

ÇEDAR

CHEDAR



ULUSLARARASI ÇOCUK EDEBİYATI  
VE EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF  
CHILDRENS LITERATURE AND  
EDUCATION RESEARCHES

**ÇEDAR - Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi**

**International Journal of Childrens Literature and Education Researches (CHEDAR)**

**KIŞ SUMMER 2019 • CİLT VOLUME 3 SAYI ISSUE 1**



## **ÇEDAR - Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi**

*International Journal of Childrens Literature and Education Researches (CHEDAR)*

**ISSN: 2636-767X**

*“Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi” 2017 yılında yayın hayatına başlayan hakemli ve bilimsel uluslararası bir dergidir. Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir. Dergiye kabul edilen çalışmalar açık erişim (online) olarak yayınlanmaktadır. Çocuk edebiyatı alanında yapılan özgün nitelikteki çalışmaları yayınlayarak çocuk edebiyatı ve eğitim araştırmaları alanlarında mevcut durumları ortaya koyma, sorunlara dikkat çekme ve çözüm önerileri getirme vb. katkılar sağlamayı amaçlamaktadır.*

*Dergide öncelikli olarak çocuk edebiyatı ve eğitim araştırmaları alanlarında yazılan özgün ampirik ve derleme türü makaleleri yayınlanmaktadır. Bunun yanı sıra “Türkçe Eğitimi ve Eğitim Araştırmaları” alanlarda da özgün çalışmalar kabul edilmektedir.*

*Ayrıca bu sayıdan itibaren ÇEDAR’ın online internet adresinden çocuk edebiyatı yazarlarının kalemiyle kendi yaşam öykülerinin ve yazma serüvenlerinin okurla buluşma imkanı da sağlanacaktır.*

## DERGİNİN TARANDIĐI İNDEKSLER /ABSTRACTING AND INDEXING

- Arastirmax Index
- ASOS
- Biefeld Academic Search Engine (BASE)
- COSMOS IF
- Dergipark
- Director of Research Journals Indexing (DRJI)
- Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)
- General Impact Factor
- Google Scholar
- International Institute of Organized Research (I2OR)
- Indexa
- Index Copernicus
- InfoBase İndex
- International Citation Index of Journal Impact Factor & Indexing
- International Society for Research Activity (ISRAJIF)
- IPlinexing
- ISEEK
- International Scientific Indexing (ISI)
- JatsTech
- OpenAIRE
- ResearchBib
- Road Index
- Root Indexing
- Scientific Library Indexing
- SIndex (SIS)
- Türk Eğitim İndeksi

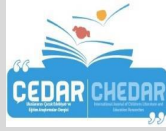
## OKUYUCU MEKTUPLARI / LETTERS

Lütfen yayımlanan yazılar hakkındaki görüş, yorum ve önerilerinizi Editöre gönderiniz.

*Readers are highly encouraged to Express their views, comments or suggestions on published articles, to the editor.*

Doç. Dr. Esmâ DUMANLI KADIZADE

child.edulite@gmail.com



### ÇEDAR - Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi

International Journal of Childrens Literature and Education Researches (CHEDAR)

KIŞ/ WİNTER 2019 • CİLT 3 SAYI 1 – VOLUME 3 ISSUE 1

#### Sahibi / Owner

Esmâ DUMANLI KADIZADE

#### Editör / Editor

Dr. Esmâ DUMANLI KADIZADE

#### Editör Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN

Prof. Dr. Kamil İŞERİ

Doç. Dr. Esmâ DUMANLI KADIZADE

Doç. Dr. Tülay KUZU

#### İletişim / Communication

Esmâ DUMANLI KADIZADE – Mersin Üniversitesi | Eğitim Fakültesi 33600 MERSİN

E-posta/email: child.edulite@gmail.com

**Basım Tarihi /Published Time:** Mayıs 2019/May 2019

**ISSN:** 2636-767X

#### Hakemler ve Danışma Kurulu

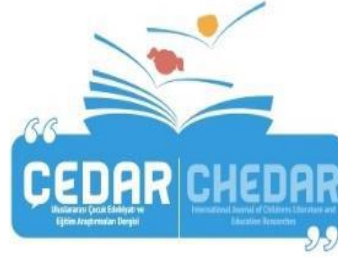
#### Referees and Advisory Board

Prof. Dr. Sedat SEVER- Ankara Üniversitesi  
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN-İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. Ali Fuat ARICI-Yıldız Teknik Üniversitesi  
Prof. Dr. Suat UNGAN-Karadeniz Teknik Üniversitesi  
Prof. Dr. Şükran DİLİDÜZGÜN-İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK-Pamukkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Şener DEMİREL-Fırat Üniversitesi  
Prof. Dr. Derya YAYLI-Pamukkale Üniversitesi  
Prof. Dr. Faik KANATLI- Mersin Üniversitesi  
Prof. Dr. Kamil İŞERİ-Dokuz Eylül Üniversitesi  
Doç. Dr. Ahmet AKKAYA-Adıyaman Üniversitesi  
Doç. Dr. Ahmet BENZER-Marmara Üniversitesi  
Doç. Dr. Ahmet DOĞAN-Ahi Evran Üniversitesi  
Doç. Dr. Bayram BAŞ-Yıldız Teknik Üniversitesi  
Doç. Dr. Bayram AŞLIOĞLU-Dicle Üniversitesi  
Doç. Dr. Bülent ÖZKAN-Mersin Üniversitesi  
Doç. Dr. Dilek FİDAN-Kocaeli Üniversitesi  
Doç. Dr. Elçin ESMER-Mersin Üniversitesi  
Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI-Gaziantep Üniversitesi  
Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA-Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
Doç. Dr. Hakan ÜLPER-Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Doç. Dr. Mesut GÜN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Nihal KUYUMCU-İstanbul Üniversitesi  
Doç. Dr. Saadet MALTEPE-Balıkesir Üniversitesi  
Doç. Dr. Tülay Kuzu-Başkent Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÇEBİ-Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Erkan ÇER-Amasya Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA-Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Hülya YAZICI OKUYAN-Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Muhammet HÜKÜM-Kilis 7 Aralık Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Ömer Tuğrul KARA-Çukurova Üniversitesi  
Dr. Öğr. Üyesi Suna CANLI-Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

#### Bu Sayının Hakemleri

#### The Referees of This Issue

Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN- İstanbul Üniversitesi  
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR- Mersin Üniversitesi  
Prof. Dr. Kamil İŞERİ- Dokuz Eylül Üniversitesi  
Doç. Dr. Tülay KUZU- Başkent Üniversitesi  
Doç. Dr. Mesut GÜN-Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Doç. Dr. Elçin ESMER- Mersin Üniversitesi  
Doç. Dr. Emine YILMAZ BOLAT-Mersin Üniversitesi  
Dr. Öğr. Suna CANLI- Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
Dr. Öğr. Muhammed Hüküm-Kilis 7 Aralık Üniversitesi  
Dr. Öğr. Ceyhan ERSAN- Alaeddin Keykubat Üniversitesi



KIŞ WINTER 2019 • SAYI ISSUE 3

## EDİTÖRDEN...

Değerli Okuyucular,

ÇEDAR - Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi'nin yeni bir sayısını sizlere sunmanın mutluluğunu yaşıyoruz

ÇEDAR - Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi'nin bu sayısında editör kontrolü ve hakem sürecini tamamlamış 5 çalışma bulunmaktadır.

Dergimize değerli çalışmalarını gönderen yazarlarımıza ve makaleleri dikkatli bir şekilde inceleyen hakemlerimize emeklerinden dolayı teşekkür ederim.

Dergimizin bir sonraki sayısı **Eylül 2019** ayında yayımlanacaktır. Her zaman olduğu gibi bu sayımıza da bütün araştırmacıların katkısını bekliyoruz.

Doç. Dr. Esmâ DUMANLI KADIZADE

Nisan-2019



KIŞ 2019 • SAYI NUMBER 3

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

	<u>Sayfa/</u>	
	<u>Page</u>	
<b>Editörden... /Editor's</b>	<b>i</b>	
<b>Note</b> .....		
<b>İçindekiler</b>	<b>iii</b>	
<b>Contents</b> .....		
<b>Erkan Çer- Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Çocuğa Göre Olmasını Sağlayan Başat Bir Değişken: Eğitsel Özellikler</b>	1-11	<u>iii</u>
<b>Tülay Kuzu &amp; Ekin Soytürk- Ortaokul Kompozisyon Yazma Çalışmalarının Metindilbilimin Metin Üretim Evreleri Açısından Değerlendirilmesi</b>	12-29	
<b>Erhan Akın &amp; Abdurrahim Tunç- Mustafa Ruhi Şirin'in Çocukları Uçuran Masallar Dizisinde Mekan Algısı</b>	30-36	
<b>Mehmet Özdemir &amp; Tuğba Hatipoğlu- 2006,2015 ve 2018 Türkçe Öğretim Programlarının Fantastik Ögeler Açısından İncelenmesi</b>	37-46	
<b>Mehmet Özdemir- Berra Akıncı- Aytül Akal'ın Romanlarının "Saygı" Değeri Bağlamında İncelenmesi</b>	47-56	



## Çocuk Edebiyatı Yapıtlarının Çocuğa Göre Olmasını Sağlayan Başat Bir Değişken: Eğitsel Özellikler<sup>1</sup>

\*Erkan ÇER<sup>2</sup>

Amasya Üniversitesi, Türkiye

### Özet

Bu çalışmada, çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğa göre olmasını sağlayan başat bir değişken olarak eğitsel özellikler üzerinde durulmakta, eğitsel özelliklerin ne olduğu, çocuk edebiyatı yapıtları üzerindeki önemi belirtilmekte ve eğitsel özellikler üzerinden bir tartışma yürütülmektedir. Bu doğrultuda, bu çalışmada şu sorulara yanıt verilmeye çalışılmıştır: Çocuk kitaplarının temel amacı öğretme ve belletme midir? Çocuk kitaplarında öğüt ve emir olmalı mıdır? Çocuk kitaplarında korku ve kaygı olmamalı mı yoksa başa çıkılması gereken bir öge olarak mı yer almalıdır? Çocuk kitaplarında ideolojik söylemlerin yeri var mıdır? Çocuk kitaplarının cinsiyet ayrımcılığındaki sorumluluğu nelerdir? Çocuk kitaplarının yaşam gerçekliği ile ilişkisi nasıl olmalıdır? Çocuk kitapları geleneksel değerlerin, yaptırımcı yargıların, kuralların, tek ve değişmez doğruların sözcülüğünü mü yapmalıdır? Çocuk kitaplarında abartılmış merakın ve aşırı duygusal öğelerin yeri var mıdır? Çocuk kitaplarında şiddet olmamalı mı yoksa başa çıkılması gereken bir öge olarak mı yer almalıdır?

**Anahtar Sözcükler:** Çocuk edebiyatı yapıtları, çocuğa görelilik, eğitsel özellikler.

### Abstract

Educational features are emphasized as a dominant variable that enables children's literature to be according to the child, the importance of educational features, the importance of children's literature, and a discussion on educational features are carried out. In the direction, the following questions are tried to be answered in the research: Is the main purpose of the children's books the teaching? Should there be advice and order in children's books? Should there be fear and anxiety in children's books or should it be included as an element to be dealt with? Do ideological discourses have a place in children's books? What is the responsibility of children's books in gender discrimination? How should children's books be related to the reality of life? Should

<sup>1</sup> Bu çalışma, Prof. Dr. Sedat SEVER'in danışmanlığında yürütülen "Edebiyatta Çocuk Gerçekliği ve Çocuğa Görelilik İlkelerinin İncelenmesi" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, erkan.cer@amasya.edu.tr



children's books be the spokesperson of traditional values, sanctioned judgments, rules, and unequal truths? Do children's books have a place for exaggerated curiosity and super-emotional elements? Should children's books be not as violent or as an element to be dealt with?

**Key Words:** Children's literature works, appropriateness for children, educational features.

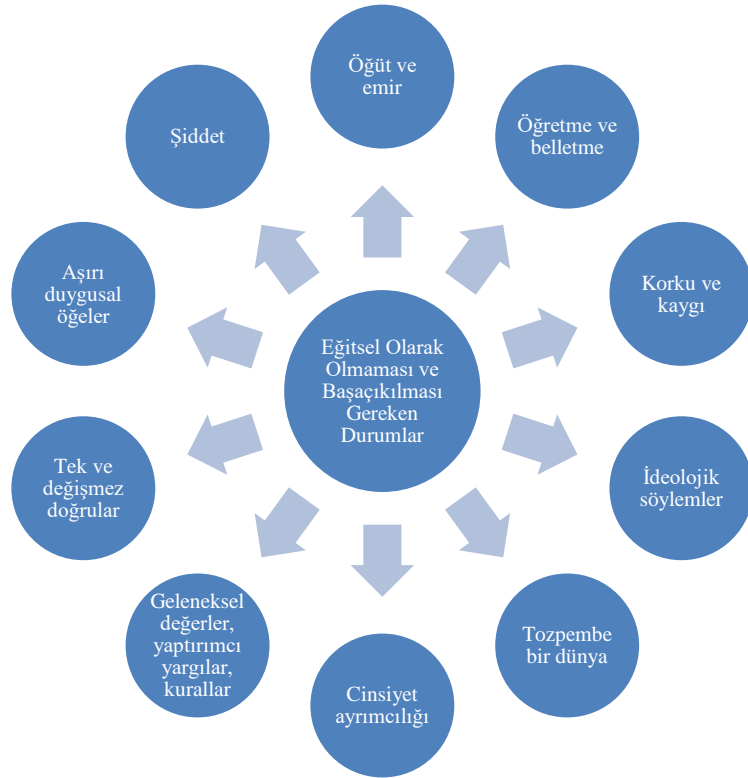
## GİRİŞ

Çocuk edebiyatı yapıtları, çocukları renk, çizgi ve sözcüklerin estetik diliyle tanıştıran, onlara anadilinin güzelliğini duyumsatan ilk araçlardır (Sever, 2008). Bu bakımdan, çocuklara doğumdan başlayarak gelişim düzeylerine uygun bir yaklaşımla estetik beğeni ile birlikte düş kurma ve düşünme sorumluluğu verilmesi çocuk edebiyatının en temel işlevleri arasındadır (Anderson, 2013; Sawyer, 2012; Shelby, 2004). Çocuk edebiyatının bu temel işlevleri yerine getirebilmesi için kitapların çocuğa göre olması gerekir. Daha açık bir söyleyişle, kitabın tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerinin çocuk gerçekliğiyle; yani onun doğası, ilgi ve gereksinmesi, dil ve anlam evreni, bakış açısıyla örtüşmesi gerekir. Bununla birlikte, çocuğun düzeyine uygun her kitabın çocuğa göre olmayacağına da göz önünde bulundurulması gerekir. Çünkü çocuk kitapları, temelde edebiyat yapıtlarıdır ve bu yapıtların yazınsal ölçütlere de uygun olması gerekir. Böyle bir anlayışa sanatçı duyarlılığının da yansımaları çocuğa göre olan kitapların oluşturulmasına katkı sağlayabilir.

Çocuk edebiyatı, çocuklara dilin ve çizginin anlatım olanaklarıyla insan doğasını anlatan, sezdiren, yaşamı tanımlarına yardımcı olan estetik bir araçtır. Bu aracın, çocukların gelişim süreçlerine ve demokratik kültürü içselleştirmelerine katkı sağlaması beklenir. Bunun için de edebiyat yapıtlarının çocuklarda, insan doğasına aykırı olan tutum, davranış ve eylemlere karşı duyarlılık oluşturması; onların duygu ve düşüncelerini çocuğa göre olan durumlarla-örneklerle eğitmesi gerekir. Bunun için de öncelikle, edebiyatın öğretme ve belletme yerine duyumsatma ve sezinletme işlevinin yaşama geçirilmesi gerekir (Sever, 2002: 27). Özellikle bu tür bir anlayış, çocuk kitaplarında çocuğun özne konumunda olmasına olanak sağlar (Şirin, 2007: 77). Daha farklı bir anlatımla çocuk edebiyatı yapıtları, çocuğu merak duygusuyla, keşfetme isteğiyle, içtenliğiyle, devingenliğiyle, heyecanlı yapısıyla, düş gücü ve yaratıcılığıyla, öğüt ve emirden hoşlanmayan tutumuyla odağına almalıdır. Oysa yetişkin dünyasının değer yargılarının, ilke ve kurallarının, kalıp düşüncelerinin, dayatmacı tutumlarının, düşünce biçimlerinin, değişmeyen ve kesin doğrularının çocuk edebiyatı yapıtlarına yansımaları, çocuğu özne konumundan çıkararak nesneleşmesine yol açabilir (Dilidüzgün, 2004: 88; Kutlu, 1995: 8; Sever, 2008: 199; Uçan, 2005: 20). Bu nedenle, çocuk edebiyatı yapıtlarının eğitsel olarak gözden geçirildikten sonra çocuk okurlarla karşı karşıya getirilmesi gerekir.

Sanatın eğitsel işlevlerinden yararlanabilmek için, sanatsal uyaranların kişilerin yaşamında küçük yaşlardan başlayarak yer alması gerekir. Bunun en etkili yollarından biri de çocuklar için görsel ve dilsel bir model ve uyaran olan nitelikli çocuk kitaplarıdır. Çocuk kitaplarının niteliği belirleyen temel değişken, çocukların dil ve anlam evrenlerine uygun yaşam durumlarının, sanatçının sezgi ve beğenisiyle çocuğun dünyasına uygun bir söylem içinde dile getirilmesidir (Sever, 2002: 27). Bu nedenle, çocuğun erken dönemden başlayarak okuma kültürü sürecine girmesinde, onu olumsuz etkileyebilecek hiçbir yaklaşımın olmaması gerekir. Yalın bir söyleyişle çocuk edebiyatı

yapıtlarında, öğüt ve emrin, öğretici ve belletici bir anlayışın, cinsiyet ayrımcılığının, ideolojik söylemlerin, geleneksel değer, kural ve yaptırımcı yargıların, tek ve değişmez doğruların, abartılmış merakın, aşırı duygusal öğelerin olmaması gerekir. Bununla birlikte, çocuk edebiyatı yapıtlarında korku ve kaygıyla, psikolojik, duygusal ve fiziksel şiddetle nasıl başa çıkılması gerektiği duyumsatılmalıdır. Bu yaklaşımın dışında oluşturulan çocuk kitapları, çocuğu korku ve kaygıyla baskı altına alabilir, onu duygusal olarak örseleyebilir, onun gözünde şiddeti olumlayabilir, yaşama değişmeyen doğrularla bakmasına neden olabilir, duygu ve düşüncelerini bastırmasına yol açabilir, eleştirel ve yaratıcı düşünmesini engelleyebilir, kadına ve erkeğe belli cinsel roller yüklemesine olumsuz katkı sağlayabilir (Dilidüzgün, 2003: 43; Ekşi, 1995: 282; Erdoğan, 1997: 53; İpşiroğlu, 1991: 303; Köksal, 1997: 48; Kutlu, 1995: 8; Sever, 2008: 198; Şirin, 2007: 55; Uçan, 2005: 20). Bu tür yaklaşımlar yerine, çocuğun düş kurduğu, özgürce düşündüğü, karar verdiği, şiddetle başa çıkmayı öğrendiği, yaratıcılığını ortaya çıkardığı, girişimciliğini desteklediği, duygularının sömürülmediği yaklaşımların yeğlenmesi gerekir (Sever, 2008: 199). Çünkü çocuk, bu tür yaklaşımlarla kendi duygu ve düşünce dünyasının kılavuzluğunda insana, yaşama ve doğaya yönelik duyarlık edinebilir. Demokratik toplumun öncelediği düşünen, duyarlı bireyler yetiştirmenin temelinde de bu yaklaşım vardır. Bu nedenle, erken dönemden başlayarak eğitsel açıdan çocuğun göre olmayan yaklaşımların çocuk kitaplarına yansımaması gerekir.



**Çizelge 1. Çocuk Edebiyatı Yapıtlarında Eğitsel Olarak Olmaması ve Başa Çıkılması Gereken Özellikler**

### 1. Öğretme ve Belletme

Çocuk edebiyatı yapıtlarında salt çocuk ve onun gerçekliği yer alması gerektiğinden yapıtların bilgi yığılmacası içinde çocuğu baskı altına almaması gerekir (Dilidüzgün, 2003: 41). Çocuk kitaplarının amacı, öğretici ve belletici bir anlayışla çocuğu yetişkinliğe hazırlamak değildir (Sever, 2008: 198). Çocuğun bir an önce büyümesi için güdülen bu kaygı, çocuğu çocukluğundan çıkarabilir. Yalın bir söyleyişle, bir kitabın öğretme ve belletme amacı gütmesi, çocuğun çocuklukta yetişkin kimliğine bürünmesine yol açabilir. Bu nedenle, çocuk kitapları hiçbir biçimde böyle bir anlayışı benimsememelidir.

Yazarın anlatmak istediği şey, yazara göre doğrudur; yalnız çocuk okurların bu düşüncüyü benimsemeleri gerekli değildir. Yazar yalnızca bir ham öykü ile belli bir alanda tartışma ortaya koyar, sonuçlarını ise okur çıkartır (Dilidüzgün, 2003: 43). Bu yönüyle, çocuğun duyma ve düşünme sorumluluğu alarak olayları değerlendirmesi, kitabın öğretici ve belletici olmayan yaklaşımına bağlıdır. Bu nedenle, yazar, kendi doğrularını çocuğa belletmek yerine neden-sonuç ilişkisi içerisinde onun düşünmesine olanak tanımalıdır.

Çocuk kitaplarının temel amacı, çocukları eğitmek değildir (Erdoğan, 1997: 53). Çocuk kitaplarının öncelikli amacı, çocuklara yaşam ve insan gerçeğine ilişkin sanatçı duyarlılığı ile kurgulanmış ipuçları sunmak, anadilinin kullanım olanaklarını sezdirmek ve onları yazılı kültürle sağlıklı ve sürekli etkileşim kurabilen bireyler kılabilme (Sever, 2008: 198). Bu nedenle, çocuğa biçim verme düşüncesiyle, onun eğitilmesi gereken ideal bir yetişkin olarak görülerek çocuk edebiyatı yapıtları oluşturulmamalıdır (Uçan, 2005: 20). Bir çocuk kitabı, çocuğa doğruları gösteren, çocukken ve yetişkin olduğunda nasıl davranması gerektiğini ona belletmeye çalışan yetkeci bir anlayışta olmamalıdır (Dilidüzgün, 2004: 59). Başka bir söyleyişle, kitaplarda çocuklara neler yapması ya da neler yapmamasının söylenmesinden çok, neler yapması ya da neler yapmaması gerektiği sezinletilmelidir. Bununla birlikte kitaplar, çocukların davranış ve eylemlerinin başkaları üzerinde yaratacağı sonuçları görmesine olanak tanımalıdır (Sever, 2008: 22).

Yazar, eğitici bir kimlikle ne çocuklara doğruyu gösteren bir yetkedir ne de her şeyin en iyisini bilen bir öğretmendir. O, kendi görüşünü ve eleştirisini okuruna zorla benimsetecek derecede olayları tek yanlı sunmamalıdır (Dilidüzgün, 2004: 63). Yazarın dayatmacı bir tutumla ya da öğretici bir yaklaşımla çocuğu duyarlı kılması olanak değildir. Çünkü çocuk kitapları, yazarın kendi doğrularını bellettiği bir öğreti kitabı değildir. Bu bakımdan, çocuk edebiyatı yazarlarının eğitimci rolünü üstlenmemesi gerekir.

## **2. Öğüt ve Emir**

Çocuklar, kendilerine öğüt ve emir verilmesinden hoşlanmazlar (Sever, 2008: 23). Çünkü öğüt ve emirler, çocukların duygu ve düşüncelerini bastırması anlamına gelmektedir (Yörükoğlu, 2010). Özellikle çocuk kitaplarının buyurgan bir yaklaşımla hazırlanması, çocuğun söylenenlere olduğu gibi hiçbir düşünsel süreçten geçirmeden kabul etmesine neden olabilir. Başka bir söyleyişle, öğüt ve emirle, çocuk ya söylenenleri olduğu gibi benimser ya da kendi düşüncelerinin önemsiz olduğu hissine kapılabilir. Bu bakımdan, öğüt ve emrin çocuk kitaplarında yeri olmamalıdır.

Çocuğun öğüt ve emirlerden hoşlanmadığı, öğütlere karşı belirli bir kanıksama içinde olduğu unutulmamalıdır (Köksal, 1997: 48). Bu nedenle, çocuğa, bir yetişkinin öğüt

dağarcığından çıkararak aktardığı yargılar, çocuğun kitapla kurduğu iletişimde, duygu ve düşünce üretme sorumluluğuna engel olur (Sever, 2008: 197). Bununla birlikte, yazarın öğüt ve emir içeren bir biçimi yeğlemesi, çocuğun doğasında yer alan merakını, keşfetme isteğini, içtenliğini, heyecanını, devingenliğini, düş gücü ve yaratıcılığını baskı altına alabilir. Bu nedenle çocuk kitapları, öğüt ve emirlerle ne çocuğun doğasını baskı altına almalı ne de renkli dünyasının önüne kalın duvarlar örmelidir.

Çocuk edebiyatı, çocuğu önemsemeli ve onaylamalıdır (İpşiroğlu, 1992: 27). Bu bakımdan, çocuk kitapları artık öğüt ve emir vermekten, kural ve kurallar koymaktan, yaptırımcı yargılar oluşturmaktan öteye geçmelidir. Çünkü çocuk kitaplarının öğüt ve emirlerle oluşan buyurgan anlayışı çocuk-kitap etkileşimini olumsuz bir biçimde etkiler (Sever, 2008: 199). Çocuğun isteklerinin ve beğenilerinin görmezden gelinerek yetişkinlerin istekleri doğrultusunda çocuğa öğüt ve kurallar yoluyla baskı yapmak, onu saldırgan bir birey haline getirir (Cüceloğlu, 2013). Bu durum, çocuğun kitaptan uzaklaşmasına, kitabı olumsuz bir nesne olarak görmesine neden olabilir.

Çocuğun okul türü öğrenme içerisinde sürekli olarak nasıl olması gerektiği öğüt ve emirlerle belletilmeye çalışılması, toplum içerisinde bu tür bir yaklaşıma maruz kalması, anne ve babanın da "böyle yap, şöyle yap, şunu yapma vb.) öğüt ve emir içeren söylemlerinin olması (Direk, 1990: 88), çocuk kitaplarının farklı bir yaklaşımı benimsemesini zorunlu kılar. Çünkü çocuk edebiyatı, çocuğun kendisini incelemiştir; bu edebiyat, onun doğasına, bakış açısına, dil ve anlam evrenine, ilgi ve gereksinmelerine yönelik gerçekliğini koşulsuz bir biçimde yansıtmalıdır. Bu anlayış çocukluk döneminde çocuğa yaşam hakkı tanıdığı gibi öğüt ve emir içeren yaklaşımları da yok saymaktadır.

### **3. *Korku ve Kaygı***

Korku, görünen ya da görünmeyen bir tehlike, tehdit altında duyumsanan ve hoş olmayan bir gerilim, güçlü bir kaçma ya da kavga etme dürtüsü; hızlı kalp atışları, kas gerginliği ve benzeri belirtilerle yaşanan duygusal gerilimdir. Kaygıysa, bilinçdışından kaynaklandığı için nedeni bilinmeyen tehlike, talihsizlik, korku, bekleyişin yarattığı tedirginlik ya da güvensizlikten doğan tedirgin edici duygudur (Bakırcıoğlu, 2012; Budak, 2005). Çocuğun gerçek ile düşü ayırt etme yetisi gelişmemiş olduğundan, başka bir deyişle, özellikle küçük çocuklar düşündüklerini, duyumsadıklarını ve duydukları her şeyi gerçek sandıklarından korkutmalara karşı çok duyarlıdırlar. Bu bakımdan gözdağı vermek, irkiltme, korkutma, tiksindirme yoluyla eğitime, korku anlayışın temelini oluşturur (İpşiroğlu, 1991: 297). Çocuk kitapları, hiçbir biçimde çocuklara ne gözdağı vermeli ne irkiltmeli ne de korkutmalıdır. Yalın bir söyleyişle, çocuk kitapları korku dolu, ürkütücü karakterlerle çocukların ruh sağlığını olumsuz bir biçimde etkilememelidir. Bununla birlikte, kurgu içerisinde, aşırı dramatik öğelerle yersiz duygusal gerilimler yaratılarak çocuk heyecandan öte, kaygıya sürüklenmemelidir (Sever, 2008: 199).

Erken dönemde çocuk, rüyasında gördüğünü ya da düşlediğini gerçekte olanlardan ayıramaz, hatta şaka yolu söylense de her söz, her davranış onun için gerçektir. Sözelimi, "Öyle yaparsan annen olmam, seni köpeklere atarım, ellerin taş olur" gibi sözlerin hepsi onun için gerçektir. Çocuğun, gerçekleri değerlendirme yeteneği gelişmediği için bütün duyduğu ve düşündüğü şeyler ona olacaktı gibi gelir. Özetle, bu dönemde çocuk, korkutulmalara karşı çok duyarlıdır. Bu korkutulmalar devam ederse, onun ileride ruh sağlığı bu durumdan olumsuz etkilenebilir (Ekşi, 1995: 282). Bu nedenle, korku öğelerini bolca içeren, öğreticilik özelliği baskın olan, yüzeysel anlatımı

yeğleyen, belli şablonları yineleyen, basit dersleri yetkeci bir biçimde aktaran, korku verici öğeleri ders vermek için bir araç olarak kullanan kitaplar niteliksizdir (Dilidüzgün, 1994: 172). Başka bir söyleyişle, çocuğun eğri-büğrü olduğunu, eğitilmezse topluma zararlı olacağını söyleyen, her şeyi katı bir disiplin ve korku çerçevesinde ele alan kitaplar, çocuğun kendine özgü gerçekliğini yadsıyabilir (Şirin, 2007: 55).

