Özyaşam öykülerinde çocukluk genellikle yetişkinliğin tali bir evresi olarak yer alır. Ortalama hayatın bu en önemli evresi, çocukluk dönemi hakkında pek ipucu vermeyen doğup büyünülen yerler, mezun olunan okullar gibi bilgilerle; bunların arasına sıkıştırılmış küçük anekdotların hemen ardından sanki hiç yaşanmamış gibi atlanır geçilir. Oysa 'işte ben buyum' diyerek anlatılan yetişkinliğin bir kanaviçe gibi örüldüğü dönem orasıdır.

Çocukluklar'da 15 yetişkinin kendi kaleminden çocukluğunu okuyacaksınız. Kitap, üzerine inşa edip onca meşakkatli yaşanmışlıkları taşıttığımız çocukluğumuzu yad etmekten öte, okurunun bir kez daha dikkatli bir şekilde arkasına bakmasını sağlayıp, o öğrenme döneminin öğretici bir kaynak olarak değerlendirilmesine aracı olacaktır.

Yetişkinliğin Arka Bahçesinden -Çocukluklar-
Editör : Ayhan Ural-Duygu Gücük Eren
Kategori: Anı
Yayıncı : Sobil Yayıncılık
ISBN : 978-9944-271-47-9
Boyut : 14x20
Sayfa : 128
Fiyatı : 10 Tl.

sobil

sobilyayin.com

ISSN 1308-7703

Eleştirel Pedagoji ISSN 1308-7703 Yıl 6 / sayı 32 Mart-Nisan 2014

Eleştirel Pedagoji

critical pedagogy

ISSN 1308-7703 Yıl 6 / sayı 32 Mart-Nisan 2014 Fiyatı 10 Tl.

www.elestirelpedagoji.com

ELEŞTİREL pedagoji
politik eğitim dergisi
(İki ayda bir yayımlanır)

Paydos Yayıncılık adına sahibi
Yazı İşleri Müdürü
A. Ekin Özmen

Editör
Ahmet Yıldız

Genel Yayın Yönetmeni
Ünal Özmen

Yayın Kurulu
Ayhan Ural
Hasan Hüseyin Aksoy
Fevziye Sayılan
Murat Kaymak

Danışma Kurulu

Adnan Gümüş / Ahmet Duman / Cevat Geray Dave Hill (İngiltere) /Erdal Küçüker / Fatma Gök / Işıl Ünal / Kostas Skordoulis (Yunanistan) / Mehmet Toran / Meral Uysal / Naciye Aksoy / Nejla Kurul / Peter Mayo (Malta) / Peter McLaren (ABD) / Remzi Altunpolat / Rıfat Okçabol / Seçkin Özsoy / Serdar M. Değirmencioğlu / Serhan Sarıkaya / Yetkin Işık

Adres
Bağlıca Cad. 8/A Etimesgut-Ankara
Tlf.: 506 397 4127
e.pedagoji@gmail.com
www.elestirelpedagoji.com

Kapak / Dizgi / Tasarım
Paydos Yayıncılık

Baskı
Matsa Basımevi - Ankara

Abonelik
Yurt içi yıllık 70 Tl.
(Kurumsal 100 Tl.)
Yurt dışı 50 USD
Hesap No
Hesap adı: Paydos Yayıncılık
İş Bank. Şb. kodu (**4228) 0799841**
Posta Çek No: **5765393**

İnternet satış
İDEFX (www.idefix.com)

Reklam Tarifesi
Arka kapak (renkli) 500 Tl./ Ön iç kapak (renkli) 400 Tl. / Arka iç kapak (renkli) 300 İç sayfa (200 Tl.)

Editör'den…

Merhaba,

Biliyorsunuz her sayımızda bir dosya konusu bulunuyor. Bu sayıda da neoliberal-muhafazakâr yıkım politikalarının doğrudan etkilediği, fakat bu etki ölçüsünde ele alınmayan bir konuya odaklandık: *"Çocuk Kitapları"*. Dosya editörleri genç akademisyen arkadaşlarımız *Özlem Kanat Soysal* ve *Suna Canlı*. Arkadaşlarımız bu alanın seçkin isimlerini dergimizle buluşturarak doyurucu bir içerikle arşivlik bir sayı oluşturdular.

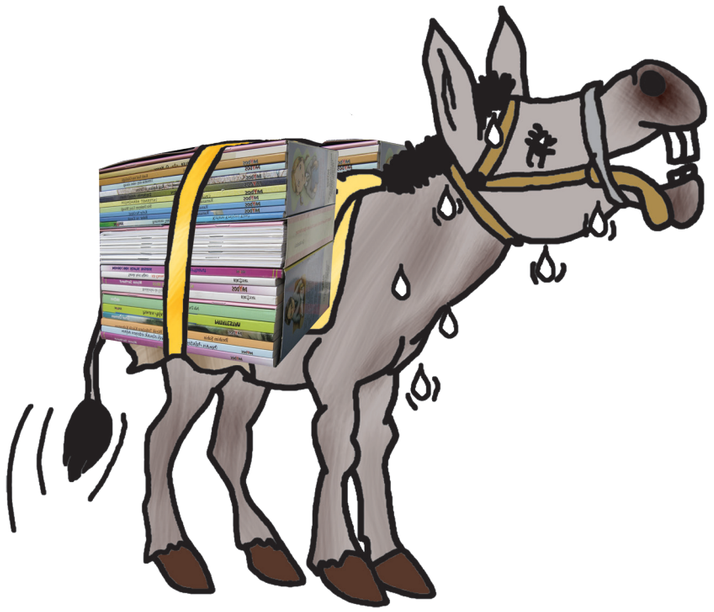
Bu sayıda ele aldığımız diğer bir konu ise ülkemizdeki demokratik eğitim mücadelesinin de en önemli bileşenlerinden birini oluşturan *"laik eğitim"*. Zira neoliberal-muhafazakâr politika ve uygulamaların başta eğitim alanı olmak üzere tüm yaşam pratiklerimizi kuşatma girişimleriyle "laik eğitim" mücadelesi öne çıkmaya başladı. İlerleyen sayfalarda değerli hocalarımız *Dr. Niyazi Altunya* ve Prof. Dr. *Adnan Gümüş'ün* bu konuda bilgilendirici yazılarını bulacaksınız. Bu iki yazı dışında da ilgiyle okuyacağınızı düşündüğüm pek çok yazı sayfalarımızda yer alıyor.

Yeni bir haberle bitirelim. *Eleştirel Pedagoji* dergisinin sayfaları zenginleşmeye devam ediyor. Son olarak *Şule Süzük Toker* de yazarlarımız arasına katıldı.

Önümüzdeki dosya konusu *"eğitim ve teknoloji"*. Dosyamıza katkı ve önerilerinizi bekliyoruz.

Mayıs ayının ilk günlerinde görüşmek üzere… İyi okumalar…

Ahmet YILDIZ
ahmety72@yahoo.com



PAYDOS
Paydosyayincilik.com

İÇİNDEKİLER

Eğitim Gündemi	**2**	*Ünal Özmen*
Görsel Basında Dershane Tartışmaları	**6**	*Canan Aratemur Çimen*
Türkiye'de Laiklik ve Din Eğitimi	**9**	*Niyazi Altunya*
Eğitimin, Adaletin, Medeniyetin Dine Endekslenmesi	**18**	*Adnan Gümüş*
PİSA ve TIMSS Sınavı Üzerine Düşünceler	**29**	*Tuğba Öztürk*

DOSYA

TÜRKİYE'DE ÇOCUK KİTAPLARI	**33**	*Suna Canlı - Özlem Kanat Soysal*
Çocuk ve Gençlik Kitaplarında İdeolojik ve Yazınsal Sorunlar	**36**	*Gülsüm Cengiz*
Okulöncesinde Okuma Alışkanlığı	**44**	*Gülçin Alpöge*
Çocuk Edebiyatı ve Engellilik	**47**	*Ayfer Gürdal Ünal*
Türkiye'de Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Duyarlı Konuların Ele Alınışı Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım	**51**	*Canan Aslan*
Ortaokul ve Lisede Kitap Okuma Hallerimizi	**57**	*Mine Soysal*
Prof. Dr. Sedat Sever'le Söyleşi	**61**	*Suna Canlı - Özlem Kanat Soysal*
Bir Kitabın Çizim Sürecinde Çizerin Yolculuğu	**66**	*Serap Delıorman*
Masal Atlası	**69**	*Melek Özlem Sezer*
Değişen Çocukluk Algısı	**73**	*Müge İplikçi*
Okulöncesi Kitaplar	**75**	*Seza Kutlar Aksoy*
Popüler Bilim Yayıncılığının Önemi	**79**	*Hacer Erar*
Ustadan Sokağın Çocuklarına	**81**	*Duygu Gücük Eren*
Yalvaç Ural'la Söyleşi	**82**	*Özlem Kanat Soysal, Suna Canlı*

Çocuk Resimlerinin Çocukları Tanımadaki Önemi ve Özellikleri	**89**	*Aysel Köksal Akyol*
Köşe Köşe: Gökdelenlere Gelesiniz	**96**	*A. Şule Süzük Toker*
Cemal Süreya, Aşk ve Çay	**98**	*Ömay Çokluk*
Kitap: Türk Romanında Öğretmen	**100**	*Zekeriya Kaya*
Özgürlüğün Öğretimi mi, Eğitimin Özgürlüğü mü?	**102**	*Ahmet Melih Güneş*
Müze: Anadolu Medeniyetleri Müzesi'nde Eğitim Uygulamaları	**103**	*Ceren Karadeniz*
Sinema: Babamın Sesi (Dengê Bavê Min)	**107**	*Arda Kaya*
Eğitim Tarihinden: Eğitime Amerikan Etkisi	**109**	*İsmail Aydın*
Eleştirel Pedagoji Sözlüğü: Diyalog	**111**	*H. Hüseyin Aksoy*

Ünal Özmen

5. Demokratik Eğitim Kurultayı

Hiç kuşkusuz geride kalan iki ayın en önemli eğitim olayı Eğitim Sen'in gerçekleştirdiği Özgürleşme Yolunda Eğitim temalı 5. Demokratik Eğitim Kurultayı idi.

Türkiye ve dünyada ekonomik, toplumsal ve siyasal alanda meydana gelen gelişmeler hiç kuşkusuz eğitimin de yeniden planlanmasını zorunlu kılmaktadır. Bir eğitim sendikası olarak Eğitim Sen de bu zorunluluktan dolayı eğitime ilişkin bakış açısını belli zaman aralıklarıyla yenileme gereği duyuyor. Bundan dolayı ilki TÖS (1968), ikincisi TÖB-DER (1978) tarafından gerçekleştirilen eğitim kurultayları geleneğini öncüllerinden devraldığı biçimiyle Eğitim Sen de sürdürüyor. Öğretmen, akademisyen ve sivil toplum örgütlerinden oluşan yüzlerce delegenin katılımıyla 3-7 Şubat 2014'te gerçekleşen kurultay Eğitim Sen'in üçüncü, demokratik öğretmen örgütlerinin beşinci eğitim kurultayı oldu.

Komisyonların beklenen hazırlığı yapmadığı, katılımcıların özlenen katkıyı sunamadığı eleştirileri yerinde ve haklı olmakla birlikte bu sürede hayatımıza giren kavramların tartışılmaya açılması bakımından kurultayı önemli buluyorum. Kimileri fiyasko dese de en azından bir geleneği sürdürme, en zor günlerinde birlikte iş yapma, demokratik yöntemlerle kararlar alabilme, ortak tutum geliştirme becerisini test etme açısından önemliydi.

Eğitim Sen'in resmi eğitim politikalarına müdahil olamadığı/edilmediği, dolayısıyla günlük hayatın pratiklerine ilişkin mikro tartışmalar yerine eğitimi kavramsal düzeyde ele alıp genel eğitim felsefesinin çerçevesini çizmesi gerektiği görüşündeyim. Çünkü tutarlı ve evrensel bir eğitim felsefesi, kurultayda enerji kaybına yol açan ayrıntılara herkesin üzerinde mutabık kalabileceği çözümleri üretebilir; herhangi bir dersin süresini, konusunu tartışma konusu olmaktan çıkarabilir.

Bizler bu yönünü eleştirsek, hatta fiyasko desek de bugün her siyasetçiyi içine çeken anadilinde eğitim, laiklik, dershaneler, YÖK gibi tartışmalar muhalif eğitimcilerin bu platformlarda geliştirdiği politikalar etrafında şekilleniyor, taraf olarak tartışmaya katılan kamuoyuna fikir sunuyor. Tartışmalı geçen etkinlik aynı zamanda Eğitim Sen'in "eskinin eleştirisi aracılığı ile yeni dünyayı bulma" (Marx) yolunda bir adım daha atmasına, kendini yenilemesine vesile oluyor.

"Dershane Kanunu"

Hükümetin dershaneleri kapatma yönündeki kararlılığının, bir problemi çözme niyetinden öte Gülen Hareketi ile giriştiği kavgada düşmanını çökertmek için onun ekonomik enstürmanlarına saldırı amaçlı olduğunu biliyoruz artık. Hükümet, dershaneleri savaş aleti olarak kullanırken bir yandan da ondan siyasal sonuçlar elde etmeyi amaçlıyor. Fakat dershaneleri nasıl kapatacağını, kapatırsa sonucun nereye varacağını bir türlü kestiremiyor. Dersane üreten bir sistemin sorumlusu olarak alternatif bir model öneremediği gibi geri dönülmez bir kararlılık içine girmesi nedeniyle yarattığı beklentiyi yönetemediği için de bocalayıp duruyor. Dışarıdan fikri katkıya açık olsa; dershaneciler dışındaki taraflarla görüş alışverişinde bulunsa; mesela öğrenciler, öğretmen ve örgütleri ile velilerle biraraya gelip dershaneleri kapatılması konusunda siz ne düşünüyorsunuz, kapanması halinde sizin izleyeceğiniz yol ne olur dese kendi zihnini de açacak bir yola girebilir.

Beyni keçeleşmiş üçbeş bürokrattan beslenen açıklamalar birkaç gün süren kısır tartışma artık pek ilgi görmüyor. Bu gerçeğin farkında olan Eğitim Bakanı Nabi Avcı, arada bir herkesin hoşuna gidecek eğitimsel açıklamalar yaparak eleştirileri savuşturma yoluna gidiyor. Konuyla ilgili bir gazeteci sorusuna şöyle bir yanıt verdi: "Lisedeki çocukların sadece ders başarılarını değil, ders dışı başarılarını da hesaba katan birtakım şeyler yapmak gerekir. Mesela işte spordaki başarıları, sanatsal başarıları, kültürel başarıları gibi bunlar da üniversiteye yerleştirme kriterleri içinde belli bir ağırlıkta değerlendirilsin." (NTV, 26 Ocak 2014). Bakana bu dayanaksız açıklamasıyla dershanelerin okula dönüşmesini savunduğunu sanabilir ama ona okullarda vermediğin kültür, sanat ve sporu üniversiteye yerleştirmede ne diye ölçüt yapacaksın diye sormak da gerek

Dergimiz yayına girdiği günlerde, Hükümet tarafından 6 Şubat 2014'te TBMM Başkanlığına gönderilen Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısı hazırlandığı biçimiyle komisyonlardan geçmiş ve mevcut haliyle yasallaşmak üzereydi. Tasarı (artık kanun diyebiliriz), "Dershane Kanunu" olarak anılmasına rağmen, mevcut durumu yeterli görmeyerek eğitimde devlet otoritesini daha da güçlendirirken piyasa için cazip bir yatırım alanına dönüştürmeyi amaçlıyor. Yasayla dershanelerin kapatılacağı ise bir algıdan ibarıt. Yasa, dershaneleri değil, dershane adının kullanılmasını yasaklıyor. Bundan dolayı dershane sahiplerinden pek tepki almadı. Daha ziyade MEB'in teşkilat yapısı ve kadrosuna yönelik değişiklik içerdiği için eğitim sendikalarının tepkisine neden oldu.

Eğitim Bir Sen, bulunduğu görevde dört yılını tamamlayan il ve ilçe eğitim müdürleri ile okul yöneticilerinin mülga duruma düşürülmesi dışındaki maddeleri olumlu bulduğunu açıklayan bir bildiri yayımladı. **Eğitim Sen** özelleştirme, stajyer öğretmenlerin sınava tabi tutulması, kadrolaşma, kamu okullarını özel okul işletmecilerine devrini içeren maddeler başta olmak üzere tasarının tümüne karşıçıkarken **Türk Eğitim Sen**'in de önceliği yönetici ve bürokratların görevden alınmasına vermekle birlikte itiraz konularında Eğitim Sen'le ortaklaştığı görüldü. Her iki sendika, ortak bir bildiri yayımlayarak tasarının TBMM Genel Kuruluna geldiği 26 Şubat 2014 günü iş bırakma eylemi gerçekleştirdi. **Eğitim İş**, kanunla yapılmak istenen değişikliğe tümüyle karşı olduğunu Eğitim Bakanlığı önünde yaptığı bir basın açıklamasıyla duyurduğu gibi 26 Şubat iş bırakma eylemine destek verdi. Bir yıl öncesine kadar AKP hükümetinin tüm eğitim uygulamalarına destek vermiş ve kurucu kadrosu Eğitim Bir Sen içinde yer almış olan Gülen Hareketine yakın **Aktif Eğitim Sen** ise yasa tasarısını "On iki yıldır iktidarda bulunan siyasi iradenin tutarlı bir eğitim politikasının olmadığı" biçimide yorumlamasına rağmen iş bırakma eylemine destek vermedi.

Tasarıya ilişkin bir rapor yayımlayan **ERG** (Eğitim Reformu Girişimi)'nin ise bir tamirci mantığı ile hareket ettiği görüldü. ERG, tasarıyı bir bütün olarak reddetme yerine her zaman olduğu gibi düzeltici öneriler sundu. Ancak, 2012'de "inisiyatif geliştirme" amacıyla 48 eğitim fakültesi dekanının katılımıyla kurulan Eğitim Fakülteleri Dekanlar Konseyi (EFDEK), en azından mezunlarının atanması ve stajiyerlik sürecinin düzenlenmesiyle ilgili de olsa bu tartışmalar sürerken yaptığı toplantısında (15 Şubat) herhangi bir insiyatif ortaya koymadı.

Kanun, MEB teşkilatı ve kadrosuyla ilgili

Aday öğretmenlikten öğretmenliğe geçişin sınava bağlanması, rehberlik ve denetim ile ölçme ve değerlendirme işlerinin genel müdürlükler düzeyinde merkezileşmesi, yurt dışına gönderilecek öğrencilerin ALES'e ek olarak yazılı ve/veya sözlü sınava tabi tutulması, "her ne ad altında olursa olsun, eğitim-öğretim sunmak amacıyla yürütülen faaliyetler"in (Kuran kursları da mı!) Eğitim Bakanlığının izin ve denetimine tabi kılınması; gerçekte olmasa bile, danışma organı olduğu varsayılan Talim ve Terbiye kurulunun hizmet birimine dönüştürülmesi; tüm il, ilçe ve kurum yöneticilerinin görevlendirilmesinde sadece bakan ve onun temsilcisi valinin yetkilendirilmesi sistemdeki genel otoriterleşmeye uygun bir yola girildiğini göstermektedir.

Kanun, görev yerinde dördüncü yılını tamamlayan TTKB üyeleri; tüm il, ilçe eğitim müdürleri ile yardımcıları ve şube müdürleri; okulöncesi, ilkokul, ortaokul, her türden ortaöğretim okulu müdür ve yardımcılarının görevi sona erecek. Yukarıda saydığım ve kadro ile ilgili bu tasarrufların

dershane düzenlemesiyle bir ilgisi yok.

Merak edilen, AKP'nin kendi kurduğu eğitim kadrosu üzerinde (hem de seçimler öncesi) böylesine kapsamlı bir operasyona neden gerek duyduğu. AKP, on bir yılda oluşturduğu yüz bin civarındaki Eğitim Bakanlığındaki hazır kadrosunu üç beş Gülen sempatizanı için dağıtıyor olamaz. Kaldı ki tasarı bu haliyle geçerse AKP sonrası eğitimde temizlik niyeti olan hükümetlerin işini de kolaylaştırmaktadır. Öyleyse niye diyeceksiniz? AKP, yönetim birimlerine asaleten atamalar yaptı, görevlendirdiklerini de bulduğu ilk fırsatta kadroya geçirdi. Ataması sınav ve hizmet puanı gibi referanslara dayanan kadro zamanla oturduğu masayı hak edilmiş makam olarak görmeye ve AKP'ye olan minnet duygusunu yitirmeye başladı. Bu, seçimlere güç kaybederek giren her hükümetin başına gelir. AKP, yeni arayışlara girip gevşeyen bürokrasiyi sadakate rekabete sürükleyerek canlandırmak istiyor. Böylece yerinde kalmak isteyenlerle boşalan kadrolara atanmak isteyen yüz binlerce yeni personel parti çevresinde bir umutla dolaşacak. Ben başka bir neden göremiyorum.

Özel okul oranını artırmak

Yaygın kanının aksine kanun, esas olarak dershanelerin kapatılmasıyla ilgili değil. Çünkü dershaneleri ortadan kaldırmıyor; dershaneler, "kurs" ve "etüt merkezi" adıyla varlığını devam ettirecek. Kanun, 5580 Sayılı Kanunun dershaneleri tanımlayan (b) bendi kaldırılıyor. Fakat "kişilerin (…) bilgi, beceri, dil, yetenek ve deneyimlerini geliştirmek…" amacıyla çeşitli kurslar ile "öğrencilerin ders çalışmalarına, ödev ve projelerini yapmalarına yardımcı olmak" üzere öğrenci etüt eğitim merkezleri açılmasını öngören maddeler, "ortaöğretime ve yükseköğretim sınavına giriş niteliğinde olmamak kaydıyla" ibaresi eklenerek korunuyor. Bu ifade, kurs ve etüt merkezlerinin sınava hazırlayıcı etkinliklerde bulunmasını engellemez. Bir öğrenci evi okulu dururken bilgi, beceri, dil ve yeteneklerini geliştirmek; ders çalışma, ödev ve projelerini yapmak amacıyla neden kurs veya etüt merkezlerine gitsin ki? Dil becerisi kursunda Türkçe, edebiyat; bilgi edindirme kursunda fen bilimleri ve matematik; ödev ve proje adı altında ders konularının işlenmesi, bilgi ve becerileri değerlendiriyorum diye harıl harıl test çözdürülmesi durumunda ne diyeceksiniz? Kamu okullarının dershanelere kiralanması, öğrenci başına para yanında arsa, mekân ve materyal teşviki getiren yasa tasarısının dershanelerle ilgili bölümü açıkça özel okulu ve devam eden öğrenci oranını artırma amacını güdüyor.

AKP bu gibi kapsamlı tasarı ve tekliflerle, halk gözünde sabitleşen 'eğitimde başarısız oldular' algısını reform girişiminde olduğu izlenimi diri tutarak değiştirmeye çalışıyor. Kendi kadrosuna yönelik operasyonun bir başka amacı ise eğitim politikasına yönelik eleştirileri bürokrasiye fatura ederek aşma çabası olarak görmek gerek.

Skandal Sınava skandal karar

Ankara 18. İdare Mahkemesi, 8 Haziran 2013'te 8. sınıf öğrencilerini kapsayan sonuncu Seviye Belirleme Sınavı'nın (SBS) yürütmesini durdurdu.

Sınava 1 milyon 112 bin 604 öğrenci katılmıştı.

Mahkemenin kararında, "1 milyon 112 bin 604 öğrenci için dava konusu işlemin uygulanması halinde telafisi güç ve imkânsız zararların oluşabileceği tartışmasızdır. Bu nedenle hukuka aykırılığı açık olan dava konusu işlemin uygulanması halinde yasa ihlali gerçekleşeceği için SBS'deki yerleştirmelerin yürütmesinin durdurulmasına karar verdik." denildi. MEB İdare Mahkemesi kararına Bölge İdare Mahkemesine başvurarak itiraz etti.

MEB, Almanca ve İngilizce yanıt kâğıtlarının karışması nedeniyle 718 öğrencinin puanını yeniden hesaplamış. Ancak CHP Milletvekili Aydın Ayaydın, sonuçların yeniden değerlendirilmesinin puanlardaki standart sapmaları değiştireceği ve bunun da tüm öğrencilerin sıralamasına yansıyacağı gerekçesiyle sınav sonuçlarının, yeniden değerlendirilmesi gerektiği gerekçesiyle sınavın iptali ve yürütmenin durdurulması için idare mahkemesine dava açmıştı.

Sorun şu ki dava açıldığında tercih süresi henüz bitmemişti. Mahkeme kararını o zaman vermiş olsaydı tüm adayların puanı yeniden hesaplanacaktı. Hatalı hesaplamaya göre yerleştirilmiş, eğitim yılının sonuna gelinmişken ne teknik açıdan ne de hukuki açıdan uygulanması mümkün değil. Bölge İdare Mahkemesi kararı onasa bile uygulama şansı bulunmuyor. Mahkeme, hükümeti desteklemek amacıyla davayı savsakladı. Ardından yargı hükümet çatışması çıkınca dosyayı açıp vermesi gereken kararı verdi. Ancak iş işten geçmişti. Bu da davayı yargısal olmaktan çıkarıp siyasallaştırdı. Temiz başvurusunu beklemeden bakanlığın 4 öğrenciyi bir üst tercihine, 90 öğrenciyi de dilerlerse alt tercihlerine davet etmesi skandalı örtmeye yetmediği gibi suçun kabullenmesi anlamını taşır. Bundan dolayı yaptığı her sınavın sonunda yeni bir skandal yaşanmasına neden olan hükümet ile yargı sorumsuzluğunun bedelini siyasal alanda sorulmalıdır.

FATİH Projesinde son durum

12 Haziran 2012 Genel Seçimlerinde başbakan R.T. Erdoğan tarafından gündeme getirilen her öğrenciye bir tablet bilgisayar projesinde hükümet belli bir aşamaya geldi. Resmi kaynak bilgilerine göre 17 Şubat 2014 günü 100 bin öğrenciye tablet dağıtıldı. Mart ayının sonuna kadar bu sayı 675 bine ulaşacakmış.

Başbakan Erdoğan, FATİH olarak adlandırdıkları projeyi "Her yavrumuza bir elektronik kitap vereceğiz. Bütün müfredat bunun içerisinde olacak. İcabında bununla gidip geleceksin, başka bir şeye gerek yok, hazine bu hazine." diyerek halka sunmuştu. Geri kalmış ülke halkı psikolojisine sahip Türkiye bu söylemden oldukça etkilendi. Halk üreticisi olmadığı bilgiye kısa yoldan sahip olabileceği ve oradan alacağı hazır bilgilerle gelişmiş ülkelerle yarışabileceğine inanıyor. "Başka bir şeye gerek yok, hazine bu hazine." derken ses tonuna ve mimiklerine bakıldığında politikacıların da buna inanmış olduğunu fark ediyorsunuz.

Fakat izlediğim kadarıyla politikacıları bilgi teknolojisine yatırım yapmaya sevk eden şeyin bu inanmışlık olmadığını görüyorsunuz. Akıllı tahta, tablet, yazılım ve bunlara bağımlı donanım alımlarında devasa bir para trafiği içinde gerçekleşmekte. Eğitim ise bu trafikte rüşvet, yolsuzluk, usulsüzlük gibi kirli ilişkilere meşruiyet sağlayan bir kavram olarak yer alıyor. Bu iddialı ifadelerin ardından FATİH Projesinde, daha işin başında politikacı-bürokrat-pazarlamacı arasında dönen rüşvet ve usulsüzlüğü bir daha anımsatmakta yarar var:

FATİH Projesinin birinci etabının ilk ihalesi 23 Kasım 2011'de yapıldı. 84 bin 921 bin adet akıllı tahta alım ihalesi, yaklaşık 4 bin Tl birim fiyatla 339 milyon 600 bin lirayla Vestel firmasında kaldı. İhaleye katılan diğer firmalar, teknik şartnamenin sadece Vestel'e ait bir ürünü işaret ettiğini, bu üründen daha işlevsel ve ucuz olabilecek diğer seçeneklerin ihale dışında tuttuğunu belirterek Kamu İhale Kurumuna itirazda bulundu. KİK , itirazı reddederek ihaleyi aynı gün onayladı. Bundan sonrasını 27 Aralık 2011 tarihli yazımdan aktarayım "Vestel firması, ihaleye sunacağı bir akıllı tahta patentini 1 Eylül 2011'de kendi adına tescil ettiriyor. Fakat ilginçtir patenti alınan projenin tasarımcılarından, yani Vestel'in başvuru belgesindeki teknik ekipte yer alanlardan birisi ihale sürecinin Bakanlık tarafını oluşturan Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdür Yardımcısı Tuncay Alkan. Doğal olarak adı geçen genel müdürlük, 27 Eylül'de duyurusunu yaptığı akıllı tahta ihalesinin teknik şartnamesini, patenti alınan bu ürünü tarif edecek şekilde hazırlıyor. Ve ihale yukarıdaki gibi sonuçlanıyor." Görüldüğü gibi Milli Eğitim Bakanlığı masanın her iki tarafında birden yer alıyor. Bu yazı üzerine Vestel firması patenti MEB'e devrediyor. Sanırım bu başlangıç projenin nasıl yürüdüğü hakkında bilgi vermesi açısından yeterlidir.

Başbakanın yukarıdaki ifadesi ile dağıtım töreninde tabletlerde sosyal medyaya erişim izni verilmeyeceğini açıklaması birlikte değerlendirildiğinde bilgi teknolojisi araçlarının okula bilgi girişini denetim altında tutmak üzere kullanılacağını anlıyoruz. Şubat 2014'te yasallaşan internet yasasında olduğu gibi; bir tıkla hangi bilginin nasıl bir içerikle öğrencilere ulaşacağı MEB'in elinde olacak. FATİH Projesinin bilgiye erişim yerine, öğrencilerin bilgiye erişimini kontrol etmek üzere tasarlanmış bir proje olduğunu söyleyebiliriz.

Görsel Basında Dershane Tartışmaları

Canan Aratemur Çimen

"Dışarıdaki dünyayı, biraz da sunuluş biçimi belirler."
H. A. Giroux

Hükümet ve cemaat arasında yaşanmakta olan gerilimin merkezinde yer alan dershanelerin kapatılması ile ilgili tartışmalar ilk günkü hızını kaybetmiş gibi görünse de, hükümetin konuyla ilgili aldığı kararları uygulamaktan vazgeçeceğini söylemek çok da mümkün değil. Başbakan Yardımcısı ve Hükümet Sözcüsü Bülent Arınç, 2 Aralık 2013'te yaptığı açıklamada, "dershanelerin özel okullara dönüşümü konusunu Ocak ayı içinde TBMM gündemine getirmek istediklerini ve dönüşüm sürecinin iki yıl alabileceğini"[1] belirterek, Eylül 2015 itibariyle dershanelerin faaliyetlerinin son bulacağını vurguluyor. Gündemi meşgul eden konular, umulmadık bir hızla değiştiği için hükümet meseleyi Ocak ayında meclise taşıyamamış olsa da hükümet, 6 Şubat 2014'te "Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun Tasarısı"nın TBMM Başkanlığına sundu.

Meselenin politikacılar tarafından gündeme getirildiği ilk günlerde dershane konusu görsel basının da epey ilgisini çekti. Bu yazının temel çıkış noktası da, dershanelerin görsel basında tartışılma şekli oldu. Televizyondaki programları izlerken kendime öncelikle şu soruları sordum: Karşıt iki taraf varmış gibi yürütülen bu tartışmalarda aslında dershane meselesi hangi kavramlar çerçevesinde ele alınıyor? Gerçekten karşıt taraf var mı, varsa kimlerden oluşuyor? Eleştirel eğitimciler olarak bizler bu tartışmaların neresinde ve hangi tarafında yer alıyoruz, kendimizi nasıl konumlandırıyoruz?

Yukarıda ifade ettiğim bu soruları, görsel basında tartışmaların yoğunlaştığı Kasım 2013'te, "uzman" olarak kendilerine başvurulan dernek ve vakıf yöneticileri ile kanaat teknisyenlerinin ifade ettikleri görüşleri temel alarak yanıtlamaya çalıştım. Görüşlerinden alıntı yaptığım kişiler ve katıldıkları programlar tarih sırasıyla şöyle:

- ✓ Mehmet Altan (Öğretim Görevlisi ve Köşe Yazarı), Samanyolu TV, 14 Kasım 2013[1]
- ✓ Aslı Aydıntaşbaş (Gazeteci) ve Akif Beki (Gazeteci), CNN Türk, Karşı Gündem, 14 Kasım 2013[2]
- ✓ Nazlı Ilıcak (Gazeteci), CNN Türk, Dört Bir Taraf, 15 Kasım 2013[3]
- ✓ Bekir Gür (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Direktörü), A Haber, Kadraj, 18 Kasım 2013[4]
- ✓ Emre Uslu (Gazeteci), CNN Türk, Tarafsız Bölge, 25 Kasım 2013[5]
- ✓ Selçuk Pehlivanoğlu (Türk Eğitim Derneği Genel Başkanı), NTV, 27 Kasım 2013[6]

Konuyla ilgili ister hükümeti, ister cemaati desteklesinler ya da fikirlerini cemaat ve hükümetten bağımsız dile getirsinler, yukarıda adı geçen kişilerin görüşleri tek bir noktada birleşiyor ve dershaneler, serbest piyasa mekanizması içinde işleyen, hür teşebbüse ait, fırsat eşitliği imkanı sunan kar odaklı ticari kuruluşlar olarak tanımlanıyor. Şimdi bu özet cümlenin temelini oluşturan görüşlerin detayına biraz daha yakından bakalım.

İlk örneğimiz, Samanyolu TV'de 14 Kasım 2013'de Mehmet Altan ile yapılan ropörtaj. Bu ropörtajda dile getirilen düşünceler, dershanelerin varlıklarını sürdürmeleri gerekliliğinin neoliberal bir yaklaşımla nasıl savunulabileceğini gösteriyor. Mehmet Altan'ın sözlerinde, neoliberalizmin bireyin seçme özgürlüğüne vurgu yaparak tüm sosyal ilişkileri piyasa ilişkileri içinde tanımlama ve dönüştürme çabası somut bir şekilde karşılığını buluyor:

> *"Dershanelerin kapatılması piyasaya, ekonomik sisteme, piyasa ekonomisine de bir müdahaledir. Hem eğitimin sorunlarını çözmez, hem de devletin piyasaya, yani ekonomik rejimimize de müdahil olmasını, dershanenin bir ekonomik faaliyet olarak açılıp kapatılmasını, toplumun ve bireyin bu andaki ekonomik özgürlüğünü de ortadan kaldırmasına neden olacağını düşünüyorum."*[7]

Yine 14 Kasım 2013'te, bu sefer CNN Türk'te Aslı Aydıntaşbaş ve Akif Beki, genellikle karşıt görüşleri savunmaları beklenen Karşı Gündem programında dershaneler konusundaki düşüncelerini ifade ederken, neredeyse ilk defa aynı fikri paylaşıyorlar. Aslı Aydıntaşbaş, *"Eğitim sektörü de bir piyasa, hür teşebbüstür"* derken, Akif Beki *"eğitim sektörü hür teşebbüse açık olmalı, kapatamazsın"* diyerek meslektaşına destek veriyor ve Aslı Aydıntaşbaş da "*kuşkusuz*" diyerek bu ortak görüşü daha da pekiştiriyor.

Diğer yandan A Haber'de, 18 Kasım 2013'teki Kadraj programında, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları (SETA) Vakfı, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Direktörü Bekir Gür, dershanelerin özel okullara dönüşümü ile ilgili görüşlerini ifade ederken devletin sağlayacağı teşvik miktarının önemine dikkat çekerek, daha önceki olumsuz deneyimlerin yaşanmaması için bu miktarın yüksek tutulması gerektiğini vurguluyor:

> *"Türkiye'de de dershanelerin özel okullara dönüştürülmesi veyahut özel okulların teşvikinin nasıl bir paketle geleceği son derece önemli. Örneğin, 2004 yılında olduğu gibi, öğrencilerin özel okullara teşviki sadece 1.000 TL. diyelim, öğrenci başına 1.000 TL. gibi bir teşvikle sağlanacaksa, ben bunun çok ciddi anlamda çalışacağını düşünmüyorum. Çünkü bu özel okulların kapasitesini çok ciddi anlamda artırmaz. Ama biz her yeni gelen, özel okullara yeni gelmesi veyahut potansiyel olarak özel okullara gitmesi mümkün olan çocuklara ciddi bir teşvik paketi getirirsek, yani devletin sunduğu imkanlar bu çocukların özel okullara gitmesini sağlarsa, o zaman elbetteki toplamda özel okullara giden öğrenci sayısında bir artış olur. Dolayısıyla, bu dönüşümün daha sağlıklı olmasını bekleyebiliriz."*

Burada açıkça ifade edildiği gibi, teşvik adı altında devletin neden bazı öğrenciler için (hangi öğrencilerin nasıl seçileceği de ayrı bir tartışma konusu) özel okullara para ödemesi gerektiği sorgulanmazken, eğitime ayrılan kamu kaynaklarının eşit dağılımı yerine, ayrıcalıklı bir kesim yaratılma çabası göze çarpıyor. Diğer bir deyişle, devlet okullarına ayrılması gereken bütçenin özel okullara dönüşecek dershanelere aktarılarak, imkanı olmayan çocuklara daha kaliteli okullarda okuma yönünde bir "fırsat eşitliği" sağlanacağı iddiasıyla, eğitimde kamu-özel sektör işbirliği modelinin önü açılmaya çalışılıyor.

Benzer şekilde, 27 Kasım 2013'te NTV'de katıldığı programda Türk Eğitim Derneği Genel Başkanı Selçuk Pehlivanoğlu, dershanelerin kar odaklı çalışan ticari kuruluşlar olduğunun altını çizdiği konuşmasında, ancak devletin sağlayacağı fırsatlarla dönüşümün gerçekleşebileceğini söylüyor:

> *"Biz dershane yapısının, sonuç olarak ortaya çıkmış olan, ama sıralama sınavının ülkeye çok büyük bir maliyet olarak ortaya çıkarmış olduğu dershane yapısının, birden kapatılarak, açık lise, akademik lise, ismine ne derseniz deyin, bunlara dönüştürülmesinin mümkün olmadığını düşünüyoruz. Başka dönüşümlerin olabileceğini düşünüyoruz. Yani, bunların özel okullaşması veya belli fırsatların sağlanmasını düşünüyoruz. Çünkü ne olursa olsun, dershaneler bir serbest piyasa sistemi içersinde ticari kuruluşlar olarak kurulmuşlardır. Açık liselerden böyle bir ticari kuruluş olarak kar etmelerinin mümkün olmadığını düşünüyoruz."*

Görsel basındaki dershane tartışmalarında "serbest piyasa", "hür teşebbüs", "ticari kuruluş" ve "bireysel özgürlük" gibi kavramların yanı sıra en fazla gündeme gelen kavramlardan biri de "fırsat eşitliği". Tartışmacılar tarafından pek çok programda dershanelerin fırsat eşitliği sunan kurumlar olarak çok önemli bir toplumsal işlevi yerine getirmekte olduğu görüşü paylaşılıyor. Örneğin, CNN Türk'te 15 Kasım 2013'teki Dört Bir Taraf programında Nazlı Ilıcak, dershanelerin *"eğitimde eşitlik, fırsat eşitliği"* sunan kurumlar olduğunu öne sürerek kaldırılmamaları gerektiği yönünde görüş bildiriyor. Gazete-

1 http://www.youtube.com/watch?v=8jnXATBmyfE
2 http://www.youtube.com/watch?v=cJs_EK2nHrs
3 http://www.youtube.com/watch?v=U4uXVeXnkbQ
4 http://www.ahaber.com.tr/webtv/videoizle/kadraj--18112013
5 http://www.youtube.com/watch?v=8V7kwKep6g0
6 http://www.youtube.com/watch?v=OUEueQsdWQA

7 Cümledeki ifade bozukluğu, Mehmet Altan'a aittir.

ci Emre Uslu ise, 25 Kasım 2013'te CNN Türk'te katıldığı Tarafsız Bölge programında kendi eğitim hayatından verdiği örnekle dershanelerin fırsat eşitliği sağladığını öyle ateşli bir şekilde savunuyor ki, dinleyenler tarafından kendisine hak vermemek neredeyse imkansız hale geliyor(!):

> *"Hani ineğini satıyor diyorlar ya, evet, benim babam bunu yaptı, ineğini sattı, beni dershaneye gönderdi. Ben devletin lisesinin bana üç yılda veremediği, ortaokulu da katayım, altı yılda veremediği o müfredatı üniversite hazırlık dershanesi bir senede bana verdi. Ben de günlük 5-6 saat çalıştım, liseden sonra üniversite kazandım. Eğer ben, eğer ben dershaneye gitmemiş olsaydım, bugün Malatya'nın bir köyünde çiftçiydim. Nitekim, benimle dershaneye gitmeyen arkadaşlarım bugün benim köyümde çiftçi. İşte fırsat eşitliği!"*

Fırsat eşitliğinin sonucu olarak başarıya ulaştığını öne süren Emre Uslu'nun bireysel hikayesi, maddi imkanı olmadığı için dershaneye gidemeyen arkadaşlarının neden eğitimlerine devam edemediklerini ve çiftçi olarak kaldıklarını hiç sorgulamıyor. Bireyin eğitimle şekilleneceğine inanılan geleceğinin, ailenin maddi imkanlarına ve satın alma gücüne bırakılması, yazgının bireyselleşmesini hedefleyen neoliberal ideoloji ile de bire bir örtüşüyor. Tam da bu nedenle, günümüzde çok sık başvurulan bir kavram olarak "eğitimde fırsat eşitliği" savunusunun yanlışlığı ortaya çıkıyor. Çünkü fırsat eşitliği, yukarıdaki hayat hikayesinde gördüğümüz gibi bireysel bir kurtuluş sağlarken, başarının sorumluluğunu bireylere ve ailelere yüklüyor. Bu nedenle de hak söyleminde değil, neoliberal politikalar söyleminde karşılığını buluyor.

Sonuç olarak...

Yukarıdaki alıntılarda açıkça görüldüğü gibi, ileri sürülen görüşlerde en fazla tekrarlanan kavramlar hiç kuşkusuz "serbest piyasa", "hür teşebbüs", "ticari kuruluş", "bireysel özgürlük" ve "fırsat eşitliği"dir. Dershaneler özellikle "serbest piyasa" ekonomisi içinde yer alan "kar amaçlı ticari kuruluşlar" olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda dershanelerin, "toplumun ve bireyin seçme özgürlüğü" temelinde "fırsat eşitliği" yaratan kurumlar olarak varlıklarını sürdürmelerinin önemli olduğu, eğer kapatılacaklarsa da yüksek bir devlet teşviki ile özel okullara dönüşmeleri gerektiği fikri savunulmaktadır. Burada bahsi geçen kavramlar arasındaki ilişki adı geçen "uzmanlar" tarafından o kadar doğal bir şekilde dile getirilmektedir ki, ne dershanelerde verilen eğitimin piyasa ilişkileri içinde bir meta olarak konumlandırılması yadırganmakta, ne de bireysel özgürlüklerin satın alma özgürlüğüne indirgenmesi sorgulanmaktadır.

Bu tartışmalardan sonra ortaya çıkan tablo kısaca şöyle özetlenebilir: Gerek dershanelerin kapatılarak özel okullara dönüşmesi gerekliliğini, gerekse de dershanelerin kapatılmaması gerektiğini öne süren taraf aslında konuyu neoliberal kavramlar ve politikalar üzerinden tartışmaktadır. Dershanelerin kapatılmamasını savunanlar, konuyu özellikle teşebbüs hürriyeti ve fırsat eşitliği açısından ele alırken, kapatılmasını savunanlar dershaneleri özel okullara dönüştürerek teşebbüs hürriyetine engel olmayacaklarının garantisini vermeye çalışmaktadırlar. Dolayısıyla, iki taraf varmış gibi sürdürülen tartışmalar, kullanılan kavramlardaki ortaklık nedeniyle aslında tek bir taraf olarak ortaya çıkmaktadırlar.

Tüm bu tartışmaların ortasında karşıt taraf kimdir diye sorduğumuzda, bu sorunun tek bir cevabı olduğunu düşünüyorum. Eleştirel eğitimciler olarak eminim ki konuyla ilgili paylaştığımız ortak görüş, ne hükümet karşıtı olduğumuz için dershanelerin kapatılmasına karşı çıkmak, ne de cemaat karşıtı olduğumuz için kapatılmalarını önlemeye çalışmaktır. Amacımız, dershanelerin hem ticari kuruluşlar olarak arz-talep dengesi, kar-zarar çizelgesi, satın alma özgürlüğü gibi neoliberalizme ait kavramlarla savunulmasına, hem de devlet teşviki ile özel okullara dönüştürülmelerine karşı çıkmaktır. Dershaneler, fırsat eşitliği sunuyor olmaları tezinin aksine, toplumsal eşitsizliğin devamına hizmet ettikleri sürece her zaman karşı durmamız gereken kurumlar olarak kalacaklardır.

TÜRKİYE'DE LAİKLİK VE DİN EĞİTİMİ

Niyazi Altunya

3 Mart 1924 Devrim Yasalarının 90. Yılına…

Kavramsal Giriş

Laiklik; devleti yönetme gücünün dinden değil, akıl ve bilimden alınması demektir. Bir başka söyleyişle laik devlette yasama, yürütme ve yargı organları karar ve uygulamalarında hiçbir biçimde din kurallarından etkilenmezler.

Laik devlet; ne dine karşıdır, ne de dinin yanındadır. Ancak laiklik, din ve vicdan özgürlüğünün de en sağlam güvencesidir. Laiklikle dindarlık pekâlâ aynı kişilikte ve aynı toplumda var olabilir.

Eğitim; insan davranışlarının amaçlı ve düzenli olarak geliştirilmesidir.

Din eğitimi ise, kişilerin özgürce *benimsedikleri* din ve inancın gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları onlara kazandıran etkinliklerdir. Din eğitimi, kişilere bir başka dini ya da inancı aşılamakla görevli değildir. Laik ve özgürlükçü bir düzende çocuklara ancak ailelerinin belirlediği bir dinin eğitimi verilebilir.

Din eğitimi, bilimsel eğitimi engellemek, toplumsal düzeni bozmak ya da yıkmak amacıyla yapılamaz. Buna karşılık kamu erki, özellikle yerel yönetimler, din ve inançlar arasında ayrımcılık yapmadan gerçek dindarların din eğitimine kolaylıklar, olanaklar sağlayabilir. Hatta küçükler için bu eğitimin bir kısmının kendi inançları doğrultusunda okullarda yapılmasına izin verebilir. Ancak, din eğitimi devlet eliyle verilen bir kamu hizmetine dönüştürülemez.

Laik düzende, din eğitimi adı altında çocukların ruh ve beden sağlığını bozucu, onları korkutucu, toplumsal barışı tehdit edici etkinliklere girişilemez; kitle tahrikçiliği, rejim düşmanlığı yapılamaz.

Laik devlet; kişilerin sağlığı, toplumun huzur ve güvenliği açısından din işlerinin yönetimini ve din eğitiminin işleyişini söz konusu din ve inanca müdahale etmeden denetleyebilir. Bu yetki, devletin varlık nedeniyle ilgilidir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin Laikleşme Süreci

Aslında Türkiye Cumhuriyeti'nde yaşanan laikleşme süreci, 19 Mayıs 1919'da Ulusal Kurtuluş Hareketi'yle birlikte başlar. Çünkü bu tarih, Tanrı egemenliği yerine ulus egemenliğine dayalı bir düzen kurma tasarımının yaşama geçirilmesinin başlangıcıdır. O tarihlerde çıkarılan *Amasya Tamimi* ve sonrasında açıkça dillendirilip 1921 tarihli, *TBMM Anayasası* ile hukuksal nitelik kazanan "Egemenlik kayıtsız şartsız milletindir" ilkesi, laikleşmenin ilk temel hukuksal dayanağıdır. Çünkü, önceden Tanrı adına halife/padişah tarafından kullanılan egemenlik bu ilke ile doğrudan doğruya insanın eline geçmiştir. Bu Anayasa, Osmanlı Anayasası'nda olduğu gibi soya dayalı Saltanat ve Halifelik, din adına fetva veren Şeyhülislamlık, resmi bir devlet dini kabul etmemiştir. 23 Nisan 1920'de Ankara'da oluşan TBMM Hükümeti'nde yer alan "Şeriye ve Evkaf Vekili" (Din İşleri ve Vakıflar Bakanı), öteki bakanlar gibi sıradan bir kabine üyesi idi ve Hükûmetin görevden ayrılmasıyla onun da görevi sona erer, yerine yenisi atanırdı. Bu bakanlık, 3 Mart 1924'te 429 sayılı yasa ile kaldırılmıştır.

Türkiye'de laikleşme süreci, Kurtuluş Savaşı'nın zaferle sonuçlanmasıyla büyük bir ivme kazanmıştır. Bu konudaki gelişmelerin ilk adımları;

- 1 Kasım 1922'de TBMM kararı ile saltanatın kaldırılması,
- 17 Kasım 1922'de Padişahın Türkiye'yi terketmesi,
- 20 Kasım 1922'de TBMM tarafından Osman Oğulları'ndan *Abdülmecit Efendi*'nin halife olarak görevlendirilmesidir.

Böylece, önceden halife/padişaha bağlı bir Meclis bulunurken, Halifenin Meclisçe görevlendirilmesiyle TBMM'ye bağlı, bir Halifelik ortaya çıkıyordu.

Türkiye'de, 29 Ekim 1923 günü 1921 Anayasası'nda yapılan değişiklikle Cumhuriyet'e geçildi. Bu değişiklikle, "Türkiye Devleti'nin dini, Din-i İslamdır." (m.2) hükmü getirilse de artık din, devlet erkinin bir dayanağı olmayacaktı. Çünkü bu Anayasaya göre egemenlik yine "kayıtsız şartsız milletin"di; "Halkın kendi kendini yönetmesi esas"tı (m.1) ve "Türkiye Devleti, TBMM tarafından yönetilecek"ti (m.4). Bir süre şer'i hükümleri (din işlerini) yürütme görevi de TBMM'de kalacak (m.7), 1928'de 1222 sayılı yasa ile bu hüküm de kaldırılacaktı.

1921 Anayasası'ndaki bu hükümle 3 Mart 1924 devrim yasaları birlikte değerlendirildiğinde, Cumhuriyet yönetiminin artık dine dayanmadığı ortaya çıkar. Aksine, TBMM din işlerini düzenleme yetkisini de elinde tutuyordu. Seçilen halife göstermelikti ve Halifelik ömrünü hızla tamamlamaktaydı.

Laikleşme açısından asıl hukuksal dönemeç, 3 Mart 1924 günü birkaç saat içinde çıkarılan üç "devrim yasası" ile dönüldü. Bunlar:

• *Şeriye ve Evkaf ve Erkân-ı Harbiye-i Umumiye Vekâletlerinin İlgasına Dair Kanun* [Din İşleri ve Vakıflar Bakanlığı ile Genelkurmay Bakanlığının Kaldırılması Hakkında Yasa: 429]

• *Tevhid-i Tedrisat Kanunu* [Eğitim Birliği Hakkında Yasa: 430]

• *Hilafetin İlgasına ve Hanedan-ı Osmani'nin Türkiye Cumhuriyeti Memaliki Haricine Çıkarılmasına Dair Kanun* [Halifeliğin Kaldırılması ve Osmanlı/Halife Ailesinin Türkiye Cumhuriyeti Sınırları Dışına Çıkarılması Yasası: 431]

Bunlardan *birincisiyle (429)* dinin devlet yönetimine karışması engelleniyor, din hizmetleriyle ilgilenmek üzere Başbakanlığa bağlı bir "Diyanet İşleri Başkanlığı" kuruluyordu. Ayrıca Genelkurmay "Bakanlık" olmaktan çıkarılıp onun yerine "Genelkurmay Başkanlığı" adıyla Hükümete bağlı bir askeri yönetim makamı oluşturuluyordu. Böylece din ve ordu, güncel siyasetin dışına çıkarılmış oluyordu.

İkincisiyle (430) önceden hangi bakanlık ya da kuruluşa bağlı olursa olsun, ülkedeki tüm eğitim ve bilim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'na devrediliyordu. Bu yasa ile daha önce Evkaf ve Şeriye Vekaleti'ne bağlı medreselerce gerçekleştirilen din görevlilerini yetiştirme ödevini de Milli Eğitim Bakanlığı üstleniyordu. Metninde açıkça ifade edilmese de bu yasaya göre medrese ve mahalle mektepleri yok sayılıyordu. Nitekim yasa yürürlüğe girer girmez medrese ve mahalle mektepleri kapatıldı.

Üçüncü yasayla (431), bir din makamı imiş gibi gösterilen ve laik devlet yönetimine ayak bağı olan *Halifelik* kaldırılıyor, onun temsilcisi ve varisi olan Osmanlı ailesi yurt dışına çıkarılıyordu. TBMM'nin seçtiği son Halifenin, hükümetten ardı arkası kesilmeyen ödenek talepleri ve başına buyruk davranışları da bu süreci hızlandırmıştı. Başka ülke Müslümanlarının Hilafetin kaldırılmaması yönündeki aracılığı, *Mustafa Kemal*'e Halifelik önerileri de devrimcileri bu karardan caydıramamıştı. Osmanoğulları yasanın çıkışının ertesi günü yurt dışına yolcu edildi.

1921 Anayasası'nın 1923'te değiştirilen hükümleriyle 3 Mart 1924 devrim yasalarının getirdiği laik devlet yapısı, 20 Nisan 1924 tarihli yeni Anayasaya da girdi. Bu Anayasa, 1876 tarihli Osmanlı Anayasası'nı yürürlükten kaldırdı.

İlerleyen süreçte, anılan devrim yasalarını destekleyen ve uygulamayı kolaylaştıran başka yasalar ve yönetsel kararlar da çıkarıldı. Birkaç önemli örnek:

• 3 Mart 1924 üç devrim yasasından iki hafta sonra çıkarılan 18 Mart 1924 tarih ve 442 sayılı *Köy Kanunu* ile din hizmetlerinin yerelleştirilmesi ve köy imamının köylülerce seçileceğinin hükme bağlanması (m.83),

• Devrim yasalarından 35 gün sonra, yargı birliğinin sağlanmasını ve dinsel (şer'i) mahkemelerin kaldırılmasını sağlayan yasanın çıkarılması (8 Nisan 1924/469),

• Kurtuluş Savaşı yıllarında çıkartılan *Hıyanet-i Vataniye Kanunu*'na; dini inançları siyasal amaçlarla ve devlet aleyhine kullananların "vatan haini" sayılması ve cezalandırılması hükmünün eklenmesi (26 Şubat 1925/556),

• Bir uygarlık simgesi olarak algılanan şapkanın giyilmesi hakkındaki yasanın çıkarılması (25 Kasım 1925/671),

• Hak edilmeyen rütbe ve nişanların taşınmasını yasaklayan yasanın çıkarılması (30 Kasım 1925/676),

• Tekke, zaviye ve türbelerle benzeri çağdışı toplanma yerlerinin kapatılması hakkında yasanın çıkarılması (30 Kasım 1925/677),

• Danıştayın, imamlığın devlet hizmeti (kamu görevi) olmadığına karar vermesi (1926),

• Yurttaşların, özellikle kadın ve çocukların haklarını düzenleyen, çocuğun din eğitimini aileye bırakan *Türk Medeni Kanunu*'nun çıkarılması (17 Şubat 1926/743),

• Çağdaş, laik ilkeleri koruyan *Türk Ceza Kanunu*'nun çıkarılması (1 Mart 1926/765),

• Devlet binalarından, Osmanlı yönetimini simgeleyen tuğra ve yüceltme işaretlerinin kaldırılması hakkındaki yasanın çıkarılması (27 Mayıs 1927/1057),

• Anayasadan, devlet dinini çıkaran, milletvekili ve cumhurbaşkanı yeminindeki "vallahi" sözcüğü yerine "namusum üzerine söz veririm" ifadesini getiren yasanın çıkarılması (10 Nisan 1928/1222),

Kütahya İmam ve Hatip Mektebi talebesinin izci takımı (Türk Yılı-1928: s. 126).

• Uluslararası rakamların kullanılması hakkındaki yasanın çıkarılması (20 Mayıs 1928/1288),

• Arap harfleri yerine Latin harflerinden esinlenen yeni Türk Alfabesi'nin kabulü ile ilgili yasanın çıkarılması (1 Kasım 1928/1353),

• Efendi, bey, paşa gibi lakap ve unvanların yasaklanması hakkındaki yasanın çıkarılması (26 Kasım 1934/2590),

• Din görevlilerince, dinsel giysilerin (kisvelerin) ibadet yerleri dışında giyilmesini yasaklayan yasanın çıkarılması (3 Aralık 1934/2596),

• Kadınlara milletvekili seçme ve seçilme hakkı tanıyan anayasa değişikliğinin yapılması (5 Aralık 1934/2599),

• 1935'de çıkarılan *Diyanet İşleri Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun*'da, müftülerin, il ve ilçedeki dersiam (kadrolu hoca, müderris), imam ve hatiplerle belediye meclisi üyelerince seçildikten sonra atanacağını düzenleyen hükmün yer alması (22 Haziran 1935/2800, m.4),

• Anayasaya, laikliğin de dahil olduğu, devlet yönetimine temel olan *altı ilkenin* konulması (3 Şubat 1937/3115).

Bu düzenlemeler, laik devlet düzenini pekiştirme yanında, bireyin inanç özgürlüğünü de güvenceye alıyordu. Örneğin, 1924 Anayasası'nın 75. maddesine göre, "Hiçbir kimse, mensup olduğu din, mezhep, tarikat ve felsefi içtihadından [inancından] dolayı muaheze edilemez [alaya alınamaz]. Asayiş, adab-ı muaşeret-i umumiye ve kavanine mugayyir [genel ahlaka ve yasalara aykırı] olmamak üzere her türlü ayin serbesttir."

1937 yılında, bu maddedeki "tarikat" sözcüğü çıkarılmış, sıralamada "felsefi içtihat" başa alınmıştır. Yine bu Anayasanın 80. maddesinde, "Hükümetin nezaret ve murakabesi [gözetim ve denetimi] altında ve kanun dairesinde her türlü tedrisat serbesttir." denilerek, yurttaşlara din eğitimi serbestliği de tanınmıştır.

Laikliğin Anayasalara Girişi

Günümüzde bazı çevreler durmadan "laiklik yeniden tanımlanmalı" demektedirler. Bu çevrelere göre mevcut laiklik uygulaması din özgürlüğüne engelmiş!

Daha Cumhuriyetin ilk yıllarında laikliğin nasıl açıkça tanımlandığını anlamak için, 1928 yılında Başbakan İsmet Paşa (İnönü)'nın öncülüğünde 120 milletvekilinin, Anayasadan "devlet dini" ifadesi çıkarılmak üzere verdikleri önerinin gerekçesinde yer alan şu ifadeleri anımsamak gerekir:

Din ile devlet işlerinin ayrılması prensibi, Devlet ve Hükümetçe dinsizliğin kabulü anlamına gelmemektedir. Din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılması; dinlerin, devleti idare edenlerle edecekler elinde bir alet olmaktan kurtuluş teminatıdır (…) Türk devrimi, din ile dünya işlerini karıştıran ve türlü zorluklara neden olan maddeleri kaldırıp Anayasaya açık ve samimi bir düzenleme getirerek Türkiye Cumhuriyeti'ne gerçek anlamını vermiş olacaktır. Bu suretledir ki insanlığın manevi mutluluğunu üstlenen din, aracı eli değmeden vicdanlarda yüce mevkiini kazanarak Allah ile fert arasında mukaddes bir temas vasıtası haline girmiş olacaktır. Bu kutsal teması camilerde, kiliselerde, havralarda veya sadece vicdanlarında arayıp bulanlar vardır. Devlet ve kanunlar cümlesinin hâmisidir [koruyucusudur]. (Dil kısmen sadeleştirildi).

1937 yılında Anayasaya "laiklik" dahil altı ilkenin girmesi ile ilgili yasa tasarısının TBMM'de görüşülmesi sırasında zamanın İçişleri Bakanı *Şükrü Kaya* ise şöyle diyor:

Kişilerin vicdan hürriyetlerine ve istedikleri dinlere mensup olmalarına zerre kadar müdahalemiz yoktur. Herke-

sin vicdanı hürdür. Bizim laiklikten maksadımız, dinin ülke yönetiminde bir dayanak olmamasıdır. Laikliğin çerçevesi ve sınırı budur (…) Biz, geçmişte şeriat hükümlerinden çok zarar gören bir milletiz (…) Biz diyoruz ki dinler vicdanlarda ve mabetlerde kalsın, maddi hayat ve dünya işlerine karışmasın; karıştırmıyoruz, karıştırmayacağız…

1961 Anayasası'nda Türkiye Cumhuriyeti'nin "laik devlet" olduğu "temel ilkesi" kabul edilerek (m.2), konu ile ilgili şöyle bir düzenleme yapıldı:

Herkes, vicdan ve dini inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir.

Kamu düzenine veya genel ahlaka veya bu amaçlarla çıkarılan kanunlara aykırı olmayan ibadetler, dini ayin ve törenler serbesttir.

Kimse, ibadete, dini ayin ve törenlere katılmaya, dini inanç ve kanaatlarını açıklamaya zorlanamaz. Kimse, dini inanç ve kanaatlarından dolayı kınanamaz.

Din eğitim ve öğrenimi, ancak kişilerin kendi isteğine ve küçüklerin de kanuni temsilcilerinin isteğine bağlıdır.

Kimse, Devletin sosyal, iktisadi, siyasi veya hukuki temel düzenini, kısmen de olsa, din kurallarına dayandırma veya siyasi veya şahsi çıkar veya nüfuz sağlama amacıyla, her ne suretle olursa olsun dini veya din duygularını yahut dince kutsal sayılan şeyleri istismar edemez ve kötüye kullanamaz. Bu yasak dışına çıkan veya başkasını bu yolda kışkırtanlar kanuna göre cezalandırılır; dernekler yetkili mahkemece ve siyasi partiler Anayasa Mahkemesi'nce temelli kapatılır. (m.19)

1982 Anayasası, 1961'deki düzenlemelerin önemli bir bölümünü olduğu gibi kabul ederken, "Din kültürü ve ahlak öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır" biçiminde bir kambur da getirdi. Söz konusu düzenlemeye göre, "Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlı" olacaktır (m.24).

Ayrıca 1961 (m.154) ve 1982 (m.136) anayasalarına göre, Diyanet İşleri Başkanlığı "genel idare içinde" yer alıyor.

Cumhuriyetin İlk Yıllarında Din Eğitimi

Okullarda Din Eğitimi

Cumhuriyetin ilk yıllarında din işleri ve laiklik konusunda yapılan hukuksal düzenlemeler oldukça başarılıydı. Ancak, bu düzenlemelerin din eğitimine yansımasında bazı zorluklar yaşanacağı da bilinmekteydi. Bu konudaki gelişmelerin satırbaşlarını görelim.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun çıkışını izleyen aylarda Milli Eğitim Bakanlığı'nca toplanan ve bir tür *Eğitim Şûrası* sayılabilecek *II. Heyet-i İlmiye,* okul sistemini yeniden düzenledi. Buna göre ilk ve ortaöğretim programları da yenilendi. İvedi yapılan bu düzenlemeler ilerki yıllarda yeniden ele alınacaktı. Bu düzenlemelere baktığımızda din derslerinin konumunda şöyle bir seyir izlendiğini görürüz:

• 1924 ve 1926 tarihli ilkokul programlarında din dersleri yer almaktaydı. Ancak bu ders, 1926'da kabul edilen *Türk Medeni Kanunu* (m. 341) ve 1928'de Anayasadan (m. 2) resmi "Devlet dini"nin çıkarılması üzerine isteğe bağlı hale getirildi. 1930 yılında yeni harflerle basılan *İlkokul Programı*'nda din dersleri için, "5. sınıf talebesinden ebeveyni arzu edenlere, program haricinde olarak, haftada yarım saat konferans tarzında verilir." ifadesi bulunmaktadır. Aynı yıl MEB Talim ve Terbiye Kurulu din dersleri konusunda "isteğe bağlılık" yönünde bir karar almıştır (*Karar*: 10.12.1930/85).

• 1927 tarihli üç yıllık *Köy İlkokulları Programı*'nda din dersi, ders dağıtım çizelgesinde yer almamakta, ancak çizelgenin dipnotunda, "Din dersi her perşembe günü öğleden sonra yarım saattir." denilmektedir. Bu dipnot, programın 1938 baskısında da görülür. 1939'da hazırlanan "Köy Okulları Program Projesi"nde (Taslağında) din dersi ile ilgili hiçbir kayıt yoktur.

• 1936'da kentler için hazırlanan *İlkokul Programı* ile aynı yıl *Eğitmenli Köy Okulları* için hazırlanan taslak programda da din dersi yer almamıştır.

• 1924-27 yılları arasında uygulanan ortaokul programlarında din dersi yer alıyor, ondan sonra 1956'ya kadar yer almıyor.

• Cumhuriyet dönemi lise ve dengi meslek okulları programlarında 1924'ten 1967'ye kadar din dersi yer almıyor.

Cumhuriyetin ilk yıllarında, 1924 *İlkokul Programı*'ndaki hariç, din derslerinin konuları daha çok "din ve ahlak bilgisi" niteliğindedir. Bunlarda inanç aşılama ve ibadet öğretimi gibi etkinlikler görülmez.

Din Görevlisi Yetiştirme

3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*, ülkedeki tüm "mektep ve medreseleri" MEB'e bağlarken, din görevlisi yetiştirme işini de bu Bakanlığa veriyordu. Yasanın 4. maddesi şöyle:

Maarif Vekâleti yüksek diniyat mütehassısları yetiştirmek üzere Darülfünun'da ***bir ilahiyat fakültesi*** *tesis ve imamet ve hitabet gibi hidemat-ı diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de* ***ayrı*** *mektepler küşat edecektir.*

Türkçesi:

MEB, nitelikli din uzmanları yetiştirmek üzere, üniversitede bir ***İlahiyat Fakültesi*** *kuracak; vatandaşlara pratik ve güncel din hizmeti verecek olan imam ve hatip gibi din görevlilerinin yetişmesi için de* ***ayrı****, yani öteki okullardan farklı nitelikte imam-hatip okulları açacaktır.*

Nitekim bu yasa kabul edilir edilmez medreseler kapatılmış, İstanbul'daki Süleymaniye Medresesi'nin yüksek kısmı (Darül-Hilafetül-Âliye Medresesi) Üniversiteye bağlı "İlahiyat Fakültesi"ne dönüştürülmüş, bazı illerde altyapısı elverişli olan eski medreselerin yerine de "imam-hatip okulları" açılmıştır. Bu okulların birkaç yıl içerisinde açılıp kapandığı yerlerin sayısı 38'dir. Oysa ondan önceki medreselerin sayısı 464'tür.

İlahiyat Fakültesi, her yönden diğer fakültelerin uyduğu ölçüt ve kurallara göre düzenlenirken, imam hatip okulları ilkokul üzerine dört yıl süreli, sınırlı ve özel işlevli birer "meslek okulu" olarak kurulmuştur. Ancak bu okullar İlahiyat Fakültesine kaynak olacak biçimde düzenlenmemiş, bu fakülte genel lise çıkışlıları öğrenci olarak kabul etmiştir.

Kapatılan medreseler; 1914'te yapılan "Medrese Islahatı"na göre 4+4+4=12 yıl süreli olup kendi içinde hazırlık, ortaöğretim ve yükseköğretim aşamaları bulunan bir bütünü oluşturuyordu. Bu ıslahat, lise programlarından medreseye hayli ders aktarmıştı. Yeni açılan imam-hatip okullarının programı ise, medresenin orta kısmına yakın düzeyde ve ders yükü onlara göre hayli hafif ve pratikti.

Yeni açılan İlahiyat Fakültesi ve imam hatip okulları, ülkeyi yönetenleri de, kamuoyunu da, okuyanları ve ailelerini de tatmin etmemiş, giderek öğrencileri azalmış, her iki türü de 1933 yılında kapanmıştır.

Yaygın Din Eğitimi

1924-48 yılları arasında Müslüman ailelerin, dinsel inancını öğrenme ve öğretme olanakları evlerinde, camilerde ve Kuran-Hafız kurslarında vardı. Birçok yörede vatandaşların herhangi bir resmi makama başvurmadan hoca tutup çocuklarına dinsel bilgi ve beceriler öğrettirdikleri biliniyor. 1924 Anayasası'nda (m. 80) tanınan öğretim serbestliği, bazı tarikatların ve düzen yıkıcılarının da işine yarıyordu.

Bu dönemde Atatürk'ün özendirmesi ve desteği ile Diyanet İşleri Başkanlığı'nca yetkin kişilere Kuran'ın Türkçeye çeviri ve tefsiri hazırlatılıp başka dini eserlerle birlikte yayımlatılmıştır. Bu yolla, Müslüman vatandaşlara doğru ve doğrudan dinsel bilgi edindirme ilkesi benimsenmiş oluyordu.

Müslüman olmayan azınlık Türk yurttaşları Cumhuriyet dönemi boyunca din eğitimlerini, *Lozan Anlaşması* hükümlerine göre kendi inançları doğrultusunda rahatça ve serbestçe alabilmişlerdir.

Ara Dönem

Cumhuriyetin on beşinci yılına doğru hem genel, hem de mesleki din eğitiminin tavsaması, ülkeyi yönetenlerin uyguladıkları yaptırımlar sonucu olmamıştır. Böylesi bir tutum, kurucu liderlerin ezilmiş bir toplumu kurtarma ve özgürleştirme ideallerine, gerçekçiliklerine ve hak sayarlıklarına ters düşerdi. Ortada, dinsel inancına sıkı sıkıya bağlı halkla kurtarılmış bir ülke ve onların özgürleştirilmesi amacıyla kurulmuş yeni bir siyasal rejim vardı. Kaldı ki lider kadroda yer alanların büyük çoğunluğu da dini inanç sahibi Müslümanlardı.

