



OKUMA-YAZMA ÖĞRETİMİNDE ŞİİR

Poetry For Teaching and Learning Writing

Meral Kaya¹

Brooklyn College, City University of New York

Özet: Bu makale şiirin okuma ve yazma öğrenimindeki yerini ve önemini ele alır. Şiir, dili, düşünceyi, eleştirel düşünmeyi, yaratıcılığı, duyuları, duyguları, müzik ve ritmi aynı anda etkili bir şekilde bir araya getirdiği için yazma öğretiminin başarısındaki rolü çok büyüktür. En etkili yazın türü olmasına rağmen şiire eğitim-öğretim programlarında yeterince yer verilmez. “Oysa şiir her öğretmenin günlük öğretim repertuarında olması gereken yararlı alanlardan biridir” (Roe ve Ross, 2006: 40). Bu makale, öğrencilerine dilin sihirli gücünü keşfetme fırsatı vermek ve duygu ve düşüncelerini işleme olanağı sunmak isteyen öğretmenlere çeşitli uygulama önerilerinde bulunur. Uygulama etkinlikleri, atölye çalışmaları ve öğrencilerin şiir örnekleri sınıf içi etkinliklerde şiirden yararlanma konusunda model teşkil edecektir.

Anahtar Sözcükler: *Okuma-yazma Öğretimi, Şiir, Şiir Yazma*

Abstract: This paper argues that poetry has a crucial role in learning reading and writing. Poetry allows higher order thinking, feelings, senses, creativity, language, words, style, music and rhythm to work in conjunction as children

¹ mkaya@brooklyn.cuny.edu

are involved in the process of reading and writing. Although poetry is very effective, little attention is given to it within the curriculum. Nevertheless, this genre “offers many benefits and should be part of every teacher’s daily repertoire” (Roe and Ross, 2006:40). This paper suggests various instructional practices of poetry writing for teachers who would like to see their students discover the power of language, and cultivate their emotions and thoughts. Example activities and students’ work provide models for utilizing poetry in the classroom.

Keywords: *Teaching Reading and Writing, Poetry, Poetry Writing*

1.GİRİŞ

Bu çalışmada şiirin okuma-yazma öğrenimi ve öğretimindeki rolü tartışılmıştır. Şiirin tanımı, biçim ve teknikleri, okuma-yazma eğitimindeki yeri ve işlevi ile şiirin özellikle yazma öğretimindeki süreci üzerinde durulmuştur. Şiirin yazma eğitiminde uygulama aşamaları ve örnek etkinlikler sunulmuş ve ilkökul öğrencilerinin yazma çalışmalarından örnekler verilmiştir.

1.1. ŞİİR NEDİR?

“Şiir kelimeler bahçesidir, ya düzgün sıralarda yetişir ya da özgürce istedikleri yerde büyürler” (Cecil, 1994: 3).

Şiir gül değil, gülün kokusudur

...

Şiir deniz değil denizin sesidir (Farjeon, aktaran Kiefer, 2010).

“Poetry, at its most basic, is a short lyrical response to the world. It is emotion under extreme pressure or recollection in a small place. It is the coal of experience so compressed it becomes a diamond” (Yolen, 2003: 66).

Şiir, kelimelere duyguların ve ritmin eşlik ettiği, düşler dünyasını perçinleyen bir yazı biçimidir. Şiir, duygu ve düşüncelerin yaratıcı bir dil ile kalbe ve zihne ulaşmasıdır. Şiirin gücü bizi nasıl

hissettiğinde saklıdır. “Güzel bir şiir bir nesnenin, duygunun veya düşüncenin cevherini yakalamış olan yaşantıların takdir edilmesi ve dile gelmesidir” (Kiefer, 2010: 341). Şairin kelimeleri ustalıkla örmesi okuyana haz verir. Şiir sadece kulağa hitap etmez, duygulara ve hayata derinlik kazandırır ve hayatın farklı boyutlarını besler. Şairin kuvvetli kalemi ile sıradan kelimeler yeni ve farklı duygular taşıyabilir. Bir kelime şiirdeki yeri ve anlatımı ile yazanda ve okuyanda birden fazla duygunun ve düşüncenin dalgalanmasına neden olabilir. Şiir sezgilerimizi, düşünme yetimizi, hislerimizi ve hayal gücümüzü aynı anda bir araya getirir. Her yazar şiiri kendi anladığı şekilde tanımlar. Şiir hakkında pek çok şey söylenir ama aslında tanımlanması zordur. “Şiirin ne bir tek tarifi vardır ne de ölçülüp sınıflandırılabilir” (Norton, 2011: 311). Şiir tanımlanırken aslında şiirin özellikleri sunulur. Örneğin, Türk Dil Kurumu (Büyük Türk Sözlüğü), şiiri “zengin sembollerle, ritimli sözlerle seslerin uyumlu kullanımlarıyla ortaya çıkan ... edebi anlatım biçimidir” şeklinde tanımlar. Temple vd. (2011: 170) şiiri dilin kolayca zihinde kalan dokusu olarak görür ve şöyle devam eder: “şiir içinde barındırdığı yoğun duyguların, imgelerin ve ses kalitesinin sözcük zevki ile kulağa ulaşması, kalpte iz bırakması ve zihinde merak uyandırmasını sağlayan hassasiyet ve titizlikle örülmüş dil yapısıdır”. Aksan (1999: 8)’ın şiir tanımında şiirin tüm özellikleri dikkat çeker. “Şiir gerek içerik, öz, gerekse söze dönüştürme ve sunuluş açısından özgün, etkilemeye, duygulamaya yönelik, yaratı niteliği taşıyan bir söz sanatı ürünüdür”. Bütün bu şiir tanımlarındaki ortak özellikler şiiri tanımlamakla kalmaz şiirin temel özelliklerini de oluşturur.

Şiir her konuyu aktarabilir. Şiirin konu yelpazesi hemen hemen her alanı içerebilir. Şiirde ciddi konuları da, hayattan kesintileri de, mizahı da, en basit duyguyu da bulmak mümkündür. Farklı kişiler tarafından aynı konuda yazılsa da her şiir benzersizdir, emsalsizdir çünkü yazan sadece kendine ait olan duygusunu, yaşantısını ve bilgisini aktarmıştır şiirine. Şiirin yazana has özelliklerini, bakış açısını, kelimelerini ve sesi kullanış biçimini de şiirde belirgin bir şekilde görebiliriz.

Çocuk şiirini tanımlamak istersek, yukarıda sayılan tüm özellikler

çocuk şiiri için de geçerlidir. Kiefer (2010: 342) çocuk şiirindeki temel özelliklerin yetişkinlere yönelik şiirlerle aynı olduğunu, tek farkının “çocuk şiirindeki hayat boyutunun çocuğa göre” olması gerektiğini savunur. Çocuk şiirinde dil şiirsel olmalı ve içerik doğrudan çocuğa hitap etmelidir. Şirin (2000: 104) çocuk şiirinin kaynağının “çocuğun dünyası, çocuğun ruhu ve çocuğun kalbinin duyarlılıkları” olduğunu savunur. Şirin’e göre şiirdeki estetik çocuk şiirinde de olması gereken özelliktir. Çocuk ruhunu şiirlerine yansıtan şairler çocuklara ulaşabilen şairlerdir. Çocuğun şiiri anlayabilmesi, bağ kurabilmesi ve zevk alması çocuğun gelişme süreci, dil ve algılama düzeyi ile doğru orantılıdır. Çocuk doğduğu andan itibaren şiirin özellikleri ile iç içedir. Bu ninnilerle başlar, oyun, tekerleme ve masallarla devam eder (Şirin, 2000). Çocuğun duyuşsal, zihinsel ve dil becerileri geliştikçe, yaşantıları ve deneyimleri zenginleştikçe şiirle kurduğu bağın içeriği de değişir. Ama her gelişim evresinde çocuğun şiire ihtiyacı olduğu bir gerçektir (Oğuzkan, 2001).

1.2. ŞİİRİN TÜRLERİ VE BİÇİMLERİ NELERDİR?

Şiir denince ilk akla gelen genellikle uyaklı şiirlerdir (rhyme poems). Oysa şiirin çok farklı ve çeşitli biçimleri ve teknikleri vardır. Bu farklı şiir unsurlarını çocuklarla paylaşmak, şairlerin bu teknikler ve farklı biçimler yardımı ile duygu ve düşüncelerini nasıl sunduklarını onlara göstermek gerekir. Çocuklar sadece bu farklı unsurlar yoluyla yazılmış şiirleri duymak ve bu şiirlerden zevk almakla kalmazlar, aslında kendi şiir yazma çalışmalarında da bu unsurların büyük rol oynadığını ve kendilerinin de bu unsurları rahatlıkla kullanabileceklerini görürler.

Eğitimciler, şiir unsurlarını, tekniklerini ve biçimlerini bir araya getirip kendilerine göre sınıflandırmışlardır (Fountas ve Pinnell, 2001; Oğuzkan, 2001; Güteryüz, 2002; Kiefer, 2010; Temple vd. 2005; Lynch-Brown, Tomlinson ve Short, 2011; Norton, 2011). Şiir yazma çalışmalarını sınıf içine aktarmak istiyorsak bu unsurları, biçim ve teknikleri eğitimci olarak bilmemiz gerekir. Şiir yazma çalışmalarında bu teknikler ve türler birer araç olarak kullanılabilirler. Bu biçim ve

teknikler öğrencilerin şiir yazmasında ve anlamasında önemli olduğu için bunların çocuklarla paylaşılması ve onlara öğretilmesi de önemlidir. Bunları bir kural şeklinde öğretmektense, bu unsurların şiire etkisini göstermek ve şairlerin bu teknikler yardımı ile nasıl bir konuyu ya da hikâyeyi şiirlerinde aktardıkları çocuklara gösterilmelidir. Şiir yazma çalışmalarında bu unsurlar önemlidir.

Şiirin sınıf içinde yazma etkinliklerinde kullanılmasının daha iyi anlaşılması için şiirin unsurları beş ana başlıkta sunulabilir. Ses, kelimeler (anlam), diziliş, konu ve biçim şiirde önemli yeri olan ve kullanılan temel elemanlardır. Güzel ve etkili şiir bir ya da birden fazla unsurun usta bir şekilde birbiri ile iletişimi ve etkileşimi ile sağlanır.

1.2.1 ŞİİRDE SES

Şiirde ses, okuyanda ya da dinleyende bıraktığı izlenim aracıdır. Şiirin ritim ve estetik özelliği kelimelerin ve seslerin yardımı ile ortaya çıkar. Şiirin ses ile ilgili pek çok özellikleri ve alt unsurları vardır. Bunlardan şairlerin kulakta belli bir etkiyi yaratmak için kullandıkları ses düzen ve ustalıklarından bazıları şöyledir:

- a. **Ritim ve ses:** Ritim, şiiri nesirden ayıran en önemli özelliklerindedir. Ritim aslında müziğin ana unsurudur. Çocukluğun doğasında ritim vardır. Çocuk ritim ile büyür. Şarkılarda, ninnilerde ve tekerlemelerde ritim çok açık gözlenir. Şiirin de kendine özgü bir ritmi vardır ve ritim çocukların en çok aradığı ve sevdiği özelliktir. Şiirde ahengi sağlayan ritimdir. Şiirde iyi bir ritim yakalayabilmek için ölçü, uyak, vurgulama ve tonlamaya önem vermek gerekir. Şiirde sesi nasıl kullandığımız, hangi kelimeyi veya heceyi vurguladığımız, nasıl bir ses tonu ile okuduğumuz, uzun-kısa, kalın-ince ses özelliklerini nasıl kullandığımız, nasıl bir hece ölçüsü seçtiğimiz ve ses benzerliğini (kafiye/uyak) nasıl sağladığımız şiirin ritmine yöneliktir.

- b. **Kafiye/Uyak:** Uyak şiirin sık kullanılan özelliklerinde biridir. Kafiye/uyak şiirin en çok bilinen hatta bazılarımız tarafından şiirin sadece bu özelliği olduğu düşünölen türüdür. Uyak bir ya da birden fazla sesin benzeşmesi ve belli bir uyum düzeni içinde verilmesi ile sağlanır. Uyakta seslerin veya kelimelerin yazılış ve okunuşları aynıdır. Bu ayniyat müzik hissi uyandırdığı için uyaklı şiir özellikle küçük çocukların gözdesidir. Tekerleme ve ninniler ritim ve kafiye özelliklerini taşıdığından dolayı çocuklar aslında kafiye ile iç içedir. Bu düzende şu gibi diziliş görölebilir: aaaa, aab, aaba, abab, aabb and abba gibi. Aşağıda çocuk şiirinden iki örnek verilmiştir.

YEMİŞLER

Elmalar çok tatlıdır

Sarısı ekşi biraz

Üzüm bizi ısıtır

Kırmızı bir su kiraz

Vişne, kamaşır dişim

Ellerimi boyar dut

Ama benim yemişim

Altın damlası armut

Fazıl Hüsnü Dağlarca

GÜZ

Soyunan ağaçların

Dökölen yaprakları

Bir sarı yorgan gibi

Örtüyor toprakları

Çeşit çeşit renkleri

Soluyor çiçeklerin

Kapanıyor gözleri

Yaramaz böceklerin

Çocuklara uzaktan

Haykırıyor esen yel:

“Korunun ıslanmaktan,
Yağmur var, geliyor sel!”

