

# TÜRK DİLİ DERSLERİNDE ÇOCUK VE GENÇLİK YAZINI

(CHILD AND YOUTH LITERATURE  
IN TURKISH LESSONS)

Hikmet Asutay

## Özet

Çocuk ve gençlik yazını, yazın ve anadili derslerinde geçiş yazını olarak önemli bir rol oynamaktadır. Bu anlamda çocuk ve gençlik yazını, okuma alışkanlığı sürecinde bir tür geçiş aracıdır. Bu konu göz önüne alındığında, okullarımızdaki yazın derslerinin program ve içeriklerinin değiştirilerek yeniden yapılandırılması gereği ortaya çıkmaktadır. Öğretmenler yazın derslerinde daha çok, çocuk ve gençlik yazını metinlerine yer vermelidirler. Okuma alışkanlığının erken yaşlarda başlaması, çocuk-geçiş yazını ürünlerinin ders materyali olarak kullanılmasını gerektirir. Daha ileri sınıflarda ise giderek gençlik yazını metinleri ve sonunda da yetişkin yazını ürünlerine yer verilmelidir.

**Anahtar Sözcükler:** Çocuk ve Gençlik Yazını, Yazın Dersleri, Okuma Alışkanlığı, Program.

## Abstrakt

Die Kinder- und Jugendliteratur spielt im Literaturunterricht eine grosse Rolle als eine Übergangsliteratur. So ist die Kinder- und Jugendliteratur als ein Mittel für literarische Sozialisation. Der Literaturunterricht in den Schulen soll geändert und neu aufgebaut werden. Die Lehrkräfte sollen mehr mit den Kinder- und Jugendliterarischen Texten im Unterricht arbeiten. Da die Lesesozialisation früh beginnt, sollte man eigentlich die kinderliterarischen Materialien brauchen. Später im Jugendalter sollte man dann die speziell jugendliterarischen bzw. adoleszenzliterarischen Texten verwenden.

**Schlüsselwörter:** Kinder- und Jugendliteratur, Literaturunterricht, literarische Sozialisation, Curriculum.

Anadili kuşkusuz eğitim ve öğretim düzeni içerisinde en temel derslerin başında gelmektedir. Anadilinin eğitimi ve öğretimi ise, okuma-yazma ve duyma-anlama becerilerini temel alan dil ve yazın derslerini içermektedir. Öğrencinin genel anlamda yazı ve yazın dünyasına geçişte, yani okuma ve yazınsal toplumsallaşma sürecinde gereksinim duyduğu en önemli süreçlerden biri de, işte bu temel becerilerin edinilmesi sürecidir. Ancak ana dili dersi olan Türkçe ve Türk yazını dersleri nasıl verilmekte, bu derslerde hangi metinler kullanılmaktadır? Ele alınan metinler ise hedef kitle olan değişik yaş gruplarındaki öğrencilere ne kadar uygundur? En önemlisi de bu derslerde amaçlanan davranış biçimi nedir?