Ancak, o yıllarda Cumhuriyet rejimimin değerleri ile çoğunluğu cahil bir kitlenin dinsel gereksinmeleri arasında bir denge kurmak da kolay değildi. En ufak bir ödün verme durumunda gerek genel, gerekse mesleki din eğitiminin, yıkılan teokratik düzenin değerlerini geri taşıyacağı kuşkusu devrimcileri ciddi biçimde kaygılandırıyordu. Hukuk düzleminde "dinle devlet işlerini ayırdık" demek sorunu çözmüyordu. Bunları Devletin gözetim ve denetiminden tümden uzaklaştırmak, din hizmetlerinin ve din eğitiminin cemaatlere bırakılması demek olurdu ki kurucular bunu göze alamazlardı. Çözüm, eski Türk devletleri ile Osmanlı Devleti'nin din işlerini devlet gözetiminde tutma geleneği ile modern laiklik kavramı arasında bir denge kurmaktı. Din eğitimi de bu denge üzerinde gidecekti.

Sorunun yanıtını bulmak zamana kalmıştı.

Ara dönemde yapılan çalışmaların ilk adımı, Cumhuriyetin değerlerini pekiştirirken halkın, inandığı

dinin içeriğini doğru anlayacakları çalışmaları yapmaktı. Bunun için en azından ilköğretim düzeyinde okuryazarlığı yaygınlaştırmak, Kur'anı türkçeleştirerek aslından okunmasını sağlamak gerekiyordu.

Kuran'ı türkçeleştirme konusunda ilk adım 1926 yılında İstanbul'da bir caminin imamı olan *Cemalettin Efendi* tarafından geldi. Bu imam, *Medeni Kanun*'un kabulünü izleyen günlerde ezanı ve duaları Türkçe okuyarak namaz kıldırmıştı. Onun bu girişimi bazı çevrelerde tepkiyle karşılanmış, bu tepki üzerine Diyanet İşleri Başkanı *Rıfat Börekçi* çareyi *Cemalettin Efendi*'yi görevden uzaklaştırmakta bulmuştu (Bu değerli bilgin, Milli Eğitim Bakanı *Mustafa Necati* tarafından hemen lise öğretmenliğine atandı).

Yine aynı yıl (1926) hazırlanan *İlkokul Programı*'nda da "İslamiyet sadece Arapların dini olmadığından, duaları Türkçe okumak da aynı derecede makbuldür." ifadesi yer aldı.

1928'de Anayasadan resmi devlet dininin çıkarılması üzerine, dönemin ünlü düşünürü *Prof. İsmail Hakkı Baltacıoğlu*, hocalık yaptığı *İlahiyat Fakültesi*'nde tartışılmak üzere dekanlığa bir rapor verdi. Bu raporda ibadet yerlerinin temiz, estetik gereklere uygun ve daha kullanışlı hale getirilmesi, camilerde dini müzik yayını yapılması gibi öneriler yanında, "ibadet dilinin türkçeleştirilmesi" de öneriliyordu. Aslında raporun özü ve tartışma yaratan kısmı ibadet dilini *Türkçeleştirme* idi. Ancak bu girişim, Hükümet cephesinden gelen uyarı üzerine ertelendi.

1932 yılında, bu kez *Atatürk*'ün gözetiminde, İstanbul'da dokuz ünlü hafız, Türkçe dualar üzerinde çalışarak Süleymaniye Camisi'nde bunları okudular. Herhangi bir olumsuzluk olasılığına karşı camiye sivil polisler yerleştirildi. Ancak, cemaatten hiçbir olumsuz tepki gelmediği gibi, aksine tezahürat yapılarak Türkçe duaların okunmasına devam edilmesi istendi. Bunun üzerine Kuran'ın Türkçeleştirilmesi ve Türkçe metne göre müziklendirilmesi konusunda Hükümetçe görevlendirmeler yapıldı.

Yazık ki, yönetenlerin çoğu bu konuda çekingen kalıp *Atatürk*'e ayak uyduramadılar. Bu çekingenlik, Bursa'da olduğu gibi bazı çağdışı kalkışmaların uç vermesine de neden oldu. Atatürk'ün bu konuda yalnız kalışı ve ilerleyen hastalığı, başlanan çalışmaları kesintiye uğrattı. Onun ölümünden sonra *Ceza Yasası*'na, Arapça Ezan okuma yasağının konması gibi yersiz ve yüzeysel önlemler sorunu çözmedi, aksine tepkileri artırdı, yeni oluşan muhalefete de koz verdi.

Öte yandan taşradaki yeteneksiz ve cahil bazı kamu görevlilerinin, dindarlara ve ibadethanelere karşı olumsuz tavır takınmaları, din adamlarının sayılarının azalması, ardından gelen II. Dünya Savaşı yıllarında orduda tabur imamı bulma sıkıntısı çekilmesi, bazı camilerin bir bölümünün savaş olasılığına karşı toplanan gıdaları saklamak üzere depo olarak kullanılması vb. nedenler, bu arada alttan alta yürütülen gerici tahrikler, halkta rejim karşıtlığına varan tepkiler yaratmaya başladı. II. Dünya Savaşı'nın bitmesiyle emperyalist devletlerin Türkiye'den artan beklentileri, Sovyetler'in Türkiye topraklarından yer talepleri gibi nedenler de Tek Parti iktidarının gücünü azaltmıştı. Bu arada girilen çok partili rejimde dinci ödüncülüğü birlikte getirmiş, gericilerin güçlenmesine ortam hazırlamıştı. Bu durum, dindar halkın gerçek din hizmeti talebi ile gericilerin yıkıcı taleplerini birbirlerine karıştırdı. Sonuçta Hükümetin, toplumun din hizmeti yönündeki içten taleplerini karşılamak üzere atmaya çalıştığı olumlu adımlar da kolayca saptırılıp yozlaştırılıyordu.

İktidardaki CHP'nin, 1947 yılında toplanan Büyük Kurultayı'nda, parti içi muhalefet tarafından; partinin din hizmetleri konusunda yanlışlar yaptığı, samimi dindarlara baskı yapıldığı öne sürülerek acilen önlemler alınması gerektiği konusu dile getirildi. Kurultayın görevlendirdiği 17 kişilik komisyon, din hizmetlerinin yine devlet eliyle yürütülmesi yönünde görüş bildirirken, iki üye (Nihat Erim ve Tahsin Banguoğlu) din görevlilerinin Milli Eğitim Bakanlığı'nca değil, Diyanet İşleri Başkanlığı'nca yetiştirilmesi görüşünü öne sürdü. Ancak bu yola gidilmedi.

Bu arada İstanbul müftüsü *Ömer Nasuhi Bilmen*, 27.05.1947 tarihinde Diyanet İşleri Başkanlığı'na verdiği bir raporda; "Büyükçe illerde Kur'an-ı Kerim kursları ve imam-hatip okulları açılması"nı önerdi. Önerilen imam-hatip okulları, ilkokul üzerine 8 yıl (3+3+2) süreli olacaktı. Bu okulların 6 yılı ortaokul ve liseye denk olacak, son iki yılı da yüksek kısım sayılacaktı. Böylece, 3 Mart 1924 öncesinin medrese düzeni önemli ölçüde geri getirilmiş olacaktı. Bu öneri, 1950'den sonraki imam-hatip okulları ile yüksek İslam enstitülerinin habercisiydi.

Din Eğitiminin Geri Gelişi

CHP, 1946'da yeniden iktidara gelmiş, ancak gücünü önemli ölçüde yitirmişti. Tutucu muhalefetin bastırmasına karşı çıkış yolunu, kuruluş yıllarından beri dayandığı ilkelerinden yavaş yavaş ödün vermekte gördü. Bu geri dönüşün nedeni, ne çok partili yaşama geçiş, ne de gerçek dindarların din hizmeti talebi idi. Partide ağırlık kazanan tutucu kanat, devrimlerden verilecek ödünlerle halkın gözüne girip partinin iktidarını koruyabileceğini sanıyordu. Genel Başkan ve Cumhurbaşkanı *İsmet İnönü* de böyle bir değişimden medet umuyordu. Bu ödüncü yaklaşım, halka din eğitimi hizmeti vermek üzere atılan adımları da kısa sürede yozlaştıracaktı.

Bu aşamada neler yapıldı?

• CHP'nin, Aralık 1947'de toplanan Büyük Kurultayı ile Şubat 1948'de toplanan Parti Meclisi, ilkokullara din dersleri konması ve din görevlisi yetiştirme yönünde kararlar aldı.

• Milli Eğitim Bakanlığı, 1947 yılında yayımladığı bir genelge ile kurslar açarak imam-hatip ve din bilgisi öğretmeni yetiştireceğini duyurdu.

• Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1948 yılında yedi ilde, ortaokul mezunlarını aday olarak kabul eden onar aylık "İmam-Hatip Kursları" açıldı. Bazı çevrelerce bu kurslar süre ve olanaklarının yetersizliği yönünden eleştirildi.

• Yine Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nun 25 Kasım 1948 tarih ve 232 sayılı kararı ile ilkokulların 4 ve 5. sınıflarına, "velilerin isteğine bağlı" olmak kaydıyla din dersi konuldu.

• 4 Haziran 1949 günü çıkarılan bir yasa ile Ankara Üniversitesi'ne bağlı bir *İlahiyat Fakültesi* açıldı.

• Bu yıllarda izinli-izinsiz çok sayıda Kur'an kursunun açıldığı görüldü.

Bu konuda asıl patlama, seçim propagandalarında halka pek çok ödüncü vaatlerde bulunarak 14 Mayıs 1950'de seçimi kazanan *Demokrat Parti* (DP)'nin on yıllık iktidarı döneminde oldu. Bu dönemdeki gelişmeler de şöyle özetlenebilir:

• 1950 yılında Arapça ezan yasağı kaldırıldı.

• 1951 yılında, daha önce açılan imam-hatip kurslarının yerinde "imam-hatip okulları" açıldı. Bu okullar, 5 yıllık ilkokul üzerine 4+3=7 yıllık süresiyle genel ortaöğretim sistemine paralel ve denk olarak kurgulanmıştı.

• 1953 tarihli [İlk] *Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı*'na *zorunlu* din dersleri konuldu.

• 1956 yılında bir Bakanlar Kurlu kararı ile ortaokullara da "isteğe bağlı" din dersleri konuldu. ("İsteğe bağlılık" işlemi ters uygulanıp isteyenler yerine *istemeyenlerden* dilekçe isteniyordu).

• Bazı din çevreleri, İlahiyat Fakültesi'nin ağırlıklı olarak sosyal bilimler okutan genel bir "teoloji" fakültesi niteliğinde olduğunu; programında İslami bilgi ve pratiklere yeterince yer vermediğini, ayrıca imam-hatip okulu mezunlarını öğrenci olarak kabul etmediğini öne sürerek, bu eksiği giderecek bir yükseköğretim kurumu beklentisine girdiler. Bu konuda, özellikle *Ömer Nasuhi Bilmen*'in daha önce değinilen raporu (1947), Diyanet İşleri Başkanı *Ahmet Hamdi Akseki*'nin aynı yöndeki raporu (1952) ile İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Öğretim Üyesi *Prof. Dr. Ali Fuat Başgil*'in benzer raporu (1954) etkili oldu. 1959'da bu öneriler doğrultusunda, *Tevhid-i Tedris*at Kanunu'nda yeri olmayan ve imam-hatip okulu çıkışlıları öğrenci olarak kabul eden dört yıllık bir "Yüksek İslam Enstitüsü" açıldı.

• 1965'ten sonra, Demokrat Parti geleneğini sürdüren *Süleyman Demirel*'in liderliğindeki Adalet Partisi'nin iktidara gelmesiyle imam-hatip okulları ile yüksek islam enstitülerinin sayıları durmadan artırıldı; bunlar eleman gereksinmesinin çok üstünde mezun vererek yığınak yaptı. Bu dönemde imam-hatip okullarına kız öğrenci de alındı.

• 1967 yılında, lise ve dengi okullara da "isteğe bağlı" din dersleri konuldu.

• 1970 yılında toplanan *8. Milli Eğitim Şûrası* ortaokulların, ilköğretimin devamı ve tamamlayıcısı olmasına karar verdi. Bu karar 12 Mart 1971 darbesiyle oluşan Hükümetçe uygulamaya konuldu ve diğer meslek okullarında olduğu gibi imam-hatip okullarının da ortaokul kısımları kapatıldı.

• 1973 yılında çıkarılan *Milli Eğitim Temel Kanunu* ile imam-hatip okulları *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*'na aykırı olarak "imam-hatip liseleri"ne dönüştürülerek (m.32) genel ortaöğretime paralel ve alternatif haline getirildi. Yeni düzenlemeye göre bu okullar, yükseköğrenime öğrenci hazırlayacak ve Kuran kursu öğretmeni de yetiştirecekti.

• 1974'te imam-hatip liselerinin ortaokul kısımları, *Necmettin Erbakan*'ın liderliğindeki Milli Selamet Partisi(MSP)'nin *Bülent Ecevit* liderliğindeki

Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) ile koalisyon kurmasının bir koşulu olarak yeniden açıldı. Zamanla bu liselerin "Anadolu İmam-Hatip Lisesi" türü de oluşturuldu ve mezunlarının tüm yükseköğretim kurumlarına girebilmeleri sağlandı. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 1997'den sonra aldığı kararlarla katsayı engeli getirerek bu mezunlarını ancak kendi alanlarındaki yükseköğrenim kurumlarında da avantajlı olmaları sınırlamasını getirdi. 2007'de oluşturulan yeni YÖK yönetimi ise bu engeli kaldırdı ve imam-hatip lisesi mezunlarına tüm yükseköğretim kurumlarının kapısı iyice açıldı.

• 12 Eylül 1980 darbecileri, 1981 yılında *din ve ahlak kültürü* dersinin ilk ve ortaöğretim kurumlarında "zorunlu" olmasını kararlaştırıp bunu uygulamaya koydu. Bu zorunluluk, ertesi yıl kabul edilen 1982 Anayasası'na (m.24) da girdi.

• 1982 yılında getirilen yükseköğretim mevzuatı ile tüm sivil yükseköğretim kurumlarına uygulandığı gibi yüksek İslam enstitüleri de üniversitelere "İlahiyat Fakültesi" olarak bağlandı. Bugün sayıları hayli çoğalan bu fakülteler, pek çok öğretim elemanı ve öğrenci kadrosu alarak çok değişik başka mesleklere de eleman, özellikle öğretmen yetiştirmeye girişti.

• Türk Silahlı Kuvvetleri'nin uyarısı üzerine, 28 Şubat 1997'de yeni kurulan Hükümet, sekiz yıllık "kesintisiz zorunlu ilköğretim" yasalaştırarak, tüm ortaöğretim kurumlarının, bu arada imam-hatip liselerinin ortaokul kısımlarını yeniden kapattı. Son olarak, 1-5 Kasım 2010 tarihlerinde toplanan 18. Milli Eğitim Şûrası, ardından çıkarılan torba yasa ilköğretimin yine ikiye bölünerek imam hatip ortaokullarının açılmasına olanak sağladı.

• 2012 yılında çıkarılan torba yasalarla, ortaokullara sözde "seçmeli" olarak Peygamberim Hayatı ve Kuran-ı Kerim" dersleri konularak, caminin ve kuran kurslarının işlevi okula sokuldu. Oysa 1924 öncesindeki medrese ve mahalle mektepleri caminin dışındaydı.

Sonuç Olarak Cumhuriyetin başından beri süregelen Din-Devlet ilişkilerinde çözülemeyen birbirine bağlı bir dizi sorun bulunmaktadır. Bunun gerisinde tarihsel, toplumsal ve siyasal kaynaklı nedenler yatmaktadır. Türkiye, Batı'da olduğu gibi ülke içinde din savaşları yaşamadı ama, tam bir sanayi toplumu olup demokratikleşme sürecini de tamamlayamadı. Atatürk döneminin devrimci dinamizmi de onun ölümünden bir süre sonra büyük ölçüde kayboldu.

Birkaç Öneri

Bu konularda sadece yakınmayla yetinmeyip eleştirilme pahasına da olsa önerilerde bulunmak gerektiğine inanıyoruz. Tarihsel süreci ve güncel sorunları dikkate alarak yapacağımız öneriler tartışmaya açıktır. Önerilerimiz satır başlarıyla şöyle:

• Diyanet İşleri Başkanlığı, din ve mezhep ayrımcılığı yapmayacak biçimde, gerekirse başka bir ad altında yeniden düzenlemelidir. Bu kuruluşa, devlet bütçesinden ödenek ayrılmamalı, başka kaynaklar bulunmalıdır. Örneğin, bütçesine devlet ödeneğinin kaldırılması karşılığında şu olanaklar tanınabilir: 1) Bazı ülkelerde olduğu gibi, kişiden alınacak beyana göre "dini hizmet vergisi" toplanabilir. 2) Zaten fiilen uyguladığı kurban derisi bağışı, hac organizasyonu gelirleri vb. bırakılabilir. Buna karşılık, genel bütçeden bugün Diyanete verilen kaynak Türk Hava Kurumu'na aktarılır. 3) Din hizmeti amacıyla yapılan yayın ve diğer yasal etkinliklerden gelir sağlanabilir.

• Şu anda anayasal bir "zorunluluk" olan *Din Kültürü ve Ahlak Öğretimi*, Anayasada isteğe bağlılık düzenlemesi gerçekleşinceye kadar, Anayasadaki gerekçesine uygun olarak, gerçekten bir "kültür ve ahlak dersi" kapsamında okutulmalı, bu ders belirli bir inancın *zorunlu* inanç aşılama ve uygulama etkinliğine dönüştürülmemelidir. İsteğe bağlı din eğitimi, yeni oluşacak din işleri yönetiminin gözetiminde, ilgili inançların din eğitimi yerlerinde (cami, cemevi, kilise, havra vs.) yürütülmelidir. Küçükler için bu olanak okullarda da sağlanabilir.

• Eğitim kurumlarında ders veren din bilgisi öğretmenleri, Milli Eğitim Bakanlığı'nda değil, Diyanet İşleri Başkanlığı'nda istihdam edilmeli; bunların okullardaki görevleri, milli güvenlik öğretmeni subaylar gibi, dersleriyle sınırlı kalmalıdır. Bu yöntem birçok gelişmiş ülkede de benimsenmiştir. Bu öneri asla din bilgisi öğretmenlerine güvensizlikle ilgili değildir.

• Bugün de, gelecekte de din bilgisi dersleri (bugünkü "Din Kültürü ve Ahlak Öğretimi" dahil) *notla değerlendirilmemelidir*. Böylesi, hem "dinde zorlama olmaz" biçimindeki İslami kuralın, hem de Anayasadaki "kimse dini inançlarını açıklamaya zorlanamaz." (m.24) hükmünün gereğidir.

• Milli Eğitim Bakanlığı, imam yetiştirme ödevinden kesinlikle çekilmelidir. Şu andaki uygulama, ister istemez eğitim sisteminin bütününü dinselleştirmektedir. Bunun için *Tevhid-i Tedrisat Kanunu* üzerinde tartışma açmaya hiç gerek yoktur. Bugün bu ödev zaten yükseköğretime (ilahiyat fakülteleri ve ilahiyat yüksekokulları) kaymıştır. Yapılacak iş, imam seçme ve atamayla ilgili mevzuatı buna göre düzenlemektir. İmam yetiştirme ödevinin tümüyle yükseköğretime aktarılması, bugün iyice işlevlerinden saptırılmış olan imam-hatip liselerinin varlık gerekçesini de ortadan kaldıracaktır.

• Masrafı kamu bütçesinden karşılanan ve gösteriye dönüştürülmüş olan iftar yemeklerine son verilmelidir. Laik bir sosyal devletin görevi olan yoksul vatandaşı koruma; "sadaka yoluyla" din sömürüsü yapma ve siyasetlere oy toplama yöntemi olamaz. Yardım gerekiyorsa, gerçek gereksinme sahiplerine meşru kaynaklardan reklamsız yapılmalıdır.

• Kadınlarımız, türbanla baş örtmenin dinle hiçbir ilişkisinin olmadığını gayet iyi biliyorlar. Bugün bu uygulama, belirli bir siyasal anlayışın simgesi, hatta modası haline gelmiştir. Tıpkı geçmişteki parka, sakal, sarkık bıyık/pos bıyık gibi (Şimdi artık kırpık bıyık moda). "Herkes inandığı gibi giyinir, örtünür" sözü dinle değil, modayla ilgili bir söylemdir. Bir profesöre, öğretmene, milletvekiline, devlet adamının karısına başını sarmak yakışmıyor. Devlet adamlarımızın türbanlı eşleri, Müslüman Arap ülkeleri hanımlarının bile yanında bizi ve kendilerini zor durumda bırakıyorlar. Bu hanımlar (ve eşleri) biliyorlar ki *Atatürk*'ün önderliğinde gerçekleştirilen kıyafet devrimine kadınlarımız hiçbir zorlama olmadan, büyük bir istekle uydular. Bugün başını örtüyle saran kızlarımız, kadınlarımız bile ellerinde kalabilen özgürlüklerini, kocalarıyla hukuksal denkliklerini Cumhuriyet devrimlerine borçludurlar.

• Gerçekleşmesi zor bir istek ama yine de belirtelim; siyasal parti ve iktidarlar, dini kullanarak oy toplama kolaycılığından vazgeçmelidirler. Aksi halde laikliğe, din ve vicdan özgürlüğüne olduğu kadar, dine ve ahlaka da aykırı davranmış olurlar.

Çözüm için çeşitli platformlarda bir araya gelip bunları tartışmak gerekir.

Kaynaklar

(Bu deneme, kapsamlı bir kitap olarak düşünülen bir çalışmadan özetlendi. Onun için metin içinde kaynakça notları kullanılmadı. Yine de meraklıları için konumuzla ilgili görülen birkaç önemli kaynağın adını veriyorum.)

Altunya, Niyazi (2003). *Anayasa Hukuku Açısından Türkiye'de Eğitim ve Öğrenim Hakkı.* İstanbul, MEB.

Atatürk Düşüncesinde Din ve Laiklik (1999). Atatürk Araştırma Merkezi.

Atatürk İnkılâbı (1984). (Der. B. S. Yalçın, İ. Gönülal), Ankara, Kültür ve Turizm Bakanlığı.

Atay, Hüseyin (1983). *Osmanlılarda Yüksek Din Eğitimi.* İstanbul, Dergâh Y.

Balcı, Bayram (2005). *Fethullah Gülen Okulları.* İstanbul, İletişim Y.

Başgil, Ali Fuat (1998). *Din ve Laiklik.* İstanbul, Kubbealtı Y.

Ceylan, Hasan Hüseyin (1990). *Cumhuriyet Dönemi Din/Devlet İlişkileri.* İstanbul.

Cündioğlu, Dücane (1999). *Bir Siyasi Proje Olarak Türkçe İbadet: I.* İstanbul.

Dinçer, Nahit (1974). *1913'ten Bugüne İmam Hatip Okulları Meselesi.* İstanbul.

Din İle İlgili Eğitim ve Öğretim Komitesi Raporu (1961). Ankara, MEB.

Filiz, Şahin (2008). *Başörtüsü Söyleminin Dinsel Temelsizliği ve İslam Felsefesi Açısından Eleştirisi.* Antalya, Yeniden Anadolu ve Rumeli Müdafaa-i Hukuk Y.

Gürtaş, Ahmet (?). *Atatürk ve Din Eğitimi.* Ankara, Diyanet İşleri Başkanlığı.

İlkokul/İlköğretim Okulu Programları: (1924-2010). MEB.

İnönü Üniversitesi (2005). *Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Eğitimi Kurultayı* (7-9 Nisan 2005). Malatya.

Jaschke, Gotthard (1972). *Yeni Türkiye'de İslamlık.* (Çev. H. Örs.). Ankara.

Okutan, Ömer (1971). *Din Eğitimi Okulları Planlaması İle İlgili Rapor.* Ankara, MEB-PAKD, (çoğaltma metin).

Orta Öğretim Programlarında Yönelmeler (1924-1970/1972) İstanbul, MEB .

Öcal, Mustafa (1994). *İmam-Hatip Liseleri ve İlköğretim Okulları.* İstanbul.

Parmaksızoğlu, İsmet (1966). *Türkiye'de Din Eğitimi.* Ankara, MEB Y.

Soysal, Mümtaz (1987). *100 Soruda Anayasanın Anlamı.* İstanbul, Gerçek Y.

EĞİTİMİN, ADALETİN, MEDENİYETİN DİNE ENDEKSLENMESİ

İrade, İfade ve Vicdan Vesayetleri

Adnan GÜMÜŞ[1]

"Toplum Sözleşmesi"nde J.J.Rousseau, *"İnsan özgür doğar, oysa her yerde zincire vurulmuştur, falan kimse kendini başkalarının efendisi sanır ama bu, onlardan daha da köle olmasına engel değildir. Bu değişme nasıl olmuş? Bilmiyorum. Bunu yasallaştıran nedir? İşte bu soruya karşılık verebilirim, sanıyorum?"* diyerek liberal çağın en zorlu sorunlarından birini ortaya koyar: Özgürlük bağlamında birey, toplum ve iktidar ilişkileri. Rousseau'nun bu soruna kısmen yanıtı, yasaların genel istençle oluşturulması, böylece bir yandan toplumsal dayanışmanın kurtarılması, diğer yandan ortak düzenlemelerin kişilere baskı olarak dönmemesi.

Özgür-özerk irade ve genel istenç sorunu bir yandan demokrasi, diğer yandan faşizme kadar evrilebilen "çoğunlukçuluk" risk ve tehdidini taşımaktadır. Genel istencin amacı, hak ve özgürlüklere dayalı değilse, Adorno ve arkadaşlarının "faşist kişilik" çalışmalarında uyardıkları konvensiyonalizme (baskın olanla uzlaşımcılığa, uyarlanmacılığa) dönüşmekte, bunda din ve milliyetçilik katalizatör rolde bulunmakta, işin sonu kendinden olmayan her tür düşünce ve kesimi baskılamaya varmaktadır.

Genel istencin sağlanmasının şartı özgür ve özerk irade ise, bunun sağlanması da eşitliğin sağlanmasından, sosyal-ekonomik şartların (barınma, beslenme, sağlık, geçim gibi yaşama şartlarının, köy-kent gibi yaşam alanlarının; seyahat, bilgi, eğitim haklarının) sağlanmasıyla gerçekleşmektedir. Zihnin, akıl ve düşüncenin biçimlendirilmesinde din-cami, eğitim-okul, medya, yargı, siyaset etkili olurken, salt adaletin değil, özgürlüklerin de ayrılmaz parçasını (tersten okunursa aynı zamanda kısıtlamalarını) oluşturduğu gözlemlenmektedir.

Keşke olabilse ancak dinin caminin doksadan özerkleştirilmesi pek akla yatkın değilse (öznesi ile yüklemi çelişikse); geriye kalan kritik iş iradenin, vicdanların dinden-etnosentrizmden özerkleştirilmesidir; şekilsel olarak eğitimin, okulların, hukukun, devletin dinden özerkleştirilmesidir.

[1]Prof. Dr. Çukurova Üniversitesi Öğretim Üyesi.

Son 50-60 yıl ise dinden özerkleşme değil, dinin yeniden canlanmasına tanık olunmaktadır. Türkiye' de paralel bir dönüştürülme söz konusudur. 2012-13 yıllarında artık dinin meşruiyet aracı olarak kullanılmasının ötesinde her şeyin dine endekslendiği, özellikle eğitim ve medeni ilişkilerde dini düzenlemelerin esasını oluşturduğu kırılma döneminin yaşandığı görülmektedir.

Bu konulara daha önce başlıklar altında Eleştirel Pedagoji ve Evrensel'de değinilmiş, bu makalede ise bazı başlıklar biraz daha açımlanmaya çalışılmıştır.

1- Özgür ve/veya Otonom İrade ve İdari Özerklik: Yargı Verme ve Eyleme Gücü

"Özgür irade" kavramının doğrudan geçtiği sık duyulan metinlerden biri "evlenme akdi" sayılabilir.

Evlilik Akdi (Nikâh) Metni

Siz sayın **…** yanınızda oturan nişanlınız sayın **….** Beyi hiç kimsenin etkisi ve baskısı olmaksızın özgür iradenizle eş olarak kabul ediyor musunuz?
- ***Evet***
Siz sayın **...** yanınızda oturan nişanlınız sayın **...** Hanımı hiç kimsenin etkisi ve baskısı olmaksızın özgür iradenizle kendinize eş olarak kabul ediyor musunuz?
- *Evet*
Şahitler olarak sizler de duydunuz, birbirlerini eş olarak kabul ettiler. Sizler de şahitlik eder misiniz?
- ***Evet***

Burada kişinin karar ve eylemlerini (örneğin evliliği) "hiç kimsenin etkisi ve baskısı olmaksızın" (dışsal bir zorlama olmaksızın) kendi arzu, niyet ve amaçlarına göre kabul etmesi ve gerçekleştirmesi özgür irade olarak tanımlanmaktadır (İlke olarak kadının da özgür iradesiyle eşit onayının olduğu kabul edilen "evlilik sözleşmesi" medeni dünyaya geçişin önemli vesikalarından biridir).

Özgür irade; kişinin veya tüzel kişiliğe sahip toplulukların yargı ve eylemlerini, hiçbir etki ve baskı altında kalmadan kendi kendisine gerçekleştirebilme gücü ve durumunu açıklamaktadır. Tanımın esasını "irade gücü" oluşturmakta, sözü edilen tanım, hürriyetten daha çok "otonomi" (özerklik) anlamına gelmektedir. Kurumlar bazında, örneğin yargı, üniversite, medya durumunda "idari özerklik" önemli bir asgari koşulu oluşturmaktadır.

2- Düşünce, İnanç ve Vicdan Özgürlüğünün Şartı: Kader (Nesne) Değil Özgür İrade (Özne)

Kişi hak ve özgürlükleri konusundaki çok sorunlu bir konu, kadercilik ve belirlenimciliktir (determinizmdir). Akıl ve hayatın zorunlu düzenlilikleri olduğu, ilahi bir kudretin veya maddi yapının her şeyi belirlediği söylenirse, iradeye bir yer kalmaz. Akıl tamamen yasal işlemiyor aynı zamanda iradi işliyorsa, insan maddi yapı ve kurallara tümden tabi değilse veya verili durumlara tümden indirgenemeyecek aynı zamanda etkin bir varlıksa, irade özgürlüğünden söz edilebilir. Eğer her şey belirlenmiş veya kader ise, insan salt nedensellikse (ereksellik tümden reddedilirse); insanın irade özgürlüğünden ve vicdani eyleminden de söz edilemez.

Ancak Kant'ın kabul ettiği gibi insan aynı zamanda akıl varlığı ise, Marx'ın öne sürdüğü gibi insan hem tarihi hem de tarihin yapıcısı ise, aynı zamanda iradi bir varlık olarak kabul edilirse, Hegel'in iddia ettiği gibi "tinin" özü özgürlükse, o zaman vicdandan da, vicdani ve ahlaki eylemden de söz edilebilir.

3- İrade Özerkliğinin Teminatları: Açık Zihin ve Asgari Yaşam Olanakları

Kişi, özerk değilse özgür de değildir. Yaşam güvenceleri yoksa ne özgür akıl ne de özgür irade vardır. Baskı ve şiddet, yokluk ve yoksulluk özgür iradenin gerçekleşme şartlarını yok eder. Yoksul ve çaresiz hale düşmüş bir kadının veya erkeğin, burada "özgür iradesini" ne kadar kullanabildiği sorusu, konunun esasını oluşturmaktadır.

Erikson, Piaget, Kağıtçıbaşı, Kohlberg gibi sosyal ve gelişim psikologlarına göre kişilerin (çocukların) farklı seçeneklerin görülebilmesi özerk-bağımsız kişilik gelişimlerinin ana ölçütünü oluşturmaktadır. Bunun için üç önemli şart bulunmaktadır: Birincisi, iktisadi kısıtlardan uzak olmaları (farklı seçeneklerin seçebilme şartlarının olması), ikincisi, her tür bilgi ve olasılığa açık bir toplum, eleştirel eğitim ve zihin gelişimi; ikinciyle bağlantılı olarak üçüncüsü misyonerlik, din, gelenek, politik empoze gibi zihni kısıtlardan uzak-serbest olmalarıdır. Bunlar bağımsız kişilik gelişiminin olduğu kadar, onun esasını oluşturan özgür iradenin de şartlarını oluşturmaktadır.

4- Düşünce ve İnanç Hürriyeti: Dinden İdeolojiden Özerklik

Düşünce ve inanç hürriyetinin tanımı kolay, ancak pratiği zor açıklanabilir: "İnsanlar neyi düşüneceği, neyi araştıracağında, inanmakta ve inanmamakta hürdür" veya kişilerin neyi düşünüp düşünmeyecekleri, neye inanıp inanmayacakları özgür iradeleri ile bilecekleri iştir.

Anayasanın 10 ncu maddesi de "*Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasî düşünce, felsefî inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir"* denilmekte, ancak din temelli etnik savaşlar, din temelli milliyetçi çatışmaların tüm dünyada yaygınlaştığına tanık olunmaktadır.

Çünkü hemen tüm dinler kendi değerlerini "en yüce" (en iyi) din olarak tanımlıyor, kendi akait ve amentüsü ile, kendi temel dogmaları ile çelişen tüm diğer değerleri bozucu/sapkın olarak değerlendirmekte; dahası çocuklara ve herkese kendi değer/dogmalarını aşılamak istediği görülmektedir. Böyle bir anlayışın bir diğerine karşı önyargı-ayrımcılık içinde bulunmaması mümkün olmayıp irade, vicdan, düşünce, bilim, sanat, felsefe özgürlükleri ile esastan karşıtlık içindedir. Daha en başından kendi üyesini, farklı seçenekleri görmekten, onları düşünmekten, ifade etmekten, onlara inanıp inanmama gibi bir yola tevessül etmekten men edildiği gözlenmektedir.

5- Vicdan ve Sağduyu: Gayesi "İyilik" veya Bazen Ötekine Rağmen Öncelikle Öteki İçin Ödev (Sorumluluk) Duygusu

"Vicdan", namus kavramı ile birlikte "tanık yemininde" her gün mahkemelerde binlerce kez tekrarlatılmaktadır.

Tanık Yemini

Madde 55. Tanığa verilecek yemin, tanıklıktan önce "Bildiğimi dosdoğru söyleyeceğime namusum ve vicdanım üzerine yemin ederim." ve 54 üncü maddeye göre tanıklıktan sonra verilmesi hâlinde "Bildiğimi dosdoğru söylediğime namusum ve vicdanım üzerine yemin ederim." biçiminde olur. (Resmi Gazete 17/12/2004 – 25673)

Burada "vicdan" kavramı, daha önceki "Allah"ın ("Allah'ım ve namusum üzerine yemin ederim") yerine geçmiştir. Teokratik köklere dayalı "Allah" ve "namus" daha somutken görece daha seküler olan "vicdan" daha evrensel olmakla birlikte içeriği daha belirsizdir.

Etik, ahlâk, vicdan ve irade (yargı verme ve eyleme) ancak ikinci bir öğenin, bir başka varlığın (genellikle de bir diğer insan veya toplulukların) olması durumunda söz konusudur. Aynı zamanda dışsal baskı ve yerleşik değerlerle yüzleşmeyi, açık

ve eleştirel bir düşünmeyi, her şeye rağmen en iyisi yönünde karar ve eylemde bulunmayı içermektedir.

Kant'ın "evrensel ilişkilenmesi" (kategorik emperatifi) kişinin eylemliliklerinden çıkaracağı kuralın (maxim) evrensel olarak yani diğerleri için de geçerli olmasını önerir ki, Rousseau, zihinlerin içindeki bir şeyler ve tutkular arasında, toplumun içindeki diğeri ve üyeler arasında karşıtlıklardan vicdani duyguların oluştuğunu ileri sürmektedir.

Vicdanı içsel bir iyilik duygusu, içsel bir ışık veya evrensel bir ilke gibi görmek az çok metafizik öğeler içerir. Türsel veya toplumsal bir kaygı olmadan, Alturizm olmadan "vicdan"dan söz edilebilir mi, pek anlamlı gözükmese de, en azından ötekine yönelmeden işlevsel ve pratik bir karşılığı bulunmamaktadır.

Vicdan ve sağduyu, ötekisiyle ilişki içinde ancak etik bir yönelimle birlikte işleyerek; iyilik, güzellik, eşitlik, adalet, oran-ölçü, yarar gibi bir durumla, daha soyut anlamda bir amaç ile ilişkilenmektedir.

6- "İyi" ve "Özerk" İrade, Vicdan ve Erdemin Şartı: Bilgi, Bilinç ve Cesaret

Vicdan ve sağduyu, çok genel olarak iyiyi kötüden ayırma ve iyiye eğilim gösterme, iyilik üzere yargıda bulunma ve eyleme ise, bunun bilgisiz olması aynı zamanda bilinçsiz olması anlamına geleceğinden, iyiye veya kötüye bağlanmaz, yani vicdani (ahlâki) sayılamaz.

Sokrates'ten bu yana, belki daha da öncelere giden tartışmalarda, bilginin dışındakinin cehalet olduğu ileri sürülmektedir. Mevcut bilgilere, bilince dayanmadan karar alınması (yargıda bulunulması) doğruluğu veya yanlışlığı, iyiliği veya kötülüğü garanti olmayan, cahilce bir hüküm ve eyleme denk düşer.

Eğer vicdanın sağlıklı oluşumundan, iyiyi kötüyü ayırma gücünden söz edilecekse, bilgi şart olduğu gibi, aynı zamanda bunu baskılayıcı öğelerden, yani korkudan da uzak kalması gerekir –bu ikinci şart cesarete denk düşmektedir.

Bilgi kaynakları için özerk bilim, felsefe, sanat, özgür medya, özgürlükçü eğitim, siyaset ve toplum en asgari şartları oluşturmaktadır.

7- Yapısal Teminatlar: Çalışma, Geçinme, Yaşama Güvenceleri

Cesareti salt bireysel bir kararlılığa bağlamak doğru olmaz. B. Russell özgür düşünce ve özgür irade için dini, politik-psişik ve iktisadi güvencelerin şart olduğunu; güvencelerden yoksun bırakılan kişilerin özgür düşünüp özgür yargıda bulunup özgürce eyleyemeyeceğini belirtiyor.

Demokratik sistemler tüm hak ve özgürlükleri korumakla yükümlüdür. Ancak bu ilke, pratiğe geçirelemeyen soyut bir niyet gibi kalmaktadır. Oysa bunun somutlaştığı durumlar da bulunmaktadır. Örneğin Anayasa'nın madde 139'undaki "Hâkimlik ve savcılık teminatı"dır. "Hâkimler ve savcılar azlolunamaz, kendileri istemedikçe Anayasada gösterilen yaştan önce emekliye ayrılamaz; bir mahkemenin veya kadronun kaldırılması sebebiyle de olsa, aylık, ödenek ve diğer özlük haklarından yoksun kılınamaz" hükmünün yer aldığı görülmektedir.

Her bir kişi, böyle bir asgari yaşam ve onuruna uygun bir geçim garantisi bulamadıkça, özgür iradeden, vicdan da tam olarak söz edilemez. İşin zor tarafı ise, özgür irade, vicdan, düşünce ve ifade özgürlüklerine, en çok da baskıcı topluluklarda, güvencesiz toplumlarda daha çok ihtiyaç bulunmaktadır.

8- Hak ve Özgürlükler Ayrılmaz Bütün Oluşturmaktadır

Anayasada, her ne kadar çeşitli kısıtlamalara tabi sayılsalar ve "mülkiyet hakkı" gibi bir kısmı tartışmalı olsa da, yine de kişi dokunulmazlığı, maddi ve manevi varlığı, angarya yasağı, kişi hürriyeti ve güvenliği, özel hayatın gizliliği, konut dokunulmazlığı, haberleşme hürriyeti, yerleşim ve seyahat hürriyeti, din ve vicdan hürriyeti, düşünce ve kanaat hürriyeti, düşünceyi açıklama ve yayma hürriyeti, bilim ve sanat hürriyeti, basın hürriyeti, süreli ve süresiz yayın hürriyeti, toplantı hak ve hürriyetleri, dernek kurma hürriyeti, toplantı ve gösteri yürüyüşü düzenleme hakkı, mülkiyet hakkı, temel hak ve hürriyetlerin korunması gibi pek çok hak ve özgürlük ile; bunları destekleyici eğitim, sağlık, barınma, konut, çalışma, kamu kaynaklarından yararlanma, çalışma hak ve ödevleri, sendika, grev, lokavt, sosyal güvenlik, tarih, kültür ve tabiat varlıklarını koruma gibi sosyal-ekonomik hak ve ödevler de sayılmaktadır.

Türkiye'de ve Dünya'da ana sorun, hak ve özgürlüklerin neler olduğunun sayılmasından çok, bunların arasındaki bağların kurulmamasından, somut teminatlara bağlanmamasından kaynaklanmaktadır. Fragmanlar halinde soruna yaklaşmak sorunu hafife almaya veya savsaklamaya, daha kötüsü aslında hak ve özgürlükleri sınırlandırmaya dönüşmektedir.

Nasıl kimlik ve kişilik parçalanamaz ise, kişi hak ve özgürlükleri ile bunları destekleyici sosyal-ekonomik hakları da birbirinden ayrılmaz bir bütün oluşturmakta, birinde yaşanan kısıtlar bir diğerine de olumsuz yansımaktadır. Mekanik olmamakla birlikte aradaki bağ ve süreklilikler şöyle toparlanabilir:

- Halk yoksa hak ve özgürlükler yoktur.
- Hak ve özgürlükler yoksa hukuk ve adalet (özerk yargı) yoktur.
- Özerk yargı yoksa kurumsal özerkliklerin garantisi yoktur.
- Eğitim ve üniversite özerkliği yoksa bilimsel-sanatsal-felsefi özgürlük yoktur.
- Özerk bilim-felsefe-sanat yoksa özerk bilgi yoktur.
- Özerk bilim-bilgi yoksa özerk medya yoktur.
- Özerk medya yoksa özgür iletişim-haberleşme yoktur.
- Özerk haberleşme kaynakları, özgür bilgilenme yoksa ifade özgürlükleri yoktur.
- Özerk örgütlenme yoksa düşünce ve ifade özgürlükleri yoktur.
- Örgütlenme-ifade etme özgürlükleri yoksa özgür akıl ve düşünce yoktur.
- Bilim, medya, yargı özerkliği yoksa, özerk bilgi ve özgür akıl yoksa özgür irade yoktur.
- Yaşam güvenceleri yoksa özgür irade yoktur.
- Sansür, baskı ve korku varsa özgür irade yoktur.
- Özgür irade yoksa özgür inanma ve özgür vicdan yoktur; demokrasi ve insan hakları yoktur.

Ne yazık ki 2013'te özgür irade, bilim-sanat-düşünce özgürlükleri, vicdan özgürlüğü, bunların ifadesi ve yaşama geçirilmesinde, örgütlenme özgürlüklerinde pek çok sorun, engelleme ve kısıt yaşanmış bulunuyor.

2012 ve 2013: BİLİM, SANAT, FELSEFE, İRADE, VİCDAN DÜŞÜNCE VE İFADE ÖZGÜRLÜĞÜKLERİ AÇISINDAN AĞIR YILLAR

Öncelik ve ağırlıkları dikkate alınarak, özerk-özgür irade, düşünce ve vicdan hürriyetlerini kısıtlayıcı durumlar üç ana grupta ele alınacaktır:

- Temel değer ve gayelerin, irade, düşence ve vicdanın, kafaların ele geçirilmesi, dine bağlanması (dini vesayet),
- Özerk kuruluşların, bilim (üniversiteler, TÜBİTAK, TÜBA), yargı, odalar (STK) ve medyanın ele geçirilmesi, baskılanması; bilgi ve haber dolaşımının kontrol edilmesi (siyasal-idari-bürokratik vesayet),
- Düşünce, örgütlenme, ifade özgürlüklerini kısıtlayıcı fişleme, soruşturma ve cezalar (yasa-kolluk-polis-adli vesayeti).

1- Dini İdeolojik **Vesayet ve Dini Eğitim**

Bir tartışma bitmeden bir başka tartışma başlatılarak, daha doğrusu sürekli din odaklı polemik konular gündeme sürülerek topluma her alanda dini referanslar hazırlanmaktadır. Bunların öne çıkanları sayılacak olursa,

- Din-Diyanetin öne çıkarılması, önemli temel ve açılış törenlerinin Diyanet İşleri Başkanının eşliğinde dualarla açılması, "Kutlu Doğum Haftası"nın Diyanet İşleri-Müftülüklerle ortak etkinliklerle çok yoğun ve hafta boyu okullarda kutlanması,
- Okullara mescit,
- Üniversitelere cami,
- Fakültelere mescit,
- Okullara mescit,
- Toplu okul bölgelerinde cami yapılması (Külliye tipi okullar),
- Mevcut müfredatın dinileştirilmesi (evrim ve hümanizma başta olmak üzere dini bakışla birebir örtüşmeyen kısımlarının elenmesi, felsefeye hikmet, biyolojiye akıllı tasarım vb. eklenmesi),
- Din derslerinin artırılması, 1 zorunlu 3 seçmeli din dersi (ilkokul 4. sınıftan başlayan her yıl zorunlu din dersi ahlâk bilgisi dersine ortaokul ve liselerin tümünde geçerli Kur'an, Hz. Muhammed'in Hayatı, Temel İslam Bilgileri olmak üzere üç de seçmeli din dersi eklendi),
- Tüm ortaokullarda yapılan Merkezi Ortak Sınavda (eski adıyla SBS) din sorularının zorunlu olmak üzere eklenmesi,
- YGS sınavına din sorularının eklenmesi, dahası bunun felsefe grubu sorularıyla zorunlu seçenekli olarak verilmesi (5 din sorusunu tercih eden 5 felsefe sorusunu yanıtlamadı),
- Müfredata Arapça seçmeli yabancı dil dersi eklenmesi,
- Osmanlıca (Sosyal Bilimler Liselerine zorunlu, diğerlerine seçmeli) derslerinin açılması,
- Anayasa mahkemesinin yeni laiklik yoru-

mu (Devlet hâkim dine ve onun müminlerine hizmet vermek durumunda),

- Kılık kıyafet yönetmeliği değişikliği (İmam Hatip Ortaokulu ve İmam Hatip Liselerinde tüm gün, diğer okullarda da Kur'an derslerinde başörtüsü takılmasının serbest hale getirilmesi),
- Memurların başörtülü/dini kıyafetlerle hizmet vermelerinin, resmi görevleri esnasında da dini örtünmenin serbest bırakılması, hatta memurların dini örtünmeye teşvik edilmesi,
- İşte uçakta örtü önerileri, mevcut kılık kıyafet ve dekoltelerin azaltılmasına yönelik değişiklikler,
- Kız-erkek okullarının ayrılması ile ilgili konuşma ve öneriler,
- Kız-erkek birlikte kalanların denetimine yönelik söylemler,
- Gece sokağa çıkma ile ilgili söylemler,
- Çarşılara mescit yapılmasına yönelik öneriler,
- TOKİ uygulamalarında Caminin projenin zorunlu bir parçası haline getirilmesi,
- Aile imamı,
- 3 çocuk, 5 çocuk propagandası,
- Kürtajın zorlaştırılması,
- Anne sütü projesinden İslâm'da süt kardeşi ile evliliğin haram olduğu, karışıklık yaratabileceği gerekçesi ile vazgeçilmesi,
- Aşının, bileşiminde Sünni İslam anlayışında kabul edilmeyen besin maddeleri var diye reddedilmesi (bununla ilgili çıkarılan mahkeme kararları),
- Milli içki rakı değil "ayran" söylemleri,
- Tabletlerin oyun bağımlılığı yapıp dinden soğuttuğu veya uzaklaştırdığı tartışmaları,
- Bazı heykellerin meydanlardan kaldırılması,
- Sanatçı ve tiyatroculara yönelik müstehcenlik tartışmaları,
- Fazıl Say'a "dini değerleri alenen aşağıladığı" gerekçesi ile dava açılması ve 10 ay ceza verilmesi,
- En son (24 Aralık 2013) Diyanet İşleri Başkanlığının Fethullah Gülen ile Başbakan Erdoğan arasında yaşanan polemiğe taraf olması, birinin lanet okuması, DİB'in lanet okunması ile ilgili karşı açıklamaları.

a)- Ahlâkı Sünni Normlara İndirgeyen Topografik Yanlış: Zorunlu "Din Kültürü ve Ahlâk Dersi"

Kant, iki yüz yıldan daha önce salt aklın pratik aklı her zaman kurtaramayacağı kaygısını taşımış ama yine de bilim ve akıldan daha güvenilir bir yol yöntem de yok diye eklemiştir (sentetik apriori veya bilimsel olarak da doğrulanan bir akıl veya norm). Durkheim, yüzyıl önce "Bütünüyle akılcı bir ahlak eğitimi yalnızca mantıksal açıdan değil aynı zamanda tarihsel gelişmemiz açısından da zorunlu bir görünüm arz etmektedir" ifadesini kullanmış; bunun için bilimsel eğitim, estetik ve tarih eğitiminin önemli olduğunu belirtiyordu. Türkiye'de ise 12 Eylül Anayasasının zorunlu Din Dersi, aynı zamanda ahlâkın da kaynağı saymıştı: "Din Kültürü ve Ahlâk Dersi".

Kadını ikici sınıf sayan, mirasta ayrımcı düzenlemeleri bulunan, cariyeliği ve köleliği yasaklamayan yani bunlara en azından cevaz veren, dinci misyonerliği (tebliği) hayırların en başına alan ve emreden, cihadı-dini yayılmacılığı emreden, diğer dinleri bozulmuş olmakla, dahası tektanrılı olmayanları putperestlikle suçlayan, ateistleri tümden günahkar-kâfir (kötü insan) sayan, savaş ve şehitliği yücelten... dini, ahlâkın temeli olarak gören bir anayasal belirlenim, sonuçta din Tanrısal kaynaklı veya değil normlardan oluştuğundan, bu normların öğrenimini-belletilmesini herkese zorunlu kılan bir anayasal belirlenim; irade özgürlüğü, vicdan özgürlüğü, inanç özgürlüğü, düşünce özgürlüğü ile taban tabana zıt bir anlayışı oluşturmaktadır.

VI. Din ve vicdan hürriyeti

MADDE 24- Herkes, vicdan, dinî inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir.

14 üncü madde hükümlerine aykırı olmamak şartıyla ibadet, dinî âyin ve törenler serbesttir.

Kimse, ibadete, dinî âyin ve törenlere katılmaya, dinî inanç ve kanaatlerini açıklamaya zorlanamaz; dinî inanç ve kanaatlerinden dolayı kınanamaz ve suçlanamaz.

Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve ortaöğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanunî temsilcisinin talebine bağlıdır.

Kimse, Devletin sosyal, ekonomik, siyasî veya hukukî temel düzenini kısmen de olsa, din kurallarına dayandırma veya siyasî veya kişisel çıkar yahut nüfuz sağlama amacıyla her ne suretle olursa olsun, dini veya din duygularını yahut dince kutsal sayılan şeyleri istismar edemez ve kötüye kullanamaz.

2012-2013'de bu zorunlu "Din Kültürü ve Ahlâk Dersi"nin yanı sıra 5.sınıftan 12.sınıfa kadar üç tana daha ('Hz. Muhammed'in Hayatı', 'Kur'an-ı Kerim' ve 'Temel Dini Bilgiler') seçmeli din dersi eklenmiş, pek çok okulda öğretmen ve okul yönetiminin çocukları bu derslere yönlendirdiği belirtilmektedir.

Ensar Vakfı ve Değerler Eğitimi Merkezi'nin müfredata konulan din derslerine ilişkin 'Seçmeli Din Eğitimi Dersleri İnceleme ve Değerlendirme Raporu'

"Ortaokulda toplam öğrenci sayısı 1 milyon 221 bin civarında. Bu öğrencilerden yüzde 52'si (647 bin) Kur'an-ı Kerim dersini, yüzde 34'ü (426 bin 836) Hz. Muhammed'in Hayatı dersini, yüzde 17'si de (212 bin 134) Temel Dini Bilgiler dersini tercih etti. Lisede öğrencilerin toplam sayısı 1 milyon 343 bin. Bu öğrencilerden yüzde 39.7'si (573 bin 362) Hz. Muhammed'in Hayatı dersini, yüzde 29'u (431 bin 610) Kur'an-ı Kerim dersini, yüzde 26'sı da (385 bin) Temel Dini Bilgiler dersini tercih etti."

b) Paralel Okullar: 4+4+4 Dini Okulların ve İlahiyatların **Yaygınlaşması**

Fransa, bu eğitim-öğretim yılının başında, "Okullarda Laiklik Şartı"nı yayınlamış, temel amaç çocukların vicdan özgürlerinin sağlanması, bunun için her tür misyonerlik faaliyetinden uzak durulması amaçlanmıştır.

Fransa Laiklik Konvesiyonu (9 Eylül 2013)

"Cumhuriyet Laiktir", "Okullar Laiktir"

Fransa 9 Eylül'de tüm okullarda zorunlu, dahası okul ve öğretmenlerin bunları aynı zamanda velilere anlatmakla yükümlü tutulduğu **"Cumhuriyet laiktir"** ve **"Okul laiktir"** şeklinde 15 maddeden oluşan **"okulda laiklik şartı"** yayınladı. Bu konvensiyonun bazı maddeleri şu şekilde: Madde 3'de "**Her kişi inanmak veya inanmamakta serbesttir.**" Madde 6'da **"**Okul çocukları **her tür misyonerliklerden ve** kendi seçimlerini yapmalarını engelleyecek **baskılardan** korur." Madde 9'da "Laiklik, **her tür şiddetin ve ayrımcılığın reddini** içerir; **kızlar ve erkeklerin eşitliğini** garanti eder, bir saygı kültürüne ve ötekini gözetmeye dayanır." Madde 12'de "**Dersler laiktir.** Öğrencilerin farklı dünya görüşlerine, bilgi derinliği ve doğruluğuna mümkün olduğunca en objektif şekilde açık olmalarını güvence altına almak için, **hiçbir konu peşinen [apriori] pedagojik ve bilimsel sorgulamanın dışında tutulamaz.** Hiçbir öğrenci programla ilgili bir konunun anlatımında öğretmene itiraz etmek için dini veya politik bir kanaati öne süremez." Madde 13'de "Hiç kimse, cumhuriyet okullarında geçerli kurallara uymayı reddetmek için dini aidiyetini gerekçe gösteremez". Madde 14'te "Kamu eğitim kurumlarında, her tür yaşam alanındaki kurallar, laikliğe saygılıdır. Öğrencilerin açıkça dini aidiyetlerini gösterecek işaretler veya giysiler takması yasaktır." deniyor.

Türkiye'de ise 2012-2013 yılında İmam Hatip Liselerinin yanı sıra, çocukların 9 yaşında başlayacağı İmam Hatip Ortaokulları açılmış ve hızla yaygınlaştırılmıştır. 4+4+4 modeli ile İmam Hatip Liselerinin -2012/13 için 708 olmuş- yanı sıra İmam Hatip Ortaokulları -2012/13 yılında 1.099- tane açılmıştır.

Bir önceki yıl toplam 1807 olan İmam Hatip Ortaokulu ve Lisesi sayısı 2013-2014 döneminde 2.074'e, öğrenci sayıları da 384.384'ten 450.969'a çıkmıştır.

Hatta geriye kalan genel ortaokullara da isteğe bağlı İmam Hatip Liselerine yönlendirme paket dersleri seçeneği eklenerek hepsinin İmam-Hatip Ortaokuluna dönüştürülmesine imkân oluşturulmuştur. Dahası buna da gerek yok. Normal ortaokul programında 1 zorunlu, 3 seçmeli ders alındığında zaten medrese programına denk düşüyor.

İlahiyat Fakültesi ve Temel İslam İlimleri Fakültelerinin sayı ve kontenjanları da sürekli artmaktadır. 2012-13 döneminde 47 İlahiyat Fakültesinde 47.651 öğrenci ve 1780 öğretim elamanı bulunmaktadır.

c) Ortaöğretime, Yükseköğretime Geçişte Zorunlu Din Sınavları

Yükseköğretime geçiş sınavlarında ilk kez YGS 2013'te 36.-40. sorular din sorularından oluşturulmuştur.

Ortaöğretim geçiş snavlarında da 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere 6 temel dersten ikisi "Din kültürü ve ahlak bilgisi", "İnkılap tarihi ve Atatürkçülük" şeklinde sayılmış (Fen ve Teknoloji, matematik, Türkçe, yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, İnkılap tarihi ve Atatürkçülük). Eski SBS sınavının yerine 27-28 Kasım 2013'te ilki gerçekleştirilen merkezi ortak sınavda hac, kurban vb.den oluşan 20 din sorusu sorulmuştur.

MEB'in 27-28 Kasım 2013'te Gerçekleştirdiği TEOG Din Kültürü Merkezi Ortak Sınavı Soruları (20 soru)

2. *"Onların (kurbanların) ne etleri ne de kanları Allah'a ulaşır. Fakat O'na sizin takvanız (Allah'ın emirlerine bağlılığınız) ulaşır…"* (Hac suresi, 37. ayet)
Bu ayette kurban kesmenin amaçlarından hangisi vurgulanmaktadır?
A) Fakirleri sevindirmek
B) Allah'ın emrini yerine getirmek
C) Yardımlaşma bilinci oluşturmak
D) Kardeşlik duygularını geliştirmek
(Doğru yanıt B)

7. Kimsesiz ve yaşlı bir kadın olan Fatma Hanım, kendisine yardımcı olanlara "Beytullah'a yüz sür evladım!" diye dua ederdi.
Fatma Hanım, bu duasıyla aşağıdakilerden hangisini kastetmiş olabilir?
A) "Allan kazancını bereketlendirsin!"
B) "Allah yüzünü ak çıkartsın, utandırmasın!"
C) "Allah hacca gitmeyi nasip etsin!"
D) "Allah seni cennette Peygamberimiz'e komşu etsin!"
(Doğru yanıt C)

19. Hac ibadeti yerine getirilirken, Hacer annemizin, oğlu İsmail için su arayışının sembolik olarak canlandırılmasını ifade eden kavram aşağıdakilerden hangisidir?
A) Sa'y B) Tavaf C) Vakfe D) İhram
(Doğru yanıt A)

Boğaziçi'den Prof. Dr. Rıfat Okçabol, ısrarla okulda "din dersi" olmaz, çünkü ders değildir, soru soramazsın, eleştiremezsin, tartışamazsın diyor. İlla da din öğretilecekse bunun yeri Kur-an Kursu'dur. Dinler tarihi ve benzeri ise diğer sosyal bilgilerde zaten verilmektedir.

d) Paralel Tarikat-Cemaat Okulları ve Dershaneler

2012-2013 eğitim yılında yaklaşık 1261'i örgün, 218'i yaygın olmak üzere 1479 özel eğitim kurumu (okul) bulunmaktadır (toplam öğrenci sayısı 252.025). Bu özel okullar arasında cemaat-tarikat okullarının belli bir ağırlığının olduğu ve bu ağırlığın giderek arttığı gözlenmektedir.

Özel okulların dışında daha yaygın bir durum dershanecilik olup resmi rakamlara göre Kasım 2013 itibariyle 3 bin 858 dershanenin 1 milyon 280 bin öğrencisi vardır. Burada sadece Gülen grubunun % 20'ler civarında bir ağırlığı olduğu belirtilmektedir.

e) Paralel Dini Sosyalizasyon: Kuran Kurslarının Yaygınlaşması

2012 yılında 60 binin üzerinde camide, bunun yanı sıra 10.559 kurs yerinde Kur'an Kursları düzenlenmiş ve 2 milyon 731 bin 569 öğrencinin bu kurslara devam ettiği kaydedilmiştir.

2012'de Sıbyan Mektepleri (Kur'an Kursları) Osmanlıdan Daha Fazla

Diyanet İşleri Başkanlığımızca, Yaz Kur'an kursları üç dönem olarak 18 Haziran - 17 Ağustos 2012 tarihleri arasında 81 ilimizde toplam 78.302 cami ve Kur'an kurslarında düzenlenmiştir.

Yaz Kur'an Kursu Öğrenci Sayısı **2.731.569**

Yaz Kur'an Kursunun Düzenlendiği Camii Sayısı **60.710**

Yaz Kur'an Kursunun DüzenlendiğiKur'an Kursu Sayısı **10.559**

Kaynak: http://www.sincanmuftulugu.gov.tr

Bunların dışında Çocuk Esirgeme Kurumlarında Kuran Kursları düzenlenmiş, yükseköğretim yurtlarına kadar Kuran Kursları yaygınlaştırılmıştır (örneğin YURTKUR'un 349 yurdundan 217'sinde Kuran Kursu düzenlenmiş, imamların parası da KYK bütçesinden ödenmiştir.

f) Cemaat Evleri ve Yurtkur: Yurtlarda Haremlik-Selamlık Dönemi

YURTKUR, açıköğretim hariç önlisans ve lisansta 2 milyon 390 bin öğrencinin sadece 310 binine (% 13'üne) hizmet vermektedir (toplam 4 milyon 975 bin öğrencinin % 6'sı). Elde resmi bir veri olmamakla birlikte yükseköğrenim öğrencilerinin % 6-10'unun cemaat ev ve yurtlarında kaldığı bazı taramalardan kesitirilebilmektedir. Kaldı ki 349 devlet yurdunun ikisi imkânsızlığın dışında tümü haremlik-selamlık uygulamasına geçmiş, bahçe ve kantinleri bile kız ve erkek yurtları olarak ayrıştırılmıştır.

g) İlahiyatçılara İş Yaratma

Üniversite tercihlerinde en büyük rolün ne oynadığı sorulursa, bu sorunun ilk yanıtlarından birinin diplomanın sağladığı iş ve saygınlık olacaktır.

Eğer karar vericiler devlet teşviklerini bir alandan çekip başka bir yere kaydırıyorsa, toplumu da o yöne kaydırıyor demektir. Teşvik edilmeyen bölümlerin ise talebi azalmakta, taban puanları düşmekte, giderek kontenjanları boş kalmaktadır. Devlet sürekli din, Arapça, ilahiyat programları açıp imama-hatibe kadro sağlarken (Haziran ayında yaklaşık 100 bin kadrolu memurluk tahsisinin ciddi bir kısmı yine imamlara verildi) Fen-Edebiyat mezunları görmezden gelinirken, Fen Fakültelerinin her yıl kan kaybederek, pek çok kontenjanının ise boş kaldığı bilinmektedir.

Dahası YÖK ve ÖSYM, 100 bin boş kontenjan sorununu çözmezken, çok tercih edilen Eğitim Fakültelerinin ortaöğretim alan öğretmenliği bölümlerine 2013 yılından beri hiç kontenjan verilmediği kaydedilmektedir.

h) Kılık Kıyafet Bölücülüğü: Dini, Kültürel, İdeolojik ve Cinsiyete Dayalı Ayrımcılık

Kasım 2012'de Milli Eğitim Bakanlığı başörtüsünü serbest bırakmak için kılık kıyafet yönetmeliğinde değişiklik uygulamasını başlattı. Kız öğrencilere imam-hatip ortaokul ve liseleri ile çok programlı liselerin imam-hatip programlarında tüm derslerde, diğer ortaokul ve liselerde ise seçmeli Kur'an-ı Kerim derslerinde başlarını örtmeleri serbest bırakıldı. Başörtüsüne payanda olarak uzun saç, spor takımlarına ait üniformaların giyilmesi, engellilere uygun giyim gibi hususlar da serbest bırakıldı.

Ancak okullarda"yırtık veya delikli kıyafetler" ile "şeffaf kıyafetler"; vücut hatlarını belli eden şort, tayt gibi kıyafetler ile diz üstü etek, derin yırtmaçlı etek, kısa pantolon, kolsuz tişört ve kolsuz gömlek giyilmesi yasaklandı. Öğrencilerin saçlarının temiz ve boyasız olması gerekirken, makyaj, bıyık-sakal, sembol-rozet, siyasi semboller de yasaklar arasında yer aldığı gözlemlenilmektedir.

Bu yönetmelik değişikliği ile törelere-yaygın tarza uygun olmayan, farklı siyasi sembol veya dünya görüşlerini ifade eden, farklı yaşam biçimlerini yansıtan giyim kuşamlar yasak sayılırken dini olan başörtüsü serbest bırakıldı. Dini olan serbest bırakılırken insani giysiler, makyaj ve bakımlar neredeyse eskisinden de daha katı ve genel şekilde yasaklanmaya başlandı.

Bu yönetmelikten sonra İmam Hatip Okullarında başörtüsüz kızların yaşama şansı olmayacağı gibi bundan da daha ağır olanı ise erkeği ve kadını farklı kıyafetlere teşvik etmesi, yani cinsiyet önyargıları ve ayrımcılığı yapması -başörtüsünün bizatihi kendisi tek bir cinsiyete yönelik olduğundan böyle bir ayrımcılığı meşrulaştırdığı düşünülmektedir. Ayrıca toplumsal ayrımcılığın yapıldığı, İmam Hatip Okulları üzerinden İmam Hatipli olmayan öğrenci ve ailelerin de tasnif edildiği görülmektedir.

Yani nereden bakılırsa bakılsın çeşitli önyargı ve ayrımcılıkların yönetmeliğin diline, üslubuna, çıkarılış ve uygulama biçimine sızdığı ve yansıdığı gözlemlenmektedir.

Ekim 2013'te memurlar için de başörtüsü/türban ve dini giyim kuşam serbest bırakıldı. Artık resmi ofis ve iş esnasında da dini örtü ve semboller bulundurulabilmekte, giyilebilmektedir. Bu yönetmelik değişikliğinde de yine öğrencilerde olduğu gibi farklı yaşam biçimlerine yönelik kısıtlar korunmuştur.

Faşist kişiliğin belirgin özellikleri arasında etnosentrik düşünce, önyargı, cinsiyet ayrımcılığı sayılabilir. Kıyafet yönetmeliğinde cins ayrımcılığı var, farklı türdekilere yönelik etnosentrik bakış, yaşam biçimi dayatması var, dinsel dayatma var, kendinden olmayana yönelik örtülü açık (örneğin makyaj üzerinden, yırtık giysi üzerinden) dışlama ve tehdit var.

i) Cinsel Tercihler ve Nefret Suçları

Ekim'de türbanın serbest bırakıldığı Bakanlar Kurulu'nda imzaya sunulan 'demokratikleşme paketi'ndeki nefret suçlarına ilişkin yasa tasarısında 'cinsel yönelim', 'etnik unsur' ve 'uyruk' gibi kriterlere yine yer verilmemiştir.

j) Yargıtay'dan "Töre" Yerine Namus Cinayeti Kavramı

Kasım 2013'te Yargıtay Ceza Genel Kurulu, Manisa'da kızı Dilan E.'yi 'töre saikiyle öldürmekten' ağırlaştırılmış müebbet hapse çarptırılan Zeynel E.'nin cezasını, "Töre cinayeti farklı, namus cinayeti farklıdır" diyerek bozmuştur. Bu karar ışığında babaya 'haksız tahrik indirimi' uygulanacak ve mahkemece cezası 18 yıla indirilecektir. Bu kararla kadına yönelik töre cinayetlerinde alınan mesafe, yeniden "namus" kavramı altında geriye döndürülme riskiyle karşı karşıya bulunmaktadır.

2- Partizanlık ve Siyasal, İdari, Bürokratik Vesayet

Hükümet (iktidardaki siyasi parti) merkezi ve yerel mülki yönetimin tümünde doğrudan atama, yönetim, denetim ve disiplin yetkilerini kullandığı gibi

- TÜBİTAK'ta kadrolaşma,
- TÜBA'nın ele geçirilmesi
- YÖK'ün ele geçirilmesi,
- ÖSYM'nin ele geçirilmesi,
- Anadolu Ajansının ele geçirilmesi,
- TRT'nin ele geçirilmesi,
- TMSF üzerinden bazı gazetelerin kontrol edilmesi,
- Gazete-televizyonların parti-hükümete yakın kuruluşlarca satın aldırılması, denetlenmesi,
- İstenmeyen gazetecilerin kovulması, kovdurulması,
- RTÜK üzerinden muhalif kanalların denetlenmesi ve cezalandırılması,
- Muhalif belediyelere yönelik kaynak kısıtlamaları, baskılayıcı-zorlayıcı denetim ve soruşturmalar,
- TMMOB, meslek odalarına yönelik baskılayıcı-zorlayıcı denetimler,
- Sendika, dernek, vakıf faaliyetlerinde muhalif olanların cezalandırılması, parti-hükümete yakın olanların desteklenmesi

gibi mülki idarenin dışında kalan hemen her kurum ve toplumsal oluşumu da kontrol etmeye çalışıyor. Dahası mevcut Anayasa ve yasal mevzuat da buna imkân veriyor, AKP mevcudun da ötesinde yeni kararname, yasa ve yönetmeliklerle buralardaki etki ve denetimini de artırıyor.

a) Anayasa'dan ve Ona Dayanan Siyasilerden Kaynaklı Topografik Sorun: Dört Değil Üç Güç veya İdari Özerkliklerin Yoksayılması

Daha en başından, Anayasal düzenlemelerden kaynaklanan sorunların olduğu gözden kaçmamaktadır. İdeolojik ibareleri bir yana bıraksak bile, temel hak ve özgürlükleri garanti altına alacak mekanizmaların hiçbiri anayasada öngörülmemiş, aksine nasıl sınırlanacaklarına dair pek çok kısıt maddesi-ibaresi koyulmuştur.

