

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN VE ÖNERDİKLERİ KİTAPLARIN
SÖYLEMLERİ BAĞLAMINDA OKUMA KÜLTÜRÜ ANLAYIŞI:
BİR DURUM ÇALIŞMASI

Duygu AK BAŞOĞUL
(Doktora Tezi)

İstanbul, 2018

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN VE ÖNERDİKLERİ KİTAPLARIN
SÖYLEMLERİ BAĞLAMINDA OKUMA KÜLTÜRÜ ANLAYIŞI:
BİR DURUM ÇALIŞMASI

Duygu AK BAŞOĞUL
(Doktora Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Latif BEYRELİ

İstanbul, 2018



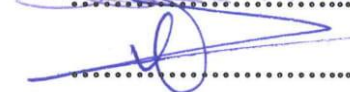
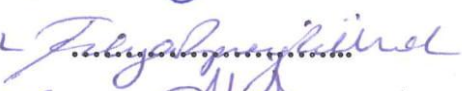
Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2018

ONAY

Duygu AK BAŞOĞUL tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmenlerinin ve Önerdikleri Kitapların Söylemleri Bağlamında Okuma Kültürü Anlayışı: Bir Durum Çalışması” konulu bu çalışma, 02/05/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından **başarılı** / ~~başarısız~~ bulunmuş ve doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	Doç. Dr. Latif Beyneli	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Salihattin Dilidüzgün	
JÜRİ ÜYESİ	Prof. Dr. Halil EKŞİ	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Figen TOPKUDUĞU UNAL	
JÜRİ ÜYESİ	Doç. Dr. Ahmet BENZER	

ÖZGEÇMİŞ

2000-2004	Kırklareli Lüleburgaz Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi
2004-2008	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü – Lisans Eğitimi
2008-2010	Öğretmenlik Deneyimi (Türkçe Öğretmenliği - Özel Okul)
2008-2011	Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı – Yüksek Lisans Eğitimi
2010-2013	Ankara Üniversitesi TÖMER – Türkçe Okutmanı
2013-2018	Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Programı – Doktora Eğitimi
2013-hâlen	İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı – Öğretim Görevlisi

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Görev Yaptığı Kurum: İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

E-posta: duygu.akbasogul@istanbul.edu.tr, duyguakbasogul@gmail.com

ÖNSÖZ

Durum çalışması deseniyle oluşturulmuş bu araştırmada, öğretmenlerin önerdikleri ve öğrencilerin kendi seçip okudukları kitaplar arasındaki benzerlik ve ayrımlar da göz önünde bulundurularak Türkçe öğretmenlerinin ve önerdikleri kitapların söylemlerinin çözümlenmesi; bu bağlamda okuma kültürü anlayışının ve dünya görüşünün, ilişkili olarak yetiştirilmek istenen insan tipinin eleştirel söylem çözümlemesi yöntemi kullanılarak ortaya koyulması amaçlanmıştır.

Söz konusu çalışmanın hazırlanmasında görüşleriyle, bakış açısıyla, akademik birikimiyle bana yön veren ve örnek olan, sorularımı yanıtsız bırakmayan, bana özgürce çalışma olanağı sunup güvenen, görüşlerime değer veren, hem kişilik hem de akademik olarak yetişmemde büyük emeği ve katkısı olan değerli ve saygıdeğer hocam, tez danışmanım Doç. Dr. Latif BEYRELİ'ye tüm kalbimle teşekkür ederim.

Sayın hocam Prof. Dr. Halil EKŞİ'ye tez konumun geliştirilmesine, yönteminin belirlenmesine olan katkısı ile olumlu, yüreklendirici ve teşvik edici yaklaşımı nedeniyle sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Araştırmama görüşleriyle katkı sunan değerli hocalarım Prof. Dr. Selahattin DİLİDÜZGÜN, Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL ve Doç. Dr. Zeynep ÇETİNKAYA EDİZER'e; güleryüzü ve desteği için kıymetli hocam Doç. Dr. Füsun ŞAVLI'ya; bu süreçte bana sonsuz destek sunan, benimle görüşlerini paylaşan, birlikte öğrenebildiğimiz, üretebildiğimiz ve motivasyonumuzu yükselttiğimiz bir ortam sağlayan çok değerli çalışma arkadaşlarım Arş. Gör. Melda KARAGÖZ ve Arş. Gör. Neslihan YÜCELŞEN'e; benden desteklerini esirgemeyen ve uzman olarak görüşlerine başvurduğum değerli arkadaşlarım Dr. Hatice TURHAN AĞRELİM ve Arş. Gör. Funda AMANVERMEZ İNCİRKUŞ'a; her daim birlikte çalışıp üretmekten zevk aldığım, çok değerli arkadaşım Öğr. Gör. Cansu AKSU'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Araştırmada görüşlerine başvurduğum Türkçe öğretmenlerine, bana zaman ayırıp samimi olarak düşüncelerini paylaştıkları ve araştırmama önemli katkı sundukları; yayınevlerine ise verdikleri önemli ve değerli bilgiler için teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim-öğretim hayatım boyunca üzerimde emeği bulunan tüm hocalarıma; her

durumda desteklerini benden esirgemeyen, bana inanıp güvenen ve huzurlu, sıcacık bir aile ortamı sağlayan annem Hatice AK, babam Nuri Recep AK ve biricik kardeşim Berkay Seren AK'a; hayatımda olduğuna sonsuz kez şükrettiğim, her daim yanımda olan ve desteğini, anlayışını, sevgisini benden esirgemeyen canım eşim, yol arkadaşım İsmail Önder BAŞOĞUL'a sonsuz teşekkürler.

06.04.2018

Duygu AK BAŞOĞUL

ÖZET

Araştırma, Türkçe öğretmenlerinin ve önerdikleri kitapların söylemleri bağlamında Türkçe eğitiminde okuma kültürü edindirme sürecinin ve ilişkili olarak dünya görüşünün belirlenmesi hedefiyle gerçekleştirilmiş bir durum çalışmasıdır. Türkçe öğretmenlerinin, çocuk yazınından yararlanma durum ve düzeyleri, niteliği, kapsamı; bu bağlamda önerilen kitaplar, onların söylemleri ve üzerine yapılan uygulamalar aracılığıyla yetiştirilmek istenen insan tipinin, dolayısıyla günümüz okuma kültürü anlayışının ve dünya görüşünün saptanması amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu Türkçe öğretmenleridir. Örnekleme ise okunması en çok önerilen 2 kitap olan *Küçük Prens* ve *Sol Ayağım*'dir. Yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla elde edilen söylemler ve ortaokul düzeyinde okutulan/okunması önerilen çocuk kitaplarında yer alan yazarın ve kitap kişilerinin söylemleri iki ayrı araştırmanın örneklemi olarak seçilmiştir.

Araştırmada veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi, görüşme formu ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Çalışma, iki ayrı araştırmanın verilerinden hareketle oluşturulmuştur. Araştırmanın birinci aşamasında görüşmeden hareketle edinilen veriler derinlemesine bilgi edinebilmek amacıyla içerik çözümlemesi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Kuramsal çeşitlemenin sağlanması amacıyla araştırmanın ikinci aşamasında Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden ve seçilen 2 kitaptan alıntılanan söylem verileri eleştirel söylem çözümlemesi yoluyla analiz edilmiştir. Bu sayede okuma kültürü anlayışının ve dünya görüşünün belirlenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmada varılan sonuçlar özetle şöyledir:

- Türkçe öğretmenleri; Türkçe eğitimi ve çocuk yazınının kazanımlarının farkındadır ve onların dünya görüşü ile bu disiplinlerin dünya görüşü, dolayısıyla yetiştirilmek istenen insan tipi koşutluk göstermektedir. Bu insan tipi; saygılı, zararsız, barışçıl/uzlaşımçı, faydalı, bilgili/kültürlü, üretken/çalışkan, akılcı/sorgulayan, gelişime açık, dürüst, düşünceli/duyarlı, sevgi dolu/mutlu, kendisinin farkında/kendisine yetebilen, düzenli/sorumluluk sahibi, empati kuran, iyi niyetli, uyumlu, bencil olmayan, iletişimi kuvvetli,

kültürüne ve değerlerine bağlı ve özgüven sahibidir. Önerilen/seçilen kitapların dünya görüşü ile bu anlayış koşutluk göstermektedir. Yetiştirilmek istenen insan tipi ile seçilen kitapların karakterlerinin özellikleri birçok noktada örtüşmektedir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin; düşünen, sorgulayan, duyarlı, özerk ve okuma kültürü edinmiş bireyler yetiştirmeyi hedefledikleri sonucuna ulaşılabilir.

- Yukarıda özetlenen anlayışın, uygulama sürecine yansımaları değerlendirildiğinde, okul türü bağlamında gözle görülür bir ayrımın bulunduğu tespit edilmiştir. Özel okul öğretmenlerinin tamamının, dünya görüşü fark etmeksizin çocuk yazını ürünleri üzerine daha titizlikle durduğu ve Türkçe eğitiminin doğal bir aracı olarak yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Devlet okulunda ise okuma kültürü edindirme süreci, ders kitabı ve öğretmen odaklı yürümektedir. Bu süreci yalnızca lisansüstü eğitim gören ve alana ilgi duyan Türkçe öğretmenleri, olumlu ve nitelikli olarak yürütebilmektedir. Diğer öğretmenler ise ya kitap önermekten çekinmekte ya da 100 Temel Eser listesinden kitap önerisinde bulunmaktadır.

Dolayısıyla tüm bu verilerden hareketle, Türkçe eğitimi bağlamında okuma kültürü edindirme süreci; okul türüne, öğretmenin ilgi, bilgi, dünya görüşü, MEB'in uygulamalarına ve yönlendirmelerine göre değişkenlik göstermektedir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: Türkçe öğretmeni, çocuk kitapları, okuma kültürü, söylem, eleştirel söylem çözümlemesi.

ABSTRACT

The research is a case study of the process of reading culture in Turkish education in relation to the discourse of the Turkish teachers and the books they recommend with the aim of determining the worldview/ideology in relation to it. It is aimed to determine the type of individuals through the applications carried out about the situation and the level, the quality and the scope of Turkish teachers' utilization of children's literature; the books proposed in this context and their discourses and therefore the present understanding of reading culture and worldview/ideology.

The study group of the research is Turkish teachers. The sample is the two most recommended books; the Little Prince and My Left Foot. The discourses obtained through semi-structured interviews and the discourses of the authors and characters in children's books/recommended at the secondary school level were chosen as samples of two separate researches.

In the research, document review, interview form and personal information form were used as data collection technique

The study was based on the data of two different researches. In the first phase of the research, the data collected through interview were analyzed using content analysis method in order to obtain in-depth information. In the second phase of the research in order to provide theoretical diversities, interviews with Turkish teachers and data obtained from the 2 books selected were analyzed through critical discourse analysis. It was aimed to determine reading culture and worldview/ideology on this page

The results obtained in the research are summarized as follows:

- Turkish teachers; they are aware of the achievements of Turkish education and children's literature and they show the worldview/ideology of these disciplines with their worldview/ideology, and therefore the type of human being desired to be raised. This type of individual is respectful, harmless, peaceful/negotiable, helpful, knowledgeable/culturally, productive/hardworking, rational/inquisitive, open to development, honest, considerate/sensitive, loving/happy, self-aware/self-well-intentioned, harmonious, unselfish, communicative, culturally

dependent, and self-confident. This understanding is parallel to the worldview/ideology of the recommended/selected books. The characteristics of the characters of the selected type of human being and the characteristics of the characters of the selected books overlap in many points. In this regard, it may be concluded that Turkish teachers target to raise thinking, inquiring, sensitive, autonomous and literate individuals.

- It was found that when the reflection of above understanding on the implementation process is considered, there is a visible distinction in the context of the school type. All of the private school teachers reached the point that they regarded children's literature products more seriously without regard to the worldview/ideology, and they used literature as a natural tool of Turkish education. In the state school, the process of reading culture is focused on the course books and the teachers. This process can only be conducted positively and qualitatively by Turkish teachers who are studying at the graduate level and interested in the field. Other teachers are either hesitant to recommend the book or offer a book from the list of 100 Essential Works.

Thus, based on such data, the process of reading culture in the context of Turkish education varies from the schools to teacher's interest, knowledge, worldview/ideology, and the applications and directions of the Ministry of National Education.

Proposals for researchers and practitioners were made in line with the results of the research.

Key words: Turkish teacher, children's books, reading culture, discourse, critical discourse analysis.

İÇİNDEKİLER

ONAY.....	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMA VE SEMBOLLER.....	xiv
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç	6
1.2.1. Alt Amaçlar.....	6
1.3. Önem.....	7
1.4. Tanımlar.....	10
BÖLÜM II: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR/ALANYAZIN	11
2.1. Dil	11
2.2. Sözce	13
2.3. Sözceleme Kuramı ve Sözceleme Durumu	14
2.4. Söylem	17
2.5. Söylem ve Metin İlişkisi	24
2.6. Yazınsal Söylem	27
2.7. Söylem Çözümlemesi	35
2.8. Eleştirel Söylem Çözümlemesi (ESC).....	47
2.8.1. Eleştirel Söylem Çözümlemesinin Eleştirilen Yönleri	58
2.8.2. Viyana Okulu Temsilcilerinin Eleştirel Söylem Çözümleme Yaklaşımları	62
2.8.2.1. İçerik	66
2.8.2.2. Strateji.....	66
2.8.2.3. Dilbilimsel araç ve biçimler (Dilsel yapılanma).....	68
2.8.3. Eleştirel Söylem Çözümlemesi ve Eğitim	68
2.9. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Temel Felsefesi	74
2.10. Türkçe Eğitimi ve Çocuk Yazını	78
2.11. Çocuk Yazını ve İdeoloji/Güdümlülük/Yanlılık.....	85

2.12. Okuma Kültürü	93
BÖLÜM III: YÖNTEM	96
3.1. Araştırma Deseni	96
3.2. Çalışma Grubu	97
3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	103
3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	107
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR	111
4.1. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşmelerinden Hareketle Edinilen Bulgular.....	111
4.2. Türkçe Öğretmenlerinin Önerdikleri Kitaplardan Edinilen Bulgular.....	172
4.2.1. Türkçe Öğretmenleriyle Yapılan Görüşmelerin ve <i>Küçük Prens</i> Kitabının Söylem Çözümlemesi	173
4.2.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin <i>Küçük Prens</i> Romanına İlişkin Söylemlerinin Çözümlemesi	174
4.2.1.2. <i>Küçük Prens</i> Kitabının Söylemlerinin Çözümlemesi	215
4.2.2. Türkçe Öğretmenleriyle Yapılan Görüşmelerin ve <i>Sol Ayağım</i> Kitabının Söylem Çözümlemesi	253
4.2.2.1. Türkçe Öğretmenlerinin <i>Sol Ayağım</i> Romanına İlişkin Söylemlerinin Çözümlemesi	253
4.2.2.2. <i>Sol Ayağım</i> Kitabının Söylemlerinin Çözümlemesi	280
BÖLÜM V: SONUÇ	313
5.1. Yargılar ve Tartışma	313
5.2. Öneriler	336
5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	336
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	337
KAYNAKLAR	339
Basılı Kaynaklar	339
Elektronik Kaynaklar	354
EKLER	355
EK 1: Öğretmenler İçin Hazırlanmış Görüşme ve Kişisel Bilgi Formu.....	355
EK 2: Yazıya Aktarılmış Görüşme Kaydı Örneği 1 (ÖK5-35)	358
EK 3: Yazıya Aktarılmış Görüşme Kaydı Örneği 2 (DE12-30).....	373

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1.	
Yorumlayıcı (Hermenötik) ile Söylem Çözümlemesi Yaklaşımlarının Farkları	34
Tablo 2.2.	
Söylemin oluşmasına etki eden stratejiler.....	67
Tablo 3.2.	
Katılımcı Bilgileri	99
Tablo 3.3.	
Türkçe öğretmenleri tarafından önerilen kitaplar	101
Tablo 3.4.	
Devlet okullarında çalışan Türkçe öğretmenleri tarafından önerilen kitaplar	102
Tablo 3.5.	
Özel okullarda çalışan Türkçe öğretmenleri tarafından önerilen kitaplar	102
Tablo 4.1.	
Türkçe öğretmenlerinin ideal insan özellikleri ve davranışlarına ilişkin algıları	112
Tablo 4.2.	
Türkçe öğretmenleri tarafından ideal insan tipine ulaşabilmek amacıyla derslerde yapılan uygulamalar	114
Tablo 4.3.	
Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerinin ideal insan anlayışlarıyla örtüşen ve örtüşmeyen yönleri	116
Tablo 4.4.	
Türkçe öğretmenlerinin kendilerini ideal insan yetiştirme konusunda yeterli/başarılı görme durumları.	119
Tablo 4.5.	
Türkçe öğretmenlerine göre ideal insan tipine ulaşabilmede çocuk kitaplarının işlevi	121
Tablo 4.6.	
Türkçe öğretmenleri tarafından önerilen kitaplar	122
Tablo 4.7.	
Devlet okullarında çalışan Türkçe öğretmenleri tarafından önerilen kitaplar	125
Tablo 4.8.	
Özel okullarda çalışan Türkçe öğretmenleri tarafından önerilen kitaplar	125
Tablo 4.9.	
Türkçe öğretmenlerinin önerdikleri kitaplar aracılığıyla üzerinde durdukları eğitsel ilkeler ve noktalar	126
Tablo 4.10.	
Çocukların okuma eğilimleri	128
Tablo 4.11.	
Türkçe öğretmenlerinin popüler kitaplara ilişkin görüşleri.....	129
Tablo 4.12.	
Popüler kitaplarda yer alan karakterlerin özellikleri	130
Tablo 4.13.	
Türkçe öğretmenlerinin popüler kitaplara yaklaşım, tutum ve/veya çözüm önerileri.....	131
Tablo 4.14.	
Çocukların okuduğu kitaplar.....	133
Tablo 4.15.	
Öğretmenlerin okunmasını uygun bulmadığı popüler kitaplar	134
Tablo 4.16.	
Türkçe öğretmenlerinin Wattpad üzerine görüşleri	135
Tablo 4.17.	
Türkçe öğretmenlerinin Dost Kitaplar Projesi üzerine görüşleri	139
Tablo 4.18.	
Türkçe öğretmenlerinin ideal insan yetiştirme konusunda Türk ve yabancı yazarlar arasındaki farklılıklara ilişkin görüşleri	141
Tablo 4.19.	
Türkçe öğretmenlerinin kitap önerme ölçütleri.....	144
Tablo 4.20.	
Türkçe öğretmenlerinin önerecekleri kitapları okuma durumları	146
Tablo 4.21.	

Türkçe öğretmenlerinin kitap değişikliğine başvurma gerekçeleri	147
Tablo 4.22.	
Türkçe öğretmenlerinin kataloglarından yararlandığı yayınevleri	150
Tablo 4.23.	
Türkçe öğretmenleri tarafından 100 Temel Eser listesinden önerilen kitaplar	151
Tablo 4.24.	
100 Temel Eser listesinden önerilmekten kaçınılan kitaplar	152
Tablo 4.25.	
Türkçe öğretmenlerinin 100 Temel Eser listesi üzerine görüşleri	157
Tablo 4.26.	
100 Temel Eser’de yaşanan sadeleştirme ve çeviri sorunları	159
Tablo 4.27.	
Türkçe öğretmenlerinin sadeleştirme/çeviri konusunda olumlu buldukları yayınevleri	161
Tablo 4.28.	
Türkçe öğretmenlerinin kitap önerirken belirlediği yazarlar	162
Tablo 4.29.	
Türkçe öğretmenlerinin, çocukların kendi başlarına kitap seçebilme yeterliklerine ilişkin görüşleri.....	164
Tablo 4.30.	
Türkçe öğretmenlerinin çocuk kitaplarından hareketle sınıf içerisinde yaptıkları etkinlikler.....	166
Tablo 4.31.	
Türkçe öğretmenlerinin çocuk kitabı yazma amaçları	170
Tablo 4.32.	
Türkçe öğretmenlerinin çocuk kitabı yazarken işleyecekleri konular.....	171
Tablo 4.33.	
Türkçe öğretmenlerinin çocuk kitabı yazarken dikkate alacakları ölçütler.....	172
Tablo 4.34.	
Kimlik sunumu örüntüleri – toplumruhbilimsel betimleme.....	220

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1.	Söylem Tanımlarını Belirleyen Bakış Açıları	20
Şekil 2.2.	Üç Boyutlu Söylem Kavramı	44
Şekil 2.3.	Kimlik Türleri.....	54
Şekil 2.4.	Dairesel Bir Süreç Olarak Görgül (Ampirik) Araştırma	65



KISALTMA VE SEMBOLLER

bk.	: Bakınız
Çev.	: Çeviren
Ed.	: Editör
ESÇ	: Eleştirel söylem çözümlemesi
f	: Sıklık, frekans
Haz.	: Hazırlayan
MBY	: Mavibulut Yayıncılık
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
s.	: Sayfa
vb.	: Ve benzeri
Y. Haz.	: Yayına hazırlayan
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırma soruları, amaç, önem ve tanımlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bir dil ancak onu konuşan bireylerin düşüncesinde vardır. Söylem de bir dil bağlamında oluşmaktadır ve dilin sözlü ve yazılı olarak bireysel kullanımını belirtir yani onun karşıtıdır. Dolayısıyla bir dil olmadan söylemden söz etmek olanaksızdır. Söylem, durağan olan ve sonuç diye nitelenen yazılı ya da sözlü biçimdeki metinlerdir. Verici ve bağlam ilişkileri söylemin bir sonuç değil, bir süreç olduğunu gösterir. Buna göre de dizgesel ve devingen bir yapıyı belirtir (Günay, 2013, s.37-38).

Bugüne kadar yapılan söylem çalışmalarında çoğunlukla bağlamın altı çizilmiştir ve bu tür incelemede bağlam salt dil içi bağlamla sınırlı tutulamaz; iletişim edimine katılanlar, iletişimin kültürel ve sosyal boyutu, iletişim edimindeki kişilerin varsayımları, dünya görüşleri, beklentileri bu bağlamın bileşenleridir ve söylem çözümlemesi ile ilgilenenler için söylem böyle geniş bir çerçevede ele alınır. Buradan hareketle söylemi incelemenin nedeninin insan iletişimini bütünlüğüyle kavramak olduğu söylenebilir (Kocaman, 2009, s.9-11).

Gee'ye göre (1999, s.7, 13-18) söylem toplumsal dil olgusunu da kapsamaktadır ve iki farklı şekildedir: Küçük harfle başlayarak yazılan söylem ve büyük harfle başlayarak yazılan söylem. Küçük harf kullanılarak yazılan söylem, kullandığı dili karşılamaktadır. Diğer söylem ise insanların farklı düşünme biçimleri; rol oynama; etkileşim; değer biçme; hissetme; inanma; farklı kimlikleri ve eylemleri tanımlamak ve yasallaştırmak/kabullenmek amacıyla semboller, aletleri ve nesneleri doğru yerde ve doğru zamanda kullanma; maddi dünyaya kesin anlamlar yükleme, toplumsal iyileri düzenleme, deneyimler aracılığıyla anlamsal bağlantıları belirginleştirme, belirli sembole dayalı sistemlere ayrıcalık tanıma ve başkalarını tanıma yolları gibi dilsel olmayan şeylere uyum sağlamak için başvurdukları farklı yollar olarak tanımlanmıştır. Tanımlamak bu noktada anahtar sözcük görevi de üstlenebilir.

Yukarıda belirtilen düşüncelerden de hareketle söylemden yola çıkılarak yapılacak çözümlemenin kaynaklarının sözlü ya da yazılı olabileceği söylenebilir. Kişilerin söylemlerinin kaydedilmesiyle ya da çeşitli diyaloglar; röportaj, reklam ve haber metinleri, öykü veya romanlar vb. aracılığıyla edinilen söylem verileri bağlam da dikkate alınarak alıntılanır. Ardından “okuma/sınıflandırma, yorumlama ve yapılandırma aşamalarını kapsayan analiz sonrasında çıkarımlarda bulunulup dilbilimsel araç ve biçimler de dikkate alınarak asıl verilmek istenen ileti/iletilere ulaşılmaya çalışılır” (Çelik ve Ekşi, 2008, s.111).

Alanyazın incelendiğinde söylemin çözümlenmesine yönelik yapılan çalışmaların eleştirel olan ve olmayan şeklinde ikiye ayrıldığı gözlemlenmektedir. Söylem çözümlemesinden farklı olarak eleştirel söylem çözümlemesi “söylemin toplumsal dinamikler bağlamında şekillendiği varsayımından yola çıkarak her söylemin kaçınılmaz olarak belli ideolojileri yansıttığını savunur” (Duman, 2008, s.207). Van Dijk’a göre (2003, s.14-17) ideoloji kavramı kitle iletişim araçlarında, siyasette ve toplumsal bilimlerde yoğun olarak yer almakta ve üç anlamda kullanılmaktadır. Buna göre ilk olarak ideolojiler fikirlerle, özellikle bir toplumsal grup ya da hareketin paylaştığı toplumsal, siyasi ve dinî düşüncelerle yani inançlarla ilgilidir. İkinci olarak ise olumsuz anlamda kullanılır ve statükoyu meşrulaştırmak amacıyla yanlış inanış/inanç oluşturma, bir düşünceyi aşılama, benimsetme işi olarak görülmektedir. Üçüncü olarak ise toplumsal davranışların temelinde yatan düşünce sistemleri, felsefe ya da dünya görüşü olarak tanımlanabilir. Kress’e göre de (1985, s.29’dan Aktaran Büyükkantarcıoğlu, 2006, s.103) ideoloji sözcüğü “yanıltıcı bilinçlenme” ya da “iktidara sahip yönetici sınıfın fikirleri” anlamlarında kullanıldığı gibi “toplumsal düşünceler ve değerler dizgesi” ya da “dünya görüşü” anlamında da kullanılmaktadır. Dolayısıyla bu noktada ideoloji kavramının, dünya görüşü/bilgisi, bakış açısı, siyasi görüş, tasarı, düşünce, değer, inançlar sistemi vb. hem olumlu hem de olumsuz anlamlar taşıyabileceği ve toplumsal, kültürel, tarihsel ve siyasal çerçevede söylemin oluşumuna katkı sağlayan genel bir kavram olarak nitelendirilebileceği söylenebilir.

Viyana Okulu temsilcileri (Wodak, de Cillia, Matouschek, Januschiek & Liebhart) tarafından geliştirilen eleştirel söylem çözümlemesi, disiplinlerarası ve sorun odaklı hareket eder; özellikle ideoloji, toplum, toplumsal güç, toplumsal pratik/davranış, güç ilişkileri, kültür, söylemsel pratik/davranış, bağlam, işlev, dil kullanımı gibi anahtar

sözcükleri temel alıp eleştirel olarak felsefe, sosyoloji, dilbilim, toplumdilbilim vb. disiplinler çerçevesinde söylemleri çözümler (Van Dijk, 2001; Wodak & Meyer, 2001; Fairclough, 2006; Wodak, 2006; Wodak, de Cillia, Reisigl & Liebhart, 2009; Wodak, 2011).

Pozitivist yaklaşım içinde yaşanan sosyal dünyanın karmaşık ilişkilerini açıklayabilecek güçte olmadığı iddia edildiği için, içinde yaşanan dünyanın açıklanmasına yönelik sayısal verilerden elde edilen bilgilerden ziyade, derinlemesine yorumlamalara ihtiyaç duyulmaktadır. (Eleştirel) söylem çözümlemesi bu noktada sosyal bilimler araştırmalarında özellikle eğitim ve psikoloji çalışmalarında çok önemli bir yer tutabilir (Çelik ve Ekşi, 2008, s.115). Buna koşut olarak uygulamalı dilbilimin önemli konularından biri olan söylem ve sosyal güç, egemenlik, ideoloji gibi kavramlar için kullanılan eleştirel söylem çözümlemesinin, son zamanlarda alanının farklı sosyal bağlamlarda değişik söylem türlerini çözümlemede farkındalık yaratma açısından dil öğrenimi ve öğretiminde de ilgi odağı durumuna geldiği gözlemlenmektedir (Doğruer, 2010, s.2). Aynı zamanda söylemler üzerinde içerik, strateji ve dilbilimsel araç ve biçimler aracılığıyla derinlemesine çözümleme yapma olanağı sunması ve derininde yatan güç ilişkilerinin, bu güç ilişkilerinin bir kişi ya da gruba etkisinin, sosyal yapının, dünya görüşü, tasarısı, görüş, felsefe ve bilgilerin ortaya çıkarılması, görünmeyenleri görünür duruma getirebilmesi bakımlarından özellikle dil eğitiminde kullanılabilmesi muhtemel bir yöntemdir. Durağan olan ve söylemin bir çıktısı ve sonucu olarak görülen metinler de “bilgi, duygu ve düşüncelerin yerleştirildiği yapılardır ve geçmişten günümüze kadar dil öğretim sürecinin temel kaynakları” (Güneş, 2013, s.249-250) olarak görev almışlar ve almaya da devam etmektedirler. Türkçenin ana dili olarak öğretim sürecinde de öğrenci, özellikle ders kitapları aracılığıyla okuma eğitimi kapsamında sıkça metinlerle karşılaşmaktadır; fakat bu noktada sadece ders kitapları ile yetinilmeyip nitelikli çağdaş çocuk kitaplarıyla da çalışılarak Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2017, 2018) belirtilen temel becerilerin kazandırılmasına katkı sağlanması gerekmektedir. Çocuk yazını kapsamında nitelendirilen bu süreçte de çeşitli sorunların yaşandığı açıktır.

Toplumlar eğitmek istedikleri insan tipine göre çocuk yazınına yönlendirmektedirler. Bu yönüyle çocuk yazınının gelenek ve değer taşıyıcı bir tarafı vardır; fakat çocuk yazını, doğrudan ahlak dersi veren bir alan olarak düşünülmemelidir. Çocuğa yönelik her konu

çocuk yazını içerisinde yer alabilir; fakat önemli olan nelerin yazılacağı değil, nasıl yazılırsa çocuğa göre olacaktır. Tarih boyunca çocuklara yönelik hiçbir ilgi alanı çocuğun eğitiminden soyutlanarak değerlendirilemez ve her toplum kendi dünya görüşünü çocuklara sunma görevini yerine getirmek ister. Dolayısıyla çocuk yazını dünya görüşünden, çocuğa bakıştan, çocuğa verilen değerden soyutlanamaz; fakat önemli olan yazınsal yapıtın, dünya görüşünün şematik –güdümlü- yansımasına dönüşmemesidir. Bir düşünce veya dünya görüşünün haklı olduğunu, üstünlüğünü ideolojik bakımdan yazına yüklemek ve bu yazarlığı çocuk kitabı yazarlığı ile özdeşleştirmek mümkün olamaz (Şirin, 2000, s.187-190).

Yazarın kendi görüşünü ve eleştirisini okuruna zorla benimsetecek derecede olayları tek yanlı sunması, anlatımında duygusal ve retorik efektler kullanarak kitabın vardığı sondan başka olasılığa yer vermemek otoriter anlatımın göstergeleridir. Hâlbuki çocuk yazınının basit bir eğlendirme ya da beyin yıkama aracı olarak görülmemesi, çocuğu küçümseyip ona çocukça ve düzeysiz ürünler sunmaması gerekmektedir (Dilidüzgün, 2007, s.20, 63). Wolgast’a göre de çocuk kitapları bilgi ve ahlaksal öğreti sunan bir kaynak olmaktan öte sanatsal özellikler taşıyan bir sanat yapıtı olmalıdır (Maier’den Aktaran Dilidüzgün, 2007, s.61). İdeoloji ağırlıklı ya da pedagojik karakterli yapıtların işlevselliği ön planda tutmaları ve çocuk öznelerine sadece arzu edilen güdümlü ya da politize bir kimliği kazandırma çabalarıyla üretilen eserlerin estetik ve sanatsal kaygıyı göz ardı etmeleri, çocuk özneye sadece biçim verilmesi gereken işlevsel bir ruh olarak bakılmasını yansıttığı gibi aynı zamanda tek tip çocuk tasarımı içermetedir (Kanter, 2014, s.574). Oysa “iyi bir çocuk kitabının konu bakımından yerli kültür değerleri yanında evrensel insanlık ve ahlak değerlerini kazandırıcı nitelikte olması” (Oğuzkan, 2000, s.210) çocukların sadece belli bir ideolojinin güdümünde kalmalarının önüne geçer. Apolitik olması beklenen çocuk yazını ürünlerinde millî değerler ve kültürel kodlar, çocukların anlayabileceği bir tarzda ve edebîlik endişesi ötelenmeden anlatılmalı (Kanter, 2014, s.574), çocuğun her kitapla özdeşleşme özelliği ön plana alınmalı ve yazar, her verdiğinin bugün değilse bile ileride çocuğu etkileyebileceğini bilmelidir (Dayıoğlu’dan Aktaran Oğuzkan, 2013, s.397).

Güdümlü yayın olarak da adlandırılabilir, bir ideolojinin ya da bir inancın sözcülüğünü yapan kitapların çocuğun duygu ve düşünce sağlığını olumsuz yönde etkileyebileceği gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuğun dilsel beğenilerini, ana

dilinin anlatım olanaklarıyla eğitime anlayışından uzak çocuksu yayınlar ile çocuğa bir yetişkinin kendince oluşturduğu doğrulara bağımlı kılmak isteyen güdümlü yayınlar, çocuklarda kitap ve yazın adına yanlış kanıların oluşmasına, zamanla çocuğun okuma isteğinin körelmesine, sonuçta çocukla kitap arasında engellerin oluşmasına yol açabilir (Sever, 2012, s.18). Hâlbuki çocuk kitabı yazarı bir düşüncenin, inancın peşinde koşan, o düşüncenin ya da inancın doğruluğuna çocukları inandırmaya çalışan bir söylevci değildir. Yazarın önceki sorumluluğu çocukları kendi deneyimleriyle bilgilendirme ve yetiştirme anlayışından çok dilin anlatım olanaklarıyla kurgulanmış; çocuğun kendini, insanı ve yaşamı tanımaya olanak sağlayacak yaşam durumları yaratmak olmalıdır (Sever, 2012, s.30). Bununla birlikte bir edebî eserin çocuk yazını ürünleri içerisinde değerlendirilmesi için çocuğun esas alındığı, kahramanının çocuk olduğu ürünler olmalıdır. Okurlar kitaplarda kendi hayatlarından bir kesit, bir ortak nokta bulduklarında kitabı içselleştirerek okurlar. İnsan doğasında olan bu hissi çocuklar için yok saymak doğru olmaz. Genelde yetişkinler için üretilen yazınsal ürünlerin çocukların ilgisini çeken bölümlerinin çocuk yazını malzemesi olarak kullanılmasının yeterli olacağı kabul edilmekte ve daha çok öğretici öğelere ağırlık verilmekteydi (Yalçın ve Aytas, 2002, s.2).

Yukarıda belirtilen durumun aksine Türk Dili dergisinin Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı başlığıyla 2014 yılında yayımladığı özel sayıda yapılan söyleşi ve/veya yazılan yazılarda çocuk ve ilk gençlik yazını yazar, şair, araştırmacı, çizer, yayıncı ve editörleri (bk. Dilidüzgün, Akal, Yener, Karakuş, Atilla, Şimşek, Şirin, Kanoğlu, Biliz, Birden-Akca, Kaya, Turhan, Avcı, Oral, Ural, Dayıoğlu, Yakar, Yeltan, 2014) tarafından birçok sorun ve eksiklik bulunsa da günümüz çocuk yazını çerçevesinde nitelikli yapıtların üretilmesinde olumlu gelişmeler yaşandığı belirtilmiştir fakat;

- Bu nitelikli yapıtların hangileri çocuklara ulaşabilmektedir ya da ulaşabilmekte midir?
- Çocuklar hangi yapıtları daha çok okumaktadır/okumuşlardır?
- Türkçe öğretmenleri hangi yapıtları çocuklara okutmakta ya da önermektedir veya önermekte midir?
- Türkçe öğretmenleri kitap seçimi noktasında hangi ölçütleri temel almaktadır?

- Türkçe öğretmenleri ve/veya öğrenciler tarafından seçilip okunan kitaplar ideoloji aktarımı bakımından ne durumdadır?
- Çocuklara ulaşan kitaplar güdümlülük, didaktiklik ya da yanlılık noktasında ne düzeydedir?

Araştırma, bu sorular ve kuramsal çerçeve doğrultusunda okuma kültürü ve dünya görüşü/ideoloji bağlamında temellendirilmiştir.

1.2. Amaç

Araştırma, Türkçe öğretmenlerinin ve önerdikleri kitapların söylemleri bağlamında Türkçe eğitiminde okuma kültürü edindirme sürecinin ve ilişkili olarak dünya görüşünün belirlenmesi hedefiyle gerçekleştirilmiş bir durum çalışmasıdır. Türkçe öğretmenlerinin, çocuk yazınından yararlanma durum ve düzeyleri, niteliği, kapsamı; bu bağlamda önerilen kitaplar, onların söylemleri ve üzerine yapılan uygulamalar aracılığıyla yetiştirilmek istenen insan tipinin, dolayısıyla günümüz okuma kültürü anlayışının ve dünya görüşünün eleştirel söylem çözümlemesi yöntemi kullanılarak saptanması amaçlanmıştır.

1.2.1. Alt Amaçlar

Ana amaç doğrultusunda araştırmanın üç aşamada gerçekleştirileceği düşünülerek 3 alt amaç belirlenmiştir: Bu alt amaçlar katılımcılarla yapılan görüşmeler, Türkçe öğretmenleri tarafından önerilen çocuk kitapları ve bu iki amacın karşılaştırılıp ilişkilendirilmesi gibi ölçütlerden hareketle oluşturulmuştur ve aşağıda sıralanmıştır.

Araştırmanın birinci aşamasında yapılan görüşmeler ile;

- Türkçe öğretmenlerine göre ideal insanın sahip olması gereken özellikler/değerlerin ne olduğunu,
- Türkçe öğretmenlerinin bu insan tipine ulaşmak için hangi yollara başvurduğunu ve kendilerini hangi düzeyde başarılı gördüklerini,
- Türkçe öğretmenlerinin hedefledikleri insan tipine ulaşabilmek amacıyla hangi yapıtlardan, hangi gerekçelerle yararlandıklarını,
- Türkçe öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerine kitap önerirken hangi ölçütleri

temel aldıklarını,

- Türkçe öğretmenlerinin 100 Temel Eser listesi hakkındaki düşüncelerini ve bu listeden hareketle önerdikleri ve önermekten kaçındıkları eserleri,
- Çocukların/Ortaokul öğrencilerinin okuma eğilimleri, yoğun olarak okudukları kitaplar ve Türkçe öğretmenlerinin bu kitaplar hakkındaki değerlendirmelerini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise görüşme verilerinden hareketle belirlenen ve yayınevi bilgileri, öğretmen beyanları ile de temellendirilerek seçilen çocuk kitapları aracılığıyla;

- Belirlenen çocuk kitaplarının nasıl bir dünya görüşü ve/veya hangi ideolojileri içerdiğini,
- Öğrencilerin okudukları kitapların; güdümlülük, didaktiklik ve yanlışlık bakımından ne düzeyde olduğunu,
- Yukarıda bahsi geçen iki durumun Türkçe öğretmenlerinin söylemlerinden edinilen görüşleriyle hangi durumlarda örtüşmekte ve/veya ayrışmakta olduğunu çocuk yazını ve dünya görüşü/ideoji bağlamında saptamak amaçlanmıştır.

Bu iki aşama sonrasında ise bu araştırmada, öğretmenlerin önerdikleri ve öğrencilerin kendi seçip okudukları kitaplar arasındaki benzerlik ve ayrımlar da göz önünde bulundurularak Türkçe öğretmenlerinin ve önerdikleri kitapların söylemlerinin çözümlenmesi; bu bağlamda okuma kültürü anlayışının ve dünya görüşünün, ilişkili olarak yetiştirilmek istenen insan tipinin eleştirel söylem çözümlemesi yöntemi kullanılarak ortaya koyulması amaçlanmıştır.

1.3. Önem

Eğitim aracılığıyla yetiştirilmek istenen insan tipi; öğretmenin epistemolojik ve kendi becerilerine, öğrenme sürecine, stillerine, pedagojiye ilişkin inanışlarından, dünya görüşünden bağımsız düşünülemez (Olafson & Schraw, 2006; Brownlee & Chack, 2007; Snider & Roehl, 2007; Knoblauch & Hoy, 2008; Rosenfeld & Rosenfeld, 2008). Söz konusu inanışların ve dünya görüşünün öğrenme-öğretme ortamlarına yansımaları olağandır. Bu bağlamda öğretmenin; eğitime ve çocuğa olan bakış açısının, yetişme

tarzının, kültürel ve evrensel değerlerinin, okuma kültürünün, alışkanlık ve deneyimlerinin yetiştirilen insan tipinin şekillenmesinde önemli bir rol üstlendiğini söylemek mümkündür. Benzer durum Türkçe eğitimi için de geçerlidir.

Türkçe derslerinin amaçları ve kazandırılması hedeflenen temel beceriler arasında okuduğunu anlayan, eleştirebilen, metinlerle eleştirel bir uzaklıktan hesaplaşan bireylerin yetiştirilmesi esastır (Dilidüzgün, 2004a, s.90). Bu doğrultuda çocuk yazını ürünleri; genelde Türkçe, özelde ise okuryazarlık eğitiminin vazgeçilmez araçlarıdır. Türkçe derslerinde kullanılacak yazın ürünlerinin; çocuğa görelilik, çocuk gerçekliği ve çocuk bakış açısı olmak üzere üç belirgin ölçütü taşıması gerekmektedir. Bu nitelikteki ürünler sayesinde çocuk, okuma sevgisi ve alışkanlığı edinir; sınıf içinde ve dışındaki uygulamalar/etkinlikler aracılığıyla eleştirel okuma düzeyine erişebilip okuma kültürü edinmiş, dolayısıyla duyarlı ve özerk bir birey olabilir. Görüldüğü üzere çocuk yazını ve Türkçe eğitiminin hedefleri ve kazanımları ortaktır. 2017 ve 2018 yıllarında Türkçe dersi için yayımlanmış öğretim programlarında da aynı temel ve üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasının hedeflendiği dillendirilmiştir. Bu bağlamda öğrenme-öğretme sürecinin uygulayıcıları ve denetleyicileri olarak Türkçe öğretmenleri ve eğitimle ilgili tüm kurumlara-kişilere önemli görevler ve sorumluluklar düşmektedir.

Ana dili eğitimi, öncelikli olarak beceri eğitimidir. Yani temel dil becerilerinin (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirilmesi hedeflenmektedir. Bunun yanında kazanılması beklenen birtakım yerel, kültürel ve evrensel değerler ile yetkinlikler de vardır. Söz konusu amaçla, uygulama sürecinin yalnızca ders kitapları ile değil; estetik değer taşıyan, çocuğa biçimsel, içeriksel ve eğitsel olarak uygun, onun ilgisini çeken ve yaşam gerçekliğini yansıtan, ona sorgulama ve düş kurma olanağı sunan yazınsal yapıtlarla da yürütülmesi gerekmektedir. Bu yapıtların seçimi ve belirlenmesi aşamasında Türkçe öğretmenlerinin yetkin olması ve bağımsız davranabilmesi önemlidir. Çocuğun, okuma kültürü edinmesi sürecinde öğretmen tarafından sınıf içinde ve dışında yapılan uygulama ve etkinlikler de nitelik açısından büyük önem taşımaktadır. Yukarıda da değinildiği gibi titizlikle yürütülmesi gereken bu süreç; öğretmenin, öğretim kurumlarının ve toplumun; dünya görüşlerinden, değer yargılarından, inanışlardan vb. bağımsız düşünülemez; fakat bu aşamada önemli olan çocuğun, güdülmesi gereken bir nesne ve alıcı olarak görülmemesidir. Bu durum Türkçe eğitiminin ve çocuk yazınının ilkeleri ile de uyuşmamaktadır.

Tarihsel süreç içerisinde yetişkinler; çocuk yazını aracılığıyla çocuğu, şekil verilmesi gereken bir nesne olarak görmüşler ve yazın eğitimini didaktiklik/öğreticilik kaygısıyla kimi zaman ideolojik ve/veya politik olarak yönlendirmişlerdir. Böyle bir eğitim, okuma kültürü edinmiş, duyarlı ve özerk bireylerin yetiştirilmesine engel teşkil eder. Bu bağlamda günümüzde “çocuk özne” konumuna yükselen çocuğun eğitilmesinde; çocuk yazınından ne düzeyde, nasıl ve hangi amaçlarla yararlanıldığının betimlenmesi ile değerlendirilmesi; dolayısıyla okuma kültürü anlayışının ve dünya görüşünün belirlenmesi yetkin ve eleştirel okurlar yetiştirilmesi süreci için önem taşımaktadır. Bu tip bireylerin yetiştirilmesi, aynı zamanda sağlıklı bir toplumu da beraberinde getirmektedir.

Eleştirel söylem çözümlemesi (ESÇ), dünya görüşü/ideolojinin tespitinde önemli bir yaklaşımdır. Ülkemizde özellikle siyasal bilimler ve medya araştırmalarında kullanılan (eleştirel) söylem çözümlemesinin, eğitim (öğrenci, öğretmen, sınıf ortamı, okul, yönetim arasındaki karşılıklı ilişkiler ve bu ilişkilerin anlamı, birbirlerini yapılandırma biçimleri vb.) ve psikolojik danışma çalışmalarında ele alınmasının, bu alanlarda yapılan çalışmalara daha derin ve farklı bir bakış açısı getireceği düşünülebilir (Çelik ve Ekşi, 2008, s.115).

(Eleştirel) söylem çözümleme yönteminin eğitimde kullanılması yoluyla bugüne kadar yapılan birçok araştırmada da (Cots, 1996; Özyıldırım ve Pekkan, 1996; Wallace, 1999; Erton, 2000; Zhuanglin, 2001; Rogers, 2004; Belz, 2005; Celce-Murcia & Olshtain, 2005; Cots, 2006; Thornton & Reynolds, 2006; Doğruer, 2010; Hashemi & Ghanizadeh, 2012; Huckin, Andrus & Clary-Lemon, 2012; Bukhari & Xiaoyang, 2013; Rahimi & Sharififar, 2015) yöntemin eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği görülmüştür. Aynı zamanda söylemlerin ESÇ yöntemi ile analiz edilmesi sayesinde özellikle eğitim sürecinde öğrenciler tarafından dil aracılığıyla ilişkileri açıklama, yorumlama, betimleme; eleştirel düşünme ve dil farkındalığı; dilsel yapı ve işlevlerini, sosyal rollerin dil aracılığıyla nasıl edinilip dönüştürüldüğünü, güncel olayların tarihsel yapılanma süreçlerini sezinleme, güç bilgisini işletme/yönetme; problem çözme; önemli kavramları bulgulama; söylem ve bağlam arasında ilişki ile iletişim kurma, önvarsayımları belirleme (Cots, 1996, s.99; Wallace, 1999, s.108; Rogers, 2004, s.1-2, 8; Doğruer, 2010; Hashemi & Ghanizadeh, 2012, s.37; Huckin, Andrus & Clary-Lemon, 2012, s.110; Bukhari & Xiaoyang, 2013, s.15; Rahimi & Sharififar, 2015,

s.510) gibi bir dizi bilişsel, sosyal, kültürel, tarihsel vb. işlem yapıldığı da görülmüştür.

Tüm bu gerekçelerden ve örneklerden hareketle araştırmada, okuma kültürü ve dünya görüşünün günümüzdeki durumunun belirlenmesi amacıyla hem derinlemesine çözümlemeler yapılması hem de çocuk yapıtlarının nasıl çözümleneceğine ilişkin analiz ve yorumlamaların sunulmasının Türkçe eğitime ve çocuk yazınına, dolayısıyla uygulama sürecine önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

1.4. Tanımlar

Eleştirel söylem çözümlemesi: Söylemin ardında yatan ideolojiyi dilbilim temelli bir yaklaşımla ortaya çıkarma yöntemidir (Büyükkantarcıoğlu, 2006, s.105).

Metin: Metinselliğin yedi ölçütünü içeren iletişimsel oluşum (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2013, s.193).

Okuma kültürü: Bireylerin okuma eylemiyle ilgili olarak edindikleri becerilerin, toplumda bir yaşama biçimine dönmesidir (Sever, 2013, s.13).

Söylem: Yapısal yaklaşıma göre tümce ötesi, tümceden büyük dil birimi; dilin toplumsal boyutu vurgulandığında ise dilsel büyüklüğüne bakılmaksızın (tek sözcük, tümce, paragraf vb.) işlevsel, iletişim değerli birim olarak tanımlanabilecek sözce (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2013, s.232).

Söylem çözümlemesi: Yazılı ve sözlü dilde tümcelerin, sözcelerin ya da işlevsel birimlerin daha büyük birimler oluşturmalarının, kısacası dil kullanımının incelenmesi işlemi (İmer, Kocaman ve Özsoy, 2013, s.233).

BÖLÜM II: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR/ALANYAZIN

2.1. Dil

Saussure (1998, s.44-45) dili, bir bütün olarak tanımladığı dilyetisinin bir parçası olarak öne sürer. Ona göre dil, kavramları belirten bir göstergeler dizgesidir. Bireyden bağımsızdır, yani birey tarafından tek başına yaratılamaz, dolayısıyla toplumsaldır. Dil, varlığını yalnızca topluluk üyeleri arasında yapılmış bir sözleşmeye borçludur. Bu açıdan bakıldığında işleyişini anlayabilmek için bireyin dili öğrenmesi gerekir.

Aksan (2009, s.11-13), dili farklı yönleriyle ele almayı yeğlemiştir. Ona göre dil, insanın dünyadaki yerini belirler, insanı insan yapar; sanat üretmeye yarar; insanlar arasındaki bildirişimi sağlar; bir topluluğu topluma dönüştürür; bireyin geçmişiyle geleceği arasında bağ kurar; toplumun özellikleri, yaşayışı, gelenekleri, dünya görüşü, yaşam felsefesi, inançları, bilim, teknik ve sanata katkılarını yansıtır, dolayısıyla kültürü hakkında bilgi verir.

Uygur (2012, s.12-13), dili insan görünümü olarak nitelendirmiş ve insandan bağımsız düşünülemeyeceğini savunmuştur. Aynı zamanda dili, konuşma boyutuyla ele almış, ana dili kavramını ön plana çıkararak her toplumun/topluluğun kendine ait bir dilinin olduğu üzerinde durmuştur.

Büyükkantarcıoğlu (2006, s.101), “fiziksel ve toplumsal gerçeklik içindeki olguları algılayan, ilişkilendiren ve anlam oluşturan insan zihni için bu soyut anlamsal oluşumları simgesel birimlerle somutlaştırarak diğer insanlara anlatmanın en temel biçimi”nin doğal dil kullanımı olduğunu ileri sürmüş ve gerçeklik, zihin, dil ilişkisini iletişim boyutunda temel almıştır. Yemenici de (1995b, s.152) dili, kültürlerarası ve bireylerarası iletişimin temeli olan bir dizge olarak tanımlamış ve sözvarlığı, dilbilgisi ve sesbilim gibi dilsel öğelerin yanında dil ötesi veya dil dışı öğelerle de ilişkili olduğunu vurgulamıştır.

Chomsky (2001, s.9), dil-düşünce ve zihin arasında ilişki kurmuş ve dilin yapısının incelenerek zihnin özgür ve yaratıcı biçimde kullanılabileceğini savunmuştur; fakat “üretici-dönüşümsel dilbilgisi anlayışında dile, değişik bir açıdan bakılmaktadır. Bu yaklaşımda dil kavramıyla ‘tümceler kümesi’ anlatılmak istenmekte, tümce kavramıyla ise daha çok soyut bir birim anlaşılmaktadır. Bu soyut birimin konuşma ve yazma

sırasında gerçekleştirilmesi ise sözce terimiyle anlatılmaktadır” (İmer, 1990, s.11). Ancak sözdizimi ağırlıklı çalışmalar; dil incelemelerini zihne hapsedtiği, tümce düzeyiyle sınırladığı ve toplumsal bağlamdan soyutlayarak incelediği gerekçesiyle eleştirilmiştir (İmer, 1990, s.12; Kocaman, 2006, s.13). Oysa Günay’a göre (1991, s.71-72) dil, “toplumun yaşantısıyla, davranış biçimi ile, inanışıyla, çevreyi algılama biçimi ile, düşünce alanındaki gelişmeleriyle, kısacası toplumun yaşamının her boyutu ile yakından ilgilidir.”. Ona göre kişi, aynı zamanda toplumun bir ögesidir ve kişinin kullandığı sözcükler ve oluşturduğu tümce yapısından hareketle sosyal konumu, ruhsal durumu, düşüncesi ve toplumsal katmanı gibi bir yığın özelliklerine ulaşılabilir. Ekmekçi de (1990) benzer olarak dili; gerçekleri ve yaşantıları/deneyimleri aktarma aracı olarak yansıtmıştır.

Burr (2012, s.8, 46) sosyal inşacılığın esas noktasının, sürekli değişen ve anlamlarında çeşitlenen dilin doğası olduğunu savunmaktadır. Yani insan hayatında dil, geleneksel psikolojiden daha önemli bir role sahiptir ve insanın kendi doğasının, düşüncelerinin ve yaşantılarının hepsi dilin bir sonucudur. Dil, yalnızca basit bir biçimde insanın kendisini ifade etme aracı değil, aynı zamanda sosyal bir eylem biçimidir. İnsanlar birbirleriyle konuşturlarken yeni bir dünya inşa edilir ve kimlikler oluşur.

König (1991, s.60), sıralanan tüm bu görüşlerden farklı olarak dilin değişkenlik yönüne dikkat çekmiş ve sürekli aynı biçimde konuşulamayacağına değinerek dilin soyut bir inceleme alanı olmadığını vurgulayıp dil kullanımı kavramını önclemiştir. Bu bakımdan Chomsky'nin önerdiği 'asosyal', ya da 'toplum dışı' bir dil kuramının gerçekçi olamayacağını ileri süren kimi dilbilimcilere katılmakta ve onun önermelerine karşı çıkmaktadır.

Vardar (2001, s.11) dili, “çok değişik görünümeler sunan, ancak bir soyutlama işlemiyle birbirinden ayrı olarak ele alınabilecek yönler içeren karmaşık bir bütün” olarak tanımlamış ve dil gerçekliğinin, kimi zaman evrensel olup kimi zamansa belli koşullara göre özgül nitelikler taşıyabildiğini, dolayısıyla görüş açılarına veya inceleme yöntemlerine göre değişik biçimlerde irdelenebileceğini ileri sürmüştür.

Yukarıdaki dil tanımlamalarına bakıldığında dile farklı açılardan yaklaşıldığı; dilin bilişsel, iletişimsel, kültürel, bireysel ve toplumsal yönlerine dikkat çekildiği görülmektedir. Dolayısıyla çok yönlü bir kavram olduğu açıktır.

2.2. Sözce

Erkman-Akerson'a göre (2008, s.118) sözce "aynı fikrin ya da konunun kapsamı içinde yer alan tümceler bütünüdür. Tümce ancak bir sözce içinde gerçek değerini kazanır. Sözce aşağı yukarı bir paragrafa denk gelir ama bazen daha uzun da olabilir."

İmer, Kocaman ve Özsoy (2013, s.234), hazırladıkları Dilbilim Sözlüğü'nde sözceyi şöyle tanımlamıştır: "Bir konuşurun iki durak(lama) arasında ürettiği söz birimi. Sözce tek bir sözcükten ya da birkaç tümceden oluşabilir. Dil yetisi kapsamında olan soyut tümce kavramına karşılık sözce, somut dil kullanımına ilişkin bir kavramdır.". Günay da (2013, s.34) benzer olarak sözceyi, uzlaşımsal dil kullanımı olarak görmekte ve dilin ölçütlerine göre oluşturulduğunu, yani dilin içinde bir anlamı olduğunu savunmaktadır.

İşeri ise (2017, s.81-82) tümceyi yapısal nitelikli bir birim olarak görmekteyken sözceyi bilişsel nitelikli bir birim olarak nitelendirmiştir. Ona göre sözce, somut dil kullanımını karşılarken tümceden farklı olarak işlevsellik içerir ve iletişimin temel birimi olan metinlerin inceleme birimidir. Bir dilsel birimin yani tümcenin sözce olarak adlandırılabilmesi için dilsel bütünlüğün dil dışı öğelerle etkileşime girmesi gerekmektedir. Dolayısıyla bu aşamada bağlama dikkat çekildiği söylenebilir. Doğan da (1999, s.65-66) iletişim ediminin tümceyle sınırlanamayacağını ileri sürerek tümcenin bağlamla bağıntılı olmadığını belirterek yukarıdaki görüşü desteklemektedir. Aynı zamanda ona göre her sözcede kaçınılmaz olarak kişisel tutum unsuru yer almaktadır. Bir tümce farklı duygudurum, niyet, amaç gibi etmenler doğrultusunda değişen tonlama, vurgu, ezgi vb. bürünsel biçimlerle ya da eşlik eden beden diliyle farklı işlevlere bürünebilir. Örneğin, "Çocuklar acele edin." tümcesi, ilk kez bir konuşur tarafından dillendirildiğinde çocukların hareket etmesi için bir istek, ikinci kez yinlendiğinde bir uyarı, üçüncü kez yinlendiğinde ise eleştiri/kınama anlamları taşıyabilir (Çubukçu, 2014, s.35). Yani tümce her yinlenişte farklı anlam kazanmış ve bağlama bürünmüştür. Zeyrek'e göre (1991, s.106) "tıpkı öznesi ve yüklemi dizimsel bir bağıntı ile birbirine bağlanan bir temel tümce gibi, temel sözce de bir özneye nesnenin oluşturduğu mantıksal ilişki ile birbirine bağlıdır. Ancak, tümcenin öğeleri arasındaki ilişki yüzey yapıda, temel sözce öğeleri arasındaki ilişki ise içerik düzlemindedir."

Kıran ve Eziler-Kıran da (2013, s.254-257) tümce ile sözceyi birbirinden ayrı kavramlar olarak ele almışlar ve birbirlerinin yerlerine kullanılamayacağını belirtmişlerdir. Bu

ayrım ise sözcelem kuramları temelinde yapılmıştır yani sözcenin varlığı sözcelem durumuna bağlıdır; belli bir sözcelem durumu içerisinde biri tarafından gerçekten söylenmiş ya da yazılmış olmalıdır. Sözce somut ve tektir; tümce ise sözcelem durumuna bağlı değildir, doğrudan dilbilgisi ile ilintili ve dolayısıyla tek bir anlamı içerir ve bağlamdan bağımsızdır. Başka bir makalesinde Kıran, sözceyi sözceleme durumu ile ilişkilendirerek şöyle açıklamıştır:

Sözce sözcelem edimiyle ortaya çıkan söylemdir; yine bir başka deyişle, sözceleme durumu, bir gönderen (konuşan özne) ile alıcının (dinleyen özne) varlığının üretilen sözcede kendini değişik biçimlerde göstermesidir. Bu nedenle, bir sözcelem süreci sonunda üretilen somut iletiye sözce adı verilir. Bir sözcenin gerçek amacı, yani edimbilimsel değeri, ancak sözceleme durumunun bilinmesiyle anlaşılır (1999, s.94).

Her sözce söylem iletişimi zincirinde bir halkadır. Konuşucunun gönderimsel anlam sahalarından birindeki etkin konumudur. Bu yüzden her sözce öncelikle belirli bir gönderimsel anlam içeriğiyle tanımlanır. Dilsel araçların ve söylem türünün seçimi öncelikle söylem öznesinin (ya da yazarın) gönderimsel anlam görevleri (tasarımı) tarafından belirlenir. Sözcenin kompozisyon ve üslup özelliklerini belirleyen ilk yönü budur. Sözcenin kompozisyon ve üslubunu belirleyen ikinci yönü *dışavurumsal* yönüdür – yani, konuşucunun kendi sözcesinin gönderimsel anlam içeriğiyle ilgili öznel ve duygusal değerlendirmesidir. Dışavurumsal yön, söylem iletişiminin farklı sahalarında farklı önemde ve farklı güçte olsa da her yerdedir; mutlak surette tarafsız sözce olanaksızdır (Ba[k]htin, 2016, s.90).

Tüm bu görüşlerden hareketle sözcenin; söylemin iletişim birimi olan, somut dil kullanımını karşılayan, sözcelem durumu içerisinde, bir özne/konuşur tarafından yazılı veya sözlü olarak üretilen sözcük(ler) ve/veya birkaç tümceden oluşan, anlam ve iletişim temelli, tek ve benzersiz bir söz birimi olduğu söylenebilir.

2.3. Sözcelem Kuramı ve Sözceleme Durumu

Saussure (1998, s.43-45), dil ve sözü birbirinden ayırmış ve söz konusu ayrımın, toplumsal olguyu, bireysel olgudan; temel olguyu ikincil, az çok da rastlantısal olan olgudan ayırmak demek olduğunu belirtmiştir. Buna göre dil ve söze ilişkin aktarılan özellikler şöyle özetlenebilir:

- Dil, konuşurun işlevi değil, edilgen olarak belleğine aktardığı üründür, yani toplumsaldır. Söz ise bireysel bir istenç ve ahlak edimidir.
- Dil, dilyetisinin birey dışında kalan toplumsal bölümüdür ve birey onu tek başına yaratıp değiştiremez.
- Dil, varlığını yalnızca topluluk üyeleri arasında yapılmış olan bir tür sözleşmeye borçludur ve işleyişini bilebilmek için bireyin dili öğrenmesi gerekir. Çocuk, dili yavaş yavaş edinir.
- Dil, kavramları belirten bir göstergeler dizgesidir.
- Dil, kesin çizgilerle ayırt edilebilecek bir konudur.
- Dil ve söz, somut nitelikli kavramlardır. Dolayısıyla kolaylıkla incelenebilir. Dili oluşturan, toplumca onaylanan bütün birleştirmeler, öncelikle beyinde yer alan gerçekliklerdir.

Hjelmslev (1971, s.78'den *Aktaran Tanyolaç-Öztokat*, 2005, s.29), Saussure'ün söz konusu buluşunu dilin keşfi olarak değerlendirdiğini; fakat yalnızca söz olgularıyla ilgilenildiğini ileri sürmüştür. Ona göre dil olgusunun iç düzenekleri, saf bir biçim olan şema, tözel/asli bir biçim olan norm ve dilsel alışkanlıkların tümünü kapsayan kullanımla tanımlanabilir. Böylece dil, iki boyutlu olarak ele alınmış; norm soyutluklar, kullanım yani edim ise somutluklar düzeyinde konumlandırılmıştır. Öte yandan kullanım, hem bireysel edim hem de toplumsal nitelikli bir bütünü kapsar. Bu bakımdan dil/söz ayrımının, onun yaklaşımıyla şema/kullanım ikilisine dönüştüğü söylenebilir.

Saussure'ün dil-söz ayrımı ekseninde oluşturduğu yapısalcılık kuramı sayesinde dilbilimin temelleri atılmıştır. Sonrasında İşlevsel Dilbilim ile Üretici-Dönüşümsel Dilbilgisi kuramları ortaya çıkmış; fakat bu iki kuram, anlambilimin karmaşık sorunları karşısında yetersiz kalmıştır. Bu durumda İşlevsel Dilbilim, sesbilime yönelirken Üretici-Dönüşümsel Dilbilgisinin yerini ise sözdizimi almıştır. Bu kuramların tamamlayıcısı olarak aynı zamanda metinsel bağlamı ve dil dışı çevreyi de dikkate alıp inceleyen sözcelem ve edimbilim kuramları ortaya atılmıştır. Edimbilim daha çok dil edimi sorunuyla ilgilenirken sözcelem kuramları; genellikle söylemsel ögeler, kiplikler, anlatı/söylem ve aktarılan söylem ya da başkasının söylemi ile ilgilenir (Kıran ve Eziler-Kıran, 2013, s.226). Özellikle Benveniste'nin sözcelem kuramı sayesinde dil

dizgesinin konuşucu öznelere tarafından üstlenilmesiyle söylem denilen olgunun gerçekleşme süreci incelenmeye başlanmış ve dil/söz ayrımı, yeni açılımlara olanak sağlayacak dil/söylem ayrımına dönüşmüştür (Tanyolaç-Öztokat, 2005, s.30). Bu açıdan dilbilim araştırmalarının yeni bir evreye girdiği söylenebilir (Kıran, 1981, s.36).

Sözcelem kuramları özellikle sözcenin kim tarafından, nerede, ne zaman ve kime söylendiği üzerinde durarak sözceleme durumunu temel alması noktasında önceki kuramlardan ayrılmıştır. Saussure'ün yapısalcılık kuramı özellikle bu aşamaların belirlenip incelenmesinde yetersiz kalmıştır. Günümüz dilbilim incelemeleri de sözceleme kuramları çerçevesinde yapılmaktadır.

Her sözce belli bir konuşma ortamı içerisinde üretilir. Bu üretim süreci o sözcenin sözceleme aşamasıdır. Yani her sözce, boşlukta durmaz, belli bir bağlam (sözceye ait bağlam) içinde üretilir. Hatta kendisinden önce üretilmiş diğer söylemlerle farklı biçimlerde ilişki içindedir. Sözceleme bir süreç, sözce ise bir üründür. İşte bu yaklaşım toplumsal bilim incelemelerine çok geniş bir olanak sağlayacaktır (Günay, 2013, s.85-86).

Her sözcenin önünde çoğu zaman açıkça söylenmeyen bir “ben şimdi burada, sana diyorum ki” ibaresi vardır. Yani sözcede ben olmasa da onu söyleyen bir BEN mutlaka vardır, aynı şekilde açıkça “sen” denilmese de sözün yöneltildiği bir SEN vardır. Ayrıca sözcede konuşulan an ve yer belirtilmese de belli ve tek bir zaman ve tek bir yerde konuşulduğu açıktır. Bazı sözceler sözcelem durumundan kopuktur yani sözcelem durumuna ilişkin belirticileri veya durum göstericileri içermez; bazıları ise sözcelem durumuna belirticileriyle birlikte yerleşmiştir (Korkut, 2016, s.61-62). Örneğin, “ben” adılı, sözcelem durumunda belirli bir zaman ve yerde “sen”e seslenen dilsel bir varlığı gösterir. Kişi ve gösterme bildiren adıl ve sıfatlar (bu, şu, ben, sen vb.) ve dilbilgisi zamanları (şimdiki, geçmiş, gelecek vb.) bir sözcenin oluşturulduğu sözcelem durumunun belirlenmesinde etkili unsurlardır (Tanyolaç-Öztokat, 2005, s.48).

Kıran'a göre (1999, s.94) sözceleme bir sözce üretme edimi, bireyin sözceleri belli bir bağlam ve durum içinde gerçekleştirme edimidir. Başka bir deyişle, gerçek yaşamda iletişim kolayca kuramsal şemalara indirgenemez; çünkü iletişim dinamik ve somut bir durumda, gerçek kişilerin yer aldığı bir ortamda gerçekleşir. Bu koşullar altında düşünülen iletişim sözceleme adını alır; sözceleme kullanım hâlindeki dille gerçekleşen bir iletişimdir.

Benveniste'ye göre (1995, s.139-140) sözcelem, bireysel bir kullanım edimiyle dilin işleyişe geçirilmesidir. Her konuşulduğunda üretilen, sözcelemin gerçekleşmesi olan söylemin yalnızca “söz” olduğu düşünülebilir; fakat sözceleme özgü koşula dikkat etmek gerekir. Sözce oluşturma edimi, konuşurun dili kendi adına işleyişe geçirme olgusudur. Konuşurla dil arasındaki ilişki sözcelemin dilsel özelliklerini belirler. Dili, bir araç olarak kullanan konuşurun bir edimi olarak ve bu bağıntıyı belirleyen dilsel özellikler içerisinde almak gerekir. Sözcelemiden önce dil, yalnızca dilin bir olanağıyken sözcelemiden sonra dil, bir konuşurdan kaynaklanan, dinleyiciye ulaşan, sesli bir biçim ve karşılığında başka bir sözcelem doğuran bir söylem edimi olarak gerçekleşir.

Söylem araştırmacıları sözcelem koşuluyla ilgili olarak iki aşamalı çalışırlar: Öncelikle her sözcenin durumuna özgü, gerçekleşmiş dilsel/söylemsel öğeleri saptarlar; ardından bu söylemsel özellik ve öğelerin, dil dizgesi içinde hangi koşul ya da yasalara göre bir araya geldiğini, bir başka deyişle, dilin söyleme dönüşmesini sağlayan “dönüşüm” kurallarını betimlerler. Parçalardan bütüne giden bir yönelim söz konusudur. Sözcede yer alan birimlerin dili kullanan öznenin ruhsal-bedensel etkinliğinin sonucu olduğunu anımsarsak, söylem araştırmacılarının ilgisini çeken, daha çok dilin söyleme dönüştürülmesi süreci olmuştur (Tanyolaç-Öztokat, 2005, s.49).

2.4. Söylem

Alanyazın tarandığında söylemin; dil, iletişim, etkileşim, toplum, kültür gibi kavramlarla ilişkilendirildiği, fakat sınırlarının belirsiz olduğu gözlemlenmiştir. Ancak söylem çalışmaları dikkate alındığında söylem kavramının yaygın olarak dil kullanım biçimi, yerel konuşma, konuşma dili veya yolu gibi anlamlarla karşılandığı görülmektedir. Öte yandan bu tanımın yeterli olmadığı ve söylemin anlamını tam olarak yansıtmadığı da ileri sürülmüştür. Bu noktada dil kullanım biçimi açıklamasının yanına dili kimin, nasıl, neden ve ne zaman kullandığı gibi önemli bileşenlerin eklenmesi gündeme gelmiştir. Söz konusu eklemeler, iletişim ve etkileşim kavramlarını akla getirmiştir ve iletişim; konuşur ya da yazarın düşünce ve inançlarından veya konuşulan/yazılan ortam yani bağlamdan bağımsız değildir. Bu ortamlar telefon, sınıf, sohbet, iş görüşmesi, doktor muayenesi vb. olabilir. Yukarıda sıralanan durumlardan hareketle söylem çalışmalarının; dil kullanımı, inançlar/düşünceler ile etkileşim

kavramları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Aynı zamanda söylem çalışmaları, konuşma ve metin bağlamında gerçekleşir (Van Dijk, 1997, s.1-3).

Bir dil ancak onu konuşan bireylerin düşüncesinde vardır. Söylem de bir dil bağlamında oluşmaktadır ve dilin sözlü ve yazılı olarak bireysel kullanımını belirtir yani onun karşıtıdır. Dolayısıyla bir dil olmadan söylemden söz etmek olanaksızdır. Söylem, durağan olan ve sonuç diye nitelenen yazılı ya da sözlü biçimdeki metinlerdir. Verici ve bağlam ilişkileri söylemin bir sonuç değil, bir süreç olduğunu gösterir. Buna göre de dizgesel ve devingen bir yapıyı belirtir (Günay, 2013, s.37-38).

Gee'ye göre (1999, s.7, 13-18) söylem toplumsal dil olgusunu da kapsamaktadır ve iki farklı şekildedir: İlki kullanımdaki dili karşılar. İkincisi; insanların farklı düşünme biçimleri, rol oynama, etkileşim, değer biçme, hissetme, inanma, farklı kimlikleri ve eylemleri tanımlamak ve yasallaştırmak/kabullenmek amacıyla sembolleri, aletleri ve nesneleri doğru yerde ve doğru zamanda kullanma, maddi dünyaya kesin anlamlar yükleme, toplumsal iyileri düzenleme, deneyimler aracılığıyla anlamsal bağlantıları belirginleştirme, belirli sembole dayalı sistemlere ayrıcalık tanıma, başkalarını tanıma yolları gibi dilsel olmayan şeylere uyum sağlamak gibi kavramları içermektedir.

Söylem; metin üreticisinin, metnin, bağlamın ve de toplumsal durum gibi öğelerin birbirleriyle girdiği ilişkilerin doğurduğu süreçlerde oluşmaktadır. Ayrıca metin, bağlam ve toplumsal durumlar; birbirlerini yenileyici, yeniden kurucu niteliğe sahiptirler, bu nedenle söylem hiçbir zaman tek ve değişmez anlamları sunamaz; sıralanan tüm bu öğelerin, diğerleriyle kurduğu ve kuracağı bağlar dolayısıyla söylem sürekli olarak yenilenen, devingen bir olgudur (Zeyrek, 2009, s.47).

Söylem çalışmalarında çoğunlukla bağlamın altı çizilmiştir ve bu tür incelemede bağlam salt dil içi bağlamla sınırlı tutulamaz. Bu bağlamın bileşenleri; iletişim edimine katılanlar, iletişimin kültürel ve sosyal boyutu, iletişim edimindeki kişilerin varsayımları, dünya görüşleri, beklentileridir. Söylem çözümlemesi ile ilgilenenler için söylem böyle geniş bir çerçevede ele alınır. Buradan hareketle söylemi incelemenin nedeninin, insan iletişimini bütünlüğüyle kavramak olduğu söylenebilir (Kocaman, 2009, s.9-11). Burada sözceleme durumuna da gönderme yapıldığı düşünülebilir.

Bir söylem tümcelerden değil, sözcelenmiş tümcelerden ya da kısaca sözcelerden oluşur. Oysa sözcenin yorumu bir yanda sözcelenmiş tümceden, öte yandan

sözcelem, sözceleyen bir öznen, kendisine seslenilen bir dinleyiciden, bir zaman ve bir yerden, önünden gelen ve onu izleyen bir söylemden; kısacası bir sözcelem bağlamından oluşur. Yine başka bir biçimde söylemek gerekirse, bir söylem her zaman ister istemez bir söz edimidir (Todorov, 2011, s.29).

Akşin'e göre (1999, s.9-11) insan denen varlık, bir dil yetisine sahiptir, dolayısıyla sözlü ve yazılı olarak söz söyleme isteğindedir. Bu söz söyleme eylemi kişinin kendisi ile olabileceği gibi öteki kişilerle de olabilir. Üretilen söylem, kişilerin düşünce dünyasından ve/veya niyetinden bağımsız değildir. Bu sayede etki(n)meler, değişim ve dönüşümler ile yönlendir(il)meler yaşanabilir. Söz konusu eylemler, kasten/bilinçli gerçekleştirilebileceği gibi istemeden, bilinç-dışı bir biçimde de olabilir. Yani iletişim sürecinde söylemin gücü, etki-tepki yapısından hareketle olumlu veya olumsuz yönde olabilir. Bu aşamada söylemin etkin bir güç kullanma aracı olarak kullanılabileceğinin altı çizilmiştir.

Söylem, söylemlerle içerisinde yaşanan şeyler dünyası arasındaki ilişkiyi özetleyen döngüsel bir ifadedir. Olayların belli bir yorumunu bir şekilde birlikte üreten anlamlandırmalar, metaforlar, temsiller, imajlar, öyküler ve ifadelerden meydana gelir. Betimlenmiş bir olayın ya da bir kişi veya bir grup insanın belirli bir resmine, o ya da onların belli bir ışık altında belirli bir biçimde sunulmasına dayanır. Yani herhangi bir nesne, olay veya kişinin çeşitli söylemleri; her birinin sorgulanan nesne, kişi ya da olay hakkında anlatacağı, onu dünyaya farklı bir yoldan sunacağı bir öyküsü vardır (Burr, 2012, s.64).

Bir araştırmada (Kocaman, 2009, s.5-6) söylemin günümüzdeki anlamları şu şekilde belirlenmiştir:

- Sözbilim, etkili söz söyleme sanatı,
- Anlatım biçimi, felsefe, görüş açısı, öğreti,
- İdeoloji, öğreti, kavramsal dizge,
- Sözlü ve yazılı anlatım türü,
- Biçem,
- Dil, bakış açısı, anlatım biçimi,

- Sav, görüş.

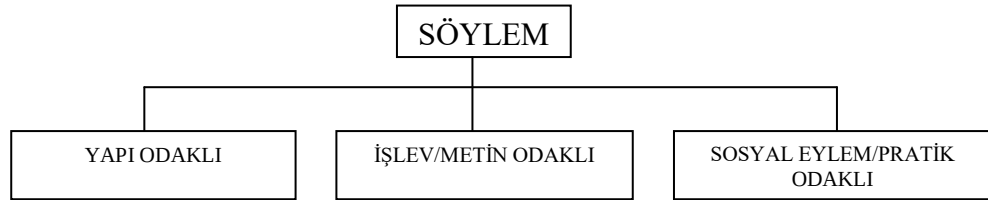
Fairclough (2006, s.3), söylem kavramının içerdği anlamları farklı disiplinlerden yola çıkarak şu şekilde özetlemiştir:

- Sözlü karşılıklı konuşma örnekleri,
- Sözlü ve yazılı dil kullanımı,
- Dil kullanımının durumsal bağlamı,
- Okur, yazar ve metin arasındaki etkileşim,
- Tür bilgisi.

Sıralanan anlamlar aracılığıyla söylemin kaynaklarına, dolayısıyla çözümleme için kullanılabilecek veri toplama araçları bilgisine de ulaşılabilir.

Alanyazına bakıldığında söylemi farklı açılardan ele alanlar olmuş ve bu durum farklı söylem yaklaşımlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur: Bilgi; yazı/metin; sözceleme, toplum ve ideoloji; politik; dil felsefesi; iletişim; anlatı; mitoloji, göstergebilim ve yorumlayıcı (hermenötik); birey (özne) ve metinlerarasılık temelli söylem yaklaşımları. Söz konusu söylem yaklaşımlarından en geniş kapsamlısı ve araştırmacılar (Bakhtin, Benveniste, Eagleton, Fairclough, Halliday, Kress, Laclou ve Mouffe, Martinet, Meyer, Mills, Potter, Punch, Tonkiss, Van Dijk, Wodak) tarafından yoğun olarak tercih edileni ise sözceleme, toplum ve ideoloji temelli söylem yaklaşımıdır.

Görüldüğü üzere söylem üzerine olan bakış açıları farklı noktaları temel almıştır. Söz konusu bakış açıları Özüdoğru (2016, s.18) tarafından üç ana başlık altında toplanmıştır. Söylem tanımlarını belirleyen bu bakış açıları Şekil 2.1.'de görülebilir:



Şekil 2.1. Söylem Tanımlarını Belirleyen Bakış Açıları

Tüm bu yaklaşımlardan hareketle söylem; bir bildirişimde gün yüzüne çıkmış olan, görülen ve duyulan biçimler ağıdır. Dilbilgisel açıdan tümce ötesi bir birim,

toplumbilimsel olarak ise toplumsal bir eylem ve uzlaşmaya bağlı “etkisöz” grubudur. Başka bir deyişle felsefi, modern ve yorumlayıcı (hermenötik) bakış açısıyla üreticisinden (yazar/özne) uzaklaşmış, genellikle gizli bir amaca ulaşmak için örtülmüş, yalnızca okuyucusu aracılığıyla anlamlandırılabilen masum olmayan bir yorumdur. Belirli bir yer, zaman dilimi ve koşullar altında üretilmiş, öncelik/sonralık, neden/etki zincirine bağlı artzamanlı bir tarihselliktir. Katılanların tipolojilerine bağlı olarak gerçekleşen anlatısal bir olaydır. İktidarı/gücü elde etmek için, bilinçleri yönlendirmek için kullanılan bilgi ve “edimsöz”dür. Bireyin artalan bilgisini gösteren, onu taşıyan ruhun bastırılmış istekleri/arzuları sonucu ortaya çıkan bilinçdışı ifadeler, dile getirmeler olgusudur. İddia ve hüküm içeren önermeler bütünüdür. Bu bakımdan yaklaşımlar arasındaki geçişlilik ve etkileşimden hareketle tek bir söylem kuramının varlığından söz edilemez. Söz ve sözceleme merkezli olan söylem, aynı zamanda yapısalcı izler taşısa da disiplinlerarası ve postyapısalcı bir kuramdır (Elbirlik ve Karabulut, 2015, s.35-37, 47-48).

Foucault’nun söylemle ilgili çok yönlü çalışmaları bulunmaktadır. Bu konudaki ilk çalışmaları arkeolojik temeldedir ve iki husus ön plana çıkmıştır:

1. *Söylemin yapısal/belirleyici niteliği*: Söylemin yapısı toplumsaldır, nesneler ve toplumsal özneleri de içerir.
2. *Söylemlerarasılık ile metinlerarasılık önceliği*: Herhangi bir söylemsel eylem, diğerleriyle olan ilişkileri aracılığıyla tanımlanır ve karmaşık yolları kullanır.

Kalıtımsal çalışmalarında ise şu üç unsur dikkati çekmektedir:

1. *İktidarın/gücün söylemsel niteliği*: Modern biyogücün teknik ve eylemleri önemli ölçüde söylemsel niteliktedir.
2. *Söylemin politik niteliği*: Güç mücadelesi hem söylem üzerinde hem de içerisinde oluşur.
3. *Toplumsal değişimin söylemsel niteliği*: Söylemsel eylemlerin değişimi, toplumsal değişimde önemli bir etmendir (Aktaran Fairclough, 2006, s.55-56).

Söyleme göre öncelik taşıyan şey; söylemden bağımsız, söylemi mümkün kılan, ona anlamını veren özne değildir. Aksine söylem, söylemsel eylemleri belirleyen kurallara göre oluşurken bir “özne konumları” dizisi açar ve bireyler bu konumların içini

doldururlar (Keskin, 1999, s.18-19). Foucault'ya göre öznenin konumlarını belirlemek için üç aşama takip edilir. Bu aşamalardan ilki; kimin konuştuğunu, yani belirli bir söylemi kimin kullanma gücüne ve hakkına sahip olduğunu sormaktır. Çünkü söylemler yalnızca belli niteliklere sahip bireylerin özne konumunu doldurmasına izin vermektedirler. Örneğin, tıbbî ya da psikanalitik söylemde bu konuma sahip olanlar doktor, psikanalist, hastabakıcı vb. iken kriminolojide savcı, yargıç, pedagog, psikolog, hapishane müdürü, gardiyan vb.'dir. İkinci olarak verili bir söylemin meşru kaynağını ve uygulama noktasını (özel nesnelerini ve doğrulama vasıtalarını), kendilerinde bulunduğu kurumsal yerlere de bakmak gerekir, kısacası söylemin meşruiyetine ve gücünü aldığı kurumsal mevkiye bakılır. Örneğin, tıbbî söylemde bu mevkiler hastane, laboratuvar ve kütüphane iken kriminolojide mahkeme ve hapishanedir. Dolayısıyla her kurumsal mevki sadece kendi iç yapısı açısından değil, aynı zamanda kendi dışında yer alan bir toplumsal ve kurumsal ilişkiler ağındaki konumu açısından da incelenmeyi gerektirir. Son olarak öznenin konumu, bilgi alanları ya da bilgi nesnesi kümeleriyle girilebilecek potansiyel ilişkiler alanına bağlı olarak belirlenir. Özne olarak doldurulacak konum, söylemsel ilişkiler ağı tarafından belirlenen konuşan özne, dinleyen özne, soru soran özne, gözlemleyen özne vb. konumları alabilir (Foucault, 1999, s.68-72; Keskin, 1999, s.18-19).

Sosyal bilimciler ve dilbilimcilerin söylemi; sözlü ve yazılı dil kullanımı, söz, edim gibi genel hatlarıyla tanımlamalarına karşılık Fairclough (2006, s.62-86) bu kavrama daha geniş bir açıdan yaklaşmıştır. Ona göre söylem, bireysel dil kullanımı veya durum değişkenlerinin yansımasından ziyade bir çeşit toplumsal eylemdir. Yani söylem ve toplumsal yapı arasında diyalektik bir ilişki bulunmaktadır. Genel olarak birbirinin şartı, biçimlendiricisi olan ve birbirlerinden etkilenen toplumsal eylem ve toplumsal yapı arasındaki ilişkiden söz edilebilir. Başka bir deyişle söylem; geniş anlamda toplumsal yapı, sınıf ve diğer toplumsal ilişkiler, hukuk, eğitim gibi belirli ve özel alanlar, sınıflandırma sistemleri, söylemsel niteliği olan veya olmayan çeşitli normlar/kurallar ve düzen/uzlaşmalar vb. tarafından sınırlandırılabilir ve şekillendirilebilir. Bununla birlikte söylem, yalnızca dünyayı temsil eden değil, onu anlam içerisinde işaretleyen, kuran ve yapılandıran bir eylemdir.

Bir iki dakikalık bir söylem kesitinde farklı işlevlerle görev alan söylem belirleyicileri bulunabilir. Bu noktada amaç söylem kesitleri arasında çeşitli yönlerden ilişki kurmak,

geçişleri ve bağdaşıklığı sağlamaktır. Aynı zamanda söylem belirleyicileri fikirlerin bir araya getirilmesine, tutum sergilenmesine, iletişimin denetlenmesine, akıcı konuşup yazmaya da olanak sunabilmektedir. Bu bakımdan bilişsel, anlatımsal, sosyal ve metinsel alanlarda işlev gören dilsel ögeler olarak bir yol gösterici ya da kılavuz olarak nitelendirilebilir. Söylem belirleyicileri sözceleme durumuna göre vurgulama, ilişkilendirme, düzeltme, devamlılık, ilgi, planlama, çıkarım, söylem kurma, onaylama vb. görevler edinebilir. Türkçede bu belirleyicilik ee, ondan sonra, şey, ama, yani, biliyorsun, de, hee anladım, işte gibi bağlayıcılar, sözcükler, tümcecikler, belirteçler vb. ile sağlanabilmektedir (Özbek, 1998; Fraser, 1999, s.938; Maschler & Schiffrin, 2015, s.189; British Council, 2016).

Bir söylem edimi, geçici değildir; başka bir ifadeyle aynen veya yeniden farklı biçimde kurulabilir. Başka bir dilde söylenebilir ya da başka bir dile çevrilebilir. Bütün bu dönüşümler boyunca o kendine ait kimliğini korumayı sürdürür; söz konusu kimlik, onun önerme içeriği yani “aslında söylenen” diye adlandırılabilir (Riceour, 2007, s.13-14).

İnsanlar, söylemlerinde belli konumlandırmaları inşa ederek kendilerini var olan bağlam içinde ve diğerine karşı kurarlar. Kendini belli bir tarzda kurmaya yönelik her bir konumlandırma da beraberinde belli hakları ve sorumlulukları getirir. Yani kişi aldığı konumu ortaya koyarken aynı zamanda ahlaki bağlamda da hak ve sorumluluklarını sunar. Örneğin, belli bir konuşmada ‘bilen’ konumu, beraberinde iktidarını/gücünü sergileme ve diğerlerine konuşmanın o anki bağlamı içinde müdahale etme hakkını da beraberinde getirecektir. Aynı zamanda ‘bilen’ konumu, iletişim kurulan diğer kişinin doğrudan ‘bilmeyen’ ve/veya ‘bilmesi gerekmeyen’ olarak konumlandırılmasının yolunu açar. Belli bir konum alış, her seferinde karşıdaki kişiyi de belli bir biçimde konum almaya iter; fakat bu konumlandırma aynı zamanda diğer kişinin müdahalesiyle ve itirazıyla değiştirilebilir (Tekdemir, Arkonaç ve Çoker, 2012, s.152).

Konumlandırma kuramı¹ olarak adlandırılan bu teoriye göre (Van Langenhove & Harré, 1999, s.16-18) söylem sayesinde kişiler konuşma ve yazılarında kendilerini konumlandırırlar. Söz konusu konumlandırma, diğer kişilerle kurulan ilişkiyle bağlantılıdır. Konumlar kimi zaman doğal olarak oluşturulurken kimi zaman bağlama

¹ Araştırmanın bulgular bölümünde eleştirel söylem çözümlemesi yapılırken konumlandırma ilişkileri de temel alınmıştır.

ve konuşulan kişinin karakterine (baskınlık) göre değişebilir yani konumlamada takınılan roller sabit ve değişmez değil, geçicidir.

Söylem içerisinde konum alış şu şekilde gerçekleşir: Söylemler kişiye (alıcı özne) belli biri (yaşlı, bakıcı, işçi, suçlu vb.) olarak hitap eder ve kişi bu özne konumlarından; kendisine ve diğerlerine ilişkin söylemlerin davet ettiği temsillerden kaçamaz. Seçim ancak kabul etmek veya reddetmektir; şayet belirli bir özne konumuna direnilmez veya kabul edilirse bu konumla taşınan haklar sistemine (konuşma hakları da dâhil) ya da mecburiyetlere kilitlenilir (Burr, 2012, s.111). Bu bağlamda kişilerin kimlik veya davranışlarında değişim ve/veya dönüşümler gerçekleşebilir yani etkile(n)meler olasıdır.

Yapı, tema veya düzenlenme biçimi açısından belli ortak noktalar çevresinde birleşen söylemler bir üst tür olarak adlandırılır: politik, felsefi, dinî, sanatsal söylem; medya, reklam söylemi vb. Örneğin üst tür olarak medya söylemi; röportaj, tartışma, haber programı, köşe yazısı gibi pek çok alt türü içerisinde barındırır. Bununla birlikte politik söylem üst türü altında protesto söylemi, yatıştırıcı-kışkırtıcı söylem, politik mizahî söylem; nefret söyleminin alt türleri olarak ırkçı-ayrımcı, cinsiyetçi, baskıcı söylem ve tehdit söylemi; ayrıca özeleştirel, çelişkili, mizahî söylem ile mağdur söylemi üst söylem türlerine örnek olarak verilebilir (Wodak, 2014, s.302; Korkut, 2016, s.100). Böylece kullanım amacına veya bağlama göre, söylem türlerinde, alt ve üst türler arasında geçişler olduğu da görülebilir.

2.5. Söylem ve Metin İlişkisi

Austin ve Searle tarafından geliştirilen söylem kuramının ve sonuçlarının dilbilim çalışmalarında daha etkili olmaya başlamasıyla önceleri yapı-biçim merkezli yönelimdeki metin/söylem araştırmalarının, bildirişim bağlamı dikkate alınmadan sürdürülemeyeceği görülmüştür. Metin ve söylemin yalnızca soyut bir dil birimi olmadığı ve buna bağlı olarak yapısal pek çok özelliklerinin de neden öyle oldukları ancak bildirişim boyutunun eklenmesiyle anlaşılmıştır (Aksan ve Aksan, 1991, s.94). Bu görüşe göre ortada bir konuşan varsa dinleyen de vardır ve kuram, konuşan kişinin; doğrudan anlatmaya çalıştığı, şaka yapmadığı, yalan söylemediği, eğretilemelere başvurmadığı, ciddi ve olağan bir bildirişim ortamını dikkate alarak onun dilsel davranışını çözümler (Searle, 2000, s.12-13).

Van Dijk, (1979'dan *Aktaran Aksan ve Aksan*, 1991, s.95-96) metin kavramını söylemle ilintili olarak şu şekilde tanımlamıştır:

Ben metin teriminden hem bir kuramın ya da dilbilgisinin hem de diğer söylem kuramlarının, kuramsal nesnesi olmasını anlıyorum. Öte yandan, söylem terimi gözlenebilir bir nesne ve gündelik dilin sezgisel bir terimi olarak kullanılıyor. Gözlemlenebilirlik anlamında söylem özgül nitelikleri olan, örneğin sınırlayıcı imleri olan (başlangıcı ve sonu belirtir), süreklilik anlatan, konuşucuların kimliklerini yansıtan bir dil sözcüsidir. Bu şu demektir: kuramsal olarak kimi söylemlerde metinsel bir yapı varken kimilerinde yoktur.

Alanyazın tarandığında kimi araştırmacıların metin ve söylem kavramları arasında bir ayrıma gitmedikleri gözlemlenmiştir. Şenöz-Ayata (2005) çalışmasında bu kavramları ortak paydada değerlendiren dilbilimcileri derlemiştir. Metin ve söylem kavramlarını aynı anlamda kullanma, çeviri ve eğilim kaynaklıdır. Alman, Hollanda ve İskandinav dillerinde metin teriminin kullanımı yeğlenirken Anglo-Amerikan kültürdeki dilbilimsel yaklaşımlarda ise söylem terimlerinin kullanımı yaygındır. Bu anlayış, dolayısıyla, metindilbilim ve söylem çözümlemesi kavramlarının da eş anlamda algılandığının göstergesidir. Aynı çalışmadan hareketle söz konusu iki kavram arasında ayrım gözetilmesini ileri süren kimi araştırmacıların da bulunduğu görülmektedir. Bu araştırmacılar (bk. Beaugrande & Dressler, 1981; Fairclough, 1989; Meyer, Titscher, Vetter, Wodak, 1998) söylem kavramının metin kavramına göre daha kapsamlı olduğunu; söylem bütün etkileşim sürecini kapsarken metnin bu etkileşim sürecinin yalnızca bir parçası olduğunu; metnin konuşur ya da yazarın ürettiği dil, söylemin ise birbiriyle bağıntısı olan metinlerin oluşturduğu küme yani benzer iletişim işlevleri yüklenen metinlerin oluşturduğu bir bütün olduğunu savunmuşlardır (*Aktaran Şenöz-Ayata*, 2005). Farklı olarak kimi araştırmacılar ise söylemi dil dışı unsurlarla ilişkilendirmişler; toplum, kültür, değer gibi kavramlar aracılığıyla bağlamı yani bildirişim ortamını temel alarak metin kavramından ayırtmışlardır.

Metin ve söylem terimleri bir yandan aynı kavrama verilen farklı adlar olarak birbirleriyle örtüşebildikleri gibi; öte yandan söylem, kullanıldığı bağlama göre ideoloji, görüş, anlatım biçimi, belli bir alana özgü benzer iletişim işlevli sözlü ve yazılı metinler bütünü, dil kullanımı gibi anlamlara da gelmektedir (Şenöz-Ayata, 2005, s.55). Bu bakımdan söylem teriminin, metin kavramına göre daha geniş bir anlam ve kullanım

alanına sahip olduğunu söylemek mümkündür. “Dolayısıyla söylemler tekil metinler veya metin kümeleri değil, bundan daha büyük alanlardır. Bu alanlar ifadelerden ve bu ifadelerin üretimini ve alımlanmasının koşul ve kurallarını belirleyen, oluşturan şeydir” (Sakallı, 2016, s.27). Adam da (2000, s.36’dan *Aktaran* Günay, 2013, s.41) metin ve söylem kavramını üretim ve tüketim koşulları kavramı ile ayıştırmıştır. Buna göre söylem, metni kendi bağlamı içerisinde yani toplumsal ya da ideolojik bir konum belirten söylemin üretim ve algılama koşullarıyla ilişkilendiren bir sözceler dizgesidir. Yani bir metin ve metinle ilgili bağlamın birlikteliği, söylemi oluşturur. Maingueneau da (1996, s.81’den *Aktaran* Tanyolaç-Öztokat, 2005, s.24) bu görüşe katılmakta ve geleneksel olarak metni, sözce ya da söylemden iki temel özelliğiyle ayırmaktadır: Metin sağlam bir yapıya sahiptir ve bağlamdan göreceli olarak bağımsızdır.

Söylem kavramı, dilbilimin yanında felsefe, sosyoloji, psikoloji, tarih, siyaset ve yazın ile de ilişkilidir. Bu bağlamda söylem düşünme ve kanıtlama sistemi olarak ele alınır ve bu sistem ortak bir konuşma konusu olarak ve başka söylemlerle ilişkilendirilerek belirlenir yani söylemler tek tek metinler veya metin grupları değil, belli bir zaman diliminde toplanan ifadeler, şartlar ile üretim ve alımlama durumlarının birleşimidir (Aytaç, 1999, s.144-145).

Kutay (1999, s.67-70) modern bir eleştirel kuram/söylem olarak yorumbilgisel yaklaşımı, Schleiermacher’in görüşlerinden hareketle metin-söylem ilişkisi çerçevesinde şu şekilde özetlemiştir: Modern bir eleştirel söylem olarak yorumbilgisel yaklaşım içinde metin terimi, toplumsal kurumların, olguların ve eylemlerin tarihsel ve söylemsel olarak kurulma niteliğini simgeler ve pozitivizm/rasyonalizmin nesnel gerçeklik olarak gördüğü olguların aslında tarihsel öznellik taşıyan toplumsal olgular olduğuna dikkat çeker. Schleiermacher’in metin anlayışı, metnin tarihsel ve söylemsel bağlamda kurulmuş bir anlam sistemini ifade etmektedir. Dolayısıyla nesnelere yüklenen anlamların da belirli bir tarihsellik içinde oluştuğunu ve böylece metnin temel işlevinin de anlam denilen şeyin nesnel değil, aksine toplumsal bir iletişim süreci içinde yaratıldığını göstermektir. Metin; okurun yargıları, yorumları, yönelimleri, yaklaşımları ve bakış açıları temelinde eleştirel okuma yoluyla anlamlandırılıp yorumlama sürecinde değişikliklerin yaşanabileceği ve yeniden üretilebilen bir bütündür. Bu aşamada metnin, söylemsel ve toplumsal eylemlerden bağımsız düşünülemeyeceği üzerinde durulduğu söylenebilir. Göktürk’e göre de (1980, s.34-35) hiçbir metin, anlamını yalnız kendi

başına kazanmaz. Örneğin, bir öykünün anlamı, içinde bulunduğu yazınsal bağlam ile, yazarın bütün yapıtlarındaki bakışın, düşüncenin ışığında aydınlanır. Söz konusu yazınsal bağlam, eşzamanlı ve artzamanlı yazınsal ilişkilerin gözetilmesiyle oluşur. Bu bakımdan yalnız tek metne yönelik bir çözümleme, metnin içinde olduğu tarihsel çizginin, toplumsal-kültürel bağlamın etkilerini dışarıda bıraktığı için sakınılarak karşılanmalıdır.

Çotuksöken (2013, s.210), metin-söylem ilişkisini felsefi bağlamda ele almış ve şu şekilde özetlemiştir: Metin/metinler, söylemi oluşturur. Oluşan her söylem, benzerleriyle ilişki içerisinde ve bağlı olduğu alanın genel söylemini oluşturur. Böylece söylem aracılığıyla metnin bağlamı oluşur. Her bir söylem, ancak tarihsel öznenin ürünü olan diğer söylemlerle ilişkileri içerisinde anlaşılabilir. Öyleyse her bir metin/metinler bütünü olarak söylem, dilsel alanın içerisinde anlaşılabilir. Dolayısıyla toplum ve kültürden soyutlanamayacağı çıkarımı yapılabilir.

2.6. Yazınsal Söylem

Edimbilim ve sözceleme kuramları sonrasında tümce düzeyini aşarak dilin daha büyük birimlerine yani söyleme ulaşması sayesinde dilbilim; metin ve/veya yazın gibi farklı konuları da incelemeye başlamıştır. Bu bağlamda kimi dilbilimciler yazınsal söylemi, dilbilimin sınırlarını aşan bir nesne olarak görmüşlerdir. Dilbilimin yazınsal söylemlere uygulanması oldukça geniş bir alanı kapsamaktadır. Söylem çözümlemesi de bu kapsamda yer alan ve gelişen yöntemlerden birisidir (Kıran, 1981, s.33-34).

Foucault'ya göre (2001) yazın, söylem düzeni değildir; çünkü söylem düzenlerinin sınıflandırma, sınırlama ve paylaşırma ilkelerine, kurallarına, ritüellerine uymaz, yoruma dayalı olabilir; diğer söylem düzenleri gibi biçimlendirilmiş değildir, kendi iç-söylem düzeni vardır. Bu yönüyle diğer disiplinlerden ayrılmış ve karşı söylem olarak konumlandırılmıştır. Yazının olduğu hâliyle, bir bakıma modern çağın başında oluştuğunu ve kendini böyle belirlediğini, dilin canlı varlığını beklenmediği bir yerde açıkça ortaya çıkardığını söylemek mümkündür. Bu bakımdan yazın, ancak derin bir kopuştan geçip bir cins "karşı söylem" oluşturarak ve böylece dilin temsili ve işaret eden işlevinden, XVI. yüzyıldan beri unutulmuş olan ham varlığına geçerek özerk olabilmiş, diğer bütün dillerden/söylemlerden ayrılabilmiştir. Yazın, XIX. yüzyıldan itibaren dili, varlığı içinde gün ışığına çıkartmaya koyulmuştur ve söylemin sonsuz

hareketinin onun aracılığıyla kurulduğu ve sınırlandırıldığı ilk ve kesinlikle başlangıç düzeyindeki sözden başka bir şey yoktur; dil bundan sonra artık başlangıcı, bitişi olmadan ve vaat taşımadan gelişecektir. Dilin bu kendine özgü varlığı; XIX. yüzyılda söz olarak adlandırılmıştır, bu varlığı elinde tutan ve gerektiğinde serbest bırakan söylem ise yazındır.

Foucault, söylemin çözümlenmesinde dört düzenleyici kavramın varlığından söz etmiştir: tersine çevirme, kesiklilik, özgünlük ve dışsallık. Söz konusu kavramlardan tersine çevirme, eleştirel bütünlüğü karşılarken kesiklilik, özgünlük ve dışsallık ise tarihsel bütünlükle ilişkilidir. Bu bağlamda söylem, bir ilişkiler ve kurallar bütünü olarak ele alınabilir (1987, s.50-52). Söylem yalnızca nesneleri, kavramları değil, aynı zamanda özneleri de yaratır. Foucault'nun söyleme ilişkin bu görüşü yazın incelemeleri açısından değerlendirildiğinde yazarın işlevinin merkezde olmadığı görülür. Bir başka deyişle yorumbilgisi açısından önemsenen metnin yazarı veya özne olarak yazarın niyeti gibi kavramlar dışarıda bırakılır. Şu durumda asıl olan metni kuran söylemlerdir, metinlerin söylem düzenlerince belirlenmiş olmasıdır. Metinler de özneler gibi söylemler tarafından üretilir. Dolayısıyla söylem düzenleri, metnin kuruluşunu da belirler. Bu nedenle yaratıcı, özgün ve/veya özerk yazar kavramları söylem düzeninde geçersizleşir. Simgesel düzenin bir yansıması olan söylemlere özneler, dil üzerinden bağlanmışlardır. Söz konusu söylem yaklaşımı, yazar-okur-metin ekseninde gerçekleşen klasik anlamda yazınbilimi ve yorumbilgisi anlayışını değiştirmiş ve yazın incelemelerinde bilginin kendisi, gerekçesi, süreçler, ilişkiler, metinlerarası işaretler; dolayısıyla içerik, asıl mesele olarak görülmeye başlanmıştır (Sakallı, 2016, s.30, 32).

Barthes de (2000) metni, kültürün binlerce kaynağının sonucu olan bir alıntılar örüntüsü olarak tanımlamış ve yazarı ön plana çıkaran incelemeleri eleştirmiştir. Ona göre yazınsal metinlerde konuşan yazar değil, dildir. Bu bağlamda metnin içerisindeki çokanlamlılık ancak okur tarafından belirlenip keşfedilebilir.

Sözlü ve yazılı bir metni yorumlamak, metnin çoğulluk değerini verebilmektir. Zira, metin çoğuldur. Bir metnin söylemi, konuşan-işiten, yazan-okuyan arasında gerçekleşen dinamik bir süreç, bir metinlerarasılıktır. Konuşmacının sözleri, sesinin özellikleri ve sesinin niteliği (yüz ifadeleri, el kol hareketleri, vs.) ya da yazarın formu –ki bu anlatıdır- kelimelerden müteşekkil değildir. Bu form söylemdir. Bir metni yorumlamak, gizli olan anlamı açığa çıkarmak değildir;

konusmacı, yazar, karakterler ve okuyuculardan kurulu söylemin doğasını ifşa etmektir (Sözen, 2017, s.33).

Chatman'a göre (2008, s.17) yazın kuramı rasyonalist bir disiplin olarak ele alındığında yapısalcı kuram bağlamında anlatı, iki bileşeni içermektedir: 1. Öykü yani içerik ya da olaylar zinciri (eylemler, olan bitenler) ve varlık denilebilecekler (karakterler, zaman ve uzamın öğeleri). 2. Söylem yani ifade, içeriğin aktarılma yolu. Basit deyimle öykü bir anlatının ne'siyken söylem ise nasıl'ıdır.

Dil, söylem edimindeki her konuşucunun üstlendiği ve kendini 'ben' ve konuştuğu kişiyi de sen olarak tanımlayarak kendine uyarladığı bir bakıma 'boş' birimler sunar. Söylem edimi; özneyi tanımlar ve 'şimdi', 'burada' gibi zamana ve mekâna ilişkin konumlandırmalar oluşturur. Bunların dışında yer alan 'o, orada, o zaman' gibi göstermeler ise söylem koşullarının dışında yer alan tarihsel bir derinliği yani öyküleri oluşturur. Kişi, kendi başına gelen bir olayı anlatsa bile oluşturulan sözce, başka zaman, yer ve üçüncü kişilerle ilgilidir. Dolayısıyla söylem 'ben-sen' arasındayken anlatı, 'o'nu anlatır (Benveniste, 1995, s.182-186; Tanyolaç-Öztokat, 2005, s.30).

Genette (2011, s.13-15) anlatı kavramını ilk anlamıyla anlatı bildirimini, bir olayı ya da olaylar dizisini anlatmayı üstlenen sözlü ya da yazılı söylem olarak tanımlar. İkinci anlamı söz konusu söylemin konularını oluşturan gerçek veya düzmece olaylar dizisine ve bunların birtakım bağlanma, karşıtlık, yineleme vb. ilişkilerine gönderimde bulunmadır. Üçüncü anlamda ise yine bir olaya gönderme üzerinde durulur, fakat farklı olarak aktarılan olaya değil, birilerinin bir şeyleri aktarmasıyla meydana gelen olaya göndermedir. Dolayısıyla anlatının söylemi, anlatma eyleminin ürünüdür. Anlatı söylemi çözümlemesi, daima ilişkilerin incelenmesini gerektirir: Bir yandan söylem ile aktarılan olayların ilişkisi, diğer yandan aynı söylem ile onu üreten edim arasındaki gerçek ya da kurmaca ilişki.

Anlatı ve söylem kavramlarının ikisi de sözcüdür. Aralarındaki fark, sözceleme öznesine ait sözceleme durumu ve gönderge (bağlam) kaynaklıdır. Gönderge bakımından söylem, gerçek dünyaya; anlatı ise kurmaca dünyaya ait bir sözcüdür. Söylemin sözceleme durumu, söylemin öznesine aitken anlatının sözceleme durumu sözcelenmiş sözce öznesine yani anlatıcıya aittir. Anlatı; motiflerin art arda gelmesi bakımından bir süreç, sözceleme durumu içerisinde üretilmesi nedeniyle de aynı zamanda bir söylemdir.

Başka bir ifadeyle anlatı, üretici sürece göre aşamalandırılmış söylemsel bir süreçtir. Söylem çözümlemesinde dil kullanıcılarının (verici-alıcı) bireysel özelliklerinin, birbirine karşı tutumlarının, yaşantılarının, fiziksel ve duygusal durumlarının, çevre ile etkileşimlerinin, niyetlerinin vb. dikkate alınması gereklidir; fakat anlatı çözümlemesi yapılırken bu unsurlar dikkate alınmayıp kurmaca yapılar içerisindeki sözcelenmiş sözce durumundaki dilsel birimlerin kendi içerisindeki özellikleri öncelenmelidir (Günay, 2013, s.42-43). Yazınsal söylemin bu kendine özgü niteliği kişi, zaman ve uzam boyutuyla sözcelem koşulu denilen kavramı etkilemektedir. Sıradan bir sözce doğrudan fiziksel olarak algılanabilip bağlamlara göndermede bulunurken yazınsal metinler, sözcenin içerisinde yer alan iç ilişkiler yumağıyla sözcelem sahnelerini oluştururlar. Yazarın özel konumu bu durumu örneklemeye yeter. Örneğin, bir roman, özyaşamöyküsel (otobiyografik) olabilir, oradaki 'ben' metni gerçeklik boyutunda oluşturmuş kişiyi değil, anlatıcıyı gösterir. Bu anlatıcı salt metinsel bir varlıktır ve özellikleri yalnızca anlatı tarafından saptanmıştır. Romantik hayalciliğin duyumsattığının tersine yazınsal metin, yazarın ruhundan okurun ruhuna yapılan bir aktarım değil, rollerin belirli bir biçimde dağıtılmış olduğu ritüelleşmiş bir yapıdır. Yani burada belirli bir zaman ve yerde, ben-sen karşılaşmasının, kısaca sözcelem koşulunun yazınsal metinde tümüyle ayrı bir nitelik taşıdığı vurgulanmaktadır (Mainguenu, 1986, s.10'dan Aktaran Tanyolaç-Öztokat, 2005, s.49).

Görüldüğü üzere yazınsal söylemi ele almanın yollarından biri onu kurgusal açıdan incelemektir. Yazınsal söylem, 'yinelenen' iletişimin kullanılması ile karakterize edilir; fakat söz konusu kavramın tartışmalı yanları da vardır. Normal söylemde, söylem üreticisi basitçe benzer veya eşdeğer ögeler arasında kabaca seçimler yaparken aynı zamanda bir sanat olarak görülmesi nedeniyle yazınsal söylemde, üretici tarafından ek desenlemeler yapılır. Öte yandan alanyazına bakıldığında yazınsal söylem üzerine tartışılırken söz konusu kavramın doğasında yazınsal nitelikte bir söylem biçiminin var olup olmadığı üzerinde durulduğu görülmektedir; fakat bu tartışma yazınsal dil kavramının inkâr edildiğini göstermez. İhtilafların nedeni, yazınsallığın dilde bulunup bulunmadığı veya okurun beklentileri ya da zamanın kültürel normları gibi dildışı işlevlerin bulunup bulunmadığıdır (Tan, 2012, s.628-631).

Dilin derin bir tarihselliği ve toplumsallığı vardır. Başka bir deyişle dil, insanlar arasında ortak payda yaratan bir işaret sistemidir. Bu anlamda herhangi bir yazınsal

söylem/ ifade, kurmaca² bile olsa bilinen/paylaşılan dilsel bir gerçeklik ile ilişkilidir, aksi takdirde anlamın ortaya çıkması mümkün değildir. Dolayısıyla dilin toplumsallığı ve tarihselliğinden bağımsız ‘soyutlanmış bir metin’ olamaz. Bu durum; yazının ve/veya anlatının, belirli bir ortamdaki yazar ve okuyucu arasındaki ortak bir dil temelinde üretilen toplumsal yaratımlar olduğu gerçeğini ortaya koyar. Öte yandan yazın/anlatı, belirli bir toplumdaki güç ilişkilerinden bağımsız değildir, hatta söylemsel bir mücadele alanı olarak da okunabilir (Çayır, 2015, s.13, 21). Söz konusu özellikleri nedeniyle yazının, eleştirel söylem çözümlemesinin temel araştırma alanlarından biri olduğu söylenebilir.

Alanyazındaki yaklaşımlar yazınsal söylemin metinsel ayırt edicilik özelliğini sıkça vurgular. Bu ayırt edicilik metin veya dil kaynaklı değildir. Belirli metinler, üretildikleri veya alındıkları toplumsal koşulların bir sonucu olarak yazınsal statüye yükseltir (Tan, 2012, s.630). Dolayısıyla söz konusu açıklamayla işaretlenen kavram, söylemdir.

Söylem kavramı, yazına göre daha türsel bir kavramdır. Bu, (dil)in kullanım boyutuna denk gelir. Dil, sözcük dağarcığı ve dilbilgisi kurallarından yola çıkarak tümceler üretir. Oysa tümceler söylemsel işleyişin çıkış noktasından başka bir şey değildir: Bu tümceler kendi aralarında düzenlenecek ve belli bir toplumsal-kültürel bağlam içinde sözceye aktarılacaktır; böylece dil de sözceye dönüşecektir. Üstelik söylem, işlevleri içinde olduğu kadar biçimleri içinde de tekil değil, çoğuldur. Örneğin, resmî bir tutanak ile kişisel bir mektup, işlevi bakımından da, biçimi bakımından da farklılıklar arz eder. Dilin içerisinde özgür seçimden kaynaklanan herhangi bir dilsel özellik, söylem içinde zorunluluk kazanabilir. Söylemin olası tüm kodlamaları arasından yapılacak bir seçim, onun *türler dizgesi* olarak adlandırılacak yönünü belirler. Gerçekten de yazın, türleri toplumsal uzlaşmayla belirlenen bir tercihten başka bir şey değildir. Örneğin *sonet*, *haiku*, *koşma*, *gazel*; ölçü ve uyak bakımından belirli özelliklere sahip birer söylem türüdür; ama tür kavramı yalnızca yazınla sınırlandırılmaz; çünkü yazının dışında da farklı bir durum söz konusu değildir. Örneğin, makale, tez vb. içeren bilimsel söylem, eylemlerin “ben dilini” kullanımını kabul etmez. Görüldüğü gibi söylem türleri, dilsel gereçlerden olduğu kadar toplumun kültürel ve geleneksel kodlarından da kaynaklanabilir (Todorov, 2011, s.21-22).

² Eagleton’a göre (2003, s.9) yazının kurmaca dile bağlı bir özü yoktur yani kimi yazınsal ürünler kurmaca olabilirken kimisinin böyle bir özelliği bulunmamaktadır.

Ba[k]htin (2016, s.65-67) sözceleri münferit olarak nitelendirmiştir, fakat dilin kullanıldığı her saha, bu sözcelerden kendilerine ait görece istikrarlı tipler geliştirir ki söz konusu tipler söylem türleri olarak adlandırılır. Söylem türleri birincil (basit) ve ikincil (karmaşık) türler olarak ikiye ayrılır. Söylemin birincil/basit türleri, gündelik yaşama ilişkin konuşmalar, diyaloglar vb.'lerinden oluşur. İkincil türler olan romanlar, dramalar, her türlü bilimsel araştırmalar vb. ideolojik türler olarak görülür ve bunlar, birincil (basit) türleri benimseyip özümseyerek dönüşürler. Birincil söylem türleri fiili gerçekliğe, gündelik yaşamın yansıması olarak değil, yazınsal-sanatsal bir olayın aktarımı olarak roman aracılığıyla girerler. Aynı zamanda roman karmaşık bir sözcedir. Bu nedenle sözcenin doğasına yani ideolojisi ve/veya dünya görüşüne ancak basit/birincil ve karmaşık/ikincil söylem türlerinin çözümlemesi ile ulaşılır.

Yazınsal söylem kültür, estetik ve bir bakıma ahlakı da içeren bir türdür. İdeolojinin en kolay ve yaygın biçimde uygulanabildiği alanların başında yazınsal söylemlerin geldiği söylenebilir. Bu nedenle ideoloji ve yazın kavramları sıklıkla birarada kullanılır. Yazınsal metinler, doğrudan ideolojik kaygıyla yazılabileceği ve hatta belirgin olarak bir ideolojiyi övebileceği gibi örtük olarak ideolojik yönlendirmeler de yapabilir. Bunun sonucu olarak kimi zaman -60'lı yıllarda olduğu gibi- metin/söylem çözümlemelerinin ideolojik temelli olarak yapıldığı da görülmüştür (Uzdu-Yıldız ve Günay, 2011, s.163). Fakat bu durum yazınsal metnin; bir ideolojinin dışavurumu, ifadesi veya ürünü olduğunu göstermez. Yazınsal metin, ideolojinin üretim şekli ve aracı olarak görülebilir (Eagleton, 2009, s.73, 88). Dolayısıyla kendi kendisini oluşturan diğer söylemlerle benzer olarak bir reklam kampanyasında olduğu gibi, yazında sahneler yalnızca retorik/sözbilimsel stratejiler olarak düşünülmemelidir (Maingueneau, 2010, s.13). Yazar, metnini üretirken söylemleri aracılığıyla farklı kimliklere bürünüp farklı konumlar alabilir.

Anlatılarda yazarın ideolojik yaklaşımı, genellikle kullandığı bakış açısına göre ve seçtiği anlatı kişilerine göre belirginleşir. Seçilen bakış açısı, ikna biçimlerinden biridir. Tanrısal bakış açısı, kahramanın gözünden anlatıya bakış ve olaya tanık olan bir kişinin gözünden bakış, anlatılanlara uygun inandırma biçiminin seçilmesi olarak değerlendirilebilir. İdeolojinin yansımasında yazarın kullanabileceği diğer unsur olan anlatı kişilerinde, yazar savunduğu düşünsel yapıyı anlatı kişileri üzerinde gerçekleştirebilir ve onları özdeşleştirir. [...] Kurgusal oluşuyla gerçek

olandan ayrılan metin okura seslenir, okunur ve mutlak güveni yaratırsa okuru üretilen ideolojinin öznelerinden birine dönüştürebilir. Mutlak güvenin oluşmadığı yerde dönüşüm tamamlanamaz. Yapıtta bu güvenin verilebilmesi için örtük ya da belirgin bir ikna dizgesinin varlığı gerekir. Bu, genellikle anlatıdaki kişiler üzerinden aktarılmaya çalışılır. Anlatı kişileri hem kâğıttandır hem de gerçek dünyada karşılaşılabilecek kimliklerdir (Uzdu-Yıldız ve Günay, 2011, s.165).

Değişim, yer, özne ve tarihsellik gibi unsurlar, toplumsal eylemlerin incelenmesi bakımından önemli bir role sahiptir. Toplumda mevcut olan bakış açıları, değer yargıları, çatışmalar yalnızca temsil/betimleme ile değil, bir tür akıl yürütme biçimi olan anlatılar sayesinde aktarılır. Kişiler de kendi kimliklerini bu anlatılar doğrultusunda inşa ederler (Richardson, 1990, s.118; Bakhtin, 1981, s.320-326; Brockmeier & Carbaugh, 2001; Çayır, 2015, s.15-16). Zira kimlik; başı sonu belli, tutarlı ve bütünsel bir anlatı yaratma sürecidir. Dolayısıyla yazınsal anlatılar, yalnızca olayların yazarlar tarafından belirli bir düzen içerisinde sunulmasını ifade eden bir kavrama değil, toplumsal yaşam ve kimlikleri çalışmak için gerekli bir metodolojik araca da işaret eder (Çayır, 2015, s.16).

Bilinen ile öğretilmek istenen arasındaki karşıtlık yazınsal metinler için de söylenebilir. Bir tarafta bilinen toplumsal durumlar, olgular, değerler, gelenek ve görenekler vardır; diğer yanda ise yazarın içinde bulunduğu topluma önerdiği yenilikler olabilir. Yazar bir roman yazarken topluma ait birçok bilineni kullanır. Anlatı kuramı açısından ansiklopedik bilgi denilen şeyler, değerbilimi ilgilendiren bilindik şeylerdir. Kabul edilen toplumsal değerlerin, yargıların değişmesi de kolay değildir. Bir romanda yeni olan ve okuyucuyu yönlendiren, okuyucuya öğretilmek istenen kısımlar da olabilir. Yazarın metin yoluyla okuyucuda uyandırdığı sorularla varmak istediği durum, ideolojiyle ilgilidir. Bu da değişebilecek kısımdır (Uzdu-Yıldız ve Günay, 2011, s.157).

Tüm bu kuramsal çerçeve doğrultusunda “söylenmeyenin söylenenden çıkarılabileceği” ilkesinin, yazınsal söylemin temelini oluşturduğunu ileri sürmek mümkündür (Göktürk, 1980, s.178). Söylem çözümlemesi de bu bağlamda yazın biliminde alışılmış metin açımından farklı beklentilere yanıt arar. Yani yazarın niyetinden, amacından ziyade metinlerin başka metinlerle ilişkisi incelenerek yazma süreci ve yazarın işlevi sorgulanır (Aytaç, 1999, s.144).

Roman ya da öykü, şiir ya da düzyazı vb. üzerinde gerçekleştirilen söylemsel inceleme, metnin sözce düzleminden yola çıkarak sözcelem düzleminin betimlenmesini amaçlar. Anlatısal ve imgesel düzlemlerde kendine özgü çok katmanlı bir yapı sunan yazınsal yapıtlar yine kendine özgü bir sözceleme düzeneği kurar. Söylem araştırmalarının bu karmaşık düzeneği kendi başına açıklamak ve yazınsal yapının söylemsel boyutunun olanaklarını betimlemek gibi önemli işlevleri bulunmaktadır. Dilbilim kökenli bir araştırma yöntemi olmasına rağmen söylem çözümlemesinin, yazınsal metinlerin betimlenmesine katkıları bu bağlamda yadsınamaz³ (Tanyolaç-Öztokat, 2005, s.53).

Maingueneau (2010, s.14-15), yazına ilişkin söylem çözümlemesi ve hermenötik (yorumlayıcı) yaklaşımlarını karşılaştırmıştır. Söz konusu karşılaştırmalara Tablo 2.1.'de yer verilmiştir:

Tablo 2.1.
Yorumlayıcı (Hermenötik) ile Söylem Çözümlemesi Yaklaşımlarının Farkları

Yorumlayıcı (Hermenötik) Yaklaşım	Söylem Çözümlemesi Yaklaşımı
Nesne Bakımından	
Çözümleme, gerçek ve zengin/verimli işlerle sınırlıdır.	Bütüncü, araştırmanın amacına göre tanımlanmıştır; yazın dışı, ilişkili alanlardan metinler (yorumlar, röportajlar ...) veya başka tür söylemlerden (politik, dinî ...) oluşabilir.
Biriciklik/Eşsizlik Bakımından	
Üzerinde yorum yapan kişinin benzersizliğiyle/biricikliğiyle ilişkili olarak her yapının benzersizliğine/biricikliğine odaklanır.	Yazınsal söylem, değişmezlere odaklanıp benzersizliğin/biricikliğin nasıl üretildiğini inceler.
Amaç Bakımından	
Yeni yorumlar üretebilmek.	Belli bir an ve zamanda, metinlerin yorumlanabilirlik koşullarını araştırmak (Hangi metinlerin, kim tarafından, hangi prosedürlerle/işlemlerle yorumlandığı; hangi tür yorumlamaların meşru olduğu vb.).
Araştırmacılar Bakımından	
Üyeleri çoğunlukla aynı yazar veya dönemle ilgilenen çeşitli araştırmacı gruplarından oluşur.	Aynı kavramları ve yöntemleri paylaşan araştırmacı gruplarından oluşur.

Tablo 2.1.'de nesne, biriciklik, amaç ve araştırmacılar olmak üzere dört ölçüt temelinde farklılıkları yansıtılan iki yaklaşımın, her ne kadar ayrıştıkları noktalar bulunsun da bu, birbirlerinden tamamen bağımsız olarak varolabilecekleri anlamına da gelmemektedir. Yorumlayıcı yaklaşımlar, yapıta ilişkin yeni yorumlarını ayrıntılandırmak için söylem çözümlemesine başvururlarken söylem analizi yaklaşımları da yorumlayıcı yaklaşımlar

³ Söylem incelemesi, yazınsal metinlerin yanı sıra reklamlar, yemek kitapları, hukuk metinleri ve benzerlerini de kapsamına alır.

tarafından üretilen yorumlayıcı arka plan olmadan var olamaz. Bu bağlamda söz konusu yaklaşımların temel olarak ayrıştıkları noktanın, çözümlemenin amacı olduğu söylenebilir.

2.7. Söylem Çözümlemesi

Saussure (1950-1970) yapısalcılık kuramı kapsamında sözdizim ve tümce yapıları temelinde çözümlemeler yapmış; fakat bu çözümlemeler biçim odaklı kalmış, tümce ötesine geçememiştir. Chomsky ise (1957-1965) postyapısalcılık/üretici dönüşümsel dilbilgisi kuramı ile sözdiziminde yeni çalışmalar yapmış, anlamı önemsemiş; fakat çalışmaları benzer olarak tümce düzeyinin üzerine çıkamamıştır. Harris (1952 ve sonrası) söylem çözümlemesi terimini kullanan ilk dilbilimcidir. Bildirişim işlevini gerçekleştiren tümceden daha büyük dilsel birimleri oluşturan zihniyeti yani söylemi ele alır ve söylemin tek bir sözcükten on ciltlik bir kitaba kadar değişik boyutlarda olabileceğini belirtir. Ona göre söylem, ancak bireyin dili kendine özgü bir biçimde kullanmasıyla oluşur. Harris, tümce ötesi birimlere -özellikle metne- ilgi çekmesi bakımından önemli bir adım atmıştır; fakat üretici dönüşümsel dilbilgisinin etkisi onun çalışmalarının önüne geçmiştir. Söylemin “bağlam içinde metin” anlamına kavuşması ise 1960’larda Barthes, Greimas, Bremond gibi Fransız dilbilimci ve göstergebilimcilerin yazınsal metinleri incelerken dili toplumsal, kültürel bağlam ve değerler içerisinde ele almaları sayesinde gerçekleşmiştir (Aksan ve Aksan, 1991; Widdowson, 1995; Şenöz-Ayata, 2005; Kocaman, 2009; Çakır, 2014).

Sonraki araştırmacılar Saussure’ün yaklaşımını yapısalcılık olarak adlandırmışlardır. Münker ve Roesler’e göre (Aktaran Sakallı, 2016, s.25) yapısalcılar, insan düşüncesi ve eylemlerinin değişmeyen, her yerde geçerli yasalarını bulmayı hedeflemişlerdir. Bu amaçla düzenli yapılara, dolayısıyla kapalı sistemlere yönelmişlerdir. Söz konusu yaklaşımı eleştiren postyapısalcılık ise dilin açık bir sistem olduğunu savunur; dilde değişim ve dönüşüm kaçınılmazdır, sonsuz ayrımlar vardır, bu yüzden yeni anlam bağıntıları oluşabilir dolayısıyla dil, bir sisteme bağlanamaz.

Postyapısalcılığın söyleme getirdiği söz konusu dönüşümün nedenlerini Elbirlik ve Karabulut (2015, s.32) şu şekilde özetlemiştir: Toplum, kültür, insan ve onların edimlerinin anlaşılmasının yolu söylemlerinin çözülmesinden geçmektedir; fakat o güne kadar yapılan dilbilimsel çalışmalara bakıldığında bunların, tümce biriminin

üstüne çıkamadığı görülmektedir. Oysa söylem, en başta tümce ötesi/üstü bir dil birimidir ve gerçeklerin analiz edilip anlaşılabilmesi için bütüne bakılmalıdır. Söylem de iletişim bütünlüğü içerisinde anlaşılabilir. Yanı sıra söylem, sosyal yaşam alanlarında insanların, hayatlarını yönlendiren bir edim ve toplumsal bir eylem olarak görülür. Dolayısıyla söylemin özelliklerinin ve işleyişinin keşfedilmesi gerekir; çünkü söylem, günümüzde ideolojik, siyasi ve ticari kazanımlar sağlaması açısından bilinmesi ve kontrol edilmesi gereken bir olgudur. Gerçekleri yansıtmanın yanında aynı zamanda onları çarpıtabilmektedir.

Geleneksel bir kültürde roller; masalların, öykülerin, efsanelerin yansıttığı sağduyudan çıkar. Dayatılan belirli bir kurallar tablosu, dolayısıyla kuramsal bir arkaplan yoktur. Modernist toplumlarda ise bir ideoloji olarak modernite, toplumu düzenlemeyi amaçlayan kuramsal bir arkaplandan hareket edip bir kurallar tablosu dayatır (Arkonaç ve Parker, 2012, s.105); fakat modernistlerin savunduğu bu tekli nedensellik yerine günümüz dünyasının karmaşıklığını, düzensizliğini, çoklu yapısını açıklayabilip çoklu nedensellikleri çözümleyecek yöntemlere gereksinim duyulmuştur. Söylem çözümlemesi mevcut sosyal durumu; olduğu bağlam, sebep ve sosyal ilişkilerini ortaya koyarak betimlediği için bu gereksinimi karşılamıştır (Gür, 2011, s.21). Benzer olarak Yemenici (1995b, s.153) kültürlerarası iletişimde söylem çözümlemesinin önemine değindiği makalesinde dil kullanımına, dil-toplum ilişkisine dikkat çekmiş ve toplumsal kurallar ile değerler dizgesinin iletişimi etkileyen söylem kurallarını yönlendirdiğini, böylelikle kültürlerarası iletişimde ortaya çıkabilecek engellerin niteliğini ve boyutunu gözler önüne serdiğini belirtmiştir. Bu bakımdan kültürlerle/toplumlara göre değişen söylem yapılarının incelenmesi ve çözülmesi doğru ve sağlıklı iletişim kurma açısından önemlidir. Söz konusu durum yabancı dil öğrenimi/öğretimi için de geçerlilik kazanmıştır.

Söylem çözümlemesinin, ele alınan bütüncüyü incelemek amacıyla geliştirdiği kendine özgü bakış açısı, amacı ve işlevi; her türlü sözel üretimi incelemek ve belirli bir bağlam içerisinde üretilen her sözceyi çözümlemektir. Buna göre söylem çözümlemesi, dille ilgili yazılı ve/veya sözlü her türlü yapıyı çözümler; konuyu bir bütün olarak ele alır yani bazı konuları kendi araştırma alanı dışında tutamaz. Belli bir anı ilgilendiren her türlü dilsel etkinliğin betimlenmesi, işlevlerin ortaya konması işidir, var olan bir durum içerisinde var olan bir sözcenin incelenmesi söz konusudur (Günay, 2013, s.21-22).

Yani söylem çözümlemesi, söylenenleri ve yazılanları ikinci plana iten disiplinlerden farklı olarak içeriği, eylemin gerçekleştiği yer olarak kabul eder; insanların konuşmalarında ve/veya yazılarında ne yaptıkları ile ilgilenir, buna eylemler (pratikler) adı verilir. Konuşma ve yazıların nasıl inşa edildiği üzerinde durulup eylemlerde (pratiklerde) insanların kullandıkları söylemsel kaynakların çeşitleri ile ilgilenilir. Ayrıca insanların etkileşimleri sırasında dünyaya ilişkin algı, yorum ve uyarlamalarını nasıl bir araya getirdikleri ve bu algı, yorum ve uyarlamaların hem o andaki sonuçları ile hem de ideolojik uygulamaların bir bölümü olarak daha uzun vadede nasıl bir araya getirildikleri ile ilgilenilir (Arkonaç ve Paker, 2012, s.106).

Maingueneau (1996, s.50'den Aktaran Tanyolaç-Öztokat, 2005, s.47), söylem çözümlemesinin dilbilimsel kökenini tanımakla birlikte dilbilimle karıştırılmaması gerektiğini, özellikle metindilbilimden ayrı bir disiplin olduğunu belirtir. Ona göre söylem çözümlemesi, sözcelem koşullarını da içerisine alan bir inceleme yöntemidir. Bu yönüyle de yazınsal türler ve söylem türlerine (siyasal, bilimsel, hukuki vb.) ilişkin bilimsel gözlemleri kapsar.

Söylem analizinde, birey dünyanın merkezi konumundaki özne olarak görülmez. Buna göre bireyin pasif olarak algılayıp şeyleştirdiği ve bu algılama üzerinden o şey ile etkileşime girdiği şeklindeki model, dünyanın ve kendisinin inşa edilmiş versiyonlarından sadece biridir. Yani insanın kendisini ve etrafını bir şekilde anlamlandırmasıdır. Söylem analizi bu versiyonun gerçek olup olmadığı sorusunu sormaz. Daha ziyade bu gerçekliği inşa edişimizle ilgilenir ve bu inşanın gerçekleştiği yer tek tek zihinler değil, bireylerin beraber eyledikleri konuşmalardır. Bu konuşmalarda dünyanın versiyonlarına dair daha önceki konuşmalarda da inşa edilmiş olan bilgi, konuşmanın argümantatif yapısına istinaden dönüşür değişir ve yeniden yapılır. Bu yeniden yapılanma süreci süreklilik arz ettiğinden, söylem analizinin yorumlayacağı anlamlar evrensel değil, sadece ve sadece o yerelliğe, hatta o konuşmaya aittir. Yani aynı konuşmacıların dâhil oldukları bir başka konuşma bile biraz daha farklı bir gerçeklik inşa edecektir. Bu sebeple söylem analisti o konuşmada aktif olan bağlam üzerinden o konuşma üzerinde yer alarak yorumlama yapabilir (Çoker, 2012, s.36).

Korkut (2016), söylem çözümlemesinin tutarlılık-tutarsızlık, bağdaşıklık (dilbilgisi, gönderim, bağlantı öğeleri, anlam ve duygu değeri ile sözcük seçimi ve mantıksal ilişki açısından), konuşan ben – dinleyen sen, kimlik, rol, statü – konum – konumlandırma,

duruş, sahneleştirme, hitap, özsunum – mantık-söz – duygulayım, alışkanlık, söylem türleri, söylemde yaratıcılık (sözcük oyunu vb.) gibi kavramlarla ilişkilendirerek açıklamış ve şöyle tanımlamıştır:

Söylem çözümlemesi alanı, aynı anda hem dili, hem de bu dili belirli koşullarda işlerliğe kavuşturan özneleri tek tek ele alarak söylemi aydınlatmayı, anlamlandırmayı amaçlayan bir araştırma alanıdır. Dolayısıyla bir yanda toplumsal olarak paylaşılan bir araç (dil), diğer yanda ise bu aracı farklı durum ve bağlamlarda söylem hâlinde gerçekleştiren ve psikososyal ve kültürel özellikleriyle birbirinden farklı bireyler söz konusudur. Bütün bu karmaşık ve çok katmanlı etkenler nedeniyle, her bir söylem ayrı ayrı çözümlenmek zorundadır. Konuşan öznenin etkisini dışarıda bırakarak, sadece dili çözümlemeyi yapısal dilbilim başarmıştı; ama sözü, söylemi çözümlemek, konuşan öznelerin, toplulukların çeşitliliği nedeniyle çok boyutlu bir konu olduğu için söylem çözümlemesi pek çok kuram ve yöneme başvurur (s.134).

Özetle söylem çözümlemesi (Van Dijk, 1997; Phillips & Hardy, 2002; Gee, 1999, 2010; Çelik ve Ekşi, 2008; Gür, 2011; Baş ve Akturan, 2013);

- Disiplinlerarasıdır (dilbilim, psikoloji, sosyoloji, felsefe, iletişim, yazın...),
- Değişkendir,
- Sözceleme unsurlarını (sözcük seçimi, sözdizimi, vurgu, tonlama, durak, susma vb.) inceler,
- Dil kullanılarak oluşturulan söylem ile sosyal gerçekliğin anlaşılmasını hedefler,
- Söylemi derinlemesine incelemeyi amaçlar,
- Yüzeysel yapıdan hareketle derin yapıda yer alan duygu ve düşünceleri açığa çıkarmaya çalışır,
- Konuların doğal ortamda incelenmesi sonucu arkalarında yatan olguları bulmaya çalışır,
- Söylemin kendi bağlamı içerisinde nasıl üretilip paylaşıldığının anlamlandırılması, yorumlanması ve yayılması sürecini inceler,
- Metinlerarasıdır.

Phillips & Hardy'ye göre (2002), söylem çözümlemesinin güçlü yanları;

- Anlamı öncelemesi,
- Toplumsal hayattaki olgu ve olayları farklı biçimlerde ortaya koyması,
- Yeni ortaya atılan konuları derinlemesine inceleme olanağı sunması,
- Tüm sistem ve bilgileri yeniden değerlendirme ve eleştirel bakış açısının önemine vurgu yapması,
- Geleneksel yöntemlerin tersine tekrarlayıcı ve sınırlayıcı olmaması,
- Daha fazla yaratıcılık, çıkarım yapma ve ilerleme olanağı sunmasıdır.

Yukarıda sıralanan olumlu yanlarının aksine söylem çözümlemesinin zayıf yanları ise fazla zaman ve enerji gerektirmesi, alanyazın eksikliği ve belirgin bir yönteminin olmayışıdır (Phillips & Hardy, 2002).

Hardy, Harley & Phillips (2004, s.21), ayrıca söylem çözümlemesinin özelliklerini şöyle sıralamışlardır:

- Yorumlayıcıdır,
- Anlama metinle de bağlantılı olarak yorumlayıcı yöntemlerle ulaşılır,
- Nitelikseldir,
- Öznellik içerir,
- Anlama söylemin üretildiği bağlamdan hareketle ulaşılır,
- Tümevarım yöntemini kullanır,
- Anlamanın yorumlanmasında araştırmacı etkindir.

Söylem çözümlemesi yaklaşımı, gerçeği toplumsal bağlamda algılayıp yorumladığı için pozitivist yaklaşımla belirlenen belirgin ölçütlere dayalı değildir (Nixon & Power, 2007, s.73). Söylem çözülürken aynı zamanda yeni bir söylem üretilir ve bu söylem de içerisinde olası bakış açısı ve yorumlar barındırması nedeniyle tam olarak nesnellikten söz edilemez (Van Dijk, 1993; Zajacova, 2002). Çünkü bu araştırmanın doğasında vardır (Aziz, 2014, s.153).

Güvenirliğin sağlanması için, bu tür çözümlemelerin farklı kişiler tarafından yapılması ve aralarındaki farklılıkların kontrol edilmesi gerekir. Makro düzeyde sonuçlara varılabilmesi içinse benzer araştırmalar yinelenerek ulaşılan ortak noktalar sayesinde genellemelere ulaşılabilir (Van Dijk, 1988; Fairclough, 2003).

Söylem çözümlemesinde amaç, anlamlandırma ya da yorumlamadır. Bu nedenle çözümleme her türlü konuya yönelik olabilir. Dolayısıyla konu yelpazesi geniştir.

Söylem çözümlemesinde biçimsel olarak yazılı duruma getirilmiş her türlü kayıtsal malzeme ya da metin (haber bildirileri, firma-siyasi parti-örgüt vb. kuruluşların demeç ve bildirileri, akademik yazılar ile sosyal etkileşim niteliğindeki her türlü belge, örneğin sohbet, odak grup tartışması, bireysel görüşme ya da medya, televizyon programları, reklamlar, dergiler, romanlar, öyküler vb.) araştırma konusu olabilir (Elliot, 1996, s.65; Çelik ve Ekşi, 2008, s.110).

Diğer araştırma yöntemleri kişilerle ilgilenirken söylem çözümlemesi bir metin ya da söylemde kullanılan dille ilgilenmektedir. Tesadüfi olmayan/amaçlı örnekleme yöntemi ve küçük bir örneklem grubu tercih edilir (Baş ve Akturan, 2013, s.32).

Söylem çözümlemesinde örneklem büyüklüğü değil, az sayıda bireyden elde edilen geniş kapsamlı dilsel malzeme ürünleri, -çeşitliliği ve farklılığı bulgulama amacıyla önemsenir. Aksi durum çözümlemeye katkı sağlamak yerine analizi yönetilemez duruma getirir. Her aşamada olduğu gibi bu noktada da örnekleme, araştırma soruları kapsamında yaklaşılmalı ve temsil gücü, anahtar sözcük olarak düşünülmelidir (Elliot, 1996, s.65-66).

Söylem çözümlemesinde veri çeşitliliği önemlidir. İletişim sürecinde yer alan her türlü araç; yazılı, sözlü, görsel ve simge sistemleri veri toplama aracı olabilir (Gür, 2011, s.21). (Derinlemesine) görüşmeler, odak grup görüşmeleri, belge ve kayıtlar, çeşitli diyaloglar, röportaj, reklam ve haber metinleri, öykü veya romanlar, çizgi filmler vb. veri çeşitliliğini sağlayabilmek için kullanılacak örneklerdendir (Wetherell, 2001'den Aktaran Gür, 2011, s.21). Özellikle anlatılar, örneğin söylenceler, masallar, öyküler günümüze değin hem söylem çözümlemesinin hem de göstergebilimin araştırma kapsamına giren türler olmuştur. Bu iki alan, anlatıları dikkatle inceleyip söz konusu metnin çeşitli yönlerini açığa çıkarmaya çalışmıştır (Zeyrek, 1991, s.105). Anlatılar üzerine yapılan söylem çözümlemesi çalışmalarıyla aktarılan olaylara ilişkin düzen

kazandırma yöntemleri, dinleyicileri birçok bakımdan etkilemek amacıyla birey ve kültürlerle özgül dilsel ve kültürel öğelerin kullanımı; anlatıcının duygu, düşünce ve tepkilerinin anlatı örüntüsü içine yerleştirilmesi ve dinleyici ile anlatıcı arasındaki etkileşim birçok açıdan günümüze değin irdelenmiştir (Yemenici, 1995a, s.39).

Anlatı metinlerini çeşitli boyutlarıyla ve her şeyden önce bir oluşum olarak inceleyen söylem çözümlemesi, anlatıyı oluşturan dil dışı öğelerin (örneğin, anlatan ve dinleyenin bilişsel etkinlikleri, sahip oldukları bütüncül düzen, anlatan ve dinleyenin etkileşimi vb.) dil öğeleriyle nasıl bağlandığını, bunların metne nasıl yansıdığını araştırmaktadır. Anlatıyı çeşitli boyutları olan bir süreç olarak incelediği için, yapı bir oluşumu çağrıştırmaktadır. Yani söylem çözümlemesinin yapı kavramı, dinamik bir özelliğe sahiptir. Aynı zamanda anlatının anlam bileşeni yanında göz önünde bulundurulması gereken birçok bileşeni bulunduğunu ve bunlar olmadan anlatı olgusunun doyurucu bir biçimde tanımlanamayacağını kanıtlamıştır. Böylece anlatının çok basit bir söylem türü olduğu düşüncesinden uzaklaşılmasını sağlamıştır. Söylem çözümlemeci yaklaşımın giderek ilerleyen ve gelişen yönü çalışmaların deneysel, yani bilimsel boyutudur. Bu temele dayandırdığı kuramlarla söylem çözümlemesinin kısa anlatılardan daha uzun ve geniş oylumlu söylem türlerini de doyurucu bir biçimde inceleyebileceği kesindir (Zeyrek, 1991, s.110).

Enkvist (1985, s.12) ve Dressler (1992, s.149-159), yazınsal metinlerin incelenmesi aşamasında sınırlayıcı ve yayılımcı olmak üzere iki ayrı görüşün varlığını belirtmişlerdir. Sınırlayıcı görüş, dilbilgisi sınırları içerisinde kalıp sözdizimsel kuralları temel alırken yayılımcı görüş, dilbilgisinin sınırlarından çıkıp dil kullanımı, sözceleme durumu, bağlam, biçim ve metinsellik ölçütlerini, dolayısıyla söylemi öncelemiştir. Bu bakımdan yukarıdaki paragraftaki görüşe koşturarak söylem çözümlemesinin, yazınsal metinlerin çözülmesi noktasında da etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği yorumunu yapabilmek mümkündür.

Anlamlandırma, mantığa uygun hâle getirme, anlama, çıkarım yapma ve bunun gibi kavramlar yalnızca söylemsel yapı alanıyla ilişkili değil, aynı zamanda biliş ile de ilişkilidir. Etkileşimsel bir yaklaşım olarak bilişsel söylem çözümlemesi, kimi bilişsel süreçlerin yapıyla/kuruluşla ilişkili olduğunu vurgular. Bir metnin okunmasından edinilen bilişsel temsiller basitçe metnin veya anlamının kopyalanması değil;

kuruluş/yapının stratejik süreçlerinin sonucunu ya da hangi metin unsurlarının kullanılabileceğini/kullanılabildiğini, dil kullanıcılarının bağlam hakkında bildikleri unsurları ve iletişime başlamadan önce bilinen/var olan inanç öğelerini anlamlandırmadır (Van Dijk, 1997, s.17-18). Bu bağlamda bilişsel süreçlerin de söylemin çözümlenmesinde, metinlerin anlamlandırılmasında, ideolojiye ve/veya fikirlere ulaşılmasında işletildiğini söylemek mümkündür. O nedenle çözümleme yapılırken söz konusu unsurlar da dikkate alınmalıdır.

Eğitim bilimleri alanında nitel bir araştırma yöntemi olarak da nitelendirilen söylem çözümlemesinde, elde edilen verilerin çözümlenmesinde üç aşama takip edilir (Baş ve Akturan, 2013, s.33-34; Aziz, 2014, s.152-153): Yorumlama, yapılandırma ve makro yapılandırma. Verilerin yorumlanması aşamasında yorumla yalnızca anlam ortaya konmaz aynı zamanda sözcüklerin pragmatik/edimsel işlevleri, toplumsal ilişkiler, stilistik (deyişbilimsel/biçemsel) işaretler ile cinsiyet ve grup üyeliği gibi noktalar da açığa çıkarılır.

Yorumlama aşamasında eğer veri toplama süreci araştırmacı tarafından yürütüldüyse analiz aşamasında sadece yanıtlar değil, tüm görüşme soruları yorumlanmalıdır.

Yapılandırma aşamasında parçalara ayrılan sözcüklerin anlamları cümleler içerisinde önerilenler doğrultusunda yeniden düzenlenir. Ardından kısa dönemli bellekte yorumlanan ileti yeniden düzenlenir. Sözcüksel ve tümcesel uyuma bakılır, anlamsal ve bağlamsal ilişkilendirme yapılır. Döngüsel olan bu süreç sonrası uzun dönemli bellek etkinleştirilir.

Kod çözme, yorumlama, birleştirme ve yeniden düzenleme aşamaları sonrasında verilen iletinin makro düzeyde algılanıp anlamlandırılması gerekir. Evrensel düzeyde bu iletinin ne tür önermeler içerdiği bulgulanır. Bu noktada geçmiş ile de bağlantı kurularak iletilerin önceki olaylarla ilgili olup olmadığına ve söylemin önceki iletileri ne denli temsil ettiğine bakılır.

Söylem çözümlemesinde araştırma raporu analizin detaylı olarak sunulmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda birbiri ile ilişkilendirilen tümceler, paragraflar açıkça, olduğu gibi verilmeli ve çözümlemenin nasıl yürütüldüğü net olarak ifade edilmelidir. Aynı zamanda araştırma raporu veri analizinin tüm aşamalarını, okuma, yorumlama ve makro yapılandırmayı içermelidir. Kimi çalışmalarda çözümlenen söylemin ayrıca ek

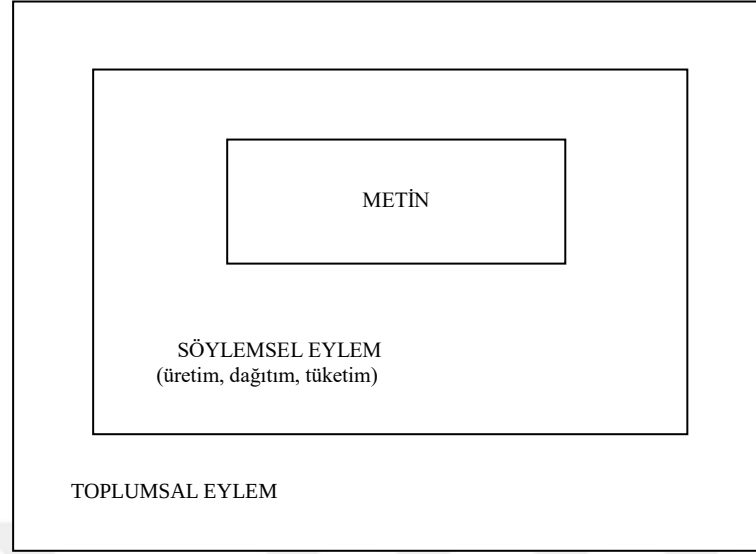
olarak çalışmanın sonunda verildiği de görülmektedir (Baş ve Akturan, 2013, s.36).

Alanyazına bakıldığında kimi araştırmacıların (bk. Yemenici, 1995b; Coulthard, 2002; Sinclair and Coulthard, 2002; Fairclough, 2006; Gür, 2011; Çubukçu, 2014) konuşma, söylem ve (sözlü) anlatı çözümlemelerini⁴, söylem çözümlemesi başlığı altında nitelendirdikleri göze çarpmaktadır. Bu nitelemede, söylem çözümlemesinin veri toplama kaynaklarının etkisi olduğu söylenebilir. Fairclough (2006, s.16-17) konuşma çözümlemesinin, kendilerini budun yöntembilimci (etnometodolojist) olarak adlandıran toplumbilimciler (sosyolog) tarafından söylem çözümlemesine bir yaklaşım olarak ortaya atıldığını belirtmiştir. Ona göre konuşma çözümleyiciler, konuşmanın çeşitli görünümelerini incelerler: konuşma açılış ve kapanışları; konuşma kavşakları; konunun nasıl oluşturulduğu, geliştirildiği ve değiştirildiği; konuşma sırasında insanların nasıl öyküleştirme yaptıkları; insanların konuşmalarını nasıl ve niçin formülleştirdikleri (örneğin, özetlemek, ne ima ettiğini belirtmek...). Konuşma sırasında konuşmacıların nasıl söz aldıkları, sıra değişiminin nasıl gerçekleştiği gibi noktalar da konuşma çözümleyiciler tarafından ilgilenilen konulardandır.

Fairclough (2006, s.73) söylem kavramının metin, söylemsel eylem ve toplumsal eylem olmak üzere üç boyut içerdiğini ileri sürmüş ve söylem çözümlemesi için bu üç unsurun gerekli ve birbirleri için kaçınılmaz olduğunu savunmuştur. Bununla birlikte onun söylem çözümleme anlayışı söylemsel değişimle toplumsal ve kültürel değişimin ilişkisini de incelemektir.

Şekil 2.2. üç boyutlu söylem kavramını yansıtmaktadır (Fairclough, 2006, s.73):

⁴ Söz konusu çözümleme yaklaşımlarına, yazınsal söylem başlığı başta olmak üzere araştırmanın diğer bölümlerinde değinilmiştir.



Şekil 2.2. Üç Boyutlu Söylem Kavramı

Şekil 2.2.'ye göre söylem kavramı; metin, söylemsel eylem ve toplumsal eylem olmak üzere üç boyutludur. Metin çözümlemesi sözcük, dilbilgisi, bağlaşıklık ve metin yapısı olmak üzere dört başlık altında toplanabilir. Söylemsel eylemin çözümlemesi ise ayrıca metnin üç biçimsel özelliğini içermektedir: sözcenin gücü/etkisi yani ne tür bir söz ediminin (söz verme, rica etme, tehdit etme vb.) tercih edildiği, metnin bağdaşıklık/tutarlılığı ve metinlerarasılık. Söz konusu yedi başlık, metnin nasıl üretildiğinin ve yorumlandığının görünümleridir. Söylemsel eylemde söylemin kim(ler) tarafından, hangi toplumsal bağlamda (metin türü ile de ilişkilendirilebilir) ve konumda, hangi amaçla/etkiyle ve kaynak aracılığıyla, ne tür ilişkiler kurularak üretilip yorumlandığı; dolayısıyla tutarlılığın ve bütünlüğün nasıl sağlandığı önem kazanır. Yani söylemsel süreç ön plandadır. Bu süreç ve oluşum da toplumsal yapı, toplumsal eylemler ve toplumsal değişimlerden bağımsız düşünülemez. Toplumsal eylem boyutu; dil kullanımının ürettiği, yeniden ürettiği, zaman zaman karşı çıkıp zaman zaman değiştirip dönüştürebildiği iktidar/güç ilişkileri ve ideolojik çatışmalar gibi toplumsal konularla ilişkilidir (Fairclough, 2006, s.73-86).

Söz konusu çizelgedeki üç boyutu Özüdoğru (2016, s.88); betimleme (metin analizi), yorumlama (süreç analizi) ve açıklama (toplumsal analiz) olarak aslından uyarlamıştır. Fairclough'ın (2006, s.73-86) toplumsal eylem boyutunu ideoloji, hegemonya gibi kavramlarla ilişkili olarak açıklaması bu modelin, eleştirel söylem çözümlemesi ile ilişkilendirilmesini düşündürmektedir. Nitekim Özüdoğru (2016, s.88) söz konusu

çizelgeyi “Norman Fairclough’ın üç boyutlu (katmanlı) eleştirel söylem çözümlemesi modeli” olarak başlıklandırmıştır. Alanyazın tarandığında da Fairclough’ın çalışmalarının eleştirel söylem çözümlemesi üzerinde yoğunlaştığı görülebilmektedir.

Fairclough (2006, s.224-240) kitabında (eleştirel) söylem çözümlemesinin nasıl yapılacağına ilişkin genel bir çerçeve çizmiştir. Yapılan başlıklandırmalarda ilk olarak veri üzerinde durulmuştur. Veri toplanırken öncelikle araştırma önerisini tanımlamak, araştırma sorularının hangi disiplinlerle ilişkili olduğunu betimlemek söylemin çok yönlü⁵ olma özelliği açısından önem taşımaktadır. Betimlenen araştırma önerisi ve soruları kapsamında söylem örnekleme göre bütünce/derlem oluşturulur. Bu noktada verilerin nerede ve kimlerden, nasıl toplanacağı ve söylemsel ya da toplumsal eylemi hatta söylemsel veya toplumsal değişimleri tam olarak yansıtacak, çeşitlilik sağlayacak veritabanının oluşturulması kararlaştırılır. Bütünce/derlemin hangi yol(lar)la ve nasıl oluşturulacağının belirlenmesi aynı zamanda bütünce/derlemin geliştirilmesini ve dolayısıyla gerçeği temsil edebilirliği ile geçerliğini de artıracaktır. Ardından araştırma önerisi, amacı, soruları ve örnekleme temel alınarak çeşitli yollarla (görüşme, panel vb.) elde edilen veriler, birebir yazıya aktarılır. Aktarım yapılırken tonlama, vurgulama, durma, yükselme ve alçalmalar, söz alımları ya da değişimleri, kavşaklar, susma vb. de yansıtılır. Kodlama ise araştırma amacına göre tüm bütünce/derlem üzerinde yapılabileceği gibi başlıklar hâlinde, belirli sorular temelinde, özetleyerek, temel noktalar, kriz anları vb. üzerine yapılabilir. Konuşma sürecinde yanlış giden noktalar olabilir; bunlar yanlış anlaşılma; iletişimsel sorunları çözme, bu amaçla yineleme rica etme, bir konuşmacının diğerini düzeltmesi vb.; metin üretirken istisnai dağılmalar, (duraksama, tereddüt, yineleme vb.); sessizlik ya da ani kaymalar şeklinde ortaya çıkabilir. Sıralanan bu noktalar süreç içerisindeki değişimlerin gösteriminde ve örnek seçiminde önemli bir etkidir.

Çözümleme aşaması ise yukarıda aktarılan Şekil 2.2.’de de belirtildiği gibi söylemsel eylem, metin, toplumsal eylem temelinde üç boyutlu olarak düzenlenmiştir. Söylemsel eylemde; söylemlerarasılık ve [açık⁶ (*İng.* manifest) veya kapalı/temel (*İng.* constitutive)] metinlerarasılık metin üretimi üzerine odaklanırken metinlerarası diziler

⁵ Bu noktada üç boyutlu söylem kavramına ve toplumsal ve kültürel değişime gönderimde bulunmaktadır.

⁶ Açık metinlerarasılığın önemli bir yönü, söylem temsilidir. Yani iktibas edilen, alıntı yapılan ifadelerin nasıl seçildiği, değiştirildiği ve bir bağlama yerleştirildiğidir (Devran, 2010, s.64).

metin dağıtımı yani süreç, bağdaşıklık tüketim yani bitirme veya sonuçlandırma üzerine odaklanır. Söz konusu aşamada türe, bağlama ve/veya düşünsel anlama ilişkin görünüm, metinlerarası geçişler, söylem temsilleri, önceki söylemlerle veya metinlerle ilgili yazar/konuşur tarafından yapılan önvarsayımlar ve söyleme yansıyış biçimleri (içten, manipülatif, polemiğe dayalı vb.), biçem, üstsöylem ve/veya ironi örnekleri gibi yapılanmalar temel alınır.

Metin boyutunda ise temel alınan unsurlar;

- Etkileşimsel yönetim (katılımcıların etkileşimi sağlama yolları, söz alımı ve yönetimi),
- Bağdaşıklık (retorik/sözbilime ilişkin kurulumun belirlenmesi amacıyla),
- Nezaket (olumlu, olumsuz veya gizli),
- Değer ve inançlar (kişilik ve/veya kimliklerle ilişkili olarak yansıtır),
- Dilbilgisi (geçiş ve kip ifadeleri),
- Anahtar sözcükler,
- Eğretilme (anlam ve kullanımları).

Aynı kaynağa göre (Fairclough, 2006, s.224-240) toplumsal eylem boyutunda söylemin toplumsal olarak nasıl yapılandırıldığı ve bu yapılandırmanın ya da ilişkinin (geleneksel, uzlaşım, kuralcı, yaratıcı, yenilikçi, yeniden yapılandırıcı, yapıcı, muhalif vb.) etkileri, hangi yönde kurulduğu ve yeniden üretim ya da dönüşüm bakımlarından incelenir. Bu aşamada sistem bilgisi ve inançlar/inanışlar, toplumsal ilişkiler ve toplumsal kimlikler ile söylemsel sıra/dizi de ön plandadır. Yani söylemin ideolojik ve politik etkileri de önemsenir.

Sosyal bilimler alanında söylem çözümlemesinin gelişimi üç evrede açıklanabilir. İlk evre, toplumbilim (sosyoloji) kaynaklı çözümlemelerdir. 1940’larda mikro-sosyolojik olarak yapılan çözümlemeler, 1960’lı yıllarda –Garfinkel öncülüğündeki– budun yöntemli (etnometodolojik) çalışmalarla ortaya çıkan konuşma çözümlemesi, Goffman’ın benliğin sunumuyla ilgili çalışmaları, metin, öykü, mit incelemeleri biçimindeki nitelik analizleri ile gelişimini sürdürmüştür. İkinci evre olan 1970’li yıllarda söylem çözümlemesi, disiplinlerarası bir nitelik kazanmış; sosyolojideki eylem kavramı, dilbilimsel kavramlar olan konuşma ve anlatım ile genişlemeye uğramış, bir dil pratiği ve retorik’in uzantısı olarak görülmeye başlamıştır. Üçüncü evre olarak 80’li

yıllarda söylem çözümlemesi, Foucault'nun toplumsal/söylem teorileri temelinde ilerlemiştir. 90'lı yıllardan günümüze kadar gelen evrede ise eleştirel dilbilimcilerin benimsediği; sözbilim (retorik) kökenli, dil ve dil felsefesindeki gelişmelerden etkilenen, yorumlayıcı (hermenötik) yöntemin sınırları kapsamında, eleştirel söylem çözümlemesi biçimine dönüşmüştür (Sözen, 2017, s.98-99).