Hasan Ali Yücel

- c. **Ses Yinelemeleri (Aliterasyon, asonans gibi):** Şiirde ritim ve ahenk yaratmak için aynı dizelerde belli sesleri yineleme sanatıdır. Kelimelerdeki sesli veya sessiz harflerin tekrarı kullanılır. Çocuklar için bu sanat şiire bir başlangıç olan tekerlemelerde görülür. Destanlarda da ses yinelemelerine sık rastlanır. Örnek: sarı sırmalı sepet ya da yağ yağ yağmur gibi.
- d. **Tekrar:** Şiirde özel etki yaratmak için amaçlı bir şekilde kelimeleri, tümceleri ya da mısraları tekrarlamaktır. Cahit Külebi'nin şiiri buna çok güzel bir örnek teşkil eder.

YİRMİNCİ YÜZYILIN İKİNCİ YARISI

Özlem özlem özlem
Yokluk yokluk yokluk
Açlık açlık açlık
Yalan yalan yalan
Korku korku korku
Ölüm ölüm ölüm
Duman duman duman

Cahit Külebi

- e. **Yansıma/Doğa Sesleri:** Kelime ve tekrar ile doğa, hayvan ve eşya seslerini şiire yansıtmaya şiirin anlamını ve etkisini güçlendirir. Çocuklar yansıma içeren şiirleri severler ve tekrar tekrar dinlemek isterler çünkü yansıma ile canlı ve cansız varlıklar şiirde hayat bulur. Bakın Aytül Akal şiirinde bu etkiyi nasıl yaratmıştır:

KAHRAMAN USTA

Tıp tıp tıp
Su aktı banyomuza...
Çağırıldık,

Hemen geldi usta
Neler yok ki çantasında!
Keski, kerpeten, tornavida,
İngiliz anahtarı, yay, vida...

Kahraman usta başladı onarıma.
Garip sesler geldi
Takur tukur...
O da yetmedi,
Şakur şukur...
Şaşkın şaşkın baktık
Sulara...
Kayıkla gideriz artık
Banyoya...

Üstü başı ıslak
Acemi çırak
Erken heveslenmiş ustalığa.
Aytül Akal

1.2.2. ŞİİRDE DİL

Şiirde anlatılmak istenen, kelimelerin özenle seçilmesi ile duygunun ve konunun en kısa şekilde verilmesi dilin sayesinde olur. Mısralar kısadır ve içerik o kısa cümlelere öyle anlamlı ve estetik bir şekilde yerleşmelidir ki şiir etki bırakabilsin. Şiirde dil deyince hem anlam, diziliş, kelimelerin kendisi, hem de kelimelerin yeri gelir. Noktalama işaretlerinin nasıl kullanıldığı da şiirin anlamına ve ritmine güç katar.

- a. **Tema ve Konu:** Şiirde çok çeşitli temalar işlenir. Bunlardan bazıları doğa, insan ve duygulardır. Neredeyse her şey şiire konu olabilir. Bu konular, içinde yaşadığımız dünyadan, hayallerimizden, sıradan eşyalardan, çevremizden, yaşadığımız veya gözlemlediğimiz olaylardan, deneyimlerimiz, anılarımızdan ve buna benzer birçok alandan gelir.

Betimleme, tasvir, imgeler, ses rengi, ruh hali ve duygu durumu

kelimelerde yani şiirin dilinde yaşar. Temayı ve konuyu ortaya çıkarır. Şiir okurken nasıl okuduğumuz şiirin anlamını veya temasını vurgulamakta önemlidir. Nerede duraklanacağı, nasıl bir ses yüksekliği, nasıl bir ton ve nasıl bir ritim kullanılacağı kelimelerin anlamını derinleştirir.

- b. **Kelimelerin anlamı:** Şiirin dili şiirin anlamını ve mesajını taşır. Bu anlam birçok teknikle aktarılabilir. Bu tekniklerden bazıları şöyle örneklenebilir:

Abartma (mübalağa): Bir durumu abartarak mecazi anlamda kullanmaktır.

“Gülmekten öldüm” ifadesi mübalağa sanatına bir örnektir.

Kişileştirme (canlandırma): Cansız varlıklara ya da hayvanlara insan özellikleri kazandırma sanatıdır. Örnek: Gece gözlerini kapattı.

İroni (alay): Alay etmek amacı ile gerçek anlamın tam tersini ifade etmek için kullanılan sanattır. Öğle zamanı uykudan kalkan kişiye “Ne kadar da erken kalktın, biraz daha uyusaydın” cümlesinde tam ters anlam verilmeye çalışılmıştır.

Teşbih (simile): Gibi ya da kadar kelimelerini kullanarak karşılaştırma yapma sanatıdır. Örnek: yanakları elma gibi kırmızı.

Sembol kullanma: Bazı nesnelere, olaylara ve hayvanlara özel anlamlar verme sanatıdır. Mesela aslanı güç ve kuvvet anlamında kullanmak gibi.

Metafor (Mecaz): Bir kelimenin ya da cümlenin gerçek anlamı dışında kullanılmasıdır. Örnek: Bu valizi taşıırken belim koptu.

Kelimelerin yerlerini değiştirerek de anlam güçlendirilir. Kıta ve dizeleri belli bir kuralda ya da belli bir ritimde sunarak şiir müziksel ve görsel hale getirilebilir. Mesela “yola erkenden

çıktım” ile “erkenden çıktım yola” şiir bağlamında aynı etkiyi yaratamayabilir. Kelimelerin anlamı ve vurgulanması açısından sırası ve dizilişi önemlidir.

Şiirde soru sorma tarzı, yani yanıtı beklenmeyen ya da etki yaratmak için kullanılan soru sorma bir teknik olarak da kullanılabilir. Aşağıdaki örnekte hem doğa yansımasını hem de soru sorma tarzının şiiri nasıl güçlendirdiğini görebiliriz.

SESLER NEREYE GİDER?

Bir kuşun ötüşü
Uçar kuşla beraber
Kuş ağaca konar
Ötüşü nereye gider?

Bir damla düşer
“Şıp...”
Karışır suya
“Şıp” nereye gider?

Bulutlar rüzgâra verir sesini
Rüzgâr yapraklara
Yağmur yağar, rüzgâr susar
Sesler nereye gider?

Bir türkü söylerim
Yüreğimden kopar gibi
Yükselir sesim
Türküm nereye gider?

Ayla Çınaroğlu

1.2.3 ŞİİRDE İÇERİK

Şiirde içerik, Akyol (2006: 138) ve Güleryüz (2002: 276)'ün sınıflandırmasına göre epik (destansı), lirik (coşkulu), didaktik (öğretici), pastoral (doğasal), dramatik (üzücü) ve satirik (alaycı)

unsurları kapsar. Her bir unsurda farklı konu ve tema kullanılabilir.

1.2.4. ŞİİRDE BİÇİMLER

Şiirler belli form ve biçimde yazılabilir. Bunlardan en yaygın olanı kafiyeli ve serbest şiirlerdir. Bunlardan bazıları örnek etkinlik ve şiirlerde sunulmuştur.

Uyaklı Şiirler: Mısraların sonlarında belli bir kural takip edilir. Daha önce açıklanmış ve örnekleri verilmiştir.

Serbest Şiirler: Belli bir ses ya da uyum kuralı yoktur. Mısra ve kıta açısından da serbestlik söz konusudur.

Koşuk (Hikayeli şiirler): Kıtalar ve mısralarla yazılır ama şiirin tümü bir hikayeyi anlatır.

Limerik (Nükteli şiir): Komik şiirlerdir. 5 mısralı 1.2.5. mısraları uyaklıdır. 3. ve 4. mısraları da kendi aralarında uyaklıdır.

Görsel veya yapısal şiir: Şiirin teması ve konusu şekil ile verilir ve bazen kelimelerin yerleştiriliş şekli görsellik kazandırır. Çocuklar bu şiir türünü çok ilginç ve eğlenceli bulurlar.

Haiku: Özü Japon kelime sanatına dayanır. Doğa izlenimleri haikunun temasıdır. Belli kuralları içerir. Üç uyaksız mısradan oluşur. İlk mısrası 3 kelime, ikinci mısrası 5 ve üçüncü mısrası da 3 kelime kuralını izler.

Kurallı/Formüllü şiirler: Bunlar daha çok Cinquin, Couplet (kısa), akrostik, iki sesli şiirler ve iskele şiirlerdir. İskele şiirlerde belli bir formül sunulur. Bunlara formül şiir de denilebilir. Örnekteki iskele şiir, öğrencilerin şiir yazmasını motive eder ve bilmece ya da oyun hissini yaratır.

Keşke bir.....

Alsam.....

Dokunsam.....

Görsem.....

Bazen iskele şiir, sadece bir başlangıç cümlesinden oluşabilir.

Eğer bir.....olsam

Öğrencilerden bir örnek aşağıda sunulmuştur:

If I were a shark

I would swim to a shore

No biting, promise

Will only say Hi!

(Çeviri: Eğer bir köpek balığı olsam/ yüzerdim kıyıya/ ısırılmak yok, söz/demek isterim sadece bir merhaba)

İskele şiir, öğretmenler tarafından yaratılabilir. Amaç henüz yazma aşamasının başında olan ya da şiir yazmada henüz çok deneyimi olmayan öğrencileri şiir yazmaya yönlendirmek ve motive etmektir.

İskele şiir, bir grafik düzeninde de verilebilir. Bu görsel düzen şablon düzen diye de adlandırılabilir. Bu, okul öncesi ve ilkokulun erken safhalarında kullandığımız, dil öğreniminde özellikle yazma öğreniminde kullanılan görsel bir destektir. Belli bir kalıp ve yol izledikleri için öğrencilerin etkinliğe odaklanmalarını sağlar. Öğrenciler sadece şiir yazma girişiminde bulunmazlar, şiire bakış açılarını ve yaklaşımlarını da olumlu yönde geliştirirler. Çocuklar bu şablon şiir yazma etkinliği ile dil ve sosyal gelişim hareketliliği kazanırlar.

Bu tür etkinlikler aracılığıyla öğrenciler;

1. Şiire olumlu yaklaşırlar
2. Olumlu yazma davranışı kazanırlar

3. Kelime dağarcıklarını zenginleştirirler ve konuşma dilinin zenginliği yazma etkinliğinde ortaya çıkar
4. Paylaşarak okuma gelişimi sağlarlar
5. Yazma becerilerini geliştirirler
6. Şiiri bir yazım türü olarak görmeye başlarlar
7. Okuma-yazma becerilerinde olumlu bakış ve özgüven edinirler

Aşağıda bir şablon ile şiir çalışmasından alınan bir 1. sınıf öğrencisinin çalışması örnek olarak sunulmuştur.

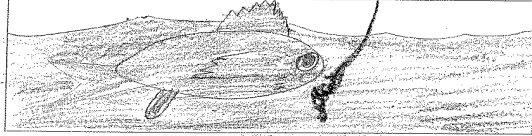
LET'S WRITE A POEM!

What is the topic of your poem?

FISH

How does it look?	It looks small and sometimes big
How does it feel?	It feels scaly
How does it sound?	It sounds fry
How does it taste?	good
How does it smell?	but smells fishy

Draw a picture of your topic below!



2. ŞİİRİN EĞİTİM VE ÖĞRETİM ALANINDAKİ YERİ VE ÖNEMİ

Şiirin okuma ve yazma öğrenimindeki rolü birçok araştırmacı tarafından ele alınmış ve ne kadar etkin olduğu ortaya konmuştur. Çocuklar okula başlamadan önce ahlında şiirin birçok unsuru ile tanışmışlardır. Annelerinin ninnileri ve büyüklerinin tekerlemeleri ile büyüyen çocuklar şiirin birçok özelliğini okul hayatına taşırlar. Çocuk için kelimelerle ve seslerle oynamak çok doğal ve eğlencelidir (Perfect, 1999). Şiir sadece kulağa seslenmez dilin bütün alanlarına olumlu etkisi vardır. "Dil öğreniminde ve öğretiminde önemli bir yere sahip

olmasından dolayı şiir her öğretmenin repertuvarında olması gereken bir alandır” (Roe ve Ross, 2006: 40). Buna rağmen şiir okullarda en az önem verilen bir yazı türüdür. En büyük problem, birçok öğretmenin şiirin öğretilebileceğini ve şiir çalışmalarının okuma yazma alanında çok önemli rolü olduğunu görememesidir. Birçok öğretmen şiirin özel günlerde belirli formda okunması ve ezberlenmesi dışındaki işlevlerini göremeyebilir. Kendileri şiiri sevse bile şiirin sınıf içindeki rolünü, okumanın ve ezberlemenin dışına çıkaramazlar. Şiirin yetenek gerektirdiğine inanan öğretmen ise öğrencilerinin erken yaşlarda şiir yeteneğine sahip olamayacağına ve bu türün sınıfa taşınmasının gerekli olmadığına inanır. Bir başka problem de şiirin bir tek doğru yorumu olduğu inancıdır. Öğretmen kendi anladığı yorumu, tek alternatif olarak çocuklara sunmaya çalışırsa, çocuğun şiire yönelik potansiyel ilgisini yok edebilir ya da çocuktaki şiir heyecanını köreltmüş olabilir. Oysa şiir ruha hitap eder ve şiirin yorumu da kişiseldir. Perfect (1999) “şiiri sunarken kendi yorumunu dayatan öğretmen çocuğun ruhundan şiiri, şiirden de duyguyu koparıp atar” der. Dias (1992: 158) ise “çocuklara şiir sunarken onların yorumuna güvenin ve saygı duyun ve onların adına bu yolculuğu yapmayın, bırakın onlar varacakları yere kadar kendi seyahatlerini kendileri yapsınlar ve bırakın bundan zevk alsınlar”. Şiir öğrenimi-öğretimi alanında yapılan birçok araştırma neden şiirin ihmal edildiği ve özellikle öğretmenlerin ve eğitimcilerin neden şiirden kaçındığı üzerine şu sonuçlara varmıştır (Rogers, 1985; Shapiro, 1985; Denman, 1988; Lockward, 1994; Cullinan et. al. 1995; Perfect 1999; Szabo, 2008). Bu çalışmalara göre, şiir en çok ihmal edilen edebiyat türüdür çünkü,

1. Öğretmenler şiiri zor ve yazması güç bir alan olarak görürler.
2. Öğretmenlerin şiirle ilgili yeterli bilgileri yoktur.
3. Şiir öğretmenler ve öğrenciler tarafından ezberleme sanatı olarak görülür.
4. Şiir yalnız milli ve özel günlerin ana çalışması olarak görülür.
5. Hem öğretmenler hem de öğrenciler şiiri özel yetenek isteyen bir sanat olarak algırlar.