"Susmazsan seni havhava veririm.", "Akşam baban eve gelince görürsün gününü.", "Uslu durmazsan Anıl'ın annesi olurum.", "Sesini kesmezsen öcüyü çağırırım.", "Yaramazlık edersen, hastalanır, ölürüm.", "Beni seviyorsan yaramazlık yapmazsın.", "Öyle yaparsan Allah baba görür ve seni cezalandırır.", "Susmazsan Ay Dede seni göğe çeker.", "Ağlamayı sürdürürsen, polis amca'yı çağırırım, seni alır götürür." gibi uyarı ve gözdağılar, çocuğun içine anlaşılmaz, karmakarışık korkular salarak onun ruh dünyasını alt üst edebilir (Bakırcıoğlu, 2012: 530). Çocuk kitaplarının da sürekli olarak usdışı varlıklarla çocuğu korkutması, ona gereksiz gerilimler yaşatması, parmak sallaması ya da öğretme ve belletme için korkuyu bir araç olarak kullanması çocuğun kitabı olumsuz bir nesne olarak görmesine yol açabilir. Bu bakımdan, çocuk kitaplarında korku, duygusal gerilim yaratmak için verilmemelidir. Çocuk kitapları, çocuğa salt korkuyla nasıl başa çıkması gerektiğini duyumsatmalıdır (Sever, 2008: 118).

Çocuğun bilinmeyene yönelik ilgisini usdışı güçlerle karıştırmamak gerekir. Onun bilinmeyeninde yer alan gizemi çözmek istemesi, doğasında bulunan merak ve keşfetme dürtülerinden gelmektedir. Oysa cin, umacı, hortlak, öcü, cadı, hayalet gibi usdışı varlıklarla gizem yaratıp çocuğun bilinmeyene olan ilgisini kötüye kullanmak, onun korku ve kaygı duymasından başka bir işe yaramaz (Yörükoğlu, 2010). Bu tür varlıklarla çocuğun kitapla bütünleşmesini beklemek havanda su dövmektir. Bu nedenle, bir inanca ya da düşünceye çocuğu inandırmak için bu tür varlıklar korkutucu bir öğe olarak kullanılmamalıdır.

Erken dönemde, çocuklarda yargılama ve yasaklama daha gelişmemiştir. Kendi kendini yönetemeyen çocuğu, çevrenin yasaklamaları, ayıp ve günah kavramları yönetir; çocuk, büyüklerin cezalarına, korkutmalarına ve tehditlerine karşı duyarlı hale gelir. Sevdiği insanları kaybetme ve onların cezalandırılması korkusu, çocukta kolayca suçluluk duygusu yaratır (Ekşi, 1995: 282). Başka bir deyişle, erken dönemde, çocukta içdenetimin daha gelişmemesi, onun içten gelen dürtülerini dizginleyememesine yol açmaktadır. Bu durumda, doğal olarak çocuk, korku ve kaygı verici durumlardan olumsuz bir biçimde etkilenir (Yörükoğlu, 2010: 180). Bu nedenle, erken dönemde, ayıp ve günah gibi kavramların, cezaların, tehditlerin ve korkutucu öğelerin çocuk kitaplarında yer almaması gerekir.

#### **4. İdeolojik Söylemler**

Çocuğa düşünce, inanç ya da ideolojilerin çocuk kitaplarıyla öğretilmemesi gerekir. Çünkü çocuğun herhangi bir görüşe bağlanmasını sağlamak çocuk yazınının amaçladığı bir şey değildir. Çocuk kitapları aracılığıyla erken dönemde çocuğa biçim vermek amacıyla ideolojik söylemlerin öncelenmemesi gerekir. Bu nedenle çocuk kitapları, çocuğun bilişsel düzeyinin alımlayamayacağı bu söylemlerin taşıyıcılığını yapmamalıdır. Yetişkinlerin kendi dünyalarına ait görüşlerinin, düşüncelerinin ve inançlarının çocuğa biçim vermek amacıyla kullanılması, çocuğun özne olarak değil nesne olarak görüldüğünün göstergesidir. Böyle bir yaklaşım, aynı zamanda çocuğun kendine özgü gerçekliğini de yok saymaktadır. Bu nedenle, çocuk edebiyatı yapıtları ne

bir ideolojinin sözcülüğünü yapmalı ne de bir inancın taşıyıcılığında araç olarak kullanılmalıdır. Başka bir söyleyişle, çocuk edebiyatı yapıtları ne yetişkinlerin değer yargılarıyla ne ahlaksal yaklaşımlarla ne de ideolojik söylemlerle biçimlendirilmelidir. Çocuğa onun seçim yapabileceği düşünceleri, belletme ve öğretme amacı gütmeyen çocuk kitapları aracılığıyla sunulmalıdır.

Her edebiyat yapıtı, ideolojik yönden bir yan tutar (Mert, 1975: 12). Bir ideoloji, çocuğun kendine özgü gerçekliği kullanılarak onun düzeyine indirgenebilir. Sanatçı, söylemek istediği düşüncesini, çocuğun düzeyine uygun kişileştirilmiş bir karakter kullanarak, kurguyu düzenleyerek, olayları bu duruma uygun hale getirerek aktarabilir; yalnız, bu yaklaşımlar, çocuk gerçekliğinin bastırılıp yerine ideolojik söylemlerin öncelendiğini gösterir. Bununla birlikte, edebiyat yapıtları ideolojik yönden bir yan tutabilir; ezen-ezilen ilişkilerine ait kavramları (özgürlük, sınıfsal eşitlik, dayanışma, adalet, mülkiyet ilişkileri, üretim araçları, demokrasi, ekonomik mücadele, yoksulluk vb.) önceleyebilir; yalnız, çocuk edebiyatı yapıtları bu düşünce ve değerlerin öğretilmesinde araç olarak kullanılmamalıdır.

Çocuk kitaplarında sürekli olarak korku, emir ve öğütle verilen eğitim, kadın ve erkek arasındaki farkın gereğinden çok vurgulanmasına yol açabilir. İki cinsin birbirinden kaçırılması çocukta cinsellik ile ilgili korkuları artırır. Sonuçta akli hep cinsel konulara takılı, devamlı cinsellikle uğraşan bireyler yetiştirilir. Bu durum, çocuğu, ileriki dönemlerde karşı cinsle, cinsel anlamda saplantılı bir kişi durumuna düşürebilir (Ekşi, 1995: 288). Bu nedenle, çocuk yapıtlarında yer alan kadın ve erkek karakterlerin cinsel olarak bastırılmaları, örselenmeleri ve suçluluk duymaları önlenerek duygusal ve fiziksel olarak birbirlerinden kaçırılmaması gerekir.

## **5. Cinsiyet Ayrımcılığı**

Çocuk kitapları, kadın ve erkeğe yönelik ataerkil kültürün öncelediği durumların çocuklarla buluşmasına aracılık etmemelidir (İpşiroğlu, 1990: 54). Başka bir söyleyişle, çocuk kitaplarında erkek karakterlerin sürekli olarak başarılı, zeki, çalışkan, güçlü, etkin, cesur, baskın, kendinden emin, hırslı ve mantıklı olarak gösterilmesi; kadın karakterlerin edilgen, bağımlı, duygusal, alçakgönüllü, anlayışlı, güçsüz, utangaç, durumundan memnun, hassas, fiziksel görünüm olarak çekici ve cinsel nesne olarak gösterilmesi (Maciones 2011), çocuk okurun, kadın ve erkek cinsiyetine yönelik algısını bu anlayışla biçimlendirebilir. Çünkü erkeğin güçlü, etkin ve baskın olarak sunulması erkeği yüceltirken kadının güçsüz, edilgen ve bağımlı olarak gösterilmesi kadını aşağılamaktadır.

Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarında yer alan kadın karakterlerin sürekli mutfakta, yemek yaparken ya da iş yaparken gösterilmesi ve erkek karakterlerin gazete okurken, işteyken ya da otururken gösterilmesi, çocuk okura, kadın ve erkeğin toplumsal rollerinin bu biçimde olduğunu sezinelebilir. Bununla birlikte, kişileştirilmiş bir aslan karakterin erkek olarak ya da kişileştirilmiş bir ceylan karakterin kadın olarak betimlenmesi, aslana özgü niteliklerin (cesur, güçlü, baskın vb.) erkeğe, ceylana özgü niteliklerin (güçsüz, edilgen, hassas vb.) kadına yüklenmesine neden olabilir. Bu nedenle çocuk kitapları, çocuk okura toplumsal rollerini sezineletirken kadın ve erkeğe eşit bir anlayışla yaklaşmalıdır (Aslan, 2010).

## **6. Toz pembe Bir Dünya**

Çocuk edebiyatı, yaşamı tozpembe gösteren her türlü aldatmacaya ve kandırmacaya karşı olmalıdır. Yalın bir söyleyişle çocuk kitapları, yaşamdan kopuk bir biçimde tozpembe bir dünyayı yeğlememelidir (Dilidüzgün, 2004: 60). Karakterlerin sürekli olarak "kahraman" olarak gösterildiği, her şeyin olumlu olduğu, herkesin mutlu olduğu, kimsenin bir sorununun olmadığı bir dünyada çocuk, yaşam gerçekliğini duyumsayamayabilir (Haertling, 1992; Akt: Dilidüzgün, 1992). Bu nedenle çocuk kitapları, çocukların sırça köşkte ya da kaf dağının ardında yaşamadıklarının bilinciyle ve onları aşırı bir biçimde korumayı da bırakarak sakatlık, ölüm, hastalık, engelli olma, aşk, sevgi, arkadaşlık, dostluk gibi konuları yaşam gerçekliğinden yola çıkarak sezinletmelidir.

Çocuk edebiyatında, çocukların fildişi kuleye kapatıldığı dönem çoktan aşılmıştır (İpşiroğlu, 1991: 304). Bu nedenle çocuk kitapları, yaşamı basit bir doğru-yanlış, iyi-kötü biçimine göre sunan gerçekdışı bir niteliğe bürünmemelidir. Çocuk kitaplarında çocuklara sevgi, dostluk, barış vb. değerleri vermek istiyorsak hazır ve soyut kalıplardan değil, yaşamın gerçeklerinden başlanmalıdır (İpşiroğlu, 1994: 127; Welsh, 1993; Akt: Dilidüzgün, 1993).

Bir çocuk kitabı, çocuğu aşıladığı soyut değerlerle, onu gerçeklerden uzaklaştırır. Oysa günümüzde çocuk uyanıktır, açıktır, gerçeklerle sürekli iç içedir, kısaca etkindir. Peter Haertling çocuğu yaşamdan soyutlayıp edilgenliğe yönelten bu tür yazını şöyle tanımlıyor: "Öyle bir çocuk yazını var ki ikiyüzlülüğü ve sahteliği onur kırıcı. Dünyanın güzelleştirildiği, küçültüldüğü, minicik bir oturma odasının boyutlarına indirildiği bir anlayış savunuluyor burada. Hiçbir şey ters gitmiyor bu dünyada, giderse de hemen ortaya çıkan bir kahraman, çocuğu kanatları altına alıyor." (Akt: İpşiroğlu, 1990: 55). Bu nedenle, çocuk kitapları, yaşam gerçekliğini de çocuklara sezinletmelidir.

## **7. Geleneksel Değerler, Yaptırımcı Yargılar ve Kurallar**

Çocuk edebiyatı yapıtları, değerleri ve gelenekleri olduğu gibi korumayı değil, gelenekleri bugünün açısından eleştirel bir bakış açısıyla sunmalıdır (İpşiroğlu, 1991: 303). Çocuk edebiyatı yapıtları aracılığıyla bin yıl öncesinin değerleri, yargıları ve kuralları aktarılmamalıdır. Bu değerlerin, günümüzün çağdaş değerleriyle örtüşmesi gerekmektedir. Böylelikle çocuk okur, demokratik toplumun öncelediği insan tipini çocuk edebiyatı yapıtlarıyla sezineleyebilir (Sever, 2008: 199). Özellikle çocuk, yaşadığı gerçekleri tüm çelişkileri ile algıladığından soyutlamaya kayarak iyi-kötü, doğru-yanlış, ayıp, sevap, günah gibi değer yargılarını kolaylıkla benimser. Onun bu özelliği kolaylıkla yönlendirilmesini sağlamaktadır. Böylelikle çocuk, önyargılarla kendini beğenme, üstün görme gibi duygular geliştirerek, saldırganlık içgüdüleri besleyerek, başka türlü düşünenlere karşı düşmanlık yaratılarak koşullandırılabilir (İpşiroğlu, 1991: 298).

Çocuk kitaplarının öğretmen edasıyla temizlik, sağlık, saygı, söz dinleme gibi geleneksel tavırlar üstünden öğüt vermeyi ve kural koymayı bırakması gerekir (Kutlu, 1995: 8). Çünkü çocuk kitaplarında çocuğu sıkı, bıkıran kural, kalıp, kavram aktarma eylemi yoktur; gerçek ya da düşsel yaşam, serüven ve merak ögesi vardır (Dayıoğlu, 1997: 27). Başka bir söyleyişle, çocuk kitaplarının çocuğu yetişkin dünyasının kalıp düşüncelerine, ilke ve kurallarına, geleneksel değerlerine, yaptırımcı tutum ve yargılarına uyum sağlayacak bir biçimde eğitmesi onu nesneleştirmektedir. Çocuğun nesneleşmesi, onun geleneksel değerleri, yaptırımcı yargıları ve kuralları sorgulamaması anlamına gelmektedir (Şirin, 2007: 77). Cüceloğlu'na (2013: 121) göre nesneleşen

çocuk, onaylanmak, önemsenmek ve kabul edilmek için yetişkin dünyasının değerlerine alışma yoluna gider.

Çocuk kitaplarında yer alan mizah, düşünmeden benimsediğimiz kurallara, alışkanlıklara gülebilmemizi sağlar. Çünkü mizahın oluşturduğu gerçeklik, çoğu zaman bu değerlerle çatışır. Oysa çocuk kitaplarında mizahın dışarıda bırakılması, kuralların, geleneksel değerlerin sorgulanmamasına neden olur (Ak, 1990: 181). Bu nedenle, çocuk edebiyatında geleneklere, alışkanlıklara özellikle mizah yoluyla yaklaşan yapıtlara gereksinim vardır.

### **8. Tek ve Değişmez Doğrular**

Tek ve değişmez doğruların belletildiği kitaplar, çocuğun kalıp bir biçimde düşünmesine aracılık eder (İpşiroğlu, 1991: 302). Eleştirel bakış açısı uyandırmayan ve çok yönlü düşünme yetisini geliştirmeyen çocuk kitapları, çocuğu yazarın doğrularına ötelere. Böylelikle çocuk, kendi doğrularınıymış gibi yazarın ya da çizerin düşüncelerini benimser. Oysa çocuk okurun kendine ait doğruları, temelde yazara ya da çizere ait doğrulardır (Dilidüzgün, 2004). O, kendi duygu ve düşünce dünyasının kılavuzluğunda kendi doğrularını oluşturamamıştır (Sever, 2008). Başka bir söyleyişle, çocuğun kendi doğrularını oluşturamaması, yaşama başkalarının gözünden bakmasına neden olabilir. Bu nedenle çocuk kitapları, erken dönemden başlayarak eleştirel bir bakış açısıyla çocuklara duyma ve düşünme sorumluluğu vermelidir.

Eleştirel düşünme, her türlü saplantıdan, bağımlılıktan, dogmatizmden arınmış bir düşünmedir. Bu bakımdan tek doğru benimkidir diyen her türlü yetkeci görüşe kuşkuyla yaklaşır. Eleştirel düşünceye göre tek doğru değil birçok doğru vardır. Önemli olan; bağımsız düşünme yetisini yitirmeden bir sorunu çeşitli açılardan inceleyerek kendi görüşünü geliştirmek, aynı zamanda başkalarının görüşlerine de saygı ve hoşgörülle yaklaşmaktır (İpşiroğlu, 1991: 303). Bu nedenle çocuk kitapları, tek ve değişmez doğruları öncelemek yerine eleştirel bir bakış açısıyla doğruların sorgulanmasına olanak tanınmalıdır. Oysa sanatçının, görsel ve dilsel metinde söylediklerinin doğruluğuna yönelik inandırıcı yaklaşımı çocuk okurun çok yönlü düşünmesini engelleyebilir.

### **9. Aşırı Duygusal Öğeler**

Duyguları kötüye kullanan ya da aşırı duygusal yoğunlukta olan bir kitap, çocuğu duygusal bir boşluğa düşürüp ona arabesk bir kişilik kazandırabilir (Dilidüzgün, 2004: 81). Bu nedenle çocuk kitaplarında acıma, üzüntü ve korku gibi duygusal yoğunluğu bulunan olayların, çocukta duygusal sağanak oluşturmalarına izin verilmemesi gerekir (Sever, 2008: 198). Daha yalın bir söyleyişle, çocuk kitapları çocuğun duygusal gereksinmelerine yanıt vermeli; yalnız, onun duygularını sömürmemelidir.

Çocuklar, kurgu içerisindeki duygusal durumları bir karınca gibi belleğine taşır. Yazarın, kurgusunu akıcı kılmak için aşırı duygusal yoğunluk yaratması, çocuğun belleğinde anlam veremediği duygusal boşlukların oluşmasına neden olur (Sever, 2008: 138). Bu nedenle, çocuk kitapları çocuğun bu duygular karşısında kendisini kotarmasını ve bu duygularla nasıl başa çıkması gerektiğini sezinletmelidir. Başka bir söyleyişle, yapıtlarda acı, üzüntü, karamsarlık gibi çocuğu duygusal olarak etkileyen olaylar verilebilir; yalnız bu yapıtlarda çocuk acıyı, üzüntüyü ve karamsarlığı içselleştirmek yerine bunları görmeyi ve değerlendirmeyi bilmelidir.



## 10. Şiddet

Çocuk kitaplarında yaşam gerçekliğinin bir sonucu olarak duygusal, fiziksel ve psikolojik şiddet yer alabilir; yalnız, çocuk, bu kitaplar aracılığıyla şiddetle nasıl başa çıkması gerektiğini duyumsamalıdır (Sever, 2008: 118). Çocuk kitaplarında yer alan karakterlerin mutsuz kılınarak, korkutularak, suçlanarak, küçümsenerek, baskı altına alınarak duygusal sarsıntı içinde olması ve karakterlerin, bu tür sarsıntılarla başa çıkmak için uygun çözüm yolları geliştirmesi çocuğun yaşamında bu tür durumlardan kaçmak yerine uygun çözüm yollarını kullanmasına olanak tanıyabilir.

Şiddetle başa çıkmak, şiddetin karşısına şiddeti koymak demek değildir. Daha yalın bir anlatımla, karakter, fiziksel şiddetle karşılaştığı zaman, bu sorunun çözümünde şiddeti kullanarak kendini başarılı kılmamalıdır. Bu tür bir başarı karakterin, sorunların çözümünde düşüncelerini etkili bir biçimde ortaya koyamadığını göstermektedir. Çocuk kitaplarının başat amaçlarından birisi, çocuğun karaktere öykünerek duyma ve düşünme sorumluluğu almasıdır. Bu nedenle, karakterin herhangi bir şiddet karşısında duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde kullanarak bu durumla nasıl başa çıkılması gerektiğini çocuğa duyumsatması gerekir.

## SONUÇ

Bu çalışmanın sonucunda, çocuk kitaplarının eğitsel özelliklerinin çocuk gerçekliği ile yazınsal ölçütlere uygun olması ve sanatçı duyarlılığını yansıtması gerektiği ortaya çıkartılmıştır. Daha farklı bir anlatımla, çocuk kitaplarının eğitsel yönden aşağıda belirtilen özellikleri taşıması gerekmektedir:

- **Öğretme ve Belletme:** a. Öğretici nitelikteki kitaplar dışında yazınsal nitelikli kitaplarda, öğretici ve belletici bir anlayış yeğlenmemeli; bu kitaplar çocuğun duyma, duyumsama, düş kurma ve düşünme sorumluluğu almasına izin vermelidir.
  - b. Yazar, çocuğa kendi doğrularını belletmek yerine neden-sonuç ilişkisi içinde onun düşünmesine olanak tanımalıdır.
  - c. Çocuk kitapları, çocuğa biçim verme düşüncesiyle, onu eğitilmesi gereken ideal bir yetişkin olarak görmemelidir.
  - ç. Çocuk kitapları, kendi görüşünü ve eleştirisini okuruna zorla benimsetecek derecede olayları tek yanlı sunmamalıdır.
- **Öğüt ve Emir:** Çocuk kitaplarında, çocukların duygu ve düşünceleri bastırılarak onlara öğüt ve emir verilmemelidir.
- **Korku ve Kaygı:** a. Çocuk kitapları korku dolu, ürkütücü karakterlerle çocukların ruh sağlığını olumsuz bir biçimde etkilememelidir.
  - b. Çocuk kitapları, kurgu içerisinde, aşırı dramatik öğelerle yersiz duygusal gerilimler yaratarak çocuğu heyecandan öte, kaygıya sürüklememelidir.
  - c. Çocuk kitaplarında korku, duygusal gerilim yaratmak için verilmemelidir. Çocuk kitapları, çocuğa salt korkuyla nasıl başa çıkabileceğini duyumsatmalıdır.
  - ç. Ayıp ve günah gibi kavramların, cezaların, tehditlerin ve korkutucu öğelerin çocuk kitaplarında yer almaması gerekir.
  - d. Çocuk kitaplarında, bir inanca ya da düşünceye çocuğu inandırmak için usdışı varlıklar korkutucu bir öğe olarak kullanılmamalıdır.

- **İdeolojik Söylemler:** Çocuk edebiyatı yapıtları ne yetişkinlerin değer yargılarıyla ne ahlaksal yaklaşımlarla ne de ideolojik söylemlerle biçimlendirilmelidir.
- **Cinsiyet Ayrımcılığı:** Çocuk kitapları, çocuk okura toplumsal rollerini sezinletirken kadın ve erkeğe eşit bir anlayışla yaklaşmalıdır.
- **Tozpembe Bir Dünya:** a. Çocuk edebiyatı yapıtları, yaşamı tozpembe gösteren her türlü aldatmacaya ve kandırmacaya karşı olmalıdır.  
b. Çocuk kitapları, yaşam gerçekliğini duyumsatmalıdır.
- **Geleneksel Değerler, Yaptırımcı Yargılar ve Kurallar:** Çocuk edebiyatı yapıtları değerleri, gelenekleri olduğu gibi korumayı değil, gelenekleri bugünün açısından eleştirel bir bakış açısıyla sunmalıdır.
- **Tek ve Değişmez Doğrular:** Çocuk kitapları çocuklara, tek ve değişmez doğruları belletmek yerine eleştirel bir bakış açısıyla bu doğruların sorgulanmasına olanak tanımalıdır.
- **Aşırı Duygusal Öğeler:** a. Çocuk kitapları, çocukların duygusal gereksinmelerine yanıt vermeli; yalnız, onların duygularını sömürmemelidir.  
b. Çocuk kitaplarında acıma, üzüntü ve korku gibi duygusal yoğunluğu bulunan olayların, çocukta duygusal sağanak oluşturmaya izin verilmemesi gerekir.
- **Şiddet:** a. Çocuk kitaplarında yaşam gerçekliğinin bir sonucu olarak duygusal, fiziksel ve psikolojik şiddet yer alabilir; yalnız, çocuk, bu kitaplar aracılığıyla şiddetle nasıl başa çıkması gerektiğini duyumsamalıdır.  
b. Çocuk kitaplarında karakter fiziksel şiddetle karşılaştığı zaman bu sorunun çözümünde şiddeti kullanarak kendini başarılı kılmamalıdır.

## KAYNAKLAR

- Ak, B. (1990). Bana nelere güldüğünü söyleyin, size kim olduğunuzu söyleyeyim? Jale B., Nazan İ., Zehra İ., Şeyda Ö. (Yay. Haz.). *Yaratıcı toplum yolunda çağdaş eğitim*. (s. 132-145). İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- Anderson, N. A. (2013). *Elementary children's literature, infancy through age 13*. New York: Pearson Education.
- Aslan, C. (2010). An analysis of the presentation of woman in 100 basic literary works in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Reseach*, 38, 19-36.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2013). *İçimizdeki çocuk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Dayıoğlu, G. (1997). Çocuk kitaplarının ana dili öğretimine etkisi. Didem Güneri Öztaşbaşı (Edt.). *Ana Dili Eğitimi ve Çocuk Kitapları Sempozyumu*. (s. 24-28). Ankara: Ankara Üniversitesi Tömer Dil Eğitim Merkezi.
- Dilidüzgün, S. (1992). Çocuk edebiyatının bir ustası: Peter Haertling. *Hürriyet Gösteri*, 134, 62-64.
- Dilidüzgün, S. (1993). Avusturyalı çocuk kitabı yazarı Renate Welsh: Çocukların sorunlarına eleştirel bir yaklaşım. *Milliyet Sanat*, 313(1), 39-40.
- Dilidüzgün, S. (1994). Çağdaş çocuk ve gençlik kitaplarından bir kesit. Jale B., Nazan İ., Zehra İ., Şeyda Ö. (Yay. Haz.). *Çağdaş eğitimde sanat*. (s. 132-145). İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.

- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2004). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Direk, N. (1990). Sosyal bilimlerde eğitim sorunları. J. Baysal, N. İpşiroğlu, Z. İpşiroğlu, Ş. Ozil (Edt.). *Yaratıcı toplum yolunda çağdaş eğitim*. (s. 122-134). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Ekşi, A. (1995). Türkiye'de dinsel yayınlar. Jale B., Nazan İ., Şeyda Ö., Zehra İ. (Yayın Kurulu). *Çağdaş kültürümüz olgular - sorunlar*. (s. 265-291). İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- Erdoğan, F. (1997). Kitaplar ve çocuklar. Didem Güneri Öztaşbaşı (Edt.). *Ana Dili Eğitimi ve Çocuk Kitapları Sempozyumu*. (s. 53-56). Ankara: Ankara Üniversitesi Tömer Dil Eğitim Merkezi.
- İpşiroğlu, Z. (1990). Okumayı öğretme. Jale B., Nazan İ., Zehra İ., Şeyda Ö. (Yay. Haz.). *Yaratıcı toplum yolunda çağdaş eğitim*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (1991). Köktendinci çocuk yazınına eleştirel bir yaklaşım. Jale B., Nazan İ., Şeyda Ö., Zehra İ. (Yayın Kurulu). *Çağdaş kültürümüz olgular - sorunlar*. (s. 293-309). İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- İpşiroğlu, Z. (1992). Nasıl bir çocuk edebiyatı? *Milliyet Sanat*, 301, 26-27.
- İpşiroğlu, Z. (1994). Okuma sevgisi nasıl kazandırılır? Jale B., Nazan İ., Zehra İ., Şeyda Ö. (Yay. Haz.). *Çağdaş eğitimde sanat*. İstanbul: Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.
- Köksal, Ü. (1997). Çocuk tiyatrosunun özellikleri ve tiyatro dili. Didem Güneri Öztaşbaşı (Edt.). *Ana Dili Eğitimi ve Çocuk Kitapları Sempozyumu*. (s. 43-50). Ankara: Ankara Üniversitesi Tömer Dil Eğitim Merkezi.
- Kutlu, A. (1995). Eğitim ve çocuk yazını. *Varlık*, 1058, 7-9.
- Macionis, J. J. (2001). *Sociology*. Upper Saddle River, New Jersey: Practice Hall.
- Mert, N. (1975). Türkiye'de çocuk edebiyatı. *Çocuk Eğitimi ve Edebiyatı*, 45, 8-11.
- Sawyer, W. E. (2012). *Growing up with literature*. Albany: Wadsworth.
- Sever, S. (2002). Çocuk kitaplarına yansıtılan şiddet: "Milli Eğitim Temel Yasası ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme" bağlamında bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 25-37.
- Sever, S. (2008). *Çocuk ve edebiyat*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Shelby, A. W. (2004). *Interpreting literature with children*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatı kültürü. Okuma alışkanlığı ve medya sarmalı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Uçan, H. (2005). Çocuk kadar saf, temiz olabilmek/kalabilmek. *Hece*, 104-105.
- Yörükoğlu, A. (2010). *Çocuk ruh sağlığı. Çocuğun kişilik gelişimi eğitimi ve ruhsal sorunları*. İstanbul: Özgür Yayınları.



*Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*  
Cilt 3, Sayı 1, 2019, Sayfa 12-29

*International Journal of Childrens Literature and Education Researches*  
Volume 3, Number 1, 2019, Pages 12-29



## **Ortaokul Kompozisyon Yazma Çalışmalarının Metindilbilimin Metin Üretim Evreleri Açısından Değerlendirilmesi<sup>1</sup>**

**\*Tülay SARAR KUZU<sup>2</sup>**  
*Başkent Üniversitesi*

**\* Ekin SOYTÜRK<sup>3</sup>**  
*Başkent Üniversitesi*

### **Özet**

Yazma, çok yönlü bir edim olup bireyin duygu, düşünce, istek, gözlem ve hayallerini etkili ve verimli bir şekilde ortaya koyma etkinliği olarak tanımlanabilir. Bu yönüyle yaşamın her alanında ve döneminde işlevseldir. Öğretim sistemimizde yazma becerisi kazandırmaya yönelik etkinliklerin çok önemli bir kısmını kompozisyon yazma çalışmaları oluşturmaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerinde iyi bir tutum ve davranış sergileyebilmeleri için belli bir akademik bilgi ve buna dayalı deneyimlerinin olması gerekir. Bu bağlamda mevcut kompozisyon yazma çalışmalarına geleneksel yöntemlerin dışında, metindilbilimin önerdiği “metin üretim evrelerine” dayalı olarak yeni bir boyut getirilmesinin uygun olacağı düşünülebilir. Bu çalışmanın amacı, Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin metin üretim evreleri konusundaki farkındalıklarını ve kompozisyon yazma çalışmalarının bu evrelerle uyumlu olup olmadığını belirlemektir. Çalışma, nitel bir çalışmadır ve betimsel analiz yöntemine dayandırılmıştır. Çalışma, MEB’e bağlı devlet ve vakıf okullarının 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında görev yapmakta olan 7 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma kümesi rastgele seçimle belirlenmiştir. Verilerin toplamasında esneklik ve sorulara alınan yanıt oranlarında tamlik sağlanabilmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi seçilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme

<sup>1</sup> Bu çalışma 14-17 Şubat 2019 tarihinde 4. Uluslararası Bilimler Kongresi (UBAK)’da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Doçent Dr. , Başkent Üniversitesi, tkuzu@baskent.edu.tr

<sup>3</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, ekinn\_92@hotmail.com

formu toplam 9 sorudan oluşmaktadır. Öğretmenlerin sorulara verdiği yanıtlar betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. İnceleme sonucunda öğretmenlerin metin üretim evrelerinin “söylem tasarımı” ve “kavram ağı oluşturma” maddesi dışında diğer maddeler konusunda bilgi sahibi oldukları; ancak uygulama sırasında bu aşamaları dizgesel olarak uygulamadıkları belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Yazma, yazma becerisi, kompozisyon, metindilbilim, metin üretim evreleri

### **Abstract**

Writing skill, which is a versatile acquisition, can be defined as an activity of one's expression of their emotions, thoughts, wishes, observations and dreams effectively and efficiently. In this aspect it is functional in every area and period of life. In our education system, a very important part of the activities aimed at gaining writing skills is composed of writing compositions. Students need to have a certain academic knowledge and experience based on this knowledge in order to have a good attitude and behaviour in their writing skills. In this context, in addition to traditional composition writing methods, it may be appropriate to introduce a new dimension based on “text production phases” as proposed by text linguistics. The aim of this study is to determine the awareness of Turkish secondary school teachers on the phases of text production and to determine whether the composition writing studies are compatible with these phases. The study is a qualitative study and based on the descriptive analysis method. The study was carried out with 7 teachers working in 5th, 6th, 7th and 8th grades of state and foundation schools directed by MEB (Ministry of National Education). The study group is chosen randomly. The semi-structured interview method was chosen in order to provide flexibility in the collection of data and to ensure completeness in the rates of responses to the questions. The interview form prepared by the researcher consists of 9 questions. The responses of the teachers to the questions were analyzed by descriptive analysis method. As a result of the study, it was determined that the teachers have knowledge of the text production phases apart from “discourse design” and “concept networking”. However they did not implement these phases systematically.

**Key Words:** Writing, writing skills, essay, text linguistics, text production phases.

### **1. Giriş**

Yazmak, bellekteki duygu, düşünce ve isteklerin düzenlenip yazı ile alıcıya iletilme durumudur. Carter, Bishop ve Kravist'e göre (2002) yazma; bilginin toplanması, bilginin edinilmesi ve bilginin ifade edilmesi gibi süreçlerden oluşur. Fayol (1997)'a göre yazma yazarın, amacı ve bakış açısı doğrultusunda bilgileri zihninde gözden geçirmesi, seçmesi ve sözcüklerle ifade etmesidir. Bu süreçte zihindeki bilgilerin gözden geçirilmesi, çeşitli işlemlerle düzenlenmesi, seçilmesi, seçilen bilgilerin kelimelere aktarılması vb. işlemler yapılmaktadır. Bu süreç birçok işlemin peş peşe yapılmasıyla gerçekleşmektedir (Akt.: Güneş, 2007b). Yazma becerisi ise, bir amaç doğrultusunda düzenli olarak yapılan çok sayıda uygulamayla kazanılan bir beceridir. Bu beceri sayesinde zihinsel süreçler etkin kılınır ve bu süreçte üretilenler yazıya aktarılır. Yazma becerisi kazanmış bireyin bilişsel kapasitesi gelişip potansiyeli artarken aynı zamanda anlama ve anlatma yeteneği de gelişmiş olur. Yazma becerisi bireylerin tüm öğrenme yaşamı sürecinde kazanması

gereken en temel becerilerden biridir ve onların akademik yaşamlarında önemli bir yer tuttuğu kadar tüm yaşantılarını da etkilemektedir.

Yazılı anlatım, bağlamın paylaşıldığı bir ortamda üretilip tüketilmediğinden sözlü anlatıma oranla daha formal ve boyutludur; bu nedenle de düzenleme ve çözümleme sürecinde daha fazla dikkat ve çaba gerektirir. Deniz (2003: 242), başarılı bir yazılı anlatımın oluşabilmesi için şu durumların bir arada bulunması gerektiğine dikkat çeker: Zengin bir kelime dağarcığına sahip olmak, bol ve dikkatli okuma yapmak, iyi bir gözlemci olabilmek, başarmaya istekli, azimli ve bir amaca sahip olmak, dilin özelliklerini ve inceliklerini fark etmek, çokça düşünmek ve bolca hayal kurmak, duygu ve düşünceleri mantıklı bir düzen

içine yerleştirmek, özgün olmak, yazma işini severek yapmak. Kirby ve Liner'da (1988) yazı yazmanın karmaşık ve üst düzey bir insan davranışı olduğundan bahseder. Yazı yazmak, belli bir süreçte gerçekleşen ve sabır gerektiren bir beceri olduğundan zor olarak algılanır. Bu algının yarattığı sorun, ancak bireylerde yazma isteği ve sevgisi kazandırılarak kolaylaştırılabilir. Öğrencilere yazma becerilerinin kazandırılması ve onlarda yazmaya karşı ilgi ve isteğin uyandırılmasında temel sorumluluk kuşkusuz Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Bu sorumluluk, öğrencilere düzenli bir düşünme biçimi ve yazma alışkanlığı sağlama gibi bir temel amaçla bütünleşir (Sever, 2004: 25). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde en büyük araçlardan biri "kompozisyon yazma" çalışmalarıdır.

Yazılı anlatım, bireylerin "üst düzey" becerilerini de geliştirir. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe dersi (1- 8. sınıflar) öğretim programındaki öğrenme alanları ve kazanımlarla, öğrencilerde; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme gibi becerilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018: 8)

Başarılı bir kompozisyondan bahsedebilmek için öncelikle kompozisyon kavramının ne olduğu hakkında bir bilgi edinmek gerekir. Kompozisyon ayrı ayrı parçaları bir araya getirip bir bütünlük oluşturmaz (TDK, 2005). Kuzu'ya (2008: 319) göre, geleneksel dil öğretiminde kompozisyon kavramı daha çok açıklayıcı anlatımın yer aldığı ve kişisel bakış açısının kullanıldığı *açıklayıcı deneme* (essay) karşılığı olarak kullanılmaktadır. Genel bir ifadeyle kompozisyonla ilgili şu üç temel öge ele alınır: içeriği oluşturacak malzeme yani yazının konusu ve iletisi; içeriğin sunulduğu düzen, planlama; içeriğin sunulduğu aracın niteliği ve özgünlüğü, yani dil-anlatım özelliği (Kuzu, 2008: 320). Öğretmenlerin çoğu kompozisyon yazma çalışmaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları için bu çalışmalara yeni boyutlar getirememektedir. Öğretmenler, kompozisyon yazma çalışmalarında geleneksel öğretim yöntemlerinden kurtulamadıklarından, öğrencilerde yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri geliştirme amacı ikinci planda kalmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler yazılı anlatım çalışmalarının önemini kavrayamamakta, kendilerini bu konuda yeterli ölçüde geliştirememektedir. Oysa kompozisyon yazma çalışmalarına bilimsel bir bakışa dayalı yeni yaklaşımlar kazandırmak mümkündür. Bu bağlamda, Beaugrande ve Dressler (1981) gibi dilbilimcilerin metin üretim evrelerine yönelik modelini içeren kompozisyon çalışmaları ders ortamına taşınabilir. (Uzun ve Ülper, 2009: 2), yazma sürecini metin üretim evreleri modeline dayalı ele almıştır.

Metin üretim evreleri; metnin düşünsel olarak düzenlenmesi ve metinsel olarak eklemlenmesi ile ilgilidir (Uzun ve Keçik, 2001: 23). Metinler tasarlanırken ve üretilirken

söz konusu metin üretim evrelerinden yararlanmak bu uygulamalara bilimsel bir nitelik kazandıracaktır. Geleneksel eğitimdeki kompozisyon yazma çalışmaları, metindilbilime özgü bazı düzenlemeleri doğal olarak ve kendiliğinden içermektedir zaten; ancak öğretmenlerin metin üretim evreleri konusundaki bilgi eksikliğinden dolayı öğrencilere bu konu yeterince ve dizgesel bir şekilde aktarılamamaktadır. Hali hazırda yürütülen Türkçe derslerinde kompozisyon yazma çalışmalarına aslında yeterince yer verilmekte ve kompozisyon öğretimi konusunda alanyazında birçok araştırma örneklerine rastlanmaktadır. Bu çalışmada ise ortaöğretim kompozisyon yazma çalışmalarına yeni bir boyut kazandırarak katkı sağlayacağı düşünülen metin üretim evreleri konu edilmiştir. Bu konunun geleneksel anlayışa seçenek oluşturacağı ve oradaki eksikleri tamamlayacağı düşünülmüş, metindilbilime dayalı bir metin üretimi modeliyle yazma çalışmalarına yeni bir boyut kazandırılabilceği varsayılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada, ortaöğretimdeki kompozisyon yazma çalışmalarının Beaugrande ve Dressler’de (1981) yer alan metin üretim evreleri ile uyumluluğu, öğretmen görüşleri aracılığıyla incelenmiş; elde edilen veriler doğrultusunda Ortaöğretim Türkçe derslerindeki yazılı anlatım (kompozisyon) çalışmalarına katkı sağlamak amacıyla birtakım önerilerde bulunulmuştur.

## **2.Kavramsal Çerçeve**

### **2.1.Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi**

#### **2.1.1.Metindilbilim**

Metindilbilim, çağdaş dilbilim araştırmaları sonucu dil çalışmalarında tümcenin ötesine geçilmesini olanaklaştıran ve metin yapısını temel olarak metin-içi anlam üretimini inceleyen bir disiplin olarak gelişmiştir (Dilidüzgün, 2017:5). Bu bilim dalı metni çalışma alanına alır; metnin üretim kurallarını, yapısını ve işlevini belirler. Metindilbilim, yazınsal iletişimin, farklı düzlemlerde hangi yollardan geçerek geliştiğini, okur ile yazar etkileşiminde her birinin konumunun ne olduğunu ele almaktadır (Günay, 2013:51). Asıl ve en genel amacı ise, metinlerin dilbilgisel ve içeriksel kurgulanış biçimleri ile bildirişimsel işlevlerini ortaya çıkararak uygulamalı örneklerle göstermektir. Metnin örgütleniş biçimini, onun kapsamında yer alan daha birçok yapıların belirlenmesini de ele alır (Günay, 2013:51).

#### **2.1.2. Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi**

Dil edinimi, dört temel dil becerisini (dinleme, okuma, konuşma, yazma) kapsar. Dil edinimi, sözcük bilgisinin ve tümce kalıplarının kullanımlarını içeren ‘**dizge olarak dil edinimi**’, sosyal etkileşim eylemi olarak ‘**araç olarak dil edinimi**’ boyutunda iki aşamada düşünülebilir (Ruhi, 1993:72).

Dil edinimi, dört temel dil becerisinin gelişmesiyle sağlanır ve bu beceri alanlarının bir arada gelişmesi Türkçe öğretiminin bütünlüklü ilkesi açısından gereklidir.

Göktürk (1980: 24), dil kullanımı açısından aslında yazın ya da yazın dışı bütün metinlerin ortak özellikler taşıdıkları düşüncesini şöyle belirtmiştir: “Bir dilin bütünü yöneten iletişim ilkeleri açısından bakılırsa, büyük yapıt diye benimsenegelmiş yazınsal örneklerin oluşumu, kavranışı, etkisi, yazındışı diye nitelenen dilsel ürünlerinkiyle birçok yönden ortaktır. İlk aşamada, bu iki tür etkinliği de belirleyen dilsel yasalar temelde aynıdır.” Metindilbilim, yazınsal öğelere yer verdiği gibi yazınsal olmayan öğelere de yer verir.

Metindilbilim aracılığıyla özümlenen yöntemlerle çözümlenen metinlerde metin türüne özgü olan yapılar ortaya konulacağından, sonrasında aynı metin türünün farklı örnekleriyle çalışanlar, karşılaştıkları bu metinlerin belli bir türe ait olduklarını anlayacak ve bu metinleri de daha kolay anlayıp yorumlayabileceklerdir (Kim, 2006: 33-39).

Dil öğretimi ve metindilbilimde hedeflenen kazanımlar benzer özellikler göstermektedir. Ancak dil öğretimi, disiplinlerarası bir alan olduğu için sadece metindilbilimle çalışılması yeterli değildir. Kocaman (1996b), Türkçe öğretimindeki başarısızlığın bir nedenini, anadili öğretiminin felsefe, ruhbilim, toplumbilim, tutumbilim gibi alanlarla ilişkisinin bir bütün olarak görülmemesine bağlar.

Türkçe öğretiminin sorunlarından biri de iletişimsel boyutunun önemsenmemesidir. Böylelikle kendini iyi ifade edemeyen nesiller yetişmektedir. Kocaman'a (1996b: 30) göre "Dilin kullanım düzlemi olarak gerektiği kadar betimlenmemiş olması, Türkçenin işlevsel yapılarını belirten uygulamalardan eksik olması dilin kullanım düzeyinin öğretimde olmamasının sebeplerindedir. Öğrencilerin, metin türlerinin işlevlerini ve iletişimsel boyutunu iyi öğrenmesi gerekmektedir. Sadece bir metin türüne değil birçok metin türüne hâkim olmaları gerekmektedir."

Metin türlerini belirleyen şey metin üreticisinin niyetidir, amacıdır. Amacın belirlenmesi metin üretim evrelerinin ilk basamağıdır. Dilidüzgün'e (2017:126) göre, Öğrenciye metin aracılığıyla kazandırılmak istenen dil becerilerine ilişkin etkinlikler, metinlerin türlerine özgü sözbilimsel, sözdizimsel, biçimsel ve anlamsal yapı özelliklerinin ortaya konulmasıyla iletişimsel işlevlerinin belirlenmesine yönelik olmalıdır. Böylece, öğrenciler içgüdüsel bir biçimde metinleri sınıflandırabildikleri 'metin türü edinci'ni kazanacaklardır. Bu edinç, aynı zamanda iletişimi sağlamak için, metin türüne özgü öğelerin yapılandırılması, kullanılması ve geliştirilmesini de kapsamaktadır. Şenöz Ayata (2003: 25-26), metin türü edinci kavramını Glaser 1985 :23 'ten alıntılararak şöyle açıklamıştır:

1. Bir toplumda yaşayan bireylerin farklı metin türlerini bilme ve birbirinden ayırt etme yetisi,
2. Metinlerde metin türüne özgü yapılan yanlışları belirleyebilme yetisi (Örneğin, haber türüne göre düzenlenmesi gereken bir metinde bu türe özelliklerin bulunmayışı veya yanlış kullanılışa gibi hataları belirleme),
3. Bir metin içinde metin türü değişimlerini belirleyebilme yetisi (Örneğin, roman okurken romanın içinde yer alan bir mektup ya da bir gazete haberine, makaleye ya da masala geçilmesinin ayırıcılığına varılması),
4. Bir metin türünün duruma uygun olmayan bir biçimde kullanıldığını belirleyebilme yetisi (Örneğin bir ticari firmaya gönderilen bir iş mektubunun yakın bir arkadaşına yazılan kişisel bir mektup gibi düzenlenmesinin içinde bulunan bildirişim durumuna uygun olmadığını bilmesi),
5. Bir metin türüne özgü özelliklerle oynayarak parodiler oluşturma yetisi (örneğin, 'Kırmızı Başlıklı Kızı' gibi bir masalı yine masal türüne özgü özelliklerden yararlanarak parodileştirme)"

## 2.2. Metin Kavramı

Metin, dilsel iletişimin temel unsurlarındandır ve bize yapısından dolayı mantıksal ve dilsel olarak bir bütünlüğü ifade eder (Brinker, 1979). Metnin sözlü ya da yazılı olmasının yanı sıra, bir ileti de taşıması gerekmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda bir "metin" kavramından söz edilebilir. Metin kavramı doğru sözcüklerin cümle içerisinde doğru yerde



kullanılması ve bu cümlelerin bir araya gelerek anlamsal açıdan bir bütünlük oluşturması sonucunda ortaya çıkan bir yapı olarak açıklanabilir.

### **2.3. Metin Üretim Evreleri**

Metin üretim evreleri, düzenlenmiş örgütlerdir. Beaugrande ve Dressler'in (1981:6) metin üretim modeli şöyledir (akt. Keçik ve Uzun, 2001) :

1. Amaç Saptaması : Metin üretimi amaç saptamasıyla başlar. Metin üreticisi öncelikle metnin hangi iletişimsel amaçlara hizmet edeceğini belirler. Bu iletişimsel amaçlar; Lyons (1977) tarafından bilgilendirici, anlatımsal ve toplumsal olmak üzere üç kümede sınıflandırılan dilin kullanımsal amaçlarıyla doğrudan ilişkilidir. Bilgilendirici amaçlar, bilgi verme ve almayı (bilgilendirici metin türleri); anlatımsal amaçlar, bireyin içsel özelliklerinin, onu farklı kılan özelliklerinin aktarımını (estetik metinler); toplumsal amaçlar ise insan ilişkilerini düzenlemeyi içerir.

2. Söylem tasarımı: Metin üreticisi ikinci aşamada metnini hangi ortamda sunacağını, katılımcıların kimler olacağını, iletişim kanalının ne olacağını (sözlü ya da yazılı metin) tasarlar ve metnini üretirken düzenlemelerini bunları dikkate alarak yapar.

3. Düşünceleri oluşturma: Metin üretiminde iki şema düzeni bulunur:

a) İçerik şeması

b) Biçimsel şema.

Düşünceleri oluşturma evresinde metindeki içerik için bir ön biçimlendirme yapılır.

Öncelikle içeriği oluşturacak önermeler saptanır; çünkü önermeler düşünce birimleri olarak metnin içerik şemasının kurucu öğeleridir.

4. Kavram ağını kurma: Bu aşamada içerik şeması son biçimini alır. Birbiriyle uyumlu kavramlar arasında ilişkiler kurulur. Metnin, içerik şemasının yorumlanmasını kolaylaştırıcı bir kavram ağı içermesi sağlanır.

5. Dilsel gösterenleri seçme: İçerik şemasında yer alan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri yansıtacak sözcükleri seçme aşamasıdır. Kavramların, gerçek göstereni olmayan sözcüklerle işaretlenmesi metnin tutarlılığını etkiler ve metnin içeriğine ulaşılmasını engeller.

6. Metin düzeyinde dilsel kodlama geçiş : Bu evre metin üreticisinin, oluşturduğu içeriği hem dilsel kodlama hem de sözbilimsel kodlama şemasına göre düzenlediği; sesleme/yazma evresi öncesinde içeriğin metinsel eklemlenmeye taşındığı evredir.

7. Sesleme/Yazma: Metin üretimindeki son evredir. Metindeki bağdaşıklığı, konu gelişimindeki sıralılığı, metnin türüne özgü dilsel düzenlemeyi sağlayan ve belirginleştiren (bağlaçlar, eylemler, adılların kullanımı vb.) bu evre, aynı zamanda metnin alıcısının ulaşacağı iletiyi aktaracak dilsel bağların oluşturulduğu ve dilsel gösterenlerle işaretlendiği evredir.

### **2.4. Türkçe Öğretiminde Kompozisyon Yazma Çalışmaları**

Kompozisyon, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerin anlamlı ve düzenli bir biçimde planlanıp yazılmasıdır. Kompozisyon çalışmalarının başarılı olabilmesi için bireyin, zengin ve güçlü bir söz varlığına sahip olmasının yanı sıra ifade gücünde yeterli olması gerekir. Kompozisyon süreci, yazılan konunun içeriğini, anlama ve tanıma, içeriğe dair süreç bilgisi, yazı türünü oluşturan plan, sözdizimsel formları ve noktalama işaretlerinin kullanımını ele alan yazı üretme bilgisini bilme ve uygulama (Hillocks, 1987:71) aşamalarından oluşmaktadır. Yazma süreci sadece yazı yazmaktan ibaret değildir; aynı zamanda yazı yazarken dikkat edilmesi gereken birtakım kurallar vardır. Yazma sürecinde özellikle dilbilgisi kurallarına büyük önem vermek gerekmektedir. Mevcut kompozisyon

yazma çalışmalarına bakıldığı zaman kompozisyonun öğrenciler için basit bir yazma çalışması olarak algılandığı görülür. Öğrenciler, kompozisyon kavramını içselleştiremediklerinden yazma becerileride gelişmemektedir. Yangın (2002:118), ilköğretim okullarında ve özellikle ilköğretimin ikinci kademesinde, geleneksel olarak öğrencilerden yalnızca bir kompozisyon yazmalarının istendiğini belirtir. Bu da öğrencilerin kompozisyon yazma sürecine ilişkin bir bilgi birikimi olmadan yazdıklarına işaret eder. Poon (2005:307), ilk ve ortaokullarda çalışma kağıdı ve ders kitaplarına bağlı kalınarak, ürün odaklı yaklaşımla gerçekleştirilen derslerin içeriği ile ilgili şunları söyler: “Öğretmen ünitadaki, genellikle bir insanı veya nesneyi betimleyen birkaç cümlele oluşturduğu yazma örneklerinden birini sınıfa öğretir. Ondan sonra, bazı yol gösteren soruların yardımıyla öğretmen; sınıftan orijinal metindeki isimlerin, zamirlerin, numaraların ve bazı detayların kolayca değiştirilerek benzer bir metin yazma anlamına gelen paralel bir yazma uygulaması ister. Sonuç olarak, öğrenciler çalışma kitaplarındaki yol gösteren soruları cevaplar ve kompozisyonlarını teslim ederler.”

Geleneksel kompozisyon yazma çalışmalarında ayrıca giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bir plan önerilir. Beyreli, Çetindağ ve Celeboğluna göre (2006), genel yazı planında üç bölüm vardır. Bunlar: Giriş-gelişme sonuç bölümleridir. Giriş bölümünde, konunun önemi vurgulanır. Gelişme bölümünde, konunun ayrıntılarına inilir, konu geliştirilir. Sonuç bölümü ise, yazılanların bir sona bağlandığı bölümdür. Yazma çalışmalarında yalnızca bu üç aşamanın oluşturulması üzerinde durulması bu süreci tekdüze ve sıkıcı bir hale getirmektedir. Oysa, kompozisyon yazma çalışmalarına bu kalıplaşmış uygulamanın dışında farklı yaklaşımlar getirilirse öğrenciler için kompozisyon yazmaya bakış da değişmiş olur.

### **3.Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, Ortaokul Türkçe öğretmenlerinin metin üretim evreleri konusundaki farkındalıklarını ve kompozisyon yazma çalışmalarının bu evrelerle uyumlu olup olmadığını belirlemektir.

### **4.Yöntem**

#### **4.1 Araştırma Yöntemi**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Yani, hem planlı hem de plansız görüşme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, vd., 2015: 152). Bu yöntemle görüşmeciler, görüşme sırasında soruların sırasını ve cümlelerin yapısını değiştirebilir, sohbet niteliğinde bazı konuların ayrıntısına girebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

##### **4.1.1. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları**

Bu araştırmanın çalışma kümesini 2018-2019 öğretim yılında, Ankara ilinde yer alan 4 okuldan toplam 7 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılacak olan öğretmen görüşleri için örneklem, seçkisiz olarak oluşturulmuştur. Evren, Ankara ilindeki Türkçe öğretmenleridir. Örneklem olarak 3 tanesi vakıf okulunda 1 tanesi ise devlet okulunda görev yapmakta olan toplam 7 Türkçe öğretmeni belirlenmiştir. Görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmış geçerlilik ve güvenilirlik açısından alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur.

##### **4.1.2 Verilerin toplanması**

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun ve uzman görüşleri alınarak hazırlanan 9 soru Türkçe öğretmenlerine yöneltilmiştir.

Bu sorular Beaugrande ve Dressler'in (1981) "Metindilbilimdeki Metin Üretim Evreleri" ne koşut olarak düzenlenmiştir. Görüşme sırasında kompozisyon çalışmaları ile ilgili olarak öğretmenlere yöneltilen sorular şöyledir:

- Mevcut Türkçe dersi kompozisyon yazma çalışmalarında, görmüş olduğunuz eksiklikler nelerdir?
- Ortaokul kompozisyon yazma çalışmalarının nasıl uygulanması gerektiğini düşünüyorsunuz?
- Öğrencilerinizin kompozisyon yazma çalışmalarından beklentileriniz nelerdir?
- Öğrencilere yazılacak metnin bir amaç doğrultusunda yazılması gerektiği konusunda yönlendirme yapıyor musunuz?
- Yazılan metnin sunulacağı ortam, katılımcılar ve iletişim kanalının (sözlü-yazılı) üretilen metne etkisi konusunda öğrencileri nasıl bilgilendiriyorsunuz?
- Yazma çalışmalarınızda geliştirilecek düşüncelerin önceden oluşturulmasını sağlayacak nasıl bir etkinlik yapıyorsunuz?
- Kompozisyon yazma çalışmalarınızda, öğrencilerinizi anahtar kavramların ilişkilendirilmesi ve bir düşünce ağı oluşturma konusunda ne şekilde yönlendiriyorsunuz?
- Öğrencilerinize, yazma aşamasında metnin içeriğine uygun sözcükleri seçmeleri konusunda nasıl bilgilendirme yapıyorsunuz?
- Öğrencilerinize, yazılan metnin alıcısına ulaşmadan önce son düzenlemeleri yapmaları konusunda ne gibi bilgilendirmede bulunuyorsunuz?

## 5.Bulgular

### 5.1. Görüşme Sorularına Yönelik Bulgular

Ankara ilinde 3 vakıf ve 1 devlet okulunda görev yapmakta olan 7 Türkçe öğretmeninden görüşme yöntemi ile toplanan ve içerik analizi ile incelenen bulgular bu bölümde yer almaktadır.

#### 5.1.1. Öğretmenlerin Kompozisyon Yazma Çalışmaları ve Metin Üretim Evreleri Hakkındaki Bilgi Düzeylerine Yönelik Bulgular

Görüşme yapılan 7 öğretmen, içerik analizi aşamasında Ö1,Ö2...Ö7 şeklinde numaralandırılmıştır.

#### Tablo1: "Mevcut Türkçe dersi kompozisyon yazma çalışmalarında görmüş olduğunuz eksiklikler nelerdir?" Sorusuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmen	Yanıt
Ö1	Öncelikle bir atasözü, özdeyiş verip açıklamak en büyük yanlış. Bu durum çocuğun yazmayla bağına koparır. Zaman sınırlamasının olması ve çocuğu belirli kalıplara sokmakta eksikliklerden biridir.
Ö2	Çocuğun belirli kalıplara sokulması yanlış. Zaman sınırlaması olması, içerikte farklı ve orijinal bir şeyler üretilmemesi, üst sınıflarda düşünceleri geliştirme yollarına başvurulmaması, disiplinler arası geçiş yapılmaması. Örneğin, öğrenci bir resmi entegre edebilmeli, bir şarkıyı hatta fen bilgilerini kullanabilmeli.
Ö3	En büyük eksik öğretmen yeterliliği. Bu da ancak "programla" değişir.

