



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Çocuk Edebiyatı Kitaplarında Okul ve Öğretmen Algısı
Üzerine Eleştirel Söylem Analizi (2000-2022)

Yüksek Lisans Tezi

Büşra Kaboğlu Çamurcu

Haziran 2024



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Çocuk Edebiyatı Kitaplarında Okul ve Öğretmen Algısı
Üzerine Eleştirel Söylem Analizi (2000-2022)

Yüksek Lisans Tezi

Büşra Kaboğlu Çamurcu

Danışman

Doç. Dr. Yunus Emre Özсарay

Haziran 2024

TEZ JÜRİSİ ONAYI

Büşra Kaboğlu Çamurcu tarafından hazırlanan "Çocuk Edebiyatı Kitaplarında Okul ve Öğretmen Algısı Üzerine Eleştirel Söylem Analizi (2020-2022)" başlıklı bu Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı'nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

Tez Danışmanı:

Doç. Dr. Yunus Emre Özсарay
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Üyeler:

Prof. Dr. Yakup Yılmaz
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Prof. Dr. Şaban Sağlık
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 06/06/2024

BEYANLAR

Yazım ve Kaynak Gösterme Kılavuzu Beyanı

Danışmanlığında yazılan bu tezin APA yazım ve kaynak gösterme kılavuzunda belirtilen kurallara uygun olarak yapılandırıldığı ve bu kılavuzun metin içi kaynak gösterme standartlarının bu tezde tutarlı olarak uygulandığı tarafımdan incelenerek teyit edilmiştir.

İmza

Doç. Dr. Yunus Emre Özсарay

Etik İlkelere Sadakat Beyanı

Hazırladığım bu tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

İmza

Büşra Kaboğlu Çamurcu

ÖZET

Çocuk Edebiyatı Kitaplarında Okul ve Öğretmen Algısı Üzerine Eleştirel Söylem Analizi (2000-2022)

Kaboğlu Çamurcu, Büşra

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Yunus Emre Özсарay

Haziran 2024

Bu araştırma, 2000-2022 yılları arasında yayımlanan çocuk edebiyatı kitaplarında yansıtılan okul-öğretmen algısını incelemek ve bu algının şekillendirmesiyle ortaya çıkan dil üzerine eleştirel söylem analizi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, eğitimin temel dinamikleri durumundaki okul, öğretmen ve öğrenci unsurlarının çocuk edebiyatı eserlerinde ne şekilde ele alındığı ve değişen zaman içerisinde nasıl bir noktaya geldiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmada, nitel araştırma yönetimi kullanılmış, yöntemin uygulanması aşamasında söz konusu çocuk kitapları, doküman analizi ve eleştirel söylem analiziyle mercek altına alınmıştır. Araştırmanın örneklemini 2000 sonrası yayımlanan çocuk kitapları evreninden “okul”u mekân tutan on beş kitap oluşturmuş; çalışma, maceranın okulda geçtiği veya durumun okul sınırlarında cereyân ettiği bu kitaplar üzerinde gerçekleştirilmiştir.

İncelenen kitaplarda, değişen çocuk gerçeğiyle birlikte okul ve öğretmen kavramlarına bakışın da değiştiği tespit edilmiştir. Eserlerde, eğitim sistemi içindeki bir takım uygulamaların ve eğitimin başlıca unsurları olan öğrenci ve öğretmen kavramlarının eleştirel bir bakış açısıyla ele alınıp sorgulandığı görülmüştür. Bu sorgulamaların çocuk kahramanlar aracılığıyla dikkatlere sunulduğu tespit edilmiştir. Geçmişten günümüze varlık sebebi ve işleyişi konusunda pek çok tartışmanın öne sürüldüğü okul kavramının çocuğun hayatında önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmıştır.

