

**T.C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**RIFAT ILGAZ'IN ÇOCUK KİTAPLARINDA
KARŞIT SÖYLEM BAĞLAMINDA
ELEŞTİREL OKUMA ETKİNLİK ÖNERİLERİ**

Yunus Emre ÇEKİCİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2014

**T.C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**RIFAT ILGAZ'IN ÇOCUK KİTAPLARINDA
KARŞIT SÖYLEM BAĞLAMINDA
ELEŞTİREL OKUMA ETKİNLİK ÖNERİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yunus Emre ÇEKİCİ

**Danışman
Prof. Dr. Faik KANATLI**

Mersin, 2014

KABUL VE ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından T¼rke Eğitimi Ana Bilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan.....

Prof. Dr. Faik KANATLI (Danışman)

¼ye.....

Doç. Dr. Namık Kemal şAHBAZ

¼ye.....

Doç. Dr. Cemal SAKALLI

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim t¼yelerine ait olduğunu onaylım.

.../.../2014
Prof. Dr. Y¼ksel KELEş
Enstit¼ M¼d¼r¼



ÖN SÖZ

Her ne kadar zamanımıza egemen olan paradigma bunu yadsısa da sosyal bilim alanındaki çalışmalar, araştırmacının öznelliğinden izler taşır. En azından araştırmada ortaya koyulan problem; araştırmacının duyumsadığı, hesaplaşmak istediği birtakım gerçeklerin dışavurumudur. Bunun yanı sıra sosyal bilimlerde araştırmacı, araştırdığı toplumdan kendini tam anlamıyla soyutlayamaz. Kendi de araştırdığı toplumun bir üyesi olduğu için, çalışma ister istemez öznel kısıntılar barındırır. Sosyal bilim araştırmacısı, çalışmanın dayandığı öznel temelleri açıklayarak çalışmanın nesnel bağlamlarda tartışılmasını sağlayabilir. Dolayısıyla araştırmacının ortaya çıkış serüvenini belirginleştirmek, araştırmacının öznelliğinin peşine düşmek hem çalışmada ortaya koyulan problemin anlaşılmasını daha sağlıklı hâle getirebilir hem de çalışmanın öznelliğini belirginleştirerek nesnelleşmesine olanak tanıyabilir. Bu gerekçelerle çalışmanın ortaya çıkış serüvenini kısaca anlatmak istiyorum.

Bu çalışmanın ortaya çıkışının öznel ve nesnel yanları olmuştur. Genelde öğretmenler, meslek yaşamlarının ilk yıllarında derslerini mutlaklaştırırlar. Ben de öğretmenliğimin ilk yılında böyle bir yaklaşım içindeydim. Bu süreçte, öğrencilerimin sosyal yaşamları hakkında pek fazla bilgim yoktu; fakat derste onlardan mutlak bir başarı bekliyordum. Birçok yöntem denememe karşın, öğrencilerimden beklediğim başarıyı bir türlü elde edemiyordum. Öğrencilerim *istendik davranışlara* ulaşamıyordu. Bir şiir, Rıfat

Ilgaz'ın “Remzi” adlı şiiri, tam da öğrencilere şahıs zamirlerini anlatmaya çalıştığım günlerde bana özeleştirme yapma fırsatı verdi:

Benim bilgili, becerikli çocuğum,

kalktığın zaman tahtaya

yüzünün kızarması neden?

Ayağında sağlamca bir pabuç

sırtında bir ceket yok diye mi?

Ne var bunda sıkılacak,

utanmak bize düşer çocuğum!

Eğer çalışmadığın içinse,

bildiklerin sana yeter,

notun önceden verilmiş,

Bilmediğin şahıs zamirleri olsun!

Bu şiir, çevre koşullarıyla öğrenme arasındaki ilişkinin ne kadar önemli olduğunu bana anımsattı. Ayrıca eğitim anlayışımı sorgulamama, dersime bakış açımı değiştirmeme olanak sağladı. Bu şiirden sonra öğrencilerimin çevre koşullarını, yaşam alanlarını, sosyal ilişkilerini daha çok gözlemlemeye başladım. Öğrencilerimin, Ilgaz'ın andığı Remzi'den çok da farklı olmadığını gördüm.

Tez konusu, geleneksel, katı eğitim anlayışını sorguladığım ve öğrencilerimin dünyalarını anlamaya çalıştığım bu günlerde belirginleşti. Salt dile ilişkin bilgi aktaran, ders kitabının gösterdiği çizginin dışına çıkmayan,

öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine katkı sunmayan eğitim anlayışı; öğrencilere çok fazla bir şey kazandırmıyordu. Öğrencilerden mutlak bir başarı beklemeden, onların farklı bakış açıları kazanmalarına yardımcı olmak, onların hayal dünyalarını varsıllaştırmak amacıyla Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarıyla ilgili eleştirel okuma etkinlikleri önermek; bir anlamda Türkçe eğitiminin var olan koşullarıyla hesaplaşmak anlamına geliyordu. Türkçe eğitiminde verili olanla yetinmemenin, denenmemişe dikkat çekmenin bir başka vurgusuydu. Ilgaz'ın şiirinde belirginleşen “notu önceden verilmiş” olan öğrencilerimle, katı eğitim sistemine yönelik karşı çıkıştı bir bakıma. Tez konusu bu düşünceler ve amaçlar doğrultusunda belirginleşti.

Tezin amacı doğrultusunda önerilen eleştirel okuma etkinlikleri, Türkçe öğretmeni olarak görevli olduğum Erdemli Karayakup Ortaokulunda uygulandı. 6 hafta süren bu etkinlikler hem bana hem de öğrencilerime çok şey kattı. Birlikte keyifle kitap okumak; okuduklarımızı sorgulamak; kendimizi, hayallerimizi ifade etmek büyük bir mutluluktu. Bu bağlamda, çalışmanın alan yazınında çok önemli bir boşluğu doldurduğunu söylemek abartılı olabilir; fakat en azından, çalışmanın yaşam yazınımızda kalıcı izler bıraktığını söylemek olasıdır.

Yukarıda oluşum serüvenini ve öznel temellerini özetlediğim bu tez, bizi uzun bir düşünsel yolculuğa sürükledi. Çıktığımız bu düşünsel yolculukta özgürlüğü deneyimlememe olanak tanıyan ve benim düşüncelerimin tükendiği

her noktaya bir virgöl koyan danışman hocam Prof. Dr. Faik KANATLI'ya
teşekkür ederim.

ÖZET

RIFAT ILGAZ'IN ÇOCUK KİTAPLARINDA KARŞIT SÖYLEM BAĞLAMINDA ELEŞTİREL OKUMA ETKİNLİK ÖNERİLERİ

Yunus Emre ÇEKİCİ

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Faik KANATLI

“Rıfat Ilgaz’ın Çocuk Kitaplarında Karşit Söylem Bağlamında Eleştirel Okuma Etkinlik Önerileri” başlıklı bu tez, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında, Prof. Dr. Faik KANATLI danışmanlığında Yunus Emre ÇEKİCİ tarafından gerçekleştirilmiştir. Tez 215 sayfa sürmüştür ve Temmuz 2014’te tamamlanmıştır.

Bu araştırmada Rıfat Ilgaz’ın örneklem alınan çocuk kitaplarındaki karşit söylem öğeleri belirlenmiştir. Ayrıca bu kitaplar aracılığıyla 7. sınıf öğrencilerine yönelik eleştirel okuma etkinlikleri hazırlanmıştır. Hazırlanan eleştirel okuma etkinlikleri, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Mersin Erdemli Karayakup Ortaokulunda okuyan 7. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Eleştirel okuma etkinlikleri uygulandıktan sonra, odak grup görüşmesi tekniğiyle öğrencilerin etkinliklerin işlevselliği ve verimliliğine ilişkin görüşleri

belirlenmiştir. Öğrenci görüşlerinden yola çıkılarak eleştirel okuma etkinlikleri değerlendirilmiştir.

Eleştirel okuma, Türkçe eğitiminde son yıllarda üstünde önemle durulan bir okuma yöntemidir. Ancak gerçekleştirilen alan yazını taramasında somut, işe dönük eleştirel okuma etkinliklerine rastlanmamıştır. Türkçe eğitiminde eleştirel okumaya yönelik böyle bir gereksinim açığa çıkmaktadır. Çalışmada bu yönüyle kuramsal bağlamda bir boşluğa dikkat çekilmekte, somut eleştirel okuma etkinlikleri tartışmaya sunulmaktadır. Çalışma; kuramsal anlamda araştırmacılara yeni araştırma ufukları açması, uygulamada ise Türkçe öğretmenlerinin yararlanabileceği ve geliştirebileceği somut eleştirel okuma etkinlikleri sunması bakımından önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Rıfat Ilgaz, Karşıt Söylem, Eleştirel Söylem Çözümlemesi, Çocuk Edebiyatı, Okuma Eğitimi, Eleştirel Okuma

ABSTRACT

COUNTER-DISCOURSE EVENTS IN THE CONTEXT OF CRITICAL READING SUGGESTIONS IN RIFAT ILGAZ'S CHILDREN'S BOOKS

Yunus Emre ÇEKİCİ

Master Thesis, Department of Turkish Education

Instructor: Prof. Dr. Faik KANATLI

This study, titled as “*Counter-Discourse Events in the Context of Critical Reading Suggestions in Rifat Ilgaz’s Children’s Books*” was carried out by Yunus Emre ÇEKİCİ, with consultation of Prof. Dr. Faik KANATLI, in Department of Turkish Education. The thesis took 215 pages and was completed in July 2014.

In this study, samples, taken from Rifat Ilgaz’s counter-discourse elements, have been identified in children's books. In addition, through this book, critical reading activities are prepared for the 7th grade students. Prepared critical reading activities were administered to 7th grade students at Mersin Erdemli Karayakup Secondary School in 2013-2014 academic year. After the application, students’ opinions regarding the functionality and efficiency of the activities are determined with the focus group interview technique. Student opinions are evaluated on the basis of the critical reading activities.

Critical reading is a very caring method in Turkish education in recent years. However, concrete critical reading activities has not been found in literature. Turkish education is in such a need for critical reading. In this aspect of the study, attention is drawn to a gap in the theoretical context. In addition, discussions are presented in concrete critical reading activities. The study is creating new research opportunities in theoretical context for researchers. In practice, Turkish teachers are offered concrete critical reading activities which they can take advantage of and may develop. This study is important in this aspect.

Keywords: Rifat Ilgaz, Counter-Discourse, Critical Discourse Analysis, Children's Literature, Reading Education, Critical Reading.

EKLER LİSTESİ

1. Rıfat İlgaz'ın İncelenen Kitapları
2. Eleştirel Okuma Etkinlikleriyle İlgili Fotoğraflar

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	i
ÖN SÖZ.....	i
ÖZET.....	vii
ABSTRACT.....	viii
EKLER LİSTESİ.....	x
İÇİNDEKİLER.....	xi
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Giriş.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırma Soruları.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	7
1.5. Sayıtlar.....	8
1.6. Sınırlılıklar.....	8
1.7. Tanımlar.....	8
İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM.....	10
2.1. Araştırma Modeli.....	10
2.2. Evren ve Örneklem / Araştırma Grubu.....	11
2.3. Veri Toplama Aracı.....	12
2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	14
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE.....	15
3.1. DİL BİLİMSEL AÇILIMLAR.....	15

3.1.1. Dilbilim Araştırmaları Dizgeden Söyleme, Yapıdan Edime Doğru Yöneliyor	15
3.1.2. Metin ve Söylem	18
3.1.3. Eleştirel Söylem Çözümlemesi	21
3.1.4. Söylem Söylenenden Çok Söylenmeyende Gizlidir	23
3.1.5. İnsan(ı) Söylem Üretir	24
3.1.6. Söylemin Erki, Erkin Söylemi	25
3.1.7. Söylemin Erki, Gerçeklik ve İdeoloji Kurgusundan Beslenir	30
3.1.8. Edebiyat ve Söylem	32
3.1.9. Yazınsal Metinlerde Karşıt Söylem veya Yazar Var Olanla Yetinmez....	34
3.2. YAZINBİLİMSEL AÇILIMLAR.....	40
3.2.1. Çocuk Edebiyatı Çocuk Gerçekliğinin Estetikleştirimidir	40
3.2.2. Çocuk Edebiyatı, Okurlarına Farklı Dünyaları Deneyimleme Olanağı Sunar	42
3.2.3. Çocuk, Edebiyatla Duygularının Ayrımına Varır.....	43
3.2.4. Çocuk Edebiyatı ve İdeoloji	44
3.2.5. Yazınsal Gerçeklik ve Toplumcu Gerçekçilik	48
3.2.6. Yazınsal Özerklik ve Toplumcu Gerçekçilik.....	51
3.2.7. Karşıt Söylem ve Toplumcu Gerçekçilik	53
3.2.8. Gerçekçi ve Sorun Odaklı Çocuk Edebiyatı	55
3.2.9. Karşıt Yazınsal Birikim Bağlamında Çocuk Yazarı Rıfat Ilgaz.....	57
3.3. EĞİTBİLİMSEL AÇILIMLAR.....	63
3.3.1. Çocuk Edebiyatı, Türkçe Eğitiminin Amaçlarını Boyutlandırır.....	63
3.3.2. Çocuk Edebiyatı, Türkçe Eğitime “Güzellik” Katar	64
3.3.3. Türkçe Eğitimde Rıfat Ilgaz’dan Yararlanma Olanakları.....	66
3.3.4. Okuma ve Eleştirel Okuma	69

3.3.4.1. Okumanın Kullanma Kılavuzu Yoktur	69
3.3.4.2. Eleştirel Okuma, Okurun Yeni Bir Metin Yaratımıdır	71
3.3.4.3. Eleştirel Okuma Sonuç Değil, Süreçtir	72
3.3.4.4. Eleştirel Okuma, Eleştirel Kültür Bilincinin Süreci ve Sonucudur	73
3.3.4.5. Eleştirel Okuma, Okurun İç Hesaplaşmasıdır	75
3.3.4.6. Eleştirel Okuma Çalışmalarında Yeterince Gözetilmeyen Bir Kavram: Gerekçeleştirme	76
3.3.5. Eleştirel Okumada Kimi Etkinlik İlkeleri	77
3.3.6. Eleştirel Okuma Etkinliklerinde Kullanılabilecek Kimi Yöntem ve Teknikler	81
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	87
4.1. RIFAT ILGAZ'IN ÇOCUK KİTAPLARINDA KARŞIT SÖYLEM ÖGELERİ.....	87
4.1.1. Sınıf Çatışmasının Doğurduğu Haksızlıklara Karşit Söylem.....	88
4.1.2. Sorgulayan Söylem	92
4.1.3. Otoriter Tutuma Karşit Söylem.....	97
4.1.4. Uslu Çocuğa Karşit Söylem	101
4.1.5. Çıkar İlişkilerine Karşit Söylem.....	105
4.1.6. Bencillige Karşit Söylem	110
4.1.7. Edilgen Çocuğa Karşit Söylem	111
4.1.8. Siyasi Yanlıslara Karşit Söylem.....	113
4.2. RIFAT ILGAZ'IN ÇOCUK KİTAPLARINA YÖNELİK ELEŞTİREL OKUMA ETKİNLİK ÖNERİLERİ	114
4.2.1. “Bacaksız Kamyon Sürücüsü” Adlı Kitaba Yönelik Eleştirel Okuma Etkinlik Planı	115

4.2.2. “Bacaksız Okulda” Adlı Kitaba Yönelik Eleştirel Okuma Etkinlik Planı.....	121
4.2.3. “Bacaksız Paralı Atlet” Adlı Kitaba Yönelik Eleştirel Okuma Etkinlik Planı.....	131
4.2.4. “Bacaksız Sigara Kaçakçısı” Adlı Kitaba Yönelik Eleştirel Okuma Etkinlik Planı.....	139
4.2.5. “Bacaksız Tatil Köyünde” Adlı Kitaba Yönelik Eleştirel Okuma Etkinlik Planı.....	143
4.2.6. “Kumdan Betona” Adlı Kitaba Yönelik Eleştirel Okuma Etkinlik Planı.....	148
4.2.7. “Küçükçekmece Okyanusu” Adlı Kitaba Yönelik Eleştirel Okuma Etkinlik Planı.....	159
4.2.8. “Cankurtaran Yılmaz” Adlı Kitaba Yönelik Eleştirel Okuma Etkinlik Planı.....	164
4.3. ELEŞTİREL OKUMA ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ.....	168
4.3.1. Birinci Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	169
4.3.2. İkinci Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	170
4.3.3. Üçüncü Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	172
4.3.4. Dördüncü Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	174
4.3.5. Beşinci Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	176
4.3.6. Altıncı Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	177
4.3.7. Yedinci Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	179
4.3.8. Sekizinci Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	181
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	184
KAYNAKÇA.....	192

EKLER	204
ÖZ GEÇMİŞ.....	211

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Araştırmanın temelinde yer alan sorunsal, araştırmanın amacı, araştırma soruları, araştırmanın önemi, sayıtlılar, sınırlılıklar ve tanımlar ile ilgili açıklamalar bu başlık altında yer almaktadır.

1.1. Giriş

Eğitim, insanın kendini arama çabası veya insanın insanlaşma yolculuğu olarak tanımlanabilir. İnsanın insanlaşma gizilgücü, eğitimle açığa çıkar. İnsan eğitim aracılığıyla var olanla yetinmediğini, bir anlamda da var olan eksiklik ve olumsuzluklara karşı çıktığını dile getirir. Bilgi ve deneyim birikimi, yaşamında var olan eksiklik ve olumsuzlukları gidermesi için insanı arayışa sürükler. Bu yönüyle eğitim insanın özünü aradığı bitimsiz bir yolculuktur. Eğitimin eleştirel birikimi, bu bitimsiz yolculuktan beslenir.

İnsanın kendini tanımasına olanak yaratmak, eğitimin eleştirel ereğidir. Onun eğitim sürecinde kendini araması, kimi zaman kendiyle hesaplaşması, yaşamı sorgulaması, dünyaya katkı sunması beklenir. Eğitim sürecinde insan, kendi kabuğunu kırmanın yollarını arar. Bu bağlamda eğitim, birey olma ve yaşamı anlamlı kılma girişimi olarak nitelenebilir. İnsanın kendini aradığı eleştirel eğitim, bir yaşantı ve özgürlük alanıdır. Ancak günümüzde eğitim süreci özgürlüğü yaşantılamaktan çok, öğrencinin kendine yabancılaşmasına yol açan,

kimi önkabullerin dayatıldığı, *istendik davranışların* benimsetilmeye çalışıldığı, bilgi yığınlarının öğrencilere şırınga edildiği bir zorlamalar bütününe bürünebilmektedir. Bu eğitim anlayışıyla insanın kendi varlığının peşine düşmesi, bireyleşmesi olanaklı görülmemektedir. Salt bilgi aktaran, yaşamı anlamlandırmaktan uzak bir eğitim anlayışı, çoğu derste olduğu gibi Türkçe derslerinde de göze çarpmakta ve eleştirilmektedir.

Öğrencilere dil becerisi kazandırmaktan çok, dil bilgisi aktarma alışkanlığı Türkçe eğitimine yönelik eleştirilerin başında gelir. Öğrencilerin, Türkçe eğitimiyle kendini ve yaşamı anlaması, anlamlandırması ve anlatması beklenirken; onların sadece Türkçeye ilişkin bilgilerini arttırdığına ilişkin genel bir kanı vardır. Türkçe, bir beceri dersi olmasına karşın, yaşamdan kopuk soyut dil bilgisi dersi olarak algılanmaktadır. Türkçe eğitimiyle öğrencilerin dil bilinçleri değil, dilsel bilgileri gelişmekte; öğrenciler dil öğrenmekten çok, dile ilişkin olanı öğrenmektedirler. Bu durum, öğrencilerin Türkçeyi etkili kullanmalarına olanak sağlamadığı gibi, birey olmalarına da bir katkı sunmamaktadır. Bu geleneksel eğitim tutumu, Türkçe derslerinin temel sorunlarından biridir. Gözlenen bir diğer sorun ise Türkçe ders ve çalışma kitabının gösterdiği çizgiden dışarı çıkmayan ders anlayışıdır.

Türkçe derslerinde kullanılabilen birçok farklı öğretim materyali bulunmasına karşın, hâlâ ders ve çalışma kitabına bağlı eğitim alışkanlığının

devam ettiği gözlenmektedir. Türkçe dersleri, farklı öğretim materyalleri ve farklı uyarılarla varsıllaştırılmamaktadır. Bu durum, hem öğrencilerin derse karşı ilgisini köreltmekte hem de eğitim sürecinde öğretmenin işlevini azaltmaktadır. Bu bağlamda çocuk kitapları, Türkçe derslerinde kullanılabilir olacak özgün materyallerin başında gelir. Gerek öğrencilerde estetik bir bilinç uyandırması gerekse onların dil bilincini geliştirmeye elverişli olması nedeniyle çocuk kitapları, Türkçe dersleri için vazgeçilmez bir öğedir. Ne var ki çocuk kitapları, dersin amacına uygun ve kullanışlı hâle getirilmezse, onların yararlı olmasını beklemek iyimserliktir. Çocuk kitaplarını işlevselleştirmek için, Türkçe derslerinde yararlanılacak etkinlikler geliştirilmelidir. Yoksa, sadece çocuklara kitap vermek ve bunları okumalarını beklemek, bilindiği gibi olumlu sonuçlar doğurmamaktadır. Bu bağlamda çocuk kitaplarına yönelik eleştirel okuma etkinlikleri, böyle bir eksikliğin giderilmesine seçenek oluşturabilir.

Eleştirel okuma ile öğrenciler, salt verileni almaktan, öğretmenin istediklerini ezberlemekten öteye geçip kendi düşüncelerini oluşturabilirler. Eleştirel okuma, öğrencinin kendini aramasına ve var etmesine, kendiyile ve yaşamla hesaplaşabilmesine zemin hazırlayabilir. Eleştirel okuyan öğrenciler, önyargılara ve kör inançlara karşı çıkabilir, otoriteler karşısında eleştirel düşünerek karar verebilir. Bu bağlamda eleştirel okuma, yukarıda sözü edilen eğitimin temel amacına -insanın insanlaşmasına- katkı sunabilir. Türkçe dersleri

için, çocuk kitaplarının eleştirel bir gözle okunmasını sağlamak Türkçe derslerinde var olan kimi sorunların çözümü için bir adım niteliği taşır. Bu bağlamda çocuk edebiyatında hatırı sayılır bir yeri olan Rıfat Ilgaz'ın kitapları, böyle bir amaca hizmet edebilir.

Özetlemek gerekirse, bu çalışmada yukarıda dile getirilen temel sorunların ışığında birbirini bütünleyen üç temel amaca dikkat çekilmektedir.

1. Türkçe eğitimi öğrencilerin kendini tanımlarına, yaşamı anlamlandırılmalarına ve uzun erimde birey olmalarına olanak tanınmalıdır.
2. Türkçe eğitiminde ders ve çalışma kitabının dışında da öğretim materyalleri kullanılmalıdır. Çocuk kitapları, Türkçe derslerinde kullanılacak materyaller arasında yer alır.
3. Çocuk kitaplarına yönelik eleştirel okuma etkinlikleri, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmesinin yanı sıra onların kendini aramasına ve var etmesine, kendiyle ve yaşamla hesaplaşabilmesine zemin hazırlar.

Dile getirilen bu üç temel amaç, aşağıda sınırlandırılmış olarak verilen çalışmanın amacının düşünsel zemininde yer almaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarının eleştirel düşünmeyi özendirdiği alan yazınında sıkça dile getirilen bir gerçektir (bkz: Bele, 2007; Kıbrıs, 2007; Canlı, 2007; Oğuz ve Tahiroğlu, 2007 ve Tombul, 2011). Ilgaz'ın çocuk kitaplarının eleştireliliği, onun kurguladığı ve yazınsallaştırdığı karşıt söylem ögelerinden kaynaklanır. Ilgaz'ın çocuk kitaplarını oluştururken beslendiği karşıt yazınsal söylem, kitapların eleştireliliğinin temelinde yer alır. Bu nedenle çalışmada öncelikle Ilgaz'ın çocuk kitaplarındaki karşıt söylem ögelerini belirlemek, ardından bu kitaplara yönelik Türkçe derslerinde önerilmek üzere eleştirel okuma etkinlikleri hazırlamak amaçlanmıştır. Ilgaz'ın incelenen çocuk kitapları, ağırlıklı olarak 7. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun olduğu için, 7. sınıf öğrencilerine yönelik eleştirel okuma etkinlikleri önerilmesi kararlaştırılmıştır. Ancak tek başına etkinlik önermek de çalışmanın geçerliliği bağlamında yeterli olmayabilir. Hazırlanan etkinlikler araştırma grubuna uygulandıktan sonra, bu etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerini dikkate almak ve bu bağlamda etkinliklerin işlevselliği ve verimliliğini değerlendirmek çalışmanın diğer bir amacıdır. Bu amaçları gerçekleştirebilmek için, çalışmada alanlar arası bir şemsiye altında dilbilim, yazınbilim ve eğitimbilimsel alan yazınından yararlanmak kaçınılmazdır.

Özetle, bu araştırmanın birbirini bütünleyen üç temel amacı bulunmaktadır. Bu amaçlar şöyle sıralanabilir:

1. Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarındaki karşıt söylem ögelerini belirlemek,
2. Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarında karşıt söylem bağlamında, 7. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun eleştirel okuma etkinlikleri önermek,
3. Önerilen etkinlikler uygulandıktan sonra, öğrenci görüşlerini saptamak ve bu bağlamda etkinliklerin işlevselliğini ve verimliliğini değerlendirmek.

1.3. Araştırma Soruları

Araştırmanın amacına uygun olarak yanıtı aranan üç temel soru bulunmaktadır:

1. Rıfat Ilgaz, çocuk kitaplarında karşıt söylem ögelerini nasıl yazınsallaştırmıştır?
2. Karşıt söylem bağlamında Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarına yönelik, 7. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun, nasıl eleştirel okuma etkinlikleri önerilebilir?
3. yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

Bu temel sorulara yanıt bulmak için, özellikle kuramsal çerçevede kimi alt sorulara yanıt aranmıştır. Bu sorular şöyle sıralanabilir:

- i. Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarında karşıt söylemin dilbilimsel temelleri nelerdir?

- ii. Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarında karşıt söylemin yazınbilimsel temelleri nelerdir?
- iii. Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarından Türkçe eğitiminde yararlanma olanakları nelerdir?
- iv. Eleştirel okuma etkinlikleri için nasıl etkinlik ilkeleri geliştirebilir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Alan yazınında, Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarının eleştirel düşünmeyi özendirmediği görüşünde bir uzlaşma söz konusudur. Ancak bu kitapların Türkçe derslerinde nasıl işlevselleştirileceğine yönelik çalışmalara rastlanmamıştır. Bu bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Yine alan yazınında eleştirel okumanın Türkçe eğitimi için ne denli önemli olduğu sıkça dile getirilir. Türkçe eğitimi için son derece önemli olmasına karşın, alan yazınında somut eleştirel okuma etkinliklerine rastlanmamıştır. Türkçe eğitiminde eleştirel okumaya yönelik böyle bir gereksinim açığa çıkmaktadır. Çalışmada bu yönüyle, kuramsal bağlamda bir boşluğa dikkat çekilmekte ve işedönük, somut öneriler tartışmaya sunulmaktadır. Önerilen eleştirel okuma etkinliklerinin tartışılması, değerlendirilmesi farklı bağlamlarda oluşturulacak, özgün eleştirel okuma etkinliklerine de ışık tutacaktır.

Çalışma; kuramsal bağlamda araştırmacılara yeni araştırma olanakları yaratması, uygulamada ise Türkçe öğretmenlerinin yararlanabileceği ve

geliştirebileceği somut eleştirel okuma etkinlikleri sunması bakımından önem taşımaktadır.

1.5. Sayıtlılar

Bu araştırmada Rıfat Ilgaz'ın incelenen kitaplarının ve hazırlanan eleştirel okuma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerine uygun olduğu öngörülmektedir. Ayrıca araştırma grubundaki 7. sınıf öğrencilerinin, tüm 7. sınıf öğrencilerine genellenebilir özellikler taşıdığı varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu çalışma, Ilgaz'ın incelenen 8 kitabıyla ve hazırlanan 8 eleştirel okuma etkinliğiyle sınırlandırılmıştır. Araştırma grubu ise 7. sınıfta okuyan 21 öğrenciden oluşmaktadır.

1.7. Tanımlar

Çalışmanın temelinde yer alan kimi kavramlar, çalışma boyunca aşağıdaki tanımlara koşut olarak kullanılmıştır.

Metin: Metin dilsel bir örgüdür. Metin, dilsel birliklerin örülmesiyle oluşur.

Söylem: Metni anlama girişimi ve isteminin sonucudur. Söylem, yorumla varlık kazanan sürekli bir oluşumdur.

Eleştirel Söylem Çözümlemesi: Söylemin erk-ideoloji-gerçeklik ilişkileri bağlamında nasıl kurgulandığını, toplumsal adaletsizliğin söylem aracılığıyla nasıl meşrulaştırıldığını inceleyen dilbilimsel bir yöntemdir.

Çocuk Edebiyatı: Çocuk gerçekliğinin dilsel olanaklarla estetikleştirilmesi; çocukların ilgilerinin, meraklarının, beklentilerinin gelişim özelliklerine uygun olarak dilsel araçlarla kurgusallaştırılmasıdır.

Eleştirel Okuma: Metinle okurun etkileşimi sonucunda, okurun yeni bir metin yaratımıdır.

İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM

Araştırmanın modeli, evren ve örneklem / araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili açıklamalar bu başlık altında yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada, Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarındaki karşıt söylem öğelerini belirlemek için dilbilimsel eleştirel söylem çözümlemesi yöntemi kullanılmıştır. Söylem kavramına ve eleştirel söylem çözümlemesine yönelik bilgilere, “Dilbilimsel Açılımlar” başlıklı bölümde yer verilmiştir.

Eleştirel okuma etkinliklerine yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek için kullanılan yöntem ise *odak grup görüşmesidir*. Çalışmada odak grup görüşmesi yöntemini kullanmanın amacı, öğrencilerin görüşlerini derinlemesine inceleyebilmek, birbirleriyle etkileşime girerek sorulara yanıt vermelerini sağlamaktır. Odak grup görüşmesi yöntemi, anket sorularında sıklıkla kullanılan *katılıyorum, katılmıyorum, kısmen katılıyorum, kısmen katılmıyorum* gibi yüzeysel yanıtların ötesinde, daha derin yanıtlara olanak tanınması ve küçük gruplarda yoğun bir tartışma ortamına olanak tanınması nedeniyle araştırmanın amacını hizmet eden bir yöntemdir. “Odak grup görüşmesinde, karşılıklı etkileşim ve çağrışımlar sonucu, katılımcılar birbirlerinin zihnindeki duygu ve

düşünceleri tetiklerler; böylelikle de zengin bir bilgi akışı sağlanır. Bu yöntemde grup baskısı, sosyal onaylanma ve sosyal beğenirlik gibi engellerin aşılması ve katılımcıların gerçek algı, duygu ve düşüncelerine ulaşılması amaçlanmaktadır” (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz; 2011: 98). Bu yönüyle çalışma, betimsel niteliktedir (bkz. Yıldırım ve Şimşek, 2008; Büyüköztürk vd., 2011).

2.2. Evren ve Örneklem / Araştırma Grubu

Karşıt söylem öğelerinin belirlendiği aşamada Rıfat Ilgaz’ın çocuk kitaplarının tamamı, çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Ilgaz’ın kitapları arasında; 7. sınıf seviyesine uygun olduğu için *Kumdan Betona, Cankurtaran Yılmaz, Küçükçekmece Okyanusu, Bacaksız Kamyon Sürücüsü, Bacaksız Okulda, Bacaksız Tatil Köyünde, Bacaksız Sigara Kaçakçısı, Bacaksız Paralı Atlet* adlı 8 öyküleyici kitap, karşıt söylem öğelerini belirlemek ve eleştirel okuma etkinlikleri önermek için incelenmiştir. İncelenen kitapların dışında, Ilgaz’ın diğer çocuk kitapları şunlardır: *Durmak Yok, Öksüz Cıvcıv, Halime Kaptan, Hoca Nasrettin ve Çömezleri*.

Eleştirel okuma etkinliklerinin uygulandığı araştırma grubu ise Mersin / Erdemli Karayakup Ortaokulunda 2013-2014 eğitim öğretim döneminde 7. sınıfa giden öğrencilerden oluşmaktadır. 21 öğrenci eleştirel okuma etkinliklerine katılmıştır. Ilgaz’ın kitaplarının 7. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun olduğu

varsayıldığı için araştırma grubu 7. sınıftan seçilmiş ve etkinlikler, 7. sınıf öğrencilerinin seviyesine göre hazırlanmıştır.

Araştırma grubu, Piaget'nin bilişsel gelişim basamaklarından *Soyut İşlemler Döneminde* yer almaktadır. Soyut işlemler dönemi, en üst bilişsel gelişim dönemi olarak nitelendirilmektedir. Bu dönemde göreceli düşünme gelişmiştir, bir sorun değişik biçimlerde ele alınabilir. Genelleme, tündengelem ve tümevarım gibi bilişsel etkinlikler yapılabilir. Hipotezler kurularak doğrular denetlenir. Soyut düşünce yetisi geliştiği için, soyut kavramlar kullanılarak üzerlerinde fikir yürütülebilir (Erden ve Akman, 2005). Görüleceği üzere, araştırma grubunun yer aldığı soyut işlemler dönemi, eleştirel düşünme becerisinin gelişebileceği bir dönemdir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Eleştirel okuma etkinlikleri, ilgili alan yazını taranarak ve uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Çalışmanın kuramsal bölümünde alan yazını taranarak belirlenen “Eleştirel Okuma Etkinlik İlkeleri” ve “Eleştirel Okuma Etkinliklerinde Kullanılabilecek Kimi Yöntem ve Teknikler” hazırlanan etkinliklerin zemininde yer almaktadır. Eleştirel okuma etkinlikleri; *Temel Bilgiler, Giriş, Geliştirme, Sonuç ve Değerlendirme* bölümlerini kapsayan ders planı biçiminde hazırlanmıştır.

Hazırlanan ve uygulanan eleştirel okuma etkinliklerinin işlevselliği ve verimliliğine yönelik öğrencilerin görüşlerini belirlemek amacıyla açık uçlu anket soruları hazırlanmıştır. Odak grup görüşmesine daha uygun olduğu ve öğrencilerin düşüncelerini sınırlandırmadığı için, ankette açık uçlu sorulara yer verilmiştir. Odak grup görüşmesine uygun olarak öğrenciler önce soruları bir arada tartışmış, ardından düşüncelerini yazılı olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilere, aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Eleştirel okuma etkinlikleri anlaşılır ve seviyenize uygun muydu?
2. Eleştirel okuma etkinlikleri ilgi çekici mi, yoksa can sıkıcı mıydı?
3. Eleştirel okuma etkinlikleri, Ilgaz'ın kitaplarını daha iyi anlamanıza ve değerlendirmenize katkı sağladı mı? Düşüncenizi gerekçelendiriniz.
4. Eleştirel okuma etkinlikleri, Ilgaz'ın kitaplarına farklı bakış açılarıyla yaklaşmanızı sağladı mı? Düşüncenizi gerekçelendiriniz.
5. Eleştirel okuma etkinlikleri, okuduğunuz kitapları yaşamınızla ilişkilendirmenizi sağladı mı? Örneklerle açıklayınız.
6. Eleştirel okuma etkinlikleri, kendi düşüncelerinizi oluşturmanızı ve gerekçelendirmenizi sağladı mı?
7. Türkçe çalışma kitabında da böyle etkinlikler olmasını ister misiniz?
8. Bu etkinliklerin daha verimli geçmesi için neler önerirsiniz?

2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada önerilen 8 eleştirel okuma etkinliğinin ilk 6'sı 2013-2014 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde, ilk 6 haftada uygulanmış, her etkinliğe 1 hafta süre ayrılmıştır. Buna göre *Bacaksız Kamyon Sürücüsü*, *Bacaksız Okulda*, *Bacaksız Paralı Atlet*, *Bacaksız Sigara Kaçakçısı*, *Bacaksız Tatil Köyünde* ve *Kumdan Betona* adlı kitaplara yönelik eleştirel okuma etkinlikleri, araştırma grubuna uygulanmış; *Küçükçekmece Okyanusu* ve *Cankurtaran Yılmaz* adlı etkinlikler uygulanmamıştır.

Etkinlikler okulda, Türkçe ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Önerilen 6 etkinlik araştırma grubuna uygulandıktan sonra etkinliklerin işlevselliği ve verimliliğine yönelik, öğrencilere açık uçlu anket soruları sorulmuş ve onlardan yazılı yanıtlar alınmıştır. Odak grup görüşmesi, 2 ders saati sürmüştür.

Anket sorularına verilen yanıtlar doğrultusunda veriler sınıflandırılmış ve gerekli görülen kimi yerlerde, öğrencilerin görüşlerinden bire bir alıntı yapılmıştır. Bu yolla, eleştirel okuma etkinliklerinin işlevselliği ve verimliliği tartışılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE

3.1. DİLBİLİMSEL AÇILIMLAR

Bu başlık altında, Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarındaki karşıt söylem öğelerini belirleyebilmek ve değerlendirebilmek amacıyla, dilbilimsel söyleme yönelik alan yazını incelenmiş ve kimi tartışmalar aktarılmıştır.

3.1.1. Dilbilim Araştırmaları Dizgeden Söyleme, Yapıdan Edime Doğru Yöneliyor

Dilbilimin hatta genel anlamda sosyal bilimlerin birçok alanında öne çıkan söylem kavramını belirginleştirmek konuya bir giriş niteliği taşıyabilir.

Batı'da son 20-30 yılın en gözde kavramlarından söylem; özellikle dilbilimcilerin, insanbilimcilerin, yazın kuramcılarının, toplumbilimcilerin önemseydiği bir kavramdır (Kocaman, 2009: 1). Yirminci yüzyılın sonu itibariyle sosyal bilimlerin önemli dayanak noktalarından biri durumuna gelen söylem; daha çok rasyonalizm, determinizm, pozitivism ve emprizmin tekdüze çözümlenmelerinin yanında kendi çağını başlatmıştır (Aydemir ve Aydemir, 2012: 2). Günümüzde de karmaşık toplumsal olaylarının doğa olaylarında olduğu gibi yalın neden-sonuç yasalarıyla açıklanabileceğini varsayan tekdüze çalışmalar bir ölçüde egemenliğini sürdürmesine karşın, söylem araştırmaları dilbilimsel

çalışmalara yeni bir soluk getirmiştir. Dilbilim araştırmaları; dizgeden söyleme, yapıdan edime doğru bir ivme kazanmıştır. Bu yönelimde söylem araştırmalarının alanlar arası niteliği, tartışmaları boyutlandırmış ve verimlileştirmiştir.

Eleştirel dilbilimciler, geleneksel dilbilimin biçimsel düzlemde yürüttüğü çalışmaların toplumsal gerçeklerden, ideolojik ve politik konulardan soyutlanmış olduğunu, bu nedenle toplumsal sorunlara çözüm üretmediğini ileri sürmüşlerdir (Büyükkantarcioglu, 2006: 121-122). Zaten geleneksel dilbilimin çıkmazı, çoğu kez anlama ve dil kullanımına gereken önemi vermemesi veya anlamın ve kullanımın sadece yapısına yönelmesidir. Dilin salt yapısal çözümlemesi, dilin iç içe girdiği olguları yeterince gözetmediği için toplumsal bağlamı sezemez. Söylem araştırmalarında öne çıkan eleştiri, geleneksel eğilimin yapının ardındakileri gözetmemesi, dilin öte yüzüne yönelmeye olanak sağlamamasıdır.

Kanatlı (2003: 188), dilbilimin oluşum ve gelişimine belirleyici katkı sağlayan kimi dil araştırmacılarının görüşlerini, söylem araştırmalarının zemini olarak kabul eder:

Humboldt dilin bir ürün (ergon) olmayıp; enerji, etkinlik, güç, erk ve etki anlamına gelen energeia olduğunu belirterek dilin devingenliğine işaret eder. İsviçreli dilbilimci F. De Saussure dili göstergeler dizgesi olarak niteler; language (dil) ile parole (söz)

arasında bir ayırım yapar. Ayrıca ondan önceki dil araştırmacılarının tersine eşzamanlı araştırma yöntemini benimseyerek konuşma diline, yani canlı dile önem verir. N. Chomsky “Üretici Dönüşümsel Dilbilgisini” (Generative Transformationsrammatik) geliştirir. Dilin sonlu kurullarla sonsuz anlatım olanağı sunduğunu vurgulayarak dil kullanıcısına ve dilsel yaratıcılığa gönderme yapar. Chomsky de dilsel yeti (Sprachkompetenz) ve dilsel başarıml (Sprachperformanz) kavram çiftiyle çalışır.

Kanatlı'nın özetlemesi uyarınca söylemin, Humboldt'un energieia kavramına dayandığı söylenebilir. Söylem olmuş bitmiş bir yapı değildir; dilin etkinlik aşamasında, oluşumsal sürecinde, diyesi energieia'da soluk alıp verir. “Her söylem, dilin yeni bir energieia'sını üretir” (Karabağ, 2010: 34). Saussure çerçevesinden bakarsak söylem söze (parole) dayanır. Söylem açasından söz, bireyin ve toplumsalın etkileşiminden beslenir. “Bir tümceyi tümce yapan bir dil dizgesine uygunluğu, onu bir söylem yapansa etkin kullanımı ve gerçek özyapısıdır” (Achar, 1994: 14). Dilin etkin kullanımı ve özyapısını Saussure, söz kavramıyla açıklar. Chomsky'nin penceresinden bakarsak söylem, dilin sonlu kurullarından (dil yetisi) çok; sonsuz anlatım olanağında (dilsel başarıml) saklıdır. Söylem araştırmaları; sonsuz anlatım olanaklarına dayanan anlamı yeniden

üretmeye çalışır. Birçok anlatım olanağı içinden, yeğlenen anlatımın arkasında yatan gerçekleri ve gerekçeleri merak eder.

Söylemi metinle karşılaştırmak, ana hatlarıyla betimlenmeye çalışılan söylem kavramını daha da berraklaştırabilir.

