

EĞİTİME BAKIŞ

EĞİTİM - ÖĞRETİM ve BİLİM ARAŞTIRMA DERGİSİ

ISSN: 1305-1202

Yıl: 17 / Sayı: 51 / Ocak-Şubat-Mart-Nisan 2021



ÇOCUK ve GENÇLİK YAYINLARI

• Ali Fuat ARICI/Kitaplarla İlişkimizin Kısa Tarihi • Adem İŞCAN/Çocuk ve Gençlerde Okuma Kültürü • Gürbüz ÇALIŞKAN/Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Üzerine • Rukiye İŞIKAYDIN/Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Çocukların Karşı Karşıya Kaldığı Problemler • Hüseyin Vehbi İMAMOĞLU/Çocuk Kitaplarında Tarih Öğretimi • Yunus Emre ÖZSARAY/Çocukluğun Kiteselleşmesi ve Çocukluk Kavramının Küresel Kültüre Göre Değişen Tasarımları • Bekir GÖKÇE/Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Çocuğun Gelişimine Katkıları • Mediha MANGIR/"Dilde, Fikirde, İşte Birlik" Temsili: Âlem-İ Sıbyân (Çocuklar Dünyası) Dergisi • Talha ÇİÇEK/Gençlik ve Gelecek • Alparslan AKDOĞAN/Merhamet ve Çocuklarımız • Mustafa BAŞKARA-Muhammed ÇİFTÇİ/Bir Uygulama Örneği Olarak Bir Bilenle Bilge Nesil Projesi

EGİTİME BAKIŞ

EĞİTİM - ÖĞRETİM ve BİLİM ARAŞTIRMA DERGİSİ

ISSN: 1305-1202

Yıl: 17 / Sayı: 51 / Ocak-Şubat-Mart-Nisan 2021

İÇİNDEKİLER

Kitaplarla İlişkimizin Kısa Tarihi Ali Fuat ARICI	01
Çocuk ve Gençlerde Okuma Kültürü Adem İŞCAN	11
Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Üzerine Gürbüz ÇALIŞKAN	21
Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Çocukların Karşı Karşıya Kaldığı Problemler Rukiye IŞIK AYDIN	29
Çocuk Kitaplarında Tarih Öğretimi Hüseyin Vehbi İMAMOĞLU	43
Çocukluğun Kitleleşmesi ve Çocukluk Kavramının Küresel Kültüre Göre Değişen Tasarımları Yunus Emre ÖZSARAY	53
Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Çocuğun Gelişimine Katkıları Bekir GÖKÇE	61
"Dilde, Fikirde, İşte Birlik" Temsili: Âlem-İ Sıbyân (Çocuklar Dünyası) Dergisi Mediha MANGIR	69
Gençlik ve Gelecek Talha ÇİÇEK	83
Merhamet ve Çocuklarımız Alparslan AKDOĞAN	89
Bir Uygulama Örneği Olarak Bir Bilenle Bilge Nesil Projesi Mustafa BAŞKARA- Muhammed ÇİFTÇİ	93

Yayın türü

Yaygın süreli

Sahibi

Eğitim-Bir-Sen adına

Ali YALÇIN

Genel Başkan

Sorumlu yazı işleri müdürü

Şükrü KOLUKISA

Genel Başkan Yardımcısı

Editör

Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ

Grafik tasarımı

Caner KAÇAMAK

Baskı, tarihi ve adeti

Hermes Ofset-15.06.2021-8.000 adet

İdare yeri

Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi

Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze Bahçeleri Caddesi No: 86 Kat: 14-15-16 Altındağ/Ankara-TÜRKİYE

Telefon no : (0.312) 231 23 06

Bürocell : (0.533) 741 40 26

Faks : (0.312) 230 65 28

Web adresi : www.ebs.org.tr

E-posta : ebs@ebs.org.tr

www.egitimebakis.org

Eğitim-Bir-Sen'in ücretsiz yayınıdır. Parayla satılmaz.

EGİTİMEBAKIŞ'ın bu sayısı 8 bin adet basılmıştır. Kurumlara ve eğitim çalışanlarına dağıtımı il ve ilçe teşkilatlarımız tarafından yapılmaktadır.

Şükrü KOLUKISA

Genel Başkan Yardımcısı

Okumak, Kelimeleri Ruha Dokumaktır

Okumak, insanın kendisini, hayatı ve varlığı anlama çabasının en asil uğraşlarından biridir. Matbaanın icadıyla yazılı kültürün kitlesel ve bireysel şekilde hızla yaygınlaşması, okumayı örgün ve yaygın eğitimin zorunlu aracına dönüştürmüştür.

Eğitim sistemlerinin ilk aşamadaki öncelikli hedefleri okuryazarlık becerisi kazandırmaktır. İnsanı kendi çağının gerekliliklerine ve gerçeklerine göre hayata hazırlayan ana unsur eğitim-öğretim ve bunun yanında hayat boyu öğrenme sağlayan yayın dünyasının üretimleridir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesine paralel olarak klasik okuma yazma biçiminin yanı sıra üretimi her geçen gün artan dijital içerikler de sektörde ağırlık kazanmaktadır. Görsel ağırlıklı materyaller, yeni bir okuma biçimini inşa etmekte, klasik alışkanlıklara karşı yeni bir okuma, anlama ve yorumlama becerisini dayatmaktadır. Dijital sistemlerde kodlanmış içerikler, yazılım argümanlarıyla şekillendirilmiş animeler, şifreli anlamlandırma biçimleriyle verilen mesajlar, insan bilincini şuuraltıyla şekillendirmeye çalışan subliminal öğelerle örülü çok katmanlı bir yayın dünyası her geçen gün etkisini artırmaktadır. Medya okuryazarlığı kavramında olduğu gibi, yeni bilgi ve beceri alanı hayatımızın yeni mecburiyetleri olarak önümüzde durmaktadır. Bu yayın ağının ve dijital dünyanın etkileri yeni kuşaklar üzerinde de çok net bir şekilde gözlemlenmekte, sonuçlarıyla karşılaşılmaktadır.

Okuma ve anlamlandırma, zihnimizin sadece kelime ve kavramlardan müteşekkil fitri eğiliminden ibaret değildir. Zira şuuraltı tecrübelerimizden başlayıp dış dünyadaki pratiklerimizi de içine alan, aile ortamında şekillenen, yaşadığımız kültürel çevreyle iç içe geçen helezonik bir yapının içinde kelime ve kavramlarla yeni bir şey dokumaktır. Akıl, duygu, zihin ve alışkanlıklarımız, öznel ve nesnel dünyamız arasındaki salınım eşliğinde şekillenmektedir.

Bizi ihya edecek ideal toplum hedefine uygun, çağımızın gerekliliklerini haiz, insan yetiştirmek için çocuklarımıza evrensel kuralları ve ahlaki ilkeleri benimsetecek kendi akıl-ruh seviyelerine uygun içeriklerin her mecrada üretimi çok önemli bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Cahiliyenin tarz, ilkesizliğin kabiliyet, ahlaksızlığın pop-kültür olarak organize bir şekilde genç dimağlara dört koldan sunulduğu bu zamanda, bu iş çok daha önemli bir mecburiyete dönüşmüştür. Basılacak kitaptan çıkarılacak süreli yayına, dijital içerikten yayın yapan platformlara, çizgi film kahramanlarından yarışmalara, sesli kitaptan mobil uygulamalara kadar her alanda pedagojik ilkelere uygun, zengin çeşitlilikte eserler üretilerek boşluk bırakılmaması, kötülük endüstrisine karşı bir hat oluşturulması büyük bir zarurettir. Merakın en keskin, heyecanın en yoğun yaşandığı çocukluk ve gençlik dönemlerindeki masum duygular, saf dimağlar, körpe fikirler dilimizin incelikleriyle işlenmeli, yerel değerleri içselleştirmeli, manevi zenginliğimizle yoğrularak şekillenmelidir. Zira her şey dil ve kültürün belirlediği bir hayatın eseri, hayatın belirleyici olduğu dil ve kültür etkileşiminin sonucudur.

İnsanın değerleri, değerlendirme biçimleri, estetik yargıları, beğenideki incelikleri, ruhsal derinlikleri, akli melekeleri, entelektüel ilgileri, sanatsal yönelişleri gelişim seyrine göre boyut

kazanır. Örnek insan ve insan-ı kâmil mertebesi ancak içsel bir yolculuğun ve dış dünyada yaşanan tecrübelerin eş güdümsel bir eseri olarak temayüz edebilir. Her bakımdan örnek bir insan ortaya çıkarmak, ideal bir toplum inşa etmek, geleceğin dünyasında söz sahibi olacak çocuklar büyütme ve gençler yetiştirmek için akıl, ruh, duygu, hayal, zekâ, dil, bilgi ve becerilerini en üst seviyede kullanan, benlik ve kimlik sahibi, istikametini neresi olduğunu çok iyi bilen nesiller için eğitim-öğretim kadar basım-yayım ve içerik de her zaman önemlidir.

Bilginin daha fazla bilmeyi, düşüncenin daha fazla düşünmeyi kısıktığı gerçeğinden hareketle çocuklarımızın ve gençlerimizin inanç değerlerimiz ekseninde, manevi bir iklim içinde zihin açılarını genişletmek ve fikrî sınırlarını aşmalarını sağlamak için seferberlik ilan edilmesi gereken bir dönemdeyiz.

Bu sayımızda, çok değerli akademisyenlerimizin konuya farklı boyutlardan bakan engin fikirleri, eğitimcilerimizin tecrübeyle harmanlanmış değerlendirmeleriyle "Çocuk ve Gençlik Yayınları" konusunu ele aldık. Emek veren, ter döken herkese teşekkür ederiz.

Yeni sayımızda buluşmak temennisiyle...

Ali YALÇIN
Genel Başkan

Bilge Nesil Nitelikli Neşriyatla Mümkindür

Gençlerin kendi medeniyet dinamikleri ekseninde, kendi gözlükleriyle ve kendi kavramlarıyla dünyayı okuyabilme yeteneği kazanması, yardımseverlik ve vatan sevgisi gibi iyi duygularla beslenmesi önemlidir. Geçmişle bugünün, bugünle yarının bağlarını güçlendiren kitaplarla büyüyen yeni nesil; değerlerini akılla, zekâyla, doğayla, toplumla ve içinde yaşadıkları çağla irtibatlandırıp yeniden yorumlayabilir ve yenilikçi bir ruhla sürekli geliştirebilir. Okuma edimi insanın ufkunu açar, sözcük dağarcığını ve iç dünyasını zenginleştirir, belleğini kuvvetlendirir, dilsel becerilerini yetkinleştirir, öz güvenini yükseltir, görüş açısını genişletir, beğeni düzeyini yükseltir, çevresine ön yargısız ve empatiyle bakmasını sağlar.

Gençlerin okuma alışkanlığı edinmesi, kitap dostu olması ve kitaplar üzerinden kendilerine doğru davranış kalıpları ve olumlu örnekler sunulması, Seneca'nın "Kitapsız yaşamak kör, sağır ve dilsiz yaşamaktır." sözündeki gerçeğin farkında olarak gençlere özgürlüğe giden yolu gösterecektir. Bugünün dünyası zihni hür olan gençlere her zamankinden daha fazla muhtaçtır. Bilgiyi hafızasında saklayan insanlar yerine bilgiyi işleyerek kullanabilen, gerçek hayatla örtüştürebilen ve de etkili düşünebilen bireyler yarını inşa edecek en önemli aktörler olacaktır. Derinlemesine soru sormak, doğru çıkarımlarda bulunabilmek, kendini denetleyebilmek, sabırlı olmak, çelişkilerin ve tutarsızlıkların farkına varabilmek, genelleme ve indirgemelerden kaçınmak ancak eleştirel düşünme becerisiyle mümkündür. Okumanın eleştirel düşünme becerisini geliştirmesi için de okuma alışkanlığı ve nitelikli yayın birleşmelidir.

Bilinen tarihin kayıtlarına göre insanoğlunun yaşadığı en derin ve sarsıcı dönüşüm süreci modernizmdir. Gençlerin yaşadıkları bölgenin ve hatta ülkenin dışındaki gelişmelerden etkilendiği, teknoloji ve internet sayesinde olup bitenler hakkında anlık bilgi sahibi olduğu günümüzde, geleneksel yapılar hızlı bir şekilde aşınmakta ve yeni formlara dönüşmektedir. Günümüzde çocuklar ve gençler gelişen teknolojinin etkisiyle bilgi bombardımanına maruz kalmakta, çevrelerini kuşatan bilgi okyanusunun içinden kitaplara dair isabetli ve nitelikli seçimler yapamama riskiyle karşı karşıya kalmaktadır. Okuma alışkanlığına sahip kimi okurlar, herhangi bir kitabı okumanın başka kitapları okumaya bizleri kendiliğinden davet ettiğini söyleyerek kitap listesi önerilerine karşı çıksalar da özensiz seçilmiş kitaplar, gençlere okuma alışkanlığı kazandırmadığı gibi okumanın tatsız bir şey olduğu hissine de sebebiyet verebilir. Tüm öğrencilere okuma becerilerinin kazandırılması ve kitap sevgisinin doğru stratejilerle aşılmasında nitelikli ve etkili öğretmenin rehberliği büyük önem taşımaktadır.

Dijitalleşmenin getirdiği dönüşümden okuma kültürü de nasibini almıştır. Bir yandan dijital kitaplar sanal kütüphanelerimizi doldururken, öte yandan yeni kitap okuma ve yazma platformları da gelişmiştir. Bu platformlar, bir yandan gençlerin kitapla ilişkisini güçlendirir gibi görünse de, Wattpad örneğindeki gibi, içerikler denetlenmeyince nasıl kötü örneklerin ortaya çıkabileceğini göstermiştir. Kuşkusuz

çocuklar ve gençler için okuma becerilerini geliştirmede, nitelikli yayınlar üretme ve denetlemede üniversiteler, kamu kurumları (Özellikle Millî Eğitim Bakanlığı, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı), medya ve sivil toplum örgütlerinin yükümlülükleri ve sorumlulukları vardır.

Kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesi, nitelikli yayınların artırılması, gençlere ve bilhassa çocuklara dönük yayınların denetlenmesi, toplumda kitap kültürünün doğru bir şekilde yerleşmesinin ana unsurlarından biridir. Zira kitap sadece okuma eyleminin bir nesnesi değil, insan kimliğinin oluşumunda hayati bir bileşendir. Söz konusu kitap ve denetim olunca konunun daha çok sansür boyutuyla ele alınması da maalesef ideolojik bir taassup olarak varlığını korumaktadır. Ancak söz konusu çocuklarımız ve gençlerimiz olunca ideolojilerin ötesinde bir uzlaşma sağlanması zorunluluktur.

Bugün nörobilimin bize söylediği şey, maruz kaldığımız her imgeyi, imajı, bilinç düzeyinde farkında olmasak dahi, bilinç dışımızın algıladığıdır. Dizilerde işlenen, reklamlara yerleştirilen, her izleyici tarafından fark edilmese bile insan psikolojisini etkilemek ve yönlendirmek için kullanılan argümanlar da bir okuma alışkanlığı içerisinde değerlendirilmelidir. Pedagojik olarak çocuğun yaşına uygun olmayan, kültürel olarak yozlaşmaya hizmet eden, şiddeti olağanlaştıran her yayın zararlı içerik olarak görülmelidir. Okunan her kitap şahsiyeti ören bir tuğla gibidir. Beden zehirli bir gıdayı istifra ederek dışarı atarken, zihin ona sunulan her bilgiyi, lüzumlu-lüzumsuz, ayırt etmeden alır, işler ve bir benlik inşa eder. Kuşkusuz çocuklarımızın ve gençlerimizin körpe zihinlerinin maruz kalacağı her olumsuz olgu onların benliklerinde kalıcı yaralar bırakacaktır.

Konunun önemiyetinin farkında olan her kesim gibi, Eğitim-Bir-Sen olarak biz de bugüne değin birçok platformda çocuklara yönelik yayınların içeriğine dikkat çektik, duyarlılık ve sorumluluk çağrısı yaptık; bilge bir neslin inşasının nitelikli neşriyattan geçtiğini vurguladık.

Ticaretin ve endüstrinin bir yönlendirmesi olarak sunulan 'çok satan kitaplar' listelerinin yerine zamanın ötesinde, sadece yazıldığı dönemi değil geleceği de yakalayabilmiş nitelikli eserlerin oluşturduğu tavsiye okuma listelerinden yayınlar tercih edilmesi veya tercih edilmesinin sağlanması önemli bir boşluğu dolduracaktır. Bu metodu izleyen gençler, Türk ve dünya edebiyatının özgün, ödül almış, değerli eserleri ve seçkin yazarları ile tanışma fırsatı yakalayacaklardır. İyi seçilen her kitap, okurun bir sonraki seçimindeki yanılma payını azaltacaktır. Doğru kitaplarla muhatap olan gençler, kalıp yargılardan arınmış bir tutumla insana değer veren, insanı evrensel ölçülerde değerlendirebilen ve insan onurunu, şeref ve haysiyetini cesaretle koruyan bireyler olarak iyilikten, adaletten, doğruluktan, hukuktan, eşitlikten, insan haklarından ve çoğulcu demokrasiden yana olmayı öğrenme imkânına kavuşurlar. Maksim Gorki'nin ifadesiyle, "Kitaplar, kendinize ve başkalarına saygı duymayı öğretecek; yüreği ve akli, dünya ve insanlık sevgisiyle dolduracaktır." Gorki'nin yüzyıl önce yaptığı tespiti Farabi bundan bin yıl önce şu sözlerle dile getirmiştir: Eğitim -başka bir deyişle okumak- ahlaki erdemleri oluşturma yöntemidir, insanlarda iyi işleri yapma istek ve iradesini harekete geçirir ve bunları alışkanlığa dönüştürür.

Okumanın tüm bu olumlulukları açığa çıkarması, çocukların ve gençlerin yayınlardaki zararlı içeriklerden korunması ve nitelikli neşriyatla buluşturulmaları ile mümkün olacaktır.

Kitaplarla İlişkimizin Kısa Tarihi

Ali Fuat ARICI*

Giriş

Albert Labarre (1999) “Kitabın Tarihi” adlı eserini yazma amacını dile getirirken “Antik Doğu’nun kilden tabletler biçiminde sakladığı, Yunan ve Romalıların gözlerinin önüne açıp serdikleri, Orta Çağ’ın okul sıralarına zincirlediği, atalarımızın eline aldığı ve şimdi bizim cebimize koyabildiğimiz bu nesne, kitap, düşüncenin ifadesinde ve her bilginin korunmasında öyle bir yer tuttu ki özel olarak incelenmeyi hak etmektedir.” ifadelerini kullanır.

Eco ve Carrière (2012) ise bilgisayar kullanımının okuma ve yazmayla mümkün olduğunu belirterek kitap ve okumaya olan ihtiyacın tarihin en yüksek düzeyinde olduğunu ifade etmektedir. Hatta buna bilginin hızla artışı da eklenirse okumanın değerinin daha da arttığı düşünülebilir. Nitekim bilgi eskiden yaklaşık yüz yılda bir ikiye katlanırken bu durum bugün bir ayda gerçekleşmektedir.

Günümüzde okuryazarlıkta, değişen dünya koşulları ve teknoloji ile donatılmış çok katmanlı mesajları algılama becerisinin önem kazanması, pek çok iletişim teknolojisi ile anlamlandırılan yeni okuryazarlıklar meydana getirmiştir: Bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, elektronik okuryazarlık, medya okuryazarlığı gibi kavramlar bunlar arasındadır.

Okumaktan mana nedir?

Said (2015) insanlığın esas probleminin “okuma” olduğunu belirterek Kur’an-ı Kerim’in kitap okumaya teşvik ettiğinden hareketle insanlığın geleceğinin kalemin ömrüne bağlı olduğunu ifade etmektedir. Ona göre insanlık ancak okuma yoluyla ilim ve barışa dolayısıyla kurtuluşa erebilir. Yunus Emre (2011) okumanın kişiyi “kendini ve hakkı bilmeye” götürmesi gerektiğinden söz ederken benzer şekilde Felski (2010) de okumanın “bilme ve tanıma” gibi iki işlevinden bahseder. Câhız (2013, s. 5) ise “Kitap ölüleri konuşturur, dirilerin sözünü sana ulaştırır.” ifadesiyle okumanın yine bilgilenme ve iletişim kurma yönüne işaret eder. Ruskin (2013) ve Meriç (2004, s. 109) de kitapların bu işlevini destekleyip okumayı, yazar ve okur olarak iki kişinin konuşmasına (iletişim kurmasına) benzetirken; Proust (2013) bunu bir indirgeme olarak değerlendirerek okumanın konuşmadan daha derinlikli entelektüel bir süreç olduğunu belirtir.

Görüldüğü gibi kitap okumanın saymayla bitmeyecek kadar faydası vardır ve bunlar asırlardır dile getirilmektedir. Ancak son yıllarda beyin teknolojilerinin gelişimiyle özellikle kitabın merkezde olduğu okumanın işlevleri somut bir şekilde gözlemlenmektedir. Tespit edilen nörolojik bulgulara göre kitap okurken karşılaşılan durumlar

*]Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
İstanbul / Türkiye
aricialifuat@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-0980-0824

zihinde canlandırılmaktadır. Bu esnada sinir hücreleri aktif bir rol alarak yaşanmışlık benzeri bir deneyim yaratmaktadır (Oatley, 2011). Özellikle kurgusal eserleri okurken görülen bu durum, zihnin esnekliğini artırmakta ve bilişsel kapasiteyi genişletmektedir. Bu değişimin bir sonucu olarak kitap okumak insanların daha fazla empati kurabilen ve daha dikkatli davranan bireyler olmasını sağlamaktadır (Carr, 2017).

Yine araştırmalara göre kitap okumanın insanın ufkunu açıp zihnini ferahlattığı, okuyucuyu daha az kaygılı ve daha bilinçli kıldığı (Winterson, 2017) görülmekte birlikte öz güveni artırdığı, sosyalleşmeyi desteklediği, bireyleri rahatlattığı, duygusal, zihinsel, psikolojik ve sosyal iyi oluş hâline destek olduğu (Billington vd., 2010) saptanmıştır. Ayrıca insanın değişen şartlara uyum sağlaması ve zihnini dinç tutması ile okuma arasında bir bağlantı bulunmaktadır. Kalyoncu ve Ovak (2006), bilgi ve akıl arasındaki sıkı bağa dikkat çeker ve okumanın psikolojik iyi oluş hâlini beraberinde getirdiğini ifade etmektedir. Yazarlar, yapılan çalışmalara istinaden zihnin gücünün korunması ve ileriki yaşlarda görülen bunamanın önlenmesi için en etkili silahın okuma olduğunu "Okumayan bunar!" çarpıcı ifadesiyle dile getirmektedir.

Yine araştırmalara göre kitap okumanın insanın ufkunu açıp zihnini ferahlattığı, okuyucuyu daha az kaygılı ve daha bilinçli kıldığı (Winterson, 2017) görülmekte birlikte öz güveni artırdığı, sosyalleşmeyi desteklediği, bireyleri rahatlattığı, duygusal, zihinsel, psikolojik ve sosyal iyi oluş hâline destek olduğu (Billington vd., 2010) saptanmıştır. Ayrıca insanın değişen şartlara uyum sağlaması ve zihnini dinç tutması ile okuma arasında bir bağlantı bulunmaktadır.

Değişen toplum, değişen insanlar ve kitaplar...

Alver (2008) okuma sosyolojisini, okuma eylemine toplumun bakışı ve biçtiği değer, okuyan bireyin toplum karşısında takındığı tutum, okuma eylemiyle toplumsal değişim arasındaki bağlantıdan müteşekkil bir kavram olarak tanımlamaktadır. Buna göre okuma sosyolojisi açısından okunan metin, toplumun bir diğer ferdi tarafından kaleme alınan ve içinde bulunan tarihî-coğrafi-ekonomik yapıdan beslenen bir kurgudur. Kitap okuyan birey, bir başka bireyin duygu ve düşüncelerini gözlemlene imkânı bulmaktadır. Bu durum, sosyalleşmeye katkı sağlamaktadır. Okur, okuma sayesinde toplumsal beldekte bir araya gelmektedir (Alver, 2008). Diğer taraftan bireyin etrafında bulunan sosyal çevre, bireyin sosyal yaşantısını oluşturup sosyal gelişimini de şekillendirmektedir. Nitekim okumanın önemli addedildiği ve takdir edildiği bir sosyal çevre, kişinin okumaya ilgi duymasını, olumlu tutum geliştirmesini ve benimsemesini sağlayabilmektedir. Böylece okumanın toplumsal değerini fark eden birey, kitaplarla daha olumlu bir ilişki kurabilmektedir.

Türk toplumunun sosyo-kültürel olarak okuma ve yazmadan ziyade dinleme ve konuşmaya yatkın olduğuna dair araştırmalar mevcuttur (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990). Ancak son dönemde yapılan çalışmalarda (Erünsal, 2018; Balcıoğlu, 2018; Erünsal, 2019) ortaya çıkan bilgilere göre başta Osmanlı toplumu olmak üzere Türk tarihinde dönemin ihtiyacına göre okuma ve yazmaya gerekli değerler verildiği görülmektedir. Hatta Erünsal (2016, s. 52) Osmanlı'nın Batı'ya nazaran 17. asırda kütüphane ve kitap olarak oldukça iyi durumda olduğunu ifade etmektedir. Yine Erünsal (2019, s. 184) Osmanlı medrese talebelerinin 17. yüzyıldan 20. yüzyıla kadar görülebilen 64 te-reke kaydını incelemiş ve bu incelemeye göre 126 farklı kitap tespit etmiştir. Bu kitaplar içinde en sık kullanılanları fıkıh, gramer, belagat ve lügat



kitapları olduğu bilgisi verilmiştir. Sakar'a (2018) göre ise Osmanlı'da en çok *Tenbîhü'l-Gâfilîn*, *Mevlid*, *Müzekki'n-Nüfûs*, *Muhammediyye*, *Envârü'l-Âşıkîn*, *Kara Dâvûd*, *Tarîkatü'l-Muhammediyye*, *Mızraklı İlmihal*, *Ahmediyye* ve *Marifetnâme* kitapları okunmuştur. Sayılan bu eserlerin dışında *Siyer-i Nebi*, *Garibnâme*, *Vikâye Tercümesi*, *Muhtasar Tercümesi* vs. daha birçok kitap zikredilebilir. İlâveten *menâkıbnâme* türünde ve *Hz. Ali'nin cenklerini* anlatan birçok eser de halkın talep ettiği türden kitaplardan olmuştur. Kaplan (2005) ise Osmanlı'da aydın tabakasının mesnevi türündeki eserleri; halk tabakasının ise *Saltuknâme*, *Seyyid Battal Gazi* veya *Hamzanâme*'yi okuduğunu belirtmektedir.

Strauss (2014, s. 48-49) Osmanlı'da çok okunan kitaplar arasındaki *Âşık Kerem*, *Âşık Garib*, *Tahir ile Zöhre*, *Asuman ile Zeycan*, *Hikâye-i Tayyazâde*, *Leyla ile Mecnun*, *Mustafa Behçet'in Hezar Esrar'ı*, *Melikşah ile Güllü Hanım*, *Nasreddin Hoca Latifeleri*, *Şah İsmail ile Gülizar Hanım*, *Ferhad ile Şirin* ve *Köroğlu* gibi hikâyelerin türküleriyle birlikte Ermeni ve Yunan alfabeleriyle de basıldığına belirtmektedir.

Osmanlı'da basılı kitaplar müvezzilerde (dağıtıcılar) satılmaktaydı. Çemberlitaş'ta II. Mahmud türbesi yakınındaki tömbekici Celil Ağa ve Bahçekapı'daki Hasan Ağa gibi bazı müvezziler İstanbul'un kitapseverleri arasında efsanevi ün sahibiydiler. Ahmet Rasim onlardan söz ederken "Bu iki müvezzi yüzyılın şöhretlerinin yazdığı her türlü eseri satarlardı. Onlarda bulunmayan eserlere başka yerde hiç rastlanmazdı." demektedir. Kiraathanelerin (okuma evleri) ve çoğunluğu Babiali Caddesi'ndeki yeni kitapçı dükkânlarının açılmasıyla bu mekânlar önemini yitirmişti. 1875'e doğru İstanbul'da en azından üç ünlü kiraathane bulunmaktaydı. Bunlardan biri Babiali yakınında, bir diğeri Tophane'de, en ünlüsü olan Kiraathane-i Umumî ise Divanyolu'ndaydı. Sarafim adlı bir gayrimüslim tarafından kurulan bu sonuncusu kısa zamanda İstanbul aydınlarının ve kitapseverlerinin buluşma yeri olmuştu. İstanbul'un kültürel yaşamına önemli katkılarda bulunan kiraathaneler arasında Cemiyet-i İlmîye'nin ve Dersaadet Rum Cemiyet-i Edebiyesi'nin (1861-1912) kiraathaneleri de anılmaya değerdir. (Ayaydın Cebe, 2009, s. 161).

Modern hayat için yeni kitaplar, yeni okumalar...

21. yüzyılın eğitim anlayışı öğrenciden, öğretmenden hatta toplumun bütün fertlerinden öğrenmeyi okulla birlikte ve okulun dışında sürdürmelerini istemektedir. Bu durum ister elektronik ister matbu olsun kitabı ve dolayısıyla okumayı destekleyen bir tutumu getirmektedir. Böylece okuma ve okuduğunu anlama, modern ifadesi ile “yaşam boyu öğrenen” bireyler olmanın kapısını açan en önemli süreç olmaktadır (NRP, 2000).

Bireylerin hayatlarının her döneminde okumadan yeterince istifade edebilmeleri, sadece okumada ve okuduklarını anlamada iyi olmayla değil, okumayı bir kültür hâline getirmeleriyle mümkündür. Buna ilaveten seçici okuyucu olmak da önemlidir. Çünkü bu durum okunacak kitapların niteliğini ortaya çıkarmaktadır. Nitelikli kitaplar okumak ve okutmaksa hiç şüphesiz başta aileler olmak üzere öğretmenler ile uzmanların meseleye dâhil edilmeye gerçekleşebilmektedir.

Araştırmalara göre okul öncesi, ilköğretim ve ortaokul çağındaki çocukların aileleriyle gerçekleştirdikleri okuma deneyimlerinin onların okuma becerileri, okumaya ilişkin tutumları ve genel akademik başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Şahin’in (2012) ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi çalışmasının sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile evlerinde kendilerine ait bir kitaplığının olması arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmalara göre okul öncesi, ilköğretim ve ortaokul çağındaki çocukların aileleriyle gerçekleştirdikleri okuma deneyimlerinin onların okuma becerileri, okumaya ilişkin tutumları ve genel akademik başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Şahin’in (2012) ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi çalışmasının sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri ile evlerinde kendilerine ait bir kitaplığının olması arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Kurnaz ve Yıldız’ın (2015) çalışmasında anne babanın evde roman hikâye vb. kitaplar okumasının, çocuklarının okuma motivasyonlarına olumlu katkı sağladığı görülmüştür. Erdoğan ve Gür’ün (2016) çalışmasına göre evde kitaplıkları olan öğrencilerin okumaya yönelik tutumları evde kitaplıkları olmayan öğrencilere oranla daha yüksektir. Bu durum gelişmiş ülkelerin çoğunda okuma eğitimi konusunda aile programları uygulanmasına yol açmıştır (OECD, 2016).

Okuma kültürü ve alışkanlığı için kurum ve kuruluşların da önemli roller oynadığı bir kabul edilmektedir. Nitekim 1940’lı yıllarda Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel’in öncülük ettiği ve ağırlığını Batı edebiyat ve düşünce eserlerinin oluşturduğu klasikler, Türkçeye çevrilerek yayınlanmasıyla 1950’den klasiklerin sonra Tefik İleri’nin Millî Eğitim Bakanlığı döneminde yayınlanmasıyla birlikte “Türk Kültür Eserleri” adıyla Doğu kültürüne ait eserlerin yayınlanmasının o dönemlerde “iyi bir okuma atmosferi” oluşturduğu kabul edilmektedir. Daha sonra 1970’lere doğru, önceki iki deneyimin birikimiyle yerli ve yabancı kaynaklı eserlerin yayınına esas alan “1000 Temel Eser” çalışmasıyla bunun devamında ortaya konan “1001 Temel Eser” adı altındaki Tercüman gazetesine ait bir dizi yayın faaliyeti kayda değer bulunmuştur (Okay, 2014).



Son dönemde ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2004 yılında lise öğrencileri için, 2005 yılında da ilköğretim öğrencileri için “100 Temel Eser” kitap listeleri hazırlanmış ve birer genelgeyle (MEB, 2004; MEB, 2005) öğretmenlerden bu kitapları öğrencilerine okutmaları istenmiştir. Her ne kadar muhataplar mezkûr eserlerin temininde birtakım sorunlar (ekonomik, telif hakkı vb.) yaşamış olsalar bile bu çalışmaların da diğerleri gibi Türkiye'nin okuma kültürüne katkı sağladığı düşünülmektedir. Nitekim 2000'li yılların başında 6000 civarında olan yıllık basılan kitap sayısı 2019 yılında 70.000 rakamına dayanmıştır (TÜİK, 2020). Buna ek olarak son on yılda Türkiye'de kitap okuma oranında ciddi bir artış tespit edilmiştir (Okuyay, 2019). Ancak MEB tarafından mezkûr kitap listesi çalışmalarına 2018 yılında son verilmiştir. (MEB, 2018). Hâlbuki yukarıda belirtilen kitap temini sorunlarının giderilmesi başta olmak üzere gerekiyorsa liste güncellemesinin yapılması, yine daha öncekilerde olduğu gibi “500 Temel Eser” veya “1000 Temel Eser” gibi kitap sayısının artırılması ve basım-yayımlarının yapılarak okullarla / öğrencilerle buluşturulmasının neden düşünülmediği merak konusu olmuştur.

Kitap kitaba götürür!

Günümüzde okunması gereken basılı ve dijital metinlerin hızla artması, okumaya olan ihtiyacı artırmıştır. Çünkü özellikle internetin yaygınlaşması hem bilginin hızla artmasını hem de dolaşmasını sağlamıştır. Böylece insanların günlük hayatına çok daha fazla yazı / metin girmiş ve okuma hayatın bir parçası olagelmıştır.

Okuma sürecine algı, dikkat, hafıza unsurları katkı sağlamaktadır. Beyindeki dil merkezleri aktif çalışarak dil bilgisi, anlam ve bağlantılarını kurmaktadır. Öte yandan ayırt etme, sınıflama, sıralama, karar verme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, yakınsak ve ıraksak düşünme işlemleriyle zihin, okunan metni kavramaya çalışmaktadır. Dışarıdan görülmesi ve anlaşılması çok zor bir dizin işlem hızlıca gerçekleşerek anlamlandırmayı oluşturmaktadır (Wolf, 2017). Bu karmaşık süreçler, okumayı artan, genişleyen ve süreklilik arz eden bir beceri haline getirmektedir. Bu itibarla okuma için “sürekli gelişen bir beceri” nitelendirmesi yapılmaktadır. Diğer bir ifadeyle, “En iyi okuyucular, en çok okuyanlardır.” değerlendirmesi söz konusudur. Her ne kadar

yukarıda bazı araştırmalarda bireylerin tavsiye üzerine kitap okuduğu ortaya konulmuş ise de okuyucuların kimisi, okunacak kitaplara ulaşmanın en doğru yolunun başka kitaplar olduğunu savunmaktadır.

İster okumayı öğrenme (okuryazarlık edinme) noktasında ister okuma kültürü ve alışkanlığı noktasında olsun, okuma belli bir süreç dâhilinde yürütülmektedir. Mezkûr sürecin etkili olarak yürütmesini sağlayan unsurlardan biri de okunacak materyalin (kitap, dergi, dijital materyal vb.) seçimiyle ilgilidir. Günümüzde bu seçimi etkileyen ortamların başında multimedya (internet, sosyal medya vb.) gelmektedir. Nitekim bir araştırmada (Oku-Yay, 2019) sosyal medya kullananların diğerlerine göre daha çok kitap okuduğu tespit edilmiştir.

Kitap seçimiyle ilgili sık başvurulan tercihlerden biri de kitap tavsiyeleridir. Nitekim çeşitli araştırmalarda (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2011; Karaşahin, 2009; Özensoy ve Şimşek, 2011) bireylerin tavsiye üzerine kitap okuduğu ortaya konulmuştur. Bu veriden yola çıkılarak çeşitli bilimsel araştırmalar yoluyla (Arıcı, 2015; Arıcı ve Sallabaş, 2020; Karagöz, 2017); edebiyat dergileri veya bazı kişiler (yazar, şair, akademisyen vb.) tarafından ya da bazı dernek ve kurumlar (okuma dernekleri, özel okullar gibi) yoluyla kitap önerilerinde bulunmaktadır. Bilimsel yolla yapılan ilk çalışma (Arıcı, 2015) Türkçe öğretmenleri / öğretmen adayları için hazırlanmıştır. Türkçe öğretmenliği programında görevli öğretim üyeleri ve Türkçe öğretmenleriyle görüşülerek belirlenen mezkûr kitap listesinde 100 esere yer verilmiştir.

Kitap seçimiyle ilgili sık başvurulan tercihlerden biri de kitap tavsiyeleridir. Nitekim çeşitli araştırmalarda (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2011; Karaşahin, 2009; Özensoy ve Şimşek, 2011) bireylerin tavsiye üzerine kitap okuduğu ortaya konulmuştur. Bu veriden yola çıkılarak çeşitli bilimsel araştırmalar yoluyla (Arıcı, 2015; Arıcı ve Sallabaş, 2020; Karagöz, 2017); edebiyat dergileri veya bazı kişiler (yazar, şair, akademisyen vb.) tarafından ya da bazı dernek ve kurumlar (okuma dernekleri, özel okullar gibi) yoluyla kitap önerilerinde bulunmaktadır. Bilimsel yolla yapılan ilk çalışma (Arıcı, 2015) Türkçe öğretmenleri / öğretmen adayları için hazırlanmıştır. Türkçe öğretmenliği programında görevli öğretim üyeleri ve Türkçe öğretmenleriyle görüşülerek belirlenen mezkûr kitap listesinde 100 esere yer verilmiştir. Bu kitaplardan ilk 10'u şu şekildedir:

Türkçenin Zenginlikleri İncelikleri (Doğan Aksan), Dil ve Kültür (Mehmet Kaplan), Huzur (A. Hamdi Tanpınar), Türkiye'nin Maarif Davası (Nurettin Topçu), Türk Dili Tarihi (A. Bican Ercilasun), Anna Karanina (Tolstoy), Yunus Emre Divanı (Yunus Emre), Kayıp Zamanın İzinde (Marcel Proust), Karamazov Kardeşler (Dostoyevski) ve Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi (H. Ziya Ülken).

Yine aynı yöntemle yapılan ikinci çalışma (Karagöz, 2017) ortaokul öğrencileri için hazırlanmıştır. Bu çalışmada Türkçe öğretmenleri, akademisyenler ve çocuk edebiyatı yazarlarının görüşleri doğrultusunda 100 kitap belirlenmiştir. Mezkûr listede yer alan ilk 10 kitap şu şekildedir:

Küçük Prens (A. de Saint Exupery), Çalikuşu (Reşat Nuri Güntekin), Sol Ayağım (Christy Brown), İnsan Ne ile Yaşar (Tolstoy), Şeker Portakalı (J. M. de Vasconcelos) Dede Korkut Hikâyeleri, Çocuk Kalbi (E. de Amicis), Beyaz Diş (Jack London), Charlie'nin Çikolata Fabrikası (Roald Dahl) ve Martı (Richard Bach).

Bilimsel yolla yapılan diğer bir çalışma (Arıcı ve Sallabaş, 2020) ise lise öğrencileri için hazır-



lanmıştır. Türk dili ve edebiyatı öğretmenleriyle görüşülerek belirlenen mezkûr listede 100 kitaba yer verilmiştir. Bu eserlerden ilk 10 sırada yer alanlar şu şekildedir:

Yunus Emre Divanı (Yunus Emre), Safahat (M. Akif Ersoy), Nutuk (M. Kemal Atatürk), Çile (N. Fazıl Kısakürek), Ahlak (Nurettin Topçu),

Tarihte Türkler (Erol Güngör), Bir Bilim Adamının Romanı (Oğuz Atay), Devlet Ana (Kemal Tahir), Sahnenin Dışındakiler (A. Hamdi Tanpınar) ve Dede Korkut Hikâyeleri.

Her ne kadar yukarıda belirtilen araştırmalarda bireylerin tavsiye üzerine kitap okuduğu ve bu amaçla kitap listelerinin hazırladığı ortaya konulmuş ise de özellikle okuma kültürü ve alışkanlığına sahip kimi okurlar tarafından buna gerek olmadığı görüşü de savunulmaktadır. Başka bir deyişle bu kişiler, insanların kendi okuma tecrübelerinin kendilerine kılavuzluk ettiğinden başkasının önerisine gerek olmadığı görüşündedirler. Nitekim Said (2015) bu görüşü savunarak okumanın sahamızı genişlettiğini ve herhangi bir kitabı okumanın diğer kitapları okumaya bizi

davet ettiğini belirtir. Bu görüşe göre okunacak kitaplara ulaşmanın en doğru yolu, başka kitaplardır. Yani kitaplar, kitaplara götürmektedir.

Sonuç ve öneriler

Okuma sadece bir dil becerisi olarak görülmemelidir. Çünkü okumanın eğitimdeki verimliliği artırma oranı yüzde 30; eğitimin ekonomideki verimliliği artırma oranı ise yüzde 44 olarak tespit edilmiştir (Çocuk Vakfı, 2006). Ayrıca okulda eğitim okumayla başlar ve bütün dersler için okuma gereklidir. Bu durum bir taraftan okuma üzerine araştırma yapmayı gerektirirken diğer taraftan çok yönlü ve uzun vadeli bir çalışma /

Okuma sadece bir dil becerisi olarak görülmemelidir. Çünkü okumanın eğitimdeki verimliliği artırma oranı yüzde 30; eğitimin ekonomideki verimliliği artırma oranı ise yüzde 44 olarak tespit edilmiştir (Çocuk Vakfı, 2006). Ayrıca okulda eğitim okumayla başlar ve bütün dersler için okuma gereklidir.



politika gerektiren bir alan olarak görülmesini de gerektirmektedir. Bu itibarla okumayla ilgili öncelikli özel ve tüzel kişiler ile kurum ve kuruluşların belirlenmesi ve ortaklaşa okuma kültürü ve alışkanlığının geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir. Bunun için başta aile, öğretmen ve okul olmak üzere eğitim programları, kütüphaneler, üniversiteler, bakanlıklar (Aile Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Kültür Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı), sivil toplum kuruluşları (vakıflar, dernekler, sendikalar vb.), yayinevleri, medya kuruluşları öncelikli kişi ve kurumlar olarak değerlendirilebilir. (Eurydice, 2011)

Türkiye’de okuma kültürünün ve alışkanlığının geliştirilmesinde ilk olarak kurumsal bir yapının oluşturulması önerilebilir. Çünkü hem bu işin önem düzeyi hem de yapılacak çalışmaların kapsamı dikkate alındığında bu çalışmaların bir merkez veya merkezler tarafından düzenlenmesinin gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bunun için Türkiye Okuma ve Yazma Merkezleri (TOYMER) adıyla toplumun bütün kesimlerine yönelik okuma ve yazma politikaları belirleyecek, planlayacak, uygulamasını ve koordinasyonunu yapacak bir kuruma veya ajansa ihtiyaç duyulduğu (Arıcı, 2016: 1391) söylenebilir.

Kaynakça

- Alver, K. (2008). Okumanın hâlleri: okuma sosyolojisi üzerine. *Eğitime Bakış Dergisi*, 11, 36-44.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. (4. bs.), Ankara: Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. (2015). Türkçe öğretmenleri / öğretmen adayları ne okumalı? - Bir okuma listesi önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 1-15
- Arıcı, A. F. (2016). Eğitimin geleceğini inşa etme üzerine bir öneri: Türkiye okuma ve yazma merkezleri (TOYMER). *Eğitimde Gelecek Araştırmaları: Düünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Kitabı*, Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.
- Arıcı, A. F. ve Sallabaş, M. E. (2020). Lise öğrencilerine bir okuma listesi önerisi: Edebiyat öğretmenleri ile mülakatlar. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 162-174
- Ayaydın Cebe, G. Ö. (2009). *19. yüzyılda osmanlı toplumu ve basılı türkçe edebiyat: etkileşimler, değişimler, çeşitlilik*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Balcıoğlu, T. H. (2018). *Medeniyet tarihinde kütüphaneler*. İstanbul: Büyüyenay.
- Billington, J., Dowrick, C., Hamer, A., Robinson, J., ve Williams, C. (2010). *An investigation into the therapeutic benefits of reading in relation to depression and well-being*. Liverpool: The Reader.
- Carr, N. (2017). Okurların hayalleri. (Çev. O. Mağden Ünal) *Okuma Üzerine Yakın Okumalar* içinde. İzmir: Deli Dolu.
- Çocuk Vakfı (2006). *Türkiye’nin okumama alışkanlığı karnesi*. İstanbul: Çocuk Vakfı.
- Eco, U. ve Carriere, J. C. (2012). *Kitaplardan kurtulabileceğinizi sanmayın*. İstanbul: Can.
- Erdoğan D. ve Gür Y. E. (2016) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 85-96.
- Erünsal, İ. E. (2019). *Osmanlı kültür tarihinin bilinmeyenleri*. İstanbul: Timaş.
- Erünsal, İ. E. (2018). *Ortaçağ İslam dünyasında kitap ve kütüphane*. İstanbul: Timaş.
- Erünsal, İ. E. (2016). Prof. Dr. İsmail E. Erünsal ile söyleşi. *Din ve Hayat*, 27, 44-52.
- Eurydice (2011). Avrupa’da okuma eğitimi: Bağlam, politika ve uygulamalar, <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> (Erişim Tarihi: 25.12.2020)
- Felski, R. (2010). *Edebiyat ne işe yarar?* İstanbul: Metis.
- Kalyoncu, H. ve Ovak, F. (2006). *İkra - okuma psikolojisi*. İstanbul: Marifet.
- Kaplan, Mehmet. (2005). *Türk edebiyatı üzerine araştırmalar 3: Tip tahlilleri*. İstanbul: Dergâh.
- Karagöz, B. (2017). Eğitimciler ve çocuk yazarlarının görüşleri bağlamında ortaokul öğrencileri ne okumalı? - Bir okuma listesi önerisi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 60, 705-726
- Karavaşin, M. (2009). *İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okuma kültürlerinin değerlendirilmesi*. Ankara: MEB.
- Kurnaz, H. ve Yıldız N. (2015) Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 53-70

- Kültür ve Turizm Bakanlığı. (2011). *Türkiye okuma kültürü haritası*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı.
- Labarre, A. (1999). *Kitabın tarihi*. (çev. I. Ergüden), Ankara: Dost.
- MEB (2018). 2018/17 sayılı genelge. Ankara: MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- MEB (2004). 100 eser listesi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2005). 100 eser genelgesi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Meriç, C. (1994). *Bu ülke*. İstanbul: İletişim.
- NRP (2000). *National reading panel*. <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/documents/report.pdf> (Erişim Tarihi: 28.11.2015).
- Oatley, K. (2011). *Such stuff as dreams: the psychology of fiction*. West Sussex: John Wiley & Sons.
- OECD (2016). *Families and children*, <http://www.oecd.org/els/family/>, (Erişim Tarihi: 15.03.2021)
- Okay, O. (2014). *Kâğıt medeniyeti*. İstanbul: Dergâh.
- Oku-Yay. (2019). *Türkiye okuma kültürü araştırması*. İstanbul: Oku-Yay Platformu.
- Özensoy, A. U. ve Şimşek, İ. (2011). *Çocuğun dilinden okuma kültürü. Uluslararası Okuma Kültürü Sempozyumu*. Ankara: Eğitim Sen.
- Özçelebi O. S. ve Cebecioğlu, N. S. (1990). *Okuma alışkanlığı ve Türkiye*. İstanbul: Milliyet.
- Pedersen, J. (2013). *İslam dünyasında kitabın tarihi*. (çev. M. M. Karagözoğlu), İstanbul: Klasik.
- Proust, M. (2013). *Okuma üzerine*, (çev. I. Ergüden) İstanbul: Notos Litap.
- Ruskin, J. (2013). *Susam ve zambaklar*. (çev. E. M. Bozer), İstanbul: Aylak Adam.
- Said, C. (2015). *Oku: Kerem sahibi rabbinin adıyla*. (çev. A. Kahraman,) İstanbul: Ravza.
- Sakar, E. (2018). *Osmanlı toplumunda en çok okunan 10 kitap*. <http://www.dunyabizim.com/kitap/23410/osmanli-toplumunda-en-cok-okunan-10-kitap> (Erişim Tarihi: 25.01.2018)
- Strauss, J. (2014). Osmanlı İmparatorluğu'nda kimler, neleri okurdu? (19.-20. Yüzyıllar). *Tanzimat ve Edebiyat: Osmanlı İstanbul'unda Modern Edebi Kültür* içinde (ed. E. Yalçın), İstanbul: İş Bankası Kültür.
- Winterson, J. (2017). Bir yatak, bir kitap, bir dağ. (çev. O. Mağden Ünal), *Okuma Üzerine Yakın Okumalar* içinde. İzmir: Deli Dolu Yayınları.
- Wolf, M. (2017). *Proust ve mürekkep balığı: Okuyan beynin bilimi ve hikâyesi*. İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Yunus Emre (2011). *Yunus Emre divanı*, (haz. S. Yağmur). İstanbul: Dergâh.

