

EĞİTİM SEN ANKARA ŞUBELERİ
&
TÜRKİYE YAZARLAR SENDİKASI
ANKARA TEMSİLCİLİĞİ

ÇOCUK VE OKUMA KÜLTÜRÜ

SEMPOZYUMU

24-25 Mayıs 2008

Eğitim Sen Yayınları
Aralık 2009

ÇOCUK VE OKUMA KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU

24-25 Mayıs 2008

Bilimsel Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ali Gültekin
Prof. Dr. Nejla Kurul
Yrd. Doç. Dr. Necdet Neydim
Prof. Dr. Sedat Sever
Prof. Dr. Bülent Yılmaz

Düzenleme Kurulu

Aydın Afacan (Başkan)
Necla Arslan
Akif Coşkun
Nalan Coşkun
İbrahim Ökten
Nuray Özcan
Hüseyin Sezer
Onur Can Taştan
Abbas Yaşar

Editör

Aydın Afacan

Kapak Resmi

Asiye Saroğlu - Cıvıltı Atölyesinden
Öykü Coşar, Rana Tufan ve Bahar Bahçeci

Kapak Tasarımı/Sayfa Düzeni

Sinan Demirkaya

ISBN:

978-975-535-018-9

Baskı

Hermes Ofset Tel:(0.312) 341 01 97

Eğitim Sen Yayınları

Aralık 2009

Her hakkı saklıdır. Kitapta yer alan yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir.

İçindekiler

Sunuş (Eğitim Sen Merkez Yönetim Kurulu)	4
Önsöz (Aydın Afacan - Editör)	5
Çocuk ve Okuma Kültürü (Eğitim Sen Ankara 1 No'lu Şube Başkanı Hasan Karakaya)...7	
"Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu" üzerine (TYS Genel Başkanı Enver Ercan)	10

I. METİN VE GERÇEKLİK AÇISINDAN OKUMA KÜLTÜRÜ

Çetin Öner - Çocukluğum, Kitaplar, Diller ve... Babam	12
Prof. Dr. Sedat Sever - Türkiye'deki, Bilimsel, Sanatsal Nitelikli Çocuk Edebiyatı Etkinliklerine İlişkin Genel Bir Değerlendirme.....	15
Öğr. Gör. Yusuf Çotuksöken - Görsel Ürünlerin (Resim, Fotoğraf, Karikatür vb.) Çocukların Okuma Kültürü Edinmelerindeki İşlevi	27
Yrd. Doç. Dr. Necdet Neydim - Türkiye'de Çeviri Çocuk Edebiyatının Bu Edebiyat Alanının Gelişimindeki İşlevi	50

II. OKUMA KÜLTÜRÜ ve SORUNLAR

Doç. Dr. Kemal İnal - Okuma Kültürü ve Medya	58
Aydın Afacan - Şiir ve Okuma Kültürü	63
Cemil Kurt - Okuma Üstüne	71
Tuğba Çelik Özer - Öyküde Ön ve Arka Plan Bilgisinin Etkin Öğrenme Yöntemleriyle İşletilmesi.....	79

III. BİR SÜREÇ OLARAK OKUMANIN ÖNEMİ

Prof. Dr. Ali Gültekin - Çocuk ve Gençlerde Okuma Kültürü Oluşturmada Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Eğitiminin Önemi	94
Doç. Dr. Leylâ Uzun - Yaratıcı Bir Süreç Olarak Okuma	100
Yrd. Doç. Dr. H. Ömer Adıgüzel - Yaratıcı Dramanın Dramatizasyon, Rol İçinde Yazma ve Rol Kartları Tekniklerinin Okuma Kültürü İle İlişkisi	113

IV. OKUMA KÜLTÜRÜNÜN GELİŞTİRİLMESİ

Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak - Bibliyoterapi: Okuma İle Sağaltım	122
Prof. Dr. Bülent Yılmaz - Çocuklarda Okuma Kültürünü Geliştirmede Ebeveyn ve Öğretmenin Rolü	133
Sevim Ak - Anadolu'dan Çocuk Sesleri	141
Nebi Belekoğlu - Çocuk Kitaplarında Nitelik Arayışları (Bir Okuma Projesi).....	155
Av. Nuray Gürol - "Kitapla İlk Tanışma"	163

V. ÇOCUK BULUŞMASI

Mini Dinleti.....	170
Anma: Erdal Öz	171
Proje Sunumu 'Kendi Kitabını Yazmak'	172
Doğaçlama: "Bir Okuma Öyküsü (Yön: Evrim Aydoğdu).....	174
Forum: "Çocuklar Çocuk Edebiyatını ve okuma Kültürünü Tartışıyor"	175
Ortak Resim Çalışması	182
Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu Sonuç Bildirgesi	185
Sempozyumdan Görüntüler	189

SUNUŞ

Okuma kültürü, çağrışımları bakımından ideal bir konumu işaret etmekle birlikte, ülkemizde ne yazık ki, daha çok bir sorunlar yumağı ile birlikte anılmaktadır. Sıkça dile getirilen nicelik sorunlarının yanı sıra okur-yazarlık açısından asıl tehlike, nitelik yönünden daha ciddi sorunların varlığıdır. Kuşkusuz, bunlar, kaynağında toplumsal, felsefi, tarihsel vb. birçok etkenin bulunduğu sorunlardır. Bu bağlamda eğitim sisteminin rolü, yadsınamaz ölçüde büyüktür. Bireylerin birer okur olarak metin türleriyle kurduğu ilişkide, okulun, eğitim ortamlarının ne kadar derinden etkili olduğunu görmek zor değildir. Diğer yandan görsel-işitsel iletişimde yaşanan hızlı gelişmeler, toplumumuzda zaten etkin olmayan okur-yazarlığı nitelik yönünden daha da zayıf bir noktaya sürüklemiştir. Yazı kültürünün yozlaşması, düşünsel süreçlere zarar vererek toplumsal ve kültürel sorunları daha derinleştirecektir.

Demokratik bir toplum, eleştirel düşünen bireylere ihtiyaç duyduğu gibi, bu bireylerin yetişmesi de demokratik bir ortamın varlığına bağlıdır. Bundan dolayı okuma kültürünün toplumsal ve bireysel açıdan ne denli önem taşıdığını görmek zor değildir. Tam da bu noktada duyarlı ve ilgili her kesime büyük sorumluluklar düşmektedir.

‘Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu’ metin türlerinden okuma sürecine; eğitim sistemindeki sorunlar, yerleşik anlayışlar ve yeni iletişim teknolojilerinin yarattığı sorunlar çerçevesinde düzenlenmiştir. Doğal olarak, okumanın, çocukların estetik duyarlıkları ve benlik gelişimine etkileri; okuma kültürünün hangi yöntem ve araçlarla daha etkin biçimde geliştirilebileceği de bu çerçevenin içindedir. Bu çerçevede ele alınan sorunlar, edebiyat, eğitimbilim, toplumbilim vb. alanlardan çeşitli uzmanlar ve yazarlar tarafından irdelenmiştir.

Eğitim Sen, sorunun taşıdığı önemin bilincindedir ve sorumluluğunun gereği olarak okuma kültürünün geliştirilmesi yönünde, bilim ve edebiyat insanları ve kuruluşların desteğiyle bu konuda adımlar atmış ve atacaktır. Bu çabanın, üniversitelerde yapılmış değerli etkinliklerle birlikte okuma kültürünün gelişmesine katkıda bulunacağına inanıyor ve bu yönde değerli bir adım olan ‘Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu’nu gerçekleştiren Eğitim Sen Ankara Şubeleri, Türkiye Yazarlar Sendikası Ankara Temsilciliği ve desteğini esirgemeyen bilim insanı ve yazarlara teşekkür ediyoruz.

EĞİTİM SEN
Merkez Yönetim Kurulu

ÖNSÖZ

Çocuk ve Okuma Kültürü geniş kapsamlı ve karmaşık bir sorunsal olarak önümüzde duruyor. Bir yandan çocuk yayıncılığı alanındaki olumlu ve olumsuz gelişmeler, çocuk yayınlarının gerek biçimsel özellikleri ve gerekse o biçimle iç içe olan içerik ile ilgili sorunlar; diğer yandan zaten “sözel kültür” öğelerinin egemen olduğu toplumumuzda “yazı kültürüyle” yeterince içli-dışlı olamamanın yarattığı sorunlar... Ve belki de bunların hepsini gölgede bırakacak daha büyük bir sorun: Şimdilik televizyon ve bilgisayarın merkezde olduğu yeni iletişim ortamları... Bir eğlence sektörüne dönüşmüş kitle iletişim araçlarından, düşünce ufkunu körelten ve insanı belleği olmayan bir varlığa indirgeyen bir hedonizm yayılmaktadır. Bu ortamlar, yaşamdaki hemen her şeyi “eğlence”ye indirgeyen yeni bir endüstriye dönüşmüştür. Neil Postman, günümüzün bu iletişim ortamını iki “distopia” (karşı-ütopya)’yı çarpıcı biçimde karşılaştırdığı önemli bir çalışmasında şunu söyler: “...Orwell kitapları yasaklayacak olanlardan korkuyordu. Huxley’in korkusu ise kitapları yasaklamaya gerek duyulmayacağı, çünkü artık kitap okumak isteyecek kimse kalmayacağı şeklindeydi.(...) Orwell hakikatin bizden gizlenmesinden, Huxley hakikatin umursamazlık denizinde boğulmasından korkuyordu...” Günümüzde Huxley’in korktuğu durumun “fiili gerçeklik” kazandığını görmek zor olmasa gerektir; ama arka planda Orwelci öngörünün bazı öğelerinin bulunduğu da unutulmamalıdır.

Bu çok genel çerçeveye bakarak; sempozyumun, kendisinden önce yapılmış benzer etkinliklerle buluşarak, okuma kültürünün gelişmesine katkıda bulunması temel amacımızdır. Bu açıdan oturumların çerçeve-başlıklarının kapsamlı olmasına özen gösterdik. Bu yolda atılacak yeni adımlar için de değerli bir örnek olması bakımından sempozyum bildirilerini ve sempozyumdaki diğer etkinliklerle ilgili bilgi ve görsel belgeleri bu kitapta topluyoruz. Metinlerde de görüleceği gibi, sempozyuma akademisyenlerle birlikte yazar, veli ve öğretmenler de katıldığı için, tüm bildirilerde akademik ölçütler aranmamıştır. Kitabı düzenlerken sempozyumun oturum düzenine bağlı kaldık. Bazı bildiriler, programların uyuşmamasından dolayı, farklı oturumlarda sunuldu. Bu, bazı başlıklardan da anlaşılmaktadır. Okur isterse, bunları ilgili bölümlere dahil ederek okuyabilir.

Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu’nun, okumaya ilişkin bilimsel duyarlılığın üniversite ortamlarından taşarak, ilgili örgütlerin, kuruluşların, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin de bulunduğu geniş bir alanda yankılanacağı

daha büyük etkinlikler için bir eşik olması dileğimizdir. Belki içinde çeşitli etkinliklerin, şenliklerin bulunduğu günlere haftalara dönüşür...

Bu alanın öncü adlarından bir kısmı bu sempozyumda yer aldılar. Başka etkinlikleri, işleri vardı; ama bize gönülden destek verdiler. Kendilerine şükran borçluyuz. Bir sempozyum düşüncesiyle kendilerine başvurduğumuzda, heyecanımızı paylaşılarak bizi yüreklendiren, desteklerini esirgemeyen ve çeşitli konularda görüşlerine başvurduğumuz Prof. Dr. Sedat Sever, Prof Dr. Nejla Kurul, Prof Dr. Meral Uysal ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nden hocalarımıza; sempozyumun bilim danışma kuruluna; sempozyumun sevimli bir etkinliği olan *Çocuk Buluşması*'na armağan kitap katkılarıyla, Can, Kök, Paydos, Tudem, Uçanbalık yayınevleri ile yazar dostlarımız Sevim Ak ve Aytül Akal'a; kitap kapağı için özel olarak yaptıkları atölye çalışması ve resimleri için Asiye Sarıoğlu ile minik dostlarımız Öykü Coşar, Rana Tufan ve Bahar Bahçeci'ye; sempozyuma başından sonuna kadar emekleri, içtenlikleri ve coşkuları ile katılan herkese teşekkür ediyoruz.

Eksiklerimizin olduğunu biliyoruz; zaman açısından teknik ve diğer olanaklar açısından zorluklar yaşadık; etkinliğimizi çeşitli nedenlerden dolayı iyi duyuramadık. Ama bu gerçekten nitelikli etkinliğin güçlü bir ışık taşıdığına inancımız abartılı olmasa gerektir.

Aydın AFACAN
Editör,
Türkiye Yazarlar Sendikası
Ankara Temsilcisi

“ÇOCUK VE OKUMA KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU” ÜZERİNE...

“Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu”nda iki gün süren programda, çocuk ve okuma kültürü farklı boyutlarıyla tartışılıp, irdelendi. Kuşkusuz bu tartışmalar süresince biz katılımcılar çok şey öğrendik; konu ile ilgili bilgi ve yaklaşımlarımız çok daha olgunlaşmış, zenginleşmiş oldu. Bize bu ortamı hazırlayan Türkiye Yazarlar Sendikası Ankara Temsilcisine ve Eğitim Sen üyesi tüm arkadaşlarımıza çalışmaları ve katkıları nedeniyle şükranlarımızı sunuyoruz.

Eğitim Sen Ankara Şubeleri ve Türkiye Yazarlar Sendikası Ankara Temsilciliği olarak “Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu”nu düzenlememiz aslında hepimizin ortak geleceği için duyduğumuz sorumluluğu ifade etmektedir. Eğitim Sen olarak bilim insanları, edebiyatçılar ve kuruluşları ile işbirliği yaparak okuma kültürünün çocuklar arasında ve toplumumuzda nitelikli olarak yaygınlaşmasının ısrarlı takipçileri olacağız.

T.Jefferson’ın “Özgür insan okuyan insandır. Çünkü okuma bilgisizliği ve kör inançları yenen tek güçtür” sözünden de anlaşılacağı gibi “okuma kültürünün” yaygınlaşmasının, barış, demokrasi ve emekten yana bir gelişmenin sağlanmasına pozitif etki yapacağı inancını taşıyoruz.

İnsan, yaşadığı toplumda kendini geliştirmek için sürekli bir çaba sürdürür. Kendinde var olan gizli güçleri ortaya çıkarmak ve bunları geliştirmek için devamlı bir uğraş içinde olan insan, bunu gerçekleştirmek için okuma, dinleme, gözlem ve deneme gibi birikim sağlama çabalarına başvurur. Bu birikim kazanma yolları içinde “okuma”nın özel bir yeri vardır. Okumanın bir yaşam tarzı hâline getirilmemesi siyasal, toplumsal yaşamımızın ve ülkemizin en temel sorunlarından biridir. Türkiye’de eğitim ve okuma ile ilgili bazı sayısal veriler de bunu doğrulamaktadır;

- Nüfusun yüzde 88’i okur-yazardır. Kızların okullaşma oranı her alanda erkek öğrencilerin altındadır.
- Okulöncesi eğitimden en az yararlanan, köy okullarıdır.
- Türkiye’de öğrencilerin yüzde 60’ı; mevcudu 31 ve daha kalabalık sınıflarda okumaktadır.

Türkiye'nin bir dersliğe düşen öğrenci sayısı 35 iken dünya ortalaması 26'dır.

- Görme özürlü çocuklar için nitelikli yayın geleneği yoktur.
- İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin yararlanacağı Çocuk ve Gençlik Kütüphaneleri'nin sayısı yetersiz ve çocuk ve gençlik kütüphaneleri yeni yayınlardan yoksundur.
- Türkiye'de kütüphaneye üye olan insan sayısı 459 bindir. Oysa komşu İran'da bu sayı 7 milyon, Fransa'da 16 milyon, Britanya'da 35 milyondur. Dahası 95 kişiye bir kahvehane düşen Türkiye'de 65 bin kişiye bir kütüphane düşmektedir. Türkiye'de Kültür Bakanlığının verilerine göre 1455 kütüphanede yaklaşık 13 milyon kitap bulunuyor. Komşumuz Bulgaristan'da bu rakam 46 milyon, Rusya'da 739 milyondur.
- Çocuk Vakfınca yapılan "Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi" araştırmasında, temel ihtiyaç maddeleri sıralamasında Türkiye'de kitabın 235. sırada yer aldığı ve genel olarak düzenli kitap okuma alışkanlığı oranının ise binde 1 olduğu belirlenmiştir.

Bu istatistik bilgiler uzayıp gittikçe ülkemizin okuma kültürü bakımından içinde bulunduğu yetersiz durum çok daha çarpıcı biçimde görülebilir. Genel olarak bir ülkede yıllık kitap yayın ve dağıtım sayısı, gazete ve dergi tirajları, halkın kütüphaneleri kullanma alışkanlığı gibi ölçütler toplumsal anlamda okuma alışkanlığını belirleyecek veriler olarak kabul edilebilir. Bu çerçevede ülkemiz, ortalama altı binler seviyesinde olan yıllık kitap yayın sayısı bakımından gelir düzeyi yüksek ülkelerin kat kat gerisinde kalmaktadır. Günlük gazetelerin tirajı da çok düşük düzeydedir. Ülkemizde okuma oranının bu kadar düşük olmasının nedenlerini ekonomik, sosyal, politik, kültürel, eğitim-öğretime dayalı sorunlar bütünü içinde görmek gerekmektedir.

Bu gerçeklik içinde Milli Eğitim Bakanlığı'nda da okuma kültürü açısından çeşitli arayışlar söz konusudur. Anımsanacağı gibi, MEB bir genelge ile ilköğretim ve ortaöğretimde zorunlu okutulacak "100 Temel Eser" listesi yayınlamıştı. 20.yüzyılın ilk yarısında Almanya'da, Hitler döneminde çocuklar için belirli kitaplar seçilmiş ve okunması zorunlu kılınarak kitaplar bedava dağıtılmıştı. Bu seçimler, kız ve erkek çocuklara göre ayrı ayrı yapılmış ve cinsiyetçi role uygun yetiştirilmesi öngörülmüştü. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilk ve ortaöğretim öğrencileri için önerdiği "100 Temel Eser" listesi, çocuk ve gençlerin okuma kültürü edinmelerinin önünde önemli bir engel oluşturmaktadır. Bu uygulamanın, bazı yayınevleri tarafından değişik amaçlar için kullanıldığı da bilinmektedir.

Bu durumlara rağmen, çocuklara okumanın önemini fark ettiren ortamlar yaratmalı, ısrarla doğru, bilimsel müdahalelerde bulunmalıyız. Bunun için kütüphanelerdeki kitap sayısı arttırılmalı, kütüphaneler çocukları özendiren fiziksel şartlara kavuşturulmalıdır. Okullardaki kütüphanelerin aktif kullanılabilmesi için “kadrolu görevli” bulundurulmalıdır. Kütüphane raflarını genellikle gazetelerin kupon karşılığı verdiği ansiklopediler doldurmaktadır. Kütüphanelerdeki kitaplar, öğrencilere, gençliğe hitap etmekten yoksundur. Öğrencilerin çoğu günümüz yazarlarını tanıma olanaklarından uzaktır.

Çocuk ve gençlik edebiyatının gelişmesi, nitelikli okuma kültürünün oluşması ve yaygınlaşması için, çocuk ve gençlere yönelik edebiyat dergilerinin yayımlanması desteklenmelidir. Değişik yaşlarda çocuk ve gençlere seslenen nitelikli yapıtların çıkmasına katkı sağlamak amacıyla, resim, müzik, karikatür ve masal, öykü, roman, şiir, oyun vb edebiyat yarışmalarının yapılacağı etkinlikler gelenekselleştirilmelidir. Çocuk ve gençlerin okuma kültürlerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak yerel ve merkezi yeni bilimsel toplantılar düzenlenmelidir.

Sempozyumun ve bu kitabın çocuklarda okuma kültürünün gelişmesine, yaygınlaşmasına katkı sağlaması dileğimizdir.

Hasan KARAKAYA
Eğitim Sen Ankara 1 No’lu
Şube Başkanı

ÇOCUK VE OKUMA KÜLTÜRÜ*

Günden güne yazılı kültürden uzaklaşan bir yeryüzünde insanın yeniden diline dönmesini ve dilini estetik algıyla biçimlemesini sağlayacak tek aracın kitaplar olduğunu biliyoruz. Anday'ın deyişiyle "geleceğin atası" çocuklarımızın bu beslenme kaynaklarını bulmaları için bizlere önemli görevler düşüyor. Onların görsel-işitsel araçların yanıltıcı albenisinden kurtulabilmesi ancak onlara yeni bir okuma kültürü edindirmemizle olasıdır. Çağdaş bir dünyanın kapıları böyle aralanabilir. Nâzım'ın deyişiyle de "babalarından ileri, oğullarından geri" olduğunun bilincine varacak bireylerin yaratılması bu kültürün geliştirilmesiyle sağlanabilir.

Çocukların yaşamlarını ele geçirmek isteyen, onları aydınlanmış insana yabancılaştıran pop kültür, magazin kültürü gibi gelir geçer kültürlerin saldırılarına karşı da dikkatli olmamız gerektiği tartışılmaz. Bu bilinçle oluşturacağımız kalıcı, geliştirici, insana insanı gösterebilecek yeni bir yapının ancak yeni bir okuma kültürüyle kurulacağına inanıyoruz. Bu sempozyum da bu isteğimizi gerçekleştirmek için atılan adımlardan biridir. Buradan alınacak sonuçlar bizleri daha da geliştirecektir.

Enver Ercan
Türkiye Yazarlar Sendikası
Genel Başkanı

* Türkiye Yazarlar Sendikası Genel Başkanı Enver Ercan'ın Sempozyuma gönderdiği mesajdır.

I.

METİN VE GERÇEKLİK AÇISINDAN OKUMA KÜLTÜRÜ



ÇOCUKLUĞUM, KİTAPLAR, DİLLER VE...

BABAM

Çetin Öner*

Adana/ Kayseri/ Maraş üçgeninde, bir dağ köyünde doğdum. Türkler, Kürtler ve Çerkeslerin bir arada yaşadığı bir Coğrafya'da büyüdüm.

Babam Çerkes Yahya Efendi, o yörede saygın bir insandı. En küçük çocuğuydum ailenin. Önce Anadilim Kabardeyceyi öğrendim. Kafkasoik bir ailenin zor, katı eğitim kuralları içinde eğitildim. İlkokul'a başlamadan önce, Ceyhan'da yaşayan Halamın yanına gönderildim Türkçe'yi öğrenebilmem için. Dört/ Beş yaşlarında olmalıyım o dönemde. Halam, beni çocuğu yerine koydu.

Onun kanatları altında, tam bir dokunulmazlık kazandım. Ve Ceyhan'daki konakta Küçük bir Prens ilgisi gördüm. İlk kez muz, portakal ve çukulatayla tanıştım. Bir giydiğimi bir daha giymedim. Yaz aylarında yaylaya; Binboğalara taşındım. Kürtçe küfürler, Türkçe türküler dinledim. Arapça dualar ezberledim. Ailemin Kadirli'ye taşınmasıyla da, Cumhuriyet İlkokulu'nda eğitime başladım. Salt sınıfın değil; Okulun en küçük öğrencisiydim. Eğitim dönemi başladığı için, en arka sıraya oturtuldum. Sıra arkadaşım Abdülrezzak adlı Kürt bir delikanlıydı.

* Yazar

Abdülrezzak en iyi arkadaşım oldu. İnanmayacaksınız ama ilkokulu bitirir bitirmez de evlendi. Düğününde Sağdıç'ı ben oldum. O, onbeş /onaltı yaşlarındaydı; bense onbir, oniki... Dere Mahallesin'de oturduğumuz konağa gönderilen okuntu (çağrı) benim adımaydı üstelik.

Evdekiler; babam, annem, ninem, ağabeylerim, ablalarım aralarında konuşup güleştüler bir süre. Sonra da boyu dizkapağımın altında bir pantolon giydirdiler. Saçlarımı da dana yalamış gibi tarayıp; evimizin hemen arkasındaki düğün alanına götürüp teslim ettiler beni. Hem de başköşeye; yoğun rakı kokan ağabeylerin arasına oturttilar.

Davul-Zurna çalmaya başlayınca, beni de aralarına alıp “Üçayak Halayı”nı oynadık birlikte.

Silah sesleri arasında halaya ara verip, tek başıma eve dönmüştüm.

O gece, delikanlılık beratım alkışlar rakı kokuları arasında imzalanmıştı. Birden büyümüştüm.

Derken, bir kitap okuma modası başladı. Ağabeylerim MEB klasiklerine; Varlık, Yeditepe Yayınlarına abone oldular. Bense, önce resimli romanlara Pekos Bill'lere dadandım. Ardından, Abdullah Ziya Kozanoğlu'nun Kızıltuğ, Sarıbeniz'lerine; Nat Pinkerton'lara geçtim.

Babam, eğitimimiz süresince ders kitaplarının dışında bu tür şeyleri okumamızı yasakladığından; o yattıktan sonra gaz lambasının ışığı altında gizli saklı sürdürürdük okumayı.

“Kitapsızlık” sözcüğü o yörede bir küfür olarak kullanılırdı.

Aykırı bir davranışta bulunan, yanlış ya da çirkinlik yapan kişiler “Kitapsızlık etme lan!” diye uyarılırdı. Ama kitap okuyanlara, kitap yazanlara çok saygı gösterilirdi.

Çocukluğumuzda, yerde bulduğumuz Arapça yazılmış her türlü metni üç kez öpüp, başımıza koyduktan sonra, bir Duvar kovuğuna, ya da yüksek bir yere kaldırırdık. Kitabın, kutsal bir şey olduğuna inanırdık.

Yaşar Abi'ye çok saygı duyardık kitap yazdığı için. Yıllar sonra okuyabildim onun yazdıklarını. Büyülendim adeta. Henüz Yaşar Kemal olmadığı yıllarda; çocuk yaşımda tanıdım onu. Babamın arkadaşısıydı. Evi kitaplarla doluydu.

Bir gün evimizin önünden geçerken, yoluna çıkıp: Yaşar Abi, bana bir kitap versene!” dedim. Güldü; geçip gitti önümden o iri gövdesiyle. Aradan çok

geçmedi. Bir başka gün, Kadirli çarşısından; bizim Dere Mahallesi'ne doğru bir yürüyüş başladı. Büyük bir kalabalık bağırıp çağırarak evimize doğru gelip, Andırın yoluna doğru döndüler. Yaşar Abi'nin, Kitap dolu Huğunu (Kamış'tan dışı çamurla sıvalı ev) yakıp yıktılar öfkeyle.

Tüm eşyalarını, kitaplarını saçtılar çamurların içine. Gaz döküp yaktılar. Alıp başını gitti. Kör Kemal, Kürt Kemal dedikleri Yaşar Abi, yıllar sonra Yaşar Kemal olarak döndü evine. Uluslararası bir yazar olarak cihan'a nam saldı. Hepimizi etkiledi yazdıklarıyla.

Birçok yazar da, onun yazdıklarıyla türedi çığ gibi.

Ben de, ona özenerek başladım yazmaya. Çocukları çok sevdiğim için Çocuk Edebiyatına yöneldim; Erdal Öz dostumun yüreklendirmesiyle.

Bankacı olacağıma, Tiyatrocu oldum ilkin. Ardından TRT'ci, sinemacı... Babamın hayallerini yıktım. Ama o, yine de bağışladı.

"O Eşşekoğlu Eşşek, isteseydi Banka Müdürü bile olurdu" diye savundu beni, ele güne karşı. Çok üzüldüm. Ne var ki, en büyük ağabeyim Banka Müdürü oldu da gözü arkada kalmadı babamın. 68'li kuşaktan olduğumu öğrenemedim de öldü. Öldükten sonra, Banka İşletmesi Bölümünü bitirdim ama bir gün bile çalışmadım bankada. Sevdiğim işleri yaptım hep.

Bu yüzden de en sevdiğim şarkı, Edith Piaf'ın:

"Hiçbir şeye pişman değilim;

Yaptıklarımı; yapamadıklarımı..." şarkısıdır.

Beni bağışla Baba!

TÜRKİYE'DEKİ, BİLİMSEL VE SANATSAL NİTELİKLİ ÇOCUK EDEBİYATI ETKİNLİKLERİNE İLİŞKİN GENEL BİR DEĞERLENDİRME

Prof. Dr. Sedat Sever*

Demokratik toplumun gereksinim duyduğu “düşünen, duyarlı bireyler” yetiştirebilmek için; çocukların, 1 yaşından başlayarak sanatsal nitelikli görsel ve dilsel uyarılarla buluşturulması gerekir. Okulöncesi dönemde, çocuğun görsel ve dilsel uyarılarla iletişimi başlatan en etkili araçlar, sanatçı duyarlılığı ile hazırlanmış resimli çocuk edebiyatı yapıtlarıdır. Bu yapıtlar, kavramsal gelişimlerini destekleyen; gözlemleme, karşılaştırma, sınıflandırma, uygulama gibi bilişsel becerilerini geliştiren; gülme, oynama, eğlenme, düş kurma gibi temel gereksinimlerini karşılayan özellikleriyle, çocukların “kağıda basılmış” oyuncaklarıdır. Bu oyuncaklar, görsel ve dilsel metinleriyle, çocukları estetik öğrenme sürecinin öznesi kılarak yaşama hazırlar; onlara insana, doğaya, hayvana yönelik duyarlılık edindirir. Çocuklara, anlama ve anlatma becerilerini geliştirebileceği, Türkçenin yaratıcı anlatım olanaklarıyla kurgulanmış bir dil ve yaşam alanı yaratır. Sözcüklerin, çizginin ve rengin oluşturduğu anlam

* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimin Kültürel Temelleri Bölümü Başkanı

evreninde, çocuklar, sanatçılar tarafından sunulan iletilerin kılavuzluğunda, toplumsal değerler edinir; çeşitli kişilik özelliklerini tanıma olanağı bulur.

Okulöncesinde, ailenin ve okulun duyarlı çabalarıyla “çocuğa göre olan”, nitelikli kitaplarla buluşan çocuklar için, “kitap sevgisi” edinme sürecinin ilk duyarlı evresi de tamamlanmış olur. Okuma kültürü edinme, temeli okulöncesi dönemde atılan, ilköğretim süreciyle birlikte yapılan bir süreçtir. Birbiriyle ilişkili, ardışık özellikler gösteren bu süreçte; anne, baba ve öğretmenlerin temel sorumluluğu, çocukları yaşlarına, gelişim özelliklerine, ilgi ve gereksinmelerine uygun kitaplarla buluşturmak olmalıdır. Çocuklar için, yetişkinlerce seçilen sayısmaca, tekerleme, bilmece gibi dilsel gereçler; masal, öykü, şiir, roman gibi yazınsal metinler “çocuğa göre” olmalı; başka bir söyleyişle, ilgi ve gereksinmelerine uygun olarak çocukların dilsel ve görsel algılarını uyarabilmelidir. Bilinmelidir ki her metin (kitap) çocuğa göre değildir. Çocuğun dilsel, bilişsel, kişilik ve toplumsal gelişimine uygun olmayan; onun ilgi ve gereksinmelerine seslenmeyen dilsel ve görsel metinler, yaşamın ilk yıllarında çocukla kitap arasında engeller oluşturmaya başlar. Çocuğun, metinlerle iletişim kurma isteğini köreltir.

Günümüzde, çocukları bir inanca, düşünceye tutsak kılmak isteyen güdümlü yayınların sayısı gittikçe artmaktadır. Doğasına uygun olmayan film, oyun ve televizyon dizleriyle kuşatılan çocuklara; duyarlı anne, baba ve öğretmenlerin çocuğa özgü seçenekler sunması gerekir. Başka bir söyleyişle, çocuklara anlama ve anlatma becerilerini geliştirebileceği; insana, yaşama ilişkin duyarlıklar edinebileceği olanaklar sunulmalıdır.

Çocukların düşünerek, düşleyerek, birikimlerini kullanarak; özgürce sorma, öğrenme, tanıma ve bilme gereksinmesini yanıtlayan en etkili araçlar, sanatçı duyarlılığı ile hazırlanmış edebiyat yapıtlarıdır.

“Çocuk edebiyatı” ülkemizde, son yıllarda, çocuğun duygu ve düşünce eğitimi tümleyen estetik bir araç olarak birçok bilimsel çalışmaya konu edilmekte; çocuğu kuşatan olumsuz kültürel ortama karşın, bilimsel bir çalışma alanı olarak da önemli gelişmeler göstermektedir.

Bu çalışmada, Türkiye’de, özellikle son on yıl içinde üniversiteler ve sivil toplum örgütlerince gerçekleştirilen, çocuk edebiyatına yönelik bilimsel ve sanatsal etkinlikler genel olarak değerlendirilmiş ve bunların hedef kitleye yansımalarına yönelik kısa belirlemeler yapılmıştır.

Türkiye’de “çocuk edebiyatı”, üniversitelerde bilimsel bir çalışma konusu

olarak ele alınmaktadır. Üniversiteler, yerel yönetimler ve sivil toplum örgütlerinin işbirliği ile gerçekleştirilen etkinliklerde; uzmanlar, çocuk edebiyatı olgusunu, dilsel ve görsel bir uyarın olarak değişik açılardan değerlendirmekte, bu etkinliklerde çocuklar yazar ve çizerlerle söyleşme olanağı bulmaktadır. Öte yandan, çocuk edebiyatı alanında yapıtlarıyla tanınan birçok sanatçı; okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileriyle okullarda söyleşiler gerçekleştirmektedir.

En yalın söyleyişle, Türkiye’de çocuk edebiyatı; özellikle bilimsel ve sanatsal çevrelerde, çocukların duygu ve düşünce dünyasını zenginleştiren, onlara yaşama ve insana yönelik duyarlıklar kazandıran bir araç olarak değerlendirilmektedir. Türkiye’de çocuk edebiyatına yönelik anılan değerlendirmelerin yapıldığı, çocuk edebiyatı olgusunun birçok değişkeniyle incelendiği etkinlikler ise, şu başlıklar altında toplanabilir:

SEMPOZYUMLAR:

20–21 Ocak 2000 tarihinde Ankara’da, Ankara Üniversitesi tarafından düzenlenen, **“I. Ulusal Çocuk Kitapları “Sorunlar ve Çözüm Önerileri” Sempozyumu**” Türkiye’de, çocuk edebiyatı alanında gerçekleştirilmiş, ilk kapsamlı üniversite etkinliği olarak değerlendirilebilir. 60 sözlü, 16 poster bildirinin sunulduğu etkinlikte; yazar, çizer, yayıncı ve konu uzmanları çocuk edebiyatı sorununu ele almış ve çocukların nitelikli edebiyat yapıtlarıyla buluşabilmesi için çözüm önerileri sunmuşlardır. Türkçenin en büyük şairlerinden olan Fazıl Hüsni DAĞLARCA bu sempozyuma, “Onur Konuğu” olarak katılmış; 20 Ocak 2000’de ülkemizdeki üniversiteler için bir ilk olan, **AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Çocuk Kütüphanesi** açılmıştır.



Bildiriler, Üniversite yayınevi tarafından, 752 sayfadan oluşan bir kitaba dönüştürülerek ilgililere sunulmuştur.

Ülkemizde, bir roman kahramanının doğum yıldönümü, ilk kez, 2001 yılında Üniversiteler tarafından düzenlenen bilimsel etkinliklere konu yapılmıştır. Gülten Dayıoğlu'nun, Türkiye'de çocuklar tarafından sevilerek okunan Fadiş adlı yapıtı ve bu yapıtın kahramanı Fadiş'in doğumun 30. yılı, Ankara Üniversitesi ile Eskişehir Osmangazi Üniversitesinde bilimsel etkinliklerle kutlanmıştır; etkinliklerde sunulan bildiriler ilgili Üniversiteler tarafından yayımlanmıştır.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü ile Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalı tarafından 25-27 Nisan 2002 tarihinde Eskişehir'de düzenlenen, **Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu**'nda, çocuklara seslenen kitaplarda, şiddeti özendiren yapay kurguların çocukların duyu ve düşünce sağlığında yaratacakları olumsuz etkiler, metinlerin tanıklığında incelenmiştir. Sempozyumda sunulan bildiriler, **"Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu. Eskişehir: 2003."** adlı yapıtta yayımlanmıştır.

"II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu" 04-06 Ekim 2006 tarihinde, Ankara Üniversitesi tarafından gerçekleştirilmiştir. Sempozyumda, çocuk ve gençlik edebiyatı yazar ve çizerleri yaşantı ve deneyimlerini katılımcılarla paylaşmış; sanatçılar, üç gün boyunca okurları için imza günleri düzenlemişlerdir. Öğrenci, öğretmen, anne, babaların yoğun katılımıyla gerçekleştirilen sempozyumda, çocuk ve gençlik edebiyatı olgusu, çocuklara okuma kültürü edindirmenin, düşünen-duyarlı bireyler yetiştirmenin temel bir aracı olarak ele alınmıştır.





Sempozyumda, çocuk ve gençlik edebiyatını çeşitli boyutlarıyla ele alan 127 sözlü bildiri sunulmuş ve bildiriler, Ankara Üniversitesi tarafından 984 sayfalık bir kitaba dönüştürülmüştür. Fazıl Hüsnü Dağlarca, II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumunun da “onur konuğu” olmuş; Türk çocuk edebiyatının tanınmış yazarı Gülten Dayıoğlu ise, sempozyuma “onur yazarı” olarak katılmıştır.



Türkiye’de çocuk edebiyatını bilimsel düzlemde inceleme konusu yapan I. ve II. Ulusal Sempozyumların düzenleme sorumluluğunu Dr. Sedat SEVER üstlenmiştir.

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 2001 yılından başlayarak Türk çocuk edebiyatının tanınmış sanatçıları ve yapıtlarını konu alan bilimsel toplantıların hazırlanmasına öncülük etmiştir. Bunlar, gerçekleştirildiği tarihlere göre şöyle sıralanabilir:

19-21 Ekim 2005 tarihinde, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü tarafından düzenlenen, **Çocuk ve Gençlik Yazınında Muzaffer İzgü Sempozyumu.**



YAYIN ADI: Küçük Dev Adam (Editör: Ali Gültekin). Ankara: Bilgi Yayınevi, 2006.

17-19 Ekim 2007'de Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü, Karşılaştırmalı Edebiyatçılar Derneği, Genç Karşılaştırmalı Edebiyatçılar Kulübü tarafından düzenlenen, **Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Ayla Çınaroğlu Sempozyumu**.

Çocuk edebiyatı ve çocuklara okuma kültürü edindirme sorunu, Türkiye'deki öğretmen sendikalarının da yakından ilgilendiği konular arasındadır. 24-25 MAYIS 2008 tarihinde, Eğitim Sen Ankara Şubeleri ve Türkiye Yazarlar Sendikası işbirliği ile Ankara'da düzenlenen, **Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu** buna örnek olarak gösterilebilir.

KURULTAYLAR:

Türkiye'de, Ankara Üniversitesi'nin dışında, Eskişehir ve İstanbul'daki bazı üniversitelerde, çocuk edebiyatı konusunu ve sanatçılarıyla çeşitli boyutlarıyla inceleyen bilimsel toplantıların sayısında, son yıllarda artış görülmektedir. İstanbul'da, Çocuk ve İlkgençlik Kültürü ve Edebiyatı Araştırmacıları Derneği (ÇİKEDAD) ile Marmara Koleji, Maltepe Üniversitesi işbirliği ile 11-12 Kasım

2005 tarihinde İstanbul'da düzenlenen “Çocuk ve İlkgençlik Edebiyatı Kurultayı” bu etkinliklerin en önemlilerindendir. Kitapta sunulan bildiriler; “Çocuk ve İlkgençlik Edebiyatı Kurultayı “Bildiriler” (Yay. Haz. : Yusuf Çotuksöken, Necdet Neydim). İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayını, 2006.” adlı çalışmayla, okurlara sunulmuştur.

AÇIKOTURUMLAR-ÇALIŞTAYLAR:

Ülkemizde, çocuğun duygu ve düşünce eğitiminde önemli bir araç olan çocuk edebiyatı yapıtları, birçok değişkeni bağlamında açıkoturum ve çalıştaylara da konu yapılmıştır.

Çocuk ve İlkgençlik Kültürü ve Edebiyatı Araştırmaları Derneği (ÇİKEDAD), Irmak Eğitim Kurumları ve Bu Yayınevi işbirliği ile 08 Aralık 2001'de İstanbul'da düzenlenen, “Çocuk Edebiyatına Emek Verenlere Saygı” Ödül Töreni”nde “Çocuk Edebiyatının Dünü, Bugünü, Yarını 1” konulu açıkoturum,

Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesinin 20. Kuruluş Yılı Kutlamaları çerçevesinde 29 Mart 2002'de İstanbul'da düzenlenen “Yeni Yüzyılın Başında Türkiye’de Çocuk Edebiyatı” konulu açıkoturum,

ÇİKEDAD, Çocuk Yayınları Derneği, Türkiye Yazarlar Sendikası tarafından 08 Ocak 2005’de Ankara’da düzenlenen, “Çocuk Edebiyatında Eleştiri” konulu çalıştay; ülkemizde, çocukların okulöncesi dönemden başlayarak yazınsal kültür edinebilmeleri için, yapılması gerekenleri tarihsel bir sürecin tanıklığında inceleme olanağı yaratan, önemli bilimsel çabalardır.

KENT ÖLÇEKLİ ETKİNLİKLER:

Türkiye’de son yıllarda, çocuk sivil toplum örgütleri, üniversiteler tarafından çocuk edebiyatı konulu çok sayıda bilimsel ve sanatsal içerikli etkinlik düzenlenmiştir. Bunların içinde; Sakarya Valiliği, Adapazarı Büyükşehir Belediyesi, Sakarya Üniversitesi, Çocuk Vakfı işbirliğiyle 2005 yılında düzenlenen, 2006 ve 2007 yıllarında da devam eden “Sakarya Çocuk Edebiyatı Günleri” örnek bir kent uygulaması olarak değerlendirilebilir. “Okuyan Şehir Sakarya” adlı etkinliklerle, hem il merkezinde hem de ilçe ve köy okullarında binlerce çocuğa kitapla, sanatçıyla ulaşılmış; açılan kitap fuarlarıyla, sanatçı-okur buluşmaları sağlanmıştır.

KİTAP FUARLARI:

İstanbul, İzmir ve Bursa’da gerçekleştirilen kitap fuarlarında da uzmanların ve sanatçıların katıldığı çocuk edebiyatı konulu çeşitli açıkoturumlar gerçekleştirilmekte; ayrıca sanatçılar tarafından imza saatleri ve söyleşiler düzenlenmektedir.

BİLİMSSEL YAYINLAR VE ÇALIŞMALAR:

Türkiye’de, çeşitli bilimsel etkinliklerin yanında, çocuk edebiyatını konu alan, üniversite öğretim üyeleri tarafından yazılmış bilimsel kitapların sayısında da artış gözlenmektedir. Özellikle, bir grup üniversite öğretim üyesi tarafından hazırlanmış ve Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi tarafından basılan; **“Okulöncesi Çocuk Edebiyatı”** ile **“İlköğretimde Çocuk Edebiyatı”** adlı kitaplar, çok sayıda öğretmen adayı tarafından okunmaktadır.

Türkiye’de çocuk edebiyatı alanındaki bilimsel çalışmalarda da bir artış gözlenmektedir. Son üç yıl içinde, yalnızca Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde, çocuk edebiyatı olgusunu değişik boyutlarıyla ele alan 3 yüksek lisans, 3 doktora çalışması tamamlanmıştır.

YARIŞMALAR:

2005 yılından bu yana gerçekleştirilen “yarışmalar”, Türk çocuk edebiyatındaki olumlu gelişmeleri destekleyen önemli bir boyuttur. Son yıllarda, “okulöncesi öykü kitabı”, “çocuk romanı”, “çocuk öyküleri” “mizah”, “resimleme ve genel tasarım” vb. alanlarda gerçekleştirilen yarışmalarla, birçok özgün eser ve yeni yazar, çocuklarla buluşma olanağı bulmuştur.

Türk çocuk edebiyatında, yukarıda sıralanmaya çalışan gelişmeler; okulöncesinden başlayarak çocukların sanatsal nitelikli, özgün yapıtlarla buluşmasına önemli katkılar sağlamıştır.

GENEL DEĞERLENDİRME:

Son yıllarda, okulöncesi dönemdeki çocuklara seslenen yapıtlarda; renk, çizgi ve sözcülerle sanatsal bir anlam evreni yaratılmaktadır. Özellikle, usta sanatçılar tarafından kurgulanan yapıtlar, çocukların duyu algılarını geliştirebilecek estetik özellikler taşımaktadır.

Okulöncesi dönemdeki (01-06 yaş) çocukların görsel algılarına seslenen resimlerle desteklenmiş birçok masal kitabının, çocuklarla buluşması, eğitimcileri mutlu eden bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Hazırlanan, resimli kitaplar, çocukların, erken dönem sanat eğitimine katkı sağlayacak özellikler göstermektedir. Kitaplar, çocuğa özgü görsel, dilsel kurgularıyla, tasarım özellikleriyle dikkat çekmektedir.

Türkiye’de, okulöncesi dönemindeki çocuklara seslenen; çocukların görme, duyma, duyumsama, düşünme, düşünme ve sezme yetilerini harekete geçirecek; sanatsal bir anlayışa hazırlanmış pek çok kitabın bulunduğu söylenebilir.

Mustafa Delioğlu, Ferit Avcı, Nazan Erkmen, Ülkü Ovat, Ümit Ögmel, Ender Dandul, Behiç Ak, Ayla Çınaroğlu, Saadet Ceylan, Fatih Erdoğan, Feridun Oral, Aytül Akal, Aysel Gürmen, Serpil Ural ve adına anamadığımız birçok yaratıcı çizer ve yazar; ülkemizde, resimli kitaplarla çocukların sanat eğitimine katkı sağlamayı ilke edinmişlerdir.



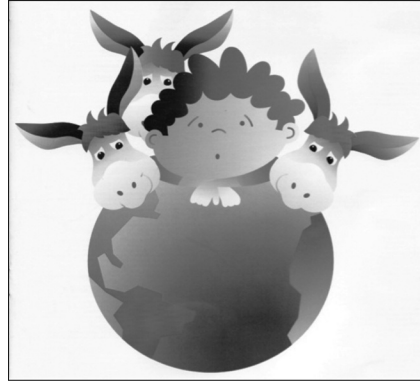
Behiç Ak
(Doğumgünü Hediyesi)



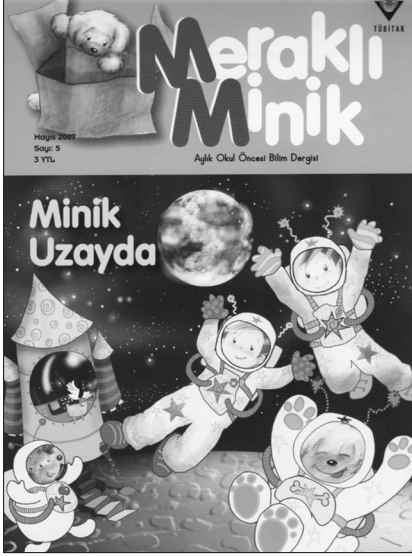
Ferit Avcı
(Kırmızı Fil'i Gördünüz mü?)



Feridun Oral
(Her Güne Bir Masal)



Ümit Ögmel, Serpil Ural
(Eşek ve Berk)



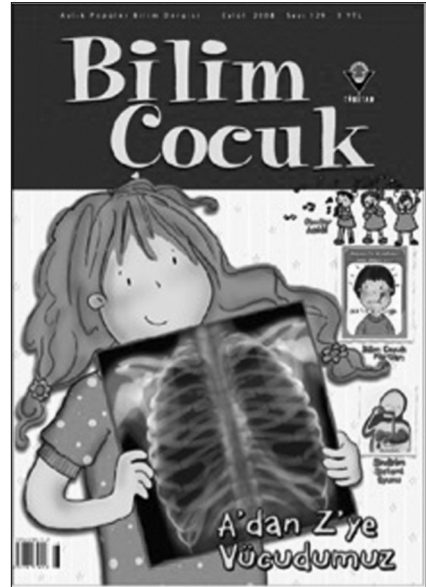
Ülkemizde, okulöncesi dönemdeki çocuklara seslenen çeşitli türdeki edebiyat yapıtlarının yanında, onların çeşitli olay ve olguları öğrenmeleri için hazırlanan birçok kitap ve dergiden de söz edilebilir. Bunların içinde, “Meraklı Minik”; çocukların ilgi ve gereksinmelerine uygun bir anlayışla, uzmanlar tarafından hazırlanan resimli, öğretici bir dergidir.

Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu tarafından hazırlanan ve yayımlanan, aylık okulöncesi bilim dergisi “Meraklı Minik” çocukların yaparak-yaşayarak bilişsel ve dilsel birikimlerini geliştirebilecekleri çeşitli

görsel ve dilsel etkinlikleri içermektedir. ” Tübitak tarafından ilköğretim çağındaki çocuklar için hazırlanan, “Bilim Çocuk” dergisi de öğrencilerinin okul türü öğrenmelerine bilimsel katkı sağlamayı amaçlayan, bilimsel içerikli, resimli-öğretici bir dergidir.

Türkiye’de, son on yıl içerisinde, ilk ve ortaöğretim çağındaki çocuk ve gençlere seslenen yazınsal (şiir, öykü ve roman vb.) metinlerin hem niteliksel hem de niceliksel artışından söz edilebilir. Son yıllarda, sanatçıların, bilim kurgu, serüven ve tarihsel roman özellikleri taşıyan yapıtlarına, okurlar büyük ilgi göstermektedir.

Fazıl Hüsnü Dağlarca, Nezihe Meriç, Gülten Dayıoğlu, Muzaffer İzgü, Sulhi Dölek, Sevim Ak, Yalvaç Ural, Mavisel Yener, Fatih Erdoğan, Aytül Akal, Çetin Öner, Ayla Çınaroğlu, Aysel Gürmen, Nur İçöz, Zeynep Cemali, Miyase Sertbarut, Mine Soysal, Bilgin Adalı gibi

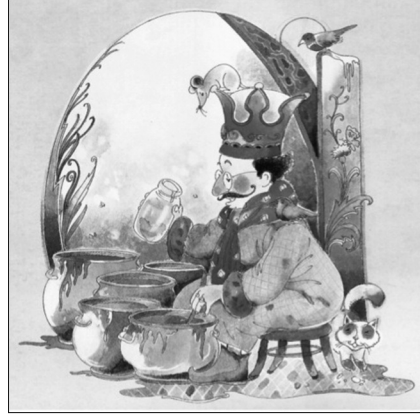


deneyimli sanatçılar ile adını anamadığımız birçok genç sanatçı; okurlarına, edebiyatın yaratıcı olanaklarıyla, yaşam ve insan gerçekliğini anlatabilme başarısını gösterebilmektedir. Sanatçılar; yaşamı, insanı ve insanlık tarihini değişik türdeki edebiyat yapıtlarına konu yapmaktadır. Türk çocuk edebiyatı son on yıl içinde, çocuklara, dilin ve çizginin anlatım olanaklarıyla yaşam ve insan gerçekliğini duyumsatabilecek zengin bir konu kaynağı yaratmıştır.

Ülkemizde çocuk edebiyatı alanındaki en sevindirici gelişmelerden biri, yazar ve çizerlerin, çocuğa göre olan yapıtların ortaya çıkmasında yarattıkları işbirliğidir. Yazar ve çizerin, bir edebiyat metninin içeriğinin oluşmasında, görsel dilin ve sözcüklerin olanaklarıyla ortak bir anlam evreni yaratmaları, metnin sanatsal niteliğini etkileyen önemli bir değişkendir. Ender Dandul'un resimlediği, Aytül Akal'ın yazdığı masallar ile Mustafa Delioğlu'nun resimlediği, Aytül Akal ile Mavisel Yener'in yazdığı birçok şiir kitabı, son yıllarda çocuk okurlarla buluşan önemli yapıtlar olarak değerlendirilebilir. Küçük Prens'in Doğum Günü, Mavi Ay, Kar Sesi, Denizin Büyüsü vb. yapıtlarda; renk, çizgi ve sözcüklerin anlatım olanakları birleştirilerek, çocuklar için çok uyarıcı estetik bir bütün yaratılmıştır.



M. Delioğlu, M. Yener, A. Akal
(Mavi Ay)



E. Dandul, A. Akal
(Küçük Prens'in Doğum Günü)

Türkiye’de, nitelikli sanatçılar (yazar ve çizerler), çocuk gerçekliğine uygun özgün yapıtlarıyla, günümüzde daha çok okura ulaşabilmektedir. Bu, çocukların küçük yaşlarda edebiyat kültürü edinmeleri bakımından sevindiricidir. Çocuk kitapları konusuna önem veren bazı yayınevlerinin, çocukların estetik bilinçlenmeleri konusunda duyarlı davrandığı söylenebilir. Ancak, çocuklarda kitap ve okuma sevgisi oluşturabilecek sanatsal nitelikli yapıtların yanında; hiç de küçümsenmeyecek oranlara ulaşan, niteliksiz ve güdümlü metinlerin, günümüzde hâlâ çocuklarla buluşabilmesi, aşılması gereken önemli bir engeldir. Bu engel, çocukları düşünen duyarlı bireyler kılmak isteyen; bunun için de onları, nitelikli ve çocuğa göre olan kitaplarla buluşturmayı yaşamsal bir sorumluluk olarak algılayan anne, baba ve eğitimcilerle aşılabacaktır.

