

**ÇOCUK ALGILAMASINDA İMGELERİN ÖNEMİ, EĞİTİMBİLİMSEL AÇIDAN
ÇOCUK EDEBİYATINDA İMGE KULLANIMI**

Yrd. Doç. Dr. Muharrem ÖÇALAN

Sakarya Üniversitesi

muharremocalan@gmail.com, muharremocalan@yahoo.com

ÖZET:

Çocukluk yıllarında dinlediğimiz masalların, okuduğumuz öykülerin hangi imgeleri içerdiğini; bu imgelerin kişiliğimizin oluşmasında, davranışlarımızın biçimlenmesinde, hayal ve hedeflerimizin belirlenmesinde, algılama estetiğimizin oluşumunda ne gibi etkilere sahip olduğunu hiç düşündük mü?

Bilişsel gelişim, insanın yaşamı boyunca devam eden son derecede karmaşık bir süreci kapsar. Bu sürecin en önemli devresi ise, hiç şüphesiz, gelişimin en hızlı gerçekleştiği çocukluk ve gençlik yıllarıdır. İnsanın bireysel, toplumsal, ruhsal biçimlenmesinin veya biçimlenmemesinin, aldığı eğitimle doğrudan ilgisi vardır. Kitaplar ise, Eğitimbilim açısından son derecede önemli araçlardır. Bu tebliğde; imge ve imgebilim, bilişsel gelişim, “çocuklar için” edebiyat, “çocuğa görelilik” kavramları üzerinde durulmakta ve imgelerin kişisel gelişim açısından önemi ele alınmaktadır.

Anahtar Sözcükler: İmgebilim, Bilişsel Gelişim, Eğitimbilim, Algılama Estetiği, Çocuk

İmge ve İmgebilim

İmge; felsefeciler ve mantıkçılarca eni konu irdelenen ve tartışılan (Bkz.: <http://www.eflatunyarim.com>, <http://poetikhars.com>, <http://www.felsefeekibi.com...>), edebiyat, resim, müzik, tiyatro, sinema gibi güzel sanatlarla uğraşanlarca da sıkça kullanılan bir kavramdır. Kökeninden- anlamına, kapsamından- kullanımına kadar üzerinde tartışmaların devam ettiği “imge”, Batı dillerinde *image* olarak bulunmakta ve bu kavrama dayalı olarak da *Alm. imagologie*, adında bir bilim disiplini oluşmuş bulunmaktadır. *İmagologie*, Wikipedia sözlüğünde yeni adı ile *Hermeneutik* olarak yer almaktadır. Hermeneutik ise Yunan mitolojisindeki Hermes (tanrıların habercisi, ölümlülere haberleri ayıklayıp, ayrıştırıp anlatan) ile ilişkili olarak kurgulanmış bir felsefik yaklaşımdır. Almanca’daki **verstehen**

'**anlama**' kavramına ağırlık kazandırmaya çalışan bir düşünme ya da felsefi düşünme geleneği olarak ifade edebileceğimiz **imagologie** terimi bizde, **imgebilim** olarak ve Batı'daki anlamından uzaklaşmış bir halde kullanılmaktadır.

Anlama, anlayış, anlayışlı olma gibi kavramlar, aslında bilgi olarak "*hoşgörü, diğergamlık, karşındakinin yerine kendini koyma...*" şeklindeki açılımlarıyla kültürümüzde zengin bir biçimde vardır. Fakat, bu kavramların disiplinize edilmiş bilgi şeklini, Batı'dan almışız. Bu bilimsel disiplinlerin yakın zamanlarda bize gelmiş olması ve yeteri kadar yaygınlaşmaması, adlandırılmalarında ve tanımlanmalarında da belirsizliklere yol açmıştır. Aşağıda verilen tanımlardan da anlaşılacağı üzere, pek çok terimde olduğu gibi, **imge** konusunda da mutabakat sağlanmış bir tanım ne yazık ki yoktur. Terim meselesi, hem Hamza Zülfikar'ın (Zülfikar, 1991), hem de Rıza Filizok'un (Filizok: 2006 b) sebeplerini izah ederek ifade ettikleri şekilde "*bilim hayatımızın önündeki engel*" olarak durmaya devam etmektedir. Sözlüklerden bulabildiğimiz anlamlandırmalar şöyledir:

İmge, Türkçe sözlükte; "1 . Zihinde tasarlanan ve gerçekleşmesi özlenen şey, düş, hayal, hülya. 2 . Genel görünüş, izlenim, imaj. 3 . *psikoloji* Duyu organlarının dıştan algıladığı bir nesnenin bilince yansıyan benzeri, hayal, imaj. 4 . *psikoloji* Duyularla algılanan, bir uyaran söz konusu olmaksızın bilinçte beliren nesne ve olaylar, hayal, imaj." tanımlamalarıyla verilmektedir. (<http://www.tdk.org.tr/TDKSOZLUK/SOZBUL.ASP?kelime=imge>)

TDK tarafından R. Filizok'a hazırlanmış olan Fransızca-Türkçe Terimler Sözlüğü'nde "imge" ile ilişkilendirilebilecek şu terimler bulunmaktadır: **İmage**: İmge, hayal: Bir şeyi daha canlı ve daha duygulu bir halde anlatmak için onu başka şeylerin çizgileri ve şekilleri içinde tasarlayış. **İmagination**: Muhayyile, imgelem/ **imagination**: Tahayyül, imgeleme/ **imagisme**: Resimlemecilik: (Filizok: 1948)

Edebiyat ile ilgili de şu imge tanımlarını tespit ettik:

Şiiri, "*bir imgeler sanatı*" olarak gören Ece Ayhan'ın şiirleri üzerine düşüncelerini açıklayan Hulusi Geçgel, yazısının "Şiirde İmge" bölümünde; imgenin hem psikolojiyi, hem de edebiyat incelemelerini ilgilendiren bir konu olduğunu ifade ederek, **Psikolojide imge** (imaj, hayal) hakkında, "*duyu örgenlerinin("organlarının" olmalı/ Öçalan) dıştan algıladığı bir nesnenin bilince yansıyan benzeri; duysal bir uyaran söz konusu olmaksızın bilinçte beliren nesne ve olaylar*" tanımlamasını aktarmaktadır.(Geçgel, 2006)

Geçgel, Wellek ve Ezra Pound'dan naklen şu imge tanımlarını da aktarmaktadır:

“Bu girişik yapı içinde de imge, bir şiiri incelerken onu konu veya tema açısından bir sınıfa sokmayı bırakıp nasıl bir söyleyişe sahip olduğu sorusunu sorduğumuzda, istiare, sembol ve mit’le birlikte şiirin merkezî yapısını oluşturan dört temel öğeden birini oluşturmaktadır (Geçgel, age./Wellek, 1993: 160’tan naklen).