3.1.2. Metin ve Söylem

Söylem çözümlemesi doğal olarak bir metin çözümlemesidir. Söylemler tek tek metinlere sığmasa da metinler üzerinden çözümlenmek zorundadır. Bu bakımdan hem metin hem de söylem kavramını incelemek, bunların benzer ve farklı noktalarını irdelemek bu çalışmanın ortaya koyduğu bir zorunluluktur. Metnin tanımı konusunda genel bir uzlaşma olmadığı için bazı alıntılar yaparak öncelikle metin kavramını belirginleştirmek gerekir.

Metin, başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapıdır (Günay, 2007: 44).

Metin, kendi içinde bütünlüklü ve bütün olarak algılanabilen, bir iletişimsel işlev bildiren, sınırlı bir dilsel göstergeler dizisidir (Brinker, 1992: 17, akt. Kanatlı, 1998).

Metin, birbirini izleyen cümleler, sözler ve görsellerden oluşan anlamlı yapılardır. Bu yapıya her türlü bilgi, duygu ve düşünceler mantıksal bir düzene göre yerleştirilmektedir (Güneş, 2007: 215).

Metin, tümcelerın bağıntılı bir sonucudur (Kanatlı, 1998: 40).

Yukarıdaki alıntılar doğrultusunda metin kavramı şöyle tanımlanabilir:

Metin dilsel bir örgüdür. Metin, dilsel birliklerin örölmesiyle oluşur. Çalışmada metin kavramı, bu tanıma uygun olarak kullanılmıştır.

Metnin söylemden farklı olduğu, söylemin metne göre daha geniş ve karmaşık bir yapı içerdđi yönünde genel bir görüş birliği vardır. Kocaman (2009: 9-10) bu ayrıma dikkat çeker. Ona göre söylem bir sonuç değil, süreçtir. Durağan olan, sonuç diye nitelenen metindir. Söylem sürekli bir oluşumdur, bir devingenliktir; dil düzeneği ile bağlamın (iletişime katılanlar da içinde) etkileşimi sonucu ortaya çıkar. Aynı zamanda söylemin, anlamın irdelenmesindeki edimsel süreç olduğunu düşünen Kocaman, metnin bu edimsel sürecin bir ürünü olduğunu söyler. Bu çerçevede söylem, salt öteki birimler gibi bir dizi dil birimi olarak nitelenemez. Söylemi oluşturan dil ile dil dışı bağlamın etkileşimidir.

Kanatlı da (2003: 191-192) Kocaman gibi, söylem ile metin ayrıştırımının altını çizer:

- Metin söyleme oranla, kendi içinde bütünlük, göreceli tamamlanmışlık, kapalılık gösterir. Söylem sadece söylenenle yetinmez, herhangi bir konuya ilişkin söylenebileni de kapsar.
- Metin bireysel bir üründür (Elbette bireyin gelişiminde ve metinsel tercihlerinde toplumsal koşullar belirleyici rol oynar.). Buna karşın

söylem, her ne kadar bireylerin toplamının farklı katkılarıyla oluşuyorsa da, bireyler üstüdür; çünkü hiçbir birey söylemi belirleyemez.

- Metinler söylemlerin yapı taşları olarak görülmelidir; çünkü metinler aynı zamanda birkaç konuyu kapsamakla, birçok söylem parçacığını içerebilir.

Kocaman ve Kanatlı'nın yukarıdaki belirlemelerini gözeterek metni dilin daha hareketsiz bir ürünü, söylemi ise karmaşık etkileşimler içindeki devingen süreç olarak nitelendirebiliriz. Metin daha çok dil içi düzeneklerle yorumlanırken, söylem alanlar arası irdelemeleri gereksinir. Metni anlamlandırma, yorumlama süreci metnin görece durağan yapısına devingenlik katar. Söylemse tam tersine hırpalanmaya açıktır. Metni kazıdıkça, soydukça söylemin yolu belirginleşir. Metni yorumlamak, söyleme bir tür kapı aralamaktır. Bir anlamda söylem, metni anlama girişimi ve isteminin sonucudur. Söylemi metinden ayıran bir başka yön ise şöyle açıklanabilir: Bir bireyin tek başına metin oluşturma olanağı varken söylem oluşturmak kitlesel ve bir o kadar da karmaşık bir eylemdir.

Klasik metin çözümlemesi ile söylem çözümlemesinin arasındaki ayrımın çok belirgin olmadığını öne süren kimi dilbilimciler, eleştirel söylem çözümlemesini ön plana çıkarmışlardır.

3.1.3. Eleştirel Söylem Çözümlemesi

Söylem çözümlemesi ile eleştirel söylem çözümlemesini birbirinden ayıran belirgin bir çizgi olduğu söylenebilir. Kocaman (2009: 11), bu ayrımı şöyle ifade eder:

Eleştirel olmayan söylem çözümlemesi yaklaşımı, betimleyici ve açıklayıcı yaklaşımdır. Eleştirel yaklaşım ise söylem uygulamalarını, dil kullanımını betimlemekle yetinmez. Söylemin güç / erk ve ideoloji tarafından nasıl biçimlendiğini ve toplumsal kimlik, toplumsal ilişkiler, bilgi ve inanç dizgelerinin oluşumunda nasıl etkili olduğunu gösterir.

Eleştirel söylem çözümlemesi söylemin toplumsal dinamikler bağlamında şekillendiği varsayımından yola çıkarak her söylemin kaçınılmaz olarak belli ideolojileri yansıttığını savunur (Duman, 2007: 207). Eleştirel söylem çözümlemesinin amacı, aşırı toplumsal adaletsizliğin ve güçler arasındaki dengesizliğin meşrulaştırıldığı, yeniden üretildiği, doğallaştırıldığı kültürel ürünler olan metinleri eleştirel bir yaklaşımla inceleyerek meşrulaştırma düzeneklerini sergilemek ve açığa çıkarmaktır (Aksu, 2008: 46).

Oktar (2011: 19), eleştirel söylem çözümlemesinin özelliklerini sıralayarak şöyle açıklar:

- Erki elinde tutanların söylemi nasıl denetlediklerini sorgular.

- Güçlünün söyleminin, yani egemen söylemin güçsüzlerin zihinsel faaliyetlerini ve eylemlerini nasıl denetlediğini merak eder.
- Bu denetimin siyasal, kültürel, sınıfsal, etnik, ırksal ve cinsiyet eşitsizliği de dâhil olmak üzere toplumsal eşitsizliğin yaratılmasında nasıl bir rol oynadığının üzerinde durur.
- Eleştirel söylem çözümlemesi alanlar arası bir yaklaşımdır.
- İdeolojik bir çözümleme gerektirir.
- Eleştirel söylem çözümlemesi yapan bir araştırmacı sosyo-politik duruşunu açıkça belirtmelidir.

Yukarıdaki alıntılar, bilimsel bir yöntem olan eleştirel söylem çözümlemesinin, bilimin toplumsal işlevini önemseydiğini, hatta temeline aldığını gösterir. Eleştirel söylem çözümlemesi; erk, ideoloji ve gerçeklik ilişkileri çerçevesinde toplumsal sorunların çözümlenebilmesi için ön açıcı olmayı amaçlar. Eleştirel söylem çalışmalarının dile yansıyan toplumsal eşitsizliklerin açığa çıkarılmasını amaçladığı da çıkarılabilir.

Eleştirel söylem araştırmacısı, çalışmaya eleştirel yaklaşacağı için, baştan önyargılardan ve önkabullerden olabildiğince sıyrılmaya çalışır. Bu yönüyle doğa bilimleri gibi kesin çıkarımlara ulaşan araştırmalarla arasına mesafe koyar. Olası bütün anlamları ön plana çıkararak, her zaman farklı anlam

olasılıklarını hesaba katar. Yalın neden-sonuç ilkeleri, toplumsal sorunları belirlemede ve çözmekte yetersiz kalabilir.

Eleştirel söylem çözümlemesine konu olan toplumsal sorunlar, çoğu kez apaçık dile gelmez. Söylemle söyleneni örter. Zaten eleştirel söylem çözümlemesi söylenende söylenmeyi, gizlenenini açığa çıkarmaya çalışır.

3.1.4. Söylem Söylenenden Çok Söylenmeyende Gizlidir

“Söylem” köken olarak “bir yerden bir yere yapılan gezinti”, “gezintiye çıkma”, “dilediğince dolaşma” gibi anlamlar taşıyan Latince *discursum* sözcüğünden gelmektedir (Güçlü, Uzun vd., 2003: 1336). Söylem sözcüğünün bugün bile kökensel anlamından bütünüyle uzaklaştığı söylenemez. Söylem araştırması, gerek söylem oluşturucuların koşulları, durumları, varsayımları, erekleri; gerekse söylem muhataplarının içinde yaşadıkları bağlamlar, dünya görüşleri vb. düşünüldüğünde sürekli bir gezinti ve arayış içindedir.

Cevizci'nin (2005: 1540-1541) “dil ve bilgi pratiğini yöneten, kontrolü altında tutan; düşüncüyü, bilgiyi ve entelektüel etkinliği örgütleyen, düzenleyen art alan” diye tanımladığı söylem, kendine sığamayan aşkın bir dil olarak nitelenebilir. Söylemin aşkınlığı, görünürde içerdiğinden çok daha fazlasını anlatmasından kaynaklanır. Eleştirel söylem araştırması, söylenende

söylenmeyeni bulma çabasıdır. Bir başka deyişle söylenendeki gizli söylen(me)mişi bulmaktır. Kanatlı'nın dediği gibi (2003: 191), söylem, sadece söyleneni değil, söylenmeyeni, sezdirileni de kapsar. Söylem araştırmacısı bu örtüklüğü aydınlatmaya çalışır.

Söylemin kendini kolayca açığa çıkarmayan yapısı, insan ile söylem arasındaki diyalektik ilişkiyle bağlantılıdır.

3.1.5. İnsan(ı) Söylem Üretir

Büyükkantarcıoğlu (2006: 11), insan bir yandan toplumsal gerçekliği oluşturan ve devam ettiren, diğer yandan da bundan etkilenecek kendini biçimlendiren bir varlıktır, der. Benzer bir vurguyu Herbert Marcuse, “İnsan sadece kültür yaratan değil, yarattığı kültürün yaratıcısıdır da” diyerek belirler. Her iki görüş, insanal yaratımların aynı zamanda insanı biçimlendirdiğini, eş deyişle yeniden ürettiğini gösterir. Bir yandan egemenlik kurarken diğer yandan kendi egemenliğinin boyunduruğuna girer. Bu karşılıklı belirlenmişlik durumu, aslında diyalektiğin temel savunularındandır. İnsan-söylem diyalektiğine bakıldığında ise söylemin insan üzerindeki belirleyiciliğinin daha baskın olduğu öne sürülebilir. Marcuse gibi söylersek, insan yarattığı söylemin yaratıcı olmuştur.

İnsan dünyayı doğrudan ve tarafsız olarak anlamak yerine, büyük ölçüde içinde yaşadığı toplumun ona kazandırdığı dil ile tanır (Zeyrek, 2009: 27).

İnsana sözünü geçiren dil (söylem), elbette insanlarca oluşturulur. Ancak tek tek insanlar, söylem oluşturmaya yeterli ve yetenekli değildir. İnsan, toplumsal ve tarihsel birikimler aracılığıyla, bağlamın elverdiği ölçüde söylem oluşturabilir. Sonuçta oluşturulan söylem, içine doğduğu her insanı bir biçimde etkiler. Her insan bir söylem ağıyla çevrilmiştir. İnsanın düşünsel, eylemsel alışkanlıkları, kendini saran söylem ağının bir yansıması olarak kabul edilebilir.

Dil salt edilgen bir araç değildir; yalnızca yansıtıcı olmakla kalmaz. Aynı zamanda etkin bir biçimlendirme ve yaratım aracıdır (Vardar, 2001: 16). İnsan söylemi etkilediği gibi pay sahibi olduğu söylem tarafından üretilir. Eş deyişle insan söyleme egemen olduğu gibi söylemin tutsağıdır da. Söylemin insan, insanın söylem üzerinde erk savaşımı söz konusudur.

3.1.6. Söylemin Erki, Erkin Söylemi

Söylemle etkileşim içinde olan erk kavramını belirginleştirmek için, burada sözlüklerden kimi alıntılara yer verilmiştir:

Etkide ya da eylemde bulunma olanağı veren hukuki, siyasi ya da ahlaki güç. Formal olarak A'nın B'yi, B'nin yapmayı tercih etmediği bir şeyi yapmaya zorlama gücü ya da kudreti (Cevizci, 2005: 901).

Bir kişi, elit veya grup insanın, kendi kişisel istek, düşünce, ideoloji veya herhangi bir felsefe sistemine göre, çoğu zaman yetki alanlarının genişliği

nispetinde, rızaları olup olmadığına bakılmaksızın diğer insan veya grupların davranışlarını tayin ve kontrol edebilme ve gerektiğinde (itaatsizlik, karşıt olma gibi durumlarda), toplumu oluşturan bireyler üzerinde zor kullanma yeteneği (Seyyar, 2007: 441).

Toplumsal sınıflaşmanın odağındaki kavram erk'tir. Sınıflar ekonomik erkin bölüşmesi sonucu oluşur (Marshall, 2009: 328).

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak erkin çok geniş bir anlam alanına sahip olduğu dile getirilebilir. Devletin vatandaşları üzerindeki yetkisi, toplumsal sınıflaşmanın insan yaşamındaki belirleyici gücü veya bir babanın karısı ve çocuğuna yönelik baskıları ve hatta kişinin kendine söz geçirmesi erkin çeşitli sürümleri olarak değerlendirilebilir. Erk nasıl ele alınırsa alınsın, erkin uygulanmasının başlangıçtaki aracının söylem olduğu düşünülmektedir. İnsanlar, karşılarındaki kişilerin kendilerine değil, söylemlerine itaat ederler. Rıza, kişiye yönelik değil; söyleme yönelik bir kabullenıştır. İnsan, söylem aracılığıyla baskı kurmayı erekler, dizginleri ele almaya çalışır.

Söylem ve erk ilişkisinden söz edilen her yerde Foucault'nun ismini anmak kaçınılmazdır. Bu konuya eğilen Fransız düşünür Foucault, özellikle erk-bilgi kavramıyla, konuya farklı bir boyut kazandırır. Bilginin erkin ayrılmaz bir parçası olduğunu dile getirir (Cevizci, 2005: 902). Ayrıca Foucault, başkaldıramayan ya da daha hafifi, karşı çıkamayan kişilerin, herhangi bir erkin

etkisine giremeyeceğini söyler. Kölelik, insan zincirlendiğinde değil, hareket edebileceği ve hatta kaçabileceği zaman bir erk ilişkisidir (Foucault, 2011b: 55-75). Foucault’ya göre erkin erkselliği, öznenin karşı çıkabilme ve erki sarsabilme gizilgücüne bağlıdır.

Fransız düşünür Michel Foucault’ya göre söylem, erki ele geçirmenin, yürütmenin ve meşrulaştırmanın toplumsal aracıdır. Bu düşünürün dizgeleştirdiği “söylem kuramı”na göre, erk yapıları ve ilişkilerince belirlenmemiş söylem yoktur. Söylemin kuralları belli bir bağlamda “neyin söylenmesi, neyin söylenmemesi gerektiğini, hangi konuşucunun neyi ne zaman söyleyebileceğini” belirler. Erk salt siyasal yönetimle sınırlandırılmaz. Buyrum ve yaptırım gücü veren her türlü toplumsal konum, erki simgeler (Kula, 2012a: 24).

İnsan yetkiyi söylemle elinde tutarken, çoğu kez söylemin insanı avucunun içine aldığı ayırımına varamaz. Erk, oluşumunu ancak söylem aracılığıyla sağlar; fakat erki oluşturan söylem, zamanla kendi erkini ilan eder. Sözelimi çocukken anne ve babasının baskısından yakınan bir çocuğun baba olduğu zaman çocuğuna baskı kurması, o kişinin babalık söyleminin etkisine girdiğini gösterir. Yine bir örnek vermek gerekirse gençlik çağlarında sistemin bütün insanları, özellikle de çalışanları kendi çıkarı için yönlendirdiğinden söz açan birinin, çalışmaya başladığında sistemin zorbalığını normal ve değiştirilemez karşılaması, sistem söylemine boyun eğdiğini anlatır. Başka bir

alandan şöyle bir örnek verilebilir: Öğretmenlerin kendilerini yenilemediklerinden, birçok çağdaş gelişmeye karşın hâlâ geleneksel yöntemlerle ders işlediğinden söz eden bir Eğitim Fakültesi öğrencisi, öğretmen olduğunda eleştirdiği konuma uyum sağlayabilir. Tüm bu örnekler, söylemin erkselliğini gündeme getirmektedir. Erk oluşmak için söylemde vücuda gelirken, söylem ise erk kurma gizilgücünü içinde taşıyor.

Sancar Üşür (1997: 122), yukarıdaki değinilere koşut olarak erk ilişkilerinin kurulması, pekiştirilmesi ve uygulanmasının, söylemin üretimi, biriktirilmesi, dolaşımı ve işlevselliği söz konusu olmadan olanaksız olduğu görüşünü paylaşır. Ona göre erki olumlu bir üretme olarak kurgulayan şey söylemdeki doğruluk koşuludur. Bizler söylemde üretilen doğruluk değerlerinin bir ürünüyüz; erk, doğrudan üretildiği bir söylemsel bağlam olmadan bizi sarmalayamaz; biz de söylemin ürettiği doğruluk olmadan erki uygulayamayız.

Therborn (2008), erk ve ideoloji ilişkisini incelerken söylem kavramını yoğun bir biçimde vurguladığı yapıtında söylemsel erkin itaat düzeneklerini altı ayrı ulamda sınıflandırır. Bu ulamları açıklamak, söylem-erk ilişkisine yönelik tartışmayı boyutlandırabilir:

Uzlaşma: Yönetilenlere göre kendi boyun eğişleri ve alternatif bir rejim olanağı, dünyadaki diğer şeylerin yanında önemsizdir. Bu yüzden yönetilenler yöneticilerle uzlaşmalıdır.

Kaçınılmazlık: Herhangi bir alternatifin bilinmeyişi, itaat etmeyi kaçınılmaz kılar.

Temsil Duygusu: Yönetilenler, yönetenleri kendilerini temsil ettiklerini düşünerek itaat ederler.

Saygı: Mevcut yöneticilerin iyi niteliklerine ilişkin bir sonuçtur. Yöneticiler, üstün niteliklere, yöneten için gerekli niteliklemler olan ve yalnızca mevcut yöneticilerin sahip oldukları, niteliklere sahip ayrı bir kast olarak düşünülür.

Korku: İtaatsizlik eden kişinin direnme ve ölümü seçeceği zaman itaat ve yaşamın kabulüne neden olan bir erk etkisidir (ölüm korkusu, afroz edilme, işini yitirme korkusu).

Boyun Eğme: Değişim olanaklarına ilişkin derinlemesine bir kötümser görüşü çağırıştır. Boyun eğme terimi, var olan erklerin baskıcı gücüne ilişkin kavramlardan çok, daha iyi bir alternatifin uygulamısal olarak olanaksızlığına ilişkin düşüncelerden kaynaklanan bir itaat biçimidir.

Therborn'un dizgeleştirdiği itaat düzeneklerinde dikkati çeken önemli bir nokta söz konusudur: Erkin insanlara uyguladığı şiddet, bir itaat nedeni değildir. Şiddet, belki itaat etmeye götüren bir süreçtir; fakat insanlar şiddet nedeniyle değil; söylemsel koşullara göre itaat etmektedir. Erkin gücü, gerçek gücünden değil, güç olarak kabul edilmesinden gelir. Erkin gücü, söylemin erk olarak kabul edilmesindedir. Dolayısıyla erk, söylemdeki uzlaşımıdır.

Söylemin erk, erkin söylem üzerindeki egemenliği ve hem erkin hem de söylemin insanlar üzerindeki baskısı, gerçeklik ve ideoloji ilişkileri açısından da tartışmaya değerdir.

3.1.7. Söylemin Erki, İdeoloji ve Gerçeklik Kurgusundan Beslenir

Bu konuya, söylem erkinin ideoloji ve gerçeklik kurgusundan beslendiğini vurgulayan Büyükkantarcıoğlu'nun (2006) *Toplumsal Gerçeklik ve Dil* adlı kitabını anarak başlamak yerinde olur. Büyükkantarcıoğlu'nun kitabı dilin toplumsal, ideolojik, politik vb. süreçlerle ilişkisini incelemesi nedeniyle okuyuculara ufuk çeşitliliği sunar. Kitapta; söylem, erk, ideoloji ve gerçeklik ilişkisi farklı yönleriyle sorunsallaştırılır.

Anılan kitapta bir yandan insanın toplumsal gerçekliğini oluşturan ve devam ettiren, diğer yandan da bundan etkilenerek kendisini biçimlendiren bir varlık olduğu savunulur. Toplumsal gerçeklik, insanı sarıp sarmalayan bir çerçeve olarak düşünülür ve dillendirebildiklerimizin bizi saran bu çerçeveye sınırlı olduğu vurgulanır. Bireyi ve toplumu bağlayan her türlü süreç, ideolojik göstergeler sunar. İdeoloji zihnin neyi, nasıl algılaması gerektiğini belirler; bilme biçimlerini yapılandırır. Erki ideolojiyle ilişkilendiren Büyükkantarcıoğlu, toplumsal gerçekliği erk ve ideoloji ilişkisinde sorgular. Buradan yola çıkarak söyleme eğilir. Toplumun neyi gerçek olarak algıladığına bağlı olarak, söylem

kendi sınırlarını çizer. Gerçekliği algılama biçimlerimiz, söylemle iç içedir. Söylem gerçekliktir. İdeoloji, ilgili her söylemle yeniden üretilir. Bu nedenle, ideoloji ve söylem birbirini her defasında yeniden yaratan ve birbirinin devamını sağlayan iç içe geçmiş bir tür eş yaşamdır (Büyükkantarcıoğlu, 2006).

Büyükkantarcıoğlu'nun görüşleri, bazı çıkarımlar yapmamızı özendirir: İnsanlar üzerinde belirli bir erk oluşturan söylem, temellerini erkin vazgeçilemez olduğu varsayımına dayandırmaktadır. Ancak bu varsayım, bir varsayımdan öte bir gerçeklik olarak yansıtılmaktadır.

Bir ereğe ulaşmak ya da bir ileti vermek amacıyla, belli bir bütünlük içinde sözü söze bağlayarak oluşturulan söylem, her zaman bir erk ilişkisini ve bu erk ilişkisini yansıtan ideolojiyi içerir (Kula, 2009: 17). İdeoloji, özellikle erkin vazgeçilemezliğini kurgulaması noktasında görevi üstlenir. İnsanların söylemsel erki kanıksaması, olağanlaştırması, yadırgamaması, ideolojik ilişkilerin yorumlanmasıyla anlamlandırılabilir.

İdeolojiler, erk sistemlerinin yalnızca çimentosu olmakla kalmazlar, onların çatlamasına da neden olabilir ve onları yok etmeseler de, başka yer ve biçimlere kum yığınları gibi sürükleyebilirler (Therborn, 2008: 136). “Ağacın kurdu içinde olur” atasözü, bu sorunsalı özetleyebilir. Söylem, kendi erkini yayarken, bir yandan da kendi kendini çürütmektedir. Söylemin erki, her ne kadar

kendini vazgeçilemez ve yıkılmaz olarak gösterse de, bu erki sarsmanın bazı olanakları bulunabilir.¹

Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitapları, sorgulayarak ve okurların sorgulamasını isteklendirerek söylemsel erkle savaşıma girer. O, erk söylemine karşı, yazınsal söylemsel olanaklardan yararlanarak toplumsal eşitsizliklere dikkat çeker. Bu yönüyle, egemen söylemden ayrılarak başka bir söylemsel olanağı belirginleştirir.

3.1.8. Edebiyat ve Söylem

Bu çalışmada, Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitapları konulaştırıldığı için, edebiyat ve söylem arasındaki ilişkiye değinmek bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Yukarıda anılan söylem, erk, ideoloji, gerçeklik vb. ilişkilerin hepsi yazınsal² süreçler için de tek tek ele alınabilir, ayrıntılandırılabilir. Bu bölümde daha çok, her yazınsal ürünün aynı zamanda bir söylem oluşturduğu gerçeği ve yazınsal söylemin kurgusallığı üzerinde durulmuştur.

¹ Böyle bir olanak olarak karşıt yazınsal söylem, ilerleyen bölümlerde ele alınmıştır.

² Çalışmada, anlam alanı ve çağrışım gücü daha yüksek olduğu için “edebiyat” sözcüğünü kullanmak yeğlenmiştir. Ancak daha işlevsel olduğu için edebiyat sözcüğüne ek getirilmesi gereken durumlarda, edebiyatın eş anlamlısı olan “yazın” sözcüğünü kullanmak yeğlenmiştir: yazınsal, yazınlar arası, yazın bilim gibi.

Bir yazınsal metin, kurduğu ideoloji, erk ve gerçeklik ilişkileri aracılığıyla durağanlıktan kurtulur, söylemleşir. Salt dilsel yapıların, metinsel örgülerin ötesinde anlamlar taşır. Günay'a göre (2007), yazınsal ürünler okuyucusunun etkin katılımı ile doldurabileceği, boş bırakılmış, söylenmemiş bölümler içerir. Örtük dilsel yapı, açılmaya; söylenmemiş olan, sorgulanmaya başlandığı anda yazınsal metin söylemleşir. Boş alanlar doldurulduğunda okur söylemleri yapıta siner.

Tek başına bir yazınsal metin böylesi anlamalara olanak tanıyabileceği gibi, birçok yazınsal metin de bir anlam bütünüün parçası olabilir. Bu nedenle yazınsal metinler araştırmalar için söylem kesitleri oluşturur.

Tüm söylemler, Jakobson'un tanımıyla anlatıdır, kurgudur. Ancak anlatıdan, kurgudan başka tanımlanabilecek bir dünya olmadığına göre yazınsal söylemle yazınsal olmayan söylem arasında da bir fark yoktur (Doltaş, 2009: 55).

Yazınsal söylem, yazarın yaşam gerçekliklerinin, deneyimlerinin ve koşullarının izlerini taşır; ancak yazar, yazınsal yapıtta söz konusu gerçeklikleri olduğu gibi yansıtmaz; onları kurgulayarak estetik / yazınsal söyleme dönüştürür. Söz konusu gerçeklikleri kurgulamak suretiyle, yeniden oluşturur (Kula, 2012b: 139). Böyle bakılınca yazınsal söylemi, diğer söylemlerle benzeştiren ve ayıran en önemli ayrımın onun kurgusalılığı olduğu görülebilir.

Edebiyat, kendine özgü bir gerçeklik taşır. Söylem de gerçeklik oluşturuvcu bir işlev taşır. Edebiyat ve söylem gerçeklik oluşturmada benzeşir. Ayrıldıkları nokta kurgusallığın nasıl olduğudur. Doltaş'ın da üstünde durduğu gibi, tüm söylemler kurgusaldır. Ancak yazınsal söylem estetik kurgusaldır. Yazınsal söylemlerin kurgusallığının estetik bir duyarlılıkla oluşturulduğu söylenebilir. Bu estetik kurgusallık insan, erk ve ideoloji ilişkilerinden yalıtılmış değildir. Bireye ve topluma baskı kuran süreçlere -toplumsal eşitsizliklere dikkat çekerek- karşıtlık niteliği taşıyabilir.

3.1.9. Yazınsal Metinlerde Karşıt Söylem veya Yazar Var Olanla Yetinmez

Söylem, erk kurmaya ve egemen olmaya elverişli olduğu gibi kendi karşıtını yaratmaya da yeteneklidir. Her türlü egemenlik savı, bir tür baskı oluşturur; baskının olduğu yerde de karşıtının olması doğaldır. Başka türlü söylemek gerekirse egemen söylem koşulları yaratıldığı sürece, karşıt söylem de kendini bir biçimde var edecektir. Yazınsal etkinlikler, karşıt söylemin yeşerdiği ve geliştiği bir zemin ve olanak olarak algılanabilir.

Derrida edebiyatın kurgusal anlamda yazara, söylemek istediği ve söyleyebileceği her şeyi söyleme olanağı verdiğini vurgular. Ancak yine Derrida'ya göre, yazara ne özgürleştirici ne eleştirel ne de tersi bir görev yüklenmelidir. Eğer yazara ille de bir yükümlülük yüklenmek isteniyorsa, bu

yükümlülük “sorumsuzluk yükümlülüğü” olmalıdır (Kula, 2012a: 332-333). Ne var ki Bertolt Brecht, Derrida gibi düşünmemektedir. Brecht “Sanat için tarafsız olmak demek, egemen tarafı tutmak demektir.” (Özdemir, 2008: 99) diyerek sanatçıya ve bir biçimde yazara belli bir görev yükler ve sanatın tarafsız olamayacağını vurgular. Toplumcu gerçekçi edebiyat kuramcılarında Lukacs ise sanat tarafından yansıtılan ve biçimlendirilen gerçekliğin, daha baştan itibaren sanatçının şimdisinin tarihsel savaşımlara ilişkin bir yan tutmasını içerdiğini söyler (Kula, 2012c: 46). Aslında gerek Derrida’nın gerekse Brecht ve Lukacs’ın yaklaşımı, özünde sanatçının özgürleşmesini savunmaktadır. Birincisi yazarın yapıtını oluştururken hiçbir koşul kabul etmemesi anlamındaki özgürlük, ikincisi yazarın yapıtını oluştururken egemenlik ilişkilerinin baskısını kabul etmemesi anlamındaki özgürlük.

Erk bağlamında karşıt söylemi sorunsallaştıran düşünürlerden biri olan Foucault’ya göre (2011a: 178-182), “söylem pek çok karşıtlığın bulunduğu bir alan; düzeyleri ve rolleri betimlenmesi gereken bir farklı karşıtlıklar toplamıdır.” Ona göre “söylem bir karşıtlıktan diğerine giden yoldur. Söylemi çözümlmek; karşıtlıkları göstermek ve yeniden ortaya koymak; uyumsuzlukların söylemde oynadıkları oyunu ortaya koymak; söylemin onları nasıl ifade edebildiğini, onlara nasıl varlık verebildiğini ya da nasıl geçici bir görünüş kazandırabildiğini göstermektir.”

Yine aynı kitabında Foucault (2011a: 181), karşıt söylemin varsıllaştırıcı olduğunu şu sözleriyle ortaya koyar: “Bazı karşıtlıklar ifade alanının bir ek gelişmesini sağlar. Onlar çeşitli kanıtlama, deneme, doğrulama, çıkarsama dizilerini var eder, yeni kavramları tanımlar ya da varolan kavramların uygulama alanını değiştirirler.”

Foucault’ya göre, çağdaş edebiyat “karşıt söylemdir” ve dilin “özerk var-oluşu” büyüleyicidir. Çağdaş veya modern edebiyatın ve dilin işlevi, “bir kültürün düzen ilkelerinin temelsizliğini” göstermektir (Kula, 2012b: 141). Foucault’nun söylem kuramına ilişkin yapılan alıntıların ışığında şu çıkarımlar yapılabilir: Söylem araştırmasının özü, var olan karşıtlıkları açığa çıkarmak ve eleştirmektir. Yazınsal söylem için karşıtlık, yazınsala çeşitlilik ve canlılık katan bir ögedir. Karşıt yazınsal söylem, kültürün temellerini her defasında yeniden sarsar. Karşıt söylemin yıkıcılığı, yeni olanın yapıcılığını da barındırmaktadır.

Bir toplumun üyesi olmakla birlikte, yazar, o toplumun öngörülen kalıpları içinde kalmaz. Yazar, dünden bugüne insana odaklandığı için, yaratılmamış-söylenmemiş olana ulaşma başarısı ölçüsünde, kendi toplumunun dışına taşar (Özdemir, 2008: 76). Yazarın toplumun belirlediği kalıplara sığmaması; onun aynı zamanda egemene boyun eğmeyişiinin de anlatımıdır. Sanatçı var olanla yetinmediği sürece, var olan erke karşıtlığı yükümlenir. Sanatçının var olana karşıt olma yükümlülüğü söz konusudur.

Karşıt kültürün ve söylemin; düşüncenin çoğullaşmasını, demokratik birikimin varsıllaşmasını sağladığını vurgulayan kültür ve yazınbilimci Kula'nın (2011 ve 2012b) bu konudaki farklı kaynaklardan alıntılanan kimi görüşleri bütüncül olması adına, şöyle sıralanabilir:

- Karşıt kültür, öncelikle egemen söylemin baskıcılığına, dayatmacılığına ve haksızlığına karşı yürütülen toplumsal savaşım sürecinde biçimlenir.
- Karşıt kültür, öz-belirleyim ve özerkleşim etkinliklerinin bir sonucudur. Bir tümel kültürü, örneğin Türkiye kültürünü canlı tutan, onun yeni gelişmelere ayak uydurmasını sağlayan başlıca öge, o kültür içinde gelişen karşıt kültürdür.
- Hiçbir söylem, genel geçer değildir. Özel söylemler, bunların karışımı olan ara söylem ve tümel toplumsal-kültürel söylem içinde karşıt söylemsel ögeler yeşerir. Karşıt söylem, ortak kültür içerisinde gelişen eleştirel tutumları simgeleyen karşıt kültürün bir ürünüdür.
- Karşıt söylemin işlevi, var olan toplumsal koşulların yarattığı toplumsal sömürü ve sömürünün yarattığı egemenlik ve erk olanağını açığa çıkararak, bunların en geniş halk yığınları yararına değiştirilmesine katkıda bulunmaktır.

- Günlük söylemin ürünü olan olağanlılıkların eleştirel değerlendirilmesi karşıt söylemin amacı ve ‘‘yıkıcı’’ işlevidir. Smr ve baskı mekanizmalarının ortaya çıkarılması temel işlevidir.
- Egemen söylemden ayrılan kendi içinde bütünlüklü söylem konumları ‘‘muhalif’’ ya da ‘‘karşıt söylem’’ diye adlandırılır. Çeşitli söylem konumlarının bütünleşerek karşıt söyleme dönüşmeleri, karşıt söylemsel ve ilkesel olarak muhalif söylem ögelerinin yapı bozucu / yıkıcı bir tarzda hegemonyacı söyleme sızmalarını olanaksızlaştırır.
- Yazın, egemen söylemleri yıkar; dili zgrleştirir.

Kula'nın görüşlerinden yola çıkarak ve edebiyat ve söylem kavramlarının düşünsel çağrışımlarından yararlanarak karşıt yazınsal söyleme ilişkin şu çıkarımlarda bulunmak olasıdır:

- Yazar, her şeyden önce, doğada ve toplumda var olan kalıplarla yetinmez. Doğadan ve toplumdaki farklılaşarak onların ötesine geçmeye çalışır ve bir ölçüde karşıtlaşır.
- Karşıt yazınsal söylem, yazınsallığın kurgusallığından beslenir. Kurgu, egemen söylemin meşruiyetini hem sarsar hem de sağlamlaştırır. Çünkü eleştiri için, karşıt alınan gerçeklerini kabul etmek gerekir.
- Egemen söylemin kurgusuyla yazınsal kurgu doğal olarak birbiriyle örtüşmez. Biri gerçeklik savı taşır ve gerçek olmayı erekler; diğerini

gerçek olmadığını en başından kabul etmekle birlikte gerçeklik duygusu uyandırır. Hem egemen söylem hem de yazınsal söylem, bir tür gerçeklik oluşturma işlevi taşır. Dolayısıyla yazınsal söylem, egemen söylemin gerçeklik kurgusunu yıpratır.

- Karşıt yazınsal söylem, yazarın özgürlüğünün dışavurumudur.
- Egemen kültür, karşıt yazınsal söyleme olanak tanıdığı ölçüde demokratikleşir.
- Karşıt yazınsal söylem, içeriksel bağlamda egemenle uyumlayabileceği gibi, dilsel kullanım açısından da farklılaşabilir.
- Karşıt yazınsal söylem, yazınsal kurgunun vazgeçilmez olmasa da, önemli bir ögesidir.
- Karşıt yazınsal söylem, salt siyasal amaçlı değil, içkin olarak yazınsal amaçlıdır.
- Karşıt yazınsal söylem, edebiyatın toplumsal işlevlerindedir.
- Karşıt yazınsal söylem, eleştirel kültürün geliştiği zeminlerden biridir ve demokratik bir toplumun oluşmasına fırsat verir.
- Karşıt söylem, erklediği andan itibaren karşıtını yaratmaya başlar.

Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitapları, karşıt yazınsal söylemin örneklerini taşımaktadır. Bu nedenle Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarında karşıt söylemin yazınbilimsel temellerini tartışmak yararlı olabilir.

3.2. YAZINBİLİMSEL AÇILIMLAR

Dilbilime ilişkin söylem odaklı tartışmanın yanı sıra, kimi yazınbilimsel tartışmaları anmak, Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarındaki karşıt söylemin temellerini kuramsal açıdan saptamaya yardımcı olabilir. Özellikle çocuk edebiyatı, ideoloji ve toplumcu gerçekçilik tartışmaları çerçevesinde Ilgaz'ın çocuk edebiyatındaki yerini belirginleştirmek, onun çocuk kitaplarını anlamlandırmayı ve değerlendirmeyi kolaylaştırabilir.

3.2.1. Çocuk Edebiyatı, Çocuk Gerçekliğinin Estetikleştirimidir

Günümüzde artık varlığı yadırganmayan çocuk edebiyatı, sanat dünyasında birçok tartışmalara yol açmış görece yeni bir kavramdır. Çocukluğun yetişkinlikten farklı bir dönem olduğunun anlaşılmasına koşut olarak, çocuklara yönelik edebiyatın da yetişkinlerinkinden farklı olması gerektiği düşüncesi filizlenmiştir. Çocuk, yetişkinden farklıdır ve kendine özgüdür. Dolayısıyla çocuğun edebiyatı da çocuğa özgü olmalıdır. Çocuk edebiyatı serüveni, bu düşünceden beslenmiştir.

Eğitim psikolojisi alanındaki gelişmeler, çocuk eğitiminin toplum yaşamındaki yeri ve önemini ön plana çıkarmış, bunun sonucu olarak çocuk eğitimindeki arayışlar da insanları “çocuk edebiyatı”yla tanıştırmıştır. (Gürel, Temizyürek ve Şahbaz 2007: 19). Çocukla yetişkini birbirinden ayıran algı

düzeıı ve dil, çocuğa göre edebiyatın aılımlına yön vermiştir (şirin, 2007: 41). ocuk edebiyatının ortaya çıkış nedeni çocuğun gerçeklerinin, dünyayı alılmama ve algılama biçiminin yetişkinlerden çok farklı olmasıdır (Dilidüzgün, 2004: 19).

Yukarıda vurgulandığı gibi ocuk gerçekliğinin yetişkin gerçekliğinden farklı olduğunun anlaşılması, ocuk edebiyatını genel edebiyattan ayırmıştır. Çocuğun fiziksel, bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişim özelliklerini hesaba katmak, ocuk edebiyatının en belirgin özelliğidir. Çocuklar için ve çocuğa göre yazma kaygısı, ocuk edebiyatının temelinde yer alır. ocuk edebiyatına ilişkin aşağıdaki tanımlar, bu görüşü pekiştirmektedir:

ocuk edebiyatı, temel kaynağı ocuk ve çocukluk olan; çocuğun algı, ilgi, dikkat, duyuğu ve hayal dünyasına uygun; ocuk bakışını ve ocuk gerçekliğini yansıtan; ölçüde, dilde, düşüncede ve tiplerde çocuğa göre içeriği yalın biçimde ve içtenlikle gerçekleştiren; çocuğun edebiyat, sanat ve estetik yönden gelişmesine katkı sağlayan, çocuğu duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatıdır (şirin, 2007: 42). Sever'e göre (2012: 17) ocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duyuğu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır. Bir

başka tanıma göre çocuk edebiyatı; çocuklara edebiyat ile hesaplaşabilme olanağının kapılarını aralayan bir geçiş edebiyatıdır (Dilidüzgün, 2004: 11).

Bu görüşler ve tanımlar doğrultusunda çocuk edebiyatını *çocuk gerçekliğinin dilsel olanaklarla estetikleştirilmesi; çocukların ilgilerinin, meraklarının, beklentilerinin gelişim özelliklerine uygun olarak dilsel araçlarla kurgusallaştırılması* diye tanımlamak yanlış olmaz.

3.2.2. Çocuk Edebiyatı, Okurlarına Farklı Dünyaları Deneyimleme Olanağı Sunar

Çocuk edebiyatı, çocukların gelişimine birçok alanda katkı sağlar. Çocukların okuma gereksinimine yanıt verdiği gibi, okurlarına farklı dünyaları deneyimleme olanağı da sunar. Özellikle sanatçı duyarlılığı ile kurgulanmış yazınsal yapıt, çocuk okurun yazar penceresinden insan ve dünya gerçeklerini görmesine, onları anlamlandırmasına, yeni yeni deneyimler elde etmesine olanak sağlar (Gültekin, 2006: 27).

Okur, edebiyat ürünlerini tüketirken, düşün yanını da beslemiş olur. Düşünsel beslenme, bireyin yaşamla kurduğu bağı güçlendirir ve bireyin evrendeki varlığına ilişkin olası soruları yanıtlamasına katkı yapar. Bu sorular “Ben kimim? Evrendeki görevim nedir? Neden ve niçin eylerim?” gibi sorular olabilir (Keskin, 2007: 629).

Okur olarak çocuk, daha önce yaşamadığı, belki de hayal bile edemediği dünyalarla, yaşam aralıklarıyla kurgusal düzlemde karşı karşıya gelir. Bu yönüyle çocuk edebiyatının, okuruna yaşamı anlamlandırma girişimi ve deneyimleme alanı sunduğu söylenebilir. Çocuk edebiyatı, bir anlamda gerçek dünyayla kurgusal dünyayı kesiştirme uğraşı; çocuk okurların kendi gerçekleriyle yüzleşme ve hesaplaşma olanağı olarak nitelenebilir.

3.2.3. Çocuk, Edebiyatla Duygularının Ayrımına Varır

Çocuk edebiyatı hayatı zenginleştirmekle kalmaz, çocukları duygusal yönden de eğitir. Çocuk, edebiyatın içine girerek duygularına yön verme fırsatını yakalayabilir. Yazarın açtığı pencereden, kendi duygularını görür, anımsar ve sorunsallaştırır. Çocuk, edebiyat yardımıyla, sadece verilen görevleri yerine getiren, okula giden, ödev yapan, öğretmenin ve ailesinin belirlediği çizgide yaşayan bir varlık olmadığının ayrımına varır. Edebiyat, çocuğa okulun dayattığı bu sarmalın dışına çıkma fırsatı verir. Çocuk, kendi olma olasılığını edebiyatla yakalar, böylece hayallerini özgürleştirir.

