci)  
BENCİK KANGAL, Saniye (Arş. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
BEŞTAŞ, Merve (Yüksek Lisans Öğrencisi, Uşak Üniversitesi)  
BEYAZOVA, Ufuk (Prof. Dr., Gazi Üniversitesi)  
BEYKAN, Müren (Dr., Günışığı Kitaplığı Yayın Yönetmeni, Editör)  
BİLGEGİL, Zöhre (Yrd. Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi) – Katılmadı.  
BİLGİN, Özden ( Uzm. Psk. Dan., Olgu Psikolojik Danışmanlık)  
BİNYAZAR, Adnan (Eğitimci - Yazar)  
BOZDAĞ, Fahrettin (Araştırmacı - Yazar, Çocuk Araştırmaları Derneği Başkanı) –Katılmadı.  
BÜYÜKKAVAS KURAN, Şeyma (Yrd. Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
BÜYÜKMERİÇ, Erol (Karikatürist - Yazar)  
CAMIZ, Şahsene (Eğitimci)  
CAN EMMEZ, Berivan (Arş. Gör., Batman Üniversitesi)  
CANLI, Suna (Arş. Gör., Ankara Üniversitesi)  
CENGİZ, Gülsüm (Yazar - Öğr. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)  
CORA, Nurhan (Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi)  
COŞKUN, Akif (Öğretmen, 29 Ekim İlköğretim Okulu)  
ÇABUK, Burcu (Arş. Gör., Ankara Üniversitesi)  
ÇAĞLAR ÖZTEKE, Hatice (Öğr. Gör., Uludağ Üniversitesi)  
ÇAĞLAR, Şahika (Öğretmen, Doktorlar İlköğretim Okulu)  
ÇAKIR İLHAN, Ayşe (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi - Sanat Eğitimcileri Derneği Genel Başkanı)  
ÇAKIR, Pınar (Arş. Gör., Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
ÇAPRAZ BARAN, Şule (Türkçe Öğretmeni, Yenimahalle Atatürk İlköğretim Okulu)  
ÇAT, Arife (Öğretmen, TOKİ Göksu Anaokulu)  
ÇATAL, Didem (Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
ÇEBİ, Ahmet (Yrd. Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
ÇELİK, Tuğba (Yrd. Doç. Dr., Doğu Akdeniz Üniversitesi)  
ÇELİK, Gamze (Arş. Gör., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
ÇELİKCAN, Peyami (Prof. Dr., Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dekanı)

ÇER, Erkan (Öğr. Gör., Amasya Üniversitesi)  
ÇETİN, Mustafa (Öğr. Gör. Dr., İstanbul Kültür Üniversitesi)  
ÇETİNKAYA, Zeynep (Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
ÇETİNKAYA, Gökhan (Dr., Ahmet Andıçen Ticaret Meslek Lisesi)  
ÇILDIR, Burcu (Arş. Gör., Ankara Üniversitesi)  
ÇILDIR, Zekiye (Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi)  
ÇINAR, Pınar (Öğr. Gör., Tunceli Üniversitesi)  
ÇINAROĞLU, Ayla (Yazar - Çizer)  
ÇİFTÇİ, Zeynep (Öğr. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)  
ÇOK, Figen (Prof. Dr., Başkent Üniversitesi)  
ÇOTUKSÖKEN, Yusuf (Öğr. Gör., Yeditepe Üniversitesi)  
DAYIOĞLU, Gülten (Yazar)  
DEDEOĞLU, Buket (Arş. Gör., Dumlupınar Üniversitesi)  
DEĞER, Atilla Çağdaş ( Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuarı Muzaffer ARKAN  
Çocuk Korosu Yöneticisi)  
DELİOĞLU, Mustafa (Ressam)  
DELİORMAN, Serap (Ressam - Yazar)  
DEMİR, Tazegül (Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi)  
DEMİRCİ, Cihan (Karikatürist - Gazeteci)  
DENİZLİ, Hikmet (Eski Anadolu Medeniyetleri Müzesi Müdürü)  
DERETARLA GÜL, Ebru (Yrd. Doç. Dr., Çukurova Üniversitesi)  
DİLİDÜZGÜN, Selahattin (Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi)  
DİLİDÜZGÜN, Şükran (Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi)  
DİNÇER, Çağlayan (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
DİNLER, Yeşim (Yüksek Lisans Öğrencisi, Başkent Üniversitesi)  
DİNSEVEN, Hatice Emel (Yazar)  
DİZDAR TERWIEL, Candan (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
DOĞAN, Bilge Nur (Arş. Gör., Ankara Üniversitesi)  
DOĞDU, Mustafa (Öğretmen)  
DURGEÇ, Petek (Doktora Öğrencisi, Ege Üniversitesi)  
EMİRİ, Engin (Yüksek Lisans Öğrencisi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi)  
ERDEM, Aliye (Arş. Gör., Ankara Üniversitesi)  
ERDEM, Cem (Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi)  
ERDEM, Hasan Haluk (Doç. Dr., Ankara Üniversitesi)  
ERDOĞAN, Fatih (Dr., Yayıncı - Yazar)  
ERDOĞAN, Serap (Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi)  
EROL, Kemal (Yrd. Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi)- Katılmadı.  
ERTEM, İlgı (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
ERTEM, Mehmet (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
ERTEN, Asalet (Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
FIRAT, Hatice (Yrd. Doç. Dr., Muğla Üniversitesi)  
GEDİKOĞLU, Yasemin Gül (Arş. Gör., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)  
GENÇAYDIN, Zafer (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
GÖKBULUT, Ö. Özlem (Öğretmen, Toki Göksu Anaokulu)  
GÖKÇE, Erten (Doç. Dr., Ankara Üniversitesi)  
GÖKLER, Bahar (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
GÖNEN, Mübeccel (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
GURBETOĞLU, Ali (Yrd. Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi) - Katılmadı.

GÜLER, Mehmet (Eğitimci - Yazar)  
GÜLTEKİN, Ali (Prof. Dr., Osmangazi Üniversitesi)  
GÜMÜŞTÜS, N. Banu (Öğr. Gör., Sabancı Üniversitesi)  
GÜNEYLİ, Ahmet (Yrd. Doç. Dr., Yakın Doğu Üniversitesi)  
GÜNYÜZ, Melike (Dr., Erdem Yayınları)  
GÜR ŞAHİN, Güliz (Arş. Gör., Balıkesir Üniversitesi) – Katılmadı.  
GÜRÇAY, Barbaros (Öğr. Gör., Gazi Üniversitesi)  
GÜRDAL ÜNAL, Ayfer (Yazar)  
GÜRER, Abdülkadir (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
GÜRMEK, Aysel (Yazar)  
HAKTANIR, Gelengül (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Türkiye Okulöncesi Eğitimi Geliştirme Derneği Genel Başkanı)  
HALMAN, Talât Sait (Prof., Bilkent Üniversitesi)  
HAMZADAYI, Ergün (Arş. Gör. Dr., Gaziantep Üniversitesi)  
HASIRCI, Sevil (Okt., Ortadoğu Teknik Üniversitesi)  
HIZLAN, Doğan (Gazeteci - Yazar)  
HOŞCAN BİLGE, Mine (Yazar)  
HUBER, Emel (Prof. Dr., Duisburg - Essen Üniversitesi)  
İŞİTAN, Sonnur (Öğr. Gör. Dr., Balıkesir Üniversitesi)  
İÇÖZÜ, Nur (Yazar)  
İNAN, Ruhi (Okt., Balıkesir Üniversitesi)  
İNCE SAMUR, Özgül (Arş. Gör., Ankara Üniversitesi) - Katılmadı.  
İNNECİ BOZKAPLAN Dilek (Dr., İzmir Özel Türk Koleji)- Katılmadı.  
İPEK YÜKSELEN, Arzu (Öğr. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
İPEK, Damla (Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Üniversitesi)  
İPŞİROĞLU, Zehra (Prof. Dr., Duisburg - Essen Üniversitesi)  
İRİYARI, Tülin (Sınıf Öğretmeni, Anafartalar İlköğretim Okulu)  
İŞERİ, Haluk (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
İZGÜ, Muzaffer (Onur Sanatçısı - Yazar)  
KAN, Mustafa Onur (Okt., Ankara Üniversitesi)  
KANAT SOYSAL, Özlem (Arş. Gör., Ankara Üniversitesi)  
KANDIRMAZ UÇAR, Emel (Okt., Çukurova Üniversitesi)  
KANSU YETKİNER, Neslihan (Yrd. Doç. Dr., İzmir Ekonomi Üniversitesi)- Katılmadı.  
KAPTAN, Ata Yakup (Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
KARAARSLAN, Halide (Uzman Pedagog, Özel Sezin Okulları) –Katılmadı.  
KARAARSLAN, Ümit (Drama Eğitimcisi, Ekim Sanat Merkezi) – Katılmadı.  
KARABABA, Z. Canan (Doç. Dr., Ankara Üniversitesi)  
KARABACAK, Yeşim (ÇOGEM Sekreteri, Ankara Üniversitesi)  
KARACA, Şahika (Yrd. Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi)  
KARADAĞ, Ruhan (Yrd. Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi)  
KARADENİZ, Ceren (Arş. Gör., Ankara Üniversitesi)  
KARAGÖZ GÜZEL, Saliha (Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi)  
KARAGÜL, Sedat (Arş. Gör., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)  
KARAKUŞ TAYŞİ, Esra (Arş. Gör., Gazi Üniversitesi)  
KARAKUŞ, Eda Nur (Arş. Gör., Gazi Üniversitesi)  
KARAMAN KEPENEKÇİ, Yasemin (Doç. Dr., Ankara Üniversitesi)  
KARAMAN, Gökçe (Arş. Gör., Ankara Üniversitesi)  
KARATAŞ, Evren (Yrd. Doç. Dr., Cumhuriyet Üniversitesi)

KARTAL, Ali Fuat (Türk Kütüphaneciler Derneği Başkanı)  
KARTAL, Hülya (Arş. Gör. Dr., Uludağ Üniversitesi)  
KAVCAR, Cahit (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
KAYA, Gül Nalan (Arş. Gör., Koç Üniversitesi)  
KAYA, İsmail (Prof., Maltepe Üniversitesi)  
KAYA, Mehmet (Eğitimci)  
KAYA, Zekeriya (Öğr. Gör., Ankara Üniversitesi)  
KAYADİBİ, Nuray (Arş. Gör., Gazi Üniversitesi)  
KAYNAR TANIR, Ayben (Arş. Gör., Ankara Üniversitesi)  
KIBRIS, İbrahim (Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi)  
KILINÇ, Aziz (Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
KIRAN, Zeynel (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
KIRITOĞLU ÖZDİL, Selcen (Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Üniversitesi)  
KISAKÜREK, Mehmet Ali (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
KIVANÇ ÖZTUĞ, Emine (Uzman, Yakın Doğu Üniversitesi)  
KIYMAZ, Mustafa Said (Arş. Gör., Adıyaman Üniversitesi)  
KİREÇÇİ, Ümit (Yazar)  
KİTİŞ, Emine (Arş. Gör., Pamukkale Üniversitesi)  
KOCAMAN, Ahmet (Prof. Dr., Ufuk Üniversitesi)  
KOÇ, Emine (TRT Ankara Radyosu Türk Halk Müziği Sanatçısı)  
KOÇ, Raşit (Yrd. Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi)- Katılmadı.  
KOÇMAR, Yonca (Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi)  
KOLAÇ, Emine (Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi)  
KONAR, Elif (Erdem Yayınları)  
KONEDRALI, Güner (Yrd. Doç. Dr., Atatürk Öğretmen Akademisi) –Katılmadı.  
KORAN, Nihan (Yakın Doğu Üniversitesi)  
KORKUT, Aysel (Yazar)  
KÖKSAL AKYOL, Aysel (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
KÖRKUYU, Serhat Adem (Okt., Ortadoğu Teknik Üniversitesi)  
KULA, Onur Bilge (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürü)  
KUMRU, Mehmet (Arş. Gör., Sakarya Üniversitesi)  
KUTLAR AKSOY, Seza (Yazar)  
KUTLU, Muhtar (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
KUYUMCU, Nihal (Yrd.Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi)  
KÜÇÜKBASMACI, Gülten Gönül (Öğr. Gör. Dr., Kastamonu Üniversitesi)  
MALTEPE, Sadet (Yrd. Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi)  
MELANLIOĞLU, Deniz (Arş. Gör., Gazi Üniversitesi)  
METİNNAM, İhsan (Arş. Gör., Ankara Üniversitesi)  
NEYDİM, Necdet (Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi - Çocuk ve İlkgençlik Kültürü ve Edebiyatı Araştırmacıları Derneği Başkanı)  
NURCAN, Erkan (Okul Kütüphanecileri Derneği Başkanı)  
OĞAN, Münevver (Eğitimci)  
OĞUZHAN, Özlem (Yrd. Doç. Dr., Maltepe Üniversitesi)  
OKTAR, Lütfiye (Prof. Dr., İzmir Ekonomi Üniversitesi) – Katılmadı.  
OKVURAN, Ayşe (Öğr. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi)  
ONARAN, Mustafa Şerif (Edebiyat Eleştirmeni)  
ONGUN, İpek (Yazar)