Ö4	Öğretmenlerin, konu açısından sınırlayıcı olması kompozisyon yazma çalışmalarında bence en büyük eksikliklerdir. Kompozisyon yazmak mekanik bir işlem gibi algılanmamalıdır. Her bireyin farklı bir düşünce yapısının, farklı zihinsel özelliklerinin olduğu göz ardı edilmemelidir. Öğretmen, öğrenciye kendinden bir şeyler katabileceği yazılar yazabileceği konular sunabilmelidir. Yazma eyleminin sadece sözcükleri bir araya getirme işlemi olarak görülmesi yine büyük bir eksikliklerdir. Öğretmen, cümle, paragraf ve metin çalışmalarlarıyla öğrencinin düzeyini yükseltmeye çalışmalı, tür ve biçim bilgisi de verilmelidir. Yazma çalışmaları kolaydan zora gitmelidir. Mümkün olduğunca sınıfın yaşadığı veya paylaştığı, durum, ortam konu vs.de yazma çalışmaları yaptırılmalıdır. Öğrencilerde yazmaya karşı istek uyandırılmalıdır. Bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir. Çalışmalar aşamalı gerçekleştirilmelidir. Metni kendi kelimeleriyle oluşturma, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma gibi çalışmalarla başlayıp, eleştirel yazma çalışmalarına da gidilerek öğrencinin yazma ve düşünme becerisi geliştirilmelidir.
Ö5	Günümüzde kompozisyon yazma çalışmalarına neredeyse yer verilmiyor. Çalışma kağıtları ve kitaplarda test boşluk doldurma doğru cevap yer alıyor. Bu durum çocuklar için öğreticiliği yüksek olabilir; fakat ifade becerisini aşağı çeken öğrenciyi çabuğa kolaylaştıran bir durum oluyor. Bence Türkçe sınavlarının kesinlikle yorumlamaya açık olması gerekir. Önerilerim bu yönde.
Ö6	Bence en büyük eksik çocukları bir kalıba sokmaya çalışmaktır. Giriş, gelişme ve sonuç çalışmalarıyla yazma çalışmaları yaptırılmaktadır. Öğrenciyi 3-5 paragraf yaz diye zorlamaktır. Balık yemeği değil balık tutmayı öğretmek gibi sanırım, çocuğa genel hatlarda bilgi verip yazarken onu serbest, kendi dünyasına bırakırsak eksiklik bence tamamlanır tabii kompozisyon konusunda.
Ö7	Daha çok ortaokul beşinci sınıflarda rastladığım en büyük sorun, yazılarına uygun başlık bulma ve uygun cümlelerle Giriş bölümünü oluşturma. Çocukların bu konuda oldukça zorlandığını görüyorum. Sistematik ve tutarlı bir biçimde yazmaları gerektiğini biliyorlar ama bunu uygulamakta güçlük çekiyorlar. Belki de bu yüzden, başlı başına bir yazma dersi olsa programda, tüm bu yazma teknikleri, çocukların düzeylerine uygun bir biçimde öğretilebilir diye düşünüyorum... Bazen, Sonuç bölümünü yazarken de zorlandıkları oluyor. Gelişme bölümünde anlattıklarını, Sonuç bölümünde toparlayamıyorlar ya da Gelişmede bırakıyorlar yazılarını.

Görüşme sorularından “Mevcut Türkçe derslerinde kompozisyon yazma çalışmalarında görmüş olduğunuz eksiklikler nelerdir?” sorusuna verilen yanıtların içerik analizi sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin çoğunluğu (ö1, ö2, ö4, ö6) konu ve zaman sınırlılığının yazma çalışmalarındaki en belirgin sorunu oluşturduğunu belirtmiş ve yine tamamına yakını yazma etkinliklerinin belirli sınırlar ve kalıplar içerisinde yürütülmesinin yanlışlığından söz etmişlerdir. Konu seçimi ile ilgili sorun bir öğretmen tarafından atasözü ya da özdeyiş verip açıklamalarını isteme şeklinde somutlaştırılmıştır.

Genel olarak vurgulanan konulardan birisi de alıştırmaya ve pratik eksikliği sorunu olmuştur. İki farklı görüş ise öğretmenlerin, yazma ve metinleştirme bilgisi ile metin oluşturmanın bir süreç olduğu konusunda yetersiz oldukları yönündedir.

Yazma ile düşünme becerilerinin geliştirilmesi arasındaki ilişkiye değinen 2 öğretmen olmuştur.

Yazmanın “sistematik” bir eylem olduğuna ise dolaylı olarak değinilmiştir.

**Tablo 2: “Ortaokul kompozisyon yazma çalışmalarının nasıl uygulanması gerektiğini düşünüyorsunuz?” Sorusuna Yönelik Öğretmen Görüşleri**

Öğretmen	Yanıt
Ö1	Notla değerlendirilmemesi gerektiğini düşünüyorum. Belirli bir yazma eğitimi verilmesi şart. Parçadan bütüne doğru yazma çalışmaları yaptırılmalıdır.

Ö2	Parçadan bütüne olmalı yazma çalışmaları. Önce sözlü anlatımla birkaç fikir, düşünce dile getirilmesi istenir. Önce paragraf sonra da yazı yazılmalıdır. Gelişme ve sonuç bölümlerinin açıklaması yaptırılmalıdır. Daha sonra kompozisyon yazdırılmalıdır. Örneğin, birden tümüyle makale türünde yazdırılmamalı, aşamalı olmalıdır. Ayrıca yazma çalışmalarının kesinlikle notla değerlendirmemesi gerektiğini düşünüyorum.
Ö3	Torrence 'ye göre harfle başlayıp kelime düzeyine ardından cümle ve olaya geçmeyi doğru buluyorum.
Ö4	Yazma, geliştirilebilen bir süreçtir. Okuma ve dinleme becerilerinden ayrı düşünülmemelidir. Öncelikle yazma sürecinin aşamaları öğrencilere teorik ve pratik olarak öğretilmelidir. Öğrencinin gerekli ön öğrenmeleri sağlanmalı ve hazırbulunuşluğu dikkate alınmalıdır. Öğrencinin bulunduğu yaş, ortam, sosyo ekonomik durum vs. önemsenmelidir. Dikkatini ve ilgisini çekecek konular yazma konusu olarak seçilmel, potansiyelini ortaya koyabileceği ortamlar oluşturulmalıdır. Yazmanın hayatının her alanında kullanılması gereken bir beceri olduğu sezdirilmelidir. Öğrencilerin, fikir üretebilecekleri konular seçilmeli, düzeylerinin üzerinde konular seçilmemelidir.
Ö5	Ortaokulda yazma becerisini kuvvetlendirmek ve daha iyi yerlere taşımak adına bence öncelikle Türkçe derslerinde çoktan seçmeli ve boşluk doldurmalı yazılı sınavların ve ev çalışmalarının yapılmaması gerekiyor. Öğrenciler çok yazmaktan iletişim kurmaktan yazılı ifadeden hiç hoşlanmıyorlar. (teknoloji çocukları ). Bu noktada bir ders saatinin sadece kompozisyona ayrılması gerekir.
Ö6	Genel olarak sayfa düzenine dikkat edilmesi metnin tür özelliklerinin öğrenciye verilmesi gerektiğini ve öğrencinin konu bakımından çok sınırlandırılmaması gerektiğini düşünüyorum. Kompozisyon demek bence öğrencinin özgürce ve istediği gibi hayal gücünü ortaya koymasına demektir ister sonuçla başlasın ister gelişmeden başlasın tutarlı yazması dışında serbest olmalı çocuk.
Ö7	Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin artırılıp bizlerin gönüllü olarak yaptığımız kompozisyon yazma derslerinin, başlı başına bir ders olarak (zorunlu ders) programa konulması gerektiğini düşünüyorum. Nota dayalı bir değerlendirilmenin de yapılmaması gerektiğini düşünüyorum. Deneyimlerim bana, çocukların bu konuda oldukça istekli ve hevesli olduğunu açıkça gösterdi. Ayrıca, okul veya sınıf içinde yapılan yazma yarışmalarının da çocukları yazmaya özendirdiğine inanıyorum.

“Ortaokul kompozisyon yazma çalışmalarının nasıl uygulanması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusuna 3 öğretmen, yazma çalışmalarının notla değerlendirilmemesi, yine 3 öğretmen de yazmanın başlı başına zorunlu bir ders olması gerektiğine değinmiştir. Bir diğer görüş, sınavların çoktan seçmeli ve boşluk doldurma şeklinde yapılmasının yanlış olduğu yönündedir. Katılımcıların çoğunluğu yazmanın parçadan bütüne giden bir süreçte öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

**Tablo 3: “Öğrencilerinizin kompozisyon yazma çalışmalarından beklentileriniz nelerdir?” Sorusuna Yönelik Öğretmen Görüşleri**

Öğretmen	Yanıt
Ö1	Duygular gerçekten ifade edilebildi mi, düşünceler planlanabiliyor mu, birbirinin tekrarı olmayan paragraflar oluşturulabiliyor mu bunlara bakılmalıdır.
Ö2	Çocuk, yazdığı konuyu içselleştirebilmeli, bir araştırma yapmalı ve uygulamaya koyabilmelidir.
Ö3	Öğrencilerimizden beklentilerimiz küçük bir nokta. Neyi nasıl yapacağını bilmek Koyduğu noktadan zevk almasını sağlamak. Sonra o noktayı nereye yerleştirirse ne elde ederi görmelerini sağlamak.
Ö4	Kompozisyon, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini, hissettiklerini, isteklerini, izlenimlerini, yaşantılarını dil ve onu aletleri olan yaşı, alfabe ve noktalama işaretlerini kullanarak zihinsel üretimlerini alıcıya aktarması işidir. Yazma, öğrencinin bireysel ve sosyal yönde gelişmesini, etkili iletişim kurmasını, öğrenmesini, dilini düzgün ve etkili kullanmasını, üretmesini geliştiren bir süreçtir. Bu sürecin hayatı boyunca devam edeceğini, hayatının her alanında etkili olacak bir beceri olarak görmesini, algılamasını isterim.
Ö5	Beklentim birçok uyarıcı ile büyümekte olan öğrencilerimizin aslında çok iyi bir

	iletişim kurabilecek zihin açıklığına sahipken çabuk sıkılıyor olduklarından, önemsemediklerinden, gerekli bulmadıklarından yazma becerilerini geliştirmemesi. Bu noktada eğitimcilerin teknik ve yöntemleri içine alıp eğlendirip ilgi uyandırarak yazma çalışmalarına yönlennemeleri.
Ö6	Mantıklı, tutarlı, sayfa düzenine dikkat edilmiş yazım hatalarından ve noktalama hatalarından uzak, düşündüklerini güzel ifade edebilmesi benim için önemlidir.
Ö7	Bunu tek başına bir kompozisyon yazma olayı gibi görmeleri değil, başlı başına ortaya çıkarılan, kendilerine ait birer ürün gibi düşünmeleri, yazmayı içselleştirmeleri, öncelikli hedefim tabii ki. Fakat, iyi bir yazar olmanın yolu, iyi bir okur olmaktan geçiyor. Bunu öğrencilerime sürekli vurguluyorum. Beni öyle iyi anlıyorlar ki haftada bir saat yaptığım okuma saatlerini artırmamı istediler benden. Ayrıca, onların ortaya çıkardığı yazı çalışmalarına ne kadar değer verdiğimi, her birinin içinde gizli birer yazar yattığını ve benim bu gizli yeteneklerini ortaya çıkarmaktan ne kadar mutlu olduğumu çok iyi biliyorlar. Çok beğendiğim yazıları yarışmalara göndereceğimi söylediğim an, içlerindeki yazma aşkı daha da körükleniyor. Kitap yazmaya başlayan öğrencilerim dahi var.

“Öğrencilerinizin kompozisyon yazma çalışmalarından beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlarda genel olarak; öğrencilerin yazma çalışmalarını içselleştirmesi, duyguların iyi bir şekilde ifade etmesi, birbirinin tekrarı olmayan paragraflar oluşturması, öğrencinin yaptığı işi sevmesi ve bilmesi, yazmanın hayat boyu devam eden bir süreç olması gerektiğinden bahsedilmiştir. Metin üretim evreleri ile ilgili olarak yalnızca Ö1, düşüncelerin planlanması maddesine Ö4 ve Ö6 ise, “dilsel gösterenleri seçme” ve sesleme/yazma maddesiyle ilişkilendirilebilecek konulara değinmişlerdir.

**Tablo 4: “Öğrencilere yazılacak metnin bir amaç doğrultusunda yazılması gerektiği konusunda yönlendirme yapıyor musunuz?” Sorusuna Yönelik Öğretmen Görüşleri**

Öğretmen	Yanıt
Ö1	Kompozisyon yazma çalışmalarında amaç başta söylenmiyor. Öğrencilerin kendileri keşfediyor. Hareket, mekan oluşturma, öyküler yazma, elimizde toplanan verilerden bir olaya gitme çalışmaları yaptırılıyor. Öykü istasyonları var. Başlangıçta amaç belirlenir. Bir tane sözcük, deyim veriliyor ve bu kavramları, deyimleri uygun yerde kullanmalısın deniliyor. Mektup- deneme istenilince, o türün özellikleri sezdirilerek tekrar yazma çalışmaları yapılıyor.
Ö2	Bir serbest kompozisyon yazma çalışmaları var. Bir de planlı yazma çalışmaları var. Serbest yazma çalışmalarında buluş yaratma ve keşfetme önemli olduğu için kompozisyonun yapısını ve içeriğini öğrencinin hayal gücüne ve yaratıcılığına bırakıyoruz; ama bu serbest yazma çalışmalarının plansız olmadığını, sadece içerik ve türe öğrencinin kendisinin karar verdiği anlamına geliyor. Biz buluş yaptırıcaksak, ana fikre öğrencilerin ulaşmasını istiyorsak, amacı sunmayız; ama öğrencilerin amaca ulaşmasını sağlamak istiyorsak da bununla ilgili bir tür ve konu belirleriz.
Ö3	İhtiyaç duyulan niteliklerde amaca uygun metin yazmayı göstermek çok zor. Bu noktada rubriğin net verilmesi, türün özelliklerine hâkim olma ve türün en güzel doğru örneklerini verme son derece önemli.
Ö4	Kompozisyon yazma çalışmalarında konuyla birlikte metin türü de belirlenmelidir. Metin türü, içeriğin hangi yapıda sunulacağını doğrudan etkiler. Aynı konu hikayede farklı, gazete haberlerinde farklı, şiirde farklı işleneceğinden öğrencilerin öncelikle bu türler üzerinde bilgi sahibi olmaları gerekir. Bu nedenle öğrencilerin metin türü ile ilgili ön bilgileri yoklanmalıdır.
Ö5	Öğrencilerime yazılacak metnin bir amaç doğrultusunda yazılması hakkında bilgiler veriyorum. Öncelikle Metin türünü belirleyip o metin türünün özellikleri ve konunun metin türünde nasıl ele alınabileceği hususlar noktasında beyin fırtınası ya da kavram haritası oluşturuyoruz.
Ö6	Evet yapıyorum. Hangi türde metin yazacaksa o metnin türü ile ilgili uygulaması gereken bir takım kurallar vardır. Bu kurallar doğrultusunda yönlendirme yapıyorum ancak öğrencinin hayal gücünü kısıtlamamak adına keskin çizgiler çizmiyorum. Aslında metnin türüne uygun bir söylem kullanması dışında konu olarak öğrenciyi serbest bırakıyorum.

Ö7	Evet, önceden konuyu belirliyor, çocuklara bunu aktarıyorum ve nasıl yazacakları konusunda onları bilgilendiriyorum. Ayrıca, hangi metin türüne uygun yazacaklarını da hep birlikte belirliyoruz.
----	---

Görüşme sorularından “Öğrencilere yazılacak metnin bir amaç doğrultusunda yazılması gerektiği konusunda yönlendirme yapıyor musunuz?” sorusuna verilen yanıtlarda yapılan içerik analizi ile şu sonuca ulaşılmıştır: 7 öğretmenden 5’i (% 70) kompozisyon yazma çalışmalarında metnin bir amaç doğrultusunda yazılması gerektiği konusunda yönlendirme yaptıklarını belirtmişler, bu doğrultuda metnin türünü de belirlediklerini ifade etmişlerdir.

**Tablo 5: “Yazılan metnin sunulacağı ortam, katılımcılar ve iletişim kanalının (sözlü-yazılı) üretilen metne etkisi konusunda öğrencileri nasıl bilgilendiriyorsunuz?” Sorusuna Yönelik Öğretmen Görüşleri**

Öğretmen	Yanıt
Ö1	Yazılan metinleri öğrencilere sınıf içinde okutuyoruz. Okul gazetesinde yazıları gönderiyoruz. Okul panolarında da paylaşıyoruz.
Ö2	Yetenekli öğrencileri keşfedip, destekliyoruz. Yarışmalara yönlendiriyoruz. Güzel öykü yazarları sınıfta paylaşıp okutuyoruz. Keşfedilmemiş öğrencilerin yönlerini ortaya çıkarmak için onlara da imkân tanıyoruz.
Ö3	Estetik her unsur kompozisyonun en önemli noktalarından biridir. Bazen hayal gücü ile bazen sesle bazen fiziksel koşulları görmek öğelerle donatıp ortam sağlamaya çalışıyoruz. Bizler bu konuda şanslıyız.
Ö4	Paylaşma aşaması yazma çalışmalarının genellikle ihmal edilen kısmıdır. Öğrencilerin sonraki çalışmalarına karşı istek duygusu için yazdıklarını paylaşmaları oldukça önemlidir.
Ö5	Metnin alıcısı genellikle yazılı oluyor. Öğrenciler kısa ve çok sade bir dil ile ifade ediyorlar.
Ö6	Sorudan anladığım kadarıyla yazılan metinlerin başkalarıyla paylaşımını, sınıf ortamı içerisinde oluyor.
Ö7	Öğrencilerimle her hafta belirlediğimiz gün ve saatte, düzenli olarak kompozisyon yazma çalışmaları yapıyoruz ve yazı çalışması sonlandığında tüm kompozisyonlar sınıf içinde sesli olarak çocuklar tarafından okunuyor.

Görüşme sorularından “Yazılan metnin sunulacağı ortam, katılımcılar ve iletişim kanalının (sözlü-yazılı) üretilen metne etkisi konusunda öğrencileri nasıl bilgilendiriyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmenlerin tamamının ortam ve kanal kavramlarını, oluşturulan yazıların paylaşıldığı sınıf ve okul panoları şeklinde anladığı görülmüştür. 1 öğretmen, yazılan metinlerin genellikle yazılı olarak sunulduğundan söz etmiştir. Soruyu yine yayımlanma şeklinde anlayan bir öğretmen ise bu durumun ihmal edildiğinden söz etmiştir.

**Tablo 6: “Yazma çalışmalarınızda geliştirilecek düşüncelerin önceden oluşturulmasını sağlayacak nasıl bir etkinlik yapıyorsunuz?” Sorusuna Yönelik Öğretmen Görüşleri**

Öğretmen	Yanıt
Ö1	Görsellerden yola çıkılıyor. 5-6 tane kâğıda resim çizdirip bunları tamamlayan öyküler yazmaları isteniyor. Oyun oynatılıyor. Bir öykü başlatılıp devam ettiriliyor.
Ö2	Söz gelimi, Zeki Müren dinlettirdikten sonra bu konuda araştırma yapmaları isteniyor. Düşünceleri yazmaları isteniyor. Kısa film, belgesel, fotoğraf, Salvador Dali tabloları araştırıldı. Bu araştırmaları kendi cümleleriyle birleştirip yazma çalışmaları yapılıyor.
Ö3	Torrence ’ye göre harfle başlayıp kelime düzeyine ardından cümle ve olaya geçmeyi doğru buluyorum.
Ö4	Yazma çalışmalarında düşüncelerin önceden oluşturulması için kavram ağı oluşturma, beyin fırtınası, konuyu sınıfta tartışma, yazılı, sözlü ve görsel kaynaklardan yararlanma gibi etkinlikler yaptırılabilir.

Ö5	Yazma öncesinde daha geniş düşünebilmeleri ve motive edebilmek en önemli kısım oluyor çoğu zaman bunun için altı şapkalı öğrenme tekniği kavram haritası dramatizasyon işe yarıyor.
Ö6	Konuyla ilgili yukardaki soruda da dediğim gibi beyin fırtınası yapıyoruz. Metinler arası ilişkiler kurup başka metinlerden esinlenebiliyoruz. Bir konuda herkes kendi fikrini kendi düşüncelerini sunabiliyor veya klasik bir müzik açıp yapılmış olan bestenin hikâyesini yazmalarını istiyorum. Her nota, her ritim zaten çocuklara düşüncelerinin kendiliğinden oluşmasını sağlıyor.
Ö7	Genellikle sınıf içinde bir beyin fırtınası uyguluyorum. Bazen de soru-cevap tekniğini uygulayarak onlara yazılarının çatısını daha kolay oluşturabilmeleri adına yardımcı oluyorum. Burada sıkça kullandığım cümle şu oluyor: “Gözlerinizi kapatın ve hayal gücünüzü serbest bırakın.” Kabul edersiniz ki bunlar ortaokul çocuğu ve sistematik bir biçimde bir yazı taslağı hazırlamalarını bekleyemem onlardan. Zaten bundan pek de hoşlanacaklarını düşünmediğimden, daha çok yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri yöntemler uyguluyorum.

“Görüşme sorularından Yazma çalışmalarınızda geliştirilecek düşüncelerin önceden oluşturulmasını sağlayacak nasıl bir etkinlik yapıyorsunuz?” sorusuyla ilgili bulgular şöyledir: 1 öğretmen Torrence uygulamasını yani harf, kelime, cümle ve daha sonra da olaya geçmeyi doğru bulduğunu belirtmiş; diğerlerinden her biri görsel kaynaklardan yola çıkarak etkinlik yaptırma, müzik dinlettirme, konu ile ilgili araştırma yapmalarını isteme, beyin fırtınası tekniğini uygulama, kavram haritası ve dramatizasyon gibi farklı tekniklerden söz etmişlerdir. Yanıtların büyük çoğunlukla yazının parçadan bütüne geliştirilmesi ve düşüncelerin oluşturulmasında kullanılacak yöntemle ilişkin olduğu görülmüştür.

**Tablo 7: “Kompozisyon yazma çalışmalarınızda, öğrencilerinizi anahtar kavramların ilişkilendirilmesi ve bir düşünce ağı oluşturma konusunda ne şekilde yönlendiriyorsunuz?” Sorusuna Yönelik Öğretmen Görüşleri**

Öğretmen	Yanıt
Ö1	Öğrencilere başlangıçta bir yönerge veriliyor; ama değerlendirme aşamasında söylenmiyor. Bu duygu buna uymamış, daha uygun kavramlarla bu duyguyu açıklayabilirsin şeklinde dönütler veriliyor.
Ö2	Bir şiir verilip onunla ilgili kompozisyon yazma çalışmalarında çocuğun imgeleri belirlemesi gerekir. İmgelerle bağlantı kurmalıdır. Her kompozisyonun bir iletisi vardır. Bu iletisi verebilmek için sözcükleri kullanmalı, çocuk hiç düşünmediği şeyleri de düşünebilir. Önemli olan kompozisyon ile ilişkili sözcükler olmasıdır.
Ö3	Kavramlar birbiriyle uyumlu olmak zorunda değil. Neden-sonuç /gerekçe ya da örgüyü mantıksal bütünlükte yaptığı sürece kavram ağı, kompozisyonda şart değil.
Ö4	Yazma çalışmalarında uygun kelimeyi bulmak ve yerinde kullanmak hem içerik hem de yapı bakımından önemlidir. Bunun farkına varmalarını sağlamaları için bir kavram ağı oluşturulabilir. Böylece öğrenci, çağrışım yoluyla aklına gelen kelimeleri ve kelime gruplarını kağıdın farklı yerlerine yazar. Yazılan kelime ve kelime grupları arasında ilişkiler kurulur. Böylece öğrencinin zihnindeki bilgi ve düşünceleri ortaya çıkarılmış olur.
Ö5	Daha önce yazılmış çalışmalardan örnekler okuyorum onlara okutup farkları bulmalarını istiyorum.
Ö6	Beyin fırtınası çalışması yaparak, birbirleri ile anlam ilişkisi olan kelimelerin şemasını çıkartıyoruz.
Ö7	Anahtar kelime ve kavramların, bizi ana fikre götüren temel öğeler olduğunu onlara sürekli hatırlatmam yetiyor. Böylece yazılarının çatısını kendileri kolayca oluşturabiliyorlar.

“Görüşme sorularından Kompozisyon yazma çalışmalarınızda, öğrencilerinizi anahtar kavramların ilişkilendirilmesi konusunda ne şekilde yönlendiriyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtların incelenmesinde ulaşılan bulgular şöyledir: 1 öğretmen anahtar kavramların birbiriyle uyumlu olması gerekmediği yönünde fikir ileri sürmüştür. 2 öğretmen önemini vurguladıklarını belirtmişler, 2 öğretmen beyin fırtınası yoluyla kavram haritası oluşturarak



kavramlar arası ilişkileri gösteren çalışmalar yaptıklarından söz etmiştir. Kavramlar arası ilişkilerin kurulmasıyla tutarlılık taşıyan bir içeriğin oluşturulması arasındaki ilişkiye doğrudan değinen öğretmen olmamıştır.

**Tablo 8: “Öğrencilerinize, yazma aşamasında metnin içeriğine uygun sözcükleri seçmeleri konusunda nasıl bilgilendirme yapıyorsunuz?” Sorusuna Yönelik Öğretmen Görüşleri**

Öğretmen	Yanıt
Ö1	Öğrencilerle anahtar sözcükleri beraber belirliyoruz. Bir metinden yola çıkılarak ya da oyun, etkinlikten yola çıkılarak, objeden yola çıkılarak, objelerden sözcükler seçme yapıyor. Belirlenen sözcük havuzundan yola çıkılarak yazma çalışmaları yapıyor.
Ö2	Resimlerle, öykü birleştirmeye, çağrışımlardan yola çıkılarak yazma çalışmaları yaptırılıyor. Öğrencilerin çoğu uygun sözcükleri doğru yerleştiriyor. Çocuk, hiç alakasız kelimeleri bir araya getirip koyabiliyor. Ya bilinçli ya da hayal gücüyle kelimeleri yazıyor.
Ö3	Sözcük çalışmalarının harfle başlaması gerektiğine inananlarımdır. Önce harfi enine boyuna analiz ediyoruz. Bunu da gerekçelerle ilişkilendirerek yapıyorum.
Ö4	Öğrenci, sözcükleri oluştururken bağlamına uygun kullanması gerektiğini bilmelidir. Eğer bu konuda sıkıntı yaşıyorsa sezdirme yoluyla öğretmen yol göstermelidir. Sözcüklerin anlam çeşitliliğinin varlığı çocuğa hissettirilmeli ve hangi anlamın hangi cümle içerisinde kullanılacağı sözlük çalışmaları veya anlam çalışmalarıyla gösterilmelidir. Örnek metinler bu aşamada yol gösterici olabilir. Kontrollü yazma ve kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma burada yardımcı olabilir.
Ö5	Yazma aşamasına geçmeden kullanılacak dilin yine metin türüne bağlı olması gerektiği konusunda bilgilendiriyorum. Kendim sözel bir ifade ile çok uzun olmadan örneklem sunuyorum.
Ö6	Öğrenci metni yazmadan önce yazacağı türün özelliklerini, dilinin nasıl olması gerektiğini zaten biliyor. Kısacası kendi öğrencilerim için konuşmak gerekirse metnin içeriğine uygun kelimeyi zaten kullanıyorlar. Çünkü önceden yazacakları türle ilgili fazlasıyla örnek okuyorum.
Ö7	Açıkçası bu konuda özel bir çabam olmuyor. Çocuklar zaten yıl boyunca öğrendikleri yeni kelimeleri Türkçe ders kitaplarında verilen etkinliklerde sürekli tekrar ettikleri ve not aldıkları için, verilen konuya uygun seçecekleri sözcükleri kendileri kolayca belirleyebiliyorlar.

Görüşme sorularından “Öğrencilerinize, yazma aşamasında metnin içeriğine uygun sözcükleri seçmeleri konusunda nasıl bilgilendirme yapıyorsunuz?” sorusuna farklı öğretmenler tarafından, öğrencilerle anahtar kavramları belirledikleri, sözcük seçiminin harfle başlaması gerektiğine inandıkları, metinden hareketle yazma çalışması uyguladıkları, öğrencilerin metnin içeriğine uygun sözcükleri kendilerinin seçebilmeleri nedeniyle bu konuda yeni bir bilgilendirme yapmadıkları, şeklinde farklı farklı yanıtlar verilmiştir.

**Tablo 9: “Öğrencilerinize, yazılan metnin alıcısına ulaşmadan önce son düzenlemeleri yapmaları konusunda ne gibi bilgilendirmede bulunuyorsunuz?” Sorusuna Yönelik Öğretmen Görüşleri**

Öğretmen	Yanıt
Ö1	Akran değerlendirmesi pek yapılmıyor. Bütün sınıfın yazısını okuyarak düzelterek yazılan yazıyı tekrar okumasını istiyoruz. Cümle yapısında bozulmalar olabileceğini söylüyoruz.
Ö2	Çocuklara yazıları okutuluyor. “de” bağlacı hakkında özellikle uyarılıyor. Okunan metinlerde yapılan de bağlacı eksikliklerini gösteriyoruz.
Ö3	Mutlaka gözden geçirmesi, yeniden okuması gerekirse yeniden yapılanmdırılması mümkünse ters okuma yaparak başka boyutta bakmaları gerektiğini vurguluyoruz.
Ö4	Düzeltilme aşamasında yazı içerik ve biçimsel nitelikler açısından değerlendirilir. Kelime

---

	tercihleri, anlatım bozuklukları, paragraflar arası ilişkiler, metin bütünlüğü, akıcılık ve üslup ve sayfa düzeni, yazım-noktalama, okunaklık ile ilgili düzeltmelerin gerekirse birkaç kez yapılması sağlanmalıdır. Bu aşamada okumalar yavaş ve dikkatli yapılmalıdır. Hızlı yapılması zihnin yanlışları doğru anlamasına neden olabilir. Üst üste okumalar yanlış ve eksiklikleri görmeye engel olabileceği için düzeltme işlemi bir süre beklenilerek yapılmalıdır.
Ö5	Alıcıya ulaşmadan önce metnin içeriğinin yanı sıra biçim olarak düzenli uyumlu olması konusundan söz ediyorum.
Ö6	Bu öğrencinin yazdığı kompozisyona göre değişiyor. Yazım kuralları, noktalama işaretleri, merak unsuru barındırıyorsa aksiliğinin güzel verilmesi gibi konularda bilgilendirme yapıyorum. Benim için öğrencinin giriş gelişme sonuç yazması hiç önemli değil çünkü bu çocuğun hayal gücünü sınırlandırır. Bizler bir kitabı açtığımızda “içerde ölü bulundu” diyerek flash back yapıp sondan başa gidebilir bu bağlamda ben biraz kompozisyon, öğrencinin metin yazmasında içerik ve şekil olarak rahat bırakıyorum. Ancak metnin söyleminin doğru olması konusunda hassasım.
Ö7	Yazılarını son bir kez yeniden okumalarını, verilen konuya uygun ve tutarlı cümleler oluşturup oluşturmadıklarını, son olarak da yazılarının başlığını kontrol etmelerini istiyorum.

