

LA FONTAINE'İN “AĞUSTOS (CIRCIR) BÖCEĞİ İLE KARINCA” ADLI FABLİNİN ÇOCUKLARIN ALGILARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Influence of the La Fontaine Fable “The Grasshopper and the Ant(s)” on Perception of Children

Güler Demir*

Öz

Çocuk edebiyatında önemli bir yeri olan fablların büyük çoğunluğunu yorumlayanlar daha çok didaktik önerileri üzerinde durmaktadırlar. Ancak, bu çalışmada, fablların içeriklerinin, örneğin bazı hayvanlara ve/veya ekolojik dengeye ilişkin önyargılar, yanlış algılar oluşturmak gibi çocuklar üzerinde olumsuz etkiler de oluşturabileceği ileri sürülmektedir. Çocukların okumaları için seçilecek kaynak/literatürün belirlenmesi bu bağlam içinde önemli bir sorumluluktur. Eğitimci/öğretmenler ile kütüphanecilerin işbirliği ve dayanışma içinde bir seçim politikası geliştirmeleri; pedagojik bilgi ve deneyimlerin yardımı ile çocuklara bu konuda danışmanlık yapmaları uzun vadede yarar sağlayacaktır.

Bu çalışma, bu bakış açısından yola çıkarak, La Fontaine'in en fazla tanınmış fablları arasında yer alan “Circir Böceği ve Karınca” adlı fablın yaşları 7-9 arasında değişen çocuklar üzerindeki etkilerini analiz etmektedir. Çalışmada, önce Bir Gruplu Öntest – Sontest Yöntemi ile 13 soru/ ifadeden oluşan Üçlü Likert Ölçeği kullanılarak, çocukların fablda yer alan karakterlerle ilgili algı ve düşünceleri belirlenmektedir. Daha sonra, fabl karakterlerinin gerçek özelliklerine ilişkin verilen kısa bir eğitimin ardından sözü edilen Üçlü Likert Ölçeği tekrar uygulanmakta ve çocukların fablda yer alan karakterlerle ilgili gerçekleri öğrendikten sonra algı ve düşüncelerinde ortaya çıkan değişim ölçülmektedir.

Hipotezlerle uyumlu bir biçimde elde edilen sonuçlar, ekolojik denge ve hayvanlar hakkında verilen gerçek bilgilerin çocukların çoğunluğunun fabldaki kişileştirilen hayvanlara ilişkin bakış açıları ve algılarında beklenen yönde değişim gerçekleştirdiğini göstermektedir. Söz konusu

* Yrd. Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, Kastamonu, Türkiye/ gulerdemir2009@gmail.com, gulerdemir@kastamonu.edu.tr
Asst. Prof., Kastamonu University, Faculty of Science and Letters, Department of Information and Records Management, Kastamonu, Turkey.
Geliş Tarihi / Received: 20.09.2017 - Kabul Tarihi / Accepted: 30.09.2017

bu alan çalışması, okuma parçalarında kullanılan metaforların çocuğun yaratıcılığı ile bilişsel, ruhsal ve sosyal gelişimini desteklemesine karşın, çocuğun doğa, evren ve insanlara ilişkin algılarında önyargı oluşturmaması tersine hoşgörü, empati ve sevgi kazandırması gerektiğini göstermek amacı ile yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, fabllar, eğitim, öğretmenler, kütüphaneler, kütüphaneciler, La Fontaine, cırcır böceği, ağustos böceği, karınca.

Abstract

A great majority of interpreters of fables highly important to Children's Literature focus mostly on their didactic implications. However, in this study, it is argued that the content of fables can also have adverse effects on children, such as developing prejudice and/or misperception about animals and/or ecological balance. Selecting resources / literature for children to read is an important responsibility in this context. A comprehensive policy developed by educators / teachers and librarians in cooperation, and consultation of children on this issue with the help of pedagogical knowledge and experience would be beneficial in the long term.

From this point of view, this study analyses the influence of the fable titled "The Grasshopper and the Ant", known as one of the most famous La Fontaine fables, on children aged 7-9 years old. A pretest-posttest method with one group and a three point likert scale containing 13 items we reused to assess the level of change in perception of children about fable figures following brief presentation on real characteristics of the figures. Consistent with the hypothesis, the results indicate that the majority of childrens howed expected changes in their perception of animals impersonated in the fable after being informed on the ecological balance and real characteristics of the animals. The field study here in was conducted to demonstrate that, even though metaphors used in reading texts support the child's cognitive, mental, creative and social development, these should not cause development of prejudice about nature, the universe or people, rather help gain tolerance, empathy and love.

Keywords: Children's Literature, fables, education, teachers, libraries, librarians, La Fontaine, grasshopper, ant.

Amaç

Bu çalışmanın temel amacı, çocukların okumaları için kaynak/literatür seçimine yardımcı olmak konusunda ebeveyn, eğitimci/öğretmen ve kütüphanecilerin duyarlı olmasına ilişkin farkındalık geliştirmektir. Bu amaca koşut olarak söz konusu süreçte önemli görülen belli başlı noktaların altı çizilmektedir. Bunlar: çocuğun bilişsel, ruhsal, sosyal gelişiminde doğa, evren, insan ve hayvanlara ilişkin önyargılı, olumsuz algılar oluşmasına karşı önlemler alınması; çocuğun bilgilenmesi ve okuma alışkanlığı kazanmasını sağlarken sevgi, saygı ve empati gibi duyguları da kazandıracak içeriğe sahip yayınların öncelikli tercih edilmesidir. Dolayısıyla, çocuğun bilişsel gelişiminde soyutlama becerisini ve okuma alışkanlığını arttırmaya katkıları olan ve çocuk edebiyatında yüzyıllardır önemli bir yeri olan fablların, anılan katkılarının dışında, çeşitli önyargı ve olumsuz algılar oluşturup oluşturmadığı sorgulanmaktadır.

Çalışmayı desteklemek üzere, yapıtları pek çok dile çevrilen ve Türkiye’de ilköğretim düzeyinde okutulması en fazla önerilen yazarlar arasında olduğu için La Fontaine’e ait fabllar arasından seçilen bir fablın 7-9 yaşlarındaki öğrenciler üzerinde etkileri değerlendirilmektedir.

Hipotezler

Çalışmanın hipotezleri “fabllarda yer alan karakterlerin özellikleri çocukların zihninde başta önyargılı yaklaşım olmak üzere önemli düzeyde olumlu ve/veya olumsuz etkiler oluşturabilmektedir” ve “fabllar, ekolojik denge ve hayvanların irksal/genetik özelliklerine ilişkin yanlış algılar geliştirebilmektedir” biçimindedir.

Yöntem

Bu çalışmada yöntem olarak yerli ve yabancı literatüre dayalı betimleme yöntemi ve alan araştırması kullanılmıştır. 7-9 yaşlarındaki 123 ilköğretim öğrencisinin La Fontaine’e ait “Cırcır Böceği ve Karınca” adlı fabla ilişkin algılarını ölçmek üzere bir kullanıcı araştırması yapılmıştır. Seçilen fablda yer alan karakterlerle ilgili eğitici bir sunum, soru, yanıt ve tartışmaların yer aldığı süreçte verilen eğitimin amacına ulaşip ulaşmadığını öğrenmek için deneysel yöntemlerden *Tek Grup Öntest–Sontest Desen* kullanılmıştır. Deneysel işlemin etkisinin tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilmesine dayalı olan yöntemler bu şekilde adlandırılmaktadır. Bu yöntemlerde, deneklerle ilgili verilerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri, uygulama öncesinde Öntest, sonrasında ise Sontest olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Güneş, 2013, s. 19). Oluşturulan Öntest ve Sontest soruları ise üçlü Likert Ölçeğine göre hazırlanmış 13 soru/ifadeden oluşmaktadır. Yaş aralığı olarak 7-9 yaşlarının seçilme gerekçesi şudur: Genellikle her gelişim evresi farklı yönelimleri, duyguları ve düşünceleri yansıtırken, 7-9 yaş evresindeki çocukların çoğunluğu (% 75) masallardan hoşlanmaktadır (Çelik, 1987, s. 213). Ayrıca, bu yaşlar hem düş gücünün hem de okuma kültürünün gelişimine uygun duyarlılığın olduğu evrelerdir. Çocuklar bu yaşlarda genellikle düzeylerine uygun (*yalın*) masallara, şiirlere; kişileri çocuk ve hayvan olan öykülere, doğa kitaplarına ilgi duymaktadırlar (Nas, 2014, s. 20-21).

Çocuk ve Çocukluk Dönemi

“Çocuk” kavramı ve “çocukluk dönemi” tarihin her döneminde bu gün algıladığımız biçim ve boyutlarda değerlendirilmemiştir. Her çocuğun fiziksel, bilişsel ve dilsel gelişim aşamaları hemen hemen benzer yaşlarda gerçekleşse de, tarihte toplumların siyasal, sosyo-ekonomik ve kültürel değişimlerine koşut olarak çocukluk kavramı ve dönemine de farklı anlamlar yüklenmiştir. Bu

konulara kısaca göz atmadan önce, konuya ilişkin kavramların irdelenmesinde yarar vardır.

Çocuk kavramı, Türk Dil Kurumu, Güncel Türkçe Sözlük'te (2006) “*küçük yaştaki erkek veya kız*”, “*soy bakımından oğul veya kız, evlat*”, “*bebeklik ile ergenlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, uşak*”, “*genç erkek*”, “*büyükler arasında daha az yaşlı olan kişi*” biçimlerinde tanımlanmıştır (TKD Güncel Türkçe Sözlük, 2006). Oğuzkan (1987, s. 78), çocuğu “*iki yaşından ergenlik çağına kadar süren büyüme dönemi içinde bulunan insan yavrusu veya henüz ergenlik dönemine erişmemiş kız veya erkek; yahut bebeklik çağı ile ergenlik arasındaki gelişme döneminde bulunan insan*” biçiminde tanımlamaktadır. Sakaoğlu (aktaran Akman, 2014, s. 7) ise çocuğu, bedeni ve ruhi açıdan gelişme çağına yaklaşmamış, ancak gelecekte edineceği bazı yeteneklerinin bir kısmını zamanından önce edinme şansını da yakalayabilmiş, hala yakınlarının koruma ve kollamasına gereksinim duyan, eskinin beş yıllık öğrenim hayatının ilk iki yılının içinde olan insanoğlu biçiminde tanımlar. Bununla beraber, ifadelerine, bu özelliklerin her çocuk için aynen gerçekleşemeyebileceğini, içinde bulunulan koşulların çocukların bu özelliklerini aşağı çekebileceği gibi yukarıya da taşıyabileceğini de ekler (aktaran Akman, 2014, s. 7). Çocukluk dönemi, Türk Dil Kurumu'na (TKD Güncel Türkçe Sözlük, 2006) göre “*çocuk olma durumu*”, “*insan hayatının bebeklikle ergenlik arasındaki dönemi*” ve “*çocukça davranış*” biçimlerinde açıklanır. UNICEF (2013, s. 13), çocukluğun evrensel bir tanımlaması olamadığına işaret ederek, “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme”nin (*Convention on the Rights of the Child: CRC*) kendisinin dahi farklı yasal ve kültürel sistemlerden esin aldığı ve yalnız bir çocukluk kuramı üzerine yapılandırılmadığını belirtir. Çocukluk, dünyada bölgeden bölgeye, ülkeden ülkeye değişen, hatta aynı ülke içinde dahi farklı biçimde algılanan, kültürel, sosyo-ekonomik ve yerel koşullar ile gelenek-göreneklere etkilenen bir olgudur. Sözleşme, bu farklılıkları dikkate alarak çocukluğu bütüncül yaklaşımla ele almakta ve çocuk haklarının yetişkin hakları ile eşit değerde olduğu vizyonundan hareket etmektedir (UNICEF, 2013, s. 13).