Çocuk duygularıyla bir bütündür. O, edebiyat aracılığıyla duygularını anımsar ve varsıllaştırır. Bu açılardan bakıldığında çocuk edebiyatı, onun yetişmesine, kendini ve yaşamını anlamlandırmasına yardımcı olur.

Yukarıda çocuk edebiyatının ortaya çıkış gerekçesi, tanımı ve belli başlı özellikleri açıklanmaya çalışıldı. Bunlarla beraber, ideolojiyle kurduğu ilişki de çocuk edebiyatının durduğu noktayı göstermesi açısından önem taşır. Çocuk edebiyatı, çocuğun düşünsel biçimlenişini de belirler. Bu bağlamda Rıfat Ilgaz'la ilişkilendirerek çocuk edebiyatı ve ideoloji tartışmasını irdelemek yararlı olabilir.

3.2.4. Çocuk Edebiyatı ve İdeoloji

Çocuk edebiyatı, geçmişten günümüze ideolojik süreçlerin ilgi odağı olmuştur. Çocukların edilgen alıcılar olarak algılanması nedeniyle, çocuk edebiyatı kimi zaman ideolojilerin hizmetine koşulmuş; yazınsaldan çok ideolojik amaçlar çocuk edebiyatında belirleyici olmuştur. Edebiyat aracılığıyla çocuklara ideolojik kavramlar aşılarmaya çalışılmıştır; çocukların hayal dünyasını geliştirmekten çok, onları ideolojiler doğrultusunda biçimlendirmek amaçlanmıştır.

Çağan'a göre (2006: 34), "Kadim kültürel araçlardan olan ve yeni durumdan etkilenerak varlığını sürdüren edebiyatın ideolojinin hizmetine koşulmasının ve bu uğurda kullanılmasının en yoğun biçimde çocuk edebiyatında ortaya çıkmasının temel nedeni, çocukluğun her türlü güdülemeye açık bir döneme işaret ediyor." Günümüzde çocuk artık güdümlenen bir uydu veya biçim verilen bir hamur değil; etkileşen, yerine göre söz sahibi olan, karar alma

süreçlerine katılan bir birey olarak algılanmaktadır. Bu nedenle; salt ideolojik kaygılarla yazılan çocuk kitapları, çocuğun bireysel gelişimine, diyesi kendi olmasına katkı sunmadığı için eleştirilmektedir.

Sever (2012), güdümlü yayın olarak da adlandırdığı, çocuklara sloganlaşmış genel yargıları aktarmayı ilke edinen, bir ideolojinin veya bir inancın sözcülüğünü yapan kitapların, çocuğun duygu ve düşünce sağlığını olumsuz yönde etkileyebileceğini dile getirir. Sever'e göre çocuk kitabı yazarı, bir düşüncenin, inancın peşinde koşan, o düşüncenin ya da inancın doğruluğuna çocukları inandırmaya çalışan bir söylevci değildir. Yazarın öncelikli sorumluluğu, çocukları kendi deneyimleriyle bilgilendirme ve yetiştirme anlayışından çok, dilin anlatım olanaklarıyla kurgulanmış; çocuğun kendini, insanı ve yaşamı tanımaya olanak sağlayacak yaşam durumları yaratmak olmalıdır. Dilidüzgün de (2004) Sever gibi çocuk edebiyatındaki ideolojik süreçlerin tehlikelerine dikkat çeker. Yazarın kendi görüşünü ve eleştirisini okuruna zorla benimsetecek derecede olayları tek yanlı sunması, anlatımda duygusal ve retorik efektler kullanarak kitabın vardığı sondan başka olasılığa yer vermemesi, ona göre otoriter anlatımın göstergelerindedir. Dilidüzgün, yazarların amaçlı olarak gerçeği yanıltmalarının ya da çocuk üzerinde angajman yaratacak derecede doktriner bir yaklaşımla yazmalarının, çağdaş anlayıştan uzak olduğunu öne sürer. Sınar Çılgın (2007), çocuğu geleceğin militanı yapmak

isteyen ideolojik yaklaşımın çocuğun ve ülkenin geleceği açısından çok tehlikeli olduğunu; bu nedenle çocuk edebiyatının herhangi bir ideolojinin propaganda aracı olmadığını söyler.

Yukarıdaki görüşler, alan yazınında ideolojik çocuk edebiyatına bakışı özetler niteliktedir. Çocuk edebiyatındaki bu keskin algıya karşın, genel edebiyat kuramında edebiyatın ideolojiden bağımsız ele alınamayacağı görüşü egemendir. Eagleton'a göre (2009), yazınsal metin ideolojinin içinde üretilmekle ve ideolojiyi yansıtmakla kalmaz; aynı zamanda ideolojiyi üretir. Dolayısıyla edebiyatın ideolojiden kopuk olmasının amaçlanması ve ideolojik süreçler gözetilmeden incelenmesi yersizdir. Çağan ise (2006), salt yazınsal kaygıların güdüldüğü durumlarda bile, yazınsal ürüne yazarın niyetlerinin, inançlarının ve ideolojisinin yansımaları olağan, hatta kaçınılmaz görür. Ona göre olağan olmayan şey genelde edebiyatı, özelde de çocuk edebiyatını bir ideolojinin çığırkanlığına dönüştürmek, edebiyatı ideolojinin haklılığının ve üstünlüğünün ispat edildiği arena kılmaktır. Kısaca, her dilsel kurgu bir öncelemeyi yansıyacağından bütünüyle ideolojiden bağımsız olamaz. Ancak çocuk edebiyatında bir tür dilsel sosyalleşme hedeflendiğinden ideolojiden görece uzak durulabilir.

Araştırmada konu edilen Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitapları, doğal olarak ideolojik ilişkilerden bağımsız değildir. Ancak Ilgaz, Çağan'ın yukarıda sözünü

ettiği gibi herhangi bir ideolojiyi çocuklara benimsetmek için çığırtkanlık yapmaz. Rifat Ilgaz'ın kitaplarının ideolojik boyutu, her şeyden önce dilin içine sinen ideolojik derinlikten kaynaklanır. Bununla birlikte egemen söylemi sorgulayan tavır, onu ister istemez ideolojik ilişkilerin içine sürükler. Ilgaz, herhangi bir ideolojinin pankartını taşımaz; ideolojik gerçekleri çocuklara zorla benimsetmeye çalışmaz. Tersine çocuk kahramanlar aracılığıyla ideolojik ilişkiler içten içe sorgulanır. Ilgaz'ın sorgulayıcı ve eleştirel tutumunun temelinde onun kurgusallaştırdığı karşıt söylem yer alır. Ilgaz'ın karşıt söylemi, ideolojik kabullerden değil; sorgulayıcı ve eleştirel tutumundan ileri gelir. Bu yönüyle Ilgaz'ın kurgusallaştırdığı karşıt söylemin ideolojik değil, yazınsal olduğu belirtilebilir.

Çocuk kitaplarını belirli bir ideolojinin hizmetine koşmayan Ilgaz, ülkemizde toplumcu gerçekçi edebiyatın öncülerinden kabul edilir. Çocuk kitaplarında da toplumcu gerçekçi çizgiye uygun olarak gerçekçi ve sorun odaklı bir eğilim gösterir. Bu nedenle onun etkilendiği toplumcu gerçekçilikten söz etmek, çocuk kitaplarının düşünsel zeminini anlamayı ve kitaplarını daha sağlıklı bir biçimde yorumlamayı sağlayabilir

3.2.5. Yazınsal Gerçeklik ve Toplumcu Gerçekçilik

Çocuk edebiyatındaki gerçekçilik ve toplumcu gerçekçilik tartışmalarını anmadan önce, bu konuya ilişkin genel edebiyat kuramındaki tartışmaları anmak, kuşatıcı bir bakış açısı sağlayabilir. Sanat ve edebiyat alanında gerçeklik tartışması, tarihte yoğun bir biçimde yürütülmüştür. Yansıtmacılık kuramı, gerçeklik-gerçekçilik tartışmalarının temeli kabul edilir.

Başlangıçta yansıtmacılık kuramı, doğada var olan şeylerin ona sadık kalınarak yansıtılması gerektiğini savunuyordu. Bu kurama göre sanatçı, bize yaşamı ya da yaşamın bir parçasını, bir yönünü, bir kesitini olduğu gibi, doğaya sadık kalınarak sunmalıdır. Sanatta gerçeklik uzun yıllar bu temelde tartışılmıştır. Daha sonra ise yansıtmacılık Rusya'da, başka bir yönde gelişim göstermiştir (Moran, 2010). Rusya'da filizlenen yeni tartışmalar, toplumcu gerçekçiliğin ayak sesleri kabul edilir.

Toplumcu gerçekçilik, filizlendiği anavatanında ve daha sonraları ortaya çıktığı Avrupa'da ve Türkiye'de özgünlükler taşır. Çünkü her toplumun kendine özgü yapısı, kültürel hazır bulunuşluğu, siyasal etkenler vb. söz konusudur. Bu nedenle toplumcu gerçekçiliğe ilişkin genelleyici yargılarda bulunmak eksik ve yanıltıcı olabilir. Ancak genel geçer olmasına karşın aşağıdaki alıntılar, toplumcu gerçekçilik hakkında bize yine de kimi bilgiler sunmaktadır.

Toplumcu gerçekçilik, felsefesi itibariyle, Marksizm'in temel ilkeleri ışığında kapitalizmi yıkmak ve onun yerine sosyalist bir düzen kurmak iddiasıyla yola çıkmış, bu yolda devrimci proleteryanın sözcülüğünü yapmış; ezilen, sömürülen sınıfa, emekçi sınıfa, geniş halk kitlelerine omuz vermiştir (Demir, 2012: 62). Toplumcu gerçekçiliğe göre sanatçı gördüğü eksiklikler, çirkinlikler karşısında susmamalı, bunları hasıraltı etmemelidir. Sanatçı, karşılaştığı bu eksiklikleri bir ilerleme sürecinin aşılacak evreleri olarak, alt edilmesi gereken ve alt edilmekte olan nitelikler olarak görürse, belirli bir sonuca varır (Lunaçarski, 2011: 63). Gerçekçilikte asıl olan bireysel ve toplumsal olanı tarihsel süreç içerisinde yansıtmak, onu hakikate uygun olarak ve doğru biçimde yeniden üretmektir (Sakallı, 2010: 497). Bu yeniden üretim, aslında yazınsallığın önkoşuludur. Tersine, bilgilendirici bir metin ile yazınsal bir metin arasında fark olmamasına yol açardı. Gerçekliklerin yeniden üretimi yazınsallığın kurgusallığıyla ilgilidir. Her ne kadar yazınsal metin, gerçekliği dile getirdiğini savlasa da, bu gerçeklik ancak kurgusal düzlemde yorumlanırsa anlamlı olur.

Toplumcu gerçekçi edebiyatı ayrıntılı ve kuşatıcı bir biçimde irdeleyen Ahmet Oktay (2003: 27), aşağıdaki belirlemeleriyle bu edebiyat anlayışının temel ilkelerini şöyle açıklar:

Sınıflı toplumsal kapitalist üretim biçimi dolayısıyla şeyleşmiş ilişkiler içinde bulunur insan, bu ilişkiler yüzünden gerçeği doğru

biçimde algılayamaz. Ama yanlış bilinç içinde yaşasa bile, bu durumu aşabilecek tek sınıf da işçi sınıfıdır. Yazar, başka türlü söylemek gerekirse hem yanlış bilinç biçimini hem de doğru bilinç biçimini kavrayabilen bilen özne, bu devrimci sınıfa kendi bilincini kazandırmak için çalışmalıdır. Yani ona, gerçeğin doğru bilgisini vermelidir. Böylece bilinçlenecek olan insan, sınıfın çıkarlarını kavrayacak ve dünyayı değiştirmek amacıyla mücadeleye girişecek ve sosyalist toplumu kuracaktır.

Ahmet Oktay'ın vurguladığı gibi toplumsal ekonomik süreçler eğer eşit değil ve sömürüye dayanıyorsa insan özünden uzaklaşır. Toplumcu gerçekçi edebiyat, haksızlığa, eşitsizliğe, baskı ve insanlıkdışılığa karşı insanın özüne yaklaşmasını amaçlar.³ Bu yönüyle edebiyat, toplumsal bir amaç barındırır. Şolohov (2008: 123), toplumcu gerçekçiliği tanımlarken *amacı* ve *umudu* özenle vurgular: İnsanların yeni bir dünya kurmalarına yardımcı olan edebiyat, toplumcu gerçekçi edebiyattır.

Yukarıda söylendiği gibi amaçlılık ve umut toplumcu gerçekçi edebiyat anlayışının temel ilkelerinden biridir. Oktay (2003: 26), bu görüşü paylaşır: Toplumcu gerçekçiliğe göre yazar, okurların yanlış bilinçlerini düzeltmekle yükümlüdür. Bu ödev, devrimci ve gerçekçi yazarlığın önkoşulu olarak

³ Hemen anlaşılacağı üzere, Derrida'nın görüşlerinin tersine; toplumcu gerçekçilik, edebiyatın omuzlarına birçok görev ve sorumluluk yükler.

görülmektedir. Toplumcu gerçekçi edebiyatın önde gelen kuramcılarında Lukacs (1979: 110), bu edebiyat anlayışının amacını şöyle dile getirir: Toplumcu gerçekçilik, bütün güçlerini yepyeni bir geleceği kurmaya adanmış, ruh ve ahlak yapıları bu özellikleriyle belirlenen insanları içerden yansıtmaya yeteneğidir.

Toplumcu gerçekçiliğin ilkeleri, edebiyata belirli sorumluluklar yükler. Bu anlayışa göre halkı bilinçlendirmek edebiyatın görevlerindedir. İçinde yaşanan topluma yönelik baskılar, sömürü ve adaletsizlikler, edebiyat aracılığıyla dile getirilmelidir. Toplum zor da olsa bu haksızlıkların üstesinden gelecektir. Bu açıdan bakılınca, toplumcu gerçekçi edebiyatın ilkeleri doğrultusunda, özellikle üretim ilişkilerinin dayattığı toplumsal eşitsizliklere karşıt olduğu ve tavır takındığı açıkça görülür. Toplumcu gerçekçiliğin anahtar sözcükleri olan *amaç, işlev, bilinçlendirme, ödev, karşıtlık* gibi kavramlar, edebiyat kuramında yazınsal özerklik bağlamında yoğun bir biçimde tartışılmıştır. Bu noktada bir parantez açıp yazınsal özerklik tartışmalarına değinmek gerekebilir.

3.2.6. Yazınsal Özerklik ve Toplumcu Gerçekçilik

Edebiyat tarihinde yazınsal gerçeklikle ilgili iki temel ilke birbiriyle sürekli çatışmıştır. Sakallı (2006), bu çatışmayı şöyle özetler:

Birbiriyle çatışan ilkelerden ilki edebiyatın tamamen özerkliğini savunur; ikincisi ise, edebiyat dışı siyasal, dinsel, toplumsal çıkarımlara kaynak olarak değerlendirir, yazarın edebiyat dışı süreçlere bağıllığını savunur.

Sakallı'ya göre edebiyatın özerkliği anlayışı, edebiyatın sadece kendi yazınsal ilkelerini izlediği, onunla oluştuğu varsayımına dayanır. Edebiyatın özerkliği ilkesi, edebiyata dizgesel bir yaklaşımdır. Bu çerçevede, edebiyat varlıksal olarak kendi durumu, özelliği, kendi dizgesi içindeki işleyişi bakımından sınırlandırılmaya, dolayısıyla da tanımlanmaya çalışılır. Bu anlamda edebiyat kurgusal ve dilsel yapılandırılmış, kendi içinde mantıklı bir dizgesi olan, dış gerçeklikten ve genel dil dizgesinden özerk bir metindir. Edebiyat, kurgusal anlatıma dayanan ve gerçeklik savı olmayan bir sanattır.

Edebiyatın bütünüyle özerkliğini savunan ilkeyle, edebiyatın toplumsal gerçeklerden bağımsız olmadığını ileri süren anlayış birbiriyle çatışır. Sakallı, edebiyatın toplumsal gerçeklerden bağımsız olmadığını ileri süren anlayışın temel özelliklerini şöyle açıklar: Bu anlayışa göre edebiyat, salt kendi içinde dizgesellik göstermez. Edebiyat, aynı zamanda toplumsal iletişim aracıdır. Yazınsal yapıt, üretiminden alımlanışına kadar toplumsal süreçlerin önemli bir parçası ve eşlikçisidir. Edebiyatın asıl dizgeselliği, yapıtlar ile onun oluşumunu ve sürekliliğini sağlayan bu süreçleri de kapsar. Bu anlayışa göre edebiyat tarafsız değildir; edebiyatın hem kendisi hem oluşum süreci hem de alımlama süreci

toplumsaldır. Edebiyat toplumsal gerçekliğin yansımasıdır; edebiyatın tek işlevi öncelikle var olana karşı bir tepkidir.

Yukarıda özetlenen yazınsal özerklik tartışmaları, toplumcu gerçekçi edebiyatın ve onun çocuk edebiyatındaki yansımasının temel yönelimini de belirginleştirmektedir. Toplumcu gerçekçi edebiyat ve gerçekçi-sorun odaklı çocuk edebiyatı, yazınsal süreçlerin toplumsal ilişkilerden bağımsız ele alınamayacağını savunur ve karşıt yazınsal söylem olanaklarından yararlanır.

3.2.7. Karşıt Söylem ve Toplumcu Gerçekçilik

“İnsanın geleceğinden yana olma zorunluluğu, edebiyatın varlık nedenidir. Edebiyat, özgürlüklerin ve insan mutluluğunun biricik değişmez ortamıdır. Yazarlığın bu değişmez doğrusunu gerçekleştirmek için yola koyulmak; elbette siyasi erkle karşı karşıya getirecektir yazarı, getirmektedir de. Tarih boyunca, dünyanın neresinde olursa olsun, koşullara göre nitelik değiştirerek bu karşıtlık hep var olagelmiştir” (Çolak, 2005: 84). Türkiye’de edebiyat, dün olduğu gibi bugün de siyasal / ideolojik karşıtlıkların ve savaşımın alanıdır (Oktay, 2005: 62). Özellikle toplumcu gerçekçi edebiyat, Türkiye’de karşıt söylemin bir zemini olarak algılanmıştır. Toplumcu gerçekçiler, toplumun yaşadığı sıkıntıları, eşitsizlikleri, sınıfsal çatışmayı oluşturdukları karşıt söyleme gerekçe göstermişler; karşıt söylemi yazınsallaştırmışlardır.

“Edebiyatın ödevi her zaman, sözcülüğünü yaptığı sınıfı örgütlemek olmuştur. Edebiyat kendine “sanat için sanat” süsünü verdiği ve her türlü siyasal, dinsel ya da günlük kültürel amaçlardan özenle uzak durduğu zamanlarda bile, gerçekte bu amaçlara hizmet etmiştir. Çünkü salt ya da saf edebiyat denilen şey, aynı zamanda bu görüşü ortaya atan sınıfın belirli bir koşulunun belirli bir yansıması durumundadır” (Lunaçarski, 2011: 61). Bu nedenle, ister toplumcu gerçekçi edebiyat, ister diğer anlayışlar; dile getirdikleri ve getirmedikleriyle; biçem yeğleyişleri ve yeğlemeyişleriyle belirli bir tarafta dururlar ve ister istemez karşılaşırlar. Eagleton (2009: 61), bu görüşleri ideolojik süreçleri de işin içine katarak aşağıdaki sözleriyle destekler:

Bir edebi metin, yalnızca dili kullanma biçimiyle değil, kullandığı özel dille de genel ideolojiye bağlanır. Dil, yani en masum ve kendiliğinden orta malı, gerçekte siyasal tarihin felaketleriyle yaralanmış, yarılmış ve bölünmüş, üstüne emperyalist, milliyetçi, bölgeci ve sınıfsal savaşın kutsal emanetleri saçılmış bir topraktır. Dilsel olan, aslında her zaman siyasal-dilseldir, sömürgeci fatihin mağlup devletle, ulus-devletin ulus-devletle, bölgenin ulusla, sınıfın sınıfla savaştığı bir alandır. Edebiyat bu tür mücadelelerin sonucu olduğu kadar bir aktörü; emperyalist bir sınıfın dilinin ve

ideolojisinin hegemonyasını kurmasını ya da boyun eğmiş bir devlet, sınıf veya bölgenin siyasal düzeyde parçalanmış veya aşınmış bir tarihsel kimliği ideolojik düzeyde korumasını ya da devam ettirmesini sağlayan canalcı bir mekanizmadır.

Türk edebiyatında özellikle 40 kuşağı -Attila İlhan'ın deyişiyle Fedailer Mangası- toplumcu gerçekçiliğin ilk temsilcilerini yetiştirmiştir. Fedailer Mangası'nın yazarlarından biri de Rıfat Ilgaz'dır. Ilgaz gerek şiirlerinde gerek romanlarında gerekse diğer türlerdeki yazılarında toplumcu gerçekçi çizginin başarılı bir temsilcisi olarak anılır. Aynı zamanda çocuk edebiyatında da hatırı sayılır bir yeri vardır. Toplumcu gerçekçi çizgisini, çocuk kitaplarında da sürdürmüştür. Ilgaz'ın çocuk edebiyatındaki çizgisi, alan yazınındaki adlandırımıyla “gerçekçi ve sorun odaklı çocuk edebiyatının” özelliklerini yansıtmaktadır.

3.2.8. Gerçekçi ve Sorun Odaklı Çocuk Edebiyatı

Çocuk edebiyatının, çocuk gerçekliğinin kurgusallaştırılması olduğu daha önce söylenmişti. Çocuk gerçekliği toplumsal gerçeklerden bağımsız, toplumsal sorunlardan yalıtılmış değildir. Çocuk gerçekliği, aynı zamanda toplumsal bir gerçeklik olarak dile getirilebilir. Dolayısıyla çocuk kitapları, toplumsal gerçeklere ve sorunlara duyarlılık gösterebilir. Bu tür kitaplar çocuk

edebiyatında, genel bir sınıf oluşturabilecek kadar karakteristik özellikler taşımaktadır. Bu edebiyat sınıfı alan yazınında gerçekçi ve sorun odaklı çocuk edebiyatı olarak adlandırılmaktadır. Dilidüzgün'ün aşağıdaki görüşleri incelendiğinde, gerçekçi ve sorun odaklı çocuk edebiyatının, aslında toplumcu gerçekçi edebiyatla birçok yönden bağdaştığı görülmektedir.

Dilidüzgün (2004), gerçekçi çocuk kitaplarının en önde gelen göstergelerinden birini, konularını gerçek yaşamdan alarak, fantastik öğelere hiçbir biçimde yer vermemesi olarak belirler. Bu türdeki kitaplar gerçeği bir gazete metni gibi aynen yansıtmazlar; gerçek kurgusallaştırılır. Sorun odaklı çocuk kitapları, Dilidüzgün'ün kavrayışı uyarınca bireysel ve toplumsal gelişimde yol gösterici özellik taşır. Sorun odaklı çocuk kitapları, çocuğun ve gencin anlayamadığı ya da doğrudan iletişim kuramadığı bazı gerçekleri edebiyat yoluyla onun dünyasına sokmayı amaçlar.

Gerçekçi ve sorun odaklı çocuk edebiyatı, toplumcu gerçekçi edebiyatın çocuk edebiyatındaki türevi olarak değerlendirilebilir. Gerçek yaşamı anlatılaştırarak toplumsal sorunları ön plana çıkaran yazınsal ürünler; Türk çocuk edebiyatında azımsanmayacak sayıdadır. Bu kitaplar, işçi sınıfının veya köylülerin çektiği sıkıntıları, adaletsizlikleri ve sömürüyü *çocuğa göre* işlemektedir. Bu kitapların ortak niteliği toplumsal sorunları gerçekçi bir dille yazınsallaştırmalarıdır.

Ilgaz'ın çocuk kitapları gerçekçi ve sorun odaklı çocuk edebiyatının Türk edebiyatındaki yetkin örnekleri arasında ele alınabilir. Ilgaz'ın çocuk kitaplarında toplumsal sorunlar, çocuk okurları bunaltmadan, arkadaşlık ilişkileri içinde yumuşatılarak, çoğu kez mizahi yönleriyle ele alınmıştır. Ilgaz, çocukları geleceğin yetişkinleri olarak gördüğü için, kitaplarında her zaman “umut” iletisi vermiştir. Onun tüm çocuk kitaplarının arka planında toplumsal sorunların sorgulanması yer alır.

Buraya kadar yürütölen çocuk edebiyatı, ideoloji, toplumcu gerçekçilik, karşıt söylem, gerçekçi ve sorun odaklı çocuk edebiyatı tartışmaları çerçevesinde Rıfat Ilgaz'ın yaşamından ve yazınsal kişiliğinden söz etmek yararlı olabilir.

3.2.9. Karşıt Yazınsal Birikim Bağlamında Çocuk Yazarı Rıfat Ilgaz

Ilgaz'ın edebiyat bilincinin olgunlaştığı dönem, İkinci Dünya Savaşı yıllarına rastlar. Bu zaman aralığındaki sıkıntıları gören ve bire bir yaşayan Ilgaz, dünyayı savaşa sürükleyen Nazizm'e karşı çıkar. Türkiye'de yıllardır süregelen yoksulluk, dünya savaşı nedeniyle daha da artar. Ilgaz, bu sorunlara sırtını dönmez; tam tersine toplumsalı, edebiyat anlayışını besleyen bir kaynak olarak algılar. İkinci dünya savaşı bittikten sonra da sözü edilen toplumsal sorunlar sona ermez. Alman Nazizm'i etkisini yitirmiştir gerçi; fakat başka sömürü sistemleri

gücünü artırmıştır. Ilgaz, yaşamı boyunca gerek ülkemizde gerekse dünyada bu sorunlara duyarlı, sömürsüz, hakça yaşanan bir dünyanın hayalini ve olanaklarını edebiyat anlayışının temeline yerleştirir. Çocuk kitaplarında da yetişkinler için yazdığı kitaplarda olduğu gibi; her zaman içinde yaşanan toplumun sorunlarına sorgulayıcı ve eleştirel bakan bir tavrın izleri vardır.

Yetiştığı, gördüğü yerler; karşılaştığı olaylar, kısacası Ilgaz'ın yaşamı; onun edebiyat anlayışını belirleyen öğelerden biridir. Bu nedenle yazarın yaşamından bazı kesitler sunmak; onun çocuk yazarlığının nelerden etkilendiğini bize göstermesi bakımından ilgi çekicidir.⁴

Ilgaz, yakın arkadaşı Asım Bezirci'ye (2013) ilk ve ortaokul yıllarını zorlu koşullar içinde okuduğunu anlatır. Evleri okula yakın değildir. Bu durum, onun çocukluk yıllarının sıkıntılı bir biçimde geçmesine neden olur. Ancak her türlü zorluğa karşı; eğitimini sürdürür. Okul sıralarında zaman zaman yaptığı yaramazlıkları, Bezirci'ye (2013: 24) şöyle anlatır:

*Sınıflarımı bütünlemesiz geçtiğim bir gerçekse de, hâl ve gidiş
hanesinin pek temiz olduğunu söyleyemem. Her dönemde bir*

⁴ Burada çalışmanın sınırlandırılmasına uygun olarak; Ilgaz'ın yaşamındaki karşıt yazınsal bilinci ve bunun çocuk yazarlığına yansımaları üzerinde durulmuştur. Rıfat Ilgaz'ın yaşamı üzerine daha ayrıntılı bilgi için Bezirci'nin (2013) "Rıfat Ilgaz –Yaşamı, Kişiliği, Şairliği, Hikayeciliği, Romancılığı, Anıları ve Köşe Yazarlığı, Eserlerinden Seçmeler" adlı kitap ve Sevengül Sönmez'in (2011) "Ben, Sınıfın Şairi Rıfat Ilgaz" adlı bölüm temel başvuru kaynakları olarak incelenebilir.

ihzar işareti kondururlardı. Bu ihtarların çoğu derste yapılan yaramazlıkların bir sonucuydu. Kötü öğretmenlerimi hiçbir zaman başımlamazdım. Bir gülünecek yanını bulur dalına basardım.

Yetişkinlik döneminde de yazarın erkle savaşımlı sürer. Öyle ki, mizah yazılarının, *Sınıf* ve *Devam* kitaplarının Ceza Yasasının 142. maddesine aykırı görülmesi nedeniyle yaşamının çeşitli evrelerinde 5 yıldan fazla tutuklu kalır (Kurdakul, 2000: 168). Bununla beraber yazarın kitapları toplatılır; bir dönem polislerden kaçmak zorunda kalır ve ne yazık ki çok sevdiği öğretmenlik mesleğinden atılır (Bezirci, 2013).

Yukarıda değinildiği gibi, Ilgaz'ın edebiyat anlayışı onu siyasi erkle mücadeleye sürükler. Ilgaz, yazar Osman Şahin'e (2007: 74) dönemin hükümetiyle ilişkisini şöyle anlatır:

1950 yılında Demokrat parti iktidara geldiğinde iki mizah dergisi yayındaydı. Biri, Aziz Nesin'in çıkardığı Medet mizah dergisi, biri de benim çıkardığım Hür Marko Paşa dergisi. Menderes hükümetinin programına bu iki mizah dergisiyle mücadele etmek için Menderes'in ağzıyla şu cümleler geçmişti: "Kökü dışarıda olan, parayı dışarıdan alan mizah dergileriyle de uğraşacağız..."

Demokrat Parti'nin mücadele kararı aldığı Marko Paşa dergisi, bir görüşe göre tek parti dönemindeki karşıt duruşuyla Demokrat Parti'nin iktidara gelmesine katkıda bulunur. İktidar değişir; fakat Marko Paşa'nın karşıtlığı değişmez (Dölek, 1991: 41). Yazar Mehmet Başaran'ın (2007: 663) aşağıdaki görüşleri, siyasi erkin Ilgaz'ın yapıtlarına neden karşı olduğunu özetler niteliktedir:

Rıfat Ilgaz'ı anlamaya çalışmak, bir yerde tüm olumsuzluklara karşı çıkmaktır. Vurdumduymazlıktan silkinip yeni bir duyarlılıkla aldığı soluğu, yaşamayı hak etmeye yönelmektir.

Ilgaz, yazınsal anlamda karşıt birikimini örmeye ve bir anlamda siyasi erkle mücadeleye ilkin şiirleriyle başlar. Şiirlerinin yasaklanmasına, kendinin cezalandırılmasına tepki gösterir:

Bir şairin kendinden bahsetmesi kadar tabii ne olabilir. Veremim, hastaneden bahsediyorum suç oluyor. Öğretmenim, çocuklardan bahsediyorum suç oluyor, tutuyorlar cezaevine atıyorlar. Mahpushaneden bahsediyorum, suç!.. Rahatça yaşatın bizi de rahatladığımızdan bahsedelim! (Ilgaz, 1948; aktaran: Sönmez: 2011)

Ilgaz şiirde olduğu gibi, mizahta da yazınsallaştırdığı karşıt söylemi şöyle gerekçelendirir:

“Yan tutma niteliği vardır mizahın. Biri şu taraftandır, biri bu taraftandır. Birinin güldüğüne öbürü gülmez, ağzı kapanır, yüzü mahkeme duvarına döner. Biz sandalyesi çekilenden yana mıyız, sandalyeyi çekenden yana mıyız?..” (Özkırımlı, 1985; aktaran: Sönmez, 2011).

Demir (2007: 200), Ilgaz’ın karşıt söylem birikimini tüm yapıtlarına okumanın olanaklı olduğunu savunur:

Rıfat Ilgaz, olayları ele alışında olsun, kişilere yaklaşımında olsun hep bir taraf olarak görünür. Ezilenin, hakkı yenenin, güçsüzün tarafındadır. Onun öykülerinin büyük bir bölümünde, alttan alta işleyen bir sınıfsallık ve geleceğe duyulan güvenin izleri görülür.

Ilgaz gerek şiirlerinde, gerek romanlarında gerekse mizahi yazılarında karşıt söylemin olanaklarından yararlanarak yazınsal bir dil oluşturur. Karşıt söylem birikiminin çocuk kitaplarına da yansıdığını görmekteyiz. Ilgaz’ın çocuk kitapları, çocuk edebiyatının özgünlüğü çerçevesinde, karşıt bir birikimi yansıtır. Tombul (2011), Ilgaz’ın çocuk kitaplarından Bacaksız serisini incelediği çalışmasında, onun yapıtlarını karşıtlıklar üzerine kurguladığını dile getirir. Gerçekten de Ilgaz’ın çocuk kitaplarında iyi-kötü, güçlü-güçsüz, varıl-yoksul, haklı-haksız gibi karşıtlıklar yazınsallaştırılır. Böyle karşıtlıklar üzerinden yazar

iletisini sezdirmeyi amaçlar. Hemen belirtilmelidir ki, Ilgaz'ın karşıt söylemi örtüktür. İletiyi doğrudan vermek yerine, okurundan çeşitli düşünme ve çıkarımlama becerisi bekler.

Kıbrıs (2007: 317), Ilgaz'ın çocuk yazarlığını şöyle özetler: "Ilgaz, çocuklara hem dünyanın döndüğünü hem de dünyada nelerin döndüğünü öğretmek (!) ve böylece görevini tam yapmak isteyen bir öğretmen ozandır." Ancak daha önce de dile getirildiği gibi Ilgaz, kendi benimsediği düşüncesini çocuklara aşılamaaya çalışmak yerine, toplumsal sorunları duyumsatmaya ve sorgulatmaya dayalı kitaplar yazar.

Bu başlık altında çocuk edebiyatının kimi nitelikleri ve Ilgaz'ın çocuk kitaplarının yazınsal anlamda temelleri belirginleştirilmeye çalışıldı. Özetle Ilgaz'ın çocuk kitapları, çocuk gerçekliğini toplumsal gerçeklikle bağdaştıran; karşıt yazınsal söylem olanaklarından yararlanan; herhangi bir ideolojinin güdümüne girmeyen; tersine soru sorduran, eleştirel düşünmeyi özendiren kitaplardır. Ilgaz'ın çocuk kitapları anılan yazınsal temellerinin yanı sıra eğitsel iletiler taşır ve Türkçe derslerinde kullanılabilecek eğitsel materyaller olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle Ilgaz'ın çocuk kitaplarının eğitsel temellerini tartışmak yerinde olur.

3.3. EĞİTBİLİMSEL AÇILIMLAR

Alanlar arası bir bakış açısını gerektiren bu çalışmada, Rifat Ilgaz'ın çocuk kitaplarındaki karşıt söylemi belirlemek için dilbilimsel ve yazınbilimsel kimi irdelemelere yer verildi. Ilgaz'ın çocuk kitaplarından yola çıkarak eleştirel okuma etkinlikleri önerileceği için, tezin bu bölümünde çocuk edebiyatının eğitimsel işlevi, Ilgaz'dan Türkçe eğitiminde yararlanma olanakları ve eleştirel okumaya ilişkin kimi değerlerde bulunuldu. Eğitbilimsel açılımlar başlığındaki irdelemeler, hazırlanacak etkinlik önerileri için yol gösterici olması bakımından önem taşımaktadır.

3.3.1. Çocuk Edebiyatı, Türkçe Eğitiminin Amaçlarını Boyutlandırır

Çocuk edebiyatı ürünleri, Türkçe eğitiminin kapsamında yer alan dört temel dil becerisini (okuma, dinleme, konuşma, yazma) geliştirmek için kullanılabilir. Her aşamada okuma ve dinleme; okumadan önce ve sonra ise konuşma ve yazma becerileri, çocuk kitapları aracılığıyla geliştirilmeye açıktır. Çocuk kitaplarının diğer öğretim materyallerinden farklı yönleri vardır. Çocuk kitapları, dil becerilerini geliştirmekle beraber, öğrencilerde estetik duyarlılığı varsıllaştırma olanağı taşır. Çocuk kitapları, taşıdığı iletilerle öğrencileri toplumsal yaşama hazırlar. Bu nedenle çocuk edebiyatı, Türkçe eğitiminin temel amaçlarını boyutlandırır.

Öğrencilerin duygu, düşünce ve evrenlerini genişletmek, dilsel gelişimlerine katkı sağlamak, dil bilinci ve duyarlılığı oluşturarak onları okuma kültürü edinmiş birer birey olarak yetiştirmek Türkçe öğretiminin temel işlevleri olarak bilinir (Sever, Kaya ve Aslan, 2011: 16). Bu işlevleri yerine getirebilmek için, Türkçe eğitimi ile çocuk edebiyatının işbirliği kaçınılmazdır.

3.3.2. Çocuk Edebiyatı, Türkçe Eğitime “Güzellik” Katar

İnsanın insancillaşmasına ve dünyasının yaşanırlaşmasına en belirleyici katkıyı yapan estetikdir, dolayısıyla da edebiyattır. Güzelliği öne çıkaran estetik ve edebiyat, insanın gizilgüç olarak içinde taşıdığı yıkım eğilimini denetlemesi ve etkisizleştirmesinin de güvencesidir (Kula, 2012c: 13). Edebiyat eğitimiyle amaçlanan sadece sanatçı yetiştirmek, büyük sanatçılar ortaya koymak değil, en genel anlamıyla güzeli arayan, güzellik kaygısı ve estetik duyarlılık taşıyan insanlar yetiştirmektir (Kavcar, 1999: 125). Edebiyatçı olsun olmasın, bir öğrencinin ilerleyen yıllarda girişeceği işlerde yıkım eğilimini etkisizleştirmesi ve güzellik kaygısı araması, dünyayı güzelleştirmek için azımsanamayacak bir adım olur. Yaşam, güzellik kaygısı taşırsa anlam kazanır. Bu bağlamda çocuk edebiyatı, okurlarında estetik bilinç oluşturur ve bu yolla Türkçe eğitimi, örtük olarak “güzeli” hedefler.

Nitelikli çocuk kitaplarının, anılan etkiyi yaratabilmesi için çocukların o kitaplara kendiliğinden ulaşmasını, o kitapların iletisini alınmamasını beklemek yeterli olmayabilir. Çocukları o kitaplarla tanıştırmak, etkileştirmek için eğitim sürecinde planlı etkinlikler gerekir. Okur olabilmek, daha doğrusu edebiyat metinlerini anlayabilmek, bunlar ile düşünsel iletişim içinde kalabilmek ve okumaktan zevk alabilmek, rastlantıyla gerçekleşebilecek bir beceri alanı olmaktan çok, okul türü öğrenmenin özellikle de Türkçe dersinin öncelikli amaçlarındandır (Dilidüzgün, 2012: 1).

Yukarıda anılan olumlu etkileri yaratabilmek için nitelikli bir eğitiminin verilmesi gerekir. Burada temel sorumluluk, ortaokul yıllarında Türkçe öğretmenlerine düşer. Artık gelenekselleşen, dönemlerin, yazar ve şairlerin, yapıt isimlerinin ezberlendiği veya okunan kitapların özetlenmesiyle yetinilen edebiyat eğitiminin okur yetiştirmediği uzlaşılabilir bir gerçektir. Böylesi bir eğitim, öğrencilere belki edebiyat bilgisi kazandırabilir; fakat edebiyat sevgisi kazandırması güçtür. Ayrıca salt ders kitabına bağlı kalmanın da birçok sıkıntı doğurduğu bilinmektedir. “Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı ders kitabına bağımlı öğretim geleneği ile okur yetişmediği ortak bir görüştür” (Şirin, 2007: 100). Bu nedenle öğretmenler, Türkçe öğretimini tek kaynakla (ders kitabı ile) sınırlandırmamalı, sanatçılar tarafından çocuklar için yazılmış yapıtlar da birer öğretim aracı olarak kullanılmalıdır (Sever, Kaya ve Aslan: 2011: 12). Rıfat

Ilgaz'ın sayısı 12'yi bulan çocuk kitabı, taşıdığı eğitsel iletilerle, ortaokul yıllarındaki öğrencilere farklı deneyim olanakları sunabilir. Rifat Ilgaz'ın çocuk kitapları Türkçe derslerinde, en az ders kitapları kadar işlevsel bir materyal değeri taşıyabilir

3.3.3. Türkçe Eğitiminde Rifat Ilgaz'dan Yararlanma Olanakları

“Sınıf’ın ozanırım mimli, / Hababam Sınıfı’nın yazarıyım ünlü. / Kim ne derse desin, / Çocuklar için yazdım hep.” diyen Ilgaz (2010: 286), çocukları edebiyat anlayışının temeline yerleştirir. Yazarın toplumsal yapıda görmeyi arzu ettiği olumlu değişikliğin ilk basamağında, toplumcu düşüncenin ışığında yetiştirilen çocukların yer aldığı söylenebilir (Hazer, 2011: 155).

Ilgaz'ın çocuk kitaplarını oluştururken temel aldığı öge, yine çocuklardır. Çocukları ve çocuk gerçekliğini gözlemleyip yapıtlarına yansıtan Ilgaz (2011: 244), beslendiği kaynağı şöyle dile getirir:

70 yaşım bana kazandırdığı deneyimlerden en başta geleni, küçümsenmeyecek çocuk ve torun sayısıdır. Çocuklarımın, torunlarımın büyümeleri sırasında karşılaştığım küçük küçük sorunlar, bende onların da dünyasına girme isteği yaratmıştır. Ayrıca, deneyim için 15 yılı bulan öğretmenliğimi de göz önünde tutarsak, çocuk yakından

tanıdığım bir varlıktır. Çok küçük yaşta öğretmenliğe başlamam, ilkokulun ilk sınıflarında çocuklarla arkadaşlık kurmamı da sağlamıştır. Yani çocuklarla ilişkim genç yaşımda başlamıştır. Böylece çocukların yaşamına karıştım. Onların beğenilerini, özentilerini, serüvenci yanlarını yakından izledim.

Çocuk gerçekliğine yabancı olmayan Ilgaz'ın çocuk yapıtları, Bele'ye göre diğer yapıtlarından ayrı ele alınamaz. Bu yapıtların tümünde yaşamın doğrudan, somut gerçeklerini konu edinir. Çocuk okura, yaşamsal olguları toplumsal ve güncel koşullar içinde yansıtır. Bu biçem yazarın tüm yapıtlarındaki toplumcu gerçekçi tutuma uygundur (Bele, 2007: 287). Ilgaz, çocuk duyarlılığını göz önünde bulundurarak ve çocuk sevgisini toplumcu sanat anlayışıyla birleştirerek çocuk kitapları kaleme almıştır (Tombul, 2011: 249-250).

