

# ÇAĞDAŞ ÇOCUK YAZINI

Yazın Eğitime Atılan İlk Adım

Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN

# ÇAĞDAŞ ÇOCUK YAZINI Yazın Eğitime Atılan İlk Adım

© 2018, Tudem Eğitim Hizmetleri San. Tic. A.Ş.  
1476/1 Sok. No:10/51 Alsancak-Konak/İZMİR

YAZAR: Prof. Dr. Selahattin Dilidüzgün  
DÜZELTİ: Canan Topaloğlu  
KAPAK RESMİ: Ferit Avcı  
KAPAK TASARIMI: Cemil Denizer  
GRAFİK UYGULAMA: Nayime Serbest

BASKI VE CİLT: Ertem Basım Yayın Dağıtım San. Tic. Ltd. Şti.  
Eskişehir Yolu 40. Km. Başkent OSB 22. Cadde No:6 Malıköy/Ankara  
Tel: 0 312 284 18 14

Birinci Baskı: 1996  
*(İlk baskı Yapı Kredi Yayınları tarafından gerçekleştirilmiştir.)*

İkinci Baskı: 2003  
*(İkinci baskı Morpa Kültür Yayınları tarafından gerçekleştirilmiştir.)*

Üçüncü Baskı: Haziran 2018 (2000 adet)  
*(Gözden geçirilmiş baskıdır.)*

ISBN: 978-605-285-139-5

Yayınevi sertifika no: 11945

Matbaa sertifika no: 16031

Tüm hakları saklıdır. Bu yayının hiçbir bölümü, telif hakkı sahibinin önceden yazılı izni olmaksızın tekrar üretilemez, bir erişim sisteminde tutulamaz, herhangi bir biçimde elektronik, mekanik, fotokopi, kayıt ya da diğer yollarla iletilemez.

# ÇAĞDAŞ ÇOCUK YAZINI

Yazın Eğitime Atılan İlk Adım

Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN

Selahattin Dilidüzgün; 1960 yılında Bursa'da doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Bursa ve Almanya'da tamamladıktan sonra Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalını 1985'te bitirdi. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesinde yüksek lisansını, 1994'te de "Yazın Eğitiminde Çocuk ve Gençlik Yazını" başlıklı teziyle doktorasını tamamladı. 2000 yılında Türkçe Eğitimi alanında doçent olan Selahattin Dilidüzgün 2007'de profesör oldu. Halen İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında öğretim üyesi olarak görev yapan Selahattin Dilidüzgün'ün Türkçe eğitimi, çocuk ve gençlik yazını konusunda çeşitli yazıları ve Alman çocuk kitapları yazarlarıyla söyleşileri var. Almancadan çevirdiği çeşitli öykülerin yanı sıra, Avusturyalı çocuk romanı yazarı Christine Nöstlinger'den *Kim Takar Salatalık Kralı'nı*\* (Düzlem, 1993) ve *İlse Evden Kaçtı*\*\* (Düzlem, 1993) adlı çocuk ve gençlik romanlarını çevirdi. Çevirileri arasında *Hüve'l Baki-İstanbul'daki Osmanlı Mezarlıkları ve Mezar Taşları* (Tarih Kurumu Yurt Yayınları) ve Almanya'da yaşayan, Almanca yazan Türk yazarlardan Akif Pirinçci'nin *Felidae* (Güncel Yayıncılık) ile *Gövde* (Güncel Yayıncılık) adlı romanları da vardır.

\* Güneşli Kitaplığı tarafından *Kim Takar Salatalık Kralı* ismiyle 2003'te basılmıştır.

\*\* Güneşli Kitaplığı tarafından *Evde ve Uzakta* ismiyle 2011'de basılmıştır.