Çeşitli şiir akımlarının kuramcısı olan Ezra Pound, imgeyi, tablo halinde bir canlandırma olmaktan ziyade, “zamanın bir anındaki fikrî ve hissî bir terkibi sunan bir şey”, “apayrı fikirlerin bir birleşmesi” olarak tanımlamaktadır (Wellek, 1993: 161).

Şiiri de kapsayan **edebiyatta imge** kavramı için Özkırımlı; “*anlatılmak isteneni daha canlı, daha duyulur biçimde anlatmak için onunla başka şeyler arasında bağlantı kurarak tasarlanan yeni biçimler*” tanımını (Özkırımlı, 1990: 681), Aksan ise; “*sanatçının çeşitli duyularıyla algıladığı özel, özgün bir görüntünün dille aktarılışı*” (Aksan, 1993: 32) tanımını dile getirmektedir.

Tanımlardan da anlaşıldığı gibi imge; bir yandan biçimsel olarak tasarlama ve tahayyülü kolaylaştıran unsur, görüntü/ gösterge/ görüngü/ görünüm, işaret (*image*), bir yandan da tahayyül ve tasarlamanın yansıması (*hayal*) olarak ifade edilmiştir. Kanaatimizce, terimle ilgili bu tanımla/ama/ma karışıklığının yanında; “anlama” kavramının özne ve nesneyi (*nomen/ fenomen*) eş zamanlı olarak ilgilendirmesi de terimin anlamlandırılması ve kullanım karışıklığında rol oynamaktadır. Bu karışıklık zaman zaman “imge” kavramını, işaretlerin yorumlanması veya işaretleri (*signs*) anlama süreçlerini içeren bütün etmenlerin [*temsili işaretler, (signe /icon) Örn.: Fotoğraf, ev planı, kulübe resmi; belirtiler (indice)Örn.: Duman= Yangın, ateş; beniz sarılığı= Hastalık; anlaşmalı işaretler (symbole)Örn.: Kırmızı= Tehlike, aşk,] sistematik bir şekilde incelenmesi*” anlamına gelen “*Semiologie= Göstergibilim*”e (Barthes, 1967) kadar götürmektedir.

İmge, Türkçede bulunan anlamı “iz, işaret” olan “im”, isim kökünden türetilmiş bir terim ise (*kullanımdaki yaygınlığı da bu eğilimdedir*), terim, fiil kök ve gövdelerinden isim yapma işlevindeki –GA ekiyle, yanlış olarak türetilmiştir. (TS’de yer aldığı gibi “im bilimi” olabilir.) Türetimindeki yanlışlığı gözardı etsek bile “imgebilim” terimi, bu anlamda kullanıldığında “göstergibilim”/ “görüngübilim” anlamına daha uygun düşmektedir.

İmge; ister “*zihinde tasarlanan şey*”in kendisi, isterse “*tasarlananın anlaşılmasına yarayan unsurlar...*” şeklinde düşünölsün, her iki halde de özneye göre “*dışarıda*”dır. Bu itibarla “*öteki*” konumundadır. “Ötekini anlama” söz konusu olunca da, ister istemez, anlamaya yardımcı görüntüler, izler, işaretler, renkler, biçimler, tipler...vb. akla gelmektedir.

Bu konum, imgeyi bir terim olarak birçok bilim disiplininin kapsama alanına da sokmaktadır. Nitekim imge, değişik uluslarda farklı yönlerden ele alınarak yorumlanmış, farklı disiplinlerin özgün inceleme metotları olarak vasıflandırılmıştır. Örneğin: Fransızlar, imgeyi “*Bir edebiyat incelemesi*”; Amerikalılar, ‘*Bir tarih veya sosyoloji incelemesi*’; Almanlar ise ‘*Karşılaştırmalı edebiyat içinde bir bilim dalı*’ olarak görür ve değerlendirirler. Türkiye’de imgebilim üzerine sınırlı sayıda çalışma vardır. Bunlardan birinin sahibi olan Serhat Ulağlı, “*İmgebilim Öteki'nin Bilimine Giriş*” adlı eserinde (Batı’daki anlamına en yakın adlandırma da budur), imgeyi bu üç görüşün de üstüne çıkararak; “*Kendi başına özgün bir bilim dalı*” olarak görür ve imgebilim disiplinini: “*Edebiyattan psikolojiye, iletişim biliminden sosyolojiye, tarihten siyaset bilimine varan bir genişlikte*” çok yönlülüğüyle ele alır. (Ulağlı, age./ Giriş)

Ulağlı’nın yaklaşımı, bizce de doğrudur. Böylelikle kendi kültür zeminimizde bir disiplin oluşturabiliriz. Diğer ulusların farklı değerlendirmeleri de göz önüne alındığında, Batı’da “*image/ imagologie*” şekliyle meydana gelmiş olan bir disiplinin bizde de bire bir tercümesiyle bir disiplinin oluşması şartı yoktur. Kültür kodlarımızda bir “*Hermen*” olmadığına göre, oluşturduğumuz disiplinin “*Hermeneutik*” ile aynen örtüşmesi de beklenemez. Ancak, oluşturduğumuz disiplinin diğer ulusların anlamlandırmalarıyla tamamen farklı olmasını da kastetmediğimizi ifade edelim. Zira, “*anlamak*” kavramı, bir boyutu ile de “*anlatmak*” ile ilgilidir. Biz, diğerlerini anlamak isterken, kendimizi de anlatmak durumundayız. Disiplinlerarası çalışmaların, uluslararası düzeyde yapıldığı bir ortamda başka bir şekilde düşünmek mümkün değildir. O halde; “*imge*” ve “*imgebilim*” terimlerini, Batı’daki anlamına da uygun olarak “*öteki’ni anlama*” kavramıyla bütünleştirmek suretiyle “*disiplinlerarası bir disiplin*” şeklinde tanımlamak, çıkış yolu gibi görünmektedir.