Çocuk ve Gençlerde Okuma Kültürü

Adem İŞCAN*

Giriş

Küreselleşen dünyada, içinde yer aldığımız fakat çoğu zaman farkında bile olmadığımız bilgi ve tüketim toplumunda yaşamaktayız. Bu toplumda var olmak için bilgiye ulaşmaktan ziyade bu bilgiyi hayatın her safhasında kullanabilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için öncelikle okur-yazar bireyler yetiştirmeliyiz. Okuma genel anlamda sözcüklerin duyu organları vasıtasıyla algılanıp anlamlandırılması ve yorumlanmasıyla oluşan zihinsel bir süreç olarak tanımlanabilir. Kültür ise bir toplumun yaşamında var olan tüm davranışları ifade eder. “Okuma kültürü” son yıllarda ortaya çıkmış bir kavramdır ve bir bakıma alanyazında sıkça araştırma konusu olan okuma alışkanlığı yerine kullanılmaya başlamıştır.

Sever (2007, s. 108)'e göre okuma kültürü yazılı kültür ürünleriyle karşılaşan bireylerin bu ürünlerden aldıkları iletiyi paylaşıp, sınavı sorgulayarak bunların sunduğu imkânlarla yaşamayı alışkanlık haline getirmeleriyle edindikleri kültürdür. Yılmaz (2009, s. 134) ise okuma kültürünü bireyin ya da toplumun okuma eylemi ile ilişkilerinin düzeyi ya da niteliği olarak tanımlar. Okuma kültürünü bireylerin okuma yoluyla edindiği bilgiyi yaşamına uygulaması, bir yaşam tarzı haline getirmesi olarak tanımlayabiliriz.

Okuma kültürü birbiriyle ilişkili ve birden çok beceriyi kapsayan bir süreçtir. Bu sürecin ilk basamağı görsel okur-yazarlık, ikincisi okuma-yazma becerisi edinme, üçüncüsü de okuma alışkanlığı becerisi kazanmadır. Bu sürecin uygulanması için bireyin eleştirel okuma becerisi kazanması şarttır. Okuma kültürünün toplumda yaygınlaşması için bireylerin edinmiş oldukları okuma becerilerini okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma becerisine dönüştürmeleri ve amaca uygun olarak bilişim teknolojilerinden yararlanması gerekir (Sever, 2013, s. 10).

Çocuk ve Gençlerde Okuma Kültürü Edinimi

Okuma kültürü edinimi birbiriyle ilişkili ardışık bir süreçtir. Bu süreç okul öncesi dönemden başlayarak liseye kadar devam eder. Okul öncesi, çocukların gelişiminde hızlı değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde okuma kültürü edinmede görsel okuma ön plandadır. Görsel okuma; yazılı metinler dışında kalan resim, afiş, fotoğraf, karikatür gibi görselleri anlamlandırma ve yorumlama eylemidir. Görsel okuma, görsel metinlerle yapılır. Yazarlar tarafından çocukların gelişim özellikleri de dikkate alınarak hazırlan-

*) Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Tokat/Türkiye
adem.iscan@gop.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-5826-9502

miş resimli kitaplar çocuklar için görsel birer metindir. Bir yaşından ergenlik dönemine kadar resimler aracılığıyla çocukların duygu ve düşünce dünyasına seslenen, bilişsel ve dilsel gelişimine yardımcı olan kitaplar çocuk edebiyatı ürünleridir (Sever, 2013, s. 13).

Çocuk edebiyatı ürünlerinin çocukların dilsel ve zihinsel gelişimi açısından birçok faydası bulunmaktadır. “Araştırmacılar ve eğitimciler göre çocuk edebiyatı; zevk verir, merak uyandırır, farklı deneyimler kazandırır, gizem, serüven, heyecan, çalkantı, telaş, beklenti gibi duyguları tatlandırır, başka insanları, yerleri ve zamanları yaşatır, kendi dünyalarını anlama ve yorumlama olanağı sağlar, problem çözme becerilerini geliştirir, insan davranışının iç yüzüne ışık tutar ve anlayış kazandırır, görgü ve manevi kuralları bir bağlam içinde sunar, duygu paylaşımı sağlar, merhamet duygusunu geliştirir. Eğitim açısından işlevleri de geniş kapsamlıdır. Çocuk edebiyatı; kültürel zenginliğimizi aktarır, başka kültürlere ev sahipliği yapar, dil gelişimini sağlar, okuma-yazma gelişimine katkıda bulunur, okuduğunu anlama, kelime dağarcığını zenginleştirme, bilgi içerikli, öykü ya da hayale dayalı anlatım şemalarının farkında olmasını sağlar, yaratıcı düşünmeyi ve eleştirel bakmayı teşvik eder, konuşmayı ve akıcılığı geliştirir, farklı konuların ve bilginin deryasına ulaştırır” (Kaya, 2014, s. 608-609).

Çocuk edebiyatı; kültürel zenginliğimizi aktarır, başka kültürlere ev sahipliği yapar, dil gelişimini sağlar, okuma-yazma gelişimine katkıda bulunur, okuduğunu anlama, kelime dağarcığını zenginleştirme, bilgi içerikli, öykü ya da hayale dayalı anlatım şemalarının farkında olmasını sağlar, yaratıcı düşünmeyi ve eleştirel bakmayı teşvik eder, konuşmayı ve akıcılığı geliştirir, farklı konuların ve bilginin deryasına ulaştırır.

Burada önemli olan çocuk edebiyatı ürünlerinin bu faydaları sağlayacak nitelikte olmasıdır. Öncelikle çocuk kitaplarında çocukların dilsel ve zihinsel gelişimleri dikkate alınmalı akabinde sevmeye, merhamet etmeye, üzülme, öfkelenme gibi duygu durumlarına yer verilmeli, şiddet içerikli unsurlardan uzak durulmalıdır. Bu dönemde öğrenme gereksinimlerini görsel ve dilsel uyarılarla karşılayan ve bu yolla iletişim kurma alışkanlığı edinmiş çocuklar ana diline ilişkin bir farkındalık geliştirirler (Sever, 2013, s. 21). Böylece Türkçe sevgisiyle ve bilinciyle yetişebilen çocuklar okuma kültürü ediniminde ilköğretim dönemine daha hazır ve istekli hale gelecektir.

Okuma kültürü ediniminde okul öncesi dönemde görsel okuma ön plandayken ilk ve ortaokul döneminde dilsel okuma önceliklidir. Dilsel okuma konusunda en önemli sorumluluk, Türkçe öğretimi alanındadır. Türkçe öğretiminin en önemli amacı; okuma kültürü edinmiş, düşünen, sorgulayan, üreten bireyler yetiştirmektir. Öğrencilerin dilsel becerilerini geliştirecek uygulamalar yapmak Türkçe öğretiminin amacına ulaşması için şarttır. Türkçe öğretiminin genellikle bilgi dersi olarak algılanması öğrencilerin dilsel becerilerini geliştirecek uygulamalar yerine kuramsal, öğretmen merkezli etkinlikler bu amaca ulaşmadaki en önemli engellerden biridir.

Türkçe öğretiminde okuma kültürünün ediniminde yararlanılan en önemli araç ders kitaplarıdır. Türkçe ders kitapları çocukların gelişimsel özelliklerini dikkate alarak edebi türlerin en özgün türlerine yer vermeli, şekil ve içerik açısından çocukların zihinlerinde ben tam anlamıyla “Türkçe ders kitabıyım!” demelidir.

Okuma kültürü ediniminde ilk ve ortaokul döneminde gerçekleştirilen Türkçe öğretiminin niteliği, lise döneminde verilen dil ve edebiyat öğretiminin verimli olmasını büyük ölçüde etkilemektedir. Lise döneminde verilen “Dil ve Anlatım” ile “Türk Edebiyatı” dersleri birbiriyle ilişkili



yürütülmelidir. Bu derslerin amacı da düşünen, sorgulayan, toplumsal ve evrensel sorunlara duyarlı bireyler yetiştirmektir. Bu dönemde Türk ve dünya edebiyatının önemli eserleriyle karşılaşan bireyler, doğru ve yerinde uygulamalarla verilecek duygu ve düşünce eğitimiyle birlikte edindiği bilgileri yaşamına uygulama alışkanlığı kazanarak duyarlı okuma kültürü edinmiş bireyler olacaktır (Sever, 2013).

Okuma Kültürü Ediniminde Ailenin Rolü Bulgular

Okuma kültürü, bireyin doğumuyla birlikte başlayıp yaşam boyu devam edecek bir gelişim gösterir. Bu edinim sürecinde ailelerin çok önemli etkisi vardır. Öncelikle aile, okuma kültürünün çocuk için ne kadar önemli olduğunun önemini kavramalıdır. Daha sonra aile, çocukta okuma kültürünü nasıl oluşturup geliştireceği bilgisine sahip olmalı ve okuyan bireyler olarak çocuklarına rol model olmalıdır.

Yapılan araştırmalar düzenli okuyan ve çocuklarını da bu konuda teşvik eden ailelerin çocuklarının okuma kültürü edinme konusunda hızlı gelişim gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Okul

öncesi dönemin çocukların yetişkinleri taklit ettiği bir dönem olduğu bilinmektedir. Bu dönemde çocuğun çevresindekilerin kitap vb. okuduğuna, bunun için zaman ayırdığına tanık olması, onun da benzer davranışları göstermesine neden olacaktır. Ailelerin çocukları kitap fuarlarına, çocuk edebiyatının seçkin yazarlarının söyleşilerine götürmeleri bu dönemde yapılması gereken etkinliklerdir. Özellikle ailelerin çocukların yaş ve ilgilerine göre kitapları almaya özen göstermesi son derece önemlidir (Sever, 2013, s. 20).

Ayrıca çocuklarla birlikte kitap seçmek, kitapları birlikte okumak, çocuklarda kitap okuma sevgisi ve bilincinin erken yaşlarda oluşmasına zemin hazırlayacaktır. Okul öncesi dönemde dolaylı olarak kitap seçiminde etkin olan çocuklar okul çağına geldiklerinde kitap seçiminde kendisi belirleyici ve karar verici olmalıdır. Bu noktada çocuğun kitapla buluşmasını sağlamak için çeşitli yollar vardır. Sınıf kitaplıkları, okul kütüphanesi, evde çocuk için alınmış kitaplardan oluşan bir kitaplık vb. Burada çocuğun kitapla buluşmasını rastlantısal değil de onun bilinçli olarak kitap seçebilme yetisini kazanmış olmasıdır. Bunun için ailelerin hem dünya hem de Türk edebiyatı-



nın seçkin yazarlarını tanıması ve eserleri hakkında bilgi sahibi olması gerekir (Yağcı, 2007, s. 66). Böylece Türk ve dünya edebiyatının seçkin örnekleriyle buluşan gençler bu eserleri karşılaştırarak değerlendirme yapma imkânı bulacak okumayı yaşam biçimine dönüştürmenin adımlarını atmış olacaktır.

Okuma Kültürü Ediniminde Öğretmenin Rolü

Okuma kültürü ediniminde aileden sonra en büyük sorumluluk öğretmendedir. Çünkü aileden sonra çocukların rol model aldığı en etkili kişidir öğretmen. “Evde anne babasından, okulda öğretmeninden, çarşı pazarda esnaftan veya arkadaşlarından okuyan kişi görmeyen bir bireyin hayatında kitabın yeri olmaz. Çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanmalarında en fazla sorumluluk aileye, daha sonra da öğretmenlere düşmektedir. Aileler kitap okumadığı için, çocuklar kendilerine model olacak bireyler bulmakta zorluk çekmektedirler. Arıcı'nın (2005, s. 61) 2.000 öğrenci üzerinde yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin %57,3'ü kitap okuma fikrini öğretmeninden aldığını söylemektedir. Aynı araştırmada kitap okumaya, annemden görerek alıştım, diyenlerin

oranı, 17,9; babamdan diyenlerin oranı 13,4'tür. Öğrencilerin %35,4'ü ilk kitabını öğretmenin kendilerine verdiğini söylemektedir. Bu araştırma ailelerin kitap okumadığı, çocuklarına iyi bir model olamadıklarını göstermektedir. Okuma alışkanlığına karşı duyarsız ailelerin çok olduğu ortamlarda ana görev öğretmenlere düşmektedir. Yılmaz'ın (2007, s. 139) öğretmenler üzerinde yapmış olduğu bir araştırma, hiç okumayan ve zayıf okuma alışkanlığına sahip olan öğretmenlerin oranının %68,5'e ulaştığını göstermektedir. Yani yüz öğretmenden yaklaşık yetmiş ya okuma alışkanlığına sahip değil ya da bu konuda model olamayacak kadar zayıf okuyucu konumundadır. Öğrencilerin kitap okuması için onları okumaya teşvik etmesi ve daha da önemlisi onlara çok güzel bir model olması gereken öğretmen, bireylerin zihinsel süreçlerinin hızla geliştiği dönemlerinde, onların okuma alışkanlığını elde etmelerini sağlayacak en etkili kişidir. İyi bir okuyucu olmayan anne, sadece kendi çocukları için kötü bir örnek olmaktadır. Ama iyi bir okuyucu olmayan öğretmen, yüzlerce hatta binlerce öğrenciye kötü örnek olmakta ve onların geleceğini olumsuz yönde etkilemektedir” (Ungan, 2008, s. 220-221).

Öğretmenlerin okul öncesi dönemden başlayarak ilkökul, ortaokul ve lise dönemine kadar okuma kültürü ediniminde aileden sonra en önemli rol model olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmenin çocuk ve gençlerde okuma kültürü oluşturma konusunda yapacaklarını şöyle sıralayabiliriz:

Öğretmen;

1. Okuma kültürünün çocuğun fiziksel, zihinsel ve estetik duyarlık gelişiminde ne kadar önemli olduğunun bilincinde olmalıdır.
2. Tıpkı ailede olduğu gibi kendisi de okuma kültürü gelişmiş bir rol model olmalıdır. Yukarıda da ifade edildiği gibi okuma kültürü olmayan bir öğretmen çocukların ve gençlerin geleceğini olumsuz yönde etkileyecektir.
3. Okumayı ceza ya da bir ödev haline koymamalı, bu konuda ölçülü davranmalıdır.
4. Çocukların aileleri ile sürekli iletişim halinde olmalıdır.
5. Okuma kulüpleri kurma, işlevsel ve nitelikli sınıf kitaplığı oluşturma, kütüphanelere gidip kitap okuma ve araştırma yapmaları konusunda teşvik edici ve aktif olmalıdır.
6. Okulda öğrenci yazar buluşmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlemelidir.

Okuma Kültürü Ediniminde Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Etkisi

İlk ve ortaokul sürecinde okuma kültürü ediniminde Türkçe öğretiminin büyük önemi vardır. Türkçe dersi öğretim programında (2019, s. 8), "Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları,

Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır" ifadeleriyle öğrencilerin Türkçe sevgisiyle birlikte okuma alışkanlığı kazanmalarının temel hedeflerden biri olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca yine bu programda okuma kültürü başlıklı ayrı bir tema bulunmaktadır. Okuma kültürü teması içinde yer alan konu önerileri ise şunlardır: bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, dil sevgisi, edebî şahsiyetler, e-kitap, eleştirel okuryazarlık, kitabevi, kitaplar, kütüphaneler, metinler arasılık, okuma alışkanlığı, okuma serüveni, okuma sevgisi, okur kimliği, sözlük kültürü, süreli yayınlar, teknoloji okuryazarlığı, yaratıcı okuma, yazılı kültür, z-kitap, z-kütüphane vb. (2019, s. 14).

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır.

Okuma kültürünün tema olarak programda yer alması sevindirici bir durumdur. Fakat asıl önemli olan bu konuların Türkçe ders kitaplarında nasıl yer aldığıdır. Çünkü Türkçe öğretiminde okuma kültürü edindirme konusunda kullanılan en önemli araç Türkçe ders kitapları ve bu kitaplarda yer alan metinlerdir. Nitekim Karadağ (2013)

“Okuma Kültürüne Katkıları Bakımından Türkçe Ders Kitaplarının Resimlemeleri” başlıklı çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır. “Görsel unsurlarda kullanılan ve okuma kültürünü destekleyen, böylelikle öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasına yardımcı olabilecek resim ve fotoğrafların sayısı 27’dir. 6. sınıf ders kitabında 16, 7. sınıf ders kitabında 4 ve 8. sınıf ders kitabında 7 resim okuma kültürünü destekler niteliktedir. Kitaplarda, çocuk odası, park, kitapçı dükkânı, sınıf, balkon, tren, kütüphane gündelik pratiklerin gerçekleştiği farklı yaşam alanları olarak yer almıştır. Ders kitaplarının her sayfasında resimlemelerin bulunduğu, 6. sınıf ders kitabında “Okuma Kültürü” temasına yer verildiği düşünüldüğünde, okuma kültürünü destekleyen resimlerin sayısı son derece yetersizdir. Resimlere okuma kültürü ile ilişkilendirilebilecek unsurların girmemesi kültürümüzün kitaba ve okumaya bakış açısını ortaya koymaktadır” (Karadağ, 2013, s. 91). Okuma kültürünün seçmeli tema olması, ders kitabı yazarlarının da bu temayı kullanmamasına neden olabilmektedir. Arhan ve Gültekin (2013, s. 17), araştırmalarında okuma kültürü temasının seçmeli olduğu için inceledikleri 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer almadığını ve bunun da

Kitaplarda, çocuk odası, park, kitapçı dükkânı, sınıf, balkon, tren, kütüphane gündelik pratiklerin gerçekleştiği farklı yaşam alanları olarak yer almıştır. Resimlere okuma kültürü ile ilişkilendirilebilecek unsurların girmemesi kültürümüzün kitaba ve okumaya bakış açısını ortaya koymaktadır. Okuma kültürünün seçmeli tema olması, ders kitabı yazarlarının da bu temayı kullanmamasına neden olabilmektedir.

Türkçe dersi öğretim programında yer alan okuma alışkanlığı kazanma amacına ters düştüğünü ifade etmektedir.

Türkçe ders kitaplarında çocukların gelişim özelliklerine göre her türün en özgün örneklerine yer verilmeli; çocuklar ders kitaplarındaki metinleri okuma ihtiyacı içinde olmalıdır. Yani ders kitapları içerik ve tasarım özellikleriyle çocukların zihninde kitap kavramına ilişkin olumlu bir imge geliştirilmelidir (Sever, 2013, s. 25).

Lise döneminde de okuma kültürü edinimi konusunda Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin çok önemli rolü vardır. Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretim programında (2018, s. 12-13) “Metinler aracılığıyla öğrencilerin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları, ayrıca zümre öğretmenlerince “Ünite, Konu ve İçerikler” tablosu dikkate alınarak belirlenecek kitapların okunup tartışılması, öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirecektir. Buna göre Türk Dili ve Edebiyatı dersi kapsamında öğrencilerin farklı türlerde yazılmış kitapları okumaları sağlanacaktır.” ifadeleriyle öğrencilerin ders kitaplarında yer alan metinler aracılığıyla okuma alışkanlığıyla birlikte eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesi ayrıca zümre öğretmenlerinin belirlediği kitapların tartışılmasının öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştireceği ve farklı türlerde yazılmış kitaplarla buluşmaları amaçlanmıştır. Bunlar bize okuma kültürünün yerleşmesinde lise döneminin ve özellikle Türk dili ve Edebiyatı derslerinin önemini gösterir.

Lise döneminde Türk ve dünya edebiyatının nitelikli eserlerini okuma, karşılaştırma ve değerlendirme alışkanlığı ile güzel sanatların olanaklarıyla iletişim kurma deneyimi edinen öğrenciler, kendi duygu ve düşünce birikimleriyle yaşamlarını yönetme alışkanlığı da kazanmaya başlayacaktır. Bu duygu ve düşüncenin eğitilmesi, kişilerin okumayı yaşam biçimine dönüştürebilme sürecidir (Sever, 2013, s. 28).



Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Okuma Kültürü Edinimine Etkisi

Günümüzde çocuklar ve gençler bilgi iletişim teknolojilerine çok kolaylıkla ulaşabilmektedir. Bu teknolojilerin genel amacı, insanların bilgiye hızlı biçimde ulaşmaları ve bu bilgileri benzer ortamlarda paylaşmalarını sağlamaktır. Görünüşte iyi niyetli ve masum görünen bu amaca uygun kullanım ne yazık ki çocuk ve gençlerimizde görülmemektedir (Türkyılmaz, 2012, s. 480). Yapılan araştırmalarda çocuk ve gençler kitap okumaya zaman bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Uzmanlara göre bunda en önemli etken televizyon izleme ve internet kullanımının fazlalığıdır. Açık (2010)'a göre televizyon izleme oranının yüksekliği kitap okumanın önündeki en önemli engeldir. Aynı şekilde Karatay (2010) da bilgisayar kullanma ve televizyon izleme oranlarının yüksek oluşunun gençlerde kitap okuma sürelerini kısalttığını ifade eder.

Çocuk ve gençlerde okuma kültürünün oluşmasını ve gelişmesini istiyorsak öncelikle onları Türk-

çe sevgisi ve bilinciyle yetiştirmeliyiz. Bu konuda başta sınıf, Türkçe ve Türk dili Edebiyatı öğretmenlerinin yanı sıra tüm branş öğretmenlerinin önemli sorumluluğu vardır. Tabi ki burada kitle iletişim araçlarının da önemli sorumluluğu bulunmaktadır. Günlük ortalama 5 saat televizyon izleyen Türk toplumu dolayısıyla çocuklarımız ve gençlerimiz güzel Türkçemizi, ana dilimizi okuldan çok televizyon dizilerinden öğrenir hale geldiler. Keşke televizyon dizilerinde de güzel Türkçemizin güzel örneklerine rastlayabilseydik. Ne yazık ki televizyon dizilerinde genellikle deyim, atasözleri ve söz kalıplarının eksik ya da yanlış kullanma, sözcükleri yanlış sesletme, tümce düzenini bozma, konuşmada kaba ve edep dışı sözlere yer verme, yabancı sözcükleri kullanmaya özenme vb. durumlar söz konusudur. Ayduddu (2011)'nin bundan 10 yıl öncesinde tespit ettiği bu durum günümüzde de geçerliğini korumaktadır. Sizlere şu anda televizyonda yeni yeni yayınlanmaya başlayan başrollerini gençlerin oluşturduğu bir televizyon dizisinden aldığım örnek konuşma cümlelerini sunuyorum:



Sen şaka mısın?

Hayır **ciddiyim**.

Olayın ne senin?

Öz **güvenini mi toplamak** istiyorsun?

Büyük saçmaladı.

Bir kere de bir şeye **duyar kasmasanız** olmaz.

Selam naber?

İyidir.

Bay (bye).

Sen baya bi **yürüdü mü** kıza?

Sendeki bu şuursuz öz güvenden istiyorum.

Atar yapmadan konuşamıyor musun?

Kesin **ezikleyecekler** bizi.

Bi açıklama **plis** (please).

Hello gençlik.

Relaks canlar.

Bu varoş bize **yanlamaya** çalışıyor.

Şu pisliğin **icabını görebilir miyim?**

Bizimkiler **acayip** mutsuz.

Sorma **madırım** (mother) çok fena.

Bi **sal** beni anne.

Nadir akıllı cümleler duyuyorsun.

Sistirim (sister) sen ne yaptın böyle?

.....

Daha bunun gibi birçok örnek gösterilebilir. Burada altını çizdiğimiz kullanımlar, deyimler, sözcükler ne Türkçedir ne de Türkçenin yapısına uygundur. Ancak bu televizyon dizilerini milyonlarca genç ve çocuğumuz izlemekte ve örnek almaktadır. Aynı şekilde sosyal medyada da Türkçenin özensiz kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Yukarıda bahsettiğimiz çocukların Türkçe sevgisiyle yetiştirilmesi ve dil bilinci kazandırmakla sorumlu olan tüm öğretmenlerin bu konuda gösterdiği tüm çabalar -eğer bu sorun aşılmazsa- boşa gidecektir. Hâlbuki Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayın Hizmetleri Hakkındaki **6112** sayılı Kanunun **8**. Maddesinin **m** fıkrasında medya hizmet sağlayıcılarının yayın hizmetleri; "Türkçenin, özellikleri ve kuralları bozulmadan doğru, güzel ve anlaşılır şekilde kullanılmasını sağlamak zorundadır; dilin düzensiz, kaba ve argo kullanımına yer verilemez." ifadesi yer almaktadır. Burada da sorumluluk Radyo ve Televizyon Üst Kurulu Başkanlığı'na aittir. Umarız ki bu konuya gereken hassasiyet gösterilir ve gereken adımlar ivedilikle atılır. Buraya yorum/tartışma kısmı eklenmeli ve yukarıda verilen önerilere dikkat edilmelidir. Başlık sonuç da olabilir, tartışma ve sonuç da olabilir, her ikisi de kullanılabilir.



Sonuç ve Öneriler

Okuma kültürü edinimi, okul öncesi dönemden başlayıp yükseköğretim dönemine kadar devam eden uzun ve aşamalı bir süreçte gerçekleşir. Bu süreçte başta aileler ve öğretmenler olmak üzere kitle iletişim araçları vasıtasıyla yayın hizmetlerinde bulunanlara önemli sorumluluklar düşmektedir. Aileler özellikle okul öncesi dönemden başlayarak çocuklarına okuma alışkanlığı konusunda tam anlamıyla rol model olmalı, öğretmenler de çocukların okul çağına girmesiyle birlikte onlara okuma kültürü kazandırma konusunda bilinçli bir şekilde hareket etmeli, özellikle Türkçe sevgisini ve dil bilincini çocuklara aşılmalıdır. Bu süreçte çocukların yaş, ilgi ve seviyelerine uygun olarak kitap seçimi konusunda aileler ve öğretmenler titizlikle hareket etmelidir. Çocukların ve gençlerin bu süreçte çocuk edebiyatının, Türk ve dünya edebiyatının seçkin örnekleriyle karşılaşması onların okuma kültürlerini geliştirmeleri açısından son derece önemlidir. Ayrıca çocuk ve gençlerin

kitap fuarlarına, yazarlarla söyleşi etkinliklerine katılması bu süreçte faydalı olacaktır.

Okuma kültürünün ediniminde Türkçe sevgisinin ve dilin bilinçli olarak özenli kullanımının önemli etkisi vardır. Bu konuda çevre faktörü oldukça önemlidir. Okullarda öğretmenlerin ve evde ailelerin bu konuda çaba göstermesi tek başına yeterli değildir. Teknolojinin baş döndürücü hızla geliştiği günümüzde televizyon ve internet yayınlarının çocuk ve gençlerimizde önemli izlenimler bıraktığı araştırmalarda tespit edilmiştir. Özellikle televizyon dizilerinde, sosyal medya platformlarında Türkçenin özensiz ve hatalı kullanımı, çocuk ve gençlerimizde bilinçsizce yaygınlaşmasına neden olmakta bu da aile ve öğretmenlerin bu konudaki çabalarını bir anda boşa çıkarmaktadır. Bu nedenle bu yayınları denetleyen kurumların bu konuda hassasiyet göstererek ivedilikle bu sorunun üzerine gitmesi, gerekirse cezai yaptırımlar uygulaması yerinde olacaktır.

Kaynakça

- Açık, F. (2010, 19-23 Ekim). 15-18 yaş grubu çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak için öneriler. *Okuma Kültürü ve Söz Varlığının Geliştirilmesi Çalıştayı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Arhan, S. ve Gültekin, İ. (2013). Türkçe dersi ilköğretim programlarında benimsenen tematik yaklaşımın metin seçimine etkileri yönünden değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 43(199), 5-3.
- Arıcı, A. F. (2005). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ayduttu, S. (2011). Dizilerin Türk diline olumsuz etkileri. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, (1), 31-34.
- Karadağ, Ö. (2013). Okuma kültürüne katkıları bakımından Türkçe ders kitaplarının resimlemeleri (İllüstrasyonları). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 84-93.
- Karatay, H. (2010, 19-23 Ekim). Okuma alışkanlığını etkileyen faktörler ve edinimi için program önerisi. *Okuma Kültürü ve Söz Varlığının Geliştirilmesi Çalıştayı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Kaya, M. (2014). *Okuma kültürü ve çocuk edebiyatı, Türk dili*, C. CVII., S. 756. s. 608-622.
- MEB. (2018). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programı. Ankara.
- MEB. (2019). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar). Ankara: MEB.
- Sever, S. (2007) Okuma kültürü edinme sürecinde Türkçe öğretiminin sorumluluğu. *Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı*. Ankara: MEB, s. 108-126.
- Sever, S. (2013). Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Türkyılmaz, M. (2012). Bilgi iletişim teknolojilerinin okumaya yönelik tutuma etkisi. *Bilgi Dün-yası*, 13(2), 477-493.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.
- Yağcı, Y. (2007). Çocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasındaki köprüler. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 62-71.
- Yılmaz, B. (2007). Okuma alışkanlığı ve öğretmen. *Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı*. Ankara: MEB Yay.
- Yılmaz, B. (2009). Çocuklarda okuma kültürünü geliştirmede ebeveyn ve öğretmenin rolü. Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu, Ankara.

Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Üzerine

Gürbüz ÇALIŞKAN*

Giriş

Bireyin, yaşamı ve insan gerçekliğini anlamasını, tanımasını ve yorumlamasını sağlayan en önemli araçlardan birisi edebiyattır. Duygu, düşünce ve izlenimlerin sözlü ve yazılı olarak güzel ve etkili bir biçimde anlatılmasına olanak sağlayan, sözcüklerle yapılan dil sanatıdır (Kavcar, 1999). Dilin sanatlı bir şekilde ya da estetik olarak kullanılmasına katkı sağlayan ve yalnızca dille gerçekleştirilen güzel sanatların bir parçasıdır (Aslan, 2006). En genel ifadeyle de dilin sanatla kullanımıdır; başka bir tanımla da dilin estetik kullanımıyla oluşturulan ürünler toplamıdır (Çotuksöken, 2003, s.48).

Düşünce, duygu ve düşlerin güzel, etkili bir biçimde anlatılması olarak da tanımlanan edebiyat, kimi kuramlara göre “duyguların dile getirilmesi”; kimilerine göre de, “yaşam gerçekliğinin, sosyal gerçekliğin yansıtılması” ya da “organik düzen” olarak tanımlanır (Moran, 1988, ss.248-249). Kavcar (1999, s.4)’a göre ise “...edebiyat, çağlar boyunca insanoğlunun duyduğu, düşündüğü ve yaptığı her şeyi en zengin ve en etkili biçimde ortaya koyan bir sanattır. Eğitim bakımından değeri, insana çok çeşitli duyma, düşünme ve hareket etme örnekleri vermesidir. İnsan ancak böyle bir geniş ortam içerisinde kendisine uygun yolu seçme özgürlüğünü kazanır. Tek bir roman okumak bile, bize insanların karakter yapısı, sosyal durumu, duygu ve düşünce bakımından ne kadar farklı olduklarını göstermeye yeter.”

Edebiyat en genel anlamıyla insan yaşamını duyumsatarak, düşündürerek, sezdirerek anlatan ve duyumsatan bir sanat dalı olarak doğrudan ve açıkça bilgi sunmadan, insan ve yaşam gerçekliğini dolaylı anlatım örnekleriyle bizlere sunarak iç dünyamızı zenginleştiren bir araç olarak yaşamımızda yer alır. İletilerini, izleğini, asıl söylemek istediğini sözcüklerin, cümlelerin ve yazıların arasına sıkıştırır. Bunları anlamlandırabilmek ve anlayabilmek için de insanı düşünmeye, duyumsatmaya yönlendirir. İnsanı yönlendiren bir duygu öğretmeni gibi bireyin kendini gerçekleştirmesine, yaşamla en güçlü bağını oluşturmaya katkı sağlar.

Edebiyat, kişiyi etkileyen biçimde insan gerçekliğinin biriktirdiği tüm yaşantıları, deneyimleri, duyguları, düşünceleri, tasarıları vb. yine insana aktarır (Sever, 2004). Her insanın yaşamına yön veren, unutamadığı bir masal, hikaye, fıkra, roman, şiir vb. edebi bir eser bulunmaktadır. Bu eserler bireylere, insana; yaşamı ve insan gerçekliğini anlatmaya çalışan, sanatçı sezgileriyle örülmüş öznel bir gerçeklik sunar. Bu gerçeklikte, okura insanoğlunun tüm serüvenleri aktarılır; onun sevinci, öfkesi, mutluluğu, umutsuzluğu, kıskançlığı, bencilliği, güzelliği ozanın, yazarın dilinde yeni bir anlam kazanır (Sever, 2005a, s.30). Sanatçının okurla paylaşma, iletişim kur-

*) Arş. Gör. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi,
Ereğli Eğitim Fakültesi, Konya/Türkiye
gurbuzcaliskan06@gmail.com
ORCID ID: 0000-0002-7120-4428

ma isteğinin dilde somutlandığı bu eylem, belki de hiç yaşanmayacak ya da tanık olunmayacak nice yaşam durumlarını, nice insan kişiliklerini tanıtır bize (Sever, 2005a, s.30). Cümlelerle ve sözcüklerle oluşturulan yeni yaşam durumları, anlam örüntüleri bireyleri anlamaya, düşünmeye, duymaya, eleştirmeye, yeni deneyimler edinmeye yöneltilir.

Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır (Sever, 2008, s.17).

Bireylerin duyma, düşünme, eleştirme, anlama, anlamlandırma, anlatma becerilerini kazanması için okuma alışkanlığı ve zevki kazanması gereklidir. Okuma ve edebiyat zevkinin kazanılması için her şeyden çok okumaya gereksinim vardır (Sever, 2008, s.16). Okuma eğitiminde ise çocuk ve gençlik edebiyatının önemli bir yeri vardır. Çocuk ve gençlik edebiyatı her ne kadar doğrudan belli eğitsel amaçlara hizmet eden bir araç olarak görülmesi de çocuğa okuma ve anlama eğitimi veren bir araçtır (Dilidüzgün, 2007, s.22). Bir bakıma çocuk ve gençlik edebiyatının çocuklara ve gençlere okuma alışkanlığı kazandırma işlevi vardır. Bu nedenle çocuk ve gençlik edebiyatı ürünleriyle yetişkin edebiyatı vb. diğer edebiyat yapıtlarını farklı bir şekilde ele almanın ve değerlendirmelerde bulunmanın doğru olmadığını söyleyebiliriz. Çünkü çocuk ve gençlik edebiyatı da, yetişkinler için üretilen edebi türler gibi her şeyden önce bir edebiyattır; ancak seslendiği

kitle çok daha farklı ve özeldir; bu nedenle çocuk ve gençlik edebiyatı üzerinde titizlikle durulması gerekir (Dilidüzgün, 2002).

Çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır (Sever, 2008, s.17). Dilidüzgün (2002) ve Şirin (1994)'e göre çocuk edebiyatı, edebiyat niteliğinden ödün vermeden, konularını onun doğal ve güncel çevresinden seçen ve çocuğun kendi dünyasına çok açılı bir anlayışla bakabilmesini sağlayan edebiyat ürünleridir. Bu tanımlarda özellikle çocuk edebiyatının sanat ve edebiyat niteliği öne çıkmaktadır. Bununla birlikte çocuk edebiyatını diğer edebiyat türlerinden ayıran temel özelliğın edebi olma niteliklerine ek olarak çocuğun özel koşullarının, gelişim özelliklerinin, alımlama yeteneklerinin önemsenmesi ve bu doğrultuda çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin ortaya konması olduğunu söyleyebiliriz. Başka bir deyişle çocukların ve gençlerin duygu, düşünce ve yaşantılarını göz önüne alarak çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin oluşturulmasıdır.

Gençlerin ve çocukların ilgi, istek, ihtiyaç, yetenek, algı ve duyuları hem aldıkları eğitim hem de içinde buldukları gelişim özelliklerine ve sosyal çevreye göre farklılık gösterir. Bu farklılık çocuklarla yetişkinler arasında daha belirgindir ve çocuk edebiyatının doğuşunu bu farklılığa bağlamak mümkündür (Kaplan 1999, s.11). Şunu söyleyebiliriz ki çocuklar, yaşamı ve dünyayı kendi öznel gerçeklikleriyle algılayan ve bu gerçeklikle dünya ile iletişim kuran varlıklardır. Bu nedenle onlar için üretilecek kitaplarda çocukların bütün bu koşullarının göz önünde bulundurulması gerekir (Dilidüzgün, 2003, s.41). 2-18 yaşları arasındaki çocuk ve gençlere yönelik



edebi ürünler, çocuk/gençlik kitabı veya edebiyatı olabilir. Özellikle bu dönem içerisinde yer alan çocuklara yönelik hazırlanan kitaplarda çocuğun anlama düzeyi, dili, imgeleri, eğitim gereksinimi, çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik de göz önünde bulundurulmalıdır (Dilidüzgün, 2007). 1-2 yaşından başlayıp 18 yaşına değin çocuklarda duyu ve düşünce çağrışımları uyandıran; onları, yaşlarına uygun iletileriyle anlamın oluşmasına ortak eden, onlara izleme-okuma zevk ve alışkanlığı kazandıran, sanatçılar tarafından çizilmiş-yazılmış yapıtlar, çocuklar için etkili görsel ve dilsel uyarılardır (Sever, 2005b, s.22). Bu uyarılar, çocuk gerçekliğini önceleyen bir anlayışla kurgulanmışsa, hem sevgi ve özgürlük gereksiniminin karşılanması hem de gelişim süreçlerinin desteklenmesi bakımından, çocuğun yaşamını biçimlendiren önemli bir işlevi yerine getirirler (Sever, 2005b, s.22).

Okulöncesi dönemden başlayarak çocuğu sanatçı duyarlılığıyla karşılaştıran görsel ve dilsel uyarılar olarak çocuk edebiyatı yapıtlarının birçok işlevinden söz edilebilir. Bu nitelikteki ya-

pıtların en önde gelen işlevlerinden biri çocuklara okuma sevgisi, alışkanlığı ve zamanla okuma kültürü kazandırmak ve bu yolla yaşantılarını zenginleştirmektir (Sever, 2013; Aslan, 2013a). Özellikle yapıtlarda konu, izlek, kahraman ve ileti boyutunda bir bütünlük olmalıdır ve sunulan çocuk anlayışı, o toplumun, yazarın yaratmak istediği veya algıladığı çocuğu sezdirmelidir. Bu gerçeklik çocuklara belli bir doğruyu, ideolojiyi, kalıbı sunmaya çalışmamalıdır. Çocuğu; düşünmeye, duyarlı olmaya, araştırmaya, sorgulamaya, sorumluluk almaya, sezmeye, merak etmeye, kendi davranışlarını yönetebilmeye, özerk ve girişimci olmaya, birliktelik duygusu kazanmaya, paylaşımcı olmaya yönlendirebilmedir (Yalçın ve Ayaş, 2005; Oğuzkan, 2006; Dilidüzgün, 2007; Sever vd., 2007; Aslan, 2008; Sever, 2013) .

Nitelikli edebiyat ürünleri ile çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarının önemli bir işlevi de duyularını devindirerek çocukları ve gençleri duyarlı kılmaktır (Aslan, 2013b; Binyazar, 2010). Başka bir deyişle duyarlık kazanma, kişinin duygularının varlığını kavrama ve bireylerin bunu kişiliklerin-

Edebiyatın duyarlık kazandırmada büyük bir güce sahip olduğu da unutulmamalıdır (Binyazar, 2010). Ancak duyarlık bir anda veya gelişigüzel oluşmayan bir yetenektir. Duyarlığın oluşması için öncelikle çocukların doğa sevgisi, insan sevgisi, hayvan sevgisi, yurt sevgisi, adalet duygusu, hoşgörü; kültürel farklılıklara, insan hak ve özgürlüklerine saygı; bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, dürüstlük, doğruluk, estetik, özgürlük, saygı, sorumluluk, yardımseverlik, içtenlik, anlayış, erdem, vicdan, iyilik, arkadaşlık, dostluk gibi çeşitli değerleri bilmesi ve öğrenmesi gerekir (Aslan, 2013b). Acıma, sevme, katlanma, güvenme, inanma, coşku, sevinç, mutluluk duyarlık bilincine erişmiş bireylerde görülebilir.

de yansıtabilmesidir (Binyazar, 2010). Edebiyatın duyarlık kazandırmada büyük bir güce sahip olduğu da unutulmamalıdır (Binyazar, 2010). Ancak duyarlık bir anda veya gelişigüzel oluşmayan bir yetenektir. Duyarlığın oluşması için öncelikle çocukların doğa sevgisi, insan sevgisi, hayvan sevgisi, yurt sevgisi, adalet duygusu, hoşgörü; kültürel farklılıklara, insan hak ve özgürlüklerine saygı; bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, dürüstlük, doğruluk, estetik, özgürlük, saygı, sorumluluk, yardımseverlik, içtenlik, anlayış, erdem, vicdan, iyilik, arkadaşlık, dostluk gibi çeşitli değerleri bilmesi ve öğrenmesi gerekir (Aslan, 2013b). Acıma, sevme, katlanma, güvenme, inanma, coşku, sevinç, mutluluk duyarlık bilincine erişmiş bireylerde görülebilir. Bunu ise sezdirme ve kavratma gücüyle edebiyat gerçekleştirebilir (Binyazar, 2010). İnsanı ve yaşam gerçekliğini insana tanıtan edebiyat, insan sevgisi ve hoşgörü kazandırmada bir kaynak durumun-

dadır (Uygur, 2009). Edebiyat, insan için yaşamı kolaylaştırır. Çocuk ve gençlik edebiyatı da insanı ve çocukları duyarlı olmaya, duyumsamaya, sezmeye, düşünmeye ve güzel olanla buluşturmaya yönelir.

Aşağıda, çocuk ve gençlik edebiyatına yönelik söz edilen özelliklere sahip olduğu düşünülen okul öncesi dönemden ortaöğretim dönemine bir sırayla birkaç çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtı sunulmuştur. Bu yapıtların içeriğine, seslendiği yaş düzeyine ve çocuklara kazandırdıklarına yönelik bilgiler verilmiştir.

2-4 yaş düzeyindeki çocuklara seslenen Ümit Ögmel'in "Ben Bir Çizgiyim" adlı yapıtı çocuk edebiyatının özgün örneklerinden biri olarak tanımlanabilir. Eser; çizgi, renk ve sözcük uyumuyla çocuk dünyasına seslenir. Kitapta çocukların ilgi duyduğu, sevdiği canlılar ve nesnelere çizginin anlatım gücüyle onlara tanıtılmaktadır. Bu yapıttaki kahraman "çizgi"dir. Yapıtta kahraman çizgi, "nasıl, ne dersin" gibi soru ifadeleriyle çocukların düşünmesine yönelik iletiler vermektedir. Çocuklara rengin ve çizginin anlatım gücüyle neler yapabileceği, neler anlatabileceği gösterilir. Çizginin bu gücüyle düş gücünü kullanarak çocukların istediği her şeyi yapabileceği sezdirilir.

"Ben Bir Çizgiyim'de, basit bir karalama gibi duran gelişigüzel çizgilerle, aslında, çocuk gerçekliğine uygun düzenlemeler oluşturulmuştur. Kitapta çocuğun eline bir kitap geçirildiğinde çizdiklerine benzer biçimde, çocuk için kolayca öykünebileceği bir uygulama modeli yaratılmıştır. Bu bağlam içinde düşünüldüğünde Ben Bir Çizgiyim adlı çalışma, yarattığı kahramanla çocuğun gelişim özelliklerine uygun bir anadili öğretimi ve resim dersi yaratarak sezinletici-eğitici olmayı başarabildiğini söyleyebiliriz" (Sever, 2008).

3-6 yaş düzeyindeki çocuklara seslenen Behiç Ak'ın "Uyurgezer Fil" adlı yapıtı gürültü kirliliği gibi özgün bir konuyu bu yaş düzeyi çocuklara uygun bir anlatımla ele almıştır. Kitapta, insan-

ları gürültülü şehirde yaşamaktan kurtarabilen uyurgezer bir filin başından geçenler resmin ve dilin gücüyle özgün ve hareketli bir şekilde anlatılmıştır. Uyurgezerliği yüzünden geceleri şehirde dolaşan Mambo, farkında olmadan insanlara unuttuğu sessizliği, diğer insanlara saygı göstermeyi hatırlatır ve onların dünyasını düzene sokmasını sağlar. Gürültü yüzünden birçok hayvanın terk ettiği şehirde Mambo'ya verilen önem dikkat çekicidir. Kitabın sonunda Mambo'nun hem uyurgezerlik sorununu hem de gürültü ve trafik sorununu başarıyla çözmesi, çocuklara başarılı olma isteği verir ve onlara bu konuda yol gösterir. Çocuklara ileride hangi sorunlarla karşılaşacağına ilişkin düşünme imkanı verilir ve onların toplumlaşmasına katkı sağlanır.

