

**İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ (6-7-8. SINIFLAR) ÖĞRETİM
PROGRAMINDA YER ALAN TEMEL BECERİLERİN
KAZANDIRILMASINDA ÇOCUK EDEBİYATI ÜRÜNLERİNİN ETKİSİ
(21. YÜZYIL ÖRNEKLEMİ)**

Müzeyyen Altunbay

**DOKTORA TEZİ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

NİSAN, 2015

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Müzeyyen

Soyadı : ALTUNBAY

Bölümü : Türkçe Eğitimi Bölümü

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: İlköğretim Türkçe Dersi (6-7-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Yer Alan Temel Becerilerin Kazandırılmasında Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Etkisi (21. Yüzyıl Örnekleme)

İngilizce Adı: The Effect of Works in Children Literature on The Realization of Basic Skills Studied in Primary School Turkish Language Courses (6th-7th-8th Grades) of The Ministry of National Education (The sample of 21st century)

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Müzeyyen ALTUNBAY

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Müzeyyen Altunbay tarafından hazırlanan “İlköğretim Türkçe Dersi (6-7-8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda Yer Alan Temel Becerilerin Kazandırılmasında Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Etkisi (21. Yüzyıl Örnekleme)” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Gıyasettin AYTAS

(Türkçe Eğitimi Bölümü, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Alemdar YALÇIN

(Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü,
Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Necati DEMİR

(Türkçe Eğitimi Bölümü, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Abide DOĞAN

(Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,
Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Yrd. Doç. Dr. Asiye DUMAN

Türkçe Eğitimi Bölümü, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Bu tezinAna Bilim Dalı’nda
Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Unvan Ad Soyad:

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Servet KARABAĞ

TEŞEKKÜR

Bu çalışma sürecinde, her bilimsel çalışmanın araştırmacısı için yeni alanlar, yeni insanlar ve yeni umutlar anlamına geldiğini öğrendim. Bununla birlikte araştırma boyunca psikolojiden eğitime, tarihten sosyolojiye kadar birçok alana dönüp bakmam aslında çocuk edebiyatı alanında çalışmanın tıpkı bir çocuk gibi çok yönlü olmayı ve geniş bir hayal gücü gerektirdiğini göstermiştir.

Çalışmam boyunca her zaman desteğini ve yardımını gördüğüm, tecrübelerinden faydalandığım, akademik bakış açısını kazandığım saygıdeğer hocam, danışmanım Prof. Dr. Gıyasettin AYTAS'a teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Ayrıca tezin başlangıcından itibaren görüşlerini eksik etmeyen, yönlendirmeleriyle katkıda bulunan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Alemdar YALÇIN'a, Prof. Dr. Necati DEMİR'e, elindeki materyalleri ve belgeleri benimle paylaşan Sayın Mustafa Ruhi ŞİRİN'e, arkadaşlarım ve meslektaşlarım Öğr. Gör. Dr. Başak UYSAL'a, Arş. Gör. Hatice VARGELEN'e, Arş. Gör. Kayhan İNAN'a, Aydan FİNCAN'a, çalışmamda yardımlarını esirgemeyen lisans arkadaşlarıma ve değerli Türkçe öğretmenlerine, hep yanımda olan ve varlıklarını eksik etmeyen aileme teşekkürlerimi sunarım.

Bilimsel çalışmalara gösterdiği teşviklerden ve araştırma boyunca sağladığı maddi destekten ötürü TÜBİTAK'a (2211-A) teşekkür ederim.

Müzeyyen ALTUNBAY

**İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ (6-7-8. SINIFLAR) ÖĞRETİM
PROGRAMINDA YER ALAN TEMEL BECERİLERİN
KAZANDIRILMASINDA ÇOCUK EDEBİYATI ÜRÜNLERİNİN
ETKİSİ**

(21. YÜZYIL ÖRNEKLEMİ)

(Doktora Tezi)

**Müzeyyen ALTUNBAY
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

Nisan, 2015

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, 21. yüzyılın ilk çeyreğinde (2000-2013 yılları arası) çocukların en çok okumayı tercih ettikleri çocuk edebiyatı eserlerinden hareketle, bu eserlerin Türkçe Öğretimi Programı (6-7-8. Sınıflar)'nda yer alan temel becerileri (Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik) gerçekleştirmedeki rolünü/etkisini ortaya koymak şeklinde belirlenmiştir.

Bu çalışmada, Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinin her birinden tesadüfi örnekleme en az iki okul (toplamda 16 okul) seçilmiştir. Bu okullarda öğrenim gören toplam 2045 öğrenci ile çocukların tercih ettikleri kitaplarda öğretmenlerin yönlendirme etkisini belirlemek amacıyla 33 Türkçe öğretmeni de çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Söz konusu temel becerilerle çocukların karşılaşma yaşları ve genel kabulde yer alan çocukluk döneminin kesişim noktası, 12-15 yaş grubudur. Bu sebeple çalışma, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir.

Öncelikle araştırmanın nicel boyutunu belirlemek amacıyla Anket Formu düzenlenmiş (Bk. EK 2), örnekleme oluşturan Türkçe öğretmenlerinin temel becerilere ilişkin algılarını ölçmek ve takip ettikleri 2000 yılı sonrası ilk baskısını yapan çocuk edebiyatı ürünlerini tespit edebilmek amacıyla uygulanmıştır. İkinci olarak öğrencilerin kitap okuma sıklıklarının belirlenebilmesi amacıyla örneklem grubuna dâhil edilen öğrencilere bir anket

formu uygulanmıştır (Bk. EK 1). Öğrencilerin genel olarak en çok okudukları, okumaktan hoşlandıkları konular ve eserler tespit edilmiş, bunlar da kendi içlerinde (2000 yılı sonrası yayın, çeviri eser, 100 Temel Eser) sınıflandırılmıştır.

Nicel verilerin işlenmesinin devamında karma yöntemin esasından hareketle nitel veriler toplanarak analiz edilmiştir. Nicel boyutta yer alan eser sınıflamasının ardından, 2000 yılı sonrası yayınların en çok okunduğu/okutulduğu tespit edilen okuldan bu eserleri okuyan 18 öğrenci ile “Öğrenci Görüşme Formu” (Bk. EK 3) aracılığıyla görüşme yapılmış, elde edilen verilerden hareketle öğrencilerin okudukları eserlerden etkilenme düzeyleri içerik analizi ile uzman görüşü yardımı alınarak tespit edilmiştir. Daha sonra 2000 yılı sonrasında ilk basımı gerçekleştirilen çocuk edebiyatı ürünlerinden, öğrenciler tarafından hem en çok okunan hem en çok etkilenilen eser, uzman görüşü dikkate alınarak temel beceriler ekseninde etkinlik ve yeterlilik esasına göre değerlendirmiştir.

Nitel ve nicel verilerden elde edilen bulgu ve yorumlar neticesinde ulaşılan sonuçlar, öğretmen ve öğrenci başlıkları, öğrencilerle yapılan görüşme ve kitap değerlendirmesi olmak üzere toplam dört başlık hâlinde ele alınmıştır. Öğretmenler açısından elde edilen sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür: Türkçe öğretmenleri, öncelikle tüm öğretim programlarının ortak sorumluluğu olan “temel beceri” kazandırma yükümlülüğü ile sadece Türkçe Öğretim Programı’nda resmî olarak belirtilen “temel dil becerileri”ne ilişkin kavram yanılığısı içindedirler. Örnekleme dâhil olan Türkçe öğretmenlerinin 2000 yılı sonrası çocuk edebiyatı ürünlerini takip etme düzeylerinin düşük olduğu, anket formları aracılığıyla tespit edilmiştir. Katılımcı öğretmenler, çocuk edebiyatı ürünlerinin en çok Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, iletişim kurma, girişimcilik, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirmesinde, en az ise bilgi teknolojisinin kazandırılmasında etkili olabileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin ise en çok okudukları/tercih ettikleri eserler arasında çeviri eserler ile 100 Temel Eser’in geniş yer tuttuğu, okudukları eserler aracılığı ile daha çok iletişim kurma becerisinin geliştirilmesinde faydalandıkları, buna karşın okudukları eserlerden en az bilgi teknolojilerini kullanma alanında yararlandıkları ve okunan eserler arasında 2000 sonrası ilk kez basılan yeni eserlerin sayısının çok düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bilgi teknolojilerinin bir temel beceri olarak çocuk edebiyatı ürünleri vasıtasıyla kazandırılmasının yetersiz kabul edildiği her iki örneklem grubu tarafından da belirtilmiştir.

Bilim Kodu:6.035

Anahtar Kelimeler: çocuk edebiyatı, temel beceriler, 21. yüzyıl, okuma eğilimi, çocuk yayımları, Türkçe Eğitimi.

Sayfa Adedi: xix + 306

Danışman: Prof. Dr. Gıyasettin Aytaş

**THE EFFECT OF WORKS IN CHILDREN LITERATURE ON THE
REALIZATION OF BASIC SKILLS STUDIED IN PRIMARY
SCHOOL TURKISH LANGUAGE COURSES (6th-7th-8th GRADES) OF
THE MINISTRY OF NATIONAL EDUCATION**

(THE SAMPLE OF 21st CENTURY)

(PhD)

Müzeyyen ALTUNBAY

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

April, 2015

ABSTRACT

The aim of this study is defined as to determine the role/effect of the books on the realization of Basic Skills studied in Turkish Education Programme (for 6th-7th-8th grades) (the accurate and effective use of Turkish, critical thinking, creative thinking, communication, problem solving, research, decision making, information using technology, entrepreneurship) based on the children literature works which are read/preferred most by the children in the first quarter of the 21st century (between the years 2000-2013)

For this study, at least two schools (16 in total) from each seven geographical regions of Turkey were chosen by random sampling. The sample group consists of 2045 students studying at those schools and 33 Turkish language teachers as to determine the effect of them on the books students preferred. The overlap point of the age when children first encountered the basic skills in question and childhood period is the 12-15 year age group. That's why; the study was carried out with the 6th, 7th and 8th grade students.

Firstly, a questionnaire (see the appendix 2) was prepared to evaluate the study quantitatively and carried out with the aim of identifying the children literature works published for the first time after 2000 and also with the aim of determining the perception of Turkish language teachers, constituting the sample group, on basic skills. Secondly, a questionnaire (see the appendix 1) was given to the students in the sample group on the purpose of determining their frequency of reading books. Next, the themes, topics and the works which students usually read and tend to read were identified and these were

classified within themselves as well (publications after 2000, translation works, 100 basic work, and theme based works).

As a follow-up of the processing of quantitative data, qualitative data was collected and analysed based on mixed method's principles. After the classification of the works in quantitative dimensions, an interview (see the appendix 3) was carried out with 18 students, and the books they read were identified with content analysis by getting help from an expert. Then, among the children literature works which were published after 2000 for the first time, the work which was both read and impressed most by the students was analysed in accordance with the prepared criteria based on the efficiency and competency in basic skills.

The results which were obtained through findings and interpretations gathered from qualitative and quantitative data were explained in four different groups under the headings of 'teacher, student, interview with students and assessment of the books'. The results of the data obtained from the teachers can be summarized in the following way: Turkish language teachers have misconception related to "basic language skills" which were stated officially only in the Turkish Education Programme and they have misconception of the responsibility of gaining "basic skills" of all education programmes. It is also reached through the questionnaires that Turkish Language Teachers who were involved in the sample group are not successful enough to follow children literature works after 2000. Teacher participants stated that they thought children literature works could be effective mostly in accurate and effective use of Turkish, communication, entrepreneurship, critical thinking and creative thinking and they might be the least effective in the gain of information using technology.

It is concluded that the translation works and 100 basic works are among the books which students mostly read/prefer and they benefit from the books they read mostly to improve their communication skills whereas they benefit from them the least in using information technologies and it is also reached that among the books student read, the number of the latest works printed after 2000 is too small. Both sample groups stated that it is insufficient that information technology as a basic skill has been gained only through children literature works.

Science Code:6.035

Key Words: children literature, the basic skills, 21st century, reading tendency, children's publications, Turkish education.

Page number: xix +306

Supervisor: Prof. Dr. Gıyasettin Aytas

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER TABLOSU	xvi
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ	xix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	2
Araştırmanın Amacı	21
Araştırmanın Önemi	22
Varsayımlar	22
Sınırlılıklar	23
Tanımlar	23
BÖLÜM II	25
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	25
Kavram Olarak Çocuk	25

Kavram Olarak Edebiyat	36
Çocuk Edebiyatı ve İlkeleri	41
Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı İlişkisi	52
Çocukların Yaş Gruplarına Göre Genel Okuma Eğilimleri	64
İlk Çocukluk Dönemi (0-6 Yaş Grubu)	68
Orta Çocukluk Dönemi (7-10 Yaş Grubu)	69
Son Çocukluk Dönemi (10-12 Yaş Grubu)	71
İlk Gençlik Dönemi (12-15 Yaş Grubu)	73
İlk Gençlik Edebiyatı	76
Çocuğa Görelik	82
Çocuk ve Estetik	84
Çocuk Edebiyatı ve İdeoloji	87
Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikler	91
Çocuk Kitaplarının Biçimsel Özellikleri	92
Çocuk Kitaplarının İçerik Özellikleri	94
Tema	94
Konu	95
Mesaj/İleti	96
Dil-Üslup	97
Kahramanlar	99
Çocuğun Gelişim Alanları	103
Bilişsel Gelişim	105
Dil Gelişimi	109
Sosyal-Duygusal Gelişim	113
Türkiye’de Çocuk Edebiyatı	118
Türk Kültüründe Çocuk Algısı	118
Türkiye’de Çocuk Edebiyatının Gelişimi	127
Temel Beceriler	134

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (6, 7, 8. Sınıflar) Yapılandırmacı Yaklaşım	138
Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (6, 7, 8. Sınıflar) Temel Beceriler	144
Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma	148
Eleştirel Düşünme	152
Yaratıcı Düşünme	156
İletişim Kurma	162
Problem Çözme	166
Problemin Farkına Varılması	166
Problemi Tanımlama ve Problemin Hatlarını Sınırlama	166
Problem ile İlgili Veri Toplama	167
Problemin Çözümü için Hipotezler Üretme	167
Hipotezleri Test Etme	168
Sonuca Ulaşma ve Değerlendirme	168
Araştırma	172
Karar Verme	174
Bilgi Teknolojilerini Kullanma	178
Girişimcilik	183
BÖLÜM III	187
YÖNTEM	187
Çalışma Grubu	188
Verilerin Toplanması	189
Verilerin Analizi	193
BÖLÜM IV	195
BULGULAR VE YORUM	195
Örnek Eser Değerlendirmesi: Soğuk Kahve Örnekleme	256
BÖLÜM V	261

Sonuç	261
Öneriler	264
Millî Eğitim Bakanlığı'na Öneriler	264
Akademisyenler için Öneriler	266
Öğretmenler için Öneriler	267
Çocuk Yazarlarına Öneriler	268
Yayınları için Öneriler	269
Aileler için Öneriler	270
KAYNAKLAR	273
EKLER	289
EK 1. ÖĞRENCİLERE YÖNELİK HAZIRLANAN ANKET FORMU	289
EK 2. ÖĞRETMENLERE YÖNELİK HAZIRLANAN ANKET FORMU	291
EK 3. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU	294
EK 4. UYGULAMA YAPILAN OKULLARIN LİSTESİ	295
EK 5. ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ	296
EK6. ARAŞTIRMA YAPILAN OKULLARIN COĞRAFİ KONUMLARI	297
EK 7. TEMEL BECERİLERE YÖNELİK İÇERİK ANALİZ FORMU: TÜRKÇEYİ DOĞRU, GÜZEL VE ETKİLİ KULLANMA	298
EK8. TEMEL BECERİLERE YÖNELİK İÇERİK ANALİZ FORMU: ELEŞTİREL DÜŞÜNME	299
EK9. TEMEL BECERİLERE YÖNELİK İÇERİK ANALİZ FORMU: YARATICI DÜŞÜNME	300
EK10. TEMEL BECERİLERE YÖNELİK İÇERİK ANALİZ FORMU: İLETİŞİM KURMA	301
EK11. TEMEL BECERİLERE YÖNELİK İÇERİK ANALİZ FORMU: PROBLEM ÇÖZME	302

EK12. TEMEL BECERİLERE YÖNELİK İÇERİK ANALİZ FORMU: ARAŞTIRMA.....	303
EK13. TEMEL BECERİLERE YÖNELİK İÇERİK ANALİZ FORMU: KARAR VERME.....	304
EK14. TEMEL BECERİLERE YÖNELİK İÇERİK ANALİZ FORMU: BİLGİ TEKNOLOJİLERİNİ KULLANMA.....	305
EK15. TEMEL BECERİLERE YÖNELİK İÇERİK ANALİZ FORMU: GİRİŞİMCİLİK.....	306

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Genel Nüfus Sayımı Sonuçlarına Göre 0-14 Yaş Grubunun Genel Nüfus İçindeki Yeri.....	5
Tablo 2. Türkiye’de Çocuk Edebiyatı Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Disiplinlere Göre Dağılımı(YÖK, 2014)	13
Tablo 3. Piaget’in Bilişsel Gelişim Dönemi	106
Tablo 4. Dil Gelişim Özellikleri.....	112
Tablo 5. Benlik Kavramı Gelişimi	115
Tablo 6. Psikososyal Gelişim Özellikleri.....	117
Tablo 7. Geleneksel Anlayış ile Yapılandırmacı Yaklaşımda Problem Çözme Becerisinin Farkı	171
Tablo 8. Araştırmanın Nitel ve Nicel Boyutları.....	189
Tablo 9. Öğretmen Anket Formu’na Yönelik Uzman Görüşleri	190
Tablo 10. Öğrenci Anket Formu’na Yönelik Uzman Görüşleri	191
Tablo 11. Çalışma Grubuna Dâhil Olan Öğrencilerin Yaş Dağılımları.....	197
Tablo 12. Çalışma Grubuna Dâhil Olan Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı.....	198
Tablo 13. Çalışma Grubuna Dâhil Olan Öğrencilerin Kardeş Sayısı	199
Tablo 14. Çalışma Grubuna Dâhil Olan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumu.....	200
Tablo 15. Çalışma Grubuna Dâhil Olan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumu.....	200

Tablo 16. Öğrencilerin Ayda Okudukları Ortalama Kitap Sayısı.....	201
Tablo 17. Öğrencilerin Üç Ayda Okudukları Ortalama Kitap Sayısı.....	201
Tablo 18. Öğrencilerin Okumaktan Hoşlandıkları Türlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	202
Tablo 19. Öğrencilerin Tercih Ettikleri/ Okumaktan Hoşlandıkları Konuların Cinsiyete Göre Dağılımı.....	205
Tablo 20. Öğrencilerin Okudukları Kitapları Seçmelerinde Cinsiyete Göre Farklılıklar.....	207
Tablo 21. Öğrencilerin Kitapları Temin Etme Durumları	209
Tablo 22. Öğrencilerin Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları.....	210
Tablo 23. Öğrencilerin Okumaktan Hoşlanmadıkları Türlerin Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi	211
Tablo 24. Öğrencilerin En Çok Okudukları 100 Eserin Listesi.....	213
Tablo 25. Öğrencilerin En Çok Etkilendikleri Eserlerin Listesi.....	219
Tablo 26. Öğretmenlerin Temel Becerileri Kazandırmak Amacıyla Kullandıkları Materyaller.....	227
Tablo 27. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Kapsamında En Çok Geliştirilebileceğini Düşündükleri Beceriler	228
Tablo 28. Temel Becerilere Göre Bir Kitapta Olması Gereken Temel Özellikler	259

ŞEKİLLER TABLOSU

Şekil 1. İnsanın temel üç zekâ alanı	2
Şekil 2. Yıllara göre basılan ortalama çocuk kitabı sayısı Millî Kütüphane verileri	8
Şekil 3. Türkiye’de çocuk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı (YÖK, 2014)	15
Şekil 4. Çocukluk kültürünün oluşumu.....	32
Şekil 5. Edebiyatın oluşumu.....	38
Şekil 6.Çocuk edebiyatının bileşenleri.....	47
Şekil 7. Çocuk edebiyatı-dil becerileri ilişkisi	53
Şekil 8. Yaş gruplarına göre okuma eğilimleri	76
Şekil 9. Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi.....	85
Şekil 10. Gelişim alanlarının birbirleriyle ilişkisi.....	105
Şekil 11. Tarihsel Gelişim Sürecinde Türk Toplumunda Çocuk Algısı Grafiği	127
Şekil 12. Türkiye’nin 2003 yılında ilk kez katıldığı PISA okuma sınavındaki başarı oranı	140
Şekil 13.Yapılandırmacılığın oluşumunda etkili unsurlar	142
Şekil 14.Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen-öğrenci- bilgi ilişkisi	143
Şekil 15. Temel beceriler	148

Şekil 16. Yaratıcılığın temel unsurları	159
Şekil 17. İletişimin unsurları	163
Şekil 18. Karar verme süreci	176
Şekil 19. Karar vermenin üç boyutu	176
Şekil 20. Eğitimde kullanılan bazı teknolojik materyaller.....	183
Şekil 21. Girişimcilikle ilgili çeşitli afiş ve sloganlar	184
Şekil 22. Araştırma sürecinde izlenen yol	187
Şekil 23. Çalışma grubundaki öğrenci örnekleme	188
Şekil 24. Çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı	196
Şekil 25. 100 Temel Eser listesi tür dağılımı	204
Şekil 26. Öğrencilerin en çok okudukları/tercih ettikleri eserlerin sınıflandırılması.....	217
Şekil 27. Öğrencilerin en çok etkilendikleri 50 eser	221
Şekil 28. Türkçe öğretmenlerinin mesleklerindeki görev süreleri.....	222
Şekil 29. Öğretmenlerin MEB temel becerileri ile ilgili olarak herhangi bir hizmet içi eğitime katılma durumları	223
Şekil 30. Türkçe öğretmenlerinin MEB temel becerilerini yeterli bulma durumları	224
Şekil 31. Öğretmenlerin öğrencilerine okumalarını tavsiye ettikleri türler ..	230
Şekil 32. Öğretmenlerin tavsiye ettikleri kitapları okutma amaçları	231
Şekil 33. Öğretmenlerin öğrencilere okumalarını tavsiye ettikleri kitapların sınıflandırılması.....	232
Şekil 34. Öğretmenlerin 2000 sonrası ilk kez basılan yayınları takip etme düzeyleri	232
Şekil 35. Katılımcıların temel becerilere yönelik yetkinlik düzeyi	235

Şekil 36. Katılımcı bazında temel beceri yetkinlik düzeyi	236
Şekil 37. K1 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi.....	237
Şekil 38. K2 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi.....	238
Şekil 39. K3 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi.....	239
Şekil 40. K4 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi.....	240
Şekil 41. K5 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi.....	241
Şekil 42. K6 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi.....	242
Şekil 43. K7 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi.....	243
Şekil 44. K8 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi.....	244
Şekil 45. K9 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi.....	245
Şekil 46. K10 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi.....	246
Şekil 47. K11 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi.....	247
Şekil 48. K12 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi.....	248
Şekil 49. K13 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi.....	249
Şekil 50. K14 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi.....	250
Şekil 51. K15 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi.....	251
Şekil 52. K16 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi.....	252
Şekil 53. K17 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi.....	253
Şekil 54. K18 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi.....	254
Şekil 55. Soğuk Kahve adlı eser	256
Şekil 56. Soğuk Kahve adlı eserde yer alan konular.....	257

SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

Bk.	: Bakınız
Çev.	: Çeviren
Edt.	: Editör
EQ	: Emotional Quotient
Haz.	: Hazırlayan
IQ	: Intelligence Quotient
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
n	: Katılımcı Sayısı
PISA	: The Programme for International Student Assesment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
Program:	: İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı
s.	: Sayfa
S.	: Sayı
SQ	: Social (intelligence) Quotient
TÜSİAD	: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

Bk.	: Bakınız
Çev.	: Çeviren
Edt.	: Editör
EQ	: Emotional Quotient
Haz.	: Hazırlayan
IQ	: Intelligence Quotient
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
n	: Katılımcı Sayısı
PISA	: The Programme for International Student Assesment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
Program:	: İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı
s.	: Sayfa
S.	: Sayı
SQ	: Social (intelligence) Quotient
TÜSİAD	: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM I

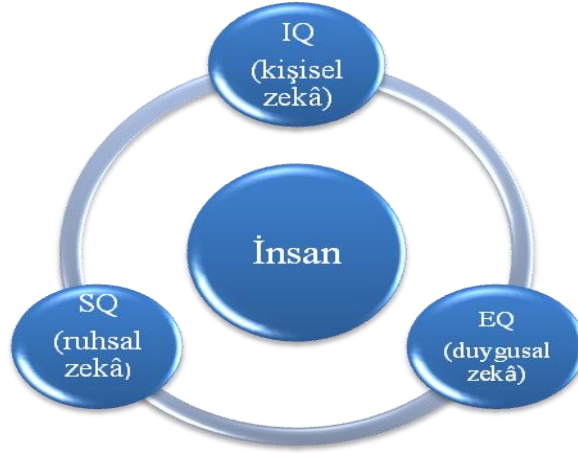
GİRİŞ

İnsan hayatının en önemli dönüm noktasını oluşturan çocukluk dönemi, diğer yaş gruplarından çok farklı ve kendine has özellikler göstermektedir. Halk arasında söylenen “*İnsan yedisinde neyse yetmişinde odur.*” sözünün temelinde, bilimsel verilerle de desteklenebilecek “insan gelişiminde çocukluk çağının önemli etkisi olduğu görüşü” yatmaktadır. Bu yüzden *çocuk kavramı* odaklı olmak üzere çocuğa ait değerlerin, bilimsel ve eğitsel temelini oluşturan kavramların ele alınması kaçınılmazdır. Bu kavramlar; çocuk, edebiyat, çocuk edebiyatı, Türk toplumunda çocuk algısı, Türkiye’de çocuk edebiyatının gelişimi, çocuk ve estetik, çocuğa görelilik, ilk gençlik edebiyatı, Türkçe Eğitimi Programları, temel beceriler (Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik) ve sınırlılıklarda ele alınan yaş grubunun gelişim özellikleri (sosyal gelişim, bilişsel gelişim, ahlaki gelişim, dilsel gelişim)dir.

Araştırmanın ilk aşamasını oluşturan problemin tespiti ve problem durumunun ortaya konmasının ardından çalışmanın amacı açıklanmıştır. Araştırmanın önemi ve bununla birlikte alana nasıl katkı sağlayacağı ortaya konulmuş, çalışmanın başlangıcında kabul edilen sınırlılıklar belirlenmiştir. Son olarak ele alınan bazı kavramların tanımları yapılmış, bu kavramlar literatürde kabul edilmiş biçimlerine göre açıklanmıştır.

Problem Durumu

Her yüzyıl insanlığın bir adım daha ilerlediği, doğayı ve evreni daha iyi anlamayı ve ona hükmetmeyi başarabildiği bir “zaman dilimi” olarak kabul edilmiştir. 21. yüzyıl ise bilimde, teknolojiye, kültürel yaşamda ve eğitimde birçok değişimin ve gelişimin sağlam temeller üzerinden ilerlediği bir dönemin başlangıcı olmuştur. Özellikle eğitimde, bireysel gelişime damgasını vuran önemli teorilerin ele alındığı bu çağda şüphesiz en çok bireyin gelişimi ve eğitimi üzerinde durulmuştur. Eğitim ve öğretim tanımları bu çerçevede ele alınmış, bu kavramların toplumsal işlerliği sorgulanmıştır. Çünkü bir toplumun geleceği ile birlikte sağlıklı nesillerin yetişmesi ve yetişen bu nesillerin donanımlı olmaları günümüz toplumlarının en önemli hedefi kabul edilmektedir. İyi eğitimin yanı sıra iyi bir öğretim kavramı da ortaya çıkmış, bilginin yalnızca beyinde depolanan bir yığın olmasının önüne geçilmek istenmiştir. Bu açıdan bakıldığında zekâ göstergesi olan IQ’nun yanı sıra sosyal beceri yeterliğini gösteren EQ ve ruhsal zekâ göstergesi olan SQ kavramları da sık sık gündeme gelmeye başlamıştır (Bk. Şekil 1).



Şekil 1. İnsanın temel üç zekâ alanı

Bireyin yalnızca zeki olması değil, iletişim ile düşünme becerileri açısından ve ruhsal açıdan da gelişmiş olması beklenmektedir. Bir diğer ifadeyle, 21. yüzyılda önemli olan insanın düşüncelerini aktarabilmesi, kıyaslayabilmesi ve çevresiyle iletişim içinde olması, diyalog kurması, doğaya ve başkalarına karşı duyarlı olmasıdır. İçinde yaşanan bu yüzyılda değişen ihtiyaçlar ve beklentiler neticesinde sorgulanan kavramlar arasında çocuk kavramına da değinilir, çocuğun yeniden ele alınan özellikleri ile eğitime dair beklentileri, toplumun çocuktan beklentisi ve çocuğun ihtiyaçları gibi kavramlar yeniden gündeme

gelmeye başlar. Yapılandırmacı yaklaşımın uygulanması ile birlikte bireyin merkeze alındığı bir eğitim sistemi benimsenince eğitim, doğum öncesinden başlanarak temellendirilmeye çalışılmıştır. Bu anlayışa bağlı olarak eğitimde birtakım değişimler ortaya çıkar. Artık toplumda bir birey olan çocuklar, daha çok düşünülür ve onlara dönük bir edebiyatın varlığı daha çok öne çıkar.

Kalyoncu'nun (2012) ifadesiyle, "21. yüzyılda okurlar bilgiye erişebilen değil, aynı zamanda bilgiyi üreten, üretilen bilgiyi teknolojiye dönüştürebilen, gelişmiş teknolojilerden yararlanarak toplumun ihtiyaç duyduğu mal ve hizmetlerin üretiminde ve dağıtımında aktif rol alabilen, sözlü ve yazılı iletişim becerilerine sahip, düşünen, yaratıcı, esnek, araştırmacı ve problem çözebilen kişiler yetiştirmekle sorumludur" (Kalyoncu, 2012, s.14). Bu nedenle, bu yüzyılda standart bir eğitimden ziyade bireylerin çok yönlü yetişmesini sağlayacak, disiplinler arası çalışmayı mümkün kılacak bir eğitim-öğretim ortamı oluşturulur. 2005 yılında ülkemizde eğitim-öğretim faaliyetlerinin temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşımda kabul edilen ve bireyde olması beklenen temel beceriler amaç hâline gelmiş, çok yönlü birey oluşturulmasının da bir bakıma temelleri atılmıştır. Ancak eğitim-öğretimde kabul edilen "temel beceri" kavramının nasıl kazandırılacağı çok net olmamakla birlikte, nasıl ölçüleceğine dair de net bir ifade bulunmamaktadır. Bu temel beceriler (Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik), modern dünyada olması beklenen ideal insan tipinin karakteristik yeterlilikleri olarak da ifade edilebilir. Eğitim programında temel beceriler, eğitim süreci boyunca kazandırılmaya çalışılmakla birlikte, Türkçe eğitiminde aracı olarak daha çok edebî metinler kullanılmaktadır.

21. yüzyılda değişen dünya algısı ve beklentisi her bireyin düşünce, kültür ve eğitim açısından çok yönlü olmasını gerektirmektedir. Ortaçağın dogmatik eğitimi, yakın çağda yerini ezberci eğitime bırakırken, milenyum adı verilen 21. yüzyılda ise yerini yapılandırmacı yaklaşıma bırakmıştır.

Bilgi paylaşımının ve teknolojik gelişmelerin giderek arttığı bu çağda öne çıkan en önemli görüş her bireyin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu anlayışı olmakla birlikte "öğrenmeyi öğrenme" bir zorunluluk hâlini almıştır. İşte bu gelişmeler göz önüne alındığında toplumda eğitimin ve kişisel gelişimin önemi ve gerekliliği daha iyi

anlaşılacaktır. 21. yüzyıldaki değişimden ve yeni bakış açısından en çok etkilenen gruplardan biri çocuklardır.

Gelişmiş her toplum, çocukları geleceğin anahtarı olarak görmekte ve politikalarını çocukların eğitimi aracılığı ile inşa etmektedir. Bu nedenle çocukların eğitimi ve öğretimi, bununla birlikte gelişimsel özellikleri ve beklentileri üzerinde daha çok durulmaktadır. İşte bu noktada modern eğitim yöntemleri ile birlikte, onlarda estetik duyuş ve düşünüş aracı olan edebiyata değinilmekte ve çocukların ayrı bir edebiyatları olması gerektiğı fikri öne çıkmaktadır.

Gander ve Gardiner, “Çocuk gelişiminde en önemli süreçlerden biri toplumsallaşmadır. Yalın bir anlatımla toplumsallaşma, bireylerin, özellikle de çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri hâline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları süreçtir” (Gander ve Gardiner’den aktaran Sever, 2007, s.54) diyerek toplumsallaşmanın önemine değinir. Bununla birlikte çocuk gelişiminde toplumsallaşmadan önce birey olarak kendini tanıma, kendi sınırlarını ve yeterliklerini bilme önem kazanır.

Gerek bireysel gelişimde gerekse çocuğun toplumsallaşmasında çocuk edebiyatı ürünleri önem arz eder. Toplumsallaşmanın doğal süreç içinde olması da çocuk gelişiminde dikkat edilmesi gereken bir husustur. Çocuk edebiyatında son yıllara kadar en büyük sorunlardan birini çocuklara dönük eserlerin azlığı oluşturmaktaydı. Çünkü çocuk edebiyatından anlaşılana daha çok çocukça/çocuksu edebiyat olmuştur. Uzun yıllar çocukların da kendi duygu ve düşünce dünyalarını zenginleştirecek eserlere ihtiyaç duyabilecekleri göz ardı edilir ve basit, edebî değerden yoksun, yapmacık bir dille eserler yazılır. Ancak son yıllarda gelinen nokta, bu anlayışın giderek değıştiğini göstermekle birlikte, bu sefer de telif eser, çeviri eser sorunu ortaya çıkmıştır. Çocuk edebiyatında büyük gelişmeler yaşanmasına karşın, ticari kaygıyla yazılan eserlerin çokluğu dikkatleri çekmektedir. Hem ticari kaygıyla yazılan hem de çocukların ilgi ve beklentilerinden yoksun olan bu eserler eğiticilikten uzaktırlar. Bu sorunun temel nedeni olarak çocuk edebiyatı alanında eser yazmanın basit ve kolay olarak algılanması ve çocuk edebiyatı yazarlarının çocukla bütünleşmemeleri olduğu söylenebilir. Özellikle çocukların bir ideolojinin parçası olmasına yönelik olarak yazılan yönlendirici metinler, çocuk edebiyatı alanında ciddi bir sorun oluşturmaktadır.

“Çocukları toplumsal sorunların içinde tutan ve yönlendirme amaçlı hiçbir kitap, hangi dünya görüşü için yazılmış olursa olsun, iyi çocuk kitabı değildir. İyi çocuk kitabı çocuğa kendi gerçeğini yalın ve içtenlikle yansıtabilen kitaptır” (Şirin, 2007-b, s.42) denilerek çocuk edebiyatı eserlerinin bir düşüncenin hizmetinde olmaması gerektiğine vurgu yapılır.

Çocukların yaş, seviye ve hepsinden önemlisi ilgi ve ihtiyaçlarına uygun ve var olan yayınların çocukların gelişimine katkı sunan, ticari kaygılardan uzak olması fikri bu yüzyılda eğitimde dikkat edilen konular arasındadır.

Bilindiği gibi çocuk edebiyatının ülkemizdeki gelişimi 19. yüzyıla dayanmaktadır. 20. yüzyıla kadar tam anlamıyla çocukların zevkine ve beğenisine göre oluşturulmuş, onlardaki edebî ve estetik zevki geliştirecek nitelikte bir çocuk edebiyatının varlığından bahsetmek mümkün değildir. Ülkemizde genel olarak çocuk edebiyatının hedef kitlesi olan ortalama 0-14 (15) yaş arası bireyler bu açıdan önemli bir potansiyel olarak görülmeye başlanmıştır.

Tablo 1. Genel Nüfus Sayımı Sonuçlarına Göre 0-14 Yaş Grubunun Genel Nüfus İçindeki Yeri

Yıllar	Toplam Nüfus	0-14yaş grubu	Erkek	Kadın	Toplam Oran	Toplam Nüfusa Oranı	Erkek Oran	Kadın Oran
2000	67 803 927	20 220 095	10 453 093	9 767 002	%100	%29,8	%30,4	%29,2
2007	70 586 256	18 642 391	9 570 773	9 071 618	%100	%26,4	%27,1	%25,8
2008	71 517 100	18 788 587	9 646 960	9 141 627	%100	%26,3	%26,9	%25,7
2009	72 561 312	18 859 334	9 681 912	9 177 422	%100	%26,0	%26,6	%25,4
2010	73 722 988	18 878 582	9 691 297	9 187 285	%100	%25,6	%26,2	%25,0
2011	74 724 269	18 886 575	9 694 739	9 191 836	%100	%25,3	%25,8	%24,7
2012	75 627 384	18 857 179	9 678 382	9 178 797	%100	%24,9	%25,5	%24,4
2013	76 667 864	18 849 814	9 675 248	9 174 566	%100	%24,6	%25,1	%24,0

(Türkiye İstatistik Kurumu, 2014)

Türkiye İstatistik Kurumu'nun verilerine göre 0-14 yaş grubu, Türkiye nüfusunun yaklaşık dörtte birini, bir diğer deyişle yaklaşık 77 milyon nüfusun 19 milyonunu 0-14 yaş grubu oluşturmaktadır (Bk. Tablo 1). Tablodan da anlaşılacağı üzere nüfus artışı son yıllarda azalma eğilimi gösterse de ülkemizdeki çocuk sayısı, Avrupa'daki birçok ülkenin nüfusundan fazladır. Genç nüfusun bu kadar fazla olması, onlara yönelik nitelikli eserlerin yazılmasını zorunlu kılmaktadır. Ancak ülkemizde bu alanda yeterli düzeyde inceleme bulunmadığından var olan çocuk yayınlarının da hangi amaçlarla ve nasıl kullanılacağı, çocuklara nasıl katkı sunacağı açıkça tespit edilememektedir. Bir yandan ideal insan özellikleri olan temel becerilerin kazandırılması amaçlanırken, öte yandan çocuk edebiyatı kavramının netleşmemesi önemli bir çelişki olarak görülmektedir. Türkiye gibi çocuk nüfusunun fazla olduğu ülkelerde, bu gücü enerjiye dönüştürecek nitelikli yayınların azlığı bir eksikliklerdir. Çocuk yayınlarının niteliği ile ilgili önceden belirlenmiş ölçüler, bu alandaki eserlerin hem yazılmasını hem de yazılmış olanlarının denetimi kolaylaştıracaktır.

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de ideal insanın nitelikleri ve bu niteliklere yönelik temel becerilerin kazandırılması önemsenmektedir. Bununla birlikte, niteliğe katkı sunması beklenen eserler ve bu eserler arasında çocuk edebiyatının rolü ve çocuk edebiyatı kavramının netleşmemesi önemli bir çelişki olarak görülmektedir. Türkiye gibi geleceğin garantisi olan çocuk nüfusun fazla olduğu ülkelerde, bu gücü enerjiye dönüştürecek nitelikli yayınların azlığı önemli bir eksikliklerdir.

Özellikle Batı'da yapılan çalışmaların fazlalığının yanı sıra çocuk edebiyatının ayrı bir bilim dalı olarak kabul edilmesi ve birçok üniversitede (Hollins University-ABD, Deakin University-Avustralya, Eastern Michigan University-ABD, University of Roehampton-İngiltere vb.) çocuk edebiyatı kürsüsünün bulunması bu alanda önemli bir gelişmedir. Oysa ülkemizde çocuk edebiyatı daha çok Türkçe Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi gibi lisans bölümlerinde ve meslek liselerinin bazı bölümlerinde tek dönemlik ve krediye tabi birer ders olarak verilmektedir. Bunun en önemli gerekçelerinden bir tanesinin altında çocuk edebiyatı kavramında genel bir birleşimin olmayışı yatar. Çünkü henüz son yıllara kadar var olup olmadığının ya da olması gerekip gerekmediğinin tartışıldığı bir alanda başarı elde edilmesi mümkün değildir.

Her ne kadar çocuk edebiyatı diye bir kavramın olmadığından, genel edebiyattan ayrılamayacağından söz edilse de çocuk edebiyatı kavramı, çocukların beğenisine ve anlayışına göre oluşturulmuş bir edebiyattır. Büyüklerin okudukları eserler çocuklar

tarafından okunabilse de bir çocuğun aynı eserden bir yetişkin gibi edebî zevki duymayacağı, eserde verilmek istenen mesajı anlayamayacağı bilinmektedir. Bu nedenle çocuk edebiyatı kavramı 21. yüzyılda “yayımlanan eserler, yazarlar, yayınevleri, temalar, konular, içerik, dil, üslup ve elbette çocuk” kavramlarıyla sık sık ele alınmakta ve tartışılmaktadır.

“Çocuk edebiyatının dili, konusu, içeriği, anlatımı, yalınlığı ve içtenliğiyle önce çocuğa özgü olmasıdır. Çocuk edebiyatı ile edebiyat arasındaki ayrımın nedeni, çocuğun yetişkinden farklı algılama biçiminden kaynaklanır” (Şirin, 2007-a: s.14) diyen Şirin, çocuk edebiyatının varlık gerekçesini de ifade etmiş olur. Çocuk edebiyatı, okuryazarlık becerilerini kazanma, okunma zevkini edinmenin yanında, çocuklara daha sonraki yaşamlarında edebî zevk kazandırılmak için oluşturulmuş bir geçiş sürecini ifade eder.

Çocuklara yönelik eserlerin çocuğun anlam ve kavram dünyasına katkıda bulunacak nitelikte olması, onlarda algısal değişiklikler oluşturabilmesi ve ideolojik tutum ve anlayışlardan uzak olması beklenmektedir. Büyük bir dikkat ve buna bağlı olarak özen isteyen çocuk yayıncılığının sayısı Türkiye’de oldukça azdır. Var olan yayınevleri de genellikle belirli anlayışların etkisinde eserler yayımlamakta, bu yüzden eserlerin çoğu birbirinin tekrarı gibi olmaktadır. Çocuk kitaplarının yalnızca dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu ya da bu amaçla kullanılabileceğini söylemek doğru değildir. Çocuklara yönelik kaleme alınan kitaplar, birtakım temel becerilerin geliştirilmesinin yanında, onların ahlaki gelişimde ve kişilik gelişiminde de etkilidir.

Yavuzer, çocukların hem fiziksel hem de bilişsel olarak eşgüdümlü geliştiklerini ortaya koymakta, sonuç olarak, fiziksel ve bilişsel olarak gelişen her çocuğun sosyal ve ahlaki yönden de gelişeceğini göstermektedir. Fiziksel gelişimde bir etkisi olmayan çocuk kitapları bilişsel, ahlaki ve sosyal gelişimde daha çok etkilidir.

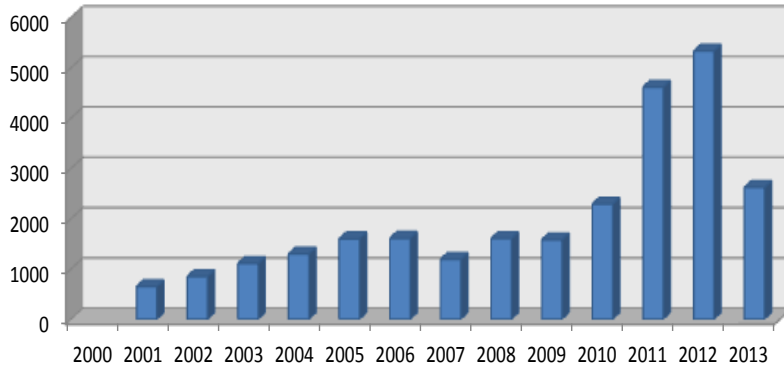
Çocuk sadece fiziksel olarak büyümekle kalmaz, aynı zamanda onun beyniyle iç organlarının yapı ve büyüklüğünde de değişimler olur. Beynin gelişimi sonucu, çocukta giderek artan bir öğrenme, anımsama ve muhakeme yeteneği oluşur. Böylelikle fiziksel büyümeye koşut olarak, çocuk, zihinsel olarak da gelişir (Yavuzer, 2012-a: s.27).

İnsan hayatında kritik dönemler olarak adlandırılan bazı dönemler vardır. Bu dönemler kendi içinde bazı gelişim ödevlerini barındırır. Söz gelimi, konuşmanın, yürümenin, okuma-yazmanın ya da bazı tutum ve davranışların kazandırılması gereken dönemler okul öncesi döneme denk gelmektedir. Bu dönemde kazandırılmayan tutum ve davranışların

sonraki yıllarda bireye verilmesi çok güçtür. İnsanın kimlik gelişiminin olduğu, sosyal ve ahlaki gelişiminin büyük ölçüde geliştiği en önemli dönem ergenliğe denk gelen 12-15 yaş dönemidir.

Kişisel ve ahlaki gelişimin hız kazandığı 12-15 yaş dönemi, kendi içinde başarılması gereken birçok gelişim ödevini barındırır. Onun içindir ki bu yaş aralığında bulunan çocuklara yönelik eserlerin titizlikle hazırlanması önem arz etmektedir. 12-15 yaş grubunda yer alan çocuklarda, olumlu ve olumsuz yönde birçok değişim ve gelişim bir arada görülebilmektedir. Özellikle kimlik kazanımı ya da tam tersi kimlik karmaşası, bu dönemler arasında yaşanır. Çocuğun bu dönemi başarılı bir şekilde atlatabilmesi, gelişim sürecini sağlıklı bir biçimde yerine getirmesiyle mümkün olabilir. 12-15 yaş aralığı, çocukluktan gençliğe geçiş dönemi olarak da kabul edilmektedir. Bu döneme hitap eden kitaplarda nitelik ile birlikte değerler, fikirler, tecrübeler vb. de çocukların gelişimlerine uygun olup olmamalarına göre ayrıca incelenmesi gereken bir konudur.

Millî Kütüphane kataloglarından “çocuk” anahtar kelimesiyle yapılan taramalardan elde edilen kitaplara bakıldığında, 2000 yılından sonra bu alanda kitap sayısının giderek attığı görülmektedir. Türkiye nüfusunun çeyreğini 0-14 yaş grubu çocuklarının oluşturduğu dikkate alınacak olursa, bu kitap sayısının yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir.



Şekil 2. Yıllara göre basılan ortalama çocuk kitabı sayısı Millî Kütüphane verileri

Yukarıdaki şekil incelendiğinde, basılan kitapların 2011-2012 yılları arasında göreceli bir artış göstermesine karşın, aynı artışın diğer yıllarda belli bir seviyeyi koruduğu

görülmektedir. Bununla birlikte, artış görülen yıllarda ise yayınların birçoğunun benzerlik taşıdığı (özellikle klasik eserler, çeviri eserler ve 100 Temel Eser) ve eserlerin tekrar basımı olduğu, aynı tutumun diğer yıllar için de geçerli olduğu görülmektedir. Diğer yandan, farklı bilim dallarında (tıp, psikiyatri vs.) çocuklarla ilgili yapılan yayınlar da bu çocuk yayınları arasında gösterilmektedir. Bütün bunlar göz önüne alındığında, ülkemizde çocuk edebiyatı alanında ve çocuklara hitap edecek yayın sayısının yeterli olmadığı söylenebilir.

Çocuk edebiyatı ürünlerine ve bu alanda ortaya çıkan kitaplara yönelik yapılan en büyük eleştirilerden bir de öğretmenlerin bunları bir materyal olarak nasıl kullanacaklarını bilememeleri oluşturmaktadır. Öğretmenler tarafından çocuklara okutulan eserlerin önemli bir kısmı da daha çok ödev niteliğindedir. Öğretmenlerin çocuk edebiyatı ve çocuklara yönelik eserde bulunması gereken özellikler konusunda donanımlı olmamaları, onların bu konuda nasıl bir tutum takınması gerektiği hususunda tereddütlere neden olmaktadır.

Türkçe eğitimi derslerinde çocukların dil gelişimleri ile birlikte temel dil becerilerine hâkim olabilmeleri amaçlanmaktadır. Bunun için ders kitaplarının yanı sıra derslerde kullanılan yardımcı kaynaklar önem kazanmaktadır. Bu noktada, çocukların okuma zevkini ve dil becerilerini geliştirecek eserlerin kullanılması düşüncesi ortaya çıkmaktadır. Okunan/okutulan eserler çocukların dil becerilerini (dinleme, okuma, yazma, konuşma) geliştirmesinin yanı sıra temel becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olur.

Çocuk edebiyatı ürünleri, bireylerin zihinsel, ahlaki ve dil gelişimlerine katkıda bulunabilecek en önemli dil malzemeleridir. Ancak bunların sınıf ortamında, eğitimde nasıl ve ne şekilde kullanılacakları ile çocuk kitaplarının İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki temel becerilerin kazandırılmasında ne derece etkili olduğunun öğretmenler tarafından bilinmesi gerekmektedir.

Genel olarak okuma becerilerinin geliştirilmesi ve çocukların okuma alışkanlığı edinebilmeleri amacıyla kullanılan çocuk edebiyatı ürünleri, uygulama boyutunda eksik kalmaktadır. Ülkemizde okuma kültürü, gelişmiş ülkelerin çok gerisindedir. Aynı zamanda okumaya verilen değer de çok azdır. Hâlen toplumumuzun büyük çoğunluğunda okuma, henüz bir alışkanlık oluşturmamıştır.

Birey açısından kitapların eğitici ve öğretici işlevi, ilköğretime başlanmasıyla fark edilmektedir. Bu farkındalığın alışkanlığa dönüşmesi için de çocuklara yönelik kitapların, onların ilgi ve beklentilerine hitap edebilmesinin yanında, şekil olarak da çocuklara uygun

olması ve onların dikkatini çekebilmesi şarttır. Günümüzde bu alanda en önemli eksiklik çocuk edebiyatı alanında basılan eserler ile Türkçenin ana dili olarak öğretimi aşamasının eşgüdümlü olarak yürütülememesidir. Birbirinden tamamen bağımsız iki alan gibi görünen çocuk edebiyatı ve Türkçe eğitimi bu açıdan önemli bir sorunu da beraberinde getirmektedir. Var olan ve her yıl giderek artan çocuk edebiyatı alanındaki eserlerden çok kez yeterince faydalanılamamakta ve eğitimde 100 Temel Eser dışına çıkılamamaktadır.

Konu ile ilgili olması açısından Mustafa Ruhi Şirin'in 100 Temel Eser'e dönük raporunda ilginç ayrıntılar yer almaktadır. Şirin, bu raporda 100 Temel Eser kapsamında okullara tavsiye edilen eserlerin birçoğunun çocuklara değil, yetişkinlere uygun olduğunu belirtmiş, özensiz hazırlanmış olan eserlerin özellikle çeviri olanların okuma zevki vermekten uzak olduğunu belirtmiştir. Aynı raporda, velilerin bu eserlerden habersiz olduklarına ve bu eserlerin çocuklar üzerindeki etkisine dair herhangi bir ölçme aracının kullanılmadığına değinilmektedir. Sonuç olarak ise çocukların okuma gelişimlerini olumsuz etkileyen 100 Temel Eser genelgesinin iptalinin gerektiği belirtilmiştir (Şirin, 2009).

“Çocuk, ilköğretime başlamasıyla birlikte, istekle kitap okumaya yönelir. Özellikle bu dönemde hem okuma yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayacak hem de kendi (çocuk) gerçekliğine yanıt verebilecek kitaplara gereksinimi duyar” (Sever, 2007, s.17) diyen Sever, okumanın öğrenilmesiyle birlikte çocuklardaki kitap seçiminin nedenine dikkat çeker. Ergenlikle birlikte arayış içinde olan çocuk için bu dönemde seçeceği ve okuyacağı eserlerin niteliği, içeriği ve eserde verilen mesaj çok önemlidir. Kimlik gelişimine yardımcı olacak, bireyin hayal dünyasına hitap edebilecek ve aynı zamanda 21. yüzyılda olması beklenen ideal insan modeline, temel becerileri kazandırabilecek nitelikte eserlerin ortaya konulması gerekmektedir.

Çocuk edebiyatında var olan yayınların çocuk edebiyatı ilkelerine uygun olması ve yaşanılan yüzyılın okuma ihtiyacını karşılayabilmesi önemlidir. Ticari kaygıdan uzak, yapmacıksız, çocuğa göre dil ve anlatımın düzenlendiği, aynı zamanda eğitici boyutu olan eserler gereklidir. 21. yüzyılda teknolojik gelişmeler ve bilimsel çalışmalara rağmen çocuk edebiyatının kavram olarak dahi çok kez tartışılmasından ötürü başarılı bir çocuk edebiyatı programı oluşturulamadığı gibi bu alana dönük eksikler de giderilememiştir. Netice itibarıyla bu yüzyıldan itibaren algının ve çocuk edebiyatına bakışın değişmeye başlamasıyla bu alana dönük çalışmalar yoğunlaştırılmıştır. Özellikle çocuklara özgü nitelikli kitapların basılması, bunlardaki eğitici unsurların öne çıkarılması, çocuğa görelilik

ilkesine dikkat edilmesi vb. üzerinde sıkça durulmuştur. Bilindiği gibi çocuk edebiyatının en önemli amacı, çocuklara okuma kültürünün kazandırılmasıdır. Bu sayede nitelikli bireylerin yetiştirilmesi mümkün olacaktır. Ancak Türkiye'nin okuma alanında dünya ortalamasının çok altında olduğu görülmektedir. Bu açıdan toplum olarak okuma notumuzun zayıf olduğu söylenebilir. Mustafa Ruhi Şirin tarafından hazırlanan "Türkiye'nin Okuma Alışkanlığı Karnesi" adlı raporda genel okuryazarlık durumu şöyle açıklanmıştır:

Nüfusun %88'i okur-yazar. 6-13 yaş grubu okullaşma oranı kızlarda %87.2, erkeklerde 92.3. 25 yaş ve üstü nüfusun %17.2'si okuma-yazma bilmiyor. 25 yaş ve üstü nüfusun %71.8'i ilkokul mezunu. 25 yaş üstü kadınlarda ise bu oran %27.4. okul çağı erkek çocuklarda okullaşma oranı %96.6, kız çocuklarda %93. Kızların okullaşma oranı her alanda, erkek öğrencilerin altında. Eğitim süresi uzadıkça kızların okullaşma oranı düşüyor (Şirin, 2006). Bu rapor, Türkiye'de okuma yazmanın ya da gerçek okuryazar azlığının da bir bakıma nedenini açıklamıştır. PISA sonuçları da bu bulguları destekler niteliktedir.

Çocuk edebiyatında çocuklara dönük eserler de iki açıdan ele alınabilir: Birincisi okul öncesi dönemdeki çocuklara hitap eden resimli kitaplardır. Bunlar, çocukların görsel okumasını ve bununla birlikte yorumlama becerilerini geliştirecek nitelikte eserler olmalıdır. İkincisi ise okuma-yazmanın öğrenilmesiyle birlikte çocuklara okutulan ve yazılı eser niteliğinde olan kitaplardır; çünkü bundan önce çocuklara okunan/okutulan kitaplar genellikle ebeveynlerin tercihine dayanmaktadır. Oysa okumanın öğrenilmesiyle birlikte çocuk, kitapla kendisi arasındaki engeli kaldırmakta ve kitaplara kendisi ulaşabilmektedir. Bu konuda çocuk edebiyatı yazarlarına da büyük sorumluluk düşmektedir. Çocuk kitabı yazarlığı, çocukla eser arasında bağın kurulmasını sağlayacak kadar usta nitelikte olmalıdır. Aynı zamanda çocuk kitabı yazarları ülkenin var olan eğitim politikasını ve bununla birlikte dil öğretim mekanizmasını bilmek zorundalardır. Oluşturulan çocuk edebiyatı eserleri çocuğun hayal dünyasına olduğu kadar yaşadığı kültüre uzak kalmamalıdır.

"Çocuk edebiyatı, çocukluğun ilk dönemlerinden başlayarak, bütün çocukluk dönemlerini ele alır. Duyarlılıklarını ve deneyimlerini tartışarak, çocuğu bir bütün hâlinde kucaklar. Dolayısıyla çocuk edebiyatı, yazarının "Neleri yazmalıyım?" yerine "Nasıl?" ve "Ne kadarını?", "Niçin yazmalıyım?" diye düşündüğü ve kendisini sorguladığı bir yazma

sürecidir” (Yalçın; Aytaş, 2008, s.17). Eğitimle birlikte bu yazma sürecinin çocuğun gelişimsel özellikleri ve okuma eğilimleri ile desteklenmesi gerekir.

Ancak bilindiği gibi yazılan her eser nitelikli ve eğitici olmadığı gibi çocuğun ihtiyacına dönük de olmayabilir. Çocukların kendi ilgilerine ve beklentilerine uygun eserleri seçebilmeleri çok önemlidir. 21. yüzyıla kadar yapılan eleştirilerin genel özeti, var olan kitapların çocukların dil ve ahlaki gelişimlerinde etkili olmadığı, onlara hitap etmediği, çocukların duygu ve düşünce dünyalarını zenginleştirmede olduğu şeklindedir. Yeni bir çağın yaşandığı yıllarda çocuk edebiyatına dönük eserlerin bu eleştirilerden arındırılmış olması, çocuklara hitap etmesi, ticari ve maddi kaygıdan uzak olması, çocukları kendilerine ve topluma faydalı birey olarak yetiştirmeyi sağlayabilmesi beklenmektedir. Aynı zamanda çocuk edebiyatı, ideolojilerin tatmin edileceği bir saha olmaktan da uzak kalmalıdır. Aksi hâlde yapılan eleştiriler aynı olacağından bu alanda bir başarı elde edilemeyecek, bir gelişme görülemeyeceğinden de çocuk edebiyatı çocuklardan uzak bir edebiyat olarak kalacaktır.

“Eğitim çağının uzamış olması çocukluk dönemini uzatmış olmasına karşın, dünya yeni bir çocuk olgusu ile karşı karşıyadır. Çocuğun, büyüklerine oranla birçok konu ve alan hakkında daha erken bilgi sahibi olduğunu ileri süren görüşler yeni çocukluğu anlamayı kolaylaştırmaktadır” (Şirin, 2007-b, s.34). “Çağımızın getirdiği teknolojik yenilikler ve bilimsel gelişmeler artık çocukların her yaşta ve her düzeyde ilgi alanlarının, algılama kapasitelerinin değişkenlik gösterdiğini ortaya koymuştur” (Yalçın; Aytaş, 2008, s.2). Bu nedenle çocuklara yönelik eserlerin hazırlanmasında ya da incelenmesinde önce çocukların gelişim özellikleri, algısal değişimleri, beklentileri ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.

Ortaya konulan eserlerin ülkenin eğitim programından ve eğitim hedeflerinden uzak olması değil, aksine onunla bütünleşmesi gerekmektedir. Çocuk kitaplarının, çocukların temel dil becerilerine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) katkı sunacak, bireyin kendini etkili ifade etmesini sağlayacak, onda eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilecek nitelikte olması gerekmektedir. Bu nedenle araştırmanın temelini çocuk edebiyatı ürünlerinin temel becerileri gerçekleştirmedeki etkisi oluşturmuştur.

Ülkemizde çocuk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü araştırmalar da oldukça azdır. Bunun en büyük nedeni çocuk edebiyatının henüz yeni bir alan olması, öneminin ve gerekliliğinin yeterince benimsenememiş olmasıdır.

Tablo 2. Türkiye’de Çocuk Edebiyatı Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Disiplinlere Göre Dağılımı(YÖK, 2014)

Tezlerin disiplinlere göre dağılımı	
Eğitim-Öğretim	69
Mütercim-Tercümanlık	3
Alman Dili ve Edebiyatı	20
İngiliz Dili ve Edebiyatı	2
İşletme	1
Türk Dili ve Edebiyatı	41
Dilbilim	5
Amerikan Dili ve Edebiyatı	1
Batı Dilleri ve Edebiyatı	1
Halk Bilimi (Folklor)	2
Güzel Sanatlar	2
Doğu Dilleri ve Edebiyatı	2
Sosyoloji	3
Bilgi ve Belge Yönetimi	8
İşletme	1
Ev ekonomisi	1
Din	4
Fransız Dili ve Edebiyatı	1
Toplam	167

Tablo 2 incelendiğinde çok farklı disiplin dallarında çocuk edebiyatının ele alındığı ancak, bu çalışmaların yine de çok az olduğu görülmektedir. Çocuk edebiyatı ile ilgili en fazla çalışmanın eğitim-öğretim alanı ile Türk Dili ve Edebiyatı alanında yapıldığı

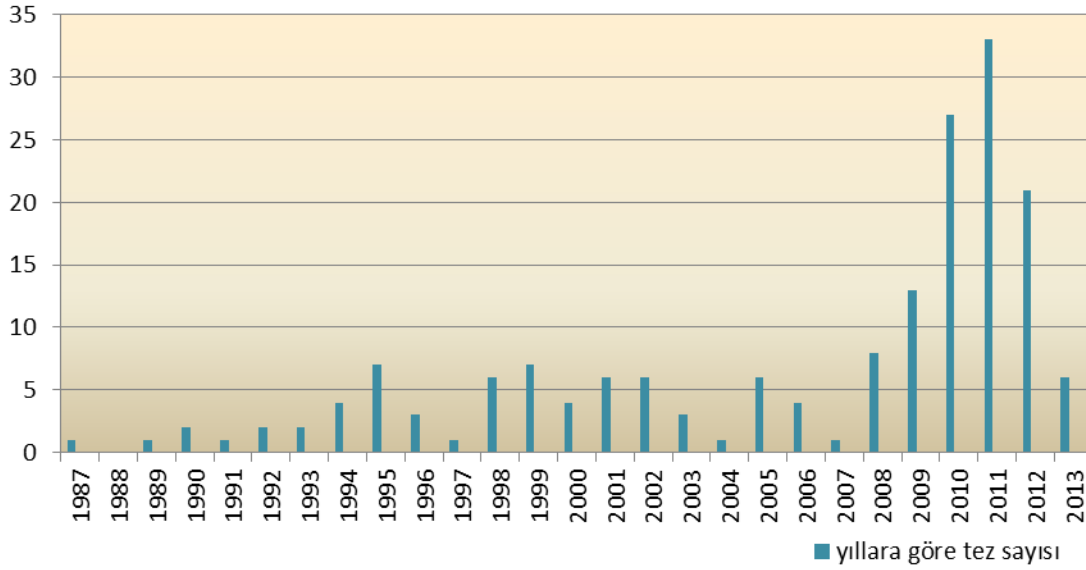
görülmektedir. Alanlarına ve çocuk edebiyatının mevcut problemlerine çözüm sağlamakla birlikte incelenen bu çalışmaların büyük bir bölümünün yazar-eser değerlendirmesinden ibaret olduğu, çok az bir kısmının dil becerileri ile ilişkilendirildiği görülmüştür.

Çocuk edebiyatı ile ilgili yüksek lisans çalışmaları, yapılan doktora çalışmalarından fazladır. Çocuk edebiyatının gelişmesi, bu alanda yapılacak çalışmaların devamının getirilmesiyle ve alanın tüm yönleriyle ortaya konmasıyla gerçekleşecektir. Çocuk edebiyatı alanında yapılan disiplinler arası bu çalışmalar, alanın geniş olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

Lisansüstü çalışmalar Türkiye’de 1987’lerde başlamış olmasına rağmen 2015 yılı itibarıyla hâlen yeterli düzeyde değildir. Daha çok kuramsal çalışmalar yapılmış olmakla birlikte, uygulamaya dönük çalışmalar da giderek artmaktadır. Yazıcı (2013)’nin tespiti bu düşünceyi destekler niteliktedir:

Çocuk edebiyatı üzerine yazılmış tezler, toplamda üç farklı bilimin kapsamına girecek incelemelerde bulunmuşlardır: Konusunu edebiyat biliminin ölçülerine göre (monografiler, edebiyat tarihine yönelik çalışmalar, eser incelemeleri vb.) inceleyenler; ele aldığı konuyu eğitim biliminin ölçülerine göre (çocuğa görelilik, değer öğretimi, tutum araştırmaları vb.) inceleyenler ve çocuk kitaplarının tasarımını ve görselliğini grafik açıdan inceleyenler. Bu dağılıma bakıldığında tezlerin yarısından fazlasının edebiyat biliminin kapsamına girdiği görülür (Yazıcı, 2013, s.448).

Çocuk edebiyatının ülkemizdeki gelişimi genel olarak Tanzimat’a yani 19. yüzyıla dayandırılrsa da bu alanda yapılan lisansüstü tezlerin tarihi daha yakın bir geçmişi işaret eder. YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde çocuk edebiyatı ile ilgili olarak tespit edilebilen ilk tez 1987 yılında Ali Gültekin tarafından yapılan “Turkishce und Westdeutsche Kinderliteratur” adlı lisansüstü çalışmadır. Görüldüğü gibi bu alanda yapılan çalışmaların tarihi 20. yüzyılın sonuna denk gelmektedir.



Şekil 3. Türkiye’de çocuk edebiyatı alanında yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı (YÖK, 2014)

Şekil 3’te görüldüğü gibi çocuk edebiyatına yönelim son üç ila beş yılda artmakla birlikte, bu artışın yeterli olduğu söylenemez. Türkiye’de çocuk edebiyatı alanındaki lisansüstü çalışmalarının 1980’lerde başlamasına karşın, yurt dışında çocuk edebiyatı alanında yapılan akademik çalışmaların tarihi çok daha eskiye dayanmaktadır. Bu da Batı’da çocuk edebiyatı kavramının yerleştiğini, kuramsal çerçevesinin oluştuğunu ve kendine özgü bir sisteminin olduğunu göstermektedir. Hâlbuki Türkiye’de hâlen çocuk edebiyatının kavramsal çerçevesi üzerinde tam bir mutabakata varılamamıştır. Bu da, çocuk edebiyatı alanında yapılacak çalışmaları olumsuz yönde etkilemektedir.

Şirin (2007-a, s.15), Çocuk edebiyatını “... edebiyatın içinde, çocuğu duyarlı bir birey, iyi okur ve edebiyat okuru olmaya hazırlayan geçiş dönemi edebiyatıdır.” diye tanımlayarak okuma alışkanlığının kazandırılmasında bir geçiş dönemi niteliği gösteren çocuk edebiyatının önemine dikkat çeker. Bu geçiş dönemine yönelik kaleme alınacak eserlerin nitelik ve nicelik özelliklerini ortaya koyan araştırmalar ve yapılacak akademik çalışmalar, hem bu dönemin önemini ortaya koyacak hem de yazılacak eserlerin hangi niteliğe sahip olması gerektiğini belirleyecektir. Bu da ancak lisansüstü çalışmalarla ortaya konması gereklidir.

Şekil 3 incelendiğinde çocuk edebiyatı ile ilgili tezlerin sayısında yıllara göre zaman zaman artan veya eksilen bir grafik ortaya çıkarken 2000 sonrasında çocuk edebiyatı

alanına ilginin belirgin bir şekilde arttığı görülmektedir. Bu çalışmaların önemli bir kısmını, edebiyat alanının dışında (sosyoloji, görsel sanatlar, işletme, tarih vb.) yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Bu tablodan hareketle, diğer disiplinleri bir kenara bırakarak temel beceri ve çocuk edebiyatı odaklı tezleri gözden geçirmek yararlı olacaktır.

2007 yılında Hülya Özatalay tarafından “İlköğretim Birinci Kademedeki Türkçe Öğretim Programı’nda Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temel Becerilerin Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Bir Durum Çalışması” adlı araştırma tamamlanmıştır. Bu çalışmanın, uygulanmaya başlanan Yapılandırmacı Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan Türkçe ders kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarının, programda belirtilmiş olan üst düzey becerilere ulaşmada yeterli olup olmadıklarının ortaya konması amacıyla yapıldığı belirtilmiştir (Özatalay, 2007).

Araştırmada öğretmen kılavuz kitapları, çalışma kitapları ve ders kitapları örneklem olarak seçilmiş, doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışma; yeni yazılara konu ile ilgili yol göstermesi ve sınıf içi uygulamalarda üst düzey becerilerin kazandırılması sırasında öğretmenlerin tutumlarına konu ile ilgili bir farkındalık getirmesi açısından önemli kabul edilebilir. Araştırma sonucunda yapılan istatistikî çalışmaların neticesinde araştırılan üst düzey becerilerin Türkçe metinlerde yer alma düzeyi, bu becerilerin sınıflara göre farklılaşma durumu ve becerilerin yayınevlerine göre farklılaşma durumu ortaya konmuştur.

Temel beceriler ile ilgili yapılan bir diğer çalışma 2008 yılında Davut Hotaman tarafından tamamlanmıştır. “Yeni İlköğretim Programının Kazandırmayı Öngördüğü Temel Becerilerin Öğretmen, Veli ve Öğrenci Algıları Doğrultusunda Değerlendirilmesi” adlı çalışma için literatür taraması sonucunda yedi temel beceri alanını temsil eden 40 maddeden oluşan ve beşli Likert tipinde bir ölçek hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek örneklem grubu üzerinde uygulanmış; öğretmen, veli ve öğrencilerin farklılaşan algıları neticesindeki görüşleri ayrı ayrı belirtilmiştir. Araştırma, öğretmen, öğrenci ve veli algılarının belirlenerek 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bu becerilere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi ve yeni program uygulamalarının etkililiği hakkında fikir edinilmesi açısından önem taşımaktadır (Hotaman, 2008).

Yeni programın kabul edildiği tarihleri takip eden yıllarda en fazla çalışma konularından birini yapılandırmacı yaklaşımın sorgulanması ve temel becerilerin tartışılması oluşturmuştur. 2009 yılında Ebru Hezen tarafından “İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi

Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun Öğelerinin Öğretim Programında Yer Alan Temel Becerileri Geliştirmeye Uygunluğu” adlı çalışma tamamlanmıştır.

Araştırma ilköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun öğelerinin öğretim programında yer alan temel becerileri geliştirmeye uygun olup olmadığını göstermesi bakımından önemlidir. Nitel bir çalışma olan bu araştırma tarama modeli kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre kazanımların öğrenme-öğretme boyutunun ve ölçme-değerlendirme boyutunun temel becerileri geliştirmeye dönük olduğu tespit edilmiştir (Hezen, 2009).

Bu çalışma ile örtüşen bir diğer çalışma ise yine 2009 yılında Aylin Işık Demir tarafından tamamlanmıştır. “Yeni Programa Göre Hazırlanmış İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitapları ve Bu Kitaplardaki Metinlerin Çocuk Edebiyatı Ölçütlerine Uygunluğu” adlı çalışmada altıncı sınıf öğrencilerine okutulan altı farklı Türkçe ders kitabından dördü; metin, içerik, resim, hayal, dil-anlatım, kelimeler, yazım ve noktalama açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda ele alınan metinlerin içinde buldukları temalar ile uyumlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bazı metinlerin çocuk edebiyatı ölçütleri açısından çocuklara çok da uygun olmadığı tespit edilmiştir (Demir, 2009).

Temel beceriler ile ilgili olarak yapılan çalışmalara paralel sayılabilecek bir diğer çalışma 2012 yılında Ayşe Tuğçe Kalyoncu tarafından hazırlanmıştır. Kalyoncu, “Yirmibirinci Yüzyılda Öğrencilerin Sahip Olması Gereken Bazı Temel Becerilere İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmayı tamamlamıştır. Bu çalışmada konu ile ilgili olarak öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinin tespitinin amaçlandığı belirtilmiş, betimsel model kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 2010 yılı itibarıyla MEB’e bağlı bazı özel ve devlet okullarında çalışan toplam 307 öğretmen ve yöneticiden oluşmuştur. Çalışma, ilköğretimde olması beklenen temel becerilere alanın uygulayıcısı olan öğretmen ve yöneticilerin fikirleri doğrultusunda yön verilmesi açısından önemlidir (Kalyoncu, 2012).

Çocuk edebiyatı alanını doğrudan hedef alan lisansüstü çalışmaların odak noktasını çocuk edebiyatı metinleri oluşturmaktadır. 2006 yılında Işıl Şerife Karakuş tarafından tamamlanan “Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine Etkisi” adlı çalışma, çocuk edebiyatı metinleriyle okuma gelişimi arasındaki ilişkiyi göstermesi bakımından önemli bir çalışmadır. Araştırmada yapılan analizler sonucunda öğrencilerin cinsiyetleri, sosyoekonomik düzeyleri ve cinsiyetlerine ilişkin verilere göre okuma becerilerinde anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Karakuş, 2006).

Çocuk edebiyatı, her yönüyle sağlam zemine oturtulamamış olsa dahi, çocuk edebiyatının birtakım ilkeleri olması gerektiğinde birçok araştırmacı ve yazar hemfikirdir. 2009 yılında Işıl Uz Erşahin tarafından yapılan “Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Çocuk Edebiyatı Metinlerinin Çağdaş Çocuk Edebiyatı İlkeleri Açısından Değerlendirilmesi ve Eğitsel Öneriler” adlı çalışmada çocuk edebiyatı ilkeleri ortaya konmuş, örnekleme oluşturan metinler bu çerçevede değerlendirilmiştir.

Araştırma, ilköğretim ikinci kademe (yeni programa göre ortaokul) Türkçe ders kitaplarında yer alan çocuk edebiyatı metinlerinin özelliklerini, bu metinlerin işlenişindeki sorunları ve bu metinler için hazırlanan alternatif etkinlikleri temel almıştır. Çalışma sonucunda Türkçe ders kitaplarında hem çağdaş çocuk edebiyatı beklentilerini karşılayabilen hem de bu beklentileri karşılayamayan, yani çağdaş çocuk edebiyatı ilkeleri ile uygunluk göstermeyen metinlerin yer aldığı görülmüştür (Erşahin, 2009).

Çocuk edebiyatı metinleri lisansüstü çalışmalarda sıklıkla ele alınmış olup bu metinlerin çocuğa göre olup olmadığı da sık sık sorgulanmıştır. Yukarıdaki çalışma ile paralel sayılabilecek bir diğer çalışma ise 2010 yılında Baran Solar tarafından tamamlanmıştır. “Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Çocuğa Göreliliğinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmada ilköğretim 3. sınıf, 5. sınıf ve 8. sınıf ders kitaplarından tesadüfi seçilmiş 22 metin incelenmiştir. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada ders kitaplarına alınan metinlerin genel olarak çocuğun ilgisini çekmeyen, onlarda ilgi ve okuma sevgisi oluşturmeyen metinler olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Solar, 2010).

Birçok araştırmada, çocuk edebiyatı metinlerinin çocukların okuma gelişimleri ile onların hayal ve düşünce dünyalarında etkili olduğu konusunda ortak sonuca varılmıştır. 2011 yılında Murtaza Aykaç tarafından “Türkçe Öğretiminde Çocuk Edebiyatı Metinleriyle Kurgulanan Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Anlatma Becerilerine Etkisi” adlı doktora çalışması tamamlanmıştır. 4. sınıf öğrencileriyle yapılan bu çalışmada, Aykaç deney ve kontrol grubu kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, deney grubunda uygulanan çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin, kontrol grubunda uygulanan öğretmen kılavuz, öğrenci ders ve çalışma kitaplarına dayalı etkinliklere göre öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini anlamlı derecede artırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Aykaç, 2011).

2007 yılında Sibel Yılmaz tarafından yapılan “Muzaffer İzgü’nün Çocuk Romanlarının Tema, Eğitsel İletiler ve Dil Yönünden 10-12 Yaş Grubu Çocuklarına Uygunluğu” adlı

çalışma yapılmıştır. Araştırmanın çıkış noktasını çocuk edebiyatı eserlerine 10-12 yaşları arasında meydana gelen yönelim oluşturmaktadır. Bu bağlamda örneklem olarak seçilen Muzaffer İzgü'nün 12 romanının, işlenen tema ve ele alınan eğitsel iletiler açısından 10-12 yaş gurubu çocuklarında olumlu davranış değişikliği yapabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Yılmaz, 2007).

2011 yılında Fatih Destebaşı tarafından “Çocuk Edebiyatı Eserlerinin 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Karakter Gelişimine Etkisi” isimli çalışma tamamlanmıştır. Deney ve kontrol grubu oluşturularak yapılan araştırmada, araştırma sonucunda deney grubunda bulunan öğrencilerde ahlaki gelişim düzeylerini artırmaya yönelik olarak yapılan edebiyat temelli karakter eğitiminin etkili olduğu saptanmıştır (Destebaşı, 2011).

Benzer doğrultuda yapılan bir diğer çalışma ise 2012 yılında Gülin Sülün Özyar tarafından yapılmıştır. “Okuma Becerisinin Geliştirilmesi ve Çocuğun Dil-Kavram Gelişmesi Bağlamında Yalvaç Ural'ın Çocuk Kitapları” adlı çalışması Yalvaç Ural'ın kitapları örnekleminde tamamlanmıştır. Çalışmada yapılan değerlendirmeler sonucunda yazarın anlatım ve biçiminin dil gelişimine olan katkısının fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda ele alınan kitapların doğal ve rahat anlatım, zengin dilsel ve görsel uyaranlar, farklı çocuk edebiyatı türlerini ele alarak yazma gibi açılardan olumlu özellikler taşıdığı saptanarak Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlarla da örtüştüğü sonucuna ulaşılmıştır (Sülün Özyar, 2012).

Türkiye'de yapılan lisansüstü çalışmaların yanı sıra yurt dışında da konuya yönelik çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada temel beceriler ve çocuk edebiyatı ile ilgili olanlardan bazılarını burada yer verilmiştir.

Anna L. Cates (2002), “More Than Just Imaginative: A Qualitative Study of Values in Literature for Young Children From the 20th Century” (Hayal Gücünden Daha Fazlası: 20. Yüzyıldaki Genç Çocuk Edebiyatındaki Değerlere Yönelik Nitel Bir Araştırma) adlı çalışmada çocuk edebiyatındaki değerler ve bunlar hakkındaki görüşlerin, tartışmaların vs. ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmada, nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi kullanılmış ve kaynak olarak en çok bilinen ve yaygın olan çocuk edebiyatı ürünleri seçilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, çocuk edebiyatı ürünlerinde değerlerin sıklıkla vurgulandığı görülmüştür (Cates, 2002).

Yurt dışı literatür tarandığında temel becerileri belirlemeye dönük çok sayıda çalışma ile karşılaşmıştır. Özellikle 2000 yılından sonra sadece Türkiye'de değil, Batı'da ve özellikle

Amerika’da da üst düzey becerilere sahip ideal bir insan modelinin oluşturulmaya çalışıldığı tespit edilmiştir.

Beatrice Hope Benton (2006) tarafından “Teaching Every Student in the 21st Century: Teacher Efficacy and Technology” (21. Yüzyılda Her Çocuğa Öğretim: Öğretmen Etkililiği ve Teknoloji) adlı çalışma tamamlanmıştır. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada örneklem olarak her öğretim kademesinden, kırsal ve kentsel yerleşmelerden, farklı öğretim seviyelerinden vs. seçilen eğitimciler alınmıştır. Yapılan veri analizleri sonucunda genel eğitim sınıflarında özellikle engelli öğrencilerin olduğu eğitim sınıflarında öğretmenlerin kişisel etliliği ve işbirlikçi çalışmalarının etkili olduğu ve teknoloji kullanımının bunu desteklediği sonucuna ulaşılmıştır (Benton, 2006).

2012 yılında Kurt McLachlan tarafından nitel bir çalışma olan “A Case Study of 21st Century Skills Programs and Practices” (21. Yüzyıl Becerilerinin Program ve Uygulamalarına Dönük Bir Durum Çalışması) adlı çalışma yapılarak, 21. yüzyıl becerilerinin; profesyonel gelişim, iletişim ve öğrenci katılımı gibi birtakım unsurları ortaya konmuştur. Bu çalışma ile ayrıca 21. yüzyılda okul bileşenlerine değinilerek küresel bir müfredattan, alternatif değerlendirmelerden, girişimcilikten vs. bahsedilmiştir (McLachlan, 2012).

Randy Michael Riegenfuss (2010)’un yaptığı “Education in the 21st Century: Toward an Expanded Epistemic Frame of Leadership” (21. Yüzyılda Eğitim: Liderlik Çerçevesinde Geniş Bir Hakikate Doğru) adlı çalışma yapılmıştır. Bu çalışma, okullarda liderlerin yeni birtakım bilgi, beceri, yeterlikleri edinmelerinde teknolojinin etkisini belirtmesi ve öğrenme-öğretme faaliyetlerinde nelerin önemli olduğunu ortaya koyması açısından önemlidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden odak grup çalışması ve mülakat yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, 21. yüzyılda öğrenme ve öğretmeyi geliştirmesi bakımından kavramsallaştırmanın önemine değinilmiştir (Riegenfuss, 2010).

Hillman’ın 2012’de tamamladığı “Learning 21st Century Skills: Implementation of Programs and Practises” (21. Yüzyıl Becerilerini Öğrenme: Program ve Uygulamaların Gerçekleştirilmesi) adlı çalışmada öncelikle 21. yüzyılda tespit edilen beceriler açıklanmış, ardından program ve uygulamalarda bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyleri sorgulanmıştır. Çalışmanın amacı okullarda 21. yüzyıl becerilerinin edinimini teşvik eden program ve uygulamaları tanımlamak olarak açıklanmıştır. Nitel araştırma tekniklerinden durum çalışmasının model olarak kullanıldığı araştırmada, özellikle temaların eğitim

liderlerinin değişen dünyaya ayak uydurabilmelerine katkıda bulunacağı sonucuna ulaşılmıştır (Hillman, 2012).

Hillman'ın çalışması ile benzer bir diğer çalışma ise Velez (2012) tarafından tamamlanmıştır. "Preparing Students for the Future: 21st Century Skills" (Öğrencileri Geleceğe Hazırlamak: 21. Yüzyıl Becerileri) adlı çalışmanın amacını, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini ve bilgi birikimini teşvik eden program ve uygulamaların değerlendirilmesi oluşturmaktadır. Örneklem grubu olarak vakıf okulları seçilmiştir. Çalışma sonucunda, okulların belirtilen temel becerileri gerçekleştirmek için güçlü programlar oluşturdıkları belirtilmiş; ancak bununla birlikte birçok öğretmenin bu becerilere tümüyle sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Amacı

21. yüzyılda (sınırlılık olarak 2000-2013 yılları arası) çocukların en çok okudukları/tercih ettikleri çocuk edebiyatı eserlerinden hareketle, bu eserlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)'ndaki temel becerileri (Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik) gerçekleştirmedeki rolünü/etkisini ortaya koymak şeklinde oluşturulmuştur. Bundan hareketle araştırmanın problem cümlesi, "2005 yılında temel alınan yapılandırmacı yaklaşım neticesinde ideal insan modeli olarak öne sürülen temel becerilerin gerçekleştirilmesinde 2000 yılı sonrası basılan çocuk edebiyatı ürünleri etkili midir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu ana problem etrafında aşağıda verilen denencelerin doğru olup olmadığına cevap aranmıştır:

Denence 1. Çalışma grubuna dâhil edilen öğrenciler, birbirlerinden farklı sosyoekonomik özellikler sergilemektedirler.

Denence 2. Okunan/tercih edilen kitaplar yaş gruplarına ve cinsiyete göre değişim göstermektedir.

Denence3. Okunan/tercih edilen kitaplar, öğretmen tavsiyesiyle şekillenmektedir.

Denence 4. Öğrencilerin en çok okudukları/tercih ettikleri eserler arasında 2000 yılı sonrası ilk baskısı yapılanlar geniş yer tutmaktadır.

Denence 5. Çalışma grubuna dâhil edilen Türkçe Öğretmenlerinin Programda esas alınan temel becerilere yönelik bilişsel farkındalık düzeyleri yeterlidir.

Denence 6. . 12-15 yaş grubundaki bireylere yönelik olarak 2000-2013 yılları arasında yazılan kitaplar bu yaş grubuna temel becerileri kazandırabilecek niteliktedir.

Araştırmanın Önemi

Yüzyıllara göre çocukların beklentileri ya da toplumun çocuğa yüklediği değer algısı birbirinden farklı olabilmektedir. Söz gelimi bir önceki yüzyıla göre 21. yüzyılda yalnızca büyüklerin değil çocukların da algı dünyaları, düşünceleri, beklentileri değişmiştir. Bu beklentilerin neler olduğunun anlaşılması için çocukların okudukları/ilgi duydukları eserleri tespit etmek gerekmektedir. Bu tespit, 21. yüzyılın başlangıcından itibaren (2000-2013 yılları arası) genel olarak çocukların en çok okudukları/tercih ettikleri kitapların ortaya konması ile anlaşılabilir. Bu, aynı zamanda çocuk edebiyatı ürünlerine bilimsel bir ölçüt getirmek için de önemli bir tespittir.

Bu çalışmanın en önemli noktasını 21. yüzyılın algısını ve yeni düşünce anlayışını yansıtması bakımından 2000-2013 yılları arasında ilk kez basılan ve en çok tercih edilen/okunan kitaplarının temel becerileri gerçekleştirmedeki etkisinin ortaya konması oluşturmaktadır. Yakın tarihlere kadar, ilgili araştırmalar kısmında da değinildiği gibi, başlı başına temel beceriler ve çocuk edebiyatı üzerinde birçok çalışma yapılmıştır. Ancak, bilimde ve teknolojiye bir dönüm noktası olarak kabul edilen 2000 yılı sonrasında basılan eserler çok fazla ele alınmamış, çalışmalar daha çok 100 Temel Eser üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu nedenle bu araştırmada çocuk edebiyatı ölçütleri yeniden ele alınarak, çocukların tercihleri doğrultusunda belirlenen eserlerin, programda amaçlanan temel becerileri kazandırmadaki etkisi incelenecektir. Yapılan bu çalışma, aynı zamanda örneklem olarak alınan 2000 yılı sonrası ilk kez yazılan/basılan eserlerin İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki temel becerilere uygun olup olmadığı yönünden değerlendirilmesini, sınırlılıklarda ele alınan hedef kitlenin beklentisini ve tercihlerini ortaya koymasından da önemlidir.

Varsayımlar

Yapılan bu araştırmada, araştırma boyunca varsayım olarak kabul edilen noktalar şunlardır:

Evrenin örneklemini yansıttığı varsayılmaktadır.

12-15 yaş aralığındaki çocukların okudukları eserleri kendi istek ve arzuları ile aldıkları ve okudukları varsayılmaktadır. Olabildiğince nesnel sonuçlara ulaşabilmek için öğretmenlerin, öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisi de çalışmada ayrıca belirlenmeye çalışılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma 2000-2013 yılları arasında ilk kez yazılmış ve Millî Kütüphane kataloguna giren kitaplar ile sınırlıdır. 2014 ve 2015 yıllarına ait eserler henüz Millî Kütüphane ve Ulusal Toplu Katalog'da tümüyle yer almadığından bu yıllar çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Çalışma Türkiye genelinde her bölgeden tesadüfi örnekleme alınmış en az iki okuldaki Türkçe öğretmenleri ile ortalama 12-15 yaş aralığına denk gelen 6, 7, ve 8. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

Çalışma Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (6, 7, 8. Sınıflar) yer alan temel beceriler (Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik) ile sınırlıdır.

Bu çalışma, nicel verilerle desteklenerek oluşturulmuş nitel bir araştırma olacağı gibi araştırma boyunca öğrencilerin eserler üzerindeki düşüncelerini etkilememek ve nesnel verileri somutlaştırmak amacıyla görüşme tekniği uygulanmıştır.

Tanımlar

Çocuk: Çocuk kavramı üzerine çok çeşitli tanımlar yapılmaktadır. Kimileri çocuk kavramını biyolojik yaşa kimileri de duygu ve düşünce dünyasının zenginliğine göre ele almaktadır. Ancak genel olan tanım ise doğumdan ergenliğe kadar geçen sürede bireyin çocuk olarak adlandırılmasıdır. Bununla birlikte Çocuk Hakları Sözleşmesine göre on sekiz yaşına kadar her birey çocuk sayılır ve tüm hakları güvence altındadır. Çocuk aynı zamanda kendine özgü düşünce dünyası olan, estetik duygusu gelişmiş, dünyayı yeni yeni tanımaya başlayan bireydir.

Edebiyat: Duygu, düşünce, hayallerin sanatsal bir anlatımla estetik kurallar çerçevesinde yazılı ya da sözlü olarak anlatılması sanatıdır.

Çocuk edebiyatı: Yazılı ve sözlü kültür ürünlerinden hareketle, çocukların duygu ve düşünce dünyaları ile birlikte onlardaki estetik ve edebî zevki geliştirmeye yarayan ürünlerin genel adıdır.

Temel beceri: Türk Millî Eğitim sisteminde öğretim programlarının hepsinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen ortak becerilerin tümüne (Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik) verilen addır.

Yapılandırmacılık: Öğrenenin aktif olarak kabul edildiği, bilginin beyinde yapılandırılıp anlamlandırıldığını kabul eden bir anlayıştır. Bilişsel temelli bir öğrenme yaklaşımı olan yapılandırıcı yaklaşım, bilginin zihinsel süreçlerden geçirilerek yeniden yapılandırılmasını ve bu sayede yeni bilgilerin oluşturulmasını öngörmektedir.

Öğretim: “Eğitim kurumlarında, öğretmenler tarafından, öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmak, fiziksel ve zihinsel gelişmeler sağlayarak, öğrencilerin toplumsal yaşantıya uyumlarına yönelik yapılan her çeşit etkinliktir” (Çalık, 2010, s.17).

Dil Eğitimi: Bireyin temel dil becerilerini (dinleme, okuma, konuşma, yazma) geliştirmesine yönelik ana dilinde ya da yabancı bir dilde aldığı eğitimidir.

Yaklaşım: Eğitim uygulamalarında temel alınan ve felsefi temeli olan kuramlar bütünü.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın bilimsel temelini oluşturan kavramlar ele alınmış ve araştırmanın kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Öncelikli olarak çalışmanın odak noktası olan çocuk kavramı, hem yapılan tanımlardan ve farklı görüşlerden hem de çağlara göre ele alınan anlayışlardan yola çıkılarak incelenmiştir.

Kavram Olarak Çocuk

“Çocuk kimdir? Çocuk nasıl bir varlıktır? Çocuğu yetişkinden ayıran temel özellikler nelerdir?” sorularına verilebilecek cevaplar aynı zamanda kendi içinde de birçok soruyu barındırır. İnsan, doğumdan ölüme kadar yürüdüğü zaman çizgisinde, bebeklikten çocukluğa, çocukluktan yetişkinliğe ve yetişkinlikten yaşlılığa olmak üzere çok değişik evrelerden geçer. Bu evrelerin her biri kendi içinde insanın fiziksel, bilişsel, dilsel, sosyokültürel gelişimine etki etmekle birlikte, her evre kendi içinde değişim gösterir.

Bebeklik, doğum sonrası dönemden itibaren ilk sözcüklerin ve anlamlı cümlelerin söylenmeye başladığı, bağımsız yürüme faaliyetlerinin gerçekleştirilebildiği, ortalama iki yaşına kadar süren döneme verilen addır. “Çocuk kimdir?” , “Çocuk nasıl bir varlıktır?” ya da “Çocukluk döneminin başlangıcı ne zamandır?”, “Çocukluk dönemi ne zaman sona erer?” diye sorulduğunda bu sorulara verilecek yanıtlar o kadar kolay değildir. Çünkü verilen her cevap ya da çocuk kavramına dönük yapılan her tanım, aslında farklı bir bakış açısından öte bir şey değildir. Her tanım, çocuk kavramına yeni bir boyut kazandırmaya

çalışmakta; ancak çocuk kavramına dönük olarak net bir ifade söylenememekte, kesin bir sınır çizilememektedir. Bu konuya ilişkin en büyük ihtilaf, çocuğun ya da çocukluğun fiziksel özelliklere göre mi bilişsel özelliklere göre mi, yoksa sosyokültürel ve dilsel gelişime göre mi ele alınması gerektiğidir. Bu kararsızlık çocuk kavramına dönük yapılan tanımlara da yansımakta ve ortaya bazen birbiriyle örtüşen bazen de çelişebilen çok sayıda tanımın çıkmasına neden olmaktadır.

TDK (2005), çocuğu; “kaynaklardaki küçük yaştaki oğlan veya kız” olarak ele alırken, Eğitim Bilimleri Sözlüğü’nde (2000, s.244) çocuk kavramı “a. En geniş anlamda: olgunluktan önceki bir yaşta bulunan her kız ve erkek. b. Dar anlamda: Küçük çocuk ile yetişkin arasında bulunan kimse. c. İnsan yavrusu” olarak açıklanmaktadır. Görüldüğü gibi bu tanımlar yeterli olmamakla beraber çocuğun tanımında hangi özelliğin dikkate alınması gerektiği de açık ve net değildir. Çocuk kavramı, araştırmacılar ve bilim adamları tarafından da tanımlanmıştır:

Yalçın ve Aytaş (2008) çocuğu, “genellikle bedensel ve zihinsel gelişim bakımından insanoğlunun 0-16 yaş grubu” olarak ele alırken Şimşek vd. (2011) çocuğu dört aşamadan oluşan çocukluk döneminden ibaret görür. Bu dönemin birinci evresinin doğumdan yaklaşık üç haftalık oluncaya kadar, ikinci evresinin on sekizinci aya kadar, üçüncü evresinin 6-7 yaşına kadar, dördüncü ve son evresinin ise ergenlik çağına kadar sürdüğünü, bu evrelerin çocuğun bedensel ve psikomotor gelişimine göre belirlendiğini ifade eder.

“İslam’a göre çocukluk çağı, akıl baliğ olmakla biten bir sınıra sahip. Akıl baliğ kavramı ilginç bir kavram, aklın buluşa ermesi gibi net olmayan bir tarafı olmasına rağmen, kültürel bazda beden buluşa erme temeline oturmuş” (Karaosmanoğlu, 2005, s.29). Demirel çocuğu (2010, s.1); “Çocuk doğduğu andan itibaren kendine has bir karaktere, davranışa, zekâyâ ve görünümüne sahip olan, içinde bulunduğu her bir yaşa göre ayrı ayrı fiziksel, ruhsal ve zihinsel özellikler gösteren ve bu özellikleri henüz tam yerli yerine oturmamış olan, bütün bunların yanında yaratıcı özelliği en zengin ve en renkli süreci kapsayan, kendine özgü ilgi ve ihtiyaçları olan ve yine kendine özgü yeteneklerle donatılmış insan yavrusudur.” şeklinde tanımlamaktadır. Çocuk, kendi ruh hâli ve duygusal yapısı gibi sürekli değişken olduğundan net ve her yönüyle bir tanımın yapılması kolay değildir. Aslında çocuğun basit bir nesne gibi anlatılamayışı ve onu anlatırken kesin sözcükler kullanılamayışı, çocuğun kendi karmaşık yapısına da uygundur.

Öztan'a göre (2012, s.3) "Çocukluk, salt biyolojik bir kategori değil, aynı zamanda toplumsal ve siyasal bir tahayyüldür; tarihsel serüveni boyunca ekonomik, sosyokültürel ve politik düzlemde farkı şekillerde algılanmış ve kavramsallaştırılmıştır. Tüm coğrafyaları kapsayan tek bir çocukluk anlayışı olmadığı gibi çocukluk özelinde lineer bir çocuk imajından söz etmek de olanaksızdır".

Yapılan diğer tanımlar ve sınıflandırmalarda çocukluk döneminin 0-16, 0-14, 2-16, 2-14 yaş aralıkları çerçevesinde ele alınmakta olduğu görülür. Bu farklılık çocuğun gelişimine paralel olarak değişebildiği gibi toplumdan topluma ve kültürden kültüre de değişebilir. Bununla birlikte alınan eğitimin, sosyokültürel çevrenin ve teknolojik yaşantıya olan bağlılığın da çocukluk çağının belirlenmesinde etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla yaşa ya da fiziksel gelişmişliğe dayalı bir tanım yapılması yeterli değildir.

"Yaş, basitçe bakıldığında, bireyin doğumundan itibaren dünyanın güneş çevresindeki dönüşlerinin sayısıdır sadece. Ancak yaşla gelen değişimler, farklı yaşlardaki insanlar arasındaki farklılıklar, yaşlanma süreci vb. önemli konulardır. Yaşa ilişkin bu değişimlerin çoğu-özellikle yetişkinler için- bireyin içinde yaşadığı toplum tarafından belirlenir" (Onur, 2011, s.23).

Bununla birlikte bir ülkenin farklı noktalarında yetişmekte olan çocukların dahi gelişim açısından bireysel farklılıkları olabilir. Beslenme, sağlık hizmetlerinin yeterliliği, anne-babanın eğitim durumu gibi etmenler çocuk gelişiminde çok önemli unsurlardır. Çünkü çocuk, âdeta döküldüğü kabın şeklini alabilen su gibidir. Farklı eğitim-öğretim ortamları ile tutum ve davranış biçimleri çocukta farklı etkiler meydana getirir. Ancak, çocuk kavramı ve bu alana dönük çalışmalar Montessori tarafından şiddetle eleştirilmiştir.

"Yetişkinler çevresi, çocuklar için uygun bir çevre olmak şöyle dursun, onların dirençlerini artıran, davranışlarını çarpıtan bir engeller bileşimidir. Çocuk ruh bilimi ve eğitimi, çocukların değil yetişkinlerin görüş açısından ele alınmıştır. Öyleyse varılan bütün sonuçlar temelinden değişecektir" (Montessori, 1982, s.107). Montessori'ye göre yetişkinler, çocukların gelişimlerini etkilemekle kalmamış, aynı zamanda çocuğu kendi görüşleri doğrultusunda yetiştirecek bir eğitim anlayışı öne sürmüşlerdir. Bu düşüncenin edebiyattaki en güzel yansıması ise "Küçük Prens" adlı eserdir. Montessori'den çok daha önce Ziya Gökalp de benzer şeyleri ifade eder.

"Çocuk dünyaya geldiği zaman lâ-millî bir ferttir. Çünkü ana rahminden beraberinde millî harsa, millî kıymet hükümlerine dair hiçbir duygu getirmez. Çocuklar mektebe gittikten

sonra oralarda, yalnız eski yahut yeni bir medeniyetin cansız ananelerini öğrenir ve millî harstan büsbütün mahrum kalırsa gayr-ı millî fertler arasına geçerler” (...) (aktaran Ateş, 2008) diyerek çocuğun şekillenmesinde cemiyet hayatının önemli etkileri olduğunu belirtir. Çocuk ve çocukluk kavramı değişimlerden etkilenirken, çocuğun yasal olarak da ele alınması ve kanunlarda yer bulması yakın tarihlere aittir.

“Hukukta çocuğun tanınırlığı nasıldır?”, “Çocuğun yeri neresidir?” Bu sorulara verilebilecek cevaplar iki şekilde ele alınabilir. Birincisi gelenek-göreneklere ve örf âdetlere göre olan kabuller. İkincisi ise anayasal düzenlemelerle çocuğun ele alınması. Örf ve âdetlere dayalı değerlendirmelerin tarihi çok eskidir ve her toplumun kendi geleneğine dayalı birtakım uygulamaları vardır. Bu uygulamalar daha çok ad verme, eğitime, sünnet, okula gönderme vs. gibi etkinliklerde ortaya çıkmaktadır. Hukuki açıdan ise bu durum biraz daha farklıdır. Çocuk haklarının gözden geçirilmesi ve her şeyden önce onların büyüklerden farklı, ancak kendilerine özgü ihtiyaçları ve isteklerinin olduğunu fark edilmesiyle bu alanda uluslararası bir çalışma yapılır. Dünya üzerindeki tüm çocukların özel ve değerli olduğu düşüncesinden hareketle bir bildirge yayınlanır. Bu bildirgede belli başlı çocuk haklarından bahsedilir.

Tüm ileri ülkelerin yasa ve anlayışlarında dağınık biçimde yer alan, 1923 yılında, “Uluslararası Çocuklara Yardım Derneği’nce derlenip yayınlanan, 1924 yılında Milletler Cemiyeti tarafından benimsenmiş ve Birleşmiş Milletler Kurulduktan sonra 1948’de yeniden gözden geçirilip son biçimi ile 1959’da yayınlanan ve 9/12/1994 gün ve 4058 sayılı yasa ile ülkemizin de kabul ettiği bildiride özetlenen belli başlı çocuk hakları” (Öncül, 2000, s.248), a)medeni haklar b)ekonomik haklar, c)sosyal haklar, d)kültürel haklar olmak üzere en geniş şekliyle dört grupta ele alınmıştır (Toz, 2010, s.247).

Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi’ne göre ise “On sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır.” ifadesi günümüzde hukuki bir ifade olmaktan öteye gidememiştir. Dünyadaki eğitim politikaları, çalıştırılan çocuklar, açlıkla ve yoksullukla mücadele oranına bakıldığında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu’nun bu ifadesinin dünya üzerinde çocuk tanımında ve çocuk haklarının güvence altına alınmasında çok da bir geçerliği ve yaptırımı olmadığı görülmektedir. Ancak reşit olma, sorumluluk taşıma açısından bu tespitin kabul edilebilir olduğu sonucuna varılabilir.

Günümüzde ise çocuk haklarının korunması ve güvence altına alınması ile ilgili önemli faaliyetleri ve yayınları bulunan Mustafa Ruhi Şirin'in kuruculuğunu yaptığı Çocuk Vakfı tarafından 2012 yılında Dünya Çocuk Hakları Bildirgesi'nin yanı sıra çocuğun anayasadaki yerinin yeniden belirlenmesi amacıyla bir rapor yayınlanır ve bu raporda var olan anayasanın çocukları göz ardı ettiğini, çocukların daha çok öne çıkarıldığı bir anayasaya ihtiyaç olduğu vurgulanır.

Çocuk denilince insan zihninde çağrışım yapan ilk kelimeler masumiyet, oyun ve sevgidir. Genel olarak bütün çocukların masum ve günahsız olduklarına inanılır. Doğuştan korunmasız olan çocuklar sevmeye ve sevilmeye ihtiyaç duyarlar. Ancak zaman zaman bunun aksi yönde görüşlerle de karşılaşmaktadır. “Çocukların Gaddarlığı” başlıklı bir yazısında Elif Şafak, çocukların acımasız olduklarını belirtmekte, çocukluğun olumsuz birkaç yönüne vurgu yapmakta ve bu dönemin insanda derin izler bıraktığına değinmektedir. Aynı zamanda ilk iktidar mücadelesinin başlangıcı olarak da çocukluğu görür:

“İktidar ilişkilerinden arınmış değildir çocukluk. Kıskançlıklardan, bencilliklerden, Ego'dan uzak değildir sandığımız ya da sanmak istediğimiz kadar. Çocukların kendi yaşitlarına yönelik acımasızlıkları, haksızlıkları, nice edebiyat ve sinema eserine konu olmuştur şimdiye kadar. İzleri kalır bunların, seneler seneler boyu... Hepimizin bir Ömer Seyfettinvari Kaşağı hikâyesi vardır belki de. Çocukken incittiklerimizden geriye kalan bölük pörçük hatıralar. Belki de orada saklıdır o kırılma noktası. Ne melek ne kağıt bebek, tam tersine zaafı, çelişkileri ve hırsı olan birer Adem oğlu Havva kızı olduğumuzu idrak ettiğimiz an.” (Şafak, 2008) diyerek çocukluğun masum olduğu inancını reddeder. Bunun edebiyattaki örneği “Sineklerin Tanrısı” adlı romandır. William Golding tarafından kaleme alınan bu eserde, bir adaya düşen bir grup çocuğun yetişkinleri aratmayacak iktidar mücadelesi ve iç çekişmeleri anlatılır. Kısaca, bir tarafta çocuğun ve çocukluğun masum olduğu inancı hâkimken, diğer tarafta bunun aksi yönde görüşlerle de karşılaşılabilir.