Elbette ortaöğretim ders kitaplarına bakıldığında pek çok ideal amaçlar sıralanmıştır en başta. Hepsi de kazandırılması gereken davranış biçimleridir. Ancak bu derslerin bana göre önemli bir amacı da yazın dünyasına geçişi sağlamada üstlendiği etkin roldür. Bu bağlamda seçilen ya da ders kitaplarında hazırlanan metinler büyük önem taşımaktadır. Öncelikle ele alınan metinler, daha çok yetişkinlere hitap eden yetişkin yazını ürünleridir. Üstelik yıllardır hiç değişmeyen metin içeriği ve metinlerin güncellikten uzak oluşları da, itici bir etken oluşturmaktadır (Bkz. *Polat* 1991). Gerek öğrenci motivasyonunun elde edilmesi, gerek öğrencinin derse etkin katılımının sağlanması ve gerekse hedef gruba uygunluğu gibi nedenler düşünüldüğünde, ilkgençlik yazını cazip bir alan ve ders materyali haline gelmektedir. Her öğrenci grubunun yaşına göre uygun metinler bulunmalıdır. Bu yüzden ortaöğretim süreci içerisinde, *alışlageldiği üzere dünya, ya da ulusal nitelikteki klasik eserler değil, tersine daha çok yararlı ve verimli olabilecek çocuk ve gençlik yazını metinleri ele alınmalıdır (Dahrendorf 1998)*. Çünkü ortaöğretim süreci içerisinde öncelikle söz konusu olan, okumaya geçiş, yani okuma ediminin kazandırılması, daha doğrusu sevdirmesidir. Bu anlamda çocuk ve gençlerin yazın derslerini bir ders olarak değil serbest okuma saatleri gibi düşünmeleri sağlanmalıdır. Bunun için de çocuk ve gençlerin sevdikleri metinleri okumaları ve metin seçiminde de daha çok kendilerine söz hakkı tanınmalıdır. Elbette öneriler olmalıdır, ancak doğrudan ve otoriter tarzda bir yönlendirme pek yarar sağlamayacak, daha çok tepki kazandıracaktır. Klasik eserler daha sonra geç yaşlarda kendiliğinden gelecektir. Bu anlamda ilkgençlik yazını, eğitim-öğretim sürecinde temel bir disiplin işlevini görür.

Peki neden ilkgençlik yazını? Öncelikle çocuk ve gençlik yazını ilk okumaya ve daha sonra da yazın dünyasına geçişte aracı işlevini üstlenmektedir. Bu özelliğiyle ilkgençlik yazını bir tür geçiş yazınıdır (*Abraham* 1998, s.94). Çocuk yazını ilk okumaya geçişte yer alırken, yazın dünyasına geçişte de gençlik yazını söz konusudur. Bu yanılla çocuk ve gençlik yazını, okumanın toplumsallaşmasında (*Çapoğlu* 1999, s.173) en büyük katkıyı sağlayacaktır.

Okumanın toplumsallaşmasından, okuma ediminin kazandırılması ve toplum genelinde yaygınlaştırılması anlaşılmalıdır. Sonraki adım ise yazınsal toplumsallaşmadır. Bu da, yazınsal metinleri okuma ediminin kazanılması demektir. Yazın derslerinde amaç, yazın tarihi bilgisi ezberletmek değil “*okuma bilincinin ve sevgisinin kazandırılması ile eleştirel okuma yetisinin yerleştirilmesi olmalıdır. Okumayı öğretmek aynı zamanda Türkiye’deki yazın eğitiminin de en önemli amacı ve işlevi olmalıdır*” (Kuru yazıcı 1990, s.159).

İlkgençlik yazını yalnızca çocuk ve gençleri değil, yetişkin insanları da yakından ilgilendirmektedir. Bu nedenle ilkgençlik yazını iki boyutlu, başka bir deyişle iki anlamlıdır (Ewers 1995, s.257). Bildiğimiz gibi eğitim-öğretim süreci yalnızca hedef-kitle olan öğrencileri değil, velileri de yakından ilgilendirmektedir. Bu bağlamda ebeveynler, çocuk ve gençlerinin ne tür metinleri okuduklarıyla ilgilenmek, onlara arkadaş olmak durumundadırlar. Ve her şeyden önce kendileri okumalıdır.