Algılama ve Anlama, Kavramlar Vasıtasıyla Kolaylaşır:

Algı, felsefik mânâsıyla bir tasar(Bir iş, bir düşünce sırasını, düzeyini gösteren resim, yazı, plan)ın veya içeriğın bilinçli olarak kavranmasıdır. (/ <http://tdk.gov.tr>) Bir başka ifadeyle; herhangi bir uyarın vasıtasıyla özne dışında veya özneyle birlikte var olanın, duyular

yardımla kavranacak hale getirilmesi, yorumlanması ve anlamlandırılması, eski ifadeyle “idrâk-ül mahsuse”si (Akçam; 2004) demektir.

Algılama, kavramların yardımla kolaylaşmaktadır. Hem nesne ve objeleri hem de özneyi kapsadığı için “algı”, oldukça karmaşık bir dizi zihinsel işlemde sonra gerçekleşir. Duyumsamadan, ayrıntıların fark edilmesine; farklardan karşılaştırmalar yoluyla gruplama ve kavramlaştırmaya, kavramların sağladığı kolaylıkla yapılabilecek çıkarımlara varan geniş, uzun ve girift eylemleri kapsayan algının istenen düzeyde gerçekleşmesi, kısacası; sağlıklı bir algılamanın oluşabilmesi, bilişsel gelişim sürecine ait bilgilerin bilinmesine bağlıdır.

Henüz bütün yönleriyle açıklanabildiğini söyleme imkânına sahip olamadığımız *algılama yetisi* ile ilgili bilişsel bilim araştırmaları, özellikle son 50 yıl içinde artmıştır.

Peirce (¹), "Bir kavram vasıtasıyla yaratmayı düşündüğünüz pratik etki nedir" sorusunu sorar ve ona şu cevabı verir: " Yaratılan etkilerin anlamı, yönelttiğiniz kavramın anlamıdır." (*Filizok: Encyclopaedia Universalis, Cilt: 12'den nakil*)

Kavram öğrenme, bilişsel gelişim sürecinin en önemli eşiklerinden biridir. Her çocuk, yaşamın ilk günlerinden başlayarak, algıladığı uyaranların benzer yönlerini görmeye, seçmeye ve onları kavramsal olarak birleştirmeye çalışır. “Kavram öğrenme” adı altında toplanan bu uğraşlar, çocuğa, çevresi ile etkileşimi açısından büyük kolaylıklar sağlar. Çocuk, öğrendiği kavramlar çerçevesinde, her yeni uyarana ayrı bir tepki göstermek yerine, uyarılara grup öğeleri olarak tepki gösterir. (Karadeniz; 2002/3) **İşlem öncesi evreye** tekabül eden bu tepkisel algıda, kavram sınırları belirginleşmemiştir. (*Bütün dört ayaklılar “kedi”dir/ Her erkek “baba”dır...*)

İmgelerin, kavramları çağrıştırmada önemli bir işlevi vardır. Bu işlevi dikkate alarak işlem öncesi dönemde, çocuğa bir yandan algılama düzeyine göre oyun, kitap, öykü sunarken; bir yandan da çocuğun belirginleşmemiş kavramlar bakımından kalıcı korkular edinmesine yol açacak imgelerin kullanılmamasına dikkat edilmelidir. (*Dışarıda “öcü” vardır. Geceleri “cinler”, “periler” gelir. : Dışarı = Tehlike, Gece = Korku...gibi.*)

¹ **Charles Sanders Peirce (1839-1914)**; Amerikan mantıkçısı ve filozofu işaret biliminin kurucularındandır. Onun çalışmaları Bertrand Russell ve Alfred North Whitehead'ı etkilemiştir. Peirce, "Phénoménologie" yahut "phanéroscope" adını verdiği kategoriler teorisinin kurucusudur.

Basit kavramlaştırmalar, algının somuttan soyuta doğru yol almaya başladığını gösterir. Algının kesinleşmesi, derinliğinin artması, sınırının genişlemesi, gelişimin **somut- soyut işlemler evresinde** gerçekleşir. Bu evrelerde, deneyimlerin artmasına ve çeşitlenmesine paralel olarak, insandaki kavram, terim ve söz dağarcığı da zenginleşir. Ayırtlama ve fark etme yetisinin gelişmesiyle, çocuğun anlamlı ve mantıksal soyutlamalar yapmaya başlaması bu dönemdedir. (*Kedi “miyavlar”, köpek “havlar”, kuzu “meler”, hepsi de dört ayaklıdır. Kedi, köpektен daha küçüktür. Köpek kulübede, kuzu ağılda yatar...*)

Bu dönemde, çocuğun kavram gelişimine yardımcı olabilecek kaynaklarla tanışmasına zemin hazırlanmalıdır. Farklılıklar, zıtlıklar, karşılaştırmalar içeren metin, şekil ve oyunlar sunularak çocukta; tahlil, tespit, kıyas, kurgu, eleştiri mantığı geliştirilmelidir.