Eserlerde yenilikçi yaklaşıma sahip ve empatik davranan öğretmenlerin okula karşı olumlu bir algı oluşmasında etkili olduğu yargısına varılmıştır. Tam tersi durumda ise okul ve öğretmen kavramlarının, öğrencinin mücadele ettiği ya da olumsuz yönde etkilendiği unsurlar olarak yansıtıldığı fark edilmiştir. Kitaplar aracılığıyla, öğretmen kavramının merkezde olduğu bir anlayıştan öğrenci merkezli bir anlayışa yönelim sağlandığı görülmüş, öğretmenin bir rehber olarak konumlandırıldığı tespit edilmiştir. Öğretmenin eğitim- öğretim süreçleri içindeki ağırlığı değişse de nitelikli bir eğitimin belirleyicisi olmaya devam ettiği anlaşılmıştır. Okul ve öğretmen algısını yansıtan pek çok işaretin, eserlerin ve kahramanların adlarına ya da kitapların çizimlerine etkili bir biçimde yansıtıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çocuk edebiyatı, okul, öğretmen, öğrenci, eleştirel söylem analizi

ABSTRACT

Critical Discourse Analysis on the Perception of School and Teacher in Children's Literature Books (2000-2022)

Kaboğlu Çamurcu, Büşra

Master's Thesis, Department of Turkish and Social Sciences Education

Supervisor: Doç. Dr. Yunus Emre Özсарay

June 2024

This research was conducted to examine the perception of school-teacher reflected in children's literature books published between 2000 and 2022 and to present a critical discourse analysis on the language shaped by this perception. In the research, it was tried to determine how the elements of school, teacher and student, which are the basic dynamics of education, are handled in children's literature works and how they have come to a point in changing times. For this purpose, the qualitative research method was used in the research, and the children's books in question were scrutinised through document analysis and critical discourse analysis during the implementation of the method. The sample of the study consisted of fifteen books from the universe of children's books published after 2000 and the study was carried out on these books in which the adventure takes place at school or the situation takes place within the school boundaries.

In the books analysed, it has been determined that the view of school and teacher concepts has also changed with the changing reality of children. In the works, it was observed that some practices within the education system and the concepts of students and teachers, which are the main elements of education, were handled and questioned from a critical point of view. It was determined that these questions were presented to attention through child heroes. It has been understood that the concept of school, which has been the subject of many discussions from past to present, has an important place in children's lives.

In the works, it was concluded that teachers with an innovative approach and empathic behaviour were effective in creating a positive perception towards school. On the contrary, it has been noticed that the concepts of school and teacher are reflected as elements that students struggle with or are negatively affected by. Through the books, it has been seen that there is a shift from an understanding in which the concept of a teacher is at the centre to a student-centred understanding, and it has been determined that the teacher is positioned as a guide. Although the weight of the teacher in education and training processes has changed, it has been understood that the teacher continues to be the determinant of a qualified education. It has been observed that many signs

reflecting the perception of school and teachers are effectively reflected in the names of the works and heroes or the drawings of the books.

Keywords: Children's literature, school, teacher, student, critical discourse analysis

İTHAF

Tez çalışmamın planlanmasında, araştırılmasında ve yürütülmesinde desteğini esirgemeyen; tüm akademik bilgi ve birikimleri ile bana yol gösteren danışmanım ve saygıdeğer hocam Doç. Dr. Yunus Emre Özсарay’a teşekkürü bir borç bilirim.

Eğitim söz konusu olduğunda beni her koşulda destekleyen annem Hatice Kaboğlu ve babam İbrahim Kaboğlu’na, moral ve motivasyon kaynaklarım kardeşlerim Şüheda, Rümeysa ve Nisa Kaboğlu’na, eğitim hayatımı bir üst kademeye taşımam için beni yüreklendiren ve hep yanımda olan eşim Regaip Çamurcu’ya, bu zorlu sürecin tamamlanmasını sabır ve olgunlukla bekleyen kızım Serra Çamurcu’ya teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