Bu açıdan bakıldığında dünya üzerinde, bu iki görüşü desteklemesi açısından ünlü sosyolog Jenks'in (1999) çocukluğun tarihsel ve kültürel boyutunu incelerken yaptığı sınıflandırma önemlidir. Bu sınıflandırma çocukluk, *Diyonizosçu ve Apolloncu* çocukluk görüşü olmak üzere ikiye ayrılır:

Diyonizosçu çocuk imgesi çocuğun içinde bir ilk kötülük ya da çürümüşlük olduğu görüşüne dayanıyor. Bu imgenin kökü “ilk günah” öğretisindedir. Çocuğa ilişkin bu görüşe Hıristiyanlık önemli bir destek sağlıyor. Bu görüş daha sonra Freud’un “id” kavramında ve çocuk cinselliği kuramında yeniden ortaya çıkıyor. Appolloncu çocuk imgesi ise bebeklerin masum, meleksi, doğal olarak iyi oldukları anlayışına dayanıyor. Çocuğa ilişkin bu ikinci imge de Rousseau’nun kuramında tam ifadesini buluyor (Jenks’ten aktaran Onur, 2005, s.25).

Bununla birlikte İslamiyet’teki “her insanın günahsız olarak doğduğu, dolayısıyla masum ve temiz olduğu” inancı da bu açıdan Apolloncu görüşe örnektir. Dolayısıyla çocuğa ve çocukluk kavramına yönelişte ilahi dinlerin de önemli bir katkısının olduğu ve çocuğa yönelik algının biçimlenmesinde yönlendirici olduğu yadsınamaz. Buna verilebilecek en iyi örneklerden bir tanesi kutsal kitaplarda yer alan ve Hz. Musa’ya ait olan kıssadır. Kıssaya göre o çağlarda hüküm süren Firavun, bir kehanet üzerine kendi sonunu getirebileceğinden korktuğu için bütün erkek çocukları birer tehlike olarak görür ve hepsinin öldürülmesini emreder. Bunun üzerine Hz. Musa bir sandıkla ya da sandalla vs. suya bırakılır ve diğer olaylar cereyan eder. Burada önemli olan nokta, bir çocuğun tehlike olarak görülebileceği düşüncesidir. Bu ve benzeri görüşte olan birçok kişi çocuğun doğuştan gelen kötülük içgüdüsüne hâkim olduğunu düşünür ve Elif Şafak gibi çocuğun acımasız olduğu noktasında birleşirler. 18. yüzyılda Avrupa’da çocukların sokakta oyun oynamalarının dahi yasaklandığı bilinir.

“Hughes’in dediği gibi on sekizinci yüzyılın ortasında ve sonunda İngiltere’de oyun ortadan kalkmıştı; hatta birçok kent, sokaklarda bazı oyunları oynamayı yasaklayacak kadar ileri gitmişti” (Onur, 2005, s.35).

Ancak Emile Durkheim, çocuğun acımasız olduğu görüşünü reddeder ve çocuğun olumsuz sayılabilecek davranışlarının altında yatan asıl nedenin, onun bilincinin tam olarak gelişmemesi olduğunu savunur. Dolayısıyla bilişsel olarak ve ahlaki olarak tam gelişmemiş bir çocuk, yaptıklarından da sorumlu tutulamaz.

“Gözlenen olgularda çocuğa atfedilen içselleştirilmiş bir egoizmden söz edebilmek mümkün değildir. Hiç kuşkusuz paylaşım duygusu, çocukta, olabilecek en alt seviyededir. Çocuk henüz yeni yeni bir bilinç düzeyine sahip olmaktadır. Bu bilinç düzeyiyse yakın çevreyle sınırlıdır” (Durkheim, 2010, s.261).

Çocuğa dair araştırmalar Türkiye’de olduğu kadar dünyada da geç başlamıştır. Konuya ilişkin araştırma ve incelemelerin geç yapılmasını Onur (2005, s.31) şu şekilde açıklamaktadır:

“Çocukların böyle sosyolojide uzun süre ihmal ya da marjinalize edilmesinin nedeni, onların toplumdaki ve kuramsal yaklaşımlardaki ikincil ya da aşağı konumlarıdır. Toplum çocuklara bugünkü yaşamlarının nasıl olduğu, şimdiki gereksinmelerinin ve isteklerinin neler olduğu açısından değil, yarın nasıl bir yetişkin olacakları açısından bakmaktadır”.

Zamanla çocukluğun gelişimde öneminin anlaşılmasıyla, bu döneme dair çalışmalar artmaya başlar. Çocukluk bir süreci ifade eder. Bireyin bebeklikten ilk yetişkinliğe geçene kadar yaşadığı dönem çocukluk olarak adlandırılır. Bu dönem, kendi içinde birçok gelişim ödevinin ve kritik dönemlerin olduğu bir süreçtir. Çocuklar için oyun ve eğlence anlamına gelen bu dönemin yetişkinlerde değişik düşünce biçimlerinin kazandırılmasında etkili olduğunu düşünen Onur (2005, s.26) “Eğer çocukluk gitgide ilginç oluyorsa bunun nedeni, çocukluğun, geleceğin toplumuna ideolojik olarak egemen olmak amacıyla yapılan bir iktidar savaşımının yeri olarak görülmeye başlamasıdır” diyerek çocukluk çalışmalarının altında yatan önemli bir nedeni açıklar. Bu görüşü desteklemesi açısından Şimşek’in tespiti de ilginçtir. Hüseyin Şimşek (2013, s.246) “Çocukluk bebekliğin tersine, doğal bir gerçeklik değil, değerler ve normlarla çerçevesi belirlenmiş, sosyo-kültürel bir kavramdır. Yani bir tasavvurdur.” diyerek çocukluğun oluşmasında toplumun belirleyici ve etkileyici olduğunu vurgular.

“Çocukluğun ne olduğunu anlamaya çalışan en basit teori, “çocuk/küçük insan” diye adlandırabileceğimiz teoridir. Bu teoriye göre çocuk, yaşça fark olduğundan “ufak” bir insandır. Bu, çocuk gelişiminin yalnızca bir büyüme süreci olduğunu düşündüğümüzde kabul edebileceğimiz bir yaklaşımdır” (Matthews, 2000, s.31). Çocukların uzun yıllar ciddiyetle ele alınmadığı bilinmektedir. Sadece temel ihtiyaçları karşılanan, ancak fikirlerine önem verilmeyen çocuklar, büyüklerin kendilerini şekillendirdikleri gibi yetişmişlerdir. Bu konuda Matthews, tıpkı Montessorie gibi yetişkinlerin tutumunu eleştirmektedir:

“Çocukluğu düşünme ve çocuk kültürünü değerlendirme çabaları, bugüne kadar ya çocuğu besleyip büyütülecek bir tür ilkel-insan saymış ya da onu bir masumiyet simgesi kılıp yetişkinlerin zevklerini tatmin etmeye çalışmıştır. Bu iki tutum da yanlıştır” (Matthews, 2000, s.143) diyerek çocukların büyüklerin ellerinde âdeta hamur gibi çevrilmesine ve onlara istenildiği gibi şekil verilmesine karşı çıkmıştır.

Çocukların yetişmesinde en büyük etken aile ve toplumsal normlardır. Her aile, toplumsal normlara, gelenek-göreneklere ve kültürel değerlere göre çocuğunu yetiştirmeye çalışır.

Çocuklar, toplumların devamında ve kültürel sürekliliğin sağlanmasında önemli bir yere sahiptir. Birçok yönleriyle yetişkinlerden daha şanslı ve avantajlı sayılabilirler. Masumiyet, hayal gücü, yaratıcılık, merak, öğrenme isteği gibi birçok önemli özelliğin çocukluk çağında daha gelişmiş olduğu gözlemlenmektedir. Çocukluk döneminde oynanan oyunlar, söylenen şarkılar, tekerlemeler, anlatılan masallar vd. çocuğun sanatsal ihtiyacının karşılanmasında etkili olur. Çocukluk, kültür olarak ayrı bir öneme sahiptir. Bu dönemde her çocuk kendi akranlarıyla birlikte sosyolojik açıdan önemli bir grup meydana getirir. Kuralların ve yasakların belirlenmesi ile sınırların çizilmesi çocuklar tarafından gerçekleştirilir. Aslında her çocuk, çocukluk kültürünün gelişmesine katkıda bulunduğu gibi devamında da etkili olur.

“Mouritsen’e göre çocuk kültürünün üç ana türü vardır: Yetişkinlerin çocuklar için ürettiği kültür; çocuklarla birlikte üretilen kültür; çocukların kendileri tarafından üretilen kültür” (Mouritsen’den aktaran Onur, 2005, s.32). Çocukluk kültüründe yetişkinler zaman zaman doğrudan yönlendirmelerle bazen de dolaylı olarak katkıda bulunurlar. İkincisi okulda öğrenilen ya da öğretilen kültürdür. Üçüncüsü ise çocukların etki ve katkılarıyla oluşturulur (Bk. Şekil 4). Kendi oyunları, oyunlarda oluşturdukları kuralları, sözlü dil becerilerinin ürünleri olan tekerlemeler, yakıştırmalar, sayımacalar, bilmeceler vd. çocukların oluşturdukları kültüre örnek verilebilir. Ancak teknolojinin gelişmesiyle bu kültür ürünlerinin ağır bir darbe aldığı görülmektedir. Artık sokak aralarında ip atlamak ya da top oynamak yerine bilgisayar başında saatlerce oyun oynayan çocukların eskisi kadar zengin bir kültür meydana getirdiği söylenemez. Yalnızca çocukluk kültürü anlamında değil, sosyal ilişkiler anlamında da bir değişim yaşanmaktadır.



Şekil 4. Çocukluk kültürünün oluşumu

Örneğin, yetişkinlerin çocuklar için kendi ürettikleri eğitsel oyunlar, çocuklarla birlikte ortaya konan alışkanlık ve tutumlar, çocukların kendilerinin oluşturdukları oyunlar, dilsel

ifadeler vb. çocuk kültürüne örnektir. Dolayısıyla çocuk kültürü, toplum içinde millî kültürün bir parçası olmakla birlikte kendi içinde bir bütündür.

And, (2007, s.48), “Eski dinleri, dilleri, inançları ve ritüelleri incelemek için çocuk oyunlarının çok zengin bir kaynak olduğunu belirtmiş, buna gerekçe olarak da çocukların taklitçi, tutucu ve güçlü bellekleri olduğundan, iyi birer saklayıcı ve koruyucu olmalarını” göstermiştir. Bu anlayış, kültürel tabakalaşmada çocukların düşünüldüğünden daha etkili olduklarını göstermektedir.

Yine çocukların kendi kültür ürünlerinin toplumun kültür tabakasının en alt katmanını oluşturması, çocuklara dönük çalışmalarda onların oyunlarının da incelenmesi ihtiyacını doğurmuştur. Çocuk oyunlarının eski ritüel, inanç, büyü kalıntıları incelemek bakımından en iyi kaynak olduğunu bir İngiliz kadın incelemeci, Lady Alice B. Gomme, iki ciltlik kitabında ortaya koymuştur. Ona göre çocuklar büyüklere öykündükleri için onlardan gördüklerini yüzyıllar boyunca tutucu, yaratıcı, saklayıcı güçleriyle günümüze getirmişlerdir (And, 2007, s.48).

Gerçekten de çocukların oynadıkları oyunlar daha çok evcilik, doktorculuk, misafircilik, arabacılık gibi oyunlardır. Dikkate değer hafızalarıyla, ayrıntılara dikkat etmeleriyle, öğrenme istekleriyle oynadıkları bu oyunlarda hem büyükleri taklit ederler hem de bir bakıma kendi dünyalarında ebeveynlerinin istedikleri gibi değil, kendi istedikleri gibi yaşarlar. Âdeta oluşturdukları kurmaca hayatın lideri ve yöneticisi kendileri olurlar.

Çocuk kültürü çağdan çağa değişim göstermektedir. Bu değişimin temelinde yatan en büyük etken ise çocuğa yönelik bakış açısının ve algının değişmesidir. Ancak değişmeden kalan tek anlayış, çocuğun korunmaya ve sevmeye olan ihtiyacıdır. Büyüklerin bakımına, ilgisine ve sevgisine muhtaç olan çocuk, zaman zaman çocuğa ve çocukluk kavramına dönük algısal değişimler olsa da, zayıf ve masum olarak algılanmıştır.

J. J. Rousseau’ya göre “çocukta var olan masumiyet zamanla değişmektedir. Eğer çocukların ilk hâliyle değişmeden kalmaları isteniyorsa, dünyaya gelir gelmez korunmaları gerekir. Bunun aksi durumlarda asla başarılı olunamaz” (Rousseau, 2013, s.33). Geleneksel çocukluk anlayışı çocukların büyükler tarafından korunmasına, çocukların da kendilerinden istenen görevleri yerine getirmesine dayanır. Bu nedenle toplumlara ve çağlara göre değişen çocukluk anlayışı, aynı zamanda o toplumun sosyal yapısını (ilişkileri) göstermesi bakımından önemlidir.

Kant (2009, s.51), “Çocukluğun ilk evresinde çocuk boyun eğmesini ve müspet itaati öğrenmelidir. Bir sonraki evrede, hâlâ belli kuralları takip etmek zorunda olsa da, kendi

kendisine düşünmesine ve belli ölçüde özgürlüğün tadını çıkarmasına izin verilmelidir. İlk dönemde mekanik ikinci dönemde ahlaki bir kısıtlama vardır.” diyerek toplumsal olarak çocuğa bakış açısını ortaya koyar.

“Çocuk algısı, çağdan çağa, devirden devire üretim-tüketim yapısı değiştikçe değişmektedir. Çok eski zamanlarda insanın bir parçası olan çocuk Tanrılara kurban edilirdi” (Güleryüz, 2013, s.23).

“Aries (1973), 1600'lere kadar ayrı bir çocukluk kavramının var olmadığını savunmaktadır. Çağdaş Batı toplumu insan yaşamında çocukluğu ayrı, farklı bir dönem olarak görür ve bu özel dönemde çocukları sever, besler, korur” (Onur, 2005, s.26). Çocukların dikkate alınmasında ve onlara dönük eğitsel ürünlerin ortaya konmasında matbaanın icadı etkili olmuştur. Böylece eserler yalnızca büyüklere yönelik değil, çocuklara göre de basılmıştır.

“Ancak Rönesans'tan sonra çocuğun toplumsal yapı içinde bir birey olarak keşfedilmesi için neredeyse iki yüzyıllık bir sürecin geçmesi gerekir. 17. yüzyılda başlayıp 18. yüzyılda kendini hissettiren Aydınlanma Çağı ile birlikte ancak çocuğun keşfedilmesi ve çocuk edebiyatının edebî bir tür olarak ortaya çıkması gerçekleşir” (Tüfekçi Can, 2013, s.200).

“18. yüzyılın ikinci yarısından itibaren J. J. Rousseau, çocuklar için yazdığı kitaplarda onların hayatın zorluklarına karşı koyacak bir nitelikte yetiştirilmesi gerektiğini belirtir. Döneminin yaygın bir eğitim anlayışı olan görgü kurallarının öğretilmesi anlayışı ile birlikte, çocuğa “Ekvator'da da kutbun buzları arasında da yaşamayı bilecek” bir eğitimin verilmesini önerir” (Yalçın; Aytaş, 2008, s.20). Bu yüzyılda J. J. Rousseau'nun yazdığı Emile adlı eser etkili olur ve geniş kitlelere ulaşır. Emile'de Rousseau, doğaya dayalı bir eğitim anlayışı ortaya koyar. Önemli olanın çocuklara çok bilgi öğretmekten ziyade, onlara uygulamalı bir eğitimin gerekli olduğu düşüncesini savunur. Bunun için de sıkı kurallarla çocukların sınırlandırılmamalarını, aksine teşvik edilmelerini tavsiye eder.

18. yüzyılda çocuğun yaş ve seviyesini göz önünde bulundurarak ilk eser yazan kişi, bilindiği kadarıyla İngiliz John Newberry (1713-1767)'dir. Newberry'nin Ana Kaz (Mother Goose) isimli eseri çocuk şarkıları ve tekerlemelerinden oluşmaktadır (Çavuşoğlu, 2006, s.45).

19. yüzyıla gelindiğinde çocuk edebiyatı alanında İngiltere'nin öne çıkmaya başladığı görülür. Çocuk ve çocukluk kavramında meydana gelen değişimler, bu alandaki eserlere de yansımıştır.

“19. yüzyılın sonlarına doğru İngiltere’de yazılan çocuk kitaplarında nicelik bakımından da önemli gelişmeler oldu. Artık çocuklar için basılan kitaplara özen gösterilmeye başlandığını, bazı çocuk kitaplarının resimlenerek yayımlandığını görüyoruz” (Yalçın; Aytaş, 2008, s.21). Yapılan birçok araştırmada 19. yüzyıla kadar çocuk ve çocuk edebiyatı ile ilgili çalışmalara örnek gösterilen eserlerin birçoğunun aslında çocuklar için değil başlangıçta büyükler için yazıldığı tespit edilmiştir. Bu tespitten, bu yüzyıllara kadar çocukların ayrı bireyler olarak algılanmadıkları, onların duygu, düşünce ve isteklerine önem verilmediği sonucuna ulaşılabilir.

Çocuklar uzun yıllar, büyüklerin okudukları eserleri okumak ve anlamaya çalışmak zorunda kalmışlardır. Bunun bir bakıma çocukluk anlayışında değişimlere neden olduğu da söylenebilir. Erken yaşta sorumluluk alan ve büyümüş gibi muamele gören bireyler, erken olgunlaşmaya başlamışlardır. Ancak 20. yüzyıla doğru çocukluk kavramının tekrar ele alındığı ve çocuklara yönelik birtakım uygulamaların öne çıkmaya başladığı görülmektedir. Çocuk Hakları Bildirgesi bunların en önemlilerinden bir tanesidir. Aynı zamanda çocuk eğitimi, sağlık alanındaki uygulamalar, çocuğun toplumdaki yeri ve toplumun çocuktan beklentisi gibi kavramlar tekrar sorgulanır. Bu yüzyılın sonuna doğru etkisi 21. yüzyılda da devam edecek ve büyük bir patlamanın yaşanacağı teknoloji alanındaki gelişmeler baş göstermiştir. Teknolojik gelişmelerden en çok etkilenen ve belki de büyükler kadar teknolojiyle iç içe olan çocuklarda hayat, çocukluk anlayışı, oyun kavramı, arkadaşlık vb. gibi konularda algısal farklılıklar yaşanmaya başlamıştır.

Şirin (2006, s.21), “Çocuk ve çocukluk, yüzyıllar boyu en hızlı değişime modern enformasyon döneminde muhatap oluyor. Tarihin ilk dönemlerinden bu yana oluşmuş bulunan geleneksel çocukluğun değerleri yanında çocuğun içerdiği anlam ve çocukluğun mahiyeti de değişiyor. Modern iletişim araçları sayesinde gerçekleşen enformasyon ile yeni bir çocukluk biçimleniyor dünyada.” diyerek çocuk ve çocukluk kavramının değişmesinde, bu kavramların ele alınmasında modern gelişmelerin etkili olduğunu belirtmektedir.

2000 yılı ve sonrasında, çocuk kavramı ile birlikte birçok kültürel kavram yeniden sorgulanır. Küreselleşme, işsizlik ve bunun getirdiği yoksulluk, açlık, gıda kaynaklarının

azlığı, çocuk tacirliği vb. gibi birçok konu doğrudan çocukları etkilediğinden bu yüzyılda, geçmiş yıllara kıyasla karşılaşılan bu olumsuz durumlarla daha çok mücadele edilmekte, tüm dünya çocuklarının eşit şartlarda olması ve başta sağlık, eğitim olmak üzere birçok haktan yararlanması sağlanmaya çalışılmaktadır. Ancak ne var ki, bu çalışmaların yeterli olduğu ve henüz amacına ulaştığı söylenemez. Eğitim-öğretim açısından bakılacak olursa günümüz dünyasında çocuk; ne ortaçağın köleci-proleteri ne yakın çağın küçük/insan modelidir. Çocuk artık, gerektiğinde kendi öğrenmesinden sorumlu, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, hem girişimci hem problem çözme yeterliğine sahip, aynı zamanda bilgi teknolojilerini de kullanan “üst düzey” bir insandır.

Çocuğun daha iyi ve daha gelişmiş olması amacıyla çocuklara dönük edebiyat ve sanat faaliyetleri ortaya çıkar, entelektüel bireyler yetiştirilmeye çalışılır. Bireysel gelişimde çok önemli olduğu kabul edilen edebiyat aracılığı ile 21. yüzyılda çocuklara dönük hazırlanan eserler sayesinde çocuk edebiyatı dalı gelişme gösterir. Çocuklara dönük bir edebiyatın gerekliliği bu yüzyılda tartışılmaktan ziyade bu edebiyatın nasıl olması gerektiği üzerine odaklanılmıştır.

Her çağda çocuğun ve çocukluğun ele alınışına bağlı olarak çocuk kavramının tanımlanmasında farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların temelinde önce çocuğun fiziksel ve bilişsel gelişiminin, ardından duyuşsal gelişiminin dikkate alındığı görülmektedir. 21. yüzyılın ilk yarısına kadar ortaya konan çocukluk kavramından farklı olarak 21. yüzyıla uygun bir çocuk tanımı yapmak gerekirse,

Çocuk, fizyolojik olarak doğumdan ergenliğe kadar geçen sürede olan bireylere verilen genel ad olmakla birlikte, bilişsel, duyuşsal ve ahlaki gelişimi tam olarak gelişmemiş, başta aile olmak üzere eğitim ve diğer etkenlerle kişiliği, kimliği, vicdanı ve bilinci şekillendirilmeye çalışılan bireydir.

Kavram Olarak Edebiyat

Bir sanat dalı olan edebiyat, genel bir tanımla duygu, düşünce, hayallerin söz ya da yazıyla etkili bir şekilde anlatılmasıdır. Oysa edebiyat tanımından da öte insanın anlatma ve var olma çabasının bir ürünüdür. Anlatma ve insanın içini dökme ihtiyacı bazen taşlara kazanmış, bazen türkülerle hayat bulmuş ve bazen de sözcüklerle kâğıda dökülmüştür. Anlatma ihtiyacı neticesinde çok sayıda sözlü ve yazılı eser ortaya çıkmıştır. Bu sefer de

sözün güzel ve etkili olması gerektiği tartışılmış, söylenen her şeyin edebiyat kapsamında değerlendirilemeyeceği görülmüştür.

Avrupa’da daha çok “literatür” kelimesi ile karşılanan edebiyat, günümüzde şu karşılıklarıyla birlikte anlaşılmaktadır:

1. Dil ürünü olan her türlü sözlü ve yazılı eser
2. Yalnız sanat gayesi ile meydana getirilen sözlü ve yazılı eserler
3. Söz ve yazı sanatını öğreten bilim dalı
4. Sözlü, yazılı dil ürünlerini meydana getirme işi
5. Edebî ürünlerin bağlı bulunduğu saha (Türk Edebiyatı, Fransız Edebiyatı, Divân Edebiyatı, Halk Edebiyatı gibi) (Deniz, 2013, s.20).

İnsanın iç dünyasına ve düşünce dünyasına etki etmesi bakımından edebiyat önemli olmakla birlikte güzel söz söyleme ihtiyacı esas kabul edilir. Güzel söz söylemenin (belagatin) üç temel esası bulunmaktadır. Bu esaslar sırasıyla şöyledir:

1. Sağlam bir cümle yapısına sahip olmak (meanı)
2. Sözün estetik yönden güzel olması (bedii)
3. Söz sanatlarına sahip olması (beyani) (Deniz, 2013, s.20).

“Güzel sanatların ana kollarından birisi edebiyattır. Bütün sanat dalları gibi edebiyat da, insanın kimliğini belirleyen güzellik duygusu ve güzele olan ilgisinin; tabii ve metafizik güzellikler karşısında hissettiği hayranlık duygusu ve heyecanının sonucu olarak dille yarattığı bir sanat; sun’i bir güzelliştir” (Çetişli, 2001, s.15). Edebiyat kurguya dayalı olmakla birlikte gerçek yaşamdan izlerle doludur. Roman, hikâye, şiir gibi türlerde kurgu ve insan yaşamından örnekler iç içedir.

“Edebiyat (yazın) bize, sanatçı duyarlığı ile kurgulanmış bir yaşam sunar. Yaşamımıza yeni anlamlar katar. Eğitim bakımından değeri, insana çok çeşitli duyma, düşünme ve hareket etme örnekleri vermesidir” (Sever, 2010, s.11).

Bilgegil (1989, s.19), edebiyatın Türkçede kullanımında ortaya çıkan anlamları şöyle sıralar:

- Ahlaki bir mânâ,
- Dile ait ilimler,
- Güzel yazma sanatı ve onun öğretimi,
- Edebî yazılar,

- Bir mevzu ile ilgili neşriyat,
- Lüzumsuz yere sözü uzatmak, edâda tasannua düşmek manalarını ifade etmek üzere kullanılmıştır.



Şekil 5. Edebiyatın oluşumu

Kurmaca bir dünya olan edebiyat, insanın hayal gücü ile sözcüklerinin buluştuğu bir sanattır. Hayal gücü, edebiyat ile geniş bir dünya oluşturur. Edebiyat ile sınırlandırılmayan hayal gücü de insana olmak istediği ya da yaşamak istediği dünyanın kapılarını açar (Bk. Şekil 5).

İnsanoğlunun yeryüzündeki faaliyetleri zanaattan mimariye, teknolojiden sağlığa kadar çok çeşitlidir. Her toplum ve her yeni nesil kendinden sonra gelenlerin yaptıklarına kendilerinden de bir şeyler katarak katkıda bulunmuştur. Bu açıdan insanın edebiyata katkısı diğer sanatlara olduğu kadar çoktur. Yeni türler, akımlar, sanatlar vb. hep insanın kendini daha iyi anlatma çabasının ve hayata farklı bakış açısının bir ürünüdür.

Edebiyat, insanın güzel sanatlar arasında ortaya koyduğu ve estetik zenginlik kazandığı önemli bir sanattır. Edebiyatın var olabilmesi ve devamı için insanın da devamı şarttır. Ancak insanın başlı başına var olması yeterli değildir. Estetik bir duyuş ve düşünüş, bunun sanata yansıtılması ve okuyucularla buluşturulması gerekir. Edebiyatı yaşatacak olan okurlar olduğu gibi her okur-yazarın da edebiyata katkısı olmayabilir.

“Gerçek anlamdaki okuyucuya ulaşabilmek için okuyucuda üç aşamanın oluşması gerekir: 1. Okuma yazmayı öğrenmesi, 2. Okuma talebinin ve ihtiyacının gelişmesi, 3. Düşünerek okumaya istekli ve yetenekli olması” (Yıldırım, 2012, s.15).

Edebiyat, insanın yalnızca boş zamanlarını değerlendireceği bir araç değildir. Edebiyat, insanın hayatı keşfetmesine rehberlik edecek bir kaynaktır aynı zamanda. Güzeli esas alır,

güzele kaynaklık eder ve ele aldığı konuyu en güzel hâliyle yansıtmaya çalışır. İnsanın gerçek ve kurguyu aynı anda yaşayabilmesine olanak veren edebiyatta sıradan bir sözün etkili bir anlatımla yeni anlamlar, yeni formlar kazandığı görülür.

“Yazımsal nitelikli metinlerde dil, bilgi iletme ya da öğretme amacıyla kullanılmaz. Bu metinler doğrudan yararlanılabilecek bilgiler sunan kullanmalık metinler gibi görülemez; çünkü yazar, günlük olağan dilin söz değerlerine genellikle yeni anlamlar yükler, söz değerlerinin anlam sınırlarını genişletir” (Sever, 2010, s.15).

Edebiyatın, medeniyetlerin gelişmesinde ve şekillenmesinde etkili olduğu görüşü yadsınamaz. Bununla birlikte, edebiyat açısından gelişmiş toplumlarda, dilin de geliştiği; buna bağlı olarak dili gelişmiş toplumlarda birlik ve beraberliğin kuvvetli olduğu görülür.

Edebiyatın ana malzemesi sözcükler, yani dildir; ama kaynağı insandır. Sözcüklerin kazanacağı yeni anlamlar ya da söz sanatları ile oluşturulan anlatım biçimleri dile zenginlik katar. Dilin zengin olması düşüncenin zengin olması, düşüncenin zengin olması söyleyişin, toplumsal ilişkilerin ve yaratıcılığın gelişmiş olması demektir.

Edebiyatın insanları etkileme ve insanlar üzerinde iz bırakabilme gibi bir özelliği vardır. Bununla birlikte toplumsal bilincin uyanmasında da edebiyatın yönlendirici etkisinden faydalanılır. Edebî eserler toplumların ortak kültür mirası olduklarından hem çağlarının tanığı hem de toplumsal yapının birer aynası kabul edilirler. Konu ile ilgili olması açısından Uslu Üstten’in tespiti önemlidir:

Her şeyden önce bir milletin en önemli ortak paydası ve onu bir arada tutan unsurun dil olduğu gerçeğı, edebiyatı insan ve toplumdan ayrı tutmanın mümkün olmayacağını göstermektedir. Bu yüzden bir milleti parçalamak, onu yok etmek isteyen uygarlıklar, önce o milletin dilini daha sonra dinini ve sonuç olarak da kültürünü yok ederler (Uslu Üstten, 2013, s.39).

Bu düşünce bir toplumun edebiyatılarına da büyük sorumluluk yükler. Bu sorumluluk ise edebiyat ve insanın buluşmasını gerektirir. Edebiyatın insan hayatındaki yeri ve önemi şu şekilde sıralanabilir:

- Edebiyat, insanın kendini ifade etmesine katkı sağlar.
- Edebiyat, toplumu bir arada tutan dilin ürünüdür.
- Edebiyat, toplumların düşünce yapısını, kültürünü, değerlerini, gelenek-göreneklerini göstermesi açısından önemlidir.
- Edebiyat, sanatçı duyarlığı ile ortaya konup bireyin alımlaması ile değer kazanır.
- Edebiyat, insanların duygu, düşünce ve hayal dünyasını geliştirir.

- Edebiyat ile insanlara, var olan güzelliklerin farkındalığı kazandırılır.
- Edebiyat ile başka hayatlar, başka yaşam biçimleri öğrenilir.
- Edebiyat, hayal dünyası ile gerçek dünya arasında köprü görevi görür.
- Edebiyat, insanlara kendilerinin anlatamadıkları duyguları ve hisleri sunar.
- Edebî eser ile dilin geniş anlatım olanaklarının ve dilin zenginliğinin farkına varılır.
- Edebiyat ile ortak toplumsal değerler ve kültürel değerler aşılanır.
- Edebiyat ile bireylerin anlama becerilerinin yanı sıra anlatma becerilerinin de geliştirilmesine katkıda bulunur.

Edebiyat kavramı ile birlikte ele alınması gereken bir diğer konu edebî eser kavramıdır. “Edebî eser nedir?, Edebî eser olmanın ölçütleri var mıdır?” sorularının cevabı edebiyatın kelime anlamında yatar.

Yazılan ya da söylenen her şeyin edebiyat çatısı altında ele alınması mümkün değildir. Edebiyatın içinde değerlendirilebilecek olanlarda belirli özelliklerin olması gerekir. Bu açıdan edebî eser insanda duygu, hayal, heyecan uyandıran edebî üslupla yazılmış eserlere verilen addır.

“Edebî eserlerde kalıcılık ilkesi de önemli bir ölçüt olarak sayılmaktadır. Edebî eseri belirleyen en önemli ölçütlerden biri de onun üslubudur. Bir edebî eseri benzerlerinden ayıran, onu etkili ve önemli kılan özelliği, onun güzel bir üslupla yazılması veya söylenmesidir” (Deniz, 2013, s.25). Kalıcılık bir eserin niteliğini de göstermesi bakımından önemlidir. Yalnızca iyi bir üslupla yazılmış eserler değil, çağlar ötesine hitap edebilecek nitelikte olan eserlerin kalıcı olduğu görülmektedir.

Edebî eser, güzeli temsil eder ve bireyde estetik beğeni oluşturur. Bu nedenle sıradan olan her eseri edebî eser olarak görmemek gerekir. Bir sanat değeri taşıyan bu eserlerin değerlendirilmesinde estetik beğeniye uygun olması beklenir. Dolayısıyla hangi yaş grubuna dönük hazırlanırsa hazırlansın bu ölçütlere uygunluk esastır. Özellikle çocuklar için yazılmış edebî metinlerde bu hususlara daha fazla dikkat edilir. Sadık Tural’ın edebî eserlerin önemine dönük tespiti önemlidir:

Kültür değişmeleri noktasından, bir edebî eserin sosyal hayatta uyandıracadı bir çok yenilikler olabilir; hatta bazen modaların yaratıcısı-düşünce, giyim, kuşam vb. edebî eserlerdir. Bazı edebî eserler de yeni insan tiplerine yol açarken, bazıları Dreyfus Davası’nda olduğu gibi, içtimaî, adli bir hatanın düzelmesine sebep olur. Felsefi akımların uzun müddet yaşamaları, edebiyatın desteği ile doğru orantılı görünmektedir. Bundan daha mühimi, çağımızda

ideolojilerin, rejim tiplerinin tanıtılması ve benimsetilmesi de sosyolojik ve teknolojik araştırmalardan çok edebî eserlerle yapılmaktadır (Tural, 2003, s.88).

Bu görüşlerden hareketle edebiyatın, kültürel devamlılık, modernleşme, sanatsal faaliyetlerin tanıtılması ve yansıtılması vb. gibi birçok alanda etkili olduğu bilinmektedir. Edebiyatın ve edebî eserin etkililiği sadece yetişkinler üzerinde değil çocuklar üzerinde de hissedilir. Güzel sanatların önemli bir dalı olan edebiyatın çocuklara dönük de ele alınıp alınmaması gerektiği konusu uzun yıllar kafaları karıştırsa da sonunda bu noktada birleşildiği görülmektedir.

“Lukens’e göre çocuklar küçük yetişkinler değildir. Deneyim bakımından yetişkinlerden ayrı özellikler gösterir. Bu nedenle küçük okurlar için yapılan edebiyatın çeşit olarak değil; ancak derece olarak yetişkin edebiyatından farklı olması gerekir” (Lukens’ten aktaran Sever, 2010, s.31). Bu farklılık, ocuk ve edebiyat kavramlarının birlikte kullanılmasına ve ocuk edebiyatı kavramının doğmasına neden olmuştur.

ocuk edebiyatı kavramında esas nokta, edebî eserlerin estetik değer taşıması ve bu eserlerin çocuklara uygun olmasıdır. Bu nedenle ocuk edebiyatı, edebiyatın geniş ufkunda kendine yer edinmeye çalışan yeni bir alandır. Bu yeni alanın edebiyattan kopuk olduğunu söylemek doğru değildir. Çünkü her ikisinin de odak noktasını “insan” ve “estetik” oluşturmaktadır.

ocuk Edebiyatı ve İlkeleri

ocuk edebiyatı, ocuk ve edebiyatın bir araya gelmesinden müteşekkil olmakla birlikte bu iki kavramdan da farklı bir boyut kazanmıştır. Bu yeni boyut, ortaya edebiyatın başka bir yönünü çıkarır. Bu ise edebiyatın herkes için elzem olduğu gerçeğidir. Öncelikle “ocuk edebiyatı nedir?”, “ocuk edebiyatına lüzum var mıdır?”, “ocuklar büyükler için yazılmış olanlarla yetinemezler mi?” gibi birçok soru ile karşılaşılmaktadır. Edebiyatın bir bütün olduğu, dolayısıyla ocuk edebiyatı gibi birtakım benzetmelerle alt dallara ayrılamayacağı görüşünde olanlar ile çocukların zevk, beğeni ve gelişimleri ile onlardaki estetik duyguyu geliştirecek eserlerden oluşan bir edebiyatın gerekliliğini savunanlar vardır.

“ocuk edebiyatı dendiği zaman iki temel kavramın vurgusu yapılıyor demektir. Bunlardan birisi ocuksa, ikincisi edebiyattır” (Sarıyüce, 2012, s.41). İşe önce ocuk

edebiyatının tanımından ve bu alana dönük tartışmalardan başlamak, çocuk edebiyatının geldiği boyutu görmek açısından daha yararlı olacaktır. Ancak şunu da belirtmekte fayda vardır. Eldeki kaynaklardan hareketle yaklaşık son beş ilâ on yıl öncesine kadar çocuk edebiyatının olmadığı ve olamayacağı, edebiyatın bölünemeyeceği yönünde fikirler sıklıkla beyan edilirken son yıllarda bu tartışmanın yerini, çocuk yayınları ve bunların kalitesi almıştır. Bu farklılıktan hareketle artık çocuk edebiyatı kavramının iyice yerleştiğini, olması gerekip gerekmediğinin değil nasıl daha iyi olması gerektiğinin tartışıldığı söylenebilir. Bu tartışmalar ise en çok kitap noktasında birleşir. Kitabın çocuk edebiyatında neden vazgeçilmez unsur olduğunu Sınar Çılgın (2007) şöyle açıklar:

“Eğer çocuk kendini tanımaz ve bir insan olarak önemli olduğuna inanmazsa ondan, başka birisine de değer vermesini beklememek gerekir. Kitap çocuğun duygusal dünyasına katkıda bulunur. İlk olarak kitap vasıtasıyla çocuklara kendi duygularının başka çocuklarda da bulunduğu ve bunların doğal olduğu gösterilir. Değişik duygular çocuğa tanıtılır” (Sınar Çılgın, 2007, s.15). Bu görüşten hareketle çocuk edebiyatının ortaya çıkış nedenini Dilidüzgün şöyle açıklar:

“Çocuk yazınının ortaya çıkış nedeni çocuğun gerçeklerinin, alımlama biçiminin, dünyayı alımlama ve algılama biçiminin yetişkinlerden çok farklı olmasından kaynaklanmaktadır” (Dilidüzgün, 2004, s.19). Bu farklılık uzun yıllar göz önünde bulundurulmamış olsa da artık çocuk edebiyatının önemi geniş çevrelerce kabul edilmiştir. Uğurlu (2010) tarafından yapılan tespitite ise çocuk edebiyatının ülkemizdeki ve dünyadaki gelişimi ortaya konmaktadır:

Çocukluğun, özellikle modern çağların bir ‘üretimi’ ya da ‘icadı’ olduğu, çocuk edebiyatının da bu ‘üretim’den kaynaklanan ihtiyaca binaen inşa edildiği türündeki tartışmalar bir yana, hem filoloji bölümlerinden hem de eğitim bilimlerinden hak ettiği ilgiyi görmeyen, ancak gelişmiş dünyada yaklaşık olarak son elli yıldan beri, Türkiye’de ise son yirmi otuz yıldan beri kendi dinamiklerini oluşturma yolunda hızla ilerleyen ve bağımsızlaşmakta olan yeni bir disiplinin şekillenmesine tanık olunmaktadır (Uğurlu, 2010, s.1925).

Yalçın; Aytaş ‘a göre (2008, s.18) “çocuk edebiyatı, edebiyatın bütün alanlarında ve söz sanatlarında bulunan niteliklerin tamamını içinde barındıran, ancak kendisine seçtiği hedef kitlenin özelliklerini yetişkinler için yazılan edebî türlere göre daha fazla göz önünde bulunduran bir alandır. Hayata, ahlâka ve yüksek değerlerle çocuğun gelişimine ait değerlere daha çok önem vererek, bunların ön plâna çıkmasına dayanan bir alandır”.

Şimşek vd., (2011, s.40)' göre ise "çocuk edebiyatı, edebiyatın taşıdığı tüm özelliklere ilave olarak eğitici yanı da olan bir alandır. Çocuğun 'ana dil'i kullanma becerisini, hayal gücünü ve yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirmek, bu edebiyatın amaçları arasındadır". Bu görüşlere paralel olarak Yalçın; Aytaş (2008), "çocukların maruz kaldıkları dış etkenlerin çok olduğuna değinmekte ve çocuk edebiyatı alanında hazırlanacak eserlerin titizlikle hazırlanması gerektiğine" vurgu yapmaktadırlar.

Sever (2010, s.17), çocuk edebiyatını (yazını), "erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimleri ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı" olarak ifade eder.

"Gelişim sürecindeki çocuğun anlama ve kavrama düzeyini dikkate alarak duygu ve düşünce dünyasına seslenen edebiyata çocuklar için edebiyat ya da kısaca çocuk edebiyatı denir. Bu edebiyatın öncelikli hedef kitlesi, 2-15 yaş aralığındaki çocuklardır" (Şimşek vd., 2011, s.39). Edebî eserlerde kendini bulan çocuk aynı zamanda okuduklarından pay çıkarıp dolaylı olarak yaşam tecrübesi kazanır. Şirin (2010), konuyla ilgili olarak çocuk edebiyatının sıradan ya da basit olmadığına değinir.

"Çocuk edebiyatı, çocuklara çocukluğunu ya da çocuğu anlatan bir edebiyat değildir. Böyle bir edebiyat kendini sınırlandırır" (Şirin, 2000, s.10). Çocuk edebiyatı gerekli midir ya da olmalı mıdır sorusuna farklı yaklaşan bir diğer kişi Dursunoğlu (2010)'dur.

"6 yaşıyla birlikte hayal gücü iyice zenginleşen çocuklara edebiyattan daha iyi hitap eden ne olabilir? Başka hayaller, başkalarının hayalleri. Çocuk bunlarla edebiyat ikliminde zevkli yolculuklara çıkacaktır" (2010, s.33).

Edebiyat yaş farkı gözetilmeksizin bütün insanlar için gereklidir. Çocuklar kendi zevklerine göre, yetişkinler kendi ihtiyaçlarına ve beğenilerine göre eserler seçip okumak isterler. Arasında bir bağ kurmayı başarabilen insan için edebiyat, yemek içmek gibi zaruri bir durum hâlini alır. Yetişkinler istedikleri kitabı alıp okuyabilirler; ancak çocuklar için durum biraz daha farklıdır. Bir çocuk, eğer okuma yazma biliyorsa büyüklere ait kitapları da okuyabilir. Burada önemli olan ne okunduğu değil, o eserden ne kazanıldığıdır. Her birey kendi seviyesine uygun olanları ve kendisinin tat alabileceği eserleri seçer. Bu nedenle çocuk edebiyatı olmalıdır ve vardır; ancak çocuk edebiyatının olmaması gerektiğini düşünenler de yok değildir. Enginün (2007)'e göre böyle bir ayırım yapmanın

gereği yoktur. Çünkü Enginün (2007), çocuk edebiyatını popüler bir yaklaşım gibi bir diğer deyişle önce var olan ancak zamanla modası geçecek olan bir alan gibi görür.

Öteden beri çocuk edebiyatı ve benzeri ayrımlar beni rahatsız etmiştir. Çocuk edebiyatı, salon edebiyatı, kadın edebiyatı vs. gibi tasniflerle kastedilen edebiyat sadece o zümrenin belirli bir dönem için ihtiyacına cevap verir, yani o dönem geçildikten sonra bir kenara bırakılır. Bundan dolayı çocuklar için, sadece onların okuması için ayrı bir edebiyat yaratmanın gerekli olduğunu sanmıyorum (Enginün, 2007, s.59).

Diğer taraftan Enginün'ün aksine çocuk edebiyatının ihmal edildiğini vurgulayan bir diğer bilim adamı Orhan Okay'dır. Okay'a göre, çocuk edebiyatta gerçekten ihmal edilmiştir. Eski edebiyatta "çocuk odaklı" çalışmaların az olması bu alanda gelişmemişliği gösterir.

"Çocuk, edebiyatımızın en ihmal edilmiş konularından biridir. Eski edebiyatımızda çocukların ilgisini çekecek konular olmadığı gibi çocuklarla ilgili bir bahis bile bulunduğunu zannetmiyorum. Divan edebiyatında ve o çağın romanı-hikâyesi demek olan mesnevilerde çocuk kelimesi kaç defa geçer acaba?" (Okay, 2007, s.59).

Hayal gücünün ve duyguların bir yansıması olan sanatta binlerce yıldır gelinen nokta, insanın edebiyat başta olmak üzere diğer sanat dallarına da ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Asla var olanla yetinmeyen ve hep mükemmele ulaşmaya çabalayan insan için mükemmeliyetin başlangıç noktası çocukluk dönemidir. Bu dönem aynı zamanda estetik duygunun geliştirilebileceği bir dönemdir. Ancak çocuk edebiyatının sanatsal bir kaygıyla ve çocukların seviyelerine göre ele alınması gerekirken, bu hassasiyetin gösterilmediği görülmektedir. Bunda en önemli nedenlerden biri toplumun çocuğa bakış açısıdır.

"Çağımız, çocuğu ya hep 'orta boy insan' ya da 'büyümeyen çocuk' gibi görme eğilimi içinde. Bu ise çocuğun beslendiği en önemli kaynağı edebiyatı ve onun sorumluluğunu gündeme getiriyor" (Utku, 2005, s.55). Çocuğu hep kendi gibi gören ya da ona "büyük adam gibi" yakıştırmasında bulunup çocuğun olgun tavırlarını gelişmişlik olarak kabul eden bir toplum anlayışının çocuk yetişkin ayrımında bulunmaması normaldir. Bu düşünceye örnek olarak, aslında çocuklar için yazılmayıp fakat çocukların da okuduğu eserler örnek olarak verilebilir: Robinson Crusoe, Don Kişot gibi.

Alver (2005), çocuk edebiyatının rol-model etkisi zerinde durmaktadır. "Çocuğa edebiyatı sunmak, çocuğa dönük model oluşturma girişimidir. Hem onun nasıl bir insan olmasına

dönük, hem de hayat tarzının hangi çizgide, çerçevede belirleneceğine ilişkin teklifleri yüklenmektir” (Alver, 2005, s.307).

Çocuğa iyi bir model oluşturulamadığı zaman ya da ona model olacak eserler sunulmadığı zaman çocuklar, ellerine geçeni okuyabilirler. Durkheim’e göre (2010) çocuk, akılı boş bir yazı tahtası değildir; ancak bu demek değildir ki her doğruyu kendi başına keşfedebilsin. Bunun için iyi bir yönlendirme şarttır.

“Çocuk doğal olarak yapay yöntemlerle hipnotize edilmiş bir insanın bulunduğu edilgen bir konumdadır. Akılı boş bir yazı tahtasına benzememekle birlikte, oldukça yoksul ve belli eğilimlerden başkasına sahip olamayacak bir durumdadır. Dolayısıyla zihinsel açıdan pek yoğun olmayan bu çevreye sokulacak her yeni düşünce pek önemli bir direnişle karşılaşmayacağından kolaylıkla eyleme geçilebilecektir” (Durkheim, 2010, s.168).

Bu noktada dikkat edilmesi gereken çocuk edebiyatının hedef kitlesi olan 2-15 yaş aralığıdır. Çünkü bu dönemde çocukların okuyacağı eserler üzerinde sağlam kontroller gereklidir; ancak, Eroğlu (2005), çocuk edebiyatı ürünlerinin gerektiği gibi özenle hazırlanmadığını belirtir.

Üstelik metinler üzerinde ne pedagojik, ne psikolojik denetim var. Kültürel uyumsuzluklar ve bilgi yanlışları yönüyle de bu metinler hiç ele alınmadı. Çeviri ve uyarlamalarda dil ve üslup özelliklerinin tamamen kaybolması yanında bolca cümle bozukluklarına, kelime hatalarına rastlamak mümkün. Kırmızı Başlıklı Kız’ı yemeye çalışan kurdu avcının nasıl öldürdüğünü korku filmlerini çağrıştıran sahnelerle okuyabilirsiniz (Eroğlu, 2005, s.479).

Çokum’a göre, “çocukluk çağında edebiyatla kurulan yakınlık, çocuğun ileriki hayatına yön veren bakış zenginliğini, düşünme, görme imkânlarını sağlaması bakımından son derece lüzumludur” (Zengin; Zengin, 2007, s.68). Çünkü bu çağ hayal-gerçek bağında hayalin öne geçtiği bir çağdır. Çocukluk, çocukların oyunlar, eğlenceler, sözlü, yazılı ya da görsel malzemelerle düş gücünün geliştirilebileceği önemli bir dönemdir. Sınar Çılgın (2007) ise çocuk edebiyatı ile yetişkin edebiyatında konuların ortak olabileceğini, farklılığın ise üsluptan kaynakladığını belirtir:

Çocuğun anlayabileceği her olay, çocuğa uygun olan her duygu, çocuklar için yazılan eserlerin konusu olabilir. Bu noktada edebiyat -yani yetişkinler için kaleme alınan edebî eserler- birbirinden ayrılır. Ancak birleştikleri bir nokta vardır. O da konuyu işleyiş tarzının önemidir. Çocuklar kendilerine anlatılan güzel bir masal veya hikâyeyi ilgiyle ve zevkle dinlerler. Beğendikleri bir kitabı ellerinden bırakmaz istemezler. Bunun sebebi, sanatın insanı derinden etkileme ve ruha nüfuz etme gücüdür. Bu güçten, çocuğu eğitirken ve hayata hazırlarken mutlaka faydalanmak lâzımdır (Sınar Çılgın, 2007, s.14).

“Evet, çocuklar hayal kurarlar. Ne yazık ki çoğu zaman, yaş ile hayal ters orantılıdır. Yaş büyüdükçe hayaller küçülür. Ve nihayet çocuk bir gün gerçekle yüz yüze gelir. Oysa büyüdüğü hâlde hayal kurabilenlerle bir yere, güzel bir yere varılabilir ancak” (Demir, 2007, s.70). İnsandaki hayal kurma gücünün geliştirilebilmesinde çocuklukta oynanan oyunlar ile okunan kitaplar çok etkilidir. Sonraki yıllarda hayal gücü azalan insanın yaratıcılığı da azalmaktadır.

Saban (2005), “Çocuklar ve ergenler, göreceli olarak hayatta yeni olmanın da verdiği bir özellikle doğal olarak yaratıcıdır; çünkü onlar toplumun geleneksel tutumları ile önyargıdan uzak ve beyni yıkanmamış bir konumdadırlar” (Saban, 2005, 98-99) diyerek çocukların ve gençlerin yetişkinlere göre daha yaratıcı olduğunu belirtmektedir.

Oysa çocukluk çağında çocukların oynadıkları oyunlardan ya da kendilerinin oluşturdukları oyunculardan onlardaki gelişmiş yaratıcılık gücünü görmek mümkündür.

“Ne var ki çocuk edebiyatı hep küçümsenen bir alan olmuştur. Günümüzde “küçük” olan hor görülür, büyük olana hayranlık duyulur. Çağımızın iktisadî anlayışı da budur. Çocuk edebiyatı ile ilgili yazan da çocuk gibi görülür, “küçük”, ikinci sınıf bir yazar olarak bakılır ona. Büyükler bir çocuk öyküsüne tepeden bakar. Çocuk edebiyatı bu nedenle edebiyatın genel gündeminden hep uzak tutulur” (Uçan, 2005, s.19). Bu nedenle yeterince gelişemeyen çocuk edebiyatı cılız kalmakta ve nitelikli eserlerin azlığı göze çarpmaktadır. Ortaylı ise çocuk edebiyatı alanında gelişememenin nedeni olarak çocuğun dilinin bilinmemesi olduğunu savunur:

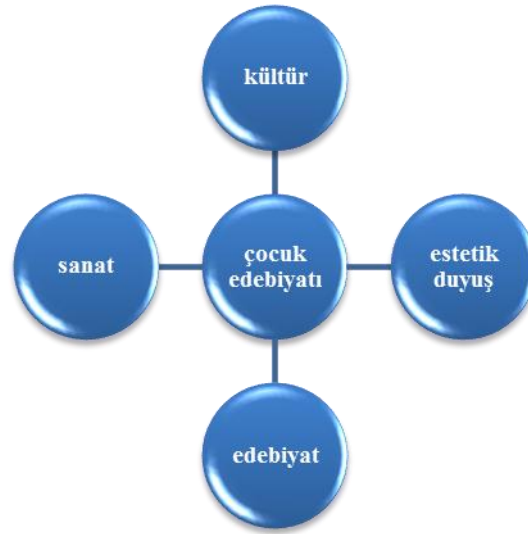
Bugün dahi çocuklar için yazılan metinler, Türk Edebiyatının en zayıf dallarından birini oluşturur. Çünkü çocuğun dilini bilmiyoruz. Klasik mahalle edebiyatını bilmiyoruz ve üslubunu kavrayamadık ve çocuklara okumayı sevdiremiyoruz. Çocuklar için yapılan çevirilerde de bu dil ve üslup sorunu sürüyor. Çocuk edebiyatı ve eğitimi ciddiye alınmıyor. Bu durum geçmişimizde nasıldı? Aslında geçmiş edebiyatımızda da çocuk konusu aynı ihmalin içindedir. Kütüphaneleri dolduran yazmaların içinde göze batan çocuk edebiyatı ürünleri pek az olmalıdır. Mazide de çocuk eğitim ve edebiyatı noksanlığından dolayı geçmiş nesiller okuma alışkanlığı edinmemiş gibi görünüyor (Ortaylı, 2012, s.143).

Çocuk edebiyatının gelişememe nedenleri genel olarak şunlardır:

1. Maddî sebepler (çocuk edebiyatı alanında yazılan eserlerden yeterince kâr edilememesi, kaliteli yayınların basımlarının maliyetli olması, çocuk edebiyatı eserlerine rağbetin az olması vs.)

2. Kültürel-eğitsel sebepler (çocuk edebiyatı alanında yazılmış eserlerin gereksiz görülmesi, küçümsenmesi, çocuk edebiyatı bilincinin oturtulamamış olması, okumaya isteksizlik vs.)

En nihayetinde çocuk edebiyatı bireyi; kültür, sanat, edebiyat ve estetik duyuş dörtlüsünde buluşturur (Bk. Şekil 6).



Şekil 6.Çocuk edebiyatının bileşenleri

Çocuk edebiyatı kendi içinde kültürel unsurlar, sanatsal öğeler barındırır; bunları estetik bir duyuşla ve edebiyatın ölçütleri ile yansıtır. Var olan sözlü ve yazılı ürünlerin hepsi binlerce yıllık toplumsal kültürün damgasıdır. Gerek sözlü gerekse yazılı ürünlerdeki incelik, yüksek bir sanat zevkinin yansımasıdır. Çocuk edebiyatının bütün bunları alıp estetik bir duyuşla yoğurması ve edebiyatın ölçütleri ile değerlendirmesi çocuk edebiyatını ortaya çıkarır.

Çocuk edebiyatının geçmişine değinen Eroğlu, yeterince gelişmediği noktada Şirin ile aynı görüştedir. “Bizler edebiyatı, kıssalardan masallara kadar çocuk-yetişkin ayrımı yapmadan ele alan bir kültürün uzantılarıyız. “Çocuk edebiyatının” gündemimize düşmesi batılı anlamda edebî türlerin (roman, öykü, tiyatro vs.) hayatımıza girmesine paralel bir seyir izliyor. Fakat geldiği noktada çocuk edebiyatının edebî türlerle aynı gelişim grafiği çizdiğini söyleme oldukça zor” (Eroğlu, 2005, s.479).

Çocukların ciddiye alınması önce onlara sunulacak eserlerle gerçekleşir. Çocuksu ifadelerle gerçek dışı yapmacık bir anlatımın olduğu eserler çocuklara itici gelir. Bu noktada yazarların çocuk edebiyatındaki sorumlulukları bir kat daha artmaktadır.

“Kitapların, çocukların okuma kültürü edinmelerinde kendilerinden beklenen işlevi gerçekleştirebilmeleri için, çocuklar adına yazma sorumluluğu üstlenenlerin; çocuğun gözüyle dünyaya bakan, yaşamı ve olayları çocuğun bakış açısıyla algılayan bir anlayışla çocuğa ulaşmayı yeğlemesi gerekir. Çocuk kitabı yazarı, bir düşüncenin, inancın peşinde koşan, o düşüncenin ya da inancın doğruluğuna çocukları inandırmaya çalışan bir söylevci değildir” (Sever, 2010, s.28-30).

Yalçın ve Aytaş’a göre “günümüzde çocukların bilgisayar ve televizyon karşısında harcadığı süre göz önünde bulundurulacak olursa, çocuk edebiyatının hayatla ilgili doğru bilgileri, büyük bir ustalıkla ve sanatsal estetikle vermesi gerektiği” belirtilmektedir (2008, s.17).

Sever ise (2010, s.18), çocuğun dilsel beğenilerini, ana dilinin anlatım olanaklarıyla eğitme anlayışından uzak çocuksu yayınlar ile çocuğu bir yetişkinin kendince oluşturduğu doğrulara bağımlı kılmak isteyen güdümlü yayınların; çocuklarda kitap ve edebiyat adına yanlış kanıların oluşmasına, zamanla, çocuğun okuma isteğinin körelmesine, sonuçta, çocukla kitap arasında engellerin oluşmasına yol açabileceğini ifade etmektedir.

Buradan hareketle bir çocuk edebiyatı tanımı yapmak gerekirse;

Çocuk edebiyatı, çocukların duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirecek, onlara sanatsal beğeni ve estetik zevk kazandıracak, dolaylı olarak yaşam tecrübesi sunacak, kendi seviyelerine göre hazırlanmış olmakla birlikte çocukların gelişim alanlarına olumlu katkıda bulunabilecek, nitelikli eserlerin yer aldığı geniş ve özel bir alandır.

Bu alanın temel malzemesini oluşturan kaynaklar ise genel olarak şöyle belirlenmiştir:

- a) Kaynağı sözlü gelenek olan ve çocuk eğitiminde yararlanılabilenler.
- b) Büyükler için yazıldıkları hâlde çocukların da yaralandıkları.
- c) Özellikle çocuklar için yazılanlar (Şahbaz, 2008, s.192).

“İnsanın türlü araçları arasında en şaşırtıcı olanı, hiç kuşkusuz kitaptır. Mikroskop ile teleskop, görme yetimizin uzantısıdır; telefon, sesin uzantısıdır; saban ile kılıç, insan kolunun uzantısıdır. Kitap ise bambaşka bir şeydir; İnsan belleği ile düş gücünün uzantısıdır” (Sever, 2010, s.25).

Düş gücünün uzantısı kabul edilen kitaplar, çocuk edebiyatının temel kaynaklarındandır. Bu nedenle bu sahaya ilk adım atan çocukların, kitaplarla ilk karşılaşmaları özel olmalıdır. İlk intibanın insanlar üzerinde önemli etkisi olduğu kabul edildiğine göre hediye edilecek ya da çocuğa verilecek ilk kitap da ilgi çekici olmalı, çocuğu cezp etmelidir.

“Çocuklar için hazırlanacak şeylerin “güzel ve etkili” olmamaları için de hiçbir sebep yoktur. Asıl olan da çocuğa abur cubur; değersiz, çirkin birtakım yazıları vermek değil; tam tersine, sanat duygusu ve zevk üstünlüğü uyandıracak değerde eserlerle karşılaşmasını sağlamaktır” (Gökşen, 1966, s.5).

“Çocuklar isterler ki, kendilerine esrarla dolu evren tanıtılsın. Yazarlar ise onları kendi çocuklukları üzerine eğilmeye ve kendi hayatlarıyla meşgul olmaya zorluyorlar. Değişiklik bekleyen çocuk için, bilinen bu hayatı kitaptan takip etmek kadar sıkıcı hiçbir şey yoktur. Şu hâlde çocukların ve gençlerin ellerine verilecek kitaplar, büyükler tarafından da zevkle okunabilecek eserler olmalıdır” (Demiray, 1971, s.18). Çünkü çocuklardaki estetik beğeni gelişmiştir. Eğer büyükler bir çocuk eserinden sıkılıyorsa, bunun çocuk ruhuna da hitap edemeyeceği bilinmelidir.

Her bilim gibi çocuk edebiyatının da kendine özgü birtakım hedefleri ile ilkeleri mevcuttur. Bu ilkeler alanın ciddiyetini; hedefleri ise varmak istediği noktayı ve amaçlarını göstermesi bakımından önemlidir.

“Çocuğa verilen önemin artışıyla, çocuk merkezli bir gelecek inşasına dönük anlayış benimsenmiş durumdadır. Bu çerçevede, çocukların ihtiyaçlarının yetişkinlerden farklı olduğu gelişim evresine göre değerlendirilip ihtiyaçlarının buna göre belirlenmesi gerektiği anlaşılmıştır” (Şimşek vd., 2011, s.13). Çocuk edebiyatı, bu anlayış neticesinde gelişme göstermiş ve bu gelişme de kendi içinde birtakım ilkeleri ortaya çıkarmıştır.

Taşdelen, çocuk edebiyatının ilkelerini “yalınlık, konudaki basitlik, ifadedeki basitlik, anlatımdaki basitlik, anlamdaki basitlik gibi özellikler” olarak ifade eder ve bu hâliyle metnin anlaşılabilirliğinin sağlandığını, bir bakıma yalın olmayan bir metnin anlaşılabilirlik seviyesinin düştüğünü belirtir ve anlayamamamın önündeki en büyük engelin, metnin yalın olmayışı olduğunu ifade eder. Taşdelen, yalınlık ilkesini de “biçimsel yalınlık ilkesi” ve “içeriksel yalınlık ilkesi” olmak üzere ikiye ayırmaktadır (2005, s.353). Diğer ilkeler açıklık, hedefe kitleye uygunluk ve estetik oluşturma. Anlatılanların açık, net ve anlaşılır olması ile çocuk edebiyatı eserinin hedef kitlenin özellikleri ile örtüşmesi önemli bir özelliktir. Aynı zamanda sanatsal düşünmenin bir gereği olan “estetik özellikler” çocuk

edebiyatının bir diğerk ilkesidir. Bu nedenle belirlenen hedefler çocuk edebiyatının çocuk gelişiminde ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Çocuk gelişimine katkıda bulunmaya talip olan çocuk edebiyatının tıpkı diğerk bilim dallarında olduğu gibi birtakım hedefleri mevcuttur. En önemli hedef okuma kültürünün kazandırılması ve düşünme becerisinin geliştirilmesidir.

“Bireyin “kimlik/benlik” kazanmasında, iyiyi ve güzeli tercih etmesinde, vatani ve milleti sevmesinde, tertipli ve düzenli yaşamasında, özgürlük ve huzur istemesinde, ikna kabiliyetinin gelişmesinde, malzemesi ve hedefi dil olan dersler ve özellikle edebiyat dersi etkili olmaktadır” (Zengin; Zengin, 2007, s.79). Buradan hareketle çocuk edebiyatının hedefleri şöyle sıralanabilir:

- Çocukların gelişim özelliklerine göre hedefleri belirlemek ve bu özelliklere göre uygun eserler üretilmesini sağlamak,
- Çocukların bilişsel gelişimleri ile sosyal ve kültürel gelişimlerine katkıda bulunmak,
- Çocukların dil gelişimlerine katkıda bulundurmak,
- Çocuklara değişik bakış açılarını kazandırabilecek nitelikli yayınlar sunmak,
- Çocukların çeşitli konular hakkında (doğa, evren, nesnelere, sosyal ilişkiler vs.) bilgi sahibi olmalarına katkıda bulunarak onların akademik gelişimlerine yardımcı olmak,
- Çocuklara edebiyat ve sanat zevki aşılamak,
- Çocukların kimlik ve kişilik gelişimine katkıda bulunmak,
- Çocukların yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi kazanmalarını sağlamak,
- Çocuklarda temel dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) gelişmesine katkıda bulunmak,
- Toplumsal ve kültürel değerlerin kazandırılmasını sağlamak,

“Çocuk kitaplarında sanatçının sözle, çizgiyle aktardığı iletiler, çocuğun duygu ve düşüncelerini devindirebilmeli; yeğlenen biçimle, çocuklara değişik duyguların yaşamı algılamadaki etkisi duyumsatılmalıdır” (Sever, 2010, s.19).

“Çocukların, edebiyat adına ellerine alabilecekleri, okuyup kitaplıklarında yer ayırabilecekleri kitapların, ebeveynlerin bilinciyle, önce televizyonu ardından sanal dünyanın cezp edici büyüsunü aşması gerekiyor. Ve ne yazık ki, dünyalarını küçülttüğümüz çocukların sanal alanları dışında onlara hazırlama sorumluluğu hissettiğimiz bir alanları yok” (Utku, 2005, s.57). Bu nedenle çocuk edebiyatının ebeveyn

tutumu, eğitim sistemi, sosyokültürel etkenler gibi birçok değişken tarafından etkilendiği görülmektedir.

Büyükken bırakamadığımız birçok alışkanlık çocukluk döneminin kalıntısıdır: diş fırçalama, el yıkama, temizlik gibi. Kitap okuma da bu dönemde doğru tercihlerle bir alışkanlığa dönüştürülebilir ve ömür boyu devam ettirilen bir alışkanlık olarak kalabilir.

Buradan hareketle “Çocuk edebiyatı nedir, ne değildir?” diye sorduğumuzda şu noktalar dikkat çeker:

- Çocuk edebiyatı çocuğu odak noktası olarak kabul eden ve onun gelişimsel özelliklerini dikkate alan bir edebiyattır.
- Çocuk edebiyatı çocuksu, yapmacık bir edebiyat değildir. Basit, sıradan, estetikten uzak eserlerin toplamı da değildir.
- Kendi içinde tutarlı ve hedefleri ile ilkeleri olan bir edebiyattır.
- Çocuğa dolaylı olarak deneyim kazandıran ve çocuğun kişilik özelliklerinin gelişmesi için ona iyi ve güzel örnekler sunan bir edebiyattır.
- Çocuk edebiyatı topluma ve toplumun inşasında temeli oluşturan çocuklara duyarlı bir edebiyattır.
- Çocuk edebiyatı estetik zevk aşıl原因an, düşünme becerilerini geliştiren bir edebiyattır.

O hâlde çocuk edebiyatı; çocukların algı ve anlama dünyalarını kapsayan, onların dil ve ifade özelliklerini yansıtan, çocuğu ticari malzeme olarak kullanmayan çocuğa yönelik hazırlanan eserlerin tamamına verilen ad olmakla birlikte çocuk edebiyatı, edebiyat içerisinde kendine özgü yapısıyla çocuğun gelişimine olumlu katkıda bulunacak, onları geleceğe hazırlayacak, anını anlayarak zamanına hükmedebilecek eserlerin tamamıdır denilebilir.

Kısaca çocuk edebiyatı, yalnızca içerik değil aynı zamanda nicelik özellikleriyle de diğer edebiyat özelliklerinden farklı bir yapıya sahip olması bakımından genel edebiyat içerisinde farklı bir dal olarak değerlendirilmesi gereken bir alandır. Çocuk edebiyatının farklı bir dal olarak değerlendirilmesi öncelikle alanla disiplinler arası çalışmaları daha etkin kılacak, bununla birlikte çocuk edebiyatının hızlı bir şekilde gelişme göstermesine katkı sunacaktır. Çocuk edebiyatının en fazla iç içe olduğu alan Türkçe eğitimidir. Türkçe eğitiminde bütün dil becerileri ile ilişkilendirilebilecek mahiyette olan çocuk edebiyatı eserleri Türkçe eğitiminin vazgeçilmez malzemesidir.

Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı İlişkisi

Türkçe eğitimi, ana dil becerisinin kazandırılmasını, dilin güzel ve etkili kullanımını sağlamayı amaçlayan bir derstir. Örgün eğitimde okul öncesi dönemde başlayan ve eğitim kademelerinin her aşamasında verilen Türkçe dersi, dil bilincinin kazandırılmasında etkilidir. Dil bilincinin kazandırılmasında çeşitli materyallerden yararlanılmaktadır. Türkçe dersi kapsamında kullanılan temel ders materyallerinin yanı sıra yardımcı kaynaklar arasında çocuk edebiyatı ürünleri ilk sıradadır. Sözlü ve yazılı kültürün örneğini oluşturan bu ürünler (tekerleme, ninni, masal, hikâye, bilmece, şiir vs.) bütün dil becerilerine hitap edebilmesi bakımından önemli bir yere sahiptir. Sözlü halk kültürüne dayanan malzemelerin yanı sıra yazılı eserlerden de Türkçe eğitiminde yararlanılmaktadır. Fakat günümüzde var olan eğitim öğretim sisteminden kaynaklı olarak ortaya çıkan sınav endişesi bu alandaki yazılı ve sözlü eserlere yeterince yer verilememesine neden olmaktadır.

Dolayısıyla birbiriyle iç içe olması gereken bu iki alanın birbirinden uzak kalması hem öğrenci gelişimine etki etmekte hem de Türkçe eğitimi derslerinde 100 Temel Eser ya da temel ders kitaplarının dışına çıkılamamasına neden olmaktadır.

Bir eserin çocuğa uygun olup olmayacağına uzmanlar karar verebilir; ancak onun çocuk tarafından sevilip sevilmeceğine karar verecek olanlar çocukların kendileridir. Var olan ve basılan eserler eğer Türkçe eğitiminde tavsiye edilmiyor ve kullanılmıyorsa, eserin çocuğa uygun olup olmadığı ya da çocuğun beğenisine uygun olup olmadığı kolay anlaşılamaz. Bu ise, nitelikli ve yeni eserlerin basımını güçleştirir.

Türkçe eğitimi ve çocuk edebiyatının birbiriyle ilişki içinde olması beklenir. Bir çocuk yazarının ya da çocuk yayınevinin, ülkenin eğitim politikasını, Türkçe dersinin genel amaçlarını, ilkelerini bilmesi gerekmektedir. Bu, çocuk kitaplarının yalnızca bilgilendirici olması gerektiği anlamını taşımaz. Aksine estetik beğenin geliştilmesi ve dil becerilerinin geliştirilmesi için bunun bilinmesine ihtiyaç vardır.

Türkçe dersinin temel ders kitapları, edebî metinlerden ve diğer çocuk edebiyatı ürünlerinden oluşmaktadır. Dolayısıyla bu ders kapsamında temel dil becerilerinin ve ana dil bilincinin kazandırılmasında esas kaynak çocuk edebiyatı ürünleri olarak görülmektedir. Ancak bu ürünlerin etkili bir şekilde kullanılabilmesi tıpkı çocuğun bir yemeği severek yemesi gibidir. Nasıl ki bir yemek çocuk için hem göze hem damak

zevkine hitap etmeliyse ve aynı zamanda besleyici olması gerekiyorsa; kitaplar da çocuklar için önce göz zevkine, sonra duygu ve düşünce dünyasına hitap etmelidir.

Çocuk öğrenirken, aynı zamanda ruhsal doyuma da ulaşmalıdır. Bunun nasıl gerçekleştirilebileceği ise insanın doğasının bilinmesi ile olur. İnsan doğasının gereği olarak her insan güzeli sever ve güzel olana karşı hoş duygular hisseder. Bedenin ihtiyaçlarının ötesinde ruhun da ihtiyaçları vardır. Yazınsal nitelikli ürünler, çocuklarda zevk, beğeni, hoşnutluk gibi duyguların gelişimine destek olmalıdır. Bu da ancak, çocuk edebiyatı ürünlerinde güzel, iyi ve doğru olanın anlatılmasıyla gerçekleşir. Çocuğun aileden sonra en fazla etkileşim içinde bulunduğu kurum okullardır. Okullarda ise iletişim ve sözlü-yazılı ifade becerisinin en çok gelişmesi beklenen ders Türkçe dersleridir. İşte bu nedenle sosyal etkileşimin üst düzeyde olabilmesi için çocuklara hem temel becerilerin hem de temel dil becerilerinin geliştirilmesini sağlamak amacıyla etkinlikler, çalışmalar yaptırılması önemlidir. Bu uygulamalarda çocuk edebiyatı ürünleri, başvurulacak temel kaynaklardandır.

2006 Türkçe Öğretimi Programı'nda belirlenen dört temel (dinleme, konuşma, okuma, yazma) dil becerisi vardır. Dört temel dil becerisine yönelik etkinlikler, uygulamalar, örnekler çocuk edebiyatının bünyesinde mevcuttur (Bk. Şekil 7).



Şekil 7. Çocuk edebiyatı-dil becerileri ilişkisi

Bu becerilerin ilki *dinleme becerisi*dir. İnsan doğduğu anda ilk sesleri duymaya başlar; hatta bebeklerin anne karnında dahi sesleri ayırt edebildikleri belirlenmiştir.

“Dinleme, ses, işitme, düşünme, anlama, ilişkilendirme, eleştirme, zihinde yapılandırma gibi ses, kulak ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir” (Güneş, 2007, s.79). Bu süreç, doğum öncesinden başlayıp ölüme kadar devam eden bir zaman dilimini

kapsar. Fiziksel herhangi bir engel ya da hastalık bulunmadığı takdirde sağlıklı her bireyin dinleme/anlama becerisi gelişebilir ve geliştirilebilir. Çocukluk döneminde özellikle henüz okula başlamamış olan bireyler, birçok bilgiyi ailelerinden ya da çevrelerinden dinleme yoluyla öğrenirler. Bu aşamada yapılabilecek olan en iyi şey çocuklara sevdikleri, onların eğlenebilecekleri ortamlar hazırlayarak hem onlardaki öğrenme arzusunu pekiştirmek hem de onların dinleme faaliyetlerini geliştirmektir.

“Dinleme ve işitme aynı şey değildir. Nihayetinde işitmede istek dışı bir refleks hâkimdir. Ancak işitme dinlemenin ön şartıdır. İşitme hareketi, dinleme becerisi ile şuurlu bir hüviyet kazanabilir. Dinlemede amaçlılık esastır” (Baş, 2006, s.32). Bu nedenle her işitilen, bilinçli bir dinleme faaliyeti yapıldığı anlamına gelmemektedir. Bu nedendir ki okullarda çocukların, derste işittikleri birçok şeyi hatırlayamamaları, bilinçli bir dinleme faaliyetinin yapılmadığı anlamına gelir.

Doğan (2011, s.5) “İşitme, fiziksel bir durumken; dinleme, içine işitmeyi de alan aktif bir zihinsel süreçtir. İşitme iradeli bir iş değildir. Kulağa gelen belirli frekans gücündeki her ses işitilir. Kulağa aynı anda birden fazla ses gelir. Ama insan bunlardan istediğini, ilgisini çeken seçer ve dinler.” diyerek dinleme ve işitme arasındaki farkı ortaya koymuştur.

Dinleme becerisinin geliştirilmesinde, özellikle halk kültürünün temel kaynakları olan masal, ninni, bilmece, halk hikâyesi, tekerleme gibi türlerden yararlanır. Çocuk edebiyatına ve halk kültürüne ait bu ürünler, çocukta erken yaşlarda dinleme becerisini ve dolayısıyla dinleyip anlama ve kavrama becerisini geliştirir; ancak bunun sağlanması için çocukların dinleme sürecine aktif kalıtımları gereklidir.

Katılımın aktif olması dinlemeyi, tesadüfî olmaktan çıkarıp bilinçli hâle getirir, böylece etkin dinleme sağlanır. Etkili dinlemenin sağlanmasında ise algı önemli bir unsurdur; çünkü algı, bilinçli ve seçici dinlemeyi gerektirir. Çocukların doğdukları andan itibaren ninni ve masal ile uyuması, hikâyeler dinlemesi, bunlara ilaveten çocuğun izleyeceği kaliteli ve nitelikli çizgi filmler dahi dinleme/izleme becerisinin geliştirilmesini sağlar. Dinlenen materyal yoluyla yeni sözcükler, sözcüklerin yan ve mecaz anlamları, yeni kelime grupları, deyim ve atasözleri ile çocukta kendini ifade etme becerisi ve gözlem becerisi de dinleme yoluyla gelişebilir.

“Daha hayatın ilk yılında çocuk, zamanının çoğunu nasıl dinleyeceğini öğrenmekle geçirir. İşitme, duyma mekanizmasının işlevlerine bağlı olduğu hâlde, duyma yeteneği doğuştan olurken dinleme öğrenilir. Bu dönemden sonra çocuk konuşmaya hazırlanmaktadır”

(Özbay, 2009, s.58). Gerek bu ilk dönemlerde gerekse sonraki yaşlarda dinleme yoluyla öğrenme, dinleme ile kavrama çocuğun hayatında önemli bir yer tutar. Çocukların annelerinden ilk dinledikleri ninniler, masallar, oyun çağı ile birlikte arkadaşlarından duydukları tekerlemeler, sayışmacalar; izledikleri çizgi filmler, çocuk tiyatroları vb. hepsi çocuğun dinleme faaliyetini geliştirmeye katkı sağlar.

Dinleme etkinliklerinin çocukla birlikte yapılması dil becerilerinin ve aynı zamanda iletişim becerilerinin de geliştirilmesini sağlar. Bir çeşit bilgi edinme yöntemi olan dinleyerek anlama, çocuklarda zihinsel aktivitelerin geliştirilmesi açısından önemlidir. 2006 Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda dinleme becerisinin amacına dair şu ifadeler yer almaktadır:

Dinleme/izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Görsel ve işitsel araçların hayatın her alanında yaygınlaşması bu araçların eğitimde kullanılması etkili bir dinleme/izleme eğitimi gerekli kılmaktadır. Bu becerinin geliştirilmesiyle öğrencilerden dinlediklerini/izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi üst becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir (MEB, 2006, s.5).

Bu ifadelerden, dinleme becerisi ile çocukların yorumlama ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinin beklendiği anlaşılmaktadır. Buna gerekçe olarak teknoloji ile birlikte görsel ve işitsel araçların yaygınlaşması gösterilir.

Okuma eyleminde, kitaptaki anlatılanları dinleme ve kitabın resimlerine bakma, çocuğun düş ve düşlem gücü ile imgesel düşünme yetisinin gelişimini destekler (Sever, 2010: s.21). Çocuk edebiyatı ürünlerinin seçimi ve kullanımı çocukların yaş özelliklerine göre değişim gösterir. Örneğin okul öncesi dönemde dinlenen ninniler çocuğun kulağına hoş gelirken, oyun çağı ile tekerlemeler, bilmece zevk verir. Çocukların kendilerinin oluşturdukları sayıştırmacalar, yakıştırmacalar da ahenkli oluşları bakımından çocuklarda ritim duygusunun gelişmesini sağlar. Bu dönemde türkü, şarkı gibi ritim duygusu kazandırabilecek türler çocukların ilgisini çok çeker. Dinleme yoluyla kavram dünyaları zenginleşen çocukların dil becerileri ve buna bağlı olarak sözlü iletişim becerileri güçlenir. Bu amaçla Türkçe dersi kapsamında öğretmenlerin, çocukların dinleme becerisini geliştirmek amacıyla zaman zaman çocuklara hikâyeler, masallar okumaları ya da anlatmaları ve bunlar üzerinden sorular yoluyla dinleme faaliyetini değerlendirmeleri iyi bir etkinliktir. Bununla birlikte yeni sözcükler, cümlelerin yan, mecaz anlamı da dinleme yoluyla aktarılabilir.

Çocuk edebiyatı ile iç içe olan ve çocuk edebiyatı ürünleri ile doğrudan geliştirilebilecek olan bir diğer dil becerisi *konusmadır*. Konuşma en fazla kullanılan dil becerilerinden bir tanesidir. İletişim amaçlı kullanılabilirdiği gibi, haberleşme, bilgi aktarma, duyguları ifade etme vb. gibi amaçlarla da kullanılabilir. İnsan, konuşmaya hazır donanımla dünyaya gelir.

“Konuşma, zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir. Bu sürece zihinsel işlemlerle başlanmakta ve öncelikle zihinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilmektedir (Güneş, 2007, s.95). Konuşmanın gerçekleştirilmesi ses organlarının ve konuşmaya yardımcı olan diğer organların (dil, diş, çene vs.) sağlıklı olmasına ve bireyde konuşma engelinin bulunmamasına bağlıdır. İnsanın iletişim kurması, çevreyle ve toplumla bütünleşmesi, sosyal yaşamda zengin bir yer edinmesi konuşma becerisi ile doğru orantılı olarak görülmüş, iyi konuşmanın toplumda saygınlık getireceğine inanılmıştır. Günümüzde güzel konuşma ve diksiyon alanında verilen seminerlerin, kursların, derslerin sayıca fazlalığı da artık konuşma becerisinin geliştirilmesine olan ihtiyacın birer göstergesidir.

Yoplumsal olarak konuşmanın ya da çok konuşanın hoş karşılanmaması, konuşma becerisinin diğerleri kadar etkili gelişmemesine neden olmaktadır. Çocukluk döneminde “büyüklerin yanında konuşulmaz, su küçüklerin söz büyüklerin” gibi hem konuşmanın gelişmesine hem de bireyin kendisini ifadesine engel teşkil edecek nitelikte olan sözler, toplumun konuşmaya dair genel kanısını göstermesi açısından önemlidir.

Akyol (2011, s.23) “Konuşma, bütün öğrenme alanları ve çocuğun kendisini ifade edebilmesi açısından önemli bir dil becerisidir. Demokratik toplumlarda hem bir hak hem de bir sorumluktur.” diyerek konuşmanın önemine değinir. Bu nedenle etkili konuşma becerisi ile kendini ifade etme becerilerinin küçük yaşlarda geliştirilmesi gerekirken, bu becerilerin geliştirilmesine dönük etkinliklerin ve fırsatların azlığı, konuşmanın arka planda kalmasına neden olmaktadır.

“2006 yılında yayınlanan Türkçe Öğretim Programı’nda konuşma becerisinin geliştirilmesiyle öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri, sosyal hayatta karşılaştıkları sorunları konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır” (Özbay, 2011-b, 101). Bu amaçla programda konuşmaya ait toplam 5 kazanım vardır ve her kazanım da kendi içinde toplam 42 tane alt kazanımdan oluşmaktadır. Bu kazanımların

gerçekleştirilmesi amacıyla görsel ve işitsel materyallerin yanı sıra çeşitli etkinliklerden de yararlanma yoluna gidilmektedir. Programda konuşma becerisinin geliştirilmesinin önemi şöyle ifade edilir:

Konuşma öğrenme alanı öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurma, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından da önemlidir. Bu nedenle öğretmenin konuşma etkinliklerinde öğrencilerin her birinin ayrı ayrı söz almalarını sağlayarak, onları bu çalışmalara katması gerekmektedir. Hayatın her alanında doğru, güzel ve etkili konuşan ve konuşulanları doğru anlayıp yorumlayan bireylerin yetiştirilmesi, onların diğer dil becerilerinde de başarılı olmalarına bağlıdır. Bu nedenle konuşma öğrenme alanının okuma, yazma ve dinleme/izleme öğrenme alanlarıyla desteklenmesi gerekmektedir (MEB, 2006, s.6).

Buradan hareketle, programda konuşmanın önce iletişim kurmaya odaklı olarak geliştirilmesinin beklendiği anlaşılmaktadır. Konuşmanın öneminin ifade edildiği programda ayrıca bu becerinin geliştirilmesi ile başarılı olma arasında doğrudan bir ilişki olduğundan da bahsedilmektedir.

Temel beceriler altında verilen Türkçeyi güzel ve etkili kullanma ile iletişim kurma ve girişimcilik gibi diğer beceriler de doğrudan konuşma becerisinin geliştirilmesine bağlıdır. Ancak bu becerilerin diğer dil becerileri ile de ilgili olduğu yadsınamaz. Konuşma hayatın her alanında insan için gerekli bir beceridir. Kutlamalar, haberleşme, davetler, taziyeler, tebrikler, ziyaretler vb. hep konuşma becerisinin varlığını gerektiren faaliyetlerdir.

“Konuşma; bireyi sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araçtır” (Temizyürek vd., 2007, s.211). Bu becerinin en çok Türkçe derslerinde geliştirilmesi beklenmektedir. Bu amaçla Türkçe Eğitimi kapsamında yapılacak olan çalışmalar, etkinlikler, kullanılacak yöntem ve teknikler çocukların önce kendilerini rahat ifade etmelerine, sonra etkili iletişim kurmalarına dönük olmalıdır. Bu amaçla çocuk edebiyatı ürünlerinden birer araç olarak konuşma becerisini desteklemek amacıyla kullanılabilir.

Tekerlemeler aracılığı ile çocuklara boğumlanma çalışmaları yaptırılabilir; masal ya da hikâye anlatma, bir hikâyeyi kendince devam ettirme, farklı olay ve durumlar karşısında kendi görüşünü belirtme, meslekleri anlattırarak canlandırmalarını isteme, karşılıklı bilmece sorma, şarkılar söyletme, tarihi bir olayı canlandırarak anlatmalarını isteme, dramatisasyon çalışmaları, yaratıcı drama uygulamaları Türkçe eğitimi dersi kapsamında konuşma becerisinin geliştirilmesine dönük yapılabilir. Verilen bir hikâye üzerinden

konuşurma, hikâyede, masalda vb. yer alan kahraman/kahramanların özellikleri hakkında konuşurma, kitaptaki resimleri yorumlatma, kitapta geçen olayları “Siz olsaydınız ...” ile başlayan ve tamamen öğrencinin kendi görüşlerini aktarabileceği sorular ile yönlendirme konuşma becerisinin geliştirilmesi amacıyla yapılabilecek diğer etkinliklerdendir. Türkçe dersi ile çocuk edebiyatına ait gerek anonim eserler, gerekse modern masallar, hikâyeler ve diğer türler de yine öğretmenler tarafından konuşma becerisini geliştirmek amacıyla kullanılması gereken türlerdir. Çünkü konuşmanın geliştirilmesi demek bir bakıma bireyin etkili iletişim becerilerinin ve kişiliğın geliştirilmesi demektir.

“Kişilik toplumsal bir üründür; iletişim ve etkileşim süreci içinde gelişir, olgunlaşır, özleşir. Konuşma, toplumsal etkileşimin en başta gelen yollarından biri olduğuna göre, konuşma ile kişiliği birbirinden ayrı düşünmek olanağı yoktur” (Taşer, 2006, s.82). Bu nedenle Türkçe eğitiminde verilecek iyi bir konuşma eğitimi ve konuşma becerisinin geliştirilmesi sosyal yönden sağlıklı ve özgüvenli bireylerin gelişimine de yardımcı olur.

Türkçe eğitiminde öğrencilerin geliştirilmesi beklenen bir diğer becerileri *yazma becerisi*dir. Bilindiği gibi dilin anlama işlevi okuma ve dinleme ile anlatma işlevi ise konuşma ve yazma ile gerçekleştirilir. Söz uçar yazı kalır düşüncesi, insanı tarihin çok eski dönemlerinde dahi -modern anlamda yazı gibi olmasa da- mağara duvarlarına şekiller çizmeye zorlamış, bu sayede insana ihtiyacını anlatma fırsatı vermiştir. Yazmadan maksat, insanın ihtiyacını ve amacını etkili bir şekilde ifade edebilmesine olanak vermektir. İlköğretimde güzel yazı yazmanın Türkçe derslerinde geliştirilmesi beklenmektedir. Bu amaçla çocuklara çeşitli yazma ödevleri ve etkinlikleri yaptırılır; ancak bir atasözünü açıklamadan öteye gidemeyen bu uygulamalar çocuklara standart bir yazı yazma tekniğinin gelişmesinden başka bir katkı sağlamamakta ve onlara kendilerini ifade edebilecekleri yaratıcı yazma çalışmaları sunamamaktadır. Dolayısıyla tekdüze bir uygulama çocukların yazma çalışmasından soğumasına neden olmaktadır. Gündüz ve Şimşek (2011), yazma eğitimi hususunda sık yapılan uygulamaları şöyle açıklarlar:

İlk ve orta öğretimde yazma çalışmaları genellikle biçim ve içerik bilgileriyle sınırlı kaldığı, dil bilgisi ve yazılı anlatım kurallarının bilgi aktarma mantığıyla öğretildiği; uygulama çalışmalarının düşünmeyi kısırlaştıran bir özdeyişin ya da özlü bir sözün yazım ve dil bilgisi kurallarına göre açıklanmasının istendiği, değerlendirmenin ise yazının biçimsel güzelliğine, yazım kurallarına uygunluğuna ve noktalama işaretlerinin yerinde kullanılmasına göre yapıldığı konunun uzmanlarınca bilinen bir durumdur (Gündüz; Şimşek, 2011, s.18).

“İyi bir yazı elde etmek için her şeyden önce bir dil bilgisi olan sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılması, başarılı bir anlatıma sahip olunması, malzemenin iyi seçilmesi, işlenen konunun bir plân içinde yürütülmesi ve nihayet yazının doyurucu ve inandırıcı olması gibi birtakım kurallara uymayı gerekli kılar” (Aktaş; Gündüz, 2003, s.62). Türkçe derslerinde bu amaçla, çocukların yazma becerilerini geliştirici uygulamalarla birlikte önce kendilerini ve kendi ihtiyaçlarını yazılı olarak ortaya koyma becerilerine katkıda bulunması, ardından güzel yazı yazabilmeleri için teşvik edici motivasyon çalışmaları yapılması önemlidir. Türkçe derslerinin esas amacı dili güzel, etkili kullanan insanlar yetiştirmektir. Dolayısıyla yazar yetiştirme gibi bir görev Türkçe derslerinden ya da Türkçe öğretmenlerinden beklenemez; fakat bu ders kapsamında var olan becerilerin geliştirilmesi beklenmektedir. Bu nedenle yazma becerisinin geliştirilmesi seçilecek iyi uygulamalar ile çocukların yazmaya ısınmalarını sağlayacak etkinlikler yaptırılmasına bağlıdır.

Yazılı anlatım, belli bir amaca yönelen kişisel, meslekî ve toplumsal yönlerden gerekliliği olan bir ifade şeklidir. Yazılı anlatım hem günlük hayatın bir zorunluluğu hem de mesleki ve sanatsal bir çalışmadır. Bu yönüyle yazılı anlatım kapsamına günlük notlardan, iş notlarına ve internet kullanımına; bilimsel incelemelerden değişik edebiyat türlerinde yazılmış eserlere kadar çeşitli ürünler girmektedir (Özbay, 2011-c, s.3-4).

Türkçe dersinde yazılı anlatımı bir anı yazmaktan ya da atasözü açıklamaktan ibaret görmek doğru bir uygulama değildir. Türkçe eğitiminde çocuk edebiyatı ürünleri yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla hem öğretmenlere hem de öğrencilere geniş malzeme sunacak niteliktedir. Çocuk kitaplarında geçen bir olayı tamamlatma, resme bakarak hikâyeye yazdırma, masal yazdırma, kavram haritası oluşturarak bunların yazma çalışmaları ile desteklenmesi, çeşitli türlerde (fabl, kısa öykü, söylence vs.) yapılacak yazma çalışmaları Türkçe dersi kapsamında yaptırılabilir bazı etkinliklerdendir. Bu etkinliklerin yaptırılmasında çocuk edebiyatı ve Türkçe derslerinin iç içe olması, birbirini destekler nitelikte yürütülmesi gerekmektedir.

Yazma becerisinin kazandırılması en az konuşma becerisinin geliştirilmesi kadar zordur. Çünkü bireyin yaratıcılığını ve hayal gücünü ortaya koymasını beklenir. Bu nedenle gerek ana dilde gerekse yabancı dilde yazma çalışmaları en zor yapılan/yaptırılan çalışmadır. Bu aşamada çocuklara yazma çalışmalarının sevdirmesi ve onların motive edilmeleri gerekmektedir. Yazma motivasyonu, yazma çalışmasının devamlılığı ve yazma çalışmalarından zevk alınması için önemlidir. Aksi hâlde yazmayı bir ödev olarak gören

birey için bu tür çalışmalar hem sıkıcı olmakta hem de çalışmanın devamı getirilememektedir.

Çocuklara yazma becerisinin kazandırılması onların ilgi duyacakları konularda yazma etkinlikleriyle yürütülebilir. Her yaş grubunun kendi ilgisi doğrultusunda yaptırılacak etkinlikler, yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesine katkı sunacaktır. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yazma becerisinin önemi şöyle açıklanmaktadır:

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Türkçe Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendilerini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazandırılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur (MEB, 2006, s.7).

Bu ifadelerden bireyin yazmanın önce bireyin kendini ifade etmesi, ardından iletişim kurması amacıyla geliştirilmesinin hedeflendiği söylenebilir. Aynı zamanda var olan yeteneklerin ortaya çıkarılması da yine yazma eğitiminin amacı olarak gösterilir.

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yazma becerisi kapsamında 6 temel amaç ve toplamda 42 kazanım yer almaktadır. Aynı zamanda bunların öğrenciye kazandırılması amacıyla da birbirinden değişik etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu etkinliklerde, yaratıcı yazma örneklerine yer verildiği gibi bireysel olarak yazma becerisini geliştirebilecek etkinliklere de yer verilmiştir. Öğrencilere okutturulan bir eserden hareketle kendi düşüncelerini yazdırma, kendi hikâyelerini oluşturmalarını sağlama ya da güncel hayata dair bir haber yazma/yazdırma gibi çalışmalar farklı ilgi ve yetenekte olan çocukların da keşfedilmesine katkı sunar. Aynı zamanda öğretici metinler ile yazımsal metinler arasındaki farklar da uygulama yoluyla daha iyi kavratılır ve her öğrencinin kendi zevk alacağı konularda yazma çalışmaları yapmasına imkân sunulur.

Yazma çalışmasının geliştirilmesi ile kendini konuşma yoluyla ifade edemeyen, duygularını yeterli düzeyde karşı tarafa aktaramayan, konuşma tutukluğu yaşayan bireylere de kendilerini ifade etme seçeneği sunulur. Çocuk edebiyatı aracılığı ile sunulacak değişik yazma etkinlikleri çocukların entelektüel birikimlerini destekler. Her öğrencinin kendi

üslubunu bulmasına katkı sunmakla birlikte, yapılacak olan yazma çalışmaları çocukların özgüvenlerinin gelişimine de katkı sağlar.

Temel dil becerilerinden bir diğeri *okuma becerisi*dir. Okuma, hem fiziksel hem de zihinsel süreçlerin koordinasyonu ile oluşan insanın bilme, anlama ve öğrenme ihtiyacının bir sonucu olarak gerçekleştirdiği bir faaliyettir. Çocuğun ilköğretime başlamasıyla birlikte en çok geliştirilen/geliştirilmeye çalışılan becerilerden bir tanesi okuma becerisidir. İlköğretim birinci kademedeki okumanın öğrenilmesi ile birlikte ikinci kademedeki okumanın daha da geliştirilmesine, okuma sevgisinin kazandırılmasına ve okumanın bir ihtiyaç olarak algılanmasına çalışılmaktadır.

“Okuma dil ve kişiliği sistematik olarak geliştirmenin en etkili araçlarından bir tanesidir. Toplumun gelişmesinde olumsuz etkisi bulunan eğitim engelleri, okuma yoluyla en aza indirgenebilir. Böylece daha eşit bir eğitim fırsatına imkân sağlanır” (Özbay, 2011-ç, s.2). Çünkü eğitim yoluyla her türlü imkâna sahip olamayan bireyler bu eksikliklerini ancak okuma ve araştırma yoluyla giderebilirler. Farklı kaynaklara yönelme, hem bilgi birikimi artırır hem de kişinin kendi eksikliğini tamamlamasına katkı sunar.

Akyol (2012, s.2), “Kişisel gelişim açısından da okuma önemlidir. Çünkü okuma duygusal ve ruhsal ihtiyaçları gidermeye katkı sağlar. Okuyamayan insanlar sürekli başkaları tarafından bu yetersizliklerinin fark edilebileceği endişesini taşırlar. Okumayan ve okuyamayan insan hem akademik zenginlikten hem de kültürel etkinliklere katılımdan mahrum kalır ve eğitilmiş insanlarla iletişim kurmakta zorlanır.” diyerek okumanın önemini ifade etmiştir.

“Okuma, bireysel bir etkinlik olmaktan çok toplumla da ilgilidir. Bireyler topluma uyabilmek için okurlar. Okuma, toplumun uygarlaşmış olmasına da bağlıdır. Uygar toplumlarda okumak ilerlemenin bir gereği olarak ele alınırken, gelişmemiş toplumlarda okumayan bir kuşak tehlikesi söz konusudur” (Demirel, 2003, s.78). Dolayısıyla okumanın okullarda öğretilmesinin yanı sıra kalıcı bir beceri hâline getirilmesi de beklenmektedir. Bu beklenti de en çok Türkçe Eğitimi derslerine ve Türkçe öğretmenlerine yüklenmektedir. Bu nedenle okullarda Türkçe derslerinde okuma etkinliklerine daha fazla zaman ayrılması okuma alışkanlığı kazandırmada önemlidir. Ancak bu aşamada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, çocukların yaş ve seviyelerine uygun eserlerin seçimi ile onların ilgi ve meraklarını uyandıracak eserlerin seçimidir.

Her yaş döneminin kendine özgü gelişimsel özellikleri ile çocukların sözcük hazinesi, her eserin her yaşta okunmasını imkânsız kılmaktadır. Bununla birlikte çocuğa hitap etmeyen eserler de okuma zevkinden çok okuma sıkıntısı verir ve çocukların okumaya olan ilgisini tamamen kaybetmelerine yol açabilir.

Çocuklara Türkçe dersinde okuma gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla daha çok kitap okutulmaktadır; ancak Baltacıoğlu (1938, s.81) kitapları işlevsellik açısından *ölü kitap* ve *diri kitap* olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Gerçek yaşam bilgisi sunan, yararı olan ve kullanılabilir olan kitap diri kitap olarak tanımlanırken; unutilan, unutulmaya yüz tutan, kalıcı bilgiler vermeyen kitaplar da ölü kitap olarak ifade edilir. Bu açıdan bakıldığında Türkçe derslerinde çocuklara çocuk edebiyatının en seçkin eserlerini verilmesi, çocukların okumaya ihtiyaç duymalarının sağlanması gerekmektedir.

Çocuk edebiyatı yazılı ve sözlü ürünleriyle büyük bir birikimi bünyesinde barındırır. Bu birikimin çocuklara aşılması büyük oranda okuma yolu ile gerçekleşmektedir. Bu aşamada çocuklara verilecek kitapların Baltacıoğlu'nun deyimiyle *diri kitap* olması gerekir. Çocuk edebiyatından çeviri ve telif eserlerin çocuklara okutturulması çocukların ufkunun genişlemesine katkı sunar.

Her yaş grubuna ait edebî metinler ile öğretici yanı ağırlıklı bilimsel metinlerin okutturulması gerekmektedir. Türkçe dersinde çocuk edebiyatına ait şiir, hikâye, roman, biyografi, deneme, fabl vb. türlerin okuması çocuklara bakış açısı zenginliği kazandırmasının yanı sıra kendi zevklerine uygun eserleri seçip okuma olanağı da sunar. Bu açıdan Türkçe derslerinin, çocuklarda okuma becerisinin ve okuma alışkanlığının kazandırıldığı bir ders olarak, çocuk edebiyatının da bu alışkanlığı ve zevki güçlendirecek bir alan olarak planlanması gerekmektedir. Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda okumaya ait amaçlar şöyle ifade edilmiştir:

Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır. Programda okuma öğrenme alanıyla, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaştıkları yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde ve uygun yöntemleri kullanarak okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip eleştirel bir bakış açısıyla yorumlayabilmeleri ve okumayı bir alışkanlık hâline getirebilmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2006, s.6).

Görüldüğü gibi okumanın programdaki esas amacı, bilgiye ulaşma ve tecrübe edinme olarak ifade edilmektedir. Okuma doğrudan bilgi kaynağına ulaşılmasını sağlayacağı gibi dolaylı olarak da yaşam tecrübesi sunar. Kitaplar aracılığı ile birçok bilgi, tecrübe, örnek olay vb. öğrenilir. Bu da insanın dünyayı anlama ve algılamasına katkı sağlar.

Türkçe Öğretimi Programı'nda okumaya dair 5 amaç ve bu amaçlar kapsamında toplam 51 kazanım bulunmaktadır. Uygulama aşamasında sunulan farklı etkinlikler yoluyla öğrencilerin okuma alışkanlıklarının güçlendirilmesine çalışılmıştır. Aynı zamanda sunulan birden fazla okuma yöntem ve tekniği de öğrencilerin okumaya karşı istek ve tutumlarına göre değişebilmektedir. Bu aşamada, uygulanacak olan yöntem ve teknikler farklı türlerle birleşince okuma, bireysel farklılıklara hitap edebilen bir alan olup daha zevkli hâle gelir.

“Okuma gelişiminde çocuk edebiyatından yararlanmak için tekdüze bir yöntem takip etmek mümkün değildir. Araç olarak kullanılacak malzeme ne kadar çeşitlilik gösterirse, okumaya karşı ilgi de o denli artar. Sanıldığı gibi sadece hikâye ve roman gibi türler okumayı geliştirmek için yeterli değildir” (Aytaş, 2003, s.158). Konu ve tür zenginliği, farklı sosyoekonomik özellikler gösterip aynı eğitim-öğretim ortamını paylaşan öğrencilerin de eğitim sürecinde aktif olmasını sağlar.

Çocuk edebiyatının esas amaçlarından birisi çocuklara okuma alışkanlığı ve zevki kazandırılmasına yardımcı olmaktır. Bu amaçla her türden edebî eserin okutturulması hem zengin bir bakış açısının kazandırılmasını hem de Türkçe eğitimi kapsamında türlerin benzerliklerinin/farklılıklarının kavratılabilmesini sağlar. Türk kültürüne ait sözlü ve yazılı her türlü eserler ile çocukların yaş ve gelişimlerine uygun çeviri ve telif eserlerin okutturulması okuma gelişimini destekler.

Yalçın (2012, s.54), “Çocukta okuma eğitimi 15 yaşının sonuna kadar plânlı ve sürekli bir biçimde yapıldıktan sonra okuma alışkanlığı oluşur. Bireyin bundan sonra hayatı boyunca okuduğu gazeteler, kurduğu ikili ilişkiler ve zevk için okuyacağı kültür kitapları ile ömrünün sonuna kadar gelişir. Okuma eğitimini bu bakımdan bir ağaca benzetebiliriz. Bu ağacın sürekli gelişmesi ve serpilmesi için köklerinin oluşturulması gerekmektedir.” diyerek okumanın alışkanlığa dönüşmesinde yaşamın ilk 15 yılının çok önemli olduğunu vurgular. Bu yıllar ise çocuk edebiyatının hedef kitlesini oluşturur.

Kısaca, malzemesi dil olan çocuk edebiyatı eserleri, çocukların dil becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek en temel kaynaklardan olup, bu kaynakların işlenerek çocukların gelişim özelliklerine uygun olarak onlara sunulması önemlidir. Bu nedenle

temel ders materyallerinin yanı sıra dil becerilerine uygun olarak hazırlanmış bir ders programında çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanımı temel dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirilmesine doğrudan katkı sunacaktır.

