

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Istanbul University Institute of Educational Sciences



İSTANBUL EĞİTİMDE YENİLİKÇİLİK DERGİSİ

Istanbul Journal of Innovation in Education

ISSN: 2458-8024

Cilt 2, Sayı 1, Ocak 2016
Volume 2, Issue 1, January 2016

Baş Editör / Editor in Chief
Nur NACAR LOGIE

Editörler / Editors
İrfan ŞİMŞEK
Tuncer CAN

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Istanbul University Institute of Educational Sciences

İstanbul Eğitimde Yenilikçilik Dergisi
Istanbul Journal of Innovation in Education

ISSN: 2458-8024

Cilt 2, Sayı 1, Ocak 2016
Volume 2, Issue 1, January 2016

Baş Editör/Editor in chief

Nur Nacar LOGIE

Editörler/Editors

İrfan ŞİMŞEK

Tuncer CAN

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Istanbul University Institute of Educational Sciences

İstanbul Eğitimde Yenilikçilik Dergisi

Istanbul Journal of Innovation in Education

ISSN: 2458-8024

Cilt 2, Sayı 1, Ocak 2016

Volume 2, Issue 1, January 2016

Baş Editör/Editor in chief

Nur Nacar LOGIE

Editörler/Editors

İrfan ŞİMŞEK

Tuncer CAN

Yönetim Yeri: İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yayın Türü: Yılda en az 3 kez yayınlanan akademik ve hakemli dergidir.

Yönetim ve Yazışma Adresi: İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,

Süleymaniye, Prof. Dr. Cavit Orhan Tütengil Sk. No:4, 34116 Fatih/İstanbul

Tüm hakları saklıdır. Derginin adı anılmadan hiçbir alıntı yapılamaz. Yazılardan

yazarları sorumludur.

Sahibi/Owner

İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Adına Enstitü Müdürü
Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ

Baş Editör/Editor in Chief

Prof. Dr. Nur NACAR LOGIE

Editörler/Editors

Yrd. Doç. Dr. İrfan ŞİMŞEK
Yrd. Doç. Dr. Tuncer CAN

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ
Prof. Dr. Nur NACAR LOGIE
Doç. Dr. A. Esra İŞMEN GAZİOĞLU
Doç. Dr. Funda SAVAŞCI AÇIKALIN
Doç. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE
Yrd. Doç. Dr. İrfan ŞİMŞEK

Danışma Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. İrfan BAŞKURT
Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN
Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN
Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ
Prof. Dr. Mustafa AYDIN
Prof. Dr. F. Gülay KIRBAŞLAR
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK
Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ
Prof. Dr. Ayşe Esra ASLAN
Prof. Dr. Thomas SMITH
Prof. Dr. Eva CSATO
Prof. Dr. Saedah SIRAJ
Prof. Natalija LEPKOVA
Doç. Dr. Mehmet AÇIKALIN
Doç. Dr. Pi-Sui HSU

İÇİNDEKİLER

Çocuk tiyatrosunda ahımlama.....	1-11
Nihal KUYUMCU	
Yabancı dil öğretiminde yeni bir paradigma: Nörodilbilimsel yaklaşım.....	13-20
Alaskar ÖZPERÇİN	
Çocuk kitapları ne kadar “değerli”?.....	21-35
Nazlı CİHAN	
Yabancı dil öğrenmenin düşünce yapısına etkileri	37-43
Esmâ İNCE	

ÇOCUK TİYATROSUNDA ALIMLAMA

Nihal KUYUMCU*

Özet

Alımlama Estetiği ya da kuramı 1960 lardan bu yana edebiyat dünyasında yer alan, eserlerinin anlamı ve yorumu ile ilgili olarak yazarın yanı sıra okura da sorumluluk veren, okurun bu alandaki işlevini inceleyen çeşitli kuramlara verilen addır. Esere kimin anlam verdiği tartışma / araştırma konusudur. Eser ne zaman anlam kazanır? Anlamı kim oluşturur? Okur mu yazar mı? Konumuz bağlamında tiyatro seyircisi ve çocuk tiyatrosu seyircisi için alımlama süreci ne şekilde gerçekleşir, yetişkin tiyatrosu ve çocuk tiyatrosu için alımlama süreci arasında bir fark var mıdır? Bu çalışmanın konusu, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı ve W. Iser'in alımlama estetiği ışığında, ülkemizde çocuk tiyatrosu seyirci grubunu oluşturan 4 yaş ve üstü çocuklarda alımlama ne şekilde gerçekleşiyor?" sorusunun yanıtlarını, çocuk oyunları sırasında yapılan gözlemler ve oyun sonrasında yapılan görüşmelere dayanarak vermektir.

Anahtar kelimeler: Alımlama, çocuk tiyatrosu, Iser, Piaget

ABSTRACT

Reception theory or aesthetics is the name which is given in the literary world that gives the reader responsibility as well as the author about meaning or interpretation of author's works and that analyzes reader's function in this field. It's a matter of debate or study about who gives a meaning to the work. When does the work have a meaning? Who constitutes the meaning, the reader or the author? In the context of our subject, in what way does the reception process realize for theater audience and children's theater audience? Is there a difference between adult theater and children's theater? The subject of this study is to answer this question "In what way does the reception of the children's theater audience group realize among the children aged 4 and older in our country?" in the light of the cognitive development theory of Piaget and the reception aesthetics of W. Iser, and we grounded the observations that were made during the children's plays and the interviews made after the play.

Keywords: Rezeptionsasthetik, theatre for children, Iser, Piaget

* İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.

GİRİŞ

Alımlama estetiği ya da kuramı (Rezeptionsästhetik) edebiyat eserlerinin anlamı ve yorumu ile ilgili olarak okurun işlevini inceleyen çeşitli kuramlara verilen addır. 1960 lı yıllardan sonra modernist edebiyatın okuru edilgen durumdan çıkararak karakter olay, zaman ya da mekan ile ilgili karanlıkta bırakılmış, bir çok noktayı açığa çıkarmada okura sorumluluk vermesiyle ortaya çıkan kuramdır.(Moran:1994:221) Ona göre, eserde anlam hazır olarak yoktur, okur bazı ipuçlarından yola çıkarak ve kendi bilgi birikimi ve donanımı ile bağlantılı olarak, okuma sürecinde anlamı oluşturur. O zaman şöyle diyebilir miyiz; metnin anlamını oluşturan, bir başka deyişle metne anlam veren yeniden üretilen iki metin vardır; yazarın ortaya koyduğu metin ve okurun metinden yola çıkarak ürettiği yeni metin. Yani metinle okur arasındaki alışverişten doğan yeni bir metin. Burada aslolan okurun rolü. Metinle okur arasında nasıl bir ilişki kuruluyor ki sonuçta metnin anlamı doğuyor ve eser gerçekleşiyor. Okur nasıl katılabilir yaratma edimine? Katkısı ne olabilir?

Esere kimin anlam verdiği tartışma / araştırma konusudur. Eserdeki anlamı yazar mı, yoksa okur mu, oluşturur? Okur, eserdeki anlamı yazarın bıraktığı boşlukları doldurarak oluşturur, yoksa yazarın seçtiği sözcükler mi anlamı oluşturur? Bu soruların cevabını arama sürecinde konu, bir tiyatro yapıtı olduğunda, durum daha da karmaşık bir hal almaktadır. Zira, tiyatro metni yazardan sahnelemeye kadar geçen süreçte başta yazar, yönetmen olmak üzere oyuncu, dekor kostüm ışık vb. diğer teknik etmenler devreye girer. Son noktada seyirciyle buluşur. Seyircinin alımlaması son sözü söyler, ancak bu ana kadar yazardan başlayarak seyirciye kadar her aşamadaki alımlama süreciyle eser yeni bir üretim sürecine girer.

Gadamer'e göre bir edebiyat yapıtının anlamı hiç bir zaman yazarın amaçlarıyla sınırlı değildir. Yapıt bir kültürel veya tarihsel bağlamdan diğerine geçtikçe yazarın veya kendi dönemine ait okurun düşünmediği bir anlam kazanabilir. Bu istikrarsızlık tam da yapıtın kendi karakterine aittir. Bütün yorumlar durumsaldır, belirli bir kültürün tarihsel olarak değişen ölçütü tarafından sınırlandırılır ve biçimlendirilir. Edebi metni "olduğu gibi" bilmenin imkanı yoktur. (Eagleton:1990:95)

W. İser için okuma her zaman dinamik bir süreç, zaman içerisinde karmaşık hareket ve açılmıdır. (...) Bunu yapabilmek için okur yapıta bazı "ön

anlamlar”la beklentiler ve inançlar bağlamıyla yaklaşacaktır. Yapıtın çeşitli özellikleri de bu bağlamda değerlendirilecektir. (Eagleton:1990:101) W. İser’e göre okuma süreci geliştikçe bu beklentiler öğrendiklerimiz tarafından değiştirilecek ve parçadan bütüne ve yeniden parçaya doğru işleyen bir yorumbilimsel döngü oluşmaya başlayacaktır. Metinden tutarlı bir anlam oluşturmak için okur, bu döngünün bazı öğelerini dışlayıp, bazılarını öne çıkararak bazı şeyleri belirli biçimde somutlaştırarak metnin öğelerini tutarlı bir bütün haline getirmek üzere seçip düzenleyecektir.

İser’e göre bir edebiyat eserinin anlamı metnin içinde hazır bir şekilde bulunmaz, metindeki bazı ipuçlarına göre okur tarafından okuma süresinde yavaş yavaş kurulur.

“Bir metne yaklaşan okur, belli bir okuma birikimi, bir toplumsal kültürel bakış, bir inançlar beklentiler yumağı ile yaklaşır ve bu birikimden kaynaklanan bir ön anlamayı da birlikte getirir. Gerçekte her okurun bir metni anlaması, kendi dünya yaşantısının, bilinç deneyinin boyutlarıyla, özellikle de dil yetisiyle doğru orantılıdır. Böylece, her yorumlama edimi biraz da kendi benliğimizin yorumlanmasıdır. İşte bu anlamda okumak yorumlamak, dilbilgisel, çizgisel, salt parçalara yönelik bir etkinlik değil, metnin öne ardı, yüzeyi derini, içerdiği değişik bakış açıları, değişik anlam tabakaları kapsamında bir gezi, bir çabalama, bir uğraştır.” (Ekiz:2007:123)

Hiçbir metin, anlamını yaşlız kendi başına kazanmaz. Bir Kafka öyküsünün anlamı, içinde bulunduğu yazınsal bağlam ile Kafka’nın bütün yapıtlarındaki bakışın, düşüncenin ışığında aydınlanır. Söz konusu yazınsal bağlam da hem eş zamanlı hem ard zamanlı yazınsal ilişkilerin gözetilmesiyle oluşur. Bir Yunus şiiri için, bir Shakespeare oyunu için de durum aynıdır. (Göktürk:1988:28)

“Alımlama estetiğine göre yazar herşeyi söyleyemez. Ve ister istemez bazı yerlerin doldurulması okura düşer. Yazarın okura bıraktığı boşluklara boş alan ya da belirsizlikler diyoruz. Bunlar basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru çeşit çeşittir. Özellikle basit türden olanları okur farkında olmadan doldurur, gerekli ayrıntıları ekler. Ama asıl okurun boş alanları doldurarak anlam oluşturması soyut düzeyde meydana gelir ve okurun bu konudaki rolünü açıklamak için metin ile dış dünya arasındaki ilişkiye değinmek gerekir. (Moran:2004:242) Moran, Yazımsal metinde sözü edilen kişilerin gerçek yaşam dünyasındaki var olan kişiler olmadığını ileri süre-

rek sürdürür; Onlar kurmaca bir dünyada yaşarlar. Ama bu kurmaca dünyanın gerçek yaşamına benzeyen töreleri, gelenekleri, yaşam biçimleri inançları vardır. Kurmaca metin dış dünyayı yansıtan bir kopya olmadığı için gerçeklikle ilişkisi metin dışı tarihsel toplumsal kültürel öğelerde aranmalıdır. Dediğimiz gibi bunlar metinde töreler gelenekler davranış biçimleri, dünya görüşleri şeklinde çıkar karşımıza. Kısacası kurmaca metnin gerçeklikle ilişkisi ideoloji yönündedir. Bundan ötürü W. Iser gerçeklik kavramı üzerinde durarak herşeyden önce “gerçeklik” sözcüğünün anlamına eğiliyor. Tarihte her dönemin gerçeklik dediği şey başkadır, çünkü belli bir dönemin belli bir gerçeklik kavramı vardır ve bu gerçeklik o dönemde egemen olan dünya görüşünün kendine göre sistemleştirerek kurduğu bir modeldir. Böylece aslında değişken ve tutarsız olan gerçeklik bir sisteme sokulmuş, bir bütünlük kazanmış olur. Sadece içinde bulunduğu dönemin bağlamıyla ilişkilidir. (Moran:2004:222)

Hem eğitim, öğrenme hem de bilgi felsefesini açıklayan “oluşturmacılık” kuramına göre bilgi bilenden bağımsız bir şekilde doğada var değildir. Bilgi öznenen bağımsız değildir. Özne bilgiyi kendi içindeki öteki öznelere etkileşimi sırasında oluşturur, oluşturduğu bilgiden kendi de çevresi de etkilenir. Bilginin oluşturulması, zihinsel süreçlerin gerçekleşmesi ile başarılı; bilginin oluşturma şekli ve süreci (ve bilgi) bireysel ve içsel bir kavramdır. Oluşturmacılık kuramının en önemli ilkesi, insanların kendi anlayışlarını yine kendilerinin etkin bir şekilde oluşturdukları önermesidir. Oluşturmacılık çerçevesinde eğitim, öğrenme ve anlama, gerçek deneyimler sonucunda eski bilginin üzerine yeni bilgi ve anlayışların oluşturulmasıdır (Şirin:2008:198)

Alımlama kuramı ile oluşturmacılık kuramının birbiriyle örtüştüğü, her ikisinin de okura, dinleyiciye, seyirciye bir eser karşısında sorumluluklar verdiği görülüyor. Her ikisi de, okurdaki ya da konumuz bağlamında tiyatro seyircisinde, çocuk seyircide bulunan eski bilgilerin üstüne yeni bilgileri ekleyerek eserle ilgili anlayışlarını oluşturduğudur.