## İÇİNDEKİLER

|  |     |
|--|-----|
| <b>ÖNSÖZ</b> .....   | 7   |
| <b>GİRİŞ</b> .....   | 9   |
| <b>TÜRKİYE’DE YAZIN EĞİTİMİ VE ÇOCUK YAZINI</b> .....            | 13  |
| Yazın Eğitimimizin Genel Durumu .....                            | 13  |
| Çocuk ve Gençlik Yazını ve Bu Alandaki Tartışmalar .....         | 19  |
| <br>   |     |
| <b>MASALLAR</b> .....  | 27  |
| Çocuk-Masal İlişkisi.....  | 27  |
| Eğitimde Masal .....   | 36  |
| a) Masalın özünü değiştirme.....                                 | 37  |
| b) Masalı devam ettirme .....                                    | 38  |
| c) Masalın öncesini ve sonrasını tahmin .....                    | 38  |
| d) Masal parodileri .....  | 39  |
| e) Alaylama (İroni) .....  | 41  |
| f) Masal dilinden yararlanma .....                               | 42  |
| <br>   |     |
| <b>FANTASTİK ÇOCUK KİTAPLARI</b> .....                           | 45  |
| Masal ve Fantastik Çocuk Yazını .....                            | 50  |
| Fantastik Çocuk Kitaplarında Kaçış ve Uzaklaşma .....            | 55  |
| Sembolik Anlatımdan Toplumsal Eleştiriye .....                   | 69  |
| Eğitimde Fantastik Çocuk Kitapları .....                         | 72  |
| <br>   |     |
| <b>GERÇEKÇİ ÇOCUK YAZINI</b> .....                               | 79  |
| Çocuk Gerçekliğinin Keşfi ve Antitoriter Yaklaşımın Doğuşu ..... | 83  |
| Çocuk Gerçekliğini Aşan Çocuk Kitaplarından Örnekler.....        | 98  |
| Gerçekçi Çocuk Kitaplarının Alt Türleri .....                    | 104 |
| Sorun Odaklı Çocuk Kitaplarına Çözümleyici Yaklaşımlar .....     | 108 |
| Çocuk ve Gençlik Kitaplarında Toplumsal Eleştiri .....           | 124 |
| Eğitimde Gerçekçi Çocuk Kitapları .....                          | 131 |
| <br>   |     |
| <b>BİTİRİRKEN</b> .....  | 135 |
| <b>DEĞİNİLEN ÇOCUK KİTAPLARI KAYNAKÇASI</b> .....                | 139 |
| <b>KAYNAKÇA</b> .....  | 141 |

*Ođlum Yavuz'a...*

Yaşamının en doğal ve önemli eylemi olan oyunu çok ciddiye alan bir varlık düşünün; siz ise kendini yetişkin olarak gören bu varlığı aldatmacalarla oyalayıp, ona çocukmuş gibi davranıyorsunuz.

Jan Château

## ÖNSÖZ

Çocuk yazını, az ya da çok hepimizin yaşamında, belki de yalnızca yaşamımızın belli bir kesitinde yer almıştır. Yetişkinler olarak bizler, çocukken okuduğumuz kitapları anımsadığımızda biraz eski günlere özlem duyarız, biraz da duygulanırız. Çocukken okuduğumuz, dinlediğimiz öyküleri, şiirleri, masalları bizler için bu kadar gizemli yapan neydi? Kendi açımızdan bu soruya çeşitli yanıtlar verebiliriz; ancak anne babalar, öğretmenler, eğitim programcıları, ruhbilimciler ve eğitibilimciler çocuk yazınının önemi ve gerekliliği konusunda ne duygusal olabilir ne de böylesi önemli bir alanı rastlantılara bırakabilirler. Çünkü bizler biliyoruz ki istesek de istemesek de giderek küreselleşen dünyada bireyin rekabet edebilme özelliği, öne çıkan bir değer olarak kabul ediliyor. Çocuğun çağa uygun bir biçimde, hızlı düşünen, okuyan, okuduğunu anlayan, tartışan bir kimlik kazanmasında vereceğimiz okuma eğitiminin değeri zannettiğimizden daha büyük. Pisa gibi uluslararası sınavlarda aldığımız sonuçlar hepimiz için üzücü olduğu kadar düşündürücü de. Yapılan bilimsel çalışmalar okuma kültürünün edinilmesinde çocuk kitaplarının yerinin ne denli önemli olduğunu zaten gösteriyor. Okuma kültürü ile düşünme becerisinin birbirine koşut olması çocuk kitaplarını bir kat daha önemli kılyor (Sever: 2013).