ONUR, Bekir (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
OVAT, Ülkü (Çizer)  
ÖĞMEL, Nahit Ümit (Çizer)  
ÖKTEM, Ferhunde (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
ÖNAL, Şuheda (Arş. Gör., Ankara Üniversitesi)  
ÖNCÜ, Bedriye (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
ÖNDE MUDU, Yasemin (Öğretmen, Toki Göksu Anaokulu)  
ÖZ, Samiye (Can Çocuk Yayınları Genel Yayın Yönetmeni)  
ÖZÇELEBİ, Hüseyin (Dr., Ankara Üniversitesi)  
ÖZDEMİR, Banu (Arş. Gör., Gazi Üniversitesi)  
ÖZDEMİR, Emin (Eğitimci - Yazar)  
ÖZDEMİR, Zeynep (Anadolu Üniversitesi)  
ÖZDER, Hasan (Yrd. Doç. Dr., Doğu Akdeniz Üniversitesi) –Katılmadı.  
ÖZER, Hasan (TRT Ankara Radyosu Türk Halk Müziği Sanatçısı)  
ÖZEREN, Alp (Dr., Kadıköy Halk Eğitimi Merkezi)  
ÖZERTEM, Tekin (Dr., Çocuk ve Gençlik Programları Yapımcısı)  
ÖZGEN, Emel (Ressam - Sanat Eğitimcisi - Öğr. Gör., Atılım Üniversitesi)  
ÖZOĞLU, Süleyman Çetin (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
ÖZTÜRK SAMUR, Ayşe (Öğr. Gör., Adnan Menderes Üniversitesi)  
ÖZTÜRK, M. Orhan (Prof.Dr., Türkiye Bilimler Akademisi Şeref Üyesi)  
ÖZYALÇINER, Adnan (Yazar)  
ÖZYER, Nuran (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
ÖZYÜREK, Mehmet (Prof. Dr., Uludağ Üniversitesi)  
PARLAKYILDIZ, Hayrettin (Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
PAYKOÇ, Fersun (Prof. Dr., Ortadoğu Teknik Üniversitesi)  
PEKMEZCİ, Hasan (Prof., Hacettepe Üniversitesi)  
POLAT, İlknur (Program Yapımcısı, TRT)  
POLAT, Ümit (Arş. Gör., Ankara Üniversitesi)  
POROY, Semih (Karikatürist)  
SAĞLAM, Tülin (Doç. Dr., Ankara Üniversitesi)  
SALTIK, Olcay (Okt., Anadolu Üniversitesi)  
SARAR KUZU, Tülay (Yrd. Doç. Dr., Başkent Üniversitesi)  
SAYDAM, Refik (Müzik Eğitimcileri Derneği Genel Başkanı)  
SERİN, Nilüfer (Arş. Gör., Bayburt Üniversitesi)  
SEVEN TURAN, Zübeyde (Yazar)  
SEVER, Sedat (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, ÇOGEM Müdürü)  
SEZER, Melek Özlem (Yazar)  
SEZER, Sennur (Yazar - Şair)  
SİVRİ, Medine (Doç. Dr., Osmangazi Üniversitesi)  
SOLAR, Baran (Türkçe Öğretmeni, TED Polatlı Koleji)  
SOYSAL, Mine (Günüşiği Kitaplığı Genel Yayın Yönetmeni)  
SOYSAL, A. Şebnem (Psikolog, Gazi Üniversitesi Tıp Fakültesi)  
SÜLÜN, Gülin (Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi)  
SÜRMEİ, Kader (Dr., Samsun MEB BİLSEM)  
ŞAHİN, A. Fulya (Arş. Gör., Ankara Üniversitesi)  
ŞAHİN, Seçil (Yüksek Lisans Öğrencisi, Uşak Üniversitesi)  
ŞAHİN, Semra (Öğr. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi)  
ŞEKER, Hüsnan (Yazar)

ŞENTUNA, Tuğba (Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Üniversitesi)  
ŞENTÜRK, Nezihe (Prof. Dr., Gazi Üniversitesi)  
ŞİRİN, Mustafa Ruhi (Yazar, Çocuk Vakfı Başkanı)  
TALUĞ, Cemal (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Rektörü)  
TAN, Mine (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
TANKUT, Z. Tülin (Yazar)  
TANRIKULU, Fatih (Doktora Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
TAŞDEMİR, Fazilet (Arş. Gör., Ankara Üniversitesi)  
TEKİN, Havva (Eğitimci, Yazar, Şair)  
TEKŞAN, Keziban (Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi)  
TOK, Özge (Doktora Öğrencisi, Ankara Üniversitesi)  
TOPÇU, Zeynep (Öğr. Gör., Düzce Üniversitesi)  
TOSUNOĞLU, Mesiha (Yrd. Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi)  
TUĞRUL ATİK, Belma (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
TURAN, Nuran (Yazar)  
TÜMER ÖZTÜRK, Burcu (Öğr. Gör., Kastamonu Üniversitesi)  
TÜRKKAAN, İlknur (Uzman, Ankara Üniversitesi)  
TÜRKOĞLU, İdil Eren (Arş. Gör., Muğla Üniversitesi)  
TÜRKYILMAZ, Mustafa (Arş. Gör., Ahi Evran Üniversitesi)  
UÇAN, Ali (Prof. Dr., Gazi Üniversitesi)  
UÇAR, Gülsüm (Yrd. Doç., Anadolu Üniversitesi)- Katılmadı.  
UĞURLU, Özge (Yrd. Doç., Maltepe Üniversitesi)  
UĞURLU, Seyit Battal (Yrd. Doç., Yüzüncü Yıl Üniversitesi) – Katılmadı.  
ULAŞ, A. Halim (Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi)  
ULUTAŞ, Ayşegül (Arş. Gör., Adıyaman Üniversitesi) - Katılmadı.  
URAL, Yalvaç (Yazar - Gazeteci, Milliyet Gazetesi - Miço Dergisi)  
UYSAL, Meral (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
UYUMAZ, Gülcan (Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi)- Katılmadı.  
ÜLKÜ, Nusret Dişo (Şair)  
ÜNAL AKBULUT, E. Ceylan (Öğr. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi)  
ÜNÜVAR, Zehra (Yazar)  
ÜSTDAĞ, Eda (Okulöncesi Öğretmeni, Özel İzmir SEV İlköğretim Okulu)  
VERYERİ ALACA, Ilgım (Yrd. Doç. Dr., Koç Üniversitesi)  
YAKAR, Yasin Mahmut (Arş. Gör., Erzincan Üniversitesi)  
YAMAÇ, Ayşe (Yazar)  
YAZICI OKUYAN, Hülya (Yrd. Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)  
YAZICI, Nermin (Yrd. Doç. Dr., Başkent Üniversitesi)  
YAZICI, Vedat (Öğr. Gör., Bilkent Üniversitesi)  
YENER, Mavisel (Yazar)  
YEŞİLYAPRAK, Binnur (Prof. Dr., Ankara Üniversitesi)  
YETİM, Arzu (Arş. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)  
YILDIRIM, Dilek (Arş. Gör., Zonguldak Karaelmas Üniversitesi) – Katılmadı.  
YILDIZ, Nedim (Yrd. Doç. Dr., Ankara Üniversitesi)  
YILMAZ BUÇGÜN, Zeynep (Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Üniversitesi)  
YILMAZ, Bülent (Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi)  
YILMAZ, Engin (Prof. Dr., Sakarya Üniversitesi)  
YILMAZ, Nilay (Yazar - Öğr. Gör., İstanbul Bilgi Üniversitesi)  
YILMAZOĞLU, Burcu (Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi)  
YİĞİT, M. Sercan (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)  
YURTTAŞ, Hüseyin (Yazar)  
YÜCEL, Yonca Güneş (Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi)



YÜKSEL DURUKAN, Ayşe (Öğretmen, Robert Koleji)  
YÜKSEL GEMALMAYAN, Reyhan (Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi)  
YÜKSEL, Sevda Müjgan (Yazar)  
ZENGİN, Halise Kader (Arş. Gör. Dr., Ankara Üniversitesi)  
ZENGİN, Nesrin (Yrd. Doç. Dr., Mevlana Üniversitesi)

# ***KATILIMCILARDAN GÖRÜŞLER***



**Sevgili Dost,**

Üç gün süren ÇOGEM toplantılarına buradaki işler nedeniyle ancak sınırlı olarak katılabildim. Toplantının niteliğine ve katılanların coşkusuna tanıklık etmekten çok mutluyum. Bu coşkuya beni de ortak ettiğiniz için çok teşekkürler. Esenlik dilekleriyle...

**Prof. Dr. Ahmet Kocaman**

**Sayın Prof. Dr. Sedat SEVER Hocam,**

5-7 Ekim 2011 tarihlerinde gerçekleşen 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nun her açıdan görkemli olduğunu belirtmem gerekir. Başta siz olmak üzere; emeği geçen bütün arkadaşları yürekten kutluyorum. Sayın Cahit Kavcar Hocam, Sayın Canan Aslan Hanım, Sayın Yeşim Karabacak Hanım, değerli araştırma görevlisi arkadaşlar görkemli ve uyumlu bir takım olarak gönlümüzde seçkin bir yer edindiler. Bizlere, gerçek anlamda bir bilim, kültür, sanat ve edebiyat şöleni yaşattığınız için sizlere sonsuz teşekkürler ediyorum.

Değerli Hocam,  
İyi ki varsınız, diyorum. Esenlikler diliyorum.  
**Prof. Dr. Engin YILMAZ**  
**Sakarya Üniversitesi**

**Merhabalar Hepinize,**

Yalnızca bir gün katılabildiğim halde sempozyumun çok coşkulu ve verimli ve gerçekten çok emekli bir organizasyon olduğunu gözledim. Hepiniz çok yorulmuşsunuz ama değmiş. Ellerinize sağlık diyor, beni de aranıza kattığınız için başta Sedat Hoca olmak üzere hepinize çok teşekkür ediyorum.

**Sevgiler**  
**Figen Çok**

**Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOGEM) Müdürlüğüne,**

9 Kasım 2010 tarihinde ilk çağrı mektubuyla bizlere duyurulan, kamuoyuna çağrı mektubu gönderilmeden aylarca planlamaları, bilimsel kurulları oluşan uzun bir maraton 7 Ekim 2011 tarihinde akşam saatlerinde sempozyumun sonuç bildirgesinin sunumuyla sonuçlandı.

Cumhuriyet tarihinin "Çocuk ve Gençlik Edebiyatı" alanında en büyük organizasyonu, (Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Şöleni) 5-6-7 Ekim 2011 tarihlerinde Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOGEM) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Konukların yaşadığı 3 günde kusursuz, canla başla çalışan bir sempozyum organizasyon ekibi, konukların her türlü ihtiyacını kolaylaştıran, sempozyumda gönüllü görev alan yüzlerce okulöncesi öğrencisinin çabası takdire değerdir.

Sempozyum için seferber olan 18 Düzenleme Kurulu Üyesi, 59 Bilimsel Danışma Kurulu Üyesi, 8 Yazarlar ve Çizerler Kurulu Üyesi; 9 Katılımcı, 3 Yayıncı Kuruluş, sempozyumun yürütülmesi sürecinde; 18 Drama Lideri, 12 Gösteri ve 3 Fotoğraf Sanatçısı ile Eğitim Bilimleri Fakültesinin 12 Öğretim Elemanı ve 111 Öğrencisi etkin olarak katılmıştır.

Sempozyuma çok sayıda öğretmen ile okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencisi, yazar, çizer, çevirmen, konu uzmanı ve yayıncı katılmış, üç gün süren sempozyumda 163 bildiri sunuldu, 53 atölye çalışması ve sanatçı söyleşisi gerçekleştirilmiştir.