Çocuk seyirci için alımlamanın ne şekilde gerçekleştiğini değerlendirmemiz gerektiğinde Piaget’in Bilişsel gelişim kuramına başvurmak, seyircinin alımlama sınırlarını belirlememizde ve bu sınırları gereçlendirmemizde önemli bir destek sağlayacaktır. Bilişsel gelişimle ilgili çalışmalar incelendiğinde çocuğun çevresindeki dünyayı, farklı yaşlarda nasıl gördüğünü ve algıladığını açıklamaya çalıştıkları görülür.

Piaget'nin Bilişsel gelişim Kuramı, bazı yönleriyle tartışılmakla birlikte, (Nicolopoulou:2004:144) çocuklarla ilgili birçok çalışmada yol gösterici olmuş önemli bir kuramdır. Bruner ve Vgotsky de bu alanda çalışmalar yapmış bazı noktalarda Piaget'den ayrıldıkları tezler ortaya koymuşlardır.

İnsanoğlu, öğrenme sürecinde gözlemler, inceler ve keşfeder ve giderek elde ettiği bilgileri belli bir mantık çizgisi içinde, tutarlı bir şekilde kullanır. Bu aynı zamanda bilişsel gelişim sürecidir. "Bireyin çevresindeki dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel faaliyetlerde gelişime bilişsel gelişim adı verilmektedir. Bilişsel gelişim; bebeklikten yetişkinliğe kadar bireyin çevreyi, dünyayı anlama, düşünme yollarının daha karmaşık ve etkili hale gelme sürecidir. Çocuk bilişsel gelişim sürecinde içinde bulunduğu sosyal ortamı anlama ve düşünme yeteneğini daha geliştirme sürecindedir (Kol:2011:1)

Bu kurama göre, çocuklar belli dönemlerde belli davranış biçimleri sergilerler ve algılama kapasiteleri, problem çözme yetenekleri, bağlantı kurabilme ve mantık dizgesi birbirine benzer. Bu davranış biçimlerinin süreleri çocuğun içinde bulunduğu ortama göre çevreye göre daha uzun ya da daha kısa olabilir ancak sıralaması kesinlikle değişmez. Her bir dönem bir sonraki dönemin kazanımlarının üstüne yapılır ve her bir döneme özgü tipik özelliklere sahiptir. Bu dönemler çocuğun dünyayı algılama, anlama ve açıklama, problem çözme yetilerinin yaşına göre belli bir çizgi içinde gelişme göstermesiyle ilgilidir. Piaget'nin bölümlendiği bilişsel gelişim süreci olarak adlandırdığı dönemler şöyle bir sıralama gösterirler:

Duyuşsal Motor Gelişimi (0-2 yaş dönemi), Duyuşsal Motor Gelişimi, İşlem Öncesi Dönem (2-7 yaş). Bu dönemi Piaget iki ayrı döneme ayırmıştır: Sembolik dönem (2-4 yaş arası), Sezgisel Dönem (4-7 yaş arası), Somut İşlem Dönemi, (7-11 yaş) ve Soyut İşlem Dönemi (11 yaş ve yukarısı) . (<http://www.dmy.info/bilissel-gelisim-kuramlari/>)

Türkiye'de çocuk tiyatrosu seyircisi olarak genelde 4 yaş ve üstündeki çocuklar hedeflenerek oyunlar hazırlanmaktadır. Yani sezgisel dönem, somut ve soyut işlem dönemindeki çocukların tepkileri oyunlarla ilgili verdikleri dönütler bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

Sezgisel dönem çocuğunun özelliklerine bakacak olursak bu yaş çocuğunda düşünme (4-7 yaş) çocuklar biçimleri tek yönlüdür. Yani bir duru-

mun bir olayın sadece bir yönünü görürler nesne ya da olayların bütününi akıllarında tutamazlar.

Somut işlem dönemindeki çocuk (7-11 yaş) somut problemleri mantıklı bir biçimde çözebilirler, sınıflama diziler oluşturma gibi durumları başara-bilirler. Somut görünür koşullara bağlıdırlar. Soyut işlem dönemindekiler ise soyut problemleri çözebilirler. Bir durumun birden çok yönünü görebilir değerlendirebilir ona göre strateji belirleyebilirler. Birden fazla aşamayı ileri götürüp tersine çevirebilirler. Sosyal konularla ilgilidirler.

Çok kısa olarak değindiğimiz bilişsel gelişim dönemleri çocuk tiyatrosu seyircisini ve dolayısıyla ortaya konacak oyunun özelliklerinde de belirleyici olacaktır.

Tiyatro eserinin sahnelenmesi birkaç aşamada gerçekleşir ve her seferinde eser yeniden üretilir. Metnin yazım aşamasında yazar, sahnelenme aşamasında yönetmen o metni yorumlayarak kendi alımlamasına göre bir anlamda yeniden üreterek sahneler. Oyuncuların yorumuyla yeniden biçimlenir. En son olarak da seyircinin alımlaması doğrultusunda süreç tamamlanır. Özellikle seyircinin tavrı yazar yönetmen oyuncu ve seyirciyi ortak bir müşterekte bir araya getirir. Sonuç olarak tiyatro toplum ile ilişkisi hiç kopmayan, toplum yaşamına karışan ve karşılıklı etkileşim içinde olan bir sanat olarak ortaya çıkar.

Tiyatro gösterisinin tüm öğeleri, yani konuşma örgüsünün dili, dekor, jestler, giysi, makyaj ve oyuncuların tonlamaları ve ayrıca çok sayıda diğer göstergeler gösterinin anlamını ortaya çıkarmada katkıda bulunur. (Esslin:1996:15)

Konu çocuk tiyatrosu olduğunda kullanılan göstergelerin ve göstergelerin kullanılma biçimlerinin, çocuk seyircinin yukarıda kısaca değindiğimiz bilişsel gelişim süreçleri dikkate alındığında, oyunun hedef kitlesi tarafından ilgiyle izlenmesi ve alımlama için seyirci sahne arasında bir alış veriş gerçekleşebilecektir. Aksi takdirde çocuğun bilişsel gelişim dönemiyle örtüşmeyen göstergeler çocuğun ilgisinin dağılmasına neden olacaktır. Okur yazar ve metin üçgeninde anlam üretme süreci kesintiye uğrayarak kopmalar meydana gelecektir veya yönetmenin hedeflediğinden çok farklı bir anlam çıkacaktır.

Tiyatro oyunları, alımlama konusunda diğer yazınsal türlerden ayrılır. Bu ayrılık yazar metin ve yönetmen. Bu ayrılık seyircinin metni okuma-

sı sonucunda alımlamasıyla, okuduğu metnin sahnelenmesi sonucunda ortaya çıkan seyirci alımlamasıdır. Yani eseri metin halinde okurken yazar, metin ve okur üçgeninde oluşan alımlama, eserin sahnelenmesiyle yönetmenin alımlaması ve yorumu da bu sürece dâhil olacaktır. Burada çok yönlü bir süreç söz konusudur. Kuşkusuz burada sıradan okuyucudan ya da izleyiciden, dramaturg, yönetmen ya da eleştirmen gibi profesyonel okuyucuya ve çocuk seyirciye değin çeşitli kümelerden söz edilebilir. “Alımlayan” bir yandan oyun metnindeki göstergelerden yola çıkarak metni anlamlandırır, bir yandan da kendi birikimine dayanarak metindeki boş alanları doldurmaya çalışır.”

Çocuk tiyatrosu için de aynı durum geçerlidir. Çocuk tiyatrosu seyircisi söz konusu olduğunda, çocuğun alımlama sürecinde, metni anlamlandırması sıradan bir seyirciden farklılık gösterir. Çocuk seyircinin işlem öncesi, somut işlem ve soyut işlem dönemlerinde olması metni algılama biçimlerine göre değişir. Diğer yandan yönetmen ve oyun yazarı da seyircinin bu alımlama süreçlerini dikkate almak zorundadır. Çocuk metnindeki çok katmanlı yapıyı her zaman değerlendiremeyebilir. Daha düz mantıkla konuya yaklaşarak verilenin, gördüğünün ardındaki görünmeyen anlamları çıkarması yaşına bağlı olarak değişkenlik gösterebilir.

Bir diğer konu, seyirci, çocuk olduğunda yönetmen en azından pedagojik açıdan seyirciyi dikkate almak zorundadır. Onun alımlamasının ne yönde geliştiği konusunda yönetmenin çocuklar hakkında bilgi sahibi olması, yönetmenin anlatmak istediğinin doğru olarak seyircisiyle buluşmasında rol oynar. Ayrıca, yönetmenin alımlaması ve oyunu sahneleme biçimi, altını çizdiği mesajlar, mesajları verme şekli vb. tüm ayrıntılar, yönetmenin dünya görüşü, eğitim anlayışı ve çocukları nasıl gördüğü ile doğrudan bağlantılıdır.

Çocuğunuzu yaptığı bir hatalı davranış karşısında, onu sakın bir ses tonuyla da uyarabilirsiniz, çok hiddetlenerek bağırabilirsiniz de. Hatta onun kulağını çekmekten başlayarak şiddetin dozunu artırarak da cezalandırabilirsiniz. Bütün bu ayrıntılar sizin çocuk eğitimi karşısındaki tavrınızı, çocuklarla kurduğunuz ilişki biçimini de belirler. Yönetmenin hazırladığı oyunlarda, yine yönetmenin bu konudaki tavrının, dünya görüşünün izlerini bulmak mümkündür; oyunun mesajını bütüne yedirerek vermesinin yanı sıra sloganla destekleyerek ya da bir başka deyişle doğrudan da verebilir. Ya da verilen mesajların içeriğinde tehdit unsuru vardır. Sonuç olarak

yönetmen içinde yaşadığı toplum için de geçerli olan bir anlayışla çocuğa yaklaşacaktır, -aksi takdirde kabul görmez. Ortaya çıkan oyun, bulunduğu toplumun çocuğa bakış biçimi de belirler; didaktik, otoriter ya da demokratik, eleştirel düşünceye açık, özgürleştirici...

1.1. Araştırma

Bu çalışma tiyatro salonlarında seyirci çocukları oyun sırasında yapılan gözlemler, oyun sonunda yine çocuklarla yapılan görüşmeler oluşturulmuştur. Sorular çocukların yaş gruplarına göre hazırlanmış olup ne şekilde algıladıklarını belirleme amacıyla hazırlanmıştır. Her oyunun önce metni incelenmiş daha sonra sahnede izlenerek yönetmen ve yazarın yaklaşımları değerlendirilmiştir. Yine her oyun önce sadece oyuna odaklanılarak, notlar alınarak izlenmiş daha sonra çocuk seyirciler gözlenmiştir. Oyunun bitiminde tekrar çocuklara kısa sorular sorularak yapılan gözlemler teyit edilmiştir.

1.a. Yazar, yönetmen ve çocuk üçgeninde farklı alımlamalar

“Mor Gece Mavi Gün” çocuğun yanında yer alan, yetişkinlere yönelik eleştirel bir bakışa sahip yapısıyla çocuğa kendini ve içinde yaşadığı dünyayı gösteren özelliklere sahip. Kahramanımız yaramaz bir çocuk, belki de hiperaktif olarak değerlendirilebilir. Her çocuğun sınıfında olan diğerlerine göre biraz daha hareketli bir çocuk. Yazarlarımız sadece çocuklara kendi dünyalarında olan, hatta kendilerine de benzeyen bu çocuğu seyirciye göstermek amacıyla oyunu kaleme almışlar. Ancak yönetmen bu çocuğu sahneye getirirken didaktik ve otoriter bir yaklaşımla, çocuğa böyle yaramazlık yapmaya devam edersen başına bunlar gelebilir demiştir. Burada yönetmen ile yazarların çocuğa bakış biçimleri, çocuklukla, çocuk eğitimi ile ilgili farklı alımlamalarından kaynaklandığı net bir şekilde görülmektedir.

Yazarlar metinlerinde, daha özgürlükçü bir alan içinde, çocuğa kendisini göstermek istemişlerdir. Metinde, oyuncaklarını dağıtan, yemek yemek istemeyen, yaramaz sevimli bir çocuk yer alıyor. Yönetmenle yazarlar benzer düşüncelerle metne yaklaşımları eğlenceli sahnelerle çocuklar kendilerini keyifle seyredebilirlerdi.

Ancak, yönetmen çocuğu çocuk özellikleriyle kabullenmek yerine onu hizaya getirmek isteyen bir tavırla eğlenceli, tipik çocuk yaramazlıklarının aralarındaki çekişmelerin gösterildiği rüya sahnesi, bir kâbus sahnesine dönüştürülerek oyuncakların canlanarak ona kötü davrandığı, arkadaşlarının küsererek onu yalnız bıraktığı bir sahneye dönüşmüştü.