2.8. Eleştirel Söylem Çözümlemesi (ESC)

Alanyazın incelendiğinde söylemin çözülmesine yönelik yapılan çalışmaların eleştirel olan ve olmayan şeklinde ikiye ayrıldığı gözlemlenmektedir. Söylem çözümlemesinden farklı olarak ESC, “söylemin toplumsal dinamikler bağlamında şekillendiği varsayımından yola çıkarak her söylemin kaçınılmaz olarak belli ideolojileri yansıttığını savunur” (Duman, 2008, s.207).

Eleştirel söylem çözümlemesi (ESC) (critical discourse analysis) (CDA), söylemin ardında yatan ideolojiyi dilbilim temelli bir yaklaşımla ortaya çıkarma yöntemidir. Ancak bu süreçte çok disiplinli yaklaşımlar da önem taşımaktadır. Böylece toplumdaki güç ilişkileri, bu ilişkiler çerçevesinde ortaya çıkan eşitsizlikler; algılama ve anlamlandırma biçimleri; toplumdaki aşamalı yapılanma; tarihsel ve kültürel süreçlerin ve değerlerin gelişimi; eylemlerin niteliği; cinsiyet ve grup kimlikleri sınıflamasında temsil biçimleri ve ayrımcı yaklaşımlar gibi çeşitli özellikler izlenebilmekte; koşut olarak, söylemin neden o biçimde oluştuğuna yönelik değerlendirmeler elde edilmektedir (Büyükkantarcıoğlu, 2006, s.105).

ESC, sosyal analizin eleştirel geleneğini dil çalışmalarına aktarır; söylem ve söylem ile diğer toplumsal unsurlar (iktidar ilişkileri, ideolojiler, kurumlar, toplumsal kimlikler vb.) arasındaki ilişkilere odaklanan eleştirel sosyal analizlere katkıda bulunur. Eleştirel sosyal analiz, normatif ve açıklayıcı eleştiri olarak da anlaşılabilir (Fairclough, 2012, s.9).

ESC disiplinlerarası ve sorun odaklı hareket eder; özellikle ideoloji, toplum, toplumsal güç, toplumsal pratik/eylem, güç ilişkileri, kültür, söylemsel pratik/eylem, bağlam, işlev, dil kullanımı gibi anahtar sözcükleri temel alıp eleştirel olarak felsefe, sosyoloji, dilbilim, toplumdilbilim vb. disiplinler çerçevesinde söylemleri çözümler (Van Dijk, 2001; Wodak & Meyer, 2001; Fairclough, 2006; Wodak, 2006; Wodak, de Cillia, Reisigl & Liebhart, 2009; Wodak, 2011; Wodak, 2014; Sözen, 2017).

ESC, konuşma çözümlemesinden farklı olarak hangi içerik ve konuların, hangi ifadelerle dile getirildiğini; içeriklerin işleyiş düzenini, açık, örtük ya da hangi biçimde metne dönüştüğünü saptamayı amaçlar. Norm oluşturmuş metinleri, kişilerarası metinleri ve karşılıklı konuşmaları inceler. Bu noktada metinler; metinlerarasılık, tarihsellik ve toplumsallık ile güç/egemenlik ilişkisi bakımlarından irdelenir (Sakallı, 2016, s.27).

Her dil kullanımı, mutlaka toplumsal anlamlar arasından yapılan ve düzenlilik sergileyen seçimlerden oluşur (Yağcıoğlu, 1999, s.56).

Eleştirel söylem çözümlemesi, söylemi -yazılı ve sözlü dil kullanımı- toplumsal bir pratik olarak görmektedir. Söylemi toplumsal bir pratik olarak tanımlama, belli bir söylemsel olguyla onu oluşturan durumlar, kurumlar ve toplumsal yapılar arasında diyalektik bir ilişki olduğunu öngörmek anlamına gelmektedir. Diğer bir deyişle, söylem toplumsal kurgulayıcı olduğu kadar toplum tarafından da şekillendirilir. Bu anlamda söylem, toplumsal açıdan etkili bir araç olduğu için önemli güç ilişkilerinin yaratılmasına da yol açmaktadır. Bu nedenle, söylemsel pratiklerin önemli ideolojik etkileri söz konusu olabilmektedir. Eleştirel söylem çözümlemesinin çıkış noktası, metin içine yerleştirilmiş bu ideolojik yapıları ortaya çıkarmaktır. Ancak, hem belli dilsel düzeneklerin sistematik biçimde kullanılmasıyla oluşturulan bu ideolojik yükleme, hem de bu yüklemenin temelini oluşturan güç ilişkileri çoğu zaman açık ve net değildir. Eleştirel söylem çözümlemesi, söylemin bu örtük yönlerini açığa çıkarma amacını taşımaktadır (Oktar ve Cem-Değer, 1999, s.45-46).

Sözen (2017, s.140-142), ESC'nin özelliklerini Wodak (1996, s.17-18) ile Fairclough & Wodak'ın (1998, s.271-280) çalışmalarından hareketle şu şekilde özetlemiştir:

- ESC toplumsal sorunlara eğilir. Toplumsal süreç ve sorunların dilbilimsel ve göstergebilimsel görünüşlerinin analizidir.
- Güç ilişkisi söylemseldir. ESC, çağdaş toplumlarda, toplumsal güç ilişkilerinin önemli ölçüde dilbilimsel ve söyleme dayalı doğasını ön plana çıkarmayı amaçlar. Bu, kısmen güç ilişkilerinin bir söylemde nasıl yaşadığı ve nasıl müzakere edildiği meselesidir.
- Söylem; toplum ve kültürü belirlerken aynı zamanda toplum ve kültürle belirlenir. Çağdaş toplumsal süreçler ve güç ilişkilerinde, toplum ve kültürü tesis

eden söylemi tanıyarak söyleme odaklanılabilir. Dolayısıyla aralarındaki ilişki diyalektiktir.

- Söylemsel olarak tesis edilen hayat, üç önemli belirleyiciye ayrılabilir: Dünyanın temsilleri olarak *temsiller*, insanlar arasındaki ilişkiler olarak *ilişkiler* ve insanların toplumsal ve kişisel kimlikleri olarak *kimlikler*.
- Söylem ideolojik olarak çalışır. ESÇ, tüm söylemlerin ideolojik olduğunu iddia etmez. İdeoloji, toplumsal gerçekliğin temsili değil, bir süreçtir.
- Söylem tarihseldir ve bağlam olmadan üretilip bağlam temel alınmadan anlaşılamaz. Bağlam daima tarihseldir. Söylem yalnızca şu ana ve geleceğe gönderim yapmaz, tarihe de atıfta bulunur; çünkü dil de tarihseldir.
- ESÇ bir yandan toplumsal ve kültürel yapılar ve süreçler arasında, diğer yandan metinler arasında bağlantı kurar (makro-mikro/büyük ve küçük ölçekli yapı). Bu bağlantılar oldukça karmaşık bir yapıya sahip olduğu için doğrudan görülemez, daha ziyade söylem aracılığıyla anlaşılabilir. Söylemin aracılık ettiği bu bağ; metin ve toplum arasındaki söylem düzenlerinin oluşturduğu bağıdır.
- ESÇ yorumlayıcı ve açıklayıcıdır. Eleştirel ve/veya farklı, dikkatli okumalara gereksinim duyulur; güç ilişkileri ve ideolojilerle bağlantılar kurulur. Bu aşamada araştırmacılar kendilerini de eleştirmelidir. Yorum ve açıklamalar, açık ve sürdürülebilirdir, bu nedenle yeni bağlam ve bilgilere öncülük ederler.

Çoğu kişi aile üyeleri, arkadaşlar veya meslektaşları ile yalnızca gündelik konuşmalar üzerinde aktif ve medya kullanımı gibi pasif kontrole sahiptir. Birçok durumda sıradan insanlar, metnin veya konuşmanın az çok pasif hedefleridir. Örneğin, patronları ya da öğretmenleri; polis memurları, hâkimler ve bürokratlar gibi otoriteler ya da vergi müfettişleri bu pasif hedeflere ne yapmaları gerektiğini ve neye inanıp inanmayacaklarını söyleyebilirler. Aynı zamanda güçlü bir sosyal grubun üye veya liderleri de kamusal söylem türleri üretebilir ve kitleleri kontrol edip yönlendirebilirler. Örneğin, akademisyenler bilimsel söylemi, öğretmenler eğitsel söylemi, gazeteciler medya söylemini, hukukçular yasal söylemi ve siyasiler siyaseti ve kamusal siyasi söylemi kontrol ederler. Sıralanan türler, söylem ve erişim kavramları ile ilişkilidir ve geneldir. Bu güç birimlerini, en anlaşılır ve ayrıntılı biçimde açıklamak ESÇ'nin

görevlerinden biridir. Dolayısıyla söylem, karmaşık iletişimsel olaylar açısından tanımlanırsa hem bağlam hem de metin yapıları için erişim ve kontrol tanımlanabilir (Van Dijk, 2001, s.355-356).

ESÇ eşitsizliği anlama, ortaya çıkarma ve dönüştürme konusuna ilgiyle başlar. Analizin başlangıç noktası, eleştirel çözümleyicinin gücü/iktidarı nerede bulup tanımladığına bağlı olarak farklılık gösterir. Onlar iktidarı, toplumsal bir eylem alanı olarak dilde konumlandırır. Ancak güç, hem özgürleştirici hem de baskıcı biçimleri üstlenebilir (Rogers, Malancharuvil-Berkes, Mosley, Hui & Joseph, 2005, s.367).

Metinler; kurdukları anlam bağlarıyla, bu anlam bağları arasındaki ilişkileri kurabilecek, çıkarımlar yapabilecek ve sonuç olarak bağdaşık bir yorum üretebilecek okuyucular için konumlar sunarlar. Bu bağlar ve çıkarımlar ideolojik bir niteliği olan varsayımlara yaslanabilirler. Örneğin, “[Ayşe], pazartesi günü işi bırakacak. Çocuk bekliyor.” tümceleri arasındaki anlam ilişkisi, kadınların çocuk beklediklerinde işi bırakmalarının doğal olduğu varsayımına dayanmaktadır. Yorumlayıcılar/okurlar, bu bağları otomatik olarak kurdukları ölçüde metinlerin sundukları konumları benimseyip metinde sunulan ideolojinin alıcı öznesi olmayı sürdürürler. Bu da metinlerin okuyucularını fiziksel dünyayı, toplumsal ilişkileri ve toplumsal kimlikleri belli anlamlama düzenekleri içinde sundukları ideolojilerinin bir parçası hâline getirme süreci olarak görülebilir. Ancak bu bağları doğal kabul eden okuyucular olduğu gibi, doğalmış gibi sunulmasına direnç gösteren okur/yorumlayıcıların varlığını da göz ardı etmemek gerekir (Yağcıoğlu, 1999, s.55-56). Bu durum bağdaşıklık kavramıyla da ilişkili olarak yorumlanabilir. Dolayısıyla ideoloji kavramını temel alan ESÇ’nin, bağdaşıklıktan bağımsız olarak düşünülemeyeceği açıktır.

ESÇ’nin, gündelik ve kurumsal söylemlere yansıyan, güçlendirilen ve inşa edilen çoğu gizli ideolojiyi açığa çıkarmakla ilgili olması nedeniyle ideoloji kavramı oldukça önemlidir. Söylem ve iktidar/güç kavramları gibi, ideoloji de tam olarak kesin tanımlara karşı çıkan bir kavramdır. Tanımlar genellikle iki geniş ulama ayrılmaktadır: 1) Fikir, inanç ve uygulama sistemlerini ifade eden göreceli bir tanım, 2) Onun toplumsal bir sınıfın ve/veya kültürel grubun çıkarları doğrultusunda çalıştığını gören Marksist teori ile ittifak durumundaki eleştirel bir tanım. Eleştirel söylem çözümleyicileri, söylemin ideolojik varsayımlar içerdiğini ileri sürdüğünde, ideolojiyi “eleştirel” anlamda kullanırlar (Mayr, 2008, s.10).

Tracy, “İdebilimin Elementleri” adlı yapıtında ideoloji kavramını ilk olarak ortaya atmış ve soyut kavramlardan oluşan ideler alanını bilimsel olarak (sanat, siyaset, hukuk vb.) incelemeyi hedeflemiştir; ardından Marx, kavramı yeniden ele almış ve bir insanın ya da bir toplumsal grubun zihninde egemen olan fikirler, tasarımlar sistemi olarak algılanmasını sağlamıştır (Althusser, 2000, s.46-47; Taftalı, 2015, s.40).

Althusser’e göre (1971) ideoloji, kişilerin toplumsal bir özne olmaları yolunda bir dayanaktır, öznelere konumlarını yeniden düzenlemesine olanak sağlar, onlara kendi işlerinde meşru ve özgür kişiler olma noktasında yanılsamalar veya hayaller sunar. Bununla birlikte dilin üretim ilişkilerinin yeniden düzenlenmesinin ve üretiminin de aracıdır.

Althusser (2000) ideoloji kavramını önermeler yoluyla açıklamıştır:

- İdeolojinin tarihi yoktur (Kendisine özgü bir tarihi olsa da genel olarak ideoloji oluşumuna dair bir tarih yoktur).
- İdeoloji ebedîdir.
- İdeoloji, bireylerin gerçek varoluş koşullarıyla aralarındaki hayalî ilişkilerini temsil eder, (yanılsama, imâ...).
- İdeolojinin varoluşu maddîdir (Sözü geçen özne/aygıt tarafından oluşturulur).

Bir eylem, ancak bir ideolojinin aracılığıyla ve içinde vardır.

Bir ideoloji, ancak özne aracılığıyla ve öznelere için vardır.

- İdeoloji, bireyleri özne diye adlandırır (Özne kategorisi her ideolojinin kurucu kategorisiyse bu durum, her ideolojinin -her ideolojiyi tanımlayan- işlevinin somut bireyleri özne hâline getirmek olmasındandır.).

Her ideoloji, bireyleri somut öznelere olarak çağırır ve adlandırır.

İdeoloji kavramı kitle iletişim araçlarında, siyasette ve toplumsal bilimlerde yoğun olarak yer almakta ve üç anlamda kullanılmaktadır (Van Dijk, 2003, s.14-17):

1. Fikirlerle, özellikle bir toplumsal grup ya da hareketin paylaştığı toplumsal, siyasi ve dinî düşüncelerle yani inançlarla ilgilidir.

2. Olumsuz anlamda kullanılır ve statükoyu meşrulaştırmak amacıyla yanlış inanış/inanç oluşturma, bir düşünceyi aşılama, benimsetme işi olarak görülür.
3. Toplumsal davranışların temelinde yatan düşünce sistemleri, felsefe ya da dünya görüşü olarak tanımlanabilir.

Taftalı (2015, s.40-41), Batı Aydınlanması'nın zirvesini oluşturan diyalektik materyalist anlayış açısından ideolojiyi; "toplumda maddi, ekonomik altyapı tarafından belirlenen felsefi, siyasi, dinî, sanatsal, ahlaki vb. düşünce biçimlerinin tümünü kapsayan dünya görüşü" olarak tanımlamış ve söz konusu anlayışın Türk yazınına da oldukça etkilediğini vurgulamıştır. Hatta ideoloji ve romanı, Hümanizm ve Aydınlanma dönemi sonrası ortaya çıkan iki metin türü olarak yansıtmıştır.

Siyasetbilimciler ideoloji kavramının dört temel özelliğini şu şekilde adlandırmışlardır (Mullins, 1972'den Aktaran Wodak & Meyer, 2009, s.8):

1. Bilgilerden daha önemlidir.
2. Bireylerin değerlendirmelerini yönlendirme eğilimindedir.
3. Eylemler aracılığıyla rehberlik sağlar.
4. Tutarlılık/bağdaşıklık sağlanmalıdır.

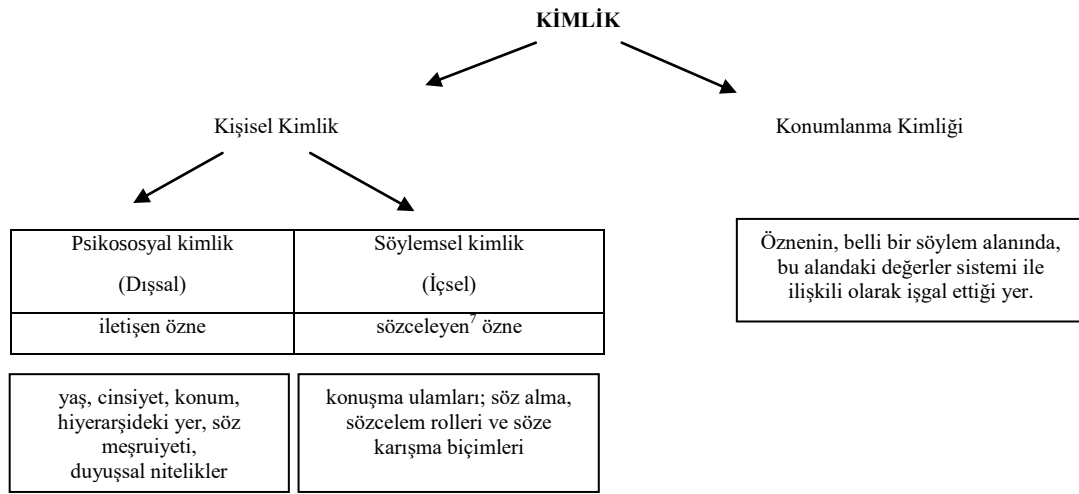
Burr (2012, s.83-88) söylem ve ideoloji ilişkisini açıklamak amacıyla ideolojiyi; yanlış bilinç, iktidarın hizmetindeki bilgi, yaşayan deneyim ve ikilem olarak anlamlandırmıştır. Söylemler tek başına ne baskıcı ne de özgürleştiricidir, fakat ideolojik olarak kullanılabilir. Bu bağlamda toplum ya da özneler üzerinde yanlış bilinç oluşturulabilir; iktidar, söylemi bilgiyi doğru ya da yanlış olarak yansıtmaya aracı olarak kullanabilip ideolojisini yansıtabilir. Yaşayan deneyim olarak ideoloji ise ne düşünüldüğünden ziyade hakkında düşünülenler, hissedilenler, davranış biçimleri ve bütün toplumsal ilişki kalıplarının temelinde yatar. Ayrıca ideoloji; içine doğulan toplumun kavram, değer ve inanışları ile şekillenirken kimi zaman ikilemde kalınmasına da neden olabilir.

İdeolojilerden oldukça etkilenen toplumsal uygulamalardan birisi de söylemdir. Kişi kendi grubuna ait görüşleri, iyi ya da kötü olarak biçimlendirdiği değer yargılarını söyleminde belirtir (Uzdu-Yıldız ve Günay, 2011, s.157). İdeolojide yeni bir değer oluşturulur; bu değer oluşturulması dilde, toplumsal yapıda, kültürde vb. alanlarda

gerçekleşebilir. Söylemin temelinde, kişilerin söylemlerini oluştururken kendi değerlerini ve yargılarını alıcısına aktarma isteği vardır. Dolayısıyla ideolojinin söylem içerisinde oluşturulduğunu ve söylemin merkezinde yer aldığını söylemek mümkündür. Söylemde ideoloji, açıkça yansıtılabileceği gibi örtük olarak da aktarılabilir; fakat örtük olarak aktarılan ideolojinin, alıcı üzerinde daha belirgin bir etki bıraktığı söylenebilir (Günay, 2013, s.48-49). Söylemin bu rolü sayesinde konuşurun kimliğine ilişkin bilgiler edinmek de olasıdır; çünkü konuşurlar, aynı zamanda doğal dil kullanıcıları ve metin/söylem üreticileridir (Edley, 2001, s.210). Kimliğin şekillenmesinde de rol üstlenen söylemler, toplumdaki algılar ve hareketlerle yakından ilişkilidir. Kimi söylemlerin ‘doğru, kimilerinin ise yanlış olarak’ etiketlenmesi, toplumdaki grupların güç ve çıkar alanıyla bağlantılıdır. Kimlik, kişi için kültürel olarak ulaşılabilir söylemlerden ve diğer insanlarla içine çekildiği iletişimlerden hareketle inşa edilir (Burr, 2012, s.76, 106). Bu bağlamda bireysel kimlikler olabileceği gibi toplumsal kimlikler de vardır.

Korkut da (2016, s.146-150) söylem çözümlemesinin, söylemi oluşturan kişinin kimliğiyle yakından ilgilendiğini belirtmiş ve bir söylemi oluşturan bireyin kimliği ile ayrıca seslendiği kişi ya da kişilerin kimliğinin, diğer pek çok bileşen gibi söylemin gerçek anlamlarına ulaşılması bakımından oldukça önemli olduğuna değinmiştir. Kimlik kendiliğinden oluşmaz, zaman içerisinde oluşturulur, çoğul bir kavram olup pek çok bileşene sahiptir, söylem aracılığıyla iletilip ortaya çıkarılır.

Kimlik kavramına ilişkin yukarıda sıralanan bilgiler Şekil 2.3.’te özetlenmiştir (Korkut, 2016, s.150).



Şekil 2.3. Kimlik Türleri

Şekil 2.3.'e göre kimlik; kişisel ve konumlanma kimliği olmak üzere iki bölüme ayrılabilir. Psikososyal yani dışsal ve söylemsel yani içsel kimlikleri içerisinde barındıran kişisel kimlik, iletişim ve sözceleyen özne ile ilişkilidir. Bu bağlamda iletişim özne yani dışsal kimlik; yaş, cinsiyet, konum, hiyerarşideki yer, söz meşruiyeti, duyuşsal nitelikler ile ilişkilirken sözceleyen özne yani içsel kimlik ise konuşma kategorileri; söz alma, sözcelem rolleri ve söze karışma biçimleri ile bağlantılıdır. Konumlanma kimliği, kişisel kimlikten ayrı olarak öznenin, belli bir söylem alanında, bu alandaki değerler sistemi ile ilişkili olarak işgal ettiği yerdir (Charaudeau, 2002, s.300'den Aktaran Korkut, 2016, s.149). Dolayısıyla değerbilim, kimlik ve ideoloji kavramlarının birbirleriyle ilişkili kavramlar oldukları ileri sürülebilir. Her ne kadar bu kavramlar birbirleriyle ilişkili olarak nitelendirilseler de aralarında ayrımlar bulunduğu da bilinmektedir. Uzdu-Yıldız ve Günay'ın (2011, s.159) makalesinde, değerbilim ve ideoloji kavramları arasındaki ayrımın, durağanlık ve değişebilirlik üzerinden yapıldığı görülmektedir. Ayrıca aynı makalede değerbilim, bilinen olarak konumlandırılırken ideoloji, öğrenilecek ya da öğretilecek şey olarak görülmüştür. Buna göre değerbilim, var olan değer(ler)i korumayı amaçlarken ideoloji, yeni değerler yaratma çabası içerisinde. Her ideoloji, bir değerbilimin içinden çıkmaktadır ve değerbilim yerine geçecek yeni bir değerler dizgesi önermektedir. Bu bağlamda öğretilecek olan (ideoloji), her durumda bilinenden (değerbilim) yola çıkılarak geliştirilmektedir. Bir

⁷ Sözceleyen, konuşucudan farklı olarak sözünün hem sahibidir hem de sorumluluğunu alan kişidir, konuşucu ise sözünün sahibi olsa da her zaman sözünün sorumluluğunu üstlenmeyebilir yani başka bir konuşucunun sözünü aktarabilir (Korkut, 2016, s.146).

ideoloji yaygınlaşıp geniş kesimler tarafından benimsendiği zaman, artık ideoloji olmaktan çıkar ve değerbilime dönüşür.

İdeolojide, var olan bir durumun dil yoluyla yeniden oluşturulması söz konusudur. Bu bakımdan her şey dilde göstergeler yardımıyla ve simgeleştirilerek yeniden oluşturulup sunulur. Söylem, ideolojinin aktarım aracıdır. Bir yanda toplumsal bilgi birikimi olan ve değerbilimin konusunu oluşturan durağan bir düşünce varken diğer yanda ideolojik söylemi oluşturan kişinin dışındaki düşünme biçimi vardır. Düşünme ise devinim hâlindeki düşünceyi belirtir. Bu bağlamda alanyazında ideolojinin; temsil/yeniden sunum, söylem, simgeleştirme, düşünme, düşünce, ortak değer ve ortak anlam gibi kavramlarla da adlandırıldığı görülmüştür (Uzdu-Yıldız ve Günay, 2011, s.160).

Kişiler kimi zaman söylemleri aracılığıyla ideolojilerini aktarırlarken gruplar arasında ayırışma/ayrımalar yapabilirler. Eşitsizlik olarak nitelendirilebilecek bu durumun gerekçelendirilmesinde olumlu temsil olarak kişinin kendi grubu BİZ; olumsuz temsil ise ONLAR olarak işaretlenir. Olumlu-olumsuz kimlik sunumu, biz ve onlar ayrımı olarak da adlandırılabilir. Söz konusu stratejide, BİZ ve ONLAR tarafından temsil edilen olaylar ve tutum şemaları göz önünde bulundurulduğunda hangi söylem yapılarının bu süreçlere elverişli olduğunun daha ayrıntılı olarak incelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda aşağıdaki ikna edici diğer adımlara gereksinim duyulmaktadır:

- *Yargılama/münakaşa:* Olumsuz değerlendirme, olgular/gerçeklerden kaynaklanır.
- *Sözbilimsel (retorik) unsurlar:* ONLARın olumsuz ve BİZin olumlu eylemlerinin abartılı olarak sunulması; BİZin olumsuz eylemlerinin örtülmesi, reddedilmesi/yalanlanması veya küçültülmesi.
- *Sözcük seçimi:* Olumlu veya olumsuz değerlendirmeleri işaretleyecek türde ve biçimde sözcük seçimi.
- *Öyküleştirme:* Olumsuz olayların kişisel olarak yaşanmış biçimde anlatılması; olayların olumsuz özellikleri üzerine akla yatkın, makul ayrıntılar sunulması.
- ONLARın olumsuz eylemlerinin yapısal olarak vurgusu (Başlıklar/manşetlerde, kılavuzlarda, özetlerde vb.) veya metnin şemasının diğer özellikleri (Örneğin,

haber raporları/bildiriler); tümce sözdiziminin etkinliklerarası (transaktivite⁸) yapısı (Örneğin, belirgin, güncel konumdaki olumsuz temsilcilerin/kılıcıların belirtilmesi).

- Güvenilir tanık, kaynak veya uzmanların belirtilmesi (Örneğin, haber raporlarından/bildirilerinden vb.). (Van Dijk, 1993, s.263-264).

Sıralanan söz konusu adımların, ESÇ yapılırken temel alınacak özelliklerden olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte ESÇ'nin ilkelerinin ve amaçlarının aktarıldığı Van Dijk'ın (1993, s.252-254) aynı başlıklı makalesinden hareketle ESÇ hakkında şu şekilde bir özetleme yapılabilir:

- Hâkimiyet ve eşitsizlik üzerine odaklanır. Söylem çözümlemesindeki diğer alan veya yaklaşımlardan farklı olarak ESÇ, belirli bir disiplin, paradigma (değerler dizgesi), okul veya söylem kuramına öncelikle katkıda bulunmayı amaçlamaz; söylem çözümlemesi aracılığıyla toplumsal meseleleri daha iyi anlamlandırmayı öngörür.
- Diğer söylem çözümleyicilerin aksine eleştirel söylem çözümleyicileri, açık bir sosyopolitik duruş sergilerler. Bakış açısı ve noktalarını, ilke ve amaçlarını hem kendi disiplinleri bakımından hem de genel olarak toplumsal açıdan en anlaşılır veya ayrıntılı biçimde açıklarlar. Onların kritik hedefleri, toplumsal eşitsizliği ve adaletsizliği yasalaştıran, meşru kılan, devam ettiren veya yok sayan güçlerdir. Bu bağlamda eleştiri yapıp değişimi hedeflerler. Dolayısıyla sorunları gerçektir. O nedenle aynı zamanda sosyal eleştirmen ve eylemciler (aktivist) olarak da düşünülebilirler. Başka bir deyişle ESÇ, gelişigüzel yapılan bir çözümleme değil, aksine kuralları olan ve etik varsayımları da gerektiren eleştirel bir yöntemdir.
- Eleştirel söylem çözümleyicileri, politikacı ve aktivistlerden farklı olarak var olan güncel, acil veya ciddi sorunların ötesine geçmeyi hedefler. Bu tür sorunların temel sebeplerinin, koşullarının ve sonuçlarının genel görünüşleri,

⁸ Transaktivite/etkinliklerarası kavramı, birden fazla kişi arasında bir etkinlik yelpazesini ifade eder. Bir sözcenin inşasının başka bir sözcenin gerekçesi olarak transaktivite/etkinliklerarasının tanımlanması, işlemlere/eylemötesine (transactions) bakmanın iki yolunu önerir: bireylerin sözcelerinin ayrıricılığı veya ikili, küçük grup veya topluluktaki birleşik etkileşim (Stahl, 2013, s.145).

kimi zaman dolaylı ve uzun vadeli çözümlemeler gerektirir. Dolayısıyla söz konusu sorunların ortaya çıkmasında söylemin rolü ve etkisinin de belirlenmesi hedeflenir.

- Yalın değildir. Disiplinlerarasılığı ve metin, konuşma, sosyal biliş, güç/iktidar, toplum ve kültür arasındaki ilişkiyi açıklamayı gerektirir.

ESÇ'nin bu gibi amaçları, seçimleri ve ölçütleri bilimsel çalışmalar için önemlidir. Kuram oluşumunu, analitik yöntem ve deneysel araştırmaların prosedürlerini izleyip konuların ve ilişkilerin seçimini yönlendirebilir. Dolayısıyla göçmenler, mülteciler ve diğer azınlıklar önyargı, ayrımcılık ve ırkçılığa maruz kaldıklarında ve kadınlar ile çocuklar; erkek egemenliği, şiddet veya cinsel tacize maruz kalmaya devam ettiğinde bu gibi olaylar ve sonuçlarının temelde eleştirel söylem çözümleyicilerinin bakış açısıyla incelenmesi ve değerlendirilmesi gerekir (Van Dijk, 1993, s.253). Görüldüğü üzere söylem, toplumsal şartların etkisiyle ortaya çıkarken aynı zamanda toplumu da yapılandırabilmektedir. Bu nedenle söylemler modern toplumlardaki geçirimsiz/saydam olmayan bir güç nesnesidir ve ESÇ onu daha görünür ve şeffaf kılmayı amaçlar (Blommaert & Bulcaen, 2000, s.448). Bununla birlikte ESÇ şu özellikleri de içine alır (Huckin, Andrus & Clary-Lemon, 2012, s.109-110):

- Analizlerini, hem nicel hem nitel ilgi alanlarında dilbilimsel ayrıntılara dayandırır.
- Eşitsizliği veya diğer kötüye kullanımları yansıtan metinlerle düzenli olarak ilgilenir.
- İkinci maddenin sonucu olarak her zaman eleştirel ve açıklayıcıdır.
- Metindilbilimsel araçların geniş arkaplanına dayanmaktadır.
- Çok çeşitli bilimsel disiplinleri, kavramları ve araştırma yöntemlerini kullanarak eklektik/seçicidir.
- Genellikle birden fazla metni ve hatta metinlerin büyük bölümünü/bütünceleri kullanır.
- Metinsel sessizlikler, imalar/gönderimler, belirsizlikler ve söylemin diğer örtük; ama güçlü yönlerini dikkate alır.

- Geniş bir kitleye ulaşabilmek amacıyla bilimsel dil kullanımını en aza indirmeye çalışır.

Buradan hareketle özetle EŞÇ; dilbilimsel pragmatik/edimbilim, sosyal teori, psikoloji, söylem çözümlemesi ve metindilbilim ile ilgili güncel gelişmelerden yararlanarak çok boyutlu bir analiz biçimi ortaya koymuştur. Ayrıca “toplumruhbiliminin bulguları ile EŞÇ’nin bulguları bir arada ele alındığında söylemle ilgili olarak hem *nasıl*, hem de *neden* sorularına kapsamlı yanıtlar sağlanabilmektedir” (Büyükkantarcıoğlu, 2006, s.105).

2.8.1. Eleştirel Söylem Çözümlemesinin Eleştirilen Yönleri

Her araştırma yönteminin olumlu yanları olabileceği gibi olumsuz olarak nitelendirilebilecek yönleri de bulunmaktadır. Bu bağlamda alanyazın tarandığında kimi araştırmacıların EŞÇ’yi birçok yönden eleştirdikleri gözlemlenmiştir. Araştırmanın bu bölümünde söz konusu eleştirilere ve EŞÇ üzerine çalışan araştırmacılar tarafından verilen yanıtlara yer verilerek konu tartışılmıştır.

Schegloff (1997, s.183), EŞÇ’ye ilişkin okumaları ve tartışmaları sonrasında yöntemi, farklı konulara yönelen farklı bir proje olarak anlamlandırmıştır. Söylemsel araçlar/materyaller aracılığıyla güç, iktidar, hegemonya ilişkisini çıkarımlamak amaçlanmaktaysa ona göre bu durum, söz konusu materyalin/aracın ciddi bir biçimde, derinlemesine incelenmesini gerektirmektedir. Dolayısıyla araştırmacının, çıkarım ve yorumlamalarını, kullanılan söylemsel araçtan hareketle kanıtlaması beklenir. Aksi takdirde eleştirel çözümleme, bütüncüye ya da verilere bağlı kalınmadan, yalnızca ideolojik olarak gerçekleştirilmiş olur. Çözümlemenin salt analistin dünya görüşü, fikir ve değerleri doğrultusunda şekillenebileceği vurgulanmıştır. Bu açıdan bakıldığında eleştirel söylem çözümleyicilerin, çözümleme sürecinde ciddi (yani eleştirel) okumalar yapması ve bulgularını dilbilimsel araç ve biçimler yoluyla kanıtlaması gerekmektedir. EŞÇ üzerine çözümleme yaklaşımları sunan araştırmacıların (Van Dijk, Gee, Fairclough, Wodak vb.) bu bağlamda önerilerde bulundukları araştırmanın kuramsal kısmından hareketle de görülebilmektedir. Burada üzerinde durulması gereken en önemli nokta, eleştirel söylem çözümleyicisinin, seçtiği söylemsel materyal/araç üzerine okuma ve çözümlemeleri sırasında bulguladığı dilbilimsel araç ve biçimlerin, anlama/içeriğe olan katkı ve etkisine odaklanmasıdır; yani söylem üreticisi tarafından

tercih edilen dilbilgisel yapı ve/veya dilbilimsel araç-biçimlerin hangi işlevi ya da anlamı karşıladığı saptanmalıdır. Çözümleyicinin alan bilgisinin bu bağlamda yeterli olması önemli bir ölçüttür. Aynı zamanda bağlamın şekillendiği dönemin toplumsal koşulları da bilinmelidir.

Widdowson'a göre (1995, s.158-169; 2004, s.105-107) söylem, herkesin üzerine bir şeyler söylediği; fakat kimsenin kesin olarak ne olduğunu bilmediği popüler ve belirsiz bir kavramdır. Bununla birlikte söylem ve metin kavramları arasındaki ayrım net olarak çizilmemiştir. ESÇ ise iki bakımdan yanlış bir uygulamadır. İlk aşamada ideolojik temelli olarak analist, önyargılı davranır ve ardından, tercih edilen/benimsenen yorumu destekleyecek metinleri ya da söylemsel araçları; hatta işe yarar bölümleri analiz için seçer. Bu bağlamda metin, bir yama işi olarak ele alınır ve analiz için önemli görülen yamalar alıntılanıp çözümlenir. Çözümleme bitiminde yapılacak yorumla ters düşebilecek olası örnekler ise önemsenmeyip görmezden gelinebilir. Dolayısıyla ESÇ önyargılı bir yorumlama olarak görülüp eleştirilmiştir. Kress (1993, s.174), bu durumu eleştirel söylem çözümleyicisinin kendi görüş ve yorumlarını, dolayısıyla ideolojisini okuyucuya dayatma çalışması olarak değerlendirmiş ve eleştirel okuma ile ilişkilendirilen ESÇ'nin, özgürleştirmek yerine kısıtlayıcı bir rol üstlendiğini, söz konusu davranışın ise etik olmadığını ileri sürmüştür. Machin & Mayr'ın da (2012, s.210) bu görüşleri desteklediği ve ESÇ'yi kısmî, seçici ve nitel bir araştırma olarak addettiği görülmektedir. Breeze (2011, s.498) yukarıda sözü edilen yönleri nedeniyle ESÇ'nin kimi araştırmacılar tarafından iyi niyetli bilimsel ilkelerden ziyade gelişigüzel uygulandığını, dolayısıyla kimi araştırmacılar tarafından da eleştirildiğini dile getirmiştir. Zeyrek'e göre (1991, s.110) söylem çözümlemeci yaklaşım giderek ilerleyen ve gelişen, deneysel, dolayısıyla bilimsel boyutu olan bir yöntemdir. Dayandığı kuramlarla kısa anlatılardan daha uzun ve geniş oylumlu söylem türlerini de doyurucu bir biçimde inceleyebileceği kesindir.

Araştırmacının kimliğinin ve nitel araştırma bağlamındaki rolünün onaylanması, sosyal bilimlerde oldukça önemlidir (Rogers & Schaenen, 2014, s.124). Dolayısıyla aynı zamanda nitel bir araştırma yöntemi olan ESÇ'de araştırmacının rolü ve kimliğinin analize etkisi doğaldır, yadsınamaz. Bu bağlamda diğer sosyal bilimlerde ve nitel araştırma yöntemlerinde de olduğu gibi tamamen nesnellikten söz edilemez ya da yapılan çözümleme; araştırmacının görüş, yorum ve bakış açısından bağımsız

düşünülemez. Yani EŞÇ'ye yapılan bu tür eleştirilerin nitel araştırma yöntemlerine ilişkin genel bir eleştiri olduğu yorumunu yapabilmek mümkündür. Fairclough, bir metnin tarafsız olarak çözümlenmesinin söz konusu olamayacağını savunmuş ve bu tip eleştirilere şu şekilde yanıt vermiştir:

Bir metnin, çözümleyicinin öznelliğinden uzak, önyargısız ve yalnızca basitçe metinde ne olduğunu açıklayan tarafsız çözümlemesi diye bir şey yoktur. [...] Metinde gerçekten ne olduğunu bilme becerimiz, kaçınılmaz olarak kısıtlı ve kısımidir. Zorunlu olarak sorduğumuz sorular, orada [metinde] var olanın ötesine geçen, belirli motivasyonlardan/gerekliklerden kaynaklanmaktadır. Benim yaklaşımım, eleştirel sosyal bilim geleneği içinde geniş bir alana yayılmaktadır. Sosyal adalet ve iktidar gibi ahlaki ve siyasi terimlerdeki toplumsal yaşamın, eleştirel bir sorgulaması için bilimsel bir temel sunmak amacına yönelik motivasyonlarla/gerekçelerle oluşturulmuştur. Bunun tam tersi olarak kimi toplumsal araştırmalar, ahlaki ve siyasi soruları hiç göz önünde bulundurmadan yalnızca mevcut yaşam şekillerinin, daha etkin ve verimli/etkili olması amacıyla gerçekleştirilmektedir. Aslında her iki yaklaşım da basit anlamda “nesnel” değildir; çünkü her iki yaklaşım da belirli ilgi ve bakış açılarına dayanır; fakat bu durum, onların her ikisinin de mükemmel bir sosyal bilim olmasını engellemez. Dolayısıyla toplumsal araştırmalar, amaçlanan, planlanan ve beklenenden uzak sonuçlar doğurabilir (2004, s.14-15).

EŞÇ ile yoğun olarak ilgilenen Toolan'a göre (1997, s.101) bu yöntem, kendi kuramsal ayrımlarını belirlemelidir. Özellikle metindilbilimden hangi noktalarda ayrıldığını net olarak göstermelidir. Metindilbilimden daha eleştirel ve zorlu olan EŞÇ, bu amaçla sunum ve tartışmalarında daha fazla derinlik ve kanıt için çaba göstermeli, yanlış ya da hegomonik söylemleri ifşa etmekten ve düzeltmekten kaçınmamalıdır. Bu bakımdan EŞÇ'nin zor, emek gerektiren ve zaman alıcı bir yöntem olduğu söylenebilir.

EŞÇ'ye gelen bir diğer eleştiri hermenötik (yorumlayıcı) yaklaşımın savunucularındandır. Metinleri doğru yorumlamayı ve açıklamayı hedefleyen bu yaklaşım, EŞÇ'nin metnin birden fazla anlamı olabileceği ilkesini reddeder (Özüdoğru, 2016, s.61). Bununla birlikte okurlar, okunan/dinlenen söylemsel araç/materyalin altında yatan ideolojinin ne olduğunun zaten farkındadırlar. Dolayısıyla eleştireldirler, bu nedenle EŞÇ'ye gerek yoktur (Widdowson, 2004, s.104); fakat Özüdoğru'nun (2016, s.60-61) İngilizce Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğrencilerine verdiği eleştirel okuma

dersleri, bu görüşün aksini bulgulamaktadır. Öğrenciler, EŞÇ’yi temel alan eleştirel okumada çokça sorun yaşamışlardır. Sorunlar öğrencilerin, dilbilgisine bakış açılarının asosyal (dilini yalnızca biçimsel olarak bilmesi, anlamsal düzeyde öğrenilmemiş olması) olmasından, deneyimli okuyucular olmamalarından, kendi toplumları ile diğer toplumların yaşadıkları sorunları ve metnin hangi özellikleri üzerinde duracaklarını bilmemelerinden kaynaklanmaktadır.

Billig (2008), eleştirel söylem çözümleyicilerini yazma eylemleri üzerinden eleştirmiştir ve belirli bir standardın olmadığına değinmiştir. Ona göre bu kişiler, halk için yazmalı ve genel bir yazım biçimi belirlemelidirler. Fairclough ise (2008, s.811) söz konusu eleştirilere yanıt verdiği makalesinde kendilerinin nasıl yazdıkları konusunda daha dikkatli olmaları ve yazmış olduklarından ziyade daha çok meseleyi nasıl yazdıklarına ilişkin sorular sormak gerektiğine katıldığını belirtmiş; fakat farklı okurlar için farklı amaçlarla yazdıklarını ve bunun farklı yazım yolları gerektirdiğini bilmenin de önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu, eleştirel söylem çözümleyicileri için daha öncelikli bir konudur; dolayısıyla böyle bir öncelik kesin bir yazım yolunun belirlenmesini engeller, aynı zamanda her zaman genel bir kitleye ulaşılmasının gerekmediğini gösterir. Billig’in (2008) aynı eleştirilerine Wodak & Meyer, şöyle yanıt vermiştir:

EŞÇ’nin hiçbir zaman bir tek ya da belirli bir kurama girmediğini ya da herhangi bir kuramı sunmaya çalışmadığını vurgulamak önemlidir. EŞÇ’de araştırmanın belirli bir yöntemsel niteliği yoktur. Aksine EŞÇ’deki çalışmalar farklı veri ve yöntemlere yönelik oldukça farklı kuramsal geçmişlerden türetilmiştir ve çok yönlüdür. Araştırmacılar da çeşitli dilbilgisel yaklaşımlara güvenmektedir. “Söylem”, “eleştirel”, “ideoloji”, “güç/iktidar” terimlerinin tanımları da aynı şekilde çok yönlü ve çeşitlidir. Bu nedenle EŞÇ’nin herhangi bir eleştirisinin, hangi araştırma veya araştırmacıya yönelik olduğu her zaman belirtilmelidir. Bu nedenle EŞÇ için birçok araştırmacının faydalı bulabileceği ve ilgileneceği bir program veya “okul” kavramını kullanmanızı öneririz (2009, s.5).

Özüdoğru da (2016, s.55) benzer olarak EŞÇ’nin nasıl yapılacağını tüm hatlarıyla gösteren tek ve değişmez bir yol, yöntem, teknik vb.’nin olmadığını belirtmiştir. Böyle bir çözümleme dilin değişik alanlarında, farklı dil özellikleri incelenerek yapılabilir. Çözümlemenin sınırlarını ve çerçevesini belirleyecek temel unsurlar, çözümlemeyi

yapacak kişinin amacı, hangi toplumsal sorunlar üzerine eğildiği, dünya görüşü ve söylemin türü olarak görülebilir.

Sıralanan eleştiriler doğrultusunda ESC, ilerleyen ve gelişen; hatta farklı disiplinlerden beslenen bir yaklaşıma dönüşmüş ve etkisini artırmıştır. Billig (2008, s.784), kimi eleştirel söylem çözümleyicilerinin de kendilerini eleştirdiklerini belirterek bu bulguyu desteklemiştir. Ona göre eleştirel bir anlayışla ve başarılı bir şekilde ortaya çıkan bu araştırmacıların, yeri geldiğinde kendilerine karşı da eleştirel olmaktan çekinmemeleri ya da -diğer geleneksel ve eleştirel olmayan disiplinlerde olduğu gibi- dışarıdakileri dışlamamaları, ötekileştirip araştırmanın işlevlerini ve niyetlerini gizlememeleri gerekmektedir. Aksi durumda yöntem, eleştirel olma özelliğini yitirip -eleştirdikleri diğer birçok metin gibi- büyük ölçüde adlaştırmalar ya da betimlemeler kullanılarak yapılır ve diğer tüm akademik disiplinlerle aynı ritüel ve kurumsal uygulamalara sahip bir akademik disiplin hâline dönüşür.

Yönteme yeni yaklaşımlar da eklenmiştir. Viyana Okulu temsilcilerinin yaklaşımları bunlardan birisidir. Bir sonraki bölümde bu yaklaşıma ilişkin kuramsal bilgiye yer verilmiştir.

2.8.2. Viyana Okulu Temsilcilerinin Eleştirel Söylem Çözümleme Yaklaşımları

Söylem çalışmalarını söylemin tarihselliği yaklaşımına göre yürüten Wodak'ın araştırmaları dilbilimci Bernstein'in yarattığı geleneğe dayanır. Söylemin tarihselliği yaklaşımını izleyenler, Viyana'daki bir grup akademisyendir. Frankfurt Okulu'ndan, özellikle Habermas'dan etkilenen Wodak'ın çalışmaları, kurumsal iletişim, cinsçilik (*sexism*), antisemitizm ve ırkçılık üzerinedir. Wodak ve diğer Viyana Okulu mensupları özellikle van Dijk'ın yaklaşımını, diğerlerine göre daha fazla önemsemektedirler (Sözen, 2017, s.142).

Viyana Okulu temsilcileri araştırmalarını ve yaklaşımlarını başlangıçta Eleştirel Kuram'ın (critical theory) politik ve etik değerlerine dayandırdıklarını vurgulamışlardır (Wodak, de Cillia, Reisigl & Liebhart, 2009, s.2). Kuramın temsilcileri, Frankfurt Okulu olarak adlandırılmışlardır; fakat onlar çalışmalarının, kendi kuramsal programları olarak gördükleri Eleştirel Kuram ile anılmasını yeğlerler. Horkheimer'a göre Eleştirel Kuram, mevcut toplumun kendi içkin eleştirisidir; çünkü o kendisini, kendini yeniden üreten mekanizmaların ve mevcut iş bölümünün sınırlarının dışına yerleştirerek

kapitalist toplumun temel çelişkilerini bilinç düzeyine çıkarmak için kurgulanmıştır (Therborn, 2015, s.19-20).

Eleştirel Kuram, tam olarak incelediği olguların tarihsel ve toplumsal oluşumuyla ve sonuçlarının onun içinde etkilerini göstereceği toplumsal bağlamla ilgilidir. Eleştirel kuram, toplumsal araştırmanın kendisinin, orada bilginin yöneldiği nesnelerin potansiyel olarak aynı bilginin öznelere olduğu bir toplumsal etkileşim biçimi olduğunu ve böylece ister istemez değişen toplumsal ilişkilerde potansiyel bir faktör olduğunu vurgular. Bu düşünümsele ilişkiyi bilinçli bir şekilde toplumsal pratiğe aktaran eleştirel toplumsal kuram, özellikle tahakküme uğrayan toplumsal grupların bireysel-bilincinin bir parçası olarak, toplumsal değişimin bir ögesi olmayı amaçlar (McCarthy, 2015, s.68).

Fowler da (1996, s.4) makalesinde eleştirel dilbilimin, Eleştirel Kuram ve dolayısıyla Frankfurt Okulu'nun görüşlerinden etkilendiğini ileri sürmüştür. Wodak'a göre (2006, s.5-6) EŞÇ, eleştirel dilbilimin şu basit sorularını da içermektedir:

- İdeolojinin kimlikleşmesi ve yerleşmesi nasıl ortaya çıkar?
- Hangi söylemsel stratejiler, yasal kontrolü meşrulaştırır veya toplumsal düzeni doğallılaştırır?
- Güç, dilsel olarak nasıl ifade edilir?
- Hâkimiyetin kabulü, uzlaşımı ve meşruluğu nasıl üretilir?
- Güç ve kontrol araçlarına erişim hakkı kimdedir?
- Kime karşı ayrımcılık yapılır?
- Belirli bir söylemin hangi yönde ve ne gibi sonuçlarının olduğunu kim anlar?

Eleştirel Dilbilim ve EŞÇ'nin genel amaç ve ilkelerini Wodak (2006, s.6-7) şöyle maddelendirmiştir:

1. Disiplinlerarasıdır.
2. Belirli dilbilimsel terimler yerine sorun odaklı hareket eder.
3. Yöntemleri kadar teorileri de eklektik/seçicidir.
4. Çalışmalar genellikle inceleme altındaki nesneyi açıklamak amacıyla herhangi bir analiz ve teori için önkoşul olarak alan çalışması veya etnografyayı içermektedir.

5. Yaklaşım dışaçekimseldir (*Ing.* abductive): Kuram ile deneysel (ampirik) veriler arasında ileri geri değişmez hareketler gereklidir.
6. Çoklu türler ve kamusal alanlar üzerine çalışılmış, metinlerarası ve söylemlerarası ilişkiler incelenmiştir. Yeniden yorumlama, bu türlerin yanı sıra konu ve argümanların birleştirilmesindeki en önemli süreçlerden biridir.
7. Tarihsel bağlam çözümlenmeli ve söylemler ile metinlerin yorumlanmasına eklenmelidir.
8. Çözümleme için kategoriler ve araçlar, tüm bu adımlara ve işlemlere; ayrıca inceleme altındaki belirli bir soruna uygun olarak tanımlanır.
9. Büyük kuramlar, bir temel sunabilir; fakat özel ve belirli çözümlemelerde Orta Düzeydeki Kuramlar amaçlara daha iyi hizmet eder.
10. Eylem ve uygulamalar amaçlanmaktadır.

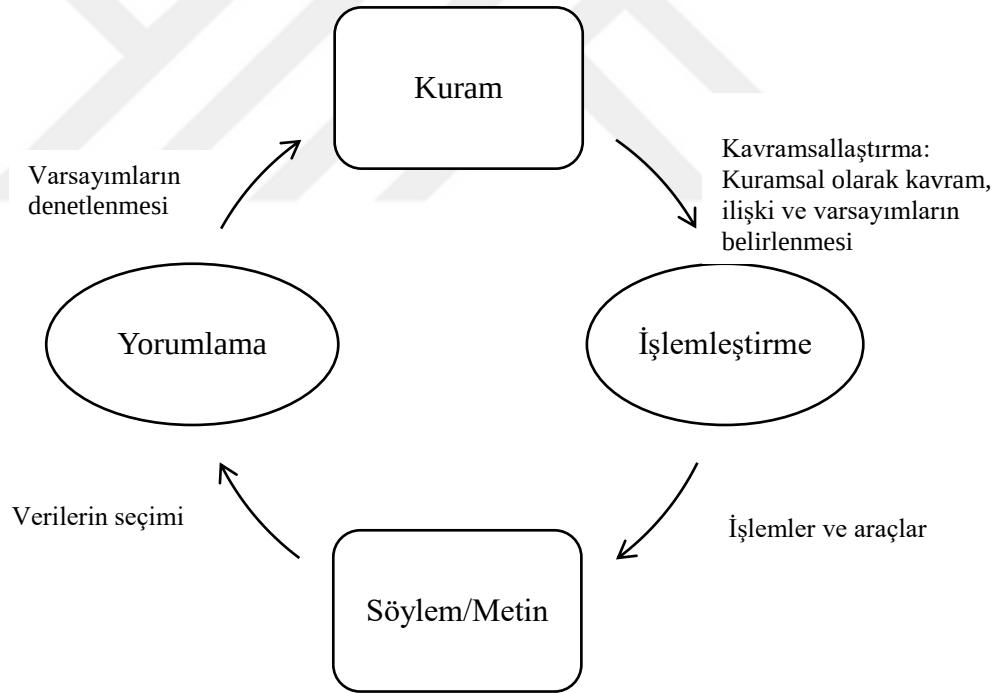
ESÇ, sosyal bilimler alanında 1980'li yılların sonları itibariyle temellendirilmiş bir alandır. Bu bağlamda yalnızca dilbilimle ilişkili bir alan olarak değil, diğer disiplinlerle de ilişkili yani disiplinlerarası bir yaklaşım olarak görülür; dolayısıyla sözbilim (retorik), metindilbilim, antropoloji, felsefe, toplumruhbilim (sosyo-psikoloji/sosyal psikoloji), biliş bilimi, yazın, toplumdilbilim, uygulamalı dilbilim ve edimbilim gibi disiplinlere de dayanır. ESÇ, örtük olanı, açık ya da belirgin duruma getirmeyi amaçlar. Bunu yaparken söylem, güç/iktidar ve ideoloji ilişkisini sorgular, metnin yüzeyinde verilmiş olanı kabul etmez (Wodak, 2014, s.302, 304).

ESÇ için dil, tek başına güçlü değildir, kullanım tarafından güç kazanır. Güçlü insanlar bunu yaparlar. Bu durum, ESÇ'nin neden sık sık acı çekenlerin bakış açısını seçtiğini ve eşitsizliğin varlığından sorumlu ve aynı zamanda koşulları iyileştirme olanağı ile araçları olan kişilerin dil kullanımını eleştirel bir şekilde analiz ettiğini açıklamaktadır. Eleştirel Kuram öncülleriyle mutabakata varılan ESÇ, dilsel işlevlerin ne şekilde bilgiyi oluşturduğu ve aktardığını, toplumsal kurumları örgütlediğini ya da güç kullandığını tam olarak açıklayabilmek için disiplinlerarası çalışmalara duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Bu bağlamda metinlerdeki söylemsel farklılıklar tartışılır; bunlar, kısmen kodlanmış ve söylem ile tür tarafından belirlenmiş iktidardaki farklılıklar tarafından yönetilir. Bu nedenle

metinler genellikle mücadele alanlarıdır; çünkü hepsi hâkimiyet için mücadele eden farklı söylemlerin ve ideolojilerin izlerini gösterirler (Wodak, 2002, s.10).

Kendall (2007) ile röportajında Wodak, ‘eleştirel’ kavramına değinmiş ve sözcüğün verileni kabul etmemek; karmaşıklığı açmak; indirgemeci, dogmatik ve ikili yapıları sorgulamak anlamını karşıladığını belirtmiş ve güç ilişkileri ile ideolojik yapılanışı çözümleyen eleştirel araştırmalarda kişinin özyansıtımlı hareket etmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Eleştirel kavramı, var olan genel kaniye göre olumsuz değil, şüpheli olarak anlamlandırılmalıdır. Alternatif öneriler sunmak da eleştirel olmanın bir parçasıdır.

ESÇ’deki kuram ve söylem arasındaki bağlantı; kuramsal ve yöntemsel araştırma işlemleri için tasarlanmış, Şekil 2.4.’te gösterilen model aracılığıyla açıklanabilir (Wodak & Meyer, 2009, s.24):



Şekil 2.4. Dairesel Bir Süreç Olarak Görgül (Ampirik) Araştırma

Viyana Okulu temsilcileri (Wodak, de Cillia, Matouschek, Januschiek ve Liebhart) söylemin yapılanmasında ve eleştirel olarak çözümlenmesinde şu üç düzlemi⁹ temel almaktadır (2009): içerik, strateji ve dilsel yapılanma (dilbilimsel araç ve biçimler).

2.8.2.1. İçerik

Söylemin konusal içeriğinin belirlenmesini amaçlar. Örneğin, söylem dinsel ya da ulusal bir ideolojiyi anlatan konu çerçevesinde yapılanabilir. Bu konunun yapı taşları; katılımcılar, kavramlar, olaylar, olgular, duygular vb. olabilir (Büyükkantarcıoğlu, 2006, s.108).

2.8.2.2. Strateji¹⁰

Konuşur ya da yazar söylemlerinde ideolojisini yansıtmak amacıyla bilinçli veya bilinçsiz olarak çeşitli stratejilere başvurmaktadır. Dil kullanımı yoluyla gerçekleştirilen (Karahana, 2005, s.128) strateji kavramı çerçeve, şema ve kod gibi kavramlarla yakından ilişkilidir. Aynı zamanda bu kavramlardan farklı olarak söylemsel, sosyal bir kavram olarak tanımlanabilir.

Kodlar, öncelikle prototipsel eylem dizilerinde bilginin temsil edilmesi olarak nitelendirilebilir. Şema; bilişsel, duygusal ve eylemsel varsayılan büyük ölçekli yapının nesneler, olaylar, durumlar ve uygulamalar ile uyum sağlaması, çerçeve ise bellek-modelleme ya da eylem birliklerinin bilgisini organize etmek olarak tanımlanır.

Viyana Okulu temsilcileri ulusal kimliğin oluşumunu sağlayan makro stratejileri; doğrulama, yapıcı, süreklilik, dönüşüm ile ayırıcı ve yıkıcı stratejiler olarak sınıflandırmışlar; hangi şema ve dilbilimsel araç ve biçimlerle şekillendiklerini tablolaştırmışlardır. Bu bağlamda söylemin oluşmasına etki eden stratejiler Tablo 2.2.'de verilmiştir:

⁹ Bu bölüm aktarılırken belirtilen kaynaktan yararlanılması nedeniyle tekrar tekrar kaynak aktarımına gidilmemiştir.

¹⁰ Bu bölümde aktarılan stratejilerin hepsi çözümlenen söylemlerin içerisinde yer almayabilir. Her söylem, içerisinde kendisine özgü stratejik kurgulama oluşturabilir ve söylemin yapılanmasını etkileyebilir.

Tablo 2.2.
Söylemin oluşmasına etki eden stratejiler

Söylemin Oluşmasına Etki Eden Stratejiler				
<i>Doğrulama Stratejileri</i>	<i>Yapıcı Stratejiler</i>	<i>Süreklilik Stratejileri</i>	<i>Dönüşüm Stratejileri</i>	<i>Ayrıncı ve Yıkıcı Stratejiler</i>
Ben/biz ve onlar ayrımını vurgulama	Önvarsayım /Benzerliği vurgulama /Benzerlik	Sakinleşme, durulma/Olumlu benlik-kimlik sunumu	Muhtemel olumlu kimlik sunumu	Rakiplere güvenmeme
Ötekileştirme ve tekleştirme			Tabi olma/Tabiyete karşı uyarma	Olumsuz kimlik sunumu
Diğer bir şeyin/kişinin etkisine bağlı olarak faaliyet gösterme/Başka bir etkene tabi olma	Olumlu (siyasi) sürekliliği vurgulama	Savunma	Bağımsızlık	Farklılaştırma/Dışlama /Ayrıştırma
	Süreklilik	Kaçınma/Korunma	Kesilme/Ayrılma (Önce ve sonra/Şimdi ve gelecek arasındaki farklılıkları bulma)	Asimilasyon
		Devam/Süreklilik		Süreksizlik/Kesilme
				Biriyle ilgili karar veya fikri açıklama
				Kötülük habercisi olma
Şüpheye düşme	Katılma/Dâhil etme		Devalüasyon, değer düşümü/Dönüşüm/T arafsızlık/Siyasi sürekliliğin olumsuz çağrışımı ve kademeli veya ani değişimin olumlu çağrışımı	
Suçlu başkasının üzerine atma				
Olumsuz benzerlik ve olumsuz ortak özellikleri vurgulama	Benzeşme /Özümseme			
Diğerine karşı bir şeyi dengeleme/Denge kurma	Tekleşme			
	Bağımsızlık /Özerklik			
Önce ve sonra arasındaki farklılıkları vurgulama /Süreksizlik	Birleştirme ve bağlılık			
	Farklılaştırma /Dışlama ve Duraklama/Süreksizlik ¹¹			
Dengeleme/Telafi etme /Düzeltilme				
Akla uygun hâle getirme/Uyum				
Küçültme	Kaçınma			
Kaçınma/Örtme	Canlandırma			
Yasallaştırma, meşrulaştırma /Gayrimeşrulaştırma				

¹¹ Süreksizlik, kopukluk veya parçalılık; modern olduğu kadar postmodern yazı ve anlatılarda oldukça sık rastlanan bir özelliktir. Kimi yazarlar, yazınsal olarak söylemlerini oluştururlarken bilinçli olarak söz konusu stratejiye başvururlar (Aktulum, 2004, s.50).

2.8.2.3. Dilbilimsel araç ve biçimler (Dilsel yapılanma)

Metin, tümce, sözcük, dilbilim alt alanlarına göre eylem söz konusudur. Stratejilerin ve içeriğin oluşmasına katkı sağlayan bu noktalar şunlardır:

a) Kişisel gönderim

Kişi adları, kişi adları, cinsiyet belirleyiciler, takma adlar.

b) Mekânsal gönderim

Yer adları, yer-yön belirteçleri, kişiler aracılığıyla mekânsal gönderim, “bizimle”, “onlarla” gibi ilgeç öbekleri.

c) Zamansal gönderim

Zaman ilgeçleri, zaman belirteçleri, isimler aracılığıyla zamansal gönderim.

Yukarıda sıralananlara ek olarak edilgen kullanımı, biz dili, mecaz, kişileştirme, kapsamlayış (dar anlamli sözcüğün geniş anlamda kullanılması), düzdeğişmece (ad aktarımı), olaylardaki göndergesel belirsizlik, dolaylı/dolaysız anlatım, dilbilimsel duraksama ya da aksama, sosyal bir yaşamın parçası olan aktörlerin dilbilimsel olarak sunumu ve yazınsallık sayılabilir.

Son düzlem olan dilsel yapılanma ya da dilsel aktarım düzlemi küçük ölçekli düzlem olarak adlandırılır. İçerik ve strateji düzlemleri ise bu küçük ölçekli birimlerin gerçekleşmesinden önce zihinde yapılan büyük ölçekli düzlemlerdir (Büyükkantarcıoğlu, 2006, s.108).

2.8.3. Eleştirel Söylem Çözümlemesi ve Eğitim

ESÇ ile ilgili alanyazındaki araştırmalara bakıldığında ESÇ uygulayıcılarının, uygulanmış ve uygulanabilir konular (dinî söylem, siyasi söylem, ideoloji, ırkçılık, ekonomik söylem, reklam ve tanıtım kültürü, medya dili, toplumsal cinsiyet, cinsiyet ayrımı, kurumsal söylem, eğitim ve yazın) üzerinde ve sosyal alanlarda çalışma eğiliminde oldukları görülmektedir. Eğitim; toplumsal ilişkilerin yeniden üretimi, temsiller ve kimlik oluşumu ile değişim olanağı sunması bakımından ESÇ için önemli bir alan olarak görülmüş ve temel aldığı disiplinlerden biri olmuştur. Bu bağlamda kimi ESÇ araştırmacıları (bk. Clark et al. 1989, 1990; Fairclough, 1992; Ivanic, 1998), eğitsel söylem ve öğretim araçlarının, öğrencilerin eleştirel dil farkındalığı

geliştirmelerine katkı sağlayacağını savunmuşlardır (Blommaert & Bulcaen, 2000, s.450-451). Eğitim alanında yapılan çalışmalara bakıldığında eleştirel düşünme ve eleştirel bakış açısı gibi becerilerin geliştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir. Önceleri eğitim araştırmacıları, insanların eğitsel bağlamlarda anlam ifade etme/oluşturma yollarını anlamamanın bir yolu olarak söylem analizine yönelmişlerdir; fakat son yıllarda dil ve toplum arasındaki ilişkinin açıklanması amacıyla ESÇ'ye yönelimde artışlar yaşandığı gözlemlenmiştir (Rogers, Malancharuvil-Berkes, Mosley, Hui & Joseph, 2005, s.366, 373).

ESÇ kullanan okuryazarlık/yazın araştırmacıları; belirli okuma-yazma/yazın dersleri, tartışmalar veya mesleki gelişimin olumlu veya olumsuz yöndeki etkisini bilme konusuna yoğun ilgi göstermişlerdir. Bu bağlamda dilin, öğrenme ve öğretmenin aracı olduğunu ve yalnızca söylenen şeylerin değil, aynı zamanda nasıl söylendiği konusuna da yakından bakılması gerektiğini ESÇ sayesinde anlamlandırmışlardır. ESÇ kullanılarak okuryazarlık/yazın eğitimi üzerine yapılan çalışmaların ise toplumsal farklılıkların öğrenilmesi, öğrenci kimliğindeki dönüşümler, müfredat materyalleri ve söylemler, öğretmen kimliğindeki dönüşümler, belli bağlamlarda ve/veya söylemlerde güç ve temsil değişkenliği, toplumsal sınıf veya sosyo-ekonomik kimlikler arasındaki hareket/eylem veya hareket/eylem eksikliği, değerlendirme süreçleri; öğrenen ve öğretmen kimliğinde dönüşümler de dâhil olmak üzere ikinci/yabancı bir dili öğretmek ve öğrenmek, göçmenler ve göçle ilgili olanlar da dâhil olmak üzere sosyokültürel varsayımlar, ırkçı yapılanış, toplumsal cinsiyet, cinsiyet ayrımı, eğitsel reformların araçları olarak eğitimciler ve onların mesleki gelişimleri, öğretim tasarımı ve uygulanması gibi konular üzerinde yoğunlaşmıştır (Rogers ve Schaenen, 2014, s.130-131).

Okuryazarlık ve/veya yazın eğitimi üzerine çalışan araştırmacıların, çalışmalarında diğer araştırma yöntemlerinden ziyade yoğun olarak ESÇ'yi tercih etmelerinin nedenlerini Rogers ve Schaenen (2014, s.130-131), alanyazından hareketle şu şekilde bulgulamışlardır:

- ESÇ, mikro (küçük ölçekli yapıya ilişkin) süreçleri betimlemek için teorik/metodolojik zenginliğe ve karmaşıklığa sahiptir.
- Yapı ve temsile katılım bakımından araştırmacıya yeterince esneklik sunar.

- Araştırmacılara okuryazarlık/yazın öğrenimi ve gelişiminin doğası hakkında kuramsal bilgi kazandırmaya yardımcı olur.
- Pedagojik bir araç olarak kullanılabilir.
- Araştırmacıyı, olası çelişkili söylemleri ve ötekileştirilmiş halk/ırk/millet/toplulukların deneyimlerini anlayabilmek için önemli olabilecek söylemsel mücadeleleri görmeye yönlendirebilir.
- Araştırmacılar deneyimleri, inançları ya da inanışları, olayları, programları ve politikaları değerlendirmek için ESÇ'yi kullanabilirler.

Eğitim ortamlarında, öğrenmenin gerçekleştiği temel meditasyon aracı dildir. ESÇ öğrenmeyi iki unsurdan yola çıkarak anlamlandırmaktadır. Öncelikle eleştirel bir alana dayanan söylemleri çözümlemek ve öğrenme sürecini daha karmaşık şekillerde algılamaya izin vermektir. İkincisi ise araştırmacılar ve katılımcıların öğrenmeleri, ESÇ'nin uygulama süreci ile geliştirilmektedir (Rogers, 2004'ten Aktaran Rahimi & Sharififar, 2015, s.504).

(Eleştirel) söylem çözümleme yönteminin eğitimde kullanılması yoluyla bugüne kadar yapılan birçok araştırmada da yöntemin eleştirel düşünme becerisini geliştirdiği savunulmuştur (bk. Cots, 1996; Özyıldırım ve Pakkan, 1996; Wallace, 1999; Erton, 2000; Zhuanglin, 2001; Rogers, 2004; Belz, 2005; Celce-Murcia & Olshtain, 2005; Cots, 2006; Thornton & Reynolds, 2006; Doğruer, 2010; Hashemi, Ghanizadeh, 2012, s.37; Huckin, Andrus & Clary-Lemon, 2012; Bukhari & Xiaoyang, 2013; Rahimi & Sharififar, 2015). Aynı zamanda söylemlerin ESÇ yöntemi ile analiz edilmesi sayesinde özellikle eğitim sürecinde öğrenciler tarafından dil aracılığıyla ilişkileri açıklama, yorumlama, betimleme; eleştirel düşünme ve dil farkındalığı; dilsel yapı ve işlevlerini, toplumsal rollerin dil aracılığıyla nasıl edinilip dönüştürüldüğünü, güncel olayların tarihsel yapılanma süreçlerini sezinleme, güç bilgisini işletme/yönetme; problem çözme; önemli kavramları bulgulama; söylem ve bağlam arasında ilişki kurma; iletişim kurma, önvarsayımları belirleme gibi bir dizi bilişsel, sosyal, kültürel, tarihsel vb. işlem yapıldığı da görülmüştür (Cots, 1996, s.99; Wallace, 1999, s.108; Rogers, 2004, s.1-2, 8; Doğruer, 2010; Hashemi, Ghanizadeh, 2012, s.37; Huckin, Andrus & Clary-Lemon, 2012, s.110; Bukhari & Xiaoyang, 2013, s.15; Rahimi & Sharififar, 2015, s.510).

ESÇ'yi iki sonuç izler: Bir yandan tüm göstergeler metafordur/eğretilemedir. Buradan hareketle ESÇ, üreticilerinin toplumsal, kültürel ve dolayısıyla politik konumlarını gerçekleştirmelerinden ötürü ideolojik duruşlarını kodlar. Öte yandan tüm göstergeler eşit düzeyde eleştirel okumaya tabidir. Bu son nokta, hiçbir göstergenin masum olmadığı gibi önemli kuramsal ve yöntembilimsel bir sonucu içerir. Dolayısıyla eleştirel okumadan kaçabilecek bir metin yoktur. Bütün metinler, üreticilerinin ideolojik duruşlarını eşit şekilde kodlar. Gündelik, masum ve zararsız olan metinler de, ideolojisini açıkça gösteren bir metin kadar ideolojiye doymuştur (Kress, 1993, s.174).

Wallace (1999, s.98-106; 2003, s.2) ve Bartu (2002) eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesinde önemli bir etken olan eleştirel okumanın temeline, ESÇ'nin bulgularını yerleştirmiştir. Benzer olarak Kress'in (1993, s.169) araştırması da ESÇ'nin; eleştirel okuma girişiminin temel bir dayanağı ve meşrulaştırılma/onay aracı olarak anlaşıldığını iddia etmektedir. Bununla birlikte Wallace'a göre (2003, s.3-4) -tıpkı ESÇ'de olduğu gibi- okur, yalnızca metnin yüzeysel ve/veya kavramsal düzlemini öğrenmekle yetinmez, verileni olduğu gibi kabullenmez; yani eleştirir, sorgular (Aynı işlemler, öğretmen için de geçerlidir.). Bu bağlamda dört temel dil becerisini (dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma) geliştirmenin de ötesinde, üst düzey bir beceri edinilmiş olur, dolayısıyla nitelikli okurlar yetişir.

Eleştirel okuma, bir sistematik metodoloji ve bağlamın mükemmel bir biçimde araştırılmasına ihtiyaç duyar. Metin, heterojen ve belirsizdir (vagueness). Bu sebeple dikkatli okumalara ihtiyaç vardır. ESA¹², metinleri dökonstrüksiyona tâbi tutar. Farklı okumaların farklı etkilerinin gösterilmesi amaçlanır; güç ilişkileri ve ideolojilerle bağlantı kurulur. Araştırmacılar aynı zamanda, kendi kendilerini de eleştirmelidirler. Yorum ve açıklamaların sonu asla gelmez; onlar açık ve dinamiktirler ve yorum yeni bağlam ve yeni enformasyonlara öncülük eder (Sözen, 2017, s.142).

Bartu'ya göre (2002, s.1-3) eleştirel okuma şu süreçleri içermektedir:

1. Aktarılan iletinin; farklı bir kişi, topluluk, toplum veya kültüre ait olabileceğini kabullenmek,
2. İletiyi çözümleyip anlamlandırmak,

¹² Eleştirel söylem analizinin kısaltılmış biçimidir.

3. Metnin iletisini, var olan düşünce ve değerler ile karşılaştırmak,
4. Bilinenlerden hareketle, edinilen yeni iletinin/bilginin değerine karar vermek,
5. Bilinenleri onaylamak veya değiştirmek, ya da daha çok okumaya karar vermek.

Eleştirel okuma metne bağlı kalmayıp ona istediği biçimi verir ve metnin düzenini karıştırır, aynı zamanda eleştirel bir okuma bir yazı üzerinde yazı yazmaktır. Bu bağlamda yazar ve eleştirminin ortak nesnesi dilyetisidir (Aktulum, 2004, s.116, 131). ESÇ ile eleştirel okumanın hedeflerinin bu bağlamda birebir örtüştüğü söylenebilir. Cots'un (2006, s.336) eleştirel okumayı, öğrencinin bir metni belirli iletişimsel, toplumsal ve ideolojik bağlamlarda yorumlama, kendi deneyim ve değerlerini de işe koşarak okunan metne tepki verme becerisi olarak tanımlaması da söz konusu okuma yönteminin ESÇ ile ilişkisini net olarak göstermektedir. Sözü edilen yaklaşımın eğitimde eleştirel tutumu, toplumsal olaylara karşı sorgulama becerisini kazandırmayı hedefleyen eleştirel pedagojiye de temel oluşturduğu söylenebilir.

Eleştirel pedagoji günümüz eğitim sorunlarını sistematik olarak tartışan bir eğitim yorumudur. Bu yorum içinde eğitim ile sosyal kurumlar arasındaki ilişki, çocuk-eğitim-okul ilişkisi, eğitim kurumları-sanayi-sermaye-ticaret ilişkisi, birey-okul ilişkisi, öğretmen-öğrenci-aile ilişkisi, müfredat ideoloji ilişkisi, okul-otorite ilişkisi, eğitim ile siyasal politikalar arasındaki ilişki, felsefi öğretiler ile toplumsal zihniyet arasındaki ilişkiler söz konusudur. Bu anlamda eleştirel pedagoji eğitim-toplumsal kurumlar arasındaki ilişkileri ve ortaya çıkan sorunları felsefi, sosyolojik, ideolojik ve politik boyutlarıyla ele alır. Eleştirel pedagojinin bu nitelikte olması eğitimle ilişkili olan her şeyi, açık ya da örtük olarak politik ve ideolojik yöne doğru sürükler. Bunun sonucunda eğitimle doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili olan herkes aynı zamanda toplumsal kurumların etkileşim alanına girer (Yıldırım, 2013, s.4-5).

ESÇ, eleştirel okuma ve eleştirel pedagoji alanlarının örtüştüğü nokta görüldüğü üzere toplumsallıktır. Bunun nedeni, üç yaklaşımın da temelinde Eleştiri Kuramı'nı ve dolayısıyla Frankfurt Okulu'nun ilkelerini barındırmasıdır (Wallace, 1999; Büyükkantarcıoğlu, 2001; Yıldırım, 2013). Wallace (1999, s.98) söz konusu üç yaklaşımı ele alan makalesinde ESÇ'nin, eleştirel pedagojinin içerisinde yer alması gerektiğini savunmuştur. Ona göre bu üç yaklaşım kimi insanlar tarafından özgürleştirici, muhalif, farklı yönelimli ve çatışmacı olarak algılanmaktadır; fakat

ESÇ'yi temel alan eleştirel okuma dersleri ile bu algı değiştirilip farklı bir anlayışla ele alınarak karşıtlıktan, direnişten ziyade ortaklığa değer veren bir eleştirel pedagoji yaklaşımına dönüştürülebilir. Bu noktada ESÇ'ye önemli bir rol yüklenmiştir.

Wallace (1999, s.104-107) eleştirel okuma derslerini, ESÇ'nin iki kolu olan toplumsal ortamlardaki okuryazarlık/yazın uygulamalarının makro farkındalığı ve mikro düzeyde, belirli metinlere olan etkilerinin farkındalığı üzerine inşa etmiştir. İlk ipucu farklı kültürel ortamlarda dil ve okuryazarlık uygulamalarına, örneğin kimin, ne zaman, nerede ve hangi amaçla, ne tür bir metni okuduğuna; ikinci ipucu ise süreç odaklı olup metinler içinde gömülü olan anlamların üretilmesinde ve alımlanmasında rol oynayan süreçlere dikkat çekmeyi amaçlamaktadır. Bu derslerde yapılacak çözümleme için seçilen metinlerin doğası, öğrencilerin ufuklarının hem yorumsal hem de deneyimsel olarak genişlemesini sağlamak için önemlidir. Metinler hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından çeşitli kaynaklardan (mektuplar, e-postalar, posterler, reklamlar, afişler, siyasi manifestolar, seyahat broşürleri, çeşitli konulardan gazete haberleri vb.) seçilir. Seçilen metinler üzerine bireysel olarak bağımsız okumalar yapılabilirken aynı zamanda sınıf içerisinde tartışmaların da yapılması önemlidir. Bu aşamada öğrenciler, öğretmenlerinin desteğine gereksinim duyarlar; fakat eleştirel okuma bağlamında giderek artan derinlikteki belirli metinlerin incelenmesine geçilmeden önce, okuryazarlık uygulamaları ile ilgilenilmelidir.

ESÇ'nin yoğun olarak (ana ve/veya yabancı/ikinci) dil ve okuryazarlık/yazın eğitiminde kullanıldığı, alanyazın tarandığında dikkati çekmektedir. Hatta kimi ülkelerin dil ve yazın/ana dili eğitimine yönelik öğretim programlarında bütün metinlerin ideolojik olarak biçimlendiği, okuyucuların bu metinlerdeki ideolojileri ve düşünceleri belirleyebilme yollarını bilmeleri gerektiği vurgulanmıştır (bk. Kennedy et al., 2012). Bu bakımdan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın nasıl bir bakış açısı ve felsefeye sahip olduğunun belirlenmesi, sorgulanması gereksinimi duyulmuştur. Araştırmanın bir sonraki bölümünde söz konusu gerekçeyle Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel felsefesine, perspektifine, amaç ve uygulama sürecine ilişkin kazanımlarına değinilmiştir.

2.9. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Temel Felsefesi¹³

Tüm dersler için olduğu gibi Türkçe dersinin de öğretimine ilişkin bir öğretim programı bulunmaktadır. 2017 yılında yayımlanmış ve yürürlüğe girmiş olan Türkçe öğretim programı; Giriş, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanması ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde genel olarak öğretim programının temel felsefesi, temel beceriler, değerler eğitimi, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ile rehberlik; ikinci bölümde Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçları, öğrenme-öğretme ile ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ve uygulamada dikkat edilecek hususlar; üçüncü bölümde ise öğretim programının ve kazanımların yapısı ile düzeylere göre kazanımlar ve açıklamalarına yer verilmiştir. 2018 yılında yayımlanan güncel Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ise başlıkları bakımından farklılaştığı görülmektedir. Söz konusu program sırasıyla MEB Öğretim Programları, Öğretim Programlarının Amaçları, Perspektifi (Değerlerimiz ve Yetkinlikler), Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı, Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları, Sonuç, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanması (Özel Amaçlar, Öğrenme Öğretme, Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları ile Uygulamada Dikkat Edilecek Hususlar), 1-8. Sınıflar Ders Kitabı Forma Sayıları ve Ebatları ile Öğretim Programının ve Kazanımların Yapısı ile Düzeylere Göre Kazanımlar ve Açıklamaları başlıklarını içermektedir.

2017 Programı, ilk olarak eğitim kavramını tanımlamayı öncelemiştir. Buna göre bireyin içerisine doğduğu millî, manevi ve kültürel değerlerin yanında yetenek, beceri, tutum, estetik duyarlılık gibi davranışların kazandırılmasının eğitimin kapsamında yer aldığı ileri sürülmüştür. Bu bakımdan öğrenmenin temeli olarak “merak” unsuru üzerinde durulmuş ve merakın soru sormayı ve cevap aramayı beraberinde getirip bireyin hem kendisini hem de içinde bulunduğu dünyayı yeniden inşa etme kaygısı ve cesaretini edineceği vurgulanmıştır.

¹³ Bu bölümde aktarılan bilgilerin tamamı 2017 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarından edinilmiştir. Bu nedenle tekrar tekrar kaynak gösterimine gidilmeyip yalnızca doğrudan alıntılarda sayfa numarası belirtilmiştir.

bk. MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=222> adresinden 15 Eylül 2017 tarihinde edinilmiştir.

bk. MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332> adresinden 24 Ocak 2018 tarihinde edinilmiştir.

Program, temel felsefesini açıklarken belirli kavramlar/temalar üzerinden gitmeyi yeğlemiş ve üzerinde durulan her kavram/temanın eğitim sürecinde hangi işlevi üstlendiği açıklanmıştır:

İyi, doğru ve güzel kavramlarını temel alan bir öğrenme yaklaşımı, mutlu bireyler yetiştirir, mutlu bireyler ise müreffeh bir toplumun oluşmasını sağlar.

Ülkenin gelişimi, uluslararası düzeyde temsil edilebilirliği ve rekabet edebilirliği; sorumluluk sahibi, problem çözebilen, eleştirel ve yenilikçi düşünebilen, karar verme becerisi yüksek ve girişimci bireyler yetiştirmeyi gerektirir.

İş birliği ve iletişimi içeren *iş birliğine dayalı öğrenme* önemsenmiştir. Bu sayede farklılıklara saygı gösterebilen ve farklılıkları zenginlik olarak algılayan, düşüncelerini rahatça ifade edip yeni fikirlerin üretilmesine ortam sağlayan, uzlaşımçı, birey ve toplumu eşit düzeyde önemseyen bireyler yetişir.

Sosyal becerilerin gelişimi önemsenmiştir. Sosyal becerileri gelişmiş bir bireyin, grup etkinliklerine katılabileceği, empati kurabileceği, cömert ve yardımsever olabileceği, başkalarıyla kolayca iletişim kurabilip müzakere edebileceği, sorunlara çözüm getirebileceği öngörülmüştür. Dolayısıyla böyle yetişmiş bir birey özgüven sahibi, millî ve evrensel değerleri de içselleştirmiş olarak görülmektedir.

Eleştirel düşünme becerisi, yeni fikirlerin, yeni argümanların geliştirilmesi ve yinelemeli olarak değerlendirilmesi bakımlarından önemsenmiştir. Bu şekilde bir düşünme tarzı, bireyin hayati tecrübesini zenginleştirir, ona tarihsel birikimi tanıma ve yeniden üretme olanağı sunar. Eleştirel ya da sorgulayıcı düşünen birey, aynı zamanda toplumun gelişmesi ve devamlılığı için de önemlidir.

Yenilikçi düşünme ise programda, yeni kavrayış, yaklaşım, bakış açısı ve anlaşılma, kavranma noktasında yeni yollara öncülük etmesi bakımından önemsenmiştir. Düş gücünün gelişimi ve üretim temelinde şekillenmiştir.

Bilgi düzeyinin değerlendirilmesinden ziyade, bilginin birey için anlamlı ve *yaşantısal* hâle getirilmesi öncelenmiştir.

Program, *estetik duyarlık* geliştirmeyi ve *estetik eğitimi* de önemsemiştir. Bu becerilere sahip bir birey, beğeni yargısıyla güzel bir nesneye dair duygu ve duyumlarını özgüvenle ifade edebilir, nesneye düş gücüyle yaklaşabilir. Böylece

duygularını farklı şekillerde aktarabilip olaylara farklı bir şekilde ve bakış açılarıyla yaklaşabilir. Her estetik davranışın veya ürünün daima bir ölçü ve hesap ile oluşturulduğu düşüncesiyle sürdürülebilir bir estetik anlayışı edinen bir birey, bu anlayışı kendi hayatına da yansıtır.

Programın temel felsefesinin aktarıldığı bölümün sonunda, yetiştirilmek istenen insan şu şekilde özetlenmiştir:

Sonuç olarak öğretim programlarında ‘birey’ olmanın aynı zamanda çok daha geniş bir ‘dünya ailesi’ne ait olmak olduğunun bilincine varacak, yaşadığı topluma ve ülkesine, toprağına samimi bir hisle bağlanacak, bilim ve teknolojiyi etkin şekilde kullanarak gerekli teknik bilgi, birikim, beceri ve yeterliklere sahip kuşaklar yetiştirmek hedeflenmiştir (2017, s.4).

2017 Programı değerler eğitimini, eğitimin önemli bir boyutu olarak ele almıştır. İyi bir insan ve vatandaş yetiştirmeyi hedefleyen eğitim, bu yönüyle değerlerle şekillenen bir alan olarak sunulmuştur. Okullardaki değer eğitiminin amacı, öğrencilerin sağlıklı, tutarlı ve dengeli bir kişilik geliştirmelerini sağlamaktır. İnsan ilişkilerinin düzenlenmesinde önemli bir rol üstlenen değerler, öğretim programlarında derslerin doğasına uygun olarak kazanımlar içerisine yerleştirilmeli, öğrencilere hissettirilerek ve yaşantısal hâle getirilerek örtük bir biçimde kazandırılmalıdır.

Genel olarak 2017 Programı aracılığıyla yetiştirilmek istenen insan tipine bakıldığında ilk aşamada bireyin önemsendiği, fakat söz konusu niteliklere sahip bireyin toplumdan da bağımsız düşünülmediği söylenebilir. Bu bağlamda ESÇ ve eleştirel pedagojinin ilkeleriyle örtüştüğü ileri sürülebilir. “Toplumda geniş kitlelerin bireyleşme sürecini tamamlamış olmaları, yaşamın her alanı açısından büyük önem taşır. Toplumların ve o toplumdaki kurumların özerk olabilmesi, toplumların kültürel, bilimsel, sanatsal yönlerden kalkınabilmesi de toplumun ve kurumun sahip olduğu bireylerin özerk olmasına bağlıdır.” (Aslan, 2016, s.727-728).

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda programın temel felsefesine yer verilmemiş, yukarıda sıralanan kazanım ve/veya beceriler yer almamıştır. 2018 yılında yayımlanan öğretim programlarının amacı “ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, ‘Türkiye Yeterlilikler

Çerçevesi'nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak”tır (s.3).

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı, perspektifini “değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek” olarak belirtmiştir (s.4). Yani kazandırılması hedeflenen değerler ve yetkinlikler; bilgi, beceri ve davranışlar arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi üstlenmiştir. Bu bağlamda değerler, özmiras; yetkinlikler ise bu mirasın aile ve topluma aktarıcısı ve eylemsel bütünlükler olarak konumlandırılmıştır. Aralarındaki ilişkinin teori ve pratik olarak yansıtıldığı görülmektedir. Bilgi, beceri ve davranışlar ise değerler ve yetkinlikler temelinde değişip sürekli gözden geçirilerek güncellenebilir.

2017’de olduğu gibi 2018 Programı da “değerlerimiz”in kazandırılmasını ön plana çıkarmıştır. 2017 Programı’nda değerler eğitimi olarak başlıklandırılan bu konu, 2018’de değerlerimiz olarak aktarılmıştır. Bu bağlamda değerlerimiz, “öğretim programlarının perspektifini oluşturan ilkeler toplamı” olarak tanımlanmıştır (s.4). Ayrıca “değerlerimiz, köklerini geleneklerimiz ve geçmişten alarak ve gövdesi, dalları bu köklerden beslenerek günümüze ve geleceğe aktarılır” (s.4). Dolayısıyla değerlerimiz, sorunlarla başa çıkma kaynağı yani güç ve kudret olarak görülmektedir. Asli amaç budur. Eğitim sistemi yalnızca akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapı değildir. Önceliği, temel değerleri benimsetmek ve ahlaki anlamda davranış değişikliği sağlamaktır. Belirlenen kök değerler ise adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverliktir. Sıralanan bu değerler, tüm öğretim programlarının içerisine yerleştirilmiştir ve diğer değerlerle ilişkilendirilerek kazandırılması salık verilmiştir.

Perspektif ve felsefe bakımından söz konusu iki program karşılaştırıldığında 2017 Programı’nın daha ayrıntılı ve kapsamlı bir program olduğu, yetiştirilmek istenen insan tipinin özelliklerini birçok bakımdan yansıttığı görülmüştür. Örtüşülen nokta yetkinliklerdir. 2018 Programı’nda da Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde belirlenen sekiz anahtar yetkinliğe yer verilmiştir: Anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve

girişimcilik ile kültürel farkındalık ve ifade.

Sıralanan yetkinlikler sayesinde yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

2.10. Türkçe Eēitimi ve ocuk Yazını

Bir nceki bölümde temel felsefesi, perspektifi sunulan 2017 ve 2018 Türkçe Dersi ēretim Programlarının felsefesi ve yaklaşımı; Türkçe eēitimi ve ēretiminin özel amaçlarının oluşmasına da etki etmiştir. 2018 Programı'nda Türkçe eēitiminin özel amaçları şu şekilde aktarılmıştır:

ērencilerin;

- dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doēru ve özenli kullanmalarının saēlanması,
- okuduēu, dinlediēi/izlediēinden hareketle, söz varlıēını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin saēlanması,
- okuma yazma sevgisi ve alıřkanlıēını kazanmalarının saēlanması,
- duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır bir biçimde ifade etmelerinin saēlanması,
- bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla deēerlendirmelerinin ve sorgulamalarının saēlanması,
- millî, manevi, ahlaki, tarih, kültürel, sosyal deēerlere önem vermelerinin saēlanması, millî duygu ve düşüncelerin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılıēıyla estetik ve sanatsal deēerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin saēlanması amaçlanmıştır (2018, s.8).

Bu bağlamda Türkçe dersi aracılığıyla yetiştirilmesi istenen bireylerin özellikleri programdan hareketle şu şekilde özetlenebilir:

- Hayat boyu kullanabilecekleri temel dil becerilerini (dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma) ve zihinsel becerileri geliştirmek,
- Söz konusu beceriler temelinde öğrencilerin, kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmelerini sağlamak,
- Etkili iletişim kurma becerisi kazandırmak,
- Türkçe sevgisiyle ve istekle okuma, yazma alışkanlığı kazandırmak,
- Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmek.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı, “dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir” (s.8).

Program, yukarıda sıralanan amaçlara ulaşabilmenin yollarını da belirtmiştir. Tematik yaklaşım dışında herhangi bir yaklaşıma yer verilmeyip öğrenme-öğretme sürecinin çok yönlü olarak ve birçok yaklaşım temelinde gerçekleştirilmesi gerektiği ileri sürülmüştür. Buna göre öğrencilerin bireysel farklılıkları (hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları, sosyokültürel farklılıkları vb.) göz önünde bulundurulmalı; kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme-öğretme etkinlikleri aracılığıyla ön öğrenmeleri geliştirilip yanlış öğrenmeleri düzeltilmeli, ilgileri çekilip sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar teşvik edilmeli; aktif katılımları ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları sağlanmalı; yeni öğrenmeler, içinde yaşadıkları sosyokültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirilip farklı etkinlik ve uygulamalarla zenginleştirilmeli; öğrenmeleri anlamlı ve kalıcı kılınmalı; bilgi teknolojileri ile görsel iletişim araçlarından yararlanmalarına olanak sunulmalıdır. Dolayısıyla her ne kadar programın yaklaşımı açıkça dillendirilmese de yapılandırıcı yaklaşımın temel alındığı söylenebilir.

Programda temalar; erdemler, millî kültürümüz, millî mücadele ve Atatürk, birey ve toplum, okuma kültürü, iletişim, hak ve özgürlükler, kişisel gelişim, bilim ve teknoloji, sağlık ve spor, zaman ve mekân, duygular, doğa ve evren, sanat, vatandaşlık ile çocuk dünyası olarak belirlenmiştir. Okuma kültürü temasının programda kendisine yer bulması okuryazarlık ve/veya yazın eğitimi bağlamında önemlidir. Söz konusu tema

altında sıralanan konu önerileri ise bilgi okuryazarlığı, çoklu okuryazarlık, dijital okuryazarlık, dil sevgisi, edebî şahsiyetler, e-kitap, eleştirel okuryazarlık, kitabevi, kitaplar, kütüphaneler, metinlerarasılık, okuma alışkanlığı, okuma serüveni, okuma sevgisi, okur kimliği, sözlük kültürü, süreli yayınlar, yaratıcı okuma, yazılı kültür, z-kitap, z-kütüphane vb.'dir. Bu konu önerilerinin, metin seçimi ile de ilişkisi vardır. Program, bu doğrultuda metin sayısı ve metin türlerine ilişkin açıklamalar ile ders kitaplarına alınacak metinlerin niteliklerine yer vermiştir. Metin, temel dil becerilerinin kazandırılmasında önemli bir araç olarak sunulmuştur. Son bölümde gelişimsel ve aşamalı olarak düzenlenmiş kazanımlara bakıldığında da metinle ilgili kazanımların çokluğu dikkat çekicidir.

Okuma becerisine ilişkin kazanımlar, ESÇ bağlamında değerlendirildiğinde programda; metnin anlamsal açıdan çözümlenmesinin ve yorumlanmasının önemsendiği, dilbilgisel yapı ve söz sanatları bilgisinin kazandırılmasının metnin yapısal ve içeriksel kurulumuna etkisinin sezdirilmesinin gerekliliğine dikkat çekildiği, çeşitli metin türleri bağlamında karşılaştırmalar yapılmasına, ana düşünce/ana duygunun, yardımcı düşüncelerin bulunmasına, metnin tutarlılığının sorgulanmasına, önemli noktaların vurgulanış biçimine olanak sunulduğu görülmektedir. Medya söylemi ile yazınsal söylemin karşılaştırılıp analiz edilerek değerlendirilmesi; metindeki iletilerin, örtülü anlamların, yazarının bakış açısının bulunması ile yorumlamalar yapılmasını hedefleyen kazanımların ESÇ'nin ilkeleriyle örtüştüğü söylenebilir; fakat kişilerin söylemlerini üretirken başvurduğu çeşitli ve farklı stratejilere, stratejiler sunulurken işe koşulan dilbilimsel araç ve gereçlerin yani dilsel yapılanmanın bulgulanmasına, içeriğin bu bağlamda yorumlanmasına, dolayısıyla öğrencinin bir metni belirli iletişimsel, toplumsal ve ideolojik bağlamlarda yorumlama, kendi deneyim ve değerlerini de işe koşarak okunan metne tepki verme becerisinin yani ideoloji/dünya görüşü tespitine olanak sunulmaması; söylemlerin eleştirel okuma yoluyla çözümlenmesini ve derin yapıya ulaşılmasını sekteye uğratacaktır. Söz konusu unsurlara, kısmen Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2006), kazanımlar ve etkinlik örnekleri üzerinden yer verildiği söylenebilir.

Aslan (2017, s.3-9), Türkçe ve yazın öğretimi ortamlarında göz önünde bulundurulması gereken temel ilkeleri şu şekilde özetlemiştir:

- Türkçe ve yazın eğitimi ortamlarında kuramsal bilgilerin de verilmesi gerekir; fakat tek ve temel kaygı kuramsal bilgiler vermek ve öğrencilerden bu bilgileri ezberlemelerini istemek olmamalıdır. Aksine bu bilgilerin içselleştirilerek ve yaşamla ilişkilendirilerek öğrenilmesi sağlanmalıdır.
- Öğretmenler, hem öğretimin ve dersin amaçlarına hem de çocukların yaş ve gelişim düzeylerine, ilgi ve beğenilerine, gereksinim ve yaşantılarına uygun farklı türdeki ve nitelikli metinleri sınıf ortamına taşımalıdır. Bu metinler aynı zamanda düşünme becerisinin önündeki engelleri barındırmamalı; aksine öğrenciyi eleştirel ve özgür düşünebilmeye, farklı ve yaratıcı düşünceler üretmeye sevk etmelidir.
- Hazırlanan metni anlama/kavrama sorularının yanı sıra onları düşünsel bir çaba içerisine sokan, geliştirici, dönüştürücü; yaratıcılıklarını, kestirimde/çıkarımda bulunma, eleştirme, yorumlama, değerlendirme, sorun çözme ve karar verme becerilerini geliştirici sorular yöneltilmelidir. Metin türü öğretimi, metinlerin özelliklerinin bilgi yığını biçiminde verilmesiyle değil, işlevsel olarak yapılmasıyla olanaklıdır.
- Yazınsal nitelikli çocuk ve gençlik yapıtlarından yararlanılmalı. Bu yapıtlar aracılığıyla öğrencilerin, kitaplardaki yaşamları anlamalarını, yorumlamalarını ve değerlendirmelerini sağlayıcı çalışmalar yapılmalıdır. Yapıtlardaki karakterler ve olaylar yoluyla öğrencilerin düşüncelerinin ve değerler sisteminin doğru oluşmasına yardımcı olunmalıdır. Öğreticilik yanı ağır basan, öğüt vermeyi önceleyen ve açık iletilerle dolu kitaplarla, çocuklar karşılaştırılmamalıdır.

Türkçe eğitimi, en genel anlamda bir duygu ve düşünce eğitimi sürecidir. Öğrencilerin anlama (dinleme/izleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerini geliştirerek onlara çok boyutlu düşünme alışkanlığı ve insana özgü duyarlıklar kazandırmak, Türkçenin anlatım olanaklarını yansıtan düzeye uygun çeşitli türdeki metinlerle yaşam ve insan gerçekliğini sezdirmek, ana dili bilinci edindirmek Türkçe eğitiminin temel amaçlarıdır. Bununla birlikte öğrencilere okuma zevk ve alışkanlığının kazandırılması ise ana dili eğitiminin nihai amacı olarak görülen okuma kültürü edinmiş, düşünen ve duyarlı bireyler yetiştirilmesinde önem taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda ana dili

öğretiminde bilgi edindirmeye dayalı süreçler yerine öğrencilerin, sanatçı duyarlılığıyla hazırlanmış, ana dilinin anlatım gücü ve güzelliğini yansıtan, onlara da düşünme ve duyma sorumluluğu veren çeşitli türdeki, nitelikli yazınsal ve öğretici metinlerle karşılaştırılması yeğlenmeli, ders kitabı Türkçe derslerinin tek kaynağı olarak görülmemelidir. Öte yandan öğretimde öğreticilik kaygısı güden (didaktik) metinlere ağırlık verilmesi; dersin duyarlık boyutunun yeterince işletilememesi; kimi metinlerin bir yetişkinin kendi oluşturduğu doğruları, dilsel bir düzenleniş kaygısı gütmekten öğüt verme amacıyla aktarılması; öğrencileri duygu ve düşünce tembelliğine itmektir (Sever, 2006, s.8-11). Çocuk duyarlığını ve gerçekliğini yansıtmayan bu tip metinler, beceri kazandırmaya hizmet etmez. Bu bakımdan Türkçe dersi, bilginin doğrudan aktarıldığı bir ders olarak görülmemeli, öğrenciye beceri kazandırmak hedeflenmelidir.

Türkçe eğitimi salt dilbilgisi öğretimi olarak da görülemez. 2017 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarına bakıldığında da temel dil becerilerinin kazandırılmasında dilbilgisinin yalnızca bir araç olarak yansıtıldığı görülmektedir. “Yani Türkçe eğitiminin sınırları içine dil ile ilgili bütün kuralları öğretmenin dışında, dil ile oluşan her türlü metni okuyup değerlendirebilme, okuma-anlama ve konuşma yeteneğinin geliştirilmesi, yazılı anlatım gibi alanlar da girmektedir” (Dilidüzgün, 2004a, s.21). Bu bağlamda ana dili ve yazın eğitimi sürecinin, çocuk ve gençlik yazını ürünlerinden yararlandığını belirtmek yanlış olmayacaktır.

Çocuk ve gençlik yazını, “çocukların/gençlerin dil ve yaşam evrenlerine uygun biçimde yazılmış, onların duygu ve düşünce dünyalarını, yaşantılarını estetik bir dille zenginleştiren ürünlerdir. Bu ürünlerin başta çocuğa/gence, insanı ve yaşamı tanıtmak, onlarda okuma alışkanlığı ve kültürünü kazandırmak olmak üzere birçok işlevi vardır” (Aslan, Karaman-Kepeneci, Karagül ve Doğan-Güldenoğlu, 2016, s.2).

Genç ve Yalınkılıç’a göre (2011, s.100) çocuk yazınının bilinen en temel işlevi, çocuğun düşsel dünyasında yaşama ve evrene dair gerçeklikleri içselleştirmesini sağlamaktır. Çocuğa uygun kitapların seçiminden sorumlu olan öğretmenler ve ebeveynler de bu bağlamda çocuğun düşünce dünyasına, anlam evrenine hitap eden ve dilsel ve görsel bakımdan özenle işlenmiş nitelikli yapıtlarla çocuğu buluşturmalıdır.

Çocuk ve gençlerde okuma kültürünün oluşmasında ailenin de önemli bir rolü ve etkisi vardır. Öğrenciler, okul dışındaki zamanlarının büyük bir bölümünü evlerinde

geçirmektedir ve okul dışında okumaya ayırdıkları zamanın, okuma becerisini geliştirmelerindeki etkisi yadsınamaz. Bu süreçte çocuklar/gençler ailelerini rol-model almakta ve onların eğitim anlayışı ile şekillenerek yetişmektedirler (Topçuoğlu-Ünal ve Yiğit, 2014, s.310). Türkçe öğretmenleri de ana dili eğitimi sürecinin doğrudan uygulayıcıları olarak öğrencilerini, nitelikli çocuk kitapları ile karşılaştırmakla ve okuma sürecini yönetmekle yükümlüdürler; çünkü “çocuklukta dinleme, okuma, yazma, düşünme ve eleştiri kültürü edinme süreçlerinde en etkili ürün dil, edebiyat, sanat ve estetik değeri taşıyan çocuk kitaplarıdır” (Şirin, 2007a, s.30). Söz konusu kitapların çocuğa göre taşınması gereken içeriksel, biçimsel ve eğitsel ilkelerden; seviyelendirilmesi ve sınıflandırılmasına ilişkin hususlardan habersiz bir öğretmen, verimli eğitim ortamları hazırlayamaz (Baş, 2012, s.1).

Çocuk ve gençleri yalnızca onların gelişim düzeylerine ve gerçekliklerine uygun yazın ürünleriyle buluşturmak yeterli değildir. Asıl yapılması gereken onların bu yapıtlarla etkileşime girip iletişim kurabilmelerini, yapıtlarda sunulan yaşamların özüne inebilmelerini ve farklılıklarını anlayıp yorumlayarak değerlendirebilmelerini, derin yapıda saklı düşünce ve duyarlıkları yakalayabilmelerini sağlamaktır. Bu amaçla etkin ve nitelikli okurlar yetiştirme hedefli olarak bir yazınsal yapıtın nasıl okunacağı ve bu metinlere nasıl yaklaşılabileceğinin de öğretilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda tartışma grupları kurulup çeşitli metin türleri üzerinden konuşma/tartışmalar yapılmalı, öğrencilerin düşünce ve değer sistemlerinin doğru bir biçimde şekillenmesine yardımcı olunmalıdır (Aslan, 2017, s.3, 25).

Kızıltan’a göre (2006, s.168) yazın, değerini çocuk kitaplarında korumakta; ancak çocuklara sunulmuş biçimiyle ayrımlar gösterebilmektedir. Bu bağlamda çocuk yazınının ayrı bir yazın türü olarak ele alınmasının gerekliliğini dilbilimsel nedenlerle şöyle sıralamıştır:

1. Çocuk kitaplarını okuyanlar birbirlerinden dil gelişimi, artalan bilgisi yönünden farklıdır.
2. Erişkin okurların tersine çocuklar, yalnızca sözcükleri anlamakta sorun yaşamazlar, sözcüklerin ardındaki metin ve söylem bağlamı da önemlidir.
3. Çocuk okurlar, metinsellik ölçütlerini, örtük olarak değil, ancak ilkeler/ölçütler nitelikli verildiğinde anlayabilirler.

4. Çocuklar kendi zihinlerindeki kileri kitapta bulmayı isterler.

Sıralanan maddelerden hareketle çocuk yazınının, erişkin ve çocuk okur ayrımı yoluyla çocuk gerçekliğini ön plana almasının ve metindilbilim ile söylem çözümlemesinin verilerinden de yararlanılmasının vurgulandığı yorumu yapılabilir.

Cengiz’e göre (2006, s.17) çocuk yazını, aynı zamanda bir sanat eğitimidir ve bireysel kimliğin yanında toplumsal kimliği de geliştirip kültürel ortama katkı sağlar. Öncelikle çocuk ana dilini, ders kitaplarının dışında, kendi dilinde yazılmış yazınsal yapıtlar aracılığıyla tanır ve öğrenir. Bu bağlamda dilin tadına varılarak yapılan okuma, yazınsal zevk ve beğeni düzeyinin oluşmasını sağlar. Dahrendorf’un (1992, s.14’ten *Aktaran* Dilidüzgün, 2004b, s.50) çocuk yazınının işlevlerine ilişkin görüşleri benzerdir. Ona göre çocuk kitapları okurlarının ilgilerini kapsar, henüz yazın deneyimleri olmayanları bu konuda yüreklendirir, gerekli biçimde okuma ilgisi oluşturur. Örneğin gerilim, komik öğeler, eylemin yoğunluğu ve özdeşleşme olanakları çocukların okumalarını güdüler. Çocuk kitapları çocukların ve gençlerin aydınlanmalarını, deneyimlerinin artmasını, önyargılardan arınmalarını ve toplumsallaşmalarını kolaylaştırarak onların kimliklerini kazanmalarına yardımcı olur. Bu bağlamda O’Sullivan (2004, s.645), öğretim programlarının, çocuk yazını ile bütünleştirilerek hazırlanmasının, kişilik gelişimine önemli ölçüde etkisinin olduğunu ileri sürmüştür. Yanı sıra çocukların kişilik gelişimlerinde -özdeşim kurma- üzerinden gidilerek yazınsal yapıtlardan yararlanılmasını vurgulamıştır. O nedenle çocuk yapıtlarında karakter oluşturma, ön plana çıkarılan bir özellik olarak görülebilir. Bu bağlamda “çocuklara yönelik yazınsal nitelikli kitaplar, içinde barındırdığı olumlu ya da olumsuz insan tiplerini yardımıyla, çocuğun başkalarını ve kendisini tanımasına yardımcı olur. Böylece çocuk, farklılıkların farkına varır, insanı ve insanlar arasındaki kendi yerini öğrenir.” (Aslan, 2006b, s.197).

Aslan’a göre (2006a, s.42-43; 2013a, s.6) yazınsal kitaplar, bir dilin en yetkin kullanımını, olanaklarını, yapısını, incelik, güzellik, özellik ve zenginliklerini, anlatım gücünü sergileyen yapıtlardır. Dil ve anlatım, bu bağlamda çocuk kitaplarının, çocuğa göre olmasını belirleyen en önemli değişken olarak görülebilir. Okulöncesi dönemden başlanarak çocuklara okunan/okutulan kitaplar sayesinde çocuk okurlarda dört temel dil becerisinin gelişimi sağlanır. Çocuğun anlatma becerisi kazanması, onun dilbilgisel

yapıları sezmesini ve sözdizim kurallarına uygun tümce kurmada duyarlı hâle gelmesini sağlar.

Potter, Thirumurthy, Szecsi & Salakaja'ya göre (2012, s.108-109) çocuk yazını sayesinde çocuklar, kendi dünyalarının ve yaşantılarının keyfini çıkarıp tanıdık olmayan ya da bilinmeyenleri keşfetme yoluna çıkarlar. Bu bağlamda çocuk yazını ürünleri eğitimciler için çocukların sosyo-kültürel gelişimlerinin sağlanmasında güçlü bir kaynaktır. Bununla birlikte çocuk yazını, çocukların, “toplumsal adalet anlayışı; toplumsal bakış açıları; iyilik duygusu; değerler, gelenekler ve alışkanlıklar; kişisel nitelikler; duygusal zekâ; ruhsal ve duygusal iyileşme” bakımlarından da gelişmelerini sağlar (Adam, 2010, s.4).

Yukarıda verilen açıklamalar doğrultusunda Türkçe eğitimi ve öğretiminin niteliğinin ve yeterliğinin; sınıf içinde ve dışında içeriksel, biçimsel ve eğitsel yönden çocuğa göre olan, çocuk gerçekliğini ve bakış açısını yansıtan yazınsal ürünlerden yararlanma düzeyi ile doğru orantılı olduğu söylenebilir. Yani Türkçe eğitimi alanı, çok disiplinli bir alan olan çocuk yazını ile doğrudan ilişkilidir. Ders kitapları dışında Türkçe eğitim-öğretim ortamlarında kullanılmak üzere seçilen ve önerilen çocuk yazını ürünlerinin; bu bağlamda eleştirel, yaratıcı düşünebilen, kendi benliğinin ve yeterliklerinin farkına varan, bağımsız hareket edebilip karar verebilen, iletişim kurabilen, kendini doğru ifade edebilen özerk bireyler yetiştirmeyi hedefleyen Türkçe öğretim sürecini destekleyici özellikte olması gerekmektedir.

2.11. Çocuk Yazını ve İdeoloji/Güdümlülük/Yanlılık

Toplumlar eğitmek istedikleri insan tipine göre çocuk yazınına yönlendirmektedirler. Bu yönüyle çocuk yazınının gelenek ve değer taşıyıcı bir tarafı vardır. Ancak bu durum çocuk yazınının, “doğrudan” ahlak dersi veren bir alan olduğunu göstermez. Çocuğa yönelik her konu çocuk yazını içerisinde yer alabilir; fakat önemli olan nelerin yazılacağı değil, nasıl yazılırsa çocuğa göre olacaktır. Çocuklara yönelik hiçbir ilgi alanı çocuğun eğitiminden soyutlanarak değerlendirilemez ve her toplum kendi dünya görüşünü çocuklara sunma görevini yerine getirmek ister. Dolayısıyla çocuk yazını dünya görüşünden, çocuğa bakıştan, çocuğa verilen değerden soyutlanamaz; fakat önemli olan yazınsal bir yapının dünya görüşünün şematik –güdümlü- yansımalarına dönüşmemesidir. Bir düşünce veya dünya görüşünün haklı olduğunu, üstünlüğünü

ideolojik bakımdan yazına yüklemek ve bu yazarlığı çocuk kitabı yazarlığı ile özdeşleştirmek mümkün değildir (Şirin, 2000, s.187-190).

Yazarın kendi görüşünü ve eleştirisini okuruna zorla benimsetecek derecede olayları tek yanlı sunması, anlatımında duygusal ve retorik efektler kullanarak kitabın vardığı sondan başka olasılığa yer vermemek otoriter anlatımın göstergeleridir. Bu bağlamda çocuk yazınının basit bir eğlendirme ya da beyin yıkama aracı olarak görülmemesi, çocuğu küçümseyip ona çocukça ve düzeysiz ürünler sunmaması gerekmektedir (Dilidüzgün, 2007, s.20, 63). Wolgast'a göre de çocuk kitapları bilgi ve ahlaksal öğreti sunan bir kaynak olmaktan öte sanatsal özellikler taşıyan bir sanat yapıtı olmalıdır (Maier'den Aktaran Dilidüzgün, 2007, s.61). İdeoloji ağırlıklı ya da pedagojik karakterli yapıtların, işlevselliği ön planda tutmaları ve çocuk öznelerine sadece arzu edilen güdümlü ya da politize bir kimliği kazandırma çabalarıyla üretilen yapıtların estetik ve sanatsal kaygıyı göz ardı etmeleri, çocuk özneye yalnızca biçim verilmesi gereken işlevsel bir ruh olarak bakılmasını yansıttığı gibi aynı zamanda tek tip çocuk tasarımı içermektedir (Kanter, 2014, s.574). Oysa "iyi bir çocuk kitabının konu bakımından yerli kültür değerleri yanında evrensel insanlık ve ahlak değerlerini kazandırıcı nitelikte olması" (Oğuzkan, 2000, s.210) çocukların sadece belli bir ideolojinin güdümünde kalmalarının önüne geçer. Apolitik olması beklenen çocuk yazını ürünlerinde milli değerler ve kültürel kodlar, çocukların anlayabileceği bir tarzda ve edebîlik endişesi ötelenmeden anlatılmalı (Kanter, 2014, s.574), çocuğun her kitapla özdeşleşme özelliği ön plana alınmalı ve yazar, her verdiğinin bugün değilse bile ileride çocuğu etkileyebileceğini bilmelidir (Dayıoğlu'dan Aktaran Oğuzkan, 2013, s.397).

Çocuklar, okudukları kitaplar ve izledikleri filmlerdeki karakterlerle özdeşim kurabilir bu karakterlerin benimsediği değerleri kolayca kabullenebilirler. Bu sayede çocuk okur, olayları/durumları çözümlemeyi, değerlendirmeyi, yorumlamayı, açıklama ve çıkarımlarda bulunmayı, kendisini inceleyip bir öz düzenleme yapmayı alışkanlığa dönüştürebilir; fakat her çocuk kitabı için bu olumlu gelişimden söz edilemez. Kimi çocuk yapıtları, aksine sunduğu dayatmacı, korkutucu ve baskıcı ortamlarla çocuklarda bu becerinin bastırılmasına neden olabilmektedir (Sever ve Aslan, 2009, s.248). Dolayısıyla bu olumsuz yaklaşım, çocukların eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde bir engel teşkil eder.

Çocuk edebiyatı yazarlarının kendi siyasi düşüncelerini aşlamaya veya dayatmaya çalışmamaları gerekir. Bu, çocuğu toplumsal sorunlar konusunda bilinçlendirmeye yönelik olarak yapılırsa da çocuk üzerinde beklenenin aksi bir etki bırakabilir; onu karamsarlığa, korkuya ve sinmeye de itebilir. Özellikle toplumsal eleştiriye dönük yapıtlar, politik eğilimlerle beslenir ve yalnızca siyasi bir ideoloji empoze edilme aracı olarak sunulursa yapıtın, çocuk okura yarardan çok zarar vereceği dikkate alınmalıdır (Aytekin, 2016, s.56).

Yazınsal metin üreticilerinin mutlak bir yalınlık ve niyetsizlikle yazın üretme olanakları yoktur; çünkü yazın, ufak ayrıntılara göndermeler yapan dolayısız, temel insan yaşantısı olarak tanımlanmaktadır. Herhangi bir insanın kendince doğruları ve yanlışları olması, o doğru ve yanlışları diğer insanlar nezdinde savunması olağandır. Bu, alanyazında sıkça karşılaşılan ve yanlış bilince, yanılsamaya, çarpıtmaya ve mistifikasyona¹⁴ indirgenen anlamıyla değil; ama yalnızca özgün olarak kabul edilen fikirler öğretisi anlamıyla ideolojiye karşılık gelen şeydir. Yani salt yazın kaygısının güdüldüğü durumlarda bile yazınsal ürüne, yazarın niyetlerinin, inançlarının, değerlerinin ve ideolojisinin sirayet etmesi olağan hatta kaçınılmaz bir durumdur. Olağan olmayan, genelde yazını, özelde ise çocuk yazını bir ideolojinin çığırkanlığına dönüştürmek, haklılığının ve üstünlüğünün ispat edildiği bir alan olarak kullanmaktır. Bu yaklaşım, çocukların temel hak ve özgürlüklerinin kısıtlanmasına da yol açacaktır (Çağan, 2005, s.332-333).

Dilidüzgün'e göre (2007, s.59) çocuğa ahlak, din ya da ulus bilinci verecek kitaplar elbette olacaktır; fakat çocuk yazınında bunun nasıl yapıldığı önemlidir. Kimi yapıtlar, sanatsal kaygıları bir kenara bırakmış, çocuğun gerçeklerini hiç tanımayan, okuma süreci boyunca çocuğa yazın eğitimi veremeyen bir anlayışa bürünmüştür. Bu tip kitaplar tek bir amaç taşır ve yönlendirici gazete yazıları olmaktan ileri gidemez. Öte yandan çocuğun sanatsal ya da yazınsal duyarlık kazanmasını engelleyip okumaya karşı bir tavır edinmelerine neden olur. Kavcar'a göre de (1999, s.3) hem güzel olan yani estetik bir değer taşıyan hem de eğitim amacına uygun olan yapıtlar vardır ve böyle bir çocuk yazını üretilebilir.

¹⁴ Karşısındaki kişinin üzülmemesi için veya gerçek düşüncenin hoş karşılanmayacağı düşünülerek, fikirlerin ve duygunun bilinçli olarak saklandığı iletişimsizlik durumu.
<http://mistifikasyon.nedir.org/>. Erişim tarihi: 18.03.2018.

Otoriter bir yaklaşımın uzantısı olan gelenekçi yaklaşımların çıkış noktası, çocuk ve çocuğun dünyası değil, yazarın eğitimi yaklaşımıdır. Eğitim odaklı çocuk yazınının en tehlikeli yanı, kolaylıkla ideolojik güdümlenmelerin etkisi altına girebilmesidir. Yazar böylelikle kendi görüşü doğrultusunda çocuğa belli doğruları aşılayabilir. Bu bakımdan dünya görüşü birbirinden ayrılan yazarların yapıtları incelendiğinde ortak bazı noktalar saptayabilmek mümkündür. Bu ortak noktalar: yaşamın şematik bir iyiler-kötüler karşıtlığına dönüştürülmesi, kesin doğru ve yanlışların savunulması, çocukların gerçekleriyle ilgisi olmayan şablon bir dünyanın sunulması, “parmak sallayan” bir öğreticilik, olaylar arasında mantıksal bir ilişkinin bulunmayışı, akıl dışı çözüm önerileri, farklı olana düşmanlık, saldırganlık, şiddet vb. (İpşiroğlu, 2008, s.177-178).

Güdümlü yayın olarak da adlandırılabilir, bir ideolojinin ya da bir inancın sözcülüğünü yapan kitapların, çocuğun duygu ve düşünce sağlığını olumsuz yönde etkileyebileceği gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuğun dilsel beğenilerini, ana dilinin anlatım olanaklarıyla belirleme anlayışından uzak çocuksu yayınlar ile çocuğu bir yetişkinin kendince oluşturduğu doğrulara bağımlı kılmak isteyen güdümlü yayınlar, çocuklarda kitap ve yazın adına yanlış kanıların oluşmasına, zamanla çocuğun okuma isteğinin körelmesine, sonuçta çocukla kitap arasında engellerin oluşmasına yol açabilir (Sever, 2012, s.18). Hâlbuki çocuk kitabı yazarı bir düşüncenin, inancın peşinde koşan, o düşüncenin ya da inancın doğruluğuna çocukları inandırmaya çalışan bir söylevci değildir. Yazarın öncelikli sorumluluğu çocukları kendi deneyimleriyle bilgilendirme ve yetiştirme anlayışından çok dilin anlatım olanaklarıyla kurgulanmış; çocuğun kendini, insanı ve yaşamı tanımaya olanak sağlayacak yaşam durumları yaratmak olmalıdır (Sever, 2012, s.30). Bununla birlikte bir edebî eserin çocuk yazını ürünleri içerisinde değerlendirilmesi için çocuğun esas alındığı, kahramanının çocuk olduğu ürünler olmalıdır. Okurlar kitaplarda kendi hayatlarından bir kesit, bir ortak nokta bulduklarında kitabı içselleştirerek okurlar. İnsan doğasında olan bu hissi çocuklar için yok saymak doğru olmaz. Uygulamalara bakıldığında ise genellikle yetişkinler için üretilen yazınsal ürünlerin çocukların ilgisini çeken bölümlerinin çocuk yazını malzemesi olarak kullanılmasının yeterli olacağının kabul edildiği ve çoğunlukla öğretici öğelere ağırlık verildiği görülmektedir (Yalçın ve Aytas, 2002, s.2).

Alanyazına bakıldığında, geçmişten günümüze çocuk ve çocukluğun, dolayısıyla çocuk yazınının üç evrede ele alındığı görülmektedir. İlk evre, yukarıda da değinildiği gibi

çocuklar için yazılmadıkları hâlde çocuk klasikleri olarak adlandırılan kitaplar evresidir. Bu kitaplar yetişkinler için yazılmış ve onların dünya görüşünü, bakış açısını, yaşam tarzını yansıtan yapıtlardır. Bunlar; dünya görüşü, dinî sembolleri, yansıttıkları değerleri ile Batı sömürgeciliği ve bireyci felsefeyi yansıtmaları nedeni ile oldukça yoğun eleştiriye uğrayan kitaplar olmuşlardır. 16. yüzyıla kadar belirgin olarak özellikleri görülen bu evrede, terbiyeye ilişkin birçok kitap çocuk yazını kapsamında ele alınmıştır. 16-18. yüzyıllar arasında çocukluk düşüncesinin de gelişmeye başlaması ve çocuk-yetişkin ayrımına gidilmesi, 18. yüzyıl itibariyle hedef kitlesi ve kahramanları doğrudan çocuk olan kitapların yazıldığı ikinci evreye geçilmesini sağlamıştır. Kahramanı çocuk olan kitapların yazılması olumlu olarak değerlendirilse de bu dönemin yapıtlarında çocuğa görelilik ilkesinin işletilmediği ve çocuğa üstten, yetişkin gözünden bakıldığı bilinmektedir. Aynı zamanda çocuk dünyasının gerçekliği söz konusu bile edilmemiş; çocuk, kendi gerçekliğinin dışında, dışsal etkilerle biçimlendirilmesi gereken bir nesne olarak görülmüştür. Üçüncü evre, öznesi çocuk olan yenilikçi yazın evresidir. 20. yüzyılın ikinci yarısı itibariyle çocuk yazını; çocuk dili, çocuk algılaması, çocuk gerçekliği, çocuk bakışı ve çocuğa görelilik gibi kavramları içerisine almış; çocuk öznenin yazınına dönüşmüştür. Bu bağlamda çocuk yazını, Batı kaynaklı bir çocuk modernleşmesi olarak görülebilir. Batı düşüncesinin modern çocuk tasarımı, çocuğu, giderek özneleştirme eğilimleri içinde tanıma ve anlama çabaları ile oluşmuştur. Söz konusu yaklaşım, okul ile eşitlikçi çocuk hakları teorisi arasında çocuğu birey olarak özne konumuna yükseltmiştir (Çağan, 2005, s.332-336; Şirin, 2007b, s.30-37).

Tarihsel süreçte Batı'daki çocuk ve çocukluk anlayışından etkilenecek değişen ve gelişen çocuk yazını, Cumhuriyet Dönemi öncesi ve sonrası olarak ele alınabilir. Cumhuriyet öncesi dönemde çocuk modernleşmesi, çeviri kitaplar yoluyla yayılmaya başlamış ve çocukluğun önem kazanmasını sağlamıştır. Bu sayede masallar ve pendnameler, çocuk yazını ürünü olarak değerlendirilmiştir; fakat bu ürünler, eğiticilik ve terbiye yönü ağır basan kitaplardır. Dolayısıyla bağımsız bir çocuk yazınının varlığından söz edilemez. Tanzimat ve II. Meşrutiyet dönemlerinde yoğunlaşan Batı'daki idealize çocuk figürlerini yansıtan çevirilerin kullanımı, Cumhuriyet Dönemi'nde bir devlet politikası (politik söylem) hâline dönüşmüştür. Dolayısıyla didaktik eğilimlerin devam ettiği görülmektedir. Söz konusu eğilimler, belirgin olarak 70'li yıllara kadar sürmektedir. 60'lı yıllarda çocuk yayınlarının oranları artsa da çocuk

yazını, Batı etkisinde ve dolayısıyla çeviri yoluyla gelişmektedir. Aynı zamanda çocuk yazarlığının da küçümsenmesi söz konusudur. Dönemin ikinci yarısı itibariyle çocuk yazınının durumuna ilişkin eleştirel görüşler dillendirilse de söz konusu eleştiriler uygulamaya yansıtılamamıştır. 70'li yıllarda çeviri ve sol ideolojilerin gölgesinde ilerleyen çocuk kitapları, 80'li yıllara gelindiğinde dinî söylemin etkisine girmiştir. 1970'lerde gençlik yazınında kurgulanan kahramanlar, bütün bir insanlığın çocuklarıdır. İnsanlığı kurtarmak için çabalayan bu kahramanlar, dönemin koşullarını ve sistemini güzel bir gelecek için değiştirmeye çalışmışlardır. Böylelikle Avrupa ve özellikle Almanya'da yetmişli yıllardaki öğrenci hareketleri ile birlikte, bütünden ayrı, kendi başına, özerk bir çocuk ve gençlik yazını kavramından söz edilmeye başlanır. Bu anlayış, çocuk ve gencin kendi bakış açısından hareket eden, daha çok onun dünyasına yer veren, çocuk ve gence daha çok söz hakkı tanıyan bir anlayıştır. Anti-otoriter çizgiler taşıyan bu öğrenci hareketlerinin etkisinde kalan çocuk kitapları, artık çocuğu; özgürlüğü olan, dizginlenemeyen ve dizginlenmemesi gereken bir varlık olarak göstermiştir. Bu bağlamda anti-otoriter anlayışlar yazarın da konumunu değiştirmiştir. Artık yazar, eğitici bir kimlikle ne çocuklara doğruyu gösteren bir otoritedir ne de her şeyin en iyisini bilen bir öğretmendir. Aksine yapıtında kurduğu dünyayı okurlarıyla paylaşan, sorunları birlikte ele alıp çözmeye çalışan bir kimlik rolü üstlenir. Söz konusu gelişmelere rağmen çocuğu eğiten didaktik ve güdümlü kitapların 1980'lerin başına kadar etkisini sürdürdüğu söylenebilir. 80'ler sonrasında çocuk hakları hareketinin öncülüğünde çocuğun; medeni, sosyal, kültürel ve ekonomik haklarının gündeme gelmesiyle değişmeye başlayan çocuk algısı, 90'lı yıllarda çocuk yazınına da etkilemiştir. Çocuk merkezli eğitim araştırmaları bu dönemde yapılmaya başlanmış; çocuk gerçekliği, çocuk bakışı ve çocuğa görelik kavramlarını önceleyen ve öznesi çocuk olan yazın anlayışı ortaya çıkmıştır; fakat bir yandan didaktik eserler de üretilmeye devam etmiştir. Bu durum daha önceki dönemlerde olduğu gibi çeviri yapıtlar aracılığıyla dengelenmiştir (Neydim, 2000, s.28-46; Akbayır, 2004, s.545-556; Asutay, 2004, s.67-68; Dilidüzgün, 2007, s.60-70; Şirin, 2007b, s.80-83; Şirin, 2016, s.82-85).

Tarihsel süreç içerisinde çocuk yazınına bakıldığında, çocuğu ve eğitimi politik bir nesne olarak gören ve onu kendi ideolojisine göre şekillendirmeye çalışan çocuk

yapıtlarının ağırlıkta olduğu dikkati çekmektedir. Bu tip yapıtlar, alanyazında politik ve/veya güdümlü kitaplar olarak adlandırılmışlardır.

Politik içerikli kitaplarda, yazarın politik eğilimi bilinçli olarak vurgulanır. Yazarın, gerçekleri çarpıtması ya da çocuk üzerinde baskı yaratacak düzeyde yönlendirici bir yaklaşımla yazması; tek tip, yanlı ve güdümlü bir çocuk yetiştirilme isteğini işaretler. İçeriği ve politik eğilimi ne olursa olsun, çocuk kitaplarındaki amaçlı ve saptırılmış ideolojik eğilimler, benzer şablonlar kullanılarak beyin yıkama aracına dönüştürler. Bu tür bir yaklaşım, çocuk yapıtlarının; bağımsız olarak düşünebilen, iyi, seçici ve eleştirel okurlar yetiştirme amacına ters düşer (Baumgartner, 1975, s.67'den Aktaran Dilidüzgün, 2007, s.88).

Yukarıda sıralanan olumsuz özellikleri içerisinde barındıran çocuk yapıtları, Şirin (2007b, s.56-57) tarafından “kötü çocuk edebiyatı” ürünleri olarak nitelendirilmiştir. Ona göre bu tür yapıtların yazarları, işaret parmağı sürekli havada duran öğretmenlere benzer ve sayıları, iyi çocuk kitabı yazarlarından oldukça fazladır. Bu tip yazarlar, çocuğun eğri-büğrü olduğunu, eğitilmezse topluma zararlı olacağını düşünüp her şeyi katı bir disiplin ve korku çerçevesinde ele alırlar. Kitabı hap gibi görürler. Güdümlü olmayı görev kabul ederler, didaktiklik ve faydacılığı öncelerler. Öyküden çıkarılacak dersi de okura bırakmazlar. Çoğu zaman, yetkin çizerler tarafından çizgi-resim ve tasarımlarının yapılmış olmaları ise yanıltıcıdır. Çocuk, içinde her şeyin olacağı kitapları okumak ister. İçinde iyi bir şeylerin olabileceği kitapları seçmesini de yine iyi yazına borçludur. İyi yazın yapıtını ise çocuk gerçekliği, çocuk bakışı ve çocuğa yönelik kavramlarını ne ölçüde içerisinde barındırdığı belirler. Öte yandan “çocuk gerçekliği çocuklaşmak demek değildir. Çocuk gerçekliği çocukların gerçekmiş gibi alımladıkları, fakat hiç de nesnel olmayan alımlama farklarının yakalanmasıdır.” (Dilidüzgün, 2007, s.66). Ancak bu ölçütleri temel alan yapıtlar, okuma kültürü edinmiş özerk bireyler yetiştirilmesinde etkilidir.

O hâlde çocuklara bir anlayışı veya ideolojiyi yazın yoluyla belletmeye çalışmaktan vazgeçilmeli, çocuğun/gencin gerçeklerinden uzak ve siyasi öğretilerin bilinçli ve amaçlı bir biçimde aktarıldığı kitaplar çocuklarla buluşturulmamalıdır. Çocuğa/gence okuma alışkanlığı ve ilerleyen süreçte okuma kültürü kazandırmak hedefleniyorsa

çocuk kitapları yazarın aşlamak istediği dünya görüşünün benimsetilmesine hizmet eden bir araca dönüştürülmemelidir (Aslan, 2014, s.55).

Türk Dili dergisinin Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı başlığıyla 2014 yılında yayımladığı özel sayıda yer alan söyleşi ve/veya yazılarda çocuk ve ilk gençlik yazını yazar, şair, araştırmacı, çizer, yayıncı ve editörleri (bk. Dilidüzgün, Akal, Yener, Karakuş, Atilla, Şimşek, Şirin, Kanoğlu, Biliz, Birden-Akca, Kaya, Turhan, Avcı, Oral, Ural, Dayıoğlu, Yakar, Yeltan, 2014) tarafından birçok sorun ve eksiklik bulunsa da günümüz çocuk yazını çerçevesinde nitelikli yapıtların üretilmesinde olumlu gelişmeler yaşandığı belirtilmiştir. “Artık, okur olarak çocuğun, belli bir ders alması yazının amacı olmaktan çoktan çıkmıştır. Bunun yerine yaşamın taslakları, gerçekçi bağlamlarında sunularak çocuğun düşünce ve karşılaştırma ufku geliştirilmeye çalışılmaktadır.” (Dilidüzgün, 2007, s.67). Aynı zamanda günümüzde okuma edimi ve ilişkili olarak çocuk yazını, teknolojinin gelişmesi ile birlikte kitle iletişim araçları aracılığıyla değişimlere uğramış, farklı okuma türlerine evrilmiştir. Bu bağlamda medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, sanal okuma, ekran okuma, e-kitap, z-kitap, e-kütüphane, z-kütüphane vb. kavramlarla tanışılmıştır. Dolayısıyla çocuk yazınının seyrinin değişmekte ve farklı iletişim ortamlarına yayılmakta olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Söz konusu gelişme ve değişimler çocuk yazınında sorun odaklı yaklaşımların ve çoklu okuryazarlık uygulamalarının da önünü açmıştır.

Sorun odaklı kitaplar, çocuğun ve gencin anlayamadığı ya da doğrudan iletişim kuramadığı bazı gerçekleri yazın yoluyla onun dünyasına sokmayı amaçlar. Örneğin, okurun okuma gereksinimleri de dikkate alınarak aile çatışmaları, iletişimsizlik, kent yaşamı, toplumsal gruplaşmalar, okul ve meslek yaşamına ilişkin sorunlar bu bağlamda çok açılı bir yolla gözler önüne serilir. [...] Önemli olan okurun belli konularda bilinçlendirilmesi, benzer gerçeklerin farklı ve çok açılı bir dille ona sunulmasıdır. Okuma güdülemesini artırmak açısından sorun odaklı kitaplar yazın eğitime büyük yarar sağlamaktadır. Bunun ötesinde söz konusu kitapların bireysel ve toplumsal gelişimde yol gösterici özelliği de gözden kaçırılmamalıdır (Dilidüzgün, 2007, s.78).

Bu bağlamda çocuk yazınına ve dolayısıyla okuma kültürü eğitime yön verilmeli; çocuk gerçekliği, çocuk bakış açısı ve çocuğa görelilik ilkelerine uygun yapıtlarla çocuk buluşturulmalıdır.

2.12. Okuma Kùltürü

Yukarıda da sıkça dile getirildiği gibi çocuk yazınının temel işlevlerinden biri, çocuklara okuma sevgi ve alışkanlığı kazandırılarak onların okuma kùltürü edinmelerini sağlamaktadır.

Okuma kùltürü, bir bireyin, toplumsal grubun ya da toplumun, okuma eylemi ile ilişkilerinin düzeyi ve niteliği anlamına gelir. Bir başka deyişle sözü edilen birey, grup ya da topluma ait yaşam biçiminin okuma alanına yansıyan bölümüdür. Kısaca okuma eylemine ilişkin bireysel ve toplumsal yaşama biçimidir (Yılmaz, 2009, s.134). Bununla birlikte okuma kùltürü, “birbiriyle ilişkili ve birbirini bütünleyen birçok beceriyi içeren bir süreçtir. Bu sürecin ilk basamağı görsel okuryazarlık, ikincisi okuma-yazma becerisi edinme, üçüncüsü de okuma alışkanlığı becerisi kazanmadır. Okuma kùltürünün yapılanması ise eleştirel okuma becerisinin edinilmesiyle olanaklıdır.” (Sever, 2013, s.10). Dolayısıyla “okuma kùltürü, okuma alışkanlığının üst basamağı olan ‘eleştirel okuma yazma becerisi’ni edinmeyi gerekli kılar” (İnce-Samur, 2014, s.158). Ancak bu sayede evrensel okuryazarlık becerisine sahip bireyler yetişebilir.

Evrensel okuryazarlık, bireyin hem kendi uzmanlık alanıyla ilgili bilgilere en kısa sürede ulaşabilmesini hem de güncel olaylarla ilgili sürekli bilgilenmesini gerekli kılan, okuma alışkanlığıyla gelişmeye, eleştirel okuma becerisiyle de yapılanmaya başlayan bir beceridir. Çocuk kitapları, duyarlık kazandıran, düşüncüyü geliştiren özellikleriyle, çocuklarda eleştirel okuma ve düşünme becerisinin altyapısını oluşturur. Bu bağlamda eleştirel okuma becerisi, temeli çocukluk yıllarında kitaplarla atılan, okuma kùltürünün yapılmış biçimi olarak da nitelendirilebilir (Sever, 2012, s.27).

Okuma becerisinin edinilmesi için çoğunlukla bir öğreticinin rehberliğine gereksinim duyulurken okuma alışkanlığının kazanılmasında kùltürün de belirleyici bir rolü vardır. İnsanın sosyalleşmesi, içine doğduğu kùltürün unsurlarını bazen farkında olmadan bazen de gözlem yoluyla kendi yaşamına aktarıp yinemesiyle gerçekleşir. Çocuğun, çevresinde okuma gündeminin bulunmasının, ailesi ile etkileşimde bulunduğu diğer insanların okuma alışkanlığına sahip olmasının ve kitle iletişim araçları vasıtasıyla karşılaştığı içeriklerin okuma alışkanlığını desteklediği; dolayısıyla okuma kùltürünün edinilmesini kolaylaştırdığı söylenebilir (Karadağ, 2013, s.85). Yapılan bir araştırmada da (bk. Fırat ve Coşkun, 2017, s.156) kişilerin okuma kùltürü edinme sürecinde

öğretmenin payının yüksek bir önem taşıdığı bulgulanmıştır.

İnce-Samur (2016, s.6), okuma kültürü edindirme basamaklarını, Türkçe eğitimi bağlamında okulöncesi, ilkokul ve ortaokul olmak üzere üç dönemde şu şekilde belirlemiştir:

Okulöncesi Dönem

Görsel Okuma Dönemi (Görsel ve Dilsel Uyaranlarla İletişim Kurma)

1. Çocukların Kitaplarla Tanıştırılması (0-2 yaş)
2. Çocukların Kitaplarla Arkadaşlık Kurması (2-4 yaş)
3. Çocuklarda Kitap Sevgisinin Oluşturulması (4-6 yaş)

İlkokul Dönemi

Görsel Okumadan Dilsel Okumaya Geçiş Dönemi

4. Çocuklara Okuma Yazma Becerisinin Kazandırılması (6-8 yaş)
5. Çocuklara Okuma Alışkanlığının Kazandırılması (8-10 yaş)

Ortaokul Dönemi

Dilsel Okumadan Eleştirel Okuma, İzleme, Dinlemeye Geçiş Dönemi

6. Çocuklara Eleştirel Okuma, İzleme, Dinleme Becerisinin Kazandırılması (10-12 yaş)
7. Çocuklara Okuma Kültürü Kazandırılması (12-14 yaş)

Başka bir araştırmada da okuma kültürü edinme basamakları şu şekilde oluşturulmuş ve tanımlanmıştır (Sever, İnce-Samur, Doğan, Çıldır ve Bulut, 2013, s.380):

Temel Okuma Becerisi: Kişileri okuryazar kılan temel okuma düzeyi.

Okuma Alışkanlığı: Yazılı kültürün olanaklarından yararlanmanın doğal bir gereksinmeye dönüşmesi.

Eleştirel Okuma: Okuma eyleminde sunulanların geçerliğini, doğruluğunu sınama; olayları ve olguları değişik kaynakların tanıklığına başvurarak inceleme becerisi.

Okuma Kültürü: Okumanın alışkanlığa ve eleştirel okuma becerisine dönüşmesiyle erişilen okuma düzeyi, evrensel okuryazarlık. Yazılı kültür ürünlerinden ve bilişim teknolojisinin olanaklarından etkilice ve amaca uygun

biçimde yararlanma becerisi.

Bu bağlamda okuma kültürü; önce görsel ve dilsel uyaranlar yoluyla temel okuma becerisinin edinilmesini gerektiren, yazılı kültür ürünlerinden yararlanmanın doğal bir gereksinime dönüşmesi sonucu okuma alışkanlığına evrilen; okunanların iletilerinin bulunması, anlamlandırılması, artalan bilgisi ile karşılaştırılıp değerlendirildikten sonra kabullenme veya reddetmeyi ya da yeni okumalar yapmayı sağlayan eleştirel okuma becerisinin edinilmesi ile birlikte erişilen evrensel okuryazarlık olarak tanımlanabilir.

Okuma kültürü edinmiş bireylerin yetiştirilebilmesi için çocuk edebiyatının seçkin yapıtları, Türkçe öğretiminde temel bir araç olarak yer almalıdır. Türkçe öğretiminde, ilköğretim birinci sınıftan başlayarak sanatçıların, insan ve yaşam gerçekliğini, duygu ve düşünce donanımıyla, yaratıcı ve imgeleme becerisiyle yorumlama başarısı gösterdiği yapıtlar, çocuklar için hazırlanmış gazete ve dergiler inceleme konusu yapılmalıdır (Sever, 2013, s.25).

İyi okurlar yetiştirilmesi amacıyla Türkçe derslerindeki etkinliklerde veya bağımsız okuma çalışmalarında kullanılabilecek çocuk ve gençlik yapıtlarının özellikleri Dilidüzgün'e göre (2007, s.97-98) şöyledir:

- Kitap, yazarın otoriter yaklaşımından arınmış olmalı, okuruna geniş alımlama olanakları sunabilmeli, aşırı öğreticilikten ve tek yanlı olmaktan kaçınmalıdır. Kitabın iletileri, yazarın kafasındaki düşünceleri açıkça ortaya koyar nitelikte olmamalı, çocuğa belli erdemleri, dünya görüşlerini zorla benimsetmeye çalışmamalı ve estetik kaygıları gözden kaçırmamalıdır.
- Dil, anlatım, konu, kurgulanan dünya; çocukların gerçekleri, gereksinimleri ve alımlama koşulları dikkate alınarak oluşturulmalı; okuma zevki verecek nitelikte olmalıdır.

Çizilen bu kuramsal çerçeveden hareketle, ana dili öğretiminin en temel amacının okulöncesi dönemden başlayarak çocukları, nitelikli çocuk kitapları ile tanıştırmak söz konusu yapıtların dünyalarına inebilmelerini sağlayacak çalışma ve uygulamalara yer vermek; böylelikle etkin, yetkin ve eleştirel okurlar yetiştirebilmek olduğu söylenebilir.

BÖLÜM III: YÖNTEM¹⁵

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, örneklem seçimi, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Deseni

Çalışmada “doğal ortama duyarlık, araştırmacının katılımcı rolü, bütüncül yaklaşım, algıların ortaya konması, araştırma deseninde esneklik, tümevarımcı analiz” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.41) gibi özelliklerin olması nedeniyle nitel araştırma yönteminin kullanımı tercih edilmiştir.

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması “güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir” (Yin, 2014’ten Aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.277).

Bassey’e göre (1999, s.58) durum çalışmaları, değerlendirme odaklı olabilir. Bu tip durum çalışmaları; eğitim programları, sistemler, proje, başka örnek olay veya durumların araştırmacılar tarafından derinlemesine çözümlenmesi sonrası edinilen değer yargılarının ilgili kişi veya kurumlarla paylaşılmasını içerir. İncelenen durum veya olaya ilişkin uygulamalar, “bir konumdan diğerine göre farklılık gösterebilir. Dolayısıyla, durum çalışması ile her bir bağlam derinlemesine, ayrıntılı ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilerek her bağlama göre oluşan farklılıklar ve bunların altında yatan sebepler açıklanır ve okuyucu ya da ilgili kişilere tasvir edilir” (Akar, 2016, s.119).

¹⁵ Creswell’in (2014) *Araştırma Deseni* adlı kitabında yer alan “Nitel araştırma bir keşiftir (s.110).”, “Nitel araştırma gelişmekte olan bir süreçtir. Bu, araştırma için başlangıç planının katı bir şekilde kurallarla belirlenemeyeceğini, sürecin bazı veya bütün aşamalarının araştırmacıların alana girdikten ve verileri toplamaya başladıktan sonra değiştirilebileceğini veya kaydırılabileceğini ifade etmektedir (s.186).” ve “Nitel araştırmanın arkasındaki anahtar fikir, problem veya sorunu katılımcılardan öğrenmek ve probleme ait bilgiyi elde etmek için araştırma yapmaktır (s.186).” ifadeleri gerekçe gösterilerek araştırmanın giriş bölümünde sayılılar, sınırlılıklar, problem tümcesi gibi bölümlere yer verilmemiştir.

Durum çalışması, araştırmacının bir kişi, bir sosyal yapı, bir grup, bir olay ya da olgu hakkında sistemli bir şekilde bilgi toplayarak bunların nasıl kullanıldığının ve hangi işlevlere sahip olduğunun anlaşılmasına olanak sağlar (Berg, 2001, s.225). Durum çalışması yaşamöykülerini, belgeleri, sözlü tarihi, derinlemesine görüşmeyi ve katılımcı gözlemi veri toplamak amacıyla kullanabilir (Hagan, 1993; Yin, 1994'ten Aktaran Berg, 2001, s.225).

Bu tez iki ayrı araştırmanın verilerinin ilişkilendirilip birleştirilmesi yoluyla oluşturulmuştur. Buna göre araştırmanın ilk aşamasında Türkçe öğretmenleri ile derinlemesine görüşmeler yapılarak söylemleri aracılığıyla bireysel deneyimlerinden ve eylemlerinden yararlanarak okuma kültürü bağlamında yetiştirmek istedikleri insan tipi, bu insana ulaşma noktasında derslerinde aktardıkları iletiler ve yaptıkları uygulamalar, bu iletilerin aktarım ve uygulama sürecinde yararlandıkları kitaplar belirlenmiştir. Yani Türkçe eğitimindeki okuma kültürü edindirme sürecinin şu anki durumunun betimlenmesi hedeflenmiştir.

İkinci çalışmada hem yaklaşım hem de veri çözümleme yöntemi olarak söylem çözümlemesinden yararlanılmıştır. Çalışmada ideoloji/dünya görüşü kavramının ön planda olması nedeniyle eleştirel söylem çözümlemesinin kullanımı uygun görülmüştür. Bu yaklaşım üzerinde hem araştırmanın “verilerin çözümlenmesi” hem de “kuramsal çerçeve” bölümlerinde ayrıntılı olarak durulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Deneysel çalışmalarda olduğu gibi durum çalışmasının sonuçları belirli bir evrene değil, ancak kuramsal önermelere genellenebilir. Burada araştırmanın amacı bir evrene istatistiksel genellemeler yapmak yerine derinlemesine irdeleme yapabilmek amacıyla “analitik genellemeler” yapmak yani kuram oluşturmak ya da kuramsal önermelerde bulunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.279-282). Aynı şekilde veri çözümleme amaçlı olarak kullanılacak eleştirel söylem çözümlemesi yönteminde de amaç genellemelere ulaşmak değil, her durum ya da her soruna karşı derinlemesine irdelemeler sonucu söylemler aracılığıyla güç ilişkilerini, ideolojileri ortaya çıkarmaktır. Dolayısıyla çalışmada evren belirlemesine gidilmemiştir.

Araştırmanın çalışma grubu Türkçe öğretmenleridir. Çalışmanın ilk aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla kayıt sonrası elde edilen söylemler ve araştırmanın

ikinci aşamasında ortaokul düzeyinde okutulan/okunması önerilen çocuk kitaplarında yer alan yazarın ve kitap kişilerinin söylemleri iki ayrı araştırmanın örneklemeleri olarak seçilmiştir.

Söylem analisti, çalışacağı konuya göre olası söylem gruplarını belirler ve temsilcileri ile görüşmeler yapar. Bu temsilcilerin sayısının fazlalığı, söylem çözümlemesi açısından bir önem taşımaz; çünkü önemli olan konuşmanın/yazının bağlamını inşa ederken işe koşulan ve kullanılan dil ile dilsel yapıların yayılımıdır. Dolayısıyla söz konusu durum, söylem gruplarının temsilcilerinin niceliğiyle değil, niteliksel olarak belirlenmesiyle ilişkilidir (Çoker, 2012, s.37).

Söylemlerin belirlenmesi öncesinde çocukların kitap okuma durumları ve en çok okudukları ya da öğretmenler tarafından en çok okutulan/okunması önerilen kitapların tespit edilmesi gerekmektedir. Bu tespit sırasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemeğinde amaç, “genelleme kaygısı olmamakla birlikte problemle ilgili farklı durumların örnekleme alınması ve araştırmanın amacıyla tutarlı olarak belirlenen farklı durumlar arasındaki ortak ya da ayrılan yönlerin, örüntülerin ortaya çıkartılması ve bu vasıta ile problemin daha geniş bir çerçevede betimlenmesidir” (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, s.90-91). Buna göre her iki araştırma için çalışma grubu, maksimum çeşitlilik sağlanması amacıyla aşağıdaki aşamalara uygun olarak belirlenmiştir:

- İstanbul ili Avrupa yakasında 3 ilçe (Beşiktaş, Fatih, Küçükçekmece) ve Anadolu yakasında yer alan 1 ilçe (Üsküdar),
- Avrupa yakası Fatih ilçesinde yer alan 6 devlet okulu,
- Bu devlet okullarında görev yapan 20 Türkçe öğretmeni,
- Avrupa yakası Beşiktaş, Küçükçekmece ve Anadolu yakası Üsküdar ilçelerinde yer alan 5 özel okul,
- Bu özel okullarda görev yapan 10 Türkçe öğretmeni,
- Bu özel ve devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin okuttukları ve/veya okunmasını önerdikleri 2 kitap.

Araştırmanın ilk aşamasında veri toplanması amacıyla görüşme yapılan katılımcılara yönelik oluşturulan kişisel bilgi formundan hareketle elde edilen katılımcı bilgileri aşağıdaki gibidir:

Tablo 3.2.
Katılımcı Bilgileri

Değişkenler		f
Yaş	28-38	20
	39-48	10
Cinsiyet	Kadın	21
	Erkek	9
Mezun Olunan Lisans Programı	Türkçe Eğitimi	16
	Türk Dili ve Edebiyatı	13
	Fransız Dili Eğitimi	1
Yüksek Lisans Programı	Türkçe Eğitimi	4
	Yeni Türk Edebiyatı	2
	Yabancı Dil Olarak Türkçe	1
	Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	1
	Eğitim Bilimleri	1
	Sanat Yönetimi	1
Doktora Programı	Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi	1
	Eğitim Bilimleri	1
Çalışılan Kurum	Devlet Okulu	20
	Özel Okul	10
Mesleki Deneyim Süresi	1-5 yıl	1
	6-10 yıl	9
	11-15 yıl	10
	16-20 yıl	6
	21-26 yıl	4

Tablo 3.2.'ye göre katılımcıların çoğunluğunu kadın öğretmenler oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin yaşları 28 ile 48 yaş arasında değişmektedir ve yaş ortalamaları 36'dır.

Mezun olunan lisans programları Türkçe Eğitimi (16) ve Türk Dili ve Edebiyatı'dır (13). Yalnızca 1 öğretmen Fransız Dili Eğitimi mezunudur. Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olan 13 Türkçe öğretmeninden 11'inin mesleki deneyim süresi 11 yıl ve üzeridir ve pedagojik formasyon veya tezsiz yüksek lisans eğitimi almışlardır. Diğer 2 öğretmen ise tezli yüksek lisanslarını eğitim bilimleri alanında yapmışlar ve 7-8 yıldır bu mesleği özel okullar bünyesinde gerçekleştirmektedirler.

Görüşme yapılan 30 Türkçe öğretmeninden 10'u yüksek lisans yapmakta veya mezun durumundadır. Bu öğretmenlerden 4'ü Türkçe Eğitimi alanında eğitim görmüşken bu sayıyı 2 sıklık sayısı ile Yeni Türk Edebiyatı, 1'er sıklık sayısı ile Yabancı Dil Olarak Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi, Eğitim Bilimleri ve Sanat Yönetimi programları izlemektedir.

Doktora yapmış olan Türkçe öğretmeni sayısı 2'dir. Programları ise Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi ile Eğitim Bilimleri olarak belirtilmiştir.

20 öğretmen devlet okulu (MEB) bünyesinde çalışırken 10 öğretmen ise özel okullarda çalışmaktadır. 6 devlet okulunun 2'si imam hatip ortaokulu türündedir, bu okullarda görev yapan 5 Türkçe öğretmeni ile görüşülmüştür. Kalan 15 öğretmen ise araştırma kapsamına alınan diğer 4 ortaokulda çalışmaktadır. Bu 4 ortaokulda görüşme yapılan öğretmenlerin sayıları her okul için 3-5 arasında değişmektedir. Pilot uygulama kapsamında yer alan 2 öğretmen de araştırma kapsamında olan bu 6 devlet okulundan farklı olarak yine devlet okulunda çalışan Türkçe öğretmenleridir.

Özel okul bünyesinde çalışan 10 Türkçe öğretmeni ise 5 farklı özel okulda görev yapmakta olan öğretmenlerdir. Bu 5 özel okula ait bilgiler aşağıdaki gibidir¹⁶:

ÖO1 İstanbul'un hem Anadolu hem de Avrupa yakasında 9 ortaokulu bünyesinde barındıran ve öğrenci yoğunluğu yüksek olan, 28 yıldır eğitim-öğretim faaliyetlerini devam ettirmekte olan bir okuldur. Bu okulun Anadolu ve Avrupa yakasında yer alan iki farklı şubesinden 2 öğretmenle görüşülmüştür.

ÖO2 Avrupa ve Anadolu yakasında iki ayrı şubesi bulunan ve 95 yıldır eğitim-öğretim faaliyeti gösteren ve öğrenci yoğunluğu yüksek olan bir vakıf okuludur. Bu okulun da Avrupa yakasında bulunan yerleşkesinden 2 Türkçe öğretmeni ile görüşme yapılmıştır.

ÖO3 Avrupa yakasında 2 ortaokula sahip olan ve 20 yıldır eğitim-öğretim faaliyetleri gösteren, öğrenci yoğunluğu yüksek bir özel okuldur. Bu okulda görev yapmakta olan 2 Türkçe öğretmeni ile görüşülmüştür.

ÖO4 Avrupa yakasında 1 ortaokulu bulunan ve 26 yıldır eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmekte olan, öğrenci yoğunluğu yüksek bir özel okuldur. Bu okulda görev yapmış 1 Türkçe öğretmeni ile görüşülmüştür.

ÖO5 Anadolu yakasında 2 şubesi ve 1 ortaokulu bulunan ve 16 yıldır eğitim-öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren, öğrenci yoğunluğu yüksek olan bir vakıf okuludur. Burada görev yapmakta olan 3 Türkçe öğretmeni ile görüşülmüştür.

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin deneyim süreleri 4 ile 26 yıl arasında değişim göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin ortalaması ise 14 yıl olarak

¹⁶ Özel okullara ait bilgilere kurumların kendi siteleri aracılığıyla ulaşılmıştır.

belirlenmiştir. Bu ortalama deneyim süresi devlet okulu öğretmenleri için 14 yılken özel okul öğretmenleri için 12'dir. Tablo 3.2.'de bu aralığın yoğunluk gösterdiği görülecektir.

Çalışmanın ikinci araştırması için görüşmelerden hareketle elde edilen kitap isimlerine ait bilgiler aşağıda sıklık sayıları da dikkate alınarak sunulmuştur:

Tablo 3.3.
Türkçe öğretmenleri tarafından önerilen kitaplar¹⁷

Kitabın Adı	Yazarı	Türü	f
<i>Küçük Prens</i>	Antoine de Saint-Exupéry	Öykü	15
<i>Sol Ayağım</i>	Christy Brown	Otobiyografik roman	15
<i>Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikâyeler</i>	Sait Faik Abasıyanık	Öykü	14
<i>Şeker Portakalı</i>	Vasconcelos	Roman	14
<i>Ömer Seyfettin'in Hikâyeleri</i>	Ömer Seyfettin	Öykü	13
<i>İnsan Ne İle Yaşar</i>	Tolstoy	Roman	11
<i>Sevdalı Bulut</i>	Nazım Hikmet	Masal	10
<i>Ezop Masalları</i>		Masal	8
<i>İnci</i>	John Steinbeck	Roman	8
<i>Momo</i>	Michael Ende	Fantastik roman	8
<i>Mutlu Prens</i>	Oscar Wilde	Öykü	8
<i>Dede Korkut Hikâyeleri</i>		Destansı öykü	7
<i>Havaya Uçan At</i>	Peyami Safa	Masal	7
<i>La Fontaine'den Seçmeler</i>	La Fontaine	Fabl	7
<i>Robin Hood</i>	Howard Pyle	Roman	7

Tablo 3.3.'te araştırma kapsamına alınan devlet okulları ve özel okullarda Türkçe öğretmenleri tarafından en çok önerilen kitaplar ve önerim sıklıklarına yer verilmiştir. Buna göre 30 Türkçe öğretmeni tarafından en çok önerilen kitaplar 15 sıklık sayısı ile *Küçük Prens* ve *Sol Ayağım*; 14 sıklık sayısı ile *Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikâyeler* ve *Şeker Portakalı*'dir. *Ömer Seyfettin'in hikâyeleri* –özellikle *Kaşığı*, *Yalnız Efe* ve *Forsa-* 13; *İnsan Ne ile Yaşar* 11 sıklık sayısı ile diğer çok önerilen kitaplar arasındadır. Bunun dışında *Sevdalı Bulut* 10; *Ezop Masalları*, *İnci*, *Momo* ve *Mutlu Prens* 8; *Dede Korkut Hikâyeleri*, *Havaya Uçan At* ve *Robin Hood*, *La Fontaine'den Seçmeler* 7 sıklık sayısı ile önerilmesi tercih edilen kitaplardandır.

Tablo 3.4. ve 3.5.'e ise söz konusu okullarda en çok önerilen kitaplar okul türüne göre ayrı ayrı yansıtılmıştır.

¹⁷ Aynı sıklık oranına sahip kitaplar alfabetik olarak sıralanmıştır.