Çocuk ve Gençlik Edebiyatı'nın tüm bileşenleri; yazarlar, çizerler, çevirmenler, yayıncılar, öğretmenler, drama liderleri, kütüphaneciler, öğrenciler, Ankara Üniversitesi'nde sempozyumda buluştu. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı'nın en önemli yazarları, çizerleri, çevirmenleri ve yayıncılarını bir arada bulmak öğretmenler, kütüphaneciler, üniversite ve ilköğretim öğrencileri için sempozyumu daha da değerli kılmıştır.

Salonlarda akademik buluşmalar, atölyeler gerçekleştirilirken, salonların dışında her yer bir şölen havasına bürünmüştür. Drama atölyeleri dolup taşmış, öğrenciler yazarlarla, çizerlerle tanışma ve kitaplarını imzalatma fırsatını bulmuştur.

Sempozyumun 2. gününün akşamında, Günışığı Kitaplığı Ankara Cer Modern Sanatlar Merkezi'nde kutladığı 15. yayıncılık yılı kokteyl ile katılımcılara yıllarca unutulmayacak bir akşam yaşatmıştır. Günışığı Kitaplığı'nın 15. yayın hayatını kutlar, öncü ve başarılı yayıncılığının devamını dilerim.

3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, amacını ulaştırmış, Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatı'nda tarihte önemli bir sayfa açmış, bu alanda yapılacak organizasyonlar için örnek oluşturmaktadır.

Sempozyumu gerçekleşmesinde Ankara Üniversitesi olanaklarını sunan Ankara Üniversitesi Rektörü **Prof. Dr Cemal TALUĞ'a**, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimin Kültürel Temelleri Bölümü Güzel Sanatlar Anabilim Dalı emekli öğretim üyesi **Prof. Dr. Cahit KAVCAR'a**, sempozyumun beyni ÇOGEM Müdürü **Prof. Dr. Sedat SEVER'e**, Sempozyum Onur Konuğu "Küçük Dev Adam" yazar **Muzaffer İZGÜ'ye**, ÇOGEM Sekreterliğine, Sempozyum Bilim Kurullarına, akademisyenlere, yazarlara, çizerlere, çevirmenlere, drama liderlerine, üniversite çalışanlarına katılımcı kuruluşlara, sponsor yayınevlerine ve emeği geçen herkese sonsuz teşekkürler.

**Aydın İleri**

**Türk Kütüphaneciler Derneği (TKD) Genel Başkan Yardımcısı**

### **III. ULUSAL VE GENÇLİK EDEBİYATI SEMPOZYUMU'NUN ARDINDAN**

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nin 2000 yılında "I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu" adıyla başlayan, 2006 yılında II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu ile çocuk ve gençlik yazınına daha büyük bir büyüteç tutarak odaklanan, 2011'de de çocuk ve gençlik yazınına UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ (ÇOGEM) ile daha donanımlı ve işlevsel bir biçimlenme ile hazırlanan, III. Ulusal ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nu görkemli bir yazın şenliği havası içinde yaşadık. Mutluyum ve onurluyum ki bu üç sempozyuma da katılıp -niceliksel ve niteliksel ivmesini arttırarak sürdüren -bu yazınsal ve bilimsel oluşuma tanık oldum.

Kuşkusuz ki; yüz yetmiş dolayında sunumcu- uygulamacı katılımcıların her biri, özverili düzenleyiciler, destekçi kuruluşlar ve çok sayıda öğretmenden her kademedeki öğrencisine değin katılan tüm paydaşlar bilimsel ve yazınsal bu şölenin onursal paylarını -benim gibi- almış olmalıdırlar. Bu bağlamda Türk Çocuk ve Gençlik Yazını'nın gelişimine katkı vermek için çırpınan Sempozyum düzenleyicilerine -Düzenleme Kurulu Başkanı, yazın- kitap dostu, sevgili Sedat Sever ve yol arkadaşlarından tüm ışıltılı öğrencilerine- gönül borcumu sunarım.

Ne ki önce şunu bildirmeliyim; Sedat Sever'in, ekibiyle birlikte 2000'de üstün öngörülü bir çabayla ektiği tohumlar, 2006' da yeşerip filizlenmiş, yaşadığımız bu görkemli sempozyumla da gülbüz bir fidanlığa dönüşmüştür. Bu güzelim fidanlığın çok yakında ormana dönüşeceği görülmektedir; Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı sempozyumu ve Frankfurt Kitap Fuarı'nı aratmayacak bir Çocuk Kitapları Fuarı olarak... Dahası tüm üniversitemizi de etki ve etkinlik alanına çekip daha da büyüterek...

Sempozyumun bende bıraktığı izlerden birkaçına içtenlice değinmek isterim. Kendi adıma unutamayacağım coşkulu tanıklıklar olarak;

-Muzaffer İzgü'nün, her sokağın başında çocukların parasızca yararlanacağı içi nitelikli kitaplarla dolu kitap odaları kurulması düşü/ önerisi,

-Bir onursal konuk olarak değerlendirdiğim kitap ve yazın dostu Nuri Okutan'ı aramızda görmek,

-Devleti temsil eden konuşmacıların; Kamil Aydoğan ve Onur Bilge Kula'nın -Yüz Temel Eser ve TEDA projeleri uygulamalarında yaşanan aksaklık ve sapmalara karşın - ülküsel konuşmaları,

-Nabi Belekoğlu ve Mehmet Kaya'nın öğretmenlere, öğrencilere rehberlik yapan - büyük bir özveriyle Eğitim-Sen adına hazırladıkları olduğunca nesnel -dev projelerini sunarlarken öğretici değil de bir yazın/sanat insanı gibi konuşmaları,

-Sunumunda, bir değini ile, "Uzman editör ve tasarımcılarla çalışma geleneği yaratılarak nitelikli yapıtların oluşmasına katkı sağlamaya yönelik çalışmaların önemine vurgu yapan ve Günışığı yayınlarınca bu olguyu yaşama geçirdiklerini," belirten Mine Soysal'ın bu söylemiyle II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu sonuç bildirgesinin 2. maddesi ile örtüşüğünü görerek "Sever" sempozyumlarının alandaki yansımalarına tanık olmak,

-Etkinlik günleri içinde ve akşam buluşmalarında özlediğim tüm dostlarımı ve yazın ve çizgi alanının değerli ustalarını görmenin mutluluğunu yaşamak...

Son söz olarak: Bu yoğun bildiri ve atölye çalışmaları trafiğinde dinlemeyi çok istediğim ve ancak, kaçırdığım nitelikli sunumlar oldu. Sanırım sempozyumdan gelecek olan "beton blok kalınlığındaki" – geçen sempozyumundaki tuğla gibi kült bir kitapçı- kitap ile onları da okuma şansım olacak...

Nice başarılar dileği ile gönül borcumu yineleyerek sevgili Sedat Hocam...

**Erol Büyükmeriç**  
**15 Ekim 2011/Eskişehir**

### **3. ULUSAL ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI SEMPOZYUMU'NUN ARDINDAN...**

#### **TÜRKİYEİN AYDINLIK GELECEK KAPISI: OKUMAK, OKUTMAK**

Geçtiğimiz Hafta, Ankara Üniversitesi, çok önemli bir sempozyuma ev sahipliği yaptı. Üniversitenin, Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama - Araştırma Merkezi (ÇOGEM), 5-7 Ekim günleri, adına uygun önemdeki Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nun 3. sunu gerçekleştirdi. Böylece eğitimimizin en yakıcı sorunu olan okuma, okutma sorununa, en büyük üniversitelerimizden birince 3. kez çözüm gösterilmiş oldu. Üç sempozyumun da ekibiyle birlikte baş mimarı olan Prof. Dr. Sedat Sever Hoca, çalışmaların sonunda değerlendirme yaparken, bundan sonraki sempozyumlar için diğer üniversitelerin de görev almasını istedi.

ÇOGEM Müdürü, aynı zamanda Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimin Kültürel Temelleri Bölümü Başkanı Prof. Dr. Sedat Sever Hoca, çok haklıydı elbette. Çünkü bir yazarımızın da dediği gibi 'Türkiye'nin aydınlık gelecek kapısı, okumak, okutmaktır. Neil Postman'ın gösteri çağı olarak tanımladığı günümüzde, daha iyi anlaşıldı ki okuma-yazma edimi, insan aklını besleyen en büyük buluştur.

Okuma-yazmadan amaç ise, ABC (alfabe) okuryazarlığı değil elbette. Okuma yazmanın bu düzeyi, konuşmayı öğrenmek gibi doğal bir edim olup, bir eğitim basamağı olarak da kabul edilmiyor günümüzde. UNESCO, 'işlevsel okuryazarlık' yerine,1980'den sonra, 'çok işlevsel okuryazarlık' kavramını kullanmaya başladı. Bu ise, kişinin okuma yazma becerisinden yararlanarak, tüm yeteneklerini (kapasitelerini) ortaya koyabilmesi, yaşam düzeyini (standartlarını) yükseltmesi, bilinçli kararlar verebilmesi... vb demektir.

Ülkemizde son günlerde, özellikle kadına şiddet, dalga dalga yayılırken, basında çocuk gelinler ve çocuk anneler manşete çıkamadan resimlenirken, aslında cehaletin harekete geçtiğini görüyoruz. Kitabın, sanatın, yazının(edebiyatın) yaşamımızdan çekilmesi, 'yalnızca düşüncede sığlaşmayı, beğenilerde kabalaşmayı, olayları ve gelişmeleri kavrayamayışı'ı...(A. Coşkun) getirmiyor ne yazık ki... Paulo Freire, okumaz yazmazlığın öteki toplumsal sonuçlarını sayarken, "Okumaz -yazmazlık, bir toplumun yalnızca ekonomik düzenini tehdit etmez, fakat aynı zamanda çok derin adaletsizlik oluşturur. Bu adaletsizliğin, okumaz-yazmazların kendileri için karar vermesinde ya da siyasal sürece katılmalarında yetersizlik gibi ciddi sonuçları vardır. Bu yüzden okumaz yazmazlık demokrasinin dokusunu tehdit eder. Toplumun demokratik ilkelerinin altını oyar." diyor.

#### **EDEBİYAT (YAZIN) YOLUYLA İYİ İNSAN YARATMA**

Edebiyat(yazın) yoluyla yaşamı değiştirme, edebiyatın cezaevi mahkûmlarından bile iyi insan yaratma gücünden, Amerika'da Massachusetts eyaleti Lawel kenti mahkemelerinden birinde ciddi biçimde yararlanılıyor. Bizde de geçmişte bunun örnekleri olduğunu biliyoruz. Köylere eşeklerle kitap götürerek, cezaevi kapattırın Eşekli Kütüphaneci Mustafa Güzelgöz'ü anımsayalım. Köy Enstitüleri ise tam bir eğitim mucizesiydi. Kitabın ekmele, kitap okumanın ibadetle bir tutulduğu enstitülerde, zekâyı



işletme, akli çalıştırma ve yaşamı değiştirmede edebiyattan, edebiyatın klasiklerinden (başyapıtlarından) sınırsız, yasaksız yararlanılıyordu.

Umberto Eco, “İnsan, kendine özgü bir şekilde olağanüstü bir yaratıktır. Ateşi keşfetti, şehirler inşa etti, muhteşem şiiirler yazdı, dünyaya çeşitli yorumlar getirdi, mitolojik imgeler yarattı vs. Fakat aynı zamanda hemcinslerine savaş açmaktan, yanılıgıya düşmekten, çevresini yok etmekten vs. bir türlü vazgeçemedi. Terazinin bir kefesine yüksek zihinsel meziyeti, öbür kefesine bayağı salaklığı koyduğumuzda terazi neredeyse dengede kalır” diyor.

İşte bu nedenle, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesince düzenlenen sempozyumun Türkiye'nin aydınlık gelecek kapısı olduğunu düşünüyorum. Türkiye'nin aydınlık gelecek kapısı okumada, okutmaktadır çünkü.

**Ferhat Özen**  
**www.okuyantoplum.com**  
**Eğitimci ve Okuma Araştırmacısı**  
**Okuyan Toplum Projesi yürütücüsü**

**Saygıdeğer Dostumuz Sedat Sever,**

5-7 Ekim Tarihlerinde Ankara Üniversitesinde gerçekleştirmiş olduğunuz 3.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu nedeniyle sizi, ekibinizi ve sevgili kızım Fatma Sever'i yürekten kutluyorum. Değerbilirlik örneği olan bu sempozyum, aynı zamanda çocuk ve gençlik edebiyatının sahipsiz olmadığı gerçeğini niteliksiz ya da güdümlü kitaplar yazan kesimlere anımsatan, elle tutulup gözle görülen bir uyarı oldu bence. Bu edebiyat şölenu gelecek kuşaklara örnek olma görevini de en iyi biçimde yerine getirmiştir. Kırk sekiz yıllık çocuk ve gençlik edebiyatı emekçisi olarak, size ve ekibinize yürekten teşekkür ederim. Eşimle birlikte sizleri saygı ve sevgiyle selamlıyoruz. Hayat ve sanat yolunuz hep açık olsun.