GÖRSEL ÜRÜNLERİN (RESİM, FOTOĞRAF, KARİKATÜR vb.) ÇOCUKLARIN OKUMA KÜLTÜRÜ EDİNMELEİNDEKİ İŞLEVİ

Öğr. Gör. Yusuf Çotuksöken*

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin düzenlediği “II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu”nda (04.06.2006; kitap olarak basılması 11.05.2007) “Okuma Etkinliği ve Yazınsal Metinler Bağlamında Yaşatıcı-Yaratıcı Okuma Yöntemi” başlıklı bir bildiri sunmuş, bu bildiride yöntemi tanıtmış, bu yöntemle uygun olarak hazırlanan kitapları (Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği ile Yayın Danışmanlığını benim yaptığımı Toroslu Kitaplığı, Yaratıcı okuma projesi kapsamında hazırlan kitaplar şunlardır:

Sevim Ak, *Gökte Biri Var*, (Dosyası: Nihal Kuyumcu), İstanbul, 2006.

Seza Kutlar Aksoy, *Şişko Patates* (Dosyası: Funda Aybat), İstanbul, 2006.

Zehra İpşiroğlu, *Şimdiki Çocuklar Hâlâ Harika* (Dosyası: Z. İpşiroğlu), İstanbul, 2006.

* Maltepe Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Mavisel Yener, *Şiir Saldım Gökyüzüne* (Dosyası: Reyhan Özden), İstanbul, 2006.)

tanıtmıştım. Bugün burada önceki bildirinin farklı bir boyutunu sunmaya çalışacağım. Bunun iki nedeni var: Birincisi burada söz konusu edeceğim kitaplardan biri (Nazan İpşiroğlu, *Resimlerle Konuşalım*, Toroslu Kitaplığı, İstanbul, 2006.) bu dizinin içinde yayımlanmıştı, ikincisi de görsel ürünlerin de doğal sözlü/yazılı metinler gibi okunabileceği savını gündeme getirmek istiyorum.

Önce metin kavramı üzerinde durmak istiyorum. Metin, “bilgilendirmek ya da sanatsal zevk vermek amacıyla oluşturulan, ait olduğu türün temel özelliklerini yansıtan yazılı, sözlü ya da görsel yapıt” olarak tanımlanabilir. Metinleri bu tanıma göre içerik bakımından da şöyle bölümlendirebiliriz:

- (a) **kullanmalık metin** (reçete, ilan, vd),
- (b) **bilgilendirici metin** (makale, bilimsel inceleme, ders kitabı vd),
- (c) **yazınsal metin** (öykü, şiir, roman, oyun, deneme vd); sunuluş bakımından da: a) yazılı metin, b) sözlü metin),
- (d) **görsel metin** (karikatür, resim, foto, simgeler, imler, damgalar vd).

Bu bildiride biraz önce de söylediği gibi görsel metinler üzerinde yaşatıcı-yaratıcı okuma yöntemi açısından iki metni ele alacağız: 1) Nazan İpşiroğlu, *Resimlerle Konuşalım*, Toroslu Kitaplığı, İstanbul, 2006; 2) Erol Büyükmeriç, *Nasreddin Hoca*, Ankara, 2008.

Önce yaşatıcı-yaratıcı okuma yöntemi üzerine özet bilgi vermek istiyorum. Yaşatıcı-yaratıcı okuma yöntemi, özellikle sanatsal:yazınsal/görsel metinlerin alımlanmasında uygulanan, gerçekte seçmecî bir yöntemdir, bu yöntemin temeli alıcıyı:okuru/öğrenciyi edilgin olan okuma/izleme eylemi süresince, etkin duruma getirme anlayışına dayanmaktadır.

Bu bildiride yalnızca görsel metinler üzerinde duracağız. Yazınsal metinler gibi görsel metinler de tekildir, bu tür metinlerde anlam çokluk örtük olarak yer alır; metnin anlamı gerçek yaşamla birebir örtüşmez; okur görsel metnin somut anlam düzeyinden yola çıkıp soyut anlam (derin yapıdaki anlam) düzeyine iner, buradaki görüngülerin yaşamdaki karşılıklarını bulgular; her okur kendi bilgisi, kavrayışı, sözcük dağarcığı, dünyaya bakışı, psikolojik süreçleri vb yönlerden bir görsel metni alımlar (algılar), onu bu özelliklerine göre farklı biçimde yorumlar. Okurun bu süreçte görsel metni yorumlarken oluşturduğu yeni alt-metin, amaç metne (görsel metnin kendisine) zenginlik katar. Artık okur

doğrudan yazara Yaşatıcı-yaratıcı okuma, biraz önce de söylediğimiz gibi metin odaklı bir yöntemdir; bir kılavuz öğretmenin yönetiminde sürdürülür. Kılavuz öğretmenin bu süreçte öğrencilerin okuma öncesi önkoşullarını, gereksinme ve beklentilerini bilmesini zorunlu kılar. Öğretmenin, öğrencilerin yaş, öğrenme becerileri, bilgi ve duyarlık gelişim süreci konusundaki sağlam bilgileri okumanın ön koşullarının hazırlanmasında yarar sağlayacaktır.

Yaşatıcı-yaratıcı okuma, biraz önce de söylediğimiz gibi metin odaklı bir yöntemdir; bir kılavuz öğretmenin yönetiminde sürdürülür. Kılavuz öğretmenin bu süreçte öğrencilerin okuma öncesi önkoşullarını, gereksinme ve beklentilerini bilmesini zorunlu kılar. Öğretmenin, öğrencilerin yaş, öğrenme becerileri, bilgi ve duyarlık gelişim süreci konusundaki sağlam bilgileri okumanın ön koşullarının hazırlanmasında yarar sağlayacaktır

Yazınsal ve görsel metinlerin okunması sürecinde uygulanan yaşatıcı-yaratıcı okuma yöntemi adından da anlaşılacağı gibi iki boyutludur; daha doğrusu birbirine eklemlenen iki aşamadan oluşur: a) yaşatıcılık boyutu, b) yaratıcılık boyutu. Bu iki boyutu birbirinden ayırmak pek olanaklı görünmüyor, çünkü birlikte işliyor. Yaşatıcı boyut, öğrenci ile metnin karşı karşıya gelmesi, metnin amaçlı ve yöntemli okunması, görsel metinlerde aktörleri/ nesneleri yakından tanıma, bu aktörlerle/nesnelerle iletişim kurma, kendi yaşamı ile metindeki olayları, görüntüleri ve aktörleri karşılaştırma gibi süreçleri kapsar.

Yaşatıcı boyut, metnin alımlanması sürecinde devreye girer. Bu süreçte, öğrenci/okur başkalarının dünyasıyla tanışır, başkalarının dünyasında olup bitenler ve bunların aktörleri öğrenci/okurun ilgisini çektiği için, öğrenci onlarla yakın ilişkiye girer. Öğrenci anlatılanlarla kurduğu sıkı ilişki nedeniyle değişik durumlarda çok değişik tepkiler verir; sözgelimi metnin aktörleriyle işbirliğine yönelebildiği gibi onlara karşı çıkar, sorgulayıp yargılamaya da başvurabilir. Özetle Yaşatıcı-yaratıcı okuma, iletişimsel süreçleri harekete geçiren bir yöntemdir.

Yaşatıcı-yaratıcı okuma, ana-metin ve alt-metin bağlamında, anlama/al-gılama, yorumlama, metne katılma, metni yeniden anlamlandırma, gibi çok çeşitli amaçları olan bir yöntemdir. Bu yöntemin uygulanması öğrencinin metne sorular sormasını önceler. Bu bakımdan yaşatıcı-yaratıcı okuma, bir bakıma güdümlü okumadır; öğrencinin neyi/niçin/ nerede/nasıl okuduğunu, okuması gerektiğini belirli bir sınıır içine alır.

Yaşatıcı-yaratıcı okuma, öğrencinin alılmama sürecinde çok değişik etkinlikler içinde olmasını öngörür. Örneğin biraz önce söylediğimiz gibi okunan metnin anlaşılmasını sağlayacak, yönlendirici sorular oluşturmak ya da bu amaçla oluşturulan sorulara yanıt vermek; metnin konusuyla ilgili yaratıcı etkinliklere girişmek: bir resim/karikatür çizmek, o konuda bir şiir tasarlayıp yazmak, yazara mektup yazmak, ...

Yaşatıcı-yaratıcı okuma yöntemi, öğrenciye okudukları üzerine kendi yaşamını düşünme, okuduklarıyla yaşadıkları arasında karşılaştırma yapma fırsatı verir; bu süreçte öğrencinin yaşamında benzer/karşıt durumların olup olmadığı araştırılır; çelişkili/karşıt durumlarda öğrencinin yaşamda hangi davranış biçimlerini benimsediği sorgulanır; öğrencinin yaşamında bu okuduklarının birer karşılığı bulunup bulunmadığı sorgulanır...Öbür deyişle öğrencinin düşgücünü harekete geçirip, metnin ötesine giden gelişmelerle öğrenciyi yüz yüze getirir, sorunların farkına varmasını sağlar, olası çözümler konusunda kestimde bulunmasının fırsatları yaratılır...

Görsel metinlerin yaşatıcı-yaratıcı okuma yöntemi eşliğinde çözümlenmesi durumunda kazanılabilecek birtakım bilişsel, duyuşsal ve devinişsel beceriler bulunmaktadır: Bunların başında, öğrenci her şeyden önce görsel ürünlerin de iletişim bağlamında bir metin olarak algılanabileceği gerçeğine varır. Böyle bir durumda da görsel metni oluşturan öğeler arasında ilişkiler kurmak, karşılaştırmalar yapmak, metnin anlamsal örgüsünü yeniden kurmak, metnin iletilerinin farkına varmak (bu iletiler doğallıkla insanla, insanlıkla, insan haklarıyla, vd olacaktır), metnin içeriği ile gerçek yaşam arasında ilişki kurmak gibi etkinlik sürecinin içine girer.

Görsel metnin sanatsal kurucuları hakkında çözümleme yapma sürecinde bu tür görsel ürünlerden zevk almaya başlar, sanatın düş ve düşünce dünyasına girer, sanatsal sezgilerinin gelişmeye başladığının ayırtına varır, sanatın da öbür bilgi alanları gibi insan yaşamını zenginleştiren bir etkinlik olduğunu kavrar, sanatsal gerçeklikle yaşamsal gerçekliğin farklı alanlar/düzeyler olduğunu keşfeder. Kendi içinde bu sanatsal yaratılara ilişkin bir çekilme hisseder, bunun yönlendirmesiyle resim, karikatür çizme konusunda eğilimin bir yeteneğe kaynaklık edip edemeyeceğini araştırır.

Çeşitli denemelerle ne ölçüde sanatçı ne ölçüde sanatsever olduğunu bu süreçte ayımsamaya çalışır. Artık görsel metinlerin sergilendiği mekânlar, onun vazgeçemediği yaşama ortamlarından biri haline gelecektir. Özetle, görsel

metinlerin akılla ve sezgiyle kavranması yanında, bu sanatsal metinlere karşı duygusal bir eğilim duyma, bu ürünlerden estetik hazlar devşirme, giderek olanakları elveriyorsa, görsel metinler üretme sürecini yaşamaya başlar. Bütün bunlar sanatsal alanlarda bir tür alışkanlık oluşturma da çerçevesini çizer.

Her okuma yaşamın bir başka boyutunu görebilme olanağı sağladığına göre; yaşam gerçekleri ile sanal/ sanatsal, yazınsal gerçeklikler üzerinde insanı düşünmeye yöneltir; böylelikle okur/öğrenci/izleyici (sanat alıcısı) benzer ve aykırı yaşamlar üzerinde düşünürken birtakım farklılıkları da sezebilecektir

Biraz önce bu bildiri kapsamında iki kitabın söyleminin çözümlemesine değineceğimizi ve bunları örneklendireceğimizi söylemiştik.

Önce yöntemi açıklayalım: Öğretmenin denetim ve yönlendirme-sinde uygulanan yaşatıcı-yaratıcı okuma yöntemi, kendi içinde üç aşamada gerçekleşir: Girdi aşamasında öğretmen ve/veya öğrenci okunacak görsel metni seçer, metnin okunması için gerekli koşullar (öğrencinin metinle iletişime girme istekliliği, metin içeriğini çözebilecek önbilgilere sahip olması , metnin içeriğini çözümlemede kullanılacak ek-metin vb) hazırlanır; süreç başlatılır. İşlem aşamasında metnin amaçlı/güdümlü okunması gerçekleştirilir. Okur, yazıldığı dilin/görsel dilin (çizgi, renk, form, perspektif, kurgu vb) olanaklarıyla gerçekleştirilen metnin düzenlenişini kavramaya çalışır.

Bu bağlamda her metnin arka-alanında bir kültür-tarih-ideoloji birikimi olduğunu unutmadan metni toplumsal ve kültürel bağlamı içinde değerlendirmek gerekir. Yaratıcı ile alıcı arasında sağlam bir iletişim kurulabilmesi için her ikisinin yaşamsal deneyimlerinin kısmen de olsa örtüşmesi gerekir, alıcı/sanatsever ancak bu gerçekleştiğinde, yazarın bildirisini algılayabilir. Alıcı, görsel metni, çözümlemeye yardımcı olan ek-metin aracılığıyla anlamlandırır. Bu süreçte yaratıcı etkinliklerde bulunur. Çıktı/Sonuç aşamasında, alıcının izleyip çözümlemeye çalıştığı yapıyla ilgili sözlü ve/veya yazılı ürün ortaya koyması ve bu yapıttan edindiklerini (bilgi, duyarlık, bilinç vd) yaşamına yansıtması ile somut bir biçim kazanır.

Şimdi bu kuramsal bilgileri sözünü ettiğimiz iki kitaptan kimi görsel metin örneklerini alıntılıyıp kanıtlamaya çalışalım.

Resimlerle Konuşalım

İlk örneklerimizi Nazan İpşiroğlu'nun Resimlerle Konuşalım adlı kitabından verelim.

Bu kitapta İpşiroğlu, İnci Çakmaklı'nın "Mutluluk" (2003) adlı resmini çocuk/genç okurların dil, anlama, sanat vb düzeylerine uygun bir biçimde açılmaktadır. Önce resimde gördüklerini anlatır, sonra sanatçının bu resimle neyi anlatmak istediğini tartışır, onları sorularla yönlendirip düşündürmeye, düşündüklerini bir sıraya koyup metne ilişkin alt-metin kurmalarına yardımcı olur. (EK:1, lütfen resmi inleyiniz)

İkinci resim Oya Katoğlu'nun Safranbolu (1988) adlı resmi. (EK:2, lütfen resmi inleyiniz)

Bu resme ilişkin şu süreç izlenmiştir kitapta:

- Resmin tanıtımı (s. 10),
- Resimle ilgili sorulara yanıt vermelerini isteme (10-11),
- Öğrenciyi devinişsel alana yönlendirme (düşlediği kentin resmini yapması isteme), (12)
- Resimdeki bir ayrıntıdan öykü yazmaya geçirme (13)

Kitabın son iki resmi soyut resme örnek olarak verilebilir. Yazar öğrencileri aşama aşama klasik/bilinen motifler/görünüm/nesneler içeren resimden soyut resme geçirir. Sözelimi Özdemir Altan'ın "Soyağacı" (1955) adlı resmiyle (EK:3, lütfen resmi inleyiniz), Ferruh Başağa'nın "Soyut Kompozisyon" (1999) adlı resmiyle (EK:4, lütfen resmi inleyiniz) kitabın bütününe ilişkin genel bir değerlendirme yapar. (s. 77) Hemen bütün resimlerde nelerin yer aldığını değerlendirir. (s. 77)

Nasrettin Hoca karikatürlerini inceleme

Erol Büyükmeriç, Nasrettin Hoca'nın doğumunun 800. yılı nedeniyle hazırladığı Nasrettin Hoca adlı karikatür kitabında, 36 sevimli karikatüre yer vermiş, bu karikatürler, metnin içeriği ya kimi fıkralara gönderme yaparak ya da tümüyle Nasrettin Hoca sevgisiyle hazırlanmış görünmektedir.

Bu karikatür kitabını da görsel metinler arasında değerlendirmek durumundayız. Biraz önce söylediğimiz kuramsal bilgileri burada şöyle somut çözümlemeye dönüştürebiliriz.

Bu çözümleme sürecinde önce karikatürde görülenler anlatılır; karikatürün konusunu ve iletisi çeşitli sorularla öğrencilere buldurtulur. Sonra da bu

karikatür üzerine bir kısa yorum yazısı yazmaları ya da sözlü açıklama yapmaları istenir.

Bunu bir iki karikatür üzerinde uygulayabiliriz. Nasrettin Hoca'nın tabutla götürüldüğü karikatürü inceleyelim. Yönlendirici/öğretmen Nasrettin Hoca hakkında kısa bilgi verir, karikatürü gösterir, aşağıdaki soruları yanıtlamalarını ister. (EK. 5, lütfen resmi inleyiniz)

1) Bu karikatürde kimleri görüyorsunuz? Nereden gelip nereye gitmektedirler?

2) Karşı tarafta iki ayrı mekânın bulunduğunu görüyorsunuz. Bu mekânları neyi simgelemektedir sizce?

3) Tabuttan çıkan elin kime ait olduğunu düşünüyorsunuz? Buna ilişkin karikatürde başka bir ipucu var mı? Bu el hareketi size ne anlatıyor?

4) Hoca, bize bu karikatürüyle hangi mesajı vermeye çalışmaktadır?

5) Hoca'nın bu mesajına uygun başka bir öykü, şiir, anı vb hatırlıyor musun? Eski okuduğunuz metinleri anımsamaya çalışın...

6) Yaşama ilişkin bir karikatür çizin deseler ne çizmek istersin?

İkinci olarak: Hoca'yı Nuh Peygamber gibi gösteren ve Nuh Tufanı'nı anımsatan karikatürü de inceleyebiliriz. (EK. 6, lütfen resmi inleyiniz)

Yönlendirici;alıcılara/ öğrencilere Nuh Tufanı konusunda neler bildiklerini sorar, bildiklerini anlatmalarını ister. Ardından karikatürü gösterip üzerinde konuşacaklarını söyleyip şu sorularla karikatürü anlayıp yorumlama çalışmalarını ister.

1) Karikatürde neler görüyorsunuz? Sırasıyla söyleyiniz...

2) Hoca'nın arkasında, eşiğin semerinin üzerinde nesneyi neye benzetiyorsunuz? Bu nesnenin içindekileri söyleyiniz. Burada kutular içinde birtakım simgeler bulunmaktadır. Bunlar neyli göstermektedir?

3) Nuh Peygamberle Nasrettin Hoca arasında nasıl bir ilişki kurulmaya çalışılmaktadır, sizce?

4) Nasrettin Hoca fıkralarını anımsayarak Nasrettin Hoca'nın dünya insanlarına ne anlatmak istediğini düşünün ve yazın.

5) Bu karikatürde bir ay ve minare de görüyorsunuz. Bunu nasıl açıklarsınız?

6) Siz olsanız Nuh Tufanı'nı nasıl çizerdiniz? Çizmek isterseniz deneyin derim.

Sonuç

Yaşatıcı ve yaratıcı okuma yöntemi, yalnızca yazınsal metinlere değil, sanatsal değer taşıyan resim, foto ve karikatür gibi ürünlere de uygulanabilir. Özellikle eğitim amaçlı kitaplarda (ders kitapları, çalışma kitapları vb) hem konunun bağlamına hem de öğrencilerin anlama/kavrama düzeylerine uygun olarak seçilen görsel metinler; öğrenci/alıcı ile metin arasında iletişim kurulabilmesi, alıcının metni öğreticinin yönlendirici ve yaratıcılığa yönelik sorularıyla alımlamaya başlaması, giderek bu sanat dalının başka ürünleriyle de ilişki kurmaya çalışması, bu aşamalar izlenerek daha da kolaylaştırılabilmektedir. Bilim nasıl yaşamın gizlerini bizlere açıyorsa, sanat da birtakım eğretilmelerle, alegorilerle, bir sanatçının yaşamı algılayış ve sunuş biçimiyle bize kimi yaşamsal durum ve gerçeklikleri sezdirmeye çalışmaktadır. Bize düşen ister bilgi ister sanat yoluyla olsun, yaşamı yakından tanımaya, anlamaya çalışmak, bu süreçte birlikte mutlu olmanın yollarını aramak, ve gerçekleştirmeye çalışmak olmalıdır.

KAYNAKÇA

Adalı, Oya (2003), *Anlamak ve Anlatmak*, Pan Yayıncılık, İstanbul.

Aksan, Doğan (Prof. Dr.) (1993), *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili*, Bilgi Yayınevi, Ankara.

Çotuksöken, Yusuf (1997), "Öğrenci ve Genel Okur Düzeyinde Katılımcı Okuma", *Türkçe-Edebiyat Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, Özel Eyüboğlu Lisesi, İstanbul.

----- (2007), "Okuma Etkinliği ve Yazınsal Metinler Bağlamında Yaşatıcı-Yaratıcı Okuma Yöntemi", *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*, ed. Sedat Sever, Ankara, 2007, ss.751-761.

Dilidüzgün, Selahattin (2003), *Çağdaş Çocuk Yazını*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

Göktürk, Akşit (1979), *Okuma Uğraşı*, Çağdaş Yayınları, İstanbul.

İpşiroğlu, Zehra (2006), "Yaratıcı Okuma Projesi" *Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Kurultayı 11-12 Kasım 2005 Bildiriler*, T.C. Maltepe Üniversitesi Yayınları, No:25, ss.55-65.

Neydim, Necdet (2003), *Çocuk Edebiyatı*, Bu Yayınevi, İstanbul.

Ozil, Şeyda (2006), “Eğitimde Çocuk ve Gençlik Edebiyatı”, *Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Kurultayı 11-12 Kasım 2005 Bildiriler*, T.C. Maltepe Üniversitesi Yayınları, No:25, ss.47-54.

Özdemir, Emin (1995), *Eleştirel Okuma*, Ümit Yayıncılık, Ankara.

Sever, Sedat (2003), *Çocuk ve Edebiyat*, Kök Yayınevi, Ankara.

EK:1 (s.6-7)

İnci Çakmakçı, Mutluluk, 2003.

Sevgili Çocuklar,

Yandaki resmin adı “Mutluluk”. Yeşil bir tepenin üstünde. Resmin tam ortasında, başına koskocaman bir kırmızı başlık geçirmiş gibi duran beyaz bir ev var. Evin damı baştan aşağı kırmızı kalplerden oluşuyor. Bacadan keyifli bir duman tütmeğe. Evin iki yanında, biri öne, öteki arkaya doğru, tıpkı büyük eve benzeyen, iki küçük ev daha görünüyor. Evin iki yanından çıkan siyah çizgi, incelip kalınlaşarak aşağıya doğru iniyor ve bütün tepeyi kucaklıyor. Eve doğru giden beyaz, aydınlık bir yol. Yol resmin alt yanından resme giriyor, evin kapısının önünde bitiyor. Yolun üstünde sıçrayarak, şarkı söyleyerek kapıya doğru giden birkaç çocuk. Tepenin üstünde belli belirsiz o yola girmek için sıra beklermişçesine el ele tutuşmuş sıra sıra çocuklar.

Mutluluk bu kapının ardında mı? Kapıdan içeri giren çocukların mutlulukları, bacadan tüten dumanın içinden duyulan şarkı seslerinden belli. Acaba orada onları mutlu edecek neler buluyorlar? Bu resmi yapan sanatçı, yaptığı gönder-

melerle, bize verdiği işaretlerle mutluluğun her şeyden önce sevgiye dayandığını, her türlü mutluluğun sevgi temeli üzerine kurulabileceğini anlatmak istiyor.

Bize göre bu dünya sanatçıların sevgiyle yarattıkları düşsel bir dünya. Bu dünyada bilmedik, tanımadık bir şey yok. İnsanlar, hayvanlar, ağaçlar, çiçekler, deniz. Ama biz bunları sanatçının düş gücünden süzölen resimler olarak görüyoruz.

Dilersen seninle bu kapıdan içeriye sanatçıların dünyalarına girelim, bu dünyalarda neler var, bulmaya çalışalım. Burada art arda tam on beş kapı bulacağız. Her bir kapı bizi başka bir resme, başka bir dünyaya götürecektir. Resimlerin tadına varabilmek için, tıpkı dizimizdeki öyküleri, şiirleri okuduğumuz gibi resimleri de okumamız gerekiyor. Bu resimde gördüğümüz gibi, sanatçı yapıtıyla bir şeyler söylemek ister. Ama bunu sözcüklerle değil, biçimlerle, renklerle, çizgilerle dile getirir. Örneğin, bu resimde çocukların şarkı söylediklerini, seslerinin tüm evi doldurduğunu, bacadan taşıtığını; mutluluğun temelinde sevginin yattığını nasıl anladık? Eve doğru giden yoldaki çocukların üstünde ve bacadan çıkan dumanın içinde notalar olduğunu; evin çatısının kalplerden oluştuğunu, evin kollarını açmış gibi kendisine doğru gelen çocukları kucakladığını gördük. Ancak bu okumadan sonra, sanatçının bu resimle ne söylemek istediğini anladık. Öyleyse sen de resimdeki biçimleri, renkleri, çizgileri okumayı öğrenebilir, okudukların üzerinde düşünerek resmi anlayabilir, yorumlayabilir, tadına varabilirsin.

Şimdi gel resim dünyasının içine girelim, kapıları bir bir açalım, resimleri okuyalım, kitabı bitirdiğimizde mutluluğu birlikte yaşayalım. Bu serüven sana yeni yollar açabilir, seni yeni mutluluklara ulaştırabilir. Nasıl mı? Belki sen de bizim gibi sadece okumanın getirdiği mutlulukla kalmayıp günün birinde bu sanatçılar gibi büyük bir sanatçı olursun. Unutma: girdiğimiz dünya, bir sevgi dünyası.

Haydi şimdi hep birlikte kapıdan içeriye girelim.

EK:2 (s.8-13)





Oya Katoğlu, Safranbolu, 1988.

İşte şimdi Safranbolu'nun kalabalık bir caddesindeyiz. Safranbolu güzel evleriyle ün yapmıştır. Bu evler eski. Ama iyi korunmuş ve onarılmış evler. Bulduğumuz yerden resmin içine doğru giden yolun iki yanında sıra sıra dizilmiş birbirine benzeyen bu güzel evleri görüyoruz. Resmin düzeni: İki yanda tıpatıp birbirine benzeyen evler, tam ortada, az daha geri planda kubbeli bir yapı... Kubbeli yapının sol yanından meydana doğru yoğun bir hareket var. Gidip gelen, duran, konuşan, kadın, erkek, çocuk, büyük, birçok insan... Herkes tertemiz, pırıl pırıl giyinmiş. Kalabalık resmin alt yanında sağa, sola dağılıyor.

- Sence bu kalabalık alışılâgelen bir iş gününü mü yoksa arife, bayram gibi özel bir günü mü anlatıyor? Neden?



- Resme bakarak buranın nasıl bir kent olduğunu bize anlatabilir misin?

- Resmin tam ortasında kubbeli bir yapı var. Hangi yapıların kubbeleri vardır?

- Yapının kubbeden başka ne gibi özelliği var?



- Sence bu yapı ne olabilir? Neden böyle düşündüğünü açıklar mısın?

- Yolun sağında daha çok ev, solundaysa daha az ev var? Çizer bu düzenle neyi belirtmek istemiş sence?

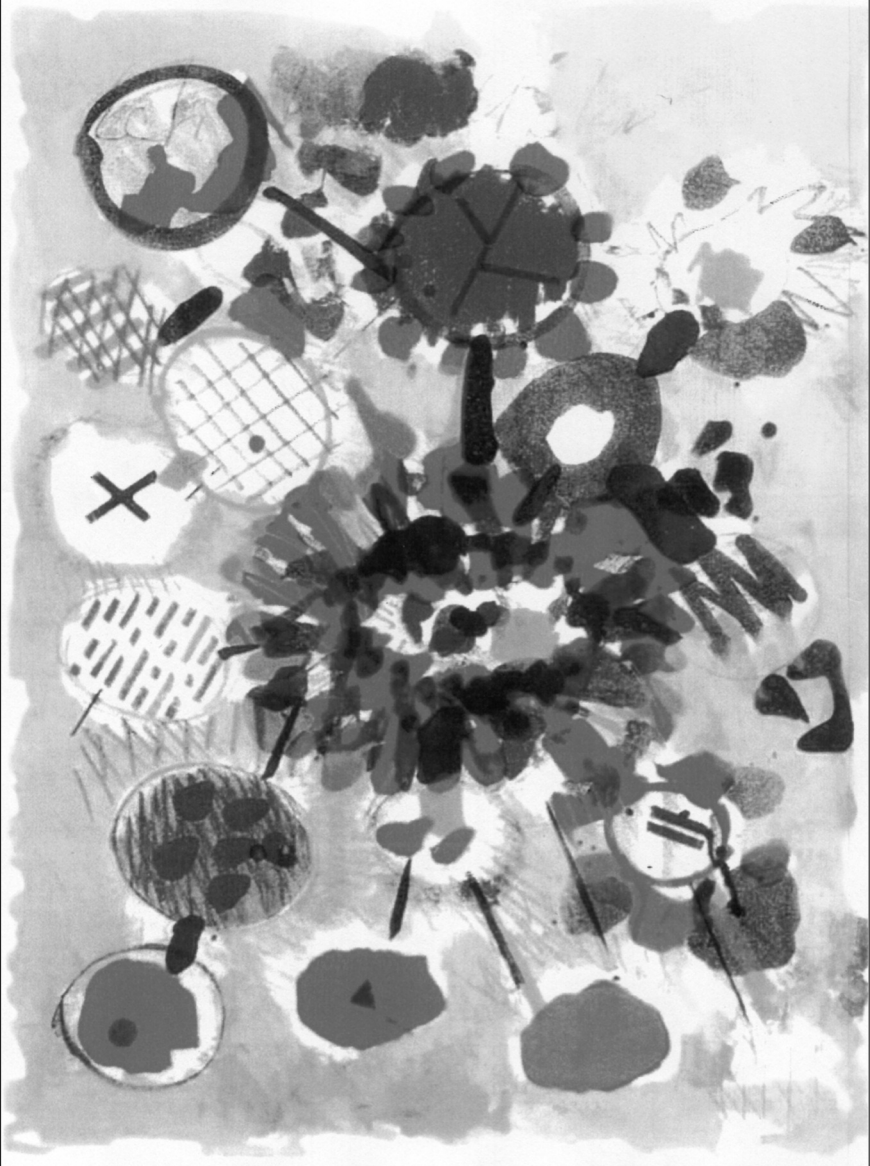
- Evler sarıya ve maviye boyanmış. Sen bu kentin belediye başkanı olsaydın evlerin daha değişik, daha çeşitli renklerde olmasını ister miydin?

- Eski evleri koruyan başka kentler biliyor musun ülkemizde?

- Sen de düşlediğin gibi bir kent resmi yapar mısın?

- Evlerden birinin penceresinden dışarıyı seyreden bir kız var. Bu kız neden kalabalığa katılmamış olabilir. Bu kızın öyküsünü yazabilir misin?



EK:3 (s.70-75)

Özdemir Altan, 1995, Soyağacı.

Son kapı bizi bambaşka bir dünyaya götürdü. Bu dünya renkli ve aydınlık. Ama görünürde ne insan var, ne de hayvan. Sadece düz çizgilerle birbirine bağlanan yuvarlak renk lekeleri ve bunların içinde bir takım işaretler. Bu biçimlerin arasında dolaşıp bir şeyler bulgulamak pek kolay değil. Şimdiye değin köyde, kentte, ormanda, bozkırda, denizde ve de düşlerde dolaştık. Hep bizim yaşamımızdan, çevremizden tanıdığımız şeyleri sanatçının düş gücünden süzölmüş ve doğal çevresinden soyutlanmış bir resim olarak gördük. Şimdi ilk kez renk, çizgi ve biçimden başka bir şey olmayan bir resmin içindeyiz. Bu tür resimlere “soyut resim” deniyor. Soyut resim, renk ve çizgi oyunundan başka bir anlam taşımayan, bir iletisi olmayan resim olabileceği gibi, tam tersine derin bir anlam da içerebilir. Sanatçı düşüncesini salt renk ve çizgiyle dile getirebilir. Bu onun yaratıcılığına bağlı. Soyut resmi anlamada resmin adı bize yardımcı olabilir. Ama sanatçı resme ad vermemiş de olabilir. Çoğu zaman sanatçılar “kompozisyon”, “adsız” gibi ifadelerle, anlamlandırmayı resmi okuyana bırakıyorlar. Bizim resmimizin adı var: “Soyağacı”. Belki bu bize ipucu olabilir. Tarih kitaplarında kimi zaman hanedanların soyağacı çizilir. Aynı soydan gelenlerin adları yazılır. Aileler de bazen soyağaçlarını çıkarırlar. Evlenenler, yeni doğan çocuklar çizgilerle birbirine bağlanır. (bak. s. 73) Bu resme de böyle bakabiliriz: Bir soyağacı olarak. Bir ipucu daha: Resmin sol üst yanında kalın siyahla çizilmiş yuvarlağın içinde “ich” yazılı. Almanca bir sözcük: “Ben” demek. Bunu göz önünde tutarak, o yuvarlağın soyağacının son bireyine işaret ettiği düşünülebilir. Daha aşağıdakiler de önceki kuşaklar olabilir.

Önce renklere ve biçimlere bakalım.

- Bu resimde kaç renk görüyorsunuz?

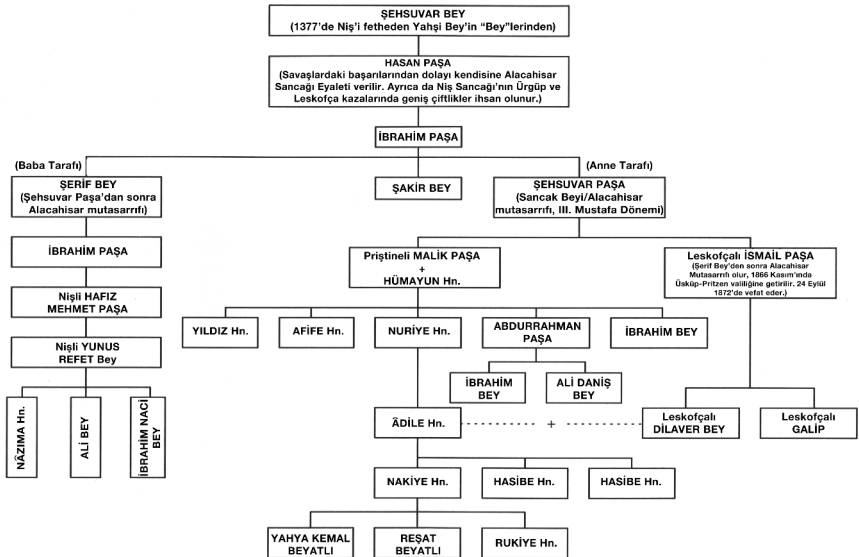
- Hangi renkler ana renkler?

- Bunlardan hangisi daha çok kullanılmış?

- Yuvarlak renk lekelerinin üstünde işaretler var. Bunlar neler?

- Kompozisyon ortadan yanlara, aşağıya, yukarıya doğru giden biçimlerden oluşuyor. Çevrede yer alan biçimler ya renkle ya çizgiyle sınırlanmış. Buna karşılık ortadaki en büyük biçim olan yuvarlağın çevresi kenar çizgisiyle sınırlanmamış, uçları hep açık. İçindeki renk lekelerini değişik biçimlere benzetmek mümkün. Bunlar sana bir şeyler çağırıştırıyor mu?

- Sence bu resimdeki soyağacı bildiğimiz soyağacı çizimlerine benziyor mu?



- Resimdeki yuvarlaklar kuşaklara işaretse, kaç kuşak gösterilmiş?

- Resimdeki işaretlerin aile bireylerinin özgeçmişlerine gönderme olduğu düşünülebilir mi? Örneğin zikzak çizgiler, ailenin kimi bireylerinin düz yoldan gitmediklerine gönderme olabilir mi?

- Yuvarlaklardan birinde = eşit işareti var, bir başkasında kafes. Bunlarla ilgili o bireylere ilişkin ne gibi şeyler düşünülebilir?

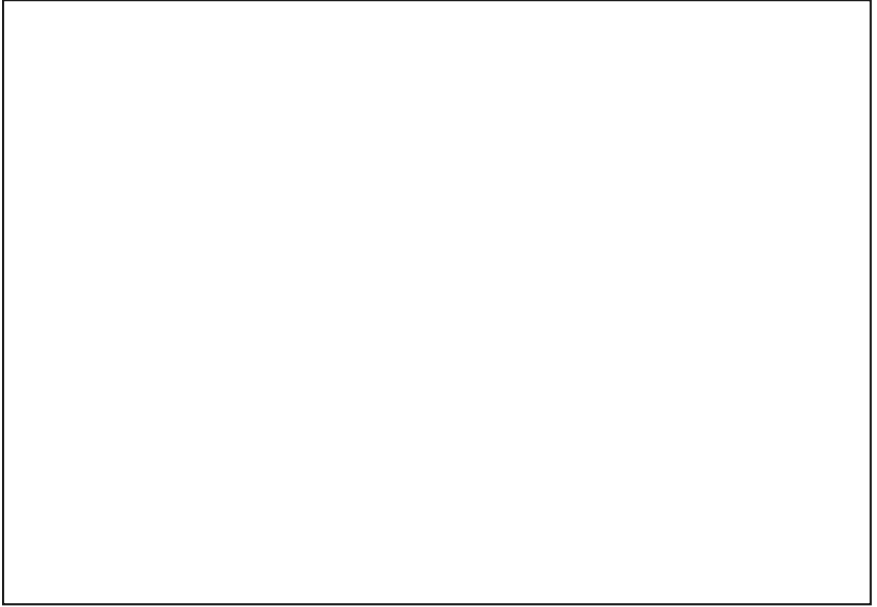
- Sen başka göndermeler bulabilir misin?

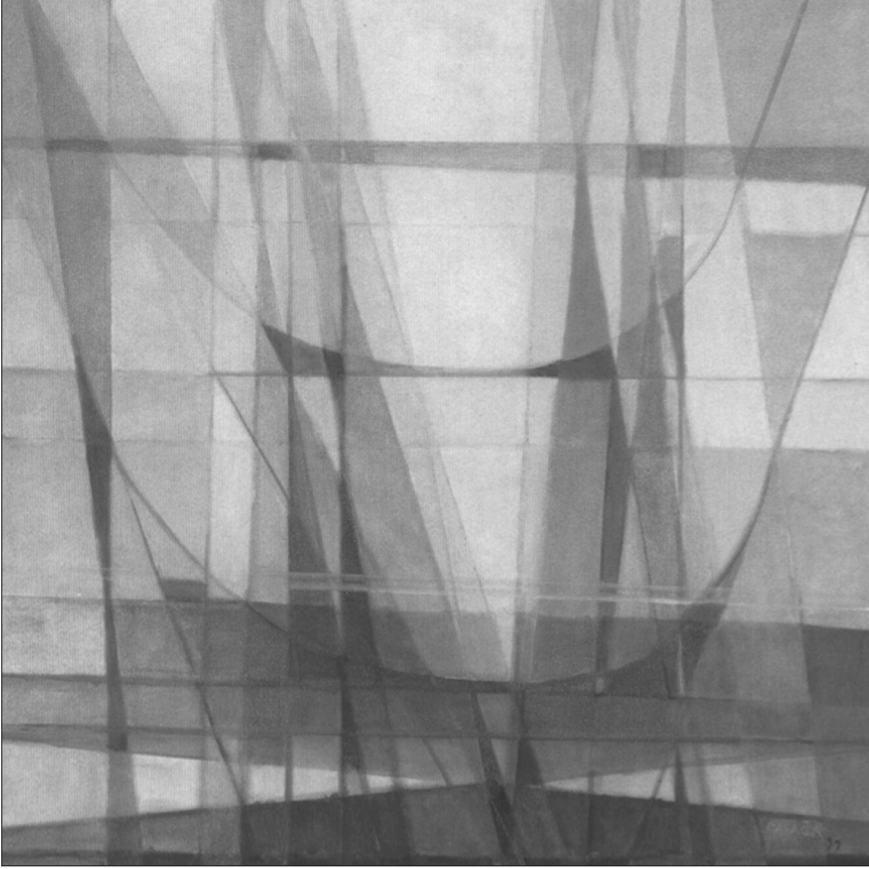
- Soyut resmi sevdin mi? Nedenini açıklar mısın?

- Soyut resimde pek çok sorunun açıkta kaldığını, yanıtın resmi okuyana, alımlayana göre değişebileceğini gördük. Sence bir resmin, izleyicisini okumada özgür bırakması, değişik yorumlara olanak vermesi güzel mi?

- Sen ressam olsan doğadan resim yapmak mı isterdin yoksa soyut mu? Nedenini açıklayabilir misin?

- Sen de bir soyağacı resmi yapar mısın?



EK:4 (s.76-77)

Ferruh Başağa, Soyut Kompozisyon, 1999

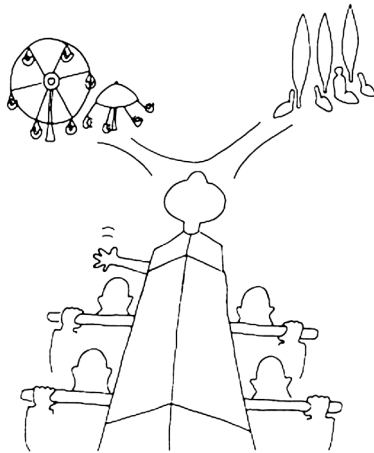
Artık bütün kapılardan geçtik. Önce toplum içindeydik. Çevremiz kalabalıktı. Müzik, eğlence vardı. Sonra da biraz doğayı tanımak, doğanın güzelliklerini yaşamak istedik. Bunda başarılı da olduk, doğanın bize sunduğu değişik güzellikleri yaşadık. Ama yaşam hep böyle geçmiyor ki. Yaşadığımız olumlu olumsuz olaylar, bizi etkileyen çeşitli şeyler iç dünyamıza giriyor, bizi mutlu ya da mutsuz ediyor. Bunlar da rüyalarımızda ortaya çıkabiliyor. Bu nedenle rüyalar dünyasında da dolaştık. Ve sonunda geldik bir an her şeyi geride bırakarak külahımızı önümüze koyup “ben kimim” diye düşünmeye. Kısaca kişinin geçmişiyile bir tür hesaplaşması ve geleceğe bakışı.

Şimdi sorabiliriz, bu yolculuğumuz bize nasıl bir mutluluk getirdi diye. Geçtiğimiz yerlerde gördüğümüz insanların yüzleri her zaman gülmüyordu. Neden bunlar böyle üzgün acaba diye düşündüğümüz bile oldu. Ama yola çıkarken beklentimiz o resimlerde göreceğimiz kişilerin mutluluğu değil, o resmin yaratıcısının mutluluğuydu. Onun sanatıyla yarattığı sevgi ortamının, kısaca sanatın bize verdiği mutluluktur. Bunu doya doya yaşadık. Seçtiğimiz sanatçılardan her birinin nasıl değişik konulara eğildiğini, dünyaya başka bir gözle baktığını, gördüklerini kendine özgü üslubuyla, renkler ve biçimlerle dile getirdiğini gördük. Resim yaparken gördüklerimizi birebir yapmamız gerekmediğini, sadece renk ve biçimlerle de çok şey söylenebileceğini öğrendik; soyut resmin tadına vardık. Resimlerimize bir de sorusuz yanıtsız, gönlünce üzerinde düşünebileceğim, düş kurabileceğim bir soyut resim ekledik.

Sen de bizim gibi kendini bu dünyada mutlu duyduysa bundan sonra resim artık senin dünyanın bir parçası oldu demektir. Bu da bizim için ayrı bir mutluluk. Bilirsin, insan sevdiği şeyleri hep başkalarıyla paylaşmak ister.

Mutluluğunu arkadaşlarıyla paylaşabilmen dileğiyle...

EK:4 (Erol Büyükmeriç, Nasreddin Hoca, Ankara 2008, s.79)



EK:5 (Erol Büyükmeriç, Nasreddin Hoca, Ankara 2008, s.45)



TÜRKİYE'DE ÇEVİRİ ÇOCUK EDEBİYATININ BU EDEBİYAT ALANININ GELİŞİMİNDEKİ İŞLEVİ

Yrd. Doç. Dr. Necdet Neydim*

Tarihsel süreç içerisinde meydana gelen ekonomik, sosyal ve bilimsel gelişmeler sosyal paradigmalarda da değişimler yaratmıştır. Bu değişimler sonucu çocuğa bakışta da farklılıklar ortaya çıkmıştır. Sosyal açıdan bilinen tarih olan antik çağdan bu yana çocuğun toplum içerisindeki yeri ve önemi değişimlere uğramıştır. Ekonomik ve sosyal gelişmelere koşut olarak çocuk, değer olarak algılanmaya başlanmış ancak bu algılama sürecine bağlı olarak farklı anlamlar yüklenmiştir. Feodal kültürde soyu devam ettirecek bir varlık olarak görülürken, Aydınlanma'nın bir sonucu olan ulus devletlerin ortaya çıkışının ardından ülkenin geleceğini sürdürecektir varlık olarak algılanmıştır. Modernleşme sürecinde çocuğa bakışta Batı'da temel paradigmatik değişimler meydana gelmiş ve bunun etkileri dolaylı olarak bize de yansımıştır.

Tarihsel açıdan bakıldığında, Osmanlı döneminde XIX. yüzyılın ikinci yarısına kadar modern anlamda çocuk edebiyatına dönük bir çalışma olmadığı görülür. Tanzimat'ın başlangıcıyla birlikte çocuğa, çocukluğa ve çocuk edebiyatına dönük yeni bakış açıları ortaya çıkmaya başlar. Tanzimatla birlikte başlayan

* İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi

batılılaşma çabaları çocuğa bakış açısını değiştirmiş ve ona dönük edebiyat ve eğitimin gereksinmesini doğurmuştur. Ancak henüz feodal ilişkilerini sürdürmekte olan Osmanlı toplumunda aydınlanma çabaları bir öykünme olarak ortaya çıkmıştır. Bu öykünme Batı'ya yetişme çabalarının da bir zorunluluğudur aynı zamanda. Aydınlanma kendi bakış açısıyla çocuğa yaklaşırken ve kendi felsefesine dönük bir çocuk edebiyatı yaratırken, Tanzimat da benzer bir yolu izleme çabasına girmiştir. "Robinson Cruseu" ve "Gulliver" romanlarının çocuk edebiyatı alanında ilk çevrilenlerden olması Batı'daki Aydınlanma sürecinin –tam bir simetri olmasa da–çeviri yoluyla bize yansıtılma çabası olarak görülmelidir. Çocuk ve Gençlik kitabı olarak yazılmamasına karşın bu kitaplar aydınlanma döneminde bu edebiyat alanının ilk ürünleri olarak kabul edilmiştir. Osmanlı'da da ilk çevrilen kitaplar bu kitaplardır. (bkz. Türk Ed. Ans. Atilla Özkırımlı) Daha sonra Jules Verne'nin kitaplarının çevrilmesi, çocuğu bilime yöneltmenin bir çabası olarak düşünülebilir.

Aydınlanma dönemi, yeni toplumun gereksindiği yetişkinleri yaratabilmek için çocuk edebiyatında didaktik ve ahlakçı bir yöntem izleyerek, idealize çocuk figürü çizmiş ve uzunca bir süre bu figürü yaratma çabasını sürdürmüştür. Osmanlı döneminde, Tanzimat'tan başlayarak aynı yöntem uygulanmış ve bu yöntem daha sonra Cumhuriyet döneminde de sürdürülmüştür. Çocuk edebiyatına dönük çalışmalar didaktik, ahlakçı ve buyurgandır. Başlangıçta çocuğa oyunu bile yasaklayan anlayış, daha sonra belli bir süreç içerisinde yumuşama göstermiştir.

Tanzimat dönemindeki çocuk edebiyatının en önemli yanı kız ve erkek çocukları ayırmaksızın eğitime yönelmiş olmasıdır. (bkz. Kür İsmet, Türkiye'de Çocuk dergileri 1869- 1928) Tanzimatla temelleri atılan ve Cumhuriyet'le daha bir geliştirilen çocukluğa bakışta didaktik yön yine de ağırlığını sürdürmüştür.

Tarihsel süreçte çeviri çocuk edebiyatı

Tarihsel süreç içinde çeviri çocuk edebiyatına baktığımızda, Tanzimatla başlayan yenileşme çabalarının içinde çeviri edebiyatın önemli bir yer tuttuğu görülür. Edebiyat geleneğimizde başlangıçta Batı'da da olduğu gibi çocuk edebiyatı yetişkinlerle ortak sözlü edebiyata (masallara ve destanlara) dayandığı ve ayrı bir çocuk edebiyatından söz edilemeyeceği için bu boşluğu doldurmakta çeviri çocuk edebiyatından yararlanılmıştır.

Edebiyat tarihçilerimiz tarafından genel olarak kabul edildiği gibi, yeni Türk edebiyatı XIX. yüzyılın ikinci yarısında, Tanzimat döneminde, Avrupa ve özellikle Fransız etkisiyle doğmuş, o dönemde yapılan çeviriler başlıca etki aracı olarak

çok önemli bir rol oynamışlardır. Bundan başka Tanzimat'tan beri süregelen çeviri etkinliğinin Cumhuriyet'ten sonraki çağdaş edebiyatımızı da canlandırmaya devam ettiğine dair pek çok gösterge vardır. Ancak bu geniş bağlam içinde, edebiyat tarihi açısından çeviri yetişkin edebiyatı söz konusu olduğu zaman önemli görülen dönem, çevirilerin bariz şekillendirici işlev gördüğü Tanzimat dönemidir. Aynı şeyleri çeviri çocuk edebiyatı için de söylemek mümkündür. Çeviri edebiyatla yerli edebiyat dizgesi arasında, sonraki dönemlerde görülen ve belki de daha karmaşık olan ilişkiler, tarihsel araştırmalara konu olmamıştır. (Aktaran Paker 1987)

Idare, hukuk ve eğitim alanlarında "yeniden düzenleme" anlamına gelen Tanzimat 1839 yılında başlattığı reformlarla Osmanlı/Türkiye tarihinde yeni bir çığır açmıştı.

18.yüzyılın sonlarından itibaren, Avrupadaki bilimsel teknolojik ilerlemenin verdiği ilhamla başlayıp çoğu kez başarısızlığa uğrayan bir dizi çağdaşlaşma sonucu olarak görülmesi gereken Tanzimat reformları, tartışmalı da olsa, resmi ve bilinçli batılılaşmanın geri dönülmez ifadesiydiler. Bunun sonucu olarak, yerli edebiyat çoğul-dizgesinde XIX. yüzyılın ikinci yarısından itibaren görülen değişiklikler, batılılaşmayla başlayan kültür değişiminin ağır ilerleyen süreci içinde yer alıyordu. (Paker 1987)

Batıyla ortaya çıkan bu etkileşimde çevirilerin önemli bir işlevi vardır. Çevrilen kitaplara bakıldığında Batının yaşadığı gelişim sürecinin biraz geç de olsa bizde de yaşandığını görmek mümkündür. Batı'da 1719 yılında yayınlanan, cesaretle ve tekniğe hükmederek dünyaya egemen olunabileceğini ve insana duyulan inancı vurgulayan Daniel Defoe'nin "Robinson Cruseou" romanı bizde 1864 yılında Ahmet Lütfi çevirisiyle "Hikaye-i Robinson" adıyla yayınlanır. 1726 yılında yayınlanan, kısır mücadeleler ve hoşgörüsüzlüğün getirdiği deneyimleri, insan hırsının boşluğunu, sonunda geriye umutsuzluk ve yalnızlığın kaldığını ortaya koyan Jonathan Swift'in 'Gulliver' romanı da 1872 yılında Mahmud Nedim tarafından çevrilir ve 'Gulliver Nam Müellifin Seyahatnamesi' adıyla yayınlanır. Çeviri çocuk edebiyatının bu iki kitapla başlaması Batı'daki aydınlanma sürecinin çeviri yoluyla bize yansması olarak algılanabilir. Bu dönemde Jules Verne'nin kitapları da yayınlanır. 'Gizli Ada' (1869) 'Seksen Günde Devriale' (1889) 'İki Sene Mektep Tatili' (1891) Ahmet İhsan Tokgöz çevirileridir. 'Merkezi Arza Seyahat' (1885) 'Beş Hafta Balon ile Seyahat' (1888) Mehmet Emin tarafından çevrilmiştir. Bu dönemde ayrıca Şinasi, Recaizade Mahmut Ekrem ve Ahmet Mithat Efendi'nin La Fontaine ya da başka şair ve yazarlardan

şiiir ve düzyazı biçiminde çevirdiği fabl türünde kısa hikayeler ve uyarlamalar vardır. (Aktaran Koz 1993) Avrupa kültürüne ve sanayileşmesine ve aydınlanma sürecine artan ilginin somut belirtileri olan bu eserlerin yayınlanması, toplumda yeni bir kültürün oluşturulması ve bu kültürle yetişmiş kuşakların yaratılması çabasıdır.