Çocukların Yaş Gruplarına Göre Genel Okuma Eğilimleri

Eğitim öğretimde en zor konulardan birini, çocukların ilgi ve ihtiyaçları ile gelişimleri doğrultusunda ortak bir programın hazırlanışı oluşturur. Bilindiği gibi gelişimdeki bireysel farklılıklar ile hazır bulunuşlukta görülen farklılıklar, sınıf ortamına doğrudan yansımaktadır. Bu nedenle eğitimde bireylerin okuma gelişimlerini desteklemek için ortak bir yargıya varma düşüncesi ortaya çıkmış ve çocukların ortak ilgileri ile beklentilerini kapsayan bir okuma eğilimi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu alanda yapılan çalışmaların ise daha çok öğretmen, veli ve öğrenci boyutuyla ele alınmakta olup bu üç boyut üzerinden incelenmeye çalışıldığı görülür.

Okuma eğiliminde bireysel farklılıkların yanı sıra kültürel farklılıklar, cinsiyet, ailenin eğitim durumu, sosyoekonomik imkânlar, yaşanılan sosyal çevre vb. gibi faktörler de etkili olmaktadır. Örneğin aynı yaşlardaki iki çocuktan biri fantastik türleri daha ilgi çekici bulurken diğeri konusunu gerçek yaşamdan alan hikâyelere, biyografilere ya da bilimsel ve öğretici nitelikteki eserlere ilgi duyabilir. Küçük yaşlarda ansiklopedilere duyulan ilgi bunun en somut göstergesidir. Kişisel zevkler ve tercihler ne olursa olsun önemli olan çocukların bu ilgilerinin fark edilip okumanın alışkanlığa dönüştürülmesinde faydalı bir programın oluşturulmasıdır. Okul çağına kadar çocuğun kitapla tanışması sonraki yıllarda okuma alışkanlığı kazandırılmasında önemlidir. Evde kütüphanesi bulunan, günün belli vakitlerinde ailece kitap okuma etkinliklerinin düzenlendiği bir ortamda büyüyen çocuğun okuma isteği ve eğilimi ile evine gazete dahi girmeyen bir çocuğun okuma isteği ve eğilimi aynı ölçüde olmaz.

Çocukların okuma eğilimlerini belirlemeye dönük yapılan çalışmalar ile çocukların yaş özelliklerine göre genel okuma eğilimlerinin belirlenmeye çalışıldığı görülmektedir.

“Çocuklar arasında açılan anketlerden biri Viyana’da meşhur psikolog Charlotte Bühler tarafından idare olunmuştur. Charlotte Buhler 8-20 yaşlar arasında bulunan 8000 çocuk ve genç arasında açtığı bu ankette “Hangi kitabı en ziyade severek okuyorsun? Neden?”

sorusunu sormuştur. Verilen cevaplara göre dört okuma eğilimi tespit olunmuştur” (Demiray, 1971, s.46). Bu dört okuma eğilimi şu şekildedir:

a. İlk eğilim halk masallarıyla başlar.

• Kız çocuklarında 10, erkek çocuklarında 9 yaşlarına kadar %75 oranında masal okunur. Halk masallarından sonra çocukların ilgilendikleri masallar Binbir Gece Masalları, Andersen Masalları gibi sanat masallarıyla efsaneler ve halk kitaplarıdır. Aynı zamanda Robinson Crusoe ve Sergüzeşt hikâyeleri de okunur.

• 12 yaşından başlayarak kızlarda 14, erkeklerde 16 yaşına kadar süren bir tereddüt devresinden sonra asıl romanlara karşı ilgi uyanır.

b. İkinci eğilim de birincinin yanı sıra okuldan önce görülür. Bunda çocuk hayatı önemlidir. Böylelikle küçük okuyucu hayatla ilgilenmiş olur.

c. Üçüncü eğilim bilgi kitaplarına karşıdır.

ç. Dördüncü eğilim sanat değerlerini takdir, sanatı kavramak için okumak dördüncü eğilimdir.

Bu kısmen buluş evresinde, kısmen daha sonra görülür (Zengin, Zengin; 2007, s.101-102).

Çocukların okuma eğilimlerine dair yapılan tespitlerde kültürel farklılıkların dikkate alınması gerekmektedir. Söz gelimi, yurt dışındaki bir çocuğun aktif kelime hazinesi ve buna bağlı olarak okuma eğilimi ile Türkiye’deki bir çocuğun aktif kelime hazinesi ve okuma eğiliminin aynı olması beklenemez. Her şeyden önce teknolojinin gelişimine paralel olarak çocukların var olan sözlü ve yazılı halk ürünlerine olan ilgisizliği bu araştırmayı günümüzde geçerli kılmamaktadır. Çünkü zamanının büyük çoğunluğu internet, TV karşısında geçiren çocuk kadar halk kültüründen yoksun büyümüş ebeveynler de çocuklarına yeterince masal, ninni, tekerleme, bilmece, mani, hikâye vb. aktaramamaktadır. Çocukların okuma ilgileri de artık günümüzde değişim gösterebilir. Bu nedenle kültürel farklılıklar da göz önünde bulundurularak yapılacak yeni araştırmalarla birlikte çocukların okuma eğilimlerinin ortaya konması çocuk edebiyatı eserlerinin yazımında önem taşır.

Genel olarak bakıldığında yaş gruplarının gelişimlerine uygun olarak tercih ettikleri/okudukları eserler Gökşen (1985) tarafından a. Masal Çağı b. Serüven-Robenson Çağı c. Soyut Konulara eğilim çağı olmak üzere üçe; Yalçın ve Aytas (2008) tarafından a. 0-5 Yaş Grubu (Okul Öncesi), b. 6-8 Yaş Grubu (1. Kademe 1. Devre), c. 9-12 Yaş Grubu (1. Kademe 2. Devre), ç. 13-15 Yaş Grubu (İlk Gençlik Çağı) olmak üzere dörde; Sever (2010) tarafından okul öncesi, ilköğretim dönemi olmak üzere ikiye; Stebler (2011) tarafından okul öncesi, ilköğretim birinci kademe, ilköğretim ikinci kademe olmak üzere

üçe ve Göğüş, çocukluk dönemlerini; erinlik öncesi, erinlik ve ilk gençlik dönemi olarak üçe ayırmaktadır (Göğüş, 1978).

O hâlde günümüz çocuk eğitimine ve çocuk ihtiyaçlarına göre bir ayırım yapılacaksa yaş gruplarına göre ortak bir değerlendirme yapılabilir; ancak her yaş grubunun da kendi içinde değişebildiği, farklı yaşlardaki öğrencilerin okuma eğilimlerinin de farklılık gösterebileceği belirtilmelidir.

Çocukların okuma eğilimleri üzerinde tespitlerde bulunan Çoruh (1943), okuma eğilimi ile duygusal gelişimi beraber açıklamaya çalışır.

2-4 yaşları arasında kuvvetli bir iç hayatı yaşar. Çocuk, dışardan gelen intibalara aldırılmaz. O, insan vasıflarını her şeyde arar. Bu zamanda antropomorfizm tarzı hâkimdir. Eşyayı şahıslandırır. Oyunlarında bu hâl, açıkça görülür.

8-9 yaşlar, realiteye merak yaşının başlangıcına kadar, masal devridir. Masal devrindeki dünya telakisi hayale istinat eder. Çocuğun bu devirde zevk duyduğu dramatik gösteriler masalla olanlardır.

Realite devrinde, 9-14 yaşlarında çocuk realist olur. Her şeyi öğrenme isteği kuvvetle kendisini gösterir. Oyunlarda, hareketlerde hep bu sezilir. İhsaslar kuvvetlenir. Canlı tasavvurlar hâkim olur. Bu devir, zekâ ve vücut kuvveti devridir. Hayalden hakikate döner. Masaldan vakalara, müşahedeye, mantika ayanma devri başlar. Efsanelerden hoşlanır. Aklın kabul edebileceği şeylerde heyecan ararlar.

Bu devirde vücut kuvveti, kahramanlık daha çok takdir edilir. Şarlokholmis'ler, Cingöz Recailer, Robensonvari hikâyeler ve vakalardan zevk alınır. Bunlar, taklide yeltenilir ve dramatik gösterilerde bunlar hâkim olur (Çoruh, 1943, 10-11).

Görüldüğü gibi birçok araştırmacı ve bilim adamının çalışmasına konu olan “okuma eğilimi” çeşitli değişkenlere bağlı olarak (coğrafya, kültürel özellikler, sosyoekonomik durum, aile, alışkanlıklar vd.) incelenmiş ve genel bir okuma eğilimi tablosu ortaya konmaya çalışılmıştır.

Yaş gruplarına ait okuma eğilimleri gelişim özellikleri (bilişsel, dilsel, sosyal vs.) ile yakından ilgilidir. Yazılacak eserlerde ya da gerek ebeveyn gerekse öğretmen tarafından okutturulacak eserlerde bu gelişim özelliklerinin esas alınması gerekir; ancak çocuğa istemediği bir tür de zorla okutturulmamalıdır. Çocukların kendi istek ve arzularıyla okuyacakları, okumaktan haz alacakları eserler vardır. O hâlde esas nokta, bireysel tercihler ve bu tercihlere uygun nitelikli eserlerin onlara sunulmasıdır. Ancak günümüzde

ebeveynler tarafından kitap okumaya dönük yanlış bir algı mevcuttur. Konu ile ilgili olması açısından Gürel'in tespitleri de önemlidir:

Dikkat edilmesi gereken önemli bir nokta da çocuk kitaplarının ders kitapları gibi algılanmamasıdır. Bazı aileler ders kitabı ile edebiyat eseri niteliği taşıyan kitapları birbirine karıştırmakta, çocuğun ders kitabı okumasını gelişimi açısından yeterli bulmaktadır. Daha da kötüsü, edebiyat eseri okuduğunu gördüğünde, çocuğunun o kitabı bırakıp ders çalışmasını isteyen aileler de vardır. Oysa ne ders kitapları tek başına bir çocuğu yetiştirmek için tek başına yeterli, ne öyküler, ne de romanlar (Gürel'den aktaran Erdal, 2008, s.161).

Kitap okumadan zevk alınması sadece ilgi duyulan konularda yazılmış eserlere değil, bu eserlerin aynı zamanda kelime hazinesi bakımından da çocuğa uygun olmasına bağlıdır. Kelime dağarcığını geliştirmeyen, tekdüze anlatımı olan eserler ile sınırlı sayıda sözcüklerle yazılmış ya da çok uzun eserler de çocukların kitaptan zevk alamamasına neden olabilir.

Kelime hazinesine dair yapılan çalışmalar azdır. Var olan çalışmalar ise daha çok yaş seviyesine göre değil öğretim kademesine göre ele alınmıştır. Bunlardan bir tanesi Çıplak (2005) tarafından yapılmıştır. "Uşak Merkez İlköğretim 5., 8. ve 11. Sınıflarının Yazılı Kelime Hazinesinin Belirlenmesi" adlı çalışma neticesinde toplam 30464 kelime tespiti yapılmış; bunların 6740 tanesinin 5. sınıflara, 9284 tanesinin 8. sınıflara ve 14440 tanesinin ise 11. sınıflara ait olduğu görülmüştür. Bu çalışma neticesinde kademe arttıkça kelime servetinin de artması ya da artırılması gerektiği görülmektedir. Kelime serveti ile ilgili bir diğer çalışma Kurudayıoğlu (2005) tarafından yapılmıştır. "İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Çalışma" adlı lisansüstü tezde 6. 7. ve 8. sınıf düzeyinden toplam 1726 öğrenciye yaptırılan yazılı anlatım çalışması sonucunda sınıf seviyelerine göre en sık kullanılan kelimeler, benzerliklerine ve kullanımlarına göre belirlenmiştir. Çalışmanın sonucunda 6. sınıfların toplam 4965, 7. sınıfların 5331, 8. sınıfların ise 5055 adet farklı kelime kullandıkları görülmüştür. Yeni eğitim sistemine göre ortaokula devam eden öğrencilerin ortalama yaş aralığına göre yazılan kitapların bu ve benzeri çalışmalardan hareketle kelime yazılmaları gerekmektedir. 2006 yılında Bayram Baş tarafından yapılan "1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma" adlı çalışma ile toplamda 500.000 kelimelik bir tahkiyeli metin havuzu oluşturularak en sık kullanılan kelimeler tespit edilmiştir. Kelime sayısına bağlı olarak yapılan çalışmalar, yazılacak eserlerde kaynak teşkil etmesi ve fikir vermesi bakımından önemlidir.

2005 yılında kelime hazinesi üzerine yapılan bir diğerk çalışma Karadağ'a aittir. "İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma" adlı çalışma sonucunda 1. sınıfların 1543; 2. sınıfların 2329; 3. sınıfların 3233; 4. sınıfların 4835 ve 5. sınıfların 4948 farklı kelime kullanabildikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle genel olarak yapılan çalışmalardan ve tespitlerden yola çıkılarak çocukların okuma eğilimleri ve onlara hitap edecek eserlerde olması gereken kelime sayısı, eğitim seviyesine ve yaşlara göre zenginleşmeli; ilaveten dilde mevcut olan mecaz, atasözü, deyim, ikileme gibi kalıpların da kazanımı arttırılmalıdır.

ABD'de hazırlanan çocuk kitaplarında (özellikle Longman ve Pearson serilerinde) kitabın üzerinde seviye bilgisine ve kelime sayısına yer verildiği, bununla birlikte çocuk kitaplarında anahtar kelimelere, kitap sonunda metnin anlaşılıp anlaşılmadığını ölçmek amacıyla sorulara ve kitapta yer alan bilinmeyen kelimelerin anlamlarına yer verildiği görülmektedir. Örneğin, 1. seviye için 200 kelime, 2. seviye için 400 kelime, 3. seviye için 600 kelime, 4. seviye için 800 kelime, 5. seviye için 1000 kelime ve 6. seviye için 1200 kelime sınır olarak belirlenmiştir (<http://www.pearsonlongman.com/penguinkids/clil/>).

Çocukların gelişim özellikleri ile birlikte diğerk araştırmacılar tarafından yapılan tespitler de dikkate alınarak, okuma eğilimleri yaşlara göre "ilk çocukluk dönemi (0-6 yaş), orta çocukluk dönemi (7-10 yaş), son çocukluk dönemi (10-12 yaş) ve ilk gençlik dönemi (12-15) olarak sınıflandırılmıştır.

İlk Çocukluk Dönemi (0-6 Yaş Grubu)

Doğumdan itibaren ortalama 6 yaşına kadar olan dönem, ilk çocukluk dönemi ya da eğitim kademesi temel alınan çalışmalarda okul öncesi dönem olarak adlandırılır. Ancak bu dönemin içinde yer alan bebeklik dönemi ayrı bölümdür. Çünkü yaklaşık iki yaşına kadar devam eden bebeklik döneminde bebekle kitap arasında bilinçli bir ilişkiden söz edilemez. Bu dönemde kitap, bebek için oyuncak araba ya da oyuncak bebek gibi sıradan herhangi bir nesne olarak görülür. Ancak ortalama 2 yaşından itibaren resimli kitaplar çocukların ilgisini çekmeye başlar ve kitaba karşı bilinçli bir tutum oluşmaya başlar.

"Çocuk kitapları yaşam çizgisinde karşılaşılabilecek sorunlara oluşturulacak yanıtları, verilecek tepkileri sanatçı bakış açısıyla örneklendiren birer kaynaktır" (Sever, 2010, s.56). Bu nedenle insan yaşamında önemli bir yeri olan okul öncesi dönemde seçilecek kitaplar

tesadüflere bırakılmayacak kadar önemlidir. Bu evre masal çağı, oyun çağı gibi adlarla da anılmaktadır. Çocukların bu yaşlarda başlangıçta ilk ilgi duyacakları kitaplar bol resimli, az yazılı ve çok renkli olan kitaplar olacaktır.

“1-2 yaşlarındaki kitaplar, özellikle görsel nitelikleriyle çocukların oyun gereksinmelerine karşılık veren bir oyuncak gibidir. Çocuk kitabı evirip çevirir, ağzına götürür, resimlerine bakarken bir yandan da çevresini tanıma ve merak ihtiyacını giderir” (Yılar; Celepoğlu, 2010, s.39). Daha sonraki yaşlarda ilk boyama kitaplarıyla, resimli kitaplarla karşılaşılır.

Sever (2010, s.66), 3”-4 yaş civarındaki çocukların masal, bilmece kitaplarında yer alan resimlerdeki farklı yüz ifadeleri üzerinde konuşturulması, bu ifadeleri tanımaları için gerekirse ipuçları verilmesi gerektiği”ni belirtir.

“5 yaş döneminde çocuklar için konunun ilginç olması daha önemlidir. Ancak bu yaşta da resimler ve resimlerin ayrıntıları önemlidir. Parlak, açık ve farklı renkler ilgilerini çeker” (Yılar; Celepoğlu, 2010, s.40). Kısaca bu yaş dönemi eserlerde bulunması gereken özellikler şunlardır:

- Eserlerde kullanılan kelime sayısı, onların anlamını bildiği ve çok kullandığı kırk kelimeyi geçmemelidir.
- Mecazlı anlatımlara yer verilmemeli, bir kelimenin ikinci ve üçüncü anlamını çağrıştıracak kelime kullanılmamalıdır.
- Seçilen kelimeler çocukların ruh dünyasında yer etmelidir.
- Tek zamanlı cümleler kullanılmalı, karışık anlatım şekillerine yer verilmemelidir (Yalçın, Aytaş; 2008, s.39).

Bu dönemdeki çocukların ilgileri daha çok, konuları hayvanlar olan sanatsal masallara, hikâyelere, diğer halk masallarının olduğu kitaplar ile bol resimli ve şekilli kitaplara yöneliktir. Bu kitaplar ise ebeveynler ile birlikte çocuğa okunmalı, resimler üzerinden konuşulmalı, çocuğun ifade becerisinin geliştirilmesine çalışılmalıdır.

Orta Çocukluk Dönemi (7-10 Yaş Grubu)

Bu çağ, ilköğretime ilk adım atılan çağ olarak da ifade edilebilir. Çocuğun okuma-yazmayı öğrenmesiyle birlikte kitap okuma alışkanlığı için önemli bir başlangıççı ifade eden bir çağdır. Okuma hevesi ilk başlarda çok fazladır. Bu aşamada kitapla ilk tanışma da çok önemli sayılır. Çocuğun ilgisini çeken, albenisi olan kitapların özenle seçilmesi ve

sunulması gerekir. Başlangıçta masallarla devam eden bu dönem, yerini yavaş yavaş gerçek konulara bırakmaya başlar.

“Altı yaşına yaklaşırken çocuğun ulaştığı sözcük sayısı iki bini bulur. Gerçeğe yakın hikâyeler, doğa olayları, hayvanlar, uzay, makineler çocuğun ilgisini çekmeye başlar. Bu yaşlarda çocuk, hikâye kurgulamaktan da hoşlanır” (Stebler, 2011, s.129). “İlerleyen yıllar ve okulda kazanılan deneyimlerle birlikte daha gerçekçi konular çocukların dünyasına hitap etmeye başlar. 6-7 yaş döneminde doğa, hayvan ve diğer çocukları konu alan kısa ve bol resimli öyküler daha çok ilgi çeker” (Özbay, 2011-ç, s.73). Bu yaş aralığındaki bireylere hitap edecek eserlerde şu özellikler bulunmalıdır:

- Cümlelerdeki kelime sayısı 3-5 olmalı, mecazlı söyleyişlere genellikle yer verilmemeli, anlatı açık olmalıdır.
- Birleşik zamanlı fiiller kullanılmamalı, düz bir anlatıma özen gösterilmeli, değişik anlatım üslûplarından kaçınılmalıdır.
- Zorunluluk hâlinde çocuğa bu üslûp farklılıkları sezdirilmelidir. Yazar, kendini çocuğun yerine koymalı, seçtiği konunun o yaş grubundaki duygu değerlerine uygun olup olmadığını tespit etmelidir.
- Çocukların ilgi alanlarına uygun tasvirler yapılmalı, anlatımda konuşma ve diyaloglar etkili olabilecek şekilde kullanılmalıdır.
- Bu yaş grubundaki çocuklara yoruma açık ve tamamlanmamış öyküler anlatılmamalı, kahramanları çocuk ve hayvan olan öyküler, söylenceler, fabllar, destanlar, masal unsurunun hâkim olduğu resimli kitaplar tercih edilmelidir (Yalçın; Aytas, 2008, s.39-40).

İlköğretim çağı ile birlikte okula başlamanın çocuklar için ayrı bir yeri vardır. Çünkü belki de aile dışında ilk sosyalleşme, arkadaş edinme, paylaşma ilk kez okullarda yaşanır. Bu nedenle çocuklara hem onların hayal dünyalarına hem de gelişimlerine (sosyal, ahlaki vb.) destek sağlayacak eserlerin verilmesi önem kazanır. Bununla birlikte gelişimde ilk yılların öneminden hareketle değerlerin (dinî, ahlaki, sosyal vb.) geliştirilmesi için kitaplar aracı konumda olurlar. İlköğretimin ilk yılları bu açıdan iyi bir araştırmayı ve dikkatli seçimleri gerektirir. Bu yıllarda daha çok kısa öykü kitapları, macera kitapları, şiir kitapları çocukların ilgisini çekmektedir.

Gövs (1998, s.146) “ikinci çocukluk devresi sırasında yani 7-8 yaşından sonra çocuk iradî bilince yavaş yavaş sahip olmaya başlar. Utangaçlık, çekingenlik, saygılı olma gibi belirtiler bunun işaretleridir. Daha önce söz ve davranışlarında hiçbir ölçü ve sınır tanımayan, sevmediği, hoşlanmadığı kişilere karşı yargılarını ve duygularını olduğu gibi söyleyen çocuk, bu yaşa gelince onları hesap etmeye başlar. Yani daha önce içgüdüsel

hareket ederken bu yaşta bilincin etkisi görülür.” diyerek bilincin gelişimine vurgu yapar. Bilincin gelişimi; kişilik, gelişimine, kimlik gelişimine, bireyin ilerleyen yıllardaki tutum ve davranışları ile alışkanlıklarına etki edeceğinden, bu dönemde çocuk edebiyatından yararlanılması ve nitelikli eserlerle çocukların buluşturulması gerekmektedir.

Elkind tarafından yapılan sınıflandırmada daha geniş olarak alınan bu dönem 6-12 yaş arası olarak kabul edilir ve ara çocukluk dönemi olarak adlandırılır:

Bu yıllar boyunca çalışma eğilimi (dış dünyaya uyum sağlama) çocuğun birincil dinamiği hâline gelir. Temel eğitimin ilk yıllarında çocuklar okuma, yazma aritmetik ve hesap yapma gibi temel becerileri öğrenirler. Bu dönemdeki vurgu, sosyal dünyanın taleplerine uyum sağlamaktır. Eğer oyun ögesi varsa, temel becerileri öğrenmek daha az zahmetlidir (Elkind, 2011, 24).

Son Çocukluk Dönemi (10-12 Yaş Grubu)

İlköğretim ikinci kademeye denk gelen ortalama 10-12 yaş aralığı aynı zamanda çocukluktan yavaş yavaş ergenliğe geçiş aşaması olarak kabul edilen bir dönemi kapsar. Bu dönemde iyice belirginleşen cinsiyet farklılıkları doğrudan tercihlere yansır ve kızlarla erkeklerde okuma eğilimleri değişiklik gösterir. Ancak her bireyin ergenliğe adım atışı aynı değildir. Kalıtsal özelliklerden kaynaklanan gelişimsel farklılıklar önce fiziksel olarak ortaya çıkar. Kişisel tercihler de bireylerin kendi zevklerine ya da sosyal çevrelerine göre değişebilir. “Ergenliği, çalışan sosyal bilimciler genellikle 10’dan 13’e kadarki yaşları kapsayan *erken ergenlik*, 14’ten 17’ye kadarki yaşları kapsayan *orta ergenlik* ve 18’den 22’ye kadarki yaşları kapsayan *ileri ergenlik* (bazen gençlik ya da beliren yetişkinlik olarak ifade edilir) arasında ayırım yaparlar (Steinberg, 2013, s.23)”.

“Bu dönemdeki çocuklara, edebiyatın ilgi alanına giren birçok konuyu sanatçı bakış açısıyla işleyen kitaplar sunulabilir. Seçilecek kitaplarda, çocukların hem bireysel ilgi ve beklentileri göz önünde bulundurulmalı hem de türsel bir çeşitlilik (roman, öykü, yaşamöyküsü, anı, şiir gibi...) oluşturulmalıdır” (Sever, 2010, s.71). Aynı zamanda somut işlemler döneminden çıkan ve soyut düşünme becerisini kazanmayı başarmış çocuklar için çok sayıda okunabilecek kitap seçeneği vardır.

Demiray (1971, s.47), bu dönemdeki erkekler çocuklarda “dramatik hikâyelerin, erkek çocukların hayatıyla ilgili sergüzeşterin; seyahat, kahramanlık hikâyelerinin, efsaneler, hikâye tarzında tarih, icatlarla ilgili yazıların, erkek ve kadın hayatına ait hikâyelerin,

esrarlı yazıların, bilimle ilgili yazıların, polis hikâyelerinin, tabiat ve hayvan hikâyelerinin” kızlar için ise okul ve ev hayatıyla ilgili yazıların, peri masallarının, başka memleketlere ait hikâyelerin, erkek ve kadın hayatına ait yazıların ve esrarlı yazıların ilgi çekici bulunduğunu belirtmiştir.

Mantıksal düşünmenin gelişmesiyle birlikte bu dönemde çocukların, problem çözme becerileri ile yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak polisiye ve macera ağırlıklı eserlere yöneldikleri görülür. Bu yaşlardaki bireylere yönelik hazırlanan eserlerde şu özelliklere dikkat edilmesi beklenir:

- Kutlamalar, törenler ve özendirmelerden çok hoşlanırlar. Bu yüzden eserlerde yasaklamalardan çok, özendirmeler hâkim tema olmalıdır.
- Bu yaş grubu çocuklarda eğer hayal ve imgelere yer verilmezse hayal etme eksikliği görülmeye başlar. Eserlerde hayal dünyasını geliştirici imgelere yer verilmelidir.
- Tarihi olaylara karşı ilgi duyarlar, koleksiyon yaparlar, basit çalışma ve resim yapmaya karşı ilgileri olduğu için, konusunu tarihten alan resimli eserler yazılmalıdır.
- Bu yaş grubuna giren çocuklar için yazılacak eserler onların anlamını bildiği üç yüz kelimeyi geçmemelidir (Yalçın; Aytaş, 2008, s.40-41).

Akbayır ve Şahin’e göre “bu yaş aralığındaki çocuklar değerli/değersiz ayrımı yapmadan ellerine geçirdikleri her şeyi okurlar, yani bu dönemde okuma isteğinin dorukta olduğu görülür. Bu bakımdan fantastik kitaplar yanında tarih, biyografi, hayvan öyküleri, efsaneler, doğa ve fen konularındaki kitapları okurlar; fen kitaplarındaki deneyleri yaparlar. Ayrıca gülmek için de okurlar. Çizgi roman da bu dönemde en çok okunan bir türdür” (2005, s.194). Demiray’a göre özellikle 12 yaş civarında olan erkek çocuklar için biyografiler, tarihi hikâyeler, nükteli hikâyeler, icatlarla, keşiflerle ilgili yazılar, mitoloji, esrarlı hikâyeler, polis hikâyeleri cazipken; kızlar için okul ve ev hayatı, erkek çocuklarla ilgili sergüzeşt hikâyeleri, yetişkinlere mahsus hikâyeler, icatlar ve biyografiler, şiir, esrarlı hikâyeler daha caziptir (1971, s.48). Bu nedenle bu yaş aralığında olan bireylere bu eserlerin sunulması okuma ilgilerinin devamlılığı için şarttır.

Elkind’e göre, “Son çocukluk evresinde, oyun önceki dönemden daha önemli hâle gelir. İlköğretimin son yıllarında kurallı oyunlar oyunların başka türüdür ve ana babalardan çok arkadaşlar en çok arzu edilen oyun arkadaşları ve dostları olurlar. Çocuklar, kurallarını kendileri oluşturdukları oyunlar vasıtasıyla önemli toplumsal becerileri, tutumları ve değerleri öğrenirler. Bu evrede oyun ve sevgi, dünyaya uyum sağlamayı kolaylaştırır. Öğretmenlerini sevmeyen veya az arkadaşı olan çocukların olumlu ilişkileri olan

çocuklarla karşılaştırıldığında öğrenme gücü çökmelerinin nedeni budur” (Elkind, 2011, 25-26). Bu nedenle öğretim programında çocuk edebiyatı temelli eğitsel oyunların, yaratıcı drama çalışmalarının etkisi önemlidir.

0-12 yaş grubuna kadar olan dönem kendi içinde ilk, orta ve son çocukluk dönemi olarak sınıflandırılmıştır. Burada dikkat çeken nokta çocukluk çağının ya da döneminin günümüzde giderek aşağı yaşlara kaymasıdır. Bilindiği gibi kanuni olarak her birey 18 yaşına kadar çocuk sayılır. Ancak günümüzdeki gelişim özellikleri (gerek bilişsel, gerek duyuşsal) dikkate alındığında, hukuki olarak 18 yaşına kadar çocuk kabul edilse de, 18 yaşındaki bir bireye çocuk muamelesi yapılamayacağıdır. Dolayısıyla gelişimle birlikte ergenlik ve gençlik kavramlarında da artık değişimler söz konusudur. Bu nedenle değişkenlere göre farklılıklar gösterse de ortalama 12-15 yaş grubu ilk gençlik çağı olarak adlandırılır.

İlk Gençlik Dönemi (12-15 Yaş Grubu)

Çocukluktan yavaş yavaş gençliğe geçiş aşaması olarak kabul edilen bu dönem oldukça hassastır. Bireyin ruh dünyasında meydana gelen değişimler kişiliğine yansır; kişilikte meydana gelen değişimler de kendini yapılan tercihlerle ve sergilenen davranışlarla ortaya çıkarır. Ben kimim, sorularının sorulmaya başlandığı, ergenliğin getirdiği buhranların yaşandığı/yaşatıldığı bir dönem olan ilk gençlik çağında kitaplar, bireyler için önem arz eder. Ebeveynlere danışılmayan konuların kitaplardan okunması olsun, yalnız kalma ihtiyacının kitaplarla birleştirilmesi olsun ya da hayal kurmanın aracı olarak olsun, kitaplar bu dönemde bireyler tarafından sıkça tercih edilen bir araç olur. Çünkü ilk gençlik döneminde sadece fiziksel anlamda değil duygusal anlamda da değişimler yaşanır.

Piaget, (11-15+) bu dönemdeki bireylerin bilişsel gelişime bağlı olarak daha olgun olduklarını belirtmektedir. Ayrıca, gençlik boyunca, düşüncenin bireyin egosantrik (benmerkezci düşünme) tavrından etkilendiğini vurgulamaktadır (Wadsworth, 2004).

“Genç insan ilk ergenliğe girdiğinde (12-15 yaşlar) aşk eğilimi merkezi bir konum alıp öğrenme ve oyun ikincil role düşer. Bu durum, erenliğin ilk yıllarında akademik ilgin azalmasını açıklamamıza yardımcı olur” (Elkind, 2011, 27).

Bolat (2010), ilk gençlik dönemindeki bireylerin yaşadıkları duygu-durumu değişikliklerini şöyle açıklamaktadır:

- Tedirgindir ve güç beğenir, çabuk tepki gösterir, olur olmaz şeyleri sorun yapar. Karamsardır, surat asar, hiçbir şeyden hoşnut olmaz.
- Sık sık ağlar.
- Derslere ilgisi azalır, çalışma düzeni bozulur.
- Dağınık ve savruk olur. Sık sık bir şeyler devirir, girip çıkıp bir şeyler yer. Odası darmadağın, ayakkabısı boyasız olmasına rağmen, saçını günün modasına uygun kestirir.
- Aynanın karşısında sivilceleri ve saçlarıyla saatlerce uğraşır; zayıflığı, şişmanlığı, uzun boyu, kısa boyu, gözünün rengi her an sorun olur (Bolat, 2010, s.30).

Batı literatüründe *Adolescence* (*gençlik*) olarak adlandırılan bu dönemdeki bireyler için en önemli sorun, onların kendilerini tanımaları ve “kim olduklarını” keşfetmeleridir. Bu dönemdeki birçok birey için “Ben kimim?” sorusu önem taşır. Olumlu benlik algısının oluşturulması ile birlikte bu soruya verilecek olumlu cevaplar, bireyin bu dönemi başarıyla tamamlamasını sağlar.

“Okuma faaliyetlerinin daha bilinçli ve fazla olduğu dönemdir. Bireysel hayat, macera, gezi, tarih ve bilimlere meyillidir” (Çavuşoğlu, 2006, s.32). Bu dönemde okuma yalnızca zevk almak için değil, bilgi edinmek için de yapılır. Araştırma-inceleme amacıyla daha çok dergilere, ansiklopedilere, internete başvurulur ki böylece elektronik okumanın da bu dönemde arttığı görülür. Bununla birlikte sadece kimlik değil, dinî konularda da merak ve hassasiyetler başlar. Bu ve benzeri konuların araştırılması amacıyla da kitaplara yönelim artar.

“Gizlilikten hoşlanırlar, gizlilik içeren roman, film ve öyküleri severler. Okudukları kitaplarda kendilerini görürler, beğenilme istekleri çok fazladır. İlgi ve ihtiyaçları dağınıktır. Yalnız kalma istekleri vardır, duygusal yönden bağımsız olma isteği hâkimdir, bazen çocuksu bazen yetişkin rol üstlenirler” (Yalçın; Aytaş, 2008, s.41). Bu yaş dönemi bireylerinde kız ve erkeklerin okudukları eserler bu nedenle cinsiyete göre farklılık gösterebilir.

Zengin; Zengin (2007, s.103-104) “bu dönemde 14 yaş civarındaki erkeklerin daha çok halka hitaben ilmi dergiler veya kitaplara, icat hikâyelerine, uzun hikâyelere, biyografilere, tarih ve gezi yazılarına; kızların ise büyüklere mahsus yazılar, şiirler ile temsillere” yöneldiklerini belirtmiştir.

Arkadaşlık, paylaşma, yardımlaşma, sır paylaşma ile birlikte özgüven konusu da yine bu dönemde daha belirgin olarak düşünülür. Bu nedenle bu yaş aralığındaki bireylere yönelik

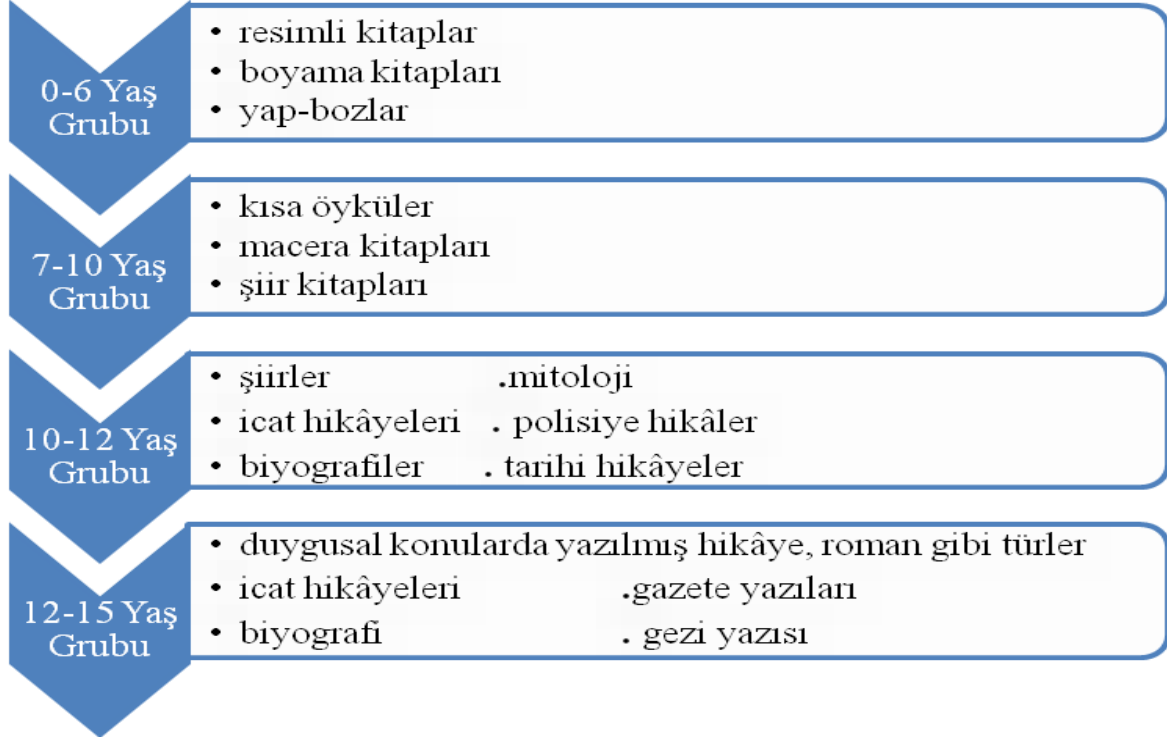
yazılan eserlerin eğitici olmasının yanı sıra gençlerin var olan sorunlarına kendilerince cevaplar bulabilecekleri eserler olması önemlidir. İlk gençlik çağına ait yazılan eserlerin bu nedenle gençliğin sorunlarına yardımcı olması beklenir ki bu da kitapların bibliyoterapik özelliğinden faydalanmak anlamına gelir. Kimlik gelişiminin önemli olduğu bu dönemde gençlere tavsiye edilecek eserler önce ebeveynler ve öğretmenler tarafından dikkatle okunmalıdır.

“Çocuk edebiyatı ürünleri, söz varlığı unsurlarının edinimi, aktarılması, pekiştirilmesi, geliştirilmesi, çeşitlendirilmesi vb. ortamlar için önemli bir malzeme takviyesidir. Bu malzemenin bireyin gelişim seviyesi doğrultusunda seviyelendirilmesi amaçlılık açısından büyük önem arz eder” (Baş, 2010, s.157).

Bu yaşlara hitap edecek eserlerin genel özelliklerini Yalçın ve Aytaş (2008, s.42) şu şekilde belirlemişlerdir:

- Okuyacakları eserlerde cümleler 7-10 kelimedenden oluşmalıdır.
- Metinler, anlamını bildikleri 700 kelimeyi aşmamalıdır.
- Yalın, sade bir dil kullanılmalı; mecazlar ve benzetmelerle birlikte bütün zaman kipleri kullanılabilir.
- Kızlar sevgi, bağımlılık, özveri konularını işleyen duygusal eserler, sanat değeri olan kitap ve dergiler; erkekler soyut, duygusal düşünceye dayalı eserler, gazetelerdeki güncel olaylar, spor yazılarına ilgi duyarlar.
- Cinsiyet ayrımının kesin hatlarıyla belirlendiği bu dönemde karşı cinse ilgileri ve sanat eğilimleri artar. Bu hususlara dikkat edilmelidir.

Her bireyin, kendi gelişimsel özellikleri doğrultusunda oluşturduğu okuma eğilimi önce tür seçimine yansır. Yapılan araştırmalarla da ortaya konulan bu eğilim Şekil 8’de gösterilmiştir (Bk. Şekil 8).



Şekil 8. Yaş gruplarına göre okuma eğilimleri

Şekil 8’de çocukların yaş gruplarına göre genel okuma eğilimleri ve okumaktan hoşlandıkları konular ortaya konmuştur. Buradan hareketle var olan eserlerin yaş gruplarına göre sınıflandırılması hem ebeveynlere ve öğretmenlere kitap seçiminde kolaylık sağlar hem de çocuk edebiyatı yayıncılığını ileri bir boyuta taşır.

İlk Gençlik Edebiyatı

İnsanın kitaba olan ilgisi ve merakı yaş, sosyal çevre, eğitim durumu gibi birçok değişkene bağlı olarak değişebilmektedir. Her yaş döneminde bireylerin gelişimsel özellikleri doğrultusunda okumaya meyilli oldukları, ilgi duydukları türler vardır. Okumaya olan eğilim birçok dışsal uyarın tarafından etkilense de çocukların yaş ilerledikçe belirli türler üzerinde odaklandıkları bilinmektedir. Söz gelimi okul öncesi dönemde masallar ve çok renkli kitaplar daha ilgiyle okunurken, yetişkinlikte bunlara pek rağbet edilmez. Edebiyatın etkileyciliği bu nedenle yaşla da orantılıdır. Bütün bu sınıflamalar, edebiyatın en özele indirgenerek daha kapsamlı ve ayrıntılı ele alınmasını sağlar. Bununla birlikte sınıflama farkı, edebiyat gruplamalarının hareket alanlarının daralmasına ve dönem dönem birbirleriyle iş birliği yapmasına da engel olabilir. İşte bu noktada çocuk edebiyatı ve

gençlik edebiyatı, sınırlarını net bir şekilde belirleme ve iş birliği alanlarının esnekliğini gösterme mecburiyetindedir.

Ortalama 12-15 yaş aralığındaki bireyler gelişim özelliklerine göre çocukluktan ilk gençliğe adım attıklarından bu yaş aralığındaki bireylere yönelik hazırlanan eserler artık çocuk edebiyatından ziyade ilk gençlik edebiyatı içinde ele alınmaktadır.

Bu dönemin bireylerinde genel olarak görülen ergenlik sorunlarının büyüklüğü dikkate alınacak olursa bu yaş aralığındaki bireylere yönelik eserlerin ayrı bir titizlikle ve uzmanlıkla hazırlanması gerektiği ortaya çıkar. Çünkü bu dönemde gençlerin ergenlik sorunları okul yaşamını, sosyal hayatlarını ve aile yaşamlarını dahi derinden etkilemektedir. Eğer bilinçli ve uzman bir yol takip edilerek örnek yayınlarla bu sorunlara bir çare arayışına gidilmezse gençlerin kötü şeyleri örnek almaları kaçınılmazdır. Toplumun bakış açısı ve kültürel değerleri bu sorunların çözümünü kolaylaştırabileceği gibi imkânsız hâle de getirebilir. Söz gelimi kapalı bir toplum içinde büyüyen gençler, karşılaştıkları sorunları ya da merak ettikleri konuları (aşk, evlilik, cinsellik, gelişim özellikleri, bağımlılık vs.) ailelerine ya da başka herhangi birine soramayacaklarından çözüm için kitaplara sarılacaklardır. Böyle bir durumda yapılacak en iyi şey, bireyleri ihtiyaç duyacakları konularda yazılmış eserlerle buluşturmadır. Ancak verilecek mesajın kitaplarda doğrudan değil olaylar ve bireylerin doğrudan örnek alacakları kahramanlar aracılığı ile verilmesinin daha uygun olduğu bilinmektedir.

Gençler için sosyal ve psikolojik sorunlar ile kültürel herhangi bir konuyla ilgili olarak cevap verebilecek en temel danışmanlar kitaplardır. Bu dönem ergenliğe denk geldiğinden bu yaş aralığına hitap eden eserlere bazı kaynaklarda ergenlik romanı da denmektedir.

“Ergenlik romanı genel olarak eser başkışisi olan ergen kahramanın kimlik sürecini ve ergenlik dönemini yaşadığı süreçte söz konusu olan ergenlik bunalımları çerçevesinde gerçekleşen gençlik ya da ergenlik dünyasına özgü olayları konu edinen romanlarıdır” (Asutay, 2013, s.8).

Çocuk ve gençlik yazını kavramları son yıllarda birlikte kullanılıyor. Aslında gerek biçim gerekse içerik bakımından iki yazın birbirinden farklıdır. Çocuk yazını kavramı daha belirgin olarak çizilebiliyorken, gençlik yazınının sınırları, içeriği ve tanımı çocuk yazını kadar kesin değildir. Aslında çocuk ve gençlik yazını; çocuklar ve gençler için üretilmiş, gençler tarafından oluşturulmuş, serbest ve okuldaki zorunlu okuma kapsamına giren bütün metinleri içeren bir üst kavramdır (Doderer'den aktaran Dilidüzgün, 2004, s.18).

O hâlde ilk gençlik edebiyatı, çocukluktan ergenliğe ve ergenlikten yetişkinliğe geçiş aşamasında bulunan bireylerin ilgi, beğeni ve ihtiyaçlarına uygun sanatsal ve edebî değeri olan eserlere verilen addır.

“12-15 yaş grubu çocuğu gençliğe geçiş yaşadığı bu dönemde karmaşık duygular içindedir. Bu sebeple daha karmaşık türlerden, sorun çözmekten, akıl yürütmekten hoşlanır. Artık farklılaştığını bilir ama tam olarak çocukluktan çıkmamıştır. Bazen çevresindekilerin de etkisiyle -çocuk ya da genç- hangi gruba dâhil olduğunu düşünür” (Stebler, 2011, s.137). Bu dönemde kimlik karmaşası beraberinde duygusal karmaşayı da getirir ve her yönüyle gelişimin hızlandığı bu dönem, artık ergenlikten yavaş yavaş gençliğe bir geçiş aşamasıdır. Bu nedenle, 12-15 yaş aralığındaki birçok çocuk artık kendisine çocuk olarak değil, genç-yetişkin olarak muamele edilmesinden hoşlanır.

Bu dönem çocukları zihinsel, fiziksel ve duygusal gelişimleri bakımından birbirlerinden hızlı ve farklı bir gelişim sürecine girerler. Gizlilikten hoşlanırlar, gizlilik içeren roman, film ve öyküleri severler. Okudukları kitaplarda kendilerini görürler, beğenilme istekleri çok fazladır. İlgi ve ihtiyaçları dağınıktır. Yalnız kalma istekleri vardır, duygusal yönden bağımsız olma isteği hâkimdir, bazen çocuksu bazen yetişkin rol üstlenirler (Yalçın; Ayaş, 2008, s.41).

Bir diğer önemli nokta gençler tarafından okunan kitaplara ailelerin müdahale sorunudur. Unutulmamalıdır ki izlenecek fevri bir tutum gençler tarafından tepkiyle karşılaşacaktır. Çünkü bireylerin özel sorunları, gelişimleriyle ilgili sorunlar, yalnız kalma isteği vs. onları kitap okumaya yönlendiren etkenlerdendir. Hayal kurmaya ihtiyaç duyduklarından okudukları kitaplarla yalnız kalma ihtiyacını da giderebilirler. Hiç kimsenin kendisini anlamadığını düşünen birey için en iyi çare kitaba sarılmaktır. Ancak bu dönemde ailelerin “sınav” odaklı endişesi çocukları ders kitabından başka kitap okumalarını engellemeye kadar varır. Bu tavır da hem çocuk-aile hem de çocuk kitap arasındaki dengeyi ve ilişkiyi olumsuz yönde etkiler.

Çünkü çocuk bu yaşlarda, karşı çıkma duygusunu yoğun bir biçimde yaşamaktadır. Aile, farklı olana tahammül duygusunu çocuğa gösterebilmelidir. Ailenin ya da öğretmenin beğenmediği/onaylamadığı kitaplar, çocuğa daha ilginç gelecektir. Ancak ilgiler çok çeşitli, fakat kısa sürelidir. Hayal kurma güçleri idealizme doğru, dönüşme durumundadır (Akbayır; Şahin, 2005, s.194).

İlk gençlik edebiyatına dönük hazırlanan eserlerde genellikle şu konuların ele alınması, çocukların aradıkları sorulara cevap bulmaları açısından daha faydalı olacaktır:

- Aşk/sevge
- İletişimle ilgili konular (aile içi ilişkiler/ iletişim, arkadaşlarla iletişim vs.)
- Teknoloji ile ilgili konular
- Bilim-kurguya dayalı eserler
- Serüvenler/olay ağırlıklı eserler
- Gelişimle ilgili konular (özellikle fiziksel gelişim)
- Başarılı insanların biyografileri
- Geziler/seyahatnameler
- Duygusal içerikli eserler (romanlar, hikâyeler, şiirler vs.)

“Özellikle bu dönemde kendisine bir kahraman yaratma peşinde olan çocuk, sinema, müzik veya spor dünyasından bir ünlüyü örnek alır. Bu dönemde faydalı olabilecek bilgiler içeren, örnek alınabilecek hayatları olan insanlara ait biyografiler okutulabilir. Psikoterapik öyküler de (Öpücük Kutusu gibi) ilgi çeker” (Stebler, 2011, s.137).

Ele alınacak eserlerde örnek “rol-modellerin” olması önemlidir. Bu yaş aralığındaki bireylerin ilgileri çok fazla dağılabildiğinden ve ergenliğin getirdiği “kendini bilme/kendini tanıma”nın ilk ve en önemli aşaması bu döneme denk geldiğinden bu yaş aralığında aslında öğretim müfredatının daha hafif olması, onun yerine çocuklara okutturulacak edebî eserlere ağırlık verilmesi beklenir. İlk gençlik edebiyatının gelişimine bakıldığında ise henüz yeni yeni baş göstermeye başlayan bir alan olduğu görülür.

Çocuk ve gençlik yayınları gelişiminin, okul eğitimi ve kitap basımı ile sıkı sıkıya bağımlı olduğunu göz önünde bulundurmak gerekir. Türkiye gibi, bu alanda gecikmiş ülkelere matbaanın yayılışı ancak 19. yüzyılda olmuş ve geleneksel Doğu skolâstiğine, yani medrese eğitime bağlı kaldığından, çocuk ve gençlik edebiyatının gelişimi konusunda belli bir ortamın sağlanması için gerekli koşullar yaratılamamıştır (Alpay; Anhegger, 1975, s.6).

Çocuk edebiyatından daha sonra gelişme gösteren gençlik edebiyatı son yıllarda daha sık dile getirilmekle beraber artık çocuk edebiyatından ayrılmaktadır. Tarihi gelişimi çok eski olmamakla birlikte gençlik edebiyatı kapsamına giren eserlerin zaman zaman diğer yaş grubundaki çocuklar tarafından da okunduğu görülmektedir.

“1950-1960 yılları arasında çocuk ve gençlik edebiyatında özellikle resimli roman ve dergilerin ön plana çıktığı gözlenmektedir. Macera türünde vurdu-kırdılı “Texas”, “Tommiks”, “Zagor” gibi dergiler bu dönemde yayına girmiş ve kalite yönünde çocuklara

bir şeyler vermekten uzak, yalnız tüketime yönelik bir amaç izlenmiştir” (Semerci, 2008, s.316).

Zamanı itibarıyla çocuklara ve gençlere okuma alışkanlığı kazandırmada etkili olan bu eserler, günümüz pedagojisi bakımından değerlendirilirse gençlerin ruhsal gelişimlerini olumsuz etkileyecek şiddet unsurları barındırdığı görülür. Gençlere hitap edecek eserlerde bulunması istenen en son özellik dahi şiddet olmamalıdır. Bu nedenle hangi yaşta olursa olsun gelişimi olumsuz etkileyecek eserlerin çocuklardan uzak tutulması, denetlenmeden ve uzman görüşü alınmadan piyasaya sürülmemesi izlenecek en doğru yoldur.

1960 sonrasında çocuk ve gençlik edebiyatı, Doğan Kardeş Yayınevi'nin 1964 yılında düzenlediği yarışma ile büyük bir ivme kazanmıştır. Bu yarışmada Mehmet Seyda “Birgün Büyüyeceksin” adlı aile romanıyla birincilik, Vala Nurettin “Korkusuz Murat” adlı macera romanıyla ikincilik, Talip Apaydın “Toprağa Basınca” adlı köy romanıyla üçüncülük ödülüne layık görülmüştür. Bu dönemde Aziz Nesin, Fazıl Hüsnü Dağlarca, Gülden Dayıoğlu eserleriyle bu alanda seslerini duyurmaya başlayan yeni yazarlar olarak anılabilir (Semerci, 2008, s.316).

1970 sonrasında ilk gençlik edebiyatının çocuk edebiyatı ile iç içe ele alındığı ve çok fazla bir ayrımın yapılmadığı görülür. Bu dönemde Cahit Zarifoğlu ve Kemalettin Tuğcu eserleriyle ön plana çıkarlar. Günümüzde bu alanda ilk akla gelen isimler İpek Ongun (Yaş On Yedi, Bir Genç Kızın Gizli Defteri, Kendi ayakları Üstünde vd.), Gülden Dayıoğlu (Fadiş, Dört Kardeşiler, Midos Kartalının Gözler v.) ve Muzaffer İzgü (İçimde Çiçekler Açınca, Bütün Sabahlarım Senin Olsun vd.) gibi yazarlardır.

Bu dönem yazarlarının sorumluluğu en az gençlerin sorunları kadar büyüktür. Bu yaş aralığına hitap eden yazarların iyi bir üslubunun olması yeterli değildir. Aynı zamanda pedagoji, psikolojisi, toplum psikolojisi, gençliğin-ergenliğin sorunlarını vs. bilmeleri de gerekir. Gençlerin sorunlarını Bolat (2010) şu başlıklar altında toplamıştır:

- Ev ve aile ile ilgili sorunlar
- Toplumdaki yerleriyle ilgili sorun ve kaygılar
- Kız-erkek arkadaşlığı ile ilgili sorunlar
- Okul ile ilgili sorunlar
- Gelecek ve meslek seçimi ile ilgili sorunlar
- Ahlak ve değerlerle ilgili sorunlar (Bolat, 2010, s.32-33).

Bilindiği gibi çocuk edebiyatı alanında ülkemizde henüz istenen seviyeye gelinmiş değildir. Hâl böyleyken çocuk edebiyatından daha yeni bir alan olan ve yeni yeni dillenmeye başlayan ilk gençlik edebiyatının gelişimi uzun zaman alacaktır. Bu nedenle ilk gençlik edebiyatının hızlı gelişmesi için bu alanda eser üreten yazarların kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir.

Ayrıca gerek çocuk ve gençlik edebiyatı konusunda olsun, gerekse sanatsal, edebî ve mesleki konularda olsun yurt içi ve yurt dışı etkinliklere katılmalı, kendilerini yenilemeye/ geliştirmeye çalışmalıdır. Özellikle kendileri ile ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından yapılacak etkinliklerde bir araya gelip ortak/evrensel politikalar doğrultusunda bilgilenmelidirler (Yağcı, 2007, s.68).

Günümüzde ilk gençlik edebiyatına ait eserler raflarda yavaş yavaş yerlerini almaktadır. Birçok yayınevi “ilk gençlik edebiyatı ya da sadece gençlik edebiyatı” adıyla ayrı bir bölüm açarak gençliğe hitap eden eserleri okuyucuyla buluşturmaktadır. Dikkat edilmesi gereken nokta “ilk gençlik edebiyatı” olarak okutturulan bu eserlerin çocukların kendilerini bulabilecekleri, sorunlarına çözüm arayışında yardım alabilecekleri türden eserler olmalarıdır.

Çocuk ve gençlik yazını;

- Okurlarının ilgilerini kapsar; aslında bu yazını çocuk ve gençlik yazını yapan da bu özelliştir;
- Yazınsal deneyimleri olmayanları bu konuda yüreklendirir, okurların yazınsal metinler üzerinde basit analizler yapabilmelerini sağlar;
- Gerekli biçimde okuma ilgisi oluşturur; örneğin gerilim, komik öğeler, eylemin yoğunluğu ve özdeşleşme olanakları çocukların okumalarını güdüler; çocukları ve gençlerin aydınlanmalarını, deneyimlerinin artmasını, önyargılardan arınmalarını ve toplumsallaşmalarını koşutlayarak onların kimliklerini kazanmalarına yardımcı olur (Dahrendorf'tan aktaran Dilidüzgün, 2004, s.23) şeklinde belirlenmiştir.

Türkiye’de ilk gençlik edebiyatı alanında yapılan çalışmalara gelince bunlar üniversitelerde yapılan ve alana katkı sağlamakla beraber yazar-eser (konu-mesaj) odaklı yapılan lisansüstü çalışmalardan (Can, 2011; Aktaş, 2011; Zengin, 2000; Oral, 1998 vb.) oluşmaktadır. Yurt dışında gençlik edebiyatı üzerine yapılan çalışmalar ise büyük oranda ABD ve İngiltere’de yapılan çalışmalardan oluşmaktadır (Kuta, 1997; Trupe, 2006; Younger, 2009).

Gerek lisansüstü çalışmalarda gerek çocuk edebiyatı ile ilgili diğer çalışmalarda üzerinde durulan temel konulardan biri çocuğa göreliktir.

Çocuğa Görelilik

Çocuk edebiyatı alanında yapılan eleştirilerin büyük bir kısmını “yazılı/basılı çocuk edebiyatı eserlerinin” çocuklara göre olmadığı düşüncesi oluşturmuş, bu düşünce araştırmacıları “çocuğa görelilik” kavramı üzerinde düşünmeye yöneltmiştir. “Çocuk edebiyatında çocuğa göreliğin esasları nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar çocuk-eser-yazar ilişkisini ortaya koymaktadır.

Dilidüzgün’e göre, “çocuk kitaplarında çocuk gerçeği ele alınmalı ve onun dünyasına koşut bir dünya kurgulanmalıdır. Çocuk kitaplarının, çocuğa sanat eğitimi veren, onlara ilk sanatsal deneyimler kazandıran bir araç olması zorunludur” (Dilidüzgün’den aktaran Sever, 2010, s.17). Bu nedenle öncelikle çağdaş çocuk edebiyatının ilkelerinin belirlenmesi ve çağdaş çocuk edebiyatının gerçekten çocuk gerçekliğine uygun hâle getirilmesi gerekir. Çocuksu bir dille ve yapmacık ifadelerle dolu eserlerin çocuğa göre olmadığı aşikârdır.

“Çocuğa görelilik, onun ilgilerini, gereksinimlerini, dil evrenini göz önünde tutmayı, hazırlanacak okuma metnini bunlarla örtüştürmeyi zorlar. Çocuksuluksa tam tersine, dilin acemice kullanımı, daha doğrusu anlatımda ilkelliktir” (Sever, 2010, s.17). Bu nedenle çocuğa görelilik ifadesi ile çocuksuluk kavramları birbirinden ayırt edilerek işe başlanma izlenecek en doğru yoldur.

Çocukların okuma alışkanlığı kazanamamaları ile ilgili çok sayıda araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda gerekçe olarak genellikle ailenin eğitim durumu, ekonomik nedenler, öğretmenlerin etkisi gibi değişkenler gösterilmiştir. Ancak ailenin eğitim durumu ya da sosyoekonomik sebepler kadar önemli olan bir diğer unsur niteliksiz, yapmacık dille yazılmış ve bu nedenle çocukları okumadan soğutan eserlerdir. Bu durum tıpkı insanın aldığı, kullandığı fakat memnun kalmadığı bir ürün gibidir. İnsan nasıl ki memnun olmadığı, beğenmediği üründen bir tane daha almayacaktır, kitaplar da çocuklar için aynı şeyi ifade eder. Eğer okuduğundan memnun kalmamışsa, kitabın sahteliği, yapmacıklığı göze çarpıyorsa bu durum, çocuğun kitaptan soğumasına neden olur. Bu nedenle yazılan kitapların -hangi türde olursa olsun- çocuğa hitap edebilmesi çok önemlidir. Çocuğa göre olmayan eserler, ülkemizde bu alanda yeterli denetim mekanizması bulunmadığından, gelişigüzel her yerde satılabilmektedir.

“Çocuk edebiyatında çocuğa göreliğin ölçüsünü dil ve anlatım belirler. Yazarın dil bilinci çocuğa ulaşmayı sağlar. Sadelik, anlatımla uyumlu olduğu oranda edebiyat tadı oluşur.

Sadelik içinde çocuk ruhunu uyandıran çocuksu eda, çocuk edebiyatının varoluşunu belirler ve çocuk bakışını sunar” (Şirin, 2000, s.11).

“Yürütülen eğitim-öğretim programının belirlenmesinde, eğitim-öğretim etkinliklerinde, öğretim yönteminin belirlenmesinde, öğretim araçlarının ve bu araçların niteliğinin belirlenmesinde dolayısıyla tüm eğitim düzenlemelerinde gelişim ve öğrenme psikolojisinin sonuçlarına dikkat edilmelidir. Çocuğun ilgilerini, gereksinimlerini, dil evrenini göz önünde bulundurmak gerekir. Bu belirleme, çocuğa görelidir” (Solar, 2010, s.8).

Çocuğa görelikte çocuğun algısının, bakış açısının, gelişim özelliklerinin, ihtiyaçlarının, beklentilerinin vd. bilinmesi çocuk için yazılan her eserin çocuğa göre olmayacağını ya da yazılmış her eserin tüm çocuklar tarafından aynı ilgi ve dikkatle okunmayacağını gösterir.

Nitelikli çocuk yayınlarının varlığı çocuk gerçekliğini bilmekle başlar. Çocuk gerçekliği; “Çocuk nasıl düşünür? Nasıl hayal kurar? Neleri sever ya da sevmez? Çocuğu neler/kimler mutlu eder?” sorularının yanıtından oluşur.

Durkheim’in ifadesiyle “Çocuğu kendisine uygun olmayan bir kalıba zorla sokamazsınız. Çocuğa kimi biçimsel davranışları dayatabilirsiniz ancak onun iç dünyasını bu şekilde değiştiremezsiniz. Bu durumda belki terbiyeden söz edilebilir ancak bir eğitimden söz edilemez (Durkheim, 2010, s.162). Kitapların ya da eğitimde sıkça kullanılan diğer sözlü/yazılı edebiyat ürünlerinin de çocuğu bir kalıba sokmak için değil, aksine çocuğa yaşantı zenginliği ve bakış açısı sunmak için kullanılması gerekir.

Çocuğu tanımadan, bilmeden çocuğun diliyle yazılmış gibi duran eserler basitliği, umursamazlığı ve geçiştirmeyi ifade eder. Çocukların da en az büyükler kadar nitelikli eser okumaya ihtiyaçları vardır. Bir eserin çocuğa göre olup olmadığına karar verebilmek için şu sorulara cevap aranmalıdır:

- a. Eser, çocukların yaş seviyelerine uygun mudur?
- b. Eser, çocukların gelişim özelliklerine (bilişsel, dilsel, sosyal, ahlaki vs.) uygun mudur?
- c. Konu çocukların anlayabileceği düzeyde midir?
- d. Konu millî ve ahlakî değerlere uygun mudur?
- e. Eserin dil ve anlatım özellikleri çocukların seviyelerine uygun mudur?

- f. Eser, yapısal olarak (görsellik, cümle uzunluğu, kitap kalitesi vs.) çocuklara göre midir?

Bununla birlikte gelişimin önemli olduğu çocukluk döneminde çocukların okudukları ya da onlara okutulan her eser, bir bina inşasında üst üste koyulan tuğla gibi olmalıdır. Her tuğlanın binayı bir adım daha tamamlaması gibi okunan her eser de çocuğa bir şey kazandırmalıdır. Aksi hâlde Baltacıoğlu'nun deyiimiyle okunan kitap *ölü kitap* olacaktır.

Çocuğa görelikte yalınlık önemli bir unsurdur. Yalınlıktan, basitlik ya da sıradanlık anlaşılmalıdır. Aksine yalınlık konunun ve üslubun çocuğa uygun olmasıdır. Karmaşık ve çocuğun yaşına uygun olmayan, dil anlatımın ağır olduğu eserler yalınlıktan uzaktır. Eserde kullanılan dilin, hem çocuğun dil gelişimine destek olacak yeni atasözü, deyim, sözcük türleri, söz kalıpları vb. içermesi gerekir.

“Çocuk için oluşturulan bir hikâye kurgusunun içinde barındırdığı derin ve karmaşık düşüncelerin yalın bir dille anlatılması çok zordur. Bir çocuk hikâyesinde bir düşünce belirlenmeli, bu düşünce sade bir dille çocuğa aktarılmalıdır (Bilgin, 2011, s.42). Kısaca çocuğa görelik ilkesi;

- a. Konu ya da içerik olarak çocuğa görelik,
- b. Dil-üslup olarak çocuğa görelik, olmak üzere ikiye ayrılabilir.

Her iki unsur, çocuğun dikkate alınmasıyla ve bu dikkatin eserlere yansıtılmasıyla bir anlam kazanır. Çocuk edebiyatında *çocuğa görelik* kadar önemli olan bir diğer bağ çocuk ve estetik ilişkisidir.

Çocuk ve Estetik

Kelime anlamı “Sanatsal yaratının genel yasalarıyla sanatta ve hayatta güzelliğin kuramsal bilimi, güzel duyu, bedii, bediiyat” (TDK, 2005) olan estetik, insanın güzele olan ilgisini ve yönelimini ifade eder. Estetiğe bir tablonun, mimari bir eserin ya da bir müziğin güzelliği olarak bakmamak gerekir. Sanatta olduğu kadar doğada ve insanın özünde de estetik güzellik vardır. Estetiğin temelini güzellik duygusu ve haz alma oluşturur. Bu nedenle estetiğin kısmen de olsa göreceli bir yönünün olduğunu söylemek gerekir. Söz gelimi, çok güzel bir manzara karşısında herkes aynı zevki almayabilir.

Aristo “Poetika” adlı eserinde insanın doğasında temellenen iki etkenin olduğunu, bunlardan birinin taklit diğerinin ise hoşlanma olduğunu öne sürmektedir. Aristo'ya göre

hoşlanma insan için karakteristiktir. Sanat yapıtları karşısında yaşantılarımız bunu kanıtlar. Aynı zamanda hoşlanma, Aristo'ya göre sadece filozoflara özgü değil tüm insanlara özgü bir özelliktir (Aristo, s.16-17).

Estetik zevk alma, estetik duyuş kazanma aslında insanda çocukluk çağında var olan bir özelliktir. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine (Bk. Şekil 7) göre bir insanın ulaşabileceği en üst nokta kendini gerçekleştirme basamağıdır. Bu basamaktan içinde aynı zamanda estetik haz ve estetik duyuş da vardır. Hiyerarşiye göre piramidin en alt katmanlarından başlanarak zirveye doğru çıkılır ve bir basamak gerçekleştirilmeden diğerine geçilmez. Dolayısıyla çocukluk çağında fizyolojik ihtiyaçlar, güvenlik, sevme-sevilme ihtiyacı, saygı ihtiyacı mevcuttur. Bu basamaklar tamamlandığı için çocukların, estetik duygularını geliştirecek ve kendini gerçekleştirme olarak adlandırılan basamağa ulaşmalarını sağlayacak etkinliklere (resim yapma, el işi ürünler ortaya koyma, şarkı söyleme, oyun oynama vb.) yöneldikleri görülür. Buna karşın ilerleyen yaşlarda yaşam koşullarının getirdiği yükümlülükler, insanın bu basamakları geçememesine neden olabilmektedir. Bu nedenle yetişkinlikte estetik beğeniye ya da kendini gerçekleştirme denilen basamaklara daha zor ulaşılmaktadır.



Şekil 9. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi (Schunk, 2008, s.461)

“Tıpkı damak zevki gibi, estetik beğeniler de çocuğun yaşadığı kültürel şartlara bağlı olarak erken yaşlarda gelişir. Çocuğun yaratıcılık yönünün ve estetik duygusunun geliştirilmesinde gözden uzak tutulmaması gereken en önemli unsurların başında kitap, özellikle edebî nitelikli kitaplar gelmektedir” (Demirel, 2010, s.40). Çocukluk dönemindeki estetik zevkin gelişmesinde kitaplar önemli bir yer tutar. Eserlerin renkli

olması, kaliteli çizimlerin ve bu çizimlerin metnin konusuyla uyuşması estetik zevkin gelişmesine katkı sunar.

“Çocuk kitaplarındaki resimler, görsel algıyı geliştiren birer uyaran olmanın yanında, çocukların anlama becerilerinin gelişmesinde de payı olan araçlardır” (Sever, 2010, s.178). GörSELLİK, konunun somutlaştırılmasını sağlamakla birlikte ilgi çekiciliği de artırır. Görsel olarak zihinde canlanan konu, çocukların görsel hafızaları üzerinde etkili olur, kitapların etkili olmaları ise önce estetik olmalarına bağlıdır.

“Öte yandan, nitelikli çocuk yazını ürünleri belli estetik kaygıları dikkate aldığından, okuruna yazın ve sanat eğitimi de veren bir özellik taşımaktadır. Çocuk kitaplarından okuma alışkanlığı kazandırma, sanat ve kurmaca eğitimi verme, yazınsal duyarlılığı geliştirme gibi eğitsel beklentiler çocuk kitabının estetik boyutunu yok etmez” (Dilidüzgün, 2004, s.22).

Çocuklara yönelik yazılan eserlerde estetik duyarlılığın geliştirilmesi, çocuğun tercihlerini yaparken bu duygusundan yararlanması beklenir. Estetik duyarlılığın geliştirilmesinde nesnel ve öznel değerlendirilmelerin birbirinden farklı olduğu gerçeğinden yola çıkılarak, çocukların kendilerine özgü bir duyarlılığa sahip olmaları yönünde çocuk edebiyatı eserlerinin katkısı sağlanmalıdır (Yalçın; Aytaş, 2008, s.51).

Çocuklarda estetik algının geliştirilmesi, ruhsal gelişim için önemlidir. Her çocuğun tıpkı büyükler gibi zevkleri, beğenileri, tercihleri ve öncelikleri çok farklı olabilir. Bu farklılığı etkileyen ise bireyin “öznel” tutumlarıdır. Bu da demektir ki bir eserin her çocuğa aynı tadı vermemesi/verememesi normaldir.

Estetik beğenin ve estetik değerlendirmenin aşılması ancak estetik değer barındıran sanatsal aktivitelerle olabileceği gibi okullarda eğitim-öğretim sürecinde kitaplar ve edebî metinler aracılığı ile de olabilir. Bu tür çalışmalar bireylerin gelecek yaşantılarında hassas, duyarlı ve zevk sahibi olmalarına katkı sağlar.

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda;

“Türkçe dersi kazanımları öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma öğrenme alanlarında becerilerini geliştirmelerini ve Türkçeyi güzel ve etkili kullanmalarını amaçlamaktadır. Bu kazanımlara ulaşılması hâlinde öğrencilerin, duygu ve düşüncelerini etkili biçimde anlatabilen, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, girişimci, çevresiyle uyumlu ve sorumluluk sahibi; araştırma, eleştirme, sorgulama, yorumlama becerileri ve *estetik zevkleri gelişmiş*, millî değerlere duyarlı bireyler olmaları gözetilir. Öğrencilerin bu kazanımlara ulaşmaları sınıf içi ve okul dışı etkinliklerle sağlanmış olur” (MEB, 2011, s.34) denilmektedir.

Bu ifadelerden, estetik zevkin kazandırılmasının kanuni olarak amaçlandığı ve eğitim sistemi aracılığı ile gerçekleştirilmeye çalışıldığı görülür. Bir bakıma eğitim programında bu görev Türkçe öğretmenlerine yüklenmiştir. Dolayısıyla iyi planlanmış bir program dâhilinde seçilen nitelikli sanatsal ve estetik değer taşıyan kitaplar ve edebî metinler ile birlikte desteklenen görsel materyaller aracılığı ile estetik zevk kazandırılabilir.

Çocuk edebiyatında özellikle çocuk kitaplarının resimlendirilmesinde ve dil ve anlatımda estetiğe dikkat edilmelidir. Çocukların gelişimlerini yönde olumsuz etkileyecek resimlere ve ifadelere yer verilmemelidir. Uzun yıllar Türkiye’de ilköğretimde okumayı öğretmek amacıyla kullanılan “Cin Ali” serisinin artık yaygın olarak okutturulmama gerekçesi de estetik kaygılardır. Kitapta yer alan resimlerin çocukların gelişimlerine uygun olmadığı gerekçesiyle Cin Ali serisi eskisi kadar kullanılmamaktadır.

Çocuk Edebiyatı ve İdeoloji

Güncel Türkçe Sözlükte “Siyasal ve toplumsal bir öğreti oluşturan, bir partinin, bir grubun davranışlarına yön veren politik, hukuki, bilimsel, felsefi, dinî, moral, estetik düşünceler bütünü” olarak tanımlanan ideoloji, siyasetten eğitime, toplumsal yapıdan sanat anlayışına ve edebiyata kadar birçok alanda etkili olmakta ve birçok alanı yönlendirmektedir.

Bir ideolojinin toplumlara yerleşmesi ya da geniş kitleleri etkilemesi daha çok basın-yayın yoluyla veya edebiyatla olabilirken günümüzde buna eğitim ve medya ikilisi de katılabilir. İkincisi zamana yayılarak yavaş yavaş toplumun bilinçaltının yönlendirilmesiyle uzun vadede etkisini gösteren bir yöntemdir. Bu yöntem, eğitim ve medya aracılığı ile desteklenerek ve çekirdekten başlanarak insanlara aşılarmaya çalışılır ve en masum hedef kitlesini ise çocuklar oluşturur. Tanımda da belirtildiği gibi ideoloji, -her ne kadar toplumsal olarak ideoloji kavramına dönük iyi bir algı olmasa da- bir toplumun sadece siyasi öğretisini ve yönelimini değil, bilimsel, dinî, ahlaki ve sanat anlayışını da etkilemektedir.

Uzun vadede yapılmak istenen ideolojik değişiklik için çocuklar hedef seçilerek ve bilinçli bir şekilde yönlendirilerek ideolojinin temelleri atılır. Bunun en belirgin örnekleri medyanın yanı sıra edebiyatta görülür. Türk Edebiyatında zaman zaman bir şair ya da yazarın eserlerinde, eserin yazarı ya da şairinin ideolojisinin etkisi açıkça görülebilmekte ve bu ideolojinin insanlar üzerinde geniş tesir ettiği bilinmektedir. Dolayısıyla çocukların

geleceğin inşasında aktif rol oynadığı kabul edildiğinden çocuk edebiyatına da ideolojinin sirayet ettiği görülür.

Sosyolojideki çalışmalarıyla tanınan Corsaro, çocuk ve çocuklukla ilgili kuramsal çalışmalarını ortaya koyarken iki yöntem sunar. Bu iki yöntem aynı zamanda ideolojinin yayılmasında çocukların seçilmesinin nedenini açıklamaktadır:

“Belirlemci (deterministic) modelde çocuk edilgin bir rol oynar ve eğitim aracılığı ile ehlileştirilerek toplumun sürekliliğini sağlayacak bir birey olması beklenir. Yapımcı (constructivist) modelde ise çocuk etkin ve öğrenmeye istekli bir ajan olarak görülür ve çocuğun kendi toplumsal dünyasını etkin olarak kurduğu ve orada yerini aldığı kabul edilir” (Onur, 2005, s.31). Çocuk ister etkin rol alsın, ister toplumda edilgen durumda olsun, her hâlükarda yetişkinlerin hedeflerinin birer aracı konumunda olurlar. Bu nedenle ideolojilerin aşılması ve yaygınlaştırılması günümüz toplumlarında daha çok çocuklar üzerinden yapılmaktadır. Bu nedenle yapılan araştırmalarda, çocuk edebiyatının amacı dikkate alınarak, bu amaçtan hareketle ideoloji gerçeğinin ele alınması gerekir.

Çocuk edebiyatı çocukların gelişim özelliklerine uygun, onlardaki bilişsel, dilsel, ahlaki gelişimi desteklemeyi ve olumlu tutum değişikliği yapmayı, bununla birlikte çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmayı amaçlar. Çocuk edebiyatı bir kişinin ya da grubun ideolojisini değil, çocukların gelişimleri için en uygun olanı yansıtması beklenir. Ancak zaman zaman bunun aksi ile de karşılaşmaktadır. Edebiyatın, ideolojinin yaşam alanı olarak görülmesi gerçekte eğitici olan ve sanatsal değeri olan eserlere darbe vurmaktadır. Aynı zamanda farklı ideolojilerin eserlere yansıtılması/yansıtılması henüz gelişme çağındaki ve özellikle ergenlikte kimlik arayışında olan gençleri olumsuz etkileyebilmekte, onlarda kimlik karmaşasına neden olabilmektedir, çünkü ergenlikte rol-model almada kitaplar önemli birer araç olarak görülür.

“Edebiyat ve ideoloji ilişkisinde iki temel tutum söz konusudur. Birincisi edebiyatı ideolojik bir araca indirgeyen ve dolayısıyla edebiyatı dışlama (yalnız bırakma, dikkate almama) riski büyük olan salt ideolojik tutum, ikincisi ise edebiyat kaygısını önceleyen ama yazarın aidiyetlerinin rengini metne ister istemez sızdığı, sızdırıldığı tutumdur” (Çağan, 2005, s.334). İlki açıktan açığa hiçbir kaygı taşımadan ve amaçlı olarak yapılırken diğeri daha çok “metne örtük anlamların yerleştirilmesiyle” yapılır. Bunun en iyi örneklerinden birini Samed Behrengi'nin çocuk hikâyeleri oluşturur. Zamanın Şah

yönetimini eleştiren yapıtları, Behrengi'nin edebiyatı bir araç olarak kullanmasına örnek gösterilebilir.

“Behrengi'nin bütün yapıtlarında İran'daki sınıfsal farklılıklar, varsıllarla yoksullar arasındaki uçurumlar, aristokratlarla altsınıflar arasındaki statü farklılıkları işlenir” (Aldı, 2005, s.172). Bu ve benzeri örnekler de Türk çocuk edebiyatında da görülmektedir.

“Örneğin yerli çocuk edebiyatının klasikleşmiş metinlerinden Ömer Seyfettin öykülerinde millî kimlik bilincinin ne kadar öne çıkartıldığı, bu öyküler yoluyla çocuklarda millî bilincin oluşmasına nasıl katkıda bulunulduğunu görmek mümkündür” (Çağan, 2005, s.335). Bununla birlikte sadece Türk çocuk edebiyatına ait eserlerde değil yabancı çocuk edebiyatı eserlerinde de edebiyat aracılığı ile siyasi fikirlerin, geleneksel değerlerin ve ideolojilerin ustalıkla yerleştirilerek aktarılabildiği görülmektedir. Çocuk edebiyatının salt ideolojik araç hâline gelmesi edebiyatı çıkmaza sokacağı gibi çocukların gelişimlerinde olumsuz etki yapar. Sadece ideolojik amaçlı yazılan eserler çocukların eğitsel açıdan yetersiz kalmalarına yol açar. Konuyla ilgili olması açısından Şirin'in (1998) çocuk edebiyatındaki ideolojiye yönelik tespitleri önemlidir:

Toplumlar çocuk edebiyatları ile kendi dil ve kültür kodlarını varoluşlarının teminatı olarak gördükleri çocuklara aktarmayı hedef edinirler. Bu yüzden de her toplum var etmek istediği çocuk tipine göre çocuk edebiyatına bir içerik kazandırmak ister. Bu amaçla bir yönlendirmede bulunmak ister. Çoğu zaman bu ideolojilere sahip bir yazarın kendi bireysel tutumu içinde şekillenirken bu amaç, kimi zamanda örgütlü bir kurumun, örneğin devletin hedeflerinden biri olabilir. Yani devlet edebiyatı ideolojik angajman için bir araca indirgeyebilir. Bunu yetişkinlerin dönüştürülmesi ve eğitilmesi için öngördüğü kadar, çocuklar için de uygulayabilir (Şirin, 1998, s.89).

Buna verilebilecek bir örnek ders kitaplarıdır. Ders kitapları üzerine 2007 yılında Aslı Sezen tarafından yapılan “Devlet İdeolojisi, Politikaları, Eğitim Politikaları ve Felsefesinin Fen Eğitimi Müfredat Program Üzerindeki Etkileri 1919-1938” adlı çalışmada, dönemin devlet ideolojisinin ders kitaplarına yansıdığı ve programın bu ideoloji doğrultusunda yönlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Sadece edebî nitelikte olan eserler değil öğretici kitaplar ile ders kitapları da ideolojilerden etkilenebilmektedir. İdeolojinin eserlere yansması/yansıtılması Batı edebiyatında da karşımıza çıkmaktadır.

Edmonde de Amics'in Çocuk Kalbi adlı eseri İtalyan milliyetçiliğini ve vatanseverliğini aşılması bakımından önemlidir. Enrico adında ilkokula giden bir çocuğun ağzıyla anlatılan eserin en ilgi çekici noktalarından birini eserin arasına sıkıştırılmış ve tamamen

İtalyan milliyetçiliği üzerine kurgulanmış kısa hikâyeler oluşturur. Bu hikâyelerdeki esas mesaj, her çocuğun şartlar ne olursa olsun İtalya için ölümü bile göze alacak kadar fedakâr olması gerektiğidir.

Robinson Crusoe'nun farklı uyarlamaları da farklı ideolojilerin yansımasını göstermesi açısından önemlidir. Şirin'in konu ile ilgili tespitleri ideolojinin Batı edebiyatında da sıklıkla eserlerde yansıtıldığını göstermesi açısından önemlidir.

Alman yazar Joachim Campe, 19. yüzyılın başında yaptığı uyarlamada Robinson'u adaya çırılçıplak gönderir. Tabiatı tek başına yaşamayı öğretir ona. Burjuva ve sömürge ideolojisi budandır, rasyonalizm karşıtı bir konuma bürünür kitap. İsviçreli Johanna Syri, Heidi'sinde Rousseau'nun görüşleri doğrultusunda, öksüz bir kız çocuğunun hayatını idealize ederken, ince mizah esere katar ve Protestanlığı yansıtmaktan kaçınmaz (Şirin'den aktaran Çağan, 2005, s.336).

O hâlde ister Türk Edebiyatında ister Batı Edebiyatında -örneklerden yola çıkılarak- ideolojinin kullanıldığı görülmektedir. Artık günümüzde ideolojik savaşların eğitim aracılığıyla ve eğitimde de en çok kitaplar aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışıldığı bilinmektedir. Ancak ideoloji eğer devlete ve millete bağlılık noktasında ise -tıpkı Çocuk Kalbi adlı eserde olduğu gibi- makul sayılabilir. Bu nedenle gerçekleştirilmeye çalışılan ideoloji grup ya da grupların ideolojisi değil devletin ve milletin çıkarlarını gözetten bir ideoloji değildir. Bunun örnekleri kitaplar aracılığı ile verilebilir. Şunun da unutulmaması gerekir, çocuklar henüz yetişkin mertebesine ulaşamadıklarından verilen mesajları anlayacakları gibi yanlış da yönlendirilebilirler. Dolayısıyla metin içinde verilen mesajlar çocukların anlayacakları seviyede ve daha çok sevgi, dostluk, arkadaşlık, yardımseverlik, saygı, değerlere bağlılık vs. gibi konular üzerine odaklanmalı, toplumsal ideolojiyi aşılama çalışmaları ya ilerleyen yaşlarda okutturulabilir ya da okunması çocukların tercihlerine bırakılabilir.

İdeolojinin kitaplara yansımasını sadece edebî nitelikli eserlerde değil, ders kitaplarında da görmekteyiz. Batur (2010) tarafından 1979 ve 2009 yıllarına ait ders kitaplarından hareketle çizilen kadın imajının incelendiği çalışma sonucunda, arada büyük farklar olduğu görülmüştür.

“1979 yılındaki ders kitabının görsellerinde kadının sosyal yaşamda etkin bir yeri olmadığı görülmüştür. 2009 yılına ait ders kitabındaki görsellerde kadının artık bir birey olduğu, kendini geliştirdiği ve öğrenmeye açık olduğu betimlenmiştir” (Batur, 2010, s.42). Siyasal

değişimlerin ve farklı görüşlerin de çocuk kitaplarını ve ders kitaplarını etkileyebildiği anlaşılmaktadır.

Çocukların tefrik etme yeteneklerindeki yetersizlik onların gerçek edebî metinlerle buluşma süreçlerini uzatabilir. Hatta bu süreçte basit, değersiz ve art niyetli birtakım saldırılara maruz bırakabilir. Onun için, çocukların bu tehlikeli süreçten korunmasının en kestirme yolu, edebiyat üreticilerinin etik bir sorumlulukla kendilerini kayıtlamalarından geçer. Eğitim süreçlerini işletirken faşizan temayüller sergilememek, eğiten ya da eğitilen herkes için vazgeçilmez bir önem sergiler (Çağan, 2005, s.336).

Sadece ideolojik endişe ile yazılan eserler, gerçek edebî değer taşımamakla birlikte, çocuk gerçekliğine de hitap etmeyeceğinden çocuk edebiyatında başarılı eser olarak kabul edilmeyecektir. Bir eserin öncelikle çocuk edebiyatının amaçlarını göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bununla birlikte üzerinde sıklıkla tartışılan ve ortak bir yargıya varılması istenen konulardan biri de çocuk kitaplarında bulunması gereken özelliklerdir.

Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikler

Çocuk yayınlarının nasıl olması gerektiği üzerinde çok tartışılan konulardan biridir. Çocuk edebiyatı kapsamında eserlerin dil-üslup, tema, sözcük dağarcığı, ileti, şekil özellikleri vs. gibi konular sık sık gündeme gelmektedir. Çocuk yayınlarının niteliksel özelliklerinin yanı sıra niceliksel özellikleri de kitabın albenisini sağlayan önemli bir unsur olarak karşımıza çıkar. Bir eser önce göze hitap edeceğinden çocukların seveceği, hoşlanacağı türden eserlerin onlarla buluşturulması önemlidir. Bu da demektir ki bir çocuk kitabı yetişkinler için yazılanlardan başka olmalıdır. Bu başkalık, gerek üslupta gerekse şekilsel özelliklerde ilk bakışta belirgin biçimde dikkati çekebilmelidir.

Kitapların hazırlanışındaki farklılıkları hedef kitle belirler. Bu durumda okul öncesi için hazırlanan bir kitap ilköğretim için çok sıradan olabileceği gibi yetişkinler için hazırlanmış bir eser de ilköğretim öğrencileri için çok ağır olabilir. Bu durumda herkese hitap edecek ortak bir eser olamayacağı gibi eserlerde gelişim özelliklerinin ve genel eğilim dikkate alınması gerekmektedir.

Çocuk Kitaplarının Biçimsel Özellikleri

“Çocuk için kitap okul öncesi yaşlarda yalnızca eğlenceli bir oyuncaktır. İyi bir çocuk kitabının fiziksel yapısı, resimleri ve anlattıkları çocukların ilgisini çeker ve böylece çocukları eğlendirir. Yetişkinler için ise çocuk kitabı iyi bir eğitim aracıdır. Çocuklar, kitaplar aracılığıyla eğitildiklerini ilköğretim çağında fark ederler” (Seven, 2010, s.105). Bu fark ediş, çocuğu kitaba yaklaştırmak ve çocuğa kitap okuma alışkanlığı kazandırmak için iyi bir başlangıçtır.

Çocuk kitaplarının okuyucuyla buluşmasından önce görsel olarak ilgi çekici olması onun tercih edilme sebeplerinden biri olur. Biçimsel özellikler (boyut, kâğıdın kalitesi, yazı boyutu, resimler, kitabın kapağı vs.) iyi bir çocuk kitabında ilk dikkati çeken unsurlar olacağından kitapların dikkatle ve özenle hazırlanmaları gerekmektedir. Çocuk kitaplarının biçimsel özellikleri şu şekilde olmalıdır:

- “Çocukları kitaba çeken ilk özellik, kapağın rengi, kapakta yer alan resim ve yazılardır. Kitabın kapak tasarımında kullanılan resimler, kitapta işlenen konu, olay, ana düşünce ile ilgili çocuğa ipuçları vermeli, bunlarla ilgili çocukta ilgi, heyecan uyandırmalı, okuma sürecinde onun ön bilgilerini harekete geçirmelidir” (Karatay, 2011, s.90).
- Kitapların boyutları çocukların gelişim özelliklerine göre değişiklik gösterebilir. Okul öncesinde boyutu büyük ve çeşitli şekillerdeki kitaplar ilgi çekici olabilir. Aynı zamanda kitaplar çocukların taşıdıklarında ya da ellerine aldıklarında zorlanmayacakları şekillerde ve büyüklüklerde olmalıdır.
- Çocuk kitapları için tercih edilen kâğıt, dayanıklı ve kaliteli hamurdan olmalıdır. En iyi hamurdan hazırlanmış kitaplar tercih edilmelidir. Kitabın boyası, mürekkebi akmamalı, kâğıdın mat olmasına ve gözü yormamasına dikkat edilmelidir.
- “Pürüzlü, parlak ve ince kâğıt algılamayı güçleştirir. Kaliteli kâğıt kullanılmadığı için; renkleri değişen, yazıları iyi okunamayan ve kolay yırtılabilen bir kitap çocukları okuma isteksizliğine itebilir” (Seven, 2010, s.107).
- Kitaplar iyi ciltlenmiş olmalı, okudukça ya da sayfalar kıvrıldıkça dağılmamalıdır. Çabuk dağılan kitap, sayfa sayıları da karışabileceğinden çocukta kitaba karşı isteksizlik oluşturur.
- “Kitaplardaki yazıların büyüklüğü çocukların gelişim özelliklerine göre ayarlanmalıdır, çünkü göz-satır genişliği ilişkisi yaş ilerledikçe değişmektedir.

- Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının ders kitapları ve diğer yayınlar için belirlediği harf büyüklükleri şöyledir: 6 yaş için 24 punto, 7-9 yaş için 16-18 punto, 12 yaş ve üstü için 11 punto” (Karatay, 2011, s.92).
- Yaşa bağlı olarak değişen yazı büyüklüğü hızlı okumayı da doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle yazı karakterleri aynı zamanda gözü rahatsız etmeyecek kalitede ve büyüklükte olmalıdır.
- Sayfa düzeni de çocuk kitaplarında önemli bir konudur. Rastgele düzenlenmiş, gözü yoran, yazılar ve resimlerin iç içe geçtiği kitaplar görsel açıdan başarısız kitaplardır. Sayfa düzenlenmesi resimler ve yazılar dikkate alınarak yapılmalı, görsel unsurlar ile yazılar dengeli dağıtılmalıdır.
- “Okul öncesinde daha çok yazısı az (2-3 cümle), görsel unsurları fazla kitaplar olması gerekirken, ilköğretimden itibaren giderek resimler azalmaya yazılar artmaya başlar. Okul öncesi çağındaki çocuklar ile okumaya yeni başlayan çocuklar için yayımlanan kitaplarda -ki bunlar genellikle büyük boyda kitaplardır- her bir sayfanın dörtte üçünün resme dörtte birinin de yazıya ayrılması uygun olur” (Şirin, 2000, s.213).
- “Kitaptaki resimler, konuya uygun olmalı, sayfa içinde bir bütünlük sağlamalıdır. Resimler anlatılan konuya göre; açıklayıcı, yorumlayıcı, eğlendirici, güldürücü ve sevimli olmalıdır” (Seven, 2010, s.106).
- Okul öncesi dönemde ABC adı da verilen resimli kitaplarda karakterler çocukların çok hoşlandıkları hayvan ya da nesnelere seçilmelidir.
- “Çocuk kitaplarındaki satır aralarındaki boşluk normal, hatta biraz daha fazla olmalıdır. Sayfa kenarlarında geniş boşluklar bırakılmalıdır. İlkokulun birinci döneminde bulunan öğrenciler için yazılan kitaplarda ancak çok kısa paragraflara yer verilmelidir” (Şirin, 2000, s.213).
- Kitabın dış kapağı da çocukların yaşlarına ve gelişimlerine uygun olmalıdır. Okul öncesinde bol renkli, şekilli, resimli kitaplardan hoşlanılırken, ilerleyen yıllarda daha az resimli kitaplar ilgi çekici olabilmektedir.

Çocuk Kitaplarının İçerik Özellikleri

Çocuk kitaplarının içeriksel özellikleri tema, konu, mesaj/ileti, dil-üslup, seçilen kahramanlar konularını içermektedir. İçerik biçimsel özellikten sonra çocuğun okuma hevesini etkileyebilmesi açısından önemlidir.

Tema

Edebî her metin, bir tema üzerine kurgulanır. Bu tema; dostluk, sevgi, iletişim, aile, millî kültür vb. konularında olabilir. Temaların oluşturulması esnasında dikkat edilmesi gereken en önemli husus her yaş grubuna uygun bir temanın verilmesidir.

Konuşmanın öğrenilmesi ile okuma yazmanın öğrenilmesi için önemli olan yaş aralığı bilindiği gibi 2-3 ile 6-7 yaşlarıdır. Bu yaş aralıklarında konuşma ve okuma yazma öğrenilmediği takdirde sonraki zamanlarda öğrenilmeye çalışılsa dahi çok zor olabilmektedir. Aynı şekilde kimlik kazanımı için önemli olan zaman dilimi de ilk çocukluk ile ergenlik yıllarına denk gelmektedir. Tıpkı konuşma becerisi, okuma-yazma becerisi ve kimlik kazanımı gibi bazı değerlerin de çocuklara belirli yaşlarda kazandırılması gerekir. Bu nedenle çocuk kitaplarında ele alınan temaların, yaşlara ve gelişim özelliklerine uygun olması önemlidir.

Hangi yaşlarda hangi temalara öncelik verilmeli, hangileri ele alınmalı gibi sorular çocuk kitaplarında üzerinde durulması gereken konulardır. Çünkü temel becerilerin kazandırılmasında etkili olabildiğinden temaların seçimi önemli bir konudur. Şirin'in ifadesiyle;

“İyi bir çocuk kitabı, çocuğun kendisini daha iyi tanıması, gerekiyorsa davranışlarını değiştirmesi ve kişiliğini geliştirmesi için ona kılavuzlukta bulunur. İyilik, ahlaklılık, doğruluk, çalışkanlık, verimlilik vb. soyut kavramları canlı örnekler aracılığıyla öğrenmesine yardım eder” (2000, s.215). Böylece çocuk hayatta karşılaşabileceği örneklerin birçoğunu kitaplara aracılığı ile tecrübe eder. Bu nedenle seçilen temaların çocukların yaşam tecrübelerine katkıda bulunması ve onlardaki güzel duyguların gelişimini desteklemesi beklenir.

Kitaplar aracılığı ile öğrenilecek dostluk, sevgi, iyilik, adalet vb. gibi değerleri çocuğun kendi yaşamında uygulaması, kitaplar aracılığı ile bu değerleri içselleştirdiğini gösterir. Bu

nedenle her kitap olumlu benlik algısı ve sosyal algıyı geliştirecek bir tema etrafında kurgulanmalıdır. Her yazarın temayı ele alış biçimi farklılık gösterebilir.

“Çocuk edebiyatının asıl amaçlarından biri olan eğiticilik, işlenen temaya bağlıdır. Bu yüzden seçilen temalar, evrensel ahlâki doğruları kazandıracak, çocuğun kişiliğini ve kimliğini geliştirerek onun toplum içinde saygın ve başarılı bir yere sahip olmasını sağlayacak özelliğe sahip olmalıdır” (Seven, 2010, s.107).

Tema seçiminde evrensel ve toplumsal olan değerler dikkate alınmalı, yazarın ideolojisini yansıtan, taraflı temalar seçilmemesi gerekir.

Konu

Temaya bağlı olarak eserde ele alınan konular çocukların okuma eğilimlerine göre değişiklik gösterebilir. Okuduğu kitapta kendinden bir şeyler bulamayan çocuk için, kitap okuma zevkli bir uğraş olmaktan çıkar. Konular uzay, arkadaşlık, doğa ve evren, aile, okul yaşamı, piknik vs. olabilir. Her çocuk okuduğu kitaplardan kendisine yakın bulduklarını daha çok benimser. Bu nedenle konuların seçiminde şu hususlara dikkat edilmesi gerekir:

- Çocuk kitaplarında ele alınan konular, çocukların okuma eğilimlerine göre belirlenmeli ve yaş özelliklerine uygun olmalıdır.
- Konular temalar ile koşut olmalı, kitaplar çocukların ruhsal gelişimlerini destekleyici iyi örneklerle dolu olmalıdır.
- Kitapların eğitici ve öğretici özelliklerinden yola çıkılarak çocuklara konular aracılığı ile dolaylı olarak yeni kavramlar, coğrafik bilgiler (ülkeler, coğrafik şekiller vs.) vs. öğretilir.
- Kitaplarda seçilen konular, diğer toplumların yaşantılarından da örneklerle dolu olmalıdır. Çocuğa seçilen konular aracılığı ile başka milletlerin, başka hayatların olduğu gerçeği anlatılmalıdır.
- Ele alınan konularda toplumsal geleneklere, millî ve manevi değerlere yer verilmeli, Türk büyüklerinin yaşamlarından ve başarılarından örneklere değinilmelidir.
- “Çocuklara yönelik konu seçimi, onların cinsiyetlerine dayanan bir ilgiye bağlı olabileceği gibi, yaş durumlarına da bağlıdır. Yüksek kahramanlık duygularının ilgiyle benimseneceği yaş düzeyi ile duygusal gelişimin etkisiyle davranışların

oluştugu yaş düzeyindeki etki birbirinden farklıdır. Çocuk edebiyatında da seçilen konular hep bu faktörler göz önünde bulundurularak işlenmelidir” (Yalçın; Aytas, 2008, s.36).

Konunun seçimi, çoğu zaman bir kitabın çocuk tarafından tercih edilmesinde belirleyici olmaktadır. Bu nedenle çocuk kitaplarında ele alınan konularda yaş özellikleri kadar cinsiyet özelliklerinin de etkili olduğu unutulmamalıdır.

Mesaj/İleti

Çocuk kitaplarında ileti her zaman açıkça verilmeyebilir. Yazarın tercihinine göre örtük anlamlarla metin içine gizlenmiş olabileceği gibi iletinin açıkça ifade edildiği de görülebilir. Ancak ileti noktasında yaş seviyesi ve bireyin algılama gücü çok önemlidir.

“İleti (ana düşünce), yazarın okurla paylaşmak istediği asıl düşüncedir. Öğretici metinlerde yazarın savunduğu, vermek istediği düşünce biçiminde de tanımlanabilir” (Sever, 2008, s.140). Edebî metinlerle verilen mesajın konu ve edebî türle bütünlük göstermesi ile birlikte çocuğa uygun olması önemlidir.

Her edebî tür, her yaştaki çocuk için uygun olmayabilir. Söz gelimi, çocuk edebiyatında çok sık kullanılan bir tür olan fablların ve bazı masalların soyut işlemler dönemine geçmemiş çocuklarda kullanılması uygun değildir. Çünkü özellikle temelde asıl amacı toplumsal eleştiri olan fablların, soyut düşünemeyen, eleştirel düşünceden yoksun, analiz-sentez yapamayan bireylere okutturulmaya çalışılması aksi yönde eğilimlere neden olabilir. Konu ile ilgili olarak J. Jack Rousseou, bazı masallardan ve La Fonten’in fabllarından hareketle Emile adlı eserinde şunları ifade eder:

Aslanın en gözde kahramanlardan biri olduğu tüm masalarda çocuk, sürekli aslan olur. Yapısı gereği bir şeyin paylaşımı söz konusu olduğunda, hepsini kendine almaya çalışır. Ama sivrisinek aslanı yıldırduğunda, işler hemen değişiyor. Bu durumda çocuk aslan olmak istemez, bu kez bir sinek olmayı yeğler. Pençesiyle saldırma cesaretini gösteremeyenleri, iğne darbeleriyle öldürmeyi öğrenir (Çev. Baştürk; Kızılçim, 2013, s.82).

“Çocuk kitapları, vermeye çalıştıkları iletilerle çocukların yaratıcı düşünme, problem çözme ile ilgili bilişsel becerileri kadar ahlakî ve kişilik gelişimlerine olumlu katkılar sağlayarak onların sosyalleşmelerine yardımcı olmalıdır” (Karatay, 2011, s.107).

“Buna bağılı olarak kitabın iletisi, yazarın kafasındaki düşünceyi açıkça ortaya koyar nitelikte olmalı. İdealize edilmiş yaklaşımlardan kaçınmalı ve çocuğa belli erdemleri, dünya görüşlerini zorla benimsetmeye çalışılmamalı” (Dilidüzgün, 2004, s.97).

Çocuk kitaplarını eğiticilikten uzak görmek ve kitaplara yalnızca eğlence aracı olarak bakmak iletinin ikinci planda kalmasına neden olur. Oysa tema ve konu seçiminden/tespitinden sonra ele alınması düşünülen ileti çocukların ihtiyaç duyacakları türden olmalı, doğrudan öğüt içermemeli, olaylar ve kahramanlar aracılığı ile çocuğun bilinçaltına işlenmelidir.

Dil-Üslup

Anlatımın temel unsuru durumunda olan dil, çocuk kitaplarında hedef kitlenin özelliklerine göre değişim gösterir. Çocuk edebiyatı sahasında yazılmış; ancak anlatımı yapmacık olan eserlerin fazlalığı çocukla kitap arasında bir engel oluşturmaktadır. Basit ve tekrara düşen anlatımlar, çocuğun kavrayamayacağı kadar ağır söz kalıpları, mecazlar, duygudan yoksunluk, olaylara çocuk gözüyle bakmamak ve olayları yorumlayamamak vb. sadece anlatımı çıkmaza sokmakla kalmaz, kitabın kalitesini de olumsuz etkiler.

“Çocuk edebiyatını yetişkin edebiyatından ayıran belki de en önemli özellik, anlatımın hedef kitlenin anlayacağı şekilde sunulmasıdır. Çocuk kitaplarında anlatımın sadeliğine dikkat edilmeli; gereksiz ve bayağı sözcükler yer almamalı, duruluk, akıcılık, açıklık gibi unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır” (Yalçın; Aytaş, 2008, s.47). Buradan hareketle çocuk kitaplarının dil-anlatım özellikleri şöyle belirlenmiştir:

- Çocuk kitaplarında dil, sıradanlığa kaçmadan anlaşılır olmalıdır.
- Çocuklar yaşları itibarıyla olaya, harekete ve maceraya dayalı eserlerden hoşlandıkları için çocuk kitaplarında anlatım betimlemeden çok olaya dayalı olmalıdır. Uzun betimlemeler yapılmamalıdır.
- Diyaloglar çocukların ilgisini çektiğinden kitaplardaki kahramanların konuşmaları, çoğunlukla diyaloglar şeklinde verilmelidir.
- Diyaloglar abartıya kaçmadan günlük hayatın olağan akışına uygun bir doğallıkta olmalıdır.
- Çocukların dilsel ve ahlakî gelişimlerini olumsuz etkileyecek argo, küfür vs. gibi sözlere yer verilmemelidir.

- Yazarın kitaplarda, iyimser bir dil kullanması olumsuz kalıplardan ziyade olumlu söz kalıplarını kullanması gerekir.
- Çocukların ruhsal gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla karamsarlık, yılgınlık, bezginlik, nefret, kötümserlik vs. gibi duyguları anlatan/hissettiren sözcükler/cümleler vs. kullanılmamalıdır.
- Çocukların zihin gelişimlerine uygun, onların anlayacağı kavramlara ve olaylara yer verilmeli, özellikle soyut işlemler dönemine henüz geçmemiş çocuklara dönük yazılan eserlerde anlatımda mecazlardan kaçınılmalıdır.
- Anlatım akıcı olmalı, anlatımı sekteye uğratabilecek ifadeler yer verilmemelidir.
- Çocuk kitaplarında anlatım bozukluğu oluşturacak gereksiz sözcüklere yer verilmemeli, aynı anlama gelen sözcükler aynı cümlede yer almamalıdır.
- Çocuk kitaplarında Türkçenin güzel, etkili ve doğru kullanımının örnekleri yer almalı, olumsuz örneklere yer verilmemelidir.
- Çocukların yaşlarına ve gelişimlerine uygun olarak Türk kültürünün eşsiz örneklerinden olan atasözü ve deyimlere de yer verilmeli, çocukların dil gelişimleri desteklenmelidir.
- Çocukların anlamını bilmedikleri kelimelere çok fazla yer verilmemeli, ancak anlamı bilinmeyen kelimelerin de cümlenin ve metnin genel bağlamından çıkarılabilecek olmasına özen gösterilmelidir.
- Basmakalıp, sıradan sözlere yer verilmemelidir.
- Günlük hayatta çok sık kullanılmayan sözler ile yabancı sözcüklere yer verilmemeli, Türkçe kelimelerin kullanımına özen gösterilmelidir.
- Yazım kurallarına dikkat edilmeli, çocuk kitaplarında çok uzun cümlelere yer verilmemelidir.