Günümüzde okumanın karşısında önemli bir engel, ya da olumsuz etken olarak görsel-işitsel medyalar ile internet karşımıza çıkmaktadır. Yazınsal kültüre geçiş, geç yaşlarda, daha önce farklı ve daha çok sözel ağırlıklı kültürlerden sonra olmuştur. Örneğin, sözlü ninni, şarkı, masal, öykü ve daha sonra da resimli kitaplar vb. Günümüzde ise çocuklar, *Horst Heidtmann*’ın (1996, 7) da belirttiği gibi “*görsel-işitsel ve multimedyal bir çevrede yetişmektedir*”. Bu tür ekran, radyo, bilgisayar, CD gibi teknik araçlar, alıcı açısından sunuların alınmasını kolaylaştırdılar. Geleneksel yazın içerisindeki pek çok öykü, masal ve kahramanlar, bu araçlar yoluyla kolayca ve çabuk bir şekilde alıcılara ulaştırılmaktadır. Alıcılar ise dışarıdan pek bir yardım da görmeden bu tür olanakları kullanabilmektedir. Tabii tüm bunların olumsuz yanları da vardır. Geleneksel yazın olumsuz olarak etkilenmektedir. Ayrıca kitaplarda yer alan konular, tipler, medyalar aracılığıyla önceden sunulduğu için, tekrar kitaplarını okumak çocuklara pek de ilginç gelmemektedir. Bu yüzden kitapları, yani okumayı sevdirmeye konusunda çocuk ve gençlik yazını eserlerinden büyük ölçüde yararlanılabilir.

İlkgençlik yazınında kahramanların çoğu, yazarların özgün kurmacalarıdır. Kimi hayvanlar dünyasından, kimi de fantastik v.b. türlerde çok çeşitli figürler oluşturulmuştur. Çocuk ve gençlik yazını dolaylı ya da dolaysız, motif, kişi ve olay kurgusunda insan ilişkilerini yansıtır. Tekil-çoğul, azınlık-çoğunluk, zengin-yoksul, yerli-yabancı, sınırdaki-itilmiş v.d. Toplumdaki sıradüzenini de yansıtır ve içlerinde tüm bu ayrımların olmadığı ütopyalar kurar. Yazar kurduğu senaryodaki olay ve kişiler aracılığıyla çocuk ve gençlere insanların dünyasını anlatır.

Çocuk ve gençlik yazınının tarihinden söz etmeye başladığımızda, tarihsel köklerine; çocuğu akıl sahibi, ancak henüz ehliyetsiz gören Aydınlanmaya ve bunun tam karşısını savunan Romantizme (Neydim 1998). inmemiz

gerekmektedir. Aydınlanmacı yaklaşımda bilmeyen, düşünemeyen, saf olan çocuğa bir şeyler öğretmek en önemli amaçtı. Delikanlı ise, henüz inanç sistemi tam anlamıyla gelişmemiş, Tanrı kavramını öğrenmesi gereken, yüce şeylerin farkına varması gereken bir varlık olarak görülmüştü Avrupa’da. Bu yüzden Aydınlanma deyince çocuk ve gençlik yazını açısından ağır basan bir eğitim anlayışının varlığını görmekteyiz.

Romantizm döneminde ise çocukluk yüceleştirilir. Çocuğun saf varlığı önemsenir. 1932’de *Paul Hazard* çocuktan; edebiyatçı, küçük sanatçı diye söz eder, onu eleştirel yaklaşabilen ve zevk ayırımı yapabilen bir yetenek olarak görür ve tüm dikkatleri bu yöne çeker (*Hazard: Dahrendorf*, 1998). Ona göre çocuklar yazınsal olarak “yeterli”, kendi yazınlarını keşfetme yeteneğine sahiptirler. “Yeterlilik” için örnekler de verir: *Grimm* masalları, *Don Quichote*, *Oliwer Twist*, gibi. Böylelikle çocuklar dünya yazını örneklerinin de tadına varırlar.

1970’lerde gençlik yazınında kurgulanan kahramanlar ise, insanlığın çocuklarıdır. İnsanlığı kurtarmak için çabalayan bu kahramanlar, dönemin koşullarını ve sistemini güzel gelecekler uğruna değiştirmeye çalışmışlardır. Böylelikle Avrupa ve özellikle Almanya’da yetmişli yıllardaki öğrenci hareketleri ile birlikte, bütünden ayrı, kendi başına özerk bir çocuk ve gençlik yazını kavramından söz edilmeye başlanır. Bu anlayış, çocuk ve gencin kendi bakış açısından hareket eden, daha çok onun dünyasına yer veren, çocuk ve gence daha çok söz hakkı tanıyan bir anlayıştır.