Kitapta çocuğun sorunların mantıklı düşünerek çözülebileceği, hayvan sevgisi, arkadaşlık ve paylaşımcılık gibi değerleri kazanmasına destek sağlayan bir kurgu oluşturulmuştur. Toplumda çocukların bir birey olarak değerlendirildiğini ve kabul gördüğünü gösteren değerler de kazandırılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte eserde Mambo üzerinden hayvanlara karşı olumlu bir tutum sergilenmiştir. Onların insanların dostu olduğu vurgulanmaya çalışılmıştır. İnsanların mutlu olması ve düzenli bir yaşam sürmeleri için Mambo insanlara yardımcı olan bir kahraman olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanların sevincinde, şaşkınlığında her zaman onlara eşlik etmiştir.

8-10 yaş düzeyine seslenen ve ele aldığı konu ile çocuklara seslenmeyi kolaylıkla başarabilen bir diğer çocuk edebiyatı yapıtı ise Susanna Tamaro'nun "Kitaplardan Korkan Çocuk" adlı yapıtıdır. Yapıtta, Leopoldo adlı kahraman, kitaplardan korkmaktadır. Ancak annesi ve babası onun bu korkusuna karşın ısrarla kitap okumasını istemekte, ona her doğum gününde kitaplar armağan etmekte ve Leopoldo'nun kitap okuması için yeni uygulamalar denemektedir. Sonrasında Leopoldo'nun anne ve babası neredeyse kitap oku-

mak dışında her şeyi yasaklarlar. Leopoldo'nun kitap okumayı sevmemesi giderek kitaplardan korkmaya doğru ilerler. En son 8. yaş gününde beklediği koşu ayakkabısını görünce odasına kapanır ve bir plan yapar. Önce anne ve babasına kitap okumanın neden önemli olacağını soracaktır. Ancak bu sorusuna anne ve babası basmakalıp yanıtlar verirler. Leopoldo ikna olmaz ve evden kaçmaya karar verir. Ertesi sabah okula gidermiş gibi evden ayrılır. Bu yüzden evden kaçan Leopoldo'nun gözlerinin bozuk olduğunun parkta tanıştığı "çok yaşlı, bastonlu ve kara gözlüklü amca"nın yardımıyla ortaya çıkması, onun kitaplara dost olmasının bir gözlük aracılığıyla olabileceğinin anlaşılmasını sağlamıştır.

Kitap, ele alınan konu bakımından çocuğun anne-baba sevgisi, okuma sevgisi, dostluk duygularını besleyerek insan sevgisini ve duyarlılığını artıracak bir niteliktedir. Çocuğa üzüntü verecek olaylardan kaçınılmıştır. Merak ögesi, abartılı olmayıp çocuğun kitaba yönelmesini, okuma isteğini uyandıracak niteliktedir. Kurgunun yapılandırılmasında çocuk okur, metnin anlamının oluşturulmasına ortak edilmiştir. Kitabın sonuna kadar Leopoldo'nun gözlerinin bozuk olduğu anlaşılammamaktadır. Çocuk okur, alışılmış öğretilerle değil, Leopoldo'nun duygularıyla buluşturulmuş; okurların öykünün sonlarında olayların nedenini anlayabilmesi sağlanmıştır.

8-14 yaş düzeyine seslenen bir yapıt olarak Yalvaç Ural, "Müzik Satan Çocuklar" adlı yapıtında günlük yaşamda çok duyduğumuz ancak önemsemediğimiz iki Çingene çocuğunun başından geçen olayları anlatır. Sali ve Gani'nin karşılıksız ve içten dostluğu şiir dilinin anlatım gücüyle konu edilmiştir. Sevgi ve dostluk; kahramanların görünüşleri, özneleri ne denli farklı olsa da yaşamın anlamıdır. Sevgi ve dostluğun ne ırkı ne dili ne de belli bir yaşam biçimi vardır. Ural, aslında sevgi ve dostluk üzerinden iki Çingene çocuğun yaşamına, düşüncelerine, kültürüne karşı okur-

da duyarlık oluşturur. Sezdirerek, düşündürerek bize Çingene ailelerin yaşamlarını anlatır: *“Bunlar / Yazları kırlarda / Kışları kentlerde geçiren / Bir Çingene ailesi / Bir çocukları var / Bir de köpekleri / Köpeğin adı Kıvırcık / Çocuğunki de Sali / Yazları sepet örüp / Dügün gezerek / Kışları gezip / Dinlenerek geçiren / Göçebe / Bir Çingene ailesi”* (s. 10). Sali ve Gani tüm olumsuz durumlara karşı yaşama müzikleriyle tutunmuşlardır. Sali, iki parmağını yangında yitirmesine karşın duygu denetimini yitirmeden yeniden keman çalmayı başarmış ve yaşama tutunmuştur. Öykünün sonunda yer alan şiirde; *“Bir yürek ki isterse / Bütün acılara dayanabilir / Bir us ki isterse / Bütün zorlukları yenebilir”* (s.101) ise yılmazlık bilincini sezdirmiştir.

8-14 yaş düzeyine seslenen “Benim Adım Hiç Kimse” adlı yapıtında Frank Cottrell Boyce, günümüz Türkiye’sinde de yer alan toplumsal bir konu olan göçmenliği ele almıştır. Kitapta, İngiltere’ye Moğolistan’dan sığınmacı olarak gelmiş bir ailenin iki oğlu olan Chingis ve Nergui’nin “iyi rehber”leri Julie tarafından anlatılan öyküsü konu edilmiştir. Konunun ele alınışı ve yorumlanması özgündür. Çocukluk fotoğraflarından birini bulan Julie, Chingis ve Nergui’nin şipşak fotoğraf makinesiyle çekilen fotoğraflar üzerinden onların öyküsünü anlatmaktadır. Çocuk okur, olayları İngiliz Julie’nin gözünden görmenin yanı sıra, sığınmacı yaşantılarının Chingis ve Nergui tarafından algılanışına da tanık olmaktadır. Kurgu, anlamsal ve mantıksal bir tutarlık içinde yapılandırılmıştır.

Kitaptaki olaylar dizisi çocuğun düşünmesine, düş kurmasına ve hoşça vakit geçirmesine olanak sağlamaktadır. Çocuklarda yabancılik ve sığınmacılık konularında farkındalık kazandırabilecek olan konu, aşırı duygusallık ve abartılmış merak durumlarından uzak, doğal biçimde ele alınmıştır. Kitabın son bölümünde Julie’nin Chingis ve Nergui’ye Google aracılığıyla ulaşma çabasından sonra Facebook aracılığıyla görüşmelerinin ele alınışı, zamanın getirdiklerine uyum sağlayan biçimde işlenmektedir. Yaşamımızın vazgeçilmezi

haline gelen teknolojinin olayın kurgulanışında önce şipşak fotoğraf makinesi, daha sonra internet biçiminde çocuk okurun karşısına çıkması, onun kitaba yakınlık duymasını sağlayabilir.

10-16 yaş düzeyine seslenen Ferenc Molnar’ın “Pal Sokağı Çocukları” adlı yapıtı ise 1900’lü yılların başında Macaristan’daki kenar mahallelerde yaşayan çocuk ve insanların yaşamlarıyla yüzleşmemize, onların yaşamlarını öğrenmemize olanak sağlayan bir kurguyla oluşturulmuştur. Kitapta, Nemecek ve arkadaşları ile Kızıl gömleklilerin bir arsa için olan savaşı konu olarak ele alınmıştır. Bir arsa savaşıdan yola çıkarak vatan sevgisinin önemi vurgulanmıştır. Kırmızı Gömlekliler ve Pal Sokağı Çocukları’nın boş bir arsada oynamak için verdiği mücadele üzerine yazınsal metin kurgulanmıştır. Pal Sokağı Çocukları, arsalarını Kırmızı Gömlekliler’e kaptırmak istemezler; çünkü oradan başka oynayacakları başka bir oyun alanı yoktur. Daha da önemlisi Pal Sokağı grubu, o sokağa alışmışlardır. Artık orası onların yurtlarıdır ve yurtları için mücadele etmektedirler. Buharlı bıçkı makinesinin bulunduğu arsa, Pal Sokağı Çocukları’nın yarattıkları farklı bir dünyadır. Bu yapıttaki yaşamın adı ise “oyun” olmuştur. Değerlerin edinildiği ve kazanıldığı alan okul değil, oyundur. Oyun -iki çete arasındaki savaş- çocukların dünyasındaki en özgür, en gizli alandır. Burada bağlılığın, kuralların gerçek bir yeri vardır. Oyun çocukların davranışlarının tek gerçek ölçütüdür. Çocuk için oyun yaşamın provasıdır ya da yaşamın kendisidir: *“Arsa... Ey dağlarda ovalarda yaşayan, bir adımda ucu bucağı görünmez tarlalara ulaşabilen güçlü, kuvvetli, sağlıklı çocuklar! Siz ki, güzelim mavi göğün altında yaşamaya, sonsuz uzaklıklara alışkınsınız. Siz ki, koca apartman blokları arasında sıkışık yaşamak zorunda değilsiniz. Büyük kent çocuğu için, boş bir arsa ne demektir bilebilir misiniz? O çocuklar için arsa, ova demek, kır demek, bozkır demektir. Çürük tahta perdelerle, göklere yükselen apartmanlarla sınırlanmış küçücük bir toprak parçası, o çocuklar için sonsuzluk ve özgürlük demektir.”* (s.137)



Korkak olmamanın, gözü pekliğin, son ana kadar çabalamanın, inanmışlığın, vatan sevgisinin, ihanet etmemenin, güveni yok etmemenin, dostluğun, paylaşımcılığın önemi sezdirilmiştir. Çocuk kahraman Nemecek'in ve diğer karakterlerin yaşantısı ve arsa için gösterdikleri çaba tüm ayrıntılarıyla okurla buluşturulmuştur.

Sonuç

Edebiyat, insan ve yaşam gerçekliğini sezdirerek, düşündürerek, duyumsatarak insanlara sunar. Günlük yaşamda belki de hiç karşılaşmayacağımız farklı kişilerle, insanlarla, yaşantılarla ve duygu durumlarıyla karşılaştırarak bireyin yaşam deneyimi kazanmasını sağlar (Aytaç, 1999). Yaşamın ne kadar farklı ve anlamlı olduğunu ortaya koyar. Duygu, düşünce ve düşünce evreninin zenginleşmesine, estetik zevk kazanmasına ve insana, yaşama duyarlı olmasına olanak sağlar. Bireyin yaşamını yalnız kendi çevrelerinin olanaklarıyla sınırlı durumdan kurtarmak, onları başka yaşamlara katmak, başka yaşamlara girmelerini sağlamak edebiyat sayesinde gerçekleşir. Bu yüzden edebiyat, insanı insana tanıtır ve ona yol gösterir. Bu durum çocuk ve gençlik edebiyatı için

de geçerlidir. Çocuğa, yaşamın gerekliliklerini, zor ve duyarlı gerçekliklerini sunmada ve duyumsatmada çocuk ve gençlik edebiyatının önemli bir yeri ve sorumluluğu vardır. Bu sorumluluk yerine getirilmeye çalışılırken çocuğun gelişim süreçleri, anlama ve alımlama süreçleri, olası dünyası, beklentileri, gerçekliği, ilgi ve gereksinimleri gözlemlenmelidir. Sunulan yaşam durumları, konular, konun kurgulanış biçimi, dil ve anlatım, iletiler çocuk gerçekliğine uygun ve çocuğa göre olmalıdır ve sunulmalıdır. Doğrudan öğretici önermeler olmadan çocuğun ve gencin özgürce duymasına, düşünmesine, duyumsamasına olanak sağlayan bir anlatım, kurgu ele alınmalıdır. Çocuğun ve gencin okuma kültürü ve alışkanlığı kazanmasına katkı sağlayan; onu insana, yaşama, doğaya karşı duyarlı kılan yaşam durumları ile çocuğa/gence seslenilmelidir. Onların gerçekliği ile sevgi, hoşgörü, kardeşlik, vatan sevgisi, eşitlik, yardımseverlik gibi duyguları güçlendiren konular ele alınmalıdır. Bu nedenle okul öncesi dönemden başlayıp ortaöğretime kadar uzanan evrede, çocukların gelişim özelliklerine, çocuk gerçekliğine ve çocuğa göreliliğe uygun yazınsal nitelikli yapıtlarla çocuk ve gençler buluşturulmalıdır.

Kaynakça

A) Göndermede Bulunulan Yazınsal Kitaplar

- Ak, B. (2006). *Uyurgezer fil*. İstanbul: Can Çocuk
- Boyce, F.C. (2014). *Benim adım hiç kimse*. İzmir: Tudem Yayıncılık
- Molnar, F. (2013). *Pal sokağı çocukları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayını.
- Öğmel, Ü. (2009.) *Ben bir çizgiyim*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Tamaro, S. (2014) *Kitaplardan korkan çocuk*. İstanbul: Can Çocuk
- Ural, Y. (1996). *Müzik satan çocuklar*. İstanbul: Milliyet Yayınları.

B) Doğrudan Yararlanılan Kaynaklar

- Aslan, C. (2008). *Yaşam gerçekliğinin çocuklara iletilmesi bakımından "100 Temel Eser"deki öyküler üzerine bir çözümleme*. 4. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi & 4. Uluslararası Çocuk Filmleri Festivali & Kongresi Bildirileri. (Ed.: N. Pembecioğlu Öcel) İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi, 1, 85-98.
- Aslan, C. (2013a). Çocuk edebiyatı yapıtlarının temel işlevleri. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 17, 6-9.
- Aslan, C. (2013b). Duyarlık ve düşünceyi geliştirme çocuk/gençlik edebiyatı. *Çoluk Çocuk Dergisi*.
- Aytaç, G. (1999). *Çağdaş Türk romanları üzerine incelemeler*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Binyazar, A. (2010). *Toplum ve edebiyat*. İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Çotuksöken, Y. (2003a). Anadili öğretiminde edebiyatın yeri ve işlevi. *Çağdaş Türk Dili Dergisi*, 184, 48-51.
- Dilidüzgün, S. (2002). Çocuk edebiyatı kavramı. *Açıköğretim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı Çocuk Edebiyatı*. Güneş, Zeliha (Editör). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi ve Açıköğretim Fakültesi Yayını. s. 1-12'deki bölüm.

- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2007). *Çağdaş çocuk yazını*. (2. Basım). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kaplan, M. (1999). Günümüzde çocuk yazını. *Öğretmen Dünyası*, 237, 11-12.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. (3. Basım). Ankara: Engin Yayınevi.
- Moran, B. (1988). *Edebiyat kuramları ve eleştirisi*. İstanbul: Cem Yayıncılık.
- Oğuzkan, A. F. (2006). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Anadili öğretiminin temel bir aracı: Yazınsal nitelikli çocuk kitapları Cumhuriyet'in 80. Yılında disiplinlerarası bakışla Türkiye'de çocuk* (IV. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları-Ankara Üniversitesi Basımevi. 223-236.
- Sever, S. (2005a). Çocuk, yazın ve yaşam. *Çoluk Çocuk Dergisi*. 16, 30-34.
- Sever, S. (2005b). *Çocukla yazınsal iletişim*. Çocuk ve İlkgençlik Edebiyatı Kurultayı 11-12 Kasım 2005 Bildiriler. İstanbul: T.C. Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. (3. Baskı). İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- Sever, S.; Dilidüzgün, S.; Neydim, N. ve Aslan C. (2007). *İlköğretimde çocuk edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Şirin, M. R. (1994). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Uygur, N. (2009). *İnsan açısından edebiyat*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Yalçın, A. ve Aytaç, G. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Çocuk Edebiyatı Eserlerinde Çocukların Karşı Karşıya Kaldığı Problemler

Rukiye IŞIK AYDIN*

Giriş

Çocuk kitaplarının çoğunda ana kahraman yine çocuklardır. Yazarların zihninde şekillenen olumlu ve olumsuz durumlar, birçok problemle karşılaşan çocuk yaştaki kahramanların veya anlatıcının duygu, düşünce ve davranışları ile okuyucuya yansır. Ancak çocuk kahramanların maruz kaldığı sorunların ve bu sorunlar karşısında geliştirilen çözümlerin, çoğunluğu yine çocuklardan oluşan okuyucuları nasıl etkileyeceği ve yönlendireceği cevabı kolay bulunan bir soru değildir. Bu açıdan çocuk kitaplarında yer alan konuların farklı yönlerden ele alınması ve değerlendirilmesi faydalı olabilir.

Çocukların temel ihtiyaçlarının ve haklarının neler olduğu, bu ihtiyaçların ve hakların kimler tarafından, hangi düzeyde karşılanması gerektiği birçok sosyal ve kamusal kuruluşun tartıştığı ve tanımlamaya çalıştığı bir durumdur (Karakas ve Çevik, 2016, s. 290-291). Üzerinde sıklıkla durulan konu ise çocukların herhangi bir ayrımcı tutuma maruz kalmadan ihtiyaç duydukları “hayatta kalma, gelişme, korunma ve sosyal katılım” gibi haklara sahip olduğu ve bu hakların güvence altına alınması gerektiğidir (Dağ vd., 2015, s. 3). Ancak tüm yasal ve akademik çalışmalara rağmen çocuklar ihmal ve suiistimal içeren problemlerle karşılaşabilmekte ve bu durum çocuk edebiyatına yönelik eserlerde de kendisine yer bulmaktadır.

Çocuk kitaplarında konu seçimi ve ele alan konunun işleniş biçimi yazarın öznel yaklaşımına bağlı olduğundan her eser kendi içerisinde değerlendirilmeye gerekebilir. Ancak özellikle günlük hayatı ele alan konularda benzer yaklaşımların ve iletilerin sergilendiği eserlere rastlamak mümkündür. Çocuk yaştaki kahramanların hak ve özgürlüklerden ya da temel ihtiyaçlardan mahrum bırakılması sonucunda birtakım problemlerle karşılaşması, çocuk kitaplarında sıklıkla rastlanan bir durumdur (Yılmaz & Yakar, 2018, s. 30). Elbette çocuk kitaplarında doğru davranış kalıplarını vermesi ve olumsuz örnekleri yüceltici/özendirici bir dilden kaçınması durumu da dikkate alarak, insan gerçeğini oluşturan sorunların yer alması beklenen bir durumdur (Şen, 2016, s. 16). Ancak çocuk kitaplarına yansıyan problemlerin neler olabileceği ve nasıl ele alınacağı konusunda tam bir sonuca varıldığı ve her eserin aynı duyarlılıkla yazıldığını söylemek mümkün olmamaktadır (Aktan ve Aydın, 2018, s. 94-95). Bu nedenle bu çalışmada yalnızca ele alınan sorunların neler olduğuna değinilmiş; sorunların ele alınış biçimi ya da iletilerin olumlu-olumsuz yönlerine değinilmemiştir. Ayrıca ele alınan eserlerin tamamı çocuklar için yazılmamış, sıklıkla okul çağındaki çocuklara okutulması sebebiyle zamanla bu kategoride yer almıştır.

*) Arş. Gör. Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi,
Muş/Türkiye
rukiyeisik49@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-4840-4031



Yöntem

Nitel yöntemlere başvuru yapılan çalışmada doküman inceleme tekniğiyle elde edilen veriler içerik analizinden yararlanılarak yorumlanmıştır. Konuyla ilgili olarak belirlenen ve incelenen eserler Ahmet Rasim'in "Falaka", Mahmut Yersari'nin "Bağrı Yanık Ömer", Ahmet Yılmaz Bonyunağa'nın "Yankılı Kayalar", Muallim Naci'nin "Ömer'in Çocukluğu" ve Hasan Nail Canat'ın "Bir Küçük Osmancık Vardı" kitaplarıdır. Falaka ve Ömer'in Çocukluğu anı türünde yazılırken diğer eserler roman özelliği taşımaktadır. Bu kitapların seçilme nedeni, uzun yıllardır okunan ve birçok baskısı mevcut olan eserlerin tamamının çocuk kahramanların başlarından geçen birtakım problemlere ilişkin konulara yer vermesidir. Eserlerin güncel baskıları dikkate alınmıştır.

Eserlerdeki Çocuk Kahramanların Karşı Karşıya Kaldığı Problemler

Belirlenen eserlerde çocuk kahramanların karşılaştığı sorunları inceleyen bu çalışmada karşılaşılan problemler şu şekilde sıralanabilir: şiddet, ebeveyn kaybı ve özlemi, yoksun bırakılma, korku ve şiddetin eğitim ve baskı aracına dö-

nüştürülmesi, çocukların yaşlarını aşan maddi ve manevi sorunluluklarla karşılaşması, dışlanma/hor görülme, aile özlemi ve ebeveynler arasında kalma, vahşi hayvan saldırısı, kaçırılma ve habersizce evlat edinilme, aşırı korumacı bir ortamda yetişme. Ayrıca çocuk yaştaki kahramanların bu sorunlar karşısında takındıkları tavır ve çözüm arayışlarına da değinilmiştir. Bahsi geçen sorunlara eserlerde şu şekilde yer verilmiştir.

A. Şiddet:

İncelenen hemen hepsinde bir şekilde yer şiddet sorununun hem fiziksel hem de psikolojik şiddet olarak kullanıldığı ve gerek aile içinde gerekse yabancılar tarafından uygulandığı görülebilmektedir.

Yankılı Kayalar'da, fiziksel şiddetin boyutlarını yetim kalan çocukları evinde barındırmak istemeyen ve eserdeki birçok probleme kaynaklık eden yenge karakteri üzerinden görmekteyiz. Bu durum kısmen aile içi şiddetin de örneğini teşkil etmektedir:

"Hatice iyice sessizleşmiş, içine kapanık, ürkek bir kız olmuştu. Her hareketinde irkilerek yengemize bakıyordu. Bir gün kollarında çürük-

ler gördüm. Bunların neden olduğunu sordum. Önce söylemek istemedi, ısrar edince korka korka:

-Yengem yaptı! Dedi ve ağlayarak her gün kendisini dövdüğünü söyledi.

-Ağabeyciğim! Gidelim buradan, çok dövüyor beni, diye yalvarmaya başladı." (Boyunağa, 2018, s. 86).

Fiziksel şiddetin bir başka yönü, 'Falaka' eserinde ayrıntılı olarak yer almıştır. Okul çağındaki çocuklar, şiddete hem maruz kalmakta hem de bu durumun şahidi olarak psikolojik yönden olumsuz etkilenmektedirler.

"Bu manzara o gün, bugün gözlerimin önünden gitmez. Korkulu gözlerim, bir anda bu tümseğin üstünde ayağa kalkmış, elindeki sopayı, önünde iki hafızın kıvıra kıvıra tuttuğu büyük bir falakanın ta ortasından sıkı sıkı, yan yana duran iki çıplak tabana gerile gerile, birbiri ardınca indiren, sarıği çözüük, benzi atık, gözleri dönük, bıyığı sakalına karışmış, sinir küpü kesilmiş birine gitti, geldi. Bundan ötesini bilmiyorum. Kendime geldim ki, bizim evin kapısının önündeyim. Durmadan, dinlenmeden çalışıyorum. İçeriden bir koşuşma...Kapı açıldı, girdim, düşmüş bayılmışım!" (Rasim, 2018, s. 77).

Falaka'da şiddet o kadar yoğun bir hal almaktadır ki, fiziksel yaralanmalara hatta ölüme sebebiyet veren durumlar meydana gelir.

"Hoca Efendi bu ne hal?' dedi. Dedi ama sert, haşsin, aşırı kızgın bir durum aldı. Öteki de bağıra bağıra:

'- Biz size çocuğumuzu teslim ettiysek, okut diye teslim ettik. Bak, iki tırnağı düşmüş, bütün parmakları mosmor! Aksaray'da Yahudi hekime götürdüm. Ölür diyor!' demesiyle beraber feryatlar ortalığı inletti." (Rasim, 2018, s. 93).

Falaka'daki şiddet eleştirisinin, şiddete sebebiyet veren durumların cezalandırmadan ziyade sadist bir eğilimden kaynaklanmasına yöneldiği dikkat çeker. Eserde şiddet uygulayanlar eğiti-

mi bir kılıf olarak görür. Ancak çocukluk çağında normal karşılanması gereken olağan durumlar bile cezaya sebebiyet verir.

"Fakat ağlamakla karışık gayet tiz bir ses, son derece yayık: '-Hocaefendiii!' ifadesiyle yankılandı. Yankılanmasıyla beraber Kalfa da tepemize dikilmişti. Bana bir şamar vurdu. Üstelik top da gitti. Hatta yerine oturduğu zaman kalemtırışla parça parça edip çocuğun biriyle sokağa attırdı... 'Hanım, bu çocuğun yüzüne bir allık gelmiş!' dedi. Rahmetli annem baktı... O bile biliyormuş ki, yumuşak yumuşak

'-Kalfa mı dövdü?' deyince, okulda gözlerimden bir damla yaş akmamışken, burada birdenbire boşandım. Aşırı heyecandan galiba o al sahayı duyduğum acının şiddetinden daha fazla renklendirmiş olmalı ki, elimi üstüne götürerek odanın en büyük minderi üzerine diz çöküp başım kenarına dayalı olduğu halde ağladım." (Rasim, 2018, s. 34).

Şiddet konusuna yer veren bir başka eser Bağrı Yanık Ömer'dir. Kitaptaki çocuk kahraman olan Ömer, anne ve babası arasındaki fiziksel ve psikolojik şiddete maruz kalmakta ve küçük yaşta olmasına rağmen bu durum karşısındaki çaresizliği derinden hissetmektedir.

"O çıkar çıkmaz, müthiş bir tokat şakırtısı ve tiz bir kadın çığlığı kopmuş, taş avluyu akislerle doldurmuştu. Ömer, yüreği ağzında, alt dudaklı titreyerek kırka korka bakındı. Elini çarpan kalbine götürüp göğsüne bastırdı; gözlerinden sessizce dökülen iri taneler, yanağından parıltılı birer iz bırakarak çenesinden mintanına damlıyordu. Taşlıkta tokatlar, tekmeler hiç dur durak vermiyor: Emine'nin feryatları kah yorgun bir soluk gibi, kah acı bir boşlukluk gibi çıkıyordu. Ömer daha fazla dinleyemedi. Kalktı, gözlerini sile sile bağın yolunu tuttu. Kapının yanında oturup dinlediğini, duyduğunu anasının bilmesini istemiyordu, zaten buna babası da kızacaktı." (Yesari, 2018, s. 24).

Aile içi şiddetin kötü yanlarından biri de sürekliliğidir. Şiddet eylemi bir kere değil çok kere gerçekleşir ve şiddetin ortaya çıkmasına alelade sebepler, meydan vermektedir. Bu durum aile bağlarında da önemli bir yıpranmaya sebep olur.

Aile içi şiddetin kötü yanlarından biri de sürekliliğidir. Şiddet eylemi bir kere değil çok kere gerçekleşir ve şiddetin ortaya çıkmasına alelade sebepler, meydan vermektedir. Bu durum aile bağlarında da önemli bir yıpranmaya sebep olur.

"Fakat ana oğulun böyle baş başa kalışı, dert yanışı çok sürmeyecekti. Bakır Efe, az sonra tekrar gelecekti. Belki de ilkinden daha hiddetli, daha şiddetli gelecekti. Emine, onun niye böyle kudurduğunu bilmiyordu. Kahvede, çarşıda kim bilir kime kızmıştı da gelip Emine'den hınç alacaktı?" (Yesari, 2018, s. 22).

B. Ebeveyn Kaybı ve Özlemi:

Eserlerde çocuk kahramanların karşılaştığı bir diğer önemli problem ise ebeveyn kaybıdır. Bu durumun yarattığı maddi ve manevi sorunlar, anne baba sevgisinden ve ilgisinden mahrum kalma çocukların hayat karşısında zorlanmalarına neden olmaktadır. Bu sorunlar tek ebeveynin mi yoksa her iki ebeveynin mi kaybedildiğine göre farklılık da gösterebilir. İncelenen eserler içinde bu soruna Yankılı Kayalar ve Ömer'in Çocukluğunda açık bir biçimde yer verilmiştir.

Yankılı Kayalar'da mutlu ve huzurlu bir aileye sahip olan Kara Mustafa, önce annesini sonra da babasını kaybeder. Anne ve babanın kaybı, iki kardeş için birçok problemin ve acı dolu günlerin başlamasına neden olur. Anne ve baba özlemi ise eserin tamamında hissedilir.

"Babamızı bu sön görüşümüz oldu. O akşam ve ertesi gün babam dönmedi. Anam iki gün sonra iyileşmeye başladı. Babamızı çok merak ediyorduk. Köyün bütün erkekleri yollara düştüler. Kasa-

baya gidip aramışlar ama babam kasabaya gitmemiş. Etrafta "canavarlar" lafı dolaşmaya başladı. Köyümüzde kurda canavar derler. Anam üzüntüden deliye döndü. O da erkeklerle aramaya gitmek istedi fakat onu yanlarında götürmediler. Anam hiçkırta hiçkırta ağlıyordu. Ona baktıkça kardeşimle ben de ağlıyorduk. Evimize büyük üzüntü çökmüştü... Başımı kaldırdım. Gülümsemeye çalıştım. O da acı acı gülümsedi. Sonra derin bir uykuya daldı. Bir daha da uyanmadı anam, doyamadığım canım anam..." (Boyunağa, 2018, s. 12-21).

Ömer'in çocukluğunda ebeveyn kaybının çok küçük yaşlarda meydana geldiğine ve yazarın bu durumu anılarının bir parçası olarak gördüğüne şahit olmaktayız. Bu nedenle dile getirilen baba özleminden ziyade hatıralara yansıyan acı olaylar okuyucuya aktarılır.

"Birdenbire validenin gözlerinden yaşlar boşandı. Biraderle bende ise o vakitler her şeyden çok ağlama kabiliyeti vardı. Bundan dolayı o anda biz de valide ile bir olduk. Acımız tazelandı. Bir de valide "Ah benim yetim kalan evladım!" diye beni tutup bağrına basmasın mı? Bütün bütün bittim. İşte o an üçümüz birden bir şekilde ağladık ki..." (Naci, 2018, s. 14).

Bir anı kitabı olmasından dolayı Ömer'in Çocukluğu baba-oğul ilişkisinde detaylara yer vermez. Ancak yazar, babasının hasta yatağında bile kendilerine karşı olan ilgisini dile getirir.

"Peder bir Kurban Bayramının ilk günü, sabahleyin namazdan dönüşünde, kendisiyle valide için hazır bulunan iki kurbandan birini kesti. Dinlenir gibi biraz durdu. Diğerini kesmeden vücudunda bir halsizlik hissettiğini söyledi ve yukarı, sofaya çıkarak minderine üzerine uzandı. Hummaymış. Döşeğe yatmaya mecbur oldu. Doktorlar getirildi, baktırıldı. Faydası olmadı. On bir gün sonra da öldü. Edirnekapı mezarlığına gömüldü. Keyifsizliği esnasında bir gün beni döşeğinin yanına çağırdı. Eliyle yanağımı okşadı. Sonra bir kolumu dirseğime kadar sıvadı. Dikkatle baktı. Yanımızda bulunan valideye hitaben: "Ne kadar zayıf!" dedi." (Naci, 2018, s. 45).

C. Yoksun Bırakılma:

Yoksun bırakılma, bireyin maddi ve manevi olarak temel ihtiyaçlarının kasıtlı olarak karşılanmaması anlamına gelir. Çocukların ihtiyaçlarından birinci dereceden sorumlu olan kişiler ebeveynler ya da onların yerini alan kişilerdir. Yeme-içme, giyim barınma gibi fiziksel ihtiyaçların yanında sevgi ve şefkat gösterme, eğitim, sosyalleşme gibi psikososyal ihtiyaçların da karşılanması gerekmektedir. İncelenen eserlerde yoksun bırakılmanın en fazla Yankılı Kayalar ve Bağrı Yanık Ömer’de yer aldığı görülmektedir.

Yankılı Kayalar’da dayıları tarafından evlat edinilen kardeşlerin yeme içme ve giyim gibi zorunlu ihtiyaçlar karşısında yengeleri tarafından yoksun bırakıldıkları, bu durumun onları fiziksel ve psikolojik olarak yıpratmış fark edilmiştir.

“Yengem bir daha bu meseleden bahsetmedi. Ama tabaklarımızdaki yemekler daha da azaldı...Kardeşim ve ben günden güne zayıflıyoruz... İstanbul’a geldiğimizde aldığımız elbise eskimiş ve küçülmüştü. Bu yüzden herkesten utanıyordum. Öğretmenlerim elbisemi görme-sinler diye arka sıralarda oturuyordum: çalıştığım halde sözlüye kalkmak istemiyordum.” (Boyunağa, 2018, s. 86-88).

Eğitim hakkı da karşılanması gereken zorunlu ihtiyaçlar arasındadır. Yankılı Kayalar’da eğitim ihtiyacının gerektirdiği mesuliyetler sebebiyle de yoksun bırakılma durumuyla karşılaşıldığı görülmektedir.

“Karşı çıkmasına rağmen Hatice de o yıl ilkokula başlamıştı. Onun defter, kalem ve silgi gibi ihtiyaçları yengemin kızmasına ve uzun uzun söylenmesine yol açıyordu. Halbuki Hatice, diğer arkadaşlarından daha idareli hareket ediyor; defterini ve kalemını iyi kullanıyordu. Bir pazar günü öğlen yemeğimizi yerken Hatice kaleminin bittiğini söyledi. Yengem büyük bir kızgınlıkla:

-Bıktım sizden! diye haykırdı. Sizi doyurduğumuz yetmiyormuş gibi, bir de kaleminizi, defte-

rinizi mi düşüneceğiz? (Boyunağa, 2018, s.101).

Bağrı Yanık Ömer, küçük yaşta bir çocuğun hem ile sevgisinden ve ilgisinden hem de anne ve babası varlıklı olmasına rağmen yeme, içme ve barınma gibi maddi ihtiyaçlardan yoksun bırakılmasına yer verir. Öyle ki, bu yoksun bırakılma durumunun ağırlığı karşısında çocuk kahraman ölümü tek çare olarak görür.

“Sıcak bir yaz sabahıydı. Ömer babasının bağına çıkmıştı. Üzerleri buğu tutmuş kehribar sarılığindeki iri taneli salkımlara özenmişti. Bodur kütüklerin arasından yürüdü, seçip koparacaktı. Fakat seçmeye vakit kalmadı, üvey kız kardeşinin çığlığını duyarak sıçradı:

-Ana, ana...Ömer’e bakındı, bağı çığnıyor!

Fatma biraz gerideydi, yumruklarını sıkarak bağırdı.

-Ne arıyorsun bağıda?

Ömer, olduğu yerde çakılı kalmıştı. Fatma sıkılı yumruklarını salladı:

-Daha da duruyor...Ana olacak kıvrağın bağında tıksırana kadar yersin, gene gözün doymaz... Ömer korka korka çekilmişti, boynunu büktü, kasaba yoluna çıktı. Fatma hala homurdanıyordu:

-İstediyimden, yiyeceğinden değil, ziyan edecek; buz gibi salkımları koparıp koparıp dişleyip atacak, asılası...

Ömer sağa döndü, sola döndü; anasının bağına doğru yürüdü. Sararmış yapraklı kütükler, buz gibi salkımlar, öbek öbek kehribar kümelerini hatırlatıyordu. Ömer fazla düşünemedi, bağına giriyordu. Uzun uzun ayırıp seçecek değildi. İlk rastladığı bir kütüğe eğildi; iri bir salkım kopardı.

-Ülen senin bağı hırsızlığın da mı var?

Üvey babası Ahmet Efe’nin gür sesle çıkıştığını gören Ömer’in elinden, iri salkım yere düşmüştü. Ahmet Efe, sert adımlarla ona doğru yürüyordu (Yesari, 2018, s.146-147).

D. Korku ve Şiddetin Eğitim ve Baskı Aracına Dönüşmesi:

İncelenen eserlerde tespit edilen ve özellikle de Falaka ve Ömer'in çocukluğunda ele alınan bir sorunda korkunun eğitim ortamında korku ve şiddetin kullanımıyla ortaya çıkan baskıdır. Özellikle de Falaka eserinde, adından da anlaşılacağı üzere, bu konu geniş yer tutar ve farklı açılardan değerlendirilir.

Ömer'in Çocukluğu'nda Muallim Naci, okul hayatının başlarında yaşadığı hoca korkusunu ve okulda uğradığı şiddetin yarattığı stresi aktarmaktadır.

"Mektep, özellikle de Hoca Efendi gözümün önüne geldikçe keyfim kaçardı. Pek korkardım. Nasıl korkmayayım? Hoca Efendi'nin önünde ileriye doğru uzatılmış iki üç arşın uzunluğundaki sopalar, başucunda asılı olan kayışlı falakalar korkunçtu. Bu falakaların bir de zincirlisi vardı. Hoca efendi beni, takriben üç sene zarfında iki defa falakaya koşturdu. Ayaklarıma üçer değnek vurdu. Vurduğu yerde gül bittiğini görmedim; fakat hiç şüphe etmem ki utanç ve acıdan yüzüm gül gibi olmuştur." (Naci, 2018, s. 22).

Korku ve şiddet, eğitim ortamlarında sadece hata yapmanın bir karşılığı değildir. Oldukça sistemli ve sürekli bir baskı aracıdır. Öyle ki kendilerinden daha geride olan çocukları eğitmek zorunda kalan yaşça büyük ve seviyece ileri öğrenciler, öğrenme güclüğü yaşayan diğer talebeler yüzünden haksız bir şekilde şiddete uğrar ve bu urum nedeniyle yüklü bir baskı yaşarlar.

"Burası beni bitirdi. Bilir misin? Dersini öğrenme ihtimali olmayan öyle bir çocukla Hoca Efendi'nin yanına gitmek tehlikelidir. "Niçin öğrenmedin?" diye onu dövmez. "Niçin Öğretmedin?" diye seni döver... Kaç kere! Huzuruna öyle öğrenci götürmenin usulü vardır. Gidince öğrenci oturur. Cüzünü yahut yaprağını Hoca Efendi'nin önündeki sıranın üzerine koyar. Kalfa

da onun yanı başına gayet dikkatli bir şekilde diz çöker. Çünkü öğrenci yanıldıkça, mutlaka değnek kalfanın omuzuna iner. Dediğim gibi gayet tetikte durmalı. Hemen değnek inerken fırlayıp kaçmalı. Başka türlü hiç kurtuluşu yoktur. Kaçarken insanın ayakları oraya uzatılmış olan sopalara ilişirse yuvarlanma tehlikesi de vardır. O vakit değnek omuza eğil, sırtta iner. Herhalde değnek yemekten kaçmak mümkün değildir." (Naci, 2018, s. 30-31).

Falaka'da şiddetin okul ortamındaki sürekliliğine ve neredeyse eğitim-öğretim sürecinin temel unsuru olarak yer aldığına, hatta öğrencilerin okul hayatını bu kavramlarla özdeşleştirdiğine değinilir. Öyle ki eğitim ortamında öne çıkmak isteyen kalfaların kendilerini şiddet ve baskı kullanarak ispatlamaya çalıştıklarına şahit olunur.

"Hoca ağırbaşlı, yumuşak huylu ama kalfa biraz serttir. Ben o üç gün içerisinde hocanın kimseye fiske vurduğunu görmediğim gibi, bağırıp çağırdığını da duymamıştır. Fakat kalfa, sabahtan akşama kadar çat tokat, pat değnek, kulak çekmek, kulak çekmenin daha acımasızcası olan kulak kıkırdağını tırnaklamak, hocanın "dersini kalfaya dinlet!" diye önünden kaldırıp yolladıklarını -hoca efendinin gururunu okşamak için olacak- bazen bir arada kulaklarından yakalayıp sağlı sollu çekip dururken kuvvetlice şamar indirmek, arada sırada ellerini açtırıp... (Rasim, 2018, s. 42).

Okul ortamında uygulanan baskının bir diğer boyutunu a onur kırıcı uygulamalar ve korkutucu ceza sistemi oluşturur Falaka'da. Bu nedenle çocukluk döneminin getirdiği merak ve hareket etme ihtiyacı baskılanmakta ya da yön değiştirilmektedir.

"Yalnız aşırı yaramazlık edeni, hademe koldan tutup aşağı su mahzeninde özel bir yere tikiyordu ki, bu en korkunç ceza idi. Söylenenlere bakılırsa orada kediden büyük fareler, hat-



ta! Söyleyeyim mi? Yuvarlana yuvarlana sularda yüzen şehit kafaları varmış! Ayrıca, bazen kim oldukları belli olmayanlar da gezinir, pek acayip hayaletler de görünmüş!” (Rasim, 2018, s. 65).

Falaka, klasik eğitim sisteminin önemli bir parçası olan şiddeti eleştirirken bu sistemin karşılığı olarak gösterilen modern eğitim sistemindeki ceza yöntemlerine de yer verir. Bunlardan bir tanesi de küçük düşürmedir. Yaramazlık sonucu ceza alan öğrenciler eski kıyafetler içinde dolaştırılır.

“Arası çok geçmeden bir de bakalım Ahmet eski püskü, buruşuk elbiseler içinde geldi. Meğer o bohça, okula girdiği gün evden üzerine giyip geldiği kendi elbise bohçası imiş!... Uzaklaştırılanlardan mektebin içeride giyilen elbisesi alınıyor, geldiği elbisesi ile çıkarılıyordu...bu muamele, bana dayaktan daha beter geldi. Mektepçe bunun da ismine “keçe külah” olmak deniliyordu. Eski literatürde “keçe külah olmak”, kıyafeti soyulup görevinden uzaklaştırılmak manasına geliyordu.” (Rasim, 2018, s. 113).

E. Çocukların Yaşlarını Aşan Maddi ve Manevi Sorumluluklarla Karşılaşması:

Ebeveyn kaybı ya da yoksun bırakılma konularına yer veren eserlerde karşılaşılan bir diğer problemi de çocukların yaşlarını aşan maddi veya manevi sorumluluklarla karşılaşmaları ve bu sorumluluklar karşısında ezilmeleridir. Yankılı kayalarda ailesini kaybeden Kara Mustafa'nın küçük kardeşinin sorumluluğunu aldığını ve hayvancılıkla geçinen aileden kendisine kalan işleri yaparak geçimini sağlamaya çalıştığı görülür.

“Kardeşim az sonra uyumaya başladı. Ben de ineklerimize yiyeceklerini ve sularını verdim. Tavuklarımıza yem attım. Sularını değiştirdim. Odun kestim. Anamdan gördüğüm gibi çorba pişirdim... Hatice'ye canım kardeşime baktım. Mışıl mışıl uyuyordu ve yüzünde bir tebessüm vardı. O, bu acının farkında değildi. Onun yaşında olmak isterdim. Onun yaşında olsaydım, ana acısını, bu yakan kavuran müthiş acıyı belki de duymazdım. Ama kardeşimin benim gibi acı çekmemesine de sevindim. Anam onu önce Allah'a, sonra da bana emanet etmişti... (Boyunağa, 2018, s. 27-29).

Yankılı Kayalar'da çocuk işçiliğinden de söz edildiği söylenebilir. Okul çağındaki bir çocuğun kendisine ağır gelen işlere çalıştırılması ve bu durumun eğitim hayatını olumsuz etkilemesi konusu, çocuk kahramanlar için önemli problemler arasında yer almaktadır.

"Derler önce bana ağır geldi. Köyümüzdeki en iyi öğrencilerdendim. Fakat burada, bilgi bakımından arkadaşlarımdan daha geri olduğumu fark ediyordum. Çok çalışmam lazımdı. Çalışmak istiyor fakat buna fırsat bulamıyordum. Okuldan çıkınca yemek yiyip marangoz atölyesine gidiyordum. Orada bir dakika bile boş zamanım olmuyordu. Tahtaları taşımak, kesim işlerinde ustama yardım etmek, kalfanın istediği işleri yapmak beni çok yoruyordu. Oradan eve yorgun argın dönüyordum. Yemeğimi yedikten sonra, derslerime çalışırken üzerime bir ağırlık çöküyor ve kendimi yatağa zor atıyordum. Yengem bu halimi fırsat bilerek, okuyamayacağımı, boşuna zaman harcadıklarını, tembelin biri olduğumu, uykudan başka bir şey düşünmediğimi söylüyordu." (Boyunağa, 2018, s. 84).

Yetişkinlerin çocuklara fazlaca sorumluluk yüklemesinin bir nedeni de kendi sorumsuzluklarıdır. Bir Küçük Osmanlık varı eserinde, çalışmaktan kaçınan babanın oğlunun emeğinden istifade etmesi ve bu duruma karşı tepkilere yer verilir.

"Kemal çalışıyor, dedi. Fatma Hanım bağırarak ayağa kalktı. -Kocaman adam çalışmasını, bulduğu içkiye para versin, parmak kadar çocuk çalışsın. Olmaz öyle şey, dedi." (Canat, 2018, s. 78).

Sorumluluk kavramının manevi yönden irdendiği eser ise Bağrı Yanık Ömer'dir. Anne ve babası arasındaki huzursuz oram beş yaşında olmasına rağmen çocuk karakterin acı çekmesine ve bu rahatsız edici duruma karşı savunma mekanizması geliştirmesine neden olur. Ancak küçük yaşta karşılaşılan manevi yönden yıpratıcı

sorumluluk, çocuğun birçok olumlu duygudan ve yaşının getirmiş olduğu güzelliklerden mahrum kalmasında neden olmaktadır.

"Ömer'in kafası, sinirleri çocuk kalmak, yaşının çocuğu olmak fırsatını, huzurunu, selametini bulamamıştı. Ömer çocuktuktu, fakat bilgisi, görgüsü, onun yaşındaki çocukların bildiklerinin, gördüklerinin aksisi, zıddı idi. Olaylar onun küçücük dimağını yoğura yoğura ibaresini bozmuştu. Neleri söylese kavga çıktığını, çıkacağına, neleri söylese günün durgun geçtiğini, geçeceğini, içinden kendi farkında olmadan seziyordu. Babasından yemiş, oyuncak istemiyor; anasını hırpalamaması için yalvarıyordu. Anasına naz etmiyor, aksilik etmemesi için yalvarıyor, yaltaklanıyordu." (Yesari, 2018, s. 40).

F. Dışlanma/Hor Görülme:

Dışlanma/hor görülme incelenen eserlerde, bireyin varlığına duyulan hoşnutsuzluğun fiziksel ya da sözel olarak ifade edilmesine dayanan onur kırıcı davranışlarla kendisini gösteren muamele olarak yer bulmuştur. Örnek olarak Yankılı Kayalar'da anne ve babalarını kaybeden iki kardeş dayılarıyla yaşamaya karar verdiklerinde yengeleri tarafından ne misafir ne de akraba olarak değer görülürler. İki kardeş, onur kırıcı davranışlara maruz kalır ve bu durumdan incinirler.

"-Şakir! Ayaklarını iyice sildirmeyi unutma! Ben de banyoyu hazırladım. Odaya girmeden hemen yıkansınlar. Ben kızı yıkırım! Dedi. İçim bir fena oldu. Kapının dondum kaldım. Kendimizi yapayalnız, bir garip hissettim. Dayımı gördüğüm zaman duymuş olduğum o sevinç, o güven duygum kaybolup gitti. Misafir Böyle mi karşılanırdı! Köyümüzde her aile misafiri için adeta canını verirdi... Sonraki günler anladım ki, durum hiç de dayımın söylediği gibi değildi. Yengemiz hasta denecek kadar titizdi ve köyden eve mikrop getireceğimizi düşündüğü için hemen yıkanmamızı istemişti..." (Boyunağa, 2018, s.74).