Genel bir tanımlama ile çocukluk, çocukları yetişkinlerden ayıran temel fiziksel ve gelişimsel örüntülerce karakterize edilmiş bir gelişim evresi olduğu gibi aynı zamanda yetişkinlerin sorumluluklarından ve iş dünyasından ayrı tutulan özel bir zaman dilimi biçiminde kabul edilir (Yol, 2015, s. 5). Çocukluğun gelişim evreleri ve bu evrelerin özellikleri üzerine pek çok kuramcının çalışmaları vardır. Örneğin, psikanalizimin öncüsü olarak tanınan Freud, çocuğun gereksinimlerinin (emzirme ve tuvalet eğitimi gibi) doğru ve

zamanında karşılanmamasının onun sosyal gelişimini ve gelecekteki yaşamını olumsuz etkileyebileceğini ifade ederek, çocuğun gelişim evrelerini psikocinsel yaklaşım ile irdelemektedir (Carson-Arenas, 2004, s. 72). Piaget'e (1962) göre, çocuklar her biri farklı düşünme biçimi ile tanımlanan dört ana gelişim basamağının içinden geçerler. Bu basamaklardan ilki bebeklikteki nesnelere görünmeler ve duyulmalar bile var olmaya devam ettiğinin öğrenildiği *duyusal motor dönemdir (0-2 Yaş)*. Daha sonra, sembollerin ve dilin öğrenildiği *erken çocuklukta işlev öncesi dönem (2-7 yaş)* ile somut olaylar ile ilgili mantıklı düşünmeye başlanan ancak soyut ve varsayıma dayalı kavramları anlamakta güçlük çekilen orta çocuklukta *somut işlevler dönemi (7-11 yaş)* gelir. *Soyut işlevler dönemi* ise (11 yaş ve sonrası), problem çözme ve akıl yürütmenin geliştiği ve artık erişkinliğe yaklaşılacak dönemdir (Hamamcı ve Hamamcı, 2015, s. 126-27). Ününü, çocuğun kültürel gelişim sürecinde dili içselleştirmesi yollarını izah eden işaretler-*Sinyaller Teorisi (The Theory of Signs)* ile sağlamış olan Vyotsky ise 2 yaşına kadar çocuğun bilişsel gelişiminde *doğal çizginin* hâkim olduğunu ama daha sonra *doğal çizginin* yerini *kültürel çizgiye* bıraktığını ifade eder. Çocuk zihni yalnızca kendi keşiflerinin sonucunda biçimlenmez; çevreden edindiği bilgi ve kavramsal âletler bilişsel gelişmesine önemli destek sağlar. Vygotsky, gelişim sürecinde, sadece bireyin gelişiminin değil, bu gelişimin bağlı olduğu sosyal ve kültürel dokunun da önemli olduğunu belirtmiş ve bu yönü ile diğer kuramcılardan ayrılmıştır (Ergün ve Özsüer, 2006, s.271).

Burada anılan ve (çalışmanın kapsam ve sınırları nedeni ile) anılamayan bilişsel gelişim kuramları ile çocukluk evrelerinin incelenmesine ilişkin görüşler, genellikle yirminci yüzyılda ortaya konulmuştur. Çocukluk evresinin özelliklerine ilişkin farkındalığın dahi olmadığı yirminci yüzyıl öncesi tarihsel dönemler ile bu dönemlerin çocukluğa ilişkin algıları, konunun temellerinin sağlam biçimde atılması adına kısa da olsa değinilmeye değer bulunmaktadır.

Tarihsel Bağlamda Çocukluk

Çocukluğun evrimi konusunda çalışmaları ile en fazla tanınan araştırmacılardan Fransız nüfus bilimcisi ve toplum tarihçisi Philippe Ariès, onbeş ve onaltıncı yüzyıllara dek çocukluk kavramının olmadığını, onuncu yüzyılda sanatçıların çocukları yetişkinin küçük ölçekli bir modeli olmak dışında betimleyemediğini belirtir. Ancak, bu çocukların ihmal ya da terk edildiği veya hakir görüldüğü biçiminde algılanmamalıdır. Bu, çocukluk döneminin kendine özgü doğası ve yetişkinlikten ayrılan özelliklerine ilişkin farkındalığın olmadığı anlamına gelir. Bu nedenle, çocuk anneye bağımlı olma döneminden çıkar çıkmaz yetişkin toplumunun bir üyesi durumuna gelivermektedir (Tan, 1989, s. 77;

Thane, 1981). Onsekizinci yüzyıla gelinceye kadar ergenlik ve çocukluk terimleri birbirine karıştırılmaktadır. Okullarda *puer* (çocuk) ve *adolescens* (*genç*) sözcüklerinin birbirinin yerine kullanıldığı görülür. Fransızca’da bu iki terim için farklı karşılıklar bulunmamaktadır. Her ikisi için de *enfant* sözcüğü kullanılmaktadır. İngilizce’de ise *baby* sözcüğü büyük çocuklar için de geçerli sayılmaktadır. Onaltı ve onyedinci yüzyıllarda İngiltere’de okul çağındaki çocukları tanımlayan *baby* sözcüğü, ondokuzuncu yüzyılda Fransızlar tarafından bebe’ye dönüştürülerek benimsendiği zaman, artık çok küçük çocuklar için bir tanımlama oluşturulmuştur (Tan, 1989, s. 77). On altıncı yüzyılda Batı’da reformist hareketler çocuğa bakışı da değiştirmiştir. Teoloji, insan ve toplum bilimleri alanlarında eş zamanlı gelişim, bu konularda bilgili olma ve disiplinli yaşamın önemsenmesi, çocuğun da bu yönde eğitiminin gerekliliğini düşündürmüştür. Ayrıca, aynı dönemlerde Kalvinizm, ebeveyn ve okullar tarafından denetlenmediği takdirde çocuğun masumiyetten çok şeytansı ve günahkâr nitelikler edineceğine vurgu yapmaktadır (Thane, 1981). Ariés’e göre çocukluk yetişkinliğe hazırlanılan bir çıraklık dönemi olarak görülmüş, çocukluğun yetişkinlikten farklı özel bir yaşam dönemi olarak benimsenmesi ve önceki zamanlara göre daha fazla sevgi ve korumaya konu edilmesi ise ancak 18. ve 19. yüzyılları bulmuştur (Yol, 2015, s. 9).

Çocukluk Döneminde Eğitim ve Okuma Sürecine İlişkin Kılavuzluk

Buraya kadar verilen bilgilerden anlaşıldığı gibi, çocukluk dönemi kendine özgü nitelikleri ile özel bir dönem olduğu için çocuk eğitimine özen gösterilirken bu döneme ilişkin dinamiklerin dikkate alınması gereklidir. Ancak bu süreçte çocuğun yetişkin konumda olmaması nedeni ile geleneksel, baskıcı anlayış ve ebeveyn/otorite/büyük kibri ile hafife alınmaması; aslında bir yetişkin adayı/potansiyeli olduğunun unutulmaması da gerekmektedir.

Eğitim, ana hatları ile oldukça genel biçimde tanımlanırsa, insanları belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Eğitim sürecinde edinilen bilgi, beceri, tutum ve değerler aracılığı ile insan kişiliği gelişir; biçimlenir. Okullar, eğitim sürecinin önemli bir parçası olsa da eğitim yalnızca okullarda gerçekleştirilmez. En geniş anlamı ile eğitimin toplumdaki kültürlenme sürecinin bir parçası olduğu da söylenebilir. Yine, oldukça genel biçimde eğitimin resmi (*formal*) ve resmi olmayan (*informal*) biçiminde kategorilere ayrılması yaygın eğilimdir. Resmi eğitim, önceden hazırlanmış bir plan ve program çerçevesinde ve öğretim yoluyla gerçekleştirilir. Eğitim süreci, eğitici/öğretmen eliyle planlanarak, başlangıcından bitişine kadar özel bir çevre/grup ile denetimli biçimde yürütülür. Sürecin belli aşamalarında ve sonunda değerlendirme yapılır. Okullardaki eğitim, resmi eğitimidir. Resmi eğitim kendi içinde örgün

ve yaygın eğitim olarak gruplandırılır. Örgün eğitim, belli bir yaş grubundaki bireylere, kurumsal olarak eğitim programlarıyla okul çatısı altında düzenli olarak verilen eğitimidir. Okul öncesi öğretim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim bu sistemi oluşturur. Yaygın eğitim ise, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş, bu sistemin herhangi bir kademesinde bulunan ya da bu kademelerden ayrılmış olan kişilere gereksinim ve tercihleri doğrultusunda çeşitli alanlarda verilen eğitimidir. Öte yandan, resmi olmayan eğitim ile yaşam süresince kendiliğinden oluşan bir eğitim sürecine işaret edilir. Bu süreç (ler), amaçlı, planlı değil, gelişigüzel ve spontanedir. Birey, deneyimlediği durum sonucunda ve içinde bulunduğu grubun üyeleriyle etkileşimi sırasında yeni şeyler öğrenir. Örneğin, çocuklar arkadaşlarıyla oynarken yardımlaşma, dayanışma, topluluk kuralları ve değerlerini benimseme gibi bilgi ve becerileri edinir, sosyalleşirler. Resmi olmayan öğrenme, ailede, sokakta, iş yerinde, kitle iletişim araçları ya da internet kanalıyla; kısacası yaşayarak, yaşamın içinde kendiliğinden gerçekleşmektedir (Fidan, 2012, s. 4-5).

Anlaşıldığı gibi çocuğun ve yetişkinin eğitimi hem kurumsal hem de kurumsal olmayan biçimde, yaşanılanların, deneyimlerin ışığında yaşam boyu sürmektedir. Okuma eylemi, basılı ya da elektronik, hangi kaynaklar aracılığı ile olursa olsun, eğitim sürecinin ve yaşamın vazgeçilmez bir parçasıdır.

Yılmaz'ın (1989, s. 48) vurguladığı gibi okuması yazması olan, öğrenim görmüş (kimse), "okuryazar"; "okuryazar olma durumu" ise "okuryazarlık" biçiminde nitelenir. Okuryazarlık, yaşam boyu süren, dinamik bir süreçtir. Bu süreçte okumanın bireye kazandırdıklarının yaşama etkin olarak geçirilmesi ya da bir diğer deyişle içselleştirilmesi önemlidir. Okuryazarlık becerisinden elde ettiği bilgiyi (sonucu) güncel yaşamda karşılaştığı sorunların çözümünde kullanmayan, yani okuryazarlık durumunun onun yaşamında bir değişiklik yaratmadığı bir birey için okuryazar nitelmesini kullanmak yanlıştır. Yılmaz'a (1989, s. 48) göre beklenen değişim, bireyin insan ilişkilerinden, olayları, olguları yani gerçekleri kavrayıp değerlendirmesine kadar uzayabilir. Bu durumda, okuryazarlık, "okuma", "okuma alışkanlığı" kavramları ile yakından ilişkili; içiçedir. Okuma kavramı, bireyin yaşam bilgisini çoğaltırken, "okuma alışkanlığı" bu duruma süreklilik kazandırdığından bireyi geliştirmektedir.