Tanzimat döneminde yayınlanan çocuk dergilerinde çevirinin yeri ve etkinliği

Burada yaklaşık altmış yıllık bir süreçte yayınlanan çocuk dergilerini titiz bir çalışmayla araştıran İsmet Kür'ü anmadan geçemeyeceğim. Kür, çocuk dergilerini derleyerek tarihsel bir bakış açısı yaratmıştır bizlere. Bu araştırmayı değerlendirirken, özellikle çeviri öyküler, yazılar ve bunun yanında dergilerdeki çocuğa bakış gözönünde tutulmuş ayrıca dergilerdeki yazarların daha sonraki dönemde Cumhuriyet'in önde gelen yazarları olduğu vurgulanmaya çalışılmıştır.

1869 larda yayınlanmaya başlayan çocuk dergilerinde de çeviri yazılar önemli bir yer tutar. Bu dergilere bakıldığında toplumun çocuğa bakış açısını çocuğu ele alış biçimini ve geçirdiği evreleri görmek mümkündür. Çocuk dergilerinde ayrıca sosyal ve politik yaşamın etkilerini görmemek olanaksızdır. Ülke sorunları çocuk dergilerine olabildiğince yansıtılmıştır. Çocuklar adam yerine konmuş,eğitim sorunları ele alınmış ve kadın haklarından sözedilmiştir. 1869 dan bu yana yayınlanmış,ömürleri genellikle pek uzun sürmemiş 200 ün üstünde dergi vardır.

1882 de yayınlanan 'Çocuklara Arkadaş' dergisinde daha önce yayınlanan dergilerde olduğu gibi fen bilgisi ile ilgili yazılar ve didaktik öyküler var.Bu dergide ilk çeviriler yayınlanmaya başlanmış,ancak çeviriler az bir bölüm tutuyor. Çevirmen adı verilmemiş ve hangi dilden çevrildiği belirtilmemiş; Ancak bu dönemde aydınlar arasında en yaygın olan yabancı dilin Fransızca olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü aydınların kendilerine örnek aldığı devrimin Fransız devrimi olduğunu göz önünde tutarsak ve aydınların büyük bölümünün Fransızca bildiğini hesaba katarsak çeviri dilinin Fransızca olduğu anlaşılabilir. Yine 1882 de yayınlanan 'Vasıta-i Terakki' dergisinde 'Hırsızlık' başlıklı öykü bir çeviri. 1896 yılında 'Çocuklara Mahsus Gazete' yayın hayatına başlıyor . Dergide başka ülkelerden,Osmanlı ülkesinden haberler veriliyor ve olaylar anlatılıyor. Ülke sorunlarından bahsediliyor,yurt dışından sanat olayları hatta politik olaylar ele alınıyor. (158) Dergi 297. sayısında kapağını Fransızca yazıyor. (Journal pour les Enfants). Bu biçim kapak bir süre devam ediyor,sonra sessiz sedasız

kalkıyor. Dergiyi çıkaranlarda yabancı hayranlığı, özellikle Fransız hayranlığı var. Yazıların büyük bir bölümü Fransızca'dan çevrilmiş. 1897 yılında yayınlanmaya başlayan 'Çocuklara Rehber ' dergisi fizik ve biyoloji bilgileri veriyor. Dergide Fransızca'dan çevrilmiş 'Küçük Mektuplar' var. Çevirmeni verilmiş. Leman adında bir bayan. (Rasinden Oğluna) Yazı kitap seçimiyle ilgili öğütleri kap-sıyor. Leman hanım derginin hem çevirmeni hem de yazarı. Yine aynı dönemde yayınlanan 'Çocuk Bahçesi ' adlı dergide Fransız Lui Bustar'dan çeviri bir öykü var, çevirmeni Ali Ulvi. Derginin yazarları arasında daha sonra Cumhuriyet dö-ne-minde de etkinliklerini koruyan Tevfik Fikret (Fikret Cumhuriyet döneminde Fransızca eğitim yapan ve çok sayıda aydın ve yönetici yetiştiren Galatasaray Lisesinin müdürlüğünü yapmıştır), Mehmet Emin Yurdakul, Hüseyin Cahit Yalçın, Rıza Tevfik Bölükbaşı, Ali Ulvi Elöve, Raif Necdet var. Bu derginin önemli bir özelliği Selanikte yayınlanması, çeviri yazılar yayınlamasına karşın yabancı hayranlığının olmayışı ve dönemin yönetimi tarafından kapatılmış olması. 1913 yılında yayına başlayan 'Arkadaş' dergisinde Fenelondan yapılan bir çeviri var. Dergide Türk dilinde çocuklara dönük eserler olmamasından yakınıyor. Hugo ve Le Marti'den söz ediliyor. Yine aynı yıl yayına başlayan 'Çocuk Dünyası' adlı dergide çocukların okuyacağı kitapların olmamasından yakınıyor ve Tolstoy'un çocuklar için yazdığını ,dergide Fransız,Alman, İngiliz ve Rus edebiyatından yararlanacaklarını ama milli masallara daha fazla önem verecekleri söyleniyor. Dergi de ayrıca Ali Ulvi'nin 'Çocuklarımıza Neşideler' ve İbrahim Alaaddin Bey'in 'Çocuk şiirleri' kitaplarından söz ediliyor. Ayrıca Kinsley'in 'Su Bebekleri' ve 'Peri Masalları' adlı kitaplarının çevrilmesinin düşünüldüğü söyleniyor. Çocuk Dünyasında yayınlanan yazılar kitap haline getiriliyor. 'Gulliverin Seyahat-namesi' baskısı ilk tükenen kitaplardan. ' Su Bebekleri' Kitap halinde parlak ve iki renkli bir kapakla yayınlanmış.

Yukarda değindiğim bu bilgiler tanzimat döneminde yayınlanan çocuk dergilerinde çevirinin yeri ve etkinliğini vurgulamakta aynı zamanda eğitim sürecinde çeviriden nasıl yararlanıldığını da ortaya koymaktadır.

Bu yayın etkinliklerinden de görüldüğü üzere Osmanlı da XIX. yüzyılın ikinci yarısına kadar sözkonusu olmayan çocuk edebiyatı, batılılaşmanın etkisiyle gündeme gelmiş ancak o döneme dek etkin olan sözlü edebiyatın bir parçası olan masallardan başka yerli dayanak bulamamıştır. Kültürel anlamda ye-nileşmede ortaya çıkan bu boşluk çeviri edebiyatla doldurulmuştur.

Cumhuriyet dönemi çocuk edebiyatında çevirinin yeri ve etkinliği

Cumhuriyet döneminde çocuk edebiyatına dönük bir ilgi yoğunlaşması olur. Bu dönemde batılılaşma çabaları Tanzimat dönemindekinden farklı olarak aydınlanma devrimine dönüşür ve özellikle tek parti döneminde devrim süreci olarak yoğun biçimde uygulanır. Cumhuriyetin ilk dönemleri, tanzimat döneminde başlatılan çalışmaların yaşama geçirilmesi olarak kabul edilebilir. Tanzimat döneminin öncü yazarları Cumhuriyet döneminin önde gelen yazarları olurlar. Cumhuriyetin ilk dönemlerinde batı kültürü merkez olmasına karşın ÇÇE merkez olmaktan bir süre çıkar. Bu dönemde yazarlar özgün eserler verme çabasına girerler. Ancak bu eserlerde etkin olan yine batı kültürü, dolaylı olarak da çeviridir. 1945'ten sonra başlayan klasiklerin çevrilmesi çalışmaları çocuk edebiyatını da etkilemiş ve 50'li yıllardan itibaren çocuk klasikleri de çevrilmeye başlamıştır. Bu aynı zamanda 1945'lerde başlayan dünyadaki değişim sürecinin bir yansımasıdır. Ancak bu yansımanın doğrudan olduğunu söylemek güçtür. Batıda geçmiş dönemin tüm anlayışları sorgulanırken, bizde bu anlayışları yansıtan kitapların çevirilmesi tarihsel süreci yakalama çabası olarak düşünülebilir.

Doksanlı yıllara kadar süren son otuz yıla baktığımızda sürekli olarak en çok baskı yapan kitapların çocuk klasikleri olduğu görülür. 60' lı yıllarda yayıncılık patlaması gerçekleşir. Aynı ya da değişik yazarlardan kitaplar çevrilir. Ancak klasiklerin dışında yeni çevrilen kitap sayısı genel orana göre oldukça düşüktür. 60'lı yıllarda klasik yazarların aynı ya da farklı kitapları 400'e yakın baskı yapar.

Tüm bunlara karşın, özellikle seksenli yıllarda başlayan bir süreçte Alman, Fransız ve İngiliz edebiyatından önemli yazarların eserleri Türkçe'ye çevrilmiştir. Michael Ende, Cristine Nöstlinger, Erich Kaestner, Peter Haertling gibi Almanya'nın önde gelen yazarlarının eserleri yanında İngiliz edebiyatından Roald Dahl, Fransız edebiyatından Goscinný İsveç'ten Astrid Lindgren gibi ünlü yazarların kitapları dilimize kazandırılmıştır. Bu yazarların en önemli özellikleri savaş sonrası yazarlar olmaları, büyük bölümünün 68 kuşağı temsilcisi olmaları ve çocuk gerçekliğini ve eşitliğini edebiyata taşımış olmalarıdır. Bu yazarlar çocuk gerçekliğini ön plana çıkartırken didaktik bir tavırdan kaçındıkları gibi; idealize tip yaratma kaygısından uzak durmuş olan yazarlardır. Çeviri edebiyatta ortaya çıkan bu gelişmeler, yerli çocuk edebiyatını da etkilemekte ve Türkiye'de çocuk edebiyatı, genel edebiyat alanı içinde kendi saygın yerini almaktadır.

KAYNAKÇA

Büyük Larousse 5. Cilt, Milliyet Yayınları İstanbul 1992

Ercilasun,Bilge: Ahmet İhsan Tokgöz Kültür Bakanlığı Türk Büyükleri Dizisi,Ankara 1996, s. 73-75

Kurultay, Turgay; Neydim, Necdet: Çocuk ve Gençlik Edebiyatımızın Oluşumunda çevirilerin yeri ve Çeviri Çocuk Edebiyatının Durumu Üzerine. Binbir Kitap Cilt 1 Sayı:2 İstanbul 1998 s. 46-57

Kür, İsmet : Türkiye'de Çocuk Dergileri 1869-1928 Araştırma-Inceleme, Türk Dil Tarih Yüksek Kurulu Ankara 1991

Metis Çeviri , 1991 Bahar (Çeviri Çocuk Edebiyatı Kaynakçası)

Metis Çeviri , 1991 Yaz (Çeviri Çocuk Edebiyatı Kaynakçası)

Neydim, Necdet: Çocuk ve Edebiyat, Çocukluğun Kısa Tarihi Edebiyatta Çocuk Figürleri, Bu yayınevi, İstanbul, 1998 s.10-46

Özkırımlı, Atilla : Türk Edebiyatı Ansiklopedisi, Cem Yayınevi İstanbul 1990

Paker, Saliha : Tanzimat Döneminde Avrupa Edebiyatından Çeviriler ,Çoğul-Dizge Açısından Bir değerlendirme, İngilizce'den Çev: Ali Tükel Metis Çeviri 1987 Güz

Yavuzer, Haluk : Çocuk Psikolojisi, Altın Kitaplar İstanbul 1984 s.20-23

II. OKUMA KÜLTÜRÜ ve SORUNLAR



OKUMA KÜLTÜRÜ VE MEDYA

Doç. Dr. Kemal İnal*

Barry Sanders'ın dediği gibi "İnsan, okuryazarlığın ürünüdür." Ama maalesef günümüzde medya, özellikle elektronik medya, okuryazarlığı zayıflatmakta, anlamsızlaştırmakta, gerçek içeriğinden etmekte ve hatta yok etmektedir. Günümüzde okur olmak, okumak, okur rolünü gereğince yerine getirmek, giderek değerini yitirmektedir. Okumaktan ziyade görmek ya da bakmak ön plana çıkmakta; okuma edimi, çeşitli medyatik kılıklar altında görsel kültürün yedeğine çekilmektedir.

Kapitalist küreselleşme öncelikle dil olmak üzere birçok alanda benzerleştirme süreçlerini egemen kılıp kültürel zenginliklerin altını oydukça insanlar ana dillerinden uzaklaşmakta ve bu da kendi zengin dilinde işlevsel okuma ediminin yitmesine neden olmaktadır. Maalesef bu süreçte artık dil yoksulu bir kuşakla karşı karşıya olduğumuz gerçeği daha fazla dile getirilmektedir. Dili kültürel bir hazineden ziyade iletişimin basit bir aracı olarak gören yeni kuşakların elbette sözcük hazineleri de kitledir. En fazla yüz elli kelimeyle konuşan yeni kuşaklar için ciddi, eleştirel, derin, sorgulayan okuma artık bir külfet gibi görülmekte; piyasada ortaya çıkan yeni yöntem ve teknikler (hızlı okuma yöntemleri, pratik okuma teknikleri vb.), okuma aşkını, okuma kültürünü ve okuma yeterliliğini zayıflatmaktadır. Her kültürel unsur gibi okuma da

* Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Öğretim Üyesi

piyasadaki değeri değil, fiyatı kadar para etmekte; dolayısıyla okuma, kültür-lenmenin onsuz olmaz bir ögesi olmaktan hızla uzaklaşmaktadır.

Kanımca günümüzde neoliberalizm ve küreselleşmeyle birlikte yeni bir okuma kültürü belirmiştir. Yeni meta ilişkileri, yeni küresel piyasalar, yeni üretim sistemleri, yeni kültürel biçimler haliyle yeni bir okuma kültürü yaratmıştır. Yeni okuma kültürünün dört görünümü vardır:

- 1) Pragmatik okuma: Bu okuma biçimi, aşırı işlevselliğe dayanıyor. Pragmatik okuma, son derece çıkarıcı, bireyci, bencil bir okumadır. Okumayı başka şeyler (sınav kazanmak, şöhret olmak, para kazanmak vb.) için araçsallaştırıyor. Sınavlara hazırlanan öğrenciler, genellikle pragmatik okuma yaparlar. Metnin sorunsalına sızmak ve metni anlamlandırmaktan ziyade metinde gizli ya da açık yer alan bilgileri ararlar. Ama bu bilgiler, piyasada geçerliliği, bir fiyatı ve işlevselliği olan bilgilerdir. Pragmatik okuma tarzı, okuma edimini piyasanın yedeği haline getirmektedir. Öğrenciler gibi politikacılar, danışmanlar, demagoglar da pragmatik okuma yaparlar. Pragmatik okumaya yönelenler, metnin kendi içinde bir değeri ve mesajından ziyade metnin bir araç olarak ne işe yaradığıyla daha çok ilgilenirler. Araçsallaştırılan okuma, okumayı bir kültür olarak kurmaz ve görmez. Örneğin, piyasadaki bebek ve çocuk bakımı, sağlıklı olma ve diyet programları, pembe aşk arayışı, kilo verme vb. üzerine olan kitaplar, okuyucudan pragmatik okuma yapmalarını beklerler. Pragmatik okumanın derdi, dünyayı insani yönde dönüştürmekten ziyade kendine yontan bir okumadır; kendi derdine odaklanan bir meşgaledir. Medya, özellikle elektronik medya, pragmatik okumaya yol vermekte, özendirmekte ve kolaylaştırmaktadır. Örneğin, tematik olarak gittikçe uzmanlaşan ve özelleşen gazeteler, sayfalarını okurların pragmatik ihtiyaçlarına düzenlemektedir. İnternet dünyasında oluşturulan çeşitli formlar (blog, web sayfası vd.), pragmatik okumanın gerektirdiği hızı sağladığı için yaygın bir etki kazanmıştır.
- 2) Görsel okuma: Görsel okuma, daha çok elektronik medyayla ortaya çıkmıştır. Bu okuma biçiminde metni satır satır, sözcük sözcük okumaktan ziyade, gözlerle hızlıca ve keyfi tarama (scanning) söz konusudur. Hatta çoğu zaman taramaktan ziyade hızlıca göz atmak, şöyle bir bakmak, orasını burasını okumak, rastgele gözden geçirmek (browse) şeklinde bir okuma gerçekleşir. Görsel okumanın baş so-

rumlusu, bilgisayar ve internet kültürüdür. İnsanların görsel medyayla geçirdikleri zaman arttıkça, egemen ve yaygın okuma biçimi, görsel okuma olmaktadır. Klasik okur eskiden okuduğu metni resmen deşer, onun üzerinde arkeolojik kazı yapar, sayfanın sağına soluna, altına üstüne notlar düşer, metnin yazarıyla metin üzerinden tartışmaya, hatta polemige girerdi. Oysa günümüzün pragmatik okurunun metnin yazarıyla ne tartışma yapacak zamanı ve yeterliliği ne de buna niyeti vardır. Görsel okuma yapan okurun ilgilendiği metne şöyle bir bakması yeter.

- 3) Hafif okuma: Kültür metinlerin, klasik kitapların, derin pasajların okumasının yerini alan bir okuma biçimidir. Daha çok sadeleştirilmiş metinleri okumayla kendini gösterir. Zamanı kıt olan profesyoneller için çoğu zaman "özet" şeklinde hazırlanan metinleri okumak, bir tür hafif okumadır. Hafif ya da light metinler, kendini yormadan ve fazla zaman harcamadan bilgilenmek isteyenler için hazırlanmaktadır. Çok satan kitaplar, aslında hafif okumaya yönelik kitaplardır. Örneğin, Freud ya da Lacan yerine Üstün Dökmen okumak, bir hafif okuma edimidir. Aydın Çubukçu yerine Emre Kongar, Balzac yerine Elif Şafak, Stendhal yerine Ayşe Kulin okumak da öyle. Hafif okur, ağıra gelemmez. Entelektüel kilosunu yeterli olmadığı için hafif okur, ağır metinlerin altında ezilir. Tatil kitapları, günümüz romanları, meslek-iş-meşgale kitapları vb. hafif okumaya yöneliktir. Hafif okuma edimi, hayatı hafifletip her türlü (sosyal, siyasal vb.) yükten arınmada birebir teknik olarak kabul görmektedir.

- 4) Popüler okuma: Çok tanınmış, herkese hitap eden, anlaşılması kolay olan metinleri okuma biçimidir. Popülist niteliklere de dayanır. Popüler okur, kendini sıkmayan bir okur tipidir. Popüler okur için mesele, herkes ne okuyor ise, onu okumaktır. Popüler okumada, tanıdık, aşina ve bilindik olmayan her metin tehlikelidir ve bunlara zaman harcamaya değmez. Popüler okumada okur, eline aldığı metinde okumak istediklerini okur; kendine yabancı, uzak ve ilgisiz olan düşünce ve bilgileri tekinsiz diye niteleyip onlardan uzak durur.

Bu dört okuma biçiminin ortaya çıkış nedenleri:

- 1) Zaman: Günümüzde zaman, artık kıt ve değerli bir meta işlevi görmektedir. Herkes zamanının azlığından ya da yokluğundan yakınmaktadır. Teknoloji, hız ve üretim ilişkileri, zamanı ciddi bir meta ha-

line getirmiştir. Her kurum zaman konusunda son derece hassastır. Örneğin, medyada bir programa katılan bir konuşmacı konuktan düşüncelerini en kısa zamanda, en net ve anlaşılır biçimde ve vurucu şekilde anlatması beklenmektedir. Öte yandan zaman kıtlığı şikayeti nedeniyle birçok meslekte okuma, bir şenlikten ziyade külfet olarak algılanmaktadır. Örneğin, üniversitelerde kurulan akademik atanma ve yükseltme jürilerinde yer alan öğretim üyelerini binlerce sayfa tutan dosyaları neredeyse hiç okumadıkları, hem bir iddia hem de yaygın bir şikayet konusudur.

- 2) Emek: Artık çoğu insan, kendi sağlığı adına okuma edimini çoğu zaman bir angarya olarak algılayabilmekte ve böylece okuma emeğinden kaçabilmektedir. Örneğin, çoğu öğretmen için sınav kağıdı okumak, artık bir kabus haline gelmiştir. Çoğu kitap, dergi ve gazete makalesi, eğer uzun ve anlaşılması zor ise, emek vermeye değmez olarak görülmektedir.
- 3) Para/değer/eder: Günümüzde okuma, bir kültür olarak değerini yitirdikçe, parasal anlamda da değersizleştirilmektedir. Artık çok az insan ve elbette özellikle gençler, zor ve zahmetli bir iş olarak gördükleri okuma edimini değersiz olarak görmekte ve buna para harcamaya çalışmaktadırlar. Öğrencilerin, dersin kitabından ziyade kitabın sadece belli kısımlarının fotokopilerine yönelmelerinin nedeni budur.
- 4) Boş zaman: Günümüz insanı, özellikle orta sınıflar ve emekçiler için boş zaman ciddi bir sorundur. Özellikle emekçiler, boş zamanları kendilerini yeniden üretmede en çok gereken şeyi, yani fizik dinlenmeyi yapmak zorunda oldukları için yukarıda ifade edilen dört okumadan hiçbirini yerine getiremezler. Çünkü bir okur olmak için ne zamanları, ne paraları, ne ortamları, ne dingin bir bedenleri ne de yeterli bir entelektüel formasyonları vardır. İşçi ve köylülere göre çok daha fazla okuma şansı olan beyaz yakalı orta sınıflar ise, zihinsel yorgunluk nedeniyle okumayı zenginleştirici bir kültür olarak değil, popüler bir meşgale olarak görürler. Metro, otobüs ve minibüslerde okuyan kentli orta sınıfların ne kadar verimli bir okuma yaptığı sorusu da önemlidir.

Okuma kültürüyle ilgili sorunlar:

- 1)Verim: Çok satan kitapların ne kadar verimlilikle okunduğu tartışmalıdır.

Kanımca, koşullar, verimli okumayı engellemektedir. Düşük entelektüel formasyon, zaman gibi etmenler sonucu kentli orta sınıf okur için metin çoğu zaman sıkıcı bir nesneye dönüşebilmektedir. Medya, çok satan kitapları pompaladıkça okuma verimliliğinin düştüğü söylenebilir.

2) Amaç: Çoğu okurun neden okuduğu bir muammadır. Elbette klasik yanıtlar bellidir: kendini geliştirmek, boş zamanı verimli kullanma, bilgilenme vb. Ama yaygın okuma ediminin ardında, ortalama okur için okumanın anlamı ve amacı, toplumda bir okur olarak görülmek istemektir. Bu nedenle ortalama okur için okuma edimi, başka herkes çok satan kitap okuduğu için gerçekleşmelidir.

3) Yönelim: Çoğu okur, TV, bilgisayar ve internet çağında düzenli ve yönelimli bir okuma yapmaz. Düzenli okuma, belli bir tema ya da sorun üzerinden gider. Eleştirel ve sorgulayıcıdır. Her yazılmış olan metni olduğu gibi alıp kabul etmez. Metinlerin eleştirisi üzerinden kendine bir yön çizer.

Sonuç: Okumayı eleştirel bir kültür edimi olarak yeniden kurmak gerekir. Bunun için okumanın sosyal bir edim olduğu anlayışı mutlaka yerleştirilmelidir. Okuma, ne son derece bireyci ve kendine dönük olmalı ne de cemaat biçiminde/içinde anlamlandırılıp pratiğe aktarılan bir edim olmalıdır. Eleştirel bir kültür edimi olarak okumanın yeniden inşa edilmesi, tıpkı klasik çağda olduğu gibi, eleştirel bir eğitim ve toplumsal kültürün oluşturulmasına bağlıdır. Ege-men medyanın, özellikle piyasanın değerlerini savunan elektronik medyanın okuma edimini anlamsızlaştırıp değerinden etmesine karşı eleştirel bir okumanın ne olduğu alternatif medyada sunulmalıdır. Madem insan okudukça var olur, o zaman okuma edimini insanileştirmemiz gerekir. İnsanileştirmekten kasıt, okuma ediminin insanın daha adil, eşit ve özgür bir dünyada yaşayabilmesi için gerçekleştirilmesidir.

ŞİİR VE OKUMA KÜLTÜRÜ

Aydın Afacan*

Giriş

“Şiir ve Okuma Kültürü” başlığı daha başından sorunlu bir alanı işaret ediyor. Çünkü bir süredir dillendirdiğimiz “okumaz-yazarlık” sorunu, en çarpıcı biçimleri şiir alanında görülmekte olan bir sorun. Dolayısıyla, toplumumuzun şiire ilişkin tutumunu bu çerçevede içinde değerlendirmek, en azından daha belirgin sonuçlara ulaşmamızı sağlayacaktır. Şiir alanındaki “okumaz yazarlık”, ifadesini en çok “Türkiye’de her üç kişiden beşi şair” sözünde buluyor olmalıdır. İlk bakışta toplumumuzdaki şiir sevgisinin ifadesi gibi görülse de bu durum aslında toplumun “sözel” yapısına yönelik bir vurgu olarak değerlendirilmelidir. Bu saptamayı, şiirle ilgili bazı sayısal veriler de doğrulamaktadır. Örneğin şiir yarışmaları veya ödüllere gönderilen şiir ya da şiir dosyasındaki sayısal yoğunluk, şiir kitaplarının satışı söz konusu olduğunda tersine dönmektedir ki, bu, şiir yazarlar içinde de şiir okumayanların azımsanmayacak sayıda olduğu anlamına gelir.

Okuma sürecini, kitap, dergi vb. yayınları edinme bağlamında düşündüğümüzde durum hiçbir şekilde iç açıcı görünmüyor. Yayıncılığa şiirle başlamış yayınevlerinin bile artık şiir basmadıkları göz önüne alındığında, ortaya, şiirin geleceği -en azından yakın geleceği- açısından gittikçe kararan bir

* Şair, Eğitimci, Yazar, Türkiye Yazarlar Sendikası Ankara Temsilcisi

tablo çıkmaktadır. Bu durum, popüler kültür ya da “sözde sanat” (pseudo-art) ürünlerinin öne çıkmasına yol açmıştır. Yakın geçmişte bazı çevrelerde dile getirilen ve bu ürünlerin “nitelik açısından zayıf olsa da hiç olmazsa halkı şiire alıştıracacağı” yönündeki beklentinin ciddi bir yanılgı olduğu açık biçimde görülmektedir. Bir iki örnek dışta tutulursa, yazılı ve görsel iletişim araçlarında ne yazık ki, edebiyat ortamlarında hiçbir zaman ciddiye alınmamış bu ürünler yer bulmaktadır yalnızca. İnternete gelince, bu ortamın, “kitsch” olanın en bayağı biçimine yol açtığını görmek zor değildir. Bilgilenme olanakları açısından gerçekten değerli olabilecek bu ortamda, egemen tüketim toplumu zihniyeti yüzünden “bilgi özgürlüğü” giderek “bilgi kirliliğine” dönüşmüştür. Bu bakımdan, tüketim toplumunun popüler ürünlerinin, okunma-“tüketilme” vb. açılardan bakıldığında, nitelikli ürünlere oranla her açıdan “şanslı” olduklarını bir kez daha yinelemek gerekiyor.

Şiire ve okuma kültürüne ilişkin sorunlar, toplumun “sözel” yapısından bugünün televizyon ve bilgisayar merkezli iletişim ortamlarındaki “tüketim” zihniyetine varan bir alanda birçok açıdan irdelenebilir. Bu bildiride, şiir ve okuma kültürüne ilişkin sorunlar, eğitim ortamları ile bağlantıları açısından ele alınacaktır. Böylelikle, günümüzde şiir beğenisi ve alımlanması konusunda görülen sorunlarda eğitim ortamları ve öğrenme süreçlerinin payı konusunda da bazı sonuçlara ulaşılabilir.

Şiir ve “Manzume”

Şiirin kökleri mitosun içindedir. Bu durum, temel bir yakınlığa işaret eder: İmgesel düşünme. Başka bir deyişle, ikisi de insanın hayal gücünün ürünüdür. Kuşkusuz, bu yakınlık şiir ve mitosu aynı kılmıyor. Mitos, “ilkel” insanın doğayı imgelem içinde konumlandırmasının ürünü olarak, “ilkel” yaşamın gündelik pratikleri üzerinde de etkin olan inanca dayalı bir öğedir. Cassirer (1997: 99)’in belirttiği gibi mitolojik doğada “...nesnelerden cansız ve kayıtsız özdekler olarak söz edemeyiz. Tüm nesneler ya iyi huylu ya da zararlı, dost ya da düşman, bize yakın ya da uzak, us çelici ve büyüleyici ya da itici ve korku vericidirler”. Ritüelin, insanın gündelik pratiklerinden uzaklaşarak ilkel bağlamından farklı törenlere ve daha sonra sanatsal etkinliklere dönüşmesiyle, mitosun mirasını da imgesel düşünmeye dayalı bir “söz” biçimi olarak özellikle şiir devralmıştır. Artık, mitostaki “insan özellikleri kuşanmış doğa” şiirde sürmektedir; ama önemli bir farkla: Mitosta doğal varlık ve olayların “insanlaştırılması” bir inanç biçimi iken, şiirde ise sanatsal bir ifade biçimi söz konusudur. Şair, doğanın herhangi bir ögesine ilişkin bir eğretilmeye başvurduğunda, “ilkel” insandaki gibi bir inancı dile getirmediği gibi bir “söz sanatına”

başvurduğunun bilincindedir. Örneğin Nâzım Hikmet, “güneşin boynunu vurup kanını göle akıttılar” dizesinde dile getirdiği eylemin, doğada birebir karşılığının olmadığını farkındadır. Başka deyişle, söylediğinin “gerçek yaşamda” bir karşılığı yoktur; dile getirdiği başka bir gerçekliktir artık: “Şiirsel gerçeklik”... Şiire ilişkin kuramsal önermeler de bu “gerçeklik” göz önünde bulundurularak temellendirilmelidir.

Şiirin bu özelliği, ünlü “şiir sözcüklerle yazılır” vurgusuyla Mallarme’dan “şiirsel sözcük küçük bir evrendir” diyen Sartre’a kadar konu üzerine eğilmiş birçok şair ve düşünür tarafından değişik biçimlerde dile getirilmiştir. Şiir üzerine düşünen birçok yazarın, şiirin kendine özgü bir dili olduğu konusunda birleştiği görülür. Ricoeur (2007: 77-79), şöyle der: “Hepsinden önemlisi poetik dil hem gündelik dilin hem de olgulara, empirik nesnelere ve kurumlaşmış düşünme tarzlarımızın mantıksal sınırlamalarına tâbi olan bilimsel dilin -poetik dile karşıt bir konumda yer aldığını söyleyebiliriz- tasarlanmış referanslarından özgürdür.” Başka bir deyişle şiirin işlevi, bazı doğruları aktarmak ya da kanıtlamak değildir. T. S. Eliot’ın ‘nesnel bağlantı’ (‘objective correlative’) kavramına değinirken Easthope (1983: 136-137)’un yaptığı saptamalardan hareketle söylenirse şiir, “yaşantının sözcükler aracılığıyla iletilmesine” değil, “sözcükler yoluyla yaşantı yaratmaya” çalışır. Yani, Easthope’un vurgu yaptığı “yaşantı”, yinelemek gerekirse “şiirsel gerçekliği” işaret etmektedir.

Şiir sanatı konusunda genel bir bakış sayılabilecek bu çerçevenin, eğitim ortamları da içinde olmak üzere gerçek anlamda benimsendiğini söylemek çok güçtür. En azından toplumdaki “popüler” beklenti bunu ortaya koymaktadır. Şiirin yaygın olarak, “vecize” türü “özlü söz” olarak görülmesi; onun bir sanat olarak algılanmasını hep engellemiş ve bir propaganda aracına indirgemıştır. Bu eğilimin, bütün siyasal anlayışlarda var olduğunu da geçerken vurgulamak gerekir. Bu noktada, Jakobson’un (1990: 80) sürekli olarak göz önünde bulundurulması gereken şu saptaması aktarılmalıdır: “Şiirsel dil ve coşkusal dil, sık sık çakışır, sonuç olarak da bu iki dil çeşidi çoğunlukla ve tümüyle yanlış olarak özdeş tutulur.” Şiirin bir söylev olarak görülmesinde bu anlayışın ciddi bir etkisi vardır. Hiçbir dolayımı yer bırakmaksızın, belli bir konunun “coşkusal dil” ile aktarılması ve bunun uyak vb. araçlardan yararlanılarak yapılması, şiire değişik amaçlarla propaganda işlevi yükleyenlere bir tür kolaylık sağlamıştır. Bu konuda asıl düşündürücü olan, bu yaklaşımların, içinde “edebiyat eğitimi” de verilen eğitim sistemine egemen olmasıdır.

Eğitim sistemi içinde “çocuk şiirleri” konulu çalışmalarda başvuru sınıfılandırılmalar da şiirin bir sanat olarak değil, bir propaganda aracı olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır: “Aile ve çocuk”, “yurt sevgisi”, “millet sevgisi”, “doğa sevgisi”, “hayvan sevgisi”, “yardımseverlik”, “kahramanlık” vb. başlıklar ile ünitelerde ve “belirli gün ve haftalar” adıyla verilen ürünler... Bu başlıklar altında verilen içeriklere etik ve düşünsel açıdan nasıl yaklaşırsa yaklaşılsın, sonuçta amaçlanan, şiirin bir yapıt olarak sunduğu estetik haz değil, belli bir program ya da “siyasal anlayış”ın önerdiği içeriğin aktarılmasıdır. Bu nedenledir ki, şiiri bir sanat olarak değerli bulduğunu öne süren birçok yazıda bile, sonuçta eğitim sistemine egemen olan bu tür bir işlevciliğin izlerine rastlanmaktadır. Bunun doğal bir sonucu olarak, şiir, bir sanat olarak değer görmek bir yana; yer yer alay konusu da olabilen basit bir araç derekesine düşürülmüştür. Sözelimi, Hayat Bilgisi dersinde insan vücudu üzerine bilgiler verilirken, bu temaya “organlarımızı tanıtan” manzumeler eklenerek, “bilimsel bilginin aktarılmasında” bir tür yardımcı ders aracı işlevi gören şiirin daha sonra bir sanat olarak değer görmesi ne ölçüde mümkün olacaktı? Bu tür örneklerle yetişen bir çocuğun ilerde Oktay Rifat’ı, Edip Cansever’i, Hilmi Yavuz’u duyarak, anlayarak okuması ne ölçüde mümkündür? Bu noktada, sözü edilen ürünlerden birkaç örnek vermek bu konudaki kaygıların ne kadar haklı gerekçelere dayandığını göstermek için yeterli olsa gerektir: “Kore’de Türk askeri, / Sulh için vuruşmuştur. / Birleşmiş Milletlerin, Yeminini tutmuştur.” (F. Taylan, “Birleşmiş Milletler”; Uluçay, 2004: 77); “Tiyatroya gereken / Önemi vermek gerek; / Tiyatrosuz bir toplum / Kör, sağır, dilsiz demek...” (Naim Yalnız, “Tiyatro”; Uluçay, 2004: 229); “Kan veririsin kan isteyenlere, / Kamp kurarsın düşkünlere, / Sıcak çorba pişirirsin, Sokaklarda kalanlara.” (Fethi Bolayır, “Kızılay”; Uluçay, 2004: 94)

Bu örneklere karşı nitelikli bir örnek olarak Dağlarca’nın “Yıldızlar Oyunu” adlı şiirinden dizeler verilebilir: “Yıldızlar neye yarar / Geceyi süslemeye / / Yıldızlar neye yarar / Büyümesine / Bütün bitkilerin. / / Yıldızlar neye yarar / Yol göstermeye / Karanlık basar basmaz. / Yıldızlar neye yarar / Çocukların uyumasına.” (Dağlarca, 2007: 11). Bu tür örneklerin çocuğun imgelemine harekete geçirmek ve her çocuğa kendi kişisel özellikleri doğrultusunda birbirinden farklı yorumlarda bulunmak açısından değerli olanaklar barındırdığı unutulmamalıdır.

Bilgi ve değer aktarımının değişik araçları vardır; bunlar, değişik tarz ve düzeylerde bildirilerden reklam ve slogan türü iletilere uzanan bir çeşitlilik içerir. Bu tür bilgiler düzyazının olanaklarının elverdiği ölçüde, kitaplara yer-

leştirebilir. Ancak bunlar için şiir ve yazınsal türlerin kullanılması, bunların aktarılan konunun “yedeği” olarak algılanmasına yol açacaktır ki, sorun olan da budur.

Eğitimde Şiir

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 önemli bir işleve sahiptir. Çünkü çocuğun benlik gelişimine daha uygun olanaklar barındırmaktadır.

Benlik, bireyin kişiliği, toplumsal ve fiziksel çevresi ile etkileşimleri sonucunda kendine özgü duygular, değerler ve kavramlardan oluşan bir sistemdir. Bu bakımdan, toplumsal işlevi, bireysel anlamda benliğin de istendik bir doğrultuda geliştirilmesine dayanan eğitim, çocuğun benlik gelişimi üzerinde göz ardı edilemeyecek bir etkiye sahiptir. Adler (1994: 185), bir süreç olarak eğitimin, “eğitilmiş olmaktan gelen bir anlayış kazandırma, onu başka insanlara yönelen bir sosyal duygu ile donatma çabası dolayısıyla, çocuk üzerinde belirli bir etkide” bulunduğunu belirtir. Bu bakımdan eğitimde amaç, “kültürel açıdan değer verilen yetişkin özelliklerinin yetişen insanda oluşturulması ve etkin benliğin geliştirilmesidir” (Kağıtçıbaşı, 1998: 101). Bu kültürel öğelerin neler olduğu, eğitimin niteliği gibi değişkenler konusunda farklı görüşler bulunmakla birlikte, demokratik bir toplum yapısının özerk bireyleri gereksindiği, genel kabul görmüş bir saptamadır. Yine aynı biçimde özerk bir benliğin oluşumu da büyük ölçüde demokratik bir ortama bağlıdır. Demokratik ortam, bireyin düşünce ve beklenti ufkunun açık olduğu bir ortamdır (Afacan, 2008: 7-36). Böyle bir ortamda büyüyen kişilerin, sürekli baskı altında büyüyen kişilere göre daha sağlıklı bir benlik algısına sahip oldukları, toplumsal yaşamda da görülebilen bir olgudur. Öztürk (2007: 21), şunu vurgulamaktadır: “Özerk benlik duygusunun ve özgür düşünebilme yetisinin gelişebilmesi için temel tohumları insanoğlunda evrimsel olarak sağlanmıştır. Ancak, bu tohumların çocuğun gelişim sürecinde yeterli uyaran besileri ile uygun öğrenme koşulları ile desteklenmesi gerekir.”

Şiirin gerçeklikle bağı dolayımıdır. Bundan dolayı gerçekliği aktarmak gibi bir görevi yoktur. Şiirin bir sanat yapıtı olarak, çocuğun özerk benlik gelişimine katkısı da bu özelliğinden dolayıdır. Çünkü bir sanat yapıtı olarak şiir, okuruna belli bir yorumu dayatmak yerine ona özerk bir alan sunar. Bu özerklik zaten yapının doğasında vardır; “... bir dil içindeki bütün iletişim dizgeleri, kalıplaşmış

olsun veya olmasın, bir sanat metninin özerk dilsel yoğrumunda yenilenmiş bir biçimde, ortaklaşa bir etkiyle yer alırlar” (Göktürk, 1988: 18).

Umberto Eco(2001)’dan esinle söylenirse, şiir, bir açık yapıttır. Eco (2001: 27)’ya göre, “Her bir yorum yapıtı açıklar, ama onu tüketmez; her bir yorum yapıtı hakiki kılar, ama yapıtın mümkün olan tüm öbür yorumlarının bir tamamlayıcısıdır yalnızca.” Yine Eco, başka bir çalışmasında “yapıt” a ilişkin üç “niyet”ten söz eder: “Yazarın niyeti” (intentio autoris), “metnin niyeti” (intentio operis) ve “okurun niyeti” (intentio lectoris)... Metnin niyeti ile okurun niyeti arasında diyalektik bir bağ kurarken, “metnin niyeti metnin yüzeyince sergilenmez” diyen Eco (Tarihsiz: 74), metnin niyetinden ancak okurun bir tahmininin sonucu olarak söz edilebileceğini; okurun girişiminin, temel olarak, metnin niyeti hakkında tahminde bulunmaktan ibaret olduğunu belirtir.

Bu durumda açık yapıt olarak şiirin öngördüğü okur, kendi yaş düzeylerine uygun biçimde çocukları da kapsar. Şiirin çocuk imgelemiyile buluşarak açabileceği ufukların önemi anlaşıldıkça; şiir de birtakım “program içeriklerinin” aktarıldığı bir araç olarak görülmekten kurtulacaktır. Şiir dili ile mitosun dili arasındaki yakınlık çocuk dilini de içine almaktadır (Afacan, 2003: 133). Bundan dolayı, şiirin sunduğu yorum olanakları, dilden düş ve düşünce ufuklarına varan geniş bir alana yayılır. Bir açık yapıt karşısında okur, bir yandan yapıtın sunduğu dil zevkini içselleştirirken kendisi de birtakım yeni anlatım olanaklarına kavuşacaktır. Bu bakımdan, iyi bir sanat yapıtı ile “örnek okur” arasında diyalektik bir süreç işler. Yorum etkinliği işlemektedir çünkü. Ayrıca nitelikli yorumlar yapıtın çevresindeki “hale”yi de genişletirken, aynı zamanda yorum etkinliğinde bulunan kişide estetik haz daha yoğun olacaktır. Çünkü buluşlarla dolu bu süreçte estetik alımlama etkin biçimde gerçekleşmektedir(Afacan, 2008: 7-36).

Bu süreçlerin etkin biçimde işlemesi, günümüzde uygulanmakta olan yöntemlerden daha etkili, şiir sanatı açısından daha saygın, eğitim ortamları ve özerk benlik gelişimi açısından daha verimli bir düzeye ulaşılmasını sağlayacaktır “Şiir biricik ve özgün bir yaratıştır, fakat aynı zamanda da okuma, söyleme, yani katılımdır. Şiiri yaratan şairse eğer, onu yeniden yaratan da insanlardır. Şair ve okur tek bir gerçekliğin iki hareket noktasıdır” (Paz,1995: 38). Açık yapıt olarak şiir karşısındaki öğrenci, kendisine “şiir” diye sunulan bir manzumedan öğretmeni vb. yoluyla dayatılan bir yorumu yinelemek yerine, birey olarak kendi adına konuşabileceği bir ortam bulacaktır (Afacan, 2008: 7-36). Böylelikle sınıftaki bütün öğrenciler, “zorunlu yorum”larla birbirlerini yinelemekten ve bunun yarattığı birçok sıkıntıdan kurtularak; hem birbirlerinin

farklı yorumlarından bilgi edinme hem de demokratik tutumları içselleştirme şansına sahip olacaktır. İşte Adorno (1990: 123-124)'nın demokrasi koşullarıyla bir arada saydığı “rüşt sahibi olma”nın yolu da bu tür yaşantılara bağlıdır. Çünkü Adorno'nun yine aynı yerde vurguladığı gibi, rüşt sahibi kimse, “...kendi adına düşünmüştür. Sadece konuşulanların ardından konuşmuş değildir.”

5. Sonuç

Okuma kültürünün çeşitli yönlerden araştırmalara konu edilecek ölçüde sorun olarak ele alındığı toplumumuzda şiirin durumu daha ilginç denilebilecek bir noktadadır. Çünkü şiir, bazı açılardan “popüler” bir ürün gibi görünürken; nitelikli bir sanat dalı olarak, özellikle edebiyat ürünleri açısından bakıldığında sayısal anlamda en az ilgi gören tür konumundadır. Şiirin bu konumunda başka etkenlerin rolünü unutmadan, en önemli etkenler içinde eğitim ortamlarından kaynaklanan sorunların da bulunduğunu görmek zor değildir. Eğitim ortamlarında şiire, “başat işlev” olarak eğitsel bir işlev yüklenmiştir. Gerek mitostan taşıdığı kalıtsal özellikleriyle ve gerekse günümüzün modern şiiri açısından bakıldığında, bu anlayışın, şiirin doğasına aykırı olduğunu belirtmek abartılı olmaz.

Şiirin, bir sanat olarak okurda karşılık bulması, önemli ölçüde eğitim programları ve ortamlarında şiire bir “açık yapıt” olarak yaklaşılmasına da bağlıdır. Şiire “açık yapıt” odaklı bir yaklaşım, çocuk okura hem özerk benlik gelişimi açısından yararlı hem de onun nitelikli bir okur olarak yetişmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

KAYNAKÇA

Adler, Alfred (1994), *İnsan Tabiatını Tanıma*. (Çev. Ayda Yörükân, Derleyen ve Yayıma Hazırlayan: Turhan Yörükân), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Adorno, Theodor W. (1990), *Eleştiri: Toplum Üstüne Yazılar*. (Çev. M. Yılmaz Öner), İstanbul: Belge Yayınları.

Afacan, Aydın (2003), *Şiir ve Mitologya: Cumhuriyet Dönemi Şiirinde Yunan ve Latin Mitologyası*. İstanbul: Doruk Yayıncılık.

Afacan, Aydın (2008), “Açık Yapıt Poetikası Açısından Şiir ve Özerk Benlik Gelişimi”, *Dil ve Yaratıcılık*, Sayı: 3, Mayıs 2008; s. 7-36.

Cassirer, Ernst (1997), *İnsan Üstüne Bir Deneme*. (Çev. Necla Arat), 2. Basım, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- Dağlarca, Fazıl Hüsni (2007), *Balina ile Mandalina*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Easthope, Anthony (1983), *Poetry as Discourse*. Edited by Terence Hawkes, New Accents. London: Methuen.
- Eco, Umberto (2001), *Açık Yapıt*. (Çev. Pınar Savaş), İstanbul: Can yayınları.
- Eco, Umberto (Tarihsiz), *Yorum ve Aşırı Yorum*. (Çev. Kemal Atakay), 2. Basım, İstanbul: Can yayınları.
- Göktürk, Akşit (1988), *Okuma Uğraşı*. 3.Basım, İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Jakobson, Roman (1990), *Sekiz Yazı*. (Çev. Mehmet Rifat, Sema Rifat), İstanbul: Düzlem Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem (1998), *Kültürel Psikoloji: Kültür Bağlamında İnsan ve Aile*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Öztürk, M. Orhan (2007), “Çocukta Özerk Benlik ve Özgürlük Duygusunun Gelişimi”, *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. (Yay. Haz. Sedat Sever), Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Paz, Octavio (1995), *Yay ve Lir: Şiir Nedir?* (Çev. Ömer Saruhanlıoğlu), İstanbul: Era Yayıncılık.
- Ricoeur, Paul (2007), *Yorum Teorisi: Söylem ve Artı Anlam*. (Çev. Gökhan Yavuz Demir), İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Uluçay, Mehmet R. (2004), *Belirli Gün ve Haftalar*. Ankara: Yeni Çizgi Yayınları.

OKUMA ÜSTÜNE

Cemil Kurt*

"Eğitim yetersiz olursa, demokrasi oligarşiye (zenginler egemenliğine) döner, eğitim daha da yetersiz kalırsa, demokrasi demagog (oy avcısı) yetiştirir; eğitim yetersizliği sürer giderse, demagog diktatör olur."

Platon

Türkçede okumak eyleminin aynı zamanda öğrenim görmek anlamına geldiği düşünülürse Platon'un sözünde geçen **eğitim** sözcüğü okuma eylemi ile özdeş sayılabilir ve bir toplumun okuma alışkanlığı ile yönetim dizgesi arasında doğrudan bir ilişki kurulabilir.

Toplum yaşamıyla ilgili çok temel bazı gerçekler var. Bir ülkede sanatsal üretimlerin çok nitelikli, çok gelişmiş olması ama demokrasi kültürünün yerleşmemiş olması beklendik bir toplumbilimsel görünüm değildir. Ekonomik olarak gelişmemiş bir ülkenin eğitimle ilgili sorunlarını çözebilmesi olası değildir. Başka bir deyişle bir toplumun parlamentosuna bakıp o toplumun trafik işleyişiyle ilgili çıkarımlar yapmak olasıdır. Dolayısıyla bu toplantıda tartıştığımız okuma kültürünün, okullarda çocuklarımıza okuma alışkanlığı kazandıramamıza neden olan sorunların, farklı açılardan ele alıp eleştirdiğimiz, eğitim dizgesini, yazınsal ürünlerin niteliklerini aşan başkaca toplumsal bağıntıları olduğunu baştan kabul etmek gerekiyor.

* Ankara Üniversitesi TÖMER Öğretim Görevlisi

Alışkanlık sözcüğü kaba bir tanımla her hangi bir eylemin yaşam süresince düzenli bir biçimde yinelenmesidir. Ancak söz konusu okuma alışkanlığı olduğunda bu tanımın genişletilmesi, geliştirilmesi gerekmektedir. Öyle ki okuma eylemi insanın birey olabilmesini ve düşünebilmeyi, üretebilmeyi önceleyen bir bireyselleşme sürecinin ardından, içinde yaşadığı topluma etki edebilme, onu değiştirebilme dönüştürebilme yeteneklerini doğrudan etkilemesi noktasında bir alışkanlık olmanın ötesinde yaşamsal bir gereksinim olarak değerlendirilmelidir.

Konuyla ilgili araştırmaların çoğunun ulaştığı sonuç okuma alışkanlığının kazandırılmasında 8-13 yaş aralığının önemli bir dönem olduğudur. Bu durum okuma alışkanlığının nasıl kazandırılacağı konusu tartışılırken bu sürecin çok önemli bir bileşeni olarak bu yaş aralığındaki çocukların toplumsal davranışlarının, bilişsel ve duyuşsal donanımlarının doğru çözümlenmesi ve başta yazınsal ürünler olmak üzere okuma alışkanlığı kazandıracak araçların bu ekseninde değerlendirilmesi ve oluşturulması gereğini ortaya koymaktadır.

Kuşkusuz çocukların seçici, sorgulayıcı birer okur-birey olmaları süreci ailede başlamakta, eğitim öğretim kurumlarında biçimlenmektedir. Türkiye'deki yayın istatistikleri, gazete tirajları ve başka birçok gösterge okuma alışkanlıklarımız açısından bu iki temel kurumun yani aile ve okulun üzerlerine düşen görevi yerine getirmekten çok uzak olduklarını ortaya koymaktadır. Bu konuda birkaç rakam vermek durumu daha açık kavramak açısından yararlı olabilir. Daha yeni araştırmalar mutlaka vardır ama birkaç yıl önce yapılmış bir araştırmaya göre,

1 yılda yayımlanan kitap sayısı:

Almanya'da 65 bin	İngiltere'de: 48 bin	Çin'de: 40 bin
Fransa'da: 39 bin	Japonya'da: 36 bin	İspanya'da: 31 bin
İtalya'da: 17 bin	Hindistan'da: 14 bin	Brezilya: 13 bin
Türkiye'de: 6 bin		

Aynı araştırma gazete okuma alışkanlığı konusunda bilgiler sunuyor. Örneğin 8.5 milyon nüfuslu İsveç'te 4.5 milyon kişi, 120 milyon nüfuslu Japonya'da 68 milyon kişi gazete okurken, nüfusu **60 milyon** olan ülkemizde günde **3 milyon** kişi gazete okumaktadır.

Aile yaşamı içinde anne babaların çocukta okuma kültürünün biçimlenmesine etki edecek tutum ve davranışları, öğretim kurumlarında Türkçe dersi izlencelerinin desenlenişi, Türkçe dersi öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri

ayrıca tartışılmaya değer önemli sorunlar gerçekten ve bu konularda yaşanan sıkıntılar genel hatlarıyla herkesçe bilinmekte.

Benim bugün bu toplantıda öne çıkarmak ve sizlerle paylaşmak, değerlendirmenize sunmak istediğim konu daha çok okuma eyleminin nesnesi. Yani metin yani yazınsal ürünler...

Okuma alışkanlığının kazandırılmasına dönük etkileri açısından yazınsal ürünlerle ilgili tartışmalar için de farklı odaklar söz konusu. Bu tartışmalar ders kitaplarında, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak noktasında üstlendikleri işlevler bakımından, özellikle ilköğretim ders kitaplarında kullanılan metinler çerçevesinde yıllardır sürdürüle gelmektedir. Ders kitaplarına alınan metinlerin türü, bu metinlerdeki dil kullanımı, bu metinlerin çocuğun yaşına, ilgilerine uygunluğu yani çocuğa göreliği de başlıca tartışma konularını oluşturmaktadır.