Eserde görülen dışlanma ve hor görülme sorununu kendisini hem davranış olarak hem de sözlü olarak ortaya koyar. Üstelik bu durum çocukların zor durumda kalmalarına ve karakterlerinin hedef olarak alınmasına neden olur.

"Gece, Hatice ile bize verilen küçük odada yatarken dayımla yengemin seslerini duydum. Tartışıyorlardı. Yengem:

-Sanki ne varmış benden saklayacak? Geldiği zaman niye söylemedi? Parasını yiyecek miyim? Diyordu. Dayım da:

-Canım unutmuş çocuk! Sokakta aklına geldi, karşılığını veriyordu.

-Yok yok! O çokbilmiş bir tipe benziyor. Ne gariptir ya! Geldikleri gün ağzımızın tadını kaçırdılar. Hem biliyor musun ben hiç hoşlanmadım bunlardan..." (Boyunağa, 2018, s.78-82).

Dışlanma ve hor görülme sorununa rastlanan bir diğer eser de Bağrı Yanık Ömer'dir. Eserdeki dışlanma üvey anne ve baba tarafından sergilenir. Üstelik bu dışlanma ve hor görülme eylemi karşısında susan ve kendisini çaresiz hisseden küçük yaştaki karakterin yalnızlığı da dikkat çekmektedir.

Dışlanma ve hor görülme sorununa rastlanan bir diğer eser de Bağrı Yanık Ömer'dir. Eserdeki dışlanma üvey anne ve baba tarafından sergilenir. Üstelik bu dışlanma ve hor görülme eylemi karşısında susan ve kendisini çaresiz hisseden küçük yaştaki karakterin yalnızlığı da dikkat çekmektedir.

"Günler, haftalar, aylar geçti: Ömer üvey anasını sever göründü, üvey babasına da güler yüz gösteriyordu. Lakin ne analığı onu bir kez içten sevip okşadı, ne babalığı ona güldü, bel bağladı... Ömer tek anasının yüreğine kor düşmesin diye sesini çıkarmadı, her zehri yuttu. Babası üzülmesin diye, her acıyı, her hakareti unuttu." (Yesari, 2018, s. 114).

G. Sömürülme:

Sömürülme problemi, çocukların emeğinin veya hakkının yetişkinler tarafından gasp edilmesi veya ihtiyaç yokken dahi çocuk üzerinden kazanç sağlamaya çalışma olarak tanımlanabilir. Bu duruma yer veren eser Yankılı Kayalar'dır. Eserde, Kara Mustafa ve Hatice kardeşlerden biri ev işleri yapmaya, diğeri ise okul çağında olmasına rağmen bir marangozun yanında çırak olmaya zorlanmıştır. Ayrıca çocuklara anne ve babalarından kalan mallardan elde edilen gelire de el konulur. Çocukların kendi yaşlarını aşan sorumluluklar karşısında ezildikleri fark edilir.

"Dayımız iznini bitirip işine geri dönünce yengemiz bize daha kötü davranmaya başladı. Çarşı Pazar işlerini bana gördürüyor. Hatice'ye de odaların tozlarını aldırıyor yerleri sildiriyordu. Tansel'i birkaç defa bize iyi davranması için anasına yalvarırken duydum... Okulların açılma zamanı yaklaşmıştı. Okula devam edip etmememe durumum, dayımla yengem arasında yeni bir tartışmaya sebep oldu. Yengem bir işe girip çalışmam gerektiğini, beni okutamayacaklarını söylüyordu. Dayımsa ısrarla, okumak istediğim müddetçe beni okutacağını belirtiyordu. Sonunda sabahları okula gitmeme öğleden sonraları bir iş yerinde çalışmama karar verildi.. Yengemin söylenmeleri günden güne artıyordu. Ustamdan aldığım haftalıkları yengeme verdiğim halde, homurdanmaları kesilmiyordu. Bir ara köyden Mustafa Ağabey'den bir mektup ve bir miktar de para geldi... Yengem bu paraya sevineceği yerde -Bu para nedir ki? Daha fazla para göndermeliydi. Şimdi sen kağıdı kalemi al, bunu ona yaz. Her ay daha çok para göndersin! Dedi..." (Boyunağa, 2018, s. 81-85).

H. Aile Özlemi ve Ebeveynler Arasında Kalma:

Bu sorunun tespit edildiği ve ağırlıklı olarak yer aldığı eser Bağrı Yanık Ömer'dir. Geçimsiz bir ailenin arada kalan ve küçük yaşta birçok prob-

lemle karşılaşan Ömer karakterinin esas acısı bu arada kalmışlıktır. Çünkü hem anne hem de baba çocuktan vaz geçmeyi istememekte ancak diğerini cezalandırmak için de çocuğu yem olarak kullanmaktadır. Bu duruma bir de aile içi şiddet eklenince geçimsiz ebeveynlerin sorunları çocuğa ciddi bir ıstırap verir.

"Eve erken dönmek istemiyordu. Anası gözlerini kurutsun, yara berelerini sarsın, yüzüne renk gelsin; Ömer, o zaman karşılmasına çıkacaktı. Ömer, anasını gözleri çakmak çakmak, kolları yara, tırmık içinde görmeyi içi götürmüyordu. O vakit babasına diş biliyordu, fakat bu da çok sürmüyordu, çünkü babasını sevmiyor değildi ki..." (Yesari, 2018, s. 25).

Ebeveynler arasındaki çatışmanın ortasında kalan çocuk karakter olan Ömer ne anne ne de babasından vaz geçilebilir. Ancak boşanma sürecinin uzamasıyla ikisine de hasret duyar. Üstelik bu olaylar yaşanırken çocuk beş yaşından sekiz yaşına doğru üç yıllık bir süreci de tek başına göğüsler ve henüz çok küçüktür. Üstelik üvey anne ve üvey baba da çocuk için ayrı bir sınavı olur.

"Ömer annesini biçiminden, halinden, edasından, her hareketinden berrak bir su gibi akışından tanıyivermişti. Kısık bir sesle:

-Ana! dedi.

Hacı hafız, gözleriyle Emine'yi, Ali Efe'yi takip etmekle beraber, Ömer'e de dikkat ediyordu. Bu atılışın derhal farkında oldu; Ömer'i yamçı altına sakladı:

-Sus...sus..." (Yesari, 2018, s. 111).

İ: Vahşi Hayvan Saldırısı:

Eserlerde kısmen yer verilen ancak çocuklar için unutulmaz bir korkunun kaynağı olan sorun vahşi hayvan saldırısıdır. Bu probleme iki eserde yer verilmiştir. Bunlardan biri Yankılı Kayalar, diğeri ise Ömer'in Çocukluğu'dur. Yankılı kayalarda vahşi hayvan saldırısı sonucu babasını kaybeden

Kara Mustafa'nın kendisi de kurtlarla karşı karşıya gelirken cesareti ve zekasıyla bu hayvanlardan kurtulmayı başarır.

"Tam o sırada bahçe çitimizi aşmış olan bir karaltının hırıldayarak adeta üzerime doğru uçtuğunu fark ettim. Hatice'nin koparmış olduğu "ağabeyciğim! Ağabeyciğim!" çığlıkları arasında, baltayı nasıl kaldırıp bu uçan canavara savurduğumu bilemiyorum... o anda iki kurt daha belirdi. Bunlar dışlerini göstererek, kanlı gözlerle etrafımda dolanmaya başladılar... Tekrar korkunç bir çığlık atarken baltamı salladım. Onlar gerilerken kendimi kapıdan içeri attım ve sürgüyü ittim." (Boyunağa, 2018, s. 53-57).

Vahşi hayvan saldırısına yer veren bir diğer eser olan Ömer'in Çocukluğu'nda bu problem Yankılı Kayalar'daki kadar dramatik bir biçimde ele alınmaz. Daha çok küçük yaştaki bir çocuğun bir sokak köpeğiyle karşılaşması, ondan kurtulmaya çalışması ve etraftaki insanların bu konudaki rahatlığına değinilir. Ancak yazarın anılarını anlattığı bir eserde bu konuya yer vermesi, yaşadığı korkunun onda unutulmaz bir etki bıraktığını düşündürür.

"Köpek benimle uğraşmaya devam ediyordu. Nasılsa bir aralık önünden savuşarak kaçmaya yeltendim. Arkamdan yetiştirdi. Omuzlarıma doğru sıçradığını hissettim. Feryadı arttırdım. Bu hali pencereden seyretmekte olan ağa lütfedip bir kere daha "hoşt" diye bağırıldı. Hayvanın pençeleri sırtımdan sıyrılarak indi. Korkumdan arkama dönüp bakamıyordum. Sesim de kesilmişti. Hem ağlıyor hem koşuyordum." (Naci, 2018, s. 6).

I. Kaçırılma ve Habersizce Evlat Edinilme:

Bahsi geçen problem "Bir küçük Osmanlık Vardı?" eserinin ana konusunu oluşturmaktadır. Eserde küçük yaştaki bir çocuğu fide için kaçırılan haydutlar bu durumdan istedikleri kazancı elde edemeyince onu ölüme terk edebilecek ka-

dar merhametsiz bir yol izlerler. Eser bu yönüyle modern dünyanın sıklıkla karşılaştığı bir probleme de yer verir.

“İri yarı adam merdivenleri süratle indi. Yatağında bir yandan doğrulmaya çalışan, bir yandan bağıra bağıra ağlayan Osman’ı, üzerinde yattığı çarşafa sarıp kucağına aldı. Kapıdan çıkarken halen baygın yatan Fatma Hanım’a yarım bir bakışla baktı. Çocuk başına gelenleri anlamış gibi acı acı ağlıyordu. Adam, sesi tehlike doğurur korkusuyla Osman’ın yüzünü göğsüne bastırdı. Kucağında boğuk boğuk ağlayan Osman’la koşarak arabanın yanına vardı... Otobüs garına geldikleri zaman ortalık henüz kararmamıştı.” (Canat, 2018, s. 8-32).

Küçük yaştaki bir çocuğun kalan bir çocuğun sorunu iki yönlüdür. Bu sorunlardan biri çocuğun nasıl bir ortamda ve kimler tarafından sahipleneleceği, ikincisi ise gerçek ailenin yaşayacağı acı, sıkıntı ve özlemdir. Bir Küçük Osmancık Vardı’da ele alınan problem insancıl ve iyi niyetli bir biçimde çözüme kavuşturulur ve kayıp çocuk iyi bir ailenin yanında yetişir. Ancak gerçek ailesi veya evlatlık olduğu hakkında bir bilgisi yoktur.

“Garip, ustasının öfkesine aldırış etmedi. Feneri kaptığı gibi sesin geldiği tepeye doğru koşmaya başladı. Tepeye yaklaştı. Boğuk boğuk ağlayan çocuğun sesini daha iyi duyuyordu...Işığı yakmasıyla beraber çocuk sesi tekrar duyuldu. Evin kapısını aydınlatıp içeri girdi. Işığı rast gele gezdirmeye başlamıştı. Yerdeki battaniyeyi gördü. İleride kösedeki ot yığınının üzerinde küçük bir çocuk çırpınarak ağlıyordu. Garip, hayretle çocuğa yaklaştı. Yüzü ağlamaktan morarmış, saçları, elleri, yüzü toz toprak içinde kalmıştı. Garip onu bağrına bastı... Şoför Ali’nin kucağında çiftliğe gelen Osman, Bünyamin Ağa’nın ve Şerife Hanım’ın biricik neşesiydi. Akşam olunca karı koca evin büyük sofasında saatlerce bu sevimli çocuğun oyunlarını seyrederek, keyiflenirdi. İsmi bilmedikleri için ona Hüseyin adını vermişlerdi.” (Canat, 2018, s. 54-66).

Bir Küçük Osmancık Vardı, ele aldığı problemi mutlu bir sonla çözüme bağlasa da evlat edinilen çocuklardaki, psikolojik yıkımı ve istenmemişlik duygusuna değinmeyi unutmaz. Romanın kahramanı olan Hüseyin (Osman), evlatlık olduğunu öğrendiğinde yıkıma uğrar ve aslında oldukça idealize edilmiş bir karakter olmasına rağmen bunalıma girmekten kendini alıkoyamaz.

“Hüseyin kapıyı açmak üzereydi. Ama Şerife Hanım öyle bir cümle söyledi ki, Hüseyin olduğu yerde taş kesildi. –Benim öz anneniz olmadığımı, Nevin’e söyledin mi yoksa... Grip kütüphanenin kapısını açınca, Şerife hanım en beş yıl korkusunu çektiği manzarayla karşılaştı. Hüseyin yerde baygın yatıyordu. Şerife Hanım bir çığlık koparak onun üzerine kapandı... Hüseyin klinikte bir hafta yattıktan sonra çıkmıştı. Ne olursa olsun okulunu aksatmak istemiyordu. Gözlerindeki mutluluk pırıltıları kaybolmuş, yüzü süzölmüştü (Canat, 2018, s. 104-108).

J. Aşırı Korumacılık:

Aşırı korumacılık, çocuğun içinde bulunduğu yaşın getirdiği fiziksel, sosyal ve bilişsel farkındalığa dayanan eylemlerin “zarar görmeme” mantığı ile engellenmesi sonucunda ortaya çıkan bir problem durumudur. Bu durum bireyin gelişimine ve hayat tecrübesi kazanmasına engel olmakta, onu gerçek hayatta karşılaşacağı durumlar karşısında aciz olmaya itebilmektedir. Bu anlamda aşırı korumacılığın, çocuklara zarar veren bir problem durumu olduğu söylenebilir. Bu konuyu çarpıcı bir üslupla ele alan eser ise Falak’dır. Falaka’da annesi, dadısı, evdeki yardımcıları, süttanesi ve halası tarafından üzerine titrenildiğini belirten Ahmet Rasim, bu durumun çocukluğunda kendisinde yarattığı psikolojik baskı ile sokak ve oyun etkinliklerine duyduğu özlemi dile getirmektedir. Yazar ayrıca, bu sorunun kendi çocukluk döneminde birçok kadının çocuklarına karşı ta kindıkları bir koruma tavrı olduğundan bahseder:

“Bense evde yalvara yalvara basma kağıtlardan Dilfeza’ya yaptırdığım, süt ninemin yorğan ipliğine taktırdığım şeytan uçurtmasıyla bahçede bir koşup zıpladım mı, hemen annem pencereye vurur: “Bırak elinden onu! Terleyip hasta olacaksın. Sofulardaki evde yaptıkların biliyorsun değil mi!” feryadı başlar. Nereden doktor “Dikkat edin, koşup moşup terlemesin!” diye tembih etmiş! Aradan aylar geçti hala terleme!... Ya o topaç? O bodur, fıldır fıldır dönen pırlangıç... Kamçıyı alıp da karşısına geçtin mi, dön babam dön! Fakat rahat, vakit yok ki!... Terlersin, olmaz! Ne yapalım? Eski kadınlar çocukları zorla isyan ettirirlerdi! ‘-Canım sıkılıyor!’ dedin mi ilk söz: ‘-gel yanıma otur!’ (Rasim, 2018, s. 55).

K. Çocuk Kahramanların Problemler Karşısındaki Çözüm Arayışları:

İncelenen eserlerde çocuk kahramanların sorunlar karşısında farklı tepkiler verdikleri, kimilerinin çözüm arayışına girdiği kimilerinin tepkisiz kaldığı kimilerinin ise bu sorunlarla baş edemediği ve istenmeyen olayların yaşandığı görülmektedir. Ancak incelenen eserlerin tamamında olaylar çocukların yönlendirmesi ya da çabasıyla değil daha çok şans yardımıyla düzelir.

Falaka’da, okullarda yaşanan şiddet eylemleri karşısında çocuk kahramanın akıllıca tavırlarla ve çalışarak bu şiddet eylemlerine maruz kalmaktan kaçınması söz konusudur. Bu nedenle sadece birkaç kez şiddetin doğrudan muhatabı olur. Rasim, derslerine çalışır ve bastırılmış çocukça istekleri okul dışındaki hayata taşır. Bu sayede çoğu zaman dayak yemekten kurtulur ancak okul hayatı şiddetin gölgesinde ve şahitliğinde geçer ve bu durum onun ilerleyen yıllarda bahsi geçen kitabı yazmasına neden olur.

Yankılı Kayalar’da maruz kalınan sorunlarla daha çok sabretme ve değerlerine sahip çıkma ile baş edildiği söylenebilir. Anne ve babasını kaybedip kardeşinin sorumluluğunu alan Kara Mustafa, çalışkanlığı ve azmi ile hem kendine hem de kardeşine bakar. Aynı şekilde dayılarının yanına taşındıklarında yengelerinin zulmü karşısında

sabretme yoluna gidip ona saygısızlık etmek istemez ve zorlanmasına rağmen derslerinde başarılı olur. Yaptığı iyi davranışlardan olan bir çocuğun hayatını kurtarma eylemi sonucunda da hem kız kardeşi hem de kendisi için yeni bir yuva bulur.

Ömer’in çocukluğunda kahramanı etkileyen en önemli olay babalarını kaybetmektir ve bu durum karşısında tek çareleri dayılarıyla Varna’ya taşınmak olur. Yaşının küçüklüğü bu eserin kahramana eyleme geçme fırsatı vermez.

Bir Küçük Osmancık Vardı eserinde olaylar daha çok iyi niyetli insanların yaşadıkları ilahi rastlantılarla yoluna girer. Bir dağ başında tek başına bırakılan Osman’ı bulan şoför ve büyüten aile iyi insanlardır ve Osman bu sayede güzel bir hayat yaşar. Aynı şekilde evlatlık olduğunu öğrenmesi ve Osman ile gerçek ailenin kavuşması da ilahi bir isteğin sonucunu yansıtır.

Bağrı Yanık Ömer, diğer eserlerin aksine iyi bir sonla bitmez. Sorunlar karşısında dayanacak gücü kalmayan Ömer çareyi intiharda bulur. Eserin umutsuzluk duygusuna bu kadar yer vermesi, yaşadığı sorunlar karşısında suskun kalan ve kimseden yardım isteyemeyen kahramanın gösterdiği çaresizlik bu çocuk romanının olumsuzlukları arasında gösterilebilir. Bu bakımdan eserin çocuk okuyucusu tarafından yanlış değerlendirilmesinin önüne geçilmelidir.

Sonuç

Çocuk kitaplarında çocuk kahramanların yaşadıkları sorunları inceleyen bu çalışmadan elde edilen sonuçlar şunlardır:

Şiddet problemi eserlerin tamamında yer alırken bu probleme en geniş ölçüde Yankılı Kayalar, Falaka ve Bağrı Yanık Ömer eserlerinde rastlanmaktadır. Şiddet sorunu eserlerde hem fiziksel hem de psikolojik etkileriyle ele alınır ve şiddetin gerek aile içinde gerekse yabancılar tarafından uygulanabilir. Ebeveyn kaybı özellikle Yankılı Kayalar ve Ömer’in Çocukluğu’nda kendisine yer edinir. Çocuk kahramanların anne ya da baba kaybı gibi sorunlar karşısına yaşadıkları sorun-

lar maddi ve manevi boyutlarıyla işlenir. Yankılı Kayalar ve Bağrı Yanık Ömer, bireyin maddi ve manevi olarak temel ihtiyaçlarının kasıtlı olarak karşılanmaması anlamına gelen yoksun bırakılma sorununa da yer verir. Kahramanların yeme-içme, giyim barınma gibi fiziksel ihtiyaçların yanında sevgi ve şefkat gösterme, eğitim, sosyalleşme gibi psikososyal ihtiyaçları karşılanmaz ve bu durumun onlarda birçok ardıl probleme de yol açtığı fark edilir.

Korku ve şiddetin eğitim ve baskı aracına dönüştürülmesi sorunu Falaka'nın temel problemini oluştururken bu konuya aynı dönemde yazılmış olan Ömer'in Çocukluğu da yer verir. Eğitim ortamındaki şiddet, pedagojik bir araçtan çok gelenek ve bazı ruhsal problemleri tatmin amacıyla uygulanır ve bu durum öğrencilerin okumaya karşı ciddi bir ön yargı geliştirmesine meydan verir. Ebeveyn kaybı ya da yoksun bırakılma konularına yer veren eserlerde karşılaşılan bir diğer problemi de çocukların yaşlarını aşan maddi veya manevi sorumluluklarla karşılaşmaları ve bu sorumluluklar karşısında ezilmeleridir. Yankılı Kayalar'da yetim kalan çocuklar maddi kazanç sağlama amacıyla ağır sorumluluklar yüklenirken Bağrı Yanık Ömer'de içinde bulunulan ortamın olumsuz etkisiyle küçük yaştaki kahramanın kendisini olumsuz manevi koşullara karşı istemsiz bir biçimde savunmak zorunda kaldığı görülmür.

Dışlanma/hor görülme, bireyin varlığına duyulan hoşnutsuzluğun fiziksel ya da sözel olarak ifade edilmesine dayanan onur kırıcı davranışlarla kendisini gösteren muamele olarak yer Yankılı Kayalar ve Bağrı Yanık Ömer'de örneklerine sıklıkla rastlanan bir başka olumsuzluktur. Bu hoşnutsuzluğun merkezi Yankılı Kayalar'da açgözlü ve huysuz yenge, Bağrı Yanık Ömer'de ise üvey anne ve üvey babadır. Geçinemeyen Anne ve baba kavgasının ortasında kalan bir çocuğun öyküsü olan Bağrı Yanık Ömer'de rastlanan bir diğer sorun ise aile özlemi ebeveynler arasında kalmaz. Eserin kahramanı olan Ömer, kendisini seven

ancak birbirlerine karşı nefret duran öz anne ve babası tarafından paylaşılamayınca her ikisine de hasret kalır.

İncelenen eserlerde kısmen yer alan ancak çocuk kahramanlar için unutulmaz bir korku kaynağı olan bir problem de vahşi hayvan saldırısıdır. Yankılı Kayalar'da babası vahşi hayvanlar tarafından öldürülen çocuk kahramanın kendisi de kurtlara hedef olur ancak onları alt eder. Ömer'in Çocukluğu'nda ise bu durum küçük yaştaki unutulmaz anlardan biri olur. Günümüz dünyasında birçok anne ve babanın korkusunu oluşturan kaçırılma ve evlat edinilme problemi "Bir küçük Osmancık Vardı" eserinin ana konusunu oluşturmaktadır. Eser küçük yaşta fideye için kaçırılıp kaybolan, ilahi bir rastlantı sonucu iyi bir aile tarafından evlat edinilen ancak gerçeği öğrendiğinde yıkıma uğrayan bir çocuk kahramanı ve öz ailesinin dramını yüzeysel bir biçimde işler. Örneğine sadece Falaka eserinde rastladığımız ancak geçmişten beri çocukların gelişiminde yanlış sonuçlara sebebiyet veren bir problem olan aşırı korumacılığa da değinilebilir. Falaka'da bu durumun çocuk üzerinde oluşturduğu olumsuz etkilerden söz edilir.

Çocuk kahramanların yaşadıkları problemler yukarıdaki şekilde sıralanırken bu problemler karşısındaki tepkileri ve bu durumdan kurtulma çabaları eserden esere farklılık göstermektedir. Falaka'da akıllı bir çocuk olan kahraman sessiz ve uysal yapısıyla problemlerle baş eder. Yankılı Kayalar'da sabırlı ve azimli bir kahramanın kendi değerlerine dönük davranışları sorunlardan arınmayı da beraberinde getirir. Ömer'in Çocukluğu'nda yaş olarak küçük kahramanın olaylara karşı pek tepki vermediği görülür. Bir Küçük Osmancık Vardı, olayları daha ilahi bir yoldan çözüme kavuşturur ve kahramanlar iyi niyetli insanlar oldukları için kader onları bir araya getirir. En olumsuz ve problemlili duruş ise Bağrı Yanık Ömer'dedir. Ömer karakteri çözüm aramak yerine sorunlar karşısında pasifleşir ve aşırı hassasiyetle yardım da almaz. Ancak bu süreç onu intihara sürükleyerek olumsuz bir sonuç doğurur.

Kaynakça

Aktan, O. ve Aydın, F. (2018). Çocuk kitaplarına yansıyan şiddet: Yüz temel eser örneği. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (2), 92-109

Boyunağa, A. Y. (2018). *Yankılı kayalar*. İstanbul: Genç Timaş Yayınları.

Canat, H. N. (2018). *Bir küçük Osmancık vardı*. İstanbul: Genç Timaş Yayınları.

Dağ, H., Doğan, M., Sazak, S., Kaçar, A., Yılmaz, B., Doğan, A. ve Arıca, V.(2015). Çocuk haklarına güncel yaklaşım. *Cukurova Medical Journal*, 40 (1), 1-5.

Karakaş, B. ve Çevik, Ö. C. (2016). Çocuk refahı: Çocuk hakları perspektifinden bir değerlendirme. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 887-906.

Naci, M. (2018). *Ömerin çocukluğu*. Ankara: Elips Kitap.

Rasim, A. (2018). *Falaka*. İstanbul: Nar Çocuk.

Şen, E. (2016). Çocuk edebiyatında bir yaşam gerçekliği olarak ölüm olgusu üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 14-23.

Yesari, M. (2018). *Bağrı yanık Ömer*. İstanbul: Mavi Çatı Yayınları.

Yılmaz, O. ve Yakar, Y. (2018). Türk çocuk edebiyatında sorun odaklı yaklaşım. *Çocuk ve Medeniyet*, 3 (6), 29-42.

Çocuk Kitaplarında Tarih Öğretimi

Hüseyin Vehbi İMAMOĞLU*

Giriş

Tarih öğretiminin amacı, gelecek nesillere geçmişte olup biten hakkında objektif bir şekilde bilgi vermek ve sahip olduğumuz kültür birikimini yaşatmaktır (Demircioğlu, 2009, s.65). Tarih bilimi bir toplumun uluslararası arenada varlığını koruyabilmesi ve geleceğe güvenle bakabilmesi için edinilmesi gereken tecrübe ve değerleri bir sonraki kuşağa aktarma işlevini yerine getirmektedir. Bu anlamda eğitim hayatına başlayan her bireye geçmişi hakkında öğretilmesi gereken bir birikim vardır. Ancak tarih, geçmişte yaşanmış ve bitmiş olaylardan oluştuğu için yaşanan ana aktarımında birtakım zorluklar içerir. Her şeyden önce tarihi olayların aslına uygun bir şekilde anlatılması esastır. Bununla birlikte muhatabın da seviyesine inilebilmesi önemlidir. Öte yandan tarih eğitimi, geçmişten ders çıkarmak ve toplumsal hafızayı güçlü tutmak ve yaşatmak için verilir. Bu nedenle bireyler için tarihsel hafıza oluşturmak ve etkisini sürekli kılmak gerekir. Dolayısıyla önemli olduğu kadar zor bir süreci ifade eder. Zira sosyal süreçler dışındaki bilgiler insanlar tarafından güçlükle hatırlanır (Wineburg, 2000, s.322).

Tarih bilimi insanlığın kat ettiği aşamaları kaydeden ve yaşanan süreçte nerede hangi hataları ve hangi doğruları yaptığını gösteren, bu yönüyle toplumlara geleceğin inşası için yol gösteren bir niteliğe sahiptir. Tarih bilincinden nasibini almamış bir toplumun ileri düzeyde bir medeniyet oluşturması beklenemez. Geçmişin bilgisini ve kültürünü edinmiş bir birey, bilinçli bir vatandaş olarak geçmişle gelecek arasında bir köprü kurabilir ve karşılaştığı ve karşılaşıcağı problemleri çözme becerisi sergileyebilir (Hali, 2014, s.159).

Tarih olaylar bir bütün halinde ele alınması gerekir. Hattı zatında tarih bütünüyle bir süreçtir. İnsanoğlu yaşadığı deneyimleri birleştirmek veya üzerine koymak suretiyle bir medeniyet oluşturur ve kendisini geliştirir. Bu yönüyle tarih *beşeri ve sosyal vakaların toplamıdır* (Şıvgın, 2009, s.36). Tarihçi, olayları incelerken konulara kesintisiz bir sürecin parçası olarak yaklaşmalı, süreç içerisinde ortaya çıkan gelişmeleri neden sonuç ilişkisi içinde açıklamaya çalışmalıdır. Toplumlara geleceğine ayna tutması beklenen geçmişin tecrübesi, arzu edilen işlevi yerine getirebilmesi

*) Doç. Dr., Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sinop/Türkiye
hvimamoglu@sinop.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-7182-4627

için gerçekçi ve nesnel bir yaklaşımla sunulmalıdır. Tarihi gerçekleştiren insanın kendisi olduğu gerçeğinden hareketle insanların psikolojisi, inançları, ekonomik durumları, yaşam koşulları vb. hususiyetleri iyi bilinmeli ve olaylar değerlendirilirken bütün bu hususlar hesaba katılmalıdır. Konusu insan öznesi insan olan tarih, geçmişten günümüze insanın yapıp ettikleriyle ilgilendiğinden en yalın haliyle insanın hangi dönemde hangi ihtiyaçlara sahip olduğu sorusuna cevap vermelidir. Olayların aktörlerinin neyi neden yaptığı, nasıl düşündüğü ve nelerden etkilendiği ortaya konulmalıdır. Böylece geçmişin bilgisi anlamlandırılabilir ve bu bilinç düzeyi gelecek için doğru adım atmaya yardımcı olabilir. Klasik tarih anlayışında olaylar ve sonuçları ezberci bir yaklaşımla madde madde öğretilirken, yapılmış savaşların gerçekte ne için yapıldığı ve sonucunda ne gibi değişikliklerin olduğu bilgisi yeterince cevaplanmaz. Dolayısıyla devletlerin yaşanan olaylar vesilesiyle deneyim kazanması beklenirken, bu tür bir yaklaşım sonucunda beklenen sonuç gerçekleşmez (Köksal, 2007, s.272).

Tarihi gerçekleştiren insanın kendisi olduğu gerçeğinden hareketle insanların psikolojisi, inançları, ekonomik durumları, yaşam koşulları vb. hususiyetleri iyi bilinmeli ve olaylar değerlendirilirken bütün bu hususlar hesaba katılmalıdır. Konusu insan öznesi insan olan tarih, geçmişten günümüze insanın yapıp ettikleriyle ilgilendiğinden en yalın haliyle insanın hangi dönemde hangi ihtiyaçlara sahip olduğu sorusuna cevap vermelidir. Olayların aktörlerinin neyi neden yaptığı, nasıl düşündüğü ve nelerden etkilendiği ortaya konulmalıdır.

Çocuk Kitaplarında Tarihsel İçerik

Tarih olgusu kitaplarda sembolik metinler üzerinden verilen bilgilerle öğretilmekte, dolayısıyla tarihsel bilgi bir nevi sembolize edilmektedir. Öğrencinin seviyesi arttıkça kullanılan semboller de artmakta, bir başka deyişle zenginleştirilmektedir. Zenginleştiği ölçüde karmaşık hale gelen ve yoğunlaşan bu sembolleri, öğrencilerin anlamlandırması beklenmektedir (Safran, 2010). Oysa öğrencinin metinleri anlamlandırması, her zaman mümkün olmayacağı gibi, metinlerin karmaşıklık oranının artması da konunun amacının dışına çıkmasına neden olabilir. Öte yandan metinlerin ağırlığı ve boyutu da hatırlanma düzeyine doğrudan etki eder. Nitekim genel kanı, tarih dersinin en zor derslerden biri olduğudur. Klasik yöntemlerle anlatılan bir tarih dersinin ilgi çekiciliğini kaybetmesi ve olayların neden ve sonuçlarının ezberletilmeye çalışılması (Özdemir, 2004, s.13), dersin temel hedeflerinden hızla uzaklaşmasına neden olmaktadır. Tarihi olaylar yaşanmış gerçekler olarak, bizzat hayatın kendisiyken bir anda soyut bir hayal haline gelmekte ve tamamen bir kurguya dönüşmektedir. Tarihin tanımında yer alan neden sonuç ilişkisinin kurulması bu nedenle imkânsız bir hal alıp ders ezberlenip geçilmesi gereken bir bilgi yığını olmaktadır.

Çocuk kitapları söz konusu edildiğinde, içeriklerin çocukların gelişim düzeylerine uygunluğu meselesi ön plana çıkmaktadır. Öğrenme sürecini etkileyen başlıca unsur olan çocukların gelişim özellikleri, Türkiye’de Piaget’ci bir yaklaşımla ele alınmış ve kitapların içerikleri yeniden düzenlenmiştir. Tarih eğitimi açısından düşünüldüğünde, tarihsel bilginin daha çok soyut kavramlardan meydana gelişi, çocukların zihinsel (bilişsel) olarak yeterli olup olmadıkları sorununu gündeme getirmiştir (Şimşek ve Çakmakçı, 2019, s.193). Soyut kavramların öğretilmesinde ise, birtakım ilkelerin bilinmesi ve bu ilkeler doğrultusunda bir



içeriğin hazırlanması gerekmektedir. Buna göre Piaget'nin kendiliğinden kavramlar adını verdiği kavramlar vardır ve bu kavramlar çocuğun düşünme becerisine göre ve dünyaya ilişkin bilgisi dâhilinde anlayıp yorumlayabildiği bir sistematikte gelişir. Örneğin küçük bir çocuk, "köpek" yerine "hav hav" sözcüklerini kullanır. Bunun dışında kendiliğinden olmayan niteliğindeki kavramlar, çocuğa öğretilen bilgiler doğrultusunda bir gelişim seyri gösterir (Şimşek, 2006, s.31). Bu nedenle literatürde bu ihtiyacı karşılamak üzere kavram öğretimine ilişkin çeşitli model ve stratejiler geliştirilmiştir (Bozkurt, 2018). Çocuklarla ilgili bir kitap yazılırken bu model ve stratejiler dâhilinde ve çocukların gelişim özellikleri dikkate alınmak suretiyle bir içerik hazırlanmalıdır. Buna göre somuttan soyuta doğru bir ilerleme ile ayrışık-ilişkili-birleşik kavram sırası izlenmeli ve soyut kavramlar sözel yapılarla desteklenerek verilmelidir. Aksi takdirde çocuğun öğrenmesini beklemek yersiz olacaktır (Dilek, 2007, s.66). Haliyle tarih öğretiminde kritik kavram ve olayların anlatımında bolca örnek verilmeli ve mümkün olduğunca basitleştirilmelidir (Ülgen, 1996). Şüphesiz bir kavram haritası hazırlamak ve kavramları çizgi, karikatür, şekil ve harita gibi görsellere desteklemek öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.

Tarih konularının öğretiminde öykü, hikâye ve yerel tarih anlatımlarından da faydalanılmalı ve ulusal tarih bilinci aşılana çalışılmalıdır. Diğer taraftan sosyal bilgiler içerisinde yer alan değerlere yer verilmeli ve vatan ve millet bütünlüğü ile demokrasi kavramı konuların içine yerleştirilmelidir (Sakaoğlu, 1998, s.150).

Tarih öğretiminde zaman kavramı tartışmalıdır. Özellikle olayların bir kronolojik sırayla verilmesi araştırmacılar tarafından farklı farklı yorumlanmıştır. Bir grup araştırmacı çocukların tarihi olayları kendi hayal dünyalarında nasıl algıladıklarının önemli olduğunu savunurken (Sakaoğlu, 1998, s.99); kitaplarda veya panolarda zaman şeridi görseline yer verilmesinin bir hata olduğu ileri sürülmüştür. Bununla birlikte bir grup araştırmacı da çocuklarda zaman kavramının soyut düşünme becerisiyle ilgili bir konu olduğunu ve 5 yaşından itibaren çocukların geçmiş olayların zamandaki yerini anlayabildiklerini savunmaktadır (Friedman, 1991, s.154). Dolayısıyla çocuklara yönelik tarih öğretiminde dönemsel özelliklerin ve çocukların gelişim süreçlerinin iyi bilinmesi önem arz etmektedir. Kitapların içerik olarak çocukların tarihsel düşünme becerilerini destekleyici nitelikte olması, bir yandan ilgi-



li görsellerin mümkün olduğunca açık ve yalın olmasını gerektirirken; bir yandan da tarihsel düşünme becerisinin merkezinde yer alan kronolojik düşünme becerisini geliştirebilmek için olayların sebep sonuç ilişkisini gösteren ve zamanın değişimini içeren kronolojik şeritlere yer verilmesini gerektirmektedir (Seefeldt, Castle ve Falconer, 2015, s.209). Sonuç olarak soyut işlemler döneminde bulunmayan çocuklar için kronoloji anlamlı olmayıp (Piaget, 1977) çocukların tarihi olayları bu şekilde anlamasını beklemek de doğru olmayacaktır. Bu nedenle somut işlemler evresinde bulunan çocuklar için tarihsel öykülere daha fazla yer vermek çocukların olayları sezgi yoluyla kavramasına yardımcı olabilir. Daha çok hayal ederek öğrenen çocuklar için kitap içeriklerinde daha zengin bir altyapı oluşturulabilirse, geçmiş zamanlarda gerçekleşmiş olaylar daha kolay kavratılabilir (Şimşek, 2000, s.17). Zira çocuklarda zaman kavramı tam olarak oturmadığı için, tarihsel olaylar genellikle şu an gerçekleşiyormuş gibi anlamlandırılmak istenir. Bu nedenle öykülerde dönemin sosyo kültürel ve ekonomik yapısı dâhil olmak üzere bütün özelliklerine yer verilmesi gerekir. Çocuğun olayı gözünde canlandırabilmesi için zihninde ilgili döneme ilişkin bir hayal kurabilmesi işini kolaylaştıracaktır.

Çocuğun tarihi olayları anlamlandırmak için öyküler dışında okuma parçası, biyografi, bilgi notu veya öğrenmeyi zenginleştirici başka unsurlara da ihtiyacı vardır (Özbaran, 1998, s.27). Öte yandan yerel tarih öğretiminde müze ve benzeri yerlerin tarihi bilgi vermesi açısından incelenmesi ve bu yerlerle ilgili bilgi ve görsellere kitaplarda yer verilmesi gerekir.

Öğrenme yalnızca konu anlatımıyla gerçekleşmez. Konuyla ilgili hazırlanmış ünite ve genel değerlendirme soruları da çocuğu düşünmeye sevk ederek, aktif bir öğrenme sağlayabilir (Berk, 2008, s.22). Aynı zamanda konulardan önce giriş mahiyetindeki sorularla çocuklar araştırmaya özendirilebilir ve çocuğun bireysel fikrini ifade etmesine imkân sağlanmış olur. Elbette soruların çocuğun seviyesine uygun olması ve cevaplanma ve hazırlık süresinin belli bir sınır içerisinde olmasına dikkat edilmelidir. Çocuğa konuyla ilgili neyi veya neleri bildiğinin sorulması gibi, ilgi ve dikkati artıracak soruların öğrenimi daha etkin hale getireceği muhakkaktır. Bu anlamda hazırlık ve değerlendirme soruları, çocuğun kendi yaşamından ve deneyimlerden örnekler vermesine imkân tanıyarak nitelikli bir vatandaş olmalarına hizmet etmelidir (Gülersoy, 2013, s.18).

Çocuk Kitaplarında Tasarım

Çocuklara tarih öğretiminde kitapların içeriği kadar tasarımı da büyük önem taşımaktadır. Tarih kitaplarının hazırlanma sürecinde tasarım ilkelerine uygun bir şekilde yer verilmeli, kitabın çocuğun dikkatini çekecek surette olmasına özen gösterilmelidir. Bu amaçla kitapların hem içerik hem de tasarım açısından beklenti ve ihtiyaçlara uygun nitelikte olması, çocukların gelişim özelliklerine ve algılama düzeylerine göre dizayn edilmesi, kullanılan ifade ve kavramların seviyelerine uygun olması öncelikli sorunlardır. Bu noktada kitapların görsel tasarım özellikleri ayrıntılı bir şekilde ele alınmalıdır. Görsel tasarımın içine renk, şekil, resim, grafik ve tarih öğretiminde kullanılabilecek bütün araçlar girmektedir. Kitaplarda yer alan bilgi ve kazanımların hedefine ulaşabilmesi için içerik kadar sunuluş biçimi de son derece kritiktir. Bu nedenle özellikle çocuk kitaplarının görsel tasarım öğeleriyle desteklenmesi gerekmektedir. Kullanılan görseller olaylarla doğrudan ilgili olmalı, fotoğraftan ziyade resimleme yöntemi benimsenmelidir. Bununla birlikte görsellerin renk, ışık ve çizgi gibi özelliklerine de ayrıca dikkat edilmelidir (Cemaloğlu, 2003, s.16).

Tarih kitaplarında sıklıkla kullanılan olayların gerçekleşme yılı/zamanı, tıpkı kronoloji gibi önemli bir sorundur. Tarih öğretiminde zaman kavramının öğretimi de zorunlu ve kaçınılmazdır. İnsanların hayatlarının akışını düzenleyen zaman kavramı, zihinsel olduğu kadar sosyal bir olgudur (Safran ve Şimşek, 2009, s.542). Ancak çocuklarda zaman kavramı, yetişkinlik dönemine kadar bütünüyle anlaşılabilir (Naylor ve Diem, 1987, s.305). Çünkü çocuklar, önce zamana ait olmayan kavramları öğrenirler (Bentley, 2001, s.450). Bu nedenle Amerika'da zamanla ilgili üç temel kavram belirlenmiştir: Saat, takvim ve kronoloji (Muir, 1990, s.215). Bu kavramlardan, saat ve takvim bilgisi konvansiyonel zaman olarak adlan-

dırılmış ve saatler, günler, aylar ve mevsimler, bu başlık altına alınıp (Güven, 1988, s.2) 6 ila 8 yaş aralığında öğretilmesi hedeflenmiştir (Friedman 2000, s.3). Çocuklarda zaman kavramının öğretimi saat, takvim ve kronoloji çizgisi ile sürmektedir. Bu nedenle geçmişte yaşanmış bir olayın zamanını belirleme işi, çocuklar söz konusu olduğunda yetişkinlere göre daha farklı olacaktır. Kitaplarda kullanılacak zaman olgusu belli bir yoğunlukta ve belli bir sırayla verilmelidir. Bu noktada araştırmacılar arasında kesin çizgilerle belirlenmiş bir yaş olmamakla birlikte, 4 yaşından itibaren çocuklarda zaman kavramına ilişkin bir farkındalık oluşmaya başladığı kabul edilir. Ayrıca çocuğun zamanla ilgili kavramları karıştırmadan kullanabilmesinin 8 ila 10 yaş bulduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla tarih öğretiminde yaş küçüldükçe zaman kavramının kullanılması da sınırlı olmalıdır. Tarihle ilgili kitaplarda çok fazla yıl olması, çocuğu ezberle yönlendirerek, bunun sonucunda da hem dersin zor olarak nitelendirilmesine hem de tarihin yalnızca rakam ve sayılardan ibaret olduğu düşüncesinin oluşmasına varan sorunlar ortaya çıkmıştır.

Çocuklarda zaman kavramının öğretimi saat, takvim ve kronoloji çizgisi ile sürmektedir. Bu nedenle geçmişte yaşanmış bir olayın zamanını belirleme işi, çocuklar söz konusu olduğunda yetişkinlere göre daha farklı olacaktır. Kitaplarda kullanılacak zaman olgusu belli bir yoğunlukta ve belli bir sırayla verilmelidir. Bu noktada araştırmacılar arasında kesin çizgilerle belirlenmiş bir yaş olmamakla birlikte, 4 yaşından itibaren çocuklarda zaman kavramına ilişkin bir farkındalık oluşmaya başladığı kabul edilir.

Öte yandan tarih bilimi olayları neden sonuç ilişkisi içerisinde inceleyen bir bilim dalıdır. Doğayla tarihi anlamlandırabilmek için tarihi olayları kesintisiz bir çizgide aktarmak gerekir. Hatta bu konuda tarihi çağlara ayırmak, devletleri dönemlere ayırmak gibi uygulamalar artık sorgulanmaktadır. Bir dönemin kesin bir çizgiyle sona ermesi veya bir dönemin spesifik bir olayla başlatılması, çocuğun zihninde olaylar arasında neden sonuç ilişkisi kurma noktasında soru işaretleri uyandırabilir. Bunun yerine her bir tarihi olayın nedenini ve yol açtığı sonuçları içeren bir tarih anlatımı, içerisinde olayın geçtiği dönem veya yılın mümkün olan en sade biçimde yer almasıyla hem zaman sorununu hem de anlamlandırma problemini aşma noktasında faydalı olabilir.

Çocukların zihinsel gelişim aşamaları dikkate alındığında, tarih öğretiminde bire bir tarih verip asıl meseleyi gözden kaçırmaya neden olabileceği gibi, salt ezber yaptırarak tarihin ders verme işlevini de etkisiz hale getirebilir. Bu nedenle tarihin geçmişte yaşanmış olaylar olduğu ve birbiri ardına gelen kesintisiz bir süreci içerdiği bilgisi dâhilinde, olayların geçtiği dönemle ilgili yaş küçüldükçe tarihlendirmenin azaldığı bir öğretim tekniği tercih edilmelidir.

Çocukların zihinsel gelişim aşamaları dikkate alındığında, tarih öğretiminde bire bir tarih verip asıl meseleyi gözden kaçırmaya neden olabileceği gibi, salt ezber yaptırarak tarihin ders verme işlevini de etkisiz hale getirebilir. Bu nedenle tarihin geçmişte yaşanmış olaylar olduğu ve birbiri ardına gelen kesintisiz bir süreci içerdiği bilgisi dâhilinde, olayların geçtiği dönemle ilgili yaş kü-

çüldükçe tarihlendirmenin azaldığı bir öğretim tekniği tercih edilmelidir. Ancak kitaplarda masalsi anlatımlardan da kaçınılmalıdır. Çocuk için önemli olan zihinsel gelişimine uygun bir aktarımdır. Çocukların hangi yaş aralığında neyi ne kadar bildiği soruları çerçevesinde (Baymur, 1945, s.21) tarihi olayların geçtiği zamanla ilgili belirgin ifadeler kullanılmalıdır. Metnin genelinde olması gereken sade ve yalın anlatım tarihlendirmeler için de geçerlidir. Çocuğun geçmişte olup biteni birbiri ardına gelen olaylar olarak kodlayabilmesi için kullanılan zaman ifadeleri de bunu mümkün kılmalıdır.

Kitaplarda görsellere başvurulması konusu ise, günümüz çocuk kitapları için oldukça önem kazanmıştır. Çocuk doğduğu andan itibaren kendisini dijital bir ortamın içinde bulmaktadır. Kitle iletişim araçlarından etrafında gördüğü tabelalara kadar görsel unsurların çok yoğun bir şekilde hayatın içerisine dâhil olması, kitaplarda da yansımaları bulmuştur. Günümüz toplumunda yazıdan çok görsel anlatım tercih edilmeye başlamış olup akıllı telefonlarda son derece yaygın olarak kullanılan emojilerden de anlaşılacağı üzere, yazının yerini görsel unsurlar almaya başlamıştır. Bu bakımdan tarihi olayların anlatımında oldukça fazla görsel materyal kullanılabilir. Resim, harita ve fotoğraf gibi olayı bizzat görsel bir anlatımla sunma imkânı sunan materyallerin tercih edilmesi, gerek çocuğun ilgi ve ihtiyacına uygunluk gerekse de sözel anlatımın içerebileceği yanlı yaklaşımı en aza indirmek açısından olumlu sonuçlar doğurabilir. Diğer taraftan görsel bir materyalin çocuğun zihninde oluşturabileceği yansımaları ve ilgili dönem ve olaya ilişkin kurabileceği hayal dünyası, çocuğun yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde de etkili olabilir. Konu hakkında Ankara Gazi Terbiye Enstitüsü Ruhbilim Öğretmeni Ziya Talat'ın tarih öğretimine ilişkin öğrencilerin yaş, pedagojik durum ve duygularının dikkate alınmasıyla ilgili özellikle ilk ve ortaokul seviyesindeki çocukların



gözleriyle görüp ve kulaklarıyla işittiklerine inandıkları şeklindeki sözleri (Aslan vd. 2015, s.690), Piaget'nin de üzerinde ısrarla durduğu bilişsel gelişim kuramı dâhilindedir. Yine Talat'a göre bu nokta gözden kaçırıldığı için çocuklar tarihi olayları anlamakta zorluk çekmektedirler (Aslan vd, 2012, ss.201-202).