Tablo 3.4.**Devlet okullarında çalışan Türkçe öğretmenleri tarafından önerilen kitaplar**

Kitabın Adı	Yazarı	Türü	f
<i>Şeker Portakalı</i>	Vasconcelos	Roman	10
<i>Ömer Seyfettin'in Hikâyeleri</i>	Ömer Seyfettin	Öykü	9
<i>Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikâyeler</i>	Sait Faik Abasıyanık	Öykü	9
<i>İnsan Ne İle Yaşar</i>	Tolstoy	Roman	8
<i>Sol Ayağım</i>	Christy Brown	Otobiyografik roman	8
<i>Ezop Masalları</i>		Masal	7
<i>Küçük Prens</i>	Antoine de Saint-Exupéry	Öykü	7
<i>Robin Hood</i>	Howard Pyle	Roman	7
<i>Sevdalı Bulut</i>	Nazım Hikmet	Masal	7
<i>Havaya Uçan At</i>	Peyami Safa	Masal	6

Tablo 3.4.'e bakıldığında devlet okullarında 20 Türkçe öğretmeni tarafından en çok önerilen kitapların 10 sıklık sayısı ile *Şeker Portakalı*, 9 sıklık sayısı ile *Ömer Seyfettin'in hikâyeleri* ile *Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikâyeler* ve 8 oranıyla *İnsan Ne İle Yaşar* ile *Sol Ayağım*'ın olduğu görülecektir. Bu sırayı 7 sıklık sayısı ile *Ezop Masalları*, *Küçük Prens*, *Robin Hood*, *Sevdalı Bulut* ile 6 sıklık oranıyla *Havaya Uçan At* takip etmektedir.

Tablo 3.5.**Özel okullarda çalışan Türkçe öğretmenleri tarafından önerilen kitaplar**

Kitabın Adı	Yazarı	Türü	f
<i>Küçük Prens</i>	Antoine de Saint-Exupéry	Öykü	8
<i>Sol Ayağım</i>	Christy Brown	Otobiyografik roman	7
<i>İnci</i>	John Steinbeck	Roman	5
<i>Momo</i>	Michael Ende	Fantastik roman	5
<i>Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikâyeler</i>	Sait Faik Abasıyanık	Öykü	5
<i>Çizgili Pijamalı Çocuk</i>	John Boyne	Roman	4
<i>Mutlu Prens</i>	Oscar Wilde	Öykü	4
<i>Ölümsüz Aile</i>	Natalie Babbitt	Öykü/roman	4
<i>Ömer Seyfettin'in Hikâyeleri</i>	Ömer Seyfettin	Öykü	4
<i>Şeker Portakalı</i>	Vasconcelos	Roman	4

Tablo 3.5.'ten hareketle araştırma kapsamındaki özel okulda çalışmakta olan 10 Türkçe öğretmenin önermeyi en çok tercih ettiği kitap 8 sıklık sayısı ile *Küçük Prens*'tir. 7 sıklık sayısı ile bu sıralamayı *Sol Ayağım* izlemektedir. *İnci*, *Momo* ve *Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikâyeler* kitaplarının önerilme sıklıkları 5 iken *Çizgili Pijamalı Çocuk*, *Mutlu Prens*, *Ölümsüz Aile*, *Ömer Seyfettin'in hikâyeleri* ve *Şeker Portakalı*'nın ise 4'tür.

Bu üç ayrı tablodan (3.3., 3.4. ve 3.5.) hareketle en çok önerilen ilk dört kitabın sıklık sayıları da temel alınarak *Küçük Prens*, *Sol Ayağım*, *Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme*

Hikâyeler ve *Şeker Portakalı* olduğu görülecektir. Aynı zamanda bu kitapların Kitap Yurdu, İdefix, D&R, İnkılâp gibi kitap satış sitelerinin en çok satanlar bölümünde yer aldığı da görülecektir ki Can Yayınlarından edinilen bilgiye¹⁸ göre de *Küçük Prens* 2015 yılında, Tomris Uyar ve Cemal Süreya çevirisiyle -özellikle telif hakkının da kalkması nedeniyle- 450.000 gibi bir satış rakamına ulaşmıştır. *Küçük Prens* ve *Şeker Portakalı* da bu yayınevinin 8. sınıf düzeyinde en çok satan kitaplarıdır. Aynı şekilde *Sol Ayağım* da Nemesis Yayınlarının en çok satan kitapları arasındadır¹⁹. Yine Türkçe öğretmenlerinin yoğun olarak paylaşımında bulunduğu yaklaşık 20.000 üye sayısına sahip “Türkçe Eğitimi-Öğretimi Adına Güncel Paylaşımlar” adlı Facebook grubunda da öğretmenler, *Sol Ayağım*’ı önerdiklerini beyan etmişlerdir ve aynı grubun yöneticileri tarafından oluşturulan kitap öneri listesinde²⁰ de söz konusu kitabın yer aldığı gözlemlenmiştir. Tüm bu dayanaklardan hareketle de ikinci araştırmanın örneklemine söz konusu bu iki kitabın (*Küçük Prens* ve *Sol Ayağım* – 15 sıklık sayısı) oluşturması kararlaştırılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi, görüşme ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamına alınacak çocuk kitaplarının belirlenmesi noktasında araştırmanın birinci aşamasında öncelikle araştırma kapsamına alınan ortaokullardaki Türkçe öğretmenleri ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çocukların okudukları ya da çocuklara önerilen kitapların isimlerini, seçilme ölçütlerini ve yetiştirmek istedikleri insan tipi ile seçilen çocuk kitaplarının ilişkisini, aktarılan iletiler boyutunda belirlemek ve araştırmanın iç geçerliliğini de sağlamak amacıyla yapılan alanyazın taramasının ardından genel ve özel amaçlı olarak oluşturulmuş açık uçlu sorular 3 alan uzmanının²¹ görüşleri alınıp bu görüşler doğrultusunda her görüşten

¹⁸ 22 Şubat 2016 tarihinde Can Yayınları, Satış ve Pazarlama Uzmanı Namık Kemal SEZEN ile yapılan telefon görüşmesi ve alınan e-posta; 18 Şubat 2016 tarihinde FOM Kitap Kurucu Müdürü Fuat Ömer ALTAY ile yüz yüze yapılan görüşme neticesinde edinilen bilgilerdir. Fuat Ömer ALTAY aynı zamanda Can Yayınlarının eski satış ve pazarlama uzmanlarından.

¹⁹ <http://www.nemesiskitap.com/CokSatanlar.aspx>. Erişim tarihi: 20.02.2016.

²⁰ <https://volkanertugrul.blogspot.com.tr/p/kitaponerileri.html>. Erişim tarihi: 10.02.2016.

²¹ Uzmanlığına başvuru alan kişiler Prof. Dr. Halil EKŞİ (Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı), Dr. Hatice TURHAN AĞRELİM (Türkçe Öğretmeni, Ermeni Sahakyan Okulu), Arş. Gör. Funda AMANVERMEZ İNCİRKUŞ (Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü)’tur. Prof. Dr. Halil EKŞİ’nin araştırmanın desenine ve veri çözümleme yöntemine uygunluk bakımından görüşlerine başvurulmuşken Dr. Hatice TURHAN AĞRELİM ve Arş. Gör. Funda AMANVERMEZ İNCİRKUŞ’un ise alanda ve uygulamada

sonra yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenleme aşamasında soruların yönlendirici olmamasına, daha ayrıntılı bilgiler alabilecek düzeyde olması için örneklendirilmesine ya da gerekçelendirilmesine, çok boyutlu olmamasına, konu bağlantılı olarak düzenlenmesine dikkat edilmiştir. Aynı zamanda çok genel olarak ifade edilen birkaç soru çıkarılmış, soru sıralamalarında konusal olarak yer değişiklikleri yapılmış, bazı sorular birleştirilerek tek bir soru maddesi olarak yazılmış, soruların daha anlaşılır olması için muğlâk ya da belirsiz olan ifadeler düzeltilmiş, kavramsal açıdan birkaç sözcük tartışılarak değiştirilmiştir.

Oluşturulan görüşme soruları ile “kişilerin tutum ve davranışlarının temelinde yatan nedenlere ulaşmak” (Baş ve Akturan, 2013, s.111) amaçlandığı için aynı zamanda derinlemesine görüşme gerçekleşmiştir. Dolayısıyla hazırlanan sorular bütün düzenlemeler yapıldıktan sonra alan uzmanları tarafından uygun görülmüştür, fakat soruların yanıtlanma süresi noktasında bir belirsizlik oluşmuştur. Bu sürenin belirlenmesi, netleştirilmesi amacıyla pilot uygulama yapılması uygun bulunmuştur. Oluşturulan sorular araştırma kapsamında bulunmayan farklı devlet okullarında görev yapmakta olan 2 Türkçe öğretmenine sorulmuştur. Bu öğretmenlerden biri görüşme sırasında soruları önce kısaca yazılı olarak yanıtlamak istediğini ve ardından ses kaydına geçilebileceğini belirtmiştir, diğeri ise o an içerisinde soruları yanıtlayabileceğini ve aynı anda kayıt yapılabileceğini söylemiştir. Pilot görüşmeler ortalama 35-45 dakika sürmüştür. Buradan hareketle görüşmelerin anlaşılabilirliği sağlamak amacıyla yüz yüze yapılmasına, sondalar kullanılmasına ve tamamlayıcı sorular aracılığıyla amaca yönelik yanıtlar alındığında bazı soruların görüşme sırasında elenmesine karar verilmiştir. Tüm bu aşamalar sonrasında oluşturulan görüşme sorularının son durumu aşağıdaki gibidir:

1. – Sizce ideal insan tipi²² hangi değerlere/özelliklere sahiptir?

- İdeal insan nasıl davranır/davranmalıdır?

2. Tarif ettiğiniz bu insan tipine ulaşabilmek amacıyla derslerinizde neler yapıyorsunuz?

çalışmaları/çalışmış olmaları nedeniyle çocuk yazını ve Türkçe eğitimi alanında görüş bildirmeleri istenmiştir.

²² Söz konusu soruda “ideal insan tipi” kavramı, yetiştirilmek istenen insan tipini karşılamaktadır. İdeal insan tipine ilişkin soruları, Türkçe öğretmenlerinin de -araştırmacı tarafından açıklama yapılmasına gerek duymaksızın- bu bağlamda yanıtladıkları gözlemlenmiştir.

3. Öğrencilerinizin (genel olarak) kafanızdaki ideal insan tipiyle örtüşen ve örtüşmeyen özellikleri nelerdir?
4. Kendinizi ideal insan yetiştirme konusunda hangi noktalarda başarılı buluyor ve bulmuyorsunuz? Gerekçeleriyle anlatabilir misiniz?
5. –Çocuk kitaplarının bu ideal insan tipine ulaşmada işlevi nedir?
 - Sizce hangi çocuk kitapları bu ideal insan tipine ulaşmada etkilidir? Deneyimlerinizden de yola çıkarak açıklayabilir misiniz?
 - Öğrencilerinizin okuduğu kitaplar arasında “ideal insan” modelinizle çelişen kitaplar gözlemliyor musunuz? Böyle bir gözleminiz varsa hangi yönlerden çeliştiğini anlatır mısınız?
6. Yabancı ya da Türk yazarların hazırladığı çocuk kitaplarında, ideal insan yetiştirme konusunda bir farklılık var mıdır? Varsa bu farklılıkları açıklayabilir misiniz?
7. – Öğrencilerinize önerdiğiniz/önereceğiniz kitaplar hangi özelliklerinden dolayı ilginizi çekti/çeker?
 - Sizce önerdiğiniz kitaplarda çocukların eğitime yönelik neler var? Bu kitaplar çocuklara hangi mesajları veriyorlar?
8. Önerdiğiniz kitapları okuyor musunuz?
9. Her sene için aynı kitapları mı öneriyorsunuz yoksa kitap seçimini değiştirdiğiniz oluyor mu? Hangi durumlarda kitap değişimine başvuruyorsunuz?
10. Kitap önerirken yayınevlerinin kataloglarından yararlanıyor musunuz? Tavsiye ettiğiniz bir yayınevi var mı?
11. – 100 Temel Eser listesinden hangi kitapları öneriyorsunuz? Gerekçeleriyle anlatınız.
 - Bu listeden önermekten kaçındığınız kitaplar var mı? Neden böyle düşünüyorsunuz?
 - Bu listeden önerdiğiniz kitapların sadeleştirilmiş/çevrilmiş olup olmamasına dikkat ediyor musunuz? Gerekçelerini belirtiniz.
12. Kitap önerirken özellikle belirlediğiniz yazarlar var mı? Varsa neden bu yazarları seçiyorsunuz? Bu yazarların ideal insan yetiştirmede sizce görevleri nelerdir?

13. Sizce günümüzün popüler kültüre ait yazar ve kitapları hangileridir? Bu yazarlardan kitap önerisinde bulunuyor musunuz? Neden?
14. – Çocukların kendi başlarına kitap seçimi yapabileceğini düşünüyor musunuz? Deneyimlerinizden de yararlanarak gerekçeleriyle anlatınız.
- Çocukların kendi başlarına seçerek okuduğu kitaplar nelerdir? Siz bu kitapları çocukların eğitimi ve verdikleri mesajlar açısından uygun buluyor musunuz? Açıklayabilir misiniz?
15. Önerdiğiniz kitaplarla ilgili sınıf içerisinde herhangi bir etkinlik yapıyor musunuz? Yapıyorsanız bu etkinliklerde üzerinde durduğunuz noktalar ve çocuğa vermek istediğiniz mesajlar nelerdir?
16. Siz bir çocuk yazarı olsaydınız nasıl bir kitap yazardınız? Bu kitabın konusu ne olurdu ve çocuğa hangi mesajları vermek isterdiniz?

Bu sorular katılımcılara yüz yüze sorulmuş ve ses kaydı yoluyla elde edilen veriler doğrultusunda bulgular ve kişisel bilgilere ulaşılmıştır. Kişisel bilgilerin edinilmesinde görüşme formu ile birlikte oluşturulmuş kişisel bilgi formundan yararlanılmıştır. Bu formda katılımcılardan yaş, cinsiyet, mezun olunan lisans, yüksek lisans, doktora programları, çalıştıkları kurum, mesleki deneyim süreleri ve ağırlıklı olarak ders verdikleri sınıf düzeyi hakkında bilgi vermeleri beklenmiştir. Katılımcılara ait kişisel bilgiler araştırmanın çalışma grubu bölümünde tabloya dökülerek aktarılmıştır.

Görüşme soruları, isteyen Türkçe öğretmenlerine bir/birkaç gün önceden e-posta yoluyla gönderilmiştir. Bazı katılımcıların özellikle önerilen kitaplar üzerine not aldıkları gözlemlenmiştir. Çoğunluğu ise görüşmenin hemen öncesinde soruları gözden geçirmeyi tercih etmiştir.

Görüşme öncesinde katılımcılara araştırma ile ilgili gerekli açıklamalar yapılarak bilgilerin yalnız bilimsel amaçlı olarak kullanılacağı anımsatılmıştır. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğinin sağlanması açısından samimi yanıtlar almanın önem taşıdığı da belirtilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak katılımcıların izinleri doğrultusunda kayda alınmıştır. 30 katılımcıdan yalnızca 1'i ses kaydı alınmayıp yazılı olarak kayıt yapılması yönünde görüş belirtmiştir. Bu görüşmenin yazım aşamasında yanıtların birebir olarak aktarılmasına dikkat edilmiştir, gerektiğinde katılımcı öğretmene aktarımları teyit amacıyla danışılmıştır. Görüşmeler, katılımcıların

çalışmakta oldukları kurumlarda 2016 yılının Şubat-Nisan ayları arasında gerçekleştirilmiştir. Yalnızca 2 görüşme katılımcıların kurumları dışında yapılmıştır. Görüşme süreleri 20-60 dakika sürmüştür. Ortalama görüşme süresi ise 40 dakikadır. Bu oranda devlet ve özel okullar açısından anlamlı bir farklılık gözlemlenmemektedir.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise Türkçe öğretmenlerinin en çok önerdikleri kitapların belirlenmesi amacıyla veri toplama tekniği olarak yine görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler sıklık oranlarıyla birlikte yine araştırmanın çalışma grubu bölümünde tablo hâlinde sunulmuştur. Bu veriler aynı zamanda yayınevlerinden alınan en çok satan çocuk kitapları listesi ve Facebook adlı sosyal paylaşım sitesinde yaklaşık 20.000 üyesi (Türkçe öğretmeni) bulunan grupta Türkçe öğretmenlerinin sınıfta yararlandıkları kitaplara ilişkin beyanları ile de karşılaştırılmış ve eşdeğer bulunmuştur.

3.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Çözümleme aşamasına geçmeden önce Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin kayıtları; hem araştırmacının soruları hem de katılımcıların yanıtları birebir, hiçbir değişiklik ya da yorumlama yapılmadan yazıya aktarılmıştır. Araştırmacının kullandığı sondalar ve tamamlayıcı sorular da değişikliğe gidilmeden aktarıma yansıtılmıştır. Bu verilerin saklanması bilgisayar, akıllı telefon, harici disk ve e-posta üzerinden yapılmıştır.

Durum çalışmalarında araştırmacı, kuramları inceleyerek ve bu kuramlara dayalı olarak farklı bakış açılarıyla elde ettiği verileri yorumlayabilir. Bu durumla ilgili olarak verilerin bir kısmı içerik çözümlemesine tabi tutulurken kimi veriler üzerinde ise söylem çözümlemesi yapılarak bulgulara açıklık getirilebilir (Akar, 2016, s.133). Araştırmanın yapısal geçerliğini de artırmak amacıyla, bu çalışmada böyle bir kuramsal çeşitlemeye gidilmiştir.

Araştırmanın birinci aşamasında görüşmeden hareketle edinilen veriler derinlemesine bilgi edinebilmek amacıyla içerik çözümlemesi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. “İçerik analizi sözel/yazılı ve bunların dışında kalan materyal ile içerik arasında az ya da çok bir ilişkinin olduğunu varsaymakta böylece çözümleme sürecine alınan kaynak, alıcı kitlesi ve duruma yönelik çıkarımlarda bulunmayı amaçlamaktadır.” (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.33). Buna göre çalışma sürecinde öncelikle araştırma hedefleri

belirlenmiş, örneklem oluşturulmuş, sorular ayrı ayrı irdelenerek her soru maddesine verilen yanıtlar, arasındaki benzerlikler de dikkate alınarak sınıflandırılıp kodlanarak kategoriler oluşturulmuştur. Sıklık belirlemesi yapılarak tablolastırıldıktan sonra ise değerlendirme, çıkarsama ve amaç/alt amaçlar temelinde yorumlamada bulunulmuştur (Bilgin, 2014, s.11-18).

İçerik çözümlemesi yapılırken aynı zamanda Creswell'in (2015, s.190-191) oluşturmuş olduğu "araştırma yaklaşımlarına göre veri analizi ve sunumu" tablosundan yararlanılmış ve durum çalışması bağlamında şu aşamalar izlenmiştir:

- Veriler için dosya oluşturma ve düzenleme,
- Metni okuma, kenar notları alma, ön kodları oluşturma,
- Durumu ve onun bağlamını tanımlama,
- Temalar ve modeller oluşturmak için kategorik toplama kullanma,
- Doğrudan yorumlama kullanma,
- Ne "öğrenildi"ğinin doğal genellemelerini geliştirme,
- Durumun (veya durumların) derinlemesine resmini anlatı, tablolar ve şekiller kullanarak sunma.

Bu noktada yanlılığın önlenmesi amacıyla alanyazından yararlanılmış, ulaşılan sonuçlar örnekler de verilerek kanıtlara dayandırılmış ve araştırmacı tarafından ayrı zamanlarda çözümlenip oluşturulan kategoriler açıkça ifade edilerek araştırmanın sağlamlık ve inandırıcılığı sağlanmıştır.

Öğretmen ve öğrencilerden görüşme ve doküman incelemesi yoluyla elde edilen listeden en çok okutulan/okunması önerilen 2 kitap belirlenirken de frekans/sıklık analizi yapılarak elde edilen veriler bütün olarak ve okul türüne göre ayrı ayrı tablolar hâlinde sunulmuştur.

Araştırmanın ikinci aşamasında Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden ve seçilen 2 kitaptan alıntılanan söylem verileri ise Viyana Okulu temsilcileri (Wodak, de Cillia, Matouschek, Januschick ve Liebhart) tarafından geliştirilen ve nitel araştırma yöntemlerinden biri sayılan ve içerik ve stratejilerin belirlenip söylemdeki dilsel yapılanmanın (biçimsel, yapısal, sözcüksel) çözümlenmesi gibi üç aşaması olan

(Wodak, de Cillia, Reisigl & Liebhart, 2009) eleştirel söylem çözümlemesi yoluyla analiz edilmiştir. “Bu okulun 1990’dan başlayarak geliştirdiği yaklaşımın diğer EŞÇ yaklaşımlarından (İngiliz Okulu temsilcileri: Kress, Hodge, Fowler, Fairclough; Hollanda Okulu temsilcileri: Van Dijk) başlıca farkı disiplinlerarası olması ve daha çok söylemin işlevsel yanına önem vermesidir” (Büyükkantarcıoğlu, 2001, s.178). Ancak bu yaklaşım her ne kadar işlev ya da diğer bir deyişle bağlamı ön planda tutuyor olsa da söz konusu çocuk yapıtlarında eğer bağlamı etkileyen biçimsel, yapısal, sözcüksel vb. bir durum varsa çalışmada bunlara da değinilmiştir. EŞÇ yaklaşımında “bir yandan Bernstein’in toplumdilbilimsel yaklaşımının, diğer yandan felsefik, toplumsal ve tarihsel boyutları ile Eleştiri Kuramının izleri de görülmektedir” (Büyükkantarcıoğlu, 2001, s.178). Dolayısıyla çalışmada bu kuramların inceliklerinin de gözetildiği söylenebilir. Seçilen yapıtlarda içerikle birlikte kişilerin de ön planda tutulması ve gruplar arasındaki güç yarışının kişiler üzerindeki ruhsal etkisinin de işlenmesine rastlanması durumlarında EŞÇ ile birlikte toplumruhbilimsel betimlemelere de yer verilmiştir.

Görüşme, söylem çözümlemesinde geleneksel anlayıştan farklı olarak işler. Bu bağlamda görüşme, toplumsal etkileşimin bir parçası olarak görülür. Dolayısıyla araştırmacıdan bağımsız düşünülemez ve görüşme yapılan kişi kadar araştırmacının da sürece katkısı vardır; çünkü görüşmeci; katılımcı, araya girici ve yüzleştiricidir (Arkonaç ve Paker, 2012, s.109). Bu nedenle veriler çözümlenirken araştırmacının söylemleri de işe koşulmuş ve toplumsal etkileşim noktasındaki rolü dikkate alınmıştır.

Analiz aşaması, kâğıda dökülmüş olan kayıtların yinelemeli olarak oldukça dikkatli ve eleştirel olarak okunmasını kapsar. İlk okumada değişkenlik ve tutarlılık biçimleri aranır, bir sonraki okuma ise işlev ve sonuçlarla ilgilidir. Söylem analizinin temel kuramsal hamlesi, konuşmaların/yazıların birçok işlevi yerine getirdiği ve değişen sonuçlara sahip olduğu tartışmasıdır. Dolayısıyla bu aşamada bu işlevler ve sonuçları bağlamında çıkarımlar yapılır/deliller oluşturulur (Arkonaç ve Paker, 2012, s.109-110).

Gee’nin (1999, s.95) söylem çözümlemesinde güvenilirlik ve geçerliğin sağlanması için temel alınmasını önerdiği dört ölçüt, Gür (2011, s.46) tarafından Türkçeye şöyle uyarlanmıştır:

- *Dilbilimsel ayrıntılar:* Yapılan çözümleme ne kadar dilbilimsel yapıyla bağlantılı ise o kadar geçerliği yüksektir. Yapı-biçim ve dil-bağlam incelemeleri iyi yapılarak yapılan çözümlemenin geçerliği artırılır.
- *Kapsam:* Çözümleme aynı niteliğe sahip başka söylemlerde de kullanılabilecek niteliğe ne kadar çok sahip ise geçerliği yüksektir.
- *Söylem araçları kullanımı:* Söylemi oluşturan konulardan ve söylem çözümleme araçlarından ne kadar fazlası kullanılabiliyorsa çözümlemenin geçerliği o derecede yüksektir. Ayrıca bu araçların kullanılmasıyla elde edilen bilgiler ne kadar birbirleriyle örtüşüyorsa çözümleme o derece güvenilir olmaktadır.
- *Veri niteliği:* Çözüm için hazırlanan dilsel ürünler ana dili konuşucularından ve/veya bağlamdaki gerçek kişilerden alınmalıdır. Ayrıca araştırmacı bağlamı ve söylemi üreten kişileri tanımalıdır.

Araştırmanın inandırıcılık ve sağlamlığı, söylem çözümlemesi aşamasında bu dört ölçüt dikkate alınarak sağlanmıştır. Bu amaçla ana dili konuşurlarının ve bağlamdaki kişilerin/karakterlerin söylemlerine başvurulmuş, söylemler hem araştırmacı hem Türkçe öğretmenleri hem de kitaptan olduğu gibi, değiştirilmeden yansıtılmış, kapsam geçerliği için çözümlemeler yalnızca alıntılanan bölüme ilişkin değil, bütüncüye bağlı olarak da yorumlanmış ve yinelenen söylemler dikkate alınarak karşılaştırmalı yorumlar yapılmış, dilbilimsel araç ve biçimler yoluyla çıkarımlar kanıtlanmış ve çözümlenen söylemler 2 alan uzmanının görüşüne sunulmuştur.

Araştırma sürecinde, öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonrasında edinilen söylemler dışında, örneklem olarak seçilen yapıtlardaki söylemler belirlenirken hem kitaplardaki kişilerin hem de yazarın söylemleri dikkate alınmış ve araştırmanın bulgular bölümünde bu söylemler alıntılanmıştır. Yapıtlar okunurken romanda işe koşulan stratejilerin neler olduğu, dilsel yapılanmanın nasıl oluşturulduğu ve içeriğin etkisi temel alınarak yapılan çözümlemelerin ardından özellikle derin yapı dikkate alınarak ideolojilere ulaşılmaya ve genel olarak günümüzde okutulan/okunması önerilen çocuk kitaplarında hangi ideolojilerin çocuklara aktarıldığının profili çıkarılarak çocuk ve ideoloji (aktarımı) kavramlarına yönelik okuma kültürü anlayışına ve dolayısıyla kuramsal önermelere ulaşılmaya çalışılıp önerilerde bulunulmuştur.

BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bulgular bölümünde iki ayrı araştırma sonucu elde edilen veriler ve yapılan analizler sunulmuştur. Dolayısıyla bu bölüm iki ayrı ana başlık altında toplanmıştır. İlk başlıkta Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşme verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmişken ikinci başlıkta aynı Türkçe öğretmenlerinin beyanlarından hareketle en çok önerildiği belirlenen çocuk kitaplarının söylemlerinden edinilen verilere ilişkin yorum ve değerlendirmelere birinci araştırmadan da yararlanılarak yer verilmiştir.

4.1. Türkçe Öğretmenlerinin Görüşmelerinden Hareketle Edinilen Bulgular

Türkçe öğretmenleri ile yüz yüze yapılan ve yazıya aktarılan görüşmelerin içerik analizinin ardından edinilen bulgular, araştırmanın bu bölümünde tablolara frekans ile birlikte ve öğretmenlerin görüşlerinden de alıntılar yapılarak yansıtılmıştır. Bu yansıtma işlemi yapılırken her bir Türkçe öğretmeni ayrı ayrı kodlanmıştır. Kodlama yapılırken görüşme soruları temel alınmıştır. Buna göre DE10-32 kodundan “Devlet okulunda çalışmakta olan 32 yaşındaki bir erkek öğretmen.” anlaşılmalıdır. Kodlama sırası ise 10’dur. Yine benzer olarak ÖK2-47 kodu da “Özel okulda çalışmakta olan 2. sıradaki ve 47 yaşındaki bir kadın” öğretmeni karşılamaktadır.

Tablo 4.1.’e öğretmenlerin “*Sizce ideal insan tipi hangi değerlere/özelliklere sahiptir?*” ve “*İdeal insan nasıl davranır/davranmalıdır?*” sorularına verdikleri yanıtlar yansıtılmıştır. Bu iki soru birbirini tamamlayıcı olarak sorulmuştur. İkinci soru ilk sorunun daha ayrıntılı olarak yanıtlanmasını sağlayacak nitelikte bir sondadır. Yanıtlara bakıldığında da öğretmenlerin ilk soruya daha kısa cevaplar verdikleri, ikinci soruyla ayrıntılandırmaya gittikleri gözlemlenmiştir. Bu soru ile Türkçe öğretmenlerinin nasıl bir insan tipi yetiştirmeyi hedefledikleri üzerine yoğunlaşılacak istenmiştir ve öğretmenlerin de soruyu bu doğrultuda algıladıkları görülmektedir.

Tablo 4.1.**Türkçe öğretmenlerinin ideal insan özellikleri ve davranışlarına ilişkin algıları²³**

<i>İdeal insan özellik ve davranışları</i>	<i>f</i>	<i>Örnek tümceler</i>
Saygılı	14	
Zararsız	11	
Barışçıl/Uzlaşımçı	11	
Faydalı	10	
Bilgili/Kültürlü	9	
Üretken/Çalışkan	9	
Akılcı/Sorgulayan	9	
Gelişime açık	8	
Dürüst	7	
Düşünceli/Duyarlı	7	
Sevgi dolu/Mutlu	7	
Kendinin farkında/Kendine yetebilen	7	
Düzenli/Sorumluluk sahibi	6	
Empati kuran	6	
İyi niyetli	6	
Uyumlu	6	
Bencil olmayan	5	
İletişimi kuvvetli	5	
Kültürüne ve değerlerine bağlı	5	
Özgüven sahibi	5	

Tablo 4.1.'den hareketle Türkçe öğretmenlerine göre ideal insan; *saygılı, zararsız, barışçıl, uzlaşımçı, faydalı, bilgili/kültürlü, üretken, akılcı, sorgulayan, gelişime açık, dürüst, sevgi dolu, mutlu, düşünceli, duyarlı, kendinin farkında olup kendine yetebilen, düzenli, sorumluluk sahibi, empati kurabilen, iyi niyetli, uyumlu, bencil olmayan, iletişimi kuvvetli, kültürüne ve değerlerine bağlı, özgüven sahibidir.*

Öğretmenlerin 14 sıklık sayısı ile en çok üzerinde durduğu değer, *saygı*dır ve bu kavramla vatana, millete, başkalarına, kendine, farklılıklara, insana, hak ve özgürlüklere, çocuk haklarına, değer yargılarına saygıyı ve baskıcı olmama ile tek tipleştirmemeyi ifade etmişlerdir. 11 oranıyla öne çıkan diğer özellik *zararsızlık* ve *barışçıl/uzlaşımçı* olmaktır. Öğretmenler özellikle kırıncı olmamak, kendi çıkar(lar)ı uğruna başkalarına zarar vermemek üzerinde durmuşlardır. Buna koşut olarak aynı zamanda ideal insan barış yanlısı, kimseyi ayırtırmayan, kargaşa çıkarmayan, iletişimi

²³ Görüşmelerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan ideal insan özellik ve değerlerinin çoğunlukla uzun tümcelerle aktarılması nedeniyle kodlamalarda kısaltmaya gidilerek tabloya yansıtılmış ve bu maddeler açıklama bölümünde ayrıntılandırılmıştır. Bu yöntem diğer tablolarda da tercih edilmiştir.

kesmeyip yapıcı ve çözüm odaklı olan kişidir. Yanı sıra ideal insanın *faydalı* (10) ve *bilgili/kültürlü* (9), *üretken/çalışkan* (9) olması da beklenen özelliklerdendir. Bu üç özellik öğretmenler tarafından ilişkilendirilerek aktarılmıştır. İdeal insan düzenli çalışarak ve okuyarak kendini geliştiren, üreten ve ürettiklerini paylaşarak topluma ve insanlığa faydalı, donanımlı insan olarak görülmüştür.

Türkçe öğretmenleri ideal insanın *akılcı/sorgulayan* (9) ve *gelişime açık* (8) olması gerektiğini belirtmiştir. Bu niteliklere sahip olan insan araştırma yapar, kendisine söylenenleri ya da gördüklerini sorgulamadan kabul etmez, eleştirel bakış açısına sahiptir ve meraklı olup günceli de takip ederek gelişimine önem verir.

İdeal insan aynı zamanda *dürüst* (7), *düşünceli/duyarlı* (7), *sevgi dolu/mutlu* (7), *kendinin farkında/kendine yetebilen*(7) insandır. Dürüstlük kavramı çoğunlukla yalan söylememekle; düşünceli/duyarlı olmak diğer canlıları düşünmek ve çevreye ya da doğaya karşı duyarlı olmakla; sevgi dolu/mutlu olma ise kendini, insanlığı, çocukları, hayvanları sevmekle ve mutlu ya da huzurlu olmakla; kendinin farkında/kendine yetebilen kavramı ise sınırlarını ve yeteneklerini bilmek ve kendi ayakları üzerinde durabilmekle ilişkili olarak aktarılmıştır.

Türkçe öğretmenleri tarafından ideal insan, ayrıca *düzenli/sorumluluk sahibi* (6), *empati kuran* (6), *iyi niyetli* (6), *uyumlu* (6), *bencil olmayan* (5), *iletişimi kuvvetli* (5), *kültürüne ve değerlerine bağlı* (5), *özgüven sahibi* (5) kavramları aracılığıyla tanımlanmıştır.

Tüm bu özelliklerin dışında Tablo 4.1'e yansıtılamayan; ama bir ya da birkaç öğretmen tarafından aktarılan özellikler ise şunlardır: *adaletli* (4), *hoşgörülü* (4), *nazik* (3), *vicdanlı* (3), *aileye, kardeşlik ve dostluğa önem veren* (2), *tutarlı* (2), *Allah'ın emir ve yasaklarına uyan* (1), *ileriye görebilen* (1), *iyi bir ailede yetişmiş* (1), *örnek olan* (1), *özgün* (1), *özgür* (1), *sabırlı* (1), *sağlıklı* (1), *yaratıcı* (1).

Tablo 4.1.'e genel bir ifade olması nedeniyle yansıtılmayan; ama üzerinde sıklıkla durulan diğer bir nokta ise evrensel değerlere sahip olmadır. 5 öğretmen evrensel değerlere sahip olmanın önemine değinmiş ve çocuk eğitiminde Türkçe öğretmenlerinin evrensel değerleri aktarmaktan sorumlu olduklarını, diğer değerlerin aktarımının aile ve çocuğun kararına bırakılmasının daha sağlıklı olacağını belirtmişlerdir.

Yukarıdaki soruyla bağlantılı olarak oluşturulan “*Tarif ettiğiniz bu ideal insan tipine ulaşabilmek amacıyla derslerinizde neler yapıyorsunuz?*” sorusunun yanıtlarına Tablo 4.2.’de yer verilmiştir:

Tablo 4.2.
Türkçe öğretmenleri tarafından ideal insan tipine ulaşabilmek amacıyla derslerde yapılan uygulamalar

Uygulamalar	f	Örnek tümceler
Eleştirel düşünme becerisi kazandırma	14	“Kitap okuyorum onlara, yani kitap okuyarak onların kendilerinin çıkarımlarda bulunmasını sağlıyorum. Sesli okuma gerçekten çok etkili oluyor, yani hani onlara kitap okutmaktan ziyade kendim okumayı özellikle tercih ediyorum ve üzerine tartışıyoruz. Başka etkinlikler yapıyoruz ve bu şekilde onlar sonuca ulaşınca kafalarında bir soru işareti uyanıyor diye düşünüyorum (DK7-39).”
Rol model olma	13	
Yaşamdan kesit/örnekler sunma	11	
Ders kitaplarındaki metinlerden yararlanma	10	“İşte işin en zor kısmı doğrusunu söylemek gerekirse burası; çünkü bağlı olmuş olduğumuz müfredat bana göre gerçekten bu insan tipini yetiştirmemize fırsat vermiyor, imkân tanımıyor; ama özel bir okulda olduğumuz için değişik bizim faaliyetlerimiz olabiliyor.
Okuma kitaplarından yararlanma	10	Kurum olarak bizim yapmış olduğumuz bazı şeyler var. Evvela tabii ki örnek, model insanlarla öğrencileri tanıştırmak çok önemli.
Özgür ve demokratik bir sınıf ortamı sağlama	10	Bu yolda yürümüş, bunu başarabilmiş insanlarla öğrencileri bir araya getirmek veya onların eserlerini okutmak, hayatlarını
Değerli olduklarını hissettirme	8	okutmak, değişik seminerlerde, konferanslarda bu insanlarla öğrencilerimizi buluşturmak çok önemli. Biz bunları yapmaya
Metin seçimini önemseme	6	çalışıyoruz. Bunun dışında bir dünya mirası var önümüzde,
Deneyimlerini paylaşma	5	öğrencilerimizi o mirasla buluşturmaya çalışıyoruz. Aileleriyle
Sorulardan yararlanma	5	birebir ilgileniyoruz, ailelerinin eğitimine çok önem veriyoruz.
Empati kurdurma	4	Mesela ben bütün öğrencilerimin tek tek evlerini ziyaret ediyorum.
Farklı olmalarını teşvik etme	4	Daha önceden randevulaşıyoruz, öğrencinin yaşadığı ortamı,
Müfredat dışı, farklı konular hakkında konuşma	4	şartları, ailesini tanımak istiyorum, o aileyi de eğitmeye
İnsani/evrensel değerleri verme	3	çalışıyorum. Burada ana-baba-okul seminerleri yapıyoruz, aileyi
Kitap önerme	3	de aynı şekilde öğrencimizle birlikte eğitmeye çalışıyoruz. Aileye
Önemli şair ve yazarları tanıtma	3	de okuma faaliyetleri yaparak onları daha entelektüel bir boyuta
Sesli okuma yapma	3	taşımaya çalışıyoruz. Bu konularda çalışmalarımız var. Başka neler
		yapıyoruz diye bildirecek olursak gerek yurt içi gerek yurt dışı
		gezileri yapıyoruz yani statik bir yapıdan öğrenciyi daha hareketli
		bir yapıya taşımaya çalışıyoruz (ÖE10-32).”

Tablo 4.2.’de de görüldüğü gibi Türkçe öğretmenlerinin ideal insan tipine ulaşabilmek amacıyla derslerinde *eleştirel düşünme becerisi kazandırmayı önemsedikleri (14)*, *rol model olmaya çalıştıkları (13)*, *yaşamdan kesitler ya da örnekler sundukları (11)*, *ders kitaplarındaki metinlerden (10) ve okuma kitaplarından (10) yararlandıkları*, *özgür ve demokratik bir sınıf ortamı oluşturmaya çalıştıkları (10)*, *çocuklara kendilerini değerli hissettirdikleri (8)*, *metin seçimine özen gösterdikleri (6)*, *çocuklarla deneyimlerini paylaştıkları (5)*, *sorulardan yararlandıkları (5)*, *empati üzerine çalıştıkları (4)*, *farklı olmalarını teşvik ettikleri (4)*, *müfredat dışı konuları da sınıf ortamına getirdikleri (4)*, *insani/evrensel değerleri kazandırmayı hedefledikleri (3)*, *kitap önerdikleri (3)*, *önemli*

şair ve yazarları tanıttıkları (3) ve sınıf içerisinde çocuklara sesli olarak kitap okudukları (3) verilen yanıtlar doğrultusunda söylenebilir.

14 öğretmen, öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla derslerinde eleştiri, tartışma, çıkarım, yorum ve değerlendirmeler yaptıklarını söylemiştir. 1 öğretmen bu süreçte düşünmeyi öğretmeyi de hedeflediğini aktarmıştır.

Rol model olma (13) hem öğretmenler hem de önerilen kitap karakterlerinin örnek olması üzerinden tanımlanmıştır.

Öğretmenler özellikle ders kitaplarındaki metinlerden (10) ve okuma kitaplarından (10) ünite/tema ve ileti/değerler bağlamında yararlanmaktadırlar.

Özgür ve demokratik bir sınıf ortamı oluşturmaya çalıştığını belirten 10 öğretmen; bunu sağlamak amacıyla baskıcı olmamaya, onların kendilerini rahatça ifade edebilmelerini sağlamaya ve onlara da söz hakkı tanımaya dikkat ettiklerini söylemişlerdir.

8 öğretmen kendilerini değerli hissetmeleri için öğrencilerine ilgi ve şefkat göstermekte, samimi davranmakta, her şeyi net olarak açıkça anlatmakta ve onları dinlemektedir.

6 öğretmen metin seçimi noktasında özenli davrandığını belirtmiştir. 2 öğretmen iletiye ve temaya uygun metin seçimi yaptığını, 1 öğretmen ders kitaplarındaki milliyetçiliği fazlaca ön plana çıkaran metinleri atladığını, farklı 1 öğretmen ise çocukların yaşam gerçeklikleriyle örtüşen metinler seçtiğini söylemiştir.

Çocukların farklı olmalarını arzu eden 4 öğretmen bulunmaktadır. 1 öğretmen kendi ideal insanını öğrencilerine yansıtmadığını belirtirken farklı 1 öğretmen ise çeşitliliği sağlamaya çalışmaktadır.

Bu yanıtlar dışında Türkçe öğretmenleri derslerinde şu uygulama ve davranışlara da dikkat ettiklerini belirtmişlerdir: Ailelerle iletişim içerisinde olma (2), gezi-gözlem yaptırma (2), öğretimden çok eğitime önem verme (2), adalet kavramını yerleştirme (1), aileye de okuma eğitimi verme (1), araştırma (1), dilbilgisinden uzak durma (1), disiplinlerarası çalışma (1), duygularını yaşamayı öğretme (1), kitap yazım projelerinden yararlanma (1), kuralları hatırlatma (1), millî bilinci aşılama (1), nasihat vermekten kaçınma (1), öğrencinin gerçek yaşantısını tanıma (1), sınıf dışındaki doğal ortamlarında da çocuklarla vakit geçirme (1), sorumluluk kazandırma (1), şiir ezberletme (1), şikâyeti yasaklama (1), yaratıcı çalışmalar yaptırma (1).

Görüşme yapılan 30 öğretmenden 29'u "Öğrencilerinizin (genel olarak) kafanızdaki ideal insan tipiyle örtüşen ve örtüşmeyen özellikleri nelerdir?" sorusuna ayrıntılı ve karşılaştırmalı olarak yanıt vermişken 1 öğretmen kendisini ayna olarak görüp öğrencilerin de bu ölçüde uyumlu olabildiğini belirtmiş ve örneklendirme yapmamıştır. 20 öğretmen, öğrencilerin öncelikle örtüşmeyen yönleri üzerine düşüncesini açıklamayı yeğlemiştir. Koşut olarak örtüşmeyen yönler örtüşen yönlerle kıyaslandığında sayıca fazladır. Özel okullardaki öğretmenlerden 5'i öncelikle örtüşen yönlerden söz etmeyi yeğlemiştir ve çoğunluğu olumlu yönler üzerine görüş belirtmişlerdir. Örtüşen yönlerini bulamayan ya da bulunmadığını öne süren 4 öğretmen vardır. Bu öğretmenler devlet okullarında çalışmaktadır. 9 öğretmen, özelliklerin ailenin yetiştirme tarzına göre ve yapısal farklılıklar nedeniyle öğrenciden öğrenciye değişebileceğini savunmuştur. 5 öğretmen ise ortaokul öğrencilerinin gelişim aşamasında olmaları nedeniyle sağlıklı bir değerlendirmenin ancak zamanla yapılabileceğini düşünmektedir.

Tablo 4.3.'te öğretmenlerin soruya ilişkin yanıtları yer almaktadır:

Tablo 4.3.

Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerinin ideal insan anlayışlarıyla örtüşen ve örtüşmeyen yönleri

<i>Örtüşen Yönler</i>	<i>f</i>	<i>Örtüşmeyen Yönler</i>	<i>f</i>
Değer edinmiş	30	Değer eksikliği	59
Temel ve üst düzey düşünme becerilerini kazanmış	19	Temel ve üst düzey düşünme becerisi eksikliği	18
Kitap okuma alışkanlığı edinmiş	3	Şiddete meyil	12
		Kitap okuma alışkanlığı edinmeme	2

Örnek Tümceler

"Her insan kadar uymuyorlar, her insan kadar uyuyorlar herhalde. Onlar da bir birey oldukları için en yani benim kadar uymuyorlar ya da benim kadar uyabiliyorlar, onun için belli bir ölçüt getiremeyeceğim; ama değişimleri gözlemlemek çok keyifli oluyor. Bazen bir öğrencinin işte yaptığı bir davranıştan ya da okuduğu bir kitaptan davranışlarının değiştiğini gözlemleyebiliyorsunuz, bu da sizi çok mutlu ediyor, hoş oluyor, keyifli oluyor. Mesleğimizin güzel yanı da bu galiba (DK4-29)." "Bazı çocuklar gerçekten mükemmel yetiştirilmiş, aile mükemmel yetiştirmiş çocuğu. Zaten ailenin bir yansıması olarak görüyorsunuz o çocukları; ama bazıları da yani bu da olmaz artık, bu da yapılamaz diye düşünüyorsunuz. Anormal hareketlerde bulunuyorlar, arkadaşlarına hani fiziksel bir kusuru var, onu aşağılayıcı bir şekilde, rencide edici bir şekilde; maddi durumu düşük, maddi durumu yerinde değil, düzgün ayakkabısı vesairesi yok. Yani onu herkese duyuracak şekilde söyleyebiliyorlar, çok acımasız olabiliyor çocuklar; ama çok da iyi mükemmel yetiştirilen çocuklar var. Öyle (DK2-45)."	"Yani aslında öğrencilerimizin örtüşen pek çok noktası var, örtüşmesi için de elimizden geleni yapıyoruz ancak tabii ki günümüzün, çağımızın getirdiği belirli şartlar da var. Bu neslin en büyük sorunlarından bir tanesi ne yazık ki her şeyin önlerine teknolojik gelişmelerden dolayı çok hazır gelmesinden kaynaklı olarak... Bu bizim grubumuzda aslında biraz daha yukarı oranda; çünkü neden, maddi olanakları olarak da oldukça ciddi imkânlara sahip olan çocuklarla genelde biz beraberiz. Bunu birazcık kırmaya çalışıyoruz yani en başında da söylediğim gibi işte hep kendi ayakları üzerinde durabilen yani hazır gelen, onu kullanan, her şeyi önüne bekleyen, hayatta çaba duygusundan uzak olan öğrenci profili çok şey değil, istediğimiz bir profil değil (ÖK6-28)."

Tablo 4.3.'te de görülebileceği gibi Türkçe öğretmenlerinin aktardığı örtüşen yönler *değer edinme (30)*, *temel ve üst düzey düşünme becerilerini kazanma (19)* ve *kitap okuma alışkanlığı edinme (3)* başlıkları altında toplanarak değerlendirilmiştir.

Örtüşen yönlerde 30 kez değerler üzerine konuşulmuştur. Öğretmenler öğrencilerinden bazılarını *duyarlı (4)*, *empati kuran (3)*, *iyi niyetli (3)*, *yardımsever (3)*, *dürüst (2)*, *iyi bir dinleyici (2)*, *saygılı (2)*, *hayvansever (1)*, *heyecanlı (1)*, *hümanist (1)*, *kurallara uyan (1)*, *meraklı (1)*, *mutlu (1)*, *olgun (1)*, *özgüven sahibi (1)*, *sakin (1)*, *sevgi dolu (1)*, *vicdanlı (1)* olarak nitelendirmiştir. Öğretmenlerin, olumlu özellik gösteren öğrencilerin bu değerleri kazanmalarını iyi bir aile ortamında yetişmelerine bağladıkları gözlemlenmiştir. 5 öğretmen ise bu konuyu açıkça dillendirmiştir.

Öğretmenlere göre temel ve üst düzey düşünme becerilerini kazanmış öğrenciler *eleştirel düşünme (9)*, *iletişim (5)*, *değerlendirme (2)*, *girişimcilik (1)*, *bilgi teknolojilerini kullanma (1)*, *yaratıcılık (1)* gibi noktalarda olumlu davranış sergilemektedir. Bu öğrenciler sorgulama, yorumlayabilme, eleştiriye açık olma, sıcak ilişkiler kurabilip kolay organize olabilme, bilgiye kolayca ulaşabilme, kendini sözlü ya da yazılı olarak ifade edebilme, sanatsal duyarlılık, tarafsız değerlendirme yapabilme gibi becerilere sahiptirler. Değerlendirme becerisinin varlığı özel okuldaki öğretmenler tarafından aktarılmıştır. Onlara göre bu öğrenciler ekonomik ayrımcılık yapmayıp çevresinde olup bitenleri gerçekçi ve tarafsız bir şekilde değerlendirebilmektedirler.

Öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı edindiğini söyleyen 3 öğretmen vardır. Bu öğretmenlerin 2'si devlet okulunda, 1'i özel okulda çalışmaktadır.

Özel okullarda görevli öğretmenlerin öğrencileri hakkında daha olumlu yorumlar yaptıkları söylenebilir. Bu öğretmenlerin yanıtlarına bakıldığında yarısının (5) öncelikle örtüşen yönlerden söz etmeyi yeğledikleri, 6'sının daha olumlu bir tablo çizdiği söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin örtüşmeyen yönler olarak en çok üzerinde durduğu nokta *değer eksikliği*dir. Öğretmenler 59 kez eksik gördükleri değerlerden söz etmişlerdir. Zaman zaman bu eksiklikler hakkında konuşurlarken kendi zamanlarıyla kıyaslama yaptıkları da görülmüştür.

Öğretmenler, öğrencilerinin ideal insan modelleriyle çelişen yönlerini *çevreye karşı duyarsız (6)*, *memnuniyetsiz (5)*, *hazıra alışkın (4)*, *meraksız/isteksiz (4)* olup not için ya

da sınav odaklı çalışan (3), saygısız (4), bencil (3) olup kendini ön planda tutan (2), düzensiz/ kurallara uymayan (3), kolayca yalan söyleyebilen (3), sevgisiz (3), sözleri ile eylemleri uyuşmayan (3), rahat (3), mücadelecı olmayan (3), vicdani gelişimi yetersiz (3), kaba (2), dinlemeyi bilmeyen (1), empati kuramayan (1), mutlu (1) ve paylaşımcı olmayan (1), sorumluluk alamayan (1) gibi sıfatlarla ilişkilendirerek değer eksikliği yaşandığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerinin *eleştirel düşünme* (5), *değerlendirme* (4), *iletişim kurma* (3), *karar verme* (3), *yaratıcı düşünme* (2), *soyut düşünme* (1) gibi beceriler noktasında sıkıntı yaşadığını düşünen öğretmenler bu durumu tarafsız olamama, başkalarının düşüncelerinin ve/veya medyanın etkisi altında kalma, sorgulamadan olduğu gibi kabullenme, dar ve kısır bakış açısına sahip olma, içine kapanıklık, baskılanmış/tek tip olma, gerçeklikten uzak düşünme, yönlendirilme ya da sürekli açıklama beklentisi içerisinde olma gibi ifadelerle örneklendirmişlerdir.

12 öğretmene göre çocuklar –çoğunlukla birbirlerine karşı- acımasız (3), kırıncı (3), aşağılayıcı ya da rencide edici (1) davranışlarda bulunarak zarar vermeleri (3) ve hakaret ve/veya küfür (2) içeren sözler söyleyebilmeleri nedeniyle şiddete meyillidir.

2 öğretmen ise kitap okuma alışkanlıklarının olmamasından yakınmaktadır. 3 öğretmene göre öğretilenler davranışa dönüşmemekte ve kalıcı bir değişim olmamaktadır.

Öğretmenlerin yanıtlarından hareketle örtüşmeyen özelliklerin okul türüne göre ayrışmadığı söylenebilir. Genel olarak her iki okul türünde çalışan öğretmenler aynı sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Ek olarak özel okullarda görev yapan öğretmenler ekonomik duruma ilişkin değerlendirmelerde de bulunmuştur. 2 öğretmen öğrencilerin moda ve marka meraklısı olabildiğini ve zaman zaman fakirliği anlayamadıklarını, gerçekçi bir değerlendirme yapamadıklarını belirtmiştir.

Örtüşen ve örtüşmeyen yönler tablodan da hareketle kıyaslandığında zıtlıkların olduğu ve örtüşmeyen yönlerin sayıca fazla olduğu açıkça görülebilmektedir. Bu aşamada farklılığın gözle görülür bir biçimde değerler ve şiddete meyil konuları üzerinde olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin “*Kendinizi ideal insan yetiştirme konusunda hangi noktalarda başarılı buluyor ve bulmuyorsunuz? Gerekçeleriyle anlatabilir misiniz?*” sorusuna ilişkin yanıtları Tablo 4.4.’e yansıtılmıştır:

Tablo 4.4.

Türkçe öğretmenlerinin kendilerini ideal insan yetiştirme konusunda yeterli/başarılı görme durumları

<i>Başarılı/Yeterli Görülen Noktalar</i>	<i>f</i>	<i>Başarısız/Yetersiz Görülen Noktalar</i>	<i>f</i>
İletişim	11	Rol model olma	7
Değer/beceri kazandırma	7	Sınıf yönetimi	7
Rol model olma	7	Yalnızlık/Desteksizlik	6
Kitap okuma alışkanlığı kazandırma	5	Öfke kontrolü	5
Sınıf yönetimi	4	Kendini geliştirme	3
Sorgulama/Eleştirel düşünme becerisi geliştirme	3	Mükemmeliyetçilik/Fazla Beklenti	3
Örnek Tümceler			
“Ben çocuklara sorgulayan ve eleştiren hani bireyler olarak katkıda bulunduğuma inanıyorum; çünkü bütün her çalışmamızda ya da sınıf içi tartışmalarımızda, konuşmalarımızda hep böyle sorgulayacakları şekilde yönlendiriyorum onları, ona teşvik ediyorum. Dedğim gibi araştırmaya ve sorgulamaya... Bizim bir de dersimiz metinlerle ve dille alakalı olduğu için aslında birçok şey yapma imkânımız oluyor bu konularda da. Başka alanlarla da işbirliği yapıyoruz. Bu yüzden yani gerçekten o şekilde çalışmalar yaptığımız, yaptığımıza inanıyorum, içim çok rahat. Çocukları sorgulatma, düşündürme konusunda (ÖK5-36).”		“Aslında beni şu anda en çok düşündüren ya da cevabını tam veremediğim şey, belki de burası yani tüm öğretmenliğim boyunca. Yani öğretmen sadece derse girip dersi çok güzel anlatan mıdır? Tabii ki öyle de olması gerekir; ama bence yeterli olmuyor. Ders çalışmayan öğrenciye, ders çalışma isteği olmayan öğrenciye ders çalıştırmayı beceremiyorsan sen istediğin kadar anlat. Amuda kalk anlat, takla at, çocuk dinlemedikten sonra, ilgisini çekemedikten sonra, bir işe yaramıyor yani öğrenmek isteyen öğrencilere, bir şeyler sorgulayan öğrencilere çok yardımcı olduğumu, epey yardımcı olduğumu düşünüyorum; ama ilgili olmayan öğrencilerin ilgisini çekmekte başarılı bulamıyorum kendimi. İyi göremiyorum (DE13-48).”	

Tablo 4.4.’e göre Türkçe öğretmenleri *iletişim (11)*, *değer/beceri kazandırma (7)*, *rol model olma (7)*, *kitap okuma alışkanlığı kazandırma (5)*, *eleştirel düşünme becerisi geliştirme (3)* ve *sınıf yönetimi (3)* konularında kendilerini yeterli/başarılı bulmaktadırlar.

11 öğretmen; öğrenci ve velilerle iletişim kurabildiğini, 7 öğretmen öğrencilere yazma, duyarlık, farkındalık, saygı gibi beceri ve/veya değerleri kazandırabildiğini söylemiştir. Öğrenciye rol model olduğunu belirten 7 öğretmen vardır. 5 öğretmen ise öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırabildiğini düşünmektedir. 4 öğretmen adaletli davranma, düzeni sağlayabilme ve dikkat çekme gibi ölçütler temelinde sınıf yönetimi konusunda kendisini başarılı görmektedir. Öğrencide sorgulama/eleştirel düşünme becerisi geliştirebildiğini düşünen 3 öğretmen vardır. Müfredatı yetiştirebildiği için kendini başarılı gören 1 öğretmen bulunmaktadır.

Türkçe öğretmenleri *rol model olma* (7), *sınıf yönetimi* (7), *yalnızlık/desteksizlik* (6), *öfke kontrolü* (5) ve *mükemmeliyetçilik/fazla beklenti* (3) gibi noktalarda kendilerini yetersiz/başarısız gördüklerini belirtmişlerdir.

7 öğretmen öğrencilerine tam anlamıyla rol model olamadığı kanısındadır. Bu duruma dayanak olarak öğrencilerle sık sık vakit geçirememelerini ve dolayısıyla hayatlarına yeterince etki edememelerini göstermişlerdir. Okuma alışkanlığı geliştirme noktasında rol model olamadığını ve daha fazla okuması gerektiğini düşünen 1 öğretmen vardır. Sınıf yönetimi (dikkat çekme, düzeni sağlama, güdüleme vb.) konusunda kendini yetersiz gören 7 öğretmen vardır. İdeal insan yetiştirme sürecinde kendini yalnız ve desteksiz hisseden öğretmen sayısı 6'dır. Devlet okullarında görev yapmakta olan bu öğretmenler aile-toplum ve öğretmen arasındaki işbirliği sayesinde ancak ideal insan yetiştirilebileceğini, öğretmenin tek başına başarılı olabilmemesinin mümkün olamayacağını aktarmışlardır. Bu süreçte ailelerin ilgisizliğinden ve toplumda öğretmene verilen değer azalmasından yakınmışlardır. Zaman zaman -özellikle yorgunken- sabırsız, kızgın, anlayışsız olabildiğini, çocuk haklarını göz ardı edebildiğini ve öfke kontrolünü sağlayamadığını ifade eden 5 öğretmen bulunmaktadır. Daha fazla okuma, çağdaş çocuk kitaplarını takip etme noktasında ve akademik olarak kendini eksik bulan 3 öğretmen vardır. 3 Türkçe öğretmeni mükemmeliyetçilik ve fazla beklenti nedeniyle zaman zaman öğrencileri yıpratabildiklerini ve bu nedenle kendilerini başarısız gördüklerini söylemiştir. Bu 3 öğretmenden 1'i müfredatı yetiştirme çabasıyla beceri kazandırma sürecine çok eğilemediğini belirtmiştir, ona göre sorunun kaynağı sistemeldir.

3 öğretmene göre başarılı olma, öğrenciden öğrenciye değişen bir durumken 7 öğretmen bu kavramı bir süreç olarak görmüş ve sonuçlarının ancak ileride ya da zamanla görülebileceğini savunmuştur.

“Çocuk kitaplarının bu ideal insan tipine ulaşmada işlevi nedir?” sorusuna öğretmenler tarafından verilen yanıtlar Tablo 4.5.'te yer almaktadır:

Tablo 4.5.
Türkçe öğretmenlerine göre ideal insan tipine ulaşabilmede çocuk kitaplarının işlevi

<i>Uygulamalar</i>	<i>f</i>	<i>Örnek tümceler</i>
Değer kazandırma	15	“Çocuk kitapları bence ideal insan tipine ulaşmada çok önemli; çünkü çocuk kitapları çocuğun belleğine tutulan bir ışık gibi. Kimi zaman çocuğun öykündüğü bireyler var. Çocuk iç dünyasında yaşadığı çatışmaların benzerini bir başkasının da yaşadığını duyumsayabiliyor, başka yaşamlara tanıklık edebiliyor, farklı sosyoekonomik düzeyleri gözlemleyebiliyor. Aslında kitapları okurken sorguluyor ve düşünüyor. Duyarlığı artıyor. Rahatı Kaçan Ağaç diye bir şiir okurum çocuklara okuma saatlerinde önce kimi zaman. Tanıdığım bir ağaç var, ağacın rahatı kaçır kitabı okuduktan sonra. Çocukların da rahatını kaçırr bence kitaplar, farkındalığını artırır (DK11-30).”
Eleştirel ve yaratıcı düşünme	9	
Bakış açısı kazandırma	7	
Kendini tanıma ve öz düzenleme	7	
Düş gücü gelişimi	6	
Gerçek yaşamı anlama	6	
Duygu gelişimi/ eğitimi	5	
Eleştiri ve özeleştiri yapma	5	
Empati kurma	5	
Farklılıkları tanıma	5	
Davranış değişikliği	4	“Yani burada çocuk kitaplarının tabi kalitesi söz konusu. Şimdi burada bütün çocuk kitaplarının iyi olduğunu söyleyemeyiz. Bir de tabi bu kitapları okurken belki kitapta çok güzel şeyler anlatılmış olabilir, ustaca kurgulanmış olabilir; ama tabi çocukların okurken, yani okuma becerilerinin gelişmiş olması lazım. Eleştirel okuma, düşünerek okuma vesaire. Bu becerileri gelişmeden yani hiçbir kitabın fayda sağlayacağını zannetmiyorum. Biraz önce de söyledim, ideal insanın yetişmesi için, insanın model olması lazım. İnsandan görmesi lazım. Yani kitaplardan da mutlaka bilgi edinir, güzel şeyler öğrenir; fakat bu çevresindeki yetişkinler ya da işte çevresindeki diğer arkadaşları tarafından desteklenmediği sürece bütün bunlar kitaplarda kalır. İsteddiği kadar güzel şeyler anlatsın kitaplar, esas olan insandır diyorum yani (DE6-35).”
Duyarlık ve farkındalık kazandırma	4	
Kültür aktarımı	3	
Rol model olma	3	

Tablo 4.5.’te sunulan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle ideal insan yetiştirme noktasında çocuk kitaplarının *değer* (15), *bakış açısı* (7), *duyarlık ve farkındalık* (4) *kazandırma*; *eleştirel ve yaratıcı düşünce* (9), *düş gücü* (6), *duygu* (5) *gelişimi* ile *davranış değişikliği* (4) *sağlama*; *kendini tanıma ve öz düzenleme* (7), *gerçek yaşamı anlayabilme* (6), *eleştiri ve özeleştiri yapma* (5), *empati kurma* (5), *farklılıkları tanıma* (5) gibi becerileri edindirme gibi işlevleri bulunmaktadır. 3 öğretmen çocuk kitaplarının aynı zamanda *rol model olabileceğini*, farklı 3 öğretmen *kültür aktarımı* amaçlı kullanılabileceğini belirtmiştir.

6 öğretmene göre kitaplar; aile, okul, öğretmen, TV, sosyal medya gibi çocuklar üzerinde etkisi oldukça yüksek olabilen unsurlardandır. 3 öğretmen ise tek başına kitabın yeterli olamayacağını düşünmektedir. 2 öğretmen ancak öğretmenlerin kitaplardan ders sürecinde nitelikli olarak yararlanması neticesinde çocuk kitaplarının yararlı, olumlu etkilerinin olabileceğini belirtmiş ve aksinin hiçbir yararının olmayacağını savunmuştur.

Tablo 4.5.’e yansıtılmayan; ama öğretmenler tarafından dile getirilen diğer işlevler ise düşünmeyi öğretme (2), edebî zevk kazandırma (2), iletişim kurma (2), iyi vakit

geçirme (2), araştırma (1), bilgilenme (1), gözlem (1), iyi ile kötüyü ayırıştırma (1), kendini ifade edebilme (1), klasikleri tanıma (1), zihinsel gelişim(1)dir.

Bu yanıtlardan yola çıkıldığında Türkçe öğretmenlerinin çocuk kitaplarından değer kazandırma ve beceri kazandırma ve/veya geliştirme amaçlı olarak yararlandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin “Sizce hangi çocuk kitapları bu ideal insan tipine ulaşmada etkilidir? Deneyimlerinizden de yola çıkarak açıklayabilir misiniz?” sorusuna yanıt olarak verdikleri kitap önerileri Tablo 4.6.’ya yansıtılmış ve “Sizce önerdiğiniz kitaplarda çocukların eğitimine yönelik neler var? Bu kitaplar çocuklara hangi mesajları veriyorlar?” sorusuyla ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin bu kitapları önerme amaçları hakkında aktarımlar yapılırken ilk önce Tablo 4.6.’da yer alan en çok önerilen kitapların önerilme nedenlerinin, daha sonra ise genel gerekçelerin yazılması tercih edilmiştir.

Tablo 4.6.
Türkçe öğretmenleri tarafından önerilen kitaplar

Kitabın Adı	Yazarı	Türü	f
<i>Küçük Prens</i>	Antoine de Saint-Exupéry	Öykü	15
<i>Sol Ayağım</i>	Christy Brown	Otobiyografik roman	15
<i>Sait Faik Abasıyanık’tan Seçme Hikâyeler</i>	Sait Faik Abasıyanık	Öykü	14
<i>Şeker Portakalı</i>	Vasconcelos	Roman	14
<i>Ömer Seyfettin’in Hikâyeleri</i>	Ömer Seyfettin	Öykü	13
<i>İnsan Ne İle Yaşar</i>	Tolstoy	Roman	11
<i>Sevdalı Bulut</i>	Nazım Hikmet	Masal	10
<i>Ezop Masalları</i>		Masal	8
<i>İnci</i>	John Steinbeck	Roman	8
<i>Momo</i>	Michael Ende	Fantastik roman	8
<i>Mutlu Prens</i>	Oscar Wilde	Öykü	8
<i>Dede Korkut Hikâyeleri</i>		Destansı öykü	7
<i>Havaya Uçan At</i>	Peyami Safa	Masal	7
<i>La Fontaine’den Seçmeler</i>	La Fontaine	Fabl	7
<i>Robin Hood</i>	Howard Pyle	Roman	7

Türkçe öğretmenlerinin ideal insan yetiştirebilme amacıyla önerdikleri yapıtlar *Küçük Prens* (15), *Sol Ayağım* (15), *Sait Faik Abasıyanık’tan Seçme Hikâyeler* (14), *Şeker Portakalı* (14), *Ömer Seyfettin’in Hikâyeleri* (13), *İnsan Ne İle Yaşar* (11), *Sevdalı Bulut* (10), *Ezop Masalları* (8), *İnci* (8), *Momo* (8), *Mutlu Prens* (8), *Dede Korkut Hikâyeleri* (7), *Havaya Uçan At* (7), *La Fontaine’den Seçmeler* (7) ve *Robin Hood* (7)’dur.

Öğretmenler tarafından en çok önerilen 15 kitaptan 9’unun yabancı bir yazara ait olması dikkat çekicidir. Aynı zamanda önerilen 15 kitaptan 14’ü 100 Temel Eser listesinde yer alan kitaplardır ve güncel Türk ya da yabancı yazarların yapıtları listede kendilerine yer

bulamamıştır. Tür olarak bakıldığında, öğretmenlerin roman, öykü ve masal odaklı kitap önerisinde bulundukları söylenebilir. Öğretmenlerin söz konusu kitapları önermelerinin gerekçeleri ise kitap odaklı olarak aşağıda verilmiştir:

Küçük Prens'le ilgili görüş bildiren 11 öğretmen, bu kitabı şu gerekçelerle önerdiklerini belirtmişlerdir: Sorgulamaya imkân tanınması, felsefesinin olması, didaktik olmaması, ders verici olması, günümüzü anlayabilme olanağı sunması, olumlu düşünceyi aktarması, çocuğun bakış açısıyla yazılması, duyarlı olma, empati, saygı gibi değerler kazandırması ve bu değerleri yalın bir biçimde aktarması.

Sol Ayağım ile ilgili görüş belirten 8 öğretmen azim, mücadele, başarı, empati, kıymet bilme gibi değerlerin verilmesi, iyi bir anlatımının olması, filmiyle karşılaştırmalı olarak hareket edebilme gibi gerekçeler doğrultusunda bu kitabı önerdiklerini söylemişlerdir.

7 öğretmen *Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikâyeler*'i önerme gerekçelerini gerçekçiliğin ve hayatın olduğu gibi sunulması, doğanın korunması, bakış açısı kazandırma, tür (öykü) bilgisi öğretimi olarak sıralamışlardır. 2 öğretmen bu öyküleri derslerinin vazgeçilmezi olarak görüp tüm öykülerinden yararlanırken 2 öğretmen *Son Kuşlar*'ı, 1 öğretmen ise *Semaver*'i kullanmayı yeğlediğini belirtmiştir. Diğer öğretmenler hem gerekçe hem de seçilen öykü noktasında görüş bildirmemişlerdir.

Şeker Portakalı ile ilgili görüş belirten 7 öğretmen, bu seçimde kitabın didaktik olmaması, hayal dünyasını geliştirmesi, farklı bakış açısı kazandırması, etkileyici bir anlatımının olması, içerisinde dostluk, duyarlı olma, empati ve saygı gibi değerleri barındırması gibi etkenlerin rol oynadığını aktarmışlardır.

Ömer Seyfettin'in hikâyelerine bakıldığında 6 öğretmen *Kaşığı*, 2 öğretmen *Yalnız Efe*, 1 öğretmen *Bomba*'yı derslerinde kullandığını belirtmiştir. Bu kitapları tercih ettiğini belirten 8 öğretmenin önerme gerekçeleri hayata dair konuşmaların bulunması, insan ilişkilerinin aktarılması, empati, dürüstlük, iftira ve şiddetin kötülüğü, vatan-millet sevgisi gibi değerlerin nitelikli olarak aktarılmasıdır.

İnsan Ne ile Yaşar'ı önerme nedenlerini belirten 7 öğretmen; empati, sevgi, iyilik, yardımlaşma, kanaatkârlık gibi değerler ile içkinin zararları, insan ilişkileri, karakter gelişimi gibi konulara değinmesi gibi gerekçeleri sunmuşlardır.

Olay akışı, tür bilgisi (masal) öğretimi, yazarının nitelikli olması, hayatı daha iyi yorumlaması ve akıcı olması gibi gerekçelerle *Sevdalı Bulut*'u önerdiğini belirten 7 öğretmen bulunmaktadır.

Ezop Masalları, görüş belirten öğretmenler (4) tarafından davranış kazandırma, dinledikleri/izlediklerinden ders çıkarma, tür bilgisi öğretimi (masal), hayvan sevgisi oluşturma gibi gerekçelerle önerilmektedir.

3 öğretmen sevgi, paranın mutluluk kazandıramayacağı gibi iletileri aktarma ve yazarı tanıtmaya gerekçeleriyle *İnci*'yi önerdiklerini belirtmişlerdir.

6 öğretmen zaman kavramını sorgulatması, didaktik olmaması, fedakârlık duygusunu aktarması, fantastik ve etkileyici bir anlatımının olması gibi nedenlerle *Momo*'yu önermeyi tercih ettiklerini aktarmışlardır.

Mutlu Prens 6 öğretmen tarafından kendini tanıma imkânı sunması, insan ilişkileri ve iletişimi konu alması, zihni uyaran bir anlatımının olması, iletilerini net olarak aktarması ve tür bilgisi öğretimi (masal) amacıyla önerilmektedir.

Dede Korkut Hikâyeleri Türklerin yaşantılarını ve kültürel değerlerini aktarması nedeniyle 7 öğretmen tarafından önerilmektedir. Kitabı, anlaşılabilirliği artırmak amacıyla sınıf içerisinde okuyan ve tartışan öğretmenler de vardır.

5 öğretmen tür bilgisi öğretimi (masal) ve yazarın etkili üslubu nedeniyle *Havaya Uçan At* kitabını önermeyi yeğlediklerini ifade etmiştir.

La Fontaine'den Seçmeler (6) adlı kitabı meşhur olması nedeniyle öneren 1 öğretmen bulunmaktadır. Diğer öğretmenler bu konuyla ilgili bir gerekçe sunmamışlardır. Bu tercihin tür bilgisi öğretimi (fabl) gerekçesiyle olduğu öngörülebilir.

4 öğretmen yardımsever, paylaşımcı olma ve mücadele etme gibi değerleri aktarması, çocuğa göre olması gibi gerekçeler doğrultusunda *Robin Hood*'u önermektedir.

Önerilen kitapların okul türüne göre sıralamaları Tablo 4.7. ve 4.8.'de yer almaktadır:

Tablo 4.7.**Devlet okullarında çalışan Türkçe öğretmenleri tarafından önerilen kitaplar**

Kitabın Adı	Yazarı	Türü	f
<i>Şeker Portakalı</i>	Vasconcelos	Roman	10
<i>Ömer Seyfettin'in Hikâyeleri</i>	Ömer Seyfettin	Öykü	9
<i>Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikâyeler</i>	Sait Faik Abasıyanık	Öykü	9
<i>İnsan Ne İle Yaşar</i>	Tolstoy	Roman	8
<i>Sol Ayağım</i>	Christy Brown	Otobiyografik roman	8
<i>Ezop Masalları</i>		Masal	7
<i>Küçük Prens</i>	Antoine de Saint-Exupéry	Öykü	7
<i>Robin Hood</i>	Howard Pyle	Roman	7
<i>Sevdalı Bulut</i>	Nazım Hikmet	Masal	7
<i>Havaya Uçan At</i>	Peyami Safa	Masal	6

Devlet okullarında çalışmakta olan Türkçe öğretmenleri şu kitaplardan yararlandıklarını söylemişlerdir: *Şeker Portakalı* (10), *Ömer Seyfettin'in Hikâyeleri* (9), *Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikâyeler* (9), *İnsan Ne İle Yaşar* (8), *Sol Ayağım* (8), *Ezop Masalları* (8), *Küçük Prens* (7), *Robin Hood* (7), *Sevdalı Bulut* (7), *Havaya Uçan At* (6).

Genel listede olduğu gibi bu listede de öğretmenlerin öykü, roman ve masal türlerine ağırlık verdiği görülmektedir. Yabancı ya da Türk yazar seçimi noktasında ortalama bir dengenin sağlandığı söylenebilir.

Tablo 4.8.**Özel okullarda çalışan Türkçe öğretmenleri tarafından önerilen kitaplar**

Kitabın Adı	Yazarı	Türü	f
<i>Küçük Prens</i>	Antoine de Saint-Exupéry	Öykü	8
<i>Sol Ayağım</i>	Christy Brown	Otobiyografik roman	7
<i>İnci</i>	John Steinbeck	Roman	5
<i>Momo</i>	Michael Ende	Fantastik roman	5
<i>Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikâyeler</i>	Sait Faik Abasıyanık	Öykü	5
<i>Çizgili Pijamalı Çocuk</i>	John Boyne	Roman	4
<i>Mutlu Prens</i>	Oscar Wilde	Öykü	4
<i>Ölümsüz Aile</i>	Natalie Babbitt	Öykü/roman	4
<i>Ömer Seyfettin'in Hikâyeleri</i>	Ömer Seyfettin	Öykü	4
<i>Şeker Portakalı</i>	Vasconcelos	Roman	4

Özel okullarda çalışmakta olan öğretmenler tarafından önerilen kitaplarda *Küçük Prens* (8), *Sol Ayağım* (7), *İnci* (5), *Momo* (5), *Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikâyeler* (5), *Çizgili Pijamalı Çocuk* (4), *Mutlu Prens* (4), *Ölümsüz Aile* (4), *Ömer Seyfettin'in hikâyeleri* (4), *Şeker Portakalı* (4) adlı yapıtlar öne çıkmıştır.

10 özel okul öğretmenin 8'inin *Küçük Prens*'i ve 7'sinin *Sol Ayağım*'i önermeyi tercih etmesi önemli bir bulgudur.

Bu konuyla ilgili diğer iki tablodan (4.6. ve 4.7.) farklı olarak özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin öykü ve roman türü odaklı kitap önerisinde bulundukları göze çarpmaktadır.

Önerilen 10 kitaptan 8'inin yazarı yabancıdır. Diğer 2 yazar ise Sait Faik Abasıyanık ve Ömer Seyfettin'dir.

Diğer listelerde yer almayıp bu listede bulunan kitaplar *Çizgili Pijamalı Çocuk (4)* ve *Ölümsüz Aile (4)*'dir. 2 öğretmen *Çizgili Pijamalı Çocuk*'u ayrımcılık ve savaş dönemi eleştirisi yapması nedeniyle önermekteyken görüş belirten diğer 3 öğretmen yaşlarına uygun olması, ölümü anlamlandırma ve iyi yaşamının önemini aktarma gibi gerekçelerle *Ölümsüz Aile*'yi seçmektedir.

Okul türüne göre karşılaştırma yapıldığında *Ezop Masalları*, *Havaya Uçan At*, *İnsan Ne ile Yaşar*, *Robin Hood* ve *Sevdalı Bulut* gibi yapıtları çoğunlukla devlet okulu öğretmenlerinin tercih ettiği açıktır.

Türkçe öğretmenlerinin genel olarak çocuk kitaplarından hangi gerekçelerle yararlandığı, eğitsel olarak hangi ilkeleri temel aldığı Tablo 4.9.'a aktarılmıştır:

Tablo 4.9.
Türkçe öğretmenlerinin önerdikleri kitaplar aracılığıyla üzerinde durdukları eğitsel ilkeler ve noktalar

Eğitsel İlkeler/Noktalar	f	Örnek Tümceler
Değer aktarımı	30	"Bu kitaplarda özellikle nasıl söyleyeyim... İnsan sevgisi, hayvan sevgisi... Ben aslında daha çok buna dikkat ediyorum. Bu aslında öğrenciye hep ben şunu söylüyorum...
Bakış açısı kazandırma	10	'Hayvanları sevmeyen, insanları da sevmez.' diyorum hep onlara. Merhamet duygusunu aynı zamanda vicdan duygusunu da geliştiriyor, birbirleri ile olan iletişimlerini olumlu yönde etkiliyor insan sevgisi aşılayan... Diğer türlü; çünkü teknoloji geliştikçe yani çocukların da bu şekil... Bu değerlerimizi yitirdiğimizi düşünüyorum ben açıkçası. Çok fazla televizyonda, internette, sanal ortamda çok olumsuz örnekler var maalesef o yüzden kitaplarda en öncelikle buna dikkat ediyorum, değerlerimiz üzerine. Sevgi, merhamet... Bu şekilde. Bir de onların erdem sahibi olmalarını sağlayacak kitaplar...
Kültür aktarımı	10	Okullarda değerler eğitimi diye bir dersimiz var aslında ilkökul ortaokul düzeyinde, son yıllarda çıktı bu. Her ay bir değer eğitimimiz var bizim, değer konumuz var. Bu şekilde mesela ben işte bir çalışma yapıyorum okulda. Mesela geçen ayın değer konusu sevgi, sevgiyi konu alan kitaplar seçiyorum. Bunları okuyorlar ve okulun her köşesinde öyle bir etkinlik yapmıştım. Bir öğrencim o konu ile ilgili kitap eline alıp sandalyede oturuyor ve diğer öğrencilerin de dikkatini çekiyor ve soruyorlar. Köşelerde her ay bu şekilde bir etkinlik yapıyoruz ya da yarışmalar düzenliyoruz, kompozisyon yarışmaları ya da kitap okuma yarışması yapabiliyoruz bu şekilde. Değerler eğitimi inşallah değerlerimizi kazandırmada etkili olur (DK16-31)."
Sorgulama	9	
Tür bilgisi öğretimi	9	
Eğlence	8	
Düş gücü gelişimi	7	
Çocuğun sorunlarına eğilim	6	
Kişilik ve duygu gelişimi	5	
İlişkilendirme	4	
Okuma alışkanlığı kazandırma	3	
Edebî zevk kazandırma	2	

Türkçe öğretmenlerinin önerdikleri kitaplar aracılığıyla çocuklarda şu beceri ve ilkeleri aktarmayı hedefledikleri söylenebilir: *Değer aktarımı (10)*, *bakış açısı kazandırma (10)*,

kültür aktarımı (10), sorgulama (9), tür bilgisi öğretimi (9), eğlence (8), düş gücü gelişimi (7), çocuğun sorunlarına eğilim (6), kişilik ve duygu gelişimi (5), ilişkilendirme (4), okuma alışkanlığı kazandırma (3), edebî zevk kazandırma (2).

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin tamamının (30) kitaplardan değer aktarımı amacıyla yararlandığı bulgusu dikkat çekici bir bulgudur. Burada üzerinde durulan değerler ise azim (16), empati (7), yardımseverlik (7), sevgi (6), dürüstlük (5), iyilik (5), mutluluk (5), iletişim (5), düşüncelilik/duyarlılık (4), saygı (4), fedakârlık (3), kendini tanıma (3), şiddetten uzak durma (3), ayırtmama (2), dostluk (2), vicdanlı olma (2), kıymet bilme (1), şikâyetçi olmama (1), zamanı planlayabilme(1)dir. Sıralanan bu değerlerin, ideal insan tipinin özelliklerini belirlemeyi amaçlayan ilk soruya Türkçe öğretmenlerinin verdikleri yanıtlarla da örtüştüğü açıktır.

2 öğretmen kitapların değer kazandıracağına inanmadığı gerekçesiyle kitap önerisinde bulunmaktan kaçındığını belirtmiştir.

“Öğrencilerinizin okuduğu kitaplar arasında ideal insan modelinizle çelişen kitaplar gözlemliyor musunuz? Böyle bir gözleminiz varsa hangi yönlerden çeliştiğini anlatır mısınız?” sorusuna verilen yanıtlar *“Sizce günümüzün popüler kültüre ait yazar ve kitapları hangileridir? Bu yazarlardan kitap önerisinde bulunuyor musunuz? Neden?”* ve *“Çocukların kendi başlarına seçerek okuduğu kitaplar nelerdir? Siz bu kitapları çocukların eğitimi ve verdikleri mesajlar açısından uygun buluyor musunuz? Açıklayabilir misiniz?”* sorularıyla ilişkilendirilerek birlikte verilmiştir. Öğretmenlerin bu üç soruya genellikle ortak yanıtlar verdiği gözlemlenmiştir, dolayısıyla bu sorular birbirlerini tamamlayıcı sorular olarak kullanılmıştır.

Çocukların kendi başlarına seçerek okudukları ve/veya aralarında popüler olan kitapların yer aldığı tablo paylaşılmadan önce çocukların okuma eğilimleri ile okumayı seçtikleri kitapların koşutluk göstermesi nedeniyle öğretmenlerin görüşlerinden hareketle ortaokul öğrencilerinin okuma eğilimleri üzerinde durma gereksinimi duyulmuş ve Tablo 4.10.'a yansıtılmıştır:

Tablo 4.10.
Çocukların okuma eğilimleri

<i>Eğilimler</i>	<i>f</i>	<i>Örnek Tümceler</i>
Popüler kültür kitaplarını okumakta	18	“Açlık Oyunları var, film serisi de çekildi onun. Neden böyle kitaplar okuyorlar; çünkü artık yetmiyor, günlük hayatta yaşadıkları bu rutinlik onları sıkıyor ve olağanüstü şeylere yöneliyorlar.
Hareketli/Macera kitaplarını okumakta	15	Macerayı kendi hayatlarında bulamadığı hareketliliği, macerayı o kitaplarda buluyorlar; ama yani bir şey kazandırmıyor bence o, bir şey kazandırmıyor demek de doğru olmaz, hani her okunan kitap mutlaka bir şey kazandırıyor da istediğimiz ölçüde kazandırmıyor ya
Fantastik/Gizemli kitaplar okumakta	13	da istediğimiz özellikler kazanılmıyor, çocukların gerçeklikle bağlantısı bir kez kopuyor bence. Olağanüstü şeyler var, bu dünyada olmayacak şeyler var ve olmayacak şeyler hayal etmeye başlıyorlar (DK9-46).”
Medyadan etkilenecek okumakta	9	
Konusu aşk olan kitapları okumakta	8	
Yabancı yazarların kitaplarını okumakta	7	
Akran tavsiyesi oldukça önemli	5	
Bilimkurgu türü kitaplar okumakta	5	“Ben uygun bulmuyorum. Neydi o ya? Durdurallım isterseniz. ‘Saftırık’. Tasvip etmediğim; ama çocuklar arasında çok popüler. Yalnız... Sekiz, dokuzuncu sınıfa kadar. Özellikle yedilerde çok. Yedi ve dördüncü sınıflarda ilkokuldayken görüyordum. Bir defa çok bana parasal kaygı ile yapılmış bir şey geliyor; o kadar kalın kapak, o kadar kalın bir kitap, büyük sayfa ve içinde üç satır yazı var her sayfanın. Sonra argo sözcükler çok fazla. Kattığı hiçbir şey yok ki çocuğa, sadece eğleniyorlar o kadar. Eğlence ve bence birbirlerine hava atma, popülerlik. Aynen, bir de çok pahalı kitaplar. Çok pahalı. Pahalılığıyla da hava atıyor yani çocuk onu elinde gösterince. Cep telefonu gibi bir şey (DK3-38).”
Klasikleri/100 Temel Eser’i tercih etmemekte	5	
Absürt/komik ya da esprili kitapları okumakta	2	
Masal türünü okumaktan hoşlanmakta	2	
Seri kitapları okumakta	2	
Yaşıtlarının öykülerini anlatan kitapları okumakta	2	

Türkçe öğretmenlerine göre öğrenciler *popüler kültüre ait* (18), *hareketli/macera dolu* (15), *fantastik/gizemli* (13), *aşk konulu* (8), *bilimkurgu türünde* (5), *absürt/komik/esprili* (2), *masal türünde* (2), *yaşıtlarının başlarına gelen olayları anlatan* (2) ve *seri* (2) kitapları okumayı yeğlemektedirler. Bu seçimleri yaparken *medyadan* (9) ve *akranlarından* (5) etkilenecek; *yabancı yazarları okumayı tercih etmekte* (7) ve *klasikleri/100 Temel Eser listesindeki yapıtları* (5) okumaktan hoşlanmamaktadırlar.

Aşk konulu ve/veya kokulu kitapları okumayı çoğunlukla kızlar tercih ederken erkek öğrenciler futbolcuların hayatlarını, savaşları konu alan, güçle ilgili, şiddet içerikli ve oynadıkları bilgisayar oyunlarına koşut olan kitapları okumaktadırlar.

Görüşme yapılan 30 öğretmenden 18’i, öğrencilerin yoğun olarak popüler kitapları okumayı yeğlediklerini söylemiştir ve onların popüler kültüre ilişkin tanımlamaları Tablo 4.11.’e yansıtılmıştır:

Tablo 4.11.
Türkçe öğretmenlerinin popüler kitaplara ilişkin görüşleri

Öğretmenlere göre popüler kitaplar	f	Örnek Tümceler
Gerçeklikten ve ideal insandan uzak	21	“Yani popüler kültür dediniz biraz önce, reklam önemli, janjan önemli biliyorsunuz. Neon ışıklar altında tutulan ne ise dikkati çeken o. Neon ışıklar altında tutulan da maalesef yabancı yazarlar dolayısıyla yabancı yazarlar revaçta. Türk edebiyatında özellikle işte kitabı, çocuk ya da öğretmen ya da işte sosyal çevre ya da ebeveyn nereye ya da neyi almak isterseniz alın neresinden, tabi bilinçli olanları tenzih ederek söylüyorum; ama ne hangisinin dışı daha janjanlıysa, hangisi üzerine işte ünlü bir şey yazdı ise, hangisi neon ışıklar altında daha fazla parlıyorsa onu tercih ediyorlar. Dolayısıyla içi boş (ÖK8-33)...”
Çocuklara bir katkısı bulunmamakta	14	
Çocukların ilgisini çekmekte	14	
İçerisinde cinsiyet ayrımı ve şiddet öğelerini barındırmakta	12	
Medya tarafından reklamları bolca yapılmakta	10	
Sermaye sahipleri tarafından okunması kararlaştırılmış ve dayatılmış	10	
Süslü/Gösterişli	9	
Dili kötü ve argo sözcükler barındırmakta	8	
Görsel ağırlıklı ve yazısı az	7	
Kolay ve düşünmeye sevk etmemekte	7	
Çocuklar arasında popülerlik aracı	6	“Şöyle söyleyebilirim mesela olmayan karakterler üzerinden yani hayali karakterlerle, çocukların yapamayacağı, kendilerine hedef dahi edinmeyeceği şeyleri onlara gerçek bir hayatmış gibi sunup onların zihnini meşgul eden çok kitap var. Böylece çocuklarımızın hem vaktini hem ömrünü çalmış oluyorlar (ÖE7-30).”
Eğlence amaçlı	4	
Pahalı	4	
Çocuğun yaş düzeyinin üstünde	3	

Türkçe öğretmenleri popüler kitapları; *gerçeklikten ve ideal insandan uzak* (21), *çocuklara bir katkısı bulunmayan* (14), *çocukların ilgisini çeken* (14), *içerisinde cinsiyet ayrımı ve şiddet öğelerini barındıran* (12), *medya tarafından reklamları bolca yapılan* (10), *sermaye sahipleri tarafından okunması kararlaştırılmış ve dayatılmış* (10), *süslü/gösterişli* (9), *dili kötü ve içerisinde argo sözcükler barındıran* (8), *görsel ağırlıklı ve yazısı az olan* (7), *kolay ve düşünmeye sevk etmeyen* (7), *çocuklar arasında popülerlik aracı olan* (6), *eğlence amaçlı yazılmış* (4), *pahalı* (4) ve *çocuğun yaş düzeyinin üstünde olan* (3) kitaplar olarak tanımlamışlardır.

Onlara göre popüler kitaplar; çocuğa sanal bir dünya kurar ve onu gerçeklikten uzaklaştırır, aynı zamanda kitapların gerçek hayatla ilgisi yoktur, içerisinde şiddet ve cinsellikle ilgili onların yaş düzeyinin üstünde olan konu ve/veya iletiler özendirilerek çocuğa sunulur, bu kitaplar kitapçılarda en üstte, en kolay görülebilen raflarda yer alır, en çok satan kitaplar bölümünde bulunur, medya tarafından bolca reklamları yapılır, sermaye sahipleri tarafından ticari kaygı güdülerek çocuklara dayatılır bu yapılırken de söz konusu kitaplar süslenir ve kitaplar gösterişlidir dolayısıyla çocuğun ilgisini çeker, kapakları kalın, sayfaları büyük, yazısı az ve parça parça olup görselleri fazla ve çizimleri iyidir, dolayısıyla pahalıdır. Dili kötüdür, içerisinde argo sözcükler barındırır ve edebî zevk vermez. Aynı zamanda çocuklar bu kitapları arkadaşları arasında

popülerlik sağlamak amacıyla da kullanabilmektedir. Öğretmenler bu gerekçelerle popüler kitapların çocukların ilgisini çektiğini; ama onlara hiçbir şey katmadığını, sadece onları oyaladığını ve düşündürmediğini ileri sürmekte ve okunmalarını da uygun bulmamaktadır.

Popüler kitaplar üzerine düşüncelerini aktarırken öğretmenler, yorum ya da değerlendirmelerini yaparken yoğun olarak bu kitaplarda yer alan karakterler üzerinde durmuşlardır, onlara göre bu karakterler benzer özellikler sergilemektedir. Ayrıca yazarlar vermek istedikleri iletileri kitapların başkarakterlerini kullanarak yansıtmaktadırlar. Tablo 4.12.'de öğretmenler tarafından belirtilen popüler kitap karakterlerinin özellikleri yer almaktadır:

Tablo 4.12.
Popüler kitaplarda yer alan karakterlerin özellikleri

<i>Popüler Kitap Karakterlerinin Özellikleri</i>	<i>f</i>	<i>Örnek Tümceler</i>
Tüketim peşinde	5	“Şimdi zaten sizin de gördüğünüz şeyleri birkaç boş çocuk. Amaçsız, idealsiz. İdeal kelimesini özellikle kullandım burada bir çocuk tipi var. Telefonda hemhal olan, evlerinde bu müzik bağımlısı bir çocuk var. Yayınevleri buna çok yardımcı oluyor. Bir. Kitaplarını çok güzel beziyorlar böyle güzel güzel süslüyorlar. İlgi çekici yapıyorlar. Kesinlikle böyle. Haklarını yememek lazım; ama içerisindeki sert, çocukların kafasını boşaltacak her şey içerisinde var. Mesela şöyle ki... Mesela var böyle. Bu Epsilon'du herhalde... Kitabın adını unuttum; ama birazdan aklıma gelir inşallah. “Saftirik”. Saftirik serisi mesela. Biz çok dikkatliyiz bu konuda. Özellikle aldırılmaya çalışıyoruz; ama işte akrabalarından, teyzelerden, çocuklardan falan herkesin elinde Saftirik serisi var. Bence Saftirik serisi okuyan bir çocuğun kafasında adamakıllı entelektüel birikim olması mümkün değil. Şimdi Saftirik, hakikaten ismi gibi çocukları saftirikleştiriyor yani (ÖE3-28).”
Emek vermeden kazanç elde etme peşinde	4	
Hak-hukuk ve/veya değerleri umursamayan	3	
Amaçsız/İdealsiz	2	
Bencil	2	
Güçlü/Havalı	2	
Hayatı aşk üzerine kurulu	1	

Öğretmenler popüler kitaplardaki karakterleri; *tüketim (5) ve emek vermeden kazanç elde etme peşinde (4) olan, hak-hukuk gözetmeyip değerleri umursamayan (3), amaçsız, idealsiz (2); ama bir o kadar güçlü, havalı (2) ve aşk odaklı (1)* yaşayan karakterler olarak çizmişlerdir. 4 öğretmene göre söz konusu karakterler bu özellikleriyle yetiştirmek istedikleri ideal insan tipinin tam tersini karşılamaktadır. 5 öğretmen ise bu durumu sermaye sahiplerinin dayatmak istediği insan modeli olarak değerlendirmişlerdir.

Öğretmenlere göre oldukça olumsuz özelliğe sahip bu karakterlerin, çocukların ilgisini çekmesinin nedeni karakterlerin güçlü, havalı olma özellikleriyle idol olmaları ve teknolojiyi etkin olarak kullanabilmeleridir. 1 öğretmen bu tarz kitapları daha çok bir

şeyi değiştirmek isteyen çocukların okuduğunu belirtirken 2 öğretmen çocukların sahip olamadıkları şeyleri bu gerçekçi olmayan dünyada bulmaya çalıştıklarını söylemiştir. 1 öğretmene göre bu kitaplarda, hayal yoluyla çocuklara yapamayacağı şeyler gerçekmiş gibi sunulmaktadır. 6 öğretmen bu kitap karakterlerine çocukların öykündüklerini, 9 öğretmen bu öykünmelerin çocukların davranışına yansıdığını, 4 öğretmen ise çocukların karakterlerinin şekillenmesinde etkili olduklarını öne sürmüştür.

Yukarıda aktarılan popüler kitaplarla ilgili sorunlara ilişkin öğretmenlerin yaklaşım, tutum ya da çözüm önerileri Tablo 4.13.'te yer almaktadır:

Tablo 4.13.
Türkçe öğretmenlerinin popüler kitaplara yaklaşım, tutum ve/veya çözüm önerileri

<i>Yaklaşım/Tutum/Çözüm Önerileri</i>	<i>f</i>	<i>Örnek Tümceler</i>
Yeter ki okusunlar anlayışında	13	“Yani sadece onları okumaları, yanlış geliyor tabii öğretmen olarak, öğretmen bakış açısıyla; ama hep şunu kendimde de sorguluyorum, ben, biz de hani, derler ya eskiden Tommiks okuduk, öğretmen gelirken kitap arasına sokardık öyle okurduk derler, hani yaratıcı birileri gelsin karşımıza hep bize Tommiks der mesela, hani biz de acaba aynı şeyi, aynı sınırlandırmayı mı yapıyoruz acaba kendi kafamızda? Yani bunlar çok fantastik, çok uçuk kaçık kitaplar, acaba dokunuyor mu çocuklara falan diye, onu da ben kendim kişisel olarak sorguluyorum; ama okusunlar bence mutlaka yani, mutlaka okusunlar, okusunlar, okurlarsa okusunlar bence; ama sadece onları okumasınlar. Biz de bu noktada devreye girmeye çalışıyoruz. Yani kişisel olarak bir şeyler söylemeye çalışıyorum, onların dünyasına bir şeyler katmaya çalışıyorum. Yoksa onlar okuyacak yani, biz ne yaparsak yapalım. İdoller var orada, kahramanlar var; ama artist kahramanlar var, öyle cool, havahılar, o yüzden tabii tercih ediyorlar, teknolojiyi kullanıyorlar ya da bir şey. O yüzden tercih ediliyor herhalde kahramanlardan dolayı (ÖK1-36).”
Okumalarına müdahale etmemekte	10	
Doğru birinin gözetimi altında okunmasını önermekte	7	
Klasikleri okutmaya çalışmakta	7	
Onları nitelikli çocuk kitaplarıyla da tanıştırmakta	6	
Zamanla seçicilik kazanacağını düşünmekte	5	
Çocuklara zarar verip vermeyecekleri konusunda endişeli	4	
Güncel kitapları ve çocukları takip etmemekte	4	
Popüler kitapları sınıf içerisinde tartışmakta	4	
Çocukların kurgu-gerçek ayırımına vardığını düşünmekte	3	
Kendi gençliğiyle kıyaslayarak normal bulmakta	3	
Türk yazarlardan kitap önermeye çalışmakta	3	
Yetişkinleri de popülerizmin etkisinde görmekte	1	

Tablo 4.13.'te görüleceği üzere 10 öğretmen, öğrencilerinin bu tarz kitaplar okumalarına müdahale etmemektedir; çünkü bu kitaplar aracılığıyla çocukların çoğu okuma alışkanlığı edinmişlerdir. 13 öğretmen de buna koşut olarak “yeter ki okusunlar” anlayışındadır. 7 öğretmen ise doğru birinin gözetimi altında okunması gerektiğini, kendi başlarına bırakılmamalarını savunmuştur. 3 öğretmen kendi gençlikleriyle bu durumun benzerlik gösterdiğini, kendilerinin Tommiks, Zagor gibi yayınları okuyarak okumaya adım attıklarını ileri sürmüşlerdir. Benzer olarak bu görüşten hareketle öğrencilerinin zamanla seçicilik kazanacağını düşünen 5 öğretmen vardır. Yani bu kitaplar çocukların nitelikli olan ile olmayanı ayırt edebilmesinde bir araç ve

basamaktır. 6 öğretmen ise birebir bu görüşü destekleyerek çocukları aynı zamanda nitelikli çocuk kitapları ile tanıştırmakla karşılaştırmayı yapabildiğini sağlamaktadır.

4 öğretmen bu kitapların çocuklara zarar verip vermeyeceği konusunda endişelidir ve yanlış kanı ya da davranışlar edinmemeleri için -özellikle 5 ve 6. sınıf düzeyinde- sınıf içerisinde tartışmalar yapmaktadır. Bu endişe daha çok küçük yaş grupları içindir, öğretmenler (3) 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin kurmaca-gerçek ayırımına vardıklarını düşünmelerine karşın bu noktada özellikle yanlış ideolojiler edinmemeleri üzerine çalışmaktadırlar. Bu yaklaşım daha çok özel okul öğretmenleri tarafından dile getirilmiştir, özel okul öğretmenleri bu kitapları sınıflarda tartışmakta, yanlış kanı oluşma durumunu denetlemekte ve süreci planlayarak aynı zamanda onların nitelikli çocuk kitaplarıyla da tanışıp çalışmasını sağlayarak seçicilik kazanmalarını istemektedir.

Özel okulda çalışan öğretmenlerden farklı olarak devlet okulu öğretmenleri, bu duruma müdahale etmeyi genel olarak tercih etmeseler de çözüm olarak onlara klasikleri (7) ya da Türk yazarları (3) okutmayı bulmuşlardır. Böylece çocukların seçicilik kazanacağını düşünmektedirler. Bu tarz kitapları okulda değil, evde okumaları gerektiğini belirten ve bu uyarıyı çocuklara da yaptığını ifade eden 1 öğretmen vardır. Güncel kitapları ve çocukların okuduğu kitapları takip etmediğini aktaran 4 devlet öğretmeni bulunmaktadır.

1 öğretmene göre yetişkinler de popülarizmin etkisindedir ve çocukların da yetişkinleri örnek aldığı bir gerçektir.

Tablo 4.14.'te öğretmenlerin beyanlarından hareketle çocukların kendi başlarına seçip okudukları ve/veya aralarında popüler olan kitaplara yer verilmiştir:

Tablo 4.14.
Çocukların okuduğu kitaplar

Kitabın Adı	Yazarı	f
<i>Wattpad Kitapları</i>		14
<i>Saftirik</i>	Jeff Kinney	13
<i>Alacakaranlık Serisi</i>	Stephenie Meyer	10
<i>Açlık Oyunları</i>	Suzanne Collins	9
<i>Harry Potter</i>	J. K. Rowling	8
<i>Vampirli Öyküler</i>		8
<i>İpek Ongun'un kitapları</i>	İpek Ongun	4
<i>Kokulu Hikâyeler Serileri</i>	Ender Haluk Derince	4
<i>Fi ve Pi</i>	Azra Kohen	3
<i>Karikatür/Çizgi Romanlar</i>		3
<i>Batman-Superman Serileri</i>		2
<i>Böğürtlen Kışı</i>	Sarah Jio	2
<i>Sakız Sardunya</i>	Elif Şafak	2
<i>Sevim Ak'ın Kitapları</i>	Sevim Ak	2
<i>Sherlock Holmes</i>	Arthur Conan Doyle	2
<i>Şimşek Hırsızı</i>	Rick Riordan	2
<i>Uyumsuz Serisi</i>	Veronico Roth	2
<i>Yüzüklerin Efendisi</i>	J. R. R. Tolkien	2

Tablo 4.14.'ten hareketle öğrencilerin kendi başlarına seçip okudukları ve/veya aralarında popüler olan kitaplar *Wattpad Kitapları* (14), *Saftirik* (13), *Alacakaranlık Serisi* (10), *Açlık Oyunları* (9), *Harry Potter* (8), *Vampirli Öyküler* (8), *İpek Ongun'un kitapları* (4), *Kokulu Hikâyeler* (4), *Fi ve Pi* (3), *Karikatür/Çizgi Romanlar* (3), *Batman-Superman Serileri* (2), *Böğürtlen Kışı* (2), *Sakız Sardunya* (2), *Sevim Ak'ın Kitapları* (2), *Sherlock Holmes* (2), *Şimşek Hırsızı* (2), *Uyumsuz Serisi* (2), *Yüzüklerin Efendisi* (2)'dir.

Tablo 4.14.'e aktarılmayan ve 1 sıklık oranıyla öğretmenler tarafından çocuklar arasında popüler olarak görülen kitaplar ise şunlardır: Agatha Christie'nin kitapları, Ahmet Batman'ın kitapları, *Aynı Yıldızın Altında*, *Böceklerin Krallığı*, Christine Nöstlinger'in kitapları, *Dilara Evden Kaçtı*, Gülten Dayıoğlu'nun kitapları, *Doğru Bilinen Yanlışlar*, Kahraman Tazeoğlu'nun Kitapları, *Narnia Günlükleri*, Nilgün Ilgaz'ın kitapları, *Pantolon Kardeşliği*, Road Dahl'ın kitapları, *Taht Oyunları*, Tolga Gümüşay'ın kitapları, *Ürkünç Böcüler*, *Warcraft*, *Zac Power Serisi*.

Görüşmeye katılan 30 öğretmenden 15'i çocukların okuduğu popüler kitaplardan çoğunu uygun bulmadığını açıkça ifade etmiştir. Tablo 4.15.'te bu kitaplara yer verilmiştir:

Tablo 4.15.
Öğretmenlerin okunmasını uygun bulmadığı popüler kitaplar

Kitabın Adı	Yazarı	f
<i>Wattpad Kitapları</i>		14
<i>Saftirik</i>	Jeff Kinney	12
<i>Açlık Oyunları</i>	Suzanne Collins	7
<i>Alacakaranlık Serisi</i>	Stephenie Meyer	6
<i>Vampirli Öyküler</i>		5
<i>Kokulu Hikâyeler</i>	Ender Haluk Derince	4
<i>Batman-Superman Serileri</i>		2
<i>Böğürtlen Kışı</i>	Sarah Jio	2
<i>Karikatür/Çizgi romanlar</i>		2
<i>Aynı Yıldızın Altında</i>	John Green	1
<i>Dilara Evden Kaçtı</i>	Suzan Geridönmez	1
<i>Evsiz Adında Bir Köpek</i>	Sarah Lean	1
<i>Fi ve Pi</i>	Azra Kohen	1
<i>Harry Potter</i>	J. K. Rowling	1
<i>Sakız Sardunya</i>	Elif Şafak	1
<i>Sevim Ak'ın Kitapları</i>	Sevim Ak	1
<i>Taht Oyunları</i>	George R. R. Martin	1
<i>Uyumsuz Serisi</i>	Veronico Roth	1
<i>Warcraft</i>	Christie Golden	1

Öğretmenlerin okunmasını uygun bulmadıkları kitaplar *Wattpad Kitapları* (14), *Saftirik* (12), *Açlık Oyunları* (7), *Alacakaranlık Serisi* (6), *Vampirli Öyküler* (5), *Kokulu Hikâyeler* (4), *Batman-Superman Serileri* (2), *Böğürtlen Kışı* (2) ve *Karikatür/Çizgi romanlar*(2)dir.

Sadece 1'er öğretmen tarafından uygun bulunmayan kitaplar; *Aynı Yıldızın Altında*, *Dilara Evden Kaçtı*, *Evsiz Adında Bir Köpek*, *Fi ve Pi*, *Harry Potter*, *Sakız Sardunya*, *Sevim Ak'ın Kitapları*, *Taht Oyunları*, *Uyumsuz Serisi* ve *Warcraft*'tır.

Öğretmenler bu kitapları uygun bulmama gerekçelerini de ifade etmişlerdir. Sıklık (14) bakımından en üstte yer alan Wattpad uygulaması ve bu uygulamadan hareketle yayımlanan kitapların uygun bulunmama gerekçeleri ile öğretmenlerin bu uygulamaya ilişkin görüşleri Tablo 4.16.'ya yansıtılmıştır:

Tablo 4.16.
Türkçe öğretmenlerinin Wattpad üzerine görüşleri

Görüşler	f	Örnek Tümceler
Çocuklar bu uygulamayı sürekli takip edip okumakta	9	“Wattpad mi deniyor ne var! Çok tehlikeli, inanılmaz kurlsız, seviyesiz. Mesela Kötü Çocuk serisi var. Annesi almış mesela önermiş. Okudum, baktım. Okuma saatinde kitaplar veriyoruz, bizim belirlediğimiz kitaplar geliyor. Çocuklar Kötü Çocuk serisini okuyordu. Sözcükler dikkatimi çekti. ‘Bana ver bakayım sen onu. Bizim okuttuğumuz kitaplardan oku.’ dedim. 12 yaşındaki çocuğa uygun değil. Klasiklerde hayatın gerçekleri, olumsuzluk var, olması da gerekiyor ve hayatta da karşılaşıyoruz. Bu ise konunun önüne geçip aslını bırakıp... Kapakla ilgisi yok. Kapağı görsem çocuğun başına bir şey geldi sanırdım. Çocuklar arasında yaygın Wattpad. Küçük çocuklar da yazıyor. Güzel tarafı yazmaya teşvik ediyor. Zaman içinde daha kontrollü gitse iyi olur. Başboş bırakılması hoş değil. Aralarında popülerlik oluşturmak amacıyla yapılıyor (DK8-42).”
Düzeylerinin üstünde	8	
Aşk, meşk, entrika gibi konuları içermekte	7	
Aralarında popülerlik kaynağı	5	
Cinsellik içerikli konular ağırlıkta	5	
Doğru yönde sürüklememekte	5	
Popüler kültür ürünü	5	
Yaygın olarak kızlar tarafından tercih edilmekte	5	
Hedef kitlesi ergenler	4	
Bir şeylerden kaçmak isteyen çocuklar vakit geçirmekte	3	
Çocuklar buradaki yazarlara öykünebilmekte	3	“Olabiliyor demek ki sonuçta genç bunlar yani ergenlik de var hani sonuçta aşk merak uyandıran bir şey onlar için hani o konuda da okumak istemeleri aslında çok şey yapmamak lazımmış. (Aşk için) öyle görüyorum ben yani öyle görüyorum. Bu kadar çok okunması, kendi yaş grubu tarafından bu kadar yani... Geçen yayıneviyle konuşuyordum, o muydu ya da o yayınevinden başka bir yazar mıydı bilmiyorum, şey dedi, öyle bir kuyruk olmuş ki zaten videoda da gösterdi bize, biz inanmadık yani o kadar imza kuyruğu olur mu? Küçük bir kız yani oradaki imza atmaya gelen kız. O gün vali de gelmiş oraya, valinin korumalarını ona aktarmışlar ‘Yani böyle bir şey olabilir mi?’ dedim. Valinin korumaları kızı geçiyor. Şimdi ben bu sene daha çok sekizlere giriyorum yani onları gözlemliyorum. Geçen sene beşlere girdim, onlarda hiç öyle bir şeyler yoktu. Onlar daha yaş olarak küçükler falan. Açıkçası yani Wattpad gibi şeyler de yeni mi başladı iki yıldır falan herhalde (DK20-33).”
Dili kötü	3	
Okumalarına müdahale etmekte	3	
Pembe dizi gibi	3	
Yazmaya teşvik edici	3	
Akademik başarısı yüksek çocuklar ilgilenmemekte	2	
Akıcı ve sürükleyici	2	
Denetimsiz olarak basılmakta	2	
İletisi tüketim	2	
Yazdıklarını öğretmenlerine kontrol ettirmekteler	2	

Wattpad üzerine 20 öğretmen görüş bildirmiştir. 14 öğretmen ise yukarıda belirtildiği gibi bu uygulamayı uygun bulmadığını açıkça belirtmiştir. Öğretmenlere göre (9) bu uygulama, daha çok 7 ve 8. sınıf öğrencileri tarafından özellikle akıllı telefonlar aracılığıyla yaygın olarak kullanılmaktadır. 8 öğretmene göre Wattpad’de yazılanlar ya da konuşulanlar, çocukların yaş düzeyinin üstündedir ve bu tip kitaplarla ortaokul düzeyinde karşılaşılması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu kaniya özellikle içerisinde cinsellik (5) ve aşk, meşk, entrika (7) gibi konuların yer alması nedeniyle vardığı söylenebilir. Dolayısıyla söz konusu platform, çocukları erken yaşta farklı yönlere sürükleyebilmektedir (5).

Wattpad daha çok ergenlerin (4) vakit geçirdiği bir uygulamadır. Çocuklar burada kendi sorunlarını konuşmakta ve zaman zaman buradaki yazarlara öykünebilen (3) onlar gibi yazar olmayı isteyebilmektedir. Bu amaçla yazılarının Türkçe öğretmenleri tarafından kontrol edilmesini (2) rica eden öğrenciler de vardır. Aynı zamanda ergenler arasında

popülerlik aracı olduğu (5) ve bu gerekçeyle popüler kültür ürünü (5) olduğu söylenebilir. Öğretmenler burada vakit geçirenlerin daha çok yalnız ve sorunları olan, bir şeylerden kaçmak isteyen çocuklar (3) olduğunu, akademik başarısı yüksek olan çocukların pek ilgilenmediğini (2) ileri sürmüşlerdir.

Öğretmenler aynı zamanda bu uygulamada yazılanların dillerinin kötü (3), pembe dizi (3) tadında, çoğunlukla tüketim (2) mesajlı; fakat akıcı ve sürükleyici (2) olduğunu da belirtmişlerdir. Ayrıca yayınevlerinin yazıları denetlemeden bastığını, öykülerin uyarlama mı, çalıntı mı ya da alıntı mı olduğuna dikkat edilmediğini belirten 2 öğretmen vardır. Bu uygulamayı yazmaya teşvik edici olarak gören 2 öğretmen bulunmaktadır. 3 öğretmen ise bu uygulamayı takip etmemesi konusunda öğrenci ve velilerini uyarmaktadır.

1 sıklık sayısıyla öğretmenler tarafından verilen diğer yanıtlar ise şunlardır: Fantastik, kurt adamlı, efsaneli olaylar konu edilmekte, Hindistan, Türkiye gibi az gelişmiş ülkelerde yaygın olarak kullanılmakta, kitap ya da edebî bir yapıt olarak değerlendirilmemekte, kontrollü gidilmesi gerekmekte, okuma alışkanlığı kazandırmakta, sıradan kişiler yazar olabilmekte, şiddet desteklenmekte.

Bu uygulama temelinde öğretmenler tarafından üzerinde en çok konuşulan basılmış kitaplar, *Kötü Çocuk* serisi (7) ve *Karanlık Lise* (1)'dir. Öğretmenler bu yazarlara duyulan ilginin aşırılığı üzerine duydukları ve yaşadıkları olayları örneklendirmişlerdir. Bu genç yazarlara duyulan hayranlık o kadar üst düzeydedir ki imza günlerinde izdihamlar oluşabilmekte, hatta kendilerine korumalar tahsis edilebilmektedir. 5 öğretmene göre bu uygulamayı yoğun olarak kızlar takip etmektedir.

Saftirik de 12 sıklık sayısıyla Türkçe öğretmenlerinin üzerine en çok yorum yaptığı kitaplardandır. Yapılan yorumlar kitabın ana karakteri üzerinde yoğunlaşmıştır. Kitabın uygun bulunmamasının gerekçeleri de yine *Saftirik* karakterinin olumsuz davranış ve özelliklerine çocukların öykünmeleridir. 1 öğretmen sınıfta birçok *Saftirik* bulunduğunu söyleyerek bu öykünmeyi örneklendirmiştir.

12 öğretmenin değerlendirmesine göre *Saftirik*; hakaret eden (4), vurdumduymaz (4), aile, öğretmen vb. kişilere saygısı olmayan (3), ideal insan özelliklerinden uzak (3), başıboş (3), tembel (3), değerleri yok sayan (2), okulu basite alan (2), sorumluluk almayan (2), sorunlarını şiddetle çözen (2), amaçsız/idealsiz (1), asi (1), kırıncı (1) bir

karakterdir. Bu özelliklerinden dolayı öğretmenler söz konusu kitabın; çocuğa bir katkısının olmadığı (3), türlü yaramazlıkları şirinlik olarak gösterdiği (3), tehlikeli (2) ve korkunç (2) olduğu, yapılanların bir sonucunun olduğu gerçeğini yok saydığı (2), çocuğu kolaycılığa özendirdiği (1) görüşündedir. 2 öğretmene göre kitap, görseller bakımından yoğunken yazısı azdır ve kısa kısa, parça parça bölümlerden oluşmaktadır. Bu durumun çocuğu tembelleşmeye ittiğini, bütünsel düşünceyi ve neden-sonuç ilişkisi kurmayı engellediğini savunan 1 öğretmen vardır. 2 öğretmen ise kitabın tasarım bakımından çocukların ilgisini çektiğini söylemiştir.

12 öğretmenden farklı düşünüp kitabı güzel, eğlenceli, akıcı ve sürükleyici olarak değerlendiren ve okuma alışkanlığı kazandırdığını düşünen 1 öğretmen bulunmaktadır.

Açlık Oyunları içerisinde soyut kavramların bulunması ve şiddet barındırması, yanlış iletiler aktarması, yıkıcı olması ve çocukların buradaki karakterlere öykünmesi, gerçeklikle bağlantısının olmaması gibi gerekçelerle 7 öğretmen tarafından okunması uygun görülmeyen kitaplardandır. Öğrenciler bu kitapları filminden hareketle okumaya başlamıştır. Çocuklar arasında çok popülerdir. Öğretmenler özellikle verilen şu iletiler noktasında kitabın okunmasını uygun görmemektedirler: “Ailenden biri için kendinden ne kadarını feda edebilirsin?”, “Sonsuza kadar her şeyi iste ve bunun için sürekli mücadele et!”... İletiler olumlu gibi görünüyorsa da bu kitapta karakterlerin amaçlarına ulaşım tarzı, özellikle sanal olduğu ve gerçek dünyayla bağlantılı olmadığı için öğretmenler tarafından eleştirilmiştir.

Alacakaranlık serisi yine filminden hareketle çocuklar arasında hemen hemen her düzeyde, kız-erkek fark etmeksizin okunan popüler romandır. 6 öğretmen *Açlık Oyunları*’nda aktarıldığı gibi bu seriyi de gerçeklikten kopuk olması ve yanlış iletiler vermesi nedeniyle uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir.

Vampirli öykülerin okunmasını uygun bulmayan 5 öğretmen bulunmaktadır. Çocuklar arasında bu tarz öyküler çok popülerdir, hatta öğretmenlerinden vampirli öyküler önermesini talep eden çocuklar da vardır. Öğretmenlere göre bu öyküler kolay okunabilen, çocuğu düşünmeye sevk etmeyen, gizemli, şiddet içeren hikâyelerdir. Çocuklar burada yer alan karakterlere öykünebilmekte ve yanlış iletilere maruz kalabilmektedir. Vampirli öykülerde de verilen ileti “İstediğin her şeyi yapabilirsin!” dir.

4 öğretmen *kokulu hikâyelerin* özellikle kızlar tarafından yoğun olarak okunduğunu; ama çocuklara hiçbir katkısının bulunmayıp saçma olduğunu ileri sürmüşlerdir. Kitapların isimleri çiçek adlarından oluşmakta ve aynı zamanda kokuludur.

Batman ve Superman Serileri ile *Evsiz Adında Bir Köpek* kitabı üzerine herhangi bir gerekçe sunulmamıştır.

Böğürtlen Kış, romantik olması ve yetişkinlerin aşk hayatlarının konu edinmesi gerekçeleri ile 2 öğretmen tarafından uygun görülmemektedir.

2 öğretmene göre *karikatür ve çizgi romanlar*, tembelliği özendirme ve içerisinde gerçek hayatta pek rastlanmayan örnekler barındırması nedeniyle okunmamalıdır.

Aynı Yıldızın Altında, 1 sıklık sayısıyla duygusal bir kitap olması nedeniyle yaşa uygun bulunmamaktadır.

1 öğretmene göre *Dilara Evden Kaçtı* kitabının çocuklara bir katkısı bulunmamaktadır.

Fi ve Pi 1 öğretmene göre ortaokul düzeyinde değil, lise düzeyinde okunması gereken bir kitaptır ve çocuğa bir katkısı bulunmamaktadır.

Harry Potter sadece 1 öğretmen tarafından gerçeklerden kopuk olması gerekçesiyle uygun bulunmamaktadır; fakat diğer 7 öğretmene göre bu kitap fantastik, ilgi çekici, içinde olumlu değerler barındıran ve hayal gücü gelişimi sağlayan bir kitaptır.

Sakız Sardunya (1) kitabı çocuklar arasında popülerdir; fakat çocukların değil, yetişkinlerin okuması gereken bir kitaptır ve içerik olarak yapıtta öğretmenlerin karşılaştırılması uygun bulunmamıştır.

1 öğretmen *Sevim Ak'ın kitaplarının* içine sinmediğini, içerisinde kültürel öğeler barındırmaması ve aidiyet bilinci aktarmaması gibi gerekçelere dayandırarak aktarmıştır.

Taht Oyunları serisi 1 öğretmen tarafından içerisinde entrikalar, cinayetler ve cinsellik gibi konuların yoğun olarak işlenmesi nedeniyle sakıncalı bulunmakta ve çocuğun yaş düzeyine uygun olarak görülmemektedir.

Uyumsuz serisi (1), vizyondaki filmlerden hareketle çocuklar arasında popüler olan bir kitaptır, çocuklara katkısı bulunmamaktadır.

Warcraft (1), oyunu ve filmi olması nedeniyle çocuklar arasında popülerdir. İçerisinde şiddet öğeleri bulunmakta ve çocuğa katkı sağlamamaktadır.

Tüm bu yanıtlardan bağımsız olarak 1 öğretmen, imam hatip ortaokullarında yürütülen Dost Kitaplar Projesi içerisinde yer alan/seçilen kitapları çocuklar için uygun bulmadığını ifade etmiştir. Bu öğretmenin yorumundan hareketle görüşmeye katılan ve imam hatip ortaokullarında görev yapan diğer 4 öğretmene de bu proje hakkında soru sorulmuştur. Dost Kitaplar Projesi'ne yönelik aktarılan görüşler Tablo 4.17.'ye yansıtılmıştır:

Tablo 4.17.
Türkçe öğretmenlerinin Dost Kitaplar Projesi üzerine görüşleri

Görüşler	f	Örnek Tümceler
Dini konuları içeren kitaplar seçilmiş	4	“Şimdi şeyi anlatacağım; bu dost kitaplar diye bir proje var. Bu İmam Hatip Okullarında başlatıldı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nde. İsme takıldım ben, düşman kitaplar da var demek ki, dost kitaplar derken. Kitapların büyük bir kısmı dinî içerikli.
Kitaplar din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri tarafından seçilmiş	4	...Şimdi ben dinî bilgisi az çok olan bir insanım. Kuran'ın mealini okudum anlamaya yönelik. Benim anlayamadığım şeyler var sözcük olarak vs. Bir süre sonra çocuklar sürekli bana ‘Hocam bu ne demek, bu ne demek?’ tarzında... Bu çocuğa işkence oluyor.
Proje Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulmuş	3	Çocuğun seviyesine... Ki bu listeyi hazırlayan insanların da öğretmen olduğunu düşünüyorum ben az çok. Yani belki okuma konusunda Türkçe öğretmenlerinden yararlanmadılar, Din Kültürü öğretmenlerini tercih ettiler, bilmiyorum; ama bu çocuğu bıktırıyor. Yani kitabı açıp sözlüğü açıp okuyamayacağına göre bu çocuk, vereceksen daha güzel bir şey ver. Ya gerçekten o seviyede din öğretimini amaçlayan yeni kitaplar yazdır yoksa bulaşma bu işe soğutuyorsun çocuğu okumaktan. Bunu demek istiyorum (DK19-31).”
7 kitap, takımlar tarafından okunarak özetleri çıkarılmakta	3	
Seçilen kitaplar çocukların yaş düzeyine uygun değil	3	
Seçilen kitaplar okuma alışkanlığı kazandırmaktan uzak	2	
Türkçe öğretmenlerinin katkısı bulunmakta	2	
Türkçe öğretmenlerinin katkısı bulunmamakta	2	

Tablo 4.17.'ye 5 öğretmenden 4'ünün yanıtları aktarılabildiği görülmüştür. 1 öğretmen projeden haberinin olmadığını söylemiştir. 4 öğretmen seçilen kitapların dinî konuları içeren kitaplar olduğunu ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri tarafından belirlendiğini aktarmıştır. 2 öğretmen, Türkçe öğretmenlerinin bu seçim aşamasında dâhil edilmediğini, diğer 2 öğretmen ise yönlendirme yapabildiklerini söylemişlerdir. 3 öğretmen önce proje hakkında bilgi vermek istemiş ve projenin Din Öğretimi Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulduğunu, seçilen 7 kitabın tüm takımlarca okunduktan sonra özetlerinin çıkarılacağını ifade etmiştir. 3 öğretmene göre seçilen kitaplar; içerisindeki bilinmeyen sözcüklerin fazla olması, konularının ağır olması, çoğunlukla

yetişkinler için yazılmış olması gibi gerekçelerle çocuğun yaş düzeyine uygun değildir. 2 öğretmen bu gerekçeden hareketle çocukların okumaktan soğuyabileceğini belirtmişlerdir. 1 öğretmen projenin okullarda ciddi bir şekilde uygulandığını dile getirmiştir. 1 öğretmen ise projenin isminden yakınmıştır, bu adın “Düşman kitaplar da mı var?” gibi bir soruyu akla getirebileceğini düşünmektedir. Bu nedenle uygun bulmamıştır.

“Yabancı ya da Türk yazarların hazırladığı çocuk kitaplarında, ideal insan yetiştirme konusunda bir farklılık var mıdır? Varsa bu farklılıkları açıklar mısınız?” sorusuna 24 öğretmen “Evet.” yanıtı verirken 4 öğretmen “Hayır.” demiştir. Bu konuda fikir belirtmeyip durumun yayınevine göre değişebileceğini söyleyen 2 öğretmen vardır. Herhangi bir ayrımın bulunmadığını ifade eden 4 öğretmen çoğunlukla değerler, ileti, konu ile dil ve anlatım bakımından ortaklıklar bulunduğunu belirtmiştir. Tüm bu yanıtlardan bağımsız olarak 5 öğretmen çeviride kayıpların yaşanabileceğinden söz etmişlerdir.

24 öğretmen tarafından belirtilen ayrımlara Tablo 4.18.’de yer verilmiştir. Burada öğretmenlerin ayrımları açıklarken zıtlıklar oluşturdukları ve karşılaştırma ifadelerine yer verdikleri gözlemlenmiştir.

Tablo 4.18.

Türkçe öğretmenlerinin ideal insan yetiştirme konusunda Türk ve yabancı yazarlar arasındaki farklılıklara ilişkin görüşleri

<i>Türk Yazarlar</i>	<i>f</i>	<i>Yabancı Yazarlar</i>	<i>f</i>
Didaktik/Aşırı korumacı	17	Eleştirel/Sorgulamaya dönük	11
Amatör	8	Açık/İçten	10
Ulusal	7	İlgi çekici	9
Sıkıcı	5	Evrensel	7
Toplumsal kaygı odaklı	5	Profesyonel	7
Kısıtlı/Sınırlı	2	Net	5

Örnek Tümceler

“Yayınevi burada önemli. Mesela Can Çocuk’u çok seviyorum, yani Türk de olsa, yabancı da olsa daha başarılı, Can Çocuk güzel. Onun dışında, şu anda galiba çocuklarda yabancılara daha ilgi var. Hani önceden, büyük eserleri, dediğim gibi ben Türk yazarları okumayı daha çok seviyorum, kendime daha tanıdık, yakın buluyorum; ama çocuk kitaplarında öyle bir şey yok zaten. Biz işte Ayşe Yamaç’ı çağırdık mesela, kitaplarda da yabancı kitaplar çok farklı değil, hani bizden unsurlar, öğeler fazla barındırmıyor, belki İstanbul’da geçiyor en fazla olayı, yani o kadar, Yabancı kültürüne giderek adapte oluyoruz. Yani bu yavaş yavaş yavaş yavaş artık, televizyonlar, diziler, çizgi filmler hepsi ona yönelik. Disney’i seyreden çocuk yabancı yazarın kitabını okumayı tercih ediyor tabii ki (DK5-33).”	“Ya ben yabancılardan işte çok yani şöyle söyleyeyim, çok çocukla ilgili çok fazla okumadım edebiyat mezunuyum ben ama. Mesela bir Çocuk Kalbi’ni düşünürsem bu seviye için veya ne bileyim Çocuklar Arasında Dostoyevski’yi falan düşünürsen, orada biraz daha şey, çıplak veriliyor bence konu. Yani törpülemiyorlar. ‘Aman bunu çocuk okuyor şuradan tutayım, bu örneği çıkaralım.’ yok yani. Mesela babanın yazdığı mektuplar çocuğuna mektuplar çok içten. Hani bizde olsa kesin oradan buradan bir keseriz aman bu kelime olmamış, bu... Ya o ne görüyorsa bence onu yazıyor, bizde biraz fazla törpüleme var. Hani o aşırı korumacılık da bazen doğallığı bozabiliyor, ya ben böyle düşündürüyorum. Hayat tabii ki çocuklar için iyi olsun güzel olsun; ama maalesef kötüler de var. Yani bence onları hani hiç yokmuş gibi davranmak da çocuğu başka bir fanusa koyuyorsunuz. Öyle değil dünya; çünkü yarın çıkacak buradan başka bir yere gelecek... (ÖK4-41).”

Tablo 4.18.’e bakıldığında Türkçe öğretmenleri, ideal insan yetiştirme konusunda Türk yazarların *didaktik/aşırı korumacı* (17), *amatör* (8), *ulusal* (7) ve *toplumsal kaygı odaklı* (5) ve *sınırlı* (2) olduklarını düşünmektedirler.

17 öğretmen Türk yazarların didaktik olduğu ve aşırı korumacı davrandığını düşünmektedir. Bu madde, öğretmenlerin yanıtları ile şöyle ayrıntılandırılabilir: Öğretici (2), mesaj kaygısı güden (1), ders verme amacıyla (2), doğruları parmakla gösteren (2), aşırı korumacı (1), çocuğu fanusa koyma amacıyla (1) ve bu yüzden gerçeklerden kopuk (1) yazıp yazdıklarını törpüleyen (1), iletileri çocuğun gözüne sokup (1), nasihat (2) verip onlara düşünme imkânı vermeyen (3)... Buradan hareketle öğretmenlere göre Türk yazarların güdümlü ve otoriter bir anlayışla yazdıkları yorumu yapılabilir.

Amatörlük (8) maddesi yine öğretmenler tarafından üzerinde sıkça durulmuş bir konudur. Bu konu yabancı yazarlarla kıyaslanarak aktarılmıştır. Türkçe öğretmenlerine göre yabancı yazarlar daha profesyoneldir ve çocuğu tanımakta, onun ruhuna hitap edebilmektedir. Türk yazarların ise çocuk yazını noktasında pratiklerinin olmadığını (3), kurguya geçiş aşamasında (1) sıkıntılı olduklarını, çocuğun ruhunu yakalayamadıklarını (1) söylemişlerdir. Aynı zamanda bu amatörlük nedeniyle ortaya çıkan yapıtların amaçsız (1), iletisiz (1), çıkarımsız (1) ve olay akışından ibaret (1) olduğu da söylenenler arasındadır.

Tablo 4.18.'e sayısal olarak yansıtılmasa da öğretmenler, eski ve yeni Türk yazarlar arasında da kıyaslamalarda bulunmuşlardır. 2 öğretmen eski yazarların (klasiklerin) çocuğa göre yazmadığını, 1 öğretmen eskilerin daha kapalı olduğunu ve başka 1 öğretmen güncel olmadıklarını; 1 öğretmen güncel yazarlardan bazılarının hem çocuk hem de yetişkinler için yazdıklarını, 2 öğretmen güncellerin daha iyi olduğunu ve evrenselliği yakalamaya çalıştıklarını söylerken 1 öğretmen ise yabancı taklidi olduklarını belirtmiştir; başka 1 öğretmene göre güncel yazarlardan bazıları çocuk sevsin diye her şeyi yapabilmekte iken yine 1 öğretmene göre sözcük dağarcıkları azdır. Görüşlerin bu noktada farklılıklar barındırması dikkat çekicidir.

7 öğretmen Türk yazarların ulusal konu, değerler çerçevesinde yazıp gelenekselci olduklarını belirtirken 5 öğretmen de toplumsal kaygı güderek yazdıklarını ifade etmiştir. Onlara göre Türk yazarlar toplumsal yargı, kurallara göre yazmakta ve toplumsal baskı altında yazdıkları için rahat konuşup düşünememektedirler. Dolayısıyla bu durum onları sınırlayıcı bir rol oynamaktadır. 2 öğretmen koşut olarak geniş bakış açılarının olmadığını ve düş güçlerinin *sınırlı* olduğunu belirtmiştir.

5 Türkçe öğretmeni ise genellikle Türk yazarların çocukların *ilgisini çekemediklerini* ve çocuklar tarafından *sıkıcı* bulunduklarını; çünkü merak uyandıramadıklarını belirtmiştir.

Türkçe öğretmenlerine göre yabancı yazarlar, Türk yazarlarla karşılaştırıldıklarında daha *eleştirel/sorgulamaya dönük* (11), *açık/içten* (10), *ilgi çekici* (8), *evrensel* (7), *profesyonel* (7) ve *net* (5) yazmaktadırlar.

11 öğretmenin görüşüne göre Türk yazarların aksine yabancı yazarlar; sonuca olay odaklı ulaşmayı tercih etmekte, dayatmayıp örtük ve tartışmaya dayalı anlatım sayesinde çocuklarda görüş, bakış açısı ve eleştirel düşünme geliştirmektedirler. Bu

noktada öykü, okurlarla birlikte yaşanmakta, biz dili kullanılmakta ve çocuk eleştirel düşünme sürecinin içerisinde konumlandırılmaktadır.

10 öğretmen ise yabancı yazarların Türk yazarlara göre daha *açık görüşlü* ve *içten* olduğunu belirtmiştir. Buna göre yabancı yazarlar daha cesur (2), özgürlükçü (1) ve buna bağlı olarak kitap karakterleri de özgür (1) olan, çocuk için görüneni sınırlayıp törpülemekten olduğu gibi aktaran (2), düş gücü geniş (2), doğal (1) ve içten(1)dir.

9 öğretmen yabancı yazarların daha *ilgi çekici* (7), eğlenceli (1) ve sürükleyici (1) yazdığını düşünmektedir. Türk yazarlarla karşılaştırıldığında bu özelliğinden dolayı çoğunlukla çocukların yabancı yazarları okumayı seçtiklerini ve öğretmenlerin de yabancı yazarlardan kitap önerisinde bulunduklarını savunmuşlardır. Buna karşılık 4 öğretmen ise yabancı yazarların yapıtlarında kültürel öğeler açısından farklılıklar olabilmesi nedeniyle Türk yazarlardan kitap önermeyi yeğlemektedir.

7 öğretmene göre dil (1), değerler (3) ve insana hitap (3) noktasında yabancı yazarlar *evrenselliği* yakalamışlardır, dolayısıyla yabancı yazarların kitapları Türk yazarlara göre tanınmıştır ve çocuklar tarafından da tercih edilmektedir. Aynı zamanda yabancı yazarlar, Türk yazarlara göre 7 öğretmen tarafından daha *profesyonel* olarak algılanmaktadır. Entelektüellik, kurgusalılık ve çocuğun dünyasına hâkim olma gibi ölçütler çerçevesinde bu kanıya varıldığı söylenebilir. 1 öğretmene göre yabancı yazarların yapıtları bu özellikleri nedeniyle klasik niteliği taşımaktadır. 5 öğretmen ileti (3), konu (1) ve analiz-betimlemeler (1) bakımından yabancı yazarları daha *net* bulmaktadır.

Türkçe öğretmenleri tarafından yabancı yazarlar üzerine yapılan yorumlarda Türk yazarlara göre daha belirgin ve ortak yorumlar yapıldığı söylenebilir.

Tablo 4.19.'a “Öğrencilerinize önerdiğiniz/önereceğiniz kitaplar hangi özelliklerinden dolayı ilginizi çekti/çeker?” sorusuna Türkçe öğretmenleri tarafından verilen yanıtlar yansıtılmıştır.

Tablo 4.19.
Türkçe öğretmenlerinin kitap önerme ölçütleri²⁴

<i>Kitap önerme ölçütleri</i>		<i>Kitap önerme ölçütleri</i>	
<i>Temel İlkeler</i>	<i>f</i>	<i>Eğitsel İlkeler</i>	<i>f</i>
Çocuğun yaşam ve anlam gerçekliğine uygunluk	8	Değer aktarımı	10
İlgi çekicilik	6	Didaktiklikten uzaklık	6
Yaş ve/veya sınıf düzeyine uygunluk	5	Örnek davranış geliştirme	6
Duyuşsal ve bilişsel gelişim	4	Ayrımcılıktan uzaklık	3
Düş gücü gelişimi	3	Kültür aktarımı	3
Okumayı isteklendirme	3	Öğreticilik	3
Yeni yaşantılar kazandırma	1	Aşırı gerilim ya da duygusallıktan uzaklık	1
		Siyasetten uzaklık	1
<i>Dış Yapı Özellikleri</i>	<i>f</i>	<i>İç Yapı Özellikleri</i>	<i>f</i>
Punto	2	Dil ve anlatım	15
Kapak tasarımı	1	Konu	4
Satır aralığı	1	İleti	3
Sayfa sayısı	1	Karakter	1
Örnek Tümceler			

“Ben kitap önerirken nelere dikkat ediyorum? Yani daha çok, tabii ki kitabı daha önceden okumuş olmanız gerekiyor. Çocukların, dediğim gibi, evrensel değerleri veren kitaplar okutmaya çalışıyorum. Verdiğim yazarlar, genellikle gruplarda bellidir, her sene ayrı ayrı sınıflar geldikleri için, her sene ayrı bir çocuk gördüğümüz için yani kitaplar genellikle bellidir yani. Onun için Türk ve yabancı yazarlarımızdan seçiyorum, ona göre kitaplarımı veriyorum. Seçerken de şuna dikkat ediyorum hocam, bir kere çocuğun ilgisini çekmesine dikkat ediyorum, gerekiyor yani çocuğun illa ki ilgisini çekmesi gerekiyor kitabın, bir de verdiği değerler noktasında şey olması gerekiyor, bazı şeyleri söylerken hocam, süzgeçten geçiriyorum, o şekilde söylüyorum, mesela bir de bir şeyi, mesela isim vererek söylüyorum, Turgut Özakman’ı okutmuyorum mesela; ama yani hani bu savaş konusunu anlatan farklı şeyler mesela okutturabilirim; ama Turgut Özakman’ı anlatmıyorum; çünkü birebir şey veriyor hocam, birebir bir ulusu, bir kahramanlığı falan veriyor; ama mesela işte şeye baktığımızda, Yüzbaşı’nın Kızı’na baktığımızda işte diyelim, daha çok savaşın yıkımını veriyor adam, yani onlara dikkat etmeye çalışıyorum. Yani çocuklarda şey yaratmaya çalışmıyorum, hani işte bir aidiyetlik duygusu falan yaratmaya falan çalışmıyorum. Hepimiz insanız, herkes insan, herkes de bu değerlere göre yetişmesi gerekiyor. Ona dikkat etmeye çalışıyorum (DE10-32).”

Soruya verilen yanıtlar Tablo 4.19.’a *eğitsel (33) ve temel (32) ilkeler ile iç (23) ve dış (5) yapı özellikleri* başlıkları altında toplanarak yansıtılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin kitap önerirken üzerinde durdukları temel ilkeler *çocuğun yaşam ve anlam gerçekliğine uygunluk (8), ilgi çekicilik (6), yaş ve/veya sınıf düzeyine uygunluk (5), duyuşsal ve bilişsel gelişim (4), düş gücü gelişimi (3), okumayı isteklendirme (3), yeni yaşantılar kazandırma(1)*dır. Türkçe öğretmenleri, çocuğun

²⁴ Öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtların çok yönlü ve ayrıntılı olması nedeniyle tablodaki maddelerin isimlendirmeleri, Sever (2012)’in belirlemiş olduğu çocuk edebiyatının temel ilkeleri doğrultusunda oluşturulmuş ve açıklama bölümünde verilen yanıtlar ayrıntılandırılmıştır.

yaşam ve anlam gerçekliğine uygunluk ölçütü için gerçekliklerin çocuğa göre işlenmesi, karakterine uygunluk, çocuğun ruhuna hitap etme, içinde bulunduğu yaşamı destekleme ve sosyo-ekonomik durumunu da temel alma ifadelerini kullanmışlardır. Öğretmenler tarafından önemli görülen diğer bir ölçüt olan ilgi çekicilik ise çoğunlukla merak uyandırma ve okuma alışkanlığı kazandırma kavramlarıyla ilişkili olarak aktarılmıştır.

Üzerinde durulan eğitsel ilkeler ise *değer aktarımı (10)*, *didaktiklikten uzaklık (6)*, *örnek davranış geliştirme (6)*, *kültür aktarımı (4)*, *ayrımcılıktan uzaklık (3)*, *öğreticilik (3)*, *aşırı gerilim ya da duygusallıktan uzaklık (1)* ve *siyasetten uzaklık(1)*tır. Türkçe öğretmenleri önerdikleri kitapların çocuğa değerler aktarmasını ve bu değerler aracılığıyla çocukta örnek davranışlar geliştirmeyi istemektedirler; fakat bu aşamada ileti dayatılmamalı ve didaktiklikten uzak kalınmalıdır. 4 Türkçe öğretmeni ise önerdikleri kitapların millî kültür ve özelliklerini yansıtmasını ön planda tuttuklarını belirtmiştir. Bu öğretmenlerden 1'i aynı zamanda kültür aktarımının yanı sıra İslam anlayışına uygunluk ölçütünü de temel almaktadır. 3 sıklık oranıyla Tablo 4.19.'da yer alan öğreticilik ölçütü, kitabın bilgi vermesi anlamını karşılamaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin (10) kitap önerirken ölçüt olarak belirlediği değerler/iletiler ise şunlardır: mücadele, sevgi, paylaşım, dostluk, birlik-beraberlik, şiddetten kaçınma, zamanı planlayabilme.

Tablo 4.19.'a yansıtılamayan 3 ölçüt ise evrensellik (2), temaya (1) ve etkinlik (1) yapmaya uygunluktur.

İç yapı özellikleri bakımından Türkçe öğretmenlerinin ön planda tuttuğu ölçütler *dil ve anlatım (15)*, *konu (4)*, *ileti (3)*, *karakter(1)*dir. Dil ve anlatım konusunda öğretmenlerin üzerinde durduğu noktalar; kitabın iyi bir Türkçeyle yazılmış olması, Türkçenin zenginliklerini yansıtması, çocuğa uygun olması, naif ve akıcı bir anlatıma sahip olması, metinlerarasılık ve edebîliktir. Konu ise kurgu, içerik ve çatışmalarla bağdaştırılarak aktarılmıştır. 3 öğretmen iletinin örtük bir biçimde yansıtılmasından yanadır. 1 öğretmen ise karakterlerin devingen olması üzerinde durmuştur.

Dış yapı özelliklerinden *punto (2)*, *kapak tasarımı (1)*, *satır aralığı (1)*, *sayfa sayısı (1)* önemsenen özelliklerdir. Bu ölçütler okuma alışkanlığı kazandırma ve çocuğun ilgisini çekmesi bağlamında değerlendirilmiştir. Sayfa sayısı kitabın kalınlık-incelik boyutuyla ilişkili olarak yorumlanmıştır, ortaokul düzeyinde çocukların kalın kitaplardan

korktukları, bu nedenle de dikkat edilen bir ölçüt olduğu belirtilmiştir. Diğer başlıklarla kıyaslandığında dış yapı özelliklerinin Türkçe öğretmenleri tarafından en az dikkate alınan ölçüt olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin “*Önereceğiniz kitapları okuyor musunuz?*” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 4.20.’de yer almaktadır:

Tablo 4.20.
Türkçe öğretmenlerinin önerecekleri kitapları okuma durumları

<i>Okuma Durumu</i>	<i>f</i>	<i>Örnek Tümceler</i>
Okuyor.	18	“Tabi tabi, çoğunu okumaya çalışıyorum, okuyorum veyahut kesinlikle çocuklardan hani yeni bir kitap duyuyorum, ne olduğunu öğreniyorum o şekilde sunuyorum veya bir şekilde onu daha sonra okumaya çalışıyorum yani (DE12-30).”
Kısmen okuyor.	7	
Okumuyor.	1	
Kitap önermiyor.	4	

Tablo 4.20.’de yer alan verilerden hareketle 19 Türkçe öğretmenin *okuyarak* kitap önerisinde bulunduğu, 7 öğretmenin *kısmen* okuduğu ve 1 öğretmenin ise *okuyamadığı* bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın örnekleminde yer alan özel okulda çalışan tüm öğretmenler kitapları okuma öncesinde ve sonrasında birkaç kez okumaktadır. Okuma öncesinde hangi kitabın önerileceğine karar verebilmek amacıyla zümrede yer alan tüm öğretmenler tarafından okunarak ve birçok ölçüt temelinde okunması uygun görüldükten sonra çocuğa önerilmektedir. Bu noktada yinelemeli okumalar yapılmaktadır.

Devlet okulunda çalışan 9 öğretmen, kitapları okuyarak önermektedir. Bu okullarda yazarlarla söyleşi yapılmakta ya da imam hatip türü okullarda ise “Dost Kitaplar” adlı proje uygulanmaktadır. Bu nedenle öğretmenler kitapları okuma ihtiyacı hissetmektedir. Şikâyet edilmemek ya da sorun yaşamamak adına kitapları okumayı tercih eden öğretmenler de vardır. Ayrıca lisansüstü eğitim görmüş olma da okuyarak kitap önerme konusunda önemli bir etkidir.

Kısmen okuduğunu, okuyamadığını ya da hiç kitap önermediğini söyleyen öğretmenler devlet okullarında çalışmaktadır. Kısmen okuyarak öneride bulunan öğretmenler, zaman azlığı ya da müfredat yoğunluğu nedeniyle zaman zaman okuyamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda ise güvendikleri yayınevlerinin kataloglarından ya da meslektaşlarının önerilerinden yararlanmaktadırlar. 4+4+4 sisteminin yürürlüğe girmesi

sonucu 5. sınıfların da ortaokul düzeyi kapsamına alınması nedeniyle çocuk kitaplarına eğilmeye ya da araştırıp okumaya başladığını belirten öğretmenler (5) de bulunmaktadır. Okuyamadığını belirten 1 öğretmen bu durumu deneyimsizliğine bağlamaktadır.

Kitap önermediğini aktaran 4 öğretmenden 2'sinin önermeme nedeni kitap önermenin yasak olduğunu düşünmeleridir. 1 öğretmen ise günümüzde kitap okumanın moda olarak algılandığını ve öğrencinin gelişimine tek başına etki etmediğini düşünmektedir. Kitap okuma eyleminin çocuğa ve/veya ailesine bırakılması gerektiğini savunmaktadır. 1 öğretmen ise 5-6 yıldır kitap önermediğini, önerdikleri kitapların çocukların ilgisini çekmediğini düşünmekte ve kitap seçimini tamamen çocuğun kendisine bırakmaktadır. Bu öğretmenlerin 4'ü de devlet okulunda görev yapmakta olan öğretmenlerdir.

“Her sene için aynı kitapları mı öneriyorsunuz yoksa kitap seçimini değiştirdiğiniz oluyor mu? Hangi durumlarda kitap değişimine başvuruyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlardan hareketle 21 öğretmenin değişiklik yaptığı, 5 öğretmenin yapmadığı bulgulanmıştır. 4 öğretmen ise kitap önermediği için bu soruyu yanıtsız bırakmıştır.

21 öğretmenin değişiklik yapma gerekçeleri Tablo 4.21.'de yer almaktadır:

Tablo 4.21.
Türkçe öğretmenlerinin kitap değişikliğine başvurma gerekçeleri

Gerekçeler	f	Örnek Tümceler
Çocukların ilgisine göre	14	“Şimdi bu konuda birazcık esnek davranabiliyorum; çünkü çocuk diyor ki ‘Öğretmenim benim şu kitabım var, getirebilir miyim?’ diyor, ‘E tabi bakalım, getir.’ diyorum, güzel bir kitapsa, hitap ediyorsa onu da sınıf kitaplığına yerleştirebiliriz. Bazı kitaplarda çocuklar almamışsa ya da ben onu seziyorsam o kitabı çıkarıyorum kitaplıktan, yerine başka bir kitap koyuyoruz.
Yeni kitaplar keşfettikçe	7	Çocuk bazen ‘Öğretmenim evde şu kitap var okuyabilir miyim?’ diyor, sınıf kitaplığından veya işte dışarıdan, o konuda da tabii ki, tabii ki ‘Okuyabilirsiniz.’ diyoruz. O konuda herhangi bir kısıtlama herhangi bir şey yapmıyoruz (DE15-35).”
Çocukların karakter özelliklerine göre	5	
Temaya göre	4	
Çocukların önerilerine göre	3	
Yayınevlerine göre	3	
Beklenen verim alınmazsa	2	“Bir kere çocuğu yakalayamayan, öğretmen çok sevmiş bile olsa yani ne kadar ona hayran olursam olayım önemli değil, orada çocuk önemli, çocuğu yakalayamayan bir kitabı tekrar okutmuyoruz. Bazen bir başka okulun çocuğunu yakaladığını söylüyor. Yayınevi diyor ki “Burada çok iyi gitti.”. Buradaki çocuğu tutmuyorsa tutmuyordur, zorlamanın âlemi yok. Bir bu yüzden değişir. Bir ünite değişmiştir. Ünitimizi yeniden yapılandırıyoruzdur. O kitap görevini tamamlamıştır. Bir o kavramı bir alt sınıfa indirmişizdir. Başka bir şey koymak zorundayızdır (ÖK9-43).”
Gündem ve güncelliğe göre	2	
Okunma yoğunluğuna göre	2	
Yazar söyleşileri	2	

Türkçe öğretmenleri çocukların ilgileri (14), karakter özellikleri (5), önerileri (3), okuma yoğunlukları (2) ile tema (4), yayınevi (3), gündem ve güncelliğe (2) göre kitap değişikliğine başvurabilmektedir. Aynı zamanda öğretmenler yeni kitaplar keşfettikçe

(7), beklenen verimi alamadıklarında (2) ve yazar söyleşilerine (2) göre listelerini güncellemektedir.

Kitap okuma listesi olmayan öğretmen sayısı 9'dur. 16 öğretmenin sınıf düzeyine göre listesi varken 6 öğretmenin genel bir listesi vardır. Hem genel hem de düzeye göre listesi bulunan öğretmen oranı 4'tür. 1 öğretmenin listesi kitap değil, yazar odaklıdır. 10 öğretmen listesinde vazgeçemediği, sabit kitapların bulunduğu, bu kitaplar dışında listesine yukarıdaki gerekçeler doğrultusunda ekleme ya da çıkarmalar yapabildiği yönünde görüş bildirmiştir. 1 öğretmen listesindeki kitapların çocuklar tarafından beğenilmesini gerekçe göstererek çıkarma yapmamaktadır; ama genel listesini sürekli güncellemektedir. Bu öğretmen devlet okulunda çalışan ve çocuk kitaplarını okumaktan zevk alan, kendini ve kitaplarını güncelleyen bir öğretmendir. 4 öğretmenin listesindeki kitaplar düzeylere göre farklılık göstermekte, fakat liste hiç değişmemektedir. Devlet okulunda çalışan 2 öğretmenin yalnızca 5. sınıflara ait listesi vardır, 4+4+4 sisteminin yürürlüğe girmesi sonrasında bu konuya eğildiklerini ve liste oluşturdıklarını belirtmişlerdir.

3 öğretmen güncel kitapları takip etmediğini, 6 öğretmen MEB onaylı olması nedeniyle ve kendini koruma amaçlı olarak 100 Temel Eser listesinden kitap önerdiğini, 5 öğretmen klasiklerin okunmasını önemseydiğini dile getirmiştir.

Listesi bulunmayan 9 öğretmenden 5'i ancak çocuk sorduğu zaman kitap önermektedir. Bu aşamada önceki okumalarından ve 100 Temel Eser listesinden yararlanmaktadırlar. Önerileri ise çocuğun ilgi alanına ve/veya karakter özelliklerine göre değişmektedir. Bunun dışında ayrıca kitap önerimine eğilmemektedirler.

1 öğretmenin çocuk kitapları üzerine yorumlarını yazdığı, listesini paylaştığı blogu varken 1 öğretmenin de çocuk yazını üzerine kütüphanesi bulunmaktadır. 3 öğretmen kitapları güncellemenin aynı zamanda öğretmenin de yenilenmesi demek olduğu düşüncesindedir. Söz konusu 3 öğretmen devlet okullarında görev yapmaktadır ve çocuk yazarları ile çeşitli etkinlikler düzenleyerek aynı zamanda alana katkı da sağlamaktadırlar. Bu öğretmenlerden 1'i çocuk yazını alanında doktora yapmıştır. Yine devlet okulunda çalışan 1 öğretmen sınıf kitaplığı oluşturduğunu ve bu kitapları özellikle çocukların önerilerine göre güncellediğini belirtmiştir.

Özel okullarda çalışan öğretmenlerin tamamının sınıf düzeyine göre okuma listeleri bulunmaktadır ve bu işlem oldukça ciddi bir biçimde yürütülmekte, sık sık araştırmalar ve yinelemeli okumalar neticesinde güncellemeler yapılmaktadır. Hem düzeye göre hem de genel listesi bulunan 4 öğretmenin tamamı özel okulda çalışmaktadır. Düzeye göre hazırlanmış listeden çıkarılan kitaplardan bazıları genel listeye aktarılabilmektedir. Genel listelerde yer alan kitaplar daha çok çocuklara seçenek sunmak amacıyla hazırlanmış okuma listeleridir; öğretmenler tarafından onaylanmış, çocuğa uygun listeler olarak düşünülebilir. Genel okuma listelerindeki kitaplardan zaman zaman tatil ödevleri de verilebilmektedir. Düzeye göre hazırlanmış listede yer alan kitaplar ise sınıf içerisinde etkinlikleriyle birlikte yararlanılan ve özellikle temayla ilişkilendirilen kitaplardır.

Genel olarak öğrencilerin seviyesinde düşüklük yaşandığı gerekçesiyle daha basit kitaplara yöneldiğini belirten 1 öğretmen bulunmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinden 22'si *“Kitap önerirken yayınevlerinin kataloglarından yararlanıyor musunuz? Tavsiye ettiğiniz bir yayınevi var mı?”* sorusuna olumlu yanıt verirken 5 öğretmen yararlanmadığını, 3 öğretmen ise kısmen yararlandığını ifade etmiştir. Olumsuz yanıt veren öğretmenlerden 4'ü eser odaklı hareket ettiğini, bu 4 öğretmenden 1'i 100 Temel Eser'den kitap önermeyi seçtiğini belirtmiştir. Farklı 1 öğretmen ise çocuk kitaplarıyla ilgilenmediğini dolayısıyla da okumadığı için de yayınevlerinin kataloglarından yararlanmadığını aktarmıştır. Yine olumsuz yanıt veren ve eser odaklı hareket eden 1 öğretmen, okulda bu konuyla özel olarak ilgilenen bir kütüphane öğretmenin olduğunu ve kitap seçimi ile onun ilgilendiğinden söz etmiştir.

Özel okullarda çalışan 10 Türkçe öğretmeninden 9'u yayınevlerinin kataloglarından yararlandığını belirtmişlerdir, 1 öğretmen ise yukarıda da belirtildiği gibi bu seçimi kütüphane öğretmene bırakmıştır. 13 devlet öğretmeni de aynı biçimde kataloglardan yararlanmaktadır. 7 oranıyla kataloglardan yararlanmayan, eser odaklı giden ya da kısmen yararlanan öğretmenlerin devlette görev yapan Türkçe öğretmenleri olduğu açıktır.

22 Türkçe öğretmenin yararlandığı yayınevi listesi Tablo 4.22.'de verilmiştir:

Tablo 4.22.
Türkçe öğretmenlerinin kataloglarından yararlandığı yayınevleri

<i>Yayınevi Adı</i>	<i>f</i>	<i>Örnek Tümceler</i>
Can/Can Çocuk Yayınları	15	“Doğrusu yayınevlerini hiç takip etmiyorum. Yayınevlerine çok... Bilmiyorum doğrusu hangi yayınevleri var, doğru düzgün hangileri ne gibi çalışma yapıyorlar bilmiyorum; ama işte daha önce burada rastlamıştım bir kitap katalogu vardı bir yayınevinin. Şimdi onun da adını da unuttum. Baktım, fena değildi aslında, güzel şeylerdi. Orada öyle hani ilk bu broşür gibi şeyin hani değerlendirmelerine göre. Bir kitap... Bunu okuyabilirler falan dedim; ama ben okumadan. Çocuklara önerdim, çocuklar aldılar okumaya başladılar. Herkes değil tabi birkaç kişi. Nasıl falan? Ya aslında fena değil; ama içinde çok böyle küfürlü şeyler var onların duymadığı şekilde. Hâlbuki bizim çocuklar da çok kullanırlar, küfredeler; ama belki de onların kitapta olmasını yadırgadılar. Yani o tür bir şey olmuştur. Yani katalogdan bir tane söyledim. Hani onu da kendim okumadan önerdiğim için sonra yanlış dedim yani kataloglardan önermiyorum, bildiğim kitaplardan öneriyorum; ama tabi yani dünya değişiyor, dünya geliyor. Yeni yazarlar, yeni eserler ortaya çıkıyor. Takip etmek lazım. Ona göre önermek lazım; ama ben ya çocuk kitaplarını pek takip etmiyorum (DE13-48).”
Günışığı Kitaplığı	14	
Yapı Kredi Yayınları	6	
Doğan Egmont Yayıncılık	5	
Domingo Yayınevi	4	
Mavibulut Yayıncılık	4	
Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları	4	
Epsilon Yayınevi	3	
İnkılâp Kitabevi	3	
Kelime Yayınları	3	
Timaş Yayınları	3	
Tudem Yayın Grubu	3	

Kitap önerirken Türkçe öğretmenlerinin sıklıkla kataloglarından yararlandığı yayınevleri *Can/Can Çocuk Yayınları* (15), *Günışığı Kitaplığı* (14), *Yapı Kredi Yayınları* (6), *Doğan Egmont Yayıncılık* (5), *Domingo Yayınevi* (4), *Mavibulut Yayıncılık* (4), *Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları* (4), *Epsilon Yayınevi* (3), *İnkılâp Kitabevi* (3), *Kelime Yayınları* (3), *Timaş Yayınları* (3) ile *Tudem Yayın Grubu*(3)’dur.

15 öğretmen Can/Can Çocuk Yayınları ile 14 öğretmen Günışığı Kitaplığı’nın kataloglarından sıklıkla yararlanmakta ve yayınlarını birçok açıdan nitelikli bulmaktadır.

Türkçe öğretmenleri “100 Temel Eser listesinden hangi kitapları öneriyorsunuz? Gerekçeleriyle anlatınız.” sorusuna verdikleri yanıtlar “Sizce hangi çocuk kitapları bu ideal insan tipine ulaşmada etkilidir? Deneyimlerinizden de yola çıkarak açıklayabilir misiniz?” sorusunun yanıtları ile benzerlik göstermektedir. Bu sorulara öğretmenler tarafından sınıf içerisinde kullanılan ya da önerilen kitaplar temelinde yanıtlar vermişlerdir ve öğretmenlerin 100 Temel Eser listesinden yoğun olarak kitap önermeyi yeğlediği gözlemlenmiştir. Tablo 4.23.’te bu kitaplar yer almaktadır. Önerilen kitaplar sıralamasından -listeden de çıkarılması gerekçesiyle- yalnızca *Küçük Prens* çıkarılmıştır.