Topoğrafik-yapısal anlamda, irade-ifade-vicdan hürriyeti bilim, sanat, bilgi edinme, haberleşme-basın hürriyetlerinin parçası olup bunları garanti edecek kurumların tümü Anayasanın "Cumhuriyetin Temel Organları" olanak saydığı "Yasama", "Yürütme" ve "Yargı" başlıklarından "yürütme"nin altında tanımlanmaktadır.

Dahası "yürütme" başlığında da "idare"nin altına yerleştirilmiş; burada merkezi ve mahalli idarelerle KİT'lere ilaveten, yükseköğretim kurumları (m.130-131), Radyo, televizyon, haber ajansları (m.133), AKDTYK-Atatürk Kültür Dil Tarih Yüksek Kurulu (m.134), Kamu kurunu niteliğinde meslek kuruluşları (m.135), Diyanet İşleri Başkanlığı (m. 136) idari kuruluşlar olarak sayılmaktadır.

Bilim-üniversite, basın-haberleşme, mesleki kuruluşlar, AKDTYK gibi resmi ideoloji oluşturan ve Diyanet İşleri Başkanlığı gibi Sünni dinciliği empoze eden kuruluşlar "idarenin" organları ise, o halde bilim, bilgi alma, haberleşme, ifade, irade, vicdan özgürlüğü nasıl sağlanabilir; böyle bir anayasal yapılanmada topografik bir anlayış yanlışı bulunduğu düşünülmektedir.

YÖK'ün kendi imzaladığı Bologna Sürecindeki raporlarda, TÜSİAD raporlarında dahi, üniversite ve idari özerkliklerin bulunmadığı belirtilmektedir.

b) Yargının Ele Geçirilmesi

Bir yandan Yargıtay gibi üst mahkeme üyeliklerine ve başkanlıklarına, belli gruplarla anılan isim veya listelerin hâkim olması çok sorunlu tablolar oluştururken, diğer yandan 17 Aralık 2013 yolsuzluk, rüşvet ve kara para operasyonunda yeni savcı görevlendirmeleri, adli takibatın emrindeki tüm üst düzey polislerin yerlerinin değiştirilmesi, hatta bir kısmının hakkında soruşturma açılması, Türkiye'de yargı özerkliğinin işlemediğini göstermektedir.

Bütçe görüşmelerinde Sayıştay raporlarının dikkate alınmaması, idarelerin Danıştay kararlarını uygulamamaları kanun gücünün olmadığını, pratikte yasaların pek de işlemediğini göstermektedir.

Son HSYK ile ilgili kanun teklifinde, Adalet Bakanının (hükümetin-icranın) gündemden açıklamaya kadar neredeyse her konuda son karar verici sayılması, kanun devletinin bile ortadan kalktığına işaret ediyor (Kaldı ki yeni bir düzenlemeye bile gerek kalmadan Ocak 2014 içinde hem HSYK üyeleri, hem de savcı ve hâkimler istemleri dışında yer değişikliklerine tabi tutuldu, fezlekeler işleme koyulmadı, yolsuzluk ve rüşvet davalarındaki hemen tüm yargı mensuplarının yeri değiştirildi).

c) Medya Özerkliğinin Yoksayılması: Hayat TV'ye, Ulusal Kanal, Halk TV'ye Yönelik **Kısıtlar, Cezalar ve TEMSF Yayın Organları**

Anadolu Ajansı 2011 seçimlerinden sonra tümden AKP direktiflerine bağlanmış bulunuyor. Gezi sürecinde Hayat TV, Ulusal Kanal, Halk TV gibi kanallara çeşitli yaptırımlar uygulanıyor. Doğan Grubu mali denetimlerle sıkıştırılıyor. Vatan, Milliyet ve pek çok gazeteden sayısız gazetecinin görevine son verilmiştir.

Kütüphanelere, havaalanları ve THY'ye muhalif sayılan bazı gazetelerin alınmadığı bilinmektedir.

Ayrıca TMSF Gazete ve Televizyonları tümden hükümetin kontrolüne geçmiş, Hükümete yakın gazeteden bir köşe yazarı (Atilla Yayla, 25.12.2013,Yeni Şafak), 'olayın o kadar abartılmaması gerektiğini, ancak basının 1/3'ünün Başbakan Erdoğan'ın kontrolünde olduğunu' ifade edebilmiştir.

Twitter, Facebook gibi sanal ortama, web sitelerine yönelik çeşitli yasak ve kapatmalara ek olarak, "Telekomünikasyon Yoluyla Yapılan İletişimin Tespiti, Dinlenmesi, Sinyal Bilgilerinin Değerlendirilmesi ve Kayda Alınmasına Dair Usul ve Esaslar ile Telekomünikasyon İletişim Başkanlığının Kuruluş, Görev ve Yetkileri Hakkındaki Yönetmelik TKİDB'ye her tür haberleşmeyi izleme yetkisi verilmiştir.

Yolsuzluk-rüşvet-kara para operasyonları sonrası 22.12.2013 tarihinde basın mensuplarının karakollara girişi yasaklanmıştır.

En acı tablo ise Türkiye 40 tutuklu gazeteciyle 2013'te rekora imza atıyor.

3- İdare-Savcı-Kolluk-Polis-**Adli Vesayet:** İzleme, **Fişleme, Disiplin Soruşturmaları, Önleyici Gözaltı**

Snowden "her hangi bir anda her hangi bir iletişim içindeyseniz gözleniyorsunuzdur" diyor.

Obama, CIA dinleme bilgilerini sızdıran Snowden'ın Rusya'dan iadesini isteyerek, mülteciliğ başvurularını engellemeye, mülteciliğini kabul eden ülkelere seyahatini engellemeye çalışıyor. Uçakları indirmekle tehdit ederek, Bolivya Devlet Başkanı Morales'in uçağını dolaylı olarak zorunlu inişe zorluyor. Snowden'in Rusya'da bir havaalanında transit bölgede sıkışıp kalması bir ayı geçmiş, ABD dinleme-izleme belgelerinin yayınlandığı Wikileaks sitesinin kurucularından Assange ise 19 Haziran 2012 tarihinde sığındığı Ekvador›un Londra Büyükelçiliği›nde bir yılı aşkındır sıkıştırılmış durumdadır.

WikiLeaks, Küba›daki Amerikan üssü Guantanamo›da esirlere yapılan muameleye dair kurallar, Kenya›daki yargısız infazlar, Afganistan ve Irak Savaşı›ndaki sivil ölümlerine dair belgeler yayınladı. Snowden, Assange'ın ifşasını ilerletti, bunun sadece dışarıyla veya "sözde teröristlerle" sınırlı kalmadığını, ABD yurttaşlarından Elçiliklere kadar her şeyin kaydedildiğini, dinlendiğini, izlendiğini ifşa etti.

Türkiye'deki durum daha içler acısıdır.

Türkiye'de insan hakları ve hukuk ne kadar işliyor, ilerliyor mu, geriliyor mu, bunları söylemek çok kolay gözükmüyor. Aşikar olanı ise

- Muhalif, farklı düşüncedeki memur ve çalışanların sürgün edilmesi,
- Oda ve sendika yöneticileri hakkındaki soruşturmalar, davalar, sürgünler,
- Özgür düşünceli veya muhafazakârlıktan farklı görüşlere sahip öğretmen ve öğretim elemanlarına yönelik artan soruşturmalar,
- Üniversite öğrencilerine yönelik şiddet, soruşturma ve disiplin cezaları,
- Üniversite öğrenci yurtlarında iltimaslar ve disiplin cezaları,
- Fişlemeler

gibi disiplin, soruşturma, sürgün ve davalar çok yaygın bulunuyor. Gezi olayları da dikkate alınırsa, 12 Eylül'ü aratmayacak oran ve şiddette olduğu söylenebilir.

Yurtlarda haremlik-selamlık uygulaması sırasında 243 müdür veya müdür yardımcısının görev yeri istem dışı olarak değiştiriliydi. Bir kısmının yerine, kurum dışından, liyakat ilkesi aranmadan 3-5 yıllık memurlar atandı.

YÖK Başkanlığının bir soru önergesine karşılık verdiği rakamlara bakılırsa 10.02.2012 tarihine kadar üniversitelerden bildirilen verilere göre (yani 2011 için henüz bildirilmeyenler de olabilir) 2010'da 3.923, 2011'de 3.120 öğrenciye disiplin cezası verildiği kaydedilmiştir.

Öğrencilerin Aldığı Cezalar

(Soru Önergesine karşılık YÖK Başkanlığının, 06.03.2012-010974 Sayılı Yazısı)

	2010	**2011**
Hakkında soruşturma yapılan toplam öğrenci sayısı	3.923	3.120
Uyarma cezası	836	641
Kınama cezası	551	346

Yükseköğretimden uzaklaştırma cezası	2.492	2.110
Yükseköğretimden çıkarılma cezası	32	23
Aldığı cezanın iptali	12	-

Gençlik ve Spor Bakanı Suat Kılıç'ın bir soru önergesine verdiği yanıta göre, 2003-2013 yılları arasında kurum yurtlarında barınan toplam 11 bin 541 öğrenci hakkında soruşturma yapılmış, bin 941 öğrenciye yurttan süresiz çıkarma cezası, 9 bin 600 öğrenciye de kınama cezası verilmiş, bu öğrencilerin aynı zamanda burs ve kredilerinin de kesildiği bildirilmiştir.

Ankara Cumhuriyet Başsavcılığı, KESK'in Mart 2012'de Kızılay'da yaptığı ve iki gün süren 4+4+4 eylemine ilişkin 502 kişi hakkında dava açmıştır (Eylül 2013).

4+4+4 eğitim sistemine karşı KESK'in düzenlediği eylemin üzerinden aylar geçmesine rağmen kamu emekçilerine yönelik soruşturmalar devam ediyor. Mersin'de 16 Aralık'ta 37 KESK üyesi Mersin 12. Asliye Ceza Mahkemesinde haklarında açılan dava kapsamında ifadeye gitmiştir. Kayseri'de kitlesel basın açıklaması yaptıkları gerekçesiyle haklarında '2911 sayılı Toplantı ve Gösteri Yürüyüşleri Kanunu'na muhalefet' nedeniyle 11 kişi hakkında Asliye Ceza Mahkemesi'nde dava açılıyor (14 Kasım 2013'te ifade veriyorlar).

8 Ekim 2013'te Kamu Emekçileri Sendikaları Konfederasyonu (KESK) üyesi 56 kişi hakkında yasadışı terör örgütüne üye olmak ve örgüt propagandası yapmak suçlamasıyla İstanbul 16'ncı Ağır Ceza Mahkemesi'nce kabul edilen 897 sayfalık iddianamede 15'i öğretmen 56 kişi hakkında 7,5 yıl ile 85 yıl arasında değişen hapis cezaları isteniyor.

KCK kapsamında dava açılanların sayısı binlerce kişiyi buluyor. KCK ve DHKP-C›ye yönelik operasyonlarda KESK üyelerinin de gözaltına alınmasını protesto eden sendikacı ve öğrenciler hakkında da davalar açılmıştır (örneğin Balıkesir'de 14 kişi hakkında).

Gezi sürecinde 10 binlerce kişi gözaltına alınıyor, bunlardan binlercesi hakkında dava açılmış, sadece Ankara Cumhuriyet Savcılığının binden fazla kişi hakkında soruşturma yürüttüğü belirtilmiştir.

Gezi sürecinde açıklamada bulunan, yaralılara yardım edem TTB ve Meslek Odaları üyelerine de çeşitli idari ve adli soruşturmalar davalar açılmış, sürgünler yapılmıştır.

Bu tür disiplin, soruşturma, sürgün, dava ve cezaların sayısı tam olarak bilinmiyor.

Dahası 50d statüsende çalışan araştırma görevlileri başta olmak üzere muhalif pek çok öğretim elemanı işinden olmakla karşı karşıyadır. İTÜ'de ve pek çok üniversitede de muhalif düşüncede olanların sözleşmeleri uzatılmıyor, bir kısmı -Marmara Üniversitesinde olduğu gibi- 6 aylık sözleşmelerle baskı altında tutulmaya çalışılmaktadır. Özellerde çalışanların ise ders ve işlerine son verildiği görülmektedir (Prof. Dr. Neşe Özgen, Prof.Dr. Serdar Değirmencioğlu gibi).

En vahimlerinden biri Gezi Fişlemeleri idi. Emniyetten yapılan açıklamalara Gezi eylemlerine katılanların % 61'inin üniversite öğrencisi veya mezunu, % 78'inin Alevi olduğu belirtiliyordu.

YÖK Disiplin Yönetmeliğinde yaptığı değişiklikler Kasım 2013'te bildiri dağıtmayı, afiş asmayı bile suç saymaktadır.

Gezi olayları sonrası, Polise, "önleyici gözaltı" yetkisi verilerek, polisin, farklı görüşteki herkesi istediği zaman herhangi bir suç atfı da olmadan tüm hak ve özgürlüklerini yok sayarak, karakolda gözetim altında tutabilmesi söz konusu olacaktır.

PİSA ve TIMSS Sınavı Üzerine Düşünceler

Tuğba Öztürk[1]

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD), belirli aralıklarla ülkelerin eğitim düzeyini belirleyen uluslararası sınavlar (PISA ve TIMSS gibi) düzenlemektedir. Bu sınavlardan elde edilen sonuçlar basit bir ülke sıralamasından daha farklı anlamlar taşıyan tartışmaya açık bir konuya işaret etmektedir. Bu konular kısaca sınavın yol açtığı farklı ülkelerin eğitim sistemlerindeki standartlaşma, sınavın geçerliliği, sınava dahil edilen örneklem gurubu üzerine yapılan müdahaleler ve genel olarak sınavın yansımaları üzerinedir.

Sınav sonuçları yayımlandıktan sonra, sıralamadaki derecelerini bir prestij meselesi haline getiren ülkeler, soruları baz alarak ülke eğitim sistemini yeniden sorgulamakta ve eğitim sistemlerinde çeşitli düzenlemelere başvurmaktadırlar. Oysa, bu düzenlemelerin sınavlara hazırlanmaktan farklı olarak bir diğer anlamı yerel düzeyde sahip oldukları, ülkelerine özgü bağlamlardan hareketle ortaya çıkan farklılıklarını tek bir potada eritmeye yönelik olarak yani OECD sınavlarında başarılı olmaya odaklı olarak eğitim sistemlerini diğer ülkeler ile yarışacak şekilde standartlaştırmaya yönlendirmektir.

Farklı eğitim sistemlerini aynı sorular ile değerlendirerek eğitim sistemlerini standartlaştırma süreci, aslında sınavın geçerliliğini de etkileyen bir niteliktedir: sınav bir ölçüde geçerli değildir çünkü her ülkenin kendine özgü sınava hazırlanma biçimi, önemli bilgiye olan farklı bakış açıları, farklı eğitim sistemi vardır. Örneğin Fransa'daki öğrenciler çoktan seçmeli sınavlara tepkilidir çünkü eğitim sistemleri daha çok açık uçlu sorulara yöneliktir, dolayısıyla çoğunlukla test tekniği ile ölçülen bu sınavlar onlar için geçerli bir anlam ifade etmeyebilir; keza, Kore'deki öğrencilere yöneltilen okuma sorularının aslında diğer uluslara sorulan sorular ile örtüşemeyeceği çünkü dil bilgisi yapılarının oldukça farklı özgünlükte olduğu dile getirilmiştir (Wilby, 2013). Benzer olarak, PISA'daki okuma soruları İngiliz öğrenciler için ülkelerinde yapılan sınavlardan çok daha fazla zaman gerektirmektedir (Ruddock ve diğerleri, 2006: 2) ki bu da sınav sonucunu etkileyen bir durumdur, dolayısıyla, İngiliz öğrenciler için sınavın geçerli olup olmadığı sorgulanmalıdır. OECD sınavları ile ölçülmek istenen değerler "her bireyde olması beklenen" okur yazarlıklar düzeyi olarak basitleştirilse de, okuryazarlıkların bağlamsal farklılıkları olabileceği dikkate alınmalıdır.

Bu anlamda, bir ülkede geçerli olabilecek bir sınavın, diğer ülke şartlarında geçerli olup olamayacağı bir sorundur. Elbette sınavın istatistiki açılardan geçerliliği yapılmıştır ancak istatistik sonuçlarının bazen yanıltıcı olabileceği ve halihazırda bir çok istatistikçinin PISA'nın geçerlilik testlerine itiraz ettiği bilinmektedir. Üstelik, geçerlilik tartışmalarından öte birazdan değinilecek olan, örneklem grubuna yapılan müdahaleler sınavın güvenirliğini sarsan önemli durumlardır.

Sınav sonuçlarının eğitim sistemleri üzerindeki yansımalarına yönelik tartışmalar bir yana dursun, bazı ülkelerin yüksek dereceler elde etmek uğruna başvurdukları yöntemler ise bilimsel açıdan büyük bir hataya işaret etmektedir. Örneğin, ülkemizde sınava girecek olan ve tüm ülkeyi temsil etmesi amaçlanan örneklem grubu üzerinde bir takım çalışmalar yürütülmektedir. Ancak bu çalışmalar bir "sınava hazırlık" etkinliği bağlamında değerlendirilip, sonucu etkileyecek bu girişimler birer "normalleştirme" sürecine tabi tutulmuştur. Bu sınavların her ne kadar geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılsa da ortaya çıkan sayılar ne anlatırsa anlatsın, genel populasyonu temsil eden örneklem grubu üzerinde yapılan her türlü çalışma aslında bir hileye başvurmak anlamına gelmektedir. Karamustafaoğlu ve Sontay'ın (2012) çalışmasında, yazarlar TIMSS

1 Dr. Ankara Üniversitesi.

2011'e katılan öğrenci ve öğretmenlerle yaptığı araştırmalarında sınava giren öğrencilerin okulda çalıştırıldıklarını belirtmektedirler. Buna göre sınava katılan bir öğrenci: "Daha önce TIMSS sınavında çıkan soruları çözdük. Bence TIMSS sınavı için okulumuzda yeterli hazırlık yaptık. Okul dışında da test çözerek çalışma yaptım" şeklinde ifadelerde bulunmuştur ve 4. Sınıf öğrencilerinin %76,4'ü okulda yeterli hazırlığın yapıldığına yönelik görüş bildirmiştir (Karamustafaoğlu ve Sontay, 2012). Bu çalışmanın bulgularının bir benzeri, başka bir çalışmada da öne çıkmaktadır ve Güner ve diğerlerinin (2012: 16) aktardıklarına göre, öğretmenlerin öğrencileri TIMSS'e nasıl hazırladıkları sorulduğunda şu sonuçlara varılmıştır:

En belirgin stratejiler %43,3 ile ek ders/kurs çalışması, %26,7 ile çıkmış TIMSS sorularını çözmek, %15 ile TIMSS tipinde sorular hazırlayıp öğrencilere sormaktır.

Öğretmenlerin öğrencilerini nasıl motive etmeyi planladıkları sorulduğunda ise, şu bulgulara erişilmiştir:

Öğretmenlerin %39,9'u öğrencilerini, ülkemizi temsil ettiklerini vurgulayarak, %17,4'ü TIMSS'in içeriğini detaylı olarak anlatarak, %14'ü TIMSS'e yönelik ek çalışma/etüt yaparak motive edeceklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin %12,3'ü yayınlanmış eski TIMSS sorularını gösterip, öğrencilerine bu tip soruları yapabileceklerini söyleyerek, %6,2'si onlara özgüven kazandırarak, %5,6'sı onların seçilmiş, şanslı öğrenciler olduklarını vurgulayarak, %2,2'si TIMSS'e çalışmanın SBS'ye avantaj sağlayacağını anlatarak ve %2,2'si ise ödül vererek öğrencilerini sınav için yüreklendirmeyi planlamaktadırlar.

Bir diğer örnek, Kütahya il Milli Eğitim Müdürlüğü'nün çalışmalarından verilebilir. İl Milli Eğitim Müdürlüğü bu sınavlara yönelik olarak "Hayata Okulda Hazırlanıyorum Yaşam Kalitemi Arttırıyorum" başlıklı bir proje başlatmıştır. Resmi internet sitesinde yer alan açıklamaya göre, bu proje (MEB, 2013)

"İlimiz merkezinde ve ilçelerinde görevli Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Matematik, Fen Teknoloji, Fizik, Kimya, Biyoloji öğretmenlerini OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development-Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) tarafından düzenlenen uluslararası öğrenci değerlendirme sınavları (Pisa, Timss, Pirls) hakkında bilgilendirmek, farkındalık yaratmak, öğrenci tabanına yaymak, uluslararası platformda sürdürülebilir başarılar elde etmek amacıyla hayata geçirilen "Hayata Okulda Hazırlanıyorum Yaşam Kalitemi Arttırıyorum" projesi (...)."

Proje kapsamında, öğretmenlere yönelik uluslararası sınavlar hakkında bilgilendirme toplantıları yapılmış ve farkındalık oluşturma uygulama sınavı gerçekleştirilmiştir. Projenin amacı OECD tarafından yapılan bu sınavlarda öğrencilerin başarı düzeylerini artırmaktır. Bir haber portalında yer alan bilgiye göre (Haberler.com, 2012), "projenin 4'üncü ve son aşamasının Kütahya Valiliği himayesinde "Sancaktar Kütahya" başlığında 21 Eylül 2013'te ilkokul 3'üncü sınıf öğrencilerine bölgesel Pisa, Pirls, Timss Deneme Sınavı uygulanacağı" belirtilmiştir.

Dolayısıyla, bu tür sınava hazırlık çalışmaları ile bu öğrenciler temsil ettikleri ülke çapındaki öğrenci grubundan çok uzaklaşmakta ancak bu OECD sınavında sınava özel olarak hazırlanmalarına rağmen Türkiye'deki diğer öğrenciler ile aynı kefeye koyulmaktadır. Bu ise bilimsel bir hatadır ve ülke sıralamalarını doğrudan etkileyecek niteliktedir. Üstelik bu tür çalışmalar sadece Türkiye ile sınırlı değil, sınava katılan diğer bazı ülkelerde de yer alan uygulamalardır. Ancak, diğer ülkelerde bu sınava hazırlık süreci bilindiği kadarı ile sadece öğrencilerinin motivasyonunu artırmaya yönelik çalışmalara dönük iken, ülkemizde yapılan açıkça öğrencileri sınava hazırlamaktır.

Bütün bu örneklerden de görülebileceği gibi OECD sınavları ile bahsi geçen düzenlemeleri ve çalışmaları birçokları eğitime doğrudan müdahale olarak değerlendirilmektedir. Örneğin Dünya Bankası'nın PISA sonuçlarına yönelik (DB, 2013) raporunda Türkiye'nin daha başarılı olması için bir takım önerilerde bulunulmuş ve bu önerilerden birisi de birinci sınıfa başlama yaşını düşürmek olmuştur. Gerçekten de ülkemizde birinci sınıfa başlama yaşı düşürülmüş ve bu durum, ilgili alanda sözü geçen akademisyenlerce şiddetli bir biçimde eleştirilmiştir. Bu tür değerlendirmeler aslında eğitim sistemine bir müdahaledir.

Öğrenciler adına...

Herşeyden öte unutulmaması gereken bir nokta da, örneğin İngiliz öğrencilerin görece alt sıralarda sonuçlar elde etmesine rağmen mutluluk sıralamasında üst derecelerde olması ve aynı şekilde, Koreli öğrencilerin başarılı olmalarına rağmen mutluluk sıralamasında aynı başarıyı elde edememeleridir. Buna paralel olarak, bu sınavlarda ölçülen yeterlilikler daha çok fen, matematik ve okumaya yönelik beceriler iken öğrencilerin kendi ilgilerini gerçekleştirmelerinde önemli bir rol alan müzik ve resim alanlarında yer alan konular sınav kapsamı dışında tutulmaktadır. Buna ilaveten, PISA ile öğrencilerin aslında finansal okur-yazarlık düzeylerini ölçen bir sınavı olduğunu da hatırlatmakta fayda vardır. OECD'nin (2013) resmi internet sayfasında, bu okuryazarlık türü şu şekilde özetlenmiştir:

"Finansal okuryazarlık testi konuları şunları kapsamaktadır: banka hesapları ve kredi-banka kartı ile ilgilenebilme, finansal planlama ve yönetim, vergileri ve tasarrufları anlama, risk ve ödüller, tüketici hakları ve finansal sözleşmelerdeki sorumlulukları anlama."

Buradan da anlaşılacağı üzere, tartışılagelen konular aslında sınavın geçerli ve güvenilir olmasından çok öte, sınavın işlevidir. Yani, dikkat edilmesi gereken bir konu da, ölçme meselelerine ilaveten, bağımlı ülkelerin eğitim sistemlerini yapılandırmaya yöneliktir. Artık hedefte olan öğrencilerden, matematik-edebiyat gibi "masum" okuryazarlıklar ile başlayıp finansal okuryazarlığa doğru beceri geliştirmeleri beklenilmektedir.

Bir diğer öğrenciler adına üzücü nitelikte değerlendirme de, PISA ve TIMSS sonuçlarının sadece ülkeler arası değil, ülke içinde de değerlendirilmeye tabi tutulmasıdır. Burada üzücü olan, örneğin Harvard Üniversitesi himayesi altında hazırlanan bir raporda olduğu gibi (Peterson ve diğerleri, 2011), başarıyı düşüren "tabakaların" genel ülke profilinden nasıl hariç tutulacağıdır. Bu Harvard Üniversitesi'nin imzasını taşıyan raporda, örneğin şu türden bir karşılaştırmaya yer verilmiştir:

"Beyaz öğrencilerin yüzde 42'si matematik alanında yeterli bulunurken, Afrika kökenli Amerikalıların sadece yüzde 11'i, Hispanik öğrencilerin yüzde 15'i, ve yerli Amerikalıların yüzde 16'sı başarılı bulunmuştur" (sf vii) . (...) "her ne kadar bunun doğru bir karşılaştırma olduğuna inanmasak da (...) sadece Beyaz öğrenciler ile dünyadaki diğer öğrenciler karşılaştırıldığında (...) Amerika'nın derecesi yükselir" (sf viii).

Ancak, şunu belirtmekte de fayda vardır ki literatürde OECD sınavlarının bir değerlendirmesi yapılırken bahsi geçen bütüncül bakış açısı kapsamında ülkelerin sosyo-ekononik düzeyi, eğitimde cinsiyet eşitliği, okul türlerindeki farklılıklar, öğrencilerin mutluluğu gibi parametrelere de yer verilmektedir ve bu açılardan aslında ülkelere dışarıdan bir bakış açısı sağlamaktadır. Örneğin, PISA sonuçları ülkemizde de okul türleri, bölgesel farklılıklar, cinsiyet farklılıkları gibi değişkenler ile incelenmektedir ancak önemli olan Harvard Üniversitesi'nin himayesinde gerçekleştirilen raporun aksine, bu değişkenlerin eşitlik temelinde değerlendirilmesi gerekliliğidir (cinsiyet eşitliği, bölgesel eşitlikler gibi). Bu noktada, bu yazı ile anlatmak istenen sabit bir şartlanmışlık ile OECD sınavlarında üst sıralarda yer

almanın gereğinin yerine getirilmesinden ziyade, olumlu olumsuz tüm yönleri ile bu sınavlara dikkatli yaklaşmanın önemini ortaya koymaktır. Son sözler olarak, bu tür uluslararası ölçekte yürütülen sınavlar Aksoy'un da (2004: 51) belirttiği gibi:

> *"Ülkelerin kendilerini değerlendirme ölçütlerinin ulusal ölçekten uluslararası ölçeğe doğru genişlemesinin ulusal öncelikleri etkileyen olumlu ve olumsuz sonuçlarının da bulunması doğaldır. Ülkelerin yurttaşlarının mevcut gerçek gereksinmeleri yerine uluslararası piyasanın beklentilerine yönelmeleri ve ülkeler arasındaki bağımlılık ilişkisinin tek yönlü hale gelmesi bir olumsuzluk iken, uluslararası düzeydeki gelişmeleri yakalama çabasının getirdiği güdülenme, bazı alanlardaki gelişmeleri daha erken izleme ve buna uygun olarak yapılacak düzenlemelerle bazı alanlarda kaynak kullanımında etkililik ve (insan hakları, demokratikleşme, eşitsizliklere ilişkin farkındalık yaratma vb. de içeren) insani gelişme düzeyinin artırılmasına yönelme olumlu etkiler olarak söz konusu edilebilir."*

Kaynaklar

Aksoy, H. H. (2004). Uluslararası Karşılaştırma Ölçütlerinin Kullanımı ve Türkiye. Eğitim Bilim Toplum. Kış Sayısı, 1(1).

DB (2013). Türkiye'de Okullarda Mükemmeliyeti Teşvik Etmek. Rapor No: 77722-TR. http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2013/07/19/000445729_20130719125928/Rendered/INDEX/777220REVISED000PUBLIC00Egitim0TURK.txt

Güner, N., Sezer, R. & Akkuş İspir, O. (2013). İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin TIMSS Hakkındaki Görüşleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33 (I).

Haberler.com (2012). "Hayata Okulda Hazırlanıyorum Yaşam Kalitemi Artırıyorum" Projesi http://www.haberler.com/hayata-okulda-hazirlaniyorum-yasam-kalitemi-4172888-haberi/

Karamustafaoğlu, O. & Sontay, G. (2012). Bir TIMSS sınavının ardından: TIMSS 2011'e katılan öğrenci ve uygulayıcı öğretmenlerin görüşleri. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde

MEB (2013). Hayata Okulda Hazırlanıyorum Yaşam Kalitemi Arttırıyorum Projesi Bölgesel Sınav Sonuç Raporu http://kutahya.meb.gov.tr/www/hayata-okulda-hazirlaniyorum-yasam-kalitemi-arttiriyorum-projesi-bolgesel-sinav-sonuc-raporu/icerik/541

OECD (2013). PISA 2012 Financial Literacy Assessment. http://www.oecd.org/finance/financial-education/oecdpisafinancialliteracyassessment.htm

Peterson, P. E., Woessmann, L., Hanushek, E. A.,Lastra-Anadón, C. X. (2011). Globally Challenged: Are U.S. Students Ready to Compete? The latest on each state's international standing in math and reading. (Prepared under the auspices of: Harvard's Program on Education Policy and Governance & Education Next Taubman Center for State and Local Government Harvard Kennedy School)

Ruddock, G., Clausen-May, T., Purple, C. & Ager, R. (2006). Validation Study of the PISA 2000, PISA 2003 and TIMSS-2003 International Studies of Pupil Attainment. Research Report RR772. National Foundation for Educational Research.

Wilby, P. (2013). Don't let dubious Pisa league tables dictate how we educate our children. http://www.theguardian.com/commentisfree/2013/dec/01/dont-let-pisa-league-tables-dictate-schooling

DOSYA

TÜRKİYE'DE ÇOCUK KİTAPLARI

YAZARLARIN VE ÇİZERLERİN YARATIM SÜRECİ, SÜRELİ YAYINLAR, LİSTELER VE ÇOCUK KİTAPLARI GERÇEĞİ...

Hazırlayanlar:
Suna CANLI[1]
Özlem KANAT SOYSAL[2]

[1]*Arş. Gör., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.*
[2]*Arş. Gör., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.*

Sunuş

Dosyanın adının çocuk kitapları olmasının nedeni, kitap ve yapıt arasındaki ayrımdır. Kitap, daha geniş, çatı nitelikli bir kavramdır ve çocuk edebiyatı yapıtlarını da kapsar. Öte yandan her çocuk edebiyatı yapıtı bir kitaptır ama her kitap, bir çocuk edebiyatı yapıtı değildir. Sever, çocuk edebiyatını "Erken çocukluk döneminden başlayıp, ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adı " olarak tanımlar. Bu bağlamda, "çocuk edebiyatı yapıtı"- "çocuklara seslenen kitap" ayrımını "sanatsal niteliği olan" ve "olmayan" olarak belirlemek olanaklıdır. Öte yandan çocuklara seslenen kitapların tamamının yapıt olması beklenemez. Öğretici metinler içeren, nitelikli bir biçimde hazırlanmış kitaplar ve süreli yayınlar var; bu yayınların çocuğun okuma kültürü edinme sürecinde büyük bir önemi var. Bu süreç ardışık bir süreçtir . Özdemir'in insanın "yeryüzündeki yerini, varoluş nedenini anlamasında da okumanın etkin bir yeri vardır " diye nitelediği bu etkinliğin başat oyuncuları da çocuklar ve kitaplardır. Bu iki başrol oyuncusunun birinde gerçekleşen değişim diğerini de etkiler. Çocuk edebiyatı tarihimize bakıldığında ana çizgileriyle şöyle bir görünüm belirir:

"1914'ten günümüze değin, çocuk kitaplarının çocuk edebiyatı yapıtlarına dönüştükleri bir değişim çizgisi izlenmiştir. Bu çizgi, çocuksu şiirden, çocuğa göre şiire; iyiliği ya da kötülüğü abartılmış kahramandan inandırıcı kahramana; yalın olmayan dil ve anlatımdan, yalınlaşmış-özgünleşmiş bir dil ve anlatıma; yetişkinlerin beklentilerine yanıt veren iletilerden, çocuğun ilgisini devindiren, çocuğu odağa alan iletilere; yetişkin dünyasına ilişkin konulardan çocuğa göre konulara ve sanatsal söyleyişe aşama aşama ulaşan bir gelişim içermektedir" . Çocuk kitaplarındaki bu değişim, çocukluğa ilişkin değişen algıyla koşuttur - . Bugün, çocuğu yaşama hazırlama sorumluluğunu duyumsayan birçok çocuk edebiyatı yazarı içerisinde boşanmanın, hastalığın, ölümün, çevre kirliliğinin olduğu konuları çocuğa uygun bir biçimde yapıtlarında işlemektedir .

[1]Sever, Sedat (2010) Çocuk ve Edebiyat. İzmir: Tudem Yayıncılık.
[2]Sever, Sedat (2013) Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü. İzmir: Tudem Yayıncılık.
[3]Özdemir, Emin (1983) Okuma Sanatı- Nasıl Okumalı Neler Okumalı. İstanbul: Varlık Yayınları
[4]Kanat Soysal, Özlem (2012) Çağdaş Türk Çocuk Edebiyatının Gelişimi: Tevfik Fikret'ten Fazıl Hüsnü Dağlarca'ya (1914-2008). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
[5]Tan, Mine (1994) " Çocukluk, Dün ve Bugün", *Toplumsal Tarihte Çocuk*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
[6]Postman, Neil (1995) Çocukluğun Yokoluşu(Çev.: Kemal İnal). Ankara: İmge Yayınevi.
[7]Aslan , Canan (2011) "Yazınsal Çocuk Kitaplarında Neler Olmalı, Neler Olmamalı?", *Şimdi Okuma Zamanı- Okuma Kültürü ve Etkili Dil Kullanımı Projesi-Bildirler*. Ankara: TTKB.

Dosyanın Hazırlanış Süreci

Eleştirel Pedagoji Dergisi, Mart 2014 dosya konusunu "Türkiye'de Çocuk Kitapları" olarak belirledi. Türkiye'de çocuk-gençlik edebiyatı ve çocuk kitapları alanındaki gelişmeleri, değişimleri gözlemlediğimizde, bunları doğrudan etkileyen değişkenlerin Türkiye'deki siyasi, sosyal ve kültürel iklim olduğunu söylemek gerekir. Dünya'daki ve Türkiye'deki değişen koşullar ve küreselleşmenin getirdikleriyle var olan anlayış, çocuğu geliştirmek ve yetiştirmek kadar onu bir çıkar ya da sömürü aracı olarak gören bir anlayışı da doğurdu. Değişen çocukluk algısının etkisiyle nitelikli ve niteliksiz kitaplardan oluşan geniş bir çocuk yayınları yelpazesi oluştu. Bu yelpazenin içinde, çocuğun sorma-bilme dürtüsünü örselemeyen ve onu seçimlerinde özgür bırakan yayınlar da; çocuğu bir anlayışa yönelten, ona yetişkinlere itaat etmesi için öğütler veren sözde çocuk edebiyatı kitapları da var. Çocuğun kendini tanıma ve bulma sürecinde, bu yelpazenin neresiyle karşılaştığı önemlidir: Bu yayınlar ona ırkçılık, ayrımcılık, gericilik ve nefret söylemi de öğretebilir; barış, sevgi, hoşgörü ve özgürleşmenin kapılarını da aralayabilir.

Dosyaya konu olan çocuk kitaplarının kapsamını okulöncesi, ilkokul ve ortaokul dönemlerine seslenen öğretici ve yazınsal kitaplarla diğer yayınlar oluşturmaktadır. Dosyayı hazırlarken Eleştirel Pedagoji Dergisi'nin önceliklerine uygun olarak çocuk kitaplarına eleştirel bakış açısıyla yaklaşan yazılara yer vermeye çalıştık. Konuya ilişkin yazar, çizer, akademisyen ve yayıncı gözünden çocuk kitaplarının Türkiye'deki görünümüne ilişkin değerlendirmelerin de dosyada yer alması önemliydi. Bu anlamda özellikle anababalara ve eğitimcilere, önemli öneriler sunarken alana ilgi duyan araştırmacılara, öğrencilere ve alanda çalışan diğer ilgililere de kaynaklık edebilecek bir dosya olması öncelendi.

Bu bağlamda, "Türkiye'de Çocuk Kitapları" konulu bir dosyada çocuk kitaplarında sunulan toplumsal cinsiyet anlayışı, ideolojik yaklaşımlar ve iletiler, okulöncesi döneme seslenen kitaplar ve görsellerin niteliği (bu kitapların okuma kültüründeki yerini hem akademik hem de sanatsal yönden değerlendirme), çocuk kitaplarındaki engellilik, kitaplardaki eğitsellik kaygısı, güdümlü yayınlar, günümüz eğitim anlayışının ve politikalarının getirdiği sorunların kitaplara yansımaları, değişen çocukluk algısının kitaplarda ortaya çıkardığı görünüm ve kitapların sunduğu çocukluk, popüler bilim yayıncılığı ve öğretici metinlerin okuma kültürü serüvenimizdeki yeri, Türkiye'deki çocuk ve gençlik edebiyatının gelişimi ve sorunları gibi konular dosyada tartışılmaya çalışılan konulardır. Kimi yazılarda bu değişkenlerden yalnızca birine odaklanılırken bazılarında ise bu değişkenlerin birkaçı bir arada tartışıldı.

Dosyadaki yazıların içeriklerine ilişkin ipuçları şöyle betimlenebilir:

Gülsüm CENGİZ, "Çocuk ve Gençlik Kitaplarında İdeolojik ve Yazınsal Sorunlar..." başlıklı yazısıyla çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerine yansıyan/yansıtılan ideolojik sorunlara ve kitapların yazınsal niteliğine ilişkin bir sorgulamayı örnekler eşliğinde gerçekleştirdi.

Gülçin ALPÖGE, "Okulöncesinde Okuma Alışkanlığı" başlıklı yazısında okuma kültürü edinme sürecinin en önemli aşamalarından olan okulöncesi dönem okuma alışkanlığını ele aldı. Bu dönemde kitaba ve okumaya ilişkin ilgi ve sevginin oluşturulmasında anababaya ve eğitimcilere düşen sorumlulukları, neden ve nasıllarını da odağa alarak bizlerle paylaştı.

Ayfer GÜRDAL ÜNAL, "Çocuk Edebiyatı ve Engellilik" başlıklı yazısında Türk çocuk edebiyatında 1969-2009 yılları arasında yayımlanan çocuk kitaplarından hareketle engelliliği konu edinen anlatıları, bu kitaplarda engellilerin ve engelliliğin sunuluşunu değerlendirdi.

Canan ASLAN, "Türkiye'de Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Duyarlı Konuların Ele Alınışı Üzerine Eleştirel Bir Yaklaşım" başlıklı yazısında çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarının, insan ve yaşam gerçekliğine ilişkin duyarlık geliştirme işlevini yerine getirebilmesi için hangi konuların, nasıl ele alınmasına dönük değerlendirmelerini "100 Temel Eser" ve benzeri listeler odağında tartıştı.

Mine SOYSAL, çocukların okuma serüvenine ve onlara uygun görülen ya da önerilen kitap listelerine dönük eleştirilerini "Ortaokul ve Lisede Kitap Okuma Hallerimiz…" başlıklı yazısında bizlerle paylaştı.

Söyleşi- Çocuk edebiyatı alanına uzun süredir emek veren Prof. Dr. Sedat SEVER ile okuma kültürü edinme süreci, bu süreçte anababa ve eğitimcilere düşen sorumluluklar, çocuğun sanat eğitimi sürecinde çocuk kitapları konuları üzerine söyleşildi…

Serap DELİORMAN, "Bir Kitabın Çizim Sürecinde Çizerin Yolculuğu" başlıklı yazısında sanatçı duyarlığıyla oluşturulan çizgilerin odağında bir çocuk kitabının çizim sürecini bizlerle paylaştı.

Melek Özlem SEZER- "Masal Atlası -Masallarda Yolculuk Figürünün Anlamları Üzerine Bir Deneme-" başlıklı yazısında, masallarda sunulan cinsiyet rollerine ve toplumsal cinsiyet öğelerine ilişkin belirlemelerini bizlerle paylaştı.

Müge İPLİKÇİ, "Değişen Çocukluk Algısı" başlıklı yazısında günümüz Türkiye'sinde bir birey olarak algılanmayan çocuğa ve algılanan çocuğun ya da çocukluğun ne olduğuna ilişkin görünümü, çarpıcı bir biçimde bizlerle paylaştı.

Seza KUTLAR AKSOY, "Okulöncesi Kitaplar –Çocukluğumuzun Büyülü Bahçesi-" başlıklı yazısında okulöncesi dönemdeki çocukların dünyasını kendi çocukluğundan yola çıkarak bizlerle paylaştı; çocukta okuma sevgisini ve düş gücünü geliştirmesi için kitaplarda bulunması gereken özellikleri de bir sanatçı bakış açısıyla betimledi.

Hacer ERAR, "Popüler Bilim Yayıncılığının Önemi" başlıklı yazısında çocukların sorma- bilme gereksinimlerine yanıt oluşturan ve onların yazılı kültürle barışık olmalarını sağlayan bu yayınların çocukların okuma serüvenlerindeki yerlerini ve önemini örnekler tanıklığında değerlendirdi.

Söyleşi- Çocuk edebiyatının büyük ustası şair, yazar, sanatçı-yayıncı Yalvaç URAL'la Türkiye'deki çocuk kitapları gerçeği ve çocuk edebiyatı üzerine uzun soluklu bir söyleşi gerçekleştirildi.

Bu dosyanın oluşmasına katkı sağlayan tüm yazar, çizer ve değerli bilim insanlarına; dosyaya ilişkin görüşlerini bizimle paylaşan Prof. Dr. Sedat Sever'e; kapakta ve dosyanın içinde kullanılan çizimlerin yaratıcısı Serap Deliorman'a içten teşekkür ederiz.

Çocuk ve gençlik edebiyatına ilişkin daha derin sorgulamaların ve araştırmaların çeşitlenmesine kaynaklık edeceğini düşündüğümüz bu dosyayla umarız anababalara, eğitimcilere ve araştırmacılara konuya ilişkin katkıda bulunabiliriz.

Günümüz çocuğu, ona bir şeyler öğretmek için öğüt verip duran; onu ve onun beğenilerini odağa almayan insanlardan hoşlanmayan bir çocuktur. Günümüz çocuğu bağımsız olmak ve düşlerini gerçekleştirmek ister. Aslında belki de çocuklar, biz yetişkinlerin de en büyük gereksinimlerinden biri olan özgürleşme gereksinimini karşılamak ister. Bizce, nitelikli çocuk kitapları özellikle de çocuk edebiyatı yapıtları çocuğu özgürleştirir; tıpkı bizi özgürleştirdiği gibi… Soru imlerinin peşinden koşmayı bıraktığımız gün, çocukluğumuzu yitirdiğimiz gündür. Bu bağlamda sanat, edebiyat bir yetişkine ne yaparsa, onu nasıl etkilerse çocuğu da öyle etkiler. Yalnızca bir ayrımla: Niteliksiz çocuk kitapları, çocuğun özgürleşmesine ve kendini anlamasına giden kapıyı sıkıca kapatır. O kapı yetişkinlikte açılır mı açılmaz mı bilinmez!

[8] Öztürk, Orhan (2004) Sorma- Bilme Dürtüsü ve Girişim Duygusu Nasıl Yok Ediliyor? Ankara: TÜBA.

[9] Dosyada yayımlanan yazılarla ilgili tüm sorumluluk yazarlarına aittir.

ÇOCUK VE GENÇLİK KİTAPLARINDA İDEOLOJİK VE YAZINSAL SORUNLAR

Gülsüm Cengiz[1]

Gerçek dışı yaratıkların, vampirlerin, ruhların; gerçek dışı olayların yer aldığı, büyü ve büyücülük kavramlarının sıkça işlendiği kitaplarda öykünün fonunda cinsellik ve aşk öykülerine de yer verilmektedir. Büyük yayın tekelleri tarafından her tür olanak kullanılarak kitlelerin bunları tüketmesi sağlanmıştır. Üstelik, bu konuların kitlelere sunumu kitaplarla sınırlı kalmamış; film, dizi, oyun, oyuncak vb. biçiminde üretilip sürekli gündemde tutulması sağlanmıştır.

1 *Yazar, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü Öğretim Görevlisi*

Benim çocukluğumda okul çevrelerinde defter, kalem gibi kırtasiye ürünlerinin yanı sıra kitap satan kitapçılar vardı. Okul dönüşü önünden geçtiğim kitapçının önünde mutlaka dururdum. Uzun uzun vitrindeki çocuk kitaplarına bakıp adlarından, resimlerinden, kitapta anlatılan serüvenleri anlamaya çalışırdım. Bazen harçlığımı okul kantininde tüketmiş olduğumdan hiçbir şey alamadan ayrılırdım oradan; bazen de içeri girip harçlığımdan kalan minik parayla ince bir kitap alıp çıkardım... Eve dönünce ödevlerimi yapmadan, ders çalışmadan önce yaptığım ilk iş, aldığım yeni kitabı okumak olurdu... Bugün dönüp geriye baktığımda "İyi ki öyle yapmışım" diyorum. Çünkü küçük bir çocukken kurduğum yazarlık düşümü, iyi bir okur olmam sayesinde gerçekleştirebildim.

Kitap okumaya onca düşkün olmama karşın, kitap seçme şansım fazla yoktu. Dini, tarihi kahramanlık öyküleri, destanlar; psikolojik ve fiziksel şiddet içeren Ömer Seyfettin öyküleri; batı masallarının çeviri ya da adaptasyonları; Kemalettin Tuğcu'nun yürek burkan romanları... İyi çocuk, kötü çocuk öykülerinin anlatıldığı didaktik öyküler; Batı klasiklerinden çeviriler... Benim çocukluğumda yalnız çocuklar için yazan yazarlar yoktu pek. Biz de sınıf ve okul kitaplıklarından ya da kitapçıdan elimize ne geçerse okurduk.

Günümüzde yalnızca kitap satan kitapçılar pek yok artık... Mahalle aralarındaki tek tük küçük kitapçı-kırtasiyeci dükkânlarını saymazsak, kitaplar genellikle, büyük kentlerdeki AVM'lerde bulunan marka kitapçılarda ya da internet üzerinden satılıyor. Bir de ülkemizin büyük kentlerinde zaman zaman düzenlenen kitap fuarlarında çocuklar, gençler kitaplarla buluşabiliyorlar. Kimi okul ve sınıf arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle gidiyor fuara, kimi ailesiyle...
Bu konuda sorumluluk duyan ebeveynler çocuklarını kitap fuarına götürüyor. Kimi bildiği, güvendiği yayınevinin standından tanıdığı, yapıtlarını bildiği yazarların kitaplarıyla buluşturuyor çocuğunu... Kimininse stantlarda renk renk resimlerle süslenmiş cicili bicili kitaplar hakkında fazla bilgisi yok.

Oysa fuara giderken ya da kitapçıdan kitap seçerken şu sorunun yanıtını da araştırmamız gerekir; kitap fuarındaki stantlarda, kitapçı raflarında sergilenen kitapların hepsi çocuklar ve gençler için uygun mudur? Çocuk ve gençlik edebiyatını değerlendirme ölçütleriyle ortaya konan niteliklere sahip midir?

Günümüzde yayımlanan kitapların büyük çoğunluğunu çocuk kitapları oluşturuyor. Ne var ki, yayımlanan kitapların hepsinin nitelik olarak çocuk ve gençlik kitapları değerlendirme ölçütlerine uygun olduğunu söylemek zor. Çocuklar evden aldıkları küçük harçlıklarını ellerinde sıkı sıkı tutarak geliyorlar fuar alanına... Harçlıkları çoğu kez içerik, konu ve resimleme konusunda özenli davranıldığı için daha pahalı olan "iyi" kitapları almaya yetmiyor. Stantların önündeki sepetler içinde çok ucuza satılan kitaplara yöneliyor kimi; kimi yalnızca kitap ayracı ve yayınevi poşeti alabiliyor fuardan... Çok ucuza kitap alanlarsa daha şanslı değil. Çocukları belirli bir ideolojiye koşullandırmak için kötü bir dille yazılmış, hiçbir özgünlüğü olmayan didaktik kitaplar bunların çoğu. Resimlemeler de son derece özensiz. Resimleri güzel olup içeriği özensiz ya da ideolojik yaklaşıma sahip olanlarsa çocukları ya da ebeveynleri yanıltıcı nitelikte...

Çocuk ve Gençlik Kitaplarının Günümüzdeki Durumu

Ülkemizdeki çocuk ve gençlik edebiyatının tarihi çok eski değildir. Tanzimat döneminde batıdan çevirilerle başlar; daha sonra sayısı az da olsa telif kitaplar çıkar karşımıza. Bu dönemde ve daha sonra yayımlanan çocuk kitaplarında, metnin ağırlıklı olarak masallardan, destanlardan oluştuğunu görürüz. Sözlü edebiyatın önemli verimleri olan masalların yanı sıra savaşlarda gösterilen kahramanlıkları konu alan destanlar, söylenceler çocuklar için yayımlanan kitapların konusunu oluşturur. Bunlar bizim çocukken bulup okuyabildiğimiz kitaplardı... 1970'li yıllar, Türkiye'de çocuk ve gençlik edebiyatının ilk adımlarının atıldığı yıllardır. 1968 hareketinin de etkisiyle eğitimin yanı sıra çocuk ve gençlik edebiyatı alanı da sorgulanarak kendini yenilemiştir. O süreçte, didaktik ve doğrudan ileti veren kitapların yerini çocuk gerçekliğinden yola çıkarak yazılan kitaplar almaya başlamıştır. 1970'li yılların politik ortamında yayımlanan çocuk kitaplarından bazıları da çocuk edebiyatı alanını ideolojik bir alan olarak kullanmıştır. Buna karşın, bu dönemde çocuğun yaşamsal gereksinimlerine yanıt veren kitapların sayısı hiç de az değildir. Yazın ustalarının çocuklar ve gençler için de yazması, üretilen kitapların yazınsal niteliklerini yükseltmiştir. Ne var ki, 12 Eylül darbesi, yaşamın her alanında olduğu gibi bu alanda da bir yıkım yaratmıştır. Yeni gelişmeye başlayan çocuk ve gençlik edebiyatı alanı duraklamış, gerilemiştir. Darbe ortamı, başka bir eğilimi ortaya çıkarmış ya da var olanları güçlendirmiştir.

Çocuk ve Gençlik Kitaplarında Dinsel Motifler

12 Eylül darbesinden sonra, büyük sermayeye sahip olan sağ görüşlü yayıncılar, çocuk kitaplarına yöneldiler. Sağ görüşlü yazarlar tarafından, kendi görüşlerini çocuklara kaba bir müdahaleyle doğrudan aktaran kitaplar yazıldı. Dinsel motiflerin ağır bastığı, hatta doğrudan bu amaçtan yola çıkarak yazılan kitaplar, bu düşüncedeki yayıncılar tarafından kabul gördü.

Okul çağındaki çocuklar ve 10 yaş üstündeki gençler için yazılan kitaplarda, bu tür politik yönlendirme çabalarına daha fazla rastlanıyor. Bu kitaplarda, başı açık kadın ya da genç kızlar kötü kişiler olarak tanıtılmakta; çocuklara, romanın kurgusu içinde sürekli din propagandası yapılmaktadır. Bazı kitaplarda, din propagandasıyla yetinmeyip silah yapma ve cihat çağrısında bulunmaya kadar uzanıyor iş. Bu tür kitapların bazılarından birkaç alıntı yaparak yorumu size bırakıyorum.

Hasan Nail Canat'ın *Yasemen* adlı çocuk romanında imam, mescitteki vaazında şunları söylüyor:
"…Allah gerçek bir imanla kendisine inananların yanındadır. Eşya ve hadiselerin kontrolü Allahın elindedir. Eşya ve hadiseyi kâfirin eline ve bilgisine terk etmek ihanettir. Eğer atom bombasının, yanında çocuk oyuncağı gibi kaldığı bir silah yapamıyorsanız, kıldığınız namazlardan korkun./.../

Camilerden içeri girerken, seccadelere ayak basarken kalbiniz titriyor mu? Kâinatın kumandanına, O'nun askeri olarak nasıl rapor vereceğim diye? Güçlü olmak, kâfire karşı başımız dimdik duracak kadar güçlü olmak, adımızı duyanların sıtmaya tutulmuş gibi, korkudan titreyeceği kadar güçlü olmak zorundayız."

Bu tür kitaplarda ayrımcı düşünceler oldukça fazla. Kendilerini dindar olarak niteleyenlerin kendilerinin dışındakileri kâfir olarak ötekileştirmesi bunlardan biri. Bir başkası da din öğretisine uygun olarak kadın cinsinin aşağılanması… *Yasemen* adlı romanda içkici, kumarbaz, işsiz bir baba anlatılıyor; ama kitabın başından sonuna kadar kadın suçlanıyor. Sistemi sorgulamak yerine; *"Kadın dırdırı yüzünden bu hale düştü"* deniyor. Aynı romandaki; *"….babasının kucağından inip annesinin yanına gitti. Küçük eliyle ağzını kapattı annesinin. – Sus anne, baba vurur."* cümlesi bir kız çocuğuna söyletiliyor. Baba gerçekten vuruyor; okuyanları dayağın haklılığına inandıran bir anlatımla dövüyor kadını.

Çocukların çok sevdiği fıkra türünün kullanıldığı *Zariflerden Nükteler* adlı bir kitaptaysa içki ve kadın ilişkisi son derece aşağılayıcı bir biçimde veriliyor.

" Ebülhüzeyl adında zarif bir zat anlatmaktadır:
Bir gün bir gezinti yerinde, arkadaşlarla şarap içiyorduk. Bedevilerden ihtiyar bir kadın, yanımıza gelip oturdu. Ona da bir kadeh ikram ettik. İçti, yüzüne biraz renk geldi. Bir kadeh daha verdik. Neşelenip güldü. Yanımıza iyice sokuldu. Bizimle şakalaşmaya başladı. Üçüncü kadehi içtikten sonra:
- Sizin karılarınız bundan içerler mi? diye sordu.
– İçerler, dedik.
– Öyleyse, yemin ederim ki, içinizde babasının kim olduğunu bilen adam yoktur, cevabını verdi."

Daha geçtiğimiz günlerde Çiğli Kaymakamlığı tarafından okullara dağıtılan kitaplar da tamamen ideolojik amaçla yazılmıştır ve yazınsal kaygıdan çok ideolojik kaygı güttüğü için çocuklara gençlere okumayı sevdirecek, okuma davranışı kazandıracak yazınsal değer taşımamaktadır. Kitaplardaki alıntılar da bunu belirgin olarak ortaya koymaktadır:

"*Al Yazmayı Gül Eğlemek*" kitabının farklı sayfalarında, şu ifadelere yer veriliyor: *"En büyük maske nedir sence! Laiklik! Türk İslam medeniyetinin karşı karşıya kaldığı tehlikelerin en önemlisi bu bence! Gizli yabancı güçler tarihte, ahlakta, dinde en büyük tahribi laiklik maskesi altında yapıyor."*

"Devlet ilahi irade üzerine kuruludur. Allah yolunda savaşmak demek, ancak Allah'ın koyduğu kurallar çerçevesinde savaş kararı alınabilir. Yeni bu ölçüler içerisinde bir suçluyu öldürmek mümkün olabilir."

"Atatürk'ün cumhurbaşkanı olmasından sonra başbakan olarak yönetimi ele alan İnönü, çok kurnaz bir siyasetçiydi. Kısa zamanda bütün ipleri ele almasını bildi. İsmet İnönü, Türk İslam medeniyetinin bütün kurumlarını ve kavramlarını toptan inkâr eden bir fikir sahibiydi. 1950'ye kadar sürekli hale getirdiği iktidarı döneminde, milli ve manevi değerleri yok etmek için çalıştı."

"CHP seçimi valilerin ve polisin yardımı sayesinde kazanabilmişti. Atatürk, cumhuriyeti bir diktatörün eline bırakmak istemiyordu. Atatürk'ün ölümünden sonra Milli Şef, şimdi de Atatürk'ün bütün hatıralarını silecekti. Kendi heykellerini yaptırmış, pullardan ve paradan Atatürk'ün resimlerini kaldırmıştı."

"Ehli sünnet geleneğinde takıyye yoktur. Biz cumhuriyet ve demokrasiyi gerçek manasıyla seviyoruz. Ancak laiklik adına milleti kuşatma altına alan gizli güçlerin takıyye yaptıkları ve dine karşı temelden düşman oldukları şüphesini taşıyoruz."

6. sınıflara dağıtılan *"Muhteşem Osmanlı Kanuni Sultan Süleyman"* kitabından: *"Sonuçta cariyeler köle statüsündedir. Sahipleri padişahtır. Padişah isterse onlarla karıkoca hayatı yaşayabilir. Çünkü köle, İslam hukukuna göre maldan sayılır. Mal sahibi malını dilediği gibi kullanma hakkına sahiptir. Padişahlar, hür ya da köle İslam hukukuna göre aynı anda sadece dört kadına nikâh kıyabilir üzerine cariye de alabilirdi."*

"Zaman cemaat zamanıdır. ... Bu ses hayatını milletin hayatı için feda eden İmam Bediüzzaman'dan başkası değildi... Nur talebeleri adıyla anılan fikir akımı, binlerce mahkemede Türk İslam medeniyetini savundular. (...) Binlerce avukat, kâtip, mübaşir, milyonlarca insan, Nur Risaleleri denilen eserleri okudu. İslam medeniyetinin yüceliğine inandı. İmanını kurtardı. İnkâr fırtınası dindi."

5. sınıflara dağıtılan *"Ha Gayret Başaracaksın"* kitabından: *"Furkan bir gün yeni arkadaşına kedileri neden sevdiğini sordu. - Çünkü oğlum, onlar mırıl mırıl Allah'a zikrediyorlar."*

"Şerbetçi dede, Hasan'ı fark edince afiyetle böreğini yiyen zayıf bir kediyi gösterip sordu: - Duyuyor musun? - Neyi? dedi Hasan. - Zikrini. - Ne zikri? Şerbetçi dede, Hasan'ın yüzüne baktı. - Ya rahim, ya rahim diyorlar kulağını yaklaştır da dinle dedi."

"*Allah Nasıl Yaratıyor*" kitabından: *"İbrahim öğretmen Abdullah'a döndü, 'Peki ya dünyamız Abdullah? Sence uzay boşluğunda kendi kendine mi duruyor? Böyle bir güç ki, yıldızları, gezegenleri, galaksileri bir arada tutuyor, güneşe ışık, aya parlaklık veriyor. Dünyamızın havada durmasını o sağlıyor. Bu kitapları seneler önce Bediüzzaman Said Nursi isimli bir âlim yazmış.' Çocukların aklına süper bir fikir geldi. Bu yaz tatilde hep beraber Nur Dede Kampı yapalım mı?"*

2. sınıflara dağıtılan *"Müslüman Kardeştir"* kitabından: *"Beyaz atlara binen melekler, İslam düşmanlarını birer birer öldürdüler."*

"İnkârcıların kalplerine korku salacağım. Vurun boyunlarına. Doğrayın parmaklarını!"

Çiğli Kaymakamlığı'nın ilkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik *"81 İl 81 Kitap Projesi"* kapsamında dağıttığı, parasal kaynağının açıklanmadığı bu kitaplar; hurafelerle, kadına yönelik ayrımcı ve aşağılayıcı düşüncelerle ve şiddet içeren söylemlerle dolu.

Bu kitapları okuyarak yetişen çocukların düşünce sistemi ve davranışları nasıl gelişir dersiniz? Ülkemizde son 10 yılda kadına yönelik erkek şiddetinin artmasında, bu ve benzer kitaplardaki söylem ve düşüncelerin gelişmekte olan çocuk beyinlerine kazınması amacıyla çocuk kitaplarının kullanılmasının etkisini değerlendirmeyi okurlara bırakıyorum.

Çocuğu ideolojik yönde koşullandırmak için yazılmış bu tür kitaplarda yazınsal sorunlar daha çok çıkıyor karşımıza. Bu kitaplar; yalnızca öğüt vermek, iletiyi sunmak ve okuyanı koşullandırmak amacıyla kurgulanmış; kuru, sıkıcı, inandırıcılıktan, yaratıcılıktan uzak, mizahı ve fantezileri olmayan didaktik bir anlatımla sunuluyor okura. İçeriklerine uygun olarak kullandıkları dil ve anlatım özellikleri açısından çocukları, gençleri kitaptan ve okumaktan uzaklaştıracak durumdalar.

Ömer Seyfettin Öykülerinde Şiddet ve Ötekileştirme

Milli edebiyat akımının önemli yazarlarından olan Ömer Seyfettin'in yaşamı ve düşünce dünyasıyla, yapıtları arasında büyük bir koşutluk vardır. İlk gençlik döneminde askeri okulda eğitim görür, Harp Okulunu bitirdikten sonra İzmir Redif Tümenine bağlı olarak Kuşadası'ndaki Redif Taburuna, daha sonra da Jandarma Okulu din dersi öğretmenliğine atanır. Bir süre askerlikten ayrılan Ömer Seyfettin, 1912'de başlayan Balkan Savaşı sırasında yeniden askerliğe döner; bağımsızlık savaşı veren Sırp ve Yunanlılara karşı yürütülen savaşlara katılır. Yanya Kalesi'nin savunulması sırasında Kanlıtepe'de tutsak düşer ve tutsaklığı bir yıl sürer. İstanbul'a döndükten sonra da Kabataş Sultanisi'nde edebiyat öğretmenliği yaparak ve yazmaya ağırlık vererek yaşamını sürdürür. Ömer Seyfettin, ilk döneminden başlayarak edebiyatı bir eylem alanı görür; toplumsal yaşamda gördüğü çelişkileri, aksaklıkları ve toplumun gelişmesi için önemli gördüğü konuları öykülerinde işlemeye başlar.

Ömer Seyfettin, öykülerinde kendi yaşanmışlıklarının, toplumsal yaşama ve insanların yaşamına ilişkin gözlemlerinin yanı sıra halk edebiyatının önemli zenginlikleri olan destan, söylence, fıkra vb. folklorik öğelerden de yararlanır. Kahramanı çocuk olan Falaka, And, Kaşağı, İlk Cinayet, İlk Namaz vb. öykülerinin, çocukluk anılarına dayanarak yazıldığı düşünülmektedir: Balkanlardaki yaşamının, savaş ve tutsaklık döneminin izleri; ulusçuluk, özgürlük ve savaş temalarının ağır bastığı Bomba, Beyaz Lale, Hürriyet Bayrakları, Nakarat, Tuhaf Bir Zulüm vb. öykülerinde görülür. Daha sonra 1. Dünya Savaşı'nın çeşitli cephelerinde geçen savaş konulu öyküler de yazar. Çanakkale Savaşı'nda geçen Bir Çocuk: Aleko bunlardan biridir. Peçevi, Naima, Hammer gibi tarihçilerin yapıtlarındaki olay ve kişilerden esinlenerek Türk destan ve söylencelerindeki kişi ve olayları öykülerine taşır: Başını Vermeyen Şehit, Pembe İncili Kaftan, Diyet, Forsa, Ferman, Kızıl Elma, Nadan bu öykülerinden bazılarıdır.

Ömer Seyfettin, büyük çoğunluğunu yetişkinlere yönelik yazmasına karşın, günümüzde çocuk kitapları olarak yayımlanan öykülerinin bazılarını gençler için yazmıştır. Çünkü ulusçuluk ve Türklük ülküsünün zafere ulaşması için gençlerin sorumluluk üstlenmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu düşüncesini bir yazısında şöyle ifade eder:

"Ey gençler… Ey bugün eski devirden kalma mekteplerin dar dershanelerindeki kuru sıralar üzerinde müstakbeli

kazanmak için çalışan gençler; sizi bekleyen vazifeler pek ağırdır. Siz bütün dünyaca siyasi ve içtimai mevcudiyeti silinmek istenen bir milleti kurtaracaksınız…

… Uyanınız, galebe için düşmanlarımızı tanımak lazımdır ve bilinir ki, bu sırada muharebeyi ordular yaparsa da muzafferiyeti asla kazanamaz. İşkodra'dan Bağdat'a kadar bu kıt'ayı, bu Osmanlı memleketini işgal eden Turani ailesi, Türkler ancak kuvvetli ve ciddi bir terakki ile hâkimiyetlerini, mevcudiyetlerini muhafaza edebilirler…" (Kurdakul ¸cilt 2, sf 43-44)

Bu düşüncelerin ışığında; manevi ve milli kaygılarla ulusçuluğu, Türklük ve Müslümanlığı öteki ulus ya da dinlerin karşısında yücelten, Türk ve İslam kahramanların üstünlüğünü ortaya koyan öyküler yazar. Ömer Seyfettin'in yazdığı bu öykülerin; dönemin politik ortamına uygun olarak ulusalcılığın öne çıkarılması amacıyla yazılmış öyküler olduğu bilinmektedir. Ömer Seyfettin'in özellikle Balkan Savaşı ve 1. Dünya Savaşı sırasında yazdığı öykülerinin irdelenmesi sonucunda Türklüğün ve Müslümanlığın aşırı yüceltildiği, farklı uluslardan ve inanç gruplarından olanların olumsuz karakterler olarak betimlendiği bulgulanmıştır. Öte yandan önyargıların, ayrımcı davranışların iki taraflı sergilendiği anlatılara da rastlanmaktadır. Din ve vatan uğruna savaş konusunu işleyen bu anlatıların içinde şehitlik konusu da sıkça yer almaktadır. Anlatımında yoğun şiddet öğelerinin yer aldığı, savaşın bir bayram olarak nitelendiği, ölmenin ve öldürmenin, şehitliğin kutsandığı bu öyküleri örneklemeli olarak incelediğimizde durum daha somut olarak ortaya çıkmaktadır.

Gençlik Kitaplarında Mistisizm, Büyü ve Büyücülük Kavramları

1990'lı yılların ikinci yarısında; dünyadaki gelişmelere koşut olarak ülkemizde de bir başka akım güç kazandı. Fantastik çocuk ve gençlik kitapları adı altında yaygın biçimde üretilip tüketilen bu kitaplarda mistisizm, ruhçuluk, büyü ve büyücülük konuları işlendi. En ünlü büyücü, yetim İngiliz çocuğu Harry Potter'dı. Bu kitaplarda iyi kötü ruhlar, iyi kötü büyücüler, alacakaranlık öyküleri, başka dünyalarda yaşayan garip yaratıklar yer alıyor.

1980'li yılların ikinci yarısında dünyadaki politik gelişmeler doğrultusunda inançlarını yitiren kitlelere mistisizmin, spiritualizmin (ruhçuluk) ve büyücülüğün bir seçenek olarak sunulmasının çocuk ve gençlik edebiyatındaki yansımasıdır bu ürünler. Ölüler dünyasından gelen gerçek dışı yaratıkların, vampirlerin, ruhların; gerçek dışı olayların yer aldığı, büyü ve büyücülük kavramlarının sıkça işlendiği bu kitaplarda öykünün fonunda cinsellik ve aşk öykülerine de yer verilmektedir. Büyük yayın tekelleri tarafından her tür olanak kullanılarak kitlelerin bunları tüketmesi sağlanmıştır. Üstelik, bu konuların kitlelere sunumu kitaplarla sınırlı kalmamış; film, dizi, oyun, oyuncak vb. biçiminde üretilip sürekli gündemde tutulması sağlanmıştır.

Bu kitaplarda anlatılanların etkisinde kalan çocuklar, yaşanan gerçekle bağını koparıp orada anlatılanlara kaptırabiliyor kendini. Söyleşi için gittiğim okullardan birinde:

Bu tür kitapların belirli bir ölçüde okunması, çocuğun düş gücünü harekete geçirmesi açısından belki sakıncalı olmayabilir. Ancak, sürekli bu kitapları okuyan, bu tür filmler izleyen, bilgisayar oyunları oynayan çocuk, genç; kendine, öteki insanlara, toplumuna, kültürüne yabancılaşıyor. Gerçeklerden kopuk, kendisine ve yaşama yabancılaşmış, gerçeği bilim ve akıl dışı olaylarda hatta dünyalarda arayan bilinçsiz insan yığınlarından oluşan toplumlar… Bu yönüyle; batı kültüründen aktarma büyücülüğü işleyen kitapların, mistisizmi, kaderciliği ve ruhçuluğu işleyen din etkili kitaplardan çok da bir ayrımı yoktur. Tek ayrımı, modern bir görünüş altında verilmesidir. Bir de kapitalizmin kuralları gereği, piyasa ekonomisinin bütün araçlarından yararlanarak dev yayın tekellerinin ürettiği bu tür kitapların pazar payının yükseltilmesidir. Bir tek Harry Potter kitaplarının bile ülkemiz çocuklarına nasıl tanıtıldığını anımsamak yeterlidir; büyük ilan panoları, binlerce afiş, kitabevlerinin önündeki ayaklı panolar, sinemalardaki üç boyutlu düzenlemeler, bilgisayar oyunları, CD'ler, cam bardaklar, çıkartmalar vb...