6. Öğretmenler sınıfta şiiri okumaktan başka nasıl kullanabileceği bilgisinden yoksundur.
7. Şiir öğretiminde öğretmenler kendilerine güvenmezler.
8. Öğretmenler şiirin okuma-yazma alanındaki etkisinin farkında değildirler.
9. Şiir öğretmen eğitiminde bir yazım türü olarak işlenmez veya diğer yazım türleri ile aynı kefeye konmaz.
10. Öğretmenin şiirle kendi deneyimleri ya yoktur ya da çok azdır.
11. Öğretmen veya eğitimci şiiri, okuma ve yazma becerisinin dışında tutar.
12. Şiir yalnız derin analiz ve yorumlama sanatı olarak görülür.
13. Şiir her öğretmen ve öğrenci tarafından seilmeyebilir ya da tercih edilmeyebilir.
14. Öğretmen ve öğrenci şiir bilgisine ve sevgisine güvenmez ya da sevse de sınıf etkinliklerine yansımaları hayal edemez.
15. Öğretmen ve öğrenci şiiri sıkı kuralları olan, tek ve doğru yorum gerektiren bir alan olarak görebilirler.
16. Öğretmenlerin çocukların şiir ile ilgili olumsuz ön yargılarını yıkması zor olabilir.
17. Öğretmenlerdeki şiire yönelik isteksizlik de öğrencide ilgisizliğe yol açar.
18. Öğretmenler şiiri boşa zaman harcanan ve öğrencinin eğitimine bir katkısı olmayan bir alan olarak görüyor olabilirler.
19. Öğrencilerin sadece şiir ezberlemeye yöneltmesi, hatta ceza olarak verilmesi de çocukları şiirden soğutur.
20. Öğretmenin şiirin çocuklar için işlevsel bir amaç içermemesine inanması da bir etken olabilir.
21. Öğretmen takip ettiği yazma programın yükünden dolayı şiire ayıracak zaman bulamayabilir.

Oysa şiirin okuma-yazma öğretiminde çok önemli rolü vardır. Okuma öğretiminde şiir kelime öğrenimini, sesi kullanmayı, seste noktalama ve vurguyu, akıcılığı, en önemlisi de çocuğun sözlü ifade gücünü ve sevgisini kamçılar. Şiirin yazma öğrenimi ve öğretimindeki işlevleri saymakla bitmez. Kelime dağarcığının yazıya aktarıldığı, sözel gücün yazıda yeşerdiği, sesin ve vurgunun göze hitap ettiği ve kelimelerin

özenle seçildiği bir alandır şiir. Dil becerisinin her alanına etkisi olan şiir aslında düşünmenin ve düşüncenin en yoğun yaşandığı bir türdür, çünkü “yazar şiirinde istenilen duyguyu ve anlamı ortaya çıkarmaya çalışırken en etkili kelimeleri düşünür ve onları özenle yazısına yerleştirir” (Cullinan ve diğ., 1995). Şiir, yazan kişinin kelimelerle ve seslerle oynamasına izin verir.

Şiir, okullardaki öğretim programlarında yerini almalıdır. Şiirin sesi, ritmi, kelimelerin dansı ve oyunu çocukların kulağına ulaşmalıdır çünkü şiir sadece eğlenceli değil, doyurucu bir deneyimdir. “Şiir, (çocukların) dilin sesi ve gücüne olan sevgisini ve hayranlığını besler” (Perfect, 1999: 728). Şiir insan yaşantısına farklı bir boyutta bakmamızı sağlar. Şiir sadece okuma-yazma alanında değil, diğer alanların öğreniminde de büyük rol oynar. Araştırmalar, öğrenmede zorlananlara ya da öğrenme isteği göstermeyen öğrencilerde şiir yolu ile öğrenmeyi bir alternatif olarak sunarlar. Şiir öğretiminde okuduğunu anlama öğretiminden çok düşünmeye teşvik desteklenmeli ve şiir teknikleri öğretme amacından çok duygu ve düşüncelere bir araç olarak görülmelidir (Shapiro, 1985).

Şiir her defasında bir buluş, keşfediş ve tattır. Her seferinde farklı haz alınır, sesli söylenir, dizeleri akıldan geçirilir ve duygular okuyucunun yüzüne yansır. Çocuklar şiirin sesinden, kelimelerin ahenkli dans edişinden ve kıtaların birbiri ile alışverişinden zevk alır. Çocukların merak özelliği şiir yazmada bir kaynaktır. Onların bu meraklarını şiir içinde yaşamalarını sağlamak öğretmenlerin bilgisine ve şiirle olan deneyimlerine bakar. Lenz (1992: 598)’e göre şiir dinleme, şiir okuma ve şiir yazma dilin gücüne bir dokunuştur. Şiir “kulağa, hayal dünyasına ve en önemlisi ruhun derinliklerine dokunur”. Şiir bu gücü ile sadece çocuklara değil, her yaşa hitap eder. Şiirde derinliği bulmak kolaydır. Şiir bazen okurken daldığımız, durup şöyle bir düşündüğümüz ya da gözümüzü kapatıp da içimizde hissettiğimizdir. Bazen şiirler bize yalnız olmadığımızı gösterir. Şiir kendimiz ve şair arasında kurulan bir köprüdür. Bizi dinler, kalbimizi ve düşüncelerimizi keşfetmemizi sağlar.

Şiir her alanda öğrenme ile köprüler kurar. Özellikle okuma-yazma alanında şiir doğal bir öğrenme yaklaşımı ve aracıdır. Şiir okuma, yazma, dinleme ve konuşma alanlarında olduğu gibi matematik, fen ve sosyal bilgiler gibi alanlarda da önemli rol oynar. Şiirin beslediği düşünme becerisi ve yaratıcılık bu alanlarda da ortaya çıkar.

Şiir denince genellikle ilk akla gelen ‘ezberleme’dir. Bu kelime insanda olumsuz bir duygu ve düşünce uyandırır da ve ezberleme aslında eğitim alanında çok hoş görülmesi de bazı araştırmacılar şiir ezberlemenin aslında çocuklara “şiiri sahiplenme” (Lockward, 1994:67) hakkını verdiğini düşünürler. Çocuk istediği şiiri zevk aldığı için, kulağına hoş geldiği ve duygularına seslendiği için ezberler ve o şiir artık ona özel ve anlamlı bir şiir olmuştur. Ezberleme etkin bir teknik gibi görünmesi de çocuğa böyle bir alternatif verilmesi onun şiire olumlu yaklaşımını sağlayacaktır. İsteddiği şiiri seçen ve onu birçok kez okuyup ezberleyen ve kendine mal eden çocuk hem kulağını hem dilini hem de belleğini çalıştırmış olur. Okuma ve ezberleme dilde akıcılığa yardımcı olur. Şiire kendi sesini veren çocuk duygularını da yansıtır ve dilden zevk alır. Öğretmen ezberlemeyi bir istek, motivasyon ve alternatif olarak sunabilir.

Şiir okuduğunu anlama amaçlı kullanıldığı zaman ya da verilen şiir hakkında sorular sorulup doğru cevaplar beklendiği zaman etkin özelliğini kaybeder. Böyle bir yaklaşım öğrencide şiir okuma ve yazma zevkini yok eder. Sınıf içinde şiirden en iyi şekilde yararlanmak için eğitimciler bazı önerilerde bulunmuşlardır (Cullinan et al. 1995; Linaberger, 2004; Borgia et al. 2006; Kovalcık & Certo, 2007; Kucan, 2007; Johnson, 2009; Galda et al., 2010; Wiseman, 2011).

1. Farklı şekillerde ve konularda şiir kitaplarını veya şiir örneklerini sınıfa getirelim.
2. Özellikle eğlenceli ve güldürücü şiirleri de ekleyelim. Kiefer (2010)’a göre güldürü veya nükte içeren şiirler her yaşa ve çağa hitap eder.

3. Şiir'e sözlü ve yazılı karşılık vermede çocuğu serbest bırakabilmeliyiz.
4. Her ne kadar öğretmenlerin şiirin yorumlanmasına rehberlik etmesi önemli ise de öğrencilerin kendi kişisel yorumlarına da yer verilmelidir. Onların yorumlarının önemli olduğunun vurgulanması ve onaylanması sınıfta şiire olan tutumu olumlu etkileyecektir.
5. Öğretmenlerin kendi yorumlarını doğrudan empoze etmesi veya tek doğru yorum olarak sunması öğrenciyi şiirden uzaklaştıracaktır. Şiirde önemli olan şiir ile çocuk arasında duygu ve düşünce iletişimini sağlamaktır.

Şiiri sevmek onu anlamada ve yorumlamada bir ön basamak olabilir. Bu sevgiyi sınıfa getirmek, onu yeşertmek ve büyütmede öğretmenin rolü büyüktür. Öğretmenin ilk büyük adımı şiiri çocuğun serbestçe keşfedebileceği bir yazı türü olarak sunması ve şiirin kişisel yoruma olanak verdiğini vurgulamasıdır (Heard, 1989; Perfect, 1999). Çocuklar sizin sorularınızı doğru yanıtlamaya çalışmaktansa bırakın size şiiri okuduğunda ne gördüğünü ve hissettiğini söylesin. Öğretmen tabii ki bir rehberdir ama bu rehberlik çocuğun ruhunda olan merak ve isteği öldürmemeli; aksine duygu, bakış açısı ve yorumlara zenginlik katmalı, teşvik etmeli ve yüreklendirmelidir. Bu ön basamaklar sınıf içinde şiire bir saygınlık kazandırdığı gibi okuma yazma öğreniminde de etkin bir rol alır.

Şiir, kısa dilimlerine birçok duygu ve düşünceyi sığdıran bir yazın türüdür. O yüzden "deşilmesi" en müsait alandır. Çocuğa böyle bir fırsat verilmesi sadece zevk almasını sağlamaz; dil, duygu ve düşünceyi görmesine, duymasına, tatmasına ve yaratıcılığına izin verir. Onlarda zaten doğal olarak var olan merakı, düşünsel ve sanatsal açıdan besler. En önemlisi eleştirel düşünce olanağının verildiği ve bu düşüncenin aktif bir şekilde de gözlendiği bir alandır.

Şiiri çocuklara sevdirmenin birçok yolu vardır: Şiiri sınıfa getirmek, okumak, şiir hakkında konuşmak ve meraklarını ve isteklerini

uyarmak. Çocukların eğlenceyi doğal olarak birinci basamağa koymasının eğitimcinin şiir seçimlerini daha iyi yapmasını sağladığı söylenebilir. Bu yüzden, öğrencilere ilk sunulan şiirlerin dilde ve duyguda eğlenceyi öne çıkaran şiirler olması daha verimli ve sonuç alıcı olacaktır. Durham (1997: 78)'ın dediği gibi “bırakın eğlenceli dil kulaklarının pasını alsın, gülsünler ve eğlensinler”. Şiire olumlu bakışı ve tutumu sağladıktan sonra yavaş yavaş diğer konuları, daha derin duygu ve düşünceleri aktaran ve anlatan şiirleri getirelim. ‘Olumlu bakış’ ve ‘tutum’ burada anahtar kelimelerdir.

Çocukta şiir sevgisi ve ilgisi yoksa bunların kendi kendine oluşmasını bekleyemeyiz. Burada en büyük görev öğretmene düşmektedir. Öğretmen öncelikle kendi şiir sevgisini öğrencileri ile paylaşmalıdır. Çocukların şiir okuma ve yazma isteğini başlatacak ve geliştirecek olan öğretmendir. Şiiri seven ve çocukların eğitim ve öğrenimindeki önemini bilen, şiiri sınıfa nasıl taşıyıp sınıf içinde okuma yazma etkinliklerinde uygulayacağını bilen öğretmenin gücü yadsınamaz. Birçok araştırma şu sonuca varır: Uygulamada bilgili ve becerikli öğretmen öğrenmede kalıcı etkiler yaratan en büyük etmendir (McClure, 1990).

Şiir, okuma ve yazma çalışmaları çocukların dil ve okuma-yazma becerilerini geliştirmesi ve desteklemesi açısından çok önemlidir. Eğer şiir çocukları her açıdan besleme gücüne sahipse, şiir yazma çalışmalarının eğitim müfredatında yerini alması da çok doğaldır. Şiir yazma çocukların duygularını, düşünce ve deneyimlerini ortaya koymasına, günlük ve sıradan deneyimleri ve objeleri yaratıcı imgelerle, özenle seçilmiş kelime ve cümlelerle ve çeşitli biçimsel çerçevede uygulamasına fırsat verir ve yardımcı olur.