Yazınsal ürünlerde dil sorunlarını tartışmak kuşkusuz bu toplantı bağlamında, çocuk için üretilmiş yazınsal ürünlerde dili ve dil kullanım sorunsalını ortaya koymak ve irdelemek anlamına gelmektedir. Ülkemizde, genellikle okuma eyleminin, eylemin nesnesi sorgulanmadan kutsanan bir yanı vardır. Oysa okunan metin veya daha geniş bir kavrayışla yazınsal ürün, taşıdığı dilsel nitelikler bakımından okuma alışkanlığı kazanma sürecini doğrudan etkilemektedir. Kaldı ki okumak, bu alışkanlığı kazanmış bireyler için bir noktadan sonra sanatsal beğeni ölçütü ve bunun sonucunda sanatsal seçicilik oluşturma yeteneklerini de geliştirmesi beklenen bir eylemdir. Bu süreç giderek bu tür nitelikleri gelişmiş bir okur için okuduğu bir şiiri, bir öyküyü, bir romanı kendi dünyası içinde yeniden üretmek anlamına gelecektir. Yazınsal bir ürün söz konusu olduğunda yazar isterse gökten yıldız indirsın, bir anlamda o ürünün niteliğini okurun, yazarın ne yapmaya çalıştığının farkında olup olmaması belirlir. Dil ve yazın öğretimimizde belki de bu bakış açısı, yani okur için bir yazın ürünün tüketilmediği, aslında yeniden üretildiği ve bir sanat dalı olarak yazının gelişmesinin de okur ve yazar arasındaki bu yeniden üretme ilişkisine bağlı olduğu bilgisi göz ardı edildiğinden, önemli yazarlarımızın, şairlerimizin yapıtları hem yazınsal yapıtlar olarak ilgi görmemekte hem de ders kitaplarında yeterince yer almamaktadır.

Okur ve yazar arasındaki bu yeniden üretme ilişkisini Nazım Hikmet'in bir şiiriyle örneklemek istiyorum: Onun "Vasiyet"i *Yoldaşlar ölürsem, o günden yani dizesiyle* başlare bu dize adeta bir dilbilim dersi verir. Öyle ki *ölmek* eylemi anlambilimsel özellikleri açısından ancak belli bağlamlarda şart çekemiyle

görünür. Nazım hikmet *ölürsem* dedikten sonra ‘*o günden önce yani*’ diyerek, yaşıyor olmanın doğal bir sonucu olarak her koşulda öleceğini, bunun bir koşula bağlı olmadığını, kastettiği şeyin belli bir zamandan önce olmak olduğunu ve ölmek eyleminin bu dilbilgisel özelliğinin farkında olduğunu bu dizeyle ve şiir tadında sunuyor. İşte yazarı, şairi yeniden üretme olgusu bu noktada ortaya çıkıyor.

Anımsar mısınız bilmem 10 yıl kadar önce bir büyük kentimizin belediye başkanı Yaşar Kemal ile bir tartışmaya girmişti ve ustayı *üç beş kitap yazdığı için kendini bir şey sanan adam* olarak nitelemişti. Bu olay bana göre okuma alışkanlığının, okuma kültürünün, sanatsal estetiğin, insanların toplumsal ilişkilerini, toplumsal konumlanışlarını nasıl etkilediğini de gösteren dramatik bir örnekti gerçekten.

Bu örneği vermemin nedeni başlarken de söylediğim gibi okuma eyleminin hem birey hem toplum için gerçekten alışkanlıktan öte bir davranış olduğu düşüncesini güçlendirmektir.

Ben aslında birkaç gün öncesine kadar bu bildiride okuma alışkanlığının anadili farkındalığını geliştirecek metinler aracılığıyla kazandırılabilirliğini, dolayısıyla özellikle ders kitaplarındaki metinlerin hem iç düzenleniş açısından, hem dilbilgisel yapılandırma açısından sağlam olmaları gerektiğini, metinlerde kullanılan sözcüklerin duygu ve çağrışım değerlerinin önemli olduğunu vurgulayacak ve bu konularla ilgili örnekler vermeye çalışacaktım. Ama geçen hafta içinde ilköğretim ders kitaplarındaki metinleri incelerken –Orhan Pamuk’tan hırsızlayarak söyleyeyim- **bir metin okudum ve bütün bildirim değişti**. Sonunda bu metni ve bu metinle ilgili düşüncelerimi sizlerle paylaşmanın en azından benim için daha yararlı olacağına karar verdim. Metnin adı bu toplantının konusuyla da hemen hemen birebir örtüşüyor: **OKUMA ÜSTÜNE**. Ve bu metin ders kitabına konacak bir metnin nasıl **olmaması** gerektiğini birçok açıdan eksiksiz ortaya koyuyor.

Hemen belirtiyim bu bir çeviri metin. Ancak metnin çeviri olması barındırdığı yanlışları görmezden gelmek için bir gerekçe olmamalı bana göre. Çünkü çeviriyi yapan kişinin –eğer çevirmek zorunda bırakılmadıysa- bu metni çevirmeme; Milli Eğitim Bakanlığı’nca görevlendirilen komisyon üyelerinin de –eğer almak zorunda bırakılmadıysa- bu metni bir ilköğretim ders kitabına almama özgürlükleri vardı. Kaldı ki Çeviri biliminin öncülerinden Octavia Paz’a göre anadilde bile olsa tüm dilsel edimler söze dayanmayan bir dünyadan çeviridir aslında. Bu açıdan bakıldığında bir dilden başka bir dile çeviri yapmanın kolaylığından bile söz edilebilir.

Metnimiz şöyle:

OKUMA ÜSTÜNE

Okumak, haz duymaya, zihnimizi süslemeye ve yetkimizi arttırmaya yarar. Haz duymak konusundaki faydası, insan bir köşeye çekilip tek başına kaldığı zaman kendini gösterir. Zihnimizi süslemesinin, konuşurken; yetkimizi arttırmasının ise bir iş hakkında hüküm verirken faydası dokunur. Tecrübeyle yetişmiş kimseler bazı işler yapar, onlar hakkında birer karar verebilirler. Öğütler vermek, planlar yapmak, kurallar koymak, özellikle bilgi sahibi kimselerin elinden gelir. Okunan kitaplardan süs olsun diye fazla faydalanmak gösteriş, bir karar verirken sadece kitaptaki kurallara uymak da yanlışır.

Kitapları, ne yanlış bulmak için ne de olduğu gibi kabullenip, konuşmalarında sana konu olsun diye oku. Bazı kitaplardan insan yalnız zevk alır; bazılarını olduğu gibi yutar. Bazılarını geveler ve hazmeder. Yani bazı kitaplardan yalnız birtakım parçalar; bazıları baştanbaşa, ama inceden inceye araştırılmadan, bazıları ise dikkat ve özenle okunur. Bazı kitaplar da vardır, insan onları başkalarının aracılığıyla yani başkalarının onlardan çıkardıkları parçalar aracılığıyla okur. Bu ancak kitabın değeri ve konunun önemi az olduğu zaman yapılır. Çünkü başkasının süzgecinden geçmiş böyle kitaplar, süzölmüş su gibi yavan olur.

Okumak, insana olgunluk, konuşmak canlılık, yazmak da açıklık verir. Bu sebeple, az yazanın, hafızasının kuvvetli, az konuşanın hazırcı cevap, az okuyanın da bilmediğini bilir gibi göstermesi için, kurnaz olması lazımdır. Tarih kitapları insanı akıllandırır; şiir nükteci, matematik dikkatli kılar; felsefe eserleri de derinleştirir. Mantık ve güzel konuşma sanatı, tartışmalarda ustalaştırır; ahlakta ağırbaşlı yapar.

"İnsanın okuduğu şey benliğine işler." Hatta insan kendi zekasının gelişimine engel olan her türlü durumu, iyi seçilmiş eserler okumakla ortadan kaldıracaktır. Tıpkı vücudun tutulduğu hastalıkların uygun antrenmanlarla iyi edilebildiği gibi. Mesela topla oynanan oyunlar, böbrekte oluşan taşları düşürerek böbreklere; ok atmak, akciğerle göğüse, ağır yürüyüşler mideye, ata binmek baş ağrılarına iyi gelir. Bu sebeple bir kimsenin zihni dağınıksa matematikle meşgul olsun; çünkü bir problemi çözerken biraz dalıverse problemle ta baştan başlaması gerekir.

Kişi iki konu arasında ilişki kurmakta güçlük çekiyorsa hukuk davalarını incelesin. Böylece her zeka hastalığına ilaç olacak birer reçete bulunabilir.

Şimdi bu metni, başta tümce kurgusu, öğelerin dizilişi ve anlambilimsel tutarsızlıklar açısından, ilgili bölümlerde parantez içinde koyu yazacağımız soru ve açıklamalarla yeniden okuyalım.

Okumak, haz duymaya, (Neden, hangi şeyden haz duymaya?) zihnimizi süslemeye ve yetkimizi arttırmaya (Hangi konuda?) yarar. Haz duymak konusundaki faydası (Neyin faydası? Elbette okuma eylemini kastettiğini biliyoruz; ama tümce de tamlayan bu biçimde atılamaz.), insan bir köşeye çekilip tek başına kaldığı zaman kendini gösterir. Zihnimizi süslemesini (Neyin süslemesi?), konuşurken; yetkimizi arttırmasının ise bir iş hakkında hüküm verirken faydası dokunur. Tecrübeyle yetişmiş (Tecrübeyle yetişmek nasıl bir yetişme biçimi? Bu söyleyiş okurların kafasında nasıl bir ortak çağrışım oluşturuyor?) kimseler bazı işler yapar (Diğerleri hiçbir şey yapmıyor mu? Bazı işler yapmak ne demek), onlar hakkında birer karar verebilirler. Öğütler vermek, planlar yapmak, kurallar koymak, özellikle bilgi sahibi kimselerin elinden gelir. Okunan kitaplardan süs olsun diye fazla faydalanmak (kitaptan fazla faydalanmak, bir tür doz aşımı gibi) gösteriş, bir karar verirken sadece kitaptaki kurallara (kitaptaki kurallar???) uymak da yanlıştır.

Kitapları, ne yanlış bulmak için ne de olduğu gibi kabullenip, konuşmalarında sana konu olsun diye oku. Bazı kitaplardan insan yalnız zevk alır; bazılarını olduğu gibi yutar (Bu iki tümcede biçim değişiyor birden ve öğrenciler adeta ilahi bir “oku” emriyle karşılaşılıyor. Öte yandan çevirmenimiz buraya kadar yaptığı çeviriyi biraz yavan bulmuş olacak ki, araya kitabı yutmak gibi bir de ‘metafor’ koymayı uygun bulmuş. Bazı kitaplardan yalnızca zevk almak, bazılarını ise olduğu gibi yutmak karşılığına ise denecek söz yok). Bazılarını geveler (Gevelemek Türkçede başkaca yan anlamlar taşıyor. Dolayısıyla kitap gevelemek’ten kastedilenin, hazmetmek eylemi ile birlikte düşünüldüğünde gevş getirmek gibi bir eğretileme! olduğu anlaşılıyor). Yani bazı kitaplardan yalnız birtakım parçalar; bazıları baştanbaşa, ama inceden inceye araştırılmadan, bazıları ise dikkat ve özenle okunur (Bu tümce her ne kadar öğrencileri yıllar sonra girecekleri üniversite sınavındaki anlatım bozukluğu sorularına hazırlamak adına erkenden verilmiş bir örnek olarak görülebilirse de yapı açısından bir facia. Çünkü sırayla okuma okunmak eylemine bağlanan ... parçalar; öbeği ana tümcenin öznesini; ...araştırılmadan... ve ...dikkat ve özenle... ise belirteç öbeğini oluşturmaktadır. Öte yandan ...bazıları baştanbaşa... ifadesindeki bazıları adılının daha önce geçen ...bazı kitaplardan bir takım parçalar... öbeğinin neresine ve nasıl gönderimde bulunduğunu çözebilen varsa beri gelsin demek gerekiyor) Bazı kitaplar da vardır, insan onları

başkalarının aracılığıyla yani başkalarının onlardan çıkardıkları parçalar aracılığıyla okur (Nasıl yani? Başkalarının o kitaplarda belirlediği yerler mi yoksa başkalarının o kitabın iletisine dönük özet aktarımları mı?) Bu ancak kitabın değeri ve konunun önemi az olduğu zaman yapılır. Çünkü (Siz bakmayın burada çevirmenin çünkü dediğine. Birkaç kez okursanız aslında burada ama demek istediğini anlıyorsunuz. Çünkü bu tümceyi mealen yeniden Türkçeye çevirirsek şunu söylemek istiyor: Bazı kitaplar başkalarının algı sınırlarıyla onların önerdiği veya aktardığı biçimde okunabilir. AMA bu yavan olabilir) başkasının süzgecinden geçmiş böyle kitaplar, süzölmüş su gibi yavan olur(Ve müthiş bir istiare daha: SÜZÖLMÜŞ SU. Bu arada öğrencilerin kavram ve imge dünyası alt üst oldu tabi.).

Okumak, insana olgunluk, konuşmak canlılık, yazmak da açıklık verir (Hani bu metin OKUMA ÜSTÜNEYdi!). Bu sebeple, az yazanın, hafızasının kuvvetli, az konuşanın hazırcı cevap, az okuyanın da bilmediğini bilir gibi göstermesi için, kurnaz olması lazımdır Tarih kitapları insanı akıllandırır; şiir nükteci, matematik dikkatli kılar; felsefe eserleri de derinleştirir. Mantık ve güzel konuşma sanatı, tartışmalarda ustalaştırır; ahlak da ağırbaşlı yapar.(Bu tümceye göre hayatınızda hiç tarih kitabı okumadıysanız deli; şiir okumadıysanız soğuk; matematikten anlamıyorsanız dikkatsiz; güzel konuşamıyorsanız tartışmalarda hep yeniksiniz)

"İnsanın okuduğu şey benliğine işler." Hatta insan kendi zekasının gelişimine engel olan her türlü durumu, iyi seçilmiş eserler okumakla ortadan kaldırabilir. Tıpkı vücudun tutulduğu hastalıkların uygun antrenmanlarla iyi edilebildiği gibi. Mesela topla oynanan oyunlar, böbrekte oluşan taşları düşürerek böbreklere; ok atmak, akciğerle göğüse, ağır yürüyüşler mideye, ata binmek baş ağrılarına iyi gelir (Metin hala OKUMA ÜSTÜNEY!) Bu sebeple bir kimsenin zihni dağınıksa matematikle meşgul olsun; çünkü bir problemi çözerken biraz dalıverse probleme ta baştan başlaması gerekir.

Kişi iki konu arasında ilişki kurmakta güçlük çekiyorsa hukuk davalarını incelesin. Böylece her zeka hastalığına ilaç olacak birer reçete bulunabilir (Varın finali de siz yorumlayın).

BACON

Bu metni öğrencilere okutmakla işlenen günahın ne kadarı Bacon'a ait bilemiyorum. Bildiğim, Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı Türkçe Programında, Türkçe dersinin amaçlarından birinin **Öğrencilere Türk dilini sevdirmek** kural-

larını sezdirmek, Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçli, özenle ve güvenle kullanmaya yönleltmek, onlara dinleme, okuma alışkanlığı ve zevkini kazandırmak, estetik duygularının gelişmesine yardımcı olmak olduğu. Dolayısıyla çocuğu bu metnin bulunduğu ders kitabını kullanarak Türkçe öğrenen her bir velinin, **“Bu ve benzeri metinler çocuğumun kavram ve imge dünyasını erozyona uğrıyor”** gerekçesiyle Milli Eğitim Bakanlığı’nı dava etme hakkı olduğunu ve eğer davaya bilirkişi olarak bu metni seçen komisyon üyelerinden bir çağrılmazsa davayı kazanacağını düşünüyorum.

ÖYKÜDE ÖN VE ARKA PLAN BİLGİSİNİN ETKİN ÖĞRENME YÖNTEMLERİYLE İŞLETİLMESİ

Tuğba Çelik Özer*

ÖZET

Dil ve edebiyat derslerinde öğrenciler sık sık yazınsal metinlerle karşılaşmaktadır. Fakat öğrenciler buluştukları yazınsal metinleri yeterince algılamadıklarında okuma zevkine varamamaktadırlar.

Öykü, dil ve edebiyat derslerinde kullanılan türlerden biridir. Öykü metninin iki bölümü vardır: Ön ve arka plan. Bu iki bölüm, öykünün iki anlam katmanını göstermektedir. Bu katmanların farkında olan öğrenci, öykü metnini daha derinlikli anlayabilmektedir.

Etkin öğrenme yöntemleri, öğretene ve öğreneni yeniden tanımlamaktadır. Bu yöntemlerde öğrenen de öğretene kadar öğrenmenin sorumluluğunu taşımaktadır. Bu çalışmada ön ve arka plan bilgisi öğrencilere etkin öğrenme yöntemleriyle öğretilmektedir. Bu çalışmada aynı zamanda dil ve edebiyat dersleri için uygulanabilir bir öykü çözümleme yaklaşımı oluşturulmaktadır.

* Reha Alemdaroğlu Anadolu Lisesi Edebiyat Öğretmeni

Anahtar Sözcükler: dil ve edebiyat dersleri, ön ve arka plan bilgisi, etkin öğrenme yöntemleri.

ABSTRACT

Although the students may often come across literary texts at language and literature courses, they can not be satisfied in their reading experience unless they understand the mentioned texts.

Story is one of the types which can be used in language and literature courses. A story has two parts: front plan and back plan. This two fields depicts the two meaning levels in the story. The student being aware of this layers can understand the story much more successfully.

Active learning techniques/methods redefine the teachers and learners. By these methods the learner carries the responsibility of learning process as much as the teacher. In this study the students are taught the knowledge of front plan and back plan by active learning methods. The study also offers a story analysing approach which may be applicable in language and literature courses.

Keywords: literature and language lessons, front field and back field, active learning methods.

GİRİŞ

Dil ve edebiyat derslerinin en önemli amaçlarından biri olan “okuma alışkanlığının kazandırılması”yla öğrencilerin yaşam boyu yazılı kültür ürünlerinden yararlanmayı bilmesi ve bu tür bir yararlanmayı önemsemesi sağlanmış olmaktadır. Okuma alışkanlığı edinen bir öğrenci, okul ortamından çıktıktan sonra; kitaplardan ve diğer yazılı kültür ürünlerinden destek alarak yaşayacaktır. Bu yaşantı biçimiyle, yaşadıklarının farkında olan, gerek kendisiyle gerekse çevresindekilerle sağlıklı ilişkiler kurabilen bir bireye dönüşecektir.

Yazınsal metinler, dilin en üst düzeyde kullanıldığı çok anlamlı metinlerdir. Bu metinler, bireyin kullanımsal bilgiye ulaşmasından çok onun düşünmesini ve günlük yaşamda gözden kaçırdığı farkındalıkları edinmesini sağlamaktadır.

Bireyin erken yaşlarda yazınsal metinlerle buluşması ve yazınsal metinleri anlamlandırma becerilerini kazanmış olması gerekmektedir. Çünkü birey yeni metni, ancak o ana kadar okuduklarının ona kazandırdıkları yoluyla, anlamlandırabilmektedir. Bunun dışında başka bir dayanağı yoktur. Okul öğrenmelerinde yer alacak farklı yazınsal metin çözümlemeleri, bireyin okul

yaşamından sonra da bir yazınsal metni algılamasını ve o metne yönelik daha incelikli yorumlar yapmasını sağlamaktadır. Bir yazınsal metin ne kadar yoğun biçimde algılanabilirse, onun bireyin yaşamına sunacağı katkı o kadar artacaktır. Bu nedenle okul öğrenmelerinde yazınsal metin çözümlemeleri son derece önemlidir. Farklı yöntemlerle geliştirilen yazınsal metin çözümleme uygulamaları gerçekleştirilerek okuduğu yazınsal metinleri işlevsel bir biçimde kullanabilecek bireyler yetiştirilebilir.

Bu çalışmanın amacı, ön ve arka plan bilgisinin öğrenciye etkin öğrenme yöntemleriyle öğretilmesi sonucunda öğrencilerin bir öyküyü daha üst düzeyde algılayıp algılamadıklarını sınamaktır.

KURAMSAL ÇERÇEVE

Metindilbilimde öykü, temelde ikiye ayrılmaktadır:

a-Prototipik Öykü (Ön Plan Ağırlıklı): Sıralı olaylar dizisinden(ön plan) oluşan öykü türüdür(Yazıcı 2006:5). Yüzeyde akan olaylar ve okurun öykünün ilerlediğini gözleyebildiği her türlü aşama ön planı oluşturur. Bu tür öyküde olay, söylemden güçlüdür (Khalil, 2000).

b-Prototipik Olmayan Öykü (Arka Plan Ağırlıklı): Ön planda yer alan olayları destekleyen düşüncelerin, değerlendirmelerin ve zamanda ileri/geri gitmelerin bulunduğu arka plan öğelerinin ağırlıklı olduğu öykülerdir. Bu öykülerde söylem olaydan daha güçlüdür (Yazıcı 2004:6).

İki tür öyküyü birbirinden ayırmamıza yardımcı olan **ön ve arka plan** kavramlarını somutlaştırmak için aşağıdaki örneklerden yararlanabiliriz:

1. Örnek: “ *Vapur rıhtımından kalkıp ta Marmara’ya doğru uzaklaşmaya başlayınca yolcuyu geçirmeğe gelenler, üzerlerinden ağır bir yük kalkmış gibi ferahladılar.*

‘Çocukcağız Arabistan’da rahat eder.’

Dediler, hayırlı bir iş yaptıklarına herkesi inandırmış olanların uydurma neşesiyle, fakat gönülleri isli, evlerine döndüler.

Zaten babadan yetim kalan küçük Hasan, anası da ölünce uzak akrabaları ve konu komşusu yardımı ile halasının yanına, Filistin’in ücra bir kasabasına gönderiliyordu. “ (Eskici-Refik Halit Karay)

Yukarıdaki öykü alıntısı, ön planın güçlü olarak sunulduğu bir bölümü örneklemektedir. Çünkü anlatılanlar ileriye doğru giden bir olayın aşamalarını göster-

mektedir. Bir çocuk, rıhtımda akrabaları tarafından Filistin’e uğurlanmaktadır. Fakat “Zaten...” ile başlayan paragrafta ön planda gelişen olaylara, çocuğun anne ve babasını kaybettiğini ve Filistin’e bir zorunluluk nedeniyle gittiğini anlatan bir arka plan oluşturulmuştur. Öykünün geri kalan bölümünde Hasan adlı çocuğun Filistin’de duyduğu anadili özlemi, kurgunun içine yerleştirilmiş bir olayla anlatılır. “Eskici” öyküsü, metnin tümü düşünüldüğünde ön planın güçlü olduğu **prototipik bir öykü**, geleneksel anlamda olay öyküsüdür.

2. Örnek: *“Bir şehirde senelerce oturulur. Bıkılır. Usanılır o şehirden; her yerini gördüm, tanıdım sanılır. Ama daha ne görülmedik insanları, ne görülmedik sokakları, her gün önünden dört beş defa geçtiğimiz halde iyice göremediğimiz binaları vardır.*

Birden kafamızı kaldırır; ben bu binanın, sırtında böyle insan büyüklüğünde heykeller taşıdığını bilmezdim, deyiverirsiniz.

Bir gece eve geç kalmış, daha doğrusu eve gitmek canım istememiş, sarhoş, hayattan bezgin, Beyoğlu civarında bir otelde yatmışım. Işığı söndürüp yatmadan evvel pencereyi açtım. Pencere önünde bir cıgara tütüreyim, dedim. (Bir Bahçe- Sait Faik Abasıyanık)

Yukarıdaki öykü alıntısı, arka planın güçlü olarak sunulduğu bir bölümü örneklemektedir. Çünkü metin, anlatıcının değerlendirmelerine, yorumlarına ve bakış açılarına ağırlık verilerek biçimlendirilmiştir. Anlatıcı, öykünün tümünde okura çevresinde olan mekanlara veya nesnelere daha dikkatli bakması gerektiği söylemini iletmeye çalışmaktadır. Bu yönüyle “Bir Bahçe” adlı öykü, arka planın yoğunluklu kullanıldığı **prototipik olmayan bir öykü**, geleneksel ifadeyle “durum öyküsü”dür.

Arka plan ağırlıklı öykülerin, ön plan ağırlıklı öykülere göre daha az anlaşılır olmasının temel nedeni bu tür öykülerin ön plan ağırlıklı öykülere göre daha fazla söylem içermeleridir. Dolayısıyla bu tür öyküler, okuru daha derinlikli düşünmeye zorlamaktadır. İşte bu nedenlerle okul öğrenmelerinde arka plan ağırlıklı öykülerin, öğrenciler tarafından daha zor algılanması beklenmektedir.

Çalışmada ön ve arka plan bilgisinin öğrenciye öğretildiği ve arka plan ağırlıklı bir öykünün farklı etkin öğrenme yöntemlerinden yararlanarak işlendiği bir öğrenme durumu gerçekleştirilecektir. Bu öğrenme durumunun tasarımı önceden **etkin öğrenmenin** tanımını ve kapsamını maddeler halinde açıklayalım:

1-Öğrenenin öğrenme sorumluluğu taşıdığı, öğrenene zihinsel yeteneklerini kullanması konusunda zorlayıcı bir sürecin sunulduğu öğretim süreçlerine

aktif/etkin öğrenme denir. (AÇIKGÖZ, 2006 s.17) Bu tanımdan anlaşıldığı üzere öğrenen ve öğretene, etkin öğrenme yöntemlerinde yeniden tanımlanmaktadır. **Öğrenen/öğrenci** öğrenme sorumluluğunu almakta; **öğreten/öğretmen** de öğrencinin öğrenmeyi gerçekleştirmesi için bir yol gösterici, tasarımcı duruma gelmektedir.

2-Araştırmalara göre bireyin en iyi öğrendiği biçim “diğerlerine öğretme/öğrendiklerini kullanma” biçimidir. (AÇIKGÖZ, 2006 s.17) Çünkü birey bir öğrenmeyi kendi sorumluluğunda gerçekleştirdiğinde ve öğrendiğini içselleştirip başkasına öğrettiğinde ya da öğrendiği bilgiyi kullanma şansını yakalayıp pekiştirdiğinde öğrenmeyi kalıcı duruma getirmektedir. Etkin öğrenme yöntemleri bütün olarak düşünüldüğünde anlatım, okuma, görsel-işitsel, gösterme, tartışma, yaparak öğrenme ve diğerlerine öğretme/öğrendiklerini kullanma biçiminde elde edilen bütün öğrenme biçimlerini aynı anda kullanan yöntemler dizgesidir. Dolayısıyla etkin öğrenme **çoklu zeka kuramı**ndan destek almaktadır.

3- Etkin öğrenme sürecinde amaç, öğrencinin bilgiyi hem kişisel olarak anlamlandırması hem de kavramsal olarak zihindeki bilgilerle uyumlu duruma getirmesidir (YAVUZ, 2005 s.26). Bu özelliğiyle yapılandırmacılığın temellerinden yararlandığı görülmektedir. **Yapılandırmacılık**, bilgiyi beyinde işleme ve yerleştirme dizgeleriyle ilgilenmektedir.

4- Etkin öğrenme yöntemlerinin temelinde bilişsel öğrenme anlayışı da yatmaktadır. **Bilişsel öğrenmede** kalıcı, yaşantı ürünü ve kişide değişiklik yaratan öğrenmeler edindirilmeye çalışılmaktadır.

Yukarıda sayılan yaklaşımlar yoluyla pek çok öğrenme tekniği geliştirilmiştir. Bu teknikler, belirli bir sayıyla veya nitelikle sınırlandırılmamış, öğretmenin/uygulayıcının tasarımına bırakılmıştır. Öğretmen bu yöntemlerden, derste işleyeceği konulara uygun olanları seçmekte veya kendisi konuya uygun yöntemler geliştirebilmektedir. Bu çalışmada Açıkgoz (2006)’ün “Aktif Öğrenme” adlı kitabında yer alan öğrenme yöntemlerinden yararlanılacaktır. Çalışmada kullanılacak olan yöntemler şöyle tanımlanmaktadır:

a-Geri Plandaki Düşünceleri Bulma: Öğrencinin işlenen konuda ya da konuyla ilgili metinde doğrudan söylenmemiş düşünceleri bulmaya çalışmasıdır (Açıkgoz 2006: 86)

b-Sonuç Çıkarma: Öğrencin işlenen konuyla ilgili olayları, kişileri inceledik-

ten sonra onlarla ilgili ulaştıkları sonuçları açıklaması, sonuçları değerlendirme-
sidir (s.86).

c-Örnek Verme: Öğrencinin işlenen konuyla ilgili olarak o anda düşündüğü
örnek olay ya da kavramları sunmasıdır(a.g.e. s. 91).

d-Karşılaştırma: Öğrencinin öğrenilen kavramları ya da olayları farklılık ya
da benzerlik açısından karşılaştırmasıdır (a.g.e. s. 92).

e-Kavram Haritası Oluşturma: Konu ile ilgili kavramların, kişilerin ya da olay-
ların birbiriyle ilişkisini gösterecek bir haritanın oluşturulmasıdır(a.g.e. s. 95).

f- Not Alma: Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri, genellikle kısaltma yoluyla
kaydetmeleridir (Açıkgöz 2006:102).

g-Neden-Sonuç İlişkilerini Bulma: Öğrencinin bir olayı, nedenlerini ve
sonuçlarını ortaya koyacak biçimde sözlü ya da yazılı dile getirmesidir(a.g.e. s.
105).

h-Çelişki İnceleme: Öğrencinin bazı kavramların ya da olayların arasındaki
çelişkileri ve bu çelişkilerin nedenlerini sorgulamasıdır(a.g.e. s. 107).

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada ön ve arka plan bilgisinin etkin öğrenme yöntemleriyle
işletildiği bir öykünün öğrenciler tarafından anlaşılma düzeyiyle; aynı öykünün
geleneksel biçimde incelendiği bir sınıfta öğrenciler tarafından anlaşılma
düzeyinin karşılaştırılması yapılacaktır. Çalışmada “öykü”nün tür olarak
seçilme nedeni, okul ortamında kolay incelenebilir bir anlatı metni türü olması
ve öykünün orta öğretim düzeyindeki öğrenciler için ilgi çekici bir tür olmasıdır.
(Ayyıldız, Bozkurt; Canlı 2006:284)

Çalışmada kullanılacak olan öykünün türü, prototipik olmayan(arka plan
ağırlıklı) geleneksel anlamda tanımlandığı biçimiyle durum öyküsüdür.

Çalışmanın sonuçlarının nesnel ve güvenilir olabilmesi amacıyla deney
grubu için araştırmacının; kontrol grubu için farklı bir ders öğretmenin
seçilmesi uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Çalışmanın uygulanmasının yapılması için gerekli deney ve kontrol grupları
Ankara Reha Alemdaroğlu Anadolu Lisesi’nde öğrenim gören 10. sınıf düzeyinde

iki sınıftan oluşturulmuştur. İki sınıfın Türk Edebiyatı dersindeki başarı oranları aynıdır, sınıfların derse olan ilgileri benzerlik taşımaktadır. 10a ve 10b sınıfının ikisi de 28 kişiliktir ve iki sınıf da fen alanına ait sınıflardır. 10a sınıfı deney; 10b sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Süreç

Kontrol ve deney grubu için ayrı iki öğrenme durumu tasarlanmıştır. İki grup için hazırlanan öğrenme durumları, aynı hafta içinde iki saatlik dersin üst üste geldiği günlerde uygulanmıştır.

Öğrenme durumları için aynı olan öğeler şunlardır: Güdülenme sırasında kullanılan araç-gereçler, sınıfta konu edinilen “Son Kuşlar” adlı öykü metni ve öykünün algılanma derecesini belirlemek üzere hazırlanan öyküye yönelik sorulardır.

Ön ve Arka Plan Bilgisinin Etkin Öğrenme Yöntemleriyle İşletildiği Öğrenme Durumu

Sınıf: 10a

I. 45 dakika

Öğretmen, sınıfa elinde kuş resimleri olan bir dosyayla girmiştir. CD çalara kuş sesleri efektlerinin olduğu bir CD yerleştirmiştir. Dosya içindeki kuş resimlerini sınıfa dağıtmış ve bu kuşlar hakkında neler bildiklerini sormuştur. Öğrenciler tanıdıkları kuşlar hakkında bilgilerini söylemişler; kuşlardan en çok hangisini beğendiklerini belirtmişlerdir.(güdülenme)

Öğretmen, öğrencilere, bu ders kuşlarla ilgili bir öykü okuyacaklarını söylemiştir. Fakat ondan önce, bir öyküyü iyi anlayabilmek için gerekli bazı bilgiler vereceğini haber vermiştir. Ön plan ve arka plan bilgisini öğrencilere, örneklerle anlatmıştır.(not alma). Anlaşılmayan noktalara yönelik sorulara yanıt vermiştir. Öğretmen, öğrencilere daha önce bir öyküyü okuduklarında ön ve arka plan durumlarına dikkat edip etmediklerini sormuş; bu bilgilerin onlara neler kazandırdığını sormuştur.(anahtar düşünceleri bulma)

Öğretmen, öğrencilere Sait Faik Abasıyanık’ın “Son Kuşlar” adlı öyküsünün metnini dağıtmıştır. Öğretmen metni yüksek sesle, öğrencilerin ilgisini uyandıracak bir biçimde okumuştur. Öykünün sonunda, onlara öyküyü beğenip beğenmediklerini sormuş; öykü üzerine öğrencilerden değerlendirmeler almıştır.

11.45 dakika

Öğretmen, öğrencilerden, öyküde yer alan ön ve arka plan bölümlerini işaretlemelerini istemiştir. Buna göre, öyküdeki ön planın şu sınırlarda olduğuna karar verilmiştir:

Anlatıcı yazdan kalma bir günde kuş görmek umuduyla yürüyüşe çıkmıştır. Yol kenarlarındaki çimlerin çocuklar tarafından söküldüğünü ve çuvala doldurulduğunu görmüştür. Çimenlerin Mühendis Ahmet Bey tarafından bahçe düzenlemek amacıyla söktürüldüğünü öğrenmiştir. Bunun üzerine belediyeye şikayette bulunmuş; fakat belediye bu işi yapanlara ceza vermemiştir.

Arka plan bölümlerini de işaretleyen öğrencilerle şu arka plan bölümleri belirlenir:

I-Anlatıcı yazın bitmesine yakın günleri çok sevdiğini ve neden sevdiğini anlatmaktadır.

II- Anlatıcı kahvehanede oturmayı sevmekte ve kahvecilik yapmayı istemektedir.

III- Anlatıcı, kuşları avlayan insanlara nefretini Konstantin Efendi merkezinde anlatmaktadır.

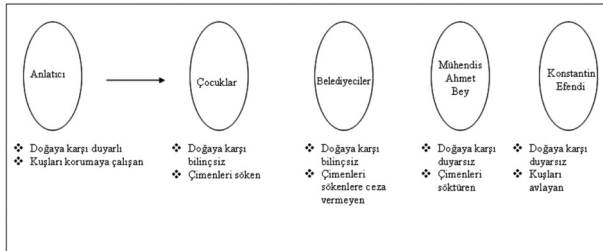
IV- Doğaya karşı duyarsız insanların çok olduğunu, bunların arasında çocukların da olduğunu vurgulamaktadır.

V- Doğayı yok eden insanların cezalandırılmadığına yakınmaktadır.

VI- Anlatıcının, gelecekte çocuklara kalacak güzel bir doğanın olmayacağına dair kaygıları vardır.

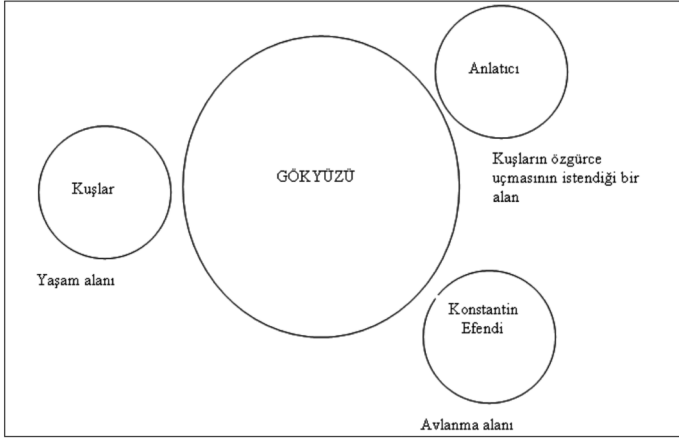
Öğretmen, öğrencilerden kahramanlar için bir kavram haritası çıkarmalarını ister. Her kahraman figürü için bir halka çizmelerini ve bu halkaları kahramanların ortaklık ve ayılıklarına göre düzenlemelerini ister (kavram haritası-çelişki inceleme, neden-sonuç ilişkilerini bulma) Buna göre şöyle bir şema çıkarılmıştır:

Tablo 1 Kahramanların özelliklerine göre birbirleriyle ilişkilendirilmesi

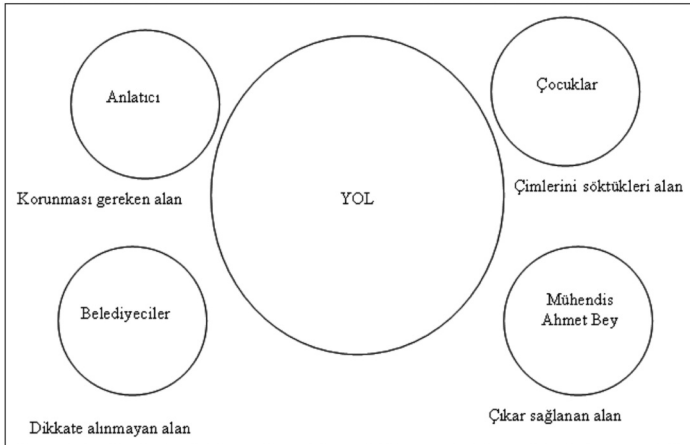


Öğretmen, öğrencilerden ortak mekânları ve hedeflenen mekânı belirlemelerini istemiştir. Bu mekânlar halkalar biçiminde belirlenecektir. Öğrenciler, ortak mekânları hangi kahramanların ne yönde kullandıklarını belirlemiştir. Hedef mekân da bir halka içinde belirlenmiş ve öğrencilerden kahramanların, hedef mekâna yönelik duyarlılıkları ve ilgileri üzerine düşünceleri istenmiştir (kavram haritası- çelişki inceleme, neden- sonuç ilişkilerini bulma).

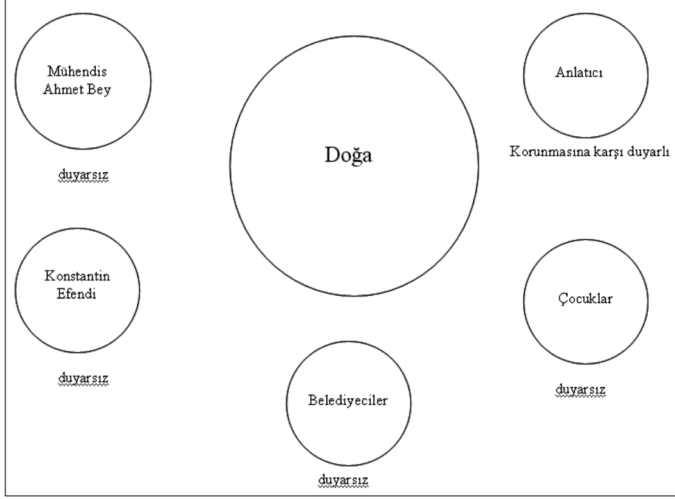
Tablo 2a Kahramanların ortak mekânlarla ilişkileri



Tablo 2b Kahramanların ortak mekânlarla ilişkileri



Tablo 3 Kahramanların hedef mekânla ilişkileri



Öğretmen bu belirlemelerden sonra sınıfa dağıttığı öykü metinlerini toplamıştır. Öyküye yönelik hazırlanmış neden- sonuç ilişkisine dayalı soruları öğrencilere yazılı dağıtmıştır. Öğrencilerden bu sorulara yazılı olarak dersin sonuna kadar yanıt vermelerini istemiştir. Dersin sonunda yanıtlar toplanmıştır..

Geleneksel Yöntemlerin Kullanıldığı Öğrenme Durumu

Sınıf:10b

Öğretmen, sınıfa elinde kuş resimleri olan bir dosyayla girmiştir. CD çalara kuş sesleri etkilerinin olduğu bir CD yerleştirmiştir. Dosya içindeki kuş resimlerini sınıfa dağıtmış ve bu kuşlar hakkında neler bildiklerini sormuştur. Öğrenciler tanıdıkları kuşlar hakkında bilgilerini söylemişler; kuşlardan en çok hangisini beğendiklerini belirtmişlerdir.(güdülenme)

Öğretmen, öğrencilere Sait Faik Abasıyanık'ın "Son Kuşlar" adlı öyküsünün metnini dağıtmıştır. Öğretmen metni yüksek sesle, öğrencilerin ilgisini uyandıracak bir biçimde okumuştur.

Öğretmen, öyküyü okuduktan sonra sınıfa dağıttığı öykü metinlerini toplamıştır.. Öyküye yönelik hazırlanmış neden- sonuç ilişkisine dayalı sorularını öğrencilere yazılı biçimde dağıtmıştır. Öğrencilerden bu sorulara yazılı olarak dersin sonuna kadar yanıt vermelerini istemiştir. Dersin sonunda yanıt kâğıtları toplanmıştır.

Veri Çözümlemesi

Kontrol ve deney gruplarının sınanması ve sonuçların değerlendirilmesinde öğrencilere yöneltilmek üzere dört soru içeren bir ölçme aracı oluşturulmuştur. Hazırlanan ölçme aracı, her iki gruba da uygulanmış, ölçme aracını oluşturan dört soruya verilen yanıtlar kontrol ve deney gruplarının verdiği yanıtlar olarak karşılaştırılmıştır.

İki ders saatinde konu olarak işlenen “Son Kuşlar” adlı öykünün kontrol ve deney gruplarınca anlaşılma düzeyinin sınanması için şu sorular hazırlanmıştır:

- 1- Anlatıcı, hangi mevsimin hangi dönemini, ada insanlarına göre daha çok sevdiğini söylemektedir? Bu mevsimi neye benzetmektedir?
- 2- Anlatıcı, kahvehane ve kahvecilik hakkında neler düşünmektedir?
- 3- Anlatıcıya göre kuşlar artık neden adaya gelmemektedir?
- 4- Çimenlerin sökülmesinde çocuklar ve belediyeciler için neden bir sakınca yoktur?

Belirlenen bu sorulara verilmesi gereken yanıtlar şu biçimde sınırlandırılmıştır:

1. Sorunun Yanıtı: Anlatıcı, yaz mevsiminin bitmesine yakın dönemleri ada insanlarına göre daha çok sevdiğini söylemektedir. Yaz mevsiminin bu dönemini, pılısını pırtısını toplamış ama gidip gitmemeye tam olarak karar veremeyen bir göçmen kıza benzetmektedir.

2. Sorunun Yanıtı: Kahvehaneleri, tatlı bir tembellik içinde yaşayan insanların sıcak bir mekânı olarak algılamaktadır. Kahvehanedeki durgunluğun ve huzurun kendisini mutlu ettiğini belirtmektedir. Anlatıcı, insanın bulabileceği en huzurlu mesleğin kahvecilik olacağını iddia etmekte; kendisinin de bu mesleği yapmayı istediğini ama yeterince güzel bir kahve bulamadığı için bu mesleği yapmadığını söylemektedir.

3. Sorunun Yanıtı: Kuşlar adaya döndüklerinde kendilerini avlayan insanlarla yani Konstantin Efendi gibi kimselerle karşılaştıkları için artık adaya gelmemektedirler.

4. Sorunun Yanıtı: Çünkü çocuklar ve belediyeciler için çimenlerin bir değeri yoktur. Ne çocuklar ne belediyeciler doğaya karşı duyarlı insanlardır.

Doğru yanıtların seçilmesinde; sorulara verilen yanıtların, yanıt anahtarında

sınırlandırılan bilgilerle denklik taşıması ilke edinilmiştir. Bu denkliği taşımayan yanıtlar, yanlış olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Kontrol ve deney gruplarının bu sorulara verdikleri doğru ve yanlış yanıtların sayısı ve oranları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4- Kontrol ve deney gruplarının sorulara verdikleri yanıtların dağılımı

Sorular	I. Soru				II. Soru				III. Soru				IV. Soru			
Sınıf Adı	Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış		Doğru		Yanlış	
Deney Grubu 10-a	10	%35	18	%65	16	%57	12	%43	28	%100	0	0	19	%69	9	%33
Kontrol Grubu 10-b	4	%14	24	%86	11	%39	17	%61	20	%71	8	%29	9	%32	19	%68

Kontrol grubu öğrencilerinin verdikleri doğru yanıtlara rastlantısal olarak şu örnekleri verebiliriz:

I.soru: “Anlatıcı artık mevsimin sonbahara dönme safhasını, yazın son dönemlerini ada insanlarına göre daha çok sevmektedir. Bu dönemi, pılısını pırtısını toplamış, elinde pasaport, çıkınında üç beş altın olan bir yolcuya benzetmiştir. Yazar zaten en çok da bu yolcunun gitme hazırlığında olduğu zamanları sevmektedir.”

II.soru: “Anlatıcıya göre bu küçük kahvenin kahvecisi sırf doktorlar ona yorulmamasını söylediği için kahveci olmuştur. Oysa kendisi güzel kahveler bulamadığı için kahveci olmadığını, bunun iyi bir iş olduğunu, hayata başlamak ve bitirmek için ne güzel bir yol olduğunu söylemektedir. Kahvehane, adada yazın hala etkisini sürdürdüğü bir yerdedir. Etrafında hiç ev yoktur ve ancak bir apartmanın terası büyüklüğündedir.”

III.soru: “Her yerde bir Konstantin olduğunu düşünüyor. Kuşların her geçen yıl biraz daha azaldıklarını ve her geçen yıl pek çok Konstantin’in çıktığını hayal ediyor.”

IV.soru: Çocuklar ve belediyeçiler için de çimenlerin sökülmesi önemsizdir. Çünkü çocuklar için birazcık harçlık, yol kenarında öylece duran çimlerden daha önemlidir. Belediyeçiler içinse zengin biriyle arasını çim açmamalıdır. Önemsememelerinin nedeni çıkar ilişkilerinden kaynaklanmaktadır. Ve doğaya karşı duyarsızlıklarından...”

Örneklerde görüldüğü gibi yanıt anahtarının sınırlarının ötesinde kalan ayrıntı bilgilerin, bazı öğrencilerce hatırlandığı gözlenmektedir.

Çalışmanın sonucunda şu bulgu ve yorumlara ulaşılabilmektedir:

1- 1. soru, anlatıcının bir mevsime yönelik söylemini fark ettirme amaçlı bir sorudur. Arka plan biçiminde beliren bu söylemi, öykü incelemenin ilk aşamasında işaretleyen öğrenciler, bu soruya doğru yanıt verebilmiştir.

2- 2. soruda öğrencilerden, anlatıcının kahvehane ve kahvecilikle ilgili görüşlerini anlattığı bölümün hatırlanması istenmektedir. Öykünün çözümlenmesindeki ilk aşamada; yani ön ve arka plan işaretlemesinde bu bölümü fark eden öğrenciler soruyu doğru yanıtlayabilmişlerdir.

3- Anlatıcının kuşlara yönelik söyleminin ayırt edildiği arka plan bölümlerinden yola çıkarak Tablo 2a ve Tablo 2b'ye ulaşan öğrenciler, 3. soruya doğru yanıt verebilmişlerdir.

4- Çimenlerin çocuklar tarafından söküldüğü ve bu olay karşısında anlatıcının neler düşünüp duyduğunu anlatmasıyla gelişen söylemi algılayabilen öğrenciler, Tablo 3'e ulaşmışlardır. Bu sorunun doğru yanıtında ön ve arka plan bağdaştırmasının yapılmış olması gerekmektedir. Bu bağdaştırmanın yapıldığı Tablo 3 yoluyla öğrenciler, 4. soruya doğru yanıt verebilmişlerdir.

5- Deney grubunun doğru yanıtları, kontrol grubunun doğru yanıtlarına göre ortalama %25 daha fazladır.

6- Öykü incelemede ön ve arka plan bilgisinin etkin öğrenme yöntemleriyle işletildiği 28 kişilik bir sınıfta, aynı öykünün geleneksel yöntemlerle işlendiği bir sınıfa göre 7 öğrenci sorulara daha fazla doğru yanıt vermiştir.

SONUÇ

Bu çalışmada ön ve arka plan bilgisinin öğrencinin prototipik olmayan (durum öyküsü) öyküye yönelik yaklaşımını değiştirdiği gözlenmektedir. Yazarın okura bir söylemi taşıdığı arka plan bölümlerinin öğrenciler tarafından bilinçli bir biçimde fark edilmesinin olası olduğu, bu çalışmayla kanıtlanmıştır. Ön planın, arka planda yer alan söylemi somutlaştırmak için yaratılan bir kurgu olduğu bilgisinin öğrencide belirginleşmesi, öykünün daha nitelikli bir biçimde algılanmasını sağlamıştır. Öğrenci bu farkındalıklarla öykünün yalnızca olay bölümüne değil söylem bölümüne de odaklanmaktadır. Yine bu bilinçle öyküyü okuyan öğrenci, yazarın söylemiyle uyumlu değerlendirmelere ve yorumlamalara ulaşabilmektedir.

Bu çalışmada etkin öğrenme yöntemlerinin, derste verilen destek bilgiyi işlemede etkin olduğu gözlenmiştir. Kuramsal bir bilgi olan ön ve plan bilgisi, etkin öğrenme yöntemleriyle öğrencinin uygulayabildiği somut ve anlaşılır bir bilgiye dönüştürülmüştür.

KAYNAKLAR

AÇIKGÖZ ÜN, KAMİLE (2006) *Aktif Öğrenme*, Biliş Yayınları, İzmir

AYYILDIZ M, BOZKURT Ü, CANLI S. (2006) “Okuma Kültürü Üzerine Bir Araştırma” Milli Eğitim, sayı: 169, MEB, Ankara, s 277- 285

KHALİL, E. N. (2002), *Grounding English and Arabic News Discourse* Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

YAVUZ, KUDRET EREN (2005) *Aktif Öğrenme Yöntemleri*, Ceceli Yayınları, Ankara

YAZICI, NERMİN (2006) Anlatı Metinlerinde Ön Ve Arka Planı Belirginleştiren Dilsel Görünümler: Türkçe Üzerine Gözlemler, Ankara Üniversitesi Dilbilim Bölümü, Yayımlanmamış Doktora Tezi

III.

BİR SÜREÇ OLARAK OKUMANIN ÖNEMİ



ÇOCUK VE GENÇLERDE OKUMA KÜLTÜRÜ OLUŞTURMADA ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI EĞİTİMİNİN ÖNEMİ

Prof. Dr. Ali Gültekin*

Çocuk ve gençlerde okuma kültürü oluşturmada çocuk ve gençlik edebiyatı eğitimi ele almadan önce kısaca, edebiyatın ne olup olmadığına değinmekte yarar var diye düşünüyorum. Edebiyatın bize gerek insanoğlundan, gerekse onun yaşam gerçekliğinden önemli kesitler sunduğunu hepimiz biliyoruz. Bildiğimiz bir başka önemli nokta ise, edebiyatın okurunu sanatçı duyarlığı ile örülmüş öznel bir gerçeklikle karşı karşıya getirdiğidir. Bir başka söyleyiş ile, edebiyat bir yandan yaşananları, diğer yandan da yaşanacakları sözcüklerin yardımıyla var etmeye ve onlara edebi bir boyut kazandırarak anlamlandırmaya dönük estetik bir eylemdir (Gültekin, 2006, s.27).