Yazınsal değere sahip, estetik niteliği ve bütünlüğü olan metinler, yaygın inanışın tersine sıkıcı ya da anlaşılmasız değil, okuma-anlama becerisini geliştirirken düşünme, karşılaştırma, eleştirme yeteneğimizi de artırıyor. Öyleyse okuma eğitimi, günümüz modern insanının eğitimi sırasında kaçınılmaz bir süreç olmalıdır. Böyle bir eğitimin okulöncesi dönemden gençlik yıllarına değin uzanan geniş bir zaman diliminde gerçekleşeceğini düşünürsek, çocuk ve gençlik kitaplarıyla bu alandaki araştırmaların önemi de kendiliğinden anlaşılıyor.

Bu çalışma, tamamlandığı 1994 yılında çocuk kitaplarının ülkemizdeki durumuna da dolaylı bir gönderme yapmayı amaçlıyordu. Aradan yedi sekiz yıl geçtikten sonra bu çalışmada ileri sürülen bazı düşüncelerde değişiklikler yaşanmaya başladı. Örneğin, 90'lı yılların başlarında, burada sözü edilen anlamda fantastik bir çocuk yazını anlayışı yokken, günümüzde artık Türk çocuk yazınında fantastik çocuk kitaplarının yazılması bu gelişme için önemli bir kanıt olarak görülmelidir. Benzer gelişmelerin başka alanlarda da yaşanması doğal olarak görülmelidir.

Bu kitabın ilk basımından sonraki basımlarında, ilk baskıdaki yapıyı ve bilgileri değiştirmemeyi daha uygun buldum. Yalnızca Fantastik Çocuk Yazını bölümüne daha önce Ankara Üniversitesinde sunulmuş olan bir bildirinin bazı bölümleri eklendi. Bu eklentiler de fantastik edebiyat ve fantastik çocuk kitaplarının yapısıyla ilgili önemli şeylerdi. Bunun dışında küçük bazı düzeltiler sayılmazsa kitabın bu basımı da diğer basımlarıyla özdeş sayılabilir.

Ülkemizde öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerinin, özellikle Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği gibi sosyal alan öğretmenliklerinde Çocuk Edebiyatı dersinin zorunlu bir ders olarak konması sevindirici olmasına karşın, son yıllarda bu dersin ders saatinin azaltılması, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programından ise bütünüyle kaldırılması madalyonun diğer tarafı.

Öğretmenlik eğitiminde Çocuk Edebiyatı dersinin düşünme ve değerler eğitimiyle okuma kültürünün geliştirilmesine katkı sağlamasını bekliyoruz. Bu nedenle bu dersin üniversitelerde bilgi kazandırmanın ötesinde beceri kazandırması da doğal bir beklentimiz. Eleştirel bakış açısını ve günümüz çocuğunun gereksinimlerine koşut bir anlayışla nitelik kaygısını ön planda tutan bir Çocuk Edebiyatı dersi, gerçek amacına ulaşabilir. İşte bu kaygılarla bu kitabın ikinci basımının ardından üçüncü basımının da yapılmasını önemsedik.

Çocuğun çağdaş bir birey olarak yetiştirilmesine, onun beslenmesine verdiğimiz önem kadar düşünce yapısının da gelişmesine önem vererek katkıda bulunabiliriz. Bu süreç içinde özellikle anne babalara ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Bu çalışmada da böylesine önemli bir sürece katkı sağlamak öncelikli bir amaç olarak benimsenmiştir.

İstanbul, Şubat 2018



# GİRİŞ

Bu kitap, çocuk yazınının, bireyin yazın eğitimine olan katkılarını bilimsel olarak tartışmanın yanı sıra, yazın alanında çalışan öğretmenlerle, çocuklarına kitap seçmek isteyen anne babalara yol göstermek amacıyla hazırlanmıştır.