Şiiri herkesin ulaşabileceği, okuyabileceği, yorumlayabileceği ve ilişki kurabileceği bir konumda tanıtmak önemlidir. Sekeres ve Greg (2007)'in de belirttiği gibi şiiri bir sanatsal yapıt olarak zevk alacakları şekilde tanıtmak şiiri eğitimsel araç olarak dolaylı sunmada ön gereklilik ve başarıdır. Öğretmenler ve öğrencilerin şiiri sadece bir

eğitim aracı ya da özel günlerde okunması gereken bir yazım türü olarak görmeleri, onları Şiirden soğutacaktır. Öğrencinin ilgisi ve sevgisi odaklı bir yaklaşım öğretmenin ve ğrencinin Şiir okuma ve özellikle yazma çalışmalarında etkili ve baŐarılı olacaktır. Şiirin korkulacak bir biçim olmadığını aksine eğlenceli ve öğretici bir alan olduğunu vurgulamalıyız. Öğretmenin ve eğitimcinin Şiirin sadece yetenek gerektiren bir alan olmadığını vurgulaması ve göstermesi gerekir. nl Şairlerin Şiirlerini sınıfa getirip okuyan öğretmenin bundan zevk aldığını da göstermesi gerekir. Bu n alıŐmalar Şiire olan olumlu tutumu oluŐturacak ve daha sonra gelecek okuma-yazma çalışmalarına bir istek ve ilgi sağlayacaktır. En etkili model öğretmendir. Öğretmenin sınıfa hangi Şiiri nasıl sunduğu önem taşır.

Yazma alıŐmalarında Şiirin ne kadar önemli olduğunu en etkin bir Şekilde aktaran yine öğretmendir. Şiirin yazımında Şairlerin konuları nereden buldukları ve onları nasıl etkili ve çarpıcı bir Şekilde getirdikleri tartıŐılmalıdır. Şairlerin Şiirlerinde seçtikleri kelime, cümle ve tarzın ne kadar önemli olduğu vurgulanmalıdır. Öğrencilerin Şiir ve Şiir yazma hakkında özellikle bilmesi gerekenler Şöyledir;

1. Şiirlerin konusu duygulardan, deneyimlerden ve yaŐadıklarımızdan gelir.
2. En basit nesne, obje ya da eşya Şiirin konusu ya da ana teması olabilir. nemli olan onlara Şair gözü ile bakıp kelimelerle ruh vermektir
3. Şiirler kendimize özgü ve kişisel bakış açılarımızı çekinmeden korkmadan yansıttığımız yazı türüdür.
4. Yazdığımız Őiirlerimizle okuyanda düşünce, duygu ve kişisel bir bağlantı yaratırız.

Her ocuğun düşünceleri, duyguları ve yaŐadıkları vardır. Her ocuk etrafına baktığında detayları görebilecek ve hissedebilecek kapasiteye sahiptir, ve her çocuğun kendine özgü bir bakış açısı ve hakkı vardır. nemli olan bütün bunları yapabileceklerine inandırmak ve onlara bunları ortaya çıkarmada ve bu süreçte rehberlik etmektir. Şiir yazma

çalışmalarında en güçlü model ve rehber öğretmenin kendisidir. Öğrenciye yazmada rehberlik edecek onların şiir yazmalarına destek olacak kişi yine öğretmendir. Modelleme (modeling) çocukların yazım çalışmalarında örnek teşkil edecek ve en önemlisi de çocuklara somut deneyim fırsatı verecektir. Modellemede öğretmenin özgün (authentic) materyalleri sınıf içinde kullanması çocukların ilgisini artıracak ve motivasyon sağlayacaktır.

3. KURAMSAL ÇERÇEVE

Yazma çalışmaları, şiirin dil öğrenimi ve yazma çalışmalarındaki yeri, şiirin nasıl öğretildiği, ve yazma çalışmalarının nasıl hayata geçirildiği kuramlarla açıklanır ve desteklenir. Şiir etkinlikleri birden fazla teori ile birebir ilişkidir ve bu kuramlara dayanır. Bu kuramlar aşağıda şiir ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

Şiir okuma ve yazma öğretimi çalışmaları Vygotsky'nin dil gelişimi ve sosyo-kültürel bakış açısı kuramından yola çıkar. Vygotsky (1978)'ye göre çocuğun okuma-yazma gelişimini dil, sosyal, duyuşsal ve bilişsel gelişim alanlarının ortak çalışması yönlendirir. Vygotsky'nin en çok üzerinde durduğu ise düşüncenin gelişiminde dilin büyük rol oynadığıdır. Vygotsky dilin sosyal bir süreç olduğunu öne sürer. Bu süreçte de sosyo-kültürel yaklaşımın etkisi çok büyüktür çünkü temel ilacı sosyal iletişimdir. Kısacası dil, sosyal ortamda gelişir. Çocuğun bilgi alışverişi dil aracılığı ile sosyal iletişim ve etkileşim sonucunda gerçekleşir (Roe ve Ross, 2006). Bu etkili ortamı sağlayacak kişiler ise öğretmenlerdir. Şiirin öğrencilere tanıtılması, öğretmenin çeşitli şiirleri paylaşması, öğrencilerin şiir seçmeleri, okumaları ve yazma çalışmaları ve beğendikleri şiirleri ya da kendi yazdıkları şiirleri sınıf ile paylaşmaları bu kuramın katkısıdır.

Yazma öğretimi çalışmalarında ana çalışma olan modelleme, “modeling” (veya örnekleme denilen öğretim tekniği) esasında Vygotsky'nin Yakınsal Gelişim Alanı kavramı (Zone of Proximal Development-ZPD) temeline dayanır. Vygotsky öğrenmeyi toplumsal bir etkileşim olarak görür. Vygotsky çocukların kendi başına

çözebildikleri problem veya kendi başına başarabildikleri görevler (tasks) ile bilgi ve beceriye sahip yetişkin yardımı ile başardıkları görevleri inceler. Vygotsky kendi başlarına yapabildikleri ile yardım alarak yapabildikleri ama potansiyellerinde var olan bu alanı Yakınsal Gelişim Alanı olarak adlandırır. Bu alanda yetişkine, anne-babaya özellikle öğretmene çok büyük görev düşmektedir. Öğretmen kendi bilgi, beceri ve öğretme tekniği ile bu alanda rehber, destekçi, yardımcı ve yol gösteren kişidir. Bu yol gösterme farklı öğrenme-öğretme metot ve tekniklerini içerebilir. Bu tekniklerden bazıları modelleme, soru sorma, gösterme, materyal sağlama, deneyimleri ile bağlantı kurma, örnek verme, önerme, destekleme ve açıklama gibi öğretme davranışlarını kapsar. Çocukların potansiyel gelişimlerine ulaşmaları bu ZPD alanda neyi nasıl kazandıkları ile doğru orantılıdır. Yakınsal gelişim alanının anahtar kelimesi ise *destek* (scaffolding) dediğimiz “öğretmenin planlı olarak kullandığı öğretim davranışıdır” (Cooper et al, 2012). Cornett (2007: 47) Vygotsky’ nin Piaget’den farkını şöyle açıklar; “Vygotsky’ye göre öğretmen, öğrencisinin öğrenme sürecine müdahale etmelidir”. Vygotsky bu müdahaleyi de destek olarak tanımlar. Bu süreçte desteğin yararlı olduğunu ve çocuğun yetkinliğinin sağlanması, öğretmenin ve öğrencinin iletişimi ve etkileşimi ile gerçekleşebileceğini söyler. Fountas ve Pinnel (2001) ZPD’nin öğrencinin öğrenmesi ve daha çabuk ilerlemesinde anahtar olduğunu belirtir. Öğretmenin bu süreçteki desteğinin de etkin öğretim yolları ve iyi seçilmiş işlevsel materyaller ile başarılabilmesine dikkat çeker. Okuma-yazma öğreniminde öğretmenin destek rolünü üstlenmesi çocuğun kendi başına kazanabileceğinden daha çok ve kalıcı bilgi ve beceriye sahip olmasına yardımcı olacaktır. Bazı araştırmacılar ve eğitimciler (Fountas and Pinnell, 2001: 192) ZPD bölgesini “öğrenebilme bölgesi” olarak tanımlar ve bu bölgede olan çocuğa verilen sistemli ve planlı yardım ve destek çocuğun etkin bir şekilde öğrenmesini sağlayacağını belirtirler. Bu sistemli ve planlı destek yollarından en etkin olanı modellemedir. Öğretmen modelleme yoluyla öğrencinin beceri potansiyeline ulaşmış ve öğrencinin problemi çözmede ve görevi yerine getirmesinde örnek oluşturur. Modelleme ve diğer yardımcı tekniklerle öğrencinin bir müddet sonra

görevi üstlenmesini sağlar. Bu süreci Routman (2005) ve Miller (2008) “Gradual release of responsibility” (Sorumluluğu kademeli aktarma) (Miller, 2008: 80) olarak adlandırır. Öğretmenin rehberliğinde şiir çalışma süreci başlar. Önce öğretmen destek sürecinde aktif roledir yani çeşitli şiirler getirerek ve okuyarak öğrencileri şiirle tanışmasına ve zaman geçirmesine izin verir. Daha sonra yavaş yavaş desteğin bir parçası olan modelleme ile çocukları şiir okuma ve yazma aşamasında yol gösterir. Önce öğretmen şiir yazmayı modeller ve daha sonra yavaş yavaş özerkliği ve sorumluluğu öğrenciye devreder. Bu sürecin her aşamasında öğretmen aktiftir ama derecesi öğrenci öğrendikçe ve uyguladıkça öğretmenden öğrenciye geçer. Bu aşamalar “gösterme/örnekleme (demonstration/modeling); ortaklaşa uygulama (shared demonstration); güdümlü uygulama (guided practice) ve serbest uygulama (independent practice)” olarak adlandırılır (Routman, 2005; Miller, 2008). Gösterme/Örnekleme aşamasında sesli düşünme ile gösterme şiiri nasıl yazalım sorusuna somut bir örnek niteliği taşır. Örnek uygulamalar bu makalede sunulmuştur.

ZPD kavramının harekete geçirilmesi öğrencinin gözlemlenmesi ile başlar. Diğer bir deyişle öğrencinin neyi ne kadar yapabildiğini değerlendirmek ve yakınsal gelişim alanını belirleyebilmek ve daha sonra nasıl bir teknik, metod, etkinlik ve materyalin uygun olduğuna karar vermemizi ve çocuğun destek ile etkinliği ve beceriyi başarı ile yapmasını ve öğrenmesini sağlayacaktır. Modelleme uygularken desteğin soru sorma ve ilgi kurma yoluyla verildiği aşamada ön bilgiyi ortaya çıkarmak ve ilişkilendirmek (activating prior knowledge) öğrenmeyi daha kalıcı sağlar çünkü öğrenci hakkında bilgisi olduğu ona yabancı gelmeyen bir yazıyı anlaması daha kolaydır. Modelleme sürecinde konu bakımından ilgi çekecek ama aynı zamanda ilgi kurulabilecek okuma-yazma etkinliği ve konuları öğrenmeyi kolaylaştırır, bilgiyi saklamasına yardımcı olur ve uygulamayı etkin kılar. Şema kuramının özü olan bu öğretim davranışı (Anderson, 2004), yani ön bilgi ile ilişki kurdurma, okuma, anlama, üst düzey düşünme ve yazma zenginliğini sağlayacaktır (Nettles, 2006).

Yazma etkinliklerine önem vermek ve sınıf içinde öğrencilerin yazma etkinliklerinde yer almasını sağlamak, yazar olmalarına yardımcı olmakla aynı anlamda değildir. Yazma ile ilgili öğrendikçe, yazdıkça ve yazdıklarına geri dönüp düzeltmeler ve değiştirmeler yaparak yazının üzerine çalıştıkça iyi bir yazı ortaya çıkar. Katie Wood Ray (2001: 32) bunu güzel bir benzerlik kurarak açıklar. Ray der ki;

Ben yemek pişirmeyi hiç bilmeden yetiştim. Ama annemi yemek pişirirken seyrederek ve ufak tefek yardım ederek daha sonra bunları kendim deneyerek, veya yemek kitaplarından aldığım tarifleri deneyerek başladım yemek yapmaya. Şimdi gayet güzel yemek yapabiliyorum, hatta kendime göre yemek tariflerini değiştirerek ve yeni bir şeyler katarak yeni yemek tarifleri bile üretebiliyorum. Ama bu benim iyi bir “şef” olduğum anlamına gelmiyor. Yazmak ya da yazabilmek dil çalışmalarında önemlidir ama doğuştan gelen bir yetenekten çok üzerinde çalışmayı gerektiren bir etkinliktir. Yazabilmenin çaresi bol bol yazmaktan geçer. Yazmayı öğrenmek bir süreçtir.