Çocuk ve Gençlik Kitaplarında Şiddet Öğesi

Çocuk ve gençlik kitaplarında şiddet ögesi başlı başına bir araştırma konusudur. Ancak, burada kısaca da olsa değinmek istiyorum. Geleneksel kültürümüzün önemli bir ögesi olan halk masallarında… Ömer Seyfettin'in kimi öykülerinde… Bunların zaten çocuklar için yazılmadığını biliyoruz. Bir de çocuklar için yazıldığı savlanan ve yazanlarının yetkinlik ya da uzmanlık derecesinin tartışılacağı öykü ya da romanlar var… Bu kitaplarda, metinsel ve görsel olarak fiziksel ve psikolojik şiddet yer almaktadır.

Mizah amacıyla yazılmış *Zariflerden Nükteler* adlı çocuk kitabında da şu anlatımlara rastlıyoruz:
"Adamın biri gönüllü olarak savaşa katılır. Herkes öldürdüğü düşmanın başını kargısına takıp getirdiği sırada, bu da bir ayak takar getirir.
– Bu ayağın sahibini sen mi öldürdün? diye sorarlar. Adam şu cevabı verir:
- Evet, ben öldürdüm.
– Niçin başını getirmedin?

-Ben yetişinceye kadar başını kesip götürmüşler."

Çocukların ve gençlerin okuduğu kitaplarda, bunlara benzer pek çok anlatım yer alıyor. Tıpkı televizyonlardaki "kanlı canlı" "sıcağı sıcağına" vb. programlarında olduğu gibi; olayların bire bir abartılı bir biçimde anlatıldığı öykü, roman vb. metinler… Bu olgu, şiddetin sıradanlaştırılıp kanıksanmasına neden oluyor. Tıpkı, televizyonlardaki naklen savaş görüntüleri, kan revan içindeki haber programları gibi… Oysa, çocuk kitaplarının edebi özellik taşıması ve çocuğa görelik ölçütü de bu tür anlatımları kaldırmaz.

Ticari Bir Alan Olarak Çocuk Edebiyatı

Çocuk ve gençlik yayıncılık alanının, bilinçli ve düzenli bir kurum olarak işlemesinin tarihi çok eski değil. Yıllarca kitap dağıtım şirketleri, ders kitapları yayıncıları, yalnızca kâr amacıyla çocuk kitapları yayımladılar. Kimi, batıdan çevrilen klasiklerin bin birinci baskısını, kötü çevirilerle ya da kısaltmalarla yayımladı. Kimi, edebiyat alanında yetkin olmayan kişilere didaktik çocuk öyküleri yazdırarak okullara pazarladı. Bazı dağıtım şirketlerinin, "başkalarınınkini dağıtıyorum, ben de basıp dağıtayım" mantığı; işin ciddiyetinin kavranmaması, yazar emeğinin külfet olarak görülmesi sonucu, dünya masallarının tepe tepe kullanılması, ortaya çıkan ürünler açısından olumsuz sonuçlar doğuruyor.

Ülkemiz yazarlarından Ömer Seyfettin'in öyküleri de telif hakkı sorunu olmadığı için yağmalanan, hemen her yayınevi tarafından diziler halinde yayımlanan yapıtlar arasındadır. İlkokul 1. sınıf çocukları için bile Ömer Seyfettin dizileri hazırlanıp yayımlanmaktadır. Oysa Ömer Seyfettin bu öyküleri çocuklar için yazmamıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında, Milli Edebiyat akımından etkilenerek yazdığı bu öyküler, çocuklar için değildir ve hepinizin bildiği gibi içinde şiddet, psikolojik baskı vb. ögeler bulunmaktadır. Ancak, ticari olarak değerlendirildiği için 7- 8 yaşındaki çocuklara bile okutulmaktadır.

Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Özellikler

Çocuk yayınlarını içerik, dil, anlatım özellikleri yönünden ve biçimsel olarak değerlendirebiliriz. Bu değerlendirmeler, bazı ölçütler ışığında yapılmaktadır. Çocuğa sunulan kitabın dil, anlatım ve içerik yönünden sanat değeri taşıması ve gerçekten bir edebiyat yapıtı olması en temel koşuldur. İçerik, dil ve anlatım özellikleri açısından çocuğa görelik ilkesine uygun olması ise öteki önemli koşuldur.

Çocuklara yazarken yaşamdan yola çıkarak; yaşamda var olan her şeyin, olayların, çelişki ve çatışmaların, doğadaki ilişkilerin, güzelliklerin ya da öteki gerçeklerin anlatılması gerek. Ancak gerçekçiliği; estetikten, fanteziden ve mizah duygusundan uzak, kaba gerçekçilik olarak algılamıyoruz.

Yapıtların edebi değer taşıması çok önemli. Verilmek istenen iletiler öğretmen tutumuyla, zorlayıcı bir biçimde değil, yaşamda olduğu gibi olayların akışı içinde verilmelidir. Kitap okumak bir serüven olmalıdır çocuklar ve gençler için. Okuma sevgisi ve eğlence duygusu da vermelidir.

İçerik yönünden:

Yaşantıyı etkileyen, çocuğun kişiliğini, kişisel yaratıcı ve yapıcı güçlerini geliştiren; toplumun değişen değer yargılarını kapsayan; çocuğa insanı, doğayı, yaşamayı sevdiren; insanı, zayıf ya da güçlü yönleriyle, çelişkileriyle yansıtan ve olduğu gibi gösteren; çocuğun okuduğu kitaplardaki kahramanlarla özdeşim yaptığı göz önüne alınarak acıma, iyilik, korku, dehşet, kin, kahramanlık, özveri vb. konularla, insanüstü, gerçek öteki kavramları iyi ve ye-

rinde kullanan, abartmayan, sağlıklı bir duyarlığı geliştiren; güldürünün - mizahın çocuk psikolojisindeki önemi göz önünde tutularak çocuk kitaplarında bu öğeye yer veren; içerikte ve anlatımda şiddet içermeyen; barış ve demokrasi kültürüne yer veren; sevgi, barış, kardeşlik, umut, emeğe saygı vb. evrensel değerler içeren; bilinçsiz tüketici olmak yerine, üretkenliği işleyen; din, dil ve ırk üstünlüğü, bağnazlık, kadercilik gibi önyargıları işlemeyen, aklın ve bilimin üstünlüğünü sezdiren; çocuğa kavratılmak istenilen ana fikri bir ders, ibret şeklinde vermeyip bunu sezinleten; cocuğun düşüncesinin somuttan soyuta ve yakın çevreden uzağa doğru geliştiğini göz önüne alan; çağdaş bilim, teknoloji ve düşünceden geleceğe uyum yapmak üzere araştırıcı, düşünen, eleştiren, sorgulayan bireyin oluşmasına katkı sunan; çocuğun güven, sevme, iyilik, güzellik, estetik, cesaret, hoşgörü, sorumluluk, gerçeklik gibi duygularının gelişmesine yardımcı olan; çocuğa toplumun bir bireyi olduğu, ondan soyutlanamayacağı bilincini veren, kendine ve topluma yabancılaştırmayan; cinsiyetçiliğe, cins ayrımcılığına yer vermeyen niteliklerde olmalıdır.

Dil ve anlatım özellikleri yönünden:
Edebi metnin kurgusu, çocuklarda merak uyandıracak ve okumayı sürekli kılacak bir biçimde olmalı; kişiler, olaylar ve anlatımda tutarlı olunmalıdır. İyi bir dille yazılmasına özen göstermek gerekir. Eğer çeviri ise her iki dili de iyi bilen, çocukların dünyasına seslenebilen bir çevirmen tarafından çevrilmiş olmalıdır. Anlatım, temiz ve akıcı olmalı; cümle, paragraf uzunlukları çocuğun yaşına uygun olmalıdır. Arı, yalın, gelişen, özleşen dil doğrultusunda olan, dilimizde karşılığı bulunan yabancı sözcükleri kullanmayan; çocuğun kendi dil düzeyinden başlayıp sözcük dağarcığını zenginleştiren; anlatımda çocukların anlayış güçlerine, yaş ve yaşam düzeylerine uygun kavramları kullanan; ilk sınıflarda uzun cümle ve paragraflardan kaçınan; düşünceleri belirgin olarak ortaya koyabilen; anlatımda yakın çevreden uzağa ve somuttan soyuta ilkesini göz önünde bulunduran; yazım kurallarına uyan nitelikte olmalıdır.

Biçimsel özellikler yönünden:

10 yaş üstü çocuklar; artık yetişkinlere özenen onlar gibi olmaya çalışan çocuklardır. Kitabın boyu, biçimi, puntosu buna göre olmalıdır. Bu yaşta çocuğun serüvene ilgisi oldukça yüksektir. Yapıtın bütün niteliklerinin yanı sıra serüven özelliği taşıması, okuma heyecanını artırıcı bir etkendir.

Çocuk kitaplarında görsellik, yani resimlerin ve baskının niteliği çok önemlidir. Resimler; öykü, masal ya da romanda anlatılan olayı çocuğun imgeleminde canlandırmasına yardımcı olacak nitelikte, iyi çizerlerin elinden çıkmış, düzeyli ürünler olmalıdır.

Seçilen yazı karakteri; yazıların puntosu (harf büyüklüğü), satır aralıkları çocuğun yaşına uygun olarak çocuğun görme ve gördüğünü algılama özellikleri göz önüne alınarak kullanılmalıdır. Çocuk kitapları iyi kâğıtlara basılmalıdır. Baskısı özenli, cildi sağlam olmalıdır. Son olarak da kitaba, çocuğun ya da gencin kendi cep harçlığıyla alabileceği bir fiyat konmalıdır.

Olumlu Gelişmeler:
Ülkemiz çocuk ve gençlik edebiyatı, 1970'li yıllarda gelişmeye başlamış ve önemli bir birikim oluşturmuştur. 12 Eylül 1980 darbesiyle bu gelişme kesintiye uğramıştır. Ancak 1980'li yılların sonunda, özellikle 1990'lı yıllarda bu alanda yazan yazarların sayısı artmıştır. Dönemin özelliklerine göre çevre, aile içi ilişkiler, barış, çevre sorunları vb. konular ağırlıklı olarak işlenmiştir. Çocuklara ve gençlere yönelik yayınlanan kitapların sayısı çoğalmış; bazı yayınevleri içerik ve biçim açısından nitelikli yapıtlar üretmeye özen göstermişlerdir. Üniversitelerin bazı bölümlerinde çocuk ve gençlik edebiyatı üzerine araştırmalar, sempozyumlar düzenlenmeye, bu alan bilim insanları tarafından tartışılmaya başlanmıştır. Eğitim ve pedagoji konularının tartışıldığı dergilerde, eğitimci örgütlerinin yayın organlarında çocuk edebiyatının işlevi ve sorunları tartışılmaktadır. Günlük gazetelerin kitap eklerinde çocuk ve gençlik kitaplarının tanıtımlarına da yer verilmektedir. Sanal ortamda anne baba blogları, ebeveynlere yönelik siteler de çocuk ve gençlik edebiyatı alanını irdelemekte, yayımlanan kitaplar tartışılmaktadır. Bütün bunlar olumlu gelişmelerdir. Bununla birlikte, çocuklar tıpkı öteki alanlarda olduğu gibi bu alanda da istismara karşı savunmasızdır. Bu konuda sorumluluk ebeveynlerden eğitimcilere, yazarlardan yayıncılara, kitle iletişim araçlarından devlet kurumları olan Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Kültür Bakanlığına kadar uzanmaktadır. Çocuklarımızı ve gençleri yaşama hazırlayan, onların yaşamsal gereksinimlerine yanıt veren, yetişkinlerin kendi düşüncelerini aktarmak yerine onların yaşamı keşfetmelerine izin veren nitelikli kitaplarla, gerçek yazınsal yapıtlarla buluşturmak hepimizin boynunun borcudur...

Gülsüm Cengiz'in kitap önerilerinden birkaçı…
Sevdalı Bulut, Nazım Hikmet
İnci'nin Maceraları, Orhan Kemal
Bacaksız Dizisi, Rıfat Ilgaz
Balina ile Mandalina ve *Dolar Biriktiren Çocuk*, Fazıl Hüsnü Dağlarca
Söğütler Ses Verince, Mehmet Başaran
Trenler Ne Güzeldir, Kemal Özer
Fadiş, Gülten Dayıoğlu
Zıkkımın Kökü, Muzaffer İzgü
Korkuluğun Kalbi, Yalvaç Ural
Ayşe'nin Günleri, Gülsüm Cengiz

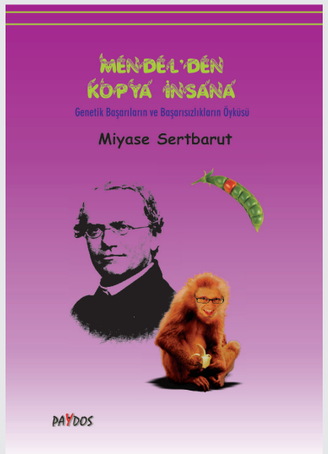
Elif'in ailesi büyük kente yaşamaktadır. Geçim koşulları zordur. Beş kız kardeşli büyük bir ailedir. Üstüne üstlük bir de babanın "erkek evlat" tutkusu vardır. En son Şükran'ın doğumundan sonra yaşam daha da zorlaşır. Çözüm bulunur. Elif köyde yaşayan halasının yanına gönderilecektir.

"Büyümenin Zamanı Geldi" hem çocuklar hem yetişkinler tarafından dil ve edebiyat tadı alınarak okunabilecek bir kitap. Anlatıcı birinci tekil kişi (ben) olduğu için anlatım oldukça sıcak, içten bir seyirle ilerliyor. Kitabı okuyunca çocukların gözlem gücüne, aynı zamanda onların iyi bir duygu ve mimik okuyucusu olduklarına bir kez daha tanık oluyoruz

Sıcacık, çocuk gözlemleriyle, arı bir dille yazılmış 15 öykü.

Bu kitabı okuyan hiçbir çocuk "sıkıldım" diyemez. Çünkü ***Miyase Sertbarut,*** çocuk dilini ve hayal gücünü iyi tanıyan; mizahı da ihmal etmeyen, kendisi de dünyaya çocuk gibi bakmayı başarabilen bir yazar.

Her öyküde farklı ortamlar; kentten köye, apartmandan kulübeye türlü mekanlar ve çocuklar... Çocukların dünyası, ortak duyguları bambaşka maceralarla ve gözlemlerle sunulmuş.



Bilimsel bilgilerin, her düzeyde insanın anlayabileceği bir anlatım yolu vardır. Sonuçlarını kabullenmemize rağmen bilimsel süreçleri merak etmiyor olmamız belki de akademik bilgilerin anlayacağımız bir dille bize anlatılmamasındandır.

Miyase Sertbarut, bu kitabında sıradışı bir iş yapıyor; bize yorucu, ancak bir o kadar da keyifli bir çalışma sonunda genetik biliminin geçirdiği aşamaları, **Mendel**'in yaşamından hareketle anlaşılabilir ve eğlenceli bir dille anlatıyor.

Paydos Yayıncılık
www.paydosyayincilik. com

OKULÖNCESİNDE OKUMA ALIŞKANLIĞI

Gülçin ALPÖGE[1]

Çocuk bir şey sorduğunda, soruları "Kitaptan bakalım!" ya da "İnternetten bakalım, doğrusu neymiş!" diye yazılı malzemeyle yanıtlama yoluna gidilmelidir.

1 *Prof. Dr., Boğaziçi Üniversitesi*

Küçükken konuşmayı fazla bir yardım görmeden öğreniriz. Oysa okumayı öğrenmek eğitim gerektirir. Okumak harfleri tanımak, heceleri ve sözcükleri sökmek değildir. Okuduğunu anlamak ve yorumlayabilmektir. Ayrıca okumak konuşmaktan farklıdır; çünkü konuşmada ne söyleyeceğimizi önceden biliriz, ama okuduğumuzu ancak okuduktan sonra anlayabiliriz. Okuma konuşmadan daha zordur. O nedenle de okuma alışkanlığı edinebilmeleri için çocukların 'okumaya hazırlayıcı' becerilerinin gelişmesi gerekir. Nedir bu beceriler?

Dinleme Becerisi: Dinleme duymadan farklıdır. Küçük yaşlarda çocuklar dikkatlerini uzun süre bir konuya yöneltemezler. Dinleme temrinle gelişir. Çocuklarla konuşmak onlara dinleme alışkanlığı kazandırır. Örneğin küçük çocuklar radyodan masal dinleyemezler, çünkü dinlerken bir şeyleri kaçırdılar mı dikkatleri tamamen dağılır.

Resimli kitaplar ise onlara göredir. Resimler öyküyü dinlerken dikkatlerini kitapta tutmalarına yardımcı olur ve böylece dinleme becerisi gelişir (Sever, 2003).

Konuşma Becerisi: 'Çocuklar konuşmayı kolay öğrenir' dedik; ancak konuşma da temrin ister. Kendini ifade edebilmesi için çocukla karşılıklı konuşmak çok önemlidir. Böylece konuşmak ve dinlemek birlikte bir döngü oluştururlar. Konuşmakla okumak bir araya geldiklerinde çocuklarda dinleme ve rahat konuşma becerilerini geliştirir.

Kafiye Becerisi: Araştırmalar bize kafiye tanıma becerisi ile kitap okuma arasında bağlantı olduğunu gösteriyor (Maclean, Bryant and Bradleyi 1987). Çocuklara kısa tekerlemeler söylemek, kafiyeli bilmeceler sormak bu konuda yardımcı olabilir.

Asıl önemli olan ise okumayı sevdirmektir. Niye böyle? Birçok nedeni var:

1. Okuma bir öğrenme aracıdır ve okulda çocuğun **başarılı olmasını** sağlar. Okuma alışkanlığı edinmiş çocuklar okumayı severler, giderek çok okurlar ve okudukça da rahat okuma yeteneklerini geliştirirler. Sonuçta ders kitaplarını da kolayca okuyup anladıkları için okuma becerisi az olanlara göre çok daha başarılı olurlar (Bekman,1998).

2. Okuma çocukların **dil gelişimine** yardımcı olur. Kelime dağarcığı gelişir. İlerki yıllarda girdikleri sınavlarda verilen direktifleri daha kolay kavrarlar. Hatta daha ileri yıllarda işyerinde yazılması gereken raporları kaleme almadaki rahatlık okuma becerisine bağlanabilir (Machado, 2003).

3. Okumanın çocukların **duygusal gelişimine** katkısı olur. Öykülerdeki kahramanlarla özdeşleşerek kendilerini tanımayı öğrenirler. Gönen'e (2013) göre bu sayede kendilerini keşfederler ve neleri sevip nelere değer verdikleri konusunda algı geliştirirler.

4. Okumanın **sosyal gelişime** de katkısı olur. Çocuklar, başkalarını tanımayı, onların farklı olabileceklerini, farklı düşünebileceklerini öğrenirler. İnsan ilişkileri hakkında bilgi edinirler. Sevgi, saygı, arkadaşlık gibi konuları anlayıp benimserler (Friedberg, 1995).

5. Okuma **hayal gücünün** gelişmesine yardımcı olur. Okulöncesi yaşlarda çocuklar hayalle gerçeği ayırmada zorlanırlar. Onlar için gördükleri kadar dinledikleri de gerçektir. Zamanla ve kitapların yardımıyla 'yalancıktan' ya da 'öyleymiş gibi' kavramları gelişir. Hatta kendilerinin de öykü uydurabileceklerini öğrenirler.

6. **Problem çözme** becerisine de yardımcı olur okumak. Öyküler genellikle bir problemle başlar. Örneğin öyküdeki kişinin kardeşi kaybolmuştur. Onu bulmak için ne yapmalı acaba? Çocuklar öyküyü dinlerken kendi zihinlerinde çözümler ararlar. "Bahçeye mi bakmalı? Komşuya mı sormalı?" gibi. Çocukları **düşünmeye** yönlendirir kitaplar.

7. Kitaplar bir de çocuklara **kültürümüz** hakkında bilgi verir. Değerlerimizi, geleneklerimizi aktarır. Yabancı kültürleri de tanıtıp farklı kişilere ve farklı kültürlere olumlu bakmalarını sağlar (Tür ve Turla, 1999).

Okumayı sevdirmek bu kadar önemliyse kitabı nasıl sevdireceğiz? Çocukları okumaya nasıl özendireceğiz? Okuma alışkanlığı kazanmadaki ilk ve en kalıcı adım ailedir (Demirel, 2011). Öyleyse, aile olarak ne yapmalı?

Kitap okuyun

"Çocuk önce emekler, sonra yürür" desek ya da "çocuk önce agu sesleri çıkarır, sonra konuşur" desek bu çok doğal gelir hepimize. Bunlar gibi "çocuk önce öykü, masal dinler, sonra okur" demeyi de yadırgamamalı. Başka bir deyişle, okuma alışkanlığı oluşturmak istiyorsak bizim onlara okumamızla başlamak gerekiyor.

Yapılacak ilk iş çocuğunuzu kitapla tanıştırmak. Yani, altı aylık bebeğin eline, yaşına uygun, karton ya da kumaştan yapılma kitap vermek. Çocuk kitabı önce oyuncak gibi algılasa da daha sonra onu açıp okuduğunuz zaman kitap ona tanıdık gelecektir.

Çocuk iki yaşına varmışsa artık ona kitap okunabilir. Her sayfasında bir nesnenin resmi olan kitaplar bu yaşa uygundur. Uzmanlar yüksek sesle kitap okumanın çocuğu olumlu etkilediğini savunuyorlar (Machado, 2003).

Üç yaşından sonra çocuk bir öyküyü izleyebilir. Elbette çok kısa öykülerle başlama koşuluyla. Okuma sürecini de eğlenceli bir etkinliğe dönüştürmekte yarar var. Çocuğunuzla paylaştığınız keyifli bir ortam yaratın. Öyküyü seçerken kendinizin de zevk alacağınız bir öykü olmasına özen gösterin. Önce kendiniz bir okuyun ve öyküyü tanıyın. Sonra çocuğunuzu yanınıza oturtun ya da kucağınıza alın. Sözcükleri tane tane, anlaşılır biçimde okumaya özen gösterin. Kullanacağınız ses tonuyla ve vurgulamalarla çekici hale getirin öyküyü. Çeşitli karakterleri değişik tonlarla aktarın. Yüzünüzde oluşacak mimikler de okumanıza katkıda bulunur.

Bir gözünüz de çocukta olsun. İzleyebiliyor mu öyküyü? Okunanları anlayabiliyor mu? Soru sorarsa okumayı kesip sorusunu yanıtlayın. Bittikten sonra sevip sevmediğini sorun. Öykü hakkında konuşun onunla. Öyküyü bir de o anlatmak isterse, bırakın anlatsın. Unutmayın, kitaplar arkadaş gibidir; tekrar tekrar birlikte olmak güzeldir. Kitabı tekrar okumanızı isterse okuyun.

Örnek olun

Evdekilerin kitap okuması, gazete okuması çocuğa örnek olur. Çocuğa kitap okumak kadar onun yanında kitap okumak da önemlidir (Gökşen,1980). Evdekilerin kitap, dergi, gazete okuduğunu görmek

çocuğu da okumaya özendirir. Evde kitap ve dergi bulundurun. Örneğin, bir deftere resim yapıştırarak yaptığınız 'kitaplar' varsa atmayın onları. Bırakın el altında kalsınlar.

Günlük yaşantınız içinde yazılı malzemeye dikkat çekin (Epstein,2002)

- Kitap okumasanız bile çocuğunuzla birlikte resimli dergilere bakın. Ya da aile albümüne bakıp çocuğa resimdekileri tanıtın. "Bak bu dede" gibi. Çocuk böylece iki boyutlu resimlerin gerçek yaşamda üç boyutlu karşılıkları olduğunu kavrayacaktır (Kuşcul,1993).

- Şarkı söyleyin. Şarkılar kafiyelidir ve çocuğun dikkatini sözcüklere, hecelere çeker (Epstein, 2002)

- Bakkala gitmeden önce liste yapacaksanız, çocuğunuzun dikkatini çekmek için onun da yardımını isteyin.

- Sokakta giderken sokak isimlerini, dükkân isimlerini okuyun. Bineceğiniz otobüsün üstündeki yazıyı okuyun.

- Bir kartpostal alıp bir yakınıza yazın. Çocuğunuz da bir 'imza' atsın.

- Çocuğunuzu kütüphaneye ve olursa kitap fuarına götürün. Fuarda çocuk kitabı yazarları görme, onlarla tanışma fırsatı bulursunuz.

- Kitap armağan edin. Unutmayın, tek bir kitap bile önemlidir.

- Çocuğunuz bir şey sorduğunda "Kitaptan bakalım!" ya da "İnternetten bakalım, doğrusu neymiş!" diye soruları yazılı malzemeyle yanıtlama yoluna gidin. Hava raporuna çocuğunuzla birlikte telefonunuzdan ya da internetten bakın.

- İmkânınız varsa, çocuğunuza evde bir küçük kitaplık oluşturun.

- Çocuğunuz okula gidiyor, okumayı öğreniyor olsa bile ona okumayı sürdürün. O şimdilik daha rahat okuyamıyordur; sizin okumanız hoşuna gider. Sesli okumak edebiyatı daha keyifli kılar. Masallar, tekerlemeler sesli okununca daha çekici olur.

- Çocuğa şiiri sevdirmenin yolu da yüksek sesle okumakla başlar. Çocuk şiirin ritmini yakalayacak, ses uyumunu duyacak, şiiri sevecek, sonra da içeriğine dönecektir.

Özetleyecek olursak çocuğun okuma alışkanlığı edinmesi yalnız okulöncesi öğretmenine değil, ailesinin tutumuna da bağlıdır. Aile içinde çocukla konuşur, ona kitap okur, sesleri ayırt edip söz dağarcığını geliştirmesine, dinlemeyi öğrenmesine yardımcı olur, ona çok sayıda yazılı malzeme sağlar, kitapçıya, kütüphaneye götürebilirsek... Kısacası, çocukla bu anlamda ilgilenirsek okumayı sevmesini sağlayabiliriz.

Kaynakça:

Bekman, Sevda. (1998) *Eşit Fırsat.* İstanbul: AÇEV.

Demirel, Şener. (2011) *Edebi Metinlerle Çocuk Edebiyatı.* Ankara: Pegem Akademi.

Epstein, Ann S. (2002) *Helping Your Preschool Child Become a Reader.* Michigan: High-Scope.

Friedberg, Joan B. (1995) *Super Storytimes.* Pennsylvania: Beginning with Books.

Gökşen, Enver N. (1980) *Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız.* İstanbul: Remzi Kitabevi

Gönen, Mübeccel., Veziroğlu,Mefharet. (2013) Çocuk Edebiyatı. Gönen, Mübeccel. (Ed.) *Çocuk Edebiyatı* içinde. Ankara: Eğiten Kitap.

Kuşcul, Hilal. (1993) *Home Context and the Development of Pre-literacy Skills in the Child.* Yayınlanmamış Psikoloji lisansüstü tezi. Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Machado, M. Jeanne. (2003) *Early Childhood Experiences in Language Arts: Emergent Literacy.* Canada: Thomson Delmar Learning.

Maclean, M. Brayant, P. Bradley, L. (1987) Rhymes Nursery Rhymes and Reading in Childhood. *Merill Palmer Quaterly.* Vol.33, No.3, pp255-81.

Sever, Sedat. (2003) *Çocuk ve Edebiyat,* Ankara: Kök Yayıncılık.

Tür, G. Turla, A. (1999) *Okul Öncesinde Çocuk Edebiyatı ve Kitap.* İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

ÇOCUK EDEBİYATI VE ENGELLİLİK

Ayfer GÜRDAL ÜNAL[1]

Bir edebi eserde bir engellinin kendini bulması, yaşamın zorluklarıyla baş edebilmek için yeni ufuklar fark edip, yeni umutlar kazanması ne kadar önemliyse, bir engelsiz bireyin bir engellinin yaşam zorluklarını anlaması, kendi davranışlarının kolaylaştırıcı mı zorlaştırıcı mı olduğunu düşünmesi, empati kurabilmesi, ön yargılarından sıyrılabilmesi de o denli önemlidir. Çocuk edebiyatı ise bu köprüyü kurabilecek gizil gücü olduğu için önyargıların en aza indirgemekte ve engelli engelsiz bireylerin insan olarak buluşabilmelerini sağlamada çok önemli bir yere sahiptir. Bunu edebi ölçütlerden ödün vermeden yapabilen eserler en ideal eserlerdir.

[1] *Yazar, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yarı Zamanlı Öğretim Görevlisi*

Bilindiği gibi ülkemizde engellilik oranı %12.29 olarak tespit edilmiştir. Buna göre 8,5 milyon engelli vatandaşımız bulunmaktadır.[2] Yakın aile çevresi ile beraber düşünüldüğünde en iyimser tahminle nüfusun üçte birini etkileyen bir durum ile karşı karşıya olduğumuz açıktır ve ülkemiz ne acı ki engelli bir çocuk olarak yaşanması kolay ülkelerden biri değildir.

Bu yazı ile amacım Boğaziçi Üniversitesinde Türk Dili ve Edebiyatı alanında yüksek lisans tezi olarak yaptığım ve 2011 Oğuz Tansel Çocuk Yazını Ödülüne layık görülen Türk Çocuk Edebiyatında Engellik 1969-2009 başlıklı çalışmamın bir bölümünü- hassas bir konuda edebiyatın tutum oluşturucu gücüne dikkat çekerek paylaşmaktır.[3]

Eğitimcilerin genellikle üzerinde birleştikleri konulardan biri fiziksel ve zihinsel engellilik, ırk, etnisite, din, toplumsal cinsiyet rolleri, cinsel tercih, politik tercih, ensest, intihar, madde bağımlılığı, ölüm gibi temaların hassas olduğu ve sınıf içi ortamda ele alınmalarının dikkatle gerçekleştirilmesi gerektiğidir. İnsani durumlar olan bu temalardan kaçmak mümkün olmadığına göre, durumu öğrenme fırsatına çevirmek, farklı düşünceler arasında diyalog yoluyla farkındalık yaratmak ve bunu gerçekleştirirken de edebiyat eserlerinden destek almak, edebiyat eserini tartışarak farklı görüşleri anlamak, kendi önyargılarıyla yüzleşmeyi sağlamak, farklı olanla empati kurmayı başarmak eğitimciler tarafından çok kullanılan bir yöntemdir.

Eğitimciler Charlotte Huck, Susan Hepler, Janet Hickman ve Barbara Kiefer engelli karakterler içeren iyi edebi eserlerin iki amaca hizmet edebileceğini belirtir. İlk olarak, kurgulanan engelli karakterin olumlu özellikleri olan bir birey olarak çizilmesi, eseri okuyan engelli çocukların karakterle özdeşleşebilmesini sağlar. İkinci olarak ise eseri okuyan engelsiz çocuklar da bir engellinin yaşamı konusunda duygudaşlık geliştirebilirler. Anlatılarda, engellik ne abartılmalı, ne küçümsenmeli, ne romantik bir biçimde sunulmalı ne de yokmuş gibi davranılmalıdır. Özellikle önemli olan engelli öykülerinin acıma uyandırmamaları, çocuğun yapamadıklarına değil yapabildiklerine odaklanmalarıdır. Bütün iyi yazılmış öykülerde olduğu gibi karakterler çok boyutlu olarak, iyi ve kötü yanlarıyla işlenmeli, engelli

[2] T.C.Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, *Türkiye Özürlüler Araştırması Temel Göstergeleri*, (Ankara, 2002) http://www.ozida.gov.tr/arastirma/oztemelgosterge.htm (erişim: 26 Şubat, 2010).

[3] Ünal Ayfer, Türk Çocuk Edebiyatında Engellilik, Evrensel Basın Yayın, İstanbul, 2011.

karakter bir diğer karakterin iyi davranışlarına basamak taşı olarak ele alınmamalıdır.[4]

Eğitimci ve çocuk edebiyatı uzmanları Donna Norton ve Saundra Norton ise iyi yazılmış kitapların engelsiz çocukların engelli çocuklarla duygudaşlık kurmasını ve onları anlamalarını sağlayacağını vurguladıktan sonra, bu tür eserleri değerlendiren yetişkinlerin edebi kalitenin yanı sıra mutlaka eserin engellilik konusuna yaklaşımdaki duyarlılığını da değerlendirmelerini önermiştir. Özellikle çatışmanın çözümüne dikkat çeken araştırmacılar, yazarın çocuk öykülerinin mutlu sonla biteceği ön kabulüne uymaktansa gerçekçi ve doğal olarak o engelli öyküsü mutlu sonlanabilir mi konusunu değerlendirenin iyi düşünmesi gerektiğine değinmişlerdir.[5]

Son olarak Temple ve arkadaşlarının konuyla ilgili önerilerini değerlendirecek olursak, onlar da engelliyi kalıp-tip içinde sunmaktan kaçınmayı vurgulamıştır. Engelli çocuklar için "istisna çocuklar/exceptional children" terimini kullanan yazarlar, "istisna çocukların" mutlaka çok boyutlu karakterler olarak çizilmesinin üstünde durmuşlardır. Engelli çocukları kahraman gibi göstermekten ne kadar kaçınmak gerekiyorsa acıma ve anlayışa muhtaçmış duygusu vermekten de o kadar kaçınmak gerektiğini ısrarla belirtmişlerdir. İstisnai çocukların diğer çocuklar tarafından nasıl davranıldığının da önemli olduğu ve yanlış anlaşılmalardan kaçınacak şekilde anlatının ele alınması gerektiğini vurgulamışlardır.[6]

Bir edebi eserde bir engellinin kendini bulması, yaşamın zorluklarıyla baş edebilmek için yeni ufuklar fark edip, yeni umutlar kazanması ne kadar önemliyse, bir engelsiz bireyin bir engellinin yaşam zorluklarını anlaması, kendi davranışlarının kolaylaştırıcı mı zorlaştırıcı mı olduğunu düşünmesi, empati kurabilmesi, ön yargılarından sıyrılabilmesi de o denli önemlidir. Çocuk edebiyatı ise bu köprüyü kurabilecek gizil gücü olduğu için önyargıların en aza indirgemekte ve engelli engelsiz bireylerin insan olarak buluşabilmelerini sağlamada çok önemli bir yere sahiptir. Bunu edebi ölçütlerden ödün vermeden yapabilen eserler en ideal eserlerdir.

Acaba Türk Çocuk Edebiyatı'nda 1969-2009 yılları arasında yazılan çocuk öyküleri/romanları yukarıda sıralanan iyi kitap özelliklerine uygun mudur? Edebiyatın tutum oluşturucu özelliği engelliliğe ilişkin nasıl bir tutuma yol açmış olabilir?

Bir ilk çalışma olan *Türk Çocuk Edebiyatında Engellilerin Temsili* incelemesi 1969–2009 yılları arasında yazılmış ve erişilebilen 40 anlatıyı kapsar. 40 yılık süre zarfında 40 anlatıya ulaşılabilmiş olması ve özellikle 3–8 yaş grubuna yönelik kitaplardan biri hariç diğerlerinin baskılarının tükenmiş olması, incelemenin ilk sonucunu da ortaya koymuştur. Erken çocuklukta farklılığa saygı yaratabilmek için çok önemli olan çocuk edebiyatı eserleri eksiktir. Benzer şekilde ilk gençlik çağına (12–18 yaş) yönelik telif eserimize de rastlanmamıştır. Bir diğer eksikliği hissedilen kaynak da engelli kitaplarına ilişkin bibliyografya çalışmasıdır.

40 yıllık sürede üretilen ve erişilebilen 40 anlatı, 5 kriter göz önüne alınarak incelenmiştir. Bu kriterler aile çevresi, okul çevresi, arkadaşlık çevresi, dış çevre ve engellinin iç dünyası olarak belirtilebilir.

Konumuz açısından en önemlisi engellinin iç dünyasını anlayabilmektedir. Ancak araştırma sonuçları engellinin iç dünyasını değil engellinin iç dünyasına ulaşma zorluğunu ortaya koymuştur. Eserlerin yalnızca üçünde engelli ben anlatıcı vardır. Diğer anlatılarda ya tanrısal anlatıcı ya da engelsiz bir ben anlatıcı görülmektedir. İkinci grup eserlerde anlatıcının ve engelsiz diğer karakterlerin engelliye ilişkin duygu ve düşünceleri ağırlıklı bir rol oynamaktadır. Engellinin iç dünyasına çok az yer verilmektedir. Engellinin iç dünyasına ulaştığımız anlatılarda ise en yoğun duygu "normal"leşmeye, herkes gibi olmaya duyulan özlemdir. Bazen kıskançlık ve öfke duygusuna da rastlanmıştır. Ancak bu duygular geçicidir ve hemen kontrol altına alınır. Arkadaşlarla beraber olabilme ihtiyacı en yoğun sezilen duygudur. Arkadaş alayı ise engelliyi en çok yaralayan durum olarak saptanmıştır. Tecrit olmamak, arkadaşsız kalmamak için bazen engelliler gerçek duygularını bastırabilmektedir. Engellinin iç dünyasına ulaşma çabaları, aslında engellinin nasıl dışarıdaki olarak konumlandığını açığa çıkarmıştır. Hem 40 yıl içinde 40 anlatı olması, hem anlatılarda engelli karakterin ben anlatıcı olarak yalnızca 3 eserde yer alması, hem de engelli karakterlerin daha çok yardımcı karakter konumunda kalması ve eserin engelsiz karakterlerin engelli karakterle ilgili duydukları, düşündükleri olarak gelişmesi bu dışarıdaki konumu pekiştiren verilerdir. Neden sadece 3 anlatıda ben anlatıcı kullanılmış sorusuna yanıtım iki yönlüdür. İlki, yazarların bir engellinin iç dünyasının nasıl olduğu konusunda yeterince deneyimli olmamaları, ikincisi de engelli bir ben anlatıcı karakterle engelsiz bir çocuk okurun özdeşim kurmakta zorluk çekebileceği endişesidir. Nedeni ne olursa olsun ortaya çıkan edebi eserlerde bile engelli karakterin "dışarıda", "kenarda" olarak konumlanmış durumudur. O kadarki anlatıların bir bölümünde engelli karakter hakkında engeli dışında hiçbir insani bilgiye ulaşmak mümkün değildir.

Hüseyin Ergül'ün "Sakat Çocuk" öyküsünde okul bahçesinde zorba çocukların dayağından kurtarılan koltuk değnekli çocuk tek sözcük etmeden koltuk değneklerine dayanıp okulun bahçesini terk eder.[7] Bu karakter hakkında adının İhsan olduğunun dışında hiçbir şey bilmeyiz. Anlatıcı "Bu çocuk ne hissediyor vururken? Hasta mı, sadist mi, zevk mi alıyor? Diyelim bu öyle. Ya ötekiler? Neden engel olmuyorlar? Haksızlığa dövülen bir çocuğun güçsüzlüğüne neden tepki göstermiyorlar?"(15) diyerek, öykünün eleştirel iletisini pekiştirse de engelli karakterin iç dünyasını bilemeyiz. Engelsiz olanın davranışını sorgulayan engellinin iç dünyasını merak bile etmez. Burada da engelli iç dünyasıyla sunulmamış, bir alay nesnesi olarak, bir kalıp tip olarak sunulmuştur. Engellinin yardımcı karakter olarak kurgulandığı bir başka anlatıdan örnek vererek engellinin iç dünyası araştırmasının ortaya çıkardıklarını sonlandırayım. 2007'de yazılmış Sevginin Kuş Kanatları 171 sayfalık bir romandır. Engelli karakter Dilek bu romanın 98.sayfasında ortaya çıkar. Dilek tavşanlara niyet çektirerek yaşamını kazanan Bekir amcanın kızıdır. Her zaman Bekir amcayı görmeye alışık okul çocuklarından bir grup günlerdir onu göremeyince evini bulur, ziyarete gelirler ve ortopedik engelli Dilek ile karşılaşırlar. Dilek'le tanışan kızlar iç sesleri ile düşünürler. "Eksikli biri ile söze nereden başlanırdı? [8] Görüldüğü gibi eksikli sözcüğü kullanımı muktedirin engelli bedene bakışındaki "eksiği" ortaya koyar. Engel kişiliğin önüne geçmiştir. Dilin olumsuz, incitici, kendini küçük ve eksik duyurucu, beden fonksiyonları tamam olanın üstün insan olduğunu sezdirici sayısız örneği tez için incelen kitaplarda mevcuttur. Ancak bu yazının amacı dil ve dilin yansıttığı ideoloji konusunu derinlemesine irdelemek olmadığından arzu eden okurlar tezime başvurabilirler. Anlatının bu karşılaşmadan sonraki bölümünde olaylar Gülce'nin Dilek'e bilgisayar alınmasını organize etme çabaları ile sürer. Bilgisayar alınır, tekrar Dilek ziyaret edilir, bilgisayar teslim edilir. Dilek çok sevinir. Bu sahne okurun Dilek ile son karşılaşmasıdır. Sonra evden çıkınca çocuklardan biri Dilek hakkında şu son sözler eder: "Belki inanmayacaksınız ama, Dilek'i görünce öyle üzüldüm ki. Her şeyi unuttum. Ne iyi ettik de geldik."(s.163) Bir defa daha engelli ile karşılaşmanın üzülecek bir durum olduğu iletisi okura verilmiştir, Dilek'in iç dünyası üzerinde ise hiç durulmamıştır. Roman, esas olarak bir engelliye yardım faaliyetini konu eder. Burada niyet ne kadar iyi olsa da engelli karakter kurguyu ilerletmek için bir araç olarak kalmıştır. Bu anlatıda görülen yardım edilen insan konumundaki engelli karakter, birçok anlatıda görülür. Yaşamın içinde engelsizle eşit duruşu olan, hatta kimi zaman yaptıklarıyla engelsizlerin yaşamına değer katan karakterler sayılıdır. Horoz Adam ve Korsan'ın[9] işitme engelli Yağmur'u, Patenli Kız'ın[10] Şerare'si, Yarım Adam'daki[11] Bekir Bey, Dolunay Dedektifleri'ndeki[12] görmeyen Gago, okulunu satranç şampiyonasında temsil eden "Satranç Birincisi' öyküsündeki[13] Murat ve Terzi Masalı'ndaki[14] ortopedik engelli Zera bu güçlü betimlenmiş karakterlere örnektir.

Ben anlatıcı tarafından hikâye edilen ve incelenen 40 kitap arasında engelli karakterin arzulanan hususlara en yakın çizildiği anlatı Sevim Ak'ın Horoz Adam ve Korsan anlatısıdır; zaten bu eser IBBY Outstanding Books For Young People with Disabilities kataloğuna (Uluslararası Çocuk ve Gençlik Kitapları Birliği Engelli Gençler için Öneçıkan Kitaplar Kataloğu) da ülkemizden bir kitap olarak seçilmiştir.

---

[4]Huck, Charlotte; Kiefer,Barbara;Hepler,Susan; Hickman,Janet, *Children's Literature in the Elementary School*, (McgrawHill, New York ,2004),s.440.

[5]Donna Norton ve Saundra Norton, *Through the Eyes of the Child-An Introduction to Children's Literature*, (Ohio: Merrill Prentice Hall, 2003), s.388.

[6]Temple, Charles. Miriam Martinez, Junko Yakota, Alice Naylor. Children's Books in Children's Hands. (Boston: Allyn and Bacon, 2002), 113.

[7] Ergül, Hüseyin. Sakat Çocuk. İstanbul, n.a, 1981.

[8] Güneş, Ekrem. *Sevginin Kuş Kanatları*. İzmir: Tudem, 2007,s.98.

[9] Ak, Sevim. *Horoz Adam ve Korsan*. İstanbul: Can Çocuk, 2008.

[10]Cemali, Zeynep. *Patenli Kız*. İstanbul: Günışığı Kitaplığı, 2003.

[11] Tuğcu, Kemalettin. *Yarım Adam*. İstanbul: Şenyıldız Kitapları, 1987.

[12]Yener, Mavisel. *Dolunay Dedektifleri-Dehşet Mektupları*. Ankara: Bilgi Yayınevi, 2007.

[13]Ünüvar, Zehra. *Sihirli Sözcükler*. İzmir: Tudem, 2009

[14]Çınaroğlu, Ayla. *Terzi Masalı*. İstanbul: Uçanbalık Yayınları, 2009.

Kırk yılı kapsayan bir perspektif içinde engelliler aile, okul, arkadaş ve dış çevre ilişkileri içinde incelendiğinde yavaş da olsa bir değişimin söz konusu olduğu iddia edilebilir. Aile çevresi açısından engelliyi "kir", "leke", "utanılacak" kişi olarak gören anlayış değişmekte engelli çocuğu ile iletişim kurabilmek için eğitim alan (*Patenli Kız*) ya da sportmen engelli çocuğu ile gurur duyan ("Rekortmen Tekerlekli Sandalye")[15] ailelere son yıllarda rastlanmaktadır. Ancak bu durumun henüz yaygın olmadığı ve engelli çocuklarını halen saklayan aileler olduğunu da yine çocuk edebiyatı eserleri, *(Patenli Kız, Horoz Adam ve Korsan)* aracılığı ile saptanmıştır. Bu kitaplar sınıf içinde kullanıldığında mutlaka eleştirel bir tartışma ortamı sağlanmalı ve engellilerin toplumla kaynaşması için bireysel olarak yapılabilecekler konuşulmalıdır.

Engelliyi okul çevresi içinde incelediğimizde kurgulanan engelli-öğretmen ilişkisinin, istisnalar olmakla beraber, genellikle engelliyi destekleyen bir tutum içinde ele alındığı saptanmıştır. Çevre şartları, merdivenler, tuvaletin yeri, merdiven korkulukları, işaretlendirme gibi okula erişimi kolaylaştıran konularda eskiye göre bir düzelme görülmüşse de bu ilerleme yetersizdir. Okulun fiziki çevresi sosyal yaklaşımla engellinin yaşama dâhil olmasını kolaylaştırıcı biçimde düzenlenmemektedir.

Engelliyi arkadaş çevresi içinde incelediğimiz zaman, engellinin en çok yaşamın bu alanında örselendiği saptanmıştır. Engellinin dış çevre içinde incelenmesi sonucu engellinin iç mekândan dış mekâna çıktığı söylenebilir. İlk eserlerde pencerenin arkasından oyun oynayanları seyreden "zavallı sakat" son yıllardaki anlatılarda yerini kitap yazan, paten kayan, tekerlekli sandalyesi ile sınıfını satranç şampiyonasında temsil eden engelliye bırakmıştır.

Son bir söz ders kitaplarına ilişkin söylemek gerekir. Yazının amacı ders kitaplarında engelliliğin temsilini incelemek olmamakla beraber, bu konuda yapılan bir çalışmayı vurgulamadan bu kısa yazı eksik kalmış olur. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları* için başlıklı araştırmada zikredilen şu şiir durumun hassasiyetini örneklemeye yeterli olacaktır:

"Bir eksikliktir sakatlık/Yaşam boyu duyulan/Sakatı hor görme, nerede görsen tut elinden, anla dilinden/Yabana atma, derdine bir dert de sen katma.[16]

Yukarıdaki şiir engellileri temsildeki "özetleyici" yaklaşımı açıkça göz önüne serer. Engelli yalnızca engelleri çerçevesinde ele alınmış, üstten bakan dille yaklaşılmış, kimliği, kişiliği yok edilmiştir. Bu dizeleri okuyan bir çocuğun tutumunun etkileneceği ve kendini engelliden üstün göreceği açıktır.

Sonuç olarak, edebi eserler okurda tutum oluşturma gücüne sahip anlatılardır. Ülkemizde engelli çocuğu diğer arkadaşları ile eşit tutan anlatı sayısı ya yok (okul öncesi)ya da yetersizdir (12-18 yaş grubu). Engelliliği konu eden anlatılarda dil muktedir öznenin bakışını, değerlerini, ideolojisini yansıtan bir vasıta olarak dikkatle incelenmeli ve dilin bilinç oluşturucu özellikleri gerekirse sınıf içi eleştirel tartışmalarla açılmalı, farkındalığı yükseltmek amaçlı -engelliliğe yönelik olumsuz tutumların ve kalıp yargıların hep dille taşındığına dikkat çekilmelidir.

7-14 yaş aralığı için, yaşamlarının bu döneminde okuma zevkini çoğaltacağına ve dil tadını alabileceklerine ayrıca bunları okumadan eksik kalacaklarına inandığım ayrıca bu yaşımda bayılarak okuduğum kitapları önerdim.

Çeviri:

Pıtırcık Dizisi, Sempe -Goscinny- Can Çocuk Yay.
Küçük Prens, Antonie de Saint -Exupery Mavibulut Yay.
Çizgili Pijamalı Çocuk, John Boyne-Tudem
Mesajcı,Lois Lowry – Arkadaş Yay.
Ormanda Tek Başına, Gary Paulsen -Çitlembik Yay.

Telif:

Kanatlı Sözler Bahçesi, Yunus Bekir Yurdakul- Mavibulut Yay.
Babamın Gözleri Kedi Gözleri, Sevim Ak- Can Çocuk Yay.
Hababam Sınıfı, Rıfat Ilgaz-Çınar Yay.
Şafakta Yanan Mumlar, Serpil Ural -Türkiye İş Bankası Yay.
Büyük Tuzak, Aslı Der- Günışığı Kitaplığı Yay.

15 İzgü, Sevin. "Rekortmen Tekerlekli Sandalye." *Dev Adamlar*. Ankara: Bilgi Yayınevi, 2003.

[16]Bağlı, Melike Türkan ve Yasemin Esen (editörler). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları: İnsan Haklarına Duyarlı Ders Kitapları İçin*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, 2003,sayfa 140.

TÜRKİYE'DE ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATINDA DUYARLI KONULARIN (SENSİTİVE ISSUES) ELE ALINIŞI ÜZERİNE ELEŞTİREL BİR YAKLAŞIM

Canan ASLAN[1]

Yazınsal çocuk ve gençlik kitaplarında da yetişkin edebiyatında olduğu gibi yazarın öncelikli kaygısı, çocuğa/gence görelik ilkesine uygun sanatsal değeri olan bir ürün ortaya çıkarmak olmalıdır; çocuklara belli ahlaki değerleri ya da ideolojik söylemleri ve düşünce anlayışını belletmek değil. Elbette toplumdaki çelişkileri, haksızlık ve uyuşmazlıkları yansıtan ve bunlara örtük olarak çözüm yolları öneren edebiyat yapıtları, aslında yazarın ideolojisinin bir ürünü ve sonucudur.

1 Doç. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi

Bu yazıyla çocuk ve gençlik edebiyatında hangi konuların, ne şekilde ele alınması gerektiğini tartışmayı ve Milli Eğitim Bakanlığınca ilk ve ortaöğretim öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırmak amacıyla önerilen 100 Temel Eser listesindeki bazı kitapları bu açıdan irdelemeyi amaçladım.

Edebiyat; insanın duygularının, düşüncelerinin, düşlerinin, kaygılarının, karşı çıkışlarının, sanatçı tarafından oluşturulan kurgu yoluyla dilin varsıl olanaklarına düşsel olarak dönüşümüdür. Yaşamın ve insana ilişkin her türlü durumun, sorunun, güzelliğin sanatçının düş gücüyle ve dilin olanaklarıyla yaşam bulmasıdır (Aslan, 2013b). Edebiyatın; okurların kişiliklerinin oluşumuna, eylemlerine, duygu ve düşünce dünyalarının biçimlenmesine etkide bulunması kaçınılmazdır. Edebiyat; kişinin yaşamını farklı yaşam biçimleriyle, farklı insan tipleriyle zenginleştirir, insanların farklılıklarına saygı ve hoşgörü duygusu geliştirmesini sağlar. İnsanlaşma yolunda insanın acılarına, sömürüye, haksızlığa, zulme, savaşa, şiddete, adaletsizliğe karşı kişinin duyarlık kazanmasına ve bir karşı duruş oluşturmasına katkıda bulunur. Kısacası; yaşamı anlayan, olayları doğru ve mantıklı yorumlayan, düşüncesini ve yüreğini sevgiyle işe koşan insanların yetişmesinde nitelikli edebiyat yapıtları önemli bir sorumluluk üstlenir.

Edebiyatın bir parçası olan ve çocuğu ileriki yaşamında yetişkin edebiyatıyla yüzleşmeye hazırlayan çocuk ve gençlik edebiyatının işlevleri de yetişkin edebiyatınınkinden farklı değildir aslında. Bu yaş gruplarına seslenen yazınsal kitaplar, çocukların ve gençlerin dilsel becerilerini yetkinleştirme; onların bilişsel, duyuşsal, devinişsel, kültürel ve toplumsal olarak gelişimlerine katkıda bulunma; onları yaşam gerçekleriyle yüzleştirerek gerçek yaşama hazırlama, onlara okuma alışkanlığı kazandırma işlevlerinin yanı sıra çocuklarda/gençlerde insana, doğaya, toplumsal olaylara karşı bir duyarlık oluşumuna ve bunun sürekliliğine de katkıda bulunur. Çocuğun, insanı tanımasına ve yaşamın anlamını kavramasına yardımcı olur. Bu duygu ve düşünce birikimi ise beraberinde olaylar, kişiler, durumlar; kısaca yaşam üzerine derinlemesine, eleştirel ve sağlıklı düşünmeyi getirir (Sever, 2013; Aslan, 2007a; 2007b; Aslan, 2013a).

Peki, çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtları, anılan bu işlevleri yerine getirebilmek için hangi konuları, nasıl ele almalıdır? Öncelikle "Hangi konular?"

sorusuna bir açıklık getirmek gerekir. Günümüzde, birçok nedenin yanı sıra kitle iletişim araçlarının bu denli gelişmesinin ve yaygınlaşmasının bir sonucu olarak çocuklar ve gençler, istesek de istemesek de kendilerini ölüm, şiddet, boşanma, hastalık, engellilik gibi birçok olayın, sorunun, çetin yaşam gerçeklerinin içinde doğrudan ya da dolaylı olarak bulmaktadır. Dolayısıyla çocuklar ve gençler, her şeyin içinde ya da bilincindedir ve onlara dönük yazılan yazınsal kitaplarda duyarlı yaşam gerçeklerinin konu olarak ele alınması, onların sorunlarla baş edebilmelerine ve gerçek yaşama güçlü bir biçimde hazırlanmalarına yardımcı olacağından gerekli ve doğru bir yaklaşımdır (Aslan, 2006a ve 2008). Ayrıca, bu konuların yazınsal kitaplarda ele alınması, çocuğu / genci kitapla iletişim kurmaya güdüleyen önemli bir etken de olabilir; ancak konunun seçiminde ve işlenmesinde aşağıdaki iki noktanın göz önünde bulundurulması gerekir:

- toplumsal değerleri, duyarlıkları ve ölçünleri (standartları) göz önünde bulundurmak, toplumca yadsınacağı düşünülen konuları toplumun duyarlıklarını incitmeden ve dikkatle ele almak,
- konuyu; çocuğun/gencin yaş ve gelişim özelliklerini, ilgi, beğeni, gereksinim ve beklentilerini göz önünde bulundurarak işlemek.

"Peki, yazar bu konuları işlerken çocuğa nasıl yaklaşmalıdır? Çocuğa tepeden bir bilge gibi mi bakmalıdır, yoksa onu tanıyan, anlayan, sorunlarını, ilgilerini, gelişim özelliklerini, gereksinim ve beklentilerini bilen; kısaca dünyaya onun gözüyle, onun gerçekliğinden bakan biri mi olmalıdır?" sorularının da yanıtlanması gerekmektedir.

Yazınsal çocuk ve gençlik kitaplarında da yetişkin edebiyatında olduğu gibi yazarın öncelikli kaygısı, çocuğa/gence görelik ilkesine uygun sanatsal değeri olan bir ürün ortaya çıkarmak olmalıdır; çocuklara belli ahlaki değerleri ya da ideolojik söylemleri ve düşünce anlayışını belletmek değil. Elbette toplumdaki çelişkileri, haksızlık ve uyuşmazlıkları yansıtan ve bunlara örtük olarak çözüm yolları öneren edebiyat yapıtları, aslında yazarın ideolojisinin bir ürünü ve sonucudur. Yapıt, yazarın o ideolojiyi yansıtma isteğinden doğmuştur; ancak yazar, ideolojisini çocuk gerçekliğini, çocuğun yaş ve gelişim düzeyini gözeterek ve politik olmayan bir söylemle yansıtmalıdır kitabına. Başka bir deyişle; ideolojisini çocuğu belli bir politik ya da dinsel anlayışa güdümlemeye çalışacak, onda eyleme dönük duygular oluşturacak, çocuğa bir dünya görüşünü politik bir söylemle dayatacak biçimde ortaya koymamalıdır. Örneğin Ayla Çınaroğlu'nun "Mago" adlı çocuk kitabı aslında ideolojisi, politik eleştirisi olan bir kitaptır; ancak bu ideoloji kitabın hiçbir yerinde çocuk gerçekliğini aşacak, ona ağır sorumluluklar yükleyecek, onun üzerinde baskı yaratacak biçimde belirmemiştir. Başka söyleyişle, bu kitapta güçlü bir ideoloji olmakla birlikte kışkırtmaya (provokasyon) neden olacak politik bir söylem bulunmamaktadır. Kitap, çocuğu sosyalist, kapitalist ya da dindar yapma amacını gütmeden evrensel bir değerin, insani bir duyarlığın peşine düşmüştür. Yapıtta, yazınsal bir kurgu aracılığıyla insan emeğini sömürmenin, her türlü hırsızlık ve haksızlığın çirkinliği sezdirilmiştir. Kimsesiz çocuklara yapılan bağışları çalan ve bunu hiç rahatsız olmadan yiyenler çirkin gösterilerek hiçbir dünya görüşünün karşı çıkamayacağı bir ideoloji ortaya konmuştur. Dolayısıyla kitap; çocuğun/ gencin toplumda var olan bir çıkmaz, bir sorun, bir çarpıklık konusunda aydınlatılması ve duyarlı kılınması sorumluluğunu üstlenmiştir.

Dilidüzgün (1996:75)'e göre biçimsel gerçekçiliğin ön planda olduğu otoriter kimlikli kitaplar, sanatsal kaygıları bir kenara bırakmış, çocuğun gerçeklerini tanımayan, okuma süreci boyunca çocuğa edebiyat eğitimi veremeyen ve amacı yalnızca ona nasıl davranması gerektiğini öğreten, ahlaksal öğütler veren kitaplardır. Ona göre bu tür kitaplar, çocuğa yazınsal ve sanatsal duyarlık kazandırmak bir yana, onun okumaya karşı tavır geliştirmesine bile neden olabilir.

Türkiye'de Çocuk Edebiyatının Bugünkü Durumu

Türkiye'de çocuk ve gençlik edebiyatı, özellikle son yıllarda çeşitli sempozyumların (1., *2. ve 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumları, Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyum Dizisi*) düzenlenmesi ve çocuk edebiyatıyla ilgili çeşitli bilimsel toplantı ve çalışmaların (tezler, kitaplar, makaleler, bildiriler, paneller, konferanslar, seminerler vb.) yapılmasıyla önemli bir değişim ve gelişme içine girmiştir. Bu alana dikkat çekmek amacıyla kitap fuarlarında izleğin (temanın) "çocuk ve gençlik edebiyatı" olarak belirlenmesi, alanla ilgili yapıtlar vermek üzere birçok yayınevinin kurulması, çeşitli eğitim ve edebiyat dergilerinde bu konuda dosyalar oluşturulması, çocuk ve gençlik edebiyatı yarışmalarının düzenlenmesi, alanın farklı yönlerine ışık tutmak amacıyla gerçekleştirilen çeşitli projelerin yanı sıra bir çocuk ve gençlik edebiyatı merkezinin (Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi, ÇOGEM) kurulması da bu değişim ve gelişime önemli bir ivme kazandırmıştır. Bu değişim ve gelişmeyle birlikte yukarıda anılan duyarlı konular da yazınsal çocuk ve gençlik kitaplarında bilimsel ve çağdaş bir düzlemde, çocuğa görelik ilkesine uygun olarak ele alınmaya başlanmış ve gelişmiş ülkelerdeki örneklerini aratmayan başarılı örneklerini vermiştir. Bununla birlikte her dönem olduğu gibi günümüzde de Türkiye'de çocuğu, kendi gerçekliğinden kopuk, hala ona kendi doğrularını, kendi anlayışını dayatma, kendi siyasal görüşünü benimsetme, onu bir ideolojiye yönlendirme (angaje etme) ve istediği gibi biçimlendirme çabası içinde olan anlayışlar bulunmaktadır.

Dilidüzgün (1996)'e göre toplumsal sorunları politik eğilimlerle birlikte ele alan politik içerikli çocuk kitaplarında, yazarın politik eğilimleri bilinçli bir biçimde vurgulanır. Toplumun bir parçası olan çocukların böylesi kitaplarla da yüz yüze gelmeleri, onları toplumsal yapılanma konusunda bilgi ve deneyim sahibi yapar. Ancak yazarların amaçlı olarak gerçeği yanıltmaları ya da çocuk üzerinde baskı yaratacak bir yaklaşımla yazmaları çağdaş çocuk ve gençlik edebiyatı anlayışından uzaktır.

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı 2004 yılında ilköğretim öğrencilerine onlarda okuma alışkanlığını oluşturabilmek amacıyla "100 Temel Eser" adı altında içinde öykü, roman vb. türlerin bulunduğu bir liste önermiş; bu liste akademisyenlerden yazar ve edebiyatçılara, yayınevlerinden basına kadar birçok kesim tarafından önemli eleştiriler almıştır. Bu kesimlere göre listede yer alan kitaplar, genel olarak çocuk kitabı değildir, daha çok yetişkinlere seslenmektedir. Birçoğunun dil ve anlatım özellikleri çocukların anlayabileceği düzeyde değildir. Yapıtlar, türsel ve içeriksel açıdan birbirini tümlememekte, aralarında işlevsel bir bağıntı bulunmamaktadır. Çeviri kitaplarda eksiltme, indirgeme ya da ideolojik uyarlama ve söylem bulunmaktadır. Bir okuma ve uygulama programı hazırlanmamıştır.

Sever (2006)'e göre 100 Temel Eser'deki yerli kitapların çoğu ilköğretim çocuklarının okuma kültürüne katkı sağlayacak kurgusal-yazınsal özellikler taşımamakta; kitaplar anılan yaş grubunun okuma gereksinmeleri için temel eser özellikleri göstermemektedir. Aslan (2008)'ın 100 Temel Eser'deki 9 kitapta yer alan 116 öykü üzerine yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarına göre bu öyküler, çocukları bugünün yaşam gerçekleriyle çocuğa görelik ilkesine uygun biçimde buluşturmaktan çok uzaktır. Öykülerde madde bağımlılığı, ölüm, hastalık, boşanma, engellilik gibi duyarlı konular bugünün gerçeklerine göre ele alınmamış, ya çok yüzeysel ya da çocuğa uygun olmayan bir biçimde işlenmiştir. Bir başka deyişle, aslında bu öykülerin hiçbiri; çocuğu bugünün bu önemli gerçekleriyle buluşturacak, yüzleştirecek ve edebiyat aracılığıyla bilinçlendirecek, onda farkındalık yaratacak nitelikte değildir. Listedeki kitaplardan bazı örnekler vererek durumu somutlamak gerekirse, örneğin Türkiye'de çocuk edebiyatında aşk konusu bile hala tabu sayılırken, çocuğun duygu ve düşünce dünyasını örseleyecek çatışmaların bulunduğu Yakup Kadri'nin "Hep O Şarkı" adlı yetişkinlere seslenen kitabı çocuklara okutulmak üzere listedeki yerini almıştır. İçinde çocuğun özdeşim kuracağı bir karakterin, başka bir deyişle çocuk gerçekliğinin olmayışı kitabın çocuklara önerilmesi açısından ayrıca bir sorundur. Kitapta, Münire Hanım'ın istemeden evlendirildiği Rüknettin Bey ile evliliğinin ilk gecesi şu tümcelerle anlatılır:

"…kocamı, evin içinde geniş paçalı hilali donları, kadife hırkaları, işlemeli takkeleriyle bıngıl bıngıl dolaşırken görenler validesi hanımefendiden hemen hiç ayırt edemezlerdi. İşte bu adam benim kanıma girmek, bana kıymak kastı ile yatağıma bu donu, bu takkesiyle böyle bıngıl bıngıl sokulmuştu. Ah ne korkunç, ne iğrenç, ne hayalin almayacağı kadar felaketli bir geceydi o… Ben gözlerimi kapamıştım, ama içerimden başka bir göz her şeyi görmekteydi. Onun yılışık yılışık sırıtışlarını, yuvarlak tombul yüzünün yüzüme doğru eğilişini, yabani hayvan pençesini andıran ellerinin vücudum üstünde dolaşışını… Bunun üzerine onu elimle mi ittimdi? Ayağımla mı teptimdi? Bilmiyorum. Fakat bütün narinliğime rağmen canımı dişime alıp onunla sessiz ve boğuk bir didişmeye giriştiğimi hatırlıyorum. Gecelik entarim lime lime yırtılmıştı. Onun takkesi başından düşmüş, hilali gömleği sıyrılmıştı.

Öfkeli öfkeli soluyordu. Derken takatim kesiliverdi. Biraz önceki cesaretim yerine beni bir korku aldı. Dayak yiyen bir çocuk gibi ağlamaya başladım. Lakin onun öfkesi hala yatışmamış, beni hırpalamakta devam ediyordu. Artık ben onun elinde ezilip büzülen bir paçavra haline girmiştim… Hep böyle hıçkırarak ve içimi çekerek sabahı edecektim. O ise benden hiçbir özür dilemeksizin, vicdanında hiçbir rahatsızlık duymaksızın horul horul uyumaya başlayacaktı ve işin en acayip tarafı, sabahleyin gözlerini açınca kıs kıs gülerek yüzüme bakacaktı. Sanki, aramızda altı yedi saat evvel hiçbir şey geçmemişçesine benimle şakalaşmak isteyecekti… Küçük Molla Bey, yalnız hayâsız değil yılışık ve hoppaydı da. Bütün ters muamelelerimi, sanırım nazıma veya utangaçlığıma vererek türlü sırnaşıklıklar ve şaklabanlıklarla beni kendi huyuna suyuna alıştırmaya çabalıyordu (Karaosmanoğlu, 2009: 50).

Bu listedeki kitaplar, denetimsiz olarak birçok yayınevi tarafından basılmış, aynı kitaplar ölçünsüz (standart olmayan) bir içerikle çocuklarla buluşturulmuştur. Listede yer alan "Türk Manilerinden Seçmeler" adlı kitaptan birkaç örnek vermek bile hem dilsel hem düşünsel hem de anlayış ve düzey açısından durumu açıklamaya yetecektir. Örneklerden de anlaşılacağı üzere hem yazım yanlışlarıyla dolu hem de cinsel nitelikli çağrışımları olan bu dil çocuklara uygun değildir. Aşağıda örnek olarak sunulan maniler, kitaptaki yazılışlarına bağlı kalınarak alınmış, herhangi bir düzeltme yapılmamıştır:

"Bostanlarda fasilye	"Çanaklıkta çanak var	"Mendilin ipeklisi
Anam gitti gezmeye	Şu kızda yanak var	Tarlanın tezeklisi
Ben anamdan örendim	Bir kere öpçem ama	İyi olur oğlanlar
İnce boncuk çizmeye" (s.9)	Karakolda dayak var." (s.49)	Karının göbeklisi" (s.51)
"Oy şingala şıngala	"Ak burçak sarı burçak	"Arabam iki teker
Saçın düşsün mangala	Babam dükkân açacak	Tepelere kum çeker
Yanağın ütülensin	Evlenmeyin oğlanlar	Ortacı'nın kızları
Domuz yüzlü kaynana" (s.47)	Naylon kızlar	
çıkacak" (s.49)	Tek lokuma diz çöker." (s.52)	

Bir kitabın çocuğa göreliğini belirleyen en önemli değişken kitabın dil ve anlatım özellikleridir (Sever, 2013). Dil ve anlatım özellikleriyle çocuğa uygun yazılmış kitaplar, çocukların anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeleri için fırsatlar sunar, onların toplumsal yaşam içerisinde daha etkili iletişim kurmalarına yardımcı olur. Başka bir söyleyişle, çocuğun kitap okumayı sevmesinde ve bunu bir alışkanlığa dönüştürmesinde kitabın dil ve anlatım özellikleri önemli bir rol üstlenir. Uzun paragrafların, kullanımdan düşmüş eski sözcüklerin, çocuğa uygun olmayan argo söyleyişlerin sıklıkla varlık gösterdiği kitaplar çocuğa seslenmeyeceğinden onda okuma alışkanlığı yaratmak bir yana okumadan uzaklaşmasına bile neden olabilir.