Tarih öğretiminde kullanılabilir en önemli görsel, haritalardır. Harita tarihe en yakın bilim dalı olan coğrafya ile tarihin ilişkisini kurabilecek ve tarih-mekân kurgusunu gerçekleştirebilecek bir görseldir. Bu nedenle çocuğun konuya ilgisini çekebilme için pedagojik açıdan uygun haritalar kullanılmalıdır (Darakçı, 2014, s.29). Zira harita kullanımı, çocuğun betimleme yoluyla öğrenmesine vesile olabileceği gibi (Ulusoy ve Gülüm, 2009, s.96), öğrendikleri bilgilerin kalıcı olmasına ve hatta haritaları incelemek suretiyle kendiliğinden bir öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayabilir (Dance, 1971, s.63). Haritalar genel olarak devletlerin sınırlarını, hangi coğrafyada faaliyet gösterdiklerini, savaşların yapıldığı mekânları ve kavimlerin göç ve ticaret yollarını göstermektedirler. Bu nedenle incelendiği vakit, yazılı veya sözel bir anlatıma ihtiyaç duymadan çok daha kısa zamanda ve kalıcı bir şekilde öğrenme gerçekleşebilecektir. Sınıf veya ev ortamında duvarlara

asılan bir haritanın, masa üzerine konulan bir kürenin veya kitapların yanında bulunan atlasların tarih öğretimi destekleyici bir unsur olarak bulundurulması oldukça faydalı olacaktır. Harita, atlas ve küre gibi materyallerin sembolik anlamlarıyla çocukların soyut kavramları ve olguları somutlaştırmak suretiyle daha rahat öğrenme imkânı sunduğu söylenebilir.

Tarih kitaplarında kullanılan diğer bir görsel fotoğraf veya resimlerdir. Her iki görsel de dönemin sosyo kültürel özelliklerini yansıtan ve olayların kahramanlarını görünür kılan materyallerdir (Şimşek ve Çakmakçı, 2019, s.217). Bununla birlikte kullanılacak fotoğraf veya resimlerin dikkatli seçilmesi icap eder. Nitekim fotoğraf veya resmi inceleyen bir çocuğun bu görsellerden çıkaracağı anlamlar, gerek müfredatta yer alan programın amaçlarıyla gerekse de çocuğun gelişim özellikleriyle uyum içerisinde olması lazımdır. Kullanılan görseller aynı zamanda değer aktarımı konusunda da işlev görür. Bu nedenle kullanılan bir resim bir kavrama yönelik değil, bütün tarihsel değerlerle ilgili olmalıdır (Aslan vd. 2015, s.697). Dolayısıyla yalnızca metne görsellik katmak maksadıyla kullanılmış bir fotoğrafın görsellerle ilgili beklentileri karşılaması mümkün değildir.

Sonuç

Tarih, geçmişte yaşanmış olayları öğrenip sonuçları hakkında yorum yapma ve bu suretle geçmişten günümüze bir köprü kurup geleceği sağlam temeller üzerine inşa etme bilimidir. Bu nedenle oldukça önemli bir işleve sahiptir. Geleceğin mimarı olan çocukların kültürel miras ve değerlerini öğrenmesi ve onlara sahip çıkması için tarih öğretimine ihtiyaç vardır. Ancak gerek soyut bir kavram olması gerekse de yaşanmış ve bitmiş olması nedeniyle geçmişte kalan ve zaman gibi çocuğun anlamlandırmasında zorluk çekeceği birtakım özellikler içermesi nedeniyle tarih öğretimi rastgele bilgi aktarımı şeklinde olmamalıdır. Başta çocuğun gelişim özellikleri olmak üzere, etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli bütün yöntem ve metotların bir arada ve yerinde kullanıldığı, sade ve yalın bir anlatımla kolay bir öğrenmenin mümkün kılındığı kitaplar hazırlanmalıdır.

Çocukların dünyasında ilgi ve ihtiyaçların ne olduğu sorusu çerçevesinde onlara yol gösterecek ve dikkatlerini artıracak nitelikte içeriklerle, bilimsel bilgiler her türlü siyasi kaygıdan uzak tutulmalıdır. Tarih kitapları çocuğu hayata ve geleceğe hazırlayacak hedef değer ve davranışları kazandırmak idealinde gerçekçi ve hassas olmalıdır. Bu nedenle içerik kadar tasarım da oldukça önemlidir. Konular açık ve anlaşılır bir dille aktarılırken kavramlar doğru ve yerinde kullanılmalı; kitapların görsellerle desteklenmesi de gerekmektedir. Tarihin bir ezber etkinliği olmadığı, ifade edilen işlevine binaen ilgi ve rağbeti yükseltecek surette zevkli ve kullanışlı kitaplar oluşturulmalıdır.

Tarih öğretiminde kullanılacak ders kitapları da dâhil olmak üzere, bütün kaynakların içerdikleri konuyu hangi ölçütler doğrultusunda aktaracağına dikkat edilerek hazırlanması öğrenmenin kalıcılığını ve etkileyciliğini belirleyeceğini unutmamak gerekir. Zira iyi hazırlanmış bir kitap öğrencilerin ilgisini çekecek ve onları derse motive edecektir (Cankılıç, 2010, s.22). Nitekim kitaplar öğretmenin olmadığı yerde başvuracağı kaynaklardır. Dolayısıyla çocukların kendi başına kaldığı bir ortamda kitaplar öğretici niteliğe sahip olan kaynaklar olarak önemli bir işlevi de yerine getirirler. Dolayısıyla çocukların tarihsel düşünme becerilerini geliştirecek, bilişsel gelişimleriyle çelişmeyen bir öğretim yapılmalıdır. Bu noktada soyut bir olgu olan tarihin imgeler yoluyla öğretilmesi faydalı sonuçlar verebilir (Ditek, 2007, s.68).

Sonuç olarak etkili bir tarih öğretimi için hazırlanacak kitapta olması gereken özellikler şöyle sıralanabilir:

- Çocukların gelişim özelliklerine uygun olmalıdır.
- Kitabın dili sade ve açık, kullanılan kavramlar ise tanımlanmalıdır.
- Konular müfredata uygun olarak, ilgi çekici bir surette (görsel tasarım) hazırlanmalıdır.
- Konuyu destekleyici nitelikte materyal ve unsurlara yer verilmelidir.
- Aktif öğrenmeyi gerçekleştirecek nitelikte, akademik ve eğitsel anlamda güncel olmalıdır (Köymen, 2003, s.211-212).

Kaynakça

- Alaslan, F., Çamdeviren, Ş. ve Şimşek, A. (2012). Türk maarif şuralarında tarih eğitimi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(2), 189-225.
- Aslan, B., Okumuş, O. ve Koçoğlu, Y. (2015). Ortaöğretim tarih ders kitaplarının öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluğunun incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 689-699.
- Baymur, F. (1945). *Tarih öğretimi*. Ankara: Maarif Matbaası.
- Bentley, A. M. (2001). Swazi children's understanding of time concept: A piagetian study. *Journal of Genetic Psychology*, 148(4), 443-453.
- Berk, F. (2008). *Eski ve yeni ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programları ve ders programları ve ders kitaplarında tarih konularının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bozkurt, B. Ü. (2018). Kavram, kavramsallaştırma yaklaşımları ve kavram öğretimi modelleri: kuramsal bir derleme ve sözcük öğretimi açısından bir değerlendirme. *Dil Dergisi*, 169(2), 5-23.
- Cankılıç, E. (2010). *Ortaöğretim 9. sınıf tarih ders kitapları ile ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan tarih ünitelerindeki görsel malzeme sunumunun karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cemaloğlu, N. (2003). *Öğretimde ders kitaplarının yeri ve önemi. Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dance, E. H. (1971). *Orta dereceli okullarda tarihin yeri*. Çev: Osman Horasanlı, İstanbul.
- Darakçı, S. (2014). Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında harita kullanımı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4, 15-31.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). Trabzonlu bir yerel tarihçi: Hasan Umur. *Karadeniz Araştırmaları*, 6(22), 115-122.
- Dilek, D. (2007). *Tarih derslerinde öğrenme ve düşünce gelişimi*, 3. Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Friedman, W.J. (1991). The development of children's memory for the time of past events. *Child Development*, 62(1), 139-155.
- Friedman, W.J. (2000). The development of children's knowledge of the times of future events. *Child Development*, 71(4), 913-932.
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *IJTASE*, 2(1), 8-26.
- Güven, F. (1988). *Dört on yaş grubu çocuklarda zaman kavramının gelişimi ve bilişsel beceriler ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Bilim Uzmanlık Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hali, S. (2014). Tarih öğretimi ve ders kitapları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Ekim/October, 158-166.
- Köksal, H. (2007). İlkçağ'da vatandaşlık eğitimi olarak tarih öğretimi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 271-278.
- Köymen, O. (2003). *Tarih eğitimine eleştirel yaklaşımlar*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Muir, S. P. (1990). Time concept for elementary school children. *Social Education*, 54(4), 215.
- Naylor, D. T. ve Diem, R. (1987). *Elementary and middle school social studies*. New York: Random House.
- Özbaran, S. (1998). *Tarih öğretimi ve ders kitapları*. Buca Sempozyumu, İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.

- Özdemir, Y. (2004). Postmodernizm ve tarih öğretimi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 311-322.
- Piaget, J. (1977). *The development of thought: Equilibration of cognitive structures*. Oxford: Basil Blackwell.
- Safran, M. (2010). *Tarih nerededir?* İstanbul: Yeni İnsan Yayınları.
- Safran, M. ve Şimşek, A. (2009). Çocuklarda zaman algısının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 542-548.
- Sakaoğlu, N. (1998). *İlkokul tarih programları ve ders kitapları*. Haz.: Salih Özbaran, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Yayınları.
- Seefeldt, C., Castle, S. ve Falconer, R. C. (2015). *Okul öncesi/ilkokul çocukları için sosyal bilgiler öğretimi*. Sevgi Çoskun-Keskin (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Şimşek, A. (2000). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinin öğretiminde hikâye anlatım yönteminin (storytelling) kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, A. (2006). *Kavramların öğretimi*. Ed.: A. Şimşek. "İçerik Türlerine Dayalı Öğretim" (27-70). Ankara: Nobel Yayınları.
- Şimşek, A. ve Çakmakçı, E. (2019). Cumhuriyet dönemi ilkokul tarih ders kitaplarında millî mücadele. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 15(30), 189-227.
- Şıvgın, H. (2009). Ulusal tarih eğitiminin kimlik gelişimindeki önemi. *Akademik Bakış*, 2(4), 35-52.
- Ulusoy, K. ve Gülüm, K. (2009). Sosyal bilgiler dersinde tarih ve coğrafya konuları işlenirken öğretmenlerin materyal kullanma durumları. *KEFAD*, 10(2), 96.
- Ülgen, G. (1996). *Kavram geliştirme: Kuramlar ve uygulamalar*, Geliştirilmiş 2. Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık
- Wineburg, S. (2000). Making historical sense. *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*, Ed: Peter, N. S., Peter, S. And Wineburg, S., New York.

Çocukluğun Kitleleşmesi ve Çocukluk Kavramının Küresel Kültüre Göre Değişen Tasarımları

Yunus Emre ÖZSARAY*

Giriş

Dijitalleşmenin mecburiyet olarak belirlediği salgın sürecinin yeni bir toplum normali ortaya çıkaracağı/çıkardığı herkesin malûmudur. Dijitalleşmenin bütünüyle yeni bir toplumsal paradigma inşa edeceğinin fark edilmesiyle posthumanizm gibi bir takım kavramlar etrafında insanlık kendi geleceğine her zamankinden daha fazla kafa yormaya başlamıştır. İçinde bulunulan süreç günün büyük bölümünü ekran karşısında geçirmek zorunda kalan çocukların, çocukluğu üzerinde düşünmeyi de zorunlu kılmaktadır. Modern çocuk paradigmasının inşası söz konusu edildiğinde burada matbaaya ve okuryazarlığın gelişmesiyle birlikte önce yetişkinlik kategorisine, ardından da bu sürece okul eğitimiyle hazırlanan çocukluğa vurgu yapmıştır (Postman, 1995, s.16). Tipografik çocukluk şeklinde adlandırılan bu dönem (McLuhan, 2017, s.303) çocuğun modern dünya paradigmasına eklemlenmesi için geçirmesi gereken süreye de atıfta bulunur. Bu dönemi başarıyla tamamlayan ve modern dünya paradigmasına aldığı eğitimle eklemlenen çocuk, yetişkin kategorisine geçer. Aydınlanma düşüncesinin ekseninde, metafizikî olanla ilişkilerini koparmış veya en aza indirmiş fert, (Horkheimer, 2018, s.71) ulusların inşa edildiği süreçte aydın olarak belirirken aynı zamanda küresel kültüre de eklemlenir. Çocukluk da bu sürece başarıyla eklemlenmenin namzedi fertlerin içinde bulunduğu dönem şeklinde tanımlanmıştır.

Dijitalleşme sürecinin beraberinde getireceği toplumsal formasyona eklemlenmenin, tipografik çocukluk döneminde olduğu kadar uzun bir sürece tekâbül etmeyeceği açıktır. Çünkü oluşan yeni medya çevresi, herkese eş zamanlı aynı formasyonu iletir (Postman, 1995, s.67). Tipografik çocukluk, okuma yazmanın öğrenilmesi ve ardından yetişkinlik kategorisine has bir takım simgeleri anlama, anlamlandırma üzerine kurulu olduğu için uzun bir dönemi içermektedir. Bu dönemin öznel akılla belirlenmiş değerler sistemi de bu uzun sürecin çıktısı olmuştur. Dünyayı dinî tasavvura göre değil öznel akla göre yorumlamak gibi aydınlanma düşüncesinin temel tezlerini bu süreci tamamlayan çocukların içselleştirmesi beklenir. Öyle ki bu içselleştirmenin gerçekleşmediği durumlarda fertler, hakim paradigma tarafından bir takım hayallerin ve tıpkı çocuklarda olduğu gibi hakikat sanılan kimi mäsalların etkisinden kurtulamamış kişilikler diye tavsif edilirler.

Tipografik çocukluktan elektronik çocukluğa, günümüzde ise dijital çocukluğa doğru bir değişim seyrinin olduğunu göz önüne aldığımızda yetişkinlerin intibak ettikleri yapılara bir süreç dahilinde hazırlanması beklenen çocukluğun da farklılaştığını söylemek gerekecektir. Çok erken yaşlardan itibaren dijital dünya ile tanışan çocuk,

*) Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, İstanbul/Türkiye
yunusemre.ozsaray@medeniyet.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-0830-5373

okulun klasik kurumsal yapısının ekran karşısında hem silikleştiği ama aynı zamanda da dijitalleşerek belirginleştiği bu dönemde, dijital dünya ile mecburi bir ilişki kurmakta, dolayısıyla da hâkim kültüre hazırlık süreci şeklinde kategorileştirilen çocukluk dönemi neredeyse ortadan kalkmaktadır. Ekran karşısında kontrol edilmeyen, işlenmemiş bir enformasyonun muhatabı olan çocuğun, yetişkinlerin dünyasına dair mahremiyet arz eden hususlara dahi yoğun şekilde maruz kaldığı göz önüne alındığında, çocuk ile yetişkin arasındaki sınırların da tıpkı modern öncesi dönemde olduğu gibi belirsizleştiği söylenebilir. Bu anlamda çocukluk neredeyse tekrardan küçük yetişkinlik dönemine evrilmektedir. Bir farkla ki modern öncesi dönemde yetişkinlerin dünyasına iş gücüyle üretici olarak katılan çocuk yerini, yine yetişkinlerin dünyasına katılan ama bu defa tüketici olan çocuğa terk etmektedir. Neil Postman, Philip Aries başta olmak üzere pek çok araştırmacının hemfikir olduğu üzere modern çocukluk biyolojik değil politik bir kategoridir (Postman, 1995, s.58). Dolayısıyla çok erken yaşlardan itibaren dijital kültüre intibak sağlayan fertlerin belirmesiyle bu politik kategorizasyon farklılaşacak, çocukluk yeniden tanımlanmak zorunda kalacak gibidir.

Elbette burada bütün bu söylenenlerin kitle kültürünün çocukluk kategorizasyonuna dahil olduğunu dile getirmek zorunludur. Toplumların kendi yerel kodlarıyla işlenmiş bir çocukluk tasavvuru, beraberinde de çocukluğa dair edebiyat fikirleri söz konusu olmadığında kitlesel açıdan çocukluğun küresel süreçlere göre tanımlanması dolayısıyla da bu tanıma bağlı içerik oluşturulması kaçınılmaz olacaktır. Çocukluk kavramı ve dönemi, hakim kitle kültürüne uyumlulaşmaya bağlı tarife devam edildiği sürece, bu kültür toplumlara kendi çocukluk tasarımlarını dayatmaya devam edecektir. Adorno'nun kültür endüstrisi olarak kavramlaştırdığı, kültürün tektipleştirici bir etki ile üretildiği ve yeniden üretildiği küresel

hegemonya, dönemsel olarak farklı görünse de esasta aynı tona sahip bir devamlılıkla kendini dayatmakta, yerli kültür bu dayatma karşısında sesini gittikçe yitirmektedir.

Avrupa'nın kitleleşmesi çocukluk tasarımı üzerinde de etkisini göstermiş, modern çocukluk tasarımı üç yüz yıllık dönüşümde ortaya çıkan yeni kültürün içinde gerçekleşmiştir. Yeni enformasyon ile dünyayı kuşatan kitle kültürü bir dünya kültürüne dönüşürken evrensel insan tipi, evrensel çocuk tipi belirginleşir. Kitle kültürü, her şeyin çocuklar için üretildiği kurmaca bir çocukluk dünyası sunarken aynı zamanda çocukluğun da tükenmesine yol açar. Modern çocukluk tasarımı gibi kitle kültürü de kendi çocukluk tasarımı ortaya çıkarmaktadır fakat bu tasarımın kontrolsüz bir enformasyonla çocuğu biçimlendirdiği söylenebilir (Şirin, 2006a, s.50-51). Modern çocukluk geleneksel çocukluktan ayrı olarak yetişkinliğe hazırlanılan bir dönem olarak karşımıza çıkmışken, kitle kültürünün çocukluk tasarımı tıpkı geleneksel çocukluk döneminde olduğu gibi yetişkin ile çocuk arasındaki sınırları ortadan kaldırır. Bir farkla ki sınırların ortadan kalkması geleneksel çocukluk döneminde çocuğun erken yaşta iş gücüne, üretime katılması gibi bir sonucu ortaya çıkarmışken, bugünkü kitle kültürünün çocukluk tasarımında çocuk, erken yaşta tüketime katılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında ne geleneksel çocukluğun ne modern çocukluğun kitle kültürünün ürettiği çocukluk tasarıma karşı bir sağaltıcı aşı olarak sunulabileceği söylenebilir. Çocuğun doğasına uygun bir çocukluk tasarımı ancak çocukluğun sömürgeleştirilmesinin önüne geçebilir. Bilhassa bu dönemde çocukluk paradigması üzerinde yeniden düşünmek, dijitalleşmenin dayatacağı yeni çocukluk inşasına karşı teklif sunmak her zamankinden daha fazla bir zorunluluktur. Bu sürecin anlamlandırılması, bu dayatmanın hangi toplumsal etkiler neticesinde ortaya çıktığının belirlenmesi meselenin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.



Aydınlanma Düşüncesi Ekseninde Çocukluğun İnşası

Batı düşüncesi Rönesans'tan beri değerlerinin bir ruhsal otorite tarafından belirlenmesine karşı çıkarak, teoloji kadar kapsamlı bir doktrini tümüyle kendisi yaratmak için çalışmıştır. Aydınlanma düşünürlerinin çerçevesini çizdiği "ideal insanlık" ilk etapta toplumun en azından ayrıcalıklı fertlerinin nihai hedefi olarak belirmiş, aydınlanmayla dine ait zihinsel işlevi yerine getirecek bir insan ve tabiat sistemi oluşturmak hedeflenmiştir. Günlük hayatı belirleyen tanrısal irade kavramına karşı çıkmış; insanın kuramsal bilgi ve pratik kararlar açısından bir lumen supranaturale'ye (doğüstü ışık) ihtiyacı olmadığı söylenmiştir (Horkheimer, 2018, s.68). Yeniçağda otoritesini vahiyden değil akıldan alan ulus kavramı, insan hayatında en yüksek birey-üstü güdü olarak, dinin yerine aday olmuştur (Horkheimer, 2018, s.71) Böylelikle fertlerin dinî/metafizik sistemin içerisinde yetiştirilmesine matuf olan yapı, yerini akla dayalı ulus bilincine sahip fertlerin yetiştirilmesini amaçlayan bir düşünceye bırakmıştır. Bu aynı zamanda dinî/metafizikî olanla ilişkilendirilebilecek nesnel akıl yerine bireysel fayda

esasını önceleyen öznel aklın tercih edildiği bir düşünce pratiğine geçişi de ifade etmiştir. Böylelikle fertlerin toplumsal yapıya intibakları için paradigma değişikliği söz konusu olmuş, toplumda yetişkin olmak öznel aklın pratiklerini kavrayabilmek anlamına gelmiştir. Böylesi bir paradigma değişikliği, yetişkinliği öznel akla uyum sağlamış fertler şeklinde tasnif ederken, çocukluk da buna hazırlıkla geçirilen bir dönem olarak belirmiştir.

Modern çocukluk, 18. yy'ın ikinci yarısından başlayarak okul ve edebiyat aracılığıyla, mevzu edilen yapıya hazırlanan bir dönem olacaktır. Dolayısıyla kitlelerin aydınlanmasının hiç değilse postmodern dönemlere kadar ulus devlet anlayışını benimsemiş, bireysel faydayı esas alan fertlerin yetişmesi anlamına geldiğini zikretmek gereklidir. Bu anlamda çocuk edebiyatı da küresel roman örneğinde olduğu gibi kitle kültürü ile uyumlulaşmış ferdin üretimi ve değişen toplumsal şartlar neticesinde yeniden üretimi anlamına gelmiştir (Şirin, 2006b, s.52-54) ki bu noktada yerli çocuk edebiyatının önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Defoe'nın Robinson Crusoe eserindeki dünya ile çocuğa görelilik esasına göre üretilen Astrid Lindgren'in kurmaca dün-

yası arasında eserlerin muhtevası, söylem alanı açısından farklılık söz konusu olsa da döneminin hâkim paradigmasına çocuğu eklemek açısından bir fark görünmemektedir. Modernleşmenin başlangıcında çocuk edebiyatı eserlerinin hedefinde modern dünya paradigması ile uyumlu fertler idealize edilmişken 1950 sonrası yeniden sorgulanan eğitim sistemi ve edebiyat anlayışı çocuk edebiyatının da sorgulanmasını getirmiş ve çocuk edebiyatında didaktizmden ve idealize çocuktan vazgeçilmiştir (Neydim, 1995, s.73). Bu dönemden sonra çocuk edebiyatı, çocuk gerçekliğini esas alır ve çocuğu edebiyatın öznesi durumuna getirerek toplumsal düzene dair eleştirileri olan yeni fertleri idealize eder. Bu da esasta klasik anlayışın eleştirisi, antiotoriter bir tavır olarak görülüyor olsa da esasında büyük anlatıların ölmesi anlamına gelen postmodern dünya tasarımının bir hazırlığı olarak karşımıza çıkar. Dolayısıyla aydınlanma düşüncesinden sonra 19. yy'da Batıda beliren çocuk edebiyatı, sonraki dönemde de görüntüde farklı ama esasta aynı dünyanın yeniden üretimine aracılık eder hale gelmiştir.

Çocukluğun yetişkinlik dönemine kadar bir hazırlık evresi olduğu modern dünya aydınlanma filozoflarının görüşleriyle şekillenmiştir. Dolayısıyla klasik dönemde dinî/ahlakî sistemi çocuğun dünyasına aktaran anlatıların yerini, modern dönemde aydınlanma düşüncesinin doktrinlerini aktaran eserler almıştır.

Çocukluğun yetişkinlik dönemine kadar bir hazırlık evresi olduğu modern dünya aydınlanma filozoflarının görüşleriyle şekillenmiştir. Dolayısıyla klasik dönemde dinî/ahlakî sistemi çocuğun dünyasına aktaran anlatıların yerini, modern

dönemde aydınlanma düşüncesinin doktrinlerini aktaran eserler almıştır. Aydınlanma filozofları dine akıl adına saldırmışlardır ve neticesinde metafizik ve nesnel akıl kavramını öldürmüşlerdir. Nesnel akıl olarak tanımlanan ve hayatımıza yön verecek ilkeleri belirleme aracı olarak beliren akıl kavramı bir yana atılmıştır. Spekülasyon metafizikle, metafizik de mitoloji ve hurafeye eş anlamlı hale gelmiştir. Aydınlanma tasarısıyla dünyanın büyüsunü bozmak hedeflenirken beraberinde, efsaneleri, masalları ve bunların taşıdığı değerler sistemini bilgi yoluyla yıkmak hedeflenmiştir (Horkheimer, 2018, s.19). Eski dünyanın büyüsunü ortadan kaldırmayı arzulayan aydınlanma filozofları, aklın aydınlığında yeni bir büyü ile insanları büyülemeyi tasarlamışlardır ki bu büyü öznel aklın büyüsunüdür. Horkheimer, öznel akla göre akla uygun şeylerin, insana yararlı şeyler olduğunu ve akla uygun hareket eden insanın da kendisine neyin yararlı olduğunu bilen insan olduğunu söylemiştir. Sadece erdemlere dayalı bir hedefin herhangi bir çıkardan bağımsız olarak akla uygun olabileceği düşüncesi, öznel akla yabancıdır. Akla uygunluğa temel ölçüt olarak yararlılığı alan bu tanımlamanın fayda prensibine bağlı bir toplum tasavvuruna sahip olması da kaçınılmaz biçimde ortaya çıkacaktır. Rousseau'nun Emile isimli pedagojik eseri büyük oranda bu fayda fikri üzerine kurgulanmış, öyle ki eserde çocuklar için tavsiye ettiği Daniel Defoe'nun Robinson Crusoe romanı da bütünüyle öznel aklın kurmaca ile sergilendiği bir eser olarak belirmiştir.

Modern Çocukluk Düşüncesinin Kökleri

Neil Postman modern çocukluk düşüncesinin Rönesans'ın en pedagojik ve insancıl buluşlarından biri olduğunu söyler (Şirin, 2016a, s.34). Rönesans öncesi dönemde bugünkü anlamda bir çocukluk tasarımı söz konusu değildir. Çocuklar küçük insanlardır ve kıyafetlerinden başlayıp iş üstlenme sorumluluklarına kadar hemen her

şeyde büyüklerin yaptığını, güçleri nispetince yapmakla sorumludurlar. İçinde buldukları dünyanın tasavvuruna eklemelerken toplumun diğer fertleri için de geçerli olan söylencelerle içinde yaşadıkları toplumun üyesi haline gelirler. Geleneği tevarüs etmeleri bu söylenceler sayesinde olur. Söylenceler, masallar iletileri sayesinde evrensel ahlakî kodları çocukların zihin dünyasına işlerken yerli motifleri sayesinde de çocuğun içinde bulunduğu topluluğun kültürüne intibakını sağlar. İnsan olmaya dair en temel erdemlerin aktarımı yerel veya yerelleşmiş motiflerin ekseninde gerçekleşir (Yavuz, 2009, s.22). Barbara Tuchman'ın yazdığına göre, Ortaçağ'da "sıradan ya da ortalama bir kişi, bilgiyi, sözlü kültürle, gizemli oyunlarla ve şiir, türkü ve masallar aracılığıyla elde etmektedir. McLuhan halkların iklim veya anadil gibi kültürlerini bir kader olarak kabul ettiklerini dile getirir (McLuhan, 2017, s.110) dolayısıyla sözlü kültür ürünleri kurmacayı değil sınanmış ve kader kadar kesinleşmiş hakikati dile getirmenin araçlarıdır. Bu aktarım toplumun diğer fertleriyle birlikte çocukların da nesnel akılla kurgulanmış büyük sisteme eklemesi anlamına gelir ki söylenceler, masallar bu nesnel aklın kurgulanmasına katkı sağlamıştır. Masalların eğitimsel işlevi üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, toplumun değerler sistemini bir sonraki kuşaklara aktarım aracı olmak, masalların eğitimsel işlevine dair en basit çıkarımdır.

Aydınlanma düşüncesi öznel akla dayanan doktrinlere göre toplumda ideal yetişkinler kurgulamayı tasarlarırken, bu aynı zamanda çocukluğun da tasarlanması anlamına gelmiştir çünkü çocukluk da yetişkinliğe namzet bir evre olarak yeniden tanımlanmıştır. Neil Postman'a göre matbaanın icadı, sözlü kültürden yazılı kültüre geçiş gibi bir dizi olay bir yetişkin kimliği inşa ederken, beraberinde bu yetişkin kimliğine ulaşması arzu edilen bir çocuk kimliğini de inşa etmiştir. (Postman, 1995, s.82) Yazınsal bir dünyada yetişkin ol-

mak, doğal olmayan ya da yapay simgeler içinde kodlanmış kültürel sirlara sahip olmak demektir bu yüzden de sirlara erişebilmek için okuyazar bir dünyada çocuklar, yetişkin olmalıdırlar ve bu sürede geçirilecek zaman da çocukluk evresi olarak yeniden tanımlanmıştır. Postman, okuma eylemini çocukluğun kamçısı olarak görür, çünkü okuma bir anlamda yetişkinliği yaratmaktadır (Postman, 1995, s.18). Okur-yazar olmayan bir dünyada, çocuk ile yetişkin arasında ayırım yapma gereği yoktur çocukların yetişkin dünyasında bilmediği çok az sır olur ve sözlü olarak tevarüs edilen kültür, kendisinin nasıl anlaşılacağına ilişkin bir eğitim almayı gerektirmez. Elbette okur-yazarlık, sözlü kültür aktarımının ve beraberinde bu kültürün kişiliği şekillendirici etkilerinin de sikkelişmesi anlamına gelecektir. Nesnel aklın sözlü kültür aracılığıyla dokuduğu toplumsal örgütlenme, okuryazarlık sonrasında yeni bir şekle bürünecek, dine dayalı olanın büyüü dağılırken aydınlanmacı aklın büyüü toplulukları etkilemeye başlayacaktır.

Aydınlanmanın temel tezlerinin geçerlilik kazandığı 18. yüzyıldan sonra daha önce de değinildiği üzere otoritesini vahiyden değil akıldan alan ulus kavramı, insan hayatında en yüksek birey-üstü güdü olarak, dinin yerine aday olmuştur. Vatandaşla ulus devlet arasında tanımlanan karşılıklı görev ve sorumluluk ilişkisi, bu sorumluluğun bilincinde fertlerin yetişmesi esasına dayanmıştır. Ulus devletin varlığının devamını sağlamak üzere vatandaşlar yetiştirilmelidir ve bunun ilk basamağını çocuklar oluşturmaktadır.



Aydınlanmanın temel tezlerinin geçerlilik kazandığı 18. yüzyıldan sonra daha önce de değinildiği üzere otoritesini vahiyden değil akıldan alan ulus kavramı, insan hayatında en yüksek birey-üstü güdü olarak, dinin yerine aday olmuştur. Vatandaşla ulus devlet arasında tanımlanan karşılıklı görev ve sorumluluk ilişkisi, bu sorumluluğun bilincinde fertlerin yetişmesi esasına dayanmıştır. Ulus devletin varlığının devamını sağlamak üzere vatandaşlar yetiştirilmelidir ve bunun ilk basamağını çocuklar oluşturmaktadır. Modernizm ile birlikte ulus devletin geleceğinde anahtar olarak görülmeye başlanan çocuklar aynı zaman da bilimin de merak konusu haline gelmiştir. Özellikle gelişim psikolojisi geleceğin ideal vatandaşlarını yaratmak konusunda devlete eşsiz fırsatlar sunmuştur (Berker, 2020, s.47). Bahse konu bu toplum yapısını oluşturmak için yeni bir eğitim sistemi ve bu sistemi tahkim edecek bir edebiyat oluşturulmaya çalışılmıştır. 18. yüzyıla kadar doğrudan çocukluğu hedef alan bir çocuk edebiyatından bahsetmek mümkün değil-

dir. Bu anlamdaki boşluk önce genel edebiyat dizgesindeki metinlerden yararlanılarak doldurulmaya çalışılmıştır. Genel edebiyat alanından çocuk edebiyatına indirgenen ilk metinlerden bazıları Daniel Defoe'nun Robinson Crusoe'su, Cervantes'in Don Kişot'u, Jonathan Swift'in Gulliver'in Gezileri'dir.

Uluslaşma ve Çocukluk

Ulus kavramı dinin yerine aday olmuştur fakat ulus kavramının belirmesi kendi içerisinde bir paradoksu da içermiştir. Ulus kavramının aydınlanma ile birlikte belirmiş olması, toplulukların uluslaşma anlamında ayrışmasını ama aynı zamanda ayrışırken, farklı uluslara ait fertlerin kültürel olarak birbirine benzemesini de beraberinde getirmiştir çünkü ulus devletler modern aklın gereklerine göre inşa edilmiş, vatandaşlarından da bu gereklere uyumu beklemiştir. Bir taraftan uluslar inşa edilirken nesnel aklın yerel motifleriyle kurgulanmış evrensel değerlerin yerine, öznel aklın kurguladığı küresel motifler geçerek,

sınırlar anlamında ayrılmış fakat aynı kitle kültürüne eklenmiş ulusların inşa edilmesi durumu ortaya çıkmıştır. Bu aynı zamanda kitlelerin de benzer niteliklerle inşa edilmesi demektir ki yerli kültüre dair unsurların dahi kitle kültürüne uyum sağlamaya aracı kılınması söz konusu olmuştur. Adorno'nun "günümüzde kültür her şeye benzerlik buluşturur." diyerek açıkladığı bu kitle kültürü, kurumları aracılığıyla benzer kültürlere sahip fertler yetiştirmeyi hedeflemiştir ki modern çocukluk tasarımı da bu benzerlik temelinde ortaya çıkmış, çeviri çocuk edebiyatı ürünleri aracılığıyla da bahsedilen ortak kültüre eklenme sonuç olarak belirlemiştir. Modern çocuk paradigmasının farklılaşp 1950 sonrasında yeni bir döneme girildiği iddiasıyla ortaya çıkan eserler de bahsedildiği üzere modern dönemin temel tezlerinin farklı bir içerikle yeniden üretilmesi anlamına gelmiştir. Modern dönemin idealize edilmiş çocuk figürünün yerini burada otorite karşıtı çocuk alır ki birincisinde modern dünyanın temsilcisi olan çocuk, ikincisinde, Erich Kaestner, Astrid Lindgren Roald Dahl gibi yazarların eserlerinde yine kitle kültürünün etkisinde, zeki, otoriteye başkaldıran postmodern dünyanın temsilcisi çocuk halinde karşımıza çıkar.

Şirin (2016b), kendi süreçleri dahilinde modernliğini üretemeyen toplumlarda, çocuk modernleşmesinin gelenekle çatışma halinde bulunduğu tespitini yapar. Meseleye bu zaviyeden yaklaşıldığında, gerek modern gerekse postmodern dönemin çocukluk paradigması, hem tüketime konu olan araçlarıyla hem de çocuğu bu dünyanın paradigmalarına hazırlayan eserleriyle yerli kültürle tenakuz oluşturacak bir çocuk tasarımı ortaya koyar. Kültür endüstrisinin etkisiyle yerliliğe dayanan çocukluk kodlarının yerine yeni çocukluk anlayışları tektipleştirici bir etkiyle toplumlara sunulmaktadır. Klasik dönemin çocukluk anlayışından sonra aydınlanma düşüncesinin ekseninde, matbaa ile birlikte okuryazarlığın oluşturduğu tipografik çocukluktan günümüzde dijital çocukluğa doğru oluşan seyirde, değişimin

nesnesi her daim kurgulanmış bir çocukluk tasarımıyken, değişimin öznesi de varlığını farklı biçimlerle devam ettiren küresel kültürdür. Bu kitle kültürünün ekseninde değişimin nesnesi olarak sürece dâhil olan çocuk, ilk dönem çocuk edebiyatı ürünlerinden günümüz çocuk edebiyatı eserlerine kadar aynı kültürel kıskacın etkisi altında kalmaktadır. Bu kıskaçtan kurtuluş ancak yerli motiflerle kurgulanmış bir çocuk edebiyatının inşası ile mümkün olabilir.

Sonuç

Klasik dönemin ahlak ve değerler sisteminin doğrudan çocuklar için yazılmamış olmakla birlikte, çocukların ahlakını şekillendirmeyi esas alan Hayriyye, Lütfiyye, Nuhbetü'l Etfal, Manzum sözlükler gibi eserlerle tevarüs edildiği konuyla ilginenlerin mâlumudur. Bu eserlerdeki değerler sistemiyle, ilk başta Daniel Defoe, Mark Twain, Jules Verne, 1950 sonrasında ise Astrid Lindgren, Erik Kaestner, Nöstlinger gibi yazarların çocuğa görelilik esasını temel alarak yazdıkları eserlerin değerler sistemi karşı karşıya geldiğinde ilk sayılan yerli kültüre ait eserlerin ahlak dünyası yerini çeviri yoluyla gelen ikincilerin ahlak dünyasına tedrici de olsa bırakmıştır. "Oku bin cân ile İhyâ-yı Ulûm/Husn-i hulk anda serâpâ ma'lûm/ Eyle Ahlâk-ı Alâî'ye nazar/ Bul Nasîrî'deki ma'nâyâ zafer" diyen Lütfiyye'nin (Tökel: 2005, 84) işaret ettiği Gazzâlî'nin İhyâ-yı Ulûm'undan, Ahlâk-ı Nasîrî'ye kadar pek çok eserin ahlak ve değerler sistemi ile modern romanların değerler sistemi arasındaki karşılaşmada tercih tedricî olarak ikincilerden yana olacaktır ki bu aydınlanma paradigmasının ekseninde bir çocukluk tasarımının da ilk hamleleri olacaktır. İlerleyen dönemlerin yeni toplumsal şartları, çocuğa görelilik gibi bir takım kavramsallaştırmalarla Batı ekseninde yeni çocuk edebiyatı yaklaşımları ortaya çıkarmış olmakla birlikte, bütün yaklaşımlar aynı küresel sisteme intibak sağlamaya aracılık etmiştir. Bu anlamda çeviri çocuk edebiyatı eserlerinin dünyasına karşı yerli çocuk edebiyatının geliştirilmesi zorunluluk olarak karşımızda durmaktadır.

Kaynakça:

- Adorno T. ve Horkheimer, M (2014). *Aydınlanmanın diyalektiği*. İstanbul: Kabalcı Yayınları
- Berker, D. Y. (2020). Çocuk ve ideoloji: Türkiye’de çocukluğun paternalist inşası ve ideal Türk çocuğu. İstanbul: Urzeni Yayınları.
- Horkheimer, M. (2018). *Akıl tutulması*. İstanbul: Metis Yayınları
- Mcluhan, M. (2017). *Gutenberg galaksisi/Tipografik insanın oluşumu*. İstanbul: Yapı kredi Yayınları
- Neydim, N. (1995). Türkiye’de çeviri çocuk edebiyatında tarihsel süreç içerisinde çizilen çocuk figürlerine toplumsal bakış açısından yüklenen işlevler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Neydim, N., (1995). Çocuğa ve çocukluğa bir köprü (eleştirisi). İstanbul: Cumhuriyet Kitap.
- Postman, N. (1995). Çocukluğun yok oluşu. İstanbul: İmge Yayınları.
- Şirin, M. R. (2006a). *Kuşatılmış çocukluğun öyküsü*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2006b). *Gösteri çağı çocukları*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2016a). Çocuk modernleşmesi ve çocuk edebiyatı. *Türk Dili Dergisi*, CX(774), 11-40.
- Şirin, M. R. (2016b). Edebiyat ve çocuk edebiyatı: Edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi*, CX(780),12-31.
- Tökel, D. A. (2005). Eskilerde çocuk eğitimi: Çocuk edebiyatı gözüyle eskiye bakmak. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 104-105, s. 76-88.
- Yavuz, M. H. (2009). *Masallar ve eğitimsel işlevleri*. İstanbul: Cumhuriyet Kitap.

Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Çocuğun Gelişimine Katkıları*

Bekir GÖKÇE**

Giriş

Türk edebiyatında yaşadığı devrin “şair-i azam”ı olarak kabul edilen Abdülhak Hamid’in “Kim demiş ki çocuk küçük bir şeydir / Bir çocuk belki de en büyük şeydir.” sözü ile dile getirdiği gerçeği, çocuk olgusunu, her yönüyle anlamak için bilimsel kaynakların ve edebiyatın kılavuzluğuna başvurmak gerekmektedir.

Çocuk kavramı çeşitli kaynaklarda “bedensel ve zihinsel gelişimi bakımından insanoğlunun 0-16 yaş grubu için kullanılan temel bir kavram” (Yalçın ve Aytaş, 2002, s.1); “gün gün, adım adım olgunlaşan, büyüyen, bu amaçla eğitilen insan, yurttaş” (Ciravoğlu, 2000, s.11) ve “gelişen bir insan yavrusu, olgunlaşmamış, reşit sayılmayan küçük yurttaş” (Yörükoğlu, 1992, s.13) biçiminde tanımlanmıştır. Çocuk edebiyatı ise çocuklara özgü bir edebiyatın varlığını işaret eder.

Çocuk Edebiyatı

Çocuk edebiyatı; çeşitli tartışmalarla gelişmiş, günümüze dek gelmiştir. Okuyucusu yalnızca çocuk olan yapıtların yazılması düşüncesi yeni olmakla birlikte hedef kitlesi çocuk olan bir duyarlılık gelişerek devam etmektedir. Çocuk edebiyatı; gelişme ve yetiştirme dönemindeki çocukların temel dil becerilerine (anlama ve anlatma), hayal, duygu ve düşünce evrenine seslenen, yaşa-

mını zenginleştiren, onlarda “güzellik” duygusu uyandıran sözlü ve yazılı ürünlerin genel adıdır. Çocuk merkezli düşünceyle yola çıkan çocuk edebiyatının temel kaygısı çocuğa göreliktir. Yazınsal bir metnin biçim ve içerik yönüyle çocuğun algılama ve anlam sınırını çiğnememesi, çocuk tarafından rahatlıkla anlaşılması olarak ifade edilebilecek çocuğa görelilik kavramını Yurttaş (1995, s.3), “çocuğun düşlem gücüne seslenen, onun rahatça ve tat alarak okuyup anlayabileceği dili ve anlatımı içinde barındıran, ilgi duyabileceği konuları işleyen, onu duygu ve düşünce yönünden besleyen, kurgusu ve olay örgüsü karmaşık olmayıp onun kavrayabileceği bir düzeyde olan, dikkat dağıtıcı ayrıntılardan arıtılmış olan...” biçiminde açıklamaktadır. Mustafa Ruhi Şirin (1994, s.19) ise çocuğa görelilik kavramından “çocuklar için yapılacak edebiyatın çocuğun büyüme ve gelişme çağlarına, psikolojisine, sözcük, kavram ve bilgisine, algılama düzeyine uygun bir duyarlılığın” anlaşılması gerektiğini vurgulanmaktadır.

Çocuğa görelilik ilkesinin daha iyi anlaşılması için üzerinde durulması gereken bir başka kavram da çocuk gerçekliğidir. Dilidüzgün (2003, s.66), çocuk gerçekliğini “çocukların gerçekmiş gibi alımladıkları, fakat hiç de nesnel olmayan alımlama farklarının yakalanması” biçiminde

*) Derleme makalesi niteliğinde olan bu araştırma, yazarın 2008 yılında hazırladığı “Gülten Dayıoğlu'nun Çocuk Öykülerinde Değer Eğitimi ve Öykülerin Türkçeye Katkısı” adlı yüksek lisans tezinin kuramsal çerçevesinin bir bölümü kullanılarak oluşturulmuştur.

**) Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi/Eğitim Fakültesi, Rize/Türkiye
bekir.gokce@erdogan.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-0272-514X

tanımlar. Burada, alımlama kavramı dikkat çekmektedir. Göktürk (1980, s.187), alımlamayı “bir sanat yapıtının, bir tarihsel kültürel bağlamda, alıcının beklentisiyle de ilişkili olarak kavranışı” biçiminde tanımlamaktadır.

Düzenli bir çocuk okuyucu; okuma yolculuğuna genellikle masal, şiir, öykü, roman, anı, yaşam öyküsü, gezi yazısı gibi ürünlerle başlar. Doğal olarak bu ürünler, çocuk edebiyatının kapsamına girer. Çünkü çocukların gereksinimleri doğrultusunda üretilmiş kitaplardır. Çocuk edebiyatının kalitesinin artması da hazırlanan ürünlerin güzel ve etkileyici olmasına bağlıdır. Bu çerçevede çocuk edebiyatı kavramına yönelik geliştirilen tanımlamaların üzerinde durulması yararlı olacaktır. Sever (2003, s.9) çocuk edebiyatını; “erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayıp bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı”; Baş (2006, ss.28-29) ise bu kavramı; “çocukluk devresi içinde yer alan bireyler için oluşturulmuş, edebiyat ve estetik zevkini taşıyan, çocuğun gelişimini dikkate alan, bu noktada çocuğu yücelten ve ona rehberlik yapan, geçmişle gelecek arasındaki kültür bağları üzerinde çocuğu taşıyan, kültürün taşıyıcılığı ve aktarıcılığı görevini benimseyen, amaçlı, işbirlikçi ve çağdaş bir alan” şeklinde tanımlamıştır.

Çocuk edebiyatının hedef kitlesi çocuktur. Bu konuda üç bilim insanı şu ortak paydada birleşir: “Çocuk edebiyatının hedef kitlesi, diğer hiçbir grup edebiyatında olmadığı gibi özelliğidir, özeldir; o çocuktur. Çocuk ise, algıları, bilişsel, toplumsal, dilsel özellikleri, içinde doğduğu toplumun özelliklerine göre gelişmekte olan bir varlıktır. Bu nedenle diğer grup edebiyatlarıyla çocuk edebiyatı aynı katmanda değerlendirilmelidir” (Gander/Gardiner, 2001; Sever, 2003;

Dilidüzgün, 2006). Mustafa Ruhi Şirin (1994, s.28) de “Çocuk edebiyatı, ülkemizde bilimsel anlamda yeni araştırılmaya başlanmış bir alandır. Çocuk edebiyatının en önemli özelliğini, edebiyat konusunun çocukların olası dünyasından alınması, çocuk gerçeği, çocuk bakış açısı denilen çocuğun anlamasını engellemeyecek anlatım biçimi belirlemektedir. Başka deyişle çocuk edebiyatı ve çocuk kitabı öncelikle çocuklar içindir.” sözleri ile bu görüşü desteklemektedir.