Nasıl iyi bir futbolcunun pratik yapması şartsa, yazma çalışmaları sürecindeki öğrencinin de yazması, yazdıklarını gözden geçirmesi, değişiklikler yapması o yazı üzerinde çalışması gerekir. Kısaca, öğrencinin yazmayı bir doğal yetenek olarak değil öğrenme sürecini içeren, üzerinde çalışması gereken uygulamaya yönelik bir çalışma olduğunu anlaması önemlidir. “Sınıf içinde yazma çalışmalarındaki amacımız yazar yetiştirmek değil yazma yolu ile duygu ve düşüncelerini iyi bir dille anlatabilen toplumun okur-yazar bireyini yetiştirmektir” (2001: 32). Şiir de yazı çalışmalarında aynı kurallara tabiidir. Şiir doğal yeteneği olanın ancak yapması gereken bir yazım türü değildir. Öğrenci şiiri tanımalı, onu öğrenmeli, içeriğini ve biçimlerini öğrenmelidir. Şiir okuma ile ilgili deneyimi olmalı ki yazma deneyimine bir başlangıç yapılabilir. Şiirin yazma öğretimi etkinliklerinde bir süreç içinde sunulması en etkili yoldur. Şiir okumanın yazma programında yer alması için okuma programında da yer alması gerekir. Bilgi-işleme kuramı okuma ve yazmanın ayrı değil, birbirine yakın ilişkide işlediğini savunur (Hayes, 2004). Bundan dolayı okuma ve yazmanın birlikte verilmesi etkili öğrenmeyi daha iyi sağlayacağını söyler. Şiir yazma çalışmalarından önce ve şiir yazma

çalışmaları sürecinde şiir okuma, şiir hakkında konuşma, çocuklara sevdikleri şiirleri seçme ve okuma şansı verilmesi yazma çalışmaları sürecinin başarısına çok büyük katkısı vardır. Farklı konularda, teknik ve biçimlerde kullanılmış şiirleri okuyarak ve tartışarak sunmak okuma ile yazmayı anlamlı ve öğrenme süreci içinde bu becerileri ilişkili bir konuma getirir (Tompkins, 2011).

Okuma-yazma öğretiminde Cambourne (1987, 2000/2001)'nin öğrenme modeli şiirin okuma-yazma etkinliklerinin uygulanmasında önemli yer tutar. Cambourne'a göre 7 öğrenme koşulu vardır. Bu öğrenme koşulları şiir ve şiirin okuma-yazma öğretimindeki rolü ile ilişkilendirilerek açıklanacaktır.

Yoğunluk ve sürekli gösterim (Immersion): Öğrenciler bu aşamada öğrenilecek alan veya konuyla ilgili kaynaklar ile, sözlü, görsel, işitsel, yazısal ve uygulamalı zengin bir ortam ile donanmalıdır. Şiir ile ilişkilendirirsek; çeşitli şiirler getirmek, şiir kitaplarını öğrencilerin sınıfta görebilecekleri yerde sergilemek, şiir okumak, çocukların en sevdiği şiirleri getirmesini ve paylaşmasını sağlamak ve buna benzer şiir etkinlikleri düzenlemek bu aşamada önemlidir. Öğrencilerin şiir ile yoğun teması şiire karşı onların olumlu davranış göstermesini sağlar. Kısaca, şiiri çok fazla irdelemeden sadece çocuklarla şiirin temasını olumlu ve etkin bir şekilde kurmak önemlidir. Şiir yazma çalışmalarında önce bu aşamanın etkin şekilde yerine getirilmesi yazma çalışmalarında motivasyonu sağlamakla kalmaz, çocukların merakını uyandırır, aktif katılımı sağlar ve dolaylı olarak yazma gelişimine katkıda bulunur.

Modelleme (Demonstration): Cambourne bu aşamayı öğrencilere örneklerin sunulduğu, örnekler üzerine konuşulduğu ve modelleme yolu ile nasıl okunulduğu ve yazıldığı, diğer anlamda soyut olanı somut hale getirmek olarak açıklar. Şiir okuma ve yazma öğretiminde de öğrencilerin öğretmen modelinden neyi nasıl okuması ve yazma da nasıl bir yol izlemesi gerektiği somut bir şekilde gösterilir. Modelleme ile öğretmen kendi düşünme sürecini seslendirir. Bunu

sesli düşünme yöntemi ile gerçekleştirir.

İlgi ve Faaliyet (Engagement): Cambourne'a göre öğrenmenin etkili olabilmesi için öğrenme sürecine çocukların aktif bir şekilde katılması önemlidir. Çocukları şiir okuma ve yazmada cesaretlendirmek, teşvik etmek, desteklemek ve onları çeşitli yollarla güdülemek şiir okuma ve yazma çalışmalarının önemli parçasıdır. Öğrencilerin seçimlerine ve yorumlarına yer vermek bu aşamada önemlidir.

Beklentiler (Expectation): Cambourne bu öğrenme koşulunu öğretmenin öğrencilerden yüksek beklentisi, onların öğrenebileceği ve başarabileceği inancının olması şeklinde açıklar. Şiir okuma-yazma öğretimi sürecinde bu davranışları gösteren öğretmen öğrenciyi güdülemekle kalmaz onların aktif katılımına ve üretimine yardımcı olur.

Uygulama (Use): Öğrencilere öğrendiklerini uygulama zamanı ve fırsatı sunmak bu aşamanın ana ilkeleridir. Sınıf içinde ve sınıf dışında öğrenciyi şiir okuma ve yazma fırsatı ve zamanı verilmesi, öğrendikleri bir biçimi veya dil tekniğini uygulamak istediğinde bu fırsatın tanınması temeldir.

Yaklaşım ve Çaba (Approximation): Bu aşamada çocukların risk almalarının öğrenmenin önemli bir parçası olduğu gösterilmelidir. Risk, hataların yapılabileceğini vurgular. Hatalar da öğrenme sürecinin bir parçasıdır. Şiir yazma çalışmalarında yazdıkları şiire tekrar dönüp değişiklikler ve düzeltmeler yapmalarının yazma öğreniminin çok önemli bir aşaması olduğu öğrencilere açıklanmalı ve bu süreç teşvik edilmelidir.

Dönüt (Response): Öğrenme sürecinde bu son koşul önemlidir. Cambourne'na göre bu süreçte öğretmen yapıcı, olumlu, öğretici ve destekçi dönütler vermelidir. Şiir okuma ve yazma öğreniminde öğretmenin dönüt vermesi, sınıf ile paylaşımlarında destekçi olması

bu paylaşım esnasında sınıfın da dönüt vermesine fırsat vermelidir. Bu süreci de öğrenci tekrar yazıya dönme ve değişiklik yapma fırsatı olarak da kullanabilir.

Okuma ve yazmanın yakın bir etkileşim içinde olması öğrenmede önemlidir. Her iki alanın da özünde olan düşünmedir. Okurken veya yazarken aslında beynimiz aktif bir iletişim ve etkileşim içindedir. Okurken gözümüzün gördüğü anında beyinde işleme girer. Yazmada da beyin işleminin sonucu metine yansır. Ama bu sadece beyinsel değil aynı zamanda duygusal işlemlerdir. Hem okuyan hem de yazan kişinin getirdiği duygular, deneyimler, bilgiler ve yaşantılar önemlidir. Bir diğer deyişle yazarın duyguları ve düşünceleri okuyanın duygu, düşünce ve yaşantıları ile buluşur ve kaynaşır. Bir metni ya da şiiri okuduğumuz zaman etkileşime geçeriz. Bunu Etkileşim Kuramı (Transactional Theory or Readers Response Theory) ya da diğer adıyla Yaklaşım Kuramı daha iyi açıklar. Rosenblatt (1978, 1980, 1994)'e göre okur yaklaşımı kuramı bir metnin nasıl anlaşıldığını, öğrenildiğini ve yorumlandığını açıklar. Bir metin ya da şiir kimin okuduğuna bağlı olarak farklı yorumlanabilir ya da anlaşılabilir. Her okuyucu farklı deneyimler, ilgiler, yetenekler, farklı yorumlar ve duygular getirir. Özellikle okuyucunun getirdiği ön bilgi ya da kişisel zemin yorumun içeriğini etkiler ve değiştirir. Bu kuram (Rosenblatt, 1994; Ruddell & Unrau, 2004; Temple et al, 2005; Roe and Ross, 2006; Galda et al, 2010) okurun iki farklı şekilde metine yaklaştığını savunur: Estetiksel (Aesthetic) ve bilgi edinme/kazanma amacı ile (Efferent). Estetiksel yaklaşımda okuyucunun duyguları ve duygusal iletişimi ön plandadır. Metnin ya da şiirin okuyucuda uyandırdığı estetiksel duygulardır. Bilgi edinme amaçlı yaklaşımda okuyucu aradığı bilgiye yönelir ve kazanımı bilgidir. İki farklı yaklaşım olarak sunulsa da anlama ve yorumlama bu iki yaklaşımın ortak çalışması ile elde edilir. Okuyucu her ikisini de aynı anda uygulayabilir. Şiir açısından bu kurama bakacak olursak şiir de her iki yaklaşımda görev alır. Şiirin okuyanda yarattığı duygular ya da şiir yazanda yazıya yansıyan duygular estetiksel kazanımlardır ama okuyanın aynı zamanda şiirin yapısına, yazılış sekline veya biçimine yaklaşımı, dikkati ve bilgisi vardır veya oluşur. Şiir yazan kişi de sadece

duygularını değil şiirle olan iletişimi ve bilgisini de yazdığı şiirlerde yansıtacaktır. O yüzden şiir okuma, yorumlama ve yazmalarında çocuklara serbestlik tanınmalı ve onların kendi duygu, düşünceleri ve yaşantıları seçimlerine yansılmalıdır. Öğretilecek her hangi bir şiir biçimi öğrenciye sunulmalı ve bu biçimi kullanmayı seçen çocuğa da yazma çalışmalarında modelleme yoluyla rehberlik edilmelidir. Hayat boyu okuma ve yazma alışkanlığı kazandırmak bu kuramın uygulamalarında en büyük amaçtır (Tompkins, 2011). Tompkins (2006: 227) bu kuramın okuma-yazma öğrenimi ve öğretimine yansımalarını şöyle özetler.

Okur metine kişisel yaklaşır, bilgi edinir ve doyum sağlar. Yorumlarına kendi geçmişini katar. Kendi hayat deneyimlerini ve öğrenmelerini yansıtarak çıkarım sağladığından dolayı metnin yorumuna yeganelik getirir. Bu da demektir ki ne kadar okuyucu varsa o kadar da farklı yaklaşımlar ve yorumlar olacaktır. Öğretmenin bu süreçteki uygulamaları ise; çocukların metni ya da şiiri neden okudukları hakkında çocuklarla konuşmak, çocukların şiire veya metne yaklaşımını sağlamak için fırsat vermek, öğrencilerin şiir ile kendi deneyimleri arasında ilişki kurmalarını sağlamak, bu ilişkiyi kurmaya olanak verecek sorular sorması, tartışma ortamı yaratması, farklı yorumlara açık olması ve böylece entellektüel tartışmalara başlangıç yapması olarak gösterilebilir.

4. SINIF İÇİ ETKİNLİKLER

Bu bölümde şiir ile ilgili sınıf içi etkinlikler süreçler içinde anlatılmıştır. Eğitimci olarak uyguladığım süreç etkinliklerinden bazıları şiir yazma atölye çalışmalarından örnek öğrenci şiirleriyle beraber sunulmuştur.

4.1. ISINMA ÇALIŞMALARI

Şiir yazma çalışmalarından önce öğrencilerin şiir ile tanışmaları gerekir.

İlk basamak öğrencileri şiirle yüz yüze getirmekle başlıyor. Öğrencilerin şiirle harmanlanması ya da Fletcher (1993:37)'in dediği gibi öğrencilerin şiirle “marine edilmesi” aşamasında şu gibi sınıf içi

etkinlikleri yapılabilir:

1. İlk yapılması tavsiye edilen şey, çocukların şiir hakkında bildiklerini beyin fırtınası yolu ile listelemek olabilir. Beyin fırtınası yoluyla öğrencilerin şiir hakkında ne bildikleri ve hissettikleri hakkında ön bilgi olmuş olur ve nereden başlanılacağına ve nasıl bir yol tutulacağına karar vermekte yardımcı olur.
2. Farklı biçimde ve konularda şiirler sınıfa getirilip öğrencilerle paylaşılır. Öğretmen sınıfın sevebileceği 5 ya da 6 şiiri büyük kâğıtlara yazıp sınıfın duvarına asabilir. Öğrencilerden gruplar halinde her şiiri ziyaret etmelerini ve okumalarını isteyebilir. Öğrencilere bunun için gerekli zaman verilmelidir. Bunların içinden en hoşlarına giden şiiri seçmeleri istenir. Daha sonra öğrenciler ile seçtikleri şiir üzerine tartışılabilir.
3. Sınıfa birçok şiir kitabı getirilerek tanıtılır. Öğrencilere şiir kitaplarını inceleyecek zaman verilir. Öğrencilerden hoşlarına gittikleri şiiri seçmeleri istenir ve neden seçtikleri üzerine kısa konuşma yapılabilir.
4. Öğrencilerden en sevdikleri şiiri getirmeleri ya da hatırlamaları istenir. Neden sevdikleri üzerine konuşulabilir.
5. Öğretmen en sevdiği şiiri getirir ve öğrencilere okur. Neden bu şiiri sevdiği ve kendisi için özel olduğunu öğrencilerle paylaşabilir. Öğrenciler öğretmenlerinin seçimlerine özellikle dikkat ederler.
6. Öğretmen her sabah derse başlamadan önce bir şiir okur. Bu şiir öğrencilerin beğendikleri bir şiir olabilir. Her gün (zorunlu değil) bir öğrencinin sevdiği şiir okunabilir. Bu 5-10 dakikalık zamana “şiir kahvaltısı” denebilir ve her gün farklı seçeneklerle öğrencilerle kahvaltı yapma fırsatı yaratılabilir. Bu 10 dakikanın içinde her gün olmasa da bazı zamanlarda bu şiir hakkında ne düşündükleri sorulabilir.
7. Öğretmen sabah yerine her günün bitiminden 5-10 dakika önce şiir okuyabilir ya da öğrencilere seçtikleri şiiri okumasına izin verilebilir. Bu şiir hakkında hisleri ve düşünceleri bu çalışmaya

- eklenebilir. Her güne bir şiir uygulaması rutin bir etkinliğe dönüştürülebilir.
8. Şiir kitaplarını sınıf içinde sergileyip ara zamanlarda öğrencilerin göz atması ve okuması teşvik edilebilir.
 9. Öğretmen sevdiği bir şiiri güzel bir kâğıda yazıp mektup şeklinde zarfa koyarak her öğrenciye bir tane verebilir. Hafta sonu zarftaki şiiri açıp okumaları istenebilir. Her öğrenciye farklı şiirler verilir, sınıfa geldiklerinde öğrencileri gruplara ayırarak her öğrencinin kendi grubu ile bu şiiri paylaşması istenebilir.
 10. Öğrencilere sevdikleri şiirleri özel bir deftere not etmesi istenebilir ve bu şiirlerin oluşturduğu defter şiir antolojisine dönüştürülebilir.
 11. Öğrencilerden en çok sevdikleri bir şiiri seçmeleri istenir ve bu şiirleri bir araya getirerek sınıfın şiir antolojisi oluşturulur. Hem her öğrencinin seçimi gözlenmiş ve takdir edilmiş olur hem de öğrenciler arkadaşlarının seçtiği şiirleri merak ederek okuma motivasyonu sağlanmış olur. Bu antoloji sınıf içinde herkesin ulaşabileceği bir yere konur ve çocukların serbest okuma zamanında bu antolojiye de bakmaları ve okumaları teşvik edilir.
 12. Her gün farklı bir şairden bir şiir seçilip okunabilir ya da şiir ve şair hakkında konuşulabilir.