Yılmaz (2011: 245-246) Ilgaz'ın çocuk kitaplarını kuşatıcı bir bakış açısıyla şöyle değerlendirir:

Ilgaz'ın kitaplarında çocuk edebiyatında sıklıkla rastladığımız “tepeden bakan yetişkin” yaklaşımını görmeyiz. Belki de o yüzden çocukların öğretmeni değil de “komik dedesi” olmuştur. Çünkü o pek çok yazarın yaptığı gibi yapmaz; çocuğu şekillendirilmesi gereken bir hamur gibi

görmez, ona şekil vermeye, öğretmeye çalışmaz. Ilgaz, çocuğu birey yerine koyar. “Nasıl davranılması gerektiğini” çocuklara doğrudan söylemez. Yetişkinlerin çok bayıldığı ama çocukların nefret ettiği “ideal çocuk figürleri” sunmaz. Yani tıpkı gerçek yaşamdaki çocuklar gibidir onun kahramanları; hata yaparlar, söz dinlemezler. Çocuklar, onun öykülerinde iyi ve kötü tarafları olan farklı modellerle karşılaşır. Doğru ve yanlışla karşı karşıya bırakılırlar. Kimin hangi özelliğini model olarak seçmek istiyorlarsa buna kendilerinin karar vermeleri gerektiğine inanır Ilgaz.

Ilgaz'ın beklediği okur; soran, sorgulayan, ödünç akılla değil, kendi aklıyla karar verebilen eleştirel okurdur. Buna koşut olarak Bele (2007), Kıbrıs (2007), Canlı (2007), Oğuz ve Tahiroğlu (2007) ve Tombul (2011), Ilgaz'ın çocuk kitaplarında okurlarını eleştirel düşünmeye özendirdiğini savunmuşlardır. Ilgaz'ın çocuk kitapları, dil bilincini geliştirmeye elverişli ve eleştirel düşünmeyi özendirici niteliğiyle Türkçe dersleri için bir olanak olarak algılanabilir.

Çocuk gerçekliğinden beslenmesi, gerçek yaşamın bir izdüşümünü yansıtması, öğretici bir tavır yerine okuyucuya düşünme hakkı tanıyan bir tutumla yazılmış olması, okurken soru sormaya olanak tanınması, doğru ve yanlış ayırt etmede kararı okuyucuya bırakması, bağımsız düşünmeyi isteklendirmesi, varsıl

bir Türkçe duyarlılığı ile oluşturulması ve eleştirel düşünmeyi özendirme bakımından Ilgaz'ın çocuk kitaplarından Türkçe derslerinde işlevsel olarak yararlanılabilir. Özellikle okuma eğitiminde Ilgaz'ın çocuk kitapları, öğrencilere ufuk çeşitliliği sunabilir. Bunun gerçekleştirilmesi için, eğitim ortamlarında planlanmış etkinliklere gereksinim vardır.

Ilgaz'ın çocuk kitapları, Türkçe derslerinde farklı bağlamlarda değerlendirilebilir. Ilgaz'ın çocuk kitapları, karşıt söylemden beslenmekte ve eleştirel düşünmeyi özendirilmektedir. Bu nedenle eleştirel okuma etkinlikleri, Ilgaz'ın çocuk kitaplarının anlaşılması ve yorumlanmasında daha etkili olabilir.

3.3.4. Okuma ve Eleştirel Okuma

3.3.4.1. Okumanın Kullanma Kılavuzu Yoktur

Türkçe eğitimi, temel anlamda öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin anlama becerileri dinleme ve okuma; anlatma becerileri, konuşma ve yazma olmak üzere dört alanda gelişir. Günümüzde bireylerin gelişen topluma ayak uydurabilmeleri, demokratik karar süreçlerine katılabilmeleri için okul çağında okuma becerilerini geliştirmeleri gerekir. Aynı zamanda yazınsal ürünleri okuma, bireye geniş bir hayal dünyası kazandırdığı, yaşamını düşünme fırsatı verdiği için okuma becerisinin önemi artmaktadır. Artık öğrencilerden sadece yazılı metni sesletmeleri beklenmemekte;

aynı zamanda yazılı metne ulaşmaları, onu yorumlamaları, güncel yaşamla ilişkilendirmeleri, değerlendirmeleri ve bir sonuca ulaşmaları istenmektedir.

Günümüzde bireysel gelişimi sağlayabilmek, bağımsız düşünebilmek, farklı bakış açılarını göz önünde bulundurabilmek adına önem taşıyan okuma; fizyolojik, bilişsel, psikolojik ve toplumsal boyutları olan karmaşık bir eylemdir. Bu nedenle okuma için mutlak genellemelerde bulunmak, Türkçe eğitimi açısından yanıltıcı olabilir.

Okuma tek ilkeli bir etkinlik değildir. Okumanın kullanma kılavuzu, okuma kalıbı yoktur. Her bireyin kendince bir okuyuşu vardır; bu okuyuş yöntemi kitaptan kitaba hatta aynı kitap okunduğunda zamandan zamana değişebilir (Uygur, 1996: 317). Okumaya ilişkin kesin kurallar, herkesçe kabul edilen ilkeler olamaz. İlkeye uyacağım, çizgiden dışarı çıkmayacağım diye girilen okuma, yeniliklere kapanır. Katkılı dağınıklıktan, ufuk açan buluşlardan yoksun kalır (Uygur, 1996: 292-293).

Okuma, yapıtın yapıtsallığını tümleyen ve var eden; tümüyle özgür ve keyfi bir edimdir; okuma sonu belirsiz bir bulgulama eylemidir (Kula, 2008: 21). Sonu belirsiz bir serüven olan okumaya önceden bir yol çizmek, mutlaklaştırılan okuma ilkeleri belirlemek, okuma stratejilerini genelleştirmek okumayı sınırlamak olur. Böylesi yöntemlere körü körüne bağlanarak okumak, dağınıklığın doğuracağı yaratıcılığı köreltir. Bu nedenle Türkçe derslerinde,

böylesi ilkelerin, genellemelerin mutlak olmadığı, sadece öğretim sürecini düzenli hâle getirmeye yaradığı unutulmamalıdır.

Okuma bireyseldir. Okumaya ilişkin çeşitli tanımların, ilkelerin, yöntemlerin bu bireyselliği tam anlamıyla kapsamı elbette beklenemez. Okumanın bireysel bir serüven olduğu gerçeği göz ardı edilmemelidir. Dolayısıyla bu başlık altında ele alınan eleştirel okumaya ilişkin genellemeler de mutlaklaştırılan ilkeler olarak değil; önaçıcı yorumlar olarak algılanmalıdır.

3.3.4.2. Eleştirel Okuma Okurun Yeni Bir Metin Yaratımıdır

Alan yazını incelendiğinde eleştirel okumaya ilişkin çok sayıda tanıma rastlanır. Karmaşık bir düşünme sürecine işaret eden eleştirel okumanın birçok tanımının olması doğaldır. Bu bakımdan, kimi tanımlardan yola çıkarak çalışmanın amacına uygun, özgün tanım girişimleri denemek verimli olabilir. Eleştirel okumaya ilişkin kimi tanımlara aşağıda yer verilmiştir:

Eleştirel okuma, okunan üzerine kafa yormak, anlamaya çabalamak, sezgi gücünü kullanmak, öne sürülen sav veya düşüncelerin geçerliliğini, geçersizliğini sınamaktır (Özdemir, 2002: 19-20). Bir başka tanıma göre eleştirel okuma, okunanlar hakkında düşünmek, soru sormak, konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla, tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirmektir (Yıldız vd., 2010: 135). Özensoy'a göre (2011: 13) eleştirel okuma, bireyin okuduklarını yargılaması,

sorgulaması, değerlendirmesi, güvenilir kaynaklardan yararlanarak ve kendi aklını kullanarak bir sonuca varmasıdır. İşeri'nin tanımı ise (1998) ilgi çekicidir: Eleştirel okuma, metinle konuşur hâle gelmektir.

Yukarıdaki tanımlar göstermektedir ki eleştirel okuma, okurun metinle kurduğu iletişim sonucunda yeni bir metin yaratımıdır. Eleştirel okuma, okunan metin üzerine kafa yormayı, sorgulamayı, değerlendirmeyi ve bir sonuca varmayı içerir. Bu yönüyle aslında, okurla metin bir iletişim sürecine girer. Arka alan bilgisi, yorumlama gücü, kaynaklara ulaşma becerisi gibi bireye özgü yeteneklerin etkisiyle her okur, düşünce dünyasında kendi metnini yaratır. Var olan bu metin, okunan metinle bağlantılıdır; fakat yine de her okurun metni kendine özgüdür.

3.3.4.3. Eleştirel Okuma Sonuç Değil, Süreçtir

Eleştirel okumanın başat niteliği okurun okuduklarını yargılaması, sorgulaması, bir başka deyişle kendi aklını kullanarak bir vargıya varmasıdır (Özdemir, 2002: 18). Bu vargıya varma işlemi, yoğunluklu düşünsel bir süreç içerdiği için *-sözcüğü sözcüğüne olmasa da-* kişinin okuduklarını unutmamasını, uzun süre hatırd tutmasını sağlar (Arıcı, 2008: 29). Bu düşünsel süreç, başka düşünsel süreçlere zemin hazırlayarak okuyucuda kalıcı izler bırakır.

Öğrenmenin kalıcılışmasını sağlayan eleştirel okuma, sanılanın tersine sadece okuma anında gerçekleşen bir eylem değildir. Okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasını içerir. Okuma öncesi çeşitli araştırmaları, sezgileri; okuma sırasında not alma, not üretme, ilişkilendirme, gerekçelendirme vb. gibi düşünsel eylemleri; okuma sonrasında yorumlama, karşılaştırma, değerlendirme gibi davranışları kapsar. Bu bakımdan eleştirel okuma sonuç değil, süreçtir.

Eleştirel okuma, arka alan bilgisini gerektirdiği için, öncesi çok eskilere dayanan; yeni edinen bilgi ve görüşlerle beslendiği için, her okunan metinle ilerleyen, bitmeyen bir süreçtir. Eleştirel okumanın öncesini ve sonrasını kesin sınırlarla belirlemek güçtür. Ayrıca eleştirel okuma, önceden belirlenen bir çizgiye bağlı kalarak ilerlemez. Yeni durumlara bağlı olarak eleştirel okumanın düzensiz zikzaklarla ilerlediği söylenebilir.

3.3.4.4. Eleştirel Okuma, Eleştirel Kültür Bilincinin Süreci ve Sonucudur

Eleştirel okuma, diyesi, metni sorgulamak, iletilerin geçerliğini sınamak, yaşama ilişkilendirmek, kimi sorunlara çözüm önermek, son aşamada bir değerlendirme yapmak, okura eleştirel kültür bilincinin kapısını aralar. Böyle bir okumayla öğrenciler, salt verileni almaktan, öğretmenin istediklerini ezberlemekten öteye geçip kendi düşüncelerini oluşturabilirler. Eleştirel okuma ile öğrenciler, önyargılara ve körinançlara karşı çıkabilir, otoriteler karşısında

eleştirel düşünerek karar verebilirler. Ancak belirli bir ölçüde hâlen uygulanmakta olan geleneksel eğitim anlayışı, eleştirel okuma becerisini geliştirmekten yoksundur. Freire'nin bankacı eğitim modeli olarak adlandırdığı geleneksel eğitim anlayışı, toplumun gereksindiği eleştirel okuru yetiştirmekten uzaktır. Bu bağlamda Freire'nin “bankacı eğitim modeli”ne değinmek yerinde olabilir.

Freire'e göre (2010) “bankacı eğitim modeli”, anlatan özne (öğretmen) ve sabırla dinleyen nesnelere (öğrenci) oluşur. Freire, öğrencilerini “yatırım nesnelere”, öğretmeni ise yatırımcı konumuna düşüren bu eğitim modelini, bankacı eğitim modeli olarak adlandırır. Bu modele göre öğrenciler, öğretmenler tarafından doldurulması gereken “bidon”lara, “kap”lara benzer. Öğretmen kapları ne kadar çok doldurursa, o kadar iyi bir öğretmendir. Kaplar ne kadar pısrıksa, doldurulmalarına izin veriyorsa, o kadar iyi öğrencidir. Öğrenciler, kendilerine yüklenen yığma malzemeyi istiflemekle ne kadar meşgul olurlarsa dünyaya, bu dünyanın dönüştürücüleri olarak müdahale etmeleri halinde oluşacak eleştirel bilinçleri o kadar güdük kalacaktır. Kendilerine dayatılan edilgen rolü ne kadar kapsamlı bir şekilde kabul ederlerse, dünyayı nasılsa öyle benimsemeye, kendilerinde yığma malzeme halinde biriktirilen kısmi bir gerçeklik görüşünü kabule o kadar yatkın olurlar.

Bankacı eğitim modeline göre öğrenciler öğretmenlerce biçim verilen nesnelere. Eleştirel okuma becerisini geliştirmeyi amaç edinen eleştirel eğitim

ise, öğrencilerin bireyleşmelerine yardımcı olmayı amaçlar. Eleştirel okuma becerisini geliştirmede, öğretmenin en önemli işlevi rehberlik etmek, öğrencilerin özgürce düşüncelerine olanak yaratmaktır.

3.3.4.5. Eleştirel Okuma, Okurun İç Hesaplaşmasıdır

Eleştirel okuma sürecinde okur, kendini tamamen yazarın çizdiği dünyaya teslim etmez. Yazarla yan yana yürüdüğü yerler olduğu gibi yazarla tartıştığı, yazara karşı çıktığı hatta sorularıyla yazarı sıkıştırdığı noktalar da vardır (Gedizli, 2006: 193-194).

Metnin çizdiği sınırları tartışmak, kimi zaman karşı çıkmak okurun omuzlarına bir sorumluluk yükler. Eleştirel okur, kendi düşüncesini üretir ve bunun sonuçlarına da katlanması gerekir. Artık eleştirel okurun, metni suçlama olasılığı kalmamıştır. Eleştirel okur için “kötü” metin bile “iyi” bir öğretici olabilir. Böyle bakıldığında sorumluluk eleştirel okurdadır. Her sorumluluk, hesap vermeyi beraberinde getirir. Bu açıdan bakıldığında eleştirel okuma, okurun iç hesaplaşmasıdır. Okur, metni ne denli anlayıp değerlendirebildiğinin hesabını kendine sorar.

3.3.4.6. Eleştirel Okuma Çalışmalarında Yeterince Gözetilmeyen Bir Kavram: Gerekçeleştirme

Gerekçeleştirme, kimi görüşlerin geçerliliğini destekleyecek; kimi görüşlerin ise geçerliliğini reddedecek / çürütecek nitelikteki önerme dizisi anlamında kullanılır (Turan, 2008: 339). Gerekçeleştirme sadece tartışmalı bir savın doğruluğunu ya da yanlışlığını değil, aynı zamanda ahlaksal değerlerin, ilkelerin ve davranış ölçünlerinin uygunluğuna ya da kabul edilebilirliğine dayandırılan etkinliktir (Kienpointner, 1996: 76; akt. Kanatlı, 1998: 97). Bir başka tanıma göre ise gerekçeleştirme, savlayan kişinin karşıdakini ikna etmek için izlediği haklılaştırma yöntemlerinin bütünüdür. Gerekçeleştirmenin yapıldığı ortamda bir “uzlaşmazlık” vardır ve kişi bu uzlaşmazlığı çözmek için çaba gösterir (Duran Aymış, 2013: 21).

Bir savın geçerliliği ve geçersizliğini ortaya koyan dilsel kullanımları inceleyen dilbilimsel gerekçeleştirme kuramı, eleştirel okuma etkinliklerinde yararlanılabilecek bir kavramdır. Bir okumanın eleştirel olabilmesi için, önerilen savların gerekçeleştirilmesi, karşı savların çürütülmeye çalışılması gerekir. Ancak alan yazını incelemesinde, eleştirel okuma çalışmalarında gerekçeleştirmenin yeterince gözetilmediği saptanmıştır.

Bu çalışmada önerilen eleştirel okuma etkinliklerinde, öğrencilerden gerekçeleştirme dayanaklarını belirlemeleri, savlarını gerekçeleştirmeleri,

gerekçelerinin olası sonuçlarını ifade etmeleri ve karşı gerekçeleri çürütmeleri istenmiştir. Böylelikle, eleştirel okumada gerekçelendirmenin olmazsa olmazlığına dikkat çekmek amaçlanmıştır.

3.3.5. Eleştirel Okumada Etkinlik İlkeleri

Daha önce vurgulandığı gibi, okuma tek ilkeli bir etkinlik değildir. Okumanın kullanma kılavuzu yoktur. Ancak eğitim, rastlantılara dayanmayan, önceden planlanan bir süreçtir. Dilidüzgün'ün dediği gibi (2012: 1), neredeyse tüm üst düzey bilişsel becerilerin harekete geçirilmesini koşullayan eleştirel okuma becerisi, yazınbilimin ve edebiyat öğretimi alanının temel bilgileri ve gerekleri doğrultusunda amaçlı ve planlı bir öğretimi de zorunlu kılar. Eleştirel okumanın bireyselliği göz önünde bulundurularak kimi ilkeleri geliştirmek, önerilen etkinlikleri planlamak açısından yararlı olabilir. Aşağıdaki ilkeler, ilgili alan yazını taranarak oluşturulmuştur (bkz: Özdemir, 2002; Gedizli, 2006; Arıcı, 2008; Aşılıoğlu, 2008; Adalı, 2010; Karadüz, 2010; Akyol, 2011; Kurnaz, 2011; Özensoy, 2011; Bağcı ve Şahbaz, 2012; Epçaçan, 2012; Karasakaloğlu ve Bulut, 2012). Aşağıda yer alan eleştirel okuma etkinlikleri, öyküleyici metinlere yöneliktir.

Ön İnceleme Yapma: İnsan ömrü, bütün kitapları okumaya yetecek kadar uzun değildir. Bu nedenle hangi kitabın okumaya değer olduğunun belirlenmesi için ön inceleme yapılmalıdır. Yazar hakkında bilgi edinme, çeşitli değerlendirme yazılarına ulaşma, kitap sırtını okuma, alt başlıklara göz atma seçmek ve bilgi edinmek için yardımcı olabilir.

Okuma Amacını Belirleme: Bilgilendirici metin ve yazınsal metinler birçok farklı amaçla okunabilir. Metnin türüne göre okuma amacını belirlemek, öğrencinin okumasını verimlendirebilir. Okuma amacını belirleme, ön inceleme yapma aşamasında da kullanılır.

Tahmin Etme: Okumaya başlamadan önce, metnin başlığından ve kapağından hareketle nelerle karşılaşılacağı tahmin edilebilir. Okuma sırasında da eğer öyküleyici bir metinse, ilerleyen aşamalarda olayların nasıl gelişeceği tahmin edilebilir. Kitap bittikten sonra da neler olabileceği hayal edilebilir. Böylece merak sürekli canlı tutulur.

Olayları Zihinde Canlandırma: Okur farkında olmadan, öyküleyici metinleri zihninde canlandırır; hatta kimi zaman kahramanlarla özdeşim kurar. Böylelikle okur, metnin dünyasına girer.

Soru Sorma: Metnin neden yazıldığı, nasıl bir ileti taşıdığı, bu iletilere okurun katılıp katılmadığı okuma sırasında sorulabilir. Bununla beraber, okuma sonrasında öğretmen, öğrenciyi düşünmeye yönlendirecek sorular sormalıdır.

Not Tutma-Not Üretme: Okurken öğrenciler, önemli görülen yerleri not tutabileceği gibi, metinden yola çıkarak karşılaştırma ve ilişkilendirme yoluyla not üretebilirler. Böylelikle, okur etkin bir biçimde okumaya katılır.

Bilinmeyenleri Araştırma: Metin okunurken eğer bilinmeyen sözcükler varsa, sözlüklere bakılabilir. Bilinmeyen ve gerçek yaşamda var olan kişiler, olgular araştırılabilir.

Anahtar Sözcükleri Belirleme: Anahtar sözcükler, konuyu işaret eden ve metnin ana fikrini belirlemeye yardımcı olan sözcüklerdir. Hatta anahtar sözcükler için, metnin iletisinin kapısını açan sözcüklerdir, denebilir. Bu nedenle okuma sonrasında anahtar sözcüklerin belirlenmesi, metnin anlaşılmasını kolaylaştırır

Güncel Yaşamla İlişkilendirme: Metin, okuyucunun yaşamı için ne ifade ediyor? Anlatılan şey, okurun yaşamıyla ilişkilendirilebilir mi? Eğer okur, bu sorulara yanıt ararsa metni yeni durumlara uyarlayabilir. Güncel yaşamla ilişkilendirilemeyen metinler soyut ve yüzeysel kalır.

Metin İçi İlişkilendirme: Metin içinde, yazar tarafından, olaylar arasında birbirini takip eden bir ilişki, neden-sonuç ilişkisi ve önem sırası oluşturulur. Bunların saptanması metnin anlaşılmasına katkı sağlar.

Başka Kaynaklarla Karşılaştırma: Bilgi üretmenin bir yolu da karşılaştırma yapmaktır. Okunan metin, birçok açıdan diğer metinlerle karşılaştırılabilir, geçerliği-güzelliği tartışılabilir. Böylece okur bütüncül bir bakış açısı kazanır.

Özetleme: Okur, kendi ifadeleriyle metnin ana noktalarını, olay akışına dikkat ederek ifade eder. Özette ana düşünce ifade edilir. Okur özetlerken, metni kısa bir şekilde yeniden yazar. Özetleme tek başına eleştirel okumaya katkı sağlamaz; fakat eleştirel okumanın gerçekleşebilmesi için önkoşullardan biridir.

Örtük İletilere Ulaşma: Özellikle yazınsal metinlerde, iletiler doğrudan verilmez. Yazarın doğrudan söylemediği, fakat metnin içinde gizli olan iletileri bulup çıkarmak gerekir. Yukarıda ifade edilen ilkelerin tümü, aslında örtük iletileri aydınlatmak içindir.

Metindeki Ana Düşüncüyü Değerlendirme: Metindeki ana düşünce, olduğu gibi kabul edilmemeli, eğer geçerli olduğu düşünülüyorsa gerekçelendirilmeli, geçersiz olduğu düşünülüyorsa çürütülmeye çalışılmalıdır.

Metindeki Karakterleri Değerlendirme: Öyküleyici metinlerdeki karakterlerin kişilik özellikleri belirlenip olumlu ve olumsuz yanları tartışılabilir. Bu karakterlerin günlük yaşamdaki karşılıkları irdelenebilir.

Yazarın Bakış Açısını Belirleme: Her metinde, bir ana fikir etrafında kurgulandığı için, yazarın bakış açısı metne siner. Bu nedenle yazarın bakış açısını belirlemek, tartışmak metni anlamayı kolaylaştırabilir. Böylelikle yazarın bakış açısının yanında, okurun da bakış açısı oluşmuş olur.

Beğeni Düzeyini Gerekçeleştirme: Özellikle yazınsal metinler, tat almak için okunur. Okunan metin beğenildiyse veya beğenilmediyse; bunu gerekçeleştirmek, estetik bilinci güçlendirebilir.

Sonuca Varma: Metnin konusu, iletisi, karakterlerin özellikleri, beğeni düzeyi belirlendikten sonra metin hakkında genel bir sonuca varılır.

3.3.6. Eleştirel Okuma Etkinliklerinde Kullanılabilecek Kimi Yöntem ve Teknikler

Öğrencilerin dar kalıplardan kurtulabilmesi, otoritelerden bağımsız düşünebilmesi, bir soruna ilişkin birden çok çözüm yoluna ulaşabilmesi, uzlaşma kültürünü edinebilmesi, değerlendirmelerini nesnel ölçütlere dayandırabilmesi, kısacası eleştirel düşünebilmesi için eleştirel bir okur olması şarttır. Eğitim ortamlarında eleştirel okumanın öğrencilerde kendiliğinden oluşmasını beklemek olumlu sonuçlar doğurmaz. Yöntem, eğitim ortamlarını rastlantısallıktan kurtarır. Yöntemle birlikte, eğitim ortamı daha düzenli bir biçim alır. Aynı zamanda yöntem, derslerin başarısını değerlendirmede bir ölçüttür. Bu nedenle eleştirel okuma etkinlikleri hazırlanırken, geleneksel yöntemlerin ötesinde birçok farklı yöntemden bir arada yararlanmak gerekir. Aşağıda eleştirel okuma etkinliklerinde yararlanılabilecek kimi yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Hazırlanan eleştirel

okuma etkinliklerinde, aşaşıdaki yöntem ve tekniklerden yararlanılmaya çalışılmıştır.

Soru-Yanıt Yöntemi: Öğrencilerin düşünme ve anlama becerilerini ortaya çıkarmak için kullanılır. Ayrıca belli kavramların öğrencilerde hangi düzeyde gerçekleştiğini belirlemek için de kullanılır. Bu yöntemde öğrencilere yöneltilecek sorular öğrencilerde hâlen mevcut ve oluşan yapının ortaya çıkarılmasını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Bu nedenle yanıtı evet-hayır olan sorulardan kaçınılmalıdır. Doğru yanıtlara pekiştirici verilmeli, yanlış yanıtlara ise uygun ipuçları verilerek öğrencilerin doğru yanıtı ulaşmaları sağlanmalıdır (Savaş, 2007a: 161-162).

Anlatım: Öğretmenin kalabalık bir gruba konunun ana ve yardımcı noktalarını sunması şeklinde gerçekleştirilen etkinliktir. Öğretim süresi sınırlı olduğunda, ünite veya konuların özetlenmesinde, öğrencilerin anlamakta güçlük çektiği bölümlerde açıklama yapmak için kullanılması tercih edilmelidir. Dikkatin süreklilik süresi 10 dakika civarında olduğu kabul edildiğinde sunu görsel öğelerle mutlaka desteklenmelidir (Savaş, 2007b: 199).

Tartışma: Bir probleme çözüm üretmede, karar vermede, toplumsallaşamama ve yardımdan hoşlanmama tutumlarını değiştirmede, öğretmenin yönlendirmesi altında öğrencilerin karşılıklı konuştukları tekniktir. Tartışmanın kuralları,

konuşmacı süresi, söz alma şekli, konunun sınırları gibi özellikler önceden belirlenmeli, konunun tüm öğrencilerce kolayca anlaşılır olmasına özen gösterilmelidir (Savaş, 2007b: 202).

Münazara: İki tartışma grubunun bir konuyla ilgili iki karşıt görüşü, bir yargıcılar kurulu önünde savunmaları olarak betimlenebilir. Münazara konuları, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeli ve tutarlı bir biçimde seçilmelidir; ayrıca her münazaranın sonunda öğretmen tarafından bir açıklama yapılmalıdır. Amaç belirli bir fikri savunmak, izleyicileri ve jüriyi ikna etmektir (Sönmez, 2001: 228).

Akvaryum: Sınıftaki öğrencilerin aktif olarak tartışmaya katılmalarını sağlayan bir tekniktir. İç içe iki çember oluşturulur, iç gruptaki öğrenciler tartışmaya katılırken dış çemberdeki öğrenciler tartışmayı izlerler. Bu grup dilerse tartışmacı iç gruba soru yöneltebilir. Tartışmaya katılan iç gruptaki öğrencilerle dış grupta izleyici konumunda bulunan öğrenciler, süreç içinde yer değiştirebilirler (Sönmez, 2001: 229-230).

Görüş Geliştirme: Eğitim ortamında bir konuda yapılan düşünce alışverişinde, tartışmada kişinin kendi görüşünü, diğer görüşlerden de yararlanarak geliştirmesini ve savunmasını ya da değiştirmesini, karşı çıktığı görüşü benimsemesini sağlayan bir öğretme-öğrenme tekniğidir. Burada üç grup vardır. Yargıcılar kurulu yoktur. Tartışmada kaybeden, kazanan grup da yoktur. Gruplar,

kişiler başta savundukları görüşü terk edip başka bir görüşe, hatta karşı çıktığı görüşe katılabilirler. Bu sürecin sonunda şu görüş doğru, bu görüş yanlıştır denemez (Sönmez, 2001: 229).

Açık Oturum: Değişik görüşlere sahip küçük bir öğrenci ya da konuşmacı grubun, bir başkan yönetiminde sanatsal, düşünsel, siyasal, toplumsal vb. içerikli bir konuyu diğer bir öğrenci, seyirci kitlesi önünde tartışması için düzenlenen sözel bir iletişim türüdür (Sönmez, 2001: 229).

Doğru mu, Yanlış mı?: İşlenmiş olan konu ile ilgili bir dizi doğru ve yanlış ifadelerin yer aldığı kartlar hazırlanıp sınıfa dağıtılır, kartı alan öğrenci ifadelerin doğru olup olmadığını gerekçeleri ile açıkladıktan sonra, soru sınıfça tartışılıp karara bağlanır (Sönmez, 2001: 225).

Örnek Olay İnceleme: Örnek olay incelemesi, öğrencilerin sorunlu bir olaya aktif olarak katılmalarını gerektiren bir yöntemdir. Sorunlu olay, gerçek ya da hayali olabilir. Olayı anlatan ve gerekli verileri kapsayan bir rapor üzerinde çalışan öğrenciler, olayı öğrenir, verileri analiz eder, sorunu değerlendirir. Tartışarak olayın nedenlerine ya da çözümüne ilişkin öneriler geliştirirler (Küçükahmet, 1998: 70).

Beyin Fırtınası: Bir probleme çözüm getirmek ve çeşitli konularda düşünce üretmek için kullanılan bir öğretim tekniğidir. Önemli olan nitelikli değil, çok sayıda düşünce üretilmesidir. Düşünceler iyi-kötü, doğru-yanlış yargılamasından

bağımsız olarak üretilir. Önce problem seçilir, problemin soru şeklinde yapılandırılması düşünmeyi kamçılar. Grup üyeleri, o konuda akıllarına gelen tüm düşünceleri sıralar. Not tutan öğrenci bütün düşünceleri kaydeder. Oturum bitince grup ortaya çıkan düşüncelerin değerlendirmesini yapar. Her düşüncenin avantaj ve dezavantajları göz önünde bulundurularak liste önem sırasına göre küçültülür. Sonunda gruplar düşüncelerini öğretmenin liderliğinde tartışır (Erciyeş, 2008).

Altı Şapkalı Düşünme: Edvard de Bono'nun Altı Şapkalı Düşünme Tekniği'nin temelinde, düşünmelerimizi altı farklı bakışı simgeleyen farklı renklerdeki şapkaları takarak ortaya koymak ve yaratıcılığımızı geliştirmek yatar. Şapkaların ifade ettiği düşünme biçimleri şöyledir:

Beyaz Şapka: Tarafsızlığı simgeler. Erişebildiğimiz bilgileri nesnel bir bakış açısıyla değerlendiren şapkadır.

Kırmızı Şapka: Duygusalılığı ve sezgiselliği simgeler. Kırmızı şapkayı kullandığımızda, duygularımızı ve sezgilerimizi söyleme olanağı buluruz.

Siyah Şapka: Bu uyarı şapkasıdır. Siyah şapka, karamsar ve olumsuz bir bakış açısını simgeler. Siyah şapkayı taktığımızda, bir şeyin neden yapılamayacağını açıklarız.

Sarı Şapka: İyimserliği, olumlu ve umutlu bakış açısını simgeler. Sarı şapka ile düşündüğümüzde önerilerin değerini ve yararını saptamaya çalışırız.

Yeşil Şapka: Yaratıcılığı ve yeni düşünceleri simgeler. Yeşil şapkayla düşündüğümüz zaman, öneriler ileri sürer, yeni görüş ve seçenekler ortaya koyarız.

Mavi Şapka: Kuşatıcı ve geniş bir bakış açısını simgeler. Bu şapkayla düşünme işlemi gözden geçirilir. Mavi şapkayı taktığımızda farklı bakış açılarının bir sentezini ve değerlendirmesini yaparsınız (Karakuş ve Taş: 2007).

İstasyon: İstasyonlarda öğrenmede aşamalara ayrılmış görevler vardır. Öğrencilerin her aşamaya sırayla katkı sağlaması amaçlanır. Öğrencilerin daha önceki grubun yaptıklarını geliştirmesi beklenir. Böylece öğrenciler, etkileşim ve işbirliği içinde çalışma becerisi kazanabilirler (Maden ve Durukan, 2010).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Bu başlık altında Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarında saptanan karşıt söylem ögelerine, Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarına yönelik hazırlanan eleştirel okuma etkinliklerine ve söz konusu etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerine yer verilmiştir.

4.1. RIFAT ILGAZ'IN ÇOCUK KİTAPLARINDA KARŞIT SÖYLEM ÖGELERİ

Ilgaz'ın çocuk kitaplarında saptanan karşıt söylem ögeleri örneklerle bu bölümde açıklanmıştır. Daha önce de vurgulandığı gibi, Ilgaz'ın çocuk kitapları eleştirel düşünmeyi özendirir. Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarının eleştirelliği, onun yazınsallaştırdığı karşıt söylem ögelerinden kaynaklanmaktadır. Ilgaz'ın çocuk kitaplarını oluştururken beslendiği karşıt yazınsal söylem, kitapların eleştirelliğinin temelinde yer alır. Dolayısıyla onun kitaplarındaki karşıt söylem ögelerini belirginleştirmeden, eleştirel okuma etkinlikleri önermek eksiklik olur. Bu nedenle, bu başlık altında Ilgaz'ın çocuk kitaplarındaki karşıt söylem ögeleri açıklanmış, daha sonra bu doğrultuda eleştirel okuma önerileri hazırlanmıştır. Ilgaz'ın çocuk kitaplarındaki karşıt söylem ögeleri sekiz başlık altında toplanmıştır. Bu başlıkların tamamında, toplumsal sorunlara karşı sorgulayıcı ve eleştirel bir bakış açısı egemendir.

4.1.1. Sınıf Çatışmasının Doğurduğu Haksızlıklara Karşıt Söylem

İncelenen çocuk kitaplarında Rifat Ilgaz, sınıf çatışmasından kaynaklanan haksızlıkları yazınsallaştırır. Özellikle Ilgaz'ın çocuk kahramanları, sınıf çatışmasının haksızlıklarını sonuna dek yaşarlar. Çocuk kahramanların kimi düzenli beslenemez, kimi ailesine katkı olması adına çocuk yaşta çalışır, kimi yoksulluk nedeniyle hayallerini gerçekleştiremez. Varsıl ailelerin çocukları daha iyi koşullarda eğitim görürken, yoksul ailelerin çocukları bu ayrımı fark eder. Ilgaz'ın çocukları, yaşanan haksızlıkları çocuk merakıyla sorgular ve okurların da sorgulamasına olanak tanır.

Zamanımıza egemen olan üretim ilişkileri, özel mülkiyet edinmeyi ve para kazanmayı isteklendirir. Bu durum insanal değerlerin ertelenmesine yol açar. Önemli olan insan değil, onun ürettiği özel mülkiyet ve paradır. Söz konusu üretim ilişkileri içinde insan, parası kadar insandır. Bu durum, sömürünün, haksızlıkların, eşitsizliklerin meşrulaşmasına yol açar. Ilgaz'ın çocuk kitapları, alttan alta, meşrulaşan eşitsizliği tartışmaya açar.

Üretim ilişkilerinin dayattığı sınıf sistemi, varsıl-yoksul ayrımını belirginleştirmektedir. Varsıllar, varsıllığını yoksulların daha da yoksul olmasına borçlu oldukları için varsıl-yoksul ayrımı günden güne şiddetlenmektedir. Ilgaz, çocuk kitaplarında bu ayrımı, yazınsal süreçler içinde sorgular. Aşağıda,

incelenen kitaplardan alınan kimi bölümler, sınıf çatışmasından kaynaklanan haksızlıkların sorgulanmasına örnek olarak gösterilebilir.

Örnek 1: “Yeter artık yazdığın,” dedi. “Bırak kalemi de çorbanı iç.”

Karnının acıktığını annesinin bu sözü üzerine yeniden anımsadı.

“Gene çorba mı?” dedi. “Bitmedi mi Cide’den getirdiğimiz tarhanalar?”

Pakize Dönmez kızdı:

“Hele şuna bakın!” dedi. “Bulduğuna şükretmiyor da...”

“Şükür... Şükür... Şükrettikçe çorbalar su böreği olmuyor ki... Ah, Güner’in tereyağlı subörekleri!” (Bacaksız Paralı Atlet: 37)⁵

Örnek 2: “Ne dedi annen?” diye yanaştı. “Anlayamadım.”

“Ne diyecek. Sakın bayat helva yeme, dedi.”

“Ne olurmuş bayat ketenhelvası yersen?”

“Ne olacak, midem bozular.”

“Varsın bozulsun. Zengin çocuğusun sen. Pantolon sıkıntısı mı çekersin?”

(Bacaksız Paralı Atlet: 46)

Örnek 3: Öğrenirlerdi şu acımasız arkadaşları, onun parasız olduğunu. Babasının da, anasının da paralı kişiler olmadığını. Neden açık versindi onlara! Alay ederler, küçümserlerdi onu (Bacaksız Paralı Atlet: 51).

⁵ İncelenen kitaplardan alınan örnekler, metin içi kaynak gösterme kurallarına aykırı olarak kitap adıyla verilmiştir. Buradaki amaç, alınan bölümlerin hangi kitaptan alındığını daha açık bir biçimde belirtmektir.

Örnek4: “Ama senden dayanıklı,” dedi Yılmaz. “Neden mi dayanıklı? İyi yemek yiyor da ondan.”

“Bundan sonra Ben de yerim.”

“Bulursan yersin.”

“Ben de ekmeği çok yerim.”

“Ekmekle olmaz. Et yemeli, balık yemeli, yumurta, tavuk...” (Bacaksız Paralı Atlet: 56)

Örnek 5: “Yoruldu,” dedi Yılmaz. “Senin gibi baklava börekle büyümüyor.”

“Ben baklava börek sevmem ki... Bonfile severim ben.”

“O da seviyor, ama bonfileyi kasapta bile gördüğü yok. Görse görse kasabın tomruk oğlunu görüyor.” (Bacaksız Paralı Atlet: 57-58).

Örnek 6: Cide'den yeni gelmişlerdi; evlerinde eşya adına hiçbir şey yoktu. Memlekette neleri varsa satmıştı babası. Parasıyla işte bu külüstürü almıştı. Kazandığı para onun onarımına yetmiyordu. Bugünlerde karpuz kavun taşıyordu Tekirdağ'dan... Bu iş bitince yazlıktan dönenlerin eşyalarını taşıyacaktı. Gece gündüz çalışıyordu babası. Eline iyi para geçiyordu, ama ay başlarında arabanın borçlarına yatırıyor bu paraları. Arabanın bonoları vardı. Kamyonu alırken paraları yetmemiş, satan adama borçlanmışlardı. Şimdi kazanıp kazanıp ödüyordu babası. Paraları hep o arabayı satana götürüyor, verdiği bonoları birer birer geri alıyordu. Ah bu bonolar olmasa ne rahat yaşayacaklardı. Belki de bu paralarla iki

günde bir et alıp yiyeceklerdi. Bacaksız çok seviyordu et yemeğini. Hele suyuna ekmeğini bana bana yemek ne de güzel oluyordu! (Bacaksız Kamyon Sürücüsü: 7-8).

Örnek 7: Ne iyi adamdı şu babası! Şu Külüstür’e atlar, bütün gün didinip dururdu. Kazandığı parayı tutup eve getirse bari! Tüm paraları hep Külüstür’ün benzinine, yağına yatırır. Bak hele, sen eve kahvaltılarda yağ getirme, Külüstür’e yedir kutu kutu yağları! Şu liralarda da Külüstür’ün vergisine, Külüstür’ün onarımına, lastiklerine. Şu demet demet paralar mı? Şu beşyüzlükler de ay başlarında bonolara! Yani bütün kazandıkları hep Külüstür’e! Çoluk çocuk ne yer, ne içer, ne giyer, kimse sormaz! (Bacaksız Kamyon Sürücüsü: 32)

Örnek 8: Ah bu babası! Herkes denize giderken Yılmaz bardakları vimleyip parlatacaktı öyle mi? Elbet bir bildiği vardı babasının. Bu yıl çalışmıyordu. Duvardan düşmüş, belini incitmişti. Yapılarda duvarcıydı. Bu yıl Cide’de iş çoktu. Yeni yeni evler yapılıyordu, ama ondan hiç hayır yoktu, tazminat da alamıyordu yanında çalıştığı adamdan. Anası, temizliğe gidiyordu evlere. Yılmaz da Necati Usta’nın yanına verilmişti, işte böyle! (Cankurtaran Yılmaz: 10)

Örnek 9: “Vedat, Almanya’daki ikinci kardeşim; Münih’te vinçte çalışıyor; bir fabrikada. Ağabeyim bir otomobil fabrikasında sıcak demirci.”

Bu söz bana bir şair arkadaşın birkaç dizesini anımsattı:

Demiri demirle dövüldü. / Biri sıcak, biri soğuktu. / İnsanı insanla kırdılar. / Biri aç, biri toktu. (Kumdan Betona: 10)

Örnek 10: Semt bakımından, Fesleğen Sokağı'nın çocukları Hacıibaba İlkokulu'na düşüyorlardı. Ferit Derler'in ailesi bir yana, sokaktakilerin tümü, Milli Eğitim Müdürü'nün buyrultusuna uymuştu. Ama Derler ailesi, soylu çocuklarını Hacıibaba Okulu gibi gösterişsiz, göreneksiz kenar mahalle okulunda harcanmasını hiç doğru bulmamıştı. Paraya kıyarak yavrularını iki sokak yukarıdaki Hacıkalfa Okulu'na yazdırmıştı. Böyle üstün yetenekli çocukların düşükün aile çocuklarıyla bağdaşamayacağına inanan bu aile, gözü özel okullara dikecekti kuşkusuz. (Bacaksız Okulda: 34).

4.1.2. Sorgulayan Söylem

Ilgaz'ın çocuk kitaplarında en belirgin karşıt söylem öğelerinden biri de sorgulayan ve eleştiren düşüncenin özendirilmesidir. Özellikle çocuk kahramanlar aracılığıyla, olduğu gibi kabul edilen kimi gerçekler sorgulanır, varsayımsal düşünme örneklenir. Otorite kabul edilen figürlerin davranışları ve görüşleri çoğu kez eleştirilir. Ilgaz sorgulamayı, kahramanlarının iç konuşmalarından yararlanarak yazınsallaştırır. Kahramanlar itaat etmek yerine, durumları ve olayları kendi akıl süzgeçlerinden geçirirler. Kahramanlar akılcı

olmayan durumlara veya olaylara itaat etmezler, onları kendi akıl süzgeçlerinden geçirerek bir sonuca varırlar

Var olanı, olduğu gibi kabul etmek yerine, altında yatan gerçekleri merak etmek; Ilgaz'ın çocuk kahramanlarının başlıca özelliklerinden biridir. Ilgaz'ın çocuk kitaplarında itaat eden-düşünmeyen kahramanlara yer yoktur; onlar sürekli soru sorar ve gerçekleri irdeler. Ilgaz'ın çocuk kitaplarının sorgulayan yapısı, alttan alta egemen söylemsel süreçleri de sorgular, bu yüzden karşıtlaşır. Aşağıdaki bölümler, itaat etmeyen ve sorgulayan düşünceye örnek gösterilebilir.