---

Görüşme sorularından biri olan “Öğrencilerinize, yazılan metnin alıcısına ulaşmadan önce son düzenlemeleri yapmaları konusunda ne gibi bilgilendirmede bulunuyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlarda öğretmenler, metnin alıcısına ulaşmadan önce son düzenlemelerin yapılmasının öneminden, akran değerlendirmesinden, yazıların düzenlenmesinde biçim ve içerik olmak üzere iki boyutta değerlendirme yapılması gerektiğinden söz etmişlerdir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Beaugrande ve Dressler’in (1981), metindilbilimde yer alan metin üretim evreleri modeli, Türkçe öğretimi kapsamındaki yazma yaklaşım ve uygulamalarına yeni bir boyut kazandıracığı için önemlidir. Metindilbilime 2018 yılında YÖK tarafından yenilenen Türkçe Öğretmenliği programında yer verilmiş olsa da günümüz Ortaokul Türkçe ders içerik ve uygulamalarında henüz yer almamaktadır. Bu durum önemli bir eksiklik olarak görülmektedir. Bu çalışmanın bulgularında görüleceği üzere, aslında Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu sezgisel olarak da olsa metin üretim evreleri hakkındaki bilginin önemli bir kısmına sahip olmakla birlikte, bu evreleri ortaokul kompozisyon yazma çalışmalarına dizgesel olarak ve yeterince yansıtmamaktadırlar.

Çalışmada öğretmenlerin, metin üretim evreleri konusundaki farkındalıkları ve uygulamakta oldukları kompozisyon çalışmalarının metin üretim evreleri ile ne kadar uyumlu olduğunu değerlendirebilmek amacıyla, yarı yapılandırılmış, 3 tanesi kompozisyonla ilgili genel, diğerleri bu evrelerle bağlantılı toplam 9 soru yöneltilmiştir. Kompozisyon çalışmalarında görülen eksiklikler ile ilgili soruya öğretmenlerin tamamı yazma etkinliklerinin belirli sınırlar ve kalıplar içerisinde yürütülmesinin yanlış olduğu, öğretmenlerin çoğunluğu ise (ö1,ö2,ö4,ö6) konu ve zaman sınırlılığının yazma çalışmalarındaki en belirgin sorunu oluşturduğu şeklinde yanıt vermiştir. Belirli bir sıralılık ve planlılık içerisinde yazma, belirli kalıplar içinde davranma olarak görülse de aslında sorunun, öğretmenlerin de yakındığı gibi, bu süreci tek boyutlu dar bir alana indirgemekten kaynaklandığı ve bunun da yazma etkinliklerinin tekdüze ve sıkıcı olarak algılanmasında önemli bir etken olduğu söylenebilir. Öğretmenler, yazmanın belli kalıplar içinde yapılmasını eleştirirken, konu sınırlılığı ve planın giriş-gelişme-sonuç bölümlerinden oluşmasından söz etmiş, bunun dışında var olan kalıplar dışına çıkmakla ilgili bilgilerine işaret eden bir açıklamada bulunmamışlardır.

Ortaokul kompozisyon yazma çalışmalarının nasıl uygulanması gerektiği konusunda öğretmenlerin verdikleri yanıtların birbirinden oldukça farklı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu, kompozisyon yazma çalışmalarının ayrı bir ders olarak verilmesi görüşündedir. Oysa, Türkçe öğretiminde okuma, dinleme, konuşma gibi etkinliklerin

ardından onlarla edinilen bilgiler ve görüşler üzerinden yazma çalışmaları yaptırılması uygun olacaktır. Öğretmenler ayrıca, yazma çalışmalarının ilgi çekici konulardan seçilerek herhangi bir konu sınırlaması olmaksızın yapılması görüşündedirler.

Katılımcılardan 3 öğretmen yazmanın parçadan bütüne giden bir süreçte öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu görüş, öğretmenlerin yalnızca bir kısmının, metin üretiminin belirli evreleri içeren ve geliştirilebilen bir süreç olduğunun ayırımında olduğunu göstermektedir. Yazmanın dizgesel bir eylem olduğuna ise dolaylı olarak değinilmiştir. Metin üretiminin aşamalılığı ve bir süreç oluşunun daha çok yazılan birimin büyüklüğü ile ilgili olarak algılandığı görülmektedir. Örneğin, cümleden paragrafa ve metne doğru gibi.

Bir farklı görüş ise öğretmenlerin yazma konusundaki yetersizliği yönündedir. Metin üretimi konusunda öğretmenlerin yetersizliği, sorunun çok önemli bir boyutunu oluşturmaktadır. Yalnızca 1 öğretmen, metin oluşturmanın bir süreç olduğuna değinmiştir. Diğer öğretmenlerin bununla ilgili bir farkındalığının olmadığı görülmüştür. Oysa metin üretiminin en önemli özelliği Beaugrande ve Dressler'in (1981) metin üretim evrelerinde olduğu gibi aşamalı bir süreç olmasıdır. Öğretmenlerden 2'si, yazma ve metinleştirme bilgisi ve yazmanın bir süreç olduğu konusundaki kendi yetersizliklerinden söz etmiştir. Yalnız 2 öğretmenin bu soruna değinmesi, metin üretimi konusunda öğretmenlerin bilimsel ve ayrıntılı bilgiye sahip olmanın önemi konusundaki farkındalıklarının eksikliği şeklinde açıklanabilir.

Yazma ile düşünme becerisi geliştirme arasındaki ilişkiye değinen de yalnızca 2 öğretmen olmuştur. Bu durum da metin üretimi evrelerinin düşünceleri saptama, kavram ağı kurma, dilsel gösterenleri seçme aşamalarına ilişkin farkındalık ya da bilgi eksikliği ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin tamamına yakını kompozisyon yazdırırken metnin bir amaç doğrultusunda yazılması gerektiği konusunda öğrencileri yönlendirdiklerini, bu doğrultuda metnin türünü de belirlediklerini ifade etmiştir. Bu durum öğretmenlerin metin türü ile amaç arasındaki ilişkinin farkında olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin metin üretim evrelerinden biri olan söylem tasarımı evresiyle ilgili olarak metnin ortam, kanal ve hedef kitleye göre düzenlenmesine yönelik yeterli yönlendirme ve bilgilendirme yapmadıkları anlaşılmıştır. Oysa üretenin niyeti, sunulacak ortam, söylem topluluğunun özelliği gibi unsurlar metnin düzenlenişini tümüyle biçimlendirmektedir. Metinlerin bir amaç doğrultusunda üretilen ve dilsel- mantıksal kurgulanışının (bağlılık ve tutarlılık özelliğinin) dışında bir bildirişim durumunu gerçekleştiren söylem olma özelliği, üzerinde önemle durulması ve ilköğretim düzeyinden itibaren öğretilmesi gereken bir konudur. Öğretmenlerin yanıtlarında, metnin dilsel, mantıksal-anlamsal düzenlenmesinin de üstünde iletişimsel işlevini gerçekleştirmeyi içeren "söylem tasarımı" evresine ilişkin bir bilgi bulgulanmamıştır. Söylem tasarımı, "öğrencilerin yazılarını sınıf içi ve sınıf dışında, yarışmalarda yazılı ya da sözlü olarak sunulması" şeklinde algılanmıştır. Bilimsel bir toplantıda sunulacak metin ile ders anlatımı için hazırlanan metin, dinleyici kitlesinin ve iletişim ortamının farklılığına koşut olarak, hem bilgi hem de dil düzeyi açısından farklı olacaktır. Örneğin, bir sunum metninin, dinleyici dikkat süreleri de göz önüne alarak, esprili, canlı ve doğal bir anlatımla hazırlanması uygundur. Bir köşe yazısı olarak hazırlanacak metin ise yazarın amacına ve türünün özelliklerine, yazının yer alacağı sayfaya, okur özelliklerine uygun olarak belirli bir uzunlukta ve güncel bir içerikte hazırlanmak durumundadır (Kuzu, 2008: 330).

Yanıtların büyük çoğunlukla, yazının parçadan bütüne geliştirilmesi ve düşüncelerin oluşturulmasında kullanılacak yöntemle ilişkin olduğu görülmüştür. Yöntem önemlidir,

ancak araçtır. Ana iletiyi geliştirecek yan-yardımcı düşüncelerin oluşturulması için konu ile ilgili temel kavramlar üzerinden önerme değerinde yargıların üretilmesi öğretimine değinen öğretmen olmamıştır. Oysa bu konu, dil öğretiminin aynı zamanda düşünme öğretimi işleviyle de ilgili olduğu için önemlidir.

Öğretmenler, yazma çalışmaları sırasında öğrencilerde hazırbulunuşluğu artırmak ve kavram ağı oluşturmak amacıyla genellikle beyin fırtınası tekniğine başvurduklarını söylemişlerdir. Bunun dışında görsel malzemelerden, kavram haritalarından ve soru-yanıt tekniğinden yararlandıklarını belirtenler olmuştur. Kavram ağı kurma ile ilgili soruda kavramlar arası ilişkilerin kurulmasıyla tutarlı bir örüntü taşıyan içeriğin oluşturulması ilişkisine doğrudan değinen öğretmen olmamıştır. Oysa kavram ağı içeriği yapılandırmakta ve içeriğin yorumlanması bu sayede kolaylaşmaktadır.

Öğretmenler, metne uygun sözcük seçmeyi öğretme noktasında yeterli bilgiye sahiptir. Bu durumda öğretmenlerin metin üretim evrelerinden metin düzeyinde dilsel kodlama basamağını uyguladığından söz etmek mümkündür. Ayrıca, dilsel gösterenleri seçme evresine de uygun davrandıkları ancak kavram ağı oluşturma evresi konusunda eksik oldukları anlaşılmıştır.

Görüşme sorularına verilen yanıtlardan elde edilen veriler doğrultusunda, en genel ifadeyle öğretmenlerin, yazmanın önemi konusunda bilinçli oldukları ancak metin üretim evrelerini bu sürece dahil etme noktasında yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmadıkları; bu konudaki bilgilerinin bilimsel ve kuramsal olmaktan çok sezgisel, genel ve yüzeysel olduğu söylenebilir.

Öğretmenler, kavram ağı kurma evresiyle ilgili olarak “anamlı ve tutarlı kelimelerin bir araya gelmesi” şeklinde görüş bildirmiştir. Buradan, kavram ağı kurma ile ilgili de net ve doğru bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. İlk üç genel sorunun yanıtlarında da bu evreye ilişkin bir uygulama bilgisine rastlanmamıştır.

Katılımcıların genel olarak vurguladığı konulardan birisi de alıştırmaya ve pratik eksikliği sorunu olmuştur.

## **Öneriler**

Günümüz Türkçe öğretim programlarında yazma öğretimine diğer beceri alanlarına oranla daha fazla önem verilse de gerek öğretmenlerin daha az dilbilimsel bilgiye sahip olmaları gerekse var olan sınav odaklı öğretim sistemi nedeniyle özellikle yaratıcı yazma gibi doğrudan ve kolay ölçülemeyen uygulamaların pratikte tercih edilmediği bilinmektedir. Bazı öğretmenlerin de dolaylı olarak değindikleri gibi, yalnız deneme ve öykü türünü değil; akademik yaşamda, iş yaşamında, hatta sosyal yaşantıda kullanılacak yazı türlerinin öğretimini içeren bağımsız bir yazma dersinin programa alınması önerilebilir.

2017 yılında yenilenen öğretim programında Türkçe öğretmenliği alan dersi olarak konulan metindilbilim ders içeriğinden, geçmiş yıllarda mezun olan Türkçe öğretmenlerinin de haberdar edilebilmesi için hizmet içi eğitimleri planlanabilir.

Öğretmenlerin ortaokul kompozisyon yazma çalışmalarından beklentileri, genel olarak, öğrencilerin yazılarını içselleştirebilmesi, duygu ve düşüncelerini mantıklı ve tutarlı bir şekilde aktarabilmeleri yönündedir. Öğrencilerin yalnız dil değil düşünsel gelişimlerinin de aracı olan yazma becerisi, başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere diğer tüm alan öğretmenleri tarafından öğrenci başarısında değerlendirmeye alınarak, öğrencilerin yazdıklarının sorumluluğunu almaları konusunda özen ve dikkat geliştirmeleri sağlanabilir.

Metin üretim evrelerinin öğretimine dayalı bir kompozisyon yazma öğretimi, çok boyutluluğu ile yazma sürecinin düşündürücü, eğlenceli ve yaratıcı bir süreç haline gelmesine katkı sağlayacaktır.

## Kaynaklar

- Beaugrande, R. d. (1981). Introduction to Text Linguistics Essex:Longman.
- Beyreli, L., Çetindağ, Z., & Celepoğlu, A. (2006). Yazılı ve Sözlü Anlatım. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Brinker, K. (1977). Modelle und methoden der strukturalistischen syntax: e. einf.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem.
- Carter, C., Bishop, J., & Kravist, S. (2002). Keys to Effective Learning. (3rd.Ed.) New Jersey: Printice Hall.
- Deniz, K. (2003). "Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu". Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)(13), 233-255.
- Dilidüzgün, Ş. (2017). Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi. Ankara: Anı yayıncılık.
- Göktürk, A. (1980). Okuma Uğraşı , 2. Bası. İstanbul: Çağdaş yayınları.
- Günay, D. (2013). Metin Bilgisi. İstanbul: Papatya yayınları.
- Güneş, F. (2007a). Ses Temelli Cümle Yönetimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hillocks, G. (1987, May). Synthesis of research on teaching writing. Educational Leadership. s. 71-82.
- Kim, M. (2006). "Genre-Based Approach to Teaching Writing". TESL Working Paper series, Volume4,Issue2,Fall.
- Kirby, D. And Liner,T. (1998). Inside Out: Developmental Strategies for Teaching Writing.(2nd Ed.)Portsmouth :Brynton/Cook Pbl.
- Kocaman, A. (1996b). "Türkçe Öğretiminde Kullanım Düzlemi Üzerine Düşünceler". Çağdaş Türk Dili Dergisi, Sayı:100, 28-31.
- Kuzu, T. (2008). (Üniversiteler İçin Türk Dili) Anlama ve Anlatma. Ankara: Başkent Üniversitesi.
- Lyons, J. (1977). Semantics I and II.Essex: Longman.
- MEB. (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Poon, & Y. K. A. (2005). A study on using an integrative-narrative method to teach l2 writing in a Hong Kong primary school. In G. Rijlaarsdam, H.Van Den Berg&M.Couzijn, (Eds), Effective learning and teaching of writing a handbook of writing in education (Second edition). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Rosmarie, G. (1985). "Standortbestimmung einer Fachtextlinguistik", Linguistische Studien Reihe A Arbeitsberichte 133, S.2-19.
- Ruhi, Ş. (1993). "Dil Öğretimi Felsefesi",Dilbilim Araştırmaları. Ankara: Hitit Yayınevi.
- Sever, S. (2004). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme.(4.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şenöz-Ayata, C. (2003). Almanca ve Türkçede Metin Türü Olarak Yazın Eleştirisi. İstanbul: Mavibulut.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri(6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- TDK. (2005). Türkçe Sözlük. Ankara: TDK Yay.
- Uzun, L., & Keçik, İ. (2001). Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Ülper, H., & Uzun, L. (2009). Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi İzlenesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. İlköğretim Online, 651-665.
- Yangın, B. (2002). Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi. Mersin: Dersal Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## Mustafa Ruhi Şirin'in Çocukları Uçuran Masallar Dizisinde Mekân Algısı

\*Erhan AKIN  
Siirt Üniversitesi

Abdurrahim TUNÇ  
Siirt Üniversitesi

### Özet

İnsanoğlunun yaşam biçimlerinin, kültürel birikimlerinin, yaşam algısının aktarıldığı geleneksel bir anlatı olarak masallar; olağanüstülükleri ve düşsel öğeleriyle geçmişten günümüze kültürel değerlerin aktarıcısıdır. Halk edebiyatının temel türlerinden biri olan masallar, eğlendirici ve ilgi uyandırıcı özellikleriyle çocuk edebiyatı alanı için faydalanılması gereken önemli bir türdür. Çocuksu duyarlılığı en iyi yansıtan tür olarak masallar, çocuk okurun hayal dünyasını zenginleştirirken içerdiği sembolik unsurlarla düş dünyasından gerçek dünyaya sürekli olarak göndermeler yapmaktadır. Masal aracılığıyla çocuk okur, gerçeğin hayal dünyasına indirgenmiş halini deneyimleme imkânı bulmaktadır. Bu bağlamda gerçekle ilişkilendirme eğilimi, çocuk edebiyatı alanı için masal türünü değerli kılmaktadır. Düşsel öğeler taşıması bakımından belirsizliğin hâkim olduğu masal mekânları ise, işlevsel olarak iletilerin aktarılmasını sağlayan bir araç konumundadır. Çalışma kapsamında Mustafa Ruhi Şirin'in Çocukları Uçuran Masallar Dizisi (Guguklu Saatin Kumrusu, Martıcık ile Tilki, Aslan Kuş, Kuş Ağacı)'nde yer alan masallardaki mekânsal unsurların işlevsel yönünü irdelenmiştir. Masallardaki mekânsal ilişkilerin çocuk okurun mekânsal algı gelişimine ne derecede katkıda bulunduğu ve mekânsal ilişkiler ile verilmek istenen iletilerin niteliği çocuk edebiyatı çerçevesinde değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Mustafa Ruhi Şirin, Çocuk edebiyatı, masal, mekân algısı.

### Abstract

Tales as a traditional narrative in which the life forms of human beings, their cultural backgrounds and their perception of life are conveyed; It is the transmitter of cultural values from past to present with extraordinary and imaginative elements. Tales, one of the main types of folk literature, are an important species that should be used for children's literature with their entertaining and interesting features. Fairy tales as the best reflecting childlike sensitivity, while enriching the imaginary world of the child reader, are constantly referring to the real world from the dream world with the symbolic elements it contains. Through the fairy tale, the child reads and finds the possibility of experiencing the reality reduced to the imaginary world. In this context, the tendency to associate with the reality makes the type of tale for children's literature valuable. Fairy-tale spaces dominated by uncertainty in terms of carrying imaginary elements are functional means of transmitting messages. Within the scope of the study, Mustafa Ruhi Şirin's Children Flying Tales Series

(Cuckoo Clock, Martique and Fox, Lion Bird, Bird Tree) were analyzed by document analysis and various results were reached. The aim of the study is to examine the functional aspects of the spatial elements included in the totality of the tale. The extent to which spatial relations in fairy tales contribute to the development of spatial perception of children, and the quality of the messages to be given through spatial relations are evaluated within the framework of children's literature.

**Key Words:** Mustafa Ruhi Şirin, children's literature, tale, perception of space.

## 1. Giriş

İnsanoğlunun değer yargılarının, yaşama bakış açılarının, kültürel birikimlerinin bir yansıması olarak masallar; geçmişten günümüze kültürel değerlerin aktarıcısıdır. Olağanüstülükleri ve düşsel öğeleriyle ilgi çekici bir tür olan masallar; anlatıcının hayal gücünden, yaşama dair izlenimlerinden izler taşımaktadır.

Halkbilim Terimleri Sözlüğü'nde “masal”; “insanoğlunun evren, dünya, yaşam, doğa, toplum ve kendisiyle ilgili tarihsel oluşum, düşün, istek ve izlenimlerinin az ya da çok değişikliğe uğrayarak ağızdan ağza geçme yoluyla çağımıza ulaşan geleneksel anlatı örnekleri” olarak tanımlanmaktadır(Acıpayamlı, 1978).

Boratav ise masalı; “Nesirle söylenmiş, dini inanışlardan bağımsız, tamamıyla hayal ürünü, gerçekle ilgisiz, anlattıklarına inandırma iddiası olmayan kısa bir anlatı.” şeklinde açıklamaktadır (Boratav, 1992: 75).

Masala,“bir varmış/ evvel zaman içinde” şeklinde kalıplaşmış ifadelerle başlanmış olması, Boratav (1992.33)'a göre masalın kurmaca yönünü göstermektedir. Masal başı tekerlemeleri, masal dinleyicisini gerçek yaşamdan alarak, gerçek dışı bir anlatının içine girmesine hazırlamaktadır.

Masallar halk edebiyatının temel türlerinden biridir. Ancak günümüzde çocuk edebiyatı için yararlanması gereken önemli bir türdür. Masallar, çocuksu duyarlılığı en iyi yansıtan edebî türdür. Masal, çocuk ruhunu besleyip hayal dünyasını zenginleştirirken çocuğu hayata, dolayısıyla geleceğe hazırlar. Masallar taşıdıkları sembolik unsurlardan ayıklandığında ortaya gerçek hayat çıkar. Çocuk, hayal ürünü olan masalarda, kendini geleceğe hazırlayan tecrübelerin bir kısmını kazanmaktadır (Karatay, 2007, s.471).

Yavuz (1999)'a göre insanlar, “En masalımsı, en olağanüstü anlatıları bile gerçeğe yaklaştırma, gerçekle ilişkilendirme eğilimindedirler.” Masallardaki bu kurmaca dünyadan hayatın gerçekliğine sürekli bir gönderme yapılmaktadır.

Masallar, toplumların geçmişten günümüze kültürel değerlerin aktarıcısı olarak geleneğin sürdürülmesine katkı sağlamıştır.

Dilidüzgün (2018)'e göre masal, gerçek dünyanın basitleştirilmiş bir modeli gibidir. Aynı zamanda da çocuğun dünyaya ilişkin bilgileri ve deneyimleri edinmesinde yardımcı bir araçtır. Dolayısıyla masallar, sembollerle donatılmış kurmaca bir dünya içerisinde gerçek yaşama göndermeler yapan bir tür olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuk okur masal sayesinde gerçeğin hayal dünyasına indirgenmiş halini deneyimleme olanağı bulmaktadır.

Şirin (2007)'e göre masal, olağanüstü, gerçek dışı ve mantık dışı özellikleri ile çocuk ruhunu besleyen, süsleyen, donatan, zenginleştiren, gerçekliği dolaylı olarak anlatan bir tür olması nedeniyle çocuk için çok önemlidir.

### 1.1. Masalın Mekân Miti

Masalarda mekân, düşsel öğelerle bezendiğinden belirsizlik taşımaktadır. Masal dinleyicisi kültürel birikimi, yaşama bakış açısı neticesinde zihninde hayali bir mekân

canlandırmaktadır. Bu yerler kimi zaman Kaf dağının ardındaki uçsuz bucaksız bir saray kimi zaman da daha önce kimsenin ayak basmadığı büyülenmiş bir yer altı âlemi olabilmektedir.

Özdemir (1992)'e göre; “Masalarda anlatılan olaylar herhangi bir atlas ya da haritada bulabileceğimiz bir yerde ya da belirli bir yerde geçmez. Anlatılanların geçtiği yer, masala özgü düşsel bir ülkedir.

Masalda, genel olarak zaman ve mekân kavramı olmamakla birlikte; ‘masal mekânını; “Çoğunlukla hayali bir takım olayları, her şeyi yapmaya kudretli kahramanları içine alan, belirli olmayan saraylarda, köşklere, dağlarda, denizlerde, yedi kat yerin altında, on iki kat gökyüzünde geçen, dağları, taşları, ağaçları, çiçekleri” içine alan bir mekânsallık söz konusudur (Türk Ansiklopedisi: 317).

Şirin (2007)'ye göre, ilk hayali masal ülkesi olan Kafdağı bugüne kadar hep masal ile birlikte anıldı. İnsanoğlu bazen yakınlaşmış bazen de uzaklaşmıştı bu dağa. Masalın ilk mekân miti de bu sayede keşfedilmiş oldu.

Bazı masalarda yer alan tekerlemelerde; “Az gitmiş, uz gitmiş, dere tepe düz gitmiş. Bir de arkasına bakmış ki: bir arpa boyu yol gitmiş.” örneğinde olduğu gibi, masalın gerçekdışı niteliğini belirtme kaygısını da belirten şakaya dönüşen mekânsal anlatımlar yer almaktadır (Boratav,1992, s.77).

Masal mekânının kahramanın kendi bilinçaltında şekillendirdiği yönüyle aktarıldığı düşünüldüğünde, işlevsel olarak çocuk okura bazı iletiler sunmaktadır. Masalın bütünü içerisinde çocuk okur tarafından zihinde canlandırılan mekân, günlük yaşamda karşılaşılması mümkün olmayan bir yer olsa da sembolik unsurlarla gerçek dünyaya göndermeler yapılmaktadır. Bu bağlamda gerçeğe ilişkilendirme eğilimi, çocuk edebiyatı alanı için masal türünü değerli kılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı, çocuk edebiyatına önemli katkılar sunan Mustafa Ruhi Şirin'in Çocukları Uçuran Masallar Dizisi'nde yer verdiği mekânların işlevsel yönleri betimlemek ve alan yazınına bu yönde katkılar sunmaktır.

Çalışma kapsamında “Masalda yer verilen mekânsal unsurların işlevsel yönleri ile çocuk okura sezdirilmek istenen iletiler nelerdir?”, “Masallardaki mekânsal ilişkilerin çocuk okurun mekânsal algı gelişimine ne derecede katkı sunmaktadır?” ve “Masal mekânının yazarın kendi bilinçaltında şekillendirerek çocuk okura sunduğu düşünüldüğünde, mekân aracılığıyla aktarılan iletilerin niteliği nasıl değerlendirilmelidir?” şeklindeki sorulara yanıt aranmış, elde edilen bulgular çocuk edebiyatı çerçevesinde irdelenmiştir.

## 2. Yöntem

Çalışma kapsamında Mustafa Ruhi Şirin'in Çocukları Uçuran Masallar Dizisi (Guguklu Saatin Kumrusu, Martıcık ile Tilki, Aslan Kuş, Kuş Ağacı) doküman incelemesi yöntemiyle çözümlenerek çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Döküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ya da olgulara ilişkin bilgi içeren yazılı araç gereçlerin çözümlenmesini kapsar ( Yıldırım ve Şimşek, 2008: 187). Doküman incelemesi anlayışıyla incelenene masallar betimsel olarak analiz edilmiştir.

## 3. Bulgular

### 3.1. Büyülenmiş Mekân

“Guguklu Saatin Kumrusu” masalında ırmağın kenarındaki ahşap bir evin, ahşap guguklu saatinin içerisinde büyülenerek tahta kumruya dönüşen bir kumru vardır. Ahşap evin



etrafında uçuşan Fatmacık ismindeki kumru, guguklu saatin içerisinde hapsolan tahta kumrunun sesini duyar. Pencereden içeriye girdiğinde bir görünüp bir kaybolan kuşlar koro halinde “Kuş demek uçmak demek” diye seslenmektedirler.

Kumrunun sesini bir kez daha duyar. “*Evvel zaman içinden kalbur saman içinden uçuruldum. O gün bugündür buradayım.*” (Guguklu Saatin Kumrusu, 2015: 18).

Guguklu saatin içerisinde yardım bekleyen dostunun ipini çözerek bulunduğu kafesten çıkarır Fatmacık. Ancak büyüünün bozulması için yapılması gerekenler vardır: “*Önce ayaklarımı bağlayan ipi çözmen gerekecek. Sonra senin ayaklarını bağlayacağım ve benim yerime burada nöbet tutacaksın. Ben ise en son konuştuğum ağacın kovuğundan bir damla su içeceğim. Dönünceye kadar saatin içinde bekleyebilirsen büyü bozulacak. Büyü bozulur bozulmaz yanına geleceğim. O zaman birlikte gökyüzünde doyasıya uçarız.*” (Guguklu Saatin Kumrusu, 2015: 20).

Masalda kahramanın büyüünün bozulması için çıktığı yolculuk sonrası tekrar eve dönüş gerçekleşmiş, mutlu sona ulaşılmıştır. Masalda ‘evden uzaklaşma- yolculuk- tekrar eve dönüş’ şeklindeki sıralama ile çocuk okurda verilen sözün yerine getirilmesi gerektiği iletisi, mekânın işlevsel yönünü ortaya koymaktadır.

### 3.2. Mekân ve Aidiyet Duygusu

Martıcık ile Tilki masalında, anne martı ay ve yıldızlara ninniler söyler. Çocuk okur görkemli bir doğaya tanıklık eder. “*Martı yuvası, gölün üzerinde uzanan ağacın dalında bir kundak gibi sallanıyordu.*” (Martıcık ile Tilki, 2015: 9).