Çocuk kitaplarında anlatım biçimi çok önemlidir. Anlatım kaçınıcı kişi ağzıyla yapılmalı, hangi anlatım yöntemi kullanılmalı gibi özellikler kitabın hem akıcılığını hem de okunabilirliğini etkileyen etmenlerdendir. Yazarın üslubunu ortaya koyan anlatım biçimi, “Her yiğidin yoğurt yiyişi farklıdır.” atasözünde olduğu gibi her yazarda birbirinden farklı özellik gösterir. Dolayısıyla çocuğa sunulan çok sayıda kitap aynı zamanda birbirinden farklı üslup ve bakış açısı demektir. Çocuk kitaplarında gerek hikâyelerde gerek masallarda gerekse diğer türlerde anlatımın daha çok birinci tekil ve üçüncü tekil kişi ağzından yapıldığı görülür. İki tür anlatım da iki farklı bakış açısının sonucudur.

“Birçok çocuk kitabında üçüncü tekil şahıs anlatıcı kullanılır. Bu durum çocukların tek bir karakteri yakından tanımalarına, hikâyeyi sadece bir karakterin görebildiği, duyabildiği ve anlayabildiği gibi algılamaya, tek yönlü düşünmeye yönlendirir” (Karatay, 2011, s.105). Tek yönlü bakış açısı zamanla zihinsel faaliyetleri de etkiler ve çocuk artık büyümesine rağmen bir olaya birkaç açıdan bakamayacak hâle gelebilir. Bu nedenle çocuğun bakış açısını zenginleştiren bir diğer anlatım tarzı kullanılmalıdır; bu ise birinci kişi ağzından yapılan anlatımdır.

“Birinci kişi ağzı ile yapılan anlatımın daha samimi olduğu, karşısındaki ikinci bir kişi ile karşılıklı bir sohbet içtenliği oluşturduğu görülmüştür. Bir çeşit duygu, düşünce ve sırları paylaştığı izlenimi veren bu anlatım tekniğinin çocuklar tarafından daha çok beğenildiği ve benimsendiği görülmektedir” (Yalçın; Aytaş, 2008, s.48). Küçük Prens adlı yapıtta yetişkin-çocuk ilişkisi ortaya konurken birinci kişi ağzından olaylar anlatılır ve çocuk gözüyle büyüklerin davranışları çözümlenmeye çalışılır.

“Bir yetişkin olan anlatıcı, çocuğun dünyasına yaklaşmakta ve onun gözüyle yetişkinlerin davranışlarını çözümlenmektedir. Bu, bir bakıma çocuk edebiyatıyla uğraşanların yazma serüveni hakkında da ipuçları verir. Amaç, çocuklaşmak değil, çocuğun dünyasına yaklaşımdır” (Şimşek; Arslan; Yakar, 2011, s.47). Çocuk kitaplarında ayrıca, yazarın üslubuna uygun olarak ve kendi tercihi doğrultusunda öyküleyici, tartışmacı, betimleyici vb. gibi anlatım teknikleri de kullanılabilir. Ancak hangi teknik ya da anlatım biçimi kullanılırsa kullanılsın önemli olan iyi örneklerle ve iyi bir üslupla kaleme alınmasıdır. Baltacıoğlu (1938) konuyla ilişkili olarak şunları söylemektedir:

“İlkokul çağında olan çocuklarda büyük bir okuma hırsı vardır. Eğer bu hırs kötü yazılarla öldürülmemişse! Öyle coğrafya kitapları, öyle matematik kitapları vardır ki şahsiyetimizle hiçbir alakaları olmadığı için bize coğrafya, matematik aşkı yerine coğrafya, matematik korkusu vermişlerdir. Okuma nefreti okunan kitaplardan geliyor; öyleyse okuma aşkını verecek iyi kitapları seçmek gerekir.” (1938, s.87) diyen Baltacıoğlu, okumanın devamlılığında kitapların ve kullanılan dilin önemine işaret etmektedir.

Kahramanlar

Erken çocukluk döneminden itibaren çocukların kişilik gelişimlerinde ailelerinin yanı sıra çocuk kitaplarının da etkisi büyüktür. Sever’in (2010, s.56) ifadesiyle “Çocuk kitapları,

yaşam çizginde karşılaşılabilecek sorunlara oluşturulacak yanıtları, verilecek tepkileri sanatçı bakış açısıyla örneklendiren birer kaynaktır.” Her kitap bu nedenle çocuğa yeni bir dünya sunar.

Kişilik gelişiminde önemli bir dönem olan çocukluk çağında, sosyal öğrenme kuramının önemli bir kısmını oluşturan rol-model alarak öğrenme önemli bir yer tutar. Çocukların kendilerine model aldıkları ve özdeşleştikleri ilk kişiler, aileleri ile yakın çevreleridir. Anne, baba, abla, ağabey, nine vs. çocuklarla olan yakınlıklarına göre onlar üzerinde güçlü bir etkiye sahip olabilirler.

“Çocuklar sosyal öğrenme için çok önemli olan beş beceri geliştirirler: sembolleştirme, dolaylı öğrenme, öz düzenleme, öz-yeterlik ve mevcut davranışların gelecekteki sonuçları görme becerisi” (Perry’den aktaran Miller, 2008, s.291).

Çocukların olumlu kişilik özellikleri ile tutum, değer ve inançlarının gelişimlerinde iyi örneklerle karşılaşabilmelerinde kitaplar birer aracı olarak etkin bir işleve sahiptir. Okuma yazmanın öğrenilmesi çocuk ve kitap arasında aracı olan ebeveynleri ortadan kaldırır, çocuğun kitaba doğrudan ulaşmasını sağlar. Böylece çocuklar kendi zevk ve beğenilerine göre kitap seçerler.

“İnsan kişiliğinin biçimlendiği bu dönemde, öykünme, en hızlı ve etkili öğrenme yoludur. Çocuklar, okudukları/dinledikleri kitapların ya da izledikleri film ya da oyunların kahramanlarıyla özdeşim kurarlar” (Sever, 2010, s.57). Bu nedenle, çocuk kitaplarındaki kahramanların çocukları etkilediği gerçeğinden hareketle kahraman olarak seçilen örneklerin çocukların gelişimlerine destek olması beklenir.

TDK (2005), kahramanı “Bir edebiyat eserinde olayın merkezinde olan kişi, Bir olayda önemli yeri olan kimse vb” anlamlarına gelmektedir. Çocuk kitaplarında yazarın tercih ettiği ve mesajını yüklediği kahramanlar yaş gruplarına göre değişim gösterir.

“Yapıtlarda, olayı sürükleyen, yaşayan en önemli kişiye ya da anlatılanlarla doğrudan ilgili olan kişiye başkişi, temel kişi ya da kahraman denir. Bu kişiler okura yapıtta birçok özelliği ile tanıtılır” (Sever, 2020, s.76). Kahramanlar kitaplarda farklı özellikleri ve temsil ettikleri farklı değerler ile bulunabilirler. Söz gelimi okul öncesi dönemde ve ilköğretimin ilk yıllarında çocuklara dönük yazılan eserlerde kahramanların daha çok kedi, kuş, tavşan, köpek, kaplumbağa vb. gibi çocukların sevdikleri hayvanlardan oluştuğu gözlenir. Bu tür eserler hem çocuklarda okuma isteği uyandırır hem de kitabın ilgi çekici olmasını sağlar.

Aynı zamanda resimlerle ve görsel unsurlarla zenginleştirilince kitap, eğlenceli bir malzeme hâline gelir. Bu sayede çocuk -eğer kahramanı sevmişse- kendine örnek alacağı ilk kahramanı da seçmiş olur. İlerleyen yıllarda da çocuk-kitap arasındaki etkileşim aynı şekilde devam eder.

Ergenlik yılları ile birlikte, çocuklarda kitaba yönelimin arttığı görülür. Çünkü bu dönemde gelişimle, cinsiyetle, sosyal ilişkilerle vb. ilgili aradığı sorulara cevap bulmaya çalışan ve bunları ebeveynleri ile paylaşamayan çocuk, kitapları sorularına cevap verebilecek bir kaynak olarak görür. Bilgi arama amacının dışında estetik ve sanatsal zevk için okunan kitaplardaki kahramanlar da çocukların yaşamlarını ve tercihlerini dahi yönlendirebilir. Kahramanların çocuklar için düşsel arkadaş olmaları, onların yalnızlığını paylaşmaları, zaman zaman en iyi sırdaş olmaları çocukları doğrudan kitaplara yönlendirir ve okunan kitaptaki kahramanın tercihleri, problem çözme becerisi, yaşam biçimi, sosyal ilişkileri bakımından çocuk tarafından örnek alınır. Söz gelimi, İpek Ongun'un gençliğin ve daha çok ergenliğin sorunlarını ele aldığı, ergenlerin ruh dünyalarına inmeyi amaçladığı eserleri, bu nedenle ergenlikte çok okunan eserler arasındadır.

“Bir çocuk kitabının kahramanının çocuk olması ve çocuğu ilgilendiren onun yaşamında karşılaşılabileceği bir sorunu konu alması gerekir” (Gürdal Ünal, 2011, s.42). Bu durum çocuğun özdeşleşeceği bireyler bulması açısından gereklidir. Kitaplarda kahramanlar aracılığı ile gelişim dönemlerinde ortaya çıkan genel sorunlar ele alınıp kitapta bu sorunlara akılcı çözümler üretilerek çocuğa sunulabilir. Kahramanların çocuklar üzerinde etkili oluşlarından hareketle çağa uygun, çocukların kişilik gelişimlerini, sosyal ve ahlaki gelişimlerini destekleyecek, onlara örnek olacak türden kahramanlar seçilmesi, çocukların hayal dünyalarında yaşattıkları kahramanların kitaplarda olması kitabın tercih edilmesinde önemli bir unsurdur. Don Kişot, Robin Hood bu nedenle çok tercih edilir. Yazarların, eserlerinde hayat verdikleri kahramanları tercih etmelerinde/seçmelerinde bu noktaları göz önünde bulundurmaları gerekir.

“Çocuk kitaplarında gereğinden fazla kahraman bulunmalı, diğer kahramanlar bir ana kahraman çevresinde açık tanımlarla ilgilendirilerek anlatılmalıdır. Çünkü çocuk karmaşık yapıları anlayabilecek, karmaşık ilişkileri yorumlayacak düzeyde değildir” (Yalçın; Aytaş, 2008, s.47). Kahramanların, çocuğun gelişimini olumsuz etkileyecek, çocukta saldırganlık, nefret gibi kötü duygular oluşturacak örnekler olmaması çocuk edebiyatının temel

kurallarındandır. Söz gelimi Türkiye’de çok uzun yıllar sevilerek okunan Tommiks bir dönem şiddet unsurları barındırdığı ve olumsuz örnek teşkil ettiği için yasaklanmıştır.

“Çocuğun kitaptaki olumlu karakterle/kahramanla özdeşleşmesi, bütünleşmesi, anlatının içine girebilmesi için, yazarın eserde betimlediği karakterin inandırıcı, güvenilir, günlük yaşamdaki kadar gerçekçi ve çocukla aynı yaş düzeyinden olması gerekir” (Karatay, 2011, s.99). Bu aynı zamanda kitapların bibliyoterapik özelliklerinden de yararlanma anlamına gelmektedir. Bilindiği gibi bibliyoterapi son yıllarda psikolojide sıkça kullanılmaya başlanmıştır.

“En temel ve en kısa tanımıyla bibliyoterapi ‘doğru zamanda, doğru bireyle, doğru kitabı’ buluşturmadır” (Bulut, 2010, s.47) şeklinde tanımlanmaktadır. Bibliyoterapi, daha çok okuyanla kitap arasında etkileşim kurdurulması yoluyla gerçekleşmektedir. Bu esnada ise kahramanlardan yararlanılmakta, kitaptaki kahramanın konumundan hareketle bireyin sorunlarının çözümüne dönük bir yol izlenmektedir. Bu nedenle kahramanların özellikle ilk gençlik çağına ait eserlerde hem olumlu hem olumsuz yönleriyle ele alınması, yaşamın her parçasından birer kesitin sunulması gerekmektedir.

Günlük hayatta çocuğun uyması gereken toplumsal kurallar ve yükümlülükler uygulamada çocuk için soyut genellemelerden öteye geçemez. Sözlü olarak telkin edildiğinde çocuklar bunları dikkate almayabilirler. Doğru veya yanlış bir davranışın olumlu veya olumsuz taraflarını sözlü olarak telkin etmek yerine, öyküleyici eserde bunun yararlarını veya zararlarını öykü kahramanlarının kişiliğinde çocuğa göstermek, değer olarak iyi-kötü, doğru-yanlış vb. bir davranışın olduğunu göstermek daha etkilidir (Karatay, 2011, s.100).

Konuyla ilgili olarak Bolat (2010) bibliyoterapinin kullanımının faydalarını şu şekilde açıklamaktadır:

Kişilik ve zihin gelişiminin gelişmeye başladığı bu dönemde okuma metinleri ile sorun yaşayan ergenlerin sorunlarına çözüm üretmeleri, yaşadıkları sorunun sadece kendilerine ait olmadığını görmeleri ve olumsuzlukları yaşamadan okudukları metinden ders çıkartacak nitelikte değerlendirmeleri, olayların farklı çözüm yollarına sahip olduğunu görerek zihnini çözüm üretmeye alıştırmak gibi birtakım etmenler Türkçe dersinde bireyin içinde bulunduğu döneme hitap eden metinlerin aslında birer tedavi aracı olduğunu göstermektedir (Bolat, 2010, 54).

Kahraman olarak hep iyi örnekler alınmalıdır. Ancak iyi örnekten maksat sosyoekonomik yönden, yaşam biçimi yönünden iyi olan değil, tutum ve davranışlarıyla, azmiyle örnek olan, iyi olandır. Kitaptaki kahramanlar, bir çocuğun yaşayacağı her türlü sıkıntıyla gösterilebilmelidir. Ölüm, kayıp, yenilgi, hastalık, acı, yoksulluk vb. gibi örneklerle

anlatılan olaylarda kahramanın yapıcı, olumlu tutumu, problem çözme becerisi, mücadeleci ruhu, yardımseverliği gibi özelliklerinin öne çıkarılması, çocuklara böylece gerçek yaşam durumlarından örnekler sunulması onların olumlu rol model seçmelerinde önemli bir yer tutar.

Kahramanların yol gösterici olması, öğrenciyi araştırmaya-incelemeye teşvik etmesi gerekmektedir. Günümüz çocuklarında en büyük eksikliklerden bir tanesini okuma alışkanlığı edinemeyişleri oluşturmaktadır. Bu nedenle kahramanların aynı zamanda çocuğa istenilen temel becerilerin kazandırılmasında iyi birer örnek olması, bununla birlikte iyi bir çocuk kitabında çocukların kendilerini özdeşleştirmeleri açısından toplumun her sosyoekonomik ve kültürel yapısını temsil eden örnekler ile fiziksel olarak çeşitli hastalıklara, engellere maruz kalmış bireylere de kahraman olarak yer verilmesi daha doğrudur. Böylece herhangi bir engeli olan ya da toplumda kendini aşağı gören bir çocuk da okuduğu kitaptaki örneklerle karşılaşınca kendisi gibi olan; ama her olumsuzluğa rağmen yaşama sınıksız tutunan insanlar olduğunu görebilir, kendisine örnek olarak onları seçebilir.

2010 yılında Ayfer Ünal tarafından “Türk Çocuk Edebiyatında Engellilerin Temsili (1969-2009)” adlı lisansüstü çalışmada engelliliğin Türk çocuk edebiyatında yeterince yer almadığı, hatta engelliliğin toplumda aileler tarafından gizlendiğinin de örneklerine yine çocuk edebiyatı örnekleriyle ulaşılmıştır. Kitapta iyi bir kurguyla verilebilecek olan bu ayrıntılar, çocuğun başarılı bir kimlik geliştirmesine katkı sunar.

Gövsä (1999, 45), “karakteri değiştiren ve organik sisteme iyi alışkanlıklar kazandıran ancak davranışların sarsıntısıdır. Küçük yaşlarda teşvikler ve tavsiyeler hemen yararsız ve tahammül edilemez olur” diyerek karakter gelişiminde sözel ifadelerin ve uyarıların etkili olmadığına işaret eder. Bu nedenle, çocuk kitapları örnek yaşantılar sunarak hem kişilik gelişimine katkıda bulunur hem de olumlu tutum ve davranış değişikliği kazandırmada etkili olur. Seçilen kahramanların iyi özellikler taşıması, iyi modellerin örnek alınması için önemlidir.

Çocuğun Gelişim Alanları

Bireyin gelişimi, doğum öncesinden başlayıp yaşamın son aşamasına kadar devam eden fiziksel, bilişsel ve sosyal yönden büyüme ve olgunlaşmayı ifade eder. Gelişimi tek başına

fiziksel bir olgu olarak görmek insanı açıklamak için yeterli değildir. Bilişsel, sosyal-duygusal ve ahlaki gelişimin de bireyin gelişimi kapsamında ele alınması gerekmektedir.

İnsan gelişiminde kalıtsal özellikler ile çevre çok etkilidir. Ancak kalıtsal özellikler en çok fiziksel gelişimi ve fiziksel özellikleri etkilerken çevre; sosyal-ahlaki gelişim, ruhsal gelişim, duygusal gelişim ve dil gelişimi üzerinde etkili olmaktadır. Bu nedenle bireyin gelişiminden söz edilirken bunu, sadece genetik faktörlerle ve kalıtsal özelliklerle açıklamak insanın tam anlamıyla ifade edilmesine engel olmaktadır.

Gelişim, rastgele değil belirli bir düzen içinde devam eder ve gelişimin her boyutunun kendi içinde birtakım özellikleri vardır:

- Gelişim hem genetik faktörlerden hem de çevreden etkilenir.
- Gelişim belirli bir sıra takip eder (baştan ayağa, içten dışa vb.)
- Her yaşta gelişim aynı hızla ilerlemez.
- Gelişimde bireysel farklılıklar vardır.
- Gelişim alanları birbirleriyle ilişkilidir.

Gelişim, ilerleyici (progressive), sırasal (sequential) ve kuşaklar boyunca aynı örüntüyü izleyen bir oluşumdur; aynı zamanda dögüseldir (circular), çünkü her kuşak olgunlaştıkça gelecek kuşağı büyütür (Onur, 2011, s.39). İnsan yaşamında doğuma kadar olan süre gelişimin en hızlı olduğu dönem olarak kabul edilir. Ancak doğumdan sonraki bebeklik-çocukluk dönemi ile ergenlik dönemi de gelişimin hızlı olduğu kritik gelişim ödevlerini barındıran dönemler olarak kabul edilir. Bu dönemde bireylerde, fiziksel değişim ile beraber motor gelişim ve koordinasyonu da hızlı bir şekilde gelişir. Yıldırım ve diğerlerinin (2009) tespitleri gelişim alanlarının özelliklerini belirtmesi açısından önemlidir:

İnsan gelişimi çok farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Fiziksel gelişim vücuttaki ses değişimi, saç uzaması, yürüme gibi fiziksel değişikliklere işaret eder. Sosyal gelişim, toplum içinde diğerleriyle olan bireysel davranışlara değinmektedir. Psikolojik gelişim, bireysel duygular ve kişilik ile ilgilidir. Ahlaki gelişim, kişilerin kültür, din ve evrensel ilkelere etkilenebilen ahlaki davranışlarına ve doğru yanlış değer yargılarına odaklanır. Psikoseksüel gelişim kişinin cinsel davranışlarındaki gelişimle ilgilidir. Son olarak bilişsel gelişim düşünebilme kabiliyetindeki değişimlere değinmektedir (Yıldırım; Güneri; Sümer, 2009, s.27).

Aslında gelişimin her aşaması birbiriyle ilişkilidir (Bk. Şekil 10). Birini yok saymak ya da birinin etkisinin az olduğu düşünülemez. Gelişimin bütün aşamaları dögü içindedir. Bu

çalışmada bilişsel gelişim, buna bağlı olarak dil gelişimi ve sosyal-duygusal gelişim üzerinde ağırlıklı olarak durulmaktadır. İlk aşamada çocukların bilişsel gelişimi ve bilişsel gelişimi etkileyen faktörler ele alınmıştır.



Şekil 10. Gelişim alanlarının birbirleriyle ilişkisi

Bilişsel Gelişim

Eğitim bilimcilerin üzerinde en çok durdukları ve dikkat çektikleri hususların başında bilişsel tutum ve davranışların belirlenmesi ve bu tutum ve davranışlara bağlı eğitim planlarının yapılması gelmektedir. Bilişsel gelişim her zaman fiziksel gelişime bağlı olmamakla birlikte, fiziksel gelişimden bağımsız olarak da değerlendirilemez. Konu ile ilgili yapılan bilimsel açıklamalardan yola çıkarak bu konunun değişik boyutlarını ele almak yararlı olacaktır.

“Biliş terimi dikkat, örüntü tanıma, duygusal kayıtlar, bilişsel nörobilim ve bellek gibi pek çok bireysel süreçleri (ve yapıları) içerir. Düşünme, bu bağlamda bahsedilen bu çeşitli bileşenlerin organizasyonu, manipüle edilmesi ve karmaşık kullanımının bir ürünü demektir (Solso; Maclin; Maclin, 2013, s.475).

Gelişim psikologları bilişsel gelişimin yaşa bağlı olarak değiştiği ve her yaş döneminin kendine göre bilişsel özellikler sergilediği yönünde birleşmişlerdir. Bilişsel gelişimin incelenmesi insan davranışlarının sistematik ve tutarlı bir biçimde ortaya konmasında etkili olmaktadır. Konu ile ilgili en çok öne çıkan bilim adamı Piaget'tir. Piaget'in bilişsel gelişime dönük tasnifi birçok bilim adamını, eğitimciyi etkilemiş ve birçok çalışmaya kaynaklık etmiştir. Piaget bilişsel gelişimi duyu hareket dönemi (0-2), işlem öncesi dönem

(2-7), somut işlemler dönemi (7-11) ve soyut işlemler dönemi olmak üzere (11-yetişkin) dört bölüme ayırarak sınıflandırmıştır (Bk. Tablo 3).

Tablo 3. Piaget'in Bilişsel Gelişim Dönemi

Dönemler	Ortalama Yaş Aralığı	Dönemin Belirgin Özellikleri
Duyu-Hareket Dönemi	0-2 yaş	Şema Taklit Nesne Devamlılığı
İşlem Öncesi Dönem	2-7 yaş	Korunum Ben-merkezlilik Kolektif monolog Tersine Dönebilirlik Odaklaşma Özelden Özele Akıl Yürütme
Somut İşlemler Dönemi	7-11 yaş	Sıralama Sınıflandırma
Soyut İşlemler Dönemi	11- + yaş	Analiz-sentez yapma Eleştirel ve yaratıcı düşünme

Piaget, çalışmalarında çocukların bilişsel gelişiminin belli bir sırayla ilerlediğini belirtmiştir. Çocukların yapabildiği işlemler bütünü dönem ya da aşama olarak görülebilir. Her dönem ya da aşama çocukların dünyayı nasıl gördükleriyle tanımlanır. Piaget'inki de dâhil bütün dönem teorileri belli ön kabullerde bulunur:

- Dönemler nitel olarak farklı ve ayrıdır. Bir aşamadan diğerine ilerleme geçişlilik göstermez; biri biter, diğeri başlar.
- Bilişsel yapıları gelişimi önceki gelişmelere bağlıdır.
- Yapı gelişimlerinin sıraları sabit ise de insanların hangi yaşta hangi aşamada olacağı farklılık gösterir. Aşamalar ile yaş arasında mutlak bir ilişki yoktur (Schunk,2009, s.338).

Sözü edilen bu gelişim dönemleri, kişiden kişiye değişebilir. Sosyal çevre, eğitim durumu, sağlık, sosyoekonomik durum vb. bireysel gelişimi doğrudan etkileyebilecek unsurlardır. Dolayısıyla her dönemin temel özelliği sabit kalmakla birlikte bireysel farklılıklar geçiş aşamasında etkilidir. Bilişsel gelişim aşamalarının genel özellikleri ise şu şekildedir:

a. Duyu-Hareket Dönemi

“Bu dönemde bebekler, bilgiyi çevreyle olan fiziksel yaşantıları yoluyla kazanırlar. Duyusal izlenimler ve motor etkinlikler ön plandadır; gerçek bir “düşünce” henüz yoktur. Bebek, başlangıçta vücudunun ve çevredeki nesnelere farkında değildir. Gerçek anlamda akıl yürütme ve mantıksal işlemler henüz yoktur” (Selçuk, 2004, s.85).

Bu dönemde çocukların hareketleri ve ilgileri çok değişkendir. Çabuk sıkılırlar, değişimleri ve gelişimleri çok hızlı ilerler. Bu dönemin sonuna doğru çocuklar başkalarının davranışlarını taklit etmeyi öğrenirler ve artık işlem öncesi döneme geçmek için hazır hâle gelirler.

b. İşlem Öncesi Dönem

Bu dönem, bireyin bebeklikten çocukluğa geçtiği, bağımsız ve rahat yürüme faaliyetlerini gerçekleştirebildiği ve konuşmaya başladığı bir dönemdir. İşlem öncesi dönemde çocuklarda mantıksal düşünmenin tam anlamıyla geliştiği söylenemez. Benmerkezcilik yaygındır ve çocuklar “korunum” kavramını henüz kazanmamışlardır, nesnelere dış görünümü onlar için aldatıcı olabilmektedir. Söz gelimi, ağırlığı aynı olan iki nesnenin hacim olarak büyük olanın daha ağır olduğunu söyleyebilirler.

İşlem öncesi dönemde çocukların hayal güçleri çok gelişmiştir. Cansız nesnelere canlı gibi görme (animizm), kullanma ve onlarla oynama -örneğin tahta parçasını at gibi kullanma ve oynama- yaygındır.

“Bu evrede çocuk, göremeyeceği bir yerde bulunan bir nesne veya insanı temsil eden bir kelime veya sembol geliştirir. Zihinsel semboller görmeyle ilgili olabilir, dile dayanmazlar; hareketle ilgilenebilir ve duyulardan da yararlanırlar. Öyleyse algılama vardır. Kısaca görüntü, bir zihinsel semboldür ve sembol de kişiseldir” (Yavuzer, 2012-a, s.88).

c. Somut İşlemler Dönemi

Somut işlemler dönemi son çocukluk dönemi olarak da adlandırılmaktadır. Birey artık bu dönemin sonuna doğru ergenliğe yavaş yavaş ergenliğe geçiş aşamasında bulunur. İşlem öncesi dönemde olmayan mantıksal düşünme, korunum kavramı bu dönemde kazanılmış olur. Yavuzer (2012-b) somut işlemler döneminin özelliklerini şöyle açıklamaktadır:

Piaget'e göre, somut işlemler döneminde olan çocuklar, yeni bir dizi kural geliştirirler; "gruplandırma" adı verilen bu işlemin özel mantıksal niteliği vardır. Okul çağındaki bir çocuğun düşüncesinin başlıca özelliği de bu "gruplama" yeteneğine sahip oluşudur. Bundan "sınıflama, serileme, değişmezlik, sayı ve mekân" kavramları oluşur (Yavuzer, 2012-b, s.113).

Bu dönemin en önemli özelliğinden bir tanesi de okul çağı olmasıdır. Her ne kadar zaman zaman çocukta benmerkezci tavırlar görülse de çocuk, bu dönemde okulun getirdiği sosyal çevreyle birlikte bu gibi olumsuz özelliklerini bastırmak zorunda kalır. Dönemin başlıca özellikleri şöyle belirlenmiştir:

- Nesnelerin yüzeysel özelliklerine bakmak yerine, mantıksal çıkarımlar yapmak söz konusudur.
- Sayısal ilişkiler hızla gelişir.
- Odaklaşma, tersine dönebilirlik ve korunumla ilgili sınırlılıklar giderilir.
- Sıralama ve sınıflama yeteneği gelişir. Sınıf içermesi yapılabilir.
- Benmerkezliliğin yerini sosyal davranış almaya başlar (Selçuk, 2004, s.93).

ç.Soyut İşlemler Dönemi

Soyut işlemler döneminde çocuklar artık çocukluktan ergenliğe adım atmaya başlarlar. Mantıksal düşünme başta olmak üzere diğer zihinsel faaliyetler gelişir. Somut düşünmeden soyut düşünmeye geçerler. Bağımsız düşünme faaliyetleri gerçekleştirilir. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bağımsız karar verebilme, analiz-sentez yapabilme, problem çözebilme, tümevarım ve tümünden gelim yöntemlerini kullanabilme gibi üst düzey zihinsel beceri gerektiren faaliyetler bu dönemde başarılı olabilir.

"Zihinsel işlemler artık yalnızca somut nesnelere sınırlı değildir; tamamen sözel ya da mantıksal ifadelerle, gerçeğin yanı sıra olası olana, şimdiki zamanla birlikte geleceğe de uygulanabilir" (Miller, 2008, s.63). Ancak son yıllarda yapılan çalışmalar ile Piaget'in teorisinde bazı eksiklerin olduğu ortaya konulmuştur.

Piaget'in dönemleri pek çok açıdan eleştiriye uğramıştır. Ortaya konan bir sorun çocukların fikirleri kavrama ve işlemleri uygulama konularında Piaget'in çalışmalarındaki sonuçlara göre erken geliştikleridir. Görülen bir başka sorun da, bilişsel gelişimin farklı alanlarda farklı hızlarda ilerlemesidir, yani çocuk çok nadiren bütün konularda (matematik, bilim, tarih) işlemsel dönemine uygun düşünceler gösterir (Schunk, 2009, s.339).

Bu farklılığın oluşmasında çok çeşitli etkenler olmakla birlikte teknolojinin çocukluk çağını daha alta çektiği gerçeği vardır. Teknolojik aletlerle (tablet bilgisayar, telefon vb.) yaşamının ilk 2-3 yılında karşılaşılan bir çocuk için gelişim elbette çok daha hızlı olur.

Piaget'in düşünceleri her ne kadar eleştirilse de eğitimde dikkate alınması gereken temel özellikleri sunması açısından önemlidir.

Dil Gelişimi

İnsanın doğasını anlayabilmek için önce insanın konuştuğu/kullandığı dilin doğasını anlamak gerekir. “Dil nedir?”, “Dil nasıl oluşmuştur?”, “Dil tarih içinde ne gibi değişimler geçirmiştir?” gibi sorulara verilecek cevaplar ile “İnsan nedir?”, “İnsanın tarih içindeki gelişimi ve yaşayışı nasıldır?” sorularına verilecek cevaplar paralellik gösterir. O hâlde esas olan dilin bilinmesiyle insanın kavranmasıdır.

Dil-düşünce-insan arasındaki ilişki birçok çalışmaya kaynaklık etmiştir. Ancak çalışmalar ve yöntemler değişse de dile dair değişmeyen birtakım gerçekler vardır:

- Nerede insan varsa orada dil vardır (yazılı, sözlü vs.)
- Her dil zaman içinde tıpkı insanın gelişimi gibi birtakım değişimler geçirir.

İnsanın dili kullanabilme kabiliyeti aynı zamanda bir zekâ göstergesidir. Bu nedendir ki bilim, teknoloji ve sanat alanlarında gelişmiş toplumların dillerinin de gelişmiş olması tesadüflerle açıklanamamaktadır. İletişim ve sosyal gelişim aracı olan dil, bireye sunduğu sınırsız anlatma olanağıyla önemli bir unsurdur. Dilin işlevleri ise daha çok iletişim ve bildirişim odaklı açıklanır. Oysa dilin; sanatsal işlevi, kültürü aktarma işlevi, haberleşme işlevi vs. gibi başka işlevleri de vardır.

“Bu nitelikleriyle dil, bir toplumun dünyayı anlama ve anlamlandırma biçimini somutlaştıran bir sistem olarak da değerlendirilebilir. Bu durumda dilin temel işlevlerinden birinin insanla nesne arasında ilişki kurmak, insanın kendisini ve çevresini var etmek olduğu söylenebilir” (Börekçi, 2009, s.4).

“Her ne suretle olursa olsun çocuklarda dil gelişimine yönelik ortaya konulan kuramsal bilgilerin çoğu dil, düşünce ve sosyalleşmenin çocuğun hayatındaki rolünü irdelemeye dönük çalışmalar sayesinde şekillenmiştir” (Gürel; Temizyürek; Şahbaz, 2007, s.4). İnsanda dilin oluşumuna gelinirse, bu konuya dair farklı bilim adamlarının farklı kuramları söz konusudur. Her kuram dilin hem oluşumuna hem de gelişimine dair farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Bunlar genel olarak a. Davranışçı kuram, b. Psikolingüistik kuram olarak incelenebilir.

a. Davranışçı kuram

Davranışçı yaklaşımın bilinen en iyi temsilcisi Skinner'dir. Bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de uzun yıllar eğitimde davranışçı yaklaşımın etkisi görülmüş ve eğitim sistemi davranışçı yaklaşım odaklı bir programla devam ettirilmiştir.

Güneş (2007) davranışçı yaklaşımın öğrenme kuramını şu şekilde açıklamaktadır:

Davranışçı yaklaşıma göre öğrenme, bireyin davranışlarındaki gözlenebilir bir değişimdir. Verilen bir uyarıcıya karşı öğrencinin istenen tepkiyi göstermesi, öğrenme olarak kabul edilmektedir. Uyarıcı, öğretimle sunulan içerik, tepki ise öğrencinin gösterdiği davranış olmaktadır. Böylece öğretim, öğrenciye sunulan uyarıcı ile öğrencinin gösterdiği davranış arasındaki ilişkinin pekiştirilmesine dayalı olarak yürütülmektedir (Güneş, 2007, s.29).

“Çocukların ilk yıllarda işittiği sözcükleri tekrarlamayı, hece ve sesleri -kendisi için hiçbir anlam içermeseler de- taklit etmeyi sevdiği bilinir. Bu taklidin fonksiyonu tek bir formülle tanımlanamayacak kadar karmaşıktır” (Piaget, 2007, s.11).

Dil öğretiminde temel alınan davranışçı yaklaşıma göre birey dili, çevresiyle olan ilişki-tepki sonucunda öğrenir. İnsan zihnini bu nedenle boş bir levhaya benzeten bu yaklaşıma göre çocuk, dili taklit ederek, yetişkinleri gözlemleyerek, özellikle deneme-yanılma ve tekrar yoluyla öğrenir. Böylece bir süre sonra dile ait tüm yapı da öğrenilmiş olur. Dil öğretiminde -gerek ana dilde gerekse yabancı dilde- dilin rahat ve kolay öğrenilmesini sağlayacak uyarıcıların olması önem kazanır.

b. Psiko-linguistik kuram

Dil bilimci Chomsky'nin etkisiyle ortaya konan bu kurama göre, insanların doğuştan dil öğrenme mekanizmaları vardır. Chomsky'nin dil edinimi kavramıyla açıkladığı bu düşünceye göre, insanda var olan dili öğrenme kapasitesi her şartta ortaya çıkabilir.

“Psikolinguistik kuram çocuğun biyolojik yapısına birinci derecede önem verir ve insanoğlunun “biyolojik dil programı” ile doğduğunu kabul eder. Çevre koşulları çocuğun hangi dili, hangi sözcükleri kullanacağını belirler, ancak dilin öğrenme sürecini bu koşullarla açıklama olanağı yoktur” (Cüceloğlu, 2013, s.212). Chomsky, dil bilime kazandırdığı birçok yeniliğin yanı sıra dilde derin yapı ve yüzey yapı kavramını ortaya atması ile anlam bilime de yeni bir soluk getirmiştir. Derin yapı, cümlede anlatılmak istenen, asıl anlamı ifade eder. Yüzey yapı ise konuşanın ürettiği ya da alıcının algılayabildiği söz olarak tanımlanabilir.

“Derin yapı, birtakım zihinsel işlemlerle (çağdaş terim bilgisiyle söyleyecek olursak, dil bilgisel dönüşümlerle) yüzey yapıya bağlanır. Her dil belirli bir ses-anlam bağıntısı olarak düşünülebilir” (Chomsky, 2011, s.45). “Derin yapı düzleminde yapılacak olan işlemler, üretici-dönüşümsel dil bilgisinin başlıca amaçlarından birisi olan anlam bulanıklığını ortadan kaldırmaktadır” (Kıran; Kıran, 2010, s.168).

“Dil gelişimi için kritik dönemin doğum ile beş yaş arası olduğu görülmektedir. Bu süre zarfında, beyindeki dil yeteneğinin gelişimi büyük oranda tamamlanır. 19. ay ile 31. ay arası kelime haznesinde hızlı bir gelişme yaşanır. Ebeveyn ve diğer insanların çocukla konuştuğu, dil bakımından zengin ortamlar, çocukların dil yeteneklerindeki gelişimi daha da üst seviyeye taşır” (Schunk, 2009, s.391). Dolayısıyla kritik dönemlerde verilecek iyi bir eğitimle ana dil bilinci ile birlikte dil becerisi de kazandırılabilir. Chomsky’nin üretici dönüşümsel dil bilgisi kuramından hareketle yaşamın ilk yıllarındaki bireyler sınırlı sayıda sözcükle sınırsız sayıda cümle üretmeseler de bir kelimeyle birkaç şeyi anlatma çalışırlar. Bu dönemdeki çocuklar, kelimelere birden fazla anlam yüklerler.

“Bir dilin bilgisi, anlamayı ve yeni cümleler üretmeyi mümkün kılar” (Fromkin; Rodman; Hyams, 2007, s.9). Yaşamın ilk yıllarında özellikle kritik dönemlerde dilin yapısının kavranması, çocuk için dilde yeni cümleler üretmeyi ve söylemeyi zevkli hâle getirir. Psikolinguistik kuram bu açıdan, dile getirdiği yeni boyutlarla birlikte dilin mevcut bilinen yapısından daha geniş olduğunu ortaya koymuştur. Cüceloğlu, dilin gelişimini şu şekilde sınıflandırmıştır:

- Cıvıldaama devresi
- Tek kelime ve tümcel söz
- İki kelimededen oluşan cümleler
- Telegrafik söz
- Uzun cümleler (2013, s.209-210).

Çocuklarda dil gelişimi, eğitim açısından çeşitli kuramlarla karşı karşıya kalsa da dil gelişiminin en önemli unsuru birey ve ailedir. Ailelerin desteği ve ilgisine göre çocuklarda dil gelişimi değişkenlik göstermektedir. Dil gelişiminde de bireysel farklılıkların olduğu (sağlık, fiziksel ve zihinsel etkenler, sosyoekonomik özellikler, kültürler ilgili özellikler gibi değişkenler) göz ardı edilmemelidir. Bu nedenledir ki aynı yaşta olan iki çocuğun biri dil becerilerini daha iyi kullanıp kendini rahatça ifade edebildiği görülürken diğerinin konuşma güçlüğü çektiği görülebilmektedir.

“Dil gelişimi, çevre ve ailenin sosyoekonomik durumundan büyük ölçüde etkilenmektedir. Anne-babalara ve çocukla ilgilenen diğer yetişkinlere çocuğun dil gelişimi ile ilgili önemli görevler düşmektedir” (Güleç; Geçgel, 2012, s.34). Ebeveynler tarafından verilecek iyi bir eğitimle çocuğun sadece dil gelişimi değil, bilişsel gelişimi, ahlaki gelişimi ve sosyal gelişimi de iyi yönde etkilenir. Çocuklarda dil gelişimi özellikleri ise ortalama yaşlara göre şöyledir (Bk. Tablo 4).

Tablo 4. Dil Gelişim Özellikleri

0-3 Yaş	3-4 Yaş	5-7 Yaş	8-10 Yaş	11-13 Yaş
<ul style="list-style-type: none"> Yeni doğanın ilk çıkardığı sesler ağlamadır ve yaklaşık 2 ay boyunca ağlama dışında pek ses çıkarmazlar. Bebek, 2. aydan sonra agulama denilen ('ooo', 'aaah' gibi) birtakım sesler çıkarmaya başlar. 4-8 arasında heceleme yani bir ünlü ile bir ünsüzü birleştirmeye ('ba', 'ma', 'de' gibi sesler), 8. aydan itibaren ise hece tekrarları ('baba', 'mama') yapmaya başlar. 8-12 aylar arasında ilk anlamlı kelimelerini (nesne ile kelime arasında bağlantı kurarak) söylerler. Bir yaşından itibaren tek tek kelimelerle konuşmaya başlar, basit yönergelere uyabilir. Fakat bir yaş civarında bebek enerjisini yürümeye verdiği için dil gelişimi, bebek yürüyene kadar yavaş gider. Bir buçuk yaşından itibaren iki kelimelik cümleler kurmaya, basit cümlelerle isteklerini söylemeye başlar. İki-üç yaş arasında sorular 	<ul style="list-style-type: none"> Dil kullanımında farklı yaşlılardan olabilir, eğer görüyorsa daha akıcı konuşur. Soyut ve fonksiyonel kelimeler kullanır. Kelime dağarcığı hızla artar, konuşmaktan hoşlanır, kendi ismini söyleyebilir. Daha uzun ve güzel cümleler kurmaya başlar; 4-6 sözcükten oluşan cümleler kurabilir. Duyularını açıklamak için sözcükleri kullanmaya başlar. Sesler ve kelimeler sık sık tekrar edilir. 	<ul style="list-style-type: none"> Sözcükler ve resimlerin gerçek objeleri temsil ettiğini öğrenir. Bugün ve geçmiş olaylarla ilgili hikâyelere ilgi gösterir. Kelime hazinesindeki somut kelimelerin sayısı daha fazladır. Örneğin, aktiviteleri ve objeleri temsil eden kelimeleri bilir. Anlama kabiliyeti, konuşma kabiliyetine nazaran daha gelişmiştir. Kelimeleri set bir şekilde ifade edebilir. Yetişkinler, iletişimi önleyen ve hatırlamayı gerektiren konularda onların dili kullanma zorluklarının farkındadırlar. Benzerlikleri ve zıtlıkları kelimelerle ifade edebilirler. 	<ul style="list-style-type: none"> Okuma ve dil yetenekleri diğer çocuklardan farklı olabilir. Fikir alışverişi yapar; konuşmak ve tartışmaktan hoşlanır. Soyut kelimeleri daha fazla kullanmaya başlar. Argo kelimeler kullanmaya başlar. 	<ul style="list-style-type: none"> Etkin bir şekilde yazma ve konuşma yeteneğine sahiptir. Dil yeteneği fazla gelişmemişse, akademik başarıları ve kişilerarası iletişimi gelişmeyebilir. Grup içerisinde duyguların tartışılması, kendini daha iyi anlamasına yardımcı olur.

sorar ve basit sorulara cevap verir. Konuşulması anlaşılır olmaya başlar. Sorulunca imini söyler.

(Şahin, 2010, s.15)

Sosyal-Duygusal Gelişim

Birey-toplum ilişkisine atılan ilk adım, sosyalleşmenin başlangıcıdır. Her insan yaşamı boyunca birçok insanla iletişim içinde olur. Bir insanın kendini tamamen toplumdansoyutlaması kendini dış dünyaya kapatması kolay olmadığından insan içinde bulunduğu ortamdakilerle iletişim kurmak zorundadır.

Bireyin duygusal gelişimi sosyal gelişimine bağlı olduğundan ikisinin iç içe incelenmesi daha verimli olacaktır. Sosyalleşme kavramına geçmeden toplum kavramının tanımının yapılması gereklidir. Toplum (TDK, 2005), “Aynı toprak parçası üzerinde bir arada yaşayan ve temel çıkarlarını sağlamak için iş birliği yapan insanların tümü, cemiyet”, “Bilinçli bireylerden ve özellikle aralarında örgütlenme bağları ve karşılıklı görevler bulunan kişilerden kurulu topluluk” gibi anlamlara gelmektedir. Toplumun tanımı birey toplum ilişkisini ortaya koyması açısından önemlidir. Türk toplumunda toplum-aile ilişkisi anlatılırken “toplumun en küçük yapı taşı olan aile” denir. Oysa bilindiği gibi toplumların çekirdeğini aile değil önce insan oluşturur. Ancak Türk toplumunda bireyselliğin olmayışı bizi bu tanımla karşılaştırır. Genel olarak bakıldığında da Doğu toplumlarının bireysellikten uzak, iç içe bir yaşam tarzı benimsedikleri görülür. Oysa Batı toplumlarında daha çok bireysellik hâkimdir.

Çocuğun sosyal gelişimine gelince, önce içinde yaşanılan toplumun yaşam biçiminin ve sosyal çevrenin özelliklerinin kavranması gerekir. Çünkü her birey kendi sosyal çevresinin ve içinde bulunduğu toplumun bir mensubu olarak o toplumun değer ve yargılarına uygun bir gelişim gösterir. Sosyalleşmenin ilk durağı ailedir. Aileyle iletişim yeterince sağlanamamışsa çocuğun içine kapanık olması olasıdır. Sosyalleşmede aile;

- Çocuğun güven duygusunun gelişmesinde,
- Çocuğun saygı, sevmeye ve sevilme duygularının tatmininde,
- Çocukta cinsiyet rollerinin gelişmesinde
- Çocuğun iletişim becerilerinin geliştirilmesinde,
- Çocukta kişisel merakların, uğraşların geliştirilmesinde,

- Çocukta sorumluluk bilincinin gelişmesinde,
- Çocuğun kişilik gelişiminde,
- Çocuğun his dünyasının gelişiminde etkili olur.

Aileden sonra sosyal ve duygusal gelişim üzerinde ikinci derece etkili olan yer okuldur. Okul çağına kadar çocukta başta dil gelişimi ve zihin gelişimi olmak üzere sosyal gelişim yeterince gelişmemişse çocuğun akademik başarısı ile sosyal iletişimi doğrudan etkilenecektir.

Sosyal gelişimde benlik, kimlik, gruplar arası ilişkiler gibi kavramlar öne çıkmaktadır. Sosyal-duygusal gelişimde yaşamın ilk yılları kadar ergenlik yılları da çok önemlidir. Benlik gelişiminin sağlanması açısından ergenlikte bireylerin eğitimi üzerinde daha çok durulur.

“Benlik: benlik gelişimi yaşamın ilk yıllarında çocuğun kendi görünümünü tanıması ve görünümünün kalıcı olduğu inancını geliştirmesi ile başlar. Bu aşamada çocuk kendini aynada tanır ve görünümündeki değişiklikleri şaşkınlıkla karşılar” (Fisher’den aktaran Hortaçsu, 2012-a, s.250).

Ergenliğin ilk yıllarında benlik kavramı bireyin özellikle arkadaş çevresine ve onlarla olan sosyal ilişkilerine bağlı olarak ortaya konur. Ergenlikte, sosyal ilişkileri etkileyen en önemli unsur bireyin fiziksel görünümüdür. Fiziksel görünümde büyüme ve gelişmeye dayalı olarak meydana gelen birtakım özellikler, bireylerin iletişimlerini doğrudan etkiler.

Sosyal psikolojide insanın öz-farkındalığına bağlı olarak gelişen iki tür benlikten söz edilmektedir:

- Özel (mahrem) düşünce, duygu ve tutumlardan oluşan özel (gizil) benlik,
- Diğer insanların sizi nasıl gördüğüyle, sizin onların gözünüzdeki imajınızla bağlantılı olan aleni (açık) benlik (Hogg; Vaughan, 2011, s.143).

Benlik gelişim hâlinde olduğundan insanın öz-yeterliği, öz-saygısı ve farkındalığı benlik üzerinde etkilidir. Özellikle ergenlik yıllarında kişinin benlik gelişimi üzerinde etkili olan birçok unsur (çevre, aile, okul) olumlu ya da olumsuz olarak benlik gelişimini etkilemektedir (Bk. Tablo 5).

Tablo 5. Benlik Kavramı Gelişimi

(Hart ve Fegley 1997'den Uyarlama)

	Fiziksel	Davranışsal	Toplumsal	Psikolojik
Okul öncesi	Görünüş, sahip olunan şeyler	Tipik davranışlar	İçinde yaşanan grup ve ilişkiler	Geçici duygu ve davranışlar
İlkokul çağı	Yetenek ve beceriler	Başkalarıyla ve normlarla kıyaslanan yetenekler	Başkalarının tepkilerine göre belirlenen beceriler	Bilinen şeyler, beceriler ve zihinsel yeteneklere ilişkin duygular
Erken ergenlik	Başkalarını etkileyen ve sosyal ilişkiler için önemli olan fiziki görünüm	Başkalarını etkileyen ve sosyal ilişkiler için önemli olan kişilik özellikler	Toplumsal ilişkiler için önemli olan kişilik özellikleri	Duyarlılık, iletişim becerileri gibi toplumsal ilişkileri etkileyen özellikler
Geç ergenlik	Kişisel seçimler ve planlar sonucu oluşan fiziksel özellikler, inanç örüntüleri ve planlar			

(Hortaçsu, 2012-a, s.251).

“Kimlik: Kimlik gelişimi karmaşık ve çok yönlüdür. Aslında, başkalarıyla olan ilişkilerimizde ve içinde yaşadığımız daha geniş toplumla olan ilişkilerimizde kendimize bakış biçimindeki tüm değişiklikleri içeren birbiriyle ilişkili bir dizi gelişim olarak-tek bir gelişimdense- anlamak daha iyidir” (Steinberg, 2013, s.296). Benlik gelişimi ile bu açıdan kimlik birbiriyle ilişkilidir.

“Kendimizi ait hissettiğimiz ne kadar grup varsa biz o kadar sosyal kimliğe, sahip olduğumuza inandığımız ne kadar kendine özgü yükleme kümesi ve müdahil olduğumuz ne kadar kişiler arası ilişki varsa biz o kadar kişisel kimliğe sahibizdir” (Hogg; Vaughan, 2011, s.152). İlk gençlik çağında sosyal çevrenin genişlemesine bağlı olarak kişi birden fazla ortamda ilişki hâlinde bulunur. Bu da onun farklı sosyal çevrelerde farklı kimlikler geliştirmesine neden olur. Sonuç olarak birey sosyal ve duygusal gelişiminde kendisine en uygun kimliği kabul eder.

Bu dönemde yaşanan duygusal gelişimin de kimlik geliştirmede etkili olduğu bilinir. Çünkü artık çocukluktan yetişkinliğe geçiş aşamasında olan birey için çocukluktan kalma alışkanlıklar terk edilir ve yetişkinlerin yaşadıkları duygular yaşanır. Elkind'in ifadesiyle "Genç insan ilk ergenliğe girdiğinde (12-15 yaşlar), aşk eğilimi merkezi bir konum alıp öğrenme ve oyun ikincil role düşer" (2011, s.26). Bu dönemde bu nedenle akademik başarının da düştüğü gözlemlenir. Hatta gençlerde yalnız kalma duygusunun ağır bastığı, her fırsatta tek başına oturarak ya da odaya kapanarak vakit geçirme isteği vardır.

"Moore ve Shultz'ın (1983) araştırmasında, yalnızlık çeken gençlerin bu duygularının nedeninin can sıkıntısı olduğunu ve bundan kurtulmak için çoğunlukla müzik dinleyip, televizyon seyrettiklerini söylemişlerdir. Bu davranışlar genelde edilgen faaliyetler olduğundan, insan ilişkilerinin yerini tutmayabilir ve yalnızlık duygusunu gidermeyebilir" (Hortaçsu, 2012-b, s.129).

Çalışmanın sınırlılıklarında belirtilen 12-15 yaş aralığı kimlik kazanımının gerçekleştirildiği ya da aksine kimlik karmaşasının yaşandığı bir döneme denk gelmektedir. Bu dönemde, "Ben kimim?" sorusuna cevap arayan birey için bu dönem hayli sıkıntılı geçmektedir. Ergenliğin getirdiği hormonal dengesizlikler bireylerin tavır, davranış ve tutumlarında olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Bu dönemde en iyi iletişim dili, anlayışlı, adil ve dostça hitap olacaktır. Aksi hâlde var olan sorunların çözümüne yönelik bir aşama kaydedilemeyeceği gibi benzer durumlarda sorunların daha da büyüdüğü görülebilmektedir.

Sosyal gelişim üzerine Erikson'un ortaya attığı "Sosyal Gelişim Kuramı" yaş dönemi özelliklerine göre bireylerde meydana gelen sosyal ve duygusal gelişimi göstermesi açısından önemlidir. Bu dönemler ve özellikleri şöyledir (Bk. Tablo 6).

Tablo 6. Psikososyal Gelişim Özellikleri

Evreler	Kriz	Olası sonuçlar
0-1 yaş	Temel güvene karşı güvensizlik	Güvenli ya da güvensiz bağlanma
2-3 yaş	Girişkenliğe karşı suçluluk	Özerk olma ve kişisel olarak bağımsızlık kazanmada başarı ya da başarısızlık
3-5 yaş	Çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu	Toplum tarafından onaylanma, istenilen hedeflere yönelme ya da tersi
6-11 yaş	Kimlik kazanmaya karşı rol karışıklığı	Bireysel ve toplumsal bilinç yeterliği kazanma ya da kazanamama
Erinlik/Ergenlik	Yakınlığa karşı yalnızlık	Olumlu veya olumsuz benlik algısı kazanma
Genç Yetişkinlik	Üretkenliğe karşı durgunluk	Başkalarıyla olumlu veya olumsuz sosyal ilişkiler kurma
Orta yaş	Benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk	Aile, toplum ve insanlığın gelişimi için olumlu ya da olumsuz değerler kazanma
İleri Yetişkinlik		Yaşamdaki iyi ve kötü olaylar ile ölüme karşı benlik bütünlüğünü koruyarak geliştirmede, başarı ya da başarısızlık

(Selçuk, 2004, s.66)

Erikson'a göre kimlik ergenlik döneminin konusudur. Kimlik oluşturma süreci kişinin çeşitli konularda seçimler yapmasını içerir. Bu seçimler meslek, dinî inanç, siyasi görüş, cinsellik, ilişkisel rol tanımı (nasıl bir eş, nasıl bir evlat) gibi çeşitli konuları içerir. Seçim yapmanın farklı yolları vardır. Bu yollardan Erikson'a göre en arzu edilir olanı kişinin farklı seçenekleri araştırıp bunlar üzerinde etraflıca düşünmesi ve belki de bazılarını deneyerek, kendisi için en uygununu seçmesidir (Hortaçsu, 2007, s.19).

Seçim aşamasında bireye yardımcı olacak, kafasındaki soru işaretlerine çözüm olabilecek birinci dereceden kaynaklar kitaplardır. Bu aşamada bireyin eğitici ve yararlı kitaplarla buluşturulması önem taşır. Gerek rol-model almada gerekse sağlam bir kimliğin oluşturulmasında kitaplar en az aile ve çevre kadar etkilidir. Aksi hâlde, ya kimlik karmaşasının ya da moratoryum kimlik (gecikmiş, askıya alınmış) durumunun yaşanması kaçınılmazdır.

Türkiye’de Çocuk Edebiyatı

Türkiye’de çocuk edebiyatının tarihi gelişimi açıklanırken çalışmalar büyük oranda Tanzimat Dönemi’nden başlatılmaktadır. Ancak çocuk edebiyatının gelişiminde Tanzimat öncesine dayanan ve Türk kültürünün bir parçası olan uygulamalar önem taşır. Çocuğa ve çocuk edebiyatına dönük bu uygulamalar Türk edebiyatındaki sözlü ve yazılı eserler ile yabancılar tarafından yazılmış eserlerden anlaşılmaktadır. Bu nedenle çocuk edebiyatının gelişimi her ne kadar Tanzimat’la başlatılsa da çok daha öncesine dayanan mevcut uygulamalar ve çocuğa dönük toplumsal algı Türk çocuk edebiyatının biçimlenmesinde etkili olmuştur.

Türk Kültüründe Çocuk Algısı

Bir kavramın bir toplum üzerindeki etkisini anlamamanın en iyi yolu o toplum tarafından kavrama yüklenen algıların ve değer yargılarının bilinmesidir. Çocuk kavramının Türk toplumundaki algılanışına geçmeden önce algının açıklanması gerekmektedir. Ancak Geçtan’ın ifadesiyle “Toplumun birey üzerindeki etkisi ne denli yoğun olursa olsun yine de kendi küçük dünyasında olup bitenler onun için öncelik taşır ve içinde yaşadığı toplum ne tr dönüşümlerden geçerse geçsin davranışlarını insan doğasının gereği doğrultusunda sürdürür (Geçtan, 2000, 27). Bu ifadelerden toplumun bireyi etkilediği, bununla birlikte bireyin de kendi dünyasını toplumdan bağımsız olarak kendince şekillendirmeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Bu şekillendirme, bireyin algısal değişimler yaşamaya başladığı çocukluk yıllarına denk gelmektedir.

“Duyu, alıcı hücrelerin dış çevredeki fiziksel enerjilerini yakalayarak sinirsel enerjiye çevirmesiyle oluşur. Bu sinirsel enerji beyinde işlenir ve işlemin sonucunda bir algısal ürün ortaya çıkar. Bu işleme algılama (perceiving) ve ortaya çıkan ürüne de algı (perception) adı verilir” (Cüceloğlu, 2013, s.118). Algı, o hâlde, bir kavrama, bir olaya ya da bir bireye karşı olan düşüncenin zihinsel bir süreç ile tamamlanması sonucu meydana gelmektedir.

“Algı duyudan farklıdır. Algılama anında beyin, bireyin içinde bulunduğu durumdan beklentilerini, geçmiş yaşantılarını, diğer duyu organlarından gelen başka duyuları, toplumsal ve kültürel etkenleri hesaba katar” (Cüceloğlu, 2013, s.118). Algı bu nedenle insan yaşamını önemli ölçüde etkiler. Bireysel ve toplumsal ilişkiler, arkadaşlıklar, komşuluklar, iş ilişkileri, kültürler arası diyalog vs. hep algıdan etkilenir. Gerek bireysel

gerekse toplumsal olaylarda, algının yönlendirici olduğuna ve bakış açısını doğrudan etkilediğine şahit olunur. Söz gelimi bütün Almanların sarışın, İskandinav ülkelerindeki bireylerin hep uzun boylu olduğuna yönelik algılar gibi. Ancak algı, birey ve toplumun tutumunda olumsuz etkiye de sebep olabilir. Söz gelimi bazı ülkelerdeki ya da toplumlardaki bireylere yönelik gerek iş ilişkilerinde, gerek sosyal ilişkilerde yapılan olumsuz değerlendirmeler ve yakıştırmalar algının, insanların tutum ve davranışlarına olumsuz yön vermesine birer örnektir.

“Duyu organlarının beyine ilettikleri duyular basittir, algılama ise geçmiş öğrenme ve deneyimlerimizin de işin içine girdiği son derece karmaşık bir süreçtir” (Cüceloğlu, 2013, s.119). Bu nedenle algının doğuştan mı yoksa sonradan mı ortaya çıktığı sorularından çok algının nelerden etkilendiği, nasıl değiştirilebileceği ya da davranış ve tutumlara nasıl yansıdığı gibi sorular önem kazanmaktadır.

“Bir toplumda çocuklar için uygun görülen görevler ve işlevler o toplumdaki çocuk kimliğinin oluşturulmasında büyük önem taşır” (Pembecioğlu, 2006, s.20). Çocuğun Türk toplumundaki yeri, çocuğun toplum içindeki konumu, çocuğa verilen değer vs. toplumun çocuk algısının ürünüdür. Bu algının görülebildiği en somut örnekler ise kültür mirası olan yazılı ve sözlü eserlerdir. Bu eserlerden ilki Orhun Kitabeleri’dir.

Çocuğa dair toplum algısının ilk örneklerinin yer aldığı Orhun Kitabeleri, Türklerin ilk yazılı belgelerinden olmakla birlikte aynı zamanda Türk adının geçtiği ve Türk devlet anlayışına dair önemli bilgilerin yer aldığı bir eserdir.

Türklerin ilk yazılı belgelerinden olan Orhun Kitabeleri Türk kültür ve medeniyetini, geleneklerini, yaşam biçimini anlatan Türkçenin en ince örneklerinin rastlandığı bir eserdir. Kitabelerde yer alan çocuk anlayışı, alp, yiğit ve kahraman olarak tasvir edilmiş; ordu-millet anlayışının bir parçası olarak yansıtılmıştır. Kitabelerde çocuk, evlat yerine “oglan” kelimesi kullanılmıştır. Kız çocuk için *kız ogul*, erkek çocuk için *uri ogul* tabirleri yer alır ve Türk çocuğu kağan olmaya, hanım-sultan olmaya layık olarak gösterilir.

Türk budun illedük ilin içginu idmiş, kaganladuk kaganın yitürü idmiş. Tabgaç budunka urı oglın kul boldı, işilik kız oglın küng boldı. Türk begler Türk atın ıtı (Orhun Kitabeleri Kül Tigin Abidesi Doğu Yüzü)

(Türk milleti il yaptı ilini elden çıkarmış, kağan yaptı kağanını kaybedivermiş. Çin milletine beylik erkek evladı kul oldu, hanımlık kız evladı cariye oldu. Türk beyleri Türk adını bıraktı) (Ergin, 2007, s.11)

Verilen örnekte dikkati çeken en önemli nokta, hanımlık ya da beylik yakıştırmasının sadece hükümdarın çocuklarına değil tüm Türk milletinin çocuklarına hitaben söylenmesidir. Buradan hareketle eski Türk kültür ve yaşam biçiminde çocuğun gerek aldığı terbiye, gerek ailesi ve gerekse mensubu olduğu ırk nedeniyle hanımlığa, beyliğe layık olduğu düşünülmektedir. Çeşitli hile ve nifakla bozulan düzen sonucunda Türk evlatlarının kul, cariye olmasının ise büyük bir üzüntüye sebep olduğu görülmektedir.

Türk kültüründe çocuk algısına dair örneklerin yer aldığı bir diğer eser Kutadgu Bilig'dir. Yusuf Has Hacıp tarafından 11. yüzyılda yazılan eserde ağırlıklı olarak devlet yönetimine dair bilgiler yer alsa dahi, toplum yaşamından da örneklere rastlanmaktadır. Eserde geçen sembolik isimler ve meslekler Yusuf Has Hacıp'in düşüncesini anlatmaya yarayan birer araç konumundadırlar. Eserde çocuk eğitime ve çocuk yetiştirilmesinde dair bilgilerle karşılaşmaktayız.

1219-Kısa tutsa oğlın kör edgü bolur

Atası anası yavrusu bolur

(Baba çocuğunu sıkı bir terbiye ile yetiştirirse anası atası mutlu olur)

1486-Ogul kız sebebi ata ol ana

Kılınç artasa ya itilse yana

(Çocukların iyi ya da kötü olma sebebi anne babalarıdır.)

1493-Kiçig erken ögret ogulka bilig

Kiçigde bilig bilse kötrür elig

(Oğluna-evladına bilgiyi küçükken ögret, küçükken bilgiyi öğrenirse iyi olur.)

Örneklere de görüldüğü gibi eserde çocuk eğitiminden birinci derecede anne ve babanın sorumlu olduğu anlatılmakta ve çocuklara iyi terbiye ile iyi bir eğitimin verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

“Yusuf Has Hacıp'in çocuk eğitimiyle ilgili ortaya koyduğu öneriler ebeveynlere yöneliktir. Eğitimin ailede başladığını, hem annenin hem de babanın çocuk üzerinde

önemli görev ve sorumlulukları olduğunu belirtmektedir” (Emiroğlu, 2012, s.1040). Eserde çocukla ilgili beyitlerin fazlalığından hareketle -tamamı alınmamıştır- Yusuf Has Hacıp’in ve dönemin toplumunda, çocuğa dönük iyi bir algının olduğu anlaşılmaktadır.

Zemahşeri’nin kaleme aldığı Mukaddimetü’l Edeb adlı eserde de çocuk kavramına dönük ifadelere rastlanmaktadır. Bu eserde çocuğun *oglan* tabiriyle yer aldığı, hem kız hem erkek çocuk anlamında kullanıldığı görülmektedir.

Kondi tün songında karıdı kız evde/ kız erken orta yaşlıg boldı tang karasngusunda kıldı namaznı(s.45).

Ol ay-ning ilk tünı, ay körmek/ ün kıldı oğlan toğmışda/ ün kıldı yağmur yağkan vakıtta... (s.77)

Türk kültüründe çocuk algısına yönelik tespitlere Türk destanlarında da rastlanmaktadır. Destanlarda çocukla ilgili bölümler, çocuğun toplum nazarındaki değerini yansıtmaktadır. Oğuz Kağan destanında geçen; Oğuz Kağan tasviri, mitolojik özellikler göstermekle birlikte üstün nitelikleri olan bir çocuk algısını göstermesi açısından da önemlidir. Aynı zamanda destanda yer alan bu tasvir, Orhun Kitabeleri’nde anlatılan kahraman, alp tipiyle de örtüşmektedir.

Bir gün Ay Kağan ’ın gözleri parlamaya başladı

Bir oğlan doğurdu

Bu oğlanın yüzü gök,

Ağzı ateş gibi kırmızıydı.

Onun gözleri kahverengi,

Saçları ve kaşları karaydı.

O iyilik perilerinden daha güzeldi.

Bu oğlan anasının memesini bir defa emdi

Daha emmek istemedi.

Çiğ et, çorba ve içecek istedi.

Konuşmaya başladı.

Kırk gün içinde büyüdü,

Etrafta koşup oynamaya başladı.

Onun ayakları boğa ayakları gibi, yanları kurt yanı gibiydi.

Onun omuzları samur omuzu gibi,

Göğsü ayı göğsü gibiydi.

Onun bütün vücudu tüylerle kaplıydı.

At sürülerine doğru gitti,

Atlara bindi ve geyik avladı (Reichl, Çev. Ekici, 2002, s.31-32)

Daha sonra Oğuz Kağan'ın büyüdüğü ve oğulları olduğu, üç büyük oğlunu altın yayı bulmaları için doğuya ve diğer üç küçük oğlunu da üç gümüş oku bulmaları için batıya doğru gönderdiği anlatılır. Bu oğullar Bozok ve Üçok olarak adlandırılır; Türk boylarının bunlardan devam ettiği görüşü hâkimdir. O hâlde eski Türk kültüründe çocuğun yalnızca evlat olarak görülmediği, kendisine neslin devamını sağlayacak birey olarak bakıldığı anlaşılmakta, böylece toplum nazarında çocuğun değerli olduğu görülmektedir.

Bozkurt Destanı'nda yok edilen Aşina boyundan geriye kalan tek bir erkek çocuğudur. Bu çocuk dişi bir kurt tarafından büyütülür ve aynı çocuk dişi kurtla üreyerek Türk boyunun var olmasını sağlar. Göç Destanı'nda Tuğla ve Selenge ırmakları arasında kutsal ışıktan doğan beş çocuk, Tanrı çocuğu oldukları inancıyla halk tarafından saygıyla karşılanırlar. Satuk Buğra Han Destanı'nda Buğra Han'ın doğumu, Manas Destanı'nda Manas'ın doğumu anlatılır (Baş, 2006, s.7-8).

Bu eserlerde abartılarak verilen meziyetler aslında toplumun içinde bulunduğu durumdan çıkış yolu olarak çocuğu görmesinden ve çocuğun kurtarıcı kimliği olduğuna inanmasından kaynaklanmaktadır.

Çocuk, eski Türk kültüründe Türk'e yakışan biçimde kahraman olması beklenen kişidir. Dede Korkut hikâyelerinde de örneği görüldüğü gibi kahramanlık göstermeyene ad koymama diğer bir deyişle bir maharet göstermeden ad alamama geleneği vardır. Dirse Han Oğlu Boğaç Han hikâyesinde ise;

Bir yire ağ otağ bir yire kızıl otağ bir yire kara otağ kurdurmuş idi. Kimün ki oğlu kızı yok kara otağa kondurung, kara kiçe altına döşeng, kara koyun yahnısından önine getirüng, yir ise yisün yimez ise tursun gitsün dimiş idi. Oğlu olanı ağ otağa kızı olanı kızıl otağa kondurung, oğlu kızı olmayanı Allah Ta'ala kargayupdur, biz dahi kargaruz bellü bilsün dimiş idi (Ergin, 2011, s.78) denilerek evlat sahibi olup olamamanın toplumsal ilişkileri nasıl etkilediği açıklanmıştır. Çocuk sahibi olamama, Allah tarafından verilen bir ceza gibi algılanmış, oğlu ya da kızı olmayan da toplum tarafından hoş görülmemiştir. Öyle ki evladın cinsiyeti dahi sosyal ilişkilerdeki konumu (ak otağa ya da kızıl otağa oturma) belirlemektedir. Bu nedenle eski Türk kültüründe çocuk algısının önemli olduğu, çocuk sahibi olmanın itibar getirdiği görülmektedir. Dirse Han'ın zamanla dünyaya gelen oğluna ise herhangi bir kahramanlık gösteremeyişinden dolayı uzun süre ad konmamıştır. Daha

sonra bir boğa karşısında gösterdiği hünlerden dolayı kendisine Boğaç Han adı verilir ki bu ad da o toplumun en yaşlı ve en bilge kişisi kabul edilen Dede Korkut tarafından koyulur.

“Türk efsanelerinde, halk hikâyelerinde ve özellikle masallarda birçok çocuk kahramanla karşılaşmak mümkündür. Keloğlan zekâsı ve kurnazlığıyla yaşının kendinden beklenenin üzerinde beceri gösterir ve Türk kültüründe zekânın göstergesi olur” (Baş, 2006, s.8).

Türk atasözlerinde ve deyimlerinde geçen ifadeler de toplumun çocuk algısını yansıtması bakımından önem taşır. Bilindiği gibi atasözleri ve deyimler bir toplumun kültürü, yaşam biçimi, değer yargıları, inançları hakkında bilgi vermekle birlikte toplumun algısını etkileme ve yönlendirme özelliğine sahiptir. Hemen her konuya ilişkin atalar sözünde bir örneğe rastlamak mümkündür. Çocukla ilgili konularda söylenmiş atasözü ve deyimler, toplumun çocuğa bakış açısını ortaya koyması açısından önemlidir. Bununla birlikte atasözü ve deyimlerin toplumun yaşam tecrübelerinden doğduğu düşünüldüğünde yaşanmış gerçeklerden yola çıkılarak söylendiği sonucuna ulaşılır. Bir bakıma öznel değerlendirmelerdir. Çocukla ilgili ve çocuğu doğrudan ilgilendiren atasözleri şöyledir:

Abdal düğünden çocuk oyundan uslanmaz. Aç aman bilmez çocuk zaman bilmez. Adam olacak çocuk bakışından bellidir. Ağaç yaş iken eğilir. Akıllı babanın akılsız oğlu olur. Akıllı oğlan neyer ata malını, akılsız oğlan neyer ata malını. Allah dört gözden ayırmasın. Anaları ne ki danaları ne olsun. Analı kuzu, kınalı kuzu. Ananın ilki olmaktan, dağlarda tilki olmak yeğdir. Anası ağaca çıkarsa kızı budak budak gezer. Anası olmayanın babası olmaz. Anasının çıktığı dala kızı salıncak kurar. Anasız çocuk evde çürür, babasız çocuk çarşıda. Anasız kuzu melemez. Armut dalının dibine düşer. Atasız uşak/evlat yularsız eşek gibidir. Baba oğluna bir bağ vermiş, oğlu babasına bir salkım üzüm vermemiş. Baba yanar oğlu, oğul dayanır oğula. Babasına hayrı olmayanın kime hayrı olur. Bacak kadar boyu var, türlü türlü huyu var. Bir ev donanır, bir kız donanmaz. Bir evde iki kız, biri çuvaldız biri biz; bir evde iki oğlan, biri devlet, biri mihnet. Büyükler evde söyler, çocuklar damda beyan eder. çam dalı ağıl olmaz, el oğlu oğul olmaz. Çocuğa iş buyuran ardınca kendi gider. Çocuğa “Ne işliyorsun?” demişler, “Büyüğün yaptığını işliyorum” demiş. Çocuğa uyan çocuk olur. Çocuğu olanın bin, olmayanın bir derdi var. Çocuğun hatırı olmaz. Çocuğun yediği helâl, giydiği haramdır. Çocuk ağlamadan büyümez. Çocuk büyütme taş kemirmek. Çocuk düşse kalka büyür. Çocuk evin meyvesidir. Çocuk karı koca arasında altın topuktur. Çocuklu avrat, sıpalı eşek ile yola gidilmez. Çocuklu ev pazar, çocuksuz ev mezar.Çocuktan al haberi. Devletsiz oğlun olmadıktan, devletliye kul olmak yeğdir.

Evlâdın hamı tatlı olur. Evlâdın var mı derdin var. Evlâtsiz yurt, odunsuz ocağa benzer. Hayırsız evlât baba ocağına incir ağacı diker. İyi evlât anayı (babayı) vezir eder, kötü evlât rezil eder. İyi evlât tutar atanın malını, kötü evlât satar atanın malını. Kendirden bez, üveyden öz olmaz. Kız beşikte çeyiz sandıkta. Oğlanın karası para kesesi, kızın karası can tasası. Oğlan doğurdum oydu beni, kız doğurdum soydu beni..... (Yurtbaşı, 2012, s.132-136).

Görüldüğü gibi atasözlerinde çocuklar daha çok aceleci ve sabırsız oluşları, sır saklayamayışları, yaşından beklenmeyecek şeyleri yapabilmeleri, kötü huylu olabilecekleri, anne babayı örnek alışları vb. gibi yönlerden ele alınmışlardır. Ancak örneklerden hareketle birçoğunda çocuğun hep olumsuz özelliklerine değinildiği görülür. Yetişkinlikte söylenen “Çocuk musun?” ya da “Çocuk gibi”, “Çocuk ruhlu” vs. deyimlerine bakıldığında bunların olumsuz özellikler taşıdığını, yapılan bazı tavırların hoş karşılanmadığı ve olaylara ciddiyet gösterilmediği zamanlarda söylendiği bilinmektedir. O hâlde çocuk olmak demek kendine özgü tavırları kapsar; yalnız toplum olarak yaş ilerledikçe insanın bazı hâl ve hareketlerine dikkat etmesi, olgun davranması beklenir. Bu nedendir ki yapılan bazı tavırlara *çocuk gibi* yakıştırması yapılarak çocuğun tavırları da küçümsenmiş olur ve çocuk davranışına dair olumsuz bir algı olduğu ortaya çıkar.

“Çocukla ilgili atasözlerinin arkasındaki anlamların tamamının bugünün dünyasında geçerli olduğu söylenemez. Ancak, bugün modern dünyada, birey olarak etkin bir kimlik kazanması istenen çocuğa bakışta toplumsal bilinçaltı olarak atasözlerinin etkisinin tamamen ortadan kalktığı da söylenemez” (Karadağ, 2013, s.124).

Osmanlı kültür ve medeniyetinde çocuk algısına baktığımızda karşımıza önemli bir nokta çıkar. Osmanlı toplumundaki çocuk algısının, halkın çocuk algısı ve saraydaki çocuk algısı olmak üzere iki noktada incelenmesi gerekmektedir. Ortak olan nokta çocuğa çok değer verildiğinden ziyade çocuk sahibi olma isteğidir. Osmanlı toplumunda kız ve erkek çocuklara dönük algı cinsiyete göre değişmektedir. Erkekler evin ve ailenin devamı gözüyle bakıldığından erkek çocuğun aile üzerindeki etkisi daha fazladır. Kızlara ise evlenip evden ayrılacak gözüyle bakılır.

Ancak çocuk algısına da geçmeden evvel toplumda, evliliğin ancak bir törenle gerçekleşeceğinin de bilinmesi gerekmektedir. Aynı zamanda sanılanın aksine Osmanlı toplumunda çok eşliliğin yaygın olmadığı görülmektedir. Çocuk sahibi olma ise toplumda kadının değerini artıran bir unsur olarak görülür.

“Geleneksel ailenin içinde en önemli üye kadındır. Fakat gerek aile içinde gerekse toplumdaki statüsü, üretim fonksiyonu ile orantılı değildir. Kadının aile ve toplum içindeki konumu çocuklarının sayısı ve yaşlılık ile yükselir” (Ortaylı, 2012, s.105). Çok çocuk sahibi olma kadının değerini yükselten bir unsur olarak görülür. Sarayda ise hanedanın devamlılığı açısından çocuk sahibi olma çok önemlidir. Öyle ki çocuk ister erkek ister kız olsun sarayda görkemli şölenlerle kutlandığı belirtilir. Onur, Osmanlı sarayında çocuklar için hazırlanan etkinlikleri şöyle açıklar:

Osmanlı saraylarında doğumların özel bir yeri var. Padişahların erkek çocuklarına ‘şehzade’, kız çocuklarına ‘sultan’ denildiğini biliyoruz. I. Abdülhamit’in ilk çocuğu doğduğu zaman büyük şenlik yapıldığı, ikinci oğlunun doğumunda ise masraflar düşünülerek şenlikten vazgeçildiği kaydediliyor. Ancak padişah çocuklarını doğumunda (velâdet-i hümâyun) “beşik” alayı denilen törenle beşik, yorgan ve beşik örtüsü gönderme geleneğinden hiçbir zaman vazgeçilmiyor. Sarayda doğan çocuk erkekse Enderunun her koğuşunda beşer, kızsızda üçer kurban kesilmesi de geleneğin bir parçası; her namaz vaktinde atılan toplar da yedişer ve üçer olarak düzenleniyor (Onur, 2005, s.70-71).

Sarayda ve halk arasında kutlama açısından farklılıklar olsa da ortak olan nokta çocuğun sevinçle karşılandığıdır. Eğitim noktasında ise yine sarayda ve halk arasında uygulama farklılıkları vardır. Osmanlı toplumunda, toplum yapısı içinde çocuklara yönelik algının yanı sıra dışarıdan bu algının nasıl yansıtıldığı da önemlidir. Bu açıdan seyahatnamelerde geçen çocuk algısı üzerine olan tespitlerde çarpıcı bilgiler görülür. Çocuk sahibi olmanın cariyeler için özgürlük kazanma garantisi olarak görüldüğü, buna karşın çocuk sahibi olamamanın büyük bir felaketle eş tutulduğu dile getirilir.

“Esir pazarından satın alınmak yahut da savaşta ele geçirilmek suretiyle elde edilen cariyelerden sahipleri bıktıkları zaman tekrar esir tüccarlarına götürüp satmakta serbesttirler. Ancak çocuk doğurmuş olanlar hürriyetlerine kavuşurlar. Süleyman’ın cariyesi iken ondan çocuğu olan Roxalana da bu usulden faydalanıp esirlikten kurtulmuştur” (Thevenot, s.110). Görüldüğü gibi bu noktada toplumda çocuğa birey olarak değil getireceği itibar, saygınlık gözüyle bakılır ve çocuk doğurmak, kadına sağlayacağı imkânlarla eş değer tutulur. Hatta çocuk doğuramamanın bir kadının başına gelebilecek en büyük felaket olarak algılandığı görülür.

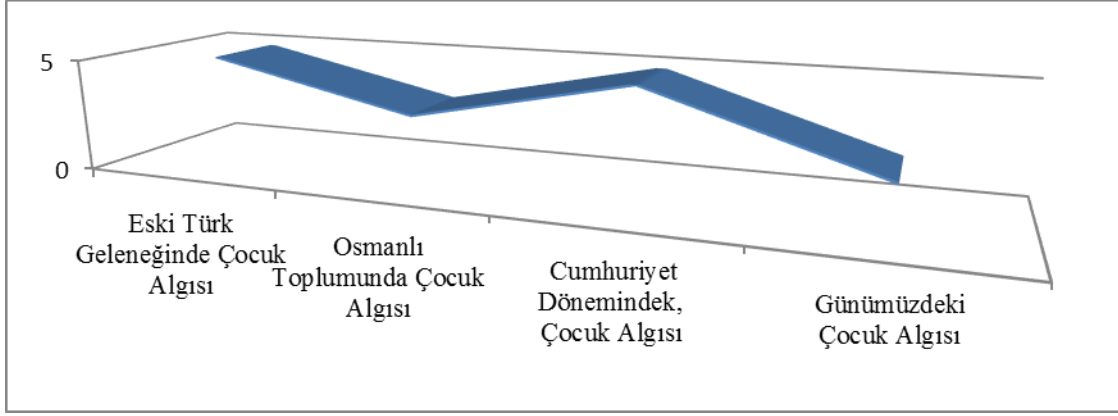
“19. yüzyıla kadar Türk toplumunda yerleşik olan geleneksel çocukluk anlayışı, toplum merkezlidir. Toplum merkezli geleneksel çocukluk anlayışında çocukların görevleri ve sorumlulukları ön plandadır. Çocukları geleceğin teminatı olarak gören bu anlayışta sosyal

ve ahlaki değerlerin kazandırılması esastır” (Şimşek, 2013, s.218). Bu nedenle geleneksel eğitimde değerlerin öğretime dönük nasihat ağırlıklı eserler fazladır.

Çocuğun doğumu kadar eğitim çağına gelmesinin de önemli olduğu bilinmektedir. Okula başlamanın eskiden bir alay hazırlıkla yapıldığı görülmektedir. Ancak mahalle mektebine başlatılan çocuğun “Eti senin kemiği benim anlayışıyla medreseye teslim edilmesi” çocuktan daha ziyade her ne olursa olsun terbiye/eğitim anlayışının öne çıktığı anlamına gelir. Bu açıdan, Ahmet Rasim’in Falaka adlı hikâyesi, bir çocuk gözüyle, yaşanan korkuyla beraber geleneksel çocuk algısını da yansıması açısından önemlidir.

Günümüzdeki çocuk algısına bakılırsa, aslında eski Türk geleneğindeki çocuk algısından çok uzaklaştığı görülmektedir. Mustafa Kemal Atatürk tarafından her yıl 23 Nisan’ın tüm dünya çocuklarına bayram olarak armağan edilmesi ve şölenlerle tüm ülkelerden gelen çocuklarla bu günün kutlanması çocuklara verilen değeri göstermesi açısından önemlidir. Bir başka örneği dahi görülmeyen bu bayramın ülkemizdeki bir diğer etkisi de her yıl bu günde idari makamların çocuklara bırakılması geleneğidir. 1933’te Atatürk’le başlayan bu gelenek günümüzde hâlen devam etmekte ve her yıl 23 Nisan’da yapılan etkinlikler ve kutlamalar ile devlet kurumlarının başına çocuklar bir günlüğüne geçmektedir. Bu uygulama, çocuklara verilen değerin güzel bir örneğidir. Ancak çocuk hakları yasalarla ve devlet politikalarıyla güvence altına alınmış olsa da her yıl işlenen çocuk cinayetleri, çocuk istismarlığı, çocuk işçiliği vb. çocukların gerektiği gibi korunamadığını ve toplumsal olarak ikinci planda kaldığını göstermektedir. Aynı zamanda maddi sebeplerden dolayı birçok çocuğun eğitime devam edemeyişi de yine çocuklara eşit şartlar sağlanamadığını ortaya koyar. Bu yüzden, Orhun Kitabelerindeki hanımlık kız evlat ve beylik erkek evlat algısının 21. yüzyılda eskiye nazaran büyük oranda değiştii görülmektedir.

Günümüzde çocuk; ihtiyacı karşılanan, bakımı ve eğitimi aile tarafından üstlenen, oyunla özdeşleştirilen bir birey durumundadır. Ancak bir toplumun çocuk algısının tespit edilebilmesi için çocuklara dönük hazırlanan kanunlardan, çocukların eğitim-öğretim seviyesinden, suçlu çocuk oranından vd. anlaşılabilir. Toplumdaki -tarih içinde- çocuğa dönük algı değişimi ise şu şekilde kabul gösterilebilir (Bk. Şekil 11).



Şekil 11. Tarihsel Gelişim Sürecinde Türk Toplumunda Çocuk Algısı Grafiği

Eski Türk geleneğinde -var olan yazılı ve sözlü ürünlerden hareketle- çocuğa dair olumlu bir algının olduğunu, çocuğun ve çocuk sahibi olanların yüceltildiği görülmektedir. Ayrıca çocuk, kendine atfedilen üstün niteliklerle birlikte toplumun geleceğini inşa edecek olan, milleti gök kubbe altında toplayacak olan kudretli biri olarak tasvir edilir. Osmanlı toplumuna geldiğimizde sarayda ve halk arasındaki sınıfsal farklılıkların neticesinde doğal olarak ihtiyaçların değişmesi sonucu, çocuğun algılanışında da farklılıklar görülmektedir. Bir cariye için çocuk -özellikle erkek evlat- gözde olmanın yolunu açarken, halk arasında bir kadın için çocuk eşine sağlayacağı gurur kaynağı olarak görülmüştür. Cumhuriyet ilanı ile birlikte çocuk ve çocuk haklarına değinilmesi, Medeni Kanun'un kabulü, eğitimde birlik gibi uygulamalar çocuğun toplumdaki yerini bir anda yükseltmiştir. Günümüzdeki çocuk algısının daha iyi anlaşılabilmesinde var olan eğitim-öğretim politikaları ile gazetelerin üçüncü sayfa haberlerinin incelenmesi önemli birer kaynaktır.

Türkiye'de Çocuk Edebiyatının Gelişimi

Türkiye'de çocuk edebiyatının tarihi seyir içindeki gelişimi yakın bir geçmişi işaret etse de çocuk edebiyatının sözlü ürünleri çok daha eskiye dayanır. Sözlü ve anonim olan bu ürünler, hem çocuk eğitiminde kullanılmış hem de büyükler tarafından ağızdan ağza söylenerek nesilden nesle aktarılmış ve günümüze kadar gelmiştir.

Zengin bir malzemenin olduğu sözlü edebiyatımızda çocuklar için olan ninniler ilk sırada yer almakla birlikte hem büyüklerle hem de çocuklara hitap eden maniler, bilmece, tekerlemeler, halk hikâyeleri, masallar, destanlar, efsaneler vs. çocuk edebiyatı içerisinde yer almaktadır.

Zamanla önce matbaanın icadı ve basılı eserlerin artması, ardından Tanzimat'la birlikte başlayan Batılılaşma macerasının edebiyata getirdiği yeni formlar, teknolojinin ilerlemesiyle elektronik yazışmalar ve ekrandan okuma... sözlü edebiyata ağır bir darbe vurmuştur. Ülkemizdeki derleme çalışmalarının yeterli olmayışı da buna eklenince halk kültürüne ait birçok sözlü ürün unutulmaya yüz tutmuştur. Artık eskisi kadar masal anlatılmamakta, tekerleme söylenmemekte, bilmece ise neredeyse hiç sorulmamaktadır. Bu nedenle çocuk edebiyatı tarihi incelenirken, ağırlıklı olarak yazılı eserlerin tarihinden başlanmakta ve bu alandaki çalışmalara odaklanılmaktadır.

“Türk Çocuk Edebiyatı tarihi düşüncesi iki yönden ele alınabilir: Medeniyetimizin geçirdiği evreler dikkate alınarak çocuk anlayışımıza metin tahlilleri ile ışık tutulabilir. İkinci olarak, türlerin oluşturduğu formlar sözlü geleneğin birikiminin yazılı edebiyata dönüştürülmesine kaynaklık edebilir (Toz, 2010, s.236). Türk çocuk edebiyatı Tanzimat'tan Cumhuriyet'e, Cumhuriyet'ten günümüze olmak üzere iki büyük dönüm noktası yaşamıştır. Tanzimat'a kadar sözlü ürünlerin ağırlığı hissedilirken Tanzimat'la birlikte telif ve çeviri eserler de giderek artmaya başlar. Cumhuriyet'le birlikte basılan çocuk edebiyatı ürünleri ise hem tema hem verdiği mesaj açısından farklılaşmıştır.

“Türkiye'de çocuk edebiyatının gelişimi, dünyadaki çocuk edebiyatının gelişimiyle yakından ilgilidir. Genellikle edebiyat araştırmacıları, bütün yeniliklerin başlangıcı saydıkları Tanzimat dönemini, Türkiye'de çocuk edebiyatı gelişiminin de başlangıcı saymaktadırlar” (Yalçın; Aytaş, 2008, s.24). Tanzimat'la birlikte hem çocuklara dönük eserlerde hem de çocuğa dair eğitim anlayışında değişimler yaşanır.

Bu dönemde yazılan eserlerin başında 1859'da Kayserili Doktor Rüştü tarafından hazırlanan Nuhbetül Etfal gelir. Çocuklar için hazırlanan ilk alfabe olma özelliği taşıyan eser, çeşitli resimlerle süslenmiş, esere hayvan öyküleri ve fabllar da konularak zenginleştirilmiştir.

“Türkiye'de ilk çocuk kitapları Şinasi, Recaizâde Mahmut Ekrem ve Ahmet Mithat'ın Fransızcadan yaptıkları kısa şiirler ve hayvan öykülerini içeren çevirileridir. Ziya Paşa, J. J. Rousseau'dan Emile'i çocuklar için tercüme etmiştir. Recaizâde Ekrem Tefekkür, Muallim Naci Ömer'in Çocukluğu isimli eserlerini çocuklar için kaleme almışlardır” (Yalçın; Aytaş, 2008, s.24).

Bu dönemde çocuklara dönük hazırlanan diğer eserler şair Nâbi'nin Hayriyye ve Sümbülzade Vehbi'nin Lütfiyye adlı eserlerdir. 17. ve 18. yüzyıllarda yazılmış bu

eserlerin, birçok kaynakta her ne kadar çocuklar için yazılmış olsalar dahi, konuları ve üslupları bakımından daha çok büyüklere yönelik olduğu söylenmektedir. Bu nedenle çocuk edebiyatı kapsamında değerlendirilmemektedir. Ancak dönemin çocuk anlayışının “küçük adam” olduğu ve eğitim anlayışının da nasihat ağırlıklı olduğu düşünülürse bu eserlerin çocuklara -günümüz anlayışıyla bakıldığında- uygun olmasalar dahi yine de çocuk edebiyatı kapsamında ele alınmaları gerekir.

Bilindiği gibi Tanzimat'ta telif eserler olduğu kadar çeviri eserler de önemli bir yer tutar. Yusuf Kamil Paşa'nın Fenelon'dan yaptığı Telemak çevirisi bu alandaki ilk çeviri eserlerdendir. Bu eser, dönemin eğitim anlayışıyla örtüştüğü için çocuklara okutturulması uygun bulunmuştur.

Vakanüvis Lütfü, Daniel Defo'nun Robinson Crusoe isimli eserini, Mahmut Nedim Jonathan Swift'in Guliver'in Seyahatleri'ni ve Mehmet Emin Jules Verne'in Dünyanın Merkezine Yolculuk ve Balonla Beş Hafta adlı eserlerini tercüme ederler. Bütün bu çalışmaların daha çok okuma yazmaya geçmiş, genellikle on yaş ve üzeri çocuklar için olduğu gözlenmektedir (Yalçın; Aytaş, 2008, s.25).

Şinasi'nin La Fontaine çevirilerinin yanı sıra kendi yazdığı fabllara Müntehâbât-ı Eş'ar adlı eserinde yer vermesi ülkemizde fablların tanınmasına ve yaygınlaşmasına öncülük etmiştir. Şinasi'nin çevirisini yaptığı fabllardan bazıları şunlardır: Eşek ile Tilki Hikâyesi, Sivrisinek Hikâyesi vd.

Tanzimat'la birlikte sadece telif ve tercüme eserlerde değil, çocuklara yönelik dergilerde de artış olduğu görülmektedir. İlk sayısı 1869'da çıkan Mümeyyiz ilk çocuk dergisi kabul edilir. Daha sonra Hazine-i Etfâl (1873), Sadakat (1875), Etfâl (1875), Ayine (1875), Aile (1880), Çocuklara Arkadaş (1881), Çocuklara Kıraat (1881), Çocuklara Talim (1887), Çocuklara Mahsus Gazete (1896), Çocuk Bahçesi (1905), Çocuk Dünyası (1913), Çocuk Yurdu(1913), Çocuklar Alemi (1913) vd. bu alandaki belli başlı çocuk dergileri arasında gösterilmektedir.

Genel olarak çocuk dergilerinde, çocukların iyi birer birey olmalarına dönük eserler verilmiştir. Çocukların ahlaki ve sosyal gelişimlerine destek olmak amacıyla çeşitli yazıların, hikâyelerin, şiirlerin vs. yer aldığı bu dergiler aynı zamanda görsellerle de zenginleştirilerek çocukların ilgilerinin çekilmesi amaçlanmıştır. Bununla birlikte dergilerde sık sık hükûmet lehine propaganda yapıldığı görülmektedir.

“Tanzimat döneminin sonlarına doğru çocuklara yönelik telif bazı eserlerin yayımlandığı görülür. Bu eserler daha çok eğitici içerikte olup çocukları dönemin istenen insan tipine uygun yetiştirmeye yöneliktir. Bunlar, Ahmet Mithat Efendi (1844-1912)’nin kaleme aldığı Hâce-i Evvel (1870) ve Kıssadan Hisse (1871), Recaizâde Mahmut Ekrem (1847-1914)’in yazdığı Tefekkür (1886), Muallim Naci (1850-1893)’nin Ömer’in Çocukluğu (1890) adlı eserleridir” (Şimşek; Arslan; Yakar, 2011, s.53).

Tanzimat’tan sonra II. Meşrutiyet dönemi çocuk eğitimi ve çocuk edebiyatı açısından önemli gelişmelere sahne olur. Bu dönemde ülkenin kötü gidişatına dur demek maksadıyla ilan edilen Meşrutiyet ile bir yandan siyasi düzenlemeler yapılırken öte yandan eğitime dair yenilikçi uygulamalara yer verilir. Özellikle öğretmen yetiştirme ve çocuk eğitimi alanında Satı Bey’in öncülük yaptığı çalışmalar çok önemlidir.

Satı Bey, Tatbikat Mektebi açıldığı zaman Tevfik Fikret, Süleyman Nesip Bey ve Mehmet Emin Bey’in manzumelerinden başka, elde çocuklara okutulabilecek kaynak olmadığını tespit etmiştir. Bu eserler ilk andaki ihtiyacı karşılar. Ancak Satı Bey, edebiyatımızda çocuklara yönelik eserlerin azlığından rahatsız olur ve Darümuallimin’de bir konferans düzenler. Bu konferansa toplumun ileri gelen şair, yazar müzisyen ve aydınlarını davet ederek, onlara “şair ve musikinin talim ve terbiyedeki ehemmiyetini” izah eder (Elöve, 1911, s.3).

Satı Bey durumun vahametini izah ederek, toplumda âdeta çocuk edebiyatı alanında nitelikli eserlerin yazılmasına öncülük etmiş, bu alanda bir mücadele başlatmıştır. Öğretmenleri büyük bir ordunun fertlerine benzettiği konuşmasında eğitim camiasının önde gelen fertleri olarak çocukların gelişime destek olacak eserler yazmaları için öğretmenlere çağrıda bulunur. Bu çağrıya cevap verenlerden biri Ali Ulvi Elöve, İbrahim Alâettin Gövsa ve Tevfik Fikret’tir. Ali Ulvi Elöve’nin *Çocuklarımıza Neşideler* (1912) ve İbrahim Alâettin Gövsa’nın *Çocuk Şiirleri* (1911) ve Tevfik Fikret’in *Şermin* (1914) adlı eserleri çocuk edebiyatı alanındaki boşluğu doldurmak için yazılmış eserlerdir.

İbrahim Alâettin ilk defa 1911’de İstanbul’da yayımlanan *Çocuk Şiirleri* kitabının baş tarafına koyduğu yazıda anne-babalara ve öğretmenlere seslenir. Çocukların eğitimi konusunda okuyuculara bazı uyarılarda bulunur. *Çocuk Şiirleri* kitabını neden yazma ve yayımlama ihtiyacı duyduğunu izah eder. Şaire göre topluma sağlıklı bir insan kazandırmak büyük bir eser ortaya koymaktan daha faydalı ve kıymetlidir. Bu bağlamda bir milletin görevini tamamıyla bilip tanıyan aile ve öğretmenlerini o milletin en büyük bireyleri olarak algılar (Canatak, 2011, s.291).

“Satı Bey, çocuklara yönelik eserleri anlatırken ‘edebiyat-ı etfal’ terimini kullanırken, Gövsa, 1919’da *Tedrisât-ı İptidaiye mecmuasının* 48 ve 50. sayılarında yayımlanan

yazılarında “çocuk edebiyatı” terimini kullanır” (Şimşek; Arslan; Yakar, 2011, s.55). Çocuk psikolojisi ve pedagojisi alanında uzman olan İbrahim Alaettin’in yazdığı Bedii Terbiye adlı eseri çocuk eğitime dönük yazılmış önemli bir çalışmadır. Bu eserde çocuk eğitiminde resim, musiki gibi güzel sanatların önemine değinilir ve eğitime katkıları açıklanır. Aynı zamanda ayrı bir bölüm olarak yazdığı *çocuk edebiyatında* çocuk edebiyatına olan gerekliliği şöyle açıklar:

“Çocuğun zihni sermayelerini tavsiye, fikr-i terbiyesini ikmal, muhayyilesini tahirat ve tenmiye eylemek için zevk ve zekâsına muvaffak âsâr-ı edebiyeye ihtiyaç vardır” (Gövsâ, Hicri 1341, s.74).

Meşrutiyet döneminde çocuk edebiyatı alanında öne çıkan isimlerden birisi de Ziya Gökalp’tir. Türkçülük akımının etkisiyle ortaya koyduğu eserleri çocukları olduğu kadar büyükleri de derinden etkilemiştir.

Çocuklarda vatan, ahlak, görev şuuru oluşturmaya çalışan Ziya Gökalp (1876-1924), amaçlarını Kızıl Elma (1915), Yeni Hayat (1918), Altın Işık (1918) adlı eserleri ile çocuk edebiyatımıza kazandıran başka bir simadır. Gökalp çocuklar için kaleme aldığı bu eserlerinde, öğretici nitelikte şiirler, manzum masallar ve destan denemeleri yer alır (Baş, 2006, s.58).

Bu yıllarda çocuk eğitime önem veren ve yazdığı eserlerle çocuk edebiyatı alanına katkı sağlayan bir diğer eğitimci İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu’dur. Yazdığı eserlerde tiyatronun eğitimdeki önemine değinmiş, tiyatral çalışmaların çocukların tecrübe kazanmalarında etkili olduğunu, gelişimlerini olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Kendisi de “Yavuz, Küçük Şahit” gibi piyesler yazarak bu alanda bir boşluğu doldurmaya çalışmıştır.

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde bu dönemde çocuk edebiyatı alanında büyük atılımların gerçekleştirildiği görülmektedir. Ancak bu alanda en büyük olay 1 Kasım 1928’de Harf İnkılâbının yaşanmasıyla gerçekleşir. Kültür hayatını tamamıyla etkileyen bu olay aynı zamanda yeni kurulan devlette okuma-yazma seferberliğinin de başlangıcı olur. Bu yeni başlangıç beraberinde, çocuk edebiyatı sahasında yazılacak eserleri gündeme getirir.

Cumhuriyet’in ilanından sonra yapılan harf devrimi ile yeni bir dönem başlar. Kitaplar, kabul edilen yeni harflerle yeniden basılır. Cumhuriyet dönemi, bizde çocuk edebiyatının gelişmesinde diğer dönemlerden daha farklı bir çizgi takip eder. Özellikle bu dönemde çocuk daha çok önemsenir, çocuklara yönelik birçok etkinlik düzenlenerek, onların da toplum içinde çok özel ve önemli bir yere sahip oldukları vurgulanır. Reşat Nuri Güntekin, Mahmut Yesari, Peyami Safa, Abdullah Ziya Kozanoğlu, Rakım Çalapala, Kemalettin Tuğcu gibi yazarlar,

Cumhuriyet dönemi çocuk edebiyatı yazarlarımız arasında önde gelen isimlerdir (Yalçın; Aytaş, 2008, s.25).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında yazılan eserlere bakıldığında bu eserlerde tema olarak daha çok Türklük ve tarih bilinci olduğu görülmektedir. 1923 yılında yayımlanan Kızıltuğ adlı eseriyle edebiyatımızın tarihsel roman akımının önemli isimlerinden biri hâline gelen Abdullah Ziya Kozanoğlu da yeni yönetimin çocuklara kazandırmak istediği tarih bilinci doğrultusunda eserler vermiştir. Atlı Han (1924), Seyit Ali Reis (1927), Kolsuz Kahraman (1930) gibi eserleri çocuklara tarafından ilgiyle okunan Kozanoğlu, ölümüne kadar bu türde eserler vermeye devam etmiştir (Şimşek; Arslan; Yakar, 2011, s.61). Bununla beraber millet ve vatan sevgisi aşılama, din ve insanlık konuları, insan sevgisi gibi konular da eserlerde sıklıkla işlenmiştir.

Bu arada 1927-1928 yıllarında Sabiha Zekeriye Sertel, Mehmet Zekeriya Sertel ve Faik Sabri Duran'ın hazırlayıp bastırılmış olduğu 4 ciltlik Çocuk Ansiklopedisi'ni de anmadan geçmeyelim. Yeni harflere geçişin yarattığı kriz ortamında çıkışına ara veren ansiklopedi 1937'de bu sefer Yeni Çocuk Ansiklopedisi adıyla 2 cilt daha yayınlanır. Edebiyatla olan bağı zayıf olmakla birlikte çocukların okuma serüveninde ilgi duyacakları konu başlıklarını da ihtiva etmektedir bu ansiklopedi (Çıkla, 2005, s.96).

Bu dönemde yazdığı eserlerle günümüzde de büyük bir okuyucu kitlesine sahip olan Ömer Seyfettin, Türk Edebiyatında hem çocuklara hem büyüklere dönük yazdığı eserlerle önemli bir yazardır.

1940'lardan sonra çocuk edebiyatı alanında basılan eserlerin arttığı görülmektedir. Çocuk şiiri alanında Fazıl Hüsnü Dağlarca (1914-2008), masallar ve halk hikâyelerinin kazandırılmasına katkıda bulunan Orhan Şaik Gökyay (1902-1994) ve Eflatun Cem Güney (1896-1981), Nazi Tezel (1915-1980), öykü ve romanlarıyla Cahit Uçuk (1911-2004), Kemalettin Tuğcu (1902-1996) vd. çocuk edebiyatında önemli çalışmalara imza atmışlardır. 1950-1960larda Reşat İleri'nin her bölümde bir kahramanın anlatıldığı "Kahramanlar" adlı serisi ile Reşat Ekrem Koçu'nun aynı yıllarda yazdığı eserleri çocuk edebiyatında önemli bir yere sahiptir. Aynı yıllarda Çocuk Esirgeme Kurumu da önemli başarılarla imza atar.