Okuma konulu araştırmalar, tarihsel süreçte daha çok önemli bir mesajın taşıyıcısı gibi algılanan okuma eyleminin zamanla zekânın gelişimini tetikleyen çok katmanlı (*multi-level*) bir zihinsel süreç biçiminde değerlendirilmeye başladığını göstermektedir. Grafik sembolleri entelektüel kavramlara dönüştürme süreci ile beyinde yoğun bir dolaşım oluşur; okumaya

ilişkin depolama süreci boyunca sonsuz sayıda beyin hücresi harekete geçirilir. Düşünce birimlerini cümleler ve daha geniş dil yapıları çerçevesinde birleştirmek, hem bilişsel hem de dilsel bir süreçtir. Bu sürecin devamlılığı; tekrarlanması, nitelikli bir bilişsel eğitimi sağlar. Söz konusu bu bilişsel eğitim süreci, daha önce algılanan bir şeyi akılda tutmak ve arkasından bir metni anlamış olmak arasındaki ilişkiler ağını içine alan; bu ağın içinden yeni olanı üretmeyi ve öngörü geliştirmeyi sağlayan karmaşık bir süreçtir. Süreç boyunca entelektüel çaba artar ve tekrarlarla birlikte korunur. Bu nedenle okumak örnek bir öğrenme şeklidir. Psikolojik araştırmalar, okuma becerilerine ilişkin gelişimin aynı zamanda öğrenme becerisinin bir bütün olarak gelişimine yol açtığını; tek başına okunanı algılamanın/almanın ötesine geçtiğini göstermiştir. Gelişmiş bir okuma becerisi ile beraber, eleştirel okuma da gelişir; okunan her yeni materyalin içeriği, zihinde daha önce yer etmiş kavramlarla ilişkilendirildiğinde, eleştirel okuma, yaratıcı okumaya dönüşme eğilimindedir. Ortaya çıkan bu sentez, tümüyle yeni ürünleri/sonuçları getirir. Okuma, hem dil hem de kişiliğin sistematik olarak geliştirilmesinin en etkili araçlarından biridir (Bamberger, 1975, s. 7).

Okuma sürecine ilişkin çocuğa kılavuzluk eden ebeveyn, eğitimci/öğretmenlerin, bu süreçte çocuğun özgün kişiliği, tercih ve eğilimlerini dikkate almaları önemlidir. Kendisini özgürce ortaya koyabileceği bir çerçevede yönlendirilmesi çocuğun bilişsel ve ruhsal gelişimini sağlıklı olarak gerçekleştirmesine yardım eder. Baskıcı, dayatmacı bir tutum ve yönlendirme biçimi, çocuğu içine kapanık duruma getirebileceği gibi, okuma eyleminden uzaklaşmasına dahi yol açabilir. Bu perspektifle bakıldığında, okumanın ele alındığı eğitim biçimleri ve ortamlarının ne kadar önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Aydın'ın (2012, s. 7) öğrencilerin okullarına ilişkin ne tür bir algı geliştirdiklerini araştırdığı bir çalışmada en fazla hapisane metaforuna yöneldikleri yönündeki saptaması dikkat çekicidir. Bu öğrenciler kendilerini tutuklu, okulda görev yapan okul müdürü, öğretmen gibi kişileri de hapisane görevlisi (hapisane müdürü, gardiyan vb.) gibi algılamaktadırlar. Burada, çocuğun algı odağının denetim ve disiplinin çevresinde toplandığı; kendisini bir kısaç içinde gibi duyumsadığı anlaşılmaktadır. Bu araştırma sonuçları, Fransız yazar, düşünür ve toplumsal kuramcı Michel Foucault'un bilindik "Hapishanenin Doğuşu" adlı yapıtında okullar, hastaneler, kışlalar ve benzeri devletin tüm aygıtları; kurum ve kuruluşları için hapisane metaforunu kullanmasını çağrıştırmaktadır. Söz konusu tüm bu kurum ve kuruluşlar

iktidarı temsil ederken; bireylerin neredeyse iktidarın icraat aracından başka hiçbir şey olmadıkları duygusu/izlenimi oluşabilmektedir.

Sağiroğlu (2008, s. 51-52) ise eğitimin, özellikle 1970'li yıllardan bu yana neoliberalizmin etkisi ile pragmatik ve işlevselci bir nitelik kazandığına; bir diğer deyişle, karlılık, etkinlik, verimlilik ve rasyonellik ölçütlerinin öne çıkıp; eğitimin bireysel bir olgu olarak tanımlandığı ve maliyetinin yüklenildiği ölçüde yararlanan bir metaya dönüştüğüne işaret ederek; "eleştirel pedagoji" yaklaşımı ile konuyu ele almaktadır. Söz konusu yaklaşıma göre, "bireyin kendini gerçekleştirdiği bir süreç olarak işleme ve özgürleştirici potansiyelinin açığa çıkarılması için eğitimin piyasa koşullarından kurtarılması gerekmektedir".

Geleneksel eğitim/eğitimcilerin yanlışlığına vurgu yapan bir diğer araştırmacı Hergüner (1998, s. 288) "artık öğretmenin sınıfının kralı yada kraliçesi", "öğretmenlerin bildiği şeylerin tam ve tek doğru" ve "değerlendirmenin yalnızca sınav demek" olduğu dönemleri geride bıraktığımızı belirtmektedir. Yazar, bilmek için öğrenme (*learning to know*); yapmak için öğrenme (*learning to do*) beraber yaşamak için öğrenme (*learning to live together*) ve birey olmayı öğrenme (*learning to be*) olarak belirlenen UNESCO ilkelerine dikkati çekmektedir.

Cohen, Moss, Petrieve Wallace'in (2007, s. 39) aktarımı ile Lisbeth Flising (2002) tarafından hazırlanan bir raporda, (gelişmiş bir toplum örneği olarak) İsveç toplumunun gittikçe değişen/dönüşen dünya görüşlerinin çocuklara ilişkin düşüncelerinde de farklılıklar yarattığından söz etmektedir. Raporda verilen bilgilere göre; birçok eğitimci/öğretmen, hala çocukları "içerik" ile doldurulacak boş bir kutu gibi görmekte ve soru cevap biçimindeki eğitim hala onlar için en iyi pedagojik yöntem sayılmaktadır. Böyle bir geleneksel ve statükocu anlayışın hakim olduğu süreçte ise çocuk, kaynak(lar) ya da potansiyel(ler)den yoksun; çaresiz bir varlık gibi değerlendirilmektedir. Ancak bu konuda değişen ve daha yaygın olan anlayış ise sosyal yapılandırmacılıktır (*social constructivism*). Bu yaklaşıma göre, çevre, çocuğun aktif olduğu; sosyal olarak inşa ettiği, yarattığı bir fenomendir. Bu düşünce tarzı, insanın özgürlükçü potansiyeline işaret etmekte; insanın kendi eylemlerinin aktörü olduğu; kendi kendini eylemleri ve eylemlerinin sonucu aracılığı ile değiştirebileceği inancını taşımaktadır. Bu düşünce, çocuğun potansiyelleri, hak ve sorumlulukları ile beraber aktif ve yaratıcı bir toplum üyesi; bir yurttaş olduğu kavramını yerleştirmektedir. Çocuk, dinlenilmeye, dikkate alınmaya, kendisi ile diyalog kurmaya değer; kendi kendine düşünebilme ve eylemde

bulunabilme cesareti ile özgürlüğüne sahip bir bireydir. Çocuk, kendi edindiği bilginin inşasında aktif bir aktör, bir yapılandırmacıdır. Çocuğun akranları ile ortak biçimde oluşturduğu kültür ise çocuğu becerikli, esnek, dirençli, ilgi ve merak dolu bir varlık biçiminde algılayan değerler üzerine kuruludur. Çocuğun, toplumun diğer üyeleri ile aktif ilişkiler içinde öğrenme, araştırma ve gelişmeye eğilimi ile gücü vardır. Bilgi yaratma süreçlerinde, çevresi ile etkileşimde, kendi kendisini gerçekleştirme, kişiliğini ve becerilerini geliştirme süreçlerinde faal biçimde yer alan varlık, çocuğun kendisidir (Cohen, Moss, Petrieve Wallace, 2007, s. 39-40).

Ebeveynler ve bakıcılar, bir çocuğun ilk öğretmenleri sayıldıklarından, çocuğun eğitsel gelişiminde en etkili faktörlerdir. Çocuğun ev çevresi, özellikle de okuma alışkanlığı olan kimseler tarafından yetiştirildiği bir ortam, erken çocukluk döneminde anahtar role sahiptir. Bununla birlikte, bütün çocuklar okuryazarlık açısından zengin bir çevrede yetişmezler veya onlara okuyan ebeveynleri yoktur. Kimi ebeveynler veya bakıcıların ise okuma yazma becerileri ya da kitap satın almak, çocukları okuryazarlık temelli faaliyetlere yöneltmek için yeterli mali kaynakları bulunmamaktadır. Bazı ebeveynlerin ise çocuk için ilk öğretmen rolünü temsil etmek bağlamında kültürel geleneklere bağlı farklı değer yargıları olabilmektedir. Sonuç olarak, bütün ebeveyn ya da bakıcılar, çocuğun henüz gelişmekte olan okuma yazma becerilerini desteklemek için okur-yazarlık bakımından zengin ev ortamları ve deneyimlerini sağlayamamaktadır (MacLean, 2008, s. 4). Dolayısıyla, kılavuzluk çerçevesinde, kütüphanelerin ve kütüphanecilerin de önemli düzeyde tamamlayıcı rolleri olduğu unutulmamalıdır. Örneğin, yaşam boyu hem çocuk hem de ebeveynlerin/yetişkinlerin okuma yazma gereksinimlerini karşılamayı; becerilerini geliştirmeyi amaçlayan halk kütüphaneleri, aynı zamanda her yaşa ücretsiz kitap ve hizmetler sunabilmesi ve çocukları, başka türlü olanaklarla kolay sağlayamayacakları biçimde, okuryazarlık açısından zengin fırsatlar/ ortamlara kavuşturmaları bakımından doğru adrestirler (MacLean, 2008, s. 5). Uluslararası Kütüphane Dernekleri ve Kuruluşları Federasyonu (*IFLA: The International Federation of Library Associations and Institutions*) bu konunun önemine ilişkin farkındalık oluşturmak üzere çalışmalar yapmış ve bir kılavuz hazırlamıştır. Yılmaz ve Ekici tarafından Türkçe literatüre çevirisi kazandırılan Kılavuz'da (2011, s. 546) “halk kütüphanelerinin, okumayı öğrenme sürecini destekleme ve çocuklar için kitaplar ile diğer medyayı sağlama gibi özel bir sorumluluğu” olduğu ve “çocuklara öykü anlatımı, kütüphane hizmetleri ve kaynakları ile ilgili etkinliklerden oluşan özel hizmetler” sunması gerektiği belirtilmektedir. Kılavuz'da (2011, s. 549) ayrıca çocuklar için okuma materyallerinin seçiminde ve hizmette belirli ölçütlerin

dikkate alınması gerektiğine işaret edilmektedir. Bu ölçütler, “yüksek nitelik”; “yaşa uygunluk” “güncel ve doğru bilgi”; “çeşitli değerleri ve görüşleri yansıtan”; “yerel topluluk kültürünü yansıtan” ve “küresel topluma girişi sağlayan yayınlar ve hizmetler” biçiminde sıralanmaktadır. Yine Kılavuz’da (2011, s. 550) altı çizilen önemli bir öneri çocuklara “materyal seçiminde yardım ederek” “materyal seçimi ve kütüphane hizmetlerinin geliştirilmesi sürecine çocukları da” katmaktır. Onlara “güdüleyici etkinlikler yaparak (okuma teşviki)”; “yaratıcı programlar ve öykü okuma hizmeti sunarak”; “ebeveynlere ve bakıcılara eğitim vererek”; “bakıcılara, okul öncesi öğretmenlere, öğretmenlere ve kütüphanecilere danışma hizmeti sunarak ve eğitim vererek”; “kurum ve kuruluşları destekleyerek ve işbirliği yaparak” katkıda bulunulmasının önemi de vurgulanmaktadır. Walter’in (2001, s. 19-20) aktarımı ile çocuk kütüphaneciliğinin öncüleri arasında yer alan Anne Carroll Moore tarafından yapılan bir öneri çocuklar için materyal seçimi ve danışmanlık bağlamında önemlidir. Moore “Bilgiyi ilk elden veren ve yayınladıkları dönemde sizin için (çocuklar için) bir şeyler ifade eden kitapları satın alın. Kitaplar arzuları tatmin etmeli ya da gereksinimleri karşılamalıdır” demektedir. Moore, şu soruları sorarak seçim ölçütlerine ışık tutmaktadır: “Kitap iyi yazılmış mı? Doğru mu? Orijinal mi? O dönemde o konuda yazılmış en iyilerinden mi? Metinlere ek olarak resimler içeriyor mu? Yazı tipi okunaklı mı? Kâğıdın kalitesi ve cildi nasıl?” Söz konusu bu ölçütler ve benzerleri aynı zamanda birçok kütüphaneci tarafından kullanılmaktadır (Walter, 2001, s. 19-20).