Tablo 4.23.**Türkçe öğretmenleri tarafından 100 Temel Eser listesinden önerilen kitaplar**

Kitabın Adı	Yazarı	Türü	f
<i>Sol Ayağım</i>	Christy Brown	Otobiyografik roman	15
<i>Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikâyeler</i>	Sait Faik Abasıyanık	Öykü	14
<i>Şeker Portakalı</i>	Vasconcelos	Roman	14
<i>Ömer Seyfettin'in Hikâyeleri</i>	Ömer Seyfettin	Öykü	13
<i>İnsan Ne İle Yaşar</i>	Tolstoy	Roman	11
<i>Sevdalı Bulut</i>	Nazım Hikmet	Masal	10
<i>Ezop Masalları</i>		Masal	8
<i>İnci</i>	John Steinbeck	Roman	8
<i>Momo</i>	Michael Ende	Fantastik roman	8
<i>Mutlu Prens</i>	Oscar Wilde	Öykü	8
<i>Dede Korkut Hikâyeleri</i>		Destansı öykü	7
<i>Havaya Uçan At</i>	Peyami Safa	Masal	7
<i>La Fontaine'den Seçmeler</i>	La Fontaine	Fabl	7
<i>Robin Hood</i>	Howard Pyle	Roman	7

Tablo 4.23.'te de görüldüğü üzere 100 Temel Eser listesinden en çok önerilen kitaplar *Sol Ayağım* (15), *Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikâyeler* (14), *Şeker Portakalı* (14), *Ömer Seyfettin'in Hikâyeleri* (13), *İnsan Ne İle Yaşar* (11), *Sevdalı Bulut* (10), *Ezop Masalları* (8), *İnci* (8), *Momo* (8), *Mutlu Prens* (8), *Dede Korkut Hikâyeleri* (7), *Havaya Uçan At* (7), *La Fontaine'den Seçmeler* (7) ve *Robin Hood* (7)'dur.

Öğretmenlerin “100 Temel Eser listesinden önermekten kaçındığınız kitaplar var mı? Neden böyle düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 4.24.'e aktarılmıştır. Bu soruyu yanıtlarken öğretmenlerin özellikle önerdikleri kitapların çocuklar üzerinde bıraktığı etkiyi ön plana aldıkları ve yaşanan sorunları paylaştıkları söylenebilir.

Tablo 4.24.**100 Temel Eser listesinden önerilmekten kaçınılan kitaplar**

Kitabın Adı	Yazarı	Türü	f
<i>Vatan Yahut Silistre</i>	Namık Kemal	Tiyatro	10
<i>Yer Altında Bir Şehir</i>	Kemalettin Tuğcu	Roman	9
<i>Dede Korkut Hikâyeleri</i>	-	Destansı öykü	7
<i>Kuklacı</i>	Kemalettin Tuğcu	Roman	7
<i>Osmancık</i>	Tarık Buğra	Roman	7
<i>Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikâyeler</i>	Sait Faik Abasıyanık	Öykü	7
<i>Yalnız Efe</i>	Ömer Seyfettin	Öykü	5
<i>İnsan Ne İle Yaşar</i>	Tolstoy	Roman	4
<i>Kaşığı</i>	Ömer Seyfettin	Öykü	4
<i>Mesnevi'den Seçme Hikâyeler</i>	Mevlana	Öykü	4
<i>Ömer'in Çocukluğu</i>	Muallim Naci	Anı	4
<i>Altın Işık</i>	Ziya Gökalp	Destan	3
<i>Arif Nihat Asya'dan Seçme Şiirler</i>	Arif Nihat Asya	Şiir	3
<i>Benim Küçük Dostlarım</i>	Halide Nusret Zorlutuna	Anı	3
<i>Eşref Saati</i>	Şevket Rado	Deneme-inceleme	3
<i>Falaka</i>	Ahmet Rasim	Anı	3
<i>Gulyabani</i>	Hüseyin Rahmi Gürpınar	Roman	3
<i>Hep O Şarkı</i>	Yakup Kadri Karaosmanoğlu	Roman	3
<i>Küçük Prens</i>	Antoine de Saint-Exupery	Öykü	3
<i>Şermin</i>	Tevfik Fikret	Şiir	3

Türkçe öğretmenlerinin 100 Temel Eser listesinden önermekten kaçındığı ve/veya önerip sorun yaşadığı kitaplar *Vatan Yahut Silistre* (10), *Yer Altında Bir Şehir* (9), *Dede Korkut Hikâyeleri* (7), *Kuklacı* (7), *Osmancık* (7), *Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikâyeler* (7), *Yalnız Efe* (5), *İnsan Ne İle Yaşar* (4), *Kaşığı* (4), *Mesnevi'den Seçme Hikâyeler* (4), *Ömer'in Çocukluğu* (4), *Altın Işık* (3), *Arif Nihat Asya'dan Seçme Şiirler* (3), *Benim Küçük Dostlarım* (3), *Eşref Saati* (3), *Falaka* (3), *Gulyabani* (3), *Hep O Şarkı* (3), *Küçük Prens* (3), *Şermin* (3)'dir.

Tablo 4.24.'e yansıtılmamış, 2 sıklık sayısı ile önerilmekten kaçınılan kitaplar *Bitmeyen Gece*, *Ezop Masalları*, *Halime Kaptan*, *İnci'nin Maceraları*, *Keloğlan Masalları*, *Polyanna*, *Şeker Portakalı*'dır.

Öğretmenler tarafından 1'er kez dillendirilen kitaplar ise *Alice Harikalar Diyarında*, *Andersen Masalları*, *Az Gittik Uz Gittik*, *Bağrıyanık Ömer*, *Billur Köşk Masalları*, *Damla Damla*, *Değirmenimden Mektuplar*, *Havaya Uçan At*, *İnci*, *Karagöz ile Hacivat*, *La Fontaine'den Seçmeler*, *Memleket Şiirleri Antolojisi*, *Oliver Twist*, *Robin Hood*, *Sol Ayağım*, *Tiryaki Sözleri*, *Uçan Sınıf*, *Uluç Reis*, *Yankılı Kayalar*, *Yürekdede ile Padişah*'tır.

Türkçe öğretmenlerinin bu duruma ilişkin sundukları gerekçeler aşağıda kitap temelli olarak aktarılmıştır:

Vatan Yahut Silistre 10 öğretmen tarafından şu gerekçelerle okunması uygun bulunmamaktadır: Günümüz yaşantısıyla örtüşmemekte (5), dönemi anlayamadıkları için çocuklar sıkıcı bulmakta (4), düzey üstü (5) ve ağır (3) bulunmakta.

Yer Altında Bir Şehir (9) ve *Kuklacı* (7) yapıtları özellikle yazarı nedeniyle oldukça eleştirilmiştir. 7 öğretmen yazarın çocukları üzdüğünü, 6 öğretmen çocuklara duygusal travma yaşattığını, 2 öğretmen gerçeklerden kopuk olarak yazdığını ve 1 öğretmen ise hep aynı kısırdöngü içerisinde döndüğünü ve yapay olduğunu belirtmiştir.

Dede Korkut Hikâyeleri her ne kadar kültür aktarımı amacıyla okunması önerilen kitaplardan biriye de öğretmenler (7); kitabın açıklama yapılmadan anlaşılamayacağını (4), düzey üstü ve ağır (3) olduğunu söylemişlerdir. 2 öğretmen bu hikâyelerin aslında bir felsefesinin olduğu düşüncesiyle kitabı birlikte okuyarak sınıf içerisinde tartışmayı yeğlemektedir. Farklı 2 öğretmene göre burada anlatılanlar günümüz yaşantısıyla örtüşmediği için çocukların ilgisini çekmemektedir. 1 öğretmen kitabın cinsiyetçi bir üslubunun olduğundan, diğer 1 öğretmen ise sadeleştirme sorunları yaşandığından bahsetmiş ve kitabın birçok farklı sürümünün olmasından yakınmıştır.

Osmancık 7 öğretmen tarafından yazar ve çocuk odaklı bir bakış açısıyla eleştirilmiştir. Bu öğretmenlerden 5'i kitabın dönem kitabı olduğunu, dilinin oldukça ağır geldiğini, dolayısıyla çocukların anlamakta zorluk çektiklerini ve hatta kitaptan nefret ettiklerini aktarmıştır. 2 öğretmen ise yazarın ideolojik yazdığı ve evrensel değerleri aktaramadığı gerekçeleriyle önermekten kaçınmaktadır.

Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikâyeler öğretmenler tarafından en çok önerilen kitaplar arasında sıralanmasına karşın çocuklar tarafından bakıldığında çelişkiler yaşandığı söylenebilir. Bu kitap üzerine görüş bildiren 7 öğretmen, bu öykülerin çocukların düzeyinin üstünde olduğunu, anlayamadıklarını ve dolayısıyla sevmediklerini ifade etmişlerdir. Gerekçe olarak ise çocukların durum hikâyelerinden çok olay (akıcı) hikâyelerini okumayı tercih etmelerini göstermişlerdir.

Öğretmenler, Ömer Seyfettin'in öykülerinden *Yalnız Efe* (5) ve *Kaşığı* (4) üzerine görüş belirtmişlerdir. Her ne kadar çocukların olay öykülerini tercih ettikleri öğretmenler tarafından öne sürülse de Ömer Seyfettin'in hikâyeleri, 9 öğretmen tarafından heyecansız ve düzey üstü bulunmaktadır. Bu hikâyeler çocukların ilgisini

çekmemekte ve anlaşılmamaktadır. 1 öğretmen ise yazarın çocuk edebiyatı yazarı olmadığını, bu yaklaşımın onu aşağılamak olduğunu savunmaktadır.

İnsan Ne İle Yaşar (4), düzey üstüdür ve çocuklar tarafından genellikle ahlak dersi verir gibi algılanmakta, dolayısıyla sıkıcı bulunmaktadır.

Mevlana'nın Mesnevi'sinden Seçme Hikâyeler'in önerilmeme nedeni Dede Korkut Hikâyeleri ile benzerlik göstermektedir. Bu tür kitaplar günümüz yaşantısıyla örtüşmemekte, altında yatan değerler birikimi ya da felsefe çocuklar tarafından tek başına anlaşılamamaktadır ve ancak sınıf içerisinde öğretmenle beraber tartışılırsa yol alınabilir. Sadeleştirme sorunları bu kitap için de söylenmiştir ve 1 öğretmen kitapta cinsiyet ayrımcılığı yapıldığı görüşünü ileri sürmüştür.

Ömer'in Çocukluğu (4), *Altın Işık* (4), *Falaka* (3), *Gulyabani* (3), *Hep O Şarkı* (3), *Şermin* (3) diğer kitaplarda da öne sürüldüğü gibi günümüz yaşantısıyla örtüşmemekte, dilinin de ağır olması nedeniyle çocuklar tarafından seilmeyip sıkıcı bulunmaktadır, dolayısıyla düzey üstüdür. *Hep O Şarkı* 1 öğretmen tarafından içerisinde müstehcen ifadeler barındırması nedeniyle de önerilmemektedir.

Arif Nihat Asya'dan Seçme Şiirler 3 öğretmen tarafından yazarının dünya görüşünden hareketle önerilmemekte ve çocuğa uygun bulunmamaktadır.

3 öğretmene göre *Benim Küçük Dostlarım* ve 2 öğretmene göre *Bitmeyen Gece* düzey üstüdür ve çocuklar tarafından seilmeyip sıkıcı olarak görülmektedir.

Eşref Saati (3) deneme türünde yazılması ve dilinin ağır olması nedeniyle çocuklar tarafından sıkıcı bulunmaktadır.

Küçük Prens (3) ve *Şeker Portakalı* (2) listeden çıkarılması, basındaki iddialar, çocuğa ve idareye zarar gelmemesi gibi gerekçelerle 2 öğretmen tarafından önerilmemektedir. 1 öğretmen *Küçük Prens*'i lise düzeyinde okunması gereken bir kitap olarak görmektedir.

1 öğretmen *Ezop Masalları*'nın bir süre sonra kendini yinelediğini ve çocukların sıkıldıklarını ifade etmişken diğer 1 öğretmen bu tip masalları düzey altı bulmaktadır.

İçerisinde denizcilikle ilgili çokça terim barındırması, dilinin ağır olması ve konunun yavaş akması gerekçesiyle 2 öğretmen, *Halime Kaptan*'ın düzey üstü bir kitap olduğunu düşünmektedir.

1 öğretmen *Keloğlan Masalları*'ndan bazı çocukların korkabildiğini söylerken diğer 1 öğretmen bazı kısımların birlikte okunması gerektiğini, çocuklar tarafından anlaşılamadığını belirtmiştir.

İnci'nin Maceraları (2), içerisinde argo sözcükler barındırması nedeniyle her okuma sonrasında veliler tarafından şikâyet edilmektedir, dolayısıyla düzey üstüdür.

Polyanna, 2 öğretmen tarafından içerisinde dramatik unsurlar barındırması ve çocukları aşırı duygusallığa itmesi gibi gerekçelerle sakıncalı bulunmaktadır. 1 öğretmen erkek öğrencilerin bu kitabı okumaktan hoşlanmadıklarını gözlemlemiştir.

Önerilen kitaplar ve önermekten kaçınılan ya da sorun yaşanan kitaplar karşılaştırıldığında iki tabloda (4.23. ve 4.24.) da yer almakta olan yapıtlar olduğu görülecektir. Örneğin, önerilme bakımından sıklık oranları yüksek olmasına karşın kaçınılanlar listesinde de adı geçen kitaplar *Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikâyeler*, *Şeker Portakalı*, *Ömer Seyfettin'in hikâyeleri (Yalnız Efe ve Kaşağı)*, *İnsan Ne ile Yaşar*, *Ezop Masalları* ve *Dede Korkut Hikâyeleri*'dir.

Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikâyeler 14 öğretmen tarafından önerilen bir kitapken 7 öğretmen tarafından önerilmekten kaçınılmaktadır. Kitap önerilme ve önerilmeme gerekçeleri karşılaştırıldığında öğretmenlerin bu kitabı önermelerinde yazarı sevmeleri - ki araştırmada da okunması gereken yazarlar sıralamasında en üsttedir-, yazış tarzından hoşlanmalarının etkisinin olduğu; fakat çocukların ise aksini düşündükleri göze çarpmaktadır. Bu durumun bir çelişki oluşturduğunun farkında olan öğretmenler, yine de yazarın kendileri için vazgeçilmez olduğunu savunmuşlardır.

Şeker Portakalı, 14 öğretmen tarafından sıklıkla önerilen kitaplardandır. Bu kitap 14 öğretmenden bağımsız olarak 2 öğretmen tarafından önerilmemektedir. 2 öğretmen gerekçelerini sıralarken kitabın içeriği ya da çocukların üzerindeki etkilerinden söz etmeyip basındaki iddialar ve tartışmaları dayanak olarak göstermiştir. 14 öğretmen ise kitap hakkında çokça olumlu değerlendirme yapmış ve çocuklar tarafından da beğenildiğini belirtmiştir. Şu an 100 Temel Eser listesinde yer almayan *Küçük Prens* için de aynı durum söz konusudur. Bu kitabı seçip öneren öğretmenlerin yorumları oldukça olumludur.

Ömer Seyfettin'in hikâyeleri 13 öğretmen tarafından önerilmekteyken 5 öğretmenin *Yalnız Efe*, 4 öğretmenin ise *Kaşağı* ile ilgili yorumları çocuklar açısından bakıldığında

olumsuzdur. Aynı zamanda yazarın, yine öğretmenler tarafından çocukların okuması gereken yazarlar listesinde üst sıralarda yer aldığı görülecektir; fakat her ne kadar Türkçe öğretmenleri, yazarı sevmeleri ve değer aktarımı gibi gerekçelerle önermeler de çocuklar açısından bakıldığında kitapların anlaşılmadığı ve düzey üstü olduğu yine aynı öğretmenler tarafından dile getirilmiştir.

İnsan Ne İle Yaşar kitabı 11 öğretmen tarafından aktarılan değerlerin olumlu olması nedeniyle önerilmektedir. Bu öğretmenlerden 4'ü ise kitabın çocuklar tarafından anlaşılmadığını, ahlak dersi verir gibi algılandığını ve sıkıcı bulunduğunu aktarmıştır.

Ezop Masalları da diğer kitaplarda olduğu gibi değer aktarımı ve tür bilgisi öğretimi amacıyla 8 öğretmen tarafından önerilen kitaplardandır. Bu öğretmenlerden ikisi bu masalların zamanla kendini yinelediğini ve düzey altı olduğunu belirterek derslerinde birkaç masalı seçip yararlandıklarını, tümünü okutmadıklarını belirtmişlerdir.

7 öğretmen *Dede Korkut Hikâyeleri*'ni kültür aktarımı amacıyla önermektedir, fakat bu öğretmenlerin tamamı aynı zamanda söz konusu hikâyelerin çocukların düzeyine uygun olmadığını belirtmişlerdir; çünkü çocuklar tek başlarına bu metinleri anlayamamaktadırlar, düzey üstüdür.

Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikâyeler, *Ömer Seyfettin'in hikâyeleri* (Yalnız *Efe ve Kaşığı*), *İnsan Ne ile Yaşar* ve *Dede Korkut Hikâyeleri* her ne kadar öğretmenler tarafından en çok önerilen, olumlu iletiler/değerler aktaran kitaplar olarak görülsede çocuklar açısından değerlendirildiğinde söz konusu yapıtların onların yaş düzeyinin üstünde olduğu ya da anlaşılamadığı öğretmenlerin görüşlerinden hareketle söylenebilir. Çocukların aralarında popüler olan ya da kendi başlarına seçip okudukları kitaplarla da bu durum kıyaslandığında öğretmenlerle öğrencilerin kitap seçimi noktasında ayrıştıkları bir gerçektir. Söz konusu çelişki ve ayrışmayı hem özel okulda hem de devlet okulunda çalışan öğretmenler deneyimlemektedir. Özel okuldaki öğretmenler ise yanı sıra çocukları çağdaş, güncel çocuk kitaplarıyla da karşılaştırmakta ve onların istek ve beklentilerini de dikkate almaktadır. Bu açıdan bir denge kurulmaya çalışıldığı söylenebilir.

Türkçe öğretmenleri 100 Temel Eser listesinden önerdikleri ve önermekten kaçındıkları kitapları aktarırken söz konusu liste hakkındaki görüşlerini de dile getirmişlerdir. Tablo 4.25.'te bu değerlendirmelere yer verilmiştir:

Tablo 4.25.
Türkçe öğretmenlerinin 100 Temel Eser listesi üzerine görüşleri

Görüşler	f	Örnek Tümceler
Bu listeden kitap önermeyi tercih etmekte	8	“Bir kere bu 100 Temel Eser listesi yenilenmeli, güncellenmeli. Burada inisiyatif tabii ki öğretmene güvenip öğretmene bırakılmalı; çünkü burada tavsiye edeceğimiz kitaplar belki başka bir yerde çok ilgi çekemeyebilir yani; çünkü burada velilerimizde doktor var, öğretmen var yani biraz daha ilgili. Başka bir yerde belki bu kadar şey olmayabilir yani burada öğretmene bırakılırsa, öğretmen okulunu da, çevresini de iyi etüt ettiği için çocuğa hem onun yaşına uygun hem de duruma uygun daha güzel şeyler tavsiye edebilir. Evet, esnek olmalı yani illa ki bu 100 kitap okunacak... Tabii ki okusun hiçbir problem yok; ama bir esneklik olsun diye düşünüyorum (DE17-45).”
Çocuklar sıkıcı bulmakta	7	
Çocuklar zevk alarak okumamakta	6	
Esnek değil, öğretmeni kısıtlayıcı	6	
Seçilen kitaplar ile okuma alışkanlığı kazandırılmaz	6	
Sadeleştirme ve çeviri sorunları bulunmakta	5	
Yenilenmeli	5	
Seçilen kitapların çoğu günümüz yaşantısıyla örtüşmemekte	4	
Sık sık güncellenmeli	4	
Ağır	3	
Dünya klasiklerine eğilmek zorunda kalmakta	3	“Çoğunlukla 100 Temel Eser’den kitap önerisinde bulunmuyorum; ama 100 Temel Eser’i olumlamıyorum öncelikle onu söyleyeyim; çünkü öğretmeni şemalıyor ve diğer kitapları okumasını engelliyor. Aynı zamanda bu kitaplar hangi kriterlere göre seçildi, kimler tarafından seçildi bu konuda bir bilginiz yok. Bunu da olumlamıyorum. Oradaki bazı kitapların içeriğini, iç yapı dış yapı ilişkileri açısından da olumlu bulmuyorum. O yüzden böyle doğrudan bir listeye bağlı kalmanın doğru olmadığını düşünüyorum. Genel olarak 100 Temel Eser’i olumlamıyorum (DK11-30).”
Düzy üstü	3	
Kitap seçimi öğretmene bırakılmalı(ydı)	3	
Listeyi onaylamamakta	3	
Seçilen kitaplar akıcı değil	2	
Seçilen kitapların çoğunluğu çocuklar için yazılmamıştır	2	
Seçilen kitaplar değer kazandırma noktasında eksiktir	2	

8 öğretmen genellikle 100 Temel Eser listesinden kitap önerdiğini ifade etmiştir. Bu öğretmenlerin tümü devlet okullarında görev yapmaktadır. Özel okulda çalışan öğretmenlerin tamamı ise 100 Temel Eser odaklı değil, içerik ve/veya tema, çocuğa görelilik odaklı hareket ederek kitap önerdiklerini aktarmışlardır. Bu noktada araştırma yapıp okuyup inceledikten sonra beğendikleri ve/veya uygun buldukları kitap(lar) söz konusu listede de bulunmaktaysa önermekten kaçınmadıklarını; ama özel olarak 100 Temel Eser listesini temel alarak kitap seçimi yapmadıklarını dile getirmişlerdir.

3 öğretmen bu listeyi onaylamadığını vurgulamıştır. Bu öğretmenler lisansüstü eğitim görmüş öğretmenlerdir. Onlara göre listenin kim tarafından, hangi ölçütlerle, hangi dayanak ve gerekçelerle oluşturulduğu belirgin değildir. 1 öğretmen seçim aşamasında öğretmenlerin görüşlerinin alınmamış olmasından yakınmıştır. 2 öğretmen öğretmene güvenilip seçimin öğretmenlere bırakılması gerektiğini; çünkü çevreye, aileye, kültüre göre kitap seçiminin değişebileceğini düşünmektedir. Bağlantılı olarak 5 öğretmen listenin yenilenmesi gerektiğini, 4 öğretmen sık sık güncellenmesi gerektiğini söylemiştir.

6 öğretmen listenin öğretmeni kısıtlayıcı, engelleyici özellikte olduğunu, şemaladığını dile getirmiştir. Yani öğretmene esneklik sağlamamaktadır (6). Dolayısıyla özellikle devlet okullarında görevli öğretmenler bu listenin dışına pek çıkmak istememektedirler. Bu konuyu tartışırken ve gerekçelendirme yaparken 3 devlet öğretmeni çocuk yazını konusunda eksik olduğunu, çocuğa keyif verecek kitaplar yazılmadığını, yazılmış olan çocuk kitaplarının ise ya çok bayağı ya da düzey üstü olduğunu savunmuşlardır.

Öğretmenler listeyi hem çocuklar hem eğitsel ilkeler hem de kullanılabilirlik açısından değerlendirmişlerdir. Burada öğretmenler tarafından eleştirilen noktalar, Türk klasiklerine yöneliktir. 3 öğretmenin de belirttiği üzere öğretmenler daha çok dünya klasiklerine yönelmektedirler. Önerilen kitaplara bakıldığında da çoğunluğu dünya klasiklerinin oluşturduğu; önermekten kaçınılan kitapların ise Türk klasikleri üzerinde yoğunlaştığı tablolardan da hareketle görülebilir. 7 öğretmen çocukların bu kitapları sıkıcı bulduklarını, 6 öğretmen zevk alarak okumadıklarını, 3 öğretmen dil ve konu bakımından kitapların ağır olduklarını, yine bu gerekçeyle 3 öğretmen düzey üstü olduklarını ve çocukların anlayamadıklarını, 2 öğretmen kitapların akıcı/sürükleyici olmadıklarını belirtmiştir. 4 öğretmene göre yukarıda sözü edilen sorunların nedenlerinden biri, seçilen kitapların günümüz yaşantısıyla örtüşmemesidir, ayrıca listede yer alan yapıtların çoğunluğu çocuklar için yazılmamıştır (2).

5 öğretmen sadeleştirme ve çeviri sorunlarının bulunduğunu ve 2 öğretmen de seçilen kitapların değer kazandırma noktasında eksik olduğunu belirtmiştir. Yalnızca 1 öğretmen 100 Temel Eser listesiyle sorun yaşamadığını, çocukların buradaki yapıtları anlayabildiğini ve listenin edebî zevk geliştirecek kitaplardan oluştuğunu söylemiştir.

“Bu listeden önerdiğiniz kitapların sadeleştirilmiş/çevrilmiş olup olmamasına dikkat ediyor musunuz? Gerekçelerini belirtiniz.” sorusuna yanıt olarak 13 Türkçe öğretmeni dikkat ettiğini, 3 öğretmen dikkat etmediğini, 4 öğretmen bu yöntemi onaylamadığını belirtmiştir. Onaylamadığını belirten öğretmenler orijinalinin okunması gerektiğini, sadeleştirmenin kayıplar oluşturabildiğini ve/veya aslından bambaşka bir hâle dönüştüğünü söylemiştir. Bu noktada 2 öğretmen çocuğa uygun sadeleştirme/çeviri yapıldıysa bu kitabın çocuk kitabı değil, yetişkin kitabı olduğunu ve o dönemde okunması gerektiğini savunmuştur; 1 öğretmen o klasiği sadeleştirmek yerine aslının hangi düzeyde okunabileceğini belirlemek gerektiğini söylerken 1 öğretmen ise

çocuğun kitabın orijinalini okumasından yanadır ve ayrıca süre vererek okumaya yönlendirmektedir. 2 öğretmen kitap önermediği için, 1 öğretmen ise deneyimsiz olduğu için bu konuya dikkat etmediğini belirtmiştir.

10 öğretmen ise görüş bildirmemiştir. Yanıtların tümüne bakıldığında öğretmenlerin dikkat edip etmeme durumları üzerine görüş belirtmek yerine doğrudan bu konuda yaşanan sorunlar hakkında konuşmayı yeğledikleri gözlemlenmiştir. 19 öğretmen sadeleştirme ve/veya çeviri üzerine yaşanan sorunlardan söz etmiştir. Bu sorunlar ve sıklık sayılarına Tablo 4.26.'da yer verilmiştir:

Tablo 4.26.
100 Temel Eser'de yaşanan sadeleştirme ve çeviri sorunları

Sorunlar	f	Örnek Tümceler
Gereğinden fazla kısaltma	18	“Hani kaçınmaktan daha öte, ben çocuklara derim ki mesela, burada o kadar şey değil de; sadeleştirilmiş eser alıyorlar. Sadeleştirilmiş esere kesinlikle karşıyım; çünkü geliyorlar 80 sayfalık Sefiller’le bana geliyorlar. Karamazov Kardeşler, 300 sayfalık Karamazov Kardeşler, sekizler için söylüyorum. Bu; ‘Tavuğu yemek var,’ diyorum çocuklara, aynen bu ifadeyi kullanıyorum, ‘...tavuğu yemek var, tavuğun suyunu içmek var, tavuğun suyunun suyunu içmek var. Sizin okuduğunuz bu 80 sayfalık Sefiller tavuğun suyunun suyu. Hiçbir işe yaramaz. Sizin için önemli olan Hugo’nun cümle kuruluşu ya da onun betimlemeleri. Onu almanız ve o edebiyattan zevk almanız önemli yoksa ben sana anlatayım Sefiller’i, iki dakikada anlatırım. İşte adamın biri varmış hırsızlık yapmış, sonra tövbe etmiş, iki üç paragrafla tık tık diye anlatırım, Kozet varmış, şu olmuş bu olmuş evlenmiş hoop bitmiş.’ diyorum mesela çocuklar öyle kalıyorlar. ‘İstersen sen Sefiller’in çizgi filmi de var otur izle, iki saat içinde anlarsın; ama o edebiyattan zevk almaksa, sen alacaksın o kitabı okuyacaksın, o 600 sayfalık kitabı, 4 ciltlik Karamazov Kardeşler’i alıp okuyacaksın.’ diyorum. Bunun için süre veririm yani bir ayda bitirilecek demiyorum. ‘Sen bana gel de ki’ diyorum, ‘...ben yavaş yavaş okuyacağım, ağır bir kitap, kafa basmıyor, tamam anlarız, n’apacaksın, ben sana iki ayda tamamla’ derim ‘...ama sen yeter ki o kitabı oku da gel. Ondan o edebî zevki al. O betimlemeleri adamın niye kullandığını anla.’ (DK18-36).”
Kurgusal değişiklik	12	
Kurgusal kayıp	9	
Dilsel kayıp	8	
Edebî zevkten yoksunluk	7	
Özden kopukluk	7	
Yayınevine göre farklı versiyonlar	7	
Ticari kaygı	5	
Standart ölçütlerin olmaması	5	
Çocuğa uygun olmama	2	

Öğretmenlerin 100 Temel Eser’in sadeleştirilmesi/çevirisi konusunda sorun olarak gördükleri noktalar Tablo 4.26.’ya göre *gereğinden fazla kısaltma* (18), *kurguda değişiklik* (12) ve *eksiltmeler* (9), *dilsel kayıplar* (8), *edebî zevk vermemesi* (7), *öze sadık kalmama* (7), *yayınevlerine göre kitabın farklı versiyonlarının bulunması* (7), *ticari kaygı* (5), *standart ölçütlerin bulunmaması* (5) ve *çocuğa uygun olmamadır*.

Öğretmenler klasiklerin gereğinden fazla kısaltılmasından, özetlenmesinden oldukça rahatsızdır. Bu kayıplar dilsel ve biçimsel olacağı gibi kurgusal olarak da gerçekleşebilmektedir. Sayfa sayılarında azaltmalar, paragraf atmalar, yazım ve basım hataları, tümce kuruluşu ve betimlemelerde kayıplar görülebilmektedir. Aynı zamanda sadeleştirme ile birlikte özellikle çeviride kurgusal değişikliklere rastlanmaktadır, bu noktada sık karşılaşılan durum, kültüre uyarlamalardır. Öğretmenler burada sadeleştirilen ya da çevrilen yapıtlara dinî ve dilsel (deyim ve atasözleri) eklemelerin yapıldığını aktarmışlardır (7) ve çocukların bu durumu yadırgadığını belirten 3 öğretmen vardır. Bu noktada ileti kaybı(1)nın yaşanacağı da açıktır. Dolayısıyla gelişigüzel yapılan bu işlemlerin öze sadık (7) kalmayı da engellediği söylenebilir.

Yapılan kısaltma ve değişiklikler yayınevinden yayınevine de farklılık gösterebilmektedir (7). Aynı kitap ticari kaygı (5) güdülerek farklı yayınevlerince farklı boyut, sayfa sayısı ve içerikle satışa sunulabilmektedir. Söz konusu listedeki kitaplar toplu hâlde, çeşitli kampanyalarla, denetimden geçirilmeden ucuza satılabilmektedir. Türkçe öğretmenleri bu noktada bir denetim ve standardın (5) olmamasından şikâyetçidir. Bu çeviri ya da sadeleştirmeleri kimlerin, hangi yetkinlikle, hangi ölçütler temelinde yaptıkları konusu üzerinde öğretmenler tarafından sıklıkla durulmuştur.

Öğretmenlere göre 100 Temel Eser’de yer alan ve yukarıda belirtildiği gibi sadeleştirme/çeviri işlemlerine tabi tutulan yapıtlar çocuğa uygun değil(2)dir ve edebî zevk kazandırmayıp (7) aksine okuma sevgisini köreltmektedir. 100 Temel Eser listesinin çocuklar tarafından okunmama nedenlerinden biri olarak bu sorunu gören öğretmenler (4) bulunmaktadır; çünkü bu kitapların başı sonu belli değil(1)dir, bozulmuş (2) ve onu klasik yapan özellikler kaybolmuş(1)tur. Bu hâliyle okunmasının çocuğa ne yarar ne de zarar kazandıracağını düşünen 1 öğretmen vardır.

Türkçe öğretmenleri yaşanan bu sorunlara MEB’in bu alandaki uzmanlardan oluşan bir komisyon dâhilinde çeviri yapması (2), yaş grupları ya da sınıf düzeyine göre kitapların çevrilebileceği/sadeleştirilebileceği gibi önerilerde de bulunmuşlardır. 8 öğretmen ise bu sorunu yetkin buldukları yayınevlerinin kitaplarını kullanarak çözüme kavuşturmuşlardır. Genel olarak çeviri/sadeleştirme konusunda öğretmenler tarafından olumlu bulunan yayınevleri Tablo 4.27.’de yer almaktadır:

Tablo 4.27.**Türkçe öğretmenlerinin sadeleştirme/çeviri konusunda olumlu buldukları yayınevleri**

<i>Yayınevi Adı</i>	<i>f</i>	<i>Örnek Tümceler</i>
Can/Can Çocuk Yayınları	6	
Yapı Kredi Yayınları	3	
Domingo Yayınevi	2	
İnkılâp Kitabevi	2	
Alkım Yayınevi	1	
Bilge Kültür Sanat Yayıncılık	1	
Gergedan Kitabevi	1	
Remzi Kitabevi	1	
Timaş Yayınları	1	
Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları	1	

Çeviri ve sadeleştirme konusunda öğretmenler tarafından yetkin görülen yayınevleri *Can/Can Çocuk Yayınları* (6), *Yapı Kredi Yayınları* (3), *Domingo Yayınevi* (2), *İnkılâp Kitabevi* (2), *Alkım Yayınevi* (1), *Bilge Kültür Sanat Yayıncılık* (1), *Gergedan Kitabevi* (1), *Remzi Kitabevi* (1), *Timaş Yayınları* (1), *Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları*(1)'dir.

Sadeleştirmeyi onaylamayan 2 öğretmen bu kaygılarını Domingo ve Gergedan Yayınları sayesinde giderdiklerini belirtmişlerdir. Ünlü yazarlar tarafından kısaltma yapılmadan öze sadık kalınarak çocuğa göre yeniden anlatılan bu kitaplar sayesinde çocukların klasiklerle karşılaşabildiğini aktarmışlar ve sadeleştirmeye bir alternatif olarak görmüşlerdir. Çocuklar da bu yapıtları severek okumuşlardır.

6 öğretmen söz konusu listede yer alan eserlerin çoğunluğunun dilinin ağır olduğunu ve sadeleştirilmesi gerektiğini savunmaktadırlar; çünkü onlara göre günümüz çocuğu sözlüğe, dipnota bakmak ya da sözcüğün anlamını araştırmakla uğraşmaz, dolayısıyla dil bu biçimiyle kalırsa okumaz.

3 öğretmen kısaltmada sorunlar yaşanmasını doğal bulmaktadır. 4 öğretmene göre ise 100 Temel Eser güncel ve konusunun ilgi çekici olmaması, dönemsel özellikler taşıması nedeniyle çocuğa hitap etmemektedir. Bu nedenle sadeleştirme ve çevirinin nitelikli olup olmaması birincil etken değildir.

Türkçe öğretmenlerinin “*Kitap önerirken özellikle belirlediğiniz yazarlar var mı? Varsa neden bu yazarları seçiyorsunuz? Bu yazarların ideal insan yetiştirmede sizce görevleri nelerdir?*” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 4.28.’e yansıtılmıştır:

Tablo 4.28.
Türkçe öğretmenlerinin kitap önerirken belirlediği yazarlar

<i>Yazar adı-soyadı</i>	<i>f</i>	<i>Örnek Tümceler</i>
Sait Faik Abasıyanık	8	“Sait Faik’i not aldım; çok sevdiğim, hani benim kendi adıma çok değer verdiğim, beğenerek okuduğum bir yazar; ama Sait Faik’in hikâyeleri de ortaokul çocukları açısından çok ilgi çekmiyor durum hikâyesi olmasından dolayı. Ömer Seyfettin’in hikâyelerini daha çok seviyorlar (DK14-34).”
Sevim Ak	7	
Gülten Dayıoğlu	5	
Ömer Seyfettin	5	“Ben aslında birçok kitap seviyorum; ama en çok Sevim Ak’ın çocuk kitaplarını öneriyorum. Kendisinin gerçekten yazısını ve kardeşi Behiç Ak’la beraber işte görsellik olarak da çocukların çok dikkatini çekiyor kitaplar ve içerik olarak da kitaplardan çocukların, her çocuk kendiyle ilgili bir sorun bulabiliyor aslında. Kendi yaşadığı bir sorunla yüzleşebiliyor kitaplarında. En çok Sevim Ak’ın kitaplarını öneriyorum. Hem onların hayal dünyalarını zenginleştiriyor (DK16-31).”
Nazım Hikmet	4	
Orhan Veli Kanık	4	
Behiç Ak	3	“Ömer Seyfettin’i özellikle biz kesinlikle okutuyoruz hatta buna bir şey daha ekleyebilirim, Ömer Seyfettin’le ilgili zümre olarak bir çalışmamız var, bir seri de biz hazırlıyoruz. Neden? Ömer Seyfettin’in tam olarak sayısını hatırlayamıyorum; ama 150’den belki daha fazla eseri var, Dergâh Yayınları bunu bastı 2000 sayfanın üzerinde. Biz bütün zümre arkadaşlarımızla birlikte her birimiz hepsini okuduk ve gördük ki Ömer Seyfettin hikâyeleri hep aynı hikâyeler üzerinden yayınevleri basmış, aslında çok farklı hikâyeler var. Hikâyelerinin boyutları farklı işte, kimisi çocukluk hatıraları, yine Ömer Seyfettin’i okutuyoruz yani çocuk edebiyatı değil; ama işin doğrusunu söyleyeyim, yine de çocukların gelişimlerine faydalı olduğu için şey yapıyoruz yoksa Ömer Seyfettin çocuklar için yazmamış (ÖE10-32).”
Cengiz Aytmatov	3	
İpek Ongun	3	
John Steinbeck	3	
Lev Tolstoy	3	
Peyami Safa	3	
Reşat Nuri Güntekin	3	

Türkçe öğretmenlerinin kitap önerirken belirledikleri yazarlar 8 sıklık oranıyla *Sait Faik Abasıyanık*, 7 sıklık sayısı ile *Sevim Ak*, 5 oranıyla *Gülten Dayıoğlu* ve *Ömer Seyfettin*, 4 sıklık oranıyla *Nazım Hikmet* ile *Orhan Veli Kanık* iken 3 oranıyla *Behiç Ak*, *Cengiz Aytmatov*, *İpek Ongun*, *John Steinbeck*, *Lev Tolstoy*, *Peyami Safa*, *Reşat Nuri Güntekin*’dir.

8 öğretmen *Sait Faik*’i; çeşitlilik sağlamak, öykü türünü tanıtmak amacıyla, klasik ve çocuğa göre olduğunu düşündükleri için önermektedir. 7 öğretmene göre *Sevim Ak* çocuğa göre yazmakta, onların sorunlarına eğilmekte ve okumayı sevdirmektedir. Dil açısından da olumlu görülmektedir. 5 öğretmen *Gülten Dayıoğlu*’nun çocuğa göre yazdığını, çocukların sorunlarına eğildiğini, dilinin olumlu olduğunu, rol model ve güvenilir bir yazar görüntüsü çizdiğini belirtmiştir. *Ömer Seyfettin* 5 öğretmen tarafından önemli bir öykücü olması, gerçeklikleri konu alması bakımından klasik yazar olarak görülmekte ve çocuklara tanıtılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. *Nazım Hikmet* ise evrenselliği yakaladığı düşüncesiyle 4 öğretmen tarafından önemsenen bir yazardır. *Orhan Veli Kanık* ise şiir türünü yansıtmaları bakımından 4 öğretmen tarafından klasik yazar olarak görülmektedir. *Behiç Ak* küçük yaş grubundaki çocuklara göre yazması; *Cengiz Aytmatov* ödüllü, bilgi ve hissi aktarabilen bir klasik yazar olması; *İpek Ongun* çocuklara göre yazıp onların sorunlarına eğilmesi; *Steinbeck*, *Tolstoy* ve *Reşat*

Nuri Güntekin klasik yazarlar olmaları; *Peyami Safa* çeşitliliği sağlamak, dili ve anlatımının esrarengizliği nedeniyle 3 öğretmen tarafından önerilmektedir.

Yukarıda sözü edilen bu yazarlar dışında öğretmenlerin adını geçirdikleri diğer yazarlar ise *Aslı Der* (2), *Cemal Süreya* (2), *Çehov* (2), *Dostoyevski* (2), *Fatih Erdoğan* (2), *Halide Edip Adivar* (2), *Mavisel Yener* (2), *Necip Fazıl Kısakürek* (2), *Orhan Kemal* (2), *Orhan Pamuk* (2), *Şevket Rado* (2), *Yakup Kadri Karaosmanoğlu* (2), *Ahmet Arif* (1), *Ahmet Şerif İzgören* (1), *Ahmet Ümit* (1), *Alexandre Dumas* (1), *Antoine de Saint-Exupery* (1), *Arif Nihat Asya* (1), *Astrid Lindgren* (1), *Aziz Nesin* (1), *Bestami Yazgan* (1), *Cahit Zarifoğlu* (1), *Cevat Şakir Kabaağaçlı* (1), *Christine Nöstlinger* (1), *Faruk Nafiz Çamlıbel* (1), *Gülray Sert* (1), *Hüseyin Rahmi Gürpınar* (1), *İsmet Özel* (1), *Kemal Tahir* (1), *Koray Avcı Çakman* (1), *La Fontaine* (1), *Mehmet Akif Ersoy* (1), *Mehmet Güler* (1), *Mevlana* (1), *Mine Soysal* (1), *Moliere* (1), *Mustafa Kutlu* (1), *Muzaffer İzgü* (1), *Nazlı Eray* (1), *Necati Cumalı* (1), *Nilgün Ilgaz* (1), *Recep Şükrü Apuhan* (1), *Rıfat Ilgaz* (1), *Sezai Karakoç* (1), *Shakespeare* (1), *Sunay Akın* (1), *Tarık Buğra* (1), *Tolga Gümüşay* (1), *Yahya Kemal Beyatlı* (1), *Yalvaç Ural* (1), *Yaşar Kemal* (1), *Yavuz Bahadıroğlu* (1), *Yusuf Dursun* (1), *Zeynep Cemali* (1)'dir.

Belirlenen yazarlara bakıldığında öğretmenlerin daha çok Türk yazarlardan kitap önerisinde bulunduğu söylenebilir. Öğretmenlerin söz konusu yazarları seçmelerinin nedenlerine bakıldığında klasikleri ve yazarlarını tanıtmak (16), çocuğa görelilik (15), dil (3), çocukların sorunlarına eğilme (3), okumayı sevdirmek (3) ve çeşitliliği/farklılığı sağlamak (2), nitelik (2) gibi etkenler sayılabilir. 12 öğretmen ise yazar odaklı değil de içerik odaklı hareket ettiğini, 2 öğretmen 100 Temel Eser listesinden önerdiğini, 1 öğretmen ise yazar ismi verip kitap seçimini çocuğa bıraktığını belirtmiştir. İçerik odaklı hareket ettiğini belirten 12 öğretmenin 6'sı özel okulda görev yapmaktadır ve yazar ismi söylemekten kaçınmışlardır.

Türkçe öğretmenleri “Çocukların kendi başlarına kitap seçimi yapabileceğini düşünüyor musunuz? Deneyimlerinizden de yararlanarak gerekçeleriyle anlatınız.” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 4.29.'a aktarılmıştır:

Tablo 4.29.

Türkçe öğretmenlerinin, çocukların kendi başlarına kitap seçebilme yeterliklerine ilişkin görüşleri

Görüşler	f	Örnek Tümceler
Seçebilirler/Seçebiliyorlar.	18	“Yapıyor. Yani şöyle söyleyeyim yapabilir; ama hani yani bir göz atılabilir. Yüzde yüz de al istiyorsan demeyi de çok doğru bulmuyorum; çünkü hep aynı tip okuyorlar, hep karikatür hep çizgi roman... Çocuk da meraklı... Tamam, bunu da oku bu da lazım belki çocuğun hani gelişmesi için bilmem ne; ama ‘‘Sen bunu okuyunca aldığın bir şey var mı, yani bir değer bir şey çıkarabiliyor musun buradan?’’ Buna cevap yok. O sadece hani okumak eşittir eğlence, yani şöyle anlatayım okumak bana bir şey katmasına gerek yok, ben sırf boşa vakit geçirmek için yapacaksam bu işi yapayım gibi odaklandığında bu sefer öbür türdeki metinlerde çok zorlanıyorlar. Ya bence üniversite sınavlarındaki başarısızlığın sonucu da bu bence; çünkü okumayı sanıyor ki sadece karikatür okumak, işte resim, hikaye okumak ya da sırf eğlence, hani espri, absürt, komedi gibi şeyler. Hani sırf bunu sanıyor okumak bir şeyi. O değil ama yani. Önüne sen öğretici bir şey koyduğün zaman çok zor bir şey çıkartıyor içinden ve ondan da bence bu kadar çok düşük notlar çıkıyor bence. Biraz onu da vermek lazım yani (ÖK4-41).
Seçemezler/Seçemiyorlar.	8	
Öğrenciye göre değişebilir.	3	

Görüşmeye katılan 30 öğretmenden 18'i öğrencilerinin kendi başlarına kitap seçimi yapabileceğini, 8 öğretmen seçemediklerini, 3 öğretmen ise öğrenciye göre değişiklik gösterebileceğini belirtmiş, 1 öğretmen ise soruyu yanıtsız bırakmıştır.

Olumlu yanıt veren öğretmenlerden 3'ü zaten amaçlarının bu seçim becerisini kazandırmak olduğunu söylemiştir. 5 öğretmene göre çocuklar kendi seçtikleri kitapları okuduklarında daha istekliler ve böylece okuma alışkanlığı kazanabilirler. Farklı olarak 5 öğretmen kitap seçimini birlikte yapmayı daha sağlıklı bulmaktadır, çocuğun da bu süreçte yer alması neticesinde okuma ve öğrenmelerini sahiplendiğini deneyimlemişlerdir. 8 öğretmen çocukların kitap seçimi yaparken kendi ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate aldıklarını ve 4 öğretmen de akranlarının tavsiyelerinden yararlandıklarını gözlemlemişlerdir. Bu süreçte öğretmen ve veli tarafından rehberlik edilmesi gerektiği yönünde görüş bildiren 9 öğretmen bulunmaktadır.

6 öğretmen bu konuda yeterli düzeyde birikimlerinin olmaması gerekçesiyle öğrencilerin kitap seçimi yapamadıklarını savunmaktadır. 8 öğretmen koşut olarak nitelikli kitaplara ulaşamadıklarını aktarmıştır. Çocuklar tarafından seçilen kitaplara bakıldığında popüler kültürün etkisinde kaldıklarını, dolayısıyla çok satan ve/veya moda olan kitaplara yöneldiklerini gözlemleyen 9 öğretmen vardır. Bu gerekçelerle 5 öğretmen seçilen kitapların denetlenmesi gerektiğini, 2 öğretmen denetleme olmazsa popüler kültürün dayattığı bireylerin yetişebileceğini, 1 öğretmen bu denetimi kitap okuma saatlerinde yaptığını, 4 öğretmen ebeveyn ve öğretmen tarafından seçim yapılmasının daha sağlıklı olduğunu, 3 öğretmen ise eğitim verilmesinin gerekliliğini

öne sürmüştür. 2 öğretmen piyasada satılan kitapların sayısının fazla olduğunu öne sürerek çocukların kitap seçimi yapmakta zorlanabileceklerini düşünmektedir.

5 öğretmen çocukların kitap seçimlerine genellikle müdahale etmediklerini, zamanla iyi ve kötüyü karşılaştırarak seçicilik kazanacaklarını düşünmektedir.

2 öğretmen 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin seçim yapabildiğini belirtmiştir. 1 öğretmen koştur olarak 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin yönlendirilmesi gerektiğini düşünmektedir. 2 öğretmene göre okuma alışkanlığı edinmiş öğrencilerin seçimleri daha niteliklidir ve bu çocukların aileleri de eğitimli, okuyan ailelerdir.

1 öğretmen çocuğa bu becerinin kazandırılması üzerine yeterli düzeyde eğilinemediğini öne sürmüştür. Bu durum müfredat yoğunluğu, kılavuz kitabın öğretmeni sınırlaması, TEOG nedeniyle dilbilgisi odaklı eğitim, seçmeli derslerde (yazarlık ve yazma becerileri, okuma becerileri) akademik başarıyı artırma ya da geliştirme üzerine çalışma kaynaklıdır.

“Önerdiğiniz kitaplarla ilgili sınıf içerisinde herhangi bir etkinlik yapıyor musunuz? Yapıyorsanız bu etkinliklerde üzerinde durduğunuz noktalar ve çocuğa vermek istediğiniz mesajlar nelerdir?” sorusuna 6 öğretmen sınıf içerisinde etkinlik yapamadığı yanıtını vermiştir. Devlet okullarında çalışmakta olan bu öğretmenlerden 4’ü kitap önermemelerini gerekçe gösterirken 2’si müfredat yoğunluğu nedeniyle çocuk kitaplarından derslerinde yararlanmadığını söylemişlerdir. Özel okulda çalışan öğretmenlerin tamamı (10) derslerinde çocuk kitaplarından yararlanmakta ve etkinlikler hazırlamaktadır.

Tablo 4.30.’da 24 Türkçe öğretmenin sınıf içerisinde çocuk kitaplarıyla ilgili yaptıkları etkinlikler sıralanmıştır:

Tablo 4.30.

Türkçe öğretmenlerinin çocuk kitaplarından hareketle sınıf içerisinde yaptıkları etkinlikler

<i>Etkinlikler</i>	<i>f</i>	<i>Örnek Tümceler</i>
Kitap sınavı	13	“Sene içerisinde kitapla ilgili çalışmalarımız oluyor: okuma-anlama, mutlaka işte eserle ilgili karakter, olay örgüsü, örtülü anlamların olduğu ya da bazı mesajların olduğu, özel çocuğun çözümlemesini istediğimiz noktaları vesaire. Önceden biz veriyoruz, onunla ilgili kitapçıkları oluyor, okuma süreci ile kitapçığı yanıtlayma sürecinin eşzamanlı gitmesine çabalıyoruz, pek bir engel çıkmadıkça karşımıza. Sıcaklığı sıcaklığına okudukça üzerine düşünüyor ve biz mutlaka onu işliyoruz. Bunun dışında maketler yapabiliyorlar, ne bileyim ben dramalar yapabiliyorlar, tanıtım şeyleri ayraçları yapabiliyorlar, mektuplar yazabiliyorlar karaktere, programlar buluyorlar, bir sürü şeyler yapıyorlar, kitapla ilgili birçok şey yapıyorlar (ÖK9-43).”
Kitap hakkında konuşurma	10	
Resimleme	10	
Empati kurarak yazma	9	
Yaşamla ilişkilendirme	8	
Soru-yanıt ile sorgulama	7	
Uyarlama	7	
Yorumlama	7	
Kitap okuma formunu doldurma	6	
Kitap tanıtımı	6	
Beğenilen yönler üzerine konuşma/yazma	5	“Geçen sene, sınıfta kitap için sınıfta farklı bir zamanımız yok, yani ders anlamında, farklı bir zamanımız yok, bunu daha çok velilerle, hani işte kitabın özetini çıkarıp getirmesini söylüyoruz; ama veli kendisi okumadığı için o kitap da okunmuyor yani hani okuyan öğrenci zaten şey yapıyor, verdiğimiz işi yapıyor, gerçekten yapıyor. İşte bu anlatırmaya çalışıyorum. İşte ne ders aldın ya da kahramanından aldığın ders neydi, etkilendiğin konu neydi falan; ama tabi hocam bu dersimizin çok az bir zamanında yapılması gerekiyor; çünkü müfredat yetiştirilmesi gerekiyor, farklı sıkıntılarımız oluyor, yani buna açıklığı çok fazla zaman ayıramıyoruz (DE10-32).”
Özetleme	5	
Yazarlarla söyleşi	5	
Canlandırma	4	
Kitabın filmini izletme ve ilişkilendirme	4	
Araştırma-inceleme	3	
Diyalog oluşturma	3	
Çalışma kâğıtlarından yararlanma	3	
Kamu spotu hazırlama	3	
Öykü tamamlama	3	
Türe özgü çalışmalar	3	
		“Onun dışında hepsi aynı kitabı okumadığı için, her bir kitap için bir şey yapamıyorum; ama 2. dönem şunu yapacağım, o da çok okuyanları özellikle, "hadi bize anlat" şeklinde. Ben onlara şunu yapıyorum kendim. Önerceğim kitabı biraz anlatıyorum. Pat diye kesiyorum. ‘Aaa hocam ya devamı nerede?’ filan diyorlar, e diyorum ‘kitapta’, oku. Bu çok etkili oluyor. Az sonra gibi oluyor. ‘Kitapta, oku.’ falan diyorum. Bu çok etkili oluyor. Hemen o kitabı edinenler oluyor. Bu bir etkinlik sayılabilirse bunu yapıyoruz. Onun dışında çocuğa, ‘Bana kitabın özetini anlat.’ demiyorum. Hoş olmuyor çünkü. Bana deseler ben de istemem. Böyle bir şeyimiz oluyor (DK19-31).”

Öğretmenlerin çocuk kitaplarından hareketle oluşturdukları etkinlikler; *kitap sınavı* (13), *kitap hakkında konuşurma* (10), *resimleme* (10), *empati kurarak yazma* (9), *yaşamla ilişkilendirme* (8), *soru-yanıt ile sorgulama* (7), *uyarlama* (7), *yorumlama* (7), *kitap okuma formunu doldurma* (6), *kitap tanıtımı* (6), *beğenilen yönler üzerine konuşma/yazma* (5), *özetleme* (5), *yazarlarla söyleşi* (5), *canlandırma* (4), *kitabın filmini izletme ve ilişkilendirme* (4), *araştırma-inceleme* (3), *diyalog oluşturma* (3), *çalışma kâğıtlarından yararlanma* (3), *kamu spotu hazırlama* (3), *öykü tamamlama* (3) ve *tür bilgisi amaçlı çalışma*(3)dır.

Kitap sınavı, *kitap hakkında konuşurma*, *kitap okuma formunu doldurma*, *özetleme* gibi etkinlikler çocuğun verilen kitabı okuyup okumadığını denetleme amaçlı olarak kullanılmaktadır ve genellikle ders dışında ödev olarak yapıp öğretmen tarafından değerlendirilen görevlerdir. Bu tip uygulamalara daha çok devlet okulunda görev yapan

öğretmenler başvurmaktadır. Özel okulda çalışan sadece 2 öğretmen kitap sınavı yaptığını belirtmiştir, diğer öğretmenler ise değerlendirme amaçlı olarak çalışma kâğıtlarından (3), sorgulama kitapçıklarından (2), hikâye haritalarından (2) yararlanmaktadır. Devlet okulunda çalışan ve kitap sınavı yaptığını belirten 7 öğretmen bu uygulamayı aynı zamanda nota da dönüştürmektedir.

Resimleme (10) etkinlikleri daha çok tasarlama, yaratıcılık ve düş gücünü geliştirme ile ilişkilendirilerek oluşturulmaktadır.

Empati kurarak yazma (9), daha çok karakter üzerinden yapılması tercih edilen bir etkinliktir. Burada öğrenciler kendilerini kitap karakterlerinin yerine koyarak yazarlar. Öğrencilerin karakterleri anlayıp tanınması, olayları empati kurarak yorumlaması amaçlanarak yapılan bir etkinliktir. Sorularla öğretmenler tarafından yönlendirmeler de yapılmaktadır.

Yaşamla ilişkilendirme amaçlı etkinlikler aracılığıyla 8 Türkçe öğretmeni iletiler üzerine odaklanmaktadır ve kitaptan çıkarılacak dersler üzerine yoğunlaşılmasını hedeflemektedir.

Uyarlama (7) etkinlikleri metnin sonunu yeniden yazma, olay örgüsünü değiştirme, günümüze uygun duruma getirme, karakter ekleme, karakter özelliklerini değiştirme gibi işlemleri kapsamaktadır.

Canlandırma (4), olayları ya da karakterleri canlandırma üzerinedir. Öğretmenler (3) canlandırma öncesinde *diyalog oluşturma* üzerine de çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma-inceleme (3) etkinliği dönem ya da yazar hakkında bilgi toplama amaçlıdır, aynı zamanda başka bir etkinliğe geçiş amaçlı olarak kullanıldığı söylenebilir. Örneğin, özel okullarda *Çizgili Pijamalı Çocuk* ve *Sol Ayağım* kitaplarına yönelik *kamu spotu oluşturma (3)* etkinliği oluşturulmadan önce dönem, yazar hakkında çocuklardan bilgi toplanması istenmiştir. Hazırlanan kamu spotları ayrımcılık/ayrııştırma üzerine ve/veya engellilere yöneliktir. Farkındalık oluşturma'nın amaçlandığı söylenebilir.

Öykü tamamlama (3) etkinlikleri öğretmenin okunan metni belirli bir yerde kesmesi ve devamını çocukların yazmasını istemesi üzerinedir. Burada daha çok merak duygusuna odaklanılmıştır.

Yukarıdaki etkinlikler dışında çocuk kitapları aracılığıyla oluşturulan diğer etkinlikler şunlardır: Altını çizme (2), deneyimleri hakkında konuşma (2), görsel okuma (2), grupla üretim (2), metinlerarasılık (2), sesli okuma (2), soru hazırlama (2), şiir yazma (2), tahmin yürütme (2), yarışma (2), altı şapkalı düşünme (1), arkası yarın kuşakları (1), çözüm üretme (1), dilbilgisi çalışmaları (1), eleştiri yazma (1), grafiklerden yararlanma (1), maket hazırlama (1), mektup yazma (1), neden-sonuç zincirleri (1), sokratik tartışma (1), sözcük çalışmaları (1), sunu hazırlama (1).

Bu konu üzerine görüş belirten öğretmenler çalıştıkları okul türü bakımından karşılaştırıldığında özel okulda çalışan öğretmenlerin tamamının sınıf içerisinde çocuk kitapları ile çalıştığı, etkinlikler hazırladığı, iletiler, karakterler ve olaylar üzerine konuşup çözümlemeler yaptırdığı ve aynı zamanda öğrencilerin yaratıcılıklarını da geliştirmeyi hedefledikleri söylenebilir. Devlet okullarında çalışan öğretmenler ise ya derslerinde hiç çocuk kitaplarından yararlanmamakta ya da yalnızca okunma durumunu denetleme amaçlı olarak sınav ya da ödev odaklı hareket etmektedir. MEB'in "Yazarlar Okulda" projesi sayesinde çocuk kitaplarıyla tanışan ve çalışan devlet öğretmenleri de olmuştur. Bu öğretmenler (3) çocuk kitapları ile ilişkilendirilerek yapılan derslerin daha keyifli olduğunu ifade etmişlerdir.

Konuyla bağlantılı olarak görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerine son olarak "*Siz bir çocuk yazarı olsaydınız nasıl bir kitap yazardınız? Bu kitabın konusu ne olurdu ve çocuğa hangi mesajları vermek isterdiniz?*" sorusu yöneltilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden 3'ünün basılı çocuk kitabı bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden 2'si çocuk yazını alanında eksiklik bulunduğu gerekçesiyle ve özellikle kültür ve değerlerin (tarih, dil, din, örf-adet ve gelenekler) yaşatılması, özgüven sağlama amacıyla çalıştıkları kurum aracılığıyla yayınevi kurduklarını ve özellikle kurgu içerisinde önemli tarihsel kişiliklerin de bulunmasına önem verdiklerini belirtmişlerdir. Şu anda kendilerine ait olan 2 çocuk kitabı satışıdır. Aynı zamanda hazırlanan çocuk kitapları birkaç devlet okulunda da okutulmaktadır. Devlet okulunda çalışmakta olan 1 öğretmen ise Sanat Yönetimi alanında yüksek lisans yapmış ve edindiği bilgileri çocuk kitaplarına aktarmak istemiştir. Bu gerekçeyle bir çocuk tiyatrosu yazmış, fakat başvurduğu yayınevleri tarafından bu türün satışının olmadığı gerekçesiyle kitabın baskısı yapılmamıştır. Yayınevlerinden çocuk öyküleri ya da çocuk romanı yazması yönünde gelen öneriler doğrultusunda öğretmen, yazılarını romana dönüştürmüş ve kitabın

baskısı yapılmıştır. Çocuk kitabı yazma denemeleri yapan ayrıca 2 öğretmen vardır. Bu öğretmenlerden biri devlet okulunda çalışmakta ve doktora eğitimi sırasında çocuk yazını alanına yönelik edindiği bilgi ve yayınlarından hareketle çocuk kitabı yazmak istemektedir. Diğer öğretmen ise özel okulda çalışmaktadır ve benzer olarak grafik-tasarım vb. konularda aldığı eğitimlerden yararlanarak sorgulama becerisini kazandırmayı hedefleyen çocuk kitapları yazmaya çalışmaktadır.

Özel okulda çalışmakta olan 3 öğretmene göre çocuklar için kitap yazmak yazarlıkların en zorudur. Bu noktada eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi gibi birçok disipline hâkim olmanın yanında çocuğun yapısı, kişisel ve gelişimsel özelliklerinin de bilinmesi önemlidir. 1 öğretmen ise bu noktada kazandırılmak istenen değer ya da verilmek istenen ileti ile alt metinde aktarılanlara dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Özellikle bu noktada ayrımcılık konusuna dikkat edilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Devlet okulunda çalışmakta olan 2 erkek öğretmen çocuk kitabı yazmanın kendilerini tatmin etmeyeceğini söylemişlerdir. Bu öğretmenlerden 1'i toplumsal sorunlara değinmek gerektiğini ve bu değinmenin de ancak şiir türünde ve yetişkinler için yazarak gerçekleştirilebileceğini öne sürmüştür. Diğer öğretmen ise çocuk kitaplarının ideal insan ya da çok ahlaklı, çok iyi insanlar yetiştiremeyeceği, ancak bilgi verip bakış açısı kazandırabileceği görüşündedir. Ona göre kitap, günümüzde moda olup kutsanmaya başlamıştır ve herkes elinde kitaplar gezdirmektedir. Bu gerekçe doğrultusunda öğretmen kitap önermeyi tercih etmemektedir.

Türkçe öğretmenlerinin çocuk kitabı yazma amaçları Tablo 4.31. aracılığıyla aktarılmıştır:

Tablo 4.31.
Türkçe öğretmenlerinin çocuk kitabı yazma amaçları

<i>Amaçlar</i>	<i>f</i>	<i>Örnek Tümceler</i>
Değer aktarmak/mesaj vermek	50	“Hayali değil de, çocuk yanlışlıkla bir uzay aracına binip de babasının çalıştığı işyerinde şeye gidiyor, paralel evrene gidiyor; ama farkında değil oranın paralel evren olduğunu. Orada da işte aynı, benzer kişiler, kişilikler var; ama daha şişmanlar, şey daha zayıflar yani tabi o dünyada biraz obeziteye de değindim yani hamburgerler falan filan, biraz daha farklı ve işte doğayı görünce şaşırıyor, doğada ağaç falan olmayan bir dünya; çünkü onun için orası biraz distopik bir dünya oldu; ama işte onu hani olumlu ütopya ile biraz kapatmaya çalıştım. Çocuğun hani şaşkınlıkları üzerine kurulu hani burada nasıl kuş uçar, ölmüyor mu hani bu doğada falan diye. Böyle hani bu şekilde kurmaya çalıştım; ama bilmiyorum hani çocuklar notunu verecek. Olmadığı da oluyor yani amaç hani öyle ideolojik değil de öyle yazayım hoşuna gitsin amaçlı da oluyor; ama tabi hani öğretmen olarak o ideolojisi olanları biz daha çok tercih ediyoruz; ama tabi onda da böyle vurup da iyice şey değil de hani hafiften bir azıcık bir şey olsa da salt bıraksa da yeterli (DK20-33).”
Düş gücünü geliştirmek	7	
Hayatın farklı yönlerini göstermek	7	
Dayatmayıp düşündürmek	6	
Toplumu ve aileyi eğitip düzeltmek	6	
Bakış açısı kazandırmak	5	
Toplumu yansıtmak	5	
Farklı duyguları irdeletmek ve eleştirel bakış açısı kazandırmak	4	
Çocukların sorunlarına eğilmek	4	
Türk kültürünü yaşatmak	4	
Mutlu etmek	3	
Sorununu, çözümünü, koşullarını ve kazanma durumunu göstermek	3	
Bilgi vermek	2	
Kendisini ve nerede durması gerektiğini keşfetmesini sağlamak	2	
Okumayı sevdirmek	2	
Kendisinin ve çevresindekilerin hayattaki rolünü fark ettirmek	1	
Türk dilinin inceliklerini göstermek	1	

Bir çocuk yazarı olsalardı Türkçe öğretmenlerinin yazma amaçları şunlar olurdu: *Değer aktarmak/mesaj vermek (50), düş gücünü geliştirmek (7), hayatın farklı yönlerini göstermek (7), dayatmayıp düşündürmek (6), toplumu ve aileyi eğitip düzeltmek (6), bakış açısı kazandırmak (5), toplumu yansıtmak (5), farklı duyguları irdeletmek ve eleştirel bakış açısı kazandırmak (4), çocukların sorunlarına eğilmek (4), Türk kültürünü yaşatmak (4), mutlu etmek (3), sorununu, çözümünü, koşullarını ve kazanma durumunu göstermek (3), bilgi vermek (2), kendisini ve nerede durması gerektiğini keşfetmesini sağlamak (2), okumayı sevdirmek (2), kendisinin ve çevresindekilerin hayattaki rolünü fark ettirmek (1) ve Türk dilinin inceliklerini göstermek (1).*

Türkçe öğretmenlerinin tamamına yakını bu konu hakkında görüş belirtirken 50 kez aktaracakları değerler ya da iletiler üzerinde durmuşlardır. Konuşmaları sırasında çoğu zaman toplumda bu değerlerin eksildiğinden ya da eksilmeye başladığından yakınmışlardır. Bu nedenle var olan bu soruna çocuk kitaplarının eğilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenler tarafından dile getirilen değerler ve iletiler şöyle sıralanabilir: *Affedenin büyüklüğü, ahlak, anne-babayı önemseme, azim, bencil olmama,*

bir kişinin bazen çok şeyi değiştirebileceği, empati, erdemlilik, fedakârlık/irade, hayatta insanın başına her şeyin gelebileceği, her yapılanın kişiye geri döneceği, işbirliği, karşılıksız iyilik, kendi ayaklarının üzerinde durma, merhamet, parça-bütün etkileşimi, paylaşım, saygı, sevgi, sorumluluk, sorunu aracısız çözme, şiddetin kötülüğü, umut, vicdanlı olma, yardımseverlik.

Öğretmenlerin amaçlarına ve üzerinde durdukları değer/iletilere bakıldığında çocuk kitaplarının çocuğa eğitsel olarak bir kazanım sağlaması gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Öğretmenler tarafından çocukların kendi başlarına seçip okudukları kitaplar üzerine yaptıkları yorumlarda da bu kitapların çocuklara bir katkısının olmadığı ifadesinin sıkça söylenmesi eğitsel bir kazanım beklentilerinin olduğunun göstergesidir.

Türkçe öğretmenlerinin çocuk kitaplarını oluştururken işleyecekleri konular ve dikkate alacakları ölçütler Tablo 4.32.'de yer almaktadır:

Tablo 4.32.
Türkçe öğretmenlerinin çocuk kitabı yazarken işleyecekleri konular

Konular	f	Örnek Tümceler
Toplumsal olayların kurgulanarak aktarımı	7	“Bir yapboz parçası konuşuyor, yapboz parçasını, Karamel benim köpeğim, ağzına alıp taşıyor, orada sistemin bozulmasını anlatan bir şeydi aslında, yani bir yapboz parçasını onun ağzına alıp, tıp tıp tıp ağzında bir yolculuğa çıkarması, o yapboz parçasının işte oradaki anlatılışı. Sonra parçanın eksik kalması ve yapbozun şeyinde falan, onu anlatan bir öykü yazdım. Yavaş yavaş böyle bir şeyler yazıyorum bakalım belki öyle bir şey yazabilirim; ama mutlaka mutlaka yazdığım şeyde şey olmasını isterim benim bu <i>Küçük Prens</i> 'te falan olduğu gibi alt, alttaki o anlam; ama bunu ancak şey olacak çok görünürde, gerçekten görünür gözüne soka soka vermeden, işte o sistem mesela şeyi kırılması, sistemdeki bir parçanın olmamasının bütünü etkilemesi, oradan işte şeye varıyor mesela bir makinedeki bir parçanın olmaması nasıl makineyi işlemiyorsa işte toplumsal, aynısı romanda işte o sınıf düzenindeki bozulmalar, her şeyi mesela oradan sorgulatma gibi bir şey mesela, sorgulatabileceğim bir şekilde serilerde, sınıfta da öyle çalışmalar yapıyoruz (ÖK5-36).”
Çocukların günlük yaşamları	5	
Hayvan öyküleri	3	
Dönemsel karşılaştırmalar	2	
İnsan ilişkileri	2	
Şairlerin/yazarların çocuklukları	2	

Öğretmenlerin üzerinde duracağı konular *toplumsal olaylar (7), çocukların günlük yaşamları (5), hayvan öyküleri (3), dönemsel karşılaştırmalar (2), insan ilişkileri (2), şairlerin/yazarların çocuklukları(2)*dir. 1 sıklık sayısıyla Tablo 4.32.'ye yansıtılmayan diğer konular ise felsefe, günümüzün eleştirisi, ilginç hayatlar, kendini popülerizmden soyutlayabilme mücadelesi, kişisel gelişim, oyun, öğrenim ve hayat başarısını karşılaştırma, psikolojidir.

Tablo 4.33.**Türkçe öğretmenlerinin çocuk kitabı yazarken dikkate alacakları ölçütler**

<i>Ölçütler</i>	<i>f</i>	<i>Örnek Tümceler</i>
İlgi çekicilik	7	“Hani değişik bir boyut gibi, belki hani dedektiflik falan bulmacalı, böyle kriptolu bilmem neli bir şeyler çözülen falan, bir boyuttan bir boyuta geçilen işte macera biraz serüven içine katılmış olan bir kitap. Hani çünkü onları seviyorlar, onu fark ediyorsun yani. Onun içine de hani vermek istediğiniz mesajları hani birbirlerine, arkadaşlıklarına değer veriyorlar anne-babasını önemsiyorlar falan şeklinde mesajların verildiği bir kitap (DK5-33).”
Çocuk karakterler	5	
Yaş düzeyi	4	
Bulmacalı	3	“Ergenlik olabilir, arkadaş ilişkileri olur, işte arkadaşlık sıkıntıları oluyor, onlarla ilgili yazardım herhalde ya da işte hayal dünyasını geliştiren, tabii öyle söylemek de kolay; yani didaktik olmayan, hani böyle akan, akıcı bir kitap yazmak isterdim (ÖK1-36).”
Mizahilik	3	
Akıcılık	2	“Ya benim hiç düşünmediğim bir şey bu aslında yani hani çocuk yazarlığı çok zor bir şey çünkü. Her ne kadar işte ‘Çocuk kitabı mı bu?’ diye küçümseyip hani birçok kitaba aslında öyle derler; ama bence en zorlu yazarlardan, yazarlıklardan bir tanesi çocuk yazarlığı çünkü diğerinde istediğiniz kadar yazın, istediğiniz kadar çizin çok çok fikri uymuyordur yani onun üzerine sizinle tartışır; ama burada alan çok geniş; bir kere yani eğitim sosyolojisini bileceksiniz, eğitim psikolojisini bileceksiniz, çocuğun o anki toplumsal açıdan nerede olduğunu bileceksiniz, toplumun size ne verdiğini bileceksiniz, malzemeyi bileceksiniz, öğrencinin yapısını bileceksiniz, kişisel özelliklerini bilmenize gerek yok belki; ama gelişimsel özelliklerini bileceksiniz, on bir yaşında bir çocuğa anlatıyorsanız gelişimsel anlamda bu çocuğun nelere sahip olduğunu bilmek zorundasınız. Hâliyle buradan yola çıkarak zaten çocuk yazarı olmak çok zor zaten, hiç düşünmedim (ÖK8-33).”
Fantastik	2	
Görsel kullanımı	2	
Macera	2	
Olağanüstülük	2	
Tarihten örnek kişiler	2	

Tablo 4.33.’te de görüldüğü gibi bu konular aktarılırken öğretmenler *çocuklar tarafından ilgi çekici (7) ve fantastik (2) olmasına, çocuk karakterlerden (5) ve/veya tarihten örnek kişilerden (2) yararlanmaya, yaş düzeyine (4), mizaha (3), akıcılığa (2), bulmaca (3), macera (2) ve olağanüstülükler (2) içermesine, görsel kullanımına (2)* dikkat ederler. 1 sıklık sayısı ile diğer öğretmenler aynı zamanda çocuk düşüncesini monologlarla yansıtacağını, çok yönlülüğe dikkat edeceğini, farklı özellikteki karakterlere yer vereceğini, kendisiyle dalga geçebilen karakterler oluşturacağını, kitabın nasıl işleneceği ya da sorgulatılacağını ek olarak anlatacağını, mitolojik karakterler ekleyebileceğini, seri olarak yazacağını, şiir türünde yazacağını, teknolojiyi de kullanacağını, yazmadan önce çocuklarla vakit geçireceğini, zıtlıklar ve şaşkınlıklardan yararlanacağını belirtmiştir.

4.2. Türkçe Öğretmenlerinin Önerdikleri Kitaplardan Edinilen Bulgular

Araştırmanın ikinci aşaması olan bu bölümde görüşme yanıtlarından hareketle bulgularan çocuk kitaplarının eleştirel söylem çözümlemesine yer verilmiştir. Söz konusu kitaplar *Küçük Prens (15)* ve *Sol Ayağım (15)*’dir. Araştırma kapsamına alınan bu çocuk kitaplarının söylem çözümlemesine geçilmeden önce görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin kitap hakkındaki söylemlerinin de ayrıca çözümlenmesi kararlaştırılmıştır. Dolayısıyla her kitaptan önce öğretmenlerin söylemleri çözümlenmiş

ve söz konusu kitaplarla ilgili yorumlamalar ile tartışmalarda bulunulmuştur. Bu süreçte içerik, strateji ve dilsel yapılanma çerçevesinde hareket edilerek başlıklar, temalar, sınırlı anlamlar, belirsizlikler, güç-kontrol ilişkileri, sosyal biliş gibi etkenler de temel alınmıştır. İlk olarak çözümlemesi yapılmış olan kitap *Küçük Prens*'tir.

4.2.1. Türkçe Öğretmenleriyle Yapılan Görüşmelerin ve *Küçük Prens* Kitabının Söylem Çözümlemesi

Küçük Prens, Antoine de Saint-Exupéry tarafından 1943 yılında yayımlanmış ve Fransızca aslından birçok dile çevrilmiştir. 2015 yılına kadar kitabın yayın hakkı Türkiye'de Mavibulut Yayıncılık'a aittir. 2015 yılı itibarıyla ise telif hakkının kalkması nedeniyle birçok yayınevi tarafından basımı yapılmış ve satış oranlarında artış yaşanmıştır. Can Yayınlarından Tomris Uyar ve Cemal Süreya çevirisiyle yayımlanan *Küçük Prens*'in satışları 2015 yılı içerisinde 450.000'lere ulaşmıştır²⁵. Diğer yayınevlerinin satışlarının da yüksek olduğu öngörülebilir. Bu gerekçelerle söz konusu kitabın söylem çözümlemesi yapılırken Mavibulut ve Can Yayınlarının basımları temel alınmıştır. Aynı zamanda Tuti Kitap tarafından yayımlanan *Küçük Prens*'ten, arkasında uzman bir psikolog tarafından yazılan "Okuma Rehberi" bölümünün bulunması nedeniyle yararlanılmıştır. Farklı yayınevlerinin basımlarından hareketle yapılan okumalar, çeviri farklılıklarından kaynaklanan aksaklıkların önüne geçmek amacıyla yeğlenmiştir.

Küçük Prens, 2005 yılında MEB tarafından yayımlanan bir genelgeyle (2005/70) okunması önerilen İlköğretim 100 Temel Eser listesinde yer almıştır; fakat aynı yılda bir eğitim sendikasının başvurusu üzerine kitap, söz konusu listeden çıkarılmıştır. Basında yer alan haberlere²⁶ göre kitabın bir bölümünde geçen Türk diktatörü ifadesiyle

²⁵ 22 Şubat 2016 tarihinde Can Yayınları, Satış ve Pazarlama Uzmanı Namık Kemal SEZEN ile yapılan telefon görüşmesi ve alınan e-posta; 18 Şubat 2016 tarihinde FOM Kitap Kurucu Müdürü Fuat Ömer ALTAY ile yüz yüze yapılan görüşme neticesinde edinilen bilgilerdir. Fuat Ömer ALTAY aynı zamanda Can Yayınlarının eski satış ve pazarlama uzmanlarındanıdır.

²⁶ Ayrıntılı bilgi için bk. (Erişim tarihi: 07.03.2017)

https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=5057

https://www.turkegitimsen.org.tr/upload_doc/kucuk_prens_cevabi_yazi.pdf

http://www.ankara1.m.tesweb.org/haber_goster.php?guid=53827e65-5ece-11e1-9b79-000c29085474

<http://www.hurriyet.com.tr/kucuk-prens-teki-turk-diktator-ataturk-mu-335589>

<http://www.gazetevatan.com/kucuk-prens-te-ataturk-e-hakaret-yok-avrupali-ya-elestiri-var-58476-gundem/>

<http://www.dunyabizim.com/kitap/5496/birinde-lider-birinde-diktator>

<http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/03/100-Temel-Eser.pdf>

Atatürk’e ve anlatılan olay nedeniyle kıyafet değişikliğine eleştiri ve gönderme yapıldığı algısı oluşmuş, bu gerekçeyle listeden çıkarılması talep edilmiştir. Ardından MEB tarafından listeye yeniden eklenen yapıt, aynı eğitim sendikasının başvurusu ile tekrar çıkarılmıştır. Her ne kadar *Küçük Prens* 100 Temel Eser listesinde hâlen yer almıyor olsa da araştırmaya katılan 30 Türkçe öğretmeninden 15’inin söz konusu kitabı olumladığı, okunmasını önerdiği ve sınıf içerisinde de kitapla ilgili etkinlikler yaptığı bulgulanmıştır.

Buradan hareketle bir önceki bölümde de belirtildiği gibi bu bölümde önce Türkçe öğretmenlerinin söz konusu kitapla ilgili söylemlerinin eleştirel olarak çözümlemelerine ve tartışmalara yer verilmiş, ardından kitabın söylemleri²⁷ çözümlenmiştir.

4.2.1.1. Türkçe Öğretmenlerinin *Küçük Prens* Romanına İlişkin Söylemlerinin Çözümlemesi

Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşme verilerinden hareketle 30 öğretmenin 15’inin kitabı önerdiği ve bu öğretmenlerden bağımsız olarak 2 öğretmenin önermekten kaçındığı bulgulanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin söylemlerinde bu önerme ve önermeme durumlarının gerekçeleri de ayrıntılandırılmıştır.

Bu bölümde 16 öğretmenin söylemlerine yer verilebilmiştir, 1 öğretmen ise önerdikleri kitaplar çerçevesinde yalnızca *Küçük Prens*’in adını geçirmiş ve yorumda bulunmamıştır. Bu nedenle alıntılama yapılamamıştır.

Öğretmenlerin *Küçük Prens*’e ilişkin söylemleri ağırlıklı olarak, araştırmacı tarafından yöneltilen “*Tarif ettiğiniz bu insan tipine ulaşabilmek amacıyla derslerinizde neler yapıyorsunuz?*”, “*Çocuk kitaplarının bu ideal insan tipine ulaşmada işlevi nedir?*”, “*Sizce hangi çocuk kitapları bu ideal insan tipine ulaşmada etkilidir? Deneyimlerinizden de yola çıkarak açıklayabilir misiniz?*”, “*Sizce önerdiğiniz kitaplarda çocukların eğitime yönelik neler var? Bu kitaplar çocuklara hangi mesajları veriyorlar?*”, “*100 Temel Eser listesinden hangi kitapları öneriyorsunuz? Gerekçeleriyle anlatınız.*”, “*Bu listeden önermekten kaçındığınız kitaplar var mı? Neden böyle düşünüyorsunuz?*” ve “*Siz bir çocuk yazarı olsaydınız nasıl bir kitap*

<http://ceviribilim.com?p=127>

²⁷ Söylemleri çözümlenen yapıtların ikisi de çeviri kitaptır ve öğrencilere Türkçeye çevrilmiş olarak ulaşmaktadır. Dolayısıyla söz konusu kitaplara ilişkin söylem çözümlemeleri çeviri üzerinden gerçekleştirilmiştir.

yazardınız? Bu kitabın konusu ne olurdu ve çocuğa hangi mesajları vermek isterdiniz?” soruları çerçevesinde yapılandırılmıştır.

Sıklık olarak bakıldığında, örneklem olarak alınan yapıtlarla ilgili yorumlar daha çok “Sizce hangi çocuk kitapları bu ideal insan tipine ulaşmada etkilidir? Deneyimlerinizden de yola çıkarak açıklayabilir misiniz?”, “Sizce önerdiğiniz kitaplarda çocukların eğitimine yönelik neler var? Bu kitaplar çocuklara hangi mesajları veriyorlar?”, “100 Temel Eser listesinden²⁸ hangi kitapları öneriyorsunuz? Gerekçeleriyle anlatınız.” soruları etrafında yoğunlaşmıştır. Bu bağlamda sorulan soruların öğretmenlerin söylemlerinin oluşmasında yönlendirici olduğu söylenebilir.

Koşut olarak Türkçe öğretmenlerinin söylemleri; önerilme/önerilmeme gerekçeleri, önerilme amaçları, aktarılan iletiler, gözlemler, sorunlar, etkinlikler, MEB, ideal insan ilişkisi, 100 Temel Eser, yayın hakları, yayınevi, düzey gibi konu başlıkları etrafında oluşturulmuştur. Bu çerçevede öğretmenler kitabı hangi gerekçe ya da amaçla önerdikleri veya önermedikleri ve aktarılan iletiler hakkında yorumlar yapmışlar; kitabın 100 Temel Eser listesindeki konumuna ve bu konudaki tartışmalara, hangi düzeyde önerildiği/önerilmesi gerektiğine, yayın hakları noktasındaki serbestliğe ve bu gerekçeyle yayınevi tercihi yaptıklarına, ideal insana ulaşma noktasındaki etkisine değinmişler ve kitapla ilgili sınıfta uyguladıkları etkinliklerden, yaşanan sorunlardan ve gözlemlerinden söz etmişlerdir.

Yukarıda öğretmenlerin söylemlerinin genel ve içerik olarak nasıl bir seyir izlediği üzerinde durulmuştur. Bağlantılı olarak buradan hareketle söylemlerin yapılandırılmasında Türkçe öğretmenlerinin hangi stratejileri²⁹ kullanarak ideoloji, görüş, sav, fikir, bakış açısı vb.’yi açıkladıkları bulgulanmış ve bu noktada dilsel yapılanmanın nasıl oluştuğu ayrıntılandırılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin söylemleri iki aşamada çözümlenmiştir. İlk olarak ayrı ayrı her Türkçe öğretmenin söylemleri üzerinde çıkarım ve yorumlarda bulunulmuş, ardından ikinci aşamada *Küçük Prens* kitabına yönelik söylemleri arasındaki benzerlik ve ayrışmalar tartışılmıştır. Söz konusu aşamada kitapla ilgili basında çıkan haber ve

²⁸ 100 Temel Eser listesinden önerdikleri kitapları hatırlamamaları durumunda listenin çıktısı alınarak öğretmenlerle paylaşılmıştır ve çoğunlukla öğretmenlerin bu çıktıdan yararlandığı görülmüştür, söz konusu listede aynı zamanda kitaplar üzerinde MEB tarafından yapılan değişiklikler de (çıkartılma, eklenme vb.) yer almaktadır.

²⁹ Söylemin oluşmasına etki eden stratejileri anımsamak amacıyla Tablo 2.2.’ye bakınız.

tartışmalardan yararlanılmış, aynı zamanda öğretmenlerin görüşme sırasında düşüncelerini açıklarken takındıkları tavır ve tutumlarına da değinilmiştir. Böylece söylemler yorumlanırken alıntılanan metnin yanı sıra genel görüşme metninin/bütüncenin bağlamının da dikkate alındığı söylenebilir.

Söylemler bulgulanırken *Küçük Prens* kitabının geçtiği bölümler taranmış ve alıntılama yapılmış, bu süreçte araştırmacının soruları da alıntılama dâhil edilmiş; fakat bazı sorular ve yanıtları uzunluk gerekçesiyle tam olarak alınamayıp kesilmiştir. Telafi amacıyla söylemlerin yorumlanması aşamasında eksik bırakılan sorulara gönderimlerde bulunulmuştur. Alıntılanan metinlerdeki sözceler, anlaşılabilirliği sağlamak amacıyla numaralandırılmış, araştırmacının soru ve yorumları italik olarak gösterilmiştir.

Örnek 1 (ÖK1-36):

“(1) Momo var, Küçük Prens var, Şeker Portakalı var, onları okutuyoruz.

(a) *Neden bunları tercih ediyorsunuz hocam? Ne veriyor yani bir şey mi veriyor ya da bilmiyorum sizin düşünceniz ne bunları tercih etmenizdeki?*

(2) Neler veriyor, çok şey tabii ki.

(3) Yani o, Küçük Prens, hayal dünyası yani ve özellik kime göre doğru, kime göre yanlış, hani yani çok şey, boğa yılanı, o şapkanın altındaki boğa yılanı hikâyesi.

(4) Yani haklılık, haksızlık nedir, hani bu tür kavramlara çokça değinen bir kitap.

(5) Küçük Prens, okuması bazen zor olabiliyor, çocuklar için de; ama biz yönlendiriyoruz.

(b) *Küçük Prens, Sevdalı Bulut, onların etkisi, amacı nedir ya da nedeni nedir?*

(6) Yani işte şiir, edebî değeri yüksek, ondan sonra yani gerçekten klasik dediğimiz kitaplar.

(7) Küçük Prens, Şeker Portakalı işte, hayal dünyasını geliştiren, farklı bakış açısı sağlayan çocuklara bir kitap, yani umarım sağlıyordur, sağlayabiliyordur.”

Söylemi aktarılan öğretmen ilk sözcesinde, ideal insan yetiştirme noktasında yararlandığı kitapları sıralamıştır ve bu kitaplar *Momo*, *Küçük Prens* ve *Şeker Portakalı*’dır. Kitapların birbiriyle eşdeğer görüldüğü açıktır ve dünya edebiyatından örneklerdir. Aynı zamanda kitaplardan ikisi (*Momo* ve *Şeker Portakalı*) hâlen 100 Temel Eser listesinde yer alan ve diğeri (*Küçük Prens*) çıkarılmış olan kitaplardır. Bu örnekler aktarılırken ilk sözcede yer alan “okutuyoruz” ifadesiyle öğretmen, biz dilini kullanarak kitapların seçiminde zümrece görev aldıklarına, birlikte hareket ettiklerine yani tek başına seçim yapmadığına gönderimde bulunmuştur. Yine aynı sözcede “oku-” eyleminin ettirgenlik eki kullanılarak aktarılması, planlı bir biçimde ve okuma listeleri aracılığıyla sık sık bu kitaptan yararlanıldığının göstergesidir. Dolayısıyla kitap, sadece öneri aşamasında kalmayıp eğitim-öğretim sürecinin bir materyali olmuştur ve genel olarak öğretmenlerce üzerinde çalışılan bir yapıttır.

Araştırmacı ilk sorusuyla (a) öğretmenin kitabı önerme gerekçelerini öğrenmek istemiştir. Bunu yaparken özellikle anlatmak istediğini açıklamaya çalışırken “Neler veriyor?” sorusunu kullanarak yönlendirme yapmış, kendi algısını ve/veya kitapların illa ki bir şeyler verip vermeyeceği görüşünü söz konusu öğretmene yansıtmıştır. Yönlendirme yaptığıнын farkına varan araştırmacı, bu durumu “yani” ve “ya da” bağlayıcıları aracılığıyla açmılayarak telafi etmeye çalışmış olsa da öğretmen, 2. sözcesi ile kitabın neler verdiğini, hangi iletileri aktardığını belirterek kitabı önermedeki kişisel amaçlarını sıralamıştır. Bu amaçların eğitici bir kimlikle oluşturulduğu çıkarımı yapılabilir. Ona göre yapıt oldukça yararlıdır ve bu yararlar; -3, 6 ve 7. sözcelerde- hayal dünyasını geliştirme, doğru ve yanlışın bakış açısına göre değişebileceğini fark etme, haklılık-haksızlık kavramlarına değinme, edebî değer bakımından yüksek olma, klasik özelliği taşıma, farklı bakış açısı sağlama gibi başlıklar temelinde sıralanmıştır. Bu olumlu nitelikleri sıralarken öğretmen 3. sözcede, kitapta geçen bir olaya gönderimde bulunmuştur. Ona göre neden-sonuç ilişkisi temelinde bu olay, çocukta haklılık-haksızlık, doğru-yanlış gibi kavramların oluşmasında etkilidir. Yine aynı sözcede “çokça” ifadesinin kullanımı, bu tarz örneklerin kitapta bolca yer aldığı vurgulanmasıdır. 2 ve 3. sözcede kişisel amaçlar yalnızca *Küçük Prens* üzerinden aktarılırken araştırmacının, 100 Temel Eser listesinden önerdiği kitapları ve nedenlerini öğrenmek istemesi üzerine öğretmen; söz konusu yapıtı *Sevdalı Bulut*, *Şeker Portakalı* gibi yapıtlarla da ilişkilendirerek yorumlamıştır. Burada olumlu ortak özelliklerin vurgulandığı söylenebilir. *Sevdalı Bulut*, edebî değer taşıma ve klasik olma noktasında *Küçük Prens* ile bağdaştırılırken *Şeker Portakalı*, hayal dünyası gelişimi ve farklı bakış açısı sağlama bakımından ilişkilendirilmiştir. Öğretmenin kişisel amaçlarını açıklarken *Küçük Prens* hakkında olumlu bir kimlik algısı geliştirdiği görülmektedir. Ayrıca kitabın, çocuklar için de olumlu yararlarının olacağı kanısındadır. Bu olumlu özelliklere ilişkin aktarımlar süreklilik göstermiştir.

Her ne kadar kitap hakkında olumlu algılar geliştirmiş olsa da 5 ve 7. sözcelerinde öğretmenin zaman zaman şüpheye düştüğü görülebilmektedir. 5. sözcedeki “Okuması zor olabiliyor.” ifadesi doğrudan çocuklar üzerinden değil, genel bir ifade olarak aktarılmış, kitabın anlamlandırılması noktasında zaman zaman sorun yaşama olasılığının bulunduğu belirtilmiştir. Yanı sıra “çocuklar için de” ifadesiyle çocuğun yaşadığı benzer soruna geçiş yapılmak istenmiş ve ortak bir özellik aktarılmıştır.

Üzerinde durulan ortak sorunun, anlama konusunda yaşandığı çıkarımını yapabilmek mümkündür. Bu sorunu çözmek, telafi etmek ya da dengelemek amacıyla yine 5. sözcede öğretmen “ama biz yönlendiriyoruz.” söylemiyle kitabın okunmasında ve olumlu katkılarında ısrar etmektedir. Kullanılan “biz dili” ise kaçınma amaçlıdır. Öğretmenin böylece yaşanan sorunu da telafi ettiği, denge kuran bir rol üstlendiği söylenebilir.

Benzer olarak 7. sözcede öğretmen, söz konusu yapıyla ilgili olumlu ortak özellikleri sıralarken sözünün sonunda “...hayal dünyasını geliştiren, farklı bakış açısı sağlayan bir kitap.” ifadesiyle kitabı olumlu ve kesin bir ifadeyle tanımlamış, aynı zamanda farklılaştırmıştır. Sözünün devamında öğretmen, bu kesin yargısının farkına varmış ve telafi etmek için “yani” bağlayıcısıyla durumu ayrıntılandırmış, kesin ifadeler kullanmaktan kaçınarak “umarım” ile temennide bulunmuş, -Dir kiplik ekini kullanarak yargısını yumuşatmıştır.

Öğretmenin *Küçük Prens*’i olumlu bir kimlik olarak sunduğu ve eğitsel kaygı güderek sınıflarında kullandığı, aynı zamanda tüm bu özelliklerinden hareketle okutulması gereken bir kitap olarak gördüğü söylenebilir.

Örnek 2 (DK1-41):

“(…)

(1) O yüzden kitapları okumanın ve kitapların konularının, içeriğinin, çocukların duygu dünyasında etkili olduğunu düşünüyorum; ama bu 100 Temel Eser kısıtlayıcı, artı, hani günümüzde Milli Eğitim’in hani çizdiği çerçevede mesela bunlardan bile okutursan sakıncalı olan kitaplar var.

(2) Mesela Küçük Prens’i okuyorsun, soruşturma geçiriyorsun.

(3) Şeker Portakalı okutuyorsun soruşturma geçiriyorsun gibi.

(4) Mesela şu an hani o kadar arttı ki bu hani yurtlarda olma, laik eğitimin bitmesi...

(5) Mesela çocuğa şey anlatıyorsun, oluş fiillerini anlatıyorsun.

(6) Diyorum ki; "Bak yağmur yağıyor, nasıl yağıyor?" hani 'kendiliğinden yağıyor'u söyleteceksin ona, doğa olayı.

(7) Diyor ki; "Allah yağıdırıyor." diyor.

(8) Sen "Hayır." dediğinde mesela o bile sorun oluyor çocukla senin aranda.

(9) Yani toplum dinamiği o kadar değiştirildi ki ben o yüzden hani ideal insan ondan çok gerildim.

(10) Hani bunları anlatmak sakıncalı mı bilmiyorum; ama hani ideal insan yok yani bu toplumda.

(11) Öyle bir şeyi... Benle bitmiyor bu olay, maalesef sıkıntılı bir süreçten geçiyoruz.

Öğretmen, ilk sözcesinde çocuk kitaplarının ideal insana ulaşma noktasındaki işlevlerine yönelik olumlu görüşlerini aktarmıştır. Bu noktada aslında çocuk kitaplarının bağımsız olarak çocukların duygu dünyasını etkilediğini ya da davranış değişikliğine yol açtığını düşünse de gerçek hayat ve toplumla kıyasladığında çelişkilerin ve

çatışmaların bulunduğundan yakınmıştır. Öğretmenin, söylemlerini aktarırken suçlayıcı, şikâyetçi bir biçemi benimsemiş ve bu biçemin neredeyse alıntılanan söylemlerin tamamına yansımış olması dikkat çekicidir. Bu noktada olumsuz süreklilik bulunmaktadır. Yapılan yorumların da genellikle olumsuz olduğu görülmekte ve kimi zaman üzüntü kimi zaman ise endişe duygusunun ön plana çıkarıldığı hissedilmektedir.

Öğretmen, ilk sözcesinde çocuk kitaplarıyla ilgili olumlu özellikleri aktarırken yukarıda belirtilen çelişkilere ya da çatışmalara değinebilmek amacıyla “ama” bağlayıcısından yararlanarak olumsuz özellikleri ve yaşanan sorunları aktarmaya başlamıştır. “Ama” bağlayıcısının olumludan olumsuza geçiş için kullanıldığı söylenebilir yani zıtlık oluşturulmuştur. Amadan sonra sözceye “bu 100 Temel Eser kısıtlayıcı” ifadesiyle devam edilmesi, özellikle “bu” işaret sıfatının kullanımı ve kısıtlayıcı yargısının aktarımı, öğretmenin 100 Temel Eser üzerine olumsuz kimlik algısı geliştirdiğinin göstergesidir. Ona göre diğer kitaplar çocuklarda olumlu davranışlar geliştirmektedir. Bu açıdan 100 Temel Eser, olumlu olan diğer kitaplardan ayırtırılmış ve olumsuzlanmıştır. Yine aynı sözcede kısıtlayıcı olmasının yanında başka bir olumsuz özellik de sıralanmıştır. MEB tarafından bu listeye alınmasına rağmen okutulması yönünde “sakıncalı olan kitaplar” da bulunmaktadır ki öğretmen sözcesinde bu durumu “bile” bağlayıcısını kullanarak bir çelişki olarak yansıtmıştır. “Milli Eğitim’in hani çizdiği çerçevede...” sözüyle öğretmen, aslında söz konusu listenin belirli bir çerçeve ve ideoloji/anlayış temelinde hazırlandığını düşünmektedir ve buradaki kitaplar aynı çerçeve temelinde seçilip önerildiği için ortak özelliklere sahiptir; fakat öğretmene göre MEB tarafından öneri niteliğinde hazırlanan bu listede yine MEB tarafından, sakıncalı olarak görülen kitaplar vardır. 2 ve 3. sözcesinde de bu sakıncalı kitapları örneklendirmiştir: *Küçük Prens* ve *Şeker Portakalı*. Yine aynı sözcelerde “*Küçük Prens*’i okuyorsun, soruşturma geçiriyorsun.” gibi ifadelerle öğretmenin durumu neden-sonuç ilişkisi kurarak genellediği söylenebilir. Sınıf içerisinde *Küçük Prens*’i okumak soruşturma geçirilmesi için bir gerekçedir. Bu genellemenin –yor biçimbirimi kullanılarak yapılması aynı zamanda böyle bir durumun deneyimlendiğinin göstergesidir. Sen dilinin kullanımı, hem genellemeyi sağlamış hem de deneyimin öğretmenin kendisi değil, başkaları tarafından yaşandığını göstermiştir. Öğretmene göre MEB, bu kitaplara ilişkin olumsuz kimlik algısı geliştirmiş ve onları sakıncalı ya da zararlı kitaplar olarak nitelendirmiştir.

4. sözcesi itibariyle öğretmen bu sorunu, örnekler de vererek gerekçelendirmeye başlamıştır. Bunu yaparken toplumsal değişiklikler ile önce-sonra arasındaki farkları vurgulama yoluna giderek yaşanan olumsuzlukları uyarıcı bir dille aktarmıştır. 4. sözcede öğretmen, yukarıdakine benzer olayların sıklığının arttığını belirtmiş ve yurtlarda yaşanan olaylara gönderimde bulunarak laik eğitimin bittiğini söylemiştir. MEB de bu noktada konumlandırılmıştır, dolayısıyla öğretmene göre laik eğitim çizgisinden çıkılmış, dinî eğitime yönelinmiştir. 5, 6, 7 ve 8. sözcelerinde, bu konuyla ilgili sınıf içerisinde öğrencileriyle yaşadığı diyalogu ve çatışmalarını şaşkın bir ifadeyle örneklendirmiştir; yani ona göre MEB'in uyguladığı bu yöntem ve eğitim anlayışı/dünya görüşü okul ortamlarına yansımıştır. Dolayısıyla öğrenciler ve aileler bu tür bir eğitime uyum sağlamıştır. Örnek 2 dışındaki diğer söylemlerinde de öğretmen, çalışmakta olduğu devlet okulundaki öğrencilerin çoğunluğunun yurtlarda kaldığını ve/veya göçmen olduklarını, ailelerinin eğitim düzeylerinin yüksek olmadığını ya da çeşitli sorunlarının olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda burası bir imam hatip ortaokulu değildir. Buradan hareketle toplumsal değişikliklerin doğal olarak sınıflara da yansımış/yansımakta olduğu söylenebilir.

9. sözcede bu değişim “Toplum dinamiği o kadar değiştirildi ki...” ifadesiyle aktarılmıştır. Değişimin ettirgen çatı eki kullanılarak vurgulanması başkaları/başka bir etki tarafından toplumun değiştirildiğine göndermedir. Değişimi gerçekleştiren başkalarının kim olduğu noktası, edilgen çatı ekinin kullanımı nedeniyle belirsiz kalmıştır. Yine aynı sözcede belirli geçmiş zaman ekinin kullanımı, değişimin gerçekleştiğinin ve toplumun bu baskıya/güce uyum sağladığının göstergesidir. Öğretmen bu aşama itibariyle çıkarımlarının yanında hislerini de belirgin bir biçimde yansıtmaya başlamıştır. “Ben o yüzden hani ideal insan ondan çok gerildim.” sözcesinde görüşme öncesinde araştırmacı ve öğretmen arasında geçen diyaloga gönderim vardır. Görüşme öncesinde araştırmacı, görüşme saatini belirlemek ve soruları göndermek amacıyla öğretmene telefon yoluyla ulaşmış; öğretmen, görüşme sırasında soruları yanıtlayacağını, gönderilse de bakamayacağını belirtmiştir. Telefon konuşmasında konu/içerik hakkında öğretmene araştırmacı tarafından bilgi verilmiş ve görüşme talebi kabul edilmiştir. Görüşme başlamadan önce öğretmene soruların çıktısı sunulmuş ve okuması, not alması için süre verilmiştir; fakat öğretmen ilk soruyu (Sizce ideal insan hangi özelliklere/değerlere sahiptir?) görür görmez gerilmiş, bu soruyu

doğru bulmadığını ve yanıtlamak istemediğini belirtmiştir. Bu noktada öğretmenin isteğine saygı duyulmuş ve gönüllü olmaması nedeniyle görüşmenin yapılamayacağı söylenmiştir. Ardından öğretmen yine de diğer soruları okumak istediğini belirtmiş ve tüm soruları okuyunca görüşmeyi yapabileceğini ifade etmiştir. Bu olaya gönderim yapılarak kurulan sözce (9.) araştırmacıya yapılan bir açıklamadır, “o yüzden” bağlayıcısını kullanarak neden gerildiğini ifade etmiştir. Söz konusu açıklamanın yapılması aynı zamanda kişiler arasında oluşan gerginliğin yumuşamasını sağlamıştır ki araştırmacının da bu olaydan hareketle gergin ve/veya tedirgin olduğu sesinden anlaşılmaktadır.

Bu aşamaya kadar öğretmen düşüncelerini, deneyimlerini, gözlemlerini gerekçeleriyle ve örnekler de vererek paylaşmıştır. 10. sözcesinde ise konuyla ilgili yargısını “İdeal insan yok yani bu toplumda.” sözleriyle net olarak ortaya koymuştur. Öğretmenin bu yargıya, kendi deyimiyle “bu toplumdaki” yani günümüz toplumunda yetişen insan tipi ile kendi ideal insan modelini karşılaştırarak ulaştığı ve iki model arasında ciddi ayrımlar bulunduğu ve “bu toplum” için olumsuz bir tutuma sahip olduğu söylenebilir. Doğrudan ve net olarak yargısını aktarmış olsa da bu sözcenin öncesinde kurduğu “Hani bunları anlatmak sakıncalı mı bilmiyorum ama...” sözcesinden hareketle öğretmenin, sözcesinin devamını getirip getirmeme konusunda tereddüte düştüğü ve tedirgin olduğu söylenebilir. “Maalesef sıkıntılı bir süreçten geçiyoruz.” sözcesinden hareketle öğretmenin bu durumu bir sorun ve süreç olarak gördüğü söylenebilir. Dolayısıyla bu durum, bir düzen ve sık sık yaşanan olaylar dizisi olarak görülmektedir. Birçok kişi de bu sıkıntılı süreci yaşamaktadır. “Benle bitmiyor olay...” sözcesiyle ise öğretmen yalnızlığını dile getirmiş, bir öğretmen olarak tek başına bu düzeni ya da olayları değiştiremeyeceğini, bu bağlamda etkisiz olduğunu savunmuştur.

“(a) Sizin önerdikleriniz neler?”

(12) Ya benim önerdiğim ben şey diyemem yani o sakıncalı bir durum yani "Bir tek Küçük Prens'i okusunlar..." hani soru sıkıntılı, demek istediğim bu.

(13) "Bir tek Küçük Prens'i okusunlar ideal insan olurlar." ya da "Şeker Portakalı okusunlar." hani öyle bir gerçeklik yok yani şey işte az önce anlattığım normlara uyan kitapları okuduğunda bir birikim oluşacaktır çocukta.

(14) Hani bütün bu kitapların birikiminden dolayı kendine bir tarz çıkaracaktır.

(15) Mesela bir duygusal olma, empati yapma, insanları anlama, objektif bakma, ayrıntıları görme gibi.”

Araştırmacının önerilen kitaplara ilişkin sorusuna, öğretmenin yukarıdaki söylem boyunca net bir yanıt vermekten kaçındığı söylenebilir. 12 ve 13. sözcesinde *Küçük Prens* ve *Şeker Portakalı*’nı okumalarını söyleyemeyeceğini, bu durumun sakıncalı

olduğunu belirtmiştir. Bu noktada öğretmenin kendini baskı altında gördüğü, rahat hareket edemediği ve belki soruşturma geçirmekten korktuğu söylenebilir ki önceki söylemlerinde böyle bir genelleme oluşturduğu görülmüştür, sonraki söylemlerinde de bu korkusunu açıkça dillendirmeye başlayacaktır. Öğretmen daha önce de belirtildiği gibi MEB'in bu kitapları sakıncalı kitaplar olarak addettiği algısına sahiptir, kendisinin de bu algıyı kabullenip *Küçük Prens*, *Şeker Portakalı* gibi kitapları önermediği hatta kitap önermekten kaçındığı açıktır.

12. sözcede, yöneltilen sorunun sıkıntılı olduğu öğretmen tarafından söylenmiş olsa da burada asıl kastedilen, öğretmenin toplumda gördüğü sıkıntıdır; çünkü onun görüşüne zıt olan bir ideoloji/anlayış egemenliğinde şu anda eğitim faaliyetleri yürütülmektedir ve sorun büyüktür. Dolayısıyla 13. sözcede de belirtildiği gibi bir tek *Küçük Prens*, *Şeker Portakalı* vb. çizgisinde kitaplar okunarak ideal insan olunamaz ki “Böyle bir gerçeklik yok.” sözcüsü de bu önermenin şu anki gerçeklerle örtüşmediğinin dayanağıdır. Yani öğretmen bu sıkıntıyı toplumsal bir sıkıntı/sorun olarak görmektedir; kitabın/kitapların bu süreçteki etkisinin az olduğunu ve ideal insan yetiştirmede etkisiz olduklarını savunmaktadır. 13 ve 14. sözcelerden hareketle öğretmen tarafından çizilen normlar (Öncelikle evrensel değerlere sahip, evrensel değerlere göre eğitim alan, bunun sonucunda çıkan ürün; hoşgörü, barış, empati, işte kültürel değerlere sahip olma, din, dil, ırk farklılıklarına saygı gösterme, baskıcı olmama gibi özelliklere sahip kişi³⁰.) temelindeki kitaplar okunursa ancak çocukta bir birikim oluşabilir. Bu birikimler 15. sözcede duygusal olma, empati yapma, insanları anlama, objektif bakma, ayrıntıları görme olarak sunulmuştur. Öğrenci zamanla bu birikimlerden hareketle kendi tarzını da bulacaktır. Bu kazanımın gerçekleşebilmesi için ise okuma eyleminin sık sık tekrarlanması gerekmektedir.

“(b) Kitap önerirken nelere dikkat ediyorsunuz hocam?”

(16) Vallahi işte o sıkıntılı bir konu.

(17) Edemiyorum.

(18) Benim tavsiye edeceklerimle işte burada sakıncalı olacakla, olabilecekler arasında farklar oluyor.

(19) Yani mesela buradan hani dediğim gibi *Küçük Prens*, *Şeker Portakalı*, *Oliver Twist*...

(20) Alice Harikalar Ülkesinde, mesela çok iyi bir kitaptır bence.

(21) Özellikle ilkokul için, yani hayal dünyasını çok geliştirici bir kitaptır.”

³⁰ Öğretmenin görüşme sırasında ideal insana ilişkin yaptığı tanımlamadır.

Araştırmacının, kitap önerilirken hangi ölçütlerin temel alındığına ilişkin sorusu da öğretmeni, benzer olumsuz durumları yeniden anlatmaya itmiştir. Öğretmen tüm görüşme boyunca -özellikle kitaplar konusunda- bu olumsuz, eleştirel, şikâyetçi, gergin tavır ve tutumunu devam ettirmiştir. 16. sözcede bu olumsuzluk görülebilir. 17. sözcede ise öğretmen kitap önermediğini dile getirmiştir; çünkü şimdiki düzenin dünya görüşü ile kendisinin eğitim anlayışı örtüşmemektedir. Aynı zamanda olumlu kimlik algısı geliştirdiği *Küçük Prens*, *Şeker Portakalı*, *Oliver Twist*, *Alice Harikalar Ülkesinde* gibi kitaplar ona göre MEB tarafından sakıncalı kitaplar olarak işaretlenmiştir (19, 20. sözceler), soruşturma geçirme aracıdır; dolayısıyla kendisi de sakıncalı öğretmen konumuna geçmeyi istememekte, kitap önermekten kaçınmaktadır. Burada kitapların görüş farklılıklarına göre ayrıştırıldığı ve hatta kutuplaştırıldığı görülebilir.

Öğretmenin aşağıda alıntılanan söylemlerinde; yukarıda söylediklerini daha ayrıntılı olarak gerekçelendirdiği, somutlaştırdığı ve özetlediği görülmektedir. Olumsuz ortak özelliklerin sıralanması durumu aşağıdaki söylemlerde de devamlılık göstermektedir.

“ (...)

(c) Bu (soruşturma geçirmek) şeyle mi ilgili yazarın reklamını yapmak gibi mi yoksa içerik mi?

(22) İçerikle ilgili.

(23) Mesela Küçük Prens onlara şey geliyor.

(24) Soruşturma geçirdi, Şeker Portakalı'ndan öğretmen arkadaşlar soruşturma geçirdi yani bunları okutuyor diye.

(25) Mesela Şeker Portakalı hani toplumcu bir kitap.

(26) Hani fakir, aç bir çocuğun hayat hikâyesini ve birisiyle ilişkilmesini anlatıyor.

(27) Şimdi mesela dinî değerlere aykırı, Küçük Prens toplumsal değerlere aykırı diye öğretmen arkadaşlar soruşturma geçiriyor mesela.

(28) Hani öyle bir şeydeyiz, durumdayız yani şu sıra.

(29) O yüzden ben inanmıyorum yani "Okutuyorum." diyenlere.

(30) Birçok arkadaş kitap okutmaktan korkuyor artık okullarda tavsiye etmekten.

(31) Hani ben bile edemiyorum.

(32) Mesela "Küçük Prens'i al oku." demeyi istemiyorum.

(33) İşte Sait Faik'i okutuyorum.

(34) Steinbeck'in Fareler ve İnsanlar sol propaganda yapıyor diye -toplumcu bir kitap- onu okutan bir öğretmene soruşturma geçirildi.

(35) Böyle bir durumda bu bana çok ütopik geliyor yani maalesef.

(36) Yani bu liste çocukların şu bahsettiğimiz hani ideal insan olma, davranış kazanma, kitaplardan bir şey alma noktasında bir şey vermediğini düşünüyorum.

(37) Bunları bilmiyorlar herhalde yine koymuşlar içine vakti zamanında öyle kalmış.

(38) Bilseler Küçük Prens'i, Şeker Portakalı'nı koymazlardı.

(39) Sonra okutunca da soruşturma geçiriliyor işte böyle bir durum.”

Araştırmacı sorusuyla (c) soruşturma geçirilme durumunun ayrıntılandırılmasını istemiştir. Öğretmen ise ilk (22) sözcesiyle soruşturmanın kitapların içerikleri nedeniyle gerçekleştiğini aktarmıştır. 23. sözcede bu görüşünü açıklamaya başlamıştır. Buradaki “... *Küçük Prens* onlara şey geliyor.” söyleminde “onlar” kişi adının kullanımı biz-onlar ayrımının yapıldığının göstergesidir ki konuşmanın devamında da bu ayrımın süreklilik gösterdiği görülecektir.

24 ve 27. sözcelerde öğretmen, *Şeker Portakalı* ve *Küçük Prens* kitaplarını okutmaları gerekçesiyle soruşturma geçiren öğretmen arkadaşlarının olduğunu belirtmiştir. Bu öğretmenlerin sayısı ya da çokluğu hakkında kesin bir bilgi yoktur, fakat birden fazla olduğu “öğretmen arkadaşlar” ifadesinden anlaşılabılır. Ayrıca yine bu ifadeden, öğretmenin soruşturma geçiren kişileri tanıdığı çıkarımı da yapılabilir ya da deneyimlenen durumun bilgisine duyum olarak ulaşmış bile olsa içselleştirdiği söylenebilir ki yukarıdaki söylemlerinde de görüldüğü gibi bu konuya ilişkin genelleme ifadeleri bulunmaktadır. Ayrıca öğretmenin bir eğitim sendikasının yönetiminde görev alması bu gibi bilgilere kolayca ulaşabilmesinde etkili olabilir.

Öğretmen, 25, 26 ve 27. sözcelerinde soruşturma gerekçelerini anlatmıştır. Ona göre *Şeker Portakalı* toplumcu bir kitap ve dinî değerlere aykırı olması, *Küçük Prens* de toplumsal değerlere aykırı olması nedeniyle sakıncalı kitaplardır ve okutan öğretmenler bu nedenle soruşturma geçirmektedirler. 28. sözcesinde ise bu duruma ilişkin endişesini aktarmıştır ve sorunun büyük olduğunu vurgulamıştır. Burada kullanılan “biz dili” yine biz-onlar ayrımının göstergesidir. Yani bu öğretmen gibi düşünenler sıkıntıdadır ve aynı sorunları yaşamaktadır.

29. sözcesinde öğretmenin yine araştırmacı ile arasındaki önceki diyaloga gönderme vardır. Önerilen kitaplara ilişkin soruyu yanıtlarken öğretmen, kendi okulunda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin bu soruya hangi yanıtı verdiklerini merak etmiştir ve kitap okuttuğunu söyleyen diğer öğretmenlerin doğru söylemediğini iddia etmiştir ki bu sözcede de inanmadığını yinelemiştir. Öğretmen, genel olarak öğretmenler üzerinde baskı kurulduğunu ve baskıyı uygulayanın farklı düşünceleri cezalandırıp korku saldığını, ötekileştirdiğini düşünmektedir ki 30. sözcesinde de birçok öğretmenin artık kitap okutmaktan korktuğunu, dolayısıyla okutmadığını açıkça savunmuştur. Buradaki “artık” belirtecinin kullanımı toplumsal değişikliğe ve değer dönüşümüne vurgudur.

Hissedilen duygu ise korku ve güvensizliktir. 31. sözcesinde öğretmen, kendisinin bile *Küçük Prens*'i önermekten kaçındığını ileri sürmüştür. “Bile” bağlayıcısı öğretmenin burada kendini farklılaştırdığını göstermektedir. Bu farklılaştırma, öğretmenin sendikal faaliyetler yürütmesinden ve 18 yıldır bu mesleği yapmasından kaynaklanıyor olabilir yani kendine güveni olan bir öğretmendir; fakat baskı, onun üzerinde de etkili olmuş ve öğretmen, artık bağımsız davranmadığını, gücün etkisine göre eylemlerini yönlendirdiğini itiraf etmiştir ki 32. sözcesinde *Küçük Prens*'i okutmak yerine Sait Faik'i okutmayı yeğlediğini söylemiştir. Kitaplar bu noktada ayrıştırılmıştır, *Küçük Prens*, sakıncalı kitapken Sait Faik'in öyküleri değildir. Öğretmen durumu böyle dengelemeyi tercih etmiştir.

33. sözcede *Fareler ve İnsanlar*'ın da *Küçük Prens* ve *Şeker Portakalı* ile olumsuz benzer özellikler taşıyarak MEB tarafından sol propaganda yapan bir kitap olarak görüldüğü iddia edilmiştir. Bu kitabı okutan öğretmenler de soruşturma geçirmektedirler; çünkü bu tip kitaplar, egemen gücün dünya görüşünden farklı bir anlayışla yazılmışlardır.

Öğretmen bu aşamaya kadar olumsuz özellikleri sıraladıktan sonra 34. sözcesinde “Böyle bir durumda bu bana çok ütöpik geliyor yani maalesef.” ifadesiyle olumsuz değer dönüşümünden şikâyet etmiş ve umutsuzluğunu dile getirmiştir. Sözcedeki “bu” ideal insan yetiştirme mevzusuna bir göndermedir ki baskı uygulayanın kurduğu bu olumsuz düzende ideal insanın yetişmesi ona göre gerçekçi değil, hayal ürünüdür. 35. sözcesinde bu yargısını 100 Temel Eser listesi için genellemiştir, yani bu kitaplar aracılığıyla ideal insan yetiştirilemez ve evrensel değerler kazandırılmaz. Bu noktada 100 Temel Eser üzerine olumsuz kimlik algısının var olduğu söylenebilir. Son iki sözcesinde ise öğretmen alaylı bir üslupla biz-onlar ayrımını belirginleştirmiş ve *Küçük Prens* ile *Şeker Portakalı* gibi kitapların bu listede nasıl yer aldığına dair şaşkınlığını gizlememiştir. Ona göre bu seçim bilinçli olarak yapılmamıştır ki “Bilseler ... koymazlardı.” ifadesi bunun kanıtıdır. Aynı zamanda bu yapılanlar küçümsenmiştir. Son sözcede ise önerilenler listesinde yer alan bir kitabın hem olumlanıp aynı zamanda soruşturma geçirme sebebi olması öğretmene göre bir çelişkidir.

“...koymuşlar içine vakti zamanında öyle kalmış (36. sözce).” sözcesinde “öyle kalmış” ifadesinin bulunması öğretmenin bilgi eksikliğinin bulunduğunu göstermektedir. *Küçük*

Prens bu listeden toplumun değerlerine uymaması gerekçesiyle bir eğitim sendikasının başvurusuyla çıkarılmış, ardından eklenmiş ve yine aynı gerekçeyle yeniden çıkarılmıştır. *Şeker Portakalı* da içerisinde argo sözlerin ve/veya küfürlü konuşmaların bulunması gerekçesiyle çıkarılmış, ardından yeniden listeye eklenmiştir.

Örnek 3 (ÖK2-47):

“(1) Küçük Prens’i lise 2’ye okuttum. Şeker Portakalı’nı...”

(a) Ortaokul için uygun değil mi hocam?

(2) Değil, değil, olduğunu hiç düşünmüyorum, o da çıkarılmış galiba zaten.

(...)

(5) Ben bir çocuk kitabı yazsaydım her yaşta okuyup sevecekleri bir kitap yazardım yani her yaşta bir şeyler bulacakları bir kitap yazmak isterdim.

(6) Zaman zaman onu karıştırıp yine bakmak isteyecekleri bir kitap yazmak isterdim; ama bir Küçük Prens olmazdı, tartışmaya açık bir kitap yani büyükler mi okusun küçükler mi okusun diye yıllarca tartışılacak bir kitap yazmak istemezdim; ama en azından 13-14 yaşına kadar sevip saklayacağı ve büyüdüğünde de hatırlayacağı ve kitaplığında kimseye vermeyeceği bir kitap yazmak isterdim.

(7) Yani o yetişkin olduğunda o çocuk kitabına bakıp bir şeyler okusun, yine bir şeyler bulsun isterdim.”

Örnek 3’te öğretmen, 100 Temel Eser listesinden önerdiği kitapları sıralarken *Küçük Prens*’i de dâhil etmiştir, fakat düzey olarak lise düzeyine uygun bir kitap olduğu görüşündedir. İlk sözcesinde kullandığı “okuttum” ifadesi ile kullanılan ettirgen eki okuma eyleminin liste üzerinden ve zorunlu olarak yapıldığının göstergesidir. Belirli geçmiş zaman ekinin kullanımı ise kitabı önerme eyleminin sonlandığını göstermektedir; çünkü öğretmen şu an ortaokul kademesinde görev yapmaktadır. Araştırmacı sorusunu düzey üzerine daha ayrıntılı açıklama alabilmek amacıyla oluşturmuş olsa da öğretmen ikinci sözcesinde gerekçelendirme yapmaktan kaçınmış, net bir biçimde “değil, değil” olumsuzluk ifadesi ve “hiç” belirtecini kullanarak ortaokul düzeyine uygun bulmadığını belirtmiştir.

2. sözcesinde “o da çıkarılmış galiba zaten” ifadesi ile öğretmenin, kitabın çıkarılmasını düzey açısından uygun bulduğu bağlamdan hareketle söylenebilir; çünkü ona göre bu kitap ortaokul düzeyi için değil, lise için uygundur ki kitap ilköğretim 100 Temel Eser listesinde yer almıştır. –mİş biçimbirimi kullanarak bu duyumunu aktarmıştır, dolayısıyla olayın kesinliğinden emin değildir, bu noktadaki şüphesini “galiba” belirteciyle belirginleştirmiştir. Edilgen kullanımı bu belirsizliği destekler niteliktedir.

5, 6 ve 7. sözcelerinde öğretmen, söylemlerini “Siz bir çocuk yazarı olsaydınız nasıl bir kitap yazardınız? Bu kitabın konusu ne olurdu ve çocuğa hangi mesajları vermek isterdiniz?” sorusu çerçevesinde geliştirmiştir. Bu sözcelerde yazılmak istenen kitap

düzey açısından ele alınmıştır. Ona göre yazacağı kitap her yaşta okunabilecek, çocuk tarafından saklanıp her okunduğunda bir şeyler bulunacak bir kitap olmalıdır. Burada öğretmen, kişisel amaçlarını da sıralamıştır ve bu noktada çocuğun kitaba olası yaklaşımlarını örneklendirmiş, muhtemel olumlu bir kimlik gelişimi sunmuştur. Bu süreçte yazmak istediği kitap ile *Küçük Prens* arasında bağ kurmuştur; fakat kurulan bağ olumsuzdur. Yazılmak istenen kitap, *Küçük Prens* ile -hangi düzeyde okunacağına ilişkin belirsizlikler ve tartışmalar olması nedeniyle- bağdaşmamaktadır. Söz konusu tartışmaların süreklilik gösterdiği, 6. sözcedeki “yıllarca” belirteci ile somutlaştırılmıştır. Öğretmenin kıyaslama için *Küçük Prens*’i tercih etmesinin altında popüler bir kitap olması yatıyor olabilir.

Örnek 4 (ÖE3-28):

“(1) Mesela Mevlana’nın “Mesnevi”den Seçme Hikâyeleri” çocuk kitapları mıdır? Mesela Ömer Seyfettin’in kitapları çocuk kitapları mıdır? Çocuklar için mi yazmıştır? Mesela “Vatan Yahut Silistre” çocuk kitabı mıdır? Mesela “Küçük Prens” çocuk kitabı mıdır? Bu soruları sorduğumuz zaman mesela Ölümsüz Aile çocuk kitabı mıdır? Mutlu Prens çocuk kitabı mıdır?

(2) Bunları bir konuşmak lazım diye düşünüyorum yani.

(3) Çocuk kitapları etkilidir; ama o zaman kitap etkilidir demek istiyorum ben de, çocuk kitapları diye bir ayrım tam olarak oturmadı yani.

(...)

(4) Klasikler. Küçük Prens de çok önemli. Küçük Prens.

(5) Günü anlaması için herhalde.

(a) Günü anlaması için... Mesela? Günü anlaması derken biraz daha açabilir misiniz?

(6) Ya işte Küçük Prens bu sene biliyorsunuz, bu yayın hakları rahatladığı için her bütün yayınevi bastı biliyorsunuz artık çok kolay elde edilebiliyor.

(7) Ben inanılmaz bir sorgulama herhalde varoluşçu felsefeyle beraber işte çocukların da işte...

(8) Aslında o küçüklerdense büyüklerin okuması lazım da küçükler biz okutuyoruz.

(b) Çocuklarda sıkıntı var mı? Yani okuduklarında herhangi bir sorun yaşıyorlar mı?

(9) Yo, hayır ama işte mesajı umarım alabiliyorlardır yani.

(10) Biz de anlatmaya çalışıyoruz.

(...)

(11) Yine dünya klasiklerinden Küçük Prens zaten okutuluyor, okutulmalı.”

Öğretmen ilk sözcede, araştırmacının yöneltmiş olduğu “Sizce hangi çocuk kitapları bu ideal insan tipine ulaşmada etkilidir?” sorusunda yer alan çocuk kitapları ifadesine ilişkin görüşlerini belirtmiştir. Bu görüşler soru yoluyla aktarılmıştır. Çocuk kitapları öbeğinin kullanımına bir itiraz vardır, itirazını gerçekleştirirken ise sinirli bir tavır takınmıştır, yalnız bu tavır kişisel değil, olaya/duruma ilişkindir. Öğretmen itirazını 100 Temel Eser listesinde yer alan yapıtlardan örnekler vererek sunmuştur. Örnek verilen yapıtlar ise *Mesnevi’den Seçme Hikâyeler*, *Ömer Seyfettin’in kitapları*, *Vatan Yahut*

Silistre, Küçük Prens, Ölümsüz Aile, Mutlu Prens'tir. Öğretmen, bu yapıtlar üzerinden örneklendirmeler aracılığıyla çocuklar için yazılıp yazılmadıklarını sorgulamaktadır. Ona göre bu konuda sorunlar bulunmaktadır ve ikinci sözcesinde, var olan sorunların konuşulması gerektiğini vurgulamıştır, konuşma eylemi de aynı zamanda –mAk lazım yapısı ile genellenmiştir. Öğretmen bu noktada konuşma ve/veya tartışmaların konunun uzmanları tarafından yapılması gerektiğini salık vermiştir. Öğretmenin, görüşmecinin araştırmacı kimliğinden hareketle böyle bir söylemde bulunduğu ileri sürülebilir ki başka bir konu hakkında görüşlerini ifade ederken de bu konuya değinmiş ve “Siz akademisyenlere soruyorum, sizce *Dede Korkut Hikâyeleri* bir çocuk kitabı mıdır?” sorusuyla bu konunun tartışılması gerektiğini aynı şekilde vurgulamıştır.

1 ve 2. sözcelerde öğretmen, örnek verdiği kitapların çocuk kitabı olup olmadığını, çocuklar için yazılıp yazılmadığını sorgularken bir belirsizlik içerisindeymiş gibi görünüyor olsa da 3. sözcede bu konuyla ilgili düşüncelerinin net olduğu görülebilir ki –Dİr kiplik ekinin kullanımı bu netliği göstermektedir. Öğretmen çocuk kitapları diye bir ayrımın tam olarak oturmadığı yargısını “Çocuk kitapları etkilidir; ama o zaman kitap etkilidir demek istiyorum ben de.” sözleriyle çocuk kitapları ifadesinin değil, kitap ifadesinin kullanılmasının daha doğru olacağını savunmuş, aynı zamanda günümüzde çocuk yazını alanına bir eleştiride bulunmuştur. Ona göre yukarıda örnek olarak verilen kitaplar çocuklar için yazılmamıştır, bu gerekçeyle onlara çocuk kitapları demek yerinde değildir, yalnızca kitap sözcüğünü kullanmak daha kapsayıcıdır.

Öğretmenin yukarıda örnek olarak sıraladığı 100 Temel Eserde yer alan yapıtlara ilişkin olumsuz bir tutumu bulunmamaktadır; itiraz edilen konu, çocuk kitapları kavramının kullanımıdır; çünkü öğretmen tarafından hazırlanmış okuma listelerinde söz konusu yapıtların yer aldığı gözlemlenmiştir, aynı zamanda görüşmenin diğer bölümlerinde yine bu kitaplar ve önerilme gerekçeleri sıkça dillendirilmiştir. 4. sözcede de önerilen kitapların klasikler olduğu ve bu klasiklerden birinin *Küçük Prens* olduğu görülecektir. Dolayısıyla öğretmenin söz konusu kitaplar üzerine olumlu kimlik algısının olduğu, fakat onları çocuk kitabı ya da çocuklar için yazılmış kitaplar olarak görmediği söylenebilir.

5. sözcesinde öğretmen *Küçük Prens*'i önermektaki kişisel amacını belirtmiştir ve bu amaç 6. sözcede günü anlamak olarak yansıtılmıştır, yani kitabın olumlu katkısı

günümüz ile bağdaştırılmıştır. Bu sözcenin sonundaki “herhalde” belirteci araştırmacıda şüphe uyandırmış ve araştırmacı, öğretmenden önerme gerekçesini daha ayrıntılı bir biçimde aktarmasını rica etmiştir. *Küçük Prens*’e ilişkin önerme gerekçeleri 6 ve 7. sözcelerde yer almaktadır. 6. sözcesinde öğretmen, *Küçük Prens*’in telif haklarının kalkması ile daha kolay edinilebildiğine ilişkin olumlu görüşünü yansıtmıştır ve bu görüşünü araştırmacıya “Biliyorsunuz.” ifadesiyle onaylatmak istemiştir. 7. sözcede öğretmen *Küçük Prens*’e ilişkin olumlu kimlik algısını yansıtmıştır. Ona göre söz konusu kitap, inanılmaz bir sorgulama olanağı sunmakta ve varoluşçu felsefeyle ilişkilendirilmektedir. Burada olumlu özellikler sıralanmıştır; fakat “herhalde” belirtecinin kullanımı, öğretmenin şüpheyne düştüğü noktaların olduğunun da göstergesidir ya da çok net konuşmaktan kaçınmaktadır. 8. sözcesinde yine bu kitapların çocuklar için yazılmadığı görüşüyle örtüşerek *Küçük Prens*’in yetişkinler tarafından okunması gerektiğini vurgulamıştır. Sözcede yer alan dA bağlayıcısı ile zıtlık oluşturulmuş ve “biz dili” kullanılarak kitabın küçük yaş grubuna okutulduğu belirtilmiştir. Bu söylemde de kullanılan “Okutuyoruz.” ifadesi, kitabın genel okuma listesi içerisinde yer aldığı ve zümrece seçilerek tüm sınıfa okutulduğunun işaretidir.

Öğretmenin bu kitabın yetişkinler tarafından okunması gerektiği görüşü, araştırmacıyı çocuklar tarafından okunduğunda bir sıkıntı yaşanıp yaşanmadığı sorusunu (b) sormaya yöneltmiştir. Burada öğretmenin, kitabın yetişkinler tarafından daha iyi anlaşılacağı görüşünü savunduğu açıktır ki 9. sözcesinde çocukların okuma sürecinde her ne kadar sıkıntı yaşanmadığını belirtmiş olsa da “ama” bağlayıcısıyla zıtlık oluşturmuş ve “Mesajı umarım alabiliyorlardır yani.” söylemiyle emin olamadığını dile getirmiştir. Bu ifadesi aracılığıyla öğretmen, aynı zamanda kitaptaki iletilerin çocuklar tarafından fark edilmesini dilemiştir yani eğitsel kaygı da gütmektedir. 10. sözcesinde ise söz konusu durumda telafi amacıyla iletileri anlatmaya çalıştıklarını biz dili kullanarak aktarmıştır. Bu söylemlerinden ve 11. sözcesinden de yola çıkarak öğretmenin, *Küçük Prens* kitabına ilişkin değerlendirmelerinin olumlu olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır ki son sözcesinde, söz konusu yapıtı klasik olarak gördüğünü belirtmiş ve okutulmasının gerektiği üzerinde durmuştur. –mAli biçimbirimi kullanılarak bu gereklilik aktarılmış ve edilgen kullanımı ile bu gereklilik genele yayılmıştır. Dolayısıyla söz konusu kitabın ideal insan yetiştirme sürecine de katkıda bulunduğu öğretmenin görüşlerinden hareketle söylenebilir.

Örnek 5 (DK7-39):

“(a) *Ne gibi kitaplar hocam, mesela var mı onları etkileyecek dediğiniz ya da özellikle kullandım dediğiniz?*

(1) Mesela şey var, *Küçük Prens*; bu oldukça etkili bir kitap oluyor.

(b) *Küçük Prens ile ilgili nasıl sonuçlar aldınız hocam ya da hangi nokta üzerinde durdunuz?*

(2) *Küçük Prens*’in karakteri zaten onları çok etkiliyor yani iletişim kurması ve özellikle tilkiyle aralarındaki o evcilleştirme olayı.

(3) Önce anlamadılar yani normal evcilleştirmeden bahsedildiğini düşünüyorlar.

(4) Sonrasında evcilleştirmeyi birazcık irdelediğimizde gerçekten o evcilleştirmenin çok farklı bir kavram olduğunu ve insanların birbirlerini evcilleştirmesi gerektiğini, aradaki bağın bu şekilde hiçbir zaman kopmayacağını düşünüyorlar ve buna göre de kendi ilişkilerinde yine gözlemlerime dayanarak bunu uygulamaya başlayan pek çok öğrenci var.

(5) Ha, uygulamayan var mı?

(6) Tabii ki var.

(7) Onlara da ulaşmak için sonrasında çok daha farklı yöntemler deneniyor; ama en belli başlısı şey, kitap.”

Öğretmenin derslerinde ideal insana ulaşmak amacıyla kitaplardan yararlandığını söylemesi üzerine araştırmacı, bu yararlanılan kitaplar hakkında konuşmayı istemiştir

(a). Öğretmenin 1. sözcüne göre çocuklar üzerinde etkisi olan kitap, *Küçük Prens*’tir. Bu etkinin derecesinin yüksek olduğu “oldukça” belirtecinin kullanımından anlaşılabilir. Dolayısıyla kitap hakkında hem öğretmenin hem de öğrencilerin olumlu kimlik algısı oluşturduğu kanısına varılabilir.

Araştırmacının, *Küçük Prens* üzerine daha ayrıntılı bilgiler edinebilmek amacıyla yönelttiği sorudan (b) hareketle öğretmen; kişisel amaçlarını sıralamış, kitabın öğrenciler üzerindeki olumlu etkilerini ve gözlemlerini/deneyimlerini paylaşmıştır. 2. sözcünde de görüleceği gibi öğretmen, kitabın karakterinin öğrenciler üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır. Karakterin öne çıkarılan özelliği ise iletişim kurması olmuştur ve bu özellik, kitapta yaşanan bir olaya gönderim yapılarak olumlanmıştır. Tilkiyle kitap karakteri arasındaki iletişim “özellikle” belirteciyle vurgulanmıştır.

3. sözcüde öğretmen, gönderimde bulunduğu karakter ile tilki arasında geçen evcilleştirme olayını öğrencilerin ilk önce anlamadıklarını aktarmıştır. Öğrenciler bu olayı gerçek anlamda bir evcilleştirme olarak algılamışlardır yani derin yapıya inememişler, yüzeysel yapıdan hareketle bir kanıya varmışlardır. Öğretmenin bu sözcüde ve 4. sözcüde “düşünüyorlar” sözcünü sıkça yinelemesi bu anlaşılmazlığın sıkça deneyimlendiğinin göstergesidir, -DI biçimbiriminin değil, -yor şimdiki zaman kipinin kullanımı da bu sürekliliğin ve yinelemenin yaşandığını işaretlemektedir yani herhangi bir bitmişlik bulunmamaktadır.

4. sözcesinde öğretmen, yukarıdaki durumu nasıl telafi ettiğini anlatmış, kitabı önermedeki kişisel amaçlarını aktarmış ve öğrencilerinde gözlemlediği olumlu değer dönüşüm ya da kazanımlarını paylaşmıştır. Anlaşılabilirliği sağlamak amacıyla öğretmen, evcilleştirme kavramını irdeleme yolunu seçmiştir ve “irdelediğimizde” ifadesinden hareketle söz konusu irdelemenin öğrencilerle birlikte yapıldığı ve sınıf içerisinde tartışıldığı açıktır ki örnek 5 dışındaki diğer söylemlerinde de öğretmen, sınıf içerisinde sesli okuma yaptığını ve kitapları yine öğrencileriyle birlikte tartıştığını böylece merak uyandırdığını belirtmiştir. Aynı sözcenin devamında öğretmen, evcilleştirme kavramının tam olarak anlaşılmasının ardından çocuklar üzerinde davranış değişikliklerinin yaşanabildiğinden bahsetmiştir. Öğretmene göre bu olaydan hareketle pek çok öğrenci, insanların birbirlerini evcilleştirmesi gerektiğini, aradaki bağı hiçbir zaman kopmayacağını düşünmekte ve kendi ilişkilerinde de bu kazanımları uygulamaktadır. Önce ve sonra arasındaki olumlu farklılıkları sıralarken öğretmen, kanıt olarak gözlemlerini sunmuştur. Bu durum aynı zamanda öğrenmelerin kontrol edildiğinin ve öğretmenin eğitsel kaygı güderek hareket ettiğinin göstergesidir.

5 ve 6. sözcelerinde ise doğal bir biçimde öğretmen olumlu değişimler gösteren öğrencilerin yanında uygulamaya yansıtmayanların da olduğunu soru-cevap yoluyla tartışmıştır ve kendi sorusuna vermiş olduğu “Tabii ki var.” yanıtı ise bu durumu olağan kabul ettiğinin işaretidir. 7. sözcesine kadar öğretmen, kitap ve kitapla ilgili derste yapılan uygulama ve etkinlikler sayesinde öğrencilerine olumlu özellikler kazandırdığını vurgulamıştır, birlikte çalışılıyor olsa da öğretmenin bu değer dönüşümlerindeki etkisi yadsınamaz; fakat son sözcesinde, eylemlerine yansımayan öğrencilere ulaşmak amacıyla yaptıklarını aktarırken ayrıntı vermekten kaçınmıştır. “Çok daha farklı yöntemler deneniyor.” sözcesindeki edilgen yapının kullanımı, öğretmenin kullandığı yöntemlerin belirsiz kalmasına yol açmıştır ya da bu yöntemler kim tarafından, nasıl uygulanmakta, belirgin değildir. Öğretmenin bu noktada bir çabasının olduğu yadsınamaz. En belirgin olarak aktarılan yöntem ise kitaptır; kitap diğer yöntemlerden ayrıştırılmış -ki bu yöntemlerin ne olduğu bilinmemektedir-, ön plana çıkarılmış, bir güç ve davranış değiştirme etkisi olan araç olarak düşünülmüştür. Burada kitap karakterlerinin çocuklarda öykünme etkisi uyandırması da etkilidir.

Öğretmenin kitap üzerine olumlu görüşleri alıntılan söylem boyunca süreklilik göstermiştir.

Örnek 6 (DE12-30):

“(a) Mesela var mı özellikle çok beğendim dediniz?”

(1) Mesela özellikle ben de çok geç okuduğum, belki bunu öğretmenlerime de bir sitem olarak söyleyebilirim, mesela Küçük Prens.

(2) Mesela ben bunu atandıktan sonra okudum, öğretmen olarak atandıktan sonra.

(3) Çok beğendim.

(4) Her zaman bunu bu listeme koyuyorum mesela çocuklara bunu okutturuyorum.

(b) Neyi sağlıyor sizce, yani Küçük Prens’i koymanızın sebebi ne?

(5) Çocuk mesela, orada bir çocuğun bakış açısıyla tamamen bu var; ama kesinlikle mesela herkesin de söylediği bir çocuk kitabı da kalmayacak şekilde de dolu bir kitap.

(6) Çocuğun nasıl... Bir insanın nasıl mutluluğu yakalayabileceği aslında burada tamamen anlatılıyor.

(7) Maddeye, dışarıdan bakışa, sahip olduklarına değil, içinde hissettikleriyle mutlu olabilmeyi gerektiriyor.

(8) Hani birçok farklı şekilde bu anlatılıyor.

(9) Çocuklar bunu yakalıyor, bunu anlıyorlarsa belki ileride okuduklarında çok daha iyi anlayacaklar.

(10) Bu önemli mesela bir benim için güzellik, bir güzel bir şey ortaya çıkmış oluyor ya.

(11) Bu anlamda ideal insan tipine de ulaştırabiliriz işte mutlu olmayı, olumlu düşünmeyi, çıkar aramadan, nasıl diyelim toplumda yer edinen, çevresine faydalı olan insan olmayı çabalayan, anlatan bir kitap diyelim onun için.

(c) Önerdiğiniz kitaplar üzerinden konuşalım mı hocam? Yani özellikle en çok önerdiğiniz ya da mutlaka öğrenciler bunu okumalı dediniz, şundan dolayı okumalı dedikleriniz?

(12) E kısmen değinmiştik onlara geçen konuşmamızda da, Küçük Prens’i mesela özellikle öne çıkartıyorum.

(d) Son sorumuz hocam. Siz bir çocuk yazarı olsaydınız nasıl bir kitap yazardınız? Bu kitabın konusu ne olurdu ve çocuğa neleri aktarmak isterdiniz?

(13) Açıkçası böyle konu direkt nedir ne olurdu diye düşünmedim; ama çocuğun, çocukların bir kere öncelikle seveceği bir kitap yazardım yani okumayı seveceği.

(14) Konu olarak yine çocukların dünyasını anlatırdım herhalde.

(15) Hani çocuğun o hayal dünyasını, ruh dünyasını, çocuğun ne şekilde mutlu olması gerektiğini... Yani belki Küçük Prens’in etkisi ile alakalı.

(16) Belki onu düşündürdüm yani çocuğun bakışını, çocuğun ruh dünyasını, hayal dünyasını, çocuğun bakışını...

(17) Çünkü hani küçükken hepimizin kafasında bir şeyler var, belki onları çok büyütüyorduk, dışarı sunamıyorduk.

(18) Onları kendi içimizde belki veya yaşlılarımızla böyle paylaşabiliyorduk.

(19) Onları belki, belki bir monolog yani o anlamda çocuğun düşüncesini, ruhunu, hayallerini anlatmak isterdim.

(20) Hani direkt bir fikir şu anda aklımda yok, yani hani mesaj vermekten öte belki çocuktaki mutluluk, mutluluğu anlatmak isterdim.

(21) Bunu söyleyebilirim.”

Öğretmen, ilk sözcesinde ideal insana ulaşma noktasında etkili olabilecek kitaba örnek olarak *Küçük Prens*’i vermiştir, sözcedeki “özellikle” ifadesi ile söz konusu kitap aynı zamanda farklılaştırılmıştır. Öğretmen kitapla ilgili bu olumlu kimlik algısını 2, 3 ve 4. sözceleriyile de desteklemiştir. Ona göre kendisi kitapla geç karşılaşmış, yapıtı öğretmen olarak atandıktan sonra okumuştur. Burada bir özeleştirici yapıldığı söylenebilir, dolayısıyla öğretmen, *Küçük Prens* ile erken yaşta tanışılması gerektiğini savunmaktadır. Bu geç kalışın sebebi olarak ise öğretmenlerini görmekte, onlara sitem etmekte ve gönderimde bulunmaktadır. Görüşme yapılan öğretmen, önceki öğretmenlerinden farklı olarak kendini kitap önerme noktasında sorumlu hissedip bu

eksikliği giderme yoluna gitmiş ve telafi etmiştir. Bu aşamada öğretmen, bağımsız davranmıştır.

İlk iki sözcesinde sitemini ve hayıflanmasını sunan öğretmen, kitapla ilgili olumlu algısını “Çok beğendim.” ifadesiyle 3. sözcesinde net olarak yansıtmıştır. 4. sözceden hareketle öğretmenin söz konusu kitabı listesine eklediği ve zorunlu olarak okuttuğu söylenebilir ki ettirgen çatılı “okut-” eyleminin kullanımı bu durumun işaretleyicisidir.

İkinci sorusuyla araştırmacı, öğretmenden kitabı önerme gerekçelerini sıralamasını beklemiştir. Öğretmen, duruma uyum sağlayıp kitabı okutmaktaki kişisel amaçlarını sıralamıştır. 5. sözcesinde benzer olarak diğer öğretmenlerin de belirttiği gibi çocuk bakış açısına değinmiştir. Sözcenin devamında ise “ama” bağlayıcısı ile var olan genel bir yargıya katıldığını belirterek kitabın yalnızca çocuk kitabı olmakla kalmayıp aynı zamanda yetişkinlikte de okunabileceğini savunmuştur. Kitap, bu özelliği nedeniyle “dolu” olarak nitelendirilmiş ve farklılaştırılmıştır. Aynı sözcede var olan “kesinlikle” kiplik belirteci sayesinde bu yargı, kesinleşmiş ve genellenmiş; “herkes” kanıt gösterilerek meşrulaştırılmıştır.

6. sözcesinde öğretmen, kitabı neden olumladığını aktarmayı sürdürmüştür. Bu sürekliliğin, söylemin tamamına yayıldığı görülebilir. Ona göre *Küçük Prens*, bir insanın nasıl mutlu olabileceğini aktarma konusunda da kılavuzdur. İnsanın maddeyle değil, hissettikleriyle mutlu olabileceğini savunur (7. sözce) ve çok farklı yollarla bu anlatılır (8. sözce). Bu özelliği sayesinde yine öğretmen tarafından farklılaştırılmıştır, fakat 9. sözceye bakıldığında çocuklar üzerinden anlaşılabilirlik konusunda -şart kipinin (-yorsa) kullanımından da hareketle- şüpheye düğüldüğü söylenebilir. Şart kipinin kullanımından sonra yargısında şüpheye düşen öğretmen, söylemini kesmiş “belki” kiplik belirteci aracılığıyla olasılık belirterek sözcesini sürdürmüştür. Çocukluk döneminde bu değerlerin/kazanımların tam olarak anlaşılabilirliğinden emin olamayan öğretmen, bu eksikliğin ileriki yaşlarda da okunarak telafi edilebileceğini ileri sürmüştür. Öğretmenin söyleminin geneline bakıldığında *Küçük Prens*, hem çocukluk hem de yetişkinlik döneminde okunması gereken bir kitap olarak yansıtılmıştır.

10. sözcede ise öğretmen, kişisel olarak kitapta özellikle önemsedığı noktayı vurgulamıştır: güzellik, güzel bir ürün elde etme. Öğretmen, Örnek 6 dışındaki diğer söylemlerinde de benzer olarak güzellik kavramına sıkça değinmiş ve bu kavramı

farklılaştırmıştır. 11. sözcede ise güzellik kavramı ile ideal insanın özelliklerini bağdaştırmıştır. Bu kitap sayesinde mutlu olma, olumlu düşünme, çıkar aramadan toplumda yer edinebilme, faydalı olma gibi özelliklere ulaşılabilir. 12. sözcesinde yapıt, benzer olarak olumlanmış ve yüceltilmiştir. Dolayısıyla yetiştirilmek istenen insan tipine ulaşmada *Küçük Prens* kitabı, yardımcı bir kaynak ya da araç olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenin, *Küçük Prens* kitabının etkisinde kaldığı ve yorumlarını bu olumlu etkiye bağlı olarak yapılandığı açıktır ki nasıl bir çocuk kitabı yazmak istediğini aktarırken de bu etki altında kalarak 13. sözce itibariyle yorumlama yaptığı görülebilir. 14. sözcede çocukların dünyasını vurgulaması, 15. sözcede çocuğun hayal ve ruh dünyasını önceleyip onu mutlu etmeyi hedeflemesi, bu yargının göstergeleridir ki 15. sözcede *Küçük Prens*'in etkisinde kalmış olma olasılığını itiraf etmiştir. 16. sözcede aynı konuya ilişkin yinelemeler yapılmıştır.

17-20. sözceler arasında öğretmenin, kendi çocukluğundan yansımalar yaptığı ve empati kurarak, kendi çocukluğuyla karşılaştırmalar yaparak günümüz çocuklarında var olan eksiklikleri giderip telafi etmeye çalıştığı söylenebilir. Çocukluk deneyim ve algılarını aktarırken öğretmenin, biz dilini kullanarak ortak özellik oluşturmaya çalıştığı, çocuklarla özdeşim kurduğu görülebilir. Öte yandan bir usamlama sürecine girdiği de açıktır. 19 ve 20. sözcelerde ise yazacağı kitapta, *-Küçük Prens*'te olduğu gibi-monologlar kurarak çocuğun iç dünyasını, düşüncesini, ruhunu, hayallerini yansıtmayı hedeflediğini belirtmiştir. Bunu yaparken ise otoriter bir tavır sergilemek yerine çocuğu, çocukluğu ve çocuğun mutluluğunu anlatmayı yeğlemektedir. Yani öğretmen öğreticilik, mesaj verme kaygısında değildir. Bağımsız davranabilmektedir.

Örnek 7 (ÖK5-36):

“(a) İsim verebilir misiniz hocam mesela özellikle şu kitap ya da şu yazarın şu kitabını kullanmaktan hoşlanıyorum ya da etkili oluyor dediğiniz var mı?”

(1) Yani en güzel sorgulamayı, biraz klasik bir şey olacak belki; ama Küçük Prens’le çok güzel işliyoruz yani o sorgulama işte, başka dünyaları, başka kapıları açması.

(2) Mesela onda çok fazla farklı kavramları sorguluyoruz.

(3) O başka kitaplarla ilişki kurmamızı da sağlıyor ya da okuduğumuz metinlerle ilişki kurmamızı da sağlayabiliyor.

(4) Mesela oradaki kurduğu ilişkiyi başka bir şiirdeki şairin kurduğu işte bir sevgi ilişkisi ile ilişkilendirebiliyoruz mesela orada o metinleri.

(5) O yüzden mesela Küçük Prens, işlemekten çok zevk aldığım, yedinci sınıf seviyesinde kullanıyoruz biz, bir kitap; bunun dışında şeyleri, öyküleri kullanıyoruz.

(...)

(6) Onun yerine Martı'yı, aynı Küçük Prens gibi mesela o tam o dediğim gibi biraz böyle daha işte orada çoğu şeyler, çocuklara sorgulatabildiğimiz kavramlar, farklı böyle biraz işte değinebileceğimiz noktalar fazla eser çok kalın olmasa da, çocuklar böyle hem rahat okuyabiliyorlar hem de sınıfta okuyup öykülerde de öyle oluyor, ondan zevk alıyorlar, hem okuyup hem tartışmak için zamanımız oluyor.

(7) Romanlarda çok mümkün değil o. Romanlarda şöyle bir şey oluyor, çocuklar okuyup gelirse sınıf içerisinde tartışma ortamı oluyor ve okuyup gelenlerle daha çok konuşuyorsunuz. Bazıları da merak ediyorlar, okuyarak geliyorlar bir sonraki sefere çünkü haberdar olmak istiyorlar, ilgilerini çekiyor o tartışmalar; ama bazıları gerçekten evde hiç okumuyorlar, sizin böyle gözetiminizle okuyor çocuklar, onları o derse çekmek zor oluyor yani. Zaten hiç derse katılmıyorlar. Sadece dinleyici olarak katılabiliyorlar. O yüzden de böyle kısa öyküler, az ama öz, öyle hemen sınıfta okuyup da hemen çalışmasını yapabileceğimiz eserler benim açıkçası çok daha tercih ettiğim, yani eser temelli çalışmalarda tercih ettiklerim. Parça parça, diğer türlü parça parça yani tabii ki romanlarımız da var okuttuğumuz, eser incelemesi yaptığımız, parçalamak gerekiyor.

(8) O yüzden dediğim gibi o Küçük Prens, Martı özellikle bizim yedinci sınıflarda üzerinde çok fazla çalışma yaptığımız kitaplar.

(b) *Etkili oldu mu hocam?*

(9) Etkili oluyor.

(10) Küçük Prens mesela gerçekten çok etkileniyorlar, hoşlarına gidiyor; ama o tamamen sizinle alakalı bir şey yani öğretmenle alakalı yani nasıl işlediğinizle alakalı.

(11) Siz bir defa kitabı gerçekten içten seviyorsanız, beğeniyorsanız ve o kitabı çocuklara iyi ki okutuyorum diye düşünüyorsanız bu enerjiyi çocuklar alıyorlar yani sizi başka türlü seven ve size hayranlık duyan öğrenciler zaten sizin hayranlık duyduğunuz şeye de hayranlık duyuyor yani duyma isteğiyle yaklaşıyor zaten. O yüzden öğretmen bu kitabı çok beğendiye mutlaka bunun güzel bir tarafı vardır diye düşünüyor ve o şeyi enerjiyi alan çocuklar ona göre daha çok böyle okuma isteği, tartışma isteği duyuyorlar.

(12) Mesela Küçük Prens'te ve Martı'da da ben çok sevdiğim için bu kitapları, onlara da özellikle inandığım için yani ben inanmadığım bir kitabı zaten okutmam, burada bizim ortak kararımızla biz zaten bu kitaplara karar veriyoruz yani kimsenin olmasın dediği bir kitap oraya girmez yani listeye, mutlaka hepsini tartışırız, öyle olunca da o enerjiyle o çocuklar da gerçekten o kitaplardan etkileniyorlar.

(13) Mesela Küçük Prens'teki o güle olan sevgisi, işte o tilkiyle olan ilişkisi çocukları gerçekten etkiliyor.

(14) Çünkü Küçük Prens gibi bir kahramanın varlığı, gerçekten var mı, yok mu, bir de hep böyle şey istiyorlar, gerçekten olsun, yani gerçek hayatında ya da bu hikâyeler gerçekten yaşanmış olsun.

(...)

(15) Mavi Bulut'tan Küçük Prens, yani o tür yayınevleri zaten gözümüz kapalı yani çeviriden en azından ya da denetlenmemiş bir şey olmadığından emin olabiliyoruz; ama gözümüz kapalı derken tabii bir şeyi öneri listesine koyuyorsak okuduğumuz şeyler oluyor onlar; ama yani daha güven duyduğumuz yayınevleri bunlar tabii.

(c) *100 Temel Eser listesinden önerdiğiniz kitaplar var mı hocam?*

(16) Yani şimdi bu şöyle, ben benim yapımla benim şeyimle, ben bu kitapları beğensin beğenmesin bu kitapları çocukların okuması gerektiğini düşünüyorum; ama belli yaşlarda yani. Şimdi mesela, Şeker Portakalı'nı zaten, biz de okuyoruz.

(17) Şeker Portakalı, Küçük Prens dediğim gibi okutuyoruz, zaten de okutulmalı Şeker Portakalı, Küçük Prens.

(...)

(18) Yani kentsel, işte bunu üç boyutlu olarak nasıl tasarlıyorsunuz Küçük Prens'in gezegenini diyebiliyor mesela, gibi bir sürü şey yapıyoruz, etkinliğimiz var kitaplarla ilgili farklı farklı.

(...)

(19) Yavaş yavaş böyle bir şeyler yazıyorum bakalım belki öyle bir şey yazabilirim; ama mutlaka mutlaka yazdığım şeyde şey olmasını isterim benim bu Küçük Prens'te falan olduğu gibi alt, alttaki o anlam; ama bunu ancak şey olacak çok görünürde, gerçekten görünür gözüne soka soka vermeden.

(20) İşte o sistem mesela şeyi kırılması, sistemdeki bir parçanın olmamasının bütünü etkilemesi, oradan işte şeye varıyor mesela bir makinedeki bir parçanın olmaması nasıl makineyi işlemiyorsa işte toplumsal, aynısı romanda işte o sınıf düzenindeki bozulmalar, her şeyi mesela oradan sorgulatma gibi bir şey mesela, sorgulatabileceğim bir şekilde serilerde, sınıfta da öyle çalışmalar yapıyoruz."

Örnek 7'de alıntılanan söylemde –özellikle –yor biçimbiriminin kullanımı sayesinde deneyim temelli olarak çocuk kitaplarının/metinlerin seçimi ve seçilen kitaplara/metinlere, çocukların tepkileri üzerinde yoğun olarak durulmuştur.

Küçük Prens kitabına ilişkin doğrudan paylaşımların altı çizilmiş, bağlamsal kopmalar yaşanmaması amacıyla söylemin genelinde kesinti yapılmamıştır; çünkü alıntılanan bu söylemin tamamında öğretmenin bir uslamlama süreci içerisinde olduğu net olarak görülmektedir. Sorgulamayı önceleyen öğretmenin, kendi söylemlerinde de sıkça sorgulama yaptığı gözlemlenmektedir. Bununla birlikte öğretmen, söylemlerini desteklemek, somutlaştırmak ve meşrulaştırmak amacıyla sıklıkla öğrencilerinin beklenti, tepki ve dönütlerine yer vermiştir.

Öğretmen, yukarıda değinildiği gibi sorgulama becerisi kazandırmayı hedeflediğini ve bu hedefe ulaşabilmede farklı metin türlerinden yararlanmanın, yaşamdan kesitler ve/veya örnekler sunmanın etkili olduğunu savunmuştur. Aynı zamanda metinlerarasılık yoluyla yapılan karşılaştırmalar ve çocuğa göre hazırlanan etkinliklerin de bu aşamada payı yüksektir. Dolayısıyla öğretmenin sınıf içerisinde çocuk kitaplarıyla ve farklı türdeki metinlerle çalışmalar ve tartışmalar yaptığı çıkarımı yapılabilir; fakat bu süreçte tercihin öykü türünde yoğunlaştığı da dillendirilmiştir; çünkü öğrencilerin istek ve beklentileri bu yöndedir, uzun metinleri okumak istememektedirler. Böylece öğretmen, kendi hedefleri ile öğrencilerin beklentileri arasında denge kurabilmektedir. Aynı zamanda bu çözüm bir telafi etme stratejisidir. Altı çizili olarak verilmeyen söylemler aracılığıyla bu genel çıkarımlara ulaşılabilir.