Çocuk Esirgeme Kurumu'nun 1943 yılında çoğu çeviri 100'e yakın kitabı bastırarak dağıtması, bu alandaki boşluğu doldurmaya yetmemiştir. 1960 yılında Türk Dil Kurumu ve Kültür Bakanlığı çeşitli yarışmalar düzenler. Rıfat Ilgaz Hababam Sınıfı, Küçük Çekmece Okyanusu ve Cankurtaran Yılmaz'ı yazar. Mehmet Seyda roman ve öykü türünde Bir Gün Büyüyeceksin, Şeytan Çekiçleri, Çikolata ve düşleme Oyunu'nu kaleme alır. Çocuk Edebiyatına dönük

eserlerde büyük bir artış görülmekle birlikte, bu eserlerde dil, anlatım ve pedagojik düzey bakımından istenilen başarının elde edildiğini söylemek mümkün değildir (Yalçın; Ayaş, 2008, s.25-26).

Çocuk Esirgeme Kurumu'nun bu hareketinden çok sonra, 1980 sonrası dönemde Milli Eğitim Bakanlığı ve Kültür Bakanlığı da çocuklara yönelik diziler oluşturmuşlar, çocuk yazınına katkıda bulunmuşlardır. 1998 yılı sonlarına doğru Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma (TÜBİTAK) Kurumu'nun da bilimsel buluş ve doğa olaylarına yönelik olarak yayımladığı kitaplar ayrı bir araştırma konusu olabilecek yoğunluktadır (Kıbrıs, 2002, s.17).

Cumhuriyet'ten önce çocukların eğitimi ve terbiyesine katkıda bulunmak için eserler hazırlanırken, Cumhuriyet'ten sonra çocuk edebiyatı kavramı Cumhuriyet sonrası süreli çocuk yayınlarda büyük bir artış görülmektedir. Bu alanda basılan çocuk dergilerinin bazıları şunlardır:

Mektebliler Âlemi (1925), Türk Çocuğu (1926), Çocuk Sesi (1932), Afacan (1934), Yavrutürk (1936), Gelincik (1936), Çocuk Gazetesi (1938), Binbir Roman (1939), Doğan Kardeş (1945). Bunlardan başka çocuk çizgi romanları ve mizah dergilerinin de sayıca arttığı görülmektedir. Günümüzde çocuk edebiyatı alanında başarılı çalışmalar imza atan çocuk yazarlarından bazıları şunlardır:

Tarık Dursun K., Yavuz Bahadıroğlu, Mustafa Ruhi Şirin, Üzeyir Gündüz, Gülçin Alpöge, Sulhi Dölek, Cahit Zarifoğlu, Gülten Dayıoğlu, Muzaffer İzgü, Mavisel Yener, Aytül Akal, Serpil Ural, Mustafa Ruhi Şirin, Ulviye Alpay, Ülker Köksal, Orhan Asena, Ünver Oral, Ülkü Ayvaz vd. çocuk edebiyatı alanına önemli katkıları olan, yazdıkları eserleri ile çocuk edebiyatı alanını zenginleştiren yazarlardır.

1979 yılında çocuk edebiyatının dünya çapında Dünya Çocuk Yılı olarak kabul edilmesine ülkemiz de kayıtsız kalmamış, bu yıllarda çocuk edebiyatı alanına oldukça fazla ilgi gösterilmiştir. Yaklaşık son 20-30 yılda da çocuk edebiyatı üniversitelerin Türkçe Eğitimi bölümlerinde ders olarak okutulmaya başlanmış, bununla birlikte bu alanda yardımcı ders kitabı olması açısından birçok ders kitabı basılmıştır. Çocuk edebiyatı alanında lisansüstü tezler yapılmış ve bu alanda yol kat edilmiştir, ancak ne var ki çocuk edebiyatı, ülkemizde henüz bağımsız bir kürsü olamamıştır. Diğer taraftan zaman zaman üniversitelerde düzenlenen çocuk edebiyatı kongreleri ve sempozyumları birçok akademisyeni ve çocuk yazarını bir araya getirerek bu alanın gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Bununla birlikte dünya çapında da yapılan bazı projeler de çocuk edebiyatının gelişmesine katkıda bulunmaktadır. Dünyaca ünlü "İkizler" serisi bunun güzel bir örneğidir. Cahit Uçuk

tarafından hazırlanan Türk İkizleri ile İran İkizleri kitapları bu projenin sonucunda ortaya çıkan nitelikli eserlerdendir.

“1979 yılında düzenlenen Çocuk Tiyatrosu Sempozyumu sonrasında başta Devlet Tiyatroları olmak üzere özel tiyatrolar ve belediyelerce pek çok oyun da sergilenme imkânı bulmuştur” (Gürel; Temizyürek; Şahbaz, 2007, s.247).

1980-2008 yılları çocuk edebiyatı alanında yapılan bilimsel çalışmalar ve etkinlikler bağlamında da verimli bir dönemdir. 2011’de 3.sü Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, 2006’da yapılan 2. Ulusal ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu ve 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu çocuk edebiyatını bilimsel düzlemde tartışan başlıca bilimsel etkinliklerdir (Kanat Soysal, 2012, s.33).

Çocuk edebiyatının gelişimi hâlen birçok yazarın çocuk edebiyatına kazandırdıkları ile giderek büyümektedir. Ancak ülkemizde bu alanda çok eksik olduğu bilinmekle beraber, ilerleyen yıllarda çocuk edebiyatının eleştirilerden ve eksiklerden arınmış olarak daha sağlam emeller üzerinde ilerlemesi amaçlanmaktadır.

Temel Beceriler

Türkçe öğretim programları yenilenen eğitim sistemleri ile toplumsal değişimlere ve ihtiyaçlara paralel olarak ortaya çıkmıştır. Bu sayede eğitim sistemi ile çağa ve modern dünyanın ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte insan yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren hazırlanan Türkçe öğretim programları; müfredat, ölçme-değerlendirme, amaç-kazanım gibi yönlerden değişiklik gösterir. Bu programlarda doğrudan ayrı bir başlık altında temel becerilere değinilmese de programların başında verilen temel hedefler arasında bu becerilere değinilmektedir. İlköğretim birinci kademe Türkçe öğretim programlarının ilki 1924 yılında yürürlüğe konulan İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı’dır.

“İlköğretim birinci kademe için hazırlanan ilk program 1924 tarihlidir. Harf inkılâbı henüz gerçekleşmediği için ilk okuma yazma öğretiminin Arap harflerine göre düzenlendiği bu program, beş yıllık ilk mektepler göz önüne alınarak tanzim edilmiştir” (Özbay, 2011-a, s.41).

Bu programda dersler; irşâd, imlâ, kıraat, tahrir, sarf gibi adlarla ayrılmakta, çocukların ruhen ve bedenen eğitimlerine dair bir maddeye rastlanmamaktadır. Daha çok öğretim

ağırlıklı bir program olmakla birlikte dil bilgisinin öğretimine önem verildiği görülmektedir.

1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda ilkinden farklı olarak önce Türkçe derslerinin genel hedefleri ortaya konmuştur. Bu hedefler şunlardır:

- Talebede, başkaları tarafından şifahen veya tahriren ifade olunan fikirleri doğru anlamak melesini husule getirmek.
- Talebeye, düşündüğünü, duyduğunu ve bildiğini diğer kimselere şifahen veya tahriren doğru ve güzel anlatmak kabiliyetini iktisab ettirmek.
- Talebenin kullandığı kelimelerin manaları hakkında vazıh fikre sahip olmalarını temin etmek ve bu suretle onları doğru düşünmeye alıştırmak.
- Lisan vasıtasıyla çocuklarda iyi ve güzel hisleri temniye ederek kendilerinde sinn ü seviyelerine göre bir zevkî edebî uyandırmak.
- Mahalli şiveleri isti'mâl eden talebenin ifadelerini tedricen tashih ederek onları müşterek millî şiveye (İstanbul şivesine) istinâs ettirmek (Temizyürek; Balcı, 2006, s.19).

Görüldüğü gibi bu programda çocuklarda düşüncenin geliştirilmesi, kendini ifade etme becerisinin kazandırılması, dilin etkili ve güzel kullanımı ile standart Türkçenin konuşulmasının sağlanması, iletişim becerilerinin kazandırılması ile konuşma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca sinn-ü seviyelerine göre edebî zevk uyandırma ifadesinden bireysel farklılıklara dikkat edildiği anlaşılmaktadır.

1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı'nda hedefler 1926 programı ile aynıdır. Sadece müfredatta bazı değişiklikler yapılmıştır.

1936 programı, bölüm açıklamaları ve düzenleniş itibarıyla önceki programlardan farklılıklar göstermektedir. Program baş tarafta yer alan "Hedefler" bölümüyle anlama ve anlatma becerilerini geliştirerek okuma alışkanlığı kazandırmak, kelime hazinesini zenginleştirmek ve Türkçeyi doğal kullanma alışkanlığı kazandırmak amaçlarını bünyesinde taşır (Özbay, 2011-a, s.44).

1936 İlkokul Türkçe Programı'nın belirlenen hedefleri şunlardır:

- Türk Dil inkılâbının ilkokulun payına düşen gayelerini tahakkuk ettirmek.
- Talebeyi sözlü veya yazı ile ifade olunan düşünceleri ve duyguları iyi ve doğru olarak anlamaya alıştırmak.
- Talebeye; bildiğini, düşündüğünü ve duyduğunu sözlü ve yazı ile iyi ve doğru olarak anlatmak iktidarını kazandırmak.
- Çocuklara Türk dilini sevdirmek ve onlarda yaş ve seviyelerine göre yazılmış kitap, mecmua... gibi eserleri arama, bulma ve okuma için devamlı bir ilgi uyandırmak.

- Türk dilindeki kelimelerin manalarını, doğru yazılış ve okunuşunu talebenin en çok kullandığı kelimelerden başlayarak öğretmek suretiyle onların kelime hazinelerini zenginleştirmek.
- Dilimizin tâbi olduğu esaslı kaideleri sezdirip sınırlandırmak suretiyle Türk dilini kullanışta güven kazandırmak (Temizyürek; Balcı, 2006, s.41).

Bu programda da yine öncelik Türkçenin güzel ve etkili kullanımını ile çocuklara dil zevki aşılama verilmıştır. Kendini yazılı ve sözlü olarak doğru bir şekilde ifade etme ile araştırma, inceleme, bilgi edinme de belirlenen hedefler arasındadır.

1948 Türkçe İlkokul Programı, diğer programlara nazaran daha ayrıntılıdır. Bununla birlikte belirlenen hedefler 1936 İlkokul Türkçe Programınıniki ile ayıdır. Değişiklikler daha çok programın müfredat kısmıyla ilgilidir. Bu programda da öğrencilere kazandırılması istenen temel beceriler Türkçeyi güzel ve etkili kullanma, kendini ifade etme, araştırma vs. olarak belirtilmiştir.

“1962’de hazırlanan taslak programın pilot çalışmalar sonucunda yeniden düzenlenmesiyle 1968 yılında yeni program uygulanmaya başlanmıştır. Program, baş tarafta yer alan “Amaçlar” bölümünde anlama ve anlatma becerilerinin yanı sıra “gözlem”e de yer vermesiyle önceki programlardan ayrılmaktadır” (Özbay, 2011-a, s.46). Bu programın belirlenen genel amaçları şöyledir:

- Dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlamaya alışır.
- Gördüklerini, duyduklarını, bildiklerini, incelediklerini, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını sözlü veya yazılı ile doğru, amaca uygun ve etkili olarak anlatma gücünü kazanırlar.
- Dinleme ve okuma alışkanlık ve zevkini elde ederler; seviyelerine göre yazılmış kitapları, yazıları arayıp bulmaya, istekle okumaya yönelirler.
- Gözlem ve araştırma yolu ile edindikleri izlenim ve bilgileri sözlü ve yazılı ile anlaşılır ve ilgi uyandırıcı bir şekilde anlatabilme becerilerini kazanırlar.
- Dilimizdeki kelimelerin anlamlarını, doğru yazılış ve okunuşlarını öğrenerek kelime hazinelerini zenginleştirirler.
- Türk dilini kullanmada güvenle birlikte dil sevgisi kazanırlar; dilimizin bağlı olduğu ana kuralları yavaş yavaş sezer, öğrenir ve benimserler (Temizyürek; Balcı, 2006, s.97).

1962 Programı gözlem becerisine yer verilmesi bakımından önem taşır. Araştırma ve bilgi edinme yöntemi olarak gösterilen gözlemin, kendini ifade etmedeki önemi üzerinde durulur ve öğrencilerin kazanması gereken bir beceri olarak gösterilir. 1924, 1926, 1930, 1936, 1948 ve 1962 Programlarında ağırlıklı olarak bireylerin ana dili becerilerinin

geliştirilmesi ve bireylere kendilerini ifade etme becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır. Bu bakımdan 1981 Programı diğerlerine göre daha kapsamlı ve ayrıntılı kabul edilebilir.

“Türkiye’de bir bakıma zorunlu eğitimin sekiz yıla çıkarılmasının temellerinin atıldığı Millî eğitim Temel Kanunu’ndan sonra çıkarılan ilk program olan 1981 Programı ismiyle de ilköğretimin tamamını kapsamaktadır” (Özbay, 2011-a, s.47). Bu programın belirlenen genel amaçları ise şunlardır:

- Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak;
- Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak;
- Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek; onları, Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek;
- Onlara, dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak;
- Türlü etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek;
- Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak;
- Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinden yardımcı olmak;
- Onlara bilimsel, eleştirci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir (Temizyürek; Balcı, 2006, s.144).

Görüldüğü gibi 1981 Programı’nda öğrencilerin doğrudan bilişsel, sosyal ve kültürel gelişimlerini etkileyecek becerilerin kazandırılması amaçlanmıştır. Sosyal bir beceri olan gözlem becerisinin ve gözleme dayalı olarak anlama kabiliyetinin geliştirilmesi bu programın ilk amacı olarak gösterilmiştir. Bununla birlikte Türk dilinin sevdirmesi, okuma alışkanlığının kazandırılması, kelime dağarcığının zenginleştirilmesi de yine diğer hedefler arasındadır. Son olarak bilimsel düşüncenin, eleştirel, yaratıcı ve yapıcı düşünmenin kazandırılmasının amaçlanması, düşünme becerileri gelişmiş öğrenciler yetiştirmeye çalışıldığını göstermesi bakımından önemlidir.

“2004 yılında pilot uygulaması yapılan Türkçe Öğretim Programı 2005 yılından itibaren ilköğretim birinci kademedeki uygulanmaya başlanmıştır. Hazırlanan bu son program en başta “öğretim programı” olarak düzenlenmesiyle dikkati çekmektedir. Program

yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınarak hazırlanmıştır” (Özbay, 2011-a, s.51). Bu programda öne çıkan en önemli unsurlardan biri yapılandırmacı yaklaşımın temele alınmış olması ve “temel beceri” kavramının ortaya konması ile öğrencilere temel becerilerin kazandırılmaya çalışılmasıdır.

Ülkemizde uzun yıllar devam eden zorunlu sekiz yıllık eğitim 12 Nisan 2012’de Resmi Gazete’de ilan edilmesiyle birlikte 4+4+4 olarak değiştirilmiş ve zorunlu eğitimin süresi on iki yıla çıkarılmıştır. Dolayısıyla artık ilköğretim ifadesi yerine ilkokul, ortaokul ibareleri kullanılmaya başlanmıştır. Programın temelinde bir değişiklik olmamış, temel beceriler ve diğer kazanımlar aynen devam ettirilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (6, 7, 8. Sınıflar) Yapılandırmacı Yaklaşım

Eğitimde gelenekselden sıyrılıp modern uygulamaların ele alınması gerektiği görüşü 21. yüzyılda sık duyulan bir söylemdir. Ancak öncelikli olarak modern ve geleneksel kavramlarının tanımlanması gerekir. Çünkü her yeni yüzyıl bir öncekine göre modern kabul edilirken, bir önceki yüzyıl bir sonrakine göre geleneksel kabul edilmektedir. O hâlde geleneksel-modern ayrımında etkili olan husus geçmiş zamandan ziyade insanın değişen algısı ve değişen algıya uygun olarak oluşturduğu yeni tutumlarıdır.

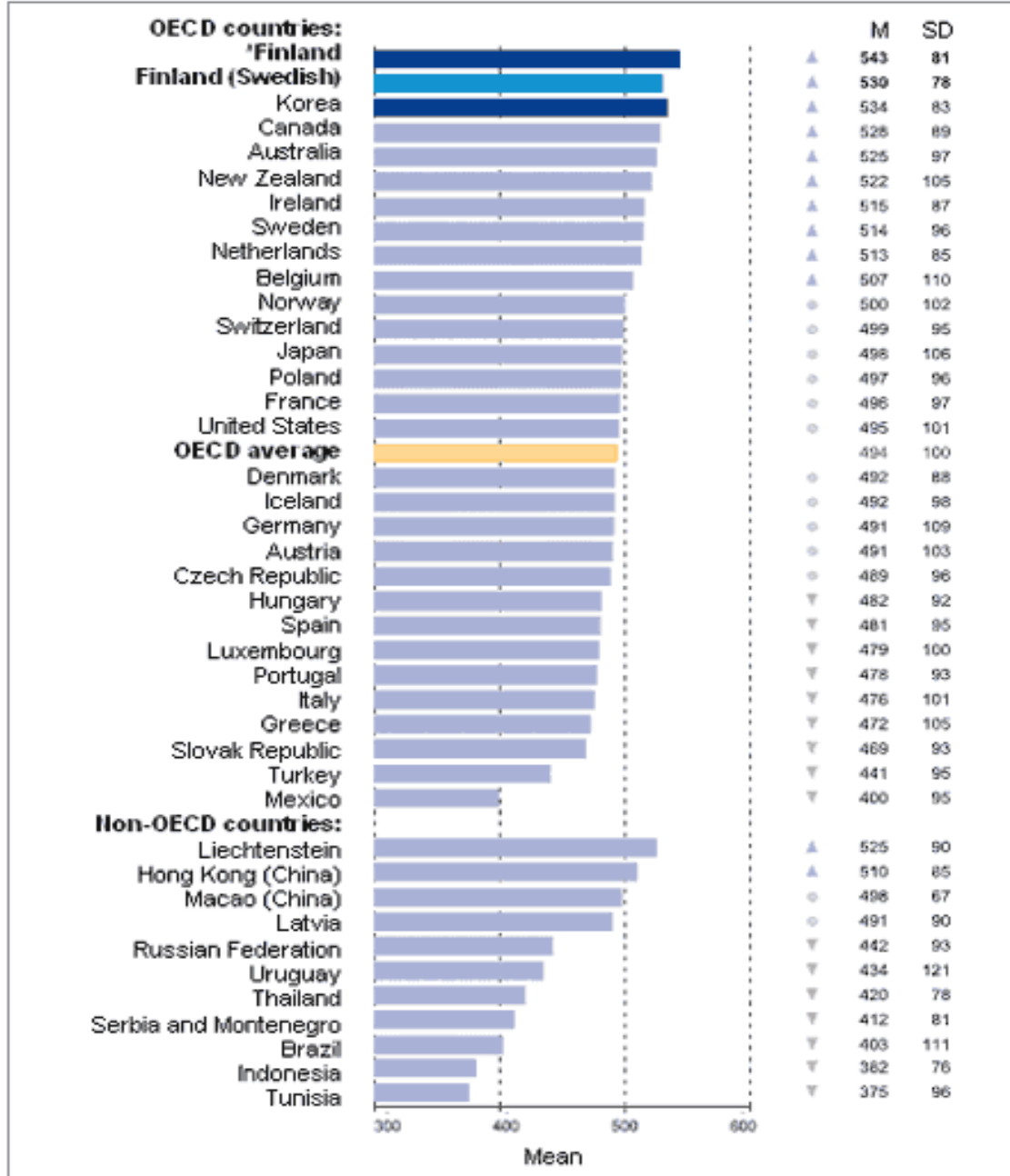
21. yüzyıla girerken var olan eğitim sistemleri ve okulların görevleri sorgulanmaya başlanır. Okulların topluma hizmet etmesi, toplumların kalkınmasında sağlıklı nesillerin yetiştirilmesi, kültürel devamlılığın sağlanması, bireyin sosyalleşmesine ortam hazırlanması gibi birçok unsur toplumların okullardan beklentileridir. Ancak içinde bulunduğumuz bu yeni yüzyılda var olan eğitim sisteminin insanların ihtiyaçlarını ve toplumun bireyden beklentisini karşılayamadığından olsa gerek ülkemiz de dâhil olmak üzere birçok ülkede eğitim alanında köklü değişikliklere gidilmiştir. Eğitimdeki değişimlerin odak noktasını ise birey ve bireyin eğitimi oluşturmaktadır. Var olan eğitim-öğretim modelleri birey-toplum inşasında yeterli kabul edilmediğinden -temeli daha eski bilimsel kuramlardan beslenen- yapılandırmacı öğrenme adı verilen ve modern çağa uygun olduğu düşünülen bir öğrenme yaklaşımı gündeme gelmiştir.

Geleneksel anlayışla yapılan öğretim etkinlikleri, bireye belli konuların öğretilmesi ve istendiğinde hatırlanması temeline dayanır. Bireyin gerek kişisel gerekse toplumsal yaşamında mutlu olması, üretim sürecine katılması için bunun yeterli bir nitelik olacağı anlayışı

egemendir. Gelişen dünyada bilginin çeşitlenmesi, zamanla geçerliliğini yitirmesi veya değişmesi, toplumun ihtiyaçlarına göre birey yetiştirme anlayışını değiştirmiştir (Karatay, 2010, s.156).

Değişen bu anlayış akabinde eğitimde en uygun olduğu düşünülen yapılandırmacı yaklaşıma dikkatleri çevirmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım adı verilen bu yeni modelde ise işin özünü bilginin birey tarafından alımlanması, yorumlanması ve yine birey tarafından değerlendirilip kullanılması oluşturmaktadır. Öğrenciyi pasif konumdan alıp aktifleştiren bu yaklaşımın temelinde değişen yaşam koşulları ve ihtiyaçlar yatmaktadır. Ülkemizde eğitim sisteminin yenilenmesi gerektiği fikrinin gündeme gelmesinde PISA sonuçları çok etkili olmuştur. İlk kez 2000 yılında uygulanmaya başlanan ancak ülkemizin ilk kez 2003'te katıldığı PISA sınavında dünya ortalamasının çok gerisinde kalınması “Nerede hata yapıyoruz?” sorusunu gündeme getirmiştir (Bk. Şekil 12). Ülkemizin bu sınavda çok başarısız olması, aynı zamanda yetişen bireylerin değişen dünyaya ayak uydurabilecek donanımda olmadıklarını göstermesi bakımından önemlidir.

The mean score for Reading and Scientific literacy, the minor domains in PISA 2003, are presented in **Figure 5**.



Şekil 12. Türkiye'nin 2003 yılında ilk kez katıldığı PISA okuma sınavındaki başarı oranı

(PISA, 2003)

Şekil 12'den anlaşılacağı gibi okuma-anlama oranında kuzey ülkelerinin başarısı çok yüksekken Türkiye, bu sınavda son sıralardadır. İlköğretim birinci sınıftan itibaren eğitim öğretim faaliyetleri ve sınavlar ülkemizde daha çok okuma-anlama ve test odaklı

yapılmaktayken, bu sınavda son sıralarda olunmasının gerekçesini eğitim-öğretimin tamamında aramak daha mantıklı olacaktır. PISA'nın bu sonuçları yayınlamasının ardından ülkemizde 2004 yılında eğitim öğretim programı değiştirilmiş, yapılan pilot uygulamaların ardından 2005 yılından itibaren ülke genelinde yapılandırmacılık temelli bir eğitim-öğretim faaliyeti başlamıştır.

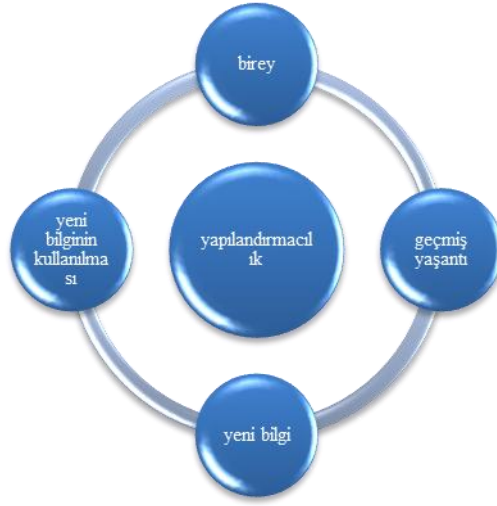
Yapılandırmacılık, felsefi ve bilimsel temeli olan bir anlayıştır. Gardner'in Çoklu Zekâ Kuramı, Bruner'in Buluş Yoluyla Öğrenme Kuramı, Vygotsky'nin Sosyal Öğrenme Kuramı ve Piaget'in Bilişsel Öğrenme Kuramı, yapılandırmacılığın ortaya çıkmasında etkili olmuştur.

Geleneksel olarak nitelenen eğitim sisteminde bilgi akışı öğretmenden öğrenciye doğru tek yönlü olarak yapılırken bu yeni yaklaşım ile öğrenci bir anda odak hâline getirilir ve aktif bir sürece girmesi sağlanır. Yapılandırmacılıkta, öğrenme epistemoloji olarak açıklanırken bilişsel süreçlerin dikkate alındığı beyin temelli bir öğrenme kuramı olduğu kabul edilir.

Yapılandırmacı anlayış bir bilgi felsefesi (epistemoloji), bilginin doğası hakkında felsefi bir açıklamadır. Yapılandırmacı anlayış gerçekliğin tanımlanmasını sağlayacak olan bilgi sorunuyla ilgili değildir; bilme ve bilgi ile ilgili bir inançlılık, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır. “Bilme nedir?” ve “Birey nasıl bilir?” sorularına açıklık getirmeyi amaçlar (Fer, Cırık; 2007, s.50).

“Yapılandırmacılık, bilginin, dolayısıyla öğrenme ve öğretimin doğası konusunda temel oluşturacak bir akımdır. Yapılandırmacılık, kökeni Kant'tan, F. C. Bartlett, Piaget ve Vygotsky bilişsel ve sosyal psikolojinin güçlü isimlerine kadar uzanan bir bilgi teorisi” (Özatalay, 2007, s.17). Birçok disiplinden etkilenmekle birlikte bağımsız bir yaklaşım olarak kabul edilen yapılandırmacılık, kaynaklarda oluşturmancılık, konstruktivizm gibi adlarla da tanımlanmaktadır.

“Yapılandırmacı anlayış dış dünyanın varlığını reddetmez; bu dünyaya ilişkin değişmeyen bilgiyi reddeder. Çünkü dış dünya ontolojik gerçeği ifade eder. Yapılandırmacılıkta, bilginin dış görünümü, birey tarafından, bireysel yaşantılarının göstergelerine ya da temsiline dayalı olarak oluşturulur. Bu göstergeler sürekli olarak değişime uğrar” (Fer, Cırık; 2007, s.51). Bu nedendir ki yapılandırmacılıkta bireyin yeni bilgilerini geçmiş yaşantısı ile ilişkilendirmesi ve yeni tecrübeler edinmesinde kaynak olarak kullanması önem taşır. Tecrübe, bilgi, üretilen yeni bilgi ve birey arasındaki ilişki bir döngü kabul edilir (Bk. Şekil 13).

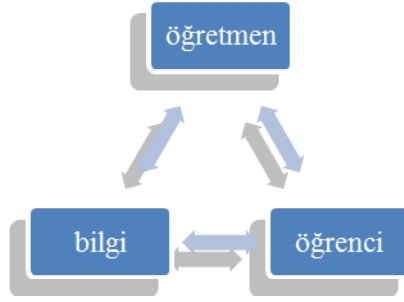


Şekil 13. Yapılandırmacılığın oluşumunda etkili unsurlar

Şekilden de anlaşılacağı üzere birey, var olan tecrübelerinden hareketle karşılaştığı bir duruma/soruna ilişkin fikir üretebilir, yeni bir bilgi oluşturabilir, oluşturduğu bu yeni bilgiyi ise benzer durumlara kullanabilir. Yeni yüzyıl insanın en büyük eksikliklerinden birini pratik çözüm üretememe oluşturmaktadır. Bu nedenle yapılandırmacılığın eğitimde kullanılmaya başlanmasıyla birlikte bireylere en başta iletişim becerisi olmak üzere, problem çözme becerisi gibi birçok görev yüklenmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkin olarak katılımının sağlanması, motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerekir (MEB, 2006, s.3) denilmektedir.

Bu ifadelerden Türkçe Öğretim Programı'nda yapılandırmacılığa dayalı bir eğitim-öğretim faaliyeti yürütüleceği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğrenci-öğretmen ve bilginin konumu da açıklanmış olur (Bk. Şekil 14).



Şekil 14.Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen-öğrenci- bilgi ilişkisi

Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğretmenin rehber konumda olduğu kabul edilmektedir. Öğretmenler doğrudan bilgiyi aktaran değil, öğrencilerin bilgiye ulaşmalarında onları doğru yola sevk eden bireyler olarak kabul görmektedir. Ancak bir öğrencinin hazır bulunuşluğu yoksa öğretmenin o öğrenciye rehberlik yapmasından ziyade ona bilgi aktarması daha makuldür. Yapılandırmacı yaklaşıma dönük etkinlikler yeterli düzeyde motivasyonun sağlanması, konuya ilişkin hazır bulunuşluğu olan öğrencilerde daha çok verim alınmasını sağlamaktadır.

Yapılandırmacılık temelli uygulamalara bakıldığında ise çalışmaların etkinlikler ile konuya uygun yöntem ve tekniklerin yardımıyla yapılması öngörülmektedir. Öğrencinin değerlendirilmesinde süreç odaklı bir anlayış benimsenir ve her öğrencinin farklı olduğu görüşünden hareketle öz düzenleme, motivasyon, güdüleme, bütünleştirilmiş müfredat gibi birçok kavram da yapılandırmacılıkla birlikte ortaya atılır. Bu yaklaşımın eleştirilen noktaları da yok değildir. Özellikle günümüzde uygulama boyutunda yeterli açıklama yapılmaması, gerçek yaşam becerilerinin kazandırılmasında eksiklerin olması vb. gibi koular eğitimde uzun dönem geleneksel anlayışın devam etmesine neden olmuştur.

Matthews, yapılandırmacılık için “yeni şışede eski şarap” tabirini kullanır (Matthews’dan aktaran Aydın, 2006, s.1). Bir diğer ifadeyle, öz itibarıyla eski uygulamalardan çok farklı olmadığını, yalnızca eskilerden bağımsız orijinal bir yaklaşımış gibi aktarıldığını dile getirmekte, oysa bu yaklaşımın da eskileriyle bağlantılı olduğunu savunmaktadır. Bununla birlikte, yapılandırmacılığa dönük gelen en büyük eleştirilerden bir tanesini bireyin bilgiye ulaşmasındaki rolü oluşturmaktadır.

“Kişi-durum ilişkisi düşüncesi yeni değildir. Birçok çağdaş öğrenme ve gelişim teorileri inanç ve bilgilerin, insanlar ve durumlarla etkileşim içerisine girdikçe oluştuğunu kabul

eder. Bu vurgu bilginin işlenişi ve hareketinin, zihinsel yapılar aracılığıyla gerçekleştiğini öne süren (örneğin; duyuumsal kayıtlarla, işleyen bellek, uzun süreli bellek) klasik bilgi işlem modelleriyle çelişir” (Schunk, 2009, s.239).

Eleştiriler ne yönde olursa olsun değişmeyen tek düşünce bireye, giderek rekabetin arttığı bu dünyada bireysel, toplumsal ve evrensel değerlerini kaybetmeden mücadele etmesini sağlayabilecek gerekli becerilerin kazandırılmasıdır. İşte bu amaçla yeni eğitim-öğretim programında yapılandırmacılık ile birlikte “üst düzey” beceri sayılan *Temel Beceriler* gündeme gelmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (6, 7, 8. Sınıflar) Temel Beceriler

Temel beceri kavramına geçmeden önce 21. yüzyılda temel beceri kavramını ortaya çıkaran ve insanda birtakım yeterliklerin olmasını gerekli kılan koşulların açıklanması gerekmektedir. Bilindiği gibi ilk çağ insanı için en önemli beceri onun hayatta kalmasını sağlayacak “avcılık ve toplayıcılık becerisi” olmuştur. Zamanla yerleşik yaşama geçen insanoğlu, toplum içinde yaşamayı, paylaşmayı, düzeni, düzenin getirdiği sorumlulukları ve sınırlılıkları vb. öğrenmek zorunda kalmıştır. Ancak zamanla Freud’un psikanalitik görüşünü doğrulayan ve Freud’un iddia ettiği insanın içinde doğuştan var olan “saldırganlık güdüsü” toplumların egemen olma hırsıyla birleşince her yüzyılda yüzbinlerce insanın ölümüne ve büyük yıkımlara sebep olan savaşlar ortaya çıkarmıştır. Bunun en büyük örneklerinden bir tanesi 20. yüzyılda meydana gelen Dünya Savaşlarıdır. Her ne kadar insanlık, yeni yüzyılları yeni başlangıçlar olarak kabul etse ve eski hataların tekrar edilmeyeceğine söz verse de geçtiğimiz yüzyıl bunun aksini göstermiş, bu nedenle geçen yüzyıllara ilaveten iletişim becerisi öne çıkmıştır.

20. yüzyıl hiçbir yüzyılda olmadığı kadar vahşi ve acımasız bir yüzyıl olmuş, 170 milyon insan ölmüştür. Yeni yüzyıl sanatçının ve edebiyatçının elinde daha yaşanılır bir yüzyıl olabilir. Geçmişe kaçmadığımız, geçmişin hurdalıklarında, ne aradığımızı bilmeden gezmediğimiz sürece... Zaman denilen gözenekleri günümüze doğru geldikçe küçülen eleğin, doğru bilgiler elemesini sağladığımız ve o bilgileri sağlıklı değerlendirdiğimiz sürece... (Yalçın, 2012, s.186).

Alvin Toffler, Üçüncü Dalga ismini verdiği eserinde insanlığın gelişimini üç dalga/devre hâlinde açıklar. Toffler’e göre her dalga insanın yeryüzündeki gelişimini göstermekle beraber, aynı zamanda evrene bakışıyla da doğrudan ilgilidir.

...Tarım toplumuna birinci dalga sanayi toplumuna ikinci dalga ve son olarak da bilgi toplumuna da üçüncü dalga olarak adlandırmış ve dalga metaforunun önemini çeşitli bilgi yığınlarını düzenlemek için kullanılan bir araç olmadığını aynı zamanda değişimin yüzeyinin altındaki şeyleri görmemizi sağladığını ifade ederek bilgi çağının çok büyük devrimlerle geldiğini ve tüm varsayımları altüst ettiğini belirtmiştir (Mercan; Demirci; Oyar, 2013, s.12).

Oktay'a göre "İnsanın gelişmesinde olduğu gibi toplumların gelişmesinde de sonraki olaylarla önceki olaylar arasında ciddi bir ilişki vardır. Bu ilişki doğa olaylarında olduğu gibi kesin bir sebep-sonuç ilişkisi olmasa da çoğunlukla toplum hayatında olayların meydana gelişinde tesadüflerden daha belirleyici olan, o olaylarla ilgili olan önceki yaşantılardır" (2004, s.13). Bu nedenle 21. yüzyılı tam anlamıyla açıklayabilmek ve kavrayabilmek için geçmiş yüzyılları iyi bilmek, anlamak ve idrak etmek gerekir.

"Yirmi birinci yüzyılda birçok yönden gelişen insanın, geçmiş uygarlıkların hatalarına düştüğünü görüyoruz. Teknolojinin gücüne dayanarak kendisinden önceki toplumları değerlendirip yeryüzünde kibirlenerek dolaşan günümüz insanı bilmelidir ki, teknoloji de, bilim de insanın ruhunun ve beyninin derinliklerinden beslenir. Bu derinliklerde ışık ve aydınlık yoksa elde ettiğimiz her şeyle birlikte yok olur" diyen Yalçın, (2012, s.250) bu yüzyılda da insanın benzer hatalara düştüğünü söylemekte ve çözüm olarak aydın insan modelinden bahsetmektedir. Çünkü ilk çağ insanının sadece fiziki şartlarını iyileştirmeye çalışması onun için yeterli sayılabilirken, günümüzde insanın çok yönlü gelişmeyi kendine hedef edinmesi zorunluluk hâlini almıştır.

21. yüzyılın bilim çağı, uzay çağı, teknoloji çağı gibi adlarla da tanımlanmasının en büyük nedeni diğer yüzyıllara oranla çok daha hızlı meydana gelen bilimsel ve teknolojik gelişmelerdir. Bu yüzyılın en önemli özelliği bilim odaklı çalışmaların öne çıkması ve teknolojik icatların önlenemez bir hızla her geçen gün artmasıdır. Yüzyıllar önce telefon ya da televizyonun icadı hayal dahi edilemezken, günümüz insanının hedefini uzaya çevirmesi, klonlama çalışmaları, nanoteknoloji gibi bilimsel alanlar vb. bilimsel gelişmelerin geldiği noktayı göstermesi açısından son derece önemlidir. Tarım toplumundan sanayi toplumuna geçen insan için toplumun beklentisi nasıl bir anda değişmişse, sanayi toplumundan da bilgi toplumuna büyük bir hızla geçen insan için yeni beklentiler ortaya çıkmıştır. İlk çağda doğayla var olan mücadele yerini bilimle mücadeleye bırakmış, bilimin ve teknolojinin değiştirdiği evrene, toplumsal düzenlere ayak uydurabilmek için birtakım yeterlilikler olması gerektiği öne sürülmüştür. Aksi hâlde sığ bir bakış açısıyla yetinen insanla ilk çağ insanı arasındaki fark yaşanan zamandan

öteye gidemeyecektir. Bu nedenle insanın yeni beceriler edinmesi gerekli kılınmış, tekdüze bir anlayışla toplumların ilerleyemeyeceği sonucuna varılmıştır.

Yalçın “21. yüzyılın eşiğinde bazı bilimlerin de ön plâna çıktığını görüyoruz. Hepimizin yeni yeni duymaya başladığı “Gelecek Bilimi”, “Davranış Bilimleri”, “Proje Yönetimi”, Zamanın Kullanımı”, “Eleştirel Düşünme”, “Hafızanın Eğitimi”, “Beynin Kullanımı”, “Sistem Mühendisliği”, “İnsan Mühendisliği” gibi bilgi ve eğitim türleri hızla üniversite eğitimine yansıtılmaya başlanmış, yönetici ve aydınlar bu alanlarda bilgilendirilmeye çalışılmıştır” (2012, s.19) diyerek bilim çağında önce bilginin yenilendiğini, yeni bilim alanlarının ortaya çıktığını belirtmiştir. Aslında var olan bu yeni bilim alanları insanın yeni yüzyılda ihtiyaç duyduğu yeni alanlardır.

Oktay’ın ifadesiyle “Eski dönemlerin en değerli insan tipini oluşturan çok bilen insan, yerini bilgiyi gerektiğinde nerede, nasıl bulabileceğini bilen insana bırakmıştır. Yine çağlar boyu bilginin değişmez ve kalıcı olduğuna inanan insan tipi, yerini bilginin kısa zamanda değişip eskidiği bu nedenle sürekli yeni bilgiler peşinde kendini durmadan geliştirmeye çalışan insan tipine bırakmıştır” (2004, s.15).

21. yüzyılda insanın evrene ve olaylara bakış açısındaki değişim, yaşanan gelişmelere ayak uydurabilmeyi kolaylaştırmak için zorunlu bir hâl alır. Bu çağda insan, toplum içinde hem toplumu değiştirme ve geliştirme görevi üstlenir hem de yaşanan gelişimlerden kendisi etkilenir. Eğitim, sanayi, ticaret, bilim-teknoloji, sosyal-kültürel, askeri, siyasi vb. her alanda yeni yüzyıl-yeni bakış açısı-yeni yetiler anlayışı hâkim olmuştur.

İnsanın tarımdan sanayiye geçmesiyle birlikte sosyal ve kültürel yapıda meydana gelen değişimler köyden kente göç, işsizlik, kalifiye eleman vb. gibi birçok soruna neden olur. Bu sorunların başlıca kaynaklarından bir tanesi de insanların var olan alışkanlıklarından sıyrılmayıp yeni düzene eski alışkanlık getirmesidir. Dolayısıyla her yeni yüzyıl,yeni gelişmelerle birlikte yeni kaoslar da ortaya çıkarmıştır. Benzer şeylerin günümüzde yaşanmaması için insanların 21. yüzyılda olması beklenen birtakım özellikleri bünyesinde barındırması ve kendi eğitimini sürekli hâle getirmesi gerekir.

Ortaylı “Değişen ve değişmesi gereken insan kavramı, insanla çevrenin ilişkisi gibi bir kavramın anlaşılıp araştırılması bu çağın düşünüşüne ve yaratıcılığına hâkimdir. Zamanımızda Agnes Heller gibi tarihçilerin de üzerinde durduğu bu yeni çağ insanının görevi, toplum ve tarihin içinde insanın konumunu, misyonunu belirlemektedir. Bu nedenle değişmesi gereken insan, çocuk eğitimine ve çocuk edebiyatına da yeni boyutlar

getirmiştir” (2012, s.143-144) diyerek yeni çağdaki insan modelini belirtmiştir. Olması istenen insan modelinin inşası için en önemli kabul edilen okullar, yeni yüzyıla ayak uydurabilmek için hem kendilerini hem de müfredatlarını yenilemek zorundadırlar. Bu nedenle toplumların geleceklerinin inşasında önemli görev üstlenen okulların yenilenmesi, eğitim-öğretim programlarının tekrar düzenlenmesi zorunludur.

Oktay’a göre “Eğitim kavramı uzun yıllar okul çağı ile sınırlandırılmıştır. Bu durum sanayi devriminin devam ettiği 19. yüzyılda olduğu kadar 20. yüzyılın ilk üç çeyreğinde de devam etti. Ancak geçmiş çağlara kıyasla her alanda en hızlı değişimlerin yaşandığı 20. yüzyılın, özellikle son çeyreğinde insan gelişmesinin yaşam boyu devam ettiğine ilişkin bilimsel bulgular, eğitim-öğretimin belirli bir yaş dilimi ile sınırlanmasına son verirken, eğitimi yaşam boyu süren bir süreç hâline getirdi” (2004, s.19). Günümüzde eğitimin genel hedefleri eğitimin evrensel boyutunu temsil ederken özel hedefleri toplumların hedefleriyle paraleldir.

Türk Millî Eğitim Temel Kanunu’nda; Türk Millî Eğitiminin genel amacı,

“1.Türk Milletinin bütün fertlerini, Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

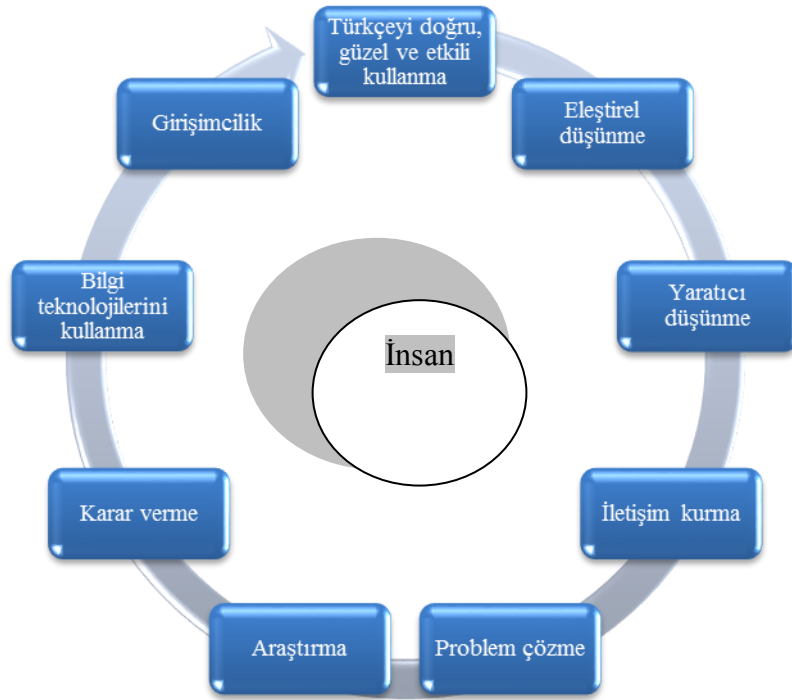
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sapsız şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgî, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak.”

(<http://www.meb.gov.tr>).

şeklinde belirtilmiştir. Buradan hareketle 2005 Türkçe Öğretim Programı’nda “temel becerilere” yer verilir. Temel beceriler, bireyin formal eğitimle kazanması gereken yeterlilikler şeklinde tanımlanabilir ve 21. yüzyılda olması istenen insan modeli için temel şartlar olarak kabul edilebilir.

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (2006) “Temel beceriler, öğrencilerin dil gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da sekizinci sınıfın sonuna kadar kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir (s.5)” şeklinde açıklanmıştır. Türkçe Öğretim Programı içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Programda ulaşılması beklenen temel beceriler şunlardır:



Şekil 15. Temel beceriler

Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma

En eski yazılı metinlerden itibaren insanların, dile ait sözlü ve yazılı ürünleri öncelikle birbirlerini anlama ve birbirleriyle anlaşma aracı olarak kullandıkları görülmektedir. Dilin bu özelliği, toplumsal beraberliğin ve aynı zamanda kültürel devamlılığın sağlanmasına katkıda bulunmuştur. Dilden uzaklaşma ise tam tersine önce insanlar arasındaki iletişimi, ardından kültürel bütünlüğü zedelemiş ve zamanla toplumsal parçalanmaya neden olmuştur.

Eker, “İnsan-dil ilişkisinde, dil kendiliğinden ortaya çıkan ve biçimlenen nitelikleriyle anlaşmayı sağlar” (Eker, 2011, s.1) dese de aslında dilin biçimlenmesinde insanların etkisi

göz ardı edilemez. İnsanların yaşam biçimleri, cinsiyetleri, kültürel yapıları, alışkanlıkları, ekonomik uğraşları vb. dilin şekillenmesinde payı olan unsurlardır.

Türkçe, en eski yazılı kaynaklardan da anlaşılacağı gibi binlerce yıllık bir geçmişi olan sağlam bir söz yapısı üzerine kurulu, Türk milletinin zekâ, mizah anlayışı ve daha birçok özelliğini taşıyan, köklü bir hazinedir. Türkçenin köklü oluşu aslında onu ortaya çıkaran, geliştiren ve şekillendiren Türk milletinin de eski bir geçmişi olduğunu ortaya koyar.

Atatürk “Türk dili dillerin en zenginlerindedir, yeter ki bu dil şuurla işlenebilsin.” derken aslında Türkçenin bunca yıllık geçmişine rağmen henüz şuurla işlenemediğine dikkat çekmekte ve bu konudaki büyük eksikliği de gözler önüne sermektedir. Türkçenin İslamiyet’in kabulünden sonra Arapça ve Farsçanın tesiri altında kalması, Batılılaşma süreci ile Fransızcadan etkilenmesi, günümüzde ise İngilizce bombardımanına tutulmuş olması Türkçenin gelişmesi önünde çok ciddi engeller oluşturmuştur. Orhun kitabelerinde yazılan zengin dil Türkçeden günümüze George Orwell’in 1984 adlı romanındaki ütöpic düşünceleri haklı çıkaran bir noktaya ulaşılmış olması, Türkçenin gerçekten de bunca yıllık geçmişine rağmen şuurla işlenemediğini ortaya koymaktadır.

Dil bir bakıma toplumların DNA’sını oluşturur. DNA, nasıl ki insanların biyolojik sistemlerinin şifresiyse, dil de toplumların kimliğinin bir şifresidir. Bu nedenle dil-kimlik arasındaki bağın kuvvetli oluşu, dil üzerinde oynanan oyunların aslında yalnızca dille alakalı olmadığını göstermektedir. Dilin yanlış kullanımı, insanın düşüncesini de etkilediğinden toplumsal kimliğin yönlendirilmesi dil sayesinde çok kolay olur.

Günümüzde Türkçenin durumuna bakıldığında özellikle son yüzyılda teknolojik gelişmelere paralel olarak Türkçeye giren yüzlerce sözcüğün başta konuşma becerisi olmak üzere diğer dil becerilerinin gelişmesine de ciddi zarar verdiği görülmektedir. Türkçenin güzel ve etkili konuşulması ilköğretimin ilk basamağından yükseköğretime ve lisansüstü eğitime kadar eğitimin her aşamasında dile getirilmektedir. Ancak Türkçenin güzel konuşulmasından anlaşılan bugüne kadar daha çok dil bilgisi konularına uygunluk olmuştur. Dolayısıyla işlevsel olmayan bir yaklaşımla verilen Türkçe eğitimi, Türk dilini sevdirmek yerine ondan uzaklaşılmasına ve günümüzde gençlerin kendilerini daha rahat ifade edebildiklerine inandıkları yabancı dillere yönelmelerine neden olmaktadır. Oysa Türkçenin anlam zenginliği ve esnekliği dünyadaki diğer dillerde çok az görülen bir özelliktir.

Crystal, “Bir dildeki işlevsel ve yapısal seviyeyi ölçmek önemli bir süreçtir, ancak dikkatle yürütülmesi gerekir. Öncelikle değişim dillerin doğal ve gerekli bir parçasıdır. Sağlıklı diller her zaman birbirlerinden bir şey alır ve kelime bilgisi eski ve yeni arasında hep değişkenlik gösterir” (Crystal, 2010, s.37) dese de Gemalmaz (2010, s.7), “Dil bir silah gibidir. Silahla nasıl bir düşmanla savaşılabılır, hem de kendimizi öldürebilirsek, dille de hem birleşip, güçlenip millet olabilir hem de bölünüp, güçsüzleşip, daha güçlü toplumlara yem olabiliriz.” diyerek Türkçenin bugünkü durumunun önlem alınmazsa nelere mal olabileceğine işaret etmektedir.

1924’teki İlkokul Türkçe Programı’ndan 2005’teki Türkçe Öğretim Programı’na kadar bütün programlarda dilin güzel ve etkili kullanımının öğretilmesi amaçlanmıştır. Ancak bugüne kadar olan genel düşünce, Türkçenin güzel kullanımının her vatandaşın görevi olduğu iken, 2005 Programı’nda Türkçeyi güzel ve etkili kullanmak bir üst beceri olarak verilmiştir.

İlköğretim birinci sınıfta okuma yazmanın öğrenilmesiyle birlikte Türkçe daha anlamlı hâle gelir. Okul öncesinden bu noktada çok söz edilemez. Çünkü özellikle ana dili tam yerleşmemiş çocuklara öğretilen yabancı dil, onlarda hem dil-düşünce hem de kültürel kimlik konusunda bir tutarsızlık meydana getirmektedir. Bu nedenle Türkçenin bireye sevdirmesinin ilk yolu, kendini rahat ifade etmesini sağlayarak ana dil bilincini kazandırmaktır. Bu aşamadan sonra her bireyin kendi ana diliyle yazılmış/söylenmiş edebî malzemeleri dinlemesi, okuması, yazması ve bunlar hakkında konuşmasının sağlanması gerekir. Ancak bu şekilde Türk dili sevdirilip Türkçeye hayranlık duyulması sağlanabilir.

Türkçenin güzel ve etkili kullanımını her ne kadar konuşma becerisi ağırlıklı olarak anlaşılrsa da aslında bütün temel becerileri içine almaktadır. Birey dünyaya geldiği andan itibaren önce dinleme becerisini geliştirir. Dinlediklerini kavramaya, öğrenmeye ve uygulamaya çalışır. Bu nedenle dili dinleyerek öğrenen çocuklar dinleme esnasında en çok kimi model alıyorsa onun gibi konuşmaya ve hareket etmeye başlarlar. Ana dili kavramında bu nedenle öğrenilen dilin öğretilmesinde annelerin etkisi olduğu gözlemlenmektedir.

Dinlemeden sonra geliştirilen dil becerisi konuşmadır. Konuşmada esas olan standart Türkiye Türkçesinin öğretilmesi olarak kabul görse de farklı yöresel ağız ve söyleyişlerin dile zenginlik kattığı da göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle eğitimde ve iş hayatında standart Türkiye Türkçesinin esas alınması gerekir.

Konuşma becerisinin geliştirilmesi Türkçenin akıcı konuşulması ve dilin konuşma kusurlarından arındırılmış olması beklenir. Günümüzde var olan güzel konuşma ve diksiyon kurslarının sayısının her geçen gün artması, bu konuda insanların eksikliklerinin olduğunu ve bu tür eğitimlerin ihtiyaç hâline geldiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Yazma insanın kendini ifade etmesinde konuşma kadar önemli bir beceridir. Birçok insan konuşarak ifade edemediklerini yazarak anlatma yoluna gider. Sait Faik gibi “Yazmasam deli olacaktım.” diyerek yazmayı var olma amacı gibi görenler de yok değildir. Dolayısıyla Türkçenin zenginliğini yansıtan edebî metinlerden, her eğitim kademesinde yararlanılması, öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için çeşitli yazma tekniklerinin kullanılması Türkçenin güzel, doğru ve etkili kullanımına örnek oluşturur. Ancak günümüzde bir atasözünden ibaret kalan yazılı anlatım çalışmaları, işlevsel bireylerin kendilerini ifade etmelerinde yeterli olmamaktadır. Bu nedenledir ki, eğitilmiş olmasına rağmen günümüzde birçok insan hâlini arz edecek bir dilekçe dahi yazmamaktadır. Bu durum eğitim sürecinde verilen yazma eğitiminin eksikliğinden kaynaklanmaktadır.

“İlköğretim birinci kademe Türkçe derslerinde daha çok anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere ağırlık verilmesi bu bakımdan gerekli görülebilir. Farklı ve öğrenci açısından ilginç etkinliklerin tekrarlanması çocuğun konuşma ve yazma becerilerini geliştirmesine katkı sağlayacaktır” (Demir; Yapıcı, 2007, s.182).

Türkçenin güzel ve etkili kullanımında okuma becerisi kendi içinde ayrı bir konudur. Okumanın alışkanlıktan da öte ihtiyaç olarak görülmemesi, insanın okumanın bir ihtiyaç olduğunu öğrenmemesinden ileri gelir. Nasıl ki insan acıkınca mideden beyne uyarıcı sinyal gidiyorsa ve insan yemeğe yöneliyorsa, kitap okumamanın da yarattığı eksiklik ruhen yaşanacak bir huzursuzlukla ortaya konabilir.

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda “Sekiz yıllık ilköğretim sürecinde Türkçe öğretiminden beklenen, öğrencinin okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerini dilin kurallarına uygun olarak geliştirmesidir. Bir sonraki aşamayı oluşturan ortaöğretim ise Türkçenin imkânları çevresinde, tarihî süreçte oluşan edebî dilin gelişimini, özelliklerini ve ürünlerini öğretmeyi hedefler.” (2006, s.2) denilerek devam edilen “Öğrencilerin edindikleri birikimler üzerine yenilerini inşa etmeleri, karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmeleri, bir grup içerisinde beraber çalışma bilinç ve cesaretine ulaşmaları, üretme ve tartışma etkinliklerine katılmaları, farklı araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmaları, olay ve durumları kendi deneyimlerinden

hareketle doğru olarak anlamaları, disiplinler arası bir bakış kazanmaları Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçlarını oluşturmaktadır.” (2006, s.2) ifadesi dil vasıtasıyla öğrencilerin her yönüyle donanımlı yetiştirilmelerinin beklendiğini göstermektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda “öğrenciler kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir” denilmektedir. Dilin zenginlikleri de böylece dinleme ve okuma ile kazanılıp yazma ve konuşma becerisi ile aktarılabilir.

Türkçenin doğru, güzel ve etkili olarak öğretilmesini engelleyen birtakım sorunlarla da karşılaşmaktadır. Bunlar öğrenci ve öğrenciye ait unsurlar (demografik özellikler, ebeveyn faktörü, sosyal çevre vs.), eğitime ve eğitim sistemine ait unsurlar, eğitimciye ait unsurlar olmak üzere çok değişik boyutlarda ele alınabilir. Her bir sorun kendi içinde Türkçenin güzel öğretilmesine mani olmakla birlikte toplumun kültürel gelişimini de olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle erken yaşlarda ilk yapılması gereken önce bireye ana dil ve kültür bilincinin aşılmasıdır.

Eğitimle birlikte yazılı ve sözlü kültürün en seçkin örneklerinin öğrenciler ile buluşturulması ve ders kitaplarında bu zengin malzemelerden seçilmiş örneklerle yer verilmesi, Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanımının sağlanması için önemlidir. Çocuk edebiyatına dönük hazırlanan eserlerde Türkçenin güzel kullanım örneklerinin sergilenmesi gerekmektedir. Aynı zamanda var olan yayınlardaki kelime sayısından cümle yapısına kadar birçok önemli unsur, çocuk yaş ve gelişim özelliklerine uygun olmalıdır.

Eleştirel Düşünme

Eleştirel düşünmenin açıklanmasından önce eleştiri kavramının tanımlanması gerekir. TDK Türkçe Sözlükte, “Bir insanı, bir eseri, bir konuyu doğru ve yanlış yanlarını bulup göstermek amacıyla inceleme işi, tenkit” olarak tanımlanan eleştiri kavramı sadece bir şeyin olumsuz yanlarını bulup çıkarmak olarak algılanmamalıdır. Oysa eleştiri denince akla ilk gelen daha çok bir konunun, bir durumun ya da bir kişinin olumsuz yanlarını bulup ortaya çıkarmak olmaktadır.

Eleştiri öznel olabileceği gibi nesnel de olabilmektedir. Bir insanın dış görünüşüne giyim-kuşamına dönük eleştiri öznel iken, yapılan bir işin eksiklerinin gerekçeleriyle birlikte ortaya konulması nesnel eleştiri olarak kabul edilmektedir.

“Eleştirel düşünme, başlangıç olarak, Glaser’in 1940’lı yıllarda eleştirel düşünmenin geliştirilmesi deneyimi ve geliştirdikleri Watson-Glaser eleştirel düşünme testine kadar uzanmaktadır. Eleştirel düşünme, düşünme hakkında en kapsamlı ve sistematik düşünme ögelerinden oluşur” (Akınoğlu, 2003, s.12). Temel beceriler arasında yer alan eleştirel düşünme becerisi günümüz toplumlarında bireylerde olması gereken bir beceri olarak kabul edilmiştir. Eleştirel düşünceye bu kadar önem verilmesinde var olan teknolojik gelişmeler ile toplumsal değişimlerin etkisi fazladır. Herhangi bir konu üzerinde bile bir günde, dünya üzerinde yüzlerce kitap, dergi, gazete, internet haberi vs. yayımlanmaktadır. Artık güvenilir bilgiye nasıl ulaşılabileceği bu nedenle bir sorun hâlini almıştır. Çünkü bu kadar bilgi arasında her görülenin, her okunanın ya da her işitilenin gerçek olmadığı kuşkusu ortaya çıkmıştır.

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda “okuma becerisi öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma, eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci de içine alır” (2006, s.6) denilerek eleştirel düşünmenin geliştirilmesiyle okuma becerisi ilişkilendirilmiştir.

Eleştirel düşünme ve etkili kararlar alabilme, eğitimli bir bireyin sahip olması gereken bilişsel becerilerdir. Eleştirel düşünme, bilgi üretimini hareket ettiren motordur. Demokratik bir toplumda bireylerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini karmaşık sosyal problemlerin çözümünde kullanmaları çok önemlidir (Seferoğlu; Akbıyık, 2006, s.196).

Eleştirel düşünme, bireyin birçok beceri ve tutumuyla iç içe olan bir beceridir. Öncelikle yaratıcı düşünme, analiz-sentez yapma, değerlendirme vs. gibi üst düzey diğer zihinsel beceriler eleştirel düşünmede de kullanılır.

Özden (2003, s.98) eleştirel düşünmenin fonksiyonlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Önyargı ve tutarlılığı değerlendirme,
- Birinci el ve ikinci el kaynakları ayırt etme,
- Çıkarımları ve nedenlerini değerlendirme,

- Varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme,
- Argümanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme,
- Tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme.

Eleştirel okuma, okunan metin ile ilgili yorumlar, değerlendirmeler yapabilmektir.

Arıcı, “Okuma sürecinde yorum çok önemlidir. Eğer okur, okuduğu şeyi sorguluyorsa okuduğunu eleştirebiliyor demektir. Eleştirel okuma, metinle iletişimsel bir etkileşim içine girmez” (Arıcı, 2008, s.29) diyerek okuma ve eleştirel düşünme ilişkisini ortaya koymaktadır.

Eleştirel düşünen bireylerde bulunması gereken birtakım özellikler vardır. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- Sanatsal faaliyetleri takip etmeli, kültürel gelişmelerden haberdar olmalı,
- Sorgulayıcı bir tavır takınmalı, her bilgiye birincil kaynaktan ulaşmaya çalışmalı,
- Yeni ve farklı görüşlere açık olmalı, kişisel eleştirilerden rahatsızlık duymamalı,
- Yapılan eleştirileri kendini geliştirmek için bir fırsat olarak görmeli,
- İhtimaller ile değil gerçekten hareket ederek doğru bilgiye ulaşmaya çalışırlar.

Eleştirel düşünme erken yaşlarda kazanılabilecek bir beceri iken bu becerinin gelişimini olumsuz etkileyen birtakım faktörler vardır. Bunlar eğitim ve toplumsal normlardır. Toplumsal normların doğar doğmaz her bireyin içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması için olduğu söylene de bunların doğruluğunu kabul etmek her zaman mümkün değildir.

“Çocuk dediğin her lafa karışmaz. Çocuk dediğin çok soru sormaz. Çocuk dediğin karşılık vermez.” gibi çocuklukta eleştirel düşüncenin gelişimini olumsuz etkileyecek sözlü yaptırımlar ile bu beceri yeterince gelişemez. Bununla birlikte çocuğun gelişimini olumsuz etkileyen ve ondaki merak duygusunu yok eden bir diğer husus, çocuğun sorduğu sorulara açık ve tatmin edici şekilde cevap verilmemesidir. Çocuğun, sorduğu her sorunun bastırılması, yalnızca soru sorma merakını değil, eleştirel düşünme becerisinin de bastırılmasına neden olur. Bu nedenle eleştirel düşünmeyi etkileyen en temel etkenler şöyle sıralanabilir:

- bireyin geçmiş yaşantısı
- eğitim durumu

- sosyokültürel özellikler
- ebeveynin tutumu
- bireyin kendi çabası

Bir kişinin eleştirel düşünmesini etkileyen, zaman zaman engelleyen bir diğer husus kişinin bir ideolojiye ya da bir inanca olan aşırı bağlılığıdır. Aşırı bağlanma, eleştirel düşünmeyi engeller, çünkü kişi böyle bir durumda değer verdiği kavram, birey ya da olguya dair tek olumsuz eleştiri yaptırmaz. Bu nedendir ki insanlar ideolojilerinin, dinî inançlarının, değer yargılarının ve özellikle sevdikleri uğraşların (futbol gibi) eleştirilmesine tahammül edemezler. Oysa insanın çok yönlü bir bakış açısı kazanması, hayatta karşılaşılabileceği zorlukların üstesinden gelmesine yardımcı olabileceği gibi yaşanacak hataların-hasarların en aza indirilmesine de yardımcı olur.

Eleştirel düşünme, insanın yaptığından emin olmasını sağlayan önemli bir beceridir. Eleştirel tutum da eleştirel düşünmeye bağlı olarak zamanla edinilir. Kişi, bu beceri ile sorgulamayı öğrenir. Sorgulama ise beraberinde yenilik ve değişim getirir, var olan durumun olumsuz yanları ile eksiklikleri giderilir. Aydınlanma Çağı ile birlikte Avrupa'nın Rönesans ve Reform gibi etkisi uzun yıllar devam edecek olan ve geniş kitleleri değiştirecek olan düşünce hareketlerini kabul etmelerinde eleştirel düşünmenin ve sorgulamanın etkisi büyüktür.

Eleştirel düşünmenin öğrencilerde geliştirilebilmesi için öncelikle öğrencilerin gerçek yaşam durumlarıyla karşılaştırılmaları ve var olan durumu farklı bakış açılarıyla ele alıp değerlendirmeleri gerekir. Söz gelimi, eğitimde kullanılan “6 Şapkalı Düşünme Tekniği” eleştirel düşünmenin kazandırılmasında etkilidir. Bu teknikte bir konuya ilişkin olarak öğrencilere beyaz (tarafsızlık), kırmızı (duygusallık), sarı (iyimserlik), siyah (kötümserlik), yeşil (yenilikçilik) ve mavi (serinkanlılık) şapkalar verilir. Her öğrenci ortaya atılan soruna ilişkin, kendi şapkasına uygun bir çözüm üretir ya da değerlendirmede bulunur. Eğitimde Türkçe derslerinde bu ve benzeri teknikler eleştirel düşünmenin geliştirilmesi için önemlidir.

Özdemir (2007), “Bir öyküyle bir makaleyi, bir denemeyle bir şiiri aynı iletişim konumuna göre okuyamayız. Bununla birlikte okuduğumuz her yazıyı (değişik iletişim konumu içinde de olsa) anlamaya çabalarız. Bu yolla anlama, sezme, kestirme gücümüzü işletiriz. Ayrıca yazıda söylenenlerin, öne sürülen sav ya da düşüncelerin geçerliliğini, geçmezliğini

düşünürüz. Yazarla aynı doğrultuda düşünüp düşünmediğimize bakarız. Bütün bunlar bizde eleştirel bir tutum oluşturur. Bu yönden okuma, eleştirel düşünceyi diri tutan, onu besleyen bir tür kaynak gibidir” (Özdemir, 2007, 19-20) diyerek metin okumada eleştirel tutumun metnin türüne göre değişebildiğini belirtmektedir.

Türkçe dersinde edebî metinler aracılığı ile eleştirel düşünme becerisi kazandırılmak istendiğinde okur tarafından metne yönelik şu sorular yöneltilmelidir:

- Yazarın vermek istediği mesaj/ileti nedir?
- Yazar bu mesajı verirken hangi yollara başvuruyor?
- Metnin anlatım biçimi metnin türü ile uygunluk göstermekte midir?
- Bu metinden çıkarılabilecek diğer düşünceler nelerdir?
- Ben bu fikri destekliyorum mu yoksa karşı çıkıyorum mu?
- Eğer yazarın yerinde olsaydım bu fikri nasıl belirtirdim?
- Konu ile başlık arasında uyum var mı?
- Anlatılanlar yeterince anlaşılır mı?

Eleştirel düşünme, gerek bir konuyu değerlendirmek için gerekse var olan bir sorunun çözümü için olsun, her durumda derin zihinsel süreçleri barındıran bir faaliyettir ve günümüz toplumlarında bireylerde olması gereken bir beceridir.

Yaratıcı Düşünme

Yaratıcılığın kavramsal boyutu üzerinde çok konuşulmasının en büyük gerekçesi İlahi olan yaratıcılık (yoktan var etme) ile bireysel yaratıcılığın (mevcut duruma özgün bir şey katma) birbirine karıştırılmasıdır. Bunun temelinde yatan düşünce yaratıcılığın sadece İlahi bir nitelik olacağından hareket edenler ile yaratıcılığın bir olgunun/nesnenin yeni ve özgün olarak yeniden üretilmesiyle ortaya çıkacağını savunanlar arasındaki düşünce farklılığıdır.

“Farklılık, ayırt edicilik, özgünlük ve üretkenlik boyutunda yeni düşünceler ortaya koyma yeteneği şeklinde tanımlayabileceğimiz yaratıcılık genel olarak bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışların bir sentezi olup beynin sağ yarı küresini ilgilendiren biyo-genetik bir oluşum ve disiplinler arası bir terimdir” (Küçük, 2007, s.18).

Gerek eğitimde gerekse sanatta ele alınan yaratıcılık, İlahi olan yani yoktan var etme değildir. Var olan imkânlar dâhilinde yeni ve özgün bir çözüm üretme, ürün ortaya koymadır. Bu nedenle yaratıcılığın eğitimdeki yansımaları öğrencilerin özgün fikirler üretmeleri şeklinde algılanmalıdır. Öğrencilerdeki yaratıcı düşüncenin temelleri de çocuklukta atılır.

Çocuklardaki yaratıcılığın ortaya çıkması aslında çok erken yaşlarda ortaya çıkar. Birçok çocuğun oyun oynamak için evdeki herhangi bir eşyayı kullandığı bilinmektedir. Çok sayıda oyuncağın içinde çocukların başka nesnelere oyuncak olarak kullanmaları ve onlara işlevlerinden farklı anlamlar yüklemeleri yaratıcılığın bir göstergesi sayılabilir. Bununla birlikte Piaget'in işlem öncesi dönemine denk gelen çocuklarda var olan "animizm" (cansız varlıkları canlı gibi görme ve kişileştirme), örneğin tahta parçasını at yerine kullanma, çocuklarda var olan yaratıcılığın ve geniş hayal gücünün bir yansımasıdır. Bu nedenle erken yaşlarda çocukların oyunlarına müdahale edilmesi, belli oyunları oynamaları ve belli oyuncakları kullanmaları yaratıcı düşünmeyi körelten uygulamalardır.

Çocuklukta yaratıcılığı geliştirebilecek bir diğer etken, masal türü ile birlikte diğer halk edebiyatı türlerinin çocuğa okutulması, anlatılmasıdır. Erken yaşta zengin yaşantılarla karşılaşan çocuğun yaratıcılığı çok kolay bastırılıp törpüleneceğinden zamanla yok olacaktır. Yaratıcılık belli kişilere değil herkese özgü bir yetenektir. Ancak bazı insanlarda daha gelişmişken bazı insanlarda daha zayıftır. Sünbül (2008, s.267), yaratıcılıkla ilgili olarak şunları belirtmektedir:

"Her canlı insanoğlunun yaratıcı olma potansiyeli vardır. Her birimiz yaratma konusunda kendimize ait bireysel bir beceriye sahibiz. İnsanların tümü yaratıcı olabilir ama yaratıcı olarak tanıdığımız insanlar başkalarının sahip olmadığı bir farkındalığa sahiptir. Yaratıcı kişiler, düşünce kalıplarını daha ince ayarlara getirebiliyor ve daha büyük fikirler üretebiliyorlar. Yaratıcı potansiyelini kullanmayanlar ise ya bunun mümkün olduğunun farkında değiller ya da nasıl yapılacağını bilmiyorlar."

Bireylerde var olan yaratıcılığın ortaya çıkması için çok gelişmiş imkânlara sahip olmak şart değildir. Teknolojinin gelişmediği ya da teknolojik imkânların çok yaygın olmadığı dönemlerdeki oyun çeşitliliğinin ve çocuklardaki oyun üretebilme kapasitesinin günümüzdekinden kat kat fazla olması yaratıcılık ile imkânın her zaman paralel olmadığını göstermektedir. Oysa günümüzde her imkâna sahip olan çocuğun basit bir sorunda dahi ailesinden yardım ve destek beklediği, kendi başına sorunu çözmeye cesaret edemediği, oynadığı oyunlarda bile tekdüzelik olduğu görülmektedir. Bu nedenle çocukların

sordukları sorulardan başlayarak onları her konuda doğru bilgilendirmek ve onların seviyesine uygun cevaplar verebilmek önemlidir. Çocukluktaki yaratıcılığın engellenmesine en güzel örnek *Küçük Prens* adlı eserdir. Bu eserde, ebeveynler tarafından çocuktaki yaratıcı düşüncenin ve yeteneklerin nasıl kolaylıkla köreltilebileceğine dair örnekler yer almaktadır.

Yaratıcılık, Uysal (2013) tarafından var olandan hareketle bilişsel, duyuşsal yahut psikomotor olarak yeni bir form meydana getirebilme yetisi olarak tanımlanmıştır (Uysal, 2013, s. 24). Yaratıcı düşünme insanın bir bakıma hayatını devam ettirebilmesi için zorluklarla başa çıkabilmesinde gerekli bir beceridir. İnsan her zaman kendi ihtiyaçlarını karşılayacak, kendisine yardımcı olacak birilerini bulamayabilir. Böyle bir durumda tıpkı Robinson Cruzo gibi kendi yaşam mücadelesini sürdürebilmesi için yaratıcı düşünceye ihtiyacı vardır.

Demirel (2010)'e göre yaratıcılık, “2-7 yaşları arasında dramatizasyon, demonstrasyon, yaratıcı drama ve rol yapma gibi tekniklerle geliştirilebilir. 11-15 yaşlarında ise soyut işlemler dönemi başlamakta, bu dönemde şiir, öykü, anı yazma, resim yapma, bilimsel düşler kurma ve geliştirme gibi etkinliklere yer verilmektedir. Bireyin yaratıcılığı çocukluk ve gençlik döneminde olaylara, nesnelere ve olgulara ilişkin sorular oluşturmaları, dış dünya ile kendi duygu ve düşüncelerini etkileşime sokmaları ile gelişir ve ortaya çıkar” (Demirel, 2010, s.242).

Yaşam yaratıcılıkla değiştiğine göre, yaratıcılık her alanı (bilim, sanat, yaşam) kapsar. Bu nedenle gününün çoğunu okulda geçiren öğrencilere hitap eden öğretmenlere çok büyük görevler düşmekte. Bu da tahtaya şablon çizip bunun yinelenmesi ya da sadece onlarla sınırlamasıyla olmamalıdır. Katılık, aşırı tekrar, söz hakkı tanımama gibi tavırlar öğretmenlerin öğrenciyi köreltmesine, gerilemesine, sınırlamasına neden olacaktır (Sünbül, 2008, s.271).

Bu davranışlar ise zamanla öğrencinin sönükleşmesine ve bireysel yaşantısında pasif kalmasında etkili olmaktadır. Uysal (2013), eğitsel yaratıcılığın ilkelerini karşılaşma, sınırlanma, esneklik ve kendiliğindenlik olarak belirlemiştir. Bu ilkeleri destekler biçimde yaratıcılığın temel unsurları olarak özgünlük, pratiklik, işlevsellik ve sınırlılık gösterilebilir (Bk. Şekil 16).



Şekil 16.Yaratıcılığın temel unsurları

Özgünlük: Yaratıcı düşünce sonucunda ortaya konan her ürün özgün olmalı, taklitten uzak olmalıdır. Kişiye özgü olan bu durum en çok sanat ürünlerinde ortaya çıkar. Sultanahmet Camii, Mona Lisa tablosu, Bethooven’ın senfonileri vs. birer yaratıcılık ve estetik abidesi iken günlük yaşamda karşılaşılan bir soruna dönük üretilen çözümler de (evde, işte ...) yaratıcılık göstergesidir. İlâveten, iş yerlerinde “kriz yönetimi” adı altında alınan acil kararlar da yine yaratıcılığın güncel yaşamdaki somut örneklerinden hareketle oluşturulur.

Pratiklik: Yaratıcı düşünce sonucunda ortaya atılan fikrin esnek ve pratik olması gerekir. Önemli olan anında müdahale ile çabuk ve doğru çözüm üretmektir. Tıpkı doktorların acil durumdaki hastaya hemen müdahalesi ya da bu aşamada ne yapacaklarına, nasıl tedavi uygulayacaklarına karar vermeleri gibi insan da karşılaştığı bir soruna pratik çözüm üretebilmelidir. Kolay uygulanabilir olma yaratıcılık için önemli bir unsurdur.

İşlevsellik: İşlevsellik, işe yarar olma, faydalı olma durumuna verilen addır. Verilen bir kararın, ortaya konan bir ürünün ya da bir soruna dönük teklif edilen bir çözüm önerisinin amaca hizmet etmesi gerekir. Bununla birlikte çözüm önerisinin benzer durumlar için de kullanılabilmesi işlevsel olmasını gösterir. İşlevsellik aynı zamanda içinde tasarrufu (maliyetten, zamandan, emekten vs.) da barındırır. Yaratıcı bir çözüm önerisinin kullanışlı olması önemlidir. Zahmetli, uğraştırıcı, sorunun çözümüne dönük olmayan fikirler yaratıcı olsalar bile işlevsellikten uzaktır.

Sınırlılık: İnsanın çok üretken olabilmesi ve özgün fikirler ortaya çıkarabilmesi için çok fazla olanağa sahip olmasına gerek yoktur. Konuyla ilgili olarak May, şunları söylemektedir:

May, “Yaratıcılık kendiliğindenlik ve sınırlamalar arasındaki gerilimlerden doğar, sınırlamalar (nehirin kıyıları gibi) kendiliğindenliği sanat ya da şiir eseri için aslolan farklı biçimlere zorlar” (May, 2013, s.127) diyerek yaratıcılık için sınırlamanın şart olduğunu ileri sürer. “Tembellik insanı yaratıcı yapar.” ya da “Tembele iş buyur sana akıl öğretsin.” gibi atasözleri de istenmeyen durumlarda ya da kısıtlı durumlarda insanın yaratıcılığının ortaya çıkabileceğine işaret etmektedir.

Yaratıcılığın eğitimde yer almasına gelince, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda öğrencilerin kazanması gereken bir üst beceri olarak verilmiştir. Bu becerinin geliştirilmesinde daha çok kitaplar ve etkinliklerden yararlanılmaktadır.

Yaratıcı bir bireyin diğerlerinden farklı olduğu kabul edildiğine göre yaratıcı bireylerde bulunması gereken temel davranışlar şöyle sıralanabilir:

- Yaratıcı bireyler düşüncelerinde esnek, dogmatik düşünmezler.
- Her türlü fikre açıktırlar, mantıklı karşılaştırmalar yaparlar.
- Düşünceler ve durumlar arasında analiz, sentez ve değerlendirmeler yapabilirler.
- Araştırma ve incelemeye meraklıdırlar.
- Değişime açıktırlar.
- Karşılaşılan durumlarda/sorunlarda başkalarından çok kendi ürettikleri çözüm önerilerini kullanmayı tercih ederler.
- Özgüvenleri yüksektir, başkalarının düşüncelerine önem vermekle birlikte her olumsuz düşünceden kolay kolay etkilenmezler.
- Pes etmeyi sevmezler.
- Ürettiklerini insanların ihtiyacı ve yararı için kullanma taraftarıdırlar.
- Çok yönlü bakış açısına sahiptirler.
- Herkesin görüşüne saygı duyarlar.
- Çevrelerine faydalı olmaya çalışırlar.
- Eleştirilerden rahatsızlık duymazlar.

Yaratıcı bireyler bulunan bu özelliklerin yanı sıra yaratıcılığın gelişmesini engelleyen birtakım etmenler de vardır. Sünbül (2008, s.275-276) tarafından bu özellikler şu şekilde açıklanmıştır.

- Sürekli onaylama ve bunu iletişim esnasında alışkanlık hâline getirme
- Aşırı karmaşa ve telaş

- Duyguları desteklemeyen aşırı kuralcı ortamlar
- Netice almak için hızlı çalışma gerektiren ortamlar
- Sert ve seviyesiz sözler
- Aşırı televizyon seyretmek
- Stres
- Rutin davranışlar veya işler
- Ego
- Korku
- Birbiriyle çelişen amaç ve hedeflere sahip olmak
- Eleştirilerden korkma
- Kendine güven duymama
- Yaratıcı olmadığımızı inancımız

Erken yaşlarda aileye olan aşırı bağıllık ve onların çok katı korumacı tutumları da çocukta yaratıcılığın gelişmesini engelleyen büyük bir etkidir. “Zarar görür” düşüncesiyle çocuğun her yapacağına engel olunması ve çocuğun görevlerinin ebeveyn tarafından yerine getirilmesi aşırı bağılı bireyler yetiştirmekle kalmaz, çocuklardaki özgüven ve yaratıcılığı da yok eder. Bu nedenle yaratıcılığın gelişmesinde ilk aşama sorumluluk alma olarak görülebilir.

Türk eğitim sisteminde yaratıcılığın nasıl işlendiği ilk olarak 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda görülmektedir. Genel Amaçlar başlığı altında Türk Millî Eğitiminin genel amacının 2. maddesinde yaratıcılığa şöyle değinilir:

Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek (MEB, 2006, s.1).

“Öğretim programlarında resmîlik kazanan yaratıcılık, 1924 yılına ait İlkokul Programı’nda da ele alınmıştır. “Okul, çocuğu en geniş bir ölçüde faaliyete, yaratmaya ve işe sevk edecek canlı bir muhit olmalıdır” (MEB, 1924, s.23).” Yaratıcılık, başta 1924 Programı olmak üzere diğer eğitim programlarında da yer alır.

2006 yılında kabul edilen İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’na bakıldığında ise programın temel yaklaşımı, aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2006, s.3).

Program'da yer alan yaratıcılık algısının da kanun maddesiyle bütünleşik biçimde ele alındığı görülmektedir. Program'da yer verilen temel beceriler içerisinde “Yaratıcı Düşünme” başlığının bulunması, öğrenme alanlarına yönelik önerilen teknikler arasında “yaratıcı yazma, yaratıcı konuşma, yaratıcı dinleme/izleme” tekniklerinin yer alması bu görüşü destekler niteliktedir (Uysal, 2013, s.33-34).

İletişim Kurma

Türkçe Öğretim Programı'nda “Türkçe Öğrenimi, anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşur. Sözü geçen öğrenme alanları birbirleriyle etkileşim hâlinde olduğundan bir bütünlük içinde ele alınmalıdır” (MEB, 2006, s.2) denilerek iletişim kurma becerilerinin ön koşulu olarak temel dil becerilerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilir. İletişimin önemine ve gerekliliğine geçmeden önce iletişimin tanımının yapılması gereklidir.

İnsanın sosyal ve gelişmiş bir varlık olması, onu toplu yaşam biçimine zorlar. Bir insanın hayatını idame ettirebilmesi için içinde bulunduğu toplumun normlarına ve değer yargılarına uygun bir sistem geliştirmesi, toplumun ortak kurallarına uyması beklenir.

Toplum içinde yaşamanın ilk gereği başkalarının varlığını kabul etmektir. Bu düşünce insanın iletişim kurma ihtiyacını da ortaya çıkarır. “İnsan niye iletişim kurar?” sorusunun cevabı insanın kendi doğasında yatmaktadır. İnsan yalnız yaşayabilecek bir yapıda değildir, sosyal bir varlık oluşu onu diğerleriyle iç içe olmaya zorlar.

İletişim iki kişi arasında olabileceği gibi daha çok insan arasında ya da gruplar, kabileler arasında da olabilir. Bu nedenle insan sayısı iletişimin niteliğini etkiler. İletişim genel olarak kaynak, mesaj/ileti, kanal, alıcı, geri bildirim unsurlarından oluşmaktadır. Bireyin eğitimdeki konumu, eğitim anlayışına göre bu unsurları etkilemektedir (Bk. Şekil 17).

Geleneksel eğitimde aktif olan öğretmen gönderici konumundayken, pasif konumda olan öğrenci her zaman alıcı konumundaydı. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte bu anlayış

değişip karşılıklı etkileşim hâlini aldığından öğretmen ve öğrencilerin iletişim sürecindeki yükleri eşit eskiye oranla değişmiştir.



Şekil 17. İletişimin unsurları

Eğitimde iletişim engeli öğrenci-öğrenci arasında olabileceği gibi öğrenci-öğretmen arasında da yaşanabilmektedir. Öğrenci-öğretmen engeli ile en çok ergenliğe denk gelen yıllarda karşılaşmaktadır. Günümüzde artık sık sık gündeme gelen ve liselerde yaşanan öğretmen cinayetleri, öğretmen--öğrenci kavgaları iletişim engelinin sonucu olarak ortaya çıkan şiddetin geldiği boyutu göstermesi açısından önemlidir.

İletişimde en büyük engeli yeterince ve dikkatlice dinlememe sonucunda oluşan yanlış anlamalar oluşturmaktadır. Bunun önüne geçmek ve olabilecek hataları en aza indirmek için askerlikteki emir tekrarı önemli bir uygulamadır.

İletişim engeli oluşturan birçok durum olmasına rağmen insanın var olan önyargıları, inançları, değerleri, alışkanlıkları, mevcut düzeni, sosyal çevresi, aile yapısı, dinî inancı vb. gibi unsurlar kişiler arasındaki iletişimi olumlu etkileyebileceği gibi olumsuz da etkileyebilmektedir. Bu nedenle iletişim esnasında kişinin, iletişimi olumsuz etkileyebilecek olan bu unsurlardan kendini sıyırması gerekmektedir. Günümüzde yaşanan en büyük iletişim sorunlarından birini iletişim kopukluğu oluşturmaktadır. İletişim kopukluğunun önüne geçilebilmesi için şunlar yapılabilir:

- Birey, karşısındaki kişinin görüşlerini (katılmıyor dahi olsa) sonuna kadar dinlemeli,
- Başkasını kendi gibi düşünmeye/yamaya zorlamamalı,
- Karşısındaki bireyle konuşurken ona odaklanmalı ve başka bir işle meşgul olmamalı,

- Karşısındaki bireye önyargısız davranmalı,
- Karşılıklı iletişim esnasında göz teması kurmalı,
- Ses tonunu ve beden dilini olumsuz anlamlara gelecek ya da bireyde olumsuz duygu-düşüncelerin oluşmasına sebep verecek şekilde kullanmamalıdır.

Etkili bir iletişim kurma becerisi, insanın sosyal zekâ adı verilen EQ alanı ile ilgilidir. İnsanın her davranışını, fizyolojik tepkilerini vs. kontrol eden beyin aynı zamanda insanın sosyal ve duygusal davranışlarını da kontrol etmekte ve yönlendirmektedir. Söz gelimi eskiden çok bilinmeyenli bir denklemi çözme ya da sayısal derslerden yüksek not alma zekâ göstergesi kabul edilirken günümüzde aynı oranda iletişim kabiliyeti yüksek insanlar zeki kabul edilmektedir. Bu nedendir ki uluslararası şirketlerde ve özel kurumlarda artık iş başvurularında ilk aranan özelliklerden birisi bireyin, etkili bir iletişim kabiliyetine sahip olup olmadığıdır.

Bireyler arasında iletişim engeli sayılan bazı durumlar vardır. Bunlar;

- İletişim esnasında emir cümleleri ile konuşmak,
- Bireyin yapacağı işi sürekli olarak tekrar etmek,
- Olumsuz ve bilimsel dayanağı olmayan, yapıcı olmaktan uzak yıkıcı ve kırıcı nitelikteki eleştiriler,
- Yapılan bir işi ya da bireyin verdiği bir kararı hiçbir gerekçe göstermeden yargılamak,
- Bireyin davranışlarını alay malzemesi hâline getirmek,
- Sert ve eleştirel bir ses tonu kullanmak,
- Beden diliyle “tehdit” işaretleri savurmak,
- Sık sık tavsiye vermek ve “ben senin zamanındayken...” kabilinden cümleler sarf etmek,
- Güven zedeleyecek tavır ve davranışlarda bulunmak,
- Sohbet esnasında karşıdaki bireyi yeterince dinlememek ve onun anlattıklarını ciddiye almamak,
- İletişim esnasında kendisinden başka kimseye söz hakkı tanımamak,
- Kendini çok övmek, dedikodu yapmak, sürekli olumsuz eleştirilerde bulunmak,
- Konuşurken konuyu gereksiz yere uzatmak ya da konuyu saptırmak vb.

olarak belirtilebilir. Bu gibi davranışlar kişiler arasındaki iletişimi ve samimiyeti olumsuz etkilemektedir. Bununla birlikte etkili bir iletişimde beden dili ile mimikler çok önemlidir. Sözcükler ile beden dili ve mimiklerin uyumu karşı taraf üzerinde hoş bir intiba uyandıracak gibi aksi durumda güvensiz ve hoş olmayan bir ortam oluşur.

Eğitimde iletişim, eğitimin kalitesi açısından önemlidir. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki ortak paylaşımlar arttıkça sınıf içi iletişim de aynı oranda artar. Bu nedenle zaman zaman gerek yazılı gerekse sözlü yollardan ya da sadece beden diliyle öğrencilerin birbirlerine olan kırgınlıklarının, sevgilerinin anlattırılması önemlidir.

Öğretmen ve öğrencilerin “sen dili” yerine “ben dili” kullanımı ile anlattıklarında içten olması ortak güven ortamının oluşması için gereklidir. İletişimin eğitimde artırılması için çeşitli yöntem ve tekniklerden yararlanmak, grup içi çalışmalara ağırlık vermek iletişim becerisinin kazandırılması açısından önem taşır. Söz gelimi, işbirliğine dayalı öğretim, öğrencilerin ortak bir amaç için hareket etmelerinde önemli bir yöntemdir. Konu ile ilgili olması açısından Navaro’nun tespitleri önemlidir.

“Duyguların açıklanması ve ifade edilmesi çok önemlidir. Zira inançlar, düşünceler, zevkler ve değerler kişiden kişiye değişse de duygular bütün insanlarda aynıdır. ... Çocuğun bir davranışı bize kabul edilemez görüldüğünde, gerçek düşünce ve duygularımızı çocuğu suçlamadan ortaya koymak (yani sen dili yerine ben dili kullanmak), çocuğun savunucu tutuma geçmeksizin durumdaki rolünü ve sorumluluğunu görmesine yardımcı olur (Navaro, 2001, s.161).

Türkçe Öğretim Programı’nda, “Bu yaklaşımın temel hedefi öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir.” (2006, s.3) denilerek iletişim kurma becerisinin geliştirilmesinde öğretmenlerin rehber rolünü üstlendikleri anlaşılmaktadır. Bununla birlikte dil becerilerinin geliştirilmesinin iletişim kurma için gerekli olduğu belirtilmiş ve iletişimin çok yönlülüğüne işaret edilmiştir.

Programın uygulanmasında öğretmenin belirleyici rolü olarak “Öğrencileri ile yapıcı iletişim kurar.” ifadesinden öğretmenlerin de eğitim-öğretim sürecinde aktif oldukları görülmektedir.

Problem Çözme

Kemertaş (1999, s.210) problemi, bireyi rahatsız eden ve çözüm bekleyen maddi ve manevi her şey olarak tanımlar. İnsanoğlu yaşadığı her çağda onlarca sorunla karşı karşıya gelmiştir. Ailevî sorunlar, sosyal sorunlar, kişisel ve psikolojik sorunlar vb. bireylerin yaşamlarında en sık karşılaştıkları sorunların başında gelmektedir. Bunlarla kalmayıp insan, öğrenimi esnasında da birçok sorunla karşılaşabilmektedir. Bu açıdan 21. yüzyıldaki eğitim sisteminden bireylerin sorunlarına çözüm üretebilecek ve onları problem çözme yeterliklerine sahip olarak yetiştirebilecek içerikte olması beklenir. 20. yüzyılda ortaya çıkan ve 21. yüzyılda gelişmiş ülkelerin birçoğunda kabul edilen yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı da, öğrencinin eğitim öğretim etkinliklerinde aktif rol alarak, sorun çözme yeterliklerine sahip olmasını amaçlamaktadır. Problem çözme becerisi kendi içinde sistemli bir bütün olup şu aşamalardan oluşur:

Problemin Farkına Varılması

Problem çözme becerisinin kazandırılması için ilk önce öğrencilerin problem teşkil eden bir durumla karşı karşıya gelmeleri ve bu problemin öğrenciler tarafından hissedilmesi gerekir. Bu aşamada öğretmen sınıf içinde otoriter konumda değil, rehber konumda olarak öğrencilere yardımcı olmalıdır. Bu açıdan bakıldığında öğrencinin farkındalığı çok önemlidir ve bu aynı zamanda doğrudan bilinçli olmayla da ilgilidir.

“Öğrenci tabiattaki ve sosyal hayattaki problemleri algılayabilmelidir. Problemlerin farkına varmayan kişinin onun üzerinde düşünmesi ve çözümler üretmesi mümkün değildir” (Vural, 2004, s.125). Her bireye, çevresindeki olanlara bu açıdan bilinçli olarak yaklaşma ve problem durumu oluşturan konuları fark edebilme becerisi kazandırılmalıdır. Örneğin günlük hayatta sıkça karşılaşılan çevre kirliliği, insanlar arasındaki iletişim sorunu ve yanlış anlamalar, okulda ya da işte karşılaşılan sorunlar vs. bireylerin farkında olmaları gereken güncel problemler arasındadır. Bu açıdan problemin farkına varılması, çözümü için ilk aşamadır.

Problemi Tanımlama ve Problemin Hatlarını Sınırlama

Her problemin çözümü için öncelikle problemin ne olduğunun tanımlanması gereklidir. Tam olarak tanımlanmayan veya sınırları genel hatlarıyla belirlenmeyen problemlerin çözümü, bireyi içinden çıkılmaz bir hâle sokabilir. Bu açıdan belirli bir problemin en

genel hatlarıyla tespit edilmesi ve birey problemin ne olduğunun ortaya konulabilmesi gerekir. İyi tanımlanmış bir problem aynı zamanda hedeften kopmayı da önler. Örneğin dünya dillerinin öğretimindeki sorunlardan söz edildiğinde bu kapsamlı bir konu olmaktadır. Dolayısıyla bütün dünya dillerinin incelemesini zorunlu kılar. Oysa Türkçenin öğretimindeki sorunlar hakkında araştırma yapıldığında, bu daha özel bir konu olduğundan kişiyi sadece Türkçenin öğretimi ile sınırlandırır. Problemin tanımlanmasında genel ifadeler değil, daha özel ifadelerin kullanılması problemlerin ana hatlarının ortaya konmasına katkı sağlar.

Problem ile İlgili Veri Toplama

Problemin çözümü için veri toplama en önemli aşamalardan bir tanesidir. Öğrenci konu ile ilgili görsel kaynaklar ile yazılı kaynaklara bakmalı ve olabildiğince materyal ve doküman incelemelidir. 21. yüzyılın vazgeçilmezlerinden olan internet de bu açıdan problem çözme sürecinde veri toplama amacıyla faydalanılabilecek kaynakların başında gelmektedir. Öğrenci ne kadar çok kaynak toplarsa problemin çözümünde de doğru sonuca o kadar yaklaşır. Bu aşamada öğretmenin yönlendiriciliği de önemlidir. Öğretmenin öğrencilerin konu ile ilgili bulduğu kaynakları ve materyalleri kontrol ederek hedeften uzaklaşmalarını önlemesi gerekir. Dönüt ise problemin çözümünün her aşamasında verilerek öğrencilerin doğru sonuca ne kadar yaklaştıklarını göstermesi açısından önemlidir.

Problemin Çözümü için Hipotezler Üretme

Problemin çözümü için elde edilen her bilgi oluşturulacak hipotezin bir parçasıdır. Öğrencinin elde ettiği bilgileri anlamlı bilgiler halinde gruplandırması ve hipotez üretmesi yoluyla çözüm için öneri getirmesi önemlidir. Her öğrenci araştırma, inceleme evresinden sonra sorunun çözümüne en uygun yolu seçmeli ve bunu bir hipotez olarak oluşturmalıdır.

“Sorun anlaşılıp tanımlandıktan sonra, problemi doğuran faktörler bulunmaya çalışılır. Problem neden kaynaklanmaktadır, hangi nedenler problemi ne kadar etkilemektedir? Bu konuda çeşitli hipotezler geliştirilir” (Vural, 2004, s.126). Her hipotez aslında farklı bir bakış açısı olduğundan hipotezlerin çokluğu bakış açısı zenginliğini göstermesi bakımından önemlidir.

Hipotezleri Test Etme

Hipotezleri test etme ve çözüm için hangisinin en doğru olduğunu belirlemek için birden çok hipotezin oluşturulması gereklidir. Oluşturulmuş hipotezlerden herhangi biri çözüm için geçerli olabilir. Bu aşamada, belirlenen hipotezin problemi çözüp çözemeyeceği ya da problemin çözümünde yeterli olup olmayacağı tespit edilir. Eğer yeterli ise daha sonra uygulama yoluna gidilir. Her problemin çözümü birbirinden farklı olabileceği gibi problemin birden çok çözüm yolu da olabilir. Bu nedenle öğrencilerin yeterince hipotez üretmeleri gerektiği açıklanmalıdır. Öğretmen rehberliğinde verilen problem durumuna çözüm bulmaya çalışan öğrenciler, belirli bir yönteme saplanıp kalmamalı ve farklı bakış açıları sunabilmelidir.

“Problemin kaynağı olan durumlar tespit edildikten sonra, problemi çözebilecek bazı öneriler (çözüm yolları) geliştirilir. Bunların problemi ne kadar çözdüğü yine bilimsel tekniklerle ölçülmeye çalışılır. Bunun için, çözüm değişik örnek ve durumlar içinde yeniden değerlendirilir” (Vural, 2004, s.126). Öğrencilerin problemi çözme aşamasında bilimsellikten uzaklaşmalarına dikkat edilmelidir. Bu nedenle kontrollerin bizzat öğretmen tarafından yapılması gerekir.

Sonuca Ulaşma ve Değerlendirme

Hipotezlerin test edilmesi aşamasından sonra problemin çözümünün hangi hipotez ile gerçekleştirildiğinin tespit edilmesi gerekir. Doğru sonucun bulunması aynı zamanda hipotezin bilimsel geçerliğini de ispat eder. Sorun çözümünden sonra değerlendirme aşamasına geçilir. Bu aşama, öğrencilerden kazanmaları beklenen üst düzey zihinsel becerileri kapsar. Sentez yapma, yorumlama, değerlendirme, eleştirme, sorgulama vb. gibi zihinsel faaliyetleri içeren değerlendirme aşaması öğrencinin kazanması gereken zihinsel beceriler olarak tanımlanır. Bu düzeye erişmiş bir öğrenci artık bu aşamadan sonra çevresini daha iyi tanımlar, yaşadığı dünyanın sorunlarına dikkatle eğilir ve kendi çözüm yollarını üreterek karşılaştığı sorunlarla başa çıkma cesareti taşır. Öğrencinin kendi seçtiği çözüm yollarının doğru olduğunu fark etmesi ve bu yolla bir problemi çözebildiğini keşfetmesi kendine olan güvenini artıracak gibi sosyal becerilerinin de gelişimine katkı sağlar.

Problem çözüme, günümüzde bir becerisi olmasının yanı sıra aynı zamanda öğrenme yaklaşımı olarak da eğitimde yerini almıştır. 1960'larda başlayan ve yeni bir eğitim öğretim yaklaşımı olarak karşımıza çıkan *Probleme Dayalı Öğrenme*, günümüzde sosyal bilimlerden fen bilimlerine kadar geniş bir alana yayılmış ve en sık başvurulan yeni öğretim yaklaşımlarından birisi olmuştur.

Her insan günlük hayatında birtakım problemlerle karşılaşmaktadır. İnsanların karşılaştığı bu problemleri çözüme yolları farklı olabileceği gibi aynı da olabilmektedir. Bu ise daha çok bireylerin geçmiş yaşantılarına ve deneyimlerine bağlıdır. Eğitim öğretimde ortaya çıkan bu yeni yaklaşımın amacı ise bireylere problem çözüme becerileri kazandırarak karşılaştıkları sorunların üstesinden gelebilmelerini sağlamaktır.

Probleme dayalı öğrenme yaklaşımında ortaya sunulan problem durumu;

- a) iyi yapılandırılmış problem
- b) iyi yapılandırılmamış problem olmak üzere ikiye ayrılır.

İyi Yapılandırılmış Problem: Bu tür problemler daha çok ders kitaplarının arkasında yer alan ve uzman kişilerce hazırlanmış problemlerdir. Konunun daha iyi anlaşılması amacıyla örnek olarak yazılan bu problemler öğrencileri düşünceyle birlikte araştırma ve incelemeye yönlendirmesi açısından önemlidir.

İyi Yapılandırılmamış Problem: Probleme dayalı öğrenmede kullanılan problemlerin iyi yapılandırılmamış olması beklenir. Tek doğru cevabı değil, birçok cevabı olabilen, farklı yöntem ve tekniklerle de çözülebilen bir problem olması gerekir. Bu noktada açık uçlu sorular da önemlidir. Daha çok günlük hayatta sıkça karşılaşılan problemler bu noktayı teşkil etmektedir. Birden çok çözüm yolu olabildiği için yaratıcılık ve özgünlük önemlidir.

Bu nedenle öğretmenler tarafından probleme dayalı öğrenmenin kullanıldığı durumlarda problemin iyi yapılandırılmamış ve öğrencilerin aynı cevabı vermelerini engelleyecek problem olmalarına özen gösterilmelidir. Eğitim-öğretimde kullanılan iyi yapılandırılmamış problem öğrencilerde zihinsel becerilerin gelişimini sağlayacağından oluşturulan problemlerin özenle seçilmesi gereklidir. Aksi takdirde, tek cevabı olan, öğrencileri düşünmeye sevk etmeyen ve ezbere dayalı problemlerin sunulması amaca dönük fayda sağlamayacaktır. Problem çözüme becerisinin kazandırılmasının birtakım faydaları vardır:

- Öğrencilerin bilişsel gelişimine destek verir.
- Öğrencilere eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisi kazandırır.
- Sorunların tanımlanmasını ve sorunlara çözüm yollarının üretilmesini sağlar.
- Öğrencilere doğru karar verme ve uygulama becerisi kazandırır.
- Benzer durumlarla başa çıkmayı öğretir.
- Güçlü ve özgüven sahibi kişiliklerin oluşmasını sağlar.
- Öğrenci merkezli olduğundan derslere etkin katılımı sağlar.
- Hipotezler ileri sürme yeteneğini geliştirir.
- Bireylere sorunların çözümü için bilimsel bir yaklaşım kazandırır.
- Araştırma ve incelemeye de dönük olduğundan bu alandaki becerilerin gelişmesini sağlar.
- Etkili katılım gerçekleşeceğinden öğrencilerin dersten daha çok verim almaları ve dersin hem öğretmen hem de öğrenci açısından daha eğlenceli olmasına katkıda bulunur.
- Öğrencilere, kendi başlarına da sorunlara çözüm bulabilecekleri inancı kazandırılarak özgüvenlerinin geliştirilmesi sağlanır.
- Kavramadan değerlendirmeye kadar üst düzey zihinsel becerilerin tamamının kullanılmasını sağlar.
- Anlatılmak istenen konu da problem çözme yöntemiyle daha etkin ve eğlenceli olarak verilir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre de problem çözme becerisinin kazandırılması aşamasında öğretmenin görevleri ise şunlardır:

- Öğrencileri kendileri olmaya ve kendilerini gerçekleştirmeye teşvik eder.
- Öğrencileri seçimler yapmaya yöreklendirir.
- Öğrencinin çalışmalarını ve düşüncelerini hesaba katar.
- Öğrencilerin özgün deneyimlerinin sonucu olarak yeni fikir ve anlayış kazanmalarına olanak verir (Aydın, 2007, s.61-62).

Problem çözümede motivasyon önemli destekleyici bir güçtür. Öğretmenlerin öğrencileri teşvik etmesi; onları, başaracakları ve özgün eserler ortaya koyacakları yönünde cesaretlendirmesi gerekir. Çünkü verilen işe şevkle sarılmayan bireylerin yaptıkları işte verimli olmaları mümkün değildir. Öğretmen her aşamada öğrencilerin

yaptıklarından haberdar olmalı, ne kadar materyal topladıklarını, konu ile ilgili ne kadar araştırma yaptıklarını ve sonuca ne derece yaklaştıklarını tespit etmelidir. Bu hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından gereklidir. Aynı zamanda işin sürekliliğine katkı sağlar.