Örnek 11: Sonra sağını solunu kollayıp “Kimseye gösterme!” diye de eklemişti. Ne tuhaf adamdı babası. Hiç koskocaman karpuzu başkalarına göstermeden eve götürebilir miydi? (Bacaksız Kamyon Sürücüsü: 2).

Örnek 12: “Oğlum!” dedi. “Bu karpuz tozların, toprakların içinde kirlenmez mi?” “Kirlenmez teyzeciğim!” dedi Bacaksız.

“Kucağına alman daha doğru olmaz mı, evladım!”

“Ağır, çok ağır... Hem kirlenirse yıkarım onu ben! Bizim evin oralarda bir çeşme var!”

Oysa karpuzu yıkamayı hiç düşünmemişti. Eğer yıkanması gerekirse annesi yıkamaz mıydı, bu teyze de ne karışıyordu işine? (Bacaksız Kamyon Sürücüsü : 11)

Örnek 13: “İyisi mi sen git yenisini al manavdan! Taşıyabileceğin kadarını al ki bu sefer, elinden kaçırmayasın!”

Abi, doğru söylüyordu. Suç hep babasındaydı. Kendinden büyük karpuzu kucağına oturtursa böyle olurdu işte! (Bacaksız Kamyon Sürücüsü: 14).

Örnek 14: Ufacık tefecikti. Çırpı gibiydi bacakları... Gövdesini zor taşıyordu. Babası bütün bunları bilmezmiş gibi altı kiloluk karpuzu oturtuvermişti kucağına. Bu kadar küçük kucağa beş altı kiloluk karpuz nasıl sığardı? Böyle olurdu işte! Karpuz alır başını giderdi önünden! (Bacaksız Kamyon Sürücüsü: 16)

Örnek 15: Eve kapıdan içeri girse?.. Ya annesiyle yüz yüze gelirse?.. İki odalı bir evdi. Annesi odanın birinde değilse, öbüründeydi. İster istemez görecek, görünce de babasına söyleyecekti. Ona yalvarsa, yakarsa?.. Anne beni sakla dese?.. Hadi, annesi kırmadı, sakladı diyelim... Sonra babası gelince ne olacaktı? “Oğlan nerede?” diye sormayacak mı? Hadi annesi, oğlan eve gelmedi, dedi... İnanacak mıydı? Bir de evin içinde karşılaşılırsa?... (Bacaksız Kamyon Sürücüsü: 76)

Örnek 16: Turnabalığı avcılığın göreneklerine göre, misina, gizli merkezin vereceği işaretler kollana kollana çekilecek, salak turnabalığı suların içinde yalap yalap giden kaşığı bir küçük balığa benzetip yuttu mu, ucundaki çengel gırtlığına takılacaktı. Olur muydu bu kadar aptallık? Oluyordu ki, kefalleri önlerine katıp göle kovalayan bu güçlü, yırtıcı, sözümona açık göz balıklar bu akıl almaz

şabanlığı yapıyordu ki, kaşık oltalarla turnabalığı avlamak bu denli yaygınlaşmıştı. (Küçükçekmece Okyanusu: 10)

Örnek 17: Birden parladı... Koşmasıyla ıslak bezi getirmesi bir oldu. Hem masaları siliyor, hem de bayanların nereden geldiklerini düşünüyordu. Neyle gelmişlerdi? Dönünce mavi pantolonlu bir adam gördü, arkasında. Bahçe kapısının önündeki arabaya da gözü ilişince neyle geldiklerini anlayıvermişti. Bir iş daha kalıyordu geriye. Nereden geldiklerini bulup çıkarmak!

Baksa da plakasına, nereden geldiklerini anlayıverse... İstanbul'un 34, Ankara'nın 06 yazardı. (Cankurtaran Yılmaz: 12).

Örnek 18: “Ona para versek... Çok para...”

Annesi gülerek sordu:

“Ne kadar, sözgelimi? Kaç lira?”

“Bin lira... İki bin lira...”

“Demek bin lirası senin için, bin lirası da baban için öyle mi? Siz o kadar ucuz kişiler misiniz? Yani değeriniz biner lira mı?”

Gülüyordu annesi.

“Daha çok verelim öyleyse.”

“Ne kadar?”

“Üç bin... Beş bin...”

“Diyelim ki üç bin, beş bin lira verilecek... Ne demiştin az önce? Yılmaz’ı buraya çağıralım demiştin, değil mi?”

“Evet, öyle dedim.”

“Yılmaz’ı buraya çağıracağız, gel Yılmaz buraya diyeceğiz... Sen bizi kurtardığın için biz sana çok para vereceğiz... Çünkü biz, üç bin, beş bin liralık kişileriz. Biz boğulsaydık, İstanbul’da Galatasaray’daki Turistik Eşya Pazarı, beş bin lira zarar edecekti. Sen bu mağazayı bu kadar zarardan kurtardığın için... sana...”

“Yeter anneciğim, anladım! Peki para vermeyelim de ne verelim?”

(Cankurtaran Yılmaz: 52-53)

Örnek 19: Bu oklu yaylı adamlar, neden bu saray gibi evlerde oturanlara düşmandırlar? Niçin evlerini, köylerini yakıyorlar, ‘Geldiğiniz yere!’ diye bağıryorlardı? Ya Zonguldak’ı da böyle ormandan gelenler bassalar, ‘Geldiğiniz yere!’ diye bağırırsalar. Kedi Mehmet ne derdi onlara?..

Kafam büsbütün karışmıştı. Bereket, Zonguldak’ta kırmızı derililer yoktu. Olsa olsa, kara derili kömür işçileri vardı. Üstelik de ne okları vardı onların ne de yayları. Olsa bile kimlere sesleneceklerdi, ‘Geldiğiniz yere gidin!’ diye. Herhalde bize bağırırmazlardı. Derilerimizin rengi bakımından pek ayrıcalığımız yoktu onlardan... Ne var ki ellerimiz, parmaklarımız o salonlarda

çatallarla, bıçaklarla yemek yiyenlerinkine benzemiyordu. Belki de haklıydı Kedi Mehmet... (Kumdan Betona: 46-47)

Örnek 20: Neden sınıftaki yaramazlar çok sevilirdi de, kimi çalışanların yüzüne bile bakılmazdı? Hemen sezinleyiverirlerdi yan tutmaları.

Neden Neriman'ın sesi karga gibi çirkin olduğu halde şan dersine giderdi de, sesi güzel olan Emine'yi kimse dinlemez, dinlese de övmezdi? Bu ikiliklerin gerisi gelmezdi.

Neden? Neden? Neden? (Bacaksız Okulda: 18)

4.1.3. Otoriter Tutuma Karşıt Söylem

Ilgaz'ın çocuk kahramanları, yukarıda değinildiği gibi, yaşamı ve kendilerine dayatılanları sorgular, dar düşünme kalıplarını yıkmaya çalışır. Kendilerine akılcı gelmeyen durumları akıl süzgecinden geçirerek değerlendirir. Bunun bir sonucu olarak otorite figürleri de çoğu kez eleştirilir. Ilgaz'ın çocuk kahramanları, özellikle akılcı bir nedeni olmayan kuralları, anne-babalarının buyruklarını, öğretmenlerin otoriter tutumlarını anlamakta güçlük çekerler. Otoriter tutuma karşıt olan çocuk kahramanlar, çoğu kez gerçek yaşamda olduğu gibi şiddete maruz kalır; fakat yine de otorite figürlerini eleştirmekten vazgeçmezler. Kahramanlar, otoriter tutumu eleştirerek hem okuyucuda eleştirel bilincin oluşmasına katkı sunarlar hem de egemen söyleme karşıt bir söylem

oluştururlar. Aşağıdaki bölümler, otoriter tutuma karşıt söylem öğelerine örnek gösterilebilir.

Örnek 21: “Her şeyin tersenin! Var mı senden başka bu sınıfta ters eliyle çizgi çeken! Geçir kalemi sağ eline! Ters adam!”

Anlayamıyordu bacaksız Bahri... Sağ el ters olmuyordu da sol el ters oluyordu. Ayaklar da böyle miydi? Sol ayakla topa vurmamak yasak mıydı? Sol gözle bakmak, sol kulakla işitmek? Terslik mutlaka öğretmendeydi. Bir de kendisine ters adam diyordu. Eğer sol el ters olsaydı, çizgiyi bu elle daha güzel çizebilir miydi hiç! (Bacaksız Okulda: 10-11)

Örnek 22: Bacaksız bunları düşünürken, Ferit sanki çağrılmış gibi geldi, Bacaksız'ın sırasının önünde durdu. Bunu gören müdür, Bacaksız'a:

“Kalk!” dedi. “Al çantanı! Ferit Derler oturacak!”

Bacaksız bu tepeden inme buyruğa kızmıştı, ama kendisini kaldıran müdürdü, öğretmen değildi. Anlamazlıktan gelmeye kalkıştı:

“Ben mi?”

“Başka kim olacak! Sen!”

“Ben Hasan'dan ayrılmam öğretmenim!”

“Öyleyse hasan da kalksın! İkiniz de şu arkadaki sırada oturacaksınız.”

Gösterdiği sırada Erol'la Gürol oturuyorlardı. Kardeş çocuklarıydılar.

“Kalkın!” dedi. “Alın çantalarınızı!” (Bacaksız Paralı Atlet, 2).

Örnek 23: “Hayır öğretmenim,” dedi. “Hapishanede, Almanya’da değil!”

“Sus!” dedi müdür. “Benim kadar mı bileceksin sen!” (Bacaksız Paralı Atlet, 6)

Örnek 24: “Nerde mendilin, evde unuttun değil mi?”

“Unutmadım öğretmenim!”

“Unutmadın da hani mendil?”

Doğruyu söyleyemezdi ki:

“Düşmüş,” dedi suçlu suçlu.

“Seni salak seniii... Siz hiç mendilini düşüren salağa rastladınız mı?

Rastlamadınızsa bakın, işte karşınızda!”

Bütün öğrenciler, sanki Bacaksız Bahri’yi ilk kez görüyorlarmış gibi, başlarını çevirmişler, bakıyorlardı. Arka sıralarda oturanlar ayağa bile kalkmışlardı, daha iyi görmek için. Bacaksız dayanamazdı buna:

“Sanki sizin mendiliniz var mı?” (Bacaksız Paralı Atlet: 7-8)

Örnek 25: Öğretmen ne demişti? Tebeşiri sağ eline, silgiyi sol eline al, dememiş miydi? Şimdi tam tersini yapabiliirdi işte. Başladı tahtayı sağ eliyle silmeye. Gözünün kuyruğuyla da bakıyordu, öğretmeni kızdırabilirdim mi diye.

Kızmak mı, deli oluyordu öğretmen. Kızınca durmadan tepesini kaşırdı çabuk çabuk. Eli gene tepesindeydi, beş parmağıyla birden kaşıyordu. Bacaksız gözlerinin içine baka baka siliyordu tahtayı, hem de sağ eliyle. (Bacaksız Paralı Atlet: 11).

Örnek 26: Günlerden pazardı. Bu öğretmen Pazar günleri de yakasını bırakmıyordu Bacaksız'ın.

“Anne be,” dedi çorbasını kaşıklarken. “Bu öğretmen neden bu kadar çok ödev veriyor bize? Pazar gelecek diye ödüm kopuyor. Ha okulda yazmışım bu yazıları, ha burada...”

“Sus. Senin aklın ermez.”

“Aklım erse de ermesede bu sayfa sayfa yazıları ben yazıyorum. Madem bütün Pazar yazı yazdıracak bu öğretmen, pazarları da kapatmasın okulu!” (Bacaksız Paralı Atlet: 38)

Örnek 27: “Aç!” diye bağırdı. “İçerden aç, bastır kolu da!..”

Bacaksız o kadar aptal değildi. İçerden kapıyı açsın da, buyur baba, beni istediğin gibi pataklayabilirsin mi desindi? Babası ensesinden yakalayınca bacakları havada kırık masa gibi sallansın mıydı? Yere bırakır bırakmaz da iki yanağına birer tokat... Öyle yağma yok!... (Bacaksız Kamyon Sürücüsü: 45)

Örnek 28: Ters ters baktı Bacaksız'a:

“Yeminlisin, değil mi?” dedi. “Şu ata ot yedirmemeye yemin ettin, öyle mi? Çıkar torbayı başından, ot koy önüne!”

Silgiyi aldı eline, ama torbayı silmiyordu.

“Ne duruyorsun? Silsene torbayı, sil de önüne ot koy!”

“Dışarıda kar yağıyor, öğretmenim.”

“Yağarsa yağsın!”

“Bu karda ot olmaz ki... Yaz gelsin de çayıra çıksın at!”

“Kuru ot koy atın önüne.”

“Torbadaki arpayla saman ne olacak, öğretmenim?”

“Ne olursa olsun.” (Bacaksız Okulda: 31-32)

4.1.4. Uslu Çocuğa Karşı Söylem

Özellikle çocuk kitaplarında, çocuk kahramanların ideal tipler olarak çizilmesi, sık rastlanılan bir durumdur. İdeal çocuk, sürekli ders çalışan, kitabı elinden düşürmeyen, anne ve babasının sözünden hiç çıkmayan, davranışlarıyla her zaman örnek gösterilen “uslu” çocuktur. Ancak gerçek yaşamda çocuklar, kitaplarda çizildiği gibi her zaman doğru davranışları sergilemezler. Hatta denebilir ki, “yaramazlık” çocukluk çağının temel özelliklerinden biridir. Çocuklar, toplumsal yaşama uyum sürecinde pek çok sorunla karşılaşır ve kimi zaman sorunlarını yaramazlık yoluyla çözerler. Ilgaz’ın kahramanları da çoğu kez anne ve baba sözü dinlemeyen, hata yapan, yaramaz çocuklardır. Yaramaz çocukları, kitaplarında kahramanlaştıran Ilgaz, bir bakıma ideal ve uslu çocuk tipine de karşıt bir söylem oluşturur. Ilgaz’ın haylaz çocukları, egemen söylemin erkini yıpratmaktadır. Çünkü egemen söylem, kendine itaat eden, yaramazlık yapmayan çocuklar ister. Aşağıdaki bölümler, bu duruma örnek gösterilebilir:

Örnek 29: “Yeter!” diye bağırdı. “Geç yerine!”

Bacaksız da bunu bekliyordu. Önce yerini şaşırılmış gibi yaptı. Eski yerinde oturan Ferit’in önünden geçerken kolundaki tebeşir tozlarını bütün gücüyle üfledi. Tozlar, olduğu gibi Ferit’in yüzüne... İki elini yüzüne kapatmıştı Ferit, ama geç kalmıştı. Tebeşirler gözlerinin içine dolmuş, cayır cayır yanıyordu (Bacaksız Paralı Atlet: 11).

Örnek 30: Paytak Yılmaz, en yakın sınıflardan birine koşarak girdi. Ön sıralardan bir defter aldı. İçinden çıkardığı kâğıdı dört parçaya böldü. Her kâğıt parçasına, karatahtanın alt çıtasında birikmiş tebeşir tozlarından azar azar koyup ilaç paketçikleri gibi katladı. Tam zil çalarken bahçeye döndü. Çocuklar kapıdan sıkış sıkış girerlerken, sıkışıklıktan yararlanarak bu paketleri Pamuk Altan’ın cebine koydu. Bu, Bacaksız Bahri’nin gözünden kaçmamıştı.

“Nedir onlar?” dedi.

“Sus. Tebeşir tozu.”

“Niçin koydun onları?”

“Eğer Kırkyalan Ferit seni öğretmene söylese, hayır öğretmenim, diyeceksin, ben üflemedim, Altan üfledi... Bahçede benim gözlerime bile üfledi, diyeceksin.”

(Bacaksız Paralı Atlet: 17)

Örnek 31: “Çekilin bakayım! Arabaya kim elini sürerse, kırarım parmaklarını!”

Sen misin öyle diyen! Çocuklar bulmuşlardı eğlenceyi. Önce Paytak Yılmaz başladı elini sürüp sürüp kaçmaya. Özel şoför onu kovalarken, en azından yirmi çocuk, yalnız el sürmekle kalmadılar, arabanın üzerine uzandılar. Hatta daha da ileriye giderek başlarını koyup yattılar. Delikanlı, Paytak Yılmaz'ın peşini bırakıp dönünce hangi birini kovalayacağını şaşırıldı. Pekmez çanağına yapışmış karıncalara benziyordu haylazlar... (Bacaksız Paralı Atlet: 24)

Örnek 32: “Anne be!” diye mızımızlanıyordu Bacaksız. “Hele kes şunu. Ham da olsa biraz yiyeceğim ben! İçim yanıyor susuzluktan!”

“Su içeceksen işte su! Koy koy iç! Ham karpuzu yiyeceksin de ne olacak?”

“Ben karpuz isterim!..”

“Ziftin pekini ye!.. Vermiyorum işte! Gelsin de görsün baban seçtiği karpuzu! Kendi eliyle kessin de anlasın!”

“Karpuuuz! Karpuz isterim been!”

“Boşuna mızımızlanma! Yok karpuz diyorum sana!..”

“Karpuuuz!.. Ben karpuz isterim!”

“Ne yapacaksın kabak karpuzu! Katır mısın sen!”

“İsteriiim!..”

“Seni katır seni! Git gözüm görmesin!”

“Bir yere gitmem! Karpuuuz!..” (Bacaksız Kamyon Sürücüsü: 26)

Örnek 33: Koşa koşa çeşme başına gelmiş, önce babasının yerine oturmuştu. Babası eve hışımla girdiği için kontak anahtarını bile çekip çıkarmamış, üzerine unutmmuştu. Tam, anahtarı çevirip arabayı yürütmenin sırasıydı, ama babasının tokadından az önce kurtulmuştu. Yeniden cezaya çarptırılması ağır gelirdi bu kez. (Bacaksız Kamyon Sürücüsü: 30)

Örnek 34: Gaza bir daha bastı. Sonra marşa yüklendi bütün gücüyle. Bir tıkırtıdan sonra kamyon bir silkindi, atladı ileri. Durmamıştı bu sefer. Gidiyordu bayağı... İşte çeşme bile geride kalmıştı. (Bacaksız Kamyon Sürücüsü: 37)

Örnek 35: “Kavga bu! Dayak yemek de var işin içinde... Kaçmak daha mı iyi sanki? Korkak sen de!”

“Vallaaa korkak değilim ben!”

“Öyle korkak değilim demekle insan yürekli olmaz. Girer kavgaya, ya döversin ya dövülürsün! Kaçmazsan korkak olmadığını gösterirsin bize!” (Bacaksız Kamyon Sürücüsü: 52)

Örnek 36: Ama ikinci kez tokat sağ yanağında patlamıştı. Kendinden bir yaş büyüktü Altan, ama göz göre göre onun tokadını yiyemezdi ya... Çevikliğine güvenerek bir kaleci becerisiyle ayaklarına atlamış, ikisini birden çekince Topak Altan’ı devirmişti. Eğer üzerine atılmasa, Altan hemen kalkacak, bu kez öfkelenildiği için daha çoğunu yiyecekti tokadın Turgut. (Küçükçekmece Okyanusu: 15)

Örnek 37: “Seni şımarık seni!!!” dedi içinden, “Bak, ben sana nasıl içiririm bu Aroma’yı!”

Şişeyi kapıldığı gibi koştı içeri. Aroma’yı açıp boş Pepsi şişesine döktü. Eksik kalan yerini suyla tamamladı. Kapağını da yeniden kapattı. Şişenin içi Aroma’ydı, dışı Pepsi... Koşarak döndü masadakilerin yanına. (Cankurtaran Yılmaz: 16).

Örnek 38: Tepesi atmıştı Bacaksız’ın. Bu kadar kadını kim toplamıştı bu arabanın başına? Kim yollamıştı bu arabayı çeşmenin yanına? Arabayı çeşme başına yollamasaydı, bu bardaklar, tabaklar, tuzluklar satılır mıydı? Bu kadınları buraya topladığı gibi dağıtmasını da bilirdi Bacaksız.

“Şimdi görürsün!.. Bak ben nasıl onları geldikleri yere gönderiyorum!”

Öfkeyle hortuma yapıştı, tenekenin içinden çekti çıkardı. Sürüye sürüye hortumun bir ucunu tabak arabasının başına kadar getirdi.

“Dağılın teyzeler!” dedi. “Hepinizi ıslatırım dağılmazsanız! Heey, dağılın diyorum size!” (Bacaksız Sigara Kaçakçısı: 23)

4.1.5. Çıkar İlişkilerine Karşıt Söylem

Zamanımızda, kişinin kendi çıkarını koruması, kendi çıkarını korurken başkalarının çıkarını gözetmemesi, büyük ölçüde kabul gören bir davranıştır. Çıkar ilişkileri, insanın bencil gereksinimlerini gidermesi temeline dayanır. İnsan

salt kendi çıkarını düşünür, ötekinin çıkarı veya insanal değerler önemsizdir artık. Ilgaz kitaplarında, çıkar ilişkilerini sorgular. Özellikle arkadaşlık ilişkilerinde, günümüzde de bir ölçüde egemen olan çıkarıcı ilişkilere, Ilgaz, kahramanları aracılığıyla karşı çıkar. Sözelimi Bacaksız Tatil Köyünde adlı kitapta, Vural ve Tekin, hiç anlaşılamamalarına, sürekli çatışmalarına karşın, boğulmakta olan Göcen köylülerini kurtarırlar. Yine benzer bir ileti, Cankurtaran Yılmaz'da da karşımıza çıkar. Çıkar ilişkilerinin karşıt bir biçimde, insanal ilişkilerin önemi duyumsatılır.

Ilgaz'ın çocuk kitapları, örtük bir biçimde, çıkar ilişkilerinin yerine insanal değerlerin önemini vurgular. Aşağıda seçilen bölümler, çıkar ilişkilerine karşıt söylem öğeleri olarak incelenebilir:

Örnek 39: “Arkadaş değil miyiz?”

“Böyle arkadaşlık olmaz. Sen kendi cevizlerini satarken, ben cevizlerimi geri götürüyüm. Neden bana işe başlarken haber vermedin?”

“Bayan Mari bana dedi ki, artık ceviz getirme, dedi.”

“En azından otuz kilo ceviz sattın.”

“Öyle, ama artık satmak yok.”

“Şimdi ne satacaksın, peki?”

“Düşünüyorum.”

“İyi arkadaş olsan benimle birlikte düşünürdün.”

“Doğru, çok haklısın.” dedi Bacaksız. (Bacaksız Tatil Köyünde, 35)

Örnek 40: Elindeki ekmeğin son lokmasını ağzına atmıştı ki Seksek Ali göründü köşe başından.

“Gene mi su taşıyorsun annene?” dedi onu suçlar gibi.

“Taşıyorum, ne olmuş?”

“Ben taşımam, öyle yağma yok! Her kova bir teklik.”

“Annenden mi alacaksın tekliği?”

“Kimden alacakmışım?”

“Kimin parasını verecek annen?”

“Babamın.”

“Neden doğrudan doğruya babandan istemiyorsun?”

“Aptal mıyım ben! Canıma okur babam sonra.”

“Ben annemden para istemem. Ayıp.”

“Neden?”

“Parası yok ki annemin.”

“Benim annemin var mı sanki.”

“Yoksa ne zorluyorsun anneni. Erkeklik mi senin yaptığın!” (Bacaksız Paralı Atlet: 39)

Örnek 41: “Çok kurcalamayın çocuklar, bu balığı da tutan kimdi? Ben değil miydim? Sizin oltanızın payına iki balık düşüyor da benim sandalın payına neden

bir balık düşmesin? Bu işi fazla kurcalamayın dedim size! Hemen çıkın balığa! Haydi büyük balık da tutsanız, küçük balık da tutsanız, iki balık sizin.” (Küçükçekmece Okyanusu: 23-24)

Örnek 42: “Bu kadar balığı kim yiyecek?”

“Sen kızart diyorum, o kadar! Elbet bir yiyen bulunur. Biz düşmanlıklarımızı, geçimsizliklerimizi, çocuklarımıza, torunlarımıza miras bırakamayız, anladın mı?” (Küçükçekmece Okyanusu: 32-33)

Örnek 43: “Yooook!” dedi Selami Saygıner. “Hiçbir yere gidemezler! Benim görülecek bir hesabım var onlarla.”

Öyle ya, koskoca sandal gölün ortasında kalmıştı. Kim verecekti bu “Martı”nın hesabını? Kanadı kırılmış kuşa dönmüştü ak boyalı, mavi çizgili Martı.

Şaşılacak şey! Keyifli keyifli gülüyordu Selami Saygıner. Hiç de hesap soracak adama benzemiyordu:

“Çocuklar!” dedi. “İzin verin bu iki kardeşe. Bugün onlar, bizim Turgut’un konuğu olsunlar! Turnabalığı nasıl tutulmuş anlatsınlar birbirlerine. Yarın da onları siz ağırlarsınız! Haydi iyi akşamlar, sayın komşularım, ilginize çok teşekkürler!” (Küçükçekmece Okyanusu: 65-66)

Örnek 44: Zehra Öğretmen alacağını almıştı çarşıdan. O kadar çok şey almıştı ki, bunları taşıyabilmesi olanaksızdı. Belediye önündeki taksilerden birine doğru

yürürken, bir iki şoför, elindeki paketlere, filelere yapışmıştı. “Buyurun öğretmenim.” diyerek.

Şu kadar yıl geçtiği halde, yalnız öğrenciler değil, halk da unutmuyordu memlekete hizmet edenleri, demek. Hangi şoförün arabasına bineceğini şaşırılmıştı. (Cankurtaran Yılmaz: 73)

Örnek 45: O yıllarda bütün Türkiye gibi, Cide’imiz de yokluk, yoksulluk, kıtlık içindeydi. Gene de bu geleneklerini sürdürmeye çalışırlar, mısır koçanını öğütüp içine karıştırdıkları kapkara ekmeklerini sofralarına koyarlar, konuklarına neleri varsa sunarlardı. Sütleri, ayranları hiç eksik olmamış, tavukları tek tek de olsa her zaman yumurtlamıştı. Buğday dövüp keşkek pişirirler, unundan malak yapıp geleni geçeni buyur ederlerdi. Konuklarını bu yoksulluk yıllarında bile hiçbir bayram geri çevirmemişlerdi memleketlilerim. (Kumdan Betona: 2-3)

Örnek 46: Bir limonata içer, gerisini artırır, bir teneke gaz alırdım, köye göndermek için. Babamdan çok, anamın işine yarardı bu gaz... Büyütmüş, buralara göndermişti beni. Bir hayrım dokunmasın mıydı onlara? (Kumdan betona: 35)

Örnek 47: Bir gün yapımcıyı, demirini eksik bağlatırken yakaladım. Demir fiyatları yükselince ikinci kat için eksik demir kullanmaya başlamıştı. Tam harcını dökerken:

‘Hayır!’ dedim. ‘beton döktürmem sana’ yarı yarıya demiri eksik bu işin!’

‘Aman Necat Bey!’ dedi. ‘Yeniden bağlatma bana şu demirleri. Sana ne istersen vereyim!’

‘Yani...’ dedim. ‘Binayı çürük yapmana göz yumayım, öyle mi? Bunun karşılığında istediğim kadar para vereceksin demek? Sonra? Apartman tepemize göçsün! Altında can verelim çocuk çocuk!’

‘Yok, hayır!’ dedi. ‘Senin daireni bütün dairelerden daha sağlam yaparım! Hem de daha lüks!.. En temiz malzemeyi kullanırım senin için!’

Tepem atmıştı:

‘Sus!’ diye yürüdüm üzerine. ‘Beni ne sanıyorsun sen! Bana güvenip de, işin başına geçirenlere kötülük yapacağımı mı sanıyorsun? Hemen sök şu demirleri, yeniden bağla!’ (Kumdan Betona: 70)

4.1.6. Bencillığe Karşıt Söylem

Çıkar ilişkilerine karşıtlığa koşut olarak, Ilgaz’ın çocuk kitaplarında bencillığe karşıt söylem öğeleri de göze çarpar. Ilgaz’ın çocuk kitaplarında, bencilliğin yerine, amaçlara ulaşmak için birlik beraberlik içinde örgütlü çalışma, paylaşma ve yardımlaşmanın önemi yansıtılır. Kişinin tek başına olumlu sonuçlara ulaşması çok zordur. Eğer işler elbirliği içinde yürütülürse başarıya

ulaşılabilir. Bencilce, sadece kendini düşünenler, sonunda yalnız kalırlar ve amaçlarına ulaşamazlar.

Örnek 48: “Bak Tekinciğim,” dedi Bacaksız. “Bundan sonra birlik olalım. Birlikte satalım neyimiz varsa Fransızlara. Kazandıklarımızı da bölüşelim, olmaz mı?”

“Ne kazanacağız ki bundan sonra. Satacak neyimiz kaldı ki?”

“Biz birlik olduk mu çok şey buluruz satacak.” (Bacaksız Tatil Köyünde, s: 36).

Örnek 49: Hiç açık vermeye gelmezdi. Onlar beş altı kişiydiler. Oysa kendisi tek başınaydı. Tek başına yaşanmazdı böyle büyük memleketlerde. Bundan sonra kendisi de arkadaşlar edinecekti. (Bacaksız Kamyon Sürücüsü: 18).

Örnek 50: “Canım” dedi, “uzatmak başka, arkadaşlık başka... Biz şimdi hep birlik olur, Karamarsık Çetesi’ni önümüze katabiliriz.” (Bacaksız Kamyon Sürücüsü: 51)

Örnek 51: “Sağ ol amcacığım! Çok teşekkür ederim!”

Hüsnü Amca’nın verdiği çikolatayı beşe bölmüş, bir gün önce evcilik oynadığı arkadaşlarına dağıtmıştı. (Bacaksız Kamyon Sürücüsü: 87)

4.1.7. Edilgen Çocuğa Karşıt Söylem

Çocuk kitaplarında, kimi zaman çocuk başkalarının, genellikle de yetişkinlerin istediği gibi davranan kahramanlar olarak çizilir. Edilgen çocuklar,

kendi başlarına karar alamazlar, özsorumluluklarını taşıyamazlar. Ancak Ilgaz'ın kitaplarındaki çocuklar, kendi kararını kendi alabilen, amaçları ve hayalleri için uğraşan, didinen çocuklardır. Ilgaz'ın çocuk kitaplarında becerikli, üretken ve etken çocuk imgesi göze çarpar. Bu yönüyle Ilgaz'ın edilgen çocuğa karşı söylemi yazınsallaştırdığı gözlenmektedir. Aşağıdaki kimi bölümler, bu savı örnelemektedir:

Örnek 52: “Bacaksız, iki parmağının arasına aldığı olta iğnesini Tom Amca'nın gözüne yaklaştırdı. “Bak” dedi. “Bu iğneler küçük. Senin oltanın iğneleri büyük.” Kendi ağzını parmakla gösteriyordu. “Balıkların ağzı da küçük.” Gene kendi parmağını ısırarak “İstavritlerin ağzına senin oltanın iğneleri sığmaz, büyük gelir.” (Bacaksız Tatil Köyünde: 25).

Örnek 53: “Bak,” dedi. “Kısa. Çok uzun olursa suyun dibine gider.”

“Vıy!” dedi Tom Amca. “Je kompri.”

“Suyun dibinde istavrit yok. İstavrit suyun ortalarında dolaşır.” Bu söylediklerini eliyle anlatmaya çalışıyordu. “Tamam mı?” diye sordu.

Tom Amca başını sallıyordu. (Bacaksız Tatil Köyünde: 25).

Örnek 54: Şimdi de sıra gelmişti kamyonun dışına! Bir ara lastik boruyu kamyonun üstüne bırakıp fırçayı aldı eline. Sular nerelerden akıyorsa, oralara sürtmeye başladı. Çok eğlenceli işti bu! Babası sanki onu oynayıp hoşça vakit geçirsin diye yollamıştı çeşme başına! (Bacaksız Kamyon Sürücüsü: 32)

4.1.8. Siyasi Yanlılara Karşı Söylem

Hem yazınsal yapıt niteliği taşıması hem de çocuklara yönelik yazılmış olması nedeniyle Ilgaz, kitaplarında siyasi konulara çok fazla değinmez. Ancak kimi yerlerde de, siyasi yanlılıklara karşı çıkmaktan geri duramaz. Aşağıdaki bölümler, bu savı örnekler niteliktedir:

Örnek 55: O zaman Birinci Dünya Savaşı'na sokmuşlardı memleketi, bir paritinin ileri gelen paşaları, Enver Paşa'lar, Cemal Paşa'lar, Talat Paşa'lar... O yıllarda bütün Türkiye gibi, Cide'miz de yokluk, yoksulluk, kıtık içindeydi. (Kumdan Betona: 2)

Örnek 56: Gösterinin uygulanacağı gün takvimlerdeki adı var kendisi yok bayramlardan birine rastlatıldığından, okullar resmen kapalıydı. Okul zaten ne zaman açıldı ki!.. Soğuklar, hastalıklar, iğne günleri dışında ancak cumartesilerle pazarlar kalıyordu, açık olması gereken günler arasında (Bacaksız Okulda, 37-38).

4.2. RIFAT ILGAZ'IN ÇOCUK KİTAPLARINA YÖNELİK ELEŞTİREL OKUMA ETKİNLİK ÖNERİLERİ

Eleştirel okuma etkinlikleri, ilgili alan yazını taranarak ve uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Çalışmanın kuramsal bölümünde alan yazını taranarak belirlenen “Eleştirel Okuma Etkinlik İlkeleri” ve “Eleştirel Okuma Etkinliklerinde Kullanılabilecek Kimi Yöntem ve Teknikler” hazırlanan etkinliklerin zemininde yer almaktadır. Daha önce vurgulandığı gibi, Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarının eleştireliliği, onun yazınsallaştırdığı karşıt söylemden beslenmektedir. Bu nedenle Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarındaki karşıt söylem öğeleriyle eleştirel okuma etkinlikleri birbirinden kopuk değildir.

Eleştirel okuma etkinlikleri; *Temel Bilgiler*, *Giriş*, *Geliştirme*, *Sonuç* ve *Değerlendirme* bölümlerini kapsayan ders planı biçiminde hazırlanmıştır. Etkinlikler birbirini izleyen 8 kitaba yöneliktir. Bu kitaplar sırasıyla şöyledir: Bacaksız Kamyon Sürücüsü, Bacaksız Okulda, Bacaksız Paralı Atlet, Bacaksız Sigara Kaçakçısı, Bacaksız Tatil Köyünde, Kumdan Betona, Küçükçekmece Okyanusu, Cankurtaran Yılmaz. Bu bölümde adı anılan kitaplara yönelik eleştirel okuma etkinlik önerilerine yer verilmiştir.

4.2.1. “Bacaksız Kamyon Sürücüsü” Adlı Kitaba Yönelik Eleştirel Okuma

Ders Planı

A.Temel Bilgiler

Ders: Türkçe

Beceri Alanı: Okuma / Eleştirel Okuma

Sınıf: 7

Yaklaşık Süre: 2 ders saati

Yöntem ve Teknikler: Soru-yanıt, tartışma, görüş geliştirme, anlatım.

Materyaller _____: Okuma kitabı.

Kazanımlar _____: 1. Metinde yer alan ipuçlarını kullanarak, metnin içeriğine yönelik tahminlerde bulunur.

2. Metinde beğendiği veya beğenmediği bölümleri nedenleriyle açıklar.
3. Metnin vermek istediği iletiyi sorgular.
4. Okuduklarına yönelik kendi düşüncelerini değerlendirir.
5. Okuduklarını günlük yaşamıyla karşılaştırır.
6. Okuduklarından yola çıkarak toplumun değer yargılarını tartışır.
7. Metnin yazarının bakış açısını değerlendirir.

Ön Hazırlık: Ders öncesinde bütün öğrencilerin “Bacaksız Kamyon Sürücüsü” adlı kitabı okuması sağlanır. Kitap okunurken bilmedikleri sözcükleri

kavrayabilmeleri için sözlük kullanmaları önerilir. Bununla birlikte öğrencilere Rıfat Ilgaz'ın yaşamı ve yapıtları hakkında bir araştırma ödevi verilir.

Kitabın Özeti: Şoför Apti ve ailesi Cide'den İstanbul'a taşınırlar. Her şeyini satan Şoför Apti ve ailesi, eski bir kamyonet alır. Ancak bu eski kamyonet - "külüstür"- borca alınmıştır. Şoför Apti, kazandığı tüm parayı Külüstür'ün onarımına ve borcuna harcar. Bu nedenle ekonomik açıdan sıkıntılı bir yaşam sürerler.

Şoför Apti'nin küçük oğlu Bacaksız Bahri, babasını kızdıracak birçok şey yapar. Babasının eve götürmesi için verdiği karpuzu elinden kaçıır ve karpuz parçalanır. Babası anlamasın diye biriktirdiği parayla manavdan kelek bir karpuz alır. Bunu anlayan Şoför Apti çok kızar ve Bacaksız Bahriye ceza verir. Bahri, Külüstür'ü yıkayacaktır. Külüstür'ü yıkadıktan sonra, Bahri yeni bir serüvene girer. Külüstür'ü çalıştırır ve bayır aşağı sürer. Kamyonetin hakimiyetini kaybeder. Külüstür'ü bir ağaca yavaşça çarparak durdurabilir. Bu olayın ardından bir süre sonra, Bahri babasına görünmeden kamyonetin altına saklanır. Gece boyunca kamyonetin altında kalır ve uyuklar. Gecenin bir vakti, sokaktan gelen ayak seslerine uyanır. Bu ayak sesleri, kamyonetin tekerleklerini çalmak için gelen hırsızlara aittir. Bacaksız, babasına haber vererek hırsızların yakalanmasını, lastiklerin kurtarılmasını sağlar.

B.Giriş

Dikkat Çekme: Öğretmen, dersten bir hafta önce öğrencilere kitabın yazarıyla ilgili bir araştırma yapmalarını söyler. Derse geçildiğinde öğretmen, öğrencilere Rıfat Ilgaz hakkında yapacakları araştırma ödevini anımsatır. Birkaç öğrenciye araştırmada edindikleri bilgiyi sorar. Televizyonda sıkça izledikleri Hababam Sınıfı'nın yazarını bilip bilmediklerini sorar. Ilgaz'a da çocukken Hababam Sınıfı'ndaki Güdük Necmi gibi "Güdük", yani kısa diye lakap takıldığını bilip bilmediklerini sorar. Bacaksız Bahri'nin de boyunun kısa olduğu anımsatılarak öğrencilerin ilgisi çekilmeye çalışılır.

Güdüleme: Öğretmen, öğrencilerine bu dersten önce hiç yapmadıkları bir şey yapacaklarını, bütün sınıf aynı kitabı okuduğu için, okunan kitaba yönelik sınıf olarak görüşlerini paylaşacaklarını söyler. "Benim bile kitabı okurken gözümde kaçan noktaları, belki de sizler tamamlayacaksınız." diyerek öğrencilerin özgüvenini yükseltmeye çalışır.

Kazanım Hakkında Bilgilendirme: Öğretmen öğrencilerine, bu derste "Bacaksız Kamyon Sürücüsü" adlı kitabı hep beraber yorumlayacaklarını, günlük yaşamlarıyla karşılaştıracaklarını ve kitabı beğenip beğenmediklerini gerekçelendireceklerini söyler. Sonuçta, söz konusu kitabı olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendireceklerini belirtir.

Geçiş: Geliştirme bölümündeki etkinliklere geçilir.

C. Geliştirme Bölümü

Öğretmen, aşağıdaki soruları öğrencilerine sorarak onların kitap hakkındaki düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmasını sağlar. Öğretmen, bir soruyu zaman elverdiğince, birden çok öğrenciye sorar. Öğretmen gerekli dönütleri vererek gerekli yerlerde özetlemeler yapar. Sorular aşağıda yer almaktadır:

1. Kitabın başlığını ve kapağını ilk gördüğünüzde ne hayal ettiniz? Kitaba yönelik sizde nasıl bir beklenti oluştu? Tahminlerinizle kitapta anlatılanlar örtüştü mü?
2. Bu kitapta Bacaksız'ın başından geçenleri bize kim anlatmak ister?
3. Bacaksız Bahri'nin kişilik özellikleri hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. Bu kişilik özelliklerinden kendinizde var olduğunu düşündükleriniz var mı?
5. Bahri'nin babası Apti Bey'in kişilik özellikleri hakkında ne düşünüyorsunuz. Babası ve Bahri'yi kişilik özellikleri bakımından karşılaştırır mısınız?
6. Apti Bey, Bahri'nin davranışlarını nasıl değerlendiriyor?
7. Bahri babasının kızacağından korktuğu için eve kelek karpuz almış, bir gece de yine korktuğu için eve girmek yerine kamyonun altında yatmıştı. Bahri'nin bu tür davranışları hakkında ne düşünüyorsunuz.
8. Sizin de kimi zaman Bahri gibi, anne babanızı kızdırdığınız olur mu? Anne babanız, böyle durumlarda size nasıl tepki verir?
9. Anne babaların çocuklarına nasıl davranmasını istersiniz?

10. Anne babalarınızın gösterdiği tepkiler karşısında siz neler hissedersiniz?
11. Bahri, zaman zaman arkadaşlarına hava atmak için yalan söylemektedir. Bahri, yalan söylediği için ne tür sonuçlarla karşılaşmıştır?
12. Siz hiç hayatınızda yalan söylediniz mi? Eğer yalan söylediyse neden neydi, nasıl sonuçlar ortaya çıktı?
13. Bu kitapta Rıfat Ilgaz, okuyuculara ne iletmek istemiş olabilir? Bu kitabın ana düşüncesi nedir?
14. Siz bu kitabın ana düşüncesine katılıyor musunuz? Gerekçeleriniz, karşıt savları çürütmeye çalışınız.
15. Sizce yazar, kitabı yazarken Bahri'nin yanında mı durmuştur; yoksa Apti Bey'in mi? Yazarın olaylara bakış açısını değerlendiriniz.
16. Peki siz kimin yanındasınız? Bahri'nin mi, yoksa Apti Bey'in mi?