Anılan listedeki kitaplar başka açılardan da önemli sorunlar içermektedir. Bunlardan biri de kadının sunuluş biçimidir. Sever vd. (2007)'ne göre, "Çocuk edebiyatı ürünlerinde cinsel roller çağdaş yaşamın gereklerine uygun olarak örneklendirilmeli, kadına ve erkeğe verilen değer ve yüklenen anlam arasında farklılık olmamalıdır. Bu kitaplar, çocukların kendi cinsiyetleri içinde kişiliklerini bulmalarına ve geliştirmelerine yardımcı olmalıdır. Bunun için de kitaplarda özellikle geleneksel anlayışın oluşturduğu cinsel kimliklere ilişkin yargılara yer verilmemelidir." Oysa Aslan (2010)'ın 100 Temel Eser'deki romanlar üzerine yaptığı başka bir çalışmasının sonuçlarına göre önerilen listedeki romanların çoğu, kadını geleneksel rolleri içinde göstermiştir. Kadın, kitaplarda birçok yerde erkek şiddetine uğrayan ve erkek tarafından yönetilen konumdadır. Kimliksiz, şefkatli, duygusal ve korkaktır; toplumsal cinsiyet rolleri içinde sunulmuştur; ekonomik olarak erkeğe bağımlıdır. Çocukların, karakterlerle özdeşim kurduğu, onları model aldığı gerekçesiyle kitaplarda ayrımcılığın hiçbir türü doğru bir iletiymiş gibi verilmemeli; hiçbir toplum, kültür, milliyet, din, cinsiyet olumsuz bir ifadeyle betimlenmemelidir. Ayrıca bu listedeki kitapların çoğunda çocuk karakterden çok yetişkin karakterler; başka bir deyişle çocuk gerçekliğinden, çocuk bakışından çok yetişkin gerçekliği ve yetişkin bakış açısı bulunmaktadır. Bu, listede çağdaş yazarların kitaplarına yer verilmemesi nedeniyle doğal bir sonuçtur aslında.

Çocuklar/gençler için kitap listeleri oluşturulurken, kitap okuma projeleri düzenlenirken üzerinde durulan bu sorunlar göz önünde bulundurulmalıdır. Kitaplar, alan uzmanlarının önerileriyle ve bilimsel bilgiler ışığında belirlenmelidir. Örneğin İzmir Çiğli Kaymakamlığı, "kitap okuma alışkanlığını kazandırmak, devam ettirmek ve geliştirmek" amacıyla ildeki MEB'e bağlı resmi ve özel ilköğretim öğrencilerini kapsayan "81 İle 81 Kitap Projesi" ile bir kitap okuma projesi başlatmıştır (http://www.cigli.gov.tr/default_b0.aspx?id=34). Bu kitaplar belirlenirken yazı boyunca üzerinde durulan ölçütlerin okutulacak kitaplarda bulunup bulunmadığı mutlaka gözetilmeli; kitapların, laik, demokratik ve bilimsel eğitime katkı sağlayacak nitelikte olup olmadığı, şiddetin ve ayrımcılığın olağan bir durummuş gibi gösterilip gösterilmediği, belli bir ideolojiyi dayatıp dayatmadığı da titizlikle sorgulanmalıdır. Kitap listeleri oluşturulurken, kitap okuma projeleri düzenlenirken bu söylenenler göz önünde bulundurulmalıdır. Unutulmamalıdır ki çocuk gerçekliğinin yansıtılmadığı, çocuklarla iletişime giremeyen ve ona kendi inancına ve düşüncesine dayanak olan ilkeleri dayatmacı bir yaklaşımla aktaran kitapları çocuklara zorla okutmaya kalkışmak, çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmak bir yana onun kitaptan uzaklaşmasına bile yol açabilir. Edebiyat, amacı/kaygısı bu olmasa da çocuklara da yetişkinlere de elbette bir şeyler öğretir, okurlarını örtük bir estetik eğitimden geçirir; ancak temel ve baskın kaygı "öğretmek" olursa bu zaten edebiyat olmaz ve okur da kitapla sanatsal bir etkileşim içine giremez.

Çocuk ve gençlik edebiyatı kitaplarında ele alınan konular barış, kardeşlik, hoşgörü ve demokratik kültür oluşturmaya da katkı sağlayacak nitelik ve içerikte olmalıdır. Kitapların içerikleri, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 34. maddesindeki "Çocukları ruhsal ve bedensel yönden örseleyebilecek hiçbir yaklaşıma izin verilemez" ve 38. maddesindeki "Her çocuğun barış ortamında yaşama ve savaşlardan korunma hakkı vardır. Devlet çocukları silahlı çatışmalardan ve sonuçlarından korumakla sorumludur" ilkeleriyle de çelişmemelidir. Barışçıl bir dünya oluşturabilmek için her anne baba gibi, her sanat dalı gibi, her sanatçı gibi, Borchert gibi, yazınsal çocuk kitapları da "Savaşa Hayır" diyen iletiler vermelidir; çünkü "hayır" demezsek,

"…analar, eğer hayır demezseniz, işte o zaman:

(…) deşilmiş bağırsakları ve zehirlenmiş ciğerleriyle son insan, ışıldayan güneşin ve yanıp sönen takımyıldızlarının altında bir başına dolanıp duracak; bir deri bir kemik kalmış, çılgına dönmüş son insan, uçsuz bucaksız mezarlar, dev beton blokların soğuk putları ve ıssız kentler arasında yalnız başına bir küfür gibi dolanırken, şu korkunç soruyu soracak: Neden?" (Borchert, 1949).

Sonuç

Çocuğa, çağdaş yaşamın gereklerini, zor ve duyarlı gerçeklerini iletmede ve duyumsatmada çocuğun gelişiminde başat bir değişken olan yazınsal çocuk kitapları önemli rol üstlenir/üstlenmelidir; ancak bu sorumluluk yerine getirilmeye çalışılırken toplumsal ölçünler, değerler ve duyarlıklar ile çocuğun/gencin yaş ve gelişim özellikleri, ilgi, beğeni, gereksinim ve beklentileri göz önünde bulundurulmalıdır. Konular çocuk gerçekliğini aşacak biçimde işlenmemeli, çocuğu önceleyen bir kurgu yapılandırılmalıdır. Duygu, düşünce, inanç ve ideoloji dondurulup kalıplaştırılarak çocuğa dayatılmaya çalışılmamalıdır. Härtling; "dayatmacı (doktriner) edebiyatın zehir gibi etkili olduğunu, insanın beynine kadar ulaştığını, ona istediği her şeyi yaptırdığını ve insanın kendisini bunlardan arındırmasının son derece güç olduğunu" (Akt.: Dilidüzgün, 1996:85) söyler. O halde çocuklara bir anlayışı, bir yetişkin ideolojisini edebiyat yoluyla belletmeye çalışmaktan bir an önce vazgeçilmeli, çocuğun/gencin gerçeklerinden uzak ve siyasal öğretilerin bilinçli ve amaçlı bir biçimde verildiği kitaplar çocuklarla buluşturulmamalıdır. Başka bir deyişle, çocuğa/gence okuma alışkanlığı ve zamanla okuma kültürü kazandırılmak isteniyorsa çocuk kitapları yazarın aşılamak istediği dünya görüşünün benimsetilmesine hizmet eden bir araca dönüştürülmemelidir. Tersine kitaplarda; seslenilen yaş grubunun yaş ve gelişim özelliklerine uygun olarak çocuğun davranış, duyuş ve düşünüş biçimi, kısacası çocuk gerçekliği içten ve yalın bir biçimde verilmelidir.

Çocuk ve gençlik kitaplarında da öncelikle göz önünde bulundurulması gereken konu, kitabın kurgusal/sanatsal nitelik taşıması olmalıdır. Bir güzel sanat dalı olan edebiyat ve onun bir dalı olan çocuk/gençlik edebiyatı ürünleri de ayrıştırıcı değil, birleştirici olmalı; öğreticiliğe kaçmadan, yazınsal niteliğinden ödün vermeden savaşa, şiddete, her türlü zulme, sömürüye karşı çıkmalı, özgür ve barışçıl bir dünyanın yanında yer almalıdır (Aslan, 2006b ve 2012). Kitaplarda baskılayıcı, korkutucu bir anlayış benimsenmemeli, ayrımcılığın hiçbir türü olumlu bir ileti gibi verilmemelidir. Genel olarak sanatın, özel olarak ise edebiyatın evrensel kardeşlikler yarattığı ve bunu geliştirdiği unutulmamalıdır.

Sonuç olarak çocuk ve gençlik kitaplarında; en başta çocuğun kendisi, onun duyuş, düşünüş, davranış biçimi; kısaca onun gerçekliği olmalıdır. Ayrımcılığın hiçbir türü olmamalı; tersine onlarda sevgi, barış, hoşgörü, kardeşlik, eşitlik duygularını uyandıran ve güçlendiren konular ele alınmalıdır. Çocuklara okuma alışkanlığını kazandırmak amacıyla çeşitli listelerin oluşturulması ve bunların çocuklarla buluşturulması yaklaşımı **yalnızca doğru kitapların, doğru kaynaklarca seçilmesi durumunda yararlı olabilir.** Bunun yolu da alanla ilgilenen uzmanların, öğretmenlerin, bilim insanlarının, bu amaçla kurulmuş merkezlerin görüş, düşünce ve önerilerinin alınmasından geçer.

Kaynaklar

Aslan, C. (2007b) "Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Gelişim Sürecindeki Yeri". *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri).* (Yay. Haz.: S. Sever) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, No: 203, 189-200.

Aslan, C. (2008) "Yaşam Gerçekliğinin Çocuklara İletilmesi Bakımından '100 Temel Eser'deki Öyküler Üzerine Bir Çözümleme". *4th International Children and Communication Congress & 4th International Children Films Festival & Congress 'Children Under Risk'.* (Ed.: N. Pembecioğlu Öcel) **İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi,** *(I),* 85-98.

Aslan, C. (2010), "An Analysis of the Presentation of Women in 100 Basic Literary Works in Turkey". *Eğitim Araştırmaları Dergisi* (Eurasian Journal of Educational Research), *(38)*, 19-36.

Aslan, C. (2013a) "Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yapıtları Yoluyla Düşünme". *Kum Edebiyat Dergisi, (72-73)*, 11-18.

Aslan, C. (2013b) "Duyarlık ve Düşünceyi Geliştirmede Çocuk / Gençlik Edebiyatı" Çoluk Çocuk Anne Baba Eğitimci Dergisi, *(102),* 29-32.

Borchert, W. (1949) *Toplu Yapıtlar*. İstanbul: Can Yayıncılık.

Çınaroğlu, A. (1997) *Mago.* İstanbul: Uçanbalık Yayını.

Çocuk Hakları Sözleşmesi. (http://www.turkhukuksitesi.com/showthread. php?t=5719 adresinden 16.01.2014 tarihinde indirilmiştir).

Dilidüzgün, S. (1996) Çağdaş Çocuk Yazını, Yazın Eğitimine Atılan İlk Adım. İstanbul: Yapı Kredi Yayını.

Karaosmanoğlu, Y. K. (2009) *Hep O Şarkı*. İstanbul: İletişim Yayıncılık.

Sever, S., S. Dilidüzgün, N. Nedim ve C. Aslan (2007) İlköğretimde Çocuk Edebiyatı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.

Sever, S. (2008) "Gelişim Sürecinin Temel Bir Aracı: Çocuk Edebiyatı Yapıtları". *Anafilya, Türkçe, Edebiyat, Kültür ve Sanat Sitesi, (90)* (http://www.anafilya.org/go.php?go=7d8c5a0201006 adresinden 03.02.2014 tarihinde indirilmiştir).

Sever, S. (2013) Çocuk ve Edebiyat. İzmir: Tudem Yayıncılık.

Türk Manilerinden Seçmeler. (?) İstanbul: İlkbiz Yayınevi. 100 Temel Eser Serisi.

ORTAOKUL VE LİSEDE KİTAP OKUMA HALLERİMİZİMİZ

Mine SOYSAL[1]

En büyük hatamız, edebiyattan doğrudan eğitmesini beklemek. Edebiyatın amacı asla eğitmek değildir. Edebiyat, yaşamın gün ışığında görülemeyen, günlük yaşamda fark edilmeyen derinliklerine dikkati çekerken, yaşama ve insana ilişkin ipuçları sunar. İnsanın türlü hallerini özgün dilsel kurgu ve biçimlerle anlatarak bireysel farkındalıklara neden olur, özgürlüklerin keşfini sağlar. Çocuk kitaplarında bugün hâlâ sıklıkla karşılaşılan didaktik metinlerin, mesaj ya da öğüt verme kaygısının edebiyatla uzaktan yakından ilintisi yoktur.

1 *Yazar, Günışığı Kitaplığı Genel Yayın Yönetmeni*

Çocuk kitapları söz konusu olduğunda akla öncelikle bilgilendirici içeriklerin gelmesi beni hep şaşırtır, düşündürür. Eğitim yayıncılığının, bilgilendirici kitapların yeri ve sorumluluğu elbette tartışılmaz. Ama çocuk ve gençlik edebiyatının bu gruptan nasıl ayrıldığının, çağdaş çizgisinin, yenilikçi dinamiklerinin farkında olmak da artık bir zorunluluk. Bu ayrımı yapamayan eğitimciler ve ebeveynler ne yazık ki, gelecek kuşakların okuma davranışından hızla uzaklaşmasına neden oluyorlar.

Belki *Eyvah Kitap!*'ın[2] yazarı olduğum için, belki de 20 yıldır yazarak, konuşarak her yaştan insan için nitelikli edebiyat okumanın önemini, okuma hak ve özgürlüklerini kararlılıkla savunduğum içindir, bazı sorularla sıklıkla karşılaşıyorum: "Çocuğum kitap okusun diye her şeyi yapıyorum, ama hiç okumuyor. Ne yapayım?.. Öğrencilerimin Klasikleri okumasını istiyorum. Oysa hep abuk sabuk şeyler okuyorlar. Onları nasıl engellerim?.. Varsa yoksa fantastik okusun! Doğru dürüst kitapları okumak istemiyor. Onu fantastikten nasıl vazgeçirebilirim?" ve benzerleri… Cevap vermek yerine ben de onlara sorular soruyorum: Onun neyi, neden istediğini, ne zaman, neden hoşlandığını biliyor musunuz? Onu anlamaya, onu dinlemeye ve gerçekten duymaya çabalıyor musunuz?

Modern yaşamın gündelik koşturmaları, mırıl mırıl sohbetlere, kaliteli paylaşımlara ayrılan zamanları fazlasıyla daralttı; bu gerçek. Ama çocuklukta okuma davranışının yerleşmesi için bazı koşulları sağlamak da yine yetişkinlerin kaçınılmaz görevi. Günün birinde hem "başarılı" bir insan hem de okur olmasını beklediğimiz çocuklarımızı sevdiğimiz kadar, onların bireysel hak ve özgürlüklerini bilmek, anlamak ve saygı göstermekle işe başlayabiliriz.

Dünya büyük bir hızla değişiyor. Bu değişim olumlu sonuçlarıyla geleceği biçimlerken, beri yanda yeni savaşları, felaketleri, amansız acıları da tetikliyor. Biz yetişkinlerse kendi dertlerimizle kavrulup, çocuklarımızı bu akıl almaz değişimin ortasında çoğunlukla her konuda tek başına bırakıyoruz. Kitaplarda da durum aynı. Çağdaş edebiyattan ve okuma özgürlüklerinden nasibini alamayan eğitim anlayışı, ya çaresizlik içinde tartışmalı listeler hazırlıyor ya

2 *Mine Soysal, Eyvah Kitap!,* Günışığı Kitaplığı, İstanbul, 1. *baskı: 2006, 28. baskı: 2013.*

zorunlu okumalarla yetiniyor ya yaratıcılıktan uzak beylik sorularla bezdiren okuma çalışmalarından medet umuyor ya da daha da beteri sıklıkla çağdaş edebiyatı okuldan esirgiyor, büsbütün yasaklıyor.

Oysa, okuma yazma öğrenilen ilk yıllar nasıl da doymak bilmez bir iştahla el atılır kitaplara. Okurluk serüvenini çoğu insanda bu başlangıç süreci belirler. Büyük bir hevesle giriştikleri ilk okuma denemeleri, dili ve anlatımı yetersiz, kurgusu saçma ya da hatalarla dolu, karakterleri sığ, inandırıcılıktan uzak kitaplara denk gelmişse elbette "başarısızlık" kaçınılmazdır. Ne yazık ki, çocuklar okuduklarından sıkıldıkça, okumaya çalıştıkları niteliksiz yayınlar yerine kendilerini yargılayacak denli deneyimsizdirler. "Suçu" hemen üstlenir, okumayı ve kitapları sevmediklerini sanır, buna inanır, hatta inandırırlar bile.

Bir anket ve düşündürücü sonuçları

Uzun yıllardır okullarda ortaokul ve lise öğrencileriyle kitap okuma üzerine yaptığım tartışmalarda onlara iki ayrı grupta sorular soruyor ve el kaldırarak cevaplamalarını istiyorum. Öğrencilerin tartışmaya samimiyetle ve cesaretle katılabilmesi için öğretmenlerinden program süresince söze karışmamalarını rica ettikten sonra ilk on beş dakika gençlerle okuma eğilimleri, kitaplara bakışları, evde ailelerinin, okulda öğretmenlerinin yaklaşımları ve yönlendirmeleri üzerine sohbet ediyoruz. Salondaki havanın ısındığı, tartışmanın alevlendiği bir anda ankete geçiyorum. Bugüne dek on bini aşkın öğrenciyle gerçekleştirdiğim bu basit anketin düşündürücü sonuçlarını paylaşmak isterim.

İlk grupta üç soru soruyorum: "İçinizde sürekli kitap okuyanlar kimler?" soruma çoğunlukla %10 el kalkıyor. "Arada sırada kitap okurum diyenler kimler?" diye sorduğumda %50 el kaldırıyor. "Benim kitapla, okumakla işim olmaz, diyenler var mı?" diye sorduğumdaysa bir anlık duraksamanın ardından az sayıda el kalkıyor. Hadi onlara da %3 diyelim. Ilk soruya el kaldıranlardan %5 öğrencinin ikinci soruyu duyunca gerçek durumuna ayıp, tekrar el kaldırdığını düşünecek olursak, üç soruda da hiç el kaldırmayan, yani türlü nedenlerle ankete katılmaktan çekinen ve kitap okumak konusunda başını belada hisseden öğrenciler yaklaşık %40'a yakın.

Hemen ikinci grup sorulara geçiyorum: "İçinizde duygusal romanlar okumayı kimler seviyor?" Çoğunluğu kızlara ait %15 el kalkıyor. "Şiir kitapları okumayı deneyenler?" diyorum; %10 el kalkıyor. "Macera romanları okuyanlar?.." Hiç düşünmeden %80 el kalkıyor. "Çizgi roman okurları?.." diyorum; en az %40 el kalkıyor. Bilimkurgu için %20, polisiye için %25, mizah kitapları için %30 el kalkıyor. "Korku-gerilim okuyor musunuz?" soruma kalkan eller %75-80'e varıyor. Hem de çoğunlukla çığlıklar ve bağırışlarla desteklenerek…

İlk gruptaki soruları cevaplarken açıkça tedirgin ve sessiz olan salonun, ikinci grup soruları cevaplarken son derece neşeli, heyecanlı, hatta gürültülü bir katılım gerçekleştirmesi dikkati çekiyor. Coşkulu katılımlarına teşekkür edip sakinleşmeleri için birkaç saniye bekliyorum. Arkasının nasıl geleceğini, anketin sonuçlarını nereye bağlayacağımı merak ediyorlar. Benim istediğim de tam bu; merak etmeleri.

Bu iki grup sorunun temelde neyi/neleri gösterdiğini yine öğrencilere soruyorum. Kafaları karışsa da içlerinden biri mutlaka doğruya yakın bir cevap veriyor: "İlk sorular kitap okuyup okumadığımızı; ikinci grup sorular hangi kitaplardan hoşlandığımızı soruyor." Haklı olduğunu; ama benim biraz daha derinde bir durumu ortaya çıkarmalarını beklediğimi söyleyerek ısrar ediyorum. Sonra da fena halde kafamı karıştıran bir noktayı aydınlatmak için, onlardan bana yardımcı olmalarını rica ediyorum: İlk grup sorularda hiç el kaldırmayan ya da cesaretle üçüncü soruya el kaldıran arkadaşlarının neredeyse tamamının ikinci grup sorularda hiç düşünmeden bazı türler için el kaldırmasını nasıl açıklamalıyız? Salonda derin bir sessizlik oluyor. Zihinlerimizde inip çıkan, çarpışan, uyuşan düşüncelerin seslerini duyacak kadar muhteşem bir sessizlik ânı yaşanıyor.

Sonraki dakikalar hızlı geçiyor ve anketin sonuçlarını birlikte toparlıyoruz: İlk grupta kendilerini kategorize ettiklerini, üstelik bunu yaparken kendi nesnel gerçekliklerini değil, yetişkinlerin onları nasıl gördüğüne ilişkin önyargıları kullandıklarını; oysa ikinci grup sorularda salt kendileri olduklarını, sevdikleri türlerdeki sorulara özgürce el kaldırdıklarını paylaşıyoruz. Aslında durumun karmaşıklığının ve verdiği rahatsızlığın en farkında olanların ilk grupta hiç el kaldırmayanlarla, üçüncü soruya el kaldıranlar olduğunda neredeyse fikirbirliği ediyoruz. Kendileri için artık geç olduğunu, ipin ucunun çoktan kaçtığını sandıkları bir konuda aslında "yanlış" yapmadıklarının, yalnızca sevdikleri türlerde yeterince okuma deneyimlemediklerinin, yetişkinlerin sığ yorumlarına, tutumlarına bel bağlayıp aslında kendi kendilerini sınırladıklarının biraz olsun ayırdına varıyorlar. Okuma eğilimleri, hak ve özgürlükleri üzerine belki de ilk kez gerçekten samimiyetle kafa yoran öğrenciler, ortaya çıkan bu beklemedikleri sonuçtan belirgin bir umut duygusuna kapılıyorlar.

Bense onlardan her ayrılışımda, omuzlarımda hissettiğim utanmakla çaresizlik karışımı ağır duygunun nedenlerini düşünüyorum. Başarısız eğitim politikalarımız, çocuklarımızı soktuğumuz türlü kategorilerin anlamsızlığı, daha yolun başındayken onların kolunu kanadını kıran bu gibi ayrımcı ifadelerle nasıl baş edeceğimizi, yasaklar ve sansür oldukça hak ve özgürlüklerin asla sağlanamayacağı gibi nice bunaltıcı düşünceyle yükleniyorum. Gencecik zihinlerin, hiçbir yapıcı, destekleyici yanı olmayan, yetişkin önyargılarının eseri, "çok okur", "az okur", "hiç okumaz" gibi saçma kategorilere kendilerini nasıl sokmaya çabaladığına; daha o erken yaşlarda boş vermişliğin, umarsızlığın, "benden adam olmaz nasılsa" yanılsamasının tokadını defalarca nasıl yediklerine tanıklık etmek çok çok üzücü.

Uygun görmek mi, önermek mi?

Yetişkinler, dünyadaki değişimi daha derinlemesine okumak, farkında olmak; çocukların, gençlerin önüne uygun gördükleri kitapları koyup, uygun gördükleri zaman ve biçimde okumalarını beklemekten vazgeçmek zorunda. Romanlar, öykü, deneme ve şiir kitapları, yaşantı, anlatı ve anı gibi edebiyat kitapları söz konusu olduğunda, okumanın bireysel bir özgürlük alanı olduğunu kendilerinden başlayarak anlamaya çalışmalılar. Önemli olan, çocuklar ve gençlerin de tıpkı yetişkinler gibi, kitaplara doğallıkla ilgi duymasına, kendiliğinden okumasına neden olacak, merak kıvılcımını yakan düşünce ve özgürlük ortamını yaratmaktır. Onların da en az yetişkinler kadar bir kitaptan hoşlanmak ya da hoşlanmamak, okumak ya da elinden bırakmak hakları vardır. Yetişkinlerin asıl dikkat etmesi gereken, önerdikleri kitapların yazınsal niteliğidir.

Edebiyat okuru olmak, özgürleştirici, yaratıcı bir bireysel keşif yolculuğudur. Küçük yaşta yola çıkanlar çok yol alır ve hem yeni hem de zorlu okumalara yelken açmaya daha çok cesaret kazanırlar. Yolculuk uzadıkça insan derinleşir, olgunlaşır. Okuma, dilsel ve zihinsel becerilerin gelişimiyle koşut bir faaliyet olduğundan yaş gruplarının ayrımı bu anlamda belirleyicidir. Sekiz yaşında bir çocuğun, okumayı denese bile bir yetişkin kitabını anlaması, içselleştirmesi mümkün değildir. Özellikle 3-15 yaşlar arasında önerilecekler, farklı yaş gruplarının okuma gereksinimlerine ve çocuğa görelik olgusu özümsenerek kaleme alınmış kitaplar olmalıdır. Edebiyatı çocuğa sevdiren; kahramanları, coğrafyası, mekânları, dönemi, yaşama ve davranış biçimleriyle ilginç bir konu ekseninde sağlam kurgulanmış güçlü bir öyküdür. Öykü merak duygusunu alevlendirdikçe, okur metnin içine çekilir, ondan uzaklaşmak istemez. Çünkü çocuklar da yetişkinler gibi, sıradan olanı değil, ustaca anlatılanı sever.

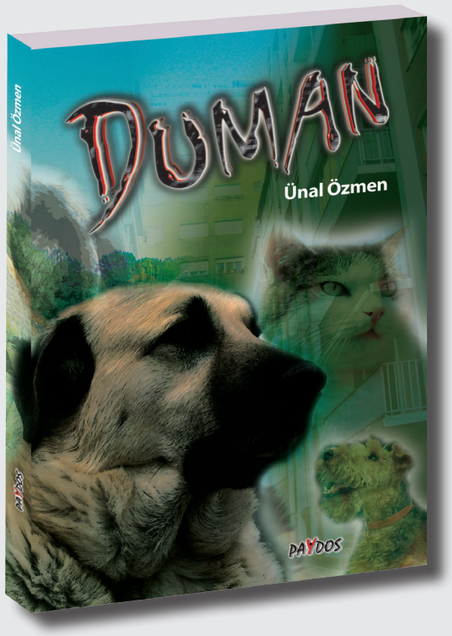
Bütün bunlardan ötürü edebiyat okuma keyfi standart reçetelerle, listelerle değil, her insanda farklı nedenler ve ritimlerle gerçeklik kazanır. Oysa yetişkin dünya çocukları, gençleri gönül gözüyle dinlemeden, anlamadan, sevmedikleri türlerde, üstelik didaktik, öğüt dolu sıkıcı kitaplar okumaya zorlayıp duruyor. Çocukların da, gençlerin de tıpkı yetişkinler gibi, nitelikli kitapları bulma, edinme, seçme, okumayı deneme, okuma ya da okumama, hoşlanmadığı kitabı elinden bırakma hakkı vardır. Üstelik, özellikle bu hakkı özgürce yaşayanların, gelecekte sevdikleri türlerde kitap okuru olabileceği de unutulmamalıdır.

En büyük hatamız, edebiyattan doğrudan eğitmesini beklemek. Edebiyatın amacı asla eğitmek değildir. Edebiyat, yaşamın gün ışığında görülemeyen, günlük yaşamda fark edilmeyen derinliklerine dikkati çekerken, yaşama ve insana ilişkin ipuçları sunar. İnsanın türlü hallerini özgün dilsel kurgu ve biçimlerle anlatarak bireysel farkındalıklara neden olur, özgürlüklerin keşfini sağlar. Çocuk kitaplarında bugün hâlâ sıklıkla karşılaşılan didaktik metinlerin, mesaj ya da öğüt verme kaygısının edebiyatla uzaktan yakından ilintisi yoktur.

Benzer şekilde, edebiyatın pedagoji açısından sınavdan geçirilmesi çabası da anlamsızdır. Birbirinden

yaratma/üretme sürecinde farklı düzlemlerde etkilenmesi, yararlanması olağan olan bu disiplinlerin birbirini "onaylaması" ya da "değerlendirmesi" ciddi yanlışlara neden olabilir. Bazı çocuk kitaplarında görmeye başladığımız bu tür uygulamalar, edebiyatı eğitimle karıştırmanın tipik göstergesidir ki, iş sonuçta edebiyat kitaplarını ders kitaplarına dönüştürmeye kadar varır. Edebiyat kitaplarından yaratıcı okuma uygulamaları çıkaracak olanlar yazarlar ya da yayınevleri değil, öğrencilerinin okuma gereksinimlerini bilen, hem kendi hem de öğrencileri için has edebiyat okuma zevkini geliştirmiş ve çağdaş yöntemlerle donanmış eğitimcilerdir. Günümüzde zamanının büyük bölümünü *on-line* iletişim içinde geçiren, internet sayesinde her konuda doğru ya da yanlış her bilgiye erişebilen gençlerin edebiyatla nasıl bir alışverişi olabileceğini düşünmek de, yeni ve yapıcı önerilerde bulunmak da, artık sıradan yollarla hiç mümkün değil.

Çocuklarının gelişiminden endişe duyan aileler de, öğrencilerinin gelecekteki "başarı" ve yaşam kalitesinden sorumlu öğretmenler de edebiyatı seçerek okumaya zorlamak yerine; farklı türlerde çok sayıda has edebiyat kitabını bulup önermeyi; okumalar öncesinde, sırasında ve sonrasında birlikte düşünmeyi ve sohbet konusu etmeyi denedikçe, zamanla durumun olumlu yönde değişeceğine güvenmeliler. Çocuğun eline herhangi bir edebiyat kitabını alması, merak edip okumaya çalışması kötü değil, tersine iyidir. Anladığı, sayfalarında yitip gittiği kitaplar, onu yeni okumalara taşıyacaktır. Okuduklarından kafası karışıyor, anlamıyorsa zaten sıkılacak, kitabı elinden bırakacaktır. Kaçınmamız gereken kitaplar değil, kitapları "iyi" ve "kötü" diye ayırmaya alışmış, onları entelektüel anlamda nesnel değerlendirmekten uzak yetişkin yaklaşımıdır. Has edebiyat, hangi yaşta olursa olsun insana zarar vermez. Yaşamlarımızın içinde sessiz bir nehir gibi aktığı sürece yeni düşüncelere ve duygulara olan susuzluğumuzu giderir.



Duman, getirildiği şehre alışmaya çalışan bir çoban köpeğinin öyküsüdür.

Kitapta, yeni taşındığı kentte, "ev halkından biri" saydığı köpeğinden vazgeçmesi istenen bir köylünün, köpeğini "kent kültürü"ne karşı savunması anlatılmaktadır.

İnsanlık tarihi ile yaşıt olan insan köpek ilişkisinin, kentleşme süreciyle birlikte yaşam biçimindeki değişiklikle bozulmaya başlaması, insanları olduğu kadar köpekleri de etkilemektedir. Kitap, köpeklerin bu süreçten nasıl etkilendiklerini kendi dillerinden vermektedir.

Paydos Yayıncılık
www.paydosyayincilik. com

Prof. Dr. Sedat SEVER

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi olan Prof. Dr. Sedat SEVER, aynı üniversitenin Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezinin kurucu müdürüdür. Uzun süredir çocuk ve gençlik edebiyatı alanına emek veren Prof. Dr. SEVER, çocuk ve gençlik edebiyatı alanında yürüttüğü bilimsel çalışmalar/*etkinlikler ve yayımladığı kitaplarla tanınmaktadır. Bu kitapların başında,* çocuk edebiyatını kuramsal bağlamda tartıştığı ve bu alanın nitelikli örneklerini okura tanıttığı Çocuk ve Edebiyat adlı yapıtı gelmektedir. SEVER, son olarak çocuğun okuma kültürü edinme sürecindeki değişkenleri çok boyutlu olarak tartıştığı Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü adlı yapıtını yayımlamıştır. Biz de çocuk k*itaplarında önemli bir değişken olan "çocuğa görelik"i her zaman gündemde tutan ve çocuğa görelik kavramını tartışan Prof. Dr. Sedat SEVER ile Türkiye'de Çocuk Kitapları ve çocuk edebiyatı üzerine söyleştik…*

Söyleşi
Suna CANLI[1], Özlem KANAT SOYSAL[2]

[1] *Arş. Gör. , Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*
[2] *Arş. Gör., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*

Uzun yıllardır eğitime ve çocuk edebiyatına emek veren bir biliminsanısınız. Bu bağlamda çocuğun sanat ve edebiyatla olan etkileşimini nasıl yorumlarsınız?

Sanat; renk, ses, çizgi ve sözcük gibi araçlarla düş ve düşünceye nice biçimler veren yaratıcıların, sanatçıların ortaya koyduğu estetik bir eylemdir. Bir duygunun, bir düşüncenin anlatımında başvurulan üstün yaratıcılığın dışavurumudur, sanatsal yaratılar. Temel özellikleri özgünlük, özgürlük ve içtenlik olan bu yaratıların başat amacı, yaşamı ve insanı anlamaya, anlatmaya, duyumsatmaya çalışmaktır okura, izleyene, dinleyene... Sanatsal yapıtlarla kurulan etkileşim de kişinin sunulan estetik yaratıcılığın evreninde düşsel ve düşünsel bir serüvene koyulmasına olanak sağlar. Bu serüvenin, altı aylık evreden başlayarak çocukluk, gençlik ve yetişkinlik döneminde de sürdürülmesi, duygu ve düşünce eğitiminin, bilinçlenmesinin en etkili yollarından biridir. Kişiyi insan kılan, insanı gittikçe insanlaştıran bu süreçte renk, çizgi ve sözcüklerin anlatım olanaklarıyla yapılandırılan edebiyat yapıtlarına hem önemli sorumluluklar düştüğünü hem de edebiyat yapıtlarıyla çocuk ve gençleri buluşturmanın çok önemli olduğunu söyleyerek söze başlamak istiyorum.

Çocuk ve Edebiyat adlı yapıtınızda okuma kültürü edinme sürecinin üst basamağında evrensel okuryazarlığın yer aldığını görüyoruz. Çocuğun bu basamağa erişebilmesinin yolu nedir?

Çocuğun 15-16 yaşlarında evrensel okuryazarlık düzeyine ulaşabilmesi, birbirini bütünleyerek devam eden ardışık bir sürecin işletilmesiyle olanaklıdır.

0-6 aylık evreden, 1 yaşından başlayarak çocuklar, sanatçılar tarafından "çocuğa göre" olan, çocuğun ilgi ve gereksinmelerine göre hazırlanmış kitaplarla buluşturulmalıdır. Bu buluşmada, önce sesli, özel biçimli, çocuğun el yapısına uygun küçük kitaplar çocukların yaşam alanına bir oyuncak gibi katılmalı; yalın çizgilerle çocuklara nesne ve varlıkların görsel kimliklerini, özelliklerini tanıtmayı amaçlayan, onların sorma-bilme, öğrenme ve eğlenme gereksinmelerini yanıtlayan kitaplarla, yaşamın ilk yıllarında çocuk kitap etkileşimi kurulmalıdır.

Çocukların çeşitli duyularını uyararak çocuğun insanı ve yaşamı anlamasına yönelik, daha çok, renk ve çizginin olanaklarıyla kurgulanmış kitaplarla evde, doğal bir etkileşim ortamı yaratılmalı; bu ortam çocuğun kitap ve sevgi gereksinmesini yanıtlayan bir varlıkla (anne, baba vd.) zaman geçirmesine olanak sağlamalıdır. Her gün en az 15 dakikalık zaman dilimlerinde renk, çizgi ve sözcüklerle yapılandırılmış resimli yapıtlar, oyun etkinliklerinin temel aracı yapılmalıdır.

Bu süreçte, çocuğun çevresindeki yetişkinlerin söyleyiş ilkelerine uygun okumalarla çocukları kitaba yöneltmeleri; kitabın resimlerine çocukla birlikte bakmaları, birkaç sözcükten oluşan kısa tümcelerle

öyküler yaratmaları, çocukların sorularına sabırla ve duyarlıkla yanıtlar oluşturmaları; çocukların hem dilsel becerilerinin gelişimine hem de onlarda kitaba yönelik bir ilginin oluşmasına önemli katkılar sağlayacaktır.

Yaşamın ilk yıllarında anababa için temel ilke, çocuğun görsel ve dilsel algısını uyarmak, bu algıları öğrenme sürecine katmak olmalı; aileler, çocuğa göre olan kitapları, çocuğun yaşamının temel gereksinmesi, onların duygu ve düşünce evrenini besleyen temel birer araç olarak benimsenmelidir. Bunun için, görsel ve dilsel kurgularıyla çocukların ilgisini çekebilecek şaşırtıcı, merak uyandırıcı bol resimli (3/4 resim) kısa öykü ve masalların onlara okunması, bellekte kalıcı sayışmaların ve tekerlemelerin çocuklarla birlikte söylenmesi; 3-4 yaşından başlayarak bilmece sorma-yanıtlama için ortam yaratılması, okuma kültürünün temellerinin atılabilmesi için yaşama geçirilmesi gereken uygulamalar olarak görülmelidir.

3-6 yaş döneminde, sanatçılar tarafından, çocukların dil ve anlam evrenlerine uygun duyarlıklarla hazırlanmış edebiyat yapıtları; toplumsal çevresini hızla genişletme çabası gösteren, her şeye karşı yoğun bir soruşturma ve öğrenme isteği duyan çocuk için kendini özgürce gerçekleştirebileceği ortamlar yaratır. Çok iyi bilinmelidir ki çocuklar çevresindeki yetişkinlerin sağladığı özerkliğe ve desteğe koşut olarak sorma, öğrenme çabalarını artırarak sürdürebilir, kitapla dost bireyler olabilir.

Okulöncesi dönemde, merak eden, renk, çizgi ve sözcüklerin yarattığı kurguların kılavuzluğunda düşsel ve düşünsel serüvenlere çıkan, yazınsal metinlerle kurduğu etkileşimde özneleşerek; sorarak sorgulayarak öğrenme gereksinmelerini yanıtlama denemelerine girişen çocuklar, duygu ve düşünce evrenini de sürekli yeni kavramlarla besler. Anadillerine ilişkin bir duyarlık ve bilinç de geliştiren bu süreç, anlama ve anlatma içerikli becerilerin gelişimini de destekler.

İlkokul yıllarında kitap okuma eyleminin temel bir alışkanlığa, bu alışkanlığın da ortaokul yıllarında eleştirel okuma becerisine dönüşmesi, ailenin ve okulun bilinçli çabalarıyla olanaklıdır. Özellikle ilk ve ortaokul döneminde, Türkçe dersleri; kural belletmek, ahlak bilgilerini öğretmek yerine, çocuklara, çok uyaranlı eğitim ortamlarında okuma kültürü edindirmeyi amaçlamalıdır. Ortaöğretimin ilk yıllarından başlayarak eleştirel okuma becerisi edinmiş öğrencilere, bilişim tenolojisinden amaca uygun olarak yararlanma, diğer bir söyleyişle evrensel okuma-yazma becerisinin edindirilmesi okulun temel amaçlarından biri olmalıdır. Bu amaca ulaşmak, ülkemizde demokratik kültürün gittikçe yaygınlaşmasının da temel bir gereği olarak görülmelidir.

Bu süreçte anababaların ve eğitimcilerin sorumlulukları nelerdir? Anababalara ve eğitimcilere çocuğun okuma kültürüne katkıda bulunacak kitapların seçimi konusunda önerileriniz nelerdir?

Ailedeki yetişkinlerin (anne, baba, kardeş vb.) yaşamında kitaba, yazılı kültüre yüklediği anlam, çocuğun kitapla kuracağı ilişkinin niteliğinde belirleyici olmaktadır. Bu nedenle, yetişkinlerin aile yaşamında kitabın, gazetenin, derginin yer alması; çocuğun, çevresindeki büyüklerin kitap, gazete, dergi vb. yayınları okuduğuna, bunlar için zaman ayırdığına tanıklık etmesi gerekir. İnsan yaşamında, bir gazete haberinin, bir dergideki söyleşinin, bir kitaptaki kurgunun, bir sinema filminin, bir müzik dinletisinin niteliği vb. üzerine evde çeşitli konuşmaların, tartışmaların yapılmasının bir gereksinim olduğunu çocuk, yaparak yaşayarak öğrenmelidir. Bunun için aileler, çocuklarını yalnızca bilgisayarın, televizyonun sunduğu olanaklara bağımlı kılmak yerine, bu olanaklardan amaca uygun olarak yararlanmalarını sağlayacak; onları bir bilinç ve kültür yapılanmasına yöneltecek sanatsal ve kültürel etkinlik seçenekleriyle karşılaştırmalıdır. Özlü bir söyleyişle, aileler, çocuklarının giyecek, yiyecek ve içeceklerini seçmek için gösterdikleri özeni; onların kültürel ve sanatsal gereksinmeleri için de göstermelidirler. Unutulmamalıdır ki çocukların fiziksel sağlığı kadar, duygu ve düşünce sağlığı da çok önemlidir. Çocuk ve gençlerin duygu ve düşünce birikimlerinin yapılanmasında, bilinçlenmesinde yazınsal ve öğretici kitapların yaşamsal önemi vardır. Bunun için erken dönemden başlayarak çocukların yaş ve gelişim düzeyine uygun, nitelikli kitaplarla buluşabilmesi için anababalar, bilimsel çalışmalara ulaşmayı, bilgilenmeyi; eğitimciler de düşünen duyarlı bireylerin yetiştirilmesinde edebiyatın, sanatsal uyaranların işlevinden yararlanmayı bir ilke olarak benimsemelidir.

Türkiye'de çocuk edebiyatı başlığı altında yayımlanan kitapların ve dil-edebiyat öğretimine ilişkin ders kitaplarının başat sorunlarının neler olduğunu düşünüyorsunuz? Bu sorunların çocuğu, nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

Ülkemizde, çocuk edebiyatının bilimsel bir çalışma alanı olarak kurumsallaşması için, son yıllarda özellikle Ankara Üniversitesinin sorumluluğunda bir dizi bilimsel çalışmanın yapıldığı bilinmektedir. Ancak bu çalışmaların, ilgili kurum ve kuruluşların, diğer üniversitelerin çabalarıyla yurt ölçeğinde yaygınlaştırılması gerekir. Bu çabaların, anababa ve eğitimciler arasında, çocuk edebiyatına ilişkin bir bilinç ve duyarlık oluşumuna önemli katkılar sağlayacağı açıktır. Ne var ki birkaç üniversite dışında, çocuk edebiyatının kurumsallaşmasına dönük dizgesel çabaların yoğun olduğu söylenemez. 1997 yılında eğitim fakültelerinin yapılandırılmasına koşut olarak, çeşitli lisans programlarında yer alan çocuk edebiyatı dersleri için çok sayıda derleme kitap hazırlandığı, çeşitli araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Bunların içinde, az sayıdaki çalışmanın çocuk ve gençlik edebiyatı alanının bilimsel bilgi birikimine katkı sağlayacak özellikler gösterdiği, büyük bölümünün ise tarihsel bir yaklaşımla tür bilgilerini örneklediği söylenebilir.

Ülkemizde, ilkokul 1. sınıfta başlayan Türkçe dersi, lisede Türk Dili ve Edebiyatı, Dil ve Anlatım dersleriyle devam eder. Derslerin genellikle ders kitaplarına bağlı olarak yürütülmesi; kitaplara seçilen metinlerin çocuk ve gençlerde okuma isteği oluşturacak özellikler taşımaması; bu dersleri, beceri ve okuma kültürü kazandırmaktan çok bilgi aktarmayı amaçlayan niteliğe dönüştürmektedir. Öğrencilerin çoğu, Türkçenin yaratıcı anlatım olanaklarıyla kurgulanmış, yaşam ve insan gerçekliğini duyumsatan yapıtları okuma, inceleme alışkanlığı edinmeden ortaöğretim sürecini sonlandırmakta; yazılı kültürle verimli iletişim yollarını sınamadan okuldan ayrılmaktadır. Ortaöğretim sonrası üniversitelerin sosyal bilimler, sağlık bilimleri, doğa ve mühendislik bilimlerinde lisans eğitimi yapmaya hak kazanan adayların, ilk, orta ve lise yıllarında eksik kalan kültürel ve sanatsal birikimi tamamlamaları için neler yapılması gerektiği, incelenmesi gereken önemli bir sorundur. Bu sorunun çözümü de okuma kültürü edindirmeye yönelik olarak insan yaşamının ilk yıllarında başlayan, bilinçle ve duyarlı biçimde sürdürülen çabalarda aranmalıdır.

Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü adlı yapıtınızda da yazılı kültürle barışık olmanın önemini vurguluyorsunuz. Bu bağlamda, yazılı kültürden çok görsel kültürle etkileşimde olan günümüz çocuklarının, nitelikli edebiyat yapıtlarıyla buluşması neden önemlidir?

Yapılan birçok araştırmada, çocuk ve gençlerin görsel kültürün bağımlısı olduğu, yazılı kültürden de gittikçe uzaklaştığı sonuçları sunulmaktadır. Görsel kültürden amaca uygun olarak yararlanabilmek her şeyden önce bir bilinç ve birikimi gerektirir. Yazınsal nitelikli çocuk kitapları, çocuklara bir sanatçının bakış açısıyla yorumladığı nice yaşam örneklerini; insanın yaşadığı, yaşayabileceği olayları, görsel ve dilsel örüntüler içinde sunar. Bu örüntülerde çocuklarla paylaşılmak istenen örtük iletiler, her çocuk okurun düş ve düşünce devinimleriyle yeniden yaratılır. Bilin ki çocuğun yaşamında bir uyaranın kılavuzluğunda düş ve düşünce devinimi yoksa; ortada, insan olmaya, insan kalmaya dönük bir çaba da yok demektir. Renk, çizgi ve sözcüklerin olanaklarıyla kurgulanmış iletileri anlama, yorumlama isteği, sunulanları anlamaya dayalı düşsel ve düşünsel çabalar; çocuklar için estetik uyaranların kılavuzluğunda, öğrenme öznesi olduğu, yeni yaşantılar edinme sürecidir. Bu süreç duyuların gelişmesine, düşüncenin yetkinleşmesine; çocuğun öğrenme, bilme, anlama özgürlüğünü yaşamasına olanak sağlar. En yalın belirlemeyle, çocuğu insanlaştıran, ona yaşama ve insana ilişkin duyarlık kazandıran bir süreçtir bu. Bu sürecin, okul türü öğrenmenin, doğrudan öğretmeye dayalı anlayışından farklı olduğunu söylememe bilmem gerek var mı? Televizyon karşısında, edilgin olarak nice programların izlenmesi, bilgisunarda (internette) insanın yalnızca gizli tembelliğini okşayan etkinliklerle saatlerce zaman geçirilmesi, bilgisayarın bir oyun aracı olarak kullanılması, çocukları öğrenme sürecinin öznesi kılar mı? Bu etkileşim çocuğun öğrenme, bilme, anlama özgürlüğünü yaşamasına olanak sağlar mı?

Ülkemizde, çocuğa okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırma amacıyla toplumu bilinçlendirmeye dönük çalışmalar yapan bir üniversite kurumu var mı? Varsa, bu kurumların öncelikli sorumlulukları nelerdir?

Ülkemizde, çocuk ve gençlerin okuma kültürü edinebilmeleri için, aileden başlayarak çocuğun duygu ve düşünce eğitiminden sorumlu bütün kurumların sorumluluk bilinciyle ve işbirliği içinde çalışmaları gerekmektedir. Bu sorumluluğun uygulamaya geçirilebilmesi için bilimsel nitelikli örgütlenmelere gereksinim vardır. Toplumda bir bilinç oluşturulması gerekir ki çocuklar erken dönemden başlayarak nitelikli yapıtlarla buluşabilsin. Bunun için eğitim sürecinin, okulun önemli bir sorumluluğu var. Üniversitelerin bu sorumluluğu, bilimsel çalışmalarıyla ilgililere sürekli anımsatması gerekir. Ülkemizde, çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırma amacıyla yurtiçi ve yurtdışında bilimsel çalışmalar ve araştırmalar

yapmak üzere 2009 yılında, Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulmuş olan bilimsel bir yapılanmadan söz etmek istiyorum. Bu kurumun adı: Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi. Kısa adı: ÇOGEM

Ankara Üniversitesi ÇOGEM, az önce de söylediğim gibi, erken dönmeden başlayarak çocukların duyu algılarının uyarılması, düşünce dünyalarının geliştirilmesi, onların okuma kültürü edinmiş bireyler olarak yetiştirilmesi için neler yapılması gerektiğini, bilimsel çalışmalarla, araştırmalarla ortaya koymayı amaç edinmiş bir merkezdir. ÇOGEM'in kuruluş yönetmeliğinde de belirtildiği gibi, öncelikli amaçları; yurtiçinde ve yurtdışında çocuk ve gençlik edebiyatıyla ilgili konularda araştırma, inceleme yapmak, bilimsel ve sanatsal etkinlikler düzenlemek; nitelikli çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarının, çocuk ve gençlerin duygu ve düşünce eğitimindeki önemi konusunda kamuoyunu bilgilendirmektir.

ÇOGEM, bu amaca yönelik olarak ilk araştırmasını 2011'in ilk ayında sonuçlandırmıştır. "Okulöncesi Döneme Seslenen Kitaplarda Çocuk Hakları" adlı çalışma, Üniversitemiz tarafından basılmış ve ilgililere sunulmuştur. Bunun yanında ÇOGEM, sanatsal ve kültürel içerikli etkinlikler de düzenlemiştir. Bunların ilki, Yazar Gülten Dayıoğlu'nun katılımıyla yapılmıştır. Öğretmenlerin, ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin yoğun ilgi gösterdiği "Yaşadıklarım ve Düşlediklerim: Gülten Dayıoğlu ile Söyleşi" 21 Mayıs 2010 tarihinde; Yazar Aytül Akal'ın katıldığı "Düşlerimin Peşinde 40 Yıl" adlı söyleşi de 24 Mart 2011'de gerçekleştirilmiştir.

ÇOGEM'de 03 Haziran 2011 tarihinde, 80'i aşkın yazar, çizer ve bilim insanının katılımıyla I. BİLİM VE SANAT KURULLARI TOPLANTISI yapılmıştır. ÇOGEM'in önümüzdeki on yıl içinde gerçekleştireceği çalışmalar için sanatçıların, bilim insanlarının, katılımcı kurum ve kuruluş temsilcilerinin eleştiri, görüş ve önerileri belirlenmiş; böylece, ÇOGEM'in önümüzdeki yıllarda uygulamaya geçireceği bilimsel, eğitsel ve sanatsal etkinlikler için bir gelecek planlaması yapılmıştır.

Merkez, ulusal ölçekli ilk bilimsel etkinliği olan 3. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu'nu 05-07 Ekim 2011'de gerçekleştirmiştir. Onur Sanatçısı olarak Muzaffer İZGÜ' nün katıldığı Sempozyumda bilimsel gelişmeler ışığında, 0-18 ve 18-24 yaşlarındaki çocuk ve gençlere seslenen edebiyat yapıtlarının, ülkemizdeki dünkü ve bugünkü durumunun saptanması, sorunlarının belirlenmesi ve belirlenen sorunlara çözüm önerilerinin oluşturulması amaçlanmıştır. Bu amaçlara yönelik olarak Sempozyumda 163 bildiri sunulmuş, 53 atölye çalışması gerçekleştirilmiş, sanatçı söyleşileri düzenlenmiştir. Ayrıca çocuk ve gençlik edebiyatı, yazar ve çizerlerin bakış açısıyla da değerlendirilmiş; gerçekleştirilen oturumlarda yazar ve çizerlerimiz çocuk ve gençlik edebiyatı odaklı bakış açılarını, savlarını, yaşantı ve deneyimlerini katılımcılarla paylaşmışlar; düzenlenen imza saatlerinde okurlarıyla buluşmuşlardır. Sempozyum sonrasında ise bildirilerin ve atölye çalışmalarının yer aldığı Sempozyum Kitabı yayımlanmıştır.

ÇOGEM çocuğun okuma kültürü edinme sürecine katkı sağlayacak birçok etkinliği gerçekleştirmek amacıyla ilgili kurum ve kuruluşlarla bilimsel çalışmalar yapmayı ilke edinmiş bir merkezdir. ÇOGEM, Ankara Valiliğinin sorumluluğunda yürütülen "Çocuk Dostu Şehir Ankara Projesi"nin katılımcılarındandır. ÇOGEM, 2010 yılından başlayarak MEB işbirliği ile okulöncesi, ilköğretim ve alan öğretmenlerine, "Öğrencilere Okuma Kültürü Nasıl Kazandırılır?" konulu bir dizi seminerlerin düzenlenmesine, çeşitli konferansların verilmesine öncülük etmiştir.

ÇOGEM, çocuk ve gençlik edebiyatına emek veren sanatçıların kamuoyuna tanıtılmasına ve onların çocuk edebiyatına bakışlarının kamuoyuyla paylaşılmasına kılavuzluk etmek amacıyla Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenen "On Çocuk Edebiyatı Sanatçısının Yazınsal Kişiliğini ve Çocuk Edebiyatına Bakışını Çerçeveleyen Söyleşi Kitaplarının Oluşturulması -Sanatçılarla Söyleşi-" adlı, iki yıl sürecek bir projenin de yapıcısı ve uygulayıcısı olmuştur.

ÇOGEM'in, 2012 yılında başlattığı Bilim ve Sanat Etkinlikleri Dizisi"nin ilki, Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK›ın gerçekleştirdiği "İletişimin ABC›si: Duygusal Okuryazarlık" adlı etkinliktir. ÇOGEM, bu kapsamda, başka etkinlikler de gerçekleştirmiştir. Bunlar: Prof. Dr. Üstün DÖKMEN'in "Kitaplar, İnsanlar: Kitaplarda İnsanlar" başlıklı etkinliği ve Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ›nin "Çocuk Hakları" konulu konferansıdır.

ÇOGEM, 03-12 Ocak 2014 tarihinde gerçekleştirilen 8. Ankara Kitap Fuarında katılımcı olarak yer almış; fuar kapsamında "Bilim ve Sanat Etkinlikleri Dizisi"nin 4. ve 5. de gerçekleştirilmiştir. Bunlar, Prof. Dr. Sedat SEVER'in "Çocuklar ve Gençler Neden Okumalı, Ne Okumalı?" başlıklı konferansı, diğeri ise Prof. Dr. Cahit KAVCAR'ın yürütücüsü olduğu, Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKCİ, Doç. Dr. Haluk ERDEM, Doç. Dr. Ömer ADIGÜZEL'in konuşmacı olduğu "Demokrasi ve Çocuk" adlı açıkoturumdur. ÇOGEM Yönetim Kurulu, çocuk ve gençlik edebiyatı kültürünün toplumla paylaşılması amacıyla TÜYAP'ın düzenlediği kitap fuarlarında da katılımcı olarak yer alma kararı almıştır.

ÇOGEM'in kuruluş amaçlarından biri de bilimsel nitelikli araştırmalar yapma ve yayımlamadır. Bu bağlamda, Hüseyin ALTUNYA tarafından hazırlanan "Türk Çocuk Edebiyatı Kaynakçası" da ÇOGEM'in "Eğitim, Araştırma ve İncelenme Dizisi-2" adıyla yayımlanmış ve ilgililere sunulmuştur. Çocuk edebiyatıyla ilgili çeşitli nitelikteki yapıtların, yıllıkların, bilimsel çalışmaların, değişik etkinliklerin derlendiği kaynakça, ülkemizde bu kapsamda gerçekleştirilen ilk çalışmadır. Çocuk ve gençlik edebiyatıyla ilgilenen yazar, çizer, okur, anababa, öğrenci, eğitimci ve araştırmacıların ÇOGEM'le ilgili daha geniş bilgiye www.cogem.ankara.edu.tr adresinden ulaşmaları içten isteğimizdir.

Okumaktan tat aldığınız ve çocuklara önereceğiniz ilk on kitabın adını bizimle paylaşır mısınız? Yetişkinlerin çocuklara dönük olarak hazırladıkları kitap listelerine nasıl bakıyorsunuz?

Çocuklar için genel listelerin verilmesine ilke olarak karşıyım. Çocukların ve gençlerin ilgi, gereksinim ve deneyimleri hem yetişkinlerden farklıdır hem de birbirlerinden farklılık gösterebilir. Listeler yerine, çocuk ve gençlerin; yazınsal birçok özelliği taşıyan, edebiyatın evrensel ve genelgeçer ilkelerine yaslanan, öte yandan onların dil ve anlam evrenine uygun olan yapıtlarla karşılaştırılması temel bir ilke olarak benimsenmelidir. Bir de hep söylediğimiz, anababa ve öğretmenlerin, belleklerinde sürekli saklamaları gereken bir yargı var. Onu yinelemek istiyorum: "**Her kitap çocuğa göre değildir**." Kitaplar, çocukların yaşlarına, gelişim özelliklerine ve gereksinmelerine uygun olarak seçilmelidir. Çocuğa göre olan kitap, ona duyma düşünme sorumluluğu veren, çocuğu da kurgunun oluşmasına ortak eden kitaptır. Yapıt, çocuğun düş kurmasına, düşünmesine olanak sağlıyorsa; renk, çizgi ve sözcüklerin anlatım olanaklarıyla çocuğa, insan ve yaşam gerçekliğine ilişkin sezinletici dönütler sunabiliyorsa, kitabı okumayı bitirdiğinde, çocuk yeni bir kitap okuma isteği duyuyorsa, bilin ki okuduğu "çocuğa göre" olan bir edebiyat yapıtıdır, iyi bir kitaptır o… Belirtilen niteliklerden yoksun kitap çocuğa göre değildir; çocuğun yaşama, doğaya ve insana yönelik algılarını köreltir.

Anabalara, eğitimcilere diyorum ki çocuğun yaşamında, iyi kitapların sayısı arttıkça, çocuk için okuma kültürünün de temeli yapılanmaya başlar. Çocuğa göre olmayan, niteliksiz kitaplarla buluşan, buluşturulan çocuk ise okuma eyleminden gün geçtikçe uzaklaşır, yazılı kültüre karşı gittikçe körleşir.

Eğer, bir liste olarak değil de değişik dönemlere seslenen birkaç edebiyat yapıtı önerisi sunmamı isterseniz şunları söyleyebilirim; ancak bunların yalnızca birkaç öneri olarak düşünülmesi gerekir, bu önerilerin sürekli yenilenip çeşitleneceği de bilinmelidir:

Okulöncesi dönemdeki çocuklar için; Ferit Avcı'dan, *Kırmızı Fil'i* Gördünüz mü?, Behiç Ak'tan, *Doğumgünü Hediyesi* ve Seza Kutlar Aksoy'un yazıp Serap Deliorman'ın resimlediği, *Yolculuk* adlı yapıtları önerebilirim.

İlkokul dönemindeki çocuklar için; Sevim Ak'tan *Puf, Pufpuf, Cuf, Cufcuf ve Cino,* Gianni Rodari'den *Masal İçinde Masal,* Fazıl Hüsnü Dağlarca'dan *Balina ile Mandalina,* Zeynep Cemali'den *Gül Sokağının Dikenleri,* Yalvaç Ural'dan *Müzik Satan Çocuklar,* Brigitte Labbe'den Çıtır Çıtır Felsefe *Dizisi (*24 kitap), Christine Nöstlinger'den *Kim Takar Salatalık Kralı* gibi yapıtları önerebilirim.

Ortaokul dönemindeki çocuklar için ise Anna Gavalda'dan *35 Kilo Tembel Teneke,* John Boyne'den Çizgili Pijamalı Çocuk, Saint-Exupery'den *Küçük Prens ve* Gülten Dayıoğlu'dan, *Mo'nun Gizemi* adlı yapıtları önerebilirim.

Sevgili, Suna Canlı ve Özlem Kanat Soysal; andığım kitap adlarının yalnızca birer öneri olarak algılanmasını; belirttiğim kitapların da çocuklarda değişik duygu ve düşünce devinimleri yaratabileceğini özellikle söylemek istiyorum. Çocukların yaşamları, yürekleri gibi hep aydınlık olsun diyor, bu söyleşi için sizlere içten teşekkür ediyorum.

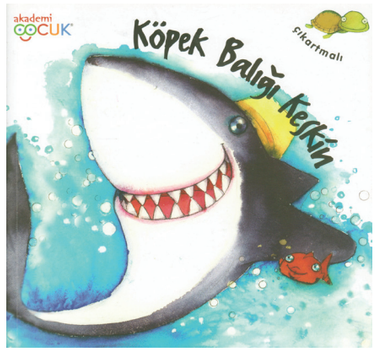
BİR KİTABIN ÇİZİM SÜRECİNDE ÇİZERİN YOLCULUĞU

Serap DELIORMAN[1]

1 Çizer

Kuşkusuz kitap resimlemesinin en güzel yanı, çalışacağım metnin edebi bağlamda beni heyecanlandırmasıdır ilkin. Kısaca metni kesinlikle sevmeliyim. Bende çizme isteği yaratan daha bu ilk okumada, karakter ve mekânlar hayal gücümde canlanmaya başlar. Sonraki okumalarda fırçamla metindeki sözcükler arasına gizlenmiş imgeleri ortaya çıkarmak için keyifli bir keşif yolculuğuna çıkarım. Bu süreçte metin hep benimle birlikte gezer. Ve vakti dolduğunda imgelemimde kitabın bitmiş hali canlanır. Metni en iyi anlatacak teknik ve tarz bu süreçte oluşur. Benim için işin en zor kısmı bu aşamadır. Sonrasındaki çabam kitabın kafamdaki bitmiş halini –ona en yakın olacak şekilde- kağıda geçirmek olur. Kullanacağım teknik ve tarzdan söz ediyorum... Şunu da eklemeliyim: Her yeni metinde yeni teknik ve tarzlar deneyerek kendimi tekrarlamaktan kaçınmak isterim.

Metne Uygun Karakter Oluşturma ve Resimleme Tekniği



Resimleyeceğim kitap eğer çok küçük yaş grubuna yönelik olacaksa, sade çizimleri, hemen ayırt edilebilen objelerden oluşmuş basit kompozisyonları ve bol renk tercih ederim. Bunlar, kendime özgü tarzda olmasını istediğim, resmi metinle bütünleştiren özelliklerdir. Kitabın nasıl bir tarzı olması gerektiğine karar verirken yaş grubunu ve metnin iç sesini göz önüne alarak yaptığım çalışmalardan bir kaç örnek sunarsam:

0-6 yaş grubuna seslenen, su altı dünyasına özgü bir çağrışım yapmak için suluboya tekniği kullandığım bir kitap örneği. Ana karakter, hem tehlikeli sivri dişleriyle hem de oldukça sevimli cana yakın olmasıyla çocuklara hitap etmeliydi.

Köpek Balığı Keskin/ Hilal Üsküdar Gürbüz/

Akademi Çocuk Yayınları

KARINCA

“Bir dileğin var mı benden?”
Dedi bana sanki, karınca,
Yol verdiğimde sabah ona.
Dedim ben de:
“Yürü karıncam yoluna,
Yükün ağırdır benden
Beklerim.

Kanatlı Düşler/ Erol Büyükmeriç / Tudem

Çizim, şiir kitabı resimlemesi olmasından dolayı renk ve çizgi tasarımıyla şiirin estetik algı düzeyini yükseltecek bir tarzda olmalıydı.

Eskizlerin Hazırlanması, Sunumu, Yazar ve Yayınevi İle Paylaşım

Bu aşamada, metne uygun karakterler ve sahneler kafamda belirginleşmişse ve kullanmak istediğim tekniğe de karar vermişsem eskiz aşamasına geçerim..Eskizler karakterlerin ve sahnelerin kabataslak çizilmiş halleridir. Sahneleri metnin boyutlarına ya da anlam oluşturan birimsel yapısına göre sayfalara aktarırım. Bu aşamada çalışmaların boşa gitmemesi için birkaç noktaya dikkat ederim. Örneğin kitabın basılacak boyutlarını bildiğimizden çalışmaların boyutlarını bu ölçüleri göz önünde bulundurarak belirlerim. Kitabımız kare biçiminde olacaksa sahneleri kitabın boyutlarının kendisi ya da katlarının ölçüsünde hazırlamak gerekir. Kitabın ölçülerinden daha küçük çalışmak ilerde sorun yaratabilir.

Resimli kitapların ortalama sayfa sayıları bellidir. Yayınevi ile yazar, metnin sayfalara dağılımını belirlemiş olurlar. Böylece hangi sayfalara hangi metin gelecek bunu bilerek çalışmaya başlarım.

Eskiz Aşamasına Birkaç Örnek:

Gıcık Misafir / Nurgül Ateş/ Çizmeli Kedi Yayınevi

Kurabi’ye Uçan Omlet/ Niran Elçi
Tudem

Adamı Zorla Cadı Yaparlar/ Niran Elçi/ Tudem

Kendimce edindiğim püf noktalar diyebileceğim, belki çoğu çizerin de ortak maddeleri olabilecek çizim aşamasında dikkat edilmesi gereken birkaç özelliği şöyle sıralayabilirim:

- Kitap açıldığında sayfaların bu ayrım noktasına gelecek alan kayba uğrar. Sayfalarımızın bu alanlarına gelecek nesnelere dikkat etmek gerekebilir.
- Metne gereken boşluklar ve rahat okunması, ayırt edilmesi için uygun bir alan sağlanmalı.
- Resim sayfada dengede durmalı. Metin alanına göre resimler ne büyük, ne küçük, ne de taşmış olmalı.
- Sahneler kitabın bitmiş halinin çizimleri olmalı, sonradan sadece ufak tefek eklemeler yapılmalı. Yazara ve yayınevine kitabın tamamına dair gereken izleme şansı vermeli

- Mantık hatalarını önceden hesaplamalı. Örneğin; aynı mekânda geçen sahnelerde aynı nesneler kullanılmalı, karakterlerin kıyafetlerinde mevsimlik giysi farkları olmamalı.
- Tarihi dönemleri temsil eden karakterler ve ortam yaratılmışsa, dönemin gerektirdiği özellikte mekânlar, giysiler vb. durumlar göz önünde bulundurulmalı… Elbette çizerin yorumu ve bakış açısı birçok şeyi teknik bir araştırmaya gerek duymadan da çözebilir.

Metnin sayfada yer alan paragrafında birkaç farklı mekân ve konudan sözedilebilir. Burada en can alıcı nokta, metnin en zengin kısımlarını öne çıkarıp resimlemektir. Metnin güçlü, hareketli kısmını resme yansıtmak gerek. Bu durumda sahneyi de devinen bir biçimde tasarlamak anlatımı güçlendirir.

Vınnn!../ Rana Raschid/ Marsık Kitap

Sayfanın metni:

"Annem beni çok sever. Bunu biliyorum, çünkü hep öyle der ve bana bir sürü giysi alır. Annemi ancak, ağır çekimde görebilirsiniz. Çünkü aynı anda bir sürü şey yapar. Örneğin ödevlerime yardım ederken aynı zamanda kız kardeşimin mamasını yedirir, hastanedeki hastalarının reçetelerini yazar ve zeytinyağlı dolma sarar. Bazen ona, "Anne benimle oynar mısın?" diye sorarım. Hızla bir şeyler yaparken şöyle der: "Belki daha sonra kızım, şimdi hiç zamanım yok!"

Eskizler yazar ve yayınevine bitmişe yakın olarak örnekteki gibi sunulabilir:

Yolculuk/ Seza Kutlar Aksoy/ Tudem

Bundan sonraki aşamalarda yayınevinin hazırlanan resimleri tarayıp yerleştirmesi ve kitabı basıma göndermesiyle kitap sonuçlanır. En güzel şey kitabın basılmış haline heyecanla kavuştuğunuz andır. Bu serüven, sıkıntılı ,eğlenceli, zorlu yanlarıyla her yeni kitapla devam eder böyle...

Serap Deliorman'ın kitap önerilerinden bir kaçı…

Resimli Kitaplar:
Korkak Tavşan, Yazan: Nurgül Ateş, Resimleyen:Beyza Tükel, Çizmeli Kedi Yayınevi
Memo ve Ay, Yazan: Alice Briere-Haquet, Resimleyen: Célia Chauffrey
Bir Yıldıza Övgü, Yazan:Pablo Neruda, Resimleyen: Elena Odriozola

Öykü ya da Roman:
Suşa ile Kiki, Yazar: Erdoğan Kahyaoğlu, Can Yayınları
Mışıl Suyu, Yazar: Banu Bozdemir, Çizmeli Kedi Yayınları
Onu Seviyorum, Yazar: Fatih Erdoğan, Mavibulut Yayınevi
Soğan Oğlan, Yazar: Gianni Rodari, Can Yayınları
Kırmızı Pelerinli Kurtçuk, Yazar: Mehmet Güler, Final Kültür sanat Yayınları
Korkusuz Meles, Yazar: Görkem Yeltan, Doğan-Egmont Yayıncılık
Dev Şeftali,Yazar: Roald Dahl, Can Yayınları

MASAL ATLASI

-Masallarda Yolculuk Figürünün Anlamları Üzerine Bir Deneme-

Melek Özlem SEZER[1]

Segal'e göre erkek çocuklar annelerinden ayrılmayı ve daha özerk bir benlik duygusu geliştirmeyi başarır. Çünkü annenin oğluyla ilişkisi anakliktir, yani oğlunu ayrı bir kişi gibi; kızını ise sanki kendisiymiş gibi narsisistçe yaşantılar ve sever. Bu nedenle de özerklik duygusu gelişmemiş olan kızlar evlerinden ayrılsalar bile himaye edenin varlığına eklenebilecekleri bir yer ararlar. Bu, özellikle Doğu masallarında daha belirgindir.

1 Yazar, Dr.

Gün boyu elindeki yumağı bir çözer, bir toplar ihtiyar. Genç dediğinse aceleden, bir an önce macera yaşamanın telaşından örülmüştür. Ne çözülmeye zamanı vardır, ne toplanmaya… Yine de durur bakar ihtiyara, olur ya onun sakinliği, böyle boş bir işle uğraşması bir bab-ı esrardır. Ne de olsa o prensese ulaşmak için çıktığı tehlikeli yolda pek çok bilmeceyle sınanacaktır. Yine de nedensiz bir takıntıdır sanki, tuhaftır, o da tuhaf bularak sorar zaten: Neden?