Çocukların gelişimi katı biçimde kronolojik yaşları ile koşut olarak gerçekleşmemektedir; her çocuğun gelişim aşamalarını farklı biçimde deneyimlemesi söz konusu olabilir. Şüphesiz, bu, bir çocuğun diğerinden daha iyi veya daha akıllı olduğu biçiminde de yorumlanmamalıdır çünkü her çocuğun kendine özgü bir yapısı, bilişsel, ruhsal karakteristikleri ve becerileri olduğu unutulmamalıdır. Çocuğun gerek içinde bulunduğu yaş dönemi gerekse kendine özgü yapısal gelişimi okuma materyallerinin seçimini daha da karmaşık duruma getirmekte; ebeveynlerin bu anlamda karar vermesini güçleştirmektedir. Anne-babaların, çocukları için materyal seçiminde destek almak istedikleri kütüphanecilerin, çocukların yaş grupları ve geçirdikleri evreler hakkında bilgili olmaları gerekmektedir (Georgia Public Library Service, 2002, s.1). Anlaşıldığı gibi, çocukların okuma materyallerini seçme sürecinde, içinde buldukları bilişsel gelişim evreleri, bireysel özellikleri, tercih ve yönelimleri dikkate alınmalıdır. Ebeveyn ve öğretmenlere bu anlamda önemli bir sorumluluk düşmektedir. Ebeveyn ve öğretmenlerin ortaklaşa yöneteceği kılavuzluk sürecinde çocukların okumalarını yönlendirebilecek

bilgi ve becerilere sahip kütüphanecilerin yer alması çocuklar için yol gösterici olacaktır. Söz konusu bu süreçlerin sağlıklı biçimde yönetimi ise çocuk ve genç yetişkinlere yönelik literatürün tanınması ve yakından izlenmesini gerektirmektedir (Drake, 2003, s. 523). Bu bağlamda yetişkinlerin çocuk edebiyatı hakkında da bilgi sahibi olması idealdir.

Çocuk Edebiyatı

Çocuk edebiyatını tanımlamak için önce edebiyatı tanımlamak gerekir. Edebiyat üzerine değişik tanımlar yapılmıştır. İngiliz edebiyat eleştirmeni Terry Eagleton,(1983) herşeyden önce sağlam ve değişmez değerleri olan ve bir takım özellikleri paylaşan yapıtlar anlamında bir edebiyat tanımının olamayacağını ileri sürer (Eagleton, 1983, s.10-11). Ancak yaygın bir tanımlama vermek gerekirse, edebiyat, duygu ve düşüncelerin, insan ve toplum yaşantısının, etkili, güzel, çarpıcı bir biçimde anlatımını amaçlayan sanat dalıdır (Özdemir, 1980, s. 3). Edebiyat, çağlar boyunca insanı kavramaya, anlamaya ve anlatmaya çalışmıştır. Ancak her çağın insana bakışı, yaklaşımı değişik olmuştur. Bunu Eagleton da, her edebi çalışmanın esasen, bilinçsizce de olsa, her toplum tarafından *yeniden* yazıldığı biçiminde vurgular. Çünkü yaşamın kendisi sürekli bir devinim ve değişim içindedir. Sanatın ve edebiyatın da asal işlevi, bir bakıma, bu devinim ve değişimin yönünü iyi algılayabilmektir (Özdemir, 1980, s.216; Eagleton, 1983, s.10-11). Yetişkinlerin içinde olduğu bu devinim ve değişimin renkleri, çocukların dünyasına da yansır. Çocuk edebiyatı, bu yansımaların bir ürünüdür.

Tarihsel olarak, çocuk edebiyatını başlatan etkenler, on altıncı yüzyılda Rönesans'ın da etkisi ile çocukluğun ayırdına varılması ve matbaanın etkisinin de yaygınlaşması ile çocuk kitaplarının basılmaya başlamasıdır. Bu edebiyat türü, köken olarak Batı'da Hıristiyanlık dininin öğretisine ve bu kategorinin dışında gelişen *peri masalları* denilen türe dayanmaktadır. Bu masalların hedef kitlesi ise başlangıçta çocuklar değil yetişkinler olmuştur (Erdoğan, 1999, s.25; Nas, 2014, s.1). Aslında, çocuğa özgü bir edebiyatın gerekliliği, çocuk psikolojisindeki gelişmelere koşut biçimde eğitimci yazarlarca ileri sürülmüş, çocuk edebiyatı ilk önce İngiltere'de (18.yy.) gündeme taşınmıştır. Buna ilk tepki kiliseden gelmiş, bu tepkilere eğitimciler de katılmıştır. Tepki gösterenlerin gerekçeleri ise ders dışı okuma etkinliklerinin yanlışlığı, yapmacık hayvan öykülerinin, fantezilerle dolu kitapların zararlılığı düşünceleridir. Bu tepkilere karşın, sanat yönü yetersiz olan çocuk kitapları basılmaya başlamış ve bu ilk çocuk kitaplarında eski çağlara ilişkin söylencelere (*efsane*), ortaçağ öykülerine ve peri masallarına yer verilmiştir. İki yüzyıllık bir tartışma olan çocuk edebiyatının var olup olmadığı ya da gerekliliği neredeyse günümüzde

dahi sürmektedir (Nas, 2014, s.1,33). Bununla beraber, çocuk edebiyatının, çocuğun gelişim süreçlerinde çok önemli bir görevi olduğu artık günümüzde pek çok uzman tarafından kabullenilmiştir. Türker Acaroğlu (Erdoğan, 1999 s.10), çocuğun hayal ve masal ülkesinde yaşadığını; şiir, hikâye ve müzikten haz aldığını ifade ederek, bu güzelliklerin onun anlayış becerisi ve yaratıcılık ile sevgi, acıma ve yardımlaşma duygularını geliştirdiğini ileri sürer. Çocuğun okuyacağı edebi yapıtların açık ve basit bir dille yazılmasına da dikkat edilmesi gerektiğini vurgular (Erdoğan, 1999, s.10). Dilidüzgün (2000, s.258) ise her çocuk kitabında *çocuğa görelilik ve yazınsal nitelik* bulunması gerektiğini ifade eder. Kitaplarda bulunması gereken nitelikleri “çocuğun düşlem gücüne seslenen, onun rahatça ve tat alarak okuyup anlayabileceği, onu duygu ve düşünce yönünden besleyen, kurgusu ve olay örgüsü karmaşık olmayıp onun kavrayabileceği bir düzeyde olan, dikkat dağıtıcı ayrıntılardan arıtılmış” olmak biçiminde açıklar.

Çocuk Edebiyatında Fabl ve Aktardığı Değerler

Fabl sözcüğü Türk Dil Kurumu, Güncel Türkçe Sözlük'te (2006) “kahramanları çoklukla hayvanlardan seçilen, sonunda ders verme amacı güden, genellikle manzum hikâye, öykünce” diye tanımlanmaktadır. Merriam-Webster Sözlüğü (2015) ise bu kavramı, “çoğunlukla hayvanlar hakkında ve bir ders vermesi amaçlanan kısa bir öykü”; “doğru olmayan bir hikâye ya da durum” biçiminde tanımlar. Kavrama ilişkin sözlükte ayrıca fablın “doğüstü olaylara ilişkin efsanevi bir hikâye” ve “genellikle içeriğinde hayvanların konuştuğu ve insanlar gibi davrandığı; yararlı bir gerçeği kabul ettirmeye çalışan bir anlatım” ile “kurmaca bir anlatım ya da durum” olduğu belirtilmektedir. “The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales” (2008, s.317) başlıklı yayında ise fabl şöyle tanımlanmaktadır: “Fabl, insanların içinde buldukları koşullar ya da insanlar hakkında ahlaki bir gerçeği aydınlığa kavuşturan, içinde hayvanlar, insanlar, tanrılar ve hatta cansız nesnelere karakterler olarak rol aldığı, kısa ve alegorik bir öyküdür.”

Aynı sözlükte, ahlaki dersin, her zaman olmasa da, genellikle hikâyenin sonunda açık biçimde verildiği belirtilmektedir. Hikâyeler, *nesir (düz yazı)* ya da *nazım (şiir)* biçiminde verilebilse de genellikle nesir biçimindedirler. Ayrıca, tamamen kurgusal karakter ve durumları sunsalar da gerçekleri yansıtmak ve içgörü oluşturmak üzere tasarlanmışlardır. Aesop'un (Ezop) üzümlere erişemeyen karganın, üzümlerin (bu nedenle) ekşi olduğu yargısına vardığı hikâyesinden doğan *ekşi üzümler* kavramı gibi, bazı iç görüler, hikâyenin pek çok ayrıntısından daha fazla kalıcı olurlar (Greenwood Encyclopedia, 2008, s.317). Tüm bu tanımlamaların ortak noktası fablların öğretici, ders verici,

yararlı ve doğru olanı ifade etmeyi amaçlamasıdır. Hikâyelerdeki hayvan ya da cansız nesnelerin kişileştirilmesi onları eğlenceli hale getirip, okumayı sevdiren; hayal dünyasının bu metaforik karakterleri aracılığı ile çocuklara sevgi, saygı, dürüstlük, merhamet, empati ve benzeri bir çok değer de aktarılmış olur. Ancak bu değerlerin aktarımında kimi öge ve/veya mesajların yapıcı olmasının yanında bir takım yanlış anlaşılmalardan dolayı olumsuz etkilerinin de olabileceği; bu nedenle yetişkinlerin çocuklara bu süreçte kılavuzluk etmesinin önemli olduğu düşüncesi bu çalışmayı temellendirmektedir.