D. Sonuç Bölümü

Öğrencilere, yapılan etkinliklerin de ışığında, okudukları kitabı beğenip beğenmedikleri sorulur. Bu soruyu yanıtlamak için “Görüş Geliştirme” yöntemi kullanılır. “Beğendim”, “Beğenmedim” ve “Kararsızım” diyenler gruplar oluşturur. Ve kararlarının gerekçelerini açıklayıp, karşı savları çürütmeye çalışırlar. Bu açıklamalardan sonra, isteyen görüşünü değiştirebilir, başka

görüşlere geçebilir. Görüş değıştirenler görüşlerini neden değıştirdiklerini açıklarlar.

E.Değerlendirme Bölümü

Sonuç bölümünün ardından, aşağıdaki sorular, öğrencilere sorulur. Verilen yanıtla göre öğrencilerin metni eleştirel bir biçimde okuyup okuyamadıkları değerlendirilir.

1. Metnin ana düşüncesi nedir? Verilmek istenen ana düşünceye katılıyor musunuz? Nedenleriyle açıklayınız.
2. Yazarın kitaptaki bakış açısını açıklayınız?
3. Bu dersten sonra kitaba yönelik düşünceleriniz de bir değışiklik oldu mu? Değerlendiriniz.

4.2.2. “Bacaksız Okulda” Adlı Kitaba Yönelik Eleştirel Okuma Ders Planı

A. Temel Bilgiler

Ders: Türkçe

Beceri Alanı: Okuma / Eleştirel Okuma

Sınıf: 7

Yaklaşık Süre: 3 ders saati

Yöntem ve Teknikler: Soru-yanıt, tartışma, anlatım, münazara.

Materyaller: Okuma kitabı, çalışma kağıdı, power point sunusu, afiş, fotoğraf makinesi.

Kazanımlar _____ : 1. Okuduğu metnin yazılış amacını değerlendirir.

2. Yazarın bakış açısını belirler ve eleştirir.

3. Okuduklarından yola çıkarak toplumun değer yargılarını tartışır.

4. Okuduklarından yola çıkarak geliştirdiği düşüncesini savunur ve gerekçelendirir.

5. Okuduklarına yönelik beğeni düzeyini gerekçelendirir.

6. Okuduklarını günlük yaşamıyla ilişkilendirir.

Ön Hazırlık: Ders öncesinde bütün öğrencilerin “Bacaksız Okulda” adlı kitabı okuması sağlanır. Kitap okunurken bilmedikleri sözcükleri kavrayabilmeleri için sözlük kullanmaları önerilir. Ayrıca öğretmen, dersten bir hafta önce öğrencileri görevlendirir. Bir grup öğrenci Rıfat Ilgaz’ın yaşamını, bir grup öğrenci onun

yapıtlarını, bir grup öğrenci fotoğraflarını, bir gurup öğrenci şiirlerini araştırıp okula getirecektir. Bunların dışında öğretmen, “Bacaksız Okulda” adlı kitabın farklı yayınevlerinden basılmış kapak resimlerini power point sunusu biçiminde hazırlayarak derse gelir.

Kitabın Özeti: Bacaksız Bahri, Fesleğen Sokağı’ndaki arkadaşlarıyla birlikte okula başlama hazırlıkları yapmaktadır. Okullar açılır ve Bacaksız Bahri, Hacıbaba İlkokulu’nun 1/E sınıfına gider. Öğretmeni Haydar Aybekler’dir.

Bacaksız Bahri solaktır. Öğretmeni Haydar Aybekler ise, Bahri’nin sol elle yazmasına karşı çıkmaktadır. Bahri ne zaman sol eliyle yazsa, Haydar Aybekler onun eline cetvelle vurarak Bahri’yi cezalandırmaktadır. Bahri ise bir türlü sağ eliyle yazmaya alışamaz. Sol eliyle daha güzel yazmaktadır. Ayrıca okumayı da bir türlü öğrenemez.

Fesleğen Sokağı’ndaki çocuklar, oturdukları yere yakın olan Hacıbaba İlkokulu’na giderler. Ancak aynı mahallede oturdukları Ferit Derler özel okul olan Hacıkalfa İlkokulu’na gider. Arkadaşları Ferit Derler’i pek sevmez, hatta ona bu yüzden “Kırkyalan Ferit” lakabını takarlar. Ferit, okulunda yapılacak müsamerede “Küçük Uçman” adlı şiiri okuyacaktır. Paytak Yılmaz, Bacaksız Bahri ve arkadaşları, Ferit Derler “Küçük Uçman” şiirini okurken ona bir oyun düzenlerler ve yangın alarmını çalarlar. Böylece Ferit Derler, tüm salona rezil olur.

Bahri okula döndüğünde, öğretmeninin eline vurduğu cetveli saklaması için Paytak Yılmaz'a verir. Öğretmen Haydar Aybekler, cetveli ararken sınıfa müfettiş girer. Müfettiş öğrencilere sorular sorarak öğretmenin cetveli Bahri'nin sol eline vurduğunu anlar. Bu arada Başkomser de Hacıkalfa İlkokulu'nda yaşanan olayı sorgulamak için okula gelmiştir. Müfettiş, Hacıkalfa İlkokulu'nda yaşanan olayların da nasıl gerçekleştiğini çözer. Bahri, sol eline çok sayıda cetvel yediği için ceza almaktan kurtulur.

B. Giriş

Dikkat Çekme: Öğretmen, dersten bir hafta önce öğrencileri görevlendirir. Bir grup öğrenci Rıfat Ilgaz'ın yaşamını, bir grup öğrenci onun yapıtlarını, bir grup öğrenci fotoğraflarını, bir grup öğrenci şiirlerini araştırıp renkli kağıtlara yazacaktır. Öğretmen, sorumlu öğrencilerden ödevleri toplar ve bu ödevleri düzenli bir biçimde sınıfın kapısına yapıştırır ve böylece bir "Rıfat Ilgaz" afişi oluşturulur. Bundan sonra bu sınıfın adının "Rıfat Ilgaz Sınıfı" olduğunu söyler. Bu yolla öğrencilerin dikkati çekilmeye çalışılır.

Güdüleme: Öğretmen, öğrencilere artık sınıfımızın adının değiştiğini, daha önce böyle bir şeyle karşılaşmışlar sorulur. "Eğer Rıfat Ilgaz yaşasaydı, böyle bir sınıfın varlığı hakkında neler düşünürdünüz?" diye sorulur. Öğrencileri derse güdülemek için, Rıfat Ilgaz Sınıfı'nın önünde hatıra fotoğrafı çektirilir.

Kazanım Hakkında Bilgilendirme: Öğrencilere bu dersle, düşüncelerimizi paylaşmayı, kitapta anlatılanları tartışmayı ve kitabın anlatılış biçimini eleştirmeyi amaçladığımız, söylenir.

Geçiş: Çalışma kağıdı öğrencilere dağıtılır.

C. Geliştirme Bölümü

Bu bölümde çalışma kağıdındaki sorular üzerinden ders işlenir. Sorulara kimi yerlerde yazılı, kimi yerlerde sözlü yanıtlar verilecektir. Sorular, öğrencilerin eleştirel bilincini geliştirmek için öğretmen tarafından ayrıntılandırılabilir. Çalışma kağıdında yer alan 10. soru yanıtlandıktan sonra, soruda yer alan şiirin Rıfat Ilgaz'a ait olduğu söylenmelidir. Ayrıca şiir okunurken bilinmeyen sözcükler varsa sözlük kullanılmalıdır. Verilen yanıtlar doğrultusunda öğretmenler gerekli dönütleri ve pekiştiricileri vermelidir.

D. Sonuç Bölümü

Çalışma kağıdı tamamlandıktan sonra yeni bir etkinliğin hazırlığına başlanır. Bacaksız Okulda adlı kitapta sıkça üstünde durulan “otoriter öğretmen” tutumu münazara yöntemiyle ele alınır. Münazaraya katılmak isteyen öğrenciler kura yöntemiyle seçilir. Bir grup öğrenci otoriter öğretmen tutumunun yararlarını savunurken, diğer grup buna karşı çıkacaktır. Ayrıca 3 kişilik bir jüri münazara

sonunca kazanan ekibi belirleyecektir. Münazara 3 günlük hazırlıktan sonra 1 ders saatini geçmeyecek Şekilde düzenlenecektir.

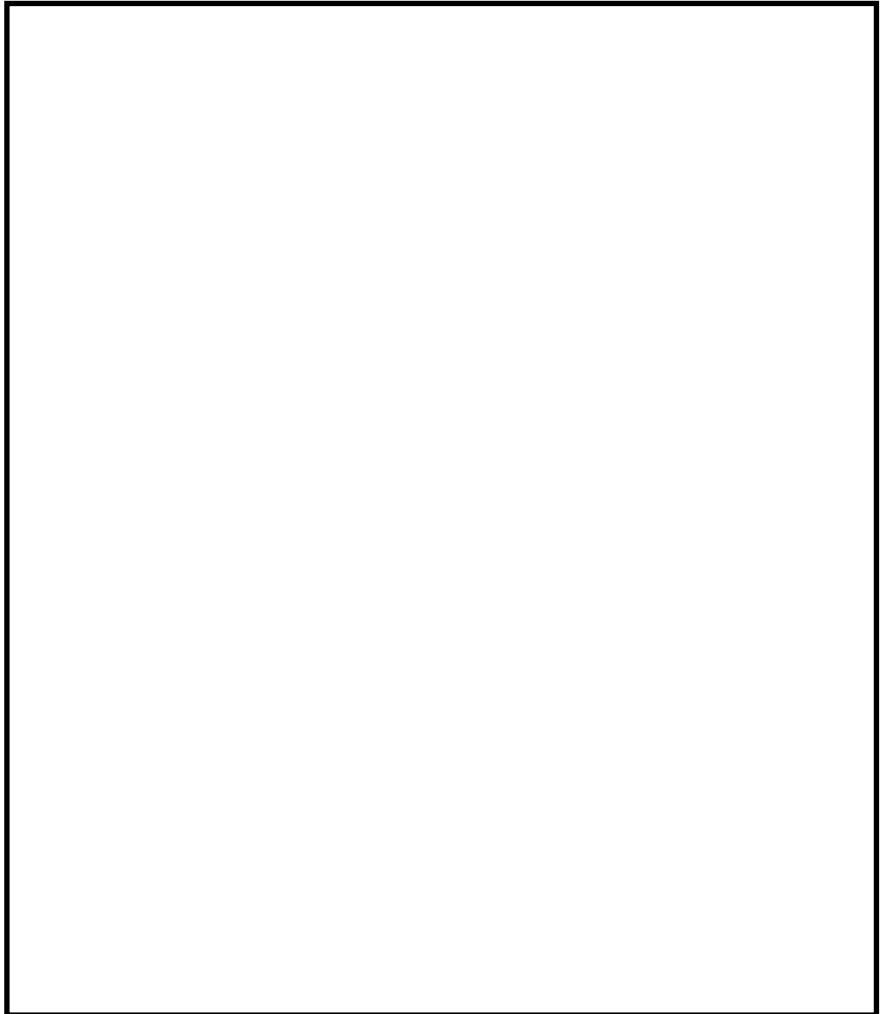
E. Değerlendirme Bölümü

Münazara'nın ardından aşağıdaki sorularla, öğrencilerin kitabı eleştirel bir biçimde okuyup okuyamadıkları değerlendirilir.

1. "Bacaksız Okulda" adlı kitabın ana dŐncesini sleyiniz.
2. Ana dŐnceye katılıyor musunuz? Nedenleriyle aklayınız.
3. Yazar, kitabı oluştururken nasıl bir bakış açısı sergilemiŐtir? Tartışınız.

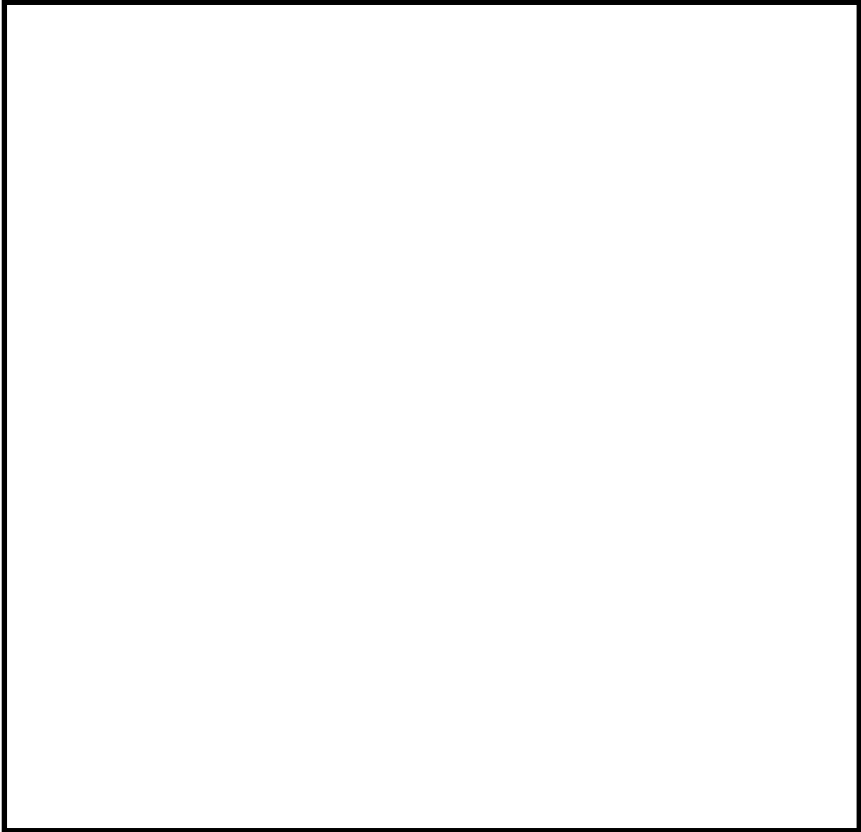
“Bacaksız Okulda” Adlı Kitabı Eleştirel Bir Gözle Okuyalım

1. Tahtaya Bacaksız Okulda adlı kitabın farklı yayınevlerinden basılmış kitap kapakları yansıtılacaktır. Siz de kitabın konusunu düşünerek bu kitaba yeni bir kapak çizebilirsiniz.



2. Sırt yazısı, okuyucunun ilgisini çekmeye çalışan ve kitabı tanıtan bir yazıdır.

Siz de “Bacaksız Okulda” adlı kitap için özgün bir sırt yazısı yazabilirsiniz.



3. Kitabı beğendiniz mi? Nedenleriyle açıklayınız.

4. Ferit Derler paralı okula giderken Bahri devlet okuluna gidiyordu. Bu durumu nasıl değerlendiriyorsunuz?
5. Paytak Yılmaz ve Bacaksız Bahri'nin Ferit Derler'e yaptıkları şakayı nasıl değerlendiriyorsunuz. Kendinizi Bahri'nin ve Ferit'in yerine koyarak yanıtlayınız.
6. Haydar Aybekler'in Bahri'ye karşı tutumunu nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. Öğretmen neden sol el kullanılmasına karşı çıkıyor olabilir? Sizce sol elle yazmak mı doğrudur, yoksa sağ elle mi?
8. Bahri, öğretmeniyle sorunlar yaşamaktadır. Yazarın bu sorunlara bakış açısı nasıldır?
9. Öğretmenlerin otoriter tutumları hakkında ne düşünüyorsunuz? Eğitim sürecinde öğretmenin işlevi nedir?
10. Kitabın yazarı Rıfat Ilgaz da bir süre Türkçe öğretmenliği yapmıştır. Sizce Ilgaz nasıl bir öğretmendir?
11. Aşağıdaki şiiri okuyunuz. Bu şiirdeki öğretmenle, Bahri'nin öğretmenin öğrencilere bakış açısını karşılaştırınız.

REMZİ

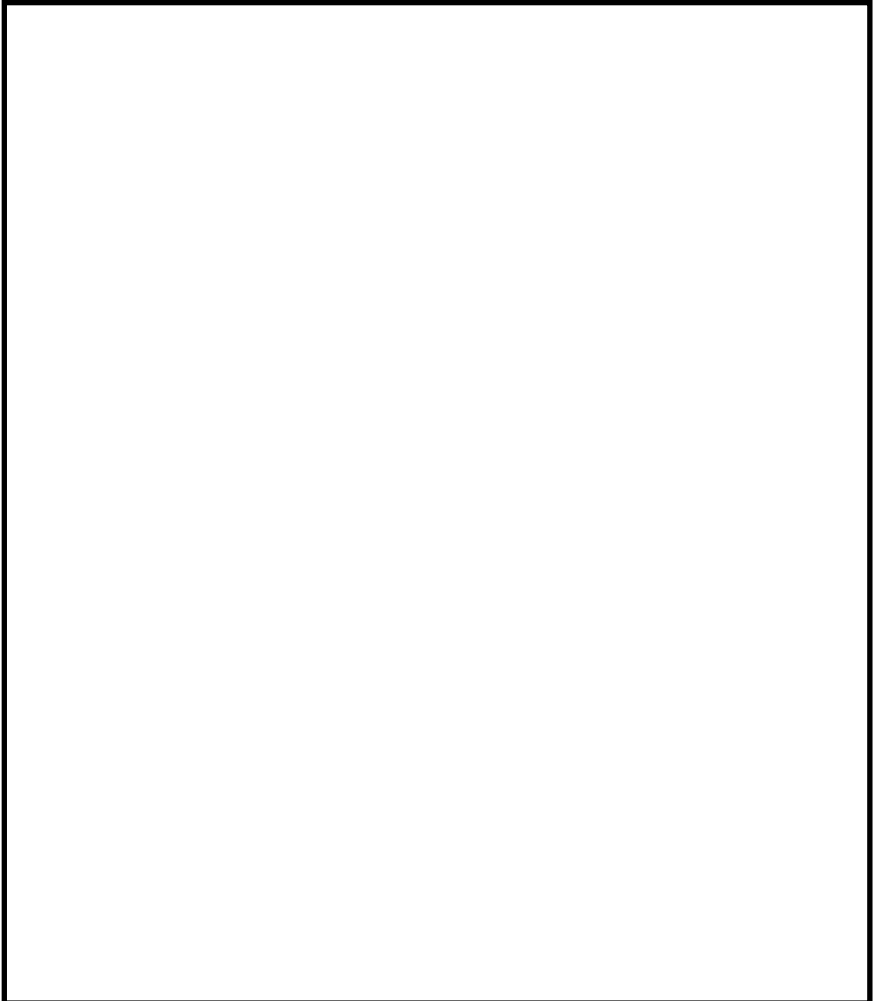
Ne sorayım sana,
 derste kulak dolgunluğu
 hatrında kalanları mı söylersin,
 uyku sersemliği
 şöyle bir göz gezdirdiğin kitaptan
 aklına girenleri mi?
 Çalışmadın istediğim gibi,

ya komşulara su taşıdın çeyreğe,
 ya bekar çamaşırları yıkarken annen
 beşiğini salladın kardeşinin...
 Belki gaz yoktu bu gecelik
 şişesi çatlamıştı belki de lambanın.

Şu halde karşılıksız kalacak sorularım,
 zararı yok,
 vakti gelince senden öğreneceğim
 makarna, un dağıtıldığını,
 Bulgarya'dan gelen kömür motorlarının
 yanaştığını Kumkapı'ya.
 Etin iki lirayı aştığı günlerde
 kulağına kar suyu kaçan toriklerin
 karaya vurduğunu...
 İşimize yaramasa da
 kaç sürüldüğünü Kahvenin el altından
 yine sen bilirsin bu sınıfta.
 Yaz ortasında bulursun
 hasta için olduktan sonra
 limonun en sulusunu.
 Mahalle kırılırken uyuzdan
 kükürdü sen taşırsın
 Mısır çarşısından hastalara.
 Ararsın kursağına girmese de
 follağa yeni düşmüş yumurtayı
 cılız çocuklar için.
 Senin omuzlarındadır her işi mahallenin,
 en insafısını verem doktorunun
 dişinin en ucuzunu
 sen salık verirsin komşulara.
 Bildiklerin de vardır fazladan
 çiviye, kalaya dair...
 Biraz daha kurcalarsam
 dökersen içyüzünü nalburların.
 Benim bilgili, becerikli çocuğum,
 kalktığın zaman tahtaya
 yüzünün kızarması neden?
 Ayağında sağlamca bir pabuç
 sırtında bir ceket yok diye mi?

Ne var bunda sıkılacak,
utanmak bize düşer çocuğum!
Eğer çalışmadığın içinse,
bildiklerin sana yeter,
notun önceden verilmiş,
bilmediğin şahıs zamirleri olsun!

12. Eleştiri, öğretmenlerinizi besleyen bir gıda gibidir. Türkçe öğretmeninizin ders sırasındaki davranışlarını eleştiren bir yazı kaleme alınız. Yazınızı örneklerle zenginleştiriniz.



4.2.3. “Bacaksız Paralı Atlet” Adlı Kitaba Yönelik Eleştirel Okuma Ders Planı

A. Temel Bilgiler

Ders: Türkçe

Beceri Alanı: Okuma / Eleştirel Okuma

Sınıf: 7

Yaklaşık Süre: 2 ders saati

Yöntem ve Teknikler: Soru-yanıt, tartışma, anlatım, akvaryum.

Materyaller _____ : Okuma kitabı, çalışma kağıdı, albüm.

Kazanımlar _____ : 1. Okuduğu metnin yazılış amacını değerlendirir.

2. Yazarın bakış açısını belirler ve eleştirir.

3. Metnin vermek istediği iletiyi sorgular.

4. Metinde beğendiği veya beğenmediği bölümleri nedenleriyle açıklar.

5. Okuduklarına yönelik kendi düşüncelerini değerlendirir.

6. Okuduklarını günlük yaşamıyla karşılaştırır.

7. Okuduğu metinde geçen sorunu saptar ve bu sorunu çözmek için çözüm önerileri dile getirir.

Ön Hazırlık: Bütün sınıfın ders öncesinde “Bacaksız Paralı Atlet” adlı kitabı okuması sağlanır. Kitap okunurken bilmedikleri sözcükleri kavrayabilmeleri için sözlük kullanmaları önerilir. Ayrıca öğretmen daha önceden Rıfat Ilgaz’ın

yetişkinler için yazdığı kimi kitapların kapak resimleri ve özetlerinin yer aldığı bir albüm hazırlar.

Kitabın Özeti: Müsamere günü yaşanan sorun nedeniyle Ferit Derler Hacıbaba İlkokuluna kaydolar ve Bahri'nin sınıf arkadaşı olur. Bir gün Bacaksız Bahri ve arkadaşları çeşme başında su doldururken keten helvacı Fesleğen Sokağı'na girer. Bacaksız daha önce hiç keten helva yememiştir ve keten helvanın tadına bakmak ister. Ancak yeterince parası yoktur. Parayı kazanmak için küçük bir koşu yarışı düzenlerler. Yarışın sonunda kaybeden rakibine helva alacaktır. Bahri, Ferit'in yakın arkadaşı Pamuk Altan'la yarışır. Bahri zorlansa da yarışı kazanır. Altan bu durumu kabullenemez ve bir yarış daha ister. On gün sonra bir yarış daha düzenlerler ve bu yarışı da Bahri kazanır.

Bahri karne günü derse gelir ve başka bir öğretmenle karşılaşır. Yeni öğretmenin adı Suna Özkanoglu'dur. Sol eliyle yazdığı için Suna öğretmen de Bahri'ye çok kızar. Ceza olarak Bahri'yi soğuk havada dışarı çıkarır. Bahri cezayı ödüle çevirir ve elleri üzerinde yürümeye başlar. Bunu görenler, Bahri'nin Beden Eğitimi dersinin 5 olduğunu düşünürler. Ama Bahri Beden Eğitimi dersinden de zayıf almıştır.

B. Giriş

Dikkat Çekme: Öğretmen daha önceden Rıfat Ilgaz'ın yetişkinler için yazdığı kimi kitapların kapak resimleri ve özetlerin yer aldığı bir albüm hazırlar. Hazırlanan albüm, öğrencilere gösterilir. İsteyenlerin teneffüste bu albümü inceleyebileceğini söyleyerek öğrencilerin dikkati çekilir.

Güdüleme: Öğretmen, Bacaksız'ın başından geçen serüvenlerin anlatıldığı üçüncü kitabı okuduklarını söyler. “Çevrenizde Bacaksız Bahri'ye benzeyen çocuklar var mı?” diye sorar. Kitapların günlük yaşamla ilişkisi belirginleştirilmeye çalışılır.

Kazanım Hakkında Bilgilendirme: Öğretmen öğrencilerine, bu derste “Bacaksız Paralı Atlet” adlı kitabı hep beraber yorumlayacaklarını, günlük yaşamlarıyla karşılaştıracaklarını ve kitabı beğenip beğenmediklerini gerekçelendireceklerini söyler. Sonuçta, söz konusu kitabı olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendireceklerini belirtir.

Geçiş: Geliştirme bölümündeki etkinliklere geçilir.

C. Geliştirme

Bu bölümde çalışma kâğıdındaki sorular üzerinden ders işlenir. Sorulara kimi yerlerde yazılı, kimi yerlerde sözlü yanıtlar verilecektir. Sorular, öğrencilerin eleştirel bilincini geliştirmek için öğretmen tarafından ayrıntılandırılabilir. Verilen yanıtlar doğrultusunda öğretmen gerekli dönütleri ve

pekiştiricileri vermelidir. Çalışma kağıdındaki 2. soru yanıtlanırken öğretmen akvaryum tekniği hakkında öğrencilerini bilgilendirir. Bu teknik, sınıftaki öğrencilerin etkin olarak tartışmaya katılmalarını sağlayan bir tekniktir. İç içe iki çember oluşturulur, iç gruptaki öğrenciler tartışmaya katılırken dış çemberdeki öğrenciler tartışmayı izlerler. Bu grup dilerse tartışmacı iç gruba soru yöneltebilir. Tartışmaya katılan iç gruptaki öğrencilerle dış grupta izleyici konumunda bulunan öğrenciler, süreç içinde yer değiştirebilirler.

D. Sonuç

Öğrencilere, yapılan etkinliklerin de ışığında, okudukları kitabı beğenip beğenmedikleri sorulur. Bu soruyu yanıtlamak için “Görüş Geliştirme” yöntemi kullanılır. “Beğendim”, “Beğenmedim” ve “Kararsızım” diyenler gruplar oluşturur. Ve kararlarının gerekçelerini açıklayıp, karşı savları çürütmeye çalışırlar. Bu açıklamalardan sonra, isteyen görüşünü değiştirebilir, başka görüşlere geçebilir.

E. Değerlendirme

Sonuç bölümünün ardından, aşağıdaki sorular, öğrencilere sorulur. Verilen yanıtlara göre öğrencilerin metni eleştirel bir biçimde okuyup okuyamadıkları değerlendirilir.

1. Metnin ana düşüncesi nedir? Verilmek istenen ana düşünceye katılıyor musunuz? Nedenleriyle açıklayınız.
2. Yazarın bakış açısını açıklayınız?
3. Bu dersten sonra kitaba yönelik düşünceleriniz de bir değişiklik oldu mu? Değerlendiriniz.

“BACAKSIZ PARALI ATLET”İ ELEŞTİREL BİR GÖZLE OKUYORUM

1. Bacaksız Bahri, öykünün başında bir sorunla karşılaşmaktadır. Bahri'nin karşılaştığı bu sorun nedir? Bahri, bu sorunu çözmek için nasıl bir yöntem bulmuştur? Yazınız.



2. Bacaksız Bahri'nin bulduğu bu çözüm yolunu doğru buluyor musunuz? Akvaryum yöntemini kullanarak tartışınız.

3. Bacaksız Bahri'nin fiziksel özellikleriyle yarıştığı Pamuk Altan'ın fiziksel özelliklerini karşılaştırınız.



4. Bacaksız Bahri'nin fiziksel özellikleriyle, Pamuk Altan'ın fiziksel özelliklerinin birbirinden farklı olmasının nedenleri ne olabilir? Yazınız.

5. Bu öyküde zenginler ve yoksullar kimi zaman çatışmaktadır. Bu çatışmanın nedenleri ne olabilir? Tartışınız.

6. Siz böyle bir çatışma yaşadığınız zaman hangi tarafta yer alırsınız, neden? Görüşlerinize karşıt olan savları çürütmeye çalışınız.

7. Öykünün sonunda Bahri yeni bir öğretmenle tanışır. Bahri, bu öğretmeniyle de anlaşamaz. Bahri'nin öğretmenin davranışlarını hakkında ne düşünüyorsunuz? Sözlü olarak değerlendiriniz.

8. Bahri, spor etkinliklerinde çok başarılı olmasına rağmen Beden Eğitimi dersinden de zayıf almıştır. Bu durum hakkında ne düşünüyorsunuz? Sözlü olarak yanıtlayınız.

9. Kitapta okuyucuya verilmek istenen ana düşünce ne olabilir? Yazınız.



10. Yazarın vermek istediği iletiyi doğru buluyor musunuz? Değerlendiriniz.

11. Bu kitabı okuması için başka kimlere önerirdiniz? Gerekçeleriyle yazınız.



12. Bu kitapta size mantıklı gelmeyen yerler oldu mu? Gerekçeleriyle açıklayınız.

4.2.4. “Bacaksız Sigara Kaçakçısı” Adlı Kitaba Yönelik Eleştirel Okuma

Ders Planı

A. Temel Bilgiler

Ders: Türkçe

Beceri Alanı: Okuma / Eleştirel Okuma

Sınıf: 7

Yaklaşık Süre: 2 ders saati

Yöntem ve Teknikler: Soru-yanıt, tartışma, anlatım, altı şapkalı düşünme.

Materyaller _____ : Okuma kitabı, mektup.

Kazanımlar _____ : 1. Saptanan sorunlara yönelik farklı bakış açıları geliştirir.

2.Okuduğu metne yönelik sorular sorar.

3. Metnin vermek istediği iletiyi sorgular.

4. Okuduklarına yönelik kendi düşüncelerini değerlendirir.

Ön Hazırlık: Ders öncesinde bütün öğrencilerin “Bacaksız Sigara Kaçakçısı” adlı kitabı okuması sağlanır. Kitap okunurken bilmedikleri sözcükleri kavrayabilmeleri için sözlük kullanmaları önerilir. Kitabı okuduktan sonra, her öğrencinin kitapla ilgili 5 soru hazırlaması istenir. Ayrıca öğretmen, Rıfat Ilgaz’ın ağzından sınıfındaki öğrencilerine bir mektup yazarak derse gelir.

Kitabın Özeti: Bacaksız, bir gün arkadaşı Paytak Yılmaz’la karşılaşır. Mahalledeki diğer çocukların sigara sattığını öğrenir. Çocuklara kaçak sigara

sattırın Kaçakçı Rasim'i bulur ve satmak için ondan sigara alır. Sigarayı satarken Keriz Arif'le işbirliği yapar ve onunla birlikte sigaraları satmaya başlar. Eve döndüğünde, mahallede sigara satan çocukların ve Rasim'in polisler tarafından götürüldüğünü öğrenir. Bacaksız, polisler tarafından yakalanmaktan kurtulur. Fakat Bahri'nin babası olayın içyüzünü öğrenir ve Bahri'nin paralarını Rasim'e vermek üzere ondan alır.

B. Giriş

Dikkat Çekme: Öğretmen, elinde bir mektupla sınıfa gelir. Size bir mektup getirdim, diyerek öğrencilerin dikkatini derse çekmeye çalışır. Mektubun kimden geldiğini tahmin etmelerini ister. Sonunda mektubun Rıfat Ilgaz'dan geldiğini açıklar.

Güdüleme: Öğretmen, sınıftaki koşullara düşünerek Rıfat Ilgaz'ın ağzından yazdığı mektubu öğrencilerine okur. Öğrencilerin mektupla ilgili düşüncelerini alır. Daha sonra bu mektubu kendinin yazdığını, eğer Rıfat Ilgaz hayatta olsaydı bundan daha güzel bir mektup yazacağını öğrencilerine söyler.

Kazanımdan Hakkında Bilgilendirme: Öğretmen, bugün aynı konu hakkında farklı bakış açıları kazanacaklarını, akıllarına takılan soruları sınıfla paylaşacaklarını, saptadıkları kimi sorunlara çözümler üreteceklerini söyler.

Geçiş: Geliştirme bölümündeki etkinliklere geçilir.

C. Geliştirme

Öğretmen, öncelikle anımsamak için öğrencilerden birinin kitabı özetlemesini ister. Kitap özetlendikten sonra öğrencilerin hazırladıkları soruları arkadaşlarına sormaları istenir. Elden geldiğinde çok öğrenciye söz verilir. Soruların bilgi basamağından daha çok analiz ve sentez düzeyinde olmasına çaba gösterilir. Bu nedenle öğretmen kimi yerlerde soruları geliştirebilir. Öğretmen, öğrenciler soru sorarken destekleyici açıklamalar yapabilir. Öğretmen kitaptaki sorunun saptanması ve bu soruna yönelik çözüm önerileri için zaman zaman kendi de sorular sorabilir. Tüm sorular bittikten sonra, metnin ana düşüncesini kavratmaya yönelik sorular sorulmalıdır.

D. Sonuç

Sorular tamamlandıktan sonra metinde iletilen soruna yönelik -çocuk işçiliği- altı şapkalı düşünme tekniği uygulanır. Öğrencilerden taktıkları şapkanın özelliğine göre, çocuk işçiliği hakkında neler düşüncüklerinin anlatılması istenir. Böylece soruna farklı bakış açılarıyla yaklaşabilmek, özgün çözüm önerileri getirebilmek kolaylaştırılmış olur.

Altı şapkalı düşünme tekniğinde beyaz şapka tarafsızlığı, kırmızı şapka duygusallığı, siyah şapka karamsarlığı, sarı şapka iyimserliği, yeşil şapka

yaratıcılığı, mavi şapka farklı bakış açılarının değerlendirilmesini temsil eder. Şapkayı takan öğrenci, şapkanın temsil ettiği yaklaşıma göre yorumlar yapar.

E. Değerlendirme

Öğretmen, öğrencilere dersin başında okuduğu mektubu anımsatır. “Sizin de Rıfat Ilgaz’a yazmak istediğiniz bir şeyler var mı?” diye sorar. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini mektup yoluyla yazmalarını ister. Mektuplar okunarak ders noktalanır.

4.2.5. “Bacaksız Tatil Köyünde” Adlı Kitaba Yönelik Eleştirel Okuma

Etkinlik Önerileri

A.Temel Bilgiler

Ders: Türkçe

Beceri Alanı: Okuma / Eleştirel Okuma

Sınıf: 7

Yaklaşık Süre: 2 ders saati

Yöntem ve Teknikler: Soru-yanıt, tartışma, anlatım, proje.

Materyaller _____ : Okuma kitabı, ses kaydı.

Kazanımlar _____ : 1. Metinde beğendiği veya beğenmediği bölümleri nedenleriyle açıklar.

2. Metnin vermek istediği iletiyi sorgular.

3. Okuduğu metni başka metinlerle karşılaştırır.

4. Okuduklarından yola çıkarak toplumun değer yargılarını tartışır.

5. Metnin yazarının bakış açısını değerlendirir.

6. Okuduğu metinde geçen sorunu saptar ve bu sorunu çözmek için çözüm önerileri dile getirir.

Ön Hazırlık: Ders öncesinde bütün öğrencilerin “Bacaksız Tatil Köyünde” adlı kitabı okuması sağlanır. Kitap okunurken bilmedikleri sözcükleri kavrayabilmeleri için sözlük kullanmaları önerilir. Ayrıca okudukları “Bacaksız

Tatil Köyünde” adlı kitabın özetini deftere yazmalarını ister. Öğretmen, Rıfat Ilgaz’ın okuduğu şiirleri, ses kaydı biçiminde sınıfa getirir.

Kıtabın Özeti: Bacaksız Bahri’nin babası Almanya’ya işçi olarak gittikten sonra Bacaksız Bahri ve annesi, babaannelerinin köyü Kargacık’a yerleşir. Bahri, köylerine gelen yabancı bir ailenin çadır kurduğunu görür. Kısa sürede onların Fransız olduğunu öğrenir ve onlara ceviz, kestane, süt, yoğurt satmaya başlar. Ancak Göcen Köylüleri ve Vural, Fransız aileye daha ucuza gıda satmaya başlar. Romanda Bahri ve arkadaşı Tekin’in bu bağlamda yaşadığı serüvenler, Vural’la giriştikleri mücadele anlatılır. Roman, genel anlamda yardımlaşmanın önemi ve yabancılara saygı iletisi taşır.

B. Giriş

Dikkat Çekme: Öğretmen öğrencilerine bir selam getirdiğini söyler. Kimden selam getirdiğini tahmin etmelerini ister. Daha sonra Rıfat Ilgaz’ın selamını iletir. Rıfat Ilgaz’ın şiirlerini okuduğu ses kaydını öğrencilere dinletir. Böylece öğrenciler Ilgaz’ın kitaplarını okumanın yanı sıra, resmini görerek ve sesini duyarak onu daha da canlı bir imgeyle hayal edebilirler.

Güdüleme: Öğretmen, Bacaksız’ın serüvenlerini nasıl bulduklarını sorar. Bacaksız’la kendilerinin artık arkadaş sayılabileceğini söyler. Böylece öğrencilerin derse güdülenmesi sağlanabilir.

Hedeften Haberdar Etme: Öğretmen bu dersten sonra arkadaşlık ilişkilerini, yabancılara karşı tutumumuzu değerlendireceğimizi ve bu yolla “Bacaksız Tatil Köyünde” adlı kitabı tartışacağımızı söyler.

Geçiş: Geliştirme bölümündeki etkinliklere geçilir.

C. Geliştirme

Öğretmen öncelikle öğrencilere verdiği ödevi hatırlatır. Öğrencilerden okudukları kitabın özetini defterlerine yazması istenmiştir. Gönüllü öğrenciler, kitabın özetini okur, böylece kitap yeniden anımsanmış olur.

Özet okunduktan sonra aşağıdaki sorular sorulur. Öğrencilerin birçoğunun derse katılımı öğretmen tarafından sağlanır. Gerekli dönütler ve pekiştirmeler verilir.

1. Okuduğumuz kitapta Bacaksız Bahri'nin babası çalışmak için Almanya'ya gitmişti. Sizin akrabalarınız, tanıdıklarınız içinde yurt dışına çıkan kimse var mı? Bu insanlar neden yurt dışına çıkıyor olabilir?
2. Bacaksız Bahri, köyelerine gelen yabancı insanları çok merak ediyordu. Sizin de köyünüze zaman zaman yabancı insanlar geliyor. Bu insanların nasıl yaşadıklarını merak ediyor musunuz?

3. Bu kitapta Bahri köyde yaşamaktadır. Kent yaşamıyla köy yaşamı arasında ne tür farklılıklar vardır. Bundan önce okuduğunuz Bacaksız Kamyon Sürücüsü ve Bacaksız Okulda adlı kitaplarla karşılaştırarak açıklayınız.
4. Hatırlayınız! Bacaksız Bahri balık tutmayı çok iyi biliyordu. Hatta Tom Amca onun tuttuğu balıkları görünce nasıl da şaşırmişti! Büyüklerin bilmediği; ama sizin çok iyi bildiğiniz kimi şeyler olabilir. Arkadaşlarınıza çok iyi bildiğiniz bir şeyi anlatmak ister misiniz?
5. Hatırlayınız! Vural ve Göcen köylüleri, köye gelen Fransızlara ceviz, kestane, süt, yoğurt gibi gıdaları satarken Bahrilerin sattıklarını kötüleyip daha ucuza satmışlardı. Siz Göcen köylülerin bu davranışını haklı buluyor musunuz? Niçin?
6. Vural, Fransızlara inek sütü diyerek keçi sütü satıyordu. Alışveriş yaparken hiç böyle kandırıldığınız oldu mu? Örnek vererek açıklayınız.
7. Bahri, Tekin ve Vural'ın kişilik özelliklerini açıklayınız. Sizler, bu kişilerden en çok hangisini kendinize yakın hissettiniz? Neden?
8. Vural ile Bahri hiç iyi anlaşamıyordu. Sizler de bazı arkadaşlarınızla iyi anlaşamıyor olabilirsiniz. Arkadaşlık sorunları neler olabilir? Hem bu kitaptan hem de kendi yaşamınızdan yola çıkarak balık kılıçığına yazınız.
9. Fransızların domuz eti ve salyangoz yemesini nasıl karşılıyorsunuz?
10. Yabancılar, bizim geleneklerimizi, davranışımızı nasıl değerlendiriyor olabilir?

11. Bacaksız Bahri, Tekin ve diğer köylüler yabancılara nasıl davranıyordu? Bizler de başka bir ülkeye tatile gitseydik, bize nasıl davranılmasını isterdik?
12. Bu öyküyle yazar bize nasıl bir ileti vermek istemiş olabilir?
13. Kitaba yönelik beğeninizi gerekçesiyle açıklayınız.

D. Sonuç

Metnin ana düşüncesini pekiştirmek adına öğrencilere bir yaratıcı yazma etkinliği yaptırılır. Öğrencilerden başka bir ülkeye taşındıklarını hayal etmeleri istenir. Artık o ülkede yabancı oldukları söylenir. 1 gün boyunca yaşadıkları sorunları defterlerine yazmaları istenir.

E. Değerlendirme

Öğrencilerden, yaşadıkları köyde yabancılara sevgi ve hoşgörü iletisini geliştirmek için grup olarak bir proje hazırlamaları istenir. Sınıf beşerli gruplara bölünür. Her grup, söz konusu amacı gerçekleştirmek için bir proje hazırlar ve sunar. Projenin hazırlanması için öğrencilere 1 hafta süre verilir. Proje sunumları değerlendirilerek ders noktalanır.

4.2.6. “Kumdan Betona” Adlı Kitaba Yönelik Eleştirel Okuma Ders Planı

A. Temel Bilgiler

Ders: Türkçe

Beceri Alanı: Okuma / Eleştirel Okuma

Sınıf: 7

Yaklaşık Süre: 1 ders saati

Yöntem ve Teknikler: Soru-cevap, tartışma, anlatım.

Materyaller _____: Çalışma kağıdı.

Kazanımlar _____: 1. Metinde verilen ipuçlarından yola çıkarak metne ilişkin tahminlerde bulunur.

2. Metnin vermek istediği iletiyi sorgular.

3. Okuduklarına yönelik kendi düşüncelerini değerlendirir.

4. Okuduklarını günlük yaşamıyla karşılaştırır.

5. Metne ilişkin beğeni düzeyini gerekçelendirir.

B. Giriş

Dikkat Çekme: Öğretmen Bundan önce okudukları “Bacaksız” serisinin 5 kitap olduğunu ve hepsini okuduklarını söyler. Öğretmen, Rıfat Ilgaz’ın diğer çocuk kitapları hakkında bilgileri olup olmadığını sorar.