"*Yakını uzak etmek için çözerim yumağı,*" der ihtiyar, "*uzağı yakın etmek için toplarım.*"

Kimine göre ihtiyarın elindeki yumak hayattır, kimine göre yol, kimine göre de zaman. Ama her ne ise, ihtiyar istediği kadar çözüp açacak kadar ona hükümrandır. Bu nedenle de kolayca söyleyiverir gence hangi yönden gitmesi gerektiğini. Bu yolda çözülmesi gereken düğüm noktalarının sırrını sakınmadan verir. Elindeki yumakta düğüm kalmamıştır artık ama izlerini anımsar. Zaten artık anımsamaktır onun işi, bu yüzden yolların sonunu görür, gençse bu yolun izlerine ihtiyaç duymaktadır. O, yolculanmalıdır…

Sever masal, gezginleri ama atlasını daha çok gençlerin eline düşürüverir. Çünkü onlar Joseph Campell'in işaret ettiği gibi genetik hafızanın önerdiği erginlenme ritüellerinin peşindedir. Hani masallarla büyüttük çocukları derler ya, işte tam da öyledir. Masalların büyük bir çoğunluğu, çocuğu erişkin yaşamına hazırlamak üzere ergenliğin sona eriş sürecini konu edinir. Ve her şeyi açığa çıkarmak için en iyi yöntem olan yolculuk başlamalı; ergen artık tek başına ayakta kalabildiğini, üretmenin sahnesine geçtiğini, kendi cinsinin değerlilik ölçütleri içinde kanıtlamalıdır. Bunun içindir ki masal, içinde sınavlar saklar.

Kız çocuğu kuyuya düşürür örneğin ve orada baktığı yaşlı kadına -o iyi de olsa, kaprisli bir işkenceci de olsa- itaatini, sorgulamadan kabul etmeyi, hamaratlığı, iyi kalpliliği kanıtlar. Üvey anne ve kötü kalpli kızı, onu attıkları kuyunun dibinde görkemli bağlar, bahçeler ve bir ev olduğunu aklına bile getirmemiştir tabii. Ne ki ölüme gönderilen talihsiz kız, sınavı verdiğinde; altınlarla, büyülü hediyelerle, güzellik iksirleriyle uğurlanır. Üvey kızsa nezaketten yoksun ve tembel olduğu ya da hizmetçiliği kabul etmediği için katrana bulanıp gönderilir bu kuyudan. Böylece masalın anlatıldığı kızlar da hamarat ve itaatkâr olmanın, altın ve katran arasındaki seçimde neye karşılık geldiğini öğrenir.

Bazen cücelerin yanına düşer erginlenmenin eşiğindeki genç kızın yolu. Daha o gün kalbinin kesilmesinden kurtulmuştur, ihtimal büyücü üvey annenin cinayet planları bir kez daha işleyecektir, ne ki o doğal bir insanın duygularına sahip değildir. Yol iz bilmediği, vahşi hayvanlardan korunma yetisinin gelişmediği vahşi ormanda canını nasıl kurtaracağını düşünmeden çiçek toplaya toplaya gider ve bulduğu eve giriverir. İlk yaptığı işse, ne içinde olduğu durumu düşünmek, ne de geleceğe ilişkin planlar yapmak değil; yabancıların evini temizlemek, bulaşıklarını yıkamak olur.

Fantezi olarak hoştur belki ama bugün evinize rızanızı sormadan girip yatağınızda hiç tanımadığınız bir kadının uyuduğunu görseniz ne yaparsınız? Ki onun hırsızla ya da işgalciyle tek farkı birinin dağıtması, birinin toplamasıdır. Yaptıkları zararsız olsa da, hayata izinsiz giren bu yabancı sapık hissi uyandırmaz mı, korkutmaz mı? Cüceler korkmaz, Pamuk Prenses de korkmaz. Çünkü prenses evliliği elde etmek üzere kendi cinsinin değerlilik ölçütlerini kanıtlamakta ve bu sayede mutlu sona ulaşacağını bilmektedir.

Kız çocuğunun yolculuğu her ne nedenle başlarsa başlasın, hemen her zaman evliliğe doğru ilerler. Cinsel birleşmeyle ergenliğini kanıtladıktan sonra da sona erer. Erkek çocuk için de evlilik ya da cinsel birleşme ergenlik ölçütüdür ama o ayrıca doğa ve diğer erkeklerle çarpışmadaki başarısını kanıtlamak durumundadır. İlkel kabilelerde ergenliğe geçiş törenlerinde, erkek çocuk doğada yalnız bırakılır ki tek başına hayatta kalabildiğini kanıtlasın. Bundan sonra da kimi ilkel kabilelerde yaşlı bir kadının yanında cinsel eğitime alınır. Ama önce vahşi doğada, ormanda verir sınavını. Bu nedenledir ki masallarda prensler uzun yolculuklarının sonunda bir ormandan geçerek prensese ulaşır. Tıpkı Pamuk Prenses'in ya da Yüz Yıl Uyuyan Prenses Gül Goncası'nın prensleri gibi…

Masalın simgelerle kurup gizli iletilerle verdiğini, halk dili açıkça anlatır aslında. Bekâretini yitiren kız, nasıl oluyorsa iki dakika içinde kadın olur. Ama aslolan buradaki başlangıçtır, o artık bir üreme öğesidir, doğuracaktır. Delikanlı ise askere gitmekle erkeklik payesine erişir. İlkel kabile dönemindeki avlanmak, savaşmak, doğaya hükmetmek; halk düşüncesinde askerliğe, masalda ise kahramanlığa devredilmiştir.

Masal hayattan alır ilhamını ve her sanatçı gibi abartır olup biteni. Renklere, aykırı desenlere düşkün bir nakkaşlıktır onunki. Ergenlik sürecindeki her gencin ihtiyacı olan yalnız kalmayı, kendini kanıtlamayı, riskler yaratıp onunla başa çıktığını görme isteğini fantastik bir forma taşır. Ergenliğe geçiş döneminin gençleri olağan yaşamda aileden genellikle ılımlı yöntemlerle uzaklaşır, kendini odasında ya da arkadaşlarıyla kurduğu dünyada tecrit eder. Masalda ise kurgu keskinleşir. Yan mahallenin karşılığı uzak bir ülke; kapanılan oda ya da mahkûmu kılınan ev, yabancıların erişemediği bir saray, bir kule, bir devin mağarası; sıradan bir sokak kavgası ise anlı şanlı bir savaş haline gelir.

Gitmek keşfetmektir, bağımsızlıktır, kendini kanıtlamaktır. Genç aileden, memleketten, yani bir başkasının erkinin geçerli olduğu merkezden ayrılmalıdır. Büyük kardeşler ergenliğin devingenlik sağlayan tecridini yaşamak için geç kaldığından, ana kahraman rolünü en küçük kardeş kazanır. Evden ayrılan en küçük kız görkemli evliliği, erkek çocuk ise kahramanlığın ardından gelen evliliği edinecektir. Böylece bir çocuk olarak evinden ayrılan kahraman, bir yetişkin olarak geri döner veya aile kanıtlanmış olan yetişkinliğinden haberdar edilir.

Masallarda maceraya atılmak üzere evinden ayrılıp uzaklara giden gençlerin bir bölümü evlilik, bir bölümü de zenginlik derdindedir. Ancak pek çoğunun hiçbir ihtiyacı, mantıklı bir amacı ya da nedeni yoktur. Kısmet olarak yenebileceği devler, savaşacağı bir kötülük, aşıp geçeceği bilmeceler arar. Aslında aradığı, ergenin rüştünü ispatlayacağı alandır.

Tüm erkek kardeşlerin aynı anda kısmetini aradığı prototip masallarda yoksul baba ölmek üzereyken, çocuklarına mirasını bölüştürür ve yaşam çizgilerini bulmak üzere yolculuğa çıkmalarını vasiyet eder. Büyük kardeşlere somut, belirgin anlamları olan hediyeler verilir. Ki hepsi de ortalama bir hayatta, aklı zorlamadan, cesarete ihtiyaç duymadan kullanılabilecek şeylerdir. (Bir ev, bir değirmen gibi) En küçük oğlana ise görünürde en değersiz, hatta anlamsız hediye kalır. Bunlar, sonradan büyülü olduğu anlaşılacak olan bir nesne ya da uyuz bir köpek, sıska bir at gibi şeylerdir ve rastlantıyla maceranın harmanında onu büyük atılımlara götürür. Diğer kardeşler değişime, salt arayışın birincil duygu olmasına açılmak ve ardı ardına gelen uğursuzluklarla motivasyonlarını yitirmeden zafere ulaşmak için geç kalmıştır. Ayrıca merak, olur olmaz işlere bulaşma, yer ve meslek değiştirme gibi şeyler için fazlasıyla oturmuş bir kimlikleri, alışkanlıkları vardır. Bazen de bu küçük kardeş en saf, akılsız, tembel görünen çocuktur. Yetenekleri, uzaklarda yaşadığı maceralar sayesinde açığa çıkar ya da olgunlaşır ve gelişimini engelleyen temel sorunlarından arınır.

Babanın sağ olduğu durumlarda ise, iktidarın hangi oğula kalacağının sınavıdır yolculuk. Ve bu sınavı her zaman en küçük oğul kazanarak tahtı devralır. Baba bu durumda yaşlandığını kabul edip çekilmek ister. Zaten üvey anne, onun sevgilisi ya da vezir tarafından ihanete uğramış ve genellikle kör olma metaforunun çevresinde sefalete, hatta dilenciliğe düşmüştür. Üretmenin sahnesinden alınmış, çocuk gibi bakıma, dışarıdan gelene muhtaç hale gelmiştir. Ebeveynlik tersine döner.

Delikanlı -kızın aksine- genellikle kendi isteğiyle ya da rızasıyla evden ayrılır. Önce -savaşmadan ama aile evinden uzaklaşarak- ilk rakibi olan babayı eler ve çarpışma diğer erkeklerle devam eder. En önemli rakibini yani babayı öyle ya da böyle deviren genç, erkekliği de elde etmiştir. Masalın sonunda ya babanın, ya kayınbabanın iktidarını elinden alacak, ya da uzakta başka bir iktidar alanı bulacaktır.

Ne hoştur ki masal, kabullenilmesi güç itkileri, şık kurgular içinde, arzu gibi masumluktan da vazgeçmeyi gerektirmeyen kurnaz bir zarafetle doyuma ulaştırır. Baba zaten yaşlanmıştır, iktidardan usanmıştır ya da kurtarılmasını gerektirecek bir felakete, dilenciliğe varacak bir yaşama beceriksizliğine düşmüştür. Böylece oğul ondan çifte intikamını alır: Hem iktidarını devralarak, hem de kurtarıcısı olmanın zaferiyle... Yunan mitolojisi ise apaçık der diyeceğini, babasını hadım eden Kronos'un, onun kopan parçalarını denize atarken söylediği gibi: "Saltanatın bitti, baba. Şimdi senin yerine ben hüküm süreceğim. Bana karşı gelebilirsin, ancak benim gücüm seninkinden daha fazla. Bu yüzden sana kaderine razı olmanı öğütlerim."

Kahramanın yolcuğunda elediği kadınlar ise erk sahibi ve güçlerini kötü olmaktan ya da cinselliklerinden alan dişilerdir: Cadılar, ecinniler, devanaları, kötü kalpli kraliçeler, üvey anneler, femme fatale'ler… Erkek onları bazen savaşarak, ama genellikle hileyle yener. Dev anasını memesini emerek etkisiz hale getirir, yardıma ve oğullarına karşı korumaya zorlar. Tıpkı ilk öpüşme gibi memenin emilmesi de, anında teslimiyete neden olmuştur. Kahraman işi bittikten sonra kendini evladı kıldığı devanasını herhangi bir ihtiyaç ya da tehlike söz konusu olmadığı halde öldürür. Dişil yardımla yolculuğu sürdürmede kullanılan diğer figür, kadının âşık kılınmasıdır. Bu durumda kadın yalnızca devlere değil, kendi ailesine karşı da işbirliği yapar. Bunun dışında, bilge koca karılardan ve perilerden yardım alır.

Tek başına evinden ayrılan kızlar ise ya kovulmuştur, ya kaçırılmıştır, ya da sırrına sadık olmadığı için kaybettiği kocasının ve üvey annenin büyüsüyle kuğu olup uçan kardeşlerinin peşine düşmüştür. Yoksa ne ölçüde şiddet görürse görsün, hizmetçilik yapmak, dayak yemek pahasına da olsa evinden ya da hapsedildiği yerden ayrılmaya çalışmaz.

Segal'e göre erkek çocuklar annelerinden ayrılmayı ve daha özerk bir benlik duygusu geliştirmeyi başarır. Çünkü annenin oğluyla ilişkisi anakliktir, yani oğlunu ayrı bir kişi gibi; kızını ise sanki kendisiymiş gibi narsisistçe yaşantılar ve sever. Bu nedenle de özerklik duygusu gelişmemiş olan kızlar evlerinden ayrılsalar bile himaye edenin varlığına eklenebilecekleri bir yer ararlar. Bu, özellikle Doğu masallarında daha belirgindir.

Kardeşlerin hep birlikte yolculuğa çıktığı durumlarda genellikle aynı cinsten olanların rekabet, iki ayrı cinsin ise dayanışma içinde olduğu görülür. Zaferin ardından geri dönüşte ya da akrabaları kendi yanına çağırmada ceza yoksa gösterişin, iyilikle ezmenin, affederek yücelmenin, yani farklılaştırılmış rekabetin anlatımı vardır. En küçük çocuğun zaferi, bağışlanma dileyen, kendini aşağılayıp muzafferi yücelten kardeşlerin sindirilmesiyle sonuçlanır.

Sanki son gelen, sıralamayı tersine döndürüp başa geçmiştir. Bu da en küçük kardeşin, büyüklerin (bu bazen hain ana-babayı da içerir) iktidarından duyduğu rahatsızlığın masal aracılığıyla usturuplu bir anlatımıdır. Macera ve ödülün büyük kardeşe nasip olduğu durumlarda ise diğerleri henüz ergin/rakip değildir. Onlara karşı alınan korumacı tavır, ana-baba sevgisine benzer.

Hansel ve Gretel gibi ergenlik sürecine kadar izlemediğimiz küçük çocukların evden ayrılışında ise masalın bir başka hesabı vardır. Ne giyeceğinin, ne kadar yiyeceğinin, hangi sıcaklıkta su içeceğinin, uyku vaktinin ve tüm sosyal ilişki ritüellerinin gün boyu sayısız emir cümlesiyle ifade edildiği çocuğun bundan usanmaması mümkün mü? Öyleyse, gözdağı vermek için gidip başkasının annesi olma ve söz dinlemezliğin annenin ölümüne neden olacağı tehditleri, babanın yokluğunun açlık ve tehlike anlamına geleceğinin ima edilmesi, sokak çocuklarına yapılan göndermeler gibi sayısız rahatsız edici anı, kendini rahatlatmak durumundaydı. Bunun içindir ki, masalda kardeşlerin oluşturduğu birlik, tüm bu gerçeğe dönüşen tehditlere rağmen mücadeleyi kazanır. Tek başına ayakta kalmanın zaferidir bu. Terk edilme, açlık, ölüm, yabancılardan gelen kötülük yenilmiştir. Dahası eve dönüş bir bakıma yetişkin-çocuk ilişkisini de ters yüz eder. Çocuklar yetişkinleri bağışlar. Fakirlik yüzünden ormana terk edilmişlerdir, ama onlar koskoca bir servetle geri döner. Besleyen ana babayla beslenen çocuklar yer değiştirir. Korkunun rüyada yenilmesinin, kendine güvenmenin ve bağımsızlığın tatmini, ayrıca yetişkin tehditlerinin dolaylı ve masum bir yanıtıdır Hansel ve Gretel. "Ah bir büyüsem"in yaradan ve korkudan kaynaklanan temel gerekçelerinin, çocukluktan vazgeçmeden yerine getirilmesidir. Ormanda açlığa, soğuğa, vahşi hayvanların insafına, yani ölüme terk edilme, cadının öldürülmesiyle işlenen cinayet, altınlarla dönünce kucak açan babayla hiç hesaplaşmama gibi dehşet verici pek çok figüre rağmen, bu masalın tek olumlu yanı çocukların verdikleri mücadeleyi kazanarak kendilerine güven duymalarının sağlanmasıdır.

Albert Camus "Yolculuk, benliğimizde bulunan bir tür iç dekoru yıkar." der. Erginlenme ritüelinin bir parçasıdır yolculuk, biz de her yolculukta biraz daha büyürüz. Kendimizi sınarız ve keşfederiz. Yalnızca iç dekoru yıkmakla kalmaz yolculuk; çevremizden gelen iletileri de, içsel önyargılarımızı da daha bağımsız bir bakış açısıyla sorgulamamızı sağlar. Ne de olsa yabancıların yanında süregidenin izleğinden kopup, başka rolleri, kimlikleri deneyebiliriz. Kalıcı olmamak, saklı kimliğin alacağı tepkilerden yana korkularımızı yumuşatır. Ancak özgür bir akıl ve ruh keşfedebilir. Yolculuk bizi özgürleştirir. İhtiyarın elindeki yumak gibi uzağı yakın eder, yakını uzak… Ki bu da katlı bir kumaşın arasında kalanlar gibi saklı olanı açığa çıkarır. O, iç dekorun yıkıcısı ama aynı zamanda yaratıcısı ve açığa çıkaranıdır.

Melek Özlem Sezer'in kitap önerilerinden bir kaçı…

Bitmeyecek Öykü, Michael Ende

Momo, Michael Ende

Balık, Laura S. Matthews

Peter Pan, J. M. Barry

Alice Harikalar Diyarında, Lewis Carol
Küçük Prens, Saint Exupery

Ezop Masalları
Küçük Kara Balık, Samed Behrengi

Bir Avuç Yıldız, Rafik Schami

Uzun Çorap Pippi, Astird Lİndgren

Kaynak: Melek Özlem Sezer, Masallar ve Toplumsal Cinsiyet, Evrensel Basım Yayın, İstanbul, 3. Basım, 2012

DEĞİŞEN ÇOCUKLUK ALGISI

Müge İPLİKÇİ[1]

Çocuklardan (...) yaşamın taraf tutmakla tutmamak arasında kısır bir seçime indirgenemeyecek denli renkli ve çoksesli bir mucize olduğunu fark edebilmelerini; bunu fark ettirecek kimse çıkmamışsa karşılarına bir kitabın, hiç değilse onun rehberliğine başvurmaktan korkmamalarını rica ediyorum.

1 Yazar

Bu konuda çok fazla iyimser değilim. Çocuklar değişiyor, yaşamı algılayışları da aynı oranda evrim geçiriyor ama ülkemizin onlara yaklaşımı değişmiyor!

Nasıl mı? Haydi biraz bu konuda olup bitenlere bakalım.

Ülkemizde 'Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin pratikte nasıl uygulandığı ortada. Oraya buraya atılan imzalar, değişiklikler ve düzenlemeler bulunsa da ülkemizde evrensel standartlar gözetilerek oluşturulan 'hak temelli' ve bütünlüklü bir çocuk politikası 'hâlâ' yok. Yasal düzenlemeler mevcut olsa bile karşımıza çıkan tablo bu düzenlemelerin son derece bölük pörçük ve keyfekeder olduğunu ortaya koyuyor.

Oysa biz şu genç nüfuslu, dahası nüfusunun artması için sürekli 'yüreklendirilen' o ülkeyiz, öyle değil mi?

Ancak elimizdeki veriler ana rahmindeki çocuklara gösterdiğimiz 'özeni' yaşamakta olan genç insanlara pek de göstermediğimizi belgeliyor.

Göç Vakfı'nın izlediğim son raporuna göre geçtiğimiz yıl yaklaşık 5 bin çocuk hak ihlaline uğramış durumda. Bunlardan en az 500'ü ise yaşam hakkı ihlali sonucu ölmüş. Bir o kadar da yaralanan çocuk var. Çocuğun korunmasına yönelik ihlallerden yaklaşık 1000 çocuk etkilenmiş. Adalet sisteminin ağına takılan, silahlı çatışma ortamında kurda kuşa yem olan, işkence ve kötü muamele gören çocuklarımızın sayısı da had safhada.

Verilerin gösterdiği tek sonuç var: Çocuk ve gençlerimize davranış notumuz çok zayıf.

Peki bu karne karşısında Türkiye bugüne kadar ne yaptı? Çocuk Hakları Sözleşmesi'ni resmi olarak 19 yıl önce imzalayan bir ülke olarak, sözleşmedeki hükümleri tam olarak hayata geçiremedi, dahası çocuk ihlallerine dayalı verileri ve raporları görmezden gelerek yoluna devam etti. Yapılan kısmi iyileştirmeler ya uygulamaya yansımadı ya da uygun etkili mekanizmalar oluşturulamadığı için bu ihlallerin önlenmesi sağlanamadı. Sağlanamadığı gibi bu savrukluğa bulunan kulplar da değişmedi.

Çocukları Birey Olarak Görememek

Tanık olduklarımız Türkiye'de çoğu yetkilinin çocukların özgür ve eşit haklara sahip 'bireyler' olduğunu henüz görmek istemediğini ortaya koyuyor. Dahası onların haklarından pek de haberdar olmadıklarını...

Bu yetkililerin çocukları tektipleştirerek onları her konuda yetersiz ve zayıf görme eğilimleri devam ettiği müddetçe söz konusu zayıf karneyle önümüzdeki yıllarda da sınıfta kalmamız kaçınılmaz. Neden derseniz sorun tahmin edilemeyecek biçimde çok katmanlı ve geniş bir nüfusu ilgilendiriyor. Dile kolay Türkiye'nin her yerine yayılmış, birbirinden farklı deneyimlerin içinden geçen yaklaşık 25 milyonluk genç bir nüfustan bahsediyoruz. Onlar her gün o ya da bu şekilde ayrımcılığa uğruyorlar!

Ayrımcılık yapmama ilkesinin özürlü çocuklar, mülteci çocuklar, iç göç yaşayan çocuklar gibi bazı çocuklar için yarattığı sonuçlarsa içler acısı. Özellikle kırsal kesimdeki çocukların sağlık ve eğitim konusunda yaşamakta olduğu zorluklar ortada. Çocuk istismarı ve ihmaliyle ilgili olarak yaşanan şiddet konusu ise üzerinde en çok durmamız gereken hususlardan biri. Ne yazık ki bu konuda henüz karne almayı bile hak edemiyoruz!

Türkiye'nin çocukları resmi olarak tam 19 yıldır, kendilerindeki değişimi görebilmesi için Türkiye'yi bekliyor.

Türkiye ise sorunları başka yerlerde arayarak zaman geçirmeye devam ediyor... Çocuklarına koskoca bir bayram armağan etmiş bir ülkeden bahsediyoruz.

Böyle bir açmazın içersinde ise biz yazarlara çok iş düşüyor. Toplumda parantezler açmalıyız. Küçük parantezler...

Parantezler

Ben, bu konuda kendimi nerede görüyorum biraz kendi parantezimden bahsedeyim:

Evet, küçücük ve kimilerine göre nahoş bir parantez olsa da, o parantezin içinden gençlere umutlarını kaybetmemelerini, bir gün bu ülkede cins, din, dil, etnik köken ayrımı olmadan insanların yan yana durmaktan gocunmayacağı şiddetsiz bir Türkiye'yi hayal etmenin hayallerin en güzeli olduğunu söylemek istiyorum. Bir gün Türkiye'de geçmişle şimdi arasındaki düşmanlığın, "en haklı benim-en mağdur benim-en hakkı çalınan benim-ben en önemliyim" çıkarsamalarının zamanla eriyip havaya karışacağını, buluşabilmek için sadece ama sadece insan olmanın yeteceği bir düzleme er ya da geç çıkacağımızı dile getirmek istiyorum. Evet sadece insan olmanın, insani değerlerle yeryüzünü anlamanın, yaşadığımız dünyaya, sahip çıkabilmenin en önemli erdem olduğunu bir gün, bir gün mutlaka anlayabileceğimizi söylemek istiyorum onlara.

Onlara demek istiyorum ki: Merak etmeyin çocuklar. Türkiye değişiyor. Bu değişimin fırtınasına tutulmuş durumdayız ama 5-10 yıl içersinde taşlar daha yerine oturacak.

Sonra o parantezin içinden engelli çocuklara seslenmek istiyorum. En büyük engel insanların düşüncelerindedir demek. Sizin öyle olmadığınızı biliyorum demek istiyorum onlara. Sizin Türkiye'ye değil, asıl Türkiye'nin size, sizdeki o yaşama gücüne, o ışığa ihtiyacı var.

Ve çocuk gelinler… Ve tecavüze uğrayan çocuklar. Ve hayatı erkenden elinden çalınanlar. Size bu çalınanları kim geri verecek bilmiyorum. Ama bunların bir daha yaşanmaması için adımlar atılabilir, atılacaktır da.

Ne bileyim bugün umutlarımı taze tutmak istiyorum ve parantezimi şimdilik kapatıyorum.

Gelelim bütün çocuklara: Engelleri dayatan, üreten, çoğaltan, kurallaştıran kimi "büyüyememiş" büyükleri (zor da olsa) hoşgörmelerini istiyorum onlardan. O büyükleri anlamalarını ve büyüyünce onlar gibi olmamalarını rica ediyorum. Nefretin ve egonun kölesi olmamalarını. Yaşamın taraf tutmakla tutmamak arasında kısır bir seçime indirgenemeyecek denli renkli ve çoksesli bir mucize olduğunu fark edebilmelerini. Bunu fark ettirecek kimse çıkmamışsa karşılarına bir kitabın, hiç değilse onun rehberliğine başvurmaktan korkmamalarını. Kitabın, sanatın gücünün dünyadaki en alçakgönüllü ama en dirençli güç olduğunu, insanı insan kıldığını kavrayabilmelerini. Onlara aydınlıktan korkmamalarını söylemek istiyorum. Yaşamdan, yaşamaktan, yaşantıdan korkmamalarını. Aksi taktirde bunlardan korkanların, kendi olamayanların ve bir sürü bahanenin ardına sığınanların ağlak, şikayet ve sitem dolu sözlerini dinlemekten başka çare bulamayacaklardır!

OKULÖNCESİ KİTAPLAR

-Çocukluğumuzun Büyülü Bahçesi-

Seza KUTLAR AKSOY[1]

Anadilini iyi öğrenen çocuk öteki dilleri de doğru öğrenebilir diyor uzmanlar. Oysa ana dilini öğrenemeden başka dille çok küçükken tanıştırılan çocuk, kavram kargaşası yaşar. Önce anadili sağlam temel oluştursun, üstüne yeni diller eklensin. Elbette çok dil bilmek kişiye sınırsız yarar sağlar ama öncelik anadilin olmalı.

1 Yazar

Acaba içimizden kaçı okuduğu ilk kitabı anımsayabilir? Onunla çok küçük yaşta tanıştıysak anımsamak oldukça zordur. Anılar bazen rastlantıyla çağrılır. Benim okuduğum ilk kitabımın çağrılma öyküleri de böyle olmuştu. Birinde güzelim Kırmızı Fare dergisi, ötekinde akıllı bir okurum sayesinde… Çocukluğumdaki ilk kitabım şimdi bile gözümün önünde.

Yıllar önce, *Kırmızıfare* dergisi için çocukluğumla ilgili bir yazı istenmişti benden. Aklım ilk kitabıma gitti ve onun komik öyküsüne.

Üç dört yaşlarımda olmalıyım. Babam İstanbul'dan bir kitap getirmişti. Pütürlü, ipek kâğıda basılmıştı. Şekli dar ve uzundu. Yazısızdı. Olağan üstü güzel, hayal gücünü kışkırtan resimlerle bezeliydi. Avrupa'da üretilmişti besbelli. O yıllarda okulöncesi kitap yoktu ülkemizde.

Kitabın resimlerine bakıp duruyordum. Kuşlar vardı. Bahçemizdeki ağaç dallarına tüneyen serçelerden, kumrulardan daha güzeldiler. İlk kez gördüğüm zürafa vardı. Bir de komik bir resim vardı ki o kadar olur! Bakıp, bakıp gülüyordum. Hiç olur mu? İnsanın burnundan hiç leylak ağacı çıkar mı diye düşünüyordum. Adamın leylak rengi uzun, kıvırcık saçları vardı. Burnu da koskocamandı. O burundan bahçemizdeki gibi katmerli, uzun bir leylak ağacı çıkmıştı. Ben çok akıllıydım besbelli. Burundan ağaç çıkmayacağını bilecek denli akıllı.

Ben gülüp dururken ağabeylerimden biri neden güldüğümü sordu. Komik resmi gösterdim. Güleceği yerde bana şunu sordu:

'Ağaç nasıl çıkar?'

'Hiçççç… Kendi kendine,' dedim.

'Kendi kendine olur mu? Ya tohumdan, ya fideden, ya da çekirdekten çıkar ağaç,'dedi.

Yok canım… Çekirdekten mi? Tohumdan, fideden çıksın ama çekirdekten çıkmasın, ne olur çıkmasın. İnanamıyorum.

Ağabeyim, beni inandırmak için elimden tutup, annemin geçen yıl diktiği limon ağacını gösterdi. Annem limon çekirdeğini dikmiş. Her gün sulamış. İşte şu kenarı çemberli tahta saksıda benim boyum kadar limon ağacı uzayıp duruyor. Nasıl olur! Çekirdekten ağaç çıkamaz.

Resme bakıp ağlamaya başladım.

'Ne komik kızsın sen. Neden ağlıyorsun söylesene! Adamın burnu acıyor diye mi?'

Yanıt vermiyorum. Söyleyemem ki... Ne yapalım, adamın burnu acıyacak diye ağladığımı sansın. Niçin ağladığımı bir ben bilirim. Geçenlerde oyun olsun diye mandalina çekirdeğini burnuma sokmuştum. Ya şimdi kocaman bir mandalina ağacı çıkarsa burnumdan. Koşup, çıktı mı diye aynaya bakıyorum. Daha çıkmamış. Kesin çıkacak. Bu arada ağlamamam gerek. Ağlarsam burnum sulanır. Sulanırsa daha çabuk büyür ağaç.

Çekirdek bir şekilde burnumdan çıkmış olmalı, ama ben kim bilir kaç gün bakıp durdum aynaya. Günün birinde unuttum gitti. Ya da yolladım onu çocukluğumun gizemli, büyülü bahçesine. Yıllar sonra çıkıverdi işte. Hem de ne görkemli bir çıkış… Resim öylesine canlı ki, adam bir yakınımmış gibi tanıdık, burnundan çıkan leylak ise taptaze...

Çocukluğumun ilk kitabının öteki çağrılma öyküsü, o cin gibi akıllı okurumun zekâsı sayesinde.

Bir söyleşi sonrasında, kitaplarımın tümünü okuyan on yaşlarında bir oğlan çocuğu, şöyle bir soru sordu:

'Kitaplarınızın çoğunda kuşlar var. Kuşları çok mu seversiniz.'

Kuşları kim sevmez. Elbette sevdiğimi söyledim. Bu saptama ilginç gelmişti ama fazla üstünde de durmadım. Sonra… Bir türlü yakamı bırakmadı kuşlar. Hangi kuşu severim ben? Acaba neden severim kuşları? Kendimi yokluyorum. Özel bir merakım yoktur kuşlara. Peki, neden, nasıl girmişler kitaplarıma? Düş yakamdan ey kuş! Ya da sakın düşme, içime cıvıltı kat. Yaşama sevincimi çoğalt.

Sonunda o büyülü bahçemden ansızın çıkıverdi olağanüstü güzel kuş. Bu, çocukluğumun ilk kitabındaki kuş resmiydi. Benzerini görmedim ömrümde. Ne gerçek yaşamda, ne fotoğraflarda… Öylesine canlı ki, yaşamak istiyor bir şekilde. Cik cik ötüyor. Kitaplarıma giriveriyor benden habersiz. Bilinçaltım büyülü çocuk dünyama kaydetmiş onu. Eşsiz bir estetik duyguyla birlikte saklamış. Teşekkürler ilk kitabım, sevgili akıllı okurum ve çocukluğumun büyülü bahçesi… Teşekkürler.

Geleceğimizi belirleyen çocukluğumuza, güzellikle buluşmamıza, hayal gücümüzün sınırsızlığına, saflığımıza küçük bir örnek olsun diye anlattım bunları.

Örnekleri çoğaltırken sanırım pek çok ana-babanın tanıklıklarını dile getirmiş olacağım: Küçükken çocuklarıma kitap okumak keyifli bir alışkanlığımızdı. Özellikle uyku getirmesini dilerdim okurken. On beşinci kez okuduğum aynı kitabın tek sözcüğünü hele bir okumamış olayım! Hemen açılırdı gözler. Minik baş havaya kalkardı. Sanki benden hesap sorardı. Henüz konuşmayan bebeğimin atladığım sözcüğü nasıl yakaladığına şaşırıp kalırdım. Oysa tüm çocukların olağanüstü yeteneklerini, dil denen o muhteşem yapıyı nasıl kurduklarını düşünürsek doğal karşılamalı bunu.

Okulöncesi kitaplardaki metinlerle birlikte, resimlemelerin önemini biliriz. Görsel, işitsel bellek, hayal gücü aynı anda devreye giriyor. Uzmanlar bu estetik hazzın ana-baba kucağında, sıcacık sevgiyle yaşanmasının, çocuğu ilerde iyi okur olmaya yönelttiğini söylüyorlar. Kitaplar, büyüdüğümüzde ana-babamız gibi bize sevgiyi anımsatıyorlar. Estetik ve sevgi… Kitapların daha pek çok olumlu katkılarının yanı sıra bize, dünyanın güzelliklerle dolu, yaşanılası bir yer olduğunu anımsattığını söylersek yanlış mı olur!

Örneğin nitelikli okulöncesi kitaplarının, anadilinin doğru konuşulmasına, iyi ifadeye katkısı yadsınabilir mi?

Bir dili dar bir sözcük dağarcığı ile de konuşabilirsiniz. Önemsemediğimiz için pek çok yabancı sözcüğü farkına bile varmadan içselleştirip, dilimizi konuştuğumuzu sanıyoruz. Dilin inceliklerini bilmeden, az sözcükle ilişkileri, işimizi yürütebiliriz pekâlâ. Burada bir soru geliyor aklıma. Bizim için dilin anlamı ne?

'Türkçem benim ses bayrağım,' demiş değerli ozan Dağlarca. Nitelikli kitaplarla çok küçük yaşta tanışan çocuklar o dilin inceliklerini öğreniyor. Konuşmaya başladığında dili akıl almaz bir yetkinlikle doğru kullanıp, kendini ifade edebiliyorlar. Çocuklarımda, torunlarımda, yakınlarımda tanık oldum buna.

Çocuk, çevresinde duyduğu dil kadar önemli olan, yazılı-görsel sanatla ne kadar erken tanışırsa, sözcük dağarcığı ne denli geniş ise, o dili daha iyi konuşacak, kendini daha iyi ifade edecektir kuşkusuz. Bir dille kendini ifade etmek demek o dille düşünmek demektir.

Bir dille düşünmek o kültürün taşıyıcısı olmak, devam ettireni olmaktır. Bizi var eden, içinden çıktığımız, beslenip büyüdüğümüz kültürümüzdür. Kültür kuşaktan kuşağa aktarılır. Bu konuda en güzel ve en keyifli yardımcılar da, kuşkusuz çocuğu mutlu eden, hayal gücünü kışkırtan görsel ve yazılı şölen olan dilimizde yazılmış, ya da iyi çevrilmiş nitelikli kitaplardır. Anadiliyle düşünen birey kendi kültürüne asla yabancılaşmaz. Dil bu yüzden çok ama çok önemlidir.

Anadilini iyi öğrenen bir çocuk öteki dilleri de doğru öğrenebilir diyor uzmanlar. Oysa ana dilini öğrenemeden başka dille çok küçükken tanıştırılan çocuk, kavram kargaşası yaşar. Önce anadili sağlam temel oluştursun, üstüne çağın gereği yeni diller eklensin. Elbette çok dil bilmek kişiye sınırsız yarar sağlar ama öncelik anadilin olmalı. Ben böyle düşünenlerdenim. Çocuklarını henüz anadillerini öğrenmeden yabancı dille eğitim yapan okullara gönderen ana-babalar bu konuda bir kez daha düşünmeli derim. Çocuğunuzun yaşadığı ülkenin kültürüne yabancı olması sizin için önemli mi, değil mi? Karar sizin.

Bu arada okulöncesi kitaplarla ilgili yetişkinlerin, yani yazarın, çizerin, yayıncının, öğretmenin, velinin ve devletin bu konuya ayrı bir önem vermesi, çok özenli olması gerektiğine inanıyorum. Okulöncesi kitaplar yurttaşlarına değer veren her ülkenin yaptığı gibi nitelikli olmalı. Sağlamlık ve görsel açıdan albenili olması için pahalıya mal olan bu kitaplara devlet ucuz kâğıt sağlamalı, yayınevleri çok kar etmeyi değil, toplumun tüm kesimlerine erişmeyi amaçlamalı. Yazar-çizer özeni kadar kitapları seçen öğretmen ve veliler de elbet konunun sorumluları.

Biz yazarlar için, durum pek parlak değil. Günümüz teknolojisi iyi-kötü yanlarıyla çocuklarımızı avucuna almış görünüyor. Rakiplerimiz yaman ve de baştan çıkarıcı. Belki bu yüzden daha çok özen göstermeli, daha okunası kitaplar yazmalıyız. Çocuğun hemen yakınlık kurabildiği konu ve kahramanlarla, özgün, akılda kalıcı, sade ama yazın tadı veren kitaplar olmalı bunlar. Ve elbet resimleme, baskı, tüm kitabın albenisi, dayanıklılığı önemli.

Bana sorarsanız, ülkemiz oldukça şanslı bu konuda. Kâr amaçlı, ucuz ve çocuğu küçümseyen yayımların yanı sıra nitelikli kitaplar minik, değerli okurlarını bekliyor. Bilinçli ana-babaların sayısı giderek artıyor. Eğer siz iyiyi yüceltir, isterseniz, kötüler barınacak yer bulamazlar. Çocuklarımız da en iyiye layıktır, öyle değil mi?

Seza Kutlar Aksoy'un kitap önerilerinden bir kaçı…

Alice Harikalar Diyarında, Lewis Carroll,

Momo, Michael Ende

Mathilda, Roald Dahl

Pippi Dizisi, Astrid Lindgren

Lollipop ve *Conrad-Konserve Kutusundan Çıkan Çocuk*, Christine Nostlinger

Küçük Prens, S.Exupéry

Fedor Amca, Eduard Uspensky

Peter Pan, James Matthew Barrie

Bülbülü Öldürmek, Lee Harper

POPÜLER BİLİM YAYINCILIĞININ ÖNEMİ

Hacer ERAR[1]

Popüler bilim yayınlarını okumak, yeni şeyler öğrenme arzularını arttıracak; çocuklar, derslerini daha büyük bir istekle takip edeceklerdir. Derslerde ele alınmasının mümkün olmadığı pek çok konuda da bilgi sahibi olabileceklerdir.

1 *Yrd. Doç. Dr., Atılım Üniversitesi Eğlenceli Bilim Merkezi Müdürü,* hacer.erar@atilim.edu.tr

Merak etmek öğrenmenin en temel gereklerinden biridir. Küçük yaşlarda kendimizi ve yaşadığımız çevreyi merak ederiz. Merak ettiğimiz konuların cevabını önce yakın çevredeki, sonra okuldaki tecrübelerimizden öğreniriz. Yaş büyüdükçe, merak etme azalır. Eğitim ilerledikçe ilgi alanımız iyice özelleşmiştir, belki de zorunluluktan kimimiz fenci (!), kimimiz sosyalci (!) olmuşuzdur. Belki de o karmaşık formülleri sevmediğiniz için sosyalci olmuşsunuzdur "Fenle ilgili bir konuyu merak edeceğim de ne olacak? " diye düşünmüş olabilirsiniz.

Bir süre sonra, yetişkinler arasında sadece sıradan günlük sohbetler yapılır hale gelir. Havadan, sudan, pahalılıktan veya bir gün önceki maçtan başka bir şey konuşamaz hale gelinir. Sohbet derinleşince erkeklerin askerlik, kadınların hamilelik ve doğum hikâyelerine sıra gelir.

İşte tam bu noktada popüler bilim yayıncılığının önemi ortaya çıkar. Eğitim hayatında uzmanlaştığımız konu artık mesleğimiz olmuştur. Çalışma hayatı ile birikimlerimiz iyice artar. Kimse size geldiğiniz noktadaki deneyimlerinizi sormaz; sadece işinizi iyi yapmanızı bekler. Oysa herkesten öğrenecek bir şey vardır. Çeşitli vesilelerle yetişkinlerin birikimlerini çocuklara, gençlere ya da birbirlerine aktarmalarının yolu açılmalıdır.

Ülkemizde de yayın yapan *bazı belgesel kanalları.*

Ülkemizde yayın yapan *bazı popüler bilim dergileri.*

Görsel ağırlıklı belgesel programlar, yöntemlerden biridir. Konferanslar ve bilim müzeleri de bu konuda hizmet verebilir. Popüler bilim dergi ve kitapları ise bu alanın vazgeçilmezleridir. Çünkü yetişkinler için en zor olan vakit ayırmaktır. Belgesel izlenemeyebilir, konferans dinlemeye ya da bilim müzesine gidilemeyebilir; fakat popüler bilim yayınları her zaman her yerde okunabilir. Hele periyodik popüler bilim dergileri takip ediliyorsa bu durum, merak ve heyecan dürtüsünü sürekli olarak canlı tutar.

Veterinerlik Bölümü profesörü ve kuş gözlemcisi Ahmet Öncüer, *kazları o kadar seviyor ki, yaşamının bir parçası olarak görmeye ba*şlamış. Yazısında bu tutkusunu *paylaşıyor (Eğlenceli Bilim Dergisi, 2011, sayı 4).*

Popüler bilim yayıncılığı; eğitimi ve bilgi paylaşımını okul sıralarından çıkartarak yaygınlaştırır. Merak eden ve öğrenmeye devam eden yetişkinlere, amatör gökyüzü gözlemciliği, su altı fotoğrafçılığı, kuş gözlemciliği, felsefe ve doğa sporları gibi işleri dışında bir uğraşa sahip olma yolunu açabileceğinden; kendilerini mutsuz hissetmelerine neden olan duygu ve düşüncelere kapılmaya zaman bulamayacaklardır.

Koleksiyoncu M. Kadri Atabaş aynı zamanda ünlü bir mimar. Bu yazıda daktilo koleksiyonculuğu tutkusunu anlatıyor. Okuyanlarda en azından bir merak oluşacak ve belki daha sonra onlar da koleksiyonculuğa başlayacaklardır (Eğlenceli Bilim Dergisi, Sayı 7, 2012).

Nerdeyse artık kullanılmayan posta pullarının eğitim hayatımızda nasıl bir etkisi olduğunu biliyor muydunuz? On yılı aşkın süre posta pulu ressamlığı yapmış Yrd. Doç. Dr. Pınar Olgaç'ın yazısını okuyanların pul koleksiyonculuğuna başlaması olası değil midir? (Eğlenceli Bilim Dergisi, Sayı 10, 2013)

Malzeme ve Metalürji Mühendisi Yrd. *Doç. Dr. C. Merih* Şengönül'ün *yazısını okuyanların, ipek ve ipekböceği hakkında üniversiteye kadar belki eğitim hayatında hiç öğrenmedikleri bilgilerle donanacakları açıktır (Eğlenceli Bilim Dergisi, Sayı 1, 2010).*

İşletme Fakültesinden Öğr. *Gör. Dr. Elif Kalaycı* paranın tarihçesini anlatıyor *(Eğlenceli Bilim Dergisi, Sayı 1, 2010).*

Çok eskiden bilim insanlarının işi çok zordu; çünkü nerdeyse her şeyden anlamaları ve her işlerini kendilerinin yapması gerekiyordu. Örneğin, Leonardo[2] düşünür, mimar, mühendis, mucit, matematikçi, anatomist, müzisyen, heykeltıraş, botanist, jeolog, kartografı yazarı ve ressamdır. Zamanla bilim dalları birbirinden ayrıldı, öyle bir an geldi ki disiplinler arasındaki bağlar iyice koptu. Belki öğrenilecek şeyler hızla çoğaldığından, kısa sürmek zorunda olan eğitim hayatımız bu kopuşları zorunlu kılmıştır. Çünkü insan ömrü sadece öğrenmeyle geçirilemeyecek kadar kısadır; bir an önce üretime de geçilmesi gerekir.

Artık yirmi birinci yüzyılda bütünlüğü sağlamanın zamanı gelmiştir. Elbette kişiler yine konularında uzman olacak, ama birbirlerinin dilinden anlayacak, karşılıklı hangi konuda kaygılandıklarının ve problemlerinin ne olduğunun farkında olacaklar. Çünkü aslında hayat bir bütündür. Yapay olarak bu ayrımı yapanın yine insanoğlu olduğunu unutmuşa benziyoruz. Olması gereken bütünlüğü sağlamada popüler bilim yayıncılığına çok iş düşüyor. Fen bilimleri içinde fiziğin nerede bittiği, kimyanın nerede başladığı, biyolojinin apayrı bir konu sanıldığı bir sınırlamadan söz ediyoruz. Psikolojiyi anlamadan sosyoloji, ekonomiyi anlamadan siyaseti değerlendirmemiz mümkün değildir.

[2] **Leonardo da Vinci** 1452 –1519 yılları arasında Rönesans döneminde İtalya'da yaşamıştır. Dünyanın gelmiş geçmiş en büyük sanatçılarından ve dehalarından biri kabul edilir.

İmalat Mühendisliği Öğretim Üyesi *Yrd. Doç. Dr. Besim Baranoğlu metal şekillendirmenin soframıza gelen örneklerinden çatal ve kaşığın hikâyesini anlattı. Bir fabrika ortamını ve imalat aşamalarını bilmeyen okuyucu i*çin oldukça açıklayıcı bir yazı *(Eğlenceli Bilim Dergisi, Sayı 10, 2013.)*

Bir kimya fabrikasını ele alalım, üretimin sonunda ortaya çıkan zehirli atıkların ne olacağı büyük bir problemdir. Burada çalışan bir mühendisin tek kaygısı, ne pahasına olursa olsun zehirli atıklardan kurtulmak olmayacaktır. Bu zehir, hava ya da su yoluyla bir şekilde canlılara ulaştığında (bitki, hayvan, insan) sağlığın ve toplum düzeninin nasıl etkileneceğini bilecek. Zehri arıtmanın maliyeti yükselteceğini bilen tüketici de kimya fabrikasının ürününü kullanırken itiraz etmeyecek.

*Kaç çocuk, bir üniversite hocasıyla buluşma olanağı yakalar ki... Popüler bilim yayınlarının diğer bir farkı da budur. Fizik Profesörü Ramazan Aydın, artık yaşantımızın nerdeyse her alan*ına girmiş olan lazeri anlatıyor *(Eğlenceli Bilim Dergisi, Sayı 3, 2010).*

*Maden M*ühendisi Prof. *Dr. Gülhan* Özbayoğlu *ülkemizde bor madeniyle ilgili çok sayıda araştırma yapan bir bilim insanı. Onun bu konuda yazdıklarını okumak çocuklar için büyük bir şans (Eğlenceli Bilim Dergisi, Sayı 4, 2011).*

Eğitim hayatı devam eden çocuk ve gençler için ise popüler bilim yayınlarının önemi çok daha fazladır. Popüler bilim yayınlarını okumak, yeni şeyler öğrenme dürtülerini (merak etme) arttıracak; çocuklar, derslerini daha büyük bir istekle takip edeceklerdir. Derslerde ele alınmasının mümkün olmadığı pek çok konuda da bilgi sahibi olabileceklerdir. İlgi alanlarını belirleyebileceklerinden bilinçli meslek seçimi yapabileceklerdir. Yetişkin olduklarında da; zaten olumlu pek çok tutum ve davranışı kazanmış olduklarından; daha mutlu, üretken ve tercih edilen bireyler olacaklardır.

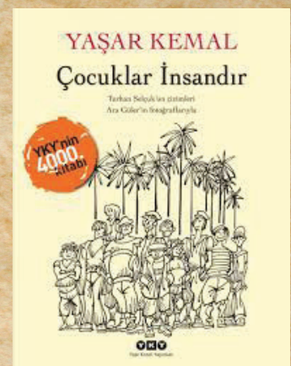
Popüler bilim yayınlarını takip etme tutum ve davranışı kazanan bireylerin iletişiminin daha iyi olacağını, iletişim kurmanın sevgiyi doğuracağını öngörmek zor değil. Barış içinde daha yaşanabilir bir gelecek için hepimize çok iş düşüyor.

Hacer Erar'ın kitap önerilerinden bir kaçı…

Küçük Prens, Antiine de Saint Exupery, Mavibulut Yayınları
Küçük Kara Balık, Samed Bahrengi, Can Çocuk Yayınları
Aritmetik İyi, Kuşlar Pekiyi, Cemal Süreyya, Yapı Kredi Yayınları
Peter Pan, J.M.Barrie, İş Kültür Çocuk Klasikleri
Şeker Portakalı, J.M.de Vasconcelos, Can Çocuk Yayınları
Alice Harikalar Diyarında, Lewis Carrol, İş Kültür Çocuk Klasikleri
Arzın Merkezine Seyahat, Jules Verne, Remzi Kitapevi
Denziler Altında Yirmi Bin Fersah, Jules Verne, İnkilap Kitapevi
Polyanna, Eleanor H. Porter, Remzi Kitapevi
Don Kişot, Erich Kastner, Can Çocuk Yayınları
Not: Jules Verne'nin bütün kitaplarını ve TÜBİTAK Popüler Bilim Çocuk Yayınlarını eklemedim, onların hepsi zaten okunmalı diyorum.

USTADAN SOKAĞIN ÇOCUKLARINA

Duygu GÜCÜK EREN[1]



[1] *Sosyolog*

Yaşar Kemal'in 70'li yıllarda sokakta yaşayan çocuklarla yaptığı röportajları bir araya getiren "Çocuklar İnsandır" isimli kitap Kasım 2013 tarihinde Yapı Kredi Yayınları tarafından yayımlandı. 14 Eylül-26 Ekim 1975 tarihleri arasında Cumhuriyet Gazetesi'nde yayımlanan röportajlar, 1978'de "Allahın Askerleri" adıyla kitaplaştırılmıştı. Gazetedeki tefrikalarda yer alan Ara Güler'in fotoğrafları ve Turhan Selçuk'un çizimleri de, Çocuklar insandır adıyla yayımlanan yeni baskıda okurla buluşuyor, 13 Eylül 1975 tarihinde Cumhuriyet Gazetesi'nde Kemal Özer'in Yaşar Kemal ile yaptığı "Neden Çocuklar İnsandır?" başlıklı röportajıyla birlikte.

Kimler yok ki bu kitapta? İstanbul'un sokaklarına karışmış, kovulmuş, aşağılanmış, sömürülmüş, korkutulmuş, suçlanmış, yok sayılmış çocuklar… Yoksulluğun, yoksunluğun, açlığın olduğu nice hayatlar… Zilo'nun, Selim'in, Metin'in, Mahzun'un, Ali'nin, Sabo'nun, Kaya'nın, Kadir'in, Sait'in, Oğuz'un hayatı…

Kimisi baloncu; kimin kaç balon alacağını uzaktan bilir, çalışıp akşam eve para götürdüğünde insan yerine konulur. Kimi, okul yolunda beyaz yakalı, temiz önlüklü çocukları sıkıştırıp paralarını alır. Aldığı para değil, kendinde olmayanın, asla sahip olamayacaklarının acısıdır. Kimi, ilk hırsızlığında çaldığı parayla bolca çekirdek alır. Ki, bu ne büyük mutluluktur, ne güzel bir andır. Kimi donan arkadaşını sırtında taşır, bir cami avlusunda kendi sıcağıyla ısıtıp uyandırabilmek için koşturur, gücünün tükenmesi, soluğunun kesilmesi pahasına. Arkadaşı gözlerini açınca indirir sırtından, ekmek çalar onun için peynir çalar. Öyle ya sokakta arkadaş, annedir, babadır, güvendir. Kimi, kendi hayatını arkadaşınınmış gibi anlatır, kimi bir yalanı hayatı sanır. Kimi oyuncakçı dükkanına girdiğinde parasızlığını, kimsesizliğini, kederlerini unutur, gözlerini kapatıp türlü hayallere, büyülü dünyalara dalar. Yine böyle bir gün vitrinde gördüğü zürafanın tüylerine dokunmak, alıp kaçmak isterken yakalanır, tezgahtar döver, dükkan sahibi acıyıp küçük bir köpek hediye eder. Hayattaki tek varlığı o küçük oyuncak köpektir artık. Sonraları, çaldığı oyuncakları yoksul çocuklara verip onların şaşkınlığıyla, sevinciyle mutlu olacak, bir tek o küçük köpeği kendine saklayacaktır. Sokaklar çocuklarla, sokaklar görmezden geldiğimiz hayatlarla doludur.

Küfürbazdır, sarhoştur, hırsızdır, öfkelidir, yalnızdır, yalancıdır, inatçıdır, acımasızdır, korkaktır, merhametlidir, cesurdur, sadıktır, gözü toktur, masumdur, hırçındır bu çocuklar. Çünkü insandırlar. İçi dolu dolu İNSAN.

söyleşi

Yalvaç URAL

Çocukların Yalvaç Abisi, Müzik Satan Çocuklar'ın duygulu, Zıpırmatik Bilmeceler'in gülmeceli sesi, çocuk edebiyatının büyük ustası şair, yazar, sanatçı -yayıncı Yalvaç Ural'la Türkiye'deki çocuk kitapları gerçeği ve çocuk edebiyatı üzerine uzun soluklu bir söyleşi gerçekleştirdik. Ural'ın doğadan uzak, çocukluğunu yaşayamayan çocuklara ve çocukluğunu unutup, çocukları güdük yaşamlarına ortak eden yetişkinlere söyleyecekleri var!

Söyleşi: Özlem KANAT SOYSAL[1], Suna CANLI[2]

1 *Arş. Gör. , Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*
2 *Arş. Gör. , Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*

Sayın Ural, yetişkinlere ve çocuklara seslenen nice yapıtınız, çalışmanız var. Bunları biliyoruz, okurlarınız da bunları yakından izliyorlar. Yetişkinlere dönük birçok yapıtınız olmasına karşın, çocuklara yazmayı hep önceledinizz. Çocuklar için üretme ve yazma serüveniniz ne zaman ve nasıl başladı? Neden çocuklar için yazmayı seçtiniz?

Benim çocukluk yaşamım; aslında bana göre (tabii bir yazarın geleceği açısından) çok renkli geçti. Ama bu renk, kırsal kesimde yaşamış ve doğayla iç içe, bir çocukluk geçirmiş olmaktan beslendi… Çocuk oyunlarının özgürce oynandığı, arkadaşlığın bütün içtenliğiyle yaşandığı ve bu duru dostluk gücünün de çocuklara karşılık beklemeden sunulan, özverili sıcacık ilişkilerden alındığı bir çocukluk... Bunu şöyle anlatayım size: Konya Ereğlisi ile Karapınar arasında bulunan küçük bir kasabada yaşayan bir memur çocuğuydum. Kasabada, benim gibi babası Toprak Mahsulleri Ofisinde ya da başka devlet kurumlarında çalışan memur çocukları var. Bir de kasabanın çocukları var… Yani o yörenin çocukları, o yörenin gelenekleri ile hatta yerel oyunları, türküleri, konuşma, söyleyiş özellikleriyle büyümüş, o toprakları çok iyi tanıyan çocuklar… Bu çocuklarla bizim aramızda her zaman çok sıcak ilişkiler vardı. Biz onlara göre "memur çocuğu" olsak da bizi dışlamazlardı ve onlarla birlikte birçok şeyi paylaşırdık. Örneğin derede yüzmeye gider, sular bastığında av döneminde gelen göçmen kuşları izler, toprak altında yaşayan kimi örümceklerin beline ip bağlayıp onları, Melis arısı olarak da anılan Elmabaş arılarının yardımıyla yuvasından dışarı çıkarır, tarla fareleriyle ebelemece oynardık. Kendi oyuncaklarımızı da kendimiz yapardık. Hatta bunların hikâyelerinin bazılarını da henüz yazmadım. Basit oyunlarımız da vardı; oyunda bir Kızılderili gibi şose kenarına yatıp uzaktan gelen kamyonların seslerinden markalarını bulurduk. Böyle garip oyunlar içinde büyüdüm ben, özellikle Karapınar'da yaşanmış, (kırsal kesime ait biriktirdiğim bir yığın hikâyem var. Tanıdığım, gözlemlediğim birçok hayvan var, tanıdığım kuşlar var… Ondan sonra gagalarını suya daldırıp –bir şiirimde de yazmıştım- sonra gidip değirmendeki un çuvallarına sokan ve o ıslanan gagalarının çevresine yapışan unlarla yavrularını besleyen kırlangıç ve güvercinlerin öyküleri gibi... Yani bunlar doğada gördüğüm ve yakından tanık olduğum olaylardan oluşan ve içinde benim de bulunduğum bir yaşam. Bunlar insanı büyütüyor. Böyle yetişen çocuklar yöresiyle bütünleşiyor. Yöresindeki canlılarla oradaki yetişen kültürle, ürünlerle bütünleşiyor. Bugün kentlerdeki çocuklar, köfte yiyorlar ama yedikleri köftenin neden yapıldığını bilmiyorlar. Koyunun yavrusunun kuzu olduğunu, atın yavrusunun tay olduğunu bilmiyorlar ve *"Atın yavrusu nedir?"* diye sorulduğunda "*midilli*" diyorlar. Sen eşek yavrusunu soruyorsun, eşeğin yavrusunun adını bilmiyorlar *ama "Anneniz kızdığı zaman size ne der?"* dendiğinde *"eşek sıpası"* diyerek, sıpanın adını bulmaya çalışıyorlar. Şimdi, böyle bir alt yapıyla büyüyorsun.

Nenem çok güzel masallar bilirdi. Yani Pertev Naili Boratav'ın yarısı kadar; belki onun kadar bir masal derlemesi vardı belleğinde… Onun dışında annem iyi bir öğretmendi. Benim de öğretmenim oldu. Çapa'nın ilk dönem mezunlarından iyi yetişmiş bir öğretmendi. Babam aslında bu konuda bana çok yararlı olmuş biridir. Dilimizi çok iyi bilirdi. Yöresel atasözlerini, tekerlemelerden, çocuk edebiyatının önemli şiirlerine kadar… Hatta onun ezberlettiği Ömer Bedrettin Uşaklıgil'in bir şiiri, hâlâ aklımdadır. Bizim evde bir de şöyle bir gelenek vardı: Babamın ailesinde özellikle yemeğe oturulduğunda herkes bir şiir okurdu. Biri bir şiir okur, bırakırdı; ardından öteki okurdu. 6-7 kıtalık şiirleri, 10 kıtalık şiirleri ezbere bilirlerdi. Şimdi bile böyle bir şey vardır. Ninemin bile bize öğrettiği, anlattığı masalların bilinçaltımızdaki yeri çok başka. Ben böyle bir kültürle büyüdüm. Edebiyata ilk başladığımda yetişkinlere yönelik şiirler yazıyordum. Bu şiirler, sosyal gerçekçi şiirlerdi. Edebiyat dergilerinde birçok şiirim yayımlandı. O zamanın dergilerinde, *Yelken, Varlık, Güney* gibi şu an aklıma gelmeyen diğer dergilerde de pek çok şiirim yayımlandı. Ben bu çocukluk anılarımla ilgili bir kitap hazırlamıştım. *Bir Gök Dolusu Güvercin* adlı… Bu kitabı, Kültür Bakanlığına göndermiştim. Adnan Binyazar o zaman daire başkanıydı orada. Bana karşılaştığımızda şunu söyledi: *"Bu hikâyeler çok güzel ama ben bunları çocuk edebiyatı bölümü içinde yayımlamak istiyorum"* dedi. Ben hâlbuki onu çocukluğumun kitabı olarak düşlemiştim… Altı hikâyeden oluşuyordu. Kitap çıktığında ben zaten çocuk şiirleri de yazıyordum. Uzun zamandır yayımlanmamış şiir kitabım da hazırdı; hatta iki şiir kitabım... Ülkü Tamer'e götürmüştüm Milliyet'te. O, Aziz Nesin'in *Pırtlatan Bal* diye bir kitabını basmıştı. Milliyet'te yeni bir dizi, o dizinin ikinci bir kitap olarak da benimkini basmışlardı; *Sincap* kitabını. Böyle olunca yol açıldı. Ama ben yetişkin şiirlerini ve yetişkin hikâyelerini yazmayı bırakmadım. Ne var ki bugüne kadar öyle bir girdim ki çocuk edebiyatına yetişkin şiirlerini yazmama rağmen onların bir dosyası da hala baskıya hazır durur, onları yayımlamadım. Yetişkin hikâyeleri de kenarda kaldı; öteledim ama silmedim hayatımdan ve çocuk edebiyatına hızla daldım. 1979'da *Müzik Satan Çocuklar*, Uluslararası İstanbul Şiir Festivali'nde birincilik almıştı. Sonra yetişkin şiirinde yol ayrımına gelmiştim. Yetişkin şiirim Abdi İpekçi Şiir Başarı Ödülü almıştı. Şimdi bir tarafta çocuk edebiyatı var, bir tarafta yetişkin için yazdığım şiirden aldığım ödül... Bu arada 1986'da Uluslararası Polonya Gülümseme Nişanı adlı bir ödül aldım. Çocuklar için yazdığım dergilerde, kitaplarda özellikle okulları dolaşmaya başlayarak hızla birikmiş, kenara attığım çalışmalarımı çıkarmaya başladım. İşte o zaman, Polonyalılar bana çocuk edebiyatına yaptığım katkılardan dolayı Polonya Gülümseme Nişanı verdi ki çok önemli bir ödüldü o. O kadar önemli insanlar ödül almışlardı ki benden önceki dönemde… Aynı dönemde Cengiz Aytmatov da bu ödülü almıştı. Hatta benden önce de ünlü İngiliz aktörü Peter Ustinov almıştı. Bu, benim hayatımda çok şey değiştirdi. Hatta bunun üzerine Yaşar Kemal benimle ilgili bir iki sayfalık; benim çocuk edebiyatındaki yerimi, yaptıklarımı anlatan gerçekten çok önemli bir yazı yazdı. Aziz Nesin de *"Benim büyümeyen çocukluğumun şairi"* dedi. Enis Batur, *"Yalvaç'ı tanımadan şiirlerini tanıdım"* dedi. Zülfü Livaneli, Onat Kutlar-benim en büyük destekçilerimden biriydi- ve Ülkü Tamer başta olmak üzere hepsi beni çok yüreklendirdi. Ben ondan sonra hızla çocuk edebiyatına daldım.

İyi ki de çocuklar için yazdınız ve yazmayı sürdürüyorsunuz. Yanıtınızın içinde Müzik Satan Çocuklar geçti. O kadar güzel anlatıyorsunuz ki orada bölmek istemedik ama Müzik Satan Çocuklar'a ilişkin sorularımızı da sormayı çok isteriz. Evet, bilinirliği Türkiye'yi aşmış birçok yapıtınız var ama bunlardan en çok sevilenlerinden biri de Müzik Satan Çocuklar… Biz de bu yapıtı çok seviyoruz. Sizce Müzik Satan Çocuklar'ın dünya çocuklarını kucaklayan evrensel bir yerde konumlanmasını yapıtınızın hangi özelliğine bağlıyorsunuz? Ne oluyor da bu yapıt, evrensel bağlamda çocukları kucaklıyor ve bu kadar değer görüyor, bu denli karşılık buluyor dünya çocuklarında?

Bir defa müzik, bir edebiyat yapıtı içinde de olsa, yaşamın içinde de olsa kendi başına bir kaliteye sahip. Yani bir, müzik kalite katıyor kitaba. İkincisi bize, Çingeneleri anlatıyor (ki onlar benim en çok sevdiğim insanlar arasındalar desem doğru söylemiş olurum). Bu insanlar yaşama bakışları, ruhları, yetenekleri, duyarlılıkları, incelikleri, zaman zamanda öfkeleri, kızgınlıkları, acımasızlıkları olan ama bunun yanı sıra yaratıcılıkları da olan insanlar. Yani en yeteneksizi bile bir ritim tutma ya da şarkı söyleyebilme yetisine sahiptir. Onların doğaları ya da yaratılışları sanki özel… Çok iyi müzik aletleri gibi Stradivarius neyse kemanların içinde onlar da insanlar içinde böyle bir ayrıcalığa sahipler ve özgür insanlar bunlar; çiçekler gibi fazla disipline olmayan bir yanları var. Ama yaşama bakış açıları hiçbir zaman para üzerine programlanmamış. Zamanı iyi yaşamaya ve müzikle yaşamaya programlanmışlar.

Üçüncüsü, insanlar; bazen müzisyenler bir parmağını kaybedebilirler. Çünkü müzik özellikle belli sazlarda, nefesli sazlarda hep parmakla icra edilir. Bazı zaman iki tarafta da parmaklar çalışır. Bir tarafta el çalışır ve genellikle solak olmazlarsa sağ tarafın parmakları çalışır. Ama insanlar bir gün o parmaklardan birini kaybedebilirler. Kaybettiği zaman sanatını icra etmesi de zor olabilir. Sonunda eğer çocuk ortadan kaybolup, bir yerlere gidip tekrar bunu

başarıp geri dönüyorsa bu, yaşamda doğanın eşit yaratmadığı insanlara ya da sonra çeşitli nedenlerle bir şeylerini kaybeden çocuklara, gençlere yaşama umudu veriyor. Yani sen istersen bunu çok kolaylıkla başarabilir ve yapabilirsin, dünyada bunun çok örneği var. Yıllar sonra öğrenmiştim bunu bir arkadaşımdan. Mesela dünyanın en önemli gitaristlerinden birisi aynı *Müzik Satan Çocuklar*'daki gibi bir Çingene ve parmağını kaybetmiş galiba… Bir de *Uzunköprü*'de bir kahramanım vardı: Bir çocuk, darbuka çalardı, ayakkabı boyardı ve *Müzik Satan Çocuklar*'daki gibi parmağını kaybetmişti. Bu çocuk, iki parmağıyla keman çalardı. İki parmakla gitar çalan Django Reinhardt diye çok önemli bir sanatçı var dünyada. Hatta insanlar onu taklit etmek için sağlam parmaklarını bezle bağlayıp iki parmakla teknik öğrenmeye çalışmışlar. Eksik parmakla saz çalan adam görmüştüm mesela. Görüyorsunuz, ayakları olmayan insanlar basketbol oynuyor. Gözleri görmeyen insanlar, İngilizce çeviri yapıyor.

Ben bunu acıklı bir hikâye olsun diye yazmadım. Benim için en zor şey bunu şiirlerle anlatmaktı. Şiirleri bir zincir gibi birbirine bağlayarak aktarabilmekti. Çok çalıştım ben buna. Sözcükleri seçerek, dramatik bir yapı oluşturmamaya özen göstererek bunu basit, sade bir şekilde kısa bir hikâyeyle anlatmak istedim şiir-öyküde. Vidoe Podgorec, *Müzik Satan Çocuklar*'a *"şiir-roman"* dedi. Çok önemli bir yazardır kendisi, Yugoslavya döneminde Nobel'e aday gösterilmiştir. Onun da dağlardaki savaşçılara yiyecek taşıyan bir Çingene çocuğunu anlatan romanı vardır. O da 52 dile çevrilmiştir. Öyle önemli bir yazardır. Türkçeye de çevrilmemiştir o kitap ama Vidoe Podgorec benim kitaplarımdan *Müzik Satan Çocuklar*'la ilgili çok önemli edebiyat dergilerinde yazılar yazmış ve eski Yugoslavya'da Sırpların, Hırvatların ve pek çok insanın bu kitabı anlaması için kitabımın iyi bir çevirisini de yapmıştır. O kitap böyle bir yere sahiptir benim yaşamında. *Gök Dolusu Güvercin* hikâyelerim de böyledir. Benim yaşamımda yaşanmamış ya da bir yanıyla denenmemiş hiç bir hikâye yoktur kitaplarımda. Mesela, *Gözü Boynuz İzi Yaldız,* en sevdiğim kitaplarım arasında o da yer alır. Biz o kitap için kızımla evde iki yıl salyangoz besledik. Duvarlarda laubali gezinen, tavanlara çıkan, onu barındırdığımız yoğurt kâsesindeki naylonu deldiği zaman evin içinde özgürce gezen, evin her yerinde iz bırakan bir salyangoz… İsmail Gürgeç'in yaptığı çizimlerle basılmıştır bu kitabım. Daha sonra o kitabı, tam 1.5- 2 yıldan fazla uğraşıp kolajla resimleyerek bugünkü biçimine getirmişimdir. Onun için ben şiirlerimde bile yaşamın içinden çıkmamış, benimle çocuklar arasında diyaloğu geçmemiş bir şiiri, düşleyerek kâğıda aktarmam. Yani yalnızca benim düşleyeceğim ya da benim sözcüğünü seçeceğim, anlatımlarını kurgulayacağım bir şiir olmamıştır. Onun altyapısında kesinlikle çocukların ebeveynleriyle yaşadıkları tartışmadan, benimle çocuğun arasında geçen konuşmadan ya da öğretmen-çocuk ve benim ilişki üçgenimden doğan bilgiler yatar. Onları, bir düş dünyası içine ancak bu bilgileri aldıktan sonra taşırım. Yani oturdum bu akşam, bir prenses düşledim; ona göre bir masal yazdım diye bir şey yok. Bu gerçekçi olmaz. Çocukların düş dünyası hele günümüz çocuklarının düş dünyası yetişkinlerin düş dünyalarını sepete koyacak kadar geniş. Onlar daha bilimsel daha gerçekçi daha duyarlı daha irdeleyici bir gözle bakıyorlar üretilmiş çocuk ürünlerine. İster çizgi film, ister çizgi roman, ister öykü ya da masal olsun… Hatta benim bu konuda bir kitabım çıkacak yakında, verdim yayınevine. Orada, çocuklarla beraber gerçekleştirdiğimiz, eski edebi ürünlerin eleştirisi var; günümüz çocukları, bizim klasik diye baktığımız ürünleri yerden yere vurup bu ürünlerin günümüz çocukları için geçerli olup olmadığını ortaya koymaya çalışıyorlar.