İTHAF	ix
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR	xv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	3
1.1.1. Problem Cümlesi	4
1.1.2. Alt Problemler	4
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
BÖLÜM II	6
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ	6
2.1. Çocuk ve Çocuk Edebiyatına Kavramsal Bir Yaklaşım.....	6
2.1.1. Tarihsel Süreçte Çocuk Edebiyatı	6
2.1.2. Modern Çocukluk Fikrinin Gelişiminde Okumanın ve Okulun Rolü	14
2.2. Çocuk Edebiyatının Modern Çocukluk Fikrinin Gelişimindeki İşlevi.....	21
2.2.1. Çocuk Edebiyatını Evrelendirme, Çocuğa Görelik ve Çocuk Gerçekliği Kavramları.....	21
2.2.2. Değişen Çocukluk ve Çocuk Edebiyatında Anti Otoriter Eğilim	26
2.3. Eleştirel Pedagojide Okula ve Öğretmene Dönük Yaklaşımlar	31
2.4. Eleştirel Söylem Analizi.....	39
BÖLÜM III.....	45
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	45

3.1. Araştırmanın Modeli	45
3.2. Veri Toplama Araçları.....	45
3.3. Verilerin Analizi	47
BÖLÜM IV	48
OKULUN VE OKUL KAVRAMINI BÜTÜNLEYEN UNSURLARIN KİTAPLARA YANSIMALARI	48
4.1. Okulun Yansımaları.....	48
4.1.1. Bir Mekân Olarak Okulun Yansımaları	49
4.1.2. Okul Fikrinin Eserlerde Ele Alınışı	59
4.1.3. Öğrenciyi Biçimlendiren veya Özgürleştiren Bir Sistem Bütünü Olarak Okulun Yansımaları.....	70
4.1.4. Tüketim Kültürünün Bir Parçası Olarak Okulun Yansımaları	77
4.2. Öğretmenin Yansımaları	81
4.2.1. Okul Kültürünün En Temel Unsuru Olarak Öğretmenin Ele Alınışı	81
4.2.2. Farklı Öğretmen Tiplerinin Ele Alınışı	87
4.2.3. Öğrencinin Geleceğine İz Bırakan Bir Değer Olarak Öğretmenin Ele Alınışı .	96
4.3. Öğrencinin Yansımaları.....	99
4.3.1. Farklı Öğrenci Tiplerinin Ele Alınışı.....	100
4.3.2. Eğitim Sisteminden Etkilenen Bir Unsur Olarak Öğrencinin Ele Alınışı	107
4.3.3. Akran İlişkilerinin Öğrenci Üzerindeki Etkilerinin Ele Alınışı.....	114
4.3.4. Öğrenci ve Ebeveyn İlişkilerinin Ele Alınışı.....	118
4.4. Eğitim-Öğretim Süreçlerinin Yansımaları	124
4.4.1. Geleneksel Eğitim-Öğretim Süreçlerinin Yansımaları.....	125
4.4.2. Yenilikçi Eğitim-Öğretim Süreçlerinin Yansımaları.....	128
4.4.3. Sınav ve Ödev Uygulamalarının Eğitim-Öğretim Süreçlerine Yansımaları ...	135
4.4.4. Etik Değerlerin Eğitim-Öğretim Süreçlerindeki Uygulamalara Yansımaları .	143
BÖLÜM V	149
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	149

KAYNAKÇA	162
----------------	-----

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Kitaplara Ait Bilgiler	46
--	----

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Müdür Odasındaki Öğrencileri Yansıtan Bir Görsel	63
Şekil 2. Klasik Müdür Tipini Yansıtan Bir Görsel.....	64
Şekil 3. Sınav Uygulamasına Yönelik Tepkiyi Yansıtan Bir Görsel	73
Şekil 4. Öğretmen Unsurunun Öğrenci Dünyasındaki Yerini Yansıtan Bir Görsel.....	84
Şekil 5. Okul ve Öğretmen Eşleştirmesini Vurgulayan Bir Görsel.....	85
Şekil 6. Yerli Bir Öğrenci Tipi Olan Sessiz Sakin'i Yansıtan Bir Görsel	105
Şekil 7. Özel-Gen Yüksek Okulunu Tanıtan İlân.....	111
Şekil 8. “Gülmeyi Bilen Müdür Aranıyor” Adlı Kitabın Ön Kapak Görseli	134
Şekil 9. “Önüm Arkam Sağım Solum Sınav” Adlı Kitabın Ön Kapak Görseli	139
Şekil 10. Sınavdan Alınan Puanın Öğrencideki Yansımasını İfade Eden Görsel	140
Şekil 11. “Of Yaaa! Yine mi Ödev?” Adlı Kitabın Ön Kapak Görseli.....	141