Kavcar, edebiyatı, çağlar boyunca insanoğlunun duyduğu, düşündüğü ve yaptığı her şeyi en zengin ve en etkili biçimde ortaya koyan bir sanattır şeklinde ifade ederken, edebiyatın eğitim değerini de, insana çok çeşitli duyma, düşünme ve buna göre hareket etme örnekleri vermesiyle açıklar (Kavcar, 1999, s.4). Bu açıklamadan da anlaşılacağı gibi, insan böyle bir yaşam ortamı

* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi
Karşılaştırmalı Edebiyat Bölüm Başkanı

içerisinde kendine en uygun yolu seçme özgürlüğünü elde eder. Örneğin bir okur okuduğu bir edebi yapıttan çok şeyler öğrenebilir. Okunan bir roman ise, romanı okuyan okur eser içinde yer alan tüm karakterlerin yapısını, kültürünü, sosyal konumunu, onların duygu ve düşüncesini, karakterlerin birbirinden ne denli farklı özelliklere sahip olduğunu görebilir. Güzele karşı insanda bir duyarlılık olgusunun gelişmesine neden olan edebiyat, aynı zamanda insanının bireysel gelişimine de katkı sağlar, onda estetik bir ilgi uyandırır, onun daha önceden görmediği, yaşamadığı yerleri ve o yerlerin gizemli yanlarını fark etmesini ve bunların da kendi üzerindeki etkisini görmesini mümkün kılar. Edebiyatın estetik bir eğitim aracı olarak işlevleri saymakla bitmez. Aytaç'ın da belirttiği gibi, edebiyat insanın duygularını eğitir, onun bütüncül eğitimine sonsuz katkılar sağlar, akıl ve duygu dengesinin oluşmasına katkıda bulunur (bkz. Aytaç, 1990, 1995). Diğer taraftan edebiyatla iç içe olan bir okur okuduğu edebi yapıtlardan kültür tarihine ilişkin bir takım deneyimler kazanır, yepyeni bir yaşam felsefesi edinir. Okuduğu edebi yapıtlardan sonsuz deneyimler elde eden okur, aynı zamanda okumalardan edindikleriyle de kendi ruh dünyasını zenginleştirir. Hele hele okurlar roman, öykü, şiir, masal ve bunun gibi edebi metinler okudukça çıkarımlarını artırır, olaylar ile onların olası etkileri arasındaki ilişkileri rahatlıkla gözlemleyebilir, bu bağlamda karar verme cesaretini gösterebilir, gerilimlerin kendi yarattığı heyecanları duyumsarlar. Bu nedenle de edebiyat insanda yaşamın bir bütün ve anlamlı olduğu duygusunu yaratır (Sever, 2003, s.4). Bu da göstermektedir ki, edebiyatla insan yaşamı arasında çok sıkı bir bağ mevcuttur. Özellikle sanatçı duyarlılığıyla kurgulanmış edebi bir eser, okurun sanatçı penceresinden insan ve dünya gerçeklerini görmesine, onları anlamlandırmasına, dünyaya daha bir eleştirel bakmasına olanak sağlar. Bir bakıma kitap, “kültür dinamiklerinden birisi”dir. “Öyle ki, insanı kültür potasında yoğurarak, okurun sanat ve estetik anlayışına, duygu ve düşünce dünyasına farklı derinlikler kazandırır” (Gültekin, 2006, s.28).

Nitelikli bir çocuk ve gençlik edebiyatının temel işlevi, küçük yaşlardan başlayarak çocuk ve genç okurlara okuma sevgisini ve alışkanlığını kazandırarak onlarda okuma kültürünün oluşmasını sağlamaktır. Bu bağlamda çocuk ve gençler için yazılan edebi değeri yüksek kitaplar, çocuk ve genç okurları nitelikli edebi yapıtlara yöneltmeyi başarabilmeli, onlara okuma kültürü kazandırabilecek bir sorumluluk yüklemeli ve nihayet onlarda edebiyat ve sanat etkileşiminin kapısını aralayabilen bir uyaran konumuna gelmelidir.

Çocuk ve gençler için üretilen edebi ürünler, çocuk ve genç okurları önemsemeli, öte taraftan onlarda tanımaya ve anlamaya dayalı bilişsel ve

duyuşsal boyutlu istendik tavır ve davranışların uygulanabileceği, sınanabileceği olanaklar da sunmalıdır.

Edebi ve estetik eserlerle daha küçük yaşlardan itibaren tanışmaya başlayan çocuk ve genç okurlar, sanat ve edebiyatın bireysel ve toplumsal işlevlerinden yararlanma şansını da elde etmiş olurlar. Bu şu anlama gelmektedir; çocuk ve gençlerin erken çocuk dönemlerinden itibaren anlam evrenlerine uygun görsel, işitsel ve dilsel beslenmeleri gerçekleşmiş olur. Bu nedenle, çocuk ve gençler için üretilen masal, roman, şiir, öykü ve bunun gibi edebi ürünler mutlaka görelilik ilkesi dikkate alınarak kaleme alınmalıdır. Gültekin ve Helimoğlu-Yavuz'un da önemle vurguladıkları gibi, çocuk ve gençler için yazılan "edebi ürünler mutlaka onların yaş seviyelerine uygun olmalıdır" (bkz. Gültekin, 2006, s.28 ve Helimoğlu Yavuz , 2000). Aksi bir durum söz konusu olduğu takdirde çocuk ve gençler kitaptan uzaklaşır, onlarda okuma kültürü oluşturma çabaları sekteye uğrar.

Bu noktadan hareketle diyebiliriz ki, çocuk ve gençlik edebiyatının en önemli işlevlerinden birisi de, çocuk ve gençlerin edebiyat dünyasına girmesine olanak sağlamasıdır. Bu bakımdan çocuk ve gençlik edebiyatı için okurların okuma alışkanlığı kazanmasını sağlayan en önemli araçlardan biridir (Dahrendorf, 1992, s.6 ve Dilidüzgün, 2003, s.22). Nitelikli bir çocuk ve gençlik edebiyatının estetik kaygısı dikkate alındığında içinde belli oranda edebiyat ve sanat eğitimi içeren unsurların da bulunması yadırganmamalı. Zira Dilidüzgün'ün dile getirdiği gibi "çocuk kitaplarından okuma alışkanlığı kazandırma, sanat ve kurmaca eğitimi verme, yazınsal duyarlılığı geliştirme gibi eğitsel beklentiler çocuk kitabının estetik boyutunu yok etmez. Tersine, bu gibi özellikler sanatsal kaygılarla üretilmiş her çocuk kitabının temelinde vardır." (Dilidüzgün, 2003, s.22) Ancak, eğitsel unsurları içeren kitaplar öyle bir titizlikle hazırlanmalı ki, bu çocuk ve genç okurlarda kitap sevgisi ve okuma alışkanlığını engelleyici hava yaratmasın.

Çocuk ve gençlerde okuma kültürü oluşturmada çocuk ve gençlik edebiyatı eğitimi oldukça önemlidir. Bu noktada birçok kişi ya da kuruma belli oranda sorumluluklar düşmektedir. Sorumluluğun en ağır yükünü ise, aile bireylerinin üstlenmesi gerekmektedir. Aile bireylerinden anne babalar çocuklarını, ablalar ağabeyler kardeşlerini, büyükanne ve büyükbabalar torunlarını edebi ve estetik değeri yüksek kitaplarla buluşturmalıdırlar ki, bu buluşmalarda çocuk ve gençlerin iç dünyasında bir kitap sevgisi yeşersin, o da onlarda okuma alışkanlığının temelini oluştursun. Ancak üzülerek belirtmek gerekir ki, ülkemizdeki nitelikli

çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinden bihaber olan ebeveynler büyük çaresizlik içindedirler. Gerek maddi olanaksızlıklar, gerekse bu konudaki bilgisizlik aile bireylerinin çocuk ve gençlere hangi kitapları satın almaları ya da okumalarını önermeleri konusunda önlerine büyük bir engel olarak çıkmaktadır.

Çocuk ve gençlerde okuma kültürü oluşturmada ikinci sırada sorumluluk sahibi olması gerekenler ise, anaokulundan başlayarak orta öğretimin son dönemine kadar çocuk ve gençlerin yaşamında önemli eğitim ve öğretim görevini üstlenen okul yöneticileri ile bilhassa onları şekillendiren ve onlara her zaman rol-model olan öğretmenleridir. Ancak burada tüm sorumluluğu öğretmenlere yüklemek de doğrusunu söylemek gerekirse büyük haksızlıktır. Zira gerek okul yöneticileri, gerekse öğretmenler kendi yüksek öğrenimleri esnasında ne denli çocuk ve gençlik edebiyatı konusunda eğitildiler ya da nitelikli çocuk ve gençlik kitapları konusunda bilgilendirildiler? 1960'lı yılların başından 2002 yılına kadar geçen sürede eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin hiçbiri maalesef öğrenimleri esnasında çocuk ve gençlik edebiyatı dersi almadılar ve bu konuda da bilgilendirilmediler. Bu öğretmen ve okul yöneticilerinin suçu değil, bu ülkeyi yönetenlerin ihmalkârlığıdır. 1998 yılından itibaren Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılanmasından sonra, söz konusu fakültelerin ilköğretim bölümlerinin okul öncesi, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlik programları ile Türkçe öğretmenliği programlarına çocuk edebiyatı derslerinin yerleştirilmesini takdirle karşılamamak olası mı? Ancak söz konusu dersleri verecek öğretim elemanlarının yetiştirildiği ya da yetiştirileceği bir programın Türk yüksek öğretim sistemi içerisinde açılmamış olması ise, gerçekten düşündürücüdür. Bu durumda okul öncesinden başlayarak orta öğretim kurumlarının son kademesine kadar geniş bir yelpazede görev yapan okul yöneticileri ile öğretmenlerine çocuk ve gençlik edebiyatı ile çocuk ve gençler için üretilen kitapları tanıtmaları ya da bilmemeleri hususunda olumsuz bir şeyler söylemek ve onları acımasızca eleştirmek sanırım pek doğru olmaz. Bu konuda birinci derecede olumsuz şekilde eleştiriye hak eden devlet kurumlarının başında Milli Eğitim Bakanlığı gelmektedir.

Çocuk ve gençlerde okuma kültürü oluşturmada üçüncü derecede sorumluluk sahibi olması gerekenler ise, yazar, şairler ve çizimlerdir. Zira çocuk ve gençler için yazmanın ne denli zor olduğunu bilmeyen, çocuk ve gençleri hafife alan, edebi bir alt yapısı ve estetik bakış açısı yeterli olmayan, çocuk ve gençler için yazarak onları kitapla eğitimeğe kalkışan, hele hele çocuk ve gençler için yazmakla onları gelir kaynağı olarak gören, ben bir eğitimciyim, dolayısıyla çocuk ve gençleri herkesten çok tanıyım düşüncesinde olanlar, çocuk ve gençler

için yazmanın sorumluluğuna vakıf insan değildirler. O nedenle, bu işin ne denli önemli olduğu konusunda onları aydınlatmanın yanında gerek Kültür ve Turizm Bakanlığı, gerek üniversiteler, gerekse bu alanla ilgili çalışma içinde bulunan sivil toplum örgütleri, yazar, şair ve çizerleri belli programlar çerçevesinde bir araya getirip bu konuda onları eğitmeli, hem Türk Çocuk ve gençlik edebiyatı, hem de dünya çocuk ve gençlik edebiyatı konusunda bilgilendirmelidir. Çocuk ve gençlik edebiyatının geliştirilmesi için geleceğe dönük stratejiler ortaya koyup bu konuda planlamalar yapılmalıdır. Kısaca çocuk ve gençler için yazan ve çizenlerin neyi, ne zaman, nasıl ve ne şekilde yapacakları konusunda eğitilmesi, okurlar için nitelikli eserler ortaya koymanın temel ilkelerinden biridir.

Bu bağlamda sorumluluk sahibi olması gereken bir diğer kesim ise, yayınevleridir. Çocuk ve gençlerde okuma kültürü oluşturmada, onları kitaba yaklaştıran içlerinde bir kitap sevgisi yaratmada yayınevlerinin kuşkusuz önemli bir yeri vardır. Örneğin kullanılan kâğıt, kapak, metin içinde tercih edilen puntolar, yazı karakteri, işini bilen bir sanatçının çizimleri ya da kullandığı renkler ve özellikle de profesyonel bir editörün çalıştırılması gibi yayınevlerinin özverili yaklaşımları nitelikli eserlerin ortaya çıkmasına büyük katkı sağlayacaktır. Edebi bir anlayış, estetik bir görünüm ve anti otoriter bir yaklaşımla yayınevi tarafından üretilecek bir yapıtın, okurlarda okuma kültürünün artmasına yardımcı olacaktır.

Çocuk ve gençlerde okuma kültürü oluşturmada görsel ve yazılı basın son derece önemli bir görevi vardır. Bu kesimin bugün bu görevini yerine getirdiğini söyleyebilir miyiz? Buna yanıtımız elbette hayır olacaktır. Basın ve yayın kuruluşları bu alanın gelişimi için gerekli özeni göstermiş olsa, ülkemizde yukarıda adından bahsettiğimiz tüm kesimler ister istemez eğitilmiş olur. Bu noktadan hareketle televizyon ve radyolarda yer verilen iyi kurgulanmış ve içi iyi doldurulmuş açık oturumlar, söyleşiler, eğlence ve yarışma programları sayesinde yazarlar, şairler, çizerler, ebeveynler, yönetici ve öğretmenler, yayınevi sahip ve yetkilileri çocuk ve gençlik edebiyatı konusunda eğitilmiş olurlar.

Kısaca özetlemek gerekirse, çocuk ve gençlerde okuma kültürü oluşturmada çocuk ve gençlik edebiyatı eğitimi son derece önemlidir. Bu eğitimden yalnızca çocuk ve genç okurların kitaplar ya da çocuk ve gençlik edebiyatı konusunda eğitilmesi anlaşılmamalıdır. Nitelikli kitap ya da çocuk ve gençlik edebiyatı için çocuk ve gençlerin olduğu kadar, anne ve babaların, yazar ve çizerlerin, yayıncıların ve en önemlisi de okul yönetici ve öğretmenlerin iyi eğitilmesi gerekmektedir. Çocuk ve gençlerde okuma kültürü oluşturmada çocuk ve gençlik edebiyatı eğitimi topyekûn bir eğitim olarak anlamak lazım.

Okuru, sanatçı duyarlılığı ile örölmüş özne bir gerçeklikle karşı karşıya getiren edebiyat, çağlar boyunca insanoğlunun duyduğu, düşündüğü ve yaptığı her şeyi en zengin ve en etkili biçimde ortaya koyan bir sanattır. İnsana çok çeşitli duyma, düşünme ve buna göre davranışlar sergileme örnekleri sağlar. Yaşam ortamı içerisinde en uygun yolu seçme özgürlüğünü mümkün kılar. Örneğin bir okuru eser içinde yer alan tüm karakterlerin yapısını, kültürünü, sosyal konumunu, onların duygu ve düşüncelerini, birbirlerinden ne denli farklı özelliklere sahip olduklarını görebilir.

Güzele karşı insanda bir duyarlılık oluşturan edebiyat, insanının bireysel gelişiminde önemli bir yer alır ve onda estetik bir ilginin uyanmasına neden olur. Onun daha önce hiç görmediği, yaşamadığı yerleri ve o yerlerin gizemli yanlarını fark eder. Edebiyatın estetik bir eğitim aracı olarak işlevleri saymakla bitmez. Nitelikli bir çocuk ve gençlik edebiyatı da küçük yaşlardaki okurların duygularını eğitir, onların bütüncül eğitimine sonsuz katkılar sağlar, akıl ve duygu dengesinin oluşmasına katkıda bulunur.

KAYNAKÇA

Aytaç, Gürsel(1990): “Çağdaş Türk Romanları Üzerine İncelemeler”. Ankara: Gündoğan Yayınları.

Aytaç, Gürsel(1995): “Edebiyat Üzerine” *Edebiyat Yazıları*. (Yay. Haz. C. Erten), Cilt:6, Ankara: Ürün Yayınları.

Dahrendorf, Malte (1992): “Kinder- und Jugendliteratur in ihrem Verhaeltnis zu Paedagogik und Didaktik”. Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien, (Hrsg.), Informationen Kinder- und Jugendmedien. Weinheim: Juventa Verlag.

Dilidüzgün, Selahattin (2003): *Çağdaş Çocuk Yazını*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Gültekin, Ali (2006): “Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Eğitimi Neden Gerekli?” *Varlık*.

Helimoğlu-Yavuz, Muhsine(2000): “Çocuklar İçin Hazırlanacak Masal Kitaplarının İçerik, Dil-Anlatım ve Eğitsel Özelliklerine Bir Bakış”. *1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri ve Tömer Dil Eğitim Merkezi Yayınları No:1.

Kavcar, Cahit (1999): *Edebiyat ve Eğitim*. Ankara: Eğitim Yayınevi.

Luckens, Rebecca J.(1999): *A Critical Handbook of Children's Literature*. New-York: Longman.

Sever, Sedat (2003): *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.

YARATICI BİR SÜREÇ OLARAK OKUMA

Doç. Dr. Leylâ Uzun*

Giriş

Okuma, insan bilişiiyle ilgili bireysel bir eylemdir. Bu nedenle, okuma sırasında bireyin yaşadıkları hakkında edinilen bilgiler, bilişle ilgili pek çok soruya yanıt oluşturabilmekte ve ruhbilim, eğitimbilim, dilbilim ve yaratıcı zeka çalışmalarına doğrudan katkı sağlamaktadır. Öyle ki, çeşitli araştırmacılar okuma sırasında bellek nasıl işliyor? Bir metin nasıl işlemleniyor ve anlama ulaşılıyor? gibi sorulara yanıt vermek üzere pek çok okuma modeli geliştirmiştir. Bu yazıda, yaratıcılığı okuma sürecinin zorunlu bir bileşeni olarak kabul eden ve yaratıcı okuma sürecini açıklamaya çalışan işlevsel okuma modelinin temel ilkeleri tanıtılacaktır. Bu çerçevede yazıda yaratıcılık, yaratıcı anlama, yaratıcı okumanın değerlendirilmesi konuları üzerinde durulacaktır.¹

* Ankara Üniversitesi DTCF Dilbilimi Öğretim Üyesi

¹ Bu yazı Ankara Üniversitesi Dilbilim Bölümü Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Bilim Dalında yürütölen bir proje kapsamında geliştirilmekte olan Yaratıcı Okuma Ölçeğı'ni kuramsal olarak biçimlendiren işlevsel okuma modelinin tanıtılıp değerlendirilmesi amacıyla hazırlanmıştır.

1. Okumanın Yapısal Tanımı

Okuma, sınırları belirsiz/bulanık bir kavramdır. Bu belirsizlik okuma çalışmalarında okumayı açıklamak üzere oluşturulmuş çok sayıda kavramın varlığıyla da kendini göstermektedir. Örneğin, metin kavrama (text comprehension), öykü anlama (story understanding), yorumlama (interpretation), okuduğunu anlama (reading comprehension), söylemi anlama (discourse understanding) bu kavramlardan sadece bir kaçıdır. Okuma eyleminin, temelde içsel olarak ulaşacağı olası sonuç metin anlamadır. Bu nedenle, tüm bu kavramların işaret ettiği ortak noktadan hareketle okuma, yapısal olarak metin anlama ile ilgili bilişsel bir “iş/eylem” olarak tanımlanabilir. Bu noktada metin kavramından ne anlaşılması gerektiği de önem kazanmaktadır. Metin, ortak bir konu ya da ilişkili alt konular yoluyla anlam oluşturmak üzere birbirine bağlanmış tümceler ve öbekler bütünüdür. Bir bilişsel eylem olarak okuma, metindeki değişik bilgi kaynakları arasında var olan etkileşimi kavramayı ve anlamayı gerektirir. Bilgi kaynakları arasındaki etkileşim, harflerle diğer harfler, sözcüklerle diğer sözcükler, tümcelerle diğer tümceler, paragraflarla diğer paragraflar ve metin ile diğer metinler arasında oluşur. Etkileşim, her metinde bütünden parçaya, parçadan bütüne ve metinden metine uzanır. Bu nedenle okuma, çok yönlü bir eklemlenme içermektedir. Okuma temelde bir kod çözme işi olarak ele alındığında söz konusu çok yönlü eklemlenme kod çözmede şu temel okuma görevlerinin tanımlanmasına neden olmaktadır (Moorman ve Ram, 1994a):

- Tümce işleme: Adıl gönderimlerini saptama/izleme; sözdizimsel bölüklemeleri yapma/ sözcüksel erişimi gerçekleştirme.
- (Eğer okunan metin bir anlatı ise) Öykü yapısını anlama: Karakter tanımlama; olayların geçtiği uzam ve zamanı tanımlama; olay örgüsünü betimleme; türü tanımlama.
- Senaryoyu anlama: Kılıcılar, eylemler, durumlar, nesneler ve yerleri bileşen olarak kullanarak olayları bölükleme; amaçları, bilgileri ve kişisel kabulleri/ inançlarına göre kılıcıları biçimlendirme; kılıcılarına göre eylemleri biçimlendirme.
- Bellek yönetimi: Genel bellekte depolanmış bilgi ve bilgiyi geri çağırma yoluyla gerçekleşir. Okuma deneyimi sonucunda oluşan soruları ve(ya) tanımlanan sorunları yapılandırma; gerekli bilgileri bellekten geri çağırma; yeni bilgileri, soru ve sorunları bellekte uygun yerlere yerleştirme.

- Üstdenetim: İlgi ve anlamaya dayanan okuma derinliğini yöneten *odak denetimini* (focus control) yapma; alışılmış dünyadan farklı olanın farklılığını geçici bir süre ile de olsa kabul etme.
- Açıklama ve nedenleme: Bu görevler üst düzey *usamlama* (reasoning) ve öğrenme edimleridir. Birer okuma görevi olarak açıklama ve nedenleme yaratıcı okuma açısından da özel bir role sahiptir. Öyle ki, yazının akışı içinde ayrıntılı olarak açıklanacak olan *yaratıcı anlama* (creative understanding) girişimlerinde, kimi kavramların okurun dünyasıyla uyumlu olmadığı görülebilir. Uyumsuzluğu açıklama ve nedenleme yaparak kısa bir süre için de olsa kabul etme ve tanıma ya da alışılmamış olanı fark etme yaratıcı okuma süreci açısından temel nitelikli edimlerdir.

2. Kavrama, Anlama ve Okuduğunu Kavrama Süreci

Genel bir yaklaşımla kavrama, anlama eyleminin gerçekleşmesi için ön koşul oluşturur ve bu nedenle anlama eylemiyle zorunlu bir ilişki içermektedir. Kavrama, insan beyninin bir şeyi zihinsel olarak “yakalama” *yeterliliğine* (ability) ve buna bağlı olarak olgu, olay ve düşünceleri anlama gücüne işaret eder. Okurlar okuma sırasında kendilerine destek olacak ve okuduklarını kavramalarına yardım edecek çeşitli becerileri geliştirmek zorundadır. Anlama ise bir *zihinsel kılıcının* (cognitive agent) dışsal bir nesneye/uyarana bağlı olan bir sunumu, yine genellikle aslıyla ilişkilendirilmiş bir soyutlama olarak içsel bir sunuma dönüştürmesidir. Bu yeni sunum, asla özgü göze çarpan özellikleri yakaladığı gibi ondan farklılıklar da içerebilir. Başarılı bir anlama, tahmin etme ve açıklama yapmaya olanak verir (bkz. Moorman ve Ashwin, 1994).

Okuma ise üst düzey bir düşünme sürecidir ve bu sürecin, pek çok okuma tanımında da sıklıkla işaret edildiği gibi temelleri güçlü bir biçimde dile dayalıdır. Okumada ve okuduğunu anlamada dilsel işlemler merkezdedir (Perfetti, 1985). Bir diğer deyişle, okuma, yazılı olarak sunulan anlamın kavranmasını ve anlanmasını gerektirir. Okuduğunu kavrama süreci tek başına işleyen bir süreç değildir. Tümlşik bir süreç olma özelliği gösterir. Bu süreçte gerçekleştirilen okuduğunu kavrama eylemi ise şu bileşenlerle yapılır:

- Okuyarak anlam oluşturmaya yönelik *birey odaklı bilgi* (knowledge)

- Okurun birey odaklı önceki bilgileri
- Metinde sunulan *metin odaklı bilgi* (information)
- Sözcükleri tanıma ve anlamaya yardım etmek üzere bağlamı kullanma

Tümleşik bir süreç olma özelliği nedeniyle kavrama süreci çok yönlü ve çok boyutlu bir süreç olarak dikkati çeker. Dechant (1991) sürecin tümleşik yapısını çeşitli araştırmacıların bu sürece yönelik gözlemlerine atıf yaparak sunmaktadır. Bu süreçte gerçekleşen işlemlerden biri, sözcüklerin anlamını kavramadır. *Sözlüksel kabul* (lexical access) ya da sözcük bilgisi olarak adlandırılan bu işlem, tek tek sözcüklerin anlamına yönelik kod çözme, yani *kavram-sözcük* (word-concept) oluşturma işini kapsar (Dechant, 1991; Perfetti, 1985; 2007). Kavram-sözcük oluşturma bir sözcükle bir anlamı ilişkilendirmedir. Örneğin, bağlamdan bağımsız olarak tek başına kullanılarak *çekmek nedir* dendiğinde çoğunlukla verilecek ilk yanıtın *bir şeyi bir yerden bir yere sürüklemek* olacağı düşünülürse burada bir kavram sözcük oluşturulduğu ve bir sözcükle bir anlamın ilişkilendirildiği görülecektir.

Ancak dilde sözcükler tek tek değil, öncelikle diğer sözcüklerle birlikte, yani dilsel bağlam içinde kullanılır. Bu nedenle bağlama uygun anlamı kavrama, bir diğer deyişle *anlamsal kod çözme* (semantic encoding) kavrama sürecinde gerçekleşen bir başka işlemdir. *Anlamsal bağlam* (semantic context) ve *sözdizimsel bağlam* (syntactic context) anlamsal kod çözümde rol yüklenir. Örneğin, *Ahmet derin derin iç çekti* tümcesinde *çekmek* eyleminin yüklendiği bağlamsal anlam bu eylemin, *bir şeyi bir yerden bir yere sürüklemek*'ten farklı bir kavram-sözcük oluşturduğunu göstermektedir. Öyle ki, *bir şeyi bir yerden bir yere sürüklemek* bir nesnenin +canlı bir özne tarafından bir yerden bir yere hareket ettirilmesini (örneğin, *Ahmet masayı biraz sağa çekti*) gerektirirken, *Ahmet derin derin iç çekti* tümcesinde hareket ettirilen bir nesne yoktur. *Ahmet bankadan para çekti* örneğinde ise yine +canlı bir özne (Ahmet) ve bir nesne vardır, ancak nesne öznenin bir eylemine bağlı olarak (sürükleme) konum değiştirmemiş, sadece iye (sahip) değiştirmiştir. Kısacası bu bağlamda da *çekmek* üçüncü bir kavram-sözcükle ilişkilenebilir. Bu örneklerdeki *çekmek* eylemleri farklı bağlamları gereği farklı kavram-sözcükler, yani yalnızca eşesli sözcüklerdir.

Kavranan birimin büyüklük ölçüsü, okuduğunu kavrama sürecinin bir diğer yönünü oluşturur. Kavrama eklenmiş ve birleşmiş önermeleri, yani öbek ve tüm-

celeri kavrama ile metin oluşturma, yani bütünsel bir metinsel anlam sunumunu yapılandırma olarak boyutlanan iki büyüklük ölçüsü içerir (Dechant, 1991: 11). Örneğin, *Ali bugün bize geldi. Çünkü evdekileri çok özlemiş desem de inanma!* gibi basit bir sunumda bile çekimli eylemlerle sınırlanan tümce anlamları ile bütünsel metin anlamının nasıl farklı olabileceğini görmek mümkündür. Tek tek tümcelerin anlamlarına göre *Ahmet söz konusu yere söz konusu zamanda* gelmiştir. Ulaşılması hedeflenen bütünsel metin anlamına göre ise gelmemiştir. Çünkü buradaki metin bir karşıgerçeksellik anlamı kodlamaktadır.

Okuduğunu kavramanın farklı niteliksel düzeylerinin varlığı da sürecin bir diğer yönü ve boyutudur. Bu boyut, yazının izleyen bölümlerinde ele alınacak olan okuma ve yaratıcılık ilişkisinin betimlenişinde etkin bir rol yüklenmektedir. Düz anlamsal kavramadan bütünleyici kavramaya dek uzanan bu niteliksel düzeyler (Dechant, 1991: 13) Tablo (1)'de sıralanmaktadır:

Tablo (1) Okuduğunu Kavramanın Farklı Niteliksel Düzeyleri
Düz anlamsal (literal) kavrama
Çıkarımsal (inferential) kavrama
Örgütlenmeye yönelik (organizational) kavrama
Değerlendirici (evaluative) kavrama (eleştirel okuma)
Yaratıcı kavrama
Bütünleyici (integrative) kavrama

Okuduğunu kavrama sürecinin bir diğer boyutunu da işlevsel kavrama başlığı altında toplanan ve aşağıda Tablo (2) aracılığıyla sunulan kavrama türleri oluşturmaktadır. Burada belirtmek gerekir ki okuma ve yaratıcılık ilişkisinin içeriklendirilmesinde okuduğunu kavrama sürecinin işlevsel boyutu da göz ardı edilemez bir etkiye sahiptir.

Tablo (2) İşlevsel Kavramanın Türleri
Okuma amaçlarına göre kavrama
Beğeni ölçüsünde kavrama
Okunan metnin içerik alanlarını kavrama
Sesli okurken kavrama

3. Yaratıcılık ve Yaratıcı Okuma

Yaratıcılık, bilişsel bir kılıcının gerçekleştirdiği ve sonucunda yeni ve kullanışlı olan bir yaratım (artifact) sunan içsel bir süreçtir. Yaratıcı okuma ise okuma işinin okur için YENİ OLAN kavramları içeren metinler üzerinde gerçekleştirilmesidir (Moorman ve Ram, 1994a). Yaratıcı okuma sırasında okur, kendisi için yeni ya da alışılmamış kavramlar ile etkileşime girdiğinde yaratıcı anlama edimi gerçekleştirmek zorundadır (Moorman ve Ram, 1994a). Bu noktada hem yeni kavramının nasıl tanımlanacağı ya da neyin okur için yeni olduğu sorusu hem de yeninin ölçüsünün nasıl oluşturulacağı önemli bir sorun olarak belirlenmektedir.

3.1 YENİ Nedir?

Yeni kavramını tanımlamak oldukça güçtür. Yeni bir yaratım, bir usavurucu için önceden var olduğu bilinmeyen şeydir (Moorman ve Ram, 1994a). Ancak, yeninin farklı dereceleri mevcuttur. Bu durumu, Moorman ve Ram işlevsel okuma modelini temellendirdikleri çalışmalarında (1994a; 1994b) şöyle bir örnekle açıklamaktadır: Bir usavuran kişinin “Tahta kalemler 8 cm olur” bilgisi varsa bir metinde 15 cm’lik bir tahta kalemin de olabileceğini okuduğunda bu durum onun için teknik olarak elbette bir yenidir. Ancak, bu örnekte kalem onun için hâlâ tahtadan yapılan bir nesnedir. Dikkat edilirse bu durumdaki yeninin usavurucu için “kalemin kalem olmakla ilgili temel özelliğini” değiştirecek bir etkisi yoktur. Oysa bilinen örnekle karşılaştırıldığında örneğin “8 cm’lik matel bir kalem”den söz edilen bir metinde usavurucu konumundaki okur yeni bir tür kalem sunumuyla karşı karşıyadır. Bu yeni örnek, güçlü olarak daha iyi ve kullanışlı bir kalem olabilir. O halde, aşağıdaki gibi farklı farklı yenilerden söz etmek olasıdır:

Yepyeni (absolute novelty): Eğer bir yaratım, bir usavurucu için bilinmeyen yepyeni olma niteliği kazanır.

- **Evrimleşmiş yeni (evolutionary novelty):** Eğer bir yaratım yepyeniye ve bir usavurucunun ulaşmayı hedeflediği amaç için diğer yaratım örneklerinden daha elverişli/ iyi bir yol sunuyorsa bu yaratım evrimleşmiş yeni olma özelliği kazanır. Bu durum genellikle yaratımın temel özelliklerinden birinin değişmesi sonucunda ortaya çıkar. Tıpkı “8 cm’lik metal kalem” örneğinde olduğu gibi.

- **Değiştirilmiş yeni (revolutionary novelty):** Eğer bir yaratım yepyeniye ve bir usavurucuya diğer yaratım örnekleriyle de

ulaşılan bir amaç için yeni bir yol sunuyorsa bu yaratım değiştirilmiş yeni olma özelliği kazanır. Bu tür yeninin oluşturulması, yaratımın temel niteliklerinin değişmesi gibi basit değişikliklerden daha kapsamlı değişiklikler olmasını gerektirir. Örneğin, yaratımın işlevi sürece katılabilir, değişen ya da yok olan nitelikleri nedeniyle yaratım ait olduğu kümeyi değiştirebilir, işlevi aynı kalır ama bu işleve nasıl ulaşıldığına yönelik açıklama değişebilir. Aşağıda yer alan metin parçasında yazarın, onlar adıyla öngönderim ilişkisi kurarak “kardelen çiçekleri ile küçük çoban” ad öbeklerinin göndergesini eşlemesiyle yepyeni bir yaratım oluşmaktadır. Bu örnekte değişen özellikleri nedeniyle “kardelenler” küme değiştirmekte ve bir çiçeği değil, bir insanı gösterir hale gelmektedir. Bu nedenle bu metinde oluşan yepyeni yaratım bir değiştirilmiş yeni örneği olarak değer yüklenmektedir.

Örnek (1)

Kardelenler

Onların her birini ayrı ayrı anlatmak nerdeyse olanaksızdır. Çünkü hepsi birbirine benzer. Henüz cemreler bile düsmeden, kisin hükmü sürerken sessiz kar örtüsü üstünde kimsenin beklemediği bir zamanda açarlar. O kadar güzel, diri ve nadirdirler ki insan ağlayabilir. Uçuk saridir renkleri. Titreyen iri taçyapraklarında küçük kar taneleri ışıldar. Sabahin bilinmeyen bir saatinde birden açarlar. Karanlık toprağın beyaz kabuğunu çıtırtılarla kırar, bir silkinişle kaldırırlar başlarını. Durur, şaşkınlıkla dünyamıza bakarlar. Karlı kıyılarda, uçsuz bucaksız yaylalarda, dağ göllerinin kıyılarında. Bir tavşan, bir avcı ya da nereye gittiği belirsiz bir yolcu görür onları. “Kardelenler” der, sevinçle “bu yıl daha da erken açtılar” Dağınık sarı lekelere bakar bir süre. Koparmaya kıyamaz. Sabaha karşı öten ilk horozu düşlerinde gören çocuk gibi, bakar ve gülümser yalnızca.

...

Ayrı ayrı anlatmak olanaksız ama, birini hiç unutamıyorum. Güneydoğu Anadolu'nun kaybolmuş küçük mezarlıklarından birinin sararmış çayırları üstünde çekirge yakalarken tanımıştım. Bir çekirge avcısı bir kardelen. Toprak rengi kanatlarının arasında kırmızı parlak bir zar taşıyan çekirgelerden birinin peşindeydim. Bir türlü yakalayamıyordum. Birden onu gördüm. Küçük bir tümseğin üstünde, elindeki sopaya dayanmış bana bakıyordu. Bir tavşan, bir yaban hayvanı gibi dümdüz ve merakla. On oniki yaşlarındaydı. Saçları güneşten

sararmıştı. Ayaklarında büyük postallar vardı. Bir süre izledi beni. Sonra bir kedi çevikliğiyle atladı ve çekirgeyi yakalayıp bana verdi. Arkadaş olduk. Küçük bir çobandı.

... (Onat Kutlar, 1986. Bahar İsyancıdır)

Burada işlevsel okuma modelinde sunulan bir kavram çiftinden daha söz etmek gerekecek. Yeni'nin kimin bakış açısından yapılandığı modelin dikkate aldığı bir diğer ayrımdır. Eğer bir yeni usavurucunun bakış açısından yapılanıyorsa, yani sadece onun için yeni ise içsel (internal) ya da Boden'in (1991) terimiyle ruhsal, ortak bakış açısından yapılanıyorsa, yani herkes için yeni ise dışsal (external) olma özelliği gösterir. Eğer bir yeni ne usavurucunun bakış açısından ne de ortak bakış açısından yeniyse bu kez ortaya bütünüyle sıradan bir düşünce ya da eylem çıkar (Moorman ve Ram, 1994a). Bu ayrım, aşağıda yer verilecek olan yaratıcılığın görünümleri açısından modelin sunduğu temel ayrımlardan biri durumundadır.

3.2 Yaratıcı Anlama ve Yaratıcı Anlama Süreci

Yeni kavramları anlama yeteneği ya da Moorman ve Ram'ın (1994a; 1994b; 1996; 1999) adlandırması ile yaratıcı anlama işlevsel okuma modelinin temel kavramlarından bir diğeridir. Yaratıcı anlama, okurun kendi dünyasıyla uyumlu olmayan kavramları anlamak için gerçekleştirdiği bir açıklama ve nedenleme girişimidir. Yeni kavramlar içeren metinlerin nasıl kavrandığını açıklamak üzere model, yaratıcı anlama sürecini (creative understanding process) kullanır. Model, bu süreçte yerine getirilen aşağıda sıralayacağım dört "görev"den söz etmektedir.

- Yaratımsal bellek (imaginative memory)
- Örnekseme (analogy)
- Temelsiz Örnekseme (baseless analogy)
- Sorun durumunu yeni bir düzenleme yaparak çözümleme

Bir usavurucuya bir kavram sunulduğunda bellek önceden bilinenleri keşfetmek üzere kullanılır. Var olan bilgilere ulaşıldığında ve var olan önceki bilgi yeni sunulan kavrama yönelik tahminler yapmak için yeterli olduğunda anlama başarılı olur. Eğer var olan hiç bir bilgi yoksa ya da var olanlar yeni kavrama yönelik tahmin yapmaya katkıda bulunmuyorsa yaratıcı anlamaya yönelik olarak yukarıda anılan diğer şu üç görev yerine getirilir:

1. Örnekseme, iki kavramı bir biçimde ilişkilendirme sürecidir. Örneğin güneş sistemi ile atom yapısı arasındaki örnekseme oldukça bilindiktir. Örnekseme terimleriyle söylersek kavramlardan biri örneksemenin temelini (base) oluştururken diğeri hedef (target) olarak rol yüklenir (Moorman ve Ram, 1994a; 1994b). Verilen örnekte atom, örnekseme ilişkisinde hedef, güneş sistemi ise temel'dir. Bu örnekseme ilişkisini fark eden ya da kullanan bir usavurucu dışsal bir yaratıcılık gerçekleştirir.

2. Eğer bir örnekseme ilişkisinde, örneksemenin kaynağı olan ya da örneksemeyi şekillendiren herhangi bir kavram yoksa bu kez ortaya temelsiz örnekseme çıkar (Moorman ve Ram, 1996). Bu durumda usavurucu temel'i de kendisi yapılandırmak zorundadır. Örneğin atom yapısını açıklamak üzere sokak çetelerinin birbirinden bölünmeyle oluşması durumu kullanıldığında bir temelsiz örnekseme yapılmış olacaktır. Bir grup arkadaş bir sokak çetesi kurar, sonra içlerinden bir kaç ayrılıp kendi çetelerini kurar ve bu böyle devam edebilir (Moorman ve Ram, 1994a).

3. Son olarak, usavurucunun en yetkin anlama düzeyine ulaştığını gösteren “bir sorun durumunu yeni bir düzenleme yaparak çözmek” daha önce de belirtildiği gibi modelde bir yaratıcı anlama görevi olarak sunulmaktadır. Bir okurun hiç bilmediği “sıpa” sözcüğünü metindeki kimi ipuçlarını kullanarak [örneğin birlikte kullanıldığı diğer sözcükleri (kuyruk, anırmak gibi)] anlamaya çalışırken önce “eşeğe benzeyen ama adı eşek olmayan bir hayvandan” söz edildiğini anlaması ve belleğinden çağırdığı bu bilgiyi ardından eşek+ küçük+ yavru → sıpa ilişkisine dönüştürmesi bir sorun durumunu yeni bir düzenleme yaparak çözme örneğidir.

Yukarıda açıklanan görevleri yerine getirerek yaratıcı anlama gerçekleştiren birey okuma sürecinde aşağıda sıralanan eylemleri gerçekleştirebilir (Moorman ve Ram, 1994a; 1994b):

- Bilinmeyen sözcükleri tanımlar.
- Okuduğu metnin kendisi için neden ilginç olduğunu ya da olmadığını açıklar.
- Okuduğu metindeki kılıcıların kişisel kabullerine/ inançlarına yönelik nedenlemeler yapar.

- Metindeki olayları (eylemler ve durumlar) birbiriyle ilişkilendiren çıkarımları yapar.

Yazının bu bölümünde son olarak işlevsel okuma modeli çerçevesinde sunulan (Moorman ve Ram, 1994a) yaratıcılık görünümlerini ve ardından da bu görünümlerle doğrudan ilişkilenebilen olan yaratıcılık türlerini sunmak istiyorum. Aşağıda yer alan Tablo'da özetlenen yaratıcılık görünümleri bir usavurucunun, bir yaratım ortaya koyacak (keşfedecek ya da oluşturacak) biçimde gerçekleştirdiği kavram üretme ve bileştirme eylemleri temel alınarak ve daha önce açıklanan yeni yaratımın içsel ya da dışsal olması özelliği dikkate alınarak tanımlanmıştır.

Tablo: Yaratıcılığın Görünümleri				
İçsel	Dışsal	Kavram Üretimi	Kavram Bileşimi	SONUÇ
-	-	-	-	Alışılmış/Sıradan
-	+	-	+	Bağımlı-Bilişimsel Yaratıcı
-	+	+	-	Bağımlı-Üretimsel Yaratıcı
-	+	+	+	Bağımlı Yaratıcı
+	-	-	+	Bağımsız-Bilişimsel Yaratıcı
+	-	+	-	Bağımsız-Üretimsel Yaratıcı
+	-	+	+	Bağımsız Yaratıcı
+	+	-	+	Belirgin-Bilişimsel Yaratıcı
+	+	+	-	Belirgin-Üretimsel Yaratıcı
+	+	+	+	BelirginYaratıcı

Yukarıdaki Tablo'da sunulan yaratıcılık görünümleri, şu yaratıcılık türlerinden söz etmeyi olanaklı kılmaktadır (Moorman ve Ram, 1994a):

- Yeniden üretim açısından engelli (reproductive blocked): Yeni kavram yaratamaz ve var olan kavramlar arasında yeni bileşimler oluşturamaz.
- Yeniden üretim açısından yaratıcı (reproductive creator): Doğrudan yeni kavramlar yaratamaz ancak var olan kavramlar arasında yeni bileşimler oluşturma konusunda yeteneklidir.
- Yaratıcı yaratıcı (creative creator): En yüksek düzey yaratıcılık. Yeni kavramlar yaratmada ve bunları yeni örüntüler içinde kullanmada çok başarılıdır.

- Yaratıcılık açısından engelli (creative blocked): Yeni kavramlar üretmeye yeteneklidir, fakat bunları kullanmak elinden gelmez ya da bu konuda isteksizdir.

4. Okumanın ve Yaratıcı Okumanın Gelişimi: Dizgenin Çıktıları

Okumanın ve yaratıcı okumanın gelişimi işlevsel okuma modelinde aşağıda sıralanıp açıklanacak olan dizgesel çıktılara göre betimlenmektedir. Çıktılar açıklanırken her çıktıyı daha somut olarak içeriklendirebilmek üzere Örnek (1)'de yer alan Kardelenler adlı metinden yararlanılarak ilgili çıktıya yönelik sorular kullanılacaktır.

- Düz anlamsal kavrama (literal comprehension): Metnin içerdiklerine yönelik doğrudan sorulara başarılı bir biçimde yanıt vermeyi sağlayan kavrama.

Örnek (2)

Metinde anlatılan olay nerede geçmektedir?

- Anlamsal Çıkarım (semantic inferencing): Düz anlam düzeyine kavramsal bilginin eklendiğini gösteren kavrama.

Örnek (3)

Metinde sözü edilen çocuk bir erkek çocuğu mu yoksa kız çocuğu mudur?

- Gönderim (reference): Metindeki adıların ve diğer gönderim öğelerinin göndermelerini saptama.

Örnek (4)

Yazar “onların her birini” öbeği ile neden söz etmektedir?

- Metinsel (senaryoya bağlı) Çıkarım: Okurun, zihnindeki benzer senaryolarla ilişkilendirmeler yaparak, yani artalan ve dünya bilgisini kullanarak çıkarımsal (derin metni oluşturacak) neden-sonuç ilişkileri kurması.

Örnek (5)

Çocuğun ayaklarında sizce neden büyük postallar vardı?

- Metinsel (senaryoya bağlı) Kavrama: Metinde yer alan olay ve durum setlerini kullanarak neden-sonuç ilişkileri kurma ve bunları dayanak göstererek usamlanmış (akla uygun) bir iddia oluşturma.

Örnek (6)

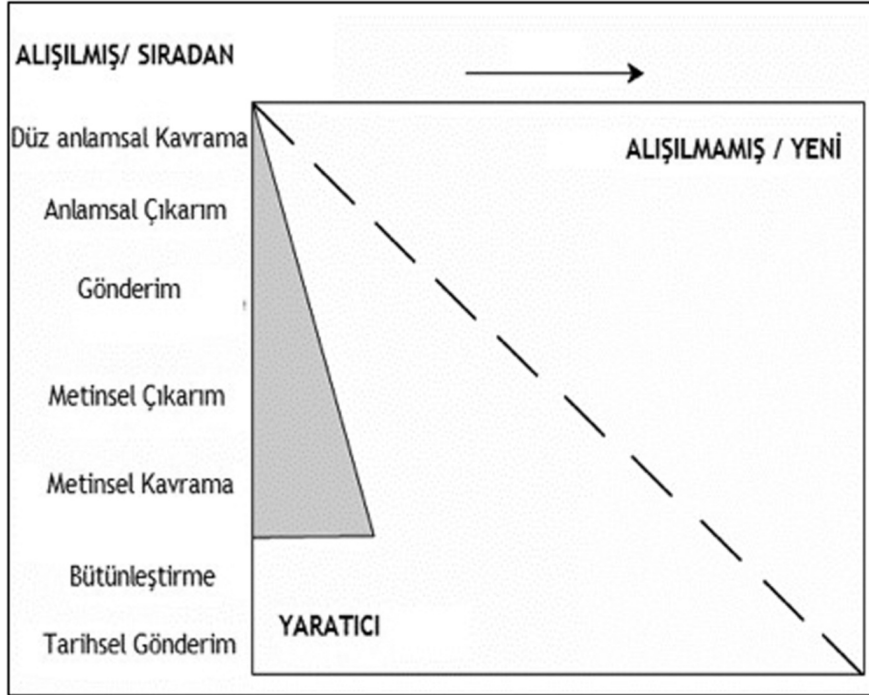
Küçük çobanı çok parlak bir gelecek bekliyor olabilir mi?

Bütünleştirme (incorporation): Metinden elde edilen bilgiyi, önceki okuma deneyimleri ile birleştirme ve sonraki olası okuma deneyimlerine aktarma.

- Tarihsel Gönderim (historical reference) : Metinsel bağlamı oluşturan söylemsel bağlamı oluşturup kullanabilme.

Yukarıda açıklanan okuma çıktıların okumanın gelişimini alışılmış/sıradan olmadan alışılmamış yeni, yani yaratıcı olmaya nasıl taşıdığını aşağıdaki Şekil’de özetlemek mümkündür. Bütünleştirme ve tarihsel gönderim yüksek kavrama düzeyleridir ve özellikle bu iki çıktı yaratıcı okuma için Şekil’de de görüleceği gibi belirleyici rollere sahiptir.

Şekil: Okumanın/ Yaratıcı Okumanın Gelişimi (Moorman ve Ram, 1994a)



Sonuç

Yaratıcı okuma, hem kavram üretme hem de kavram bileştirme eylemleriyle kurduğu yakın ilişki nedeniyle alıcı bir dilsel beceri olan okumayı, verici bir dilsel beceriye dönüştürür. Böyle bir yaklaşımla, okuma ve yaratıcı okumayı biçimlendiren temel okuma görevlerini ve gelişimsel çıktıları işlevsel okuma modeli çerçevesinde betimlemeye çalışan bu yazıda, okurun bir usavurucu olarak etkin bir kılıcı oluşu vurgulanmaya çalışılmış ve yaratıcı okuma, okuma sürecinin doğal bir parçası olarak konumlandırılmıştır. Bu bakış açısıyla tüm okuma yaşantıları ilgili okuma görevlerini içermek koşuluyla temelde yaratıcı süreçlere işaret eder. Ancak bu noktada okurun etkileşime girdiği metinlerin içsel ve dışsal yani birey için ve yaygın bir biçimde her okur için farklı türlerde “yeni” öğeler içermesi söz konusu okuma görevlerinin yerine getirilebilmesi için önkoşul niteliğindedir. Belirtilmelidir ki, bu önkoşul, özellikle okul tipi metinler için dikkate değer bir önem taşımaktadır.

KAYNAKLAR

- Boden, M. A. (1991). *The Creative Mind: Myths and Mechanisms*. BasicBooks, New York.
- Dechant, E. (1991). *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Moorman, K./ A.Ram (1994a). *A Functional Theory of Creative Reading*. Technical Report Series. Atlanta, Georgia: College and Computing Georgia Institute of Technology.
- Moorman, K./ A. Ram (1994b). *Integrating Reading and Creativity: A Functional Approach*.: Proceedings of the Sixteenth Annual Cognitive Science Conference.
- Moorman, K./ A. Ram (1996). *The Role of Ontology in Creative Understanding*.: Proceedings of the 18th Annual Cognitive Science Conference, San Diego.
- Moorman, K./ A. Ram (1999). *Towards a Theory of Reading and Understanding*. : (Eds.) K.Moorman/ A.Ram. Understanding Language Understanding: Computational Models of Reading. Cambridge: MIT Press.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (2007). *Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension*. Scientific Studies of Reading. 11 (4), 357-383.

YARATICI DRAMANIN DRAMATİZASYON, ROL İÇİNDE YAZMA VE ROL KARTLARI TEKNİKLERİNİN OKUMA KÜLTÜRÜ İLE İLİŞKİSİ

Yrd. Doç. Dr. H. Ömer Adıgüzel*

Yaratıcı Drama ve Bazı Özellikleri

Yaratıcı drama eğitimde bir yöntem ve disiplin olmasının yanında kendi bileşenlerine (öğelerine) sahip farklı bir sanat ve estetik eğitim alanıdır. Tiyatro ile iç içe geçmiş, tiyatronun hem kuramsal hem de uygulamalı çalışmalarının tümünden yararlanır. Özellikle tiyatronun doğaçlama, rol oynama gibi tekniklerinden doğrudan yararlanan yaratıcı drama; kurgusal yapılandırmasını (canlandırmayı) bu iki temel teknik üzerine kurar.

Yaratıcı drama, bireyin duyuşsal, devinışsel ve bilişsel alanlarının bir bütünlük içerisinde olduğu, tümel bir öğrenmeyi sağlar. Bu öğrenme, yaşantısal hale getirilen çeşitli uygulamalardan oluşur. Dramanın başlangıç noktası ve drama sürecinin gelişmesi, katılım ve yaşantılar sonucunda elde edilen birikimlerin

* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi

işe koşulması ile doğrudan ilgilidir. Drama ortamlarında bir katılımcı izlediği ya da içinde olduğu canlandırmalarda, çoğunlukla dramatik bir anı, çatışmayı, belirlirli bir sorundan yola çıkarak çözmeye doğru yönelir.

Yaratıcı drama katılımcıları merkeze alır. Tasarlanmış bir paylaşım söz konusu değil, anında yaratılan ürünün paylaşılması önemlidir. Grupta oyuna katılmayan ya da bir görevi olmayan katılımcılar (öğrenciler), izleyici değil, gözlemcidirler. Bu özelliği ile yaratıcı drama tiyatrodan ayrılır. Gruptaki bireyler kendilerince saptanmış olan bir genel çerçeve içinde kalırlar, ama bu çerçeve içinde birey, kendi yaratıcılığı, içselliği, önceki yaşantıları bilgileri ışığında, deneyim ve izlenimlerin etkisi ve rehberliğinde alabildiğine özgündür ve özgürdür.

Yaratıcı drama sürecinin tamamlanması bir gruba, deneyimli bir lidere, mekana ve bir şeyler yaratılabilecek bir düşünceye doğrudan bağlıdır (Pollisini, 1994). Grupla birlikte kurgusal gerçeklikler oluşturma sürecine kapılarını kapatan bir katılımcı ile yeni gerçeklikler oluşturulamaz,”-mış gibi yapma” süreçleri yaşanamaz, oyunsu özellikler drama yaşantılarına aktarılamaz. Katılımcı gerçek yaşamda devam eden rolünü, kimliğini, kendisinin ve grubun yaşantılarından yola çıkarak yansıtır, çeşitli canlandırmalarla yaşamda olası yeni yollara, ana ve ara sokaklara gider, yaşantıların çoğu drama anında kendiliğinden (spontan olarak) yaşanır. Hornbrook’a göre yaratıcı drama, eğitimi bir bütün halinde toplar, birleştirir, Bu açıdan yaratıcı drama eğitseldir ve gelişimseldir ve bir özgürlük aracıdır(Hornbrook, 1991; s.18).