Martı yuvasının yeni üyesi ‘Martıcık’, yaşama gözlerini açar ve anne martı ile gölün kıyısında uçuş alıştırmaları yapar. Küçük Martıcık, bir gün yalnız yaşamaya karar verir ve yuvadan ayrılmayı düşünür. “*Bir gün ne anlama geldiğini bilmediği halde yalnız yaşamaya karar verdi. Gölün karşısına geçmeyi düşündü.*” (Martıcık ile Tilki, 2015: 21).

Durgun gölün üzerinden havalanan Martıcık, balık avına çıktığı sırada tilki ile karşılaşır. Tilki, sol ön ayağına taş düştüğünü, hareket edemediğini ve iyileşmesi için bir balığa ihtiyacı olduğunu söyler. Martıcık kısa bir uçuştan sonra yakaladığı alabalık yavrusu ile geri döner. Tilki bir lokmada alabalığı yutarken Martıcık gece gördüğü rüyayı anlatır.

“*-Dün gece bir rüya gördüm. Ağzı kapalı bir çuvalın içinden çıkmaya çalışıyordum.*

*-Bu çok güzel bir rüya. Başına devlet kuşu konacak.*” (Martıcık ile Tilki, 2015: 35).

Martıcık gördüğü rüya ile tilkinin tuzağına düşeceğini fark eder. Son anda kanat çırparak annesinin olduğu yere uçar ve tilkiden kurtulur.

Masal mekânın işlevsel yönü değerlendirildiğinde, “Ait olunan mekândan uzaklaşma – tilkinin tuzağından kurtulma – ait olunan mekâna tekrar dönüş” şeklindeki mekân ilişkisi ile çocuk okurun aidiyet duygusunu kazanmasına katkı sağlamaktadır.

Martıcık ne anlama geldiğini bilmediği halde yalnız yaşamaya karar vererek yuvadan ayrılır. Mekânsal değişiklik sayesinde yaşam deneyimi kazanarak tilkinin tuzağından kurtulur ve ait olduğu mekâna (anne martının olduğu yere) geri dönüşü ile masal sona erer. Tilkinin tuzağından kurtuluş, bir rüya motifi ile sağlanmıştır.

Masal kahramanının doğası gereği yaşamını sürdüğü mekân durgun bir göldür. Martıcık’ın ailesinden ayrı yaşamaya karar vererek gölün karşı kıyısına geçmesi, türlü tehlikelerle baş başa kalmasına yol açmıştır. Mekânsal değişiklikler ile ‘aileden ayrı yaşamının tehlikeli ve zor bir durum olduğu’ iletisi sezdirilmektedir. Çocuk okur fiziksel özellikler itibariyle

kendisini bu yere ait hisseden kahraman ile özdeşleştirdiği düşünüldüğünde, mekânın işlevsel yönü aidiyet duygusunu geliştirmektir.

### 3.3. Sihirli Suyun Bulunduğu Tepe

Aslan Kuş masalında mekân, Mavi Orman'dır. Mavi Orman'ın kralı aslan, bir gün bütün hayvanları yanına çağırır.

*"-Biz diye söze başladı aslan, aklımızı kullanmalıyız. Her gün aynı şeyleri yapmaktan çok sıkıldım. Hayatımızın renklenmesi için bir şeyleri değiştirmeliyiz."*(Aslan Kuş, 2015: 8)

Ormanlar âleminden Kaf Dağı'na gitmek gibi türlü öneriler aslan krala sunulur. Ancak tilkinin önerisiyle tüm hayvanlar kuş olup uçmayı isterler.

*"Yıldızların bahçesinde*

*Işıktan evlerimiz var*

*Şen kuşlar gibi uçalım*

*Kanadımız olsun rüzgâr"* (Aslan Kuş, 2015: 11)

Aslan kralın önderliğinde tüm hayvanlar, sihirli suyun bulunduğu tepeye çıkarlar.

*"Önce aslan içti sudan. Bir anda yarısı kadar küçülüyor ve uçup gidiyordu."* (Aslan Kuş, 2015: 15)

Mavi Orman'da yalnız tilkiler, sihirli sudan içmemiş ve saklanmışlardı. Kısa zamanda tilkilerin olduğu bir düzen kuruldu. Krallığını yitiren aslan kuş, yeni halini beğenmemiş ve eski ormanlarını özlemeye başladı. Mavi Orman'ı terk ederek gökyüzünde salınan tüm hayvanlar da eski ormanlarını özlemişlerdi.

Her canlı için bir yaratılış yasası olduğunu anlayan Aslan Kuş, büyüünün bozulması için yine sihirli sudan içmeleri gerektiğini duyurur. Sihirli sudan içen tüm hayvanların kanatları yok olur. Aslan, tüm bunları sorumlusu olarak en kurnaz tilkiyi cezalandırma kararı alır. Oyunbaz tilki eşeğin sırtına bağlanır ve sihirli suyun bulunduğu tepeye götürülür. Tilki sihirli sudan içer içmez Tilki Kuş olur ve uçup gider. Aslan, suyun kaynağının kapatılmasını emreder. Bir günde kuyunun üzerinde topraktan bir dağ yükselir. Tilki Kuş ise ormanda bir daha görülmez.

Masal mekânının işlevsel yönü değerlendirildiğinde "Mavi Orman- sihirli suyun bulunduğu tepeye varış- büyüünün bozulması için tekrar sihirli suyun bulunduğu tepeye gidiş- kurnaz tilkini ormandan kovuluşu- suyun kaynağının kapatılması" şeklindeki mekân ilişkisi, çocuk okura dolaylı bir anlatım yoluyla 'her canlı için bir yaratılış yasası olduğu' iletisi aktarılmaktadır.

Masalın başında dile getirilen 'hayatımızın renklenmesi için bir şeyleri değiştirmeliyiz' yargısı, masal sonunda 'her canlı için bir yaratılış yasası olduğu' görüşü aktararak çürütülmüştür. Bu yolla iletilerin algısal bir bütünlük içerisinde çocuk okura sezdirilmesi amaçlanmıştır.

### 3.4. Anne İçgüdüğü

"Kuş Ağacı"nda çocuk okur, Mavi Ülke'de dallarına konan kuşların türküler söylediği çiçek açan bir ağacı yakından tanıma fırsatı bulur.

*Bulutlu bir bahar günü beyaz kuş süzülerek ihtiyar ağacın tepesine konar ve şöyle der: "-Yapraklarının bir kuşa dönüşmesini ister misin? Kuşlarını uçurduktan sonra gagamla sana dokunur dokunmaz yanmaya başlarsın. Baharda küllerinden bir fidan çıkar. Böylece Anka gibi sen de küllerinden yeniden doğmuş olursun."* (Kuş Ağacı, 2015: 13)

İhtiyar ağaç ne diyeceğini bilemese de söylenenler hoşuna gider ve sevinir. Beyaz kanatlı kuş, gagası ile dokunur dokunmaz ağacın bütün yaprakları kuşa dönüşüp uçuverir. Tüm bunlara şahit olan Ağaçkakan, yuvasının bulunduğu ağacın yapraklarını kaybetmesine çok üzülür ve yapraklarını kaybeden ihtiyar ağaca bir teklif sunar: “ *İstersen kuşa dönüşen yapraklarını geri getirebilirim.*” (Kuş Ağacı, 2015: 17)

Ağaçkakan, gagası ile üç kere ağacın gövdesine dokunur ve kuşlar ağacın dallarına dönerler. Dallarındaki binlerce kuşlarla keyif çatan ihtiyar ağaç, yanmak istemez. Güneş gün ışıklarını başka ormanlara taşıdığı sırada ihtiyar ağaç, dallarındaki kuşları uyandırmadan gölün karşı kıyısına geçer. Çok geçmeden yapraklarını uçuran beyaz kuş, ihtiyar ağacın saklandığı yeri bulur.

“- *Şeyi, dedi ihtiyar ağaç, her annenin yapması gerekeni yaptım. Ormanda kuşlarıma zarar geleceğinden korktuğum için yerimi değiştirdim.*” (Kuş Ağacı, 2015: 31)

Beyaz kuş hakikatten kaçamayacağını şu sözlerle ifade eder:

“*Yer değiştirmen çare değil. Bitkilerin hayatı da tıpkı insanların yaşamak oyununa benzer. Gölgede oynayan çocukları düşün! Büyüdüler ve anne baba oldular. Yaşlanınca ve zamanı gelince can saatleri durdu.*” (Kuş Ağacı, 2015: 33) Beyaz kuşun son kez gagası ile dokunduğu ihtiyar ağaç alev alev yanıp kül olur. Yaz biter, sonbahar geçer, baharda kuş ağacının köklerinden bir fidan çıkarır.

Kuş Ağacı masalının mekânsal işlevi değerlendirildiğinde, “İhtiyar ağacın bulunduğu Mavi Ülke- beyaz kuştan kaçış ile sığınılan mekân” biçimindeki mekân ilişkisi ile doğanın kaçınılmaz bir yasası olarak değişim, dönüşüm, yenilenme sürecine dikkat çekilmiştir. İhtiyar ağacın kuşlarını koruma içgüdüğü ile başka bir mekâna geçişi, ‘yavrularını korumak, kollamak her annenin yapması gereken bir doğal bir olgudur’ iletisi çocuk okura sezdirilmiştir. Yuvasını kaybetme korkusu yaşayan Ağaçkakan da ait olduğu mekânı kaybetmek istemediği düşünüldüğünde, mekânın işlevsel yönünün aidiyet duygusunu geliştirmek olduğu sonucuna varılmaktadır. Ancak ihtiyar ağacın ne yaparsa yapsın hakikatten kaçamayacağı olgusunun masal boyunca sezdirilmesi, çocuk okuru öğrenilmiş çaresizliğe sürükleyeceğinden olumsuz bir iletidir.

#### 4. Sonuç

Çocuk yazını çalışmaları kapsamında incelenen “Rıfat Ilgaz’ın Çocuklarım Şiirinde Zaman- Mekân Unsurları ve Çocuk İlişkisi Üzerinde Bir İnceleme” adlı çalışmada ‘Çocuklarım’ şiirindeki zaman- mekân ve bunların çocuklarla olan ilişkisi bağlamında değerlendirme yapılmış, Ilgaz’ın şiirlerinde mekân unsurlarının iletilerin aktarılmasında bir araç olduğu sonucuna varılmıştır (Sönmez, 2012).

“Çocukta Mekân Algısının Gelişiminde Masalın Etkisi/ Önemi” adlı yüksek lisans tezinde, çocuk okurun masalda geçen mekânlar ile günlük yaşamında karşılaştığı mekânlar arasında kurduğu ilişki değerlendirilmiştir. Masalarda kurgusu içerisinde seçilen mekânların, çocuk okurun mekânsal algı gelişimine katkıda bulunduğu, masal türüne yabancı olan çocukların masal mekânı ile günlük yaşamda deneyimledikleri mekânlar arasında ilişki kurmakta zorlandığı saptanmıştır (Yılmaz, 2010).

Mustafa Ruhi Şirin’in Çocukları Uçuran Masallar Dizisi’ndeki mekânsal unsurlar, işlevsel olarak çocuk okura birtakım iletiler sunmaktadır. *Guguklu Saatin Kumrusu* masalında, masal kahramanının büyüün bozulması adına ‘evden uzaklaşma- yolculuk- tekrar eve dönüş’ şeklindeki mekânsal sıralama ile çocuk okurda verilen sözün yerine getirilmesi gerektiği iletisi aktarılmıştır. *Martıcık ile Tilki* masalının kahramanı Martıcık, bir gün ne anlama geldiğini bilmeden yalnız yaşamaya karar verir ve ait olduğu mekândan ayrılarak

tilki tehdidi ile karşı karşıya kalır. Mekânsal değişiklikler ile ‘aileden ayrı yaşamanın tehlikeli ve zor bir durum olduğu’ iletisi aktarılmaktadır.

*Aslan Kuş* masalında “Mavi Orman- sihirli suyun bulunduğu tepeye varış- büyüünün bozulması için tekrar sihirli suyun bulunduğu tepeye gidiş- kurnaz tilkini ormandan kovuluşu- suyun kaynağının kapatılması” şeklindeki mekân ilişkisi ile ‘ her canlı için bir yaratılış yasası vardır’ iletisi güçlü bir şekilde sezdirilmiştir. *Kuş Ağacı* masalında ise yaprakları kuşa dönüştürülen ihtiyar bir ağacın annelik içgüdüleriyle kuşlarını korumaya çalışması sezdirilen önemli bir değerdir. “İhtiyar ağacın bulunduğu Mavi Ülke- beyaz kuştan kaçış ile sığınılan mekân” biçimindeki mekân ilişkisi ile doğanın kaçınılmaz bir yasası olarak değişim, dönüşüm ve yenilenme süreçlerine dikkat çekilmiştir. Ancak ihtiyar ağacın ne yaparsa yapsın hakikatten kaçamayacağı olgusunun masal boyunca sezdirilmesi, çocuk okuru öğrenilmiş çaresizliğe sürükleyeceğinden olumsuz bir ileti niteliği taşımaktadır.

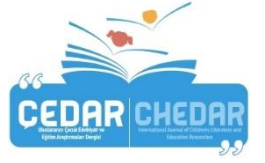
Mustafa Ruhi Şirin’in Çocukları Uçuran Masallar Dizisi genel olarak değerlendirildiğinde, masallardaki mekânsal ilişkilerin çocuk okurun mekânsal algı gelişimine katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Çocuk okurun masal kahramanı ile kendisini özdeşleştirdiği düşünüldüğünde, kahramanın bulunduğu mekândan farklı bir mekâna geçişi ile algısal bir bütünlük oluşturulmaktadır. Çocuk okurun masal mekânı ile gerçek mekân arasında bağıntılar oluşturarak bulunduğu mekânı tanıma, algılama, değerlendirme gibi yetilerin gelişmesine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

## **Kaynaklar**

- Acıpayamlı, O. (1978). *Halkbilim terimleri sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Boratav, P.N. (1992). *100 Soruda Türk halk edebiyatı* (6. Baskı). İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş çocuk yazını: Yazın eğitime atılan ilk adım*. Morpa Kültür Yayınları.
- Karatay, H. (2007). Dil edinimi ve değer öğretimi sürecinde masalın önemi ve işlevi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 5(3), 463-475.
- Özdemir, E. (1992). *Yazınsal Türler*. İstanbul: Bilgi Yayınları.
- Sönmez, H. (2012). Rıfat Ilgaz’ın “Çocuklarım” şiirinde zaman-mekân unsurları ve çocuk ilişkisi üzerinde bir inceleme.
- Şirin, M. R. (2007). *Masal Atlası* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Türk Ansiklopedisi*, (1964). Ankara: Milli Eğitim Basımevi, cilt:12, 317.
- Yavuz, M. H. (1997). *Masallar: eğitimsel işlevleri ve dil öğretimine katkıları*. Ürün Yayınları.
- Yıldırım, A., Simsek, H. (2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin*.
- Yılmaz, G. (2010). Çocukta mekân algısının gelişiminde masalın etkisi/önemi (Doctoral dissertation, DEÜ Fen Bilimleri Enstitüsü).

## **İncelenen Kitaplar**

- Şirin, M. R. (2015). *Guguklu Saatin Kumrusu*. İstanbul: Nar Yayınları.
- Şirin, M. R. (2015). *Martçık ile Tilki*. İstanbul: Nar Yayınları.
- Şirin, M. R. (2015). *Aslan Kuş*. İstanbul: Nar Yayınları.
- Şirin, M. R. (2015). *Kuş Ağacı*. İstanbul: Nar Yayınları.



## 2006, 2015 ve 2018 Türkçe Öğretim Programlarının Fantastik Ögeler Açısından İncelenmesi

\*Mehmet ÖZDEMİR<sup>1</sup>  
Sakarya Üniversitesi

Tuğba HATİPOĞLU<sup>2</sup>  
Sakarya Üniversitesi

### Özet

Bu çalışmada 2006, 2015 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarında yer alan fantastik metinlerle ilgili kazanımların tespiti yapılmıştır. Bu bağlamda 2006 Türkçe dersi öğretim programında 6,7 ve 8. sınıflar; 2015 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarında 5, 6, 7. ve 8. sınıflara göre fantastik metinlerle ilişkilendirilebilecek kazanımlar öğrenme alanlarına göre verilmiştir. Fantastik(Türk Dil Kurumu [TDK], 2009:679 ) gerçekte var olmayan, hayali şeyler için kullanılır. Günümüzde araştırmacılar tarafından fantastiğin bir tür mü yoksa bir anlatım biçimi mi olduğu konusunda henüz uzlaşmaya varılamamıştır. Bu çalışmada fantastik metinler kavramı hem bir anlatım biçimi olan fantastiği hem de bir yazı türü olan fantastiği kapsar şekilde kullanılmıştır. Araştırma kapsamında betimsel yöntem kullanılmış, araştırma verilerinin toplanması doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Fantastik, bilimin ışığında keşif ve icatlar sayesinde birçok bilinmeyen ortaya çıktığı, önceden bir hayalden ibaret olan düşüncelerin gerçek olduğu bir dünyada insanlara gerçeği farklı bir bakış açısıyla yorumlama imkânı sağlamıştır. Özellikle medya alanındaki gelişmeler, hayal edileni göz önüne sermiştir. Bu nedenle günümüzde fantastik dünya hem okur hem de izleyici kitlesinin ilgisini çekmektedir. Küçük yaşlardan itibaren dinlediği masallarda ve izlediği çizgi filmlerde hayali unsurlarla karşılaşan çocuk, okuma yazmayı öğrendiği andan itibaren bu alandaki birikimini arttırmaktadır. Çocuğun aile içinde başlayan öğrenme serüveni, okullarda belirli bir plan ve program çerçevesinde devam eder. Öğretim programları ise çağın gereklerini dikkate alarak milli ve evrensel değerler etrafında şekillendirilir. Türkçe dersi için öğretim programlarında belirlenen dört temel becerinin(dinleme, konuşma, yazma ve okuma) kazandırılmasında çağına göre ilgi alanları değişen çocuk gerçeği dikkate alınmalıdır. Öğretim programının uygulama araçlarından biri olan ders kitaplarında fantastik metinlere yer verilebilmesi bunu destekleyen kazanımların varlığını gerekli kılar. Çünkü bu metinlerde kullanılan fantastik unsurların niteliği, edebiyatımız için yeni bir tür sayabileceğimiz fantastiğe dair özgün ve yerli eserlerin üretilmesine yardımcı olacaktır. 2006 yılından itibaren hazırlanan üç öğretim programında da fantastik metinlerin kullanılmasını destekleyen kazanımlar olduğu ve 2018 Türkçe dersi öğretim programında kazanım sayısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe öğretim programı, fantastik, çocuk.

<sup>1</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Sakarya Üniversitesi, mehmetoz@sakarya.edu.tr

<sup>2</sup> Türkçe Öğretmeni, tyildirim\_26@hotmail.com

## Abstract

In this study 2006, 2015 and 2018 the achievements related to fantastic texts in Turkish curriculum were determined. In this context, in 2006 Turkish course in the curriculum 6,7 and 8th grade, 2015 and 2018 Turkish course in the curriculum of 5,6,7 and 8th grade according to the fantastic texts are given according to the learning area of gains. Fantastic (TDK, 2009:679) is actually used for fictitious things that do not exist. It is not yet reached by researchers that fantasy is a genre or a form of narrative. In this study, the concept of fantastic texts has been used to include fantasy, a type of narrative and fantastic, a type of writing. The descriptive method was used in the the research, collection of research data was carried out by document review. In the light of fantastic science, discoveries and inventions, in a world where ideas, which consist of a pre-existing dream, are real, they enable people to interpret the truth from a different perspective. Especially the developments in the field of media have highlighted the imagination. Therefore, the fantastic world attracts both readers and audiences today. In the fairy tales he listened from an early age, the child encounters imaginary elements in cartoons she watched, increases his knowledge in this field from the moment he learns to read and write. The learning adventure of the child within the family continues in schools within the framework of a specific plan and program. The curriculum is shaped around national and universal values by taking into consideration the requirements of the era. For the Turkish lesson, children should be taken into account the fact that children have changed their interests according to the age of gaining four basic skills (listening, speaking, writing and reading) determined in the curriculum. The use of fantastic texts in the textbooks, which are one of the tools of the teaching program necessitates the existence of the gains supporting this. Because the nature of the fantastic elements used in these texts will help to produce original and native Works of fantasy that we can consider a new type for our literature. As a result of the three instructional programs prepared since 2006, it was concluded that there were gains supporting the use of fantastic texts and the number of acquisitions in the 2008 Turkish course curriculum increased.

**Keywords:** Turkish education program, fantastic, child.

## 1. Giriş

21. yüzyılda bilim ve teknolojinin gelişmesi ile birlikte iletişim araçları çeşitlenmiş, dünya kültür ve medeniyetlerinin tanışması, kaynaşması hızlanmıştır. Bu durumdan milletlerin edebiyatı da etkilenmiştir. Fantastik edebiyat 18. yüzyıldan itibaren bir tür olarak edebi eserler içinde yerini almış, günümüzde de kendisine bir okur kitlesi oluşturmuştur. Fantastik, bilgiye erişimin kolaylaştığı, doğa olaylarının bilim ve teknikle açıklanabildiği bu çağda insanlar için farklı dünyaların kapısını açmaktadır. Fantastik öğeler büyük küçük demeden herkesin ilgisini çeker. Dolayısıyla çocuk dünyasına, hayal gücüne hitap eden bu türün ve öğelerinin bir eğitim – öğretim aracı olarak kullanılmalı, ders kitaplarında yer almalıdır.

### 1.1 Fantastik Nedir?

Fantastik kelimesinin kökenine baktığımızda sözcük Latince bir sıfat olan fantasticum yoluyla Yunanca bir fiile kadar uzanıyor; phantasein: “görünür kılmak”, “gibi görünmek”, aynı zamanda da olağanüstü olaylar söz konusu olduğunda “kendini göstermek”, “görünmek” anlamlarına gelir (Steinmetz, 2006: 7-8).

Türkçe Sözlükte (2009:679) fantastik kelimesinin iki anlamı vardır: 1. Hayali, gerçekte var olmayan, gerçek olmayan. 2. XVIII. yüzyıldan başlayarak Fransa’da gelişen bir edebi tür.

Fantastiğin belli başlı bir tür olarak ortaya çıkışı 18. yüzyılı bulmuş olsa da bundan önceki metinlerin fantastik öğeleri kullanmadığı düşünülemez. Çünkü fantastik metinler hayal gücünden beslenir. Hayal gücü ise kurgunun oluşturulmasında neredeyse hikâye edici tüm metinlerin ortak yönüdür. Dolayısıyla “Fantastik metinlerin kaynağı nedir?” diye sordüğümüzde bu bizi mitolojiye, masallara, destanlara, efsanelere götürür. Bu türler içindeki doğüstü ve olağanüstü olay, kişi, yer ve zaman unsurları ile fantastik türüne kaynak oluşturmuştur. Önceleri sözlü gelenek yoluyla nesilden nesle aktarılan ve zamanla yazıya geçirilen bu kaynaklar, bilim ve teknolojinin iletişim alanındaki yansımaları sayesinde günümüzde hem yazılı hem görsel hem de işitsel olarak ulaşılabilir niteliği kazanmıştır.

Günümüzde hayatımızın her alanında söz sahibi olabilecek bir konuma gelmiş bir gerçek vardır: Medya. Dilimize İngilizceden giren bu kelime Türkçe Sözlükte (2009:1361) büyük iletişim ve yayın organlarının tümü; iletişim ortamı, iletişim araçları, kitle iletişim araçlarının tümü anlamlarına gelmektedir. Yani televizyon, radyo, telefon vb. araçların icadı ile birlikte insanlık tarihinde her türlü bilgi alışverişi mümkün hale gelmiştir. Ölçülebilen mesafelerin bir anlamı kalmamış, dünyanın hatta -sınırlı da olsa- uzayın içerisinde gerek yazılı gerek sözel gerekse görsel iletişim önemli bir yer edinmiştir.

Bilim ve teknoloji alanında yaşanan gelişmeler edebiyata da yansımış ve bilimkurgu eserlerini ortaya çıkarmıştır. Bu tür kitapların adı fantastik eserler ile anılsa da aslında farklılık vardır. Bilim kurgu (TDK, 2009:269) çağdaş bilim verileriyle düş gücünden oluşan (film, roman vb.) olarak tanımlanır. Bilim kurgu metinleri, düş gücünden beslendiği için içinde fantastik unsurlar yer alır ancak fantastik metinlerden ayrı olarak bilim kurgu metinlerinin gerçekleşme ihtimali vardır. Örneğin bilim kurgu metinleri fantastik metinlerde olduğu gibi yeni bir ırk, yeni bir dil, yaşadığımız zaman dilimine eş zamanda yaşanan farklı bir dünya gibi malzemeler yerine uzay gemisi, hologram, gökdelenler gibi teknolojinin üretebileceği ürünlerinden yararlanır. Sipahioğlu (2006:10) dönemi içinde fantastik sayılan kimi eserlerin bugün gerçekleştiği için artık fantastik türde eser olma niteliğini kaybettiğini söyler. Örneğin Jules Verne, Aya Seyahat adlı kitabını 1865 yılında yazmıştır. İnsanoğlunun Ay'a ilk seyahati ise 1969'da Apollo 11 ile Neil Armstrong, Edwin Aldrin ve Michael Collins tarafından gerçekleştirildi (Salik,2017). Dolayısıyla Ay'a Seyahat kitabı günümüzde fantastik türde değil bilim kurgu türünde bir kitap olarak adlandırılmalıdır.

Fantastik eserleri bir tür olarak ele alıp özelliklerini belirlemeye çalışan iki önemli isim vardır: Todorov ve Steinmetz. Fantastik edebiyat denilince akla gelen ilk isimlerden biri olan Todorov'a(2012:31) göre fantastik, kendi doğal yasalarından başka yasa tanımayan bir öznenin görünüşte doğüstü bir olay karşısında yaşadığı kararsızlıktır. Todorov'un düşüncesi günümüzde fantastik türündeki her eseri açıklamaya yetmemektedir. Çünkü insanoğlunun değişim ve gelişimi ile bunların edebiyata yansımada güncellemeler yapılmıştır; yeni kavramlar, duygu, düşünce ve hayal dünyaları oluşmuştur.

Steinmetz'e (2006:9) göre fantastik, gerçekliğin çığnemesidir. Hayal ve yanılsamaların bir tür delilik haliyle mantığın karşısında yer alıp fantastiği ortaya çıkardığından söz eder. Steinmetz (2006:32-45) izleklerin kültürel ya da kişisel olabileceğini söyler. Hayaletler, vampirler, ikizler, canavarlar fantastik anlatılarda karşımıza çıkan olağanüstü izleklerdir. Fantastik eserlerde izlekler dışında ortaya çıkma, ele geçme/geçirilme, yok etme/edilme, başkalaşım gibi edimlerin de metnin gelişimini etkilediğinden bahseder. Ona göre fantastik metinler sadece kaygılı düşlerden ya da büyülerden ibaret sayılmamalıdır. Değişen zamanla birlikte yazarların da farklı unsurlarla fantastiği yaratmaya çalıştığını söyler.

Todorov 2012 yılında yayımlanan çalışmasının 47. sayfasında fantastik metinlerin tekinsiz ve olağanüstünü birbirinden ayıran sınırında yer aldığını söyler. Şöyle ki fantastik, hem öykü kişinin hem de okurun yaşadığı bir kararsızlık sürecidir. Okur, öykünün sonunda yaşananları gerçekliğin yasaları ile açıklayabiliyorsa metnin tekinsiz türe, olayı açıklamak için yeni doğa yasalarını kabul etmek zorunda kalıyorsa da olağanüstü türe gireceğini ifade eder. Ancak günümüzde fantastik eserlerin tümünü böyle bir kıstasa tabi tutmak mümkün değildir. Çünkü fantastiği bir kararsızlık süreci ile sınırlandırmak bu türde eser verilmesini zorlaştıracaktır.

Fantastik metinlerin ortaya konulmasında izleklerin önemli bir yeri vardır. Todorov (2012: 108-123) izlekleri iki başlık altında toplamıştır. Bunlardan “Sen İzlekleri” saf ve yoğun cinsel istek, şeytan ve libido, din, bekaret ve anne, ensest, eşcinsellik, çoklu aşk, zevki kamçılayan ve kamçılamayan zalimlik, ölüm: istekle yakınlık ve eşdeğerlik, ölüseverlik ve vampirler, doğaüstü ve ideal aşk, öteki ve bilinçaltı konularını kapsar. İçeriği nedeniyle ortaokul Türkçe ders kitaplarına alınan metinlerde bu unsurlarla karşılaşma oranı düşüktür. Ancak “ben izlekleri” olarak geçen doğaüstü öğeler: metamorfoz ve pandeterminizm, doğal doğaüstü ve modern doğaüstü, ruh ve madde, çift kişilik, nesnenin özneleşmesi, zaman ve uzamın dönüşümleri başlıklarından bazıları çocuk gerçekliğinde yansıtılabilir. Burada geçen unsurlar elbette sadece fantastik türdeki metinlere ait değildir. Masallar, hikâyeler, halk hikâyeleri, destanlar, efsaneler de bu izleklerin bazılarından yararlanır. Bu da aslında türlerin birbiri ile ilişki içinde olduğu, bir türün başka bir türden tamamen bağımsız olduğunu söyleyemeyeceğimizin ispatıdır. Hele ki fantastiğin bir tür olarak varlığını ortaya koyarken diğer türlerle ortak noktalarının çıkması mümkündür. Fantastik, hikâye edici metinlerde olaya, kişiye, yer ve zamana sirayet eder. Günay (2007:228), fantastiği metnin tonlarından biri olarak düşlemsel ton diye adlandırmıştır. Daha çok masallarda karşımıza çıkan düşlemsel tonun, gerçek hayatta yaşayan insanın birdenbire gizemli olaylarla karşılaşması ile oluştuğunu söyler. Yani fantastik unsurları diğer metin türlerinde de görebiliriz. Çünkü bir milletin edebiyatında yer alan yazı türlerinin ortaya çıkışı ve şekillenmesi o milletin kültürel benliğinden bağımsız değildir. Her yazı türü de kendi kuralları çerçevesinde bu ortak malzemeyi kullanır.