Problem çözme becerisinin kazanımı, öğrencilerin üst biliş stratejilerini kullanmayı gerektirir. Eleştirme, sorgulama, neden-sonuç ilişkilerini kavrama, bireyin günlük hayatta da karşılaşacağı sorunlara yaklaşımını etkiler. Çağdaş yaklaşımların da temelinde bulunan ve bireyin eğitim-öğretiminde aktif olmasını amaçlayan yaparak ve yaşayarak öğrenme anlayışı problem çözme becerisi için de geçerlidir. Birey, gerçek durum problemleriyle karşılaştığında önce onu anlamlandırıp yeterli veriler sağlayarak o duruma uygun çözüm üretir. Daha sonra ise benzer durumlarla karşılaştığında kolayca çözüm üretebilecek yeterliğe sahip olduğundan günlük hayatta karşılaştığı sorunlara kendince özgün çözümler üretebilir. Geleneksel anlayış ve problem çözme becerisi karşılaştırıldığında ortaya çıkan farklılıklar şunlardır: (Bk. Tablo 7).

Tablo 7. Geleneksel Anlayış ile Yapılandırmacı Yaklaşımda Problem Çözme Becerisinin Farkı

Geleneksel Anlayış	Problem Çözme Becerisi
• Öğretmen merkezlidir.	• Öğrenci merkezlidir.
• Öğretmen-öğrenci etkileşimi azdır.	• Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimi üst düzeydedir.
• Öğretmen otoriterdir.	• Öğretmen rehberdir.
• Ezberci eğitim hâkimdir. Düz anlatım en çok kullanılan yöntemdir.	• Sorgulayıcı, araştırıcı eğitim anlayışı hâkimdir. Görerek, yaparak ve yaşayarak öğrenme önemlidir.
• Dönütler azdır.	• Dönütler her aşamadan sonra verilir.
• Katı disiplin anlayışı hâkimdir.	• Esnektir, eğitim-öğretim programı öğrencinin ihtiyaçlarına göre yönlendirilebilir.
• Bilginin ezberlenmesi önemlidir. Bu nedenle geleneksel anlayışta taksonominin bilgi aşamasında yoğunluk vardır.	• Bilginin anlamlandırılıp kullanılması önemlidir. Taksonominin tüm aşamalarını içerir.
• Değerlendirme öğretmen tarafından yapılır.	• Değerlendirme süreç gözden geçirilerek öğretmen-öğrenci iş birliği

ile yapılır.

- Sonuç önemlidir.

- Süreç ve bu süreçte sergilenen performans önemlidir.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dokuz temel beceriden bir tanesi olan problem çözme, eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin kazanması gereken bir beceri olarak kabul edilmiştir. Bu açıdan gerek etkinliklerle gerek gerçek yaşam durumları ve örnek olaylar kullanarak gerekse edebî metinlerle ve çocuk edebiyatı eserleri ile bu becerinin kazandırılması sağlanmalıdır.

Araştırma

İnsan yaşamında araştırmanın, bilme isteğinin en fazla olduğu dönem Piaget'in İşlem Öncesi dönemine denk gelen 2-5 yaşları arasındadır. Bu yaşlarda çocukların sordukları "Neden? Ne zaman? Nasıl? Kim?" soruları onların bilmediklerini bilme isteğiyle sordukları sorulardır. Cevap alabilme umuduyla sorulan her soru akabinde yeni bir soru daha getirir. Bu nedenle araştırma şevkinin kırılmaması için çocukların sordukları her soruya uygun ve onların anlayabilecekleri bir dile cevap vermek zorunludur. Aksi hâlde sorusuna cevap alamayan ya da terslenip susturulan çocuk sadece soru sorma becerisini değil aynı zamanda araştırma becerisini de kaybeder.

İnsanı araştırmaya iten en önemli güdü, içindeki bilme isteği ve merak duygusudur. Bilimin temelinde de bu merak duygusu vardır. İnsan yaşadığı evreni anlamak, olaylar ve olgular arasındaki bağlantıları keşfetmek, evrene hükmetmek için bilmek ister. Bu istek "Neden?" sorusuyla başlayan bir meraka dönüşür ve beraberinde araştırmayı getirir.

German (1994) "Çocuklar da bilim adaları gibidir. Araştırma yapmaya erken yaşlarda başlarlar. Birçok çocuğun doğal merakı, onları araştırma yapmaya iter. Araştırma yapma, çocukların doğasında vardır. Araştırma becerileri öğrencilerin sadece fen hakkında birtakım bilgileri öğrenmelerini sağlamaz, aynı zamanda bu becerilerin öğrenilmesi, onların mantıklı düşünmelerine ve makul sorular sorup cevaplar almalarına ve günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmelerine yardımcı olur" (German'dan aktaran Hotaman, 2008, s.45) diyerek çocukluğun doğasında var olan araştırma merakının soru sorma becerisi ile olan ilişkisine değinmiştir. Başarılı bilim adamlarının çalışmalarına bakıldığında temelde gelişmiş bir bilme arzularının olduğu görülür. Var olanla yetinmeyen,

daha çocuğunu bilme isteği yeni keşiflerin de önünü açmakta ve bilimsel anlamda gelişme sağlamaktadır.

Her bireyin içindeki merak duygusunu kaybetmemesi ve bunu geliştirmesi çok önemlidir. Çünkü merak duygusunun kaybolması araştırma becerisinin kaybolmasına araştırma becerisinin yok olması da bilimsel gelişmenin zamanla körelmesi anlamına gelir. Eğitim alanında araştırma becerisinin kazandırılması da bu nedenle önemlidir.

Bugün eğitimin çeşitli alanlarında bilimsel araştırma hızla uygulamaya konmak üzeredir. Eğitime ilişkin bugün iki görüş vardır. (I) Geleneksel görüş, eğitimi, doğal bilimler gibi kabul eder; bilim üretmede doğal bilim araştırmalarını uygular. (II) Radikal görüş; doğal bilim araştırmada ve insan davranışını betimlemede geleneksel sosyal bilim anlayışını sürdürür. Ancak vurgu insanın doğal fenomenlerden ve birbirinden farklarına yapılıdır (Balci, 2011, s.3).

Türkçe Öğretim Programı'nda (2006, s.2) öğrencilerin araştırma becerisiyle ilgili olarak “Öğrencilerin edindikleri birikimler üzerine yenilerini inşa etmeleri, karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmeleri, bir grup içerisinde beraber çalışma bilinç ve cesaretine ulaşmaları, üretme ve tartışma etkinliklerine katılmaları, *farklı araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmaları*, olay ve durumları kendi deneyimlerinden hareketle doğru olarak anlamaları, disiplinler arası bir bakış kazanmaları Türkçe dersi Öğretim Programı'nın temel amaçlarını oluşturmaktadır” denilmekte ve “Öğrenmeyle ilgili yapılan araştırma ve gözlemlerde, uygulamayla edinilen bilgi ve becerilerin daha kalıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum dil öğretiminde daha somut olarak görülebilir” denilerek araştırmanın öğrencilere kazandırılmaya çalışılan önemli bir beceri olduğu görülmüştür.

Programda araştırma becerisi bununla kalmayıp diğer dil becerileri ile de ilişkilendirilmiş ve öğrencilerin araştırma becerisini bir alışkanlık ve kazanım hâline getirmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca programda (2006, s.9) “Öğrenciler bağımsız olarak öğrenmeyi, çeşitli araştırma teknikleriyle bilgiye ulaşmayı, değerlendirmeyi, sorgulamayı ve yorumlamayı hayatının bütün safhalarında bir alışkanlık hâline getirir” denilerek araştırma becerisi, bilgiye ulaşmanın ve bağımsız düşünebilmenin bir koşulu olarak gösterilir.

Öğrencilerin süreç içinde aktif olmalarını sağlayacak en önemli şey, onların birebir araştırma yapmalarına fırsat verilmesidir. Herhangi bir konuda bilgi toplama amacıyla yapılan araştırma, öğrencilerin bu süreçte etkin ve lider konumda olmalarını sağlar.

Araştırma becerisinin geliştirilmesi amacıyla bireysel olduğu kadar gruplar hâlinde de araştırmalar yaptırılması gerekir.

Okulun, öğrencilerin sosyalleşme imkânı buldukları bir yer olduğu düşünülürken her öğrencinin hem kendini geliştirme hem sosyal çekingenliğini atma ve özgüven kazanma hem de kalıcı bir araştırma-inceleme-sorgulama becerisini kazanabilmesi için zaman zaman öğretim programıyla da desteklenen araştırmalara yönlendirilmesi beklenir. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta araştırma konularının ya da projelerinin öğrencilerin ilgilerini çekebilecek ve onların gelişimlerine uygun olan konulardan seçilmesidir. Aksi hâlde sadece birebir kopyalama ile oluşturulmuş ve bir ödevden öteye gidemeyen projeler ortaya çıkacaktır.

Özatalay'a göre (2007, s.95), "Araştırma yapacak bir öğrencinin öncelikle okuduklarından anlam çıkarmayı bilmesi gerekir. Türkçe dersinin en temel işlevlerinden birisi de öğrencilere okuduklarını anlamlandırma becerisi kazandırmak, bunun için gerekli etkinlikleri yaptırmaktır." Bu bakımdan araştırma sürecinde okuma anlamayı olumlu etkileyebilmesi ve öğrencilerin okuduklarını anlamlandırabilmeleri için yapmaları gereken işlemleri şu şekilde sıralar:

- Ana fikir çıkarmak için okuma
- Ana fikir bulmak için bölüm ve konu başlıklarını kullanma
- Okuduğunu yorumlama
- İlgili terim ve sözcüğün anlamını bulmak için liste oluşturma,
- Yazarın yargısını tanıma ve kavrama,
- Metni anlamaya yardımcı olan resimlerdeki ipuçları ve açıklamaları kullanma,
- (Eleştirel, analitik, soru cevaplamak, fikir oluşturmak gibi) Değişik amaçlarla okuma,
- Değişik basılı materyalleri kullanma (kitap, dergi, gazete vb.)

Karar Verme

Karar verme, mevcut bir duruma ilişkin bir yargıya varma ve o yargıyı uygulama sürecidir. Birçok insan, hayatı boyunca çok kez iki durumdan birini seçmek ya da bir kararı onaylayıp onaylamamak arasında tereddüt etmiştir. Bu tereddüt, aslında bir bakıma tercih yapmak demektir.

Karar verme, insanın yaşamını, verilecek karar sonrasında büyük oranda değiştireceğinden doğru karar verme stratejisinin öğrenilmesi çok önemlidir. Bir olaya ilişkin doğru karar verilmesi, insanın kazanması gereken bir beceri kabul edildiğinden, günümüz insanının yetiştirilmesinde bu becerinin gerekliliği ortaya çıkmış ve temel becerileri arasında yer almıştır.

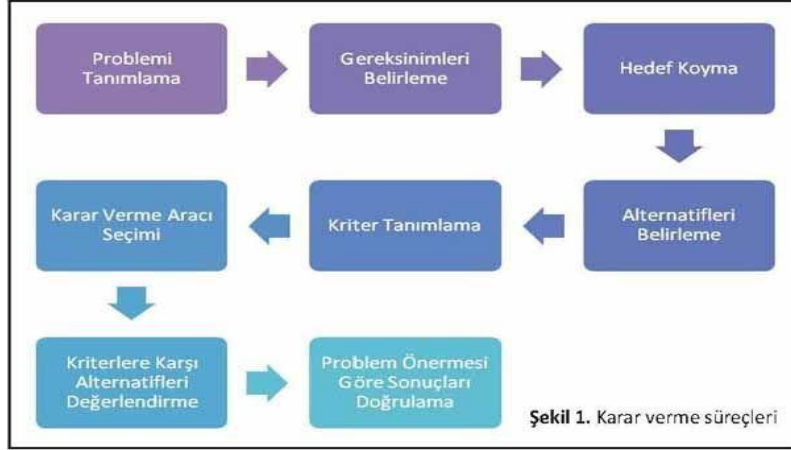
İnsan ister öğrenci, ister eğitimci, ister yönetici vs. olsun her zaman “karar verme” durumuyla karşı karşıya kalabilir. Günlük hayatta, alışveriş yaparken, oyun oynarken, lider-takım kaptanı-grup başkanı seçerken, seyahat ederken, karşıdan karşıya geçerken vs. hep tercih yapma ve karar verme ile karşı karşıya kalınır. Her karar, insanın hayatına iyi ya da kötü yönde etki eder.

Karar verme sürecinde birey için ailenin ve diğer unsurların etkisi büyüktür. Bilindiği gibi ülkemizde özellikle sınavlardan sonra yapılacak tercihlerde aileler ön plana çıkar. Bu noktada binlerce genç kendi istediği bölümle ailesinin istediği bölüm arasında seçim yapmak zorunda kalır ve çoğu zaman ailesi lehine karar verir. Bu durumda kişi, dönüşü olmayan bir yola girmekle kalmaz belki de ömür boyu mutsuz olacağı bir mesleği yapmaya mecbur olur.

Karar verme sürecinde bireyin dikkat etmesi gereken birtakım hususlar vardır. Bunlar kısaca şunlardır:

- Kişinin karar vereceği duruma hâkim olması gerekir.
- Mevcut duruma ilişkin verilecek kararın kendisine getireceği fayda ya da zararı iyice tespit etmiş olması gerekir.
- Karar verme aşamasında başkalarının da fikrini alması, farklı düşünceleri görmesi, olası sonuçları tahmin etmesi açısından faydalı olabilir.
- Kişi karar verirken deneyimlerini ya da aynı olaya ilişkin benzer durumlarda verilen kararları da göz önünde bulundurmalıdır.
- Seçenekleri gözden geçirmeli, sakın bir tavırla kendisine en uygun olanı seçmelidir.

Karar verme konuya bağlı olmakla birlikte bir süreci içerir. Bu süreç, kendi içinde birtakım aşamalardan oluşur.

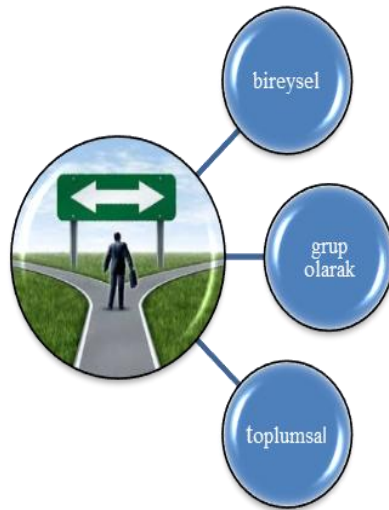


(<http://www.saglik-ekonomisi.com>)

Şekil 18. Karar verme süreci

Karar verme süreci problemin tanımlanmasıyla başlayıp ihtiyaçların tespit edilmesiyle devam eder. Daha sonra varılacak hedefin ya da ulaşılabilecek amacın ne olduğu ortaya konur. Var olan bütün seçenekler bir araya getirilerek tespit edilir. Karar verme sürecinde, en iyi sonuca ulaşmak, en az hatayla ya da tamamen hatasız olarak bir sonuç elde etmek için hedefe yönelik ölçütler geliştirilir. Karar verme aşamasında ne tür bir yöntemin tespit edileceği belirlenir, var olan ölçütlere uygun alternatifler ortaya konur ve sonuç olarak alınacak karar uygulanır.

Karar vermenin bireysel karar verme, grup olarak karar verme ve toplumsal karar verme olmak üzere üç boyutu vardır (Bk. Şekil 19).



Şekil 19. Karar vermenin üç boyutu

Bireysel kararlarda, verilen kararın sonucundan tamamen kişinin kendisi sorumludur. İşle, özel hayatla, eğitimle ilgili kararlar kişisel olduğundan (başkalarının müdahalesi olmaksızın) bunlarla ilgili verilecek kararlarda kişinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak tercih yapması daha uygundur.

Gruplar arası karar verme sürecinde, toplu bir karar verme sürecinden geçildiğinden karar, oy çokluğuyla olabildiği gibi oy birliğiyle de alınabilir. Burada önemli olan nokta, herkesin görüşü alınarak ortak bir karara varmaktır. Grup liderinin ya da grupta baskın kişilerin aldıkları kararlar, grubun tamamını temsil etmediğinden ortaya çıkabilecek olumsuz bir durumda sonuçlardan kararı alanlar sorumlu kabul edilir. Oysa toplu olarak ve genelin görüşüne bağlı kalınarak alınan kararlarda doğabilecek herhangi bir olumsuz sonuçtan dolayı kimse kimseyi suçlayamaz, sorumluluk herkesçe paylaşılır. Dolayısıyla toplu karar alma aşamasında açık görüşlü olmak ve eleştirilere hoşgörülü yaklaşmak önemlidir.

Toplumsal karar verme, toplumun geleceğini ilgilendiren konularda söz konusudur. Örneğin, yerel ve genel seçimler her ne kadar bireylerin kendi tercihleri doğrultusunda yapılıyorsa da seçim öncesi aynı görüşü paylaşanlar tarafından organize olduğundan bu da toplumsal karara örnek olarak verilebilir.

Karar verme aşamasında bireyin tutumu çok önemlidir. Durumun aciliyeti önem kazandığında “Verilecek en kötü karar, kararsızlıktan iyidir.” anlayışı ortaya çıkar. Bu nedenle karar verme, eğitim sürecinde kazandırılması beklenen bir üst beceri olarak kabul edilmiştir.

Karar verme aşamasında iletişim teknikleri önemli bir yer tutar. Özellikle gruplar arası ve toplumsal olarak verilecek kararlarda konuşma başta olmak üzere iletişimin diğer unsurları (beden dili, mimik, ikna vs.) ön plana çıkar. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda “Konuşma öğrenme alanı, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmaları, iş birliği yapmaları, ortak karar vermeleri ve karşılaştıkları sorunları çözmeleri açısından da önemlidir” (2006, s.6) denilerek karar verme sürecinde konuşmanın önemine işaret edilir.

İlköğretimden itibaren öğrencilerin doğru karar verebilme becerilerini geliştirebilmek için örnek durumlar canlandırılarak bu durumlarda öğrencilerin nasıl karar vereceği gözlemlenebilir ya da hep birlikte duruma en uygun karar için “Beyin Fırtınası, 6 Şapkalı Düşünme Tekniği” gibi teknikler kullanılabilir. Yetiştirilen bireylerde “karar verme” becerisinden yoksunluk, ilerleyen yaşlarda da devam etmekte ve kişi kendisini ilgilendiren

konularda dahi bağımsız karar verememektedir. Karar verme becerisinden yoksunluk, aynı zamanda özgüven eksikliği olarak kabul edilebilir. Bağımsız düşünebilme becerisinden yoksun kimselerin bağımsız karar vermeleri zordur. Bunun en tipik örneği yerel/genel seçimlerde, evlilik kararında, meslek hayatında yapılan tercihlerde görülür. Kişinin, ailesinin istediği partiye oy vermesi, ailesinin istediği biriyle evlenmesi ya da ailesinin istediği mesleği seçmesi bağımsız karar verme becerisinden yoksun insanların yaptığı işler olarak görülmektedir.

Bu örneklerle karşın kararsızlığın ve bağımsız karar verememenin birtakım nedenleri vardır. Bunlar kısaca şöyle sıralanabilir:

- Kişinin konuya ilişkin yeterince bilgi sahibi olmaması, çelişki yaşamaması,
- Konuya ilişkin var olan alternatif durumların kötü olması, bu durumda kötünün iyisini seçmek zorunda kalınması,
- Mevcut seçeneklerin birbirine çok benzer olması,
- Tercih edilen bir durum sonucunda verilecek kararın sonucunun kârdan çok zarar getirecek olması,
- Kişisel sebepler (kararın olumsuz sonuçlanabilme ihtimaliyle itibarın zedelenmesi, yönetim kaybı, ceza vs.)
- Kişinin (özellikle işle ilgili kararlarda) risk almak istemeyişi,
- Alınacak kararın kişinin yapısına uygun olmaması (inancı, yaşam tarzı ve değerleri ile çatışması),
- Kararı alacak kişinin çok sık fikir değiştiren bir yapısının olması,
- Alınacak kararın tatmin edici sonuçlar vermeyecek olması,

Karar verme süreci, bir bakıma risk almaktır. Alınacak kararın en az riskle sonuçlanması için doğru karar verme stratejilerinin öğretilmesi gerekir. Aynı zamanda karar vermenin yaşamın her anında karşılaşılabilen bir husus olduğu da aktarılmalıdır.

Bilgi Teknolojilerini Kullanma

İnsanlık tarihi boyunca toplumların gelişmişlik ölçüsü olarak iki önemli unsur kabul edilmiştir: kültürel zenginlik ve teknolojik gelişmişlik. Kültürel zenginlik toplum tarafından oluşturulmuş yazılı ve sözlü ürünler ile maddi ve manevi tüm değerleri

kapsarken, teknolojik gelişmişlik çağa uygun, insanın rahat yaşayabilmesi için oluşturulmuş ürünleri/makineleri kapsamaktadır.

“Ülkelerin teknolojik bilgi seviyeleri; araştırma-geliştirme faaliyetlerine ayırdıkları kaynaklar, uluslararası bilimsel dergilerde yayınlanan yayınlar ve alınan patentlerin sayısı ile ölçülmeye çalışılmaktadır. Bir ülkenin gelişmiş ülkeler sınıfında yer alıp almadığına karar vermek için yukarıda belirtilen göstergelere bakılmaktadır” (Yücel, 1997, s.3) denilerek teknolojik gelişmişliğin ön koşulu olan bilimsel bilgiye vurgu yapılır.

Teknoloji ancak bilginin üretime geçirilmesiyle hayat bulur. Bir diğer ifadeyle, teknolojinin öncesinde bilimsel bir bilgi vardır, bu bilgi işlenerek insanlığa yararlı hâle getirilir ve teknolojik ürün oluşur. Sonra da bu teknoloji yeni teknolojik gelişmelere zemin hazırlar. Öyleyse tıpkı bilimsel bilgi gibi teknolojik gelişmelerin de birikimle ilerlediğini söylemek mümkündür. Konu ile ilgili olarak Acun’un (1998) görüşleri de bunu destekler niteliktedir:

Bilimle teknoloji arasında doğal bir döngüsel ilişki vardır; bilimsel çalışmalar uygulamaya elverişli bilgi üreterek teknolojik gelişmeye yol açarken, teknolojik gelişmeler de bilimsel araştırmaların daha uygun şartlarda yapılmasını sağlayarak bilimsel gelişmeyi hızlandırmaktadır. Yeniçağ başlarından itibaren belirginleşmeye başlayan bilimle teknoloji arasındaki bu ilişki mahiyet değiştirmeden günümüze kadar devam etmiştir (Acun’dan aktaran Özatalay, 2007, 97).

Günlük yaşantıda kullanılan en küçük içeneden, büyük uçaklara varıncaya kadar her şey teknolojinin ürünüdür. İnsanın teknolojiye olan ihtiyacı da teknolojik gelişmişliklere paralel olarak giderek artmaktadır. Bunun avantajları kadar dezavantajları da bir hayli fazladır. Teknolojinin gelişmişliğinin sonucu olarak;

- Yaşamın daha kolay hâle gelmesi,
- İletişimin daha hızlı ve kolay olması,
- Toplumların birbirleriyle giderek yakınlaşması,
- Sağlıktan eğitime, askeri alandan günlük yaşama kadar her alanda rahatlık sağlanması,
- Ulaşım, haberleşme başta olmak üzere her alandan insanın işini daha kolay hâle getirmesi,

gibi birçok önemli katkı teknolojinin başlıca faydaları arasında kabul edilir. Teknolojinin bütün bu faydalarının yanında var olan birtakım zararları da günümüz dünyasında

teknolojiden uzak duranların (Amish halkı gibi) gerekçesinin anlaşılmasını sağlar. Teknolojinin bilinen/kabul edilen bazı zararları şu şekildedir:

- Aşırı rahata alışan insan giderek tembelleşmektedir.
- Üretimde makine, insanın daha az enerji harcamasına yol açsa da teknolojiye aşırı bağımlılık insanın hem fizyolojik olarak hem de bilişsel olarak gelişimini olumsuz etkilemektedir.
- Sosyal yalnızlık kavramı ile birlikte anti-sosyal bireyler giderek artmaktadır.
- Doğaya ve diğer canlılara verilen zarar her geçen gün artmakta, diğer canlıların yaşam alanları daralmakta ve ekolojik denge bozulmaktadır.
- Teknoloji artık (II. Dünya Savaşında da görüldüğü gibi) insanlara hizmet etmek yerine küresel güç için silah olarak kullanılmaktadır.
- Teknolojik bağımlılık sonucu başta psikolojik olmak üzere birçok yeni hastalık ortaya çıkmıştır.
- Toplumsal değerlerde yozlaşma meydana gelmiştir.

Görüldüğü gibi teknolojinin aslında zararları bir hayli olmasına rağmen insanın daha rahat yaşama ve hükmetme arzusu bu zararların göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Genel olarak bakıldığında teknolojik ürünlerden/aletlerden her bilim dalında yaralanıldığı görülür. Tıptan arkeolojiye, dil bilimden tarihe, kimyadan astronomiye kadar her alanda kullanılan teknoloji, bilimsel bilgi ile birlikte her geçen zaman diliminde insanlığın bir adım daha ilerlemesini sağlamaktadır.

Türkiye’de eğitimde teknolojinin kullanımı modern araçlar düşünüldüğünde daha yakın tarihlere aittir. Ancak başta “kara tahta” olmak üzere geleneksel araçlar her zaman kullanılmıştır. Teknolojik gelişmelerin eğitimde kullanılması doğrudan eğitimin kalitesini etkileyebilecek niteliktedir. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda temel beceriler arasında verilen bilgi teknolojilerini kullanma, eğitimde meydana gelen teknolojik gelişmişliğin sonucu olarak programa yansımıştır. Eğitimde teknoloji kullanımının birçok faydası söz konusudur. Özellikle modern araçlarla işlenecek bir eğitim-öğretim sürecinin çıktıları geleneksel eğitimle kıyaslanamayacak kadar fazladır. Eğitimde teknolojinin kullanımının faydaları şöyle sıralanabilir:

- Eğitimde kaliteyi artırır.
- Öğrencilerin algılarının açık olması sağlanır.
- Birçok duyu organına hitap edilir.

- Zamandan tasarruf sağlar.
- Anlatılanların somutlaştırılması kolaylaştırır.
- Anlatılan konu, kısa zamanda daha çok örnekle pekiştirilmiş olur.
- Eğitim, teknoloji aracılığı ile daha çok öğrenciye sunulabilir (uzaktan eğitim gibi)
- Öğrencilerin çağa uygun donanımda olmaları sağlanır.

Teknolojinin kullanımının öğrenciye olduğu kadar öğretmenlere de birtakım faydaları dokunmaktadır. Ancak bu konudaki en büyük yanlış bilgi teknolojilerinin kullanımı ile öğretmenin yükünün hafifleyeceği düşüncesidir. Aksine öğretmenin daha çok sorumluluk alması gerekmektedir. Çünkü geleneksel öğretimin ya da tek yönlü bir eğitimin yeterli olmayacağını gören öğretmen kendini sürekli yenilemek, teknolojiyi yakından takip etmek zorundadır. Gürol vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada konu ile ilgili öğretmen görüşlerine yer verilmiş ve başta öğretmenler olmak üzere idareci ve öğrencilerin teknolojik eksikliklerinin bir hayli fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum da doğal olarak eğitimde her türlü teknolojik imkâna rağmen istenilen verimin neden alınmadığını açıklamaktadır.

Okullarda sistemli ve planlı olmayan bir teknoloji yapılanması ise emek kaybına ve maddi kayba neden olur. Teknolojik aletlerin nasıl kullanılacağını ya da hangi programın daha yararlı olacağını bilememek öğretmenleri ve öğrencileri geleneksel yöntemlere yönlendirir. Çünkü gerek öğretmen gerek öğrenci gerekse idareciler en iyi bildikleri yöntem ve teknikleri kullanmakta ısrar edeceklerdir. Bu aşamada öğretmenlerin de teknolojiyle iç içe olmaları, bilgi teknolojilerini nasıl ve hangi amaçla kullanacaklarını bilmeleri gerekir. Öğrencilerin teknolojiye yakın olmaları ve bilgi teknolojilerinden yeterince yararlanmaları onlara bazı avantajlar sağlar. Bunlar şöyle sıralanabilir:

- Bilgi teknolojilerinin kullanımı öğrencilerin eğitim-öğretimde etkin olmasını sağlar.
- Anlatılan konuların tekrar edilebilirliği artar.
- Daha çok duyu organına hitap edildiğinden öğrenme hızlı olur.

Hezen (2009, 85) ise bunlara ilaveten şunları eklemektedir:

- Bilgi teknolojileri kaynaklarından bilgiye ulaşır.
- Ulaştığı bilgileri analiz eder.
- Analiz sonuçlarına göre bilgileri değerlendirir.
- Bir sonuca ulaşır.

- Sonucu uygun formda sunar.
- Sonucu yeni alanlarda kullanır.

Bilgi teknolojilerini kullanabilmek bir beceri işidir. Ancak başta internet olmak üzere bilgisayarda yalnızca belirli sosyal ağlarda zaman harcayan bir bireyin bilgi teknolojilerini iyi kullanabildiğini söylemek yeterli değildir. Çünkü bilgi teknolojilerini kullanabilen bir birey en azından bilgiye nasıl ulaşacağını ve onu nasıl kullanacağını bilmesi, bilginin doğruluğunu test edebilmesi önemlidir.

Öğrencilere teknolojik eğitim verilirken verilen eğitimin ihtiyaca dönük olmasına özen gösterilmesi ve öğrencilerin bizzat uygulama yapması gerekir. Bilgi teknolojilerinin öğrencilere sağlayacağı faydalar örnekleri ile açıklanmalıdır. Günümüzde öğrencilerin bilgi teknolojilerini geliştirmeye dönük yapılan en büyük projelerden bir tanesi FATİH Projesi'dir.

“Eğitimde FATİH Projesi, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla Bilişim Teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı için; okul öncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarımızın 570.000 dersliğine LCD Panel Etkileşimli Tahta ve internet ağ altyapısı sağlanacaktır. Aynı zamanda her öğretmenimize ve her öğrencimize tablet bilgisayar verilecektir. Dersliklere kurulan BT donanımının öğrenme-öğretme sürecinde etkin kullanımını sağlamak amacıyla öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilecektir. Bu süreçte öğretim programları BT destekli öğretime uyumlu hale getirilerek eğitsel e-İçerikler oluşturulacaktır” (fatihprojesi.meb.gov.tr) denilerek eğitimde teknoloji kullanımının hedefleri belirtilmiştir.

Görüldüğü gibi modern dünyada giderek önemi artan bilgi teknolojilerinin kullanılması bir beceri kabul edilmekte, bu becerinin geliştirilmesi için özel kurumlar ve devlet kurumları tarafından destekleyici projeler yapılmaktadır. Kara tahtadan akıllı tahtaya geçiş sadece teknolojiadaki değişikliği değil toplumsal değişimi de göstermesi açısından önemlidir. Bu nedenle bilgi teknolojilerinin kullanımının özendirilme, öğrencilerin teknolojik anlamda da donanımlı olmaları sağlanması gelişmiş toplum oluşturmanın önemli şartıdır.



Şekil 20. Eğitimde kullanılan bazı teknolojik materyaller

Şekil 20’de verilen örneklere bilgi teknolojisinin ürünü olan daha birçok şey eklenebilir. Eğer eğitimde yüksek düzeyde verim alınması ve bireylerin çağa uygun donanımda yetişmeleri isteniyorsa, bilgi teknolojilerine ağırlık verilmesi, teknolojinin getirdiği ürünlerin sadece eğlenme ve zaman geçirme amacıyla değil bilgi edinme işlevi öne çıkarılarak kullanılması gerekir.

Girişimcilik

TDK Büyük Türkçe Sözlükte, “Emek, sermaye ve doğayı bir araya getirerek üretim sürecinin bir üretim faktörü olarak tasarlanması örgütlenmesi ve onun tüm riskinin üstlenilmesi” olarak açıklanan *girişimcilik* İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda belirlenen temel beceriler arasında yer almaktadır. Bu becerinin neden gerekli olduğu ya da programda neden yer aldığı anlaşılması için 21. yüzyılın insanlığa getirdiklerinden ya da insanları zorunda bıraktığı şeylerden haberdar olunması gerekir.

İçinde bulunulan yüzyıl yalnızca kültürlerin, değer yargılarının değil, üretim, teknoloji ve doğal olarak ekonomik faaliyetlerin de hızlı bir değişime tabi olduğu bir dönemdir. Bu değişim sonucunda gerek eğitim-öğretimde (özellikle meslek liselerinde, üniversitelerde, bazı iş sahalarında) gerekse bazı mesleklerde yenileşme zorunlu olmaktadır. Eskiyen, işlerliğini yitiren, çağın ve toplumun ihtiyacını karşılamayan bölümler kapanmakta, yerine insanlığa daha yararlı olacağı düşünülen ve çağın ihtiyacını karşılayacak bölümler açılmaktadır. Yeni bir iş beraberinde yeni beklentiler getirir. Bu durum çok avantajlıymış

gibi görünse de aslında bireylere daha fazla sorumluluk yüklemektedir. Günümüzde artan nüfus, buna karşın azalan iş sahaları insanları başka iş bulmaya yöneltmektedir. Bu nedenle çok yönlü yetiştirilmeye çalışılan bireylerin bir bakıma toplumda aynı konumda olan insanlarla rekabet edebilecek nitelikte yetişmeleri önem kazanır.

Girişimcilik, bir sosyal beceri olmakla birlikte bir bakıma *farklılık* demektir. Benzer özellikler gösterenler arasından sıyrılabilen, kendini özel kılacak şekilde geliştiren bir birey hem eğitimde hem de iş dünyasında avantajlı bir konumda olur. Bu noktada, bireyin özgün ve yaratıcı düşünebilmesi, iletişim becerilerinin gelişmiş olması gerekir. Girişimcilik tüm diğer temel becerileri kapsamakla birlikte bireyi girişimci yapacak en önemli üç temel unsur yaratıcılık, özgüven ve cesarettir.



Şekil 21. Girişimcilikle ilgili çeşitli afiş ve sloganlar

Girişimcilik iki şekilde izah edilebilir. Birincisi sosyal iletişim yeterliğine dayalı olan sosyal girişimcilik, ikincisi özgün üretime dayalı olan ekonomik/ticari girişimcilik.

“Girişimcilik üretim sürecinin temel taşıdır. Girişimci geleneksel üretim faktörlerinin optimal bileşkesini risk iştahı ile birleştirerek üretim sürecini başlatır. Rekabeti ve verimliliği elde edebilmek için, iktisadi ortamın potansiyel girişimciye müsait olması, çokça girişimcinin piyasaya kolayca girip çıkabilmesi gerekmektedir. Girişimci rekabeti ve yenilikçilik arayışı, optimal üretim bileşkesini sağlamak suretiyle Toplam Faktör Verimliliği'ni belirleyen önemli unsurlardan biri olarak karşımıza çıkar” (<http://www.tusiad.org.tr>).

Bir bireyin girişimci sayılabilmesi için bu tanımlar doğrultusunda birtakım özellikleri vardır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Dar kalıplarla düşünmez, dogmatik düşünceleri yoktur.
- Kendini tekrar etmez.
- Çekingen, içe kapanık biri değildir.
- Sosyal ortamlarda bulunmaktan tedirgin olmaz.
- Yaratıcı ve özgün düşüncelere sahiptir.
- Çevresinin ya da toplumun temel ihtiyaçlarını bilir, ona göre bir program oluşturabilir.
- Düşüncelerinde esnek olabilir.
- Çevresine karşı yapıcıdır.
- Risk almaktan kaçınmayabilirler.
- Hayal kurmayı severler, hayallerini gerçekleştirmek için çaba gösterirler.
- Ellerine geçen fırsatları analiz ederek değerlendirirler.
- Kendini geliştirmek için çaba gösterir.
- Uzun vadeli düşünür, günübürlük kararlar almazlar.

Görüldüğü gibi girişimci bir bireyde bulunması beklenen özellikler daha çok bireyin sosyal yeterliğiyle ilgilidir. Her bireyin girişimcilik yönü desteklenerek kendi kabiliyetleri doğrultusunda bir şeyler yapmaları sağlanır. Ancak bu bir sosyal beceri olduğundan herkesin aynı oranda başarılı ve özgün olması beklenemez. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda girişimcilikle ilgili olarak;

- Başkalarıyla iletişim kurma ve geliştirmede sözlü ve sözsüz anlatım becerilerini kullanır.
- İçinde bulunduğu durumu her yönüyle değerlendirir ve fikirlerini belirtir.

denilerek girişimcilikte anlatım becerilerinin önemine değinilir. Ülkemizde her yıl Mart ayının ilk haftası Girişimcilik Haftası olarak kutlanmakta, ayrıca TÜSİAD, KOSGEB,

TÜBİTAK gibi birçok kurumun yanı sıra üniversiteler de artık ayırdıkları bütçeler ile araştırmacılara girişimlerini hataya geçirebilecekleri imkânlar sunmaktadır. Önemli olan bireylerin var olan özgüvenlerini pekiştirip onları iyi şeyler yapabilecekleri yönünde teşvik etmektir. Bu nedenle temel beceriler arasında yer alan girişimcilik becerisi, bireylerin kariyerlerine etki edeceğinden bu beceri üzerinde daha çok durulmalıdır.

İlköğretimde öğrencilere verilen proje/performans ödevleri tek yönlü bir araştırmadan ziyade toplumsal bir soruna çözüm getirmeye yönelik olarak verilirse, girişimcilik becerisi ile birlikte, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, araştırma, problem çözme, iletişim kurma gibi birçok temel becerinin geliştirilmesi sağlanabilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi kısımlarına yer verilmiştir.



Şekil 22. Araştırma sürecinde izlenen yol

Bu araştırmada nicel verilerin nitel durumları açıklamaya yardım edebilmesi ve sosyal kuramlara ulaşabilmek amacıyla karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem; Balcı tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

Bu tür bir araştırma araştırmacının, nitel araştırmayı araştırmanın bir aşamasında, nicel paradigmayı da diğer aşamasında kullanmasıdır. Örneğin bir araştırmanın önce deneysel bir

araştırma yapması, sonra deneysel araştırmanın katılımcıları ile deneysel araştırmayı nasıl algıladıklarını saptamak üzere bir görüşme yapması, en sonunda da elde edilen yanıtları, araştırmanın bulguları ile uyuma derecelerini görmek üzere karşılaştırması böyledir. Bu tür karma araştırma, bir anlamda kapsamlı bir araştırma içinde iki ayrı küçük çaplı araştırmanın yapılması gibidir (Balci, 2011, s.44).

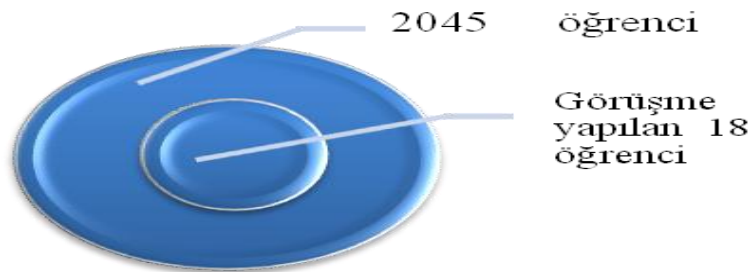
Dolayısıyla araştırma, hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın nitel boyutunda ağırlıklı olarak doküman incelemesi ve görüşme tekniği kullanılırken nicel boyutunda frekans analizlerinden yararlanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmada heterojen (ayrışık) örneklem grubu belirlenmiş ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden yararlanılarak araştırmaya kaynaklık eden örneklem grubu belirlenmiştir. Burada temel amaç araştırma sonucunda elde edilecek bulguların genellenebilir olmasıdır. Bu nedenle çalışma grubu üç ayrı grup olarak ele alınmıştır.

1. Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden tesadüfi biçimde seçilen toplam 16 okulda öğrenim gören 2045 öğrenci çalışma oluşturmaktadır. Çalışma grubuna dâhil edilen okulların listesi ve alınan izin belgesi EK 4 ve EK 5'te gösterilmiştir.
2. Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden tesadüfi biçimde seçilen toplam 16 okulda eğitim veren 33 Türkçe öğretmeni araştırmanın ikinci örneklemini oluşturmaktadır.
3. 2000 yılı sonrası basılan eserleri okuduğu tespit edilen 18 öğrenci, araştırmanın üçüncü örneklemini oluşturmaktadır.

Birinci ve üçüncü gruptaki örneklem Şekil 23'te gösterilmiştir (Bk. Şekil 23).



Şekil 23. Çalışma grubundaki öğrenci örneklemini

“Nitel araştırmalarda nicel araştırmalarda olduğu gibi sayıca fazla bir örneklemenin olması şart değildir. Mülakat, projektif teknikler ya da ölçümü çok zaman alan teknikler kullanıldığında küçük örneklem tercih edilir ve daha uygundur” (Balcı, 2011, s.107). Bu nedenle araştırmada rneklemi yansıtması açısından 18 ğrenci görüşme için yeterli olmaktadır. Araştırmanın rneklemine oluşturan ğretmen ve öğrencilere dair genel bilgiler ve demografik zellikler Bölüm IV’te belirtilmiştir.

Verilerin Toplanması

“Veriler, belli konudaki gerçeklerin sembolik ifadeleridir. Veriler işlenmemiş kanıtlardır; ekonomik bir değere henüz dönüşmemiş ve insan davranışı üzerinde etkisi olmayan dayanaklardır. Araştırmada veriler araştırma amacını gerçekleştirmek için gerekli olan kanıtlardır” (Balcı, 2011, s.149). Karma yöntem söz konusu olduğunda veriler, nitel ve nicel veriler olarak ikiye ayrılmakla beraber her iki veri grubunun kesişme ve çelişme noktalarından hareketle yeni bir veri grubu daha oluşabilir. Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde yapılan çalışmaların en önemli değişkeni insan olduğu için elde edilen bulguların geçerlik ve güvenirliğini artırmak amacıyla yapılan işlemler Tablo 8’de gösterilmiştir (Bk. Tablo 8).

Tablo 8. Araştırmanın Nitel ve Nicel Boyutları

Grup	lmler	Nitel İşlemler
12-15 Yaş Grubu İlköğretim ğrencileri (2045 katılımcı)	ğrenci Anket Formu	ğrenci Görüşme Formu Temel Becerilere Yönelik İçerik Analiz Formu
MEB’e Bağlı Kurumlarda alışan Türkçe ğretmenleri (33 Kişi)	ğretmen Anket Formu	ğretmen Anket Formu

Araştırmada nitel verilere ulaşmak amacıyla öncelikle nicel veri kontrolü yapmak için Millî Kütüphane kayıtlarına giren 2000 ve 2013 yılları arasında ilk kez basılmış olan ocuk

edebiyatı eserleri tespit edilmiştir. Millî Kütüphanenin çalışma havuzu alınmasının öncelikli sebebi, Türkiye Cumhuriyeti Kültür ve Turizm Bakanlığı ile özel ve tüzel tüm yayınevlerine ait eserlerin birer örneğinin bulundurulma zorunluluğudur.

“Çocuk edebiyatı” anahtar kelimesinden hareketle tespit edilen belirlenen zaman aralığındaki tüm eserler, böylelikle tespit edilmiştir. Bu veriler, bulgu ve yorumlar kısmında değerlendirilmekle birlikte 2000-2013 yılları arasında Millî Kütüphane’de tespit edilen çocuk edebiyatı eseri sayısı yaklaşık 7250 tanedir.

Çocuk edebiyatına ait eser havuzunun belirlenmesinin ardından eserle çocuğun ilk karşılaştırmacılarından olan Türkçe öğretmenlerinin hem temel beceriler hem de çocuk edebiyatı ürünlerine yönelik bilgi ve algı düzeylerini tespit edebilmek amacıyla Öğretmen Anket Formu düzenlenmiş, bu anket formu, ham hâliyle 3 alan uzmanına yönlendirilmiştir. Birbirinden bağımsız olarak değerlendirme yapan alan uzmanları, biri araştırmaya yön veren tez danışmanı olmak üzere, kamu kurumu ve üniversitelerden seçilmiştir (Bk. Tablo 9).

Tablo 9. Öğretmen Anket Formu’na Yönelik Uzman Görüşleri

Alan Uzmanı	Çalışma Alanı	Görüş
1. Uzman (Danışman)	Çocuk Edebiyatı	Uygun
2. Uzman	İstatistiksel Analiz	Geliştirilmeli
3. Uzman	Türkçe Eğitimi	Uygun

Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda geliştirilen anket formu vasıtasıyla, çalışma grubuna alınan okullardaki Türkçe öğretmenlerinden öğretmenlere ait demografik özellikler, öğretmenlerin Program’da yer alan temel becerilere ilişkin görüşleri, 2000 yılı ve sonrası çocuk edebiyatı yayınlarını takip etme düzeyleri ile onların öğrencilerin okuma eğilimlerini etkileme düzeyleri ortaya konmuştur.

Çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilere ait bilgiler ile öğrencilerin 2000 yılı sonrası yayınları takip etme düzeylerini belirlemek için Öğrenci Anket Formu hazırlanmış ve ham hâliyle alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Bu anket formu, 4 alan uzmanına yönlendirilmiştir. Birbirinden bağımsız olarak değerlendirme yapan alan uzmanları, biri

araştırmaya yön veren tez danışmanı olmak üzere, kamu kurumu ve üniversitelerden seçilmiştir (Bk. Tablo 10).

Tablo 10. Öğrenci Anket Formu'na Yönelik Uzman Görüşleri

Alan Uzmanı	Çalışma Alanı	Görüş
1. Uzman (Danışman)	Çocuk Edebiyatı	Uygun
2. Uzman	İstatistiksel Analiz	Geliştirilmeli
3. Uzman	Türkçe Eğitimi	Uygun
4. Uzman	Ölçme Değerlendirme	Geliştirilmeli

Alan uzmanlarının görüşleriyle son hâlini alan anket formu aracılığıyla öğrencilerin demografik özellikleri ve okuma eğilimleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin genel demografik özellikleri (yaş, sınıf seviyesi, anne-baba eğitim durumu vs.), kitap okuma sıklıkları, kütüphane kullanma sıklıkları, konu ve tür seçimleri ile en çok okudukları ve tercih ettikleri eserler bu form vasıtasıyla belirlenmiştir.

Araştırmada elde edilen nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesi amacıyla çalışma grubunu oluşturan 18 öğrenci ile temel beceriler ve çocuk edebiyatı temalarının esas alındığı bireysel görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin öncesinde, Anket Formlarının değerlendirilmesinde yararlanılan alan uzmanlarından bağımsız olarak 1 Türkçe öğretmeni ve 1 dil eğitimi çalışmacısı¹ ile görüşmede temel becerilere esas alınacak anahtar kelimeler belirlenmiş (Bk. EK 7-15), böylece görüşme formlarının hata payının en aza indirgenmesi amaçlanmıştır.

Mülakatın yapılma gerekçesi öğrencilerin araştırmanın amacına uygun olarak okudukları kitaplardan etkilenme düzeylerinin ortaya konması ve kitapların temel becerileri gerçekleştirmedeki etkisinin birincil kaynaklardan bizzat tespit edilmesidir. Çalışmanın başlangıcında elde edilen verilerden hareketle 2000 sonrası yayınlarının okunma oranının en fazla olduğu okulda öğrenim gören ve tesadüfi örnekleme seçilen 18 öğrenci ile mülakat yapılmıştır.

¹ Çalışmanın bu kısmında, yardımları için “dil eğitimcisi” Dr. Başak Uysal’a ve Türkçe öğretmeni Aydan Fincan’a teşekkürlerimi sunarım.

“Mülakat sürecinin etkili olabilmesi amacıyla mülakatın gerekli tüm aşamalarına uyulmaya özen gösterilmiştir. Bu aşamalar; hazırlık, düzenleme, mülakat yönetimi, kapanış değerlendirme” (Balcı, 2011) olarak tespit edilmiştir. Mülakata başlamadan evvel hazırlanan ortamda öğrencilere neden kendilerinin seçildiği açıklanmış, öğrencilerin tereddütlerinin giderilmesi sağlanmıştır.

Görüşmenin de kendi içinde avantajları ve dezavantajları mevcuttur. Öncelikle araştırmacı kaynak kişilerle birebir temas kurabilir ve çalışma için daha nesnel sonuçlara ulaşılabilir. Öte yandan gerek araştırmacıdan gerekse kaynak kişiden dolayı ortaya çıkan yanlılık faktörü nesnel sonuçlara ulaşılmasını engelleyebilir. Yıldırım; Şimşek (2008, 123-125) tarafından görüşmenin güçlü ve zayıf yönleri şu şekilde tespit edilmiştir:

Güçlü yönleri; esneklik, yanıt oranı, sözel olmayan davranış, ortam üzerindeki kontrol, soru sırası, anlık tepki, veri kaynağının teyit edilmesi, tam ve derinlemesine bilgi olarak belirlenirken zayıf yönleri de maliyet, zaman, olası yanlılık, kayıtlı ve yazılı bilgileri kullanamama, zaman ayırma güçlüğü, gizliliğin ortadan kalkması, sor standardının olmayışı ve bireylere ulaşma güçlüğü olarak açıklanmıştır.

Bireysel görüşme öncesinde öğrencilere bu araştırmanın eğitsel bir amaçla gerçekleştirildiği, akademik not sistemlerine etki etmeyeceği, kişisel bilgilerinin ise çalışma dışı bırakılacağı, çalışmaya katılmada en önemli unsurun gönüllülük esası olduğu bilgileri, sınıf rehber öğretmeni eşliğinde verilmiştir. Hedeflenen görüşme süresi, araştırmacı tarafından 10 dakika olarak belirlenmiştir. Görüşme süresi konusunda öğrencilere süre kısıtlaması yansıtılmamakla beraber en kısa görüşme 8 dakika, en uzun görüşme 13 dakika sürmüştür.

Görüşme formu, öğrenciler tarafından kolay anlaşılacak açık uçlu sorularla oluşturulmuş, odaklı ve araştırmanın amacına yönelik bulgular içerecek sorularla hazırlanmıştır (Bk. EK 3). Yine, görüşme esnasında öğrenciler herhangi bir şekilde yönlendirilmemiş, bağımsız cevap verebilmeleri sağlanmıştır. Öğrenci cevapları, araştırmacı tarafından yazılı kayıt altına alınırken sınıf rehber öğretmeni, gözlemci olarak yer almak suretiyle alınan verilerde eksik yahut atlanılan nokta olmaması sağlanmıştır. Sınıf rehber öğretmenin görüşme esnasında bulunması, katılımcı öğrencilerin ilk defa karşılaşılan araştırmacıya karşı daha rahat bir atmosfer içerisinde yanıt vermesini sağlamış, ön bilgi kısmında verilen bu araştırmanın akademik başarılarıyla hiçbir ilişkisinin

olmayacağına belirtilmesi de bu durumun ortaya çıkaracağı olası dezavantajları engellemiştir.

Verilerin toplanmasında öğrencilerden elde edilen sayısal verilerin yanı sıra, görüşme sonucunda elde edilen veriler de etkili olmuştur. Öğrencilere verilen yarı yapılandırılmış form neticesinde öğrencilerin en çok okudukları kitapların tespit edilmesinin ardından bu kitaplar içinde 2000 yılı ve sonrası ilk basımı olan ve öğrencilerin hem en çok okudukları hem de en çok etkilendikleri eserler tespit edilmiş ve bunlardan seçilen örnek bir eser, temel becerilere uygun olup olmama açısından değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler nitel ve nicel olmak üzere iki kısımda analiz edilmiştir. Nicel araştırma sonuçları öğrencilere verilen yarı yapılandırılmış form neticesinde toplanan verilerin SPSS 20.0 programı ile frekans analizi yapılmasıyla elde edilmiştir. Frekans analizi ile öğrencilerin okumaktan en çok hoşlandıkları konular, okumaktan hoşlanmadıkları ya da kendilerine hitap etmediğini düşündükleri konular, ayda ve son üç ayda kitap okuma sıklıkları, en çok okudukları türler, en çok okudukları ve etkilendikleri kitaplar, kitapları temin etme yolları listelenmiştir.

“Nitel araştırmaların geniş bir dağılım ve çeşitlilik göstermesi nitel araştırma sonunda elde edilen verilerin yaratıcı, esnek ve çeşitli tekniklerle analizini gerektirmektedir. Nitel araştırmada verilerin analizinde en sık uygulanan teknikler, betimsel analiz, içerik analizi ve söylem analizidir” (Balcı, 2011, s.40). Dolayısıyla araştırmada, belirtilen alt problemlere cevap bulabilmek amacıyla nicel veriler ile görüşme sonucunda elde edilen veriler Temel Becerilere Yönelik İçerik Analiz Formu (Bk. EK 7-15) ile 2 alan uzmanı aracılığıyla sentezlenerek nitel veri çözümleme yöntemlerine göre çözümlenmiştir.

Verilerin analizinde elde edilen bulguların asıllarına bağlı kalınarak değerlendirmelerde bulunulmuştur. Bulgular bölümünde öğretmen ve öğrencilerden elde edilen cevaplar, aynen aktarıldığı şekilde alınmış, yapılan yorum ve değerlendirmelere müdahale edilmemiştir. Görüşmeden elde edilen veriler ile öğretmenlerden elde edilen veriler kodlanarak ve gruplandırılarak aktarılmış, yapılan analizi destekleyecek cevaplara yer verilmiştir.

“Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ltleri arasında yer almaktadır” (Şimşek; Yıldırım, 2008, s.255). Araştırma sürecinde gerek veri toplama araçlarında gerekse görüşme esnasında herhangi bir yönlendirmeden ya da ikileme düŐürecek sorudan, araştırmacının düşüncelerini etkileyecek herhangi bir davranıŐtan kaçınılmıŐ, katılımcıların bağımsız cevap verebilmeleri sağlanmıştır.

Çalışmanın son aşamasında ğretmen ve öğrencilerden elde edilen veriler ile mülakat neticesinde elde edilen verilerin analizinden sonra frekans analizi ile öğrencilerin hem en çok okudukları hem de en çok etkilendikleri eser olan Ahmet Batman tarafından kaleme alınan “Soğuk Kahve” adlı eser değerlendirilmiştir. 2000 yılından sonra ilk kez basılan bu eserin öğrencilere temel becerilerini kazandırmadaki etkisi/rolü ortaya konmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde bulgular dört aşamada değerlendirilmiştir. Bunların ilki çalışma grubuna dâhil edilen Türkçe öğretmenlerinin temel becerilere ilişkin görüşleri/yeterlikleri ile öğrencilere okuttukları türler ve 2000 yılı sonrası basılan yayınları takip etme düzeyleridir.

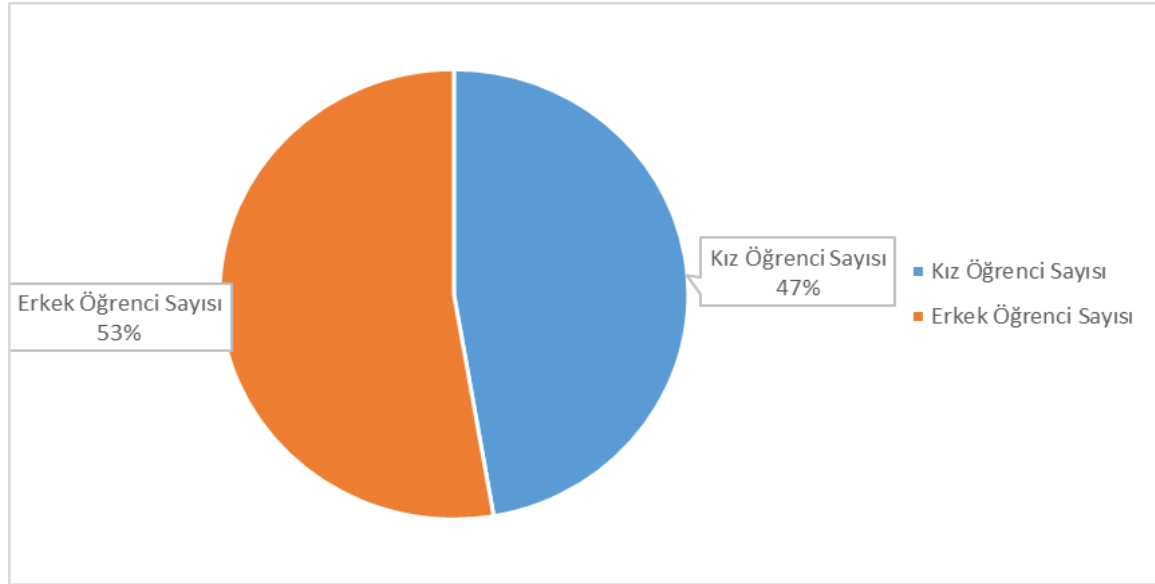
İkinci olarak, araştırmaya katılan toplam 2045 öğrencinin verileri, nitel ve nicel yöntemler ekseninde değerlendirilmiştir. Öğrencilerin bazı demografik özelliklerinin (yaş, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı vs.) ortaya konması ile birlikte nitel verilerin güçlendirilmesi amaçlanmıştır.

Üçüncü olarak, elde edilen verilerden hareketle öğrencilerin en çok okudukları eserler tespit edilerek, bu eserleri okuyan öğrenciler arasından tesadüfi örnekleme seçilenler ile mülakat yapılmış, okudukları eserlerin öğrenciler üzerindeki etkisi ortaya konmuştur.

Son olarak ise öğrencilerin en çok okudukları 2000 sonrası ile basılan eser tespit edilerek analiz edilmiştir. Bu nedenle bulgular dört bölüm hâlinde değerlendirilmiş ve dört tür bulgunun sentezlenmesi ile araştırma her yönüyle desteklenerek sonuçlandırılmıştır.

Denence 1. Çalışma grubuna dâhil edilen öğrenciler, birbirlerinden farklı sosyoekonomik özellikler sergilemektedirler.

Bu bölümde öncelikle araştırmaya kaynaklık eden ve örneklem olarak alınan bölgelerdeki öğrencilerin genel demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu vs.) ile kitap okuma oranları ve en sık okudukları 100 kitabın listesi ortaya konmuştur. Ardından araştırmanın problem cümlelerine dönük bulgular tespit edilmiş ve istatistiksel veri olarak sunulmuştur. Şekil 24, çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerin cinsiyet dağılımını göstermektedir (Bk. Şekil 24).



Şekil 24. Çalışma grubuna dâhil edilen öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

Çalışma grubunun 1. örneklemini oluşturan 2045 öğrencinin 967'si erkek,1078'i ise kızdır. Yüzelik dilimlere bakıldığında kız ve erkek oranının birbirine yakın olması, çalışmanın belirli denencelerde genellenebilirliğini destekleme açısından önemlidir.

Cinsiyet dağılımının birbirine yakın oranda olmasıyla birlikte bir diğer denk/yakın dağılım, yaş grupları ekseninde aranmıştır. Tablo 11, çalışma grubuna katılan öğrencilerin yaş dağılımlarını göstermektedir (Bk. Tablo 11).

Tablo 11. Çalışma Grubuna Dâhil Olan Öğrencilerin Yaş Dağılımları

Yaş	n	%
11	45	2,2
12	498	24,4
13	744	36,4
14	651	31,8
15	98	4,8
16	9	0,4
Toplam	2045	100,0

Tablo 11 incelendiğinde çalışma grubuna dâhil olan ve 1. Örneklemi oluşturan 2045 öğrencinin %36,4 ağırlıklı ortalama ile 13 yaş grubuna dâhil olduğu görülmektedir. Katılımcıların %31,8'i 14; %24,4'ü 12; %4,8'i 15; %2,2'si 11 yaşında olup 16 yaşında olanların oranı ise %0,4'tür. Çalışmada, ortalama 12-15 yaş grubu hedeflendiğinden bu örnekleme daha uygun olacağından 6-, 7-, ve 8. sınıf öğrencileri dikkate alınmıştır. Ancak amaçlanan sınırın altında ve üstünde öğrencilerle karşılaşılması örneklem çeşitliliği bakımından önemlidir. Dolayısıyla öğrencilerin 11-16 yaş aralığında oldukları görülmüştür.

Her ne kadar ağırlıklı yaş dağılımı 13 yaş grubu üzerinde olsa da kısmi çeşitliliğin getirdiği avantaj, katılımcı grubun temel becerilerle örgün eğitim sistemi içerisinde muhakkak daha önce karşılaştığını göstermesidir.

Türkiye Cumhuriyeti sınırları içerisinde 2014 yılı itibarıyla örgün eğitim 1. aşamanın ikinci basamağına ait (ilköğretim ikinci kademe) yaş grubu, 12-15 yaş aralığında kabul edilmekle birlikte istisnai durumlar da söz konusudur. Tablo 12, çalışma grubuna dâhil olan öğrencilerin sınıf seviyelerine göre dağılımları hakkında bilgi vermektedir (Bk. Tablo 12).

Tablo 12. Çalışma Grubuna Dâhil Olan Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı

Sınıf Seviyesi	n	%
6	652	31,8
7	812	39,7
8	582	28,4
Toplam	2045	100,0

Tablodan da anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan toplam 2045 öğrencinin %31,8'ini 6. sınıf öğrencisi; %39,7'sini 7. sınıf öğrencisi ve 28,4'ünü de 8. sınıf öğrenci oluşturmaktadır. Tablo 11 ve Tablo 12 birlikte incelendiğinde ağırlıklı yaş grubunun 13, ağırlıklı sınıf seviyesinin ise 7 olduğu görülmekte ve iki verinin birbiriyle tutarlılığı gözlemlenmektedir.

Sosyoekonomik düzeyi belirleyen en önemli etmenlerden birisi de kardeş sayısıdır. Bu amaçla katılımcılara Öğrenci Anket Formu ile demografik özellikleri kapsamında olan kardeş sayıları sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 13'de gösterilmiştir (Bk. Tablo 13).

Tablo 13. Çalışma Grubuna Dâhil Olan Öğrencilerin Kardeş Sayısı

Kardeş Sayısı	N	%
0	3	0,1
1	81	4,0
2	454	22,2
3	548	26,8
4	385	18,8
5	278	13,6
6	123	6,0
7	66	3,2
8	45	2,2
9	27	1,3
10	18	0,9
11	7	0,3
12	5	0,2
13	4	0,2
15	1	0,0
Toplam	2045	100,0

Çalışma grubuna dâhil olan öğrencilerin kardeş sayıları incelendiğinde, grup içerisinde en fazla 3 kardeşi olanlar olup bunların oranı %26,8'dir. 2 kardeşi olanların oranı %22,2 iken, 4 kardeşi olanların oranı %18,8'dir. Kardeşi olmayanların oranı %0,1; 1 kardeşi olanların oranı ise %4'tür. 5 kardeşi olanların oranı %13,6; 6 kardeşi olanların oranı ise %6' dır. 7-15 kardeşe sahip olanların oranı ise %8,5'tir. Tablo yorumlanırken ağırlıklı kardeş sayısı ortalamasının 3 olmasına rağmen araştırmanın 7 coğrafi bölgeyi kapsadığı ve bölgesel farklılıklardan ziyade genel ortalamanın esas alındığı göz önünde tutulmalıdır.

Sosyoekonomik düzey değişkenlerinden en önemlisi, anne-baba eğitim durumudur. Bu durumu tespit edebilmek amacıyla çalışma grubuna dâhil olan öğrencilere velilerinin eğitim durum bilgisi sorulmuş, elde edilen veriler Tablo 14 ve Tablo 15'de gösterilmiştir (Bk. Tablo 14 –Tablo 15).

Tablo 14. Çalışma Grubuna Dâhil Olan Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumu

Anne Eğitim Durumu	n	%
Okuryazar değil	348	17,0
İlkokul	983	48,0
Ortaokul	387	18,9
Lise	295	14,4
Üniversite	32	1,6
Toplam	2045	100,0

Tablo 15. Çalışma Grubuna Dâhil Olan Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumu

Baba Eğitim Durumu	n	%
Okuryazar Değil	125	6,1
İlkokul	859	42,0
Ortaokul	471	23,0
Lise	490	24,0
Üniversite	100	4,9
Toplam	2045	100,0

Öğrencilerin anne eğitim durumlarının dağılımı incelendiğinde %17'sinin hiçbir eğitim almadığı, %44,9'unun ilkokul mezunu olduğu, %18,9'unun ortaokul mezunu olduğu, %14,4'ünün lise mezunu olduğu görülmektedir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin oranı ise %1,6'dır. Tablo 14'den de anlaşılacağı gibi okula gitmeyen, herhangi bir eğitim almayan annelerin sayısı oldukça fazla olmakla birlikte, ilkokuldan sonra bir eğitim görmeyenlerin de sayısı çok fazladır. Dolayısıyla elde edilen bu veri, Coşkun (2002) tarafından gerçekleştirilen doktora çalışmasının sonucunu doğrular nitelikte, en az cinsiyet ve sosyoekonomik koşullar kadar anne ve babaların eğitim durumlarının da bireylerin kitap okuma ya da kütüphane kullanma alışkanlığını etkilediği göstermektedir.

Öğrencilerin baba eğitim durumlarının dağılımı incelendiğinde %6,1'inin hiçbir eğitim almadığı görülmektedir. Bununla birlikte anne eğitim durumuyla kıyaslandığında nicel olarak daha yüksek bir eğitim durumu ile karşılaştığı tespit edilmiştir. Çalışma grubuna dâhil olan öğrencilerin babalarının %39,1'inin ilkokul, %23'ünün ortaokul mezunu olduğu

ve %24'ünün lise mezunu olduğu gör÷lmektedir. Üniversite mezunu olan babaları oranı ise %4,9'dur. Anne ve baba eğitim durumları karşılaştırıldığında annelerin eğitim durumunun babaların eğitim durumundan daha geride olduğu gör÷lmektedir.

Tablo 16. Öğrencilerin Ayda Okudukları Ortalama Kitap Sayısı

Ayda Okunan Ortalama Kitap Sayısı	n	%
Hiç okumam	94	4,6
1-2	804	39,3
3-4	662	32,4
4'ten fazla	485	23,7
Toplam	2045	100,0

Öğrencilerin ayda okudukları ortalama kitap sayısı incelendiğinde hiç okumayanların oranı %4,6; 1-2 tane kitap okuyanların oranı 39,3; 3-4 kitap okuyanların oranı 32,4; 4'ten fazla kitap okuyanların oranı ise %23,7 olarak tespit edilmiştir. Gör÷ldüğü hiç kitap okumayan ya da 12 tane kitap okuyanların oranı çok fazladır. Okunan 1-2 kitabın verilen ödev sonucu okunabildiği de ihmal dâhilindedir.

Tablo 17. Öğrencilerin Üç Ayda Okudukları Ortalama Kitap Sayısı

Son üç ayda okunan ortalama kitap sayısı	n	%
Hiç okumadım	117	5,7
2-5	957	46,8
6-8	551	26,9
8'den fazla	420	20,5
Toplam	2045	100,0

Son üç ayda okunan ortalama kitap sayıları incelendiğinde, hiç okumadım şeklinde belirtenlerin oranı %5,7; 2-5 arası kitap okuyanların oranı %46,8; 6-8 kitap okuyanların oranı %26,9; 8'den fazla okuyanların oranı ise %20,5'tir. Bu oran okuma alışkanlığının

henüz yerleşmediğini göstermesi bakımından önemlidir. Tablodan hareketle, kitap okuma oranının çok düşük olduğu görülmektedir.

Denence 2. Okunan/tercih edilen kitaplar yaş gruplarına ve cinsiyete göre değişim göstermektedir.

Araştırma kapsamındaki nitel işlemlerden bir diğeri, çalışma grubuna dâhil olan öğrencilerin okudukları/tercih ettikleri kitaplarla yaş grupları arasındaki ilişkidir. Bu denenceyi sınamak amacıyla Öğrenci Anket Formu aracılığıyla öğrencilerin okumaktan en çok hoşlandıkları türlerin cinsiyet temelli dağılımını gösterir veriler, Tablo 18’de yer almaktadır (Bk. Tablo 18).

Tablo 18. Öğrencilerin Okumaktan Hoşlandıkları Türlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Okumaktan Hoşlanılan Türler		Cinsiyet		Toplam
		Erkek	Kız	
Şiir	n	496	610	1106
	%	16,7%	17,2%	
Biyografi	n	112	144	256
	%	3,8%	4,1%	
Roman	n	473	773	1246
	%	15,9%	21,8%	
Masal	n	518	544	1062
	%	17,4%	15,3%	
Destan	n	326	208	534
	%	10,9%	5,9%	
Hikâye	n	603	715	1318
	%	20,2%	20,2%	
Fabl	n	276	322	598
	%	9,3%	9,1%	
Deneme	n	73	117	190
	%	2,5%	3,3%	
Diğer	n	101	111	212
	%	3,4%	3,1%	

Tablo 18 incelendiğinde tür tercihinin cinsiyete göre anlamlı farklılık yaratacak biçimde değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Örneğin şiir ve roman türünden kızların erkeklere göre daha çok hoşlandıkları, buna karşın erkeklerin destan türünden kızlara göre daha çok hoşlandıkları görülmektedir. Bununla birlikte her iki cinsiyetin de masal ve biyografi türlerini tercihte yakın oranlara sahip olduğu tespit edilmiştir. *Diğer* başlığı altında ise öğrenciler; röportaj, çizgi roman türlerine yer vermişlerdir. Tablo 18 incelendiğinde erkeklerin okumayı sevdiği türler %16,7 ile şiir, %3,8 ile biyografi, 15,9 ile roman, %17,4 ile masal, %10,9 ile destan, %20,2 ile hikâye, %9,3 ile fabl, %2,5 ile deneme ve %3,4 ile diğer türlerden oluşmaktadır. Kızların %17,2'si şiir, %4,1 biyografi, %21,8'i roman, %15,3'ü masal, %5,9'u destan, %20,2 si hikâye, %9,1'i fabl, %3,3' ü deneme, %3,1'i ise diğer türleri sevmektedir.

En çok sevilen kitap türü incelendiğinde hikâye %65 ile birinci sırada olup bunu %62 ile roman takip etmektedir. Şiir okumayı sevenlerin oranı %55, masal sevilme oranı ise %52,8'dir. Şekil 31'de görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrencilerine okumalarını tavsiye ettikleri kitaplar arasında şiir, roman ve hikâye ilk sırada yer almaktadır. Ancak öğrencilerin çok yönlü yetişmesini sağlayacak, duygu ve düşünce dünyalarını zenginleştirecek diğer türlere gereken ilgi gösterilmemektedir. Şekil 31'de öğretmenlerin en az tavsiye ettikleri türler arasında biyografi ve deneme gösterilmektedir. Şekil 31 ve Tablo 18'de karşılaştırıldığında elde edilen sonuçların benzer olduğu görülmektedir.

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (2006) öğrencilere sınıf seviyelerine göre verilmesi gereken türlerle ilgili şu ifadeler yer almaktadır.

6. sınıfta; şiir, hikâye, anı, masal, fabl, deneme, tiyatro, mektup

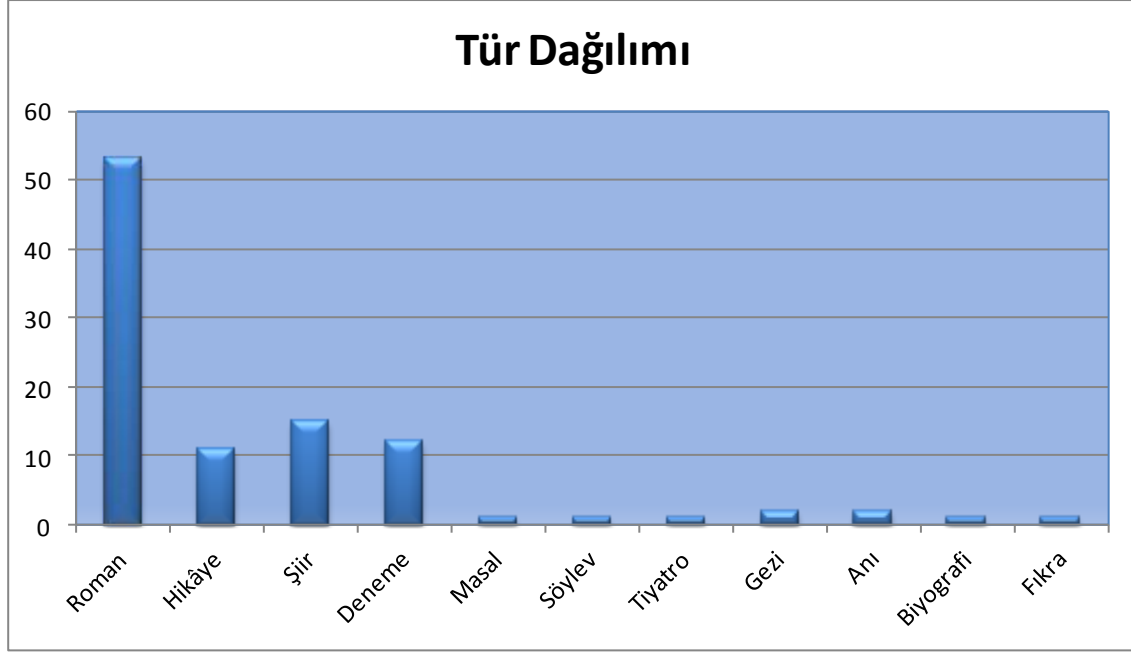
7. sınıfta; şiir, hikâye, anı, deneme, tiyatro, sohbet (söyleşi), eleştiri, destan

8. sınıfta; şiir, hikâye, anı, makale, roman, deneme, sohbet (söyleşi), eleştiri, destan

türlerinde metinlere mutlaka yer verilmelidir. Bu türler dışındaki türlerde de metinlere yer verilerek öğrencilerin farklı türden metinlerle karşılaşması sağlanmalıdır (2006, s.57).

Oysa öğretmenlerin ağırlıklı olarak şiir, hikâye ve roman tavsiye ettikleri, öğrencilerin de yine aynı türleri okudukları buna karşın birçok türü hiç okumadıkları görülmüştür. Aynı türlere olan yoğunluk öğrencilerin farklı düşüncelere açık olamamasına, aynı tarz düşünmelerine sebep olabilir. Ancak İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı (2006) ile yayınlanan 100 Temel Eser listesi de kendi içinde bir çelişki

oluşturmaktadır. Öğrencilerden her sınıf seviyesine göre belli türlere yönelmesi istenirken var olan liste de yine roman, şiir ve hikâye odaklıdır (Bk. Şekil 25). Dolayısıyla öğrencilerin aynı türlere yönelmeleri tesadüflerle açıklanamaz.



Şekil 25. 100 Temel Eser listesi tür dağılımı

Şekil 25 incelendiğinde 100 Temel Eser listesinde en geniş oranın roman türüne ait olduğu görülmektedir. Bunu, şiir, deneme ve hikâye türü takip eder. Ancak, öğrencilerin en çok okudukları türler arasında deneme ve şiir türü çok azdır. Dolayısıyla bireysel tercihlerde olduğu kadar öğretmenlerin tavsiye ettikleri türler arasında da roman ve hikâye dışındaki türlerin az olması, öğrencilerin belirli türlere yoğunlaşmalarına neden olmaktadır. Bu sonuçlara etki eden bir diğer unsur, cinsiyet değişkenidir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre okuma eğilimleri de eserlerin tercih edilmesinde bir başka etkendir.

Tür tercihinin yanı sıra önemli olan bir diğer değişken konu yahut tema değişkenidir. Bu durumu tespit edebilmek amacıyla öğrencilere Öğrenci Anket Formu kapsamında tercih ettikleri/okumaktan hoşlandıkları konular sorulmuş, elde edilen veriler, Tablo 19'da gösterilmiştir (Bk. Tablo 19).

Tablo 19. Öğrencilerin Tercih Ettikleri/ Okumaktan Hoşlandıkları Konuların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyete Göre Konu Seçimi		Cinsiyet		Toplam
		Erkek	Kız	
Aşk/Sevgi	n	400	521	921
	%	18,7%	21,8%	
Kahramanlık	n	512	309	821
	%	23,9%	12,9%	
Doğa/Çevre	n	223	303	526
	%	10,4%	12,7%	
Hayvanlar	n	284	255	539
	%	13,3%	10,7%	
Dostluk/Arkadaşlık	n	426	733	1159
	%	19,9%	30,7%	
Tarih	n	223	194	417
	%	10,4%	8,1%	
Diğer	n	70	74	144
	%	3,3%	3,1%	

Tablo 19 incelendiğinde erkeklerin %18,7'si aşk/sevgi, %23,9'u kahramanlık, %10,4'ü doğa/çevre; %13,3'ü hayvanlar, %19,9'u dostluk/arkadaşlık, %10,4'ü tarih, %3,3'ü ise diğer konularda yazılmış eserleri tercih ettiği; kızların %21,8'i aşk/sevgi; %12,9'u kahramanlık, %12,7'si doğa/çevre, %10,7'si hayvanlar, %30,7'si dostluk/arkadaşlık, %8,1'i tarih, %3,1'i ise diğer konularda yazılmış eserleri tercih ettiği görülmektedir. Verilerden hareketle erkeklerin kızlara göre kahramanlık, hayvanlar ve tarih konulu eserleri daha çok tercih ettikleri, buna karşın kız öğrencilerin aşk/sevgi, doğa/çevre, dostluk/arkadaşlık konularını daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Bu durumda elbette ki yaş dönemi özelliklerinin ve cinsiyet gruplaşmalarının etkisi vardır. Yaş dönemi özellikleri ile okuma eğilimlerini ortaya koyan çalışmalar da bu bulguları destekler niteliktedir (Çoruh, 1943; Yalçın; Aytaş, 2008).

Cüceloğlu, "Bireyin en büyük bilişsel, duygusal gelişme gösterdiği ve her şeyi eleştirip soruşturup kendine özgü yeni bir dünya kurmaya çalıştığı ergenlik çağında (adolescence) gencin dayanabileceği en önemli güven kaynağını arkadaşlık oluşturur. Her konuda

dengesizlik içinde olan ve denge oluşturmaya çalışan çocuk, arkadaşlık konusunda dengesizlik içinde değildir. Bu yaşlarda yaşlılarının çocuklar üzerindeki etkisi, çoğu kez ailenin etkisi kadardır, hatta bazı ülkelerde, ondan da büyüktür” (2012, 360) diyerek ergenlik çağındaki bireylerin arkadaşlığa ve arkadaşlık konusuna neden bu kadar önem verdiklerini de açıklamış olur. Bununla birlikte “hayalî arkadaşlıklar kurma” yine en çok ergenlik çağında görülen bir durumdur. Bu yüzden konu seçimi bu dönemde önemlidir.

Program ekseninde yukarıdaki tablo incelendiğinde elde edilebilecek bir diğer önemli sonuç, katılımcı öğrencilerin tercih ettikleri temalarla Program temel alınarak yazılan Türkçe Ders Kitaplarında yer alan temaların paralelliğidir. Türkçe Ders Kitapları hazırlanırken öğrenci eğilimlerini gösteren yukarıdaki tablonun “Okuma Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler” göz ardı edilmeksizin dikkate alınması, çocuk edebiyatı ile ilk karşılaşma kaynaklarından biri olan Türkçe Ders Kitapları ile çocuk edebiyatının muhatabı olan çocuk arasında sağlam bir köprü oluşturacaktır.

Denence 3: Okunan/tercih edilen kitaplar, öğretmen tavsiyesiyle şekillenmektedir.

Çalışma grubuna dâhil olan öğrencilere okudukları/tercih ettikleri kitapları hangi kaynak/kaynaklar vasıtasıyla temin ettikleri Öğrenci Anket Formu aracılığıyla tespit edilmiş ve elde edilen veriler cinsiyet değişkeni de dikkate alınarak Tablo 20’de gösterilmiştir (Bk. Tablo 20).

Tablo 20. Öğrencilerin Okudukları Kitapları Seçmelerinde Cinsiyete Göre Farklılıklar

Cinsiyete Göre Kitap Seçimi		Cinsiyet		Toplam
		Erkek	Kız	
Arkadaş Tavsiyesi	n	161	243	404
	%	12,8%	15,4%	
Tesadüfi Karşılaşma	n	97	46	143
	%	7,7%	2,9%	
Öğretmen Tavsiyesi	n	232	307	539
	%	18,4%	19,5%	
Bireysel Tercih	n	729	913	1642
	%	57,8%	57,9%	
Diğer	n	42	68	110
	%	3,3%	4,3%	

Öğrenciler tarafından okunan kitapların öğrencilerin kendi zevkine göre seçme oranı %80,7 ile ilk sıradadır. Öğretmen tavsiyesi ile kitap seçme oranı %26,5; arkadaş tavsiyesi ile seçme oranı %19,9 iken rastgele seçilme oranı %7 ve diğer şekillerde seçilme oranı %5,4'tür.

Erkek öğrencilerin okudukları kitapları nasıl seçtiği incelendiğinde, %12,8'inin arkadaş tavsiyesi ile %7,7'sinin tesadüfi karşılaşma, %18,4'ünün öğretmen tavsiyesi ile %57,8'inin ise bireysel tercihlerine göre okudukları kitapları seçtikleri anlaşılmaktadır. Kız öğrencilerin ise %15,4'ünün arkadaş tavsiyesi, %2,9'unun tesadüfi karşılaşma, %19,5'inin öğretmen tavsiyesi ile %57,9'unun bireysel tercihlerine göre ve %4,3'ünün ise diğer şekillerde kitap seçtiği görülmüştür. Diğer kaynaklar ise akraba, tanıdık ve internette yer alan yorumları kapsamaktadır. Tercih ölçütleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin kitap seçiminde öğretmen tavsiyesinin ön planda olmadığı, genellikle tesadüfi karşılaşma ve bireysel tercihleri ile kitap temin ettikleri, dolayısıyla bir yönlendiriciden bahsetmenin genellenebilir olmadığı görülmektedir. Kız öğrencilerin kitap seçiminde kendi tercihlerinden sonra arkadaş tavsiyesi ile öğretmen tavsiyesinin etkili

olduğu görülürken erkek öğrencilerin kitap seçiminde kendi tercihlerinden sonra rastgele seçimlerin daha çok olduğu görülmektedir.

Dolayısıyla eğitim-öğretimde öğretmenlerin tavsiyesi çok etkili olmamakla birlikte Şekil 32’de görüldüğü gibi okutturulan eserler daha çok temel becerilerin geliştirilmesi, derse katkı ve dil gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla okutturulmaktadır. Bu durumda öğrencilerin öğretmen tavsiyesi ile okudukları kitapları sınav-not kaygısı ile zorunlu olarak okuyabildikleri de göz önünde tutulmalıdır. Öğretmen tavsiyesini gösteren oranın içinde 100 Temel Eser de olacağından 100 Temel Eser haricinde öğretmen tavsiyesi ile okunan eserlerin oranı daha da azdır. Arkadaş tavsiyesi ile okunan kitap oranı da oldukça fazladır. Bu durumu, özellikle ergenlik yıllarında bireylerin birbirleri üzerinde olumlu etkide bulunmalarına örnek olarak açıklamak ve ihtiyaç dâhilinde kitaba yöneldiklerini söylemek mümkündür. Bilindiği gibi ergenlik döneminde genel olarak bütün çocuklar bireysel problemler yaşamakta, fakat hepsi bu problemleri paylaşacakları ikinci kişi, kaynak yahut otoriteyle karşılaşma şansına sahip olmamaktadırlar. Bu durumda tavsiye kitaplar, iyileştirici etki görevini de üstlenmektedirler².

“Birçok çocuk ve hatta yetişkin, hayatı boyunca bir psikiyatristle karşılaşmayabilir fakat en az bir öğretmenle karşılaşmaktadır. Yine aynı şekilde tüm çocuklar okuma kitabı ile karşılaşmayabilir fakat ders kitabı onlar için bir zorunluluktur. Bu nedenle tedavi materyalinin yerini edebiyat, psikiyatristin yerini öğretmen alabilir” (Topuzkanamış; Uysal, 2010, 888). Buradan hareketle ders kitaplarında tür dağılımına dikkat edilmesi gerekir. Ancak ders kitaplarının yeterli olmadığı noktada tavsiye edilen çocuk edebiyatı eserlerinde bu husun göz önünde bulundurulması, öğrencilerin ilgisini çekecek eserlerin tavsiye edilmesi, okuma alışkanlığının kazandırılmasında önemlidir.

Tavsiye edilen kitapların temin edilme konumları da nicel açıdan tespit edilmesi gereken durumlardan birisidir. Bu amaçla Öğrenci Anket Formu aracılığıyla çalışma grubuna dâhil olan öğrencilere kitapları temin ettikleri kaynaklar sorulmuş, elde edilen veriler Tablo 21’de gösterilmiştir (Bk. Tablo 21).

² Bu konu, bir başka araştırmanın konusu (bibliyoterapi) olacağından çalışma kapsamında yer verilmemiştir.

Tablo 21. Öğrencilerin Kitapları Temin Etme Durumları

Kitap Temini	n	%
Kitapçıdan	998	49,6%
Okul Kütüphanesi	844	41,9%
İlçe/Halk Kütüphanesi	107	5,3%
Arkadaş	569	28,3%
Diğer	274	13,6%

Tablo 21 incelendiğinde okunan kitapların kitapçıdan temin edilme oranı %49,6; okul kütüphanesinden edinme oranı ise %41,9'dur. Arkadaşlardan edinme oranı %28,3; ilçe ve halk kütüphanelerinden elde edilme oranı %5,3'tür. Tablo 16 da bu veriyi doğrular niteliktedir (Bk. Tablo 21). Bu sonuçlar öğrencilerin kütüphane kullanma oranları ile de uygunluk göstermektedir. Tablo 21'da görüldüğü gibi öğrencilerin okul kütüphanesini kullanma oranları yüksekken il/ilçe/halk kütüphanesini kullanma oranları çok düşüktür. Aynı şekilde öğrencilerin kitapları en az ilçe/halk kütüphanesinden edindikleri, buna karşın kitapçıdan satın alma yoluyla edinmenin en fazla olduğu görülmektedir. Bu oranı okul kütüphanesi ve arkadaştan edinme aracılığı ile okuma takip etmektedir. Arkadaşlardan kitap alma oranının fazla oluşu kitap okumada arkadaş etkisini gösterebileceği gibi öğrencilerin kitap okuma eğiliminde ve sevilen türlerde arkadaş etkisini de göstermesi bakımından önemlidir.

Bu noktada Türkçe öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Özellikle 12-15 yaş aralığı, bireylerin "model alarak öğrenme"lerinin hat safhada olduğu dönemlerdendir. Gerek temel becerilerin kazandırılmasında gerekse olumlu tutum ve davranış değişikliği oluşturulmasında bu yaş dönemindeki bireylerin birbirleri üzerinde etkisi fazladır. Okuma alışkanlığı kazandırılmasında arkadaş etkeninin önemli olduğu gerçeğinden hareketle, Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri birbirlerine kitap tavsiye etmeleri yönünde yönlendirmesi gerekmektedir.

Kitapların temin edilme şekline bakıldığında, okul kütüphanesinden temin edilen kitapları, öğretmen kaynaklı kabul etmek bu aşamada mümkündür. Bir önceki tabloyla karşılaştırmalı değerlendirildiğinde, tavsiye kaynağı büyük oranda öğretmen olmasa bile temin kaynağı %41,9 gibi büyük bir oranla okul kütüphanesini ve özellikle Türkçe öğretmenini işaret etmektedir. Öğrencilerin kitapları temin şekline bakıldığında okul

kütüphanesinin oranının büyük olduğu görülmektedir. Ancak il/ilçe halk kütüphanesinin kullanım oranı daha azdır. Bu durum öğrencilerin kütüphaneye uzak olmaları ile açıklanabileceği gibi okul kütüphanesinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamasıyla ya da kütüphaneyi ihtiyaç olarak görmemeye de açıklanabilir.

Kütüphane kullanımının özendirilmesi çocukların aynı anda onlarca türle tanışmalarında ve doğrudan kitaplara ulaşmalarında etkili olmakla birlikte okuma alışkanlığının sağlanmasında da etkili bir unsurdur.

Öğrencilerin kütüphane kullanma alışkanlığı Tablo 22’de gösterilmiştir (Bk. Tablo 22).

Tablo 22. Öğrencilerin Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları

Kütüphaneye Gitme Alışkanlığı	n	%
Hiç Gitmem	549	26,8
Nadiren Giderim	778	38,0
Ayda 1-2	361	17,7
Ayda 3 ya da 3' ten fazla	357	17,5
Toplam	2045	100,0

Katılımcıların kütüphaneye gitme sıklıkları incelendiğinde hiç gitmedim diyenlerin oranı %26,8; nadiren gidenlerin oranı %38; ayda 1-2 defa gidenlerin oranı %17,7; ayda 3 ya da 3'ten fazla gidenlerin oranı %17,5'tir. Öğrencilerin *diğer* olarak belirttikleri seçenek ise akraba yoluyla edinme, öğretmenden alma ya da evde olan kitaplardan okuma şeklinde belirtilmiştir. Bu durumda öğrencilerin büyük bir bölümünde kütüphaneye gitme alışkanlığının olmadığını söylemek mümkündür.

Öğrencilerin okuma alışkanlığına etki eden unsurlar demografik özelliklerin yanı sıra, kitap temin etme yöntemleri, kütüphane kullanma alışkanlıkları vb. şeklinde belirlenmiştir. Her yaş grubunun kendi gelişimsel özellikler doğrultusunda okumaktan hoşlandığı konuların yanı sıra okumaktan hoşlanmadığı/tercih etmediği türler de vardır. Tablo 23’de öğrencilerin okumaktan hoşlanmadıkları türler gösterilmiştir (Bk. Tablo 23).

Tablo 23. Öğrencilerin Okumaktan Hoşlanmadıkları Türlerin Cinsiyete Göre Değerlendirilmesi

Okumaktan Hoşlanılmayan Türlerin Cinsiyete Göre Dağılımı		Cinsiyet		Toplam
		Erkek	Kız	
Şiir	n	302	274	576
	%	11,2%	9,7%	
Biyografi	n	407	474	881
	%	15,1%	16,8%	
Roman	n	292	257	549
	%	10,8%	9,1%	
Masal	n	305	305	610
	%	11,3%	10,8%	
Destan	n	305	419	724
	%	11,3%	14,9%	
Hikâye	n	268	216	484
	%	9,9%	7,7%	
Fabl	n	347	345	692
	%	12,8%	12,2%	
Deneme	n	408	464	872
	%	15,1%	16,5%	
Diğer	n	70	63	133
	%	2,6%	2,2%	

Tablo 23 incelendiğinde göre erkeklerin %11,2'sinin şiirden, %15,1'inin biyografiden, %10,8'inin romandan, %11,3'ünün masaldan, %11,3'ünün destandan, %9,9'unun hikâyeden, %12,8'inin fabldan, %15,1'inin denemeden, %2,6'sının ise diğer türlerden hoşlanmadıkları görülmektedir. Buna karşın kızların %9,7'sinin şiirden, %16,8'inin biyografiden, %9,1'inin romandan, %10,8'inin masaldan, %14,9'unun destandan, %7,7'sinin hikâyeden, %12,2'sinin fabldan, 16,5'inin denemeden ve %2,2'sinin diğer türlerden hoşlanmadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 23'e göre sonuçlar incelendiğinde kızların ve erkeklerin en çok deneme türü ile biyografi türünden hoşlanmadıkları görülmektedir. Öğrencilerin okumayı tercih ettikleri türler kadar okumayı tercih etmedikleri türler de önemlidir. Türkçe öğretmenlerinin,

öğrencilerin okumaktan hoşlanmadıkları türlerden seçecekleri eserleri onların yaş gruplarına hitap edenlerden temin ederek tavsiye etmeleri, öğrencilerin her türden eser okumalarını sağlamaları açısından önemlidir.

Tablo 23’de dikkat çeken bir husus kız ve erkek öğrenciler tarafından biyografi türünün az okunması ve çok sevilmemesidir. Oysa Tablo 24’te en çok okunan eserler arasında 5. sırada ve Tablo 25’te en çok etkilenilen eserler arasında 2. sırada yer alan “Sol Ayağım” adlı eser biyografik bir eserdir. Burada bir çelişki ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin, biyografi türünü sevmediklerini belirtmelerine rağmen en çok okunan eserler arasında ilk sıralarda biyografik bir eserin yer alması tek bir şeyle açıklanabilir: Öğrencilerin biyografi türünü bilmemeleri ile. Bir diğer ifadeyle, öğrencilerin biyografi türünü tanımamaları ya da onlara hitap eden eserler bulamamaları nedeniyle öğrencilerde biyografi türüne karşı olumsuz bir tutum gelişmiştir.

“Çocuklarla ilk gençlik çağındaki çocukların biyografilerini kesin çizgilerle ayırmak gerekir. Çünkü bu iki yaş grubundaki çocukların ilgi merak ve algılama düzeyleri farklı olduğu gibi, zevk alacakları biyografi türleri de birbirinden ayrılık göstermektedir” (Yalçın ve Aytaş, 2008, 179). Kısaca bu yaş dönemindeki çocuklar kendilerine uygun biyografilerle karşılaşmamış olmalarından ya da biyografi türünü tanımamalarından dolayı bu türü sevmediklerini belirtmişlerdir. Oysa ortalama 12-15 yaş grubundaki bireylerin, başkalarının hayatlarına, yaşam biçimlerine, farklı kültürlere ilgi gösterdikleri bilinmektedir. Özellikle 12-15 yaş aralığına denk gelen dönem için biyografiler olumlu rol-model oluşturmada önemli bir türdür. Çocuk edebiyatı içerisinde bu nedenle biyografilere daha fazla ağırlık verilmesi gerekmektedir. Çocuk yazarları kadar kendini çocuk edebiyatı alanında sorumlu hisseden herkesin tür dağılımı konusuna dikkat etmesi beklenir. Gerek ders kitaplarında gerekse tavsiye edilen kitaplarda çocuklara uygun her türden eserin bulunmasına özen gösterilmesi gerekmektedir.

Denence 4. Öğrencilerin en çok okudukları/tercih ettikleri eserler arasında 2000 yılı sonrası ilk baskısı yapılanlar geniş yer tutmaktadır.

Öğrenci Anket Formu aracılığı ile öğrencilere son üç ay içinde okudukları eserler sorulmuştur. Bu eserler içinden en çok okunan 100 eser Tablo 24’te gösterilmiştir (Bk. Tablo 24).

Tablo 24. Öğrencilerin En Çok Okudukları 100 Eserin Listesi

	Eser Adı	Yazar	Sınıflandırma
1	Beyaz Diş	Jack London	100 Temel Eser
2	Çalıkuşu	Reşat Nuri Güntekin	100 Temel Eser
3	Pinokyo	Carlo Lorenzini	Çeviri Eser
4	Soğuk Kahve	Ahmet Batman	2000 yılı sonrası yayın
5	Sol Ayağım	Christy Brown	Çeviri Eser
6	İnsan Ne ile Yaşar	Tolstoy	Çeviri Eser
7	Çocuk Kalbi	Edmondo De Amics	Çeviri Eser
8	Don Kişot	Cervantes	100 Temel Eser
9	Sefiller	Victor Hugo	100 Temel Eser
10	Şeker Portakalı	José Mauro De Vasconcelos	Çeviri Eser
11	Miskinler Tekkesi	Reşat Nuri Güntekin	Türk Edebiyatı
12	Heidi	Johanna Spyri	Çeviri Eser
13	Bir Küçük Osmancık Vardı	Hasan Nail Canat	Türk Edebiyatı
14	Dede Korkut	(Haz. MEB)	100 Temel Eser
15	Efendiler Efendisi	Rahime Kaya	Dinî Eser
16	Fadış	Gülten Dayıoğlu	Türk Edebiyatı
17	Keloğlan	(Haz. MEB)	Türk Edebiyatı
18	Küçük Prens	Antoine De Saint-Exupéry	Çeviri Eser
19	Nasrettin Hoca	(Haz. MEB)	100 Temel Eser
20	Seksen Günde Devri Âlem	Jules Verne	Çeviri Eser
21	Saftirik	Jeff Kinney	Çeviri Eser
22	Alice Harikalar Diyarında	Lewis Carroll	Çeviri Eser
23	Nutuk	Mustafa Kemal Atatürk	100 Temel Eser
24	Peter Pan	J. M. Barrie	Çeviri Eser
25	Yalnız Efe	Ömer Seyfettin	100 Temel Eser
26	Falaka	Ömer Seyfettin	100 Temel Eser
27	Mutlu Prens	Oscar Wilde	Çeviri Eser
28	Robin Hood	Howard Pyle	Çeviri Eser
29	Uçan Sınıf	Erich Kastner	Çeviri Eser
30	Alacakaranlık	Stephenie Meyer	Çeviri Eser
31	Define Adası	Jules Verne	Çeviri Eser
32	Sinekli Bakkal	Halide Edip Adıvar	100 Temel Eser

33	Suç ve Ceza	Dostoyevski	100 Temel Eser
34	Üç Silahşörler	Alexandre Dumas	Çeviri Eser
35	Ballı Çörek Kafeteryası	Zeynep Cemali	2000 yılı sonrası yayın
36	Bir Destandır Çanakkale	Vehbi Vakkasoğlu	2000 yılı sonrası yayın
37	Karagöz ve Hacivat	(Haz. MEB)	Türk Edebiyatı
38	Beyaz Gemi	Cengiz Aytmatov	100 Temel Eser
39	Halime Kaptan	Rıfat Ilgaz	Türk Edebiyatı
40	Sevgili Peygamberim	Nazife Varlı	Dinî Eser
41	Oz Büyücüsü	Lyman Frank Baum	Çeviri Eser
42	Pollyana	Eleanor H. Porter	Çeviri Eser
43	Açlık Oyunları	Suzanne Collins	Çeviri Eser
44	İki Yıl Okul Tatili	Jules Verne	Çeviri Eser
45	Guliverin Gezileri	Jonathan Swift	Çeviri Eser
46	Efendimiz	Reşit Haylamaz	Dinî Eser
47	Oliver Twist	Charles Dickens	Çeviri Eser
48	Ömer'in Çocukluğu	Muallim Naci	Türk Edebiyatı
49	Siyah İnci	Anna Sewell	Çeviri Eser
50	Gün Olur Asra Bedel	Cengiz Aytmatov	100 Temel Eser
51	Altın Işık	Ziya Gökalp	Türk Edebiyatı
52	Demiryolu Çocukları	Edith Nesbit	Çeviri Eser
53	Büyük Umutlar	Charles Dickens	Çeviri Eser
54	Kırmızı Başlıklı Kız	Charles Perrault	Çeviri Eser
55	Küçük Kadınlar	Louisa May Alcott	Çeviri Eser
56	Robenson Cruzoe	Daniel Defoe	100 Temel Eser
57	Vahşetin Çağrısı	Jack London	Çeviri Eser
58	Şermin	Tevfik Fikret	Türk Edebiyatı
59	Efendimizden Kırk Hadis	Nureddin Yıldız	Dinî Eser
60	Balonla Beş Hafta	Jules Verne	Çeviri Eser
61	Bir Genç Kızın Gizli Defteri	İpek Ongun	Türk Edebiyatı
62	Charli'nin Çikolata Fabrikası	Roald Dahl	Çeviri Eser
63	Pembe İncili Kaftan	Ömer Seyfettin	100 Temel Eser
64	Dokuzuncu Hariciye Koşuşu	Peyami Safa	100 Temel Eser
65	Ezop Masalları		Çeviri Eser
66	Fatih Harbiye	Peyami Safa	100 Temel Eser
67	Hz. Muhammed'in Hayatı	Salih Suruç	Dinî Eser

68	Beyaz Yele	Rene Guillot	Çeviri Eser
69	Kaçırılan Çocuk	Robert Louis Stevenson	Çeviri Eser
70	Pal Sokağı Çocukları	Ferenc Molnar	Çeviri Eser
71	Kibritçi Kız	Hans Christian Andersen	Çeviri Eser
72	Kiralık Konak	Yakup Kadri Karaosmanoğlu	100 Temel Eser
73	Siyah Lale	Alexandre Dumas	Çeviri Eser
74	Tom Sawyer	Mark Twain	Çeviri Eser
75	Yaban	Yakup Kadri Karaosmanoğlu	100 Temel Eser
76	Fadiş	Gülten Dayıoğlu	Türk Edebiyatı
77	Çanakkale Geçilmez	Recep Şükrü Apuhan	2000 yılı sonrası yayın
78	Dört Kardeşiler	Gülten Dayıoğlu	Türk Edebiyatı
79	Rahmet Peygamberi	Ebu'l Hasan Ali En-Nedvi	Dinî Eser
80	Gülistan	Şeyh Sadi Şirazi	100 Temel Eser
81	Gümüş Patenler	Elisabeth M. Dodge	Çeviri Eser
82	İki Şehrin Hikâyesi	Charles Dickens	Çeviri Eser
83	Vampir Günlükleri	L. J. Smith	Çeviri Eser
84	Dişi Kurdun Rüyalari	Cengiz Aytmatov	Türk Edebiyatı
85	Kerem ile Aslı	(Haz. MEB)	100 Temel Eser
86	Külkedisi	Charles Perrault	Çeviri Eser
87	Safahat	Mehmet Akif Ersoy	100 Temel Eser
88	Da Vinci Şifresi	Dan Brown	Çeviri Eser
89	Topuz	Ömer Seyfettin	100 Temel Eser
90	Uçurtma Avcısı	Halit Hüseyini	Çeviri Eser
91	Yankılı Kayalar	Ahmet Yılmaz Boyunağa	2000 yılı sonrası yayın
92	Yaralı Kuş	Orhan Bilir	2000 yılı sonrası yayın
93	Yaş On Yedi	İpek Ongun	Türk Edebiyatı
94	Yılkı Atı	Abbas Sayar	100 Temel Eser
95	87 Oğuz	Rakım Çalapala	Türk Edebiyatı
96	Acımak	Reşat Nuri Güntekin	Türk Edebiyatı
97	Anadolu Efsaneleri	Yalvaç Ural	Türk Edebiyatı
98	Eylül	Mehmet Rauf	Türk Edebiyatı
99	Kaşığı	Ömer Seyfettin	100 Temel Eser
100	Primo Türk Çocuğu	Ömer Seyfettin	100 Temel Eser

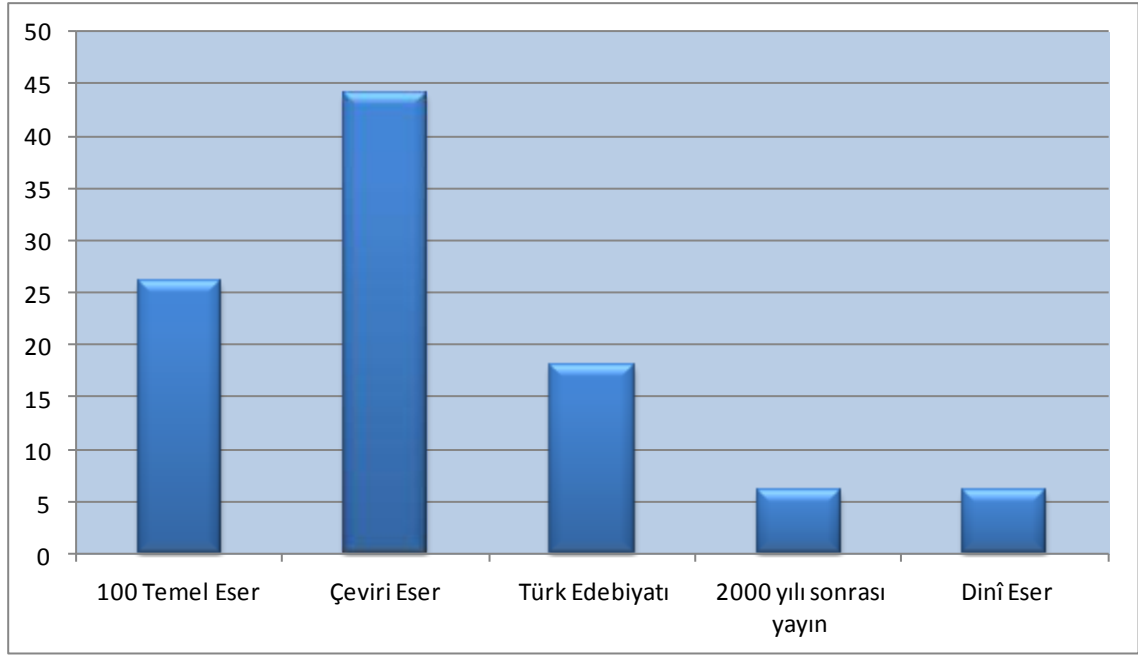
(<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/100TemelEser/100TemelEser.htm>)

Tablo 24'ün sınıflandırılmasında önce 100 Temel Eser'e yer verilmiştir. 100 Temel Eser'in okunmasına/okutturulmasına öncelik tanınmasından, bir başka ifadeyle 100 Temel Eser'in okullarda daha fazla tavsiye edilmesinden dolayı eserler içinden bunlar ayıklanmıştır. Bir eser, çeviri ya da Türk edebiyatından herhangi bir eserse, ama 100 Temel Eser içinde yer almışsa 100 Temel Eser olarak ayrılmıştır.