Yetmişli yıllardan sonra çok hızlı teknolojik gelişmelerle görsel-işitsel medyalar hem çeşitlenir, hem gelişir. Bir zamanların transistörlü radyosunun yerini artık bol kanallı ekranlar alır. Nihayet seksenli yıllarda internet ortaya çıkar. Seksenli yıllarla birlikte artık günümüzde çocuklar altı yaşlarında okula başlıyorlar. Ve bunlardan bir çoğu da henüz okul öncesi dönemlerinde anaokulu veya aile ya da çevre içersinde yalnızca hesap yapmayı, sayıları değil, özellikle okumayı öğreniyorlar. Evet okumak, insanlık tarihi kadar eski ve de insanlığın en önemli devrimidir. Kültürel-bilimsel gelişmelerini binlerce yıldır yürüttüğü bir kültür tekniğidir.

Elbette okuma eylemini yalnızca okul ve çocuklarla ilintili olarak dar anlamda düşünmemek gerekir. Bir avcı avının izlerini, bir çiftçi tarlasındaki ürünün durumunu, bir insan karşısındakinin yüzünü, düşüncelerini ve bir meteorolog da bulutları okuyarak yağmurun yağıp yağmayacağını tahmin eder. Bir bilgisayar kullanıcısı, ekrandaki göstergeleri okumaktadır. Bir müzik dinleyicisi sesleri, tonları ve notaları bir anlamda okuyarak anlamaya çalışır. Yani günlük yaşam içersinde bir şekilde okuruz.

*Jaques Derrida*, “dilselleştirilen dünyadan” söz eder. Bu dünya bizi söz, hareket, ton hareket, resim gibi çeşitli kanallarla öteki gerçekliğe ulaştırır, ona katılmamızı sağlar. Ancak “insanlar” tarafından kullanıldığında metin, sözel

metin, sahne oyunu, film, resimli kitaplar yani sözcük, resim ve ses olarak bir sanat ese-rinde karışmış, erimiş olarak “var” olur (Derrida: Doderer 1992). Grimm kardeşler dilden dile dolaşan masalları unutulmamaları için yazıya geçirdiler. Yani sözlü ürünleri birer sanat eseri olarak algıladılar. Bu bir yerde oral bir kanaldı. Bugün ise, *multimedial* bir kültür manzarası ile karşı karşıyayız.

Hans-Robert Jauss ise sanatsal (yazınsal) deneyim kavramından söz eder (Jauss: Doderer 1992). Bugün, anılan tüm medyalar bu deneyimi kazanmaya uğraşmaktadır. Günümüzde ilköğretim yazınının beklentilerinin genişlemesiyle paradigma ve yöntem değişikliği gündeme gelmiştir. Dilin eseri, alımlayıcısı olduğunda varlığını ortaya koyar. Çocuk ve gençlik yazınında ise bu alımlayıcı çocuk ve gençtir. Daha önce de değinildiği gibi çocuk ve gençlik yazını geçiş süreci yazını, yani genel yazın bütününe bir bölümdür. Eğer yazın kalıpları konmaksızın sunulursa çocuk-genç okur yazınsal deneyime katılır.

Yazmak ise bu etkinliğin geri planıdır. Her iki etkinlik, nefes alıp-vermek gibidir. “*Codierung-Decodierung/Chiffrieren-Deschiffrierung*”. Okumada görülen başlıca zorluk ise kullanılan yazının/dilinin iyi bilinmemesi ile ilgilidir doğallıkla. Bu tür etkenler genç-yaşlı herkes için geçerlidir. Ağırlıklı bir çözümleme yapılmamasına karşın, genç okurları inceleyen Hans E. Giehl “*Der junge Leser*” (Genç okur) başlıklı yazısında ortalama olarak dört ayrı sınıflandırmadan söz eder:

1. İşlevsel-pragmatik okur (koşutlu, belli bir amaca bağlı)
2. Duygusal-fantastik okur (eğlence)
3. Gerçekçi-entelektüel okur (bilimsel ve düşünsel ilkeler)
4. Yazınsal okur (yazınsal eserler)