Sayın Ural, yapıtınızın adını anmanızda sakınca var mı? Buradan da duyurmuş olalım.

Kitabın iki adı var: Japonca adı, *Yubi Se Dai*, Türkçe adı, *Başparmak Çocuk*. Neden? Çünkü günümüz çocukları artık her işi başparmaklarıyla yapıyorlar. Japonya'da bu kuşağa başparmak kuşağı deniyor. Hikâyemize başlarken önce başparmak çocuğuyla başlıyoruz. Ondan sonra sözünü ettiğimiz bu çocuğu, hem teknolojinin hem eski masalların çocuklarla beraber irdelemesini yaparak bir yolculuğa çıkarıyoruz. Mesela şöyle yapıyoruz: *Kırmızı Şapkalı Kız* kadar çocukların gözünde şiddet, korku içeren antipsikolojik, antipedagojik bir masal yok. Kurt, anneanneyi çiğnemeden yuttuğu için karnından yarıp çıkarıyorlar. Boğa yılanı gibi… Abuk sabuk küçücük kız çocuklarını korkutmaya yönelik bir yaklaşım var. Mesela bir çocuk o masala ilişkin diyor ki *"Anneanneye niye gönderiyorlar ki sepet içinde poğaçayı; zaten bunlar anneanneyi ormanın dışına atmışlar."*, diyor. *"Anneanne madem yatakta yatıyor; karnını nasıl doyuruyor, o poğaça yanında duruyor, her gün bir poğaça yiyerek mi besleniyor, kim götürüyor tuvalete, elini yüzünü kim yıkıyor, bütün gün yatan kadın niye ormanda bırakılıyor, ölsün diye mi bırakmışlar?"*, gibi sorular soruyor çocuklar. Çocuklar akıllı… Onun dışında Jules Verne'nin balona hiç binmeden *Balonla Beş Hafta*'yı yazdığını ve koca romanın saçmalıklarla dolu olduğunu; çünkü sıcak havada özellikle Afrika gibi yerlerde balonun uçmayacağını gözden kaçırıyoruz. Çünkü adamlar balona binmemişler ama yazmışlar. Çocukların geneline yayılmasa da bu kültür, yayılmaya başladığı için öğretmenler de artık kitap alırken ille de *Balonda Beş Hafta'*yı al diye çocuğa bir dayatmada bulunamayacaklar. Onun için küçük yaş grupları *Pepe*leri, *Keloğlan*ları, *Caillou*ları izleseler de bunlar belli bir yaşa gelince bunları nasıl izledik diye, eleştirel bakıyorlar artık. Şimdi ben, şöyle bir örnek de vereyim. Mesela annesi ya da anneannesine soruyor çocuk, *"Senin bir arkadaşın vardı, adı neydi?"* diye. Anneanne düşünüyor, *"Hatırlayamadım yavrum."*, diyor. Çocuk, "*Harddiskte error var!",* diyor. Anneanneyle ilgili bu esprileri yapıyor. Çocuk, anneannesi ile ilgili artık harddiskin dolduğunu söylüyor. Böyle bakan çocuğa, artık sen uyduruk çocuk edebiyatının, yani bir gecede oturup sırf kendi varoluş kavgasını vermek üzere kitaplar yazan insanların çocuğa dayatılan ürünlerini okutamazsın, bunlarla bir yere gelinemeyeceğinin bilinmesi gerekiyor.

Sayın Ural, aslında bizi kuşatan çok önemli bir sorunu dile getirdiniz. Biz bunu biraz daha açıklamanızı isteriz çünkü çok uzun süredir çocuk edebiyatına emek veriyorsunuz ve bu alanı iyi tanıyorsunuz. Genel olarak Türkiye'de çocuk edebiyatının ne gibi sorunları var? Türkiye'deki çocuk kitaplarının genel görünümüne ilişkin önemli gördüğünüz sorunları bizimle paylaşır mısınız?

Bizde çocuk edebiyatının başlangıcına baktığımız zaman Eflatun Cem Güney'in masal derlemelerini görürüz. Onun gibi yazarlar da sözlü edebiyat ürünlerini yazılı edebiyat ürünleri haline dönüştüren derlemecilerin yaptıklarından yararlanmışlar ve masallarımızı çocuk diline aktarmaya çalışmışlardır. Ama bunlar, aktarılırken bazı masalları birbirleriyle evlendirilmiş, yeni masallar yaratılmıştır. Onun dışında Batıda yapılanlara bakarak *La Fontaine Masalları'*nı dilimize çevirip bunları çocuklarımıza anlatma yolunu seçmişler. İbrahim Zeki Burdurlu gibi yazarlarımız hikâyeler yazmış. Alaattin Gövsa şiirler yazmış. Rakım Çalapalalar, ünitelere uygun şiirler yazmışlar ve buralarda hiç çarpıcı yani bir mihenk taşı gibi bir yere oturup, ağırlığı çocuk edebiyatında kendini gösterecek işler yapılmamış. Mesela, bir konuda çok üzülürüm. Cahit Uçuk'un kitapları içinde isterdim ki en azından bir tanesi, bilinen kitaplardan biri olsun. Mesela Gülten Abla'nın kitapları içinde *Suna'nın Serçeleri* gibi *Fadiş* gibi çocuk edebiyatında elden ele taşınmış kitaplar var. Cahit Uçuk'un da kitaplarından biri böyle tanınsın isterdim. Eleştirilebilir, farklı bakılabilir, farklı yere konulabilir ama bizim edebiyatımızda *Kırmızı Şapkalı Kız* (kötü bir örnek olsa da) gibi klasikleşmiş sevilen masallarımızdan biri de sözlü edebiyatımızdan çıkıp hayata geçmemiştir. Hâlbuki bizim edebiyatımız içinde böyle örnekler çok var. Bunları yeni dille edebiyatımızın içine sokan insanlar çıkmamış. Mesela *Grimm Masalları'*nı da derlemişler ama derledikleri masalları dünya edebiyatının içine sokmuşlar. *Andersen Masalları*'nda da eleştirilecek masallar çıkabilir ama önemli değil. Bunların içinde öyle masallar olmuş ki bunlar çocuk edebiyatı dünyasında yerini almış. Batıda çocuk edebiyatı masallardan sonra öykü, roman, şiir alanında ürünlerle zenginleşerek bugünlere kadar gelmiş, getirilmiş. Ama biz bu dönemde, çocuklar için söyleyiş biçimine ve çocukların sözcük dağarcığına saygı duyarak, onların dağarcıklarını genişletmeye ya da uydurdukları sözcükleri bulup kendi yazınımıza katmaya çalışmamışız. Böyle oluşturduğumuz bir edebiyat sunmamışız onlara. Şimdi bizim tekerleme, sayışmaca gibi folklorik (hatta manileri de katabilirim) sözlü edebiyat ürünlerimize baktığınız zaman inanamayacağınız bir dil ustalığı ve oyun görürsünüz. Mesela "*Mini mini birler, çalışkan ikiler"* gibi bir sürü söyleyiş var. *"Portakalı soydum başucuma koydum."* sayışmacadır, bunlar. Ama orada edebiyatla ilgili bir dil üretilmiştir. Biz de bir defa dil sorunu var, özgünlük yok. Yani şimdi müzikten örnek verirsem; herkes belli bir parçayı çalıyor ama çaldığı parçanın ekolü yok. Çaldığı parça bir yere ait değil. Çaldığı parça kaynağını bir stilden, bir teknikten, bir biçimden almıyor. Onun için bana sorarsanız biraz acımasızım bu konu da… Mesela Yaşar Kemal'e derler ki "*Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca*, *çocuklara göre değil yetişkinler için bir yapıttır*. *Yaşar Kemal yazdı ama bu çocuklar için değil!"* derler. Ama önemli olan şu, onun ne kadar sağlam, usta bir kitap olduğu. Dağlarca'nın yazdığı *Balina ve Mandalina*, *Yazıları Seven Ayı* kitapları gerçekten tokat gibi ürünler. İster beğensinler ister beğenmesinler; *Şermin*, çocuk edebiyatımızın ilk özgün çocuk şiiri kitabıdır. Bu arada eski okul kitaplarında, mesela annemin eski okul kitaplarında kalan bazı öyküler var. Yazarların sadece ismi var ya da takma isim kullanmışlar. O kitapların içinde de küçük hikâyecikler var. Kimse onları derleyip onların yüzüne bile bakmamış. Öyle bir yere geldik ki Fikret

Arıt diye bir yazarımız vardı. *Transfer Ahmet* adlı bir kitabı vardı; o kitap bugün piyasa da yok. Ama çocuklar için yazan yazarlarımızın bir tanesinin okuduğunu sanmıyorum. Okumadan yazan, bir çocuk edebiyatı yazarları grubu var. Çocuk şiirleri yazan şairler grubu var. Yani siz bir mimari yapıyorsanız, kendinizden önceki mimari yapıların nasıl çizime aktarıldığını, nasıl taşlar seçildiğini, hangi tür mekânların nasıl bir biçimde tasarlandığını, nasıl bir statiğin üstüne oturtulduğunu bilmeden siz, kendi kendinize kalkıp; bir taş hamam yapabilir misiniz? Yapamazsınız! Siz, kendinizden önceki edebiyatı tanımadan kalkıp da Batıdaki yeni örneklere bakarak kitap yazmaya kalkarsınız ortada bir kâğıt yığınından başka bir şey olmayacaktır. Bakın mesela, Türkiye'de çocuk edebiyatında da yetişkin edebiyatında da polisiye roman yoktu. Yıllarca Çetin Altan, *"Bizde polisiye roman yok, polisiye roman gelişmişliğin göstergesidir."* dedi ve ben de bir gün gazetede yazdım… Şunu anlattım: Polisiye romanlar, polisiye kitaplar çıkmaya başladığında artık bizim toplumumuz da polisiyelik olmuştu. Cinayetlerin olduğu, insanların soyulduğu, arabayla geçerken çantalarının çalındığı, saçma sapan seri katiller gibi insanların çıktığı bir ortam… Gelişmiş kapitalist toplumların hastalıkları, büyük metropollerde olan şeylerdi bunlar. Benim çocukluğumda Yılmaz Elmas diye bir adam, banka soymuştu. Türkiye'de yer yerinden oynamıştı. Türkiye tarihinde banka soymanın nasıl bir şey olduğunu, Türkiye insanı hep kovboy filmlerinde görüyordu. Bizim yazar arkadaşlarımız var, polisiye yazıyorlar. Mesela hayatında gazetecilik yapmamış… Ben 40 sene gazetecilik yaptım, yayıncılık yaptım, dergicilik yaptım… Ama toplasan iki seçim gezisine gitmişimdir ya da on tane röportaj yapmışımdır bir yerlerde. Ama muhabirlik başka bir şeydir. Gazeteciyim demek kolay bir şey değildir. Hayatında gazetecilik yapmamış insanlar muhabir hikâyeleri yazıyor. Böyle olunca da benzer durum; çocuk edebiyatında, uydur uydur söyle, bir kurgu yarat; pedagojiye, psikolojiye zaten lüzum yok diyen terbiyename gibi öğüt vererek, çocuklara akıl vererek yazılan öykülerle dolu. Bu kitaplarda, ne ironik bir yan var ne kullanılan ustalıklı bir dil ne çocukların sözcük dağarcığına göre seçilmiş sözcükler, ne kaybolan sözcükleri yeniden dilimize kazandırma çabası ne de yabancı sözcükleri dilimizden ayıklama gibi bir kaygıları var. 4. sınıftaki çocukların kitabının içinde "maalesef" geçiyor, "mamafih" sözcüğü geçiyor. Benim kullanmadığım sözcükler ya da konuşma dilime yapışmış ama yazarken asla kullanmadığım. Konuşurken kullandığım "mesela" sözcüğünü yazarken "örneğin" diye yazarım. Çünkü artık bugün çocuklar, çok farklı sözcükler kullanıyor. Örneğin; "gereksinme" sözcüğünü yoğun bir biçimde kullanmasalar da "ihtiyaç" da demiyorlar. Eski dili özleyip eski sözcük kullananların sözcüklerinin arasında bir bakıyorsun ki "çok görkemli" lafı geçiyor, "muhteşem" demiyor. Yani dil kendi kendine yolunu buluyor ve gidiyor. Çocukların arasında da böyle ama ne var ki çocuk edebiyatının kuyumculuk olduğunu kimse görmüyor. Kuyumcu nasıl ince taşları kesip koyarsa çocuk edebiyatı da böyledir. Yetişkinlere konuşma dilinde de yazabilirsin, gönlüne estiği gibi de yazabilirsin, istediğini söylersin; istersen kendine sansür koymaz, cinselliği de öne çıkarırsın, istersen kendi bireysel aşk hayatını da romanına dökebilirsin. Ama bunların hepsinin fast food yani ayaküstü yiyeceklerden bir farkı yoktur. Benim görüşüm de bu. 15 yıl yurtdışındaki bütün kitap fuarlarına katıldım. Frankfurt Kitap Fuarı'na katıldım; sürekli gittim çünkü yayıncılık yapıyordum, dergicilik yapıyordum. Çocukları da dergicilik yaptığım için çok iyi tanırım. Çünkü haftalık dergide onlarla sürekli iletişimim olmuştur. Çocuklardan gelen ürünleri okumuşumdur; hangi fıkraları sevdiklerini okumuşumdur. Anketlerle ve mektuplarla neyi sevip neyi sevmediklerini, neden nefret ettiklerini, hepsini öğrenmişimdir. Ayrıca onların isteklerini mektuplarından öğrenirdim. Bize *Miço*'nun ilk dönemlerinde 29.000 mektup gelirdi haftada. Bir gün saymıştık da oradan biliyorum 29.000'i. Sonra bu sayı düştüğü zaman ki ancak 8-10.000'e düşmüştü; PTT bize haber gönderdi, "*Kusura bakmayın teker teker getirmek istemiyoruz, biriktiriyoruz mektupları, bir hafta ya da on gün sonra getirelim*", diye. Kamyonla mektup gelirdi çocuklardan; çoğunu saklamışımdır yıllarca. Artık zaman içinde ayıklıyorsun. Onları, mektupları aracılığıyla tanıyabilirsin. Çocukların nasıl küçük kandırıcılık oyunları oynadıklarını, senden birşey koparmak için nasıl cin fikirler ürettiklerini ama arkasında hep samimi olduklarını görürsün. Bu ilişkiler olmadan çocuğu; yalnızca evdeki çocuğu ya da yeğenini tanıyarak, sokaktaki çocukları tanımadan çocuğu tanımış olmazsın. Bizde çocukları tanımadan kitap yazıyorlar. Sonra o kitaplarla birlikte okullara gidiyorlar. Okullarda çocukla bir araya gelince çocuğu yeniden tanımaya başlıyorlar. Bu, genel görünüm için geçerli değil ama yani doğrusunu istersen, sözünü ettiğim nedenlerden dolayı ülkemizde çok az yazarın şu kitabı gerçekten güzel denilebilecek kitapları var. Onun için Türkiye'de, çocuk edebiyatında bir klasiğimiz oluşmadı, bir çağdaş klasiğimiz oluşmadı. O da zaman içinde oluşacak ama bugün popüler olanın rüzgârında, onlar da özenerek cadılar yazıyorlar, korku filmleri yazıyorlar, korku dizileri yazıyorlar, polisiyeler yazıyorlar, serüven kitapları yazıyorlar, kaybolan çocuk, canavar çocuk gibi... Bunlar Batıdaki kötü ürünler. Bunlar Batıda da çok sevilen ürünler değil. Orada da fast food. Son zamanlarda bize İngiliz edebiyatından daha çok kitap gelmeye başladı. Özellikle de o türler geliyor. *Harry Potter*'la birlikte o tat oluşturuldu çocuklarda. Şimdi öyle bir şey ki çocukları alıştırmışsın limonlu sakıza; çocuk, başka hiçbir şekerliyi yemiyor, sürekli limonlu sakız tiryakiliği içinde. O yüzden işimiz zor eskiden iyi edebiyat üretmeye çalışıyorduk. Şimdi başımıza popüler kültür ve kötü edebiyatla mücadele etmek de çıktı.

Aslında sanatçı duyarlılığıyla hazırlanmış, yazılmış yapıtların ne kadar önemli olduğunu, çocuklar açısından nasıl anlamlandırıldığını da bizimle paylaştınız Sayın Ural…

Bir şey ekleyeyim. Bugün Türkiye'de üretilen çocuk kitaplarının yüzde sekseni çocuk kitabıdır (yapıt değil, çocuk kitabı) Çocuk kitabı ne demektir biliyor musunuz? Belli bir kurguya oturmamış, bir iş disiplini olmayan, yazım ustalığı hiç bulunmayan, dilde seçicilik, dilde yaş gruplarına uygunluk gözetilmeden üretilmiş kitaptır. Çocuk kitaplarının yüzde yirmisini çocuk edebiyatı ürünleri içinde değerlendiririm. Yani çok azı, çocuk edebiyatımızın seçkin ürünleri içindedir. Hiç kimse birbirine; şu kitap gerçekten çok önemli herkes bu kitabı okumalı, diye önermiyor. Yani öyle bir öneri yok, öğretmenler arasında… Ancak belli ve sınırlı bir kesimde aile bireylerinin, aydın aile bireylerinin ya da bilinçli genç halaların, teyzelerin, dayıların, ablaların ya da babaların, amcaların, abilerin önerileriyle ulaşılan çocuk edebiyatı ürünleri var. Şimdi okullarda öğretmenler kendileri çocuk edebiyatı yapıtlarını okuyarak; kendi aralarında bunu bir çalışma biçimine getirerek; bir ders biçimindeymiş gibi inceleyerek çocuklara kendi seçtikleri ve onların da çocuklarla beraber okudukları bir edebiyat seçiciliği başlattılar diye umut ediyorum.

Sayın Ural, o söz ettiğiniz çocuk edebiyatı yapıtları- sanatçı duyarlılığıyla hazırlanmış, yazılmış, üretilmiş bu yapıtlar- çocuğun özgürleşmesinde ve kendini gerçekleştirmesinde nasıl bir rol üstleniyor? Aslında iyi bir edebiyat yapıtı, iyi bir çocuk edebiyatı yapıtı çocukta nasıl bir etki bırakır? Onu nasıl özgürleştirir?

Son zamanda çocuk edebiyatında deneme alanını kendime alan olarak seçtim. Deneme, çocuklar için deneme yazıları… Bunun nedenini şimdi anlatacağım. İyi bir roman, iyi bir şiir, iyi bir öykü çocuklara edebiyat tadını verir ve lirik, dramatik, mizah yüklü edebiyat ürünleri çocuklarda okumanın devamını sağlar; çocuklarda okuma isteğinin ve yetisinin gelişmesini sağlar. Belleğinde güzel başka bir deyişle rafine edebiyat ürünlerinden oluşan bir birikimin oluşmasına yardımcı olur ve çocuğa seçiciliği kazandırır. Çocuğun değişen dünyada yaşamla içiçeliğini sağlayan, onda merak dürtüsünü uyandıran kitaplar, onu başka alanda da geliştirecek olan kitaplar, deneme kitaplarıdır. Deneme, edebiyatın bir türüdür; bir ansiklopedik bilgiler kitabı değildir. Son zamanlarda çıkmıştı 100 Soruya 100 İlginç Cevap. Yok, efendim hiç duymadığınız, ilk defa işiteceğiniz, duyacağınız şeyler, konular falan gibi… Onun için ben denemelere ağırlık verdim ve okullarda da buna ilişkin gözlemlerde bulunuyorum. Çünkü kötü edebiyat ürünü bir çocuğu daha okumaya başlamadan onu, kitaptan uzaklaştırıyor. Bunun için biz genellikle çocuk dergisinde de mizaha öncelik tanırdık. Şimdi ben size dünya edebiyatından örnekler söylüyorum. Benim en sevdiğim yapıtları… Mesela sizin okuduklarınızdan da başlayarak ünlü şair, Jean Cocteau. Yapıtı, *Müthiş Çocuklar (Les enfants terribles, 1929)* bizde *Dehşet Çocuklar* diye çıktı. Erich Kästner'ın *Uçan Sınıf'ı*. Mesela *Hugo Cabret*, onun filmi de gösterime girdi. Brian Selznick'in kitabıdır; tam adıyla *Hugo Cabret ve Buluşu*. Bu çok önemli bir kitaptır. Çünkü otomasyon tekniğini öğrenen çocuklar kendi oyuncaklarını kendileri tamir edebilirler. Dünyada teneke oyuncak müzelerinin kuruluşu da buna dayanır. Bununla örtüşen ve içeriğiyle de çocuğu bir yere taşımak isteyen kitaptır *Hugo Cabret ve Buluşu*. Çok başarılıdır. Jean-Jacques Sempé ve René Goscinny'in yapıtı, *Pıtırcık'ı (Le petit Nicolas, 1959)* söylememek olmaz. Bu yapıt, özellikle Pıtırcık'ın okul serüvenleriyle sosyal çocuğun ortaya, açığa çıkışını göstermesi bakımından önemli bir yapıttır. Bizim Rıfat Ilgaz'ın *Hababam Sınıfı*'nda da Türkiye'ye sınıfsal açıdan bir bakış vardır; ama bu başkadır. Mesela William Golding'in Nobel Edebiyat Ödülü'nü aldığı yapıtı, *Sineklerin Tanrısı (Lord of the Flies,1954)* çok önemli bir eserdir. İnsanın nasıl değişebildiğini, çocuklar arasındaki ilişkilerde, arkadaşlıkların nasıl kaybedildiğini, nasıl

kazanıldığını anlatan bir yapıttır. Ferenc Molnár'ın ünlü *Pal Sokağı Çocukları (A Pál utcai fiúk,1906)* ve yine benim çocukluğumun en önemli kitaplarından biri olan Richard-Florence Atwater'ın *Boyacının Penguenleri* adlı kitabı… Ondan sonra Eduard Uspensky'nin ünlü *Fedor Amca*'sı, sonra Anton Çehov'un *Marangozun Köpeği-Kaştanka'sı* bizden Yaşar Kemal'in *Filler Sultanı ile Kırmızı Sakallı Topal Karınca'sı ve* Marcel Aymé'nin hikâyeleri… Benim için çok çok önemli olan dünyanın en iyi yazarlarından biri diyeceğim ve genç yaşta ölen Stanislav Stratiev, Bulgar edebiyatının en önemli isimlerinden biridir; onun *Yeşil Köpek* ve *Biskay Körfezi Kaptanları* adlı yapıtlarını da burada anmak isterim. Ondan sonra Antoine de Saint-Exupéry çok önemli bir yazardır. Dramatik bir yönelimi vardır. *Küçük Prens* önemli bir kitaptır; ama mesela orada verdiği siyasal mesajlarla çocuk için yazılmış bir kitap değildir o. Aslında biraz uzaylı, biraz uzay, biraz kayboluş… Atatürk geldi, insanların kıyafetlerini değiştirdi gibi bir şey var kitapta. Fransız Devleti'nin sömürge ruhuyla Afrika'da ezdiği insanlara bakılırsa bize haksızlık edildiği görülebilir. Yazarın, bizim gibi bir toplumu iyice tanımadan bu yaklaşımını sergilemesi de çocuk edebiyatının içinde yer almaması gerektiğini gösteren bir durumdur. Ama yine de okunması gereken kitaplar içinde değerlendiriyorum *Küçük Prens*'i. Çok önemli başyapıtlar arasında görmüyorum; ancak anılması gereken yapıtlardandır *Kuğular* da. Derlemedir, derleme diyorum; hikâyelerden oluşur, Tolstoy'un bir yapıtıdır. Yani yüzlerce böyle kitap sayabilirim.

Yugoslavya'nın Vidoe Podgorec'ı; kimsenin okumadığı, bilmediği Yugoslavya'nın Dragon Lukiç'i çocuk edebiyatında çok önemliydi; ama ne var ki Batıya bunlar yansıyamadı. Batı, sadece kendi edebiyatını satıyor. Mesela *Tırtılın Hikâyesi* Eric Carle'ın. Ondan sonra başka böyle bir ödül almış Alman kitabı vardır; onda o da çeviri ödülü almıştır. Böyle bir sürü milyonlar satmış ama çocuk edebiyatında yanlış şeyler anlatan kitaplar da vardır. Bunların üzerine hiç yazı yazılmamıştır. Türkiye'de de kimse kötü kitaplar üzerine yazmamıştır ki… Batılılar üzerine de yazılmamıştır. Şu çok önemli: Bir çocuk edebiyatı yazarının okudukları… Yazar arkadaşlarıma bir toplantıda bu sıraladığım isimleri sormuştum. Bu isimleri sayıyorum, bunları tanıyor musunuz diye soruyorum; kimseden ses çıkmıyor. Yani Ömer Bedrettin Uşaklıgil'i kimse tanımıyor, Cahit Uçuk'tan haberi yok, okumamışlar; Alaattin Gövsa'dan şiirler okumamışlar, İbrahim Zeki Burdurlu'yu hiç kimse tanımıyor. Yani böyle bir curcuna içinde gidiyor çocuk edebiyatımız.

Sayın Ural, değerli katkınız ve paylaşımınız için içtenlikle teşekkür ederiz.

*Söyleşi metninin çözümlenmesinde ve söyleşinin gerçekleşmesinde emeği bulunan Sayın **Esin Şahin**'e katkılarından dolayı teşekkür ederiz.*

ÇOCUK RESİMLERİNİN ÇOCUKLARI TANIMADAKİ ÖNEMİ VE ÖZELLİKLERİ

Aysel Köksal Akyol[1]

Resim küçük yaşlarda çocuğun sözcüklerinden daha güçlü bir anlatım aracıdır. Bu nedenle çocuğun iç dünyası hakkında bilgi edinmek üzere resimden yararlanılır. Çocuklar için gördükleri, yaşadıkları, bildikleri şeyler hakkında düşünce ve duygularını sözcüklerle anlatmak zordur. Resim yolu ile düşünce ve duygularını anlatma yolu bulurlar.

1 Prof. Dr., Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü koksalaysel@gmail.com

Giriş

Çocuklar yeterince olgunluğa ulaştığında boyayı kağıdın üzerinde gezdirerek şekiller oluşturmaya başlar. İlk başta yaptıkları şekillerin henüz bir anlamı yoktur. Kağıt üzerine yaptığı bir çizgiye önce "Bu benim babam." diyebilir; biraz sonra da "Vazgeçtim, bu bir ip." der. Hiçbir malzemesi olmayan bir çocuk bile bulduğu bir çubuk ile yere bir şeyler çizip, çizdiklerini de uzun uzun anlatır. Çocukların oyunlarda gözlenen eğlenme, rahatlama gibi özellikler çocuklar resim yaparken de kendini gösterir. Çocuklar resimleri ile yaşadıklarını ya da hayallerini anlatırken eğlenirler ve rahatlarlar.

Küçük çocukların resimleri bazen sadece karalama olarak görülmesine rağmen, aslında önemli öğrenmeleri kapsar. Yaptıkları resimler çocukların zekalarını, kişiliklerini, yakın çevre özelliklerini, iç dünyalarını, gözlemlerini, deneyimlerini, sorun ya da düşüncelerini yansıtmada önemli bir araçtır (Chang, 2005; Cooke vd., 2005). Çocuk resimleri katıksız bir duyarlılığın ürünü ve duyguların doğrudan ifadesidir. Yaptıkları resimler aracılığı ile çocukların gelişimlerinde sapma olup olmadığı, bireysel algı ve aile dinamikleri değerlendirilebilir. Çocukların yaptıkları resimler, çocuğun gelişim evrelerine bağlı olarak onların iç dünyasındaki gizli duyguları yansıtır. Böylece, resim yaparak çocuklar kendilerini ifade etme olanağı bulurlar (Wilson ve Ratekin, 1990; Tansuğ, 1998). Resim çocuğun önceden öğrenmiş olduğu bazı sözcük ve ifade biçimlerinden daha güçlü ve daha yalın bir anlatım aracıdır. Çocukların, sözel olarak ifade edemedikleri konuları, duygu veya düşüncelerini resim yoluyla ifade etmeleri daha kolay olabilir. Çocuklar resimlerinde sadece dış dünyaya ilişkin görsel algılarını ortaya koymazlar, aynı zamanda duygusal ve düşünsel yaşamlarıyla ilgili imgelerini, gerçek dünya ile ilgili çelişkilerini, isteklerini, hayal kırıklıklarını, korkularını, sevinçlerini ifade ederek kendi iç dünyaları hakkında birçok ipucu verirler. Bu açıdan resim, çocukların konu ile ilgili bilişsel, duygusal ve sosyal düzeyinin anlaşılmasında önemli bir araç olarak görülebilir. Ayrıca çocuklar yaptıkları resimler aracılığıyla kendilerini ve içinde yaşadıkları ortamı tanımaya çalışırlar (Artut, 2007; Yurtal ve Artut, 2008).

Çocuklar resim yaparak bir taraftan yaratıcılıklarını ortaya koyarken bir taraftan da kendi iç dünyalarını, hayallerini, mutluluklarını, üzüntülerini yan-

sıtırlar. Resim yaparken aynı zamanda çocukların yaratıcılıkları da gelişir. Oğuzkan (1987) ve Williams (2003)'e göre, çocuklar yaratıcılıklarını ve yeteneklerini ortaya koyabildikleri resimleri aracılığı ile iyi alışkanlıklar kazanırlar ve sorumluluk duygusu geliştirirler. Çocuklar özgürce çalışmalar yaptıkça eleştirel düşünmeyi öğrenirler ve sorun çözme yetisi kazanırlar (Striker 2005).

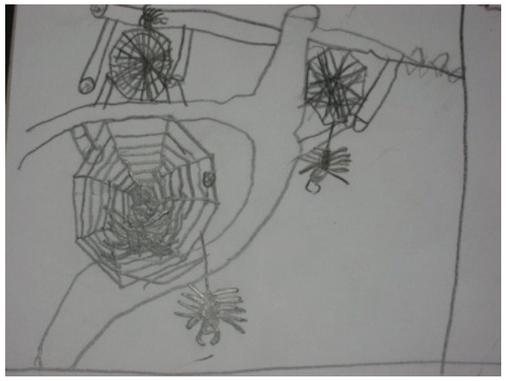
Çocukların doğuştan yetenekleri vardır ve bu yeteneklerini şekil dünyasında da açığa çıkarıp geliştirebilirler. Gelişimin ilk aşamalarında çocuklar resimlerinde belirli şekiller üzerinde odaklanamazlar. Çocuk dünyayı objektif bir şekilde algılayışı geliştikçe bilincindeki şekillerde bu değişime paralel olarak gitgide daha detaylı olur. Çocukların resimlerinde gösterdikleri gelişim sürecinde yetişkinler tarafından özgür ortamlar sunulması çocukların resimlerini olumlu yönde etkiler. Çocuktan yetişkinlerin yönergelerini takip etmesini istemek yerine resim yapabilmesi için gereken koşulların hazırlanmak ve çocuğun kendini keşfetmesine ortam sağlamak önemlidir (Oğuzkan, 1987; Gentle 1993; Collado, 1999; Williams, 2003).

Çocuklar için resim, dinamik bir etkinlik örneği ve yalın bir anlatım aracıdır ve çocuğun deneyim kazanmasını sağlar. Çocuk resim yaparken çeşitli öğeleri birleştirerek anlamlı bir bütün oluşturur. Her çocuk, belirli bir kas olgunluğuna eriştikten sonra, kâğıt üzerinde birtakım çizgi ve figür denemelerinde bulunur. Bireysel zekâ, kişilik özellikleri, çocuğun çevreyle olan etkileşimi ve günlük deneyimleri onun çizimlerini başka bir çocuğun çiziminden farklı kılar. Resim açısından hiçbir zaman iki çocuk birbirine benzemez. Her biri büyüme, anlayış ve algılama açısından farklılık gösterir ve çevresini farklı olarak yorumlar. Çocuk, kendi resimlerinde imgelerini, düşüncelerini ayrıntılarıyla anlatma olanağı bulur (Edgü, 1980; Yavuzer, 2003; Yavuzer, 2004).

Çocuk için oyun oynamak kadar önemli olan resim yapmasının önemi, çocukların duygu, düşünce ve yaşantılarını yaptıkları resimlerde sergilemeleri, anne-babalar ile eğitimcilerin yaptıkları resimlerden yola çıkarak çocuklarının duygu ve düşüncelerini anlamalarının önemi gibi nedenlerden dolayı bu makalede, çocukları tanımada yaptıkları resimlerin rolü ve çocuk resimlerinde görülen özellikler üzerinde durulmuştur.

Çocuğu Tanımada Resmin Rolü

Çocukları tanımada yaptıkları resimlerin önemli bir yeri vardır. Ancak yalnızca resimlerine bakarak çocuklar hakkında yorum yapabilmek de mümkün değildir. Yavuzer (2003)'in de vurguladığı gibi, resimler çocukların büyüme süreçleri hakkında da bilgi verir. Benmerkezcilikten uzaklaşmaları, çevrelerini algılamalarındaki gelişimi yaptıkları resimler yoluyla anlamak mümkün olabilir. Çocuk ile ilgili bireysel raporlar, gözlemler, projektif teknikler de çocuğu tanımda yardımcı olmakla birlikte hiç biri tek başına yeterli değildir. Bu nedenle bir çocuk ile ilgili yalnızca resimlerine bakarak bir yorum yapabilmek mümkün değildir. Çocuğun yaptığı resimlerin yanı sıra gözlemler, projektif teknikler, bireysel raporlar gibi farklı tanıma tekniklerinden de yararlanarak çocuklar hakkında gerçekçi bilgilere ulaşmak mümkün olur.



Resim 1. Bir çocuğun ailesini örümcek ailesi ile anlattığı resim

Resim çocukların kendilerini ortaya koydukları yalın bir anlatım aracıdır (Yavuzer, 2003). Ancak başka teknikler olmadan yalnızca resimlere bakarak çocuk hakkında bir yoruma gidilmeyeceği gibi resimlerdeki figürlerde bazen başkalarının gördüklerinden başka anlamlar taşıyabilir. Resim 1'de yer alan aile resmini yapan çocuk "Büyük ağın ortasındaki annem, ağın ucunda sallanan babam, kardeşim ağını örmeyi bitirmiş, ben de ağımı örmeye devam ediyorum. Babam aslında ağın ucunda sallanmıyor, ağımızı örmeye devam ediyor" açıklaması yapmıştır. Çocuğun anlattıkları olmadan bu resminde çocuğun neleri yansıttığını bilmek pek de mümkün değildir.

Resim 2. *Van depremini yaşamış çocuğun yaptığı bir resim*

Resim küçük yaşlarda çocuğun sözcüklerinden daha güçlü bir anlatım aracıdır. Bu nedenle çocuğun iç dünyası hakkında bilgi edinmek üzere resimden yararlanılır. Çocuklar için gördükleri, yaşadıkları, bildikleri şeyler hakkında düşünce ve duygularını sözcüklerle anlatmak zordur. Resim yolu ile düşünce ve duygularını anlatma yolu bulurlar. Yapılan resimlerde bazen gerçek bazen de gerçek olmayan öyküler yer alır (Gürtuna, 2003; Coates ve Coates, 2006). Her resim sembolik bir bilmece olarak çocukların duygusal halini ortaya koyabilir. Çocukların yaptıkları resimler ve resimlerinde kullandığı renkler onların mutlu, üzgün, kırgın ya da saldırgan olduğunu ile ilgili ipuçları verebilir. Resimlerde yer alan objeler, insanlar genellikle yaşanılan ortamlarla ve olaylarla ilgilidir. Çocuğun resimleri onun çevresi, aile, anne, baba, kardeş ve arkadaş ilişkilerini sergiler (Dirim, 1999; Yavuzer, 2004; Yıldırım Doğru vd., 2006). Resim, çocuğun kişilik özelliklerini görme açısından önemli bir araç olduğu gibi, çocuğun yaptığı resmi arkadaşlarının resimleriyle karşılaştırarak kendini ve başkalarını tanıması ve keşfetmesi açısından da yararlı olabilmektedir (Yavuzer, 2004).

Çocukların yaptıkları resimlerdeki büyüklük, abartılı çizimler, eksik bırakılan çizimlere bakılarak çocuk hakkında yorum yapılabilir; Kontrolsüz yapılmış büyük resimler saldırgan ya da iç kontrolü zayıf olan çocuklar tarafından çizilmiş olabilir. Ender olarak çekingen ve ürkek çocuklar da olumsuz benlik algıları nedeniyle büyük figürlere yer verebilirler. Küçük çizimlerin ise çoğunlukla korku, çekingen, içedönük çocuklar tarafından yapılmış olduğunu düşünülür. Kendilerini güvensiz hisseden ya da ender olarak da saldırgan çocuklar da küçük figürlere resimlerinde yer verebilirler. Abartmalı resimlerde beden parçaları çok büyük çizilir, beden üzerinde ayrıntılara girilir, kalın çizgiler ile bazı beden parçaları belirginleştirilir. Ya da tam tersine küçük ve ayrıntıları olmayan çizimler çocuğun resimlerimde görülür. Resimlerdeki büyük ya da küçük baş çizmek zihinsel olarak kendini yetersiz gören çocuklar tarafından çizebilirler. Bu çocuklar daha başarılı olma isteklerini resimlerinde yansıtabilirler. Konuşma ve dil bozukluğu olan çocuklar kalın çizgilerle büyük ağız çizimleri, görmeye bağlı sorun yaşayan çocuklar ise gözbebeği olmayan göz çizimleri yapılabilir. Büyük ayaklar kendine güven duyma isteğinin bir yansıması olabilir. Solunum sıkıntısı yaşayan çocuklar büyük burun, işitme engeli olan çocuk büyük kulak çizebilirler. Cinsel organ çizimlerinde saldırganlık ya da yetişkinleri çıplak görmenin etkisi görülebilir. Ellerin ve kolların çizilmemesi güvensizliği, çevreye uyumda güçlük çekildiğini, güç ve kuvvet eksikliğini gösterebilir. Bacak çizmeyen çocuklar kendilerini desteksiz hissedebilirler. Ayakların olmaması güvensizliği, burun eksikliği güçsüzlüğü, ağzın olmaması iletişimde güçlük çekmeyi ya da astım gibi sağlık sorunlarını yansıtıyor olabilir (Yavuzer, 2003; Çankırılı, 2011). Ancak daha önce de belirtildiği gibi çocukların resimleri tek başına çocuklar hakkında bilgi edinmede yeterli değildir. Mutlaka çocuğu tanımada kullanılan diğer tekniklerden de yararlanılması gerekmektedir.

Resim 3. *Annesini güçlü gördüğü için ayaklarını büyük çizen bir çocuğun resmi*

Literatür incelendiğinde, çocukların bazı konulardaki duygu ve düşüncelerini öğrenmede resimlerden yararlanılarak yapılan bazı araştırmaların olduğu görülmektedir. Erdoğan vd. (2004) anası-

nıflarına devam eden çocuklarla yaptıkları bir araştırmada, çocukların genel olarak doğa, park gibi açık alanlarda oynamayı, çocukların sırasıyla salıncak, kaydırak, top, ip, araba, balon, tahterevalli vb. oyun araçlarını tercih ettikleri saptanmıştır. Butler vd. (1995) ile Gross ve Hayne (1998) tarafından yapılan araştırmalarıda, çizim yapan çocuklar ile anlatım yapan çocuklar arasında çizim yapan çocuklar lehine bulgulara ulaşıldığı, çizim yapan çocukların daha fazla detaylı bilgi verdikleri, daha fazla iletişim içinde oldukları belirlemişlerdir. Aşkaroğlu (2006)'nun yaptığı diğer bir araştırmada ise çocuğa öğretilen ve gösterilen her türlü şiddet öğesinin, resim yapma yoluyla açığa çıktığı; içerik, biçim ve renk gibi bir takım değerler açısından resimlerde şiddet içeren çizgi filmlerden etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Polat ve Darıca (1999) tarafından çocukların hamile anne çizimlerindeki cinsiyetle ilgili farklılıkları incelemek amacıyla yapılan bir araştırma sonucunda kızların çizimlerinde erkeklerinkine oranla süsleme ve daha fazla detay olduğu belirlenmiştir. Walker vd.(2003) yaptıkları çalışmada, çocukların doğrudan çatışma içinde yer almasalar da savaşın oldukça farkında olduklarını, medyadaki şiddet betimlemelerini çizimlerinde yansıttıklarını saptanmışlardır. Karaman ve Köksal Akyol, (2011), Kaya ve Köksal Akyol (2011) tarafından yapılan araştırmalarda, çocukların cinsiyetleri ve okul öncesi eğitime devam etme süreleri ile oyuncak çizimleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı bulunmuştur. Bu araştırmalarda da görüldüğü gibi özellikle küçük çocukların duygu ve düşüncelerini anlayabilmek için yaptıkları resimler güçlü bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çocuk Resminin Özellikleri

Çocuklar arasındaki bireysel farklılıklar yaptıkları resimlerine yansır. Bir çocuğun yaptığı resim başka bir çocuğun resmine tam olarak benzemez. Ancak çocuk resimlerinde evrensel olarak bazı ortak özellikler görülür. Yavuzer (2003)'e göre, çocuk resimlerde görülen özellikler arasında realizm, tekrar ve simetri, orantı, espri, kurallara uygun resim, tip, simgesellik, içerik, düzleme, boy hiyerarşisi (önemseme) ve saydamlık yer alır;

Realizm Özelliği: Çocuk resimlerinde realist eğilim görülür. Köpeği tasmasıyla, yaprağı ağaçtan düşerken, ördeği yüzerken çizebilir. Bu eğilim çocuğu zaman objelerin önemsiz detaylarını bile çizmeye yöneltebilir.

Tekrar ve Simetri Özelliği: Çocuk resimlerinde simetriye sık rastlanır. Çocuk, güneşi, çiçeği resmederken simetri ilkelerine uymaya özen gösterir. Önceleri anlamsız olan birtakım figürlerin tekrarı, daha sonraları ise anlamlı motiflerin tekrarı dikkati çeker.

Resim 4. Tekrar ve simetri özelliğinin olduğu bir resim

Orantı: Çocuk resminde görülen orantı iki şekilde kendini gösterir. Bunlardan ilki bir nesneyi oluşturan elemanlar arasındaki büyüklük orantılarıdır. Çocuklar resimlerinde bir insanın kollarını çizme durumuna geldiklerinde baş ve gövdenin göreceli büyüklüklerine karşı hassasiyet gösterirler. Çocuk, bu farklı elemanların büyüklükleri hakkında yapısal bilgiye sahiptir ve bilgisini oldukça doğru bir şekilde kağıda aktarabilir. İkinci durumda ele alınan farklı nesneler arasındaki orantıdır. Burada orantının hem gerçek büyüklüğe hem de nesneler arasındaki mesafeye bağlantılı olarak değişmesi gerekir. Oysa çocuk resimlerinde mesafe ile değişen orantıların kağıda yansıtılması ender görülür. Genelde çocuklar, çizdikleri resimlerde arka planda görülen şekilleri küçültmeyi düşünmezler. Çizimlerde insan ve hayvanların boyları çoğunlukla evlerin kapılarından, hatta bazen çatılarından bile daha yüksektir (Yavuzer 2003). Nitekim Yıldız (2012) tarafından yapılan bir çalışmada, okulun yarısı kadar büyüklükte bir insan, okul duvarının yarısı kadar büyüklükte bir zil çiziminin olduğu görülmüştür.

Resim 5. *Orantı özelliğinin olduğu bir resim*

Espri: Esprili çizgilerle resme oyun karakteri vermek, çocuk resminin özellikleri arasındadır. Bu yüzden çocuk, çiçeğe, güneşe insan yüzü yapar; evin bacasını çeşitli figürlerle süsler. Çocuklar bazen kendi kişiliğini başkasının kişiliğinde tasarlar, böylece biçimlendirdiği imgelerle ilgili duygu ve düşüncelerini mecazlarda yansıtır. Bir hayvan çizen çocuğun hayvanın yüzüne kendi yüz karakterini koyması bu özelliğe örnek olarak gösterilebilir (San 1977, Yavuzer 2003).

Kurallara Uygun Resim: Bir nesnenin karakteristik özelliklerini en iyi şekilde sergileyen resim için kurallara uygun çizilmiş bir resim tanımlaması kullanılabilir. Bir nesnenin ‹kurallara uygun görünüşü›, onun için en iyi yapısal bilgiyi taşıyan görünüştür. Küçük çocuklar resimlerinde nesne hakkında, görüş alanının dışında da olsa tanımlayıcı bir özellik taşıyan yapısal bilgi sunmayı seçerler; çocuğun bir fincanın arkada kalmış ve görünmeyen sapını resminde göstermesi bu duruma örnek olarak gösterilebilir (San 1977).

Tip Özelliği: Çocuk, çizimlerinde her obje için bir tip oluşturur. Tipin oluşumunu değişmezlik, tipin korunması ve tipin değişimi etkiler. Çocuk doğaya ters olmasına ve dış uyarılara rağmen, gövdesiz insan resmi çizer ve bu tip çizimi bir süre çizmeye devam eder. Eski tip korunarak eklenen yeni özelliklerle bağdaştırılır. Çocuk değişimle oluşan ikinci tipi de korur. Çocuk her ikisi birden korumaya başlar. Başta önce ve sonra yapılan tipler aynı sayıda yapılırken ikinci tip giderek daha fazla sayıda resmedilir (Yavuzer 2003).

Resim 6. *Tip özelliğinin olduğu bir resim*

Simgesellik: Çocukların kullandıkları simgeler, onların gördükleri, işittikleri, tattıkları, bildikleri, dokundukları, duyguları, düşündükleri ve hakkında konuştukları şeyler için benimsedikleri işaretlerdir. Tek bir tüy çocuk için tüm Kızılderililerinin, çizdiği bir çember ise bir yüzün simgesi olabilir. Küçük çocukların yaptığı bu ilk resimler, anlatmak istedikleri şeylerin yapıları veya görünüşleri hakkında çok az bilgi taşırlar. Örneğin, küçük çocukların ilk köpek resimleri çoğunlukla insan resminin grafik formülünün çok az değişmiş uyarlamalarıdır (San, 1977; Yavuzer 2003).

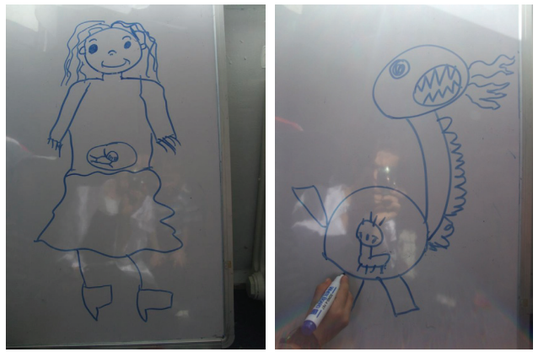
İçerik: Bir resimde sunulan bilgi çocukların resim konusu hakkındaki bilgileri, onların bu bilginin hangi yönlerinin sunulmaya değer olduğuna ilişkin yorumları ve bu bilgiyi yansıtacak bir resim yapma kapasiteleri ile sınırlıdır. Küçük çocuklar çizdikleri nesnenin ayrıntılarını ve düzenini doğru olarak bildikleri halde resimlerinde bu doğruları göstermez, gerçekte olması gerektiği gibi çizmez; nasıl istiyorsa öyle çizme eğilimi gösterir. Çocukların bilişsel gelişimleri ilerledikçe resimlerindeki içerik de değişiklik gösterir (Yavuzer 2003).

Resim 7. *Bakışa özgü bilgi içeren bir resim*

Düzleme özelliği: Bu dönemde, çocuklarda henüz mekan kavramı gelişmemiştir. Nesneler bir görüş noktasından değil de birçok görüş noktasından bakılıyormuş gibi çizilir. En çok beş ve yedi yaşlarında görülen ve mekân kavramının temelini oluşturan bu özellikte çocuk, resmini yaptığı yüzeye uydurmaya çalışır. Burada nesnenin görüldüğü gibi değil, görülmesi gerektiği biçimde algılanıp, çizme çabası söz konusudur. Yüzey düz olduğu için nesneler de düz durumda çizilir. Masanın ayaklarının düz bir şekilde masanın yanlarına doğru çizilmesi bu özelliğe örnek olarak gösterilebilir (Buyurgan, 2002; Özen, 2004; Artut, 2007)

Boy Hiyerarşisi (Önemseme) Özelliği: Çocuk resimlerinde çocuğun kendisini ilgilendiren, düşündüren, duygulandıran, önem taşıyan faktörler ön plana çıkar. Zaman zaman çocuk resimlerinde kendince önemli olan kişilerin veya nesnelerin kendi dünyalarındaki kahramanların boylarının büyük çizilip boyandığı görülür. Bu önemli kişiler ya da nesneler kompozisyonda oldukça büyük bir yer kaplar ve ön planda gösterilir. Aileyi anlatan bir resimde çocuk ailesinden sevdiği bir kişiyi kâğıda daha büyük çizebilir. Bazen resimlerinde çizilmesi zorunlu fakat istemediği, hoşlanmadığı bir figürü resim kâğıdının köşesinde belli belirsiz, silik, gösterişsiz, küçük yapabilirler (Şenel 1995, Artut 2007).

Saydamlık Özelliği: Beş-yedi yaş arasındaki çocukların yaptığı çizimlerde bazen çocuğun var olduğunu bildiği ama normal olarak göremediği öğeler bulunabilir. Bunun sonucunda saydam ya da röntgen çizim denen şeffaf resim ortaya çıkar. Çocuk, algıladığı biçimde tüm konunun detaylarını bir bütünlük ve şeffaflık içinde göstermeye çalışır. Bir objenin içinde veya arkasında bulunan ve görünmemesi gereken şeyleri sanki görüyormuş gibi çizer. Çocuk bütünlük endişesi ile bu özelliği gösteren resim yapar. Çocuk insanı tam bir bütünlük içinde anlatmak ister. Çocuklar evin çatısı, iç duvarları, eşyalar, aile bireyleri görülecek şekilde ev çizimleri yaparlar. Evin içinin ve dışının tüm ayrıntılarıyla gösterilmesi olayı resme bir saydamlık niteliği katar (San, 1977; Artut, 2007; Şenel, 1995; Yavuzer, 2003). Çocuk resimlerinde saydamlık özelliği iki şekilde kendini gösterir. Birincisinde, çizimlerde gerçek dünyada hiçbir zaman görünür olmayan bir şey resmedilir. Anne rahminde bir bebek ya da örümceğin midesinde bir sinek çizimi örnek olarak gösterilebilir. Bu tür çizimde açıkça bellidir ki, çocuk çizdiği nesnenin normalde gözlerden saklı olan içeriğini göstermek istemektedir. İkincisinde ise, çocukların ata binmiş bir adamı, atın görünmeyen tarafında kalan ayağını da atın bedeni içinden görünecek şekilde çizmesi söz konusudur (Yavuzer 2003, Özen 2004).



Resim 8. *Saydamlık özelliği olan resimler (Hamile dinozor ve hamile kadın)*

Sonuç

Çocuklar için resim yapmak oyun oynamak da olduğu gibi eğlenceli bir etkinlik anlamına gelir ve her çocuğun yaptığın resim başka çocukların yaptıkları resimlerden oldukça farklıdır. Çocuklar arasında görülen bireysel farklılıklar çocukların yaptıkları resimlerde de kendini gösterir. Çocukların yaptıkları resimlerde onların kişilik özellikleri, aile içindeki ilişkiler, ev ortamı, okulda aldığı eğitim ve içinde yaşadıkları çevrenin etkisi görülür. Çocuklar yaşadıkları olayları, olaylar karşısındaki duygularını resimlerinde yansıtabilirler. Çocukların resimlerine bakarak onların yaşamları ve duygularına yönelik ipuçları elde edilebilir. Ancak unutulmamalıdır ki, hiçbir zaman yaptıkları resimler çocukları değerlendirmede tek başına yeterli olamaz. Çocukları tanımak ve değerlendirmek için kullanılan farklı tekniklerden de yararlanmak gerekir.

KAYNAKLAR

Artut, K. 2007. Okul Öncesinde Resim Eğitimi. Anı Yayıncılık. Ankara.

Aşkaroğlu, B. 2006. Şiddet Içeren Çizgi Filmlerin Ilköğretim Dönemi Çocuklarının Resimleri Üzerine Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.

Butler, S., Gross, J., ve Hayne, H. 1995. The Effect of Drawing on Memory Performance in Young Children. Developmental Psychology, 31(4), 597-608.

Buyurgan,S. 2002. Okul Öncesi Dönemi Çocukları Bize Resimleriyle Neler Anlatıyorlar. Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi Sempozyumu. Yayına Hazırlayan: O. B. Salcı. Kök Yayıncılık. Ankara.

Çankırılı, A. 2011. Çocuk Resimlerinin Dili. Zafer Yayınları. İstanbul.

Chang, N. (2005). Children's Drawings; Science Inquiry and Beyond. Contemporary Issues in. Early Childhood, 6 (1), 104-106.

Coates,E. and Coates,A. 2006. Young Children Talking and Drawing. International Journal of Early Years Education, 14(3), 221-241.

Collado, F.Y. 1999. The Role of Spontaneous Drawing in the Development of Children in the Early Childhood Settings. U.S. Department of Education National Resources Information Center (Eric), Reports descriptive, (141): 3-15.

Cooke, G., Griffin D. ve Cox M. (2005). Teaching Young Children to Draw. Why Teach Children to Draw? Falmer Press, London.

Dirim,A. 1999. Okul Öncesinde Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri. Esin Yayınevi. İstanbul.

Edgü,F. 1980. Çocuk Resimlerine "Doğru" Bakalım.Sanat Dünyamız, (20), 39-40.

Erdoğan, S., Haktanır, G. Köksal Akyol, A. ve Çakır-İlhan, A. 2004. «Oyun Oynamak Istediğim Yer» Altı Yaşındaki Çocukların Resimleri Üzerinde Bir Inceleme: Türkiye Örneği. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı. 5-11 October 2003 Kuşadası/Türkiye, Bildiri Kitabı: 2. Ya Pa Yayın Pazarlama Sanayi ve Tic. A.Ş. s. 285-299, İstanbul.

Gentle,K. 1993. Teaching Painting in the Primary School. Cassell Villiers House. New York.

Gross, J. and Hayne, H. 1998. Drawing Facilitates Children's Verbal Reports of Emotionally Laden Events. Journal of Experimental Psychology Applied, 4,163-179.

Gürtuna,S. 2003. Çocuk ve Sanat Eğitimi. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul.

Karaman, Y. ve Köksal Akyol, A. 2011. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Yaptıkları Resimlerde Oyuncak Çizimlerinin İncelenmesi. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20(3), 277-296.

Kaya, Y. ve Köksal Akyol, A. 201148-72 Aylık Çocukların Yaptıkları Resimlerde Oyuncak Çizimlerinin Cinsiyet, Kardeş Sayısı ve Doğum Sırası Değişkenleri Açısından İncelenmesi". 3. Ulusal Güzel Sanatlar Eğitimi Sempozyumu. Bildiriler, Ek Kitapçık. 8-10 Nisan 2011. Ed. E. Yolcu. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü. s. 501-509. Çanakkale.

Oğuzkan,Ş. 1987. Yuva ve Anaokulu Programlarında Serbest Zaman Etkinlikleri, Ya-Pa 5. Okul Öncesi Eğitim ve Yaygınlaştırılması Semineri. Antalya.

Özen, D. 2004. Çocuğun Sanatsal Gelişimi. Okul Öncesi Resim Öğretimi. Editör: A. Atar. Anadolu Üniversitesi. Açıköğretim Fakültesi Yayınları. Eskişehir.

Polat,F. ve Darıca,N. 1999. 6-11 Yaş Grubu Çocukların Hamile Anne Çizimlerinde Cinsiyetle Ilgili Farklılıkların Incelenmesi. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi, 1, 34.

San,İ. 1977. Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. Ankara.

Şenel,S. 1995. Çocuk Resminde Aile ve Plan Algısı. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul.

Striker, S. 2005. Çocuklarda Sanat Eğitimi. Epsilon Yayınları. İstanbul.

Tansuğ, S. 1998. Sanatın Görsel Dili. Remzi Kitabevi. İstanbul.

Walker, K., Myers-Bowman, K.S. and Myers-Walls, J.A. 2003. Understanding War, Visualizing Peace: Children Draw what They Know. Art therapy. Journal of the American Art Therapy Association, 20(4), 191-200.

Willams,L. (2003). Çocuğunuzu Keşfedin, Çev: M. Koyuncu. Hayat Yayınları. İstanbul.

Wilson, D. and Ratekin, C. (1990). An İntroduction to Using Children›s Drawings as an Assessment Tool. The Nurse Practitioner, 15(3), 23-4

Yavuzer, H. 2003. Resimleriyle Çocuk. Remzi Kitabevi. İstanbul.

Yavuzer, H. 2004. Çocuğu Tanımak ve Anlamak, Remzi Kitabevi. İstanbul.

Yıldırım Doğru, S., Turcan, A., Arslan, E. ve Doğru, S. 2006. Çocukların Resimlerindeki Aileyi Tanılama Durumlarının Değerlendirilmesi. Selçuk Üniversitesi Soysal Bilimler Dergisi, (15), 223-235.

Yıldız, S. A. 2012. İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinde "Okul" Kavramına İlişkin Nitel Bir Analiz. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(2), 609-629.

Yurtal, F., ve Artut, K. (2008). Çocuklarda Şiddeti Algılama Biçimlerinin Çizdikleri Resimlerine Yansımaları. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 15(3), 149-155.

Köşe Köşe

A. Şule SÜZÜK TOKER

GÖKDELENLERE GELESİNİZ

Sohbet güzeldir. Dostla buluşmanın sevincini kıvamlandırır, içimizi genişletir, sözden söze, özden öze bir yol bulur, akar. Orhan Kemal'in dediği gibi laf lafı, laf tütün kesesini açar; açınca da, başı sonu genişleyen, genişledikçe derinleşen, kıvamlanan, koyulaşan, demlenen, olgunlaşan bir meyve tadında bizi bekler. Yani tadından yenmez. Saklanmak, sakınılmak ister.

Ama gelin, birlikte bir kâbus görelim. Bir kâbus dediysem, sohbetimize içkin, ona yol yordam gösteren, 'demek öyle ha' dedirten bir kâbus. Korkutucu. Ama bir o kadar da varolanı anlamaya yönelik bizi dürten, bizi tedirgin eden, üstüne üstüne gitmeyi boynumuzun borcuymuş gibi koca bir boyundurukla dayatan, ürpertiler salan bir karabasan bu. Yumdukça gözlerimizi, türlü halleriyle sanki dipsiz kuyularda defalarca boşluğa düşüren, savuran, korkudan dudağımızın uçukladığı bir distopya.

"Bir kez düşmeyegör, akşam sabah önünde iki büklüm olanlar tepene binmeye kalkar, olmadık suçlarla, haksızlıklarla, hırsızlıklarla suçlarlar seni. Öyle de kalabalıktırlar ki hangisine yanıt vereceğini bilemezsin. Hele bir de milletvekili seçilememişsen, ömrün kodeste olmasa da mahkemelerde geçer." (109)

"Hayır, yasa sorun değil, istedik mi bir günde de çıkarırız. Ama önce bu işi seninle sağlam kazığa bağlamamız gerek: Bana Mevlüt Doğan demişler, kendimi ve arkadaşlarımı sıkı korurum." (110)

"Önce biz her türlü tehlikeyi göze alarak yasayı çıkaracağız. Sonra ülkenin tüm mahkemelerini sana bırakmak üzere güzel bir sözleşme yapacağız, satış ya da devir sözleşmesi, her neyse; orada senin şirketten bir yetkili benim adalet bakanımla sözleşmeyi imzalarken biz de seninle aynı yapının bir başka odasında kendi özel sözleşmemizi imzalayıp birbirimize vereceğiz." (110)

"Ama korkma, koşullarım fazla değil: bize yani bana, partime ve hükümetime karşı açılan davaları kesinlikle geri çevireceksin; bizim kimi kurum ve kişilere açtığımız davaları da istediğimiz sürede ve istediğimiz biçimde sonuçlandıracaksın." (111) diyor Mevlüt Doğan. Mevlüt Doğan da kim diye soracak olursanız, Tahsin Yücel'in taa 2006'da yayımlanan romanı Gökdelen'e bakıverin hele.

Birkaç ipucu verelim yine de, Mevlüt Doğan, 2073 yılının Türkiyesi'nin başbakanı. Dostoyevski'nin Karamazov Kardeşler romanındaki Smerdyakov'a benzer ama onun bıyıklısı sanki. Özellikleri ise şöyle: Birinci olarak ABD'ye bağlılığı, ikinci olarak hiçbir Cuma namazını kaçırmaması ve üçüncü olarak ise sabah verdiği demeci akşam yalanlaması. Her ne kadar özel kalem müdürünün söylediğine göre, namazlarını sık sık kaçırıyor ve önemli toplantı aralarında, konuklarını beş on dakika kaza namazları kıldığı için bekletiyorsa da, zinhar Cuma namazlarını kaçırmıyor Mevlüt Doğan. Yukarıdaki konuşmaları ise kendisi iyi çevresi kötü olan Can Tezcan'la yapıyor.

Can Tezcan mı kim?

Can Tezcan bir avukat. Hem de en ünlülerinden, hatta 2073 Türkiyesi'nin en ünlü avukatı. Eşi yok aslında, yani tek. Eski devrimci. Yargının özelleştirilmesini savunuyor. Ama çatmayın kaşlarınızı hemen, peşin hüküm vermeyin. Neden böyle düşünüyor derseniz, yargı adalet dağıtmaktan uzak diye düşünüyor. Uzayıp giden davalar, uzun tutukluluk süreleri, yok yere içerde yatan insanlar canını sıkıyor. Üstelik çok sevdiği bir arkadaşı da düzmece delillerle içeri atılmış iki yıldır tahliye talep ediyor ama bir türlü avukatlığını yaptığı bu davada başarıya ulaşamıyor. Ne yapsın adamcık, el mahkûm ülkede özelleştirilmemiş tek kurum olan yargının özelleştirilmesi için 2073 yılının en ünlü köşe yazarından gazetesinde yayımlanması ve kamuoyu oluşturması için bir yazı rica ediyor. Gazeteci etiği malum. Öyle sipariş yazılar yazacak hali yok elbette ülkenin en önemli gazetecilerinin, ama Cüneyt Ender adından da anlaşılacağı gibi nadide bulunurlardan, bini beş para cinsinden değil hani.

Ne oluyor?

Niyorklu Temel'in yapacağı gökdelenlerden en güzel manzaralı olan dairelerden biri paketlenip şahsına gönderilince yelkenleri suya indirip, elbette ki yargının özelleştirilmesi gereğinin idrakine varıyor. Öyle ya, yargı felç olmuşsa eğer, teğet çizgiler, yatay ve dikey üçgenler içinde, zapt-ı rapt altına alınmışsa, yargıyı özgürleştirmenin yolunu açmamalı mı? Bu insanlık için büyük ama bay gazeteci Cüneyt Ender için küçük bir adım bir bakıma. Bu romandaki tarihsel sorumluluğunu yerine getirirken, Sarayburnu'nda yapılmak istenen New York'taki Özgürlük Anıtı'nın 3 katı büyüklüğündeki anıt için Topkapı Sarayı'nın "azıcık kırpılması", denizin doldurulması ve yolun tünele dönüşmesini engelleyen Koruma Kurulu azıcık öteye gitmemeli, mümkünse Sarayburnu yakınlarından denize dökülmemeli mi? Bu ülke düşmanı, çapulculara ağızlarının payı fazla fazla verilmemeli mi?

Niyorklu Temel mi kim?

Canım, o da işte, yeni bir kent kurmak için kolları sıvamış büyük, ünlü bir mimar. Karadenizli. İstanbul'u sil baştan yıkıp yeni, yepyeni bir kent kuracak. Hepsi aynı biçimde, aynı yükseklikte gökdelenlerden oluşan bir kent. Gökdelenlerin birbirinden tek farkı numaraları olacak bir de renkleri farklı olacak. Sokak adları kalkacak. Örneğin Süslü Saksı Sokağı ya da Kış Bahçeleri Sokağı olmayacak. Rakamlar verilecek sokaklara nizami olacak herşey. Böylesi Amerika'da bile yok aslına bakarsanız.

Bu cin fikirler hep Niyorklu Temel'in işleri. Deniz kumu mumu derken hani… Özgürlük Anıtı'na da meydan okuyor, söylemesi ayıp.

Şimdi durduk yere, 2073 yılı kâbusu yaşatıyor Tahsin Yücel.

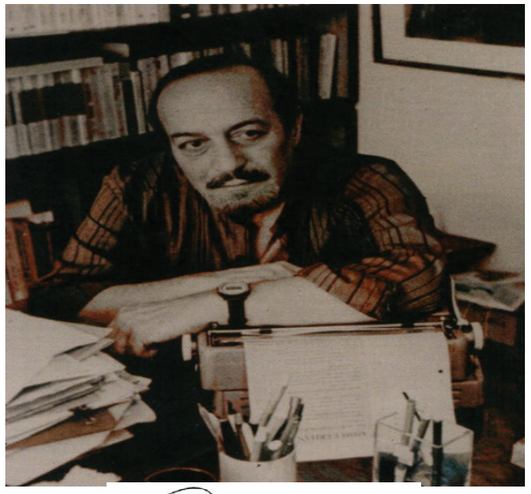
Laf lafı, laf tütün kesesini açar hesabı Tahsin Yücel yazmış da yazmış. Sözümüzü balla kesmiş. İşte bunlar hep yazar. Hani şu, eli öpülesi yazarlar kuşağından. "Yazmasam ölürdüm" yazarlarından. Korkutur kimilerini hani. Başımızın tacı yani, anlayacağınız. Henüz okumamış olanlar, acilen, üç vakte kadar, süratle okuyunuz Gökdelen'i. Kışın ortasında yüreğinize ateşler basacak. Evlerde duramayacaksınız. Başınıza yıkılacak "söylenerek" geçirdiğiniz günler, "söylemek" lazım diyeceksiniz okuyunca inanın, yumruğunuzu vura vura.

Benden söylemesi

*Tahsin Yücel, Gökdelen, 2006, Can Yayınları

Ömay Çokluk

Cemal Süreya, Aşk ve Çay



BEN NERDE BİR ÇİFT GÖZ GÖRDÜMSE
TUTTUM ONU GÜZELCE SANA
TAMAMLADIM…

Kırlangıcın ömrü 9 yıl mıdır tüm kara parçalarında,
Afrika dahil?

Öldün! 1990 Ocak'ında ölümü siyah bir kâkül gibi alnına düşürdün…

"Üstü kalsın" diyerek, kendine biçtiğin yedi kırlangıç ömründen dört yıl alacaklı, öldün…

Bu da oldu işte, üstü kaldı…

Sen gittiğinden beri aşkı yanlış anlatacaklar diye ödüm kopuyor. Düşünüyorum da aşk sözcüğünü de biraz eksik buluyorum şu senle ben arasındaki ilişkiye. Daha büyük, daha sağlam aslında bu bizimki…

Aşk dediğin… Gizlidir aşk dediğin, yine de dünyaya ilan edilmek ister. Yasadışıdır, yine de yasallık peşindedir. Çelişki mi? Olsun, var böyle bir şey.

Aşk da şiir gibi yasadışıdır ya, yasallaşınca biter; o yüzden en yasadışı kalemimle yazıyorum ben de bu mektubu –aşk üz're, çayın en mavi, şarabın en kızıl deminde- kimbilir belki bitmesin diye, belki de okunmasın diye çarşamba günleri!

Bu gece mektup olasım var sana. Çok alışmışız yalnız kaldığımızda şiir olmaya, kendi şiirimizi kendimiz okumaya ama benim bu gece mektup olasım var sana. Bir yalnızlık aldı başımı gidiyor gece gece. Ahh yalnızlık, bir ovanın düz oluşu gibi bir şey… Yalnızlığım, yalnızlığınla kafiyeli. Alt alta yazsak şiir, yanyana yazsak öykü, hiç yazmasak aşk olur. Aşk olsun! Aşka yazalım da mektup olsun!

İçimde bir yerlere sen yağdı yine gece gece, bir mavilik aldı her yerimi. Dışarıya yağmur, yüreğime hasret, fikrime sen, nasıl yağıyorsunuz üçünüz birden bir bilsen… Akla gelen, başa gelir diyorlar ya, yalan! Öyle olsa, milyonlarca sen düşerdi başıma!

Bekliyorum… Sevmek ne uzun kelime, derin deniz mavisi. Ne zaman geleceksin? Yokluğun gayri şuradan şuraya geldi…

Gecenin ortasına oturup seni bekliyorum, lakin çaya yaren lazım. Merak ediyorum, seni bekliyorum. İnsanın başına ne gelirse merakından gelmez miydi? Ben seni merak edeyim, sen de geliver… Yalnızlığım ve ben, seni çok bekledik, gel…

Şimdi, diyorum,
şimdi,
bir deniz, denizde vapur
gökyüzünde martı
semaverde çay olmalı
bir de çaya yaren...

İki çay söylüyorum -biri açık- biri sana, bir bana; biri aşka, biri eksik kalan bir kırlangıç öm're… İlk kez çayımı açık istiyorum. Demli olunca bardağın diğer tarafından seni göremem diye… Hadi, şerefe!

Gel be, gel işte. Küfrüm tövbeme karışsın, aklım fikrime. Öyle bir gel ki, nefes nefese! Tamam, belki mesafeler aşka engel değil ama, ben burada ağlasam senin yanakların ıslanır mı orada? Korkuyorum. Korkuyorum, çünkü ben sevmekten hiç borçlu çıkmadım...

Gel be, gel işte. Özlemek, ölmek›ten sadece iki harf fazla be işte.

Özledim. Söyleyeceklerim bu kadar, kısa ve derin.