İkinci olarak dinî eserler ayrılmıştır. Bunların ayrılma gerekçesi, Millî Eğitim Temel Kanunu'nda (Madde 12), "*Türk millî eğitiminde laiklik esastır.*" ifadesi yer almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 100 Temel Eser içinde dinî hiçbir esere yer verilmemiştir. Ancak öğrenciler kendi istekleriyle bu eserlere yönelmekte ve okumaktadırlar. Tablo 24'te görüldüğü gibi en çok okunan eserler arasında dinî eserler ilk sıralardadır. Bu tabloda sadece en çok okunan eserlere yer verildiğinden frekans analizi ile tekrar eden eserler alınmıştır. Ancak bunun haricinde öğrencilerin okuduğu çok sayıda dinî eser de mevcuttur.

Üçüncü olarak 2000 yılı sonrası ilk kez basılan eserlere yer verilmiştir. Bir eser, 2000 yılı sonrası basılmakla birlikte hem çeviri eser hem de telif eser olabilir. Fakat çalışmanın amacını "2000 yılı sonrası ilk kez basılan eserlerin temel becerileri kazandırmadaki etkisinin belirlenmesi" oluşturduğundan, bu eserler *2000 yılı sonrası yayın* olarak sınıflandırılmıştır.

Son olarak geriye kalan eserler, çeviri eser ve Türk Edebiyatı olarak ayrılmıştır. En çok okunan/tercih edilen bu eserlerin sınıflandırılması Şekil 26'da gösterilmiştir (Bk. Şekil 26).



Şekil 26. Öğrencilerin en çok okudukları/tercih ettikleri eserlerin sınıflandırılması

Şekil 26’da görüldüğü gibi öğrencilerin en çok okudukları çeviri eserler ile 100 Temel Eser olmuştur. Okullarda, 100 Temel Eser’in okutturulmasına öncelik tanınmasından dolayı burada üzerinde durulması gereken çeviri eserlerdir.

Çeviri eserlerin bu kadar geniş okuyucu bulması sadece kaliteli olup/olmamları ile açıklanamaz. Ülkemizde çeviri ile telif eserler ile kıyaslandığında ilk dikkati çeken unsur ekonomik sebeplerdir. Aynı zamanda denetimsiz ve daha ucuza mal edilen bu eserler, telif eserlerin yaygınlaşmasının önünde büyük bir engeldir. Necdet Neydim tarafından yapılan (2000) bir araştırmada 60’lı, 70’li ve 80’li yıllarda da çeviri eserlerin çok rağbet gördüğü ve telif eserlerin yazımı teşvik edilmesine rağmen bunun uzun süreli olmadığı belirtilmiştir. Çocukların çeviri eserlere yönelmelerinde bir diğer neden daha yaygın olmaları ile birlikte eserlerin baskı kalitesi ve görselliğidir.

100 Temel Eser ile çeviri eserlerin ardından, Türk Edebiyatına ait diğer eserlerin de çocukların okuma alışkanlığında ve tercihinde etkili olduğu görülmektedir. Ancak dinî eserlerin okunma oranına bakıldığında her ne kadar az gibi görünse de genel olarak bütün kitaplar arasında benzer konuları olan dinî içerikli eserlerin oranı yüksektir. Burada sadece aynı şekilde tekrar edilen eserlere yer verilmiştir.

2000 sonrası yayınlara gelince bu eserlerin genel okuma listesinde dahi çok az olduğu görülmektedir. Dolayısıyla var olan eserlerin de daha çok çocuklar tarafından yaygın olarak bilinen yazarların eserlerinden oluştuğu görülmektedir. Verilen en çok okunan 100 eser listesinde yer alan 2000 sonrası yayınlar ve bu yayınların yazarları şunlardır:

- Soğuk Kahve (Ahmet Batman)
- Ballı Çörek Kafeteryası (Zeynep Cemali)
- Bir Destandır Çanakkale (Vehbi Vakkasoğlu)
- Çanakkale Geçilmez (Recep Şükrü Apuhan)
- Yankılı Kayalar (Ahmet Yılmaz Boyunağa)
- Yaralı Kuşlar (Burak Serdengeçti)

Bu yayınlar arasında ise Ahmet Batman tarafından kaleme alınan “Soğuk Kahve” adlı eser, öğrenciler tarafından hem en çok okunan hem de onları en çok etkileyen eser olarak yer almıştır.

Öğrencilerin en çok okudukları eserlerin tespit edilmesi kadar onlar üzerinde derin tesir bırakan eserlerin tespit edilmesi de önem taşır. Çünkü öğrencileri en çok etkileyen eserler, aynı zamanda onların hayatlarını değiştiren, onlarda kalıcı izler bırakan eserler olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle en çok etkilenilen 50 eserin listesi ve bu eserlerin sınıflandırılması, çocuk edebiyatı alanında eser veren yazarlara ve yayınevlerine fikir vermesi açısından önem taşır.

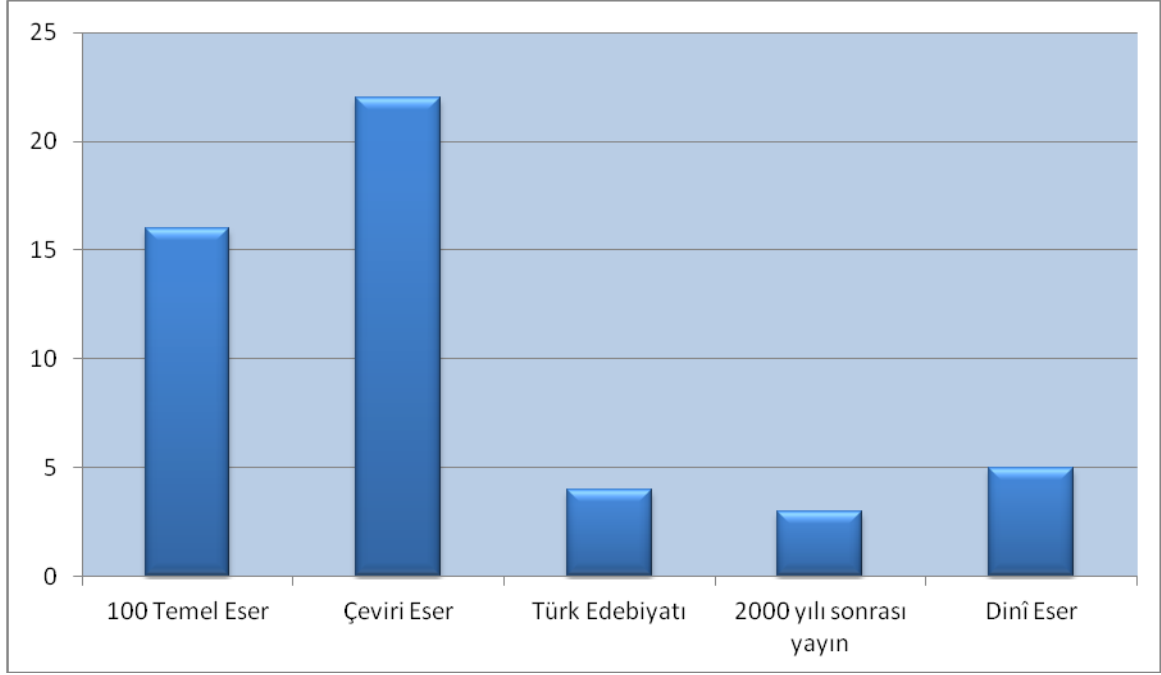
“Öğrenci Anket Formu” aracılığı ile öğrencilere en çok etkilendikleri eserler sorulmuştur. Bu eserler, Tablo 25’te gösterilmiştir (Bk. Tablo 25).

Tablo 25. Öğrencilerin En Çok Etkilendikleri Eserlerin Listesi

	Eser Adı	Yazar	
1	Hz. Muhammed' in Hayatı	Salih Suruç	Dinî Eser
2	Sol Ayağım	Christy Brown	Çeviri Eser
3	Beyaz Diş	Jack London	100 Temel Eser
4	Çalığışu	Reşat Nuri Güntekin	100 Temel Eser
5	Nasrettin Hoca	(Haz. MEB)	100 Temel Eser
6	Charli'nin Çikolata Fabrikası	Roald Dahl	Çeviri Eser
7	İnsan Ne ile Yaşar	Tolstoy	Çeviri Eser
8	Efendiler Efendisi	Rahime Kaya	Dinî Eser
9	Hz. Muhammed'in Örnek Ahlakı	Mehmed Paksu	Dinî Eser
10	Kiralık Konak	Yakup Kadri Karaosmanoğlu	100 Temel Eser
11	Bir Küçük Osmancık Vardı	Hasan Nail Canat	Türk Edebiyatı
12	Fadiş	Gülten Dayıoğlu	Türk Edebiyatı
13	Seksen Günde Devri Âlem	Jules Verne	Çeviri Eser
14	Hz. Muhammed	Tolstoy	Dinî Eser
15	Keloğlan	Halk Masalı	Türk Edebiyatı
16	Sefiller	Victor Hugo	100 Temel Eser
17	Soğuk Kahve	AhmetBatman	2000 sonrası yayın
18	Pinokyo	Carlo Lorenzini	Çeviri Eser
19	Saftirik	Jeff Kinney	Çeviri Eser
20	Çocuk Kalbi	Edmondo de Amics	Çeviri Eser
21	Halk Masalları	Naki Tezel	100 Temel Eser
22	Nutuk	Mustafa Kemal Atatürk	100 Temel Eser
23	Küçük Prens	Antoine De Saint-Exupéry	Çeviri Eser
24	Oz Büyücüsü	Lyman Frank Baum	Çeviri Eser
25	Peygamber Efendimizin Hayatı	Eyüp Sabri Paşa	Dinî Eser
26	Açlık Oyunları	Suzanne Collins	Çeviri Eser
27	Dede Korkut Hikâyeleri	(Haz. MEB)	100 Temel Eser
28	Şeker Portakalı	Jose Mauro de Vasconcelos	Çeviri Eser
29	Üç Silahşörler	Alexandre Dumas	Çeviri Eser
30	Don Kişot	Cervantes	100 Temel Eser
31	Küçük Kadınlar	Louisa May Alcott	Çeviri Eser
32	Robin Hood	Howard Pyle	Çeviri Eser
33	Heidi	Johanna Spyri	Çeviri Eser

34	Unutulmayan Arkadaşlar	Semih Yılmaz	2000 sonrası yayın
35	Alacakaranlık	Stephenie Meyer	Çeviri Eser
36	Bir Genç Kızın Gizli Defteri	İpek Ongun	Türk Edebiyatı
37	Osmancık	Tarık Buğra	100 Temel Eser
38	Fatih Harbiye	Peyami Safa	100 Temel Eser
39	Kırmızı Başlıklı Kız	Charles Perrault	Çeviri Eser
40	Oliver Twist	Charles Dickens	Çeviri Eser
41	Alice Harikalar Diyarında	Lewis Carroll	Çeviri Eser
42	Bir Şeftali Bin Şeftali	Samed Behrengi	Çeviri Eser
43	Bize Nasıl Kıydınız	Emine Şenlikoğlu	2000 sonrası yayın
44	İki Şehrin Hikâyesi	Charles Dickens	Çeviri Eser
45	Falaka	Ömer Seyfettin	100 Temel Eser
46	Kerem ile Aslı	(Haz. MEB)	100 Temel Eser
47	Siyah İnci	Anna Sewell	Çeviri Eser
48	Suç ve Ceza	Dostoyevski	100 Temel Eser
49	Yalnız Efe	Ömer Seyfettin	100 Temel Eser
50	Robenson Cruzoe	Daniel Defoe	100 Temel Eser

Tablo 25 incelendiğinde öğrencilerin en çok etkilendikleri kitaplar arasında 100 Temel Eser ile çeviri olanların ilk sırada olduğu görülmektedir. Ancak 100 Temel Eser'in içinde de çeviri eserler vardır. Dolayısıyla bu noktada iki önemli soru ile karşılaşılacaktır. Birincisi çeviri eserlerin öğrenciler tarafından bu kadar beğenilme gerekçesi nedir ya da çeviri eserlerin ölçütleri nasıl belirlenmiştir? İkincisi acaba gerek Türk Edebiyatından gerekse sadece 2000 sonrası basılan eserlerden tavsiye edilenler gerçekten öğrencilerin zevkine ve beğenisine göre mi seçilmektedir? Bu sorulara verilecek cevap öğrencilerin neden çeviri eserlere yöneldiklerini açıklayacağı gibi öğrencilerin zevkine göre yazılacak eserlere de bir ölçüt getirecektir. Öğrencilerin etkilendikleri eserlerin de sınıflandırılması yapılmış Şekil 27'de gösterilmiştir (Bk. Şekil 27).



Şekil 27. Öğrencilerin en çok etkilendikleri 50 eser

Şekil 26 ve Şekil 27 birlikte incelendiğinde en çok okunan ve en çok etkilenilen eserlerin 100 Temel Eser ile çeviri eserler olduğu görülmektedir. Ancak 100 Temel Eser içerisinde de büyük oranda çeviri eserlerin tercih edildiği tespit edilmiştir. Tablo 25 ve Tablo 26 incelendiğinde ise 2000 yılı sonrası yayınların okunma oranının genel eserler içinde çok az olduğu anlaşılmaktadır.

Denence 6: Çalışma grubuna dâhil edilen Türkçe Öğretmenlerinin Program’da esas alınan temel becerilere yönelik bilişsel farkındalık düzeyleri yeterlidir.

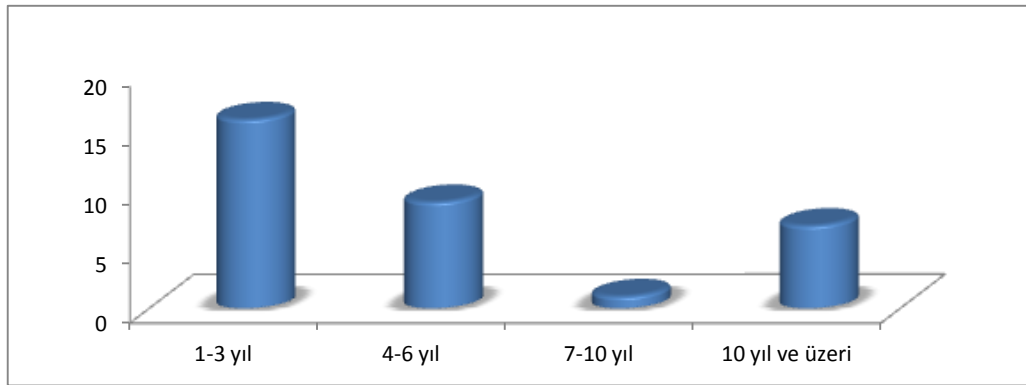
Temel beceri kavramı, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda “öğrencilerin temel dil becerilerindeki gelişimleriyle bağlantılı olarak ulaşımları ve hayat boyu kullanmaları hedeflenen beceriler” olarak tanımlanır. Programda, toplamda dokuz temel beceri (Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik) belirtildikten sonra bunların kazandırılmasına yönelik bir uygulama örneği ile karşılaşılmaz. Ancak programın genel işleyişinden ve tanımda geçen “dil

becerileriyle bağlantılı” ifadesinden bu sorumluluğun öğretmenlere yüklendiği anlaşılmaktadır.

Türkçe dersi-temel beceri ilişkisinde uygulayıcı ve öğretici olarak öğretmenler, bunu beceri hâline getirecek olanlar ise öğrencilerdir. Bu nedenle temel becerilerin öğrencilere kazandırılması için önce alanın uygulayıcısı olan Türkçe öğretmenlerinin konu ile ilgili yeterli bilgi ve donanıma sahip olmaları gerekir.

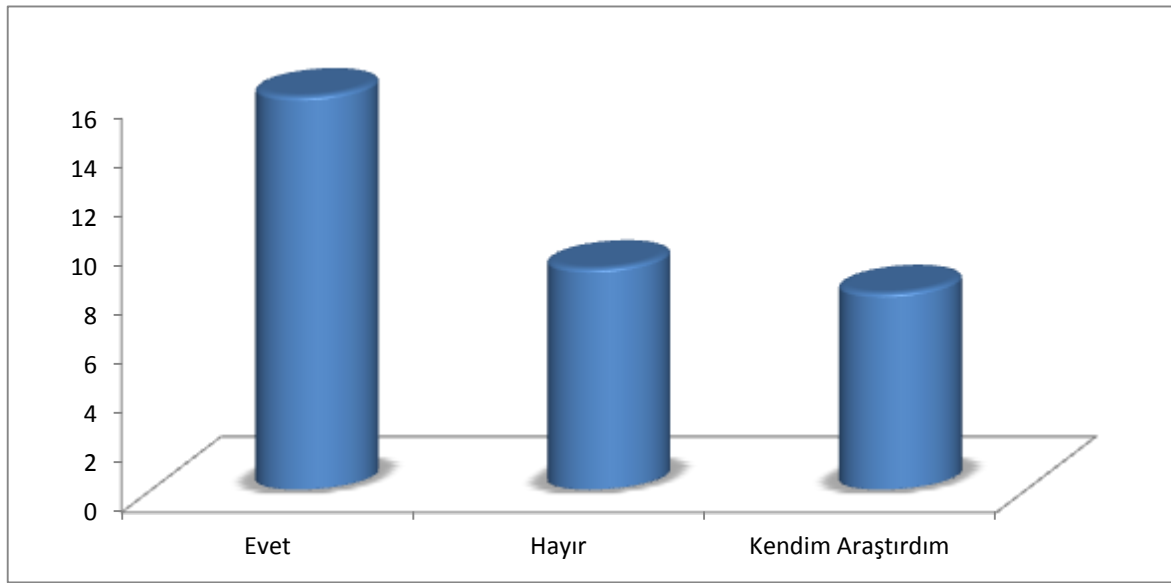
Öğretmenlerin temel becerilere ve bu becerilerin gerçekleştirilme düzeyine ilişkin görüşleri çeşitli araştırmalarla (Hotaman, 2008; Kalyoncu, 2012) ortaya konmuştur. Bu çalışmalarda öğretmen görüşleri bağımsız olarak ele alınmıştır.

Bu araştırmada ise önce Türkçe öğretmenlerinin temel becerilere ilişkin görüşleri ile 2000 sonrası yayınları takip etme düzeyleri sadece örneklem olarak alınan okullardaki 33 Türkçe öğretmenin görüşlerine başvurulmuş ve belirlenmiştir. Öğretmenlerin, becerilere ilişkin görüşleri ile yeni yüzyılın çocuk edebiyatı ürünlerini takip edip etmemeleri doğrudan öğrencileri etkileyeceğinden araştırmaya örneklem olan ve tesadüfî yöntemle seçilen okullardaki Türkçe öğretmenlerine “Öğretmen Anket Formu” verilmiştir. Toplamda 33 Türkçe öğretmenin yanıtladığı bu anketteki bilgilerden öğretmenlerin yaş ortalamasının 28 olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu sonuç, öğretmenlerin yeni programdan haberdar olduklarını göstermektedir. Meslekte görev süresi de temel beceri alanındaki yetkinliği etkilemektedir (Bk. Şekil 28).



Şekil 28. Türkçe öğretmenlerinin mesleklerindeki görev süreleri

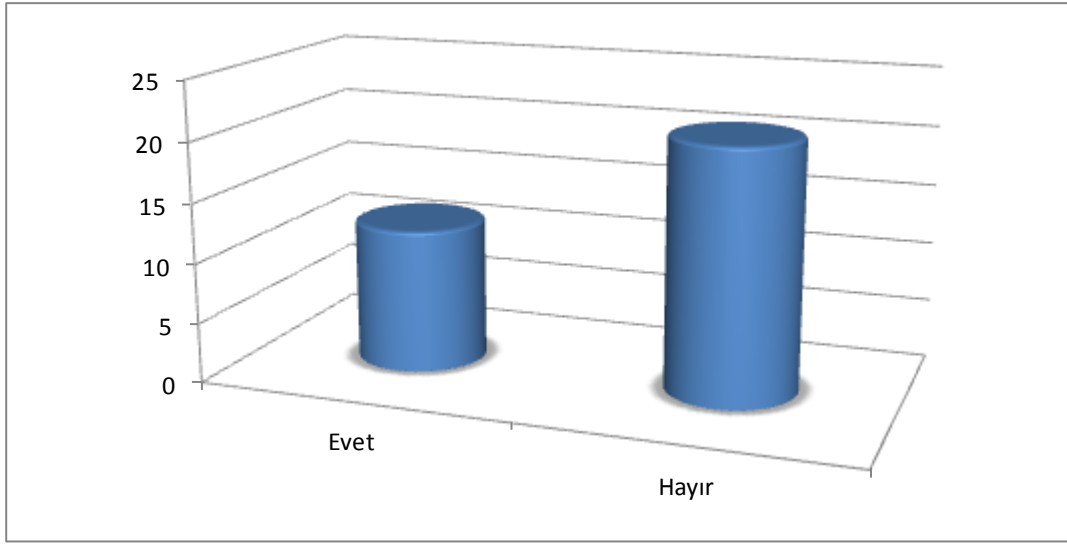
Mesleği kendi isteğiyle seçtiğini belirten öğretmenler ile henüz mesleğinin ilk yıllarında olan öğretmenlerin sayısı fazladır. Dolayısıyla Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, 2006 Programı'nın kabul edilmesinden sonra göreve başlamıştır ve bu öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçleri boyunca yeni program hakkında ders aldıkları kabul edilmektedir. Bu durum aynı zamanda konuya ilişkin bilgi sahibi olunduğunun da göstergesidir. Öğretmenlerin temel beceriler hakkında bilgi sahibi olup olmamaları aldıkları hizmet içi eğitimle ya da kendi araştırmalarıyla olabilir. Bu nedenle Şekil 29'da öğretmenlerin temel becerilerle ilgili olarak hizmet içi eğitime katılıp katılmama durumları belirtilmiştir (Bk. Şekil 29).



Şekil 29. Öğretmenlerin MEB temel becerileri ile ilgili olarak herhangi bir hizmet içi eğitime katılma durumları

Türkçe öğretmenlerinin temel beceriler ile ilgili bir hizmet içi eğitime katıldıklarını belirtmişlerdir. Genellikle mesleğin ilk yılında verilen seminerler ile eğitim alınabildiği gibi eğitim-öğretim sürecinde de konu ile ilgili bilgilendirici eğitim verilmektedir. Ancak herhangi bir eğitime katılmadıklarını belirten Türkçe öğretmenlerinin bazılarının konuyu kendi kaynaklarıyla araştırdıkları belirlenmiştir. O hâlde temel beceriler hakkında bilgi sahibi olmayanların sayısının da fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin “MEB temel becerilerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar birbirinden çok farklıdır (Bk. Şekil 30).



Şekil 30. Türkçe öğretmenlerinin MEB temel becerilerini yeterli bulma durumları

Şekil 30'dan anlaşıldığı gibi temel becerileri yeterli bulmayanların sayısı bulanlardan fazladır. Temel becerilerinin yeterli olduğunu fakat görev yapılan yerin sosyoekonomik ve coğrafi şartlarının, öğrencilerin genel eğitim düzeylerinin bu becerilerin gerçekleştirilmesini olumsuz yönde etkilediğini savunan öğretmenler vardır. Yaşanan bu olumsuzlukların gerekli etkinliklerin yapılmasını engellediğini belirten öğretmenler, aynı zamanda buna müfredattan geri kalma endişesinin de eklendiğini belirtmekte ve bunun da temel becerilerin kazandırılmasını güçleştirdiğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerine yer verilirken her bir öğretmenin formu numaralandırılmış ve kısaltılarak “Ö” ile gösterilmiştir.

Ö8: *Beceriler yeterli fakat bulunduğum yer dolayısıyla (.....) istenilen düzeyde uygulanamıyor. Çünkü öğrencilerde okuma bilen oranı çok düşük. Yazma becerileri beklenenin çok altında. Seviye iyileştirme yapalım derken müfredattan geri kalıyoruz (Haziran, 2014).*

Ö21: *Bu becerilerin uygulanma aşamasında bazı sıkıntılar yaşanmaktadır. Öğrencilerin içinde buldukları çevre, durumu zorlaştırmaktadır. Kazandırılmak istenen temel beceriler aile ile iletişim hâlinde olduğunda çok daha başarılı bir biçimde kazandırılabilirken bazı çevrelerde bu pek mümkün olmamaktadır (Haziran, 2014).*

Ö10: *Temel dil becerilerinin öğretmenler tarafından yeterince benimsenmediğini düşünüyorum. Özellikle uygulama yapılmıyor, geleneksel yaklaşımla dersler anlatım yöntemiyle geçiriliyor. Programın çok yüklü olmasından ötürü etkinliklere yeterli zaman ayıramıyor.*

Öte yandan temel becerilerin yeterli olduğunu ancak bütün bunların bireysel farklılıklar dolayısıyla bir öğrencide tam olarak bulunamayacağını savunan öğretmenler de vardır.

Ö20: *Var olan beceriler öğrencilerin kendilerini bilgi ve beceri yönünden tam olarak geliştirebilir nitelikte, fakat bu becerilerin hepsinin bir insanda uygulanmaya çalışılması eğitimde bireysellik ilkesine ters düşmektedir (Haziran, 2014).*

Araştırma esnasında problem durumu olarak belirlenmeyen ancak bir sorun olduğu tespit edilen önemli bir konu ise temel beceriler ile temel dil becerilerinin kavram olarak birbirine karıştırılmasıdır. Bazı öğretmenlerin “MEB temel becerilerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan öğretmenlerin kavram yanılması yaşadıkları ve temel dil becerileri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazmayı kastettikleri anlaşılmıştır.

Ö19: *Temel dil becerileri “okuma, dinleme, konuşma ve yazma” olarak gruplandırılmış. Bu becerilere ilişkin kazanımlar kişinin günlük hayatındaki gereksinimlerini karşılayacak şekilde düzenlenmiştir. Bu sebeple yeterlidir (Haziran, 2014).*

Temel becerilerin yeterli olmadığını düşünen öğretmenlerin sayısı fazla olmakla birlikte, verilen cevaplar çok farklıdır. Öğretmenler genel olarak temel becerileri günlük hayattan kopuk olarak nitelendirmekte ve uygulama boyutunda eksiklikler olduğunu belirtmektedirler. Aynı zamanda sınırlandırmanın da doğru olmadığını öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre temel becerilerin değişebileceğini savunmaktadırlar.

Ö2: *Temel becerilerin sınırlandırılmasını doğru bulmuyorum. Öğrenci tipine göre daha fazla veya az olabilir (Haziran, 2014).*

Ö4: *MEB temel becerileri görünüşte yeterli, fakat iş uygulama noktasına geldiğinde gerek fiziksel ortamlardan gerek öğrenci, çevre gibi değişkenlerden kaynaklanan sıkıntılar doğuyor. Dolayısıyla temel beceriler yazıldığı sayfada kalıp gerçek hayata teğet geçiyor (Haziran, 2014).*

Ö5: Her beceri her öğrenciye kazandırılmayabilir. Öğrenci, bölge farklılıkları göz önünde bulundurulmamış (Haziran, 2014).

Ö7: Bana göre temel beceriler yeterli değil. Sınav odaklı bir eğitim sistemimiz olduğu için uygulamada ne yazık ki çok fazla eleştirel düşünme, problem çözme gibi becerileri kullanamıyoruz. Seçilen ve okullara gönderilen kitaplardaki etkinlikler incelendiğinde de bu tür becerilere yönelik çalışmaların yetersiz olduğu görülür (Haziran, 2014).

Ö26: Ders kitabında yer alan birçok metnin temel becerileri sağlamakta yetersiz olduğunu düşünüyorum. Çalışma kitabındaki etkinlikleri doyurucu bulmuyorum (Haziran, 2014).

Verilen örneklerden görüldüğü gibi öğretmenlerin şikâyetleri daha çok program odaklıdır. Müfredatın fazlalığı, bu becerilerin gerçekleştirilmesinde sosyoekonomik özellikler ve öğrenci profili büyük sorun olarak algılanmaktadır.

Temel becerilerinin kazandırılması aşamasında ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz, sorusuna Türkçe öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan uygulamanın daha çok okuma, konuşma, yazma ve yaratıcı drama çalışmaları ile yapıldığı anlaşılmaktadır.

Ö12: Şiir okuma ve şiir yazma, yarım kalmış hikâyeleri tamamlama çalışmaları yaptırıyorum (Haziran, 2014).

Ö7: Konuşma dinleme ve yazma etkinliklerinde öğrencilerin kendi düşüncelerini ön plana çıkarabilecekleri çalışmalara daha fazla ağırlık vermeye çalışıyorum. Mesela yazma çalışması için yarım kalmış bir hikâyeyi tamamlama, bir konudan yola çıkarak bir olay yazısı yazma, akrostiş çalışmaları yapma, verilen bir türde yazı yazma; konuşma etkinliklerinde kendisini başkasının yerine koyarak düşünme, verilen bir konuyla ilgili kısa bir konuşma yapma, arkadaşının yarım bıraktığı konuşmayı akışına göre kendi düşünceleriyle tamamlama gibi çalışmalara derslerimde bolca yer veriyorum. Derslerde vakit oldukça yaratıcı drama etkinlikleri de yaptırmaya çalışıyorum (Haziran, 2014).

Ö9: Öğrencilerim ile ders kullanılacak farklı ve yaşama daha yakın olan ders araç gereçleri tasarlamaya ve bunları kullanmaya çalışıyorum (Haziran, 2014).

Ö3: Öğrencilerin eleştirel düşünmeyi kazanması için sınıfta belirlenen konular üzerinde gruplar hâlinde tartışmalar yapıyoruz. Bilişim sınıfında öğrencilerin güncel kitapları takip etmesi sağlanıyor. Derslerde şiir üzerinden öğrencilerin kendini sözlü olarak ifade etmesi sağlanıyor (Haziran, 2014).

Ö21: Kitapta okuma, okutma çalışması ile bunların denetlenmesi. Türkçeyi doğru ve güzel kullanma konulu panolar hazırlatma, bununla ilgili anketler yaptırma. Öğrendikleri yeni metin türlerini yazma çalışmaları. Soru sorma yeteneği kazandırma, aynı zamanda bunlara cevap verebilme. Performans ve proje ödevleri verme (Haziran, 2014).

Ö6: Bu becerileri kazandırmada çok farklı uygulamalar yapmaya vakit yettiremiyorum. Öğretmen kılavuz kitaplarını ilk incelediğimde verdiğim tepki bunları ne zaman vereceğim olmuştu. Süreç içinde farklı yöntemler deneme arzum köreldi ve şimdi kitaplardaki etkinliklerle kazanımları vermeye çalışıyorum (Haziran, 2014).

“Temel becerilerinin kazandırılmasında kullandığınız yardımcı materyaller var mı? Varsa bu materyaller nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar maddeler hâlinde şöyle tespit edilmiştir (Bk. Tablo 26).

Tablo 26. Öğretmenlerin Temel Becerileri Kazandırmak Amacıyla Kullandıkları Materyaller

• Çocuk kitapları
• Sınıf panoları
• Kitaplıklar
• İnternet
• Bilgisayar
• Karton materyaller
• Dergi ve gazeteler

Öğretmenlerin yardımcı kaynak olarak kullandıkları bu materyaller de yine okulun bağlı olduğu çevreye ve ekonomik şartlarına göre değişmektedir. Temel becerilerin kazanım hâline gelip gelmediğinin tespit edilmesi için ise öğretmenlerin büyük bölümünün herhangi bir ölçme aracı kullanmadıkları belirlenmiştir. Ölçme aracı kullananların büyük bir bölümünün de bunu yazılı yaptıkları ortaya konmuştur. Temel ölçme araçları; yazılı sınavlar, açık uçlu sorular, performansa dayalı çalışmalar, gözlem, ürün dosyaları olarak belirlenmiştir.

“Türkçe dersi kapsamında, MEB temel becerilerinin hangisi ya da hangilerinin daha çok gerçekleştirilebileceğini düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplardan öğretmenlerin Tablo 27’de yer alan becerilerin daha çok geliştirilebileceğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır (Bk. Tablo 27).

Tablo 27. Öğretmenlerin Türkçe Dersi Kapsamında En Çok Geliştirilebileceğini Düşündükleri Beceriler

Temel Beceriler	n
Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma	31
İletişim kurma	24
Girişimcilik	20
Eleştirel düşünme	18
Yaratıcı düşünme	16

Türkçe öğretmenleri, bilgi teknolojisinin kazandırılmasının ise diğerlerine göre daha güç olduğunu düşünmektedirler. Bu tablodan aynı zamanda “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma” becerisini Türkçe öğretmenlerinin mesleki bir sorumluluk olarak gördükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Genel kanı, bunun Türkçe öğretmenlerinin sorumluluğu olduğu yönde ise de Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanımı tüm öğretmenlerin sorumluluğundadır.

Türkçe öğretmenlerinin temel becerileri ilişkin genel düşüncelerinden bazıları ise şöyledir:

Ö8: *Uygulaması basit, fakat öğrencilerden yüzde yüzlük başarı beklenmesi güç (Haziran, 2014).*

Ö15: Gerçekleştirilebileceğine olan inancım zayıf. İdeal bir yapı olduğunu düşünüyorum. Aşama aşama ezberci eğitimden bu becerileri kazandırmaya geçilebilir. Gerçekleştirildiği takdirde toplumun genel yapısının da değişeceği ve gelişeceği inancındayım (Haziran, 2014).

Ö4: Kazandırılması hedeflenen temel beceriler uygulamaya gelince karşımıza sorun olarak çıkıyor. Bu durumu etkileyen birçok değişken var. Ama bana göre en büyük değişken öğrenci. Eğitim ve öğretime katılmak istemeyen, okulu sevmeyen bir öğrenciye temel becerileri kazandırmak, onu hazır hâle getirmek kolay değil (Haziran, 2014).

Ö19: Çağın gereklerine uygun ve yeterlik alanı daha geniş olan bireyler yetiştirebilmek için verilmesi gereken becerilerdir (Haziran, 2014).

Ö2: Ders içeriğini bu becerileri kazandırmada yetersiz görüyorum (Haziran, 2014).

Ö14: Öğretmenler tarafından gereken önemin verilmediğini düşünmüyorum. Çünkü ders kitapları çok yoğun, öğretmenler de genelde bu beceriler üzerine eğilmek yerine konuları yetiştirmeye çalışıyor (Haziran, 2014).

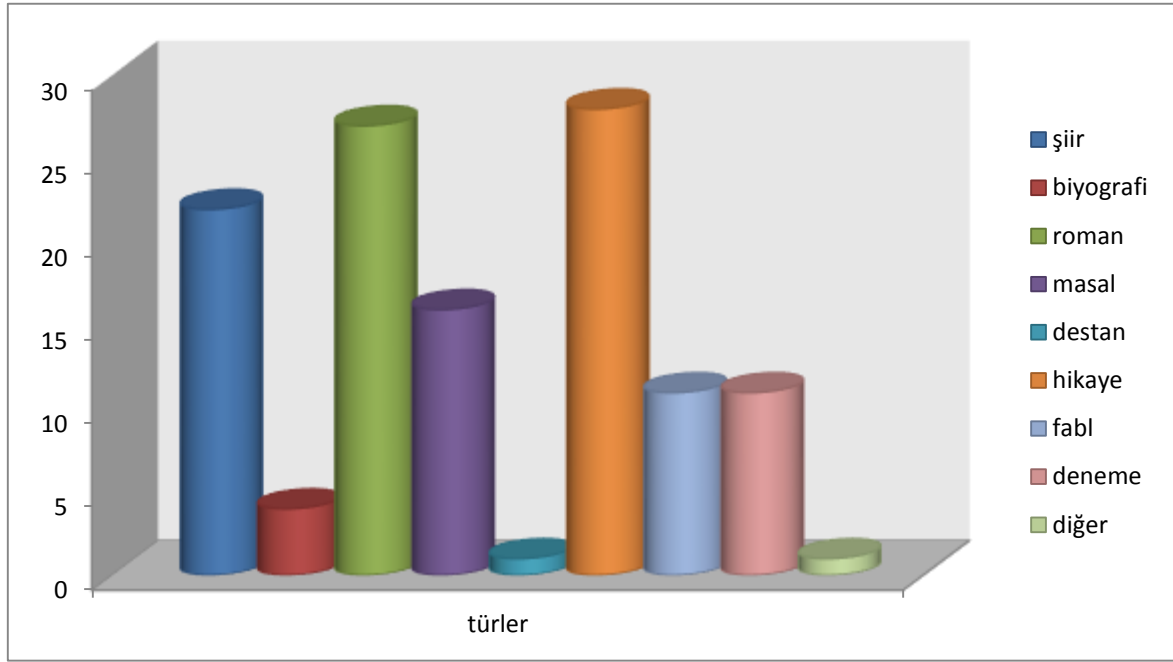
Ö7: Uygulama aşamasında zaman konusunda sıkıntılar olmasa ve hepsi doğru şekilde uygulanabilse amacına hizmet edebilecek beceriler hepsi de. Ama ne yazık ki öğretmenlerin uyması gereken yıllık planları ve merkezî sınav müfredatı olduğu için bu becerilere gerektiği kadar derslerde yer verilemiyor (Haziran, 2014).

Ö21: Bu becerilerin öğrencilere yeterli düzeyde kazandırılmış olmasının çocuğun hayatına önemli katkılar yapacağına inanıyorum. Hayat boyu öğrenmenin temellerinin bu becerilerin kazandırılmış olduğu anda atıldığını düşünüyorum (Haziran, 2014).

Sonuç olarak, Türkçe öğretmenlerinin müfredat kaynaklı sorundan ötürü temel becerilerin kazandırılmasının güç olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Ancak ideal insan modeli oluşturmada, donanımlı ve yeterlikleri gelişmiş bir insan yetiştirmede bunların kazandırılmasının önemli olduğu konusunda bileştikleri görülmüştür. Ancak bir diğer önemli nota, temel becerilerin kazandırılması için ayrı bir programa ya da zamana ihtiyaç

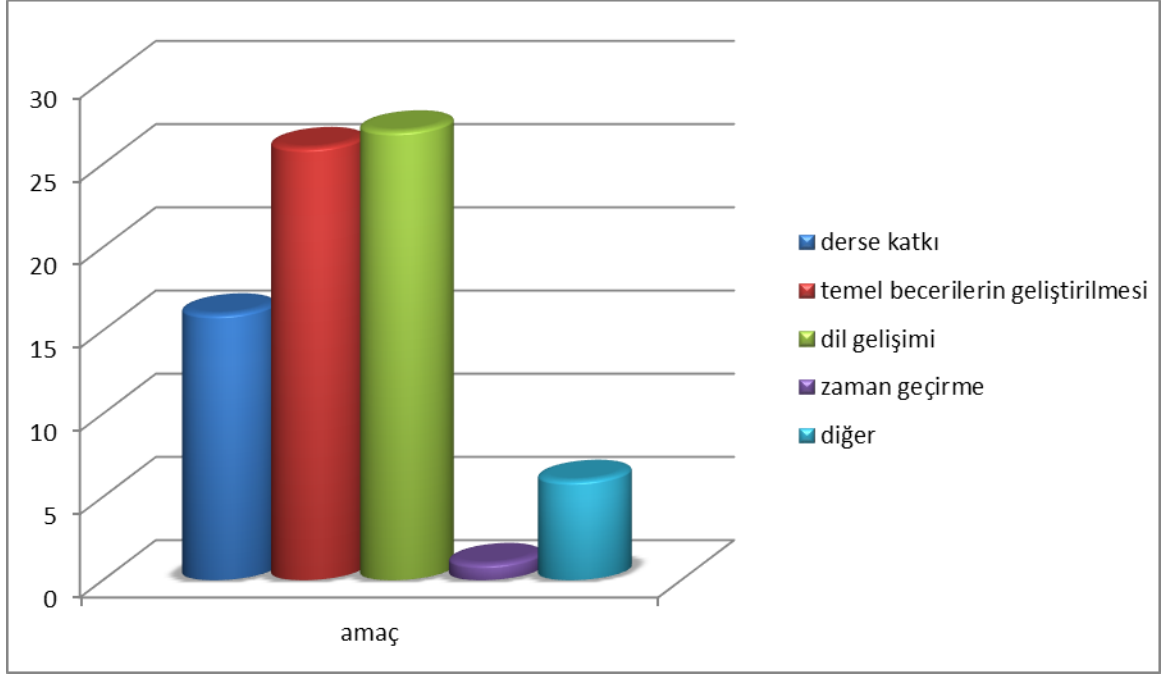
olduğu düşüncesidir. Program’da bu becerilerin eğitim öğretim süreci içinde kazandırılması beklenmektedir.

Öğretmenlerin temel becerilere ilişkin görüşlerinden ve en çok kullanılan yardımcı materyaller olan kitaplardan hareketle öğretmenlerin tavsiye ettikleri kitaplar belirlenmiştir. Öğrencilerinize hangi tür kitapları daha çok tavsiye edersiniz, sorusuna verilen cevaplar Şekil 31’de gösterilmiştir (Bk. Şekil 31).



Şekil 31. Öğretmenlerin öğrencilerine okumalarını tavsiye ettikleri türler

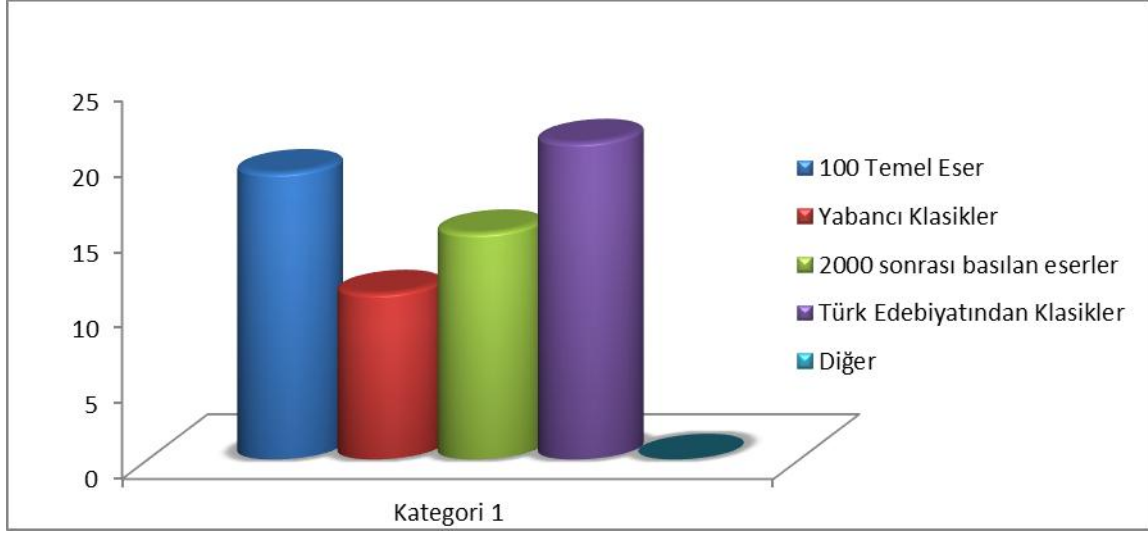
Şekil 31 incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerine en çok tavsiye ettikleri türlerin şiir, roman ve hikâye olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar öğrencilerden elde edilen verilerin sonuçlarına da uymaktadır. Bakıldığında öğrencilerin de en çok roman ve hikâye okudukları, en az ise destan, ve biyografi okudukları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin 100 Temel Eser’den hareketle tavsiye ettikleri ve 100 Temel Eser’in de daha çok hikâye ve roman ağırlıklı olduğu düşünülürse sonuçların bu şekilde olması öğrencilerin en çok okudukları eserler arasında roman ve hikâyelerin ilk sırada gelmesiyle örtüşmektedir. Öğretmenlerin kitapları okutma amaçları farklı olabilmektedir. Şekil 32’de tavsiye edilen kitapların okutturulma amaçları gösterilmektedir (Bk. Şekil 32).



Şekil 32. Öğretmenlerin tavsiye ettikleri kitapları okutma amaçları

Şekil 32 incelendiğinde öğretmenlerin öğrencilerine daha çok “dil gelişimlerinin desteklenmesi ve temel becerilerin geliştirilmesi amacıyla kitap tavsiye ettikleri anlaşılmaktadır. Derse katkı amacıyla ders kitabı okutma oranının az olması var olan ders kitaplarının yeterli görüldüğü düşüncesinden olabilir. Öğretmenlerin genel düşüncesi de ders kitaplarında anlatılması/öğretilmesi beklenen içeriğin fazla olduğu yönündedir. Dolayısıyla öğretmenler en az zaman ayırabildikleri temel becerilerin geliştirilmesinde kitapları aracı olarak görmekte ve yardımcı materyal olarak kullanmaktadırlar.

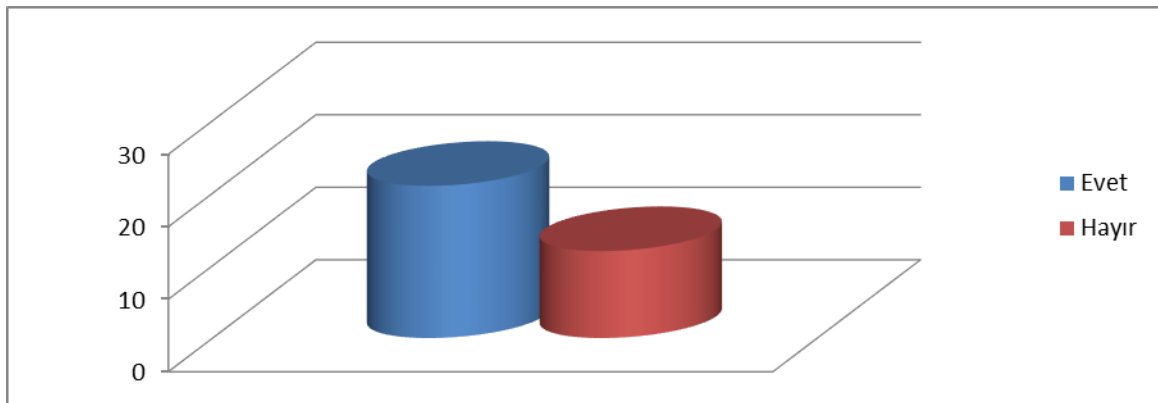
Öğretmenlerin tavsiye ettikleri kitapların 2000 yılı sonrası eserlerini ne kadar kapsadığını öğrenmek amacıyla sorulan “Tavsiye ettiğiniz kitaplar daha çok hangileridir?” sorusuna verilen cevaplar Şekil 33’te gösterilmiştir (Bk. Şekil 33).



Şekil 33. Öğretmenlerin öğrencilere okumalarını tavsiye ettikleri kitapların sınıflandırılması

Öğretmenlerin öğrencilerine daha çok 100 Temel Eser’i ve Türk Edebiyatından seçilmiş diğer klasik eserleri okuttukları görülmektedir. Bunu 2000 sonrası yayınlar takip etmektedir.

2000 sonrası yayınların az tavsiye edilmesi ya da okutturulmaması öğretmenlerin daha çok 100 Temel Eser’i okutma kaygısıyla yeni yayınlara yeterince yer verememelerinden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerin 2000 yılı sonrası basılan yayınları takip etme durumları Şekil 34’te de görüleceği gibi aşağı yukarı birbirine yakındır. Öğretmenlerin çoğu yeni yayınlardan haberdar olduklarını belirtirken, birçoğu da habersiz olduğunu ve yeni yayınları takip etmediğini belirtmiştir (Bk. Şekil 34).



Şekil 34. Öğretmenlerin 2000 sonrası ilk kez basılan yayınları takip etme düzeyleri

Ancak bu noktada ilginç olan ve yine bir alt sorun olarak karşımıza çıkan konu ise bazı öğretmenlerin 2000 sonrası ilk kez basılan çocuk edebiyatı eserleriyle, basımı yıllar öncesine dayanan eserleri ayırt edemeyişleridir. Takip edilen yayınları yazmaları istenen öğretmenlerden bazıları, bu yayınlar arasına Edmond de Amicis Çocuk Kalbi, Mevlâna'nın Mesnevi'si, Sait Faik Abasıyanık'ın hikâyeleri gibi ilk basımı ve yayımı yıllar öncesine dayanan eserleri yazmışlardır. Takip edilen/edildiği söylenen diğer güncel yayımlar ise şunlardır:

- Güneşin Çocukları (Sevim Ak)
- Bilim Çocuk Dergisi
- Buzul Çağı (Bilgin Adalı)
- Cin İkizler (Ünver Oral)
- Fadiş (Gülten Dayıoğlu)

Sonuç olarak, öğretmenlerin tavsiye ettikleri kitapların büyük oranda bireyin ruh ve düşünce dünyasını doğrudan geliştirebilecek roman, hikâye ve şiir gibi türler olduğu, ancak eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi geliştirecek deneme, fabl gibi türlerle rol-model alınmasında etkili olan biyografi ile hamasi duyguları geliştirecek olan destan türünün en az tavsiye edildiği görülmektedir.

Öğretmenlerin en çok temel becerilerin geliştirilmesi ve dil gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla öğrencilerine kitap tavsiye ettikleri anlaşılmıştır. Tavsiye edilen bu eserlerin büyük bölümünü 100 Temel Eser oluşturmaktadır. 2000 sonrası ilk basılan eserlerin oranı ise azdır. Bu oranın az olmasında öğretmenlerin 100 Temel Eser'i okutma ile müfredatı yetiştirme çabasının fazla olması etkilidir.

Çocukların okuma alışkanlığının bir diğer göstergesi ise kütüphane kullanım alışkanlıklarıdır. Kütüphanelerin öğrenciler tarafından bağımsız olarak sadece araştırma-inceleme ya da kitap okuma amacıyla kullanılması okuma tutumunu olumlu yönde etkilemektedir.

Denence 7. 12-15 yaş grubundaki bireylere yönelik olarak 2000-2013 yılları arasında yazılan kitaplar bu yaş grubuna temel becerileri kazandırabilecek niteliktedir.

Araştırmanın bu aşamasına kadar önce öğrencilerin genel okuma eğilimleri ve en çok okudukları/tercih ettikleri eserler tespit edilmiştir. Daha sonra öğretmenlerin temel becerilere ilişkin görüşleri ile 2000 sonrası yayınlarını takip etme düzeyleri belirlenmiş, öğretmenlerin öğrencilerine hangi amaçlarla kitap okuttukları ortaya konmuştur. 2045 öğrenci ile yapılan bu araştırma sonucunda öğrencilerin her birine son üç ay içinde okuduğu kitaplar yazdırılmış, toplam kitap sayısından da en çok okunan 100 eser kendi içinde (çeviri eser, 100 Temel Eser, 2000 yılı sonrası eser, dinî eser, Türk edebiyatı) sınıflandırılmıştır. 2000 sonrası ilk basılan eserlerin öğrenciler üzerindeki etkisi ile birlikte temel becerileri kazandırmadaki etkisinin ortaya konması amacıyla mülakat yapılmıştır.

Çalışmanın 3. örneklem grubunu oluşturan öğrenciler¹³'ü kız, 5'i erkek olmak üzere toplam 18 öğrenci ile yapılan mülakatta öğrencilerin yaş aralığı 12-14 olarak tespit edilmiştir. Aynı zamanda daha çok evde kitap okuduğunu belirten öğrenciler, ev içinde de en çok kendi odalarında yalnız iken kitap okumayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Kitap okuma mekânını, evden sonra okul ve kütüphane takip etmektedir. Örneklem olarak seçilen öğrencilerin en çok etkilendiklerini söyledikleri 2000 sonrası basılan yayınlar şunlardır:

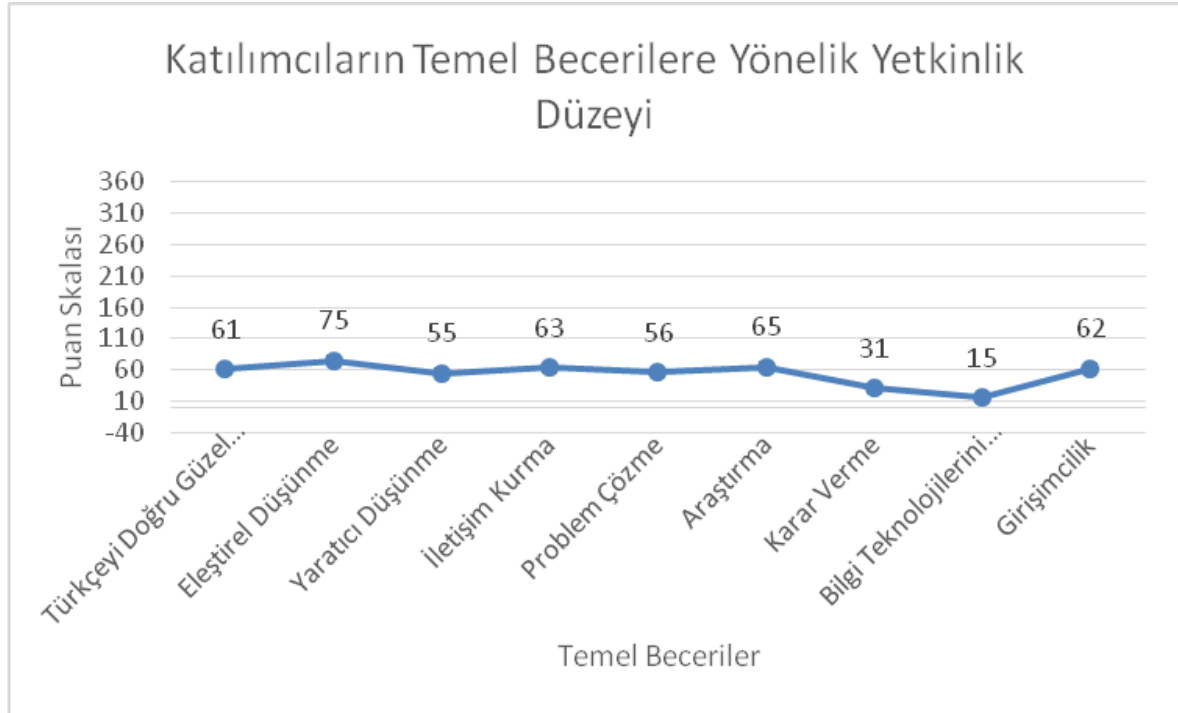
Kamp Arkadaşları (İpek Ongun), Çılgın Babam (Zeynep Cemali), Midos Kartalının Gözleri (Gülten Dayıoğlu), Piraye (Canan Tan), Mavi Saçlı Kız (Burçak Çerezcioğlu), Bize Nasıl Kıydınız (Emine Şenlikoğlu), Gökyüzündeki Mor Bulutlar (Gülten Dayıoğlu), Ötleğen Kuşu (Halil Kocagöz), Gül Sokağının Dikenleri (Zeynep Cemali).

Öğrencilerin okudukları kitaplara ilişkin düşüncelerinin ve kitapların onlardaki etkisinin tespit edilmesi amacıyla “Bu kitabı neden seçtiniz? Özel bir nedeni var mı?” sorularına öğrencilerin %89'u *hayır* yanıtını verirken % 11'i evet *yanıtını* vermiştir. Evet yanıtını verenler, bunu daha çok arkadaş tavsiyesi üzerine seçtiklerini belirtmişlerdir.

Bir kitabın, öğrenciler üzerinde etkili olmasında o kitaba ilişkin ön bilgilerin, duyuların da etkili olabileceği gerçeğinden hareketle öğrencilere “Kitabı okumadan önce kitapla ilgili olumlu ya da olumsuz herhangi bir bilginiz var mıydı?” sorusu yöneltmiştir.

Öğrencilerden 13 tanesi *hayır* yanıtını vermiş, kitaba ilişkin okumadan önce herhangi bir olumlu ya da olumsuz düşüncelerinin olmadığını ifade etmişlerdir. 3 öğrenci, arkadaşlarından olumlu görüşler duyduğunu belirtirken, 2 öğrenci de kitabı okumadan önce internetten araştırma yaparak kitaba ilişkin olumlu duygu ve düşüncelere sahip olduğunu belirtmiştir. Buradan hareketle kitap okuma ya da okumama üzerinde arkadaş etkisi ile kitaba dair elektronik ortamdaki yorum ve değerlendirmelerin de etkili olabildiği düşüncesine ulaşılmaktadır.

Katılımcıların yetkinlik düzeyinin belirlenebilmesi amacıyla uzman görüşüyle birlikte her temel beceriye dönük yirmi tane anahtar kelime tespit edilmiştir. Katılımcıların görüşme sonuçları anahtar kelimelerle tespit edilerek puanlanmıştır (Bk. Şekil 35).



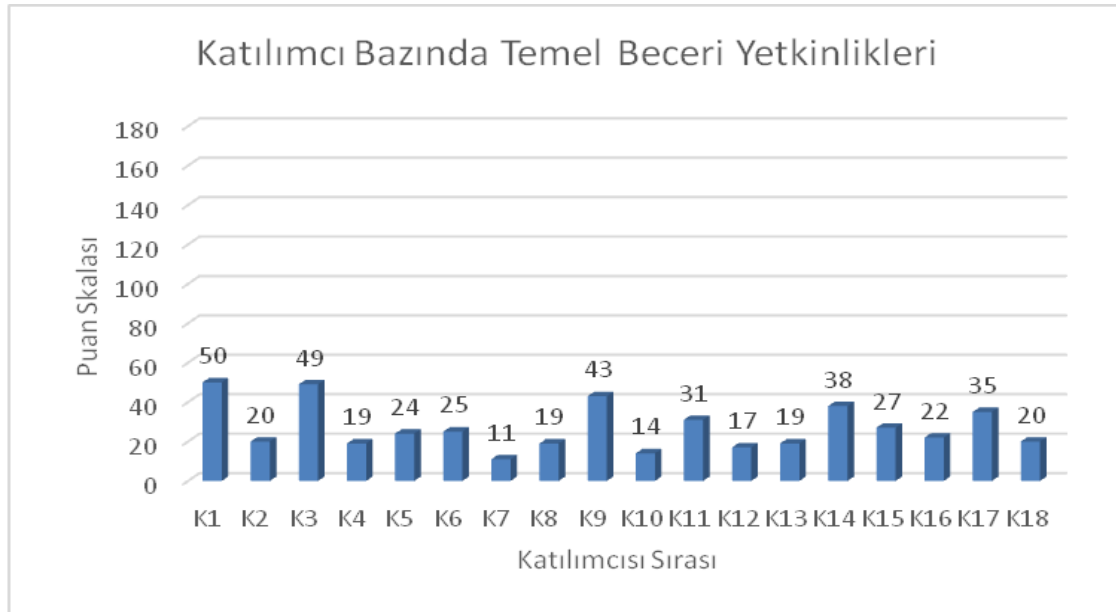
Şekil 35. Katılımcıların temel becerilere yönelik yetkinlik düzeyi

Şekil 35 incelendiğinde katılımcıların sözlü görüşmeler sonucunda en fazla eleştirel düşünme becerilerinde yetkin oldukları, buna karşın bilgi teknolojilerinin kullanımı temel becerisinde yetkinlik düzeyinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Her temel beceri toplam yirmi anahtar kelimedenden oluşmaktadır. Bütün katılımcıların bir temel beceriden tam puan aldıkları düşünülürse yirmi öğrencinin aynı temel beceriye dönük puan toplamının 360

olması gerekmektedir. Dolayısıyla temel beceriler 360 üzerinden değerlendirildiğinde öğrencilerin temel beceri yetkinlik düzeylerinin çok düşük olduğu görülmektedir.

En fazla geliştiği gözlenen beceri eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünmeyi; araştırma, iletişim kurma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, problem çözme ve yaratıcı düşünme takip etmektedir. Karar verme ve bilgi teknolojilerini kullanma becerileri en az geliştiği görülen becerilerdir. Bu sonuç öğretmenlerin temel beceri kazanımına yönelik görüşleriyle çelişmektedir (Bk. Tablo 27).

“Temel Becerilere Yönelik İçerik Analiz Formu”da “Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi” için en fazla *okuma*, “Eleştirel Düşünme Becerisi” için *empati/ben olsaydım*, “Yaratıcı Düşünme Becerisi” için *farkındalık*, “İletişim Kurma Becerisi” için *arkadaşlık*, “Problem Çözme Becerisi” için *çözüm odaklı olma*, “Araştırma Becerisi” için *bilgi*, “Karar Verme Becerisi” için *yorumlama*, “Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi” için *araştırma* ve “Girişimcilik Becerisi” için *cesaret* sözcüğü kullanılmıştır. Katılımcıların temel beceri yetkinlik düzeyleri Şekil 36’da gösterilmiştir (Bk. Şekil 36).

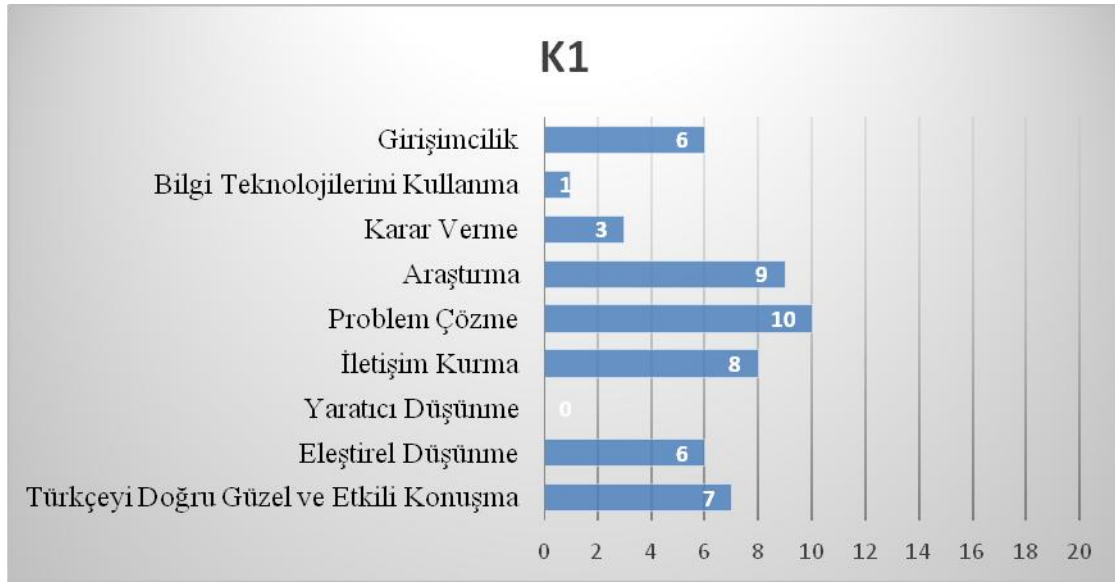


Şekil 36. Katılımcı bazında temel beceri yetkinlik düzeyi

Şekil 36 incelendiğinde bütün katılımcıların temel becerilerin toplamından aldıkları puanlar ve yetkinlik düzeyleri görülmektedir. Her bir temel beceri 20 anahtar kelimedenden oluşmuş ve her öğrenci için dokuz ayrı temel beceri için ayrı ayrı puanlama yapılmıştır.

Bütün temel becerilerden tam puan alan bir öğrencinin toplam puanı 180 olacaktır. Bu şekilde Şekil 36 incelendiğinde ise katılımcıların temel beceri yetkinliklerinin düşük olduğu görülmekle beraber K1 kodlu öğrencinin temel beceri yetkinliğinin diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Şekil 37, K1 kodlu katılımcıyla yapılan görüşme sonucunda temel becerilere yönelik elde edilen verileri içermektedir (Bk. Şekil 37).



Şekil 37. K1 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi

Şekil 37 incelendiğinde K1 kodlu katılımcının sözlü görüşmelerindeki ifadelerden hareketle en çok problem çözme ve araştırma becerisinin geliştiği, bununla birlikte karar verme ve bilgi teknolojilerini kullanma becerilerinin kısmen, yaratıcı düşünme becerisinin ise hiç belirtilmediği görülmüştür.

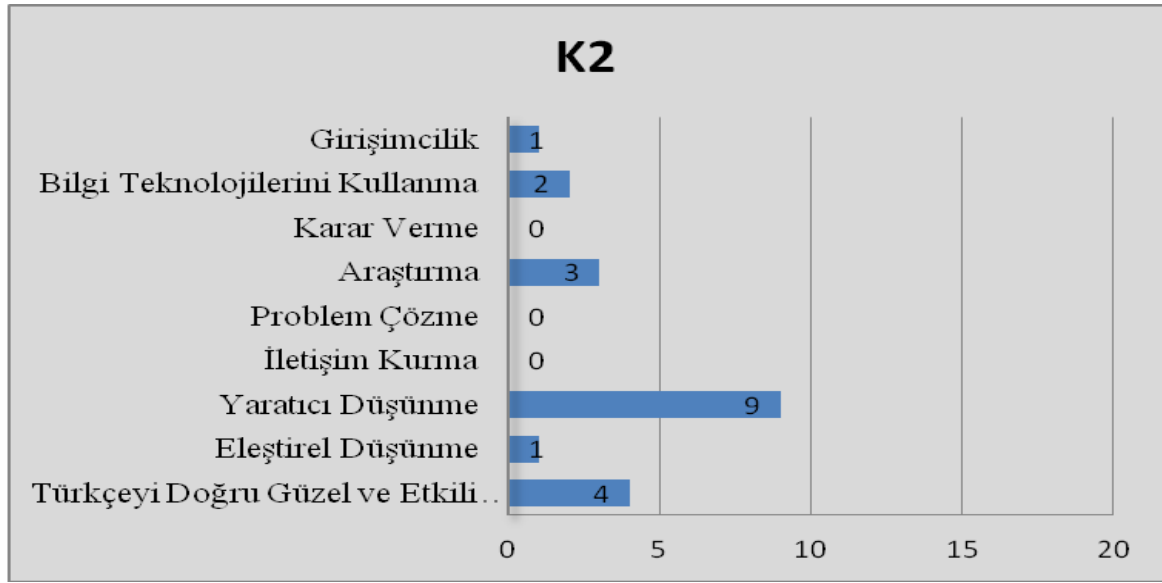
K1: *Evet, arkadaş kavgasında okuduğum bir kitaptan yararlandım. Kitapta sabırlı olmak ve anlayışlı olmak tavsiye ediliyordu. Ben de bir süre sonra arkadaşım ile konuşarak aramızdaki sorunları çözdük (Haziran, 2014).*

Yukarıdaki ifade, katılımcının problem çözme temel becerisini içselleştirdiğine yönelik birer veri olarak kabul edilmiştir.

Şekil 36'da yer alan verilerden hareketle K1 kodlu katılımcının genel temel beceri eğiliminin altında olduğu görülmekle beraber söz konusu katılımcı (Bk. Şekil 36), çalışma

grubuna alınan katılımcılardan temel beceri yetkinlik düzeyini en çok yansıtan katılımcıdır. Bu sonuç, temel becerilerin disiplinler arası ilişkiyle öğrencilere kazandırılmak istenmesine rağmen sistematik kitaplarla karşılaşmalarından dolayı, farklı temel becerilerin sınırlı yahut daha az gelişmesine neden olduğunu göstermektedir.

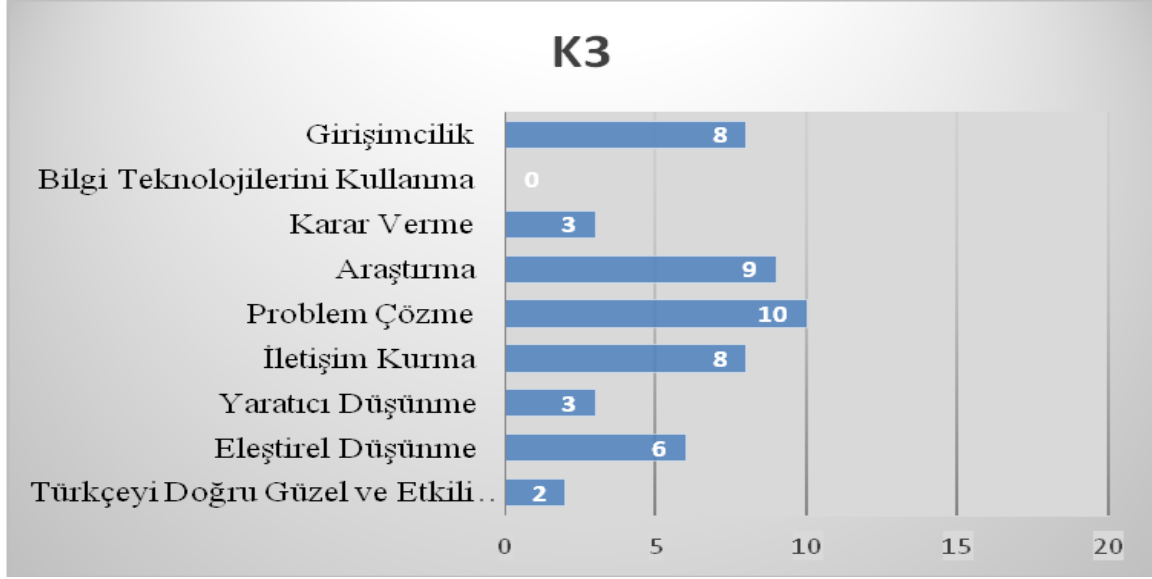
Şekil 38. K2 kodlu katılımcıyla yapılan görüşme sonucunda temel becerilere yönelik elde edilen verileri içermektedir (Bk. Şekil 38).



Şekil 38. K2 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi

Şekil 38 incelendiğinde K2 kodlu katılımcının sözlü görüşmelerindeki ifadelerden hareketle en çok yaratıcı düşünme becerisinin geliştiği anlaşılmaktadır. Girişimcilik, eleştirel düşünme ve bilgi teknolojilerinin kullanımının kısmen belirtildiği, karar verme, problem çözme ve iletişim kurma becerisinin hiç belirtilmediği görülmektedir.

Şekil 39, K3 kodlu katılımcıyla yapılan görüşme sonucunda temel becerilere yönelik elde edilen verileri içermektedir (Bk. Şekil 39).



Şekil 39. K3 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi

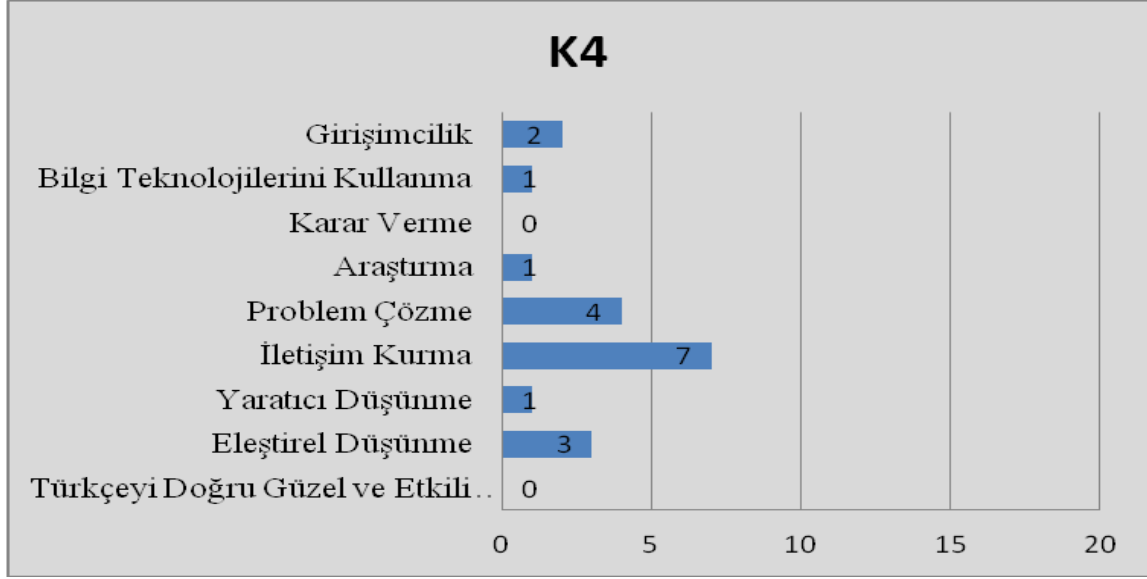
Şekil 39 incelendiğinde K3 kodlu katılımcı ile yapılan görüşmeden hareketle, katılımcının Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, karar verme, yaratıcı düşünme becerilerinin kısmen geliştiği, buna karşın bilgi teknolojilerini kullanma becerisinin dönük bir ifadeye rastlanmadığı görülmüştür. Katılımcının en fazla problem çözme, araştırma, girişimcilik ve iletişim kurma becerilerinin geliştiği anlaşılmaktadır.

K3: *En çok yaşadığım tartışmalarda, kavga yerine konuşarak sorunu halletmeye çalışıyorum. Okuduğum kitaplar bunda etkili oldu. Ancak her zaman işe yaramıyor (Haziran, 2014).*

K3: *Kitaptaki kahramanla kendi aramda bir benzerlik olduğumu söyleyebilirim. Özellikle çalışma ve aileye destek açısından kahramanla ortak özelliklerimiz var (Haziran, 2014).*

Yukarıdaki ifadelerden katılımcının problem çözme becerisini içselleştirdiği ve günlük yaşamında okuduğu kitaplardan hareketle problem çözme becerisini kullandığı anlaşılmaktadır.

Şekil 40, K4 kodlu katılımcıyla yapılan görüşme sonucunda temel becerilere yönelik elde edilen verileri içermektedir (Bk. Şekil 40).



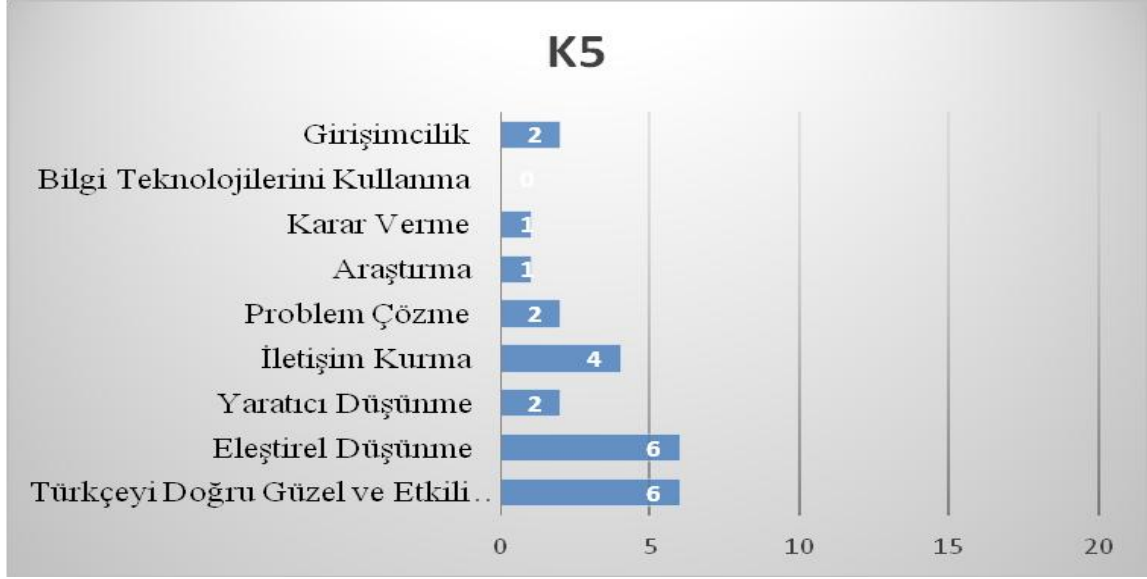
Şekil 40. K4 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi

Şekil 40 incelendiğinde K4 kodlu katılımcı ile yapılan görüşmeden elde edilen verilerden yola çıkılarak katılımcının karar verme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerilerine yönelik bir ifadeye rastlanmadığı anlaşılmaktadır. Ancak bu becerilerin K4 kodlu katılımcıda hiç olmadığı söylenemez. Sadece yapılan görüşmeden hareketle bu becerilere dönük bir bulguya rastlanmamıştır. Katılımcının iletişim kurma becerisine dönük yetkinlik düzeyi yüksekken bilgi teknolojilerini kullanma, araştırma, yaratıcı düşünme ve girişimcilik becerilerinin düşük olduğunu söylenebilir.

K4: *Arkadaş kavgasından sonra okuduğum bir kitaptan etkilendim. Bu konuyla ilgili kitabı okuyunca arkadaşımdan özür diledim (Haziran, 2014).*

Yukarıdaki ifade, katılımcının iletişim kurma becerisini geliştirmesinde okuduğu kitapların etkisinin olduğunu göstermektedir.

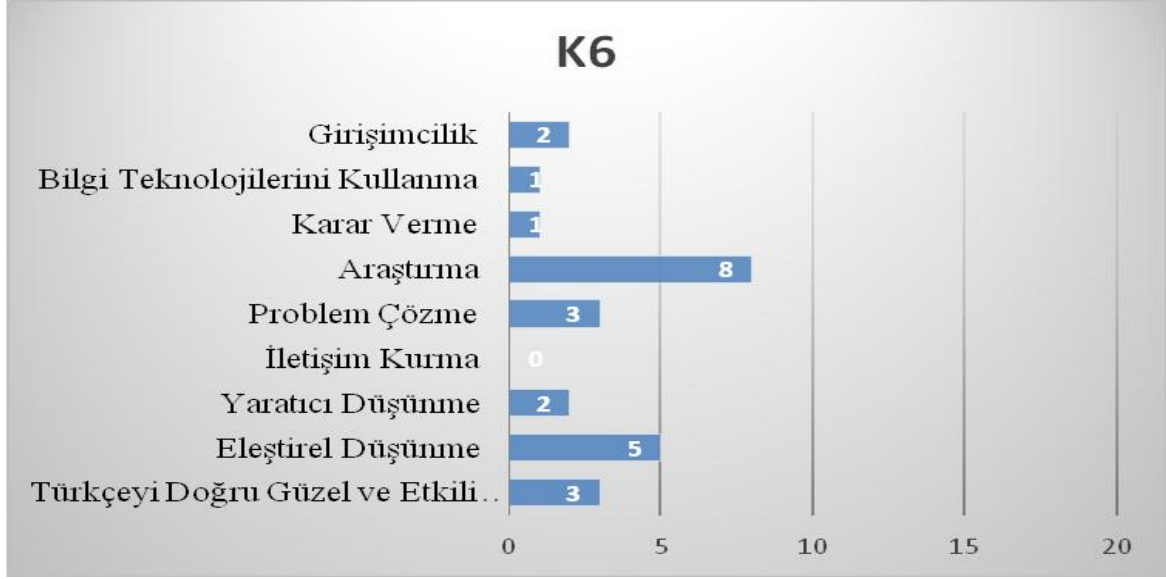
Şekil 41, K5 kodlu katılımcıyla yapılan görüşme sonucunda temel becerilere yönelik elde edilen verileri içermektedir (Bk. Şekil 41).



Şekil 41. K5 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi

Şekil 41 incelendiğinde görüşme sonucunda elde edilen verilerden hareketle, K5 kodlu katılımcının Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma ile eleştirel düşünme becerisine yönelik yetkinlik düzeyinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu sonuç, gerek bireysel değerlendirmede gerekse genel değerlendirmede (Bk. Şekil 36) çok düşüktür. K5 kodlu katılımcının karar verme, araştırma, girişimcilik, problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine dönük yetkinlik düzeyinin düşük olduğu bilgi teknolojilerinin ise hiç yer almadığı görülmüştür.

Şekil 42, K6 kodlu katılımcıyla yapılan görüşme sonucunda temel becerilere yönelik elde edilen verileri içermektedir (Bk. Şekil 42).

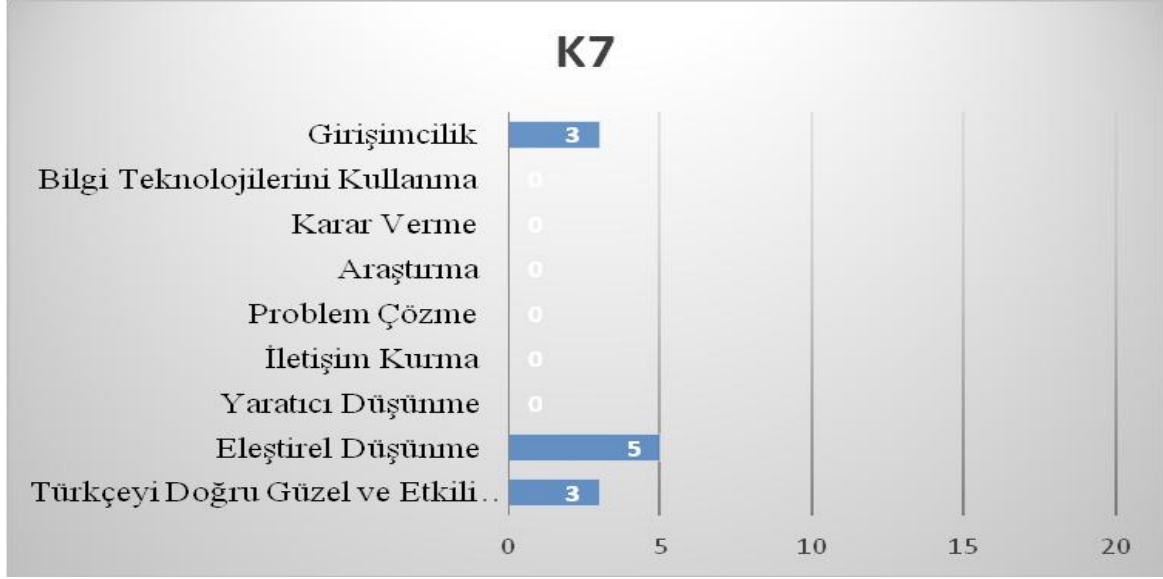


Şekil 42. K6 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi

Şekil 42 incelendiğinde, K6 kodlu katılımcının araştırma becerisine dönük yetkinliğinin daha yüksek çıktığı görülmektedir.

Katılımcı görüşme formunda yer alan “Kitaplardan günlük hayatta nasıl faydalanırsınız?” sorusuna “*Bilgi almak ve yeni şeyler öğrenmek*” şeklinde cevap vermiştir. Bilgi ve araştırma amaçlı kitap kullanımı, K6 kodlu katılımcının bu beceriyi içselleştirdiğini göstermektedir. Bununla birlikte elde edilen verilerden hareketle katılımcının bilgi teknolojilerini kullanma, karar verme, girişimcilik, yaratıcı düşünme becerilerinin kısmen iletişim kurma becerisinin hiç yer almadığı görülmektedir. Genel değerlendirme göz önüne alındığında da K6 kodlu katılımcının temel beceri kazanımının zayıf olduğu görülmektedir.

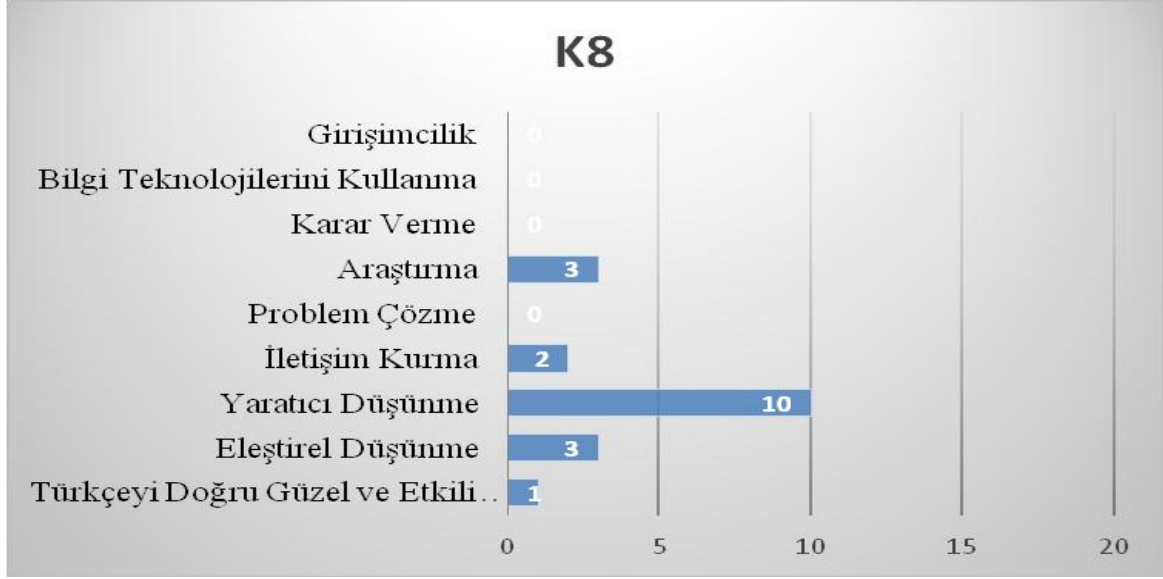
Şekil 43, K7 kodlu katılımcıyla yapılan görüşme sonucunda temel becerilere yönelik elde edilen verileri içermektedir (Bk. Şekil 43).



Şekil 43. K7 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi

Şekil 43 incelendiğinde, K7 kodlu katılımcı ile yapılan görüşme neticesinde katılımcının bilgi teknolojilerini kullanma, karar verme, araştırma, problem çözme, iletişim kurma ve yaratıcı düşünme becerisine dönük bir bulguya rastlanmamıştır. Buna karşın eleştirel düşünme, girişimcilik ve Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerilerinin kısmen yer aldığı görülmektedir. Şekil 36 incelendiğinde de (Bk. Şekil 36) K7 kodlu katılımcının genel katılımcılar içinde temel beceri yetkinliği en düşük katılımcı olduğu görülmektedir.

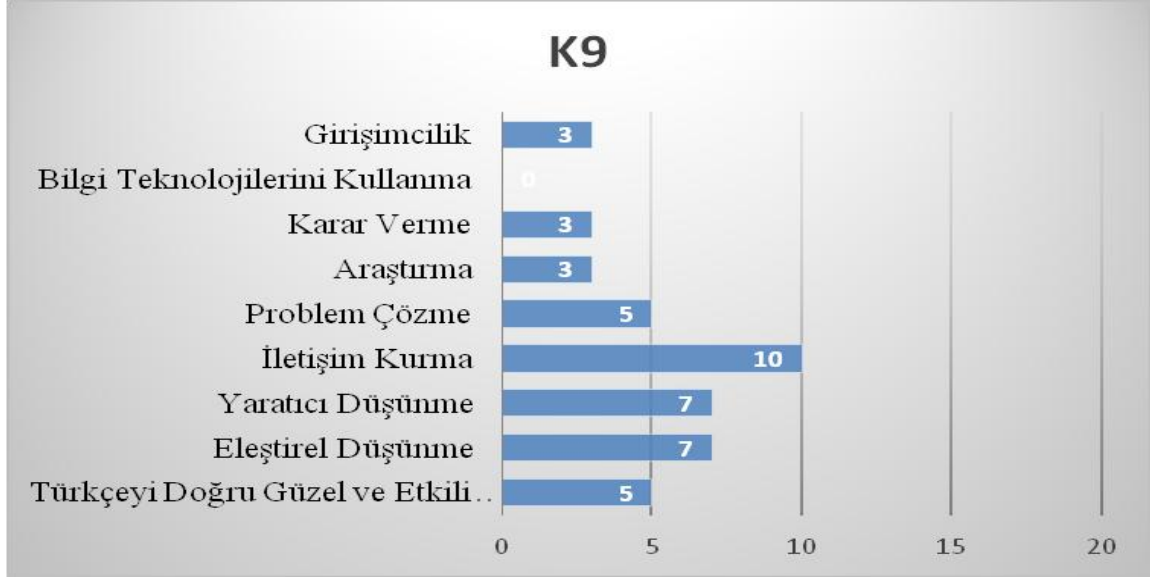
Şekil 44, K8 kodlu katılımcıyla yapılan görüşme sonucunda temel becerilere yönelik elde edilen verileri içermektedir (Bk. Şekil 44).



Şekil 44. K8 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi

Şekil 44 incelendiğinde K8 kodlu katılımcının temel beceri yetkinlik düzeyinin düşük olduğu anlaşılmaktadır. En fazla yaratıcı düşünme becerisinin geliştiği görülürken, araştırma, iletişim kurma, eleştirel düşünme ve Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerileri kısmen yer almaktadır. Buna karşın girişimcilik, bilgi teknolojilerini kullanma, karar verme ve problem çözme becerilerinin yer almadığı görülmektedir.

Şekil 45, K9 kodlu katılımcıyla yapılan görüşme sonucunda temel becerilere yönelik elde edilen verileri içermektedir (Bk. Şekil 45).



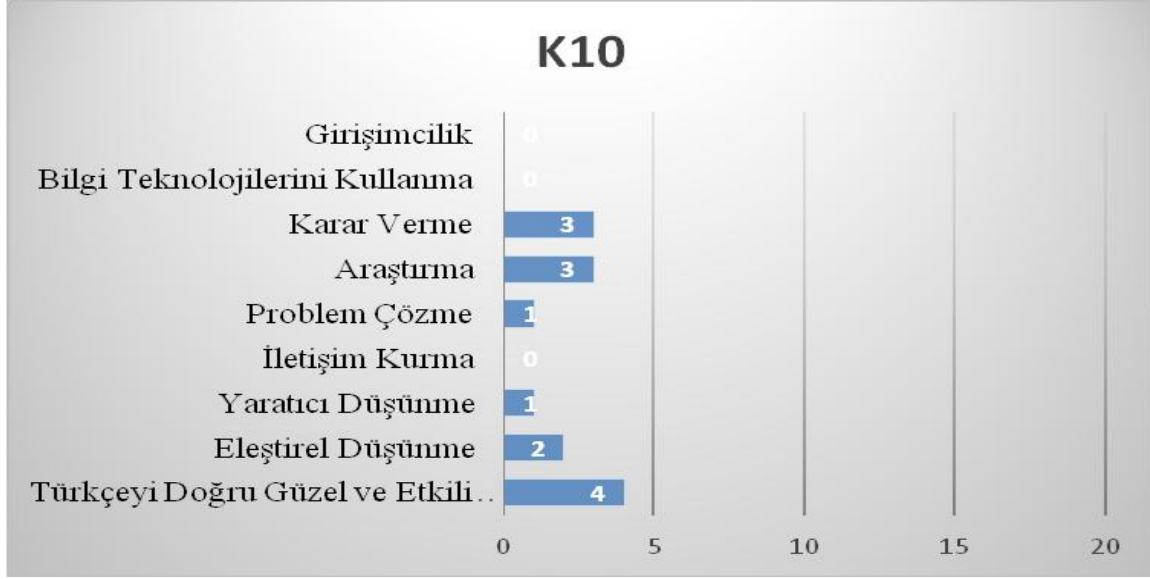
Şekil 45. K9 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi

Şekil 45 incelendiğinde, yapılan görüşme sonucunda K9 kodlu katılımcının iletişim kurma beceri yetkinlik düzeyinin gelişmiş olduğu anlaşılmaktadır.

K9: *Grup olarak arkadaşlar arasında yaşadığımız bir tartışmada okuduğum kitaptan hareketle daha hoşgörülü olmayı başarabildim.*

Yukarıdaki ifadelerden K9 kodlu katılımcının iletişim kurma becerisini içselleştirebildiği anlaşılmakla beraber, girişimcilik, karar verme, araştırma becerilerinin kısmen yer aldığı bilgi teknolojilerini kullanma becerisinin hiç yer almadığı görülmektedir.

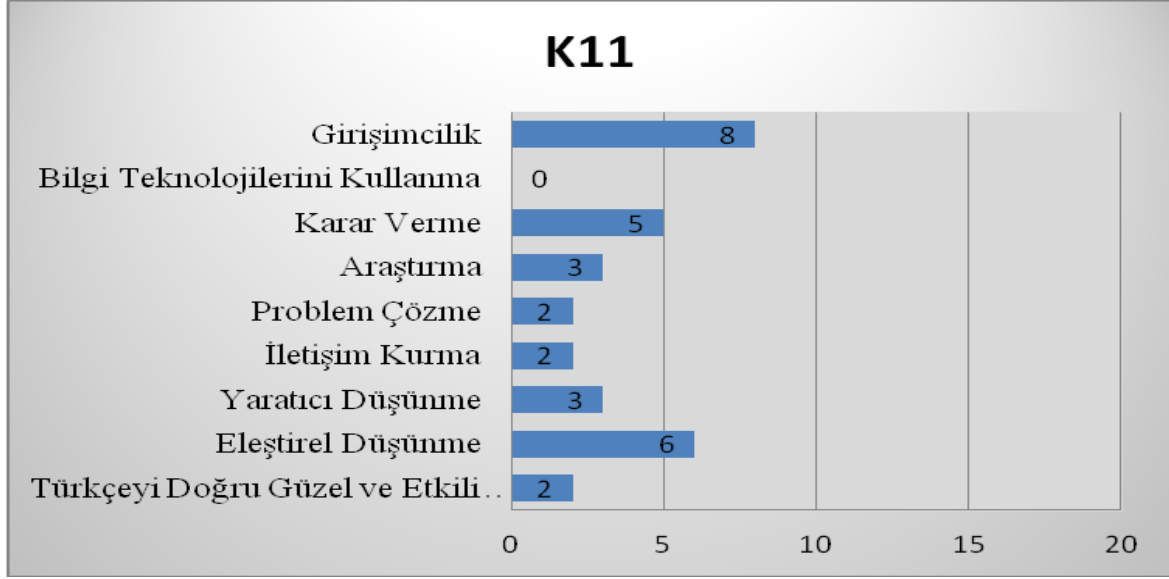
Şekil 46, K10 kodlu katılımcıyla yapılan görüşme sonucunda temel becerilere yönelik elde edilen verileri içermektedir (Bk. Şekil 45).



Şekil 46. K10 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi

Şekil 46 incelendiğinde, K10 kodlu katılımcının temel beceri yetkilik düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. Görüşme neticesinde elde edilen verilerden hareketle, katılımcının girişimcilik, bilgi teknolojilerinin kullanımı ve iletişi kurma becerisine dönük bir bulguya rastlanmamıştır. Katılımcının Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, karar verme, araştırma becerileri ise kısmen gelişmiştir.

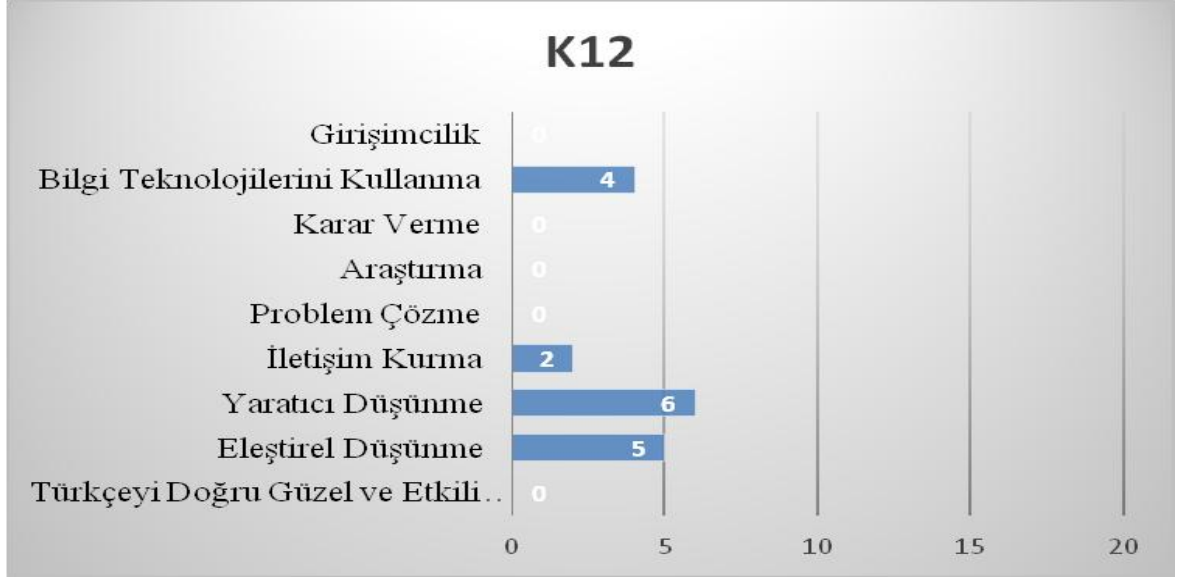
Şekil 47, K11 kodlu katılımcıyla yapılan görüşme sonucunda temel becerilere yönelik elde edilen verileri içermektedir (Bk. Şekil 47).



Şekil 47. K11 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi

Şekil 47 incelendiğinde K11 kodlu katılımcının en fazla girişimcilik temel becerisinde yetkin olduğu anlaşılmaktadır. Ancak buradaki girişimcilik, daha çok bireyin okuduğu kitaplardan hareketle örnek aldığı kahramanın davranışlarına yönelik bir girişimciliktir. Bununla birlikte, problem çözme, iletişim kurma, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerilerinin kısmen yer aldığı, bilgi teknolojilerini kullanma becerisinin hiç yer almadığı görülmektedir.

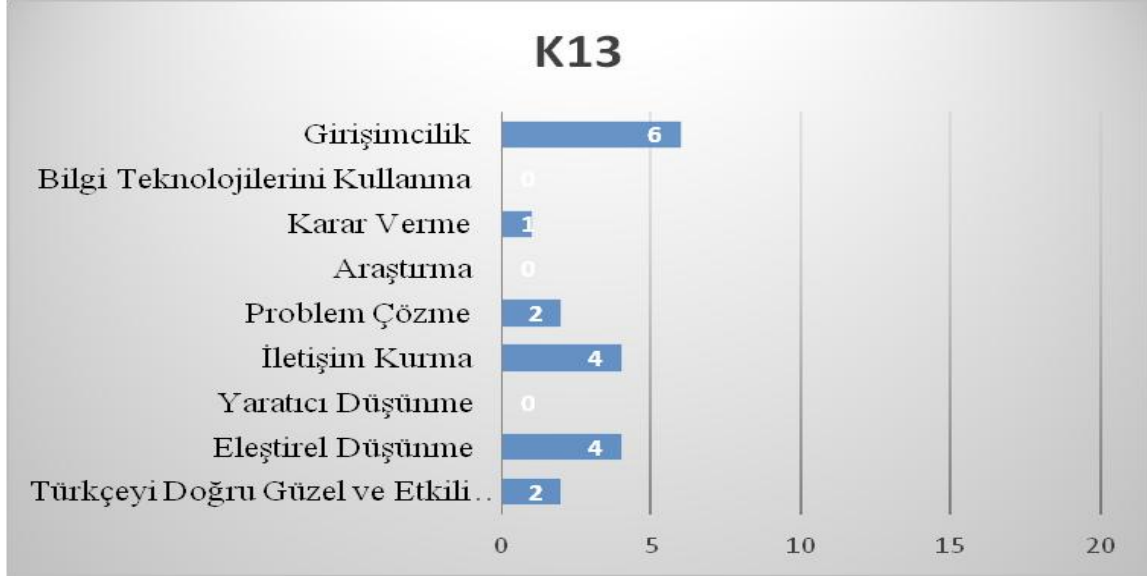
Şekil 48, K12 kodlu katılımcıyla yapılan görüşme sonucunda temel becerilere yönelik elde edilen verileri içermektedir (Bk. Şekil 48).



Şekil 48. K12 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi

Şekil 48 incelendiğinde ise K12 kodlu katılımcının en fazla yaratıcı düşünme temel becerisinde öne çıktığı anlaşılmaktadır. Ancak yaratıcı düşünme becerisi diğer beceriler ile birlikte ele alındığında katılımcının, temel beceriler konusunda zayıf olduğu görülmektedir. Aynı zamanda görüşmeden hareketle; katılımcının problem çözme, araştırma, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, karar verme ve girişimcilik becerisine dönük bir bulguya rastlanmamıştır.

Şekil49, K13 kodlu katılımcıyla yapılan görüşme sonucunda temel becerilere yönelik elde edilen verileri içermektedir (Bk. Şekil 49).

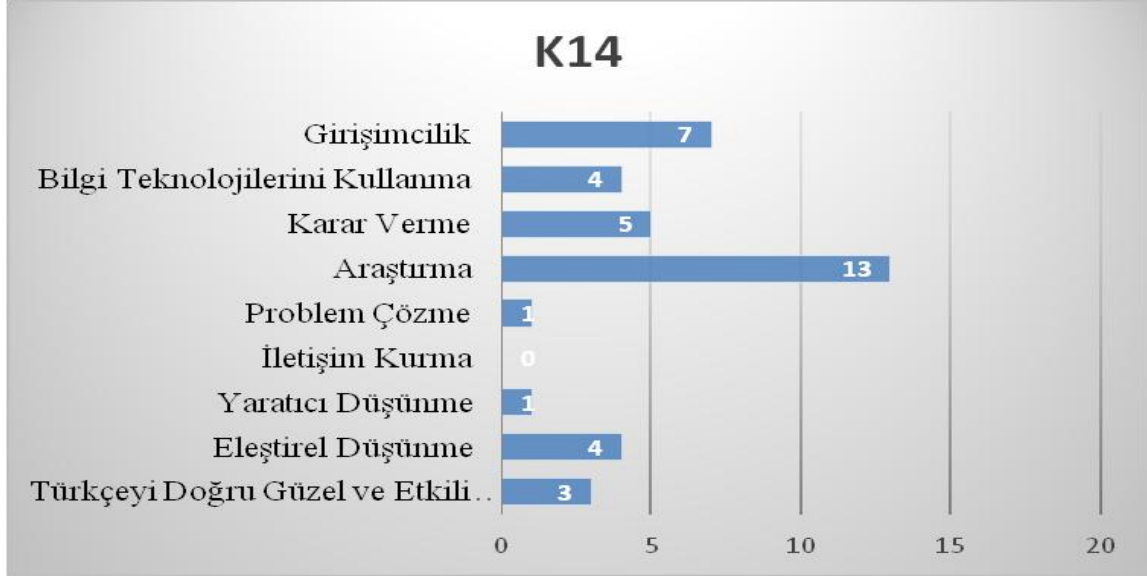


Şekil 49. K13 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi

Şekil 49 incelendiğinde K13 kodlu katılımcının en fazla girişimcilik temel becerisinde yetkin olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte yapılan görüşmeden hareketle, diğer becerilerinin de zayıf olduğu görülmekle beraber, bilgi teknolojilerini kullanma, yaratıcı düşünme ve araştırma becerilerine dönük bir bulguya rastlanmamıştır.