Altı çizili olarak verilmiş ilk 5 sözcüne bakıldığında öğretmenin, *Küçük Prens*'i önerme gerekçelerini ve kişisel amaçlarını aktardığı görülmektedir. Bu sözcelerde öne çıkan amacın, sorgulama olduğu dikkati çeker. *Küçük Prens*, bu özelliği sayesinde diğer yapıtlardan farklılaştırılmış, hatta “en güzel” ifadesiyle tekleştirilmiştir. Başka dünyaları, başka kapıları açma (1. sözc), çokça ve farklı kavramları sorgulayabilme (2. sözc), diğer metinlerle ilişki kurabilme (3. sözc); söz konusu yapıtın önerilmesinde rolü olan olumlu ortak özelliklerdir. 5. sözcüye göre kitap, öğretmenin işlemekten çokça zevk aldığı bir yapıttır ve işlendiği düzey 7. sınıftır. Dolayısıyla yapıta ilişkin olumlu kimlik sunumu yapılmıştır.

Martı kitabı, sorgulamaya olanak sunması ve öykü türünde yani kısa olması bakımlarından *Küçük Prens*'le benzerlik göstermektedir (6. sözc). Bu sayede çocuklar, rahatça yapıtı okuyup sınıf içerisindeki tartışmalara katılabilmektedir. Aksi durum, çocukların okuma isteğini köreltmekte ve sıkılmalarına yol açmaktadır. O nedenle

öğretmenin, kitap seçiminde kendisinin ve öğrencilerinin beklentilerinin yanında zümresindeki diğer öğretmenlerin de deneyim ve görüşlerini önemseydiği söylenebilir.

İlk 6 sözcüde, Türkçe öğretmenin biz dilini kullanmayı tercih ettiği dikkati çekmektedir. Söz konusu kullanım, sınıf içerisinde toplu okuma ve paylaşımların yapıldığını; aynı zamanda kitap seçiminin zümre yani diğer Türkçe öğretmenleri ile birlikte gerçekleştirildiğini işaretlemektedir. 12. sözcüde de öğretmen, bu çıkarımı doğrulamıştır.

7. sözcüde öğretmen, deneyimlerini paylaşmaya devam etmiştir. Bu paylaşımlarda özellikle çocukların beklentilerini öncelediği açıktır. Ona göre toplu okumanın gerçekleşebilmesi için öyküler daha etkilidir; çünkü öğrenciler, uzun metinleri okumaktan hoşlanmamaktadırlar; öyküler sayesinde çoğunluk, önerilen kitabı/metni okuyabilmekte dolayısıyla derse ve tartışmalara katılım sağlanarak hedeflenen beceriler kazandırılabilir. Bu aşamada *Martı* ve *Küçük Prens* gibi kitapların kullanımı yeğlenmekte ve üzerine tartışmalar, sorgulamalar yapılabilmektedir (8.sözcü). 9 ve 10. sözcüye bakıldığında öğretmene göre, öğrencilerin de bu kitaplara tepkileri olumludur ve okumaktan hoşlanmaktadırlar. *Küçük Prens* bu bağlamda çocukları, oldukça yüksek düzeyde etkileyen bir yapıt olarak öğretmen tarafından yüceltilmiştir.

Öğretmenin 11. sözcüde bu konuda özellikle vurguladığı nokta ise dersin öğretmenin istekli olması, bu enerjisini çocuklara yansıtabilmesi ve derse/etkinliğe ilgi çekebilmesidir. Yani etkileşim ortamının sağlanması önemli bir öğedir. Kurulan neden-sonuç ilişkisi ile aynı zamanda öğretmen kavramı bu aşamada ön plana çıkarılmıştır. Söylemi alıntılanan öğretmenin bu süreçte kendine güven duyduğu çıkarımı da yapılabilir.

13. sözcüye göre çocuklar, *Küçük Prens*'i okurken Küçük Prens karakterinin güle olan sevgisi ve tilki ile aralarındaki ilişkiden çokça etkilenmektedirler. 14. sözcüde öğretmen, çocuklar ve gerçeklik algıları üzerinde durmuştur. Buna göre çocuklar, böyle bir karakterin gerçekten var olup olmadığını sorgulamakta ve yaşanan olayların gerçekten yaşanmış olmasını beklemektedir. Gözlemler ve deneyimler paylaşılırken çokluk ekinin tercihinin sıklığı, çocuklar arasında böyle bir algı ya da düşüncenin varlığına ilişkin genel bir izlenime işaret eder.

15. sözcüye göre öğretmen, söz konusu yapıt üzerine yayınevi tercihi Mavibulut Yayıncılık'tır. Bu tip yayınevleri, ona göre nitelikli ve güvenilirlerdir. Dolayısıyla diğer yayınevlerinden ayrıştırmıştır. Bu bağlamda kitap seçiminde yayınevi önemsense de öneri listesi oluşturulurken temel alınan ölçüt, öğretmenin öncelikle önerilecek yapıtı okumasıdır.

16. sözcüde öğretmen, -kendisine bağlı kalınmadan- öğrencilerinin, 100 Temel Eser listesinde yer alan kitapları okuması gerektiğini ileri sürmüştür. Yani bu kitaplar öğretmene bağlı kalınmadan, beğeni ölçütü de dikkate alınmadan okunması gerekli olan yapıtlardır; fakat öğretmene göre burada öncelenmesi gereken ölçüt yaştır. Bu bağlamda listede yer alan yapıtlardan kimilerinin, çocukların yaş düzeyinin üzerinde görüldüğü yorumu yapılabilir. Benzer olarak öğretmen, listede yer alan kitaplarla da çalışabilmektedir (16. sözcü). *Şeker Portakalı, Küçük Prens* bu bakımdan tercih edilen, önerilen kitaplardandır. Aynı zamanda bu yapıtların okutulmasının gerekliliği –mAli biçimbirimi kullanılarak vurgulanmıştır (17. sözcü). Dolayısıyla öğretmene göre söz konusu iki yapıt olumlu ortak özelliklere sahiptir.

18. sözcüsünde öğretmen, kitapla ilgili sınıf içerisinde yapılan etkinliklerden söz etmiştir. Bu etkinlikler yaratıcılık üzerinedir: *Küçük Prens*'in gezegenini tasarlama vb. Ayrıca sözcünün biz dili ile ifade edilmesi, etkinliklerin etkileşim içerisinde, çocuklarla birlikte yapıldığının göstergesidir. Bununla birlikte öğretmenin, kitaplarla ilgili sınıf içerisinde farklı etkinlikler yaptırdığı da görülmektedir.

Öğretmenin 19 ve 20. sözcülerine bakıldığında, yazmayı planladığı çocuk yapıtının *Küçük Prens* ile birçok bakımdan bağdaştırıldığı, benzerlik gösterdiği görülmektedir. Söz konusu yapıtla *Küçük Prens* arasında kurulan en belirgin bağlantı, örtük anlamları barındıracak olmasıdır. Bu yönüyle aynı zamanda *Küçük Prens*'in farklılaştırıldığı da söylenebilir. Yani sıra öncelenen diğer nokta, *Küçük Prens* ile ilişkili olarak sistemdeki/toplumdaki eksikliklerin, çarpıklıkların, aksaklıkların, bozulmaların sorgulanmasıdır. Dolayısıyla yukarıda da sıkça değinildiği gibi sorgulama becerisi öğretmen tarafından oldukça önemsenen bir kazanımdır, etkinliklerini de bu bağlamda ve amaçla oluşturup gerçekleştirmektedir.

Genel olarak öğretmenin söylemlerine bakıldığında, çocuk kitapları ve metinlerle çalışma üzerine titizlikle eğildiğini söylemek mümkündür.

Örnek 8 (ÖK6-28):

“(…)

(1) Onun dışında Küçük Prens, zaten klasik olarak.

(2) Beyaz Yele. Daha önce de söyledim.

(a) *Küçük Prens*’i neden okutuyorsunuz hocam, aynı şekilde Beyaz Yele’yi de?

(3) Küçük Prens’i neden okutuyoruz?

(4) Öncelikle tabii ki Küçük Prens herkesin okuması, bilmesi lazım o yüzden okutuyoruz.

(5) Beşinci sınıflarımızda bunu okutuyoruz.

(6) Güzel de, seviyorlar da.

(7) Son yıllarda popülaritesi zaten o kadar arttı ki.

(8) Öğrenciler öncelikle bazen bir kitapla tanışmadan önce onun objeleriyle tanışıyorlar.

(9) İşte Küçük Prens desenli kalem kutusu, Küçük Prens desenli kalem, Küçük Prens desenli işte kar küresi ve hatta şey, aa Küçük Prens’in şeyi çıkmış, kitabı çıkmış bile oluyor.

(10) O bir dönem dizilerde de olmuştu ya, bu dizinin kitabı çıkmış gibi öyle bir algı oluyor.

(11) Bazen böyle şeyler de çok işe yarıyor.

(12) O yüzden daha çok dünyaca ünlü bir eserin mümkün mertebe en küçük sınıftan başlayarak tanınması oradaki amacımız.”

Öğretmen, 100 Temel Eser listesinden önerdiği kitapları sıralarken *Küçük Prens*’i de dillendirmiştir ve ilk sözcesinde bu kitabı klasik olarak nitelendirmiştir, dolayısıyla kitap okunması gereken bir yapıttır ve üzerine olumlu kimlik algısı geliştirilmiştir. Bu olumlu algıyı gerekçelendirmesi için araştırmacı, öğretmene bir soru (a) yöneltmiştir ve öğretmen 3. sözcesinde soruyu yineleyerek usamlama sürecine geçmiş ve 4. sözce itibariyle kitabı okutmaktaki kişisel amaçlarını sıralamaya başlamıştır. Bu sözcede öğretmen, *Küçük Prens*’in okunmasını bir gereklilik olarak yansıtmıştır, “lazım” yapısının kullanımı bu gerekliliğin göstergesidir. Aynı zamanda kitabın okunmasının gerekliliği “herkesin okuması, bilmesi lazım...” ifadesiyle genele yayılmıştır. Buradan hareketle söz konusu kitabın birçok yaş düzeyine hitap ettiği çıkarımı yapılabilir. Olumlu kimlik algısının varlığı da belirgindir. Diğer öğretmenlerin söylemleriyle kıyaslandığında 4 ve 5. sözcenin ikisinde de öğretmenin benzer olarak “okutuyoruz” ifadesini kullanması dikkat çekicidir. Bu noktada öğretmenin söz konusu kitabın okunması noktasında çaba gösterdiği ve okuma listesinde yer verdiği söylenebilir. Biz dilinin kullanımı yine okuldaki diğer Türkçe öğretmenleri ile birlikte kararlaştırılarak önerildiğinin işaretleyicisidir. Okutulan sınıf düzeyi ise 5. sözcede de görüleceği gibi 5. sınıf olarak belirlenmiştir. Böylece ortaokula başlar başlamaz ilk düzeyde öğrencinin kitapla karşılaşması sağlanmaktadır. 6. sözcesi ile birlikte öğretmen, kitapla ilgili olumlu algısını destekleyici örnekler vermeye başlamış, böylece görüşünü

meşrulaştırmıştır. 6. sözcesinde kitabın öğrenciler tarafından da beğenildiğini söylemiş, 7. sözcesinde ise popüleritesinin artması nedeniyle genel bir beğeni olduğuna değinmiştir. Dolayısıyla çoğu kişi kitabı özümsemiştir. 8. sözcesinde ise öğretmen, görüşlerini açıklamaya başlamış, kitabın tanınmasında ya da keşfedilmesinde *Küçük Prens* desenli kalem, kalem kutusu, kar küresi vb. objelerin piyasa sürülmesinin etkisinin de bulunduğunu savunmuştur ki 9. sözcesinde öğrencilerin kurduğu “Aaa... *Küçük Prens*’in şeyi çıkmış, kitabı çıkmış.” sözcesini alıntılanarak bu görüşünü desteklemiştir yani öğrenciler önce kitabın objeleriyle daha sonra ise kendisiyle karşılaşmış olabilirler. Bu durum 10. sözcede bir dönem gerçekleşen diziler ve kitaplarının yayınlanması olayıyla bağdaştırılmıştır ve öğretmen 11. sözcesinde bu pazarlama politikasının kitap okuma noktasında işe yarar olduğunu savunmuştur. Son sözcesinde öğretmen, *Küçük Prens*’i okutmaktaki amacını özetlemiştir. Ona göre söz konusu kitap dünyaca ünlüdür ve ortaokul öğrencileri tarafından tanınmalıdır. Öğretmen bu gerekçeyle kitabın okunmasına öncülük etmektedir.

Örnek 9 (DK14-34):

- “(1) *Küçük Prens*’i çok seviyoruz.
(a) *Onu neden seviyorsunuz hocam?*
(2) *Küçük Prens*’te de bence hani alınması gereken, çıkarılması gereken çok ders var.”

Öğretmen ilk sözcesinde biz dilini kullanarak öğrencileriyle birlikte kitap hakkında aynı duygulara sahip olduklarını söylemiş ve özdeşim kurduklarını aktarmıştır. *Küçük Prens* üzerine olumlu kimlik algısı oluşturmuşlardır, bu olumluluğun derecesi “çok” belirteciyle artırılmıştır. Çocukların *Küçük Prens*’e olan olumlu algıları öğretmen aracılığıyla oluşturulmuştur.

Araştırmacı söz edilen sevginin gerekçelerini sorma gereksinimi duymuş ve bu soruyu öğretmen-öğrenci bakımından yanıtlamasını beklemiştir, fakat Türkçe öğretmeni soruyu yanıtlarken 2. sözcesinde edilgen yapıyı kullanarak yapıta ilişkin genelleme yapmıştır ve kişisel amacı, aslında kitabın okunması ve kitaptan ders çıkarılması gerektiğidir. Bu bir gereklilik olarak algılanmaktadır. Aynı sözcede “de” bağlayıcısını kullanarak öğretmen, önerdiği/okunan diğer kitaplara gönderimde bulunmuş ve onların da ders verme bakımından *Küçük Prens*’le özdeşleştiğini/benzeştiğini işaretlemiştir. Bununla birlikte öğretmen, “bence” sözcüğünü kullanarak yaptığı genellenmenin kişisel görüş düzeyinde kalmasını sağlamış ve kendini korumuştur.

Öğretmenin kitabı sınıf içerisinde kullanıp kullanmadığı üzerine belirsizlikler bulunmaktadır; ancak kitapların ders alma amaçlı olarak önerildiği ve bu tip yapıtların öğretilmekte olumlu kimlik algısı oluşturduğu söylenebilir.

Örnek 10 (ÖE7-30):

“(1) Küçük Prens'i okutuyoruz yalnız Küçük Prens'te yayınevi seçiyoruz.
(a) Telif hakkı da kalkınca herhalde bayağı bir yayınevi basmaya başladı.
(2) Evet.”

Örnek 10, öğretmenin, 100 Temel Eser listesinden önerdiği kitapları belirlemeye yönelik soruya ilişkin yanıtıdır. Öğretmen, *Küçük Prens* üzerine olumlu kimlik algısına sahiptir. İlk sözcesinde belirtilen “okutuyoruz.” ifadesinde biz dili ile bu yapıtın okunmasının zümrece kararlaştırıldığına gönderimde bulunmuştur. Aynı zamanda ettirgenlik ekinin kullanımı, söz konusu yapıtın zorunlu olarak liste aracılığıyla okunduğunun göstergesidir. Yalnız bağlayıcısı ile dikkat edilen önemli bir nokta belirtilmiştir. Bu nokta yayınevi seçimidir. Öğretmen bu söylemiyle basında çıkan iddialara dikkat çekmek istemiş olabilir ve bu nedenle özellikle yayınevi seçimine çeviri temelinde bakmıştır. Bu sözce araştırmacıya 2015 yılı itibarıyla söz konusu kitabın yayın haklarının kalkması durumunu düşündürmüş ve söylemini bu algısı yönünde oluşturmuştur. Bu söylemde görüşmecinin “herhalde” belirtecini kullanması tam olarak tespitinden emin olamadığının, şüpheye düştüğünün göstergesidir. Öğretmen, görüşmecinin söylemini “Evet.” yanıtıyla onaylamış ve katıldığını belirtmiştir; fakat ayrıntıya girmemeyi yeğlemiştir. Dolayısıyla yayınevi seçiminin gerekçesinin ne olduğu belirsiz kalmıştır.

Örnek 11 (DK16-31):

“(1) Onun dışında Küçük Prens...
(2) Aslında Küçük Prens yetişkinler için de, yetişkinlerin de okuması için yazılan bir kitap.”

Öğretmen, önerdiği kitapları sıralarken bu sıralamaya *Küçük Prens*'i de dâhil etmiştir. 2. sözcesinde “aslında” belirteci ile söz konusu kitapla ilgili ulaştığı genel kanısını da paylaşma gereksinimi duymuştur. Ona göre bu yapıt yalnızca çocukların değil, yetişkinlerin de okuması için yazılmıştır. Yazar üzerinden bir tespitte bulunmuştur ve kitabın genel bir özellik taşıdığını, her iki düzeye de hitap ettiğini belirtmek istemiştir. Dolayısıyla öğretmenin *Küçük Prens* için olumlu bir kimlik algısı oluşturduğu açıktır, fakat kitabı ders içerisinde kullanıp kullanmadığı ve hangi amaçlarla önerdiği belirsizlik taşımaktadır.

Örnek 12 (DE17-45):

“(a)Önermekten kaçındığınız var mı hocam bu listede? Hem kaçındığınız hem de...

(1) Basında işte çıktı ya bu Küçük Prens, Şeker Portakalı basında çıktı hani şöyle oldu böyle oldu.

(2) İşte öyle olunca tabi çok şey yapmıyorum; ama çocuk kendi elinde, alıp okuyorlar yani; ama onlar da basından takip ediyor.

(3) ‘Hocam...’ diyor ‘...böyle böyle bir şey varmış.’ diyor falan.

(4) ‘Onu...’ ben diyorum ‘...evde oku okuyacaksan.’.

(5) Onu biz şimdi okulda okutup herhangi bir ne çocuğa zarar gelsin ne idareye zarar gelsin hesabı.

(6) Sonuçta 100 tane kitap var 98’ini okusun yani çok da önemli değil.”

Örnek 12’de öğretmen ilk sözcesinde önermekten kaçındığı kitaplar olarak *Küçük Prens* ve *Şeker Portakalı*’nı göstermektedir. Basında çıkan haberler ise bu yargının kaynağıdır. “Ya” bağlayıcısı aracılığıyla araştırmacı tarafından bu haber ve olayların anımsatılması amaçlanmıştır; fakat öğretmen buradaki gerekçelendirmelerini net olarak değil, örtük olarak aktarmıştır. İlk sözcedeki “şöyle oldu böyle oldu” sözceleri bu belirsizliği ve örtüklüğü kanıtlar niteliktedir. Öğretmen bu konuyla ilgili söylemlerini açıklarken net konuşmaktan kaçınmış ve kendini korumaya almıştır. Bu süreçte diğer sözcelerde de görüleceği gibi “şöyle”, “böyle”, “şey” gibi gönderim ifadeleri sıklıkla kullanılmıştır ve dolayısıyla belirsizlikler oluşmuştur.

Öğretmenin gönderimde bulunduğu basında çıkan haberler neticesinde MEB tarafından *Küçük Prens* ve *Şeker Portakalı* adlı kitaplar 100 Temel Eser listesinden çıkarılmıştır. *Şeker Portakalı* listeye yeniden alınsa da *Küçük Prens* listede yer almamaktadır³¹. 2. sözcesinde “öyle olunca tabi...” ifadesiyle kararı kabullenmiş ve bu gerekçeyle “çok şey yapmıyorum.” sözcesiyle sonuç olarak kitabı önermekten kaçındığı, otoritenin kararına uyum sağladığı söylenebilir. Sözceye “ama” bağlayıcısıyla devam edilerek zıtlık oluşturulmuş ve çocukların okumaya devam ettikleri, ellerinde bu kitapların yer aldığı örneklenmiştir. Yani öğretmen söz konusu sakıncalı kitapların okulda okunmasını yeğlememektedir. Çocukların da kendisi gibi şüpheye düştüğü benzerliğini kanıtlamak amacıyla basını takip ettiklerini ileri sürmüş ve sözlerine gönderimlerde bulunmuştur. Çocuklardan alıntılan sözceler de örtük olarak, şöyle böyle gönderim ifadeleri kullanılarak aktarılmış ve bu aktarma aşamasında –mİş biçimbirimi kullanılmıştır. Burada duyumlar üzerine konuşulduğu açıktır. Öğretmen, çocukların şüphelerini gidermek amacıyla bu konuyu tartışmak yerine 4. sözcede, kitapların okulda okunmasının yasaklandığını ve bu sakıncalı kitapların ancak evde okunabileceğini buyurmuştur. Buradaki emir kipinin ve yine aynı şekilde –(y)AcAk biçimbiriminin emir

³¹ Söz konusu olay ve tartışmalara kitap çözümlemelerinde ayrıntılı olarak yer verileceği için burada yalnızca anımsatma gereksinimi duyulmuştur.

işleviyle kullanımı bu buyurma ve yasaklama davranışının göstergesidir. Aynı zamanda çocukları olası tehlike ve zararlara karşı da uymaktadır. Böylece bir denge kurmaya çalıştığı da söylenebilir. Öğretmen bu kaçınmayı korunma amaçlı olarak gerçekleştirmiştir.

5. sözcesinde ben dilinden biz diline geçiş yapmış ve sorumluluk almaktan kaçınmış, düşüncesini genele yaymıştır ve örtme davranışı sergilemiştir. Ona göre bu kitapların okulda okunmaması uyarısı, çocuğa ve idareye zarar gelmesini önlemektir; ama bu zararın nasıl, kim tarafından geleceği belirsizdir. Yani kitaplar mı zararlıdır yoksa kitapları listeden çıkaran MEB mi zararlıdır ve hangi gerekçeyle zarar görülecektir, bu durum belirsizdir. Aslında öğretmenin bu süreçte otoriteye ve kararlarına uyum sağladığı ve gücün etkisinde kalarak hareket ettiği, kişisel görüşünü yansıtmadığı açıktır ki 6. ve son sözcesinde de bu iki kitabı diğer kitaplardan ayıştırmış, ötekileştirmiş, okunmamasının bir şey kaybettirmeyeceğini savunmuştur. Bu noktada kitaplar, gücün etkisiyle olumsuz kimlik olarak yansıtılmıştır.

Öğretmenin çocukların okumasını tam olarak engellemeyip evde okumaya yönlendirmesi -ki isterse, gereklilik oluşturmamış- fakat aynı zamanda çocuğa da zarar geleceğini düşünmesi çelişkilidir. Bu süreçte öğretmen sadece durumu kendince kontrol etmeyi ve dengelemeyi hedeflemiştir. Bağımsız davranmamıştır.

Örnek 13 (ÖK8-33):

“(a) Peki, örnek verebilir misiniz mesela hangi çocuk kitapları bahsettiğiniz ideal insan tipine ulaşmada etkili olabilir?”

(1) Yani çok klasiktir aslında; ama Küçük Prens tabi yani Küçük Prens’in evet öyle; ama ben Küçük Prens’in çok çocuk kitabı olduğu kanaatinde de değilim.

(2) Böyle bir şey de var yani çocukluktan okunması gereken, mutlaka okunması gereken; ama ancak yetişkinlikte anlaşılabilen bir kitap, anlamlandırılabilen, konumlandırılabilen, sınıflandırılan bir kitap.

(3) Dolayısıyla belki Küçük Prens olabilir.

(4) Bunun dışında öyle çok aklıma gelmiyor; ama yani benim hani, ideal insan tipi dediğimiz ancak o olabilir ona yönelik olabilir.

(5) Başka da cevap gelmiyor.”

Araştırmacının ideal insana ulaşmada etkili olabilecek çocuk kitaplarının hangileri olabileceği sorusuna öğretmen, *Küçük Prens* yanıtını vermiştir. İlk sözcesinin başlarında bu yanıtını klasik olarak nitelendirmiş yani kitabın çok bilinen ve yaygın oluşuna gönderme yapmıştır, sözcenin devamında “ama” bağlayıcısını kullanması aslında öğretmenin bu yanıtında, tam olarak net bir düşünceye sahip olmadığını, dolayısıyla şüpheyi düşüğünün göstergesidir. Yine aynı sözcedeki “*Küçük Prens* tabi yani *Küçük*

Prens evet öyle...” ifadeleriyle bu şüphesini tabi, evet, yani gibi onaylama belirticileri ve yinelemeler aracılığıyla gidermiştir. Bu süreçte öğretmenin uslamlama yaptığı ve kendini ikna etmeye çalıştığı söylenebilir. Öğretmen sözceye “ama” bağlayıcısı ile devam ederek katılmadığı bir düşüncesini aktarmıştır. Ona göre bu kitap çocuk kitabı değildir. 2. sözcesinde bu görüşünü yinelemiş, fakat kitabın çocukluk döneminde mutlaka okunması gerektiğini savunmuştur; fakat kitap ancak yetişkinlik döneminde anlaşılıp anlamlandırılabilir. Bu noktada öğretmenin yinelemeli okumaya yönlendirme yaptığı söylenebilir. Kitapla çocuklukta karşılaşılmalı, fakat anlaşılabilirlik açısından yetişkinlikte de yeniden okunmalıdır. Öğretmenin kitap üzerine olumlu kimlik algısına sahip olduğu söylenebilir ki 4. sözcesinde de ideal insan yetiştirme noktasında aklına gelen tek kitap olduğunu (ancak belirteci ile) ve 5. sözcesinde ise başka bir kitap bulamadığını belirtmiş, söz konusu yapıtı farklılaştırmıştır. 4. sözcesinden öğretmenin ideal insan tipi ile *Küçük Prens*’i özdeşleştirdiği çıkarımı yapılabilir; fakat 3. sözcesinde kullandığı “belki” ve “olabilir” yapılarıyla *Küçük Prens* konusunda tam olarak net bir kanıya sahip olamadığı da söylenebilir ki sözcelerinin çoğunluğunun edilgen çatılı olarak kurulmuş olması bu belirsizliği sağlamıştır. Dolayısıyla kitabın neden okunacağına ilişkin yapılan açıklamalar açık değildir.

Örnek 14 (DK19-31):

“(1) *Küçük Prens*’i örnek vereceğim.

(2) Yaşı yok ya o kitabın.

(3) Neden?

(4) Çünkü değerler o kadar yalın duruyor ki açık, pat pat parlıyor yani verdiği değer.

(5) Ne bileyim şu kadirlik bir kitap; ama yani böyle cilt cilt yazılmış birçok kitaptan daha çok insan olmaktan, dürüst olmaktan, asıl değerli olanı hissetmekten, yaşatmaktan bahsediyor gibi.

(...)

(6) *Küçük Prens*. *Küçük Prens*’i bütün hepsine; 5’ten 8, 12’ye kadar.

(a) *Siz bir çocuk yazarı olsaydınız nasıl bir kitap yazardınız? Bu kitabın konusu ne olurdu ve çocuğa hangi mesajları vermek isterdiniz?*

(7) Ben işte bunu olamayacağımı biliyorum; ama yani *Küçük Prens* benim hayatımın anahtarı yani.

(8) Belki 35 defa okumuşumdur.

(9) Elime her geçtiğinde tekrar tekrar okurum.

(10) O kitap üzerine bir şey yazılamaz gibi geliyor bana; ama hani illa yazsaydım, şey gibi yazmak isterdim.

(b) *Küçük Prens* de bu yüzden mi hoşgörü olduğu için mi ilginizi çekiyor?

(11) *Küçük Prens* herkesten farklı bakıyor.

(12) Herkesten sakın bakıyor, herkesin önemsemediğinin dışında da önemsenecek şeyleri görüyor, mesela gül mevsusu.

(13) Özel olmayı, her konuda özenli olmayı hani der ya ‘koyun gülü yedi mi yemedi mi yerse de yemezse de çok şey değişir’ şeklinde sözlerin, yanlış anlamaların kaynağı olduğunu, insanın yüreği ile görebileceğini.

(14) Yani sevgiye ihtiyaçları var çocukların ve benim de var ve bir aradaysak herkesin var bunu çok vurguladığı için belki insanın içini yumuşatan bir kitap.

(15) Şimdi 5'lerim başladı benim bu kitaba.

(16) %95 görme engeli olan bir öğrencim var ve büyüteç ile okuyor.

(17) Çok da naif bir çocuk "Hocam kitap çok güzelmiş ya.", "Sen daha güzelsin." diyorum.

(18) Mesela benim ona sevgi ile yaklaştığımı görüyor ya çocuk, diğerleri de alıyor bu sefer de kalplerinin yumuşaması lazım zaten yumuşaklar da bu koşturmacada da kırıyoruz, ben farkına varıyorum.

(19) Ruhsuz bazen de ciddi olmaya çalıştığımız için falan yani sevgi ile değişebilir gibi geliyor her şey."

Örnek 14'te öğretmen, yetiştirmek istediği insan tipine ulaşabilmek amacıyla yararlandığı kitapların hangileri olduğu sorusuna yanıt olarak ilk sözcesinde, *Küçük Prens*'i örnek göstermiştir. 2. sözcesi ile ise bir iddia ortaya atmıştır: kitabın yaşı yoktur yani hem çocuklar hem de yetişkinler tarafından okunabilecek bir yapıttır ve aynı zamanda söz konusu yapıta ilişkin olumlu kimlik algısını da ortaya koymuştur. Söylemlerinin geneline bakıldığında benzer olarak bu olumlamanın süreklilik gösterdiği görülecektir.

3. sözcesi itibarıyla kitap üzerine olan iddialarını neden-sonuç ilişkisi içerisinde gerekçelendirmeye başlamıştır ki 4. sözcesine de "çünkü" bağlayıcısı ile geçiş yapması bu tespitin işaretleyicisidir. Aynı zamanda bir usamlama sürecine de girildiği söylenebilir. 4 ve 5. sözcelere göre *Küçük Prens*, değerlerini oldukça yalın ve açık bir biçimde aktarmakta; insan ve dürüst olmaktan, asıl değerli olanı hissetmekten ve yaşama bağlılıktan söz etmektedir. 5. sözcenin sonunda kullanılan "gibi", belirsizlik değil, örnek verme amaçlı olarak kullanılmıştır; çünkü söylemin tamamında görülebileceği gibi öğretmenin, *Küçük Prens* üzerine görüş, yorum ve çıkarımları oldukça nettir ki 8. sözcesinde de kitabı, 35 defa okumuş olabileceğini, 9. sözcede ise eline geçtikçe tekrar tekrar okuyabildiğini belirtmiştir. Dolayısıyla kitabı özümsemiştir, hatta başucu kitabı ve yol gösterici olarak gördüğü yorumu da yapılabilir ki 7. sözcesinde bu görüş, "benim hayatımın anahtarı yani" sözcesi ile açıkça dillendirilmiştir. Öğretmenin, kitabı hayatı ile bağdaştırdığı ve özellikle *Küçük Prens* karakterini kendine rol model edindiği, ona öykündüğü net olarak söylenebilir. 11. sözcesi itibarıyla *Küçük Prens* karakteri üzerine yapılan yorumlar bu çıkarımın işaretleyicisidir. Kitabın başkarakteri, herkesten farklı ve sakin bakması, genelden ayrılarak önemsenecek farklı şeyleri görmesi gibi özellikleri ile 11 ve 12. sözcelerde diğer insanlardan ayrıştırılmış ve farklılaştırılmıştır. *Küçük Prens*, -özellikle- "herkes" adılı ile işaretlenen genel insan profilinden karşılaştırma yoluyla farklılaştırılmış ve

tekleştirilmiştir. Dolayısıyla *Küçük Prens* ve diğer insanlar olarak bir ayrıma gidildiği de görülebilir.

12-14. sözcelerine bakıldığında öğretmenin görüş, yorum ve çıkarımlarını verdiği örneklerle ve –yor biçimbirimi aracılığıyla deneyimlerini paylaşarak destekleme yoluna gittiği aslında bir ikna sürecinde olduğu, yani görüşlerini meşrulaştırma yoluna gittiği söylenebilir. 15-19. sözceler arasında özellikle çocuklar üzerinden örnekler verilmesi bu meşrulaştırma amacının kanıtıdır. Öğretmen, tüm söylemi boyunca *Küçük Prens* kitabını her yönüyle savunmuş, övmüş ve yargısını birçok örnekle desteklemiştir.

12. sözcede öğretmen, kitabın içeriğine gönderimde bulunmuş ve gül mevzusunu örnek vermiştir. 13. sözceden de anlaşılacağı üzere konuyla ilgili aktarılan olaylar sayesinde özel ve özenli olma ile yürek ile görebilmenin önemi vurgulanmıştır. Aynı zamanda söylenen bazı sözlerin yanlış anlaşılmanın kaynağı olduğu da ileri sürülmüştür. Aslında öğretmenin, bu noktada çıkarımlarını ve alımlamalarını paylaştığı açıktır ve eğitim sürecinde bu değerleri aktarmayı hedeflediği de söylenebilir ki 14. sözcesinden hareketle bu hedefi gerçekleştirmek istediği net olarak söylenebilir. Ona göre *Küçük Prens* aracılığıyla sevgi öğretilir ve çocuklar, öğretmenin kendisi hatta herkes, sevgiye gereksinim duymaktadır yani öğretmen, bir genelleme yapmıştır. Bununla bağlantılı olarak kitap, sevgiyi oldukça vurguladığı için insan üzerinde de -kalbi yumuşatma bakımından- etkili olabilir, dolayısıyla öğretmene göre çocukları da etkiler, görüleceği üzere kendisini de oldukça etkilemiştir. Burada çocuklar ve öğretmen arasında bir benzeşim vardır.

15 ve 16. sözceler aracılığıyla yukarıda sözü edilen durum, çocuklar üzerinden örneklendirilmiştir. 15. sözcede düzey olarak 5. sınıfların bu kitabı okumaya başladığı dillendirilmiştir. Burada kullanılan “5’lerim” ifadesindeki iyelik ekinin varlığı bir sahiplenmenin ve korumanın işaretleyicisidir. 6. sözcesinde de düzey olarak 5’ten 8’e hatta 12. sınıfa kadar kitabın okunabileceğini ileri sürmüştür ki öğretmene göre bu kitap, her yaşta okunabilir. O nedenle yorumları birbiriyle örtüşmektedir.

16 ve 17. sözceye bakıldığında, %95 görme engeli olan bir çocuk bile kitap üzerine olumlu kimlik algısı geliştirmiş ve kitabı övmüştür. Öğretmen, bu deneyimini paylaşırken öğrencinin beğenisini anlatan sözceyi doğrudan alıntılama yoluna giderek kendi olumlamasını da desteklemiştir. 17. sözcenin devamında ise “Sen daha güzelsin.”

yanıtını verdiğini belirtmesi, yukarıdaki iddialarını destekleme amaçlıdır dolayısıyla çocukları, kitaba ve aktardığı değerlere yönlendirmek amacıyla olumlamalardan ve iltifatlardan yararlanmaktadır; çünkü kitap sevgiyi aktarır, vurgular; öğretmen bu yargıyı benimseyip özümsemiş ve hayatına yansıtmıştır. Böylece çocuğa sevgisini göstermiştir. 18. sözcesinde ise bu tespiti açıkça dillendirmiştir. Kendi sevgisini öğrenciye hissettirdiği için doğal olarak bu sevgi, diğer çocuklara da örnek oluşturmaktadır. Öğretmen, bu aşamada kişisel amacını belirtmiştir: kalplerini yumuşatmak. Söz konusu söylemin “lazım” ifadesi ile kullanılması bir gereklilik oluşturulduğunun da göstergesidir; fakat öğretmen, 18. sözcesinde amacını belirtirken kendisine özeleştirici yapmaktan kaçınmamıştır, zaman zaman onları kırabildiğini itiraf etmiştir. Ona göre bu davranış olumsuzdur, koşuşturmaya kaynaklıdır. Bu olumsuz tavrı fark edip sevgi ile telafi etme yoluna (19. sözce) gittiği, olumlu özellikleri genele yaymayı hedeflediği açıktır. Yani görüşlerini eylemlerine yansıtmaya çabalamaktadır. Bu aşamada tercih edilen biz dilinin kullanımında her ne kadar özeleştirici yapılsa da insanlara/yetişkinlere yapılan bir genel eleştirinin varlığından da söz etmek mümkündür; çünkü kalplerinin yumuşaklığından söz edilen grup, çocuklardır. Öğretmenin bu aşamada kitapta olduğu gibi çocuklar-yetişkinler ayırımına gittiği yorumu da yapılabilir.

Söylemlerinin geneline bakıldığında öğretmenin, yapıtın etkisinde kalarak yorumlarını ve tespitlerini dillendirdiği, hatta çoğu zaman yücelttiği görülecektir. 10. sözcesine bakıldığında bu yüceltmenin ve farklılaştırmanın net olarak yapıldığı açıktır; çünkü öğretmen, söyleminde o kitabı en üstte gördüğünü itiraf etmiş ve üzerine bir şey yazılıp söylenemeyeceğini iddia etmiştir. Özellikle “gibi geliyor bana” ifadesiyle bu savunmanın yumuşatıldığı, öğretmenin kendi alımlama ve hislerini paylaşma yoluna gittiği söylenebilir. “*Küçük Prens* kitabı üzerine bir şey yazılamaz.” iddiasını 7. sözcede de desteklediği, bu bağlamda görüşlerinin birbirleriyle örtüştüğü söylenebilir. Bu sözcede, araştırmacının “nasıl bir çocuk kitabı yazacağı” sorusu üzerine öğretmen, umutsuzluğa düşmüş ve kitabın kendisine yol gösterici olduğunu ileri sürerek *Küçük Prens* gibi bir kitap yazamayacağını savunmuştur. Bu aşamada da öğretmenin netliğini sürdürdüğü açıkça görülebilir. Aynı zamanda kendisine bir özeleştiride bulunduğu görülebilir. 5. sözcede benzer olarak öğretmen, zıtlıklardan yararlanarak kitabı yüceltmıştır. Ona göre kitap, küçüktür, sayfa sayısı azdır, ama nitelik bakımından

oldukça değerlidir; çünkü içerik ve aktardığı değerler bakımından diğer kalın ya da cilt cilt yazılmış kitaplarla karşılaştırıldığında *Küçük Prens* farklıdır, onlardan ayrılmaktadır. Bu sözcüde sıralanan olumlu özellikler sayesinde öğretmenin, kitabı olumlayıp farklılaştırdığı ve değer aktarımı amacıyla kitaptan yararlandığı genel yorumu yapılabilir.

Örnek 15 (DK20-33):

“(1) Teneffüste yani dinleneceği esnada, görüyorum bakıyorum işte şey, yakışıklı delikanlı şöyle yapmış, şöyle şöyle olmuş falan hani içinde aşk olsun yeterli onlar için; ama iki dönemde, sekizlere girdiğimde bu aşk furyasında çok şey vardı, bu Dolunay, Alacakaranlık... Onlar vardı. Açıkçası onun dışında hiç böyle elinde kitap olup da teneffüste böyle güzel güzel kitap okuyan çok nadir görüyorum ben yani bunlar aslında tamam hani eleştirdiğimiz türler yani kitap olarak hani çok da sağlıklı olmayabilir; ama işte çocukları da kitaba alıştırıyor.

(2) Bu da bir gerçek hani bazı arkadaşlar aslında bu görüşe ters bakıyor; ama bir yandan en azından şey gibi diye düşünüyorum hani Küçük Prens bir ana yemek olsa e Saftirik de ne bileyim bir çips olur, çubuk kraker olur, şey olur, en azından o okuma alışkanlığını alıyor çocuk. Devamında da bir güzel lezzetli bir şeye geçince en azından fark edecektir diye düşünüyorum, bilmiyorum illa ki.

(a) *Şimdi aslında iki yönünden baktığımızda çocuklar bir başka tarz kitapları okuyorlar; ama mesela Küçük Prens'i de okumalarını da istiyorsunuz. Neden Küçük Prens?*

(3) Neden? Ya neden? Hani felsefesi olan şeylerin de çocuğu geliştirdiğini düşünüyorum yani tabi bazen anlamadıkları yerler oluyor, ağır geldiği de oluyor, acaba büyükler için yazıldı mı diye düşünüyorsunuz; ama en azından yani sorgulayın diyor bir şeyleri yani yönlendiriyor.

(4) Hayal gücü açısından da faydalı buluyorum yani mesela şöyle bir etkinlik yaptık biz onu okuduğumuzda, zaten kitabı herkes okudu, “Sınav yapacağım.” diyorum, birazcık daha korkutucu oluyor çocuklarda hani “Sınav yapacağım.” deyince.

(5) Çocuklarla mesela konuşuyoruz kitap hakkında, aklıma hani şey işte daha önce hiç düşünmediğim bir fikir geldi, işte Küçük Prens'in işte ilk gittiği gezegenin fotoğrafı, tahtayı böldüm karelere, işte fotoğrafını diyorum, resmini kim çizer, geldi mesela çizdi ve çok güzel çizdiler, küçük bir dünya işte.

(6) Başkası geldi, başka öteki dünyayı çizdi falan hani tahta böyle Küçük Prens ile doldu hani ben de zevkle izliyorum açıkçası, öğretmenin de zevk alması önemli.

(7) O enerji de geçiyor zaten çocuklara hani ben de böyle çok hissedersen yani onlar da seviyorlar, çocuklar da seviyorlar.

(8) Ha her sene aynı kitabı açıkçası ben şey yapıyorum, biraz böyle hani dersi de hani eğlenceli işlemek, benim sevmem de; çünkü önemli yani geçen sene mesela Küçük Prens'le ilgili işte çok böyle takıldık, konuştuk vs. falan hani bu sene de başka bir okul, gerçi başka bir sınıf; ama hani biraz kendim tercih etmiyorum açıkçası.

(b) *100 Temel Eser listesinden hangi kitapları öneriyorsunuz, var mı önerdiğiniz kitap?*

(9) 100 Temel Eser'den şu çıkan öneriyorum, Küçük Prens.”

İlk alıntıda öğretmenin, öğrencilerinin okuma davranış ve eylemlerine ilişkin değerlendirmeleri görülmektedir. Aynı zamanda öğretmenin, bir usamlama sürecine girdiği yorumu yapılabilir. Ona göre öğrencilerin okuma eylem ve davranışları benzerdir. Aşk konusunu, yakışıklı delikanlıları içeren yapıtlardan hoşlanmaktadırlar ve öğretmene göre bu durum bir furyadır. Dolayısıyla olumsuz ortak özellikler sıralanmıştır. Öğrenciler arasında bu bağlamda yaygın olarak okunan kitaplar ise *Dolunay*, *Alacakaranlık* vb. olarak işaretlenmiştir. Her ne kadar bu tip kitaplar öğretmen tarafından olumsuzlansa da aynı zamanda kitap okuma alışkanlığı kazandırması yönünden tam olarak yok sayılamamaktadır ki öğretmen, “...bu bir gerçektir.”

sözcesiyle söz konusu durumu kabullenmiştir. Bu bağlamda öğretmenin çelişkide kaldığı söylenebilir (ama). Bu sözce dile getirilirken biz dilinin kullanımının tercih edilmesi, benzer öğretmen görüş ve algılarının varlığına işaretler. Öğretmen, bu durumdan şikâyetçidir, bu türleri eleştirmiştir. Özellikle öğrencilerinin yukarıda belirtilen konular dışında kitap okumamalarından, hatta kimilerinin ise hiç okuma ediminde bulunmamasından yakınmaktadır.

Öğretmen, 2. sözcesinde konuyu karşılaştırmalı olarak tartışmayı sürdürmüştür. Yukarıda sıralanan türdeki kitapların okuma alışkanlığı kazandırdığı görüşüne kimi öğretmenler itiraz etmektedir; fakat söylemi alıntılanan Türkçe öğretmenin bu noktada bir dengeleme stratejisi uyguladığı görülmektedir. Bu yönüyle öğretmen, diğer öğretmenlerden ayrılmaktadır. Ona göre *Küçük Prens* ana yemektir, *Saftirik* ise cips, çubuk kraker vb.'dir. Eğretilme yoluyla *Küçük Prens* yüceltilmiş, *Saftirik* türündeki yapıtlar ise *Küçük Prens* gibi nitelikli yapıtlara ulaşma yolunda bir adım ya da basamak olarak görülmüştür. *Saftirik* vb. yapıtları okuyarak okuma alışkanlığı edinen çocuk, zamanla aradaki farkı görecektir ve nitelikli ya da lezzetli (eğretilme) yapıtları fark edebilecektir (2. sözce). Dolayısıyla kitaplar arasında bir ayırım yapıldığı da görülmektedir. Buraya kadar olan söylemlerinden hareketle öğretmenin, deneyim ve gözlemlerinden hareketle kişisel görüş, yorum, kanaat ve temennilerine yer verdiği söylenebilir.

Araştırmacı (a) sorusuyla öğretmenin, *Küçük Prens*'i önerme ve olumlama gerekçelerini ayrıntılandırmasını beklemektedir. Öğretmen, bu bağlamda 3-8. sözcelerini oluşturmuştur. 3. sözcede söz konusu yapıtın bir felsefesi olduğunu ileri sürmüş ve bu tarz kitapların çocukları geliştirdiğini vurgulamıştır. Bu bakımdan kitap olumlanmıştır; fakat kimi zaman okuma sırasında çocuklar tarafından anlaşılamayan ya da onlara ağır gelen kısımlara da rastlanmaktadır. Öğretmen bu noktada kitabın düzeyi konusunda çelişkiye düşmektedir; fakat sorgulama becerisi kazandırması yönünden de kitap, çocukları yönlendirmektedir. O nedenle 4. sözceden de hareketle öğretmenin, söz konusu yapıtı çocuklara önermeyi yeğlediği görülecektir.

Öğretime göre yapıt, hayal gücü gelişimi de sağlar (4. sözce). Bu bağlamda sınıf içerisinde öğretmen tarafından etkinlikler de yapılmakta; “sınav” korkusuyla tüm sınıfın

kitabı okuması sağlanmaktadır. Söz konusu korkutma yöntemi, öğretmene göre kitapların okunmasında etkilidir.

Küçük Prens'le ilgili sınıf içerisinde yapılan etkinliklere bakıldığında, yaratıcı etkinlikler üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir: Küçük Prens'in ilk gittiği gezegenin fotoğrafını çizmek vb. (5. sözcce). Öğretmen, uyguladığı bu etkinliği 8. sözcceye kadar anlatmayı sürdürmüştür ve hem kendisinin hem de çocukların olumlu duygu ve izlenimlerine yer vermiştir. Öğrencilerinden aldığı bu olumlu dönütler, öğretmenin de mutlu olmasını, zevk almasını sağlamıştır (6. sözcce). Ona göre eğer öğretmen, yaptırdığı etkinlikten zevk alırsa bu enerji, ilişkili olarak çocuğa da yansımaktadır (7. sözcce). Yani bir özdeşim kurma durumu ve benzeşim vardır. Bununla birlikte söz konusu yapıt üzerine gerçekleştirilen diğer bir etkinlik, sınıf içerisinde yapılan konuşma ve tartışmalardır (5. sözcce).

8. sözccede öğretmen, kitap seçiminde ve sınıfta işlenmesinde, kendisinin kitabı sevmesinin etkili olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte her sene aynı kitabın okunmasını tercih etmediğini söylemiştir. Öğretmenin, bu söylemi; farklılaşma, kendini geliştirme ve güncelleme bakımından önemlidir.

9. sözcesine göre ise öğretmenin, 100 Temel Eser listesinden önerdiği kitap, *Küçük Prens*'tir. Öğretmen, yapıtın listeden çıkarıldığının farkındadır.

Söz konusu yapıt üzerine olumlu kimlik algısının geliştirildiğini söylemek mümkündür. Öğretmenin söylemlerinin tümü dikkate alındığında, kitabı önemseydiği ve öğrenme-öğretme sürecinde çocuk yapıtlarından yararlandığı söylenebilir. Aynı zamanda olumlu durumları yansıtırken ben, olumsuz özellikleri aktarırken ise biz dilini kullanmayı yeğlediği dikkati çekmektedir.

Örnek 16 (ÖE10-32):

“(1) Mesela Mutlu Prens, biz her sene beşinci sınıflarımıza mesela bu kitabı okutuyoruz yani tabii ki içerisinde dediğim gibi, bizim kodlarımız olmayan, bize bazı uzak şeyler var; ama yine de vazgeçemiyoruz.

(2) Neden bunu okutuyoruz?

(3) Çünkü evrensel değerleri konu alıyor yani evet, bir bizim bir yerel tarafımız var, bir evrensel tarafımız var, hepimiz bu kâinatın insanıyız.

(4) Bu konuları alıyor veya işte Küçük Prens'ten hiç vazgeçmiyoruz.

(5) Mutlaka okutuyoruz.

(6) Bu sene de bütün yayınevleri bastı.

(7) Nedeni yine aynı şekilde, insanı anlatıyor.

(8) Böyle özellikle evrensel kitapları seçtiği, yani dünya edebiyatından seçtiğimiz kitaplardan bütün insanlığı ilgilendiren kitapları seçmeye çalışıyoruz.

(9) Tabii ki kültürümüzden seçerken daha lokal konuları işlemiş olanları da seçiyoruz, seçebiliyoruz; çünkü yakın çevresini de tanıyacak, uzak çevresini de tanıyacak; ama dediğim gibi dünya edebiyatından seçtiğimiz kitaplar daha çok yani yöreyi ya da o bölgenin kültürünü anlatan kitaplardan çok, bütün insanlığı ilgilendiren, insanı yönlendiren kitaplar oluyor.

(10) İkincisi gerçek manada onun bilişsel yönünü gerçekten olgunlaştıracak eserleri seçmeye çalışıyoruz.

(11) Küçük Prens dediğim gibi bunlardan bir tanesi, en önemlisi yani hayat değişiyor, insanlar değişiyor; ama bizim çocuk tarafımızın daima kalması lazımdır.

(12) Çocuk tarafımızdan maksat ne?

(13) O samimiyet, o masumluk, o inanç, o hayal dünyası; çünkü reel dünya gerçekten çok bizi bir kalıba sokuyor, hele de bu yeni dünya, bir aynı kalıba sokuyor, paketleniyor, bütün insanlar bir paketlenmiş şeyler gibi koliler gibi, bunu kırmaya çalışan bir şey.

(14) Biz insanın evet, aidiyet hissi, bütün kâinata aidiyet hissi gelişsin istiyoruz, kendi toplumuna aidiyet hissi gelişsin istiyoruz, bir yandan da fert olarak kalabilsin istiyoruz yani kendisi olmaktan çıksın istemiyoruz.

(15) Kendisi olarak var olsun; ama topluma da ait olsun yani fert ve ait olmayı başarabilsin istiyoruz.

(16) O yüzden Mutlu Prens, Küçük Prens bunların bizim hiç vazgeçmediğimiz kitaplar.”

Öğretmen, Örnek 16’da *Küçük Prens*’e ilişkin yorumlamalarını *Mutlu Prens* kitabıyla bağdaştırarak yapmıştır. Ona göre bu iki yapıt, benzer ve olumlu ortak özelliklere sahiptir. O nedenle ilk 3 sözcesinde *Mutlu Prens*’i olumladığı, ardından 4. sözcesi itibarıyla *Küçük Prens*’le ilgili yorumlara geçtiği görülecektir. Öğretmene göre *Mutlu Prens*, evrensel değerleri konu alması bakımından vazgeçilmeyen bir kitaptır. Her ne kadar içerisinde kültürel olarak farklılıklar barındırmakta olsa da öğretmen, kitabın bu yönünü uslamlama yaparak örtmüştü, evrensel ve yerel değerler arasında bir dengeleme stratejisi güttüğünü vurgulamış (3. sözce) ve bu yargısını biz dili kullanarak genele yaymıştır.

4-8. sözcelere göre *Mutlu Prens*’le benzer olarak *Küçük Prens* de vazgeçilmeyen ve mutlaka okutulan bir kitaptır; çünkü benzer olarak insanı anlatmakta ve evrensel değerlere vurgu yapmaktadır. 8. sözceye bakıldığında bu ölçütlerin genel olarak dünya edebiyatından kitap seçiminde temel alındığı görülecektir. “Okutuyoruz.” ifadesi ise zorunlu olan, zümrece yapılan ve liste temelinde gerçekleşen bir okuma eyleminin göstergesidir.

9. sözceden öğretmenin, dünya ve Türk edebiyatından kitap seçimi yaparken farklı ölçütleri temel aldığı anlaşılmaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi dünya edebiyatından kitap belirlenirken bütün insanlığı, evrensel değerleri aktarma temel bir ölçütken Türk edebiyatından seçilen kitaplardan, yerel konuların işlenmesi beklenmektedir. Burada amaç yakın çevrenin ve/veya kültürün tanıtılmasıdır. Biz dilinin kullanımı ise zümrece

yapılan, ortak bir seçimi ifade etmektedir. Söz konusu sözcede öğretmen, kişisel amaçlarını sıralarken aynı zamanda neden-sonuç ilişkisi kurmuştur.

10. sözce itibariyle de öğretmen, kişisel amaçlarını sıralamayı sürdürmüş ve *Küçük Prens* kitabına ilişkin yorumlamalarda bulunmuştur. Yukarıda belirlenen ölçütlerin yanında öğretmen tarafından temel alınan bir başka ölçüt ise seçilen kitabın, çocuğun bilişsel yönünü geliştirmesidir. 11. sözceye göre *Küçük Prens*, böyle bir kitaptır. Aynı zamanda ona göre hayatta birçok şey değişse de insanın çocuk tarafı daima yaşmalıdır. Burada bir süreklilik beklentisinin olduğu, –Dır biçimbiriminin kullanımıyla gereklilik ve kesinlik anlamı yüklendiği görülebilir. 12 ve 13. sözcede ise “çocuk tarafı” kavramı ile anlatılmak istenen ayrıntılandırılmıştır: çocukluktaki samimiyet, masumluk, inanç, hayal dünyasının varlığını sürdürmesi. Dolayısıyla yazarla benzer olarak öğretmen de çocuğu ve çocukluğu olumlamıştır. Aynı sözcede öğretmen, “çünkü” bağlayıcısını kullanarak savunduğu görüşü gerekçelendirmiş ve akla uygun hâle getirmeye çalışmıştır. Ona göre gerçek dünya, insanları bir kalıba sokmaktadır. Olumsuz olarak yansıtılan bu durumun telafi edilmesi için çocukluğun masumiyetine, samimiyetine ve hayal dünyasına ihtiyaç vardır. Dolayısıyla çocuk tarafını yaşatmak, bir çeşit denge kurma yöntemidir. Savunulan görüşün öğretmen tarafından olumlu-olumsuz ayrımı yapılarak aktarıldığı da gözlemlenebilir. Çocuğun dünyası olumlanmışken “bu yeni dünya” olumsuzlanmıştır ve “bu yeni dünya” kavramı kaçınılmaz olarak yansıtılmış ve bütün insanlığa genellenmiştir. Yeni dünyada yaşayan insanlar paketlenmiş kolilere benzetilmiştir. Burada yaşanan bir kaygıdan da söz edilebilir. 14 ve 15. sözceye bakıldığında ise öğretmen tarafından olumsuzlanan bu yeni dünyaya ilişkin bir çözüm önerisi sunulmuştur. Öğretmen ve zümresindeki diğer Türkçe öğretmenlerinin ortak amacı (ortak noktada bir araya gelme) insanın, benliğini yitirmeden fert olarak kalabilip aynı zamanda kâinata, toplumuna aidiyet hissini geliştirmektir. Bu savıyla öğretmen, önceki söylemleriyle de örtüşmektedir; çünkü hem evrensel olan hem de yerelliğini/kültürünü koruyan bir insan tipi yetiştirmek amacıyla kitap seçimi yapmaktadır. *Küçük Prens* de bu modele ulaşmada yararlanılan ve olumlanan araçlardan biridir.

Tüm öğretmenlerin söylemlerine bakıldığında şu çıkarımlarda ve yorumlamalarda bulunulabilir:

16 Türkçe öğretmenine ait söylemlerden 15’inde *Küçük Prens*’e ilişkin olumlu kimlik algısının varlığı saptanmıştır. 1 Türkçe öğretmenin ise olumsuz kimlik algısı bulunmaktadır. Bu olumsuz algının ise dış nedenlerle oluşmuş olduğu söylenebilir. Yani söz konusu yapıyla ilgili basında çıkan haberler ve bu süreçteki MEB’in tutumu, öğretmenin algısının şekillenmesinde etkili olmuştur. O yüzden öğretmen, kendisini ve öğrencilerini koruma içgüdüleriyle hareket etmekte ve kitabı önermekten hatta okul içerisinde okutmaktan/okunmasından kaçınmaktadır. 1 öğretmen ise kitaba yönelik olumlu algıya sahip olmasına rağmen MEB’in uygulamalarını gerekçe göstererek önermekten kaçınmaktadır. Bu iki öğretmenin söz konusu yapıtı önermeme gerekçeleri bu şekilde özetlenebilir.

Diğer öğretmenler tarafından *Küçük Prens*’in listeden çıkarılması konusu üzerine genel olarak bir yorum getirilmediği söylenebilir, hatta bazı öğretmenlerin bu durumdan haberi bile bulunmamaktadır. Türkçe öğretmenleri (15) yoğun olarak *Küçük Prens* kitabına ilişkin olumlu algılarını yansıtmayı, kitabı önermekteki amaçlarını ve önemsedikleri noktaları paylaşmayı yeğlemişlerdir. Bu öğretmenlere göre *Küçük Prens*; *değer aktarır/davranış değişikliği sağlar (11), klasiktir (7), ideal insan yetiştirmede etkilidir (5), çocuk bakış açısını ve ruhunu yansıtır (4), felsefesi vardır (4), hayal dünyasını geliştirir (4), sorgulatır (4), farklı bakış açıları sunar (3) ve kavram öğretir (3).*

Yukarıdaki gerekçelerden hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitsel kaygı güderek söz konusu yapıtı önerdiklerinin söylenmesi yanlış olmayacaktır. 11 öğretmenin “Değer aktarır/davranış değişikliği sağlar.” ifadesi üzerinde durması da bu tespiti destekler niteliktedir. Ayrıntılandırmak gerekirse öğretmenler, öğrencilerinin *Küçük Prens*’i okuduklarında şu kazanım, değer ve/veya becerileri edineceklerini düşünmektedirler: *asıl değerli olanın maddiyat değil maneviyatla ilgili olduğunu görme, birey olmanın önemi, çıkarsız yardım edebilme ya da faydalı olma, dürüst olma, gözle değil yürek ile görme, haklılık-haksızlık ya da yanlışın-doğrunun göreliliği, iletişim kurma, karşılıksız sevme, kendini özel hissetme, masumiyet, mutluluğun nasıl kazanılacağı, olumlu düşünme, özenli olma, samimiyet, topluma, kâinata aidiyet...* 3 öğretmen eğitsel hedeflerini aktarırken kitaptaki olaylara da gönderme yapmıştır. Anlatılan olaylarda ise gül, tilki ile *Küçük Prens*’in ilişkisi ve fil-boa yılanı hikâyesidir.

Öğretmenler bu hikâyelerden hem kendilerinin hem de öğrencilerinin oldukça etkilendiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler genellikle kitaba ilişkin olumlu kimlik algılarını sundukları için araştırmacı, sorularını “Ne sağlıyor?”, “Faydası ne?” biçiminde yöneltmiştir. Bu nedenle konuşmaların seyri olumlu düzlemde süreklilik göstermiştir. Çelişkide kalınan tek ve en önemli nokta ise yapıtın hitap ettiği düzey konusudur, öğretmenler hedef kitlenin çocuklar mı yoksa yetişkinler mi olduğuna karar verememişlerdir. Onlara göre *Küçük Prens*, çocuk tarafından tek başına okunup anlaşılabilir bir kitap değildir, mutlaka öğretmenlerin yönlendirmelerine gereksinim duyulmaktadır; çünkü kitabın bir felsefesi ve/veya alt iletileri vardır.

4 öğretmen kitabın zaman zaman çocuklar tarafından anlaşılamadığı kaygısındadır, 2 öğretmen de bazı noktaların yetişkinlikte anlaşılabilirliğini savunmuştur. Durumu telafi etmek ve anlaşılabilirliği sağlamak amacıyla sınıf içerisinde tartışmalar yapmaktadırlar. Bu öğretmenlerden 4’ü özel okulda, 2’si devlet okulunda görev yapmaktadır.

1 öğretmen kitabın hedef kitlesinin tartışmaya açık olduğunu belirtmiştir ki diğer öğretmenlerin söylemleri de bu görüşü destekler niteliktedir. 2 öğretmen kitabın çocuklar için yazılmadığını iddia etmekte ve çocuk kitabı yerine kitap sözcüğünün daha yerinde bir kullanım olacağını düşünmektedir. Söz konusu 2 öğretmen kitabı sınıf içerisinde çocuklarla beraber okumakta ve çözümlemektedir. Yapıtı çocuk kitabı olarak gören 2 öğretmen bulunmaktadır. 3 öğretmen ise çocukluk döneminde tanışılması, aynı zamanda yetişkinler tarafından da okunması gerektiğini savunmuştur. 1 öğretmen yapıtla geç tanıştığı için hayıflanmaktadır. Kitabın herkes tarafından okunması gerektiğini düşünen 2 öğretmen vardır. 1 öğretmene göre ise yapıtın, hedef kitlesinin yaşı yoktur yani her yaşa hitap etmektedir.

1 öğretmen *Küçük Prens*’i lise 2, 1 öğretmen 5. sınıf, diğer 1 öğretmen ise 7. sınıf düzeyinde okuttuğunu ifade etmiştir. Diğer öğretmenler bir düzey belirtmemişlerdir. Sayısal veriler de öğretmenlerin düzey konusunda kararsız kaldıklarının göstergesidir. 3 öğretmen ise düzey konusuyla ilgilenmeyip çocukların kitabı okumaya karar vermelerinde öğretmenin etkisinin olduğunu ileri sürmüşlerdir. Dolayısıyla öğretmen kitabı seviyor ve inanıyorsa bu durum öğrencilere de yansıtacaktır.

3 öğretmen, kitabın telif hakkının kalkması nedeniyle (isim vermeden) yayınevine seçimine dikkat ettiğini belirtmiş, 1 öğretmen ise Mavibulut Yayıncılık'ın çevirisini ön plana çıkarmıştır. Diğer 3 öğretmen, seçtikleri yayınevi konusunda herhangi bir görüş belirtmemişlerdir.

Yapıtla ilgili olumlu kimlik algısı geliştirmiş öğretmenlerden 8'i *Küçük Prens* üzerine konuşurken “Okutuyoruz/Okutuyorum.” sözcesini kurmuşlardır. Söz konusu ifadeden Türkçe öğretmenlerinin kitaplara okullarında çalışan diğer Türkçe öğretmenleriyle birlikte karar verdikleri, okuma listelerinde yer verdikleri ve öğrencilerle birlikte toplu okuma yaptıkları yargılarını çıkarmak yerinde olacaktır ki görüşme sırasında öğretmenler bu tespitleri dillendirmişlerdir. Söz konusu 8 öğretmenden 7'si özel okulda çalışmakta olan öğretmenlerdir. Bu öğretmenlerin kitabı sınıf içerisinde etkili bir biçimde kullanmayı ve çocuklarla birlikte çözümlemeyi amaçladıkları söylenebilir. Devlet okulunda çalışan yalnızca 1 öğretmenin yukarıda sıralanan işlemleri gerçekleştirdiği görülmektedir.

Bu aşamaya kadar görüleceği üzere kitabın önerilmesi noktasında farklılıklar yaşanmakta ve çelişkiler göze çarpmakta; kitapla ilgili yapılan sınıf içi çalışmalar birbiriyle örtüşmemektedir. Öğretmenlerden bazıları yapıtı rahatça önerip sınıf içerisinde tartışma ve etkinlikler yapabilirken bazılarıysa soruşturma geçirebileceğini düşünmekte ve/veya listeden çıkarıldığı için korunma ihtiyacı hissedip önermek ya da okutmaktan kaçınmaktadır. Özel okulda çalışan Türkçe öğretmenlerinin bu süreçte daha özgür/bağımsız davranabildikleri açıktır. Devlet okulunda çalışan Türkçe öğretmenlerinin ise çoğunlukla kitabı önermekle yetindikleri söylenebilir. 1 devlet okulu öğretmeni ise çareyi *Küçük Prens*'i sınıfta sesli okuma yöntemiyle okuyup tartışmakta bulmuştur.

4.2.1.2. *Küçük Prens* Kitabının Söylemlerinin Çözümlemesi

Bu bölümde *Küçük Prens* kitabının söylemlerinin çözümlemesi yapılacaktır. Çözümleme yapılırken yukarıda alıntılanan ve yorumlanan öğretmen söylemlerinden hareketle karşılaştırmalı olarak yorumlama yapılacaktır. Dolayısıyla *Küçük Prens*'e ilişkin çözümlemeler öğretmen söylemleri temelinde yapılandırılmış ve aynı zamanda sınırlandırılmıştır.

Küçük Prens, 27 bölümden oluşmuş bir kitaptır. İlk bölümde çocukluğundaki resim çizme deneyiminden ve büyüklerin kendisi üzerindeki etkisinden bahseden pilot, ikinci bölümde geçirdiği kaza sonrasında motorunu tamir ederken Küçük Prens ile nasıl karşılaştığını anlatmıştır. 3. bölümde diyaloglar aracılığıyla Küçük Prens ve pilot birbirlerini daha iyi tanıma sürecine girerler. 4. bölümde Küçük Prens'in gezegeni ve nasıl keşfedildiği üzerine yaşanan olaylar pilot tarafından aktarılmıştır. 5. bölüm söz konusu gezegendeki baobap ağaçlarından, 6. bölüm günbatımından, 7 ve 8. bölüm Küçük Prens'in çiçeğinden, aralarındaki ilişkiden söz etmektedir. 9. bölümde Küçük Prens çiçeğiyle vedalaşıp gezegeninden kaçar, başka gezegenleri keşfe çıkar. 10. bölümde ilk keşfettiği gezegende emretmeyi çok seven bir kralla karşılaşır ve aralarında geçen diyalog aktarılır. 11. bölümde ikinci gittiği gezegende kendini beğenmiş bir adamla, sonraki gezegende (12. bölüm) ayyaş bir adamla, dördüncü gezegende (13. bölüm) bir işadamlı, beşinci gezegende (14. bölüm) bir fenerciyle, altıncı gezegende (15. bölüm) bir coğrafyacıyla karşılaşır ve bu kişilerle Küçük Prens arasında geçen diyaloglar yansıtılır. 16. bölümde Küçük Prens 7. keşfini dünyaya yapar, dünyanın büyüklüğünden bahsedilir. 17. bölümde dünyayı keşfetmeye başlar ve insanları aramaya koyulur. Bu yolculukta bir yılanla karşılaşır. 18. bölümde Küçük Prens çöldedir ve insanları aramaya devam eder. Bu süreçte bir çiçekle karşılaşır ve ona insanların nerede olduğunu sorar. 19. bölümde bu arayış devam etmektedir. 20. bölümde güllere, 21. bölümde ise bir tilkiye rastlar. Evcilleştirme üzerine konuşurlar. 22. bölümde Küçük Prens bir makasçı ile karşılaşırken 23. bölümde bir satıcıya rastlar. 24-27. bölümler arasında arızanın 8. günü olmuş ve ayrılma vakti gelmiştir. Bu bölümlerde Küçük Prens ve pilot; dostluktan, sevgiden, emekten, evcilleşmekten vb. bahsetmiş ve karşılıklı dilekler sunmuşlardır.

Öğretmen söylemleri tartışılırken her ne kadar kitabın düzeyi konusunda algısal farklılıklar bulgulanmış olsa da yazar, yapıtını kime adadığını anlattığı giriş bölümünde bu sorunun yanıtını vermiştir:

“Leon Werth’e

(1) Bu kitabı bir büyüğe adadığım için çocuklardan özür diliyorum ama önemli bir mazeretim var: Bu adam benim dünyada sahip olduğum en iyi dost.

(2) Bir mazeretim daha var: Bu adam her şeyi anlayabiliyor, çocuklar için yazılmış kitapları bile.

(3) Üçüncü mazeretim ise şu: Bu adam şimdi Fransa’da, aç biilaç ve soğukta. Ona çektiklerini unutturacak bir şeylere öyle ihtiyacı var ki...

(4) Yine de tüm bu mazeretleri yeterli bulmadıysanız ben de bu kitabı, bu adamın bir zamanlarki çocukluğuna adarım.

(5) Bütün büyükler bir zamanlar çocuktular (Pek azı bunu hatırlayabilse de.).

(6) O hâlde ithafımı şöyle düzeltiyorum: Küçük bir çocuk olduğu günlerdeki Leon Werth'e (MBY³², 2010, s.7).”

Yazar, kitabını en iyi dostu olarak gördüğü Leon Werth'e adanmış ve böylece onu farklılaştırmıştır; fakat ilk sözcede de görüleceği gibi bu seçiminden dolayı “çocuklardan” özür dilemiştir. Yapılan bir hata ya da yanlışlık sonrasında bağışlanma beklentisiyle özür dileme davranışı gerçekleştirildiğine göre yazar, kendini bu seçimde suçlu/hatalı olarak görmekte ve yansıtmaktadır. Ona göre okuyucunun beklentisi yapıtın yetişkin birine değil de çocuğa adanmasıdır ki Küçük Prens de bir çocuktur. İlk sözcüsü itibarıyla yazar, yapılan bu seçimin gerekçelerini 3. sözceye kadar açıklamıştır. Bu aşamada kişisel amaçlar sıralanmıştır: en iyi dostu olması, her şeyi hatta çocuklar için yazılmış kitapları bile anlayabilmesi, aç ve açıkta olması nedeniyle yaşadığı acıları unutturma isteği. Yani bir bakıma üçüncü mazeret ile yazarın yapmak istediği, olumsuzlukların üzerini örtmek ve dostunu mutlu etmektir. 4. sözce ile ise sıralanan gerekçelerin yeterli bulunmaması olasılığına karşılık duruma ilişkin bir çözüm önerisi sunmuş, hatasını telafi etme yoluna gitmiştir. Aslında yazarın gerekçeler sunması nedeniyle bir ikna sürecinde olduğunu söylemek yanlış olmaz; çünkü söylemin tamamına bakıldığında özellikle çocuk sözcüğünün sıklıkla yinelenmesi nedeniyle de çocukların ve çocukluğun önemsendiği söylenebilir ki ikinci mazeret sözcüsiyle Werth'in çocuklar için yazılmış kitapları bile anlayabileceğinin özellikle belirtilmesi yazarın dostu ve çocuklar/çocukluk arasında bir denge kurma ve özdeşim sağlama isteğindendir. 4. sözcesinde de bu dengeleme ve özdeşim kur(dur)ma isteği açıkça görülebilir ki bulunan çözüm, kitabı en iyi dostunun bir zamanki çocukluğuna adamaktır. 5. sözcede bu önerisini meşrulaştırmak amacıyla geçerli bir sebep aramış ve bulmuştur: Bütün büyükler de bir zamanlar çocuktular. Parantez içerisinde yer alan “Pek azı bunu hatırlayabilse de...” sözcüsiyle ise büyüklere bir iğneleme yapılmıştır. Ona göre büyüklerin çoğu çocuk/çocukluktan bihaberdir. 6. sözcede bu kararını kesinleştirmiş ve sonuca bağlayarak yinelemiştir.

Kitapta genel olarak hâkim bakış açılı bir anlatım/anlatıcı baskın olsa da zaman zaman yazarın da söylemleriyle kendini hissettirdiğini söylemek yanlış olmaz ki yazarın hayatından benzer örneklerin de yapıtta yer aldığı görülecektir. Aynı zamanda kitapta

³² Bu söylem Mavibulut Yayıncılık'tan alıntılanmış ve MBY olarak kısaltılarak verilmiştir. İleriki sayfalarda yapılacak alıntılar da Mavibulut Yayıncılık'ın baskısından olacağı için yeniden yazıma gidilmeyecektir.

yer alan pilot karakterinin de yazarla aynı mesleği yaptığı bilinmektedir. Aşağıdaki söylemde bu durum açıkça görülebilir ve aynı zamanda hitap edilen kitleye ilişkin bir izlenim sağlanabilir:

“Mizah yapayım derken bazen azıcık yalan da söylüyor insan. Size fenercilerden bahsederken pek de dürüst davranmadım. Gezegenimiz hakkında onu tanımayanlara yanlış fikir vermiş de olabilirim. İnsanlar dünya üzerinde çok az bir yer kaplarlar. Yeryüzünde yaşayan iki milyar insan, mitinglerdeki gibi ayakta ve biraz sıkışık düzende dursalardı, eni ve boyu otuzar kilometrelik bir meydana sığabilirlerdi. Yani tüm insanlığı, Büyük Okyanus’ta minnacık bir adaya toplayabilirdiniz. (1) Tabii bunu söylediğinizde büyükler size hiç inanmayacaklardır. Onlar çok daha geniş bir yer kapladıklarını sanırlar. Kendilerini baobaplar kadar önemli bulurlar. (2) Bu yüzden onlara hesabı bir de kendilerinin yapmasını öğütleyin. Rakamlara taptıklarından bundan çok hoşlanacaklardır ama (3) bu onların ev ödevi, siz sakın ola vakit kaybetmeyin. Hiç gereği yok. Zaten bana güvendiğinize eminim (s.59).”

Altı çizili olarak verilen sözcelerde yazar-anlatıcının, -diğer söylemleriyle de karşılaştırıldığında- siz dili ile hitap ettiği kitlenin çocuklar/küçükler olduğu açıktır³³. İlk sözcede siz adının kullanımı sayesinde küçüklerin, büyüklerden yazar tarafından ayrıştırıldığı söylenebilir. 2 ve 3. sözcede onlar ifadesiyle büyükler olumsuzlanmıştır; çünkü onlar küçüklerden farklıdır ve rakamlarla ilgilenir, kendilerini dünyanın merkezinde sanırlar. 3. sözcede bu olumsuzluk noktasında küçükler, yine “siz” adılı kullanılarak uyarılmış, aynı zamanda korunmuştur. Bu söylemlerden hareketle siz-onlar adıları aracılığıyla küçükler, yazar tarafından olumlanmış, büyükler ise dışlanmış. Aslında yazarın gözünde olumsuz olarak addedilen bir büyükler grubunun olduğu da söylenebilir. Aşağıda alıntılanmış söylemde bu durum örneklendirilmiştir:

“(…) Sizlere asteroid B612 hakkında bu ayrıntıları anlatmamın ve numarasını filan vermemin nedeni, yine şu büyükler. Büyükler rakamlara bayılırlar. Diyelim yeni arkadaşınızdan söz ettiniz; asla işin özünü merak etmezler. Örneğin, ‘Ses tonu nasıl? Hangi oyunları seviyor? Kelebek koleksiyonu var mı?’ diye sormazlar asla. Onun yerine ‘Kaç yaşında? Kaç kardeşi var? Kaç kilo? Babası kaç para kazanıyor?’ derler. Onu ancak bu şekilde tanıyacıklarını sanırlar. Büyüklere ‘Kırmızı tuğlalı bir ev gördüm. Pencerelerinde sardunyalar, çatısında güvercinler vardı...’ dersiniz eğer, bu evi bir türlü gözlerinin önüne getiremezler. Onlara denilmesi gereken şudur: ‘Milyonluk bir ev gördüm.’ İşte o zaman ‘Ah, ne kadar güzel!’ derler size. Dolayısıyla onlara ‘Küçük Prens diye biri var çünkü o çok sevimli biri, gülüyor, koyun istiyor... (1) Biri bir koyun istiyorsa bu onun varlığını kanıtlar.’ diyecek olsanız omuzlarını silkip size çocuk muamelesi yapacaklardır ama ‘Geldiği gezegenin adı B612.’ dersiniz derhal ikna olur ve sizi sorularıyla bunaltmazlar. Büyükler böyledir işte ama onlara kızmamak lazım. (2) Çocuklar, yetişkinlere daima büyük bir hoşgörü göstermeli. (3) Neyse ki yaşamın anlamını bilen bizler için rakamların hiç önemi yok (s.19-20)!”

Yukarıdaki söylemde de büyükler ve çocuklar arasında olumlu ve olumsuz kimlik bakımından belirgin bir ayrıma gidildiği görülecektir. Kahraman anlatıcıya (pilot) göre büyüklerin gözünde çocuklar ve çocukluk olumlu olarak karşılanmamaktadır. 1.

³³ Benzer olarak kitabın diğer söylemlerinde de zaman zaman bu hitaba ve yazarın çocuklarla/küçüklerle konuştuğuna şahit olunabilir.

sözcede “Size çocuk muamelesi yapacaklardır.” ifadesiyle bu duruma gönderim yapıldığı nettir. Aynı zamanda bu sözcede “siz” adlı ile karşılananların yetişkinler olduğu kanısına da varılabilir ki kendisi de bir yetişkin/büyük olan pilot, 3. sözcede, içerisinde olduğu bir yetişkin grubunu olumlamıştır ve bunu “bizler” adıyla farklılaştırmıştır. 2. sözceden bu olumlanan grubun içerisinde çocukların da olduğu çıkarımına ulaşılabilirken 3. sözce aracılığıyla çocukların yanında bu olumlanan gruba “yaşamın anlamını bilenler”in de eklendiği söylenebilir.

Sayfa 24’te yer alan aşağıdaki söylemde de hem Küçük Prens hem de çocukluk olumlanmıştır ve önemsenmiştir ki onlara faydalı olacak bilgiler verilmiştir. Küçük Prens’in burada kendisini dünyadaki çocuklarla özdeşleştirdiği ve onlara zarar gelmemesi için koruduğu söylenebilir ki kendisi de bir çocuktur.

“Küçük Prens günün birinde, bizdeki çocuklar da iyice bellesinler diye bir resim yapmamı öğütledi. ‘Bir gün yola düşerlerse bu bilgi işlerine yarar.’ dedi bana (s.24).”

Ardından yazar-anlatıcı, Küçük Prens’in bu uyarısından ve önerisinden hareketle resmi çizmiş ve siz dilini kullanarak çocuklara öğüt vermiş ve onları korumayı hedeflemiştir. Burada siz diliyle ulaşılması hedeflenen kitle, çocuklardır ki tırnak içerisinde alınan öğüt sözcesinde de pilot doğrudan çocuklara seslenmiş ve onları baobaplara dikkat etmeleri konusunda uyarmıştır. Pilotun bu davranışı Küçük Prens’in etkisinde kalarak gerçekleştirdiği açıktır. Pilot, dünyada yaşamaktadır ve seslendiği çocuklar da dünyada yaşayan çocuklardır. Üstte alıntılanan söylemde altı çizili olarak verilen bizdeki çocuklar ifadesi söz konusu çıkarımın işaretleyicisidir.

“(1) İşte, Küçük Prens’in tarifleriyle bu gezegenin resmini yaptım.

(2) Öğüt verir gibi konuşmaktan hiç hoşlanmam ama şu baobap tehlikesi öyle az biliniyor ve günün birinde bir gezegende kaybolursanız karşılaştığınız güçlükler öyle büyük ki, bu kez kuralımı bozuyor ve ‘Çocuklar! Baobaplara dikkat!’ diyorum (s.24).”

Tüm bu çözümlemelerden hareketle yazarın çocukları ve çocukluğu önemseydiği ve farklılaştırdığı sonucuna ulaşılabilir. Kitap ile seslenilen kitle ise çocuklar ve yazarın değişimiyle büyüklerin içerisindeki gizli kalmış çocukluktur. *Küçük Prens* kitabının içeriğine bakıldığında da çocuk/çocukluk yanlı bir bakış açısıyla yazıldığı³⁴ çıkarımı yapılabilir ve alıntılanan ilk söylemin 5. sözcesinde de görüleceği gibi büyüklerin, çocukluğun farkında olmamalarına eleştiri ve göndermeler vardır; büyükler yaşamın anlamını çocuklar gibi bilmemektedirler. Özellikle büyükler ile küçükler arasındaki

³⁴ Sonraki sayfalarda bu konuya kitaptan da alıntılar yapılarak açıklık getirilecektir.

çatışmalara sıkça yer verilerek bu amaç gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla karakterler ve onların ruh hâlleri, düşünceleri, sorgulamaları, deneyimleri ön plana çıkarılmıştır. Bu nedenle Tablo 4.34.'e karakterler üzerine yapılan toplumruhbilimsel çözümlemeler yansıtılmıştır:

Tablo 4.34.

Kimlik sunumu örüntüleri – toplumruhbilimsel betimleme

	Kimlik sunumu örüntüleri – Toplumruhbilimsel betimleme				
	Olumlu kimlik sunumu		Olumsuz kimlik sunumu		
	Bireysel kimlikler	Toplumsal Kimlikler	Toplumsal Kimlikler	Bireysel kimlikler	
<u>Küçük Prens</u>	Meraklı, sorgulayan, sorgulatan, akıllı, hayalperest, özgüveni yüksek, gezgin, saf, sadık, maneviyatçı, inatçı, sevimli, güleriyüzlü, mutlu, korumacı	Kâşif Çocuk Erkek	Kral Yetişkin Erkek	Emreden, kendini beğenmiş, bencil, otoriter, her şeyi kontrol etme isteğinde, gösteriş meraklısı	<u>Kral</u>
<u>Pilot</u>	Bencil, şikâyetçi, gerçekçi, çalışkan, sorumluluk sahibi, yalnız, ciddi, dostluğa önem veren	Pilot Yetişkin Erkek	Yetişkin Erkek	Kendini beğenmiş, kibirli, onay ve kabul görme isteğinde, bencil	<u>Kendini beğenmiş adam</u>
<u>Çiçek</u>	Alıngan, kendini beğenmiş, nazlı, büyüleyici, narin, saf, benzersiz, süslü, titiz, güzel, alıngan, şefkat ve sevgi bekleyen		Yetişkin Erkek	Kendinden ve yaptıklarından utanan, sorunlarıyla başedemeyen	<u>Ayyaş</u>
<u>Fenerci</u>	Fedakâr, yardımsever, sorumluluk sahibi, emirlere sadık, sorgulamayan, samimi	Fenerci Yetişkin Erkek	İş adamı Yetişkin Erkek	Çok yoğun, ciddi, önemli işler yapan, boş hayallere vakti olmayan, kibirli	<u>İş adamı</u>
<u>Tilki</u>	Naif, samimi, bağ kurma ve emeğe önem veren, sorumluluk sahibi, sevdiklerine değer veren, âdetleri önemseyen, maneviyatçı		Coğrafyacı Yetişkin Erkek	Kalıcılığa takıntılı, bilgin, titiz	<u>Coğrafyacı</u>
				Kudretli, özgüveni yüksek	<u>Yılan</u>

Kitapta anlatıcı değişikliğine sıkça rastlanmaktadır. Çoğunlukla hâkim bakış açılı anlatıcının ve zaman zaman yazarın araya girmeleriyle yapılan anlatımlar dışında bazı bölümler pilot tarafından, bazı bölümlerse Küçük Prens'in başkalarıyla kurduğu diyaloglar aracılığıyla aktarılmaktadır. Dolayısıyla bu aşamada farklı bakış açıları ön plandadır ve Tablo 4.34.'teki toplumruhbilimsel çözümlemeler söz konusu iki anlatıcının söylemlerinden hareketle oluşturulmuştur³⁵. Küçük Prens haricinde diğer tüm kişiliklerin onun bakış açısına göre şekillendiğini söylemek bu noktada yanlış olmayacaktır; çünkü o bir kâşiftir ve gittiği her gezegende farklı kişi, hayvan ve bitkilerle³⁶ karşılaşmış, diyaloglar kurmuştur. Gittiği gezegenlerin tümünde farklı kimliklerle karşılaşmış, özellikle karşılaştığı kişilerle meslekleri üzerinden diyaloglar kurmuş, sorularıyla onları anlamaya çalışmıştır ve yanlarından ayrılırken bu kişilerle

³⁵ Zaman zaman yazarın söylemlerinden de hareket edilmiştir.

³⁶ Yapıtta yer alan bitki ve hayvanlar kişileştirilmiştir.

ilgili mutlaka genel kanısını paylaşmıştır. Bu kanılar Küçük Prens'in bakış açısına göre verilmiştir yani çocuk bakış açısının öncelendiği açıktır. Onun tuhaf buldukları olumsuz olarak yansıtılmışken dostluk ve/veya bağ kurdukları olumlanmıştır. Karşılaşılan kişilerin yetişkin ve erkek olması da dikkat çekicidir. Bu açıdan toplumsal cinsiyet rollerinin göz ardı edildiği söylenebilir. Romanda yer alan diğer kişiler ise bölümler arasındaki geçişleri sağlamak amacıyla eklenmişlerdir (makasçı, satıcı vb.).

Bu aşamada olumlu-olumsuz kimlik ayırımından yararlandığı söylenebilir. Küçük Prens; kral, şapkalı/kendini beğenmiş adam, sarhoş/ayyaş, iş adamı ile çatışmalar yaşamış ve yaptıkları işi, mantığını sorgulasa da net bir yanıt alamayıp onları tuhaf bulmuştur.

Küçük Prens, kendine uğraş edip bilgisini, görgüsünü artırmak amacıyla çıktığı yolculukta ilk olarak kral ile karşılaşmıştır. Kralın özellikleri sayfa 39'da yazar tarafından şöyle aktarılmıştır: “ (1) Otoritesine saygı gösterilmesi kral için her şeyden önemliydi. (2) İtaatsizliğe asla göz yummazdı. (3) Deddiği dedik bir hükümdardı o. (4) Yine de çok iyi bir insan olduğundan mantıklı emirler veriyordu.”. Buna göre kralın otoriter kimliği ilk sözcede ön plana çıkarılmış, 2 ve 3. sözceyle yüceltilmiştir. 4. sözcede okurda olumsuz bir algı oluşmasını engellemek amacıyla yazar, dengeleme stratejisine başvurmuş -bu dengeleme “yine de” bağlayıcısının kullanımından çıkarılmıştır- ve verilen bu emirlerin mantıklı olduğunu, kralın iyi bir insan olduğunu söyleyerek bu otoriterliği gerekçelendirmiş ve meşrulaştırmıştır. Yani bu davranışın onaylanması muhtemeldir.

Küçük Prens ise kralın davranışlarını garip bulmuş ve onu anlamaya çalışmıştır. Bu anlama çalışmaları ve kral ile aralarında geçen diyalog şöyledir:

- “(1) Küçük Prens çekinerek ‘Oturabilir miyim?’ diye sordu.
- (2) Kral ermin kaftanının eteğini heybetli bir tavırla çekerek ‘Sana oturmanı emrediyorum.’ dedi.
- (3) Küçük Prens hayretler içerisindeydi. Gezegen minnacıktı. Kral burada neyin hükümdarı olabilirdi ki... ‘Efendimiz,’ dedi. ‘Özür dileyerek size bir soru sorsam...’
- (4) Kral, ‘Sana bana soru sormanı emrediyorum.’ dedi çabuk çabuk.
- (5) ‘Efendimiz, acaba siz neye hükmediyorsunuz?’
- (6) ‘Her şeye.’ diye düşünmeye bile gerek duymadan yanıtladı kral.
- (7) ‘Her şeye mi?’ dedi Küçük Prens.
- (8) Kral tuhaf bir hareketle gezegenini, diğer gezegenleri ve yıldızları gösterdi.
- (9) ‘Hepsine birden mi?’ dedi Küçük Prens.
- (10) ‘Hepsine birden.’ diye yanıtladı kral.
- (11) Bu durumda yalnızca bir kral değil, tüm kâinatın kralı oluyordu.
- (12) ‘Yani yıldızlar size itaat ediyorlar.’

- (13) ‘Elbette.’ dedi kral. ‘Emirlerime derhal itaat ederler. Disiplinsizliği asla hoş görmem.’
- (14) Böylesi bir kudret karşısında Küçük Prens’in ağzı açık kalmıştı. Aynı güç kendisinde olsaydı sandalyesini yerinden bile oynatmadan, tek bir gün içinde yalnızca kırk dört değil, yetmiş iki, hatta yüz, hatta iki yüz günbatımı izleyebilirdi. Terk ettiği küçük gezegenini hatırlayınca içini bir hüznü kaplamıştı.
- (15) Tüm cesaretini toplayıp kraldan bir dilekte bulundu: ‘Bir gün batımı görmek isterdim. Güneşe batmasını emrederseniz beni çok mutlu edersiniz.’
- (16) ‘Generalime bir kelebek gibi çiçekten çiçeğe uymasını emredersem ya da bir tragedya yazmasını yahut bir deniz kuşuna dönüşmesini... Ve general de emri yerine getirmezse kabahat kimde olur? Onda mı, bende mi?’
- (17) Küçük Prens ‘Sizde.’ dedi çekinmeden.
- (18) ‘Doğru.’ dedi kral. ‘Herkesten verebileceği kadarını istemek gerek. Otorite her şeyden önce mantık ister. Gidip de halka kendilerini denize atmalarını emrederseniz devrim yaparlar ama itaat istemek benim hakkım çünkü ben mantıklı emirler veriyorum.’
- (19) Sorduğu sorunun asla peşini bırakmayan Küçük Prens, ‘Ya benim günbatımım?’ diye hatırlattı.
- (20) ‘Evet, senin günbatımın...’ dedi kral. ‘Tamam, günbatımına kavuşacaksın, bu konuda emir vereceğim lakin kendi yönetim ilkelerim çerçevesinde, koşulların uygunlaşmasını bekliyorum.’
- (21) ‘Ne zaman uygunlaşacak bu koşullar peki?’ diye sordu Küçük Prens.
- (22) Kral kocaman bir takvimin sayfalarını ‘Hımm... Hımmm.’ diye diye karıştırıyordu. ‘Ne zaman mı? Hımmm... Bu akşam... Hemen hemen... Saat sekize yirmi kala! Böylece bana nasıl itaat ettiklerini de görmüş olursun.’
- (23) Küçük Prens esnedi. Ne yazık ki sevgili günbatımını görme hayalleri suya düşmüştü. Ayrıca yavaştan sıkılmaya başlamıştı.
- (24) ‘Burada yapacak işim kalmadı.’ dedi krala, ‘Yola koyulayım ben.’
- (25) ‘Gitme,’ dedi kendine bir uyruk bulduğu için müthiş gururlanmış olan kral. ‘Gitme de seni bakan yapayım!’
- (26) ‘Ne bakanı?’
- (27) ‘Eee... Adalet bakanı.’
- (28) ‘Ama yargılanacak kimse yok ki burada!’
- (29) ‘Hiç bilinmez.’ dedi kral. ‘Daha krallığının her yanını dolaşmadım. Çok yaşıyım. Burası bir saltanat arabası için çok küçük, yürümek de beni yoruyor.’
- (30) Küçük Prens gezegenin öteki tarafına da göz atmak için şöyle bir eğilip ‘Ama ben baktım bile.’ dedi. ‘Orada da kimsecikler yok...’
- (31) ‘O hâlde kendi kendini yargılasın sen de.’ diye yanıt verdi kral. ‘En zoru budur. Kişinin kendi kendini yargılaması, başkalarını yargılamasından çok daha güçtür. Kendi kendini yargılamayı beceriyorsan hakikaten bilge bir kişisin demektir.’
- (32) ‘Ama ben kendimi nerede olursam olayım yargılayabilirim.’ dedi Küçük Prens. ‘Burada yaşamama gerek yok ki...’
- (33) ‘Hımm... Hımmm...’ diye söylendi kral. Gezegenimde bir yerlerde yaşlı bir sıçan olacak. Geceleri sesini duyuyorum. Bu yaşlı sıçanı yargılayabilirsin işte. Zaman zaman onu ölüme de mahkûm edersin. Böylece yaşamı senin adaletine bağlı olur ama elimizde başkası olmadığından tutumlu davranır, onu her defasında affedersin.’
- (34) ‘Ben kimseye ölüm cezası vermekten hoşlanmam.’ dedi Küçük Prens. ‘Artık gitsem iyi olacak.’” (s.39-42).

Küçük Prens kralın otoriter tavrını hissetmiş ve ilk sözcesinde oturabilmek için kraldan izin istemiştir. Kral izni verirken kaftanını heybetli bir tavırla çekerek kendini yüceltmiş ve farklılaştırmıştır ki Küçük Prens’in sorusuna evet ya da hayır yanıtlarını vermek yerine ‘Sana oturmanı emrediyorum.’ diyerek emir ifadesini açıkça kullanmıştır. Bu noktada emir ve karar verenin kendisi olduğu durumunu da meşrulaştırmıştır. Ona göre krallar emrederler ve itaat beklerler. Dolayısıyla kral kendine bu rolü biçmiş ve birinci-sıra konumlandırma yapmış, her şeyi bilen rolünü üstlenmiştir. Söz konusu önermeyle kralın otoriteyi, Küçük Prens’in ise itaat edeni karşıladığı söylenebilir.

Küçük Prens bu güç ilişkisine uyum sağlamış ve 3. sözcüde seslenmesini ‘Efendimiz.’ olarak yapmıştır yani otoritenin ve/veya karar verenin kral olduğunu kabullenmiştir. Sözcenin devamında kullanılan siz dili ise bu kabullenişin göstergesidir. Kral ise Küçük Prens’e sen diliyle hitap etmektedir. Yine aynı sözcüde kralın minnacık bir gezegende kime hükmettiği konusunda kafa karışıklığı yaşayan Küçük Prens’in, sorusunu sorabilmek için özür dileyerek söze girmesi ve izin istemesi kralı otorite olarak konumlandığındının işaretidir. Ancak ilk sözcelerde kralı bir otorite olarak kabullenen Küçük Prens’in, söylemin akışında, söylenenleri kabullenmeyeceği, sorgulayacağı ve mantıklı bir yanıt alana kadar da peşini bırakmayacağı görülecektir. Söz konusu sözcüde minnacık bir gezegende neye hükmedileceğini sorgulaması aynı zamanda onun gözlem yeteneğinin güçlü olduğunun göstergesidir.

4 ve 13. sözcüler arasında kralın yukarıda sözü edilen özellikleri ve tutumu vurgulanmış, kral; her şeye yani kendi gezegenine, diğer gezegenlere ve yıldızlara hükmedebilen, kendisine itaat edilen, disiplinsizliğe müsamaha etmeyen bir karakter olarak çizilmiştir. 6. sözcüde “düşünmeye bile gerek duymadan”, 13. sözcüde “elbette” gibi ifadelerin yer alması ise kralın bu otoriterliğinin normalleştirildiğinin işaretidir. Yıldızlar, gezegenler vb. her şeyin ona itaat etmesi çok normaldir. Böylece kralın yüceltildiği ve tanrılaştırıldığı çıkarımı yapılabilir. 11. sözcüde yazar-anlatıcı tarafından “Bu durumda yalnızca bir kral değil, tüm kâinatın kralı oluyordu.” çıkarımının yapılması da krala yaratıcılık ve/veya tanrısallık özelliğinin yüklendiğinin göstergesidir. 14. sözcüde Küçük Prens’in böylesi bir kudret karşısındaki şaşkınlığı yansıtılmıştır. Bu aşamada “böylesi bir kudret” ifadesi yine kralın farklılaştırılıp yüceltildiğinin göstergesi olmuştur. Yine aynı sözcüde Küçük Prens, kendini kralın yerine koymuş ve böylesi bir güce sahip olsa ne gibi değişiklikler yapacağını aktarmıştır: Kendi gezegeninde kalıp sandalyesini bile kıpırdatmadan iki yüz defa günbatımını izleyebilmek. Sözcüden hareketle aynı gücü elde ettiğinde Küçük Prens’in de büyük olasılıkla kral gibi davranacağı ve istediği her şeyi gerçekleştireceği söylenebilir, bu açıdan benzerdirler. “Sandalyesini bile oynatmadan...” ifadesinden de bu çıkarımı yapabilmek mümkündür. Çocuğu/çocukluğu önceleyen -yetişkin bir- yazarın, bu örnekte -bir çocuk olan- Küçük Prens’i büyüklerin davranışlarıyla özdeşleştirmesi bir çelişki olarak yorumlanabilir.

15. sözcüde Küçük Prens, yukarıda sözü edilen hayalini kraldan gerçekleştirmesini dilemiştir. Bu sözcüde “tüm cesaretini toplayıp...” ifadesinin kullanımı da kralın

otoritesinin yüceltilmesindendir. Küçük Prens'in dilek sözcesinin ise yumuşatılarak ve siz diliyle aktarılması, kralın karar verici olarak kabullenildiğinin, tanrı olarak algılandığının göstergesidir; çünkü istenen dilek, günbatımının hemen izlenmesidir, bu durum kâinata dair birçok değişikliği yapmayı gerektirmektedir.

16. sözce itibariyle kral, otorite konumuna bürünmüş ve Küçük Prens'i sorularıyla düşünme sürecine sokmaya çalışmıştır. Bu süreçte kralın, emir verme sistemini mantığa bürüyerek/akla uygun hâle getirerek Küçük Prens'e kabul ettirme isteğinde olduğu ve meşrulaştırmaya çalıştığı söylenebilir. Kralın, Küçük Prens'in yukarıda sözü edilen dileğini hemen gerçekleştirmekten kaçındığı ve birtakım gerekçe ve sorularla onu oyaladığı düşünülebilir; çünkü o otoritedir ve ne zaman uygun olursa o zaman dileğin olmasını sağlayacaktır. Söz konusu gerekçeler 16-18. sözceler arasında "herkesten verebileceği kadarını istemek", "mantıklı emirler vermek" olarak belirtilmiştir. Bu aşamada kral, neden-sonuç ilişkileri kurmuş ve belirli önermeler ortaya atıp kendine itaat edilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. O mantıklı emirler verdiği için doğal olarak itaat isteme hakkına sahiptir, eğer bunu yapmazsa itaatsizlikle karşılaşabilir. Dolayısıyla kendini korumuştur. Kralın bu usamlama sürecinin Küçük Prens üzerinde bir etki bıraktığı söylenemez. 19. sözcede o sadece dileğinin gerçekleşmesinin peşinde olduğunu göstermiş ve günbatımı izleme isteğini yinelemiştir. Aynı sözcede Küçük Prens için yapılan "sorduğu sorunun asla peşini bırakmayan" nitelemesinin, kitabın diğer bölümlerinde de sıkça yinelendiği görülecektir. O bu süreçte sürekli soran, sorgulayan bir karakter olarak yansıtılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin söylemlerinde de kitabın ve Küçük Prens'in sorgulama³⁷ özelliği üzerinde durulmuş, böylece söz konusu yapıt aracılığıyla eleştirel/sorgulayıcı düşünme becerisinin kazandırılacağı vurgulanmıştır.

20. sözce itibariyle kralın, isteğini gerçekleştirme konusunda sunduğu gerekçeyle Küçük Prens'i oyaladığı görülmektedir. Bu gerekçe, şartların olgunlaşmasını beklemek olarak aktarılmıştır ve kral, kendi yönetim ilkeleri çerçevesinde emir vererek isteği yerine getireceğini belirtmiştir; fakat net bir zaman vermemiştir. 21. sözcede Küçük Prens bu durumun üzerinin örtülmesine izin vermemiş ve koşulların ne zaman olgunlaşacağını sormuştur. İtaat bekleyen ve tanrıçılık rolüne kendini kaptırmış olan

³⁷ Araştırmanın ilerleyen aşamalarında da benzer söylemlere yer verilecek ve kitabın sorgulayıcı olma özelliği üzerinde durulacaktır.

kralın bu soruyu beklediği açıktır. 22. sözcüde kralın bu şaşkınlığı net olarak görülebilmektedir. Bu, aynı sözcüde yer alan yinelemelerden de anlaşılabilir. Kral, her ne kadar net olmaya çalışmış olsa da başarılı olamamış; Küçük Prens, bu durumda dileğinin gerçekleşmeyeceğini anlamıştır (23 ve 24. sözcüler). Ayrıca kralın “Böylece bana nasıl itaat ettiklerini de görmüş olursun.” ifadesiyle yine kendi otoritesini gösterme telaşında olduğu söylenebilir. Bu telaşın Küçük Prens’in gitme isteğini belirtmesiyle daha da arttığı 25. sözcüde görülecektir. Küçük Prens, kralın itaat isteğini kabullenmeyip başkaldırmış ve bağımsız davranmıştır. Dolayısıyla itaat eden konumundan çıkmıştır.

Kralın gezegeninde yaşayan başka bir canlı yoktur ve gezegen de çok küçüktür. Kitapta yer alan resimler de bunun kanıtıdır. O yüzden ilk defa kendine gerçekten itaat edecek birini bulduğunu düşünen kral, Küçük Prens’i gitmemesi için adalet bakanlığı vaadiyle ikna etmeye çalışmıştır; fakat çocuk, yukarıda da belirtildiği gibi sorgulayan, her söyleneni kabullenmeyen, düşünerek hareket eden, bağımsız bir çocuktur. Kralın gelecekteki olayları düzenlemek amacıyla sunduğu vaatleri ya da ikna etmek için yaptığı açıklamaları da kabullenmemiş, hepsini reddetmiştir. 25-34. sözcüler arasında da bu ikna-sorgulama-çatışma sürecinin yaşandığı ve farklı bakış açılarının olduğu söylenebilir ki benzer olarak Türkçe öğretmenlerinin söylemlerinde, yapıt aracılığıyla farklı bakış açılarının çocuğa gösterilebileceği vurgulanmıştır.

Küçük Prens’e adalet bakanlığı vaat eden kral, çocuğun “Burada yargılanacak kimse yok ki.” çıkışından sonra önce kendini yargılamasını teklif etmiş, bu teklif de onaylanmayınca yaşlı bir sıçanı yargılamasını önermiştir, hatta gerekirse onu ölüm cezasına bile mahkûm edebileceğini söylemiştir. 33. sözcüde bu önerisindeki kişisel amaçlarını ve gerekçelerini sıralarken kurduğu “Böylece yaşamı senin adaletine bağlı olur ama elimizde başkası olmadığından tutumlu davranır, onu her defasında affedersin.” sözcüsi ile adalet kavramını kişinin isteğine indirgemiş ve Küçük Prens’ten de otoriterliği özümsemesini, kendisiyle özdeşleşmesini beklemiştir. Hâlbuki bu adalet değil, zalimlik. Böylece Küçük Prens krala, sıçan da Küçük Prens’e itaat edip bağımlı olacak, bağımsız davranamayacaktır. Küçük Prens bağımsız davranmış ve bu öneriyi reddetmiştir. Söylemin devamında kral, gitmemesi için başka ikna etme yolları ve vaatler bulmuş olsa da Küçük Prens üzülmeye de olsa bir yetişkin olan kralı tuhaf olarak nitelendirerek kralın gezegeninden ayrılmıştır. Buradan hareketle Küçük Prens’in sevgi

dolu, vicdanlı ve temiz kalpli bir karakter olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin söylemlerinde bu değerlerin, kitap aracılığıyla çocuğa aktarılabileceği üzerinde durulmuştur.

Küçük Prens, ikinci gittiği gezegende kendini beğenmiş adamla karşılaşmış ve aralarında şöyle bir diyalog geçmiştir:

- “(1) İkinci gezegende kendini beğenmiş bir adam yaşıyordu. Ta uzaktan Küçük Prens’i görür görmez ‘Ah, işte bir hayranım beni görmeye geliyor!’ diye bağırdı.
- (2) Çünkü kendini beğenmiş kişiler, herkesin kendilerine hayran olduğunu sanırlar.
- (3) ‘Merhaba’ dedi Küçük Prens. ‘Ne tuhaf bir şapkanız var.’
- (4) Kendini beğenmiş adam, ‘Selam vermek için.’ diye açıkladı. ‘Beni alkışlayanları selamlıyorum onunla. Ne yazık ki buradan kimsecikler geçmiyor.
- (5) ‘Nasıl?’ dedi hiçbir şey anlamayan Küçük Prens.
- (6) O zaman ‘Bir elini, diğerine şöyle vuracaksın.’ diye tarif etti kendini beğenmiş adam.
- (7) Küçük Prens ellerini çırpı. Kendini beğenmiş adam, şapkasını çıkarıp alçakgönüllü bir selam verdi.
- (8) Küçük Prens, ‘Kesinlikle kralı ziyaret etmekten daha eğlenceli.’ dedi içinden.
- (9) Sonra yeniden ellerini çırpıma koyuldu. Kendini beğenmiş adam da şapkasını çıkarıp onu selamlamaya...
- (10) Beş dakika sonunda Küçük Prens bu tekdüze oyundan bıkmıştı.
- (11) ‘Şapkayı başınıza takmanız için ne yapmalıyım peki?’ diye sordu ama kendini beğenmiş adam onu duymamıştı bile.
- (12) Kendini beğenmiş kişiler, övgüden başka bir şeye kulak vermezler.
- (13) ‘Gerçekten de bana çok mu hayransın?’ diye sordu Küçük Prens’e.
- (14) ‘Hayran olmak ne anlama geliyor?’
- (15) ‘Hayran olmak, benim bu gezegenin en yakışıklı, en iyi giyinen, en zengin ve en zeki insanı olduğumu düşünmek demektir.’
- (16) ‘Ama bu gezegende bir tek sen varsın!’
- (17) ‘Kırma beni, hayranım ol hadi!’
- (18) ‘Sana hayranım.’ dedi Küçük Prens hafifçe omuz silkerek. ‘Ama bu seni neden bu kadar ilgilendirsin ki?’
- (19) Sonra da Küçük Prens başını alıp gitti.
- (20) Yoluna devam ederken ‘Şu büyükler, kesinlikle çok tuhaf oluyolar.’ dedi kendi kendine” (s.42-44).

İlk sözcesiyle yazar, “kendini beğenmiş bir adam” tamlamasını kullanarak okurda olumsuz bir kimlik algısı oluşturmuştur. Ardından gelen diğer sözcesiyle ise söz konusu karakterin bu özelliğini yine karakterin kendi ağzından örneklendirmiştir. Bu adam da kralla benzer bir özelliğe sahiptir, yalnızdır; kral nasıl karşılaştığı kişilere “itaat eden” gözüyle bakmaktaysa kendini beğenmiş adam da kendini özel, farklı olarak konumlandırmaktayken diğer kişileri “hayran” olarak nitelendirmektedir. Küçük Prens’i de görür görmez hayran konumunda nitelendirmiştir. Dolayısıyla kendini beğenmiş adamın da birinci sıra konumlandırma yaptığı söylenebilir. Bu konumlandırma, ilk sözcede görüleceği gibi yazar-anlatıcının açıklamaları sayesinde oluşturulmuş ve kralda olduğu gibi kendini beğenmiş adamın söylemleri aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

2. sözcesinde yazar-anlatıcının kendini hissettirdiği, -(I/A)r biçimbirimini kullanarak kendini beğenmiş kişilerin genelgeçer özelliğini (Herkesin kendilerine hayran olduğunu sanırlar.) neden-sonuç ilişkisi kurarak ve usamlama yaparak aktardığı, dolayısıyla bu yargısını meşrulaştırdığı açıktır. Yazarın, kitabında bu tarz genellemelere sıkça başvurduğu gözlemlenmiştir. Bu biçimin zaman zaman didaktiklik ya da öğreticiliğe kaydığı söylenebilir.

3. sözcede Küçük Prens'in sorgulama sürecine girdiği açıktır ve bunu soruları aracılığıyla yapmaktadır. Bu soruda tuhaf sözcüğünün yinelenmesi dikkat çekicidir; sözcüğe olumsuzluk anlamı yüklendiği çıkarımı yapılabilir; çünkü Küçük Prens, genellikle olumlamadığı kişilik/karakterler için bu sözcüğü kullanmayı yeğlemektedir.

4. sözcede kendini beğenmiş adam, Küçük Prens'in bu sorusuna "selam vermek için" yanıtını vermiştir. Kişisel amacını açıklamış ve insanların onu alkışlamasını ve dolayısıyla ona hayran olmalarını normalleştirmiştir; fakat yalnızlığından da şikâyet etmiştir.

5. sözcede Küçük Prens, durumu anlamlandıramamış ve "Nasıl?" sorusu aracılığıyla sorgulamaya devam etmiştir. Küçük Prens'in sorgulama davranışının kitap boyunca süreklilik gösterdiği gözlemlenmiştir ki öğretmen söylemlerinde de en çok üzerinde durulan nokta budur.

6-9. sözceler arasında kendini beğenmiş adam, Küçük Prens'in sorusuna yanıt vermiş ve alkışlama davranışını nasıl gerçekleştireceğini göstererek anlatmış, ardından davranışı gerçekleştirmesini beklemiştir. Burada kendini beğenmiş adamın, otorite konumunda olduğu ve Küçük Prens'i hayran konumuna sokmaya başladığı söylenebilir. Ayrıca kral-Küçük Prens diyalogunda da olduğu gibi otorite konumunda olan, sen dilini kullanırken; hayran olan, otoriteye siz dili ile hitap etmektedir. Durumu kabullenip uyum sağlayan Küçük Prens, söylenenleri yapmış ve krala olan ziyaretiyle karşılaştırıp kendini beğenmiş adamı ziyareti, daha eğlenceli bulmuştur ve kısa bir süre için de olsa bu davranışı gerçekleştirmekten hoşlanmıştır. Bu tepkinin başkarakterin çocuk olmasından ve çocuk bakış açısından kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir ki 10. sözcede "tekdüze oyun" tamlamasıyla, yapılan eylemin önceleri Küçük Prens tarafından oyun olarak algılandığı yansıtılmıştır. Türkçe öğretmenleri de söylemlerinde kitabın, çocuk bakışını ve ruhunu çok iyi yansıttığını, dolayısıyla hedef kitlenin özdeşim

kurmasını sağlayıp ilgisini çekebileceğini ve okuma isteğini artıracaklarını dillendirmişlerdir.

Küçük Prens zamanla, davranışın sık sık yinelenmesi nedeniyle sıkılmıştır. Eylemler tekdüzeleşmiştir. Bu sözcük, açıkça 10. sözcede geçmektedir. Ayrıca eylemleri, başkasının etkisinde kalarak gerçekleştirmiştir. Bu durum da Küçük Prens'in bağımsız/özgür olan karakter özelliğiyle çelişmektedir ki bağımlılığı hissettiği anda sorgulayan kişiliği açığa çıkmış ve söylemin akışını değiştirmiştir. 11. sözcede bu açıdan bir kesilme yaşandığı, Küçük Prens'in şüpheye düştüğü ve hayran konumundan yavaş yavaş ayrılmaya başladığı çıkarımı yapılabilir. Yine aynı sözce itibarıyla değişen dengelerin sunulduğu ve yazarın bu kesilme sonrasında yaşanan değişiklikleri vurgulamaya başladığı açıktır. Aslında yazarın, burada olduğu gibi söylem akışını kesme ve yönünü değiştirme stratejine sıkça başvurduğunu söylemek yanlış olmaz. Bu duruma benzer olarak kral ile Küçük Prens'in diyaloglarında da rastlanmış, diyalogun başlangıcı ile bitişi arasında dengelerin ve konumlamaların değiştiği gözlemlenmiştir, aynı biçimde Küçük Prens'in diğer karakterlerle olan diyaloglarında da bu yöntem ve/veya durumla karşılaşılacaktır.

11. sözceden 17. sözceye kadar olan diyalogda kendini beğenmiş adam, yukarıda sözü edilen kesilmenin ve konum değişiminin farkında değildir; çünkü o sadece kendi odaklı yaşayan bir kişiliktir. Dolayısıyla Küçük Prens'in soru ve sorgulamalarını görmezden gelmiş, onu dışlamış ve böylece konuşmanın bitişini hazırlamıştır. 12. sözcede (Kendini beğenmiş kişiler, övgüden başka bir şeye kulak vermezler.) yazar-anlatıcı, bu konudaki genel yargısını – (I/A)r biçimbirimini kullanarak ve neden-sonuç ilişkisi içerisinde aktarmış; kendini beğenmiş kişiler için bu tip bir davranışın normal ve olası olduğunu vurgulayıp olumsuz algısını dillendirmiştir. Aynı zamanda övgü isteği, kendini beğenmiş kişiler için tekleştirilmiştir.

Kendisinin hayran olunası bir insan olduğu yargısını meşrulaştırmak ve onaylatmak amacıyla kendini beğenmiş adam, Küçük Prens'e “Gerçekten de bana çok mu hayransın?” sorusunu yöneltmiştir; fakat hayran olmak kavramı ona yabancı bir kavramdır. Küçük Prens bu noktada da durumu olduğu gibi kabullenmemiş ve sorgulamaktan kaçınmamıştır. Kendini beğenmiş adam ise kavramı kendi üzerinden tanımlamış ve kendisini yüceltmıştır. Hayran olma kavramının kapsamı ise onun en

yakışıklı, en iyi giyinen, en zengin ve en zeki olduğunu düşünmektir. Burada sıralanan ve tekleştirilen/yüceltilen bu özelliklerin maddesel ve görünüşle ilgili olduğu söylenebilir. Hâlbuki kitabın ilerleyen aşamalarında da görülecektir ki hem yazar-anlatıcı hem de olumlanan karakterler aracılığıyla maneviyatın, sevginin, gönül gözüyle görmenin, iyi iletişim kurmanın, dürüstlük ve emek vermenin önemi gibi olumlu özellikler üzerinde durulmuştur. Türkçe öğretmenleri de söylemlerinde, bu değerlerin kitap aracılığıyla çocuklara aktarılabileceği üzerinde durmuşlardır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin *Küçük Prens* kitabı üzerine birçok açıdan olumlu kimlik algısına sahip oldukları söylenebilir.

Küçük Prens, 16. sözcde kendini beğenmiş adamın hayran tanımına karşı çıkmış ve var olan çelişkiyi ama bağlacını kullanarak aktarmıştır. Kendini beğenmiş adam her ne kadar kendisini en zeki, yakışıklı, iyi giyinen ve zengin ilan etmiş olsa da gezegeninde yaşayan tek kişidir ve kendisini karşılaştırabileceği ya da üstünlük kurabileceği herhangi bir kişi bulunmamaktadır. Dolayısıyla kendisini yüceltme davranışı özneldir.

17. sözcde Küçük Prens'in ona inanmadığını fark eden kendini beğenmiş adam, onu ikna etme sürecine girmiş ve hayranı olması için yalvarmıştır. Bu aşamada konumlandırmanın net olarak değiştiği söylenebilir. Kendini beğenmiş adam, Küçük Prens'in gözünde saygınlığını yitirmiştir. Küçük Prens'in de sen dilini kullanmaya başlaması (18.sözc), bu değişimin göstergesidir. Ardından Küçük Prens, gezegenden ayrılmıştır (19. sözc). Her diyalog bitiminde ve ayrılıştta Küçük Prens için aynı sözceler (19 ve 20. sözceler) yinelenmektedir. Bu aşamada “başını alıp gitmek” ve “büyükleri çok tuhaf bulmak” ifadeleri geçmektedir. Büyükler tuhaf bulunarak karakterin ağzından olumsuz bir kimlik olarak sunulmuştur. Başını alıp gitmek deyimi ise yine karaktere özgü bir kullanım olarak yansıtılmış; kendi kararlarını kendisi veren, bağımsız davranabilen, özgür bir birey olarak betimlenmiştir. Öğretmen söylemlerinde de, kitap aracılığıyla “Birey olmak önemlidir.” iletişinin yansıtılması olumlu bir özellik olarak vurgulanmıştır.

Kendini beğenmiş adamın gezegeninden ayrılan Küçük Prens, bir sonraki gezegende ayyaş karakteri ile karşılaşmış ve bu karşılaşma ile aralarında geçen diyalog kitapta şöyle aktarılmıştır:

“(1) Sonraki gezegende bir ayyaş yaşıyordu.

(2) Bu ziyaret çok kısa sürdü ama Küçük Prens'i çok hüznlendirdi.

- (3) Küçük Prens, ayyaş kimisi boş kimisi dolu şişelerden oluşan tepelerin önünde sessizce otururken bulmuştu.
- (4) ‘Ne yapıyorsun burada?’ diye sordu ona.
- (5) ‘İçiyorum.’ diye yanıt verdi ayyaş hüzünlü bir sesle.
- (6) ‘Niye içiyorsun peki?’ diye sordu Küçük Prens.
- (7) ‘Unutmak için.’ diye yanıtladı ayyaş.
- (8) ‘Neyi unutmak için?’ üsteledi Küçük Prens. Ona şimdiden acımaya başlamıştı.
- (9) ‘Utandığımı unutmak için.’ diye itiraf etti ayyaş başını eğerek.
- (10) ‘Neden utanıyorsun peki?’ diye sordu ona yardım etmek isteyen Küçük Prens.
- (11) ‘İçmekten!’ dedi ayyaş ve sessizliğine döndü.
- (12) Küçük Prens yine başını alıp gitti. Bu kez kafası karışmıştı biraz...
- (13) Yoluna devam ederken ‘Şu büyükler, kesinlikle çok ama çok tuhaf oluyolar.’ dedi kendi kendine” (s.44-45).

Yukarıda alıntılanan söylemde diğer söylemlerden farklı olarak duyguların ön plana çıkarıldığı söylenebilir. Yazar-anlatıcının ilk iki sözcesinde de hüznün duygusuna vurgu yapılarak bu duygusallık hissettirilmiştir. Yine 5. sözcede de “hüzünlü bir sesle” ifadesiyle ayyaşın içmekten hoşnutsuzluğu ve hüznü ön plana çıkarılmıştır. 8. sözceden Küçük Prens’in, ayyaşın bu durumuna acıdığı anlaşılabılır. 9. sözcede ayyaş, içme davranışından utanmaktadır. Özellikle “başını öne eğerek” belirtecinin kullanımından bu durum anlaşılabılır. Bu duygusallık ortamından Küçük Prens’in çokça etkilendiği açıktır ki 11. sözce itibariyle söyleyecek söz bulamamış ve başını alıp gitmiştir; fakat diğer karakterlerle olan diyalogundan farklı olarak “bu kez kafası karışmış”, durumu anlamlandıramamış, büyükleri daha da çok tuhaf bulmuştur. Özellikle 13. sözcede “kesinlikle” belirtecinin kullanımının bu kararlılığı ve farklılığı netleştirdiği söylenebilir. “Başını alıp gitmek” ve “büyükleri tuhaf bulmak” ifadelerinin bu söylemde de yinelenmiş olması dikkat çekicidir. Küçük Prens’in bağımsız/özgür karakterine ve büyük-küçük ayrımıyla birlikte büyüklere ilişkin olumsuz kimlik algısının sunumuna burada da rastlanmaktadır.

Alıntılanan söylemde kendisiyle çatışma içerisinde olan yani iç çatışma yaşayan bir yetişkinin yaşadığı çelişkileri anlamlandırmaya çalışan bir Küçük Prens vardır. Küçük Prens, bu anlamlandırma çabasını “Ne yapıyorsun?”, “Niye içiyorsun?”, “Neyi unutmak için?”, “Neden utanıyorsun?” gibi sorular yoluyla gerçekleştirmiştir (Bu aşamada Küçük Prens’in sorgulayan özelliğine de gönderme vardır.); fakat ne kadar çabalasa da net olarak bir yanıt alamamıştır ki ayyaşın da bu sorulara yanıtının olup olmadığı tartışmalıdır ve çaresiz olduğu açıktır. Dolayısıyla bir belirsizlik yaşandığı söylenebilir. Ayrıca diğer karakterlerde olduğu gibi ayyaş adam da yalnızdır ve kendi odaklıdır; fakat

diğer iki karakter (kral ve kendini beğenmiş adam) söylemleriyle kendilerini yüceltmişlerken ayyaş adam, tam tersi çaresiz ve utanç içerisindedir. Küçük Prens, her ne kadar adamın bu çaresizliğini hissetmiş ve 10. sözcede ona yardım etme isteğini belirtmiş olsa da bu konuda pek başarılı olamamıştır; çünkü kendi iç çatışması ile boğuşmakta olan ayyaş, onu görmezden gelmiştir. Türkçe öğretmenlerinin söylemlerinde de Küçük Prens'in yardımsever olma özelliği sayesinde çocuklara rol-model olabileceğine dikkat çekilmiştir.

Gittiği dördüncü gezegende Küçük Prens, bir işadama ile karşılaşmış ve aralarında şöyle bir diyalog geçmiştir:

“(1) Dördüncü gezegen bir işadaminındı. Bu adam işine öylesine dalmıştı ki Küçük Prens geldiğinde kafasını bile kaldırmadı.

(2) ‘Merhaba,’ dedi Küçük Prens ‘sigaranız sönmüş.’

(3) ‘Üç, iki daha, beş eder. Beş, yedi daha, on iki. On iki, üç daha, on beş. Merhaba. On beş, yedi daha, yirmi iki. Yirmi ikiye altı ekle, yirmi sekiz. Sigarayla uğraşmanın sırası değil şimdi. Yirmi altı, beş daha, otuz bir. Of! Demek, beş yüz bir milyon altı yüz yirmi iki bin yedi yüz otuz bir ediyor.’ ‘Beş yüz milyon tane ne?’ ‘Hâlâ burada mısın sen? Beş yüz bir milyon... Ne bileyim... İşim başımdan aşkın! Ciddi bir adamın ben, saçma sapan şeylerle vakit harcayamam! İki, beş daha, yedi...’

(4) Bir soru sordu muydu, peşini asla bırakmayan Küçük Prens, ‘Beş yüz milyon tane ne?’ dedi yeniden.

(5) İşadama kafasını kaldırıp ‘Elli dört yıldır bu gezegende yaşıyorum, yalnızca üç kez çalışmaya ara verdim. İlk seferinde, tam yirmi iki yıl oluyor, nereden geldiği bilinmez bir şaşkın çalışmamı bölmüştü. Korkunç patırtı koparmıştı. Onun yüzünden tek bir toplamayı tam dört kez baştan yaptım. İkinci sefer, o da on bir yıl önceydi, romatizma krizim tutmuştu. Yeterince hareketli değilim burada. Gezip tozacak vaktim de yok. Ciddi bir adamın ben. Üçüncü sefer ise... İşte, üçüncüsü de şimdi! Ne diyordum, beş yüz bir milyon...’

(6) ‘Milyon tane ne?’

(7) İşadama, kurtulamayacağını anlamıştı. ‘Milyon tane... Şu bazen gökte görülen küçük şeylerden.’ dedi.

(8) ‘Sinekler mi?’

(9) ‘Hayır, değil, hani şu parlak küçük şeyler.’

(10) ‘Anılar?’

(11) ‘Yok canım, hani şu boş gezen insanları hayallere sürükleyen yaldızlı küçük şeyler. Tabii ben ciddi bir adamım! Hayal kuracak zamanım yok benim.’

(12) ‘Ha! Yıldızlar mı?’

(13) ‘Hah, işte! Yıldızlar.’

(14) ‘Peki ama beş yüz milyon yıldızı ne yapıyorsun?’

(15) ‘Ne mi yapıyorum?’

(16) ‘Evet.’

(17) ‘Hiçbir şey. Onların sahibiyim ben.’

(18) ‘Yıldızların sahibi sensin ha?’

(19) ‘Evet.’

(20) ‘Ama çok kısa bir süre önce bir kral görmüştüm, o da...’

(21) ‘Krallar sahip olmazlar. Onlar hükmederler. Bu ikisi birbirinden çok farklı şeyler.’

(22) ‘Peki ama yıldızlara sahip olmak ne işine yarıyor ki?’

(23) ‘Zengin olmama yarıyor.’

(24) ‘Peki zengin olmak ne işine yarıyor?’

(25) ‘Eğer biri yeni yıldızlar bulacak olursa onları satın almama.’

- (26) Küçük Prens, ‘Bu da biraz o ayyaş gibi akıl yürütüyor.’ dedi içinden. Yine de başka sorular sordu. ‘İnsanlar yıldızlara nasıl sahip olabilir?’
- (27) İşadamı, ‘Onlar kimin malı sence?’ diye sert sert yanıtladı.
- (28) ‘Bilmem. Hiç kimsenin.’
- (29) ‘O hâlde onlar benim. Çünkü bunu ilk ben akıl ettim.’
- (30) ‘Bu yeterli mi yani?’
- (31) ‘Elbette. Sahipsiz bir elmas bulursan senindir. Sahipsiz bir ada bulursan yine senindir. Bir fikri ilk kez sen ortaya atarsan hemen patentini alırsın; senindir. İşte, bu yıldızların sahibi de benim çünkü benden önce kimse onlara sahip olmayı aklına bile getirmemi.’
- (32) ‘Bak, bu doğru.’ dedi Küçük Prens. ‘Peki, onları ne yapıyorsun?’
- (33) ‘Onları yönetiyorum. Onları sayıyorum, sonra bir daha sayıyorum.’ dedi işadamı. ‘Zahmetli bir iş ama ben ciddi bir adamım!’
- (34) Küçük Prens hâlâ tatmin olmamıştı. ‘Bir atkım olsa benim, boynuma dolayıp götürebilirim. Bir çiçeğim olsa koparıp götürebilirim ama sen yıldızları koparamazsın ki!’
- (35) ‘Ama pekâlâ bankaya yatırabilirim.’
- (36) ‘Ne demek oluyor şimdi bu?’
- (37) ‘Yıldızlarımın sayısını küçük bir kâğıt üzerine yazıp bu küçük kâğıdı da bir çekmeceye kilitlerim demek oluyor.’
- (38) ‘Hepsi bu mu?’
- (39) ‘Daha ne olsun!’
- (40) Küçük Prens, eğlenceli diye düşündü. ‘Kulağa da ahenkli geliyor ama ciddiye alınacak gibi değil.’ Küçük Prens’in ciddi şeyler konusundaki düşünceleri, büyüklerin düşüncelerinden çok farklıydı. ‘Benim her gün suladığım bir çiçeğim var.’ dedi. ‘Ayrıca her hafta temizlediğim üç volkanım. Sönmüş volkanı da temizliyorum çünkü. Ne olur ne olmaz. Bu yaptıklarım, volkanlarımın işine yarıyor, çiçeğimin de... Ama sen yıldızların işine yaramıyorsun...’
- (41) İşadamı, ağzını açtı ama diyecek söz bulamadı. Küçük Prens de başını alıp gitti. Yoluna devam ederken ‘Şu büyükler, kesinlikle çok tuhaf oluyorlar.’ dedi kendi kendine” (s.46-49).

Alıntılanan söylemin ilk 5 sözcesinde kendini dış dünyadan soyutlamış, diğerlerini dışlayan ve küçümseyen; çok yoğun bir işadamının profili çizilmiştir. Bu adam, sayılara önem veren ve sadece kendi işini önemseyip ciddiye alan bir kişiliktir ki Küçük Prens’in onunla sohbet etme çabalarını görmezden gelmiş ve onu umursamamıştır; çünkü onun işi ciddiye alınacak bir iştir ve diğer şeyler boştur. Özellikle “Ciddi bir adamım ben!” sözcüsü bu noktada hem işini hem de kendisini yücelttiğinin göstergesidir. Dolayısıyla kendini ve işini diğer şeyler ve/veya kimselerden farklılaştırmıştır. Bu nedenle işadamı, Küçük Prens’le konuşmaktan kaçınmış ve ona işini bölen biri olarak davranmıştır ki 5. sözcede de işini bölenleri suçlamış, onları olumsuz kimlik olarak doğrudan -nereden geldiği bilinmez bir şaşkın gibi ifadelerle- ve sayısal verilere dayandırarak yansıtmıştır. Küçük Prens’in araya girmelerine de aynı zamanda sinirlenmiş ve sayma işlemi yaparken bu sinirini belli etmiştir. Özellikle “of” gibi ünlemler kullanması, “Hâlâ burada mısın sen?” gibi çıkışlar yapması bu durumun göstergesidir. Aynı zamanda diyalog sürecinde işadamının sen dilini, Küçük Prens’in siz dilini kullanması diğer diyaloglarla (kral-Küçük Prens, kendini beğenmiş adam-Küçük Prens ve ayyaş-Küçük Prens) benzer bir kullanımdır ve işadamının kendini üstün

gördüğünün işaretidir. Benzer olarak burada da işadammının birinci sıra konumlandırma yaptığı söylenebilir yani kendisi önemli ve ciddi bir kişilikken diğerleri boş ve ciddiyetsizdir. Böylece diğerlerini küçültmüş, değersizleştirmiş kendisini ise yüceltmıştır. Bu gibi örneklere söylemin ilerleyen aşamalarında da sıkça rastlanmaktadır.

5. sözceye kadar, her ne kadar söylem akışında kesilmelerin yaşanacağı -işadammının tavırlarından dolayı- beklenmekte ise de Küçük Prens, ısrarcı olmuş ve işin peşini bırakmayıp söylemin sürekliliğini sağlamıştır. Bunda yine Küçük Prens'in sorgulama özelliğinin, dolayısıyla sorularının etkisi olmuştur. Özellikle soruları yinelemesi ve çoğu zaman değiştirerek sormasının da yanıt alımında etken olduğu yadsınamaz. Öğretmen söylemlerinde de öne çıkarılan, Küçük Prens'in bu sorgulama özelliği sayesinde, aslında kitaptaki söylemlerin akışının ve çoğu zaman konumlandırmaların değiştiğini söylemek yanlış olmayacaktır. 6. sözcede Küçük Prens, sorusunu yinelemiş ve 7. sözcede görüleceği gibi sorusunun yanıtını almaya başlamıştır. Dolayısıyla işadamı sürece uyum sağlamıştır. 7 ve 13. sözceler arasında işadammının, sorunun yanıtını belirsiz bıraktığı aslında tam olarak anlatamadığı ve Küçük Prens'in ise tahmin etme yoluyla bu belirsizliği gidermeye çalıştığı görülecektir. Aslında işadammının anlaşılacak gibi bir derdinin olmadığı da açıktır.

11. sözcede işadamı, yıldızları, boş gezen insanları hayallere sürükleyen şeyler olarak tanımlamış ve kendisini, ciddi bir adam olduğu gerekçesiyle -hayal kurmaya vaktinin olmadığından- farklılaştırıp yüceltmıştır.

Daha önce alıntılanan söylemlerde de görüleceği gibi Küçük Prens, yapılan işin diğerlerine ya da başkalarına faydasını incelemektedir ki Türkçe öğretmenleri de kitabın, dolayısıyla Küçük Prens'in bu özelliğini olumlu bulmuşlardır. 14. sözcede işadamına, beş yüz milyon yıldızla ne yaptığını sormuş, dolayısıyla yapılan işin işlerliğini sorgulamıştır. 15. sözcede işadamı, soruya soruyla karşılık vermiştir. 17. sözcede ise kendisini yıldızların sahibi olarak yansıtmıştır. 18. sözce itibarıyla Küçük Prens'in uslamlama sürecine girdiği ve işadamını anlayabilmek için sorular sorup karşılaştırmalar yaptığı görülmektedir. Örneğin, 20. sözcede kralla olan diyalogunu hatırlamış ve onunla ilgili bir karşı çıkış yapacakken 21. sözcede işadamı, krallar üzerine genel yargısını (Hükmederler, sahip olmazlar.) -(I/A)r biçimbirimini kullanarak

aktarmıştır. Bu süreçte işadaminin öğretme kaygısı güttüğü ve Küçük Prens'in ise sorular sorarak öğrenme çabasında olduğu açıktır. Hatta Küçük Prens'in sorularına, söylemin ilerleyen aşamalarında işadaminin şaşırdığı ve zaman zaman yanıt veremediği de görülecektir. Bu açıdan bakıldığında işadaminin, daha önce kendisine bu soruları sormadığı, bu konular üzerine düşünüp özeleştiriyi yapmadığı açıktır. Küçük Prens'in sorgulamaları sayesinde işadamı, kendisi ve davranışları hakkında düşünmeye başlamıştır.

23. sözcede işadamı, Küçük Prens'in yıldızlara sahip olmanın ne işe yaradığı sorusuna zengin olmak yanıtını vermiştir. Diğer alıntılanan söylemlerde (kral, kendini beğenmiş adam ve ayyaş) de benzer olarak kişiler (büyükler), kendilerini maddi bir gerekçeye dayandırarak yüceltmişlerdir. Hâlbuki Küçük Prens maddiyatı değil, maneviyatı ve işeyararlığı önemseyen bir karakterdir. Dolayısıyla çatışmalardan sıkça yararlanıldığı söylenebilir. Zaman zaman büyükler Küçük Prens'le çatışırken (kişi kişi çatışması), zaman zaman da kişiler, kendileriyle çatışmaya girmişlerdir (ayyaş, kitabın son aşamalarına doğru Küçük Prens ve pilot).

26. sözcede Küçük Prens, aynı biçimde akıl yürüttükleri gerekçesiyle işadamı ve ayyaş arasında benzerlik kurmuştur yani ortak özelliklere sahiplerdir. Bu iki kişi de kısırdöngü içerisindedir. Ayyaş utandığını unutmak için içmekte, aynı zamanda içtiği için de utanmaktadır. İşadamı benzer olarak yıldızları satın aldığı için zengin olmuş ve yıldız satın almak için daha da zengin olmayı hedeflemektedir (24 ve 25. sözceler). Bu açıdan bakıldığında işadaminin, yıldızları sahiplendiği ve malı olarak gördüğünü söylemek yanlış olmaz ki 27. sözce itibarıyla de yıldızların kendisinin malı olduğunu dillendirmiştir ve bu düşüncüyü ilk akıl eden olduğunu ileri sürerek kendisini ön plana çıkartmış, dolayısıyla yüceltmıştır (29. sözce). Küçük Prens'in bu ölçütün yeterliğini (30. sözce) sorgulaması üzerine 31. sözcede işadamı, onu ikna etme sürecine girmiş ve yargısını meşrulaştırmaya çalışmıştır. Bu meşrulaştırmayı yaparken temel aldığı ölçütler ise o nesnenin/şeyin sahipsiz olması ve/veya o fikri ilk kez ortaya atan kişi olmaktır. İkna amacıyla burada yapılan örneklendirmeler üzerinden mantığa bürüne/aklı uygun hâle getirme çabasının varlığı göze çarpmaktadır. Küçük Prens, her ne kadar 32. sözcede yapılan bu örneklendirmeler ile varılan sonucu, doğru olarak niteleyip kabullenmiş gibi görünse de tam olarak ikna olmadığı hem aynı sözcede sorduğu sorudan (Peki, onları ne yapıyorsun?) hem de yazar-anlatıcının, 34. sözcede Küçük

Prens'in aldığı yanıttan tatmin olmadığını belirtmesinden anlaşılabilir. 34. sözcede Küçük Prens, kendi sahip olduğu şeylerle neler yapabildiğini örneklendirmiş ve onlarla bir bağ kurduğunu, ne işe yaradıklarını aktarmıştır; fakat işadının yapabildikleri ise onları yönetmek, saymak, verileri kâğıt üzerine yazmak, yazılı kâğıdı çekmeceye kilitlemektedir. Her ne kadar bu eylemler Küçük Prens'e eğlenceli gelse de (40. sözce) onun ciddiyet anlayışı, işadınıninkinden farklıdır. Bu aşamada aynı sözcede, büyükler ve küçüklerin değer yargıları ve anlayışları üzerine bir ayrıma gidildiği söylenebilir. Küçük Prens, kendisini yaptığı eylemlerle büyüklerden farklılaştırmıştır ve emeğin, faydalı olmanın önemini vurgulamıştır. Bu eylemler her gün çiçeğini sulamak, her hafta üç volkanını temizlemektir ve işe yararır yani Küçük Prens, kendi değerlerine sadıktır, dolayısıyla onların sorumluluğunu üstlenerek işine yaramaktadır. Ayrıca işadının aksine Küçük Prens'in sahip oldukları somut ve daha gerçekçidir. Dolayısıyla sadece nicelik değil, nitelik de önemlidir. Öğretmen söylemlerinde de Küçük Prens'in sorumluluk alma, emek ve başkalarına faydalı olma gibi özellikleri sayesinde ortaokul öğrencilerine örnek olabileceği üzerinde durulmuştur.

Küçük Prens'in aksine işadının, yıldızlara herhangi bir faydası yoktur. Onun bu yargısı ve karşı çıkışı üzerine işadamı hiçbir şey söyleyememiş, dolayısıyla söylem sürekliliğini yitirip kesilmiştir. Daha önce alıntılanan söylemlerde olduğu gibi söylemin giriş ve oluşum aşamalarında büyükler etkiliymiş gibi görünse de söylemin sürekliliği ya da süreksizliği Küçük Prens tarafından yönetilmiştir. Son alıntılanan söylemde de usamlama sürecine giren, öğrenme isteğinde olan, büyükler tarafından ileri sürülen düşünceleri olduğu gibi kabullenmeyip mantık süzgecinden geçirerek olumlu-olumsuz yanlarını araştıran ve bu noktada tarafsız ve önyargısız davranan Küçük Prens, ikna olmayıp konuşmayı kesmiştir, sonlandırmıştır. Benzer olarak burada da Küçük Prens'in büyükleri tuhaf bulduğu ve alıp başını gittiği görülecektir.

Aslında Küçük Prens fenerciyi de tuhaf bulmuştur; fakat yardımsever, fedakâr, samimi olması gibi özelliklerinden dolayı ona yakınlık duymuş ve diğerlerinden farklılaştırmıştır. Bu farklılığı şu söylemlerinden hareketle sağladığı görülebilir:

“(1) Kendi kendine ‘Bu adam mutlaka abuk subuk biri olmalı.’ dedi.

(2) ‘Ama yine de kral, kendini beğenmiş adam, işadamı ya da ayyaş kadar değil.

(3) En azından yaptığı işin bir anlamı var. Fenerini yaktığında bir yıldız ya da bir çiçek daha doğuyor sanki. Fenerini söndürdüğünde de o çiçek ya da o yıldız uykuya d alıyor.

(4) Çok güzel bir meslek bu, güzel olduğu kadar da yararlı.’

(...)

(5) ‘Diğerleri bu adama burun kıvrırdı,’ dedi Küçük Prens, daha da uzaklara doğru giderken. ‘Kral da, kendini beğenmiş adam da, ayyaş da, işadamı da.

(6) Ama şimdiye kadar bana gülünç gelmeyen tek kişi o. Belki de kendisi dışında başka bir şeyle uğraştığı için.’

(7) Sonra kederle devam etti: Bu adam dost olabileceğim tek kişi ama gezegeni gerçekten çok küçük. İki kişiye yer yok...” (s.50, 53).

Alıntılanan söylemde görüleceği gibi Küçük Prens, fenercinin gezegenine gelmeden önce birçok farklı gezegene uğramış ve oralarda birçok farklı kişiyle (kral, kendini beğenmiş adam, ayyaş, işadamı) karşılaşmış, bu kişiler onda olumsuz kimlik algısı uyandırmıştır. Bu olumsuzluğu, ilk sözceden anlaşılacağı gibi fenerciye de transfer etmiş ve onun da abuk subuk olma olasılığını ileri sürmüştür; fakat 2, 3 ve 4. sözcelerden anlaşılacağı üzere onu tanıdıktan sonra olumsuzladığı diğer kişilerden bencil olmayıp yararlı olma özelliği sayesinde farklılaştırılmıştır. 5. sözcede bu farklılaştırmanın fenerci ve diğerleri olarak ayrıştırılarak aktarıldığı görülecektir; çünkü diğerleri de ona göre bu adamı dışlayacaklardır. Kral, kendini beğenmiş adam, ayyaş ve işadamı da fenerciye burun kıvrırma/küçümseme noktasında olumsuz ortak özellik sergileyip benzeşmişlerdir. 6. sözcede fenerciyle ilgili olumlamanın devam ettiği görülecektir; çünkü fenerci diğerlerinden farklı olarak başkalarını düşünür. Küçük Prens burada 7. sözcisiyle fenerciyle kendisini özdeşleştirmiştir. Yani bu özelliği nedeniyle onunla dost olma olasılığı yüksektir. Öğretmen söylemlerinde de çıkarsız yardım edebilme ve/veya faydalı olma gibi değerlerin/iletilerin kitapta aktarıldığı üzerinde durulmuştur. Fenerci örneğinin, öğretmenlerin çıkarımlarının kanıtı olduğu söylenebilir. Karşılaştırmalı olarak bakıldığında diğer kişiler (kral, kendini beğenmiş adam, ayyaş, işadamı vb.) bencildirler, kendilerini öncelerler ve bu özellikler Küçük Prens tarafından sorgulanır ve olumlanmaz. Ayrıca kral, kendini beğenmiş adam, ayyaş, işadamının kendilerine bir rol seçtiği ve bu rol, genel olarak neyi gerektiriyorsa ona göre davrandıkları ve bir nevi kendilerini meslek ya da yaptıkları işe göre etiketledikleri, programladıkları söylenebilir. Bu karakterler, kendilerine giydirdikleri bu kılıftan çıkamaz, o kılıfın beklentilerine göre hareket ederler. Dolayısıyla bir “tip” oldukları tespiti yapılabilir. Hâlbuki onlar önce bir insandır ve yüreklerine göre hareket etmek yerine rol ya da etiketlerine göre, belirli kalıplar dâhilinde hayatlarını yönlendirmektedirler. Yine söz konusu karakterlerin tamamının yalnızlaştırıldığı açıktır, hepsi gezegenlerinde tek başına ve insana açıtır. Genellikle yalnızlıktan yakınmışlardır ve dolayısıyla iletişim kurma becerisinden yoksundurlar. Küçük Prens ise iyi iletişim

kurması, maneviyata önem vermesi, özgür/bağımsız davranabilmesi, yüreğinden geçenlere göre hayatını yönlendirmesi, kalıpların dışına çıkmış olması bakımlarından bu karakterlerden ayrılmakta ve yazar-anlatıcı tarafından olumlanmaktadır. Türkçe öğretmenleri de özellikle Küçük Prens karakterinin sahip olduğu bu değerler noktasında ideal insan yetiştirilmesinde yardımcı ve çocuklara örnek olacağı, davranış değişikliği sağlayacağı yönünde görüş belirtmişler ve yapıtı olumlamışlardır.

Küçük Prens'in gittiği altıncı gezegen diğer gezegenlerden on kat daha büyüktür. Bu gezegende ise yaşlı bir coğrafyacı ile karşılaşmıştır, coğrafyacı onu gördüğünde çok heyecanlanmış ve kâşif olarak adlandırmıştır. Bu nitelendirme ve/veya adlandırma, coğrafyacının mesleği ile ilişkilidir. İkisnin arasında şöyle bir diyalog geçmiştir:

- “(1) ‘Nerelerden geliyorsun?’ diye sordu yaşlı adam ona.
- (2) ‘Bu koca kitap ne kitabı?’ diye sordu Küçük Prens de ona. ‘Burada ne yapıyorsunuz?’
- (3) ‘Ben coğrafyacım.’ dedi yaşlı adam.
- (4) ‘Coğrafyacı ne demek?’
- (5) ‘Denizlerin, ırmakların, kentlerin, dağların ve çöllerin yerlerini bilen bilgin.’ demek.
- (6) ‘Ne kadar ilginç!’ dedi Küçük Prens. ‘İşte, sonunda gerçek bir meslek!’ Sonra da coğrafyacının gezegenine bir göz attı. Bu kadar görkemli bir gezegen görmemişti hiç. ‘Gezegeningiz bayağı güzelmiş. Burada okyanuslar da var mı?’
- (7) ‘Bilemiyorum.’ dedi coğrafyacı.
- (8) ‘Yaa!’ Küçük Prens düş kırıklığına uğramıştı.
- (9) ‘Peki, dağlar?’
- (10) ‘Bilemiyorum.’ dedi coğrafyacı.
- (11) ‘Peki, ya kentler, ırmaklar, çöller?’
- (12) ‘Onu da bilemiyorum.’ dedi coğrafyacı.
- (13) ‘Ama siz coğrafyacısınız!’
- (14) ‘Doğru.’ dedi coğrafyacı. ‘Ama kâşif değilim ki. Burada da hiç kâşif yok. Kentlerin, ırmakların, dağların, denizlerin, okyanusların ve çöllerin hesabını coğrafyacı tutmaz. Coğrafyacı gezip tozamayacak kadar önemli biridir. Masasının başından ayrılmaz. Ancak kâşifleri kabul eder. Onlara sorular sorar ve anlattıkları anıları not eder. Eğer içlerinden birinin anısı, coğrafyacının ilgisini çekerse derhâl bu kişinin ahlâkıyla ilgili soruşturma yaptırır.’
- (15) ‘Nedenmiş o?’
- (16) ‘Çünkü yalan söyleyen bir kâşif, coğrafya kitaplarında felaketlere yol açar. Çok içen bir kâşif de öyle.’
- (17) ‘O neden?’ diye sordu Küçük Prens.
- (18) ‘Ayyaşlar çift görür de ondan. O zaman bir yerde tek bir dağ varken coğrafyacı iki dağ var diye yazacaktır.’
- (19) ‘Biriyle tanışmıştım.’ dedi Küçük Prens. ‘Kesinlikle çok kötü bir kâşif olurdu.’
- (20) ‘Mümkündür tabii. Neyse kâşif ahlâklı çıkarsa bu kez de keşfettiği şey hakkında soruşturma yapılır.’
- (21) ‘Gidip bakılır yani?’
- (22) ‘Hayır, bu çok karışık bir iştir. Kâşiften keşfini kanıtlaması istenir. Örneğin, büyük bir dağ keşfettiyse koca koca taşlar getirmesi istenir.’
- (23) Coğrafyacı aniden heyecanlandı. ‘Sen de uzaklardan geliyorsun! Bir kâşifsin. Bana gezegenini anlatacaksın!’ Sonra da kayıt defterini açıp kurşun kaleminin ucunu sivirtti. Kâşiflerin anlattıkları önce kurşun kalemle not edilir. Mürekkeple temize çekmeden önce kâşiflerin kanıtlarını göstermesi beklenir. ‘Evet?’ dedi coğrafyacı.
- (24) ‘Şey, benim gezegenim pek de ilginç bir yer değil.’ dedi Küçük Prens. ‘Çok küçük bir kere. Üç adet volkan var. İki volkan etkin, bir volkan sönmüş durumda ama ne olur ne olmaz.’

- (25) ‘Ne olur ne olmaz.’ dedi coğrafyacı da. ‘Bir de çiçek var.’
- (26) ‘Çiçekleri not etmiyoruz.’ dedi coğrafyacı.
- (27) ‘Nedenmiş! O en güzel şey!’
- (28) ‘Çünkü çiçekler geçici şeylerdir.’
- (29) ‘Ne demek geçici?’
- (30) ‘Coğrafya kitapları tüm kitaplar içerisinde en ciddi olanlarıdır. Zaman geçse de geçerliklerini kaybetmezler. Bir dağın yer değiştirmesi, çok ender görülen bir olaydır. Bir okyanusun sularının boşalması da ender görülür. Biz sonsuza kadar var olacak şeyleri yazarız.’
- (31) ‘Peki ama, sönmüş volkanlar uyanabiliyorlar.’ diye araya girdi Küçük Prens. ‘Ne demek şu geçici?’
- (32) ‘Volkanlar ister sönmüş ister uyanmış olsunlar, bizim gözümüzde fark etmez.’ dedi coğrafyacı. ‘Bizim için önemli olan dağın kendisidir. Dağ da değişmez.’
- (33) Bir soru sordu muydu peşini asla bırakmayan Küçük Prens, ‘İyi de geçici ne demek?’ dedi tekrar.
- (34) ‘Yakında yok olma tehdidi altında olan şey demektir.’
- (35) ‘Çiçeğim yakında yok olma tehdidi altında mı yani?’
- (36) ‘Elbette.’
- (37) ‘Çiçeğim geçici.’ dedi Küçük Prens. ‘Üstelik şu dünyada kendini savunmak için dört dikeninden başka bir şeyi yok! Bense onu gezegenimde yapayalnız bıraktım.’” (s.54-57).

Alıntılanan diğer söylemlerde olduğu gibi bu söylemde de -1. sözcede görüleceği gibi- büyük/yetişkin olan coğrafyacı, Küçük Prens’e sen dilini kullanarak seslenmiştir. 2. sözcede, Küçük Prens’in yanıtı ise siz dili iledir. Yine aynı sözcede Küçük Prens’in meraklı ve sorgulayan karakterinin ön plana çıktığı görülmektedir. Yaşlı adamın kitabını ve yaptığı işi merak etmiştir. 3. sözcede coğrafyacı yanıtını alan Küçük Prens’in, bu kavramın ne anlama geldiğini bilmediği açıktır ki 4. sözcede coğrafyacıya anlamını sormuştur. Kavramı bilmesede Küçük Prens, bilmediğini saklama gereği duymayıp açıkça sormuştur. Burada çocuk bakış açısının ve eylemlerinin net olarak aktarıldığı görülecektir. Türkçe öğretmenleri de söylemlerinde; çocuk bakış açısının ya da eylemlerinin kitapta sıkça yer alması sayesinde kitaba çocuklar tarafından ilgi duyulacağını ve/veya duyulduğunu dillendirmişlerdir. Aynı zamanda kitabın dürüst olmayı özendireceği ve kavram öğrettiği üzerine düşünceler de öğretmenler tarafından ileri sürülmüştür.

5. sözcede coğrafyacı, kendi mesleğini bilgin olarak tanımlamıştır. 6. sözcede ise Küçük Prens, coğrafyacının mesleğini diğerlerinin (kral, kendini beğenmiş adam, ayyaş, fenerci, işadamı) meslekleriyle karşılaştırmış ve gerçeklik bakımından farklılaştırmıştır. Ardından Küçük Prens, gezegeni keşfetmeye başlamış ve yine coğrafyacının gezegenini de diğer gezegenlere göre görkemli olması bakımından farklılaştırmıştır; fakat bu farklılaştırma yazar-anlatıcı tarafından aktarılmıştır. Bu açıdan bakıldığında Küçük Prens’in, coğrafyacı ve gezegenine ilişkin olumlu kimlik algısına sahip olduğunu

söylemek yanlış olmaz ki aynı sözcede bu olumlu algısını “Gezegeniniz bayağı güzelmiş.” diyerek kendisi de dillendirmiştir.

6. sözce itibariyle Küçük Prens’in, gezegene ilişkin merak ettiği soruları sorduğu ve bu soruları sorarken coğrafyacının meslek tanımını da temel aldığı söylenebilir. 12. sözceye kadar sorduğu tüm soruların yanıtı ‘Bilemiyorum.’ olmuştur. Bu süreçte Küçük Prens’in şaşırdığı, hayal kırıklığına uğrayıp hüznülendiği çok net olarak yansıtılmıştır. 13. sözcede ise dayanamayıp “Ama siz coğrafyacısınız!” diyerek bu duruma itiraz etmiştir. Bu başkaldırıda Küçük Prens’in beklentilerinin etkisinin olduğu söylenebilir ki 8. sözcede düş kırıklığına uğradığı belirtilmiştir. 14. sözcede coğrafyacı onu onaylamış ve durumu neden-sonuç ilişkisi içerisinde açıklamaya çalışmıştır, dolayısıyla ondaki bilgi eksikliğini kapatmış, telafi etmiştir. Bu bilgi verme ise -(I/A)r ve -Dir biçimbirimleri kullanılarak yapılmış, bilgiler genellenmiştir. Aynı sözcede “Coğrafyacı, gezip tozamayacak kadar önemli biridir.” ifadesiyle de yaşlı adam, kendi mesleğini farklılaştırmış ve yüceltmıştır. Bu açıdan bakıldığında diğer yetişkin/büyüklerle ortak bir özelliğe sahip olduğu söylenebilir. 16 ve 18. sözcelerde de yaşlı adamın genellemelere başvurduğu ve mesleğinin inceliklerini anlattığı görülmektedir. 15 ve 17. sözcelerde ise Küçük Prens, sorularıyla anlatılanları anlamlandırmaya çalışmaktadır. Coğrafyacı ise yılmadan, hiç sinirlenmeden, onun sorularını önemseyerek yanıtlamıştır. 16 ve 18. sözcelerde coğrafyacı; yalancıları ve içki içenleri olumsuzlamış ve yanlış bilgi verebilecekleri gerekçesiyle dışlamış aynı zamanda olumsuz ortak özelliklere sahip olduklarını vurgulamıştır. Bu özellikler onun deyimiyle ahlak dışı olarak da kabul edilebilir. Coğrafyacının bu açıklamalarını Küçük Prens, ayyaş karakteri ile bağdaştırmış ve “Kesinlikle çok kötü bir kâşif olurdu.” çıkarım ifadesiyle yaşlı adamın tespitlerini onaylamıştır. 23. sözceye kadar Küçük Prens’in öğrenme süreci devam etmektedir. Aynı sözcede coğrafyacı, onu kâşif olarak nitelendirmiş ve kendi gezegeni hakkında bilgi vermesini istemiştir; fakat burada kullanılan -(y)AcAk kipinin zorunluluk doğurduğunu da söylemek yanlış olmaz.

24. sözcede ise Küçük Prens, beklemediği bu istek karşısında çaresiz kalmış ve duruma uyum sağlayıp soruyu yanıtlamıştır. Soruyu yanıtlarken mütevazı davranmış ve sayısal verilerden de yararlanarak gezegeninde var olanları sıralamıştır. Burada somut varlıkları sıralarken 26. sözcede ise çiçeğinden söz etmiştir; fakat coğrafyacı, çiçek yanıtını kabul etmemiştir. Coğrafyacının bu aşamada biz dilini kullanmayı yeğlemesi dikkat çekicidir,

iddiasına yaygınlık kazandırmak istemiş olabilir. Böylece ikna edicilik sağlanabilir. Küçük Prens, 27. sözcede yine bu durumun nedenini sorgulamış ve hatta coğrafyacının bu iddiasına “O en güzel şey!” diyerek karşı çıkmış, aynı zamanda çiçeğini farklılaştırıp yüceltmıştır. Coğrafyacının, çiçeğin geçici olduğunu söylemesi üzerine Küçük Prens’in yine sorularıyla kavram öğrenme sürecine girdiği açıktır. 35. sözceye kadar Küçük Prens, geçici sözcüğünün ne anlama geldiğini tam olarak anlamak için sorularını yinelemiş -ki bu özellikle tüm kitap boyunca süreklilik göstermektedir-, zaman zaman karşı çıkmış, dolayısıyla bir usamlama sürecine girmiştir. Coğrafyacı ise biz dilini kullanarak ilk başlarda kavramı örneklendirmeye çalışmış olsa da başarılı olamayıp belirsizliğe düşmüştür; fakat Küçük Prens’in özellikle gözlemlerini katarak sorularını sürekli yinelemesi sayesinde sonunda kendini net olarak ifade etmeyi başarmıştır. Burada aynı zamanda çocuklar ve büyükler arasındaki düşünme tarzı, bakış açısının örneklendirildiği görülecektir.

35. sözcede coğrafyacının, geçici sözcüğünü net olarak “Yakında yok olma tehdidi altında olan şey demektir.” biçiminde tanımlaması, Küçük Prens’i şaşırtmıştır. 36. sözcede, doğru anlayıp anlamadığını onaylatmak amacıyla soru soran Küçük Prens, “Elbette.” yanıtını almasıyla birlikte hüzne boğulmuş, özeleştiri yapmıştır. Son sözcede kendisini çiçeğinin yerine koymuş, sorumluluğunu üstlendiği çiçeğini yalnız bıraktığı için empati kurup hayıflanmıştır. Bu duruma çok üzülen Küçük Prens, diyalogu, bundan sonra nereye gideceğini sorarak bitirmiştir. Diğer alıntılanan söylemlerden farklı olarak bu söylemin sonunda Küçük Prens, yaşlı adamı ve büyükleri tuhaf bulmamış ve siz dilini kullanmayı sürdürmüştür, dolayısıyla söylem akışında herhangi bir kesilme olmamıştır. Kitabın bu aşamasından sonra Küçük Prens’in iç çatışmalar yaşayacağı açıktır.

Yaşlı adamdan/coğrafyacından aldığı öneri ile dünyaya yolculuk yapan Küçük Prens, burada insanları aramaktadır. İnsanları ararken karşılaştığı ilk canlı ise yılandır ve ona nerede olduğunu sorduğunda Afrika yanıtını almıştır. Aralarında şöyle bir diyalog geçmiştir:

“(1) ‘İnsanlar nerede?’ diye sessizliği bozdu sonunda Küçük Prens.

(2) ‘Çölde insan yalnız hissediyor kendini.’ ‘İnsanların arasında da yalnızdır insan.’ dedi yılan.

(3) Küçük Prens uzun uzun ona baktıktan sonra ‘Çok tuhaf bir hayvansın.’ dedi. ‘Parmağım kadarsın...’

(4) ‘Ama bir kralın parmağından bile kudretliyimdir.’ dedi yılan.

(5) Küçük Prens, bu söz üzerine gülümsedi. ‘Ne kadar kudretli olabilirsin ki? Ayakların bile yok... Yolculuk bile yapamazsın...’

(6) Yılan ‘Ama seni bir geminin götürebileceğinden çok daha uzaklara götürebilirim.’ diyerek altın bir kelebek gibi Küçük Prens’in bileğine dolandı. ‘Ben dokunduğum kişiyi, geldiği yere gönderirim.’ dedi yine. ‘Ama sen hem çok safsın hem de bir yıldızdan geliyorsun...’

(7) Küçük Prens tek kelime etmedi.

(8) ‘Şu kaskatı dünyada bu kadar güçsüz olman içimi acıtıyor. Günün birinde gezegenini çok özleyecek olursan sana yardım edebilirim. Benim gücüm...’

(9) ‘Demek öyle!’ dedi Küçük Prens. ‘Seni çok iyi anlıyorum ama neden hep bilmeceler gibi konuşuyorsun?’

(10) ‘Tüm bilmecelerin çözümü bendedir.’ dedi yılan. (s.60-62).”