Fabllar, daha önce de vurgulandığı gibi, çocuğun bilişsel gelişiminde soyutlama becerisini ve okuma alışkanlığını arttırmaya katkı sağlamaktadırlar. Çocuk ve genç yetişkin edebiyatıyla ilgili üç ayrı disiplinden (Eğitim; İngilizce; Kütüphane ve Bilgi Bilimi) düşünürlerin katkıları ile kaleme alınan “Handbook of Research on Children’s and Young Adult Literature” adlı yapıtta Simms (2010) tarafından ileri sürülen ifadeler bu bağlamda önemlidir (Söz konusu yapıtta, edebi okuma parçaları ve metinler çok disiplinli bir eğilimle ele alınmakta ve çocuk edebiyatının farklı bakış açılarından yorumlanmasına yer verilmektedir. Ev, okul, kütüphane ve toplum perspektifinden görüşlerin yanında yapıtta yer verilen çeşitli deneyimlerin konuya ışık tutması da söz konusudur). Simms’e göre (2010, s. 21) konuşma ve okumanın her ikisi de dilin kullanımı ile ilgilidir. Ancak konuşma ve okuma, aynı zamanda, algısal ve sembolik nitelikleri ile birbirinden farklı dokulara sahiptirler. Çocuk edebiyatı yazınsal teknolojiyi kullanmakla beraber -bilinçli ya da bilinçsiz olarak- çocuğun okuryazarlık öncesi zihinsel yapılanmasına da katkıda bulunmaktadır. Dolayısıyla çocuk edebiyatının okuryazarlık öncesi bazı ürünleri ile -resimli kitaplar gibi- doğrudan biçimde okuryazarlık öncesi dönemle okuryazarlık dönemi arasında geçit sağlanması ve bu ilerlemenin kolaylaştırılması arzu edilmektedir. Simms (2010, s. 21) tarafından aktarılan bir kısa öykü/anedot, fablların, çocuğun okumayı öğrenmeden önce bellek ve düş gücü üzerinde oluşturduğu etki anlamında çarpıcı bir örnektir. Yazar, sekiz yaşındaki oğlu ile bir gün bir botanik bahçesinde gezintiye çıkar. Karşılaştıkları yüzlerce bitki türüne ilişkin tanıtıcı etiketlerin tümünü okumaya çalışır ancak oğlu (Nick) bununla ilgilenmemektedir. Daha sonra bir düzine bitki budama sanatı yapısının bulunduğu uzun bir camekânlı odaya girerler. Bu yapıtlar Ezop’un masallarını temsil etmektedir. Yazar, bunun çocuğun eğitimi bakımından önemli bir an olabileceğini varsayarak, ilk yapıtın önünde durur. Nick’e bunun tilki ve leyleğin masalı olduğunu söyleyerek hikâyeyi anlatmaya başlar. Ancak Nick babasının sözünü keserek “en iyi yerlerini atladın” der ve Ezop’un hikâyesini başından sonuna kadar anlatır. Daha sonra, bir sonraki yapıta doğru koşar ve önünde durur. Arkasından, tam da sınıf öğretmenin ifadesi ve

tonlaması ile bir sonraki masalı dile getirir. Daha sonra da arka arkaya diğer yapıtların önünde durarak bunu tekrarlar. Koridorun sonuna geldikleri zaman, Nick babasına ilginç ayrıntıları ile beraber tam altı fabl anlatmıştır. Çocuğun belleğinin gücü babasını şaşırtmıştır. Henüz okuyamayan çocuk öğretmenin anlattığı fablları kelimesi kelimesine anımsamaktadır.

Sözlü ileti aracılığıyla aktarılanların detaylı biçimde bellekte kalması okuryazarlık öncesi döneme ilişkin gelişmeye işaret etmektedir. Yıllar sonra okumanın öğrenilmesi ile beraber bellekte kalan bu birikimler olgunlaşarak sonraki dönemi destekler. Simms (2010, s. 21) burada “çocuklara okumayı öğrettiğimizde onlara ilişkin daha kimbilir hangi algı, düş gücü, duygu ve bilişsel becerilerin feda edildiği” sorusunu yöneltir. Yine, aynı yapıtta, İngiliz Edebiyatı'nın önemle anılan isimlerinden Bronte kardeşler hakkında Arizpe ve Styles (2010, s. 13) tarafından verilen bilgi, çocukluk döneminde fablların okuma ve yazma becerilerini pekiştiren izlerine ait ipuçlarını vermektedir. Arizpe ve Styles (2010, s. 13) Bronte kardeşlerin çocukluk dönemlerindeki seçmeci/eklektik okumalarına dâhil olanlar arasında, Shakespeare, Milton, Scott, Byron ile tarihi yapıtlar, süreli yayınlar, yıllıklar ve Blackwood dergisini sıralarken Ezop'un masallarının varlığını da vurgulamaktadır.

Tuncer, (2000, s. 200) 9-10 yaş döneminin çocuğun hayal gücünün en gelişmiş olduğu dönem olduğunu ileri sürer. Kendisine göre, bu dönemde çocuğun okuduğu türler arasında, günlük yaşamdan alınan realist hikâyeler, başka ülkelerin ve ırkların (özellikle Kızılderililer) gelenek ve göreneklerini anlatan yapıtlar, basit makinelerin çalışmasını açıklayan kitaplar ve şiirlerin yanında doğayla ilgili hikâyeler ve fabllar yer almaktadır.

Onarıcıoğlu, (2011, s. 75) soyut düşünme becerisinin çocuklara kavratılabileceği en uygun metinlerden birisinin hayvan masalları olduğu görüşündedir. Kendisine göre “hem manzum hem de mensur hayvan masallarındaki kapalı anlatımlar çocuklardaki soyut düşünme becerilerini geliştirmektedir”. Ancak, Onarıcıoğlu, (2011, s. 17) çocuğun model olarak masallardaki hayvan tiplerini örnek almasında bazı sorunların da görülebileceğini ileri sürmektedir. Bu sorunları ilk kez dile getirenler arasında J.J. Rousseau yer alır. Rousseau'ya göre çocuk okuduğu masallardaki kapalı anlamları anlamakta zorlanabilmektedir. Bu nedenle çocuk verilmek istenen dersten çok hayvanların kötü huylarını örnek alabilmektedir. Onarıcıoğlu (2011, s. 17), bu düşüncenin tümüyle kabullenilmesinin mantığa aykırı olduğu görüşündedir. Bununla beraber bazı masalların anlatmak istediği konu bakımından çok kapalı olmasının, bazılarının da içindeki kötü karakterlerin öne çıkarılmasının, yaşı nedeniyle

bilişsel gelişimini tam olarak tamamlayamamış olan bir çocuk için sorunlara yol açabileceğini de belirtmektedir. Bu durum, çocuğun masaldaki anlatılmak istenen duyguyu ve verilmek istenen dersi yanlış algılamasına neden olabilmektedir. Çocuk okuduğu bu masaldan etkilenerak kendisine kötü bir model seçebilmektedir (Onarıcıoğlu, 2011, s. 17).

Ungan, (2004) çocuk edebiyatı ürünlerinin, çocukların sözcük dağarcıklarını genişlettiği, dil gelişimlerini hızlandırdığı ve onların iyi bir okuyucu olmalarını sağladığını ifade eder. Bu ürünler, çocukların ana dili eğitimine de katkıda bulunmaktadır. Kitap okuma alışkanlığı ve zevki gelişen çocukların dil gelişimi daha hızlı olmaktadır. Ungan'a (2004) göre fabl türü ise çocukların eğlenerek kitap okuma alışkanlığı kazanacağı uygun bir türdür.

Fabllar da dâhil olmak üzere masallar, çeşitli eğitimci, düşünür ve yazarlar tarafından vurgulanan olumlu yanlarına karşın, gerçekçi olmadığı gerekçesiyle kimi ebeveyn ve öğretmenler tarafından eleştirilebilmektedir. Yılmaz (2012, s. 302), buna yol açan temel etmenin, masalın çocuğu aşırı düş dünyasına sürüklemesi ve gerçek dünyaya uyum sağlayamamasına ilişkin duyulan kaygı olduğunu açıklar. Bununla beraber, kendisine göre, çocuk için bilinçli bir masal seçimi olası sakıncaları ortadan kaldıracaktır. Eğitici değeri olan kaliteli masallar ile çocuğun inandığı yolda güçlükleri yenecek kişilikli bir insan olması sağlanabilir. Dünya ulusları bu inançla çocuklarının ruhunu masallarla beslemektedirler.

Çocuk eğitiminde masalın önemini vurgulayan Asutay (2013, s. 275) ise masalların düş gücüne sınır tanımayan sihirli bir dünya gibi olduğunu ifade eder. Bu nedenle, çocuklar masal okumayı ve anlattırmayı çok severler. Masallar genel olarak üç yaşından itibaren küçükler için vazgeçilmezdir. Masalı önemli kılan en önemli teknik ayrıntı ise fantastik yapısıdır. "Fantastik kavramı, düş gücü, hayal ürünü anlamına gelir. Somut düşünebilen çocuk soyut kavramlarla ilk olarak masallarda tanışır ve masallarla hayal dünyasını zenginleştirir. Bu anlamda yazın dünyası çocuklar için sonsuz bir düş ülkesidir. Çocuk ve genç, düşleyebileceği oranda hayal gücünü de kullanır ve geliştirir. Bu da yaratıcılık, düşünme ve mantık yürütme gibi işlevleri geliştirecektir" (Asutay, 2013, s. 275). Fantastik öğeleri ile fabllar bu bağlamda akla gelen önemli bir türdür.

Buraya kadar elde edilen bulgulara dayanarak, fablların çocukluk döneminde okuma zevki ile beraber dil becerileri ve düş gücünü geliştirdiği çıkarımına varılabilir. Bununla beraber, bu çalışmanın da araştırma sorusu

olan fabl karakterlerine ilişkin özelliklerin çocukların zihninde önyargılar oluşturabilmesi kaygısı bilinçli ebeveyn, eğitici ve kütüphaneci kılavuzluğunu önemli kılmaktadır. Sever (2015) tarafından verilen bilgiler de bu görüşü önemli düzeyde temellendirmektedir:

Sever, (2015, s. 65) ülkemizde, kritik önemine karşın çoğunlukla değerlendirme dışı bırakılan bir konuya işaret ederek çocukların doğası ve gelişim özelliklerine uygun olmayan metinler ve güdümlü yayınlar ile duygusal olarak örselendiklerine vurgu yapmaktadır. Sever'in (2015, s. 66) ifadeleri ile "yüzyıllar öncesinin toplumsal yaşamına göndermeler yapan, o dönemdeki yetişkinlere ahlak dersi vermeye çalışan metinler, çocuğa göre olup olmadığı yeterince sınanmadan, "dünya klasikleri" olduğu düşüncesiyle ders kitaplarına alınmakta; böylece çocuklar hem gelişim özelliklerine uygun olmayan iletilerle karşılaşmakta hem de Türkçe öğretimi kendini ahlak dersine dönüştüren bir anlayışla kuşatılmaktadır". Sever, (2015, s. 66-67) Milattan önce yaşadığı düşünülen Hint düşünürü ve yazarı Beydeba'nın ünlü yapıtı Kelile ve Dimne'den alınan ve ilköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitabına aktarılan "Fil ile Çalikuşu" adlı fabl örnek göstermektedir. Fabl, fil tarafından yuvası basılarak yavruları öldürülen çalı kuşunun hikâyesi üzerine kurgulanmıştır. Çalikuşu, uğradığı bu haksızlık karşısında, karga ile saksığandan filin gözlerini oymalarını ister. İntikam süreci burada tamamlanmamakta, kurbağaların desteği alınarak filin uçurumdan atılması, öldürülmesi ile fabl sona ermektedir. Fil burada gücü simgelerken, güçsüz ve zayıf olduğu düşünülen çalikuşunun uğradığı haksızlık, bir başka büyük haksızlık ile giderilmektedir. Ancak, Sever'in de haklı olarak ifade ettiği gibi burada "kahramanlar arasındaki sorunların çözümü için "şiddet" en etkili yol olarak" verilmektedir (Sever, 2015, s. 66-67).

Haral (2009, s. 19) diğer edebi metinler gibi, fablın anlamı ve öneminin de yalnızca yazılı metinden kaynaklanmadığı, aynı zamanda metin ile okuyucuları arasındaki etkileşim sürecinin içinde üretildiği görüşündedir. Dolayısıyla, kendisine göre, fablların geleneksel insan merkezli anlayışı, en azından kısmen onu yorumlayanlarının türücü (speciesist) önyargılarının bir sonucudur. Ancak, çoğu durumda, fablların insan merkezli anlayışı kaçınılmaz da değildir. Bazı fabllar, hayvanları dışlamayan ve insan tasvir ve meselelerine indirgemeyen alternatif bir anlayışa olanak sağlarlar. Burada, insan biçimi kazandırılmış/antropomorfiz varlıkların ardındaki hayvanların varlığına dikkat edersek, hayvanlar ve onlarla ilişkilerimiz konusunda bilgi sahibi olabiliriz. Şüphesiz, alegorik olarak insani konuları anlamak için hayvan masallarını/fablları kullanmaya devam edebiliriz ancak bunu hayvanların varlığını

geçersiz kılmaksızın da gerçekleştirebilmemiz olasıdır. Bu yolla, hayvanlara ilişkin kalıp yargılar ve açık seçik mesajların pasif bir şekilde anlaşılmasına dayanan bir okuma yerine, hem hayvanlara yönelik empatiyi hem de eleştirel okuma yöntem ve becerilerini geliştiren çok düzeyli bir anlayışa ulaşılması sağlanabilir (Haral, 2009, s. 19).