Çocuğun Gelişimi

Çocuğun gelişimi konusunda değişik adlandırmalar ve sınıflandırmalar yapılmakla birlikte, bu konu daha çok dört başlık altında değerlendirilir: Genellikle bedenle ilgili gelişim özelliklerini anlatan devinişsel gelişim; zihinsel etkinlikleri ve yetenekleri kapsayan bilişsel gelişim; yaşama ve yaşamaya yaptığı uyum becerisini ifade eden duyuşsal gelişim ve çoğunlukla bilişsel gelişime bağlı olarak gelişen, temel dil becerilerini içine alan dil gelişimi. Çocukta dil ve kavram gelişimi; kuşkusuz onun içsel zihin süreci, sosyal yönü ve duygusal özellikleri ile de ilişkilidir. Ne var ki, uzmanlar tarafından çocuğun dil gelişimi çok boyutlu olarak incelenmektedir.

Devinişsel Gelişim

Devinişsel gelişim, “*çocuğun kol ve bacakları ile tüm organlarını kullanmada güç ve hız kazanması, beden organları arasında eşgüdüm sağlaması ve onları denetim altına almada becerikli duruma gelmesidir. Bu gelişme, bedensel gelişmeye paralel olarak oluşur ve kişinin çevresine uyum yapmasını sağlar. Çocuk hareket yeteneği kazandıkça deneyimlere girer; nesnelere eller, ağızına götürür, yere vurur ve onların niteliklerini öğrenir; çevresini araştırır ve yoklar; böylece zihinsel gelişmesi için gerekli ham maddeleri oluşturur. Psiko-motor etkinlikler çocuğa toplumsal ilişkilerde ve işbirliğinde, öğrenmede bir araç işlevi görür*” (Bilgin, 2003, s.55).



Bilişsel Gelişim

Dünyamızı öğrenmeyi ve anlamayı içeren etkinlikler anlamında kullanılan biliş teriminin, düşünme ile eş anlamlı olduğu söylenebilir. Kendilerine özgü bir dünya görüşleri olan çocukların yetişkinler gibi düşünceleri beklenmez. Durumu bu yönden ele almak çocuğun dünyasını anlamamız açısından önemlidir (Morgan, 1982, s.60). "Biliş terimi, içsel zihin sürecini tanımlamaktadır. Zihin içindeki birçok şeyi kapsayan geniş bir terimdir. Biliş başlığı altına dikkat, algı, bellek, dil gelişimi, okuma yazma, problem çözme, akıl, yaratıcılık; dünyayı tanıma, anlama ve öğrenmeyi içeren tüm zihinsel etkinlikler (cognition) girmektedir" (Bayhan ve Artan, 2004, s.37; Aydın, 2005, s.53). Doğumla birlikte dünyayı tanımaya başlayan çocukların algılama ve düşünme özellikleri bu sürece girmektedir. Bilişsel terimi ise göre, "bilgiyi, belleği, akıl yürütmeyi, sorun çözmeyi, kavramları ve düşünmeyi, yani zihni içine alır" (Gander ve Gardiner, 2001, s.166).

Çok çeşitli bilim adamları ve psikologlar, değişik kuramlar ortaya koyarak çocuğun bilişsel gelişimini açıklamaya çalışmışlardır. Bunların içinde bilişsel gelişim kuramı ile tanınan Pia-

get, dikkat çekmektedir. Piaget'ye göre bilişsel gelişim, "beyin ve sinir sisteminin olgunlaşmasıyla bireyin çevresine adapte olmasına yardımcı olan deneyimlerin birleşimidir. Bunu da insanların kalıtsal benzerliğe sahip olmasına ve birçok çevresel deneyimi paylaşmasına bağlamaktadır" (Bayhan ve Artan, 2004, s.37). "Bilişsel gelişim birbirini izleyen dört dönem içinde ortaya çıkmaktadır. Doğumdan iki yaşa kadar olan Duyusal Motor Dönem'de bebekler, duyu ve motor faaliyetleri yoluyla ilişki kurar, çevrelerini keşfetmeye başlarlar. 2-7 yaş arasına denk gelen İşlem Öncesi Dönem'de çocuklar benmerkezcidir, mantıklı düşünme işlemi gelişmemiştir, korunum özelliğini bilmezler. 7-12 yaş arasında yer alan Somut İşlemler Dönemi'nde, çocuk bilişsel güçlükleri yenmeye başlar, korunum sorunu çözümler, işlemleri tersine çevirip sınıflandırma ve sıralama yapabilirler. 7-12 yaş arasını kapsayan Somut İşlemler Dönemi, çocuğun okula başladığı zamana denk gelir. Bu dönemin en belirgin bilişsel özelliği çoklu sınıflamadır" (Erden ve Akman, 2001, ss.82-83; Aydın, 2005, s.65). Son dönem olan Soyut İşlemler Dönemi'nde ise çocuklar, soyut düşünebildikleri için soyut kavramları kullanırlar, fikir yürütebilirler.

Çocuğun Bilişsel Gelişimine Öykünün Katkısı

Öykü, çocuğun duyarlık ve gerçeklikle oluşturulmuş, düşlerle yoğrulmuş evreninde, zihin yeteneklerini canlı ve üretken kılar, okumaya ilgisini artırır. Çocuk, öyküde yaşananların üzerine dikkatle eğilerek bilinç kazanır. Söz gelimi arkadaşlık duygusunun girişkenlik ve isteklilikle gelişeceğini öğrenir. Öykünün yapı özellikleri belirli kavramlarla (olay, kişi, yer, zaman vb.) somutlaştırıldığı, görselleştirildiği için çocuk, bunu kolay biçimde kavrar; böylece bilgilerin uzun süreli bellekte kalma olasılığı artar. Bilişsel gelişim ile dil gelişimi koşutluk gösterdiği için çocuk, ilkin ağlayarak belirttiği isteklerini zamanla dil yoluyla aktarmayı öğrenir. Öykü, bu dönemde çocuğa; olayları algılayabilme, olaylar arasında ilişki kurma, çözümleme yapma, yeni öğrenme ve kazanımlar edinme gibi beceriler kazandırır. Çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği ilkeleri ışığında yazılmış bir öykü; çocuğun kendini ve çevreyi tanımmasına, sorun çözme becerisinin gelişmesine, yaratıcı özelliklerini keşfetmesine yardımcı olur.

Duyuşsal Gelişim

Duymak sözcüğü Türkçe Sözlük'te (TDK, 2005, ss.581-582) "*bilgi almak, öğrenmek, haber almak*"; duyuş ise "*duyma işi veya biçimi, mecaz anlamı sezis*" biçiminde açıklanmaktadır. Duyuşsal gelişim; kişinin yaşamaya, yaptığı işe yönelik olan sevgi, korku, nefret, ilgi, tutum ve güdülenmişlik gibi özelliklerini kapsamaktadır. Bireyin yaşamı ve yaşamayı sevmesi, yaşamın güzelliklerini ve öğrendiklerini başkalarıyla paylaşması, ortak bir düşünsel evrenin parçası olması, yaptığı işle ilgili olumlu tutum sergileyip kendini bütün olarak işine ve belirlediği hedeflere vermesi, bu konularda güçlü bir istek duyması, duyuşsal gelişiminin ileri düzeyde olduğunu göstermektedir (Demirel, 1987, s.50).

Çocuğun Duyuşsal Gelişimine Öykünün Katkısı

Masal ve öykü gibi türler, çocuğun yaşama açılan kapılarıdır. Çocuk, bu metinler aracılığıyla kendisini ve dünyayı tanımaya başlar. Çocuk duyarlığına seslenen bir öykü; okuyucusuna yaşamın değişik renklerini tanıtır. Çocuk, öykünün gizemli bahçelerinde gezerken iç rahatlığı ve sevinçle doluyorsa, onun yaşamında sağlıklı bir denge olduğu söylenebilir. Acıma ve üzüntü, yaşamın gerçeklerini benimsemeye, ötekiyle duygu ortaklığı kurmaya yardımcı olur. Çocuk, yaşamı tanıdıkça farklı duyuları da öğrenir. Çocukta duyu eğitimi; öykünün renkli, devingen ve şiirsel dili ile gelişir. Bu bakımdan öykü, çocuğun duyuşsal gelişimini sağlamada önemli bir araçtır.

Dil Gelişimi

Çocukta dilin oluşumu ve gelişimi, çok geniş bir araştırma konusudur. Dilin öğrenilmesi ile ilgili kuramlar, dil-beyin ilişkisi, dil-düşünce ilişkisi, dil-kültür ilişkisi gibi örnekleri ile çoğaltılabilir. Çeşitli dilbilimciler ve psikologlar, dil edinimine ilişkin kuramlar ortaya koymuşlardır. Bunlar arasında en bilinenleri; davranışçı kuram, sosyal öğrenme kuramı ve psikolinguistik kuramdır. "Davranışçı kuram, dilin öğrenilmesini, pekiştirme sonucu belirli davranışların ortaya çıkması şeklinde açıklamaktadır. Bu görüşe göre, bebekler sesleri tekrar ederken gündelik dildeki kelimelere benzer sesler çıkardıklarında çevresi tarafından pekiştirilirler. Böylece bebek çevresi tarafından pekiştirilen bu sesleri daha sık kullanır ve dil gelişir. Sosyal öğrenme kuramına göre dil, ana-babanın model olması, çocuğun taklit etmesi, ana-babanın pekiştirmesi ve düzeltici geribildirim vermesi suretiyle kazanılmaktadır. Sosyal öğrenmeciler sosyal etkileşimde gözleme dayalı öğrenmenin önemli olduğunu belirtir" (Selçuk, 2004, s.104). Görüldüğü gibi davranışçı kuram ve sosyal öğrenme kuramı, dilin kazanılmasını pekiştirme ve taklit kavramlarıyla açıklamaktadır.

Dil gelişimi ile ilgili en çok rağbet gören bakış açısı, dil gelişimini biyolojik temellere bağlayan görüştür. Bu görüşün öncüleri, Chomsky ve Lenneberg gibi dil bilimcilerdir. Ancak bu bilim adamları, çevresel koşulların dil gelişimi üzerindeki etkilerini de göz ardı etmemektedir. Dil gelişimini biyolojik ve psikolojik temellere bağlayan kuramlara “psikolinguistik” kuramlar adı verilmektedir.

“Dil gelişimi ile ilgili en çok rağbet gören bakış açısı, dil gelişimini biyolojik temellere bağlayan görüştür. Bu görüşün öncüleri, Chomsky ve Lenneberg gibi dil bilimcilerdir. Ancak bu bilim adamları, çevresel koşulların dil gelişimi üzerindeki etkilerini de göz ardı etmemektedir. Dil gelişimini biyolojik ve psikolojik temellere bağlayan kuramlara “psikolinguistik” kuramlar adı verilmektedir. Bunların içinde en önemli kuram Chomsky’ye ait kuramdır. Chomsky’nin kuramına göre, insanlar doğuştan dil öğrenebilmek için özel bir mekanizmaya sahiptirler. Bu mekanizma sayesinde çocuk, çevresinde konuşulan dili içselleştirir, kurallarını anlar, öğrenir ve daha sonra da uygun dil bilgisi kuralları ile konuşmayı başarır. Bu mekanizma sayesinde, çocuklar tıpkı yürümeyi öğrendikleri gibi, biyolojik olarak belli bir olgunluğa eriştikten sonra konuşmayı öğrenirler. Konuşmayı öğrenmede sözcüklerin anlamlarını kavrama ve anlamlı sesler çıkarma ya da konuşma olmak üzere iki farklı süreçten söz edilir” (Küçükkaragöz, 2003, s.97).

Chomsky’nin kuramında, dil-düşünce ilişkisi zihinsel gerçeklerle açıklanabilen derin yapılar da aranmalıdır. Burada, yüzey yapı ve derin yapı kavramları üzerinde durmak gerekir. Yüzey yapı, cümlelerin yapısal özellikleriyle ilgilidir ve söylenen sözcükleri kapsar. Derin yapı ise cümlelerin soyut anlamında gizlidir; konuşan kişinin asıl söylemek istediği anlamı içerir.

Çocuğun Dil Gelişimine Öykünün Katkısı

Çocuk, içinde doğduğu çevrede ana dilini öğrenmeye başlar. “Dil tüm kuralları ile birlikte, geçirilen yaşantılar sırasında doğal olarak öğrenilmektedir. Çocuklar dili modellerini dinleyerek, bu modelleri öykünerek (taklit ederek), geri-iletimi algılayarak, deneyimlerini ve düşüncelerini paylaşarak öğrenmektedir. Çocuklar dili kazanırken ilk modelleri anne-babaları, diğer aile bireyleri, daha sonra toplumsal çevrede ve okul ortamında, etkileşimde buldukları diğer bireylerdir. Modeller kadar çocuklara sunulacak zenginleştirilmiş dil çevreleri de onların dil kazanmalarında, destekleyici etkenlerdir. Çocuk kitapları, okulöncesi dönemden başlayarak dilsel becerilerin edinilmesi sürecinde çocuklara ‘zenginleştirilmiş bir dil çevresi’ yaratan önemli değişkenlerden biri olarak değerlendirilebilir” (Güven ve Bal, 2000, s.13; Sever, 2003, s.28).

Çocuk, kitapla kurduğu iletişimde ilkin edildir. Masal ya da öykü metnini anne babasından ya da büyüklerinden dinler. Böylece dinlemenin tadına varır. Çocuk dinleme yoluyla olayları belleğinde canlandırabilir, anlama ortak olma çabası içine girer. Söz gelimi öykü metnini dinleyen bir çocuktan beklenen bazı davranışlar şöyle sıralanabilir: Anladıklarını sözle ya da yazıyla bildirme, metinle ilgili sorulara kendine göre yanıt verme, kendini kahramanın yerine koyma, onun fiziksel ve ruhsal özelliklerini, kişilik yapısını anlatma, karşılaştırmalara gitme... Kuşkusuz, bu tür sorulara verilen yanıtlar, öznel, çocuktan çocuğa değişiklik gösterir. Biri, yanıt verirken unutmadığı bir anısını paylaşabilir; öteki, olayları görselleştirerek ya da okuduğu bir kitaptan, izlediği bir filmde yararlanabilir; bir başkası da görüş belirtmeyebilir. Bütün bunlar; çocuğun dil gelişimiyle ilgili yeterli, yetersizlik, anlama güçlüğü ya da yaşının üstünde oluşuyla ilgili olabilir.



Çocuk kitapları, öncelikle hedef kitlesi olan çocuklarda “güzel”e karşı bilinçli bir duyarlık oluşturmalıdır. Kitapla kurduğu iletişimde kendi gerçekliğine yanıt bulan çocuk, okuduklarından ya da dinlediklerinden anlam ve değer üretmeye başlar. Okuma eylemini üretme ve yaratmayla süsleyen okuyucu, bu sağlıklı iletişimle kitaba ve okumaya kendiliğinden yönelir. Bu nedenle çocuk-kitap etkileşiminde yazarın dile yatkınlığı, söz varlığı ürünleri, düş gücünün zenginliklerini dilin anlatım olanaklarıyla sunma becerisi özellikle üzerinde durulması gereken konulardır.

Özellikle okul öncesi dönemde çocuğun dinleme becerisini kazanmasında kitapların can alıcı işlevleri vardır. İlköğretimin ilk basamağında okumaya yönelen çocuk, kendi duyarlık ve gerçekliğine seslenen, zengin içerikli kitaplar aracılığıyla okumaya ilgi duyar ve okumayı sever. Gülten Dayıoğlu, **1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu**’nda sunduğu “Çocuk Kitaplarında Eğitsellik” adlı bildirisinden özetlenen şu bölüm, çocuk kitaplarının dile katkısını ortaya koymaktadır:

“Ailede başlayan ve yaşam boyu sürececek olan dil öğrenimi; yaşamın içinde konuşulan, soluyan, nabızı atan, güncel, çağdaş, canlı, çok renkli,

zengin bir dilin uygulama alanı bulduğu roman, öykü ve şiirlerle sağlanabilir. Çocuğa dilsel eğitimle dil disiplini veren kitaplar, çocuğun sözcük dağarcığını geliştirir. Çocuğa zengin içerikli bir dil dağarcığı sunan yazar, okuyucuyu yaşama ve topluma bağlar. Çocuğun yaşam boyu başarılı ve mutlu olmasının altın anahtarı, zengin bir dil dağarcığıdır. Çocuk kitapları; çocukta düzgün tümce kurma, düşünme eğitimi, düşünceyi üretme, değişik insan tiplerini, davranışlarını, düşüncelerini tanıma, yaşanmış ya da yaşanma olasılığı bulunan sorunları çözme gibi çok yönlü kazanımlar oluşturur. Okuduğu kitaplar aracılığıyla yaşamı zihin süzgecinden geçirme eğitimi alan çocuk, kendine özgü görüş ve yorumlar üretebilir” (Dayıoğlu, 2000, ss.522-534).

Çocuk öyküleri; çocukların gerçek yaşamlarından alınan konuları işlemesi, duyarlık ve gerçeklik ilkelerine uyması, çocuğa göre canlı, devingen, renkli ve şiirsel bir anlatım üzerine kurulması, onların beklentilerine ve gerçekliklerine yanıt aramaları gibi nedenlerle çocuğu etkiler.

Çocukta anlama becerisi; olayları gözlemleyerek, izleyerek, yaparak yaşayarak, dinleme ve okuma yoluyla gelişme olanağı bulur. Anlatma

becerisi ise çocuğun yaşamın içinde karşılaştığı sorunları çözümler, konuşarak ve yazarak gelişir. Ana dilinin tadına varan çocukların anlama ve anlatma becerilerini geliştirmelerinde masal, öykü, şiir gibi sanatsal metinlerin payı büyüktür. Bu nedenlerle okuma alışkanlığı ve sevgisi kazanmada çocuklar için yazılmış öyküler temel araçlardır. Bu bağlamda MEB'in, 12 Temmuz 2020 tarihli Eğitim Takvimi uygulamasından alınan aşağıdaki bölüm son derece anlamlıdır.

“Araştırmalara göre, kendisine bebeklikten itibaren kitap okunan çocuklar, 3 yaşına geldiklerinde 45 milyon sözcük duyarken; evlerinde hiç kitap olmayan ve kitap okunmayan çocuklar, ancak 15 milyon sözcük duymuş oluyorlar. Bu 30 milyon fark, çocuğun tüm yaşamı boyunca dil gelişimini olumsuz yönde etkileyeceği için bebekler, doğumu takip eden ilk aydan itibaren okunanı anlamaları bile kitaplarla buluşturulmalıdır.”(MEB, 12 Temmuz 2020 tarihli Eğitim Takvimi uygulaması). Bu açıklamalar, çocuk kitaplarının çocuğun dil gelişimine sağladığı vazgeçilmez katkıları ortaya koymaktadır.

“Araştırmalara göre, kendisine bebeklikten itibaren kitap okunan çocuklar, 3 yaşına geldiklerinde 45 milyon sözcük duyarken; evlerinde hiç kitap olmayan ve kitap okunmayan çocuklar, ancak 15 milyon sözcük duymuş oluyorlar. Bu 30 milyon fark, çocuğun tüm yaşamı boyunca dil gelişimini olumsuz yönde etkileyeceği için bebekler, doğumu takip eden ilk aydan itibaren okunanı anlamaları bile kitaplarla buluşturulmalıdır.” (MEB, 12 Temmuz 2020 tarihli Eğitim Takvimi uygulaması). Bu açıklamalar, çocuk kitaplarının çocuğun dil gelişimine sağladığı vazgeçilmez katkıları ortaya koymaktadır.

Sonuç

Çocuğa okumayı sevdiren yazınsal metinlerin başında öykü gelmektedir. Çocuk-öykü iletişimi, okul öncesi dönemden itibaren başlar ve yaşam boyu gelişerek devam eder. Öykü, roman gibi yazınsal metinlerle kurduğu ilişkide özne durumunda olan çocuğu bu tahttan indirmeye kimse-nin gücü yetmez. Öykü ülkesinin tatlı esen havasında kendi sevinçlerini, üzüntülerini ve yaşam ortamlarını bulan çocuk okuyucu, öykünün kahramanı ile özdeşim kurabilir ve duygu ortaklığına girebilir. Çocukta güzellik uyandırarak çocuğun kendisini ve yaşamı daha iyi tanımasını sağlayan öyküler, çocuğun tutkuyla bağlanacağı metinlerdir. Kavcar (1999, s.5), çocuğun bu tutkusunu “Hiçbir çocuk güzel bir masal ve öyküyü sonuna kadar dinlemekten kendini alıkoyamaz. Gençler hoşuna giden bir romanı, uykularını feda ederek, hatta yasak edilse bile gizli gizli okumaktan geri kalmazlar. Yaşlı bir insan da çekici bir kitabı elinden bırakamaz. Bütün bunları yaptıran sanatın insan ruhuna işleyen derin etki gücüdür ve bu güçten eğitim için mutlaka yararlanmak gerekir.” sözleriyle dile getirmiştir.

Özellikle okul öncesi dönemden başlamak yoluyla ilköğretim ve ortaöğretimde öğrencilerimizi nitelikli kitaplarla buluşturmak, eğitimin bütün paydaşlarının temel görevi olmalıdır.

Çocuğun gelişimini bir bütün olarak düşündüğümüzde çocuk edebiyatı ürünlerinin can alıcı rolü ortaya çıkmaktadır. Çocuk kitapları, okuma kültürü ve okuma alışkanlığı kazandırmanın temel aracı olmakla birlikte çocuğun bilişsel, duyuşsal, sosyal ve dilsel gelişimine önemli katkılarda bulunmaktadır. Özellikle okul öncesi dönemden başlamak yoluyla ilköğretim ve ortaöğretimde öğrencilerimizi nitelikli kitaplarla buluşturmak, eğitimin bütün paydaşlarının temel görevi olmalıdır.

Kaynakça:

- Artan, İ. ve San Bayhan, P. (2004). **Çocuk gelişimi ve eğitimi**. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Aydın, B. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü, Ankara.
- Bilgin, M. (2003). *Bedensel ve devinişsel gelişim, gelişim ve öğrenme psikolojisi* (Editör: Binnur Yeşilyaprak). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ciravoğlu, Ö. (2000). **Çocuk edebiyatı**. İstanbul: Esin Yayınları.
- Dayıoğlu, G. (2000). **Çocuk kitaplarında eğitsellik, 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Sorunlar ve Çözüm Yolları**, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Demirel, Ö. (1987). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara.
- Dilidüzgün, S. (2003). **İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları**. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2006). Türkiye’de çocuk edebiyatına bakışlar ve çağdaş çocuk edebiyatı”, **Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Kurultayı**, İstanbul: T. C. Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Gander, M. J. ve Gardiner, H. W. (2001). **Çocuk ve ergen gelişimi**. (Yayıma Hazırlayan: Prof. Dr. Bekir Onur), Ankara: İmge Kitabevi.
- Göktürk, A. (1980). *Okuma uğraşı*. İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Güven, N. ve Bal, S. (2000). *Dil gelişimi ve eğitim: 0-6 yaş dönemindeki çocuklar için destekleyici etkinlikler*. İstanbul: Epsilon Yayını.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Küçükkaragöz, H. (2003). *Bilişsel gelişim ve dil gelişimi, gelişim ve öğrenme psikolojisi* (Editör: Binnur Yeşilyaprak). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Morgan, C. (1982). *Psikolojiye giriş (Çeviren: Hüs-nü Arıcı ve Arkadaşları)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Sever, S. (2003). **Çocuk ve Edebiyatı**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (1994). 99 soruda çocuk edebiyatı**. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- TDK (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yalçın, A. ve Aytas, G. (2002). **Çocuk edebiyatı**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yörükoğlu, A. (1992). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yurttaş, H. (1995). **Çocuk ve kitap**. İstanbul: Varlık

“Dilde, Fikirde, İşte Birlik” Temsili: Âlem-İ Sıbyân (Çocuklar Dünyası) Dergisi*

Mediha MANGIR**

Giriş

Çocuk ve çocukluk, insanlık tarihi boyunca anlamı farklılaşan ve dönüşen kavramlardır. Tarihsel süreçte çocuk, bugün algılanan anlamdaki yerini alana kadar çok sorun yaşar. Her değişim ve gelişim süreci, çocuğu yakından etkiler (Şirin, 2007, s.11). Aydınlanma dönemi ile birlikte çocuğa ve çocukluğa bakış da olumlu yönde değişir. Bu değişim, çocukluğun sosyal olarak yapılandırılması, çocukların incelenmeye değer olmaları ile çocukların sosyal aktörler olarak bir bakış açısına sahip bulunmaları ve yetişkinler tarafından dinlenmeye değer görülmeleri yönündedir (Şirin, 2007, s.12).

Çocuklara yönelik ilk kitabın MÖ VI. yüzyılda Hindistan’da yazıldığı düşünülür. Bir hükümdarın üç oğlunun eğitilmesini konu alan kitap, ilk didaktik çocuk kitabı olarak değerlendirilir (Demiray, 1968, s.74). Aynı yüzyılda Konfüçyüs’ün de Çin klasiklerini çocuklara ezberlettiği ifade edilir. Matbaanın icadından önce mevcut el yazması kitaplara ulaşmak hem çok zor hem de belli bir sınıfa özgüdür. Bu dönemde az sayıda okuma bilen çocuklar da dinî kitaplar ya da tarih kitaplarıyla yetinirler (Sinar Çılgın, 2007, s.37).

Çocukların okuması için yazılan kitapların tam tarihi belirlenemese de sözlü kültür ürünleri ninniler, halk masalları, fıkralar, tekerlemeler,

menkıbeler ve kıssalar gerek Doğu’da gerekse Batı’da çocukların yetiştirilmesinde ve eğitilmesinde rol oynayan ilk ürünler olarak kaydedilir (Ökten, 2020, s.2; Bilkan, 2005, s.9). Zamanla bu ürünler derlenir ve çocuk edebiyatının ana malzemelerini oluştururlar (Arıcı, 2016, s. 6).

Batı’da çocukluğun keşfi XVII. yüzyıldan sonra başlar. Aydınlanma dönemi düşünürlerinden Jean Jacques Rousseau (1712-1778), “çocuğun doğuştan masum olduğu” yaklaşımı ile (Şimşek, 2014, s.23); John Locke (1632-1704), “çocukta iyi bir karakter ve mantıki davranış geliştirilebileceği” düşüncesi ile (Sinar Çılgın, 2007, s.39); Victor Hugo (1802- 1885) da “Kristof Kolomb sadece Amerika’yı keşfetti. Bense çocukluğumu keşfettim” açıklaması ile (Heywood 2003, s.35) çocuk imajına ve çocuklara yönelik ön yargılı bakışları değiştirirler.

Rönesansın ve matbaanın toplumsal hayatı etkilemeye başlamasıyla “Ali Baba ve Kırk Haramiler”, “Gemici Simbad”, “Alâaddin ve Sihirli Lambası”, “Binbir Gece Masalları”, “Ezop Masalları” çocuklar için düzenlenmiş biçimleriyle basılarak dünya edebiyatında yerini alır. Günümüze kadar da birçok yazar tarafından çocuklar için kitaplar kaleme alınır.¹

1) Ayrıntılı bilgi için bk. Demiray 1968, Oğuzkan 2001, Sinar 2007, Şimşek 2014, Ökten 2020.

*) (Doğumunun 170. Yılında İsmail Gaspıralı Anısına) Gaspıralı İsmail Bey’in Türk Dünyasında Yenileşme Çabalarına Bir Örnek: Âlem-i Sıbyân Dergisi 1911-1912, Kutlu Yayınevi, Hazırlayan: Akartürk Karahan, İstanbul 2020, 548 sayfa.

**) Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Samsun/ Türkiye
mediha.mangir@omu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0001-9455-7042

Tarih boyunca Türk toplumu tarafından üretilen “Oğuz Kağan Destanı, Manas Destanı, Bozkurt Destanı, Satuk Buğra Han Destanı” gibi sözlü ürünlerde adı geçen çocuklar, toplumun kurtarıcısı olma gibi önemli ve kutsal bir görevle anlatılarda yer alırlar (Sinar, 2006, s.176). Ayrıca soyun devam etmesi ve kültürün geleceğe taşınabilmesi için çocukların varlığına her zaman ihtiyaç duyulur. Dede Korkut Hikâyeleri’nde de Türk aile ve toplum hayatının vazgeçilmez unsuru olarak çocuk, önemli bir yerdedir. Hatta çocuğu olmayan ailelere olumsuz bir bakış vardır. Bu hikâyelerde sevgi ve saygı gösterilen çocuk, bir ihtiyaç ve geleceğin teminatı olarak görülür (Kaplan, 2005, s.46). “Dede Korkut Kitabı Türk çocuklarının ruh ve kafa yapısını tek başına sağlam tutacak kudrette ve karakterde bir eserdir” (Ergin, 2019, s.12). Geçiş dönemi ürünlerinden Kutadgu Bilig’de ve Divan-ü Lugat-it Türk’te de çocuğa ve çocuk eğitime yönelik sözcükler ile birçok söz varlığı öğeleri bulunur. Ayrıca Kabûsname (Keykâvus), Gülistan ve Bostan (Sadî), Mesnevî (Mevlânâ), Tâcü’l-Edeb (Amasyalı Hüseyinoğlu Avni) gibi eserlerde de çocuklara verilen öğütlerden ziyade çocukları yetiştirenlere tavsiyeler vardır (Sinar, 2006, s.177). Ancak, Nâbi’nin Hayriyye (1701) ve Sünbülzâde Vehbî’nin Lütüfiyye (1791) adlı mesnevileri, çocuğa doğrudan hitap eden edebî metinler olarak kaydedilir (Demiray, 1968, s.87). Her ne kadar adı geçen bu eserlerde çocuk yer alsada bunlar, çocuk edebiyatı daireesinde değerlendirilmez. Türk yazınında çocuk edebiyatı, Tanzimat Fermanı’ndan sonra başlayan dönemden itibaren ortaya çıkar (Sinar Çılgın, 2007, s.57).

Tanzimat Dönemi, çocuk eğitiminin özel bir alan olduğunun ve uzmanlık gerektirdiğinin farkına varılması; çocuk seviyesine uygun süreli yayınlar ve metinler üretme ihtiyacının kabul edilmesi ve La Fontaine’in keşfi ile çeviri yayınlarına başlanması bakımından çocuk edebiyatına zemin hazırlar (Şimşek, 2014, s.30). Tanzimat Dönemi’nde doğrudan çocuklara yönelik ilk çalışma, Kayserili Doktor Rüştü tarafından yazılan Nuhbe-

tü’l-Etfal adlı eserdir (Demiray 1968: 87). Eserde, ilk okuma-yazma öğretimine ilişkin bilgiler ve çocuklar için yazılmış hikâyelerle birlikte fabl çevirileri de yer alır (Sinar Çılgın, 2007, s.59). Bu dönemden sonra Türk yazınında hem çeviri hem telif olmak üzere çocuklara yönelik birçok eser yayımlanmıştır.²

Çocuk gazeteleri ve dergileri, XVIII. yüzyılın ortalarından itibaren önce İngiltere’de, daha sonra Fransa’da yayımlanır. XIX. yüzyılda yenileşme ve Batılılaşma hareketleri ile birlikte gazete, dergi gibi yeni matbuat türleri Türk dünyasında da görülmeye başlar. Çocuklar için basılan ilk yayın Mümeyyiz (1869) adlı dergidir (Demiray, 1968, s.43). Bu dergi, aslında aynı adla yayımlanmış gazetenin haftada bir olmak üzere cuma günleri çıkarılan ekidir. Mümeyyiz’i çıkaran Usûl-i Cedid hareketinin öncülerinden Kıbrımlı eğitimci ve gazeteci Sıtkı Efendi’dir (Bayram 2005, s.485). Bu dergiyi Hazine-i Etfâl (1873), Sadakat (1875), Etfâl (1875), Ayîne (1875), Tercüman-ı Hakikat (1880) vd. izler.³ Dergi ve gazete neşriyatı Balkanlarda, Batı Trakya’da, Kıbrıs’ta, Rus idaresindeki Türk dünyasında da devam eder (Kahraman, 2003, s.121-125).

Hayatını Türk dünyasının aydınlanması ve birliğine vakfeden İsmail Gaspıralı, Türkiye dışındaki Türklüğün yetiştirdiği en tanınmış aydınlardandır. Kırım Tatar kökenli Gaspıralı, 1884 yılında Tercüman gazetesini çıkarır ve böylece Türk dünyasına ulaşmayı, her alanda bir ve birlik olmayı amaçlar. İstanbul’daki matbuat çevrelerini ve yazarlarını tanıyan Kıbrımlı aydın, Batı’da ve İstanbul’da edindiği tecrübeleri Bahçesaray’da uygulamaya başlar. İsmail Gaspıralı, Tercüman gazetesini yanında, eğitim, kadın, çocuk ve mizah içerikli süreli yayınlar da çıkarır. İlk kadın dergisi Âlem-i Nisvan (1906-1910), mizah dergisi Ha Ha Ha (1906), çocuk dergisi Âlem-i Sıbyân (1906-1915) bu yayınlardandır (Akpınar, 2005, s.36).

2) Ayrıntılı bilgi için bk. Demiray 1968, Oğuzkan 2001, Çıkla 2005, Sinar 2007, Şimşek 2014, Ökten 2020.

3) Ayrıntılı bilgi için bk. Demiray 1968, Kür 1991, Okay 1999, Kahraman 2003.



İnceleme

Harf İnkılabı'ndan önce çıkan süreli yayınların neşri ve değerlendirilmesi Türk yazın dünyasında henüz çalışılan bir alandır. Bu alana çok önemli katkı sunan yeni bir yayın da Prof. Dr. Akartürk Karahan tarafından yapılmıştır. Kitap, *Gaspıralı İsmail Bey'in Türk Dünyasında Yenileşme Çabalarına Bir Örnek: Âlem-i Sıbyân Dergisi 1911-1912* adıyla Kutlu Yayınevi tarafından Aralık 2020'de basılmıştır. Kitabın ön kapağı ve arka kapağı ikiye bölünmüş şekilde tasarlanmıştır. Ön yüz alt bölümde büyük puntolarla kitabın adı, üst bölümünde ise derginin orijinal başlığı, dergiden görseller ve araştırmacının adı bulunur. Ön yüz alt bölümde yer alan dergi adında (Âlem-i Sıbyân) kırmızı ve daha büyük punto tercih edilmiştir. Kitap sırtında, ön yüzdeki görsel ile kitabın adı basılıdır ve bu bölümde turuncu zemin kullanılmıştır. Arka yüz üst bölümde Âlem-i Sıbyân dergisinin kısa tanıtımı bulunurken alt bölümde, derginin bir sayısından çok dikkat çekici bir alıntıya yer verilmiştir.

Gaspıralı İsmail Bey'in Türk Dünyasında Yenileşme Çabalarına Bir Örnek: Âlem-i Sıbyân Dergisi 1911-1912 adlı kitap Giriş, 1. Bölüm (Âlem-i Sıbyân Dergisi), 2. Bölüm (Âlem-i Sıbyân'da Dil, Kültür, Eğitim Politikaları), 3. Bölüm (Metin) ve Dizin'den oluşur.

Akartürk Karahan, kitabının ön sözünde bu çalışmayı ortaya koyma sürecinden söz eder. Özellikle ülkelerin ve milletlerin sosyal, kültürel, siyasal, teknolojik vb. olaylarını gözlemlemek açısından dergi ve gazetelerin incelenmesi gerekliliğini belirtir. Araştırmacı, XX. yüzyılın başlarında Türk dünyasının geniş bir alanında Tercüman gazetesiyle birlikte takip edilen Âlem-i Sıbyân dergisinin daha önce metin yayını yapılmadığı için bunu bir görev addettiğini söyler (s. 17).

Kitabın "Giriş"i üç bölümden oluşur. Birinci bölümde, Hanlık Öncesi Kırım (MÖ VI. yy.-1441),

Kırım Hanlığı (1441-1783), Kırım’da Rus İdaresi (1783-) ve Kırım-Tatar Millî Uyanışı ve Öncü Reformistler başlıklarıyla Kırım tarihinden söz edilir. Akartürk Karahan “Giriş”in ikinci bölümünde İsmail Gaspıralı’ya yer verir. Bu bölüm, beş başlık altında değerlendirilir. “İsmail Gaspıralı’nın Fikir Dünyası”, “Gaspıralı’nın Millî Kimlik Üzerine Düşünceleri”, “Gaspıralı’nın Yeni Usûl Eğitim Sistemi (Usûl-i Cedid)”, “Gaspıralı’nın Dil Üzerine Düşünceleri” ve “Gaspıralı’nın Din ile İlgili Düşünceleri” başlıklarıyla İsmail Gaspıralı, farklı yönleri dikkate alınarak incelenir. “Giriş”in son bölümünde “İlk Türkçe Matbuat” a yer verilir. Bu bölümde “Osmanlı ve Türk Dünyasında İlk Türkçe Gazete ve Dergiler” ile “Kırım’da İlk Çocuk Dergisi: Âlem-i Sıbyân” başlıkları değerlendirilir.

Akartürk Karahan, kitabın Âlem-i Sıbyân dergisinin incelemesine yer verdiği bölümünü de üç başlıkta ortaya koyar. Birinci bölümde derginin künye bilgileri, şekil özellikleri, yayın ilkeleri, yazar kadrosu, resimleri ve içeriği hakkında bilgiler yer alır. İkinci bölüm, Âlem-i Sıbyân’ın içerik analiziyle ulaşılmış “millî bilinç, dil ve eğitim politikaları ile değerler eğitimi” görüşlerini içerir. Son bölümde ise araştırmacı, derginin elindeki 57 sayılı koleksiyonunu günümüz Türkiye Türkçesi ile Latin alfabesine aktararak bütün sayılardaki yazıları konularına göre sınıflandırır. Titizlikle hazırlanmış bu bölümde “dergi idaresinden”, “küçük hikâyeler”, “dinî-ahlaki konular”, “çocuklara öğütler”, “başka ülke ve milletlerde yaşam”, “meşhur adamlar ve meşhur çocuklar (ünlü kişiler)”, letâif “fıkralar”, “şiiirler”, “atalar sözü ve hikmetli sözler”, “fen-tabiat-sağlık bilgisi”, “çeşitli konular (genel kültür)”, “haberler”, “sıbyân eğlenceleri (çocuk oyunları)”, “tapmacalar (bilmece)”, meseleler, sualler ve yanıt mektupları” şeklinde on dört ayrı başlık yer alır.

Karahan, çalışmasının sonunda araştırmacılar için önemli bir malzeme teşkil eden “Özel Adlar Dizini” ve “Tatar Türkçesi Sözcük Dizini”ne yer verdikten sonra “Kaynakça” bölümünde de zengin bir kaynak bilgisi sunar.

Kitabın Giriş Bölümü

Akartürk Karahan, Kırım tarihini anlattığı bölümde, Kırım yarımadasında yerleşimin milattan önceye dayandığı bilgisini verir. Önce İskitler sonra eski Yunan kolonileri daha sonra Roma İmparatorluğu Kırım’a hâkim olur. MS ise bölgeye Gotlar ve Hunlar gelir, Hunlar MS 430’da Kırım’ı tamamen ele geçirir. VI. yüzyıldan X. yüzyıla kadar bölgede Avar, Hazar, Bulgar, Köktürk ve Peçenek gibi Türk topluluklarının hâkimiyeti söz konusudur. X. yüzyılda ise Peçenekler ve ardından egemenlikleri iki yüzyıl sürecek olan Kıpçaklar Kırım’a yerleşirler. Altın Orda Dönemi’nde Kıpçak yerleşimi sağlamış, ayrıca İslam’ın kabulü de bu dönemde gerçekleşir (1239-1441). XIV. yüzyılın ikinci yarısında Timur tarafından Altın Orda’ya yapılan akınlardan sonra devlet, Kırım Hanlığı, Kazan Hanlığı, Sibir Hanlığı, Astrahan Hanlığı ve Nogay Hanlığı olarak bölünür (s. 21).

Hacı Giray, Altın Orda İmparatorluğunun zayıflaması ile 1428 yılında Kırım Hanlığını kurar. Kırım Hanlığı, Fatih Sultan Mehmet döneminde 1475’te Osmanlı egemenliğine tabi olur. Kırım halkının Türk ve Müslüman olmaları, Altın Orda hanları yoluyla Cengiz soyundan gelmeleri nedeniyle Osmanlı Devleti Kırım’ı farklı bir yerde tutar. Kırım Hanlığı, Osmanlı himayesi sayesinde çok uzun bir süre Rusya’ya karşı varlığını korur, İran ve Macaristan cephelerinde de Osmanlı’nın desteğini alır. Ancak zamanla zayıflayan Osmanlı İmparatorluğu ile Rusya arasında 1774 yılında imzalanan Küçük Kaynarca Antlaşması ile Kırım, Rusya himayesinde sözde bağımsız olur. Çok geçmeden 1783’te Kırım ilhak edilerek burada askerî bir idare kurulur. Kırım’ı tam bir Rus-Slav ülkesi haline getirme amacı güden Rusya için Müslüman Kırım Tatarları bir engeldir. Türk-İslam izlerini silmek için yer adları Yunanca kökenli isimlerle değiştirilir, Kırım Hanlığından, Osmanlılardan ve daha eski Türk-İslâm devirlerinden kalma tarihî eserler tahribata uğratılır.

Eğitim özellikle önemseyen tamamen geri kalmışlığa terk edilen bir alan olarak gözlenir. Kırım Tatarlarını içinde buldukları olumsuz süreçten çıkarmaya etkili bir programla ilk teşebbüs eden ve millî uyanış dönemini başlatan kişi Gaspıralı İsmail Bey'dir (s.23-24).

Karahan, girişin diğer bölümünü İsmail Gaspıralı'ya ayırır. İsmail Gaspıralı'nın hayatı, fikirleri, yeni eğitim anlayışı, dil ve din üzerine düşünceleri ayrıntılı bir şekilde ele alınır.

İsmail Bey, ilköğrenimine Müslüman bir mahalle mektebinde başlar, askerî okullarda öğrenimine devam eder. Bu eğitimi sırasında dönemin Rus fikir hayatını ve aydınlarını yakından tanır. Moskova'daki panistlavist fikirler, Gaspıralı'nın zihninde Rusya'daki Türkleri uyandırma şeklinde vücut bulur. Bir süre Rusça öğretmenliği yapar, 1872'de Fransızcasını geliştireceği Paris'e gider. Döndüğünde Bahçesaray'da önce belediye başkan yardımcılığı daha sonra belediye başkanlığı yapar. Gaspıralı, eğitim ve çalışma hayatı boyunca edindiği tecrübeler sonucunda toplumdaki sorunları yakından gördüğü için milletini uyandırmak ve onların sesini duyurmak amacıyla yayıncılığa el atar. Epey mücadele ettikten sonra 1883'te Rusçasının da olması şartıyla Tatarca bir gazete yayımlama iznini alır. İlk yayımladığı gazete "Tercüman"dır.

Ceditçilik (yenilikçilik) ilk Türk aydınlanma hareketi olarak bilinir. Bu hareket, önceleri sadece talim ve terbiyeye yönelik bir kavram iken zamanla yenilikçi bütün hayat tarzını ifade eder. Yenilikçilik anlayışı, eğitim alanına bilhassa yönelir ve "Usûl-i Cedit" adını alır. Gaspıralı usûl-i ceditin en güçlü ve başarılı savunucusu olmuştur.

İsmail Gaspıralı, hayatı boyunca Rusya Müslümanlarının geri kalmışlığını durduracak millî bir uyanışın gerçekleşmesi için çalışır. Rusya'daki bütün Türkler; millî birlik ve beraberlik bilinciyle dillerine, dinlerine ve kültürlerine sahip çıkarak ve ileri bir eğitim alarak bu geri kalmışlık ve ça-

resizlikten kurtulabilirler. Bu nedenle Gaspıralı, bütün Türk dünyasını kapsayan bir dil ve eğitim reformu düşünür, çalışmalarını bu yönde sürdürür. Onun fikir dünyası genel olarak "ortak dil", "millî birlik" ve "modern eğitim" üçgeninde görülür. Dil, bütün Türklerin kullandığı ve anlaştığı ortak bir yazı dilidir. Gaspıralı'ya göre benimse-necek ortak dil aracılığıyla, İstanbul'daki hamal ve kayıkçı ile Doğu Türkistan'daki bir deve sürücüsü ve koyun çobanı da anlaşabilmeli. Millî birlik, bütün Türk kavimlerinin tek bir millet olarak hareket ettiği Türklük bilincidir. Eğitim anlayışı ise çağdaş ülkelerde uygulanan bilimsel bir eğitim sistemidir. "**Dilde, fikirde, işte birlik**" sözü Gaspıralı'nın fikirlerini tam olarak temsil eder (s. 26-52).

Akartürk Karahan kitabın girişinde son olarak Türkçe matbuattan söz eder. Buna göre, XIX. yüzyılda yenileşme ve Batılılaşma hareketleri ile gazete, dergi gibi yeni matbuat türleri Osmanlı'da ve Türk dünyasında görülür. Böylece güncel haberler ile edebî türler, fikirler gazete ve dergi aracılığıyla büyük kitlelere duyurulur. Tanzimat döneminde gazeteciliğin gelişmesiyle çocuklara yönelik gazete ve dergiler de çıkmaya başlar. Çocuklara yönelik ilk süreli yayınlar haftalık ya da on beş günlük aralarla yayımlanır ve "gazete" olarak adlandırılır. Ancak bu yayınlar bugünkü anlamda dergidirler. Çocuklar için ilk süreli yayın 1869 yılında çıkan "Mümeyyiz" adlı dergidir. Karahan, bu bölümde Türk dünyasında yayımlanan diğer dergileri sayarak Kırım'da çıkan ilk çocuk dergisinin "Âlem-i Sıbyân" olduğunu söyler (s. 53-57).