Kültürün en önemli unsurlarından birisi ve nesilden nesle taşıyıcısı dildir. Dil ise kendini en etkileyici şekilde edebiyat eserlerinde ortaya koyar. Hiçbir edebiyat türü düşünülemez ki doğduğu zamandaki eserlerle sınırlı kalsın. Örneğin edebiyatımızda Dede Korkut hikâyelerinden Alev Alatlının romanlarına kadar uzanan edebî yolculukta pek çok unsur eklenmiş ya da çıkarılmıştır. Kurulan medeniyetler, yaşanan coğrafyalar, keşifler, icatlar, savaşlar milletlerin kültürleri ile birleştiğinde edebiyatta farklı tatların ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Dolayısı ile fantastiğin de özelliklerine bakıldığında geçmişten geleceğe uzun bir zaman dilimini kapsadığını/kapsayacağını söyleyebiliriz. Fantastiğin bir tür olarak ortaya konulabilmesi için de diğer metin türlerinde yer alan fantastik unsurların keşfi önemlidir.

## 1.2 Türkçe Öğretim Programları

Öğretim programları her bir ders için öğrencilerin ulaşması beklenen genel amaçları, bu amaçlar doğrultusunda öğrencinin edinmesi hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları ifade eden kazanımlar ile bunların öğrencilere aktarılması sürecinde kullanılacak öğretim ve değerlendirme yöntem, teknik ve stratejilerine ilişkin açıklama, yönlendirme ve uyarıları kapsar (Millî Eğitim Bakanlığı, [t.y.]).



Cumhuriyetin ilanından 2006 yılına kadar hazırlanıp uygulanmış olan ortaokul Türkçe öğretim programlarını yıllarına göre 1924, 1929,1931-1932, 1938,1949, 1962, 1981 ve 2006 olarak sıralanır (Boztilki, 2012:81). 2006 öğretim programı bir süre kullanıldıktan sonra program 2015 ve 2017 yıllarında revize edilmiştir.

Girgin (2011:12), eğitim programlarının yeniliklere açık oldukça ve eksiklikleri giderildikçe eğitimin kalitesinin artacağını vurgular. Öğretim programlarında yapılan her değişiklik çağın gerekliliklerini ve gerçekliğini yakalamayı amaçlar. Kitle iletişim araçlarındaki hızlı gelişmeler okullarda kullanılan materyallerin de çeşitlenmesini sağlamıştır. Eğitim öğretim ortamlarının vazgeçilmez materyallerinden birisi olan ders kitapları da gerek konu gerekse biçim açısından bu değişimden etkilenmiştir. Giyim kuşam, kullanılan teknolojik aletler, ev eşyaları gibi daha pek çok alanda evrenselleşen dünyada dilin de bu değişimden etkilenmesi şüphesizdir. Dil, kültür ve tarih her dönemde birbirini etkilemiştir. Dolayısıyla yazılan kitapların sınırları aştığı çağımızda yeni edebi oluşumları, akımları takip ederken kendi kültürel mirasımızdan malzemeleri bilmek ve kullanmak önemlidir. Bu nedenle Türkçe öğretim programları hem çağı yakalamalı, hem de edebiyatımız için yeni sayılabilecek konu, biçim, görsellik, tür gibi alanlarda kendi kaynaklarından ilham alma konusunda örnek olmalıdır.

### **1.3 Amaç ve Önem**

Bu makalede, 2006, 2015 ve 2018 yıllarında hazırlanan ortaokul(5, 6, 7 ve 8. sınıf ) Türkçe öğretim programlarının fantastik öğelerle ilişkilendirilebilecek kazanımlar açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu karşılaştırma yapılırken fantastik öğelerin Türkçe öğretim programlarına yansiyip yansımadığı sorgulanmıştır. Günümüzde fantastik metinler gerek kitaplar gerekse medya aracılığıyla büyük bir okur/izleyici kitlesine ulaşmıştır. Dolayısıyla edebiyatımızdaki fantastik unsurların ders kitaplarına yansıtılması yerli bir fantastik yazın oluşturulması için önem arz eder. Türkçe öğretim programlarındaki kazanımlar da bu noktada ele alınması gereken ilk aşama olduğu şüphesizdir.

### **2. Yöntem**

Araştırma kapsamında betimsel yöntem kullanılacaktır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Önemli olan onu uygun bir şekilde” gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 1998:77). Çalışmamızın evrenini ve örneklemini 2006, 2015 ve 2018 ortaokul Türkçe öğretim programları oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin toplanması, doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda belgesel tarama yapılmıştır. Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel tarama denir ve bu belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 1998:183). Bu disiplinle elde edilen malzemelerden hareketle fantastik öğelerin kazanımlarla olan ilişkileri tespit edilip değerlendirilmiştir.

### **3.Bulgular**

#### **3.1 Öğrenme Alanlarına Göre Kazanımların Fantastik Öğeler Açısından İncelenmesi**

Bu çalışmada 2006, 2015 ve 2018 ortaokul Türkçe öğretim programlarında yer alan öğrenme alanları fantastik öğelerle ilişkili kazanımları bakımından incelenmiştir. 2006 programında öğrenme alanları, okuma, dinleme, yazma, konuşma ve dilbilgisi olarak beş gruba ayrılmıştır(Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). 2015 programında sözlü iletişim(dinleme ve konuşma kazanımları), okuma (okuma ve dil bilgisi kazanımları) ve yazma olmak üzere üç alanda ele alınmıştır (MEB, 2015). 2018 programında ise öğrenme

alanları dinleme /izleme, okuma, konuşma ve yazma olarak dörde ayrılmıştır(MEB, 2018). Okuma alanı 2015 programında olduğu gibi kendi içinde akıcı okuma, söz varlığı ve anlama olarak üç başlığa ayrılmıştır. Dil bilgisi kazanımları da okuma başlığı altında yer almıştır. Bu çalışmada öğrenme alanlarının gruplandırılmasında son hazırlanan program olan 2018 Türkçe öğretim programı esas alınmıştır. 2006 Türkçe öğretim programında henüz 4+4+4 eğitim sistemine geçilmediğinden 5. Sınıf kazanımları yer almamaktadır. Ayrıca 2006 programında kazanımlar dil bilgisi haricinde sınıf seviyesine göre ayrılmamıştır.

### 3.1.1 Okuma Kazanımları

Tablo 1. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında Fantastik Ögeler ve/veya Metinlerle İlişkilendirilebilecek Okuma Alanındaki Kazanımlar

Sınıf seviyesi	Kazanım
6. sınıf	1.Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.
7. sınıf	
8. sınıf	

Öğrencinin metnin öncesine ya da sonrasına ait kurgu yapabilmesi için hayal gücünü kullanması gerekir. Metnin içindeki unsurların yarattığı ortama göre bu gerçekçi bir metin olabileceği gibi fantastik bir metin de olabilir. Bu kazanım öğrenciyi okuma sürecinde pasif bir okur olmaktan çıkarıp metnin içerisine alır. Fantastik metinlerde de okurun metne duruşu bunu gerektirir. Dolayısıyla bu kazanım alanı için fantastik metinlerin kullanılması mümkündür.

Tablo 2. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında Fantastik Ögeler ve/veya Metinlerle İlişkilendirilebilecek Okuma Alanındaki Kazanımlar

Sınıf Seviyesi	Kazanımlar
5. sınıf	1.Gerçek ve kurguyu ayırt eder.
6. sınıf	1.Gerçek ve kurguyu ayırt eder.
7. sınıf	1.Okudukları ile izlediklerini karşılaştırır. (Okudukları ile izlediklerini; kahramanlar, mekân, zaman ve içerik yönünden karşılaştırması sağlanır.)
8. sınıf	1. Okudukları ile izlediklerini karşılaştırır. (Okudukları ile izlediklerini; kahramanlar, mekan, zaman ve içerik yönünden karşılaştırması sağlanır.) 2. Bir eserin yazılı metni ile aynı eserin medya sunumunu karşılaştırır. 3. Kurgu metinler ile anonim eserleri karşılaştırır. (Kurgu metinlerin; geleneksel masallar, kahramanlar, temalar, inançlar veya değerlerden nasıl yararlandığını veya etkilendiğini fark etmesi sağlanır.)

Tablo 2’de yer alan 2015 Türkçe dersi öğretim programı okuma alanındaki kazanımların fantastik metinlerle verilmiştir. Şöyle ki özellikle televizyon ve sinema alanındaki gelişmeler, animasyonların hayatımıza girmesi ile sadece görünen ve bilinen bir dünyanın dışında hayal gücünde var olan dünya gözler önüne serilme şansını yakalamıştır. Fantastik metinler hem gerçeği hem de kurgu olanı barındırır. Dolayısıyla fantastik metinler kurgu ile gerçeğin farkını göstermede kullanılmalıdır.

Günümüzde okur tarafından beğenilen kitaplar, dizi ya da film olarak bu sefer izleyici sıfatıyla insanlara sunulmaktadır. Sinema ya da televizyonda karşımıza çıkan bu metinlerin kahraman, yer ve zamanı hazırlayan kişinin/kişilerin tasavvurunda oluşturulur. Yazarın açıkça betimlediği, renk, şekil, boyut bakımlarından sınırlarını çizdiği unsurlar dışındaki

her şey hayal gücünün emrine verilir. Fantastik metinlerde kullanılan unsurlar da hem gerçek hem de hayali olanı birlikte verir. Fantastik metinlerin kaynağı ise destan, masal, efsane gibi anonim eserlerdir. İçinde bu metinlerden esinlenerek oluşturulmuş bir kurgu ile karşılaşırız. 2015 programında 8. sınıf kazanımlarında medya-kurgu-kitap bağlamı için fantastik metinlerden yararlanılmasını desteklemektedir.

Tablo 3. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında Fantastik Öğeler ve/veya Metinlerle İlişkilendirilebilecek Okuma Alanındaki Kazanımlar

Sınıf Seviyesi	Kazanımlar
5. sınıf	1. Metinlerdeki gerçek ve kurgusal olanları ayırt eder.
6. sınıf	1. Metinlerdeki gerçek ve kurgusal olanları ayırt eder. 2. Medya metinlerini değerlendirir. İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlar.
7. sınıf	1. Metinlerdeki gerçek ve kurgusal olanları ayırt eder. 2. Medya metinlerini değerlendirir. İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlar. 3. Metinlerin yazılı hali ile medya sunumlarını karşılaştırır. a) Hikâye, masal, fıkra gibi metinlerin; çizgi film, animasyon gibi medya sunumları ile karşılaştırması sağlanır. b) Kahramanlar, mekan, zaman ve olay yönlerinden karşılaştırılması sağlanır.
8. sınıf	1. Metinlerdeki gerçek ve kurgusal olanları ayırt eder. 2. Medya metinlerini analiz eder. Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, ikna etme, eğlendirme) belirlenmesi sağlanır. 3. Edebi eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır. Kahramanlar, mekan zaman ve olay yönünden karşılaştırılması sağlanır.

2006, 2015 ve 2018 ortaokul Türkçe dersi öğretim programları incelendiğinde 2018 Türkçe dersi öğretim programdaki fantastik metinlerin kullanımını destekleyen kazanım sayısını arttığı görülmektedir. Çağın ihtiyaçlarına cevap vermek için yenilenen son öğretim programı olan 2018 Türkçe dersi öğretim programında, “medya ve çocuk” gerçeği dikkate alınmıştır.

### 3.1.2 Yazma Kazanımları

Tablo 4. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında Fantastik Öğeler ve/veya Metinlerle İlişkilendirilebilecek Yazma Alanındaki Kazanımlar

Sınıf seviyesi	Kazanım
6. sınıf	Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.
7. sınıf	
8. sınıf	

Tüm sınıf seviyeleri için kapsamlı bir şekilde ifade edilen bu yazma kazanımı fantastik bir metin yazmak için de kullanılabilir. Hayal ve izlenimler fantastik öğelerin kullanılmasını destekleyen kavramlardır.

Tablo 5. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında Fantastik Öğeler ve/veya Metinlerle İlişkilendirilebilecek Yazma Alanındaki Kazanımlar

Sınıf seviyesi	Kazanım
5. sınıf	-

6. sınıf	-
7. sınıf	Düş gücünü kullanarak şiir veya fantastik metin yazar.
8. sınıf	Düş gücünü kullanarak şiir veya fantastik metin yazar.

2015 Türkçe öğretim programında 5. ve 6. sınıf için fantastik metinler yazma ile ilgili bir kazanıma rastlanmamıştır. Ancak 7 ve 8. sınıf için açıkça belirtilen “Fantastik metin yazar.” ifadesi çocukların artık bu türde metinlere olan ilgisinin farkında olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında Fantastik Öğeler ve/veya Metinlerle İlişkilendirilebilecek Yazma Alanındaki Kazanımlar

Sınıf seviyesi	Kazanım
5. sınıf	-
6. sınıf	-
7. sınıf	-
8. sınıf	Hikâye edici metin yazar. a) Öğrencilerin anlatımın türü ve konusuna göre gerçekçi veya hayali öğeleri tasarlamaları, uyumlu bir zaman ve mekan kurgusu yapmaları serim, düğüm ve çözüm bölümlerine yer vermeleri sağlanır.

Yazma süreci öğrencinin birikimlerini kullanarak yeni bir ürün ortaya koymasını sağlar. 2018 Türkçe öğretim programında sadece sekizinci sınıflarda verilen bir kazanım olan gerçek ve hayali öğeleri tasarlayıp bir metin kurgulamak fantastik metinler yazmayı desteklemektedir. 5, 6 ve 7. sınıflarda fantastik metinlerle ilişkilendirilebilecek bir kazanıma rastlanmamıştır.

### 3.1.3 Dinleme Kazanımları

Tablo 7. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında Fantastik Öğeler ve/veya Metinlerle İlişkilendirilebilecek Dinleme Alanındaki Kazanımlar

Sınıf seviyesi	Kazanımlar
6. sınıf	Dinlediklerinin/ izlediklerinin öncesi ve /veya sonrasına ait kurgular yapar.
7. sınıf	Görsel/işitsel unsurlarla dinledikleri/izledikleri arasında ilgi kurar.
8. sınıf	Şiir, hikâye, masal dinletilerine katılır.

Tablo 7’de tüm sınıf seviyeleri için ortak verilen bu kazanımlar fantastik metinlerin her sınıf seviyesinde kullanılabileceğini göstermektedir.

Tablo 8. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında Fantastik Öğeler ve/veya Metinlerle İlişkilendirilebilecek Dinleme Alanındaki Kazanımlar

Sınıf seviyesi	Kazanım
5. sınıf	Dinlediklerinde gerçek ve kurguyu ayırt eder.
6. sınıf	Dinlediklerinde gerçek ve kurguyu ayırt eder.
7. sınıf	-
8. sınıf	-

2015 Türkçe öğretim programında okuma alanında da yer verilen gerçek ile kurguyu ayırt etme kazanımına dinleme alanında da yer verilmiştir.

Ancak 2018 Türkçe dersi öğretim programının dinleme öğrenme alanında fantastik öğeler ya da metinlerle ilişkilendirilebilecek bir kazanıma rastlanmamıştır.

### 3.1.4 Konuşma Kazanımları

Tablo 9. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında Fantastik Ögeler ve/veya Metinlerle İlişkilendirilebilecek Konuşma Alanındaki Kazanımlar

Sınıf seviyesi	Kazanım
6. sınıf	Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade eder.
7. sınıf	
8. sınıf	

2006 Türkçe dersi öğretim programının yazma alanında verilen bu kazanım konuşma alanında da yer bulmuştur.

2015 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programının konuşma öğrenme alanında fantastik ögeler veya metinlerle ilişkilendirilebilecek bir kazanıma rastlanmamıştır.

### 4. Tartışma

Hayal etmek, bilim ve teknolojiye ilerlemenin anahtarıdır. Her ne kadar birbirine zıt kavramlar olarak görülse de hayal bilim ve teknolojiyi, teknoloji ve bilim de hayal etmeyi zorunlu kılar. Daha küçük yaşlardan itibaren fantastik ögeler içeren metinlere karşı boş zaman etkinliği, yararsız bilgi kaynağı gibi oluşturulacak olumsuz önyargı geleceğin bilim insanının yetişmesinin önünde bir engel yaratacaktır. Çünkü üretmek, hayal etmek ile gerçekleşir. Fantastik metinler şüphe, gizem, merak duygularını barındırır. Bu yönüyle okura beyin fırtınası yaptırarak yeni buluşlara imkân sağlama gücüne sahiptir. Ayrıca televizyon, tablet, cep telefonu ve internet ile kuşatılmış olan çocuğa bu teknoloji ürünleri, okul dışında olumlu ya da olumsuz bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Bu durum çocuğun hayal ve fikir dünyasını da etkilemekte, yazılarına yansımaktadır. Fantastik metinler içinden çıktığı milletin tarihinden, mitolojisinden, kültüründen izler taşır ve medya sunumlarında da onları görürüz. Dolayısıyla fantastik metinler kültürlerin karşılaştırılması için uygun ders araçlarıdır.

### 5. Sonuç ve Öneriler

2018 Türkçe dersi öğretim programında eğitim sistemimizin temel amacının değerlerimiz ve yetkinliklerimizle bütünleşmiş bireyler yetiştirmek olduğu ifade edilmektedir (MEB, 2018:4). Bunu yaparken sadece kültürel birikimi ele alıp güncel gelişmelerin, yeniliklerin dışlanması beklenemez. Edebiyat adına burada asıl önemli olan, toplumu etkileme gücüne sahip olanı diğer ülkelerden alırken kendi mirasımızdan ilham alarak yerli olanı üretmektir. Çalışmamızın da konusu olan fantastik türü bilim ve teknolojik alandaki gelişmelerin de etkisiyle hem yazılı hem de görsel alanda ifade gücü bulmuştur. Neydim (t.y.), çocuk edebiyatımızda bu alanla ilgili bir eksikliğin olduğunu, genellikle çeviri fantastik eserlerle karşılaşan çocukların o kültürün unsurlarını tanıdığını, kendi kültürüne yabancılaştığını dile getirir. Bunun doğal bir sonucu olarak da çocuk ya da daha geniş kapsamda fantastik bir eser vermeye hazırlanan sanatçı veya yazar birikimini o kültür ile yaptığından eserinde de onları kullanacağını söyleyebiliriz. Örneğin Eren Demir 12 yaşında yazdığı Kristal Kılıç adlı eserinde fantastik bir dünya yaratmıştır. Bir röportajında Yüzüklerin Efendisi, Narnia Günlükleri, Zaman Hırsız, Unutulmuş Diyarlar kitaplarını okuduktan sonra bu kitabı yazdığını söylüyor (Arslan, 2011). Kitabın yer ve şahıs kadrosundaki isimlere bakıldığında Alania adlı bir ülke, elfler ve cüceler, Vedi isimli bir komutan ve arkadaşı Letaf, cüce Galor karşımıza çıkıyor (Küpçü, 2014). Görüldüğü üzere yerli bir fantastik edebiyat oluşturulmasına ihtiyaç vardır. Ders kitaplarına seçilen metinlerde kendi kültürümüzden

fantastik ögelere yer verilmesi önemlidir. Hazırlanan ve çalışmamıza konu olan 2006, 2015 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programları kazanımlar bakımından fantastik metinlerin yer verilmesine uygundur. Çağımızın yeniliklerini yakalamak adına yenilenen öğretim programlarımızın fantastik metinleri doğrudan ya da dolaylı olarak desteklemektedir. Özellikle 2015 programında açıkça belirtilen “Fantastik metin yazar.” kazanımı bu konudaki eğilimin sadece yazar-yayınevi bağlamında kalmayıp eğitim-öğretim camiasında da fark edildiğini göstermektedir. Bazı fantastik metinlerin yaş ve milliyet sınırını aştığı, medyada görsel olarak da insanlara sunulduğu göz önüne alınıp ders kitaplarında seçmeli tema olarak yer verilmesi önerisinde bulunabiliriz. Böylece tema içerisinde karşılaştırmalı bir bakış açısıyla hem kendi kültüründen hem de diğer milletlerin kültüründen örneklerle buluşan çocuk ana dilinden seçtiği isimler, yer ve kahramanlar ile geleceğin fantastik edebiyat yazarı olmaya aday olacaktır.

## Kaynakça

- Arslan, G. (2011, 24 Aralık). Eren'in Fantastik Dünyası. 23.03.2019 tarihinde <https://www.google.com.tr/amp/m.milliyet.com.tr/amp/eren-in-fantastik-dunyasi/cumartesi/haberdetay/24.12.2011/1479655/default.htm> adresinden alınmıştır.
- Boztilki, G. (2012). *Eğitim Boyutuyla Türk Edebiyatında Fantastik Ve Masalsı Ögeler*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet Dönemi (1929-1930, 1949,1981) Ortaokul Türkçe Öğretimi Programlarının İçerik, Genel ve Özel Amaçlarıyla Karşılaştırmalı Gelişim Düzeyi. *Anan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11-26.
- Günay, D. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Küpcü, K.K. (2014, 17 Temmuz). Genç Fantastik Kurgu Yazarı Eren Demir Hayatını Kaybetti. 13.04.2019 tarihinde <https://frpnet.net/edebiyat-haberleri/genc-fantastik-kurgu-yazari-eren-demir-hayatini-kaybetti> adresinden alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi(6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe Dersi(1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı(İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (t.y.). Sıkça Sorulan Sorular. 13.04.2019 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/SSS.aspx> adresinden alınmıştır.
- Neydim, N.(t.y.) Fantastik Çocuk Edebiyatı Yazınsallığa Açılan Bir Kapı Mı Yoksa Bir Tehlike Mi. *Sözelti Dergisi*. 15.03.2019 tarihinde <http://sozelti.com/fantastik.html> adresinden alınmıştır.
- Salik, R. (2017, 17 Ocak). Tarih Boyunca Ay Yolculukları. 12 Nisan 2019 tarihinde <http://www.milliyet.com.tr/Tarih-boyunca-Ay-yolculuklari-molatik-2702/?Sayfa=3> adresinden alınmıştır.
- Sipahioğlu, B. (2006). *1980 Sonrası Fantastik Türk Romanı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Steinmetz, J. (2006). *Fantastik Edebiyat*. (Çev. Hasan Fehmi Nemli). Ankara: Dost Yayınevi.(Orijinal yayın tarihi,1990).
- Todorov, T. (2012). *Fantastik, Edebi Türe Yapısal Bir Yaklaşım*. (Çev. Nedret Öztokat). İstanbul: Metis Yayınları.(Orijinal yayın tarihi,1970)
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük* (10. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları



## Aytül Akal'ın Romanlarının “Saygı” Değeri Bağlamında İncelenmesi

\*Mehmet ÖZDEMİR<sup>1</sup>  
Sakarya Üniversitesi

Berra AKINCI<sup>2</sup>  
Sakarya Üniversitesi

### Özet

Türkiye’de son yıllarda çocuğa ve çocuk edebiyatına verilen önemin artması bu alanda eser veren yazarların da çoğalmasını sağlamıştır. Aytül Akal da çocuklar ve ilk gençlik dönemi için yazan az sayıdaki yazardan biridir. Eserlerinde edebi zevkten ödün vermeden değerler eğitimine yer vermeyi başarmış yazarlarımızdandır. Yazarın toplumsal sorunları iyi analiz etmesi ve çözümler önermesi kendisini seçmemizin sebeplerindedir. Çalışmamızda, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının son yayınladığı müfredatta değişiklik ve yenileme programında belirlenen “saygı” kök değeri ve bu değerle ilgili belirlenen tutumlar baz alınmıştır (MEB, 2017: 24). Çalışmamız, Süper Gazeteciler 1, Süper Gazeteciler 2-Parktaki Esrar, Süper Gazeteciler 3-Likörlü Çikolata, Süper Gazeteciler 4-Belalı Davetiye, Zombili Mombili Roman isimli romanlarla sınırlı olup nitel araştırma yaklaşımında tarama modeli ile oluşturulmuş ve çalışma bulguları içerik analizi ile toplanmıştır. Elde edilen veriler doküman analizi ile ortaya konmuştur. Bu romanlarda saygı değeri ile ilgili elde edilen sonuçların başında “diğer insanların kişiliklerine değer verme” daha sonra da sırasıyla “muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme”, “alçakgönüllülük”, “başkalarının kendisine davranılmasını istediği şekilde davranma” tutumları gelmektedir. İncelenen romanlarda ana karakter olan bütün çocukların kendi kişiliklerine ve diğer insanlara saygılı çocuklar oldukları tespit edilmiştir. İnsan ilişkilerinde samimiyeti önemsedikleri, başkalarının mahremiyet alanına girmemeye dikkat ettikleri, çevrelerindeki insanları sınıflandırmadan sadece insani taraflarını gözeterek muhatap aldıkları gözlemlenmiştir. Bu çocuklar, karşılaştıkları olaylarda şartlar ne olursa olsun saygılı davranmaktan vazgeçmezler. Yaşlılara, engellilere, kendilerinden büyüklere daima saygılı olmuşlardır. İş ahlakına sahip olma değeri de vurgulanmıştır. Saygısız davranan çocukların roman sonunda bir iç güdüleme örneği olarak kendilerini değerlendirdikleri ve olumlu iletiler kazandıkları belirlenmiştir. Toplumdan kopuk olmadığı görülen yazarın eserlerinin çocuğu yaşama hazırlayıcı özellikte olduğu görülmektedir. İncelenen romanlarda yer alan “saygı” değeri, Türk Milli Eğitim Sisteminin Genel Amaçları ve İlköğretim derslerinin öğretim programları aracılığıyla verilmek istenen değerler ile de örtüşmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Aytül Akal, Değerler Eğitimi, Saygı

<sup>1</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Sakarya Üniversitesi, mehmetoz@sakarya.edu.tr

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, berra-37@hotmail.com

## Abstract

Increased importance given to Turkey last child and children's literature has led to the proliferation of writers who work in this field. Aytül Akal is one of the few authors who wrote for children and the first youth period. She is one of our writers who managed to give value education without sacrificing literary pleasure. The author's analysis of social problems and proposing solutions is one of the reasons for choosing him. Our study is based on the respect root value and the attitudes determined for this value, which was determined in the curriculum of change and renewal program of the last published curriculum by the Board of Education (MEB, 2017: 24). Our study was limited to Super Journalists 1, Super Journalists 2-Marijuana in the Park, Super Journalists 3-Liqueur Chocolate, Super Journalists 4- Bad Invitation, Zombili Mombili Roman, and it was created with a screening model in the qualitative research approach and the study findings were collected by content analysis. The data obtained are documented by document analysis. In these novels, "In value the personality of other people", "In Keep in mind the position, characteristics and status of the interlocutor", "humility", "Alar do not behave the way others want to be treated." attitudes are one of the most important results about respect value. In the novels examined, it was determined that all children who were the main characters were respectful children and their personalities. It has been observed that they care about sincerity in human relations, that they pay attention not to enter into the privacy area of others, and to address only the human sides without classifying the people around them. These children, regardless of the circumstances of the events they face do not give up. They have always been respectful to the elderly, the disabled and the older. The value of having business ethics is also emphasized. It was determined that children who behaved disrespectively were evaluated as an example of instinct and gained positive messages. It is seen that the author's works, which are seen as not separated from society, are preparatory to life. The value of mek respect ıyla in the reviewed novels also coincides with the values of the general aims of the Turkish National Education System and the curriculum of primary education courses.

**Keywords:** Aytül Akal, Values Education, Novels, Respect

## Giriş

Türkiye’de son yıllarda sadece çocuğu hedefleyerek, eğitimbilimci ve edebiyat bilimcilerden profesyonel destek alarak faaliyet gösteren yayınevi sayısındaki artış gibi, çocuğa bakışta ciddi bir gelişmenin yaşandığına dair somut işaretler olmasının etkisiyle değerli eserleriyle bu alanın gelişmesine katkı sağlayan yazar sayısı oldukça artmıştır (Uğurlu, 2010: 1928). Öncesinde çocuk edebiyatının varlığı sorgulanmaktayken Türkiye’de yaklaşık olarak son yirmi yıldan beri bu alanda ciddi bir algı değişikliğinin gerçekleştiğinin ipuçları verilmektedir. (Uğurlu, 2010: 1928). Kitapların baskı kalitesinin artması, belli yaş grubuna hitap eden kitapları resimleyenlerin profesyonel çizerler olması ve kitapları dünyanın farklı dillerine çevrilen yazarlarımızın az da olsa artması ülkemizde çocuk edebiyatının gelişmesini sağlayan önemli etkenlerdendir.