Çocuk edebiyatında önemli bir yeri olan fablların ve diğer yapıtların gerek üretimi gerek seçiminde eğitimci/öğretmen, ebeveyn, yazar ve kütüphanecilere önemli düzeyde sorumluluk düşmektedir. Sever'e (2002, s. 32) göre, "çocuk yazını etiğinin oluşması ve gelenekselleşmesi, yazar ve çizerlerin, kitapları, çocuğun ruhsal dünyasını etkileyen olumsuz bir araç olmaktan çıkaracak duyarlılığı yaşama geçirmeleriyle sağlanabilir. Çocukların yaşlara göre gelişim özelliklerinin, ilgi ve gereksinmelerinin bilinmesi; çocuk yazını ürünlerinin çocuğun duygu ve düşünce dünyasındaki öneminin kavranması bu duyarlılığın iletilmesi için itici bir güç olacaktır".

Eski Hint ve Akdeniz kültürlerinde birbirlerinden bağımsız olarak ortaya çıkan fabl türünün kaynağı çok eskiye dayanır. Batıda ilk fabl yazarı olarak Frikyalı Aisopos (*Ezop*) gösterilir. Ezop'un M.Ö. 620-650 yılları arasında yaşadığı ve otoriter bir yönetim yüzünden düşüncelerini küçük hayvan hikâyeleri ile anlattığı söylenmektedir. Ancak eski Yunanlı Şair Hesiodos (MÖ 8.yy) ile savaşçı şair Arkhilokhos'un (MÖ 7.yy) benzer türde masalları günümüze ulaşmıştır. Aisopos'un ilk derlemesini Pheronlu Demetrius yapmıştır. Demetrius, 100 Ezop masalını yalın dil ile yazmış, yayınlamıştır. Daha sonra bu masallar Belâgat Okulu'nda bir çeşit dil alıştırması olarak ele alınmış ve vezne sokulmuş hatta Socrates bile bu masalları vezne sokmayı denemiştir. Ezop gibi bir köle olan Phaedrus (Doğumu MÖ 1-15) söylemeye cesaret edemediği kişisel duygularını Ezop'un masallarını manzum şekilde Latinceye aktararak dile getirmiş ve yeni bir biçim oluşturmuştur. Daha sonraları Aviaus, Planudes adlı şairler Ezop masallarıyla ilgilenmişlerdir (Ungan, 2004).

Fabl türünde öne en fazla çıkan isimlerden La Fontaine ise 17. yüzyıl klasik çağının ve edebiyatının en ünlü öykücüsüdür. La Fontaine'in öyküleri 1668'den 1694 yılına kadar on iki kitapta yayınlanmıştır. Aradan geçen üç yüz yılı aşkın bir süredir pek çok ünlü fabl ezbere okunmakta, dramatize edilmekte, hatta okulların eğitim müfredatında/öğretim programlarında yer almaktadır. Kimi zaman gençlere hitap eden edebiyat yazarı gözüyle bakılıp olayların anlatısını bir masal (gerçek dışı) dünyasında, hayvanlar âleminde kurguladığı için yetişkinler tarafından ciddiye alınmasa da, fabllar, analitik çözümsel okuma yöntemiyle değerlendirildiğinde, bu önyargıların geçersiz

olduğu ortaya çıkar. La Fontaine, çağında bir öncü olduğu kadar günümüz çağdaş edebiyatının da modern bir şairidir (Curial, 1996, s.149).

Aşağıda La Fontaine'in bu çalışmadaki kullanıcı araştırmasına konu olan ve en fazla bilinen fabl örneği yer almaktadır.

Cırcır Böceği ile Karınca

*Cırcır böceği çaldı saz, bütün yaz, derken kış da geldi, çattı,
Seninkinde şafak attı.*

*Baktı ki yok hiç yiyecek, ne bir sinek, ne bir böcek, kalktı karıncaya gitti;
yandı, yakıldı, ah etti.*

Üç beş buğdaydan ne çıkar, gelecek mevsime kadar, birkaç tane borç istedi.

"Esirgemeyiniz" dedi, "İnanın, yemin ederim, Eylüle kalmaz öderim".

İşin kötüsü karınca, borca hiç alışmamıştı; bu ricaya çıkıştı:

"Ne yaptınız yaz boyunca?"

"Ne mi yaptım? Saz çaldım saz!"

"Ya, öyle mi? Demek ki siz, yazı sazla geçirdiniz;

Şimdi de oynayın biraz" (Veli, 1984: 5).

Fabl Karakterlerine İlişkin Gerçekler

Kendilerine çalışkanlık, tembellik nitelikleri yüklenen fabl karakterlerinin; bir diğer deyişle çalışkan karınca ve tembel cırcır/ağustos böceğinin doğasına ilişkin bilimsel gerçeklere baktığımızda, fablı altüst eden ve çocukların ezberini bozan bilgilerle karşılaşılır. Nedir bu bilgiler? Kısaca göz atalım:

Ağustos Böceği, *homoptera* takımından 2-5 cm. uzunluğunda, iki çift zarsı kanadı, çıkıntılı petekgözleri, ayrıca üç basit gözü olan böceklerin ortak adıdır. Türlerin çoğu *cicadidae* familyasındandır. *Tettigaretidae* familyası ise yalnızca Avustralya'nın güneyinde ve Tasmanya'da bulunan iki türü içerir (Ana Britannica, 1986: 193-194). Yetişkin olmayan ağustos böcekleri/larvalar, yer altında yetişir ve bitki köklerinin suyu ile beslenirler. 13 ya da 17 yıl yeraltında kaldıktan sonra olgunlaşarak sabah saatlerinde yeryüzüne çıkar ve bitki örtüsünün yanında bir yere tırmanır ya da dikey bir yere çıkarlar. Daha sonra kanatlı yetişkinlerin arasına karışırlar. Yetişkin ağustos böcekleri yalnızca iki ya da dört hafta yaşarlar. Bu kısa sürede görece çok az beslenirler. Erkek ağustos böcekleri karınlarının ilk kısmının alt bölgesindeki zarı titreterek öterler. Bunun nedeni eş bulmak için karşı cinsi etkileme arzusudur. Dişi ağustos böcekleri sessizdirler. Ağustos böcekleri, eşlerini bulduktan sonra, dişi ağustos böcekleri yumurta bırakır. Ağustos böceği yumurtaları, içlerinden yavru çıkana kadar altı ile on hafta arasında bırakıldıkları çer çöp içinde kalır (Periodical Cicadas Life Cycles&Behavior).

Karınca ise, *hymenoptera* (*zarkanatlılar*) takımının *Formicidae* familyasından yaklaşık 8 bin böcek türünün ortak adıdır. Karıncalar yeryüzünün hemen hemen her yerinde bulunursa da özellikle sıcak bölgelerde yaygındır. Tüm karıncalar örgütlü topluluklar halinde bir arada yaşar. Karınca topluluklarında genellikle üç kast ya da sınıf görülür: *dişiler*, *erkekler* ve *işçiler*. Bazı türler öbür türlerin yanında asalak yaşar ve bu karıncaların larvalarını yuvadaki işçi karıncalar besleyip büyütür (Ana Britannica, 1988, s.623-624). Karıncaların bacakları çok güçlüdür, çok hızlı koşabilirler. Kendi ağırlıklarının yirmi katı kadar yükü taşıyabilmektedirler. Ortalama ömürleri 45 ile 60 gün arasında değişir. Antenlerini yalnız dokunmak için değil koku almak üzere de kullanırlar. Büyük bir kafaları, güçlü çeneleri vardır. Yetişkin karıncalar katı yiyecekleri çiğneyip yutamazlar. Besin parçalarının yalnızca sularını emebilirler ve katı yani posa kısmını atarlar. Daha küçük gözleri içine alan iki göze sahiptirler. Buna *petekgöz* denilir. Gelişme evreleri, *yumurta*, *larva*, *pupa* ve *yetişkinlik* biçiminde ayrılır. 10.000 değişik türde karınca bulunmaktadır. Her bir karınca kolonisinin en az bir ya da daha fazla sayıda kraliçesi vardır. Kraliçe karıncanın görevi yumurtasını bırakmak ve yumurtaların bakımını da işçi karıncalara devretmektir. İşçi karıncalar besin arar, yavru karıncalara bakar ve yuvayı korurlar. Karınca türleri arasında *köle yapıcı karıncalar* (*the slave-maker ant/polyergusrufescens*) diye adlandırılan türdekiler diğer karıncaların yuvalarına baskın yapar ve pupa evresindeki karıncaları çalarlar. Yumurtadan çıkan bu yeni yavrular kolonide köle olarak çalıştırılır. Asker olan karıncalar ise göçebe ve sürekli hareket halindedirler. Yumurta ve larvalarını beraberlerinde taşırlar. Güney Amerika'da yaşayan bir tür asker karınca (*ecitronburchelli*) kolonisinde 700.000 kadar üye vardır. Yaprak kesici karıncalar (*the leaf cutter ants*) çiftçidirler. Yaprakları parçalara ayırarak yuvalarına taşırlar. Bu parçaları çiğneyerek posa haline getirir ve özel bir tür mantar küfü üretirler (John and Sarah Free Materials, 1996).

Konuya ilişkin bilimsel terminolojide geçen “*asalak*”, “*köle yapıcı*” gibi nitelermelerin (her ne kadar bilim diline yerleşmiş olsalar da) paradoksal biçimde çalışmanın misyonunu gölgelemesi; çocuklar üzerinde önyargı oluşturması kaygısının eğitim sürecini biçimlendirdiği ayrıca belirtilmelidir. Çocuklara, bilim dilinin de sonuçta insanlar tarafından oluşturulduğu; söz konusu nitelermelerin hayvanları olumsuz anlamda kategorize etmek gibi bir alt yapısı olmadığı (ya da olmaması gerektiği) uygun bir dille anlatılmaya çalışılmıştır.