Piaget tarafından önemi uzun süredir vurgulanan “kavramlaştırma”, Harlow (1959), Kendler ve Kendler (1962) gibi psikologların önderliğinde yapılan çalışmalarla geliştirilmiş ve kavram öğrenme ile ilgili olarak standart yöntemler belirlenmiştir. Bilişsel süreç, aynı zamanda zihinsel, fiziksel, sosyal ve ruhsal bir süreçtir ve doğal olarak da doğrudan Eğitimbilim’in konusudur. Ancak, Eğitimbilim’in konusu olduğu kadar Tıp, Psikoloji, Sosyoloji, Estetik gibi diğer disiplinlerle de ilgilidir. İlgili disiplinlerin hiç biri tek başlarına bu karmaşık süreci tam ve doğru olarak izah edemezler. İzahtan öte, bu süreçle ilgili sorunların giderilmesi de disiplinlerarası çalışmaları gerektirir. Son zamanlardaki yeni, üst- alt- yan disiplinlerin oluşturulmaya başlanması da bu ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır. (Örn.; *Psikoloji ve İnsanı Bilimler, Bilişim Bilimleri, Algılama Estetiği, İletişim Sosyolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Bilişim Teknolojileri...* gibi.)

Bilişsel Gelişim ve Eğitimbilim

Eğitim, büyümenin ve gelişimin gerçekleştiği bebeklikten yaşlanmaya kadar devam eder. Fakat, eğitimin temeli çocukluk döneminde atılır. İnsanın gösterdiği her türlü olumlu-olumsuz gelişimde, çocukluk döneminde aldığı eğitimin izi vardır. Gelişim psikologları, kişinin geçirmiş olduğu gelişim evrelerini “Gelişim dönemleri” olarak tanımlarlar. Bu dönemler; *bebeklik ve ilk çocukluk (0-6 yaş), orta çocukluk (6-12 yaş), ergenlik (12-18 yaş), genç yetişkinlik (18-30 yaş), yetişkinlik, yaşlılık* dönemleri şeklinde adlandırılırlar. Eğitim, bilişsel gelişim evrelerine uygun bir içerikte ve bilimin tespit ettiği kuralların gereğine göre düzenlenmelidir.

Bilişsel gelişim kuralları denildiğinde ilk akla gelen isim, Jean Piaget'dir. Piaget, çocuktaki bilişsel gelişimi şu dört temel aşamaya ayırarak tespitlerini sınıflandırmış ve buna göre çocukta oluşan algı ve davranış biçimlerini hiyerarşik olarak izah etmiştir: **1.** 0-2 Yaş Arası Bilişsel Gelişim (*Duyusal Motor Dönem*), **2.** 2-7 Yaş Arası Bilişsel Gelişim (*İşlem Öncesi Dönem*), **3.** 7-12 Yaş Arası Bilişsel Gelişim (*Somut İşlemler Dönemi*), **4.** 12 Yaş ve Sonrası Bilişsel Gelişim (*Soyut İşlemler Dönemi*) (Yapıcı; 2006)

Her ne kadar Piaget'in bazı düşünceleri (özellikle deneyleri) hâlâ tartışılıp eleştirilmekteyse de, bilişsel öğrenme teorisyenleri, bilişsel gelişim konusunda Piaget'nin bazı kavram ve tespitlerini yine de kullanmaktadırlar. Piaget'nin bilişsel gelişim ilkeleri, eğitim bilimi ile uğraşan pek çok bilim insanınca da esas alınmış ve uygulanmaya çalışılmıştır. Onun sınıflandırmasını destekleyen yeni kuram ve sınıflandırmalar da geliştirilmiştir. [Harlow (1959), Kendler ve Kendler (1962), Zeaman ve House, (1963) gibi. (Bkz.: Karadeniz, 2002)]

Bilişsel gelişim sürecinde “imge kullanımı”, Piaget'nin sınıflamasına göre, **işlem öncesi** dönemde (2-7 yaş) başlar. Bu dönemde çocuk, belirteçleri (nesnel durum, objelerin yerine geçen kelime ve imgeler) anlamlardan (bu kelime ve imgelerin ima ettiği algılanamayan durumlar- olaylar) ayırt etmeye başlar. Nesnenin devamlılığını koruduğunu bu evrede ayırtlayabilir. (Karadeniz; 2002: 7)

Bu düzeyin bir diğer temel özelliği de çocuğun hâlâ “*ben merkezli*” ve “*tek boyutlu odaklanma eğilimli*” olmasıdır. (*Örn.: O, denize gidecekse, herkes denize gitmek zorundadır. O, oyun oynayacaksa, herkes ona izin vermek zorundadır!*) Bu dönemde “*örnekseme*” belirginliğini yitirmeye başlamış, fakat yerini “*içselleştirme*”ye bırakmıştır. Oyun esnasında hayal gücünün ortaya çıktığı bu dönemde, oyunlardaki kahraman imgelerinin çocuk tarafından içselleştirildiğini bilerek, içselleştireceği tiplerin en azından zararsız olması sağlanabilir. (*Counter Streik, Pokemon gibi oyunları oynayan çocukların normalde de kendilerini o oyunlardaki tiplerin yerine koyarak oyunlar üretmeleri, bizzat gözlemlediğimiz tipik örneklerdendir.*)

Somut işlemler düzeyine hazırlık dönemi olarak adlandırabileceğimiz 4-8 yaş arasında (işlem öncesi dönemin sonları) çocuk, önceki dönemde olduğundan daha karmaşık düşünceler ve imgeler oluşturur ve çocukta kavramsallaştırma süreklilik kazanır. Orta çocukluk (6-12) veya

Piaget'ye göre “**somut işlemler**” döneminde mantıksal düşünmenin temelleri atılır. (*Sınıflama, ayırlama, sıralama, parça- bütün ilişkisi, ters- düz işlemler yapabilirler.*)

Ergenlik dönemi veya “**soyut işlemler**” evresi, erkek ve kız çocuklarındaki fiziksel değişimlerin hızlı ve sıkça görüldüğü dönemdir. Bu dönem çocuğu, kavramları mantıksal olarak kullanabilir. Çocuk, belirli bir sorunu çözmek için ardışık çözümler (kombinasyonel analiz) yapabilir. Ardışık çözümlerden ve basitleştirici kurallardan faydalanma yeteneği, matematiksel düşüncenin alt yapısını biçimlendirir ve üst matematiksel usamlamanın kavranması için kesin bir ön adımdır. Bu dönemde düşünce mekanizmaları ile zihnin meşgul edilmesi, soyut işlem dönemindeki bilişsel işleyişin başlıca özelliği olarak görülmektedir.