Katılımcı “Günlük hayatta karşılaştığın herhangi bir sorun için okuduğun kitaplardan hareketle bir çözüm ürettin mi?” sorusuna “ En kötü durumda bile iyi bakabilme/görebilme becerisi” şeklinde yanıt vermiştir. Bu ifadeden, katılımcının başta iletişim kurma olmak üzere eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinde anlamlı bir etkilenme olduğu anlaşılmaktadır.

Şekil 50, K14 kodlu katılımcıyla yapılan görüşme sonucunda temel becerilere yönelik elde edilen verileri içermektedir (Bk. Şekil 50).

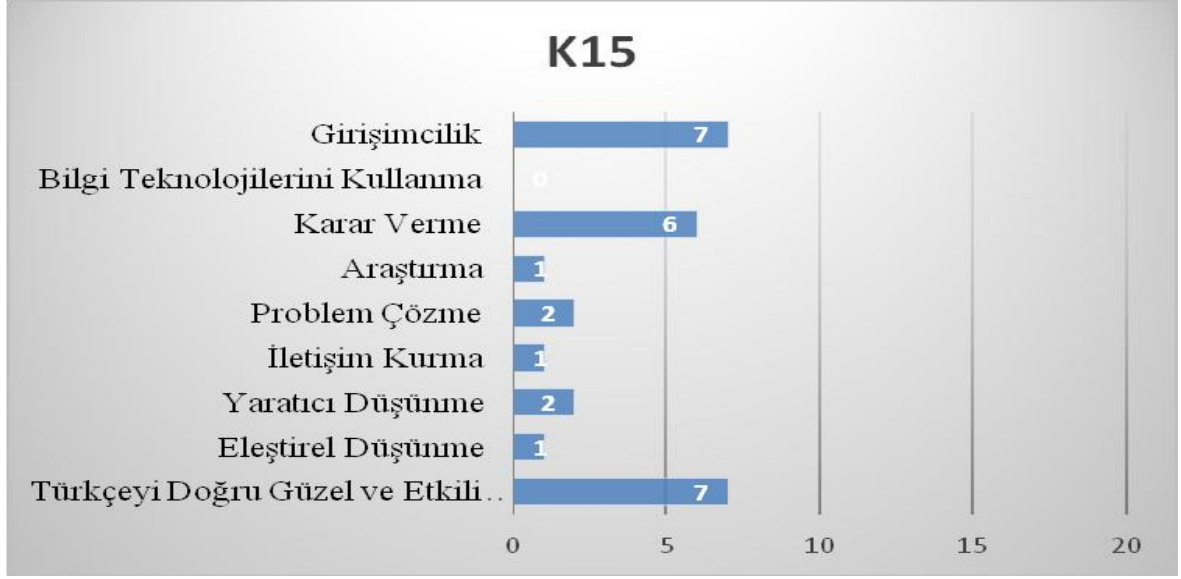


Şekil 50. K14 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi

Şekil 50 incelendiğinde K14 kodlu katılımcının en fazla araştırma temel becerisinde yetkin olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte yapılan görüşmeden hareketle, katılımcının girişimcilik ve bilgi teknolojilerinin kullanımı becerisinde de yetkin olduğu, ancak problem çözme, iletişim kurma ve yaratıcı düşünme becerilerinde zayıf olduğu görülmektedir.

Söz konusu katılımcının “Kitaplardan günlük hayatta nasıl faydalanırsın?” sorusuna verdiği yanıtta kitapları “bilgi almak ve derse katkı” amacıyla kullandığı anlaşılmaktadır. Buradan hareketle, okunan kitapların katılımcını araştırma temel becerisine etki ettiği anlaşılmaktadır.

Şekil 51, K15 kodlu katılımcıyla yapılan görüşme sonucunda temel becerilere yönelik elde edilen verileri içermektedir (Bk. Şekil 51).

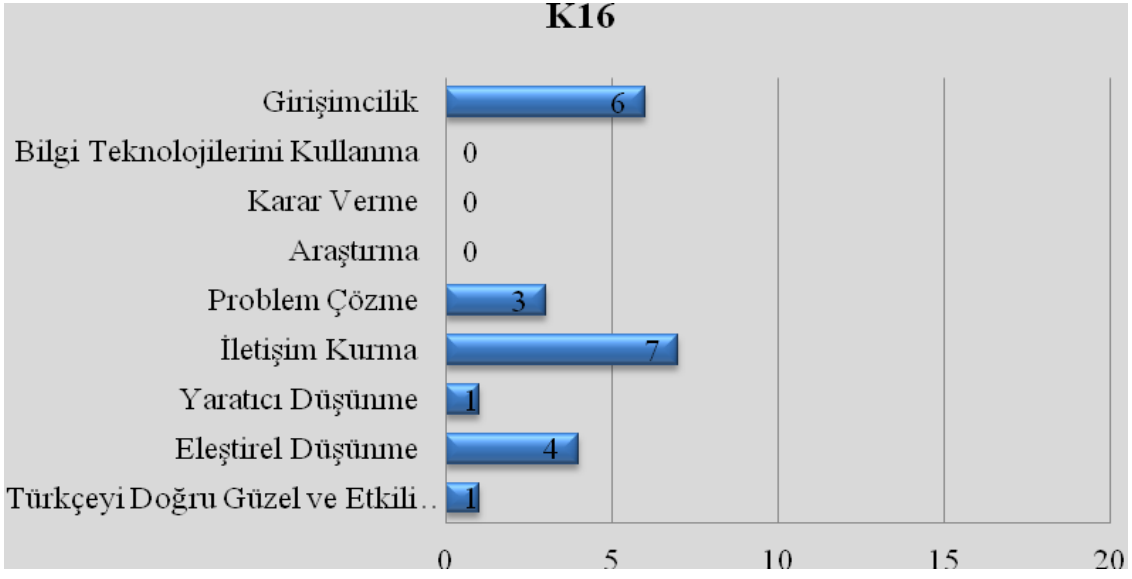


Şekil 51. K15 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi

Şekil 51 incelendiğinde K15 kodlu katılımcının en fazla girişimcilik ve Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma temel becerisinde yetkin olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte yapılan görüşmeden hareketle, diğer becerilerinin de zayıf olduğu görülmekle beraber, bilgi teknolojilerini kullanma temel becerisine dönük bulguya rastlanmamıştır.

Katılımcının “Kitaplarda günlük hayatta nasıl faydalanırsın?” sorusuna “okuma gelişimi, dil gelişimi, konuşma becerisinin gelişimi ve bilgi almak” şeklinde verdiği yanıtta K 15 kodlu katılımcının Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisinde yetkin olduğu anlaşılmaktadır.

Şekil 52, K16 kodlu katılımcıyla yapılan görüşme sonucunda temel becerilere yönelik elde edilen verileri içermektedir (Bk. Şekil 52).

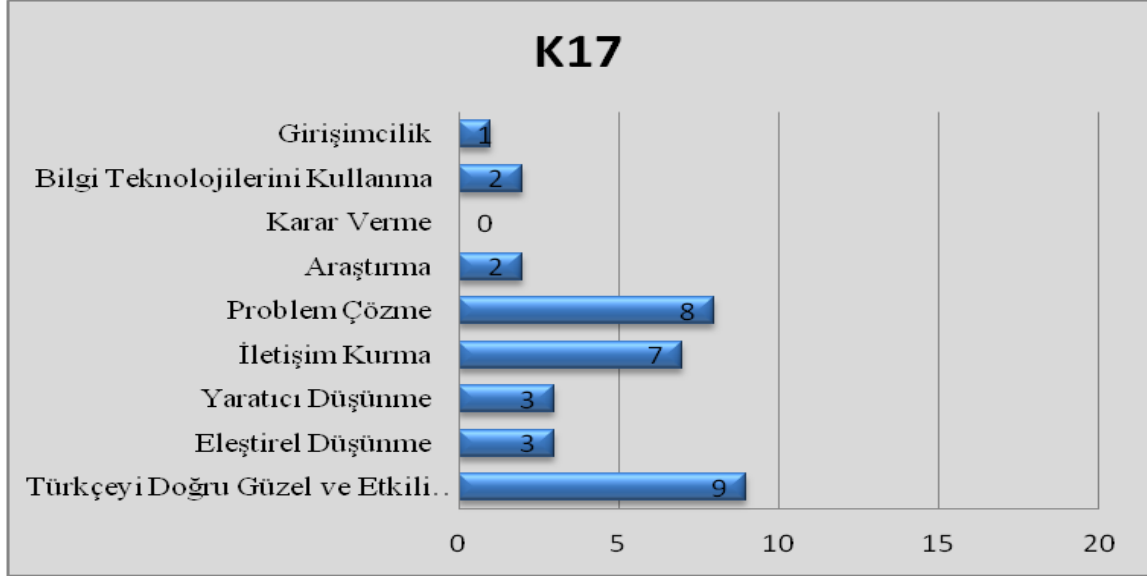


Şekil 52. K16 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi

Şekil 52 incelendiğinde K16 kodlu katılımcının en fazla iletişim kurma ve girişimcilik temel becerisinde yetkin olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bilgi teknolojilerini kullanma, karar verme ve araştırma becerilerine dönük bir bulguya rastlanmamıştır. Genel değerlendirmede ortalamanın altında yer alan katılımcının, Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanımı ile iletişim kurma becerilerinde de zayıf olduğu görülmektedir.

“Günlük hayatta karşılaştığın herhangi bir sorun için okuduğun kitaplardan hareketle bir çözüm ürettin mi?” sorusuna katılımcının “Arkadaşlık bağlarının kuvvetlenmesinde kitaplardan faydalandığım oldu.” şeklindeki yanıtından, söz konusu katılımcının iletişim kurma becerisini içselleştirdiği anlaşılmaktadır.

Şekil 53, K17 kodlu katılımcıyla yapılan görüşme sonucunda temel becerilere yönelik elde edilen verileri içermektedir (Bk. Şekil 53).



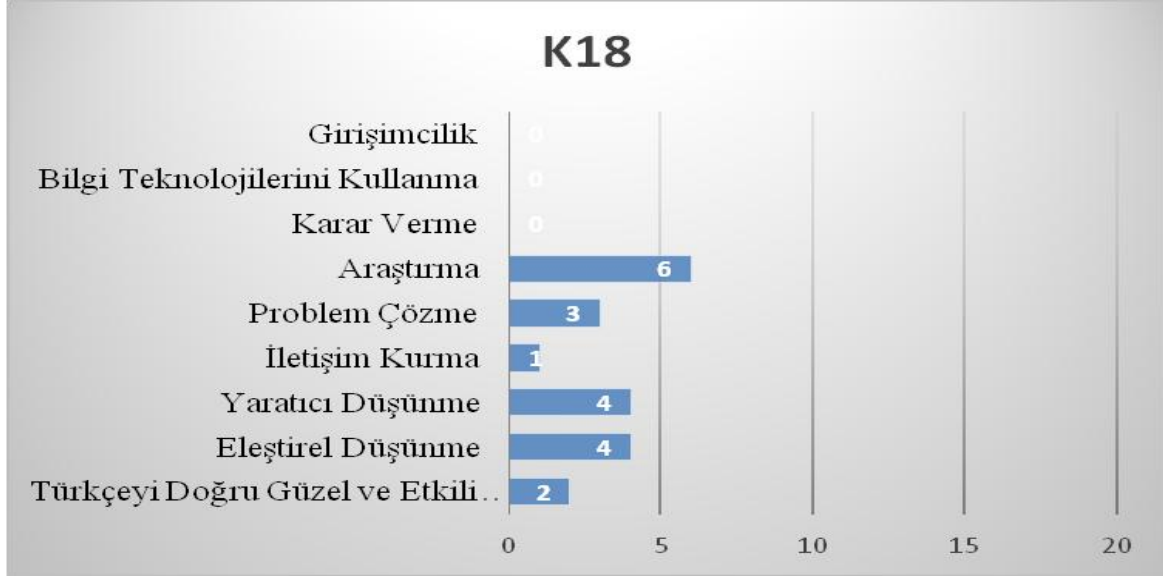
Şekil 53. K17 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi

Şekil 53 incelendiğinde K17 kodlu katılımcının en fazla Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanımı, problem çözme ve iletişim kurma becerilerinde yetkin olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, bilgi teknolojilerini kullanma, araştırma ve girişimcilik becerilerinde kısmen yetkin olduğu görülmekle beraber, söz konusu katılımcının karar verme becerisine dönük bir bulguya rastlanmamıştır.

“Kitaplardan günlük hayatta nasıl faydalanırsın?” sorusuna verdiği yanıtlar K17 kodlu katılımcının Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, problem çözme ve iletişim kurma becerisinde yetkin olduğunu ortaya koymaktadır.

K17: *Boş vakitte okumak amacıyla, okumayı geliştirme ve bilgi alma amacıyla faydalaniyorum. Bir de okuduğum kitaptan sonra günlük yazmaya başladım. Çünkü ailemle ve arkadaşlarımla sıkıntılarımı çok fazla paylaşamıyorum. Ben de yaşadıklarımı yazmak istedim (Haziran, 2014).*

Şekil 54, K18 kodlu katılımcıyla yapılan görüşme sonucunda temel becerilere yönelik elde edilen verileri içermektedir (Bk. Şekil 54).



Şekil 54. K18 kodlu katılımcıya ait temel beceri yetkinlik düzeyi

Şekil 54 incelendiğinde K18 kodlu katılımcının en fazla araştırma temel becerisinde yetkin olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte söz konusu katılımcının yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanımı becerilerinde kısmen yetkin olduğu görülmektedir. Katılımcının, yapılan görüşmeden hareketle, bilgi teknolojilerini kullanma, karar verme ve girişimcilik becerilerine dönük bir bulguya rastlanmamıştır.

Yapılan görüşmede, katılımcılara kitapların örnek rol-model olup olmadığının tespiti için “Kitaptaki kahramanlardan en çok hangisinden etkilendin? Bu kahramanı kendine örnek alırmısın?” soruları sorulmuştur. Bu sorulara öğrencilerin verdikleri yanıtlar birbirinden farklıdır. Öncelikli olarak mülakat sonucunda öğrencilerin hep iyi özellikler gösteren olumlu niteliklere ve karaktere sahip olan kahramanları örnek aldıkları görülmüştür. Öğrenciler, kahramanların daha çok yaşam biçimlerinden, bireysel ilişkilerinden, toplum içindeki mücadelelerinden etkilendiklerini belirtmişler; kahramanların sorunlar karşısındaki dik duruşlarının kendileri üzerinde olumlu etkiler meydana getirdiğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle kitapta, olumlu özellikler sergileyen kahramanların kendileri tarafından örnek alınabileceğini belirten öğrencilerin, kahramanların kişisel özellikleri ile toplumdaki saygınlıkları arasındaki ilişkiden etkilendikleri görülmüştür. İyi niteliklere sahip, örnek davranışlar sergileyen kahramanlar toplumda sevgi, saygı ve takdir görürken, olumsuz niteliklere sahip kahramanlar toplumda hoş karşılanmamaktadır. Öğrencilerin,

okudukları kitaplardaki kahramanlardan kendilerine örnek olarak kabul ettiklerinin özellikleri genel olarak şöyle ifade edilmiştir:

Tarihine ve değerlerine önem veren, araştırmacı, kendi değer yargıları olan, hayat mücadelesi veren, zorluklara göğüs geren, kararlı ve sözünde duran, güçlü kişiliği olan, iletişimi kuvvetli ve güzel konuşan, azimli ve çalışkan, ahlaki değerleri gelişmiş, orunları çözmeyi bilen.

Okunan bu kitapların öğrencilere katkısının tespit edilebilmesi amacıyla “Bu kitabın sana katkısının ne olduğunu düşünüyorsun?” sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtlar iki grupta toplanabilir:

- a. Öğrencilerin kitaptan öğrendikleri değerler (bireysel ve toplumsal)
(dostluk, hayata bakış açısı, zorluklarla mücadele vs.)
- b. Öğrencilerin kitaptan öğrendikleri somut gerçeklikler
(doğaya dair bilgiler, bilimsel gerçeklikler, tarih bilinci vs.)

Öğrencilerin en çok okudukları ve kendi istekleriyle tercih ettikleri 2000 sonrası yayınların olumlu duygu ve düşünce değişimlerine neden olduğu görülmektedir. Bu değişimde, 2000 sonrası yayınlarının daha dikkatle ve özenle hazırlanması ile pedagojinin dikkate alınmasının etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilere sorulan “Okuduğun kitapla kendi yaşantın arasında bir benzerlik ya da bağ var mı?” sorusuna öğrencilerin yaklaşık % 80’i evet cevabını verirken, aynı soruyu öğrencilerin %20’si hayır olarak yanıtlamıştır. Kitapla kendi yaşantısı arasında bir bağ kuran öğrenciler bu bağı/benzerliği daha çok arkadaş ilişkileri ve aile içi ilişkiler boyutunda ele almışlardır. Öğrencilerin kitap ile kendi yaşantılarına ilişkin görüşlerinden bazıları şöyledir:

K12: *Kitabın derinliklerine inince kitaptaki kahramanları kendi ailem yerine koyuyorum. Kahramanlarla ailedekilerin benzerliklerini görüyorum (Haziran, 2014).*

K17: *Kitaptaki mekânla kendi yaşadığım yeri karşılaştırıyorum. Birçok yerin (okul, park, sinema gibi) benzer olduğunu görüyorum (Haziran, 2014).*

Öğrencilerin kitaplarla aralarında bağ kurmasının en çok kahramanlar aracılığı ile olduğu görülmektedir. O hâlde, seçilen kahramanların özelliklerinin bireyler üzerinde etkili olduğu hatta kitabın etkisinin doğrudan kahramanın etkisi ile eşleştirilebileceği söylenebilir.

Sonuç olarak, çağdaş çocuk edebiyatı yazarları tarafından kaleme alınan yayınlardan 2000 yılı sonrası hazırlananların öğrencilerin sosyal gelişimlerine etkisi olduğu görülmüştür. 2000 sonrası yayınların çocukların düşünce dünyasının yanında sosyal ve toplumsal ilişkiler bağlamında katkı sağlayacak nitelikte oldukları tespit edilmiştir. Bu nedenle var olan ve örneklem olarak seçilen yayınların, edebiyatın genel ilkeleri doğrultusunda değerlendirilmesinin yanı sıra çocuklar nezdinde nasıl algılandıkları da önem kazanmaktadır. Gerek öğretmenlerin, gerekse ebeveynlerin yayın seçimi konusunda dikkatli olması, sadece belirli temalardaki eserler ya da 100 Temel Eser gibi belirli sınıflandırmadaki eserler çocukları sınırlandırmamaları gerekir. Çocukların bilişsel gelişimleri ile sosyal gelişimleri için onları olumlu yönde etkileyecek, bakış açısı zenginliği kazandıracak eserlerle çocukları tanıştırmaları gerekmektedir.

Mülakatta örneklem olarak alınan yayınların ortak özellikleri, yazarlarının çağdaş çocuk edebiyatı ilkeleri doğrultusunda nitelikli yayın vermeye çalışan yazarlar olmasıdır. Sıradanlıktan ve tekrardan, basit üsluptan uzak olan bu eserler, eğitici olmalarının yanı sıra çocukların zevkle okudukları/tercih ettikleri eserler arasındadır. Aynı zamanda öğrencilerin kendi tercihleri ile okudukları kabul edildiğinde, öğrencilerin kendi tecrübeleri ile nitelikli eserleri seçip okuyup bunların mesajlarını algılayabildikleri tespit edilmiştir.

Örnek Eser Değerlendirmesi: Soğuk Kahve Örnekleme

Araştırma bulgularına dayalı olarak öğrenciler tarafından 2000 sonrasına ait en çok okunan/tercih edilen eserin Ahmet Batman tarafından kaleme alınan *Soğuk Kahve* adlı eser olduğu görülmektedir. Destek Yayınları'ndan çıkan ve 2013 yılında yayımlanan eser,

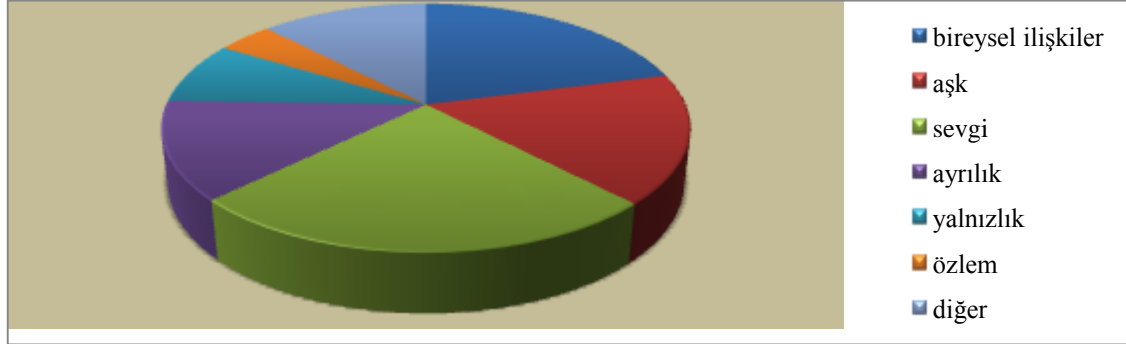


deneme türünde kabul edilebilir. Toplamda 196 ayrı başlık hâlinde farklı yazıların yer aldığı kitap, 224 sayfa olup bu yazıların bazıları denemeden uzak sadece bir konuya ilişkin kısa yorum ve değerlendirmelerden ibarettir. Eserin, hitap ettiği yaş aralığına dair herhangi bir açıklama yer almazken okuyucu kitlesi geniş tutulmuştur.

Şekil 55. Soğuk Kahve adlı eser

Kitabın hem ön hem de arka kapağında kitaptaki yazılardan örnek cümlelere ve kitabın arka kapağında bazı yazarların düşüncelerine yer verilmiştir.

“Hayatta her şeyin bir başlangıcı vardır.” cümlesiyle başlayan kitap tema olarak daha çok aşk, sevgi üzerinde durmuştur.



Şekil 56. Soğuk Kahve adlı eserde yer alan konular

Görüldüğü gibi kitapta en çok aşk, sevgi ve bireysel ilişkilere dair yazılar yer almıştır. Öğrencilerden elde edilen bulgulara bakıldığında Tablo 19’da öğrencilerin en çok arkadaşlık/dostluk ve aşk/sevgi üzerine olan kitaplardan hoşlandıkları görülmüştür. Dolayısıyla Soğuk Kahve adlı eserin tercih edilme nedenlerinden bir tanesi aşk, sevgi gibi duygu odaklı yazılara yer vermesidir. Bununla birlikte kişilerarası ilişkiler, karşı cinsle olan duygusal yakınlık, ayrılık vs. sıkça işlenen diğer konulardandır. Hemen her metin içinde aynı zamanda birden fazla konuya da temas edildiği görülmektedir. Bütün bu konular birlikte değerlendirildiğinde gelişmenin en hızlı olduğu dönemlerden biri olan ergenlik çağında bireylerin bu esere olan ilgisi daha iyi anlaşılacaktır. Kitapta her metnin sonunda metni özetleyen ya da tavsiye niteliğinde olan bir ya da birkaç cümleye yer verilmiştir.

Bir eserin en temel unsurlarından biri olan dil-üslup konusu ele alındığında, özellikle öğrencilerin gelişim özellikleri düşünülürse, onlara uygun olmayan, çocukların gelişimlerini olumsuz etkileyebilecek sözcüklere, argolara hatta müstehcen sayılabilecek ifadelere yer verildiği görülmektedir. Ancak yazarın kitabı, eğitsel amaçlı yazmadığı da dikkate alınmalıdır. Bu eser, öğrencilerin kendi istek ve arzularıyla alıp okudukları ya da

arkadaş tavsiyesi ile edindikleri bir eserdir. Bu nedenle eserin eğitsel unsurlarının olup olmaması bu araştırmanın kapsamı dışındadır.

Yazar, eserde dili sıradışı kullanmaya çalışmış, yeni söz ve söz kalıpları (soyadımın bebeği, özlenebilite vs.) üretmiştir. Metinde cümleler genel olarak kısa, metnin dili sade ve anlaşılırdır. Aynı başlık altında verilen metinlerde konu bütünlüğünün ya da bir mesajın olmadığı görülmekte, aynı metin içinde dahi birbirinden kopuk konulara rastlanmaktadır. Bu açıdan bakıldığında metinlerin bağdaşıklık yönünün de zayıf olduğu görülmektedir. Ancak yazarın, bu eseri herhangi bir eğitim amacı taşıyarak yazdığı söylenemez, çünkü okuyucu kitlesi öncelikli olarak ilköğretim değildir. Ancak konu itibarıyla öğrencilerin ilgisini çekmesi çok okunanlar arasında olmasını sağlamıştır.

Bir metnin, bir eserin eğitimde kullanılabilmesi için eğitsel özellikler taşıması gerektiği bilinmektedir. Bununla birlikte temel becerilerin kazandırılması amacıyla kullanılacak bir eserde aşağıda verilen özellikler bulunmalıdır.

Tablo 28. Temel Becerilere Göre Bir Kitapta Olması Gereken Temel Özellikler

Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma	<p>Eser, öğrencilere özgün bir üslup sunar.</p> <p>Öğrencilerin kelime dağarcığını (yeni kelimeler, deyim ve atasözleri) zenginleştirmelerine katkı sağlar.</p> <p>Eserde, Türkçenin güzel, etkili ve doğru kullanımının örnekleri benimsenir.</p>
Eleştirel Düşünme	<p>Öğrencilerin farklı bakış açısı kazanmalarına örnek teşkil edecek niteliktedir.</p> <p>Öğrencilerin olaylara çok yönlü bakabilmelerine ve okuduklarını doğru değerlendirebilmelerine örnekler sunar.</p>
Yaratıcı Düşünme	<p>Eser, (kahraman ya da metin yönüyle) bireylerin yapıcı, yaratıcı düşüncelerine ve hem kendilerine hem de topluma faydalı birer birey olmalarına katkı sunacak özelliktedir.</p> <p>Eser, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmelerine, akılcı ve pratik çözüm yolları kullanmalarına örnek teşkil etmektedir.</p>
İletişim Kurma	<p>Eserde öğrencilerin gerek bireysel gerekse toplumsal ilişkilerinde etkili iletişim kurmaları teşvik edilmektedir.</p> <p>Eser, öğrencilerin kendilerini etkili bir şekilde anlatma, toplum hayatında aktif bir birey olmalarına örnek teşkil etmektedir.</p>
Problem Çözme	<p>Öğrencilerin, bireysel ya da toplumsal sorunların çözümüne ilişkin çözüm yolları (akılcı, mantıklı, pratik) üretmelerine katkı sunmaktadır.</p>
Araştırma	<p>Öğrencilerde çevresine dünyaya ilişkin konuları merak etme ve araştırma isteği uyandırmakta, yeni konularla bu merakın araştırma becerisine dönüşmesi sağlanmaktadır.</p>
Karar Verme	<p>Eserde (mesaj ya da konu olarak) doğru karar verme ve verilen kararın sorumluluğunu üstlenme becerisi yer almaktadır.</p>
Bilgi Teknolojilerini Kullanma	<p>Eserde, bilgi teknolojilerinin bilgiye ulaşmada aracı olarak kullanımı ve bireylerin teknolojik gelişmelere duyarlı olmaları teşvik edilmektedir.</p>
Girişimcilik	<p>Öğrencilerin çeşitli görev ve toplumsal sorumluluklar ile eğitime dair etkinliklere katılımlarını özendirir.</p> <p>Eserde öğrencilerin kendilerini geliştirebilecekleri ortalara aktif katılımları teşvik edilmektedir.</p>

BÖLÜM V

Sonuç

Çocuk edebiyatı kendine özgü ve özel bir alandır. Geçmişte bazı edebiyat araştırmacılarının çocuk edebiyatını ayrı bir alan olarak kabul etmemelerine rağmen, çocuk edebiyatının günümüzde ayrıca ele alınması gerektiği anlaşılmıştır. Çocukların biyolojik ve psikolojik gelişimine bağlı olarak kaleme alınan eserlerin onların kişilik ve kimlik oluşum süreçlerini etkilediği gibi eğitim ve öğretim süreci içinde kazanmaları gereken becerileri de etkilediği görülmektedir.

Kitaplar çocuklar tarafından vakit geçirme, araştırma/bilgi edinme, estetik zevk alma vb. gibi çok çeşitli sebeplerle tercih edilmektedir. Bu nedenle çocuklar üzerinde doğrudan ya da dolaylı olarak bir etkiye sahip oldukları kesindir. Çocuk kitapları eğitimin hedeflerini gerçekleştirmede, bireysel gelişimde çok önemli bir yere sahiptir. Bu önem dolayısıyla çocuk kitabı yazarlarının toplumun eğitim-öğretim sistemi ve çocuk gelişimi (çocukların bilişsel, psikomotor, dilsel, sosyal gelişimlerinden) hakkında bilgi sahibi olmaları gerekir. Bununla birlikte nitelikli bir çocuk kitabı da belli ölçütleri bünyesinde barındırmalıdır.

Elde edilen verilerden hareketle örneklem olarak alınan 33 Türkçe öğretmenin büyük çoğunluğunun (%78) henüz mesleklerinin ilk yılında oldukları, yaklaşık %48'inin temel beceriler ile ilgili hizmet içi eğitime katıldığı, %24'ünün konuyu kendisinin araştırdığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %63'ü temel becerileri yeterli bulmadıklarını belirtmiş, ancak mesleklerinin ilk yıllarında ve yeni programın kabul edilmesinden sonra mezun olan, buna ilaveten bilgi sahibi olduğunu ya da konu ile ilgili hizmet içi eğitime katıldığını söyleyenlerin sayısının fazla olmasına rağmen, genel olarak bir kavram yanılgısı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin bazılarının temel beceriler (Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik) ile temel dil becerilerini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) karıştırdıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerinden yola çıkılarak birçok öğretmenin temel becerilerinin kazanımının ders içinde gerçekleştirilemediğinden şikâyet ettikleri, gerekçe olarak daha çok müfredatı ve

öğrencilerin sosyokültürel durumlarını gösterdikleri, bununla birlikte temel becerileri yeterli bulmadıkları anlaşılmıştır. Temel becerilerin kazandırılması amacıyla daha çok çocuk kitapları, panolar, bilgisayar, kitaplıklar, internet, gazete ve dergi ile diğer tür materyallerden yararlanıldığı tespit edilmiştir.

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yer alan temel becerilerinin kazandırılması konusunda görüşleri alınan öğretmenlere göre Türkçe dersinin en çok "*Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, iletişim kurma ve girişimcilik*" üzerinde en az ise "*bilgi teknolojilerini kullanma*" üzerinde etkili olabileceğini belirtmişlerdir.

Bilindiği gibi öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları üzerinde öğretmenler doğrudan etkiye sahiptirler. Öğrencilerin ortaya koyduğu sonuçlarda, okudukları eserlerde öğretmenlerinin de katkısı vardır. Öğretmenlerin öğrencilere tavsiye ettikleri türlere bakılınca roman ve hikâye türünün ağırlıkta olduğu, buna karşın biyografi türünün en az tavsiye edilen tür olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin bu kitapları tavsiye etme amaçlarının da daha çok dil gelişimi ve temel becerilerin kazandırılması yönünde olduğu görülmüştür. O hâlde eğitim-öğretim sürecinde çocuk kitaplarının temel becerilerin kazandırılmasında araç olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Çocuk edebiyatının önemi ve gerekliliği ile ilgili yapılan birçok -gerek teorik gerekse uygulamalı- araştırmada, çocuk kitaplarının önemine değinilir. Fakat kitap tavsiyesinde bu hususlara çok dikkat edilmediği, öğretmenler tarafından yapılan tavsiyelerin 100 Temel Eser odaklı olduğu görülmektedir. Bu durum çocukların yeni eserlerle tanışmalarını, dolayısıyla yeni bakış açısı kazanmalarını olumsuz etkilemektedir. Ancak bu durumda basın yayın organlarının da olumsuz etkisi göz ardı edilemez. Basın yayın organlarında çocuklara yönelik kitap ya da dergilere ait tanıtımlar, incelemeler, eleştiriler yok denecek kadar azdır. Dolayısıyla başta internet olmak üzere televizyon, radyo gibi birçok kitle iletişim aracının çocuğu çizgi filmler ya da bilgisayar oyunları kadar kitaplara yönlendiremediği görülmektedir. Bütün bu nedenler çocukların okuma becerilerini ve alışkanlıklarını doğrudan etkileyen hususlardır.

Araştırmada örneklem olarak alınan 2045 öğrenciden elde edilen bulgulara dönük sonuçlar neticesinde özellikle okuma eğilimi alanında öğretmenlerden elde edilen sonuçlar ile öğrencilerden elde edilen sonuçlar arasında büyük benzerlik olduğu görülmektedir.

En çok okunan ya da okumaktan hoşlanılan türlere bakıldığında bunların daha çok roman, hikâye, masal ve şiir olduğu görülmektedir. Deneme ve biyografi en az tercih edilen türler

olarak dikkat çekmektedir. Öğretmenlerden elde edilen sonuçlar ile (öğrencilere en çok tavsiye ettikleri türler) öğrencilerin sonuçları benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla bu türlerin okunmasında ya da okutulmasında bir eşitlik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler belli türlere yoğunlaşırken, bazılarını hiç okumamaktadır. Bu durum bireylerin duygu düşünce dünyalarının tek yönlü olarak gelişmesine neden olabilir. Buna önlem olarak Türkçe derslerinde öğretmenler ve öğrenciler tarafından her türe ilişkin eserler okunmalı/okutturulmalıdır.

Okunan eserler incelendiğinde ise hem en çok okunan hem de öğrencilerin en çok etkilendikleri eserlerin 100 Temel Eser ve çeviri eserler olduğu görülür. 2000 sonrası ilk basılan yeni eserlerin sayısı ve oranı ise genel olarak çok azdır. Sonuç olarak öğrencilerin yeni eserleri tanımadıkları varsayılabilceği gibi okutturulmak zorunda kalınan 100 Temel Eser'in de buna bir engel teşkil ettiği söylenebilir. Ancak çeviri eserlerin genel okunma oranı içinde yüksek oluşu öğrencilerin yeni eserler konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Çeviri eserlerin tercih edilme gerekçesi bir bakıma öğrencilerin kitaplardan beklentilerinin nasıl olduğunu da ortaya koymaktadır.

Dikkati çeken bir diğer nokta ise okunan genel eserler arasında dinî eserlerin yaygın oluşudur. Öğrencilerin en çok etkilendikleri eserlerin başında “Hz. Muhammed'in Hayatı” adlı eser ilk sırada yer almaktadır. Bununla birlikte diğer konularda yazılmış dinî eserlerin de sıkça tercih edildiği görülmektedir.

Araştırmada, bulguların desteklenmesi amacıyla 18 öğrenci (13 kız, 5 erkek) ile yapılan mülakat neticesinde öğrencilerin en çok evde kitap okudukları, bunu da yalnızken ya da kendi odalarında yapmayı tercih ettikleri, dolayısıyla kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında fiziki şartların önemli olduğu bir kez daha görülmüştür. Öğrencilerin okudukları kitaplardan hareketle etkilendikleri kahramanların özellikleri incelendiğinde olumlu özelliklere sahip (toplum içinde sevilen, mücadeleci, azimli, örnek kişilik sergileyen) kahramanların örnek alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kitaplar aracılığı ile değerler (bireysel, toplumsal), hayata bakış açısı, bilimsel bilgi, tarih bilinci vb. gibi birçok şey öğrendikleri tespit edilmiştir. Mülakat, 2000 sonrası eserleri okuyan öğrenciler arasından örneklem olarak alınanlar ile gerçekleştirilmiştir. Burada dikkati çeken bir nokta öğrencilerin ortak düşüncelerinden hareketle, okunan kitapların bireyler üzerinde duygu, düşünce ve davranış değişikliğine yol açabileceğidir. Özellikle sevilen, beğenilen ve örnek alınan kahramanların, öğrenciler üzerinde çok daha etkili olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Okunan/seçilen bu kitaplar ile öğrenciler arasında başlangıçta bir bağ bulunmadığı ancak kitapların okunmasının ardından en çok bireysel ilişkilerde, arkadaşlık ilişkilerinde, iletişim kurmada vs. bu kitaplardan yararlandığı, yaşanan bir sorunun çözümünde kitaplardan ya da kahramanların yaptıklarından hareketle çözüm üretildiği tespit edilmiştir. Bu esnada eleştirel düşünmenin, kendini sorgulamanın, empati kurmanın, yaratıcı düşünmenin de gelişmekte olduğu söylenebilir. En çok okunan 2000 sonrası eser incelendiğinde ise (Ahmet Batman- Soğuk Kahve) genel hatlarıyla aşk, sevgi üzerinde durduğu ve öğrenciler tarafından sevilerek okunduğu görülmektedir. Aynı zamanda bu eser, öğrencilerin en çok etkilendikleri eserler sırasında da yine üst sıralarda (17. sırada) yer almaktadır.

Sonuç olarak, 2000 sonrası ilk kez basılan çocuk edebiyatı ürünlerinin en çok iletişim becerisi, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, karar verme becerileri üzerinde; en az ise bilgi teknolojilerinin kullanımında etkili olduğu anlaşılmıştır.

Öneriler

Bu bölümde yapılan araştırma neticesinde karşılaşılan sorunlar ile çocuk edebiyatının gelişmesine katkı sunmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı'na, akademisyenlere, çocuk yazarlarına, öğretmenlere, yayınevlerine ve ailelere yönelik önerilere yer verilmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığı'na Öneriler

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim ve orta öğretimlerde okutturulmak üzere hazırlanan 100 Temel Eser listesi, öğrencilerin yeni yayınları okumaları hususunda onları sınırlandırmaktadır. Bununla birlikte 100 Temel Eser'i okutma kaygısı öğretmenlerin yeni yayınları öğrencilerle paylaşamamalarına ve ders kapsamında bu eserlere zaman ayıramamalarına neden olmaktadır. Aynı zamanda bu eserlerin birçoğunun belirlenen hedef kitle için uygun olmadığı açıktır. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar da (Şen, 2007; İnce, 2008; Ulutaş, 2011; Karakaş, 2013) bu düşüncüyü doğrular niteliktedir.

Dolayısıyla MEB tarafından hazırlanan 100 Temel Eser listesi kaldırılmalı, bunun yerine her eğitim kademesine ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak yeni bir liste oluşturulmalıdır. Bu liste klasik eserler, Türk Edebiyatından seçilmiş örnekler, çeviri

eserler ve yeni yayınlardan oluşturulmalı, ancak öğrencilere ve öğretmenlere fikir vermek, yardımcı olmak amacıyla hazırlanmalı, okunması ya da okutturulması tercihe bağlı olmalıdır. Tamamıyla öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanacak yeni liste ya da tavsiye edilecek eserler, gençlerin en çok karşılaştıkları sorunlara değinmeli, onların problem çözme becerilerini geliştirecek eserler olmalıdır.

Bununla birlikte her yıl ya da iki yılda bir yeni çıkan yayınlar listeye eklenmeli, oluşturulacak bu liste sayı olarak sınırlandırılmamalı ve daha esnek olmalıdır. Hâlihazırda var olan 100 Temel Eser listesi incelendiğinde bazı türlere ağırlık verildiği, buna karşın bazıları ile ilgili çok az örnek eserin yer aldığı görülmektedir. Eser dağılımında edebî türler konusuna dikkat edilmeli, her türe ilişkin örnek birkaç eser yer almalıdır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çocuk kitapları ile ilgili bir internet sitesi oluşturulmalı ve her okulun kendi internet sitesinden ulaşım imkânı sağlanmalıdır. Bu sitede, yeni çıkan kitapları tanıtıcı bilgilere ve kitaplarla ilgili görsellere yer verilerek çocukların yeni eserlerden haberdar olmaları sağlanmalıdır.

Çocuk kitaplarının basımı-yayımları, üzerinde MEB'in de söz sahibi olduğu, öğretmen, psikolog, tarihçi, sosyolog, edebiyat ve Türkçe eğitimcisi, grafiker, ressam gibi bireylerin de dâhil olduğu geniş bir kurul tarafından yürütülmeli, ilköğretim ve orta öğretilere mümkün olduğunca basılan her çocuk kitabından örnekler gönderilmelidir.

Çeviri eserlere dikkat edilmeli, yapılan çevirilerin uzman kişilerce hazırlanmasına özen gösterilmelidir. Bununla birlikte okullar için hazırlanacak eserler listesinde görsellikten dil ve anlatıma, kelime sayısından puntoya kadar her şey çocuk edebiyatı alanında uzman kişilerce kontrol edilmeli ve onaylanmalıdır.

Piyasada var olan çocuk kitapları takip edilmeli, çocuk kitaplarının rastgele basımına ve satımına engel olunmalı, eserlerde nitelik öne çıkarılmalıdır. Çocuk edebiyatı ilkeleri ile bağdaşmayan eserlerin basımına ve okutturulmasına izin verilmemelidir.

Çocuk edebiyatı ve Türkçe eğitimi alanında yapılan uluslararası araştırma, lisansüstü çalışmaları vs. üniversiteler ile koordinasyon kurularak düzenlenecek olan seminerler ile öğretmenlere aktarılmalı, öğretmenlerin çocuk edebiyatı ve Türkçe eğitimi alanındaki çalışmalardan haberdar olmaları sağlanmalıdır. Çocuk edebiyatı alanında telif eser yazımını teşvik etmek için ödüllü yarışmalar düzenlenmeli ve bunlar geleneksel hâle getirilmelidir.

Sadece çocuklara dönük eserlerin yer alacağı fuarlar düzenlenmeli, yerleşim merkezlerine uzak olan birimlerde gezici kütüphanelerin sayısı artırılmalıdır. Çocuk edebiyatından Türkçe derslerinde ne kadar faydalanıldığını hem kontrol etmek hem de var olan mevcut durumu tüm yönleriyle ortaya koyabilmek için alanın uzmanı müfettişlerin durumu kontrol etmesi sağlanmalıdır. Çünkü çocuk edebiyatı ile okuma alışkanlığı paralel olduğundan bu konuyla ilgili özel teftişler artırılmalı, okullardaki kitap okuma oranı denetlenmelidir.

Çocuklara kitap okuma alışkanlığının edindirilmesinde Millî Eğitim Bakanlığının, okul yönetimlerini bilgilendirmesine ihtiyaç vardır. Okul yönetimleriyle birlikte öğretmen ve aileler eşgüdümlü olarak çalışıldığında başarılı sonuçlar alınabilir. Bununla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı, yapılan teftişlerde bireylerin uzmanlık alanlarını göz önünde bulundurmalıdır.

Akademisyenler için Öneriler

Çocuk edebiyatı, ayrı bir bilim dalı olmamakla birlikte, ülkemizde daha çok Türkçe eğitimi içerisinde ele alınmaktadır. Yeni bir alan olan çocuk edebiyatına dair yapılan lisansüstü çalışmalar da hem azdır, hem de alanı tüm yönleriyle ortaya koyabilecek çalışma sayısı yeterli değildir. Özellikle çocuk edebiyatı ile ilgili çalışma yapan akademisyenler, kuramdan uygulamaya kadar çocuk edebiyatı ile ilgili konuları, kavramları, çocuk edebiyatı alanında görülen sorunları tüm yönleriyle ele almalıdır.

Alanın ayrı bir bilim dalı olması yapılacak çalışmaların niteliğini de doğrudan etkileyecektir. Bu yüzden çocuk edebiyatı kürsüsünün kurulması için gerekli çalışmalara ağırlık verilmeli, alanda çalışan akademisyenlerle işbirliği içinde olunmalıdır.

Akademisyenler tarafından çocuk kitapları için kesin ölçütler ortaya konmalı (dil-üslup, görsellik, mesaj, konu, çocuğa görelilik, eğitsellik vs.), bu ölçütler kamuoyunda paylaşılmalıdır. Aynı zamanda akademisyenlerce yapılacak kapsamlı çalışmalar neticesinde çocukların yaş dönemlerine göre aktif ve pasif kelime haznesi ortaya konmalı, yazılacak eserlerde bu hususlara dikkat etmeleri konusunda çocuk yazarları bilgilendirilmelidir.

Gerek ailelerce gerekse öğretmenlerce çocuklara tavsiye edilen kitapların her zaman çocuğa göre olduğundan ve bilinçli bir tutumla tavsiye edildiğinden söz etmek mümkün değildir. Bu nedenle çocuklar için uygun görülen eserler akademisyenlerce incelenmeli, değerlendirilmeli ve istendiği takdirde eserlerle ilgili değerlendirme ve eleştiri yazıları yayımlanmalıdır.

Ülkemizde çocuk edebiyatı alanında görülen bir diğer eksiklik karşılaştırmalı çocuk edebiyatı çalışmalarının azlığıdır. Akademisyenler, karşılaştırmalı çocuk edebiyatı çalışmalarına da değinmeli, bu sayede dünya çocuk edebiyatının başarılı örnekleri incelenmelidir.

Çocuk edebiyatı kapsamına giren halk edebiyatının seçkin örnekleri (masallar, halk hikâyeleri, ninniler, bilmeceler, destanlar, efsaneler vs.) çocukların seviyelerine göre yeniden ele alınmalı, tıpkı İngiliz Edebiyatı'nda Shakespear'in eserlerinde olduğu gibi, her yaş grubuna uygun hâle getirilmelidir.

Çocuk edebiyatı alanında yazılmış makale, bildiri, tez ve diğer çalışmalar için ortak bir veri tabanının oluşturulması alanda yapılan çalışmaların görülmesini sağlamakla birlikte aynı çalışmaların tekrar edilmesini engeller ve yeni alanlar için fikir verir.

Lisans öğreniminde çocuk edebiyatına daha fazla ağırlık verilmeli, ders kapsamında çocuk edebiyatının tarihsel boyutu ve türlerin öğretiminin yanı sıra karşılaştırmalı çalışmalara da yer verilmelidir.

Öğretmenler için Öneriler

Türkçe dersi, temel dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ve MEB temel becerilerinin geliştirilmesine en çok imkân sağlayan derslerdendir. Bu ders kapsamında okutturulacak başarılı eserler ile çocukların temel dil becerileri ile bilişsel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra kalıcı okuma davranışını kazanmaları sağlanabilir. Kitap seçiminde öğretmenlerin işlevi bu nedenle çok önemlidir.

Kitap seçiminde öğretmenin yeterliği/pedagojik alan bilgisi, öğrenciyi tanıyabilmesi ve öğrencinin ihtiyacını anlayabilmesi gerekmektedir. Her öğretmen adayının, çocuk edebiyatı alanında bilgi sahibi olması, çocuk yayınlarını tanıması, tavsiye ettiği yayınların çocukların gelişimlerine uygun olup olmadığını bilmesi, öğretmenin yeterliği ile doğrudan ilgili konulardır. Günümüzde fen-edebiyat fakültesi mezunlarına verilen formasyon eğitiminde çocuk edebiyatı derslerinin olmaması bu açıdan büyük bir eksiklik olmakla beraber, öğretmen adaylarının pedagojik olarak eksik kalmalarına neden olmaktadır.

Öğretmenler tarafından öğrencileri teşvik etmek amacıyla zaman zaman ödüllü okuma programları ya da okuma etkinlikleri düzenlenebilir. Öğrencilere kitap konusunda baskı yapmaktansa teşvik edici ödüller ve olumlu pekiştireçler verilmesi daha etkili olacaktır. Bu

araştırma neticesinde de ortaya konduğu gibi kitap seçiminde öğretmenlerin etkisi arkadaş grubuna göre daha azdır. Not ve sınav kaygısı ile okutturulan kitaplar, öğrencilerde okuma alışkanlığı oluşturamadığı gibi okumaya karşı da isteksizlik oluşturmaktadır. Bu nedenle akran danışmanlığından faydalanılabilir ve öğrencilerin birbirlerine kitap tavsiye etmeleri sağlanabilir.

Öğretmenlerin öğrencileri ile birlikte kitaplığı bulunmayan sınıflara kitaplık ya da kütüphanesi bulunmayan okullara kütüphane kurma çalışmaları çocuklarda kitaba ve kitap sevgisine karşı olumlu tutum geliştirecektir. Her öğretmenin derse elinde bir kitapla girmesi ve boş vakitlerinde gerek bireysel gerekse öğrencileriyle birlikte kitap okuması örnek rol-model olmada etkilidir.

Çocuğun okuduğu kitap, öğretmen tarafından izlenmelidir. Öğretmenler tarafından yeni eserler, yayınlar, çocuk edebiyatı ve Türkçe eğitimi alanında yapılan çalışmalar mümkün olduğunca takip edilmeli, yeni gelişmelerden haberdar olunmalıdır.

Çocuk Yazarlarına Öneriler

Çocuk edebiyatının kolay ve basit bir alan görülmesi anlayışı çocuk kitaplarına doğrudan yansır. Günümüzde çocuk eğitimi alanında ya da çocuk edebiyatı alanında bir uzmanlığı olmamasına karşın çocuk kitabı yazarların sayısı bir hayli fazladır. Bu durum çocukların kaliteli eserler yerine niteliksiz, yapmacıksız eserlerle karşılaşmalarına ve sonuç olarak kitaptan soğumalarına neden olmaktadır. Bu yüzden çocuk yazarları kendi aralarında bir birlik oluşturmalı (Türkiye Yazarlar Birliği gibi) ve mücadele etmelidir.

Çocuk yazarları kitaplarda konu, mesaj, görsellik, üslup, anlatım, kelime dağarcığı vb. gibi birçok özelliğe dikkat etmeli, bilimsel çalışmalarla ortaya konan kıstasları kitap yazarken dikkate almalıdır.

Kitapların arkasında kitabı tanıtıcı bilgiler ile birlikte uzman kişilerin değerlendirmelerinden oluşan birkaç cümle yer alması, kitabı eline alan çocukların bir fikir edinmelerine katkı sunar. Çocuk yazarlarınca kitaplardaki konu bütünlüğü ile görselliğe dikkat edilmeli, resim-konu uygunluğu gözden geçirilmelidir.

Çocuk yazarları her kitabın hangi yaş seviyesine uygun olduğunu ve kelime sayısını kitabın künyesinde belirtmelidir. Hatta eğer mümkünse kitapla ilgili olarak çocuklarca

meral edilen konuların cevaplandırılması amacıyla kitabın künyesinde bir iletişim adresi (e-posta) yer almalıdır.

Çocuk yazarları görme engelli bireyleri düşünerek seslendirilmiş çocuk kitapları basılması için çalışmalar yapmalı, işitme engelli bireyler içinse sadece resim, fotoğraf ya da karikatürlerden oluşan kitaplar basılması için önayak olmalıdırlar.

Çocuklarla imza günleri ya da söyleşiler düzenlenmeli, çocuk yazarları kendi kitaplarının kütüphanelere ulaştırılması hususunda titiz olmalıdırlar.

Gençlik edebiyatına dönük eser kaleme alacak yazarların gençleri tanımaları ve gençlik sorunlarını bilmelerinin yanı sıra aşağıdaki hususlara dikkat etmeleri beklenir:

- Gençlerin dilini/üslubunu bilmelidir. Ancak bundan, gençlerin kullandığı basit ve bozuk Türkçe anlaşılmalıdır. Aksine onlara nasıl yaklaşılacağını bilerek güzel bir Türkçeyle eser kaleme almaları gerekir.
- Gençlerin gelişimlerini olumsuz etkileyecek eserler kaleme alınmamalıdır.
- Yazılan eserler ile herhangi bir ideoloji ya da öğreti aşılanmaya çalışılmamalıdır.
- Toplumun kültürel ve ahlaki değerlerine aykırı eserler yazılmamalıdır.
- Konular gençlerin ilgilerini çekebilecek türden olmalıdır.
- Gençlerin bu dönemde en büyük eksikliklerinden bir tanesi eleştirel düşüncememeleri ve empati kuramamalarıdır. Bu nedenle ilk gençlik kitaplarında sorunlara tutarlı ve pratik çözümler üreten, empati kuran araştırma ve incelemeyi seven kahramanlar örnek olarak alınmalıdır.

Yayınevleri için Öneriler

Yayınevleri kitapların basımından yayımına kadar birinci dereceden sorumludur. Kitap, yazarın elinden çıktıktan sonra sorumluluk büyük ölçüde yayınevlerine aittir. Bu nedenle belirli ölçütlere uyulması zorunludur.

Öncelikle çocuk kitapları içinde çeviri olanların, özellikle niteliksiz çevirilerin, bir sorun teşkil ettiği bilinmektedir. Çeviriler, uzman kişilerce yapılmalı, sonra yayınevleri tarafından dil uzmanlarınca kontrol edilmelidir. Yabancı bir kitabın onlarca farklı çevirisinin olabildiği göz önüne alınırsa bu durumun önemi daha net anlaşılacaktır.

Bir diğer nokta kitapların resimlenmesi konusudur. Genellikle bu kısımda yayınevleri etkindir; fakat konu-mesaj-görsellik uygunluğu açısından yazar ve yayınevleri kitabın

basım aşamasında sürekli iletişim hâlinde olmalıdırlar. Hatta görsellerin uygun olup olmadığını değerlendirmesi açısından bir uzmandan görüş alınması en doğrusu olacaktır. Çocuk kitaplarının baskısı ve cildi kaliteli olmalı, kaliteli hamur kâğıt kullanılmalıdır.

Kitapların ilk sayfalarına çocukların kendi isimlerini yazabilecekleri bir alan/kutucuk eklenebilir. İlâveten, yayınevlerinin internet sitelerinde çocuk kitapları ayrı bir bölüm hâlinde bulunmalıdır. Ancak çok az yayınevinde bu durum olmakla birlikte, daha çok çocuk ve gençlik edebiyatı adıyla birleştirildiği görülür.

Yayınevlerinin internet sitelerinde çocuk kitapları yaş dönemlerine göre sınıflandırılarak yer almalıdır. Ülkemizde sadece çocuklar için kitap basan yayınevi sayısı da çok azdır. Daha kaliteli eserlerin basılması ve başarılı çalışmaların yapılması amacıyla yalnızca çocuk kitabı basan yayınevi sayısı artırılmalı ve bunlar Millî Eğitim Bakanlığı, Kültür Bakanlığı gibi kurumlar tarafından desteklenmelidir.

Aileler için Öneriler

Çocuk kitabı seçiminde ailelerin tutumu çok önemlidir. Olumsuz örnek oluşturabilecek durumlara engel olunabilmesi amacıyla kitaplar önce ebeveynler tarafından okunmalı, sonra çocuklara okutulmalıdır. Bu aşamada yine örnek kitap seçimi için öğretmenlerden yardım istenebilir. Çocuklarla birlikte ortak okuma saatleri düzenlenmeli, evde her daim gazete, dergi, kitap bulundurulmalıdır. Çocukların kendileri için birer kitaplıklarının olması, kitap okuma alışkanlığı oluşmasında önemlidir. Aileler çocuklarıyla birlikte kitap alışverişi de yapmalı, kitap alışverişini bir ihtiyaç olarak yansıtmalıdır. Çocukların okudukları eserler üzerine onlarla konuşulmalı, okunan kitapları anlatmaları sağlanmalıdır. Kitap okumanın alışkanlığa dönüşmesinde ilk basamak ailedir. Bu nedenle aileler örnek olmalı, çocuk doğru rol model olarak önce kendi ailesini görmelidir.

Kısaca, çocuk edebiyatı alanının belirlenmesinde sınırlılıkların çok anlamlı olduğunu söylemek mümkün görünmese de ister yaş gruplarına göre ister biyolojik ve psikolojik gelişime göre olsun insan hayatında belirlenmiş ve kabul edilmiş bir çocukluk dönemi olduğu kesindir. Bu yüzden çocuk edebiyatı alanında yapılan bu çalışma ile elde edilen bulgular neticesinde çocuk ve çocukluk çağının yeniden ele alınması ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bulgular değerlendirildiğinde varılacak ana hükümlerden biri, eğitim-öğretimde çocuklara yönelik kullanılan eğitim malzemelerinin tamamı içerisinde özellikle çocukların okumaları istenen ve çocuklara yönelik hazırlandığı düşünülen eserlerin yeterli

olmadığıdır. Bununla birlikte, bu eserlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan temel becerileri olumlu yönde geliştirdiğini ve yeterli olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir. Hatta bu eserlerde, 2000 yılı başlangıcı itibarıyla elde edilen sonuçlarla birlikte değerlendirildiğinde, nüfus artışına paralel olarak bir gelişme görülmediği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu nedenle çocuk edebiyatının gelişmesi, var olan önerilerin dikkate alınması ve çocuk edebiyatı ile ilgili her bireyin kendine düşen sorumluluğu yerine getirmesi ile gerçekleşecektir.

KAYNAKLAR

- And, M. (2007). *Oyun ve bg Türk kültüründe oyun kavramı*. İstanbul: YKY.
- Akbayır, S. & Şahin, Ş. (2005). Yaş gruplarına göre çocuklar için edebiyat. *Hece Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*. Ankara: Hece Yayıncılık.
- Akinoğlu, O. (2003). Bir eğitim değeri olarak eleştirel düşünme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 7-26.
- Aktaş, Ş., & Gündüz, O. (2003). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Aktaş, S. (2011). *Türk ve Alman çocuk ve gençlik edebiyatı örnek metinlerinde öteki imgesinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretilimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aldı, M. (2005). Sembolik yönelimli popülist ve partizan masalların muhalefeti: Samed Behrengi. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*. Ankara: Hece Yayıncılık.
- Alpay, M., & Anhegger, R. (1975). *Çocuk edebiyatı ve çocuk kitapları*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Alver, K. (2005). Çocuk ve edebiyat. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*: Ankara: Hece Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Aristoteles (2012). *Poetika*. (Yayına Hazırlayan İsmail Tunalı), Remzi Kitabevi: İstanbul.

- Asutay, H. (2013). Ergenlik (ilkgençlik) romanı ve alman gençlik yazınındaki tarihsel gelişimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*. 5 (2), s.7-18.
- Ateş, M. (2008). *Ziya Gökalp ve Çocuk Edebiyatı*. 14.04.2014 tarihinde <http://turkoloji.cu.edu.tr> adresinden erişilmiştir.
- Aydın, H. (2006). Postmodernizmin eğitimdeki uzantısı: felsefi yapılandırmacılık. *Bilim ve Gelecek Dergisi*. S. 33, ss.60-69.
- Aydın, H. (2007). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytaş, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *TÜBAR-XIII*. s.155-160.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1938). *Toplu tedris*. İstanbul: Sedat Basımevi.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baş, B. (2010). Söz varlığının oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *TÜBAR-XXVII*. s. 137-159.
- Batman, A. (2013). *Soğuk Kahve*. İstanbul: Destek Yayınları.
- Batur, Z. (2010). Son çeyrek yüzyılda kadının değişen sosyal statüsü ve imajı: ilköğretim ikinci kademe anadili ders kitaplarında metin ve görsel öğelerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 3(13), s. 33-43.
- Benton, B. H. (2006). *Teaching every student in the 21st century: teacher efficacy and technology*. USA. The Ohio State University.
- Bilgegil, K. (1989). *Edebiyat bilgi ve teorileri (belâgât)*. İstanbul: Enderun Kitabevi.

- Bilgin, H. (2011). *5-6 yaş çocuklarına yönelik 1990-2010 yılları arasında basılan resimli kitapların çocuğa görelilik kavramına göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bolat, A. (2010). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin bilişsel ve duyuşsal becerileri açısından Türkçe dersi öğretim araçları*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Börekçi, M. (2009). *Türkiye Türkçesinde yapı ve işlev bakımından sözcükler*. Erzurum: Eser Ofset Matbaacılık.
- Bulut, S. (2010). Yetişkinlerle yapılan psikolojik danışmada bibliyoterapi (okuma yoluyla sağaltım) yönteminin kullanılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 4(33) s.46-56.
- Can, M. Z. (2011). *Çeviribilim yöntemleri açısından çocuk ve gençlik edebiyatındaki çeviri eserlerin algılanması*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Canatak, A. M. (2011). İbrahim Alaettin'in (Gövs) çocuk şiirleri adlı eserinin çocuk edebiyatındaki yeri. *Turkish Studies*. 6(2), s.287-296.
- Cates, A. L. (2002). *More than just imaginative: a qualitative study of values in literature for young children from the 20th century*. USA: Indiana State University Department of Curriculum, Instruction and Media Technology.
- Chomsky, N. (2011). *Dil ve zihin* (A. Kocaman, Çev.). Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2002). *Lise ikinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Crystal, D. (2010). *Dillerin katli*. İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2013). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çağan, K. (2005). Çocuk edebiyatı ve ideoloji. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*. Ankara: Hece Dergisi Yayınları.
- Çalık, T. (2010). Eğitim bilimine giriş. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Eğitim bilimi ile ilgili bazı temel kavramlar* (ss.15-23). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Çavuşoğlu, A.(2006). *Ana dili çocuk edebiyatı*. Kayseri: Ufuk Kitabevi Yayınları.
- Çetişli, İ. (2001). *Batı edebiyatında edebî akımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Çıkla, S. (2005). Tanzimat'tan günümüze çocuk edebiyatı ve bazı öneriler. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*. Hece Dergisi Yayınları: Ankara.
- Çıplak, M. (2005). *Uşak merkez ilköğretim 5., 8. ve 11. sınıflarının yazılı kelime hazinesinin belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Çoruh, S. (1943). *Okullarda dramatisasyon*. Bursa: Ankara Kitabevi.
- Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt IX, S.2, s. 177-192.
- Demir, H. (2007). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı*. Ahmet Yaşar Zengin, Nesrin Zengin (Ed.), İstanbul: Truva Yayınları.
- Demir, A. I. (2009). *Yeni programa göre hazırlanmış ilköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitapları ve bu kitaplardaki metinlerin çocuk edebiyatı ölçütlerine uygunluğu*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Demiray, K.(1971). *Türkçe çocuk edebiyatı*. İstanbul: Ufuk Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ş. (2010). *Edebî metinlerle çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deniz, K. (2013). Edebiyat ve edebiyata ait kavramlar. Gıyasettin Aytaş (Ed.). *Edebiyat bilgi ve kuramları*. (s.19-37). Ankara: İldem Yayınları.
- Destebaşı, F. (2011). *Çocuk edebiyatı eserlerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin karakter gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Dilidüzgün, S. (2004). *Çağdaş çocuk yazını, yazın eğitime atılan ilk adım*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Durkheim, E. (2010). *Ahlak eğitimi* (O. Adanır, çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Dursunoğlu, H.& Şahin, A. (2010). Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı. Lokman Turan (Ed.). *Çocuk-edebiyat ve çocuk edebiyatı*. (s.1-36.). Ankara: Pegem Akademi.
- Eker, S. (2011). *Çağdaş Türk dili*. Ankara. Grafiker Yayıncılık.
- Elkind, D. (2011). *Oyunun gücü* (B. Onur, çev.). Ankara: İmge Yayınevi.
- Elöve, A. U. (1911). *Çocuklarımıza neşideler*. İstanbul: Tanin Matbaası.
- Emiroğlu, S. (2012). Kutadgu Bilig’de çocuk eğitimi. *Turkish Studies*. 7(1), s. 1027-1041.
- Enginün, İ. (2007). *Edebiyat ve Çocuk Edebiyatı*. Ahmet Yaşar Zengin, Nesrin Zengin (Ed.). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı*. İstanbul: Truva yayınları.
- Erdal, K. (2008). Çocuk edebiyatı ve çocuk kitapları. *Milli Eğitim Dergisi*. S.178, s.156-165.
- Ergin, M. (2007). *Orhun abideleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Ergin, M. (2011). *Dede Korkut kitabı 1*. Ankara: TDK Yayınları.
- Erikson, E. (1982). *Childhood and society*. Granada: Granada Publishing.
- Eroğlu, E. (2005). *Çocuk edebiyatı yayıncılığı ve problemleri*. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*: Ankara.
- Erşahin, I. U. (2009). *Türkçe ders kitaplarında yer alan çocuk edebiyatı metinlerinin çağdaş çocuk edebiyatı ilkeleri açısından değerlendirilmesi ve eğitsel öneriler*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fer, S. & Cırık, İ. (2007). *Kuramdan uygulamaya yapılandırmacı öğrenme*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Fromkin, V. & Rodman, R. & Hyams, N. (2007). *An introduction to language*. Thomson Higher Education. USA.
- Geçtan, E. (2000). *İnsan olmak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gemalmaz, E. (2010). *Türkçenin derin yapısı* (Haz. C. Alyılmaz & O. Mert). Ankara: Belen Yayıncılık.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

- Gökşen, E. N. (1966). *Örnekleriyle çocuk edebiyatımız*. İstanbul: Okat Yayınevi.
- Gökşen, Enver Naci (1985). *Örnekleriyle çocuk edebiyatımız*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gövsal, İ. A. (H. 1341). *Bedi-i terbiye*. İstanbul: Tanin Matbaası.
- Gövsal, İ. A. (1999). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Gövsal, İ. A. (1998). *Çocukta davranış gelişimi*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Güleç, H. Ç., & Geçgel, H. (2012). *Çocuk edebiyatı okul öncesinde edebiyat ve kitap*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.
- Güleryüz, H. (2013). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Edge Akademi.
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2011). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı yazma teknikleri*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Gürdal Ü. A. (2011). *Türk çocuk edebiyatında engellilik (1969-2009)*. Everest Basım Yayın.
- Gürel, Z., & Temizyürek, F., & Şahbaz, N. K. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Öncü Kitap.
- Gürol, M., & Donmuş, V., & Arslan, M. (2012). *İlköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin fatih projesi ile ilgili görüşleri*. 12.08.2014 tarihinde <http://www.yarbis1.yildiz.edu.tr> adresinden erişilmiştir.
- Hezen, E. (2009). *İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu'nun öğelerinin öğretim programında yer alan temel becerileri geliştirmeye uygunluğu*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hillman, N. (2012). *Learning 21st century skills: implementation of programs and practises*. USA University of Southern California.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2011). *Sosyal psikoloji* (A. Gelmez; İ. Yıldız, çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Hortaçsu, N. (2012-a). *En güzel psikoloji sosyal psikoloji*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Hortaçsu, N. (2012-b). *İnsan ilişkileri*. Ankara: İmge Yayınevi.

- Hortaçsu, N. (2007). *Ben biz siz hepimiz toplumsal kimlik ve gruplararası ilişkiler*. Ankara: İmge yayınevi.
- Hotaman, D. (2008). *Yeni ilköğretim programının kazandırmayı öngördüğü temel becerilerin öğretmen, veli ve öğrenci algıları doğrultusunda değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İnce, A. Ö. (2008). *100 temel eserin çocuk edebiyatı ilkeleri bağlamında incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kalyoncu, A. T. (2012). *Yirmibirinci yüzyılda öğrencilerin sahip olması gereken bazı temel becerilere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kanat S. Ö. (2012). *Çağdaş Türk çocuk edebiyatının gelişimi: Tevfik Fikret'ten Fazıl Hüsnü Dağlarca'ya (1914-2008)*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kant, I. (2009). *Eğitim üzerine* (A. Aydoğan, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karadağ, Ö. (2013). *Türkiye Türkçesi atasözlerinde çocuk ve çocukluk*. *Milli Folklor*. S.98. s. 109-124.
- Karakaş, Ö. (2013). *8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları üzerine bir araştırma: meb tarafından ortaokul öğrencilerine önerilen 100 temel eser örneğinde*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Karakuş, I. Ş. (2006). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin okuma gelişimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaosmanoğlu, M. (2005). *Çocuk nedir edebiyat nereye düşer*. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*. Ankara: Hece Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). *Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler*. Tacettin Şimşek (Ed). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Karatay, H. (2010). *Türkçe dersi öğretim araçlarında yapılandırmacılık*. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(14), s. 155-178.

- Kemertaş, İ. (1999). *Uygulamalı genel öğretim yöntemleri*. İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Kıbrıs, İ. (2002). *Uygulamalı çocuk edebiyatı*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Kıran, Z., & Kıran, A. E. (2010). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir çalışma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuta, K. W. (1997). *What a novel idea! projects and activities for young adult literature*. USA: Division of Greenwood Publishing Group, Inc.
- Kutadgu Bilig* (2007). Yusuf Has Hacıp (Haz. Reşit Rahmeti Arat). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Küçük, S. (2007). *Yazılı anlatım ve yaratıcılık*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yayınları.
- May, R. (2013). *Yaratma cesareti*. İstanbul: Metis Yayınları.
- İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı (1924). Ankara.
- MEB, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. (2006). Ankara.
- MEB, İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. (2011). Ankara.
- Matthews, G. B. (2000). *Çocukluk felsefesi* (E. Çakmak, Çev.). İstanbul: Gendaş Kültür Yayınları.
- McLachlan, K. (2012). *A case study of 21st century skills programs and practices*. USA University of Southern California.
- Mercan, N., & Demirci, K., & Oyur, E. (2013). Alvin Toffler'a göre bilgi çağının yeni paradigması: kaos teorisi. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*. 8(1), s. 115-127.
- Miller, P. H. (2008). *Gelişim psikolojisi kuramları* (Z. Gültekin Çev.). Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Montessori M. (1982). *Çocuk eğitimi montessori metodu* (G. Yücel, Çev.). İstanbul: Sander Yayınları.
- Navaro, L. (2001). *Gerçekten beni duyuyor musun?* İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Neydim, N. (2000). *Çocuk ve edebiyat çocukluğun kısa tarihi edebiyatta çocuk figürleri*. İstanbul: Bu Yayınları.

- Okay, M. O. (2007). Edebiyat dünyasında çocuk. Ahmet Yaşar Zengin, Nesrin Zengin. (Ed). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı*. İstanbul: Truva Yayınları.
- Oktay, A. (2004). “21. yüzyılda yeni eğilimler ve eğitim”. (Haz. Oktay, A., & Oğuz, O., & Ayhan, H.) *21. yüzyılda eğitim ve Türk eğitim sistemi*. İstanbul: Dem Yayıncılık.
- Onur, B. (2011). *Gelişim psikolojisi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Onur, B.(2005). *Türkiye’de çocukluğun tarihi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Oral, Y. F. (1998). *Çağdaş çocuk ve gençlik edebiyatında üstkurmaca*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ortaylı, İ. (2012). *Osmanlı toplumunda aile*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özatalay, H. (2007). *Birinci kademede Türkçe öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerin ders kitaplarında kullanılmasına ilişkin bir durum çalışması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özbay, M. (2009). *Anlama teknikleri II: dinleme eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2011-a). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2011-b) . *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2011-c). *Türkiye adalet akademisi hâkim ve savcı adaylarının yazma becerileri*. Türkiye Adalet Akademisi Başkanlığı. Ankara.
- Özbay, M. (2011-ç). *Anlama teknikleri I: okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Öztan, G. G. (2012). *Türkiye’de çocukluğun politik inşası*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Pembecioğlu, N. (2006). *Türk ve dünya sinemasında çocuk imgesi*. Ankara: Ebabel Yayıncılık.
- Piaget, J. (2007) *Çocukta dil ve düşünme* (S. E. Siyavuşgil, Çev.). Ankara: Palme Yayıncılık.

- Reichl, K. (2002). *Türk boylarının destanları* (M. Ekici, Çev.). Ankara: TDK Yayınları.
- Riegenfuss, R. M. (2010). *Education in the 21st century: toward an expanded epistemic frame of leadership*. USA University of Pennsylvania.
- Rousseau, J. J. (2013). *Emile ya da çocuk eğitimi üzerine*. (M. Baştürk & Y. Kızılcım, Çev.). Ankara: Kilit Yayınları.
- Saban, A. (2005). *Öğrenme öğretme süreci: yeni teori ve yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Sarıyüce, H. L. (2012). *Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Ansiklopedisi I-II*. İstanbul: Nar Yayınları.
- Schunk, D.H. (2009). *Öğrenme teorileri* (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. S.30. s.193-200.
- Selçuk, Z. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Semerci, M. (2008). *Türkiye’de ve Avusturya’da çocuk ve gençlik edebiyatının gelişimi*. 21.05.2014 tarihinde “http://kybele.anadolu.edu.tr/makaleler/ed2002_1_3/158432.pdf” adresinden erişilmiştir.
- Seven, S. (2010). Edebî metinlerle çocuk edebiyatı. Şener Demirel (Ed.). *Çocuk Kitapları*. (86-122). Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, S. (2007). *Çocuk ve edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sever, S. (2010). *Çocuk ve edebiyat*. . İzmir: Tudem Yayınları.
- Sezen, A. (2007). *Devlet ideolojisi, politikaları, eğitim politikaları ve felsefesinin fen eğitimi müfredat program üzerindeki etkileri 1919-1938*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sınar Çılgın, A. (2007). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Solar, B. (2010). *Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin çocuğa göreliğinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Solso, R. L. & Maclin, M. K. & Maclin, O. H. (2013). *Bilişsel psikoloji* (A. Ayçiçeği-Dinn, Çev.). İstanbul: KİTABEVİ Yayınları.

- Stebler, M. Z. (2011). Yaş Gruplarına Göre Çocuk Kitapları. Tacettin Şimşek (Ed.). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Steinberg, L. (2013). *Ergenlik* (F. Çok, Çev.). Ankara: İmge Yayınevi.
- Sülün Ö. G. (2012). *Okuma becerisinin geliştirilmesi ve çocuğun dil-kavram gelişmesi bağlamında Yalvaç Ural'ın çocuk kitapları*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sünbül, A. M. (2008). Yaratıcılığı geliştirmek. Ali Murat Sünbül (Ed.). *Eğitime yeni bakışlar*. Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Şafak, E. (2008). *Masumiyet*. Zaman Gazetesi'nin 24.06.2008 tarihli sayısından erişilmiştir.
- Şahbaz, N. K. (2008). Çocuk edebiyatında ihmal edilmiş bir edebî tür: Deneme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(15), s.189-203.
- Şahin, A. & Dursunoğlu, H. (2010). *Çocuk ve Çocukluk*. Lokman Turan (Ed.). Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı. (s. 1-36). Ankara: Pegem Akademi.
- Şen, Ü. (2007). *Milli eğitim bakanlığının 2005 yılında tavsiye ettiği 100 temel eser yoluyla Türkçe eğitiminde değerler öğretimi üzerine bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, T. (Ed.). (2011). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Şimşek, T., & Arslan, A., & Yakar, Y. M. (2011). Çocuk edebiyatı tarihi. Tacettin Şimşek (Ed.). *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Şimşek, H. (2013). Eğitim ve oyun bağlamında 19. yüzyılda Türk çocukluk anlayışında değişimler. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 11(25), s. 215-249.
- Şirin, M. R.(1998). *Çocuğa adanmış konuşmalar*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2000). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M. R. (2006). *Türkiye'nin okuma alışkanlığı karnesi*. (Haz. Çocuk Vakfı)
- Şirin, M. R. (2007-a). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2007-b). *Çocuk edebiyatı kültürü*. Ankara: Kök Yayıncılık.

- Şirin, M. R. (2009-a). *100 Temel Eser Raporu*. (Haz. Çocuk Vakfı Çocuk Akademisi Çocuk ve İlgencek Edebiyatı Araştırmaları Merkezi).
- Taşdelen, V. (2005). *Çocuk edebiyatında yalınlık ilkesi. Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*: Ankara: Hece Yayınları.
- Taşer, S. (2006). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- TDK Büyük Türkçe Sözlük (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizyürek, F., & Erdem, İ., & Temizkan, M. (2007). *Konuşma eğitimi sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Temizyürek, F., & Balcı, A. (2006). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thevenot, J. *1655-1656'da Türkiye*. Tercüman 1001 Temel Eser.
- Topuzkanamış, E., & Uysal, B. (2010). *Bibliyoterapi ve Türkçe eğitimi*. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu. İzmir.
- Toz, H.(2010). Çocuk edebiyatı tarihi. Yılar; L. Turan (Ed.). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Trupe, A. (2006). *Thematic guide to young adult literature*. USA. Greenwood Press.
- Tural, S. K. (2003). *Zamanın elinden tutmak*. Ankara: Yeni Avrasya Yayınları.
- Tüfekçi C. D. (2013). Çocuk edebiyatında dilin ideolojisi: anlatı bilimsel yaklaşım. *Dil Araştırmaları*. S. 12. ss. 191-213.
- Uçan, H. (2005). Çocuk kadar saf, temiz olabilmek/kalabilmek. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*. Ankara. Hece Yayınları.
- Uğurlu, S. B. (2010). Çocuk edebiyatı eleştirisi. *Turkish Studies*. 5(3).
- Ulutaş, M. (2011). *İlköğretim 100 temel eser listesindeki kitapların hedef kitlenin düzeyine uygunluğu*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Uslu Üsten, A. (2013). Edebiyatın kaynakları. Gıyasettin Aytas (Ed.). *Edebiyat Bilgi ve Kuramları*.(s.40-46). Ankara: İldem Yayınları.

- Utku, G. (2005). Sanal çocuk ortamları ve edebiyat. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*. Ankara: Hece Yayınları.
- Uysal, B. (2013). *Dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılmasında yaratıcı drama temelli bir model önerisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, A. (2010). *Türk çocuk edebiyatında engellilerin temsili (1969-2009)*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı, İstanbul.
- Velez, A. (2012). *Preparing students for the future: 21st century skills*. USA University of Southern California.
- Vural, B. (2004). *Öğretim faaliyetlerinde yöntem-teknik ve etkinlikler*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yağcı, Y. (2007). Çocuk ve gençlerin kitaba ulaşmasındaki köprüler. *Türk Kütüphaneciliği*. 21(1), s. 62-71.
- Yalçın, A., & Aytaş, G. (2008). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, A. (2012). *Çağdaş insan ve edebiyat*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yavuzer, H. (2012-a). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2012-b). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazıcı, N. (2013). Çocuk edebiyatı alanında üniversitelerde yapılan lisans sonrası çalışmalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28 (1), s.441-452.
- Yılar, Ö., & Celepoğlu, A. (2010). Çocuk yayınları ve bu yayınlarda bulunması gereken temel unsurlar. *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Güneri O. Y., & Sümer, Z. H. (2009). *Development and learning*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2012). *Kısa anlatı türleri ve öğretimi*. Konya: Çizgi Kitabevi.

- Yılmaz, S. (2007). *Muzaffer İzgü'nün çocuk romanlarının tema, eğitsel iletiler ve dil yönünden 10-12 yaş grubu çocuklarına uygunluğu*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Younger, B. (2009). *Body image and female sexuality in young adult literature*. UK: The Scarecrow Press, Inc.
- Yurtbaşı, M. (2012). *Sınıflandırılmış atasözleri sözlüğü*. İstanbul: ex.cel.lence publishing.
- Yücel, İ. H. (1997). *Bilim-teknoloji politikaları ve 21. yüzyılın toplumu*. Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü Araştırma Dairesi Başkanlığı. Erişim tarihi 12.08.2014.
- Wadsworth, B. J. (2004). *Piaget's cognitive and affective development*. USA: Pearson Education.
- Zemahşeri (*Mukaddimetü'l-Edeb*) (Haz. Nuri Yüce). (1993). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Zengin, A. Y., & Zengin, N. (2007). *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı*. İstanbul: Truva Yayınları.
- Zengin, N. (2000). *Gençlik edebiyatı ve eğitim değerleri açısından Mustafa Necati Sepetçioğlu'nun dünkü Türkiye dizisindeki romanlarının incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- www.cocukvakfi.org.tr adresinden 12.04.2014 tarihinde erişilmiştir.
- <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist> adresinden 07.03.2014 tarihinde erişilmiştir.
- http://www.pisa2006.helsinki.fi/oece_pisa/results/PISA_2003_key_results.htm adresinden 02.07.2014 tarihinde erişilmiştir.
- <http://www.saglik-ekonomisi.com/sed/index.php/dergi-arsivi/say-2/62-karar-teorisi-karar-agaci-ve-tipta-uygulamalar> adresinden 14.07.2014 tarihinde erişilmiştir.
- <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6> adresinden 12.08.2014 tarihinde erişilmiştir.
- <http://www.tusiad.org.tr/temel-konular/uretkenlik-temelli-buyume--surdurulebilir-buyume/girisimcilik/> adresinden 14.08.2014 tarihinde erişilmiştir.

<http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.asp?ara=10&Submit=Listele> adresinden 25.09.2014 tarihinde erişilmiştir.

<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/100TemelEser/100TemelEser.htm> adresinden 04.01.2015 tarihinde erişilmiştir.

<http://www.pearsonlongman.com/penguinkids/clil/> adresinden 10.02.2015 tarihinde erişilmiştir.

<http://www.antoloji.com/ana-dili-siiri/> adresinden 01.02.2015 tarihinde erişilmiştir.

EKLER

EK 1. ÖĞRENCİLERE YÖNELİK HAZIRLANAN ANKET FORMU

Değerli Öğrenciler,

Bu anket, okuduğunuz eserler ile bu eserlerin sizlere katkılarını belirlemeye yöneliktir. Anket, çoktan seçmeli ve açık uçlu toplam 17 sorudan oluşmaktadır. Çoktan seçmeli sorulardan size uygun olanı ilgili seçeneğe “X” işareti koyarak işaretleyiniz. Açık uçlu sorularda ise cevaplarınızı verilen boşluklara yazınız. Vereceğiniz cevapların tutarlı ve gerçeği yansıtır olması yapılan araştırmaya katkı sunacaktır.

Arş. Gör. Müzeyyen ALTUNBAY
Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü
altun.bay@hotmail.com

1. Adınız Soyadınız:.....

2. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()

3. Yaşınız:.....

4. Kaç Kardeşiniz?:

5. Kaçıncı sınıfta okuyorsunuz?:

6. Annenizin Eğitim Durumu:.....

7. Babanızın Eğitim Durumu:.....

8. Kütüphaneye hangi sıklıkla gidersiniz?

a) Hiç gitmem b) Nadiren giderim c) Ayda 1-2 ç) Ayda 3 ya da 3'ten fazla

9. Ayda ortalama kaç tane kitap okuyorsunuz?

a) Hiç okumam b) 1-2 c) 3-4 ç) 4'ten fazla

10. Son üç ayda ortalama kaç kitap okudunuz?

a) Hiç okumadım b) 2-5 c) 6-8 ç) 8'den fazla

11. En çok hangi türde kitap okumayı seversiniz? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

şiir biyografi roman masal

destan hikâye fabl deneme

diğer (.....)

12. Okuduğunuz kitapları genellikle nereden temin edersiniz? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

kitapçıdan okul kütüphanesinden

İl/ilçe halk kütüphanesinden arkadaşlardan

diğer (belirtiniz:.....)

13. Okuduğunuz kitapları genellikle nasıl secersiniz? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

- arkadaş tavsiyesi ile tesadüfi
 öğretmen tavsiyesi ile kendi zevkime göre
 diğer (belirtiniz:.....)

14. Hangi konuda yazılmış eserleri tercih edersiniz? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

- aşk/sevgi kahramanlık doğa/evre
 hayvanlar dostluk/arkadaşlık tarih
 diğer (.....)

15. Son üç ay içerisinde okuduğunuz tüm kitapların isimlerini ve yazarlarını yazınız.

1. Eser:
2. Eser:.....
3. Eser:
4. Eser:.....
5. Eser:
6. Eser:
7. Diğerleri:.....

16. Okumaktan hoşlanmadığınız türler hangileridir? (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.)

- şiir biyografi roman masal
 destan hikâye fabl deneme
 diğer(.....)

17. Okuduğunuz kitaplar arasında sizi en çok etkileyen kitap hangisidir?

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

EK 2. ÖĞRETMENLERE YÖNELİK HAZIRLANAN ANKET FORMU

Değerli Meslektaşım,

Bu anket, 21. yüzyılda çocukların en çok okudukları/tercih ettikleri çocuk edebiyatı eserlerinden hareketle, bu eserlerin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (6, 7, 8. Sınıflar) yer alan **Temel Becerileri** (Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik) gerçekleştirmedeki etkisinin belirlenmesinde, alanın uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşleri ve tespitlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmaktadır. Anket toplam 17 sorudan oluşmaktadır. Çoktan seçmeli sorulardan size uygun olanı ilgili seçeneği "X" işareti koyarak işaretleyiniz. Açık uçlu sorularda ise cevaplarınızı verilen boşluklara yazınız. Ankete vereceğiniz cevapların gerçek ve tutarlı olması araştırmaya katkı sağlamakla birlikte bu alanda karşılaşılan sorunların çözümüne de katkı sunacaktır.

Arş. Gör. Müzeyyen ALTUNBAY
Danışman: Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ
Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü
altun.bay@hotmail.com

1. Adınız Soyadınız:
2. Yaşınız:
3. Mesleğinizde kaçınıcı yılınız:
4. Bu mesleği ve bölümü kendi isteğinizle mi seçtiniz:
 Evet Hayır
5. MEB Temel Becerileri ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitime ya da kursa katıldınız mı?
 Evet Hayır Kendim araştırdım
6. MEB Temel Becerilerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
 Evet Hayır
.....
.....
7. Temel Becerilerin kazandırılması aşamasında ne gibi uygulamalar yapıyorsunuz?
.....
.....
8. Temel Becerilerin kazandırılmasında kullandığınız yardımcı materyaller var mı? Varsa bu materyaller nelerdir?
 Evet Hayır
.....
.....

9. Temel Becerilerin öğrencide kazanım hâline gelip gelmediğini tespit etmek için bir ölçme aracı kullanıyor musunuz? Varsa bu ölçme aracını/araçlarını belirtiniz.

.....
.....

10. Türkçe Eğitimi dersi kapsamında, temel becerilerin hangisi ya da hangilerinin daha çok gerçekleştirilebileceğini düşünüyorsunuz?

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

11. Hangi temel becerinin Türkçe Eğitimi dersi kapsamında kazandırılmasının daha güç olduğunu düşünüyorsunuz?

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

12. Temel Becerileri hakkındaki genel düşüncenizi belirtir misiniz?

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

13. Öğrencilerinize hangi tür kitapları daha çok tavsiye edersiniz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- | | | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> şiir | <input type="checkbox"/> biyografi | <input type="checkbox"/> roman | <input type="checkbox"/> masal |
| <input type="checkbox"/> destan | <input type="checkbox"/> hikâye | <input type="checkbox"/> fabl | <input type="checkbox"/> deneme |
| <input type="checkbox"/> bilim kurgu | <input type="checkbox"/> diğer(.....) | | |

14. Tavsiye ettiğiniz kitapları hangi amaçla okutuyorsunuz? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> derse katkı | <input type="checkbox"/> temel becerilerin geliştirilmesi |
| <input type="checkbox"/> dil gelişimleri için | <input type="checkbox"/> diğer (.....) |
| <input type="checkbox"/> zaman geçirme | |

15. Tavsiye ettiğiniz kitaplar daha çok hangileridir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.)

- Çeviri Eserler
 100 Temel Eser
 2000 yılı sonrası basılan çocuk edebiyatı ürünleri
 Türk Edebiyatı
 Diğer (.....)

16. 2000 yılı sonrası basılan çocuk yayınlarını/eserlerini takip ediyor musunuz?

- Evet Hayır

17. Bu eserlerden en çok tavsiye ettiğiniz üç tanesini yazar mısınız?

1. Eser:
2. Eser:
3. Eser:

EK 3. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

MÜLAKAT FORMU

1. Adınız Soyadınız:.....
2. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()
3. Yaşınız:.....
4. Kaçınıcı sınıfta okuyorsunuz?:
5. Ayda ortalama kaç tane kitap okuyorsunuz?.....
6. Okuduğunuz kitaplar arasında sizi en çok etkileyen kitap hangisidir?
 - Bu kitapta sizi en çok etkileyen nokta nedir?
 - Bu kadar etkilenmenizin nedeni nedir? (Özdeşleştirme, benzerlik vs.)
7. Bu kitabı neden seçtiniz, özel bir nedeni var mı?
 - Herhangi biri mi tavsiye etti ya da farklı bir kaynaktan mı ulaştınız?
8. Kitabı okumadan önce kitapla ilgili herhangi bir olumlu ya da olumsuz bilginiz var mıydı?
 - Varsa bu bilgiyi nereden öğrendiniz?
 - Olumlu/olumsuz bilgiler kitap okurken sizi etkiledi mi?
9. Kitaptaki kahramanlardan en çok hangisinden etkilendin?
 - Neden bu kahramandan bu kadar etkilendin?
 - Bu kahramanı kendine örnek olarak alır mısınız?
 - Kahramanın yaşantısı ya da tavırlarıyla kendi aranda bir benzerlik var mı?
10. Bu kitaptan herhangi bir şey öğrendin mi ya da kitabın sana katkısının ne olduğunu düşünüyorsun?
11. Sizce iyi ve ilgi çekici bir kitabın özellikleri nasıl olmalıdır?
12. Günlük hayatta karşılaştığın herhangi bir sorun için okuduğun kitaplardan hareketle bir çözüm ürettin mi?
 - Arkadaşlarınla ya da ailenle olan sorunların çözümünde kitaplar, bir fikir edinmene yardımcı oldu mu?
 - Herhangi bir konuda karar verirken kitaplardan faydalanır mısın? Örnek verir misin?
13. Kitaplardan öğrendiğin yeni kavramları, olayları, bilimsel bilgileri vs. daha sonradan araştırır mısın?
 - Araştırmayı nasıl yaparsın, kaynak olarak ne kullanırsın? (kitap, gazete, internet, yetkili kişiler vs.)
14. Okuduğun kitapların Türkçenin gelişmesine katkıda bulunduğunu düşünüyor musun?
15. Kişisel gelişim açısından düşünüldüğünde kitapların insanın hangi becerilerini geliştirebileceğini düşünüyorsun?

EK 4. UYGULAMA YAPILAN OKULLARIN LİSTESİ

ARAŞTIRMA YAPILAN OKULLARIN LİSTESİ

MARMARA BÖLGESİ

İstanbul-Ümraniye

1. Mediha Tansel Ortaokulu
2. TEV Zahide Garring Ortaokulu

DOĞU ANADOLU BÖLGESİ

Erzurum-Yakutiye

1. Çiftlik Şehit Bülent Karataş Ortaokulu
2. Çayırtepe Ortaokulu

Ağrı-Patnos

1. Doğansu Ortaokulu

AKDENİZ BÖLGESİ

Antalya-Döşemealtı

1. Ilıcaköy Ortaokulu

Kahramanmaraş-Onikişubat

1. Hacımustafa Ortaokulu

İÇ ANADOLU BÖLGESİ

Ankara-Kayaş

1. Sakarya Ortaokulu

Ankara-Haymana

1. Yenice Ortaokulu

GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGESİ

Şanlıurfa-Viranşehir

- 1.1.1.1. Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu

Gaziantep-Şahinbey

1. Barbaros Hayrettin Paşa Ortaokulu

KARADENİZ BÖLGESİ

Samsun-Asarcık

1. Asarcık Yatılı Bölge Ortaokulu
2. Kılavuzlu Şehit Niyazi Ortaokulu

Trabzon-Hayrat

1. İMKB YBO

EGE BÖLGESİ

Aydın-Didim

1. Didim Valiler İlköğretim Okulu

İzmir-Narlıdere

1. Barbaros Hayrettin Paşa Ortaokulu

EK 5. ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Sayı : 70297673/100/2471534
Konu: Araştırma İzni

16/06/2014

İlgi: Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 03/06/2014 tarih ve 80287700-300/2800 sayılı yazısı

Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Müzeyyen ALTUNBAY, Doç. Dr. Gıyasettin AYTAŞ'ın "MEB Temel Becerilerinin Gerçekleştirilmesinde Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Etkisi: 21. Yüzyıl Örneklemleri" konulu tez önerisi Genel Müdürlüğümüz tarafından incelenmiştir.

Genel Müdürlüğümüze sunulan ve kayıtlarımızda muhafaza edilen ilgi yazı eki araştırma önerisi dosyasında belirtilen veri toplama araçlarının, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde *gönüllülük esasına* dayalı olarak uygulanması ve araştırma sonucunda elde edilen raporun basılı ve dijital ortamda Genel Müdürlüğümüze teslim edilmesi, araştırma sonucunun Genel Müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşulu ile araştırmanın yürütülmesinde bir sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yunus YAĞMUR
Bakan a.
Daire Başkanı

DAĞITIM:

Gereği: Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bilgi: 12 İl Valiliğine
(Milli Eğitim Müdürlüğü)

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

12.06.2014

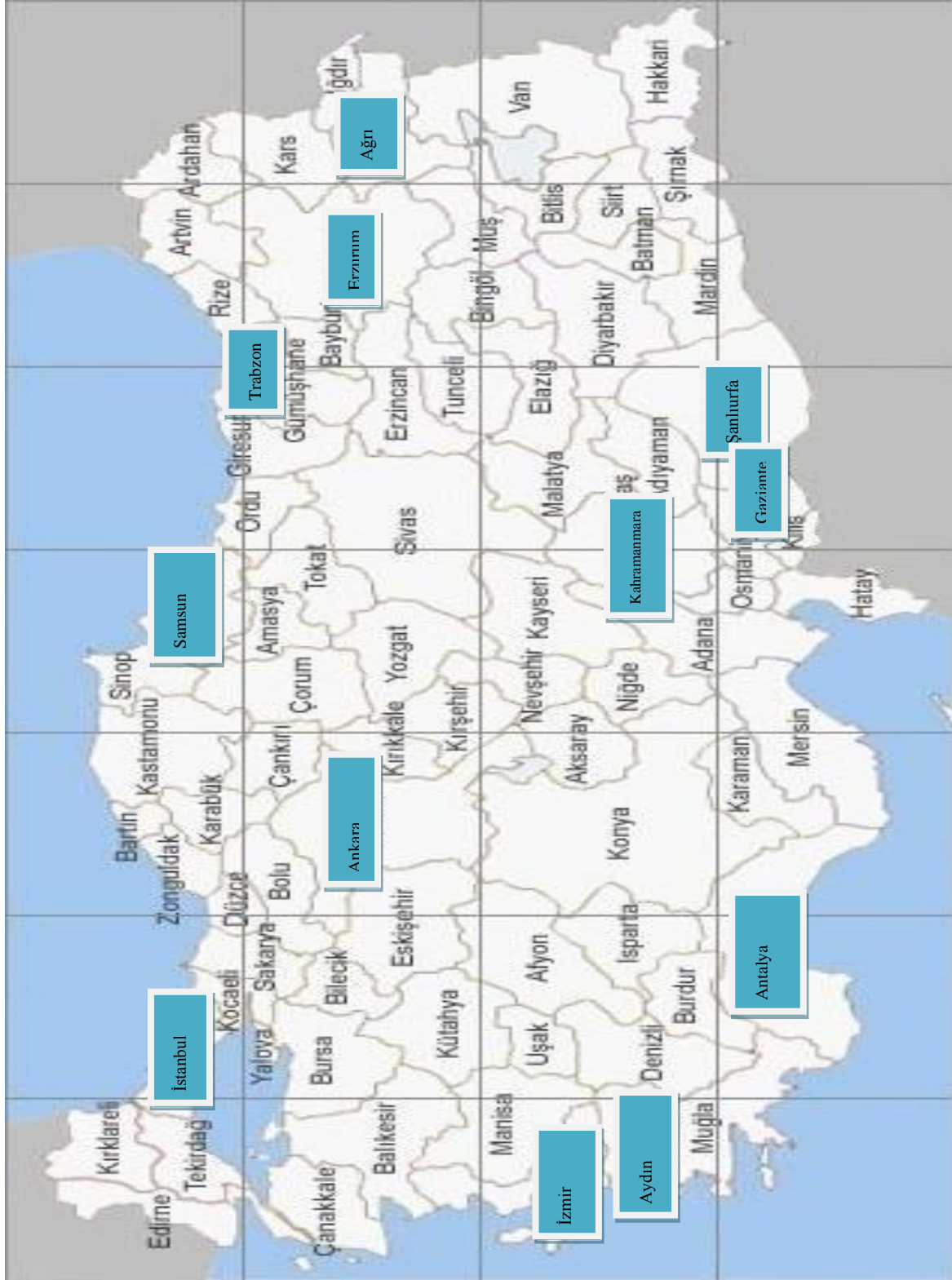
Mehmet CANLI
Şef

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden a533-fdda-3eab-a3db-2a81 kodu ile yapılabilir.

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: tegm_izlemedegerlendirme@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Dr. Süheyla BOZKURT
Tel: (0 312) 4131619
Faks: (0 312) 4177105

EK6. ARAŞTIRMA YAPILAN OKULLARIN COĞRAFİ KONUMLARI



EK 7. TEMEL BECERİLERE YÖNELİK İÇERİK ANALİZ FORMU: TÜRKÇEYİ DOĞRU, GÜZEL VE ETKİLİ KULLANMA

Öğrenci No:

Kodlar (Anahtar Kelimeler)	Uzman 1 (Araştırmacı)	Uzman 2
Dinleme		
Konuşma		
Okuma		
Yazma		
Dil (becerisi)		
Noktalama		
Anı		
Günlük/ Mektuplaşma		
Kültür		
Kelime Hazinesi		
Türkçe		
Ana dili		
Anlama		
Sunum		
Edebiyat		
İfade etme		
Açıklama		
Anlatma		
Aktarma		
Akıcılık		
TOPLAM		

EK8. TEMEL BECERILERE YÖNELİK İÇERİK ANALİZ FORMU: ELEŞTİREL DÜŞÜNME

Öğrenci No:

Kodlar (Anahtar Kelimeler)	Uzman 1 (Araştırmacı)	Uzman 2
Çözüm bulma		
Empati/Ben olsaydım		
Analiz		
İlişkilendirme		
Alternatif		
Kuşku		
Bütüncül bakış		
Sorgulama		
Kanıt		
Tartışma		
İspat		
Önyargı		
Yanlış		
Doğru		
Fikir		
Sebep		
Özgüven		
Yaratıcılık		
Karşıt düşünce		
Kıyaslama		
TOPLAM		

EK9. TEMEL BECERİERE YÖNELİK İÇERİK ANALİZ FORMU: YARATICI DÜŞÜNME

Öğrenci No: 1

Kodlar (Anahtar Kelimeler)	Uzman 1 (Araştırmacı)	Uzman 2
Orijinal		
Hayal		
Tasarlama		
Özgün		
Farklı		
Yeni		
Sıra dışı		
Üretme		
Yaratma		
Oluşturma		
Duygulanım		
İşlevsel		
Pratik		
Merak		
Türetme		
Dönüşüm		
Farkındalık		
Fark etme		
Ürün		
Sonuçlandırma		
TOPLAM		

EK10. TEMEL BECERİLERE YÖNELİK İÇERİK ANALİZ FORMU: İLETİŞİM KURMA

Öğrenci No:

Kodlar (Anahtar Kelimeler)	Uzman 1 (Araştırmacı)	Uzman 2
İletişim		
Arkadaşlık		
Kavga		
Küsme		
Barışma		
Kız-Erkek (Cinsiyet gruplaşması)		
Dostluk		
Tanışma		
Sevgi		
Kaynaşma		
Sohbet		
Görüşme		
İkna olma		
İkna etme		
Haber verme		
Aile		
Yardımlaşma		
Konuşma		
İtiraz		
Onaylama		
TOPLAM		

EK11. TEMEL BECERİLERE YÖNELİK İÇERİK ANALİZ FORMU: PROBLEM ÇÖZME

Öğrenci No:

Kodlar (Anahtar Kelimeler)	Uzman 1 (Araştırmacı)	Uzman 2
Problem çözme		
Çözüm		
Sorun		
Zorluk		
İmkânsız		
Ortaya çıkarma		
İş birliği		
Zihinsel süreç		
Danışma		
Çare/Çaresiz		
Araştırma		
Pratiklik		
Sistemli düşünme		
Plan		
Tutarlılık		
Çözüm odaklı olma		
Fark etme		
Yaş dönemi problemleri (aile, arkadaş, fiziksel görünüş)		
Travma (Yas, aile üyesinin kaybı, hastalık)		
Çatışma		
TOPLAM		

EK12. TEMEL BECERİLERE YÖNELİK İÇERİK ANALİZ FORMU:**ARAŞTIRMA**

Öğrenci No:

Kodlar (Anahtar Kelimeler)	Uzman 1 (Araştırmacı)	Uzman 2
Araştırma		
Merak		
Dikkat		
İlgi		
Bilgi		
Öğrenme		
Değerlendirme		
Sorgulama		
Gözlem		
Kitap		
Ansiklopedi		
Kütüphane		
Danışma		
Bilgisayar		
İnternet		
Sosyal medya		
Alan gezisi (Tiyatro, sinema, müze vb.)		
Keşif		
Ödül/mükâfat/takdir		
Soru sorma		
TOPLAM		

EK13. TEMEL BECERİLERE YÖNELİK İÇERİK ANALİZ FORMU: KARAR VERME

Öğrenci No:

Kodlar (Anahtar Kelimeler)	Uzman 1 (Araştırmacı)	Uzman 2
Karar verme		
Sonuç		
Pişman olma/Pişmanlık		
Tercih		
Gelecek		
Meslek seçimi		
Seçim/seçme		
Doğru		
Yanlış		
Zor durum(da kalma)		
Problem çözme		
Onay verme		
Takdir/ödül		
Özgün düşünme		
Yorumlama		
Bireysellik		
Planlama		
Strateji		
Sorumluluk alma		
İş birliği		
TOPLAM		

EK14. TEMEL BECERİLERE YÖNELİK İÇERİK ANALİZ FORMU: BİLGİ TEKNOLOJİLERİNİ KULLANMA

Öğrenci No:

Kodlar (Anahtar Kelimeler)	Uzman 1 (Araştırmacı)	Uzman 2
Teknoloji		
Kısa Mesaj		
Sosyal medya		
Araştırma		
Bilgisayar		
Telefon		
İnternet		
E-posta		
E-kitap		
Eğitsel Video		
Eğitsel Oyun		
Yetkinlik		
Analiz		
Sentez		
İşlevsellik		
Zaman yönetimi		
Sunum		
Veri tabanı		
e-okul		
Ders dinleme		
TOPLAM		

**EK15. TEMEL BECERİLERE YÖNELİK İÇERİK ANALİZ FORMU:
GİRİŞİMCİLİK**

Öğrenci No:

Kodlar (Anahtar Kelimeler)	Uzman 1 (Araştırmacı)	Uzman 2
Girişimcilik		
Utangaçlık		
Sosyalleşme		
Özgüven		
Kendini ifade etme		
Rahatlık		
Yapıcılık		
Liderlik		
İş birliği		
Uzlaşmacılık		
Beden dilini kullanma		
Problem çözme isteği		
İkna		
Cesaret		
Farklılık		
Gelişim		
Değişim		
Sosyal çekingenlik		
Sosyal yetkinlik		
Azim		
TOPLAM		