Oyun bitiminde çeşitli yaş gruplarıyla yapılan görüşmelerde temel algı “yaramazlık yapmak kötüdür, eğer yaramazlık yaparsan gece kâbuslar görürsün” yönündeydi. 11-12 yaş grubundaki çocuklardan bazıları sınıflarında böyle çocukların olduğunu, onların mutlaka bu oyunu görmeleri gerektiğini dile getirenler oldu. Sonuç olarak yönetmenin çocuklara parmak sallayan, uyaran yaklaşımı amacına ulaşmış, çocuklar mesajı almışlardı.

1.b. Sahne üstü göstergelerin yorumu

“*Otobüs Durağında Üç Bencil*” okul öncesi çağından itibaren tüm insanlar için olan oyunda üç bencilin geçimsizlikleri, kavgaları nedeniyle kaçırdıkları fırsatları, nasıl dünyayı yaşanmaz hale getirdiklerini anlatan bir oyun. Üç clown’ın yer aldığı oyunda aynı zamanda oyunun yazarı da olan yönetmen, aslında bir otobüs durağı metaforuyla beklenen, bekleme süreçlerinde yaşananları ve kaybedilenleri somut bir şekilde göstermek istemiş.

Bekleme sürecinde giderek yükselen tansiyon en üst noktaya savaş sahnesiyle ulaşıyor. Uzaktan kumandalı tank, top gibi araçların kullanıldığı, ışık ve efektlerle güçlendirilen savaş sahnelerinin sonunda kaçırılan son otobüs, parçalanan tanklar ve yaralılar aslında savaşın dehşetini göstermesi gerekirken, bir anda oyun, salondakilerin taraf tutarak sahnedekilere tezahürat yapmalarına ve kimin kime daha çok zarar vereceğinin merakla beklendiği savaş çılgınlıklarının atıldığı seyircinin yerinde durmadığı bir gösteriye dönüştü. Çocuklar oyundan çıkarken bu büyüleyici savaş ortamının yarattığı heyecanla salonu terk ettiler. Kendilerine sorular yönelttiğimiz ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmının en çok savaş sahnesini beğendiklerini, sırf bu sahne için yeniden gelmek oyunu izlemek istediklerini dile getirdiler. Oysa yönetmen /yazar savaşın ne kadar kötü bir şey olduğunu anlatmayı istemişti. “Şiddet”le sarılmış güçlü savaş sahnesi hepsini yok etmişti.

1.c. Çocuğun bilişsel gelişim dönemine bağlı alımlama

Shakespeare'in "Bir yaz Gecesi Rüyası" oyununun çocuklar için sahnelenmiş olan yorumunda salondaki çocuklar (salonda 3 yaşından itibaren çocuklar vardı) yaşlarına göre farklı tepkiler sergilediler. Okul öncesi çağı çocukları orman perisinin eşeğe dönüşmesini o anlık bir olay olarak izledi ve şaşkırdılar. Eşeğin nereden geldiğini sordular. Sonra onunla ilgilenmediler. Sadece anlık değişimler onları ilgilendirdi. Onlara göre komik bir durum yoktu, bir adam eşeğe dönüşmüştü o kadar!

Daha büyük 7 yaş yukarısı çocukları "eşeğe dönüşmenin" mizahi boyutunu düşünerek bir adım öncesini değerlendirdi ve bir adım sonrasını tahmin etti. Komik bir durumdu. Yani, eğer adam eşeğe değil de başka bir şeye dönüşseydi komik olmayacak, sihirli bir durum olacaktı. Bununla ilgili soru yönelttiğim çocuklar "arkadaşlarının birden bire eşek olması ve bunu eşeğe dönüşenin farkında olmamasını komik bulduklarını söylediler. Somut olarak karşısındaki değişimi izlemiş ve bir adım sonrasında olabilecek olası durumları düşünerek eğlenmişlerdi.

Soyut işlem dönemine geçmiş 11 yaş yukarısı olan çocuklar da çok eğlendiler. Gülmelerinin nedeni orman cininin eşeğe dönüşmesiyle meydana gelecek olası karışıklıkları, yanlış anlaşılmaları düşünmeleriydi. Daha küçükler o anlık değişimle ilgilenirken daha büyükler olası olaylar zincirini düşünerek eğlenmişlerdi.

1.d. Görünenin ardındakiler

Çevre koruma ile ilgili bir oyunda (Büyülü Göl) orman üzerine ne yapacakları üzerine karar veremeyen iki mütahitin "keserek", "hayır yakarak" diyerek kavga etmeleri, birbirlerine tos vurarak düşmeleri, acemice çekişmeleri oyunun en beğenilen, en eğlenceli sahnesi olmuştu. Çocuklar çığlıklar atıp, taraf tutarak sahnedekilere destek veriyorlardı. Oysa mütahitlerin amacı ormanı yok etmektir. Burada Lorel-Hardi'yi çağrıştıran iki kişi komik hareketlerle yapacakları eylemi sevimli hale getiriyorlardı. Oyun sonunda çocuklarla yapılan söyleşilerde bu iki mütahiti çok sevdiklerini, çok eğlendiklerini dile getirdiler. "Ama bu adamlar ormanı yok etmeye çalışan iki kişiydi" dediğimizde, olsun ama çok komiklerdi dediler. Dolayısıyla verilmek istenen mesaj bu eğlenceli sahneler içinde tamamen yok olmuştu.

2. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Görüldüğü gibi alımlama okura/seyirciye boş alanları doldurması için sorumluluklar veren bir alandır. Seyirci/okur kendi donanımı, kapasitesi ve kültürü doğrultusunda boş alanları doldurarak anlamlandırıyor. Çocuk seyirci ise bu duruma ilaveten bir de bilişsel gelişim düzeyine göre, yani algılama kapasitesine göre anlamlandırıyor. Kapasitesinin dışına çıktığı durumlarda sahne ile alışverişini kesiyor ve ilgilenmiyor. Bu nedenle çocuk oyunu yazarı ve yönetmeni çocuğun bilişsel gelişim dönemlerini dikkate alarak hedef kitle belirlemeli ve oyunlarını mutlaka bu kitlenin özelliklerine göre oluşturmalıdır.

Buraya yorum/tartışma kısmı eklenmeli ve yukarıda verilen önerilere dikkat edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Eagleton, T. 1990 *Edebiyat Kuramı* İstanbul Ayrıntı Yayınları,
- Ekiz,T. 2007. *Alımlama Estetiği mi Metinlerarasılık mı?* Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi 47, 2 (2007) 119-127
- Esslin,M. 1996 *Dram Sanatının Alanı* İstanbul Yapı Kredi Yayınları
- Göktürk, A. 1988 “*Okuma uğraşı*”, İstanbul İnkılap Kitabevi
- Kol,S. 2011, “*Erken Çocuklukta Bilişsel Gelişim Ve Dil Gelişimi*” Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (Mayıs 2011), ss. 1-21.
- Moran, B., 1994 “*Edebiyat kuramları ve eleştiri*” Cem Yayınevi, İstanbul
- Nicolopoulou, A. 2004. *Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2004, cilt: 37, sayı: 2, 137-169 Çev: Dr. Melike Türkân Bağlı
- Şirin, A. 2008. *Oluşturmacılığın Kuramsal Temelleri*” Marmara Coğrafya Dergisi Sayı: 17, Ocak - 2008, S:196 - 205 İstanbul – Issn:1303-2429 Copyright ©2008

Oyunlar

- “*Mor Gece mavi Gün*” Aytül Akal, Mavisel Yener, Nilay Yılmaz Ankara Devlet tiyatrosu 2006-2007
- “*Otobüs Durağında Üç Bencil*” Özer Tunca Bursa Devlet tiyatrosu 2008-2009
- “*Bir yaz Gecesi Rüyası*” Shakespeare’den Uyarlayan Neş’e Erçetin İstanbul Belediyesi Şehir tiyatroları 2000-2001
- “*Büyülü Göl*” Can Doğan Erbil Göktaş İstanbul Belediyesi Şehir tiyatroları -2000-2001

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YENİ BİR PARADİGMA: NÖRODİLBİLİMSEL YAKLAŞIM

Dr. Alaskar ÖZPERÇİN*

Özet

Bu çalışmanın ana amacı nörodilbilim ve pedagoji alanlarındaki gelişmeler ışığında dile ve dil öğretimine farklı bir bakış açısı getiren, Netten ve Germain'in çalışmalarıyla sistemli bir yöntem haline gelen ve Kanada'da Français Intensif (Yoğun Fransızca) adı altında uygulamaya geçirilen yabancı dil öğretiminde yeni bir yaklaşımı irdelemek ve bu yaklaşımın günümüz yabancı dil öğretiminde uygulanan yaklaşımlardaki farklarını ortaya koymaya çalışmaktır. Böylece dil öğrenenlerin günümüzde sözlü söylem becerilerinin kazanımı ve geliştirilmesinde yaşadıkları güçlüklerin nedenlerinden bazıları da irdelenmiş olacaktır.

ABSTRACT

The main object of this article is to discuss Neurolinguistics Method, a new language teaching method in the foreign language teaching, which has become a systematic method with Netten and Germain's researches and has been implemented under the name Français Intensif in Canada. This new method brings different perspectives to language concept and language teaching in the light of the developments in neurolinguistics and pedagogy fields. Thus, some of the reasons for language learners' difficulties in the acquisition and development of verbal discourse skills will be also discussed.

GİRİŞ

Günümüzde Yabancı Dil Öğretiminde pedagojik olarak tavsiye edilen materyaller ve eğitim/öğretim stratejileri herhangi bir dile ait dil bileşenlerinin “nasıl” öğretilbileceği üzerine kuruludur. Kullanılan stratejiler ve materyaller, bu amacın sınıf ortamında bir takım aktivitelerle gerçekleşmesini sağlamak üzere geliştirilmiştir. Bu amaca yönelik geliştirilen ve uygulanan pedagojik modellerin nasıl işlediğini anlayabilmek için bu modellerin paradigmalarını incelemek gerekir.

* İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransız Dili Eğitimi Anabilimdalı.

Yabancı Dil Öğretimi uzun yıllar akademik bir disiplin olarak kabul edildi. Bu bağlamda yabancı bir dili öğrenmek o dile ait sözcüklerin, fiil çekim ve zamanlarıyla, dilbilgisi kurallarının öğrenilmesi demektir. Özellikle Latince, Klasik Yunanca gibi uzun zaman önce bireyler arası iletişim fonksiyonunu kaybetmiş ve ölü diller olarak adlandırılan diller üzerine akademide çalışma yürütenler bu yönetime adapte olabiliyordu. (Dekeyser, 1998) Ancak, yaşayan dillere duyulan ilginin artmasıyla birlikte, yabancı dil öğrenme amaçları ve öğrenen profilleri de değişti. Artık dil öğrenmedeki başat amaç öğrenilen dilde “iletişim” kurmak oldu. Bilişsel psikoloji ve dilbilim alanlarında gerçekleşen yeni çalışmaların da katkılarıyla geliştirilen yeni yaklaşımlar, skolastik diyebileceğimiz bir önceki yöntemi de yanına alarak günümüzde kullanılan dil öğretim yöntemlerinin paradigmalarını oluşturdu. Bu yöntem genel olarak 3 aşamada özetlenebilir:

- 1- Hedef dile ait dil öğelerinin öğrenilmesi
- 2- Öğrenilen bilgilerin ölçme ve değerlendirilmesi
- 3- İletişime dönük aktivitelerle öğrenenin sınıf içi öğrenme faaliyetine katılması. (Anderson, 1990) (Dekeyser, 1998).

Özetle geleneksel dil öğretim yöntemlerinde sınıf içi ve dışı egzersizlerle kullanıma aktarılmaya çalışılan dil bilgisi, iletişim kurma becerisine dönüştürülmeye çalışılır. Bu paradigma dil öğretiminde yazma becerisinden başlayarak konuşma becerisine geçiş olarak da özetlenebilir. Bu anlayış özellikle günümüz eğitim kurumlarında uygulanan bir çok yabancı dil eğitim programının da temelini oluşturur.

Nacar-Logie'nin (2013) in de belirttiği gibi günümüzde geleneksel yöntemle yabancı dil öğrenenlerin bilgi ve becerilerini değerlendirdiğimizde öğrenenlerin edindikleri dil düzeyinin gerektirdiği gramer kurallarını, fiil çekim ve zamanlarını, sözcük bilgilerini öğrenebildiklerini, ancak öğrenilen dilde spontane iletişim kurma becerilerini edinemedikleri görülmektedir. Bir başka örnek olarak Kanada'da gerçekleştirilen DELF sınavlarında eğitim kurumlarında temel Fransızca dersi alan öğrencilerin spontane iletişim becerisi geliştiremedikleri rapor edilmiştir. (Harley, Hart, Lapkin, & Scane, 1991).

Bu noktada iki soru sorulabilir:

- 1- Geleneksel olarak adlandırdığımız bu yöntemlerin kullanıldığı eğitim kurumlarında eğitim alan öğrencilerin çoğunluğunda iletişim becerileri neden bu kadar zayıf?
- 2- Öğrenenlere Yabancı Dil İletişim becerisi kazandırabilmek için ne yapılması gerekir?

Bu soruların ilkinde Nörodilbilim alanında yapılan çalışmalar ikincisine de Nörodilbilimsel Yaklaşımın önerdiği 5 temel prensip cevap olabilir.

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE NÖRODİLBİLİMSEL YAKLAŞIM ve YENİ BİR PARADİGMA

Yabancı Dil Öğretimi'nde Nörodilbilimsel Yaklaşım yabancı dil öğrenenlere etkili bir iletişim becerisi kazandırabilmek için geliştirilmiş yeni bir paradigma olarak adlandırılabilir. (Germain & Netten, 2011). Bu yaklaşımın temellerini Paradis'nin (1994,2009) Çiftdillilik üzerine gerçekleştirdiği Nörodilbilimsel çalışmalar, N, Ellis (2011) ve Segalowitz (2010) in çalışmalarıyla Vygotsky'nin sosyal etkileşim çalışmaları ve Huc ve Vincent'in (2008) İletişimde ve Eğitimde sözel dilin önceliği çalışmaları oluşturur.