İnsan, bu dönemlerin her birinde dönemin gereği olan davranışlarda bulunur. Bu sebeple, insanın bilişsel gelişim- değişim- dönüşüm evrelerini bilimsel kurallarla, sistematik bir şekilde dikkate almayan her türlü eğitici faaliyet, iyi niyetli dahi olsa, fayda yerine zarar getirir. Son zamanlarda kısmî iyileştirmeler görülmesine rağmen henüz eğitim- öğretim faaliyetlerimizin çağdaş, bilimsel bulguların ışığında, gereken dikkatle düzenlendiğini söyleme imkânına sahip değiliz. İlköğretim programlarının ve ders kitaplarının, “**çoklu zeka yaklaşımı**”na uygun hale getirilmesi çabaları, bilişsel gelişim kurallarının eğitimdeki gereğini kavrama belirtileri olarak takdir edilmektedir. Ancak; anne-baba eğitimi, çocuk eğitimi, öğreticinin eğitimi konularında yapmamız gereken çok iş vardır. Nitekim, “*Çocukta Bilişsel Gelişim*” adlı eserde de benzer bir tespit yapılmakta ve:

“Eğitim sistemimizde, öğrenme- öğretme süreci çocukların ilgi, ihtiyaç ve düşünüşüne uygun olarak tasarlanmamakta, yetişkinlerin beklentilerine uygun olarak kurgulanmaktadır. Bu ise, yaşamdan kopuk, kendi bilişsel stratejilerini oluşturamayan, dünya sahnesinde başarısız olarak algılanan çocukların yetişmesiyle sonuçlanmaktadır.” denilmektedir. (Şenay/ Mehmet Yapıcı: 2006)

Bilişsel gelişim konusunda yapılan çalışmaların ortaya koyduğu her yeni bulgu, çocuğun “bir büyük gibi düşünemeyeceği” fikrini ve “çocuğa göre”liğin eğitim bilimi açısından önemini pekiştirmektedir. İmagologie, “ötekini anlamak” ise; kendimizi “öteki” konumuna terk etmişliğimiz bir yana, en yakınımızdaki “öteki” olmaktan kurtulamayan çocuklarımız için kısaca **5N-1K (Ne, Nerede, Niçin, Nasıl, Ne zaman, Kim?)** şeklinde özetlenen soruları yeniden sormalı ve bilimsel olarak tutarlı, geçerli cevaplar verebilmeliyiz. Çocuğun kişiliğinin oluştuğu dönemde çocukla ilgili olan her yetişkin: *Çocuk kimdir? Hangi çocuk, hangi dönemde, neyi, nasıl algılar? Niçin böyle algılar? Çocuğa, ne, ne zaman, nasıl verilmelidir?*

Ne kadar verilmelidir? Ben, çocuk için neyim, kimim? Nasıl olmalıyım? ...gibi soruları sormalıdır. Bu gibi sorulara bilişsel gelişim kurallarına uygun cevaplar veremediğimiz sürece, özel olarak çocuk eğitiminde, genel olarak da eğitimde başarılı olma şansımız yoktur. Çocuğu bilimsel sağlıkta yetişmeyen toplumların sağlıklı gelişebileceğine inanmak da, olsa olsa “hayal” olur. “Gelişmiş” diye nitelendirilen toplumların çektiği toplumsal sıkıntıların altında da çocukluk dönemindeki ihmaller, yanlışlar yatmaktadır. Çocuğun okuduğu kitaplardan, gördüğü- seyrettiği tiplere kadar her yanlış, onun bilincine veya bilinçaltına iz bırakarak zamanla dışa vurulmaktadır. Bu tespitimizle ilgili sayılamayacak kadar örnek vardır.

En Yakınıımızdaki “Ötekiler”, Çocuklarımız! Çocuk Edebiyatı? / Çocuklar için Edebiyat ?

“Kitap, en iyi öğretmendir.” sözünü bilir ve çocukların kitap okumasını isteriz, ancak “en iyi” öğretmenin hangi nitelikleri taşıması gerektiğini bilir miyiz?

Son zamanlarda sayılarının artmasından duyduğumuz memnuniyetle birlikte endişelerimizi de artıran çocuk kitaplarının, eleştirel bir gözle irdelenmesine ihtiyaç vardır. Zira kitap; görünüşünden konusuna, yazı büyüklüğünden içindeki tiplere kadar ince elenip, sık dokunması gereken önemli bir araçtır. Bir kitap, “çocuk için” ise, hangi yaş grubuna hitap ettiği belli olmalı, içeriği de o yaş grubunun bilişsel algı düzeyine uygun olmalıdır. Son zamanlarda bir tür “telif kaçamağı” ortaya çıkmış ve çocuk klasikleri tanınmaz hâle getirilmiştir. “Çocuk edebiyatı mı, çocuklar için edebiyat mı?” sorularının tartışıldığı bir ortamda, sadece hazırlayan(?)ı belli bu tür ucube eserler, ne “çocuk edebiyatı” sınıflamasına sokulabilir, ne de “çocuklar için” bir edebî ürün olduklarına hükmedilebilir bir vaziyette kitapçılarda, seyyar satıcılarda bol miktarda bulunabilmektedir. Buna rağmen, “çocuklar için” oldukça önemli ve önemli olduğu kadar da sorunlu, geniş bir edebiyat etkinliğinin varlığı sevindiricidir. Gülsüm Cengiz, *Çocuk ve Gençlik Yazını* isimli yazısında bu konu hakkındaki tartışmalardan şöyle söz ediyor:

“Çocuk yazını kavramı ülkemizde çok tartışıldı. Kimi “çocuk yazını yoktur, olmamalıdır” dedi. Kimi, kahramanı çocuk olan her kitabı çocuk yazını alanında değerlendirdi. Ancak günümüzde, çocuk ve gençlik yazını kavramı daha çok kabul gördü. Ben de bunu doğru bulanlardanım. Peki, nedir çocuk ve gençlik yazını?”