“Okumak uçmak gibidir” (Dilidüzgün 1990 (I): 32-35) diyor Willi Fährmann. Bu yaklaşım biçimi aslında okumanın, insana kuşlar gibi özgür olma duygusunu kazandırdığını, okuyarak dünyaya ve insanlara farklı bir bilinçle bakılabildiği gerçeğini belirtmektedir. Ancak, “kurmaca metin yazarı ile okuru arasındaki iletişim, oldukça karmaşık, yerine göre dolaşık, açıklanması güç bir süreçtir” (Göktürk 1989: 11). Bu bakımdan yazın okuru olabilmek sıradan ve basit bir iş olarak görülemez; aynı zamanda yazın okuru için okumak, bir boş zaman geçirme eylemi değil, tersine temel, etkin ve yaratıcı bir süreçtir. Kurmaca olanı anlama, alımlama, onunla eleştirel bir ilişki kurma, eğitim gerektiren bir uğraştır. Bu nedenle yazın eğitimi, yazın tarihince “yüce metinler” olarak kabul görmüş metinlerin okunmasıyla sınırlı tutulamaz. Tersine yazın eğitimi,

çocuk yaşta evde, daha sonra da örgün eğitim ile okulda başlayarak gerçekleşebilir.

Yazın eğitiminde çocuk ve gençlik kitapları önemli bir araç olarak, çocuklara yazın bilinci kazandıran bir işleve sahiptir. Başka deyişle, nitelikli çocuk kitapları çocuklara yazın ile hesaplaşabilme olanağının kapılarını aralayan bir geçiş yazınıdır.

Türkiye'deki yazın derslerinin ağırlık noktasını, yazın eğitiminin alanlarından yalnızca biri olan yazın tarihini öğretmek oluşturur. Kendine özgü anlatım, içerik ve biçimleriyle metin türleri arasında özel bir yeri olan yazınsal metinlerin okunmasına ilişkin üretici bir eğitim yapılmamakta, bunun yerine zamandizimsel bir yaklaşımla belli akımlar, yazarlar ve bu yazarların yapıtlarından bölümler okutulmaktadır. Oysa yazın okuru, yazınsal metinlerin göndergesini ve eleştirisini estetik bütünlük içinde tanıyabilmeli, yazınsal yapıyla iletişim kurabilmelidir.

Bu bağlamda kitapların nitelik sorununa da değinmeden geçemeyiz. Yazın eğitiminin amacı, her şeyi okuyan okur yetiştirmekten çok, nitelik ayrımı yapabilen eleştirel okurlar yetiştirmek olduğuna göre, yazınsal niteliği olan kitapları seçerek eleştirel bir gözle okuyacak okurları yetiştirebilmek de daha çok eğitimin ve yazın eğitimcilerinin uğraşı olmalıdır. Ancak konumuzun ağırlık noktasını oluşturan çocuk kitapları arasında yalnızca belli değerlerin öğretilmesini amaçlayan, yazınsal değeri olmayan birçok kitaba rastlamak olasıdır. Bu da, anne babaların ve eğitimcilerin titiz ve bilinçli bir seçim yapmalarını zorunlu kılmaktadır.

Kitapta değinilen çocuk kitaplarının belli ölçütler ışığında nitelikli olmalarına özen gösterilmiştir. Bunun ötesinde değinilen birkaç olumsuz örnek, nitelikli-niteliksiz ayrımını daha iyi gösterebilme amacına yöneliktir. Ayrıca, değinilen yerli ve çeviri kitaplar, çocuk yazınının bütününe kapsayıcı nitelikte değildir. Çocuk yazı-

nımızın bütününün yansıtılması kaygısı güdülmediği için, tarayıcı ve çocuk yazını tüketici bir yaklaşıma gidilmemiştir. Belli konu alanları doğrultusunda seçilen kitaplar, çocuk ve gençlik yazınının genel kimliğini yansıtmaya yöneliktir.

Kitabın ilk bölümünde Türkiye'deki yazın eğitiminin durumu gözler önüne serilmeye çalışılmıştır. Yapılan sormacanın sonuçları ve yükseköğretim öğrencileriyle yapılan bir deney bu çalışmaya ışık tutmuştur. Bu bölümde aynı zamanda çocuk ve gençlik yazınının sınırları, amaçları ve bu yazın etrafındaki tartışmalar ortaya çıkartılarak çocuk yazınının, yazın eğitimindeki yerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Kitabın bundan sonraki bölümlerinde ise zengin kültürel değerler içeren masallar, Türk çocuk yazını için yeni sayılabilecek fantastik çocuk kitapları ve gerçekçi çocuk kitapları çok yönlü bakış açısıyla incelenmiş ve bu tür yazın ürünlerinin eğitsel olanakları ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır.