Sonuç, Değerlendirme ve Öneriler

Bu çalışma ile -daha önce de vurgulandığı gibi- çocuk edebiyatında yüzyıllardır önemli bir yeri olan fablların çocuğun bilişsel gelişiminde soyutlama becerisini ve okuma alışkanlığını geliştirmeye katkılarının yanında öğretici (*didaktik*) işlevlerinin olumlu ve/veya olumsuz yansımaları ile sorgulanması amaçlanmıştır. Çalışmanın amacına paralel biçimde geliştirilen “fabllarda yer alan karakterlerin özellikleri çocukların zihninde başta önyargılı yaklaşım olmak üzere önemli düzeyde olumlu ve/veya olumsuz etkiler oluşturabilmektedir” ve “fabllar, ekolojik denge ve hayvanların irksal/genetik özelliklerine ilişkin yanlış algılar geliştirebilmektedir” biçimindeki hipotezlerin test edilmesi için bir alan araştırması yapılmıştır. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın önerdiği ilk 100 kitap arasında yer alan, en fazla okutulan ve La Fontaine fablları içerisinde yukarıda da örneği sunulan “*Cırcır Böceği ve Karınca*” adlı fabl seçilmiştir. Örneklem olarak rastgele seçilen 7-9 yaşlarındaki 123 ilköğretim öğrencisine uygulanan ve 13 soru/ifadeden oluşan *Öntest*’in ardından, fablda geçen cırcır böceği ve karıncaya ilişkin yukarıda özeti sunulan temel, bilimsel, ekolojik bilgiler verilmiş; soru, yanıt ve tartışmalardan oluşan dersin sonunda bu eğitimin etkisini, oluşturduğu algı değişimini ölçmek üzere gruba aynı soruların tekrar yöneltildiği *Sontest Desen* süreci uygulanmıştır. Son aşamada da *Öntest* ve *Sontest* sorularının Üçlü Likert Ölçeği’ne göre değerlendirildiği 13 soru/ifadeye verilen yanıtlar analiz edilmiştir. 123 kişiden oluşan öğrencilerin yaş ve cinsiyet kategorisine göre dağılımları şu şekildedir:

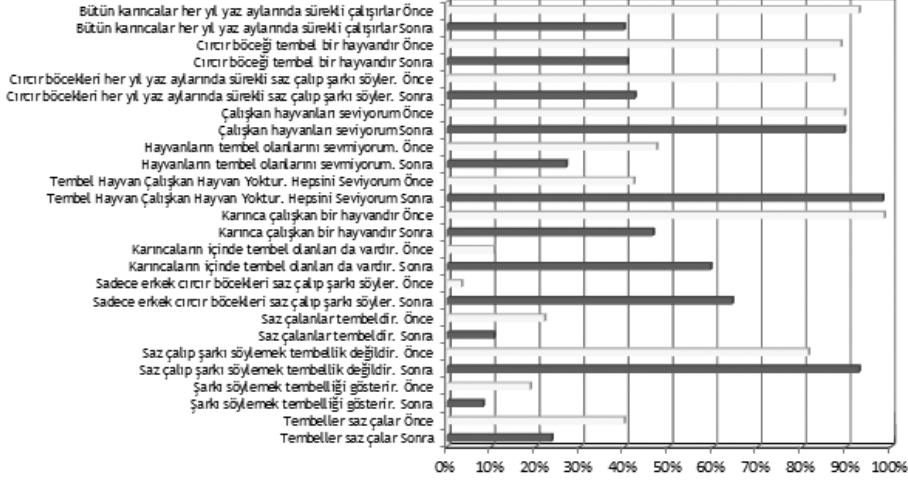
7 Yaş Grubu: 18 kız, 16 erkek olmak üzere toplam 34;

8 Yaş Grubu: 22 kız, 17 erkek olmak üzere toplam 39;

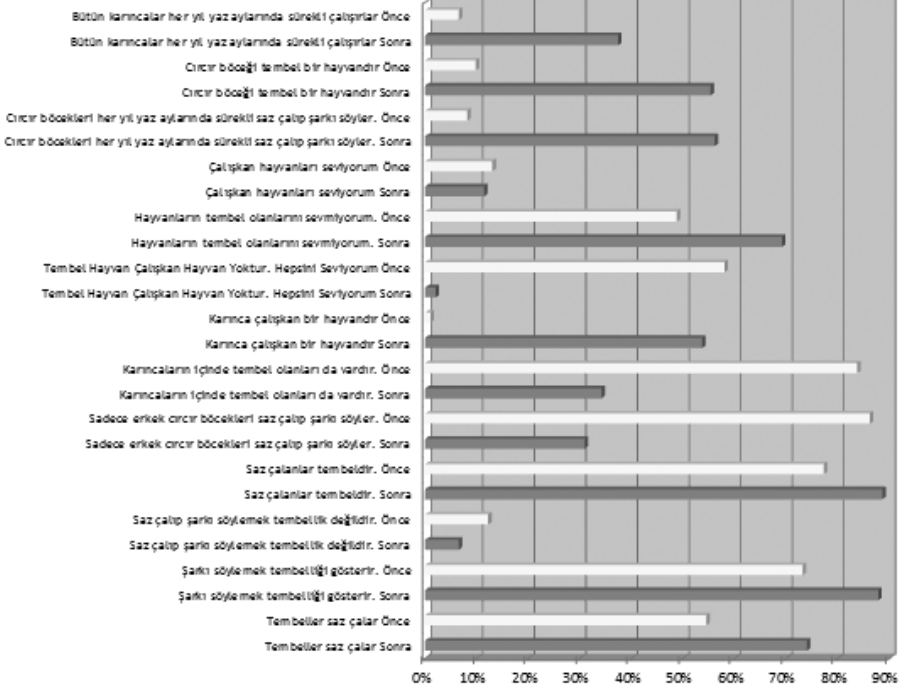
9 Yaş Grubu: 30 kız, 20 erkek olmak üzere toplam 50 öğrenciden oluşmaktadır.

Genel kategori dağılımı ise 70 kız ile 53 erkekten oluşan toplam 123 öğrencidir. Çalışmanın bundan sonraki kısmında testlerin eğitim öncesi ve sonrası (*Öntest* ve *Sontest*) sonuçlarının yansıtıldığı grafikler ile yorumlarına yer verilmiştir.

Grafik 1: Genel Durum- 13
Soru/İfadeye“Evet”Diyenler(Önce& Sonra)



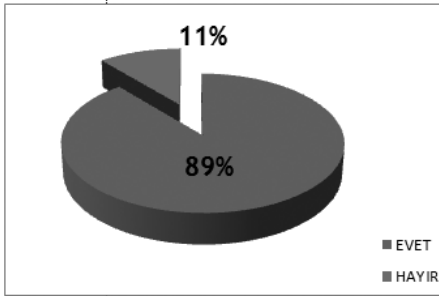
Grafik 2: Genel Durum- 13
Soru/İfadeye“Hayır”Diyenler (Önce& Sonra)



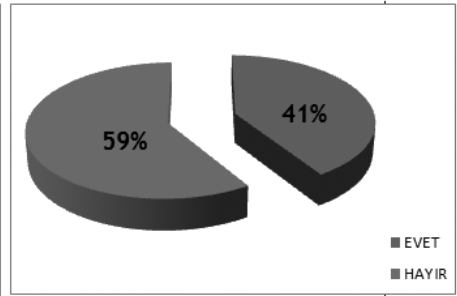
1 Numaralı Grafikte fabla bağlı biçimde Öntest sonucunda sorulara “*evet*” yanıtı veren katılımcıların Sontest sonrasında fikirlerinin ne oranda değiştiği izlenmektedir. Örneğin, karıncanın çalışkan, cırcır böceğinin tembel olduğu, sürekli saz çalıp eğlendiği biçiminde fabla bağlı olarak zihinlere yerleşen algı, eğitim sonrası Sontest yanıtlarında grafikte de görüldüğü gibi önemli oranlarda değişmiş; bu da algıların eğitime paralel biçimde yönlendirilebildiğini göstermiştir. Benzer biçimde 2 Numaralı Grafikte de fablda yer alan karakterlerin doğa ve ekolojik denge içinde gerçek işlevlerine ilişkin bilgilerden bağımsız, sadece fabla bağlı olarak Öntest sonucunda sorulara “*hayır*” yanıtı veren katılımcıların, Sontest sonrasında fikirlerinin benzer değişimi dikkati çekmektedir. Çocukların bilişsel algılarında eğitim sonrası gözlemlenen oldukça önemli oranlardaki değişim, çalışmanın bundan sonraki kısımlarında verilen pasta grafiklerde de gösterilmektedir (Çubuk grafiklerdeki altta yer alan yüzdelik dilimler ilgili sorulara verilen yanıtların hangi yüzdelik değerlere ulaştığını göstermektedir. 2 Numaralı Grafikte görüldüğü gibi hiç bir soruya verilen yanıt % 90’ın üzerinde değildir, bu nedenle yüzdelik dilimin sınırı 90’ı aşmamaktadır).

Grafik 3: “Cırcır Böceği Tembel Bir Hayvandır”.

ÖNTEST



SONTEST

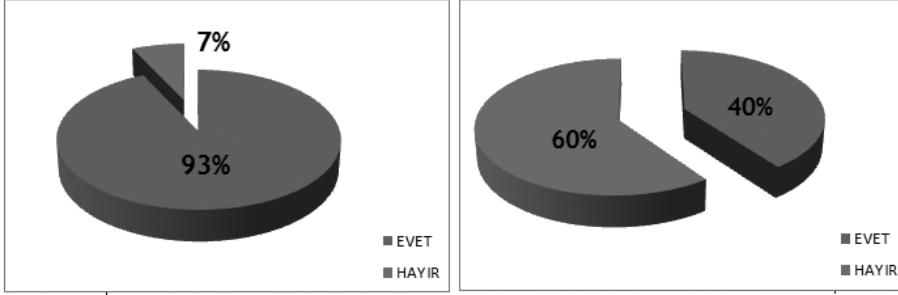


Öntest sonrasında cırcır böceğinin tembel olduğuna inanan çocuklar % 89 gibi yüksek bir oranda iken eğitimin arkasından uygulanan Sontest sürecinde bu çocuklar aynı soruları farklı biçimlerde yanıtlamış; anılan oran % 41’e inmiştir.

Grafik 4: “Bütün Karıncalar Her Yıl Yaz Aylarında Sürekli Çalışırlar”.

ÖNTEST

SONTEST

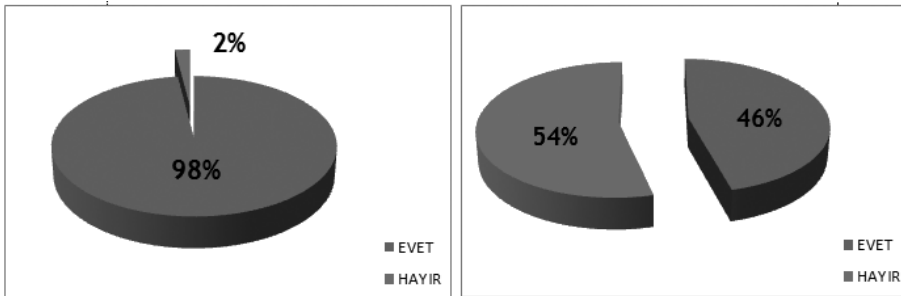


Yine, Öntest sonrasında fablın zihinlerde yerleştirdiği algıya bağlı karıncaların her yıl yaz aylarında sürekli çalıştığı konusundaki neredeyse çocukların tümünde oluşan (% 93 oranda) inanç, Sontest'in arkasından dikkati çeker düzeyde (% 40 oranına) düşmüştür. Bunun nedeni, eğitim sürecinde aslında bu hayvanların zaten her yıl çalışamayacak kadar kısa, genellikle en fazla 60 gün yaşadıkları; içlerinde pek çok farklı işlev ve özellikleri olan, farklı adlarla sınıflandırılan türlerinin olduğu ancak bu işlev ve özelliklerinin de “tembellik” ya da “çalışkanlık” olarak nitelenmemesi gerektiğinin; bunların doğal ve ekolojik yapının getirdiği bir durum olduğunun anlaşılmasıdır.

Grafik 5: “Karınca Çalışkan Bir Hayvandır”.

ÖNTEST

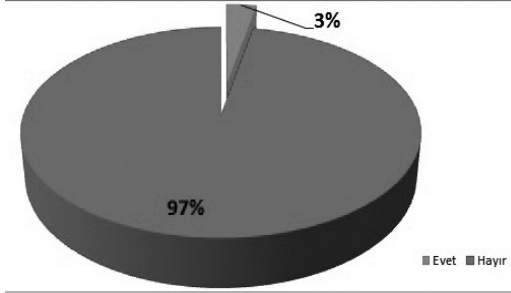
SONTEST



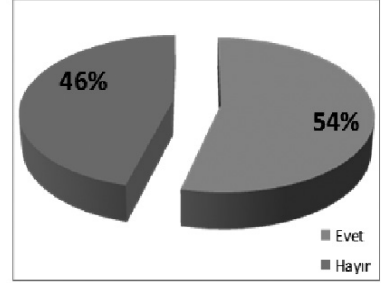
Eğitimin eşlik ettiği Sontest'in arkasından verilen yanıtlar, algı değişiminin ne denli yoğun olduğunu bu grafikte de yansıtmaktadır.

Grafik 6: "Sadece erkek cırcır böcekleri saz çalıp şarkı söyler".