Kitabın İnceleme Bölümü

Karahan, kitabın inceleme bölümüne Âlem-i Sıbyân'ın künye bilgileri ve şekil özellikleriyle başlar. Her sayısı 4 sayfa olan derginin son sayfasında ilanlar ve reklamlar yer alır. Derginin ayrı bir kapağı olmadığından ilk sayfanın başında adı, tarihi, sayısı, yeri ve konusu bulunur. Âlem-i Sıbyân, "Tercüman" gazetesinin haftalık verdiği

ilave olup günümüzdeki bir çocuk/eğitim dergisi özelliğindedir. Akartürk Karahan, derginin basım yıllarının açık olmadığını, 1906’dan 1915’e kadar düzensiz aralıklarla yayımlandığını dile getirir. Ayrıca dergi, Tercüman gazetesinin eki olduğundan Kırım başta olmak üzere Kazan, Bakü ve diğer Rusya idaresindeki şehirlere, Balkanlardan Doğu Türkistan’a kadar uzanan geniş bir coğrafyada okura ulaşır. Akartürk Karahan, künye tanıtımından sonra derginin yayın ilkeleri hakkında bilgi verir. Ancak ilk sayılar elde bulunmadığından mevcut sayılardaki bazı ibarelerden yayın ilkeleri hakkında görüş beyan eder. Âlem-i Sıbyân sadece okulların açık olduğu dönemde haftalık olarak çıkan, öğrenci ve öğretmenlere yönelik bir dergidir. Her sayısı 4 sayfa çıkan derginin iki sayfası çocuklara, diğer iki sayfası eğitim ve öğretim bilgisine ayrılmıştır. Derginin yayın ilkelerinden biri, kimliği açık olmayan yazıların yayımlanmamasıdır. Çok önemle üzerinde durulan bir diğer husus yazıların dili hakkındadır. Dergiye gönderilen yazılar Türkçe olmalı, Arapça, Farsça ve diğer dillerden sözcükler mümkün olduğunca tercih edilmemelidir. Ayrıca dergide yayımlanacak yazıların okul çağındaki çocuklara uygunluğu ve bu yazıların telif metinler olması önemli ilkelerdendir.

Âlem-i Sıbyân’ın yazarları, İsmail Gaspıralı ve yazı işleri sorumlusu Osman Akçokraklı’dır. Ancak Karahan, derginin mevcut sayılarında sadece bir yerde Gaspıralı’nın yazısına denk geldiğini belirtirken Osman Akçokraklı ile ilgili etraflı bilgi sunar. Ayrıca bu bölümde, Âlem-i Sıbyân’da başka dergi, gazete ve kitaplardan da çocuklara yönelik şiirler ve yazılara yer verildiğini öğreniriz. Derginin içeriğine geçmeden önce yazar, dergideki resimleri ve fotoğrafları da değerlendirir. Resimli bir çocuk dergisi olan Âlem-i Sıbyân’da dönemin şartlarına uygun gölgesiz ve boyutsuz olarak çizilen bazı resimler vardır. Bu resimler, genellikle sağlık, fen, teknoloji, bitki bilimi, çocuk oyunları ve başka ülkeler hakkında verilen bilgilerde kullanılmıştır. Deniz ve hava filoları, muz, savaş aletleri, oynayan çocuklar, haşhaş çiçeği,

keten bitkisi, mikroskop, buğday başağı, zambak çiçeği bu resimlerden bazılarıdır (s. 65). Dönemin şartları düşünüldüğünde çok net olmamakla birlikte birkaç fotoğrafın varlığından söz eden araştırmacı, bazı yazılarda geometrik şekillere de yer verildiğini belirtir.

Karahan, kitabın “Âlem-i Sıbyân’ın İçeriği” bölümünde her sayıda yer alan konuları sınıflandırmış, bu bölümlerle ilgili içerik analizi yapmıştır. Büyük bir emekle hazırlanmış bu bölümde “idareden” “küçük hikâyeler”, “dinî-ahlaki konular”, “çocuklara öğütler”, “başka ülke ve milletlerde yaşam”, “meşhur adamlar ve meşhur çocuklar (ünlü kişiler)”, “letâif (fıkralar)”, “şiirler”, “atalar sözü ve hikmetli sözler”, “fen-tabiat-sağlık bilgisi”, “çeşitli konular (genel kültür)”, “haberler”, “sıbyân eğlenceleri (çocuk oyunları)”, “tappmacalar (bilmeceler), meseleler, sualler ve yanıt mektupları”, “ilanlar ve reklamlar” şeklinde on beş ayrı başlık yer alır. Ancak metnin neşredildiği bölümde “ilan ve reklamlar” bölümü yer almaz. Araştırmacı, ön sözde bununla ilgili olarak okuru bilgilendirir.

“İdareden” başlığı her sayıda yer alır ve bu bölümde dergi yönetiminin okurlara hitaben bilgilendirme, hatırlatma ve uyarı yazıları vardır. Bazen bir hitapla (“Küçük ve sevgili dostlarımız!”, “Muallim ve muallime kardeşler!” vb.) çoğu kez de hitap ifadesi olmadan başlayan bu bölümde, Türk dünyasının farklı bölgelerinden gelen yazıların diline müdahale edilmediği söylenir. Karahan, bunun Gaspıralı’nın “dilde birlik” idealine hizmet ettiğini belirtir. Şehirler, ülkeler farklı olsa da Türk dilinin tek olduğu ve lehçelerinin birbirleriyle anlaşabileceği mesajı verilir (s. 67). Bu bölümde, okuma yazmanın önemi sık sık vurgulanarak okurlar okuma yazma konusunda teşvik edilir ve eski eğitim sistemi ile yeni (cedit) eğitim sistemi karşılaştırılır. Öğrencilere; öğretmenlere ve ailelerine saygılı olmaları konusunda tavsiyeler verilir ve her fırsatta bilginin önemi vurgulanır. Öğretmenlere yardımcı bir eğitim materyali niteliği de taşıyan derginin “Muallimlere mektup” yazısında öğretmenler “**Müslümanları**

kenar-ı selamete çıkarmak için şu deryaya atlanmış bahadırlar, kahramanlar, muallimler ve muallimelerdir.” ifadesiyle taltif edilir. İsmail Gaspiralı bu yazısında öğretmenlerin vasıflarını sıralar: “Maddiyata önem vermemeli, bu işin az maaşla yapıldığını bilmelidir. Yaptıklarının karşılığında bir takdir almasa da motivasyonunu bozmamalı; ilkelerden ve eğitim düzeninden taviz vermemeli, kitaplardaki eksikleri kendisi temin etmeli; sürekli kendisini geliştirmeli, öğrenmeli; kendisi gibi başka öğretmenlerin yetişmesine katkı sağlamalı....gelişmiş ülkelerdeki başarılı eğitim ortamının olmayışına hayıflanmayıp kendi ülkesinin koşullarına göre en iyisini yapmaya çalışmalı; derslik, sıra, tahta, kitap vb. eğitim malzemelelerinden daha önemlisi öğretmendir, öğretmen olmazsa diğerlerinin önemi yoktur” (s. 72).

“Mektephane, kitap, risale, kalem, kağıt vesair “tedris aletleridir”. Bunların noksanı, tedrise noksan verir. Lakin unutmayalım ki en birinci “alet-i tedrisiye” muallimin himmetidir. İşbu alet-i ruhâni, işbu alet-i nurâni elde varsa, sâirleri yavaş yavaş vücut bulacaktır. Eğer himmette noksan olursa, kitap söylemez, kalem yazmaz. (İsmail Gaspiralı 1911/41-1)” [s. 136]

Akartürk Karahan, derginin elindeki sayıların da telif ve tercüme olmak üzere 33 hikâyeye tespit eder. Bu hikâyeleri “**Küçük Hikâyeler**” başlığı altında değerlendirir. Bir kısmı haftalarca devam eden hikâyelerin sonunda “ahiri var, ilerisi var”, önceki haftanın devamı olanın başında ise “ahiri, ilerisi, geçen nüshadan ilerisi” gibi ifadeler vardır. Hikâyelerin eğlendirirken düşündüren ve okurun ders çıkarmasını sağlayan türden olduğunu belirten araştırmacı, hikâyelerde genellikle “akıllı olmak”, “okumak”, “çalışmak”, “tembellik etmemek”, “anne baba sözü dinlemek”, “hayvan sevgisi”, “adaletli olmak”, “açgözlü olmamak”, “iyilik etmek” vb. konuların işlendiğini söyler. Ayrıca bu bölümde hikâyelerin tamamı, ana fikir ve konuları açısından değerlendirilir.

Karahan, dergide dinî-ahlaki konulara da yer verildiğini ve bu yazılarda ayet ve hadislerin tanık gösterildiğini, ayet ve hadislerin Arapça ve Türkçesi verilerek açıklandığını söyler. “Medeniyet-i İslâmiyye, İbraniler, Tam Müslümanlar” başlıklarıyla yayımlanan bu yazıların alıntılıandıkları metnin dilinden dolayı ağır oldukları ve derginin herhangi bir sadeleştirme çalışması yapmadığı gözlenir. Ayrıca dergide, öğrencileri bilgilendirici yazılar yanında öğüt niteliğinde yazılar da yer alır. Araştırmacının “**Öğrencilere Öğütler**” başlığı altında değerlendirdiği bu yazılarla okul çağındaki çocukların dil, din, kültür, bilim gibi alanlarda donanımlı olmaları ve ahlak yönünden de gelişmeleri amaçlanır. “Okuyup yazmanın eğitimin faydaları, vatan sevgisi, çalışkan ve adil olmak, yalandan kaçınmak, tecrübenin önemi, tasarrufun yararları vb.” konuların ele alındığı görülür.

“Bir halk vatanını, toprağını sever ve onu düşmandan saklar ise onu kimse alamaz. Fakat vatanını saklamak için çok çalışmak ve çok bilmek lazımdır. (1911/06)” [s. 233]

“Az bilmek ile çok bilmenin farkını şu misalden anlamak mümkündür: Mesela: Yer altından çıktıkta on ruble kıymetinde olan bir demir parçası kaynatılıp at nalı yapılırsa fiyatı iki kat artar. Eğer bu demirden iğne yapılırsa fiyatı on bir kat artar. Eğer yine bu demirden cep saati yayları yapılırsa ol vakit 10 rublelik demirin kıymeti 50 bin kere artar yani yarım milyon ruble akça tutar. Fakat bunun için gayet ince olan saat yayı yapmayı bilmek lazımdır. Bunu bilmek birkaç türlü ilimleri ve fenleri bilmeye bağlıdır. Bunları bilmek okumak ile olur, okuy [okuma] ise mektepte olur. Öyle ise bilmek ve bilmek sayesinde dünyada yaşamak için her kim olsa mektebi sevmeli ve varmalı okumalıdır. (O. A. 1911/08)” [s. 235]

Dergide, başka ülkeler ve milletler hakkında haberler ile bilgilendirici yazılar da vardır. Karahan bu yazıları “**Başka Ülkeler ve Milletlerde Yaşam**” başlığı altında değerlendirir. Bu yazılarda bazen belgesel tarzında ayrıntılı bilgiler aktarılırken bazen de diğer ülkelerdeki yaşayış ve olaylar kısa haber şeklinde verilerek okurlar dünyayla buluşturulur. Araştırmacı, bu bölümün dergi içindeki en ilgi çekici bölüm olduğunu, teknoloji ve iletişimin henüz gelişmediği bir dönemde yazıların önemli bir bilgi kaynağı teşkil ettiğini belirtir. Bu yazılar ile okur, dünyanın birçok yerindeki toplumların yaşayışı, devletlerin düzeni, tarım, hayvancılık ve sanayinin durumu hakkında bilgi sahibi olur. Amerika, Avustralya, Çin, Sırbistan, Rusya, Mısır, Japonya gibi ülkeler ile Londra, Gulça gibi şehirler hakkında bilgiler içeren bu yazılarla çocukların ve gençlerin ufukları genişletilmeye çalışılır.

Kadınlar da Saylarsa Ne Olur?

“Avustralya memleketinin senato meclisinde kadınların erkekler gibi sayıllara [seçimlere] iştiraki hakkında mesele müzakere olunup 4’e karşı 15 senatörün ekseriyeti ile kadınların sayıllar [seçim] hakkı kabul ve tasdik olunmuş. Avustralya hükümetinin geçen sayıllardaki tecrübesine göre kadınlar sayıllara koşulduktaki [katılınca] kavga ve şamata az olmuş. (1911/09)” [s. 248]

Karahan, dergide Türk-İslam tarihinden ve Batı’dan ilim adamlarının, komutanların, mucitlerin hayat hikâyelerinin yer aldığı yazıları “**Biyografiler (Meşhur Adamlar ve Meşhur Çocuklar)**” başlığı altında değerlendirir. Dünyada bilimin gelişmesine ve ülkelerinin ilerlemesine katkı sağlamış ünlü kişiler, özellikle akıl, çalışkanlık, ilim ve ahlak yönünden örnek şahıslardır. Bu vesileyle dergiyi okuyan çocuklara rol model

olacak, zihinlerini açacak, belli alanlara yönelmelerini sağlayacak kişiler tanıtılmış olur. Bu yazılardan bazıları İbn-i Sina, Hazret-i Osman, Şah Timur, İmam Gazali, Mevlana, Ahmet Mirza, Hosanton, Edison, Napolyon ile ilgilidir.

Akartürk Karahan, Âlem-i Sıbyân’da bir düşünceyi, bir olayı en kısa yoldan nükteli, özlü, mizahi unsurlarla anlatan kıssalara da yer verildiğini belirterek “**Letâif (Fıkralar)**” başlığında bunları değerlendirir. Bu fıkralar özellikle okul yaşamı, öğretmen-öğrenci-veli konuşmaları üzerinedir. Ayrıca dergide atasözü ve özdeyişlere de yer verildiğini belirten araştırmacı “**Atalar Sözü ve Hikmetli Sözler (Atasözleri ve Özdeyişler)**” başlığı altında bunları tanıtır ve Eski Türkçe dönemine ait bir atasözünün Türk dünyasının en doğusundan en batısına kadar hâlâ aynı sözcüklerle yaşadığı tespitinde bulunur. Konfiçyüs, Lamartin, Tolstoy, Epiktetos, Napolyon, Puşkin gibi dünyaca ünlü kişilerin özdeyişlerine de dergide yer ayrılmıştır.

Hazır Cevap Çocuk

“Çocuk: Almanın (elmanın) fiyatı kaçadır?”

Dükkancı: On tanesi beş kapık, on birincisi bedava.

Çocuk: Öyle ise bana on birincisini veriniz. (1911/43)” [s. 335]

“Ak akça kara gün içindir.”

“Deveyi yardan uçuran bir tutam ottur.”

“Yalnız manlay (alın) terini dökerek çalışan adam gönül rahatlığı ile yemeğini yiyebilir.”

(Konfiçyüs) [s.91]

Âlem-i Sıbyân'da, çocuğa edebî zevk aşılama yanında ölçü ve ahenk ile yazıldıkları için akılda kalıcılık özelliğiyle çocuğu eğitmek üzere kullanılan şiirlere de yer verilir. Karahan, "Şiirler" başlığı altında XX. yüzyılın başlarında Osmanlı ve Rus coğrafyasında çocuklar için yazılan şiirlerin bütün Türk dünyası çocukları düşünülerek bazı küçük değişikliklerle dergide yayımlandığı bilgisini ve-

rir. Mehmet Emin (Yurdakul), Tevfik Fikret, Ali Ulvi (Elöve), Hüseyin Cavid, şiirlerine yer verilen Türk şairlerindedir. Dergide, okurlardan özellikle öğretmen ve öğrencilerden gelen şiirler ile La Fontain ve Ivan Krilov gibi yabancı şairlerin şiirlerinin de yayımlandığı gözlenir. Araştırmacı, bu bölümde Türk şairlerle ilgili bilgi verdikten sonra dergide yayımlanan bütün şiirlerin başlıklarını da kaydeder.

Anacığım

<i>Yatağında yuklar iken</i>	<i>Bir kabahat işler iken</i>	<i>Bir fakiri gördüğümde</i>
<i>Yavaş yavaş yaklaşarak</i>	<i>Sevgi ile paylayarak</i>	<i>Göz yaşları akıtarak</i>
<i>Bakmak için bana gelen</i>	<i>Kimdir bana söz söyleyen</i>	<i>Merhameti talim eden</i>
<i>Anacığım, sensin ancak!</i>	<i>Anneciğim, sensin ancak!</i>	<i>Anacığım, sensin ancak!</i>

(1911/08) [s. 347]

Hep Kardeşiz

<i>Ne ağayız biz ne beyiz</i>	<i>Beşiğimiz bu topraktır</i>	<i>Yaratmış bizi yaradan</i>
<i>İlim aşığı talebeyiz</i>	<i>Kalpağımız bir kalpaktır</i>	<i>Bir anadan bir anadan</i>
<i>Ayrı gayrı ne bilmeyiz</i>	<i>Ayrılık bizden ıraktır</i>	<i>Aynı toprak aynı vatan</i>
<i>Farkımız yok biriz eşiz</i>	<i>Farkımız yok biriz eşiz</i>	
<i>Hep Türkleriz hep kardeşiz</i>	<i>Hep Türkleriz hep kardeşiz</i>	

(T. Fikret 1911/24) [s. 360]

Fen, tabiat ve sağlık bilgisi, Âlem-i Sıbyân'da önem verilen ve geniş yer bulan konular arasındadır. Çünkü İsmail Gaspiralı'nın yeni (cedîd) eğitim sistemi, din bilgisinin yanında dil, tarih, fen, tabiat alanlarının üstüne kuruludur ve ona göre çocuklar bu alanlarda sistemli bir şekilde eğitilmelidir. Bu itibarla dergide sözü edilen konularla ilgili bilgiler yer alır. Akartürk Karahan, kitabında "**Fen, Tabiat ve Sağlık Bilgisi**" başlığı altında bu yazıların bilim tarihi, bilimsel buluşlar, canlılar dünyası, insan bedeni ve sağlığı,

sağlıklı yaşam için yapılması ve bilinmesi gereken konular üzerine olduğunu söyler. Araştırmacı, bazı yazıları da "Çeşitli Konular ve Genel Kültür" başlığı açarak değerlendirir. "Türlü Mâlûmat", "Ondan Bundan", "Faydalı Kiraat" gibi adlarla çocukların ilgisini çeken ve bilgilendirici kısa ve açık yazılar yer alır. Ayrıca dergide öğrenci sınavları, okullar, buluşlar ve çocukların başarıları ile ilgili dünyanın dört bir yanından haberlerin yer aldığı "**Haberler**" bölümü de vardır.

Ondan Bundan: Yapma Yumurta

“Amerika’da tavuk yumurtasının pahalılığı sebebinden suni (yapma) yumurta icat etmişler. Böyle yumurtaların içini dışını mümkün derece hakiki yumurtaya benzetmeye çalışıyorlar. Şöyle ki içindeki sarısını Mayıs nebatî otu, krahmal (nişasta) ve biraz da zeytinyağı karıştırıp yapıyorlar. Ak kısmını ise albüminden ve kabuk altındaki perdeyi dahi jelatin ve üstteki kabuğu dahi kipisten imâl ediyorlar imiş. (1911/44)” [s. 451]

Âlem-i Sıbyân Haberleri: Çocuk Mahkemesi

“Moskova’da yaramazlık eden çocukların davasını bakmak üzere mahsus mahkeme kurulmuştur. İşbu mahkeme balaların [çocukların] aybını ve kabahatini güzelce öğrendikten sonra hapishaneye atmayıp balaların her nasıl olsa da ahlak ve tabiatlarını düzeltmeye çalışacak ve ileride büyük adam olacak çocukların bozulmalarına yol vermeyecek islahlarına hizmet edecektir. (1911/50)” [s. 472]

Akartürk Karahan, dergide dikkati çeken bir bölüm olarak “Sıbyân Eğlenceleri (Çocuk Oyunları)”ne işaret eder. Eski eğitim sistemlerinde ihmal edilen oyun ve eğlence, modern eğitim sisteminin önemli bir parçasıdır. Âlem-i Sıbyân’da derginin yayımlanma ilkesine uygun olarak çocukların oynarken hem eğlenecekleri hem de öğrenecekleri oyunların anlatımı yer alır. “Gölge Oyunu”, “Polorizatör”, “Kaynamış Sudan Buz

Yapmak”, “Kırmızı Gül Ak Gül Olur mu?” “Acayip Hesaplar” bu oyunlardan bazılarıdır.

Kırmızı Gül Ak Olur mu?

“Evet. Ağacında ösüp açılmış olan kıpkırmızı bir gülü, pembe veyaki apak renge getirmek mümkündür. Bunun için biraz miktarda kükürt (sera) nam eczadan alıp yakmalı ve bunu kırmızı gülün yakınına getirip tütütmeli. İşbu yanmış kükürtün dumanı dokunmasıyla çok geçmeden kırmızı gülün rengi ağarmaya başlayıp nihayet ak olur. Bundan iki saat geçince gül yine evvelki kırmızı rengini alır. (1912/17)” [s. 481]

Araştırmacı, süreli yayınların okurlarıyla irtibatla olmasının yayıncılığın gereklerinden olduğunu belirterek Âlem-i Sıbyân’ın da bu konuya bilhassa önem verdiğini söyler. Okurlardan gelen yazılara karşılık verilmesi, önerilerde bulunulması, sorulan bilmecelere doğru cevap verenlerin ilan edilmesi vb. bu konudaki hassasiyetin göstergelerindedir. Kitapta “**Tapmacalar (Bilmeceler), Meseleler, Sualler (Sorular) ve Yanıt Mektupları**” başlığında bu sorulan bilmeceler, onlara gelen yanıtlar, şiir ve yazı gönderen okurlara verilen tavsiyeler değerlendirilmiştir. Okurların cevap olarak gönderdikleri mektuplar, kendi bölgelerinin ağız ve lehçe özellikleri korunarak yayımlanır. Karahan, bu bölümde ağız ve lehçe özelliği gösteren sözcüklerden örnekler de verir. Arapça, Farsça ya da başka dillerin tesiri fazla ise okurlar bu konuda uyarılır. Derginin bir sayısında şiir gönderen bir okur, “Şiirinizde ve yalnız şiir değil başka türlü yazılarda da Arapçayı çok karıştırmazsanız daha ziyade makbule geçerdi. (1912/5)” şeklinde uyarılır.

Bilmeceler ve cevaplarından:

“Falan şehirde en büyük kalpak giyen kimdir? (Cevap: Tabii kimin başı balaban [büyük] ise odur.

*Hangi ayda az yuklanır [uyunur]?
Fevral [şubat] ayında. Çünkü ayların en kısasıdır.*

Karyeden [köyden] durmayıp şehre giden nedir? Durmayıp giden yoldur. (1911/06)” [s. 498]

Derginin son sayfasının ilanlar ve reklamlara ayrıldığını belirten Karahan, bu bölümde harf boyutlarının önceki sayfalara göre küçük olduğunu kaydeder ve bu sebeple metin kısmına bu bölümü ekmediğini söyler. Kitabın “Âlem-i Sıbyân’ın İçeriği” bölümünde 15. başlık olarak yer alan “İlanlar/Reklamlar” bölümünde özel ders veren ya da yatılı öğrenci kabul eden öğretmen ilanları ile doktor ilanları dikkati çeker. Ayrıca, satılık arsa, bahçe, ev ilanlarına da sayfalarda yer verilir. Yayınevlerinin reklamlarının yanı sıra meyve suyu, limonata vd. içecek hazırlama makineleri ile semaver reklamlarının yer aldığı bu bölümün çocuklara yönelik olmadığı belirtilir. Bu durum, dergiyi çocukların dışında öğretmen ve velilerin de takip etmesiyle ilişkilendirilir.

Akartürk Karahan, kitabın I. bölümünün sonunda derginin bütün sayılarının içeriğini başlık olarak verdiği, yaklaşık 12 sayfalık pratik bir tablo paylaşır. Bu tablo, araştırmacılara büyük kolaylık sağlayacak niteliktedir (s. 97-108).

Kitabın II. bölümü “Âlem-i Sıbyân’da Dil, Kültür, Eğitim Politikaları”na ayrılır. Bu başlık altında “Âlem-i Sıbyân’da Millî Bilinç”, “Âlem-i Sıbyân’da Dil Politikası”, “Âlem-i Sıbyân’ın Eğitim Politikası”, “Âlem-i Sıbyân’da Değerler Eğitimi” konuları derginin içeriğinden hareketle araştırmacı tarafından değerlendirilir.

Âlem-i Sıbyân’da, çeşitli metinler aracılığıyla aile, halk, millet, vatan tanımları yapılır, millî bilincin oluşmasında genç nesiller bu kavramlara sıkıca bağlanmaları hususunda telkin edilir. Gaspıralı’ya göre millet olma bilinci için ortak amaçlar, hedefler etrafında toplanmış insanların olması gerekir. Ortak amaç ve hedeflere ulaştıran en önemli unsurlar ise ortak vatan, ortak dil ve ortak inanıştır. Dergide yeni nesillere millî bilinç şu sözlerle anlatılır:

“Vatan ve lisan birliğine bir de din birliği koşulsa insanlar daha ziyade yakınlaşıp birleşip birbirine daha ziyade dost ve muhib olurlar. Şöyle ki yek diğerine en yakın en muhabbetli insanlar vatanları, lisanları ve dinleri bir olanlardır. (1911/20)” [s. 110]

Akartürk Karahan, Âlem-i Sıbyân’da kullanılan Türkçenin Osmanlı yazı geleneği esasında yer yer Tatar ve diğer Türk lehçelerindeki söz varlığını içeren bir yapıda olduğunu söyler. Derginin dil politikası bütün Türklerin ortak bir Türkçe ile anlaşması ve ortak bir yazı diline sahip olması üzerinedir. Karahan, derginin dili ile ilgili olarak Osmanlı yazı dili temelinde ve diğer Türk lehçelerinin söz varlığından eklemeler yapılarak oluşturulduğunu, bu amaçla metin içerisinde kullanılan sözcüklerin Tatarca ve diğer lehçelerdeki eş değerinin parantez içerisinde verildiğini belirtir. Bazen de metinde geçen Tatarca sözcüğün, parantez içinde İstanbul Türkçesindeki eş değeri ile yer aldığını kaydeder (s. 112).

“Kendisine bir av arıyordu. Derken orada bir horoz (küçet) gördü. (1911/17)”

“Sünger (Rusça-gubka, Kazan şivesinde –bulut) nedir? (1912/08)” [s.112]

Dergi idaresi, ağız ve lehçe özelliklerine müdahale edilmediğini, gelen yazıların herkes tarafından anlaşıldığını bir sayıda müjde olarak verir:

“Kırım, Kafkaz, içeri Rusya ve Türkistan çocukları yazıyorlar... Bakın kardeşler Cenâbıhakk'a şükür ve şükredin çocuklarımızın dili, yazısı birdir. Başka başka değildir. Bu çocuklar atalarından daha ziyade yek diğeri ile anlaşabilecektir çünkü lisanları şiveleri birleşmiş bulunuyor. Lisanımız, şivemiz birdir...müjde! Lisanımız, yazımız birdir...yaşasın çocuklar! (1911/04)” [s.114]

Akartürk Karahan, bir dilin kolları arasında söz varlığı farklılıklarının büyük oranda isimlerde görüldüğünü ifade ederek Âlem-i Sıbyân'da eş değerleri verilen isim söz varlığını konularına göre sınıflandırır (s.116-118). Araştırmacıya göre derginin eğitim politikası İsmail Gaspıralı'nın usûl-i cedit görüşleri üzerinedir. “XX. yy. başlarında Rusya'daki Türk ve Müslümanların eğitim seviyeleri çok düşüktür... Müslümanların geri kalmışlığını giderebilecek tek çare, eğitim sisteminin baştan sona değiştirilmesi, modern ve bilimsel yöntemlerle düzenlenmesidir. Eğitim alanındaki eksikliklerin farkında olan Gaspıralı, hayatının büyük bir bölümünü yeni bir eğitim sisteminin oluşturulmasına ve Müslüman Türkleri geri kalmışlıktan kurtarmaya adanmıştır. Bu yönde okullar açmış, bu okulların yönetim ve idaresini,

müfredatlarını, içeriklerini belirlemiş, ders kitapları hazırlamıştır. Kurduğu matbaa sayesinde istediği yayınları yapma imkânı bulmuştur. Gaspıralı çıkardığı dergi ve gazetelerle de düşüncelerini geniş kesimlere ulaştırmıştır. Gaspıralı'nın süreli yayınları içerisinde özellikle Âlem-i Sıbyân, okul çağı çocuklarının okula yardımcı kaynağı olmuş, yeni eğitim sistemine yönelik Türkçe metin desteği vermiştir” (s. 119).

Âlem-i Sıbyân'da gerek hikâye ve şiirlerde gerekse çeşitli konulardaki yazılarda mesaj hep “çalışma”, “okuma” ve “bilgi”nin önemi üzerinedir. Dergideki yazıların birçoğunda ülkenin ve milletin ilerlemesi için bu değerlere sıkıca bağlanması öğütlenir. “Çalışmak”, “üretmek”, “dürüstlük”, “temizlik”, “yalan söylememek”, “yardımseverlik”, “çevreyi korumak”, “hayvanları korumak”, “anadil bilinci”, “birlik”, “beraberlik” değerleri ön plana çıkarılır.

Akartürk Karahan, kitabın III. bölümünde Âlem-i Sıbyân'ın 57 sayılı koleksiyonunu günümüz Türkiye Türkçesi ile Latin alfabesine aktararak bütün sayılardaki yazıları konularına göre sınıflandırır. Titizlikle ve büyük bir emekle hazırlanan bu bölüm kitabın asıl bölümünü teşkil eder. Dergideki bütün metinlerin yer aldığı bu bölüm, araştırmacılar açısından çok önemli bir malzeme teşkil eder. Karahan'ın neşrettiği bu metinler, dil uzmanları, sosyologlar, halkbilimciler, iletişimciler, çocuk edebiyatı uzmanları gibi araştırmacılar tarafından değerlendirilebilecek niteliktedir (s. 126-523).

Karahan, kitabın sonunda “Özel Adlar Dizini” ve “Tatar Türkçesi Sözcük Dizini”ne yer verdikten sonra araştırmacılara “Kaynakça” bölümünde de zengin bir kaynak bilgisi sunar.



Sonuç

Türk yazın dünyasında henüz çalışılan alanlardan biri de Harf İnkılabı'ndan önce çıkan süreli yayınların neşri ve değerlendirilmesidir. Kırım-Tatar Türklerinden İsmail Gaspıralı'nın çocuklara yönelik "Âlem-i Sıbyân" dergisinin daha önce metin yayını yapılmadığını tespit eden Prof. Dr. Akartürk Karahan, "*Gaspıralı İsmail Bey'in Türk Dünyasında Yenileşme Çabalarına Bir Örnek: Âlem-i Sıbyân Dergisi 1911-1912*" adlı çalışmasıyla derginin sadece neşrini yapmamış, içerik analizi yöntemiyle dergide yer alan bütün yazıları ayrıntılı bir biçimde değerlendirmiştir.

İsmail Gaspıralı'nın yeni eğitim sistemi düşüncesine hizmet eden bu yayının neşri, alanda çalışacak birçok disiplinden uzman için önemli bir malzeme sunar. Karahan, kitabın giriş bölümünde Kırım'ın tarihine, İsmail Gaspıralı'nın

hayatı ile düşünce dünyasına ve ilk Türkçe matbaaya temas ederek Âlem-i Sıbyân'ın (Çocuklar Dünyası) çıkış zeminini okurun dikkatine sunar. Kitabın diğer üç bölümünde sırasıyla derginin içeriği, dil ve eğitim politikaları ile metin neşri yer alır. Araştırmacı, kitabında "sonuç" bölümüne yer vermez. Bu durum, metin neşri bölümünden önce içerik analiziyle konuları sınıflandırmasına ve bölümleri ayrı ayrı değerlendirmesine bağlanabilir. Ayrıca özel adlar ve Tatar Türkçesi sözcüklerinin dizini diğer araştırmacılara ışık tutacak niteliktedir. Bu tanıtım yazısının sınırlılığı dolayısıyla derginin içinden çok az tanığa yer verilmiştir. Meraklı okurlar ve araştırmacılar için Akartürk Karahan çok önemli bir hizmette daha bulunarak kitabın pdf biçimine erişimi sağlamıştır.

Kaynakça

- Arıcı, A. F. (2016). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bilkan, A. F. (2005). Çocuk edebiyatı-kavram ve mahiyet. *Hece Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, Yıl:9, S.104-105, s. 7-17.
- Çıklâ, S. (2005). Tanzimattan günümüze çocuk edebiyatı ve bazı öneriler. *Hece Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, Yıl:9, S.104-105, s. 89-107.
- Demiray, K. (1968). *Türkçe çocuk edebiyatı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Ergin, M. (2019). *Dede Korkut kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Yay.
- Gaspıralı, İ. (2005). *Seçilmiş eserleri II: Fikrî Eserleri*. (Hazırlayan: Yavuz Akpınar), İstanbul: Ötüken Yay.
- Heywood, C. (2003). *Baba bana top at! Batı'da çocukluğun tarihi*. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Kahraman, A. (2003). Matbuat (Türk Edebiyatı). *TDV İslam Ansiklopedisi*, Cilt: 28, s. 121-125.
- Kaplan, M. (2005). *Türk edebiyatı üzerine araştırmalar 3 tip tahlilleri*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Karahan, A. (2020). *Gaspıralı İsmail Bey'in Türk dünyasında yenileşme çabalarına bir örnek: Âlem-i sıbyân dergisi 1911-1912*. İstanbul: Kutlu Yayınevi.
- Kür, İ. (1991). *Türkiye'de süreli çocuk yayınları*. Ankara: AKM Yayını.
- Oğuzkan, A. F. (2001). *Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yay.
- Okay, C. (1999). *Eski harfli çocuk dergileri*. İstanbul: Kitabevi Yay.
- Ökten, C. (2020). Dünyada ve Türkiye'de çocuk edebiyatı tarihi. *Çocuk Edebiyatı*. Ed. E. N. Tiryaki, B. Uysal. s. 2-25. Ankara: Nobel Yay.
- Sınar, A. (2006). Türkiye'de çocuk edebiyatı çalışmaları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 4(7), 175-225.
- Sınar Çılgın, A. (2007). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Şimşek, T. (2014). Çocuk edebiyatı tarihine ön söz. *Türk Dili Dergisi Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, S.756, s. 15-58.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış "Çocuk Edebiyatı Nedir Ne Değildir?"*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- <https://www.academia.edu/45176489>

Talha ÇİÇEK*

Gençlik ve Gelecek

Giriş

Genç kuşak toplumlar için bir hazine niteliğindedir. Çünkü nüfusun genç üyeleri ülkelerin geleceğe dair hayallerini gerçekleştirecek yegâne kişilerdir. Gençler olanaklar doğrultusunda üretme potansiyeline sahip en büyük imkandır. Nitekim bu sebeptendir ki genç nüfusun azaldığı ülkelerde evliliğe ve çocuğa teşvik paketleri yayımlanmaktadır. Gençler bir hazinedir ancak bu hazinenin iyi bir şekilde işlenmesi, şekillendirilmesi gerekir. Bu kavramlar her ne kadar hazinemiz kabul ettiğimiz geçlere yakışmasa da onların toylukları ya da tecrübeden yoksun safiyane bir düşünce ile yapmamaları gereken ya da olmamaları gereken iş ve durumlardan korunmaları gerekir. Bu ancak ve ancak eğitim ile sağlanabilecektir. Burada konu bahis olan eğitim kaba tabirden ziyade bir hayat okulu perspektifinde düşünülmelidir.

Nurettin Topçu, “gençlik, geleceğin tohumudur” der (1997, s. 15). Bundandır ki gençlik kavramının hep geleceği; ya da gelecek kavramının hep gençliği çağrıştırdığı söylenebilir. Çünkü gençler bir tohum misali yetişecek daha sonra meyve verecektir. Bu sebeple gençler her toplum için gelecektir. Toplumsal geleceği şekillendirecek olan bugünün gençleridir. Genç kavramının köken olarak Farsça “genc/gencine”den geldiği söylenir. Gencine, hazine; hazine de büyük servet demektir. Etimolojik olarak anlam kayması olsa

da her zaman metaforik olarak gençlik hazineyi çağrıştırır. Çünkü her toplumun en büyük hazinesi insanî sermayesi olan gençliğidir. Gençlik her toplum için hazinedir; işte bu nedenle bütün dünyada genç nüfusa sahip olmamak her ülke için bir gelecek sorunu olarak algılanır. Ülkemiz bu anlamda avantajlı bir duruma sahiptir çünkü dünya ortalamasının üstünde genç nüfusa sahiptir.

Fakat bu genç nüfusun kıymetini bilmek konusunda aynı durumda olduğumuz söylenemez. Dünya genç nüfus için yoğun çaba sarf ederken, zaten bizde yoğun bir genç nüfus bulunmaktadır. İstihdam sorunlarından mütevellit gençlerimizi daha erken yaşlardan itibaren gelecek kaygısıyla, gelecek endişesi ile heder etmemeliyiz.

Bu çalışmanın öncelikli hedefi hazine olan gençliğin geleceğinin sağlıklı inşası aynı zamanda toplumun geleceğinin inşasını sağlayacak yolları saptamaktır. Çünkü genç, gelecektir. Gençliğin heder olmaması, harcanmaması için onların eğitilmesi ve gelecek kaygısına düşürülmemesi önem arz etmektedir. Geleceğin teminatı olan gençlerin, insani ve ahlaki değerlerle bezenmiş, belli alanlarda donanmış, nitelikli, erdemli bireyler haline gelmeleri için hepimize düşen görevleri yerine getirerek, daha iyiye ulaşmaları için hiçbir fedakârlıktan kaçınmamak gerekir. Bunun

*) Arş. Gör., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Van/ Türkiye
talhacicek@yyu.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-1849-7794

için bütün gençlerin daha erken yaşlarda kurallara riayet etmeyi bilen, değer gören ve değer veren birer şahsiyet olarak eğitilmesi gerekir. Gençlerin iyi bir eğitimden geçirilerek, farklı olana saygıyı, canlıya sevgiyi bir ilke halinde benimsemeleri gerekmektedir. Bu nedenle gençler, evrensel insani ve ahlaki değerlerden uzak kalmamalıdır. Çünkü evrensel ahlaki değerlerle bezenmediğinde genç, insan olmaktan uzaklaşır. İnsanı insan kılan, onun davranışlarının ve ilişkilerinin belirleyicisi olan değerlerin ve ilkelerin benimsenmesi veya özümsemesidir. Bu çalışmada gençlik ve gelecek bağı üzerinde durulacaktır. Birinci bölümde geleceğin teminatı olan gençler üzerinde durulacak ikinci bölümde ise geleceğimiz için bugün yapılması gerekenler tartışılacak bu iki başlık sonuç kısmında sentezlenecektir.

Geleceğin Teminatı Gençlik

TDK, Güncel Türkçe Sözlük adlı sözlükte genç; *yaşı ilerlememiş olan, ihtiyar karşıtı; gençlikteki özelliklerini koruyan, dinç; zihin bakımından yeterince gelişmemiş, toy;* olarak tanımlanır. Aynı sözlükte gençlik ise, *genç olma durumu; insan hayatının ergenlikle orta yaş arasındaki dönemi;* şeklinde ifade edilmektedir (TDK, Güncel Türkçe Sözlük, <https://sozluk.gov.tr/>, E.T. 11.06.2020). Gencin ve gençliğin özelliklerini tanımından da çıkarabiliriz. Gençliğin hangi yaş aralığını ifade ettiği de gençliği anlamak ve açıklamak bakımından önemlidir. Bu nedenle resmi olarak gençliğin hangi yaş aralığına denk geldiğine bakmamızda yarar vardır. Sağlık Bakanlığınca, gençlik olarak nitelenen yaş grubu 10-24 olarak kabul edilmektedir. Bu konudaki açıklama bakanlığın Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü'nün resmi internet sitesinde şöyledir: *Ergenlik ve gençlik dönemi; fiziksel, ruhsal, biyokimyasal ve sosyal yönden hızlı büyüme, gelişme ve olgunlaşma süreçleriyle, çocukluktan yetişkinliğe geçiş dönemidir. 10-19 yaş ergenlik dönemi olarak adlandırılırken, gençlik olarak nitelenen yaş grubu 10-24 olarak kabul edilmektedir. Ergenlik dönemi*

genellikle kızlarda 10-12, erkeklerde ise 11-14 yaşlar arasında başlamaktadır. (<https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/>, E. T. 11.06.2020). Bu yaş aralığı gençlik olarak nitelendirildiğine göre, genç kavramıyla kimi kast ettiğimiz anlaşılmaktadır.

10-24 yaş aralığındaki insanlardan oluşan gençlik neden hazine olarak nitelendirilir? Çünkü söz konusu kitle her toplum için büyük servet ve en büyük insani sermayedir. Ülke olarak, bu hazineye niceliksel olarak sahip olduğumuz resmi rakamlarla da ortaya konmaktadır. Yani bu hazine bizde vardır. Sayısal verilere göz atığımızda bunu görüyoruz. MEB resmi ve özel okullarda: 17.769.876 öğrenci; Yükseköğretimde: 7.560.000 öğrenci olmak üzere, ülkemizde toplam, 25.309.876 öğrenci vardır. Bu sayılar sadece öğrenci sayısını vermektedir. Okul yaşında olup da okullu olmadığı için bu sayıya dâhil olmayanların da olma ihtimali vardır. Bu rakam, haber ajanslarına göre, 143 ülkenin nüfusunu geride bırakır. (<https://www.milliyet.com.tr/egitim/turkiyedeki-ogrenci-sayisi-ne-kadar-2744605>. E. T. 06.06.2020). Sadece öğrenci sayısından bile ülkemizin nüfusunun ne kadar genç olduğunu çıkarabiliriz. Ancak ülkemizde genç nüfus bölgesel olarak değişiklikler gösterebilmektedir. Burada Van ilini örnek vermek istiyorum. Van'da da nüfus son derece gençtir. Konuyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, bu realite daha iyi anlaşılmaktadır: Nüfusun yaş gruplarına dağılımına bakıldığında Van'daki nüfusun yaklaşık %65'inin 30 yaş altında bulunduğu görülür. 2007 yılında bu oran %71,6 idi. Yani bugün Van'daki her 3 kişiden 2'si 30 yaş altındadır. Bu açıdan Van, genç nüfusun en yüksek olduğu illerden birisidir. 2016 yılı DAKA verilerine göre Van'da 0-14 yaş grubu %36,5 ile Türkiye ortalamasının üstünde iken 65 yaş ve üstü grup %3,55 ile Türkiye ortalamasının gerisindedir (DAKA, 2016). Van, bu konuda avantajlı illerden biri durumundadır. Anlaşıldığı gibi hem ulusal düzeyde hem de yerelde genç bir nüfusa sahibiz. Bu durum gelecek açısından şartlar elverişli hale



getirildiğinde avantaj ve gıpta edilecek bir realitedir. Gençlerin, yeterli ve gerekli düzeyde eğitilerek, evrensel insani değerlerle donatılarak, sağlıklı bir planlamayla istihdamları sağlanırsa, ülke geleceğe daha aydınlık bir umutla bakabilir. Gençlerin umutlu olması, ülkenin umududur.

Neden gençlik bu kadar önemsenir ya da önemsenmelidir?

Aristoteles (M.Ö.384-322), “gençlik her şeyi yapmaya yetili olduğumuz çağdır” diyerek insanın ruhsal ve bedensel anlamda zindeliğine dikkat çeker. Hz. Muhammed (570-632), “insanlar içinde Yüce Allah’ın en sevdiği, kötülükleri terk edip iyiliklere yönelen gençtir” hadisi ile kötülük yapabilmeye eğilim duyma ihtimali olan gençlerin, buna rağmen iyiye yönelmesini över.

Ünlü Romalı Filozof Cicero (M. Ö. 106- 43) gençliğin ve gençlerin değerini ölüm üzerinden anlatır. Cicero’ya göre, yaşlılık ölüm zamanıdır ve bu durum bir kusur değildir. *Tam tersine bir onur vesilesidir. Çünkü yaşlılar gençlerden daha gözü pek, daha metin olurlar* (Cicero,1998,49). Cicero’ya göre, her ne kadar gençlerde ya da daha erken

yaşlarda ölüm olsa da gençlerin ölümü, doğaya aykırıdır. Ona göre, yaşlıların ölmesi doğaya uygun bir olgudur ve doğaya uygun olan her şeye iyi demeliyiz (Cicero,1998,48). O, yaşlılığın ölüme yakın olmasını da kabul eder ama bunun kötü ya da bir kusur olduğuna inanmaz. Cicero, gençlerin ölümüne hayıflanır ve yaşlıların ölümü ile gençlerin ölümünü metaforla karşılaştırır:

Gençlerin başına ölümün gelmesi doğaya aykırı bir şeydir. İşte bunun için gençlerin ölmesi bana, harlı bir ateşin bol suyla söndürülmesi gibi gelir; yaşlıların ölümüyse, geçmiş bir ateşin hiçbir etkiyle değil de, kendiliğinden sönmesi gibidir. Nasıl elmalar hamken çekilip kopartılır, iyice olgunlaşınca düşerlerse, öylece gençlerin canını bir güç çeker alır da, yaşlılar olgunluktan ölür. Bu olgunluk bana öyle tatlı geliyor ki, ölüme yaklaştıkça, uzun bir deniz yolculuğundan sonra karayı görür gibi oluyor, sonunda limana varacağımı sanıyorum (Cicero,1998,48).

Nedense hep karşılaşılan bir olgu olmasına rağmen gençliğe ölüm yakıştırılmaz ve gençlik, hayatın, coşkunun, dinamizmin, üretmenin, heyecanın çağrıştıracısı olarak algılanır. Çoğullukla gençliğin ölümü karşısında hayıflanma vardır. Cicero buna Solon'dan (M. Ö. 640-560) bir örnek verir: *Zamanın tiranı Peisistratos, Solon'a neye güvenerek kendisine bu kadar cüretle karşı koyduğunu sorar. Solon "yaşlılığa" diye yanıt verir (Cicero, 1998, 49)*. Yaşlılık artık ölümden korkunun kalmadığı, hayatın tadının alındığı, gençlikteki yaşamayı arzulayan coşkunun dinamizminin bittiği çağdır.

Yunus Emre (1241-1321) de genç ölümleri karşısındaki duygularını benzer bir duyarlılıkla şu dizelerde dile getirir:

Bu dünyada bir nesneye yanar içim göynür özüm

Yiğit iken ölenlere gök ekini biçmiş gibi.

Örneklerde de görüleceği gibi, kadim entelektüel ve irfani gelenek, gençlik üzerine adeta titrer. Çünkü kadim düşünsel gelenek, gençliğin nasıl bir hazine olduğunun ya da olması gerektiğinin farkındadır. Öyleyse hazine heder olmamalıdır. Bu hazinenin kıymeti bilinmelidir.

Gençlerin Geleceği

Bütün dünyada bir insani kriz vardır. İnsan insan için risk olmaya başlamıştır. Egoizm, sadizm, mazoşizm, pragmatizm, hedonizm, sarmalamış her tarafımızı. Bu nedenle yeni kuşakları kendi haline bırakırsak, Sezai Karakoç'un "Masal" (bkz. Karakoç, 2003, 409) adlı şiirinde dile getirdiği, yola çıktığı davasını unutan ve çeşitli trajik sonla yedi oğlundan altısını kaybeden babaya döneriz. O zaman da geçmiş ve gelecek arasındaki bağ kopmakla kalmaz. Geleceği de kaybederiz. Karakoç "Masal" şiirinde ideal genç profilini gözler önüne sermektedir aslında. Karakoç gibi nice edebiyatçımız gençler için örnek teşkil edecek karakterleri eserlerinde gençlere sunar. Bu eserlerin gençler tarafından okunmasını sağla-

mak gerekir. Nitekim Topçu "Batı'nın Beethoven, Goethe, Lamartine ve Hugo gibi hiç ölmeyecek çocukları, ruh dünyasında ebedî gençlik aşısı yaptılar; yeryüzüne ümit, aşk ve iman ışıklarını serptiler" (1997, s. 17) cümlesiyle sadece yazın alından değil hemen hemen tüm sanat dallarının gençler üzerinde etkili olabileceğini söyler. Bu sebeple gençlerin sanatla iç içe yaşamasının önünü açmak gerekir.