Gerçekçi çocuk kitaplarının önde gelen isimlerinden Alman yazar Peter Härtling ile yapılan söyleşiden kesitler sunularak çocuk yazınında önemli yeri olan çocuk gerçekliği açılmaya çalışılmıştır.

20. yüzyılın sonlarında Türkiye'de, çocuk ve gençlik yazını alanındaki araştırmaların son derece sınırlı olması, bu çalışmayı hazırlarken daha çok yabancı kaynaklara yönelmeyi gerektirdi. Bu nedenle çocuk ve gençlik yazını alanındaki bilimsel araştırmalar ülkemizde göreceli olarak yeni başlamış sayılır. Öznel bazı girişimlerin yanı sıra, Çocuk Vakfı'nın yayımladığı *Çocuk Edebiyatı Yıllıkları* bu alandaki çalışmaların başında gelmektedir.

Kitabı hazırlarken kendisiyle tartışma olanağı bulduğum, çocuk yazını konusunda yabancı yayınların bolca yer aldığı kitaplığından yararlandığım hocam Zehra İpşiroğlu'nu burada içten şükran duygularıyla anmadan geçemeyeceğim.



# TÜRKİYE'DE YAZIN EĞİTİMİ VE ÇOCUK YAZINI

## Yazın Eğitimimizin Genel Durumu

Kitap okumanın önemi ilkökul sınırlarından başlayarak eğitimin bütün basamaklarında öylesine vurgulanıyor ki “Kitap okuyor musunuz?” sorusuna neredeyse herkes tarafından “Evet” yanıtı veriliyor. Nedeni ve nasıl yapılacağı çok iyi anlatılmasa da, kitap okumak her zaman önem verilen ve öğütlenen bir şey. Gerçekten de kitabın okunmadığı bir kültür toplumunu düşünmek olanaksızdır.

1993 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileriyle yaptığım bir sormaca, gençlerin okuma düzeylerinin yanı sıra yazın eğitiminin çarpıklıklarını da gösteren ilginç sonuçlar ortaya koydu. Sormacada, kültürel etkinliklere ilişkin soruların yanı sıra okuma, yazarları ve kitapları tanıma konusundaki sorular ağırlıktaydı. Aşağıda bu sormacanın sorularına verilen yanıtları değerlendirip yükseköğretim düzeyindeki öğrencilerin okuma davranışlarını ortaya koymak istiyorum.

Sormacadaki ilk soru, “Kitap okur musunuz?” idi. Sormacaya katılan 52 öğrenciden 45’i “Evet kitap okurum,” yanıtını verirken,

2 kişi “Hayır” yanıtı vermiş, 5 kişi de çekimser kalmıştı. Kitap okuyanların sayısının % 90’ları aşan bir düzeyde olması başta sevindirici olmasına karşın yanıltıcıdır. Çünkü “Evet” yanıtını veren öğrenciler çoğunlukla olumlu bir beklentiyle yanıt verdiler. “En son okuduğunuz kitaplar hangileridir?” sorusuna verilen yanıtlar, büyük çoğunluğun son zamanlarda hiç okumadığını göstermişti.

Öğrencilere sorulan hangi Türk ve Alman yazarları tanıdıklarına ilişkin sorulara verilen yanıtlar ise hem eğitim sisteminin işlevini yitirmiş boyutunu hem de yukarıdaki yüksek okuma oranlarının gerçekçi olmadığını yansıtıyor. Çünkü 52 kişiden ancak 18 kişi 1-3 Alman yazarından söz ederken, 27 öğrenci de yalnızca 1-3 Türk yazarını anımsayabilmektedir. Alman yazarların adlarını söyleyebilen öğrencilerin verdiği adlar ise Goethe, Schiller, Kafka ve Brecht gibi klasikleşmiş ya da dünya yazınında ünlenmiş yazar ve şairler. Bunun ötesinde Türk yazarlardan tanınanlar, ortaokul ve lise edebiyat kitaplarında yer alan Halide Edip Adıvar, Reşat Nuri Güntekin, Namık Kemal, Ahmet Haşim, Yaşar Kemal, Ömer Seyfettin olmuştu. Birkaç öğrenci de Aziz Nesin ve Necip Fazıl Kısakürek gibi yazarların adını dile getirmişti. Bu sonuçlar, öğrencilerin bundan başka yazar adı tanımadıkları anlamını taşıyorsa da bütün bu yazarların ders kitaplarında yer alması ilginç bir sonucu da beraberinde getiriyor. Çünkü Türk yazınında bu klasikleşmiş adların yanında daha pek çok yazar var. Bu nedenle, 6 yıl boyunca okunan yazın derslerinin öğrencilere tek katkısının neredeyse birkaç ad ezberletmekten öteye gidememiş olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır. “Hangi nedenle kitap okunduğu” sorusuna verilen yanıtlar başta taşıdığım kuşkuğu düşüncüyü yine doğrular nitelikte. Büyük bir çoğunluk ev ödevleri olduğu için kitap okuduklarını söylerken, bir bölüm öğrenci de hem zevk için serbest zamanlarında okuduğunu hem de ödev için okuduğunu belirtmişti.