**Gülten Dayıoğlu**

**Sayın Hocam,**

Size ancak şimdi yazıyorum çünkü Ankara'da işlerim uzadı. İstanbul dönüşünde de dernek işleri ile boğuştum. Gecikme için özür dilerim.

Sempozyum için size ve size elveren ekibe teşekkür etmek isterim. Sizi kutlarım. Yurtiçi ve yurtdışı katıldığım onlarca sempozyumdan böylesine işlevsel olup hiç aksamadan yürüyen bir organizasyon daha görmedim. İlk önce bundan söz etmemin nedeni organizasyon aksadı mı her şey aksıyor ve toplantı nitelik kaybediyor.

Öte yandan gençlerle olmak heyecan vericiydi. Dinlediğim araştırmalar gerçekten ilginç ve nitelikliydi. Benim girdiğim oturumların hepsi de çok iyiydi. Ancak elbette çok azına katılabildim. O nedenle de kitabı dört gözle bekleyeceğim.

Ayrıca yolladığınız teşekkür mektubu için de teşekkür eder ÇGYD üyelerinin her zaman böyle toplantılara destek vermeye hazır olacaklarını belirtmek isterim.

**Sevgi ve saygılarımla,**  
**Gülçin Alpöge**  
**ÇGYD Başkanı**

**Sempozyum Düzenleme Kurulu'na,**

Günüşiği Kitaplığı, Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOGEM) tarafından, Prof. Dr. Sedat Sever'in başkanlığında 5-7 Ekim tarihlerinde gerçekleşen 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nu maddi-manevi desteklemekten mutluluk duyuyor. Yayınevimiz büyük bir ekiple katıldığı bu değerli organizasyonun, çocuk ve gençlik edebiyatımız için birçok önemli kazanım sağladığına inanıyor. Çocuk ve gençlik edebiyatının önemi ve günümüzde ulaştığı noktaya ilişkin farkındalıklar sağladığı, alanımızın büyük edebiyat şemsiyesi altındaki yerine, duruşuna dikkat çektiği ve yeniden düşündürdüğü için seviniyoruz. Farklı konulara ve

sorunlara yönelik çok sayıda oturumun, alana yeni içerikler, yeni görüşler ve yaklaşımlar kattığına eminiz.

Sempozyum, edebiyat yayıncılığının özel uzmanlıklar gerektiren süreç, ölçütler ve işleyişleri olduğunu bir kez daha ortaya koyarak çok önemli bir gelecek vizyonu sağladı. Alanımıza emek veren yazarlar, illüstratörler, çevirmenler, editörler, yayıncılar gibi yaratıcı üretkenlerin daha çok ve işbirliği içinde çalışarak sektörel uzmanlığın artırılmasını ve yetkin eleştiriye duyulan gereksinimi vurguladı. Dikkatleri; edebiyatla eğitimin bağımsız dinamiklerinin anlaşılması ve sağlıklı işbirliğinin önemine; alanımızda gerek akademik gerekse sektörel bağlamda gereksinim duyulan kuramsal çalışmalara; nitelikli çocuk ve gençlik edebiyatı kitaplarının eğitim ve öğretimde çağdaş ve yaratıcı uygulamalarla daha çok kullanılmasının aciliyeti gibi çok önemli ve temel noktalara yoğunlaştırdı.

Bu anlamda sempozyum, ülke genelinde ilköğretim ve lise öğretmenlerinin ücretsiz katıldığı meslek içi eğitim programı olan "Eğitimde Edebiyat Seminerleri"ni düzenleyen yayınevimizin, nitelikli edebiyatın ayrışmasını ve öncelikle okullarımızda, kütüphanelerimizde yaratıcı uygulamalarla yaygın kullanımı için 15 yıllık çabasını ve ilkeli yayıncılık emeğini gelecekte de sürdürme kararlılığını pekiştirdi.

Bir başka önemli açılımı da, çok sayıda küçük okuru nitelikli kitaplarla buluşturan sergenler, yazarlarla buluşturan imza günleri ve atölye çalışmaları olan sempozyumun değerli katılımcılarının üç gün süresince, en çok sayıda oturumu izleme çabası, bir arada düşünme, öğrenme heyecanı etkileyiciydi.

Üniversitelerimizin sivil toplumun örgütlenmesinde ve kültürel gelişimde ne önemli bir itici güç olduğunu yeniden kanıtlayan sempozyumun gerçekleşmesi için uzun süredir emek veren Düzenleme Kurulu'nu ve Ankara Üniversitesi Rektörlüğü'nü, bütün değerli kurulları ve katılımcı kurumları, Düzenleme Kurulu Başkanı Prof. Dr. Sedat Sever'in kişiliğinde kutluyor, ülkemiz çocuk ve gençlik edebiyatına katkıları için içtenlikle teşekkür ediyoruz.

**Saygılarımızla,  
Mine Soysal  
Günüşiği Kitaplığı**

### **Çocuk ve Gençlik Edebiyatımızın Değerli Araştırmacısı, Sevgili Dost Sedat Sever,**

Gerçekleştirdiğiniz 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumunun üstün yapılanmasında, değerli bilim insanlarının genç öğrencilerine nasıl örnek olabileceğinin yolunu tüm katılımcılara göstermiş oldunuz. Sevgi ve saygıyı lider kimliğiyle ustaca bütünleştiren eğitimcilerin her türlü zorluğun üstesinden gelebileceğinin inancını pekiştirdiniz.

Dönüş yolu boyunca yaşadığımız üç olağanüstü günü bir kez daha gözden geçirme olanağı buldum. Her an, her yerde ve her ayrıntıda titiz dokunuşlarınızı görmek, sıcak konukseverliğinizi duyumsamak mutluluk vericiydi.

Eğitim dünyamıza kazandırdığınız gençler, kürsünüzden geçerek öğretim kademelerine yükselen akademisyenler, alanımız adına umutlarımızı tazeledi.

Sempozyumun düzenlenmesinde emeği geçen herkese şahsınızda bir kez daha teşekkürlerimi sunmak istiyorum.

**İyi ki varsınız.  
Hep var olun...  
Sevgilerimle  
Nur İÇÖZÜ**

3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu nitelikli, çaplı ve inanılmaz güzellikte bir çalışma olmuştur.

Hazırlıkların yoğun emek, bilgi birikimi, eşgüdüm, ekip çalışması, coşku, heyecan ve inanmışlıkla başlayıp sürdürüldüğü anlaşılıyor.

Sempozyumda çocuk ve gençlik edebiyatı alanında çalışan akademisyen, yazar, çizer, yayıncı, eğitimci ve öğretmenin bu alana ilgi duyan öğrenci ve velinin, kısacası herkesin kucaklandığını gördük.

Kendimizi evimizde gibi hissettik...

Öyle inanıyorum ki sunulan bildirimleri alınan kararları ve yapılan önerileriyle bilim, kültür ve sanat yaşamımızda bir dönüm noktası olmuştur bu sempozyum.

Sempozyumun düzenlenmesinde Prof. Dr. Sedat Sever hocamızın şahsında emeği geçen herkese teşekkür ederim.

**Nabi Belekoğlu**

Geniş katılımlı ve çok başarılı geçtiğine inandığım 3.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu için başta Prof. Dr. Sayın Sedat Sever hocamız olmak üzere Sempozyumda emeği geçen tüm Düzenleme Kurulu üyelerini içtenlikle kutlar, başarıların devamını dilerim.

**Prof. Dr. Nuran Özyer  
Hacettepe Üniversitesi**

### **SANATIN BİLİMLE BULUŞMASI...**

En olumsuz koşullarda bile, iyi şeylerin olabileceğini, ileriye adım atılabileceğini ÇOGEM'le bir daha gördük.

Ülkemizin yüz akı Muzaffer İzgü'yü, Adnan Binyazar'ı, Prof. Cahit Kavcar'ı, Emin Özdemir'i, Prof. Talât Halman'ı, Prof. Zafer Gençaydın'ı, Gülten Dayıoğlu'nu, Prof. Sedat Sever'i ve daha benzeri yüzlerce sanat ve bilim insanını aynı alanda, aynı anda görünce içiniz ışımsız mı? Duygularınız kanatlanmaz mı? O alanda, çocuklardan, gençlerden adım atılmıyorsa...

ÇOGEM, Ankara Üniversitesi bünyesinde, Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi adıyla üç yıl önce kuruldu. Merkezin müdürü, işinin uzmanı Prof. Sedat Sever. ÇOGEM, bu yıl 5-7 Ekim 2011 tarihleri arasında üç günlük, görülmemiş bir katılımla, dolu dolu üçüncü Ulusal Çocuk ve Gençlik Sempozyumu sundu. Sempozyumun onur konuğu Muzaffer İzgü idi. İzgü konuşmasında, İzgü'yü İzgü yapanın kitap olduğunu özenle belirtti. Tüm belediyelere bir de öneri de bulundu: 'Her sokağın başında sekiz metrekairelik kitap odaları kurunuz. O odalara, çocuklar için seçkin kitaplar koyunuz. Kapısı açık kalsın. Çocuklar gelsinler, beğendiği kitapları alsınlar, okusunlar, getirip yerine koysunlar.'

Bu, güzel bir imece çağrısı. İzgü'nün bir bulgusu daha var: 'Çocuk okuru olmayan bir toplumun, yetişkin okuru da olmaz.'

Ankara, ÇOGEM'le üç gün boyunca çocuk ve gençlik konusunda sanat, bilim ve özgürlük soludu.

ÇOGEM'in görkemli sempozyumuyla, bir şey daha görüldü. Aynı gün, ilkökul bebelerine Arapçanın seçmeli ders olacağını Talim Terbiye Kurulu Başkanı, sırf bu müjdeyi(!) vermek için ilk kez televizyona çıktı. MEB'nin konu olduğu bir önceki haber ise, 'Atatürk ilke ve devrimlerinin eğitimin amaçları arasından çıkarılması' olmuştu. Onlar, masa başı kararlar. Sanatın bilimle buluştuğu alanlarda, bu geri adımlardan eser yoktu.

Masa başı kararlarla sakın içiniz karmasın. Çünkü, eğitim bir özgürleşme işidir. İnsanın merakı, denenmişleri değil, aydınlığa, geleceğe yöneliktir. Öğrenme, merakla başlar. ÇOGEM, bu merakın tohumudur. Bir kar topu gibi büyüyecek, ilerleyecek. Sağlam örgütüyle ÇOGEM, geleceğimizin yolunu bilimle, sanatla örüyor. Sanatın bilimle buluşması güneş oluyor; ısıtıyor, aydınlatıyor...

**Nusret ERTÜRK**

**ÇOCUK**  
**Akademisi**

**Çocuk**  
**Edebiyatı**  
**Okulu**

**sayı** 2011/ 185

**10 Ekim 2011**

**konu** Sempozyum nedeniyle kutlama

Sayın **Prof. Dr. Sedat Sever**

Ankara Üniversitesi

Çocuk ve Gençlik Edebiyatı

Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürü

**Sayın Sever,**

İyi, arkadaşlarıyla gelirmiş. İki 2000'de, ikincisi 2006'da düzenlenen, üçüncüsü ise 5-7 Ekim 2011 tarihinde gerçekleşen **III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu**'nun çocuk ve gençlik edebiyatı kültürü bağlamında tarihe kayıt düşen bir çalışma olarak sonuçlanmasındaki öncülüğünüz nedeniyle sizi, gönüllü paydaşlarınızı ve üniversitenizi içtenlikle kutlarım.

Türkiye'de çocuğa, edebiyata ve okuyan bireylere yönelik her çaba güzel bir dünyada yaşamının güvencesidir. Tohum toprağa ekilmiştir. Meyveleri tadıldığında bu köklü atılıma emeği geçenlerin anılacağından hiç kuşkunuz olmasın.

Esenlik dileklerimle ve saygılarımla,

**Mustafa Ruhi Şirin**

Çocuk Vakfı Başkanı

## BİR SEMPOZYUMUN ARDINDAN

“Dünyayı verelim çocuklara hiç değilse bir günlüğüne  
allı pullu bir balon gibi verelim oynasınlar  
oynasınlar türküler söyleyerek yıldızların arasında  
dünyayı çocuklara verelim  
kocaman bir elma gibi verelim sıcacık bir somun gibi  
hiç değilse bir günlüğüne doysunlar  
bir günlük de olsa öğrensin dünya arkadaşlığı  
çocuklar dünyayı alacak elimizden  
ölümsüz ağaçlar dikecekler” N.H.

Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin düzenlediği 3.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu için üniversiteye adım attığım sabahın ilk saatlerinde, özel giysili gençlerin gülümseyen yüzüyle karşılaştığım anda Nazım'ın, Dünyayı Çocuklara Verelim, şiiri belleğimde kendi kendini yinelemeye başlamıştı. Özel giysilerin üzerindeki küçük cümleciklerse, yüzümdeki gülümsemeye birleşip yüreğimdeki aydınlığı çoğaltıkça çoğalttı:

“Okumak düş kurmaktır.”

Düşlerim, okudukça çoğalttığım düşlerim geldi aklıma; çoğalttıkça paylaştığım öykü, masal, roman, şiir olan düşlerim...

“Okumak var olmaktır.”

Varlığımın ayırımına varmam, okudukça dünyaya açılan pencerelerimin çoğalması; çoğalan pencerelerle kendimi, insanı, ülkemi, dünyayı tanıma anlama çabam; bu çabayla olumsuzluklara karşı savaşım verme gücü kazanmam; daha iyi, daha yaşanır bir dünya özlemim...

“Okumak düşünmektir.”

Okuduğum her kitapla düş ve düşünsel evrenimin genişlemesi...

Öyle çoktu ki bu anlamlı cümlecikler... Bu cümlecikleri akıl eden, gençlerin üzerindeki giysilerle gözümüze, gönlümüze serenlerin ellerinden öpesim geldi.

Hacette Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuarı Muzaffer Arkan Çocuk Korosu'nun müzik şöleni ile ruhumuz yundu arındı sonra. Bu sempozyumun hazırlanmasında en çok emeği geçen Sedat Sever'in açılış konuşmasını keyifle izledik; Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürü Onur Bilge Kula'yı ve Ankara Üniversitesi Rektörü Cemal Taluğ'u da... O çocuk yüreğiyle sahneye çocuklar gibi sekerek fırlayan onur konuğu Muzaffer İzgü ise, insanın her yaşta çocuk olabildiğini anımsattı bize. Talat Sait Halman'ın anlattıklarından, okudukça beynimizin nasıl sulandığını; durmadan sulayıp onu yeşertmemiz gerektiğini bir kez daha anladık, yüzümüzdeki gülümsemeleri genişleterek.

Sunular, tartışmalar, konuşmalar, atölye çalışmaları... Üç gün boyunca yapılan çalışmalar, çocuklara nasıl daha iyi ürünler veririz, eksiklerimiz ve yanlışlarımız nerelerdedir konularının açılımıydı.

Çocuklar... Kuşkusuz, kitaplarımızla buluşan çocukların neşesi ve mutluluğu bize öylesine yansdı ki, mutluluğumuz yüzümüzden okunuyordu.

Dostlarla buluşmak, söyleşmek ayrı bir keyifti kuşkusuz.

Dünyayı bir günlüğüne değil, en azından üç günlüğüne çocuklara ve biz içindeki çocukları yaşatanlara veren; bu güzellikleri kusursuz bir konukseverlikle bize armağan eden Profesör Doktor Sedat Sever başta olmak üzere, bu alanda emeği geçen tüm dostlara, akademisyenlere, üniversite öğrencilerine; bizi yalnız bırakmayan okurlarımıza ve onların değerli öğretmenlerine; sunularımızı büyük bir istekle katılan tüm değerli katılımcılara ve dostlarımıza gönülden teşekkür ediyorum.

Biliyorum ki bu çabalar karşılıksız kalmayacak. Nazım'ın dediği gibi;  
“çocuklar dünyayı alacak elimizden  
ölümsüz ağaç dikecekler.”

Nice güzelliklere!.. Sevgiyle.  
**Ayşe Yamaç**

Sempozyumdaki başarınızdan dolayı başta Sedat Sever olmak üzere, emeği geçen tüm ÇOGEM çalışma ekibini kutluyorum. Selâm ve sevgiler...

**Hayrettin PARLAKYILDIZ**

**Sn. Sedat Sever Bey,**

Ekibiniz ve siz öyle güzel bir takım çalışması sergilediniz ki, tıkr tıkr işleyen, sevgi ve saygıyla harmanlanmış bir takım çalışması... Tanışmaktan çok memnuniyet duyduğum sempozyuma ruh veren herkese çok teşekkürler size ve ekibinize...

Bir sonraki 4.Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı sempozyumuna bildirili katılma karar aldım. Heyecanla bekleyeceğim. Emeğinize, yüreğinize sağlık.

**Saygılarımla  
Sevgi KARACA  
Aile ve Değişim Koçu**

Özeniniz, inceliğiniz, çabalarınız için tüm kadronuza teşekkür ederiz. Sevgili Sedat Sever'e özel teşekkürlerimizi iletin lütfen.

**Sennur Sezer ve Adnan Özyalçınır**





# ***BASINDAN YANSIMALAR***



# Edebiyat, Eğitim ve 'Duvarlar'

**3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, 5-7 Ekim tarihlerinde Ankara'da gerçekleştirildi. Çocuk ve Gençlik kitabı yayıncılığının, yayıncılığının büyük edebiyat şemsiyesi altındaki yerine, duruşuna dikkat çeken sempozyum, gündeme yeni içerikler, görüşler ve yaklaşımlar kattı. Aşağıda sempozyumla ilgili bir değerlendirme bulacaksınız.**

□ Mine SOYSAL

**5**-7 Ekim tarihlerinde Ankara'da düzenlenen 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, çocuk ve gençlik edebiyatı ve günümüzde oluşan noktaya ilişkin önemli farkındalıklar sağladı. Yayıncılığın bu alanın büyük edebiyat şemsiyesi altındaki yerine, duruşuna dikkat çekenler, gündeme yeni içerikler, görüşler ve yaklaşımlar da kattı. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (İÇÖGEM) tarafından, Prof. Dr. Sedat Sever'in başkanlığında iki yıllık bir hazırlık sürecinin sonunda üç gün süren sempozyuma, sunulan çok sayıda bildirinin yanı sıra küçük okutulan nitelikli kitaplarla buluşmanın yanı sıra stantlarla ve yazarların katıldığı imza günleri ve söyleşilerle zenginleşti.

Sempozyuma üç gün boyunca büyük bir ekiple katılan, birinin oturumlarını izleyip ne kadar alan ve içerikler üzerinde sürekli tartışan Güneşli Kitaplığı adına kapandı. Değerlendirmeye oturumu için kırmızı davet edilmiş, sempozyumun belleğinde bırakmış işler de, ağır sorumluluk duygusu da bıraktı. Uzayan oturumların açılış konuşmalarında birinde Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürü Prof. Dr. Onur Bilge Kula, ülkemizde edebiyat kurumunda yeterince çalışmadığını, çağdaş akademilerin çabalarının büyük edebiyat birikimimizi ve geleceğimizi henüz kucağına alamadığını, gerek kişisel uzmanlığıyla gerekse temsil ettiği kurumsal deneyimiyle ustaca dale getirdi.

Sempozyumun açılış konuşmalarında birinde Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürü Prof. Dr. Onur Bilge Kula, ülkemizde edebiyat kurumunda yeterince çalışmadığını, çağdaş akademilerin çabalarının büyük edebiyat birikimimizi ve geleceğimizi henüz kucağına alamadığını, gerek kişisel uzmanlığıyla gerekse temsil ettiği kurumsal deneyimiyle ustaca dale getirdi. Üniversitelerin dil ve edebiyat bölümlerinin özellikle çağdaş edebiyat üzerinde derinleşmesi uzmanlaşmadığı ülkemizde, çocuk ve gençlik edebiyatını da akademik anlamda gereğince çalıştırdığı söylenerek eleştirildi. Bu alana ilgi gösteren akademik yapılar dil ve edebiyat bölümleri değil, çoğunlukla ya Ankara Üniversitesi'ndeki gibi eğitim fakülteleri ya da İstanbul Üniversitesi ve Eskişehir Osmangazi Üniversitesi gibi karışık yapıda edebiyat ve çeviri bölümleridir.

Yayıncının en çok gerektirilen özelliği, üzerinde en çok çalıştığı, ölçüde, metin-biçim ilişkisi, çeviri kuramı, tarihsel bağlam ve değerlendirme, çağdaş yöntemler, edebiyat-felsefe ilişkisi gibi temel noktalarda akademik desteğin yeterli olması, iş nit-

likli edebiyat yayıncılığı olan çocuk ve gençlik kitapları yayıncılarını da öbür edebiyat yayıncıları gibi ayırdan etkiler. Edebiyat yayıncılığının yapı yoktur. Nitelikli edebiyat yayıncılığı söz konusu olduğunda okunur yapı, yazınca dil ve görsel estetik açısından bazı farklılıklar biçimler. Yoksa edebiyat yayıncılığının temel meseleleri, kitabın okur kölesine göre değişir; hatta tersine, okunur yapı küçüldükçe, yayıncılık faaliyeti de daha karmaşıktır, ağır ve daha fazla uzmanlık gerektirir. Kitabın yayımlanmasında, bu karmaşık ve ağır uzmanlık bilgisini edinir taşır. Akademisi yeterince becerilememiş ülkemizde, bir metnin edebiyat eseri olup olmadığını tanımlamak öncelikle yayıncılığın so-

debiyatının eğitim öğretimde çağdaş ve yaratıcı uygulamaları daha çok kullanılmaması aciliyetine vurgulanmıştır.

Çocuk ve gençlik edebiyatı yayıncılığı sunduğu kitaplar aracılığıyla, hem eğitim öğretimdeki çocuk ve genç nüfusun entelektüel gelişimini, hem de eğitimcinin entelektüel donanımını izleyen kurumdadır. Yayıncılık cephesinden bakıldığında günümüzün okur, eğitim dünyamız da edebiyat kurumları gibi yokmuşlukta içinde. Çağdaş uygulamaları ve uygulamaları son derece hızlı serpilmiş bu önemli alan da, insan hakları ve özgürlükler gibi vasıfçılarından, felsefeden ve bilimden yeterince nasi-bin almıyor. Eğitim biliminin edebiyattan çok farklı özellikleri, sıyretleri, süreçleri ve gereksinimleri olduğu süreçten hareketle, eğitimin birçok sanat dalıyla olması gerektiği gibi (hatta daha da çok) edebiyatla nasıl bir ilişki olması gerektiğine de kafa yormak zorundayız.

Aralık 2009'da toplanan 3. Ulusal Yayın Kongresi'nin' buluşmakla onur duyduğumuz 4 numaralı Çocuk ve Gençlik Kitapları Komisyonu'nun aldığı devrim niteliğindeki kararların başında eğitimcinin eğitimi konusu vardı. Komisyon kararlarında, öğretmenlerin çocuk ve gençlik kitapları konusunda bil-

gillemelerinin, çağdaş çocuk ve gençlik edebiyatı hakkında yeterli bir donanım sahip kalmamalarının acil önemi vurgulanmış, bu noktada MEB ile meslek içi eğitim programları oluşturulması için meslek öğretmenlerinin ve ilgili kurumların huzla işbirliğinin önemini vurgulanmış. Aradan geçen iki yılda MEB'in birkaç deneme dışında etkili bir girişim yapılmamış. Buna karşın yayıncının, çağdaş ve nitelikli edebiyatın öğrenime yaygınlaşması için boyutlu sağlamak amacıyla Güneşli Kitaplığı Eğitimde Edebiyat Seminerleri'ni başlattı.

Nitelikli edebiyatın ayrılmaz, anlaşılması ve okullarında, kütüphanelerinde yaratıcı uygulamaları yaygın kullanımı için düzenlediğimiz seminerlere Türkiye'nin dört bir yanından gelen yüzlerce öğretmen ücretsiz katılıyor. Bu alanda bağışımız tek meslek içi eğitim programı olan seminerlerle öğretmenlere, çağdaş çocuk ve gençlik edebiyatı, okuma kültürü, yaratıcı okuma uygulamaları, kitap seçimi, edebiyat ve felsefe ilişkisi, edebiyatın yaygın yaygın etkileri gibi temel konularda gelişim sağlanıyor.