NÖRODİLBİLİMSEL YAKLAŞIM

Nörodilbilim yabancı dil öğretiminde olmazsa olmaz iki bileşen tanımlar.

- 1- Belirtik Bilgiler (Üstdil bilgisi) (Savoirs Explicites)
- 2- Örtük Beceriler (Spontane konuşma becerisi) (Compétences Implicites).

Belirtik Bilgiler ; dilbilgisi kuralları, fiil zaman ve çekimleri gibi “Üstdil Bilgileri”ni kapsar. Bu bilgiler bilinçli bir öğrenme eylemi sonrasında öğrenilir. Bu bilgiler diğer bir kişiye aktarılabilir ve açıklanabilir ve beyinde Deklaratif (Eksplisit) Bellek olarak adlandırılan bellekte depolanır.

Örtük Beceriler beyinde oluşan nöronlar arası bağlantılarla gerçekleşir. Bu beceriler bilinçdışı edinilir. Diğer bir deyişle öğrenen bu becerileri edindiğinin bilincinde değildir (Paradis, 1994, 2004, 2009), (Ellis, 2011) ve edinilen beceriler “prosedüral bellekte” depolanır.

Paradis (2004) 'nin çiftdilli Alzheimer (Bilginin etkilendiği hastalık) ve Afazi (dil yetisinin etkilendiği hastalık) hastaları üzerinde gerçekleştirdiği çalışmalar beynin “Örtük Beceriler” ve “Belirtik Bilgiler” arasında doğrudan bir bağ kurmadığını göstermiştir. Bu iki bileşen beynin farklı bölgelerindeki farklı mekanizmalarla aktive olmaktadır. Kısaca “Belirtik Bilgiler”, “Örtük Beceriler”e dönüştürülemezler.

Örtük Becerileri meydana getiren beyindeki nöron bağlantılar, dilsel yapıların otantik iletişim durumlarında sık kullanılması sonucu meydana gelmektedir. Öğrenilen sözcüklerin ve dilsel yapıların otantik iletişim durumlarında tekrar tekrar kullanılması, tıpkı anadilini edinen bir çocukta olduğu gibi, beyinin bir takım nöral bağlantıları daha hızlı oluşturmaya yardımcı olur. (Ellis, 2011).

Yabancı Dil Öğretiminde Nörodilbilimsel Yaklaşım geleneksel yaklaşımla taban tabana zıttır. Bu yeni modelde dil öğretimine Üstdil Bilgisi ile başlamak yerine, Örtük Becerilerin geliştirilmesiyle başlanır. Sırasıyla önce “konuşma” sonra “yazma” ve enson “okuma” becerisi geliştirilir. Germain ve Netten (2005)yaptıkları çalışmada öğrenenlerde öncelikle iletişim becerilerinin geliştirilmesinin, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimi için kaçınılmaz olduğunu ortaya koymuştur. Konuşma edimi beyindeki “Örtük Beceriler”in gelişimini doğal olarak da iletişim becerisini geliştirmektedir. Bu nedenle otantik iletişim durumlarında kullanılan dil, geleneksel yöntemde kullanılan iletişim aktivitelerine oranla, öğrenenlerde yazılı ve sözlü dilde spontane iletişim kurma becerisini daha iyi geliştirmektedir. Konuşma becerisinin gelişimine önem veren bu yeni yaklaşım, geleneksel dilbilgisi anlayışında da radikal değişmelere neden olmuştur.

İKİ DİLBİLGİSİ

Nörodilbilimsel yaklaşım prosedural ve deklaratif hafıza ayırımından sonra, iki farklı dilbilgisi tanımı yapar. Dilbilgisinin yabancı dil öğretimindeki rolü bu yaklaşımda geleneksel yöntemlerdekinden çok daha farklıdır. Çünkü konuşmamızı sağlayan “Belirtik Bilgi”ler (Üstdil bilgisi) değil “Örtük Beceriler”dir. “Belirtik Bilgiler”e daha çok yazma becerisinin kullanıldığı iletişim durumlarında başvurulur. Elbette Üstdil Bilgisi’ne “Örtük Beceriler”in kullanıldığı iletişim durumlarında da başvurulmaktadır. Ancak bu durumda dahi belirli bir becerinin gelişmiş olması gerekir. Ör-

neğin öğrenen, bir konuşma esnasında, kullanılan yanlış bir dilsel biçimi, kendi kendine düzeltebilmek (self-correcting) için, deklaratif belleğe yani Belirtik Bilgi'ye başvurur. Ancak bu başvuru için belirli bir zamana sahip olması gerekir. Spontane iletişim durumlarında bu bilgiye başvurma olanaksıza yakındır. Bu saptamadan yola çıkarak Nörodilbilimsel Yaklaşım geleneksel yaklaşımın aksine tek bir dilbilgisi yerine iki farklı dilbilgisi tanımlar.

- 1- Dahili Dilbilgisi : Prosedüral bellekte bulunan, bilinçdışı gerçekleşen ve nöronlar arası bağlantılarla oluşan, dilin yapısal özelliklerini barındıran, konuşma ve yazma becerilerinde kullanılan ve edinilen dilbilgisi. (Netten & Germain, 2012).
- 2- Harici Dilbilgisi :Deklaratif bellekte bulunan, bilinçli öğrenilen, özellikle yazılı dile dair bilgileri barındıran, sözlü iletişim durumlarında sadece yapılan dilsel hataları kendi kendine düzeltmek (self-correcting) için konuşucunun başvurduğu ve öğrenilen dilbilgisi.

NÖRODİLBİLİMSEL YAKLAŞIM'IN 5 PRENSİBİ

Nörodilbilimsel Yaklaşım öğrenenlere iletişim becerilerinin kazandırılması için 5 prensip tanımlar (Netten & Germain, 2012). Bu prensipler aynı zamanda yukarıda sorulan ikinci soruya da cevap niteliğindedir.

- 1- Örtük Yetiler: Öğrenme ortamında(sınıfta) öğrenenlerde Örtük Beceriler geliştirilmelidir. Belirtik bilgidен bağımsız olarak, öğrenenlerde dâhili dilbilgisinin edindirilmesi kaçınılmazdır. Günümüzde dil öğretim yaklaşımlarında dil üzerine bilgiler geliştirilmekte ancak beceriler geliştirilmemektedir. Bu becerilerin geliştirilebilmesi için öğrenenin dili sınıfta mutlaka kullanması gerekir.
- 2- Sınıf dışı Aktiviteler: Sınıf dışı aktivitelerle desteklenen bir öğretim yolu benimsenmelidir. Sınıf dışı aktiviteler öğrenilen yabancı dilde becerilerin geliştirilmesi için en etkili yoldur. Bu aynı zamanda farklı bir eğitim perspektifi edinmeyi gerektirir. Üstdil bilgisinden çok öğrenenin dili deneyimlerinden yola çıkarak otantik iletişim ortamlarında kullanmasına önem verilmelidir.

- 3- Bilişsel Gelişim: Öğrenende motivasyon bir dili öğrenme üzerine kurulmamalıdır. Bu yöntem uygulanırken öğrenenin Üstdil bilgisinden farklı bir şey üzerinde odaklandığından emin olmak gerekir.
- 4- Örtük Yetiler dilin kendisinden başka bir şey üzerine konsantre olduğumuzda gelişmektedir çünkü bilinç dışı gerçekleşmektedir. (Paradis, 2004). Bu yöntem öğrenilen dilsel yapıların ve sözcüklerin tekrar ve tekrar kullanılmasını gerektirir.
- 5- Otantiklik: Dil otantik iletişim ortamlarında kullanılmalıdır. Dil kullanımının otantik olabilmesi için her yeni ünitenin alıştırmalarla veya skolastik pratiklerle değil iletişim aktiviteleriyle başlaması gerekir. Bu aktiviteler mutlaka bağlam içerisinde gerçekleşmelidir. Yani dilin kullanıldığı otantik bağlamlar içerisinde gerçekleşmelidir, kurmaca bağlamlarda değil. Bağlam içinde gerçekleşen sözlü iletişim durumlarında öğretici/öğretmen sözcelem durumları ve sözce anlamları üzerinde durmalıdır.
- 6- Etkileşim: Öğrencilerin kendi aralarında konuşmalarını sağlamak için Etkileşime önem veren bir strateji geliştirilmelidir.

Etkileşime yönelik bir strateji izlemek, öğrenenlerin dili otantik iletişim durumlarında kullanmalarına imkan veren en etkili yöntemdir. Bu tür bir strateji öğrenende hem bilişsel hem de sosyal gelişme sağlayacaktır.

SONUÇ

Nörodilbilim ve pedagoji alanlarında yapılan son dönem çalışmaları dile ve yabancı dil öğretimine farklı bir perspektiften bakmayı mümkün kılmıştır. Özellikle iletişim becerisinin geliştirilmesine yönelik bir dil öğretiminde dil, öğrenilmesi gereken bir bilgiler bütünü olarak görülmemektedir çünkü bilgilerin yanısıra becerilerin de geliştirilmesi önemlidir artık. Bu gelişmelerin ışığında Kanada'da Netten ve Germain tarafından geliştirilen ve Françis Intensif (Yoğun Fransızca) adı altında uygulanan Yabancı Dil Öğretiminde Nörodilbilimsel Yaklaşım dili 3 parçaya ayırır:

- 1- Yazılı ve Sözlü dile ilişkin dilsel Yapılar
- 2- Sesletim ve entonasyon gibi Sözlü dile özgü dilsel bileşenler

3- Yazım kuralları gibi yazılı dile ait bileşenler.

Sözlü dile ait bileşenler dilin otantik iletişim durumlarında kullanılmasıyla bilinçdışı ve örtük olarak edinilir. Yazılı dile ait bileşenlerin öğrenilmesi dile ait kuralların öğrenilmesiyle gerçekleşir.

Geleneksel yöntemin uygulamaya çalıştığı “Belirtik Bilgi” den yola çıkarak “Örtük Beceriler»in yani iletişim becerilerinin geliştirilmesinin zor olduğu nörodilbilimsel çalışmalarla kanıtlanmıştır. Yabancı Dil Öğretimine “Örtük Beceriler”in geliştirilmesine yönelik bir strateji geliştirerek başlamalı, yani öğrenende önce konuşma becerisi geliştirilmeli daha sonra “Belirtik Bilgi”ye yani Üstdil bilgisine yönelik eğitim devam etmelidir. Sıralama önce konuşma becerisi sonra okuma ve yazma becerisi olmalıdır. İletişim becerilerinin yani “Örtük Beceriler”in dile ait kuralların öğrenilmesiyle edinilmesi mümkün değildir. Dilsel yapıların otantik iletişim durumlarında tekrar ve tekrar kullanılması bu becerilerin beyinde gelişmesi için gerekli nöron bağlantılarının oluşmasını sağlar. İletişim becerilerine sahip olan kişilerde yazma ve okuma becerileri de daha hızlı gelişmektedir.

Kaynakça

- Anderson, J. (1990). *Cognitive psychology and it's implications (3e ed.)*. New York: NY:W.H. Freeman.
- Dekeyser, R. (1998). Beyond Focus on form : Cognitive perspective on learning and practicing second language grammar. In I. D. (Red), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42-63). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Ellis, N. (2011). Language acquisition just Zipf's right along. Conférence, Université du Québec à Montréal.
- Germain, C., & Netten, J. (2011). Impact de la conception d'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de langue et de son enseignement. *Synergies Chine*, 6, 25-36.
- Harley, B., Hart, D., Lapkin, S., & Scane, J. (1991). *Baseline data for OAC performance in core French*. Toronto, Canada.: Ontario Institute for Studies in Education, Modern Language Center, University of Toronto.
- Nacar-Logie, N. (2013). Fransızca Öğretmen Adaylarında Sözlü Söylem Becerilerinin İyileştirilmesi. *Turkish Studies*, 8/10, 451-458.

- Netten, J., & Germain, C. (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach. *Neuroeducation*, 1(1), 85-114.
- Netten, J. (2001). Etude exploratoire des relations entre démarches d'enseignement et caractéristiques d'aisance de précision en production orale et en production écrite d'élèves de sixième année en français intensif à Terre-Neuve. Ph.D. Education, Montréal, Université du Québec 'Montréal, 206 p.
- Paradis, M. (1994). Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory : Implications for bilingualism. In D. N. Ellis, *Implicit and explicit learning of second languages* (pp. 393-414). London, England: Academic Press.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Paradis, M. (2009). *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam: John Benjamins Co.

ÇOCUK KİTAPLARI NE KADAR ‘DEĞER’Lİ?*

Nazlı CİHAN**

Özet

Bu çalışmanın amacı, çocuk ve gençlik yazınının değerler aktarımı bağlamında nasıl bir işlevi yerine getirdiğini saptamak ve çocuk kitapları arasından seçilen örnek eserler üzerinden değerler aktarımı sürecinin nasıl gerçekleştiğini göstermektir. Çocuk kitapları aracılığıyla belirli tutum ve davranışlar ile değerler aktarılmaktadır. Bunlar ise belirli bir zaman dilimine ve topluma göre şekillenmektedir. Değerler aktarımının çocuk kitapları üzerinden ne şekilde gerçekleştiği sorusunun ele alındığı araştırmanın odağını ve araştırma konusunu, çocuk kitapları aracılığıyla gerçekleşen değerler aktarımı oluşturmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Çocuk yazını, Çocuk kitapları, Değerler aktarımı

ABSTRACT

The aim of this study is to determine how children's and youth's literature in the context of transferring values functions and to show over selected works of children's books how the process of transferring values works. Specific attitudes, behaviors and values are transferred through children's books. These are formed by a certain period and society. The focus of this research is the transfer of values through children's books.