Yaşamda var olan her şeyin çocuğun-gencin gözüyle ve bakış açısıyla algılanıp onların iç dünyasını yansıtan; düş gücünü, merak duygusunu harekete geçiren ve yazınsal değer taşıyan öykü, masal, şiir, oyun ya da roman biçiminde yeniden anlatılmasıdır.” (Cengiz: 2006)

Bu ifadelerde, çocuk ve genç için üretilen edebî eserlere yönelik önemle altı çizilmesi gereken iki nitelik belirtilmektedir: 1- Öykü, masal, şiir, oyun ya da roman türündeki edebî değer taşıyan eserin içerik kurgulaması; “yaşamda var olan her şey, çocuğun/gencin bakış açısından algılanarak” yapılmalı, 2- Bu içerik kurgulaması, “çocuk ve gençte düş gücünü, merak duygusunu harekete geçirme”edimini amaçlamalıdır.

Çocuk ve gençler için üretilen eserlerin “*edebî (yazınsal) değer taşıması*”, bu konuda fikir yürüten herkesin “*en temel koşul*” olarak kabul ettiği niteliklerdir. Bu nitelik; çocuğa sunulan eserin, çocuğun içine doğduğu ana dilin kurallarına uygun bir anlatımla yazılmış ya da çevrilmiş olması(Uzun; 2006), biçim ve içerik açısından da estetik bir değer taşıması anlamını taşır.

Çocuk kitaplarında görsellik, yani resimlerin ve baskının niteliği çok önemlidir. Özellikle okul öncesi ve ilköğretim 1./2./3. sınıflardaki çocuklara yönelik kitaplarda resim yoğunluğu daha çok olmalıdır. Resimler; öykü, masal ya da romanda anlatılan olayı çocuğun imgeleminde canlandırmasına yardımcı olacak nitelikte, iyi çizerlerin elinden çıkmış, düzeyli ürünler olmalıdır. (Cengiz: agy.)

Çocuk ve/ya genç, kendisi için üretilen ve sunulan eseri eline aldığı zaman; eserin dış görünüşünden- eserin konusuna, eserdeki olay kurgusundan- olayın anlatımında kullanılan dile, eserde kullanılan resim, yazı gibi görsel unsurlardan içerik kurgulamasındaki tiplemelere kadar kendi düzeyinde “*algı zevki*” olarak ifade edebileceğimiz bir hazzı duyabilmelidir. Seçilen yazı karakteri, yazıların puntosu (harf büyüklüğü), satır aralıkları çocuğun yaşına uygun olmalıdır. Dizgi ve yazım yanlışları olmamasına özen gösterilmelidir. Çocuk kitapları iyi kâğıtlara basılmalı, baskısı, cildi temiz olmalıdır. Kitabın kapağı; kâğıt, düzenleme ve resim yönünden çocuğun ilgisini çekecek nitelikte olmalı, kapaktaki yazı ve resim birbirini kapatmamalı, (Cengiz: 2006) kapağın bir yerine yayın evi, kitabın okuma yaşı, türü ile yazarı (*hazırlayan değil !*) yazılmalıdır.

Bilinmelidir ki; “algı zevki”, estetik bir duygu olarak çocukta da vardır. Bu estetik duygunun tahriki, çocukta kitap “alma isteği” doğurur. Eser sahiplerinin, sundukları eserler de, bir anlamda, “ticarî bir ürün” niteliğindedir. Bu sebeple, çocuklar için yazılan eserlerde estetik zevki okşayan görsel unsurlar kullanılmalıdır. Alma gücü de hesaba katılması gereken hususlardan biridir. Kitap, çocuğun ya da gencin kendi cep harçlığıyla alabileceği bir fiyatla satılmalıdır. Bir roman kapağı için; “Kapak düzenlemesini kime yaptırsam?” diyebilen bir yazar ya da yayınevının, aynı özeni “çocuklar için” üretilen eserler konusunda göstermediği bir gerçektir. Oysa “reklam sektörü”, bu konuda çok daha araştırmacı ve dikkatlidir. Özellikle görüntülü basında çocuğun görsel zevki; renk, biçim, imge, sembol, içselleştirme, örnekleme gibi pek çok yönden dikkate alınmakta ve çocuk üzerinden ticaret yapılmaktadır.

Kahraman imgeleri

Yazılı ürünlerde her olay, bir veya birkaç kahraman tiplmesi vasıtasıyla okura aktarılır. Önemli birer imge sayılan bu kahraman tiplmeleri hangi niteliklerle donatılmıştır? Bu tiplmeler oluşturulurken algılama yönü de hesaba katılmış mıdır? Bilindiği üzere, çocuk ve/ya genç okuduğu kitaplarda, izlediği filmlerde bulunan tiplmelerle özdeşim kurar. Her zaman olmasa bile, bu özdeşimin içselleştirilebileceği, bilinçaltı ya da bilinç tepkimeleri yoluyla davranışlara yansıtılabileceği olasılığı, gözden irak tutulmamalıdır. Bu sebeple eserlerdeki tiplmelere özel bir özen gösterilmelidir. Tiplmelerin sağlıklı bir duyarlılığı geliştirmeye yardımcı tiplmeler (*insanî ve millî değerleri dikkate alan fakat evrensel değerleri göz ardı etmeyen, öz güveni gelişmiş ama başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı duyan, cesaretli fakat saldırgan olmayan, hoşgörülü fakat haksızlıklar karşısında medenî usûllerle mücadeleci, dirençli, insana-doğaya- çevreye- emeğe duyarlı ve saygılı, barış-sevgi-demokrasi kültürü gelişmiş... tiplmeler*) olmasına çalışılmalıdır.