Yukarıda belirtildiği gibi Küçük Prens, dünyada insanları aramaktadır ve nerede olduklarını çölde karşılaştığı yılanla sormuştur; fakat kötülük habercisi olan yılan, ikinci sözcesinde bir genelleme ifadesine başvurmuş, insanlar hakkında genel yargısını aktarmıştır: “İnsanlar arasında da yalnızdır insan.”. Bu sözcede –Dır biçimbiriminin kullanımı ile kesinlik sağlanmış ve üçüncü bir kişi aleyhine görüş bildirilmiştir. Dolayısıyla insanlar üzerine olumsuzlama yapılmıştır.

Daha önce alıntılanan söylemlerdeki kişileri davranışlarından dolayı tuhaf bulan Küçük Prens, diğerlerinden farklı olarak fiziki özelliklerinden ötürü yılanı tuhaf bulmuştur. 3. sözcede bu farklılık “Parmağım kadarsın...” betimlemesiyle yansıtılmıştır, dolayısıyla yılan küçük olduğu için tuhaftır. Bunun üzerine altta kalmak istemeyen yılan, ne kadar güçlü olduğunu göstermek adına kralla karşılaştırma yaparak ve onun parmağından bile daha kudretli olduğunu ileri sürerek kendisini övüp yüceltmıştır; fakat bu iddianın Küçük Prens’i ikna etmek için yeterli bir gerekçe olduğu söylenemez ki 5. sözcede yılanı alaya alıp küçültmüştür. Aynı zamanda bir karşı çıkış da vardır ve bu karşı çıkış yılanın ayaklarının olmaması, dolayısıyla yolculuk bile yapamaması ile gerekçelendirilmiştir. Yılan ise kendi gücünü kanıtlamak amacıyla 6. sözcede, abartma yaparak onu bir geminin götürebileceğinden daha uzaklara götürmeye muktedir olduğunu ileri sürmüş ve bu gücünü canlandırmak amacıyla Küçük Prens’in ayakkabı bileğine dolanmıştır. Söz konusu sözcede yılanın bu hareketi, altın bilekliğe benzetilmiştir (Çizimlere bakıldığında da yılanın altın rengiyle resmedildiği görülecektir). Aynı sözcede yılan “ben”i vurgulayarak ne kadar kudretli olduğuna dair Küçük Prens’i ikna etmek amacıyla dokunduğu kişiyi geldiği yere gönderebildiğini iddia etmiş ve bu eylemi –(I/A)r biçimbirimi ile genellemiştir. Bu özelliği nedeniyle yılanın, diğer olumsuzlanan karakterlerle dolayısıyla insanlarla ortak noktalara sahip olduğu açıktır.

Tüm iddialarına ve gücüne rağmen yılan, saf olması ve yıldızlardan (Onlar da altın rengindedir.) gelmesini ileri sürerek gücünü Küçük Prens'in üzerinde uygulamaktan kaçınmıştır ve güçsüz olması nedeniyle ona acımıştır; çünkü dünya kaskatıdır (8. sözce). Dünya ile gönderim yapılanın ise insanlar olduğu söylenebilir. Dolayısıyla yılan, Küçük Prens'i diğer insanlardan farklılaştırmıştır. Yılan kendisini kudretli ve Küçük Prens'i ise güçsüz olarak konumlandığından, ona lütufta bulunmuş ve eğer gezegenine dönmek isterse yardımcı olabileceğini söylemiştir. Tam kendi gücü üzerine övünmeye devam ederken Küçük Prens, 9. sözce ile sözünü kesmiş ve neden bilmece gibi konuştuğunu sormuştur. Son sözcede ise yılan, övünmeye devam edip kendisini yüceltmış ve tanrı rolü yüklenip bütün bilmecelerin çözümünün kendisinde olduğunu savunmuştur. O an bu iddiaya susarak yanıt veren Küçük Prens'in, dünyadan ayrılırken yilandan yardım istediği ve onun gücünü kabullendiği açıktır. Aşağıda bu durumu örneklendiren bir söylem alıntılanmıştır:

“(1) ‘Seni bırakmam.’

(2) ‘Acı çekiyormuş gibi görüneceğim... Ölüyormuşum gibi biraz... Böyle işte. Görme bu hâlimi, değmez...’

(3) ‘Bırakmam seni.’

(4) Birden kaygılandı. ‘Bak biraz da yılan yüzünden böyle diyorum. Seni de sokmasının lüzumu yok... Yılanlar hain olurlar. Sırf keyfi için sokabilir seni bu yılan...’

(5) ‘Bırakmam seni.’

(6) Bir şey düşünüp rahatladı sonra. ‘Neyse ki ikinci kez sokacak zehirleri kalmıyor...’ (s.88).”

Yukarıda alıntılan diyalog Küçük Prens ile pilot arasında geçen ayrılığı konu edinir ve ayrılık konuşmasında yılanın da adı geçmiştir. 1, 3 ve 5. sözcelerde pilotun ayrılmak istemediği, bu nedenle de onu bırakamayacağını tekrarladığı görülecektir. Küçük Prens ise 2, 4 ve 6. sözcelerde bu gidişte yanında olmaması için onu ikna etme çabasındadır. Bu nedenle sözlerini dikkatle seçmeye çalıştığı ve dolaylı aktardığı söylenebilir. Özellikle 2. sözcede, “Acı çekiyormuş gibi görüneceğim... Ölüyormuşum gibi biraz...” gibi ifadelerle pilotu yumuşatmak, endişelendirmemek istediği söylenebilir. Yani acı çekmeyecek sadece öyle görünecektir ya da ölmeyecek bu bir ölüm değil; ama ölüm gibidir. Benzetmeler aracılığıyla da durum betimlenmiştir. 4. sözcede ise pilotun yanında olmaması için ikna süreci devam etmektedir ve bunun için Küçük Prens, kendi yargısını akla uygun hâle getirmek amacıyla yılanı kötölemiş (Hain olurlar. Keyfi için sokabilirler.) yani üçüncü kişi aleyhine suçlama yaparak yılanı olumsuzlamış, pilotu korumaya çalışmıştır. Son sözcede ise usamlama sürecinden geçmiş ve kendisini sakinleştirmiştir. Bu sakinleşmenin gerekçesi ise genel bir bilgidir: Yılanların ikinci kez

sokacak zehirlerinin kalmaması. Bu söylemde Küçük Prens'in gelecekteki olayları düzenleme çabası içerisinde olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Küçük Prens, kumlar, kayalıklar ve karlar üzerinde uzun süre yürüdükten sonra sonunda bir yol bulmuş ve o yol üzerinde güller ile karşılaşmıştır. Aralarında ise şöyle bir diyalog geçmiştir:

- “(1) ‘Merhaba.’ dedi içinde güller açmış bir bahçeye.
- (2) ‘Merhaba.’ dedi güller.
- (3) Küçük Prens güllere baktı. Hepsi de onun çiçeğine benziyordu. ‘Kimsiniz siz?’ diye sordu onlara şaşkın şaşkın.
- (4) ‘Biz gülüz.’ dedi güller.
- (5) ‘Demek öyle!’ dedi Küçük Prens...
- (6) Birden kendini çok mutsuz hissetmişti. Çiçeği ona, kendisinin tüm evrende türünün tek örneği olduğunu söylemişti ama işte burada, tek bir bahçede, hem de tıpatıp birbirlerine benzeyen tam beş bin tane vardı çiçeğinden!
- (7) ‘Bunu görse amma sinirlenirdi!’ dedi kendi kendine. ‘Gülünç duruma düştüğü için acıklı acıklı öksürmeye başlar ve ölüyormuş numarası yapardı. Ben de ona acımışım gibi ilgilenmek zorunda kalırdım. Yoksa sırf beni üzme için gerçekten ölmeye kalkardı...’
- (8) Sonra şöyle dedi kendi kendine: ‘Eşi benzeri olmayan bir çiçeğim var diye kendimi zengin sanıyordum. Hâlbuki sahip olduğum sıradan bir gülmüş. Bir o, bir de bacak kadar üç volkan. Üstelik biri, belki sonsuza kadar sönmüş kalacak: Hiç de büyük bir prens değilmişim...’
- (9) Böyle deyip otların üzerine uzandı ve ağladı (s.65-66).”

Alıntılan söylemde de yılanda olduğu gibi güllerin de kişileştirildiği genellikle hayvanların da insan gibi davranışlar sergilediği görülmektedir. Ayrıca 3. sözcede “Kimsiniz siz?” sorusunun, “Kim?” adılı kullanılarak sorulmasından güller üzerine kişileştirme ve canlandırma yapıldığı net olarak anlaşılabacaktır. Yine aynı sözcede güllerin, kendi gezegenindeki çiçeğe benzemesi Küçük Prens'i şaşırtmış ve bu benzerlik nedeniyle “Kimsiniz siz?” sorusunu yöneltmiştir. 6. sözceden de anlaşılabacağı üzere Küçük Prens, çiçeğini evrendeki tek ve benzersiz çiçek olarak addetmiş ve onu farklılaştırıp yüceltmıştır; fakat diğer gülleri görünce şüpheye düşmüş, aynı zamanda çiçeğinin ona yalan söylediğini anlaması ile düş kırıklığı yaşamıştır. Bu noktada çiçeğinin de diğer karakterler gibi ben odaklı yaşadığı söylenebilir.

7. sözcede ise Küçük Prens, empati kurarak çiçeğinin olası tepki ve eylemlerini zihninde canlandırmıştır: Sinirlenmek, acıklı acıklı öksürmek, ölüyormuş numarası yapmak. Bu davranışları üzerine ise Küçük Prens de çiçekle benzerlik göstererek ona rol yapmayı yeğlemekte ve acımış gibi davranıp ilgi göstermektedir. Aksi takdirde olası tehlike bellidir (çiçeğin kendini öldürmesi), dolayısıyla Küçük Prens denge kurmaya çalışmaktadır.

8. sözcede ise Küçük Prens'in yanılgıları üzerine hissettiği olumsuz duygular yansıtılmıştır. Yücelttiği şeylerin aslında sıradan olduğunu algılamış ve küçültmüştür.

Yine aynı sözcede kendini zengin sanmasının altında yatan neden diğer karakterlerden farklı olarak maddi değil, manevidir. Sahip olduklarına dair yaptığı uslamlama sürecinden sonra kendisiyle ilgili çıkarımını ve/veya kararını açıklamıştır: "Hiç de büyük bir prens değilmişim.". Bu sözcedeki –mİş biçimbiriminin sonradan fark etme, çıkarım yapma anlamlarını işaretlediği açıktır; fakat yapılan bu çıkarım, Küçük Prens'in karakteriyle çelişmektedir; çünkü sahip olduğu şeylerin sayısıyla, kendisinin büyük bir prens olup olamayacağına karar vermiş ve büyükler gibi davranıp onlara benzemiştir. Aynı zamanda yaşadığı duygu umutsuzluktur. O; umutsuzluk, üzüntü ve kafa karışıklığı yaşarken karşısına tilki çıkmıştır ve tilkiyle aralarında şöyle bir diyalog geçmiştir:

"(...)

(1) 'Hadi gel de oyna benimle.' dedi Küçük Prens. 'Hiç keyfim yok...'

(2) 'Seninle oynayamam ki!' dedi tilki 'Evcilleştirilmedim ben.'

(3) 'Öyle mi? Affedersin.' dedi Küçük Prens. Ama bir süre düşündükten sonra da 'Evcilleştirmek ne demek?' diye sordu.

(4) 'Anlaşılan buralı değilsin sen.' dedi tilki 'Ne arıyorsun buralarda?'

(5) 'İnsanları arıyorum.' dedi Küçük Prens 'Evcilleştirmek ne demek?'

(6) 'İnsanlar haa...' dedi tilki, 'İnsanların tüfekleri olur ve ava çıkarlar. Çok tedirgin edici bir şey bu! Bir de tavuk yetiştirirler. Tek ilgi duydukları şey budur. Sen tavuk peşinde misin yoksa?'

(7) 'Hayır.' dedi Küçük Prens, 'Ben kendime dost arıyorum. Evcilleştirmek ne demek?'

(8) 'Çoktan unutulmuş bir şey.' dedi tilki, 'Bir anlamda bağ oluşturmak diyebiliriz buna...'

(9) 'Bağ oluşturmak mı?'

(10) 'Kesinlikle.' dedi tilki, 'Sen benim için diğer yüz bin küçük oğlan çocuğuna benzeyen bir oğlan çocuğundan başka bir şey değilsin şimdilik. Sana ihtiyacım yok. Senin de bana ihtiyacın yok. Ben de senin için diğer yüz bin tilki gibi bir tilkiyim yalnızca ama beni evcilleştirirsen birbirimize ihtiyaç duyarız. Sen benim için dünyada bir tanecik olursun. Ben de senin için dünyada bir tanecik olurum...'

(11) 'Anlamaya başlıyorum.' dedi Küçük Prens, 'Bir çiçek var... Galiba o çiçek beni evcilleştirdi...'

(12) 'Olabilir.' dedi tilki.

"(...)

(13) 'Yaşamım çok tekdüze. Ben tavuk avlamaya çıkarım, insanlar da beni avlamaya çıkarlar. Bütün tavuklar birbirine benzer, bütün insanlar da birbirine benzer. Bu yüzden biraz canım sıkılıyor doğrusu ama eğer sen beni evcilleştirirsen yaşamıma güneş doğmuş gibi olur. Diğerlerinin hepsinden farklı bir ayak sesini tanıyor olurum o zaman. Başka bir ayak sesi duydum mu, yerin altına kaçmam gerekir ama seninki, tıpkı bir müzik sesi gibi benim inimden dışarı çağırır. Şuraya bak! Şu buğday tarlasını görüyor musun? Ben ekmek yemem. Buğdayın bana yararı yoktur çünkü. Buğday tarlaları bana hiçbir şey hatırlatmaz. Ne yazık, değil mi? Ama senin saçların altın rengi. Yani beni evcilleştirirsen müthiş olacak! Altın rengi buğdaylar, bana seni hatırlatacak. Ben de başaklardaki rüzgâr sesini seveceğim...'

(14) Tilki susup uzun uzun Küçük Prens'i süzdü. 'N'olur... Evcilleştir beni!' dedi sonra.

(15) 'Çok isterim.' dedi Küçük Prens, 'Ama fazla vaktim yok. Dostlar bulmam, bir sürü şey öğrenmem lazım daha.'

(16) 'Ancak evcilleştirince öğrenirsin.' dedi tilki, 'İnsanların hiçbir şey söyleyecek vakitleri yok artık. Her şeyi satıcılardan hazır alıyorlar ama dost satan bir satıcı olmadığından, insanların dostları da yok artık. Bir dost istiyorsan evcilleştir beni!'

"(...)

(17) ‘Ama ağlayacaksın!’ dedi Küçük Prens.

(18) ‘Tabii.’ dedi tilki.

(19) ‘O hâlde bundan hiçbir kazancın olmadı!’

(20) ‘Olmaz mı hiç?’ diye itiraz etti tilki, ‘Başakların rengini hatırlasana.’ Sonra da ‘Git de güllere bak.’ dedi, ‘Seninkinin dünyada tek olduğunu anlayacaksın. Sonra bana veda etmeye geldiğinde sana bir sır hediye edeceğim.’

(21) Küçük Prens gülleri bir kez daha görmeye gitti. ‘Benim gülüme hiç benzemiyorsunuz. Gözümde hiçbir kıymetiniz yok.’ dedi onlara, ‘Kimse sizi evcilleştirmemiş, siz de kimseyi evcilleştirmemişsiniz. Tilkimin bir zamanlarki hâline benziyor hâliniz. Yüz bin tilki içinde teki bile benim tilkime benzemez. O dostum oldu benim, şimdi dünyada eşi benzeri yok.’

(22) Güller çok bozuldu bu sözlerle. ‘Güzelsiniz ama boşsunuz.’ diye devam etti Küçük Prens, ‘Uğrunuza kimse can vermek istemez. Elbette, yoldan geçen sıradan biri, gülümü gördüğünde size benzediğini sanacaktır ama o tek başına hepinizden daha önemli çünkü benim suladığım gül o. Çünkü üzerini cam fanusla örttüğüm o. Çünkü esen yelden siperlikle koruduğum o. Çünkü kelebek olması için bıraktığım bir ikisi dışında, üzerindeki tırtıllarını ayıkladığım o. Çünkü sızlanmalarına, böbürlenmelerine, hatta suskunluklarına kulak kesildiğim de o. Çünkü o benim gülüm.’ Sonra tilkinin yanına döndü. ‘Elveda.’ dedi.

(23) ‘Elveda.’ dedi tilki de, ‘İşte sırrım çok basit: En iyi, yüreğiyle görebilir insan. Gözler asıl görülmesi gerekeni göremez.’

(24) ‘Gözler asıl görülmesi gerekeni göremez.’ diye yineledi Küçük Prens unutmamak için.

(25) ‘Gülünü senin için bu kadar önemli kılan, ona harcadığın zamandır.’

(26) ‘Gülümü benim için bu kadar önemli kılan, ona harcadığım zaman...’ dedi yine Küçük Prens unutmamak için.

(27) ‘İnsanlar bu hakikati unuttular.’ dedi tilki, ‘Ama sen unutmamalısın. Bir şeyi evcilleştirdin mi, sorumluluğu sana ait olur. Gülünden sorumlusun yani...’

(28) ‘Gülümden sorumluyum.’ diye yineledi Küçük Prens unutmamak için (s.67-74).”

Küçük Prens, bir önceki alıntılanan söylemde görüleceği gibi hüznüldür ve bu nedenle söylemin ilk sözcesinde, karşılaştığı tilkiyle -keyfini yerine getirip telafi etmek amacıyla- oyun oynamak istemiştir. 2. sözcede, tilki bu teklifi olumsuz olarak yanıtlamış ve gerekçelendirmiştir. Sunduğu gerekçe, evcilleştirilmemiş olmasıdır, dolayısıyla uyum sağlayamayacağını düşünmektedir. 3. sözcede de görüleceği üzere Küçük Prens, tilkinin sözlerini önce idrak edememiş, biraz düşündükten sonra “evcilleştirmek” kavramını sorgulamaya başlamıştır. Daha önce alıntılanan söylemlerde olduğu gibi Küçük Prens, burada da anlamlandıramadığı olay ve/veya kavramları öğrenmek için yinelemelere başvurmuş ve net, akla uygun bir yanıt alıncaya kadar ısrar etmiştir. Bu ısrar ve yinelemelerin 3, 5, 6 ve 7. sözcelerde var olduğu görülecektir. Küçük Prens, yanıt alıncaya kadar sorusunu yinelemeye devam etmiştir.

7. sözceye kadar Küçük Prens’le benzer olarak tilkinin de sorgulama yaptığı söylenebilir. 4. sözcede ‘Anlaşılan buralı değilsin sen?’, ‘Ne arıyorsun buralarda?’; 6. sözcede ‘Sen tavuk peşinde misin?’ gibi sorular ile tilki; Küçük Prens’i ve kişisel amacını anlamaya çabalamaktadır. Bu aşamada tilkinin korunma çabası içerisinde olduğu söylenebilir ki söylem akışı içerisinde -yılan karakteriyle benzer olarak- insanlar üzerine olumsuz yargılara sahip olduğu gözlemlenebilir. Aynı zamanda 6 ve 13.

sözcelerde bu olumsuz yargılarını dillendirmekten kaçınmamıştır: ‘İnsanların tüfekleri olur ve ava çıkarlar.’; ‘Ben tavuk avlamaya çıkarım insanlar da beni avlamaya çıkarlar.’. Bu davranışın tedirgin edici olduğunu belirterek duygularını gizlememiştir. Yine aynı sözcede insanları olumsuz kimlik olarak sunan tilki, onların tek yaptıkları işin tavuk yetiştirmek olduğunu ileri sürmüş ve Küçük Prens’e ‘Sen tavuk peşinde misin yoksa?’ sorusunu yöneltmek onun da diğer insanlara benzeyip benzemediğini ve dolayısıyla niyetini sorgulamıştır. Tilkinin insanlara karşı güvensizlik yaşadığı ve onları yoksaydığı açıktır.

Küçük Prens ise tilkinin, korunma amaçlı olarak yönelttiği sorulara karşılık 5. sözcede ‘İnsanları arıyorum.’, 7. sözcede ‘Ben dost arıyorum.’ yanıtlarını vererek kişisel amaçlarını dile getirmiştir. Tilkiye göre ‘dost’ kavramı unutulmuş bir şeydir. Bu yargısını 8. sözcede dillendirirken sitem ettiği ve eleştiri yaptığı söylenebilir. Tilki, Küçük Prens’in kişisel amacını sorgulayıp diğer insanlarla benzeşip benzeşmediğini ölçtükten ve güvenilir olduğunu anladıktan sonra ‘Evcilleştirmek ne demek?’ sorusuna ancak yanıt vermeyi yeğlemiştir. 8. sözcede sorunun yanıtı, bağ oluşturmak olarak verilmiştir ve Küçük Prens’e güvenmeye başlayan tilki, 10. sözcede evcilleştirmenin nasıl olduğuna ilişkin örnekler vermiş ve ayrıntılandırma yapmıştır. Burada tilkinin evcilleştirilmek için ikna amacıyla önce ve sonra arasındaki farklılıkları vurgulama yoluna gidip evcilleştirildikten sonra olabilecekleri olumladığı, öncekileri ise olumsuzladığı görülecektir ve bunu yaparken neden-sonuç ilişkisi kurmuş, verdiği örneklerle evcilleştirmeyi yüceltmıştır. Evcilleştirme sonrası ikisi de birbiri için dünyada bir tanecik olacak ve farklılaşacaklardır. Aynı zamanda tilkinin gelecekteki olayları düzenleme çabası içerisinde olduğu söylenebilir.

Küçük Prens ise 11. sözcede tilkinin söylediklerini kabullenip onaylamaya başlamış ve empati kurmuştur. Tilkinin verdiği örneklerden hareketle evcilleştirmeyi, çiçeğiyle olan ilişkisiyle bağdaştırmış ve çiçeğinin de onu evcilleştirdiğini ileri sürmüştür; fakat söz konusu sözcede geçen “galiba” belirtecinin kullanımı, durumun Küçük Prens tarafından tam olarak kabul edilmediğinin işaretleyicisidir, yani şüpheleri vardır ki söyleminin ilerleyen aşamalarında tilkinin, evcilleştirilmek için Küçük Prens’i ikna etme çabasını sürdürdüğü hatta bu çabanın, 14. sözcede yalvarmaya kadar gideceği görülecektir.

13. sözcede de tilkinin, Küçük Prens'i ikna etmek amacıyla hayatının tekdüzeliğinden şikâyet ettiği, önce ve sonra arasındaki farklılıkları ve dolayısıyla olumlu değişiklik ile dönüşümleri vurgulayıp süslediği, Küçük Prens'i övdüğü, örneklerden yararlanarak ve neden-sonuç ilişkileri kurarak evcilleştirmeyi yücelttiği görülecektir. Yukarıda belirtildiği gibi 14. sözcede bu ikna süreci şiddetlenerek yalvarmaya kadar varmıştır. Küçük Prens'in bu aşamada ciddi bir baskı gördüğü söylenebilir. Söylemin başında güvenemeyip Küçük Prens'i sorgulayan tilki, ona güvenden sonra ise evcilleşmekte ısrar etmiştir.

15. sözcede Küçük Prens, nezaket gösterip tilkiyi kırmak istememiş ve teklifini çok zamanı olmadığını söyleyerek kabul etmiştir. Zamanının olmamasının gerekçesi ise dostlar bulmak ve daha çok öğrenmektir. Bu aşamaya kadar alıntılanan söylemlerde de görüleceği gibi Küçük Prens'in öğrenme isteğinde olduğu kitapta çok net olarak aktarılmıştır. Özellikle sorgulamalarının etkisi bu noktada yadsınamaz.

16. sözcede tilkiye göre öğrenmenin şartı, evcilleşmektir. İnsanlar ise dışlanarak olumsuzlanmıştır; çünkü insanların, dostluğa ayıracak vakitleri yoktur ve artık sadece her şeyi satın almaktadırlar. Yani önce ile sonra arasında değişiklikler, dönüşümler yaşanmıştır. Böyle bir eksikliğin var olduğunu iddia eden tilki, durumu dengelemek amacıyla son sözcede, insanlarla kendisi arasında bir ayırım yapmış ve insanların değil, asıl onun dost olacağını vurgulayarak kendisini farklılaştırmıştır. Bu dostluğun şartı da evcilleştirmektir. Son verdiği örnekle sonunda Küçük Prens'i ikna etmeyi başarmış ve aralarında evcilleştirmenin nasıl olacağına ilişkin konuşmalar geçmeye başlamıştır.

Tilkiyi evcilleştiren Küçük Prens, ayrılma vakti geldiğinde 17. sözceyi kurmuştur. "Ağlayacaksın." sözcesine tilkinin tepkisi 18. sözcede "Tabii." olmuştur. Tilki için bu durum olası ve normaldir. Yani Küçük Prens'in gitmesinden şikâyetçi olan tilki, duygularını açıkça belli etmiştir. Küçük Prens ise onun üzülmelerinden rahatsız olmuş ve hiçbir kazancının olmadığı çıkarımını yapmıştır. 20. sözcede ise tilki, bu çıkarıma itiraz etmiş ve 13. sözcede anlattığı buğday hikâyesine gönderme yapıp hatırlamasını istemiştir. Tilkinin hâlâ Küçük Prens'in şüphelerini giderme ve onu ikna etme çabasında olduğu açıktır. Ardından onu, güllere bakması ve çiçeğinin diğerlerinden farklı olduğunu kabullenmesi için yönlendirmiştir.

Gülleri görmeye giden Küçük Prens'in (21. sözce), bu farklılığı kabullendiği ve kendi gülünü farklılaştırdığı söylenebilir ki güllere karşı kurduğu sözcelerde de açıkça bu yargısını dillendirmiştir. Bu aşamada tilkinin etkisi altına girip uyum sağladığı söylenebilir. 21. sözcedeki Küçük Prens'in ifadeleri, tilkinin onu ikna etme sürecindeki ifadeleri ve örneklemeleri ile birebir örtüşmektedir, dolayısıyla tilki ile özdeşleştikleri yorumu yapılabilir. Yine aynı sözcede "tilkim" sözcüğünde kullanılan iyelik eki ile Küçük Prens'in onu sahiplendiği ve bağ kurduğu söylenebilir. Aynı zamanda tilkiyi dostu ilan etmiş, eşsiz olduğunu ileri sürerek onu diğerlerinden farklılaştırmıştır. Dolayısıyla tilki, Küçük Prens'in gözünde olumlu bir kimlik hâline dönüşmüştür. Güller ise evcilleştirilmedikleri gerekçesiyle ötekileştirilmiştir ki 22. sözcede güllerin bu sözler karşısında üzülmeleri, yazar-anlatıcı tarafından yansıtılmıştır. Aynı sözcede Küçük Prens, çiçeği ve güller arasında da ayrıma gitmiş, çiçeğini yüceltirken gülleri dışlamıştır. Her ne kadar fiziksel olarak benzerlik gösterecekler de çiçeği kadar özel ve farklı değillerdir; çünkü Küçük Prens onu sulamış, üzerini cam fanusla örtmüştü, esen yelden siperlikle korumuştü, üzerindeki tırtılları ayıklamış, sızlanıp böbürlenmelerine hatta suskunluklarına kulak kesilmiş ve onu sahiplenmiştir. Bu sahiplenme ise "Çünkü o benim gülüm." sözcesiyle belirginleştirilmiştir. Yani Küçük Prens, çiçeğine emek vermiş ve onunla bağ kurmuştur.

23. sözcede vedalaşırken tilki, Küçük Prens'e sırrını hediye etmiştir: "En iyi yüreğiyle görebilir insan. Gözler asıl görülmesi gerekeni göremez.". Söz konusu sözceyle yürek/kalp ön plana çıkarılmış ve maneviyat yüceltilmiştir ki aslında bu kavram, Küçük Prens'in karakteriyle örtüşmektedir ki bugüne kadar alıntılanan söylemlerde maddeyi/nesneyi yücelten karakterlere/büyüklerle karşı o, maneviyatı önemseydiğini sıkça vurgulamıştır. O yüzden kolayca uyum sağlayabilmiştir. Aynı zamanda Küçük Prens'in, tilki karakterinin etkisinde kalarak hareket ettiğ i ve bir dönüşüm yaşadığı hatta asimile olduğı da açıktır. Söylemin bitiş kısmında tilkinin, - (I/A)r biçimbirimi kullanarak yaptığı tüm genellemeleri ve yargılarını; -mAll yapısıyla sunulan önerilerini Küçük Prens'in yinelemesi bu dönüşümün kanıtıdır. Bağımsızlığından ödün verdiğ i söylenebilir; fakat bu bağıllık, bağımlılığa dönüşmemiştir; çünkü kendi iradesiyle tilkinin yanından ayrılarak bağımsız davranabilmiştir ki kitapta da önemsenen nokta fiziksel olarak değil, gönül bağıyla bağı

olmaktır. Tilkinin de benzer olarak Küçük Prens'in kalması için baskı kurduğu söylenemez.

Yolculuğu süresince birçok karakterle ve özellikle çokça yetişkinle karşılaşmış onlardan da bir şeyler öğrenmesine rağmen Küçük Prens'te davranış değişikliği sağlayan karakterin, bir hayvan olması dikkat çekicidir. Çocuğun, diğer bölümlerde pilotla olan konuşmalarında da, tilkinin düşüncelerinin etkisinde kalarak hareketlerine yön verdiği ve iç çatışmalar yaşadığı görülecektir. Aynı zamanda benzer olarak yılanın da Küçük Prens'i etkilediği söylenebilir. Yazarın böyle bir seçim yapmasında insanlara olan olumsuz duyguları etkili olmuş olabilir; çünkü kitabın birçok yerinde gerek yazar-anlatıcı gerekse karakterler tarafından insanlar ve davranışları sorgulanarak olumsuzlanmıştır. Bu bakımdan hayvanların ve cansız varlıkların ön plana çıkarıldığını ve olumlandığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Türkçe öğretmenlerinin söylemlerine bakıldığında çocukların, Küçük Prens ile gül ve Küçük Prens ile tilki arasındaki konuşmalardan etkilendiği örneklendirilmiştir. Burada çocukların cansız varlıkların konuşmalarından etkilendikleri çıkarımı yapılabilir. Fakat her ne kadar çocuklar tarafından söz konusu konuşmalar, beğenilmekteyse de özellikle evcilleştirmek kavramının soyut düşünme becerisi henüz gelişmemiş çocuklarda tam olarak anlaşılamadığı görüşü öğretmenler arasında yaygındır. Bu yüzden kitabın öğretmen eşliğinde ve birlikte tartışılması yönünde öneriler sunulmuştur. Aynı zamanda öğretmenler bu diyalogların altında yatan bir varoluş sorgulaması olduğunu savunmuşlar ve kitabın bir felsefesi olduğunu ileri sürmüşlerdir. Ayrıca onlara göre bazı çocuklarda değerler noktasında eksiklikler bulunmaktadır ve öğrenme çağında olan bu çocukların yetişkinliğe geçiş aşamasında kitapta verilen değerleri benimseyebileceği ya da Küçük Prens'in karakterine öykünebileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin bu aşamada eksikliği kapatmak amacıyla dengeleme yapmaya çalıştıkları ve aynı zamanda bu bakış açısıyla ideallerindeki insan modelini yetiştirme sürecinde söz konusu kitaptan yararlandıkları söylenebilir.

Öğretmenlere göre, özellikle Küçük Prens'in gül ve tilki ile olan konuşmaları ve çıkarımları sayesinde çocuklara emek verme, sorumluluk alma, masumiyet, karşılıksız sevgi, olumlu düşünme, özenli olma, samimiyet ve aidiyet gibi kavram ve değerler kazandırılabilir; çünkü kitaptaki karakterlerin çoğu samimi ve doğaldır. Bir öğretmen,

çocukların bu samimiyeti ve doğallığı çok net bir biçimde hissettiğini ve Küçük Prens karakterinin masumiyetinden etkilenecek gerçek olmasını dilediklerini ileri sürmüştür. Aynı zamanda özellikle tilki, çıkarsız yardım edebilmenin, emek vermenin ve sorumluluk almanın, dolayısıyla özenli olmanın önemini vurgulamıştır. Kurulan bu bağ sayesinde, her ne kadar çiçeğin olumsuz özellikleri bulunsada Küçük Prens, onu olduğu gibi kabullenip karşılıksız sevmiş ve ona özen göstermiştir; olumsuz düşünmekten kaçınmış, olumlu düşünmeye çalışarak beklentisiz hareket etmiştir.

Türkçe öğretmenleri aynı zamanda fil-boa yılanı öyküsünün de çocuklar üzerinde oldukça etkili olduğunu belirtmişler; haklılık-haksızlık, yanlış-doğru göreliliği gibi kavramların ve farklı bakış açılarına değinmenin bu örnek sayesinde somutlaştırılabileceği ve tartışılabileceğini ileri sürmüşlerdir ki bu örnekte de büyükler ve küçüklerin bakış açılarının net olarak şekillendiği görülecektir. Pilot, Yaşanmış Öyküler adlı kitapta avını yutan bir boa yılanı görmüş ve bu konuyla ilgili verilen genelgeçer bilgilerden hareketle bir resim çizmiştir. Bu çizim sonrasındaki deneyim ve izlenimleri ise şöyle olmuştur:

“(1) Sanat şaheserimi büyüklere gösterip resimden korkup korkmadıklarını sordum. ‘Şapkadan kim korkar?’ demesinler mi! Ama bu bir şapka resmi değildi ki! Bir fili sindirmeye uğraşan bir boa yılanı çizmiştim ben.

(2) Bu kez, büyükler de anlayabilsin diye boa yılanını içine çizdim. Büyüklere her şeyi açıklamak gerekir zaten. 2 numaralı resmim de şöyle bir şey oldu.

(3) Bunun üzerine büyükler, boa yılanının içini dışını çizmeyi bırakıp kendimi coğrafya, tarih, aritmetik ve dilbilgisine vermemi öğütlediler.

(4) İşte böylece resim alanında isim yapma şansını daha altı yaşındayken geri çevirmiş oldum. 1 ve 2 numaralı resimlerimin başarısızlığı da cesaretimi kırmıştı doğrusu.

(5) Büyükler hiçbir şeyi kendi başlarına anlayamıyorlar, onlara her şeyi açıklayıp durmaksa çocuklar için gerçekten yorucu (s.9-10).”

Pilot, çizdiği resim üzerine olumlu düşünceler içerisindedir; çünkü onu ilk sözcede bir şaheser olarak nitelemiştir. Resmini büyüklere gösterdiğinde –ki onaylatma isteği de vardır- onların da korkmasını beklemiştir; fakat büyükler farklı olarak korkunç olarak nitelendirilebilecek bu betimlemeyi şapkaya benzetmişlerdir ki şapka korkulacak bir şey değildir. Bu tepki üzerine ilk sözcede pilot, şaşkınlığını gizleyememiş ve sitemini dillendirmiştir. 2. sözcede ise bu durumu telafi etmek amacıyla ardından ikinci resmini çizmiş, diğer resimden farklı olarak fili, boa yılanının içerisine yerleştirmiştir.

Küçük Prens’in yolculuğu süresince karşılaştığı diğer karakterler olan pilot, çiçek/gül ve tilki üzerine ilk başta belirgin bir kanı bulunmamasına rağmen zamanla Küçük Prens’le aralarında ayrı ayrı kurulan bağ sonucu ilişkileri, dostluğa dönüşmüş ve olumlanmıştır.

Hatta kitabın ana düşüncesinin söz konusu ilişkiler üzerine kurulduğu çıkarımını da yapmak yerinde olacaktır.

Kitabın tamamının söylemlerinden hareketle şu çıkarımlarda ve yorumlamalarda bulunulabilir:

Araştırmacı tarafından yapılan eleştirel söylem çözümlemesinin bulguları ile öğretmen söylemlerinde üzerinde durulan noktalar, koşutluk göstererek örtüşmektedir.

Kitapta, büyükler ve küçükler üzerine net bir ayrıma gidilmiş ve küçükler, çoğunlukla olumlanırken büyükler ise olumsuzlanmıştır ve olumsuzlama şöyle gerçekleşmiştir: “Büyükler maddiyatçıdır, hep bir şeylere sahip olmak isterler, görüntüye önem verirler, hayal kuramazlar, gerçekçidirler, kanıt isterler, güvensizdirler; büyükler böyledir işte!”. Bu özellikler de kitapta genelleme ifadeleri kullanılarak aktarılmıştır. Söz konusu genelgeçer bilgiler sayesinde okura artalan bilgisi sağlanmaya çalışıldığı açıktır. Yazar, bu yolla okurda oluşabilecek anlam boşluklarını ve eksikliklerini gidermiştir. Zaman zaman da bu tip genellemelerin öğreticilik kaygısı güttüğü görülebilir. Büyüklerden farklı olarak ise çocuklar daha maneviyatçıdır ve hayal güçleri yüksektir. Yazarın, çocuk bakışını önemseyişini ve bu açıdan çocuk gerçekliğini yansıtmayı görev edindiği belirgindir. Bunda, içeriğin görsellerle zenginleştirilmesinin de etkisi vardır ki resimlerin yazar tarafından çizildiği bilinmektedir.

Yukarıda da belirtildiği gibi yazar, büyükler ve küçükleri ayırtmıştır ve bu ayrımı olumlu-olumsuz kimlikler ekseninde çok net sıfatlar kullanarak gerçekleştirmiştir. Büyükler olumsuzlanırken eleştiriye, iğnelemeye, alaylamaya, tersinlemeye (ironi) ve yinelemeye sıkça başvurulduğu görülmüştür. Bununla birlikte kitaptaki büyük/yetişkin karakterler, öğreticilik kaygısındadır, Küçük Prens ile sen dili ile konuşup öğütlerini sıralamışlardır; zaman zaman ise görüşlerini dayatmaya çalıştıkları da görülebilir; fakat iki tarafın da bilgi alışverişi içerisinde olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır ki aralarında gerçekleşen diyaloglar; tartışmalar, çatışmalar, başkaldırı, ikna ve kesilme çerçevesinde biçimlenmiştir. Aynı zamanda çocuklar ve büyükler arasındaki farklı bakış açıları da yansıtılmıştır. Yazar-anlatıcının da bu süreçte zaman zaman yer aldığı, okura siz diliyle hitap ederek sohbet havasında aktarımı gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir.

Yazarın, büyükler-küçükler arasında zıtlıklar oluşturduğu gibi aynı biçimde nesneler ve diğer varlıklar arasında da bu ilişkiyi sürdürdüğü görülecektir. Örneğin, gezegenler,

büyüklik-küçüklükleriyle karşılaştırılmıştır; Küçük Prens'in gezegeni küçük, yani ev gibidir; beşinci gezegen en ufakken altıncı gezegen diğerlerinden on kat büyüktür, dünya ise sıradan bir gezegen değil, en büyüğüdür; volkanlar kendisinden küçük olduğu için Küçük Prens onları temizleyebilmektedir; buna rağmen pilot, kendi dünyasında volkanları temizleyemez; çünkü o ufak-tefek bir insandır; dünya büyük fakat insanlar küçüktür, yılan küçük olduğu için Küçük Prens tarafından güçsüz olarak algılanmıştır; fakat kudretlidir vb.

Kitapta karakterler genel olarak bakıldığında baskındır ve söylemlerinde kendilerini belirli ölçütlere göre konumlandırmışlardır; fakat diyalog sürecindeki çatışmalardan ve tartışmalardan sonra konumlarda değişiklikler olmuştur.

Kitapta, olay ve kişi betimlemelerine sıkça yer verilmiş ve bu sayede ayrıntılandırma sağlanmıştır. Aynı zamanda duyguların da çok net ve ayrıntılı olarak aktarıldığı gözlemlenmiştir. Çocuğun düş gücünün geliştirilmesinde ve zenginleştirilmesinde bu ayrıntılandırmanın etkisinin olacağı açıktır.

Kitapta yer alan karakterler ve olaylar, her ne kadar hayal ürünü olarak görünse de gerçek hayatta sıkça karşılaşılabilecek niteliktedir. Aynı zamanda Küçük Prens'in yolculuk sırasında karşılaştığı birçok karakter, toplum içerisinde var olan birçok kişiliği simgelemektedir. Yani aynı zamanda yapılan eleştirilerin, topluma yönelik olduğu da söylenebilir.

Genel olarak her bölüme bakıldığında bir yazılış amacının olduğu belirgindir; fakat yazar, bunları doğrudan söylemek yerine karşılıklı konuşmalar ve çatışmalardan yararlanarak kişilerin kendilerine söyletmiş ve bu süreçte sorular yoluyla usamlama yaptırmış ve hem okura hem de kitap karakterlerine hayata dair birçok unsuru sorgulatmıştır.

Sonuç olarak tüm bu özelliklerinden hareketle kitabın;

- çocuk yazını ürünlerinden beklenen temel özellikleri büyük ölçüde taşıdığı,
- öğütme-öğreticilik kaygısı içerisinde olmayıp bağlamdan, örnek yaşam durumlarından hareketle sorgulamaya önem verdiği,

- çocuk gerçekliğini hem içerik hem de görsel olarak yansıttığı ve çocukların hayal güçlerini geliştirmeye uygun olduğu söylenebilir ki benzer olarak öğretmen söylemlerinde de aynı noktalara değinilmiştir;
- fakat kitabın, sınıf içerisinde öğretmen ile birlikte tartışılarak çözümlenmesi gerektiği de göz ardı edilmemelidir ki öğretmenlerin söylemleri de bu yöndedir.

4.2.2. Türkçe Öğretmenleriyle Yapılan Görüşmelerin ve *Sol Ayağım* Kitabının Söylem Çözümlemesi

Sol Ayağım, Christy Brown tarafından 1954 yılında yayımlanmış ve İngilizce aslından birçok dile çevrilmiştir. Kitabın yayın hakları Anatolia Telif Hakları aracılığıyla Türkiye’de Nemesis Kitap tarafından alınmıştır. Kitabın söylem çözümlemeleri yapılırken Filiz Kahraman tarafından çevrilen aynı yayınevinin 2016 baskısı temel alınmıştır.

Sol Ayağım, 2005 yılında MEB tarafından yayımlanan bir genelgeyle (2005/70) okunması önerilen İlköğretim 100 Temel Eser listesine eklenmiştir.

Bir önceki bölümde de belirtildiği gibi bu bölümde önce Türkçe öğretmenlerinin söz konusu kitapla ilgili söylemlerinin eleştirel olarak çözümlemelerine ve tartışmalara yer verilmiş, ardından kitabın söylemleri çözümlenmiştir.

4.2.2.1. Türkçe Öğretmenlerinin *Sol Ayağım* Romanına İlişkin Söylemlerinin Çözümlemesi

Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşme verilerinden hareketle 30 öğretmenin 15’inin kitabı önerdiği ve tamamının yapıt üzerine olumlu kimlik algısına sahip olduğu bulgulanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin söylemlerinde kitabı önerme gerekçeleri de ayrıntılandırılmıştır. Bu bölümde 15 öğretmenin söylemlerine yer verilmiştir.

Öğretmenlerin *Sol Ayağım*’a ilişkin söylemleri ağırlıklı olarak, araştırmacı tarafından yöneltilen “*Sizce hangi çocuk kitapları bu ideal insan tipine ulaşmada etkilidir? Deneyimlerinizden de yola çıkarak açıklayabilir misiniz?*”, “*Sizce önerdiğiniz kitaplarda çocukların eğitime yönelik neler var? Bu kitaplar çocuklara hangi mesajları veriyorlar?*”, “*100 Temel Eser listesinden hangi kitapları öneriyorsunuz? Gerekçeleriyle anlatınız.*”, “*Önerdiğiniz kitaplarla ilgili sınıf içerisinde herhangi bir etkinlik yapıyor musunuz? Yapıyorsanız bu etkinliklerde üzerinde durduğunuz noktalar*

ve çocuğa vermek istediğiniz mesajlar nelerdir?”, “Yabancı ya da Türk yazarların hazırladığı çocuk kitaplarında, ideal insan yetiştirme konusunda bir farklılık var mıdır? Varsa bu farklılıkları açıklayabilir misiniz?”, “Her sene için aynı kitapları mı öneriyorsunuz yoksa kitap seçimini değiştirdiğiniz oluyor mu? Hangi durumlarda kitap değişimine başvuruyorsunuz?” soruları çerçevesinde yapılandırılmıştır.

Sıklık olarak bakıldığında örneklem olarak alınan yapıtlarla ilgili yorumlar daha çok “Sizce hangi çocuk kitapları bu ideal insan tipine ulaşmada etkilidir? Deneyimlerinizden de yola çıkarak açıklayabilir misiniz?”, “Sizce önerdiğiniz kitaplarda çocukların eğitimine yönelik neler var? Bu kitaplar çocuklara hangi mesajları veriyorlar?”, “100 Temel Eser listesinden³⁸ hangi kitapları öneriyorsunuz? Gerekçeleriyle anlatınız.” soruları etrafında yoğunlaşmıştır. Aynı zamanda sorulan soruların öğretmenlerin söylemlerinin oluşmasında yönlendirici olduğu söylenebilir.

Koşut olarak Türkçe öğretmenlerinin söylemleri; önerilme/önerilmeme gerekçeleri, önerilme amaçları, aktarılan iletiler, değerler, deneyimler, gözlemler, sorunlar, etkinlikler, ideal insan ilişkisi, 100 Temel Eser, yazarlar, düzey gibi konu başlıkları etrafında oluşturulmuştur. Bu çerçevede öğretmenler kitabı hangi gerekçe ya da amaçla önerdikleri ve aktarılan iletiler, okunması üzerine çocukların tepkileri, kendi deneyim ve gözlemleri, aktarılacak değerler hakkında yorumlar yapmışlar; kitabın hangi düzeyde önerildiğine, ideal insana ulaşma noktasındaki etkisine değinmişler ve kitapla ilgili sınıfta uyguladıkları etkinliklerden, yaşanan sorunlardan ve gözlemlerinden söz etmişlerdir.

Yukarıda öğretmenlerin söylemlerinin genel ve içerik olarak nasıl bir seyir izlediği üzerinde durulmuştur. Bağlantılı olarak buradan hareketle söylemlerin yapılandırılmasında Türkçe öğretmenlerinin hangi stratejileri³⁹ kullanarak ideoloji, görüş, sav, fikir, bakış açısı vb.’yi açıkladıkları bulgulanmış ve bu noktada dilsel yapılanmanın nasıl oluştuğu ayrıntılandırılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin söylemleri *Küçük Prens* kitabında da olduğu gibi iki aşamada çözümlenmiştir. İlk olarak ayrı ayrı her Türkçe öğretmenin söylemleri üzerinde

³⁸ 100 Temel Eser listesinden önerdikleri kitapları hatırlamamaları durumunda listenin çıktısı alınarak öğretmenlerle paylaşılmıştır ve çoğunlukla öğretmenlerin bu çıktıdan yararlandığı görülmüştür, söz konusu listede aynı zamanda kitaplar üzerinde MEB tarafından yapılan değişiklikler de (çıkartılma, eklenme vb.) yer almaktadır.

³⁹ Söylemin oluşmasına etki eden stratejileri anımsamak amacıyla Tablo 2.2.’ye bakınız.

çıkarm ve yorumlarda bulunulmuş, ardından ikinci aşamada *Sol Ayağım* kitabına yönelik olarak öğretmenlerin söylemleri arasındaki benzerlik ve ayrışmalar tartışılmıştır. Söz konusu aşamada öğretmenlerin söylemlerinin doğrudan temel alınmasının yanında öğretmenlerin görüşme sırasında düşüncelerini açıklarken takındıkları tavır ve tutumları ile alıntılanan söylemleri dışındaki söylemlerine de değinilmiştir. Böylece söylemler yorumlanırken alıntılanan metnin yanı sıra genel görüşme metninin bağlamının da dikkate alındığı söylenebilir.

Söylemler bulgulanırken oluşturulan bütünceden hareketle *Sol Ayağım* kitabının geçtiği bölümler taranmış ve alıntılama yapılmış, bu süreçte araştırmacının soruları da alıntılama dâhil edilmiş; ama bazı sorular ve yanıtları uzunluk gerekçesiyle tam olarak alınamayıp kesilmiştir. Telafi amacıyla söylemlerin yorumlanması aşamasında eksik bırakılan sorulara gönderimlerde bulunulmuştur. Alıntılanan metinlerdeki sözceler, anlaşılabilirliği sağlamak amacıyla numaralandırılmış, araştırmacının soru ve yorumları da italik olarak gösterilmiştir. Zaman zaman söylemin bağlamından kopulmaması ve bütünlüğünün kaybolmaması gibi gerekçelerle kesintiler yapılamamış, o konuyla ilgili söylemin tamamı/tamamına yakını alıntılanmıştır.

Örnek 1 (ÖK1-36):

“(a) 100 Temel Eser listesinden kitap öneriyor musunuz?

(1) İnci var. 100 Temel Eser de eleştirilir bazen. Şimdi listede olan Şeker Portakalı var mesela, İnci var, işte Momo’yu okutmuşuz; ama Momo’nun 100 Temel Eser olduğunu bilmiyordum. Mutlu Prens’i okutmuşlardı arkadaşlar.

(2) Var var, var yani. Küçük Prens, Sevdalı Bulut, Sol Ayağım...

(b) Tek tek bakabilirsiniz ve gerekçeleriyle beraber söyleyebilirsiniz. *Sol Ayağım* dediniz galiba, *Küçük Prens*, *Sevdalı Bulut*, onların etkisi, amacı nedir ya da nedeni nedir?

(3) Yani işte şiir, edebî değeri yüksek, ondan sonra yani gerçekten klasik dediğimiz kitaplar.

(...)”

Örnek 1’de öğretmen, araştırmacının sorusu üzerine 100 Temel Eser listesinden önerdiği kitapları listelemiştir. İlk sözcede belirtilen kitaplar; *İnci*, *Şeker Portakalı*, *Momo*, *Mutlu Prens*, ikinci sözcede ise *Sol Ayağım* ile birlikte *Küçük Prens* ve *Sevdalı Bulut*’tur. Öğretmenin sıralanan kitapları birbiriyle bağdaştırdığı ve eşdeğer tuttuğu söylenebilir ki 3. sözcesinde araştırmacının sorusuna verdiği yanıt, sıraladığı tüm kitaplar içindir. Dolayısıyla söz konusu yapıtlar, edebî değeri yüksek ve klasik olarak addedilmiştir. Öğretmenin genel olarak kişisel amaçlarını sıraladığı alıntılanan

söyleminde, sıraladığı kitaplar hakkında olumlu kimlik algısına sahip olduğu açıktır ki araştırmanın örneklemlerinden biri olarak seçilen *Sol Ayağım* adlı kitabın da öğretmen tarafından olumlandığı açıktır. İkinci sorusuyla (b) araştırmacı, her ne kadar öğretmenin söylemlerini gerekçelendirip ayrıntılandırması beklentisiyle sorusunu iletse de istenildiği ölçüde başarılı olamamış, öğretmen genel ifadelerle görüşlerini sunmayı yeğlemiş, ayrıntı vermekten kaçınmıştır. İlk alıntıda yer alan “100 Temel Eser de eleştirilir bazen.” sözcesinde de öğretmenin edilgen çatı kullanarak doğrudan eleştiri yapmaktan kaçındığı görülecektir. Dolayısıyla öğretmenin, söylemlerinin bazı noktalarında belirsizlikler bulunduğu ileri sürülebilir. O yüzden sıralanan kitaplardan nasıl ve hangi amaçla yararlanıldığı üzerine net bir bilgiye ulaşamamıştır.

Örnek 2 (DK2-45):

“(a) *Oradan bakabilirsiniz hocam belki 100 Temel Eser listesi var ya, benim size verdiğim listede de var buradan da bakıp...*

(1) Tom Sawyer veriyorum. Anderson Masalları'nı kesin veriyorum. Polyanna, Robin Hood, Sol Ayağım, bunu muhakkak okutuyorum Sol Ayağım'ı; çünkü çok alacakları...

(b) *Hocam neden önerdiğinizle de beraber söyler misiniz?*

(2) Tamam, Sol Ayağım'da verilen azim.

(3) Bir insan azmederse her şeyi yapabileceğini anlamaları için.

(4) Ben bunu yapamam şunu yapamam diye düşünmemeleri gerekli.

(5) Eğer bir insan isterse her şeyi; ama her şeyi yapabilir.

(6) Oradaki çocukta da gördüğümüz gibi.

(7) Polyanna'yı da niye öneriyorum? Polyanna'da da hemen, toplumumuz bozuldu biliyorsunuz.

(8) Çocuklar da her şeyi elde ettikleri için, anne babalar çocukların her isteğini yerine getirdiği için çok tatminsiz, şımarık çocuklar yetiştiriyoruz.

(9) Bunlar her şeyde hemen mutsuz olabiliyorlar; ama her mutsuz oldukları olaydan da bir mutluluk payı olduğunu, hoşnut olabilecekleri bir şey çıkarabilmeleri için, Polyanna'yı öneriyorum.

(10) Çalıkuşu'nu neden öneriyorum? Çalıkuşu'nda da bir insan isterse eğer - bir şey oluyordu öğretmen - bir insan eğer isterse hangi şartlarda olursa olsun mesleğini en iyi şekilde icra edebilir. Fedakâr olabilir, bir şeyler yapabilir amacıyla.

(11) Örneğin Kaşığı. Kaşığı'yı veriyorum, orada da yalan söylemenin, bir başkası üzerine iftira atmanın ne kadar kötü bir şey olduğunu, ne tarz sonuçlar doğurabileceğini anlatmak amacıyla o tarz kitapları genelde veriyoruz.”

Örnek 2’de öğretmen, 100 Temel Eser listesinden önerdiği yapıtların ne olduğu sorusunu yanıtlamıştır. İlk sözcesinde önerdiği kitapları sıralarken *Sol Ayağım*’ı diğerlerinden farklılaştırdığı söylenebilir. Özellikle söz konusu sözcede “muhakkak” kiplik belirtecinin kullanımı bu bulgunun işaretleyicisidir. Aynı zamanda “okuttum”

ifadesindeki ettirgen çatının varlığı da bu kesinliği sağlamış, okuma eyleminin kesin olarak yapıldığı/yapılması gerektiği vurgulanmıştır. İki ile beşinci sözceleri arasında öğretmen, söz konusu kitabı önermekteki kişisel amaçlarını sıralamıştır. Bu amaçların değer aktarımı temelli olduğu açıktır. Öğretmen, bu kitabı önererek öğrencilerinin azimli olmaları, isterlerse her şeyi yapabilecekleri, kolayca vazgeçmemeleri gibi değerleri kazanmalarını beklemektedir. 6. sözcede de görülebileceği gibi özellikle bu aşamada kitap karakteriyle çocuklar arasında bir özdeşim kurulmasını istemektedir; çünkü ana karakter, bedensel engeli olmasına rağmen yılmamış ve birçok zoru başarmıştır.

3, 4 ve 5. sözcelerine bakıldığında öğretmenin; net, kesin ve genel yargılara sahip olduğu görülecektir. Tümceler kurulurken –(I/A)r biçimbiriminin kullanımının da bu genellemelerde etkisi olduğu söylenebilir ki öğretmen, 7. sözce itibarıyla alıntılanan diğer söylemlerinde de *Sol Ayağım* kitabı dışındaki diğer kitaplara ilişkin yargılarını bu biçimbirim aracılığıyla aktarmış ve genelleyebilmiştir. Ayrıca 4. sözcede çocuk/öğrencilerden beklenenin gereklilikle ifade edilmesi de öğretmenin otoriter bir anlayışa kayabildiğini göstermektedir.

7-11. sözcelerin birebir *Sol Ayağım*'la ilgisi olmasa da öğretmenin yaklaşımını ve kitaplardan yararlanma amaçlarını net olarak aktarması bakımından önemlidir. Bu gerekçeyle bu söylemin de alıntılanıp tartışılması gerektiği düşünülmüştür ki alıntılanan söyleme bakıldığında öğretmenin, kitaplardan çocuklarda var olan eksiklikleri örtme ya da telafi etme amacıyla yararlandığı çıkarımı yapılabilir. Burada üzerinde durulan kitaplar *Polyanna*, *Çalılıkusu* ve *Kaşığı*'dır. Söz konusu kitapların, *Sol Ayağım*'la olumlu ortak özelliklere sahip olduğu, özellikle karakterleri üzerinden çocuklara rol model olabileceği ve çeşitli değerleri aktarabileceği söylenebilir.

Yine aynı sözcelerde öğretmenin, çocuklarda gözlemlediği bazı eksiklikleri sıraladığı görülmektedir. Ona göre günümüz çocukları tatminsiz, şımarık, azmi olmayan, mutlu olmayı bilmeyen çocuklardır. Ayrıca çocuklara gelecekteki mesleklerinde iyi olmayı, fedakârlık yapmayı, yalan ve iftiranın kötü bir şey olduğunu da aktarmak istemektedir. Sıralanan kitaplar da bu eksiklikleri ya da sorunları gidermek için öğretmen tarafından okutulmaktadır.

Öğretmenin 7. sözcesine bakıldığında, *Polyanna*'yı okutma üzerine kişisel amaçlarını sıralarken yargılarını meşrulaştırabilmek için gerekçelendirmeye ve akla uygun hâle getirmeye başvurduğu açıktır. Aynı zamanda görüşlerini açıklarken neden-sonuç ilişkisi kurmuş ve gözlem/deneyimlerinden de yararlanmıştı. Aynı sözcede, yukarıda sözü edilen eksikliklerin kaynağı olarak toplum ve aile gösterilmiştir. Toplumun ve ailenin eylem ve davranışlarının çocukların üzerinde etkisi vardır, dolayısıyla net olarak olumsuzlanan çocuklar değil, toplum ve ailedir. Toplum ve aile bu olumsuzlukların kaynağıyken çocuklar, sonuçları ya da ürünleridir. Öğretmen, bu durumu “Toplumumuz bozuldu, biliyorsunuz.” ifadesiyle gerekçelendirmiştir. 1. çoğul iyelik ekinin kullanımıyla sahiplenme ve ayrıştırma yapıldığı açıktır, aynı zamanda tümcenin edilgen olarak kurulması da bozulma nedenlerine ilişkin belirsizlik oluşturmuştur. “Biliyorsunuz.” ifadesiyle ise araştırmacıya, kendi görüşünü onaylatma çabasıdır. Yaşanan durumlar ya da deneyimler üzerinden benzerlik oluşturmaya çalışılmıştır.

Öğretmen, 8. sözcesinde bu sorunları neden-sonuç ilişkileri içerisinde sunmuştur. Yani toplum bozulduğu için aileler de bozulmuş dolayısıyla çocuk yetiştirme noktasında da sorunlar yaşanmaktadır. Anne babalar, çocukların her istediğini yapmaktalar yani olumsuzlanan bir grup var ve bu tavır neticesinde tatminsiz, şımarık çocuklar yetismekte. Sözcenin başında anne-babalar bir grup olarak olumsuzlanmış ve ayrıştırılmış olsa da yüklemde kullanılan biz dili ile öğretmenin kendisini de bu gruba dâhil ettiği söylenebilir ki bir kızı vardır ve diğer söylemlerinde onunla zaman zaman zıtlasmalar yaşadığını da belirtmiştir.

9. sözcede “bunlar” adılı ile şımarık, tatminsiz çocuklara gönderimde bulunulduğu ve öğretmenin bu sonucu olumlamadığı açıktır. Zincirleme olarak devam eden bağdaştırma/ilişkilendirme sürecinde, aileler çocukların her istediklerini yaptıkları için çocuklar kolayca mutsuz olabilmektedirler. Bu sorunu telafi etmek ve mutsuz olunan olaylarda bir mutluluk payı olabileceğini sezinletmek için *Polyanna*'yı önermektedir. Diğer kitaplar da benzer özelliklere sahip olduğu için ve değer aktarımı için kullanılmaktadır. 10. sözcede de görülebileceği gibi fedakârlık ve gelecekte yapacakları meslekte iyi olmak için çabalamayı aktarmak amacıyla *Çalılıkusu*'nu; yalan ve iftiranın kötülüğünü vurgulamak için *Kaşığı*'yı önermektedir (11. sözce). Burada sözü edilen tüm değer ve iletilerin doğrudan ve/veya dolaylı olarak azimle ilişkisi bulunmaktadır.

Dolayısıyla öğretmenin *Sol Ayağım* kitabını diğer kitaplardan farklı bir noktada ele alıp önemsemesinin altında bu gerekçenin yattığı sonucuna ulaşılabilir.

Örnek 3 (DK3-38):

“(1) Sol Ayağım’ı.

(2) Çok beğeniliyor mesela.

(a) Orada neyi amaçlıyorsunuz hocam?

(3) Sol Ayağım’da, tek ayağını kaybeden bir çocuğun yaşama tutunması üzerine.

(4) Geçen yıl ikinci dönemde okutmuştum beşinci sınıflara. Çok etkilendiler, ‘Hocam biz bu kadar bolluk içerisindeyiz; ama hiç hayatımızın değerini bilmiyoruz.’ diyenler oldu.”

Örnek 3’te öğretmen, ilk sözcesinde 100 Temel Eser listesinden *Sol Ayağım* kitabını önerdiğini belirtmiştir ki öğretmenin genellikle 100 Temel Eser listesinden kitap önermeyi yeğlediği bilinmektedir. İkinci sözcede kitap üzerine var olan olumlu kimlik algısını yansıtmıştır. Bu sözce (Çok beğeniliyor mesela.), edilgen çatının kullanımı ile başta, belirsizlik ifadesi olarak algılansa da 4. sözceden de anlaşılacağı üzere öğretmenin ilk sözceyle çocukların genel beğenisini aktarmak istediği yani genelleme yaptığı açıktır. Araştırmacı, sorusuyla (a) öğretmenin kitabı önermekteki kişisel amaçlarını öğrenmeyi hedeflemektedir ve öğretmen, 3. sözcesinde yapıtın içeriği hakkında bilgi vererek deneyimlerini paylaşmayı yeğlemiştir. Yani kitap, tek ayağını kaybeden bir çocuğun yaşama tutunması üzerinedir.

Son sözcelerinde öğretmen, kitapla ilgili olumlu algısını çocukların görüşlerinden doğrudan alıntılar yaparak desteklemeye, dolayısıyla meşrulaştırmaya çalışmıştır. Okutulan düzey 5. sınıftır. “Okutmuştum.” ifadesinde kullanılan ettirgenlik eki ile yapılan okumanın toplu olarak gerçekleştirildiği söylenebilir ki öğretmen, her dönem okunacak kitapları listelediğini ve sınıfça toplu okuma yaptıklarını da Örnek 3 dışındaki diğer söylemlerinde belirtmiştir. Ayrıca yine aynı sözcede daha önce de belirtildiği gibi öğrencilerin görüşlerini yansıtacak alıntılar yapılmıştır, yani öğrencilerin bu kitap aracılığıyla çıkardığı dersler, aldığı iletiler vardır. Bu iletilerden biri ise hayatın değerini bilmektir. Alıntılanan sözcede öğrencilerin önce özeleştiriyi yapıp ardından genel bir çıkarımda bulunmaları dikkat çekicidir. Dolayısıyla kitabın iletisinin çocuklara ulaştığı sonucuna da varılabilir. Aynı zamanda öğretmenin, kitaptan değer aktarımı amacıyla yararlandığı da açıktır.

Örnek 4 (ÖK2-47)⁴⁰:

“Şeker Portakalı’nı bir dönem orta 2’ye okuttum, yedilere okuttum. Güzeldi o, güzel gidiyor. Define Adası, Robin Hood, Tom Sawyer, Ezop, Andersen masallarını (1) toplu okuma yapmadım; ama çocuklarıma hep önerdim. Üç Silahşörler’i orijinalini liseye okuttum. La Fontaine’i okuttum, Pinokyo’yu bu bakın 80 Günde, Pinokyo, İnci, Beyaz Yele, Beyaz Yele’yi de okuttum, Peter Pan, Uçan Sınıf, bunların birçoğunu (2) toplu okuma yapmadım; ama önerdim ve okumalarını istedim; çünkü evet bunlar birer klasik ve bir kültürdür sonuçta. Yaşlı Adam ve Deniz’i ortak okuttum, Mutlu Prens’i önerdim, Şamatalı Köy’ü önerdim, Momo’yu toplu okuttum, Sol Ayağım’ı toplu okuttum, Sait Faik okuttum, Az Gittik Uz Gittik’i okuttum masalları (3); ama bunları 100 Temel Eser olduğu için okutmadım. Şunu da söyleyeyim, şu anda öğreniyorum 100 Temel Eser olduğunu; çünkü çok iyi bakmamışım. (4) Şöyle bir şeyim de yok ben 100 Temel Eser okutulmamalı gibi, bu kadar kıt değilim, okutulacak kitaplar da var içinde ama gerçekten okutulmayacak olanlar da, onu da kabul ediyorum.”

Örnek 4’te öğretmenin yanıtları 100 Temel Eser listesinden önerdiği kitaplar üzerinedir. Önerdiği kitapları sıralarken öğretmenin, kitapları toplu okutulanlar ve önerilenler olarak ayrıştırdığı gözlemlenmiştir. Toplu okutmalar bir liste dâhilinde ve sınıf içerisinde birlikte çalışılan ve üzerine tartışılan kitaplardır. Önerilenler ise çocuk tarafından yapılacak bağımsız okumaya yönlendirmedir. Toplu okutulan kitapların sınıf içerisinde çalışılması nedeniyle, önerilenlere göre farklılaştırıldığı, üzerinde çalışılmaya değer bulunduğu söylenebilir ki “okuttum” ifadesi daha önce de belirtildiği gibi ettirgen çatı ekinin kullanımı ile yapılan zorunlu okumanın kanıtıdır. Söz konusu kitapların öğretmen tarafından olumlandığı çıkarımı da yapılabilir. Araştırma kapsamına alınan *Sol Ayağım* kitabının da bu grup içerisinde yer aldığı ve sınıf içerisinde öykü ile çalışıldığı söylenmiştir. Fakat buradan, önerilen gruptaki kitapların olumsuzlandığı yargısı çıkarılamaz; çünkü öğretmen, bu kitapları önermekteki ya da bağımsız okuma yapılmasını istemekteki kişisel amacını da açıklamış ve klasik olmaları ile kültür aktarımı gerekçeleriyle önerdiğini savunmuştur. Öğretmenin bu ayırım ile aslında dengeleme stratejisi kurduğu ve çocukların birçok kitapla karşılaşmalarını istediği ve dolayısıyla onlara yönlendirmelerde bulunduğu çıkarımı yapılabilir.

Altı çizili olan ve italik yazılmış son iki sözcüde, öğretmenin uslamlama sürecine girdiği söylenebilir. Söylemlerinden, 100 Temel Eser listesi üzerine değerlendirmeler yaptığı, olumlu ve olumsuz yanlarını çıkarımladığı ve bağımsız davranabildiği açıktır. Öğretmene göre bu listede okutulmayacak kitaplar da vardır ve bunlar üzerine olumsuz kimlik algısına sahiptir; fakat bu düşüncesinden hareketle tüm listeyi olumsuzlamaktan

⁴⁰ Söz konusu söylemde *Sol Ayağım* kitabı sadece isim olarak geçirildiği için numaralandırma yapılmamış, üzerinde durulan noktaların altı çizilmiş ve italik yazılmıştır. Benzer biçimde olan söylemlere de aynı işlemler uygulanmıştır. Söylemin tamamının verilmesi ise bağlamın yansıtılması amaçlıdır.

kaçınmıştır ki bu düşüncenin yanlışlığını “O kadar kıt değilim.” sözcüğü ile de dillendirmiştir. Yalnız, toplu okutulan ve önerilen kitaplara bakıldığında olumlu olan kitapların yabancı ağırlıklı olduğu da gözden kaçmamalıdır.

Öğretmenin genel olarak söylemine bakıldığında kitap seçiminde bağımsız davranabildiği, kitabı toplu okutmadan ya da önermeden önce okuyup üzerine araştırma yaptığı ve çocuğa görelilik bakımından değerlendirdiği yorumu yapılabilir.⁴¹

Örnek 5 (DK7-39):

“(a) Klasiklere geçmişken 100 Temel Eser listesinden kitap öneriyor musunuz? Öneriyorsanız hangileri?”

(1) 100 Temel Eser listesinden kitap öneriyor muyum? Hani şey, burada var diye herhangi bir kitabı şey yapmıyorum, kullanmıyorum; ama ben Sol Ayağım’ı çok hani bu 100 Temel Eser listesi hazırlanmadan önce de öneriyordum.

(b) Orada önermenizin sebebi nedir hocam Sol Ayağım’ı?

(2) Yani şöyle, zorluklarla mücadele. Ne olursa olsun zorluklarla mücadeleyi görmek zorunda ya da insanların hani neleri... Nelerle karşılaşabileceklerini, hayata nasıl tepkiler vereceğini... Ya da vazgeçmemek yani bunu evet beşlere altılara yedilere değil de sekizinci sınıflara çok rahat veriyordum zaten.”

Öğretmenin yanıtları 100 Temel Eser listesinden önerdikleri kitap üzerinedir. İlk sözcüğünden, kitap önerirken söz konusu liste odaklı değil, bağımsız davrandığı çıkarımı yapılabilir ki liste hazırlanmadan önce de *Sol Ayağım*’ı önerdiğini ileri sürerek bu davranışını vurgulamıştır. Aynı sözcüde “ben” adılını vurgulayarak kendisini farklılaştırmıştır. Bu durumu da önemseydiği açıktır ki öğretmen, çocuk kitaplarına hâkim hatta çocuk yazarları ile atölyeler düzenleyen, donanımlı bir öğretmendir. Bu nedenle bir listeye bağlı kalmayı doğru bulmadığı çıkarımını yapabilmek de mümkündür.

Araştırmacının ikinci sorusu üzerine öğretmen, ikinci sözcüğünde *Sol Ayağım*’ı önermekteki kişisel amaçlarını sıralamıştır. Bu kişisel amaçlar, çocuğun yaşamda karşılaşabilecekleri durumlar ve/veya olasılıklar üzerine temellenmiştir. Öğretmenin, çocukları koruma içgüdüsünde ve gelecekteki olayları düzenleme çabası içerisinde olduğu düşünülebilir; fakat bu noktada kesin yargılara sahip olduğu, zorunluluk oluşturduğu da görülebilir. “Ne olursa olsun.”, “Zorluklarla mücadele etmek zorunda.” gibi ifadeler, bu zorunluluğun ya da otoriter tutumun göstergeleridir. Sözcüğün devamında ise –(y)Abil yeterlik kipinin gelecekteki olasılıkları işaretlediği açıktır.

⁴¹ Böyle bir çıkarım ya da yargıya ulaşmada, araştırmacının söz konusu öğretmenle bir yıl süreyle çalışmış olması, dolayısıyla onu tanımış olması yatmaktadır.

Kitabın önerilmesindeki genel amaç ise zorluklarla mücadele, mücadeleden vazgeçmeme gibi değerleri aktarmaktır. Dolayısıyla kitaptan değer aktarma amacıyla yararlanılmaktadır ve öğretmen, son sözcesinden de anlaşılacağı üzere 8. sınıf düzeyinde bu değerleri aktarma konusunda zorlanmadığını, kolayca başarabildiğini savunmuş, kendisini bu bakımdan farklılaştırmıştır. Özgüven sahibi bir öğretmendir. Son sözcede aynı zamanda anlaşılabilirlik bakımından 8. sınıfları diğer sınıf düzeylerine göre farklılaştırmıştır.

Örnek 6 (DK8-42):

“(1) 100 Temel Eser’den yoğunlukta öneriyorum. 8’lere Yaşlı Adam ve Deniz’i okutuyorum.

(2) Sol Ayağım kesinlikle okutulmalı. (...)”

Örnek 6’da öğretmenin 100 Temel Eser listesinden önerdiği kitaplara ilişkin yanıtları alıntılanmıştır. Buna göre söz konusu listeden yoğun olarak yararlanıldığı belirtilmiştir. Öğretmenin, bu tercihi -listenin MEB tarafından önerilmesi nedeniyle- korunma içgüdüsünün yattığı, Örnek 6 dışındaki diğer söylemlerinden hareketle söylenebilir.

İkinci sözcesinde *Sol Ayağım*’ın farklılaştırıldığı ve –mAli biçimbiriminin kullanımıyla okunması noktasında zorunluluk oluşturulduğu açıktır. “Kesinlikle” kiplik belirtecinin varlığı da bu zorunluluğun oluşmasında etkilidir. Aynı zamanda birçok öğretmende olduğu gibi benzer olarak tercih edilen ifade “okuttum”dur. Öğretmenin kitap üzerine neden gereklilik oluşturduğu ise belirsizdir. Kitabın önerildiği düzey 8. sınıftır.

Örnek 7 (DK9-46):

“(a) Hocam sizce ideal insan tipi hangi değerlere/özelliklere sahiptir?

(1) Birbirine saygılı olmalı her şeyden önce, kendi öğrencilerimde ben bunu pek bulamıyorum. Kendini geliştirmeli, başkalarına bakmamalı, başkalarıyla kıyaslamamalı kendini. Kitap okumalı her şeyden önce, kitabın ben sihirli olduğunu düşünüyorum. Önce bunu anlatıyorum zaten öğrencilerime. Empati kurmayı en başta geliştirdiğini düşünüyorum. Bilmedikleri konularda onları fikir sahibi yapacağını düşünüyorum.

(b) Yani hangi noktada, mesela o kitaplar aracılığıyla..?

(2) Şimdi şöyle bir şey var, ben kitap ismi vereyim, benim en çok önerdiğim kitaplardan birisi Christy Brown’ın Sol Ayağım.

(3) Mesela çaresizliği, hastalığı, sakatlığı yaşamamış birinin bunları anlaması mümkün değil; ama bu kitabı okuyarak biraz hissedebilir belki. Engelli birinin ne yaşadığını hissedebilir ve kendini daha iyi tanıyabilir diye düşünüyorum.

(...)

(c) Her sene için aynı kitapları mı öneriyorsunuz yoksa..?

(4) Değiştiriyorum. Yani hani çok gerçekten hani vazgeçemediğim kitaplar var işte, Sol Ayağım, İnsan Ne İle Yaşar ve İnci gibi vazgeçemediğim kitaplarım var; ama hani yeni kitaplar da bunlara ekliyorum. Öğrenci özellikle

bir işte hani ben şu tarz bir kitaptan hoşlanıyorum öğretmenim, hangisi bu tarzda olabilir derse, ona özel bir öneride de bulunabiliyorum.

(...)

(d) *Yazarlardan konuşurken Türk ve yabancı yazarlar arasında hem ideal insana yaklaşım hem de üslup bakımından sizce bir fark var mı?*

(5) Şöyle bir fark, aslında onu düşünüyorum ve şöyle bir fark aslında olduğunu düşünüyorum, mesela yabancı yazarlarda verdiğim kitaplarda mesaj çok açık, çok belirgin, işte doğruluk, dürüstlük, arkadaşlık, işte paraya önem vermeme gibi, Şeker Portakalı'nda dostluk, İnci'de paraya önem vermeme, İnsan Ne İle Yaşar'da insanın erdemleri konusunda, Sol Ayağım'da mücadele konusunda çok belirgin mesajlar var; ama Türk yazarların romanlarında mesajdan daha çok, olaylar olmuş yani belli bir mesaj vermeyi amaçlamıyor da yaşam diye bir kesitini olduğu gibi sunuyor gibi geliyor; ama yani yabancı yazarlarda mesajlar daha çok açık seçik oluyor.”

Örnek 7’de öğretmenin, görüşme boyunca farklı konularda *Sol Ayağım* kitabına ilişkin görüşlerini ve gözlemlerini paylaştığını görebilmek mümkündür. İlk alıntıda araştırmacının sorusu üzerine öğretmen, nasıl bir insan tipi yetiştirmek istediğini belirtmiştir. Ona göre ideal insanın özellikleri şöyledir: Saygılı, kendini geliştiren, başkalarıyla kendini kıyaslamayan, kitap okuyan ve empati kuran kişidir. Saygıyı öğrencilerinde yeterli düzeyde bulamadığından yakınan ve üçüncü kişiler aleyhine söylemde bulunan öğretmen, bunun gibi eksiklikleri gidermek ve/veya telafi etmek amacıyla kitaplardan yararlanmaktadır. Hatta sihirli olduğunu ileri sürerek kitapları yüceltmıştır. Yararları ise en başta empati kurmayı geliştirmesi ve öğrencilerin bilmedikleri konularda fikir sahibi olmalarını sağlamasıdır. Öğretmenin bu aşamada kitaplardan yararlanma noktasında kişisel amaçlarını sıraladığı açıktır. Aynı zamanda kitaplar olumlanmış ve farklılaştırılmıştır. Bununla birlikte ilk alıntıda değer kazandırmanın hedeflendiği de görülebilir; fakat bu hedeflerin –mAli biçimbirimi seçilerek yansıtılması bir gereklilik oluşturulduğunun da göstergesidir.

İkinci sorusuyla araştırmacı, öğretmenden konuyu açımamasını beklemiştir. Bunun üzerine 2. sözcede ideal insan yetiştirme sürecinde en çok yararlanılan kitap olarak *Sol Ayağım* gösterilmiştir. 3. sözcesinde ise öğretmen, kitabı önermekteki kişisel amaçlarını sıralamıştır. Buna göre çocuk, bu kitap aracılığıyla bedensel engelli birinin ne yaşadığını hissedebilir, kendini tanıyabilir, çaresizliği, hastalığı hissedebilir dolayısıyla empati kurabilir ki öğretmen, alıntılanan ilk sözcesinde de kitaplardan empati geliştirme amaçlı olarak yararlanılabileceğini ileri sürmüştür. Yani öğretmene göre ideal insan yetiştirme sürecinde *Sol Ayağım* kitabı etkilidir ve olumlu kimlik algısına sahip olunduğu açıktır ki dördüncü sözcesinde (altı çizili) de öğretmen, vazgeçemediği kitaplar arasında *İnsan Ne ile Yaşar* ve *İnci* ile birlikte *Sol Ayağım* kitabını da

sıralamıştır. Bu kitapların olumlu ortak özelliklere sahip olduğu ve farklılaştırıldığı görülebilir.

Beşinci alıntıda ise öğretmen, yabancı ve Türk yazarlar arasındaki ideal insana yaklaşım ve üslup bakımlarından farklılıkları sıralarken yabancı yazarların kitaplarının daha belirgin iletilere sahip olduğunu ileri sürmüştür. Bu çıkarımını ise kitaplardan örnekler vererek desteklemeye çalışmıştır. *Şeker Portakalı* dostluk, İnci paraya önem vermeme, *İnsan Ne ile Yaşar* insanın erdemleri ve *Sol Ayağım* ise mücadele konusunda belirgin iletilere sahiptirler. Dolayısıyla olumlu ortak özellikleri vurgulanmıştır ve yabancı kitaplar karşılaştırma ve ayrıntılandırma yoluyla farklılaştırılarak olumlanmıştır. Türk yazarlar ise hayatın bir kesitini olduğu gibi aktarma ile mesaj verme kaygısı gütmeme gibi gerekçelerle olumsuzlanmıştır. Burada olumlu-olumsuz ayırımına gidildiği açıktır.

5. alıntı aracılığıyla öğretmenin, diğer Türkçe öğretmenlerinin söylemleriyle benzer biçimde, *Sol Ayağım* aracılığıyla mücadele konusu üzerinde de durduğu görülebilir. Genel olarak alıntılanan söyleme bakıldığında öğretmenin, *Sol Ayağım* kitabını, yetiştirmek istediği insan tipinin özellikleriyle ilişkilendirerek benimsediğini ve bu insan tipine ulaşmak amacıyla söz konusu yapıttan yararlandığını söylemek mümkündür.

Örnek 8 (ÖK4-41):

“Onu değiştirdiniz mi sonra?”

Ölümsüz Aile’yi bu sene yine okutacağız altılarda. Okutuyoruz. Onu da Çıtır Çıtır Felsefe’deki Yaşam ve Ölüm’le özdeşleştirip ölümsüzlük üzerine konuşuyoruz. *Sol Ayağım’ı yedilerde okutuyoruz, daha önceki sene sadece filmi seyrettirip şey yapmıştık, iletişim konusuna geçmiştik, bu sene kitap-film karşılaştırma şeklinde gidiyor, öyle yaptık. (...)*”

Diğer öğretmenlerle benzer olarak Örnek 8’de de 100 Temel Eser listesinden önerilen kitaplara ilişkin bilgiler verilmiştir. Bu kitaplar arasında *Sol Ayağım* da bulunmaktadır ve “okutuyoruz.” ifadesinin kullanımından hareketle kitabın toplu okuma yoluyla sınıf içerisinde işlendiği yorumu yapılabilir ki son sözcede kitap-film karşılaştırılmasının yapıldığının belirtilmesi de bu çıkarımın işaretleyicisidir. Biz dilinin kullanımı ise kitap seçiminin zümrece, ortak olarak yapıldığının göstergesidir.

Altı çizili ve italik yazılmış sözcelere bakıldığında öğretmenin, kitap üzerine kişisel amaçlarını sıralamaktan ziyade deneyimlerini paylaştığı görülmektedir. Geçen seneki ile bu seneki uygulamalar arasındaki değişiklikleri vurgulamış ve geçen seneden farklı

olarak bu sene, film ile kitabı karşılaştırmalı olarak işlediklerini belirtmiştir. Bu aşamada ilişkilendirme yapıldığı açıktır. Ayrıca kitabın önerildiği düzey 7. sınıf düzeyidir.

Örnek 9 (DE10-32):

“(a) 100 Temel Eser listesinden önerdiğiniz kitaplar var mı?

(1) Ben 100 Temel Eser listesinden, yani açıkçası şöyle bir baktım; ama yani hani şu Ezop Masalları falan okutuyoruz tabi onu, fabl türünde falan filan, Mevlana’yı da çok fazla şeyim olmuyor, hani Mevlana’nın hani o fabllarında tam sadeleşmemiş hâllerinde biraz kadın-erkek eşitliği ile ilgili şeyler var, sıkıntılar var, yani o açıdan çok evrensel bulmuyorum, yani kendi döneminden kaynaklanıyor, illa ki bu şey hani seçildikten sonra verilebilir. Yani şimdi şey var işte Peyami Safa falan vermeye çalışıyorum. Ernest Hemingway, Yaşlı Adam ve Deniz’i var, başka şöyle bir bakıyorum hocam, Anton Çehov’u veriyorum zaten, Gogol’u veriyorum. Sait Faik var zaten, mesela 26’yı (Arif Nihat Asya’dan Seçme Şiirler) kesinlikle vermiyorum hocam onu özellikle çıkarıyorum.

(b) Şey mi yazardan dolayı mı hocam Arif Nihat? Yani hani bu dediğiniz sürekli milliyetçilik yapmasından mı?

(2) Tabi tabi, ondan dolayı çıkarıyorum hocam. Öyle, diğer yazarları çok fazla... Yani biraz şey almışlar hani, 100 Temel Eser’de biraz etliye sütlüye dokunmayan, kendi hâlinde yazarlar almaya çalışmışlar veriyoruz yani, hani çok da fazla, açıkçası... Mesela Sol Ayağım. Çok fazla verdim.

(c) Sol Ayağım neden hocam? Ya da İnsan Ne İle Yaşar?

(3) İnsan Ne İle Yaşar ve de Sol Ayağım ya da işte verdiğim diğer eserler mesela işte, bunlar mesela, gerçekten bazı eserler, Martı mesela, şeyi veriyorlar, bu duyguları çok yoğun şekilde veriyorlar yani.

(4) Birebir mesela, İnsan Ne İle Yaşar’da, yardımlaşma duygusunu çok yoğun bir şekilde veriyor ki mesela, İnsan Ne İle Yaşar’ı bu dönem çok veriyorum. Yani bu sene çok veriyorum; çünkü bu sene, yani bizim halkımız, insanlarımız, birbirine yardım etmeyi öğrenmek, öğrenmesi gerekiyor. Sadece kendi insanlarımıza değil ama. Mesela orada İnsan Ne İle Yaşar’da hocam, işte yabancı biri geliyor, biri bunu alıyor, bakıyor, her şekilde bakıyor; ama yani, bütün varını yoğununu harcıyor, bizden iyi bir noktada, artık öyle diyeyim, yani bu sadece bizimle ilgili değil, görüyorsunuz hocam yani hani Avrupa dediğiniz medeniyet bugün mülttecileri almamak için elinden gelen her şeyi yapıyor, yani hani demek ki yani bu sadece bizimle ilgili değil, yani bu sadece Türk toplumuyla da ilgili değil. Gerçekten genel olarak bir algı sorunu var. Genel olarak insani algılar, değerleri almakta bir sorun var. Avrupa’daki insanların hepsi değer olarak işte çok üstün; ama bu üstünlük, bir defa, işte biz kendi aramızda üstünüz; ama şey yok bunu bir yabancıya karşı sergilemiyoruz. Yani temel bir yanlışlık var hocam. Yani bu sadece bizim ülkemiz için değil, bütün insanlığın herhalde ortak bir sorudur yani.”

Araştırmacı tarafından Örnek 9 çözümlenirken öğretmenin söylemlerinin tamamından hareketle *Sol Ayağım* kitabına ilişkin çıkarımlarda ve yorumlamalarda bulunulmuştur. Alıntılanan söylemde genel olarak öğretmenin; 100 Temel Eser listesi, listeden önerilen kitaplar, önerilme gerekçeleri ve yaşanan toplumsal sorunlardan örneklerle ilişkin görüş ve gözlemleri yer almaktadır. Alıntılanan ilk bölüme bakıldığında 100 Temel Eser listesine seçilen eserlere ilişkin eleştirilerde bulunulduğu; ayrıca örneklendirmeler ve karşılaştırmalar yoluyla usamlama sürecine girildiği görülecektir. Bu süreçte ve söylemin devamında Türk yazarlardan ziyade yabancı yazarların kitaplarının

olumlandığı söylenebilir. Altında yatan gerekçe ise yabancıların evrenselliği yakalamış olması, Türk yazarların ise belirli bir dönemin özelliklerini yansıtip günceli yakalayamaması ve milliyetçiliği ön plana almasıdır. Öğretmenin söylemlerinin oluşturulmasında, temel ölçüt olarak evrenselliğin ön plana çıkarıldığı hatta yüceltildiği açıktır. Bu bağlamda olumlanan ve olumlu ortak özelliklere sahip olan kitaplar/yazarlar Peyami Safa, Hemingway-*Yaşlı Adam ve Deniz*, Anton Çehov, Gogol, Sait Faik, Christy Brown-*Sol Ayağım*, Tolstoy-*İnsan Ne ile Yaşar* ve Richard Bach-*Martı*'dır. Görüldüğü üzere olumlanan kitaplar arasında Sol Ayağım da yer almaktadır ve yapının evrenselliği yakaladığı çıkarımı yapılabilir. İkinci alıntıda da öğretmen, Sol Ayağım kitabını ön plana çıkarıp farklılaştırmıştır ki yoğun olarak okunmasını önerdiği bir kitaptır.

Araştırmacının gerekçelendirmeyi hedefleyen sorusuna (b) öğretmenin üçüncü sözcesinde net olarak yanıt vermediği, yalnızca neden-sonuç ilişkisi kurarak ve *İnsan Ne ile Yaşar* ile diğer önerdiği kitaplarla bağdaştırarak söz konusu kitapların duyguları yoğun bir biçimde ilettiğini savunduğu belirgindir.

Benzer olarak ilk iki alıntıda da öğretmenin, görüşlerini net bir biçimde ifade etmekten kaçındığı; sözcelerini tamamlamadığı; öyle, şöyle, böyle, biraz, yani, şey gibi belirsizlik işaretleyicilerine sıkça yer verdiği gözlemlenmektedir ki Örnek 9 dışındaki diğer söylemlerinde bu tavrı bilinçli olarak sergilediğini açıkça dillendirmiştir. Korunma amaçlı davrandığı açıktır.

Son alıntıda ise öğretmenin doğrudan *Sol Ayağım*'la ilişkili olmasa da *İnsan Ne ile Yaşar* kitabından hareketle toplumsal sorunlara değindiği ve kitapları, toplumda var olan eksiklik ve/veya yanlışlıkları giderip telafi etmek amacıyla seçtiği söylenebilir. Aynı zamanda –özellikle- değer kazandırma üzerinde durmuş, toplumda bu konuda algısal bir sorun olduğunu savunmuş, dolayısıyla benzer olarak öğrencilerini de koruma güdüsüyle eksik olduğunu düşündüğü değerleri kazandırmayı ve gelecekteki olayları düzenlemeyi hedeflemektedir. *Sol Ayağım* kitabının da bu süreçte kullanıldığı çıkarımı yapılabilir.

Örnek 10 (ÖK5-36):

“(1) Öyküler de şey bakımından çok iyi oluyor; şimdi öykülerde gerçekte olabilecek, olmuş ve olabilecek olayların anlatıldığı bir öykü kitabımız var, farklı öyküler var hep böyle içinde; ama hep böyle fantastik öyküler yok gerçi içinde; ama gene böyle hayal gücüne hitap eden kısımları da illa ki buluyorsunuz, bir de bunu nasıl incelediğinizle

de ilişkili, oradan da başka bir yerlere de varabiliyorsunuz. Orada da çocuklar farklı hayatları, farklı yaşamları, yani kendilerinden uzak; ama hayatımızın doğrudan içindeki yaşamları görmüş oluyorlar. Kısa öykü kitaplarından mesela, Ay'ı Boyamak'ı okutuyoruz biz, Günışığı Yayınları'ndan, Ay'ı Boyamak. Oradaki öykülerle çocuklar aslında birçok şeyi sorguluyorlar, farklı türlerdeki metinlerle de ilişki kuruyoruz, illa kitaplar arası ilişki değil de bunu başka bir metinle de destekleyebiliyoruz biz, karşılaştırmalı inceleyebiliyoruz. Öyle olunca tabi zenginleşiyor doğal olarak. Daha zevkli oluyor dersler, onlar da daha büyük keyif alıyorlar, hem karşılaştırma da yapmış oluyorlar, o da tabii ayrı bir kazanım.

(2) Şeyi mesela, biz Sol Ayağım'ı da okuttuk, o tür eserlerde o tür kitaplardan çocuklar aslında tabii ki etkileniyorlar, bu tür şeyleri bu tür şeyler başarı öyküleri onları çok etkiliyor.

(3) Romanlarda da öyle, metinlerde de öyle.

(4) Kişisel gelişim öykülerinden çok etkileniyorlar; ama mesela Sol Ayağım kitabında biraz fazla tekrarlar vardı, aslında kitap seçimimde de buna da dikkat ediyorum.

(5) Aynı şeyi sürekli olarak tekrar ederse anlatımda, bu sefer çocuklar aynı şeyi okumaktan, aynı cümleleri tekrar tekrar duymaktan, benzer hikâyelerin, benzer olayların sürekli tekrar edilmesinden sıkılıyorlar.

(6) Aslında o tabi biraz da kitabın konusu ilgi çekici olabiliyor ya da hikâye hoşlarına gidebiliyor başarı öyküsüye; ama anlatım da çok önemli. Bu yüzden çocuklar sıkılabiliyorlar yani onlar daha böyle özlü şeyleri daha çok seviyorlar, anlatımı çok tekrar etmeyen şeyleri daha çok seviyorlar. O yüzden Sol Ayağım'ı biz bir dönem okuttuk mesela, ondan sonra o Sol Ayağım'da da bazı şeyler, tekrarlardan dolayı vazgeçtik Sol Ayağım'dan açıkçası. Onun yerine Martı'yı,

(7) aynı Küçük Prens gibi mesela o tam o dediğim gibi biraz böyle daha işte orada çoğu şeyler, çocuklara sorgulatabildiğimiz kavramlar, farklı böyle biraz işte değinebileceğimiz noktalar fazla eser çok kalın olmasa da, çocuklar böyle hem rahat okuyabiliyorlar hem de sınıfta okuyup, öykülerde de öyle oluyor, ondan zevk alıyorlar, hem okuyup hem tartışmak için zamanımız oluyor. Romanlarda çok mümkün değil o. Romanlarda şöyle bir şey oluyor, çocuklar okuyup gelirse sınıf içerisinde tartışma ortamı oluyor ve okuyup gelenlerle daha çok konuşuyorsunuz. Bazıları da merak ediyorlar, okuyarak geliyorlar bir sonraki sefere; çünkü haberdar olmak istiyorlar, ilgilerini çekiyor o tartışmalar; ama bazıları gerçekten evde hiç okumuyorlar, sizin böyle gözetiminizle okuyor çocuklar, onları o derse çekmek zor oluyor yani. Zaten hiç derse katılmıyorlar. Sadece dinleyici olarak katılabiliyorlar. O yüzden de böyle kısa öyküler, az ama öz, öyle hemen sınıfta okuyup da hemen çalışmasını yapabileceğimiz eserler benim açıkçası çok daha tercih ettiğim, yani eser temelli çalışmalarda tercih ettiklerim. Parça parça, diğer türlü parça parça yani tabii ki romanlarımız da var okuttuğumuz, eser incelemesi yaptığımız, parçalamak gerekiyor. O yüzden dediğim gibi o Küçük Prens, Martı özellikle bizim yedinci sınıflarda üzerinde çok fazla çalışma yaptığımız kitaplar.

(a) Etkili oldu mu hocam?

(8) Etkili oluyor. Küçük Prens mesela gerçekten çok etkileniyorlar, hoşlarına gidiyor; ama o tamamen sizinle alakalı bir şey yani öğretmenle alakalı yani nasıl işlediğinizle alakalı. Siz bir defa kitabı gerçekten içten seviyorsanız, beğeniyorsanız ve o kitabı çocuklara iyi ki okutuyorum diye düşünüyorsanız bu enerjiyi çocuklar alıyorlar yani sizi başka türlü seven ve size hayranlık duyan öğrenciler zaten sizin hayranlık duyduğunuz şeye de hayranlık duyuyor yani duyma isteğiyle yaklaşıyor zaten. O yüzden öğretmen bu kitabı çok beğendiye mutlaka bunun güzel bir tarafı vardır diye düşünüyor ve o şeyi enerjiyi alan çocuklar ona göre daha çok böyle okuma isteği, tartışma isteği duyuyorlar. Mesela Küçük Prens'te ve Martı'da da ben çok sevdiğim için bu kitapları, onlara da özellikle inandığım için yani ben inanmadığım bir kitabı zaten okutmam, burada bizim ortak kararımızla biz zaten bu kitaplara karar veriyoruz yani kimsenin olmasın dediği bir kitap oraya girmez yani listeye, mutlaka hepsini tartışırız, öyle olunca da o enerjiyle o çocuklar da gerçekten o kitaplardan etkileniyorlar.

(9) *Mesela Küçük Prens'teki o güle olan sevgisi, işte o tilkiyle olan ilişkisi çocukları gerçekten etkiliyor. Çünkü Küçük Prens gibi bir kahramanın varlığı, gerçekten var mı, yok mu, bir de hep böyle şey istiyorlar, gerçekten olsun, yani gerçek hayatında ya da bu hikâyeler gerçekten yaşanmış olsun.*

(10) *Gerçekten başına gelmiş mesela Sol Ayağım'da.*

(11) *Gerçekten yaşanmış şeyler onları çok etkiliyor.*

(12) Kurmacada olmayacak bir şey, bazı çocuklar öyle düşünüyor da gerçi şeyle de alakalı diye düşünüyorum, küçük yaşta çocukların hayal güçlerini ne kadar geliştirdiğiniz, ne kadar onları bu tür kitaplarla haşır-neşirleştirdiğinizle de alakalı. İşte bazı çocuklar, böyle bir şey gerçekte olmaz ki diye düşünüyorlar, daha gerçekçiler yani gerçekten yapısal bir farklılık da oluyor tabi öğrenciler arasında. Bazıları da bayılıyor, hayal kursun, ay keşke gerçek olsa, gerçek olsa ne güzel olurdu diye okuyor; ama bazı çocukta bu hiç olmuyor yani o bir ayrım aslında. Şeylerde, fantastik kitaplardan da o şekil alan, farklı kitaplarda yani alan alamayan öğrenci farklı gruplar olduğu için biz hepsini birden biz veriyoruz.

(...)

(b) *Her sene için aynı kitapları mı öneriyorsunuz hocam yoksa değişikliğe başvuru..?*

(13) Her sene aynı kitapları önermiyoruz. Yayınevleri de bize zaten kitap önerilerinde bulunuyorlar. Kataloglarını getiriyorlar, katalogları inceliyoruz. Kitapları okuyoruz. O kitaplardan beğendiğimiz kitapları arkadaşlarımızla paylaşıyoruz, onlar okuyorlar.

(14) Özellikle öne çıkan kitapları, ben bunu çok beğendim, okuyun dediklerimizi okuyorlar ve ondan sonra da şey yapıyoruz, bu kitabı bu sene alalım diyebiliriz *ya da işte dediğim gibi mesela Sol Ayağım'da bahsettiğim gibi o tür nedenlerle çıkarttık.*

(15) Çocuklara daha şeyini göre... yani daha çok şey katabildiğini, daha çok yapabileceğimizi düşündüğümüz kitaplar olursa zamanımız da; çünkü çok yok; çünkü sekiz-dokuz tane kitap vermek, on beş tane de kitap önerirsiniz çocuğa; ama mesele bu değil. Biz bunları sene başında okuduğumuz incelediğimiz için bu kadar sayıya çıkamıyoruz zaten, ne kadar daha çok etkinlik, daha güzel ders işleyeceğimize inanıyorsak onu sokuyoruz; ama o kitaplardan da tamamen vazgeçmiyoruz, mesela yaz tatili öneri listelerimize onları gene koyuyoruz. Mesela bunları mutlaka, yani okumak isteyen, kitap bulamayan, ne okusam diye düşünenler şunlardan alıp okuyabilirler diye listeler veriyoruz çocuklara zaten. Oralara koyuyoruz onları daha; ama sınıfta okuttuğumuz kitaplarda öyle değişiklikler yapabiliriz daha şeyini bulursak öyle okuyup incelediğimizde.

(...)

(c) *Son iki sorumuz. Önerdiğiniz kitaplarla ilgili sınıf içerisinde hangi etkinlikleri yapıyorsunuz?*

(16) Çok fazla etkinlik yapıyoruz, konuşma etkinliklerimiz var, tartışma etkinliklerimiz var, grafikleri kullanıyoruz, hikâye haritaları kullanıyoruz, neden-sonuç zincirleri kullanıyoruz, yer değiştirme yani sen olsan bu tür sorular soruyoruz, evrensel mesela sorularla çocuklara sorguluyoruz her şeyden önce; ama burada kitabın içeriği çok önemli tabii; ama yani mahkemeler kuruyoruz okuduğumuz kitaplarla ilgili, şöyle serbest kürsüler kuruyoruz, Sokratik tartışma ya da farklı konu, şeylerle alakalı kitaptan yola çıkarak, çok fazla, yazılı anlatım çalışmaları yapıyoruz, *engellilerle ilgili çalışmalar yaptık mesela Sol Ayağım'dan sonra da*, yani kentsel, işte bunu üç boyutlu olarak nasıl tasarlıyorsunuz Küçük Prens'in gezegenini diyebiliriz mesela, gibi bir sürü şey yapıyoruz, etkinliğimiz var kitaplarla ilgili farklı farklı."

Örnek 10'da alıntılanan söylemde –özellikle –yor biçimbiriminin kullanımı sayesinde deneyim temelli olarak çocuk kitaplarının/metinlerin seçimi ve seçilen kitaplara/metinlere çocukların tepkileri üzerinde yoğun olarak durulmuştur.

Sol Ayağım kitabına ilişkin paylaşımların altı çizilmiş, bağlamsal kopmalar yaşanmaması amacıyla söylemin genelinde kesinti yapılmamıştır; çünkü alıntılanan bu söylemin tamamında öğretmenin bir usamlama süreci içerisinde olduğu net olarak görülmektedir. Sorgulamayı önceleyen öğretmenin, kendi söylemlerinde de sıkça sorgulama yaptığı gözlemlenmektedir.

İlk alıntıda öğretmen, yukarıda da değinildiği gibi sorgulama becerisi kazandırmayı hedeflediğini ve bu hedefe ulaşabilmede farklı metin türlerinden yararlanmanın, yaşamdan kesitler ve/veya örnekler sunmanın etkili olduğunu savunmuştur. Aynı zamanda metinlerarasılık yoluyla yapılan karşılaştırmalar ve çocuğa göre hazırlanan etkinliklerin de bu aşamada payı yüksektir. Dolayısıyla öğretmenin sınıf içerisinde çocuk kitaplarıyla ve farklı türdeki metinlerle çalışmalar ve tartışmalar yaptığı çıkarımı yapılabilir; fakat bu süreçte tercihin öykü türünde yoğunlaştığı da dillendirilmiştir; çünkü öğrencilerin istek ve beklentileri bu yöndedir, uzun metinleri okumak istememektedirler. Böylece öğretmen, kendi hedefleri ile öğrencilerin beklentileri arasında denge kurabilmektedir. Aynı zamanda bu çözüm bir telafi etme stratejisidir.

Öğretmenin altı çizili olarak verilmiş ikinci sözcesine bakıldığında sınıf içerisinde kullanılan ve toplu okuma yapılarak okutulan öykülerden biri de *Sol Ayağım*'dır. Bu çıkarımda “okuttuk” ifadesindeki ettirgen kullanımının ve biz dilinin seçiminin etkisi vardır. Yine aynı sözcede –yor biçimbirimi aracılığıyla öğretmen, öğrencilerin genel beğenilerine ilişkin deneyimlerini paylaşmıştır. Bu aşamada çocuklar üzerine yapılan genellemeler ve verilen örnekler sayesinde gözlemlere yönelik dayanaklar oluşturulmuştur. Ona göre çocuklar söz konusu yapıtı ve benzer olarak diğer yaşamöykülerini ve/veya başarı öykülerini doğal olarak sevmektedirler. Özellikle “tabii ki” belirtecinin kullanımı bu doğallık algısının göstergesidir. Öğretmenin ikinci sözcesine göre yalnız başarı öyküleri değil, benzer konuyu işleyen romanlar ve metinler de çocukların ilgisini çekmektedir. Bununla birlikte öğrenciler, kişisel gelişim kitaplarına da ilgi duymaktadırlar (4. sözce). Dolayısıyla bu türlerin olumlu ortak özelliklere sahip olduğu ve çocuklar tarafından olumlandığı çıkarımı yapılabilir.

Dördüncü sözceye kadar öğretmen, *Sol Ayağım* kitabı üzerine olumlu gözlem ve deneyimlerini paylaşmışken bu sözce itibarıyla kitapla ilgili eksikliklere de değinmiştir.

Kitapla ilgili yaşanan en temel sorun, yinelemelerin fazlalığıdır ve bu konu, kitap seçiminde öğretmenin göz önünde bulundurduğu ölçütlerden biridir.

Beşinci sözcede ise kitapla ilgili yaşanan sorun, neden-sonuç ilişkisi kurularak gerekçelendirilmiştir. Buna göre aynı şeylerin okunması, aynı tümcelerin tekrarı, benzer olayların yinelenmesi çocukların sıkılmasına neden olmaktadır. Her ne kadar çocukların beğenisinde konu ve içerik, birincil etkiye sahip olsa da anlatım da önemli bir unsurdur (6. sözcce). Bu gerekçeyle kitap yalnızca bir yıl okutulmuş ve öneri listesinden çıkarılmış, yerine Martı kitabı tercih edilmiştir. Bu değişimin dengeleme amaçlı olarak gerçekleştiği görülebilir. Öğretmenin bu aşamada deneyimlerini, çocuklar üzerinden genelleme ifadeleriyle aktarması ise tespitlerine dayanak bulma ve dinleyiciyi ikna etme amaçlıdır.

7. sözcede öğretmen, deneyimlerini paylaşmaya devam etmiştir. Bu paylaşımlarda özellikle çocukların beklentilerini öncelediği açıktır. Ona göre toplu okumanın gerçekleşebilmesi için öyküler daha etkilidir; çünkü öğrenciler, uzun metinleri okumaktan hoşlanmamaktadırlar; öyküler sayesinde çoğunluk, önerilen kitabı/metni okuyabilmekte dolayısıyla derse ve tartışmalara katılım sağlanarak hedeflenen beceriler kazandırılabilir. Bu aşamada *Martı* ve *Küçük Prens* gibi kitapların kullanımı yaygınlaşmakta ve üzerine tartışmalar, sorgulamalar yapılabilmektedir. Öğretmenin 8. sözcesinde bu konuda özellikle vurguladığı nokta ise dersin öğretmenin istekli olması, bu enerjisini çocuklara yansıtabilmesi ve derse/etkinliğe ilgi çekebilmesidir. Yani etkileşim ortamının sağlanması önemli bir ögedir. Kurulan neden-sonuç ilişkisi ile aynı zamanda öğretmen kavramı bu aşamada ön plana çıkarılmıştır. Söylemi alıntılanan öğretmenin bu süreçte kendine güven duyduğu çıkarımı da yapılabilir.

9. sözcesinde öğretmen, *Küçük Prens* kitabından hareketle çocuklar ve gerçeklik algıları üzerinde durmuştur. Ona göre çocuklar, fantastik vb. kurgusal türlerde aktarılan olayların gerçekte yaşanması beklentisindedir. Benzer olarak *Sol Ayağım* kitabının çocuklar üzerinde etkili olmasının nedeni de, gerçekten yaşanmış olması olarak 10 ve 11. sözcelerde yansıtılmıştır. Öğretmenin 9, 10 ve 11. sözcelerde gerçeklikle ilgili sözcükleri sıklıkla yinelemesi de iddiasını destekleme ve ikna amaçlıdır.

14. sözcede ise öğretmen, 6. sözcedeki söylemine gönderimde bulunmuştur. Kitap değişimi üzerine eylemlerini aktarırken örnek olarak *Sol Ayağım*'ı vermiştir. Bu sözcede

Sol Ayağım kitabının adının doğrudan verilmesi belirginliği sağlarken “o tür nedenler” tamlamasıyla ise yapıtın listeden çıkarılma gerekçesine gönderim yapılmıştır. “O” sıfatının kullanımı bu gönderimin işaretleyicisidir. Aynı sözcede biz dilinin kullanımı, zümre öğretmenlerinin bu karara ortaklaşa vardıklarının kanıtıdır.

Son sözcesinde öğretmen, kitapla ilgili sınıf içerisinde yapılan etkinliklerden söz etmiştir. Engelliler üzerine yapılan bu çalışmaların duyarlık kazandırma, değer aktarımı amacıyla yapıldığı görülebilir. Ayrıca sözcenin biz dili ile ifade edilmesi, etkinliklerin etkileşim içerisinde, çocuklarla birlikte yapıldığının göstergesidir.

Genel olarak öğretmenin söylemlerine bakıldığında, çocuk kitapları ve metinlerle çalışma üzerine ciddi bir biçimde eğildiğini söylemek mümkündür.

Örnek 11 (ÖK6-28):

“(a) Hocam başka var mı örnek vereceğiniz?”

(1) *E şey Sol Ayağım da öyle aynı şekilde çok güzel, yine aynı şekilde zaten mücadele anlatan bir kitap olduğu için güzel bir öykü.* Sadako da öyle. Sadako’yla ilgili çocuklara origami etkinliği de yaptırıyoruz sonrasında hani orada böyle kendilerinin de içinde bulundukları bir çalışma yaptıkları için çok mutlu oluyorlar. Sadako aslında çok önemli ve hani dünya üzerinde yankı uyandıran ve bilinen bir şey olmasına rağmen benim genel gözlemim çocukların, yedinci sınıfta biz bu Sadako kitabını okutuyoruz, yedinci sınıfa kadar bunu çok duymamış olmalarıydı. O yüzden origami sanatı parçası adı altında biz bunu dördüncü sınıftaki içeriklerimize de aldık ve istedik ki bu gruptan itibaren artık tanıtmaya başlayalım bunu.

(...)

(b) *Sizce önerdiğiniz kitaplarda çocukların eğitimine yönelik neler var? Yani çocukların eğitimine yönelik hangi mesajları veriyorsunuz?*

(2) Çocukların eğitimine yönelik genel olarak aslında eğitimcilerin ve anne-babaların hâlihazırdaki şikâyet kaynaklarından en büyüğü teknoloji, teknoloji kullanımı, teknolojinin yanlış kullanılması.

(3) Kitaplarda da aslında genelde teknoloji kullanımı, teknolojinin yanlış kullanımıyla ilgili öğretiler çok var. Onun dışında, kendi ayaklarının üzerinde durmak, mücadele etmek gibi işte Brail gibi, *Sol Ayağım* gibi böyle öğretiler veren de yaşamın her zaman kolaylıklardan ibaret olmadığını, zor yönlerinin de olduğunu, gerçekten kimi insanların yaşamlarının büyük acılardan geçtikten sonra rahata erebildiğini gösteren içeriklere sahip olan kitaplar da var. Onun dışında, düşünüyorum... Genelde böyle herhalde.

(...)

Beyaz Yele, içindeki öğretisi sebebiyle tercih ettiğimiz kitaplardan biri, çocuklara da hitap ediyor, gerçekten seviyorlar.

(c) *Öğretisi nedir size göre?*

(4) Öğretisi nedir bana göre? Her zaman söylediğim gibi, bana göre öğretisi mücadele. Kendi ayakları üzerinde durmak, çocukların güzel bir çıkarım yapmasını sağlamak, *Sol Ayağım yine hayat hayatın işte tekdüze olmadığını, sürprizlerle dolu olduğunu, bazen kötü sürprizlerle karşılaşmanın sonrasında hayatın sonu demek olmadığını, işte*

her şeyin hep bir çizgide gitmeyeceğini, hayatın inişlerle çıkışlarla dolu olduğunu ve hani oradaki mücadele öyküsünü aslında içselleştirmelerini istiyoruz; çünkü öyle şeylerden biraz uzaklar tabi hâliyle. Böyle genel olarak.

(...)

(d) Kitap var mı hocam, kitap ismi olarak popüler dediniz?

(5) Kitap ismi, kitap ismi olarak Saftirik serilerinin dışında çocuklardan ben işte şu kitap bu kitap diye pek bir şey duymadım aslında. *Bizim verdiklerimiz üzerine çok konuşuyoruz, İşte Sol Ayağım'ı, Beyaz Yele'yi ve özellikle Sadako'yu çok çok beğeniyorlar. Çizgili Pijamalı Çocuk'u sekizinci sınıfta okuttuğumuz için onların biraz daha başka kaygıları olduğu için çok gündemlerinde olmuyor.* Onun dışında tabi şeyler var, şu Alacakaranlık kuşakları var, ondan sonra Sherlock Holmes ile ilgili kitaplar var, bunlar mesela onların özellerinde çok takip ettikleri şeyler. Sekizler ve yediler bunlar tabi. Okul içerisinde yapmadığımız için onlara çok değinmedim onlara şu anda özelde onlardan çok bahsediyorlar. Hatta bunlar üzerine yazma denemelerinde bulunanlar var. Çok fazlaca sayıda. Evet, etkileniyorlar. Hatta bir Edinburgh Projesi diye bir proje var lise öğrencilerinin katıldığı. Geçen yıl mesela sekizinci sınıf grubundan mezun ettiğimiz öğrenciler bu sene o projenin mesela kitap yazma etkinliğine katılanlar var aralarında, benden de bununla ilgili onlara danışmanlık yapmamı istediler. Hep mesela daha çok o serilerle ilgilenenler bakıyorum, yani özendiriyor çocukları ona.”

Örnek 11’de öğretmen, sınıf içerisinde yararlandığı kitapları sıralarken ilk sözcüde de görüleceği gibi *Sol Ayağım*’ı da dillendirmiştir. Aynı sözcüde neden-sonuç ilişkisi içerisinde, öyküyü önermekteki kişisel amaçlarını da belirtmiştir. Buna göre mücadeleyi anlatan bir kitap olması nedeniyle, kitap üzerine olumlu kimlik algısı geliştirilmiştir. Öğretmenin bu aşamada konuyu göz önünde bulundurarak değer aktarımını hedeflediği görülebilir. Sözcüde kullanılan dA bağlacının ve “aynı şekilde” gibi ifadelerin varlığı, öykünün diğer önerilen kitaplarla olumlu ortak özelliklere sahip olduğunun göstergesidir.

Araştırmacının ikinci sorusu üzerine, kitaplardan hangi amaçlarla yararlandığını ikinci ve üçüncü sözcülerinde dillendiren öğretmen, önce dinleyiciye artalan bilgisi sağlamayı yeğlemiş, çocuklarla ilgili var olan şikâyetleri aktarmıştır. Burada ayrıntılandırma ya da takınılan tavrın arka planını oluşturup gerekçelendirmenin hedeflendiği açıktır. Ona göre eğitimciler ve aileler tarafından en çok yakınılan konu, teknoloji ve onun yanlış kullanımıdır. Dolayısıyla üçüncü sözcüne bakıldığında eğitimciler ve aileler dayanak gösterilerek eksiklik ya da sorun olarak görülen bu durumu, kitaplar aracılığıyla telafi etme isteğinde olduğu somutlaştırılmıştır. Aynı sözcüde bu istek, teknoloji sorunu barındıran kitaplardan söz edilerek değinmiştir. Yani öğretmen, kitaplardan sorun odaklı olarak yararlanmaktadır. *Sol Ayağım* ve *Brail* kitapları da içerisinde benzer iletiler barındıran kitaplardır. Öğretmen bu kitaplar aracılığıyla kendi ayakları üzerinde durma, mücadele etme gibi becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Yani bu içerikteki

kitaplardan yararlanmayı yaşama hazırlık olarak görmektedir ki sözcésinin sonunda yaşamdan örnekler vermesi de bu yaklaşımının kanıtıdır.

Öğretmenin söylemleri, farklı sorulara verdiği yanıtlardan hareketle alıntılanmıştır;; fakat burada dikkati çeken nokta, araştırmacı tarafından yöneltlen soruların doğrudan *Sol Ayağım* üzerine olmamasına rağmen öğretmenin, konuyu mutlaka *Sol Ayağım*’a getirmesidir. 5 ve 6. sözcelerinde de benzer olarak aynı duruma rastlanmaktadır. Araştırmacının 3. sorusu, *Beyaz Yele*’nin iletisi üzerineyken öğretmen, iletisel olarak *Beyaz Yele* ile *Sol Ayağım*’ı bağdaştırmış ve *Sol Ayağım* üzerine söylemini oluşturmaya devam etmiştir. Bu süreklilik, öğretmenin *Sol Ayağım* kitabını farklılaştırdığının göstergesidir. Benzer olarak *Beyaz Yele* de *Sol Ayağım* gibi mücadele etme ve kendi ayakları üzerinde durma iletilerine sahiptir. Daha sonra öğretmen, öykü üzerine kişisel amaçlarını sıralamaya devam etmiştir. Açıklamanın yapıldığı bu aşamada neden-sonuç ilişkisi kurularak kitabın ona göre içerdiği öğretiler⁴² üzerinde durulmuştur. Sıralanan bu öğretiler öğretmenin 3. sözcüsüyle koşutluk göstermektedir ve benzer olarak 4. sözcüde de yaşamdan örnekler verilerek kendi ayaklarının üzerinde durma ve mücadele etme vurgulanmıştır. Farklı olarak 4. sözcenin sonunda öğretmen, biz dilini kullanmayı seçmiş ve söz konusu kitaptaki mücadele öyküsünü, öğrencilerinin içselleştirmelerini beklediğini ileri sürmüştür. Öğretmenin bu aşamada otoriter davrandığı ve öğreticilik kaygısı güttüğü açıktır. Biz dilinin tercihi ise kitap seçiminin zümrece yapılması ve öğretmenin kendi görüşünü desteklemesi kaynaklıdır. Öte yandan “çünkü” ile bağlanan sözcüde, neden-sonuç ilişkisi kurularak çocuklar aleyhine geliştirilen söylem aracılığıyla var olan eksiklikler belirtilerek görüş, meşrulaştırılmaya çalışılmıştır; çünkü öğretmen tarafından kitaplar aracılığıyla aktarılmak istenen değerler, öğrencilerde bulunmamaktadır ve var olan eksikliği gidermek, telafi etmek amacıyla bu yol tercih edilmektedir. Aynı sözcüde “hâliyle” belirteci ile bu durumun normal/doğal bulunduğu söylenebilir. Öğretmen bu çıkarımını Örnek 11 dışındaki diğer söylemlerinde açıkça dillendirmiş ve yaşanan bu sorun ve/veya eksikliği özel okulda öğrenim gören öğrencilerin ekonomik durumlarının yüksek olmasına bağlamıştır. Dolayısıyla ona göre bu sorun giderilmelidir. Bir dönüşümün hedeflendiği, gelecekteki olayları/durumları düzenleme çabası içerisinde olduğu çıkarımı da yapılabilir.

⁴² Alıntılanan söylemde de görüleceği üzere öğretmen, öğreti sözcüğünü kullanmayı yeğlemiştir. Bu bağlamda araştırmacı onun söylemleri ekseninde sorularını yönlendirmiştir.

5. sözceden anlaşılacağı üzere öğretmene benzer bir biçimde öğrenciler de *Sol Ayağım* öyküsüne yönelik olumlu kimlik algısına sahiptirler. Öğretmene göre –“Çok çok beğeniyorlar.” sözcesinden hareketle- bu beğenin düzeyi yüksektir. *Sol Ayağım*’la birlikte beğenilen diğer kitaplar ise *Beyaz Yele* ve *Sadako*’dur; fakat bu kitapların olumlanmasında ya da farklılaştırılmasında öğretmenin seçim ve yönlendirmesinin de etkisinin olduğu açıktır yani çocuklar, başkasının etkisinde kalarak hareket etmektedirler. Bağımsız olarak okumayı yeğledikleri kitaplar ise *Saftirik* serileri, *Alacakaranlık* kuşakları ve *Sherlock Holmes*’tur.

Örnek 12 (DK14-34):

“(a) Başka var mı hocam, önerdiğiniz veya önermekten kaçındığınız?”

(1) Sol Ayağım, bunu çok seviyorlar. Onu öneriyoruz, önermeden bile alınıyor hatta.

(b) Bunu neden seviyorlar sizce hocam, neredeyse bütün öğretmenlerimiz bunu söylediler de Sol Ayağım’ı?

(2) Bence anlatımı çok etkiledi çocukları, anlatımı farklı ve başarı duygusu ortaokul çocuğunda çok fazla yer alıyor.

(3) Bugün bir maçta iki gol atmış olmak bile onlar için müthiş bir hani tatmin duygusu. Sol Ayağım’da da biliyorsunuz hani ayağı olmadan bir kişinin neler başarabileceği üzerine başlı başına dikkat çekici bir şey.

(4) Hani çocuğun mahallesinde engelli birisi olsa onun yaptığı bir şey olduğu vakit bile biz bir derste onun üzerine çok konuşabiliyoruz ve çocukların takdirini kazanıyor.

(5) Sol Ayağım’da da bence bunu hissettiler. Onun dışında ‘Dede Korkut’, onu da severek okuyorlar.”

İlk sözcesinden de anlaşılacağı üzere öğretmenin 100 Temel Eser listesinden önerdiği kitaplardan biri de *Sol Ayağım*’dır. Söz konusu kitap üzerine olumlu kimlik algısına sahip olunduğu açıktır. Bu algı, öğrenciler üzerinden temellendirilmiş hatta yüceltilmiştir. Öğrenciler, bu kitabı çok sevmekte hatta önerilmeden bile çoğu edinmektedir. Öğretmen, burada deneyimlerini paylaşma yoluna gitmiştir, -yor biçimbiriminin kullanımı bu deneyim paylaşımının işaretleyicisidir; fakat edilgen çatının varlığı ise sayı açısından bir belirsizliği ifade etmiştir. Aynı sözcede öğretmenin, diğer öğretmenlerden farklı olarak “Okutuyoruz.” ifadesi yerine “Öneriyoruz.”u kullanması sınıf içerisinde kitaplar üzerine çalışılmadığının, yalnızca önermekle yetinildiğinin göstergesi olabilir; fakat aynı zamanda öğretmenin, Örnek 12 dışındaki diğer söylemlerinden, her dönem için 100 Temel Eser listesinden 6 kitap ve (yazar söyleşileri için) güncel bir yazarın kitabını okumaları için listelediği bilinmektedir. Güncel kitap dışında diğer kitaplarla sınıf içerisinde çalışılmayıp yalnızca özet istenmektedir ya da test yapılmaktadır. Bu, bir çeşit değerlendirme ve okuma kontrolü

olarak da görülebilir. Güncel kitapla çalışılmasının gerekçesi ise yazarının okulu ziyaretidir.

Aynı sözcede öğretmen “Öneriyoruz.” ifadesinde biz dilini kullanmasının dayanağı bilinmemektedir yani belirsizlik içermektedir; fakat alıntılanan söylemin geneline bakıldığında da öğretmenin ben dilini kullanmaktan kaçındığı açıktır.

İkinci sorusuyla araştırmacı, öğretmenin detaylandırma yapmasını beklemiştir. Öğretmen ise ikinci sözcesine “bence” ile başlayarak kişisel görüşlerini ve gözlemlerini açıklamaya yönelmiştir. Aynı sözcede söz konusu roman, çocuklar dayanak gösterilerek farklılaştırılmıştır ve olumlu ortak özellikler sıralanmıştır. Bu farklılık ve olumlu özellikler ise kitabın anlatımı ile başarı duygusunun çocuklar üzerindeki etkileridir. Çocuklar ifadesinin –Ar çokluk ekiyle verilmesi ve ardından belirtme durum ekinin kullanılması, kitaba ilişkin beğeni oranının yüksekliğini ve belirliliğini artırmıştır. Yani kitabın net olarak çocuklar tarafından beğenilmiş olduğu çıkarımı yapılabilir. Aynı zamanda öğretmen, bu beğeniye başarı duygusunun çocukları etkilediği tespitiyle bağdaştırmıştır. Benzer olarak aynı başarı duygusunu maçta iki gol atmakla da çocuk hissedebilir. Öğretmen, üçüncü sözcede verdiği örnekle ortaokul çocukları üzerine edindiği genel kanısını meşrulaştırmaya çalışmıştır. Ona göre çocuklar, başarıyı bir tatmin duygusu olarak görmektedirler. Dolayısıyla bir genellemeye varıldığı söylenebilir. Sonrasında da deneyim ve gözlemlerinden hareketle çocuklar üzerinden verdiği örneklere ve bu örnekleri, kitabın içeriği ile bağdaştırmaya devam eden öğretmen, neden-sonuç ilişkileri kurarak çocukların kitabı beğenme gerekçelerini belirlemiştir; bu aşamada usamlama sürecine girildiği de görülebilir.

4. sözceden de anlaşılacağı üzere öğretmen, kitaptaki karakterin yaşadıklarıyla gerçek yaşamda var olan benzer örnekleri çocuklara göstermeyi hedeflemiştir ve özellikle engellilik konu başlığı altında sınıf içerisinde tartışmalar yaptıklarını belirtmiştir ki 5. sözcede de çocukların beğenisinin dayanağını bu örnek oluşturmuştur. Buradan hareketle öğretmenin söz konusu yapıt aracılığıyla davranış geliştirmeyi, değer aktarımını hedeflediği sonucuna ulaşılabilir.

Örnek 13 (ÖE7-30):

“Mesela örnek verebilir misiniz hocam ya da var mı aklınızda?”

Şu anda aklıma gelen yok; ama Peyami Safa ile ilgili mesela... İsim olarak gerçekten isimleri aklımda tutmakta zorlanıyorum. Bir kitabımız vardı mesela mutlaka çocuklara okutmamız diye düşündüğümüz, herhalde Peyami Safa'nın bir kitabıydı. Kitabı okuduktan sonra bir sahne yüzünden o kitabı çıkarmak zorunda kaldık yani müstehcen ifadelerin olmamasına özellikle gayret ediyoruz. Buradan okuttuğumuz çok kitap var. Dede Korkut'u okutuyoruz, Mevlana'nın Mesnevi'sini okutuyoruz, Mesnevi'den Seçme Hikâyeler'i yani. Karagöz ve Hacivat okutuyoruz, Vatan Yahut Silistre'yi okutuyoruz, Yalnız Efe'yi okutuyoruz. Hatırlamaya çalışıyorum, *Sol Ayağım'ı okutuyoruz*, İnsan Ne İle Yaşar vazgeçilmez bir eser. Mutlu Prens... Ölümsüz Aile'ye bayılıyorum, çocuklar da çok seviyorlar. Küçük Prens'i okutuyoruz yalnız Küçük Prens'te yayınevi seçiyoruz.”

Örnek 13'te öğretmen, diğer söylemlerde olduğu gibi benzer olarak 100 Temel Eser listesinden önerdiği kitapları sıralamıştır. Bu sıralama yapılırken “okutuyoruz” ifadesinin tercih edilmesi kitap seçiminde tek kişinin değil, toplu karar alındığının ve sınıf içerisinde uygulama ve/veya tartışmalar yapıldığının göstergesidir. *Dede Korkut Hikâyeleri*, *Mevlana Mesnevi'den Seçme Hikâyeler*, *Karagöz ve Hacivat*, *Vatan Yahut Silistre*, *Yalnız Efe*, *Sol Ayağım*, *İnsan Ne ile Yaşar*, *Mutlu Prens*, *Ölümsüz Aile* ve *Küçük Prens* gibi yapıtlar öğretmen tarafından olumlanmış kitaplardır. Söz konusu kitapların, *Sol Ayağım* kitabıyla olumlu ortak özelliklere sahip olduğu açıktır.

Alıntılanan bu söylemde, öğretmenin kitaplardan hangi amaçla yararlandığına ilişkin belirgin bir ifade bulunmasa da diğer söylemlerinden hareketle değer aktarımını hedeflediği söylenebilir.

Örnek 14 (DK16-31):

“(a)Neden bu kitapları seçiyorsunuz yani kültürümüzü ya da değerlerimizi öğrenmeleri açısından mı?

(1) *Bu şekilde aslında tarihi değerlerimizi, kültürümüzü... Çünkü kültürümüzü öğrenemezlerse şu anki yaşadığımız dönemin şartlarını anlayabileceklerini çok fazla sanmıyorum, önce bunları, bu değerlerimizi öğrenmelerini tercih ediyorum* daha sonra da Vatan Yahut Silistre Namık Kemal'in kitabı. Ya vatanımızın ne kadar zor şartlar altında kazanıldığını, vatan şairlerimizi, yazarlarımızı daha sonra da Altın Işık mesela Ziya Gökalp'i daha sonra yabancı yazarlarımızdan Tolstoy'u İnsan Ne İle Yaşar... Bunu çok öneriyorum ki sayfa sayısı olarak da ince bir kitap. Hayata dair çok güzel şeyler söylüyor.

(2) *Christy Brown'ın Sol Ayağım... Kendi hayatı ve bu çocukların çok dikkatini çekiyor özellikle*. Ezop Masalları ve La Fontaine'den Seçmeler. Bunlar da fabl türündeki kitaplarımız ve hayvanlarla aslında insanlara ders vererek çocukların tabi hayvanlar açısından daha çok dikkatini çekiyor tabi bu kitaplarımız, tabi masal tadında olduğu için hepsi. Onun dışında Küçük Prens... Aslında Küçük Prens yetişkinler için de, yetişkinlerin de okuması için yazılan bir kitap. Onun dışında da tabi Nasrettin Hoca hikâyelerimiz var. Çok değerli, temel değerlerimiz. Çocuk yazarlarımızdan, kitap yazarlarımızdan aslında Pertev Naili Boratav... Onun Az Gittik Uz Gittik kitabını... Bu şekilde bunları öneriyorum.”

Araştırmacı sorusuyla öğretmenin gerekçelendirme ve ayrıntılandırma yapmasını beklemiştir. Öğretmen de bu duruma uyum sağlayıp 100 Temel Eser listesinden önerdiği kitapları sıralamadan önce söz konusu yapıtları önermekteki genel kişisel amaçlarını aktarmıştır. Bu aktarımı neden-sonuç ilişkisi içerisinde yapmış ve koşul

ilişkisi kurmuştur. İlk sözcesinden de anlaşılacağı üzere öğrenciler, bize ait kültürü ve değerleri öğrenirlerse ancak günümüzü anlayabilirler. Öğretmenin bu önerme üzerine seçimlerini yaptığı; kültür ve değer aktarımını hedeflediği söylenebilir. Bu ölçütleri taşıyan kitaplar da dolayısıyla farklılaştırılmıştır. Ardından neden-sonuç ilişkileri içerisinde önerdiği kitapları sıralamaktadır. Bu noktada olumlu ortak özellik sergileyen yapıtlar şunlardır: *Vatan Yahut Silistre*, *Altın Işık*, *İnsan Ne ile Yaşar*, *Sol Ayağım*, *Ezop Masalları*, *La Fontaine'den Seçmeler*, *Küçük Prens*, *Nasreddin Hoca Fıkraları* ve *Az Gittik Uz Gittik*'tir.

Araştırma kapsamına alınan *Sol Ayağım* kitabının öneriliş amacına ilişkin alıntılanan söylemde belirsizlikler bulunsa da öğretmenin söz konusu kitap üzerine olumlu kimlik algısı geliştirdiği görülebilir. İkinci sözcede deneyimlerini paylaşan öğretmenle birlikte öğrenciler de söz konusu yapıtı olumlamışlardır. Bu olumlamada *Sol Ayağım* romanının gerçek yaşamdan izler taşıyan bir yapıt olmasının etkisinin olduğunu düşünmektedir.

Örnek 15 (ÖE10-32):

“Dünya edebiyatından..?”

Dünya edebiyatından da bakalım. Küçük Prens, Şeker Portakalı, Oliver Twist bunları okutuyoruz. Tom Sawyer’i bir kez okuttuk. Alexandre Dumas’ı okutuyoruz yani Üç Silahşörler, Siyah Lale, çocuklar çok severek okuyor, güzel de yazıyor, onları da okutmaya devam ediyoruz. Seksen Günde Devr-i Alem yine Jules Verne’in biz başka eserlerini de okutuyoruz hani burada gözükmüyor ama. Ölümsüz Aile, harika bir kitap, her zaman okutuyoruz, sürekli okutuyoruz, hiç vazgeçmiyoruz. Mutlu Prens’i demiştin Oscar Wilde’in mutlaka; Momo yine aynı şekilde; İnsan Neyle Yaşar, Tolstoy’u mutlaka okutuyoruz. *Sol Ayağım’ı mutlaka okutuyoruz yani böyle.*”

Örnek 15’te öğretmen, 100 Temel Eser listesinin dünya edebiyatı bölümünden yararlandığı eserleri sıralamıştır. Bu eserler arasında *Sol Ayağım* da bulunmaktadır. “Mutlaka” kiplik belirtecinin ve ettirgen çatının kullanımı kitabın farklılaştırıldığının ve okuma listesine alınıp sınıf içerisinde kitapla çalışıldığının göstergesidir. Aynı zamanda biz dilinin tercih edilmesi de kitap seçiminin zümrece yapıldığını işaretlemektedir. Öğretmenin söz konusu yapıta ilişkin olumlu kimlik algısına sahip olduğu söylenebilir. *Sol Ayağım* ile birlikte olumlu ortak özelliklere sahip olan diğer kitaplar ise *Küçük Prens*, *Şeker Portakalı*, *Oliver Twist*, *Üç Silahşörler*, *Siyah Lale*, *80 Günde Devr-i Âlem*, *Ölümsüz Aile*, *Mutlu Prens*, *Momo* ve *İnsan Ne ile Yaşar*’dır.

Öğretmen, söz konusu kitapları kullanmaktaki kişisel amaçlarını belirtmemiştir, o yüzden bu konuda bir belirsizlik vardır; fakat Örnek 15 dışındaki söylemleri temel alındığında değer aktarımını hedeflediği açıktır.

Tüm öğretmenlerin söylemlerine bakıldığında şu çıkarımlarda ve yorumlamalarda bulunulabilir:

15 Türkçe öğretmenine ait söylemlerin tamamında *Sol Ayağım*'a ilişkin olumlu kimlik algısının varlığı saptanmıştır. 1 Türkçe öğretmeni, kitabı olumlasa da öyküdeki olay ve anlatım yinelemeleri nedeniyle çocukların sıkılmalarını gerekçe göstererek listesinden çıkardığını belirtmiştir; fakat bu örnekten yola çıkarak, kitaba ilişkin olumsuz algıya sahip olunduğu çıkarımı yapılamaz ki öğretmen; söylemlerinde tarafsız davranarak değerlendirmede bulunmuş, deneyimlerini ve gözlemlerini paylaşmıştır. Kitabın çıkarılması öğretmenden değil, öğrencinin beklenti ve isteklerinin gözetilmesinden kaynaklanmaktadır.

Türkçe öğretmenleri (15) yoğun olarak *Sol Ayağım* kitabına ilişkin olumlu algılarını yansıtmayı, kitabı önermekteki amaçlarını ve önemsedikleri noktaları paylaşmayı yeğlemişlerdir. Bu öğretmenlere göre *Sol Ayağım*; *değer aktarır* (11), *davranış değişikliği* (4) ile *engellilere duyarlık sağlar* (3), *ideal insan yetiştirmede etkilidir* (3), *yaşama hazırlar* (3), *duyguları –özellikle başarı- yoğun olarak aktarır* (2), *iletileri belirgindir* (2), *klasiktir* (2), *kültürdür* (2), *anlatımı etkilidir* (1), *çocuklar arasında popülerdir* (1), *edebî değeri yüksektir* (1), *sorgulatur* (1).

Yukarıdaki gerekçelerden hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitsel kaygı güderek hatta zaman zaman otoriter bir tutum sergileyerek söz konusu yapıtı önerdiklerinin söylenmesi yanlış olmayacaktır. Ayrıntılandırmak gerekirse öğretmenler, öğrencilerinin *Sol Ayağım*'ı okuduklarında şu kazanım, değer ve/veya becerileri edineceklerini düşünmektedirler: *azim, empati, hayatın değerini/kıymetini bilme, kendi ayaklarının üzerinde durabilme, kendini tanıyabilme, zorluklarla mücadele etme...* Öğretmenler eğitsel hedeflerini aktarırken –mAli, gerek- vb. gereklilik ve zorunluluk ifadelerini sıkça (5) kullanmışlardır. Onlara göre çocuklar bu kazanımları edinmelidirler; çünkü çocuklarda bu kazanımlar/değerler, aile ve toplum kaynaklı olarak eksiktir. Öğretmenlerin (4) de *Sol Ayağım*'ı bu eksikliği gidermek/telafi etmek amacıyla bir araç olarak, sorun çözme odaklı kullandıkları açıktır. Bu aşamada başkarakter üzerinden çalışmalarını, etkinliklerini ve sınıf içi tartışmalarını düzenlemişler ve çocukların başkarakter rol model almalarını, onunla özdeşim kurmalarını beklemişlerdir. Sınıf içerisinde uyguladıkları etkinlikler dikkate alındığında

engellilik noktasında duyarlık kazandırmayı hedefledikleri (3) görülebilir. Filmiyle kitabı karşılaştırma yoluna giden 1 öğretmen bulunmaktadır.

Ayrıca 6 öğretmen için bu kitap vazgeçilmezdir yani her sene okutulmakta, önerilmekte ve/veya üzerine çalışılmaktadır. Kitaba karşı bu olumlu algılarını, çocukların beğenilerini de dayanak göstererek somutlaştırıp meşrulaştırma çabası içerisindeyler. Bununla birlikte kitabın, yaşanmış bir öyküden hareketle oluşturulmasının (4) da çocukların beğenisinde etkili olduğunu savunmuşlardır.

Öğretmenlerin tamamı kitaba ilişkin olumlu kimlik algılarını sundukları için araştırmacı, sorularını “Ne sağlıyor?”, “Faydası ne?”, “İletisi ne?”, “Hangi amaçla?” biçiminde yöneltmiştir. Bu nedenle konuşmaların seyri olumlu düzlemde süreklilik göstermiştir.

Kitabın hedef kitlesi ya da okutulan düzey üzerine öğretmenler tarafından yoğun olarak durulmadığı gözlemlenmiştir. 2 öğretmen 8, 1 öğretmen 7 ve 1 öğretmen ise 5. sınıf düzeyi için *Sol Ayağım*’ı okuttuğunu/önerdiğini belirtmiştir.

Yapıtlarla ilgili öğretmenlerden 8’i *Sol Ayağım* üzerine konuşurken “Okutuyoruz/Okutuyorum.” sözcisini kurmuşlardır. Söz konusu ifadeden Türkçe öğretmenlerinin kitaplara okullarında çalışan diğer Türkçe öğretmenleriyle birlikte karar verdikleri, okuma listelerinde yer verdikleri ve öğrencilerle birlikte toplu okuma yaptıkları yargılarını çıkarmak yerinde olacaktır ki görüşme sırasında öğretmenler bu tespitleri dillendirmişlerdir. Söz konusu 8 öğretmenden 6’sı özel okulda çalışan öğretmenlerdir. Bu öğretmenlerin, kitabı sınıf içerisinde etkili bir biçimde kullanmayı ve çocuklarla birlikte çözümlemeyi amaçladıkları söylenebilir. Devlet okulunda çalışan yalnızca 2 öğretmenin yukarıda sıralanan işlemleri gerçekleştirdiği görülmektedir. 6 öğretmen ise “Öneriyorum.” ifadesini kullanmayı yeğlemiştir. Bu öğretmenlerin söylemlerinden hareketle, kitapla sınıf içerisinde çalışmak yerine sadece önermekle yetindiklerini söylemek mümkündür. Söz konusu 6 öğretmenin tamamı devlet okulunda çalışan öğretmenlerdir. Bunlardan farklı olarak özel okulda görev yapan 1 öğretmen; kitapları, okutulacaklar ve önerilecekler olarak ayırmış; okutulacaklarla sınıf içerisinde çalıştığını, önerileceklerin ise kültür aktarımı amacıyla okunmasını istediğini belirtmiştir.

4.2.2.2. *Sol Ayağım* Kitabının Söylemlerinin Çözümlemesi

Bu bölümde *Sol Ayağım* kitabının söylemlerinin çözümlemesi yapılmıştır. Çözümleme sırasında yukarıda alıntılanan ve yorumlanan öğretmen söylemlerinden hareketle karşılaştırmalar yapılmıştır. Dolayısıyla *Sol Ayağım*'a ilişkin çözümlemeler, öğretmen söylemleri temelinde yapılandırılmış ve aynı zamanda sınırlandırılmıştır.

Sol Ayağım, Christy Brown'ın kendi yaşam öyküsünü anlattığı bir otobiyografik romandır. Dolayısıyla yazar ile anlatıcı örtüşmektedir.

16 bölümden oluşan kitap, yazarın doğumundan kitabın yazıldığı döneme kadar zamansal olarak ilerleyerek aktarılmıştır. Christy Brown beyin felci ile doğmuş, doktorlar tarafından zihinsel engelli olduğu düşünülen ve yaşayacağından şüphe duyulan bir çocuktur. Doktorların yanında akraba ve yakınları da Christy'nin gelişimi konusunda olumsuz yargılara sahiptirler. Annesi ise tüm bu olumsuz yargı ve düşüncelere karşı çıkıp onun gelişeceği üzerine umudunu yitirmez ve çabalar. Christy Brown ise beş yaşına kadar vücudunu hareket ettiremeden yalnızca çevresini gözlemleyerek hayatını sürdürür. Yani bakıma ihtiyacı vardır. Bir gün kardeşinin tebeşiri ile toplama işlemi yapmasını izlerken aniden tebeşiri sol ayağı ile alıp bir şeyler çizmeye başlar. Bu davranış, ailedeki herkesin üzerinde şok etkisi yaratır. Annesi, ona harfleri öğretmeye karar verir ve Christy Brown ilk olarak sol ayağı ile A harfini yazmayı başarır. Bu olaylar kitabın ilk bölümünde aktarılmıştır.

İkinci bölümde Christy Brown, sol ayağını kullanarak ve annesinin yardımı ile alfabeyi baştan sona öğrenmeye başlar ve ilk yazdığı sözcük “anne” olur.

Üçüncü bölümde aile yaşamının ve kardeşleriyle ilişkisinin anlatıldığı Brown, dördüncü bölümde kardeşleriyle ve arkadaşlarıyla vakit geçirmesinde önemli bir etkiye sahip olan Henry adlı arabasından söz eder. Onun dış dünya ile iletişim kurmasını sağlayan tek şey Henry adını verdiği arabasıdır. Bu araba sayesinde kardeşleri ve arkadaşları ile birlikte dışarıda vakit geçirebilir; fakat araba eskidir, bir gün kırılır ve kullanılamayacak hâle gelir. Bu duruma çok üzülen Christy'nin gerçek hayatla, kardeşleri ve arkadaşları ile bağlantısı kesilir; çünkü arabası olmadan kardeşleri onu yanlarında götüremez ve birlikte vakit geçiremezler. O çaresiz ve yalnız bir şekilde onları pencereden öylece izlemek zorunda kalır.

Bir süre sonra annesi ona yeni bir araba alsa da hayat artık Christy için eskisi gibi değildir. O büyümekte ve çevresinde olanları artık daha iyi algılayabilmektedir. Bir gün kendisini aynada görür ve bu görüntü pek hoşuna gitmez. Yeni arabasına rağmen Christy, artık dışarı çıkmak istemez; kendisini dış dünyadan soyutlar ve eve kapanır (5. bölüm).

Yeni yılda herkes yeni yıl hediyelerini açarken Christy'nin gözleri kendi hediyesine değil, kardeşine hediye edilen boyalara takılır. Bir gün yalnız başına iken boyaları alır ve boyamaya başlar. Bunu gören annesi ona yardımcı olur. Bu durum Christy'nin dünyasının değişmesini ve hayata yeniden tutunmasını sağlar (5. bölüm).

Resim yapmak en büyük arzusu hâline gelir (6 ve 7. bölüm). Bunda Bayan Delahunt'a olan hayranlığının da etkisi vardır; fakat Delahunt, kendisinden yaşça büyüktür, dolayısıyla bu karşılıksız bir aşktır. Ardından mahalledeki Jenny adındaki kıza da âşık olur ve ona kendisinin resmini yapmak istediğini belirten bir not gönderir ve onu evine davet eder. Kız buna sevinir ve Christy ile vakit geçirirler. Zamanla o da Christy'den uzaklaşır. Christy, kızın ona acıyan bakışlarından oldukça etkilenir ve kendisini yine dış dünyadan soyutlayıp içine kapanır. Sekizinci bölümde bu içe kapanmanın etkileri ayrıntılandırılır. Artık resim yapmak, Christy için önemli ve heyecan verici bir eylem değildir.

Dokuzuncu bölümde Fransa'nın yolunu tutar, Lourdes'e gider ve kendisi gibi iyileşme umuduyla oraya gelen insanlar ile tanışır; fakat burası beklediği, umduğu gibi bir yer değildir. Christy'nin daha fazla içine kapanmasına ve bu durum umutsuzluğa kapılmasına neden olur.

10. bölümde Christy, bir doktorun yardımı ile fizik tedaviye başlar; fakat bu süreçte ondan sol ayağını hiç kullanmaması istenir. Bu istek, fizik tedavi sürecinde başarı için tek şarttır. O bu şartı kabul eder ve fizik tedavi görmeye başlar. Doktorla daha rahat bir ortamda çalışabilmeleri amacıyla annesi, Christy'ye arka bahçede bir ev yapar. Böylece daha geniş bir ortamda fizik tedaviye devam edilebilecektir.

Tedavi süreci hem Londra'da klinikte hem de evde sürmektedir. Christy, bir gün kardeşi ödev yaparken onun yazmakta oldukça zorlandığını görür ve aklına bir fikir gelir. O söyleyecek ve kardeşi onun için yaşam öyküsünü yazacaktır; çünkü Christy, sol ayağını kullanmamalıdır. Yazma konusunda eksikleri olduğunu fark eden Christy, doktorundan

yardım ister ve aynı zamanda yazar da olan doktoru ona kitap yazmayı öğretir. Böylece Christy kendi yaşam öyküsünü yazmaya başlar (11-15. bölümler).

Kitabın son bölümünde Christy, kitabının ilk iki bölümü olan “A Harfi” ile “Anne”yi tamamlamıştır. Beyin felci hastaları yararına düzenlenecek bir konserde doktorundan beyin felci hakkında konuşma yapması istenir; fakat Doktor Collis, konuşma yapmak yerine Christy’nin yazdığı bu iki bölümü sahnede okumak ister. Christy ve ailesi de bu geceye katılırlar. Doktorun bu iki bölümü okuması, ilk başlarda umursamaz davranan salondaki izleyicileri duygulandırır ve onu takdir edip ayakta alkışlarlar. Christy ise bu büyük başarısının keyfini çıkarmaktadır.

Kitabın içeriğine bakıldığında da görülebileceği gibi bu öykü, bir başarı öyküsüdür. Zihinsel engeli bulunan, vücudundaki hiçbir uzvunu hareket ettiremeyen bir çocuğun, azimle ressam ve yazar olabilmesinin öyküsüdür. Kitabın ilk bölümünde de belirtildiği gibi doktorları, kendisinden ümidi kesip yaşayamayacağını düşünseler de yaşananlar ve gerçekler bu yargıların tam tersini göstermiştir. Bu aşamada ön plana çıkan kavramlar “azim” ve “mücadele”dir. Bu durum, yazarın söylemleriyle şöyle örneklendirilebilir:

“(…)

(1) Bir yaşıma biraz geçmişim.

(2) Bende kesinlikle anlayamadıkları ve adını koyamadıkları, ancak son derece gerçek ve rahatsız edici bir sorun olduğuna ikna olmuşlar.

(3) Beni gören ve muayene eden doktorların hemen hepsi, çok ilginç ancak aynı zamanda ümitsiz bir vaka olarak değerlendirmiş.

(4) Birçoğu anneme yumuşak bir tavırla benim zihinsel özürümü ve böyle kalacağımı söylemiş.

(5) Daha önce sağlıklı beş çocuk yetiştiren genç bir anne için bu ağır bir darbe olmuş.

(6) Doktorlar kendilerinden o kadar eminlermiş ki; annemin bana dair inancımı neredeyse küstahlık olarak görüyorlarmış.

(7) Onu, benim için hiçbir şey yapılamayacağı konusunda ikna etmişler (s.10-11).”⁴³

Alıntılanan söylemin ilk sözcüsü itibarıyla –mİş biçimbirimi kullanılarak yazar-anlatıcı tarafından geçmiş döneme ilişkin duyum ve anlatılara yönelik aktarımlar yapılmıştır. Doğal olarak yazarın, aktarılan olay ve duyumlara ilişkin var olan kanılarının kesinliği ve/veya doğruluğu konusunda net olarak bir fikir yürütmek mümkün değildir. Aynı zamanda yazarın, başkalarının etkisinde kalarak görüş ve kanılarını aktardığını söyleyebilmek de mümkündür.

⁴³ Alıntılar, söz konusu yapıtın yayın hakkının Nemesis Kitap’a ait olması nedeniyle bu yayınevinin basımından yapılmıştır.

Yazarın ilk sözcüsü olayın gerçekleştiği zamana ilişkin yapılan konumlandırmadır. Yapıtın geneline bakıldığında da yazarın, zamansal konumlandırmaya sıkça başvurduğu ve yaşam öyküsünü yansıtırken yaş olgusunu temel alarak olayları sıraladığı görülmektedir. Bu sayede kendisinde ve romanın diğer kişilerindeki değişiklikleri net olarak aktarabilmiştir.

İkinci sözcü, yazarın ailesinin, Christy üzerine bir yaşına kadarki gözlemleri hakkındadır. Aile, Christy'nin sağlık sorunu olduğunu kabullenmiştir; fakat alıntılanan bu sözcüde kullanılan “gerçek ve rahatsız edici” gibi olumsuz sıfatların yazarın algısına göre aileye atfedildiği yorumunu yapmak mümkündür; çünkü yine yapıtın söylemlerinin geneline bakıldığında yazarın, zaman zaman -özellikle dış dünyadan ve çevresinden soyutlandığı zamanlarda- kendisiyle ilgili çelişiklere düştüğü ve kendisini *garip, tuhaf, küçük, sekilsiz, çarpık, sakat, canlı cenaze, Tanrı'nın şakalarından biri, kusurlu, yaratık, çirkin, aptal, korkunç, zor çocuk* gibi olumsuz sıfatlarla nitelendirdiği gözlemlenmiştir. Bu nitelendirmelerde başkalarının - özellikle onu olumsuzlayanların- etkisi altında kalmasının da payı olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Yine aynı sözcüde “kesinlikle” belirtecinin kullanımıyla da yazarın, kendi kişisel görüşüne ilişkin kesinlik oluşturduğu açıktır. Aslında ailenin ilk zamanlar böyle düşünmediği; fakat -yazara göre- gerçeklerle yüzleştikçe bu sorunu kabullendikleri çıkarımı da yapılabilir.

Üçüncü sözcüye bakıldığında Christy'yi gören ve/veya muayene eden “doktorların hemen hepsi” dayanak gösterilerek olumsuzluğun derecesi artırılmıştır. Christy, doktorlar tarafından ilginç ve ümitsiz vaka olarak nitelendirilmiştir. Yazarın bu olayları aktararak ve örneklendirmeler yaparak bu aşamada kendisini diğerlerinden farklılaştırdığı açıktır. Ona göre bu “farklılık”⁴⁴, doktorlar ve aile tarafından da onaylanıp kabullenilmiştir, dolayısıyla onun için yapılacak bir şey bulunmamaktadır ve dışlanmıştır. Aslında bu sözcüde doktorlar tarafından Christy'nin durumu üzerine var olan ortak bir kararın/yargının/genellemenin de vurgulandığı söylenebilir; çünkü konunun uzmanları bile durumu çözümsüz olarak görmüş ve Christy hakkında bir yargıya varmışlardır. Yazara göre dördüncü sözcüde, varılan bu yargı ya da alınan karar (zihinsel özürlü olduğu ve iyileşemeyeceği) aileye yumuşak bir biçimde aktarılmıştır.

⁴⁴ Yazar-anlatıcı, kitabının birçok bölümünde kendisini “farklı” sözcüğüyle tanımlamayı yeğlemiş ve bu kavramla “sıradan” ve “normal” insanlar gibi olmadığını anlatmak istemiştir.

Özellikle aynı sözcede yazar-anlatıcı tarafından yapılan aktarımda kullanılan “böyle” belirteci ile olumsuz durum pekiştirilmiştir.

5. sözcede yazarın, annesiyle empati hatta özdeşim kurduğu ve olaya onun açısından baktığı açıktır. Ona göre doktorların bu kesin kararı, annesi üzerinde duygusal olarak oldukça olumsuz bir etki bırakmış, hatta darbe yaratmıştır. Aynı sözcede yazar, bu izlenimini aktarırken annesinin üzüntüsünü genç ve daha önce beş sağlıklı çocuk yetiştirmesiyle ilişkilendirmiştir. Olayın sağlıklı olmak ve olmamak ile ya da yetiştirme kavramıyla ilişkilendirilerek yorumlandığı söylenebilir. Dolayısıyla annenin sağlıklı çocuk yetiştirme durumuna ilişkin süreklilik, doktorların kanısıyla sekteye uğramış yani kesilme yaşanmıştır. Bu nedenle anne üzülmektedir.

6. sözceye kadar, doktorlar hakkındaki görüşü yazarın söylemine net olarak yansımamış olsa da bu sözceyle (6.sözce) doktorları olumsuzladığı belirginleşmiştir; çünkü doktorlar kendilerinden çok emindir; fakat benzer olarak annesi de çocuğundan emindir ve çocuğuna inancı tamdır. Doktorlar ise annenin bu tutumunu olumsuzlamış ve küstahlık olarak nitelendirmişlerdir. 7. sözceden doktorlar ile anne arasında bir çatışmanın yaşandığı ve haklılık-ikna yarışına girildiği çıkarımı yapılabilir. Bu çatışmada doktorlar “ikna eden”, anne ise “başkaldıran” ya da “itiraz eden” olarak konumlandırılabilir ki söylemin alıntılanmayan diğer kısımlarına bakıldığında da annenin çocuğu için hiçbir şey yapamayacağını kabullenmediği net olarak belirtilmiştir. Çatışma, yazar-anlatıcı tarafından aktarılırken doktorlar için bilgi, anne için sezgi/inanç kavramı ön plana çıkarılmıştır. Alanda uzman ya da otorite olarak görülen kişilerden yardım alamayacağını anlayan anne ise sezgilerine güvenerek⁴⁵ mücadele etmeye karar vermiş ve çocuğu için gelecekteki olayları düzenleme çabası içerisine girmiştir. Annenin bu kararı ve kararlılığı sayesinde Christy, başarılı olduğunu düşünmektedir. Bu düşüncesini de şu şekilde dillendirmiştir:

“Annemle babamın *onların pek çoğuna karşı gelmesi* benim için çok büyük şanstı. Ancak annem sadece benim geri zekâlı olmadığımı söylemekle yetinmiyordu, bunu kanıtlamak için elinden geleni de yapıyordu. Görev bilinci ile değil, sevgiyle yapıyordu bunu. Bu yüzden bu kadar başarılıydı (s.12).”

⁴⁵ Yazara göre annesinde var olan bu inanç ya da güvenin kaynağı belirsizdir; fakat kitabın geneline bakıldığında inançlı ve dindar bir anne profilinin çizildiği söylenebilir. Sayfa 13’te yer alan şu söylem, bu çıkarımın işaretleyicisi olabilir: “(...) Eminim? Yine de Tanrı’ya bu inancının kanıtlanması için içten içe dua ediyormuş. İnanmak başka bir şey, kanıt başka bir şey. Bunu biliyormuş.”.

Söz konusu söylemde annenin, Christy'ye olan tutum ve davranışlarından dolayı diğerlerinden farklılaştırıldığı göze çarpmaktadır. Annesi, söz ve eylemleriyle oğluna destek olmakta ve bunu sevgiyle yaparak diğerlerinden ayrılmaktadır. Başarısı ise bu tavrıyla bağdaştırılmıştır. Aynı zamanda sevgi kavramının da ön plana çıkarıldığı açıktır.

Altı çizili olarak verilen sözcede, annenin “onlar” diye işaretlenen kitleye başkaldırması, durumu kabullenmemesi üzerinden onun mücadeleci kişiliğine de gönderme yapılmıştır. Burada “onlar” olarak gönderim yapılan kitle; akrabalar ve arkadaşlardır. Doktorlarla benzer olarak akrabalar ve arkadaşlar da Christy için hiçbir şey yapılamayacağını düşünmekte ve vazgeçmesi yönünde annesini ikna etmeye çabalamaktadırlar. Bu ikna sürecine ilişkin söylemler, yazar-anlatıcı tarafından şöyle aktarılmıştır:

- “(1) Onlar, bana kibar ve anlayışlı davranılması, ancak ciddiye alınmamam gerektiğini düşünüyorlardı.
- (2) Bu bir hata olurdu.
- (3) ‘Kendi iyiliği için,’ diyorlardı, ‘bu oğlana diğerlerine bakacağın gibi bakma, yoksa sonunda kendi kalbin kırılır (s.11-12).’”

Alıntılanan söylem, yukarıda alıntılanan diğer söylemlerle karşılaştırıldığında kullanılan dilbilgisel yapının –mİş biçimbiriminden, –DI biçimbirimine döndüğü ve belirlilik ile kesinliğin arttığı görülmektedir. Üçüncü sözcede yapılan doğrudan aktarımların da netliğin ve güvenilirliğin artmasını sağladığı söylenebilir. Bu bakımdan yazarın, örneklendirilen söylemlere birebir maruz kaldığı yorumunu yapmak da mümkündür.

Söz konusu söylemde akrabaların ve arkadaşların, önerilerde bulunarak annenin davranışlarına yön vermeye çalıştıkları, hatta dolaylı olarak Christy'nin yok sayılmasını tavsiye ettikleri açıktır. Bu önerilerinin doğruluğundan da eminlerdir; çünkü ikinci sözceye bakıldığında aksi bir tavır “hata” olarak kabul edilmiştir. Dolayısıyla kendi yargıları genelleştirilmiş ve bu hata yapılırsa sonunda annenin zarar göreceği de vurgulanmıştır. Bu noktada akraba ve arkadaşların, gelecekteki olayları düzenleme çabası içerisinde oldukları, gelecekteki olasılıkları öngördükleri ve kendi düşüncelerini karşı tarafa kabul ettirmeye ve meşrulaştırmaya çalıştıkları yorumu yapılabilir.

Buraya kadar alıntılanan söylemlere bakıldığında kimi insanların Christy'ye karşı önyargılı davrandıkları ve/veya hakkında peşin hüküm verdikleri çıkarımını yapmak mümkündür. Onlara göre Christy, yalnızca fiziksel olarak bakımı yapılması gereken,

bunun dışında ilgi ve sevgi verilmesi gerekli olmayan bir çocuktur. Hatta yazar-anlatıcının deyişiyle “tedavisi olmayan bir gerizekalı (s.13)” olarak görülüp bir kuruma gönderilmesi bile teklif edilmiştir. Dolayısıyla Christy’nin belirli bir topluluk ya da grup tarafından gerçek yaşamdan soyutlanıp dışlandığı ve bir birey olarak görülmediği; annenin ise çokça baskıya ve yargılamaya maruz kaldığı çıkarımına ulaşmak yanlış olmayacaktır.