Keywords: Values, Children's literature, Children's books, Transfer of values

GİRİŞ

Çocuklar, yetişkinlerin dünyasında örneklerle büyür ve bu örneklerle öykünürler. Özellikle aile yaşantısı içerisinde çocuk, diğer insanlarla nasıl ilişkiler kuracağını, onlara nasıl davranacağını gözlemler ve öğrenir (Dossick, 1996). Tıpkı aile gibi, çocuk kitapları da çocuğun kişilik gelişimine katkı sağlayan önemli araçlardır ve çoğunlukla ilk bakışta fark edilemeyen çeşitli değerler, normlar ve rol modelleri barındırırlar (Hiesleitner, 2011).

* Bu çalışma, 1-3 Ekim 2015 tarihlerinde gerçekleşen 8. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayında (UTEOK) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr., İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, nazli.cihan@istanbul.edu.tr

*** Bu çalışma İstanbul Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından 42887 no'lu ve "Syntactic structure of spoken Turkish in the frame of teaching Turkish as a foreign language" başlıklı proje çalışması ile desteklenmiştir.

Bu bağlamda, toplumsal ve kültürel gelişmelerin çocuk yazını ve çocuk kitaplarını ne ölçüde etkilediğini belirlemek amacıyla, örnek eserler şu sorular etrafında ele alınmıştır:

- Çocuk kitaplarında değerler aktarımı gerçekleşiyor mu? Bu değerler nasıl işleniyor?
- Hangi değerler her dönemde geçerli, hangileri belirli bir zaman dilimini yansıtmaktadır?
- Çocuk kitapları toplumdaki hâkim değerleri mi barındırıyor yoksa kaybolmaya yüz tutmuş değerlere mi öncelik veriyor?
- Eğitim anlayışındaki değişimler, değerler üzerinde de etkili mi?

'Değer'lerin ne olduğu ve nasıl bir işlevi yerine getirdikleri sorusuna farklı yanıtlar bulmak mümkündür. "Değer" sözcüğü özellikle günlük konuşma dilinde sıkça kullanılmaktadır: "Bu arazi çok değerli"; "Arabayı düşük değere sattı"; "Altının değeri çok arttı" gibi örneklerde de görüldüğü gibi "değer" çoğunlukla satın alma anlamı ile ilişkilendirilerek maddi bir bağlama yerleştirilmektedir. Bunun yanı sıra "değer" kavramı "değerlendirme" ile de yakından ilgilidir. Burada da, bir davranışın veya bir durumun doğru ya da yanlış olduğuna dair bir yargı söz konusudur. "Değerlendirme" eylemi eğitim sistemi açısından ele alınacak olursa, örgün eğitim içerisinde öğrencilere not verme yoluyla bunun gerçekleştiği görülecektir.

Bu çalışmada Anayasada Temel Hak ve Özgürlükler ve insan hakları kapsamında (TC Anayasası, 2. Bölüm: Temel Hak ve Özgürlükler) ifade edilen değerlere odaklanılmış ve özet halinde günlük yaşamdaki yansımaları ile bağ kurularak bu değerlerin aile içinde ebeveynler ve özellikle de çocuklar için ne anlama geldiği aktarılmaya çalışılmıştır:

- **İnsan onuru:** Temel hak ve özgürlükler bağlamında insanın ne durumda, hangi koşullar altında bulunursa bulunsun, salt insan oluşunun kazandırdığı değer tanınması ve sayılmasını ifade etmektedir. Bir değer olarak ebeveynlerin olduğu gibi, çocukların da onurunun gözetilmesi, kişiliklerine saygı ve itibar gösterilmesi gerekliliğini belirtmektedir.
- **Saygı:** Temel hak ve özgürlükler açısından çalışmanın bir hak olduğunu ve herkesin emeğine saygı duyulması gerektiğini ifade eden bu kavram, bir değer olarak çocuğun her türlü çabasının takdir ve saygı ile karşılanması gerektiğini belirtir.

- **Sağlık:** Temel hak ve özgürlükler bağlamında beden ve ruh sağlığının zarar görmemesini ve hiç kimseye şiddet uygulanmamasını ifade eder. Bir değer olarak ele alındığında, çocuğun yaşam şartlarına işaret etmektedir. Bu bağlamda kötü beslenme, stres, sağlıksız yaşam koşulları ,sağlığı tehdit eden unsurlar olarak anlaşılmalıdır.
- **Özgürlük:** Temel hak ve özgürlükler açısından ifade özgürlüğü, sanatta özgürlük, yaşam alanının seçimi, din ve inanç özgürlüğü, kısaca her anlamda özgür ve bağımsız seçimler kastedilmektedir. Bir değer olarak ele alındığında ise hem ebeveynler, hem de çocuklar özgürlüğün sorumlulukla olan bağıını kurabilmeli ve özgürlüğün bazı sonuçları beraberinde getirdiğinin bilincine varmalıdırlar.
- **Eşitlik:** Temel hak ve özgürlükler bağlamında, öncelikle kadın-erkek eşitliğini ifade etmektedir. Bu çalışmada ele alınan yönüyle ise hiçbir çocuğun cinsiyetinden veya kökenlerinden dolayı öncelik görmemesi veya ihmal edilmemesi gerektiğini ifade etmektedir.
- **Adalet:** Anayasa çerçevesinde öncelikle adil yargılamaları, görev ve sorumlulukların adil ve eşit dağılımını ifade etmektedir. Bir değer olarak, örneğin aile içindeki varlıkların ve görevlerin dengeli paylaşımının, çocuğun paylaşmayı ve sorumluluk almayı öğrenmesi bakımından önemini ifade etmektedir. Bu bağlamda paylaşmayı öğrenmek, adaletin ön koşullarından biri olarak görülmelidir.
- **Dürüstlük:** Temel hak ve özgürlükler bağlamında daima doğruları söylemeyi, yalan ve yanıltmalardan kaçınmayı ifade eden bu kavram, bir değer olarak ele alındığında örneğin ebeveynlerine ve öğretmenlerine karşı dürüst olmayı öğrenen çocukta olumsuz veya güven zedeleyici düşünce ve davranışların önleneneğini ifade etmektedir.
- **Güvenlik:** Anayasal bir hak olarak kişilerin gerek özel, gerekse kamuya açık yaşam alanlarının (trafik, kişisel varlıklar, yaşam biçimi) koruma altına alınmasını ifade etmektedir. Değer ifade eden bir kavram olarak, örneğin evde veya okulda kesin kuralların geçerli olmasının çocukta sorumluluk ve güvende olma duygularını geliştireceğini ifade etmektedir.
- **Sadakat/Bağlılık:** Anayasal bir sorumluluk olarak, karşılıklı yapılan hiçbir anlaşmanın tek taraflı ve keyfi olarak bozulamayacağını

ifade etmektedir. Yaşama aktarıldığında ise bu kavram, zamanında gidilemeyen buluşmalarda gecikmenin bildirilmesi sorumluluğunu veya ilişkilerdeki güvene dayalı sadakati ifade etmektedir.

- **Şeffaflık:** Anayasal sorumluluklar bağlamında siyasi kararları, yolsuzlukların önlenmesini, bilgi edinme hakkını kapsayan bu kavram bir değer olarak günlük yaşama aktarıldığında, örneğin ebeveynlerin herhangi bir konuda aldıkları bir kararı çocuklarına açıklama gerekliliğini ifade etmektedir. Bu durum çocuğa, kendisinin de karar verme süreçlerini başkalarına ifade etme olanağını sunmaktadır.

Çocuk haklarının başlıca savunucusu Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu UNICEF'e göre çocuklar için en önemli değerler şunlardır:

- Aile ve arkadaşlar arasında dayanışma
- Çocuğun kendini güvende ve korunaklı hissettiği güvenli bir ortam
- Güven, korunma ve emniyet

Dosick, "*Kinder brauchen Werte*" (Çocukların Değerlere İhtiyacı Var) adlı kitabında şu değerlerin altını çizmektedir: Saygı, doğruluk, adalet, sorumluluk, duygudaşlık, minnettarlık, dostluk, barışseverlik, kişisel gelişim yönünde çaba ve bir şeye inanma yetisi.

Gündelik Yaşamda Değerler

Demokratik bir toplum düzeni, kuşkusuz belirli bir değerler kaidelerini zorunlu kılmaktadır; ancak, örneğin özgürlük veya insan onuru gibi, farklı toplumsal yapıların üzerinde ortaklaşabileceği değer odaklı bir asgari uzlaşma zemini, toplumsal düzenin sorunsuz bir biçimde işleyebilmesi için daha çok gereklidir. Bunlara kısaca demokrasinin temel değerleri denilebilir. Bu temel değerler kişilere Anayasa üzerinden zorla benimsetilemeyeceği için devlet, toplumun her bireyi için bu temel değerlerin gerçekleşebileceği ön koşulları sağlamakla yükümlüdür (Kempf, 2002).

Kempf'e göre gündelik yaşamda örnek oluşturan ve genç bireylerin davranışlarını kalıcı bir biçimde etkileyen değerler, genç bireylerin doğrudan içerisinde buldukları sosyal ortamda karşılaştıkları değer edinimi

süreciyle yakından ilgilidir (Kempf, 2001). Markl, değer edinimi ile ilgili şu düşünceleri ifade etmektedir:

“Kuşkusuz değerler eğitimi, yani sadece ahlaki açıdan iyi olanın ve arzu edilenin farkındalığının değil, aynı zamanda davranışları da bu değer yargılarına göre belirleyebilme yetisinin aktarılması, köklerini çocuğun içinde büyüdüğü aileden ve yakın çevreden aldığı kadar; pedagojik deneyimlerin gerçekleştiği okuldan da almaktadır ve etik değer yargılarıyla ilgili kuramsal açıklamalardan çok, çocuğun kişiliğinde iz bırakan kişilerin örnek davranışlarıyla çok daha yakından ilgilidir.” (Markl, 1998)

Değerler, kişiye yön bulma duygusu vermektedir. Gündelik yaşam içerisinde karar vermeye yardımcı olur ve belki de en önemlisi, insanlarla bağ kurmayı sağlar. Yukarıda belirtilen evrensel değerler, tek tek kişilerin insanî gereksinimlerinden kaynaklanan değerlerdir. Hiesleitner’e göre bu temel insanî gereksinimler, iyi bir yaşamın sürdürülebilmesi için bize ışık tutmaktadır (Hiesleitner, 2001). Burada söz konusu olan gereksinimler maddi nesnelere değildir. Yani kastedilen gereksinimler tüketim maddelerini ifade etmemekte, sosyal ve toplumsal temellere dayanmaktadır. Bu bağlamda değerler, gruplara ve topluluklara aittir ve birlikte yaşamayı ve dayanışmayı ifade etmektedir.

Çocuklar değerleri nasıl öğrenir?

Çocuklar değerlerin temel işleyişini taklit ederek öğrenirler. Yetişkinleri gözlemler ve sonra denemeler yaparlar. Sordukları bir soruya dürüstçe yanıt verdiğimizde çocuklar “doğruluk” değerini kavramış olurlar. Uzlaştığımızı gördüklerinde ise, örneğin yalnızken akrabalar hakkında yakındığımızı ama onlara karşı yine de kibar davranışlar sergilediğimizi gördüklerinde “doğruluğun” görece olduğunu kavrarlar. Yalan söylediğimize tanık olduklarında ise, bunu kendilerine açıklamaya çalışırlar. Eğer yalan bir yetişkin olarak bizim için bir iletişim biçimiye, ancak çocuğun söylediği bir yalan karşısında sert tepki veriyorsak, çocuğu çelişkiye düşürmüş oluruz. Genellikle çocuk, bu çelişkiyi tıpkı yetişkinin yaptığı gibi, ustaca yalan söyleyerek çözer. İşte böylece “doğruluk” kavramı görece hale gelmiş olur.

Laux, değerlerin nasıl öğrenildiğine dair üç temel yaklaşım belirlemektedir:

1- Değer aktarımı

Değer aktarımı, verili değerlerin uygun bir biçimde öğrencilere aktarımını ifade etmektedir. Burada önceden belirlenmiş bir değerler önermesinin kontrollü aktarımı söz konusudur.

2- Değer aydınlanması

Değer aydınlanması, değer aktarımı modeline doğrudan alternatif bir yaklaşımı ifade etmektedir. Burada genç bireyler tarafından benimsenmesi beklenen verili değerler ve normlar değil, genç bireylerin içselleştirdikleri değerler söz konusudur. Genç bireyler, kendi değerleri ve değer gelenekleri üzerinde düşünmeyi ve bir tür iç hesaplaşma yoluyla bir değer yargısına varmayı öğrenmelidirler.

3- Ahlaki yargı ve tartışma yetisi geliştirme

Lawrence Kohlberg teorisine dayanan bu yaklaşım, ahlaki gelişim ve ahlak eğitimi alanında son 20 yıldır kuramsal tartışmaların odağında yer almakta ve yoğun bir biçimde tartışılmaktadır. Kohlberg, ahlaki muhakeme (uslamlama) yetisinin bir gelişim sürecinin sonucunda oluşabileceğini savunmaktadır (Laux, 2008).