Oysa, kültür sanat yayını azaltılmış derli toplu şekilde, bırakalım eğitim semineri düzenlemeyi, bir yarıymış, tınılığının cesarı gibi yükselen ağır maliyetlerin altında ezilecek yayıncıların kitaplarıdan güç bela kazandığıyla, kırsal, selâhleri, çalışanların masraflarını bile zar zor öder. Bir yayıncının böyle zorlu bir projeye cesaret edebilmesi için, öğretmenlerin edebiyat algılarının gelişmesine, günün birinde öğrencile-

rine edebiyatı keyfi aktarabileceklerine, edebiyatın insan yaşamındaki büyüklüğüne inanmaktan ve dil sevgisinden başka hiçbir gücü yoktur. En başından beri sempozyuma da aynı inanç ve coşkuyla katıldık. Ülkenin köşullarına, dayanaklarına inat ederek nitelikli edebiyatı üretmeyi seçmiş bir yayıncı olarak inandığımız her oturumda, edebiyatla eğitim arasındaki ilişkiyi için artık daha cesur tanımlamalar yapmaması gerektiğini, gelecekte edebiyat okuru olabilmemesini diletiğimiz çocuklarımızı bunu borçlu olduğumuzu düşündük.

## EĞİTİM VE EDEBİYAT

Edebiyatın sahipleri, yaratıcılar, yayıncılar, kurumsal düşünce ve son noktada dil ve okur, yani toplumdur. Eğitimcinin edebiyatın kullanıcısı, tüketicisi, taşıyıcısı olma sıralığı, bir kitabı ya da yazarı, çevirmeni, edebiyat türünü ya da yayıncılık anlayışını kuramsal anlamda değerlendirmemesi, okurla buluşma özgürlüğünü kısıtlıyacak biçimde üslupunu söz sahibi olmasına ya da kişisel seçimlerini düzenlemesine neden olmaz, olmamalıdır. Görevi dışında gerçek anlamda edebiyat okuru olan, edebiyat türlerinin zorla sevimleyeceğine, tam tersine edebiyatın ancak kişisel uyanış ve buluşmalarıyla yaygınlaşacağını düşünemeyen öğretmenlerimizim sayısız hâli çok az. Gençleri edebiyata yaklaştıran çok önemli bir tür olan poliyet edebiyatın önemli bir eserini "içinde cinayet var!" sayılı 13 yaş üstü öğrencilerine yaklaştıran eğitim anlayışıyla en uygun okullarda bile karşılaşılan ülkemizde, eğitimcinin gündemde edebiyatın haklarını vermediği ortadadır.

Önemli bir döneme, eğitimde de edebiyatın da kendi meselelerini kararlıkla daha çok çalışmasını, bu sayın iki alanı birbirleri için çok önemli olan karşılıklı sorumlulukları ve birbirlerinin sağlığına gelmesini, işleme için aralarında, hatta uzmanlıklar, özgürlükler, bilimsel düşünce ve yaratıcı bakışlar sağlam ama geçiren duvarlar örülerek öncelikle ayrılmış gerektiriyor. Sempozyumun kapanış oturumunda, kısa konuşmak zorunda kalınca yazılı ulaştığı soruların öğrendiğim düşünce budur. Üzün yıllardır edebiyat ve edebiyatın eğitimde kullanılması büyük bir sorumlulukla emek verir, her zaman düşünce ve ifade özgürlüğünü savunman bir ötürük, bu iki yayıncılık disiplin buluşmasını, etkileşimini istemediğim gibi bir yanlış anlamayı ortadan kaldırmayı, anlaşılmasını, paylaşmayı ve gelişmeyi elbette çok önemsiyoruz.

Ülkemizde hâli en desteklenmeyen, en önem verilmeyen zor işlerden biri, nitelikli kültür hizmetini üretmek ve geniş çapta sunmaktır. ÇOGEM'in düzenlediği 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, bu hizmete katkı sağlama çabısından ötürü özeldir. Hem çocuk ve gençlik edebiyatına sağladığı değeri hem de düşünürleri için Prof. Dr. Sedat Sever ve Sempozyum Düzenleme Kurulu'na, Ankara Üniversitesi Rektörlüğü'ne katkı veren bütün kurullar ve kurumlarla teşekkür borçluyuz. ■

\* 3. Ulusal Yayın Kongresi hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. [www.ulusal-yayin-kongresi.gov.tr](http://www.ulusal-yayin-kongresi.gov.tr)



Sempozyum, çocuk ve gençlik edebiyatı yayıncılığının özel uzmanlık gerektiren süreç, ölçütler ve seviyeleri olduğunu bir kez daha ortaya koyarak çok önemli bir gelecek vizyonu sağladı.

rumlaşıyor. Elbette, nitelikli yayıncılığın ve edebiyat meselelerine disiplinli emek veren, en büyük ölçüde desteğini sağlayan edebiyat dergileriyle, her geçen gün artan bağışları edebiyat kitap borsalarını zenginleştiriyor, yenilikçi katkıları da yabana atılmıyor.

## SAÇUKLU İŞBİRLİĞİNİN ÖNEMİ

Bu noktada sempozyum, çocuk ve gençlik edebiyatı yayıncılığının özel uzmanlıklar gerektiren süreç, ölçütler ve seviyeleri olduğunu bir kez daha ortaya koyarak çok önemli bir gelecek vizyonu sağladı. Alanımıza emek veren yazarlar, illüstratörler, çevirmenler, editörler, yayıncılar gibi yaratıcı üretkenler daha çok ve işbirliği içinde çalışarak seçtiğimiz uzmanlığın arınmasını ve yetkin eleştiriyi dışardan gereksinimi vurguladı. Edebiyat okunmadan, dil bütün zenginliğiyle öğrenilmeden, sevilmeden edebiyatın mesneti üretilmeyeceği bir kez daha hatırlandı. Çağdaş edebiyatın, edebiyat meselelerinden habersiz, gazetelerin kitap ekleri dışında edebiyat dergisi karıştırmayan, birkaç tamlık yazarı takip etmekle sınırlı, ağı yaklaşımlarına ağına yarar sağlanmadığına yeniden işaret etti. Bütün bu derinlikli tartışmaların sonunda sempozyumun dik-katleri, edebiyatla eğitimden başlatarak dinamiklerini anlaşılması ve sağlığı ile ilgili önemine, nitelikli çocuk ve gençlik

Çocuk edebiyatı yazarları Ankara çıkarması

# Okumayı sevdirmenin yolu

**A**NKARA (Cumhuriyet Bürosu) - Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOGEM), yeni kuşaklarda okuma kültürünün nasıl oluşturulacağı ele alınacak. Düzenlenecek sempozyumda sorunlar ve çözüm önerileri tartışılacak.

3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu 5-7 Ekim tarihlerinde Ankara Üniversitesi'nde gerçekleştirilecek. Sempozyumda, bilimsel gelişmeler ışığında, çocuk ve gençlere seslenen edebiyat yapıtlarının, Türkiye'deki durumunun saptanması, sorunlarının belirlenmesi ve belirlenen sorunlara çözüm önerilerinin oluşturulmasını amaçlıyor. Et-

kinlikte, okuma kültürü edindirmenin, düşünen-duyarlı birey yetiştirmenin temel birer aracı olarak çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtları birçok değişken ışığında incelenecek.

Düzenleme kurulu başkanı Prof. Dr. Sedat Sever, sempozyumda okuma kültürü, öğrenci-kitap etkileşimi, kütüphane kullanımı gibi konularda 178 bildiri sunulacağını belirterek, 55 atölye çalışması ve sanatçı söyleşisi, açık oturumlar, yazar ve çizimler tarafından imza saatleri düzenleneceğini bildirdi. Değişik yaş gruplarındaki öğrencilere yönelik bilgilendirici ve eğitici etkinlikler düzenleneceğini anlatan Sever, şunları kaydetti:

"Sempozyumda çocukların ve gençlerin okuma kültürü edinbilmesi, okumayı bir yaşam biçimine dönüştürebilmesi için aileye, okula ve kurumlara düşen so-



rumlulukların açıklanması, öte yandan onların düşünen, duyarlı bireyler olarak yetiştirilmesinde önemli işlevleri olan edebiyat, müzik, resim, tiyatro gibi sanatsal uyarıların bilimsel düzlemde incelenmesi temel birer amaç olarak belirlenmiştir."

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI  
UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ  
(ÇOGEM)

**3. ULUSAL  
ÇOCUK VE GENÇLİK  
EDEBİYATI SEMPOZYUMU**  
05 - 07 EKİM 2011

## Sempozyuma sanatçı akını

Etkinliğe çocuk ve gençlik edebiyatı alanında eseri bulunan 48 sanatçı katılacak. Yazarlar, okuma alışkanlığının ve edebiyatın yeni kuşaklara savdırılmasına ilişkin düşüncelerini aktaracakları sempozyumda, kitaplarını da imzalayacak. Sempozyuma katılacak yazarlar şöyle: Muzaffer İzgü, Gülten Dayıoğlu, Yalvaç Ural, Sevim Ak, Aytül Akal, Selahattin Arslan, Ferit Avcı, Adnan Binyazar, Erol Büyükmeriç, Şahsene Camız, Gülsüm Cengiz, İncila Çalışkan, Ayla Çınaroğlu, Fidan Çobanoğlu Kaptan, Mustafa Delioğlu, Cihan Demirci, Emel Dinsever, Fatih Erdoğan, Levent Gönül, Burhan Günel, Mehmet Güler, Melike Günyüz, Aydın Ilgaz, Nilgün Ilgaz, Nur İçöz, Zehra İpsiroğlu, Hidayet Karakuş, Cemil Kavukçu, Aysel Korkut, Hamdullah Köseoğlu, Seza Kutlar Aksoy, Ayla Kutlu, Necdet Neydim, Ülkü Ovat, Ümit Ögmel, Çetin Öner, Çiğdem Özalsancak Ataş, Emin Özdemir, Adnan Özer, Miyase Serbarut, Mustafa Ruhi Şirin, Nuran Turan, Serpil Ural, Ayşe Yamaç, Veda Yazıcı, Mavisel Yener, Hüseyin Yurttaş, Nilay Yılmaz.





## Bilgi Şöleni

Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOGEM)'nce düzenlenen "Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu" 05-07 Ekim günlerinde Ankara'da yapıldı. Bilim insanı, öğretmen, yazar, çizer, sanatçı 321 kişinin çağrılı olduğu; öğrencilerin dışında yediden yetmişe 1000'i aşkın kişinin katılımıyla gerçekleşen; okuma kültüründen, çocukların ruhsal gelişim evrelerine, ilgi alanlarına yönelik yüzü aşkın bildirinin sunulduğu bu etkinliğe sempozyum yerine "bilgi şöleni" demek sanırım daha doğru olacaktır.

Ankara Üniversitesi, bu şölende eğitim uygulamalarını açımlayan sunumlar, yaratıcı atölye çalışmalarlarıyla kültür dünyamıza bir kez daha çağdaşlığın ışığını tuttu.

Gözümüzün önüne şöyle bir bilgi ortamı sereyim: Bilimsel düşünceler, dilimizin süzgecinden geçirilen yalın kavramlarla açıklığa kavuşturuluyor; önermeler, derleme toplama bilgiler yerine, izleyenin ufkunu genişleten kanıtlayıcı verilerden oluşuyor; örneğin konu çocuğun sanatsal ya da okuma kültürü beğenisinin gelişimi ise sunumcu o noktada yoğunlaşıyor...

Bir etkinliğin kesintiye uğramadan sürüp gitmesi, ortalarda bal yapmaz arılar gibi dolaşanlardan çok, ancak yapacağı işin bilincinde olan kişilere gerçekleştirilebilir. Şölen boyunca üzerine düşeni içtenlikle yerine getirenler, bana köy enstitüsünde geçen günlerimi yaşattı.

Toplumsal dayanışma duygusunun temeli sayılan imece yani kırsal yerleşim kesimlerinde, birçok kişinin bir araya gelerek elbirliğiyle, gereksinim duyan kişinin işini kotar anlayışı bizim geleneğimizde var. Şölenin düzenince bu ruhla yerine getirildi. Bu bağlamda, tüm etkinliklerin yönetimini sorumluluk duygusuyla üstlenen Prof. Dr. Sedat Sever'i, çalışma arkadaşları ve öğrencilerini, aralarında yarattıkları bu uygarca dayanışma duygusundan dolayı saygıyla anıyorum.

Üniversitelerin, YÖK'ün ağızına bakarak üstüne ölü toprağı serpilmişçesine eylemsizliği yeğlediği şu günlerde, ÇOGEM'in, çocukların okuma kültürü ve sanatsal eğitimini gündeme getirmesi elbette övülesi bir etkinliktir. Hele ulusallık ve evrensellik niteliği gittikçe aşırıma uğratılan bir eğitim ortamında bu tür etkinlikler, çağdaş eğitim anlayışını bir kez daha gündeme getirip anımsatmasıyla da önem taşıyor. Öte yandan, bunca gelişmişliğe karşın, 88 yıllık Cumhuriyet döneminde hâlâ okula gitme olanağı bulamayan çocukların, öğretime elverişli olmayan dershanelerin, öğretmen eksikliğinin gündemden düşmeyişi, eğitim düzenimizin acılar sayfasıdır.