Güdüleme: Bu derste “Kumdan Betona” adlı çocuk kitabının bir bölümünü okuyacaklarını söyler. İsteyenlerin daha sonra kitabın tamamını

okuyabileceklerini ifade eder. Öğretmen yanında getirdiği “Kumdan Betona” adlı kitabı teneffüste inceleyebileceklerini ifade eder.

Kazanım Hakkında Bilgilendirme: Öğretmen, bu derste, okuyacakları metne eleştirel bir gözle bakmayı amaçladıklarını söyler. Anlatılan olaya ilişkin tahminlerini dile getireceklerini, en sonunda metni beğenip beğenmediklerini gerekçelendireceklerini ifade eder.

Geçiş: Geliştirme bölümündeki etkinliklere geçilir.

C. Geliştirme Bölümü

Öğretmen, “Necat Sinemada” adlı metni öğrencilere dağıtır. Metin önce öğretmen tarafından okunur. Ardından öğrencilerin okuması sağlanır. Metin anlaşıldıktan sonra aşağıdaki sorular öğrencilere sorulur. Öğretmen süre elverdiğince birçok öğrenciye söz hakkı tanınmalı ve gerekli dönüt ve pekiştiricileri vermelidir. Sorular aşağı yer almaktadır:

1. Cide ilçesini daha önce de duymuş muydunuz? Acaba Cide nereye bağlı?
2. Rıfat Ilgaz da Cideliydi. Ilgaz, neden kitaplarında memleketinden yararlanıyor olabilir?
2. Necat evleri Cide’de olmasına rağmen, neden Zonguldak’a gitmiş olabilir?
3. Necat’ın Kedi Mehmet’in ısmarladığı limonatayı geri çevirmesinin nedeni nedir?

4. Necat sinemayı nasıl betimlemektedir?
5. Kedi Mehmet, Kızılderilileri neden “bizden” görmektedir?
6. Sinemadaki beyaz adamlar, Kızılderililere neden düşman olabilir?
7. Necat masallar hakkında ne düşünüyordu? Siz masallar hakkında ne düşünüyorsunuz?
8. Masallarla sinemalar insanları uyutmak için mi vardır?
9. Sizce de Necat’ın parası boşa mı gitti?

D. Sonuç

Öğretmen bu metinden ne sonuç çıkarttıklarını öğrencilere sorar. Etkinlik öncesiyle şimdi arasında bir farklılık olup olmadığı sorulur. Öğrencilerin düşünceleri öğretmen tarafından toplanır.

E. Değerlendirme

Öğretmen bu metni beğenip beğenmediklerini gerekçelendirmelerini, karşıt savları çürütmelerini ister. Böylece ders noktalanır.

Necat Sinema'da

(...)

Bir gün Cidelilerin kahvesine uğramıştım. Kedi Mehmet tek başına oturmuştu bir masada; mektup yazıyordu.

‘Merhaba Mehmet ağabey!’ dedim.

Başını yazdığı mektuptan kaldırdı:

‘Ooo!.. Merhaba Necat Usta!’ dedi.

Bu ‘usta’lık da nerden çıkmıştı? Takılıyordu bana; amma takılması bile hoşuma gidiyordu.

‘Daha çok var benim usta olmama...’ dedim. ‘Gündeliğim beş lirayı bile aşmadı.’

Şöyle dipten doruğa bir süzdü beni:

‘Hele şu kaskete bak! Şu boyacı kasketine... Hangi boyacıdan aşağı kalır yanın var senin!’

‘Var daha...’ dedim. ‘Usta olmak kolay mı? Fıstık yeşiliyle ot yeşilini bile tutturamıyorum daha...’

‘Tutturamayan ustalar da yok mu, bu Zonguldak’ta?... Eline çalı süpürgesini alan çöpçüler bile kendini boyacı sanıyor. Eee, bu önümüzdeki bayram, kuyruklu dolmaya var mısın?’

‘Daha ne oldu ki geleli, seneyi bile doldurmadım. Babama ancak iki teneke gazla, iki teneke zeytinyağı gönderebildim. Üç kilo da Hacı Şakir sabunu.’

Beni dinlemiyordu, kahveci çırağındaydı gözleri:

‘Ne içersin, söyle!’ dedi.

Oysa ben ona limonata ısmarlamayı düşünüyordum. İşin doğrusu aranırsa bugün Cidelilerin kahvesine, Mehmet Ağabey’e limonata ısmarlamak için gelmişim. ‘İçmem,’ dedim. ‘Sağ ol!’

‘Bir limonata iç!’

Canım o kadar limonata içmek istiyordu ki:

‘Hayır, hayır!’ dedim. ‘Canım hiçbir şey istemiyor!’

‘Sen bilirsin.’

Duvardaki saate baktıktan sonra:

‘Bak Necat!’ dedi. ‘On dakikaya kadar sinema başlıyor. İstersen birlikte gidelim.’ Sinema sözünü birkaç kez duymuştum ya, neyin nesi olduğunu pek bilmiyordum. Kahve gibi, otel gibi, lokanta gibi bir yer olacaktı. Bir de kapısı vardı girecek. Kapısından girerken bilet kesilecekti; ama içerde ne vardı, ne oluyordu, bilmiyordum. Oraya gitmenin bir ayıp yanı olduğunu sanıyordum üstelik. Kadınlar da olabiliirdi içerde. Bizim Cideli kadınlarda olduğu gibi, sarı yazmalar olmayabilirdi başlarında. Onların kırmızı paçalıkları, peştemalları da olmayabilirdi. Erkekler biraz da onları görmek için gidiyorlardı bana kalırsa...

‘Hadi,’ dedi, ‘kalk gidelim.’

‘Paraları ben verirsem...’ dedim, çok düşünmeden.

‘Canım parası önemli değil!.. Ha sen vermişsin, ha ben!..’

‘Ben vereceğim!’ dedim. ‘Vermezsem gitmem!’

Uzatmamak için:

‘Kalk!’ dedi. ‘Sen ver, zararı yok. Dondurmalar da benden öyleyse.’

‘Ne dondurması?..’

‘Kaymaklı...’ dedi. ‘Çileklisi de var...’

Kahveden çıkınca dondurmacıya girdik. Bu dondurma denen şey, o limonatadan da baskındı. Çok paralar kazanacak, boyuna dondurma yiyecektim bundan sonra... Hem de çileklisinden... Ne vardı yeryüzünde daha benim bilmediğim. Anam bütün bunlara ‘para tuzağı’ derdi burada olsa... Demek, para kuş gibi, çulluk gibi bir şeydi. Uçucu bir şey... Parayı elimizden kaçırmamak gerekirdi. Para, gaz almak, tuz almak, sabun almak için kazanılırdı. Sinema da ne oluyordu! Bu Kedi Mehmet de nerden öğrenmişti bütün bunları?..

‘İşte sinema!’ dedi. ‘Şurası da bilet gişesi. Balkon alalım biz. Haaa? Ne dersin?’

‘Sen bilirsin...’ dedim.

Sokuldum gişedeki delikli camın önüne, içindeki kıza:

‘İki balkon!’ dedim.

Hemen hemen dondurmayı verdiğimiz para kadardı, benden aldığı; ama karşılığında elimize ne geçeceğini bilmediğim için aldanıp aldanmadığımızı kestiremiyordum.

Önce aydınlık bir yere geldik. Sağa sola bakınıp nereye geldiğimizi kestirmeye çalışırken ortalık kararverdi birden. Bir sürü yazı çıktı karşıdaki duvara. Hangi birini okuyacaktım?.. Bir iki yıldır kitap yüzü görmediğimden okumayı yazmayı unutacaktım nerdeyse. Hızlı hızlı okuyor, sondaki yazıları kaçırıyorsam da değiştiren adama yetişiyordum gene de... İyi ama biz buraya bu bir sürü adam adlarını okumaya mı gelmiştik?.. Kapıda resimlerini gördüğümüz kavgacı adamlar görünmeyecekler miydi daha?

Hayır onlar görünmeyecek, köpekler, kediler, fareler, tavşanlar görünecekti. Birbirlerini durmadan kovalayacaklar; kimi kazana düşecek, kimi tencereye... Kimi de yıldırım gibi koşup çok uzaklarda toz olacaktı.

Bir Amerikan faresi duman ediyordu ortalığı. Ne kediler başa çıkabiliyordu onunla ne köpekler ne de tilkiler, sansarlar... Ah benim dolma tüfek olacaktı ki; onu yaban ördeği gibi nallayıp sallandıracaktım namlunun ucunda. Asıl görülecek filmin daha sonra olduğunu nerden bilecektim ben! Bizim Abdulkadir Köyü gibi bir köy göründü ilk önce, dağ başında... Ama çamlar arasındaki bir evin bütün odalarında elektrik lambaları pırıl pırıl yanıyor. Çıt, düğmesine dokunuyorsun, ayna gibi ortalık!.. Ne ararsan var odalarda...

Koltuklar, sandalyeler, masalar... Her yanı pırl pırl yağlıboya... Ustanın bize lafını ettiği gibi plastik badana. Bir sofraya kuruldu ki, üstünde bir kuş sütü eksik. Yiyip içip boyuna konuşuyorlar... Derken, kırmızı derili dedikleri adamlar oklarıyla, yaylarıyla çıkıverdiler ormandan. Güzel giyimli kişilerin o dayalı döşeli evlerini ellerindeki maşalarla başladılar mı yakmaya!.. Ortalık kapkara duman içinde kalıverdi birden...

‘Namussuzlar!’ bağırmışım kendimden geçerek...

‘Sus!’ dedi Mehmet Ağabey. ‘Onlar bizden be!’

‘Canım ben ormandan çıkanlara bağırdım, evdekilere değil!’ dedim.

‘İşte, bizden olanlar, o ormandan gelenler.’

‘Neden bizden oluyormuş?’ diye sordum aklım karmakarışık...

‘Biz de dağdan, ormandan gelmedik mi buralara?..’

‘Geldik amma... Bizim derimiz kırmızı mı?’

‘Beyaz mı?’ dedi alay eder gibi benimle.

Doğru söylüyordu bir bakıma... Benim derim, o salonda oturanların derisi kadar ak mıydı? Cide’den geldim geleli kaç kez yıkanabilmişim sıcak suyla, sabunla? İştten toz toprak içinde geliyor, çoğu zaman ellerimdeki yağlıboyayı bile çıkaramıyordum. Yüzüm gözüm kir pas içindeydi... Elim, kolum kat kat boyaydı... Alt yanı kanarya, üstü portakal sarıydı bugünlerde...

Kim bilir, haklı olabilirdi Mehmet Ağabey...

‘İyi ama!’ dedim. ‘Elimizde onlar gibi okumuz, yayımız mı var bizim?’

‘Dolma tüfeğin var ya!..’ dedi gülerek. ‘Bak, herifler Kızılderililere nelerle ateş ediyorlar!’

Düpedüz alay ediyordu benimle.

Ormandan çıkan Kızılderililer, beyazların kurşunlarına aldırmadan, onları önlerine katmış kovalıyorlardı. Biri bağıyordu durmadan, evden çıkanların arkasından:

‘Geldiğiniz yere!.. Defolun!’

Bu oklu yaylı adamlar, neden bu saray gibi evlerde oturanlara düşmandılar? Niçin evlerini, köylerini yakıyorlar ‘Geldiğiniz yere!’ diye bağıyorlardı. Ya Zonguldak’ı da böyle bassalar, ‘Geldiğiniz yere!’ diye bağırsalar. Kedi Mehmet ne derdi onlara?...

Kafam büsbütün karışmıştı. Bereket, Zonguldak’ta kırmızı derililer yoktu. Olsa olsa, kara derili körü işçileri vardı. Üstelik de ne okları vardı onların ne de yayları. Olsa bile kimlere seslenecekleri, ‘Geldiğiniz yere gidin!’ diye. Herhalde bize bağırmaslardı. Derilerimizin rengi bakımından pek ayrıcalığımız yoktu onlardan... Ne var ki ellerimiz, parmaklarımız o salonlarda çatallarla, bıçaklarla yemek yiyenlerinkine benzemiyordu. Belki de haklıydı Kedi Mehmet...

Zenci bir genç doktor, bu salonlarda yemek yiyenlerden birini, bir kızı seviyordu. Kızın da onu sevdiği anlaşılıyordu, ama olur muydu böyle sevgi? Masalarda oduncunun kızını, şehzadeler severlerdi; ama masaldı bu? Şehzadeler, oduncunun kızının olmak için değil de, oduncudan kızını koparıp kendilerinin olsun diye severlerdi. Şehzadeler, hiçbir zaman oduncunun kızının olamazlardı. Anam bile inanmadı bu masallara, bana geceleri anlatırken. ‘Masal bu, çocukları uyutmak için söylenir!’ derdi.

Düşündüğüm gibi olmuştu en sonunda... Zenci doktor, sevdiği kızı kurtarmış, kızın adamları da bu doktoru biçimine getirip öldürmüştü. Zenci doktor, sevgilisine inandığı için başına bu işler gelmişti. Herkesin sevgisine inanılmaması gerekiyordu demek. Sevgi, benzer kişiler arasında olabiliyordu. Padişahın oğlu, padişahın kızını sevebilirdi. Masalarda şehzadeler çoban kızlarıyla evlendiriliyorsa, bu evlenme, çoban kızının rahatı düşünüldüğü için değildi. Padişahın da bu işte bir çıkarı vardı. En azından bütün çobanların, bütün çoban gibi yaşayanların ağızlarına bir parmak bal çalmak içindi masallar...

‘Hey Kadir Köylü!’ diye dürttü beni Kedi Mehmet. ‘Uyuma be! Film bitti! Yani senin anlayacağım, yandı paralar!’

Gerçekten param yanmıştı. Neye kızacağımı, kime kızacağımı bilmeden öfkelenip durmuştum, eğlenecek yerde. Bir daha gitmeyecektim sinemaya. Ya tam benim yaşayışıma uygun filmlere gitmeliydim ya da paramı böyle neden

oynadığına akıl erdiremediğim filmleri görmek için harcamamalıydım. Doğrusu, dolambaçlı yoldan da olsa sinemaya verdiğim parayla yediğim çilekli dondurmaya diyecek yoktu. Çok para kazanırsam boyuna böyle dondurmalar yiyecektim.

(...)

Rıfat Ilgaz

4.2.7. “Küçükçekmece Okyanusu” Adlı Kitaba Yönelik Eleştirel Okuma

Ders Planı

A. Temel Bilgiler

Ders: Türkçe

Beceri Alanı: Okuma / Eleştirel Okuma

Sınıf: 7

Yaklaşık Süre: 1 ders saati

Yöntem ve Teknikler: Soru-cevap, tartışma, istasyon, anlatım.

Materyaller _____: Okuma kitabı, video, ses cihazı.

Kazanımlar _____: 1. Metinde beğendiği veya beğenmediği bölümleri nedenleriyle açıklar.

2. Metnin vermek istediği iletiyi sorgular.

3. Okuduklarına yönelik kendi düşüncelerini değerlendirir.

4. Okuduklarından yola çıkarak toplumun değer yargılarını tartışır.

5. Metnin yazarının bakış açısını değerlendirir.

Ön Hazırlık: Bütün öğrencilerin önceden “Küçükçekmece Okyanusu” adlı kitabı okumaları sağlanır. Kitap okunurken bilmedikleri sözcükleri kavrayabilmeleri için sözlük kullanmaları önerilir. Öğretmen sınıfa denizde çıkan fırtınalarla ilgili bir video hazırlayarak gelir.

Kitabın Özeti: Turgut ve dedesi Selami Saygıner, sandallarıyla denize açılırlar. Daha sonra kıyıdaki Topak Altan'ı da sandallarına alırlar. Selami dede, Topak Altan'ın oltasıyla bir balık tutar. Tutulan balığın kime ait olduğu ile ilgili bir tartışma başlar. Selami Saygıner, balığı kendi evine götürür. Bunun üstüne Topak Altan, Turgut'la dövüşür. Topak Altan ve ağabeyi Dursun, Selami Saygıner'den balığı isterler. Selami Saygıner ise başka bir çözüm bulur: Balığı vermek yerine iki saatliğine sandalı Topak Altan ve Dursun'a verir. Zaman ilerler, Selami Saygıner evde balığı yerken fırtınanın patlamak üzere olduğunu anlar. Selami Saygıner, sahil güvenliğe haber vererek iki kardeşi kurtarır. Sahile indiklerinde Selami Saygıner, iki kardeşi evinde konuk eder.

B. Giriş

Dikkat Çekme: Öğretmen dersle ilgili hiçbir şey söylemeden tahtaya fırtınada batan teknelerle ilgili bir video yansıtır. Bir süre sadece bu görüntüler ve fırtına sesi sınıfta yankılanır. Bu yolla öğrencilerin dikkati çekilmeye çalışılır.

Güdüleme: Öğrencilere, izledikleri görüntülerin onlara neyi anımsattığı söylenir. “Küçükçekmece Okyanusu” adlı kitaptaki fırtına hakkında öğrenciler konuşturulur. Daha önce böyle bir serüven yaşayıp yaşamadıkları sorulur. Varsa öğrencilerin anılarını paylaşmasına fırsat verilir.

Kazanım Hakkında Bilgilendirme: Öğrencilere, bu derste okudukları kitaba yönelik düşüncelerini paylaşacaklarını ve kitabın ana düşüncesini tartışacaklarını söyler. Ayrıca istasyon tekniğiyle yeni bir ürün ortaya çıkartacaklarını ekler.

Geçiş: Geliştirme bölümündeki etkinliklere geçilir.

C. Geliştirme Bölümü

Öğrencilerin metni daha iyi anlayıp eleştirel bir gözle değerlendirebilmesi için aşağıdaki sorular sorulur. Sorular, koşullara göre çeşitlendirilebilir. Öğrencilerin düşüncelerini rahatça açıklayabileceği bir ortam yaratılmalıdır. Öğrencilere gerekli dönüt ve pekiştireçler verilmelidir.

1. Kitabın başlığını ve kapağını ilk gördüğünüzde ne hayal ettiniz? Kitaba yönelik sizde nasıl bir beklenti oluştu? Tahminlerinizle gerçek örtüştü mü?
2. Kitabı anımsayabilmek için, kim bize özetlemek ister?
3. Kitabın başında, balığın kimin olduğu hakkında bir tartışma çıkıyordu. Daha sonra Selami Saygıner, balığı sahiplenmişti. Sizce bu balığın sahibi kimdir? Arkadaşlarınızla tartışınız.
4. Altan ve Dursun, sandalda fırtınaya yakalandıklarında neler hissetmiş olabilir.
5. Selami Saygıner; Altan ve Dursun fırtınaya yakalandıklarına neler hissetmiş olabilir?

6. Siz de arkadaşlarınızla anlaşmazlığa düştüğünüz durumlar yaşadınız mı? Bunu giderebilmek adına ne gibi çözüm yolları ürettiniz?
7. Kitapta okuyucuya verilmek istenen ana düşünce ne olabilir? Yazınız.
8. Yazarın vermek istediği iletiyi doğru buluyor musunuz? Değerlendiriniz.
9. Bu kitabı okuması için başka kimlere önerirdiniz? Gerekçeleriyle yazınız.
10. Bu kitapta size mantıklı gelmeyen yerler oldu mu? Gerekçeleriyle açıklayınız.

D. Sonuç

Bu bölümde kitabın ana iletişi olan yardımlaşmanın önemini daha da pekiştirebilmek için öğrencilerle farklı bir etkinlik yapılır. İstasyon etkinliğinde öğrenciler gruplara bölünür. Her öğrenci, işbirliği ve yardımlaşma içinde ürüne ortak katkı sunar.

Sınıf üç istasyona ayrılır. Birinci istasyon slogan yazma istasyonudur. İkinci istasyon ana düşünceyle ilgili atasözü bulma istasyonudur. Üçüncü istasyon ana düşünceyle ilgili şiir yazma istasyonudur. Öğrencilerin eş süreyle istasyonların tamamına uğraması ve katkı sunması sağlanır. Etkinliğin sonunda ortaya çıkan ürünler sınıf panosunda sergilenir.

E. Değerlendirme

Son olarak öğrencilere kitabı beğenip beğenmedikleri sorulur. Beğeni düzeylerini gerekçelendirmeleri istenir. “Ayrıca yazarın olayları bakış açısı nasıldı?” diye sorularak yazarın bakış açısı belirlenmeye çalışılır ve ders noktalanır.

4.2.8. “Cankurtaran Yılmaz” Adlı Kitaba Yönelik Eleştirel Okuma Ders Planı

A. Temel Bilgiler

Ders: Türkçe

Beceri Alanı: Okuma / Eleştirel Okuma

Sınıf: 7

Yaklaşık Süre: 1 ders saati

Yöntem ve Teknikler: Soru-cevap, tartışma, anlatım, yaratıcı drama.

Materyaller _____ : Okuma kitabı.

Kazanımlar _____ : 1. Saptanan sorunlara yönelik farklı bakış açıları geliştirir.

2. Okuduğu metne yönelik sorular sorar.

3. Metnin vermek istediği iletiyi sorgular.

4. Okuduklarına yönelik kendi düşüncelerini değerlendirir.

Ön Hazırlık: Bütün öğrencilerin önceden “Cankurtaran Yılmaz” adlı kitabı okumaları sağlanır. Kitap okunurken bilmedikleri sözcükleri kavrayabilmeleri için sözlük kullanmaları önerilir. Kitabı okuduktan sonra, her öğrencinin kitapla ilgili 5 soru hazırlaması istenir.

Kitabın Özeti: Yılmaz ailesiyle birlikte Cide’de yaşar. Yaz tatilinde kasabalarındaki Yalı Gazinosu’nda çalışır. Tatil için İstanbul’dan Cide’ye gelen

Sarmaşık ailesiyle Yalı Gazinosu'nda tanışır. Yılmaz, Sarmaşık ailesinin oğlu Tural ile çok iyi anlaşamaz. Başlangıçta birbirlerinden hoşlanmazlar.

Cide'de her yıl Deniz Bayramı nedeniyle düzenlenen yüzme yarışında çok iyi yüzme bilen Yılmaz, boğulma tehlikesi geçiren Tural Sarmaşık'ı ve onun babası Naci Sarmaşık'ı kurtarır. Böylelikle daha önce anlaşamayan Tural ve Yılmaz iyi bir dost olur. Ardından Tural'ın ailesiyle Yılmaz'ın ailesi de dostluk kurarlar.

B. Giriş

Dikkat Çekme: Öğretmen, eğer yüzme biliyorsa, yüzmeyi nasıl öğrendiğini, boğulma tehlikesi atlatıp atlatmadığını anlatarak öğrencilerin dikkatini çekmeye çalışır. Öğrenciler de yüzme biliyorlarsa, bunu nasıl öğrendiklerini anlatmaları istenir.

Güdüleme: Bugün dersin sonunda drama yapacaklarını, bu nedenle dersi dikkatle takip etmelerini ister.

Kazanımdan Hakkında Bilgilendirme: Öğretmen, bugün “Cankurtaran Yılmaz” adlı kitaptan yola çıkarak aynı konu hakkında farklı bakış açılarından bakacaklarını, akıllarına takılan soruları sınıfla paylaşacaklarını, saptadıkları kimi sorunlara çözümler üreteceklerini söyler.

Geçiş: Geliştirme bölümündeki etkinliklere geçilir.

C. Geliştirme

Öğretmen, öncelikle anımsamak için öğrencilerden birinin kitabı özetlemesini ister. Kitap özetlendikten sonra öğrencilerin hazırladıkları soruları arkadaşlarına sormaları istenir. Elden geldiğinde çok öğrenciye söz verilir. Soruların bilgi basamağından daha çok analiz ve sentez düzeyinde olmasına çaba gösterilir. Bu nedenle öğretmen kimi yerlerde soruları geliştirebilir. Öğretmen, öğrenciler soru sorarken destekleyici açıklamalar yapabilir. Öğretmen kitaptaki sorunun saptanması ve bu soruna yönelik çözüm önerileri için zaman zaman kendi de sorular sorabilir. Tüm sorular bittikten sonra, metnin ana düşüncesini kavratmaya yönelik sorular sorulmalıdır.

D. Sonuç

Sorular tamamlandıktan sonra metinde iletilen soruna yönelik - yardımlaşma- yaratıcı drama tekniğı uygulanır. Öğretmenin çevrenin koşullarına göre belirleyeceği, yardımlaşmaya ilişkin çeşitli senaryolar yaratıcı drama tekniğıyle canlandırılır. Böylece öğrencilerin kitabın verdiği iletiyi daha iyi anlamaları amaçlanır.

E. Değerlendirme

Son olarak öğrencilere kitabı beğenip beğenmedikleri sorulur. Beğeni düzeylerini gerekçelendirmeleri istenir. “Ayrıca yazarın olayları bakış açısı nasıldı?” diye sorularak yazarın bakış açısı belirlenmeye çalışılır ve ders noktalanır.

4.3. ELEŞTİREL OKUMA ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

İlk 6 etkinlik uygulandıktan sonra, eleştirel okuma etkinliklerinin işlevselliğini ve verimliliğini değerlendirebilmek adına, öğrencilerle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Odak grup görüşmesinde öğrencilere 8 soru sorulmuştur. Bu sorular önce sınıf içinde tartışılmış, ardından öğrenciler tarafından yazıya geçirilmiştir. Odak grup görüşmesi yaklaşık 2 ders saati sürmüştür. Öğrencilerin görüşleri çalışmada alıntılanırken, öğrenciler 1’den 21’e kadar sayılarla adlandırılmıştır. Öğrencilere, aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Eleştirel okuma etkinlikleri anlaşılır ve seviyenize uygun muydu?
2. Eleştirel okuma etkinlikleri ilgi çekici mi, yoksa can sıkıcı mıydı?
3. Eleştirel okuma etkinlikleri, Ilgaz’ın kitaplarını daha iyi anlamanıza ve değerlendirmenize katkı sağladı mı? Düşüncenizi gerekçelendiriniz.
4. Eleştirel okuma etkinlikleri, Ilgaz’ın kitaplarına farklı bakış açılarıyla yaklaşmanızı sağladı mı? Düşüncenizi gerekçelendiriniz.
5. Eleştirel okuma etkinlikleri, okuduğunuz kitapları yaşamınızla ilişkilendirmenizi sağladı mı? Örneklerle açıklayınız.
6. Eleştirel okuma etkinlikleri, kendi düşüncelerinizi oluşturmanızı ve gerekçelendirmenizi sağladı mı?
7. Türkçe çalışma kitabında da böyle etkinlikler olmasını ister misiniz?

8. Bu etkinliklerin daha verimli geçmesi için neler önerirsiniz?

Bu bölümde, eleştirel okuma etkinliklerine yönelik odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular değerlendirilmiştir.

4.3.1. Birinci Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri

Öğrencilere ilk olarak Rıfat Ilgaz'ın kitaplarına yönelik eleştirel okuma etkinliklerinin anlaşılır ve seviyelerine uygun olup olmadığı sorulmuştur. Bir ders etkinliğinin amacına ulaşabilmesi için, her şeyden önce hedef kitlenin seviyesine uygun olması ve anlaşılır olması önkoşuldur. Etkinlik, eğer varsayılan öğrenci grubunun seviyesinin altında veya üstündeyse beklenen amaca ulaşılması güçtür.

Öğrenciler genel olarak etkinlikleri anlaşılır ve seviyelerine uygun bulduklarını, etkinliklerin okudukları kitapları daha iyi anlamalarına yardımcı olduğunu ifade etmektedirler. Öğrenci görüşleri temel alındığında, önerilen eleştirel okuma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun ve anlaşılır olduğu söylenebilir. Buna ilişkin aşağıda kimi öğrenci görüşlerine yer verilmiştir: *Evet uygundu. Etkinlikler sırasında içimde bir neşe ve okuma merakı oluştu. Bana göre Rıfat Ilgaz'ın kitapları ve sorular çok güzeldi. (2. Öğrenci).*

Seviyemize uygun ve anlaşılırdı. Kitabı okurken bazen okumayı yetiştiremiyoruz.

Üç dört sayfa okumamız gereken yer kalıyor. Ama kitaba yönelik etkinlikler yapılıncaya kitabı daha iyi anlıyorum. (4. Öğrenci)

Evet uygundu. Çünkü öğretmenimizin verdiği kitapları okuduğumuzda yeni bilgiler öğrendik. Öğretmenimizin sorularıyla daha da pekiştirdik. (5. Öğrenci)

Eleştirel okuma etkinlikleri anlaşılır ve seviyemize uygundu. Çünkü kitaptaki ince ayrıntıları sorular sorarak bize fark ettirdi. (8. Öğrenci)

Evet uygundu. Bu etkinliklerle konuşma becerimiz arttı. (13. Öğrenci)

Uygundu. Çünkü okuduğumuz kitapları daha iyi anlamamızı sağladı ve Rıfat Ilgaz hakkında bilgilere sahip olduk. (14. Öğrenci)

Yaptığımız etkinlikte hikayede anlamadığımız yerleri kavradık. Seviyemize uygundu. (16. Öğrenci)

Uygundu. Çünkü hikayeyi okuduktan sonra anlamadıklarımızı sorular yoluyla anladık. (19. Öğrenci)

4.3.2. İkinci Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri

Odak grup görüşmesinde, etkinliklerin işlevselliğini ve verimliliğini değerlendirmek için sorulan ikinci soru şudur: “Eleştirel okuma etkinlikleri ilgi çekici mi, yoksa can sıkıcı mıydı?”

Bir ders etkinliğinin amacını gerçekleştirebilmesi için, seviyeye uygun olması ve anlaşılır olmasının yanı sıra, aynı zamanda ilgi çekici olması gerekir. Özellikle dikkat çekme, güdüleme ve kazanımdan haberdar etme bölümlerinde etkinlik, öğrencilerin ilgisini çekebilmeli, öğrenciler derse, dersin kazanımlarına hazırlamalıdır. Öğrencilerin ilgisi canlı tutulmazsa, temel amaçlara ulaşmak zorlaşır. Bu nedenle öğrencilere eleştirel okuma etkinliklerinin ilgi çekici mi, yoksa can sıkıcı mı olduğu sorulmuştur. Öğrencilerin tamamı, etkinliklerin ilgi çekici olduğunu, etkinlik saatini heyecanla beklediklerini, bu etkinliklerin yıl sonuna kadar sürmesini istediklerini söylediler. Dolayısıyla öğrenci görüşlerine göre, önerilen eleştirel okuma etkinliklerinin ilgi çekici olduğu söylenebilir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden birkaçına yer verilmiştir:

Kitapların gelmesini heyecanla bekledim. Ayrıca bizim hayatımıza yakın şeyler konuşuyorduk. Kitapları okurken ve etkinliklerde hiç sıkılmadım. (4. Öğrenci)

İlgimi çekti. Çünkü kitapların eğlenceli yerlerini sordular. Sonra yeni bilgiler öğrendik. Etkinlikleri merakla bekledik. (5. Öğrenci)

Benim çok ilgimi çekti. Kitaplar çok maceralıydı. Yaptığımız etkinlikler, sorular da ilgi çekiciydi. Derslerde hiç sıkılmadım, zaman çok hızlı geçti. (8. Öğrenci)

Çok ilgi çekiciydi. Maceralı ve bize uygundu. (9. Öğrenci)

İlgi çekiciydi. Çünkü bazen anlamıyordum ve okulda etkinlikte daha iyi kavriyorduk ve bazen komiklik oluyordu. Biz de mutlu oluyorduk. (11. Öğrenci)

İlgi çekici ve eğlenceliydi. (12. Öğrenci)

Evet, ilgi çekiciydi. Keşke hiç bitmeseydi. Keşke her hafta bir kitap okusak ve tartışsak. (13. Öğrenci)

Evet ilgi çekiciydi. Çünkü çok maceralıydı. Keşke bitmeseydi. (14. Öğrenci)

Evet, ilgi çekiciydi. Hem sizi hem de dersinizi çok seviyoruz. Pazartesi yapılan etkinliklerde anlayamadığım yerleri arkadaşlarımdan sözleri ile daha iyi anladım. (17. Öğrenci)

Evet, ilgimi çekti. Sıkılmadım. Çünkü etkinlikler ve sorular bizi merak ettiriyordu. Etkinlikler ilgimi çekti. (18. Öğrenci)

4.3.3. Üçüncü Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri

Odak grup görüşmesinde yer alan üçüncü soru şudur: “Eleştirel okuma etkinlikleri, Ilgaz’ın kitaplarını daha iyi anlamanıza ve değerlendirmenize katkı sağladı mı? Düşüncenizi gerekçelendiriniz.” Okunan metnin daha iyi anlaşılmasını, okurken dikkat edilmeyen noktaların belirginleştirilmesini, metnin geniş bir bakış açısıyla değerlendirilmesini sağlamak; eleştirel okuma etkinliklerinin temel özelliklerinden biridir. Bu nedenle önerilen eleştirel okuma etkinliklerinin işe yarar olup olmadığını saptayabilmek adına, öğrencilere bu soru sorulmuştur.

Öğrenciler bu soruya genellikle olumlu yanıt vermektedirler. Etkinliklerin, kitabı daha iyi anlamalarına, kaçırdıkları bölümleri irdeleyebilmelerine, ince ayrıntılara dikkat edebilmelerine yardımcı olduğunu söylemektedirler. Ayrıca etkinliklerin sözcük dağarcığını geliştirdiğini, bakış açılarını genişlettiğini, kitaptan ders çıkarttıklarını, bu sayede kitabın içine daldıklarını vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda, öğrenci görüşlerine göre önerilen eleştirel okuma etkinliklerinin kitabın anlaşılmasına ve değerlendirilmesine katkı sağladığı söylenebilir. Buna ilişkin aşağıda öğrenci görüşlerine yer verilmiştir:

Kitapları daha iyi anladım. Rifat Ilgaz'ın kitapları eğlendirici ve komikti. Bu sayede kelime dağarcığım gelişti ve daha hızlı okuyabiliyorum. (2. Öğrenci)

Bakış açılarımızın farklı olduğunu anladık. Mesela babası Bacaksız'a kızdığında bazı kişiler babasının tarafını tuttu, bazı kişiler Bacaksız'ın tarafını tuttu. Bakış açılarımızın farklı olduğunu gördük. (4. Öğrenci)

Evet, kitapları daha iyi anlamamızı sağladı. Kitaplar bilgi dağarcığımızı geliştirdi ve bize bir ders çıkarttı. (8. Öğrenci)

Sizin sorduğunuz sorularla biz anlayamadığımız yerleri, başka arkadaşlarımızdan duyarak pekiştirdik. (9. Öğrenci)

Evet, katkı sağladı. Çünkü bazen kitap okurken kaçırdığımız yerler oluyordu. Ama okulda beraber daha iyi anladık. (11. Öğrenci)

Daha iyi oldu. Çünkü daha iyi anlamamızı sağladı ve kelime sandığımız oldu.

(12. Öğrenci)

Katkı sağladı. Çünkü televizyon izlemektense kitap okuyup bilgi dağarcığımızı

güçlendirdik. (14. Öğrenci)

Kitapta kaçırduğım yerleri sizin sorularınızla arkadaşlarım tamamladı. Ben bu

sayede kitapları çok iyi anladım. Kelime dağarcığımı geliştirdim. (17. Öğrenci)

4.3.4. Dördüncü Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri

Dördüncü olarak öğrencilere gerçekleştirilen eleştirel okuma etkinliklerinin, okudukları kitaplara farklı bakış açılarıyla yaklaşmalarını sağlayıp sağlamadığı sorulmuştur. Düşünmedeki dar kalıpları yıkabilmek, yaratıcı ve özgün düşünebilmek adına eleştirel okuma etkinliklerinin öğrencilerde farklı bakış açıları sunması beklenir. Aynı olayın veya durumun bakış açısına göre farklılaşabildiğinin anlaşılması, eleştirel okuma etkinliklerinin kazandırmayı amaçladığı bir beceridir. Bu nedenle öğrencilere, eleştirel okuma etkinliklerinin onlara farklı bakış açıları sağlayıp sağlamadığı sorulmuştur.

Odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin çoğunluğu, eleştirel okuma etkinliklerinin, okudukları kitaplara farklı bakış açılarıyla yaklaşmalarını sağladığını, etkinlikler yoluyla daha önce düşünmedikleri şeyleri düşündüklerini, bakış açılarındaki farklılıkların doğal olduğunu dile getirmektedirler. Bu

bağlamda, öğrenci görüşlerine göre önerilen eleştirel okuma etkinliklerinin öğrencilere farklı bakış açıları kazandırmada işlevsel olduğu söylenebilir. Bu görüşü destekleyen öğrenci görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Evet, sağladı. Çünkü bir konu üzerinde insanlar farklı bakış açıları sunarlar. Mesela Bacaksız serisinde öğretmenimizin sorduğu sorulara herkes farklı açıdan konuştu. (5. Öğrenci)

Etkinlikler kitaplara farklı bakış açılarıyla yaklaşmamızı sağladı. Daha önce düşünmediğim şeyleri düşündüm. Okurken fark etmediğim bazı şeyleri etkinliklerden sonra öğrendim. (8. Öğrenci)

Evet, sağladı. Çünkü bizim düşüncelerimizle arkadaşlarımızın düşünceleri birbirinden farklı. Bu da çok normal. (9. Öğrenci)

Evet, çünkü bazı arkadaşlarımız bazılarını beğenmedi. Bu da bir olaya farklı bakış açısı oluyor. Herkes aynı şeyi sevmeyebilir. (11. Öğrenci)

Evet, sağladı. Çünkü aynı kitabı okuduk fakat bazen farklı şeyler söyledik. (12. Öğrenci)

Farklı bakış açılarıyla bakabilmemizi sağladı. Çünkü bir olay, farklı bakış açılarıyla farklı sonuçlanabilir. (18. Öğrenci)

4.3.5. Beşinci Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri

Odak grup görüşmesinde, öğrencilere sorulan beşinci soru şudur: “Eleştirel okuma etkinlikleri, okuduğunuz kitapları yaşamınızla ilişkilendirmenizi sağladı mı? Örneklerle açıklayınız.”

Özellikle yazınsal metinlerin yaşamla ilişkisini kurmak, eleştirel okuma etkinliklerinin amaçlarından biridir. Bir eleştirel okuma etkinliğinin verimliliğini ve işlevselliğini tartışabilmek için, onun yaşama yakınlığını, yaşama uyarlanabilirliğini dikkate almak gerekir. Bu nedenle öğrencilere etkinlikler sırasında, okudukları kitabı yaşamlarıyla ilişkilendirip ilişkilendiremedikleri sorulmuştur.

Öğrencilerin geneli, gerçekleştirilen eleştirel okuma etkinlikleri aracılığıyla kitapla yaşamlarını ilişkilendirdiklerini, kitaptan yola çıkarak yaşamlarına ilişkin değerlendirmeler yaptıklarını dile getirmişlerdir. Aşağıda bu soruya öğrencilerin verdiği kimi yanıtlara yer verilmiştir.

Evet sağladı. Örnek olarak ben 1. sınıftayken bir türlü 8 yapamıyordum. Bacaksız da benim gibi benzer sorunlar yaşamış. (2. Öğrenci)

Evet. Mesela Bacaksız bir bölümde kamyonu kaçırıp gidiyordu. Ben de bir defasında traktörle oynarken traktör arkaya doğru kaçmıştı. Kitapların verdiği mesajlar da hayatımızla ilgiliydi. (4. Öğrenci)

Evet, yaşamımızla ilişkilendirmemizi sağladı. Örneğin yaptığımız yanlışlardan sonra başımıza neler geleceğini öğrendik. (8. Öğrenci)

Evet. Okuduğumuz kitapların her birinden dersler çıkardık. Yaşamımızda buna benzer olaylar yaşayıp yaşamadığımız düşündük. Kimi zaman kendimizi Bacaksız'ın yerine koyduk. Kitaplar yaşamımızla çok ilgiliydi. (14. Öğrenci)

Evet. Biz de günlük yaşamda Bacaksız'ın yaşadığı olayları yaşıyoruz. Sınıfta bunları anlattık. Büyüklerimizin ve bizim haklı olduğumuz yerleri anlattık. (15. Öğrenci)

Evet, etkinlikler yaşamımızla ilişkiliydi. Örnek olarak “Bacaksız Tatil Köyünde” adlı kitapta para kazanmak için hile yapıyorlardı. Biz kendi hayatımızda hiç kimsenin hakkını yememeliyiz. (16. Öğrenci)

Bizim yaşamımızla ilişkisi vardı. Örneğin “Bacaksız Sigara Kaçakçısı”nda yazları tarlada çalıştığımızı anlattık. “Bacaksız Kamyon Sürücüsü”nde yaptığımız yaramazlıkları anlattık. (20. Öğrenci)

4.3.6. Altıncı Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri

Odak grup görüşmesinde, etkinliklerin işlevselliğini ve verimliliğini değerlendirmek için sorulan bir diğer soru şudur: “Eleştirel okuma etkinlikleri, kendi düşüncelerinizi oluşturmanızı ve gerçekleştirmenizi sağladı mı?”

Eleştirel okumada okur, sadece yazarın çizdiği yolda yürümez. Kimi zaman yazarın çizdiği yolun dışına çıkar, hatta yazarla tartışır. Sonuçta kendi düşüncelerini oluşturur. Kendi düşüncesini oluştururken de bunun gerekçesini ileri sürer, karşıt gerekçeleri çürütmeye çalışır. Dolayısıyla eleştirel okuma etkinlikleri ile okurun kendi düşüncesini oluşturması ve oluşturduğu bu düşüncesinin gerekçesini açıklaması gerekir. Araştırmanın altıncı sorusu, bu nedenle öğrencilere yöneltilmiştir.

Öğrencilerin büyük bir bölümü eleştirel okuma etkinlikleriyle kendi düşüncelerini oluşturabildiklerini, düşüncelerini gerekçelendirebildiklerini söylemiştir. Ancak aşağıda örneklendiği gibi, bir bölüm öğrenci ise kitap okunduktan sonra, kendi düşüncelerinden çok yazarın düşüncelerini açıklayabildiklerini dile getirmektedir. Bu bağlamda, öğrenci görüşlerine göre eleştirel okuma etkinliklerinin öğrencilerin kendi düşüncelerine ulaşma ve açıklamada, kendi düşüncelerini gerekçelendirmede eksiklik taşıdığı söylenebilir. Çalışma bu yönüyle eleştiriye açıktır.