Gençlerin sanatla uğraşması ya da daha uygun aktivitelerle zaman geçirmeleri onların daha sağlıklı bireyler olarak yetişmesinin önünü açacaktır.

Gençlerin sanatla uğraşması ya da daha uygun aktivitelerle zaman geçirmeleri onların daha sağlıklı bireyler olarak yetişmesinin önünü açacaktır. Çünkü sınırsız kötülükler çağında yaşıyoruz ve en büyük erozyonu insani düzlemde yaşıyoruz. Sadece toprak kayması yaşamaz toplumlar, insan kayması da yaşar. Genç kötüye ve kötülüğe teslim olmamalıdır. Önlem almazsak ontolojik bir felaket yaşayabiliriz. Çünkü her şeyin bir çaresi vardır fakat insan bozuldu mu, bunun çaresi yoktur (Tanpınar, 2015: 91). O zaman mesele gençlerimize, bozulmadan onlara ulaşabilmektedir. İnsanımızın bozulmasına gönlümüz ve aklımız razı olmamalıdır. Değerleri ve normları olan, başkalarının derdiyle dertlenen, gençlerimiz olmalıdır. Rus yazar Lev Nikolayeviç Tolstoy (1828- 1910), "İnsan acı duyabiliyorsa canlıdır; başkasının acısını duyabiliyorsa insandır" der. Yani insan ancak hemcinslerini hesaba kattığında insan olmaktadır.

İnsandan korkuyoruz. Çocukluğumuzda mesafelerden habersizce mahalleler, sokaklar arasında gezebilirken, tek bir korkumuz vardı aslında o da karanlıktı. Eskiden korkulacak pek az şey vardı. Canavarlardan! Veya vahşi hayvanlardan

korkardık ama bugün vahşi hayvandan ziyade türdeşimizden korkuyoruz. Mevlana insanın bu ürkütücü halini bize bildirir:

Kâh olur melekler kıskanır paklığımızı

Kâh olur şeytan ürker canavarlığımızdan

Bugün insan, İngiliz filozof Thomas Hobbes'ü (1588- 1679) tasdik edercesine "birbirinin kurdu" olmaktadır. Oysa bizim kadim kültürel gelenekte insan insanın dermanıdır. İnsan insana çare olmalıdır. İnsan insanın hakkını, onurunu, özgürlüğünü korumalıdır. Dünyada insan haklarına dayalı hukuk sistemleri elbette uygarlık alanında iyi bir mesafe kaydetmişlerdir. Bu bağlamda Batı Dünyası görece medeni ama kendisi dışındaki insanlarla veya toplumlarla ilgili değildir. Hukuk dışılık/zulüm kendilerine bulaşmadıkça hak ihlalleri genellikle problem edilmiyor.

Peki bu durumlar karşısında ne yapmalı?

Gençlerin erdemli insan olması için insani değerlerle bezenmiş olması gerekir. Eğitim bu konudaki temel enstrümanımızdır. *Eğitimin amacı, bireysel ve toplumsal alanda insani değerlerle bezenmiş fertler yetiştirmektir. Eğitimin en öncül hedefleri de, bireysel girişimlere açık olan bir özgüvene sahip, ahlaki değerleri benimsemiş kaliteli insan tipi yaratmaktır* (Biçer, 2018, 1). Bencillikten kaçınan, çıkarılıktan uzak; kibirli olmayan, vicdan sahibi belli ilkeleri/prensipileri olan dürüst insanlar haline gelmesi için gençlerimizi eğitmeliyiz. Dünün gençleri olan eğitimciler, onlara öncülük etmeli ve rol model olmalıdır. El ve yol vermeli, önterini açmalıdır. İnsani ve ahlaki değerlerle bezenmiş bir gençlik için, onları tanımalı, dinlemeli, anlamalı, sorunlarına çözüm aramalı, değer vermeliyiz. Her şeyden önce geç kalmamalıyız. İlgi özlem ve beklentilerini hesaba katmalıyız. Bu zaviyeden yola çıkılarak, bizim kadim düşünce geleğimize göre "insan insana emanettir." Emanet korumaya göndermede bulunur. Kültürümüzde

emanet en iyi biçimde korunmadığında "emanete ihanet" gibi bir nitelemeyi hak eder.

Bu yüzden henüz kendi öz varlığını anlamamış olan çıktığı yolda karşılaşıcağı problemlerden bihaber olan gençlere dünün gençleri olan yetişkinlerin, onları koruması ve onlara değerli olduklarını hissettirmesi gerekir. Gençlerin sorunlarına, onlar kem ellerin ve kem gözlerin eline düşmeden eğilmeliyiz. Gençlerimiz ontolojik bir felakete sürüklenmeden ellerinden tutmalıyız. Gençlerle beraber onların sorunlarını tartışıp, çözüm önerileri geliştirmeli ve böylece dünün gençleri olarak bugünün ve yarının gençlerine karşı görevimizi yerine getirmeliyiz.

Sonuç

Genç, mademki toplumun hazinesi o halde her türlü tehlikeden korunmalıdır. Hem korunmalı hem de sağlıklı geleceğinin inşa edilmesi için eğitimi ihlal ve ihmal edilmemelidir. Gençliğin geleceğinin sağlıklı inşası aynı zamanda toplumun geleceğinin inşası demektir. Çünkü genç, gelecektir. Gençliğin heder olmaması, harcanmaması için onların eğitilmesi ve gelecek kaygısına düşürülmemesi elzemdir. Geleceğin teminatı olan gençlerin, insani ve ahlaki değerlerle bezenmiş, belli alanlarda donanmış, nitelikli, erdemli bireyler haline gelmeleri için hepimize düşen görevleri yerine getirerek, daha iyiye ulaşmaları için hiçbir feragatten kaçınmamalıyız. Bunun için bütün gençlerin daha çok erken yaşlarda kurallara riayet etmeyi bilen, değer gören ve değer veren birer şahsiyet olarak eğitilmesi gerekir. Gençlerin iyi bir eğitimden geçirilerek, farklı olana saygıyı, canlıya sevgiyi, bir ilke halinde benimsemeleri gerekmektedir. Bu nedenle gençler, evrensel insani ve ahlaki değerlerden uzak kalmamalıdır. Çünkü evrensel ahlaki değerlerle bezenmediğinde genç, insan olmaktan uzaklaşır. İnsanı insan kılan, onun davranışlarının ve ilişkilerinin belirleyicisi olan değerlerin ve ilkelerin benimsenmesi veya özümsemesidir.

Kaynakça

- Bıçer, R.(2018). Terör, eğitim, teoloji. *Türk Asya Stratejik Araştırmalar Merkezi*, (http://tasam.org/tr-TR/Icerik/51262/teror_egitim_ve_teoloji), E. T. 28.06.2018).
- Cicero (1998). *Yaşlılık dostluk*, çev. Ayşe Sarıgöllü-Türkan Tunga, İstanbul.
- DAKA, (2016). Van İli Sosyal Analiz Raporu.
- Güncel Türkçe Sözlük (2020). TDK, (<https://sozluk.gov.tr/>), E. T. 11.06.2020).
- Karakoç, S.(2003). *Gün Doğmadan*, 4.baskı, İstanbul: Diriliş Y.
- Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü, (<https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/>), E. T. 11.06.2020).
- Tanpınar, A.H. (2015). *Mahur beste*, 14.baskı, İstanbul: Dergâh Y.
- Topçu, N. (1997). *Türkiye'nin maarif davası*. İstanbul: Dergâh yayınları.

Giriş

İnsanoğlu varoluşundan bu yana mutluluğu, hayattan lezzet almayı amaçlamaktadır. İnsanoğlu acıdan kaçıp, hazza yönelimli bir varlık olarak dünyaya gelmiştir. Kimi insan salt olarak mutluluğu maddede kimileri de maddiyat ve maneviyatı harmanlayarak aramaktadır. İnsanlar birbirinin mutluluk, huzur, sevinç gibi pozitif ruh haline veya üzüntü, stres, umutsuzluk, korku vb. negatif halet-i ruhiyeye bürünmesine sebep olabilir. İnsanın sosyal bir varlık olması hasebiyle tutunduğu tavırlar, sergilediği davranışlar diğerlerinde yankı bulabilmektedir. İnsan davranışlarının temelinde ihtiyaçlar vardır. İnsan ihtiyaçlarına göre davranış seçimi yapmaktadır. Aç insan yeme- içmeye, yorgun olan ise uyumaya yönelmektedir. Manevi, duygusal ihtiyaçlarını gidermek, yaşamdan doyum sağlamak için insan bile isteye, yaşamın ve anın farkına vararak yaşamayı, başkasının acısı ile eş duyum yapabilmeyi, başkalarına yardım etmeyi, sevecen olmayı ihtiva eden merhametli olma ihtiyaç duymaktadır.

Pozitif psikolojinin incelediği birçok kavram-umut, mutluluk, özgüven- sevecenlik vb.- birbiriyle ilişkili olarak insan davranışını şekillendirmektedir. Martin Seligman'ın kurucusu olduğu pozitif psikolojiye son yirmi yirmi beş yılda daha çok yönelim olması ile merhamet kavramı literatürde yerini bulmaya başlamıştır (Germer

ve Siegel, 2012). Merhamet kelimesi, etimolojik olarak Arapçada (r-h-m) "rahim" kelimesinden türeyerek "acımak, şefkat göstermek, acıma duygusu ekseninde iyilikte bulunmak" manasına gelmektedir (Çağrııcı, 2004). Rahim kelimesi "bulundurmak- barındırmak" anlamını içerdiği için merhamet kavramı başkasını içermek ekseninde değerlendirilmektedir. Latince (compassion) kelime kökü ile karşılık bulan merhamet kavramı diğer bireyin acısını, kederini duyumsayıp paylaşabilme yetisi olarak kullanılmaktadır (Gök, 2015).

Merhamet; bireyin, kendisinin ve kendisi dışında kalan bireylerin yaşamında yer alan, acı veren düşünceleri, duyguları yargılamadan olduğu gibi ve bilinçli bir şekilde kabul etme, anlamaya çalışma, diğerlerinin yaşadığı sorunları aşma sürecinde onlara yardımcı olabilme ve müşfik bir sevecenlik halidir (Gilbert 2009). Merhamet kavramı başka kavramlar ile karıştırılmaktadır. Merhamet yerine empati kavramı kullanılmaktadır. İki kavramın birbirine benzerliği söz konusudur. Oysa empati merhametin çatısı altında yer alıp, birebir merhamet kavramını karşılamakta eksik kalmaktadır (Neff ve Pommier, 2013). Empati kavramı olmadan düşünülebilecek bir merhamet acıma duygusundan ibaret olacaktır. Bireyin empati duygusundan yoksun bir merhamet sergilemesi diğerlerinin tecrübe ettiği acı, keder,

*) Doktora Öğr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya/Türkiye
alparslan4202@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-6559-4987

ızdırıp, üzüntü vb. duygulardan mahrum olacağı için sadece salt bir acıma ile dar bir çerçeveye sıkıştırılmış olacaktır (Öncü, 2015). Salt bir acıma duygusu ise içerisinde kibri barındırabilir. Acıyan birey, diğer bireye göre daha iyi bir durumda olduğunu düşünüp acıma duygusuna, gizli bir küçümseme duygusu da eşlik edebilir.

Merhamet; acının duyumsanıp, içselleştirilmesi ve eyleme geçilmesidir (Sayar 2014). Empati ise eş duyum yapabilmektir. Merhamet, acıyı duyumsayıp ortadan kaldırma isteğini, acıya neden olan etkenleri anlama ve anlamlandırma zihinsel süreçleri ve merhameti hal diline dökme ile ilgili davranışsal süreci muhteva etmesi yönleriyle empati, sempati ve özgeciliten farklılık arz etmektedir. Merhamet; istek, duygu, düşünce ve davranışın harmanlanması ve bir potada erimesi ile vücut bulmaktadır (Gilbert, 2005). Bireyin diğerlerine karşı duyumsadığı acıma duygusundan çok daha fazlasıdır (Yılmaz, 2011). Örneğin; bireyin, karşıdan karşıya geçmeye çalışan yürümekte zorlanan yaşlı bir insanı uzaktan uzağa acı duyarak izlemesi empati, bu yaşlı insanın karşıdan karşıya geçmesi için kişinin bilişsel, davranışsal bir aksiyon içerisine girmesi merhamettir.

Öfke, kin, nefret, düşmanlık gibi olumsuz duygular her ne kadar düşünsel ve duygusal boyutta olsa da davranışsal boyutta gün yüzüne çıkmaktadır. Bunu gözlemleyen insanoğlu bu bozulmayı dile getirebiliyorsa tersi de davranışsal boyutta ortaya konulabilir. Bu aynı zamanda olumlu davranışların teşkil etmesi için de önem arz etmektedir.

Geleceğimizin teminatı olan şu anın çocukları ve gençlerine bırakılabilecek en büyük miraslardan birisi de merhamet duygusunu, davranış kalıbı ile şekillendirmelerine yardımcı olmaktır. Başta Albert Bandura olmak üzere pek çok sosyal öğrenme kuramcısı öğrenme için algılama, düşünme, model alma ve pekiştirmenin önemli olduğunu vurgular. Özellikle davranışların içselleştirilmesi, benmerkezciliğin dağılmaya başlandığı 4-6 yaş döneminden genç yetişkinlik dönemine kadar çocuklar ve gençler taklit, model almaya meyillidirler.

Çocuk ve gençlere merhamet duygusunu aşılayabilmek için dolaylı yaşantıların (davranış yapanı izleyen) pekiştirilmesi, bu kavramın öz kültürümüzde bir erdem olduğu bilincinin kavratılması toplumun göz önünde bulunan bilim adamı, sanatçı, sporcu vb. nin görsel medyada örnek davranışlarının halka servis edilmesi son derece önemlidir. Okul öncesi dönemdeki çocuğun anne- anne ve babaannesine ziyarete gidildiğinde anne ve babasının onlarla ilgilenip bazı işlerinde yardımcı olmalarını izlemesi model alma yoluyla bu davranışın altında yatan merhamet duygusunu öğrenmesine yardımcı olacaktır. Okul bahçesinde soğuk ve karlı bir havada pencerenin pervazına konan güvercinlere yiyecek veren bir ilkokul 4. sınıf öğrencisine öğretmenin bu davranışından ötürü duygu ve düşüncelerini ifade etmesine yönelik ortam hazırlaması nihayetinde de taltif etmesi diğer öğrencilerin de davranışı tekrar etme ihtimalini, dolaylı yaşantının deneyimlenmesiyle arttıracaktır.

Kadim kültürümüzde ihtiyaç sahiplerini incitmeme adına sadaka taşı uygulaması nazikçe hayata geçirilmiştir. Sadaka taşı; Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde camilerde, ihtiyaç sahiplerinin alması için para konulan taşlardır. Bu tarz uygulamaların çocuk ve gençlere en uygun iletişim araçlarıyla tanıtılması yerinde bir davranış olacaktır. Sağ elin verdiği sol elin görmemesi gerektiğini salık veren davranışta acıma duygusunu ön plana çıkartmadan, gizli bir şekilde yapılmasıyla kibri de bertaraf ederek karşı tarafı mahcup etmeden sergilenen merhamet çocuk ve gençlerimize yardıma muhtaç olana incitmeden merhamette bulunmayı öğretecektir.

Merhamette şefkat, sevgi, yardımseverlik ve iyilik arzusu harmanlanmıştır. Çocuklara merhamet barındıran duygu ve davranışları sözel olarak ifade etmek çok kıymetli olup çocuğun davranışlarını anlamlandırması açısından elzemdir. "Yardım etmek iyidir." demek yerine oyun oynarken düşen bir arkadaşını gören çocuğa " Arkadaşının canı yanmıştır, kalkmasına yardım edersen güzel olur." veya kışın kar yağdığında " Sokak hayvan-



ları bu havada yeterince yiyecek bulamayabilir, aç kalırlar. Onlara yiyecek, yem vermek, açlıklarını gidermelerini sağlamak yerinde bir davranıştır.” şeklinde cümleler çocuklarda sevgi, şefkat, yardımseverlik, empati, merhamet duygularının şekillenmesini, çocuğun zihninde denge kurabilmesini sağlayacaktır.

Oyun, ilk çocukluk çağında çocuğun gerçek dünyasıdır. Çocuk oyun ortamında doğal yollarla öğrenir. Oyun, çocuğun kişilik gelişimi için sevginin ardından ikincil ihtiyaçtır. Grup oyunlarında çocuk, gelişim dönemi nispetince sosyalleşir ve genel olarak kavramların karşılığını duygularıyla ifade eder. Oyunu fırsata çevirerek başkalarının acı duymasına neticesinde neler hissettikleri çeşitli oyunlar yoluyla çocuğa öğretilir (Yörükoğlu, 1998).

Piaget’ e göre soyutlama dönemine geçmiş kabul edilen, yetişkinden beklenen bilişsel fonksiyonlara sahip- soyut düşünebilme, hipotez kurabilme, karşılaşılan problemlere analitik çözümler üretebilme- (Bacanlı 2005) ergenler ile merhamet kavramı üzerine fikirler beyan edilmesi, merhamet duygusunun zihinsel çerçevede yerini bulması açıdan önemlidir. Merhamet içeren ve içermeyen hayatın içinden davranışların analiz edilmesi, öz kültürümüze mal olmuş dü-

şünürlerimizin, ilim ve bilim adamlarımızın hayatlarından kıssaların, yaşamlarından merhamet kesitlerinin ergenlik çağındaki gençlere sunulması bunların üzerinde yorumlar yapmalarının sağlanması gençleri merhametli davranış tarzına yöneltebilir.

Görsellik öğrenmede etkili bir faktördür. Televizyona reklam vermenin radyoya reklam vermeye göre daha pahalı olmasının nedenlerinden bazıları; görselliğin insan davranışlarını yönlendirme, algı yönetimi hatta davranışları manipüle etme açısından daha etkili olmasıdır. Yaş ve gelişim özelliklerine göre okullarda örnek olay videoları çocuklara ve gençlere izlettirilip merhamet kavramı sorgulatarak, tartışılarak bu duygu ön plana çıkartılabilir. Çocuklar ve gençlerin düşünce ve duygu dünyasında merhamet gibi kavramların yer edinmesi isteniyorsa bunlar çocuklar ve gençlere erişilebilecek bütün kanallardan direkt veya dolaylı olarak sunulursa, muhatap olduklarına kayıtsız kalmama ihtimalleri artacaktır.

Merhamette; sevgi, acıma, empati, sevecenlik, iyilik yapma isteği ve davranış seçimi söz konusudur. Merhamet kalplere hitap etmektir, gönül evinde münzevi bir abitten ziyade içtimai hayatta sosyal ve yardımsever bir zahittir.

Kaynakça

- Atilla-Gök, G. (2015). Merhamet Etmenin dayanılmaz ağırlığı: Hemşirelerde merhamet yorgunluğu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 299-313.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çağrı, M. (2004). Merhamet, *Türkiye Diyanet Vakfı Ansiklopedisi*. Ankara: TDV Yayınları.
- Germer, C. K., ve Siegel, R. D. (2012). *Wisdom and compassion in psychotherapy: Deepening mindfulness in clinical practice*. New York, NY: Guilford
- Gilbert, P. (2005). Compassion and cruelty: A biopsychosocial approach. In P. Gilbert (Ed.), *Compassion: Conceptualisations, research and use in psychotherapy* (pp. 9-74). London: Routledge.
- Gilbert, P. (2009). *The compassionate mind: A new approach to life's challenges*. London, UK: Constable & Robinson.
- Neff, Kristin D., Pommier, E. (2013). The relationship between selfcompassion and other-focused concern among college undergraduates, community adults, and practicing meditators. *Self and Identity*, 12, 160-176.
- Öncü, Ş. (2015). Psikoterapistin merhameti. *Psikeart Dergisi*, 38, 30-33.
- Sayar, K. (2014). *Merhamet*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Yılmaz, H. K. (2011). Merhamette rehber Hz. Peygamber (s.a.s.). *Diyanet Aylık Dergi*, 244, 4-7.
- Yörükoğlu, A. (1998). *Gençlik Çağı*, 10.b., İstanbul: Özgür Yay.

Bir Uygulama Örneği Olarak Bir Bilenle Bilge Nesil Projesi

Mustafa BAŞKARA*
Muhammed ÇİFTÇİ**

Giriş

Küreselleşmenin hızlı ilerleyişinin en büyük kaynağını teşkil eden bilişim ve teknoloji toplumlarında hızlı değişim ve dönüşümleri beraberinde getirmekle birlikte yeni fırsatlar da sunmaktadır. Bu toplumsal dönüşümlere baktığımızda; gençlerin daha yoğun şekilde etkilendiği görülmektedir. Ancak bu dönüşüm süreci ve fırsatlar doğru bir zeminde değerlendirilmediğinde bilhassa gençler üzerinde entegrasyondan ziyade adeta bir asimilasyon aracına dönüşmektedir. Bu durum günün sonunda tekeli sermaye odaklarının kazanımlarını arttırmasına ve hayalini kurdukları “küresel” dünyada “tek tip insan” profiline ulaşmalarına zemin hazırlamaktadır. Gün geçtikçe etki alanını genişleten bu odakların, gençliği tarihi ve kültürel müktesebatından uzaklaştırdığı da aşikârdır.

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, insan hayatını bir yönüyle kolaylaştırırken öte yandan insanın tabiata ve kendisine verdiği zararlar nedeniyle başka tehditlerle de karşı karşıya bırakmaktadır. Çevre kirliliği, doğanın tahribatı, aşırı kimyasallaşma, genetiği ile oynanmış gıdalar, insan sağlığını tehlikeye atan yapılaşma, teknolojik bağımlılık ve madde bağımlılığı gün geçtikçe dünya için daha büyük tehdit oluşturmaktadır. İnsanlar, kendi üretimleriyle habitatını yaşanmaz

hale getirmektedir. Bütün bunlar, geleceğe dair daha planlı ve ahlaki bir zeminde ilerlemeyi nasıl sağlayabileceğimiz konusunda bizleri alternatif arayışına sevk etmektedir. Geleceğin dünyası, biz insanların gelecek tasavvuru ve bugünden alacağımız önlemlerle yakından ilgilidir. Bu tasavvur ve önlemler ise, ancak eğitim yoluyla düzenlenebilir ve uygulanabilir. (Yaman, 2019).

Bilişim ve teknolojinin cazip yönleriyle mevcut dünya düzeninde ne kadar gerekli olduğu gerçekliğine duyarsız kalmayarak, özellikle gençlere yönelik yapacağımız faaliyetlerde bizlere tarihi bir takım sorumluluklar yüklendiğinin idrakiyle hareket etmekteyiz. Bu anlamda bizler düşünce dünyasının öne çıkan eserlerini **Bir Bilenle Bilge Nesil** projesi kapsamında gençlerle buluşturarak onların, hem fikir dünyasını hem de eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi murad edinmekteyiz. Özellikle düşünce tarihinden ilham alarak geçmiş geleceğe adına tecrübeye dönüştürecek bilimsel, kültürel, sanatsal, ekonomik alanlar başta olmak üzere adil ve yaşanabilir bir dünya perspektifi kazanma noktasında düşünme becerilerini; yaratıcı problem çözme ve eleştirel düşünme yetilerini geliştirmelerine yardımcı olmaya çalışmaktayız. Günümüz eğitim programlarının öncelikli hedefleri arasında yer

*) Genç Memur-Sen Başkanı,
mustafabaskara@yahoo.com,
ORCID ID: 0000-0003-0312-065X

**) Bir Bilenle Bilge Nesil Projesi Koordinatörü,
muhammedciftci30@gmail.com,
ORCID ID: 000-0001-9606-4145

alan düşünme becerileri; bireyin bilgiye ulaşma, bilgiyi edinme, işleme, kullanma ve onunla ilgili bir çıkarıma varma süreçlerinde belirleyici bir etkidir (Söylemez, 2018). 2016 yılında Dünya Ekonomik Formunda, gelecek yıllarda en çok aranılacak kişisel özelliklerin yaratıcı problem çözme ve eleştirel düşünme kabiliyetlerinin olacağı açıklanmış ve bu becerilerin dünya genelinde ekonomik, sosyal, zihinsel ve davranışsal gelişim için gerekli olduğu vurgulanmıştır (Coşkun, 2019). Bu tespitlerden hareketle bizler de ortaöğretim çağında olan öğrencilerin toplumsal değerlerine bağlı bir şekilde düşünme becerilerini geliştirmek ve küreselleşmenin zararlı yönlerinden korunabilmeleri için mevcut eğitim müfredatının da dışında kalan, eleştirel düşünme yetisini kazanabilmeleri için; Bir Bilenle Bilge Nesil projesinin temel bir ihtiyacı karşıladığı düşüncesindeyiz.

“Eleştirel düşünme becerisi kazanan çocuklar, herhangi bir eyleme veya ideolojiye kolay ikna edilip kandırılmazlar. Gençliği kişisel ve siyasal çıkar için yönlendiren, onları yanlış ve batıl inançlarla kandırıp kullanan bu kadar sapkın ve aşırı örgütlü yapıların olduğu dünyada Eleştirel Düşünme becerisi sağlıklı neslin elde edilmesi için önemli işlevi olan bir eğitim alanıdır. Örgün eğitimde ihmal edilse bile ailelerin kendi gayretleri ile çocuklarını bu doğrultuda eğitmeleri ve desteklemeleri son derece önemlidir. Bu eğitim ile çocukların bağınaz, ön yargılı, dar düşünen ve bir kutu içinde hapsedilmelerinin önüne geçme imkânı elde etmiş oluruz”. (Çevik, 2019).

Bir Bilenle Bilge Nesil, “İlim İrfan ve Hikmet Yolunda Şuurlu Gençlik” düsturuyla bir aksiyon hareketine dönüşen Genç Memur-Sen’in, Eğitim Bir-Sen işbirliğiyle ortaöğretim düzeyinde eğitim gören öğrencilere yönelik; öğretmen, öğrenci, kitap üçgeninde geliştirmiş olduğu bir projedir. Bu projeye, sadece atanmış değil, aynı zamanda adanmış öğretmenlerimizin öncülüğünde, ortaöğretim düzeyinde okumalar yaparak; genelde

insanlık tarihinin birikimini, özelde ise medeniyetimizin mirasını sahiplenecek erdemli bir toplumun inşasında, eleştirel düşünebilen öncü nesiller yetişmesini sağlamak hedeflenmiştir. 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında pilot uygulaması Ankara’da gerçekleştirilen Bir Bilenle Bilge Nesil projesinin, olumlu sonuçlar vermesi neticesinde Türkiye geneline yaygınlaştırılmasına karar verilmiştir. Okuma programları ortaöğretimde Eğitim Bir-Sen üyesi öğretmenlerimiz öncülüğünde; her öğretmenimize on öğrenci düşecek şekilde yürütülmektedir. Bir yarıyılıda iki kitap olmak üzere her eğitim-öğretim yılı içerisinde toplam dört kitap tarafımızdan öğrencilere ücretsiz dağıtılmaktadır. Her kitap okuma evresinde, gönüllü öğretmen ve öğrenciler belirli periyotlarla bir araya gelerek kitabın kritiğini eleştirel düşünme metotlarına uygun olarak yapmaktadırlar. Kitaplar okunduktan sonra her kitabın ana fikri kompozisyona dönüşecek şekilde öğrenci tarafından yazıya dökülmektedir. Daha sonra kompozisyonlar il bazında kurulmuş komisyonlarca değerlendirilerek dereceye girenler ödüllendirilmektedir. Projede öne çıkan en önemli hususlardan biri de şüphesiz öğrencilerin okudukları kitapların özetini kompozisyon olarak yazıya aktarmalarıdır. Burada okuma ve düşünme kabiliyetinin geliştirilmesi kadar yazma yeteneğinin gelişmesi eleştirel düşünme becerileri açısından önem arz etmektedir. Eleştirel düşünme; akıl yürütme, analiz etme, değerlendirme, karar verme ve problem çözme notasında yetkinlik kazandırmaktadır. Bu yetkinlik süreci hem okurken hem de yazarken uygulandığında okuma ve yazma verimliliğini de arttırmış oluruz. Okuduğumuz bir yazı ya da düşündüğümüz bir konu hakkında eleştirel bir yazı yazabilmek de eleştirel okumaya benzer bir süreçtir (Kunduracı, 2019). Dolayısıyla eleştirel düşünmenin de önemli bir unsurudur.

Proje kapsamında dikkate değer en önemli hususlardan biri de Eğitim Bir-Sen üyesi olmayan öğretmenlerinde projeyi sahiplenmiş olmalarıdır.



Bir Bilenle Bilge Nesil projesi kapsamında "Bir Bilen" olarak projenin en önemli sacayaklarından birini teşkil eden öğretmenlerin, sendikamıza üye olmadıkları halde projede gönüllü öğretmen olarak yer almış olmaları, hatta bazı yerlerde inisiyatif olarak projenin yürütülmesinde öncü rol oynamaları hem projenin kapsayıcılığı hem de öğretmenlerin nitelikli çalışmalarda gönüllülük esasını samimiyetle ortaya koyduklarını göstermiştir.

Bir Bilenle Bilge Nesil Projesinde Başlıca Amaç ve Hedefleri;

Proje kapsamında özellikle erken dönem olması gerekliliği göz önünde bulundurularak Milli Eğitim Bakanlığı ile yapılan protokoller çerçevesinde ortaöğretim gençliği hedef kitle olarak belirlenmiştir. Burada amaç, gençlerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini saptamak, iş birliği içerisinde özveri ve çözüm odaklı çalışmalar yaparak ilerleyen yaşlarda bu konularda yeterlilik elde etmelerini sağlamaktır. Bu süreçte gençlerin bünyemizde gerçekleştirilen eğitim, sanat, spor vb. alanlar-

daki projelerimizden de faydalanmasını sağlayarak milli ve manevi değerlere bağlı, kişisel ve sosyal yönden gelişimi de hedeflenmektedir.

Düşünen, okuyan, okuduğunu yazıya aktarabilen, araştıran, özgüveni yüksek, sanata ve bilime ilgili, yenilikçi, ahlaklı, üretken, kaynakları etkin ve doğru kullanan, çevreye duyarlı bir gençlik yetiştirmek Bir Bilenle Bilge Nesil projesinin en temel amaçları arasındadır. Proje kapsamında gençlerin tarihi ve kültürel değerlerini benimseyerek kabiliyetlerini ortaya koyabileceği ve karşılaştığı problemlere çözüm üretebileceği prensipler doğrultusunda faaliyetler düzenlenmektedir. Geleneksel sanatları gençlerimize tanıtmak, en az bir sanat dalı ile ilgilenmelerini sağlamak, yazılı ve sözlü edebiyat geçmişimizi tanımaya yönelik belirlenen eserleri okuyarak analiz etmek proje sürecinde önemseydiğimiz hususlar arasında yer almaktadır.

Gönüllü öğretmenlerimizin rehberliğinde gençlerin serbest zamanlarını ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda değerlendirmelerini sağlamak, sosyal ve sportif faaliyetlere yönlendirmek, kül-



türel ve psiko-sosyal ihtiyaçlarını karşılayarak bireysel ve toplumsal ilişkilerde sağlıklı ve dengeli kişilik geliştirmelerine katkıda bulunmak ve onları zararlı alışkanlıklardan korumak amaçlanmaktadır.

Yurtiçi ve yurtdışı geziler düzenleyerek öğrencilerin farklı kültürler hakkında bilgi edinmelerini sağlamak, üniversitelerin tanıtımına yönelik geziler düzenlemek ve bu anlamda rehberlik etmek projenin önemli aşamaları arasında yer almaktadır.

Temel hak ve özgürlüklere saygılı, hukukun üstünlüğüne inanan, ilim, irfan ve hikmet yolunda şuurulu bir gençlik olma idealiyle hareket eden, adil ve yaşanabilir bir dünya tasavvuruna sahip gençler yetiştirmek Bir Bilenle Bilge Nesil projesinin temel amaçları arasında yer almaktadır.

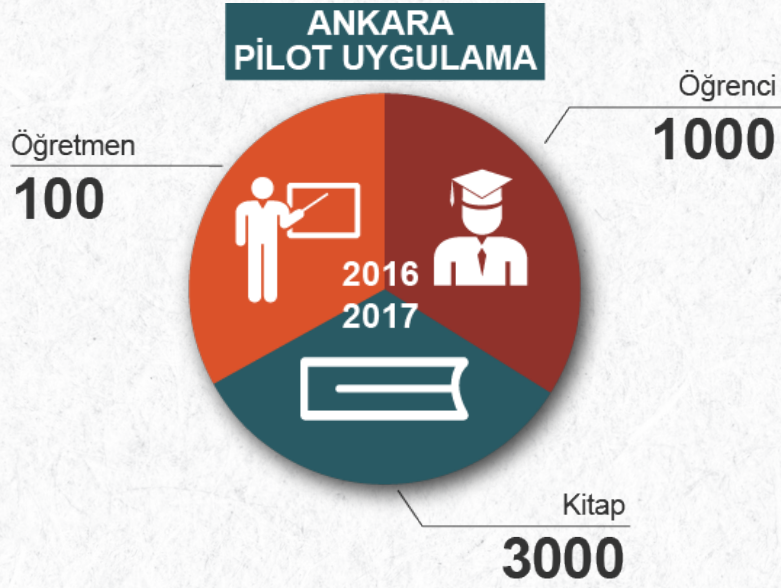
Beşinci yılını doldurmak üzere olan Bir Bilenle Bilge Nesil projesi, her geçen yıl gerek "Bir Bilen" olarak gönüllü öğretmen sayısını, gerekse "Bilge Nesil" olarak katılımcı öğrenci sayısını katlayarak yüzbinleri aşan bir kitleye ulaşmıştır. Proje kapsamında 700 bini aşkın kitap bugüne kadar öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılmış ve

buna paralel olarak öğrencilerin yazmış olduğu kompozisyonlar değerlendirilmiştir. Proje kapsamında aşağıda yıllara göre verilerini net olarak paylaşılan ödül törenleri, okur-yazar buluşmaları, öğrenci-öğretmen buluşmaları ile yaptıkları kitap kritikleri, grup etkinlikleri düzenlenmiştir. Covid 19 Pandemi koşullarına rağmen 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılı kapsamında sahadan gelen gönüllü öğretmenlerin talepleri doğrultusunda projenin uygulamasına devam edilerek, en zor koşullarda bile öğrencilere birinci dönem itibari ile yaklaşık 25 bin adet kitap dağıtılmış ve online olarak diğer projenin diğer aşamaları da uygulanmıştır. Bu verilerden hareket edildiğinde, Bir Bilenle Bilge Nesil projesinin eğitim müfredatı dışında kalan önemli bir eksiği tamamladığını görmekteyiz. Bilişim ve teknolojinin sunduğu cazip fırsatları doğru bir şekilde pratiğe geçirerek; manevi değerleri ekseninde eleştirel düşünebilen ve çağın gereklerine uygun hareket ederek ülkesini adil ve yaşanabilir bir dünya tesis edebilecek küresel bir güç olma yolunda ileriye taşıyacak bir gençlik oluşturma misyonunu yerine getirme noktasında önemli başarılar sağladığını ifade edebiliriz.

Bir Bilenle Bilge Nesil Projesinin Beş Yıllık Verileri Kapsamında Değerlendirme Tabloları:

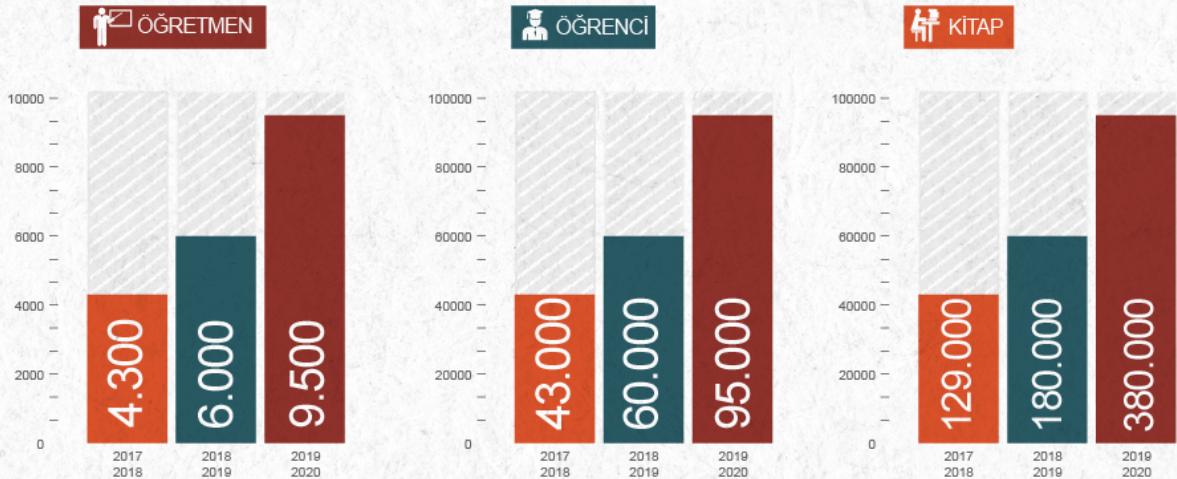
2016-2017 Eğitim Öğretim Döneminde **Ankara'da 100 öğretmen ve 1000 öğrenci ve toplamda 3000 kitap** okutularak başlayan proje, sonraki yıllarda

Türkiye genelinde 81 il ve 957 ilçenin tamamında uygulanmaya başlanmıştır.



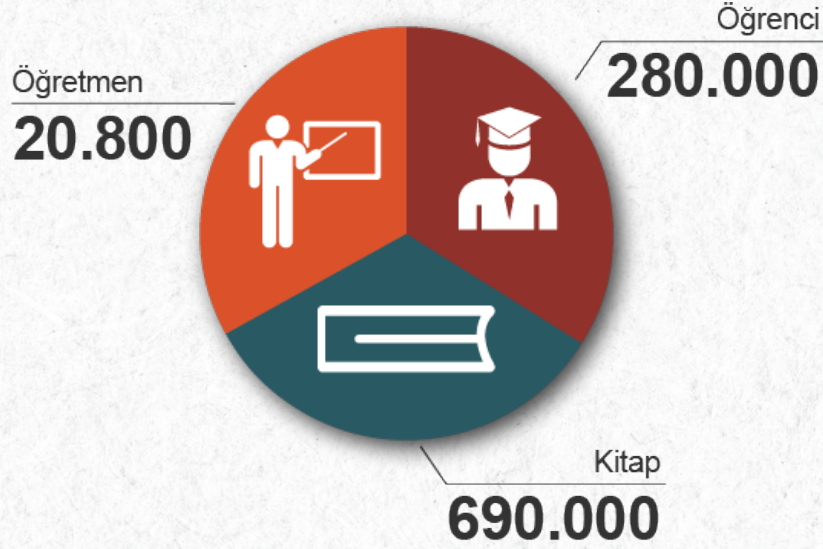
2017-2018 eğitim-öğretim yılında;
4.300 Öğretmen, 43.000 öğrenci ile 129.000 kitap,
2018-2019 eğitim-öğretim yılında;
6000 Öğretmen, 60.000 öğrenci ile 180.000 kitap,

2019-2020 eğitim-öğretim yılında;
9.500 Öğretmen, 95.000 öğrenci ile 380.000 kitap
okutularak projeye devam edilmiştir.



Toplamda 4 yılda:

20.800 Öğretmen, 208.000 öğrenci ve 690.000 kitap okutulmuştur.

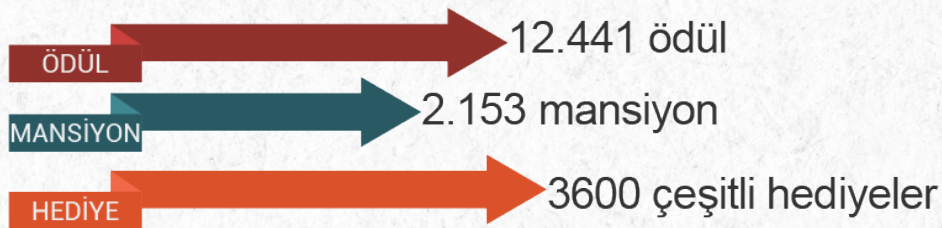


Bu proje kapsamında bir çok ilde yüzlerce **Okur-Yazar Buluşması** olmak üzere; toplamda **1900 konferans**, seminer ve söyleşi gerçekleştirilmiştir.

Proje kapsamında yaklaşık **15.126 okulda**, toplamda **690.000 kompozisyon** yazılmıştır.



Projenin Sene Sonu Ödül Törenlerinde dereceye giren öğrencilere **12.441 ödül**, **2.153 mansiyon** ve **3600** ü çeşitli hediyeler olmak üzere toplamda **18.194 ödül** dağıtılmıştır.



Yine Proje kapsamında Öğretmen-Öğrenci buluşmaları bağlamında; **143.800** kez grup etkinliği şeklinde kitap kritiği yapılırken, öğretmen ve öğrenci arasında **1.380.000**'den fazla fazla bire bir görüşme gerçekleştirilmiştir.

Proje kapsamında müze, kitap fuarları ve kültürel geziler başta olmak üzere yüzlerce etkinlik icra edilmiştir.

2020-2021 eğitim-öğretim yılında; COVID 19 Pandemi koşullarına rağmen uygulanan proje kapsamında;

Güz dönemi eğitim öğretim döneminde; **2462 öğretmen tarafından 12.310 öğrenci ile 24.620 kitap** okutularak projeye devam edilmiştir.

Bahar dönemi faaliyetleri devam etmekte olup en az **50.000** kitap okutulması hedeflenmektedir.

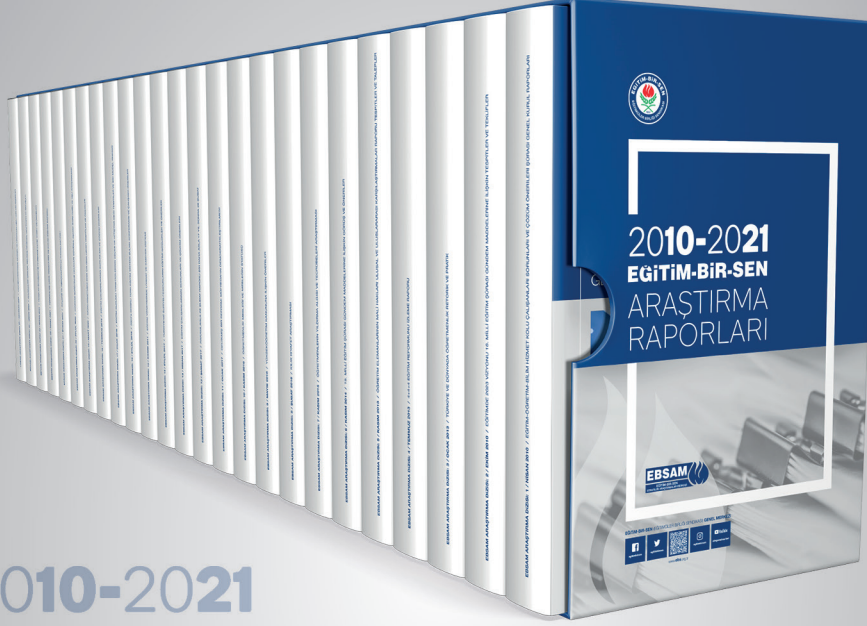


Kaynakça

- Coşkun, Y. D. (2019). Yenilikçilik Çağında Düşünme: Neden Eleştirel Düşünmeliyiz? H. Kılıç içinde, *Eleştirel Düşün* (s. 12-15). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Yayınları.
- Çevik, P. (2019). Çocuklarda Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretmenler ve Veliler İçin Temel Bazı Stratejiler. *Eğitime Bakış*, 38-46.
- Kunduracı, A. (2019). Eleştirel Okuma Eleştirel Yazma. H. Kılıç içinde, *Eleştirel Düşün* (s. 59-69). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Yayınevi.
- Söylemez, Y. (2018). *Üst Düzey Düşünme Becerileri*. Erzurum: Fenomen Yayıncılık.
- Yaman, P. (2019). Geleceğin Dünyası ve Geleceğin Eğitimi. *Eğitime Bakış*, 82-87.

EĞİTİM-BİR-SEN

ARAŞTIRMA RAPORLARI



2010-2021

- 01 Eğitim-Öğretim-Bilim Hizmet Kolu Çalışanları Sorunları ve Çözüm Önerileri Şûrası Genel Kurul Raporları
- 02 Eğitimde 2023 Vizyonu 18. Milli Eğitim Şûrası Gündem Maddelerine İlişkin Tespitler ve Teklifler
- 03 Türkiye ve Dünyada Öğretmenlik Retorik ve Pratik
- 04 4+4+4 Eğitim Reformunu İzleme Raporu
- 05 Öğretim Elemanlarının Mali Hakları Ulusal ve Uluslararası Karşılaştırmalar Raporu Tespitler ve Talepler
- 06 19. Milli Eğitim Şûrası Gündem Maddelerine İlişkin Görüş ve Öneriler
- 07 Öğretmenlerin Yıldırma Algısı ve Tecrübeleri Araştırması
- 08 Kılık Kıyafet Araştırması
- 09 Yükseköğretim Kanununa İlişkin Öneriler
- 10 Öğretmenlik Mesleği ve Mesleğin Statüsü
- 11 Gecikmiş Bir Reform: Müfredatın Demokratikleştirilmesi
- 12 Rakamlarla 28 Şubat Raporu Bir Daha Asla 17 Yıl Sonra 28 Şubat
- 13 Eğitim Çalışanlarının Sorunları ve Çözüm Önerileri
- 14 Türkiye'de Suriyeli Çocukların Eğitimi Güçlükler ve Öneriler
- 15 Eğitim Yönetiminde Liyakat ve Kariyer Sistemi
- 16 2023'E Doğru Türk Eğitim Sistemi Bulma Konferansı ve Çalıştay Önerileri
- 17 Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Seçimi ve Yetiştirilmesi Tespitler ve Bir Model Önerisi
- 18 Eğitim Çalışanlarının Sorunları ve Çözüm Önerileri
- 19 Kadın Öğretmenlerin Çalışma Hayatı Tespitler ve Öneriler
- 20 Pandemi Sürecinde Okulları Güvenle Açmak Öğretmen ve Veli Araştırması
- 21 Geçmiş ve Gerçekleriyle İlgili Raporu
- 22 Türkiye'de Okul Öncesi Din ve Ahlak Eğitimi Raporu
- 23 Pandemi Döneminde Öğrenme Kaybı Tespit ve Öneriler
- 24 Güvencesiz Meslek Belirsiz Gelecek: 50/D Tespit ve Öneriler
- 25 Yükseköğretimde Değişim ve Dönüşüm Beklentileri Öneriler



EGİTİMDEN BİR KARE FOTOĞRAF YARIŞMASI



Son Başvuru

1 Kasım 2021



www.egitimdenbirkare.org



www.ebs.org.tr



www.egitimebakis.org



[egitimbirsen](https://twitter.com/egitimbirsen)



[egitimbirsen](https://facebook.com/egitimbirsen)



[egitimbirsen](https://instagram.com/egitimbirsen)

Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi

Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze Bahçeleri Caddesi No: 86 Altındağ /Ankara-TÜRKİYE