Öğrencilere farklı şiirleri görme ve okuma fırsatının verilmesi öğrencinin şiire bakış açısını değiştirir. Seçimi öğrenciye bırakmak hem onları motive eder hem de öğrenme aşamasının başında sorumluluk verir. Öğretmenin en sevdiği şiiri öğrencilerle paylaşması ve neden sevdiği, bu şiiri okuduğunda nasıl hissettiği üzerine konuşması hem öğrencinin ilgisini çeker hem de bu konuşma örnek teşkil eder. Öğrencinin seçtiği şiirlere saygı duyulur ve nasıl farklı şiirlerden hepimizin farklı haz aldığı üzerine konuşulur. Bu aşamada öğretmenin kabul edici ve yapıcı olması önemlidir. Bu süreç bir tür motivasyondur. Yazma çalışmalarından önceki ısınma çalışması da diyebiliriz. Isınma çalışmalarına şairin nasıl yazdığı, kullandığı kelimeleri nasıl özenle seçtiği, bu özenle seçtiği kelimeleri nereye yerleştirdiği, eğer farklı bir kelime kullansaydı bizde aynı duyguyu ve etkiyi yaratır mıydı üzerine sınıfın tartışmaya katılması yazma

çalışmalarından önce önemli bir safhadır. Yavaş yavaş bu tartışmalara şairin kullandığı tekniklere tanıtım amaçlı yer verilir. Şiir okuma aşamasında derin teknik ve anlam öğretiminden çok bunların okuyanda yarattığı izlenim ve şairin bunu yazısında nasıl başardığı üzerinde durulur. Teknik ve biçimler bu şekilde yavaş yavaş tanıtılır. Öğrencilere belli biçimde ve kuralda olan şiir hakkında “bu şiirde ne dikkatiniz çekiyor?” ya da “bu şiirde özel bir diziliş fark ediyor musunuz?” veya “bu şiirde her kıtanın sonuna dikkatinizi çekmek istiyorum” soruları ve açıklamaları ile şiirin özelliklerine dikkat çekilebilir. Öğrencilerin bunları fark etmesine izin vermek ya da onlara bu keşif şansını sunmak öğrencileri daha çok motive edecektir. Şiirdeki konulara da dikkatlerini çekmek şiirde çok basit ve sıradan konuların bile şiirin özelliğinden ve yapısından dolayı özel bir anlam ve biçim kazanacağı gösterilebilir. Öğrencilerin de çok basit bir konuyu rahatlıkla ele alabileceklerine bir kanıt oluşturur.

4.1.1. ŞİİRİ TANIMLAMA VE ÖNBİLGİ ÇALIŞMASI

Isınma çalışmalarından önce veya ısınma çalışmaları sırasında en çok uyguladığım ön çalışma şiir hakkında konuşmaktır. Öğrencilere çok basit bir şekilde şiir sorulabilir. “Şiir nedir?” veya “Şiir denince aklınıza ne geliyor?” sorusu, beyin fırtınası tekniği ile öğrencilerden birçok fikrin gelmesini sağlar. Bunlar tahtaya ya da büyük beyaz kâğıda yazılabilir. Bu safhada, öğrenciler çok farklı ön bilgi ve deneyimlerini aktarabilirler. Şiir hakkındaki tutumları ve ön bilgileri ortaya çıkabilir. Sorular sorarak ya da tartışma noktaları açarak öğrencilerden daha fazla bilgi alınmış olur. Öğretmen de eklemeler yapabilir. Isınma çalışmaları sırasında veya sonunda, bu uygulama ile öğrencilerin şiir ile daha yakınlaşmış ve örnekler görmüş olduğundan öğrencilerden daha çok bilgi beklenebilir. Bu bilgi kısa cümle ya da kelimelerle not edilebilir. Eğer görmek istenilen bir bilgi varsa, amaçlı sorular yoluyla veya belli bir şiire referans vererek öğrencilerden o bilgi istenebilir. Öğrenciler ile ortak yaratılan bu liste referans ve bilgi listesi olarak kullanılabilir. Öğrencilerle beraber bu listeyi oluşturmak onları güdüler, bilgilerini ve katılımlarını onaylar ve destekler. Öğrencilerle beraber oluşturulan örnek bir liste aşağıda sunulmuştur (cümlelerden çok kelimeler not edilmiştir):

Şiir Nedir?

- Güzel kelimeler
- Etkili kelime veya cümleler
- Müzik gibidir
- Kafiye olabilir
- Kafiye olmayan şiirler de vardır
- Kısa
- Bazıları hikâye anlatır
- Bir konu hakkında olabilir
- Kulağa hoş gelir
- Yazması zor olabilir ama eğlencelidir
- Bir yeri veya kişiyi betimler
- Yaratıcıdır
- Zihinde resim çizer
- Bazen güldürür, bazen düşündürür

4.1.2. ŞİİR OKUMADA ÖRNEK MODELLEME

Şiir okumada sesin, tonun, noktalama işaretlerinin, mısradan mısraya ya da kıtadan kıtaya geçişin önemi büyüktür. Bunun önemini göstermek için öğretmen bu özellikleri belirgin içeren bir şiir seçer ve şiiri özellikle düz ve sıkıcı bir sesle monoton bir şekilde okur. Öğrencilere beğenip beğenmedikleri sorulur. Bu tartışmayı şiiri okurken nelere dikkat etmeliyiz sorusu ile daha derin bir konuşmaya yönlendirebiliriz. Şiir okumadaki önemli noktaları listeledikten sonra tekrar aynı şiir bu listelenen ilkelere uyararak öğretmen tarafından tekrar okunur ve bu okuma şeklinin öğrencilerde nasıl bir duygu uyandırdığı üzerine ve nasıl şiir okuduğumuzun önemi üzerine konuşulur.

4.2. MODELLEME/GÖSTERME

Şiir yazmanın ilk alıştırmaları modelleme ile başlar. Öğrencilerden şiir yazmaları isteniyorsa, nasıl yazılacağına da uygulamalı gösterilmesi gerekir.

4.2.1. DUYULAR ETKİNLİĞİ

İlk yazma çalışmasındaki modellemeyi genellikle şiirin temel şartı olan duyguların kaynağı olan duylardan başlanabilir. “Şiir yazmadan önce ve yazma sırasında ne yapmalıyım?” sorusu ile başlanabilir. Sorularla konu duyular üzerine getirilebilir.

1. Beş duyu öğrencilerle birlikte sayılır ve her duyunun ne işe yaradığı tartışılır. Örneğin kokladığımızda kokunun bize haz verebileceğini ama hoş bir koku değilse yüzümün buruşmasına neden olacağını ya da gözlerimizle rengini ve ne büyüklükte olduğunu görebileceğimiz tartışılır.
2. Sonra bir duyu şeması getirilir ve şema tanıtılır. Sorular sorup düşünme yelpazesini genişletmeye çalışılır. Örneğin her bir duyu için; kokladığımızda ne hissedersiniz? Bu koku size neyi hatırlatır? Sizde nasıl bir duyu yaratır? gibi sorular yöneltilir. Örneğin biraz sonra portakal ile ilgili bir şema doldurulacağı söylenir. Her bir duyuyu kullanarak portakalın anlatılacağı söylenir. Şema aşağıda sunulmuştur.
3. Getirilen portakallardan bir tanesi gösterilir. Sesli düşünme yoluyla görme duyumunu kullanarak onlara eldeki portakal tarif edilir. Örneğin şöyle bir sesli düşünme uygulanır: *Portakala baktığımda portakalın rengini görebiliyorum. Parlak bir portakal rengi. Yuvarlak ama oval şekline daha yakın. İyice yaklaşıp baktığımda küçük gözeneklerini görebiliyorum. Dikkatle duyularımızı kullandığımızda bu olağan nesne hakkında çok bilgi toplamış oluyoruz. Şimdi sizin de duyularınızı kullanıp portakal hakkında bilgi toplamanızı istiyorum.* Bu örnekten sonra öğrenciler 5-6 gruba ayrılır ve her gruba bir portakal verilir. Grup olarak portakalı incelemeleri için zaman tanınır. Her gruba bir tane şema kâğıdı verilir ve incelemelerini duyularını kullanarak yapmaları ve not almaları istenir. Son olarak portakalı soyup yiyebilecekleri söylenir ve böylece tatma duyusunun sonucunu yazmaları sağlanır.
4. Ardından tahtadaki aynı şema bütün öğrencilerle birlikte doldurulur.

5. Daha sonra bu alıştırmamızın şiir yazmada bize nasıl yardımcı olacağı tartışılır. Duyularımızın şiir yazmada bize nasıl kaynak olduğu, duyularımızı nasıl kullanabileceğimiz ve bu duyularımızın seçtiğimiz kelimelerle şiirlerimize nasıl yansıtılabileceği üzerine konuşulur. Bitirme konuşması da şu şekilde tamamlanabilir: *İşte duyularımıza zaman verip iyi kullanırsak betimlemelerimiz duyu şemasında görüldüğü gibi daha yoğun ve detaylı olur. Şiirin özünde duyularımızı kullanmak vardır. Bundan sonra yazacağımız şiirlerde duyularımızı kullanmayı unutmayalım.*

DUYUMUZ

KONU:

KONU: Portakal	Koklama 	Dokunma 
Görme 	Duyma 	Tatma 

Katz ve Thomas (2004) kendi çalışmalarında şöyle bir uygulama yapmışlardır. Onlar da benzer bir soru olan 'şiir hakkında neler biliyorsunuz?' ile şiir hakkında çocuklarla grup tartışması yapmışlardır.

Eğer öğrenci, şiir uyaklıdır bilgisini aktarırsa bir takip sorusu olan ‘bütün şiirler uyaklı mıdır?’ sorusu ile ‘hem uyaklı olan hem de serbest yazılan şiirler vardır’ açıklaması ve bilgisi sağlanmış olur. Katz ve Thomas, kek için ihtiyacımız olan malzemeler benzetmesi ile şiirin malzemelerini tartışma yolu ile çocuklarla oluşturmuşlardır. Örneğin kek yapmak için ana malzemelerin un, yumurta ve şeker olması gibi şiir yazmak için de hayal gücüne ve duygulara, bunları yazıya dökülecek özenle seçilmiş kelimelere ihtiyaç olduğunu vurgulamışlardır. Duygu ve düşüncelerin geldiği kaynağı da deneyimler, yaşantılar, kalbimiz ve zihnimiz olarak gösterirler. Bu kaynakları da duyularımız sayesinde elde ederiz diyerek çocuklarla beraber bir şema üretirler. Konunun da önemli olduğunu vurgularlar. Bu konuşma akımının yaratılmasında öğretmenin planlanmış amaçlı sorular sorması ve tartışma açması çok önemlidir. Pekiştirici sorular ve bilgi verici açıklamalarda amaçlanan cevabı almak için önemli bir yaklaşımdır. Aşağıda bir konuşma örneği sunulmuştur (Katz ve Thomas, 2004: 5):

Öğretmen: Evet, duygular da şiirin önemli malzemelerinden biridir. Şiirdeki amacımız duygularımızı en güzel dille anlatmaktır çünkü okuyan kişi bizi anlayabilsin ve sadece bize ait duyguları görebilsinler ve hissedebilsinler isteriz. Peki bir şey hakkında hissettiklerimizi nasıl anlatırız? Bu duygular nereden gelir?

Öğrenci: Kalbimizden

Öğrenci: Zihnimizden

Öğretmen: evet...Peki nasıl çikolatayı sevdiğimizi veya ıspanağı sevmediğimizi biliriz?

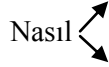
Öğrenci: Çünkü tadarız...

Öğrenci: Evet, çünkü yemiş ve tatmışızdır.