Tüm bu belirlemeler yaratıcı dramanın doğal, yazılı bir metne bağımlı olmayan ancak yazın alanının hemen her türündeki metinlerden de yararlanabilen, seyirci için yapılmayıp sunuşsal olmayan dolayısıyla da sahnelenmesi gerekmeyen, deneyimli bir yaratıcı drama lideri tarafından yönlendirilme ile katılımcıların yaşadıkları ve hayal ettikleri pek çok durumu doğaçlama ve rol oynama teknikleriyle canlandırdıkları, katılımcıların sürekli keşfettikleri, düşüncelerini ve duygularını dramatik oyunlar aracılığıyla ifade ettikleri bir ortam olduğunu gösterir.

Amerikalı drama ve tiyatro eğitimcisi Winifred Ward edebi metinlerin doğaçlanarak canlandırılmasını odak alan bir yaklaşımı benimsemiştir. Grup ilk önce bir öykünün her bir bölümünü nasıl oynayabileceklerine karar verirler. Oynama (canlandırma) etkinliğinden sonra grup performanslarını değerlendirir. ‘oyunun inşası keskin düşünce ve hayal gücü gerektirmektedir çünkü yarım yamalak düşünme ve hayal etmeye izin vermemeli, düzenli, mantıklı, ikna edici

olmalı' (Ward, 1960, s. 30). Ward özellikle toplumun önemli olarak algıladığı iletişim, konsantrasyon, işbirliği, hoşgörü, duygusallık ve güvenle ilgili kişisel ve sosyal yetilerin gelişiminde yaratıcı dramının gücüyle ilgilenmiştir.

Winifred Ward "oyun yaratma" veya "oyun kurma" adını verdiği yöntemle okul çağındaki çocuklarla doğaçlamaya dayalı dramının yeni kullanımını savunur. Grubun zevk alması için tüm grubun doğaçlamalar yapmasını önerir. Doğaçlamalar genellikle kaynağını yazılı metinlerden alırlar. Genel olarak gruplar tiyatro oyunlarını ve egzersizleri kullanarak basit ritim ve hareketlerle işe başlamaktadır. Duyusal eğitimi sağlamak için, duyguların ifade edilmesi üzerinde çalışarak daha sonra basit pantomime geçerler. Ayrıca ses doğaçlaması üzerinde de çalışırlar. Çoğu oyun yaratma dersinde grup, öykünün canlandırılması üzerinde yoğunlaşır.

Bu inançlardan dolayı Ward herhangi bir okulda uygulanan eğitim programının başlangıç noktasında çocukların doğal ilgilerini kullanması gerektiğini hissetmiştir. Bu yetkinliğini Rousseau, Pestalozzi, Froebel, William James, Dewey ve Kilpatrick'in eserlerine dayandırmış, öğrenmenin anlamlı olması için deneysel nitelikte olması gerektiğine inanmıştır. Ayrıca çocuklara kendi öğrenme yaşantılarını planlama, seçme, tartışma ve değerlendirme fırsatı verilmesi gerektiğini de savunmaktadır (Ward 1960, s.18).

Ward'un yöntemi edebiyat dayanaklıdır. Derslerin çocuk edebiyatı dünyasından alınan güzel şiirlere ve öykülere dayandırılmasıyla, öğretmenin çocukların ilgisini çekebileceğine ve böylece onları kendi zevkleri için doğaçlama oyunlar yaratmaya motive edebileceğine inanmaktadır. Onun önerdiği ders planlarının çoğu dramatize edilebilecek şiirlere ve öykülere dayanmaktadır. Bu öğretim materyallerinin hem nitelikli edebiyat hem de dramatik yapının niteliklerini karşılaması için özenli bir biçimde seçilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Dramatik biçime uygun bir öykü ve şiir antolojisini bu nedenle yayınlamıştır; Canlandırılacak Hikayeler (Ward, 1960).

Bazı Teknikler

Bir drama lideri ya da alanında yaratıcı dramayı bir yöntem olarak kullanacak bir öğretmen tarafından hazırlık ve ısınma çalışmalarından sonra canlandırma aşamasına geçildiğinde, liderin saptadığı amaçlara ulaşmak için yararlanılabileceği pek çok teknik bulunmaktadır. Yaratıcı dramada olmazsa olmaz teknik, doğaçlamadır. Doğaçlama, rol oyunları ya da rol oynamayı geniş ölçüde kapsar. Doğaçlamanın olmadığı bir yaratıcı drama süreci düşünülemez. Ayrıca teknik olarak adlandırılan tüm "araç"ların da başka bir açıdan doğaçla-

manın farklı biçimleri olduğunu unutmamak gerekir. Bu nedenle diğer tekniklerin yaratıcı drama çalışmasında kullanılması zorunlu değildir. Ancak başlangıçta da belirtildiği gibi bu teknikler bir lider ya da öğretmen için başvurulacak yollardan bir ya da bir kaçını oluşturabilir. Burada önemli olan hangi tekniğin hangi amaçla kullanılabileceğini bilmek, onu planlayabilmek, uygulayabilmek ve değerlendirebilmektir.

Tekniklerin büyük bir kısmı yaratıcı dramada önemli yaklaşımlardan biri olan “Süreçsel Drama” çalışmalarında kullanılır. Dramada kullanılan tekniklerin çıkış noktalarının süreçsel drama gibi yaklaşımlardan kaynaklandığı söylenebilir. Bu tekniklerin hemen hepsi okuma kültürüne hem dolayı-dolaysız pek çok katkısı getirebilir özelliklere sahiptir. Bunlardan Dramatizasyon, Rol Kartları ve Rol İçinde Yazma Teknikleri okuma kültürüne doğrudan katkı getiren işlevlere sahiptir.

Dramatizasyon

Dramatizasyon, yaratıcı drama ile en çok karıştırılan kavramlardan biridir. Bu durum, özellikle öğretim ilke ve yöntemleri alanlarında dramatizasyonun, bir öğretim yöntemi olarak yer verilmesinin etkisi bulunmaktadır. Hatta benzer kaynaklar rol oynamayı, doğaçlamayı, canlandırmayı da ayrı bir yöntemmiş gibi değerlendirdikleri için yaratıcı drama alanında önemli kavram karışıklıklarına da neden olmuştur.

Günümüzde oyuna koyma, oyunlaştırma veya bir durumu gerçekte olduğundan daha heyecan verici ya da kötü göstermek olarak açıklanabilecek olan dramatizasyon, daha çok yazılı bir metne dayalı olarak bir konunun, öykünün, masalın ya da bir durumun canlandırılması anlamında kullanılır.

Dramatizasyon kavramı, yaratıcı dramanın metne dayalı çalışmaların yapılmasını içeren bir tür teknittir. “Dramatize, sözcük olarak, drama biçimine sokulmuş, oyunlaştırılmış ya da oyun biçiminde olan, dramatize etmek ise, roman, öykü, şiir gibi bir yazın yapıtını radyo TV ya da sahne oyunu biçimine sokmak, oyunlaştırmaktır” (Püsküllüoğlu, 2004:303). Dramatizasyonda konunun, metnin seçimi, rollerin dağıtımı lider ya da öğretmen tarafından yapılır. Katılımcılar öğretmen tarafından verilen rollere bağlı kalarak beden dili ya da sözel olarak canlandırmalar yapar, kendilerine verilen metinde bulunan karakterleri canlandırırlar (Adıgüzel, 2006).

Yaratıcı drama çalışmalarındaki diğer tekniklerin aksine lider, dramatizasyonda çok daha aktif, yönlendirici ve belirleyicidir. Burada bir oyun metninin aynısının ya da bir öykünün, masalın hiçbir biçimde akışını değiştirmeden can-

landırması söz konusudur. Sözelimi öğretmen metni okur ya da anlatır, rolleri dağıtır, bu kez çocukların okudukları öyküyü canlandırmaları beklenir. Bu tür canlandırmalarda tiyatroya benzer bir çalışma süreci izlenir. Öğretmen ya da lider bu süreçte etkindir, sık sık araya girerek akışa yardım edebilir, söylenmek istenilenleri hatırlatabilir. Dramatizasyonda metinlerin canlandırılması sırasında tümcelerın aynen söylenmesi gibi bir zorunluluk yoktur. Eğer öğretmen isterse öyküyü okurken kesip, çocuklarla birlikte canlandırmaya yeniden devam edebilir. Öğretmen dramatizasyon etkinliklerinde daha çok süreci kemandan yönetir, role girmez. Dramatizasyon da tıpkı yaratıcı dramanın diğer teknikleri gibi bir eylemin içindedir, bu süreçte de bir oyunlaştırma, yaşanır hale getirme söz konusudur.

Özdemir'in 1965 yılında yazdığı "Uygulamalı Dramatizasyon" başlıklı kitapçıkta yer alan dramatizasyona ilişkin belirlemeler ilginç olduğu kadar geçerliliğini hâlâ koruyan bir içeriğe de sahiptir. Ona göre dramatizasyon "... çocukların öykünme güçlerine dayanan doğal bir öğrenme yoludur. Bu yönden çocukların hayatında geniş ölçüde yer alır. Evde, sokakta, oyunda çocuklar genellikle dramatizasyonun içindedirler. Bir başka deyişle dramatizasyon, çocuk dünyasının ta kendisidir. Çocukların oyunlarına yakından bir bakış, bu yargının doğruluğunu bütün açıklığı ile bize gösterir. Bindiğı bir ağaç dalını kamçılıyıp koşturan bir çocuk, hem atın hem de binicinin kişiliğı içindedir. Bebeğini emzirmeye çalışan, onu seven azarlayan bir kız çocuğı gerçek bir anenin yaşantısı içindedir. Misafirlik, evcilik, hırsız-jandarma oyunu oynayan çocuklar da kendileri olmaktan çıkmış, başkalarının kişiliklerine bürünmüşlerdir. Aynı duyguları duyar, aynı sorumlulukları yaşarlar. Çünkü çocuklar günlük hayatın doğal aktörleridirler. Onlar çevrelerinde gördükleri olguları, kişileri öykünme yolu ile eylemleştirir, yani dramatize ederler" (Özdemir, 1965).

Dramatizasyon başta çocuklar olmak üzere bireylerin öykünme, devinim, dille ifade gibi güçlerine dayanan, doğal, kültürel ve toplumsal tüm olayların, imgelerin daha yoğun olduğı bir ortamda canlandırıldığı bir öğrenme yoludur ve çocukların yaşamında geniş ölçüde yer alır. Çocukların oynadıkları oyunların hemen hepsi kendi kendine bir gelişimi olan ve öykünmeye özgü özelliğı, okuma gereksinimi oluşturmaları nedeniyle dramatizasyonu destekler.

Dramatizasyonda, grubu meydana getiren öğrencilerin bir kısmı, kimi uygulamalarında ise tümü rol almaktadır. Sınıf içi drama etkinliklerinde, çocuklar sadece etkinlikleri izliyor görünseler bile durumu algılama olanağı bulduklarından edindikleri yaşantıların geniş kapsamlı ve yararlı olduğı bilinmektedir

(Rosemary, 1982'den akt., Üstündağ, 1988, s.12). Canlandırılan bir konuyu izleyici durumunda olanlar, olayı yalnızca izleyerek yaşarlarken, rol oynayanlar hem yapıp hem yaşayabilirler. Bu özelliği ile dramatizasyon Dewey'in "yaparak yaşayarak öğrenme" yöntemine çok yakındır (Courtney, 1980'den akt. Üstündağ, 1988, s.13).

Rol Kartları

Rol kartları, diyalogların yer aldığı bir senaryo değildir. Senaryo, sinema ve televizyonda bir filmin çevrilmesine temel olan ya da bir televizyon izlencesinin gerçekleştirilmesine klavuz olmak üzere hazırlanan metindir.

Rol kartları drama sürecinde canlandırma sürecine başlayacak olan kişi ya da kişilere, canlandıracakları karakter ya da kimliklere ilişkin bilgilerin yer aldığı, içinde çatışmanın olduğu olay, özel bazı bilgi, başlama noktası, zaman ve mekânın yer aldığı bir bilgi metninden oluşur. Rol kartlarında sözgelimi iki kişi arasında geçen tek bir öykü, her iki kişinin kendi açılarından anlatılır. Anlatılan öyküde olay anı, başlangıç noktası ya da sahnesi, zaman, mekân gibi öğelerin de ortak olması önemlidir. Rol kartlarında karakter hakkında ayrıntılı bilginin aktarılması gerekir. Canlandırmaya başlandığında bir rol kartında sabah mutfaktasınız diye bilgi varsa, diğer rol kartında akşam oturma odasındasınız gibi farklı mekânlar ve zamanlar olmamalıdır. Rol kartları okuyanın hemen üstlenebileceği açıklıkta ve karşı tarafı tam suçlamadan ve olabildiğince "siz" kipi ile yazılmalıdır. Bu tür bir anlatım rolü üstlenen kişinin kolayca rolü benimseyip, içselleştirmesine ve roldeki karakterle empati kurmasını kolaylaştırır.

Kartlar doğaçlama için gerekli ipuçlarını verir. Kartın içeriği çocuklara, doğaçlamaya başlamadan önce gerekli bilgiyi sağlamalıdır. Çocuklardan da kartlardaki bu bilgileri özümsemeleri istenir. Rol kartları doğaçlamalar sırasında her an başvuru bilgi kaynağı olmaktan öte, gerektiğinde yararlanılan kaynaklar olmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin sıkılmalarını ve çalışmanın amacından uzaklaşmasını önlemek için her kart aynı çalışma kümesinde bir kez kullanılmalıdır.

Doğaçlama belli bir sona gidebilir ya da sorun oluştuğunda, öğretmen/lider tarafından durdurulup, karakterin rolü sorgulanması sağlanabilir. Bu çalışmalar bazı sahnelerin yeniden ele alınarak genişletilmesini de sağlar (Somers; 1998).

Rol kartları, drama liderinin ya da eğitimcinin bir dizi değişik rolü birden tanıtmak için süre kazanmak istediği durumlarda yararlı olabilir. Ayrıca eğitimcinin, çocukların kendi rollerinden başkasının ayrıntılarını bilmesini istemediği

durumlarda da kullanılır. Bu nedenle öğretmenin hazırladığı kartların, kullanılmadan önce katılımcılar tarafından görülmemelerine dikkat edilmelidir. Kartların yararlı olması için tam katılımın olması gereklidir.

Özellikle küçük çocuklarla çalışırken, drama çalışmalarının ilk evresinde, öğretmen öyküleme yoluyla öğrencileri drama çalışmalarına katılmaya yönlendirebilir. Öykü, öğrencilerin beklenen canlandırmayı yapabilmeleri için ağır ağır okunur ve gerekli yerlerde aralar verilir. Çalışma sürerken, öğrenciler kendilerini daha fazla güvende hissedince, öğretmen kararı gitgide daha fazla öğrencilere bırakabilir. Öykü akıcı hale gelince, bireylerin neler yapacağı ve nasıl davranacağı bireylerin kararına bırakılabilir. Örneğin, A kişisi öyküyü okur, B kişisi canlandırır, daha sonra roller değiştirilebilir.

Rol İçinde Yazma

Drama çalışmaları içerisinde her yazma etkinliğini “rol içinde yazma” tekniğini karşılamaz. Katılımcıların kurgu içerisinde, ana kahraman ya da başka bir kahramanın rolüne girerek günlük, mektup gibi daha çok öznel ve kişinin içsel dünyasını yansıtan bilgilerin elde edilebileceği yazma çalışmaları, bu tekniğin en önemli özelliğidir. Drama sürecinin başlatılmasında, yönlendirilmesinde, olası bir tikanıklığın giderilmesinde veya devam etmekte olan sürece yönelik kahramanın iç dünyasında neler olup bittiğini öğrenmek için başvurulan tekniklerden biridir. Rol içinde yazma tekniği, tüm grup üyelerinin aynı kahramanın rolünü üstlenerek bir mektup ya da günlük yazması biçiminde gerçekleştirilir. Aynı kahramana yönelik olarak yazılanlar karşılaştırılabilir ve grupça farklı sonuçların oluşması için bir zenginliğin oluşması sağlanabilir. Bu teknik ayrıca eş zamanlı olarak küçük gruplar ya da grubun tamamı ile birlikte de yapılabilir. Bu durumda her bir katılımcının bir önceki tümcelerin akışına sadık kalarak tümceleri tamamlaması gerekir. Ortaya çıkan metin bir kişi ya da eğitmen/öğretmen tarafından yazılabilir. Yazılanlar üzerine konuşulabilir, tartışılabilir.

Bu teknik özellikle çocukları edebi metinleri okuma, anlamaya yönlendirmede önemli bir hazırlık niteliği oluşturur. Bu teknikle yazma etkinliğine daha rahat geçilebilir ve yazma becerisi geliştirilebilir. Tüm katılımcıların yazılı ifade becerilerinin arttırmasına yönelik etkili ve yararlı bir tekniktir.

Sonuç

Yaratıcı drama, çeşitli yaklaşımları yansıtan ve birbirini etkileyen bir sanat biçimidir. Dengeli bir eğitim programıyla yaratıcı drama, çocukları harekete, her

türlü yazılı metinleri okumaya, rollerine adapte olmaya, grup oyunları yapmaya, okumaya ve rol oynamaya özendirir. Böylece çocuklar çeşitli dramatik tür ve biçimleri yaşantılarına dayalı olarak da deneme olanağını yaşayabilirler. Ayrıca çocuklar çeşitli etik konular açısından kişisel tutum ve değerlerini, iyi ve doğrunun doğasını araştırma, belirleme gereksinimi ile bir okuma sürecine de girebilirler. Çocukların yazılı ve sözlü öykü anlatımını, bireysel ve toplu öykü oluşturulmasını içeren etkinlikler de bu amaca ulaşmak için gerçekleştirilen etkinlikler olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, H. Ö. (2006). “Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları.” *Yaratıcı Drama Dergisi*. 1 (1), 17-30, Naturel Yayınları, Ankara.

Adıgüzel, H. Ö. (2006). “Yaşantılara Dayalı Öğrenme, Yaratıcı Drama ve Süreçsel Drama İlişkileri.” *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (1), 31-38.

Hornbrook, D. (1991). *Education and Drama*, Oxford: 1989 (Çev. İnci San, Seminer notları).

Hornbrook, D. (1993). *Education In Drama*. The Falmer Pres, London.

Özdemir, E. (1965). *Uygulamalı Dramatizasyon*. MEB Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Bürosu, Güzel İstanbul Matbaası. Ankara.

Polisini, J. K. (1994). *Three Approaches*. August 5, Woodbury.

Üstündağ, T. (1988). *Dramatizasyon Ağırlıklı Yöntemin Etkililiği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Püsküllüoğlu, A. (2004) *Türkçe Sözlük*, Ankara. Arkadaş Yayınları.

Ward, W. (1960). *Drama With And For Children*- Childrens Theater.U.S. Department Of Health, Education, And Welfare. Washington.

Somers, J. (1998). *Drama Atölye Notları*, Ankara.

IV. OKUMA KÜLTÜRÜNÜN GELİŞTİRİLMESİ



BİBLİYOTERAPİ: Okuma İle Sağaltım

Prof. Dr. Binnur Yeşilyaprak*

Özet

Bibliyoterapi, bireylere sorunlarını çözmede ya da kendilerini daha iyi tanıyıp anlamalarında edebiyat eserlerinden yararlanma olarak tanımlanabilir. Kitapların psikolojik danışma sürecinde kullanılması oldukça eski bir geçmişe dayanır. Öyküyle okuyucunun kişiliği arasında dinamik bir ilişki kurulması ile başlayan bu süreç 3 evrede gerçekleşir. (1) Özdeşim ve yansıtma, (2)Arınma (katarsis), (3) içgörü ve bütünleşme. Bu evreler öncesinde uygulayıcılar için hazırlık ve kitap seçimi aşamaları yer alır. Kolay bir yöntem gibi algılanmasına karşın, bu yöntemi uygulayacak psikolojik danışman ve öğretmenlerin bazı yeterliklere sahip olması, hangi amaçlarla nasıl uygulanacağını iyi bilmesi, sınırlılıkları dikkate alması gereklidir.

Bu makalede, bibliyoterapi yönteminin kullanılması konusunda bilgi verilmiş, uygulayıcılara yönelik öneriler ve yönlendirici açıklamalar sunulmuştur.

Giriş

Şimdi, çocukluğunuza bir yolculuk yapacağız sizlerle. Çocukluğunuzdaki masalları anımsayacağız. Kendimizi rahat bırakalım. Gözlerimiz kapalı.

* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalı Başkanı

... Çocukluğunuzu düşünüyorsunuz. Sıcak, güvenli bir ortamda küçük bir çocuksunuz. Hani size anlatılan masallar vardı. Masala ben başlayacağım siz devam edeceksiniz...

Bir varmış

Bir yokmuş

Evvel zaman içinde

Kalbur saman içinde

Develer tellal iken

Pireler berber iken

Ben annemin beşiğini

Tıngır mıngır salları iken

.....

İlk çağrışımları yakalayın ve bellek arşivinizden çıkıp gelen o masalı sürdürün lütfen...

“Masal kahramanlarını gözünüzün önüne getirin; onu iyice canlandırın hayalinizde, o nasıl bir kahraman... Özellikleri neler... Masadaki olayları anımsayın. Siz masalda hangi kahramanla özdeşleşiyorsunuz?

Size hangi yönlerden benziyor acaba... Nasıl bir çocuk o masalı dinleyen... O masal sizin için ne ifade ediyor?.. Tüm bunları hissetmeye çalışın. O duyguyu yakalayın: O çocuk ne istiyor sizce ve masal ona istediğini veriyor mu?..

Hazır olduğunuzda gözlerinizi açabilirsiniz...”

Bibliyoterapi (Okumayla Sağaltım)

Bibliyoterapi; bireylere problemleri çözmede ya da kendilerini daha iyi tanıyıp anlamalarında edebiyat eserlerinden yararlanmalarını sağlayan bir sürecin ya da etkinliğin düzenlenmesi olarak tanımlanabilir(Bodert; 1980). Kitap ile okuyucu arasındaki bu dinamik sürecin iyileştirici, geliştirici etkisinin keşfedilmesi, kitapların psikolojik danışma ve rehberlik alanında kullanımına dikkat çekmiştir.

Samuel Crothers’in, kitapların terapi amaçlı kullanımını bibliyoterapi olarak tanımladığı 1916 yılından bu yana, psikolojik danışmanlar, kitapları terapi aracı olarak kullanmaktadırlar(Akt. Jackson & Nelson 2002). Aslında bibliyoterapi

çalışmalarına temel oluşturan, kitapların insanı iyileştirici özelliklerini vurgulayan ilk yaklaşım, Eski Yunan’da bir kütüphanenin girişinde, kapının üzerinde yazılı olan bir tümce ile özetlenmiştir: “İnsanın Ruhunun İyileştirildiği Yer”.

Tarihsel gelişim çizgisine bakıldığında, bibliyoterapi çalışmalarının sistematik olarak 1930’ larda kütüphaneciler tarafından yapıldığı görülür. Bu çalışmalar; kütüphanecilerin, insanların üzerinde iyileştirici etkileri olan kitapları belirleme ve listeleme çabaları; okuyuculara yararlanabilecekleri, potansiyel olarak iyileştirici (terapotik) bir güce sahip kabul edilen kitap listesini ortaya çıkarmaktaydı. Böylece kitaplar, sessiz ve adsız, alçakgönüllü birer psikolojik danışman gibi okuyucularına psikolojik yardım hizmeti sunma işlevini yerine getirmeye başladı. Günümüzde bibliyoterapi, kitaplar aracılığı ile bireyin sorunlarını çözebilmesine yönelik bir yardım tekniği olarak kabul edilmiştir. Aslında karmaşık ve iddialı gibi görünmesine karşın “bibliyoterapi” oldukça yalın bir süreci ifade eder: Edebiyatla (edebi eser) okuyucunun kişiliği arasındaki dinamik bir ilişkinin kurulması. Bu ilişki bir psikolojik danışmanın denetiminde kurulabildiğinde, okuyucu, duygusal sorunlarıyla yüz yüze gelebilir ve olumlu değişimler yaşayabilir. Ancak, şunu da belirtmekte yarar var “sözcüğün içerisinde” “terapi” kavramının yer alması bu yaklaşımın yalnızca klinik bir uygulama olduğu izlenimini vermemelidir. Çünkü bibliyoterapi klinik bir yaklaşım olarak kullanılmakla birlikte, gelişimsel bir yaklaşım olarak da bireyin gelişim gereksinimlerini karşılamaya yönelik kullanılır.

Bibliyoterapi Süreci

Bibliyoterapi yeni bir yaklaşım değildir kuşkusuz. Kitaplar, çocuklar ve gençler için yalnızca dil gelişimi ve düşünsel güçlerini geliştirmeyi amaçlamakla kalmayıp, onların kişiliklerini biçimlendirebilmelerini, daha olumlu değerler kazanabilmelerini ve içinde yaşadıkları çevreye uyumlarını kolaylaştırmayı da sağlamaya çalışır. Ayrıca, öyküler yoluyla, toplumun ahlak kuralları, değerleri ve yaşam tarzları, genç kuşaklara aktarılabilir. Eğitimciler ve psikolojik danışmanlar, kitapların davranışsal ve duygusal sorunların üstesinden gelebilmede etkili bir araç olarak kullanılabileceği konusunda hemfikirdirler. Ancak, bibliyoterapinin etkili bir teknik olarak kullanılabilmesi için uygulayıcının bu konuda bilgi ve beceri sahibi olması gereklidir. Çünkü “bireyi, doğru kitapla doğru zamanda buluşturmak” gerekli ama yeterli değildir. Bibliyoterapinin, uygun bir teknik olarak seçilip, doğru bir uygulama ile gerçekleştirilebilmesi, bu konuda bazı yeterlilikler gerektirir.

Bu yeterliklerin neler olduğu, bibliyoterapi süreci incelenerek açıklanabilir.

A. Hazırlık

Bir psikolojik danışman ya da bu tekniği kullanacak olan uygulayıcının öncelikle, kişilik kuramlarını, insan gelişimini ve gelişim sürecine özgü özellikleri ve sorunlara yaklaşım yöntemlerini iyi bilmesi gereklidir. Birlikte çalıştığı bireyin gelişim görevlerini ve gereksinimlerini doğru değerlendirebilmesi, bu tekniği doğru uygulayabilmesinin ön koşullarından biridir.

Bireysel ya da grupta danışmada ya da grup rehberliği çalışmalarında kullanılacaksa, bireyin ya da grubun yapısı, özellikleri, ortak gereksinimleri dikkate alınmalı ve bibliyoterapi yönteminin ne derece uygun olduğu iyi değerlendirilmelidir. Kuşkusuz bu aşamada bibliyoterapinin hangi amaç/amaçlarla kullanılacağı belirlenmiş olmalıdır.

Psikolojik danışmanlar, bibliyoterapiyi aşağıdaki amaçlara yönelik olarak kullanabilirler (Pardeck & Pardeck, 1984; Öner, 1987; Jackson & Nelson, 2002; Forgan, 2002):

- Kendini tanıma, kendini keşfetme ve kendini kabul
- Daha olumlu bir benlik algısı geliştirme
- Kendi sorunlarına benzer sorunları başkalarının da yaşadığını görerek yalnız olmadığını duyumsama
- Kendine ve başkalarına ilişkin farkındalık sağlama
- Sorunlarına dair içgörü kazanma
- Bir sorunun farklı çözüm yolları olduğunu görme
- Sorunları tartışma ve çözüm bulma
- Çevresini, toplumu ve dünyayı tanıma
- Yeni değerler ve tutumlar geliştirme
- Yaşamda anlamlar bulma, rol modelleri seçme
- Stresle başa çıkma, duyguların ifadesi ve katarsis
- Başkaları ile empati kurma ve olaylara “öteki”nin gözünden bakma
- Kalıp yargıların yumuşatılması
- Farklı ve yeni durumlara uyum sağlama, uyum güçlüklerini aşma

Psikolojik danışman bu amaçlardan birini ya da birkaçını birden esas alabilir ve bu amaçlara uygun kitap seçebilir.

B. Kitap Seçimi

Bibliyoterapi sürecinin başarıyla işleminde bir diğer ön koşul psikolojik danışmanın uygun kitap seçimi konusunda yeterli olmasıdır. Kitap seçiminde göz önünde bulundurulması gerekli bazı ölçütler söz konusudur:

- Seçilen kitap bireyin/grubun gelişim düzeyine,
- Okuma düzeyine,
- İlgi düzeyine uygun olmalıdır. Düzeylerinin üstünde bir kitabı kavramaları ve yararlanmaları güç olacağı gibi; düzeylerin altında bir kitabın seçilmesi ise, bireylerin ilgilerinin kopmasına ya da kendilerini aşağılanmış hissetmelerine yol açabilir.
- Kitabın niteliği ve edebi değeri dikkate alınmalıdır. Seçilen kitabın kapak düzeninden yazı puntosuna, sayfa düzeninden basım kalitesine dek incelenmesi kadar kuşkusuz yazarı ve edebi değeri de sorgulanmalıdır.
- Kitap, amaca uygun olmalıdır. Bibliyoterapi’de ulaşılmak istenen hedefe göre kitap seçilmelidir.

Kuşkusuz ki seçilen kitaptaki kahraman ya da diğer figürler bireyin/ bireylerin özdeşim yapabileceği özellikler taşımalıdır. Olumsuzların, umutsuzlukların vurgulandığı bireyin kendisine ve topluma zarar verici davranışlarda bulunduğu kahramanların yer aldığı öyküler kullanılmamalıdır.

C. Uygulama

Bibliyoterapi süreci, gerçekte “bireyi doğru kitapla doğru zamanda buluşturmak” la başlar. Bir diğer deyişle birey, seçilen kitabı okumaya başladığında psikolojik danışma/ terapi süreci başlamış olur. Özellikle çocuklarda ve gençlerde bu teknik kullanıldığında uygulama süreci şu biçimde gerçekleştirilebilir:

- a. Danışman, çocuğa seçilen öyküyü/ masalı okur ve gerektiğinde belli aralarla onun duygularını ifade etmesine yönelik fırsatlar verir (soru, yorum vb.)
- b. Birey / grup kitabı yalnız başlarına okuyup danışma oturumuna gelir ve öykü psikolojik danışma sürecinde ele alınır.

c. Öykünün bir kısmı birlikte okunur kalan bölümünü birey / bireyler kendileri okumayı sürdürürler.

Hangi yöntemin uygulanacağına danışman, durumu inceleyerek karar verebilir. Okuma süreci başladığında bibliyoterapi süreci üç evreden geçerek tanımlanır (Pardeck & Pardeck, 1984; Öner, 1987; Eisenberg & Delaney, 1993). Bu evreler aşağıda açıklandığı şekilde gerçekleştirilir:

1. Evre: Özdeşleşme ve Yansıtma

Kitapla birey buluşturulurken, birinci evre, okuyucunun öyküdeki kahramanın sorununu tanıyarak, kendi yaşamakta olduğu sorunla benzer ve farklı yönlerini bulup, onunla özdeşim kurabilmesinin sağlanmasıdır. Bu noktada danışmanın rolü, öykü kahramanının kişilik özelliklerinin tanınması ve kişilik dinamiklerinin işleyişi ile ilgili yorumlar yapabilmesinde bireye yardımcı olacak açıklamalar sunmasıdır. Ayrıca bireyin öyküdeki iletişim ağını tanımasına ve ilişkileri yorumlayabilmesine yardımcı olmaktır. Okuyucunun öyküden çıkardığı anlamı, kendi yaşamakta olduğu soruna uygulayabilmesi ve sorununa ilişkin farklı bir görüş kazanabilmesi için danışman bireye yardım eder, ipuçları verir, yönlendirir. Özetle bibliyoterapinin birinci evresi “özdeşleşme ve yansıtma” işlevinin sağlandığı evredir. Bu evre başarıldığı zaman, yani okuyucu öykü kahramanı ile özdeşim kurabildiği ve kendi sorunuyla ilgili bir yansıtma yapabildiği zaman, danışman yavaş yavaş bireyin kendi duygularını ortaya koyması için onu cesaretlendirir ve arınma evresine hazırlanmasına yardımcı olur.

2. Evre: Arınma (Katarsis)

Okur (danışan) hazır olduğunda, duygular ortaya çıkarılmaya çalışılarak onu rahatsız eden, bastırılan yaşantılarının ifade edilmesi, duygusal boşalmayla birlikte arınma (katarsis) ile belirli bir rahatlamanın yaşanmasına yardımcı olunur. Birey yaşadığı bu rahatlama duygularını, bazen sözel olarak ifade edebilir, bazen de kendi içinde yaşayabilir. Bu evre, bibliyoterapiyi normal okuma sürecinden farklı kılar. Hem öykü kahramanının, hem de kendi duygularını tanıtmaya başlayıp adlandırmasıyla, birey unuttuğu, bastırdığı, tanıyamadığı, bir anlam veremediği birçok duyguyu yakalamaya, yaşamaya ve anlamaya başlar.

Duyguların ortaya çıkarılması ve arınma evresinde, bireyin öykü kahramanının hangi kişilik özellikleriyle özdeşim kurduğu ve bununla ilgili duygularının neler olduğu da ele alınmalıdır. Öykü kahramanının sorunu ve onun sorununa bakış açısı ile bireyin kendi sorununa yaklaşımını karşılaştırarak, bunlara eşlik eden duygular tanınmaya ve değerlendirilmeye çalışılmalıdır.

3. Evre: İçgörü ve bütünleşme

İlk iki evrenin ne kadar süreceği bireyin ve sorunun yapısına, danışma sürecinin dinamiklerine bağlı olarak değişir. Ancak, birey (danışan) sorunlarını kabul etme ve onlar üzerinde çalışıp nedenlerini anlamaya başladığında 3. evreye girilmiş olur. Bu evre, bibliyoterapinin son evresidir; bireyin kendi özelliklerine, yaşadıklarına, sorunlarına ilişkin bir içgörü kazanarak kendi içinde bir bütünlüğe ulaşabilmesi ile tamamlanır. Danışmanın yardımı ile içgörü kazanan birey, kendi yaratıcı gücünü kullanarak, öyküdekinden farklı, kendine uygun çözüm seçenekleri üretmeye başlar. Kendi iç güçlerini harekete geçirir, kendini algılayışı değişir, farkında olmadığı yönleri tanıyıp kabul etmesiyle bütünlük kazanır.

BİBLİYOTERAPİNİN İLKÖĞRETİMDE KULLANILMASI

Çocuk edebiyatından, ilköğretimde sınıf rehberlik etkinlikleri çerçevesinde; kişilerarası ilişkileri geliştirme, sağlık bilinci oluşturma; sınıf kurallarını benimseme, mesleki farkındalık kazanma gibi hedeflere yönelik olarak yararlanılabilir. Bu amaçla yapılan uygulamalara örnek olarak Teksas, Eğitim Ajansı tarafından Erken Çocukluk Gelişim Merkezinde İlköğretim öğrencilerine bibliyoterapi uygulamaları (Jackson & Nelson 2002) yoluyla kişisel-sosyal gelişim alanında yeterlikler kazandırdıkları program, Borders ve Paisley (1992)'in 4 ve 5. sınıf öğrencileri ile yaptıkları deneysel çalışma ile öğrencilerin gelişim görevlerini başarmada çocuk edebiyatından yararlanmaları, bibliyoterapi ile problem çözme yeterliğinin kazandırılması (Forgan; 2002) gibi çalışmalar verilebilir. Ülkemizde de yine ilköğretim düzeyinde, Öner'in öyküler yoluyla Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimleri (2003), Gültekin (2006) tarafından ilköğretim birinci sınıflarla yaptığı kendini tanıma ve farklılıkları kabul etmeye yönelik uygulamalar örnek olarak verilebilir. Rehberlik etkinlikleri kapsamında bu yöntemi kullanarak öğretmen ve danışmanlara yararlı olacak bazı yönergeler şöyle sıralanabilir (Jackson & Nelson 2002):

1. Okudukları öykülerle ilgili yorumlar yaptırmaya çalışın; çocukları, içerik ve öykü kahramanlarıyla ilgili düşüncelerini açıklamaları için cesaretlendirin. "Okuduğunuz öyküyü gözlerinizi kapatıp şöyle bir düşündüğünüzde aklınıza öncelikle hangi sözcük ya da sözcükler geliyor?" gibi.
2. Çocuklardan, öyküdeki kahramanla özdeşim kurabildikleri kitapları seçmelerini isteyin.
3. Yansıtma yapmalarını sağlayacak sorular sorun. Örneğin, "Öykünün nesini sevdin?"

“Eğer öyküdeki kahramanlardan biri gibi olabilseydin kimi seçerdin? Neden?”, “Daha sonra düşündüğünde bu öyküyle ilgili neleri hatırlayacaksın?”

4. Kendi yaşadıkları deneyimlerle öyküdekileri karşılaştırmalarına yardım edin.

5. “Hiç böyle hissettiğiniz olur mu?”, “Hiç böyle olmak istediğiniz olur mu?” “Hikâyedeki karakter sen olsaydın ne yapardın? Böyle hissetseydin ne yapardın? “Kendini hiç bu kadar sinirli (üzgün, korkmuş, mutlu) hissettiğin oldu mu?”, “Sinirlendiğinde böyle yapabilmeyi ister miydin?” gibi sorular sorun.

6. Öyküdeki kahramanları grup/sınıfın gerçek yaşam deneyimleriyle ilişkilendirin. Öyküdeki kahramanlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları sınıfın tartışmasını sağlayın. Öğrenciler ve öykü kahramanları arasındaki benzerlikleri tartışarak istenilen davranışların ne olduğunu buldurarak belirlemeler yapın. Böyle davrandıkları ve davranmadıkları durumları tartışın. Sergilenen davranışların olumlu ve olumsuz sonuçlarını listelemeye çalışın.

7. Öğrencilerinizin öyküdeki kahramanın duygularındaki, ilişkilerindeki ya da davranışlarındaki değişiklikleri tanımlamalarını, sağlayın.

8. Öğrencilerinizle sergilenen davranış ve yaşanan duyguların sonuçlarını tartışın. Öykü kahramanının kullandığı çözüm yollarından daha farklı sorun çözme yollarının neler olabileceğini tartışın.

9. Öğrencilerinizin öyküden etkilendikleri bazı sahneleri resimlemelerini isteyin. Öykü kahramanlarının rollerini üstlenerek, canlandırmalar yapmalarını isteyin.

10. Bu canlandırmalarda kuklalardan yararlanabilirsiniz.

11. Öyküye farklı sonlar yazma çalışmaları ya da öyküyü yeniden yapılandırma, kurgulama çalışmaları yapabilirsiniz.

SINIRLILIKLAR VE UYGULAYICILARA ÖNERİLER

Bibliyoterapi kullanılmaya karar verirken, yardıma gereksinimi olan kişinin buna hazır olup olmadığına dikkat edilmelidir. Danışma ilişkisinin daha çok yeni başladığı bir dönemde “Bibliyoterapi Çalışmasını” başlatmak pek de uygun olmayabilir. Danışan, sorunlarını hızla dile getirip çözüme yöneliyorsa, “Bibliyoterapi Çalışmalarını” devreye sokmak anlamsız olabilir. Süreci yavaşlatabilir. Psikolojik Danışma ve Rehberlik çalışmalarında Bibliyoterapi, yardım yollarından yalnızca biridir, ancak gerekli olduğunda kullanılmalıdır.

Yardım gereksinimi olan kişilerin kişisel özellikleri de önemlidir. Okuma alışkanlığı olan, okuma yeteneği orta ve ortanın üzerindeki kişilerle Bibliyoterapi Çalışmaları daha yararlı olabilir. Okuma düzeyi çok düşük bireylerde, okuma becerisiyle uğraşma çabaları ön plana geçerek bireyin kendisine, sorunlarına odaklaşabilmesini engeller.

Diğer bir sınırlılık da, okuma süreci içerisinde, bireyin kendi sorununu düşünselleştirmesidir. Böylesi bir durumda birey düşünce boyutundan duygu boyutuna geçerek öykü kahramanıyla özdeşim kuramaz. Yalnızca sorununu yansıtır ve bundan öteye geçemez. Bu da onun bir sorunu çözme sorumluluğunu yüklemekten kaçmasına yol açar. Daha çok da bu soruna küçük yaşlarda ya da bilişsel gelişimleri çok sınırlı olan bireylerde rastlanır.

Bibliyoterapi kullanımına gerçekten gerek olduğunda, bu yöntemin yarar sağlayacağına inanıldığında başvurulmalı, ön hazırlıklar yapılmalı ve süreç yürütülürken Bibliyoterapinin tüm aşamalarının gerçekleştirilmesine özen gösterilmelidir.

Bu sınırlılıkların dikkate alınmasının yanı sıra, bibliyoterapiyi kullanacak öğretmen ve psikolojik danışmanlara aşağıdaki öneriler yararlı olabilir (Jackson & Nelson 2002):

- 1.** Okumaktan hoşlanmayan ya da kitap zevkini bilmeyen çocuklara bibliyoterapiyle yardım edilemeyeceğinin farkında olunuz.
- 2.** Her türlü sorunu olan çocukların sağaltımı açısından yararlı olabilecek kitaplar bulabilmek için kitapların yalnızca başlığını değil, konusunu anlayabilecek kadar ayrıntılı okuyunuz.
- 3.** Çocukların iyileşmelerine yardımcı olabilecek uygun hikâyeleri seçme konusunda onlara güvenin ve okumak için zaman tanıyın.
- 4.** Güvenilir bir başvuru kaynağı olun. Böylece zor zamanlarda öğretmen ve anababalar sizden çocuklar için kitap önerisi almaya gelebilsinler.
- 5.** Çocuklar için farklı konularda birçok kitap bulundurun.
- 6.** Kitapları okurken çocuklarla konuşun. Onların kitaplara olan hem kişisel hem de edebi tepkilerini birbirleriyle paylaşabilecekleri bir ortam yaratın.
- 7.** Kendi okumadığınız bir kitabı asla başkasına önermeyin.
- 8.** Bir bireye, yalnızca kitaplar yoluyla yaklaşamayacağınızın, onun sorunlarını öyküleri kullanarak anlayıp yardımcı olamayacağınızın bilincinde olun. Bibliyoterapi bireyi tanıma ve ona yardım yaklaşımlarından yalnızca birisidir.

9. Okuyucu için, zengin etkinliklerin, temaların ya da yoğun etkileşimlerin yer aldığı kitaplar seçilmeli. Bu kitaplar onların zihinlerinde birçok soru oluşturabilmelidir.

SONUÇ

Bibliyoterapinin kullanılması konusundaki çalışmalar, özellikle bu yöntemin çocuk ve gençlerle çok farklı amaçlara yönelik olarak uygulanabileceğini göstermektedir. Bireysel ve grupta psikolojik danışma uygulamalarında yararlanılması yanı sıra özellikle ilköğretimde kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programlarında, sınıf etkinliklerinde kullanılabilir.

Yöntem, kullanılması kolay gibi görünmesine karşın uygulayıcının bazı yeterliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Özellikle psikolojik danışmanlar, temel psikolojik danışma sürecine yönelik teknik ve ilkeleri uygulamanın yanı sıra; bilişsel yaklaşım başta olmak üzere, fenomenolojik yaklaşım, Gestalt, Adler'in bireysel psikolojisi, Frankl'ın logoterapi, gibi farklı kuram ve yaklaşımlara ilişkin donanımları ile süreci daha anlamlı ve etkili hale getirebilirler.

Öğretmenlerin bu yöntemi, psikolojik danışmanın müşavirliğinde uygulaması önerilir. İlköğretimde öğretmen ve danışmanların, o dönemin gelişim özellikleri ve sorunlarına yönelik kitap listeleri oluşturması, bibliyoterapi uygulamaları açısından son derece yararlı olabilir.

Sonuç olarak bibliyoterapi süreci ile öykü işlevini tamamlamış ve bireyin kendi öyküsünü yeniden oluşturmaya katkıda bulunmuş olur.

.....

Çocuklukta bizi uyutan, avutan, düşler âlemine yolculuğa götüren masallar şimdi içimizdeki çocuğa ulaşmış onunla iletişim kurmamızı sağlayabiliyorsa o masal kahramanı artık bizi uyandırıp kendimizle yüzleştiriyor ve düşler âleminden gerçeğe doğru yolculuğa çıkarıyor demektir.

Gökten üç elma değil, yüzlerce masal düştü. Siz kendi masalınızı yakalayın. Masallarınızı hiç yitirmeyin!

KAYNAKÇA

Bodert, J. (1980) "Bibliotherapy : The right book for the right person at the right and more". *Top of the News*, 36, 183-188.

Borders, S. Ve P.O. Paiskey (1992) "Children's literature as a resource for classroom

Guidance" *Elementary School Guidance & Counseling*, 27(2), 131-139.

Eisenberg, S. Ve D.J.Delaney (1993) *Psikolojik Danışma Süreci* (Çev. N.Ören ve M.Takkaç) İstanbul: M.E. Basımevi.

Forgan, J-W. (2002) "Using Bibliotherapy to Teach Problem Solving. Intervention in school and Clinic, Vol.38,No: 2, 75-82.

Gladding, S. Ve C. Gladding (1991)TheABC's of biblioterapy for school counselors' *School Counselor*, Vol. 39, Issue 1.

Gültekin, Z.(2006) Kapsamlı Gelişimsel Rehberlik Programları Yüksek Lisans dersi uygulamaları (Ders Sorumlulusu: B.Yeşilyaprak).

Jackson, S.A. & K.W. Nelson (2002) "Use of Children's Literature in a Comprehensive school Guidance Program for Young Children" *Early Childhood Literacy: 2001 Yearbook*

Pardeck, J.T. (1994) " Using Literature to help adolescents cope with problems." *Adolescence*, 29,421-427.

Pardeck, J.A. ve Pardeck, J.T. (1985) "Bibliotherapy Using a Neo-Frendian Approach for Children of Divorad Parents" *The School Counselor*, cilt 33, s.3: 313-317.

Öner, U. (1987) "Bibliyoterapi " *A.Ü.E.B.F.Dergisi*, cilt.20,s.1-2.

Öner, U. (2003) "Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi" *İlköğretimde Rehberlik* (4.baskı) Ankara: Nobel Yayınları.

Öner, U. ve Yeşilyaprak, B. (2006). "Bibliyoterapi: Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programlarında Çocuk Edebiyatından Yararlanma." *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi), Yayın No: 203, Ankara, s: 559-565.

Yeşilyaprak, B.(2006) *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri-Gelişimsel Yaklaşım* (13. baskı) Ankara: Nobel Yayınları.

ÇOCUKLARDA OKUMA KÜLTÜRÜNÜ GELİŞTİRMEDE EBEVEYN VE ÖĞRETMENİN ROLÜ

Prof. Dr. Bülent Yılmaz*

Öz

Bu bildiride, okuma kültürüne ilişkin bir kuramsal çerçeve çizilerek, çocukların okuma kültürü edinmeleri ve geliştirmelerinde etkili olan bireysel ve toplumsal etkenler üzerinde durulacaktır. Çalışmada, ayrıca, okuma alışkanlığı ölçütleri de verilecek, aile, arkadaş çevresi, öğretmen, okul, kütüphane, kültürel süreçler, toplumsal değerler, eğitim-kültür politikası, ilköğretim programları, çocuk yayıncılığı, televizyon-bilgisayar kullanımı bağlamında ebeveyn ve öğretmenlere yönelik önerilerde bulunulacaktır.

Giriş ve Temel Kuramsal Çerçeve

Uygarlık süreci ve ilerici toplumsal değişimler, özünde, toplumsal yaşamın **bilgi ile** ileri doğru taşınması/götürülmesi anlamına gelir. Bir bilgi edinme ve üretme aracı olarak okumanın bireysel ve toplumsal önemi sözü edilen “ileri

* Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Öğretim Üyesi
byilmaz@hacettepe.edu.tr

götürme” ile ilişkisi bağlamında düşünülmelidir. “Boş zaman etkinliği/hobi” olmanın ötesinde algılanması gereken okuma kültürü bir toplumsal gelişme kaynağı ve ölçüsü olmanın yanı sıra, hem bireysel hem de toplumsal düzlemde gelişmiş bir zihin/akıl, sağlıklı ve güçlü bir kişilik, zengin bir ruhsal yapı, eğitimsel başarı, dilsel yeterlilik, estetik duyarlılık, yaratıcılık ve eleştirel bakış alanlarında katkı anlamına gelir. **Okumak**, akli ve ruhu işleyen/besleyen bir etkinliktir. Tıpkı birey gibi toplumun da bir akli ve ruhu olduğu varsayıldığında, **okumak** toplumun akıl ve ruh sağlığını koruyan, geliştiren ve zenginleştiren değerli bir eylemdir.

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*. Okuma kültürünün düzey ve niteliğini, yani özelliklerini ortaya çıkaracak başlıca sorular şunlar olabilir:

- Kim okuyor, kim okumuyor?
- Kim, ne kadar okuyor?
- Kim, neden okuyor, neden okumuyor?
- Kim, ne okuyor, ne okumuyor?
- Kim, nasıl okuyor?
- Kim, ne zaman okuyor, ne zaman okumuyor?
- Kim nerede okuyor, nerede okumuyor?
- Kim, okuyacağını nasıl seçiyor?
- Kim, okuyacağını nasıl elde ediyor?
- Kim, okuduğunu kiminle ve nasıl paylaşıyor? Paylaşıyor mu?

Yukarıda sıralanan ve eklenebilecek kimi sorular bir toplumun okuma kültürüne ilişkin fotoğrafı çeken ve bu görüntünün nedenlerine ilişkin veriler sunacak olan boyutlardır. Sözü edilen sorular yanıtlandığında bir toplumda okuma kültürünün aşağıda sıralanan boyutlara sahip olduğu ortaya çıkacaktır. Bunlar:

Okuma kültürünün;

1. Kültürel boyutu: Toplumun sözlü-yazılı-görsel kültür sürecindeki konumu ve ülkedeki kültür politikasının niteliği.

2. Bilgi kültürü boyutu: Bilginin, günlük yüzeysel dürtüleri karşılayan bir tüketim gereci mi, yoksa yaşamı kavrama ve açıklamada organik bir araç olarak mı algılandığı ve kullanıldığı?

3. Toplumsal boyutu: Toplumun yerleşik yaşama geçiş ve kentleşme süreci açısından özellikleri. Okumanın, ne kadar “toplumsal değer” olduğu? Toplumda egemen olan yaşam biçiminin ne kadar akla dayalı bir nitelikte olduğu?

4. Eğitim boyutu: Toplumsal yapıda yer alan örgün ve yaygın eğitim sisteminin okuma kültürünü yaratma ve geliştirme niteliğine sahip, eğitim politikasının, öğretim programlarının ve öğretmen niteliğinin bu kültürü edindirme sürdürmeye uygun olup olmadığı?

5. Siyasal boyutu: Ülkede düşünce özgürlüğü ile ilgili sorunlar olup olmadığı ve ülkedeki siyasal yapıların okuma kültürüne yaklaşım biçimleri.

6. Ekonomik boyutu: Okuma materyallerinin fiyatları ile toplumun alım gücü arasında bir dengesizlik olup olmadığı.

7. Yayıncılık boyutu: Okuma kültürünü yaratacak okuma materyallerinin biçimsel ve içerik özelliklerini ciddiye alan, profesyonel bir yayın sektörünün olup olmadığı.

8. Medya boyutu: Toplumda okuma kültürünü yaratma ve geliştirmede basılı ve görsel medyanın tutum ve yaklaşımı.

9. Bireysel etkenler boyutu: Bireyin kişilik özellikleri, aile yapısı, okuma konusunda ebeveyn ve öğretmen tutum ve davranışları, ev, arkadaş ve okul ortamlarının okuma kültürü açısından niteliği.

10. Kütüphane boyutu: Ülkedeki kütüphanelerin okuma kültürünü yaratma ve geliştirme güçlerinin ve niteliklerinin olup olmadığı.

Yukarıda sıralanan ve etki oranlarının her toplum için farklı düzeylerde olacağını söyleyebileceğimiz okuma kültürü unsurlarının bu konuda geliştirilecek çeşitli ölçeklerdeki politikalar için dikkate alınması zorunlu görünmektedir. Ayrıca, sözü edilen unsurların, doğal olarak ve hatta özellikle, çocuklarda okuma kültürünü yaratma ve geliştirme çabaları için de geçerli olduğu unutulmamalıdır.