Sormacanın bütünü değerlendirildiğinde yukarıda değindiğim, “Kitap okuyor musunuz?” sorusuna verilen “Evet” yanıtının gerçekçi olmadığı doğrulanıyor. Bu noktada özellikle öğrencileri suçlamak, onların yetersizliğini dile getirmek istemiyorum. Bu nedenle okuma yetersizliği, yanlış okuma, okumaya inanmama gibi sorunları eğitim sisteminin içinde aramak gerektiğine inanıyorum.

Yine üniversite öğrencileriyle yapılan başka bir araştırmada öğrencilerin yazınsal metinleri anlamada ve alımlamada güçlük çektikleri saptanmıştı (İpşiroğlu, 1988). Bu araştırmada öğrencilerin çok büyük bir kesimi, alaylamalı (ironik) bir anlatımla yazılmış bir deneme metnini sanki gerçekmiş gibi anlamış ve metni, bilgilendirici bir gazete haberi gibi okumuştur.

Yukarıda iki ayrı sormacanın sonuçlarından çıkartarak verdiğim örnekler, okuma oranlarının azlığının, okuma eyleminin diğer etkinlikler arasında çok arkalara atıldığına bir göstergesidir. Buna göre, yükseköğretimdeki Türk gençlerinin okuma oranları istenen bir düzeyde değildir. Bu eksikliğin önemli bir nedeni olarak medyanın, özellikle televizyonun olumsuz etkisine birçok kaynakta dikkat çekiliyor (bkz. Wild, 1990: 356; Dahrendorf, 1989: 456). Gerçekten de yüksek televizyon izleme oranları günümüzde okumayı baltalayan bir konumdadır. Bu nedenle okuma alışkanlığının ve yazınsal duyarlılığın yüksek oranlarda gelişmesini beklemek olanaksızdır. Çünkü televizyon izlemek edilgen bir eylemdir, izleyen den bir katkı beklemez, tersine her şeyi hazır olarak sunar.

Oysa yazınsal yapıtların okunması düşünsel bir katılımı koşullar. Okur, kitapla birlikte düşünmek, belli yargıları oluşturmak ve her şeyden önemlisi kitabın kurduğu gerçeklik ile kendi gerçekleri arasında sürekli bir hesaplaşma içinde olmak zorundadır. Çünkü yazınsal ürünler, gerçeği farklı bir biçimde dile getirirken kendine özgü anlatım biçimlerinden ve yöntemlerden yararlanır. Bu

nedenle sanatsal içerikli yazınsal ürünleri okumanın da ayrı bir eğitimi olması bir gerekliliktir. Bu anlamdaki bir yazın eğitimi ise yazar ve yapıt ismi ezberleyerek gerçekleşemez. Sanatsal bir oluşum olan yazınsal metni anlama ve yorumlama daha çok estetik bir duyarlılığı gerektirir. Bu nedenle yazın derslerinin içeriğinin estetik ve sanat eğitimi ağırlıklı olması zorunludur. Ezberci yöntemlerle salt yazın tarihi okutulan, öğretmenin ve kitabın tek yanlı bilgi aktarımından oluşan yazın derslerinden, yukarıda verilen sormaca sonuçlarından farklı sonuçlar elde etmemiz olanaksız olacaktır.