Bu sorunların çözüme kavuşturulması gerekirken bilenin bilmeyenin, eline yetki geçince dinsel eğitimi öne çıkararak müfredatla oynayıp ulusal eğitimde sakatlıklar yaratması elbette ileride daha acı sonuçlara yol açacaktır. Bunların yerine, Kültür Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü'nün okuma düzeyimizi somut verilerle gözler önüne serdiği araştırmanın sonuçlarını masaya yatırıp soruna çözüm üretmek Milli Eğitim Bakanlığına düşmez mi?..

ÇOGEM'in etkinliği, okullarda okuma kültürü ve sanat eğitimi eksikliğinin öğrencinin yaratıcılığını körelttiğini; sanatın, öğrenciye beğeni inceliği kazandıracağını; okuma kültürünü özellikle eleştirel düşünceyi geliştireceğini ortaya koymuştur.

İnsanın "insan" olması da sanatsal süreçten geçmesine bağlı değil mi?

Saldırganlık, kabalık, ilkelik, muhbirlik, çıkarıcılık gibi kişilik zayıflıkları ancak okuma kültürüyle, sanatsal eğitimle önlenebilir. İnin kadına şiddetin temelini, karşınıza eğitimsizliğin kirli dişli canavarı çıkacaktır!

**Adnan BİNYAZAR**

**Cumhuriyet Gazetesi , Pazar Yazıları , 23.10.2011**





## SEMPOZYUM

## Bu sempozyum onlara daha iyi bir dünya sağlamak için

Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi, 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'na ev sahipliği yapıyor. 5-7 Ekim 2011'de gerçekleştirilecek sempozyuma yalnızca akademisyenler değil, anne-babalar, öğretmenler, yazarlar, çocuk kitabı resimleyenler, yayıncılar ve çocuklar da davetli.



## Mavisel YENER

**3.** Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, çocuklara daha iyi bir dünya sağlamak için çaba gösteren herkesin ilgi alanında. Sempozyumun onur yazarı Muzaffer İzgü. Sempozyum düzenleme kurulu başkanı Prof. Dr. Sedat Sever, üç gün sürecek 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nun düzenlenmesi amacıyla düzenlenmiştir. "Okuma kültürü ediniminin, düşünme-duygu birey yetiştirilmesinin temel bir aracı olarak çocuk ve gençlik edebiyatı yaptırılan birçok değeriyle incelenmesi konusunda yapılabilecek. Sempozyumda bilimsel gelişmeler ışığında, 0-18 ve 18-24 yaşlarındaki çocuk ve gençlere seslenen edebiyat yapıtlarının, ülkemizdeki çocuk ve bugünkü durumunun seyrini, sorunlarının belirlenmesi ve belirlenen sorunlara çözüm önerilerinin oluşturulması amaçlanmaktadır. Öte yandan, çocuk ve gençlik edebiyatının, yazar ve çizerlerin bakış açısıyla değerlendirilmesi, geliştirilecek oturma ve yazın ve çizerlerinin çocuk ve gençlik edebiyatı odaklı bakış açıları, savları, yasa ve deneyimlerini katılımcılara paylaşmalarını beklenmektedir."

Çocuk ve gençlik edebiyatının çok yönlü sorunlarının tartışılacağı oturumları yanı sıra, seratejileri gerçekleştirilecek işlemler ve imza günleri de sempozyumda yer alacak. Birçok disiplinlin çocuk ve gençlik kitapları çalışmaları buluşması amacıyla düzenlenmiş ve sunulmuş bölgelerdir... İkinci sempozyumda sunulan bildirilerden oluşan, kitaplarımızda basılabilecek kaynağı olarak, 4-6 Ekim 2009 tarihinde gerçekleştirilen Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyum kitabının bir benzeri de bu sempozyumdan sonra basılacak kitapçılarda yerini alacak. Sempozyumda sunulan bildirilerin bir araya toplanacağı kitap bu alanda çalışanlar için kaynak niteliğinde. Sempozyum kitabında bildirilerin yanı sıra fotoğraflar, yapılan etkinlikler, sempozyum hakkında basında yazılanlar da yer alacak.

## Bazı konu başlıkları

Sempozyumda sunulacak bölüm bildiriye örnek bu yazının sınırlarını aşarak, bazı konu başlıklarına belirlenmiş oturumdan önce başarıyla sonuçlanmış oturumda çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtları, çocuk ve gençlik edebiyatında çağdaş yönelimler, çocuk ve gençlik edebiyatının sorunları, çocuk ve gençlerin okuma kültürü edinme sürecindeki temel sorunlar, çocuk ve gençlerin duygu ve düşünce sağlığını etkileyen yayımlar, çocuğun gelişim sürecinde görsel ve işitsel uyaranlar (resim, kartpostal, müzik, film vb.), çocuk tiyatrosu, yaratıcı drama, çocuk ve gençlik edebiyatı eleştirisi, Türkiye/Türk dili ve edebiyatı öğretimi ve çocuk/gençlik edebiyatı, üniversitelerde çocuk edebiyatı

öğretiminin sorunları, çocuk edebiyatında çocuk hakları, çocuk edebiyatında insan hakları, çocuk edebiyatında estetik, çocuk edebiyatında engellilerin/engelliğin sunuluşu, çocuk edebiyatı ve değişen çocukluk imgesi, çocuk ve gençlik edebiyatı tarihi, çeviri çocuk ve gençlik edebiyatı.

Sempozyuma katılacak yazarlar arasında Muzaffer İzgü, Gülten Dayıoğlu, Doğan Hızlan, Fatih Erdoğan, Savim Ak, İpek Ongun, Behiç Ak, Nur İçöz, Mustafa Ruhu Şirin, Ayül Akal, Ayşe Çararolu, Yavaş Ural, Adnan Binazlar, Nilay Yılmaz, Mavisel Yener, Adnan Özalpınar, Seza Küller Alsoy, Gülüm Cengiz, Erol Büyükkemir, Öhan Demirci, Mehmet Göler, Ayfer Bursalı Ural, Aysel Gürmen, Zübeyde Seven Turan, Tülin Tanık, Semur Sezer, Nuran Turan, Ümit Karoç, Ayşe Yavaş, Aysel Koruk, Hüsnü Şeker, Ulku Övat,

Ümit Ögmen, Melek Özlem Sezer, Zehra Ünüvar, gibi çocuk ve gençlik edebiyatına emek veren isimler var.

## İlk günün etkinlikleri

5 Ekim 2011'de Ankara Üniversitesi Avrupa Toplumları Araştırma ve Uygulama Merkezinde (ATAUM) başlayacak olan 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu açılış töreni 9.00'da başlayarak, açılış konuşmasını Sedat SEVER (Sempozyum Düzenleme Kurulu Başkanı), Kâmil AYDOĞAN (Ankara İMİH Eğitim Müdürü), Onur Bilge KULA (Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü), Cemal TALLUŞ (Ankara Üniversitesi Rektörü) gerçekleştirecek. 10.30'da "Fosfor ve Sanatçı Olarak Muzaffer İzgü" başlıklı sunum var. Açılış oturumu ve bilgi şöleninin ilk gününden birkaç etkinliği:

## 5 EKİM 2011

11.30-12.30

AÇILIŞ OTURUMU

Okunum Başlatıcı: Cahit KAVCAR

11.30-12.30 Tâlet Salt HALMAN/Okunma: Beyrin Gülmüş

12.00-12.30 Okunum ÖZTÜRK/Çocuklara Silme Düdüğü ve Merak Belgisi

## ATAUM-SALON 1

14.00-15.30

AÇIK OTURUM/Çözümleyici Bir Sözün

Okunum: Sanat Eğitimi ve Çocuk

Okunum Başlatıcı: Doğan HIZLAN

Konuşmacılar:

14.00-14.20 Enni ÖZDEMİR

14.20-14.40 Adnan BİNİZAZAR

14.40-15.00 Zehra GENÇAYDIN

15.00-15.20 Sedat SEVER

ATAUM-SALON 2

14.00-15.30 1. OTURUM: Çocuk Edebiyatı Öğretimi

16.00-17.30 2. OTURUM: Edebiyat ve Çocuk

Görüş

ATAUM-SALON 3

14.00-15.30 1. OTURUM: Çocuk ve Edebiyat İlişkisi

16.00-17.30 2. OTURUM: Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü

Eğitim Bilimleri Fakültesi - Hasan Ali Yücel Salonu

14.00-15.30 1. OTURUM: Tarihî Bakış Açısıyla Çocuk Edebiyatı

16.00-17.30 2. OTURUM: Resimli Çocuk Kitapları

## 6 EKİM 2011

ATAUM-SALON 1

09.00-10.30 1. OTURUM: Edebiyat ve Eğitim

## ATAUM-SALON 2

09.30-10.30 1. OTURUM: Çocukun Belirgin Süreçinde Edebiyat

## ATAUM-SALON 3

09.30-10.30 1. OTURUM: Çocuk Edebiyatında Çocuk Hakları

EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Hasan Ali Yücel Salonu

09.30-10.30 1. OTURUM: Çocuk Edebiyatı ve Çeviri

EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Derslik 11

09.30-10.30 1. OTURUM: Çocuk ve Fantastik Edebiyat

EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Derslik 8

09.30-10.30 1. OTURUM: Çocuk ve Gençlik Edebiyatına İlişkin Görüşler

## 7 EKİM 2011

ATAUM-SALON 1

09.30-10.30 1. OTURUM: Çocuk ve Şiir

## ATAUM-SALON 2

09.30-10.30 1. OTURUM: Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Çocuk Edebiyatı

## ATAUM-SALON 3

09.30-10.30 1. OTURUM: Eğitim ve Çocuk Edebiyatı

EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Hasan Ali Yücel Salonu

09.30-10.30 1. OTURUM: Dil Öğretimi ve Çocuk Edebiyatı

EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Derslik 11

09.30-10.30 1. OTURUM: Çocuk Edebiyatı Kültürü

EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ - Derslik 6

09.30-10.30 1. OTURUM: Çocuk ve Edebiyat



Sol taraftan sağa: Başkanın Dilhan Özgün, Zehra Üzümlü, Ayşe Akal, Sedat Sever, Mavisel Yener, Muzaffer İzgü.

## Sempozyum Atölye Çalışmaları İzlenimlerinden Seçmeler:

## 5 EKİM

14.00-15.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI Çalışmanın Yürütücüsü: Serpil POZROY Çalışmanın Başlatıcıları: Çiğdem Dayıoğlu

14.00-15.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI Çalışmanın Yürütücüsü: Savim AK, Ayşe KÖKSAL AKYOL Çalışmanın Başlatıcıları: "Gözden Geçiren Var" Drama Atölyesi 14.00-15.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI Çalışmanın Yürütücüsü: Yavaş URAL-Etkinlik Drama Çalışmaları 16.00-17.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI Çalışmanın Yürütücüsü: Nilay YILMAZ

Çalışmanın Başlatıcıları: Yaratıcı Okuma Nedir? Yaratıcı Okuma Sürecinde Neler Yapılabilir? Çalışmanın Yürütücüsü: Mustafa Ruhu ŞİRİN Çalışmanın Başlatıcıları: Çocuk Gerçekliğine Göre Yazılan Şiir (Türk Çocuk Şiirinin Evreni-Örnekle) 11.00-12.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI Çalışmanın Yürütücüsü: İpek ONGUN Çalışmanın Başlatıcıları: İpek Ongun'un Bakış Açısıyla Gençlik Yazını 16.00-17.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI Çalışmanın Yürütücüsü: Nur İÇÖZ/Tülin İRİYARI Çalışmanın Başlatıcıları: Benim Adım Kitap/Okunarak Okuma Kitapları Serüveni 09.30-10.30 ATÖLYE ÇALIŞMASI Çalışmanın Yürütücüsü: Serpil POZROY Çalışmanın Başlatıcıları: Bir Kitabın Resimleme Öyküsü 6 EKİM 2011

11.00-12.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI Çalışmanın Yürütücüsü: Mavisel YENER Çalışmanın Başlatıcıları: Keçi TED'le Yaratıcı Okuma Çalışmaları 14.00-15.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI Çalışmanın Yürütücüsü: Sebnem SOYSAL Çalışmanın Başlatıcıları: Bireysel Keçi Olarak Etkinlik: "Etkin Kaynaklar" Öyküleme Tercihi 11.00-12.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI Çalışmanın Yürütücüsü: Gülten DAYIOĞLU Çalışmanın Başlatıcıları: Fadi Adil Romanın, Kırkoca Yi Kullamın Çarpışmasında İncelemesi

7 EKİM 2011

09.30-10.30 ATÖLYE ÇALIŞMASI Çalışmanın Yürütücüsü: Zehra İPSİROĞLU Çalışmanın Başlatıcıları: Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yapıtlarıyla Yaratıcı Dil ve Edebiyat Öğretimi Etkinlikleri 11.00-12.00 ATÖLYE ÇALIŞ-

MASI Çalışmanın Yürütücüsü: Sedat SEVER Çalışmanın Başlatıcıları: Çocuk ve Gençlere Okuma Kültürü Nasıl Kazandırılabilir?