H. E. Giehl, sıralamanın en üst noktasını yazınsal okumanın oluşturduğunu belirtir (Giehl: Doderer 1992). Ancak Klaus Doderer (1992) bu sınıflandırmaya eleştirel yaklaşarak:

“bu türden bir sınıflandırma ne kadar doğrudur, zira insana ait olan iş-çevre ve koşullar bütünü vardır ve bu sınıflandırmalar arasında koşul-zaman ve amaca bağlı sürekli geçişler vardır” (Doderer 1992)

der ve zaman içersinde de ilgi alanlarının farklı ağırlık noktaları kazandığına dikkati çeker. Yazar, okuma edimi ve alışkanlıkları üzerine yapılan bir başka ankete dayalı araştırmaya da örnek verir:

- |       |                                       |      |
|-------|---------------------------------------|------|
| 8-9   | yaşlarındaki okuma alışkanlığı oranı: | % 67 |
| 11-12 | yaşlarındaki okuma alışkanlığı oranı: | % 81 |

Okuma alışkanlığının aile çevresinde kazandırılmadığı kümede ise:

8-9 yaşlarındaki okuma alışkanlığı oranı: % 13

11-12 yaşlarındaki okuma alışkanlığı oranı: % 24

(Köcher 1991, s.111, 112: Doderer 1992)

Bu anket verilerine dayanarak, eğitim düzeyi ile doğru orantılı bir okuma alışkanlığı ortaya çıkmaktadır. K. Doderer (1992), kitap ile ekran karşısında geçirilen dakikaların karşılaştırılması ve bu konunun düşünülmesi gerektiğini vurgular. Her ne kadar elektronik medyalar bir engel olarak gözükse de okuma etkinliği beyin işlevleri açısından her zaman için farklı bir yere sahiptir. Çünkü okuma eylemi en başta hayal etmek, kurgulamak gibi bir beyin işlevini gerçekleştirir ki bu da beynin soyut düşünme becerisini geliştirir. Ekran izlemek, tersine son derece edilgen bir davranış olan izlemeyi gerektirir. Her şey alımlayıcıya dışarıdan hazır olarak gelmektedir. Oysa bilgisayar ve internet, ekrana göre çok daha etken bir düşünmeyi ve eylemi gerektirir. Bu nedenle, kurgulama işlevini okuma edimi kadar hiçbir şeyin yerine getiremediğini söyleyebiliriz.

*Sonuç olarak çocuk ve gençlik yazınının yazın derslerinde, yabancı dil derslerinde ve özellikle eğitim fakültelerinde yer almasının en büyük önemi, olgunluk anlamında yazın dünyasına geçişi sağlayacağı, yani yazınsal toplumsallaşmanın gerçekleşmesine yardımcı olacağına düşünülmesidir. Çocuk ve gençlik yazınının eğitim ve öğreticiler açısından taşıdığı önem ise, belki de daha büyüktür. Çünkü böylelikle yetişkinler (ana baba, öğretmenler vb.) karşılarındaki genci, kendi özgün ve öznel özellikleri, kültürü ve dünyasıyla tanıma ve de anlayabilme (Bkz. Tapan 1995, 156-158) olanağını bulacaktır. Böylelikle yetişkinler gençliğe, gençliğin kendi gözüyle ve de kendi diliyle yaklaşabileceklerdir. Bunun sağlayacağı olanaklar daha da sıralanabilir. Ama en önemlisi, kuşaklar arasındaki iletişim daha sağlıklı kurulacak ve aradaki mesafenin büyüklüğü azaltılabilecektir. Bu bağlamda düşünüldüğünde çocuk ve gençlik yazınının toplumsal-ruhbilimsel yanının olduğu da anlaşılır. Bu sayede gençliğin bu geçiş döneminde ona yardımcı olunabilir, daha sağlıklı iletişimler kurulabilir.*