Sormacaya verilen yanıtlardan çıkardığımız sonuçlara dayanarak, belli bir eleme sisteminden geçerek yükseköğretim aşamasına gelen öğrencilerin daha önceki eğitim süreçlerinde okuma ve yazın eğitimi almadıklarını, yazınsal duyarlılığı kazanamadıklarını söyleyebiliriz. Bu konuda aileye olduğu kadar öğretmenlere, eğitim programlarına ve ders kitabı hazırlayan ilgililere değin geniş bir kesimin üzerine de önemli görevler düşmektedir.

Yazın eğitiminden beklenen, öğrencilerin iyi bir okur olmalarını sağlamaktır. Fakat son derece görece bir kavram olan “İyi okurun sınırları ve özellikleri nedir?” ya da “İyi okur kimdir?” gibi soruların yanıtını bize ancak, yazın eğitiminin yöntemleri ve amaçları bir ölçüde verebilir.

Bugün liselerde Türk Dili ve Edebiyatı derslerinde okutulan bir kitap amacını şöyle belirlemiştir: “Türk Dili ve Edebiyatı kitabının amacı, öğrencilerimize millî kültürü aşlamak ve hepsine aynı millî kültürü vermektir.... (onları) çağdaş bilgilere ve medeniyet düzeyine ulaştırmak için, tekniğe ve güzel sanatlara da aynı değeri veren, kişilikli, güvenli, onurlu, çalışkan ve yararlı Türk aydınları ve yurttaşları yetiştirmektir” (Uğurlu, 1992: 9). Kitabın yazarı, yazın eğitimi için hazırladığı bu ders kitabının amaçlarını sıralarken daha çok ulusal değerlerin aktarılmasını ve ‘onurlu’, ‘çalışkan’ gibi ideal



davranış biçimlerini benimsetmeyi amaç edindiğini belirtiyor. Bunlar son derece olumlu amaçlardır. Ancak bu amaçları yazın dersinin amaçlarıyla doğrudan bağdaştırabilmek biraz güç görünüyor. Evrensel bir kimlik taşıyan yazınsal metinler, dil ile yaratılan özel durumlardır (Krusche, 1987: 5). Bu nedenle yazın eğitimine düşen en önemli görev, dil ile oluşturulan bu ayrı dünyayı; kurmaca, yani nesnel gerçeklikle birebir bir nedensellik ilişkisi bulunmayan yapıtları estetik bütünlüğü içinde alımlamayı, onları çözümlmeyi, yorumlamayı öğretmektir. Bunun ötesinde gerçeğin farklı bir yansıması olan kurmaca yapıtlardan zevk almayı ve böylece okurları duyarlı kılmayı sağlamak yazın eğitiminin başlıca amaçları olarak gösterilebilir.

Yukarıda değindiğim lise yazın dersi kitabı ve bunun benzeri kitaplar böylesi bir eğitimi vermek için yeterli değildir. İlk ve ortaöğretim programlarında yer alan dil ve yazın dersleri daha çok edebiyat tarihi bilgilerini aktarmaktan öteye gidememekte, böylece de öğrencilerin okumaya ve yazına karşı olumsuz tavır geliştirmelerine neden olmaktadır. Aynı yazarların aynı metinlerinin biteviye biçimde ders malzemesi yapılması şöyle eleştiriliyor: “Kuşkusuz, sözü edilen yazarlar yazın dünyasının ünlü ve tanınması gereken yazarlarındandır. Ancak hep aynı yazarlarla ve neredeyse aynı örneklerle sınırlandırılmış bir dil ve yazın öğretimi, dilin ve yazının (edebiyatın) sürekli gelişen, değişen, zenginleşen özüne ters düşer. Üstelik öğrencide okuma zevki yaratma yerine bıkkınlık yaratır, onu dil ve yazın alanlarında etkin ve verimli olmaktan alıkoyar” (Polat, 1991: 22). Gerçekten de bilgi yığılması biçiminde geçen yazın dersleri, öğrencileri neredeyse ansiklopedik bilgileri yineleyen bir robota dönüştürmekten başka bir işleve sahip değildir. Bu bilgi yığılmasının öğrenciler üzerindeki olumsuz etkilerini birçok öğrencinin dile getirmesine sık sık tanık oluruz (Aşkun, 1991: 65).