Çocuklarda Okuma Kültürünün Yaratılması ve Geliştirilmesinde Ebeveyn ve Öğretmen

Okuma alışkanlığı; bireyin bir gereksinim ve zevk kaynağı olarak algıladığı okuma eylemini sürekli, düzenli bir biçimde ve eleştirel bir nitelikte gerçek-

leştirmesidir. “Düzenli olarak tekrar edilen ve otomatikleşmiş davranışlar” olarak tanımlayabileceğimiz alışkanlıkların insan yaşamında edinilme sürecinin, abartılı bir anlatım gibi görünse de, dünyaya gelme ile başladığı, bebeklik döneminde öğrenildiği, çocukluk döneminde yerleştiği ve gençlik döneminde de pekiştirildiği söylenebilir. Diğer alışkanlıklar gibi okuma alışkanlığı da aynı süreçlerden geçerek edinilen, güçlendirilen ve pekiştirilen bir alışkanlıktır. Kuşkusuz toplumsal alışkanlıkların biyolojik alışkanlıklara göre daha zor ve uzun süreçte kazanıldığı ve korunduğu bilinmektedir. Çok güçlü bir biçimde yerleşmediğinde özellikle toplumsal nitelikli alışkanlıkların zayıflama ve hatta kaybedilme riski her zaman bulunmaktadır. Bebeklik ya da çocuk dönemi kaçırıldığında alışkanlıkların gençlik ve yetişkinlikte artık edinilemeyeceği bilgisi genel olarak doğru olmakla birlikte “istisnai” örnekleri aşan bir karşı durumun da söz konusu olabildiği görülmektedir. Özellikle, alışkanlık olgusunun temel koşullarından birisini oluşturan “irade”nin yetişkinlikte daha güçlü ve bilinçsel içerikli oluşu alışkanlıkların edinilmesi ya da bırakılmasında olanak yaratabilmektedir. Dolayısıyla, olumlu bir okuma kültürü yaratma çabasının hedef grupları arasına önceliği elbette bebek, çocuk ve gençlere vermekle birlikte yetişkinleri de almak yanlış olmayacaktır.

2 ayda 1 kitap ya da daha az okuyanı **“zayıf okuyucu”**, ortalama ayda 1 kitap okuyanı **“orta düzey okuyucu”** ve ayda 2 kitap ve daha fazla okuyanı da **“güçlü (etkin) okuyucu”** olarak adlandırmak yanlış olmayacaktır. Kalıcı olan ve hedeflenmesi gereken okuma alışkanlığı düzeyinin “etkin okuyucu”luk olduğu açıktır.

Kuşkusuz yukarıda da sıralanan pek çok boyutunun olmasına karşın çocuklarda okuma kültürü oluşturma ve geliştirmede bu çalışma kapsamı içinde ebeveyn ve öğretmen açısından değerlendirilmesi gereken noktaları kısaca tartışabiliriz.

Çocuklarda Okuma Kültürü ve Ebeveyn

Ebeveynin çocuğun okuma kültürüne ilişkin bilinç, tutum ve davranışlarını;

- Okuma kültürünün çocuk için önemini bilmiş/kavramış olma;
- Çocuğunda okuma kültürünü nasıl oluşturup, denetleyerek geliştireceği bilgisine/bilincine sahip olma;
- Okuyan birer örnek olarak çocuklarına rol modeli olma noktalarında toplayabiliriz.

Bu çerçevede, ebeveynler;

- Çocukları doğmadan hazırlamaya başladıkları bebek odalarına (bu olanaktan yoksun olan aileler ortak kullanım alanlarından birisine, örneğin salona) küçük bir kitaplık eklemeyi de unutmamalıdır.
- Çocuk doğduktan ve belirli bir algılama düzeyine geldiği dönemden itibaren (6. aydan itibaren denebilir) ona resimli kitapları göstermeye başlamalıdır, ilerleyen dönemlerde, okuma-yazma öğrenene kadar ona kitap okumayı, masal-öykü anlatmayı, okudukları öykülerin resimlerini kitaptan göstermeyi sürdürmelidirler.
- Kendileri de çocuklarının yanında fırsat buldukça kitap-dergi-gazete okumalıdır.
- Çocuklarını kütüphane, kitabevi, kitap fuarı gibi mekanlara götürmeli, oralarda zaman geçirmelidirler.
- Çocuğuna düzenli olarak kitap- dergi almalıdırlar.
- Çocuklarına önemli günlerde kitap da hediye etmelidirler. Çocuğunun arkadaşlarına kitap hediye etmesini desteklemelidirler.
- Çocuğuna okudukları ya da çocuk okuma yazma öğrendikten sonra çocuğun kendi okuduğu kitaplar hakkında onlarla mutlaka söyleşmelidirler. Eleştirci okumanın kaynağı bu söyleşiler olacaktır.
- Okumaları için kitap seçimi konusunda çocuklarına, gerek duyuyorsa öğretmenleri ile birlikte yönlendirici olmalıdırlar. Çocuklarının belirleyecekleri ilgileri doğrultusunda, yaşlarına, bulundukları psikolojik döneme, cinsiyetlerine vb. uygun nitelikli kitap seçimi yapmaları son derece önemlidir.
- Çocuklarının genel olarak etkin (sosyal) bir yaşam biçimine sahip olmalarına çalışmalıdırlar. Etkin yaşam biçimine sahip çocukların kitap okumayı da bu yaşam biçiminin bir parçası olarak gördükleri ve okudukları bilimsel araştırmalarla ortaya konmaktadır.,
- Kitap okuma konusunda baskıcı ve zorlayıcı bir tutum son derece yanlış olacaktır. Ölçülü bir denetim ve özendirme gerekir.

- Özellikle ilköğretim döneminde okuma konusunu çocuğun yakın arkadaşları ile ortak noktaları arasına sokmaya çalışmalıdır.
- Çocuğun da bulunduğu çeşitli topluluklar (akraba, arkadaş, veli toplantısı vb.) içinde, onu okuduğu için övmeli, bu nedenle çok sevindiklerini söylemelidirler.
- Çocuğun televizyon izleme ve bilgisayar kullanma alışkanlıklarını mutlaka denetlemelidirler. Bu denetim yasaklayıcı, zorlayıcı, baskıcı nitelikte olmamalı ve kitap-televizyon-bilgisayar üçlüsünü dengeli biçimde birlikte götürme biçiminde olmalıdır. Bilgisayar kullanım süre ve amaçları, izlediği televizyon programları birlikte belirlenmeye çalışılmalıdır. Yine eleştirici ve seçici bir tutum kazanması için bazı televizyon programları ailece izlenmeli ve birlikte değerlendirilmelidir.
- Okuma kültürü konusunda çocuğun öğretmenleri ile mutlaka iletişim ve işbirliği içinde olmalıdırlar.

Çocuklarda Okuma Kültürü ve Öğretmen

Öğretmenlerin çocuklarda okuma kültürü yaratma ve geliştirmedeki işlev ve rolleri anaokulu ya da ilköğretim (hatta ortaöğretim) dönemi ile birlikte çocuk için model olma özelliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bunun dışında örgün öğretimin bilgilenme temelli alışkanlıkların edinildiği en sistematik ve uzun süreli yer olması öğretmenin bu konudaki rolünü ortaya çıkaran bir başka etken olmaktadır. Ayrıca, genellikle toplumsal nitelikli alışkanlıkların ve bu arada onlardan birisi olarak 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. Bu konuda öğretmenin yapması gerekenler de bazı noktalarda ebeveynler ile çakışmaktadır. Öğretmenin çocuklarda okuma kültürü oluşturma ve geliştirme konusunda yapabileceklerini kısaca sıralayacak olursak;

Öğretmen;

- Okuma kültürünün çocuk için zihinsel, ruhsal, eğitimsel ve estetik işlevinin ve öneminin farkında olmalıdır.
- Sözü edilen bu kültürün öğrencilerde yaratılması ve güçlendirilmesinde ne yapması gerektiği bilgisine sahip olmalı, bu bilgisini güncel tutmalıdır.

- Öğrencilerde okuma kültürü yaratmanın yalnızca ilköğretim ya da Türkçe-Edebiyat öğretmenlerinin görevi olduğu yanlışlığı içinde olmamalıdır. Bu konuda, örneğin matematik ya da fizik öğretmeninin de en az sözü edilen öğretmenler kadar sorumluluğu olduğu bilinmelidir.
- Tıpkı ebeveyn gibi o da öğrencilerine okuma kültürü gelişmiş bir model olmalıdır. Okumayan bir öğretmenin okuyan öğrencilere sahip olma olasılığı iyi bir model öğretmene göre daha düşük olacaktır.
- Sınıfta iyi ve işlevsel bir sınıf kitaplığı oluşturmalıdır.
- Öğrencilere okuma kültürü kazandırmada güçlü bir okul kütüphanesinin katkısı büyük olacaktır.
- Öğrencilerine eleştirel okuma becerisi kazandırmak için onlarla okudukları kitaplar hakkında sınıfta tartışmalıdır.
- İlgi alanları ve düzeylerini bildiği öğrencilerine kitap seçiminde mutlaka yardımcı ve yönlendirici olmalıdır.
- Okulda okuma klüpleri kurma, ortak okuma etkinlikleri gerçekleştirme konusunda çaba harcamalıdır.
- Okuyan ve okumayan öğrencilerini bu konuda farklı biçimlerde güdülemelidir.
- Öğrencilerine ceza olarak kitap okutmamalı; kitap okumayı ödev havasına sokmamalı ve bu konuda ölçülü bir zorlama içinde olmalıdır.
- Öğrenci aileleri ile bu konuda da iletişim içinde olmalıdır.
- Öğretim programlarında yer alan serbest okuma saatlerini ders amaçlı kullanmamalı ve bu okuma saatlerini öğrencileri için zevkli ve rahatlatıcı bir duruma getirmelidir.
- Okuyan öğrencisini zaman zaman överek, kitap ile ödüllendirmelidir.
- Hece ve sözcüklerin mekanik okunmasını değil, anlamayı öne çıkaran okuma yöntemini tercih etmelidir. Ayrıca, okuma-yazma öğretiminde cümle yönteminin okuma alışkanlığı açısından daha tercih edilir olduğu söylenebilir.

- Tek bir düşünce biriminden oluşan cümleleri “aç-oku, kapat-konuş” yöntemi ile okutma alıştırmaları yaptırmalıdır.
- Öğrencilerde sesli-sessiz okuma dengesini iyi ayarlamalıdır. (9-10 yaş sessiz okumaya başlangıç iyi sayılır.)
- Tek okuma-toplu dinleme yöntemini uygulamamalıdır.
- Her öğrencinin okuma alışkanlığı gelişimin yakından izlemelidir.
- Öğrencinin sınıfına göre kitaplardaki resim-yazı oranına, punto büyüklüğüne (16-14-12 punto) ve satır uzunluğuna (5-8 sözcük) dikkat etmelidir.
- Öğrencinin okuma hızını artırmaya çalışmalıdır. Hızlı okuma okuma kültürünü olumlu anlamda etkileyen bir beceridir.
- Her öğrencisinin hangi tür okuyucu (romantik tip, gerçekçi tip, entelektüel tip ve estetik tip) olduğunu ve hangi okuma türünden (bilgi verici okuma, gerçeklerden kaçış için okuma, edebi okuma ve kavrayıcı /felsefi okuma) hoşlandığını izlemeli ve belirlemelidir.
- Gelişmiş ülkelerde okuma kültürü için ilköğretim aşamasının geç kalınmış bir dönem olacağı yaklaşımı giderek güçlenmektedir. Bu gerekçeyle de kreş, anaokulları ve ana sınıflarında gerçekleştiren “okumaya hazırlık” eğitiminin okuma kültürünü geliştirmeyi dikkate alan nitelikte olmasına çalışmalıdır.

Sonuç

Güçlü ve nitelikli bir okuma kültürünün demokrasi kültürünü besleyeceği, ülke yönetimine ve toplumsal değişime doğru düşünme ile müdahale eden etkin bir toplumun yaratılmasına doğrudan katkıda bulunacağı açıktır. Bunun Türkiye için gerekliliği ve aciliyeti ise toplumsal sorumluluk sahibi herkesin üzerinde bir kez daha düşünme ve bu doğrultuda davranma zorunluluğunu artırmaktadır. Bu konuda hedeflenmesi gereken ilk grubun çocuklar olacağı da gözden kaçırılmamalıdır.

ANADOLUDAN ÇOCUK SESLERİ

Sevim Ak*

2000 yılından beri ODTÜ ve İLKİYAR vakfıyla birlikte süregelen yolculuklarımızda çocuklara öyküler okudum, onların öykülerini dinledim. Kitaplarla buluşamamış köy çocuklarıydı onlar; anlattıkları öyküler hayallerini, özlemlerini, bugünkü yaşamlarını taşıyor; bana saf, içten dünyalarının kapılarını aralıyordu. Okullara 750 kitaplık kütüphaneleri çocuklarla birlikte kurduk. Bugün sizlere bir iletişim etkinliği olarak gördüğüm kitap tanıtım ve öykü okuma etkinliğindeki çocukların en içten hallerini kendi dillerinden aktarmayı istedim:

Köy çocukları sözellikten okur yazarlığa geçmeden önceki dönemde masalları tanıyorlar. Evlerde hâlâ ailenin büyükleriyle birlikte- 10-12 kişilik hatta daha geniş ailelerin içinde- yaşıyorlar ve bu geniş aile yapısı içinde kuşaktan kuşağa aktarılan, kültürel dokunun bir parçası olan masal geleneği-eskisi kadar etkin olmasa da- hâlâ var. Dilden dile taşınan bu masallarla, sözlü edebiyat ürünleri yoluyla kuşaklar arası iletişim kuruluyor.

Okuma eğilimlerini görmek için ön görüşme yaptığımız çocukların çağdaş çocuk yazarlarını tanımadığını, en çok Pamuk Prenses, Ali Baba, Keloğlan, Nasrettin Hoca, Çizmeli Kedi Masalları gibi kısaltılmış ve bol resimli kitapları bildiklerini, ders kitaplarında okuma parçaları bulunan yazarların eserlerini tanıyabildiklerini gördüm.

* Yazar

Çocuklar çoğu köyde kitaplara büyük kent çocuğu kadar kolay ulaşamıyorlar. Elden ele, evden eve ulaşım söz konusu... Kitap okuyan bir imamı, muhtarı, öğretmeni, hemşiresi varsa, o köyde bir küçük kitaplık oluşabiliyor. Çocuklar en çok kardeşlerinin ve kendilerinin ders kitaplarındaki okuma parçalarını ve eve çeşitli yollardan giren kitapları yaş farkı gözetmeden okuyorlar. Baba ve ağabeyler büyük kentlerde çalışıyorlarsa köye gelişlerinde kitap getirebiliyor.

Köy çocuklarının çoğu, yazları Kuran kursuna gidiyor, hocaların kütüphanelerinden ve camilerden aldığı kitapları okuyorlar. Bu kitaplar da ağırlıklı olarak peygamberlerin ve eşlerinin hayatı, evliyaların hayatları, dua, mucize kitapları oluyor. Okul döneminde kitap-çocuk ilişkisini geliştirecek tek kişi, öğretmen olarak görülüyor. Öğretmenin kitaba ilgisi varsa, çocuk edebiyatını izliyorsa bir sınıf kitaplığı oluşturma çabası içine giriyor.

Yaratıcı okuma etkinliklerimizi 2, 3, 4, 5, 6 ve 7. sınıflarda gerçekleştirdik. Çocukların metnin içine girip düşünmelerini, kahramanlarla zaman zaman özdeşleşip kimi zaman da tartışmalarını, eleştirel bir gözlemlerle bakabilmelerini, kendi düşüncelerini ve hayallerini ifade etmelerini istedik. İki dilli gruplarda çoğu zaman okuduğunu anlama aşamasında kaldık..

Çocuklar hayal güçlerini kullanma konusunda tutuk davranıyorlardı. Başlangıçta hayal kurmanın saçma sapan, yararsız bir iş olduğunu, insanları kötü yollara götürebileceğini savunanlar bile çıkıyordu. Ders kitaplarında ve öğreticilik yanı ağır basan kitaplarda iyi-kötü ayırımına, geleneksel aile yapısında itaatkar çocuk figürüne alışmış çocuklar, öykülerimizin kahramanlarını iyi, çok iyi kalpli... gibi sıfatlarla tanımlamaya eğilim gösteriyorlardı. Kuralların dışına çıkma eğilimindeki kahramanları sevseler bile o kötü biri, yaramaz, zehirli... gibi sözlerle tanımlıyor, anlamayı reddediyorlardı. İkinci dilleri Türkçe olan gruplar metinle ilgili sorulara adeta ezberlemiş gibi öyküdeki tümcelerle karşılık veriyorlardı. Erkekler, erkek egemen kültürün etkisiyle daha itaatkar bir tutum sergilerken, bazı zorlukları aşmış kızlar yaşamlarını daraltan çemberleri kırmak için mücadeleye yatkın olduklarını açıkça belli ediyorlardı.

Düş gücünün sınırlarını sonuna kadar zorlamaları gerektiğini belirtmeme karşın serüven, başarı, özgürlük, başkaldırı öyküleri sözü edilemeyecek kadar az çıkıyordu. Gözlerini açtıkları çevrenin gerçekleri, sorunları içinde düşünmeye çalışıyorlardı. Hayal güçleri kendi yaşamlarıyla sınırlıydı. Üstesinden gelebilecekleri, en kolay gerçekleştirebilecekleri şeylerin hayalini kuruyorlardı. Geleceğe korkuyla bakıyorlardı. Ailelerini kaybetmekten, onlardan uzaklaşmaktan, köylerinden çıkmaktan korkuyorlardı. Çocuklar küçük yaşta meslekleriyle ilgili

tercihleri yapma eğilimindeydiler. Hayal güçlerini çalıştırmalarını, hayallerine kanat takmalarını istediğimde uçuk kaçık düşler kuramıyor, çoğunlukla gelecekte ne yapmak istediklerini sıralıyorlardı. Doktor olmayı düşleyen çocukların çoğunun köyüne o güne kadar hiç doktor gelmemiştir. Kız çocuklar öğretmenlik, hemşirelik gibi mesleklere eğilim gösteriyorlardı. Erkeklerin gönlünde polis, doktor, jandarma, asker, avukatlık meslekleri yatıyordu. Polis olmak isteyenlerin bir kısmı macera sevdiğinden, televizyon dizilerinin etkisiyle bu kararı verdiklerini söylerken kimi haksızlıklarla mücadele etmek için, kimi vatani düşmanlardan kurtarmak için gibi gerekçelerle bu mesleği seçtiklerini söylüyorlardı.



Okullardan anekdotlar:

Hatay Kırıkhan YİBO'da 2006-2007 öğrenim yılının ilk günündeyiz. 1965'te kurulmuş, 25 köyden 600 öğrenci alan okulun kapısından, yeni başlayacak çocuklar girmekte zorlanıyorlar. Ruhları evle okul arasında kalakalmış. Bahçedeki banklarda diz dize oturmuşlar; gözleri nemli, hareli. Oyunlara, tatlı sözlere, gıdıklamalara, komik fıkralara, her türden şaklabanlığa pabuç bırakmıyorlar. Kırmızı pabuçlu, lacivert çoraplı kız yerinde kıpır kıpır. "İlk günlükler" e benzemiyor, açtı mı ağzını sustur susturabilirsen...

"6 kardeşiz. Kimi evli, kimi okula gitti. Evde kimse kalmamış, ha... Sıkıldım ben de, ilk günden gidecem, diye tutturdum."

Anne evde tek başına kalmış. Sözü ona getirse mi getirmese mi bilemez hallerde...

"Düşünmeyecem onu. Aklına getirmezsən, özlemezsən,"

Geçen yıl köy okuluna yazılmış. Kitap, defterlerini kaybetmiş, eşyalarına sahip çıkamamış, altına kaçırmış, okuldan almış annesi.

“O vakit ufaktım. Şimdi büyüdüm. Ayakkabılarım 36 numara.”

Öteki birinci sınıf öğrencilerinden güvenli, bilmiş bakıyor çevresine. Ben de okumayı söktüğünü düşünerek Uçurtmam Bulut Şimdi kitabımın kapağını uzatıyorum önüne. Harflere parmaklarını sürüyor,

“Bak... Ne yazıyor burada, söyleyeyim sana: Okumak çok iyidir, faydalıdır. Okursan bilgili adam olursun...yazıyor..” diye başlıyor koşullanmış bilgilerini dökmeye.

Acı acı gülüyorum. Sevebilecek mi bu çocuk okumayı?

İşil okullu olmanın önemini taa o yaşta kavramış.

“Abim okumayacam dedi, okuldan çıktı, işte çalıştı telef oldu, yeniden okula başladı. Babam ablamı olgunlaştı diye okuldan aldı, ablam iki yıl ağladı. Bu yıl öğretmene gitti, yeniden okula kaydoldu.”

Kangallar köyünden gelmiş. Tatili çocuk bakıcılığı, ineklere buzağılara çobanlık etmekle geçmiş. Köyünden bir doktor çıkmış. O da doktor olmayı sokmuş düşlerine.

“Çocuk bakımını seviyorum. Çocuk doktoru olacağım. Geceleri çarşafıma beyaz önlük niyetine sarılırım. Hastaları, özürlüleri anlatan hikayeler bulursam okurum.”



Ceylan ela gözlü, ince, uzun, güzel bir kız. Suriye –Halep doğumlu. Annesi Suriyeli. Halep’ten 4 yaşında gelmiş. Türkçe öğretmenin etkisiyle duygularını şiirle ifade etmeyi öğrenmiş. Çocuk, ergen psikolojisi ve eğitimiyle ilgili kitaplar okumayı severmiş, avukat olmayı düşlermiş.

“Bu yaz ne mi okudum? Canan! Kendini Arayan Kadın! Aradığını Bulan Kadın! Benim kendimi keşfetmemi sağladılar...”

Okulun kütüphanesindeki kitapların çoğu 1965-85 baskısı. 2000 den sonra alınan kitaplar A. Günbay Yıldız, Necati Sepetçioğlu, Vehbi Vakkasoğlu gibi yazarların dizi kitapları.

1960-1965 yayım tarihli MEB yayınevinden klasikler (Karamazof Kardeşler..vs)

Hz. Muhammet’in Hayatı

Babür

Ariflerin Menkıbeleri (MEB 1966)

Yaradılış ve Türeyiş

Mukaddime

Mevlana ve Mesneviler üzerine bir çok kitap

Remzi Kitabevinden Klasikler

Atatürk Kitapları Bölümünden:

Nutuk

Atatürk Ansiklopedisi

Tek Adam

...

Tarih-Coğrafya Kitapları Bölümünden:

İslam tarihi- Bahriye Üçok

İlk Müslüman Türk devletleri-Çağatay Uluçay

Türk Milliyetçiliği ve Karşı İdeolojiler

Eğitim ve Çocuk-Gençlik Kitaplarından:

Milliyetçi Eğitim Sistemi

1000 Temel Eser-Kültür Bakanlığı

Çile- Necip Fazıl

Konak, Kilit, Ebemkuşağı, Gündönümü...(dizi) –Necati Sepetçioğlu (İrfan yayınları)

Ekinler Yeşerince, Dallar meyveye Durdu, Figan, Üç Deniz Ötesi-A. Günbay Yıldız

TİMAŞ yayınlarının kitapları

Maneviyat Dünyamızda İz Bırakanlar

Yeniden Doğanlar, Nesil- Vehbi Vakkasoğlu

İrşad Ekseni- Fettullah Gülen

Sevgili Peygamber- Türkiye Gazetesi yayını

Asa'nın Gücü- Can Alp Güvenç

Yayladağı YİBO'dan Kübra 6. sınıf öğrencisi. 5 kardeşler. Kendinden büyüklerin hepsi evlenmiş. Babası demir çelik fabrikasından emekli olmuş. Yazı keçi otlatarak geçirmiş. Babası onu keçilerin yanına verdiğinde heybesine bir kitap atıverirmiş. Roman, hikaye, ders kitabı.

“Ganga’yı, Kül Kedisini okudum, test sorusu çözdüm dağlarda.”

Şadiye 8. sınıfta. 7 kardeşler. Abi ve ablaları en fazla 8. sınıfa kadar okumuşlar. Duru yüzünün gözleri donuk.

“Beni 8’ den sonra okutmayacaklar. Annem zeytine gidecek, evde kimse kalmayacak. Babama hizmet gerek. Televizyonumuz da patladı. Yenisini almazlarsa dizi de seyredemeyeceiz. Kitap deyince ders kitabı anlarız...canım sıkılınca ağabeyimin kitabından bir hikaye okurum.”

Meryem avukat olacakmış.

“Kurtlar Vadisi dizisindeki avukat Elif’in hayranıyım. Avukat çıkayım gidecem yanına, senin yüzünden oldum, diyeceğim.”

Okulda geçen yıllar hırsızlık yaygınmış.

“Okul korkusu oluştu ben de. Şıhlara götürdü ninem. Muska yaptı, okudu üfledi adam. Muskayı fanilama taktı. Bu muska üstüneyken kim üstüne basar, üstünden geçerse etkisi kaybolur, dedi. Aptal gibi evde anlattım. Ablam ayağıma bastı, arkadaşlarım üstümden atladi, yine korkum depreşti.”

Bir gece kara yılan girmiş düşüne.

“Şıhların yılanıydı. Korkudan beladan koruyan yılan. Şıhların yılanı bozulmuş muskaları çözermiş. O geceden sonra yine korku morku kalmadı. Korkularını yenen çocukların başından geçen öyküleri okumayı severim.”

Yayladağı YİBO'daki öykü etkinliğinde okuduğumuz öyküden çağrışımlarla yeni öyküler kurmaya çalışıyoruz.

Bir kız söz istiyor. Başlıyor kurulmuş makine gibi öyküsünü anlatmaya:

“İki arkadaş varmış... birinin başı açık, ötekinin kapalıymış. Başı açık çocuğun ailesi başörtülü kızla arkadaşlık etmesini engellemiş. İki canciğer arkadaşın yolları ayrılmış. Yıllar sonra iki arkadaş hastanede karşılaşmışlar. Başı açık olan böbrek hastasıymış, böbrek bulamazsa ölecekmış. Başı örtülü arkadaşı ona böbreğini vermiş, hayatını kurtarmış.”

Kız anlatırken arkadaşları yüksek sesle söyleniyorlar. Ne demek istediklerini anlamıyorum. Biri elini kaldırıyor:

“Öğretmenin bu öykü onun değil! Sırlar Dünyası’nda oynandı. Hile yapıyor!”

Bisikletli Postacı öykümdeki bisiklet çocukları bisiklet öyküsü yazmaya yöneltmişti şimdi de.

Çocuklar bisiklete bir ad takmak istediler önce.

“Azrail!”

“Allah’ın kulu!”

“CAMİ”

Şaşırmıştım. CAMİ adlı bisiklet olur mu, dedim.

“Olur,” dedi parmağını burnumun ucunda sallayan oğlan.”Cebrail, Azrail, Mikail, İsrail’in baş harfleri CAMİ...”

“Şimdi de bisikleti süsleyelim mi? Ne tür süsler takalım,” dedim.

“Arka ışığın üstüne Bismillah! yazalım.”

“Allahım beni koru!”

“O şimdi asker!”

Bu okulda da kütüphanenin kitapları çoğunlukla 1960-65 baskısı. Yeni kitap hiç yok. En yeni kitap 1981 baskısı.

Yayladağ YİBO Kütüphanesinden:

Genel:

Abide şahsiyetler- Semiha Ayverdi

Kutsal Mahpus-Necati Sepetçioğlu
Geçitteki Ülke-Necati Sepetçioğlu
Bir büyüdü Dünya ki-N. Sepetçioğlu
Buğday Kamyonu-N. Sepetçioğlu
Üçler, Yediler, Kırklar, Çatı, Konak, Darağacı, Sabır (dizi)- N. Sepetçioğlu
Ve Çanakkale'den Döndüler(1-2-3) Necati Sepetçioğlu
Dönemeç- Mustafa Miyasoğlu
Ümit Öyküleri_ Selim Gündüzalp
Akasya ve Mandolin-Mestafa Kutlu(Dergah Y)
Bir Yudum Hikaye: Asım Yıldırım (Timaş)
Asuman ile Zeycan- Saadettin Kaplan
Baskın- Yavuz Bahadırlıoğlu (Nesil Y.)
Tuzak- Yavuz Bahadıroğlu
Y. Sultan Selim Çaldıran'da- Ahmet Efe
Kemalettin Tuğcu kitapları serisi-Damla Yayınları
Peyami Sefa Kitapları serisi- Damla Yayınları
Dünya Klasikleri- Gothe, Kafka, Gorki, Necip mahfuz...vs (Bordo- Siyah yayınları)
Ahirete İnaniyorum-Yaşar Kandemir
Allah'a İnaniyorum- “ “
Kadere İnaniyorum- Yaşar Kandemir
Peygambere ve Kitaplarına İnaniyorum- Yaşar Kandemir
Eğlenceli Bilgi Dizisi- TİMAŞ
Öldürücü Matematik-Timaş
Şaşmaz Ölçüler...vs...dizi--- TİMAŞ Y.
Atatürk Diyor ki! (MEB-1981)
Klasikler (MEB)
Kuran

Kütüphanenin sandalyeleri kırılmış, arkalıkları kopmuş. Duvar köşelerini örümcek ağıları bürümüş. Öğrenci velilerinden biri duruyor yanımda. Kütüphanenin tozu, pisi, kırık-döküklüğü onu hiç rahatsız etmiyor, belli. Okulun temizliğini öve öve bitiremiyor.

“Biz okul okul dolaştık bu okulu seçtik. En temizi, tertiplisi bu.”

İLKİYAR’ın getirdiği kitapları raflara yerleştirdim, ders arasında çocukları kütüphaneye davet ettim.

Çocuklar hemen eski kitaplara yöneldiler. Israrla kitaplar burada dememe karşın çocukların rotaları değişmiyordu. Eski kitapların önünde duruyor, kitapları korkarak elliyorlardı.

Baktım, anlatamıyorum, tek tek ellerinden tutup, yeni kitaplardan oluşan kitaplığın önüne getirdim. Çocukların istisnasız tepkisi,

“Aaa! Bize yeni kitap mı getirdiniz? Bize hep kullanılmış kitap verirler,” oldu.

Kızlardan biri eski, kara ciltli kitaplardan birini tutmuş,

“Yeni kitapları okuyayım, bunları bile okurum sonra üstüne,” diyordu yanındaki arkadaşına.



2000 yılında açılmış, 800 öğrencili İMKB Fevzipaşa YİBO’nun geniş mekanlı kütüphanesinde Bilim-Çocuk, Bilim-Teknik dergileri açık rafları doldurmuş. Kızlar, Fakir Çocukların Ünlü Oluşlarının Öyküsü, Başarı öyküleri adlı kitapları en çok okuduklarını söylüyorlar. Kütüphanenin ortasında içleri kitap dolu, ağzı açık koliler duruyor. Yeni alınmış bu kitaplara bakıyoruz beraber; Çocuk klasikleri, Peygamber Öyküleri, Dinimi Öğreniyorum, Neşeli Tarih, Cenk Öyküleri, Eğlenceli Bilgi dizisi ...

“Afrika’ya gitmek isterim. Orada hasta, aç çocuklara bakmak isterim,” diyor Meryem. “Uzaya da gitmek isterim. Ama yıllar alırsa diye korkuyorum. Ben

dönene kadar anneme-babama bir şey olursa ya... Sizin gibi kitap yazmak isterim abla... köylere gidip hikaye okumak isterim. Çok çocuk doğur abla! Türkiye'nin nüfusu azalıyor. Deprem oluyor, kuş gribi oluyor, köyde çocuklar sapır sapır ölüyor, nüfusumuzu çoğaltmalıyız ki kolay kolay düşmanlara yenilmeyelim. Kitap mı? Elime ne geçerse okurum.”

Meryem'in babası çoban. 2 kardeşler. Kardeşi ikinci sınıfa gidiyor. Hemşire olmayı kafasına koymuş.

Ali güleç yüzünü sokuyor aramıza,

“Okusam asker olmak isterim. Askerin süksesi, forsu çoktur. Ama babam okutmayacak beni. 8 den sonra Antep'teki akrabalarımızın yanına gönderecek. İşe koşacak. Kahramanlık, savaş, tarih hikayelerini döner döner yeniden okurum.”

Gülsüm 11 yaşında.

“Köy okulunda 5. sınıfa kadar okudum. Bu okula yeni geldim. Yatılı okulda öğrenciler bıçaklanıyormuş söylentisi var, diye ablam önceden geldi okulu gördü. Okula alışamadım daha... Yerleştiğimiz odayı bulamadım sabah. Dört döndüm.”

İslahiye'de yaşamak istermiş.

“Kaleminin ucu mu bitti, hemen bulabilirsin orada.”

Kitaplarla arası hoş değilmiş. Resim yaparken kendini unutturmuş.

“Bebek resmi yaparım... Kendi bebeğimi hayal eder eder çizerim... Bir de evimizin inşa inşaat resimlerini yaptım.”

Babası usta tutmuş, köyde bir ev yaptırmış.

“Evimiz çok döküntüydü. Yeni evde daha iyi yaşarız. Bizim köy okulunda yazları düğünler yapılır. Okullar açılmadan köyün çocukları, gençleri, kadınları gider, okulu bir güzel temizlerler. Çöpleri toplarlar, kırık masa, sandalyeleri tamir ederler. İki öğretmeni var, Tertemizdir hep... Burası bizim köy okulu kadar temiz değil...”

Söyleşimizin sonunda çocuklar bana sarıldılar, hadi, dediler birlikte resim çektirelim.

Kızlar yanaklarına öpücükler kondururken, okuyun kızlar, okumayı bırakmayın, dedim.

“Merak etme abla okuruz. Hiçbir şey olamazsak abla, yazar oluruz! Söz veriyoruz sana!”

Kahramanmaraş Merkez YİBo’nun 600 öğrencisi var. 3. sınıf öğrencilerinin arasında 11 yaşında olanlar dikkatimi çekiyor. Okula iki, üç yıl geç yazılanlar varmış meğer. Nüfus kağıdı 9-10 yaşlarında çıkarılmış çocukların sayısı hiç de az değilmiş.

“Yoksulluktan hiç okula gelememişler var abla... Biz de okur muyuz, bilmiyoruz,” diyor kızlar.

Çocukların önlükleri okulun ilk günleri olmasına karşın toz içinde, yırtık, sökkük, renkleri atmış.

Müşerrefler 5 kardeş. Kaynar köyünden. Bu okula ilk geldiğinde çok zorluklar çekmiş. Günlerce gözünün yaşı dinmemiş.

Ben din kültürü öğretmeni olacağım. İyi, gelişmiş bir köyde çalışacağım. Oraya anne-babamı da götüreceğim.”

“Neden din kültürü?”

“En çok o derste öğrendikleri aklımda tutabiliyorum. Adem peygamberin hayatını sorun, anlatayım size. Nasıl cennetten kovulmuşlar, bilirim. Dua adı söyleyin, su gibi okuyayım. Her sene kuran kursuna giderim.”

Din kültürü öğretmenin anlattıklarını masal dinler gibi dinlemek hoşuna gidermiş.

“O bize’ birine yardım edersen, biri de sana eder,’ der, denedim, doğru çıktı. Bir adam düşünün der, kırk kere hacca gitmiş ama eli hiç hayra gitmemiş. Bu adam mı iyidir? Yoksa yola düşmüş, yolu kapamış taşı kaldıran mı? ‘Hacca giden’ dersin, di’mi abla? Değil, ‘öteki adam iyidir,’ der öğretmenimiz. Ben yolda taş görsem, diken görsem kaldırıyorum. Üst kattaki yaşlı –fakir komşularımın odun-kömürünü taşıyorum. Yıkanacak çamaşırları var mıymış, sorarım. Ekmeklerini, sütlerini alırım, pazara giderim.”

Kapı komşularının kocası ölmüş, çocuğu şeker hastasıymış. Köylerinde Kozdağı denen bir tepe varmış. Orada bir evliya yaşamış. Suyu şifalıymış.

“Hastalığı olan oraya çıkar. Yan komşunun oğlu da bazen çok fenalaşır, tepeye çıkınca iyileşir. Evliya bazen dağdan dağa atlarmış... ışık şeklinde görülürmüş. Ben sinüzitim için çıktım, geçti. Kansere, vereme iyi gelen sakız satıyorlar orada. Annem korkuyor kötü hastalıktan, o sakızdan çiğniyor. Recep diye bir

yer daha var. Oraya dileğin olunca giysini, saatini, paranı bırakırsın. Dilek ağacına çaput bağlar, dilek tutarsın. Ben de bağladım, mesleğim olsun, dedim. Bir de gizli bir dileğim var, onu söylemem.”

Müşerref ailesini çok özliyor, evdekiler ne yapıyor merak ediyor. Evde 8 kişiler.

“Saat saat düşünüyorum. Şimdi malları yemliyorlardır. Dedem yukarı kattaki odasında yatıyordur. Hiç dışarı çıkmaz. Yemeğini odasına getiririz. Yer, uyur, rüya görür, bir onu anlatır.”

Kitap okurken, televizyon kumandası elindeyken başka dünyalarda gezinmeyi çok severmiş.

“Din kitapları, peygamberlerin hayatları beni alır götürür. Televizyonda en çok haberleri izlerim. Adak, Sahte Prenses kaçırmadığım diziler. Sırlar Dünyası’nın yeri ayrı tabii...Uzun uzun okumaktan sıkılırım..Keşke bütün kitapların dizilerini yapsalar da kurtulsak.”

Müşerref elbezi, atkı, kazak örmeyi çok severmiş. El işi dokurken hayal kurarmış.

“Maraş’ta evimiz olsun, isterim. Ninem ölmemiş olsun isterim, fakir çocukları okutmak isterim, arkadaşım Fadime’ye güzel bir hayat isterim, çabucak büyümek isterim.”

“Yatılı hayatını sevmiyorum,” diye atılıyor Erennur. “Aileyi özlemek çile çekmekle aynı. Eve taa bir ay sonra gideceğim. Sen benim içimdeki özlemi hayal edebilir misin, abla? İyi ki bize kitap okudunuz, öğretmenim. Okurken kitabın içinde yaşıyor gibi oluyor insan. Derdini unutuyorsun. Kendi başına okurken sıkılıyor insan, başka şeyler düşünüyor, kendini veremiyor... Biri okusun, biz dinleyelim, daha iyi.”

Rabialar 6 kardeş. Abisi inşaatlarda çalışıyor. Babası çiftçi. Pazar pazar dolaşır, ürettiğini satarmış.

Tatilde eline geçen kitabı okumuş. Ne mi geçmiş?

“Kırmızı Başlıklı Kız, En Güzel Dini Hikayeler.”

Köyünde hasta çokmuş. Yaşlı sayısı fazlaymış. Annesinin romatizması varmış.

“Hastalar her hafta Maraş’a taşınırlar. Keşke köyümüzün doktoru ben olabilsem!”

Yanındaki arkadaşı sessiz bir kız. Onun 10 kardeşi olduğunu söylüyor Rabia. İki ablası evlenmiş, beş kardeşi okuyormuş.

“Annem, ‘okursanız sizi otuz yaşına kadar satmam,’ diye söz verdi. Bizim köyde 12-13 yaşta söz veriliyor, 14-16 yaşta nişan, 18 de evlendiriliyor kızlar. Okursam roman, şiir değil, adamakıllı ders kitabı devirmek, problem çözebilmek isterim.”

Çocuklarla hep beraber kütüphaneye gidiyoruz. Kütüphanenin kitapları ağırlıklı olarak 1960-81 baskısı. En yeni kitap 1993 baskısı. Kitaplıktaki kitaplara çocuklarla birlikte bakıyoruz. Kuran Tefsirleri, İslam Fıkıhı, İslam Alimleri Ansiklopedileri, Ebusuud fetvaları, Hayatus’u... gösteriyor çocuklar. Çocuk dünyasına seslenen kitaplar yok aralarında. Ağırlıklı olarak 1960-81 baskısı MEB yayınları. (En yenisi 1993 baskısı)

Kütüphaneden Seçmeler:

Büyük Kuran Tefsirleri-16 cilt

İslam Fıkıhı

İslam Alimleri Ansiklopedisi

Büyük İslam Tarihi

İhyavulumiddin-İmam Gazali

Sahih-i Müslim

İslam Fıkıhı (Hikmet yay)

Riyazüs Salihip Tercümesi

Büyük İnsanlar

Ebusuud Fetvaları

Dört Mezhebin Fıkıh Kitabı

Hacı Süleyman Efendi- Sadi Borak

İslam Ahlakı- İhlas Yayın

Hak yolunun Vesikaları

İslam Kültürünün Garbı Medenileşmesi

İslam tarihi(11 cilt)

Hayatus (4 cilt)



Çocuklarla edebiyat etkinliğinde öyküler yaratma çabasına giriyoruz. Çocuklar onları neşeli konulara yönlendirmeye çalışsam da anne-babası ölmüş, aşırı yoksul çocuk kahramanlar seçmekte ınat ediyorlar. Kahramanın kedisi, köpeği varsa, öykünün sonuna doğru onları da öldürüyorlar.

“Neden bu kadar çok ölüm var,” diye soruyorum.

“Hayat acı çektirsin de intikam alsınlar,” diyor yanağı lekeli çocuk.

“Kimsesiz çocukların başlarından hikayeler geçer.”

“Zordan geçmeli ki yaşamının değeri anlaşılsın.”

“Bazı insanların hiçbir şeyi yoktur.”

“Ölüm kötü değildir, ölümler gökyüzünden bizi izlerler.”

Son sözü kıvrıkcık saçlı bir kız alıyor:

“Köylerde ölüm her eve girer... bebekmiş, dedeymiş bakmaz, alır götürür... bizim aklımıza da hep ölüm gelir... özür dileriz öğretmenim.”

Dilim kuruyor. “Öykü yaratma oyunu”ndan vazgeçiyorum o an. Kitabımdan okuyacağım neşeli öyküyü seçiyorum.

Gözlerini kapıyorlar. Hiç uyanmayacakmış gibi donup kalıyorlar. İçim ürperiyor. Oysa biliyorum, beklenti dolu bir sessizlik bu yalnızca. Okuyorum. Sözler uçuşuyor. Gözkapaklarında gün ışıkları oynuyor. Yüzlerine yumuşacık gülüşler, tutulamayan sabırsız kahkahalar yayılıyor.

Hayatın karıştıklıklarını barındırdığı o beklenmedik anı tadıyoruz beraber.

ÇOCUK KİTAPLARINDA NİTELİK ARAYIŞLARI (BİR OKUMA PROJESİ)

Nebi Belekoğlu*

Değerli konuklar,
Değerli arkadaşlar,
Sizleri saygı ve sevgi ile selamlıyorum.

Eğitim Sen adına İstanbul’da yaptığımız, “Çocuk ve Gençlik edebiyatı Kitap Kataloğu” adlı çalışmamızdan sizlere söz etmek istiyorum.

Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de sormayan, sorgulamayan, düşünmeyen, tartışmayan, okumayan, yazmayan kör-sağır, dilsiz ve duyarsız bir toplum yaratılmak isteniyor. Bizim gönlümüzde yatansa, bunun tam tersi, özgür ve demokratik bir toplumdur. Öyle inanıyoruz ki, katalog çalışmamız, böyle bir toplum yaratma çabalarına katkılar sunacaktır.

Amacımız, öğrencilerimize kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı kazandırmak, onların anlama ve anlatım becerilerini geliştirmektir.

Bunun için öncelikle iki şey gerekir:

1. Eğitimini gördükleri için yaş gruplarına uygun kitapları seçebilen öğretmenler,

* Emekli Öğretmen, TÖB-DER MYK Üyesi

2. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen yaş gruplarına uygun bir kitap listesi,

Bu iki şey de ortalıkta görünmüyor.

Değerli arkadaşlar,

Ne yapmak istediğimizin iyi anlaşılması için Milli eğitim Bakanlığı “100 Temel eser Seçkisi”ne değinmem gerekiyor.

YÜZ TEMEL ESER SEÇKİSİ VE YANLIŞLIKLARI

Bilindiği gibi Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılında ortaöğretim, 2005 yılında da ilköğretim için “100 Temel Eser” adıyla iki kitap listesi yayımladı. Çeşitli kuruluşlar, yazarlar liste dayatma anlayışına karşı çıktılar.

Sosyal Araştırmalar Vakfı’nın “Analizler Kitabı” (2004), Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği’nin “100 Temel Eser Tartışma Formu” (2006), Eğitim Sen’in “100 Temel Eser Niçin Temel Eser Değil” (2008) kitaplarında, 100 Temel Eser’deki yanlışlar tek tek sıralandı.

İşte o yanlışlar:

- Liste, kitaplara göre değil, yazarlara göre düzenlenmiştir.
- Kitap seçimlerinde hangi ölçütlerin kullanıldığı açıklanmamıştır.
- İlköğretim Listesi, 4.5.6.7.8. sınıflar için hazırlanmış, 1.2.3. sınıflar ve okul öncesi için hazırlanmamıştır.
- Yaşayan yazarların kitaplarına yer verilememiştir.
- Kitaplar yaş gruplarına göre ayarlanmamıştır.
- Yetişkinler için yazılmış kimi kitaplar, çocuklar için önerilmiştir. (Necip Fazıl Kısakürek’ten Seçmeler, M.Akif’ten Seçmeler vb...)
- Kimi kitapların dili, günümüz çocuklarının anlamayacağı kadar eskidir.
- Argo sözcüklere, kaba sözlere rastlanmaktadır.
- Kimi kitaplar, çocukları olumsuz yönde etkileyebilecek içeriktedir. (Falaka, Miskinler Tekkesi, Tiryaki Sözlere Tanrı Misafiri vb.)
- Kimi kitapların kurgusu bozulmuş, İslami söyleme uyarlanmıştır.
- Kimi çeviri kitaplarında öğütçü ve buyurgan mantığa uygun düşen idealize tipler sunulmuştur.
- Çeviri kitaplarının çoğunda çevirmenlerin adları yazılmamıştır.
- Yayımlanmamış kitaplar yerine tem başlıkları yayımlanmıştır.

(Tekerlemeler, Türkçe Deyimler, Türk Atasözlerinden Seçmeler, Türk Manilerinde Seçmeler, Türk Bilmecelerinden Seçmeler, Türk Ninnilerinden Seçmeler, Türkülerden Seçmeler, Karagöz ile Hacıvat, Mevlana'nın Mesnevisi'nden Seçmeler)

- Liste, Uygulama Programı yapılmadan açıklandığı için pedagojik değildir.

Gerek bu yanıtlar, gerekse öğretmenlerin durumu, iyi hazırlanmış bir kitap kataloguna ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Kitap katalogu çalışmasına başlamanızın nedenlerinden biri budur. Katalogumuzun “Dayatma Katalogu” değil, bir “Seçenek Katalogu” olacağı unutulmamalıdır.

NASIL HAZIRLANDIK?

Bir yıl önce, 6 kişi çalışmaya başladık. Çocuk kimdir? Tarih boyunca diğer ülkelerde ve bizde çocuğa nasıl bakılmış? İnsan hangi dönemlerde, hangi yaşa kadar çocuk sayılmış? Çocuk, ilk gençlik ve gençlik edebiyatı ayrımları doğru mudur? Bu ve benzeri sorulara yanıtlar bulmaya çalıştık.

Bilim insanlarının, yazarların kitaplarını, gazete ve dergilerdeki yazılarını, Ankara ve Eskişehir’de yapılan sempozyumlarda sunulan bildirileri okuyarak notlar aldık.

2007 Eylülünde İstanbul’da iki gün süren bir seminer düzenledik. Bilim insanlarını ve yazarları dinledik. Seminere, 110 öğretmen katıldı. Bu seminerde de notlar aldık.

Kendimizi geliştirmek için belli aralıklarda 10 yazarımızı dinledik. Onların penceresinden konu nasıl görülüyor, anlamaya çalıştık.

FELSEFEMİZ

Felsefemizin, “Gelişin Felsefesi” olması gerektiğine karar verdik. Çocuklarımızın dilsel, zihinsel, duygusal, düşünsel ve kişilik gelişimlerine katkı sunan, sosyalleşmelerine yardımcı olan,

Bağımsızlık, özgürlük, barış, adalet, eşitlik gibi değerlere yer veren, kardeşlik dolu güzel bir dünya öneren,

Doğanın önemini hissettiren, yurt ve dünya sorunları ile ilgili duyarlılık geliştiren,

Aklı kullanmanın, eleştirel yaklaşmanın, analiz ve sentez yapmanın gerekliliğini belirten, yetenek ve becerileri geliştiren, yaratıcı gücü harekete geçiren,

Estetik bir anlayış oluşturan kitapların katalogda yer almasını gerekli gördük.

DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ

Tuttuğumuz notlardan, bilim insanları ve yazarların katkılarından yola çıkarak, yaş gruplarının özelliklerini dikkate alarak kitapları değerlendirmek için ölçütler oluşturduk. Daha sonra türlere göre ölçütler oluşturmanın daha doğru olacağını düşündük. Hem ölçütler oluşturduk hem okumaları sürdürdük. Ölçütleri gözden geçiren, düzeltmeler yapan bilim insanı ve yazarlar oldu.

KİTAPLARI NASIL EDİNDİK?

Tek tek dolaşarak 60 yayınevi ile görüştük. Projemizi anlatıp 40 yayınevinden karşılıksız 2000 kitap edindik. 1000 kitabı da almak üzereyiz.

KİTAP OKUMA, DEĞERLENDİRME, YAŞ GRUPLARINI BELİRLEME

Okuma grubunu, okuma alışkanlığı olan öğretmenlerden oluşturduk. Okulöncesi, ilköğretim ve lise öğretmeni arkadaşlar, kendi alanlarına yönelik kitapları okuyor, ölçütlere göre değerlendiriyorlar. Kitabın hangi yaş grubuna uygun olduğunu belirlerken bir de tanıtım yazısı yazıyorlar.

Elinde şiir kitabı olan bir öğretmen düşünelim. Şiirleri değerlendirirken hangi ölçütleri göz önünde tuttuğuna bakalım.

İşte o ölçütlerden bir kaç:

ÇOCUK ŞİİRİ ÖLÇÜTLERİ

Şiir, çocuğun zihninde “yeni anlamlar, yeni çağrışımlar, yeni tasarımlar, yeni duygulanımlar doğurmalıdır.” (M. C. Anday) dilini kullanma becerisini geliştirmelidir.

Çocuklara yönelik şiirlerde çocukların ilgi, ihtiyaç ve dil düzeyi göz önünde bulundurulmalı, duygu ve düşünceler, çocuğun dünyasına uygun bir söylem içinde dillendirilmelidir. Şiirler yapay ve çocuksu olmamalıdır.

Şiirler, konularını çocuğun yaşam gerçekliğinden ve yakın çevresinden almalıdır. Doğa olayları, doğadaki nesneler (kuşlar, çiçekler, böcekler vb.) konu edilmeleridir. Şiirler, çocuğun doğayı tanımasına yardım etmeli, günlük yaşamda gördüklerinin ve bildiklerinin değişik yönlerini keşfettirmelidir.

Öfke, kin ve düşmanlık içeren metinler, çocuklara şiir diye sunulmamalıdır. Çocuk şiirleri sevgi, dostluk, dayanışma, barış ve özgürlük gibi evrensel temaları işlemelidir.

Şiirin çocuklarda yarattığı çağrışımlar, anlamlar ve duygulanmaların yetişkinlerden farklı olduğu, çocukların şiirden yetişkinler gibi bir estetik tat almadığı unutulmamalıdır. Şiirler yetişkin bakış açısını yansıtmamalıdır. Çocuk şiirde kendi bakış açısını bulabilmelidir.

Şiir, çocuğun dünyaya bakışını zenginleştirmelidir.

Çocuk, şiirde verilen anlamı zihninde canlandırabilmeli veya farklı yorumlayabilmelidir.

Bilgi aktarma işlevini yerine getiren ve belli kalıplarla sunulan türün şiir değil, manzume olduğu unutulmamalıdır. Çocukların yaşamı boyunca şiirden uzak kalmasına yol açan manzumeler onlara şiir diye sunulmamalıdır.

Okul öncesi dönemde şiir, çocukta oyun çağrışımı yaratmalıdır. Şiirin sessel yapısı, çocuk oyun ilişkisi düşünülerek biçimlendirilmelidir. Şiir, çocukları öncelikle sesiyle kendisine çekmelidir.

“Okul öncesine seslenen şiirler kısa dizelerden oluşmalıdır. Şiirin sesi çocuğu etkilemelidir. Dizelerdeki sözcüklerin yarattığı ses örtüsü (ritim) kulağa hoş gelmelidir. (...) Çocuklar, şiirdeki anlamı tam kavramasalar bile, ses örüntüleriyle yaratılan müzikal özellik, şiirin bellekte kalıcılığını sağlamalıdır (Sedat Sever)”

Cansız varlıklar kişileştirilmelidir.

Gülmece içeren şiirleri, anaokulu ve ilköğretimin birinci kademesindeki çocukların çok sevdiği unutulmamalıdır.

Şiirde, masal dünyasına ait simgelere yer vererek çocukların hayal gücünü geliştirmeli, merak duygusunu arttırmalıdır.

Peki, öğretmenimiz şiir kitabının resimlerini değerlendirirken hangi ölçütleri kullanıyor? İşte onlardan da birkaç örnek:

ÇOCUK KİTAPLARINDA RESİM

Resimler, bakma sonrası görülen anlamın ilerine geçmeli: izleyiciyi, resmi yapan sanatçının gerçekliğine (iç dünyası, dünyaya ve sanata bakış açısı vb.) ulaştırmalıdır. Bunun için resimler estetik kaygıyla üretilmeli, çocukların yaşamında da görsel ve estetik uyaran olmalıdır. “Çocuk kitapları resimli olmalıdır. Çocuklar kitaplara bakarken (...) çizgi, şekil, renk uyumu ve kompozisyon gibi estetik değerleri edinmelidir (Serpil Ural).”