İçinde yaşadığımız doğal ortamdan ve sosyal çevreden elde ettiğimiz deneyimlerden bilişsel bir yapı gelişmektedir. Bu bilişsel yapı içerisinde deneyim biriktirmeye devam ederken bunları düzenliyoruz ve böylelikle deneyimlerimizi çeşitlendirerek zenginleştiriyoruz. Ama zaman zaman bu bilişsel yapıya sığmayan deneyimler de yaşanıyor ve böylece bilişsel yapımız parçalanıyor. Bu olgu, bilişsel yapının geliştirilmesini zorunlu kılıyor ve böylece, eski ve yeni deneyimler yeniden anlamlandırılarak bu yapı içerisine yerleştirildiğinde daha üst bir düzeye geçilmiş oluyor. Ortaya çıkan yeni düşünce yapısı, eski yapının işlevsel ve eksik yönlerini tanımamıza olanak sağlıyor ve böylece artık sınırlarını belirlemiş olduğumuz eski yapıyı terkediyoruz.

Eğitsel süreçte çocuğun düşünce yapısının olgunlaşması, daha kompleks, yani da üst düzey hale gelmesi isteniyorsa çocuğa, yaşına uygun olmak üzere, hâlihazırdaki düşünce yapısını parçalayan ve yeniden düzenleyip bir üst düzeye taşımaya zorlayan yeni deneyimler sunulmalıdır. Bu aynı zamanda, ahlaki gelişimin kendiliğinden ve gençlere daha fazla sayıda değer yükleyerek gerçekleşmediği; onları yeni, daha karmaşık ahlaki de-

ğerlendirmelerle, daha doğrusu tartışmalarla karşı karşıya getirerek bir iç hesaplaşmaya ve düşünmeye dayalı ahlaki değer yargıları üretmeyi öğrenmelerini sağlayarak mümkün olduğu anlamına gelmektedir (Laux, 2008).

Çocuk kitaplarının işlevi

Kitaplar öyküler aktarır. Bu öyküler yoluyla değerlere ulaşılır çünkü kitaplar, okura kendi yorumunu yapabileceği bir alan bırakma özelliği taşımaktadır. Kitaplar bir bakıma okurun karmaşık yollardan dünyaya erişmesini sağlamaktadır. Her okur, anlatılan öykülerle özel bir bağ geliştirmektedir. Böylece bir özdeşleşme gerçekleşir ve öyküde işlenen konuyla bir hesaplaşmaya girilir. Çocukların çocuk kitaplarıyla kurdukları ilişki için de aynı süreç geçerlidir.

Çocuk kitapları ile çocuk yazını ve çocuklar için yazılmış bütün yazınsal eserler kastedilmektedir. Günümüzde çocuk ve gençlik yazını alanında yayınlanan metinler incelendiğinde, birçoğunda ahlak öğreticiliğinin veya bir eğitim aracı olma kaygısının tercih edilmediği görülmektedir. Kuşkusuz bazı metinlerde, genç okurlara belirli toplumsal değerleri ve normları aktarmak gibi kaygıların güdüldüğüne de rastlanmaktadır. Ancak Hiesleitner'e göre havada sallanan uyarı parmağı, çocuk ve gençlik yazını alanında giderek önemini yitiren bir konuma geriledi (Hiesleitner, 2008).

Toplumsal çağdaşlaşma süreci yeni, çağdaş çocuk ve gençlik yazınına da etkilemektedir. Hiesleitner'e göre bu dönüşümün yol açtığı bazı değişiklikleri şöyle sıralamak mümkün:

- Dünya görüşlerindeki ve örnek modellerdeki değişimler
- Toplumun değer ve ahlak yargılarındaki değişimler
- Kuşaklar hakkındaki görüşlerin değişmesi
- Çocuğa ve gençliğe dair somut beklentilerdeki değişimler
- Evlilik, aile, aşk ve ahlak hakkındaki düşüncelerde değişimler (Hiesleitner, 2008)

Günümüzde genel eğilimin neden uyum sağlamaya ve kurallara boyun eğmeye doğru gittiğinin basit bir yanıtı bulunmaktadır. İş dünyasındaki işleyiş bundan farklı değil. Ekonomi ve teknoloji odaklı düşünme ve davranış biçimlerinin hayatımızın her alanına yansımalarıyla, buna uygun kültürel çerçeve koşulları da ortaya çıkmış oldu. Davranış biçimleri standart

hale geldi, herkes aynı davranış biçimleri sergiliyor. Bireysel özellikler ve yaratıcılık, rahatsız edici olabileceği için üretim açısından bir önem taşımamaktadır. Üretim ilişkileri ve üretim süreci için belki geçerli olan bu durum, eğitim, öğrenme ve değerler aktarımı için asla kabul edilemez. Tek ve eşsiz olmak, Anayasada en önemli değerlerden biri olarak saptanan insan onurunun en temel yapı taşıdır.

1. Yöntem

Çalışmada nitel araştırma yöntemine göre tarama modeli kullanılmıştır. Uygulanan tarama modelinde değerler eğitimi ve çocuk yazını ile ilgili bilgilere alanyazın taraması ile ulaşılmıştır. Alanyazın taramasıyla elde edilen verilerin toplanmasında, konuya uygun olarak Türkçe ve yabancı dilde yazılmış bilimsel yayınlardan yararlanılmıştır. Toplanan veriler, inceleme sürecinin ardından değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Bulguların desteklenmesi ve örneklenmesi amacıyla çocuk ve gençlik kitapları arasından basit seçkisiz örnekleme yoluyla beş eser belirlenmiştir. Belirlenen eserler üçü yerli, ikisi yabancı yazara ait olmak üzere 4 adet öykü kitabından ve 1 adet romandan oluşmaktadır: "Aç Tırtıl" (Eric Carle) adlı okulöncesi çocuk kitabı, "Dev Şalgam" (Alexei Tolstoy) adlı öykü kitabı, "Küçük Mor Balık" (Ayla Çınaroğlu) adlı öykü kitabı, "Ena Mena Dosi" (Nur İçözü) adlı öykü kitabı ve "Aganta Burina Burinata" (Halikarnas Balıkcısı) adlı roman.

2. Bulgular ve Yorum

Çocuk kitapları çocuğun tek ve biricik olma özelliğini desteklemektedir. Aynı zamanda çocuğa çok yönlü bir dünyada yaşadığını ve bu dünyayı nasıl biçimlendireceğinin kendi ellerinde olduğunu göstermektedir. Çocuk kitaplarının her biri, çocuğu kendi yolunu çizmeye davet etmektedir. Tek bir yanıt yerine, bizim için neyin iyi olduğuna dair bir arayış sunmakta ve böylece çocuğu, kendi çözümlerini üreteceği bir hesaplaşmaya çağırmaktadır. Değerlerin öğrenilmesinin temeli de bu sürece dayanmaktadır. Davranışların doğrudan yargılandığı veya değerlendirildiği kitaplar, çocukların öyküler hakkında düşünmelerine ve konuşmalarına olanak tanımadığından böyle bir hesaplaşma için uygun bir zemin sunmamaktadır.

Yukarıda da belirtildiği gibi, belirli kriterler doğrultusunda değil, rastgele seçilmiş ve içerik çözümlemesi yoluyla incelenmiş olan beş örnek

kitap üzerinden, çocuk kitaplarında değerler aktarımının nasıl gerçekleştiğine dair yaklaşım sunulmaya çalışılmıştır.

1. Örnek kitap: Dev Şalgam (Alexei Tolstoy)

Dev şalgamın öyküsü eski bir Rus halk masalına dayanmaktadır. Masal, 19. Yüzyılda Alexei Tolstoy tarafından yeniden düzenlendikten sonra popülerlik kazandı. Masalın resimleri Niamh Sharkey'e ait. Türkçeye Alişhan Çapan tarafından kazandırılan masalın, özellikle de hayvan türlerinin değişim gösterdiği farklı biçimleri mevcut. Masalın özgün halinde ise kahramanlar sabit: Büyükbaba (Dedka), büyükanne (Babka), torun (Vnuchka), köpek (Zhuchka), kedi (Koshka) ve fare (Myshka). Sıralama ve tekrar, masalın ana şemasını oluşturmaktadır.

Konusu: Öyküde, tarlasında devasa bir şalgam yetişen bir çiftçinin şalgamı topraktan çıkarmak için verdiği azimli mücadele anlatılıyor. Ailenin bütün bireyleri ve hatta hayvanları bile bu mücadeleye katılırlar ve sonunda dev şalgamı topraktan çıkarmayı başarırlar. Bir çiftçi (büyükbaba) ve karısı (büyükkanne) her yıl olduğu gibi tarlalarına şalgam ekerler ve ettikleri ürünler olgunlaşana kadar onları sularlar. Ancak şalgamlardan bir tanesi, çiftçinin tek başına topraktan çıkarmaya gücü yetmeyecek kadar büyüktür. Evin bütün bireyleri yardım etmek zorundadır: büyükanne, torun, köpek, kedi ve en sonunda fare. Masalın en zayıf ve en küçük kahramanı fare yardıma geldiği zaman şalgamı topraktan çıkarmayı başarırlar.

Çeşitli hayvan adlarının ve sebze türlerinin öğretilmesinin yanı sıra burada dayanışmayla ve yardımlaşmayla en zor işlerin bile üstesinden gelinebileceği düşüncesi aktarılmaktadır. Ayrıca yardımlaşmada önemli olanın gücün veya güçsüzlüğün değil, eşitliğin olduğu gösterilmektedir: Farenin yardımı olmasaydı, şalgamı topraktan çıkarmak mümkün olmayacaktı. Masalın Türkçe anlatımında, topraktan çıkartılan şalgamdan yemekler yapılmakta ve bu yemekler hep birlikte yenilmektedir. Bu yönüyle masal dostluk ve paylaşım gibi değerleri de barındırmaktadır.

Değerler: Yaşam sevinci, öğrenme çabası, gelişim ve ilerleme

2. Örnek kitap: Aç Tırtıl (Eric Carle)

Bu çağdaş ve bir o kadar da klasik öykü, dünya çapında tanınan ve çocuklar tarafından sevilerek okunan bir kitap. Başlıca özelliği grafik tasarımının netliği, basitliği ve neşeli anlatım biçimi olan kitabın metni ve çizimleri Carle'ye ait. İletisi kısa ve net olan öykünün başkahramanı küçük bir tırtıldır. Burada da sıralama ve tekrar unsurları kitabın temel yapı taşlarını oluşturmaktadır. Kitabın karton sayfalarındaki "tırtılın açtığı" temsili delikler, kitabın farklı bir özelliği olarak okur çocuklara bir oyun havası sunmaktadır.

Konusu: Kitapta bir tırtılın kelebeğe dönüşmeden önceki maceraları anlatılmaktadır. Öykünün sonunda tırtıl güzel bir kelebeğe dönüşmektedir. Aç Tırtıl büyük bir iştahla yapraktan yaprağa geçerek kitabın sayfalarında ilerlemektedir. Bir türlü doymak bilmeyen tırtılın sonunda karnı ağrımaya başlar. Ertesi gün yeşil yaprakları yedikten sonra ağrısı geçer. Giderek büyüyen tırtıl kendine bir koza yapar ve öykünün sonunda güzel bir kelebek olarak kozasından çıkar. Carle bu öyküyle bir taraftan çocuklardaki yemek yeme zevkini ele alırken bir yandan da çocukların bir an önce büyüme ve gelişme isteğini işlemektedir. Yemek yeme eylemi ile küçük çocukların ilk ve başat eylemlerinden biri anlatılmaktadır. Basit bir dille sayılar, renkler, haftanın günleri, yiyecek adları ve bir kelebeğin hayatının aşamaları, "aç bir tırtılın" güzel bir kelebeğe dönüşümü üzerinden anlatılırken, yaşama sevinci ve gelişme çabası da aktarılan değerleri oluşturmaktadır.

Değerler: Dayanışma, yardımlaşma, eşitlik, dostluk, paylaşmayı öğrenme

3. Örnek kitap: Küçük Mor Balık (Ayla Çınaroğlu)

Küçük mor balığın öyküsü, Türkiye'deki çocuk yazınının çağdaş bir örneğini sunmaktadır. Öykünün kahramanları, çeşitli renklerdeki balıklardan oluşmaktadır. Renkler, sayılar, üçgen, daire ve kare gibi geometrik şekiller, kitabın eğitsel yönünü oluşturmaktadır. Metni ve görselleri Ayla Çınaroğlu'ya ait olan öykü, Samed Behrengi'nin "Küçük Kara Balık" adlı romanının adını çağrıştırmaktadır. Ayla Çınaroğlu'nun öykünün sonunda "bu öyküyü bana küçük kara bir balık anlattı" cümlesiyle bu çağrışımı teyit edilmektedir.

Konusu: Kitapta, başka hiçbir balığın kendisine benzemediği için arkadaş bulamayan, ancak daha sonra bütün balıkların ortak bir özellik olarak rengârenk kuyruklara sahip olduğunu keşfederek bir sürü arkadaş kazanan küçük mor bir balığın öyküsü anlatılmaktadır. Öykü, farklılıklara rağmen uyum ve huzur içinde bir arada yaşamanın mümkün olduğu iletisini barındırmaktadır. Balıklar arasında gerçekleşen diyaloglarda, küçük mor balığın başlangıçta bazı önyargılara sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu önyargılar mor balığı yalnızlaştırmakta ve mutsuz olmasına yol açmaktadır. Öykü ilerledikçe küçük mor balık önyargılarından kurtulmayı başarmaktadır. Bütün balıkların renkli kuyrukları olduğunu fark ettiğinde, farklılıklara rağmen ortak yönlerin bulunabileceğini ve dostlukların farklılıklardan değil, ortak yönlerden beslendiğini kavramaktadır. Böylece öyküde çocuklara, eşsiz bireyler olarak farklılıklardan oluşan bir bütünün birer parçası oldukları düşüncesi aktarılmaktadır.