Her şey seni bekliyor, her şey gelmeni. İçeri girmeni, senin elinin değmesini, gözünün dokunmasını. Ve her şey tekrarlıyor seni nice sevdiğimi. Evet, gün geliyor bıkıyorum senden ama İstanbul›dan bıkmak gibi bir şey bu.

Aklının ucuna oturup kendimi bekliyorum; gelmiyorum, gelmiyorum, gelmiyorum. Uyuyorsun zannımca. Olsun! Seni ne zaman uyurken hayal etsem, zaten affediyorum... Kızmam, sana kızamam. Ben sana kızsam, kendime küserim... Seni evrence seviyorum, biline... Denize ilk giren çocuk masumiyetiyle seviyorum seni, boğulacakmışım gibi, bir kez daha biline…

Gelsen, çıkıp gelsen, dünyanın bir ucuna birlikte gider miyiz? Tüm günahları paylaşır mıyız seninle? Rakıyı aynı bardaktan, küfrü bir ağızdan eder miyiz? Korkuyorum çünkü; ya farklı cehennemlere gidersek? Ama gözlerin, hem, gözlerin sabahın sekizinde bana açık değil miydi defalarca? Derim ki, biz ne günah işlediysek yarı yarıya…

Sigarayı ben de kalem tuttuğum gibi tuttum, şarabı sevdim, tütünü incitmedim! Öyleyse neden gelmedin? Seni soranlara, her gece onu düşünmekten satim ilerlemez oldu diyorum. Kim sorarsa saat kaç diye, cevabım hep aynı; O'na doğru… Aslında şimdi, bir takvim ve bir şişe rakı yeter bana. Takvim; senin geleceğin günleri saymaya, rakı; gelmediğin günleri kurtarmaya. Bekliyorum… Öbür günler için bir şey diyemem, rakı içtiğim gün ölemem, biliyorum!

Senin kadar olmasa da, içlenmek zenaatında ne kadar usta olduğum bilinir, ben de hüznün kuşlarını canımla beslerim. Hüznün kuşları can-ı başımda, sen yoksun! Ben bütün hüzünleri denemişim kendimde, bir bir denemişim bütün kelimeleri. Yeni sözler buldum bir nice seni görmeyeli… Ah sen yok musun sen! Bir daha rastlar mıyım sana? Günlerin ne getireceği bilinmez ki...

Sen yoksun, ancak yalnızlığın başkenti hala Ankara… Bende tarçın, sende ıhlamur kokusu ile yürüyemedik başkentin sokaklarında… Neyse, hem sen bakma bu kadar hüzünlü şeyler de yazdığıma, ben çok gülerim. Ve gülerken hiç kimse yalan olduğunu anlayamaz...

Bu kentte adını titizlikle saklayan bir sokak buldum. Şimdi söyleyemem hangi alanın arkasında. Oradan geçerken hep seni düşünüyorum. Kardeşim olan gözlerini unutmadım. Çocuğum olan alnını sevgilim olan ağzını. Dostum olan ellerini unutmadım. Beni orda bırakıp gittin, sonra yüzyıl geçti… Şimdi insanca bir üzgünlük ki dillere destan…

Kalem-i Derya, bin ikinci gecenin Cemal›i, can kenarım Süreya! Adımdan "y" harfini versem sana, sen kazansan tüm iddiaları sonra…

Senin eşsizliğin, bulunmazlığın üstüne ne söylesem eksik kalır. Yarın gene yazarım. Seviyorum seni, biline…

Aşk her daim yaşasın diye
en illegal düşlerimle!
'MAY

Roman - Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Kaynak:

Türk Romanında Öğretmen[1]

Zekeriya Kaya[2]

Genel olarak sanat - özel olarak da edebiyat - insanı değiştirir. Değişen insan yeni düşünüşe, anlayışa sahip olduğu için artık eski insan değildir. Yeni insanın yeni davranışı yaşama yansır. Başka bir söyleyişle, değişen insan farklı düşünce ve davranışıyla yaşamı değiştirir. Edebiyat, insanı konu aldığı ve yaşamdan beslendiği için, karşılıklı değişme - değiştirme birbirine bağlı olarak sürer gider. Etkileşim nedeniyle insan, yaşam ve edebiyat sürekli olarak yenilenir. İnsanın değişmesi giderek toplumun değişmesi demektir. Bundan dolayı edebiyat, toplumsal durumlara, değişmelere, sorunlara ilgisiz ya da duyarsız kalamaz.

Edebiyatın insanı değiştirme gücünden tarih boyunca yararlanılmış; edebiyat, eğitimin bir bileşeni olmuştur. Yasa yaparak, kural koyarak, öğüt ve tembih yoluyla insana kazandırılması güç olan davranışların, edebiyat aracılığıyla daha kolay kazandırıldığı eski çağlardan beri bilinmektedir.

"Türk Romanında Öğretmen" adlı yapıt, roman - eğitim - öğretmen - eğitim tarihi bağlamında alandaki önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Kitap, ekleme ve çıkarmalarla yeniden yapılandırılan bir yüksek lisans tezine dayanmaktadır. Kısaltmalar, önsöz, sunuş ve kaynaklar dışında yedi bölümden oluşan kitabın Önsöz›ünde Prof. Dr. Kemal Kocabaş, yapıtla ilgili bilgi verirken şu görüşü dile getirmektedir:

"Sayın Hüseyin Altunya'yı sonsuzluğa uğurladığımız bugün ona YKKED olarak sevgiyle, saygıyla teşekkür ediyoruz. Eğitimin en önemli öznesi öğretmenlerin karanlığa ve geriliğe karşı verdiği mücadeleyi, köy, kent, okul ortamını, eğitim bürokrasisini sistematik olarak bize aktardığı için teşekkür ediyoruz. Bize öğretmen kitapları bibliyografyasını, edebiyatımızın çok önemli iki ismi Reşat Nuri Güntekin ve Fakir Baykurt romanlarındaki öğretmen kimliğini nesnellikle yansıttığı için teşekkürler. Yaşamıyla, duruşuyla uğraşılarıyla öğretmen kimliğini onurla temsil ettiği için teşekkürler.»

Kitabın Birinci Bölüm›ünde; **Öğretmenlik Mesleği** başlığı altında, dünyada ve bizde öğretmenliğe, Cumhuriyet döneminde öğretmenden beklenenlere, asıl örnek olarak seçilen yazarlardan Reşat Nuri Güntekin›le Fakir Baykurt'un yaşamlarına, onların öğretmenlik mesleği ve edebiyat anlayışlarına ilişkin bilgiler verilmiştir. Yine bu bölümde, "Türk Romanında Öğretmen" İncelemeleri ve "Reşat Nuri Güntekin ve Fakir Baykurt'un Romanlarında Öğretmen" İncelemeleri başlıklarıyla konuya ilişkin akademik çalışmalara yer verilmiştir.

"Türk Romanında Öğretmen" İncelemeleri başlığı altında 17 çalışmadan söz edilmiş, **"Reşat Nuri Güntekin ve Fakir Baykurt'un Romanlarında Öğretmen"** İncelemeleri'nde ise, ağırlıklı olarak Reşat Nuri Güntekin'in romanlarıyla ilgili 22 adet çalışmaya değinildikten sonra, bütünüyle Fakir Baykurt'un romanlarına yönelik bir çalışma yapılmadığı belirtilmiştir.

İkinci Bölüm ise **Türk Romanında Öğretmen: Toplu Bakış** başlığı altında, **Özel Ders Öğretmenleri, İlköğretim Öğretmenleri, Lise Öğretmenleri, Yükseköğretim Öğretmenleri, Türk Romanında "Köy Enstitüsü"** altbaşlıklarından oluşmaktadır.

"Özel Ders Öğretmenleri"nde; Ahmet Mithat Efendi'den (2), Halit Ziya Uşaklıgil'den (2), Fatma Aliye'den (1), Hüseyin Rahmi Gürpınar'dan (1), Emine Semiye'den (1), Ebubekir Hazım Tepeyran'dan (1), Halide Edip Adıvar'dan (3), Peyami Safa'dan (1), Aka Gündüz'den (1), Mithat Cemal Kuntay'dan (1) alınan toplam 14 yapıtla ilgili bilgi verilmiştir.

"İlköğretim Öğretmenleri"nde; Mehmet Murat'tan (1), Ömer Seyfettın'den (1), Reşat Nuri Güntekin'den (2), Halide Nusret Zorlutuna'dan (1), Halide Edip Adıvar'dan (2), Behram Lütfi'den (1), Ethem İzzet Benice'den (1), Aka Gündüz'den (1), Burhan Sadık'tan (1), Refik Ahmet Sevengil'den (1), Mükerrem Kâmil Su›dan (1), Huriye Öniz'den (1), Vedat Nedim Tör›den (1), Kemal Bilbaşar›dan (3), Reşat Enis Aygen›den (3), Nahit Sırrı Örik'ten (1), Orhan Hançerlioğlu›ndan (1), Talip Apaydın›dan (4), M. Sunullah Arısoy›dan (1), Aziz Nesin›den (1), Yusuf Ziya Bahadınlı›dan (2), Orhan Kemal›den (1), Ali Yıldız›dan (1), Fakir Baykurt›tan (7), Hasan Kıyafet›ten (1), Mehmet Seyda›dan (2) Ömer Faruk Toprak›tan (1), Behzat Ay›dan (2), Rıfat Ilgaz›dan (1), Füruzan›dan (1), Hüseyin Karatay›dan (1), İrfan Yalçın›dan (1), Ferit Edgü›den (1), Erhan Bener›den (1), Fahri Erdinç›ten (1), Hidayet Karakuş›tan (1), İbrahim Ulvi Yavuz›dan (1), Yaşar Kemal›den (1), Yılmaz Odabaşı›ndan (1), Yılmaz Erdoğan›dan (1), Dursun Akçam›dan (1), Mehmet Kesen›den (1), Tahsin Yücel›den (1), Hıfzı Topuz›dan (1), Günhan Kuşkanat›tan (1), Aydoğan Yavaşlı›dan (1), Osman Şahin›den (1), Hasan Denis Kalkan›dan (1), Filiz Aygündüz›den (1) olmak üzere, 67 yapıt incelenmiştir.

"Lise Öğretmenleri" başlığı altında; Halide Edip Adıvar'dan (4), Reşat Nuri Güntekin'den (4), Halide Nusret Zorlutuna'dan (1), Yakup Kadri Karaosmanoğlu'ndan (1), Mükerrem Kâmil Su›dan (1), Refik Halit Karay›dan (1), Sabahattin Ali›den (1), Samim Kocagöz›den (2), Peyami Safa›dan (2), Rıfat Ilgaz›dan (2), Cevdet Kudret›ten (1), Şahap Sıtkı İlter›den (1), Nezihe Meriç›ten (1), Şevket Süreyya Aydemir›den (1), Nazım Hikmet›ten (1), Erhan Bener›den (3), Kemal Tahir›den (1), Ahmet Hamdi Tanpınar›dan (1), Sevgi Soysal›dan (1), Mustafa Miyasoğlu›ndan (1), Vedat Türkali›den (2), Mehmet Türkkan›dan (1), Sevinç Çokum'dan (1), Aysel Özakın'dan (1), Emine Işınsu›dan (1), Hasan Kıyafet›ten (1), Burhan Güneş›den (1), Öner Yağcı›dan (1), Adalet Ağaoğlu›ndan (1), Erendiz Atasü›den (2), Kemal Yalçın›dan (2), Celal Hafifbilek›ten (1), Mehmet Güler›den (1), Adnan Binyazar›dan (1), Hıfzı Topuz›dan (1), Ali Erkan Kavaklı›dan (1), Ayşe Öz›den (1), Hüdayi Can›dan (1) olmak üzere, toplam 52 yapıt ele alınmıştır.

"Yükseköğretim Öğretmenleri" başlığı altında; Ethem İzzet Benice'nin (1), Ahmet Hamdi Tanpınar'ın (1), Samim Kocagöz'ün (1), Orhan Hançerlioğlu'nun (1), Necip Fazıl Kısakürek'in (1), Sevgi Soysal'ın (1), Adalet Ağaoğlu'nun (4), Oğuz Atay'ın (1), Demirtaş Ceyhun'un (1), Ayla Kutlu'nun (1), Selim İleri'nin (1), Orhan Pamuk'un (1), Alev Alatlı'nın (1), Mehmet Türkkan'ın (1), Oya Baydar'ın (1), Zülfü Livaneli'nin (1), Cafer Tiryaki'nin (1), Erendiz Atasü'nün (1), Melih Cevdet Anday'ın (1), Mehmet Eroğlu'nun (2), Ahmet Sipahioğlu'nun (1), Ali Teoman'ın (1) ve İnci Aral'ın (1) yapıtlarına (toplam: 27) yer verilmiştir.

Türk Romanında "Köy Enstitüsü" altbaşlığını taşıyan bölüm, Eğitmen Kursunu ve Köy Enstitülerini bitiren eğitmenlerin, öğretmenlerin çalışmalarını konu edinen romanlara ayrılmıştır.

Bu bölümde; Refik Erduran'ın (1), Kemal Tahir'in (1), Samim Kocagöz'ün (1), Ümit Kaftancıoğlu'nun (1), Ali Yüce'nin (1), Mehmet Başaran'ın (2), Fahri Erdinç'in (1), Fatih Atila'nın (1), Ali Osman Alkanlar'ın (1), Ali Kemal Gözükara'nın (1), Huriye Saraç'ın (1), İbrahim Yıldırım'ın (1), Mehmet Atilla'nın (1) yapıtları (toplam: 14) ele alınmıştır.

Bu bölümün "Özetleme"sinde incelenen romanlara ve yazarlara ilişkin sayısal bilgilerin yanı sıra, romanlarda sürülen, meslekten atılan ya da istifa eden, dövülen, tuzağa düşürülen, şikâyet edilen, yargılanan, tutuklanan, hapishaneye düşen, ölen, intihar eden, öldürülen öğretmenlere ilişkin bilgiler verilmiştir. Ayrıca 1968 yılından sonra yayımlanan bazı romanlarda «İdeal öğretmen; muhafazakâr, Müslüman öğretmendir» tezi işlendiğine ilişkin bir saptama da yer almaktadır.

Üçüncü Bölüm'de Reşat Nuri Güntekin'in Gizli El, Çalıkuşu, Yeşil Gece, Acımak, Kan Davası; Fakir Baykurt'un Onuncu Köy, Kaplumbağalar, Yayla romanları üzerinden öğretmenlerin yetişme süreçleri anlatılmıştır.

Dördüncü Bölüm›de, söz konusu yazarların adı geçen romanlarında yer alan değişik düzeylerdeki yöneticiler ve öğretmenlerin bu yöneticilerle ilişkileri; Beşinci Bölüm›de, öğretmenlerin okullarda yaptığı etkinlikler ile Reşat Nuri Güntekin'in romanlarındaki özel ders öğretmenlerinin yaşantıları; Altıncı Bölüm›de, öğretmenlerin okul dışı etkinlikleri, çevreyle kurduğu ilişkiler ve yaşanan çatışmalar anlatılmıştır.

Yedinci Bölüm›ü oluşturan olan "Sonuç"ta çalışma konusu olan romanların sanatsal yönden değil, öğretmen ve eğitim-öğretimin yansıtılışı yönünden incelendiği açıklanmış; öğretmenlerin eğitim durumları, eğitim düzeylerinin başarılarına etkisi, yöneticilerin tutumları vb. özetlenerek konuya ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Kitabın sonunda, inceleme konusu olan ve yararlanılan yapıtlara ilişkin kaynaklar verilmiştir.

Türk Romanında Öğretmen; insanı, toplumu değiştirmeye çalışan öğretmenlerin ve onların çabalarının konu edinildiği romanlara eğitim- öğretim açısından yaklaşan kapsamlı bir çalışma. Edebiyat yapıtları belge değildir; ancak romanlarda olayın geçtiği, konunun kapsadığı zaman dilimindeki toplumsal gerçeklerin ipuçlarının bulunabileceğini de göz ardı etmemek gerekir.

Eğitimini aldığı alanın dışında değişik işlerde çalışmak zorunda bırakılan aydın bir eğitimcinin hazırladığı kitabın öğretmen adayları, öğretmenler ve öğretmen yetiştirenler için yararlı bir kaynak olduğunu düşünüyorum. Işıklar içinde yatsın Hüseyin Altunya.

1 Hüseyin Altunya. Yeni Kuşak Köy Enstitülüler Derneği Yayınları, İzmir, 2013

2 Öğr. Gör. Zekeriya KAYA AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi

Özgürlüğün Öğretimi mi, Eğitimin Özgürlüğü mü?

Ahmet Melih Güneş

Eğitim değil miydi bireyde istendik yönde kalıcı davranışlar oluşturmayı isteyen. Yıllarca kabul edilmiş en özel kitapların giriş cümlelerinde yer aldı bu ifade. Geleceğe yön verecek öğretmenler! yetişirken de akıllarına yazılan ilk cümle bu oldu. Öğretmenden, kendilerine şu veya bu yönde yetiştirilmesi beklenen bir birey istendiğinde artık yetişecek olan birey, birey olmaz, sadece elde tutulan -bir – rey -olur iktidar sahiplerince...

Sorgulamalarını korkusuzca yapan, yaşamlarını özgürce yaşamaları değil miydi bizlerin istediği bireyler? Eğitim sağlamayacak mıydı bu özgürlüğü? Peki sağlanan ne oldu eğitimle? Özgürlük mü esaret mi?

Eğitimin bunca büyük ve etkili rolüne kapılarak köleleştiremeye mi yönelteceğiz evlatlarımızı yoksa "Backer" gibi "zorunlu eğitime hayır" mı diyeceğiz. Çocuğu Marie›ye sayfalarca açıklama yapmış olmasıyla tercüman olmadı mı acaba bizim de düşüncelerimize. Devletin en özel bir şekilde eğitimle köle yetiştirmesini sağladığını açıklamadı mı bizlere. O halde ne zaman "dur" denilebilecek bu ilerleyişe. Freire' in bu ilerleyişe dur demek için çabaladığına şahit olmadık mı *Ezilenlerin Pedagojisi'* nde. En basit şekliyle eğitimi iktisadi bir varlık olarak görmemizi sağladı Freire. Öğrencileri üzerlerine bilgi yatırımı yapılan pasif varlıklar olduğunu belirterek, eğitime özel bir eleştiri getirmedi mi görülmeyeni göstererek.

Bunca anlatılana rağmen bizler ne yapıyoruz bir öğretmen olarak. Fallacı' nin ustaca kaleme aldığı ve bir annenin karnındaki bebekle yaşadığı monolog olan *Doğmamış Çocuğa Mektup'* ta yaşamadık mı bu kaygıyı. Çocuklarımıza vadedeceğimizin özgürlük mü ya da esaret mi olacağını. Bunu bile bile mi teslim olacağız bu sürece? Amacı ne olursa olsun ilk başta özgürleştirmeli eğitim, susturmamalı konuşturmalı bireyi. Eğitimle, birey eleştirilmeyi ve sorgulamayı ilke edinmeli kendisine. Hayatını sorgulamalı, hayatları sorgulamalı ya da en basit şekliyle sistemi sorgulamalı Orwell' ın *Hayvan Çiftliği'ndeki gibi*. Sistemleşmemeli insan, çeşitli vaatlerle birilerine egemen olmamalı. Yoksa Çiftlikteki domuzlardan farkı kalmaz kişinin. O zaman çirkinleşir bu anlayış, o zaman ele almak ister tüm güçler şimdiki gibi eğitimi. O zaman yeni bireyler yetişir köle sahiplerine. Eğitim amacından çıkar, yeni bir kılıf geçirir birilerince. Eğitimin gerçek gücü artık kontrole geçmiştir bu çabayla. Bu anlayışla yetişir bireyler en güzel süslemelerle adına "devlet eğitimi" verilen sistemle. Spring' in "Radikal Eğitimin" inanmak mı doğru yoksa tüm bunlar ışığında. Devlet okullarını amacı çocuğun bir makine gibi değil özgür bireyler olarak yetişmesini sağlamak olmalı. "Özgür Eğitim" belki de devlet okullarının radikalleşmesinin en önemli açıklamalarını sundu bize en özel cevaplar ışığında. Bunca cevaplar içerisinde radikalleşen sadece materyaller oldu bizim sistemimizde. Akıllı tahtalar konuşuldu en özel etkileriyle akıllı bireylerin gelişimine inat. Hep alkışlamadık mı bunca yeniliği, belki de bu kadar yenilik değiştirdi bizleri. Çünkü esas olanı unuttuk bizler, bizi yönetenler. Değişmesi gereken tahtalar olamamalı belki de değişmesi gereken kişiler olmamalı mı? Tahtalar ne kadar akıllı ve yenilenebilir olsa da yönetenlerin anlayışı yönetilme anlayışı değişmeden sadece sınıf değişir bu sistemde sınıfa tabii olanlara göz kırparak. Sessizce bekledik bu yenilikleri belki bir umuttur diye. Ama olan hep sınıflara yapıldı en güzel yenilemelerle. Hep okul girişleri süslendi "*ilk intiba önemlidir.*" anlayışıyla. Neden bu kadar önemsizleşti birey. Neden sorgulanmadı hiç sistem. Nerede yapıldı bunca yanlış. Göz göre göre mi bekleyeceğiz bunca sonuçsuzluğu. Orwell' ın "Bin Dokuz Yüz Seksen Dört" kitabında görmedik mi en güzel desteklemelerle sisteme boyun eğmeyi, ses çıkarmamayı, kısaca özgürleşmemeyi, özgürleştirememeyi? Bunca kitap bunca eleştiri belki bir gün galip gelecek. Bense çok şaşırdım bu kitapların bana göremediğimi bu kadar açık bir şekilde göstermesine. Çünkü hepsinde ayrı bir tat vardı bu kitapların. Ama aynı amaca hizmet ediyordu hepsi yeni bir eğitime kavuşma umuduyla. Hepsi de farklı kalem tutanların ortak görüşüyle filizlendi en özel kelimelerle. Tek amaçlarıydı eğitimi özgürleştirmek, bireyleri özgür düşündürmek ya da her şekilde özgünleşmek. Bende belki bir deniz yıldızını suya kavuşturabilmek ümidiyle çıkıyorum şimdi yola, içimdeki en ÖZGÜR EĞİTİM arzusuyla…

Hazırlayan: *Ceren Karadeniz*

Müzede Eğitim:Anadolu Medeniyetleri Müzesi'nde Eğitim Uygulamaları

Müze Eğitimi

Birçok müzebilim kaynağında 21. yüzyılda müzelerin eğitim işlevinin diğer işlevlerinden (toplama, bakım-onarım, araştırma, sergileme) bir adım önde olduğu ifade edilir. Öyle ki "eğitim" son 10 yıldır neredeyse müzelerin geleneksel işlevlerinden biri haline gelmiştir. Farklı bir ifadeyle, günümüzde eğitim yapmayan müze kalmamıştır. Müze ve toplum ilişkisini ayrıntılı olarak araştıran Sandell (2003)'e göre müzelerin toplumsal rolü ve toplum yaşamına etkisi konusunda yapılan araştırmaların sayısı hızla artmaktadır. Bu araştırmalar müzelerin amaçlarını ve hedeflerini köklü bir biçimde yeniden düşünmeyi gündeme getirmekte olduklarını göstererek; eğitim aracılığıyla halka hizmet veren müzelerin yeni ve geniş çaplı etkileşim kanalları açmaları gerektiğini kültür sektörüne yeniden hatırlatmakta, kısacası müzenin toplum içindeki rolünü yeniden tartışmaya açmaktadır.

Müze, eğitim aracılığıyla toplumsal kabulü kolaylaştırır, kültürel miras konusuna odaklanarak ya da kimlik konusunu irdeleyerek çağdaş yaklaşımları pekiştirir, kişiler arasında ve kişi ile kurum arasında sürdürülebilir bir etkileşim sağlar (Sandell, 2003; Appleton, 2007). Müzedeki eğitim bireysel düzeyde bireye özsaygı, güven ve yaratıcılık konularında olumlu katkılar sağlayabilir. Toplum düzeyinde ise önyargıları yok etme, saygı duyma, hoşgörü geliştirme vb. potansiyelleri hayata geçirebilir. Eğitime katılanlara düşük okul başarısı, ulusal ve uluslararası kültür unsurlarına ilgisizlik, sosyal dışlanma, ırkçılık, bilinçsiz beslenme, suç vb. konularda etkili sunum ve yorumlar sunabilir. Müze eğitimi süresince insanların yaşadıkları ortama yabancılaşmalarının önlenmesi, günümüz sorun ve çatışmalarına yönelik çağdaş yaklaşımlar ve çözüm önerileri geliştirilmesi, müze nesneleriyle insanlar arasında köprü kurularak insanların yaşantılarının nesnelerle bütünleştirilmesi, nesneler aracılığıyla geçmiş, günümüz ve gelecek bağlantısının kurulması, zamanın yaratıcı etkinliklerle değerlendirilmesi, kültürel ve evrensel kimliklerin inşa edilmesi amaçlanabilir (İlhan, 2010). Çocuk ve gençlerin kendi kültürünü ve farklı kültürleri tanıma, benzerlik ve farklılıkları anlama, kültürlerarası anlayış, empati ve hoşgörü geliştirme, çevreyi ve kültürel varlıkları koruma bilincini geliştirerek okul eğitiminin kalitesini artırabilir. Dolayısıyla müze koleksiyonunun fiziksel ve entelektüel yaklaşımlarla ulusal eğitime uyum sağlayan ve yaşam boyu devam eden bir sürecin parçası haline gelmesine yardımcı olur (Onur, 2010; İlhan, 2010).

Türkiye'de müzelerin 1990'lı yıllardan itibaren örgün ve yaygın eğitim ortamları olarak kullanılmaya başlanması 2000'li yıllarda Milli Eğitim Bakanlığı programlarında bazı değişikliklerin gerçekleştirilmesini sağlamıştır. Bakanlığın üniversitelerle işbirliği içinde hazırladığı programlarda daha çok beceri eğitimine önem veren yaklaşımlar izlenmiş, bu yaklaşımda sınıf / okul dışı ortamlar arasında özellikle müzeleri öğrenme alanları olarak kullanmanın önemine vurgu yapılmıştır. 2005-2006 öğretim yıllarından itibaren derslerde müzelerden yararlanılması gerektiği üzerinde durulmuş, Sanat Etkinlikleri ve Görsel Sanatlar gibi uygulamaya dönük derslerin uygulama alanı olarak müzeler ve müzelerin yanı sıra

1Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı doktora öğrencisi, araştırma görevlisi. İletişim: ckaradeniz06@ankara.edu.tr

antik kentleri, anıtları, tarihi binaları vb. mekânları kullanmak önerilmiştir. Ayrıca üniversitelerin öğretmen yetiştiren programlarından Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Resim Öğretmenliği Lisans Programlarında "*müze eğitimi*" kavramına ve öğrenme alanına rastlanmaktadır (İlhan, 2010). Dolayısıyla öğretmen adaylarının müze eğitimine yönelik lisans derslerini seçmeleri sağlanarak müzede etkinlikler geliştirmeleri ve uygulama örnekleri görmeleri sağlanmıştır. Bu eğitim günümüze müzecilik, müzebilim, kültürel miras yönetimi, müze yönetimi gibi programlarla lisansüstü düzeye ulaşmıştır. Müze eğitiminin bu düzeye ulaşması Türkiye müzelerinin hem içerik, hem de hizmet bağlamında topluma hizmeti önceleyen ve geleneksel işlevlerinin önüne geçen misyonlar belirlemelerine de önayak olmuştur.

Anıtlar ve Müzeler Genel Müdürlüğü ve Mili Eğitim Bakanlığı işbirliğiyle 1999'da başlatılan ve müze uzmanlarını ve eğitimcileri hedef alan müze eğitimi konulu seminerlerin düzenlenmesi, 2009 yılında başlatılan "çocuk dostu müze" projesi, sivil toplum kuruluşlarıyla Kültür Bakanlığı arasında işbirliği yapılarak müze- okul etkileşimlerinin kurulması, müzelerin eğitim etkinliklerini desteklemek amacıyla ulusal ve uluslararası projelerde müzelere finansal kaynakların aktarılması, Mardin, Sivas, Kaman, Çorum, Erzurum, Kars vb. illerdeki arkeoloji müzelerinde çocuklar ve gençler için eğitim atölyelerinin açılması, "çocuk müzesi" projesinin Ankara'da hayata geçirilmesi, oyuncak müzesi sayısında artış yaşanması, Anadolu Medeniyetleri müzesi başta olmak üzere birçok müzede "müze gönüllüsü" yetiştirmek amacıyla projelerin geliştirilmesi Türkiye'de müzede eğitim alanında yaşanan yükselişi göstermektedir.

Anadolu Medeniyetleri Müzesi'nde Eğitim

Müze – okul – üniversite işbirliğinin en çağdaş örneği Türkiye için önemli bir prestij müzesi olarak kabul edilen Anadolu Medeniyetleri Müzesi'nde yakından izlenebilir. Müze, Türkiye'de müze eğitimini kapsamlı olarak ele alan müzelerin başında gelir. Zengin koleksiyonu, müze tarafından eğitim etkinliklerini yürütmek amacıyla 2000 yılında kurulan eğitim birimi ve diğer müzelere örnek oluşturan eğitim atölyesi müzenin en güçlü yanlarıdır. Anadolu Medeniyetleri Müzesi eğitim biriminin temel amaçları; müzenin bir eğitim ortamı haline gelmesini sağlamak, müzenin var olan eğitsel potansiyelini en üst düzeyde kullanmak, müzenin içerdiği nesneleri ve dolayısıyla tarihi ve kültürü topluma yakın etmek, bu yolla toplumda tarih ve kültür bilinci gelişmesine katkıda bulunmak ve müze bünyesinde bulunan Anadolu uygarlıklarına ait bilgi birikimini gelecek nesillere aktarmaktır (Akyol vd. 2003).

Müzede ilk eğitim etkinlikleri müze bünyesinde ve okullarda düzenlenen konferans ve seminerler şeklindeki uygulamalarla başlamıştır. Bu uygulamalar bir yılı aşkın süredir devam eden geniş kapsamlı bakım ve yenilme çalışmaları nedeniyle sekteye uğrasa da, müze tarafından okullara verilen rehberli müze gezileri ve küçük grup etkinlikleri özveriyle sürdürülmüştür. *Anadolu Uygarlıkları* ve *Ankara'nın Arkeolojisi* konularında en önemli kaynak olarak gösterilen müze, görme engelli öğrencilere, suça itilmiş çocuklara, ev kadınlarına, öğretmen adayı üniversite öğrencilerine, okulöncesi dönem çocuklarına ve özel eğitime gereksinim duyan ziyaretçilere kültür bilinci kazandırmak amacıyla onlarca etkinlik düzenlemektedir. Bu etkinlikler arasında fotoğraf sergileri, rehberli müze gezileri, konser, dinleti, konferans ve söyleşiler ağırlıktadır. Bunlardan bazıları "Öğrenci Objektifinden Roma Hamamı", "Uygarlıklar Defilesi", "Cumhuriyet'in Yaratıcı Çocukları, "Çocuk ve Mimarlık Sergileri", "Anadolu Medeniyetleri Müzesi'ni Çocukların Gözüyle Çocuklara Tanıtma Projesi", "Çocuk Elinden Antik Dönem Takıları", "Çocuk Düşüyle Mozaik", "Roma Hamamı'nda Çocuk Şenliği", "ÇYDD Müze Gönüllüleri Projesi", "Roma Hamamında Tarihle Buluşma" vb. etkinliklerdir (Demirdelen, 2005; Demirdelen vd.,2013).

Müzenin 2011'den beri tadilat nedeniyle kapalı olan eğitim atölyesi garaj deposu olarak kullanılan alanda 1999'da sergi salonu olarak kullanmak amacıyla açılmıştır. Karşılıklı 6 atölye odasından oluşan bu alanda çocuklar müzeden randevu alarak arkeolojik kazı, seramik tamamlama, yapboz, tablet yazımı, Neolitik Dönem yaşam alanı, sikke (para), yenileme ve konservasyon, serbest kil, duvar resmi, yontu ve kalıp atölyelerinde eğitim etkinlikleri düzenlenmiştir. Müze yönetimi atölyeleri 2014 yılında yeniden kullanıma açmayı planlamaktadır. Müze tarafından 2006 yılında -3 yıllık bir çalışma sürecinin ardından- *Senden Önce Anadolu* isimli bir eğitim seti hazırlamıştır. Set, Yontmataş Çağı, Yeni Taş Çağı, Bakır Taş Dönemi, Eski Tunç Çağı, Asur Ticaret Kolonileri Dönemi, Hitit Uygarlığı (Geç Hitit Dönemi'ni de kapsamaktadır), Frigler ve Batı Anadolu Uygarlıkları, Selçuklu İmparatorluğu, Osmanlı İmparatorluu ve Cumhuriyet Dönemi kitapçıklarından oluşmaktadır. Kitapçıkta her çağ ve uygarlık güneş ve bir çocuk kahraman tarafından anlatılmaktadır. Set özellikle ilköğretimde görev yapan öğretmenler tarafından müzeden önce, müzede ve müze sonrasında etkin biçimde kullanılmaktadır.

Müzede müze uzmanlarının da desteği alınarak yapılan temel etkinlikler her yaş grubuna uyarlanabilmektedir. Müzeye öğretmenleri eşliğinde gelen öğrenciler, daha önce randevu almak koşuluyla, müze uzmanları eşliğinde *rehberli tur*lara katılabilirler. Bu turlar müzenin en önemli eserlerini konu alarak planlanabileceği gibi, tematik olarak da gerçekleştirilebilmektedir (Örneğin, "Anadolu'da yazının tarihi", "Yerleşik yaşama geçiş", "Tarım" ya da "Madencilik" gibi.). Rehberli tur etkinliği öğretmen, öğrenciler ve müze uzmanı arasında gerçekleştirilecek soru-cevap yöntemiyle katılımcıların daha etkin olduğu bir uygulamaya dönüşebilir ancak çağdaş bir müze eğitimi uygulaması değildir. Müze koleksiyonlarından yararlanarak gerçekleştirilecek eğitimler için; müzede *ara-bul, tarih şeridi ve dilsiz harita çalışması* önerilen bir temel müze eğitimi uygulamasıdır. Bu çalışmada öğrencilere önceden hazırlanmış "ara-bul/ ipucu kâğıtları" dağıtılır. Bu kâğıtlarda müzede sergilenen nesnelerin fotoğrafları bulunmaktadır ve nesneler "giyim, yiyecek-içecek, inanç, alışveriş" temalarını temsil edecek biçimde seçilmiştir. Öğrencilerden bu nesneyi müzede bulmaları ve nerede, ne zaman, kim tarafından ve hangi amaçla yapıldığını kendilerine verilen kâğıda yazmaları istenir. Bu süreç tamamlandıktan sonra araştırdıkları nesnenin renkli kartonlar kullanılarak hazırlanan *tarih şeridi* üzerindeki dönemsel yerini bulmaları istenir (İlhan, Artar, Okvuran, Karadeniz, 2011).

Müzede tarih şeridi çalışması

Tüm nesnelerin hangi dönemde ve kim tarafından yapıldıkları, hangi amaçla kullanıldıkları, günümüzdeki biçimleri ve kullanım amaçları tartışılar, nesnelerin bulundukları yerler dilsiz harita üzerinde gösterilir ve etkinlik sonlandırılır. Bu etkinliğin pekiştirilmesi için öğrenciler dört alt gruba ayrılarak ve "giyim, yiyecek-içecek, inanç, alışveriş" temalarından yola çıkarak afişler tasarlarlar. Bu çalışmanın ardından müze etkinliği değerlendirilmeden önce "donuk imge" çalışması yapılır. Katılımcılardan ellerinde bulunan ara-bul kâğıtları üzerindeki fotoğrafı incelemeleri ve hareket ya da ses kullanmadan bu nesneyi bedenleriyle canlandırmaları istenir. Katılımcılar müzede boş bir alanı sahne olarak kullanarak sırayla esnelerini canlandırırlar. Herkes kendi nesnesini canlandırırken toplu halde hareketsiz kalınır. Ve hayali bir müze vitrini oluşturulur (İlhan, 2010).

Müze Afişi Tasarımı

Anadolu Medeniyetleri Müzesi'nin yanı sıra Türkiye'de eğitim etkinliklerinin sürekli ve programlı biçimde yürütüldüğü başka müzeler de vardır. Kültür Bakanlığı'na bağlı devlet müzeleri başta Müzeler Haftası olmak üzere yıl içinde çeşitli kurslar, seminerler, konferanslar, geçici sergiler, yarışmalar ve müze gezileri düzenleyerek çocuklara ve genç-

Müzede donuk imge çalışması

lere ulaşmaya çalışmaktadır. Bu müzeler arasında Amasya Müzesi, Kütahya Müzesi, Uşak Arkeoloji Müzesi, Niğde Müzesi, Erzurum Müzesi, Diyarbakır Müzesi, Gaziantep Müzesi, Kocaeli Müzesi, Alanya Müzesi ve Mersin/Silifke Müzesi vardır. Ancak Müze uzmanlarının gönüllü olarak yürüttükleri bu müze eğitim etkinliklerinden istenen verimin alındığını söylemek güçtür. Türkiye'de müze eğitimi yalnızca öğrencilere müzeyi gezdirmek, seminer ve konferans ile halka ulaşmak, Müzeler Haftası'nda müze ve eğitim içerikli seminerler düzenlemek ya da yarışma ve şenlik hazırlamanın ötesine geçmelidir. Bu nedenle müzelerde eğitim atölyeleri kurulmalı ve müze eğitimcileri istihdam edilmelidir. Türkiye müzelerinde de çağdaş eğitime destek vermek amacıyla alanda uzmanlaşmış müze eğitimcilerinin istihdam edilmesi ve bu eğitimcilerin müze uzmanı, sergi tasarımcısı, sanat eğitimcileri, sanatçı ve öğretmenlerle işbirliği içinde çalışması gerekmektedir. Okul ve müzeler üniversitelerle ortak projeler geliştirmeli, müze bünyesinde uygulama ortamları oluşturulmalı ve müzelerdeki etkinlik ve öğrenme süreçlerinin çıktıları kamuoyu ile düzenli olarak paylaşılmalıdır.

Aşık ve topaç oynayan çocuklar, kabartma, Geç Hitit Dönemi.

Kaynaklar

Appleton, J. (2007). Museums for 'The People'? Watson, S. (yay.), in *Museums and their Communities* (114-126). London: Routledge.

Demirdelen, H., Alpagut, A. ve Demirtaş, N. (2005). Anadolu Medeniyetleri Müzesi 2003-2004 Yılı Eğitim Etkinlikleri, Müze Eğitim Atölyesi ve Çocuk Şenlikleri. *Anadolu Medeniyetleri Müzesi 2003-2004 Yıllığı*, Ankara.

Demirdelen, H. (2012). Anadolu Medeniyetleri Müzesi Eğitim Etkinlikleri. *Müzebilimin ABC'si* içinde, ss.209-227. İstanbul: Ege Yayınları.

İlhan, Ç., A. (2003). Sınıf öğretmeni yetiştirme programları ve sanat eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36 (1-2), 13 – 24.

İlhan, Ç., A. (2010). Türkiye'de müze eğitimi. Prof. Dr. Bekir Onur (Ed.), *Müze Eğitimi Seminerleri (2): Mardin Müzeleri* içinde, (s.43-54). Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, No:18.

İlhan, Ç., A; Artar, M.; Okvuran, A.; Karadeniz, C. (2011). *Müze Eğitim Modülü*. Ankara: Yorum Matbaacılık.

Sandell, R. (2003). Social inclusion, the museum and the dynamics of sectoral change. *Museum and Society*, 1 (1), 45-62.

*Arda Kaya**

Babamın Sesi
(Dengê Bavê Min)

Yönetmen: Orhan Eskiköy - Zeynel Doğan
Oyuncular: Zeynel Doğan, Basê Doğan, Gülizar Doğan, Hasan Doğan
Yapım Yılı: 2012

Babamın Evi (Dengê Bavê Min), yakın tarihimize ışık tutması bakımından önemli bir filmdir. Filmin konusu Maraş katliamını yaşamış bir ailenin etrafında şekillenmektedir. Yaşadığı evde tek başına yıllar önce "dağa" giden oğlunu bekleyen anne Basê, oğlunun geleceği umuduyla evini terk etmek istememektedir. Eve gelen telefonları oğlunun ismi olan 'Hasan' diye açan annenin geçmiş ile olan tek bağı, evin babasının ses kasetleri ve geçmişe ait gazetelerdir. Anne Basê'nin diğer oğlu Mehmet ise evlidir. Annesini kendi yanına yani Diyarbakır'a dönmeye ikna etmeye çalışmaktadır. Annede ise hala diğer oğlunun geleceği umudu vardır.

Evin diğer çocuğu Mehmet, babasının sesinin kayıtlı olduğu kasetleri aramaktadır. Anne ise kasetleri vermemektedir. Hasan, Mehmet'e gönderdiği mektupta annesinden hatırladığı Kürtçe deyimleri bir yere yazmasını istemiştir. Anne Basê bunu duyduktan sonra telefonu her açtığında aklında kalan Kürtçe deyimleri sıralar ve oğluna olan özlemini dile getirir. Televizyonda görülen 'Umut' filmi ile anne Basê'nin oğlunun geleceğine olan umudu, iç içe geçmiştir.

Bu arada ara ara teyp kasetlerinden sesini duyduğumuz baba ise toplumsal bir prototipi canlandırmaktadır. Egemen olanın iktidarının sağlamlaştırılması bu toplum tipi aracılığıyla sağlanmıştır. 12 Eylül 1980 darbesinden sonra yetişen nesil bu sessizlik ortamında büyümüştür. Toplumun önemli bir bölümünün siyasal ve etnik kimliğinden dolayı baskılanması artık bu dönemin temel kuralı haline gelmiştir. Bu süreçte yara alan ailelerin bir çoğu çocuklarını mümkün olabildiğince siyasetten uzak yetiştirmeye çalışmıştır. Bu nesil 'okulda Kürtçe konuşmama', 'ramazan ayında oruç tutmasa bile oruçluyum deme', 'siyasete bulaşmama' telkin ve tembihleri ile büyütülmüştür. Burada sessizlik ile baskılanan neslin iki tip yanıt verme şekli ortaya çıkmıştır. Bunlardan birincisi apolitik olmaktır. Diğeri ise tüm bunlara karşı çıkıp kendi kimliği ile yaşamaya çalışmak. Babamın Sesi filmini de bu çerçevede incelemek gerekir. Baba karakteri baskılanma karşısında sinmiş bir toplumsal yapıyı temsil etmektedir. Anne Basê ise hafızadır. Oğlunu suçlu olarak görmemektedir. Mehmet ise geçmişini aramaktadır. Politikadan kısmen uzak ve birinci tip nesle daha yakın olarak nitelendirilebilir. 12 Eylül'den sonra yetişen gençlik prototipine uygun bir karakterdir.

Bu yüzdendir ki belleğini aramaktadır. Hasan ise gördüğü baskıya karşı kendi benliği ve kimliği ile yaşamaya çalışan nesli temsil etmektedir. Dolayısıyla kendi yolunu çizmiştir.

Mehmet ile anne Base'nin evde oturdukları sahnede fonda duyduğumuz haberlerde, Almanya'da yaşayan Türklerin anadilde eğitimlerini görememeleri haksızlık olarak nitelendirilmiştir. Var olan egemen yapının tezatlarından biri bu şekilde dile getirilmiştir. Egemen olan yapı kendi ülkesinde etnik kimlikleri baskılar iken, Almanya'da yaşayan Türklerin anadillerini öğrenememesini eleştirmektedir. Burada koyu bir pragmatizm ve tezat söz konusudur.

"Okuluna git evine dön, hiçbir olaya karışma"

Filmde ara ara dinlediğimiz babanın ses kasetlerinde sürekli olarak çocuklarını toplumsal olgulardan ve siyasetten uzak tutma vurgusunu görmekteyiz.
Ona göre geçmişte yaşanılanlar olup bitmiştir. Baba, bu olayların neden yaşandığı ve katliamı kimlerin yaptığını sorgulamak, eleştirmek yerine, çocuklarına anlatılmamasını istemektedir. Baba sinmiştir, bunun yanı sıra kendi tarihi ile yüzleşmekten kaçınmaktadır. Çünkü o tarihte kendisi pek de iyi bir sınav verememiştir.

"Çocuklara Türkçe öğret, kin tutmasınlar"

Kamera Angelopoulosvari ağır çevrinim hareketleri ile evin içerisinde dolanırken fonda duyduğumuz

**Gazi Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, Yeni Medya Anasanat Dalı, Medya Tasarımı Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi*

babanın sesinde yine anne Basê'ye verdiği tembihler vardır. Çocuklara Türkçe öğretmesini ve topluma uyum sağlayıp Türkçe konuşmasını istemektedir. Burada topluma uyum sağlamadan kasıt aslında, egemen olanın istediğinin dışına çıkmamadır. Baba karakteri kendisine ve nihayetinde oğullarına zarar geleceğini düşündüğünden kimliğini yok sayarak 'topluma uyum' sağlamasını istemektedir. Eğitim açısından bakıldığında baba ile başlayan bu baskılanma ve resmi tarih anlatımı süreci okul hayatı boyunca çeşitli yollar ile bu ülkenin 'ötekilerinin' çocuklarının karşısına çıkarılacaktır. Dolayısı ile egemen olan yapı tarafından 'öteki' olarak nitelendirilen toplumsal gruplar içerisindeki bazı bireyler de (filmde baba karakteri buna örnek olarak verilebilir), 'öteki' olarak nitelendirilen gruba dahil olsa bile kendini egemen yapıya ait görmektedir. Buna uygun olarak da, aslında kendisinin de ait olduğu toplumsal yapıyı ötekileştirmekte ve baskılamaktadır. Bu nedenle de çocuklarına gerçekte neler yaşandığının anlatılmasını ve herhangi siyasi düşünceye katılmasını istememektedir.

"Hasan'ın okuduğu kitaplar canımı sıktı, dünyayı o mu değiştirecek?"

Etnik olarak kendinden olmayanı öteleyen yaklaşım aynı zamanda kadını da öteler. Toplumsal cinsiyet kavramını sürekli olarak yeniden üreten egemen yapı, bunu toplumun kılcal damarlarına kadar işlemiştir. Filmde ise bu babanın sesinde gizlidir: "Senin hiçbir şeyden haberin yok. Bunların sebebi sensin Basê çocuklara saygılı olmayı öğretmemişsin". Çocukların gelişimi ve eğitimini kadının görevi olarak gören bu anlayış kendi düşünce anlayışına aykırı çocuklar gördüğünde ise buna karşı çıkmaktadır. Eril yapının yeniden üretimi için ona uygun yapıda nesil yetiştiren bir eğitim sisteminde, baba karakterinin sürekli bunu tekrarlaması tesadüf değildir. O da çocuklarının var olan hegemonyanın devamını sağlayacak nitelikte işler yapmasını istemektedir.

"İnsanın geçmisini bilmesi kötü mü?"

Filmde geçmişini arayan Mehmet ise annesinden kasetleri istemektedir. Bir gün evde Maraş katliamı zamanında yayınlanan gazeteleri gören Mehmet, annesine bunları neden sakladığını sorar. Annesi de yaşanılanları anlatır. "İyi ki bunları görmedin yaşamadın" der. Devamında Maraş katliamı sırasında evlerine saldıracak olanlardan kurtulmak için, eşinin de alevi olmasına rağmen onlara katıldığından bahseder. Mehmet geçmişi ile yüzleşmiştir. Anne Basê daha önceleri eşinin suçunu saklamıştır. Bunun nedeni ise Mehmet'in babasına karşı kin beslememesini sağlamak ve Hasan gibi diğer oğlunun da gitmesini engellemektir.

Filmde Hasan'ın dönüşümüne etki eden faktörlerden örnekler de verilmiştir.
Annesinin ismini sınıfta söylediğinde öğretmeni ve arkadaşlarının gülmesi bu örneklerden bir tanesidir. Eğitim sisteminde yer alan temel yapının 'öteki' olarak gördüğünü dıştalaması sonucu, dıştalanan kesim kendisine farklı bir yol çizmiş ve kendi gibi yaşama yolunu seçmiştir. Tıpkı Hasan gibi. Yaşanılan baskı süreci onun dönüşümünde istemeyerek de olsa rol oynamıştır. Filmin sonunda ise önce anne Basê'nin daha sonra ise Mehmet'in sesi duyulmaktadır. Geçmişine seslenir Mehmet ve der ki: 'Hasan hala aynı, hala hayallerinin peşinde. Başka türlü bir dünya istiyor. Senin istediğin gibi biri olmadı, sadece matematiği değil, edebiyatı, tiyatroyu ve müziği de öğrendi". Filmin sonu aslında bize günümüzü anlatmaktadır. 12 Eylül'ün yarattığı depolitizasyon etkisinin şekillendirdiği gençlik olgusunun, yavaş yavaş sona erdiğinin resmi Gezi Parkı sürecidir. Yaratılan depolitizasyon ve belleksizleştirme süreci etkisini yitirmeye başlamıştır. Mehmet karakterinin de yaşadığı buna benzerdir.
Filmde anne Basê'nin de içinde bulunduğu duruma ses çıkararak eşine çocuk eğitiminin ortak bir görev olduğunu hatırlatması, kadının yaşadığı dönüşümü göstermektedir. Film sona erdiğinde geçmişi ile yüzleşmiş bir Mehmet, hayallerinin peşinde giden Hasan ve oğlunu bekleyen anne Basê vardır. Anne Basê'nin oğluna Hasan diye seslendiği zamanki vurgusu ve söylediği kürtçe deyimler kalmıştır zihnimizde. Onlardan bir tanesi de lalijindir: "Anneler çocuklarını beşikte yalnız bırakıp gittiğinde çocukların ağlamasına 'lalijin' denir. Bir de çocuklar köyden göçüp gittiğinde yaşlıları yalnız bıraktıklarında yaşlıların ağlamasına 'lalijin' denir". Anne Basê'lerin oğul çığlığını görmezden gelene, görüp de susana ise "lal" denir. Lal olmuş bir sistemde yetişen ve ona karşı duran ise "bizim nesildir".

İsmail Aydın

EĞİTİME AMERİKAN ETKİSİ

1939'da başlayan II. Dünya Savaşı 1945'te sona erdiğinde Avrupa'da faşist sistemler yenilgiye uğramış, Sovyetler Birliği'nin dışında Doğu Avrupa ülkelerini içine alan bir Sosyalist blok ortaya çıkmıştı. Bu blokun ortaya çıkması doğal olarak başta ABD olmak üzere emperyal devletleri rahatsız etmeye başlamıştı.

Haziran 1947'de Harvard Üniversitesinde bir konuşma yapan ABD Dışişleri Bakanı George Marshall, Avrupa ekonomilerini tekrar kalkındırmak için çok geniş kapsamlı bir program önerdi. Marshall Planı; buna katılmak isteyen her Avrupa ülkesine Amerikan mali yardımı, malzeme ve makinasını içeriyordu. Türkiye dahil, 16 Avrupa ülkesinin üyeleri 22 Eylül'de Amerika'ya sunulmak üzere bir Avrupa Ekonomik Kalkınma Programı hazırladılar. Gelecekte NATO'nun temelleri de böylece atılmış oluyordu.

Marshall Planı ile ülkemize bedava buğday, çocuklara süt tozu, peynir ve de beraberinde "Çocuk Felci" yardım olarak geldi. Amerikan Emperyalizminin aracı olan Dünya Bankası boş durmamış, Türkiye'ye uzun vadeli ticaret karşılığı krediler açmış; karşılığında siyasetçilerimiz için makam arabaları, kadınlarımız için naylon çoraplar, askerlerimiz için demode silahlar bu kredilerle Amerika Birleşik Devletleri'nden alınmıştır.

Ancak ABD'nin yardım ve müdahaleleri sadece mali ve askeri alanlarla sınırlı değildi.

ABD, "soğuk savaş" propagandaları yapmak ve kendisine yandaş toplumlar yaratmak istiyordu. Bu amaçla gelişmekte olan ülkelerde gönüllü örgütler kurulmasına yönelik, çeşitli teklifler hazırlandı. Örneğin, 1952'de Senatör Brien McMahon, "demokrasi misyonerleri" olarak çalışacak bir genç Amerikalılar "ordu"su önerdi. Buna Peace Corps da deniliyordu.

Barış Gönüllüleri Örgütü 1961 yılında kurulmuştur. Barış Gönüllülerinin amacı diğer milletleri yakından tanımak, Amerikalılar diğer milletleri tanıtmak ve gelişmekte olan ülkelere kalkınmaları hususunda becerili işgücü ile yardımcı olmaktır.

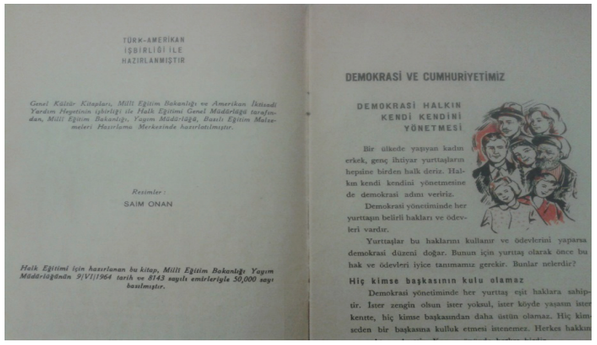
Barış Gönüllüleri 1962-1970 yılları arasında Türkiye'de bulunmuşlardır. Ülkemize gelen gönüllü sayısı 1201'dir. Barış Gönüllülerinin dörtte birinden fazlası Ankara'da görev yapmıştır. Gelen Barış Gönüllülerinin % 67'si İngilizce öğretiminde, % 6'sı ise çocuk bakımı programında çalışmışlardır. Bu gönüllülerin ağırlıklı olarak eğitim sektöründe çalıştıkları görülmektedir.

ABD, bu dönemde eğitim alanına da çeşitli müdahalelerde bulundu. Bunun en tipik örneği Ortaokullarda ve Liselerde yabancı dil olarak okutulan Fransızca ve Almanca'nın etkisinin azaltılarak seçmeli dersler düzeyine indirgenmesi, İngilizce'nin ise yabancı dil olarak okullarda temel yabancı dil dersi olarak okutulması şeklinde ortaya çıkmasıdır.

Öte yandan müfredat programları ve ders kitapları ile yardımcı materyallerin de ABD aracılığıyla bu dönemde dizayn edildiğini görmekteyiz. Bu yazımızda ABD'nin eğitim alanına yaptığı müdahalenin somut belgelerini iki kitapçıktan yola çıkarak ortaya koymaya çalışacağız:

Tanıtımını yapacağım kitapçıklar görünürde "Halk Eğitimi" amaçlı hazırlanmasına rağmen kırsal bölgelerdeki ilkokulların 4 ve 5.sınıflarında da okunması / okutulması için sınıf kitaplıklarına konulmuştur.

Her iki kitapçığın künyesinde üstte TÜRK-AMERİKAN İŞBİRLİĞİYLE HAZIRLANMIŞTIR ve ***"Genel Kültür Kitapları. Milli Eğitim Bakanlığı ve Amerikan İktisadi Yardım Heyetinin işbirliği ile Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından, Milli Eğitim Bakanlığı, Yayım Müdürlüğü, Basılı Eğitim Malzemeleri Hazırlama Merkezinde hazırlatılmıştır"***


TÜRK-AMERİKAN İŞBİRLİĞİ İLE HAZIRLANMIŞTIR

Genel Kültür Kitapları, Milli Eğitim Bakanlığı ve Amerikan İktisadi Yardım Heyetinin işbirliği ile Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından, Milli Eğitim Bakanlığı, Yayım Müdürlüğü, Basılı Eğitim Malzemeleri Hazırlama Merkezinde hazırlatılmıştır.

Resimler: SAİM ONAN

Halk Eğitimi için hazırlanan bu kitap, Milli Eğitim Bakanlığı Yayım Müdürlüğünün 9/VI/1964 tarih ve 8143 sayılı emirleriyle 50.000 sayı basılmıştır.

DEMOKRASİ VE CUMHURİYETİMİZ

DEMOKRASİ HALKIN KENDİ KENDİNİ YÖNETMESİ

Bir ülkede yaşayan kadın erkek, genç ihtiyar yurttaşların hepsine birden halk deriz. Halkın kendi kendini yönetmesine de demokrasi adını veririz.

Demokrasi yönetiminde her yurttaşın belirli hakları ve ödevleri vardır.

Yurttaşlar bu haklarını kullanır ve ödevlerini yaparsa demokrasi düzeni doğar. Bunun için yurttaş olarak önce bu hak ve ödevleri iyice tanımamız gerekir. Bunlar nelerdir?

Hiç kimse başkasının kulu olamaz

Demokrasi yönetiminde her yurttaş eşit haklara sahiptir. İster zengin olsun ister yoksul, ister köyde yaşasın ister kentte, hiç kimse başkasından daha üstün olamaz. Hiç kimseden bir başkasına kulluk etmesi istenemez. Herkes hakkın

Alt kısımda ise;

"Halk Eğitimi için hazırlanan bu kitap, Milli Eğitim Bakanlığı Yayım Müdürlüğünün 9/ VI / 1964 tarih ve 8143 sayılı emirleriyle 50.000 sayı basılmıştır." yazılıdır.

Kitapçıkların basım yılı 1964'tür. 24'er sayfalı olan kitapçıklar renkli çizimlerle zenginleştirilmiştir.

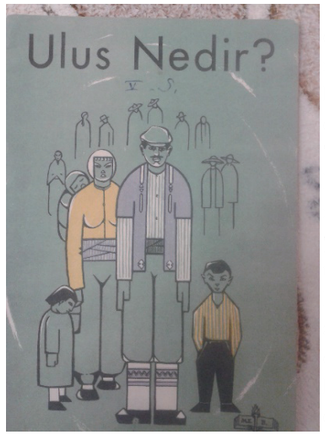
Kitapçıkları içerik yönünden de incelemek yararlı olacaktır.

İlk kitapçığımızın adı ***"Ulus Nedir?"***. Yazarı ***Ali Rıza Öğünç.*** Dergimizdeki yer darlığı nedeniyle kitapçığın içeriğini olduğu gibi buraya aktaramıyoruz. Bunun yerine içeriği hakkında bazı fikirler vereceğini umarak kitapçığın başlıklarını yayınlayacağız.

Kitapçıkta yer alan başlıklar: "İnsanlar Toplu hal-

de Yaşarlar”, “Ulus Deyince Ne Anlıyoruz”, **“Uluslar Nasıl Meydana Geldi”,** “İlkel Toplumlar”, **“Sop ve Boy”,** “İlk İnsanlar Toprağa Nasıl Yerleştiler”, **“Aşiretler”,** “Kentler”, **“İmparatorluklar”,** “Derebeylikler”, **“Ulus Nasıl Bir Toplumdur”,** “Her Ulusun Belli Bir Yurdu Vardır”, **“Her Ulusun Bir Geçmişi Vardır”,** “Her Ulusun bir Dili Vardır”, **“Ulus Olmada İnanç Birliği Çok Önemlidir”,** “Ulus, Duygu ve Düşünce Birliğine Dayanır”, **“Ulus Olmak İçin Dilek Birliği Şarttır”,** “Ulusumuz Nasıl Bir Ulustur“, **“Türk Yiğittir”,** “Türk Doğrudur”, **“Türk vefalıdır”,** “Türk Ağırbaşlıdır”, **“Türk Bağımsızlığı Sever”,** “Türk Haksızlığa Dayanamaz”, **“Türk Merhametlidir”,** “Türk Misafirperverdir”

Kitapçıktaki genel geçerli olan bilgilerin yanında Türk şoven duygularının oluşumuna katkıda bulunan cümlelere de rastlamaktayız: “Atalarımız büyük savaşlar kazanmışlar, gittikleri her yere uygarlık götürmüşlerdir. Bunun için biz şan ve şerefle dolu geçmişimiz ile öğünür, Türk olmaktan mutluluk duyarız. (…)”[1]



Ulus Nedir? adlı kitapçıkta aslında ulus tanımında olmaması gereken ögelerden de söz edilmektedir. Örneğin, “Ulus olmada inanç birliği çok önemlidir”[2] denilmekte ve din olgusu yüceltilmeye çalışılmaktadır. “Ulusumuz Nasıl Bir Ulustur?” başlığı altında “Türkler yiğit ve cesur insanlardır. Korku nedir bilmezler”[3] denilerek Türkler yüceltilirken diğer uluslar korkakmış gibi bir imaj yaratılmaktadır. Yine hemen birçok toplumda da rastlanabilecek “doğru olmak”, “vefalı olmak”, “ağırbaşlı olmak”, “bağımsız yaşamayı istemek”, “haksızlığa karşı çıkmak”, “merhametli olmak” gibi özellikler sadece Türklere özgüymüş gibi sunulmakta ve kitapçık “Ne mutlu Türküm diyene !” cümlesiyle sona erdirilmektedir[4].

.Diğer kitapçığımızın adı ise “Demokrasi ve Cumhuriyetimiz” Kitapçığın yazarı eski **TİP** (Türkiye İşçi Partisi) ve **TÖS** (Türkiye Öğretmenler Sendikası) üyesi olan Osman Korkut Akol’dur.

[1] Ulus Nedir?; s.16
[2] Ulus Nedir; s.17
[3] Agk, s.20
[4] Agk, s.23

Kitapçığın içeriği hakkında fikir verebilmesi için kitapçıkta yer alan bazı başlıkları buraya aktarıyoruz:

“Demokrasi Halkın Kendi Kendini Yönetmesi”, “Hiç Kimse Başkasının Kulu Olmaz”, **“Herkes Gücüne ve Bilgisine Göre Çalışmalıdır”,** “Kimse Kimsenin Ekmeğine ve Malına Göz Dikemez”, **“Güvenlik ve Sağlık İçinde Yaşamak Herkesin Hakkıdır”,** “Devletin Giderlerine Gücü Yettiğince Katılmak Herkesin Ödevidir”, **“Askerlik Görevini Yapmak Her Erkek Yurttaşın Ödevidir”,** “Kanun ve Kurallara Uymak Hepimizin Ödevidir”, **“Demokrasi Yönetimine Nasıl Kavuşuldu”,** “Eskiden İnsanlar Nasıl Yönetilirdi”, **“Demokrasi Yönetiminde Herkesin Haklarını Araması ve Kullanması Şarttır”,** “Demokrasi Yönetimi Nasıl Gerçekleşir”, **“Halkın Devlet Yönetimine Katılması Köyden Başlar”,** “Demokrasi Yönetiminin Gerçekleşmesinde Partilerin Önemli Bir Yeri Vardır”, **“Seçimlere Katılmak Herkes İçin Hem Bir Hak, Hem de Bir Ödevdir”,** “Cumhuriyet Demokrasinin Gerçekleşeceği En İyi Düzen”, **“Cumhuriyetten Önce Nasıl İdare Edilirdik”,** “Padişahlık”, **“Meşrutiyet”,** “Cumhuriyetimiz Nasıl Kuruldu?”, **“Birinci Dünya Savaşından Önce Yurdumuzun Durumu”,** “Ulusun Ayaklanması ve Kurtuluş Savaşı”, **“Gazi Mustafa Kemal Paşa ve Türkiye Büyük Millet Meclisi”,** “Türkiye Cumhuriyetinin Kurulması”, **“Türkiye Cumhuriyetinin Özellikleri”,** “Büyük Millet Meclisinin Kuruluşu”, **“Hükümetin Kuruluşu ve Çalışması”,** “Hükümetin Çalışmaları Anayasaya Göre Yürütülür”, **“Atatürk Cumhuriyeti Türk Gençliğine Emanet Etmiştir”**

Bu kitapçık içerik olarak bu günkü 4.sınıf Sosyal Bilgiler programına tekabül eder. Kitapçıkta daha çok yurttaş ödevlerine yer verilmiş, haklar kısmına çok fazla değinilmemiştir. Yine de kitapçıktan iki cümleyi buraya aktarmayı faydalı bulduk:

“Ayrıca bütün partilerin 27 Mayıs Devrimi’ni benimsemeleri gerekir”[5] “Partiler olmayacak şeyleri gerçekleştireceğiz derlerse, sonra halkın gözünden düşerler”[6]

[5] Demokrasimiz ve Cumhuriyetimiz; s.12
[6] Agk; s.13

Eleştirel Pedagoji Sözlüğü

Hasan Hüseyin Aksoy

DİYALOG

Freire’nin kavram miraslarından biri olan **diyalog**, Freire’nin öncülük ettiği eleştirel eğitim alanının merkezi nitelikteki kavramlarından biridir. Freire’nin “*praksis*”i somut olarak betimlediği ve öznelerin kendilerini birlikte özgürleştirmek, insanlaştırmak, dünyayı dönüştürmek için kullandığı temel süreç *diyalog*’tur. Diyalogcu bir eğitim, diyaloğun koşulları yerine getirildiğinde özgürlüğün praksisi olabilecektir. Diyalog, sıradan bir iletişim ve konuşma değildir. Diyalog, ezilenlerin kendilerini özgürleştirme arayışlarıdır.

Freire, “praksis”in gerçekleşmesi için gerekli koşullara değindiği gibi diyaloğa ilişkin olarak da koşullar ortaya koymuştur. Freire’ye göre özgürleşme mücadelesinin her aşamasında sürdürülmesi gereken diyalogun içeriği, tarihi koşullara ve ezilenlerin gerçekliği hangi ölçüde algıladıklarına bağlı olarak değişebilir ve değişmelidir de. “Fakat diyalog yerine monoloğu, sloganları ve bildirileri geçirmek, ezilenleri evcilleş[tir]me araçlarıyla özgürleştirmeye kalkışmak demektir. Ezilenleri, özgürleşme edimine kendi düşünsel katılımları olmaksızın özgürleştirmeye kalkışanlar, onlara yanan bir binadan kurtarılması gereken nesneler muamelesi yapmış olur. Bu da onları popülizmin tuzağına düşürmek ve onları manipüle edilebilen (yönlendirilebilen) kitlelere dönüştürmektir” (Freire, 1991, 41-42).

Freire’nin bilinçli bir eylem olarak somutladığı diyalog, kültürel alan, siyasal alan ve eğitim alanına ilişkin olduğu gibi gündelik yaşamın diğer ilişkileri için de ele alınabilir. Bilinçli bir eylem olarak ezilenler arasında, öğretmenler ve öğrenciler arasında, önderler ve halk arasında diyalogcu bir işbirliği ya da nesneleştirici bir ezme-ezilme ilişkisi sözkonusu olabilir. “Diyalog varoluşsal bir gerekliliktir”. Diyalog, “içinde diyalogcuların ortak düşünce ve eylemlerini, dönüştürülecek ve insanlaştırılacak olan bir dünyaya yönelttiği bir yüzleşme”dir” ve diyalog “bir yaratma edimidir; bir insanın başka bir insan üzerindeki egemenliğinin bir aracı olarak hizmet edemez”. (Freire, l99l, s.63)

Freire, eleştirel pedagojinin kurucu çalışmalarından birini oluşturan *Ezilenlerin Pedagojisi* adlı kitabında diyaloğun koşullarına ilişkin de açımlayıcı bir betimleme gerçekleştirmiştir: (1991,62-66). Buna göre, diyaloğun koşulları;

- diyalogcuların bir diğerinin kendi sözünü söyleme hakkını tanımış olması;
- derin bir dünya ve insan sevgisi;
- gerçek bir alçakgönüllülük;
- insanın yapma ve yeniden yapma, yaratma ve yeniden yaratma gücüne ve daha tam insan olma yetisine inanç ve güven;
- diyalogtan duyulan umut; ve
- eleştirel düşüncedir. “Yalnızca eleştirel düşünmeyi gerektiren diyalog, eleştirel düşünmeyi de yaratabilecek durumdadır. Diyalogsuz iletişim, iletişimsiz de gerçek eğitim olamaz”. (2011, 66-67;)

Freire’nin çalışmalarında, öğretmen ve öğrenciler arasındaki diyalogcu ilişki, öğretmenin bilgisinden, ulaşmak istediği ufuktan hareketle sağladığı saygıya dayalı bir otoriteyi içerirken, asla otoriterliğe dönüşmemesi gereken bir iletişim ve öğretmenin öğrencilerinden öğrenmesinin zorunluluğu vurgulanır. (Mayo, 2011, 2012). Eleştirel eğitimcilerden Darder’in belirttiği gibi, Freire’ye göre “öğretmen ve öğretilen (Freire’nin terimlerinde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğretmen) arasındaki ilişkiyi insancıllaştırmak bir sevgi ilişkisidir. Bu sevgi Freire’den esinlenen ilerici eğitimciyi öğretimde ileriye doğru harekete geçirir ve insandışılaştıran yapıların yok edilmesi için çalışmaya sevk eder.” Öte yandan, “Freire’nin diyalog kavramında yer alan karşılaşmayı diğer karşılaşmalardan ayıran şey, insanlık için gerçek bir sevgi ve daha insani, toplumsal olarak daha adil bir dünyanın yaratılması için başkalarıyla dayanışma ruhu tarafından karakterize edilen bir bağlam içerisinde ortaya çıkan etkileşimdir.” (Aktaran, Mayo, 2012:26).

Kaynaklar

Freire, P. (1991). *Ezilenlerin Pedagojisi*. Çev. D. Hattatoğlu ve E. Özbek. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
Freire, P. (2000). Yüreğin Pedagojisi. Çev. Ö. Orhangazi. Ankara: Ütopya Yayınları.
Mayo, P. (2011). Gramsci, Freire ve Yetişkin Eğitimi. Dönüştürücü Eylem Fırsatları. Çev. A. Duman. Ankara: Ütopya Yayınları.
Mayo, P. (2012). *Özgürleştiren Praksis. Paulo Freire’nin Radikal Eğitim ve Politika Mirası*. Çev. H.H. Aksoy ve N. Aksoy. Ankara: Dipnot Yayınları.