Yazın eğitimi kuşkusuz düşünen, sorgulayan, araştıran nitelikli birey yetiştirmede çok önemli görev ve roller üstlenir. Yazın eğitiminden anlaşılması gereken yalnızca bir bilgi yığılması olarak yazın, yazınbilim veya yazın tarihi değil, okumak- okuduğunu anlamaktır. Beyni eğitmektir bir yerde. Daha çok düşünmeye dayalı, okuduğuyla hesaplaşabilen, eleştirel bir yaklaşımla sorgulama yapabilen bir okuma bilinci edinmektir. Okuduklarıyla yaşadığı gerçeklikleri tartmak, çağının ve içinde yaşadığı toplumun sosyal-kültürel sorunlarının farkına varmaktır. Düşünmeyi öğrenmektir. Yalnız bunlarla kalmayıp insancıl ve evrensel değerleri de tanıyıp anlamaktır bence.

### **Kaynakça:**

- Abraham, Ulf:** “Übergänge”, Literatur, Sozialisation und literarisches Lernen. Der westdeutsche Verlag GmbH, Opladen, Wiesbaden 1998, s.102
- Asutay, Hikmet:** “Çocuk-Gençlik Yazını ve Okuma Edimindeki İşlevi”. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, Sayı: 89- Mart 2000, s.37-43
- \_\_\_\_\_: “Yazın Eğitimi- Çocuk ve Gençlik Yazınının Eğitimdeki İşlevi” *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, Sayı:70- Ağustos 1998, s.40-50
- Çapoğlu Çakır, Meral:** *Lesesozialisation im Medienzeitalter*, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul 1999, s. 173-177
- Dahrendorf, Malte:** “Funktion der Kinder- und Jugendliteratur zwischen Literatur und Lesekompetenz”. Zu einigen neueren jugendliteraturdidaktischen Konzepten; Beiträge Jugendliteratur und Medien, Juventa 4/1998
- Doderer, Klaus:** “*Die Literatur der Jugend*”; Jahressgabe 1990, Freundeskreis des Instituts für Jugendbuchforschung der J.W. Goethe Universität, Frankfurt/Main 1990
- \_\_\_\_\_: “Literarische Jugendkultur”, Juventa V. Weinheim und München 1992
- Ewers, Hans-Heino:** “Vom guten Jugendbuch zur modernen Jugendliteratur”. Jugendliterarische Veränderungen seit den 70er Jahren – eine Bestandsaufnahme: Ralph Köhnen (Hg.): Wege zur Kultur. Perspektiven für einen Deutschunterricht. Frankfurt 1998
- \_\_\_\_\_: “Kinderliterarische Erzählformen im Modernisierungsprozess”; Überlegungen zum Formenwandel westdeutscher epischer Kinderliteratur in: G. Lange/W. Steffens (Hrsg.); *Moderne Formen des Erzählens in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart unter literarischen und didaktischen Aspekten*, Königshausen & Neumann, Volkach e.V. 1995, s.11-24
- Heidtmann, Horst:** “*Digital, multimedial, interaktiv*”. KJL auf CD-ROM und im Internet. In: Renate Raecke (Hg.)/ “*Kinder- und Jugendliteratur in Deutschland*”, Arbeitskreis für jugendliteratur e.V. München 1999, s. 262-267
- Kuruyazıcı, Nilüfer:** “Vorschläge zu einem Lernerorientierten Literaturunterricht”, *Ankaraner Beiträge zur Germanistik*, Ankara 1991 s. 159-164

- Neydim, Necdet:** *Çocuk ve Edebiyat, Çocukluğun Kısa Tarihi, Edebiyatta Çocuk Figürleri*, Bu Yayınları, İstanbul 1998
- Polat, Tülin:** *Türkçe Dersleri I*, Türkiye'nin Ders Kitapları, Cem Yayınevi, İstanbul 1991.
- Tapan, Nilüfer:** "Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yeni Yaklaşım: Kültürlerarası Bildirişim Odaklı Yaklaşım" *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi* IX, İstanbul 1995, s. 156