Yazma uğraşını çocuk edebiyatı üzerine kuran Aytül Akal 150’den fazla eser vermiş ve eserleri dünyanın farklı dillerine çevrilmiş yazarlarımızdandır. Aytül Akal,“ilk gençlik” dönemine uygun eserler yazan az sayıda yazardan biridir. Eserlerinde toplumsal kaygıları ve bireysel duyarlılıkları ön plana çıkarmaya çalışan Akal, çocukların ve toplumların genel sorunlarını yansıtan ürünler vermekle değerler eğitimine de katkı sağlamaktadır.(Adıgüzel, 1999: 140).



Değer kavramının insanlık tarihinde ne zamandan beri önemli olduğu bilinmiyor. Fakat Platon, M.Ö.IV.yüzyılda felsefenin temel problemlerini belirlerken “ahlak” kavramını kullanmıştır. Bu bilgi ahlak kavramının kadim zamanlardan beri insanlar tarafından önemsendiğini, üzerine düşünüldüğünü ispatlıyor.“Platon “Devlet” isimli eserinde felsefenin temel problemlerini daha M.Ö. IV. yüzyılda, varlık, bilgi, ahlâk, sanat, eğitim, bilim, siyaset olarak ele almış ve ilk “felsefi sistem”i oluşturmuştur.” (Ekiz, 2017: 221).

Yedi temel problemten biri olan ahlak kavramı geleneksel felsefenin önemli konularından biriyken geleneksel felsefeye eleştiriler yoğunlaştıkça değer oluşumuna ilişkin görüşler de çeşitlenmeye başlamıştır.(Sel ve Sözel:2015, 175).Yüzyıllar içinde yeni ülkelerin kurulup yıkılmaları, teknolojinin insan yaşamını kolaylaştırması, toplum ilişkilerinin değişmesi gibi etkenler kavramların tanımlarını ve ihtiyaçları değiştirmiştir. Toplumu meydana getiren kurumlar başta olmak üzere toplumsal ilişkilerde ve toplumsal yapıda mevcut durumdan yeni, başka bir duruma geçiş toplumsal değişimi tanımlamaktadır. (Doğan, 1995: 180). Tanım toplumsal değişimin değişkenlerini ortaya çıkarmaktadır. Bu değişkenler dönemden döneme, ülkeden ülkeye farklılıklar göstermektedir.

Değer kavramı davranışlara yol gösteren, rehberlik eden inançlar ve kurallar ya da daha öz bir ifadeyle insanın eylem ve söylemlerine dayanarak oluşan ölçütler şeklinde tanımlanmıştır. (Şimşek: 2016, 330). Modern dünyanın sorunları değerler eğitimi zaruri zorunlu hale getirmektedir. Şiddet eğilimleri, toplumsal sorumluluk bilincinde azalma gibi problemlerin çözümünde değerler eğitime başvurulmaktadır. Değerler eğitiminin zarureti, insanlar arasında bazı “duyarlılıkların” kaybolmuş olmasının bir neticesidir. Geliştirilmiş karakter eğitimi adıyla da anılan bu yaklaşımda kişisel tercihler, bireysel değerler ön plandadır. İnsanı sosyalleştirme çabası değerler eğitiminin amaçlarındandır.(Demircioğlu, Tokdemir, 2008: 80).

Aytül Akal’ın günümüzde yaşanan toplumsal sorunları iyi analiz etmesi ve doğru çözümler geliştirmesi çalışmamızda Aytül Akal’ı tercih etmemizin sebebidir. Eserlerinde saygı değerini önemsendiğini ve doğru yönlendirmeler yaptığını tespit ettiğimiz için çalışmamız seçili Aytül Akal romanlarında saygı değeri incelemesi olmuştur. Saygı; Türkçe Sözlükte değeri, üstünlüğü, yaşlılığı, yararlılığı, kutsallığı dolayısıyla bir kimseye, bir şeye karşı dikkatli, özenli, ölçülü davranmaya sebep olan sevgi duygusu olarak tanımlanmaktadır. (TDK, 2005: 1714).

### **Çalışmanın Amacı ve Yöntemi**

Bu çalışmada Aytül Akal’ın seçili romanlarında “saygı” değerinin hangi boyutlarıyla ve ne şekilde ele alındığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın amacına uygun olarak, tarama modeli ile ulaşılan bulgular “doküman analizi” yöntemi ile çözümlenmiştir. Aytül Akal’ın aşağıdaki beş kitabı incelenmiştir:

- Süper Gazeteciler 1
- Süper Gazeteciler 2
- Süper Gazeteciler 3
- Süper Gazeteciler 4
- Zombili Mombili Roman

Bu romanlardaki saygı değeri ve saygı değerine bağlı tutumlar belirlenmiştir

### **Çalışmanın Kapsamı**

Bu çalışmada yapılan incelemenin kapsamı Aytül Akal'ın Süper Gazeteciler 1-2-3-4 (2016), Zombili Mombili Roman isimli romanları ile, değerler açısından ise "saygı" değeri ile sınırlı tutulmuştur.

## **Bulgular**

Milli Eğitim Bakanlığının 2017'de yayınladığı müfredat değişikliği çalışmasında saygı değeri 10 kök değerden biri olarak belirlenmiştir. Değere ilişkin tutum ve davranışlar kısmında; alçakgönüllü olma, başkalarının kendine davranılmasını istediği şekilde davranma, diğer insanların kişiliklerine değer verme, muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme ifadeleri yer almaktadır (MEB, 2017: 24).

### **Alçakgönüllü Olma**

Alçakgönüllü olma tutumuna Süper Gazeteciler serisinde rastlanmıştır. Süper Gazeteciler serisi Elif, Enver, Selin ve Yener adında dört çocuğun dostluklarının ve gazeteye haber bulmak için yaşadıkları maceraların anlatıldığı bir roman serisidir. Serinin 2. Kitabında Selin'in Elif'in ailesine karşı gösterdiği hoşgörülü tavra dikkat çekilmiştir. Selin'in ailesinin maddi durumu iyidir. Elif'in ailesi ise apartman görevlisidir ve maddi durumları kötüdür. Fakat Selin bu durumu önemsemez. Onun için önemli olan Elif'in ekonomik durumu değil arkadaşlığıdır. Buldukları röportaj konusu hakkında telefonda konuşmuşlardır. Telefonu kapattıklarında Elif, kendini mutlu hissetmektedir. Arkadaşının alçakgönüllü tavrının onu nasıl mutlu ettiğini romanda şu cümlelerle ifade etmiştir.

*"Telefonu kapatırken, sevincinden içi içine sığamıyor gibiydi. Selin zengin bir ailenin çocuğuydu, ama hiç de kendini beğenmiş değildi. Elif'i küçümser bir tavır takınmamış, ona çok dostça davranmıştı."* (SG2, 2016: 34).

Ancak romanın ilerleyen sayfalarında işler karışmıştır. Röportaj yaptıkları Belediye Başkanı Elif'in küçük ve eski evine kadar bizzat kendisi gidip röportajı iptal etmelerini istediğini söylemiştir. Selin, olanları anlayabilmek için Elif'in evine gelmiştir. Belediye Başkanının bu eve gelmesi durumun ciddi olduğu anlamına gelmektedir. Konuşurken evin durumu yüzünden arkadaşını kırmamak için çok dikkatli davranmıştır. Onun bu dikkati romanda: *"Selin bir yandan arkadaşının alınıp alınmayacağını anlamak için arkadaşının gözlerinin içine bakıyordu. Onu üzmemeyi gerçekten istemezdi. Ayrıca Selin için arkadaşının nerede oturduğu hiç önemli değildi."* (SG2, 2016: 77). cümleleri ile yansıtılmıştır.

### **Başkalarının Kendine Davranılmasını İsteddiği Şekilde Davranma**

Başkalarının kendine davranılmasını istediği şekilde davranma tutumuna Süper Gazeteciler serisinde rastlanmıştır. Serinin 3. romanında Selin'in üvey ablası Meltem'in ortaya çıkışıyla Selin için zor zamanlar başlamıştır. Selin, Meltem'in gerçekten ablası olduğuna inanmak istemez, akli karışık. Arkadaşları ona destek olurlar. Fakat bu durum Selin'in aile hayatıyla ilgili olduğundan, arkadaşlarının için ona saygısızlık etmemek adına olaya karışmak istememeleri eserde: *"Ne de olsa bu konu Selin'in özel aile sorunuydu, arkadaşlarının durmadan olaya burunlarını sokmalarından hoşlanmıyor olabilirdi."* (SG3, 2016: 120). cümleleriyle ifade edilmiştir.

Son kitapta Yener, babasının düğün yapacağı otelde bir hafta kalıp babasıyla tatil yapacaktır. Evren ve Selin'de Yener'e katılmıştır. Otel odasında sohbet ederlerken Selin'in telefonu çalmış, Selin telefonu arayan kişinin yüzüne kapatmıştır. Halası Zehra Hanım yeğenini bu tavrından dolayı uyarmış kendisine nasıl davranılmasını isterse başkalarına da öyle davranması gerektiğini belirtmiştir.

“-Açsana kızım, her şey hemen anlatılacak dediysek, telefon konuşmanı bekleyemeyecek kadar da sabırsız değiliz. Arayanın suratına kapatman çok kaba bir davranış.

-Konuşmak istemedim hala.

-O zaman açar, şimdi uygun değilim, seni sonra ararım der, öyle kaparsın.” (SG4, 2016: 164).diyerek, mantıklı ve saygılı bir cevap vermesini tavsiye eder.

## **Diğer İnsanların Kişiliklerine Değer Verme**

Diğer insanların kişiliklerine değer verme tutumuna Süper Gazeteciler serisinde rastlanmıştır. İkinci romanda Belediye Başkanı röportaj yapmak isteyen öğrencileri alması için okul çıkışına şoför göndermiştir. Başkan’ın çocuklara değer verdiğini ve kişiliklerine saygı duyduğunu şu cümlelerde okumaktayız:

“Araba okul kapısına yaklaşınca durdu. Şoför başını uzatarak, kapıda gruplar halinde bekleyen öğrenci kalabalığına doğru seslendi:

-Elif ve Selin! Aranızda mı?

İki kız kalabalığın arasından sıyrılıp, arabaya koştular. Şoför kibar bir tavırla indi. Kızlara kapıyı açtı.

-Buyrun, Başkan’ım sizi bekliyor.” (SG2, 2016: 55).

Olaylar birbirine karışmıştır. Çocuklar olayları çözmek için plan yapacaklardır. Gecikeceklerini ailelerine haber verirler. Ailelerine değer verdikleri için onları meraklandırmak istemezler. Yener karşılıklı saygı olduğu sürece annesiyle arasında sorun çıkmayacağını düşünmektedir. Arkadaşlarına bunu: “Annem bütün gün bankada çalışıyor ve o sırada benim nerede olduğumu, ne yaptığımı bilmek istiyor. Bence her anne babanın buna hakkı var. Tabii vereceğimiz kararlara karışmadıkları ve hep kendilerinin haklı olduğunu düşünmedikleri sürece.” (SG2, 2016: 98). cümleleriyle anlatmıştır.

İlerleyen bölümlerde Yener ve Evren Belediye Başkanı’nın kaçırılan oğlunu bulmak için eski eve çocuğu aramaya gitmişlerdir. Birkaç saat sonra Selin, Evren’i telefonla arayıp çocuğu bulup bulamadıklarını sormuştur. Bir süre konuşurlar. Fakat Evrenlerin evinde misafir olduğu için onlara saygısızlık etmemek adına kapatmak zorunda olduğunu söylemiştir. “Kapatmak zorundayım... İçerde konuklarımız var.” (SG2, 2016: 176). Sözleriyle misafirlerine verdiği değeri göstermiştir.

Her şey ortaya çıkınca çocuklar aileleri Belediye Başkanı ile bir araya gelmiştir. Elif’in annesi Sümbül Hanım, farkında olmadan kötü niyetli insanların kaçak çalıştırdıkları işletmede çalışmıştır. Bunun mahcubiyetiyle Belediye Başkanı’ndan özür dilemiştir. Başkan Sümbül Hanım’a bir birey olarak kıymet verdiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“-Cahil insanlarız, da ne demek Sümbül Hanım! Olur mu hiç öyle şey? Elif ve Arif gibi pırıl pırıl çocuklar yetiştiren bir anaya ‘cahil’ denir mi? Ama...

Sümbül Hanım, Başkan’ın sözlerini dinlerken utancından başını yerden kaldırmamıştı. Hakkı Bey konuşmasını sürdürdü:

-Ama istersen hala okuma şansın var. Seni ortaokula yazdırırız, ne dersin buna? Zaten artık ilköğretim sekiz yıla çıktı.” (SG2, 2016: 238).

Belediye Başkanı, Sümbül Hanım’a eğer isterse eğitimine devam edebileceğini söylemiştir. Sümbül Hanım’ın eşine sormak istemesine karşın Başkan onun şahsi fikrini

önemsediğini söylemiştir. Belediye Başkanı insanlar arasında ayrımcılık yapmadan onları bir birey olarak kabul eden bir insandır. Kadınların toplum içinde birey olarak özgürce var olmaları Aytül Akal'ın diğer kitaplarında da yer verdiği bir durumdur. Sümbül Hanım'a verdiği değeri de böyle ifade etmiştir:

*“-Ben sana sordum Sümbül Hanım. Konu seninle ilgili, kendi kararını kendin vereceksin. Süleyman Efendi'nin de maaş arttıracamız. O, alayım mı diye sana soracak mı? (SG2, 2016: 238- 239).diyerek, ifade eder.*

Belalı Davetiye kitabının kahramanı Selin'in telefonuna, tanımadığı birisi tarafından sürekli rahatsız edici mesajlar atılmaktadır. Selin'in kişiliğine saygısızlık edilmesine Evren sinirlenir ve duruma müdahale etmek istemektedir. Selin endişelenmiştir. Arkadaşı Evren'i uyarma gereği hissetmiştir. İnsanların kişiliklerine değer vermeyenlerin nasıl bir zihniyette olduğunu anlatmıştır:

*“-Hiç bulaşmayın derim. Gazetelerde okumuyor musunuz? Kız yüzünden silahlar çekiliveriyor, bizim yaşımızda, hatta kimi zaman daha bile küçük çocuklar... İnsanların birbirlerinin varlığına, kişiliklerine saygısı kalmamış. Benim olmazsa ölsün daha iyi, diye nasıl düşünebilir insan, aklım almıyor. Selin'in bu uyarılarını Zehra Hala da:*

*-Bence aşağılık kompleksi olanlar öyle davranır, dedi Zehra Hala. 'Kendine güvenen, kişilik sahibi insanlar sınırlarını da bilir, aşkı da, sevgiyi de. Aşkına yanıt bulamadığı için başkalarına zarar verebilecek kadar gözü dönmüş olanların aşkla sevgiyle hiçbir ilişkisi yoktur bence. Kıskançlığın da hoş yanları vardır tabii, ama böylesinin değil?’ (SG4, 2016: 193).diyerek, yeğeninin söylediklerini destekler.*

Çocuklar Yener'in babasının düğününün olacağı otelde toplanmışlardır. Sınıf arkadaşları Furkan da babasının işinden dolayı oteldedir. Kaba tavırlarıyla herkesi rahatsız etmektedir. Çocukların otelde arkadaş oldukları Azmi'yi dövmüştür. Bir akşam Furkan'ın babasının tutuklanma haberini alan annesi otel bahçesinde bayılmış, Furkan da annesinin başında hıçkırığa hıçkırığa ağlamış, bütün havası sönmüştür. Çocuklar tüm yaptıklarına rağmen Furkan'a destek olarak, onun kişiliğine ve kendi kişiliklerine değer verdiklerini aşağıdaki uyarılarla gerçekleştirebilirler:

*“-Evren cep telefonunu çıkardı.*

*-Ne yapıyorsun?*

*-Furkan'ın bu halinin resmini çekip internete koyayım da görsün.*

*-Yapma, dedi Yener. Hoş bir şey değil. Bu kadarını hak etmedi.*

*-Aslında hak etti ama, haklısın. Bize yakışmaz.” (SG4, 2016: 223).*

Kitabın sonlarına doğru Furkan, Selin'e nasıl bu kadar olgun davranabildiğini sormuştur. Selin cevaben özsaygının tanımını yapmıştır. Kendine ve başka insanlara değer vermesinin sebeplerini *“Belki çok okuduğum, çevremdeki insanların duygularına dikkat ettiğim, yaşamı anlamaya çalıştığım içindir.” (SG4, 2016: 245).cümleleriyle sıralamıştır.*

## **Muhatabının Konumunu, Özelliklerini ve Durumunu Gözetme**

Muhatabının konumunu, özelliklerini ve durumunu gözetme tutumuna “Süper Gazeteciler 1” romanında rastlanmıştır. Yener ve arkadaşları röportaj yapmak için ünlü şarkıcı Altay Şen'in evine röportaja gitmişlerdir. Röportaj esnasında ünlü şarkıcı maskeli adamlar tarafından kaçırılmıştır. Çocuklar kaçırılma olayını çözmeye çalışırken tesadüfen Altay Şen'in, Yener'in annesinin çalıştığı bankanın müşterisi olduğunu öğrenmişlerdir. Yener

annesinden Altay Şen'in özel bilgilerini öğrenmeye çalışmıştır. Annesi Seher Hanım işine ve müşterilerine duyduğu saygıdan dolayı bilgileri oğluyla paylaşmaz. Çalıştığı konuma uygun hareket etmesinin iş ahlakıyla ilişkisini “-*Bak canım, müşterilerimizle ilgili bilgi vermeyiz, biliyorsun. Bu meslek ahlakına uymaz.*” (SG1, 2016: 104).sözleriyle ifade etmiştir.

İkinci kitapta Elif ve Selin Belediye Başkanı ile röportaj yapmış, eve dönmektedir. Elif'in babası da belediyede çaycılık yapmaktadır. Selin, Elif'e babasına uğramak isteyip istemediğini sorar. Elif babasını işyerinde rahatsız etmek istemez. Babasını mesai saatleri içinde meşgul etmek doğru olmayacağını arkadaşına

“-*Hayır, doğru olmaz. Şimdi iş yerinde rahatsız etmeyelim.*” (SG2, 2016: 61).diyerek, ifade etmiştir.

Elif'in annesi öğleden sonraları çalışacak bir iş bulmuştur. İş yeri kardeşi Arif'e de bekçilik yapma işi vermiştir. Çalıştığı için kendisini çok önemli hisseden Arif ablasına karşı saygısızlık edince anneleri Sümbül Hanım oğlunu uyarmıştır. Kendinden büyüklere saygısızca davranmasının doğru olmayacağını:

“-*Ne yapıyorsun sen?*

-*Ne var? Top oynamaya gidiyorum işte.*

-*Otur oturduğun yerde. Ya dersine çalış, ya kitap oku. Ya da gel buraya, bize yardım et. Al şu tabakları masaya götür.*

-*Aaa şuna bak! Duyan da sanki mutfakla masa arasında kilometreler var sanır. İki adım daha yürü, elindekileri masaya kendin koyuver. Amma tembel kızsın ha!*

-*Hiç anlamıyorsun. Seni adam etmeye çalışıyorum.*

*Arif kapıya doğru yürürken, böbürlenmekten geri kalmadı:*

-*Ben çoktan adam oldum, senin haberin yok. Artık işim bile var, ne haber? Büyüdüğümde önemli biri olacağım, seni de yanıma hizmetçi olarak alacağım.*

*Sümbül Hanım lafa karıştı:*

-*Doğru konuş Arif. Ablanın sözünü dinle. O senden büyük.*” (SG2, 2016: 67).diyerek, saygılı davranmasını tavsiye etmiştir.

Son kitapta Yener babasının düğünü için gittiği otelde yasa dışı işler yapan adamların konuşmalarına şahit olmuş, kendi canını kurtarmak için işitme engelli taklidi yapmıştır. Bir akşam yemeğinde adam ve Yener karşılaşınca adam o gün yaşananların kamera şakası olduğunu uydurmuştur. Bula bula bu sakat çocuğu bulduklarını söyleyince Zehra Hala adamı bu kaba ifadeden dolayı uyarmıştır. İnsanları alçaltıcı ifadelerin kullanılmasına şöyle tepki göstermiştir:

“-*Şaka yapmak için bula bula duyma engelli çocuğu mu buldunuz, çok ayıp!*

-*Ne bileyim çocuğun sakat olduğunu!*

*Hala kibar bir tavırla düzeltti:*

-*Duyma engelli...*” (SG4, 2016: 116).

Zombili Mombili Roman kitabının ana karakteri Özgür'dür. Özgür yazardır. Çocuklar için korku romanı yazacaktır. Yayınevinden çıkıp uğradığı kafede antika eşyaların sergilendiğini görmüştür. Kafe sahibi kadın istediği eşyayı ücret ödemediği için söyleyince Özgür hepsini alıp götürmüştür. Özgür eşyaların lanetli olduğunu fark etmiştir.

Ne yaparsa yapsın eşyalardan bir türlü kurtulamaz. Yeğeni Barış, lanetli treni okuldaki bilim yarışmasına götürmüştür. Eve götürüp tamir etmeyi planlamaktadır. Fakat Ali adında bir yoksul çocuk treni alıp kaçmıştır. Barış Ali'yi yakalamış, onunla konuşup treni geri getirmiştir. Barış, Ali'yi Özgür'le tanıştırmak için kullandığı kelimelere dikkat etmiştir. Onu utandırmamaya özen göstermiştir. *“Ali'yi fazla utandırmamak için sözcüklerini özenle seçerek, ‘çaldı’ ya da ‘hırsızlık yaptı’ dememişti, ama ne demek istediğini anlayacağını umarak kaş göz işaretiyle anlamlı anlamlı baktı dayısına. Göz göze geldiler.”* (ZMR, 2016: 144, 145).cümleleri bu hassasiyeti ortaya koymaktadır.

Barış, Ali'ye verilmek üzere evde oynamadığı oyuncakları hazırlamıştır. Dayısıyla buluşup Alilere gideceklerdir. Kardeşi Nilso da onlarla gitmek istemiştir. Barış kardeşinin gitmesinin Ali'yi utandırabileceğini *“Ama Barış, kardeşine annesinin uyarısını hatırlattı. ‘Annem, kalabalık giderseniz Ali'yi utandırabilirsiniz dedi ya. Hem dayımla beni tanıyor, sen gelirsene hoş olmaz.”* (ZMR, 2016: 161).diyerek ifade etmiş ve Ali'nin duygularına bu şekilde saygı göstermiştir.

Hikâyelerde yer alan bütün bu örneklerle, karşımızda bulunan insanların içinde buldukları konumlarına, taşıdıkları özelliklerine saygı gösterilmesi gerektiğine dikkat çekilmiş, insanların durumundan dolayı rencide edilmemesine özen gösterilmiştir.

## Sonuç

Çocuk edebiyatının temel işlevlerinden biri, çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmaktır.(Sever, 2015: 19).Bu da ancak çocukları nitelikli çocuk edebiyatı ürünleriyle buluşturmakla mümkündür. Çocuk edebiyatı ürünlerini daha kaliteli hale getirmenin yollarından biri de çocuk yazarlarının, çocukla yaşam arasında kuvvetli bir bağ kurmayı başarabilmeleridir. (Sever, 2015: 19). Aytül Akal romanlarında çocuklarla arasında kuvvetli bir bağ yakalayan yazarlarımızdandır.

Günümüzün önemli çocuk edebiyatı yazarlarından Aytül Akal, ilk gençlik dönemi için yazan az sayıda yazardan biri olmasının dışında çok fazla eser vermesi ve eserlerinin dünya dillerine çevrilmesiyle de dikkat çekmektedir. Romanlarında edebi zevkten ödün vermeden değerleri öğretmeyi başarabilmiş olması dikkat çekicidir.

Bu çalışmada Aytül Akal'ın Süper Gazeteciler 1-2-3-4 ve “Zombili Mombili Roman” romanlarında yer alan saygı değeri incelenmiştir. Değerlerle ilgili olarak en çok “diğer insanların kişiliklerine değer verme” tutumuna rastlanmıştır. Akal'ın ana karakterlerinin saygı konusunda örnek davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Diğer tespitlerimizi şöyle sıralayabiliriz:

Tablo 1: Saygı Değerine Bağlı Alçakgönüllü Olma Tutumu ile İlgili Yapılan Tespitler

Tespitler	Sayfa Numarası
İnsan ilişkilerinde maddi faktörler değil samimiyet ve dürüstlük önemlidir.	SG2: s.34, 77

Tablo 2: Saygı Değerine Bağlı Başkalarının Kendine Davranılmasını İsteddiği Şekilde Davranma Tutumu ile İlgili Yapılan Tespitler

Tespitler	Sayfa Numarası
Başkalarının özel hayatına girmede sınır aşılmamalıdır.	SG3: s.120
İnsanların salt insan olmaları sebebiyle varlıklarına saygı duyulmalı ve değer	SG4: s.164

---

verilmelidir.

---

Tablo 3: Saygı Değerine Bağlı Diğer İnsanların Kişiliklerine Değer Verme Tutumu ile İlgili Yapılan Tespitler

Tespitler	Sayfa Numarası
Çocukların da bir birey olduğu unutulmamalı, varlıklarına saygı duyulmalıdır.	SG2: s.55
Eve gecikileceği zaman ebeveyni arayıp haber vermek onlara saygı duyulduğunun göstergesidir.	SG2: s.98 SG2: s.176
Eve gelen konuklar iyi ağırlanmalı, saygıda kusur edilmemelidir.	SG2: s.238
Yaptığı hatadan pişmanlık duyan bireylere destek olunmalı, onlara fırsatlar tanınmalıdır.	SG2: s.239
Kadınlar kendi hayatlarıyla ilgili kararları kendileri almalıdır. Toplumda erkeklere eşit haklara sahip olduklarının farkına varmalıdırlar.	SG4: s.193
Başkalarını eşya elde eder gibi sahiplenmek, sevmek değildir, varlıklarına saygısızlıktır.	SG4: s.245
Karşımızdaki insanın tavrı ne olursa olsun bizim tavrımız aynı saygınlıkta kalmalıdır.	SG4: s.223

Tablo 4: Saygı Değerine Bağlı Muhatabının Konumunu, Özelliklerini ve Durumunu Gözetme Tutumu ile İlgili Yapılan Tespitler

Tespitler	Sayfa Numarası
Çalışanları mesai saatleri içinde ziyaret etmek çalışmasını engelleyeceği için doğru değildir.	SG2: s.61
Bizden yaşça büyük kişilere saygı duymalıyız.	SG2: s.67
Yaşadıkları engeller sebebiyle insanlarla alay etmek büyük saygısızlıktır.	SG4: s.116
Çocukları hırsızlık yaptıkları için ya da farklı bir suç işledikleri için suçlamak yerine anlamaya çalışmalı, ihtiyaçları varsa yardımcı olmalıyız.	ZMR: s.144, 145
İnsanlara iyilik yaparken onları utandırmamaya özen gösterilmelidir.	ZMR: s.161

Ayrıca kitaplarda saygı değeri ile ilgili yaşanan problemlerin toplumumuzun genelinde yaşanıyor olması, yazarın toplumdan kopuk olmadığını ve eserlerinde çocukları hayata hazırladığını göstermektedir. Kitaplarda yazar tarafından kurgulanan gerçeklik, çocuklar tarafından, okuma eylemi sonrası kendi gerçekliklerine dönüştürülebilir ve çocuğun dünyasında değişimler meydana getirmelidir. (Demirel, 2011: 192). Aytül Akal'ın incelememize konu olan eserleri bu ihtiyacı karşılıyor görünmektedir.

## Kaynakça

- Adıgüzel Ömer, H. (1999). Aytül Akal'ın Çocuk kitaplarına iç ve dış yapı açısından bakış. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi dergisi, 32(1), 139-144.
- Akal, Aytül. (2016). Süper Gazeteciler 1. Ankara: Tudem Yayınları.
- Akal, Aytül. (2016). Süper Gazeteciler 2-Parktaki Esrar. Ankara: Tudem Yayınları.
- Akal, Aytül. (2016). Süper Gazeteciler 3-Likörlü Çikolata. Ankara: Tudem Yayınları.
- Akal, Aytül. (2016). Süper Gazeteciler 4-Belalı Davetiye. Ankara: Tudem Yayınları.

- Akal, Aytül. (2016). Zombili Mombili Roman. İstanbul: Redhouse Kids.
- Çakmak, M. (Edt.) (2017). İş Ahlakı ve Değerler Eğitimi. Ankara: Pegem..
- Demircioğlu, İ. ve Tokdemir M. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi amaç işlev ve içerik. Değerler eğitimi dergisi, 6(15), 69-88.
- Demirel, Ş. (2011). Edebi Metinlerde Çocuk Edebiyatı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, İ. (1995). Sosyoloji. Ankara: Sistem Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). Yayın Tarihi: 18.07.2017.
- Sel, B. ve Sözer Akif, M. (2015). Dewey'e Göre Ahlak ve Değer Eğitimi: Faydacı Ahlaka Eleştiriler. Eğitimde Gelecek Arayışları: Dünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları. 16-18 Nisan 2015. Bartın. ss.173-187.
- Sever, S. (2015). Çocuk ve Edebiyat. Ankara: Tudem Yayınları.
- Şimşek, T. (2016). Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Uğurlu, S. (2010). Çocuk Edebiyatı Eleştirisi. International periodicol fort the languages, literature and history of turkish or turkic volume, 5(3).