Peki, öğrencilerden beklediğimiz “iyi okur” olmaları nasıl sağlanacak? Onlar bu eğitimi ne zaman alacaklar? Eğitim sistemimiz yazın eğitimi amaçlarına yönelik bir altyapıya kavuşmadan bu anlamda bir eğitimi gerçekleştirmek olanaklı görünmüyor. Oysa çağdaş eğitim şöyle tanımlanıyor: “Çağdaş eğitim bilgiyi değil, öğrenciyi odak noktası yapar. Çağdaş eğitimde öğrenci bilgi yüklenen bir obje değildir: bilgi öğrenci içindir, öğrenci bilgi için değil. Amaç öğrenciye bilgi yığmak değil, öğrencinin bilgiyi anlayabilmesi, kavrayabilmesi, gerektiğinde kendi başına da bağıntılar kurarak bilgi üretebilmesidir” (Sayın, 1990: 32). Buna bağlı olarak bilgiyi sınavlarda yinelenen bir araç olmaktan çıkarmadıkça çağdaş yazın eğitiminin gerçekleşmesi beklenemez.

Yazın tarihini öğrenme çerçevesinde gerçekleşen yazın derslerinin, öğrencilere çağdaş anlamda bir yazın eğitimi veremeyişinin nedenlerinin başında, kitapların içindeki bilgilerin tek yönlü ve eskimiş olması, konuların ele alınış biçimlerinin öğrenciye okuma alışkanlığı kazandırmaktan uzak olması gelmektedir (Adalı, 1991: 56-59). Bilimsel çalışmaların kapsamına giren yazın tarihi incelemeleri, sanatsal oluşumları anlamak için hiçbir katkı sağlayamaz. Bu nedenle de öğrencilere “hem tarih hem de edebiyat zevki” (Aşkun, 1991: 75) aynı anda verilemez.

Bu görüşler doğrultusunda okuyan, okuduğunu sorgulayan öğrenciler yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitimin zorunluluğu ortaya çıkmış oluyor. Okuma eğitimi daha çocuk yaşlarda ailede ve ilköğretim sıralarında başlamalıdır. Okuma alışkanlığının küçük yaşlarda başlaması, belli bir eğitim anlayışını da beraberinde getirir. Toplumun bir parçası olan çocuklara vereceğimiz kitapların özenle seçilmesi de konunun başka bir boyutunu oluşturuyor.

## **Çocuk ve Gençlik Yazını ve Bu Alandaki Tartışmalar**

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. 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 (bkz. Doderer, 1975: II. Cilt, 161 ve Baumgärtner, 1974: 9). Ancak bizim sözünü ettiğimiz kitaplar, yazınsal değeri olan, çocuk gerçekliğini duyarlı olarak ele alan, çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı verebilecek ve onlara nitelikli okur kimliği kazandırabilecek kitaplardır. Buna göre çocuk yazını, okul öncesi zaman dilimi ile çocuğun ergenliğe ulaştığı döneme kadar olan bir zaman dilimini kapsamaktadır. Yani 3-4 ile 12-13 yaşlar arasına yönelik, yazınsal ve düşünsel nitelikleri olan kitaplar çocuk kitapları ya da yazını olabilir. Bu dönem çocuğuna yönelik olarak hazırlanan kitaplarda çocuğun anlama düzeyi, dili, imgeleri ve eğitim gereksinimi de göz önünde tutulmaktadır. Gerek eğitimciler gerekse yazınbilimciler çocuk kitaplarının çocuğu ciddiye almasını ve düşünsel bir taban üzerine kurulması gerektiğini vurgulamaktadırlar (Gökşen, 1985: 9-10). Başka deyişle çağdaş çocuk yazını çocuğa uygun olmalı; ancak çocukça olmamalı, çocuğun kültür gelişimine, düş gücünün gelişmesine, okuma alışkanlığı kazanmasına katkıda bulunacak nitelikleri içermelidir.

Gençlik yazını için ise çeşitli görüşler ileri sürülmesine karşın yine de genel geçerli bir tanımlamaya gitmek olanaklıdır. Bazı kuramcılara göre gençlik yazını, “gençler tarafından, gençler için üretilen” yazın olarak kabul edilirken bazılarına göre de “gençlerin ilgisini ve dikkatini çeken konuları ele alan, onların sorunlarını