ÖNTEST



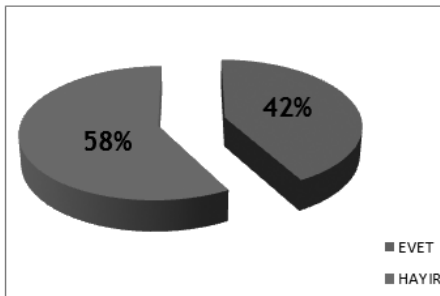
SONTEST



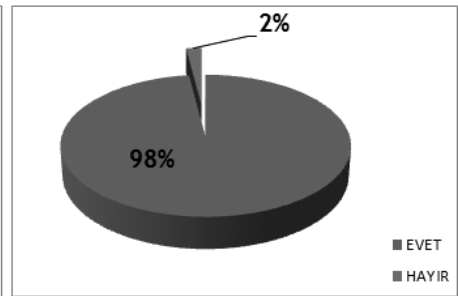
Çalışmanın genel ve dikkate değer sonucu, hayvanlara ilişkin bilimsel gerçeklerin öğrenilmesinin çocukların algı düzeyinde oluşturduğu yüksek oranlardaki değişimdir. Bunun bir örneği de bu grafikte görülmektedir. Ağustos böceklerinin "saz çalma" ve "şarkı söyleme" biçiminde metaforik öğeye dönüştürülen eylemlerinin aslında karın bölgelerindeki zarar titreşiminden kaynaklandığı ve türünü devam ettirme içgüdüsünün sonucu yalnız erkek ağustos böceklerine özgü bir durum olduğu anlaşıldığında çocuklar bakış açılarını dikkate değer ölçüde değiştirmişlerdir. Sadece erkek ağustos böceklerinin bu eylemde bulunduğu daha önce bilinmediğinden, söz konusu ifadeye/soruya hayır yanıtı veren çocukların oranı % 97 iken, bu oran, eğitim sonrasında % 46'ya inmiştir.

Grafik 7: "Tembel Hayvan & Çalışkan Hayvan Diye Bir şey Yoktur. Tüm Hayvanları Seviyorum".

ÖNTEST



SONTEST



Çalışmanın en özel çıkarımının bu grafik ile yansıdığı düşünülebilir çünkü hayvanlarla ilgili “tembel” ya da “çalışkan” nitelendirmelerinin tamamen fabla ilişkin mesajları iletmek üzere bir antropomorfizm (insan biçimcilik, insanî vasıfların başka bir varlığa atfedilmesi) aracı olarak kullanıldığının daha net anlaşılması, çocukların hemen hepsinin (% 98) algılarını önemli yönde değiştirmiştir. Bu, verilen eğitimin sadece önyargıları önemli ölçüde azaltmakla kalmayıp aynı zamanda hayvanlara ve doğaya ait (potansiyel) sevgiyi ortaya koyduğunun/pekiştirdiğinin bir göstergesidir.

Çalışmada, öğrencilerin genel olarak algı değişikliklerinin yaş ya da sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptandığından, bu çerçevedeki veriler dikkate alınmamıştır.

Sonuç olarak, “fabllarda yer alan karakterlerin özellikleri çocukların zihninde başta önyargılı yaklaşım olmak üzere önemli düzeyde olumlu ve/veya olumsuz etkiler oluşturabilmektedir” ve “fabllar, ekolojik denge ve hayvanların ırksal/genetik özelliklerine ilişkin yanlış algılar geliştirebilmektedir” biçimindeki hipotezlere dayanılarak geliştirilen alan araştırmasının bulguları anılan hipotezleri tamamıyla doğrulamıştır. Yine çalışma kapsamında daha önce, fabllara ya da benzeri hikâyelere ilişkin değerlerin aktarımında kimi öğe ve/veya mesajların yapıcı olmasının yanında yanlış, olumsuz etkilerinin de olabileceği ancak yetişkinlerin çocuklara bu anlamda kılavuzluk etmesinin yararlı olacağı ifade edilmişti. Alan araştırması sürecinde Öntest sonrası çocuklara verilen eğitimin sonucunda uygulanan Sontest’ten alınan verilerin gösterdiği yüksek oranlardaki görüş değişiklikleri, hem bu eğitimin amacına ulaştığını, hem de yetişkin kılavuzluğunun; bilgilendirmesinin önemini ortaya koymuştur.

KAYNAKÇA

Akman, E. (2014). “Prof. Dr. Saim Sakaoglu ile Çocuk Edebiyatı üzerine bir sohbet”, *Erciyes Aylık Fikir ve Sanat Dergisi (Ulusal Hakemli Dergi)*, 37 (436), 7-8. Erişim adresi: http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/eyup_akman_saim_sakaoglu_cocuk_edebiyati.pdf

Ana Britannica (1986). “*Ağustos böceği*”, 1. Cilt, İstanbul: Ana Yayıncılık ve Sanat Ürünlerini Pazarlama A.Ş.

Ana Britannica (1988). “*Karınca*”, Cilt 12, İstanbul: Ana Yayıncılık ve Sanat Ürünlerini Pazarlama A.Ş.

- Arizpe, E. ve Styles, M. (2010). Children Reading at Home: An Historical Overview. S. A. Wolf, K. Coats, P. Enciso ve C. A. Jenkins (Ed.) *Handbook of research on children's and young adult literature* içinde. , (ss. 4-19). New York: Routledge.
- Asutay, H. (2013). Çocuk yazınının fantastik dünyası: masallar. *Turkish Studies–International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(13), 265-278.
- Aydın, İ. (2012). *Alternatif okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bamberger, R. (1975). *Promoting the reading habit*. Paris, France: UNESCO. Erişim adresi: <http://unesdoc.unesco.org/images/0001/000134/013412eo.pdf>
- Carson-Arenas, A. (2004). *Introduction to psychology: understanding human behavior*, Rex Bookstore
- Cohen, B., Moss, P., Petrie, P. ve Wallace, J. (2007). *A new deal for children?: re-forming education and care in England, Scotland and Sweden*. Bristol, UK: University of Bristol.
- Çelik, S. Ö. (1987). *Çocuk Edebiyatı*, Açık Öğretim Fakültesi Ders Kitabı. Eskişehir: A. Ö. F.
- Dilidüzgün, S. (2003). *İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları*. İstanbul: Morpa Yayını.
- Drake, M. A. (Ed.) (2003). *Encyclopedia of Library and Information Science*, Volume 1., 2. ed., New York: Marcel Dekker, Inc.
- Eagleton, T. (1983). *Literary Theory: An Introduction*. (Introduction: What is Literature ?), Blackwell, Oxford, 1983.
- Erdal, K. ve Gökmen, A. (2010). Çocuklara verdiği dersler açısından La Fontaine'in fablları= La Fontaine fables in terms of its giving moral lessons to children, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi=The Journal of International Social Research*, 3(10), 259-271.
- Erdoğan, F. (1999). *Türkiye'de 1996-1998 yıllarında yayımlanmış telif çocuk kitaplarının içerik analizi= the content analysis of the childrens fictions*

by turkish authors published in the years 1996–98, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kütüphanecilik Bölümü.

Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). “Vygotsky’nin yeniden değerlendirilmesi=A Reevaluation on Vygotsky”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 269-292.

Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. 3. Bs. Ankara: Pegem Akademi.

Georgia Public Library Service (2002). *Children’s and Youth Services Staff Handbook*. Erişim adresi: <http://www.georgialibraries.org/lib/child/childmanual.pdf>

Güneş (Akbulut), A. (2013). *Türkiye’de köy ilköğretim okul kütüphaneleri ve okuma alışkanlığı: Kastamonu ili örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı.

The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales (2008) yay.haz. Donald Haase, West Port, Connecticut, London: Greenwood Press.

Hamamcı, Z. ve Hamamcı, E. (2015). “Çocuk gelişimi kuramları ve dil öğretmenleri için yansımaları”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi=Journal of Research in Education and Teaching*, 4 (1), 125-134.

Haral, N. (2009). The animal voice behind the animal fable. *Journal for Critical Animal Studies*. 7 (2), 9- 21.

Hergüner, G. (1998). 21. Yüzyılda Eğitimcilerin Eğitimi ve Okul Düzeni. *Eğitim Yönetimi*, 15, 287-294.

IFLA Çocuk kütüphanesi hizmetleri için ilkeler (B. Yılmaz ve S. Ekici, Çev.). (2011). *Türk Kütüphaneciliği*, 25 (4), 545-552.

Jacop, L. (1955). *Curriculum Letter*, Çev. A. Ferhan Oğuzkan, Ankara.

John and Sarah Free Materials (1996). “Interesting facts about ants”, *Instructions for teachers*. Erişim adresi: <http://lingolex.com/ants.htm>

MacLean, J. (2008). *Library preschool storytimes: developing early literacy skills in children*. Erişim adresi: <https://ed.psu.edu/goodling-institute/professional-development/judy-maclean-library-preschool-storytimes>

Merriam-Webster (2015). Merriam-Webster Dictionary. (Çevrimiçi adres): <http://www.merriam-webster.com/>

Nas, R. (2014). *Örneklerle çocuk edebiyatı*, Bursa: Ezgi Kitapevi.

Oğuzkan, F. (1987). *Çocuk Edebiyatı*, 4.bs., İstanbul: Emel Matbaacılık.
Özdemir, E. (1980). Türk ve dünya edebiyatı, Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi.

Özdemir, E. 8,1980). *Türk ve dünya edebiyatı*, Ankara; Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi

Periodical Cicadas Life Cycles&Behavior. (Çevrimiçi adres): <http://entomology.osu.edu/bugdoc/PerioCicada/PeriCicadaBehav.htm>

Sağiroğlu, N. A. (2008). Özgürleştirici bir eğitim arayışı: eleştirel pedagoji okulu. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6 (24), 50-61.

Sever, S. (2015). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. 2. bs. İzmir: Tudem.

Sever, S. (2002). Çocuk kitaplarına yansıtılan şiddet (Milli Eğitim Temel Yasası ve Çocuk Haklarına Dair Sözleşme bağlamında bir değerlendirme). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 25-37. Erişim adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/137/953.pdf>

Simms, E. M. (2010). Questioning the value of literacy: a phenomenology of speaking and reading in children. S. A. Wolf, K. Coats, P. Enciso ve C. A. Jenkins (Ed.) *Handbook of research on children's and young adult literature* içinde. (ss. 20-31).New York: Routledge.

Tan, M. (1989). "Çağlar boyunca çocukluk", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 71-88.

Thane, P. (1981). Childhood in history M. King (ed.), *Childhood, Welfare and Justice* içinde, (ss. 6–25). London: Batsford.

TDK Güncel Türkçe Sözlük (2006). Erişim adresi: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts

Tuncer, N. (2000). *Çocuk ve kitap*.3. Bs. (Ed. Mustafa Ruhi Şirin).İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

- Ungan, S. (2004). Fabl türünün çocuk edebiyatındaki yeri ve günümüzde bu türden yararlanma olanakları, Kütahya, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 14.
- UNICEF (2013). *Championing Children's Rights: A global study of independent human rights institutions for children*, Florence, Italy: United Nations Children's Fund (UNICEF).
- Veli, O. (1984). *La Fontaine Masalları*, İstanbul: Can Yayınları.
- Walter, V. A. (2001). *Children&Libraries: getting it right*. Chicago: American Library Association.
- Yılmaz, A. (2012). Çocuk eğitiminde masalın yeri (Binbir Gece Masalları örneği). *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı:25, 299-306.
- Yılmaz, B. (1989). Okuryazarlık ve okuma alışkanlığı üzerine. *Türk Kütüphaneciliği*, III (I), 48-53.
- Yol, F. (2015). *4 - 6 Yaş resimli çocuk kitaplarında çocukluk anlayışının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Ana Bilim Dalı.