14.00-15.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI Çalışmanın Yürütücüsü: Ulku ÖVAT - Ümit ÖGMEZ Çalışmanın Başlatıcıları: Karikatür Yapıtları (Yapıtları Oyun ve Yaratıcı) 09.30-10.30 ATÖLYE ÇALIŞMASI Çalışmanın Yürütücüsü: Ümit KİREÇÇİ Çalışmanın Başlatıcıları: "Gözden Geçiren Var" Drama Atölyesi 14.00-15.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI Çalışmanın Yürütücüsü: Ümit KARASLAN Çalışmanın Başlatıcıları: Okulda ve Evde Yaratıcı Drama 09.30-10.30 ATÖLYE ÇALIŞMASI Çalışmanın Yürütücüsü: Erol BÜYÜKMERİÇ Çalışmanın Başlatıcıları: Çiğdem Dayıoğlu/Çiğdem Dayıoğlu Hoca Öyküleri

14.00-15.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI Çalışmanın Yürütücüsü: Yavaş URAL Çalışmanın Başlatıcıları: Yavaş Ural ile Etkinlik Drama Çalışmaları Çalışmanın Yürütücüsü: Nur İÇÖZ Çalışmanın Başlatıcıları: Pencerelerden Beklenen: Çiğdem Dayıoğlu 14.00-15.00 ATÖLYE ÇALIŞMASI Çalışmanın Yürütücüsü: Mustafa Ruhu ŞİRİN Çalışmanın Başlatıcıları: Türkçe Öğretimi ve Çocuk Edebiyatı - Bir Danışman Örneği -

Etkinlik ilanesinde ayrıntılar, yazar söyleşi ve imza günleriyle ilgili geniş bilgi [www.sogem.ankara.edu.tr/edebiyat](http://www.sogem.ankara.edu.tr/edebiyat) adresinden alınabilir.

Okuma yazma becerilerinin "matematik" konularına bağlı olarak değişim gösterdiği, "boş zaman" denilen sürelerin arttığı, "boş zaman" kavramının algılanmadığını belirttiği konuşmalarında, çocukluk döneminde kazanan okuma edebiyatının sorguladığını tam zamanlı olarak, çocuk ve gençlik edebiyatı ile karşılaşmada ilerde süre inebilir mi? Nielekçi yapıtları dost ke-

linmanca, iyi yapıtların peşine düşen bir okur olabilir mi? Yaratıcı ne-ye ile ilgili sorular yapıtlarıyla tanışmamız çocuk ve gençlik edebiyatı ile ilgili sorularla, anne-babalar, öğretmenler, akademisyenler, yazarlar ve çocuklar sempozyumuna davetli. Usun ışığında, daha güzelleşecek için, bir hafta daha hoyna isteyeceğiz dolayısıyla, bu sempozyumun katılımcıları

www.mavisel-yener.com

### 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu

13 Eylül 2011 12:29 Samanyolu Haber

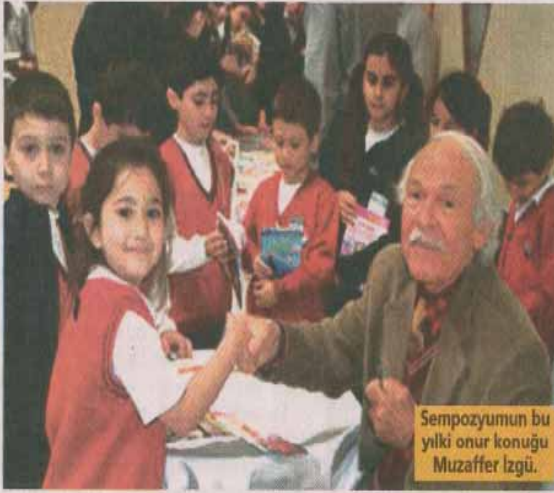
Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOGEM) tarafından düzenlenen 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, 5-7 Ekim tarihlerinde üniversitenin Cebeci Yerleşkesi'nde gerçekleştirilecek. Çok sayıda bilim insanı, yazar ve çizerin buluşacağı sempozyuma "onur konuğu" olarak gülmece ve çocuk edebiyatının büyük ustası Muzaffer İzgü katılacak. 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nda, okuma kültürü edindirmenin, düşünen-duyarlı birey yetiştirmenin temel birer aracı olarak çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtları birçok değişkeniyle incelenecek. Sempozyumda bilimsel gelişmeler ışığında 0-18 ve 18-24 yaşlarındaki çocuk ve gençlere seslenen edebiyat yapıtlarının, ülkemizdeki dünkü ve bugünkü durumunun saptanması, sorunlarının belirlenmesi ve belirlenen sorunlara çözüm önerilerinin oluşturulması amaçlanıyor. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Çağdaş Drama Derneği, Çocuk ve İlk Gençlik Kültürü ve Edebiyatı Derneği, Çocuk Vakfı Çocuk Edebiyatı Okulu, Çocuk Yayınları Derneği, Müzik Eğitimcileri Derneği, Okul Kütüphanecileri Derneği, Türk Kütüphaneciler Derneği, Günışığı Kitaplığı, Milliyet Gazetesi Mi-Ço Dergisi, TUDEM Yayınları'nın destek verdiği sempozyumda, çeşitli atölye çalışmaları da gerçekleştirilecek.

(SBE)

Kaynak: <http://www.samanyoluhaber.com/yerel-haberler/3-Ulusal-Cocuk-Ve-Genclik-Edebiyatı-Sempozyumu/675249/#ixzz1nD93JtAT>



# ÇOGEM'in Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu



Sempozyumun bu yılki onur konuğu Muzaffer İzgü.

Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOGEM) 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nu düzenliyor...

Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi'nin (ÇOGEM) düzenlediği "3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu" 5-7 Ekim tarihleri arasında Ankara Üniversitesi'nin Cebeci Yerleşkesi'nde gerçekleştirilecek. Çok sayıda bilim insanı, yazar ve çizerin buluşacağı sempozyumun onur konuğu, gülmece ve çocuk edebiyatının büyük ustası Muzaffer İzgü.

Sempozyumunda, okuma kültürü edindirmenin, düşünen-duyarlı birey yetiştirmenin temel birer aracı olarak çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtları birçok değişkeniyle incelenecek: Bilimsel gelişmeler ışığında, 0-18 ve 18-24 yaşlarındaki çocuk ve gençlere seslenen edebiyat yapıtlarının, ülkemizdeki dünkü ve bugünkü durumunun saptanması, sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerilerinin oluşturulması amaçlanıyor. Öte yandan, yazar ve çizerlerimizin bakış açısıyla çocuk ve gençlik edebiyatımız değerlendirilerek kendi savlarını, yaşantı ve deneyimlerini katılımcılarla paylaşacaklar.

Sempozyumun düzenleme kurulu başkanı Prof. Dr. Sedat Sever'in konuya ilişkin açıklaması şöyle: "Çocukların ve gençlerin okuma kültürü edinebilmesi, okumayı bir yaşam biçimine dönüştürebilmesi için aileye,

okula ve kurumlara düşen sorumlulukların açıklanması; onların düşünen, duyarlı bireyler olarak yetiştirilmesinde önemli işlevleri olan edebiyat, müzik, resim, tiyatro gibi sanatsal uyarıların bilimsel düzlemde incelenmesi temel birer amaç olarak belirlenmiştir." ■

Ayrıntılı bilgiye [www.cogem.ankara.edu.tr](http://www.cogem.ankara.edu.tr) ve [cogem@ankara.edu.tr](mailto:cogem@ankara.edu.tr) adresinden ulaşılabilir.



- Sempozyumda 178 bildiri sunulacak ve 55 atölye çalışması gerçekleştirilecek.
- Sempozyum süresince yazar ve çizerler tarafından imza saatleri ve açkötürümler düzenlenecek.
- Üç gün boyunca çocuklar için yaratıcı drama, resim ve karikatür atölye çalışmaları yapılacak.
- Sempozyumun bilimsel danışma kurulunda 59, yazar ve çizerler kurulunda sekiz yetkin isim görev yapacak.
- Alanın uzman 10 sivil toplum kuruluşu ve yayıncı kuruluşu sempozyuma katkı verecek.
- Sempozyumu çocuk, genç, öğretmen, anne, baba ve konuya ilgi duyan herkes ücretsiz izleyebilecektir.

Ankara Üniversitesi, ÇOGEM  
3. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı  
Sempozyumu anısıra...



AA, BAK ÇOCUKLARA!..  
NE GÜZEL TOP  
OYNAYIP EĞLENİYORLAR...



ŞŞŞ, KÜÇÜK!..  
Bİ PAS AT BAKIİM  
ABİNE!..

YAA, GİDİN AMCA BE!..  
BUR'DA CİDDİ MAÇ  
YAPIYORUZ!!







***SEMPOZYUM  
FOTOĞRAFLARI***







***ÇOGEM Yönetim Kurulunun İlk Toplantısı  
19 Şubat 2010***





























































































# 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu

Teoriler ve Çözüm Yolları

Ankara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Fakültesi ve  
TOMER Dil Öğretim Merkezi



Yayına Hazırlayan: Doç. Dr. Sedat SEVER

ANKARA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ

Roman Kahramanı

# FADİŞ'İN

Doğumununun 30.Yılı Sempozyumu

11 Mayıs 2001 (Bildiriler)

Yayıma Hazırlayan : Doç. Dr. Sedat SEVER



ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ

## II. ULUSAL ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI SEMPOZYUMU

Gelişmeler,  
Sorunlar ve  
Çözüm Önerileri

04 - 06 EKİM 2006

Yer:  
Ankara Üniversitesi Arayış Toplumları  
Araştırma ve Uygulama Merkezi  
(ATAUM) Gebze - ANKARA

Başkan: Prof. Dr. Sedat SEVER  
Tel.: 0312/365 33 90 / 3225 - 3222  
egempost@education.ankara.edu.tr  
egempost.education.ankara.edu.tr





ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI UYGULAMA VE  
ARAŞTIRMA MERKEZİ



*Gülten Dayıoğlu ile*  
**YAŞADIKLARIM** ve  
**DÜŞLEDİKLERİM** üzerine  
*Söyleşi*



**Tarih : 21 Mayıs 2010, Cuma**  
**Saat : 10.00 - 15.00**  
**Yer : Eğitim Bilimleri Fakültesi Büyük Kurul Salonu**



ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI UYGULAMA VE  
ARAŞTIRMA MERKEZİ



# Ayıtül Akal "DÜŞLERİMİN PEŞİNDE 40 YIL," Söyleşi



**Tarih:** 24 Mart 2011, Perşembe

**Saat:** 10.00 - 15.30

**Yer:** Eğit'm B'l'mler' Fakültes' Hasan Al' Yücel Toplant Salonu



ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI UYGULAMA VE  
ARAŞTIRMA MERKEZİ



# OKULÖNCESİ DÖNEME SESLENEN KİTAPLARDA ÇOCUK HAKLARI

Doç. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ  
Yrd. Doç. Dr. Canan ASLAN

Eğitim, Araştırma ve İnceleme Dizisi - I

# I. BİLİM VE SANAT KURULLARI TOPLANTISI

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI UYGULAMA VE  
ARAŞTIRMA MERKEZİ







ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI  
UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ  
(ÇOGEM)



**3.** ULUSAL ÇOCUK VE  
GENÇLİK EDEBİYATI SEMPOZYUMU  
SEMPOZYUM ONUR SANATÇISI:  
**Muzaffer İZGÜ**

# 3. ULUSAL ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI SEMPOZYUMU

05 - 07 EKİM 2011



ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI  
UYGULAMA VE ARAŞTIRMA MERKEZİ  
(ÇOGEM)