Eserlerdeki “kahraman” tiplmeleri, -gerçeküstü olsalar bile- davranış donanımları bakımından olabilirlik ve kabul sınırlarını zorlayıcı abartılarla dolu (*Harry Potter, Strapoz vb.*) olmamalıdır. Şüphesiz ki imgeye yüklenen anlamlardan bir kısmı hayal, düş, muhayyile... ile ilgilidir. Bu sebeple eserlerin bir kısmında oluşturulan tiplmeler ve anlatılan olaylar, çocuğun tasavvur ve tahayyülünü zenginleştirmeye yönelik olacaktır. Ancak, bunda da makul ve mantıklı bir doz ayarlaması yapılabilir. James Krüss’ün yaptığı gibi, gerçek ve sahte kahraman tiplmelerinin öykü içinde öyküler şeklinde tartışılması (Krüss, 1987) suretiyle “doğru” ya da “yanlış” kahraman imgelerini okura sorgulatmak, eleştirel bir bakış kazandırılması açısından yararlı olabilir.

Bugün, “*medya çocukluğu*” diye bir çocukluk tipinden söz edilmektedir. Aslında bu durum, Postmann’ın (N. Postmann; 1983) dediği gibi “çocukluğun kayboluşu” olarak da anlaşılabilir. Gerçekten de en yakınımızdaki örnekler, bu tespiti doğrular niteliktedir. Toplumumuzda, kendi yaptıkları oyuncaklarla kendilerinin kurguladıkları veya geleneksel olarak öğrendikleri oyunları sokaklarda oynayan çocuğu bulmak imkânsız hâle gelirken; televizyon veya bilgisayarlarda sanal oyunlar izleyen veya o sanal oyunlardan özümstedikleri abartılı imgelerle bezenmiş tiplerini taklit eden, içselleştiren çocuk örneği çoğalmaktadır. Bu tür oyunlar, çocuğu uçuk bir hayal dünyasına saptırmakta, onun yaratıcılığını köreltmekte ve çocuğu “sadece kurgulanan biçimler içinde kısıtlı hareket edebilen bir tüketici” konumuna düşürmektedir. Özellikle bilgisayar oyunlarının en gelişmişleri bile, pedagojik açıdan sayılamayacak kadar çok sakınca içermektedir. Çağın gereği olarak gittikçe yaygınlaşan bilişim ve iletişim araçlarından vazgeçmek mümkün olmadığına göre; her yaş grubuna yönelik pedagojik içerikli, çocuğun yaratıcılığını, muhakemesini, eleştiri, seçme, doğruyu tercih gibi yeteneklerini kullanıp geliştirebileceği programları yazmak ve üretmek, ivedilikle ele alınması gereken bir sorun olarak düşünölmelidir. O zaman; sanal bir dünyaya terk ettiğimiz ve yükledikleri radyasyonun fizikî gerginliğiyle birlikte oynadıkları veya seyrettikleri oyunların bilimsel verilere dayanmayan içerikleri etkisiyle patlamaya hazır bomba haline getirdiğimiz çocuklarımızı bir nebze de olsa kurtarma ihtimalimiz olur. Aksi takdirde; ulusal ve evrensel doğru değer yargılarını tanımayan, kurgulanan dünyasında marazî kişiliklere bürünmüş çocuklardan şikayete devam etmekten başka seçeneğimiz yoktur.

Okul Kitapları ve Okuma Parçaları

Okul kitaplarında son yıllarda çoklu zeka uygulamaları esas alınarak değiştirilen program çerçevesinde yapılandırıcı bir yaklaşım sergilenmeye başlanmıştır. İncelediğimiz ilköğretim kitaplarında görsellik ve içerik açısından eski kitaplara göre bir hayli iyileşmenin olması sevindiricidir. Kitaplarda; *editör, dil uzmanı, görsel ve teknik yönetmen, görsel ve teknik tasarım ekibi, resimleme ekibi, kapak tasarımcısı, program geliştirme uzmanı, ölçme değerlendirme uzmanı, rehberlik ve gelişim uzmanı* gibi sorumluların belirtilmesi önemli sayılabilecek değişikliklerdir. Kitaplar için seçilen parçaların isabeti, işleniş metodu ve hazırlayanların uzmanlıkları tartışılabilir olsa da geçmişe göre bir hayli farklılığın olduğunu söylemeliyiz. Türkçe kitaplarındaki incelemelerimize dayalı olarak şu tespitlerimizi de ilave edelim: 7. ve 8. sınıflar için hazırlanan kitaplarda kayda değer bir iyileşme göremedik. 6. sınıfa kadar olan Türkçe kitaplarında parçaların işlenişindeki basamaklar (Hazırlıklar,

anlama, dinleme, okuma, söz dağarcığını geliştirme, kazanımlar tablosu, diğer disiplinlerle ilgi kurma...) olabildiğince bilişsel gelişim verilerine uygun hazırlanmaya çalışılmıştır. 1. ve 2. sınıf kitaplarındaki içerik, tümevarım metoduna geçiş aceleciliğiyle olsa gerektir ki, çok kalabalık hazırlanmış. Sesli kayıtların da kitapla birlikte öğretmene verilmesi iyi düşünülmüş. (Diğer sınıflar da dahil, görüntülü kayıtlarla desteklenmesi, yararı artırır.) Parçaların seçiminde ve işlenişinde öğrencinin sorgulama, eleştirme ve çelişkileri bulma gibi muhakeme yetisini geliştirmesine yönelik olanlarına daha fazla yer verilebilirdi. Okuma parçalarının seçiminde hem millî kültür hem de diğer ulusların kültürlerinden izler taşıyan parçaların dengelenmesine dikkat edilmiş. Artık Batı'da da eğitimbilim açısından yararlı bulunmadığı için ayıklanmaya tabi tutulmuş (Yalan söyledikçe burnu uzayan bir tahta: "Pinokyo", ihtiyacı olana yardım etmeyen bir "Karınca", "aptal" olan bir "Karga"...gibi) pek çok unsurun, okuma parçalarında belki sadece eleştirel bakışı harekete geçirici unsurlar olarak yer alması gerekir. Henüz bu konularda yeteri kadar ayıklama yapabildiğimizi söyleyemeyiz.