“Çocuk kitaplarında resimler, çocukları çizmeye istekli kılacak, onların kendilerini bu yolla ifade etmelerine, üretmelerine, sevmelerine ve duyum-samalarına olanak sağlayacak bir sanatçı duyarlılığıyla resmedilmelidir.” (Ayhan Özer)

Resimler, yazarın sözle anlattığını görsel olarak net bir biçimde yansıtabilmeli, dilsel kurguyu tamamlamalı, “bazen de metne yeni anlam katan estetik bir uyaran” (Sedat Sever) olmalıdır.

Çizilen karakterler metnin içeriğine uygun olmalı, yazarın dili ile çizerin dili birbirini tutmalı, “söz ve göz kardeşliği” (Güven Turan) kurulmalıdır.

Resimler, çocuğun öğrenme ihtiyacını karşılayarak kavram dünyasını zenginleştirmeli, onları metin üzerinde düşündürmeli, heyecanlandırmalı, yaratıcı güçlerini harekete geçirmelidir.

Resimler, çocukları düşsel yolculuklara çıkarmalıdır.

Resimler, çocuğun hayal gücünü geliştirebilmesi için, hem resimlerdeki görüntülerle gerçek görüntüler arasında, hem de resimlerle metin arasında bağ kurmasına olanak sağlamalıdır. Kitaplardaki resimlerle hayatta gördükleri arasındaki uyumsuzluğun, çocukta güven duygusunu sarsacağı ve olumsuz anılara dönüşebileceği unutulmamalıdır. Çocuğu okumadan soğutacağı için anlaşılmayan, metinle anlam ortaklığı bulunmayan resimlere kitaplarda yer verilmemelidir.

Resimler, kitabı, çocuk için istenir, merak edilir kılmalı; kitabı bir eğlence objesi olarak da algılamasını sağlamalı. “Çocukların dağınık olan ilgilerini bir noktada (resimde) yoğunlaştırabilmelidir.” (S.Sever)

Kitaplardaki resimler fotografik bir yaklaşımla değil, çocuk bakış açısıyla yapılmalıdır. Kitaplarda yer alacak resimler, çocukların kendi yaptıkları resimler değil, sanatçı resimleri olmalıdır.

Çocuklar, resimlerdeki nesneleri ve öteki anlatımları dolaysız olarak kavrayabilmelidir. Resimler, çocukların birbirleriyle ve yetişkinlerle iletişim, etkileşim ve paylaşım aracı olmalıdır.

“Resimli kitabın tasarımında (...) resim ve yazının birbirlerini destekler ve etkisini artırır bir şekilde bir araya getirilmesi sağlanmalıdır. Görsel bütünlüğü sağlamak için, açılmış iki sayfa bir arada tasarlanmalı, yazının rahat okunmasına önem verilmeli, çocuğun ilgisini diri tutmak için de resimler özellikle sağ sayfada yer almalıdır. Kolay okunabilmesi için yazının puntosu çocuğun

yaşına uygun düzenlenmelidir. Yukarı aşağı çıkıntıları büyük harflere göre daha iyi okunurluk sağladığından metinde küçük harfler kullanılmalıdır.

Sayfa tasarımında yazının resim üzerine basılması düşünülüyorsa, rahat okunabilmesi için zeminle yazı arasında yeterince ton ve doku farkı olmalıdır. “ (İsmail Kara)

Resim ve yazının birbirini ezmemesine dikkat edilmeli. “Görsel öğeler (resimler) o sayfada anlatılanlarla ilgili olmalıdır.” (S.Sever)

Kitaba ilgi, kitabın kapağıyla başladığı için, çocuk ön ve arka kapaktaki resimlere göz attığında, kendisinde merak duygusu uyanmalı. Resimler çocuğa “Önce ‘Ne Güzel!, sonra ‘Bakalım içinde ne varmış? Dedirtecek kadar ilgi çekici olmalıdır.” (Serpil Ural)

Resimler, çocuklarda, dinledikleri bir öyküyü resimlerine bakarak “okuyabilmeli”dir. Okul öncesi çocuk kitaplarında resimler, çocuğun zihninde anlam yaratabilecek kadar somut, ancak hayallerini besleyecek kadar kışkırtıcı ve heyecan verici olmalıdır.” (Belma Tuğrul-Nihal Feyman)

“Okul öncesi ve okumaya yeni başlayan çocuklar için hazırlanan kitapların dörtte üçü resim, dörtte biri yazı; 8 yaşın üzerindeki çocuklar için hazırlanan kitapların dörtte ikisi resim, dörtte ikisi yazı olmalıdır. 10 yaşın üzerindeki çocuklara yönelik bir kitabın, dörtte biri resim, dörtte üçü de yazı olması gerekir. İlköğretim 6.sınıftaki öğrenciye verilecek bir kitap; resim, yerini yazıya bırakması uygun olur. (Sedat Sever)

KİTAP RAPORLARI (ÇİZELGELERİ) NASIL DEĞERLENDİRİLMEKTEDİR?

Her kitap için bir rapor tutulmaktadır. Raporlar komisyonlarda değerlendirilmektedir. Bu komisyonlar:

Okulöncesi Komisyonu: Anasınıfı öğretmenlerinden oluşuyor.

İlköğretim I.Kademe Komisyonu: İlköğretim I.Kademe öğretmenlerinden oluşmaktadır.

İlköğretim II. Kademe Komisyonu: İlköğretim II. Kademe öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Lise Komisyonu: Lise öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Komisyonlar, ölçütlere uygun kitapları seçip ayırmakta, tanıtım yazılarındaki eksiklikleri tamamlamaktadır.

SİTEDE YAYINLAMA

2008 Ekim’inde ölçütleri, katalogda yer alacak kitapları, Eğitim Sen’in sitesinde kamuoyunun eleştirisine açmayı hedefliyoruz. Gerek ölçütlerimizde, gerek seçimlerimizde eksik ve yanlışlar varsa bunlar belirtilmelidir, bize iletilmelidir. Belirtilsin, iletilsin ki biz de onları düzeltme fırsatına erişelim.

KİTAP KATALOGU NASIL OLACAK?

Katalogu, Ocak ya da Şubat ayında yayımlamayı amaçlıyoruz. Katalogu ilk bölümde okuma ölçütleri, ikinci bölümünde bu ölçütlere göre seçilmiş yaş grupları ve türleri belirlenmiş kitaplar bulunacak; bulunacak; her kitabın yanında küçültülmüş ön kapak fotoğrafı, kitabın, yazarın, yayınevinin adı, basıldığı yer, tarih ve kısa tanıtım yazısı yer alacaktır.

KATALOGUN GÜNCELLENMESİ

Katalogun güncelliğini koruması için her yıl yeni çıkan kitaplarda uygun bulunanlar ek listeye kataloga eklenmelidir.

EĞİTİM PROGRAMLARINDAKİ TEMALARA GÖRE OKUMA PROGRAMLARI

Yapılması gereken ilk iş, “Kitap Katalogu’nun çıkarılması ise, ikinci iş, “Eğitim Programlarındaki Temalara Göre Okuma Programları” hazırlamaktır. Katalogdaki kitapların okulda işlenen konularla ilişkilendirilmesi gerekir. Uzmanlardan ve Eğitim Sen’li öğretmenlerden oluşan çalışma grupları, bu programları hazırlamalıdır.

KİTAP OKUMAMA NEDENLERİ, KİTAP SEVGİSİ ve OKUMA ALIŞKANLIĞI EDİNDİRME YÖNTEMLERİ

Yapılması gereken son iş ise, öğrencilerin kitap okumama nedenlerini bulup çıkaracak, onlara kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı edindirecek yöntemleri belirleyecek bir sempozyum düzenlemektir.

Sıraladığım bu üç işin tamamlanıp bütünsellik içinde uygulanması, uygar bir toplum yaratma yolunda önemli bir adım olacaktır.

KİTAPLA İLK TANIŞMA

Nuray Gürol*

Çoğumuz kitapla ilk tanışmamızı hatırlamayız. Aslına bakarsanız kitapla tanışmanın belirlenebilir bir zamanı da yoktur. Bazıları bebek yaşta kitapla tanışmışken, bazıları ilk defa kendi ders kitapları ile bu maceraya başlamış olabilir.

Kitabın insan hayatına girişi kendisi dışında pek çok etkene bağlıdır. İçinde yetiştiği aile, yaşadığı çevre, değer yargıları, inanışları ve daha pek çok etken. Kitap okumak olgusu tüm bunların içinde şekil alarak vazgeçilmez bir tutkuya dönüşeceği gibi, birden bire kitaba karşı tepki ve uzaklaşmaya da dönüşebilir. Bu nedenle bilinçli toplumlarda kitapla tanışmanın yaşı oldukça aşağılara çekilmiş, ve tüm yaşamın kitap bilgisi ile harmanlanmasına ayrıca önem verilerek, fertlerin bu bilinçte yetiştirme sistemleri içinde olması için çalışılmıştır.

Toplumun kitap okuma ve okuduğunu öğrenerek günlük hayata katkılı hale getirme bilincini kazanmasını sağlamak öncelikle toplum ve eğitim bilimcilerin işi olsa gerek. Ancak bizler de toplumun en küçük birimleri, aileler olarak bu konuda en az bir toplum bilimci ve eğitimci olarak bilinçli olmalıyız.

Çocuklarımız, geleceğimizin yöneticileri, iş adamları, üreticileri, emekçileri olacaklar. Geleceğimiz elimizde şekillenirken elbette bizlere bu konuda önemli

* Avukat, Öğrenci Velisi

görevler düşmektedir. Kendine güvenen, hayatın henüz başında olmasına karşın yine hayat hakkında bir fikri olan, kendi yaratıcılığını keşfetmiş başarılı olduğu konularda yaratıcılık sınırlarını zorlayan çağdaş çocuklar yetiştirmeye çalışacağız.

Kitabın, kitap okumanın bir çocuğun hayatına katacağı sayısız keyif ve beceri olacaktır. Çoğumuz çocuklarımıza ilk kitaplarını henüz “anne- baba” demeyi öğrenmeden alırız. Bunlar renkli kocaman masal kitaplarıdır. Çünkü hepimizin çocukluğunda anlatılan, tadı damağımızda kalmış, unutamadığı bir masalı vardır. İlk heyecanımızla bu masalı çocuklarımızla paylaşmak isteriz hemen. Onlar dizimizin üzerinde otururken biz kitabı okuyacak, ufaklık ise sayfalarındaki resimlere hayran hayran bakacaktır. Fakat o da ne? Kızımız yada oğlumuz bu masalla hiç ilgilenmemektedir. Kitabı küçücük elleri ile evirip çevirmeye çalışır. Bizim okumamıza izin vermeyip kendisi dokunmak ister. Fakat muhakkak ki ona ağır gelir ve taşıyamayıp elinden bırakır. Bizim çocukluğumuzun masalı, yavrumuz tarafından bir kenara atılır, onun yerini hemen bir düdük yada plastik bir oyuncak alır. Bu anne yada baba için ne büyük hayal kırıklığıdır.

Oysa belki yapılması gereken, sevdiğimiz masalı okumayı biraz daha ileriki yaşlara erteleyip, daha çocuğun yaşına ve gelişimine uygun kitaplar almaktır. Bana kalırsa çocuğun kitapla tanışma yaşı belirlenemez. Ama muhakkak olabildiğince erken olmalıdır. Çocuk henüz bebekken dış dünyayı tanımaya çalışırken bunu kitaplar aracılığı ile gerçekleştirmesine izin verin. Örneğin sesleri, müzikli kitaplarla tanışın. Dokunmayı, kumaş sayfalı kitaplarla öğrensin. Şekilleri, hayvanları büyük resimli küçük ellerine sığabilecek kitaplarla keşfetsin. Dış dünya ile tanışmaya başlayan çocuğunuza görselliği ön planda olan, sesli müzikli kitaplar alarak hem kitabı, hem de öğrendiği kavram ve nesneleri aynı anda hayatına sokmaya çalışın. Bol resimli basit kelimelerle somut cisimleri içeren kitaplar almaya yada yapmaya çalışın. Kendi kitaplarınızı kendiniz oluşturmaya çalışabilirsiniz mesela. Örneğin becerikli anneler, kumaşlardan hayvan figürleri yapıp kitap formatı haline getirebilir. Hayal gücü yüksek babalar bu hayvanlarla ilgili sayısız güzel hikaye anlatabilir.

Birlikte yapılan resimler, dergilerden kesilen şekillerden öyküler kurulabilir. Zamanla bu tatlı bir oyun haline gelecek ve çocuğunuz muhakkak ki sizi örnek alacak, birgün bir hikaye de o yaratacaktır. Böylelikle çocuğunuz kitabı hayatının öncelikli ve vazgeçilmez bilgi kaynağı olarak kabul edecektir. Hayatının her aşamasında ondan faydalanmayı haz almayı daha küçücükken öğrenmiş olacaktır.

Kitaplarla her karşılaşma çocuk için bir şölen havasında olmalıdır. Dar vakitlerde çocuklar ağlamasın, oyalansın diye eline kitap verilmez. Daha ilk günden itibaren tıpkı uyku, beslenme, oyun gibi okumaya da zaman ayrılmalıdır. Anne ve babanın hatta diğer kardeşlerin çocukla en ileri paylaşımlarından biri birlikte kitap okumak olmalıdır. Bebeklik döneminde okuyucu ve anlatıcı anne yada baba olsa da ileri dönemde okuyucu ve anlatıcı rolleri değiştirilmeli ve adeta oya gibi hikayeler işlenmelidir. Çocukla karşılıklı fiziksel ve sözel paylaşım sağlanmalı kitaptan azami kazanımın sağlanmasına çalışılmalıdır.

Oğlumuz yada kızımız, biraz daha büyümüş 4-5 yaşlarına gelmiştir artık. Hani şu çok sevdiğimiz ve çocuğumuzla henüz paylaşamadığımız masal kitabımız vardı ya ? Bel ki şimdi bu paylaşımı yaşamamın tam zamanıdır. Dizimizin üzerine oturmuş, kocaman gözlerini açarak kitaba bakan kızımıza Külkedisi'nin maceralarını yada oğlumuz Pinokyo'nun yaramazlıklarını okurken, bizde yeniden çocukluğumuza dönüveririz. Masallar zaman dilimine sığdırılmaz ve boyutsuzdur.

Yüz yıl önce küçük bir çocuğun dinlediği bir masal, bu gün hala anlatılıyor ve çocuklar tarafından dinleniyorsa bundan olsa gerek. Bizlerde bundan faydalanmalı masalları geçmişten geleceğe taşımalıyız. Nasıl mı? Birlikte okuduğumuz bir masalın sonunu yeniden, fakat bu defa Dünya'da değil Mars'ta hayal edebiliriz. Böylelikle beğenmediğimiz sonu değiştirebilir, yada yeni bir başlangıç yazabiliriz. Bu nedenle seçtiğimiz kitapların yeni hikayelere açılımının kolay olmasına dikkat etmeliyiz. Zira çocuklarımız bizlerden daha hayalperest olacaklardır. Hayallerini destekleyecek, yaratıcılıklarına katkıda bulunacak kitaplar seçmeye artık dikkat etmeliyiz.

Bu evrede sadece masallar değil, küçük hikayelerde çocuklarımızın ilgisini çekecektir. Çok yaramazlık yapan oğlumuz kendisini yaramaz bir tavşan hikayesinin kahraman olarak görebilecek ve onun başından geçenlerden ders alabilecektir. Çok az yemek yiyen kızımız, mikroplarla meyvelerin savaşında büyük bir ihtimalle meyvelerden yana olacaktır. Günlük yaşamda karşılaşılan pek çok küçük olay küçük hikayelere dönüşecektir. Artık çocuklarımız kendilerine sıcak gelen kitap kahramanları ile kendilerini özdeşleştirmeye çalışacaktır. Bir süre sonra onlara okumaya çalıştığımız masal, hikayeleri kendileri anlatacaklardır. Bu dönemlerinde sıkılmadan onları dinlemek gerekir. Okuduklarını düşündükleri hikaye de onlarla birlikte şaşımak, onlarla birlikte gülmek ve hüzünlenmek gerekecektir. Bırakın geceleri onlar sizleri uyutsun.

Kızım ana okuluna başladığında artık onun biraz hassas bir yapısı olduğunu, fakat durağan olmadığını ona kendisini heyecanlandıran, merak uyandıran hikayeleri okurken daha çok eğlendiğini fark etmiştim. Artık kitapçılarda daha fazla vakit geçirir olmuştuk. O gün kitap almasak ta çocuklara ayrılan köşelerde merak ettiği kitapları incelemesini izliyor, bir dahaki sefere alacağımız kitapları belirlemeye çalışıyorduk. Bizler büyük şehirlerde yaşayan insanlar olarak pek çok konuda şanslı değiliz, ancak istediğimiz iletişim araçlarına kolayca ulaşabiliyoruz.

Kendimiz için, çocuklarımız için her türlü yayına rahatça ulaşabiliyoruz. Sanırım sadece bu konuda kendimizi büyük şehirde yaşamaktan dolayı şanslı hissetmeliyiz. Artık büyük yayın evleri ve kitapçılarımız, kütüphanelerimiz var. Buralarda çocuklarımızla birlikte daha fazla zaman geçirmeliyiz diye düşünüyorum. Zira çocuklar küçük yaşta bilgiyi edinme, ilgi alanı belirleme ve seçme yetilerini buralarda daha rahat kazanacaklardır. Okuma yazma öğrendiklerinde en çok buralarda vakit geçirmekten hoşlandıklarını göreceksiniz. Çocuklarınız buralarda kitapları incelerken sizde onların ilgi alanlarını keşfedebilirsiniz. Tatlı yönlendirmelerle ilgi alanları içerisinde akıcı dille yazılmış, ticari kaygıdan uzak, görselliği gösterişle karıştırmayan, içerik sahibi yayınlara ilgisini çekmeyi başarabilirsiniz. Elbette popüler kültür etkisi altında kalan çocuğunuzun daha ticari amaçlı ve şaşaalı yayınlardan alma talebi olacaktır. ve elbette sizde bu talebi geri çeviremeyeceğiniz anlar yaşayacaksınız. Ancak bu tür yayınların diğerlerine oranının artmamasına özen göstermek gerekir.

Çocuklar için yazılan kitaplarda onların rahatça kavrayabileceği somut olaylardan bahsedilmeli diye düşünüyorum. Tanımlanamayan soyut kavramlar, (örneğin doğum, ölüm ruhlar alemi vs...) çocuğun tanıyıp anlamadığı kavramlar çocuğun kitabı sevmesine, anlamasına engel oluşturmaktadır. Bu nedenle çocukların anlayabileceği somut vakalardan kurulu kitaplara yönelmek daha doğru olacaktır. Bütün kitaplar sonsuz mutluluk vaat edemez. Tüm masallar prens ve prenses masalları değildir. Tıpkı hayatın içinde olduğu gibi masallarda, hikayelerde yoksulluk, açlık, mutsuzluk üzüntü vardır. Önemli olan bunların çocuklara sunuluşudur. Hepimiz Küçük Prens kitabını okuduk. Kitabın sonunu biliriz. (Henüz okumayanlar için söylemeyelim.) Ama sonun sunumu o kadar farklıdır ve sanatsaldır ki bize göre küçük prensimiz gezegenine döndü ve hala orada yaşamaktadır. Bu farkı yakalamak ve çocuklarımıza bu farkı taşıyan kitaplar sunmak asıl sorumluluğumuzdur.

Kızımın sınıfında okuma saatlerinde “Şeker Portakalı” kitabı okundu. Okuyanlar bilir koyu bir yoksulluk anlatılır kitapta okurken insanın yüreği sızlar. Ama anlatılanlar insanı yine de sıkmaz. Acıklı söylemden uzak bir dille yazıldığından yokluğu ve yokluğun getirdiklerini tebessümle karşılırsınız. Ve kitabın kahramanındaki saf yaşama sevinci sizi de sarar. Kitap bir yetişkin tarafından bu şekilde yorumlanabilir. Ancak kitabı ve yazarı farklı kılan, dokuz yaşındaki bir okuyucuya da aynı şekilde hitap etmesidir. İşte bu nedenle çocuklarımız için seçeceğimiz eserlerde kuvvetli ve fakat yaşlarına uygun edebi dilin kullanılmasına ayrıca dikkat etmek gerektiğini düşünmekteyim. Bu yolla kendilerini her ortamda ifade edebilecekleri yazılı ve sözlü dili kullanmayı öğreneceklerine inanıyorum.

Çocuklarımıza kitap seçmeden önce onları tanımak, ilgi alanlarını keşfetmek, ruh halini tahlil etmek belki de en önemli husustur. Sayısal zekası baskın bir çocuğa ağır bir dille yazılmış, uzun tasvirlerle dolu bir kitap hitap etmeyeceği gibi, görsel zekası baskın bir çocuğa da hiç resimsiz bir kitap okutamazsınız. Okuma yazma öğrenmiş olan çocuğunuzun yetilerini ve ilgi alanlarını tespit ederek kitap seçiminde bu hususları göz önüne almalıyız.

Çocuk için her kitap bir maceradır. Okurken keyif alınması gereken bir macera. Bırakın çocuğunuz okusun. Okuduğu kitabın beğendiği bölümlerini anlatsın. En beğendiği şairin şiirlerini ezberlesin. Okuduğu kitabı size tavsiye etsin. Siz de okuyun. Sonra onunla paylaşın. Olumlu olumsuz eleştiriler yapmasına izin verin. Tıpkı ailenizin bir ferdi gibi kitap hep yanınızda olsun. Okudukça öğrenen, öğrendikçe düşünen, düşündükçe sorgulayan, ve sorguladıkça doğruyu yanlış ayırt etmeyi öğrene yeni bir nesle ihtiyacımız var.

V. ÇOCUK BULUŞMASI*



* Bu bölümdeki “Proje Sunumu” ve “Çocuk Forumu”nun video kayıtlarının çözümleme ve düzenlemesi Akif Coşkun tarafından yapılmıştır.

MINİ DİNLETİ



Burcu Atmaca, Tolga Yücel, Koray Elmalı

ANMA



Oya Karabük, Baran Afacan, Sevcan Kutlu

I

Erdal Öz...

Bir insan, bir yazar, bir yayıncı, bir aydın, bir çocuk...

-Evet, bir insan: İnsanın güzel şeyler yaptığını gösteren bir insan. Çocukları, kitapları, çiçekleri seven bir insan

-Bir yazar: Her yazdığıyla çevresini yeniden keşfe çıkan bir yazar. O çevrede, öyküler, şiirler, kediler, kuşlar, odalar, uçurtmalar vardı; türküler, cam kırıkları, kar sesi vardı.

-Bir yayıncı: Erdal Öz, hem yazdı hem de başka yazarların kitaplarını yayımladı. Can Yayınlarında Homeros'tan Dede Korkut'a, masallardan efsanelere şiirden romana dünyanın çeşitli yerlerinden yazarların kitaplarını yayımladı.

-Evet, bir aydın: Çevremizde olup bitenleri görmemiz ve unutmamamız için de yazdı; kitaplarına güller koyup; defterine kuş sesleri doldurdu. O güller ve kuş sesleri hem onun hem ülkemizin anılarıyla.

-Bir çocuk: Çocuk olmasa, bilmeceleri, masalları, balonları, uçurtmaları, resimleri, kuşları o kadar sever miydi? O kadar çocuk kitabı yayımlar mıydı?

II

-Yazarlar, dünyayı genişletirler; okurları için daha bir büyür dünya.

-Erdal Öz de öyle yaptı, yazdıkları ile okurlarının içindeki dünyayı daha bir genişletti.

-Ona güller sunuyoruz; kırmızı güller... Kitaplarının gülleri hiç solmasın diyerek...

Metin: Aydın Afacan

PROJE SUNUMU

‘KENDİ KİTABINI YAZMAK...’



Merhaba arkadaşlar, ben Sümeyye Nur ÜNSAL. 29 Ekim İ.Ö.O. 4/C sınıfı öğrencisiyim. Sınıf arkadaşlarım adına, öğretmenimiz Akif COŞKUN eşliğinde yürütmüş olduğumuz “Kendi Kitabını Yazmak” projemizi ve bu proje sonunda çıkardığımız deneme ve şiir kitabının yolculuğunu anlatacağım. Bu çalışmanın bizlere neler kattığını sizlerle paylaşacağım.

Biz sınıfça, çocuk kitapları okuyor ve bunları paylaşıyorduk. Bazılarını eleştiriyor ve beğenmiyorduk. Bazıları ise çok hoşumuza gidiyordu. Bu arada deneme yazıları ve şiirler yazıyor, bunları bir dosyada biriktiriyorduk.

Her şey Aleyna arkadaşımızın sınıfta “Neden kendimiz bir kitap çıkarmıyoruz?” sorusu ile başladı.

Öneri kabul edildi. Aramızdan, benim de içinde olduğum sekiz arkadaşımızı sürecin sorumlusu olarak seçtik.

Bizler neler yaptık?

- Onlarca yazı ve şiir okuduk. Tartıştık. Örnek yazıları sınıfımızla paylaştık. Karşılaştırmalar yaptık.

-Arkadaşlarımızca yazılan yazıları topladık ve dosyaladık.

-Haftada bir gün, okul sonrası öğretmenimizle çalıştık ve yazıları değerlendirdik.

-Düzeltilmeler için yazı sahipleriyle konuştuk ve yazılara son halini verdik.

-Kitabımızın tasarımını yapıp, basıma hazırladık.

Böylece altı ay geçti. Yorucu geçen günler içinde, neşeli anlarımız olmadı değil tabî ki de...

İşte kitabımızda yer alan yazılardan bir örnek...

İrem, kitabımızın kapak resmini yaptı. Kitabımızın basılmasıyla birlikte küçük bir şenlik düzenledik. Velilerimize ve okul öğretmenlerimize tiyatro

BEYAZ BİSİKLET

Onun beyazlığı bir inci kadar parlak. Sağ kolunun yanındaki aynası, güzelliğini yansıtıyor adeta. Atan zincir sesleri bir şarkı kadar mükemmel. İnsan durmak bilmez ki bu bisiklet olunca. Sabahtan akşama kadar pedal çevirir durur. Yanına bağlanmış olan kurdeleyi çıkaramaz ki insan. Çıkaracağım dersin gözüne bağlanır, hayran olursun. Yakınına gidince kalbin küt küt atar. Ya o çingirak sesleri.

Dinleyin duyacaksınız.

M. İrem AYDIN

eşliğinde kitabımızın tanıtımını yaptık. İsteyen arkadaşlarımıza kitaplarımızı belli bir ücret karşılığında sattık. Arkadaşlarımızın ilgisi çok yüksek oldu.

Şimdi de en önemli noktaya geldik.

Peki bu çalışma bize neler kazandırdı?

- Sınıfın kitap okuma ve kendi kitabını yazma konusundaki düşünceleri ortaya çıktı. Kitabı sınıfça çıkardığımız için ayrıca gururlanıyoruz.

- Kitabın içindekileri arkadaşlarım ve ben yazdığım için, şu anda kendimizi minik bir yazar olarak görüyoruz.

- Yazma işinin ciddi bir çalışma gerektirdiğini gördük.

- Bu faaliyet sayesinde kitap okumanın önemini daha çok kavradık.

- Çocuk kitaplarını artık daha dikkatli okuyoruz.

- Kitap içindekileri ve yazarları eleştiriyoruz. Nasıl olması gerektiğini biliyoruz.

- Beğendiğimiz kitapları birbirimize öneriyoruz.

- Okuma zevkini yaşıyor ve okuduklarımızla dünyamızı büyütüyoruz.

- İleride ne olacağımız konusunda hedefimizi belirledik bile.

Ve mutlu son...

Hepinize, beni dinlediğiniz için teşekkür ediyorum.

‘DOĞAÇLAMA: BİR OKUMA ÖYKÜSÜ’*

Evrin Erdoğdu:

“Kitapların içinde neler aradığımızı biz burada kendi dilimizce anlatmaya çalıştık... Çocukların okumalarını istiyoruz. Ama gelin biraz da çocukların gözüyle, çocukların diliyle düşünmeye çalışalım.”

Oynayanlar: Mertcan Yazıcı, Berfin Gümüş, Berivan Doğan, Tolga Yücel, Emre Deniz Bozkurt, Ceren Su Çolak, Özge Su Kamalı



* **Hazırlayan ve Yöneten:** Evrin Erdoğdu... Dramatizasyonda Nazım Hikmet’in “Sevdalı Bulut”u; Antoine de Saint-Exupéry’nin “Küçük Prenses”i ve Samed Behrengi’nin “Küçük Kara Balık”ından yararlanılmıştır.

FORUM*: “ÇOCUKLAR ÇOCUK EDEBİYATINI VE OKUMA KÜLTÜRÜNÜ TARTIŞIYOR”

Video Çözümleme ve Düzenleme: Akif Coşkun



“Merhaba arkadaşlar,

Sizlerle düşüncelerimi paylaşmak istiyorum. Bence aileler çocukları için bazı şeylere katlanmak zorundalar. Öncelikle çocuklarını okumaya teşvik etme ve kendileri de okuyarak onlara örnek olma... Böylece çocuklar okumanın o müthiş tadını alacaklar ve ellerine aldıkları kitapları bitireceklerdir. Ama okuma deyince aklımıza sadece kitap gelmemeli. Gazete olur, dergi olur ya da başka yazılı kaynaklar olabilir. Bunları da okuyabilirler. Beğendikleri her şeyi aralarında paylaşabilirler.”

“Şimdi arkadaşlar, şöyle bir sorun var. Dershaneydi, okuldu derken okumaya zaman ayıramıyoruz deniyor. Ama aslında insanlar zamanlarını kendileri yaratırlar. Kitap okumak için de elbette zamanımız var. Bu konuda düzenleme yapabiliriz. Velilerimizin kitap okumuyorlar. Ancak eğer onlar kitap okumuyor-

* **Forumu Yönetenler:** : Necla Arslan, Nalân Coşkun, Nuray Özcan... (Forumda çocuklar tarafından dile getirilen görüşler olduğu gibi aktarılmıştır. Konuşan çocukların bir bölümü adlarını söylemediği için metinde de ad kullanılmamıştır.)

larsa bizler onlara örnek olacak davranışı gösterebiliriz. Kitap okumanın sadece okumuş olmak için değil, anlamak için okunması gerektiğini düşünüyorum.”

“Ben, uzun süreden beri kendime şu soruları soruyorum: ‘Neden büyükler çocuk kitapları okumuyorlar? Onların dünyalarını neden keşfetmiyorlar?’

Cevabım ise şu: Büyükler dizi izleyene kadar çocuk kitapları okusunlar ve bizim dünyamızı anlamaya çalışsınlar. Böylece ilişkilerimiz daha iyi olacak. Görüşlerim bu kadar. Teşekkür ederim.”

“Ben şöyle düşünüyorum. Yaşıma göre kitaplarda görsel olmamalıdır. Çünkü görseller hayal dünyamı daraltıyor. Yazarlardan bunu dikkate almalarını istiyorum... Bir arkadaşımız kitap okurken değişik düşünceler ve neşeli anlarımız oluyor, demişti. Ancak kitap yazılırken hep neşeli anlar ele alınmamalı, yaşamın zorlukları ve diğer duygular da işlenmeli...”

“Benim söylemek istediklerim kitabın içeriği ile ilgili. Kitap içinde geçen bazı sözcükler var ki bunları çocuklar o yaşta öğrenmemeliler. Bu sözcükler olumsuz etkiler yaratıyor... Yazarların, anlamı bulunmayan sözcükler kullanmamalarını da istiyorum. Ayrıca kitap içindeki görsellere de değinmek istiyorum. Bazı arkadaşlarımız görsel olmamasını istiyorlar. Ben bu görüşe katılmıyorum. Çünkü sonuçta yazının görsellerle desteklenmesi gerektiğine inanıyorum.”

“...Kitap okumak çok önemlidir. Herkes kitap okumalı ve özellikle bunu ailelerinden görmelidir. Ancak bazı çocukların aileleri kitap okumuyor ve doğal olarak çocukları da kitap okumuyor. Bu nedenle önce aileler kitap okumalıdır.”

“İnsanlar boş zamanlarında kitap okumalıdır diyorlar. Ama kitap boş zamanda okunmaz. Kitap okuma boş zaman etkinliği değildir. Ona özel bir zaman ayrılmalıdır.”

“Çocukların okudukları kitapları beğenip beğenmedikleri konusunda görüşleri alınmıyor. Kitapların sonuna ilgili formlar konulmalı ve bunlar bir şekilde yazara ulaştırılmalıdır.”



“Ben önce kitap okumanın neden önemli olduğunu söylemek istiyorum. İlk başta bizim düşüncelerimizi geliştirir ve birikimimizi artırır... Kitap okumaya zorlanıyoruz. Okullarımızda uygulamaya konulan okuma saatlerinin yararlı olmadığını düşünüyorum açıkçası. Çünkü sırf okumuş olmak için okuyor arkadaşlarımız. Hiçbir arkadaşımız zevk almıyor bu saatlerden, önemini de kavramıyor okumanın. Ben kendimi örnek verebilirim.

Bence kitabın içinde bir değerlendirme formu olmalı. Kitabı beğenip beğenmediğimizi belirleyen sorular olmalı. Çünkü kitabı çıkarıp piyasaya sunuyorlar. Sorgulamıyorlar.

Kitap okuma oranının azlığında okuyucu kadar yazarın da payı olduğunu düşünüyorum. Bir de bazı yazarlar kitabı uzattıkça uzatıyorlar ve sıkılmamıza sebep oluyorlar. Bence iyi kitap uzun olan değil, içinde öz bilgi bulundurandır.”

“Arkadaşlar ben size önemli bulduğum bir şeyi söylemek istiyorum. O da çeviri sorunu. Burada yazarlarla bir sempozyum yapıyorsak, ben onlara şunu söylemek isterim. Kitaplarınızın peşinden gidin. Çünkü kitap tahrifatı had safhada yani. Kitabınızın içindeki bir kelime bile değişse bu saptırmaya izin vermeyin.

Yine görseller dendi. Elbette ki insanın hayal dünyasını geliştirici görseller bulunmalı. Biz o resimlerden bir şeyler görelim ki, onlardan yola çıkarak okumayı sürdürelim. Özellikle küçük sınıflar için.”

“Kitap çevirmenleri çevirileri iyi yapamıyorlar. Çevirilerde bazı eklemeler yapılıyor. Bu nedenle kitapları güvenerek okuyamıyoruz.”

“Bu sene herkesin bildiği gibi karnelerimizde, okuduğu kitap sayısı diye bir bölüm var. Ben kendi karnemde sadece iki rakamını gördüm. Oysa okuduğum kitap sayısı on beşi aşmıştı. Milli Eğitim Bakanlığı onaylı olmayan kitapların sayılmadığını öğrendim. Neden MEB’in önerdiği kitapları okumak zorundayız?(100 Temel Eser) Yazılmış birçok kitap var. Ben Bakanlık onaylı olmayan kitaplardan birçoğunun herkes tarafından okunması gerektiğini düşünüyorum.

Özellikle çocuklar siyasi kitaplardan uzak tutuluyorlar. Biz siyaseti de tanıyacağımıza göre bu tür kitapları okumak istiyoruz.

Ayrıca kitaplar bizim kişiliğimizi belirleyen unsurlardır. Yazarların bu noktayı dikkate almaları gerektiğini düşünüyorum. Yine II. Kademedeki arkadaşlarımızın tozpembe kitapları bir yana bırakıp gelecekteki düşüncelerini oluşturacak kitapları okumalarını istiyorum.”

“Büyüklerimiz neden kendileri kitap okumadıkları halde bizim kitap okumamızı istiyorlar... Ailelerin baskıları çocukları kitaptan so utuyor. Yetişkinlerin kitap okuma konusunda seminer almaları gerektiğini düşünüyorum.”

“Kitaplar çok pahalı.”

“ ocuk kitaplarında dini konularda yönlendirmeler yapılıyor... Sihir, b y  vb. Çocukları çok etkiliyor. Bunların olmamasını istiyorum.”

“Ben konu mamda yazarlara yönelik bir eleştiri yapmak istiyorum. Eleştiri değil de yazar olmayan kişilere bir şeyler söyleyeceğim. Kim oldukları belli olmayan kişiler kitap  ıkarmasınlar. Çünkü yazdıkları kitapların (ki bunlara  ocuk kitabı denemez) biz çocukların düşünsel ve duygusal gücümüze zarar verdiğini düşünüyorum.  ocuk kitabı yazabilecek nitelikte yazarlar bu kitapları yazmalılar...  ocuk kitabı yazabilmenin bir sınırı olmalı.”

“Bence  ocuk kitaplarını çocuklar yazmalı.”

“Bazı kitaplarda sadece doğru şeyler anlatılıyor. Ama yanlış şeyler de anlatılmalı ki, çocuklar hem doğru hem de yanlışları g rebilsinler. Ben bu konuda sizin düşüncelerinizi çok merak ediyorum.”

“ ocuk kitapları    t vermemelidir... Çocukların hayal g clerini geliştirmeli, hep gerçekliği vermek zorunda değil.”

“Bazı kitapların kapağı ve resimleri çok iyi ama içeriği kötü, bazı kitapların ise içerikleri çok iyi ama resimleri kötü; bu sorun çözülmelidir.”

“ ocuk kitaplarının kontrolleri yine çocuklar tarafından yapılmalı. Bir kurul oluşturulmalı ve çalışmalı... Görünen olumlu ve olumsuz yönler not edilmeli.”

“Herkes ailelerin kitap okumasını ve çocukların da onlardan örnek alması gerektiği konusunda g r   ler belirtti. Madem onlar okumuyor, siz okuyup onlara örnek olun.”

“Kütüphaneler geliştirilmeli, sevdirmeli, sayıları arttırılmalıdır.”

“ ocuk kitaplarının kalitesine dikkat edilmelidir. Harfleri silik, kelimeleri yanlış yazılmış, resimleri kötü kitaplar istemiyoruz.”

“ iddeti önlemede kitabın büyük önemi olduğunu düşünüyorum.”

“Ben bir gazete okumuştum. Türkiye’de ihtiyaç listesi sıralamasında kitap 235. sırada yer alıyormu . Uzmanlar bunu açıklamışlar. Türkiye’de kitap okuyan insan sayısı çok azmı , gazete okuyanların da. Bir uyarıda bulunmak istiyorum. İnsanların televizyona ayırdıkları zamandan daha fazlasını kitaba ayırması gerektiğini düşünüyorum.”

“Toplumda eğitim düzeyi artıyor ama okuma oranı düşüyor. Ben bunu anlamakta zorluk çekiyorum.”

“Yaşlılar kitap okuyamıyorlar, onlara kitap okuyabiliriz.”

“Öğretmenim, annem diyor ki bana, kitap oku. Ama ben TV izliyorum. Ama TV izleme yerine kitap okumak daha iyi olur.”

“Kitap kültürümüzü geliştiriyor. Ama yaşlara göre kitaplar evde olmalı... Atatürk'te bu konuda örnekler vermiştir. Bilgi ve hayal dünyamız için kitaplar çok önemlidir.”

“Her türlü kitap okumalıyız. Her şey bilgi değildir. Komik, macera türü vb. kitaplar okunmalı.”

“Arkadaşlarım dediler ki, öğrenciler okumayı sevmiyorlar. Ya da kitabın üzerinde fazla durmuyorlar. Bence bunun bir nedeni var. Toplum olarak neden kitap okumamız gerektiğini bilmediğimizi düşünüyorum. Öncelikle bu soruya cevap bulmalıyız. Öğrenmek için mi, hayal dünyamızı geliştirmek için mi, gezemediğimiz yerleri kitap okuyarak tanıyıp bilmek için mi. Bunların farkında değiliz. Sadece kitap okumuş olmak için okuyoruz.

Bir şey daha eklemek istiyorum. Eğer bir okul, kütüphanesi için bir şey yapmamışsa, okul için hiçbir şey yapmamış demektir. Ayrıca okul bizim eğitim gördüğümüz yer. Eğer kitabın önemi okullarda iyi aşılanırsa o zaman kitap okumayı daha çok seveceğimizi düşünüyorum.”

“Arkadaşlar okuma kültürü ile ilgili görüşlerimi sizinle paylaşmak istiyorum. Tabii ki herkes okusun, okumak çok güzel ama. Şu an bir kitapçıya gittiğimizde güzel güzel kitaplar görüyoruz. Fiyatı 14 TL. Bazı ailelerin durumu bunları almaya uygun değil. Bu, bizleri korsan kitaplara yönlendiriyor. Kitap fiyatları düşürülmeli. Böylece daha çok kitap okunacağını düşünüyorum.”

“Bence insanlar kitabı sevmiyor. Ben iki yıldır bunun nedenini araştırmaya çalışıyorum. Bunun nedeni bazı insanlar kitabı yazılarla dolu sayfalar olarak gördükleri için, kitabı hiç önemsemiyor ve sevmiyor. Bunun yerine kitabın içindeki maceraları ortaya çıkarabilirlerse kitabı seveceklerini düşünüyorum.”

“Ben iki şey söylemek istiyorum. Birincisi, bazı arkadaşlarımız kitap okumuyor. Bu nedenle de aileler çocuklarına baskı uyguluyorlar, kitap okusun diye. Bunları çoğu zaman duyuyorum. Aileler baskı yerine, çocuğu ödüllendirerek yönlendirme yapmalı. Bir şey daha, ailede bir kitap okuma saati oluşturulup, belirlenen saatte kitap okunmalı. Böylece ailede okuma yerleşebilir.”

RİTİM GÖSTERİSİ



*Taylan Berkan Demirtaş, Emre Deniz Bozkurt,
Oğulcan Canitez, Onurcan Çakmak*

KİTAP ARMAĞANI



Sevim Ak, etkinliğe katılan çocuklara kitap armağan ederken...

Sempozyuma ve çocuk buluşmasına gelen bütün çocuklara ve gençlere düzeylerine uygun nitelikte kitaplar dağıtıldı.

TEŞEKKÜR



Teşekkür Afişi: Kitap armağanına katkıda bulunan
Can Çocuk, Kök, Paydos, Tudem ve Uçanbalık yayınevleri
ile yazarlar Sevim Ak ve Aytül Akal'a

ORTAK RESİM ÇALIŞMASI: OKUMANIN RESMİ





ÇOCUK VE OKUMA KÜLTÜRÜ SEMPOZYUMU SONUÇ BİLDİRGESİ

Eğitim Sen Ankara Şubeleri ve Türkiye Yazarlar Sendikası Ankara Temsilciliği işbirliğiyle düzenlenen ‘Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu’ 24-25 Mayıs 2008 tarihlerinde Ankara Üniversitesi Cebeci kampüsündeki ATAUM salonunda gerçekleştirildi. Sempozyum, üçü birinci gün, dördüncüsü ise ikinci gün düzenlenen paneller ile ikinci gün öğleden sonra gerçekleşen ve içinde çeşitli etkinlikler bulunan ‘Çocuk Buluşması’ndan oluşuyordu.

Birinci gün “Metin ve Gerçeklik Açısından Okuma Kültürü” başlığıyla düzenlenen ve Eğitim Sen eski MYK üyesi Eğitimci Yazar Münevver Ogan’ın başkanlığını yaptığı I. Oturumda, Yazar Çetin ÖNER, “Çocukluğum, Kitaplar, Diller ve... Babam”; Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitimin Kültürel Temelleri Bölümü Başkanı Prof. Dr. Sedat SEVER, “Türkiye’deki, Bilimsel ve Sanatsal Nitelikli Çocuk Edebiyatı Etkinliklerine İlişkin Genel Bir Değerlendirme”; Maltepe Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü’nden Öğr. Gör. Yusuf ÇOTUK-SÖKEN, “Görsel Ürünlerin (Resim, fotoğraf, karikatür vb.) Çocukların Okuma Kültürü Edinmelerindeki İşlevi”; İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. Necdet NEYDİM, “Çocuk Edebiyatının Gelişiminde Çevirinin Etkileri” başlıklı bildirimlerini sundular.

“Okuma Kültürü ve Sorunlar” adını taşıyan ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi Prof Dr. Nejla KURUL başkanlığında gerçekleşen II. Oturuma, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Kemal İNAL, “Okuma Kültürü ve Medya”;

Türkiye Yazarlar Sendikası Ankara Temsilcisi Şair,Yazar ve Eğitimci Aydın AFA-CAN, “Şiir ve Okuma Kültürü”; Ankara Üniversitesi TÖMER Öğretim Görevlisi Cemil KURT, “Yazınsal Ürünlerde Dil Sorunları”; Ankara Reha Alemdaroğlu Anadolu Lisesi Edebiyat Öğretmeni Tuğba ÇELİK ÖZER, “Öyküde Ön-Arka Plan Bilgisi ve Etkin öğrenme” başlıklı bildirileriyle katıldılar.

Birinci günün son etkinliği olan “Bir Süreç Olarak Okumanın Önemi” adlı III. Oturum Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi Prof Dr. Meral UYSAL tarafından yönetildi. Bu oturumda, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Karşılaştırmalı Edebiyat Bölüm Başkanı Prof. Dr. Ali GÜLTEKİN tarafından “Çocuk ve Gençlerde Okuma Kültürü Oluşturmada Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Eğitiminin Önemi”; Ankara Üniversitesi DTCF Dil-bilim Bölümü Öğretim Üyesi Doç. Dr. Leyla UZUN tarafından “Yaratıcı Bir Süreç Olarak Okuma”; Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi Yrd. Doç. Dr. H. Ömer ADIGÜZEL tarafından da “Okuma Kültürünü Geliştirmede Yaratıcı Drama” başlıklı bildiriler sunuldu.

İkinci günün ilk etkinliği ve sempozyumun son paneli olan IV. Oturumun başlığı “Okuma Kültürünün Geliştirilmesi”ydi. Oturum başkanlığını Eğitim Sen üyesi Öğretmen Akif COŞKUN’un yaptığı panelde, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalı Başkanı Prof Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK, “Bibliyoterapi: Okuma ile Sağaltım”; Hacettepe Üniversitesi Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü Öğretim Üyesi Prof Dr. Bülent YILMAZ, “Çocuklarda Okuma Kültürünü Geliştirmede Ebeveyn ve Öğretmenin Rolü”; Yazar Sevim AK, “Anadolu'dan Çocuk Sesleri”; TÖB-DER MYK Üyesi Emekli Öğretmen Nabi BELEKOĞLU, “Çocuk Kitaplarında Nitelik Arayışları: Bir Okuma Projesi ve Öneriler” ve sempozyuma öğrenci velisi olarak katılan Av. Nuray GÜROL, “Çocuğu Kitapla Tanıştırmak” başlıklı bildirileriyle yer aldılar.

İkinci günün ve sempozyumun son etkinliği olan “Çocuk Buluşması”, “Mini Dinleti”, “Anma: Erdal Öz...”, “Doğaçlama: Bir Okuma Öyküsü” (Yön. Evrim Erdoğan), “Proje Sunumu: Kendi Kitabını Yazmak”, Forum: “Çocuklar, Çocuk Edebiyatını ve Okuma Kültürünü Tartışıyor” ve “Ortak Resim Çalışması: Okumanın Resmi” bölümlerinden oluşuyordu. Çocuk Buluşması, Can Çocuk, Kök, Paydos, Uçanbalık ve Tudem Yayınları ile Yazarlar Sevim Ak ve Aytül Akal tarafından armağan edilen kitapların çocuklara dağıtılmasıyla son buldu.

‘Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu’ okuma sürecinin çeşitli boyutları ile metin türleri; eğitim sistemindeki sorunlar, yerleşik anlayışlar ve yeni iletişim teknolojilerinin yarattığı sorunlar çerçevesinde düzenlenmiştir. Doğal olarak,

okumanın, çocukların estetik duyarlıkları ve benlik gelişimine etkileri; okuma kültürünün hangi yöntem ve araçlarla etkin biçimde geliştirilebileceği de bu çerçevenin içindedir. Bu bağlamda, yukarıda belirtilen başlıklar çerçevesinde ele alınan sorunlar, edebiyat, eğitimbilim, estetik, toplumbilim vb. alanlardan çeşitli uzmanlar tarafından irdelenmiştir. Sempozyumda çeşitli açılardan ortaya konulan görüşler kapsamında ortaya çıkan öneriler belli başlı yönleriyle aşağıda verilmiştir:

1. Okulöncesi dönemden başlayarak çocuk edebiyatı ürünlerinin, çocuğun dilsel, bilişsel, kişisel ve toplumsal gelişimine uygun olmasına özen gösterilmelidir.

2. Çocuğun düzeyine uygun ve sanatsal açıdan güçlü yapıtların, çocukta estetik duyarlılığın gelişmesinde olduğu gibi benlik gelişimi açısından da son derece değerli olduğu unutulmamalı ve eğitim programlarında buna uygun düzenlemeler yapılmalıdır.

3. Okumanın, zengin düşsel ve düşünsel olanaklar barındıran yaratıcı bir süreç olduğunun sürekli biçimde göz önünde bulundurulması, etkin bir okuma kültürü için ön koşullardan biridir. Okuma kültürünün geliştirilmesi yönündeki adımlar, bu gerekliliği sürekli biçimde öne çıkaran bir bilinçle atılmalıdır.

4. Yaratıcı okuma yalnızca yazınsal metinlere değil, sanatsal değer taşıyan resim, fotoğraf ve karikatür gibi ürünleri de kapsar. Bu açıdan, basılı araçlarda, belirtilen bu ürünler de çocuğun düzeyine uygun biçimde yer almalıdır. Bu ürünler, çocukta çok yönlü ve bütüncül bir estetik duyarlık geliştirecek nitelikte olmalıdır.

5. “Çocuk edebiyatı” ülkemizde, son yıllarda, birçok bilimsel çalışmaya konu olmakta; çocuğu kuşatan olumsuz kültürel ortama karşın, bilimsel bir çalışma alanı olarak önemli gelişmeler göstermektedir. Ne var ki, bu gelişmelerin eğitim ortamlarında aynı ilgi ve karşılığı bulduğunu söylemek güçtür. Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler ve ilgili olan her kesimin bu bağlamdaki kuramsal gelişmelerin uygulamaya aktarılması konusunda daha duyarlı olması sağlanmalıdır.

6. Çeviri edebiyata ilişkin gelişmeler dikkatle izlenmeli; bu alandaki çalışmalarda da genel olarak edebiyat yapıtlarına ilişkin dilsel ve sanatsal ölçütler göz önünde bulundurulmalıdır.

7. Eleştiri kültürü, özerk benlik gelişimi, demokratik ortam birbirinden etkilenen, birbirini besleyen süreçlerdir. Okuma kültürünün geliştirilmesinde bu

bağlamda çeşitli değişkenlerin rolü özenle değerlendirilmeli; okuma kültürünün eleştirel tutum ve yaklaşımları gereksindiği ve bu yönde geliştirilmesinin gerekliliğini ilgili herkese kavratacak etkinlikler yapılmalıdır.

8. Eğitim ortamlarında şiire, “başat işlev” olarak eğitsel bir işlev yüklenmiştir. Gerek mitostan taşıdığı kalıtsal özellikleriyle ve gerekse günümüzün modern şiiri açısından bakıldığında, bu anlayışın, şiirin doğasına aykırı olduğunu görmek zor değildir. Şiir, eğitim ortamlarında bir sanat olarak yerini bulmalı ve bunu için de birtakım “ana ders” içeriklerinin aktarılmasının aracı olmaktan kurtarılmalıdır.

9. Okuma, okurun gerçekten katılımını sağladığı ve ona yeni yorumlar, metin içi buluşlar sunduğu ölçüde yaratıcı bir süreçtir. Bilinenin tekrarına dayanan, hep belirli bir yorumu dayatan ve okuma alışkanlığına zarar veren okuma biçimleri yerine; okuru edilgin bir noktadan etkin bir konuma taşıyan yaratıcı okumalar için kuramsal birikimden yararlanılarak, bu doğrultuda uygulamaların yolu açılmalıdır.

10. Uygulamada önemi giderek daha iyi anlaşılan ve eğitim programlarında yer alan yaratıcı drama, çocukları harekete, rollerine adapte olmaya, grup oyunları yapmaya özendirdiği gibi etkin bir okuma kültürünün gelişmesine de katkılar sunabilecek olanaklara sahiptir. Eğitim programları yaratıcı dramının bu yönlerinden yararlanabilecek biçimde düzenlenmelidir.

11. Okuma ediminin terapik yönleri de bulunduğu göz önüne alınarak, eğitim ortamlarında buna uygun düzenlemelere gidilmelidir.

12. Nitelikli bir okuma kültürü, nitelikli okurlar yetiştirerek toplumda demokrasi kültürünün yerleşmesi ve insanca yaşama çabasına değerli katkılar sağlayacaktır. Bu bakımdan, ilgili bütün kesimlere ciddi sorumluluklar düştüğü ve nitelikli bir okuma kültürü için acil adımlar atılması gerektiği bütün platformlarda ısrarla vurgulanmalıdır.

SEMPOZYUMDAN GÖRÜNTÜLER