Kendi düşüncelerimi açıkladım. Bazen arkadaşlarımla farklı düşündüğüm yerler oldu. Ben kendi düşüncelerimi savundum, onlar da kendi düşüncelerini. Sonuçta herkes kendi düşüncesini rahatça söyleyebildi. (1. Öğrenci)

Kendime ait düşüncem oluştu. Bazen Rıfat Ilgaz'ın düşüncelerinden çıkararak ben de farklı düşünceme ulaşabildim. (2. Öğrenci)

Evet, sağladı. Çünkü orada yazarın söyledikleriyle düşüncelerimin farklı olduğunu anladım. Herkesin farklı düşüncesi olabilir. (5. Öğrenci)

Ben yeni şeyler öğrenebildim. Kitabın içinde kalmadık, iyi şeyler öğrenebildik. (6. Öğrenci)

Evet, kendi düşüncelerimin oluşmasını sağladı. Kendi farklı düşüncelerimi düşünmemi sağladı. (8. Öğrenci)

Kendi düşüncelerimi açıklayabildim. Çünkü benim kafamda benim düşüncelerim oluştu. (18. Öğrenci)

Yukarıda değinildiği gibi bir kısım öğrenci ise okudukları kitapta kendi düşüncelerinden çok, yazarın düşüncelerine ulaşabildiklerini söylemektedir. Buna ilişkin örnekler aşağıdadır:

Rıfat Ilgaz'ın düşüncelerine ben de katılıyorum, farklı bir düşünceye ulaşamadım. (4. Öğrenci)

Ben yazarın düşüncesini benimsedim. Çünkü güzel anlatıyor. (14. Öğrenci)

Ben yazarın düşüncelerine saygı gösteriyorum. Rıfat Ilgaz, doğru söylüyor. (15. Öğrenci)

4.3.7. Yedinci Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri

Odak grup görüşmesinde öğrencilere “Türkçe çalışma kitabında da böyle etkinlikler olmasını ister misiniz?” diye sorulmuştur. Öğrencilerin tamamı,

çalışma kitaplarında da böyle etkinliklerin olmasını istediklerini ifade etmişlerdir.

Aşağıda öğrencilerin görüşlerini özetleyen kimi örneklerle yer verilmiştir:

Evet, çünkü okuduğumuz metinler daha canlı yaşarmış gibi olurdu. Derslerin daha eğlenceli geçmesini sağlardı. (1. Öğrenci)

Evet, olmasını isterdim. Okuduğumuz kitapları daha iyi anlamamızı sağlar ve eğlenceli olurdu. (2. Öğrenci)

Evet, isterim. Çünkü metinleri daha iyi anlamamıza yol açar. Ayrıca metinleri okurken daha iyi verim alırız. (4. Öğrenci)

Evet, isterim. Çünkü okuduğumuz metni daha iyi anlamamızı sağlıyor. (5. Öğrenci)

Evet, Türkçe çalışma kitabında da böyle etkinlikler olmasını isterdim. Ders daha ilgi çekici olurdu. Sürekli kitap okur, yeni yazarların hayatlarını öğrenirdik. (8. Öğrenci)

Evet, isterdim. Çünkü bu etkinlikler bize okuduğumuz kitabı daha iyi öğretiyor. (9. Öğrenci)

Evet, isterdim. Çünkü bize okuduğumuz metni daha iyi anlardık. Bilgi dağarcığımızı daha iyi geliştirirdik. (11. Öğrenci)

Evet. Çünkü böyle çalışma olsa her zaman seve seve yaparım. İlgi çekiciydi. (13. Öğrenci)

Evet, isteriz ve seve seve yaparız. Çok güzel ve ilgi çekici etkinliklerdi. (14. Öğrenci)

Evet, konuyu daha iyi anlarız. (15. Öğrenci)

Evet, olmasını isteriz. Çünkü okuduğumuz metni daha iyi anlamamıza yardımcı olurdu. (16. Öğrenci)

Evet, olmasını isterdim. Çünkü kitapları daha iyi anlamamızı sağladı. (20. Öğrenci)

4.3.8. Sekizinci Soruya Yönelik Öğrenci Görüşleri

Uygulanan eleştirel okuma etkinliklerinin değerlendirildiği odak grup görüşmesinde son soru şudur: “Bu etkinliklerin daha verimli geçmesi için neler önerirsiniz?” Bu soruyla öğrencilerin de görüşlerinden yararlanılarak etkinlikleri daha da verimli hâle getirmek için önerileri saptamak amaçlanmıştır. Buna göre öğrenciler, etkinliklerdeki soruların daha fazla olmasını, tartışmaya daha fazla süre ayrılmasını, etkinliklerin dönem sonuna kadar yapılmasını, etkinliklerde kimi zaman müzik dinletilmesini, uygun koşullarda kitaplarla ilgili drama çalışması yaptırılmasını önermektedirler. Bu görüşleri örnekleyen görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

Derslerde bazen tiyatro yapsak, örneğin Bacaksız'ın tiyatrosunu yapsak daha eğlenceli olabilirdi. Kitaplardaki olayları tiyatroyla canlandırabiliriz. (2. Öğrenci)

Bence etkinlikler çok verimliydi. Ama arada sırada Rıfat Ilgaz'ın kendi sesinden şiirleri dinlemek isterdim. Bir de yazarın yaşadığı yerle ilgili fotoğraflara bakmak isterdim. (4. Öğrenci)

Ben bu etkinliklerin her hafta yapılmasını öneriyorum. (5. Öğrenci)

Rıfat Ilgaz'ın kitaplarının hepsini, şiirlerinin hepsini okuyabilseydik daha iyi olurdu. (6. Öğrenci)

Etkinliklerde daha fazla soru sorulmasını ve bu etkinliklerin her hafta yapılmasını isterdim. (8. Öğrenci)

Etkinliklerden önce Rıfat Ilgaz'ın şiirini dinleseydik veya biz kendimiz Rıfat Ilgaz'ın şiirlerini okusaydık daha iyi olurdu. Ayrıca ara sıra tiyatro yapabiliydik. (11. Öğrenci)

Derslerde bazen müzik dinlesek daha iyi olurdu, heyecan katardı. (14. Öğrenci)

Soruları hem arkadaşlarımız hem de öğretmenimiz hazırlasaydı daha güzel olurdu ve kitapları sınıf arkadaşlarımızla okusaydık güzel olurdu. Ama sağ olun öğretmenim, bize kitap okumayı sevdirdiniz. Size teşekkür ediyorum. Siz çok seviyoruz. (15. Öğrenci)

Soruların daha fazla olmasını isterdim. Kitabı daha çok açıklayan sorular olmasını isterdim. (16. Öğrenci)

Bu etkinlikler bir dönem boyunca sürseydi daha iyi olurdu. (18. Öğrenci)

Etkinliklerdeki sorular daha fazla olsaydı, daha çok tartışma yapardık. (19. Öğrenci)

BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitimin insanın insanlaşma serüveni olduğu; ancak geleneksel eğitim anlayışının insanın kendini aramasına, kendi özünün peşine düşmesine olanak tanımadığı söylenmişti. Özellikle Türkçe derslerinde salt dilbilgisi aktaran eğitim anlayışı, yeterli görülmemekte ve bu durum öğrencilerin dil ve düşünme becerilerinin gelişimine beklenen katkıyı sağlamamaktadır. Bu bağlamda Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarına yönelik hazırlanan eleştirel okuma etkinlik önerileri bir olanak olarak algılanabilir. Öğrencilerin otoritelerden bağımsız düşünebilmesi, kör inançlara karşı çıkabilmesi, dıştan belirlenmişliklerin yıkılabilmesi adına böylesi etkinliklerin eğitimin eleştirel ereğine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışmada Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarındaki karşıt söylem öğelerini belirlemek ve bu bağlamda Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarına yönelik 7. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun eleştirel okuma etkinlikleri önermek amaçlanmıştır. Ayrıca önerilen etkinlikler uygulandıktan sonra, öğrenci görüşlerini saptamak ve bu bağlamda etkinliklerin işlevselliğini ve verimliliğini değerlendirmek çalışmanın bir diğer amacıdır. Bu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen araştırmada ulaşılan sonuçlar ve yeniden vurgulanmak istenen kimi noktalar şöyle özetlenebilir.

- Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarının eleştirel düşünmeyi özendirdiği konusunda alan yazınında bir uzlaşma söz konusudur. Söz konusu çocuk kitaplarının eleştireliliği, Ilgaz'ın yazınsallaştırdığı karşıt söylemden beslenir. Ilgaz'ın çocuk kitaplarını oluştururken beslendiği karşıt yazınsal söylem, kitapların eleştireliliğinin temelinde yer alır.
- Ilgaz çocuk kitaplarında toplumsal sorunlara değinmekle beraber, onun kitapları herhangi bir ideolojinin çığırkanlığına soyunmaz. Toplumsal sorunları, çocuk gerçekliğine uygun olarak yazınsallaştırır. Düşünmeyi, çıkarımlamayı ve kararı okura bırakır.
- Rıfat Ilgaz'ın da çocuk kitaplarında kurguladığı karşıt yazınsal söylem, baskıcı ve egemen erk ilişkilerine karşı, bir olanak olarak değerlendirilebilir. Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitapları, sorgulayarak ve okurların sorgulamasını isteklendirerek söylemsel erkle savaşıma içindedir. O, erk söylemine karşı, yazınsal söylemsel olanaklardan yararlanarak toplumsal eşitsizliklere dikkat çeker. Bu yönüyle, egemen söylemden ayrılarak başka bir söylemsel olanağı belirginleştirir.
- Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarındaki karşıt yazınsal söylem, eleştirel kültürün geliştiği zeminlerden biridir ve demokratik bir toplumun oluşmasına fırsat verir.

- Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarındaki karşıt söylem ögeleri 8 başlık altında incelenmiştir:
 1. Sınıf çatışmasının doğurduğu haksızlıklara karşıt söylem
 2. Sorgulayan Söylem
 3. Otoriter tutuma karşıt söylem
 4. Uslu çocuğa karşıt söylem
 5. Çıkar ilişkilerine karşıt söylem
 6. Bencillğe karşıt söylem
 7. Edilgen çocuğa karşıt söylem
 8. Siyasi yanlışlara karşıt söylem
- Ilgaz'ın çocuk kitaplarında yazınsallaştırdığı karşıt söylemin temelinde haksızlıklara, eşitsizliklere karşı sorgulayıcı ve eleştirel bir tavrın izleri belirgindir. Özellikle ezen-ezilen, var-sıl-yoksul, otorite-özgürlüğünü arayan gibi karşıtlıklar Ilgaz'ın çocuk kitaplarının düşünsel zemininde yer alır.
- Çocuk gerçekliğinden beslenmesi, gerçek yaşamın bir izdüşümünü yansıtmaması, öğretici bir tavır yerine okuyucuya düşünme hakkı tanıyan bir tutumla yazılmış olması, okurken soru sormaya olanak tanınması, doğru ve yanlış ayırt etmede kararı okuyucuya bırakması, bağımsız düşünmeyi isteklendirmesi, var-sıl bir Türkçe duyarlılığı ile oluşturulması

ve eleştirel düşünmeyi özendirmesi bakımından Ilgaz'ın çocuk kitaplarından Türkçe derslerinde işlevsel olarak yararlanılabilir.

- Ilgaz'ın çocuk kitapları Türkçe derslerinde farklı bağlamlarda değerlendirilebilir. Ilgaz'ın çocuk kitapları, karşıt söylemden beslenmekte ve eleştirel düşünmeyi özendirmektedir. Bu nedenle eleştirel okuma etkinlikleri, Ilgaz'ın çocuk kitaplarının anlaşılması ve yorumlanmasında daha etkili olabilir.
- Bu çalışmada eleştirel okuma etkinlikleri hazırlanırken öğrencilerden gerekçelendirme dayanaklarını belirlemeleri, savlarını gerekçelendirmeleri, gerekçelerinin olası sonuçlarını ifade etmeleri ve karşı gerekçeleri çürütmeleri istenmiştir. Böylelikle, eleştirel okumada gerekçelendirmenin olmazsa olmazlığına dikkat çekmek amaçlanmıştır.
- Bu çalışmada eleştirel okuma etkinlikleri hazırlanırken alan yazını taranarak “eleştirel okuma etkinlik ilkeleri” önerilmiştir. Bu ilkeler, bundan sonra hazırlanacak eleştirel okuma etkinlikleri için yol gösterici işlev taşıyabilir.
- Rıfat Ilgaz'ın kitaplarına yönelik eleştirel okuma etkinlikleri, araştırma grubuna uygulanmıştır. Uygulanan eleştirel okuma etkinliklerine ilişkin öğrenci görüşleri saptanmıştır. Buna göre önerilen eleştirel okuma etkinliklerinin, öğrenci görüşleri doğrultusunda; 7. sınıf öğrencilerinin

seviyesine uygun ve anlaşılır olduğu, ilgi çekici olduğu, okunan kitapların anlaşılmasına ve değerlendirilmesine katkı sağladığı, öğrencilere farklı bakış açıları kazandırmada işlevsel olduğu, kitapla yaşamlarını ilişkilendirmelerine yardımcı olduğu söylenebilir.

- Uygulanan eleştirel okuma etkinliklerine ilişkin öğrencilerden bir bölümü, bu etkinliklerle kendi düşüncelerini oluşturabildiklerini, düşüncelerini gerekçelendirebildiklerini söylemiştir. Ancak bir bölüm öğrenci ise kitap okunduktan sonra, kendi düşüncelerinden çok yazarın düşüncelerini açıklayabildiklerini dile getirmektedir. Bu bağlamda, öğrenci görüşlerine göre eleştirel okuma etkinliklerinin öğrencilerin kendi düşüncelerine ulaşma ve açıklamada, kendi düşüncelerini gerekçelendirmede eksiklik taşıdığı söylenebilir. Bu üzerinde durulması gereken bir noktadır. Önerilen eleştirel okuma etkinlikleri, öğrencilerin kendi düşüncelerini oluşturabilmesi bağlamında yeniden değerlendirilmelidir.
- Öğrencilerin tamamı, çalışma kitaplarında söz konusu eleştirel okuma etkinlikleri gibi etkinliklerin olmasını istediklerini ifade etmişlerdir.
- Öğrenciler etkinliklerdeki soruların daha fazla olmasını, tartışmaya daha fazla süre ayrılmasını, etkinliklerin 6 haftayla sınırlandırılmamasını, 1 yıl boyunca her hafta gerçekleştirilmesini, etkinliklerde kimi zaman

müzik dinletilmesini, uygun koşullarda kitaplarla ilgili drama çalışması yaptırılmasını önermektedirler.

- Bu araştırmada önerilen eleştirel okuma etkinlikleri, mutlak etkinlikler değildir. Koşullara göre değiştirilebilir, görüşlere göre geliştirilebilir.

Yukarıda özetlenen sonuçların ışığında, aşağıdaki öneriler dile getirilebilir:

- Bu araştırmada sadece Rıfat Ilgaz'ın çocuk kitaplarına yönelik eleştirel okuma etkinlikleri hazırlanmıştır. Ilgaz'ın yanı sıra başka çocuk yazarlarının kitaplarına yönelik de eleştirel okuma etkinlikleri hazırlanabilir.
- Bu araştırma, sınırlılığa uygun olarak 6 haftalık bir süreci kapsamaktadır. Eleştirel okuma etkinlikleri, başka çocuk kitaplarıyla çeşitlendirilerek 1 eğitim öğretim yılına yayılacak şekilde genişletilebilir.
- Bu araştırmada, yine sınırlılığa uygun olarak sadece öyküleyici metinler eleştirel okuma etkinliklerinde kullanılmıştır. Bunun dışındaki metin türleri de eleştirel okuma etkinlikleri için kullanılabilir.
- Eleştirel okumanın uzun erimdeki amacı, eleştirel düşünme becerisini geliştirmektir. Ortaokul yıllarında, düzenli eleştirel okuma etkinlikleri

gerçekleştirilirse, eleştirel düşünme becerisinin gelişimi sınanabilir. Bu yönüyle, yıllara yayılan araştırmalar eleştirel okuma etkinliklerinin geçerliğini ortaya koyabilir.

- Eleştirel düşünme becerisi uzun ve yoğunluk gerektiren bir süreçte oluşan bir beceridir. Çağdaş eğitim anlayışının en önemli beklentilerinden olan eleştirel düşünmenin gelişip gelişmediği eğitim-öğretim dönemlerinde sınanmalıdır. Eğer öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi gelişmiyorsa önlemler alınmalı, ders ortamlarında uygulanacak yeni etkinlikler tasarlanmalıdır.
- Türkçe derslerinde ulaşılması kolay olduğu için ders ve çalışma kitabıyla yürütüldüğü bilinen bir gerçektir. Bu nedenle Türkçe çalışma kitabında eleştirel okuma etkinliklerine daha çok yer verilmesi gerektiği söylenebilir.
- Bu araştırmada önerilen etkinlikler 21 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Bu etkinlikler daha geniş bir araştırma grubuna uygulanırsa araştırmanın geçerliği artar.
- Araştırma grubunun etkinlikler hakkındaki görüşleri dikkate alınmalı ve etkinlikler buna göre yeniden düzenlenmelidir.
- Eleştirel okuma, sadece Türkçe derslerinde kullanılan bir yöntem değildir. Diğer dersler için de eleştirel okuma etkinlikleri hazırlanıp

tartışmaya sunulabilir. Diğer derslerle alanlar arası etkileşim içinde eleştirel okuma etkinlikleri hazırlanabilir.

- Sadece eleştirel okuma değil, diğer okuma turleri de Turlkçe eğitiminde dil becerilerini geliştirirken kullanılmalıdır. Eleştirel okumanın mutlaklaştırılması, eleştirel değildir.

Kaynakça

Achard, P. (1994). *Dilsel Toplumbilim* (Çeviren: Deniz Kırımsoy). İstanbul: İletişim Yayınları.

Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve Eleştirel Okuma Teknikleri*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.

Aksu, Ö. (2008). *Politik Söylem ve Gerçeklik Sunumu: Bir Örneklem*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Akyol, A. (2011). *2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programında Eleştirel Okuma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Arıcı, A. F. (2008). *Okuma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Aşıloğlu, B. (2008). “Bilişsel Öğrenmeler İçin Eleştirel Okumanın Önemi ve Onu Geliştirme Yolları”, *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. S. 10, ss. 1-11.

Aydemir, Ö. K. ve Aydemir N. (2012). *Özne ve İktidar Bağlamında Televizyon Reklamları Üzerine Artzamanlı Eleştirel Söylem Çözümlemesi*.

<http://www.aydemirler.org/> internet adresinden 22.09.2012 tarihinde erişilmiştir.

Bağcı, H. ve Şahbaz, N. K. (2012). “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S: 8/1, ss. 1-12.

Başaran, M. (2007). “Rıfat Ilgaz’ın Şiir Anlayışı”, “*Edebiyatımızın Koca Çınarı*” Anısına Rıfat Ilgaz Sempozyumu. ss. 663-667. İstanbul: Çınar Yayınları.

Bele, T. (2007). “Rıfat Ilgaz’ın Çocuk Yapıtları”, “*Edebiyatımızın Koca Çınarı*” Anısına Rıfat Ilgaz Sempozyumu. ss. 287-304. İstanbul: Çınar Yayınları.

Bezirci, A. (2013). *Rıfat Ilgaz -Yaşamı, Kişiliği, Şairliği, Hikâyeciliği, Romancılığı, Anıları ve Köşe Yazarlığı, Eserlerinden Seçmeler-*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.

Brinker, K. (1992). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 3. durchgesehene und erweiterte Auflage, Erich Schmid Verlag, Berlin.

Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). *Toplumsal Gerçeklik ve Dil*. İstanbul: Multilingual.

Büyüköztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E.; Akgün, Ö. E.; Karadeniz, Ş.; Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Canlı, S. (2007). “Rıfat Ilgaz’ın Küçükçekmece Okyanusu ve Cankurtaran Yılmaz Adlı Romanlarının Eleştirel Düşünmeye Etkisi”, *“Edebiyatımızın Koca Çınarı” Anısına Rıfat Ilgaz Sempozyumu*, ss. 327-334. İstanbul: Çınar Yayınları.

Cevizci, A. (2005). *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.

Çağan, K. (2005). “Çocuk Edebiyatı ve İdeoloji”, *Hece Aylık Edebiyat Dergisi*, S.: 104-105, ss. 332-337.

Çokluk, Ö.; Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). “Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi”, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, S: 4/1, ss. 95-107.

Çolak, V. (2005). “Edebiyat ve İktidar”, *Hece Aylık Edebiyat Dergisi*, S: 103, ss.: 84-87.

Demir, F. (2007). “Rıfat Ilgaz’ın Öyküleri”, *“Edebiyatımızın Koca Çınarı” Anısına Rıfat Ilgaz Sempozyumu*, s. 197-205. İstanbul: Çınar Yayınları.

Demir, A. (2012). “İlhan Berk’in Şiirlerinde Toplumcu Gerçekçiliğin İzdüşümü”, *Bilig Dergisi*, S: 60, ss.: 57-86.

Dilidüzgün, S. (2004). *Çağdaş Çocuk Yazını Yazın Eğitime Atılan İlk Adım*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- _____ (2012). Edebiyat Öğretimi ve Okur Yetiştirme Sorunu. M. Aksan ve A. Uçar (Editörler). 5. *Uluslar Arası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı*. ss. 01-09, Ankara: Şafak Matbaası.
- Doltaş, D. (2009). Söylem ve Yazın. A. Kocaman (Editör). *Söylem Üzerine*. ss. 48-55, Ankara: Odtü Yayıncılık.
- Dölek, S. (1991). “Çalış Usta, Yarınlar da Senin!”, *Varlık Dergisi*, S: 1011, ss. 41-42.
- Duman, D. (2007). “Artsüremli Bakış Açısından Eleştirel Söylem Çözümlemesi ve Bir Uygulama: Annelik İmgisinin Kadın Dergilerinde Kurgulanması.” Y. Aksan ve M. Aksan (Editörler), 21. *Ulusal Dilbilim Kurultayı*, ss. 197-206. Ankara: Şafak Matbaası.
- Duran Aymış, G. (2013). *Türkçe Dersi 6. Sınıf Okuma Metinlerinin Eleştirel Düşünme Bağlamında İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Eagleton, T. (2009). *Eleştiri ve İdeoloji Marksist Edebiyat Teorisi Üzerine Bir Çalışma* (Çeviren: Savaş Kılıç). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Epçaçan, C. (2012). “Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki”, *Turkish Studies*. S: 7/4, ss. 1711-1726.

Erciyeş, G. (2008). Öğretim Yöntem ve Teknikleri. Ş. Tan (Editör), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. ss: 221-317, Ankara: Pegem Akademi.

Erden, M. ve Akman, Y. (2005). Gelişim ve Öğrenme, Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Foucault, M. (2011a). *Bilginin Arkeolojisi* (Çeviren: Veli Urhan). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

_____ (2011b). *Özne ve İktidar* (Çeviren: Işık Ergüden ve Osman Akınhay). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Freire, P. (2010). *Ezilenlerin Pedagojisi* (Çeviren Dilek Hattatoğlu, Erol Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Gedizli, M. (2006). *Okuyabilmek Okuma Eğitime Giriş*. İstanbul: Marka.

Güçlü, A.; Uzun, E.; Uzun, S.; Yolsal, Ü. H. (2003). *Felsefe Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Gültekin, A. (2006). “Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Eğitimi Neden Gerekli?”, *Varlık Dergisi*. S. 1189, s. 27-31.

Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual.

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Gürel, Z.; Temizyürek, F.; Şahbaz, N. K. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Öncü Kitap.

Hazer, G. (2011). Rıfat Ilgaz'ın Romanları Üzerine Bir Değerlendirme. Sevgül Sönmez (Editör). *Rıfat Ilgaz*. s. 137-160, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Ilgaz, R. (1948). "Kitabı Toplatılan Şair: Rıfat Ilgaz", *Başdan dergisi*, (6), ss. 2.

_____ (2010). *Bütün Şiirleri*. İstanbul: Çınar Yayınları.

_____ (2011). Çocuk Yakından Tanıdığım Bir Varlıktır. Sevgül Sönmez (Editör). *Rıfat Ilgaz*. s. 244, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

İşeri, K. (1998). "Okuma Ediminin Eğitimsel İşlevi", *Dil Dergisi*, Ankara: Tömer Yayınları, S: 70, ss. 5-18.

Kanatlı, F. (1998). *Dilbilimsel Gerekçeleştirme Çözümlemesi - Almanca ve Türkçe Boşanma Metinleri Bağlamında Gerekçeleştirme ve Belirleyenleri-*, Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

_____ (2003). Dilbilimin Geleceği ya da Geleceğin Dilbilimi Söylem Çözümlemesi mi?, 87-194, Shaker Verlag, Aachen.

Karabağ, İ. (2010). *Dil ve Şiddet Geçmişten Günümüze bir Kavram İncelemesi*. İstanbul: İkaros Yayınları.

Karadüz, A. (2010). “Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme”, *Turkish Studies*, S: 5/3, ss. 1565-1593.

Karakuş, E. ve Taş, H. (2007). *Türkçe Öğretimi Etkinlikleri*. Ankara: Nobel.

Karasakaloğlu, N. ve Bulut, B. (2012). “Kurmaca Metinlerin Eleştirel Okuma Becerisini Geliştirme Aracı Olarak Kullanılması”, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. S: 33, ss. 95-109.

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

Keskin, A. (2007). “Dil-Kültür İlişkisi ve Okuma Kültürü –Okuduğunu Anlamama Koşullanma ve Öğrenme Sorunu mu?-. Sedat Sever (Editör). 2. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. ss: 629-640. Ankara Üniversitesi, Ankara.

Kıbrıs, İ. (2007). “Türk Çocuk Şiiri Geleneğindeki Farklı Tutumuyla Rıfat Ilgaz”, “*Edebiyatımızın Koca Çınarı*” Anısına Rıfat Ilgaz Sempozyumu, ss. 305-318. İstanbul: Çınar Yayınları.

Kionpointer, M. (1996). *Vernünftig Argumentieren. Regeln und Techniken der Diskussion*, GmbH Verlag: Hamburg.

Kocaman, A. (2009). *Dilbilim Söylemi*. Ahmet Kocaman (Editör). *Söylem Üzerine*. ss. 1-11. Ankara: Odtü Yayıncılık.

Kula, O. B. (2008). *Kant Estetiği ve Yazın Kuramı*. İstanbul: Doruk Yayınları.

_____ (2009). *Marksist İdeoloji ve Edebiyat*. İstanbul: Kanguru Yayınları.

_____ (2011). *Anadolu'da Çoğulculuk ve Tolerans*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

_____ (2012a). *Dil Felsefesi ve Edebiyat Kuramı –I*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

_____ (2012b). *Dil Felsefesi ve Edebiyat Kuramı –II*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

_____ (2012c). *Kant, Schiller, Heidegger Estetik ve Edebiyat*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Kurdakul, Ş. (2000). *Çağdaş Türk Edebiyatı III Cumhuriyet Dönemi I Şiir*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.

Kurnaz, A. (2011). *Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.

Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Alkım.

Lukacs, G. (1979). *Çağdaş Gerçekçiliğin Anlamı* (Çeviren: Cevat Çapan). İstanbul: Payel.

Lunaçarski, A. (1998). *Sosyalizm ve Edebiyat* (Çeviren: Asım Bezirci). İstanbul: Evrensel.

_____ (2011). *Sanatta Sosyalist Gerçekçilik*. İstanbul: Parşömen.

Maden, S. ve Durukan, E. (2010). “İstasyon Tekniğinin Yaratıcı Yazma Becerisi Kazandırmaya ve Derse Karşı Tutuma Etkisi”, *TÜBAR*. S: 28, ss. 299-312.

Marshall, G. (2009). *Sosyoloji Sözlüğü* (Çeviren: Osman Akınhay ve Derya Kömürcü). Ankara: Bilim Sanat Yayınları.

Moran, B. (2010). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Oğuz, Ş. ve Tahiroğlu, E. (2007). “Rıfat Ilgaz’ın Çocuk Romanlarındaki İletiler”, *“Edebiyatımızın Koca Çınarı” Anısına Rıfat Ilgaz Sempozyumu*. ss. 361-376. İstanbul: Çınar Yayınları.

Oktar, L. (2011). “Eleştirel Söylem Çözümlemesi”, 25. Ulusal Dilbilim Kurultayı, 5-7 Mayıs 2011, s. 15-21, Adana: Çukurova Üniversitesi.

Oktay, A. (2003). *Toplumcu Gerçekçiliğin Kaynakları*. İstanbul: Everest Yayınevi.

_____ (2005). “Yazın ve İktidar”, *Hece Aylık Edebiyat Dergisi*, S: 103, ss: 60-62.

Özdemir, E. (2002). *Eleştirel Okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özdemir, O. (2008). *Eleştirel Düşünme*. İstanbul: Kriter Yayınları.

Özensoy, A. U. (2011). “Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. S: 7/2, ss. 13-25.

Özkırımlı, A. (1985). “Rıfat Ilgaz ile Geçmişten Günümüze”, *Günümüzde Kitaplar dergisi*, (4), s. 7.

Sakallı, C. (2006). *Karşılaştırmalı Yazınbilim ve Yazınlararasılık / Sanatlararasılık Üzerine*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

_____ (2010). “Orhan kemal, Hans Fallada ve Maksim Gorki ya da Gerçekçi Estetiğin Sınırları”. Ali Gültekin (Editör). *III. Uluslar arası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi, 18-20 Mart 2009*, ss. 497-511. Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Basımevi.

Sancar Üşür, S. (1997). *İdeolojinin Serüveni Yanlış Bilinç ve Hegemonyadan Söyleme*. Ankara: İmge Kitabevi.

Savaş, B. (2007a), Öğretim Yöntemleri. Mehmet Arslan (Editör). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. ss: 155-176, Ankara: Anı Yayıncılık.

- Savaş, B. (2007b). *Öğretim Yöntemleri*. Mehmet Arslan (Editör). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. ss: 177-224. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S.; Kaya, Z. ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İzmir: Tudem.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem.
- Sınar Çılgın, A. (2007). *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Morpa.
- Sönmez, S. (2011). “Ben, Sınıfın Şairi Rıfat Ilgaz”. Sevgül Sönmez (Editör). *Rıfat Ilgaz*. ss. 13-83. Ankara: T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Sönmez, V. (2001). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Şahin, O. (2007). “Yirmi Altı Yıl Sonra Yeniden Rıfat Ilgaz”, *“Edebiyatımızın Koca Çınarı” Anısına Rıfat Ilgaz Sempozyumu*, ss. 69-78. İstanbul: Çınar Yayınları.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk Edebiyatı Kültürü “Okuma Alışkanlığı ve Medya Sarmalı”*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şolohov, M. (2008). *Sanatta Sosyalist Gerçekçilik*. İstanbul: Parşömen.
- Therborn, G. (2008). *İktidarın İdeolojisi İdeolojinin İktidarı* (Çeviren: İrfan Cüce). Ankara: Dipnot Yayınları.

Tombul, Ş. (2011). “Bacaksız Serisi’nin Çocuk Edebiyatı ve Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi”, Sevgül Sönmez (Editör). *Rıfat Ilgaz*. s. 249-287. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Turan, Ü. D. (2008). *Sözbilim, Dilbilim ve Akademik Metinlerde Savlama*. 21. Ulusal Dilbilim Kurultayı, 10-11 Mayıs 2007, ss. 337-344, Mersin.

Tüzün, A. (2007). “Rıfat Ilgaz Öykücülüğüne Genel Bir Bakış”, “*Edebiyatımızın Koca Çınarı*” Anısına Rıfat Ilgaz Sempozyumu, ss. 213-215. İstanbul: Çınar Yayınları.

Uygur, N. (1996). *Tadı Damağında*. İstanbul: YKY.

Vardar, B. (2001). *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*. İstanbul: Multilingual.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, N. (2011). “İlgaz’ın Çocukları”, Sevgül Sönmez (Editör). *Rıfat Ilgaz*. ss. 245-248. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Zeyrek, D. (2009). *Söylem ve Toplum*. Ahmet Kocaman (Editör). *Söylem Üzerine*. ss. 27-47. Ankara: Odtü Yayıncılık.

EKLER

Ek 1:Rıfat Ilgaz'ın İncelenen Kitapları

İlgaz, R. (1996). *Cankurtaran Yılmaz*. İstanbul: Çınar Yayınları.

İlgaz, R. (2008). *Bacaksız Sigara Kaçakçısı*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

İlgaz, R. (2010a). *Bacaksız Okulda*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

İlgaz, R. (2010b). *Kumdan Betona*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

İlgaz, R. (2011a). *Bacaksız Kamyon Sürücüsü*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

İlgaz, R. (2011b). *Bacaksız Paralı Atlet*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

İlgaz, R. (2011c). *Bacaksız Tatil Köyünde*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

İlgaz, R. (2011d). *Küçükçekmece Okyanusu*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

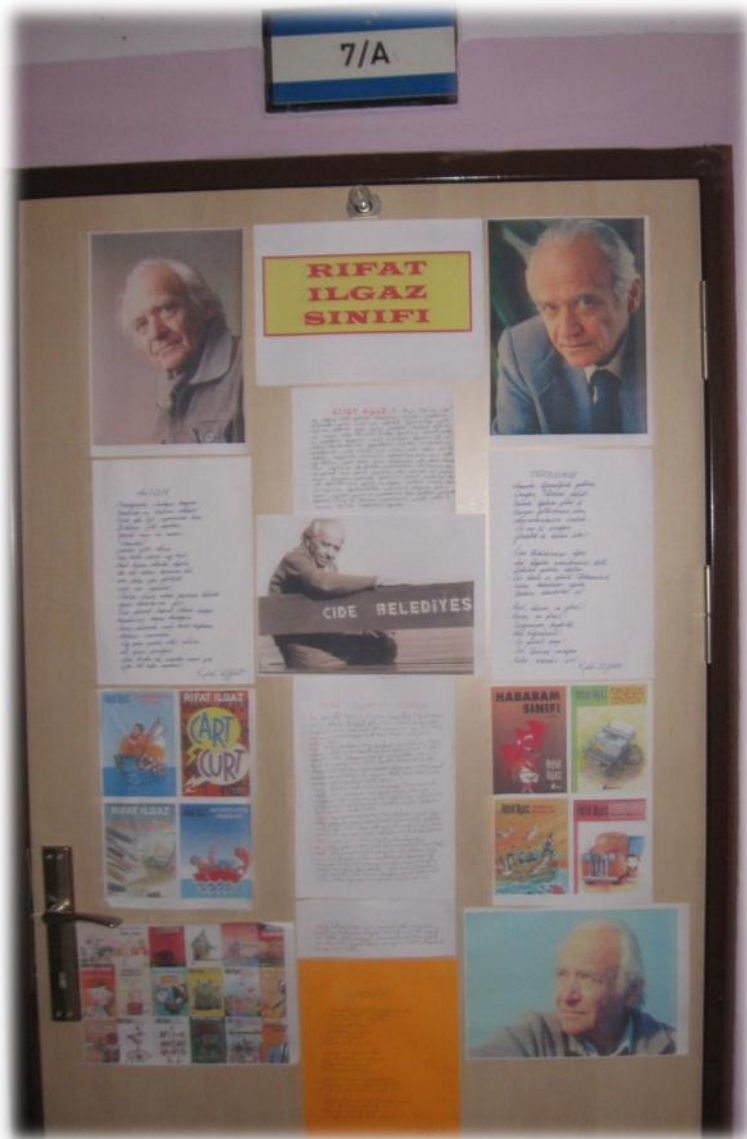
EK 2: Eleştirel Okuma Etkinlikleri İle İlgili Fotoğraflar











ÖZ GEÇMİŞ

1. KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : Yunus Emre ÇEKİCİ

Doğum Tarihi : 24/03/1989

Doğum Yeri : Mersin

Yazışma Adresi : Deniz Mah. Gazipaşa Cad. Malabadi Sitesi
Tece / Mezitli / Mersin

El-mek : yunusemrecekici@gmail.com

2. ÖĞRENİM BİLGİLERİ

Derece	Üniversite	Fakülte / Enstitü	Bölüm	Öğrenim Dönemi
Yüksek Lisans	Mersin Üniversitesi	Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı	2010-2014
Lisans	Mersin Üniversitesi	Eğitim Fakültesi	Türkçe Eğitimi Bölümü	2006-2010

3. İŞ DENEYİMİ

Kurum	Görev	Dönem
MEB Mersin Karayakup Ortaokulu	Türkçe Öğretmeni	2013-
MEB Şanlıurfa Deliler Ortaokulu	Türkçe Öğretmeni	2011-2013

4. YAYINLAR

4.1. Uluslar Arası Makaleler

4.1.1. Kanathı, F. ve Çekici, Y. E. (2013). Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Milli Kültür Temalı Okuma Metinlerinde Öz ve Öteki İmgesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22/2, ss: 305-314.

4.1.2. Şahbaz, N. K. ve Çekici, Y. E. (2012). Disiplinler Arası Bir Disiplin Olarak Türkçe Eğitimi, *Turkish Studies - International Periodical For he Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/3, ss: 2367-2382.

4.1.3. Şahbaz, N. K. ve Çekici, Y. E. (2012). İlköğretim Türkçe 6, 7 ve 8. Sınıf Ders Kitabındaki Okuma Parçalarında Çocuk İmgeleri, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7/2, ss: 979-995.

4.2. Ulusal Makaleler

4.2.1. Kanatlı, F. ve Çekici, Y. E. (2013). Türkçe Öğretiminde Disiplinler Arası Olanaklar, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9/2, ss: 223-234.

4.2.2. Özdemir, O. ve Çekici, Y. E. (2013). Üretim İlişkileri Bağlamında La Fontaine Masallarında Değer Sorgulaması, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 / 1, ss: 113-119.

4.3. Sözlü ve Özeti Yayımlanan Uluslar Arası Bildiriler

4.3.1. Kanathı, F. ve Çekici, Y. E. (2011). Nermi Uygur Penceresinden Okuma Sorunsalına Felsefi Bir Yaklaşım, 11. *Uluslar Arası Dil-Yazın-Değişibilim Sempozyumu*, Sakarya.

4.4. Tam Metin Yayımlanan Uluslar Arası Poster Bildiriler

4.4.1. Çekici, Y. E. ve Demirtaş, A. (2014). “Atatürk Temalı Metinlerin Türkçe Öğretim Programındaki Amaçlara Uygunluğunun Öğrenci Görüşleri Temel Alınarak Değerlendirilmesi”, *Türkçe Eğitiminde Kuramsal ve Uygulamalı Çalışmalar*, ss. 495-500, Yayıma Hazırlayan: Kamil İşeri, Gökhan Çetinkaya vd., Ankara: Pegem Akademi.

4.5. Tam Metin Yayımlanan Ulusal Poster Bildiriler

4.5.1. Çekici, Y. E. (2011). “Mersin Şehir Mezarlığındaki Mezar Taşı Yazılarında Toplumsal Sınıflaşma ve Toplumsal Cinsiyet”, *25. Ulusal Dilbilim Kurultayı 5-7 Mayıs 2011 Bildiri Kitabı*, ss. 250-252, Hazırlayan: Hatice Çubukçu, N. Feyza Türkay vd., Adana: Çukurova Üniversitesi.

4.6. Hakemsiz Dergilerdeki Yazılar

4.6.1. Çekici, Y. E. (2012). *Bir Erkek Bir Genç Kızın Gizli Defterini Niçin Okur?*, İpek Ongun Çukurova Ödülü 2012 içinde, Hazırlayan: Ziya Aykın, ss: 205-207.

4.6.2. Çekici, Y. E. (2012). *Ne Zaman Doğdunuz?*, Eğitim Dergisi, S: 33.

4.6.3. Çekici, Y. E. (2011). *Felsefelemek*, Eğitim Dergisi, S: 32.

4.6.4. Çekici, Y. E. (2011). *Sencil*, Eğitim Dergisi, S: 32.

4.6.5. Çekici, Y. E. (2011). *Yaşama Dair*, İçel Sanat Kulübü Bülteni, S: 182, ss: 34-35

4.6.6. Çekici, Y. E. (2011). *Aşk ve İrade*, İçel Sanat Kulübü Bülteni, S: 184, ss: 37-38

4.7. Alınan Atıflar

4.7.1. Dedeoğlu, H. (2013). Almanya’da Bavyera Eyaleti İlköğretim Ders Kitaplarında Türk İmgesi Üzerine Bir Analiz, Eğitim ve Bilim Dergisi, S: 170, s. 401-417.

Atıf Yapılan Yayın: 4.1.3.

4.7.2. Okur, A.; Göçen, G. ve Süğümlü, Ü. (2013). İkna Edici Yazma ve Karşılaştırmalı Bir Araştırma (Avustralya Ana Dili Öğretimi Ders Materyalleri ve Türkiye Örneği), Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S: 21, s. 167-197.

Atıf Yapılan Yayın: 4.1.2.

4.7.3. Okur, A.; Süğümlü, Ü. ve Göçen, G. (2013). İkna Edici Konuşma ve Karşılaştırmalı Bir Araştırma (Avusturalya Ana Dili Öğretimi Ders Materyalleri ve Türkçe Örneği), Turkish Studies, S: 8/8, s. 951-970.

Atıf Yapılan Yayın: 4.1.2

4.7.4. Özdemir, O. ve Özdemir, V. (2014). Revisiting Traditional Folk Tales in the 21st Century, International Conference The Future of Education 4th Edition.

Atıf Yapılan Yayın: 4.2.2.

5. TEZ ÇALIŞMALARI

5.1. Yüksek Lisans

Çekici, Y. E. (2014). Rıfat Ilgaz’ın Çocuk Kitaplarında Karşıt Söylem Bağlamında Eleştirel Okuma Etkinlik Önerileri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

6. KATILDIĞI BİLİMSEL TOPLANTILAR

Düzenleyen Kurum	Toplantı	Tarih
Niğde Üniversitesi	6. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı	4-6 Temmuz 2013
Mersin Üniversitesi	5. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı	5-6 Temmuz 2012
Sakarya Üniversitesi	11. Uluslararası Dil-Yazın-Değişbilim Sempozyumu	13-14 Ekim 2011
Çukurova Üniversitesi	25. Ulusal Dilbilim Kurultayı	5-7 Mayıs 2011
Mersin Üniversitesi	1. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Öğrenci Sempozyumu	21-23 Nisan 2011

6. SERTİFİKALAR

Düzenleyen Kurum	Etkinlik	Tarih
MEB Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü	Eğitimde Yaratıcı Drama Kursu	10/03/2014 - 21/03/2014
MEB Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü	Anlayarak Hızlı Okuma Teknikleri Kursu	17/02/2014 - 05/03/2014
MEB Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü	Ekolojik Okuryazarlık Semineri	02/12/2013 - 04/12/2013