İmgenin, "*imaj*" olduğunu kabûlle ifade edecek olursak, okul kitaplarında bir hayli *imaj değişikliği* olduğunu söyleyebiliriz. İmgenin, felsefedeki anlamıyla "*öteki'ni anlamak*" olduğunu kabûlle düşünürsek, "*modern dünya*" diye tabir edilenlerin okul kitaplarındaki duruma göre, eğitimde çağdaş bir seviyenin hâlâ "*hayâl*" olduğunu söylemek zorundayız.

SONUÇ YERİNE:

- 1- Bilimsel terimlerin üretim ve anlamlandırılması konularında mutabakat sağlanmalı ve yeni oluşturulacak disiplinlerin sınırları konusundaki belirsizlikler ortadan kaldırılmalı ya da en azından disiplinlerarası alanlar iyi belirlenmelidir.
- 2- Uluslararası alanda disiplinlerarası (interdisipliner) bir anlamı olan "imagologie", bizde de "öteki"ni anlamayı esas alan bir ortak disiplindir. İnsanın bilişsel gelişim basamaklarındaki algı düzeyine göre düzenlenmeyen bir eğitimin, "bilimsel" olduğunu iddia etmek mümkün değildir. Bu sebeple eğitimin muhatabı olan her ilgilinin, "öteki" konumundakilere yönelik olan her üretiminde kullandığı imgelere dikkat etmesi gerekir.
- 3- Eğitimin anlamlı ve yararlı hâle gelmesi; bu imgelerin, "ne, nerede, niçin, nasıl, ne zaman, ne kadar, kim?" sorularına, çocuğun bilişsel düzeyine uygun cevaplar bulabilmesine bağlıdır. Aksi durumda her türlü eğitme girişimi, iyi niyetli dahi olsa, fayda yerine zarar getirir. Bu sebeple; özellikle yetişkinleri ve eğitimin etkin

vericilerini “çocuğa göre” esasına uygun olarak yetiştirmeden, eğitimden beklenen verimi elde etmek mümkün değildir.

KAYNAKLAR:

Akçam, Haluk (2004); “*Bilimsel Yöntem, Bilimsel Düşünce ve Bunların Kullanım Alanları Hakkında*”20 Mart 2004/ Giriş, (<http://www.halukakcam.com/B6/Notes/Bilim2004.htm>)

Aksan, D. (1993): *Şiir Dili ve Türk Şiir Dili*, Be-Ta Basım Yayım, İstanbul 1993, 1. Baskı.

Barthes, Roland ; *Semiyolojin Öğeleri/Elements of Semiology*. New York: Hill and Wang, 1967.

Cengiz, Gülsüm (2006); *Çocuk ve Gençlik Kitapları*, <http://izedebiyat.com>.

Filizok, Rıza (1948); *TDK'nun Edebiyat ve Söz Sanatı Terimleri Sözlüğünün (1948) Fransızca-Türkçe Dizini.* (<http://www.ege-edebiyat.org> Çevrimiçi)

----- (2006); “*İşaret Bilimi (la sémiotique) ve Anlam*”, (<http://www.ege-edebiyat.org> / Çevrimiçi)

----- (2006 b); “*Bilim Hayatımızın Önündeki Engel: Terim Meselesi*” (<http://www.ege-edebiyat.org> Çevrimiçi)

Geçgel, Hulûsi (2006); *Ece Ayhan'ın Şiir Sanatı Üzerine Düşünceleri*,(<http://izedebiyat.com>. [İzEdebiyat](#) > [İnceleme](#) > [Modern Şiir](#) > [Hulusi Geçgel](#) (Çevrimiçi)

Karadeniz, Gülçin (2002); *Çocukta Kavram Gelişimi*, Maltepe Üniversitesi SBE, Psikoloji ve İnsanî Bilimler YL Tezi (Genel Ağ'da yayımlanmış .pdf formatlı eser)

Krüss, James (1987); “*Mein Urgrossvater, die Helden und Ich*”,*Die Geschichten der 101 Tage/ Geschichten von wirklichen und falschen Helden Ravensburger V. Hamburg.*

Özkırmılı, A. (1990): *Türk Edebiyatı Ansiklopedisi, “Ece Ayhan” mad.*, Cilt 3, İstanbul 1990, Cem Yayınevi, 5.Baskı.

Piaget, Jean(1988); *Çocukta Dünya Tasarımı*, Marmara Üniversitesi Yayınları, İstanbul

Postmann, Neil (1983) ; “*Das Verschwinden der Kindheit.*” Frankfurt am Main 1983 in DAHRENDORF, Malte; “*Kinder und Jugendliteratur in ihrem Verhältnis zu Pädagogik und Didaktik*”, Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien (Hrsg), Informationen Kinder- und Jugendmedien, Juventa Verlag, Weinheim, 1992.

Ulağlı, Serhat (2006); *İmgebilim Öteki'nin Bilimine Giriş*, Sinemis Yayın evi, İstanbul

Uzun, G. Leyla (2006); “*Neden Anadili Öğretimi? Nasıl Bir Anadili Öğretimi?*”, “*Kavram ve Sözcük Öğretimi Üzerine Notlar*” (Seri yazı), <http://modersmal.skolutveckling.se/turkiska/index.htm>

Ülgen, Gülten(1992); *Öğretmenler İçin Piaget İlkeleri*, (Charles, M.C.'den Çeviri) Lazer Ofset, Ankara 1992.

YAPICI, Şenay; Mehmet YAPICI (2006); “*Çocukta Bilişsel Gelişim*”, *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Mart 2006, Cilt 6, Sayı 1.

Wellek, R ve A. Warren (1993): *Edebiyat Teorisi*. Çeviren: Ömer F. Huyugüzel, İzmir 1993, Akademi Kitabevi, 1. Baskı. <http://www.sadikyalsizucanlar.net/turkce/guzeran/elestiri/cocukedebyati.html>

Zülfikar, Hamza; *Terim Sorunları ve Terim Yapma Yolları*, TDK Yay., Ankara 1991.