Öğretmen: Evet yani duyularımız yoluyla deneyim kazanırız. İşte bütün bunlar şiir yazmada çok önemli rol oynar.

Çocuklarla beraber bu iletişim öğrencilerin şiiri kavramasına daha çok yardımcı olur. Bu yolla çocukların bilgileri tazelenir, ön bilgilerine eklenti yapılır ve etkili iletişim sağlanır. Bu konuşma sonucunda öğretmen şu şemayı çocuklarla beraber çizer: (sayfa 9)

Şiir Tarifi

- Nasıl 
1. İmaj-kelimelerin resmi
 2. Hissettiklerimiz/Duygular (anılarımız, deneyimlerimiz, yaşantılarımız)

Ne → Konu

Bu etkinliği uygulayan yazarlar bu iletişim ve etkileşim yaklaşımı ile öğrencileri bilgilendirirler. Yazarların bir sonraki basamağı da sınıf ile beraber bu malzemeleri kullanarak nasıl şiir yazabileceklerini gösterirler ve sınıfça beraber de şiir yazarlar. Bu yöntem hem etkileyici hem bilgi verici hem de motive edici bir yöntemdir.

4.2.2. MODELLEME ETKİNLİKLERİ

Bu etkinlikte öğretmen sınıfa örnek bir şiir getirir ve şiirin konusu ve biçimi hakkında bilgi verir. Sınıf ile beraber bu biçimde bir şiir yazacaklarını söyler. Öğretmen kısa ve belli biçimde ve kuralda olan şiirler ile başlamayı tercih edebilir. Öğrencilerin sevebileceği örnek biçimlerden bir tanesi de *cinquain* dir (Roe and Ross, 2006; Galda, Cullinan ve Sipe, 2010). Cinquain Japon Haiku sanatının bir başka versiyonudur.

Öncelikle örnek bir şiir getirilip öğretmen ile bu kuralların beraber incelemeleri istenebilir. Cinquain 5 mısralı 2, 4, 6, 8, 2 kuralını takip eden bir biçimdir. Ama ilkökul öğrencilerine yazar 1, 2, 3, 4 ve 2 kuralını göstermektedir. Kuralı şöyle;

Birinci dize: Konu

İkinci dize: konuyu betimleyen veya anlatan iki kelime

Üçüncü dize: konuyu anlatan ya da konunun yaptığı üç hareket

Dördüncü dize: konu ile ilgili duygu ya da biraz daha bilgi

Beşinci dize: Konu kelimesinin eş anlamlısı veya başka bir ismi

Modelleme süreci:

1. Örnek şiir büyük beyaz bir kâğıda ya da tahtaya görebilecekleri şekilde yazılır. Öğrencilere şiirin konusu sorulur. Şiirin ikinci, üçüncü ve son mısralarına bakıp ne gibi özellikler gördükleri sorulur. Öğrenciler bunu ya ikili ya da küçük gruplar halinde tartışır. Bu analizden sonra öğrencilerle beraber şiir okunur.
2. Sonra, birlikte bir şiir yazılacağı belirtilir ve getirilen otantik malzemeler gösterilir. Örneğin elma, portakal, makas, bir çiçek, basketbol topu ya da magazinden kesilmiş resimler de olabilir. Bunlardan birisi öğrencilerle birlikte seçilir.
3. Örneğin, küçük bir saksıda menekşe çiçeği gösterilir. Duyularını kullanarak dikkatle incelemeleri istenir. Sorular ve rehber sorular sorulur. Örneğin: Hadi çiçeği tanımlayalım ve anlatalım. Renklerine bakın, dokunduğunuzda yumuşak mı? Büyüklüğüne küçüklüğüne bakın. Neye benziyor. Nerede görürsünüz çiçekleri? Koklayınca ne hissedersiniz. Nasıl davranalım çiçeklere? Koparırsak su vermezsek ne olur? Sorular yoluyla beyin fırtınası tekniği kullanılır, öğrencilerden cevaplar toplanır ve her cevap tahtaya kaydedilir. Yazmaya başlamadan önce mutlaka öğrencilerle tartışarak şiir oluşturulur. Örneğin, ‘hangi kelimeyle başlayalım?’, ‘çiçeğin rengini nasıl daha güzel anlatalım?’ ya da ‘acaba bu kelime yerine hem görünüşünü hem de rengini anlatan bir kelime bulabilir miyiz?’ gibi rehberlik soruları ile şiir sınıf ile beraber yazılır.
4. Ardından aynı yolu izleyerek kendilerinin de yazmayı denemeleri istenir. Getirilen diğer materyallerden öğrenciler seçimlerini yapar, ikili gruplar olarak yazmaları istenir. Getirilen malzemelerin dokunabilecekleri, bilinen ve bağlantı kurabilecekleri malzemeler olmasına dikkat edilir. 5 duyu organımızın da kullanılacağı hatırlatılır. Onlar yazarken öğretmen de aralarında dolaşıp yardıma ihtiyacı olan ya da sorusu olanlara cevap verir. Bazen bir kaç alternatif verilip öğrencilere yardım edilir.

Bu çalışmalarda, öğrencilerle birlikte oluşturulmuş bir şiir ile öğrencilerin (3. Sınıf) ikili gruplar halinde yazdıkları şiirlerden bir

örnek aşağıda sunulmuştur.

Violet	Basketball
Enchanting flower	competitive sport
Caring, watering, enjoying	jumping, shooting, scoring
Mother Nature in my house	Crowd is wild
Purple beauty	favorite sport

1. şiir: Menekşe / büyüleyici çiçek / bakıyorum, suluyorum, seviyorum / doğa evime gelmiş / mor güzeli

2. şiir: Basketbol / rekabet sporu / sıçırım, atarım, kazanırım / kalabalık çığgın gibi / en sevdiğim spor

Şiir yazma etkinliklerinde öğretmen hangi teknikleri çocuklara tanıtacağına karar verir. Örneğin doğa sesleri, soru sorma, ses değiştirme, tekrar, karşılaştırma, mecaz (metafor), alay (ironi), teşbih (simile) gibi. Öğrenciler bu teknikleri denemeden önce öğretmen örnek getirir, tartışır ve öğrencilerin şiirde bu tekniği fark etmesini sağlar. Daha sonra modelleme yoluyla öğretmen sınıfça beraber yazar. Bu süreç çocuklara örnek oluşturduğundan dolayı çocuklar kendi başlarına yazmayı denemede daha istekli oluyorlar. Bu şiir tekniği olmak zorunda değil serbest yazım da olabilir. Önemli olan model ile çocuklara şiir yazmayı göstermektir. Ben ilk modellemeye belli bir şiir biçimi ile başlıyorum çünkü öğrenciler genellikle bunu eğlenceli buluyorlar, öz güvenleri geliyor ve şiir yazma isteği daha olumlu oluyor. Bu serbest ya da kafiyeli şiir yazımına bir yatırım olmuş oluyor.

Çocuklara sıradan eşyaların ya da konuların şiire malzeme olabileceği gösterilmelidir. Sıradan görünen eşyalar, olaylar ve duygular şiirde çiçek açar çünkü şair kelimelerini özenle seçer ve yerleştirir. Şair öncelikle bu sıradan olan eşyalara şair gözüyle bakar. Şiirde sıradanlık

etkili bir araca dönüşür. Bunu vurgulamak için bir kaç cümlelik bir yazı getirilir ve şairin bunu nasıl şair gözüyle şiire dönüştürdüğü gösterilir. Örneğin;

*Kış zamanı lapa lapa kar yağar ve her taraf bembeyaz olur.
Bazen kış çok uzun sürer ve ilkbaharın gelmesini dört gözle bekleriz.*

Bunu öğrencilere okuduktan sonra bu konuya ve bilgiye birde şair gözüyle bakmayı önerebiliriz. Bu kadar yaygın ve sıradan bir konuyu şairin nasıl ele aldığını vurgulayabiliriz. Tartıştıktan sonra şairin şiirini okuruz ve nasıl sıradan konuyu şiire dönüştürdüğünü göstermiş oluruz. Şiir Aytül Akal'dan alınmıştır.

KAR, GÜLE GÜLE

Bir gün yağdın,
Üç gün yağdın.
Lapa lapa yağdın,
Doya doya yağdın
Bahçelerde, yollarda,
Haftalarca
Yayıldın kaldın

Bu kadar uzun
Konukluk olmaz ki!
Seni merak ederler.
Kalacak yerin,
Yapacak işin,
Gökyüzünde bekleyenin
Yok mu senin?

Haydi kar, güle güle...
Bir sonraki kış,
Beklerim yine...

Bu şiirden sonra kış ve kar ile ilgili verilen bilginin nasıl farklı bir

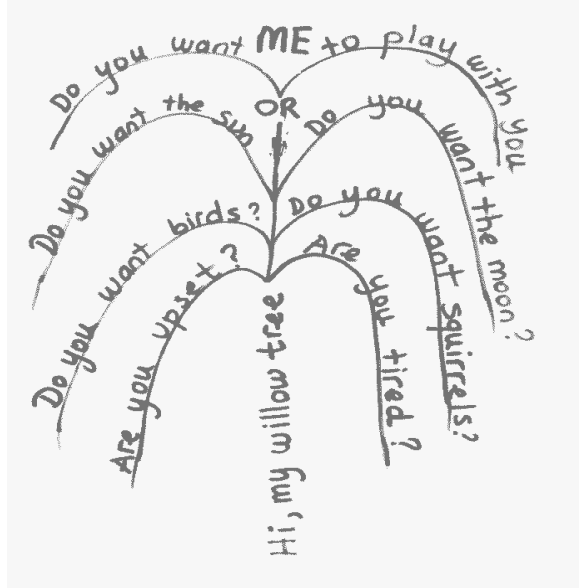
görüş açısı ve estetik getirdiği ve nasıl zihnimizde imgeler oluşturduğu tartışılabilir.

Diğer şiir biçimlerinden biri de, şekilli veya kalıpsal (Concrete/Shape/Patterned) şiirlerdir. Bu türün öğrencilerin en çok ilgisini çeken ve yazmada en çok motivasyonu sağlayan bir biçim olduğu gözlenmiştir. Bu şiir biçiminde öğrenci hangi konuda şiir yazıyorsa o konu şeklini kelimelerle çizerek ya da çizdiği şeklin etrafına yazarak biçimini oluşturur (Russell, 2009). Norton (2011: 322) bu şiiri “fiziksel olarak gözlenen ve şairin kelimelerle konuyu veya anlamı şekillendirmesi” olarak tanımlar. Bu şiir biçimini yazma etkinliklerinin başında kullanmak yazma öğrenimini güdüler. Bu biçim yine aynı öğretim yaklaşımı ile sunulur.

1. Değişik şekilli şiirler gösterilir ve okunur. Öğrencilerin şiirleri de örnek olarak listeye eklenebilir. Bunların ortak noktaları, anlamı ve konusunun şekle nasıl yansıtıldığı ve nasıl bir etki uyandırdığı üzerinde öğrencilerle tartışılabilir.
2. Modelleme ve gösterim yoluyla sınıf ile beraber sorular ile rehberlik ederek ve motive ederek şekilli şiir yazılır.
3. Öğrenciler bu örnek etkinlikten sonra kendilerine konu bularak ya şeklini çizip etrafına yazarak ya da kelimelerle konu şeklini oluşturabilirler.
4. Öğrencilerin şiirlerini sınıf veya grup ile paylaşmasına zaman tanınır.
5. Şiirler sınıf duvarına asılır ya da sınıfın şekilli şiir antolojisi oluşturulur.

Aşağıda 3. ve 5. sınıf öğrencilerinden örnekler verilmiştir.

Follow me here, follow me there and follow me everywhere.
If you make haste you will catch me fast.



LET'S CELEBRATE
Put on your beautiful dress
Wear your red hat
Comb your hair
Ready to celebrate
Your birthday
Now give me a big wide

SMILE

Başka bir şiir biçimi de yapılandırılmış şiirlerdir. Belli bir sırayı ve kuralı izler. Örneğin akrostiş şiirde öğrenciler kelimenin harfleri ile başlayan şiir yazarlar. 5. Sınıftan (Türkiye'den) örnek ve 2. Sınıftan örnek sunulmuştur. Birinci örnekte öğrenci kalemi ile ilgili şiir yazmıştır. İkinci örnek Sheyvon isimli öğrencinin kendi hakkında akrostiş biçimi kullanarak yazdığı şiirdir.

Korkma bitmeyeceksin
Açacağım ucundan
Laleleri çizeceksin
Evimin bahçesine
Mavi bulutu unutma
İsterse o da gelsin
Mis gibi kokan bahçeme

Sweet
Helpful
Enjoys playing football
Yells outside a lot
Very good at helping others
Outside is where I like to be
Never stops playing football

4.2.3. ŞİİRİN DİĞER ALANLARDA YAZMA ETKİNLİKLERİNDE KULLANIMI
Şiir alan eğitiminde de etkili bir şekilde kullanılabilen bir yazı türüdür. Alan eğitiminde öğretilen içerik çocuklara verilir. Bu içeriğin dile gelmesinde şiir de bir araç olabilir. Alan/içerik odaklı şiir kitapları alan bilgisinin verilmesinde kullanılabilir. Şiir yazma etkinlikleri de alan bilgisi öğretiminde kullanılabilir. Öğrenciler öğrendikleri alan içeriklerini şiir yoluyla aktarabilirler. “Alan öğretmenleri şiiri bir iletişim, öğrenim ve öğretim aracı olarak görebilirler” (Carty, 2005: 57). Örneğin hayat bilgisi, sosyal bilgiler, matematiksel kavramlar ya da matematiksel çözüm yolları veya fen bilimleri şiir yoluyla öğretilir. Şiir yazarak öğrenciler öğrendikleri içeriği duygu, gözlem ve deneyimlerini katarak aktarırlar. Şiir bilgiyi aktarmaktan çok öğrencinin bu bilgiyi edinmedeki süreci kalıcı ve etkili kılar.