Değerler: Saygı, anlayış, dostluk, kimlik, kişilik ve birey olma

4. Örnek kitap: Ena Mena Dosi (Nur İçözü)

Ena Mena Dosi adlı kitap iki bölümde oluşmaktadır: “Dün, ben çocukken” başlıklı birinci bölümde yazar, kendi çocukluk anılarını anlatmaktadır. Büyüdüğü semti, oyun arkadaşlarını ve iyi ve kötü günler geçirdiği evlerini anlatmaktadır. “Bugün: Hikâyelerimdeki çocuklar” başlıklı ikinci bölümde ise çocukların maceralarının anlatıldığı kısa öyküler bulunmaktadır.

Konusu: Kitabın ilk bölümündeki öykülerde bir kız çocuğunun gözünden toplumdaki çokkültürlü yapı ve kültürlerarası ilişkiler aktarılmaktadır. Farklı dinlerden ve farklı etnik kökenlerden gelen komşularla ve arkadaşlarla yaşanan çocukluk anılarının yer aldığı bu öykülerde dayanışma, yardımlaşma, dostluk, güven ve hoşgörü değerleri ele alınmaktadır. Öykülerde anlatılan bütün dinlere, kültürlere ve dillere eşit bir yaklaşım sergilenmektedir. Öyküler, çokkültürlü bir toplumda barış ve huzur içinde bir arada yaşamanın ve farklı kültürler arasında sağlıklı toplumsal diyaloglar kurmanın mümkün olabildiği düşüncesini içermektedir. Kültürel ve dinsel çeşitliliklerin/farklılıkların son derece doğal görülmesi gereken olgular olduğu düşüncesinin aktarımına dayanan öyküler bu yönleriyle çocuklarda kültürlerarası duyarlılığın gelişmesine katkıda bulunmaktadır.

Değerler: Kültürlerarasılık, çokkültürlü yaşam, anlayış, dayanışma, eşitlik, saygı, farklılık, dostluk, kimlik

5. Örnek kitap: Aganta Burina Burinata (Halikarnas Balıkçısı)

1945 yılında yayınlanan roman, Cevat Şakir Kabaağaçlı'nın eserlerindeki temel özellikleri yansıtmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 100 Temel Eser arasında tavsiye edilen bu romanda denize olan sevgi, denizcilerin zorlu yaşam koşulları, geçimini denizden sağlayan bir denizcinin üzerinden anlatılmaktadır.

Konusu: İnsanla deniz arasındaki karşılıklı yakın ilişkinin ele alındığı roman, Anadolu kültürünü oluşturan güçlü kültürel unsurlar ve değerler barındırmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından edebiyat dersleri için tavsiye edilmiş olması romana yazınsal niteliğinin yanı sıra, çocuğun kişilik gelişimine katkı sağlayan eğitsel bir nitelik de kazandırmaktadır. Roman, insanın denizle olan ilişkisini aktarırken Anadolu insanının kültürel özelliklerini ve alışkanlıklarını da yansıtmaktadır. Romanın altı kahramanı üzerinden işlenen değerler, iyimserlik, cesaret, bağımsızlık, bağlılık, güvenirlilik, yardımseverlik, dayanışma ve paylaşma olarak saptanabilir.

Değerler: Dayanışma, yardımlaşma, sadakat, bağlılık, dürüstlük, güven, cesaret, yardımseverlik.

Değerler aktarımının çocuk kitaplarında nasıl gerçekleştiğini saptamak amacıyla incelenen beş kitaptan elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda görselleştirilmiştir:

ESER	DEĞERLER
1- Dev Şalgam (Alexei K. Tolstoi)	Yaşam sevinci, öğrenme çabası, gelişim ve ilerleme
2- Aç Tırtıl (Eric Carle)	Dayanışma, yardımlaşma, eşitlik, dostluk, paylaşmayı öğrenme
3- Küçük Mor Balık (Ayla Çınaroğlu)	Saygı, anlayış, dostluk, kimlik, kişilik ve birey olma
4- Ena Mena Dosi (Nur İçözü)	Kültürlerarasılık, çokkültürlü yaşam, anlayış, dayanışma, eşitlik, saygı, farklılık, dostluk, kimlik
5- Aganta Burina Burinata (Halikarnas Balıkcısı)	Dayanışma, yardımlaşma, sadakat, bağlılık, dürüstlük, güven, cesaret, yardımseverlik.

5. Sonuç

Değer odaklı gelişim, değerlerin çocuklara veya gençlere aktarılmasından daha fazlasını ifade etmektedir. Değerlerden oluşan bir dünyayı tanımının önemi kuşkusuz yadsınamaz, ancak değerler hakkında karar verebilme ve ahlaki yargılara varabilme yetisi kazanmak, öncelikli hedef olmalıdır. Değerlerin benimsenmesinden daha çok, değerlerin içselleştirilmesi söz konusudur. Değerler, eğitim sisteminin yapısı içerisinde yer almaktadır; değerler aktarımı bir girişim olarak gerçekleşecekse, bu değerler hakkında düşünmek zorunludur. Etkin, sorumluluk sahibi ve bütüncü sosyal becerilere sahip kişilik tipi yaratılmak isteniyorsa genç bireylere, kendilerini gerçekleştirebilecekleri ve sorumluluk üstlenebilecekleri özgürlük alanları tanınmalıdır. Bu alanların varlığı, söz konusu değerlerin ve kişiliğin gelişimi için vazgeçilmezdir. Laux'a göre, değerlerin bir görev olarak tarif edilerek vurgulanması ve hiyerarşik yapıların baskın gücü sorumluluğun gelişimini desteklemediği gibi, deneyimlerin gösterdiği üzere sorumluluk alma, gönüllü olma ve görev alma isteğini engellemektedir (Laux, 2008).

Çocuklar, yaşa içerisinde yön bulabilmek için değerlere ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenle çocukların, sosyal yetileri ve ahlaki açıdan doğru

davranışları öğrenme sürecinde yaşanmış deneyimlere, açık ve net konuşmalara, sorunlara yaratıcı çözümlere gereksinimleri vardır. Çocuklar karmaşık ve yaratıcı düşünme biçimlerini öğrendikleri ölçüde kendilerine özgü ve bağımsız ahlaki davranışlar geliştirmeyi öğrenirler. Çocuk kitapları bu bağlamda, sorunlar karşısında yaratıcı çözümler sunmada önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Ebeveynler ve yetişkinler çocukların hangi değer yargılarıyla büyüyeceğini yansıtmaktadır. Ancak kitaplar da, çocuğun kişilik gelişimine olumlu katkılar sağlamak için yararlanabilecek önemli kaynaklardır.

Kaynakça

- Carle, E. (2015). *Aç Tırtıl*. Mavibulut Yayıncılık.
- Çınaroğlu, A. (1998). *Küçük Mor Balık*. TUDEM Uçanbalık Yayınları.
- Dosick, W. (1996): *Kinder brauchen Werte. 10 Lebensregeln, die Kindern Halt und Orientierung geben; ein Ratgeber für den Erziehungsalltag*. 2. Auflage. Bern, Wien: Verlag Scherz
- Fränkisches Bildungswerk für Friedensarbeit e.V., *Wert-volle Kinder* (2009): Wert-volle Kinderbücher, Buchempfehlung für Kinder 4-12 Jahren. Nürnberg. <http://www.buendnis-fuer-familie.de/uploads/media/wertvolle-Kinderbuecher.pdf> (Download: 20 Mayıs 2015).
- Halikarnas Balıkcısı (2014): *Aganta Burina Burinata*. Bilgi Yayınevi
- Hiesleitner, M. (2011): *Werte Vermittlung durch Kinderliteratur im Wandel der Zeit*. Magisterarbeit unter Betreuung von Prof.Dr. Peter Vitouch. Universität Wien.
- İçözü, N. (2011): *Ena Mena Dosi*. Altın Kitaplar Çocuk Kitapları Dizisi.
- Jasova, M. (2009): *Arbeit mit literarischen Texten im DaF Unterricht am Beispiel eines Textes von Christine Nöstlinger*. Diplomarbeit unter Betreuung von Ph.Dr. Alice Brychova. Masaryk-Universität Brunn. https://is.muni.cz/th/160341/pedf_m/Diplomova_prace.pdf (Download: 28 Temmuz 2015).
- Kempf, H. (2002): *Werteaspekte im Deutschunterricht der Realschule*. Inaugural-Dissertation unter Betreuung von Prof.Dr. Ulf Abraham und Prof.Dr. Peter-Andre Alt. Julius-Maximilians-Universität Würzburg. [file:///C:/Users/user/Downloads/kempf%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/kempf%20(1).pdf) (Download: 04 Temmuz 2015).
- Lux, B. (2008): *Auf der Suche nach Orientierung – Wertesituation, Wertekommunikation, Wertelernen*. Eröffnungsvortrag zum Projekt "Eine wertlose Gesellschaft ist wertlos" am 15.2.2008 im Katholisch-Sozialen Institut in Bad Honnef. [file:///C:/Users/user/Downloads/Laux_Werte_KSI_Text%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Laux_Werte_KSI_Text%20(1).pdf) (Download: 14 Nisan 2015)

Markl, H. (1998): *Bildung für die Welt von morgen*. In: Wissen und Werte für die Welt von morgen. Aktuelle Standpunkte zur Wertediskussion. Dokumentation zum Bildungskongress des Bay. Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst. München. S. 39-65.

Tolstoy, A. *Dev Şalgam*. İş Bankası Yayınları, İlkokuma Kitaplarım.

UNICEF (2012): Kinder haben Rechte auf: file:///C:/Users/user/Downloads/fa011-kinder-haben-rechte-2012-pdf.pdf (Download: 16 Haziran2015)

YABANCI DİL ÖĞRENMENİN DÜŞÜNCE YAPISINA ETKİLERİ

Esmâ İNCE*

Özet

Bir yabancı dil öğrenmede temel amaç belli bir ölçüde derdini anlatabilmekle mi sınırlıdır? Bu niyetle başlansa bile, ilerledikçe, sadece basit anlam aktarımları mıdır kazanılan? Diller anlamları, sözlü veya yazılı olarak aktarmaya yarayan birer araç olmakla kalmaz; kendi başlarına, o dili kullanan topluluğun dünyaya bakışına ışık tutar. Bir başka yaşama düzenini de beraberinde getirerek bir kültür kaynağı oluşturur. Bu özelliği ile yabancı dilin, o dili öğrenme sürecindeki her yaşta, öğrenim düzeyinden ve zihniyetten öğrenenin düşüncesine belli bir “genişlik”, zamanla da bir “esneklik” vermede yararı olur mu? Fransızca, Türkçe kavramları yaklaşık olarak karşılayan bir Batı dilidir. Aralarında benzerliklerin, yakınlıklar kadar ayrılıkların, farkların da gözlemlenmesi öğrenene “mutlak ve tek doğru”nun kendi toplumunun tekelinde olmadığını gösterebilir. Bu gözlemin bu dillerle uğraşana duygusal açıdan gitgide daha “insancıl”, daha “anlayışlı”; toplumsal yönden de daha “dünya vatandaşı” kimliği kazandırma şansı güçlüdür kanımızca. Bu özellikleri şu başlıklar altında örneklendirmeye çalışacağız:

A-Dilbilgisi Öğrenimi: Deneyimler, anadili dilbilgisi sağlam olanların, yabancı dilbilgisini daha az zahmetle özümstediklerini gösteriyor. Esasen modern eğitim bilimi yeni bilgilerin, eskilerinin üzerine eskiler oranında inşa edildiğini kanıtlamıştır. Dolayısıyla eldeki zengin birikim, yenileri sindirmeye uygun bir zemin hazırlıyor.

B-Sözcükler: Sözcüklerin öğrenilmesinde, öğrenenin kişisel niteliklerinin bir rolü olabilir mi?

C-Deyimler, atasözleri: Ait oldukları toplum yaşamını doğrudan yansıtan deyimler ve atasözlerinin birebir eşdeğerleri veya yakın karşılıklarından insanoğlunun evrensel ortak düşüncesi ve duygusuna ulaşılabilir mi?

Anahtar Sözcükler: *Anadili, yabancı dil öğrenimi, duygusal kazanım, toplumsal kazanım*

* İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi, Fransız Dili Eğitimi

ABSTRACT

Is the main aim of learning a foreign language limited to a certain extent to expressing oneself? Even if one starts with this purpose, as one becomes more proficient in a language, is the benefit mere transfers of meaning? Languages are not only tools for transferring meanings written or orally; they also shed light on the way native speakers of that language see the world. They form a source of culture by moreover introducing a different point of view on life. A foreign language, thus, helps learners of all ages, educational levels and mentalities by giving them a certain "broad-mindedness" and "flexibility" over time. French is an occidental language which complies with nearly all concepts of Turkish. Observing the similarities, and approximations as well as the differences between the two languages prove that the learner's society has no monopoly on "the one absolute truth". This observation is likely to make the learner more "human", more "tolerant," and more of a "worldcitizen" socially. This thesis will be demonstrated under the following headings:

A) Grammar acquisition: Experience show that people with a solid knowledge of grammar in their mother tongue acquire another language with less trouble. A strong foundation in the native tongue provides a favorable environment for the learning of another language.

B) Vocabulary: Do the learner's personal characteristics affect the process of acquiring vocabulary?

C) Expressions, proverbs: Do the exact or approximate translations of proverbs and expressions that reflect the social life of a society help us reach a common universal thinking and feeling?