Christy ise, kendisi için var olan önyargılara rağmen birçok şey başarmıştır. Bu süreçte onu en çok destekleyen, ona umut veren, cesaretlendiren; aynı zamanda onu olumsuzlayanlara karşı çıkıp itiraz eden kişi ise annesidir. Kitabın birçok bölümünde yazarın, bu olumlu özellik ve etkilerinden dolayı annesini yücelttiği ve diğerlerinden farklılaştırdığı sıkça göze çarpmaktadır. Bu aşamada anne ve diğerleri arasında bir ayrıma gidildiği açıktır. Anne başta olmak üzere Christy’yi destekleyenler, romanın genelinde yazar-anlatıcı tarafından olumlanmış; onu desteklemeyen, hor gören, dışlayan, soyutlayan, onaylamayanlar ise olumsuzlanmıştır. Christy’nin bu iki farklı özellikteki grupta yer alan kişilerden yaşamının birçok döneminde olumlu ve olumsuz yönde etkilenip çelişkiler yaşadığı yorumunu yapabilmek de mümkündür. Bu olumlu ve olumsuz etkiler aşağıda örneklendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Beş yaşına kadar kendi doğal ihtiyaçlarını karşılayamayan ve özellikle ailesine bağımlı yaşayan Christy, bir akşam tüm aile bireyleri mutfakta otururlarken kız kardeşinin tebeşirle küçük toplama işlemleri yaptığını fark eder ve ona özenip bir anda sol ayağını kardeşinin eline uzanarak tebeşiri ondan alır. Bu durum, aile üyeleri üzerinde şok etkisi yaratır; fakat bu olay, annesinin çocuğuna olan inancını ve cesaretini oldukça artırır. Annesi, ona harfleri öğretmeye başlar, ilk çalıştıkları harf A’dır ve yazılanları yinelemesi konusunda çocuğunu yüreklendirir. Bu süreçte olumlu süreklilik sergileyen ve çocuğunu ikna etmek için uğraşan anne, haklı çıkmış ve başarılı olduğunu görmüştür. Bu ilk başarı, yazar-anlatıcı tarafından şöyle aktarılmıştır:

“‘Tekrar dene, Chris,’ diye fısıldadı, ‘tekrar.’. Denedim. Vücudumu kastım ve sol ayağımı üçüncü kez uzattım. Harfin bir tarafını çizdim. Diğer tarafın yarısını da çizdim. Sonra tebeşir kırıldı ve şaşkınlık içinde kalakaldım. Tebeşiri atmak ve vazgeçmek istedim. (1) *O anda annemin elini omzumda hissettim*. Bir kez daha denedim. Ayağım öne gitti. Titredim, terledim ve bütün kaslarımı gerdim. Ellerimi o kadar sıkımsıtm ki tırnaklarım etime geçmişti. Dişlerimi o kadar sıkımsıtm ki az kalsın alt dudağımı deliyordum. Odadaki her şey, etrafımdaki yüzler bembeyaz kadar olana kadar yüzdü. Yine de A harfini yazdım. Önümde yerde duruyordu. Titrekti, acemiceydi; kenarı eğri büğrüydü ve hiç düzgün olmayan bir orta çizgisi vardı. Yine de A harfiydi. Başımı kaldırdım. (2) *Bir an annemin yüzünü gördüm, yanaklarında yaşlar vardı*. Sonra babam eğildi ve beni omzuna aldı (s.17).”

Altı çizili sözcelerde de görülebileceği gibi Christy'nin bu ilk başarısında annesinin rolü, etkisi büyüktür. İlk sözcede bolca yinelemelere ve denemelere rağmen başaramadığını gören Christy, durumu kabullenip vazgeçmek üzereyken annesinin desteği ve yüreklendirmesi neticesinde onun etkisinde kalarak yinelemelerine devam etmiştir. Bu süreçte çocuğun, azim ve çabası çok net bir biçimde ayrıntılandırılmıştır ki öğretmen söylemlerinde de bu kitap sayesinde kazandırılacak değerler arasında azim, zorluklarla mücadele ve başarı kavramları sıkça ön plana çıkmıştır. Kitapla ilgili söz konusu bulgu ile öğretmen söylemlerinden edinilen bulgular bu bakımdan örtüşür niteliktedir.

Annesinin cesaretlendirmeleri ve yüreklendirmeleri ile sürece uyum sağlayan Christy, A harfini yazmayı başarmıştır. İkinci sözcede yazar-anlatıcı, bu başarısı sonrasında annesinin ve babasının tepkilerini aktarmıştır. Bu süreçte bir dayanışma ve ortak paylaşım içerisinde oldukları açıktır. Dolayısıyla anne ve baba olumlanan grup içerisinde yer almaktadır.

Alıntılanan söylemde görüleceği üzere yazar-anlatıcı, olayın gerçekleşme anını okurun zihninde canlandıracak biçimde betimlemiştir. Kitabın geneline bakıldığında da yazar-anlatıcının olay ve durumlara ilişkin duygu ve düşüncelerini net ve belirgin bir biçimde aktarabildiği göze çarpmaktadır. Bu durum iletilerin, okura net olarak aktarılmasını ve okurun, yazar-anlatıcı ile doğrudan empati kurabilmesini de sağlamıştır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri de kitabın, iletilerini ve maksadını oldukça net ve belirgin bir biçimde aktardığını savunmuş ve bu sayede öğrencilerin, yazar ile doğrudan iletişim, empati kurabildiğini belirtmişlerdir. Empati, öğretmenler tarafından azim ve mücadele değerleriyle birlikte kitap sayesinde kazanılması öngörülen diğer değerlerdendir. Söz konusu alıntılanan söylemle bağlantılı olarak yazar-anlatıcı bu ilk başarısına ilişkin duygularını şu şekilde yansıtmıştır:

“(1) Başarmıştım! Zihnime, kendini ifade etme şansını verecek olan şey başlamıştı.

(2) Evet, dudaklarımla konuşmıyordum ama şimdi sözlerden daha kalıcı şeylerle konuşacaktım; yazılı sözcüklerle.

(3) Ayak parmaklarımla arasında tuttuğum bir parça kırık tebeşirle yere çizdiğim o bir harf benim için yeni bir dünyaya giden yol, zihinsel özgürlüğümün anahtarıydı. Çarpık bir ağızla bir şeyler ifade etmek için can atan ben için rahatlama kaynağıydı (s.17).”

İlk sözcesine bakıldığında yazarın, bu başarıyı bir etken ve basamak olarak gördüğü çıkarımı yapılabilir. Bu başarı bir şanstır ve onun sayesinde zihnini açıkça ortaya

koyabilecek ve kendini ifade etme olanağı bulacaktır. Ardından yazarın, 2 ve 3. sözceleriyle bir usamlama sürecine girdiği ve başarısının getirilerini, kazandırdıklarını yorumladığı söylenebilir. Bir bakıma kendisini de onaylamıştır. Dudaklarıyla konuşamamaktadır; fakat kalıcı olması bakımından sözlerden daha etkili olan yazılı sözcüklerle kendini ifade edebilecektir. Yazarın, bu aşamada kendisinde gördüğü eksikliği telafi etme ve dengeleme yoluna gittiği söylenebilir. 3. sözcüsüyle tebeşir sayesinde kendisinde var olan olumlu değişiklikleri belirgin bir biçimde aktarabilmiştir. Tebeşir, bir anahtara benzetilmiş ve Christy'e özgürlüğün kapılarını açan bir araç olarak nitelendirilmiştir; çünkü o, tebeşiri keşfedene kadar kendini yalnız, çaresiz, hapsolmuş ve bağımlı hisseden bir çocuktur. Tebeşir sayesinde özellikle zihinsel olarak özgürlüğünü ya da bağımsızlığını elde etmiştir. Bu, onun için önemli bir kazanımdır. Yazarın, tebeşiri keşfetmeden ve yazmaya başlamadan önceki duygu ve düşünceleri şöyle örneklendirilebilir:

- “(1) Genellikle mutfakta sırt üstü yatıyordum ya da güneşli, sıcak günlerde bahçeye çıkıyordum.
(2) Yamuk yumuk kaslar ve çarpık sinirler yığını olarak etrafım beni seven, benim için umut besleyen ailemle çevrili oluyordu; bu, beni onların sıcaklığının ve insanlığının bir parçası hâline getiriyordu.
(3) Yalnızdım. Kendi dünyama hapsolmuştum, diğerleri ile iletişim kuramıyordum; varlığımı onların varlığından ayıran, beni onların hayatları ve faaliyetleri dışında tutan camdan bir duvar vardı sanki. Diğerleriyle koşturmak ve oynamak için can atıyordum ama bağlarımdan kurtulamıyordum (s.14).”

Alıntılanan söyleme bakıldığında yazarın, ilk iki sözcüde fiziksel durumuna ilişkin betimleme yaptığı görülmektedir. İlk sözcüde genel olarak zamanının nasıl geçtiğini aktarmıştır ve yalnızca iki seçeneği bulunmaktadır: Mutfakta sırt üstü yatmak veya güneşli, sıcak günlerde bahçeye çıkmak. İkinci eylemin gerçekleşmesi ise havanın sıcaklığına bağlıdır. Dolayısıyla bu örneklerden hareketle Christy'nin bağımsız olduğu söylenemez. İkinci sözcüde yazar-anlatıcı, “yamuk yumuk kaslar ve çarpık sinirler yığını” nitelendirmesini yaparak kendisi hakkındaki olumsuz tutumunu sürdürmüştür. Ona göre bu olumsuz özelliklerine rağmen ailesi, onu sevmekte ve onunla paylaşım içerisinde. Dolayısıyla bir araya gelme ve dayanışma gerçekleşmiştir. Bu sayede Christy de kendisini ailenin bir parçası olarak hissetmekte ve onlara uyum sağlamaktadır; fakat 3. sözcüye bakıldığında yazarın bunu yeterli görmediği, kendisini yalnız, hapsolmuş ve dolayısıyla soyutlanmış hissettiği görülmektedir. Yazara göre bunun nedeni diğerleriyle iletişim kuramaması, onlar gibi olmamasıdır. Yukarıda da üzerinde durulduğu gibi yazar-anlatıcının “ben ve diğerleri/onlar” ayırımına gittiği, kıyas yoluyla kendisini diğerlerinden farklı gördüğü açıktır; çünkü onlar gibi koşup

oynayamamakta, davranamamaktadır. Dolayısıyla rahatsızlığını bir engel olarak görüp kendisini bağımlı hissetmektedir. Tebeşiri kullanarak yazmaya başlaması sayesinde bu bağımlılık hissinden kurtulmuş, özgürleşmeye başlamıştır. Bu bakımdan bir dönüşüm yaşandığını söylemek mümkündür. Türkçe öğretmenlerinin söylemlerine bakıldığında da “davranış değişikliği” üzerinde sıkça durulduğu görülmektedir. Onlara göre öğrenciler, değer ve davranış konusunda bazı noktalarda eksiktirler; bu kitapta yer alan değerler, aktarılan olaylar ve değişimler sayesinde öğrenciler üzerinde de davranış değişikliği sağlanabilir. Bu aşamada empati duygusu ön plana çıkarılmıştır; çünkü yazar, duygu ve düşüncelerini oldukça belirgin bir biçimde okura yansıtabilmiştir. Dolayısıyla anlatımı da etkilidir. Bu bağlamda empati kurabilen çocuk, engellilere karşı duyarlık kazanabilecek; davranışlarını ve kendini sorgulayıp değişikliklere gidebilecektir.

Yukarıda sözü edilen dönüşümde yalnızca tebeşirin değil, Christy’nin sol ayağının da etkisi vardır; yaşı ilerledikçe sol ayağını daha etkili bir biçimde kullanmaya da başlamıştır. Onunla ilgili düşünceleri ise şöyledir:

“Zaman geçtikçe sol ayağıma daha fazla bağlanmaya başladım. O, temel iletişim aracımdı; ailemin beni anlamasını sağlıyordu. Yavaş yavaş benim için vazgeçilmez oldu. Onunla evdeki diğer kişilerle aramdaki engellerin bazılarını kırmayı öğrendim. Sol ayağım, içinde bulunduğum hapisane kapısının tek anahtarıydı (s.21).”

Yukarıdaki söyleminde yazar-anlatıcı, temel iletişim aracı olması, evdeki diğer kişilerle aralarındaki engelleri kaldırması, yalnızlığını gidermesi gibi olumlu ortak özellikleri nedeniyle sol ayağını tekleştirmiş ve yüceltmıştır. Hatta onu bağımsızlığının tek simgesi, aracı, anahtarı olarak nitelendirdiği de açıktır. Bu bakımdan kitabın bazı bölümlerinde sol ayağa kişilik özelliklerinin yüklendiği, ayrı bir kimlik olarak yansıtıldığı da göze çarpmaktadır.

Christy’nin sol ayağı gibi, Henry adını verdiği arabası da onun bağımsızlaşmasında, diğerleriyle -özellikle kardeşleriyle- iletişim kurabilmesinde aracı olmuştur. “Gezinti arabası (s.26)” olarak da nitelendirilen bu “paslı, eski (s.26)” araç sayesinde Christy, dış dünyaya açılabilmiş, kardeşleriyle birlikte zaman geçirip oyunlar oynayabilmiş, kendine yeni arkadaşlar edinebilmiştir. Bu durumu yazar-anlatıcı şöyle aktarmıştır:

“(1) Çok geçmeden benim de birlikte çok eğlendiğim arkadaşlarım oldu.

(2) Bunlar bizim mahalleden çocuklardı ve hiç soru sormadan beni aralarına kabul edecek kadar genç ve samimiydiler. Benimle birlikte büyümüşlerdi ve bir şekilde benimle arkadaş olmak, onlara benimle büyümemiş olan çocuklardan daha kolay geliyordu.

(3) Aslında çoğu benim sorunumu garip bir üstünlük, neredeyse tanrısal bir özellik olarak kabul ediyordu. Bana tuhaf, çocuksu bir tavırla saygı gösteriyorlardı (s.26-27).”

Yazar-anlatıcının ilk sözcesine bakıldığında kendisini diğerleriyle kendisini dengeleme yoluna gittiği görülmektedir. Bu kişiler ise kardeşleridir. Abilerinin onu gezinti arabasıyla dışarı çıkarmaları sayesinde onlarla benzer olarak Christy de eğlenebileceği arkadaşlar edinmiştir. Bu noktada yazar-anlatıcının, ona göre normal ve sıradan olan abileriyle benzerlik hatta denge kurabildiği söylenebilir yani kendini eksik gören Christy, Henry sayesinde diğerleriyle arasındaki farkı kapatıp eşitlik ve denge kurabilmiştir. Söz konusu sözcede yazarın, “benim de” sözcesiyle bu benzerliği ve dengeyi yansıttığını söyleyebilmek mümkündür.

İkinci sözcede yazar, sahip olduğu arkadaşlarını olumlamıştır. Bu kişiler; mahalleden olmaları, onu farklı görmeyip sorgulamadan kabullenmeleri, genç ve samimi olmaları gibi gerekçelerle olumlu ortak özelliklere sahiptirler. Birlikte büyümüş olmaları da kolayca iletişim ve yakınlık kurabilmelerinde etkilidir. Dolayısıyla farklılaştırılmışlardır. Bu aşamada yazarın, karşılaştırma yoluyla neden-sonuç ilişkileri içerisinde usamlama sürecine girdiği söylenebilir. Son sözcede ise usamlama süreci sonrasındaki çıkarım ve tespitlerini paylaşmıştır. Beklenenin aksine bu çocuklar, diğerlerinden farklı olarak onun sorununu bir eksiklik olarak değil, üstünlük olarak değerlendirmektedir. Hatta yazar-anlatıcıya göre bu değerlendirme, tanrısal bir özellik niteliğinde de olabilir. Özellikle söylemin genelinde yazarın, kişiler tarafından kabullenilme durumunu sıkça dile getirmesi; önceki alıntılanan söylemlerinde de kendisi dışındaki kişilerin, engeli üzerine olumlu ya da olumsuz düşünce ve tepkilerine değinmesi onun başkalarının düşünce, değer ve yargılarına önem verdiğini, zaman zaman onaylanma beklentisi içerisinde olduğunu, hâl ve hareketlerini diğer kişilerin etkisinde kalarak yönlendirdiğini, dolayısıyla bağımsız davranmadığını düşündürmektedir.

Cansız bir nesne olmasına rağmen Henry de sol ayakla benzer olarak kişileştirilmiştir ve ona farklı, özel bir kimlik yüklenmiştir; bu davranışıyla yazar, kendini diğerlerinden ayrılmaktadır:

“(1) Sekiz yaşındayken hâlâ o eski arabaya biniyordum ve içinde asil bir kral gibi oturuyordum.

(2) Bu araba çirkin, eski püskü bir şeydi; kimseden iyi muamele görmüyordu. Hep tekmeleniyor, devriliyor, itiliyor ve üstüne basılıyordu. Herkes onunla alay ediyordu.

(3) Ama benim gözümde neredeyse bir insan gibi sevimli değerd. Benden başka kimsenin takdir edemeyeceği garip bir saygınlığı vardı sanki (s.38).”

Daha önce de belirtildiği gibi yazar-anlatıcı, sıkça zamansal konumlandırma yapmaktadır. İlk sözcüye bakıldığında da sekiz yaşında gerçekleşen bir olayı ya da durumu aktardığı görülmektedir. Yıllar geçmesine rağmen Christy, arabasına binebilmektedir ve araba sayesinde kendini değerli hissetmektedir, dolayısıyla kendisini yüceltmıştır. “Asil bir kral” gibi ifadesiyle kurduğu benzerlik ilişkisi bu çıkarımın işaretleyicisidir.

İkinci sözcüde arabanın özellikleri ve diğer insanların ona karşı davranışları betimlenmiştir. Burada diğerleri ve Christy arasında bir ayrım vardır. Diğerleri arabaya kötü davranırken o, 3. sözcüsinden de anlaşılacağı üzere arabayı kişileştirerek ona değer vermektedir. Dolayısıyla bu özelliği nedeniyle kendisini farklılaştırıp olumlamıştır. Yazarın, araba sayesinde yaşadığı güzellikler ve olumlu durumlar/olaylar nedeniyle onu farklılaştırdığı ve bir insan gibi ona sevgi, saygı beslediği görülmektedir. Aralarında bir bağ ilişkisi kurulduğu açıktır; çünkü araba sayesinde çocuk, çok mutlu olmuş ve “kendisi dışında dünyadaki her şeyi dikkatle gözlemleme (s.49)” olanağı bulmuştur.

Henry’nin bozulması nedeniyle kömürlüğe atılıp paslanmaya bırakılması sonrasında Christy’nin duygu durumu şöyledir:

“(1) Onu çok özledim. Artık erkek kardeşlerim oynamak için dışarı çıkarlarken beni yanlarında götürüyorlardı.

(...)

(2) Mesele sadece eski arabamı özlemem değildi. Artık erkek kardeşlerimle dışarı çıkamayacağımı düşündükçe üzülmüyordum.

(3) Her şey değişmişti. Sonunda kendi başıma kalmıştım. Zaman zaman aklıma takılan, bende bir sorun olduğuna dair garip düşünce şimdi daha da güçlenmişti (s.49).”

Söylemin geneline bakıldığında yazar-anlatıcının, Henry’nin yokluğu nedeniyle kendisinde ve hayatında var olan olumsuz değişiklikleri sıralayıp vurguladığı göze çarpmaktadır. İlk sözcüsüne göre Christy’nin hissettiği duygu özlemdir; çünkü daha önce de belirtildiği gibi Henry, Christy için tıpkı bir insan gibidir, aralarında bir bağ kurulmuştur dolayısıyla yoksunluk duymaktadır. Henry’nin yokluğu nedeniyle aynı zamanda kardeşleri ve arkadaşlarıyla oynamaktan, dışarıda vakit geçirmekten de yoksun kalmıştır. Bu durum ikinci sözcüden de anlaşılacağı üzere Christy’nin yalnızlaşmasına yol açmıştır; çünkü onun dışarıdaki hayatla bağlantısını, iletişimini sağlayan hatta onu

özgürleştiren araç olan Henry, artık yoktur. Yaşanan bu olumsuz durumun etkisinde kalan Christy, üçüncü sözcüne göre oldukça üzülmüş, dışarıdaki hayattan soyutlanmış ve kendi iç dünyasına dönmüştür. Yalnız kalması ve içe dönmesi onu, sorunu üzerine olumsuz düşünmeye itmiştir.

Yukarıda aktarılan süreci 10 yaşındayken yaşamış olan Christy’de var olan değişiklikler yazar-anlatıcı tarafından şöyle aktarılmıştır:

“(1) Dünyamın temeli sarsılmış gibiydi. Hayatın tadı kaçmıştı. Her şey gördüğümünden ve hissettiğimden farklıydı.

Artık çok nadiren mutlu oluyordum.

(...)

(2) Artık on yaşında, yürüyemeyen, konuşamayan, kendi kendine yemek yiyemeyen ya da giyinemeyen bir cocuktum.

(3) Çaresizdim ama ne kadar çaresiz olduğumu yeni fark etmeye başlamıştım. Kendimle ilgili hâlâ hiçbir şey bilmiyordum: diğerlerinden ‘farklı’ olduğum gerçeği dışında. Beni farklı kılan şeyin ne olduğuna ya da neden böyle olması gerektiğine dair hiçbir fikrim yoktu. Yalnızca koşamadığımı, futbol oynayamadığımı, ağaçlara tırmanamadığımı hatta diğerleri gibi kendi kendime yemek bile yiyemediğimi biliyordum.

(...)

(4) O zamana kadar kendim hakkında düşünmemiştim.

(...)

(5) Ama şimdi durum farklıydı. Artık her şeyi, eğlenmeye hevesli, içi merakla dolu küçük bir çocuğun gözleriyle değil, bir sakatın, kendi derdini yeni keşfetmiş bir sakatın gözleriyle görüyordum (s.51-52).”

Söylemde aktarılan değişikliklere bakıldığında olumsuz yönde bir değişim ve hatta dönüşüm yaşandığı söylenebilir. Bu değişim, söylemin genelinde ‘farklı’ sözcüğüyle veya “artık” belirteci kullanılarak aktarılmıştır. Kitabın genelinde, değişikliklere sıkça yer verilmesi nedeniyle “artık” belirteci yoğun olarak kullanılmıştır. Yazar-anlatıcının ilk sözcünde de bu tarz bir kullanım gerçekleşmiş ve önce ile sonra arasındaki değişiklikler vurgulanmıştır. Henry varken çok mutlu olan yazar, sonrasında mutsuzdur. Bu mutsuzluğun derecesi yüksektir ve benzetme ilişkileri (gibi) kurularak da yansıtılmıştır. Henry ile dış dünyayı keşfettiğini düşünüp hisseden yazarın, onun gidişiyle dünyası temelden sarsılmış, hayattan zevk alamaz olmuştur.

İkinci sözcüde de Henry’nin gidişinin ardından oluşan değişiklikler, yazar tarafından vurgulanmıştır. Yazarın yalnızlaştığı ve içine kapandığı, bu süreçte de kendisiyle ilgili olumsuzlukları ön plana çıkardığı söylenebilir. Hâlbuki Henry varken yazarın duyguları şöyledir: “Evet, zaman zaman diğerleri gibi olmadığımı dair bir his zihnimde belirip beni rahatsız ederdi. Ancak diğer şeylerin pırlıtsı kara bir noktaydı ve hemen unutturdum. Erkek kardeşlerimle futbol oynamaya devam eder, kendimin farkında olmayarak, hayatın gördüğüm parçasının tadını çıkarırdım (s.52).”. Görüldüğü üzere Henry varken Christy, dış dünyayla iletişim kurabilmekte ve kardeş ya da arkadaşlarıyla vakit geçirerek

kendisinde sezindiği sorunları veya farklılığını unutmaktadır. Bu süreçte yazarın örtme yaptığı ve -Henry sayesinde- diğerlerine uyum sağlayarak eksiklerini telafi ettiği söylenebilir. Diğerleriyle arasındaki farkı kapatmaya ve dengelemeye yarayan arabasının bozulmasının ardından olumsuz özelliklerini vurgulayan, ön plana çıkaran bir Christy ortaya çıkmıştır: yürüyemeyen, konuşamayan, kendi kendine yemek yiyemeyen ve giyinemeyen. Bu özelliklerin fiziksel olması da dikkat çekicidir. Öncesinde arabası sayesinde kendisini bağımsız, özgür hisseden Christy, şimdi bağımlılığını ve engellerini ön plana çıkarmaktadır.

Christy, on yaşına kadar kendisiyle ilgili konuları görmezden gelmesi ve fark ettiği olumsuzlukları örtmesi nedeniyle bir anda kendisiyle baş başa kalmış, yüzleşmek zorunda hissetmiştir. Dolayısıyla üçüncü sözcede de görüleceği üzere çaresizdir ve belirsizlikler yaşamaktadır. Aynı zamanda kendini, farklılığını anlamlandırmaya çalıştığı ve fiziksel engellerinin nedenlerini sorgulamaya başladığı net olarak görülebilir.

Yazarın, kendisiyle ilgili yaptığı sorgulamalar ve usamlama süreci Türkçe öğretmenlerinin de dikkatini çekmiştir. Öğrencilerin de yazarla özdeşim kurarak kendilerini, başkalarını, hayatı vb. sorgulayabileceklerini ve aynı zamanda kendilerini de tanıyabileceklerini dolayısıyla hayatlarını da yönlendirebileceklerini ileri sürmüşlerdir.

4. sözcenin, önceki sözcelere dayanak oluşturduğu söylenebilir. Bu sözcede yazar-anlatıcı, kendisi hakkında düşünmekten kaçındığını itiraf etmiştir. Bunda yazarın yaşının küçük olmasının da etkisi muhtemeldir. 10 yaşında olması ve gelişimsel olarak soyut düşünme becerisini henüz kazanmamış olması da onu bu kaçınma ve örtme davranışlarını sergilemeye itmiş olabilir. Bu nedenle 3. sözceden hareketle engele ve/veya soruna ilişkin farkındalık yansıtılmış olabilir; fakat söz konusu sorunun nedeni ya da gerekçesi henüz belirsizdir. Dolayısıyla hissedilen duygu, çaresizliktir.

5. sözceye yazarın, kendisine ilişkin olumsuz tutumu yansımıştır. Yukarıda da çokça örneği görülebileceği gibi bu sözcede de kendisini sakat, yaşadığı sorunu ise dert olarak nitelendirmiştir. Burada bir dönüşüm yaşandığı açıktır. Dışa dönükken, küçük bir çocuk olan ve eğlenmeye hevesli, içi merakla dolu olan Christy, içine kapanıp derdini keşfettiğinde bir sakata dönüşmüştür.

Aşağıda alıntılanan söylemde yazar-anlatıcının kendi farklılığını nasıl keşfettiği aktarılmıştır:

“(1) Peter’ın ellerine baktım. Kahverengi, düzgün ellerine. Güçlü, kare biçimde parmakları vardı; her şeyi sıkıca kavrayabilir, bir kestaneyi havaya fırlatabilirdi.

(2) Sonra kendi ellerime baktım. Gariptiler; çarpık parmaklarım bükülmüştü; sürekli hareket ediyorlardı ama bükülüp sallanıyorlar ve bir çift insan elinden çok kıvrılan iki yılan benziyorlardı.

(3) Ellerimin görüntüsünden, aynada gördüğüm sallanan kafamdan ve çarpık ağzımdan nefret ediyordum artık. Çok geçmeden aynadan da nefret etmeye ve korkmaya başladım. Bana çok fazla şey anlatıyordu. Diğer insanların bana baktıklarında ne gördüklerini; ağzımın onu her açtığımda çarpıldığını, çirkin ve aptal görünmeme neden olduğunu, konuşmaya çalıştığımda ağzımdan anlamsız sesler çıktığını ve salyalar aktığını, gülümseye çalıştığımda yüzümün kırışıklarla dolu bir maske gibi göründüğünü, kafamın titreyip bir o tarafa bir bu tarafa sallandığını görmemi sağlıyordu.

(4) Gördüğüm şeyden korkmuştum, çünkü daha önce böyle göründüğümü düşünmemiştim hiç. Aynalara daha önce de bakmıştım, fakat neye bakacağımı bilmiyordum, tuhaf bir şey görmemişim. Şimdi aynaya her bakışında, aynı komik yüz arkamdan pis pis gülüyordu (s.52-53).”

Yazar-anlatıcının ilk iki sözcesine bakıldığında abisi Peter ile fiziksel kıyas yoluyla kendi farklılığını ortaya koyduğu görülmektedir. Peter, fiziksel olarak düzgündür ve elleriyle birçok şeyi yapabilecek güçtedir. Bu özellikleri nedeniyle de olumlu kimlik sunumu yapılmıştır. İkinci sözcesinde ise yazar, kendisini olumsuz özellikleri nedeniyle dışlamıştır. Abisinin aksine o, garip ellere sahiptir, çarpık ve bükük parmakları vardır, bunlar kontrolsüzce hareket ederler ve insan elinden ziyade yılan benzerler. Yazarın, kendisini bu aşamada olumsuz bir kimlik olarak sunduğu açıktır. Abisi ile arasındaki bu olumlu-olumsuz farkı ise fiziksel etkenler ve güçten ileri gelmektedir.

Üçüncü sözcede Christy, yine kendisine ilişkin olumsuz algısını örneklerle sürdürmüştür. Önceki söylemlerinde de kendisini olumsuz sıfatlarla betimlediği görülmüştür. Aynaya baktığında da gördüğü bu olumsuz özellikler nedeniyle kendisinden nefret etmektedir. Bu nefretin kaynağının, aynaya yansıyan görüntü olarak algılanması ile ilişkili olarak aynadan da nefret edilmektedir; hatta korkulmaktadır. 4. sözcede de aynadaki görüntüden korkulduğu net olarak dillendirilmiştir. Bu bakımdan Christy’nin kendisini korkulacak biri olarak nitelendirdiği açıktır ki “gördüğüm şey” söylemiyle kendisini farklı bir konumda işaretlediği yorumunu yapmak da mümkündür. Ona göre aynada, kendisine görünen bu olumsuz özellikler aslında diğer insanların da ona baktıklarında gördükleri ile bağlantılıdır. Dolayısıyla yazarın, kendisiyle benzer olarak diğer insanların da onunla ilgili olumsuz bir algıya sahip olduklarını düşündüğü yorumu yapılabilir.

4. sözceye göre yazar-anlatıcı, önceleri de aynaya bakmaktadır; fakat tuhaf bir şey görmemiştir. Şimdi ise farklıdır. Yani bir değişiklik yaşandığı açıktır. Bu değişikliğin yaşanmasında arabasının bozulmasının ve sonrasında yaşadığı içe dönüklüğün etkisi büyüktür. Bu yargıyı yazar-anlatıcı, 55. sayfadaki şu sözcesiyle aktarmaktadır: “Eski arabam bozulduktan sonra birkaç hafta içinde bile vücudumu keşfetmiş ve farklı biri olmuştum. (...) Eskiden katılımcıyken şimdi yalnızca bir izleyiciye dönmüştüm.”. Christy’nin yaşadığı bu olumsuz duyguların, dış dünyadaki yaşamını da etkilediği ve kendisini dış dünyadan soyutladığı açıktır. Bu olumsuz algısı nedeniyle kendisini yalnızlaştırdığı da söylenebilir. Bir kabullenme sürecine girmiştir.

Yukarıda alıntılanan söylemle benzer olarak bir başka söyleminde yazar, kendisindeki olumsuz değişiklikleri vurgulamıştır:

“Giderek daha fazla içime kapanmaya başlamıştım. Annem bir sürü şey deniyordu ama denediklerinin hiçbiri beni rahatlatmıyordu. Hiçbiri o eski mutlu çocuğu geri getiremiyordu. O artık yoktu. O çocuk gitmiş, yerine sinirleri kırık bir cam parçası gibi keskin ve telgraf telleri gibi gergin, sessiz, koca gözlü bir yaratık gelmişti (s.56).”

Bu söylemde yazar, kendisindeki olumsuz değişiklikleri ve ortak özellikleri vurgulamıştır. Anne, her süreçte olduğu gibi bu olumsuz süreçte de yanındadır, dolayısıyla olumlanmıştır; fakat yazara göre, değişiminde etkili değildir; çünkü o kendini bir yaratığa dönüşmüş olarak nitelendirmiştir.

Arabanın bozulması, Christy’nin üzerinde olumsuz değişikliklere yol açsa da Noel akşamı, kardeşine gelen fırçaları sahiplenip resim yapmaya başlaması, aksine onu olumlu yönde etkilemiştir. Fırçayı ilk kullanma ve dolayısıyla resim yapmaya ilişkin başarısını ve duygularını şöyle aktarmıştır:

“(1) Kağıdım yoktu. Annem, Peter’in defterinden bir sayfa koparıp getirdi. Fırçayı suya batırıp, parlak kırmızı boyaya sürdüm. Annemin dikkatli bakışları karşısında ayağımı sabit tuttum ve önümdeki sayfaya bir haç işaretinin hatlarını çizdim.

(2) Yüzümde zafer gülümsemesiyle anneme baktım. Beş yıl önce, neredeyse aynı noktada, birlikte oturduğumuz, benim titreyip terleyerek ilk kez sol ayağımla yazı yazdığım günü hatırladım. Annem o zaman da yanımdaydı, şimdi de. Bana verdiği ilham hiç eksilmiyordu.

(3) Bu sefer ne terleme ne de titreme vardı. Oldukça rahat yapmıştım.

(4) Artık elimde bir boya fırçası vardı, kırık bir tebeşir parçası değil. Ama anlam değişmemişti; dış dünyayla iletişim kurmak için yeni bir yol keşfetmiştim, sol ayağımla konuşmak için yeni bir yol (s.58).”

Öğretmen söylemlerinde de vurgulandığı gibi alıntılanan bu söylemde yazar-anlatıcı, olayı ve duygularını net olarak betimleyip okurun zihninde canlandırabilecek biçimde ayrıntılandırmıştır. Bu ayrıntılandırmanın, başarıyı yansıtmak üzere yapıldığı da söylenebilir. İlk sözcede görülebileceği gibi her adım sırasıyla aktarılmıştır. Anne her

başarısında olduğu gibi bu süreçte de yanında ve destekçisidir. Bu bakımdan dayanışma içerisinde olduklarını söylemek mümkündür.

2. sözceden anlaşılacağı üzere Christy, bu başarısından ötürü hissettiği mutluluğu, annesiyle paylaşmıştır. Bu olayı Christy, beş yıl önceki A harfini yazabilme başarısıyla bağdaştırmış ve benzer olarak o zaman da annesinin destekçisi olduğunu vurgulamıştır. Hatta ona ilham verendir. Anne, bu özellikleri nedeniyle kitabın birçok bölümünde olumlanmış ve yüceltilmiştir.

3. sözcede önceki başarısıyla bu başarı arasında bir kıyas vardır. Bir değişiklik olduğu açıktır, farklı olarak terleme ve titreme yaşanmamıştır. 4. sözceye göre var olan diğer bir değişiklik ise elinde kırık bir tebeşirin değil, boya fırçasının olmasıdır. Bu açıdan bakıldığında yazarın, daha üst bir beceriyi gerçekleştirdiği ve ilerleme kaydettiği söylenebilir. Aynı zamanda arabada olduğu gibi fırça da Christy'nin dış dünyayla ve sol ayağıyla iletişim kurmasını sağlayan bir araçtır. Dolayısıyla olumlanmışdır. Bu üç öge yazara özgürlük ya da bağımsızlık kazandıran araçlar olarak nitelendirilebilir. Anne de onu desteklemesi ve yüreklendirmesi nedeniyle Christy'nin bağımsızlık kaynaklarından biri olarak görülebilir.

Christy'nin özgürleşmesinde ve mutluluğunda Bayan Delahunt'un da etkisi yadsınamaz. Onun resimlerini beğenen ve bu başarısını takdir eden Bayan Delahunt, ayak parmaklarıyla resim yapan bu çocuğun yarışmaya katılmasını istemiş ve onun için başvuru yapmıştır. Çocuğu merak edip gelen bir muhabir ve fotoğrafçı, resim yaparken Christy'nin fotoğraflarını çekmiştir. Ertesi gün bu başarısı ve yarışmayı kazandığı haberi Independent'ta duyurulmuştur. Yazar-anlatıcı, bu başarısına ilişkin duygu ve düşüncelerini şöyle yansıtmıştır:

“(1) Ya hayallerimdeki kız?

(2) O gün daha sonra o da geldi. Elimi ellerinin arasına aldı, alnımdan öptü ve benimle gurur duyduğunu söyledi.

(3) Sol ayağım ve ben yine başarmıştık (s.71).”

İlk sözcedeki soruda yazar-anlatıcı tarafından gönderimde bulunulan kişi, Bayan Delahunt'tur. Söz konusu soru öncesinde ailenin takdirini/onayını alan Christy'nin, benzer olarak bu başarıda etkisi olan Bayan Delahunt'un tepkisine ve onayına ilişkin beklenti içerisinde olduğu ve ona karşı duygusal olarak bir şeyler hissettiği açıktır; çünkü onu “hayallerindeki kız” olarak betimlemiştir. Kitabın diğer bölümlerinde de

Christy, ona olan aşkını dillendirmişti; fakat aradaki yaş farkı zamanla duygularının değişmesine ve sönmesine neden olmuştur.

2. sözcüde Christy'nin başarısına ilişkin Bayan Delahunt'un tepkileri aktarılmıştır. Burada gurur duyulduğunun belirtilmesi yazar-anlatıcının onay ya da takdir beklentisinin işaretleyicisi olarak yorumlanabilir.

Son sözcesinde yazar, başarısını yalnızca kendisine değil, sol ayağına da borçlu olduğunu aktarmış ve “biz” dili kullanarak sevincini yansıtmıştır. Bu aşamada yazar-anlatıcının, sol ayağını ayrı ve bağımsız bir kişilik olarak yansıttığı yorumu yapılabilir. Bir dayanışma içerisindedirler.

Bayan Delahunt'a olan ilgisi Christy'de olumlu değişiklikler oluştururken yaşıtı Jenny'ye olan aşkı tam tersi yönde bir etki bırakacaktır. Bu etkinin sebebi âşık olduğu Jenny'nin ona karşı acıyan bakışlarıdır. Bu duruma ilişkin duygularını yazar-anlatıcı şu şekilde aktarmıştır:

“(1) Bana bakıyordu; ama bu acıma bakıştıydı.

(2) Anlayıştan başka bir şeye, en zayıf kalbe ancak içten insan şefkatinin verebileceği güce ihtiyacı olan benim gibi biri için basit bir acıma bakışının ne kadar acı ve yıkıcı olabileceğini anladım.

(3) Bunu daha sonra pek çok kez görecektim.

(...)

(4) Bundan sonra değiştim.

(5) Neşe içinde geçen birkaç hafta boyunca, mahallenin en tatlı kızına âşık olduğumu sanan ve onun da kendisiyle ilgilendiğini sanacak kadar aptal ve kendini beğenmiş olan on dört yaşında, sıradan, normal bir çocuk olduğumu hayal etmek için kendime izin vermiştim.

(6) Artık bu kandırmacalar sona ermişti.

(7) İşin acı veren kısmı, fark edişimdi. Derdimin önemsiz olduğunu, garipliğimi kimsenin fark etmediğini düşünüp kendimi kandırdığımı fark etmiştim. Şimdi, kendimi böyle şahane bir biçimde kandırmanın ne kadar büyük bir salaklık olduğunu fark ediyordum (s.78-79).”

Alıntılanan bu söylem, Jenny ile güzel vakit geçiren ve Jenny'nin de ondan hoşlandığını düşünen Christy'nin hislerinin karşılıksız olduğunu anladığı ana ilişkindir. Jenny'nin bahçedelerken ona olan bakışı farklıdır, acıyan bir bakıştır ve Christy'yi olumsuz yönde etkilemiştir. İkinci sözcesiyle birlikte yazar-anlatıcı bu olumsuz etkiyi “acı ve yıkıcı” olarak betimlemiştir. Bu duygu, diğerleri için basit olabilecekken kendisi için değildir. Dolayısıyla kendisini diğerlerinden ayırmıştır.

Aynı sözcüde yazar-anlatıcı, gücünün kaynağını, insanlardan gördüğü “içten bir şefkat”e bağlamıştır. Buradan hareketle insanlar tarafından acıma yerine şefkat duygusunun yansıtılmasının Christy'yi güçlendirdiği çıkarımı yapılabilir. Daha önce de

belirtildiği gibi yazar-anlatıcı, yaşamının çoğu döneminde başkalarının etkisinde kalarak eylemlerini yönlendirmektedir.

3. sözcede acıma eylemiyle ileriki yaşlarda da sıkça karşılaşıldığı yinelenmiştir. Bu etki 4. sözceden de anlaşılacağı gibi yazar üzerinde değişime yol açmıştır. Ardından kendisinde var olan değişiklikleri önce ve sonra arasındaki farklılıkları vurgulayarak aktaran yazar-anlatıcının, kendisiyle ilgili bazı durumları kabullenme sürecine girdiğini de söyleyebilmek mümkündür.

6. sözcede yazar, kendi kendisini kandırdığını dile getirmektedir ve bu ifadesini 5. sözcede gerekçelendirmiştir. Jenny ile birkaç haftalık bir süre içinde iyi vakit geçiren Christy, bu sayede kendisini normal, sıradan insanlar gibi hissetmiştir. Yani kendisinde algıladığı eksiklikleri örtmüş ve diğerleri ile benzeşim kurabilmiştir dolayısıyla Jenny sayesinde normal insanlar ile kendisi arasında bir denge oluşturduğunu söylemek mümkündür. Bu süreçte mahallenin en tatlı kızı olarak görülen Jenny'ye âşık olmuş ve duygularının karşılıklı olduğu algısına kapılmıştır. Bu özellikler sayesinde de diğerlerinden ayrıcalıklı olduğunu düşünüp hem kendisini hem de Jenny'yi farklılaştırmıştır; fakat Jenny'nin acıyan bakışı, Christy'nin yanlış anlama durumunu açığa çıkarmıştır. Bu yanlışlık nedeniyle kendisini aptal ve kendini beğenmiş olarak nitelendirip suçlamıştır.

7. sözcede fark ediş sonrası hissedilen duygu ve yazarın kendisiyle yüzleşmesi ön plandadır. Bu fark ediş, ona acı vermiştir. Yanlış anlamasını ise bir salaklık olarak nitelendirmiştir. Bu bakımdan kendisini suçladığı ve yaptığından utandığı yorumu yapılabilir.

Alıntılanan söylemde de görülebileceği gibi Jenny'nin acıyan bakışı öncesinde ve sonrasında Christy'nin davranış ve duygularında farklılıklar vardır. Öncesinde mutlu, özgüvenli, bağımsız hisseden yazar; sonrasında ise kendisini mutsuz, acılı, suçlu hissetmektedir. Bu durumunu olumsuzlayan Christy, kızın onu sevmediğini fark edince önceki hâlini de olumsuzlamıştır. Hisleri dolayısıyla kendisini -daha önceki söylemlerde de görülebileceği gibi- salak, aptal ve kendini beğenmiş olarak addetmiştir.

Bu olay sonrasında Christy, içine kapanmış ve kendisini dış dünyadan soyutlamıştır, umutsuzluk içerisindedir. Hatta bu olumsuz duygular, onu intihara yeltenme sürecine bile getirmiştir. Söz konusu girişim, romanda şöyle aktarılmıştır:

“(1) Kutumdan kalem ve kâğıt çıkardım; yatağıma oturup yazmaya başladım. O gece yatak odasının penceresinden, aşağıdaki bahçenin betonuna atlayarak kendimi ‘yok etmeye’ karar verdim.

(2) Ama bunu yapmadan önce arkamda bırakmak için bir tür ‘vasiyetname’ ya da ‘son dilek ve itiraf mektubu’ yazacaktım. Kalem abartılı bir tavırla alıp gösterişli bir şekilde yazmaya başladım.

(3) ‘Sayın İlgili; gerçi kimsenin ilgilenmeyeceğini biliyorum ama...’

(4) Bunun harika bir açılış cümlesi olduğunu düşündüm. Mektubu bitirdim, özenle katlayarak yastığımın üzerine koydum (s.85).”

Christy, intihara girişmeden önce neler yaptığını, alıntılanan bu söylemde ayrıntılı olarak yansıtmıştır, yani okurun zihninde bir canlandırma izlenimi oluşacağı söylenebilir. İlk sözcesinde yazar-anlatıcının aynı zamanda kararını ve kişisel amacını da belirttiği görülmektedir: kendisini yok etmek. Söz konusu kararın kendisine ait olduğunu kanıtlayabilmek içinse arkasında bir delil olarak intihar mektubunu bırakacaktır yani bağımsız olarak bu kararı alabilmiştir. 2. sözceye göre mektubu yazmayı oldukça önemseydiği ve diğerleriyle –özellikle son dilek ve itiraf ifadesiyle- iletişime geçmek istediği söylenebilir; çünkü abartılı bir tavırla ve gösterişli bir şekilde yazmaya başlamıştır. Ayrıca vasiyetname, son dilek veya itiraf mektubu yazmayı ciddi bir iş olarak algıladığı yorumu da yapılabilir.

3. sözcede mektubunun giriş tümcesini alıntılanmış olan yazar-anlatıcı, “sayın ilgili” sözcüğünden hareketle kimsenin onunla ilgilenmeyeceğini iddia etmiş; fakat aslında umutsuzluğunu, ilgi beklentisini açığa çıkarmıştır. Christy, kendisini yalnız ve değersiz hissetmektedir. Dolayısıyla çaresizdir. Bu hissi nedeniyle de kendisini soyutladığı dış dünya ile iletişim kurma gereksiniminde olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Bir bakıma bu yazı, bir çağrı niteliğinde değerlendirilebilir; çünkü içerisinde bulunduğu durumu, alıntılanan söylemin geçtiği bölümde “hapishane” metaforuyla betimlemiştir ve dolayısıyla bu hapishaneden çıkma arayışı, isteği içerisinde olduğu açıktır. Aslında karakter, özgürlüğü seven ve arzulayan, bağımsız olmayı önemseyen biridir; fakat fiziksel engeli ile toplumun bir bölümünün ona olan olumsuz yaklaşım ve davranışları, kendisi üzerinde olumsuz bir etki oluşturmuştur. Söz konusu olumsuz etki, onun kendisine sıklıkla acımasızca yüklenmesine, hakaret etmesine; kendisini toplumdan ya da dış dünyadan, zaman zaman ailesinden hatta en yakını olan annesinden soyutlamasına neden olmuştur. Yaşanan bu olumsuzluklar, Christy’yi 16 yaşındayken intihar girişiminde bulunmaya kadar getirmiştir; fakat bunu başaramamıştır; çünkü Christy, özgürlüğüne düşkün olduğu kadar aynı zamanda mücadelecî, yılmayan, azimli

bir kişiliktir de. Bu olumlu özelliklerin varlığında ise annesinin etkisi büyüktür; çünkü benzer olarak o da azimli, mücadeleci, cesur ve kararlı bir kadındır. Christy'ye rol model olduğu açıktır.

Christy'nin intiharı düşünmesi, aynı zamanda toplumda değer görme, önemsenme, kabullenme isteğinin de bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Araştırmada alıntılanan diğer söylemlere de bakıldığında tüm çabasının, normal bir insan olarak kabul edilmek ve toplumda bir yer edinmek amaçlı olduğu söylenebilir. Normal insanlar, normal olmaları nedeniyle kendilerine toplumda kolayca yer bulabilirlerken, kabul edilirlerken, rahatlıkla iletişim kurabilirlerken Christy, çokça engelle karşılaşmıştır. Bir bakıma dış dünyayla iletişime geçebilmesi, toplum tarafından kabul edilebilmesi için sol ayağıyla yazı yazmak ya da resim çizmek gibi olağanüstü bir şey yapabilmesi ya da eksikliğini telafi edecek bir aracının olması gerekmektedir. Aksi takdirde normal görülmeyp dışlanacaktır. Sıralanan bu ölçütler ise maddeyle ilgilidir. Onun duygu ve düşünceleri bu aşamada göz ardı edilip yok sayılmıştır. Bu nedenle intihar fikriyle Christy kendisini gerçekten yok etmeyi istemiştir. Duygularını bu kadar yoğun yaşamasında, ergenlik döneminde olmasının etkisi olduğu da söylenebilir.

Yukarıda özetlenen durum, yazar-anlatıcı tarafından şöyle yansıtılmıştır:

“İnsanların gözünde ayak parmaklarımla resim yapıyor olmam müthiş bir şeydi ve bana şanslı olduğumu söylüyorlardı; evet, doğruydı, fark edilen bir çocuktum. Ama sol ayağımla resim yapmam nasıl bir fark yaratacaktı? Fark edilen biri olmamın ne faydası vardı? Ben fark edilen biri olmak istemiyordum, diğer insanlar gibi sıradan olmak istiyordum (s.88).”

Alıntılanan söylemde yazar-anlatıcının, sorular yoluyla bir usamlama sürecine girdiği söylenebilir. Öğretmenlerin söylemlerine bakıldığında da benzer olarak Christy'nin kendisiyle olan içsel konuşmaları üzerinde durdukları görülmektedir. Var olan çelişki ve çatışmalara ilişkin Christy tarafından yapılan sorgulamaların, çocuklar üzerinde etkili olduğunu dillendirmişler ve onlara göre bu sayede çocuklar, başkisi ile empati kurabileceklerdir. Çocukların bu davranışı sergilemelerinde, romanın bir özyaşamöyküsü olmasının da etkisi olduğu söylenebilir. Yani bu durumu gerçekte yaşayan Christy ile birlikte sorgulama yapabılıp onunla aynı zamanda özdeşim kurabileceklerdir.

Yaşı ilerledikçe Christy'nin, dış dünyayla olan bağlantısının daha da fazla kesildiği yorumu yapılabilir. 17 yaşında kendisinde var olan değişiklikleri şu şekilde aktarmıştır:

“Duygusal hayatım oluşmaya başlamıştı. Eskiden çocuksu arzusu olan şeyler artık yetişkin ihtiyaçlarına dönüşmüştü. Eskiden yalnızca alınganlık olan duygu, artık melankoliydi. Bana acımayan, kendi yaşımdaya olan arkadaşlarım olsun istiyordum. Sakat olmam ve dışarıya çıkamamam, diğer insanların günlük yaşantılarını oluşturan şeylere ihtiyaç duymadığım anlamına gelmiyordu: futbol, danslar, bira partileri ve kızlar. Çocukken birlikte oyun oynadığım çocuklarla aramızda oluşan bütün arkadaşlık bağlarımın, yetişkinliğin yarattığı uçurumla yok olup bozulduğunu fark ettiğimde, zihnime bir acı saplanmıştı. Büyüdükçe kendi kusurlarıma daha anlayışlı yaklaşmak yerine, daha fazla sıkıntı yaşıyor ve acı çekiyordum (s.91).”

Alıntılanan söyleme bakıldığında yazar-anlatıcının, önce ve sonra arasındaki farklılıkları “artık, eskiden” gibi belirteçler kullanarak yansıttığı görülmektedir. Bu değişikliklere göre çocukluk ve yetişkinlik dönemlerinde, insanların ona karşı davranışlarında belirgin bir ayrım olduğu vurgulanmıştır. Çocukken onunla oynayan, onu kabullenen yaşlıları şu anda ona acıtmaktadır ve aralarında büyük bir uçurum bulunmaktadır. Hâlbuki Christy’nin de sıradan insanlar gibi günlük yaşantılara ilişkin gereksinimleri vardır; fakat yazara göre bu istekler, diğer sıradan insanlar tarafından yok sayılmaktadır. İnsanların bu tavrı Christy’nin kendisine daha fazla yüklenmesine ve acı duymasına neden olmuştur.

Bu süreçte Christy, Lourdes’e gitme kararı almıştır. Burası insanların iyileşme umuduyla gittikleri dinî bir mekândır. Yolculuğu tek başına gerçekleştiren yazar, orada gördüklerini şu şekilde aktarmıştır:

“Acı çeken bu insanları gördükçe, zihnimde yeni bir ışık yandı. Dehşete kapıldım; dünyada bu kadar çok acı çeken insan olduğunu bilmiyordum. Kendini küçük kabuğuna hapsedmiş bir salyangoz gibi, dışarıdaki kalabalık dünyayı yeni yeni görmeye başlıyordum. Beni asıl şaşırtan şey, bunca insanın sakat olması değildi. Beni şaşırtan şey, çoğunun durumunun benimkinden daha kötü olmasıydı (s.100).”

Alıntılanan söylemde yazar-anlatıcının, kıyas yoluyla orada bulunan diğer kişilerle benzerlik ve farklılıklarına ilişkin çıkarımlarda bulunduğu görülmektedir. Oraya gidene kadar yazar-anlatıcı, kendisine benzer ya da kendisinden daha kötü durumda olan insanların farkında olmadığını itiraf etmiştir. Bu duruma ilişkin onda oluşan duygu şaşkınlıktır. Yazar-anlatıcı, farkındalığını “Zihnimde yeni bir ışık yandı.”, “Dehşete kapıldım.”, “...bilmiyordum.”, “...yeni yeni görmeye başladım.”, “Beni şaşırtan şey...” gibi sözcelerle net olarak her sözcesinde yansıtmıştır. Aynı zamanda yazarın, bu izlenimlerini gözlem yoluyla edindiğini söyleyebilmek de mümkündür.

İnançlı bir kişi olan Christy’nin Lourdes’e olan gezisi her ne kadar onda çevresine ilişkin bir farkındalık oluşturmuşsa da ona göre bu etki, beklediği olumlu etkiyi doğurmamıştır. Bu durumu şöyle yansıtmıştır:

“(1) Dışarıdan bakıldığında nasıl görünürsem görüneyim, diğerlerine ne kadar numara yaparsam yapayım, kendime ne kadar yalan söylersem söyleyeyim, sakat olduğum sürece mutlu ve kendimle barışık olamayacağımı çok iyi biliyordum.

(2) Lourdes’i ve Grotto’ya giderken gördüğüm insanları hatırladım. Onlar gibi sabırlı, neşeli, dertlerle barışık olmaya, beni öbür dünyada ödülün beklediğine inanmaya çalıştım. Ama faydası olmadı.

(3) Ben fazlasıyla insandım. İçimde fazlasıyla insani özellik vardı ve Efendi’nin takdirini kayıtsız şartsız kabul eden bir hizmetkâr değildi bu. Öbür dünyayı düşünmeden önce bu dünyayı görmek ve anlamak istiyordum.

(4) Lourdes’in mucizelerine ve güzelliğine rağmen hâlâ uslu olmayı öğrenememiş bir çocuktum (s.106-107).”

İlk sözcesinde yazar, kendisiyle ilgili var olan genelgeçer yargısını dillendirmiştir: Sakat olduğu sürece mutlu ve kendisiyle barışık olamayacaktır. Bu yargı aynı zamanda bir kabullenmişliğin itirafı olarak da yorumlanabilir. Görüntüde nasıl olursa olsun sakat olmak onun için gerçekte mutsuzluk kaynağıdır. Fiziksel engellerinin bulunması, onun kendisine duygusal engeller koymasını da tetiklemiştir.

Lourdes’te gördüğü insanlar, inançları gereği sabırlı, neşeli, dertleriyle barışık olabilmeyi başarmışlardır; fakat 2. sözcesine göre yazar, bu olumlu özellikleri kendisinde barındırmaması nedeniyle diğerlerinden ayrılmaktadır. Christy, her ne kadar diğerleri gibi öbür dünyada ödüllendirileceği düşüncesiyle durumu telafi edebilmeyi denemiş olsa da bu yaklaşımın faydasını görememiştir. 3. sözcede gerekçelendirme yapmış ve bu şekilde bir yaklaşımın onda etkisiz olmasını fazlasıyla insan olmasına bağlamıştır. Yani o, onun deyişiyle Efendi’nin isteklerini ya da takdirini değil, dünyayı anlamlandırmayı öncelemiştir. Bu açıdan bakıldığında Christy’nin diğerlerinden ayrıldığı ve genel kabul gören durumları olduğu gibi kabullenmeyip sorguladığı söylenebilir, dolayısıyla bağımsız ve özgürlüğü önemseyen bir karakterdir.

Lourdes’i mucize olarak nitelendirse de oradaki anlayışı kabullenen, uslu bir çocuk olamayacağını 4. sözcesinde savunmuştur. Söz konusu başkaldırı ile aynı zamanda kişisel amacını da ortaya koymuştur: önce dünyayı görmek ve anlamak. Romanın başka bir bölümünde de kişisel amacını “hayatımın bir amacının ve değerinin olması (s.106)” olarak yansıtmıştır. Benzer olarak bu amaç da dünyevidir.

Christy, yukarıda sıralananları düşünmekle ve sorgulamakla meşgulken ona göre beklentilerine ilişkin bir mucize gerçekleşmiştir:

“Sonra, bütün bunları yeniden acı acı düşündüğüm o gün birden bir doktor gelmiş ve bana iyileşebileceğimi söylemişti! Birkaç sözcükle bütün hayatımı değiştirmiş, geçmişime bir anlam yüklemiş, geleceğime dair vaatte bulunmuştu. Bir amaç belirlemişti. Düşüncelerimi ve isteklerimi zapt edeceğim bir şey vermişti bana. Uğruna

yaşayacağım, çalışacağım ve mücadele edebileceğim bir şey. Üstelik tam da önümde boş ve anlamsız yıllardan başka bir şeyin olmadığını düşündüğüm bir anda (s.113).”

Doktor, beklentilerini karşılayacak haberleri vermesi nedeniyle alıntılanan söylemde yazar-anlatıcı tarafından olumlanmıştır. Onun sayesinde çaresizliği ümide dönmüş ve hayatında çokça olumlu değişim yaşanmıştır. Artık bir amacı vardır. Öğretmen söylemlerinde de sıkça belirtildiği gibi yaşam için mücadele isteği oluşmuştur. Hatta aşağıdaki söylemde de görülebileceği gibi kendisinin hayata gelme amacının ve bu yaşamda bir rolünün bulunduğunu fark etmiştir:

“Bu büyük ‘hayat planı’nda hepimizin, en küçüğümüzün bile önemli olduğunu, çünkü hepimizin onun bir parçası olduğunu ve en küçük bilinmeyenlerin bile önemli olduğunu ve bunların, büyükleri bir arada tuttuğunu göstermişti bana. Bu anlayış sırasında, ne kadar küçük olursa olsun, benim de bir rolüm olduğunu gördüm (s.113-114).”

Yazar-anlatıcının alıntılanan söylemine göre hayatın bir planı vardır, küçükten büyüğe herkes önemlidir ve bu planın bir parçasıdır. Dolayısıyla küçük ya da büyük de olsa her kişi yaşama katkı sunar. Son sözcesinde bu anlayışın, kendisini de kapsadığını belirtmiş, aslında kendisinin de bu hayat planının içerisinde yer aldığını ve bir rolünün olduğunu fark etmiştir. Dolayısıyla kendisini değerli ve önemli görmeye başladığı söylenebilir. Olumlu bir değişim söz konusudur.

Ardından Christy’nin tedavi edilmesi amacıyla egzersizlere başlanmış ve özgürce hareket edebilmesi için annesi başta olmak üzere diğer aile üyeleri tarafından kendisine küçük bir ev yapılmıştır. Bu ev zamanla Christy’nin yalnızca egzersiz ve spor odası olmaktan çıkmış aynı zamanda yalnız kalabileceği, özgürce zaman geçirebileceği, resim yapıp yazılar yazabileceği ve kitap okuyabileceği bir alana dönüşmüştür. Aile üyeleri bu süreçte dayanışma içerisinde oldukları görülmektedir.

Daha iyi şartlarda tedavi edilebilmesi için Christy, Londra’ya götürülür ve beyin felci uzmanı Doktor Collis tarafından tedaviye uygun görülür; fakat iyileşebilmesi için tek şart ileri sürülmüştür: sol ayağını kullanmaması. Sol ayağını kullanması diğer uzuvlarının kullanımını engelleyeceği için böyle bir şart öne sürülmüştür. Christy’nin bu şarta ilişkin düşünce ve duyguları romana şu şekilde yansıtılmıştır:

“*Sol ayağım!* Ama bu benim her şeyimdi. Sırf onunla konuşabiliyor, onunla yaratabiliyordum. Dış dünyayla olan iletişimimde tek aracım, diğer insanların zihinlerine ulaşabilmemin ve kendimi anlaşılır ve anlamlı kılmamın tek yolu. Geri kalanım işe yaramaz ve değersizdi. Sol ayağım, bütün vücudumun çalışan tek yeri. Onsuz yitik, sessiz ve güçsüz kalırdım (s.130).”

Yazar-anlatıcının söylemine bakıldığında ilk sözcesinde doğrudan dillendirdiği sol ayağına, diğer sözcelerinde de “o” adıyla sıkça gönderimde bulunduğu görülmektedir. Sol ayak için “Her şeyim.”, “Sırf onunla...”, “...tek aracım.”, “...tek yolum”, “...tek yerim” gibi ifadelerin kullanılması ise onun yüceltildiğinin göstergesidir. Onu dış dünyayla iletişim kurmasını sağlayan tek araç olarak farklılaştırmıştır. Aynı zamanda güçlü, özgür ve bağımsız davranabilmesinin de kaynağıdır. Diğer uzuvları ise işe yaramaz ve değersizdir. Tüm bu özellikleri nedeniyle sol ayağını olumlamıştır.

Doktorun şartını kabul eden Christy, tedavi sürecinde orada bulunan diğer hastalarla kendisini kıyaslamış ve sıkça sorgulamalar yaparak uslamlama sürecine girmiştir. Bir bakıma kendini tanıma, beklentilerini fark etme hedefindedir.

- “(1) Zamanla, kliniğin de yardımıyla, normal ya da en azından daha bağımsız bir yaşam için kendimi aşabilirdim.
- (2) Ama içimde her zaman özlem duyduğum, resmi asla tamamlanamayacak veya bir yapbozun son parçasına ulaşamayacak bir şeylerin derinlerde yattığını biliyordum.
- (3) Bir parçası mutlaka eksik kalacaktı. Fiziksel engelimi büyük ölçüde aşsam da tam anlamıyla normal bir insan olamayacaktım. O eski ‘farklılık’ her zaman kalacaktı.
- (4) Oysa sevmeyi ve sevilmeyi öyle çok istiyordum ki... (s.143).”

Yazar-anlatıcının girdiği bu uslamlama sürecinde geçmişin etkisinde kalarak hareket ettiği söylenebilir. İlk sözcesinde geleceğe dair olasılıkları sıralamış ve tedavi sayesinde normal ya da daha bağımsız bir yaşama sahip olabileceğini ileri sürmüştür. Sözcedeki yeterlik kipinin varlığı ve “kendini aşmak” eyleminin kullanımı ise yazar-anlatıcının başarısını ve mücadelesini işaretlemektedir. Yani yukarıda belirlenen hedefleri gerçekleştirebilecek yeterlidir; fakat 2 ve 3. sözcede de görülebileceği gibi kendisini her ne kadar normal ya da daha bağımsız bir insan olmayı başarabilecek yeterlikte görse de Christy, bazı şeylerin eksikliğini de hissetmektedir. Bu eksiklik, bir yapbozun parçası örneği ile bağdaştırılmıştır. Dolayısıyla tamamlanamamıştır. Özlem duyulan ve derinliklerde olduğu düşünülen bu eksiklik, 3. sözceden anlaşılabileceği gibi ona göre gelecekte de telafi edilemeyecektir. Yazar, bu durumu kabullenmiştir. Gerekçe olarak eski yani geçmiş gösterilmiştir. O fiziksel olarak engelleri aşsa da ruhen eksik ve tamamlanamamış olacaktır. Kendini bu aşamada farklı olarak nitelendiren Christy, bu durumu kabullenmiş görünmektedir. 4. sözcede eksikliğini duyduğu şeyi tanımlamıştır: çok sevmek ve sevilmek. İsteğini ya da beklentisini dillendiren yazar, farklılığından ötürü sevip sevilleceği konusunda ümitsizdir ve gelecekte de gerçekleşmeyeceğini kabullenmiştir.

Alıntılanan söylemden hareketle Christy'nin, tüm olumlu gelişmelere rağmen bir arayış içerisinde olduğu, iç çatışmalar yaşadığı söylenebilir. Bu düşüncede sol ayağını kullanamayışının etkisinin de olduğu çıkarımını yapmak mümkündür. Onu özgürleştiren, iletişim kurmasını sağlayan tek aracının eksikliği, onun yalnızlaşmasına ve olumsuz düşüncelere kapılmasına neden olmuştur. Bu süreçte oluşan belirsizlikler, geleceği öngörememe gibi kaygılar da onun ümitsizliğini tetiklemiş olabilir.

“Sol ayağımı bağlayıp bir kenara kaldırmıştım ve şimdi onu yeniden göreve çağırmayacaktım. Bu, teslimiyetin göstergesi olurdu ve ben henüz teslim olmaya hazır değildim (s.148).”

Alıntılanan söylemde görülebileceği gibi Christy'nin, sol ayağının eksikliğini hissettiği açıktır. Zaman zaman özellikle çaresiz kaldığında sol ayağını kullanma konusunda kararsız kaldığı da söylenebilir; fakat son sözcesinden anlaşılabileceği üzere bir karşı duruş sergilemekte ve çaresizliği kabullenmemektedir. Aksi takdirde yenilmiş olacaktır ve bu eylem, Christy'nin azimli, mücadeleci, özgür kişiliğiyle örtüşmemektedir. Dolayısıyla kişilik ve eylemlerinin örtüşmesi ile bir süreklilik ve tutarlılık sağlandığı söylenebilir. Öğretmen söylemlerinde de belirtildiği gibi yazar, azminden, mücadeleci kimliğinden ve özgürlüğe düşkünlüğünden vazgeçmemektedir. Bu tutumu nedeniyle de öğrencilere rol-model olabilecek niteliktedir.

18 yaşına geldiğinde yazar, hayat hikâyesini yazmaya karar vermiştir ve bu kararını kardeşine açıklamıştır. O söyleyecek, kardeşi ise yazacaktır; çünkü Christy'nin sol ayağını kullanmaması gerekmektedir.

Christy, hayatını yazdığı kitabında bazı sorunlarla karşılaşmıştır. Zihninden geçenleri tam olarak ifade edememekte ve düşüncelerini toparlayamamaktadır. Bu süreçte edebiyat ve yazı ile ilgili kuramsal bilgi eksikliği yaşadığı açıktır. Yaşadığı sıkıntıları söylemlerine şu şekilde yansıtmıştır:

“Bütün bunlar, ne söylemek istediğimi bilmediğim anlamına gelmiyordu, ama nasıl söyleyeceğimi bilmediğim için sorun yaşıyordum. Düşüncelerimi açıkça ve anlaşılabilir bir şekilde ifade etmenin yolunu hâlâ bulamamıştım. Aslında bir cümleyi karmaşık hâlde yazabiliyorsam, basite indirgememekte kararlıyım. Bir düşüncüyü ender olarak tek bir cümlede anlatıyordum. Anlatmak istediğimi gerçekten ifade ettiğim konusunda tatmin olmak için üç dört cümleye ihtiyaç duyuyordum ve bazen tek bir düşüncemi ifade etmek için bütün bir paragrafı kullanıyordum. Elimde olmadan konudan sapıyor ya da babamın dediği gibi ‘lafı ağızda geveliyordum (s.151-152).”

Alıntılanan söylemde yazar, kendi yazılarına ilişkin izlenim ve değerlendirmelerini paylaşmıştır. Daha önceki betimlemelerinde de olduğu gibi duygu, düşünce ve izlenimlerini belirgin olarak ve okurun zihninde canlandırabilecek biçimde

yansıtabilmiştir. Aslında Christy, sorununun ve eksiklerinin farkındadır. Bu sorunların nasıl çözüleceği üzerine yoğunlaştığı açıktır. Sorununu çözebilmek için aynı zamanda birçok oyun ve kitap yazıp yayımlayan Doktor Collis’e başvurmuştur. Collis’in öneri ve yönlendirmeleri şöyledir:

“(…)

‘Hikâye yazmak için bilinmesi gereken iki temel kural vardır,’ dedi. ‘Birincisi, anlatacak bir hikâyenin olması. İkincisi, okuyan kişinin bunu yaşadığını hissetmesini sağlamak. Sana önemli noktaları anlatacağım. Olabildiğince kısa cümleler kurmaya çalış. *Fırçayla resim yaptın, şimdi bunu kalemle yapmayı denemelisin.* Yalnızca dene. Örneğin bu odayı tarif et; garip sandalyeni, isli duvarda asılı duran resmi, kırk aynayı, kitapları, renkli fotoğrafları...” (s.158).”

Doktor Collis’in çoğunlukla emir kipinden yararlanarak Christy’ye öneri ve yönlendirmelerde bulunduğu görülmektedir. Altı çizili sözcede doktor tarafından bir bağdaştırma yapılmıştır. Christy nasıl ki fırçayla resim yapabildiyse benzer olarak kalemle de betimleme yapabilecektir ki ardından gelen sözcelerde verilen örnekler aracılığıyla betimlemeye yönlendirme yapıldığı açıktır. Doktor verdiği önerilerde kendisinden emin olduğunu göstermiş, aynı zamanda Christy’yi de yüreklendirmiştir. Dolayısıyla ona özgüven kazandırmayı hedeflemiştir. Bu süreçte dayanışma içerisinde hareket etmişlerdir.

Christy, yazı çalışmalarına devam ederken aynı zamanda tedavisi de başarılı bir şekilde sürmektedir. Yazar-anlatıcı, tedavi sürecini kendisinde var olan olumlu değişiklikleri ve dönüşümleri ayrıntılı bir biçimde aktararak okurlarına yansıtmıştır. Yani önce ve sonra arasındaki farklılıkları vurgulamıştır. Bunu yaparken daha önce de belirtildiği gibi olay ve durumlara ilişkin duygu ve düşüncelerini net olarak yansıtabilmiştir. Dolayısıyla söylemlerine bir uslamlama süreci hâkimdir:

“Ben de klinikteki son iki yılım içinde *kendimi geliştirdim*. Öğrenmem gereken ilk şey gevşemektir. (...) Öncelikle zihnini, düşüncelerini gevşetmesi ve serbest bırakması gerekiyordu. Bunu neredeyse olanaksız buluyordum. Çok dağınık bir zihnim vardı (s.165).

“(…)

Konuşamamak, insanlarla sıradan ilişkiler kurmamda her zaman en büyük engel olmuştur. Bana en acı veren engelimdi; çünkü konuşma olmazsa insan kaybolmuş gibidir, milyonlarca şey söylemek isterken bir kelime bile edemez. Yazmam gayet iyiydi, fakat sadece yazılı kelimelerle anlatılamayan, ‘hissettirilemeyen’ bazı duygular vardır. Yazmak ölümsüz olabilir ama sesin yaptığı gibi iki insan arasındaki boşluğu kapatan bir köprü kuramaz. *Bir arkadaşımı tanımayı ya da bir kızla birkaç dakika sohbet etmeyi, dünyadaki en iyi kitabı yazmaya tercih ederdim.* Ama yine de daha az homurdanarak konuşmaya başlamıştım (s.166-167).

“(…)

Öğrendiğim ilk ders düzgün ve derin nefes almaktır. Terapist bana ani nefesler aldığımı, böyle olmaması gerektiğini söyledi. Nefesimi kontrol etmeyi öğrenemezsem hiçbir zaman düzgün konuşamayacağımı anlattı (s.167).

(...)

Artık çok daha kendinden emin ve bilinçli konuşuyorum. Konuşarak diğerlerinin beni anlamasını sağlayana dek gerçekten sağlıklı bir sosyal hayata kavuşamayacağımı biliyorum, bunu başarmak için çok çalışmak ve uzun süre alıştırma yapmak zorundayım (s.168).”

Alıntılanan söylemlerde görüleceği üzere yazar-anlatıcının kendisi ile ilgili üzerinde durduğu olumlu değişiklik “konuşmak” temelinde şekillenmiştir ki bu aşamaya kadar alıntılanan söylemlerine bakıldığında Christy’nin en çok şikâyet ettiği engelinin konuşamamak olduğu görülecektir. Bu engelini örtmek ve eksikliğini telafi etmek amacıyla farklı araçlar kullanarak insanlarla iletişime geçmek için çabalamıştır; fakat burada da görüldüğü gibi onun gözünde yazmak vb. tüm araçlar konuşmak kadar etkili değildir. Konuşma sayesinde insan kendisine bir yer edinebilir, aksi takdirde kaybolur. Bu durumu ayrıntılandırmak amacıyla verdiği, “bir arkadaşla tartışabilmek, birkaç dakika bir kızla sohbet edebilmek vb.” örnekler yazar-anlatıcının kendisine toplumda bir yer edinmek istediğinin göstergesidir. Kıyas yoluyla, yazmanın, konuşmanın yerini tutamayacağı savunulmuştur; çünkü yazarak bazı duygular aktarılıp karşıdakine hissettirilemez ya da ölümsüz olsa da yazmak, insanlar arasında bir köprü kuramaz. Bu aşamada yazar-anlatıcının iletişim kavramına vurgu yapmak istediği söylenebilir. Tanışmak, sohbet etmek gibi eylemlerin dillendirilmesi bu çıkarımın işaretleyicileridir.

Yazar, son söyleminde görülebileceği gibi konuşmayı başarmıştır. Daha sağlıklı iletişim kurabilmek için azmedeceği açıktır. Kendisine acıyan değil, kendisiyle gurur duyan bir kişilik izlenimi oluşturulmuştur. Söz konusu çıkarımı yazar-anlatıcı klinikteki doktorlar üzerinden paylaştığı şu sözleriyle doğrulamıştır:

“Muhteşem işler başarıyorlar. Onların yeteneklerini ve katkılarını anlatacak söz bulamıyorum. Çevrelerine candan ve anlayışlı yaklaşıyorlar; öğrencileri tembelleşip dikkatsizleştğinde dertleşmeleri gerekse de bu sertlik asla soğukluğa dönüşmüyor. Çocuklara bakarken gözlerindeki ışık ne olursa olsun sönmüyor. Çünkü kliniğe girmek kalpten kalbe, gözden göze bir dalga gibi yayılan ruhun içine girmektir. Bu ruhta acıma değil, gurur gizlidir (s.170).”

Bu söylemden anlaşılacağı üzere motivasyonun, olumlu yaklaşımın kişiler üzerinde hem fiziksel hem de ruhsal olarak olumlu dönüşümleri bulunmaktadır. Yazar-anlatıcı doktorların bu yönlerini yüceltmış, onları farklılaştırmış ve övmüştür. Yani doktorlar olumlu kimlikler olarak sunulmuşlardır.

Tedavi sürecinde konuşma konusunda olumlu gelişmeler gösteren Christy, ailesi dışında hiç kimseyle utanmadan ve yüzü kızarmadan konuşamamaktadır; fakat Doktor Collis ile yazma çalışmalarına da devam etmektedirler. İlk denemelerine göre daha başarılı, daha sağlam yazılar yazabilmektedir. Bu aşamada daha iyi olabilmesi için doktor, ona sıkça dönüt vermekte ve yönlendirmelerde bulunmaktadır; fakat bu çalışmaları yeterli bulmamaktadır. Bu nedenle doktor, Christy'nin bir uzmandan eğitim almasını sağlamıştır. Haftada iki kez gelen bu uzmanla Christy, oldukça iyi iletişim kurabilmiş ve onunla edebiyat, felsefe vb. üzerine tartışmalar yapabilmıştır. Böylece konuşma becerisini de ilerletmiştir. Aynı zamanda aldığı diğer dersler sayesinde okuma becerisini de geliştirebilmiştir.

Christy sol ayağını kullanamadığı için bu aşamaya kadar tüm yazma işlemlerini kardeşi Francis gerçekleştirmiştir yani Christy söylemiş, Francis yazmıştır; fakat okumaktan “çokça sıkıldığı ve diğer insanlar gibi bir bahar sabahında erkenden dağa tırmanmayı veya yanında güzel bir kızla yağmurun ıslattığı şehrin sokaklarında, ay ışığında eve doğru yürümeyi merak edip (s.179)” dilediği bir akşam, öfkesinden etrafındaki herkesi dışarı çıkarmış, yalnız kalmış ve şunları yapmıştır:

“Birinci ve ikinci sol ayak parmağımın arasına kalemi alıp yazmaya başladım. Hiç durmadan, saatlerce, çevremden kendimi soyutlayıp yazdım. Kendimi farklı biri gibi hissediyordum. Artık mutsuz değildim. Hayal kapanıklığına uğramış veya içine kapanık biri değildim. Özgürdüm, konuşabiliyordum, yaşayabiliyordum, yaratabiliyordum... (s.179-180).”

Alıntılan söyleme göre yazar, engelleri aşabilmiş olmanın sevincini yaşamaktadır. Artık konuşabilmekte, kendi hayatını yönetebilmekte ve yeni şeyler yaratabilmektedir. Oluşan bu değişim sayesinde kendisini özgür, farklı ve mutlu hissetmektedir. Yıllardır dillendirdiği arzularına 20 yaşında ulaşabilmiştir.

Burl Ives tarafından beyin felci hastaları yararına düzenlenecek konserde Doktor Collis'ten beyin felci hakkında konuşma yapması rica edilmiştir; fakat Collis kendisinin konuşması yerine Christy'nin annesi ve A harfi hakkında yazdığı bölümleri izleyiciye okumayı teklif etmiştir. Christy bu teklifi onaylamıştır. Collis, söz konusu bölümleri okurken izleyicilerin eylemleri yazar-anlatıcı tarafından şu şekilde yansıtılmıştır:

“Sonra okumaya başladı. Birkaç dakika daha izleyicilerin arasındaki gürültü devam etti; ayak sesleri geliyordu ve öksürüyorlardı. Bir adamın gazete okuduğunu gördüm. Belli ki konseri izlemeye gelmişti, sakatlar hakkında bir konuşma dinlemeye değil.

Doktor okumaya devam ettikçe, nasıl olduysa, hareketler ve sesler azaldı. Büyük bir sessizlik oluştu. Önümdeki yüzlere baktım, artık o gözler, merakla bakan gözler değildi. İlgililerdi. Bana bakmıyorlardı; doktor ve onun okuduğu bölüm üzerinde yoğunlaşmışlardı. Dinliyorlardı!

(...)

Birden doktorun konuşmayı kestiğini fark ettim. Salonda çıt çıkmıyordu. Ön sırada birinin ağladığını gördüm. Yanımda duran anneme baktım, gözleri parlıyordu. Babama baktım, elleriyle şapkasını çeviriyordu, bana yüzünde hiç görmediğim bir ifadeyle bakıyordu. Kimseden hâlâ ses çıkmıyordu. Doktor Collis sahnede yürüdü ve ellerini omuzlarıma koyarak ayağa kalkmama yardım etti. Birden bir alkış koptu ve dalga dalga yayılıp üzerimizi örttü (s.187-188).”

Okunan metin, izleyicilerin tepkilerinde belirgin bir değişikliğe neden olmuştur. İlk başlarda umursamaz davranan, metni dinlemeyen izleyiciler, zamanla Christy’nin yaşamöyküsünü sessizce ve dikkatle dinler duruma gelmişler, aktarılanların etkisinde kalmışlardır. Aynı zamanda takdir ettikleri yorumu da yapılabilir. Burada dikkati çeken nokta ise izleyicilerin onu görüntüsü ile değil, ürünleri ya da yarattıkları ve dolayısıyla başarısı ile değerlendirmesidir. Bu noktada belirgin bir davranış değişikliği vardır ve engellilere karşı bir farkındalık, duyarlık oluşturulduğu da açıktır. Öğretmen söylemlerinde de kitabın bu yönü ön plana çıkarılmıştır. Onlara göre kitap ve kitaba ilişkin öğretmenler tarafından hazırlanacak etkinlikler sayesinde çocuklar üzerinde de engellilere karşı farkındalık oluşturulup duyarlık kazandırılabilir. Benzer olarak izleyiciler üzerinde yaşanan davranış değişikliği çocuklar için de sağlanabilir. Dolayısıyla bu tip bir yaklaşım, çocukları aynı zamanda yaşama da hazırlayacaktır. Kimi öğretmenlere göre kitap, bu yönüyle ideal insan yetiştirme sürecinde etkili bir araç olarak görülebilir; çünkü buradaki karakterler, çocuklara rol-model olabilecek düzeyde geliştirilmiştir.

Anne ve babasının hisleri, takdir ve gurur olarak aktarılmıştır. Orada bulunanlarca alkışlanıp takdir edilen Christy’nin bu büyük başarısı üzerine duyguları kitaba şöyle yansımıştır:

“Artık rahatlayıp eğlenebilirdim. Huzurlu ve mutluydum. Eski dostum olan sol ayağım, müzik eşliğinde ritim tutarken sandalyeme yaslandım (s.189).”

Konser öncesinde oldukça gergin olan Christy, seyircilerden aldığı olumlu tepki ve başarısının takdir edilmesi nedeniyle rahatlamıştır. Kendisini huzurlu ve mutlu hissetmektedir. Bu olumlu hislerini dost olarak nitelendirdiği ve kişileştirdiği sol ayağına borçludur.

Christy’nin bu başarısında annesinin de rolü büyüktür. Bu rol kitapta Doktor Collis tarafından şu şekilde yüceltilmiştir:

“Sanırım hepimizin kabul edeceği gibi, şu anda yapılabilecek tek bir şey var: bu kırmızı gülleri Bayan Brown’a vermek! Bu çiçekler sizin için hanımefendi!”

(...)

Annem buketi Ana Kraliçe gibi aldı, sanki hayatı boyunca her gün kırmızı güller almaya alışmış gibiydi (s.188-189).”

Son alıntılanan söylemde görüleceği gibi annenin çocuğu üzerindeki emeği ödüllendirilmiştir. Birçok olumsuz söyleme ve ikna çabalarına rağmen anne, bu olumsuz tutumlara ve yorumlara karşı durmuş; inançlı, azimli, kararlı davranıp pes etmemiş ve umudunu yitirmemiştir. Dolayısıyla bağımsız ve özgür bir kadındır, özerk bir bireydir. Annenin yukarıda sıralanan özellikleri sayesinde aynı zamanda gelecekteki olayları düzenleme çabası içerisinde olduğunu ve bir dengeleme stratejisi kurduğunu söyleyebilmek de mümkündür; çünkü zaman zaman pes eden, içine kapanan, kendisini dış dünyadan soyutlayan Christy’yi yüreklendirerek başarılı olmasını sağlamıştır. Bununla birlikte Christy’nin hissettiği eksiklik duygusunu örtebilmek için sıkça çözüm odaklı hareket edebilmiştir.

Annesi, Christy’nin ilk öğretmenidir ve sıralanan özellikleri sayesinde çocuğuna yaşamı boyunca rol model ve destek olmuştur. Bu sayede Christy de annesiyle özdeşim kurarak azimli, kararlı, sorunlarına çözümler arayan, yılmayan bir karakter olmuştur. Aynı zamanda annesi gibi ona söylenenleri olduğu gibi kabullenmeyip sorgulayan ve karşı duran bir birey izlenimi vermiştir. Bu süreçte başarmak ve engelleri aşmak için çabalayan, emek harcayan, yılmayan, çaba gösterip dayanışma içerisinde hareket eden aile, emeklerinin karşılığını sonunda alabilmiştir. Anne başta olmak üzere babası ve kardeşlerinin de Christy’nin bu başarısında etkisi önemli düzeydedir.

Kitabın tamamının söylemlerinden hareketle şu çıkarımlarda ve yorumlamalarda bulunulabilir:

Araştırmacı tarafından yapılan eleştirel söylem çözümlemesinin bulguları ile öğretmen söylemlerinde üzerinde durulan noktalar, koşutluk göstererek örtüşmektedir. Bununla birlikte öğretmenler tarafından kitaba ilişkin ileri sürülen “klasiktir, kültüredür, edebî değeri yüksektir” gibi görüşler söylem çözümlemesine yansıtılamamıştır.

Kitapta; olay, durum ve kişi betimlemelerine sıkça yer verilmiş ve bu sayede ayrıntılandırma sağlanmıştır. Aynı zamanda duyguların da çok net ve ayrıntılı olarak aktarıldığı gözlemlenmiştir. Çocuğun düş gücünün geliştirilmesinde ve

zenginleştirilmesinde bu ayrıntılandırmanın etkisinin olacağı açıktır. Ayrıca kitabın bu özelliği sayesinde çocuk, özellikle başkarakter ile özdeşim kurabilir ve empati yoluyla engellilere ve yaşantılarına ya da sorunlarına ilişkin duyarlık kazanabilir. Kitabın özyaşamöyküsü türünde olmasının da bu kazanımda etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla kitap, çocukta sağlıklı bir değer sisteminin gelişmesini sağlayabilir; çünkü kitabın hiçbir bölümünde herhangi bir düşünce ya da görüşün dayatıldığına rastlanmamış, birçok nokta düşündürülerek, sezdirilerek ve sorgulatılarak çocuğa yansıtılmıştır.

Kitap bir başarı öyküsüdür. Bu amaçla azim, mücadele, empati, başarı kavramları yaşantılar üzerinden sıkça örneklendirilmiştir; fakat başarının ya da engelleri aşmanın amaçlandığı bu yolda başkışı olan Christy, zaman zaman olumlu ve olumsuz yönde birçok kişi ve/veya olayın etkisinde kalarak davranışlarını değiştirmiştir. Yani kimi zaman kesilmeler yaşanabilmiştir. Bu değişiklikler kitapta belirgin olarak yansıtılmış, hatta başkarakterin duygu ve düşünceleri ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Ona olumlu etki eden tüm şeyler özgürlük sağlarken karşısına çıkan engeller ise bağımsızlığını kısıtlamıştır. Bu bakımdan olumlu-olumsuz kimlik sunumundan yararlanılmış, çoğu zaman cansız nesneler bile olumlu ya da olumsuz kimlik olarak nitelendirilip kişileştirilmiştir. Yani bir çeşit ayrıştırma yapıldığı açıktır.

Kitap, fiziksel engeli olan bir çocuğun toplum tarafından nasıl değerlendirildiğine de ışık tutmuştur. Kimileri onu yok sayarken, yalnızca birincil ihtiyaçlarının karşılanmasını yeterli görürken ya da ona acırken kimileri ise gelişimine fiziksel ve/veya ruhsal olarak olumlu yönde katkıda bulunmuş ve ona yardımcı olmuştur. Bu davranışların Christy üzerindeki etkileri ve ona hissettirip düşündürdükleri belirgin bir biçimde kitapta sunulmuştur. Dolayısıyla başkışı ile empati ve etkileşim kurabilmek mümkündür. Tüm bu kişi davranışlarından olumlu ve olumsuz yönde çokça etkilenen Christy'nin toplumun doğal bir üyesi ve parçası olmayı, dolayısıyla toplumda kendisine bir yer edinmeyi amaçladığı ve bu yolda azmettiği net olarak görülebilir. Özellikle bu aşamada sıradan insanlar gibi yaşama isteği vurgulanmıştır. Bu olgu Christy ve diğerleri (sıradan/normal insanlar) ekseninde işlenmiştir.

Sonuç olarak tüm bu özelliklerinden hareketle kitabın;

- çocuk yazını ürünlerinden beklenen temel özellikleri büyük ölçüde taşıdığı,

- doğrudan öğütme-öğreticilik kaygısı içerisinde olmayıp bağlamdan, örnek yaşam durumlarından hareketle sorgulamaya yönelttiği,
- özellikle çocuk bakış açısını sunması nedeniyle çocuk gerçekliğini yansıttığı,
- çocukta sağlıklı bir değer sistemi geliştirmeyi, duyarlık kazandırmayı hedeflediği söylenebilir. Bu değerlendirmelere benzer biçimde öğretmen söylemlerinde de aynı özellikler vurgulanmıştır.



BÖLÜM V: SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde “Bulgular ve Yorumlar” kısmında Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü bağlamında sunulan görüşlerinin içerik çözümlemesi; *Küçük Prens* ve *Sol Ayağım* yapıtlarının ve bu yapıtlara ilişkin öğretmenlerin söylemlerinin eleştirel olarak çözümlenmesi sonrası elde edilen sonuçlara, sonuçların ilişkilendirilmesi ve tartışma ortamına aktarılması ile önerilere yer verilmiştir.

5.1. Yargılar ve Tartışma

Araştırmanın bulgular ve yorumlar bölümünden hareketle ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçların alanyazındaki diğer bulgu ve sonuçlarla karşılaştırılıp tartışılmasına bu bölümde yer verilmiştir.

Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin içerik çözümlemesinden hareketle ulaşılan yargılar ve tartışma şöyledir:

- Türkçe öğretmenlerinin, ideal insan tipinin özellikleri ve davranışlarına ilişkin şu noktalarda yoğunlaştıkları saptanmıştır. Onlara göre ideal insan sıklık sayılarına göre; saygılı, zararsız, barışçıl/uzlaşımçı, faydalı, bilgili/kültürlü, üretken/çalışkan, akılcı/sorgulayan, gelişime açık, dürüst, düşünceli/duyarlı, sevgi dolu/mutlu, kendisinin farkında/kendisine yetebilen, düzenli/sorumluluk sahibi, empati kuran, iyi niyetli, uyumlu, bencil olmayan, iletişimi kuvvetli, kültürüne ve değerlerine bağlı ve özgüven sahibidir. Bu açıklamalardan Türkçe öğretmenlerinin yetiştirmek istediği insan tipine de ulaşılabilir ve üzerinde en çok durulan özellikler ise saygılı⁴⁶, zararsız, barışçıl/uzlaşımçı ve faydalı olmaktadır. Söz konusu özellik ve davranışların toplumla ilişkili olarak aktarılması ve örneklendirilmesi dikkat çekicidir. Dolayısıyla öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel kimliklerini geliştirmelerinin yanında toplumsal kimliklerini de ön plana çıkardıkları ve geliştirmeyi hedefledikleri yorumu yapılabilir. Türkçe öğretmenleri, toplumda (aile, çocuk vb. açılardan) bu değerler bakımından eksiklik yaşandığını düşünmektedir, o nedenle bu değerleri incelemektedirler. 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın felsefesine bakıldığında da bireysel

⁴⁶ Buradaki saygı kavramı, bulgular bölümünde de görülebileceği gibi itaat anlamından ziyade bireysel farklılıklara, insan ve çocuk haklarına saygı; düşünce ve ifade özgürlüğü vb. anlamları karşılamaktadır.

kimliğin toplumsal bağlamda önemsendiği görülmektedir. Aynı zamanda Türkçe öğretmenlerinin çizdiği insan tipi profili ile programlarca (2017, 2018) hedeflenen birey örtüşmektedir. 2018 Programı'nda belirlenen adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik gibi kök değerlerden; Türkçe öğretmenlerinin görüşme kayıtlarından öne çıkan değerler; saygı, dürüstlük, öz denetim, sevgi, vatanseverlik ve sorumluluktur.

Elbette yetiştirilmek istenen insan tipi; öğretmenin epistemolojik ve kendi becerilerine, öğrenme sürecine, stillerine, pedagojiye ilişkin inanışlarından, dünya görüşünden bağımsız düşünülemez (Olafson & Schraw, 2006; Brownlee & Chack, 2007; Snider & Roehl, 2007; Knoblauch & Hoy, 2008; Rosenfeld & Rosenfeld, 2008). Söz konusu inanışların ve dünya görüşünün öğrenme-öğretme ortamlarına yansımaları olağandır. Bu bağlamda öğretmenin eğitime ve çocuğa olan bakış açısının, yetiştirme tarzının, kültürel ve evrensel değerlerinin, okuma kültürünün, alışkanlık ve deneyimlerinin yetiştirilen insan tipinin şekillenmesinde önemli bir rol üstlendiğini söylemek mümkündür. Kagan'ın (1992, s.129) araştırmasında da öğretmenlerin, benzer olarak var olan bilgilerini çocuğa aktarmayı, bu bilgilerle çocukların önceki bilgilerini yeniden yapılandırmayı planladıkları, alanyazındaki çalışmaların meta-analizinden hareketle bulgulanmıştır. Aynı zamanda öğretmen, yetiştirmek istediği insan tipine göre de öğretim tercihini, yöntemini ve sınıf yönetimini belirlemektedir (Kagan, 1992; Olafson & Schraw, 2006; Fives & Buehl, 2008).

Artar, Çuhadaroglu ve Türk (2009, s.266-272), -bu araştırmada olduğu gibi- çalışmalarında öğretmenlere ve öğretmen adaylarına, ideal çocuğun özelliklerini ve davranışlarını açık uçlu bir form aracılığıyla sormuşlar ve alınan yanıtları; tutucu ve yenilikçi beklentiler olarak iki başlık altında değerlendirmişlerdir. Buna göre öne çıkan tutucu beklentiler; kurallara uyma, sorumluluk sahibi ve iyi bir dinleyici olma, saygılı davranma, kendini ve davranışlarını kontrol etme olarak belirtilmiştir. Yenilikçi beklentiler ise merak, yaratıcılık, katılım, uyum ve ilgidir. Bu özellikler etkin, sosyal ve girişimci olma, sorgulama gibi beceriler ile ilişkilendirilerek yansıtılmıştır; fakat öğretmen ve öğretmen adayları, tutucu beklentileri ideal öğrenci kategorisinde değerlendirmişler, merak, yaratıcılık,

sorgulama, araştırmayı ise dışarıda bırakmışlardır. Söz konusu bulgu, bu araştırmanın bulgularıyla çelişmektedir. Aksine bu araştırmada Türkçe öğretmenleri, öğrencilerinin yenilikçi becerilerini de ideal insan kategorisi içerisinde sıralamışlardır ki sınıf içi uygulamalarında da bu becerileri kazandırmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

- Yukarıda sıralanan ideal insan tipine ulaşabilmek amacıyla Türkçe öğretmenlerinin derslerdeki uygulamaları; eleştirel düşünme becerisi kazandırma, rol model olma, yaşamdan kesit/örnekler sunma, okuma kitapları ve ders kitaplarındaki metinlerden yararlanma ile özgür ve demokratik bir sınıf ortamı sağlama üzerinde yoğunlaşmaktadır. Okuma kitapları ve metinlerden yararlanma üzerine uygulamaların ön plana çıkması ve bu bağlamda eleştirel düşünme becerisinin kazandırılmasının hedeflenmesi okuma kültürü edinmiş bireyler yetiştirme temelinde olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Ancak bu sonucun aksine, sınıfta öğretmenin etkin, öğrencinin edilgen konumda olduğu, ders kitabının odağa alındığı kimi örnekler de vardır. Snider & Roehl'ün (2007) araştırmalarında olduğu gibi bu öğretmenlerin, “yapılandırıcılık” konusunda kafalarının karışık olduğu söylenebilir. Oğuzkan'a göre (2013, s.10) çocuğun yalnızca ders kitaplarını okuması gerektiği anlayışı, modası geçmiş, yanlış bir anlayıştır; çünkü ders kitapları zordur ve bilgi kazandıran, fikri terbiyeye hizmet eden kitaplardır. Çocukların yalnızca bu tip kitapları okumaya mecbur bırakılmaları onlarda zamanla bir isteksizlik meydana getirebilir.
- Türkçe öğretmenleri, yetiştirmek istedikleri insan tipinin özellik ve davranışları ile kendi öğrencilerinin şu anki durumlarını örtüşme bakımından değerlendirdiklerinde ortak bir noktada buluşamadıkları görülmüştür. Kimi öğretmenler; öğrencilerinin edindikleri değerler, temel ve üst düzey düşünme becerilerine sahip olma ve kitap okuma alışkanlığı edinme bakımlarından olumlu kimlik gelişimi edindiklerini düşünürken kimi öğretmenler ise aynı ölçütler temelinde öğrencilerinin kimlik gelişimlerini olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Olumsuz ölçütlere, olumlu özelliklerden farklı olarak şiddete meyil de eklenmiştir. Olumlu ve olumsuz değerlendirmenin değer gelişimi üzerinde yoğunlaşması da dikkat çekicidir. Bu bağlamda olumlanan değerler; duyarlık, empati, iyi niyet, dürüstlük, iyi dinleyici olma, saygı, sevgi,

yardımseverlik, özgüven, vicdan, olgunluk, merak... iken çelişen yönler ise çevreye karşı duyarsız, memnuniyetsiz, hazır alıŖkın, meraksız/isteksiz olup not için ya da sınav odaklı çalıŖan, saygısız, bencil olup kendini ön planda tutan, düzensiz/ kurallara uymayan, kolayca yalan söyleyebilen, sevgisiz, sözleri ile eylemleri uyuŖmayan, rahat, mücadelecı olmayan, vicdani gelişimi yetersiz, kaba vb. sıfatlarla ilişkilendirilerek ifade edilmiştir.

- Öğretmenler, öğrencilerin sahip oldukları olumlu değerleri, belirledikleri ideal insan tipinin özelliklerine uygunluk bakımından değerlendirerek dillendirmişlerdir. Olumsuz değerler ise bu olumlu değerlerin yoksunluğudur. Yani bir zıtlık bulunmaktadır. Tıpkı Artar, Çuhadaroğlu ve Türk'ün (2009, s.266-272) araştırmalarında olduğu gibi sorunlu öğrenci ya da ideal insanın özellikleriyle örtüşmeyen öğrenci; düzenbozan, şiddete meyilli, edilgen, ilgisiz, saygısız ve hareketlidir. Yine aynı araştırma ile benzer olarak bu araştırmada da sorumluluk kategorisi tam olarak olumsuzlanmamıştır. Türkçe öğretmenleri tarafından bu duruma gerekçe olarak ortaokul döneminde olan öğrencilerin gelişimlerinin sürmekte olduğu ve olumsuz özelliklerinin zamanla olumluya dönüşebileceği sunulmuştur.
- Türkçe öğretmenlerinin ideal insan yetiştirme noktasında kendilerini çocuklarla iletişim, değer/beceri kazandırma, rol model olma ve kitap okuma alışkanlığı kazandırma bakımlarından yeterli/başarılı gördükleri; tersine kimi öğretmenlerin ise rol model olma, sınıf yönetimi, öfke kontrolü, yalnızlık/desteksizlik gibi nedenlerle kendilerini yetersiz/başarısız gördükleri bulgulanmıştır. Hem öğrencilerin örtüşen ve örtüşmeyen yönleri hem de öğretmenlerin kendilerini yeterli-yetersiz gördüğü noktalar konuşulurken üzerinde durulan ortak konunun başarının yalnızca öğretmen ve öğrenci ile gerçekleşmeyeceği; aynı zamanda aile, yönetim ve toplumun da olumlu katkı, yönlendirme ve etkisiyle başarı ya da yeterliğe ulaşılabileceğidir. Eğitim sürecinin çok yönlü bileşenlere sahip olduğu ve ancak ortak çalışıldığı takdirde başarının elde edilebileceği vurgulanmıştır. Bu bağlamda alanyazında öğretmenin ön plana alındığı görülse de diğer bileşenlerle uyum ve işbirliği içerisinde çalışılmasının önemi de yadsınamaz.

- Türkçe öğretmenlerinin tamamı, yetiştirilmek istenen ideal insana ulaşabilme sürecinde çocuk kitaplarının olumlu bir işleve sahip olduğu algısındadır. Çoğunluğu, çocuk kitaplarının değer kazandırma işlevinin olduğunu ileri sürmüştür. Bununla birlikte çocuk kitapları; eleştirel ve yaratıcı düşünce gelişimi sağlar, bakış açısı kazandırır, çocuğun kendisini tanımasına ve özdüzenleme becerisi edinmesine yardımcı olur, düş gücünü geliştirir, çocuğa gerçek yaşamı anlama olanağı sunar, duygu gelişimi ve eğitimi sağlar; ayrıca eleştiri ve özeleştirme yapma, empati kurma ve farklılıkları tanıma becerileri kazandırır. Burada üzerinde durulan değerler ise azim, empati, yardımseverlik, sevgi, dürüstlük, iyilik, mutluluk, iletişim, düşüncelilik/duyarlılık, saygı, fedakârlık, kendini tanıma, şiddetten uzak durma, ayırtmama, dostluk ve vicdanlı olmaktır. Oktay'a göre de (1994, s.177) çocuk kitapları, bireysel ve/veya toplumsal değer yargılarının geliştirilmesinde, eğitim açısından önemli bir araçtır. Çocuk yazını aynı zamanda bir sanat eğitimidir. Çer (2016, s.43), alanyazından hareketle oluşturduğu çizelgede sanat eğitimi sürecinin işlev ve katkılarını betimlemiştir. Buna göre çocuk yazını ürünleri;

- Kişiliği, yaratıcılığı, estetik duyarlılığı, özsaygı ve özgüven duygusunu, duygusal becerileri, etkileşim ve iletişimi, sevgi ve saygı anlayışını geliştirir.
- Sorunları çözmede işlerlik; eleştirel bakış açısı ve sezgi gücü; araştırma-sorgulama ve inceleme becerisi; duyarlılık kazandırır.
- Görmeyi öğretir, görsel düşünmeye, sosyal ve duygusal gelişime katkı sağlar, kişinin kendini tanımasına ve yeteneklerinin farkına varmasına olanak tanır.

Sıralanan katkı ve kazanımlar ile Türkçe öğretmenlerinin söylemlerinin büyük ölçüde örtüştüğü, öğretmenlerin çocuk yazınının ve kitabın işlevlerinin farkında olduğu söylenebilir. Bu durum, okuma kültürü bağlamında olumlu olarak değerlendirilebilir.

- Türkçe öğretmenleri tarafından okunması en çok önerilen ve istenen 5 kitap; sırasıyla *Küçük Prens*, *Sol Ayağım*, *Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikâyeler*, *Şeker Portakalı* ve Ömer Seyfettin'in hikâyeleridir. Okul türü temel alındığında

araştırma kapsamına alınan devlet okullarında *Şeker Portakalı*, özel okullarda ise *Küçük Prens*'in öne çıktığı görülmektedir. İlk sıralarda yer alan kitapların tamamının 100 Temel Eser listesinde yer alan kitaplar olması dikkat çekicidir. Aynı zamanda listeden çıkarılan *Küçük Prens* ve çıkarılıp yeniden eklenen *Şeker Portakalı*'nın en çok önerilen kitaplar olması, Türkçe öğretmenlerinin alınan kararı olumlamadığının göstergesi olarak yorumlanabilir. Demir-Atalay ve Ürün-Karahan (2017, s.338), ortaokul öğrencilerinin kitap okuma saatlerinde okumayı tercih ettikleri yapıtlar üzerine 32 Türkçe öğretmeni ile yaptıkları görüşmelerde benzer bulgulara ulaşmışlardır. Bu araştırmaya göre öğrenciler tarafından en çok okunan kitaplar arasında *Küçük Prens*, *Sol Ayağım* ve *Şeker Portakalı* vardır. Sait Faik Abasıyanık'ın yalnızca *Semaver* öyküsü tercih edilirken Ömer Seyfettin'e ait bir öyküye rastlanmamıştır. Arı ve Okur'un (2013), farklı illerde yaşayan, 1978 öğrenciye uyguladığı ankette *Sol Ayağım* ve *Şeker Portakalı*, en çok zevk alınan ve merak edilen ilk 30 kitap arasında kendisine yer bulmuştur. Ömer Seyfettin'in *Yalnız Efe* öyküsü ise anketteki tüm listelerde bulunmaktadır. Baş (2012, s.152, 157), *Sol Ayağım* kitabını çocuk kitabı olarak görmese de engellilerin zor dünyalarının tanınması bakımından okunması gereken bir kitap olarak yansıtmıştır. Aynı yapıtta *Şeker Portakalı*, bir çocuk kitabı olarak görülmüş ve okunmasının salık verilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Kitap Yurdu, İdefix, D&R, İnkılâp gibi kitap satış sitelerinin en çok satanlar bölümünde de *Küçük Prens*, *Sol Ayağım* ve *Şeker Portakalı* yapıtlarının yer aldığı görülecektir ki Can Yayınlarından edinilen bilgiye⁴⁷ göre *Küçük Prens* 2015 yılında, Tomris Uyar ve Cemal Süreya çevirisiyle –özellikle telif hakkının da kalkması nedeniyle- 450.000 gibi bir satış rakamına ulaşmıştır. *Küçük Prens* ve *Şeker Portakalı* da bu yayınevinin 8. sınıf düzeyinde en çok satan kitaplarıdır. Aynı şekilde *Sol Ayağım* da Nemesis Yayınlarının en çok satan kitapları arasındadır⁴⁸. Yine Türkçe öğretmenlerinin yoğun olarak paylaşımda bulunduğu yaklaşık 20.000 üye sayısına sahip Türkçe Eğitimi-Öğretimi Adına Güncel Paylaşımlar adlı Facebook grubunda da öğretmenler *Sol*

⁴⁷ 22 Şubat 2016 tarihinde Can Yayınları, Satış ve Pazarlama Uzmanı Namık Kemal SEZEN ile yapılan telefon görüşmesi ve alınan e-posta; 18 Şubat 2016 tarihinde FOM Kitap Kurucu Müdürü Fuat Ömer ALTAY ile yüz yüze yapılan görüşme neticesinde edinilen bilgilerdir. Fuat Ömer ALTAY aynı zamanda Can Yayınlarının eski satış ve pazarlama uzmanlarından.

⁴⁸ <http://www.nemesiskitap.com/CokSatanlar.aspx>. Erişim tarihi: 20.02.2016.

Ayağım'ı önerdiklerini beyan etmişlerdir ve aynı grubun yöneticileri tarafından oluşturulan kitap öneri listesinde⁴⁹ de söz konusu kitabın yer aldığı gözlemlenmiştir.

- Okul türü değişmeksizin Türkçe öğretmenleri tarafından önerilme sıklığı yüksek olan kitapların, *Çizgili Pijamalı Çocuk* dışında 100 Temel Eser listesinden seçildiği; fakat söz konusu kitapların dünya edebiyatı kategorisinde yoğunlaştığı görülmüştür. Türk edebiyatı kategorisinden Sait Faik Abasıyanık, Ömer Seyfettin, Nazım Hikmet ve Peyami Safa, ağırlıklı olarak okunması önerilen yazarlardandır; fakat sıralanan yazarlardan Sait Faik Abasıyanık ve Ömer Seyfettin aynı zamanda kimi Türkçe öğretmenleri tarafından çocuk kitabı yazarı olarak görülmemekte, dolayısıyla yapıtlarının çocuklar için yazılmadığı gerekçesiyle çocuklara göre olmadığı ileri sürülmektedir ve önermekten kaçınılmaktadır. Söylemlerinin geneline bakıldığında da Türkçe öğretmenlerinin, Türk ve yabancı yazarlar arasında bir ayrıma gittiği saptanmıştır. Buna göre Türk yazarlar didaktik, aşırı korumacı, amatör ve milliyetçiliği önceleyen; yabancı yazarlar ise eleştirel ve sorgulamaya dönük, açık/içten yazan, ilgi çekici konular üzerine eğilip evrenselliği yakalayabilmiş olarak nitelendirilmiştir. Dolayısıyla bu görüşler ve gerekçeler temelinde dünya edebiyatından kitap seçiminin yoğun olarak yeğlendiği söylenebilir ki öğretmenlerin çoğu, bu tercihini doğrudan dillendirmekten kaçınmamıştır. Neydim de benzer olarak (2000, s.45) 1950 yılından bu yana güçlü bir biçimde oluşturulamaması nedeniyle yerli çocuk yazınının, çeviri edebiyatın egemenliğinde kaldığını öne sürmüştür. Demir-Atalay ve Ürün-Karahan'ın (2016, s.338) çalışmalarında ise öğretmenlerin görüşlerinden hareketle çocukların okumayı en çok tercih ettikleri yapıtlar üzerine oluşturulan listede Türk ve yabancı yazarlara ilişkin kitapların yarı yarıya bir dağılım gösterdiği saptanmıştır. Bu bağlamda çocuk yazınında yerli eser üretiminin ve okunma oranının günümüzde arttığı söylenebilir. Arı ve Okur'a göre ise (2013), çeviri eserlerin okunma oranı daha yüksektir.

⁴⁹ <https://volkanertugrul.blogspot.com.tr/p/kitaponerileri.html>. Erişim tarihi: 10.02.2016.

- 100 Temel Eser listesinden önerilen kitaplara bakıldığında dünya edebiyatından öne çıkan kitapların; *Sol Ayağım*, *Şeker Portakalı*, *İnsan Ne ile Yaşar*, *Ezop Masalları*, *İnci*, *Momo*, *Mutlu Prens*, *La Fontaine'den Seçmeler* ve *Robin Hood* olduğu tespit edilmiştir. Arı ve Okur'un (2013) araştırmalarında da benzer bulgulara rastlanmıştır.
- Türk edebiyatından önerilmekten kaçınılan kitapların oranının yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Bu kitaplardan öne çıkanlar *Vatan Yahut Silistre*, *Yer Altında Bir Şehir*, *Dede Korkut Hikâyeleri*, *Kuklacı*, *Osmancık*, *Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikâyeler* ve *Yalnız Efe*'dir. Sever (2006, s.12) Türkçe öğretiminin çözilemeyen sorunlarını dile getirdiği makalesinde ve Şirin de (2009, s.10) 100 Temel Eser Raporu'nda -öğretmenlerle benzer olarak- okunması önerilen *Vatan Yahut Silistre*, *Osmancık*, *Yalnız Efe* vb. kitapların ilköğretim ve ortaokul çağındaki çocukların dil ve anlatım ile duygu ve düşünce dünyasına uygun olmadıklarını savunmuşlardır. Aslan'a göre (2011, s.215) *Dede Korkut Hikâyeleri*, çatışmaların niteliği bakımından çocuğa görelik ilkesine uygun düşmemektedir. Bu öykülerde şiddet normalleştirilmiştir ve neredeyse öykünün tüm sayfalarında olağan bir durum olarak sunulmuştur. Dolayısıyla söz konusu öyküler, yüzyıllar öncesinin tarihsel gerçekliğini anlatmakta, günümüz çocuğunun beklenti, yaşam, sorun ve değerlerine seslenmemektedir. Ayrıca bu listede yer alan öyküler⁵⁰ çatışmaları, tümce uzunlukları, argo kullanımlar, konuların işlenişi (madde bağımlılığı vb.) bakımından çocuğa göre değildir ve çocuğun yaşam gerçekliğini yansıtmamaktadır. Benzer durum, Aslan'ın (2008, s.87-93) başka bir makalesinden hareketle *Yalnız Efe* öyküsü için de söylenebilir. Baş (2012, s.128), *Dede Korkut Hikâyeleri*'nin özgün biçiminin çocukların düzeylerinin üstünde olduğunu, her düzey için sadeleştirilmesinin kültür aktarımı bakımından yararlı olacağını ileri sürmüştür. Öğretmenlerle benzer olarak *Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikâyeler*'i, durum öyküsü özelliği taşıması nedeniyle çocuklara uygun bulmamıştır. *Yalnız Efe* çocuklar için yazılmış bir yapıt olmasa da çocukların okuyabileceği bir kitap; *Osmancık* ve *Vatan Yahut Silistre* kitapları –sadeleştirildiği takdirde- 8. sınıf düzeyindeki öğrencilere tarih bilinci aşılacak amacıyla okutulacak kitaplar olarak sunulmuş ve Baş (2012, s.143) bu

⁵⁰ Sait Faik Abasıyanık temelinde örneklendirilmiştir

görüşleriyle öğretmenlerden ve diğer alan uzmanlarından ayrılmıştır. Dilidüzgün'e göre (2007, s.59) Kemalettin Tuğcu'nun kitapları, biçimsel gerçeklikle oluşturulmuştur; burada çocuğun gerçekleri göz ardı edilmiştir. Bu tip kitaplarda paylaşma, hastalara ve sakatlara acıma gibi ahlaksal öğretiler, çocuğa otoriter bir anlayışla ve zorla benimsetilir. Aksi bir durum olarak Arı ve Okur'un (2013) çalışmalarına göre çocuklar, *Yalnız Efe*, *Dede Korkut Hikâyeleri* ve *Vatan Yahut Silistre*'yi merak edilen, en çok ve zevk alınarak okunan yapıtlar olarak işaretlemişlerdir. Öğretmenler ve çocuk yazını uzmanları tarafından ağırlıklı olarak çocuğa göre bulunmayan diğer bir kitap olan *Osmancık*, merak edilen ve zevk alarak okunan kitaplar arasındadır. *Yer Altında Bir Şehir*, *Kuklacı* ve *Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikâyeler* ise bu listede kendilerine yer bulamamışlardır. Buradan hareketle söz konusu yapıtların çocuklar tarafından ilgi çekici kitaplar olarak bulunmadığı yorumu yapılabilir.

- Konuya ilişkin öğretmenlerin eleştiri ve değerlendirmelerine bakıldığında özellikle Türk edebiyatından seçilen kitapların çocuklar tarafından sıkıcı bulunduğu ve zevk alınarak okunmadığı, anlaşılır olmadığı, günceli yakalayamadığı; dolayısıyla günümüzü yansıtmayıp günümüz yaşantısıyla örtüşmediği, okuma alışkanlığı kazandırmaya uygun olmadığı, esneklik sağlamayıp öğretmeni kısıtladığı, çocukların düzeylerinin üstünde olduğu, büyük çoğunluğunun çocuklar için yazılmadığı, içerisinde sadeleştirme ve çeviri sorunları barındırdığı gibi eksikliklere değindikleri görülmüştür. Liste üzerine genel olarak Türkçe öğretmenlerinin olumsuz bir algıya sahip oldukları yorumunu yapabilmek mümkündür. Öğretmenlerin çoğunluğunun –özellikle devlet okullarında çalışanların- söz konusu listeyi öneri listesi olarak değil, okutulması zorunlu bir liste olarak algıladığı da açıktır. Kimi öğretmenler (yine devlet okullarında çalışanların bir kısmı) ise listenin MEB onaylı olmasını gerekçe göstererek korunma amacıyla yalnızca 100 Temel Eser'den kitap önerdiğini itiraf etmiştir. Bu açıdan kimi öğretmenlerin bağımsız davranmadığı yorumu yapılabilir. Aynı zamanda bu durum; Şirin'in (2009, s.7) belirttiği gibi ders kitaplarının içeriğinin ve okunacak kitapların sınırlandırılmasına, okuma eyleminin belirli yapıtların çevresinde dönmesine neden olmaktadır. 100 Temel Eser aracılığıyla öğrencilerin klasiklerle karşılaşma olasılığını artırmak

hedeflense de bu uygulamada -öğretmenlerin de ileri sürdüğü gibi- pek çok alan uzmanının üzerinde durduğu eksiklikler ve/veya sorunlar bulunmaktadır (Dilidüzgün, 2006; Neydim, 2006; Sever, 2006; Şirin, 2007a, 2007b, 2009, 2016; Aslan, 2008, 2011; Karakaş, 2013). Sıkça dillendirilen sorunlardan biri yayınevlerinin ticari kaygılar gözeterek seçilen yapıtların çocuğun düzeyine uyarlanması sürecinde farklı uygulamalar benimsemesidir. Kimi yayınevlerinin yapıtlar üzerinde gelişigüzel kısaltmalar ya da sayfa sayısında azaltmalar ile kültürel değişiklikler/eklemeler yapması, bir yapıtın farklı yayınevlerince birçok farklı çeşidinin piyasaya sürülmesine neden olmuş, aynı zamanda sadeleştirilen/çevrilen kitapların özüne bağlı kalmayarak yayımlandığı belirlenmiştir. Dolayısıyla bu düzenlemeler listede yer alan klasiklerin okuma alışkanlığı kazandırma ve çocuk yapıtlarından beklenen temel nitelikleri karşılama noktasında yetersiz kalmasının bir göstergesi olarak görülebilir. Arıcan ve Yılmaz da (2010) 100 Temel Eser listesinin okuma alışkanlığı kazandırma düzeyine ilişkin öğretmenlerle yaptıkları görüşmeler sonrasında benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Türkçe öğretmenleri, söz konusu listenin çocukların okuma alışkanlığı edinme süreçlerinde kısmen başarılı olduğunu⁵¹; seçilen kitapların çocukların düzeyine uygun olmadığını, öğrencilerin yapıtları istekle değil, ödev verilmesi nedeniyle veya not kaygısıyla okuduklarını, zorunlu okuma listesinin doğru bir uygulama olmadığını ve çocukları kitaptan soğuttuğunu ileri sürmüşlerdir. Bu sonuç aynı zamanda listenin, zorunluluk olarak algılandığının da işaretleyecisidir. Arı ve Okur'un (2013) çalışmasına göre ise, 100 Temel Eser listesinin okuma alışkanlığı kazandırma becerisine ilişkin çocukların yanıtları değişkendir.

- Yukarıda da sıkça belirtildiği gibi Türkçe öğretmenleri çocuk kitaplarından değer aktarımı, bakış açısı ve sorgulama becerisi kazandırma, kültür aktarımı, tür bilgisi öğretimi, eğlence, düş gücü gelişimi ve çocuğun sorunlarına eğilme gibi amaçlarla yararlanmaktadırlar. 2017 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarına bakıldığında da değerler eğitiminin ayrı bir başlık altında alındığı ve öncelendiği bilinmektedir. Öğretmenlerin tamamı değer aktarımı üzerine

⁵¹ Bu sonuç, sosyo-ekonomik duruma göre değişkenlik göstermektedir. Yani listedeki kitapları okuyanlar, zaten okuma alışkanlığı edinmiş, sosyo-ekonomik durumu iyi olan çocuklardır.

eğilmektedir. Eğitsel anlamda kitap önerirken temel alınan ölçütlere bakıldığında da değer aktarımının öne çıkması dikkati çekmektedir. Diğer ölçütler ise didaktiklikten uzaklık ve örnek davranış geliştirmedir. İç yapı özellikleri bakımından dil ve anlatım özelliği ön plana çıkarılırken punto en çok önemsenen dış yapısal özelliktir; fakat dış yapı özelliklerinin, öğretmenler tarafından en az dikkate alınan nokta olduğu belirlenmiştir. Aslan'a göre (2013a, s.6) dil ve anlatım, çocuk kitaplarının, çocuğa göre olmasını belirleyen en önemli değişkendir. Çocuğun gerçekliği, yaş ve/veya sınıf düzeyine uygunluk, ilgi çekicilik; önerilecek kitabın belirlenmesinde Türkçe öğretmenlerince dikkate alınan diğer temel ilkelere dendir. Sever'e göre de (2012, s.198-199) çocuk yapıtları; çocuğun yaşına, ilgi ve gereksinimlerine uygun olarak insan ve yaşam gerçekliğini anlamasına katkı sağlamalı, çocuk ile yaşam arasında güçlü bağ oluşturmali, yazarın paylaşmak istedikleri, çocuğun yaşam ve anlam gerçekliklerinden kopuk olmamalıdır.

- Türkçe öğretmenlerinin çoğunun, özel okul öğretmenlerinin ise tamamının, kitapları çocuklara önermeden önce (bireysel ve/veya zümre) okuyup inceledikleri görülmektedir. Türkçe öğretmenleri, çocukların ilgisine göre ya da yeni kitaplar keşfettikçe kitap değişimine başvurmaktadırlar. Nas'a göre de (2014, s.139-143), öğretmenler, kitapları çocuklara önermeden önce okumalıdır. Çocukların gelişim özelliklerini ve eğilimlerini bilerek onlara kitap seçiminde kılavuzluk etmelidir. Yeni çıkan kitaplar takip edilmelidir. Özel okulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin bu konuları daha çok önemseydiği saptanmıştır.
- Kitap seçimi yapılırken Türkçe öğretmenleri tarafından en çok başvuru alan yayınevi Can/Can Çocuk Yayınları ve Günışığı Kitaplığı'dır. Söz konusu yayınevlerinin, öğretmenler tarafından nitelikli bulunduğunu ve olumlandığını söylemek mümkündür. Çeviri ve sadeleştirme yönünden olumlanıp öne çıkarılan yayınevleri ise yine Can/Can Çocuk ile Yapı Kredi Yayınları'dır. Benzer şekilde bu konuda özel okul öğretmenlerinin özverilerinin ve çabalarının gözle görülür bir biçimde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Özel okuldaki Türkçe öğretmenleri, yayınevlerinin yayınlarını ve kataloglarını takip etmekte, onlarla görüşmekte, bu bağlamda kitapları çözümleyip nitelikli yapıtlarla çocukları buluşturmaktadır.

Çocuklardan alınan dönütler ve beklentilerin karşılanma durumu temelinde kitap değişikliğine başvurulup güncellemelere gidilmektedir.

- Kitap seçimi yapılırken Türkçe öğretmenleri tarafından tercih edilen yazarlar Sait Faik Abasıyanık, Sevim Ak, Gülten Dayıoğlu ve Ömer Seyfettin üzerine yoğunlaşmıştır; fakat yukarıda da belirtildiği üzere öğretmenlerin, Sait Faik Abasıyanık ve Ömer Seyfettin yönündeki tercihleri kendi beğenileri ile ilişkilidir yoksa bu yazarların çocuklarda düzey kaynaklı olarak karşılığı bulunmamaktadır. Sevim Ak ve Gülten Dayıoğlu yazarları ise çocukların beğenileri temelinde olumlanmıştır. Alanyazında Sevim Ak ve Gülten Dayıoğlu ile ilgili çokça araştırmanın bulunması bu bulguyu kanıtlar niteliktedir. Bu iki yazar, çoğu yayında çocuk yazınının temel ilkelerine uymaları bakımından birçok yazar, araştırmacı ve öğretmen (bk. Ateş, 1997; Ateş, 2005, s.417-419; Dilidüzgün, 2007, s.61-62; Özmen, 2010; Gökçe ve Sis, 2011; Aktaş, 2016; Özdemir-Mete, 2016; Şen, 2016; Şirin, 2016, s.190-191; Uzuner-Yurt ve Şimşek, 2016; Karaca ve Temizyürek, 2017) tarafından olumlanmıştır. Dilidüzgün ise (2007, s.59), Dayıoğlu ile Tuğcu'nun kitaplarını, ahlaksal öğretilerin otoriter bir yaklaşımla sunulması ve içerisinde melodramın çokça barındırılması nedeniyle eleştirmiştir. Şirin'e göre (2016, s.190-191), Tuğcu ve Dayıoğlu arasında fark vardır. Tuğcu, bir dönem yazarlığı içerisinde sınırlı kalmışken Dayıoğlu, zamana karşı direnir, yeni türlerde yazmayı sürdürür ve kahramanları değişen zamana uyum sağlamakta gecikmez.
- Türkçe öğretmenlerine göre çocuklar; popüler kültüre ait, hareketli/macera dolu, fantastik/gizemli, aşk konulu kitapları okumayı yeğlemekte; okuma tercihlerinde medyanın etkisinde kalmakta ve yabancı yazarların yapıtlarına eğilim göstermektedir. Popüler kültüre ait kitapların çocuklar tarafından yoğun olarak tercih edilmesini öğretmenler uygun bulmamaktadır; çünkü söz konusu kitaplar gerçeklikten ve yetiştirilmek istenen insan tipinden uzaktır, cinsiyet ayrımcılığı içeren söylemler, şiddet öğeleri ve argo barındırmaktadır, bu gibi kitapların çocuklara olumlu yönde bir katkısı yoktur. Ayrıca bu kitaplar; medya ve sermaye sahipleri tarafından reklamları yapıp okunması dayatılan kitaplardır, dilleri kötüdür, süslü ve gösterişlidir, resimleri çok, yazısı azdır, okunması kolaydır; fakat düşünmeye sevk etmez. Özellikle karakterleri üzerinden tüketim

kültürü, emek verilmeden kazanç özendirilmekte ve dayatılmaktadır. Bu bağlamda Türkçe öğretmenleri tarafından en çok olumsuzlanan kitaplar; Wattpad kitapları, *Saftirik* ve *Açlık Oyunları* serileridir. Demir-Atalay ve Ürün-Karahan'ın (2017, s.338) çalışmalarına göre de çocuklar, kitap okuma saatlerinde *Saftirik* serilerini okumayı tercih etmektedirler. Wattpad kitapları da öğretmenlerce, düzeylerinin üzerinde görülmüş ve içerisinde cinsellik, şiddet, aşk, entrika, gibi unsurlar barındırması nedeniyle olumsuzlanmıştır. Sati-Yalçın (2015) makalesinde bu uygulamanın (Wattpad) son zamanlardaki popülerliğinden söz etmiş; fakat buradaki yazıların amatörce ve denetimden uzak olduğu noktasına vurgu yapmıştır. Aynı zamanda platformun, öğrencileri, popülerliği artırma yolunda hile yapmaya yönlendirdiğini ifade etmiştir. Bu kanı, Türkçe öğretmenlerinin değerlendirmeleri ile benzerlik göstermektedir. Alanyazında –özellikle kitap ekleri ve köşe yazılarında- Wattpad'e ilişkin çokça olumsuz yazının bulunduğu dikkat çekicidir.

- Öğretmenlerin bu gibi kitapların okunmasına ilişkin yaklaşımları ve davranışları; bunların okunmasına müdahale etmemektir, yani “Yeter ki okusunlar.” anlayışındadırlar; çünkü okuma alışkanlığı geliştirme sürecinde söz konusu kitaplar bir basamak olabilir. Oranları yüksek olmasa da kimi öğretmenler, onları klasiklerle veya nitelikli çocuk kitaplarıyla karşılaştırarak aradaki farkları görmeleri üzerine yoğunlaşmakta ve tartışmalar yapmaktadır. Bu bağlamda zaman ilerledikçe çocuklar seçicilik kazanabilecektir ki öğretmenlerin söylemlerine bakıldığında çoğunluğu, öğrencilerini kendi başlarına kitap seçebilme konusunda yeterli görmektedir. Özellikle bu beceri 8. sınıf düzeyindeki çocuklarda belirgin olarak görülebilmektedir. Nitelikli kitap seçiminde çocukları yeterli görmeyen kimi öğretmenler ise popüler kitapların yoğun olarak öğrencileri tarafından okunmasını gerekçe olarak göstermişlerdir. Şirin (2007a, s.77), popüler çocuk kültürüne ilişkin bu tip yapıtları, (öğretmenlerle benzer gerekçelerle) çocuk ve gençlik yazınının gelişimine engel olarak görmektedir; çünkü “üretildiği anda pazarlanan, sınırları kolayca aşan, medyanın pompaladığı ve abartılı biçimde tanıtılan pembe sabun köpüğü bu yayınlar tam anlamıyla ithal kargo kültüre dönüşmüş durumdadır.”. Yine Şirin'e göre (2007b, s.36) bu kargo kültür, çocukluk dünyasındaki hızlı değişimin itici

gücüdür ve dünyaya Batı'dan yayılan sanal çocuk kültürüdür. Bu kültüre karşılık yenilikçi çocuk yazını iki türde açılıma yönelebilir: “Bir yandan dünyayı çocuklara açıklamak; öte yandan çocuklarla yeni dünyalara açılmak. Gelişimci, ilerlemeci, dönüştürücü ve dirilişçi çocuk edebiyatının yüzü ise tıpkı çocuk gibi daima geleceğe dönük olmalıdır.”. Utku da (2005, s.55-57) sanal çocuk ortamları ve yazın üzerine olan makalesinde sanal çocuk ortamlarının, tüketim kültürünün etkisinde şekillendiğini, söz konusu ortamlarda eğitsel ilkelerin göz ardı edildiğini ve çocuğun okuma kültürü edinme sürecini sekteye uğrattığını ileri sürmüştür. Ona göre çocuk yazınında sıkça şikâyet edilen tekrarlar, güdümlülük ve didaktikliğin yerini; günümüzde sihirli/büyülü nesne ya da canlıların olağanüstü güçlerinin bir macera ile bütünleştiği fantastik kurgular almıştır. Bu ortamlar aynı zamanda şiddet ve güç odaklı yönlendirmeleri de içerisinde barındırmakta; çocuk yazınına olumsuz yönde etkilemektedir. Dolayısıyla alan uzmanlarına ve Türkçe öğretmenlerine bu bağlamda önemli rol ve görevler düşmektedir.

- Türkçe öğretmenlerinin sınıf içerisinde kitaplardan yararlanma oranları, kitabı olumlayıp olumlu etkilerini aktarmalarına rağmen düşüktür. Yani söylemleriyle eylemlerinin büyük oranda örtüşmediği yorumu yapılabilir. Bu bağlamda okul türü bakımından gözle görülür bir ayrım vardır. Özel okulda görev yapan öğretmenler, çocuk kitaplarını Türkçe dersinin ayrılmaz bir parçası olarak görmekte ve her açıdan sürece yansıtmakta, kitaplardan yararlanmaktadır. Bu tür okullarda kitaplar üzerinden yapılan etkinliklerin (resimleme, empati kurarak yazma, uyarlama, canlandırma, kitabın filmini izleme ve ilişkilendirme, araştırma-inceleme, diyalog oluşturma, öykü tamamlama, kamu spotu hazırlama vb.) beceri kazandırma, sorgulatma üzerine olduğu ve yaratıcılık üzerine yoğunlaştığı görülürken; devlet okullarında kitap sınavı yapma (ağırlıklı olarak boşluk doldurma soruları veya test), kitap okuma formunu doldurma, özetleme veya kitap hakkında konuşma gibi uygulamaların ağırlıkta olduğu saptanmıştır. Yapılan kitap sınavlarının ise genellikle test türünde, ezbere dayalı, bilgiyi ölçer nitelikte olduğu öğretmenlerin söylemlerinden ve paylaşımlarından hareketle çıkarılmıştır; fakat bu bağlamda öğretmenlerin yetiştirmek istedikleri insan tipinin özellikleri ve davranışları ile çeliştiği net olarak görülebilir. Özellikle

eleştirel ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi, farklı bakış açıları kazandırmayı hedeflediklerini belirten öğretmenlerin, bu tip uygulamaları yeğlemeleri olumsuz anlamda dikkat çekmektedir. Ülper'in (2011, s.229); öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutlarıyla öğrencilerin, okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumlarını incelediği makalesinde öğrenci görüşmelerinden edindiği bulgu ve sonuçlar, bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Benzer olarak ortaokul öğrencileri, öğretmenlerinin okuma eğilimi göstererek onları okumaya teşvik ettiklerini ve rol model olduklarını; fakat sınıf içerisinde kitapla ilgili herhangi bir etkinliğe yer verilmediğini ve okunma durumuna ilişkin herhangi bir denetlemeye gidilmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca okunması önerilen kitaplar, orta düzeyde ilgilerini çekmekte ve onları okumaya orta düzeyde güdülemektedir. Şirin de (2007a, s.64-65) Türkçe öğretiminin anlam ve anlatım becerilerinin kazandırılmasıyla çocuk yazınının temel işlevlerinden biri olan okuma alışkanlığı kazandırma arasındaki koşut ilişkinin henüz somut biçimde uygulamaya yansıtılamadığını, salt ders kitabı ağırlıklı ve ders saatleriyle yürütüldüğünü, ders kitaplarının herhangi bir çocuk yazını ürününe yöneltecek nitelikte kılavuz olmadığını, Türkçe ve diğer derslerde aktarmacı, ezberci ve dogmatik uygulamaların devam ettiğini ileri sürmüştür. Bu tür bir eğitim, çocuk yazınından sınırlı düzeyde yararlanıldığının göstergesidir ve okuma kültürü edindirme sürecinde bir engeldir. Kavcar'a göre de (1999, s.126-127) test sınavları, öğrenciyi ezberciliğe iter; ezbercilik ise okuma ve düşünmeyi bilen, okuduğu ile iletişim kurabilen, okuduklarını kendi bilgi ve yaşantı süzgecinden geçiren okurlar yetiştirme sürecine ket vurur.

- Türkçe öğretmenlerinin “Siz bir çocuk yazarı olsaydınız nasıl bir kitap yazardınız? Bu kitabın konusu ne olurdu ve çocuğa hangi mesajları vermek isterdiniz?” sorusuna yanıtları şöyledir: Değer aktarmak/mesaj vermek, düş gücünü geliştirmek, hayatın farklı yönlerini göstermek, dayatmayıp düşündürmek, toplumu yansıtmak, aileyi ve toplumu eğitip düzeltmek ile bakış açısı yansıtmak vb. Öğretmenlerin söylemlerinin ve düşüncelerinin genel olarak toplum, aile üzerinde yoğunlaşması ve örneklerinin bu noktada sıklaşması var olan sorunların göstergesidir ki söylemlerinde toplumsal açıdan değişmek gerektiğini sıkça vurgulamışlar ve bu sayede ancak sağlıklı bir neslin

yetişebileceğini, öğretmenin tek başına başarılı, yeterli olamayacağını savunmuşlardır. Yazılabilecek ocuk kitabının olası konularına bakıldığında da benzer olarak toplumsal olayların kurgulanarak aktarımı ilk sırada yer almıştır. Ardından ocuğun günlük yaşamı, üzerinde durulabilecek diğer bir konudur. Kitap yazılırken dikkate alınacak ölçtüler ise ilgi çekicilik, ocuk karakterler ve yaş düzeyi üzerinde yoğunlaşmıştır. Yukarıda da sıkça değinildiği üzere Türkçe ğretmenlerinin okuma kültürü kapsamında geliştirmeyi hedefledikleri ve nceledikleri konu, değer aktarımı ve davranış değişikliğidir; fakat bu noktada Türkçe ğretmenlerinin okuma kültürü düzeyleri de önem arz etmektedir. Sever, Karagl, Doğan-Güldenoğlu’nun (2017) alışmalarına bakıldığında araştırmaya katılan 217 Türkçe ve sınıf öğretmeninin sormaca sorularına vermiş oldukları yanıtlar, daha çok eleştirel okuma düzeyinde yoğunlaşmış; kitle iletişim araçlarının kullanımıyla ilgili bazı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin okuma kültürü düzeyinde edinilmesi beklenen becerilere de tam anlamıyla sahip olmadıkları görülmüştür.

- Türkçe ğretmenlerinin söylemleriyle benzer olarak Aslan (2013c, s.30) ve Kavcar da (1999, s.4-5) nitelikli ocuk yapıtları aracılığıyla çocuklarda duyarlılık geliştirilebileceği üzerinde durmuşlardır. Bu bağlamda yazınsal yapıtlar; iletilerini, yetişkinlerin, bilgilendirici metinlerin, ders kitaplarının, ders programlarının yaptığı gibi değil, sezinletme ve duyumsatma, duyuları etkileme ve heyecanlandırma yoluyla verir. Bu rnler, çocukların insan ve yaşam gerçekliğine ilişkin bireysel değer oluşturmalarına; onların bilişsel, duyuşsal, devinişsel, kültürel ve toplumsal olarak gelişimlerine katkıda bulunur; yaşam ve insan gerçekliğiyle buluşturarak onları yaşama hazırlar. Dolayısıyla yazınsal yapıtların temel amacı; çok çeşitli duyma, düşünme ve hareket etme örnekleri gösterilerek kişiliklerde ve davranışlarda değişiklikler ve gelişimler meydana getirmektir. ocuk yazını ürünleri bu bağlamda aynı zamanda karakter eğitimine de katkı sağlamaktadır. Ekşi’ye göre (2003, s.79) karakter eğitimi, “en genel anlamıyla örtük veya açık program aracılığıyla, yetişen yeni nesle temel insani değerleri kazandırma, değerlere karşı duyarlılık oluşturma ve onları davranışa dönüştürme konusunda yardımcı olma gayretinin ortak adıdır”. Dolayısıyla yukarıda verilen açıklamalar ve ğretmen söylemleri doğrultusunda karakter

eğitimi ile çocuk yazınının hedeflerinin örtüştüğünü söyleyebilmek mümkündür; fakat bu noktada Yakar ve Yılmaz’a göre (2016) çocuk yazını yalnızca karakter eğitimi için bir araç olarak görülmemeli; çocuk; kendi başına karar veremeyen, doğruyu bulmakta güçlük çeken ve daima yetişkinlerin yönlendirmesine ihtiyaç duyan bir varlık olarak da algılanmamalıdır.

Türkçe öğretmenlerinin *Küçük Prens* kitabına ilişkin söylemlerinin analizinden hareketle ulaşılan yargılar ve tartışması şöyledir:

- 16 Türkçe öğretmenine ait söylemlerden 15’inde *Küçük Prens*’e ilişkin olumlu kimlik algısının varlığı saptanmıştır. Devlet okulunda çalışan 1 Türkçe öğretmenin ise olumsuz kimlik algısı bulunmaktadır. Bu olumsuz algının dış nedenlerle oluşmuş olduğu söylenebilir. Yani söz konusu yapıyla ilgili basında çıkan haberler ve bu süreçteki MEB’in tutumu, öğretmenin algısının şekillenmesinde etkili olmuştur. O yüzden öğretmen, kendisini ve öğrencilerini koruma içgüdüyle hareket etmekte ve kitabı önermekten hatta okul içerisinde okutmaktan/okunmasından kaçınmaktadır. Yine devlet okulunda görev yapan 1 öğretmen, kitaba yönelik olumlu algıya sahip olmasına rağmen MEB’in uygulamalarını gerekçe göstererek önermekten kaçınmaktadır. Bu iki öğretmenin söz konusu yapıtı önermeme gerekçeleri bu şekilde özetlenebilir. Söz konusu uygulamalardan, devlet okulunda çalışan Türkçe öğretmenlerinin daha çok etkilendiği ve kitap konusuna daha temkinli davrandıkları gözlemlenmiştir. Yani böyle bir durum, onların bağımsız davranmalarına engel teşkil etmektedir. Diğer öğretmenler tarafından *Küçük Prens*’in listeden çıkarılması konusu üzerine genel olarak bir yorum getirilmediği söylenebilir, hatta bazı öğretmenlerin bu durumdan haberi bile bulunmamaktadır.
- Türkçe öğretmenlerine göre *Küçük Prens*; değer aktarır/davranış değişikliği sağlar, klasiktir, ideal insan yetiştirmede etkilidir, çocuk bakış açısını ve ruhunu yansıtır, felsefesi vardır, hayal dünyasını geliştirir, sorgulatır, farklı bakış açıları sunar ve kavram öğretir. Yukarıdaki gerekçelerden hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitsel kaygı güderek söz konusu yapıtı önerdiklerinin söylenmesi yanlış olmayacaktır. Çoğu öğretmenin “Değer aktarır/davranış değişikliği sağlar.” ifadesi üzerinde durması da bu tespiti destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin bu aşamadaki söylemleriyle, belirledikleri ideal insan tipinin özellikleri örtüşmektedir. Bu bağlamda Türkçe dersi öğretim programları ve kendi dünya görüşleri ile koşturarak *Küçük Prens*'i önermektedirler. Yazınsal metinler yoluyla düşünme denince akla gelen kitapları sıralayan Aslan'ın (2013b, s.14) listesinde de *Küçük Prens*, burada yansıtılan yönleriyle kendisine yer bulabilmiştir. Ona göre söz konusu yapıt; içinde yaşanan dünyayı, yetişkinlerin bakış ve düşünüş biçimlerini, bize değermiş gibi sunulan çeşitli alışkanlık ve davranışları, sevgiyi, sevgisizliği, dostluğu, ayrımcılığı, insan haklarını çocuğun dünyasından, eleştirel bir bakışla değerlendirir.

- Kimi öğretmenler, kitabın zaman zaman çocuklar tarafından anlaşılamadığı kaygısındadır. Durumu telafi etmek ve anlaşılabilirliği sağlamak amacıyla sınıf içerisinde tartışmalar yapmaktadırlar. Demir-Atalay ve Ürün-Karahan'ın çalışmalarına göre de (2017, s.342) *Küçük Prens*, okunabilirlik düzeyi “çok zor” olan kitaplardandır. Zeytinoğlu'na göre (1992, s.40) çocuklar, bu kitabı rahatça ve severek okuyabilirler; fakat anlaşılabilirlik konusunda -Türkçe öğretmenleriyle benzer- kaygıları bulunmaktadır. Bunun üzerine ilköğretim 4. sınıf, ortaokul 3. sınıf ve lise 2. sınıf düzeylerinde öğrenim gören birer öğrenciyle görüşmeler yapmış ve anlaşılabilirlik ile yorumlama oranının düzey yükseldikçe arttığını bulgulamıştır.
- Türkçe öğretmenleri arasında kitabın önerilmesi noktasında farklılıklar yaşanmakta ve çelişkiler göze çarpmakta; kitapla ilgili yapılan sınıf içi çalışmalar birbiriyle örtüşmemektedir. Öğretmenlerden bazıları yapıtı rahatça önerip sınıf içerisinde tartışma ve etkinlikler yapabilirken bazılarıysa soruşturma geçirebileceğini düşünmekte ve/veya listeden çıkarıldığı için korunma ihtiyacı hissedip önermek ya da okutmaktan kaçınmaktadır. Özel okulda çalışan Türkçe öğretmenlerinin bu süreçte daha özgür/bağımsız davranabildikleri açıktır. Kitaplara okullarında çalışan diğer Türkçe öğretmenleriyle birlikte karar verip okuma listelerinde yer verdikleri ve öğrencilerle birlikte etkili bir çözümleme ve anlamlandırma amacıyla toplu okuma yaptıkları saptanmıştır. Devlet okulunda çalışan Türkçe öğretmenlerinin ise çoğunlukla kitabı önermekle yetindikleri ve yalnızca 1 öğretmenin yukarıda sıralanan işlemleri gerçekleştirdiği görülmektedir. Genel olarak devlet okulu öğretmenlerinin; kitabı yalnızca

önermekle yetindiği, okuma kültürü edin(dir)me sorumluluğunun büyük ölçüde çocuk ve ailesine bırakıldığı söylenebilir.

Küçük Prens kitabının söylemlerinin çözümlemesinden hareketle ulaşılan yargılar ve tartışması şöyledir:

- Kitapta, büyükler ve küçükler üzerine net bir ayrıma gidilmiş ve küçükler, çoğunlukla olumlanırken büyükler olumsuzlanmıştır ve olumsuzlama şöyle gerçekleşmiştir: “Büyükler maddiyatçıdır, hep bir şeylere sahip olmak isterler, görüntüye önem verirler, hayal kuramazlar, gerçekçidirler, kanıt isterler, güvensizdirler.”. Bu özellikler kitapta genelleme ifadeleri kullanılarak aktarılmıştır. Zaman zaman bu tip genellemelerin öğreticilik kaygısı götüğü görülebilir. Büyüklerden farklı olarak çocuklar daha maneviyatçıdır ve hayal güçleri yüksektir. Yazarın, çocuk bakışını önemseydiğini ve bu açıdan çocuk gerçekliğini yansıtmayı görev edindiği belirgindir. Bunda, içeriğin görsellerle zenginleştirilmesinin de etkisi vardır ki resimlerin yazar tarafından çizildiği bilinmektedir.
- Yukarıda da belirtildiği gibi yazar, büyükler ve küçükleri ayırtmıştır ve bu ayrımı olumlu-olumsuz, çoğunlukla baskın kimlikler ekseninde, çok net sıfatlar kullanarak gerçekleştirmiştir. Büyükler olumsuzlanırken eleştiriye, iğnelemeye, alaylamaya, ironiye (tersinleme) ve yinelemeye sıkça başvurulduğu görülmüştür. Bununla birlikte kitaptaki büyük/yetişkin karakterler, öğreticilik kaygısındadır, *Küçük Prens* ile sen dili ile konuşup öğütlerini sıralamışlardır; zaman zaman görüşlerini dayatmaya çalıştıkları da görülebilir; fakat iki tarafın da bilgi alışverişi içerisinde olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır ki aralarında gerçekleşen diyaloglar; tartışmalar, çatışmalar, başkaldırı, ikna, kesilme ve konum değişimleri çerçevesinde biçimlenmiştir. Aynı zamanda çocuklar ve büyükler arasındaki farklı bakış açıları da yansıtılmıştır. Yazar-anlatıcının bu süreçte zaman zaman yer aldığı, okura siz diliyle hitap ederek sohbet havasında aktarımı gerçekleştirdiği gözlemlenmiştir.
- Genel olarak her bölüme bakıldığında bir yazılış amacının olduğu belirgindir; fakat yazar, bunları doğrudan söylemek yerine karşılıklı konuşmalar ve çatışmalardan yararlanarak kişilerin kendilerine söyletmiş ve bu süreçte sorular

yoluyla usamlama yaptırmış ve hem okura hem de kitap karakterlerine hayata dair birçok unsuru sorgulatmıştır.

- Kitapta yer alan karakterler ve olaylar, her ne kadar hayal ürünü olarak görünse de gerçek hayatta sıkça karşılaşılabilecek niteliktedir. Aynı zamanda Küçük Prens'in yolculuk sırasında karşılaştığı birçok karakter, toplum içerisinde var olan birçok kişiliği simgelemektedir. Yani aynı zamanda yapılan eleştirilerin, topluma yönelik olduğu da söylenebilir.

Araştırmacı tarafından yapılan eleştirel söylem çözümlemesinin bulguları ile öğretmen söylemlerinde üzerinde durulan noktalar, koşutluk göstererek örtüşmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin *Sol Ayağım* kitabına ilişkin söylemlerinin çözümlenmesinden hareketle ulaşılan yargılar ve tartışması şöyledir:

- 15 Türkçe öğretmenine ait söylemlerin tamamında *Sol Ayağım*'a ilişkin olumlu kimlik algısının varlığı saptanmıştır. Kimi öğretmenler için bu kitap vazgeçilmezdir; yani her sene okutulmakta, önerilmekte ve/veya üzerine çalışılmaktadır. Kitaba karşı bu olumlu algılarını, çocukların beğenilerini de dayanak göstererek somutlaştırmışlardır. Bununla birlikte kitabın, yaşanmış bir öyküden hareketle oluşturulmasının da çocukların beğenisinde etkili olduğunu savunmuşlardır.
- Türkçe öğretmenlerine göre *Sol Ayağım*; değer aktarır, davranış değişikliği ile engellilere duyarlık sağlar, ideal insan yetiştirmede etkilidir, yaşama hazırlar, duyguları –özellikle başarı- yoğun olarak aktarır, iletileri belirgindir, klasiktir, kültüredür, anlatımı etkilidir, çocuklar arasında popülerdir, edebî değeri yüksektir, sorguladır.
- Yukarıdaki gerekçelerden hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitsel kaygı güderek hatta zaman zaman otoriter bir tutum sergileyerek söz konusu yapıtı önerdiklerinin söylenmesi yanlış olmayacaktır. Öğretmenler, öğrencilerinin *Sol Ayağım*'ı okuduklarında şu kazanım, değer ve/veya becerileri edineceklerini düşünmektedirler: azim, empati, hayatın değerini/kıymetini bilme, kendi ayaklarının üzerinde durabilme, kendini tanıyabilme, zorluklarla mücadele etme... Öğretmenler eğitsel hedeflerini aktarırken –mAli, gerek- vb.

gereklilik ve zorunluluk ifadelerini sıkça kullanmışlardır. Onlara göre çocuklar bu kazanımları edinmelidirler; çünkü çocuklarda bu kazanımlar/değerler, aile ve toplum kaynaklı olarak eksiktir. *Sol Ayağım*'ın bu eksikliği gidermek/telafi etmek amacıyla bir araç olarak, sorun çözme odaklı kullanıldığı açıktır. Bu aşamada başkarakter üzerinden çalışmalarını, etkinliklerini ve sınıf içi tartışmalarını düzenlemişler ve çocukların başkarakter rol model almalarını, onunla özdeşim kurmalarını beklemişlerdir. Sınıf içerisinde uyguladıkları etkinlikler dikkate alındığında engellilik noktasında duyarlık kazandırmayı hedefledikleri görülebilir.

- Öğretmenlerin bu aşamadaki söylemleriyle, belirledikleri ideal insan tipinin özellikleri örtüşmektedir. Bu bağlamda Türkçe dersi öğretim programları ve kendi dünya görüşleri ile koşut olarak *Sol Ayağım*'ı önermektedirler; fakat kitaptan yararlanma amaçları ve uygulamaları göz önünde bulundurulduğunda çocuğun, şekillendirilmesi gereken bir nesne olarak algılandığı sonucuna ulaşabilmek mümkündür.

Sol Ayağım kitabının söylemlerinin çözümlenmesinden hareketle ulaşılan yargılar ve tartışması şöyledir:

- Kitapta; olay, durum ve kişi betimlemelerine sıkça yer verilmiş ve bu sayede ayrıntılandırma sağlanmıştır. Aynı zamanda duyguların da çok net ve ayrıntılı olarak aktarıldığı gözlemlenmiştir. Çocuğun düş gücünün geliştirilmesinde ve zenginleştirilmesinde bu ayrıntılandırmanın etkisinin olacağı açıktır. Ayrıca kitabın bu özelliği sayesinde çocuk, özellikle başkarakter ile özdeşim kurabilir ve empati yoluyla engellilere ve yaşantılarına ya da sorunlarına ilişkin duyarlık kazanabilir. Kitabın özyaşamöyküsü türünde olmasının da bu kazanımda etkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla kitap, çocukta sağlıklı bir değer sisteminin gelişmesini sağlayabilir; çünkü kitabın hiçbir bölümünde herhangi bir düşünce ya da görüşün dayatıldığına rastlanmamış, birçok nokta düşündürülerek, sezdirilerek ve sorgulatılarak çocuğa yansıtılmıştır.
- Kitap bir başarı öyküsüdür. Bu amaçla azim, mücadele, empati, başarı kavramları yaşantılar üzerinden sıkça örneklendirilmiştir; fakat başarının ya da engelleri aşmanın amaçlandığı bu yolda başkişi olan Christy, zaman zaman

olumlu ve olumsuz yönde birçok kişi ve/veya olayın etkisinde kalarak davranışlarını değiştirmiştir. Yani kimi zaman kesilmeler yaşanabilmektedir. Bu değişiklikler kitapta belirgin olarak yansıtılmış, hatta başkarakterin duygu ve düşünceleri ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Ona olumlu etki eden tüm şeyler özgürlük sağlarken karşısına çıkan engeller ise bağımsızlığını kısıtlamıştır. Bu bakımdan olumlu-olumsuz kimlik sunumundan yararlanılmış, çoğu zaman cansız nesneler bile olumlu ya da olumsuz kimlik olarak nitelendirilip kişileştirilmiştir. Yani bir çeşit ayrıştırma yapıldığı açıktır.

- Kitap, fiziksel engeli olan bir çocuğun toplum tarafından nasıl değerlendirildiğine de ışık tutmuştur. Kimileri onu yok sayarken, yalnızca birincil ihtiyaçlarının karşılanmasını yeterli görürken ya da ona acırken kimileri ise gelişimine fiziksel ve/veya ruhsal olarak olumlu yönde katkıda bulunmuş ve ona yardımcı olmuştur. Bu davranışların Christy üzerindeki etkileri ve ona hissettirip düşündürdükleri belirgin bir biçimde kitapta sunulmuştur. Dolayısıyla başkişi ile empati ve etkileşim kurabilmek mümkündür. Tüm bu kişi davranışlarından olumlu ve olumsuz yönde çokça etkilenen Christy'nin toplumun doğal bir üyesi ve parçası olmayı, dolayısıyla toplumda kendisine bir yer edinmeyi amaçladığı ve bu yolda azmettiği net olarak görülebilir. Özellikle bu aşamada sıradan insanlar gibi yaşama isteği vurgulanmıştır. Bu olgu Christy ve diğerleri (sıradan/normal insanlar) ekseninde işlenmiştir.

Araştırmacı tarafından yapılan eleştirel söylem çözümlemesinin bulguları ile öğretmen söylemlerinde üzerinde durulan noktalar, koşutluk göstererek örtüşmektedir.

Eleştirel söylem çözümlemesi doğrultusunda gerçekleştirilen eleştirel okumalar sayesinde Türkçe öğretmenlerinin ve önerdikleri kitapların dünya görüşüne ulaşılabilmiştir ve büyük ölçüde hem önerilen iki kitap hem de öğretmen söylemleri ile kitapların söylemleri arasında dünya görüşü bakımından koşutluklar bulunduğu saptanmıştır. Ak-Başıoğlu'nun (2005) bir çocuk kitabı olan *Kapiland'ın Kobayları*'nın söylemleri üzerine yaptığı eleştirel okuma ve çözümlemeleri sonucunda da yöntem sayesinde yazarın ve çizdiği karakterlerin dünya görüşlerine ulaşılabilirdiği, bu bağlamda bireysel ve toplumsal gerçekliklerin tespit edilebildiği görülmüştür. *Küçük Prens* ve *Sol Ayağım*'da olduğu gibi yazar, *Kapiland'ın Kobayları*'nda hem kendi ideolojisini hem

de roman kişilerinin ideolojilerini, söylemleri ve kullandığı stratejiler aracılığıyla aktarmıştır ve toplumda kişilerin birbirlerine uyguladığı baskıyı ve bu baskıdan doğan ilişkileri gözler önüne sermiştir. Bu baskı romanda kimi zaman okul müdürü, öğretmen ve aileler tarafından öğrencilere/çocuk ve gençlere kimi zaman öğrenciler arasında -ki bu durum akran zorbalığı olarak da adlandırılmaktadır- kimi zaman da ülke yöneticileri tarafından halka karşı uygulanmıştır. Bu noktada olumlu-olumsuz kimlik sunumu, çatışma, uyum sağlama, benzerlik, farklılaştırma, bağdaştırma, bağımlılık, toplanma/bir araya gelme, bağımsızlık, süreklilik, soyutlama, kaçınma, toplumsal değişiklikleri vurgulama, şüphe uyandırma, savunma, gelecekteki olay/durumları düzenleme çabası, olasılık, başkaldırı, ikna, uslamlama ve onaylama gibi stratejilerin kullanılması etkilidir. Aynı zamanda romanda yer alan kişiler ve olaylar günlük hayatta sıkça karşılaşılabilecek niteliktedir ve dil de bu duruma uygun biçimde yapılandırılmıştır. Dolayısıyla Türkçe eğitimi ve ilişkili olarak okuma kültürü edindirme sürecinde çocuk yazını ürünleri bağlamında eleştirel söylem çözümlemesi temelli eleştirel okuma çalışmalarının yapılması önem taşımaktadır.

Tüm bu sonuç ve tartışmadan hareketle ulaşılan genel yargılar şöyle özetlenebilir:

- ❖ Türkçe öğretmenleri; Türkçe eğitimi ve çocuk yazınının kazanımlarının farkındadır ve onların dünya görüşü ile bu disiplinlerin dünya görüşü, dolayısıyla yetiştirilmek istenen insan tipi koşutluk göstermektedir. Bu insan tipi; saygılı, zararsız, barışçıl/uzlaşımçı, faydalı, bilgili/kültürlü, üretken/çalışkan, akılcı/sorgulayan, gelişime açık, dürüst, düşünceli/duyarlı, sevgi dolu/mutlu, kendisinin farkında/kendisine yetebilen, düzenli/sorumluluk sahibi, empati kuran, iyi niyetli, uyumlu, bencil olmayan, iletişimi kuvvetli, kültürüne ve değerlerine bağlı ve özgüven sahibidir. Önerilen/seçilen kitapların dünya görüşü ile bu anlayış koşutluk göstermektedir. Yetiştirilmek istenen insan tipi ile seçilen kitapların karakterlerinin özellikleri birçok noktada örtüşmektedir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin; düşünen, sorgulayan, duyarlı, özerk ve okuma kültürü edinmiş bireyler yetiştirmeyi hedefledikleri sonucuna ulaşılabilir.
- ❖ Yukarıda özetlenen anlayışın, uygulama sürecine yansımaları değerlendirildiğinde, okul türü bağlamında gözle görülür bir ayrımın bulunduğu tespit edilmiştir. Özel okul öğretmenlerinin tamamının, dünya görüşü fark

etmeksizin çocuk yazını ürünleri üzerine daha titizlikle durduğu ve Türkçe eğitiminin doğal bir aracı olarak yararlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Devlet okulunda ise okuma kültürü edindirme süreci, ders kitabı ve öğretmen odaklı yürümektedir. Bu süreci yalnızca lisansüstü eğitim gören ve alana ilgi duyan Türkçe öğretmenleri, olumlu ve nitelikli olarak yürütebilmektedir. Diğer öğretmenler ise ya kitap önermekten çekinmekte ya da 100 Temel Eser listesinden kitap önerisinde bulunmaktadır.

Dolayısıyla tüm bu verilerden hareketle, Türkçe eğitimi bağlamında okuma kültürü edindirme süreci; okul türüne, öğretmenin ilgi, bilgi, dünya görüşü, MEB'in uygulamalarına ve yönlendirmelerine göre değişkenlik göstermektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde sıralanan öneriler, uygulayıcılar ve araştırmacılar için ayrı ayrı başlıklandırılarak sıralanmıştır.

5.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Türkçe öğretim sürecinde nitelikli çocuk kitaplarından yararlanma, sınıf ortamına çocuğa göre olan ve onun gerçekliğini yansıtan çocuk kitaplarının getirilmesi, üzerine çalışılıp anlamlandırma etkinliklerinin hazırlanması konusunda Türkçe öğretmenlerinin desteklenip yüreklendirilmesi, bu bağlamda hizmet içi eğitimler düzenlenmesi; okuma kültürü edinmiş duyarlı bireyler yetiştirilmesi ve temel dil becerilerinin kazandırılması bakımından önem taşımaktadır.
- Türkçe öğretmenlerinin kendilerini bu bağlamda geliştirip güncellemesi, yeni yayın ve araştırmaları takip etmesi, yalnızca 100 Temel Eser listesinden kitap önermek yerine sınıf ortamında ders kitaplarından farklı olarak; nitelikli, çocukların ilgisini çeken, onlarda merak duygusu uyandıran yazınsal ve öğretici metinler ile çocuk kitaplarından yararlanması, eleştirel söylem çözümlemeleri ile eleştirel okumaya yer vermesi önemlidir.
- Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü edindirme sürecinde bağımsız/özgür davranabilmeleri; cesaretlendirilip teşvik edilmeleri sayesinde mümkündür.