Kavramları daha iyi anlamasına ve hatırlamasına yardımcı olur (Frye vd. 2010; Simon, 2005) Yine ortak yazma ve modelleme ile şiir alan bilgisi ile ilgi kurar. Aşağıda 4. Sınıf ve 2. sınıf örnekleri sunulmuştur.

WHALES

The biggest sea creatures
Mammals like us
Babies
In their tummies

Whales
Singing
For food to find
Sleeping
One eye closed
One eye awake

(En büyük okyanus hayvanı/bizim gibi memeliler/bebekleri/karınlarında/
balinalar/şarkı söylüyorlar/yiyecek arıyorlar/uyuyorlar/bir göz
kapalı/diğeri uyanık)

SEASONS

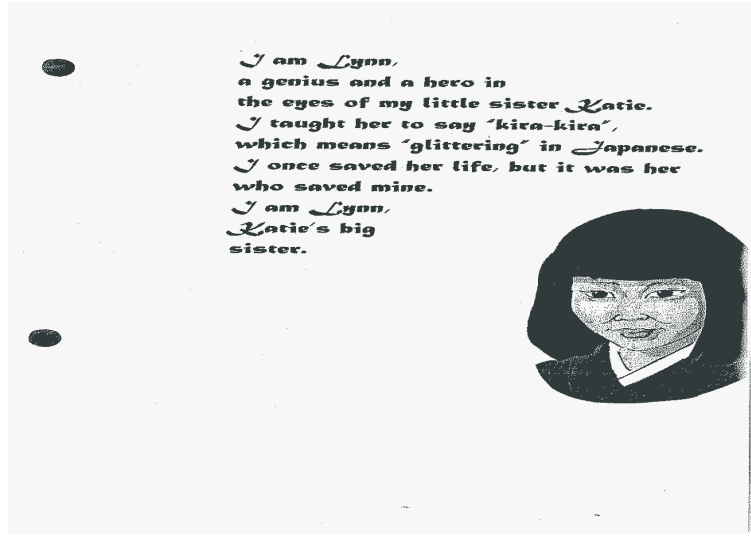
Winter is snow
Spring is green
Summer is hot
Fall is not!

(Kış kardır/bahar yeşil/yaz sıcaktır ama sonbahar değil)

4.2.4. ÇOCUK KİTAPLARI VE ŞİİR YAZMA ETKİNLİKLERİ

Çocuk edebiyatı okuma-yazma etkinliklerinin en etkili ilacıdır. Sınıfta öğretmen çocuk kitaplarını okuyabilir ve tartışabilir. Çocuk anladığını, karakter hakkındaki duygularını ya da hikâyede üzerinde durulan mekânı şiir yoluyla aktarabilir. Hem hikâyenin derinine inmiş olur hem de en etkili kelime ve biçim ile aktarmaya çalışacağından yazma gelişimini olumlu yönde etkiler. Aşağıdaki örnek “I am.....”

formülü ile 5. Sınıf öğrencisi tarafından yazılmıştır. Kira-Kira (yazarı Cynthia Kadohata'dır) iki kız kardeşin ilişkisini ve hayatını anlatır. Öğrenci bu kitabı okuduktan sonra kendini bu karakterin yerine koyarak bu şiiri yazmıştır. Öğrencilerin okuduğu çocuk kitabı hakkında yazılı olarak tepki vermesidir. Öğrenci sadece okuduğunu anlama değil eleştirel düşünme becerisini de şiir yazma yoluyla gösterir.



4.3. PAYLAŞMA

Şiir okuma-yazma etkinliklerin bir önemli aşaması da şiir paylaşımıdır. Öğrenci sevdiği ve haz duyduğu şiirleri sınıfla paylaşır. Öğretmen de sınıfta şiir okuyarak paylaşımı sağlar. Öğrencilerin kendi yazdıkları şiiri paylaşmaları öğrencileri sadece motive etmez onlara yazmanın ne kadar keyifli olduğunu da gösterir. Paylaşma bir bakıma çabalarını ve başarılarını kutlama şansındır. Paylaşmak sosyal iletişimi ve etkileşimi güçlendirir.

5. SONUÇ

Şiir, dilin gücünü gösteren bir yazım türüdür. Şiir ustalıkla seçilmiş kelimelerle çok şey anlatır, kalbin ve zihnin derinliklerine ulaşır. Şair

okuyucusu ile dilsel iletişim kurar. Şiir dil ediniminde çok önemli rol oynar.

Şiir yazma çalışmalarında genellikle önemsenmeyen ısınma (ön hazırlık) çalışmalarının çok büyük önemi vardır. Şiir doğru ve etkili bir şekilde sınıfa getirildiği ve uygulandığı zaman öğrencinin yazma çalışmasına katkısı çok büyüktür. Şiir yazma çalışmaları atölye çalışmalarıdır, bir süreçtir ve bu süreç planlı aşamaları içerir. Bu aşamalar ısınma, ortak yazma, modelleme, serbest yazma ve paylaşmadır. Öğretmenlerin bu aşamaları başarı ile uygulaması çocuğun hayat boyu okuma ve yazma öğrenimine sağlam temel oluşturur. Yukarıdaki örnek etkinliklerin yazma becerisine nasıl etki sağlayabileceğini düşünerek yazma çalışmalarına şiirin katkısını şu şekilde özetleyebiliriz:

1. Öğrencinin yazma çalışmalarına olumlu bakmasını sağlar.
2. Öğrenciyi yazmaya motive eder.
3. Kelime dağarcığını geliştirir.
4. Yaratıcılığını geliştirir.
5. Yazma öğreniminde özgüven sağlar.
6. Yazma dilini öğretir.
7. Düşünce ve duyguları yaratıcı bir şekilde yazıya yansıtır.
8. Sosyal iletişimi sağlar.
9. Daha sonraki eğitim aşamalarında yazma eğilimini geliştirir.
10. Yazmaktan zevk almalarına yardımcı olur.

Eğitimci olarak öğrencilerimize ömür boyu okuma-yazma alışkanlığı kazandırma sorumluluğu bizdedir. Şiir de bu altyapıyı sağlayacak ve motive edecek yazım türlerinden en etkili olanıdır.

KAYNAKÇA

- Aksan, D. (1999). *Şiir dili ve Türk şiir dili*. (4. Basım). Ankara: Engin Yayınevi.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Anderson, R. C. (1994). Role of the reader's schema in comprehension, learning and memory. In R. B. Rudell et al. (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, (469-482). Newark: DE: International Reading Association.
- Borgia, L., Horack, D. & Owles, C. (2006). Poetry is a multifaceted tool. *Illinois Reading Council Journal*, 34 (2), 56-60.
- Cambourne, B. (1987). Language, learning and literacy. In A. Butler & J. Turbill (Eds.), *Towards a reading writing classroom* (5-10). Portsmouth, NE: Heinemann.
- Cambourne, B. (2000/2001). Conditions for literacy learning. *The Reading Teacher*. 54 (4), 414-417.
- Carty, M. (2005). *Exploring writing in the content areas: Teaching and supporting learners in any subject*. Ontario, Canada: Pembroke Publishers Limited.
- Cecil, N. L. (1994). *For the love of language. Poetry for every learner*. Winnipeg, MB: Peguis.
- Cooper, J. David & Kiger, Nancy, D., Robinson, M. D., and Slansky, J. A. (2012). *Literacy: Helping children construct meaning*. (8th edition). NY: Houghton Mifflin Co.
- Cornett, C. (2007). *Creating meaning through literature and the arts: Arts integration for classroom teachers* (3rd edition). Boston, MA: Pearson.
- Cullinan, E. B., Scala, M. C. & Schroder, V. C. (1995). *Three voices*. York, MA: Stenhouse Publishers.
- Denman, G. (1988). *When you have made it your own...Teaching poetry to young people*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Dias, P. X. (1992). Literary reading and classroom constraints: Aligning practice with theory. In J. A. Langer (Ed.), *Literature instruction: A focus on student response*, (131-162). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Durham, J. (1997). On time and poetry. *The Reading Teacher*. 51, 76-79.
- Fletcher. R. (1993). *What a writer needs*. Portsmouth, NE: Heinemann.
- Fountas, I. C. & Pinnell, G. S. (2001). *Guiding readers and writers*. Portsmouth, NE: Heinemann.
- Frye, E. M., Trathen, W. & Schlagal, B. (2010). Extending acrostic poetry into content learning: A scaffolding framework. *The Reading Teacher*, 63 (7), 591-595.
- Galda, L., Cullinan, B. E. & Sipe, L. R. (2010). *Literature and the child*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Güleryüz, H. (2002). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Hayes, J. R. (2004). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. B. Ruddell and N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, (1399-1430). Newark, DE: International Reading Association.
- Heard, G. (1989). *For the good of the earth and sun: Teaching poetry*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Johnson, D. (2009). *The joy of children's literature*. Boston, MA: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- Katz, S. A. & Thomas, J. A. (2004). *The word in play*. 2nd. Edition. Baltimore, ME: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kiefer, B. Z. (2010). *Charlotte Huck's children's literature*. (10th edition). Boston, MA: Mc Graw Hill Higher Education.
- Kovalcik, B. & Certo, J. L. (2007). The poetry cafe is open! Teaching literary devices of sound in poetry writing. *The Reading Teacher*, 61 (1), 89-93.
- Kucan, L. (2007). "I" poems: invitations for students to deepen literary understanding. *The Reading Teacher*, 60 (6), 518-525.
- Lenz, L. (1992). Crossroads of literacy and orality: Reading poetry aloud. *Language Arts*, 69, 597-603.
- Linaberger, M. (2005). Poetry top 10: A foolproof formula for teaching poetry. *The Reading Teacher*, 58 (4), 366-372.
- Lockward, D. (1994). Poets on teaching poetry. *The English Journal*. 83 (5), 65-70.
- Lynch-Brown, C., Tomlinson, C. M. & Short, K. G. (2011). *Essential of children's literature*. (7th Edition). Boston, MA: Pearson.
- McClure, A. (1990). *Sunrises and songs: Reading and writing poetry in an elementary classroom*. Portsmouth, NE: Heinemann.
- Miller, D. (2008). *Teaching with Intention*. Boston, MA: Stenhouse Publisher.
- Nettles, H. D. (2006). *Comprehensive literacy instruction in today's classrooms: The whole, the parts, and the heart*. Boston, MA: Pearson.
- Norton, D. E. (2011). *Through the eyes of a child*. Boston, MA: Pearson.
- Oğuzkan, A. F. (2001). *Çocuk Edebiyatı*. (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Perfect, K. A. (1999). Rhyme and Reason: Poetry for the heart and head. *The Reading Teacher*, 52 (7), 728-737.
- Ray, K. W. & Laminack, L. L. (2001). *The writing workshop*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Roe, D. B. & Ross, E. P. (2006). *Integrating language arts through literature and thematic units*. Boston, MA: Pearson.
- Rogers, W. C. (1985). Teaching for poetic thought. *The Reading Teacher*, 39, 296-300.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text and the poem. The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1980). What facts does this poem teach you? *Language Arts*, 57(4), 386-394.
- Rosenblatt, L. M. (2004). Transactional theory of reading and writing. In R. B. Ruddell and N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, (1363-1398). Newark, DE: International Reading Association.
- Routman, R. (2001). Everyone succeeds with poetry writing. *Instructor*, 111 (1), 26-31.
- Routman, R. (2005). *Writing Essentials*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Ruddell, R. B. & Unrau, N. J. (2004). Reading as a meaning-construction process: The reader, the text and the teacher. In R. B. Ruddell and N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (1462-1521), Newark, DE:

- International Reading Association.
- Russell, D. L. (2009). *Children's literature*. (6th edition). Boston, MA: Pearson.
- Sekeres, D. C. & Gregg, M. (2007). Poetry in third grade: Getting started. *The Reading Teacher*, 65 (5), 466-475.
- Shapiro, S. (1985). An analysis of poetry teaching procedures in sixth grade. *Reading Research Quarterly*, 20, 368-381.
- Simon, L. (2005). *Write as an expert: Explicit teaching of genres*. Portsmouth, NE: Heinemann.
- Szabo, S. (2008). Patterned poetry writing helps preservice teachers summarize content learning. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 25 (1), 23-26.
- Temple, C., Ogle, D., Crawford, A. & Freppon, P. (2005). *All children read*. Boston, MA: Pearson.
- Temple, C., Martinez, M & Yokota, J. (2011). *Children's books in children's hands*. (4th Edition). Boston, MA: Pearson.
- Tompkins, G. E. (2011). *Literacy in the early grades*. (3rd edition). Boston, MA: Pearson.
- Tompkins, G. E. (2006). *Literacy for the 21st Century* (4th edition). Columbus, OH: Merrill Prentice Hall.
- Türk Dil Kurumu, <http://tdkterim.gov.tr/bts/>
- Şirin, M. R. (2000). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wiseman, A. (2011). Powerful students, powerful words: Writing and learning in a poetry workshop. *Literacy*, 45 (2), 70-77.
- Yolen, J. (2003). *Take joy*. Waukesha, WI: Kalmbach Publishing.