Keywords: *mothertongue, learning a foreign language, emotional benefits, social benefits*

Bir dil sadece dil midir?

Anlamları sözlü veya yazılı aktarmaya yarayan bir araç mıdır sadece? Yoksa o dilde düşünen, amacını ifade eden toplumun dünyayı ve yaşamı algılayıp, anlayıp yorumlaması mıdır? Yeni bir dil öğrenmede amaç merakımı belli ölçüde anlatabilmektir çoğu kere. Bu niyetle başlansa bile, ilerledikçe kazanılan, basit anlam aktarımlarıyla sınırlı kalmaz. Yabancı dil, o dili kullanan toplumun yaşama biçimini ve düzenini, geleneklerini, yazın dünyasını, zihniyetini; konuşanların da kişiliğini taşıyarak zengin bir kültür kaynağı sunar. Dil ile barındırdığı kültür arasındaki sıkı bağ bu yüzdendir.

O halde bir yabancı dili okumak, yazmak, incelemek o dili konuşan ülkenin ve toplumun kültür dünyasına girebilmenin en emin yoludur. Bu

çaba, başlı başına, kişiyi derinlemesine düşünmeye; bir düşüncenin kaç türlü ifade edilebildiğini fark etmeye, bir terimin farklı anlamlarını sınıflamaya, hangi dil olanaklarının, hangi kavramın ince farklarını karşıladığını gözden geçirmeye sevk eder. Bu ilişkilerin ve bunların kurallarının bilincine varmak kavrama yetisinin gelişmesine, bellek disiplinine kapı aralar. Böylece başka bir dünyaya açılan, her yaş, her öğrenim ve toplum düzeyinden kişinin düşünce yapısı zamanla doğal olarak genişler, esneklik kazanır. Yoksa yabancı dil bilmeden de çeviri eserlerle yabancı bir kültürü tanımak mümkün olabilir.

Fransızcaya gelince. Bu dil Türkçe kavramları yaklaşık olarak karşılayan bir dildir. Aralarındaki benzerlikler, yakınlıklar, kişiye insanoğlunun çoğu yerde ve durumda benzer, hatta aynı olduğu fikrini aşılır. Birbirlerine olan üstünlükleri -adeta bir savaş verme olan- yabancı dil öğrenimi boyunca beğeni duyguları tattırır, mutlu eder. Ayrılan noktalar ise, öğrenene “mutlak ve kesin doğrunun” kendi dilinin tekelinde olmadığını gösterir. Kendi değerlerine sıkı sıkı sarılarak kendi dilini “üstün görme” yanlışından korur.

Bu yaşadıkları kişiye zamanla duygu açısından anlayışlı, olgun; sosyal yönden de daha insancıl bir kimlik kazanma fırsatı sağlar.

Yabancı dil öğrenmenin bu katkısını şu üç başlıkta örneklemeği düşündük:

A- Dilbilgisi Öğrenimi B- Sözcük Dağarcığı C- Deyimler, atasözleri

A-Dilbilgisi Öğrenimi

Eğitim bilimi yeni bilgilerin eskilerinin üzerine, eskilerle kıyaslama içinde inşa edildiğini belirtir. Eldeki birikim yenileri sindirmeye hazır bir zemin hazırlar. Öte yandan, bu yeni bilgiler eski bilgileri de harekete geçirerek, çok yönlü bir yarar sağlamış olur. Öğrenen, farklı dili ve kültürü karşılıklı bağıntı içinde, daha önceden bildiği dilin/ dillerin deneyimiyle geliştirir.

Türkçe ve Fransızca farklı dil ailelerine aittir. Her ikisinin de, bilinmesi gereken dilbilgisi kuralları olan ayrı dizgeler olması bir zorluk kaynağıdır. Esasen, dilbilgisinin eğitim kurumlarında ayrı bir ders olarak işlenmesi, o dilin farklı bir dizge olduğunun kanıtıdır. Yabancı dil, kişiye rehberlik

eden anadili temel alınarak öğrenildiğine göre, anadili dilbilgisi yetersiz olanların daha da zorlanması kaçınılmaz olur. Bir yabancı dil öğrenirken, anadili dilbilgisine ilk defa ciddiyetle eğilinmesi gerekir. Öğrenen, kendi dilinin olanaklarını, kurallarını bildiği oranda, eksikliklerini fark edebilirler. Her iki bilgi birikimi birbirini destekleye zenginleştirme yol alır. Birbirine yarar sağlayarak işleyen bu çaba kişiyi dil olgunluğuna taşır.

Türkçenin dilbilgisi mantığa dayanır, belli bir düzende işler. Fransızcanın dilbilgisi çok sayıda kural ve bir o kadar da kuraldışı taşıyan karmaşık bir dizgedir: fiil çekimleri, zaman uyumları, çift zamirli eylemler, adların cinsleri, tanımlık türleri ve kullanılışları gibi.

Yer belirtme tümleçlerinden şu örneklere bir bakalım:

Fransızcada öntakı (préposition), Türkçede edat/ilgeç, yanında yer aldığı sözcük ile ilişkiyi belirtme rolü oynar. Bu birimlerin bazıları iki dilde tam olarak örtüşür:

Kentin merkezinde, kulenin ayağında, binanın yakınında
au centre de la ville, au pied de la tour, près du bâtiment gibi.

Bazıları kısmen örtüşür:

Yönetime karşı, ebeveynlere karşı, ergenlere karşı
contre la direction envers les parents vis-à-vis des adolescents gibi.

Bu ilişkilerin kavramlaştırılması farklı dillerde farklı karakter özellikleri taşıyabilir. Fransızca dil mantığı, yine edat kullanımından başka bir örnekle, yolları ve meydanı yüzey gibi görüp, “sur la route”, “sur le boulevard”, “sur l’avenue”, “sur la place” derken; sokağın hacmini hesaba katarak “dans la rue” der. Boyut farkına karşın, hepsini üzerlerinde gidip gelinen yerler olarak tanıyan Türkçeye kıyasla bu ayırım şaşırtıcı olabilir. Türkçe ise, yüzey/oylum ayırımı yapmadan “oturmak” eylemi ile, “sandalyeye, tabureye, sedire, koltuğa, kanapeye oturmak” derken, Fransızca “s’asseoir sur une chaise, sur un tabouret, sur un divan”, ama “dans un fauteuil” der. Koltuğun oylumu göz önüne alınca küçük de olsa bu fark anlaşılır hale gelir.

Bu örneklerden, Türkçenin düzenli ve pratik işleyişine karşın, kullanımında özelliklerden dolayı gerekli gördüğü çeşitliliğe giden Fransızcanın “net ve açık olma” kaygısı götüğü sonucu çıkarılabilir.

B- Sözcük dağarcığı:

Yabancı dil öğreniminin kuru bir dilbilgisi ve sözcük bilgisine dayanmayacağı açıktır. Bu süreçte, öğrenenin kişisel nitelikleri de rol oynar. Genel kültürü, bilgi birikimi derin olan, zorlandığı noktada anlamı kişisel çabasıyla yorumlayabilecek bir çıkış noktası bulabilir. Hele de, yabancı dil öğrenim program ve gereçleri “gerçek yaşantılara” dayandırılmış ise. Oysa katı bir dil mantığı, kişilerin “emploi-kullanım” özelliğini gözden kaçırmalarına yol açar. Bu tür aksamalara derslerde zaman zaman rastlanır:

fruits de mer deniz ürünleri yerine deniz meyveleri
 hôtél particulier konak “ özel otel
 savon noir arap sabunu “ siyah sabun
 billet de banque kâğıt para “ banka bileti gibi.

Başka bir dil kültüründe bir kavramın başka biçimde algılanıp farklı adlandırılabilmesi, yukarıdaki örneklerde olduğu gibi, dil öğrenmede esnek davranıp, geniş düşünmenin, daha önemlisi kendinden çok, sözlüğe güvenmenin gerekliliğini ve yararını kanıtlar.

Türklerin, geleneksel olarak akrabalık bağlarını önemsemeleri ve her akrabalık derecesini tek tek adlandırmış olmaları sık anılan bir özelliktir. Bazı Batı dilleri ile birlikte Fransızcada ise,

oncle ile hem amca, hem dayı
 tante ile hem teyze, hem hala
 belle-soeur ile yenge, görümce, elti, baldız, üvey kız kardeş
 beau-frère “ enişte, bacanak, üvey erkek kardeş
 belle-fille “ gelin, üvey kız evlat adlandırılır.

Buna karşın, “açık ve kesin” olmadaki iddialarını, her fırsatta “Tout ce qui n'est pas clair n'est pas français” diyerek belirten Fransızların öğretmen/eğitmen sözcüğünün şu karşılıkları bulunur:

“maîtresse, instituteur, professeur, moniteur (de ski), maître (nageur), instructeur, enseignant”

Bu iki örnekle, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen, anadilindeki bir

sözcüğün karşılığını bulmanın ötesinde Türklerde akraba bağlantılarının nasıl işlediğini; Fransızca örnekle ise, Fransızca öğrenen, bir kavramın hakkıyla yansıtılabilmesi için açık seçik olmanın önemsendiğini görmüş olacak.

C-Deyimler, atasözleri

Diller arası alışverişlerde sözcükler kadar deyim ve atasözlerinin de hatırı sayılmalı. Burada etkileşimin yönü kültür düzeyi ağır basan toplumun dilinden, o kültürden etkilenen toplumun dili yönünde kendini gösterir. Yüzyıllara dayanan ilişkilerinde Fransızca klasik Yunan ve Latin dillerinden sözcük kökü, öntakı, sontakı aldığı gibi bazı deyimleri de benimsemiş ve kullanmıştır. Nitekim aşağıdaki Latince deyimlerin ortak kullanımına birçok Batı dilinde olduğu gibi Türkçede de rastlarız:

“status quo, sui generis, persona non grata, grosso modo, in extremis, post mortem, sine quo non”, vb.

Böylece kültürleri yansıtan deyim ve atasözlerinin birebir eşdeğer veya yakın karşılıklarından insanoğlunun evrensel ortak duyuş, düşünce ve aklına ulaşılabilir: “faire deux coups d’une seule pierre”, “avoir sur le bout de sa langue”, “monter sur ses grands chevaux” gibi.

Şu deyimler ve birebir Türkçe karşılıkları, emeğin iki toplumda da kutsallığına vurgu yapar: “Travailler pour une bouchée de pain”, “gagner son pain à la sueur de son front”

Bir başka örnekte “Qui terre a, guerre a” (“malın mı var derdin var”), varsıl olmanın sanıldığı kadar kolay bir iş olmadığına dikkat çekiyor.

“Bien mal acquis ne profite pas” (“haydan gelen huya gider”) diyen her iki toplumun, namuslu olmaya özendirilmeyi amaçladığını çıkarabiliriz.

İsraf/ tasarruf kavramlarının evrenselliğini şu deyimlerde buluyoruz: “Brûler la chandelle par les deux bouts” ve “faire des économies de bouts de chandelle”.

Böylece, kişinin kendi dilinde de karşılığı olan bir yabancı atasözü ile karşılaşması haklılığını, yerinde düşündüğünü doğruluyor:

Türlere özgü komşuluk geleneğine işaret eden “komşu hatrı”, “komşu kapısı” gibi deyimler; “Ev alma komşu al”, ”Komşunun tavuğu komşuya kaz görünür”, ”Komşuda pişer bize de düşer”, “Gülme komşuna gelir başına” gibi atasözleri, bu dili öğrenen bir yabancıya dil kültürü ötesinde toplum kültürü de sağlar.

Dinin buyruklarına, yasaklarına bütünüyle uyan kimseye “sofu”(“dé-vot”), körükürüne bağlı kimseye “softa” (“bigot”) denir. Fransızlar “punaise de sacristie” (kilisede kutsal eşya dolabı tahta kurusu) ve “grenouille de bénitier” (vaftiz kurnasında kurbağa) deyimlerinin akılda kalıcılığını benzetme sanatı ile sağlarken, hoşgörü kültürlerinden de örnek vermiş oluyorlar.

Son bir örnek: Yaşlılardan söz ederken Türkler alçak sesle ve biraz da çekinerek: “Bir ayağı çukurda” veya “günleri sayılı” der. Fransızlarda “ses jours sont comptés” deyiminin yanı sıra, benzer bir duyarlılıkla saygıda kusur etmemeye gayret ederek, alçak sesle: “c’est un n. p.p.h.” (ne passera pas l’hiver) derler.

Bu örneklerle deyim ve atasözlerinin, öğrenenin dil kültürü yanında, ufkunu, yaşam deneyimlerini genişletebileceğini göstermeye çalıştık.

SONUÇ olarak: Bir dili “sadık çevirisi yapılamaz” kılan özellikler, dünyayı algılayışı, kavramlaştırması, dile getirme biçimi gibi özellikleridir. Avrupa Diller Ortak Başvuru Metninin çıkış noktası, yabancı dil öğreniminde “iletişim kurma”nın birincil amaç olduğudur. Kültürlerarası açıdan da bir diğer amaç “uyumlu ve esnek bir kişilik” geliştirmek, önyargıların yerine anlayışı koymak, bu süreci kişinin kimliğine, düşüncelerine bir zenginlik olarak katmaktır.

KAYNAKÇA

Başkan,Ö. (2006). *Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Multilingual.

Brunot, F. (1922). *La Pensée et La Langue*. Bruxelles: Masson etCie.

İnce, E. (2010). *Enseignement/Apprentissage du FLE et la Grammaire Notionnelle Française*. Ankara: Ürün.

Korkut, E. (2004). *Pour Apprendre une Langue Etrangère*. Ankara: Pegem.