- Kitap tavsiyesinin yasaklanması gibi uygulamalar, öğrenme-öğretme sürecinin nitelik ve verimliliğine ket vurabilir. Bunun yerine Türkçe öğretmenlerine yönlendirici olması bakımından MEB, alan uzmanları, yazar ve çizerlerin işbirliğiyle bir okuma programı hazırlanabilir. Program oluşturulurken yapıt ve nitelik odaklı hareket edilerek seçilen yapıtlar, seviyelendirilip uygulama sürecinde öğretmen ve öğrencilerden alınan dönütler doğrultusunda yenilenip güncellenebilir. Söz konusu programın, yalnızca kitap seçimi ile kalmayıp öğrenme-öğretme sürecinin içerisine kazanımlarıyla birlikte örnek çözümlemeler, etkinlikler ve ders malzemeleri aracılığıyla yerleştirilerek öncelikle Türkçe öğretmenlerine, ardından veliler ile öğrencilere kılavuz niteliğinde olması önemlidir.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın içeriğine (eleştirel) söylem çözümlemesinin ilkeleri yansıtılıp ilişkili kazanımlar üretilebilir. Söz konusu yaklaşım ve kazanımların sınıf ortamına taşınan nitelikli yazınsal ve öğretici metinler ile ders kitaplarına da uygulanması; öğrencilerin dil aracılığıyla ilişkileri açıklama, yorumlama, betimleme; eleştirel düşünme; dilsel yapı ve işlevlerini, toplumsal rollerin dil aracılığıyla nasıl edinilip dönüştürüldüğünü, güncel olayların tarihsel yapılanma süreçlerini sezinleme, güç bilgisini işletme/yönetme; problem çözme; önemli kavramları bulgulama; söylem ve bağlam arasında ilişki kurma gibi bir dizi bilişsel, sosyal, kültürel, tarihsel vb. işlemleri yapabilmesini sağlayacaktır.
- Söylem ve okuma kültürünü temel alan, (eleştirel) söylem çözümleme örnekleri ve uygulamaları sunan derslerin YÖK tarafından Türkçe Eğitimi Lisans Programı'nın içeriğine eklenmesi öğretmen eğitimi bakımından yararlı olacaktır.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Nitelikli çocuk kitaplarının anlamlandırılma sürecinde eleştirel söylem çözümleme yönteminden yararlanılması, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi bakımından önemlidir. Aynı zamanda eleştirel okumanın temeline eleştirel söylem çözümlemesinin bulgularının alınabileceği bilinmektedir. Bununla birlikte beceri kazandırmak amacıyla eleştirel söylem çözümlemesi ve eleştirel okumayı temel alan ders malzemeleri, etkinlikler

geliştirilip uygulamalar yapılabilir. Bu bağlamda okuma kültürü temelli kuramsal ve uygulamalı çalışmalar artırılabilir.

- Araştırma sonuçlarına göre özel okulda çalışan Türkçe öğretmenlerinin dünya görüşü fark etmeksizin çocuk kitaplarının seçimi ve öğrenme-öğretme sürecine yansıtılması bakımından daha titizlikle çalıştığı görülmektedir. Bu ortamlarda araştırmacı tarafından yapılan görüşmeler, gözlemler sonucunda ve edinilen okuma listeleri aracılığıyla kitap seçimindeki çeşitlenmenin yüksek olduğu saptanmıştır; fakat çalışmanın devlet okullarıyla da birlikte yürütülmesi ve özel okul öğretmenlerinin sayısının azlığı nedeniyle bu çeşitlenme, tezin bulgu ve sonuçlarına net olarak yansıyamamıştır. Bu bağlamda özel okul ortamlarındaki kitap seçimi ve seçilen yapıtlar üzerine gerçekleştirilen uygulamalar, dolayısıyla okuma kültürü anlayışı ayrı bir araştırma konusu yapılabilir.
- Araştırma kapsamına alınan ve söylemlerinin eleştirel olarak çözümlemesinin yapıldığı kitaplara ilişkin veri güvenliğinin, inandırıcılık ve sağlamlığın artırılması amacıyla farklı araştırmacı ya da uygulayıcılar tarafından da aynı kitapların söylemleri üzerine çözümlemeler yapılabilir.
- (Eleştirel) söylem çözümlemesinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'na uyarlanmasına ilişkin kazanım üretme üzerine çalışılabilir.

KAYNAKLAR

Basılı Kaynaklar

- Adam, H. (2010). Children's literature and the early years learning framework. *eCULTURE*, 3, 1-7.
- Ak-Başıoğlu, D. (2015). "Kapiland'ın Kobayları" romanının eleştirel söylem çözümlemesi bağlamında incelenmesi. *International Journal of Language Academy, Cilt 3(2)*, 195-205.
- Akal, A. (2014). Baktığım yerden görünen sorunlar. *Türk Dili, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı, CVII*, 756, 124-126.
- Akar, H. (2016). Durum çalışması. İçinde Saban, A. ve Ersoy, A. (Ed.). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akbayır, S. (2004). Çocuk ve gençlik edebiyatının ideolojik boyutu. *Hece, Hayat Edebiyat Siyaset Özel Sayısı, 8(90-91-92)*, 545-556.
- Aksan, D. (2009). *Her yönüyle dil –ana çizgileriyle dilbilim-* (5. baskı). Ankara: TDK.
- Aksan, M. ve Aksan, Y. (1991). Metin kavramı ve tanımları. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi, Cilt 2, 2*, 90-104.
- Akşin, T. (1999). Söylem üstünde söylemlere dair. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 9, 9-14.
- Aktaş, E. (2016). Okuma eğitimi açısından Sevim Ak'ın çocuk öykülerinde söz varlığı. *Milli Eğitim, 210*, 539-562.
- Aktulum, K. (2004). *Metinlerarasılık ve parçalılık*. Ankara: Öteki Yayınevi.
- Althusser, L. (1971). Ideology and ideological state apparatuses (notes towards an investigation). In Althusser, L. (Ed.) *Lenin and philosophy and other essays*. New York: Monthly Review Press.
- Althusser, L. (2000). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları* (Çev. Alp, Y. ve Özışık, M.) (4. baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Arı, G. ve Okur, A. (2013). Öğrencilerin 100 temel eseri okuma durumu. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 17(3)*, 307-328.
- Arıcan, S. ve Yılmaz, B. (2010). 100 temel eser uygulamasının öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi ve bu uygulamada kütüphanelerin rolü konusunda öğretmen görüşleri. *Türk Kütüphaneciliği, 24(3)*, 495-518.
- Arkonaç, S. A. ve Paker, O. (2012). Türkiye'de kadın ve modernite: Söylem analizi ile yaklaşım. İçinde Arkonaç, S. A. (Ed.). *Söylem çalışmaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Artar, M., Çuhadaroglu, A. ve Türk, E. (2009). Öğretmen bakış açısından ideal öğrenci. İçinde Artar, M. (Y. Haz.). *Türkiye'de çocuk yetiştirme – Yaklaşımlar, yöntemler, sorunlar, çözümler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.

- Aslan, C. (2006a). *Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğunu okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aslan, C. (2006b). Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun gelişim sürecindeki yeri. İçinde Sever, S. (Y. Haz.). *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (Gelişmeler, Sorunlar ve Çözüm Önerileri)*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Aslan, C. (2008). Yaşam gerçekliğinin çocuklara iletilmesi bakımından “100 temel eser”deki öyküler üzerine bir çözümleme. İçinde Pembecioğlu-Öcel, N. (Ed.). *4. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi – 4. Uluslararası Çocuk Filmleri Festivali ve Kongresi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi.
- Aslan, C. (2011). Yazınsal çocuk kitaplarında neler olmalı, neler olmamalı? İçinde MEB. *Okuma Kültürünün ve Söz Varlığının Geliştirilmesi Çalıştayı, Konuşmalar – Bildiriler*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Aslan, C. (2013a). Çocuk edebiyatı yapıtlarının temel işlevleri. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 17, 6-9.
- Aslan, C. (2013b). Çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtları yoluyla düşünme. *Kum Edebiyat Dergisi*, 12(72-73), 11-18.
- Aslan, C. (2013c). Duyarlık ve düşünceyi geliştirmede çocuk/gençlik edebiyatı. *Çocuk Anne Baba Eğitim Dergisi*, 102, 29-32.
- Aslan, C. (2014). Türkiye’de çocuk ve gençlik edebiyatında duyarlı konuların (sensitive issues) ele alınışı üzerine eleştirel bir yaklaşım. *Eleştirel Pedagoji*, 6(32), 51-56.
- Aslan, C. (2016). Özerk benlikli birey yetiştirme sürecinde çağdaş dil ve edebiyat öğretimi ortamlarının (Türkçe/Türk dili ve edebiyatı) önemi. *İlköğretim Online*, 15(3), 723-741.
- Aslan, C., Karaman-Kepenekci, Y., Karagül, S. ve Doğan-Güldenoğlu, B. N. (2016). *Çocuk ve gençlik edebiyatında barış eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Aslan, C. (2017). *Örnek eğitim durumlarıyla Türkçe – Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Asutay, H. (2004) Türk dili derslerinde çocuk ve gençlik yazını. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 123, 65-72.
- Ateş, K. (1997). *Gülten Dayıoğlu’nun çocuk romanları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ateş, K. (2005). Çocuk edebiyatımız ve Gülten Dayıoğlu. *Hece, Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 9(104-105), 417-419.
- Atilla, M. (2014). Bilişim çağının çocuk edebiyatında görev ve yükümlülüklerin sorgulanması. *Türk Dili, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, CVII, 756, 794-800.

- Avcı, F. (2014). Çocuk kitabı çizeri ve yazarı İsmail Kaya ile söyleşi. *Türk Dili, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, CVII, 756, 196-200.
- Aytaç, G. (1999). *Genel edebiyat bilimi*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Aytekin, H. (2016). Çocuk ve gençlik edebiyatında siyasi söylemlere eleştirel bir bakış. *Turkish Studies*, 11(15), 49-62.
- Aziz, A. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri* (9. basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogical imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Ba[k]htin, M. M. (2016). *Söylem türleri ve başka yazılar* (Çev. Çiftçi, O. N.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Barthes, R. (2000). Tod des auteurs/Yazarın ölümü (Çev. Rızvanoğlu, E.). In Jannidis, F., Lauer, G., Martinez, M. & Winko, S. (Eds.). *Texte zur autorschaft*. Stuttgart: Philipp Reclam jun. <https://tr.scribd.com/doc/98810145/Roland-Barthes-Yazarin-Olumu> adresinden 10 Ocak 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Bartu, H. (2002). *A critical reading course*. İstanbul: Boğaziçi University Press.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Baş, B. (2012). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Belz, J. A. (2005). Discourse analysis and foreign language teacher education. In Bartels, N. (Ed.). *Applied linguistics and language teacher education*. New York Springer.
- Benveniste, E. (1995). *Genel dilbilim sorunları* (Çev. Öztokat, E.). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed.). Nedham Heights: USA.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Biliz, Z. (2014). Çocuk yayıncılığı sektörleşirken. *Türk Dili, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, CVII, 756, 160-161.
- Billig, M. (2008). The language of critical discourse analysis: The case of nominalization. *Discourse & Society*, 19(6), 783-800.
- Birden-Akca, N. (2014). Edebiyatla resmin buluşması. *Türk Dili, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, CVII, 756, 184-185.
- Blommaert, J. & Bulcaen, C. (2000). Critical discourse analysis. *Annual Review of Anthropology*, 29, 447-66.
- Breeze, R. (2011). Critical discourse analysis and its critics. *Pragmatics*, 214(4), 493-525.
- British Council (2016). Discourse markers.

<https://www.teachingenglish.org.uk/article/discourse-markers>. adresinden 20 Aralık 2017 tarihinde edinilmiştir.

- Brockmeier, J. & Carbaugh, D. (Eds.), (2001). *Narrative and identity: Studies in autobiography, self and culture*. Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Brown, C. (2016). *Sol ayağım*. İstanbul: Nemesis Kitap.
- Brownlee, J. & Chak, A. (2007). Hong Kong student teachers' beliefs about children's learning: Influences of a cross-cultural early childhood teaching experience. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 7, 11-21.
- Bukhari, N. H. S. & Xiaoyang W. (2013). Critical discourse analysis and educational research. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)* 3(1), 09-17. www.iosrjournals.org adresinden 15 Ocak 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Burr, V. (2012). *Sosyal inşacılık* (Çev. Ed. Arkonaç, S.) (2. baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2001). Eleştirel söylem çözümlemesi ve toplumruhbilim bağlamında bir metin incelemesi: İnci Aral'ın gölgede kırk derece adlı öyküsü, *I. Dil, Yazın, Değişbilim Sempozyumu*, Denizli.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). Söylemden ideolojiye: Eleştirel söylem çözümlemesi. İçinde Kocaman, A. (Y. Haz.), *Dilbilim: Temel kavramlar, sorunlar, tartışmalar*. Ankara: Dil Derneği Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2005). Discourse-based approaches: A new framework for second language teaching and learning. In Hinkel, H. (Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cengiz, G. (2006). Çocuk ve gençlik edebiyatının eğitimdeki yeri ve işlevi. *Varlık Dergisi, Ekim*, 17-26.
- Chatman, S. (2008). *Öykü ve söylem* (Çev. Yaren, Ö.). Ankara: De Ki Basım Yayımları Ltd. Şti.
- Chomsky, N. (2001). *Dil ve zihin* (Çev. Kocaman, A.). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Cots, J. M. (1996). Bringing discourse analysis into the language classroom. *Links & Letters*, 3, 77-101.
- Cots, J. M. (2006). Teaching "with an attitude": Critical discourse analysis in EFL teaching. *ELT Journal*, 60(4), 336-345.
- Coulthard, M. (Ed.) (2002). *Advances in spoken discourse analysis*. London: Taylor & Francis e-Library.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni*. (Çev. Ed. Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed. Bütün M. ve Demir, S.

- B.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çağan, K. (2005). Çocuk edebiyatı ve ideoloji. *Hece, Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 9(104-105), 332-337.
- Çakır, A. (2014). *Söylem analizi ne demek istiyorsun?*. Konya: Palet Yayınları.
- Çayır, K. (2015). *Türkiye’de islâmcılık ve islâmi edebiyat* (2. baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çelik, H. ve Ekşi, H. (2008). Söylem analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27, 99-117.
- Çer, E. (2016). *Çocuk edebiyatı: 0-6 yaş çocuk kitaplarında çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çoker, Ç. (2012). Bir cinayet, ‘tehdit’ ve ‘biz’: Bir açıklayıcı repertuvar çalışması. İçinde Arkonaç, S. A. (Ed.) *Söylem çalışmaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çotuksöken, B. (2013). *Felsefe: Özne-söylem*. İstanbul: Notos Kitap.
- Çubukçu, H. (2014). *Etkileşimsel söylem: Çözümleme yaklaşımları – uygulamalar*. Ankara: Akademisyen Kitabevi.
- Dayıoğlu, G. (2014). Çocuk ve gençlik edebiyatımızın sorunlarıyla yüzleşmek. *Türk Dili, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, CVII, 756, 530-533.
- Demir-Atalay, T. ve Ürün-Karahan, B. (2017). Orta okuldaki öğrencilerin kitap tercihleri ve bu kitapların okunabilirlik düzeyleri. İçinde Ülper, H. (Ed.). 9. *Uluslararası Türkçenin Eğitim-Öğretimi Kurultayı Bildirileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- <http://www.pegem.net/Userfiles/File/Uteok2016ProceedingSon.pdf>. adresinden 01 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Devran, Y. (2010). *Haber, söylem, ideoloji*. İstanbul: Başlık Yayın Grubu.
- Dilidüzgün, S. (2004a). *İletişim odaklı Türkçe derslerinde çocuk kitapları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2004b). Okuma öğretimi hedefleri bağlamında Türkçe ders kitaplarındaki çocuk edebiyatı ürünleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 43-55.
- Dilidüzgün, S. (2006). Eğitim gerçeği açısından “100 Temel Eser” tartışmaları. *Varlık Dergisi*, Ekim, 27-32.
- Dilidüzgün, S. (2007). *Çağdaş çocuk yazını*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Doğan, G. (1999). Sözcede kişisel tutum ve belirteçler. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 65-78.
- Doğruer, S. (2010). *Critical Discourse analysis and second language education*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Dressler, W. U. (1992), Between grammar and discourse. In Pütz, M. (Ed). *Thirty years of linguistic evolution*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company.

- Duman, D. (2008) Artsüremli bakış açısından eleştirel söylem çözümlemesi ve bir uygulama: annelik imgesinin kadın dergilerinde kurgulanması. *XXI. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*. Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Eagleton, T. (2003). *Literary theory an introduction* (4th ed.). Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- Eagleton, T. (2009). *Eleştiri ve ideoloji, Marksist edebiyat teorisi üzerine bir çalışma* (Çev. Kılıç, S.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Edley, N. (2001). Analysing masculinity: Interpretative repertoires, ideological dilemmas and subject positions. In Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, J. S. (Eds.). *Discourse as data: A guide for analysis*. London: Sage.
- Ekmekçi, Ö. (1990). Dil ve deneyim. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 131-135.
- Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: Karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 79-96.
- Elbirlik, T. ve Karabulut, F. (2015). Söylem kuramları: Bir sınıflandırma çalışması. *Dil Araştırmaları*, 17, 31-50.
- Elliott, R. (1996). Discourse analysis: Exploring action, function and conflict in social texts. *Marketing Intelligence & Planning*, 14(6), 65-68.
- Enkvist, N. E. (1985), Text and discourse linguistics rhetoric, and stylistics. In Van Dijk, T. A. (Ed.). *Discourse and literature*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Erkman-Akerson, F. (2008). *Dile genel bir bakış* (2. baskı). İstanbul: Multilingual.
- Erton, İ. (2000). Contributions of discourse analysis to language teaching. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 201-211.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse – Textual analysis for social research*. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Fairclough, N. (2004). *Analysing Discourse Textual analysis for social research*. London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Fairclough, N. (2006). *Discourse and social change*. USA: Polity Press.
- Fairclough, N. (2008). The language of critical discourse analysis: Reply to Michael Billig. *Discourse & Society*, 19(6), 811-819.
- Fairclough, N. (2012). Critical discourse analysis. In Gee, J. P. & Handford, M. (Eds.). *The Routledge handbook of discourse analysis*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Fırat, H. ve Coşkun, M. V. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma kültürü: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 145-162.
- Fives, H. & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 134–176.
- Foucault, M. (1987). *Söylemin düzeni* (Çev. Ilgaz, T.). İstanbul: Hil Yayın.

- Foucault, M. (1999). *Bilginin arkeolojisi* (Çev. Urhan, V.) (3. baskı). İstanbul: Birey Yayıncılık.
- Foucault, M. (2001). *Kelimeler ve şeyler* (Çev. Kılıçbay, M. A.) (2. baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Fowler, R. (1996). On critical linguistics. In Caldas-Coulthard, C. R. & Coulthard, M. (Eds.). *Texts and practices readings in critical discourse analysis*. London & New York: Routledge.
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers?. *Journal of Pragmatics*, 31, 931-952.
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (1st ed.). London: Routledge.
- Gee, J. P. (2010). *An introduction to discourse analysis: Theory and method* (3rd ed.). London: Routledge.
- Genç, H. N. ve Yalınkılıç, K. (2011). ‘Fadiş’ ve ‘Küçük Prens’ adlı eserlerin tasarım ve içerik özelliklerinin eserlerin eğitsel yönüne etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 99-114.
- Genette, G. (2011). *Anlatının söylemi, yöntem hakkında bir deneme* (Çev. Aydar, F. B.). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Gökçe, B. ve Sis, N. (2011). Gülten Dayıoğlu’nun çocuk öykülerinin “hikâye haritası” yöntemine göre incelenmesi ve genel bir değerlendirme. *Turkish Studies*, 6(3), 1925-1949.
- Göktürk, A. (1980). *Okuma uğraşı* (2. baskı). İstanbul: Çağdaş Yayınları.
- Günay, V. D. (1991). Dil konuşanın özelliğini ne oranda yansıtır?. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 71-74.
- Günay, V. D. (2013). *Söylem çözümlemesi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gür, T. (2011). *Türkçe öğretmeni adaylarının diltutumları ve dil kullanımlarının söylem çözümlemesi yöntemi ile betimlenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Hardy, C., Harley, B. & Phillips, N. (2004). Discourse analysis and content analysis: two solitudes?, *Qualitative Methods*, 2, 19-22.
- Hashemi, M. R. & Ghanizadeh, A. (2012). Critical discourse analysis and critical thinking: An experimental study in an EFL context. *System*, 40, 37-47.
- Huckin, T., Andrus, J. & Clary-Lemon, J. (2012). Critical discourse analysis and rhetoric and composition.
- <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/CCC/0641sep2012/CCC0641Critical.pdf> adresinden 15 Ocak 2015 tarihinde edinilmiştir.
- İmer, K. (1990). *Dil ve toplum*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2013). *Dilbilim sözlüğü* (2. baskı). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

- İnce-Samur, A. Ö. (2014). Türkiye’deki ve dünyadaki çalışmaların tanıklığında ‘okuma kültürü’. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 157-188.
- İnce-Samur, A. Ö. (2016). *Okuma kültürü nasıl kazandırılır, okulöncesi dönem / 0-6 yaş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İpşiroğlu, Z. (2008). Çağdaş çocuk ve gençlik yazınının Türkiye’deki işlevi, gelişimi ve konumu. İçinde İpşiroğlu, Z. (Haz.). *Çağdaş Türk yazını* (2. basım). İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- İşeri, K. (2017). *Sözden yazıya dile gelen metin*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teacher. *Review of Educational Research*, 62(2), 129-169.
- Kanoğlu, Ş. (2014). Çocuk ve gençlik edebiyatına dair hedefler, umutlar. *Türk Dili, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, CVII, 756, 152-154.
- Kanter, B. (2014). Etik ve estetik bağlamında çocuk edebiyatının sosyolojik boyutu. *Türk Dili, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, CVII, 756, 569-575.
- Karaca, G. ve Temizyürek, F. (2017). Sevim Ak’ın öykülerinin çocuğa görelik ilkesi açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 177-195.
- Karadağ, Ö. (2013). Okuma kültürüne katkıları bakımından türkçe ders kitaplarının resimlemeleri (illüstrasyonları). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 84-93.
- Karahan, F. (2005). Toplumruhbilimsel betimlemeler ve eleştirel söylem çözümlemesi bağlamında “gelinim olur musun?” adlı yarışmadaki dedikodu nitelikli konuşmalara yönelik bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 22(1), 125-154.
- Karakaş, Ö. (2013). 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları üzerine bir araştırma (MEB tarafından ortaokul öğrencilerine önerilen 100 temel eser örneğinde). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Karakuş, N. (2014). Türkiye’de çocuk edebiyatı öğretiminin başarılamayışının sebepleri. *Türk Dili, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, CVII, 756, 286-288.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim* (3. baskı). Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, İ. (2014). Çocuk kitabı çizeri Ferit Avcı ile çocuk kitabı çizerliği üzerine söyleşi. *Türk Dili, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, CVII, 756, 215-220.
- Kaya, İ. (2014). Çocuk kitabında görsel katmanlar ve çizerlerimiz. *Türk Dili, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, CVII, 756, 186-192.
- Kendall, G. (2007). What is critical discourse analysis? Ruth Wodak in conversation with Gavin Kendall [38 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(2). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/255> adresinden 15 Eylül 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Kennedy, E., Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J. et al. (2012). *Literacy in early childhood and primary education (3-8 years)*. Dublin: NCCA.

https://www.ncca.ie/media/2137/literacy_in_early_childhood_and_primary_education_3-8_years.pdf. adresinden 06 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.

- Keskin, F. (1999). Söylem, arkeoloji ve iktidar. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 9, 15-24.
- Kıran, Z. (1981). Dilbilimde yeni yönelimler: Sözcükten söyleme. *Yazın ve Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 8 (2), 33-44.
- Kıran, Z. (1999). Sözceleme ve göstergebilim. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 93-99.
- Kıran, Z. ve Eziler-Kıran, A. (2013). *Dilbilime giriş* (4. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kızıltan, N. (2006). Çocuk yazınına dilbilimsel bir yaklaşım. İçinde Kocaman, A. (Y. Haz.), *Dilbilim: Temel kavramlar, sorunlar, tartışmalar*. Ankara: Dil Derneği Yayınları.
- Knoblauch, D. & Hoy, A. W. (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24, 166-179.
- Kocaman, A. (2006). Dilbilim: Temel kavramlar. İçinde Kocaman, A. (Y. Haz.), *Dilbilim: Temel kavramlar, sorunlar, tartışmalar*. Ankara: Dil Derneği Yayınları.
- Kocaman, A. (2009). Dilbilim söylemi. İçinde Kocaman, A., Ruhi, Ş., Zeyrek, D., Doltaş, D., Bengi-Öner, I. ve Doğan, G. (Y. Haz.). *Söylem üzerine* (3. baskı). Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Korkut, E. (2016). *Söz ve kimlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- König, G. Ç. (1991). Toplumdilbilim açısından "dil" ve "dil türleri" kavramları üzerine. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 59-70.
- Kress, G. (1993). Against arbitrariness: The social production of the sign as a foundational issue in critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 4(2), 169-191.
- Kutay, E. F. (1999). Toplumbilimlerinde yorumbilgisel yaklaşım ve modernite/sekülerleşme söylemini anlamak. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 9, 57-77.
- Maingueneau, D. (2010). Literature and discourse analysis. *Acta Linguistica Hafniensia, International Journal of Linguistics*, 42(1), 147-157. <http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/pdf/Lit-and-DA.pdf> adresinden 05 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Maschler, Y. & Schiffrin, D. (2015). Discourse markers language, meaning, and context. In Tannen, D., Hamilton, H. E. & Schiffrin, D. (Eds.). *The handbook of discourse analysis*, 2, (2nd ed.). John Wiley & Sons, Inc.
- Machin, D. & Mayr, A. (2012). *How to do discourse analysis*. London: Sage Publications.
- Mayr, A. (2008). Introduction: Power, discourse and institutions. In Mayr, A. (Ed.). *Language and Power An Introduction to Institutional Discourse*. London and New York: Continuum International Publishing Group.

- McCarthy, T. (2015). Eleştirel kuram ve felsefe ile ilişkisi üzerine (Çev. Songurtekin, D.). İçinde Bağcı, H. E. (Ed.). *Frankfurt okulu* (5. basım). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- MEB (2005). *İlköğretim Okullarında Okutulacak 100 Temel Eser* (Genelge no. 2005/70). <http://www.cocukvakfi.org.tr/rapor/100temeleser.pdf> adresinden 10 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2006). *İlköğretim medya okuryazarlığı dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara.
- MEB (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=222> adresinden 15 Eylül 2017 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332> adresinden 24 Ocak 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Nas, R. (2014). *Örneklerle çocuk edebiyatı* (3. baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Neydim, N. (2000). *Çocuk ve edebiyat*. İstanbul: Bu Yayınevi.
- Neydim, N. (2006). Çocuk edebiyatının durumu ve 100 temel eser üzerine. *Varlık Dergisi*, Ekim, 3-7.
- Nixon, A. ve Power, C. (2007). Towards a framework for establishing rigour in a discourse analysis of midwifery professionalization. *Nursing Inquiry*, 14(1), 71-79.
- Oğuzkan, A. F. (2000). İyi bir çocuk kitabı dil, anlatım ve konu yönünden nasıl olmalıdır? İçinde Şirin, M. R. (Haz.). *99 soruda çocuk edebiyatı*. Ankara: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Oğuzkan, A. F. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Oktar, L. ve Cem-Değer, A. (1999). Gazete söyleminde kiplik ve işlevleri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 45-53.
- Oktay, A. (1994). Çocuk eğitiminde edebiyat ürünlerinden nasıl yararlanılır?. İçinde Şirin, M. R. (Haz.). *99 Soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Olafson, L. J. & Schraw, G. (2006). Teachers' beliefs and practices within and across domains. *International Journal of Educational Research*, 45, 71-84.
- O'Sullivan, S. (2004). Books to live by: Using children's literature for character education. *The Reading Teacher*, 57(7), 640-645.
- Otçeken, M. (2016). *Küçük Prens'i okuma rehberi*. İstanbul: Tuti Kitap.
- Özbek, N. (1998). Türkçe'de söylem belirleyicileri. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 37-47.
- Özdemir-Mete, Ö. (2016). *Sevim Ak'ın çocuk romanlarının sözvarlığı açısından çözümlemesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Özmen, G. (2010). *Gülten Dayıoğlu'nun çocuk ve gençlik yapıtlarında karakter incelemeleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özüdoğru, M. (2016). *Eleştirel söylemden eleştirel okumaya*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özyıldırım, I. ve Pakkan, G. (1996). Türkçe'de 'spor haber başlıkları' : incelenmesi ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 11-19.
- Phillips, N. & Hardy, C. (2002). *Discourse analysis*. London: Sage Publications.
- Potter, G., Thirumurthy, V., Szecsi, T. & Salakaja, M. (2012). Teaching strategies: Children's literature to help young children construct understandings about diversity: Perspectives from four cultures. *Childhood Education*, 86(2), 108-112.
- Rahimi, E. & Sharififar, M. (2015). Critical discourse analysis and its implication in English language teaching: A case study of political text. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(3), 504-511.
- Riceour, P. (2007). *Yorum teorisi, söylem ve artı anlam* (Çev. Demir, G. Y.). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Richardson, L. (1990). Narrative and sociology. *Journal of Contemporary Ethnography*, 19, 116-135.
- Rogers, R. (2004). An introduction to critical discourse analysis in education. In Rogers, R. (Ed.), *An introduction to critical discourse analysis in education*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Rogers, R., Malancharuvil-Berkes, E., Mosley, M., Hui, D. & Joseph, G. O. (2005). Critical discourse analysis in education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 365-416.
- Rogers, R. & Schaenen, I. (2014). Critical discourse analysis in literacy education: A review of the literature. *Reading Research Quarterly*, 49(1), 121-143.
- Rosenfeld, M. & Rosenfeld, S. (2008). Developing effective teacher beliefs about learners: the role of sensitizing teachers to individual learning differences. *Educational Psychology*, 28(3), 245-272.
- Saint-Exupéry, A. D. (2010). *Küçük prens*. (Çev. Ağırürüyen, S.). İstanbul: Mavibulut Yayıncılık.
- Saint-Exupéry, A. D. (2016). *Küçük prens*. (Çev. Süreya, C. ve Uyar, T.). İstanbul: Can Sanat Yayınları.
- Saint-Exupéry, A. D. (2016). *Küçük prens*. (Çev. Kenan, H.). İstanbul: Tuti Kitap.
- Sakallı, C. (2016). *Günümüz edebiyat ve eleştiri kuramları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sati-Yalçın, Z. (2015). Okuma kültürü oluşturmada gençlik ve edebiyat. İçinde Şimşek, T. ve Yıldız, B. (Haz.). *II. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu*. V. İstanbul: KBN Dijital Baskı Tesisleri.
- Saussure, F. D. (1998). *Genel dilbilim dersleri*. (Çev. Vardar, B.). İstanbul: Multilingual Yayınevi.

- Schegloff, E. A. (1997). Whose text? Whose context?. *Discourse & Society*, 8(2), 165-187.
- Searle, J. R. (2000). *Söz edimleri* (Çev. Aysever, L.). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Sever, S. (2006). Türkçe öğretiminin çözölemeyen sorunları. *Varlık Dergisi*, Ekim, 8-16.
- Sever, S. ve Aslan, C. (2009). Eleştirel düşünme becerisini kazandırma bağlamında çocuk edebiyatı yapıtlarının işlevi üzerine bir çözümleme. İçinde Artar, M. (Y. Haz.). *Türkiye’de çocuk yetiştirme, yaklaşımlar, yöntemler, sorunlar, çözümler, IV. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyat* (6. basım). İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S., İnce-Samur, A. İ., Doğan, B. N., Çıldır, B. ve Bulut, S. (2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma kültürü edinme düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. İçinde Yavuzer, H. ve Şirin, M. R. (Y. Haz.). *I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı cilt 1*, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Sever, S., Karagöl, S. ve Doğan-Güldenöglü, B. N. (2017). Öğretmenlerin okuma kültürü düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 47-69.
- Sinclair, J. & Coulthard, M. (2002). Towards an analysis of discourse. In Coulthard, M. (Ed.). *Advances in spoken discourse analysis*. London: Taylor & Francis e-Library.
- Snider, V. & Roehl, R. (2007). Teachers’ beliefs about pedagogy and related issues. *Psychology in the Schools*, 44(8), 873-885.
- Stahl, G. (2013). Transactive discourse in CSCL. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 8 (2), 145-147.
- Sözen, E. (2017). *Söylem – Belirsizlik, mübadele, bilgi/güç ve refleksivite*. İstanbul: Profil Kitap.
- Şen, E. (2016). Çocuk edebiyatında bir yaşam gerçekliği olarak ölüm olgusu üzerine bir inceleme (Sevim Ak örneği). *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (TURKSOSBİLDİR)*, 1(1), 14-23.
- Şenöz-Ayata, C. (2005). *Metindilbilim ve Türkçe*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M. R. (2007a). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış – Çocuk edebiyatı nedir ne değildir?-. Ankara: Kök Yayıncılık.*
- Şirin, M. R. (2007b). *Çocuk edebiyatı kültürü – Okuma alışkanlığı ve medya sarmalı –. Ankara: Kök Yayıncılık.*
- Şirin, M. R. (2009). *100 Temel eser raporu*. Çocuk Vakfı Akademisi Yayını. <http://www.cocukvakfi.org.tr/rapor/100temeleser.pdf> adresinden 27 Eylül 2017 tarihinde edinilmiştir.

- Şirin, M. R. (2014). Çocuk edebiyatı öğretimi üzerine Selahattin Dilidüzgün ile söyleşi. *Türk Dili, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, CVII, 756, 306-310.
- Şirin, M. R. (2016). *Çocuk, çocukluk ve çocuk edebiyatı*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Taftalı, O. (2015). *Edebî söylem ve varoluş*. İstanbul: Mühür Kitaplığı.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Tan, P. K. W. (2012). Literary discourse. In Gee, J. P. & Handford, M. (Eds.). *The Routledge handbook of discourse analysis*. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Tanyolaç-Öztokat, N. (2005). *Yazınsal metin çözümlemesinde kuramsal yaklaşımlar*. İstanbul: Multilingual.
- Tekdemir, G., Arkonaç, S. A. ve Çoker, Ç. (2012). Sorumluluk atıflarında kullanılan konumlandırma stratejileri. İçinde Arkonaç, S. A. (Ed.). *Söylem çalışmaları*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Therborn, T. (2015). Frankfurt okulu (Çev. Bağce, H. E.). İçinde Bağce, H. E. (Ed.). *Frankfurt okulu* (5. basım). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Thornton, S. & Reynolds, N. (2006). Analysing classroom interactions using critical discourse analysis. In Novotná, J., Moraová, H., Krátká, M. & Stehlíková, N. (Eds.). *Proceedings 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 5, 273-280. Prague: PME.
- Todorov, T. (2011). *Edebiyat kavramı ve öteki denemeler* (Çev. Sevil, N.). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Toolan, M. (1997). What is critical discourse analysis and why are people saying such terrible things about it?. *Language and Literature*, 6(2), 83-103.
- Topçuoğlu-Ünal, F. ve YİĞİT, A. (2014). Çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin etkisi. *International Journal of Language Academy*, 2 (4), 308-322.
- Turhan, O. (2014). Çocuk yayıncılığında çocukların zihin sağlığı ve estetik problemi. *Türk Dili, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, CVII, 756, 193-195.
- Ural, S. (2014). Çocuk ve gençlik edebiyatımız ne durumda?. *Türk Dili, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, CVII, 756, 537-539.
- Utku, G. (2005). Sanal çocuk ortamları ve edebiyat. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 9(104-105), 55-57.
- Uygur, N. (2012). *Dilin gücü* (6. baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Uzdu-Yıldız, F. ve Günay, V. D. (2011). Yazınsal söylemin ideolojik boyutu. *Synergies Turquie*, 4, 153-167.
- Uzuner-Yurt, S. ve Şimşek, T. (2016). Sevim Ak'ın öykülerinin eğitsel iletileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 474-488.
- Ülper, H. (2011). Öğrencilerin, okumaya isteklendirici etmenlerle karşılaşma durumu: öğretmen, aile, arkadaş ve kitap boyutları üzerinden bir araştırma. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 221-237.

- Van Dijk, T. A. (1988). *News analysis – Case studies of international and national news in the press*. Hillsdale, New Jersey, Hove & London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Van Dijk, T. A. (1993). Principles of critical discourse analysis. *Discourse & Society*, 4(2), 249-283.
- Van Dijk, T. A. (1997). The study of discourse. In Van Dijk, T. A. (Ed.). *Discourse as structure and process*. London: Sage Publications.
- Van Dijk, T. A. (2001). Critical discourse analysis. In Schiffrin, D., Tannen, D. & Hamilton, H. E. (Eds.). *The handbook of discourse analysis*. UK: Blackwell Publishers Ltd.
- Van Dijk, T. A. (2003). Söylem ve ideoloji: Çok alanlı bir yaklaşım. İçinde Çoban, B. ve Özarslan, Z. (Haz.). *Söylem ve ideoloji* (2. baskı). İstanbul: Su Yayınevi.
- Van Langenhove, L. & Harré, R. (1999). Introducing positioning theory. https://www.academia.edu/491329/Introducing_positioning_theory adresinden 01 Şubat 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Vardar, B. (2001). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. İstanbul: Multilingual Yayınevi.
- Wallace, C. (1999) Critical Language Awareness: Key principles for a course in critical reading. *Language Awareness*, 8(2), 98-110.
- Wallace, C. (2003). *Critical reading in language education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Widdowson, H. G. (1995). Discourse analysis: A critical view. *Language and Literature*, 4(3), 157-172.
- Widdowson, H. G. (2004). *Text, context, pretext – critical issues in discourse analysis*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2001). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage.
- Wodak, R. (2002). Aspects of critical discourse analysis. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 36, 5-31.
- Wodak, R. (2006). Critical linguistics and critical discourse analysis. In Östman, J., Verschueren, J. & Versluys, E. (Eds.). *Handbook of pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publ. Co.
- Wodak, R., de Cillia, R., Reisigl, M. & Liebhart, K. (2009). *The discursive construction on national identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Wodak, R. & Meyer, M. (2009). Critical discourse analysis: History, agenda, theory and methodology. In Wodak, R. & Meyer, M. (Eds.). *Methods of critical discourse analysis* (2nd ed.). London: Sage.
- Wodak, R. (2011). Critical discourse analysis. In Hyland, K. & Paltridge, B. (Eds.). *Continuum companion to discourse analysis*. London and New York: Continuum International Publishing Group.
- Wodak, R. (2014). Critical discourse analysis. In Leung, C. & Street, B. V. (Eds.). *The Routledge companion to English studies*. London : Routledge

- Yağcıoğlu, S. (1999). Gazete köşe yazılarında eşdizimsel örüntüleme ve ideoloji. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 55-64.
- Yakar, Y. M. (2014). Çocuk edebiyatı kültürü ve öğretimi üzerine Tacettin Şimşek ile söyleşi. *Türk Dili, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, CVII, 756, 311-322.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2002). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ Basımevi.
- Yeltan, G. (2014). Feridun Oral'la söyleşi: Her zaman bir otobüs dolusu rezervasyonsuz ilham perileri sizi ziyarete gelebilir. *Türk Dili, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, CVII, 756, 221-226.
- Yemenici, A. (1995a). Labov'un anlatı çözümleme yöntemi ve bir uygulama. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 39-55.
- Yemenici, A. (1995b). Söylem çözümlemesinde üç temel yaklaşım ve kültürlerarası iletişimde söylem çözümlemesinin önemi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 152-166.
- Yener, M. (2014). Okur yoksa yazar da, yayıncı da, kitap da, eleştiri de yok!. *Türk Dili, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*, CVII, 756, 134-136.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. (2013). *Eleştirel pedagoji* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (2009). Çocuklarda okuma kültürünü geliştirmede ebeveyn ve öğretmenin rolü. İçinde Afacan, A. (Ed.). *Çocuk ve okuma kültürü sempozyumu*. Ankara: Eğitim-Sen Yayını.
- Yılmaz, O. ve Yakar, Y. M. (2017). Çocuk edebiyatının karakter eğitime etkisi üzerine türkçe öğretmeni adaylarının düşünceleri. İçinde Ülper, H. (Ed.). 9. *Uluslararası Türkçenin Eğitim-Öğretimi Kurultayı Bildirileri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- <http://www.pegem.net/Userfiles/File/Uteok2016ProceedingSon.pdf> adresinden 30 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Zajacova, A.(2002). The background of discourse analysis: A new paradigm in Social Psychology. *Journal of Distress the Homeless*, 11(1), 25-40.
- Zeyrek, D. (1991). Göstergebilim, söylem çözümlemesi, anlatı incelemesi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 105-112.
- Zeyrek, D. (2009). Söylem ve toplum. İçinde Kocaman, A., Ruhi, Ş., Zeyrek, D., Doltaş, D., Bengi-Öner, I. ve Doğan, G. (Y. Haz.). *Söylem üzerine* (3. baskı). Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Zeytinoğlu, S. (1992). Küçük Prens Üzerine Bir İnceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(1), s.39-47.
- Zhuanglin, H. (2001). Application of discourse analysis in language teaching. *Foreign Language Education*, 22, 3-9.

Elektronik Kaynaklar

- <http://www.nemesiskitap.com/CokSatanlar.aspx>. Erişim tarihi: 20.02.2016.
- <https://volkanertugrul.blogspot.com.tr/p/kitaponerileri.html>. Erişim tarihi: 10.02.2016.
- https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=5057. Erişim tarihi: 07.03.2017.
- https://www.turkegitimsen.org.tr/upload_doc/kucuk_prens_cevabi_yazi.pdf. Erişim tarihi: 07.03.2017.
- http://www.ankara1.m.tesweb.org/haber_goster.php?guid=53827e65-5ece-11e1-9b79-000c29085474. Erişim tarihi: 07.03.2017.
- <http://www.hurriyet.com.tr/kucuk-prens-teki-turk-diktator-ataturk-mu-335589>. Erişim tarihi: 07.03.2017.
- <http://www.gazetevatan.com/kucuk-prens-te-ataturk-e-hakaret-yok-avrupali-ya-elestiri-var-58476-gundem/>. Erişim tarihi: 07.03.2017.
- <http://www.dunyabizim.com/kitap/5496/birinde-lider-birinde-diktator>. Erişim tarihi: 07.03.2017.
- <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/03/100-Temel-Eser.pdf>. Erişim tarihi: 07.03.2017.
- <http://ceviribilim.com/?p=127>. Erişim tarihi: 07.03.2017.
- <http://mistifikasyon.nedir.org/>. Erişim tarihi: 18.03.2018.

EKLER

EK 1: Öğretmenler İçin Hazırlanmış Görüşme ve Kişisel Bilgi Formu

GÖRÜŞME FORMU

Değerli Katılımcı,

Bu görüşme formu “Türkçe öğretmenlerinin ve önerdikleri çocuk kitaplarının söylemleri aracılığıyla okuma kültürü anlayışını” belirlemeyi amaçlayan doktora tez araştırmasına temel oluşturmak amacıyla hazırlanmıştır. Konuya ilişkin sizlerin deneyim ve gözlemleri önem taşımaktadır. Vereceğiniz yanıtların samimi olması görüşmenin güvenilirliği için son derece önemlidir. Vereceğiniz yanıtlar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Görüşme formunun doldurulmasında göstereceğiniz duyarlığa şimdiden teşekkür ederim.

*Öğr. Gör. Duygu AK BAŞOĞUL
İstanbul Üniversitesi
Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
duygu.akbasogul@istanbul.edu.tr*

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

YAŞINIZ:

CİNSİYETİNİZ:

MEZUN OLDUĞUNUZ ÜNİVERSİTE VE BÖLÜM:

YÜKSEK LİSANS PROGRAMI:

DOKTORA PROGRAMI:

ÇALIŞTIĞINIZ KURUM:

MESLEKİ DENEYİMİNİZ:

AĞIRLIKLIL OLARAK DERS VERDİĞİNİZ SINIF DÜZEYİ:

GÖRÜŞME SORULARI

1. – Sizce ideal insan tipi hangi değerlere/özelliklere sahiptir?
- İdeal insan nasıl davranır/davranmalıdır?
2. Tarif ettiğiniz bu insan tipine ulaşabilmek amacıyla derslerinizde neler yapıyorsunuz?
3. Öğrencilerinizin (genel olarak) kafanızdaki ideal insan tipiyle örtüşen ve örtüşmeyen özellikleri nelerdir?
4. Kendinizi ideal insan yetiştirme konusunda hangi noktalarda başarılı buluyor ve bulmuyorsunuz? Gerekçeleriyle anlatabilir misiniz?
5. – Çocuk kitaplarının bu ideal insan tipine ulaşmada işlevi nedir?
- Sizce hangi çocuk kitapları bu ideal insan tipine ulaşmada etkilidir? Deneyimlerinizden de yola çıkarak açıklayabilir misiniz?
- Öğrencilerinizin okuduğu kitaplar arasında “ideal insan” modelinizle çelişen kitaplar gözlemliyor musunuz? Böyle bir gözleminiz varsa hangi yönlerden çeliştiğini anlatır mısınız?
6. Yabancı ya da Türk yazarların hazırladığı çocuk kitaplarında, ideal insan yetiştirme konusunda bir farklılık var mıdır? Varsa bu farklılıkları açıklayabilir misiniz?
7. – Öğrencilerinize önerdiğiniz/önerceğiniz kitaplar hangi özelliklerinden dolayı ilginizi çekti/çeker?
- Sizce önerdiğiniz kitaplarda çocukların eğitime yönelik neler var? Bu kitaplar çocuklara hangi mesajları veriyorlar?
8. Önerceğiniz kitapları okuyor musunuz?
9. Her sene için aynı kitapları mı öneriyorsunuz yoksa kitap seçimini değiştirdiğiniz oluyor mu? Hangi durumlarda kitap değişimine başvuruyorsunuz?
10. Kitap önerirken yayınevlerinin kataloglarından yararlanıyor musunuz? Tavsiye ettiğiniz bir yayınevi var mı?
11. – 100 Temel Eser listesinden hangi kitapları öneriyorsunuz? Gerekçeleriyle anlatınız.
- Bu listeden önermekten kaçındığınız kitaplar var mı? Neden böyle düşünüyorsunuz?
- Bu listeden önerdiğiniz kitapların sadeleştirilmiş/çevrilmiş olup olmamasına dikkat ediyor musunuz? Gerekçelerini belirtiniz.
12. Kitap önerirken özellikle belirlediğiniz yazarlar var mı? Varsa neden bu yazarları seçiyorsunuz? Bu yazarların ideal insan yetiştirmede sizce görevleri nelerdir?
13. Sizce günümüzün popüler kültüre ait yazar ve kitapları hangileridir? Bu yazarlardan kitap önerisinde bulunuyor musunuz? Neden?
14. – Çocukların kendi başlarına kitap seçimi yapabileceğini düşünüyor musunuz? Deneyimlerinizden de yararlanarak gerekçeleriyle anlatınız.
- Çocukların kendi başlarına seçerek okuduğu kitaplar nelerdir? Siz bu kitapları çocukların eğitimi ve verdikleri mesajlar açısından uygun buluyor musunuz? Açıklayabilir misiniz?
15. Önerdiğiniz kitaplarla ilgili sınıf içerisinde herhangi bir etkinlik yapıyor musunuz? Yapıyorsanız bu etkinliklerde üzerinde durduğunuz noktalar ve çocuğa vermek istediğiniz mesajlar nelerdir?

16. *Siz bir çocuk yazarı olsaydınız nasıl bir kitap yazardınız? Bu kitabın konusu ne olurdu ve çocuğa hangi mesajları vermek isterdiniz?*



EK 2: Yazıya Aktarılmış Görüşme Kaydı Örneği 1 (ÖK5-35)⁵²

-*Merhaba hocam*⁵³.

Merhaba.

-*Bu araştırmaya gönüllü olarak katılıyor musunuz?*

- Tabii ki.

1-Sizce ideal insan tipi hangi özelliklere ya da değerlere sahiptir?

İdeal insan tipi öncelikle eğitilmiş olmalı bence, iyi bir eğitim almış olmalı. Toplum içerisinde nasıl hareket edeceğini bilen, toplumsal kuralları kendi içinde özümseyen ve bunları tartarak değerlendirebilen birisi olmalı. Her şeyden önce sorgulamalı, kendisine verilenleri olduğu gibi kabul etmemeli, benim için en önemli şeylerden biri sorgulaması. Meraklı olmalı. Araştırmayı, gezmeyi, öğrenmeyi sevmeli. Okumayı sevmeli ve o dediğim gibi eğitimi destekleyen bir özellik çünkü. Dediğim gibi en önemlisi eğitilmiş olması, sorgulayan ve araştıran bir birey olması.

1.1-Eğitilmiş olmaktan kastınız ya da biraz açabilir misiniz hocam, yani okul eğitimi mi yoksa..?

Ya şöyle, eğitilmiş olması derken, mesela okuduklarını nasıl değerlendireceğini bilmesi kişiye çok şey kazandırıyor. Bir insanın bütün hayatı boyunca çünkü o okuma eylemi devam ediyor aslında ideal insanda bana göre ve bu okuduklarından neler aldığı bununla alakalı. Mesela ben de üniversitede bir edebi eser nasıl okunur bunları öğrendim ve o zaman kitaplardan daha çok yararlanmaya başladığımı hissettim ve kişiliğimi etkiledi tabii ki bu durum ve okuduğum kitapları nasıl değerlendirmem gerektiğini, neleri alıp neleri elemem gerektiğini öğrenmiş oldum. Böyle olunca tabii o zaman kendinize yatırım yapmış oluyorsunuz. Bunların aslında hepsi eğitimle öğrenilen şeyler. Bu anlamda kişi kendisini de eğitebilir belki bazı noktalarda ama birçok şey de okullarda aslında öğreniliyor yani eğitim derken, cahil olmamayı ve her şeyden haberdar olmayı kastediyorum aslında. Okuryazar olmak ve iyiye, seçici okuryazar olmak. Okuyup yazmayı bilmek, onu kastediyorum aslında.

2-Nasıl davranır sizce ideal insan bunların içerisinde ya da bunlarla bütünleştirerek?

Ya ideal insan şimdi bana göre kendi kişisel düşünceleri olan, kendi öğrendiklerini yani dış dünyada ona aktarılanları yani dışarıdaki dünyayı kendi içinde değerlendirerek, sorgulayarak kendi fikrine ulaş ulaşır diye düşünüyorum ideal insan yani her şeyi olduğu gibi, kendisine söyleneni olduğu gibi kabul etmez diye düşünüyorum. Mutlaka tartar, inceler, bilgileri araştırır, okur, yani belki yazar, yazamasa bile en azından okumalı diye düşünüyorum. Bir roman, hikâye, bir kurmaca eser olmasa bile ya da kitap olmasa bile gazete, dergi okuması da yani gene bir şeyler okuduğunu gösteriyor aslında ama mutlaka ilgili olması gerektiğini düşünüyorum. Etrafıyla ilgili ve her şeye açık olması gerektiğini düşünüyorum. Böylece de zaten her şeyle ilgili ilgilidir, etrafını gözlemler, biraz uyanıktır, araştırır, sorgular bence ideal insan yani

⁵² 30 Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden elde edilen bütüncü, yaklaşık 600 sayfadır. Bu gerekçeyle araştırmaya yalnızca devlet ve özel okullardan birer olmak üzere iki görüşme kaydı örneği eklenebilmiştir. İstenildiği takdirde bütüncenin tamamı diğer araştırmacılar ile paylaşılabılır.

⁵³ Koyu ve italik olarak yazılmış söylemler, araştırmacıya aittir.

birinci soruyla aslında doğrudan bağlantılı şeyler, bu özellikleri eylemlere dökersek zaten davranış biçimini de belirliyor o özellikler.

3-Derslerinizde neler yapıyorsunuz bu bahsettiğiniz insan tipine ulaşabilmek için?

Ben kendi kendim böyle sorgulamayı, her şeyi olduğu gibi, söylenileni, verilenleri olduğu gibi doğrudan sorgulamadan kabul etmeyi çok onaylamayan birisi olduğum için yani kendi yapımda da öyle olduğum için, bana da hep bu öğretildi, o yüzden öğrencilerime bir defa kendilerine söyleneni her şeyi öncelikle sorgulaması gerektiğini söylüyorum, onları araştırmaya sevk etmek için bazı böyle eğlenceli araştırma projeleri, ödevleri verebiliyorum zaman zaman. Kitapları mesela okurken eleştirel okuma onlara kazandırmaya çalışıyorum. Kitapları sorguluyoruz beraber. Beğendiğimiz tarafları, beğenmediğimiz taraflarını konuşuyoruz. Orada çok şey davranıyorum, rahat rahat fikirlerini ifade edebilmeleri ve öyle bir özgürlükçü ortam olması için, seni herkesin düşüncelerine saygılı olmamız gerektiği konusunda öğrencilerle öyle bir ortam oluşturdum baştan zaten, o yüzden de hassas davranıyorum, herkes fikrini rahat rahat, kitabı beğenmese de mesela metni beğenmese de bunları çok rahat eleştirebiliyor yani ideal şeyler illa her metinde ideal karşımıza insan tipleri çıkmıyor zaman zaman okuduğumuz metinlerde, romanlarda hiç de uygun davranmayan karakterler de çıkabiliyor mesela onları onların davranışlarını uygun bulmak ya da bulmamak konusunda bile özgürce davranabiliyorlar. En önemlisi sorunu sorularla böyle bir sorgulama çalışması, yani onların düşünmelerini sağlamak yani burada amaç, yani düşünmeyi öğretmeye çalışıyorum aslında onlara, bu yönde böyle eğitimler de aldım zaten, çocukları nasıl düşünmeye teşvik edebiliriz sınıfta. Biraz böyle kendilerine güvenli olmalarını sağlamaya çalışıyorum. Rahatça, özgürce, farklı konularda konuşuyoruz, tartışıyoruz, okuma odamız var, orada kitaplar üzerinden sohbet ediyoruz, işte kitaplar okuyoruz beraber. Aslında onlarla, işte bu tür çalışmalarla bu kendi arzuladığım insan tipini onlara yansıtmayı ister istemez yani, vermeye çalıştığımı düşünüyorum.

7-Özellikle hangi kitapları kullanıyorsunuz ya da hangi kitapların etkili olduğunuz düşünüyorsunuz bu bahsettiğiniz insan tipine ulaşmada?

Evet ben aslında kitapları çocuklara önerirken kendi çocukluğumu, kendi beni etkileyen kitapları da düşünüyorum, hangilerinden etkilendiğimi de düşünüyorum ve yani tabii ki empati kurmak adına da o tarafa da gidiyoruz. Şimdi her şeyden önce çocukların üzerine düşünebilecekleri, sorgulama yapabilecekleri, onları başka yollarla, o vesileyle başka dünyalar açan hani kitaplar olması benim için önemli seçtiğim kitapların. O yüzden de genellikle, bu kitabı okuduğumuz zaman şunu da sorgularız, bunu da tartışırız, dediğim kitap, yani diyebileceğim kitapları seçmeye dikkat ediyorum ama yalnız benim kitap seçimlerimde sadece böyle klasik, gerçekte olabilecek olmuş olayların olması, öykülerde ya da işte romanlarda, bu tür şeyler hiç benim için önemli değildir. Fantastik de olabilir. Fantastik kitapların da hani çocuğun dünyasını çok fazla zenginleştirdiğini, geliştirdiğini, hayal gücünü çok zenginleştirdiğini düşünüyorum. Hepimiz çünkü fantastik şeylerle büyüdük, masallarla büyüdük yani, onlar bizim hayal gücümüzü aslında gerçekten geliştiriyor daha küçük yaşta. Ben hayal gücümü biraz böyle gelişmiş olarak görüyorum ve bunu da küçük yaştan çok okumaya bağlıyorum bu tür kitapları, fantastik kitapları ya da işte masalları. Çocuklara da bu yüzden her türlü fantastik eseri de önerebiliyorum.

7.1-İsim verebilir misiniz hocam mesela özellikle şu kitap ya da şu yazarın şu kitabını kullanmaktan hoşlanıyorum ya da etkili oluyor dediğiniz var mı?

Yani en güzel sorgulamayı, biraz klasik bir şey olacak belki ama Küçük Prens’le çok güzel işliyoruz yani o sorgulama işte, başka dünyaları, başka kapıları açması. Mesela onda çok fazla farklı kavramları sorguluyoruz. O başka kitaplarla ilişki kurmamızı da sağlıyor ya da okuduğumuz metinlerle ilişki kurmamızı da sağlayabiliyor. Mesela oradaki kurduğu ilişkiyi başka bir şiirdeki şairin kurduğu işte bir sevgi ilişkisi ile ilişkilendirebiliyoruz mesela orada o metinleri. O yüzden mesela Küçük Prens, işlemekten çok zevk aldığım, yedinci sınıf seviyesinde kullanıyoruz biz, bir kitap; bunun dışında şeyleri, öyküleri kullanıyoruz. Öyküler de şey bakımından çok iyi oluyor; şimdi öykülerde gerçekte olabilecek, olmuş ve olabilecek olayların anlatıldığı bir öykü kitabımız var, farklı öyküler var hep böyle içinde ama hep böyle fantastik öyküler yok gerçi içinde ama gene böyle hayal gücüne hitap eden kısımları da illa ki buluyorsunuz, bir de bunu nasıl incelediğinizle de ilişkili, oradan da başka bir yerlere de varabiliyorsunuz. Orada da çocuklar farklı hayatları, farklı yaşamları, yani kendilerinden uzak ama hayatımızın doğrudan içindeki yaşamları görmüş oluyorlar. Kısa öykü kitaplarından mesela, Ay’ı Boyamak’ı okutuyoruz biz, Güneş’i Yayınları’ndan, Ay’ı Boyamak. Oradaki öykülerle çocuklar aslında birçok şeyi sorguluyorlar, farklı türlerdeki metinlerle de ilişki kuruyoruz, illa kitaplar arası ilişki değil de bunu başka bir metinle de destekleyebiliyoruz biz, karşılaştırmalı inceleyebiliyoruz. Öyle olunca tabi zenginleşiyor doğal olarak. Daha zevkli oluyor dersler, onlar da daha büyük keyif alıyorlar, hem karşılaştırma da yapmış oluyorlar, o da tabii ayrı bir kazanım. Şeyi mesela, biz Sol Ayağım’ı da okuttuk, o tür eserlerde o tür kitaplardan çocuklar aslında tabii ki etkileniyorlar, bu tür şeyleri bu tür şeyler başarı öyküleri onları çok etkiliyor. Romanlarda da öyle, metinlerde de öyle. Kişisel gelişim öykülerinden çok etkileniyorlar ama mesela Sol Ayağım kitabında biraz fazla tekrarlar vardı, aslında kitap seçimimde de buna da dikkat ediyorum. Aynı şeyi sürekli olarak tekrar ederse anlatımda, bu sefer çocuklar aynı şeyi okumaktan, aynı cümleleri tekrar tekrar duymaktan, benzer hikâyelerin, benzer olayların sürekli tekrar edilmesinden sıkılıyorlar. Aslında o tabi biraz da kitabın konusu ilgi çekici olabiliyor ya da hikâye hoşlarına gidebiliyor başarı öyküsüyle ama anlatım da çok önemli. Bu yüzden çocuklar sıkılabiliyorlar yani onlar daha böyle özlü şeyleri daha çok seviyorlar, anlatımı çok tekrar etmeyen şeyleri daha çok seviyorlar. O yüzden Sol Ayağım’ı biz bir dönem okuttuk mesela, ondan sonra o Sol Ayağım’da da bazı şeyler, tekrarlardan dolayı vazgeçtik Sol Ayağım’dan açıkçası. Onun yerine Martı’yı, aynı Küçük Prens gibi mesela o tam o dediğim gibi biraz böyle daha işte orada çoğu şeyler, çocuklara sorgulatabildiğimiz kavramlar, farklı böyle biraz işte değinebileceğimiz noktalar fazla eser çok kalın olmasa da, çocuklar böyle hem rahat okuyabiliyorlar hem de sınıfta okuyup, öykülerde de öyle oluyor, ondan zevk alıyorlar, hem okuyup hem tartışmak için zamanımız oluyor. Romanlarda çok mümkün değil o. Romanlarda şöyle bir şey oluyor, çocuklar okuyup gelirse sınıf içerisinde tartışma ortamı oluyor ve okuyup gelenlerle daha çok konuşuyorsunuz. Bazıları da merak ediyorlar, okuyarak geliyorlar bir sonraki sefere çünkü haberdar olmak istiyorlar, ilgilerini çekiyor o tartışmalar ama bazıları gerçekten evde hiç okumuyorlar, sizin böyle gözetiminizle okuyor çocuklar, onları o derse çekmek zor oluyor yani. Zaten hiç derse katılmıyorlar. Sadece dinleyici olarak katılabiliyorlar. O yüzden de böyle kısa öyküler, az ama öz, öyle hemen sınıfta

okuyup da hemen çalışmasını yapabileceğimiz eserler benim açıkçası çok daha tercih ettiğim, yani eser temelli çalışmalarda tercih ettiklerim. Parça parça, diğer türlü parça parça yani tabii ki romanlarımız da var okuttuğumuz, eser incelemesi yaptığımız, parçalamak gerekiyor. O yüzden dediğim gibi o Küçük Prens, Martı özellikle bizim yedinci sınıflarda üzerinde çok fazla çalışma yaptığımız kitaplar.

7.2-Etkili oldu mu hocam?

Etkili oluyor. Küçük Prens mesela gerçekten çok etkileniyorlar, hoşlarına gidiyor ama o tamamen sizinle alakalı bir şey yani öğretmenle alakalı yani nasıl işlediğinizle alakalı. Siz bir defa kitabı gerçekten içten seviyorsanız, beğeniyorsanız ve o kitabı çocuklara iyi ki okutuyorum diye düşünüyorsanız bu enerjiyi çocuklar alıyorlar yani sizi başka türlü seven ve size hayranlık duyan öğrenciler zaten sizin hayranlık duyduğunuz şeye de hayranlık duyuyor yani duyma isteğiyle yaklaşıyor zaten. O yüzden öğretmen bu kitabı çok beğendiye mutlaka bunun güzel bir tarafı vardır diye düşünüyor ve o şeyi enerjiyi alan çocuklar ona göre daha çok böyle okuma isteği, tartışma isteği duyuyorlar. Mesela Küçük Prens'te ve Martı'da da ben çok sevdiğim için bu kitapları, onlara da özellikle inandığım için yani ben inanmadığım bir kitabı zaten okutmam, burada bizim ortak kararımızla biz zaten bu kitaplara karar veriyoruz yani kimsenin olmasın dediği bir kitap oraya girmez yani listeye, mutlaka hepsini tartışırız, öyle olunca da o enerjiyle o çocuklar da gerçekten o kitaplardan etkileniyorlar. Mesela Küçük Prens'teki o güle olan sevgisi, işte o tilkiyle olan ilişkisi çocukları gerçekten etkiliyor. Çünkü Küçük Prens gibi bir kahramanın varlığı, gerçekten var mı, yok mu, bir de hep böyle şey istiyorlar, gerçekten olsun, yani gerçek hayatında ya da bu hikâyeler gerçekten yaşanmış olsun. Gerçekten başına gelmiş mesela Sol Ayağım'da. Gerçekten yaşanmış şeyler onları çok etkiliyor. Kurmacada olmayacak bir şey, bazı çocuklar öyle düşünüyor da gerçi şöyle de alakalı diye düşünüyorum, küçük yaşta çocukların hayal güçlerini ne kadar geliştirdiğiniz, ne kadar onları bu tür kitaplarla haşır neşirleştirdiğinizle de alakalı. İşte bazı çocuklar, böyle bir şey gerçekte olmaz ki diye düşünüyorlar, daha gerçekçiler yani gerçekten yapısal bir farklılık da oluyor tabii öğrenciler arasında. Bazıları da bayılıyor, hayal kursun, ay keşke gerçek olsa, gerçek olsa ne güzel olurdu diye okuyor ama bazı çocukta bu hiç olmuyor yani o bir ayırım aslında. Şeylerde, fantastik kitaplardan da o şekil alan, farklı kitaplarda yani alan alamayan öğrenci farklı gruplar olduğu için biz hepsini birden biz veriyoruz.

7.3-Fantastik kitaplardan seçtiğiniz örnekler var mı hocam?

Mesela fantastik kitaplardan ben genel olarak bizim oluşturduğumuz liste içerisinde, bizim okuttuğumuz kitaplar içinde fantastik kitaplardan çok aslında yedinci sınıf seviyesi olarak biraz edebi, yani edebiyat klasiklerinden çok okutma, biraz daha şey koyma isteğimiz var. Biraz daha yaşları büyüdükçe onları okuyabiliyorlar. Yalnız fantastik kitaplardan benim önerdiğim kitaplar, çocuklara bizim yazdığımız kitaplar olabiliyor. Mesela o, ben hiçbir zaman şeylere, bu Harry Potter serisi, Yüzüklerin Efendisi veya o tarz kitaplara da bir şey demedim. Mesela Ürkünç Böcüler diye bir kitap vardır, ben onu okuduğumda o zaman mesela çok şey böyle belki korkularla yüzleştiriyor falan bazı çocuklar için öcüler böcüler falan korkarlar mı kaygısı olabilir öğretmenlerde ama ben o kitapları çok beğenmiştim okuduğum zamanda. Onlarla da farklı böyle bir orada da unsurlar vardı böyle. Çocuklara her zaman diyorum ki “Okuyun.”

yani, “İstiyorsanız bu tür kitapları da okuyun.”. Mesela Yüzüklerin Efendisi’ni de çok okuyan böyle bir öğrenci var bir sürü, kendisine böyle bir dünya yaratmış ama çok güzel böyle hayal ediyor. Daha çok böyle küçük yaşlardaki çocuklar için böyle fantastik şeylerle aslında işte hayvanların konuşmaları olabilir, bu büyüler, büyücüler kitapları falan onlardan okuyanlar gerçekten daha böyle yaratıcı, daha böyle sanki farklı düşünen çocuklar olarak geliyorlar yani onların engellendiği çocuklarda biraz daha küçük yaşlarda bence o kullanılmalı diye düşünüyorum ben. Masalları ben öneriyorum mesela çocuklara yani mesela okumadıysanız mutlaka şu masalı duyun diye bazen anlatıyorum. Masalları da bilmiyorlar çünkü birçoğu. Maalesef biz daha çok masal biliyorduk, bize masal daha çok anlatılıyordu, onlar biraz daha farklı yani farklı, çağ değişince, farklı masallarla farklı şeylerle, hikâyelerle büyüyorlar. O şekilde.

7.4-Bu Ürkünç Böcüler dediniz galiba ben bilmiyorum bu kitabı ama sizin beğendiğiniz nokta neresi hocam?

Şimdi orada şöyle bir şey var, mesela bazen hani şöyle bir kaygı taşırız ya, acaba bu çocuk, bu kitabı okuyan çocuk olumsuz bir etkisi olabilir mi gibi tartışılan bir konudur zaten bu, kitabı okuyan çocuk korkar mı diye. Orada öcüler, böcüler, karanlık korkusunu anlatıyor ama öyle güzel böyle bir sonla bağlıyor ki onu, aslında o çocuk korkularını yenebiliyor. Orada çocuğun kendi hayal gücü çok gelişmişti o kahramanın, kendine çok enteresan ilginç ilginç böyle aletler yapıyordu. Hiç kimsenin aklına gelmeyecek belki böyle çok yaratıcı böyle onu işte bilmem neyle baş etme, atıyorum, şimdi aklıma tabi doğrudan şimdi gelmiyor ama sivrisineklerden korunmak için bulduğu enteresan bir başlık diyelim mesela, kendi yaptığı tekerlekli bir şey yani çok yaratıcı, hayal gücü çok zengin bir çocuktu, bu yüzden de öcüler böcüler daha çok rahat hayal ediyordu ve o yüzden de korkuyordu hayal ettiği şeylerden. Sonra onlar bu kitabın sonunda gerçek mi hayal mi belli olmuyor tam olarak yani gerçekten onların varlığı yokluğu belli olmadan bitiyor ama masalın; çocuk korkularıyla yüzleşiyor ve onlarla, şey gibi bu bir ara filmini de yaptılar hatta onun, oyuncaklar böyle Canavarlar Üniversitesi mi ne vardı ya orada hani böyle kâbuslarına falan giriyorlar çocukların, canavarlar giriyordu kâbuslarına, onun gibi biraz, çok şeyi güzeldi, hayal hayal etmesi de güzeldi, nasıl hayal etmişler de yazmışlar falan diye orada mesela hoşuma gitmişti benim o kitap. Ben böyle biraz çocuksu şeyleri, çocuk kitaplarını falan kendim çocuk gibi okuyup eğleniyorum yani bayağı gerçekten severek okuyorum okuduğum çocuk kitaplarını da. Ben altı-sekiz olmama rağmen mesela ufak çocuk kitaplarından da hâlâ böyle ara ara okuyup mesela böyle diyorum ay çok güzel kitaplar çıkmış, yani bizim zamanımızda o kadar kitap yoktu tabi yani, çocuk kitabı da yoktu.

8-Anlattığınız ideal insan tipiyle çocukların okuduğu kitaplar arasında sizin modelinizle çelişen durumlar, çelişen kitaplar var mı? Yani işte bunları okumalarını uygun bulmuyorum dediğiniz kitaplar var mı?

Ben kitaplara aslında, ya çocuk kitaplarında dikkat ettiklerini düşünüyorum, biz şimdi iyi yayınevleriyle tabii ki sürekli olarak çalışıyoruz. Çocuklar, bu yayınevlerinden çıkan kitapların da birçok gerçekten iyi bir şekilde değerlendirildiğini düşünüyorum. Bu yüzden de okuduğum, benim okuduğum kitaplarda tabii ki bazı noktalar böyle soru işareti olabiliyor, diyorum ki acaba çocuğu bu yönden farklı şekilde etkiler mi

diye düşünenler de olabilir, acaba veli ya da çocuk etkilenebilir mi ama benim şey olarak, anlayış olarak, şöyle bir anlayışım var, ben kitapların; çok böyle hani şey olmadığı sürece denetimsiz ortaya çıkan eserler olmadığı sürece, kitapların çok insanlar, çocuklar üzerinde, yani bu tarz çocuk kitaplarının, bu yayınevlerinden, belli başlı yayınevlerinden çıkmış çocuk kitaplarının çocukların psikolojisini bozacak derecede bir etkiye sahip olacağına inanmıyorum açıkçası. Hepimiz bizi üzen, ağlatan kitaplar okuduk, ben Şeker Portakalı'nı okuduğum zaman hüngür hüngür ağlamıştım mesela, çok üzül müştüm, etkilenmişim, evet, çok da üzuldüm, çok da hüzünlendim, belki de o çocuğun, çocuğun, Zeze'nin dünyasında kaç gün gezdim ama hiç bende olumsuz bir etkisi olmadı. Elbette ki üzülüyoruz, bu tür gerçekler tabii ki var ama ben kitapların psikolojik olarak çocuğu sarsacak, onda kalıcı, olumsuz bir iz bırakacak o kitapların etkide, yani bu olumsuz etkiye sahip olduğunu düşünmüyorum. Bir de çocukları öyle biz bir yetiştiriyoruz ki aslında daha küçükten onlara okuttuklarımız, sonra onların okuduklarıyla, çocuklar kitaplardaki dünyaların bir şekilde gerçek ya da kurmaca ya da gerçek hikâyeler, bir şekilde ayrı bir dünya olduğunu onun, o dünyanın ayrı bir dünya olduğunu aslında içten içe biliyor ve bu yüzden de evet hüzünleniyor, etkileniyor ama onda iz bırakması, olumsuz iz bırakması bu şekilde mümkün olmuyor diye düşünüyorum. Onlar kendilerini o şekilde aslında koruyorlar diye düşünüyorum. Bu yüzden de böyle bir kitapla karşılaştım diyemem çünkü ben o, bu okuduğum kitaplarda da ister istemez öyle bir bakış açım illa ki mutlaka bir şekilde vardır hani bir şey çıkar mı diye, zaman zaman bu tür kitapları okurken, değerlendirirken düşünüyorum ama öyle karşılaştığımı söyleyemem çünkü dediğim gibi yani çok böyle ne olduğu belirsiz, denetimden geçip geçmediği belli olmayan hani eserleri de çocuklara vermediğimiz için, bu eserleri sınıflara sokmadığımız için karşılaşmadım yani öyle bizim zamanımızdaki çocuk kitaplarıyla da ilgili eleştiriler de yapılıyor. Neydi o Fadik mi, Gülten Dayıoğlu'nun bazı kitapları. Mesela şey diyorlar işte çocuklara şu yazarı tavsiye etmiyoruz hoca olarak, örnek olsun diye söylüyorum. Daha bir sürü kitap var öyle, ben çocukluğumda okuyordum. Mesela enteresan hikâyeler böyle olumsuzdan yola çıkarak ders vermeye çalışan şeyler beni etkiliyor muydu, evet etkiliyordu ama kendim zaten onun yapıp yapmamam gerektiğinin kontrolü yani ayırımına varıyordum. Bu yüzden de beni olumsuz olarak etkilemiyordu ama hep bir tartışılmıştır, bu çocuk, bu tarz romanlar, öyküler olumsuz etkiler işte, iz bırakabilir, olumsuz izler bırakabilir diye, o, ben açıkçası çocuklar kendilerini bir şekilde koruyorlar diye düşünüyorum, onun ayrı bir dünya olduğunu düşünerek hareket ediyorlardır diye düşünüyorum.

4-Sizin bu bahsettiğiniz ideal insan tipiyle öğrencilerinizin örtüşen ve örtüşmeyen yönleri neler?

Buradaki çocuklar hep ilkokuldan beri, hep böyle hatta anaokulundan ilkokuldan beri öyle yetiştiği için çok güzel, ben ondan çok memnunum, çok hoşuma gidiyor. Gerçekten sorguluyorlar yani benim söylediğim şeyleri de sorgulayabiliyorlar ve benim çok hoşuma gidiyor, ben onlara zaten hep "Sorgulayın." diyorum, ben söylüyorum diye hemen kabul edeceksiniz diye bir otorite, hani o onlar o saygı, otoriteye duyulan saygı ayrı bir şey ama hani yani "Kendi fikrinizi açıkça söyleyin." diyorum. Çok güzel kendilerini ifade ediyorlar, kendi fikirlerini söylüyorlar, katılmadıkları şeyleri ifade edebiliyorlar. O konuda çok hoşuma gidiyor. Gerçekten sorgulamaları, bu ben benim için en önemli özelliklerden biriydi ideal insanda. Böyle şey gibi değiller yani, biri bir şey söylüyor hani koyun gibi yaşamıyorlar, o çok

güzel, gerçekten bir birey olarak kendi fikirlerini kendilerine güvenle, kendilerine de çok güveniyorlar, güvenliler yani, özgüveni yüksek çocuklar, tam yani o bakımdan uyuyor aslında idealle.

4.1-Örtüşmeyen var mı hocam?

Örtüşmeyen şöyle, mutlaka yapısal olarak bazı çocuklar daha içine kapanık olabiliyor ya da bazı çocuklar böyle otorite olarak gördüğü şeyin her sözünü kabul ediyor. Keşke biraz daha sorgulasa, o da sorgulasa, evet şu konuda haklısınız ama şu konuda böyle de yapılabilir gibi yani daha yaratıcı ya da daha eleştirel olsalar aslında daha güzel tabi ama bazı öğretmenler sevmez ya bunu, belki susturulmaktan ya da durdurulmaktan da dolayı böyle de olmuş olabilirler tabi, o bilinmez ama sonuçta yapısal farklılıklardan dolayı da tabii ki bazı şeyler hani ortaya çıkıyor ama yetiştirilme olarak o çocuklar gerçekten biraz bizim, bütün öğretmenler herhalde aynı herhalde şeyleri hedefliyorlardır benzer şeyleri o yüzden öyle yetiştiriliyorlar bu okulda.

5-Kendinizi bu ideal insan yetiştirme konusunda hangi noktada başarılı buluyorsunuz, hangi noktada bulmuyorsunuz?

Ben çocuklara sorgulayan ve eleştiren hani bireyler olarak katkıda bulunduğuma inanıyorum çünkü bütün her çalışmamızda ya da sınıf içi tartışmalarımızda, konuşmalarımızda hep böyle sorgulayacakları şekilde yönlendiriyorum onları, ona teşvik ediyorum. Dediğim gibi araştırmaya ve sorgulamaya... Bizim bir de dersimiz metinlerle ve dille alakalı olduğu için aslında birçok şey yapma imkânımız oluyor bu konularda da. Başka alanlarla da işbirliği yapıyoruz. Bu yüzden yani gerçekten o şekilde çalışmalar yaptığımız, yaptığımı inanıyorum, içim çok rahat. Çocukları sorgulatma, düşündürme konusunda.

5.1-Başarısız bulduğunuz bir nokta var mı hocam?

Başarısız bulduğum nokta, yani şöyle, şimdi o öğretmenlikte şöyle bir şey oluyor, geçmişte... Öğreniyorsunuz aslında her geçen sene yeni bir şey öğreniyorsunuz, şimdi şimdi ben daha nitelikli sorular, yönlendirmeler yaptığımı düşünüyorum ama yeni öğretmenlik, öğretmenliğimin özellikle ilk zamanlarında bu kadar böyle sorgulatacak onları ya da eleştirel bakış açısı kazandıracak etkinlikler, sorular yöneltiyor muydum, bilemiyorum ama sanki onlar zamanla daha böyle biraz daha oturuyor. Eksiklik olarak demeyeyim de hep böyle bir gelişim çünkü baktığım zaman demek ki o konuda biraz eksikmişim geçmişte diyebiliyorum çünkü hep daha iyisi olduğunu görünce geçmişe yönelik kendinizi biraz daha eleştirebiliyorsunuz. Belki iki yıl sonra bu zamanlarımla ilgili daha eksik bulduğum şeylerim olacak ama şu an bir daha iyi hissediyorum yani o biraz deneyimle alakalı bir şey.

9-Yabancı ya da Türk yazarların hazırladığı çocuk kitaplarında sizce yazılış anlamında bir fark var mı, ideal insana ulaşma olabilir, düşünceyi işleme olabilir ya da konuya bakış..?

Var. Toplumsal şeyler, toplumsal kurallar ya da nasıl söyleyeyim toplumsal yaşayış biçimleri eserleri mutlaka etkiliyor çünkü zaten sonuçta bu eserleri yaratanlar da sonuçta kendi toplumumuzun insanları. Türk edebiyatına baktığımız zaman bizim toplumumuzun değer verdiği şeyleri öne çıkartmaya çalışıyorlar. Bazıları toplum kaygısıyla yazıyor zaten. Bu yüzden onları iyiye, doğruya yönlendireceğim diye çok ders veren, akıl veren şeylerimiz, romanlarımız, kitaplarımız hep her zaman olmuş ve hâlâ da

var, çocuklar bunlardan hiç zevk almıyor, hemen fark ediyorlar mesela, bunu ayırt ediyorlar ama baktığımız zaman daha özgürlükçü mesela olduklarını düşünüyorum, yabancı edebiyatta daha fazla hayal gücünün geliştiği, mesela fantastik edebiyat da daha fazla gelişmiş bizim ülkemizden çünkü bizim toplumsal şeyimizle alakalı yine gelişmişlik düzeyiyle de alakalı böyle bir şey. Siz ne kadar bilimi, sanatı destekliyorsunuz, ne kadar eğitimde hayal gücünü destekliyorsunuz ki hayal gücüyle ya da işte böyle kullanarak yazılmış hani o eğitimle yazıyor o insan da çünkü yazılmış eserler bekliyorsunuz gibi oluyor aslında yani şöyle, ne kadar toplumsal olarak önem verdiğiniz şeyler edebiyata illa ki yansıyor. Bizim toplumumuzda da böyle toplumsal kurallar, ahlaki kurallar, din bile etkiliyor, dinî öğeler bile etkiliyor eserleri. Bu yüzden toplumsal, bizim edebiyatımızla yabancı edebiyat arasında kültür farkından dolayı da mutlaka bir fark var yani keşke bizde de biraz daha böyle dediğim gibi çocuklara hitap edecek, yeni yeni var gibi, çağın gerektirdiği bir şey artık kimse uzak kalamadığı için illa ki bizde de etkilenmelerle çıkan tabii ki öyle ürünler var ama çocukların hoşuna gidecek ederler işte genelde yabancı yazarların eserleri oluyor. Onların şimdi şimdi çok güzel artık yayınevleri renklendiriyorlar ama ufak çocuklar mesela gerçekten kitabın kapağına, resimlerine her şeye dikkat ediyorlar. Türk yazarlarımızda da artık onları yapmaya başladılar kitaplarda daha cazip hale getirmek okumaya çocuklar için belki o zamanlarda en azından ama hani dediğim gibi evet mutlaka bundan dolayı bir fark var.

9.1-Siz kitap önerirken dikkat ediyor musunuz?

Türk edebiyatından olmasını da istiyorum açıkçası ki iki şeyi de görsünler istiyorum yani. Yabancı edebiyat ürünlerinden iyilerini de görsünler, tabii Türk edebiyatından da iyileri görsünler. Hem kendi kültürümüzü hem farklı kültürleri tanısınlar. Mesela biz şey okurken de masal okurken bile, şey masalı, Meksika masalını da veriyoruz, Türk varsa onu da veriyoruz bizim kahramanlarımızı, İngiliz edebiyatı, İngiliz edebiyatından da bir örnek de veriyoruz. Farklı farklı ne kadar kültür tanırılsa o kadar iyi çünkü onların yansıması illa ki eserlere yansıyor, o kültürlerin yansıması, onlarla da tanışmış oluyorlar çünkü. Dikkat ediyoruz evet bizim o yüzden kitap seçimimizde yabancı yazarlar da var, Türk yazarlar da var. Mesela o öykü kitabını seçmemizin bir sebebi de o. Bir sürü farklı öykücümüzün eseri olduğu için içinde 20 tane öykü var orada hem öykücülerimizle alakalı da konuşuyoruz kısa kısa hayatlarını, eserleri üzerinden, ne kadar yazar tanırılsa, kulak aşinalığı olursa yani bir taraflarına girse bile, isim olarak bile ben yani öyle diyorum, o bizim yanımıza kâr diye düşünüyorum yani orada.

10-Önerdiğiniz kitaplarda özellikle nelere dikkat ediyorsunuz? Genel olarak söylediniz ama eklemek istediğiniz bir şey var mı?

Önerdiğim kitaplarda dediğim gibi dikkat ettiğim şeyler, çocuğu sorgulatabileceğim, düşündüren, başka dünyaların kapılarını açacak, başka şeylerle aynı zamanda, başka eserlerle ilişki kurabiliyorsa ne ala ama çocuğa evrensel olarak aslında yani genel olarak evrensel işte klasikler aslında o yönden de iyi oluyor ama genel olarak hayata dair her zaman hayatlarında kullanabilecekleri, ya biraz genelliyorum belki ben şey olarak ama kitapları okurken de onların hayatlarına dokunabilecek şeyler üzerinden gitmeye çalışıyorum. İster istemez bunu yapıyorum ki çocuklar çünkü bunlar hayatı kitapla şekillendiriyorlar, onlarda böyle bir iz bırakması ve hayatlarında bazı şeyleri düşünmeleri. Bunlar mesela yaşadıkları bir

şeyden sonra o kitaptaki o durumun aklına gelmesi hani biraz evrenselleştirip hayatının yirminci, bundan yirmi yıl sonrasında da bu şeyleri kullanabilmesini istiyorum aslında bu konuşulanları ve sınıfta yaptıklarımızı. Bütün amacım o yani bir otuz yıl sonra aa bu kitabı okumuştuk, böyle işlemiştik ve benim için bir şeyler kattı ve benim bayağı işime yaradı, fikren beni geliştirdi desin. Farkında olmadan geliştiriyor birçoğu da zaten, çoğu farkında olmayacak belki ama çocuğun dünyasını geliştirsin istiyorum ben yani hepimiz öyle. Şu an okuduğumuz bir kitabın bizi ne kadar geliştirdiğinin ne kadar farkındayız, bazen unutuyoruz içindeki hikâyeyi ama o öyle bir birikim oluşturuyor yani çocuklarda da oluşturur diye düşünüyorum öyle öyle.

13-Her sene için aynı kitapları mı öneriyorsunuz hocam yoksa değişikliğe başvuru..?

Her sene aynı kitapları önermiyoruz. Yayınevleri de bize zaten kitap önerilerinde bulunuyorlar. Kataloglarını getiriyorlar, katalogları inceliyoruz. Kitapları okuyoruz. O kitaplardan beğendiğimiz kitapları arkadaşlarımızla paylaşıyoruz, onlar okuyorlar. Özellikle öne çıkan kitapları, ben bunu çok beğendim, okuyun dediklerimizi okuyorlar ve ondan sonra da şey yapıyoruz, bu kitabı bu sene alalım diyebiliyoruz ya da işte dediğim gibi mesela Sol Ayağım'da bahsettiğim gibi o tür nedenlerle çıkarttık. Çocuklara daha şeyini göre... yani daha çok şey katabildiğini, daha çok yapabileceğimizi düşündüğümüz kitaplar olursa zamanımız da çünkü çok yok çünkü sekiz-dokuz tane kitap vermek, on beş tane de kitap önerirsiniz çocuğa ama mesele bu değil. Biz bunları sene başında okuduğumuz incelediğimiz için bu kadar sayıya çıkamıyoruz zaten, ne kadar daha çok etkinlik, daha güzel ders işleyeceğimize inanıyorsak onu sokuyoruz ama o kitaplardan da tamamen vazgeçmiyoruz, mesela yaz tatili öneri listelerimize onları gene koyuyoruz. Mesela bunları mutlaka, yani okumak isteyen, kitap bulamayan, ne okusam diye düşünenler şunlardan alıp okuyabilirler diye listeler veriyoruz çocuklara zaten. Oralara koyuyoruz onları daha ama sınıfta okuttuğumuz kitaplarda öyle değişiklikler yapabiliyoruz daha şeyini bulursak öyle okuyup incelediğimizde.

13.1-Özellikle değiştirmenize sebep olan şeyler ne hocam?

Dil işte o anlatım, çok tekrar, mesela sizi şimdi sıkıymıyor, ben ne kadar çocuklar sever sevmez diye değerlendirmeye çalışsam da öngöremediğimiz şeyler oluyor. Çocukların beğenisi burada önemli. Ay bu kitap çok güzel ya da bu kitapla ilgili şu çalışmadan çok etkilendim gibi şeyler, çok güzel bunlarla çalışmalar yapılabilir, çalışmaların çocuğa zevk vermesi, çocukların kitaptan etkilenmesi, zevkle okuması, okumak istemesi bunlar belirleyici oluyor aslında. Bir de işlerken çok tekrar olduğunu düşündüğümüz şeylerde falan mesela anlatım gibi, okurken çocukların sıkıldığı öyle söyleyeyim, biz okuyoruz tekrarları çocuğa. Hani onlar da nasıl betimlemelerden sıkılıyorlar hemen şey yapıyorlar ama. Çocuğa göre de aslında çok da acımasız değil ama zorla çocuğa zoraki klasiği böyle kaka kaka okutmaktansa gerçekten zevk alarak okumasını sağlamak lazım diye düşünüyorum. Sonuçta illa ki okuyacak o klasikleri belki ama yani onların okuyabileceği klasiklerden birkaç tane olursa da ve yani ne kadar erken tanışırsa o kadar iyi diye de düşünüyoruz yani en önemli sebepler onlar oluyor çıkarmamızda. İşleyişimize bakıyoruz, çocukların tepkileri, beğenisini onlar hemen belli ediyor zaten, kitabın gidip gitmemesi onlarla alakalı.

14-Beğendiğiniz yayınevleri ne hocam?

Şimdi şöyle, Can Çocuk, yani hem çeviriler olarak hem kitapları Can Çocuk, Günışığı Kitaplığı'ndan hem eğlenceli kitapları oluyor küçük yaşlar için de ama şeylere göre daha çok, yani aslında şöyle düşünüyorum altı-sekiz sınıf arası çocukların biraz ergenlik dönemi de oluyor ya, çocukların seveceği kitaplar biraz daha işte böyle kız-erkek ilişkilerinin böyle aşkların anlatıldığı, çocuklara biraz daha fazla cazip geliyorlar. Kızlar da aşk hikâyelerini okumak istiyorlar, aşk diye öyle bir gerçek var yani. Şimdi bu tür kitaplar hoşlarına daha çok gidiyor, bu tür kitapları da biz çocuklara öneriyoruz, yani daha çok biz daha çok üzerine çalışma yapabileceğimiz böyle işte ve dediğim gibi hayata dair şeyler üzerinden daha çok gidiyoruz, onlar böyle farklı yerlere daha farklı şeylere odaklandıkları için mesela orada o tarz kitapları okumak istiyorlar. Mesela şeylerde çok daha fazla kitap olduğunu düşünüyorum ben, küçük sınıflarda beş, dört, üç, iki, bir için çok daha böyle renkli eğlenceli öykü kitapları falan da var ama hani çaktırmadan böyle öğretiyor. Yedi ve altıda açıkçası ben çocuk edebiyatında ben bu tarafta biraz daha zorlanıyorum. Ya seviye üstü kalıyor, bu edebi yani mesela klasiklerden işte, biraz daha lise, dokuz gibi kalıyor, yedi sekizlerden ya da aşağıda kalıyor yani ergen çocuğuna hitap edecek kitapların sayısı biraz daha az diye de düşünüyorum. Çoğunu inceledik o kitapların, okuyoruz ama çocukların gerçekten sevdiği kitapları bulmak biraz açıkçası yani ilgilerini çeken kitapları bulmak zor oluyor. O yüzden de işte diyebileceğim mesela Günışığı'ndan var, biz zaten kendimiz Yapı Kredi Yayınları, çocuklar bizi illa ki o yayınevlerine mesela İnkılâp, onlardan zaten hani gözümüz... Mavi Bulut'tan Küçük Prens, yani o tür yayınevleri zaten gözümüz kapalı yani çeviriden en azından ya da denetlenmemiş bir şey olmadığından emin olabiliyoruz ama gözümüz kapalı derken tabi bir şeyi öneri listesine koyuyorsak okuduğumuz şeyler oluyor onlar ama yani daha güven duyduğumuz yayınevleri bunlar tabi. Şey Epsilon'da var güzel işte kitaplar, Doğan Egmont Yayınları'nın var. İşte o kitaplar o yayınevlerinden okutuyoruz.

18-Çocuklar mutlaka şu yazarı okusun dediğiniz yazarlar var mı?

Şimdi şöyle, küçüklerde çocuklarda, 1-5'lerde daha çok okuyorlar da mesela Sevim Ak falan onun kitaplarını çok seviyor çoğu, Road Dahl'ın kitaplarını çok seviyorlar. Şimdi benim mesela Türk yazarlardan hep böyle parça parça, aslında hep eski yazarlarımızın farkında olmadan şeylerini okutuyoruz, yani okuttuk, mesela Tolga Gümüşay da okuttuk, okutuyoruz ama biraz daha işte şey geliyor açıkçası, edebi değer olarak inceleyebileceğimiz şeyler daha kısıtlı, sınırlı oluyor. Çocukların, seviyorlar mı seviyorlar, farklı şeyleri inceliyoruz tabii ki yani illa ki biz oradan başka şeylerle, sorularla, yönlendirmelerle onlara başka kapılar açıyoruz ama şimdi bu yüzden biz biraz daha eski yazarlardan böyle parçalar, makaleler işte şeyler öyküler falan vermeyi tercih ediyoruz. Şeylerden mesela Steinbeck'in klasik yazarlardan, bir İnci'si kimi sene çok çocuklar beğeniyor kimi sene beğenmiyorlar ama biz mesela onu orada en azından İnci'yi Steinbeck'i tanımaları açısından okutuyoruz ya da Moliere okutuyoruz mesela veya işte, Moliere'i seviyorlar, en azından tanımış oluyorlar. İşte şey, mesela parça parça sekizlerde Yaşar Kemal'den, mesela Yaşar Kemal'i tanımaları açısından veriyoruz, işte Nazlı Eray'dan öykü mesela okuyorlar gibi. Böyle edebiyatımızın böyle biraz daha isim yapmış, tanımlarını düşündüğümüz, mesela bayağı ben Orhan Pamuk'tan bahsediyorum, kendim çok severim, kitaplarını okuyorum, arada onların seviyesine indirerek biraz daha şeyleri ileride büyüyünce siz de okuyacaksınız

falan diye öyle yavaştan etkileyerek çocukları öyle göndermeler yazarlara yapıyorum ama dediğim gibi bu yaşta biraz daha şey kalıyor o, sınırlı, kendi istedikleri kitapları daha çok tercih ettikleri. Okuyan çocuklara da aslında baktığımızda işte modern, yabancı yazarlardan, modern yazarlardan kitapları okuyorlar. O büyücülük okulları işte onları okuyorlar. Şeyleri okuyorlar bir vampir serisi, Ayışığı, Alacakaranlık serisi falan kızları onları okuyorlar. Hatta yeni bir başka seri vardı, yine böyle cinsellik falan vardı içinde. Genelde onların seçimleri o oluyor ama bizim yönlendirmelerimizde biz daha klasik eski yazarlarla götürüyoruz gibi baktığımızda, hani onları tanışınlar bilsinler istiyoruz.

15-100 Temel Eser listesinden önerdiğiniz kitaplar var mı hocam?

Yani şimdi bu şöyle, ben benim yapımla benim şeyimle, ben bu kitapları beğensin beğenmesin bu kitapları çocukların okuması gerektiğini düşünüyorum ama belli yaşlarda yani. Şimdi mesela, Şeker Portakalı'nı zaten, biz de okuyoruz. Şeker Portakalı, Küçük Prens dediğim gibi okutuyoruz, zaten de okutulmalı Şeker Portakalı, Küçük Prens. Şimdi Oliver Twist biraz şey gelebiliyor aslında. Klasikleri bir de böyle çocuklar için sadeleştiriyorlar ya ben onlara çok taraftar değilim. Ben böyle mümkün merteye orijinallerinin korunmasından yanayım.

15.1-Neden böyle düşünüyorsunuz yani bir sıkıntı mı var sizce?

Yani çocuk aslında kitabın, başka bir şey okumuş oluyor. Klasığı değil de başka bir metni okumuş gibi geliyor çünkü o eseri klasik yapan o ayrıntıların birçoğu yok ediliyor orada kırpılınca yani o başka bir şeye dönüşüyor, başka bir esere dönüşüyor artık yani 1800 sayfalık Sefiller'i burada 90 sayfaya indiriyorlar şimdi. Bence onun 1800 sayfalığını yaşı büyüdüğü zaman 1800 sayfadan okusun, onu isterim yani ben ona Sefiller'i okutacağıma yani kırpılmamış olan başka bir klasığı okutmayı tercih ederim mesela. İşte Oliver Twist de biraz kalın olduğu için bazen böyle şeyleri oluyor inceleri, sadeleştirilmiş, kısaltılmışları oluyor, ben çok ona taraftar değilim açıkçası.

15.2-Çeviride sorunlar var mı hocam?

Çeviride sorunlar olabiliyor ama o tabi biz yayınevini biz ona göre seçiyoruz ama yoksa oluyor.

15.3-Beğendiğiniz bu konuda bir yayınevi var mı, çeviriyi iyi yapan?

İşte bu benim Yapı Kredi falan (*az önce söylediniz, anladım.*). Mesela Remzi Kitabevi ve İnkılâp Yayınları. Genelde böyle şey çocuk... Ben de mesela kitap alırken de öyle alıyorum zaten, işte Can Yayınları, Yapı Kredi Yayınları, İnkılâp Yayınları'ndan falan alıyorum, çevirilerinden bir derece tabii ki daha şey oluyorsunuz, güveniyorsunuz. Yoksa hiç duymadığınız çevirilerde gerçekten fark ediliyor böyle satıyorlar ya hani klasikler falan toplu, pazarlamacılar falan çok çok şey alakasız çevirilerle. Mesela Alice Harikalar Ülkesi'nde, Gulliver'in Gezileri bunların hepsi bence, ben bunların hepsini okuturum, bunların hepsinin okutulma taraftarıyım tabii ki yani çünkü işte gerçekten klasik zaten öyle bir şey yani klasik dediğimiz şey o, hayata dair, hiçbir zaman unutmayacağı, kendine yerleşecek şeyleri alıyor çocuk oradan. Beyaz Yele, İnci, Seksen Günde Devr-i Alem, Pinokyo, La Fontaine, Andersen Masalları, mutlaka Andersen okumalılar bence. İşte bu Heidi yani bu klasikleri, dünya klasiklerinin de... Aa şeyler mesela Keloğlan Masalları'nı da bence okumalılar, Memleket Şiirleri Antolojisi ya Falaka (Olumsuz yorum).

Türk edebiyatındaki örneklerden biraz daha sınırlandırılabilir bu liste, biraz daha seçici olabilirsiniz yani Halime Kaptan'ı hiç sevmедiler mesela, hiç okuyamadılar.

15.4-Neden sevmедiler, ağır mı geldi?

Ağır geldi, oradaki o denizcilik şeyler falan çocuklar terimler var, bu yüzden çocuk anlayamayınca; biz mesela bakarız alttaki açıklamalara bilmem ne ama çocuklar öyle o kadar yoruluyorlar yani onu takip edemiyor çocuk bir taraftan.

16-Aslında ben de onu soracaktım. Burada önerdiğiniz ve bundan sonra sınıf içerisinde çocukların beğenmediği ya da önermekten kaçındığınız kitaplar var mı? Halime Kaptan'ı söylediniz birinci olarak...

Mesela onu sevmедiler çocuklar. Vatan Yahut Silistre bence daha sonraları için. Hani zaten Türk edebiyatı 100 Temel Eser'de. Mevlana'nın Mesnevi'sinden Seçmeler, onlar da hep böyle farklı farklı ya, elli tane versiyonu var onun da. Dede Korkut kitabı da öyle basitleştirilmiş bir şekli İlköğretim için uyarlaması da var zaten. Onlar olabilir, bizim kültürümüzle ilgili bir iyi kötü fikir sahibi oluyorlar kültürle alakalı fikir sahibi oluyorlar yani şöyle bir şey, ben aslında dediğim yapısal olarak çok kitaplarda tavrım şey değil, bence okuyabilirler dediğim gibi öyle bakmadığım için bunu okumasınlar diye eleyemiyorum, o kadar yani hani öyle kıyamıyorum ama öğretmenin çok yönlendirmesi çok önemli okurken çocuğu, hani siz öyle bir işlersiniz ki çocuk nefret de eder kitaptan, çok şey bir eseri çocuk seve de bilir yani ağır gelebilecek bir eseri seve de bilir ama bence tamamen, çocuklar ne kadar okurlarsa bu klasikleri o kadar iyi bence şunu atalım, bunu atalım demektense bu çocuklara bu klasikleri nasıl okuturuz yani okumalılar, hayatlarının bir döneminde mutlaka iyi de olsa kötü de olsa okumalılar, kötü diyebilmek için okumalılar bence. Hani onu diyebilmek için zaten çocuk okumalı. O yüzden benim bakış açım bu olduğu için, ben diyorum ki beğenmiyorsan da beğenmedim diyeceksin yani, sen bunu bir okuyacaksın, okuyacaksın ki ben senin fikrini öğreneyim. Niye beğenmedin, tamam, beğenmek zorunda değilsin diyorum ben ama niye beğenmedin, yani o yüzden benim şeyim olarak yapı, tarz olarak mesela Kemalettin Tuğcu'yu çok mu beğenirim, beğenmem ama çocuk okuyup da öğretmenim burada niye böyle anlatıyor ki ya da burada niye böyle söylemiş, burayı da çok abartmış, çok böyle trajikleştirmiş diyebilmeli yani. Ben o yüzden her türlü şeyi okuyabilirim yani çok hani yani şey olmadığı sürece dediğim gibi. Hani bunlar zaten bildiğimiz hani klasikler olduğu için bunlarda böyle mesela çocuğu gerçekten sarsacak bir şey de olduğunu düşünmüyorum açıkçası.

20-Çocukların kendi başlarına kitap seçimi yapabileceğini düşünüyor musunuz?

Yapabilen yapıyor aslında çocuklar ama birçoğu yönlendirilmek istiyor yani bilemiyorlar. Kendileri de daha neyi sevdiklerini de tam olarak bilemiyorlar aslında. Çok da normal geliyor bana, çok bilemeyebilir yani çocuk. Eline bir kitabı alıyor, bakıyor, seviyorsa hani okumaya başlıyor, ben bu kitabı çok sevdim diyor. Yoksa çok bilinçli seçimler yapmıyorlar. Bazı çocuklar da böyle sevdiği bir iki tane hani yazarlar belirliyorlar, mesela o dediğim Road Dahl'ın kitaplarını, Sevim Ak'ın kitaplarını özellikle arayıp alanlar var mesela. Nöstlinger'in kitaplarını özellikle arayıp alanlar var öyle ama şey, bunlar bile biraz daha o çağda daha şey, çocuk kitapları yani daha küçük yaştaki çocuklar için söylüyorum, daha gelişmiş olduğu

için öyle bir şey de oluyor, o kültür oluyor ama inanın altı-sekizlerde öyle bir şey henüz oluştuğunu düşünmüyorum ben. Hani bir yazarın bütün kitaplarını okumak çok az yani. Diğer kitaplarını da okuyayım isteği. Daha çok şeyde dediğim gibi çocukların ilgi alanlarıyla falan da alakalı olarak küçük yaşlarda biraz daha bu olgunlaşınca daha biraz daha yani seçici olmaya başlama daha çok var. Bizim en büyük sıkıntımız bence bu okuma kısmında altı-sekiz çünkü o onlara hitap etme, ilgisini çekme o, hem ona şey yapmak, ona bir şey katmak hem de bazen okuduğumuz ortak kitaplarda her şeyi konuşuyoruz tartışıyoruz yani, bazen metinlerde de öyle, konuşuyoruz ama şey yani ulaşmak daha şey onların ortak noktalarına yani birlikte ortak bir şey bulmak, zor yani.

20.1-Bu dediğiniz popülerlik nasıl sağlanıyor sizce hocam, işte dediniz ya? Birbirlerinden mi duyuyorlar?

Genelde mesela işte şey, öğretmen bir tane kitap öneriyor, Nöstlinger'in bir kitabını okuyor sınıfta genelde öyle oluyor ya da Sevim Ak, ilkokulda, ondan sonra çocuklar o kitabı okuduktan sonra stantlar kuruluyor, yayınevleri geliyorlar okullara görüyorlar şimdi, "Aa ben bu kitabı okumuştum, bunu da alayım bari, bakalım bu nasıl?" öyle öyle çocuktan çocuğa yayılıyor. Bu biraz reklam, tanıtımlar, öğretmenin tanıtımı sınıfta, arkadaşlarının da kitap tanıtımlarını yaptırıyoruz sınıfta işte bunlar da şimdi var, kitap tanıtımlarımız oluyor, çocuk beğendiği bir kitabı, öğretmenin önerdiği ya da istediği bir kitabı arkadaşlarına tanıtıyor ötekiler merak ediyor, öyle öyle aslında yazarlar şeyler yayılıyor. Her sene yaz sonunda biz bir kitap tanıtım şeyi yapıyoruz mesela, tatillerden sonra, şubat tatilinden sonra yapıyoruz. Herkes okuduğu kitaplardan, çok etkilendiklerini, beğendiklerini anlatıyorlar. Onlar diğer çocukların o kitapları almasına sebep oluyor. Stantlar kuruluyor. Stant kuruluyor, okumayan çocuğun bile ilgisini çekiyor, gidiyor mesela, alayım bari diyor yani hani o bile şey başlangıç olabiliyor ama dediğim gibi daha çok okulda öğretmenlerin ve arkadaşlarının yönlendirmesi ve tabii ki aile. Ben hep buradan bahsettiğimiz için kendi adıma daha çok konuşuyorum ama işte aile bunu yapacak tabi en başta. Öyle öğreniyorlar yani yazarları.

21-Çocukların okudukları kitaplar neler hocam? Birkaç tane örnek verdiniz ama...

İşte diyorum ya, Christine Nöstlinger'in kitaplarını okuyorlar. Sonra şeyleri, polisiyeden mesela, Agatha Christie okuyanlar oluyor, şeyi okuyorlar, çocukların ben söyleyeyim bu Zac Power diye bir şey var bir seri var, onu okuyorlar, bu şeyin Road Dahl'ın kitaplarını okuyorlar, Sevim Ak'ın kitaplarını çok okuyorlar. Tolga Gümüşay okuyanlar var, yedilerde bazı dönemler okutuyoruz Tolga Gümüşay, oradan da biliyorlar. Başka... Çok böyle hani takip ettikleri yazar bu yaşta biraz az açıkçası çocukların ama küçüklerde daha olabilir. Mesela ben şu an hepsini bilemiyorum ufaklarda ama onlar daha çok alıyorlar okuyorlar çünkü. Bizim bu grupta daha az yani onlar daha o serilerden, yani daha doğrusu o seriyi okuyor bitiriyor, ondan sonra başka bir şeye geçiyor.

21.1-Seri temelli okuyorlar o zaman?

Yani evet o tarzda. Şimdi bir de şey çıktı ya internette yazan yazarlar.

21.2-WattPad? Ben de onu soracaktım.

Wattpad okuyan genç kızlar, Wattpad okuyanlar var.

21.3-Hatta oradan çıkan bir yazar var Büşra Küçük, Kötü Çocuk serisi.

İşte onun kitaplarını okuyorlar.

21.4- Bu etkili mi sizde de yani sınıflarınızda görüyor musunuz WattPad'i?

Yani çok şu anda yaygın değil ama özellikle kızlarda yani okuyan birkaç tane kız biliyorum yani.

21.5- Neden dikkatlerini çekiyor sizce hocam?

Bence psikolojik şeyleri de var onun nedenleri de var, aile ile alakalı da yani bir tane çok takip eden çok bir öğrencim var onu çok şey yapıyor, biraz ailevi sorunları var ve şey kendisi çok dikkat çekmeye çalışan birisi. Bu şekilde dikkat çekmeye çalışıyor. Onun reklamıyla hani WattPad'in reklamıyla, ben bunu çok takip ediyorum, seviyorumla biraz dikkat çekmeye çalışıyor ve oradaki yazar, yazarlar da genelde öyle ilişkilerden falan filanlardan bahsediyorlar ya bu sorunlu çocuklar da bu tür şeylerden daha çok etkileniyorlar aslında yani başka bir dünyaya orada yani unuttuyor o orada öyle kendi dünyasını unuttuyor orada sonra hayal âlemine oradaki dünyaya dalıyor ama tercih ettiği şey genelde o yönde bir şey yani. Hem daha rahat okuyor çünkü kendisi gibi birisi yazıyor, genç her şeyden önce, hem daha rahat okuyor hem bir de onu anladığını düşünüyor çünkü o biliyorlar bunu 14 yaşında bir öğrenci yani bir kız yazıyor, yakın hissediyor kendisine. O yüzden de aynı benim hissettiklerimi hissediyor diyebiliyor yani okurken, zoraki empati kuruyor yani aslında orada. Onu anladığını da yani o beni anlıyormuş gibi yazıyor'u, başka bir yazar da belki öyle yazıyor ama yaşının yakın olduğunu biliyor ya, hani daha çabuk ilgi kuruyor, benimsiyor.

22-Son iki sorumuz. Önerdiğiniz kitaplarla ilgili sınıf içerisinde hangi etkinlikleri yapıyorsunuz?

Çok fazla etkinlik yapıyoruz, konuşma etkinliklerimiz var, tartışma etkinliklerimiz var, grafikleri kullanıyoruz, hikâye haritaları kullanıyoruz, neden-sonuç zincirleri kullanıyoruz, yer değiştirme yani sen olsan bu tür sorular soruyoruz, evrensel mesela sorularla çocuklara sorguluyoruz her şeyden önce ama burada kitabın içeriği çok önemli tabii ama yani mahkemeler kuruyoruz okuduğumuz kitaplarla ilgili, şöyle serbest kürsüler kuruyoruz, Sokratik tartışma ya da farklı konu, şeylerle alakalı kitaptan yola çıkarak, çok fazla, yazılı anlatım çalışmaları yapıyoruz, engellilerle ilgili çalışmalar yaptık mesela Sol Ayağım'dan sonra da, yani kentsel, işte bunu üç boyutlu olarak nasıl tasarlıyorsunuz Küçük Prens'in gezegenini diyebiliyoruz mesela, gibi bir sürü şey yapıyoruz, etkinliğimiz var kitaplarla ilgili farklı farklı.

23-Son sorumuz. Siz bir çocuk yazarı olsaydınız nasıl bir kitap yazardınız? Bu konusu ne olurdu ve çocuğa hangi mesajları vermek isterdiniz?

Ben yazarım, ben yazarım yani olabilir, hafiften böyle bir denemeler yapıyorum. Orhan Pamuk'u taklit ederek bir küçük bir öykü yazdım aslında, yani çok kısa bir şey, çocuk kitabı olabilir ama onu bir seriye dönüştürmek istiyorum. Kafamda var bir şey, nasıl bir şey var? Evcil hayvanları çok seviyorlar küçük çocuklar, köpeğin ağzından köpeğin bakış açısıyla bir seri ama orada tabi değerler var, mesela değerleri böyle çok onlara hani ders verir gibi değil de biraz daha sezdirmeden onun bakış açısıyla, köpek ağzıyla

anlatmak gibi. Benim bir köpeğim var, onu kahraman yapıp böyle şeyin kahramanı yapıp işte benim Karamel'i, öyle bir şey yazmıştım mesela yapboz parçasıyla alakalı ama bende bir alt anlam vardı tabi, benim yazdığım şeyde, bir öykü yazmıştım, tabii Orhan Pamuk'un Benim Adım Kırmızı'sından esinlenerek orada anlatıcılar değişiyor ya. Bir yapboz parçası konuşuyor, yapboz parçasını, Karamel benim köpeğim, ağzına alıp taşıyor, orada sistemin bozulmasını anlatan bir şeydi aslında, yani bir yapboz parçasını onun ağzına alıp, tıp tıp tıp ağzında bir yolculuğa çıkarması, o yapboz parçasının işte oradaki anlatılışı. Sonra parçanın eksik kalması ve yapbozun şeyinde falan, onu anlatan bir öykü yazdım. Yavaş yavaş böyle bir şeyler yazıyorum bakalım belki öyle bir şey yazabilirim ama mutlaka mutlaka yazdığım şeyde şey olmasını isterim benim bu Küçük Prens'te falan olduğu gibi alt, alttaki o anlam ama bunu ancak şey olacak çok görünürde, gerçekten görünür gözüne soka soka vermeden, işte o sistem mesela şeyi kırılması, sistemdeki bir parçanın olmamasının bütünü etkilemesi, oradan işte şeye varıyor mesela bir makinedeki bir parçanın olmaması nasıl makineyi işlemiyorsa işte toplumsal, aynı romanda işte o sınıf düzenindeki bozulmalar, her şeyi mesela oradan sorgulatma gibi bir şey mesela, sorgulatabileceğim bir şekilde serilerde, sınıfta da öyle çalışmalar yapıyoruz. Bir de ben şeyi, hayalimde şu var, ben grafik düzenleyiciler üzerine çalışmıştım şeylere, yabancı hikâyelere falan, grafik düzenleyicilerle işliyorlar hep, onlarla ilgili sunum munum yapmıştım, kitaplara grafik düzenleyici örnekleri filan vermiştim, şey isterim yani artık öyle kitaplar çıkmaya başladı daha çok hani etkinlikler falan var kitapların arasında, arkasında hani nasıl işlenebileceği gibi hani neler sorgulatılmalı bu kitapla, öyle bir şeyler koymayla olabilir mesela kitabın arkasına ya da aralarına gibi, öyle de olabilir.

-Peki hocam çok teşekkür ederim katıldığınız için.

Ben teşekkür ederim. Çok keyifliydi.

EK 3: Yazıya Aktarılmış Görüşme Kaydı Örneği 2 (DE12-30)

-Merhaba hocam.

Merhabalar.

-Öncelikle bu araştırmaya gönüllü olarak katılıyor musunuz?

Evet, gönüllü olarak katılmayı istedim.

-Çok teşekkür ederim.

17. Şimdi hocam yetiştirmek istediğiniz insan tipi ya da ideal insan tipi sizce hangi değerlere sahiptir ya da özelliklere sahiptir, nasıl davranır? Bunlardan bahseder misiniz?

Evet. Derslerde de mesela, hayatta da en çok ihtiyaç duyabileceğimiz, duyduğumuz ve olması gereken insan tipi kesinlikle dürüstlük bence çok önemli. Yani bir insan dürüst olmalı. Bunun yanına eklediğiniz her şey ona artı değer katacak. Ne olabilir bunlar? Mesela bunun yanında üretken olsun, gelişmeye açık olsun. Bu üç... Bu üçü bir arada olduğunca zaten her zaman en iyiye ulaşmaya çalışacaktır yani dürüstlük, gelişmeye açıklık, kendisini kapatmama, duvar örmeme belki. Biz ne dedik?

18. Nasıl davranırlar genel olarak?

Nasıl davranır? E, dürüstlüğü gerektirdikleri yani bu bir erdem olarak bunu ele alırsak, bir kere dürüst insan kesinlikle bencil belki o anlamda olmayacak ve çevresine zarar vermeyecek. Zaten ama bunu evrensel anlamda değerlendirdiğimizde zarar vermekten öte faydalı insan olduğu için yani ideal olarak daha iyi bir dünyaya ulaşmak istiyorsa daha iyi bir toplum, bir çevre ortaya koymak istiyorsa bunu sağlamak, sağlamamız lazım. Dürüst insan ve faydalı, çevresine faydalı; hani zarardan öte etkisiz bir eleman değil de faydalı insan olması lazım. Bunları söyleyebilirim.

19. Bu tarif ettiğiniz bu insan modeline ulaşabilmek amacıyla derslerinizde neler yapıyorsunuz hocam ya da bunu nasıl sağlıyorsunuz aslında?

Şöyle, çocuklarla hepimiz okulda bir aradayız ama yine de belli hazır bir ortamımız var, yani çok doğal bir ortamımız yok. Kırk dakikalık bir dersimiz var ve onun içerisinde belli bir program içerisinde davranıyoruz. Bunu olabildiğince yani çok basit bir örnek verelim, derse girerken yerden bir çöpü görüyorsam belki ben kaldırıyorum veya çocuğu uyarıyorum. O anlamda yani en temel anlamda, bunu bu şekilde yapabiliyoruz veya derslerimizde konuların yeri geldiğinde; işte hikâyelerimizi konuşurken, insan insan insani değerleri öne çıkararak, onların üzerinde empati yaparak, çocukları kendi bakış açılarıyla bu anlamda değerlendirerek onlara dürüst bir insanın işte kıymetli, değerli bir toplumun oluşması için gereken özellikleri kazanması için diyeyim, bunlar üzerinde konuşuyoruz. Hikâyelerle bu oluyor işte, sınıf içerisinde oluyor ama dediğim gibi yani ders var ve teneffüs var. Onun dışında çok hazır bir ortam. Format hazır ama daha doğal ortamlarda daha farklı sohbetlere giriştiğimizde çocuklarla, bahçede olsun... Mesela nöbet tutarken biraz farkındalık da uyandırabiliyor çocuklarda. Nöbet tutuyoruz daha farklı şeyler konuşabiliyoruz çocuklarla. Bu biraz daha ayırt edebiliyor onu, yoksa hani derste her şeyi ders olarak da algılayabiliyor ve dışarıda onu dışarı taşıyor ama bunları bence dışarı taşımamız lazım

yani biraz daha bütün bakabilirsek çok belki bugünkü program ona da müsait değil çünkü zamanlar dar, dersler dar. Daha sosyal ortamlara, daha farklı ortamlara girebileceğimiz yerlerde daha faydalı olabiliriz, daha iyi bütünlük sağlarız diye düşünüyorum.

20. *Bu tarif ettiğiniz insan modeliyle öğrencilerinizin örtüşen ve örtüşmeyen yönleri neler?*

Öğrencilerimizin örtüşmeyen yönleri var yani çocuklarda özellikle bunları görüyoruz. Mesela, tabii ki çocukla konuşurken ben derste sorduğumda dürüst olmanın çok kıymetli bir davranış olduğunu söylerken diğer teneffüs arasından geldikten sonra işte arkadaşının bir eşyasına zarar verme veya işte ona hakaret ettiğini görebiliyoruz veya bir şeyi yapmadığını, hani yere bir çöp atmadığını ama aslında onu yaptığını görebiliyoruz yani burada kesinlikle net bir sonuç alamıyoruz çünkü insanla uğraşıyoruz. İnsan bize bir matematik gibi bu anlamda cevap vermeyecek ama ben bunun, bu birikimlerin uzun yıllar belki orta vadede, uzun vadede çocukların belki anne baba olduklarında bu olayları daha içselleştirebilecekleri, bu eğitimleri... Böyle böyle düşünüyorum. Böyle bakarken kendimi belki daha motive edebiliyorum yoksa edemem, yoksa çünkü söylediğim şey ertesi derste bir sonraki derste olmayacaksa çünkü her şeyim boşta kalır. Bu ileriye yönelik bir birikim olarak düşünüyorum. Öyle olabileceğine gerçekten inanarak hareket ediyorum. Bu belki bir anlamda bir sabrımızı da olgunlaştırıyor. Bizi daha olgun bakmamızı da sağlayabiliyor yoksa her şeye kızabilirsiniz de ve o bir çözüm ortaya koymaz.

4.1. *Örtüşen yönleri var mı?*

Örtüşen yönleri tabii ki var. Özellikle alt sınıflarda, işte beşinci sınıflar, altıncı sınıflar kesinlikle her zaman mesela doğru olmaya çalışıyorlar, erdemli ve olgun, yardımsever davranmaya çalışıyorlar ama aynı çocukta bunu olumlu veya olumsuz da görebiliyoruz. Bu işte yani ben dediğim gibi bu eğitimin, çocukla beraber olmanın güzelliği, doğruyu konuşursak ileride o olumsuzların da olumluya dönebileceğini, en azından daha az, aza inebileceğini düşünüyorum.

4.2. *Peki bu farklılık neden kaynaklıyor olabilir hocam, hani dediniz ya beş ve altılarda daha olumlu özellikler görüyoruz ama herhalde diğerlerinde biraz fark var yani düşündünüz mü üzerine bilmiyorum ama?*

Bu çok yönlü, bence çok yönlü bir şey. Çocuklar bir kere büyüdükçe artık o saf duygulardan biraz biraz ayrılıyorlar yani ben beşlerle yaşadığım diyalogu sekizlerle... Onlarla daha bir farklı bir diyalog kuracağız haliyle çünkü genç olduklarını düşünüyorlar. Artık ufak değiller, bir şeylere eleştirel bakmaya başlıyorlar o yüzden bazı şeyleri ciddiye alıyorlar, almayabiliyorlar. Bu anlamda yaş grupları arasında bir farklılık oluşuyor ama aynı yaş grupları arasında bunun aile faktörü var, işte sosyal anlamda ekonomik faktörler var yani müthiş anlamda farklı farklı ve her insanı farklı değerlendirebileceğimiz olgular bunlar çünkü hani “Şu insan şöyledir.”, “O aynı mahallede oturuyordur, aynıdır.” anlamını kesinlikle yürütemeyiz. O yüzden otuz çocukla, işte kırk çocukla aynı sınıfta belli bir program üzerinden gitmeye çalışıyorsunuz. Bu anlamda yorucu gerçekten, e yani bazen sonuç bile alamıyorsunuz veya verdiğiniz emeğin karşılığı ortaya çıkmıyor ama işte hep bir uğraşarak daha iyiye diye mücadelesini veriyoruz.

21. Kendinizi bu bahsettiğiniz ideal insan tipini yetiştirmede hangi noktada başarılı buluyorsunuz, hangi noktada bulmuyorsunuz hocam?

Hangi noktada? Derste mesela sürekli bu konulara değinmeye çalışıyorum ama biraz önce söylediğim gibi bu dersle etkin olmayacağını düşünüyorum ben. Dışarıda çocuklarla bir faaliyet yapabilirsek o anlamda bir örnek olmaya çalışıyorum. O anlamda kendimi yetkin görebiliyorum ama yeterince görebiliyor muyum? Yeterince değil sanki. Bu da tamamen söylediğimle alakalı, çünkü bir arada değiliz, yeterince bir arada değiliz. Ben gerçekten ilkokul yıllarımı, ortaokul yıllarımı hatırlıyorum, hocalarımın bana söylediğini hatırlıyorum oradan bana kalan davranışları hatırlıyorum ve tamamen onlar hâlâ hayatımda. Hani biraz önce söylediğim de onunla alakalı yani çocuklar belki bugün olayın farkında değil ama belki beş on yıl sonra anne baba olduklarında bunu daha iyi anlayacaklar. Biz orası için bir şeyler de yapabilirsek bu da çok iyi bir şey. Kendimi o anlamda derste etkin görebiliyorum ama daha fazla bir sosyal ortamlarda olursak daha da iyi olabileceğini düşünürüm.

22. Çocuk kitaplarının bu ideal insana ulaşmada işlevi ya da rolü nedir?

Çocuk kitapları... Önce çocuklar okumayı sevdiği zaman bunları gerçekten önemsiyorlar. Kendi hayal dünyalarında, kendi kafalarında bunlar yer ediyor, gerçekten yer ediyor ama tam anlamıyla değil. Yine, yine bir insan faktörü. Bu öyle bir şey. Çocuk kitaplarını... Çocuklar, kitapları okuyorlar, seviyorlar. Oradaki karakterleri bir kere kendileriyle bütünleştiriyorlar kimi zaman. Kötü karakterleri sevmiyorlar. Belki o yüzden kötü karakterlerin yaptıklarını yapmıyorlar. Oradaki arkadaşlık ortamını, birlikteliği, dayanışmayı, güzel davranışlarda bulunanları önemsiyorlar. O yöne gitmeye çalışabileceklerini düşünüyorum ama bunu kesinlikle sosyal davranışlarla bütünleştirilirse bu olabiliyor, sadece kitaplarla okumakla veya kitabın hayal... Çocuğun hayal dünyasında bunu bırakırsak çok olmayabilir ama kesinlikle bir düşünce izi var çocukta var, kesinlikle var.

6.1. O zaman bunu öğretmen tarafından desteklenerek var?

Öğretmen tarafından, aile tarafından, toplum tarafından... Her türlü yani bu eğitime sadece okul anlamında ben bakamıyorum. Bunun aile boyutu var, akşam farklı boyutu var ve biz çocuklara dürüst olmalarını anlatıyoruz, anlatıyoruz ve şöyle bir örneğim var: Güzelliği anlatıyoruz, çocuk kesinlikle buna sonuna kadar inanıyor ama ben şöyle bir uygulama yapıyorum mesela hafta başı, özellikle beşlerde bunu önemsiyorum. Hafta sonu ne yaptılar, birkaç cümleyle bu örnekleri soruyorum veya haberler, onlardan bahsediyoruz. İşte bir öğrencim bir akrabasının yanına gittiğini, ceviz sattıklarını söyledi ve başka şehirden ceviz geldiğini, bunu da Adilce vaz cevizi olarak sattığını söyledi. Bunu da sanki biraz gülerek söyledi yani ama biz bir önceki hafta, bir önceki hep güzellikten, doğruluktan bahsettik ve çocuk evet kesinlikle güzel olmayı, doğru olmayı önemsiyor ama burada bunu gülerek de söyleyebiliyor, e bunun üzerinde konuştuk, bunu anlattık... Yani çocuğun sadece... Çocuğun güzellikleri önemsemesiyle birlikte ama bunu böyle farklı bir, nasıl diyeyim, doğru bir şey değil ama bir uyanıklık, bir eğlence gibi yaptığını gördük, gördüm. Buna üzuldüm gerçekten. İşte bu bu şeyden bahsedeceğim, yani ben sadece okulda bahsetmekle bunu bitiremiyorum, çözümleyemiyorum. Aile faktörü olacak, aile de aynı şeyi desteklediği zaman daha bunu olgunlaştıracğız. Çevresi

desteklediği zaman en iyi böyle olgunlaştıracamız herhalde yoksa yıkıp bir şeyi bozuyoruz yani bir değerden bir bilgiden bahsederken öte tarafta bu yıkılıyor üstüne bir şey koyamıyorum, bir şeyleri biriktiremiyorum. Bu örnek bu anlamda önemli idi.

7.Hangi çocuk kitapları bu ideal insan tipine ulaşmada etkilidir? Var mı özellikle sınıf içerisinde kullandığınız kitap?

Şimdi şöyle, çocuk kitap... Çocuklarla kitap okurken mesela özellikle beşlerde ben okumalarını önemişiyorum zaten beşte müfredat olarak ağır bir konu yok. Burada daha çok kitap okuma alışkanlığının kazanılması ve okul kültürüne uyum, aslında ben bunu biraz daha öne çıkardım. Daha çok şimdi ideal insan üret... Yani üretmek demeyelim tabii ki bu bir malzeme değil insan için bunu konuşmak uygun değil. “İdeal insana ulaşmak için ne okuyalım?” dan öte “Okuyalım, okumayı nasıl sevelim?” ben biraz bunun üzerinde gittim yani beş altı yıllık tecrübemle işte çocuklar daha çok ne okudular, ne sevdiler, bunları öne çıkarttım, bunları çocuklara sundum. Böyle okudular veya bir çocuk hocam ben bunu çok beğendim, okudum, bunu bunu anlatıyor dediyse işte ben ona baktım, okudum, inceledim o gruba dâhil ettim. Daha çok böyle öne çıkardım.

7.1. Mesela var mı özellikle çok beğendim dediğiniz?

Mesela özellikle ben de çok geç okuduğum, belki bunu öğretmenlerime de bir sitem olarak söyleyebilirim, mesela Küçük Prens. Mesela ben bunu atandıktan sonra okudum, öğretmen olarak atandıktan sonra. Çok beğendim. Her zaman bunu bu listeme koyuyorum mesela çocuklara bunu okutturuyorum.

7.2. Neyi sağlıyor sizce, yani Küçük Prens’i koymanızın sebebi ne?

Çocuk mesela, orada bir çocuğun bakış açısıyla tamamen bu var ama kesinlikle mesela herkesin de söylediği bir çocuk kitabı da kalmayacak şekilde de dolu bir kitap. Çocuğun nasıl... Bir insanın nasıl mutluluğu yakalayabileceği aslında burada tamamen anlatılıyor. Maddeye, dışarıdan bakışa, sahip olduklarına değil, içinde hissettikleriyle mutlu olabilmeyi gerektiriyor. Hani birçok farklı şekilde bu anlatılıyor. Çocuklar bunu yakalıyor, bunu anlıyorlarsa belki ileride okuduklarında çok daha iyi anlayacaklar. Bu önemli mesela bir benim için güzellik, bir güzel bir şey ortaya çıkmış oluyor ya. Bu anlamda ideal insan tipine de ulaştırabiliriz işte mutlu olmayı, olumlu düşünmeyi, çıkar aramadan, nasıl diyelim toplumda yer edinen, çevresine faydalı olan insan olmayı çabalayan, anlatan bir kitap diyelim onun için.

7.3. Bunun dışında var mı?

Onun dışında neler var çocukların sevdikleri? Mesela Olmayan Ülke diye bir kitap var var onu da ben önerdim, çok sevdim. Ahmet Ümit’in bir masal kitabı. Olmayan Ülke’ye... Olmayan Ülke... Burada bir çatışma sürecinden bahsediliyor. Neydi o çatışma şimdi hatırlamaya çalışacağım... Herhalde maddiyatla bir sihrin miydi, şimdi tam çıkaramadım ama en sonda çocuklar ve oradaki kahramanlar güzel güzel ulaşıyorlar yani sonuç bu tamamen burada net bir şekilde ifade edilmiş. Güzelde hani var olan yolları seçmeyip olmayan ülkeye o güzelliğe doğru çaba sarf ediyorlar. O var ve çocukların çok sevdiği bir

kitaptı Olmayan Ülke. Yine onun Masal Masal İçinde diye. Bu ideal insan tipinden çok daha geleneksel, geleneksel duyguları, geleneksel insanımızı anlatan ama yine onların değerlerini anlatan, sonuçta masallarımız bir birikim, uzun yılların birikimi. Onları anlatan bir kitaptı. O Ahmet Ümit'in yine o şeyi, Masal Masal İçinde. Onun dışında hemen aklıma gelirse çocukların sevdikleri neler vardı? Bir Şeker Portakalı'nı aynı şekilde alabiliriz. Nilgün Ilgaz'ın mesela Kahraman Çino adlı kitabı var, çocuklar onu da çok seviyorlar. Daha neler vardı? Bir durduralım da kitaplarımızın...

-O zaman buyrun, şuradan belki kendi listenizden söyleyebilirsiniz.

Kendi listemden buradan da mesela 100 Temel Eser'den vardı aldığım kitaplar var buraya almadıklarım da var. Buraya almayıp da sunduklarım da var.

-Belki onu sonra... 100 Temel Eser ile soru gelince konuşabiliriz. Oradan da söyleyebilirsiniz eğer varsa.

Şimdi neye cevap verelim?

7.4. Şimdi özellikle önerdiğiniz kitaplar ve bu kitapları neden önerdiğiniz hakkında bilgi verirseniz sevinirim.

Öncelikle dediğim gibi okumaya önem... Hani çocuk bunu seviyorsa, ben o kitabı daha okusun, okumayı gelişsin anlamında. Hani beşinci sınıflar için özellikle onu söyledim okuma kültürü oluşturma, okula uyum anlamında bunu öne çıkarıyorum, yani okusunlar. Okumayı alıştırdınca o okuma zaten içselleşince çocuk doğruyu, güzeli, daha iyi eseri bulacaktır diye düşünüyorum yani buradan kitaptan tabii ki kişiler kahramanlar önemli ama direkt karakter oluşmasını sağlayacak bir durum gibi göremiyorum. Önce okumanın sağlamaşması güzelleşmesi şeklinde ben kitaplarımı öneriyorum.

7.5 Neden karakter sağlamaştırmada etkili görmüyorsunuz hocam?

Yani dediğim gibi tek yönlü bir şey. Tabii ki önemli çocuğun kafasında bir karakter yer tutar hatta onu özdeşleştirebilir bile ama bu belki tecrübemle alakalı birebir karşılığını göremiyorum. Hani çok yönlü faktör dedik ya okulda görecektir, bunu okulda desteklenecek, evde desteklenecek, mahallede, arkadaşları desteklenecek. Böyle bir ortam zaten sağlayamıyoruz, sunamıyoruz. O anlamda yoksa etkisi olacağını düşünüyorum ama birebir hani bunu sağlayacaktır diye düşünmüyorum. Öyle bir şey yok. O yüzden kitaplara böyle bakıyorum.

- Önerdiğiniz kitaplar üzerinden konuşalım mı hocam? Yani özellikle en çok önerdiğiniz ya da mutlaka öğrenciler bunu okumalı dedğiniz, şundan dolayı okumalı dedikleriniz?

E kısmen değinmiştik onlara geçen konuşmamızda da. Küçük Prens'i mesela özellikle öne çıkartıyorum.

- Onu söylemiştiniz, Kahraman Çino'dan bahsetmiştiniz.

Onun dışında Ahmet Ümit'in Olmayan Ülke'sini mesela ben okudum, çok sevdim ben de çok sevdim çocuklar da bakıyorum çok seviyorlar. Orada yine konu olarak işte bir sihirbazlığı ele alıyor herhalde bir de akılcılığı ama işte daha öne çıkaran güzelliği yani önündeki iki yoldan olmayan daha güzel bir yola ulaşmaya çalışıyordu hatırimda kalan bu ve çok da akıcı güzel bir dili vardı. Mesela o anlamda onu onlara

yönlendiriyorum. Şu Vanilya Kokulu Mektuplar var, Sevim Ak'ın. Bu da çocuklar bunu çok seviyor mesela belki biraz kız çocukları daha çok seviyorlar ama öyle ayırt etmedim, buraya da aldım.

-Peki neyini seviyorlar?

Bu da bir çocuğun öyle başından geçenleri kendi diliyle, gözüyle anlatıyor ve kendileri gibi düşünüyorlar, belki o yüzden kitapta kendilerini hissediyorlar. Onu çok seviyorlar. Erik Çekirdeği var Tolstoy'un. İşte o da güzel böyle, kısa kısa, çok kısa yaşama ait hikâyeler var çok güzel bir dille anlatıyor onu. İşte aile havası, basit yaşam tarzı ama o basitliğin içerisindeki güzellikler. Onlar, onlar güzel. Şu Çiftçi Karıncalar Köleci Karıncalara Karşı, bu da iyi bunu da öne çıkarmaya çalışıyorum. İşte burada bir mücadele, burada bir hak çatışması, bir hakkını arama durumu var. Çocuklar bunu da seviyorlar. Şu Yürek Dede ile Padişah yine onu da seviyorlar. Burada konumuz ne ben de bayağı oldu bunu okuyalı... Burada bir yaşlı bir önüne çıkan... Bir dedenin herhalde mi, yoksa bir padişahın mıydı çok hatırlamıyorum, şu Yürek Dede'nin herhalde çocuklara veya oradaki insanlara yardım elini uzatması, güzelliğe ulaştırması anlamında bir şey var.

-Evet, daha önce güzellikten de bahsetmiştiniz zaten.

Evet, mesela bunlar benim listem ama buraya almadığım mesela şimdi bakıyorum 100 Temel Eser'de de var kitaplar. Mesela yine Tolstoy'un İnsan Ne İle Yaşar. Bu da çok iyi, bunu çocuklara söylüyorum. Bunu okuyorlar.

-Neden hocam özellikle onu öneriyorsunuz?

Bunda da işte mesela Tolstoy'un hikâyelerinde, işte insanın açgözlülüğünü mesela anlatıyor. Bir açgözlü insanın... Bir hikâyesinde mesela şu an adını hatırlamayacağım, çok basit şöyle anlatayım: Serbest bir yürüme zamanında işte yürüdüğü bütün alanı arsayı kendisinin olacağını söylüyorlar bir karaktere. O da sonuna kadar gidiyor yani bayağı bir yürüyor, bayağı bir alanı yürüyor, Oradan dönebileceği yerlerden dönmüyor daha çok istiyor ve kendi kendini hırpalıyor orada herhalde yaşamını yitiriyor yani daha çok serbest mal edinmek anlamında, dünyaya bakışımız da biraz böyle oluyor. Biraz her şeye sahip olmak, maddi olmak anlamında bu şekilde güzel hikâyeleri var burada Tolstoy'un. Bunun dışında burada neler öneriyorum, bakabilirim... Şeker Portakalı var, onu sunuyoruz. Evvel Zaman İçinde var. Yine masallar var burada güzel, çocuklar bunları seviyorlar, masalları. Havaya Uçan At var. Bunu ben okuyamadım ama çocuklardan çok olumlu aldım mesela, Peyami Safa'nın. Mesela üst sınıflara da işte Yalnızım mesela onu söylüyorum Peyami Safa'yı. Dokuzuncu Hariciye Koğuşu kesinlikle süper bir kitap, müthiş psikolojik bir kitap, onu çok seviyorum, onu veriyorum. Yine Matmazel Noraliya'nın... Onu tavsiye ediyorum. Bu tabii biraz da kişisel olarak hani bütün sınıftan öte. Mesela çocuk bu şekilde biraz psikolojiyi seviyor işte Dostoyevski sunabiliyorum ona mesela onu okuyor veya işte Peyami Safa okuyor veya tarih kitaplarını seviyor ona Tarık Buğra'dan Osmancık'ı sunuyorum veya Küçük Ağa'yı sunuyorum veya İnce Memed'i sunuyorum mesela o tarz kitapları seviyor ama hani dediğim gibi kişisel. Sekizlerde direkt böyle bir liste olarak değil de daha bireysel olarak yönlendiriyorum. Bu anlamda okuyoruz.

23. Önerdiğiniz kitapları okuyorsunuz sanırım anladığım kadarıyla?

Tabi tabi, çoğunu okumaya çalışıyorum, okuyorum veyahut kesinlikle çocuklardan hani yeni bir kitap duyuyorum, ne olduğunu öğreniyorum o şekilde sunuyorum veya bir şekilde onu daha sonra okumaya çalışıyorum yani.

24. Peki hocam mesela beşinci sınıflar için bir liste yaptığınızı söylediniz bunlarda değişikliğe başvuruyor musunuz yoksa her sene genel olarak bunları okumalı mı diye düşünüyorsunuz?

Yok, yok, bu yeni bir şey mesela yeni oturdum ne vardı aklıma şunlar geldi bunları... İkincisini çıkarma pek olmuyor çünkü hepsi gerçekten beğenilen sevilen kitaplar ama konusu itibarıyla birisi daha son okumuşumdur veya beni de etkilemiştir onu daha öne çıkarabiliyorum veya okuduğumuz temalarla alakalı işte sonuçta biz konularımızı temalar çerçevesinde işliyoruz ya. Onunla ilişkili görebiliyorum o şekilde ekliyorum, hani güncelleme olabiliyor.

24.1. O zaman derslerinize de katkı sağlayarak kullanıyorsunuz?

Tabi tabi, mesela dersimde bir konu geldiğinde şu kitapta şu hikâye var mesela onu konuşuyoruz. Sadece kitapla da alakalı değil mesela herhangi bir hikâye bir yerde görüyorsam veya beğeniyorsam bunu sınıfta okuyup bunun üzerinde tartışabiliyoruz yani sadece kitaplar üzerinde değil, kitaplarla da ilişkilendiriyoruz. Güzel oluyor yani böyle internette... Yani sadece kitaptan da değil dediğim gibi biraz önce internetten de bir hikâye gördüm mesela onu da alıp sınıfta paylaşıyorum mesela onun üzerine konuşuyorum.

25. Kitap önerirken yayınevlerinin kataloglarından yararlanıyor musunuz ve özellikle beğendiğiniz bir yayınevi var mı?

Açıkçası direkt bir yayınevi olarak hiç bakmadım. Daha çok işte hep eser olarak. Biraz yazar olarak da ayırt etmiş olabilirim ama eser olarak, yayınevi olarak pek bakmadım ama belli yayınevlerinin güzel çalışmalar yaptığını biliyorum. Orada çok bir bilgi paylaşamayacağım hani daha çok eser olarak, ben kitap olarak düşünüyorum.

26. 100 Temel Eser listesinden bir iki örnek verdiniz ama önerdikleriniz ile ilgili eklemek istediğiniz bir şey var mı hocam yoksa genel olarak bunlar üzerinden mi?

Daha arka listeye de bakarsak...

- **Tabi arkaya da bakabilirsiniz.**

Buradan ama mesela öncelikle çocuğun okumasını seveceğini düşündüğüm kitaplar, dediğim gibi. Mesela şu kitap: Benim Küçük Dostlarım Halide Nusret'in. Bunu çocuklar pek sevmeyebiliyor hani güzel. Belki bir lise öğrencisi daha rahat okuyabilir. Burada tabii ki 100 Temel Eser lise/ilköğretim diye ayırmamış herhalde değil mi?

- **Yok direkt ilköğretim listesi var elinizde hocam.**

Ha bu ilköğretim listesi, doğru lise daha ağır oluyor ama burada da ben mesela ilköğretimlerin çok konu itibariyle beğenmeyeceği kitaplar olduğunu görüyorum

27. *Mesela var mı önermeyeceğiniz ya da önermekten kaçındığınız kitaplar?*

Ya önermemekten kastım yani burada çocuklara sunmamak değil, çok zevkle okumayacaklarını düşündüğüm kitaplar. O Benim Küçük Dostlarım mesela öyle bir kitap. Onun dışında, çok şimdi ayırt edemesem de Sait Faik mesela. Müthiş bir hikâyeci, müthiş hikâyeleri var ama ilkokul, ilköğretim öğrencileri çok bu türü sevmiyorlar yani bir olay akıcılığı olsun bitsin istiyorlar. Olay başlasın ve sonuçlansın bitsin ama Sait Faik bize bir fotoğraf sunuyor, bize bir hayatı sunuyor. Onu çocuklar çok sevmiyorlar, bir de yaş itibariyle herhalde. Hani izledikleri filmler de öyledir ya hep aksiyonludur, bir sonuçlansın istiyorlar. Biraz işte kitaplarımda buna dikkat ediyorum.

11.1 *O zaman diğer, hani ortaokul için uygun olmadığını düşündüğünüz kitaplar da mı bundan dolayı aslında önerilmiyor? Yani olay istiyor çocuklar ya da bu yüzden mi burada söylemediniz?*

Burada koymadıklarım mı? Evet, evet yani çocuk, bir olay yok mesela. İşte mesela biraz önce dediğim gibi Sait Faik çok bir anlamlandırılmıyor. Yani o düşünsel dinginliği yakalamamış herhalde anladığım o ama ben bile mesela, lisede belki daha sonra, Sait Faik'in mesela hâlâ okurken hayranlık duyarak okuyorum ama bir ilkokul öğrencisinin veya ilköğretimde tabii ki okusun ama çok bunu anlayabileceğini düşünmüyorum. O yüzden daha sonra tanışabileceklerini, ama Sait Faik'i bilsin tabii ki birkaç hikâyesinden haberdar olsun ama daha sonra onu keşfedebileceğini, yani okuyan öğrencinin özellikle keşfedebileceğini düşünüyorum, yani bu şekilde...

28. *Özellikle 100 Temel Eser listesinde doğru çevrilmiş ya da doğru sadeleştirilmiş olmasına dikkat ediyor musunuz hocam önerdiğiniz kitaplarda mesela?*

Şöyle, mesela biz bile okurken Tanzimat eserleri olsun dili ağır olabiliyor. Sadeleştirilmesi... Tabi biz de öyle bakıyoruz, sadeleştirilmiş eserlere bakıyoruz. Çocuk çünkü direkt aldığında çocuk zaten anlamaz. Hani biz de zorlanabiliriz öyle bir durum ama bunu işte eser eser bakmak lazım, bu eserde bu yayınevi nasıl çevirmiş, nasıl olmuş o şekilde değerlendirebiliyoruz. Çok ben Tanzimat eserleri, aynı belki konudan dolayı biraz önce söylediğimden dolayı yine ilköğretime çok sunmadım Tanzimat eserleri ama Vatan Yahut Silistre, bunun mesela sadeleşmiş hali çocuklar bunu tiyatro şeklinde okuyorlar, okudular bunu biliyorlar az çok. Daha çok klasiklerle alakalı çevirilere dikkat etmeleri gerektiğini söylüyorum. Mesela her çeviri gerçekten o klasiği berbat edebiliyor, çocuğun klasiklere bakış açısını rezil edebiliyor, ... soğuklaştırabiliyor. O anlamda okurken mesela hangi yayınevi olduğuna dair az çok da birikmiş tecrübemizle dikkat etmeye çalışıyorum. Yoksa gerçekten onun tadına varamıyor, okuyamıyoruz, tat alamıyoruz.

29. *Kitap önerirken özellikle belirlediğiniz yazarlar var mı? Neden bu yazarları beğeniyorsunuz?*

Özellikle belirlediğim işte Peyami Safa diyebilirim. Harika bir dili var. Esrarengiz bir anlatımı var. Konusuyla birlikte o diliyle müthiş bir olayın içindeymişsiniz havasını veriyor size. Peyami Safa böyle.

Tolstoy, mesela Tolstoy müthiş. Yani ben daha çok mesela Rus edebiyatından Tolstoy ile Dostoyevski'yi önemsiyorum. Dostoyevski'nin mesela sekizlerde, yedilerde var böyle çocuklar psikolojik böyle veya okumayı gerçekten öne çıkarmış çocuklar Dostoyevski'yi okuyorlar, seviyorlar mesela. Psikolojik altyapısı olan, insanı anlatan müthiş kitapları var ama Tolstoy'un da dili anlatımı gerçekten harika, özellikle onları öne çıkarıyorum. İlk daha küçük sınıflarda mesela bu Ahmet Ümit'in masal kitaplarını çok beğendim, onları sunuyorum. Şu Nilgün Ilgaz'ın yine kitaplarını, Sevim Ak'ın kitaplarını çok beğeniyor çocuklar. Yürek Dede İle Padişah'ı, Cahit Zarifoğlu'nun bu eserleri... Çocuk kitaplarında hepsi değil ama burada seçerek mesela bir tanesini, Serçe Kuş'u beğenmedi çocuklar ama bunu çok beğendiler Yürek Dede'yi. Hani tabii ki yazarı öne çıkarıyorum ama o yazarın da eserlerini daha da elemeye çalışıyoruz yani eliyorum.

29.1. Bu yazarları neden seviyor çocuklar sizce, yani özellikle söylemlerinde neler var da hani şunun için beğendik gibi bir şey diyorlar mı?

Söylemlerinde konuyu çok güzel anlattıklarını ifade ediyorlar yani çocuk olayın içindeymiş gibi hissediyorlarsa kendini, dilinden hoşlanıyorsa, yani ağdalı bir süs çocuk tabii ki sevmez istemez; direkt konunun içinde gibi hissediyorsa o kendini ona okutuyorsa daha çok odur yani yazıyı ona öne çıkaran. Tabi işlediği konu ile de ilgili olabiliyor yani şu Sevim Ak'ın kitapları, çocuklar kahramanla birebir özdeşleştirebiliyor mesela onun için sevmiş olabiliyorlar. Olmayan Ülke'de mesela Ahmet Ümit'in o masalsı dilini gerçekten sevebiliyorlar. Yine Yürek Dede'de o yine masalsı dili seviyorlar, bu şekilde yani dili ve işlediği konuyu öne çıkartabiliriz.

30. Sizce günümüzün popüler kültüre ait yazar ve kitapları hangileri? Yani çocuklar arasında da olabilir ya da sizin özellikle önermeyi tercih ettiğiniz...

Popüler kültürden inanın ben şimdi çok onları pek okumuyorum sevmiyorum da. Bilmiyorum da neler olduğunu da bilmiyorum yani yakın dönemde çıkan kitaplardan mı bahsediyoruz?

- Evet, yani şu an günümüzde çoğu kişinin okuduğu ya da beğendiği...

Bazen çocuklarda görüyorum mesela Menekşeli Mektuplar; şimdi hatta kitabın şeyi de menekşe kokuyormuş herhalde anladığım kadarıyla.

-Ha, onu bilmiyordum.

Öyle söylüyorlar bana, onlar var. Ya güzel hikâyeler de olabilir ama o konuda belki bir eksiklik de görebilirim kendimde. Ya bunlar varken çok o tarafa da bir ben bakamadım, bakmadım açıkçası eksikliğini göremedim ama çocuklar güzel diyorlarsa, beğeniyorlarsa ve konuları sorduğumda mesela olağan gelebiliyorsa okumamalarını tavsiye etmiyorum yani tabii ki okusunlar. Bu biraz önce söylediğim gibi “yeter ki okusunlar” anlayışından hareket ediyorum. Hatta geçen sene şeyi gördüm, bu internette kitaplar yayınlanıyormuş herhalde?

-Wattpad mi?

Ha, o adını bak tam siz söyleyince hatırladım. Mesela çocuklar onu gerçekten çok severek okuyorlarmış ve daha sonra da onların kitapları çıkıyormuş herhalde.

- ***Yazar oluyormuş evet.***

Galiba öyle de bir şey varmış. Ben biraz şaşırdım onu duyduğumda yani hiç şu kitabı eline alıp okumayan çocuk oradaki o okuma aşkını nasıl buluyor? Popülarite herhalde ama ben bunu olumlu olarak görüyorum. Gerçekten oradan okudukça mesela kuzenlerim var, o daha sonra onu duydum, normal oradan böyle kaliteli eserlere geçişler yaptılar ve okumayı gerçekten içselleştirdiler. Bu anlamda hani orayı da okumalarını veya belki hiç okumayan çocuğun ora ile başlamasını çok olumlu buluyorum ama bir isim veremeyeceğim gerçekten.

30.1. Yazılan kitaplara bakabildiniz mi, yani orada yazılan yazılara bakabildiniz mi?

Yok hiç bakamadım. Orada bir bilgim yok.

-***Belki gördüyseniz ne düşünüyorsunuz diye merak ettim...***

Yani daha çok fantastik eserler anladığım kadarıyla herhalde yani yine gençlerin çok seyrettiği diziler, işte kurt adamı o efsanelerin o fantastik olayların sanki kitap ürünleriymiş gibi, hikâyeleriymiş gibi geldi bana ama çok bilgi sahibi değilim.

31. Çocukların kendi başlarına kitap seçimi yapabileceğini düşünüyor musunuz?

Çocukların kitap seçmeleri her zaman sağlıklı olmayabiliyor, mesela seçiyor bir kitabı beğenmiyor, sevmiyor ve orada okumaktan uzaklaşıyor, ‘‘Demek ki okumak buymuş!’’ diyor. Bence bu kötü o yüzden yani sevebileceği ve okuyabileceği eserlere onları yönlendirirsek daha sonra zaten kendi yolunu onların çizebileceğini düşünüyorum. Hani direkt çocuğun kendi kitabını seçip seçmemesi çok normal, seçmesin de hatta. Bu anlamda bizim tecrübelerimizden, büyüklerinin tecrübelerinden, okuyanların tecrübelerinden faydalansın ama daha sonra kendi keşfetsin. Daha sonra kendi yazarlarını, eserlerini, türünü ve hikâyesini bence keşfetsin.

32. Peki, çocukların kendi başlarına seçip okuduğu kitaplardan genel olarak bahsettik sanırım bu Wattpad ile ama ekstra eklemek istedikleriniz var mı hocam? Ellerinde gördükleriniz işte neye yöneliyorlar daha çok?

Şöyle var mesela; imam hatip okulundayız, daha çok din üzerinde... İşte dinî şahsiyetlerin eserlerini tabii ki okuyorlar ama burada mesela bir eksiklik var tabi bu eksiklik zamanla yeni kitaplarla da gideriliyor. Hani bir Hz. Ali'den bahsederken bunu ağır bir dille bahsedebiliyor ve çocuklar özellikle çok bu konuda, belki bilgi sahibi olmayan aileler elindeki ağır bir kitabı, çocuk beşinci sınıf kitabı, baktım almış ağır bir şekilde okuyor yani bu çocuğun çok anladığını düşünmüyorum. O anlamda kitaplar da var tabi mesela daha çocuğun gözüyle anlatan, daha basit bir dille anlatan. Böyle bir eksiklik farklı bir bakış açısı olarak bu olabilir hani bulunduğumuz konumumuz itibarıyla. Onun dışında...

32.1. Aile kaynaklı mı okuyorlar sizce bu kitapları yoksa hani okulun da mesela Dost Kitaplar diye sanırım bir proje vardı?

Tabi tabi bizim Dost Kitaplar projemiz var, bu zaten Din Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün yaptığı bir şey. Burada dinî içerikli kitaplar da var, İslam kültürünü, hoş İslam şahsiyetlerini anlatan. Bunları biz de yönlendirdik mesela güzel kitaplar oradan okudular ama evden olduğunda aynı konuları çok daha çocukların anlamayacağı ağır kitaplar olabiliyor. Bu bence her iki konuda da yani okumaktan da o konudan da uzaklaştırabilir, öyle düşündüm.

16.2. Ters tepebilir? Ters noktaya mı götürebilir?

Mesafeli olur, ilerletmez yani o anlamda. Yoksa yani o projede, dediğimiz projede mesela okuduğumuz kitaplar din içerikli kitaplar özellikle. Diğerlerini zaten konuştuk burada. Çocuklar onları çok rahat okuyorlar ve öğretici de olduğunu da düşünüyorum.

16.3. Bu listeyi direkt Din Öğretimi Genel Müdürlüğü mü hazırlayıp verdi yoksa hani siz bu konuda bir etkili oldunuz mu, rol üstlendiniz mi hocam seçmede?

Orada serbest, orada serbest bizi bıraktılar. Biz onu biz farklı bir proje ile birleştirdik onun için bir liste çıktı önümüze ama yoksa kitapları öğretmenler, biz seçtik, biz onları öğrenciler arasında paylaştırdık yani bizim tercihlerimize dair oldu.

16.4. Belli bir sayı var mıydı hocam, yani şu kadar kitap seçmeniz gerekiyor gibi?

Şöyle, grup seçtiğimiz için; mesela bir sınıftan bir grubumuz yedi kişi olacaktı, o sınıftan iki üç grup da seçebiliriz yani isteğe göre. Kişi başı işte ayda bir tane kitap okuyup bunu dönüştürsek bir grup için yedi kitap belirledik, bu tabi gruplara göre değişecektir bu oran. Bu şekilde yıl sonuna göre böyle çok da hani konsantre bir program değil, ağır bir şekilde çocukların okuyabileceği, yıl sonuna kadar yani bir okuyup bitirebilecekleri değil, bunu belki alışkanlık olarak sağlayacakları bir proje gibi düşünüldüğü için yedi kitap belirledik grup için. Bu şekilde sene sonuna kadar devam edecek.

33. Önerdiğiniz kitaplarla ilgili sınıf içerisinde herhangi bir etkinlik yapıyor musunuz ya da ne gibi etkinlikler yapıyorsunuz?

Daha çok onlar üzerinde konuşuyoruz veya o karakterleri, şahsiyetleri alıp bir masal yazıp masal içerisinde onlara, onları kullanıyoruz mesela. Onların özelliklerini olaylara yerleştiriyoruz, onları yerleştiriyoruz. İşte hikâyelerimizde, yani yazı konularımızda Türkçe dersinde bu şekilde kullanıyoruz. Onun dışında direkt bir hazırlık, böyle bir hazırlık, bir etkinlik, çalışma yapmadım açıkçası ama sürekli konuşarak, anlatarak veya belli konumuzun belli bir bölümünde onları eşleştirerek, bütünleştirerek, bu disiplinler arası geçiş gibi düşünebiliriz, öyle çalışmalar yapıyoruz.

17.1. Etkisi oluyor mu peki öğrencilerin kitap okuma becerisini kazanmasına karşı?

Etkisi oluyor, mesela derste işlediğimiz bir konuyu çocuk kitapta gördüğünde ‘‘A, hocam böyleymiş!’’ diyor mesela bunu bana mutlulukla gelip sunabiliyor. Bir öğrenme oluyor. Biraz önce geçen konuşmamızda da söylediğim gibi yani öğrenmeyi sadece derste tuttuğumuzda gerçekten öğrenme olmuyor. Hani özel okulların başarısı budur ya, faaliyetler yapıyorlar işte kulüpleri var, müzik çalışıyorlar, ne bileyim gezi yapıyorlar, edebiyat kulüpleri var, fotoğraf... Yani bunu, öğrenmeyi her alana

taşıyabiliyorlar. Biz ne yazık ki burada bunu taşıyamıyoruz, devlet okullarında taşıyamıyoruz yani şöyle taşıyamıyoruz: tabii ki hepsi ekstra bir zaman, belki zamanlar yetmiyor böyle bir durum da var. Bu anlamda dersle diğer konuları birleştirebildiğimizde, okuduğu kitapta veyahut sokaktaki bir durumla bunu birleştirebilirsek bu öğrenmeyi daha sağlıklı ve yaşantı haline getirebildiğini görüyorum. İşte o en basiti. Mesela derste bir konudan bahsediyoruz ve bir sonraki dersi okuma dersi yaptık, çocuk o konuyu görüyor mesela geliyor bana kesinlikle onu bana sunmak istiyor mesela ve ondan da mutlu oluyor ve onu da öğrendiğini düşünüyorum bu sayede.

34. Son sorumuz hocam. Siz bir çocuk yazarı olsaydınız nasıl bir kitap yazardınız? Bu kitabın konusu ne olurdu ve çocuğa neleri aktarmak isterdiniz?

Açıkçası böyle konu direkt nedir ne olurdu diye düşünmedim ama çocuğun, çocukların bir kere öncelikle seveceği bir kitap yazardım yani okumayı seveceği. Konu olarak yine çocukların dünyasını anlatırdım herhalde. Hani çocuğun o hayal dünyasını, ruh dünyasını, çocuğun ne şekilde mutlu olması gerektiğini... Yani belki Küçük Prens'in etkisi ile alakalı. Belki onu düşünürdüm yani çocuğun bakışını, çocuğun ruh dünyasını, hayal dünyasını, çocuğun bakışını... Çünkü hani küçükken hepimizin kafasında bir şeyler var, belki onları çok büyütüyorduk, dışarı sunamıyorduk. Onları kendi içimizde belki veya yaşitlarımızla böyle paylaşabiliyorduk. Onları belki, belki bir monolog yani o anlamda çocuğun düşüncesini, ruhunu, hayallerini anlatmak isterdim. Hani direkt bir fikir şu anda aklımda yok, yani hani mesaj vermekten öte belki çocuktaki mutluluk, mutluluğu anlatmak isterdim. Bunu söyleyebilirim

-Peki hocam bu görüşme esnasında eklemek istediğiniz ya da unuttum şunu söylesem iyi olur dediğiniz bir şey var mı yoksa görüşmemiz bitecek?

Her şeyi sordunuz zaten bir şey bırakmadınız, güzel oldu teşekkür ederim.

-Ben teşekkür ederim hocam katıldığınız için, çok sağ olun.