KISALTMALAR

<i>Akt.</i>	:	Aktaran
<i>Bs.</i>	:	Baskı
<i>Çev.</i>	:	Çeviren
<i>Ed.</i>	:	Editör
<i>s.</i>	:	Sayfa
<i>TDK</i>	:	Türk Dil Kurumu
<i>Vb.</i>	:	Ve benzeri
<i>Vd.</i>	:	Ve diğerleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Toplumların inşa sürecinde, kontrolünde ve geleceğe güvenle bakabilmesinde şüphesiz ki “eğitim” in önemli bir payı vardır. Genel manada eğitim, toplumun köklerinden, maddi ve manevi değerlerinden etkilenen dünyadaki gelişmelere paralel olarak kendini yenileyen zaman, mekân, insan gibi pek çok değişkene sahip çok katmanlı bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanoğlunun doğuştan getirdiği merak duygusu ve bu doğrultuda gerçekleşen gelişmeler, öğrenmeyi ve öğrenmelerin aktarımını doğal bir süreç olarak zorunlu kılmaktadır. Toplumların sahip olduğu bilimsel, sosyal ve kültürel birikimlerin planlı bir şekilde gelecek nesillere aktarılmasında “eğitim” kritik bir öneme sahip olmaktadır.

Eğitimin hedef kitlesi öncelikle “çocuklar” olarak görülmektedir. Dolayısıyla eğitim fikrinin şekillenmesinde çocukluk düşüncesinin ortaya atılmasının önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada tarihsel bir bakış açısıyla yaklaşıldığında Antik Çağ ve Orta Çağ’da “çocukluk” düşüncesinin henüz belirmediğini söylemek mümkün görünmektedir. Sözel bir iletişimin egemen olduğu dünyada konuşma becerisini elde eden çocuğun yetişkinlerin dünyasında yerini alabildiği görülmektedir. Buna mukabil matbaanın yaygınlaşmasıyla çocuk ve yetişkin dünyasının birbirinden uzaklaştığı anlaşılmakta, okuryazar durumundaki yetişkinlerle çocukların dünyasının okuryazarlık paravanı ile net bir biçimde ayrıldığı anlaşılmaktadır (Postman, 1995). Bu doğrultuda Rönesans’ın getirdiği Aydınlanma Çağı ile birlikte modern bir yaşamın kapısını açan insan, “çocuk” ve “yetişkin” olarak ayrı dünyalara sahip olduğunu idrak etmekte, bu ayrımı yaratanın ise okuryazarlık becerisine sahip olmak olduğunu kabul etmektedir. Dolayısıyla eğitim yoluyla modern çocukluğun inşasının, yetişkinliğin de biçimlenişine yön verdiği, eğitimin toplumsal bir devinimin zemini durumunda olduğu görülmektedir.

Modern yaşamla birlikte ailevi dikkat çocuğa çevrilmiş çocuğun yaşamı ve eğitimi ön plana çıkmaya başlamıştır. Ayrıca bilim ve teknolojik gelişmeler neticesinde oluşan modern hayat, daha fazla eğitilmiş insan ihtiyacını ortaya koymuştur. Bunun yanında devletlerin devamlılığı ve huzurunu sağlamak adına iyi vatandaşlar yetiştirmek amacıyla çocuk eğitiminin olmazsa olmaz olduğu anlaşılmış ve bunun merkezinin “okul” olduğu vurgulanmıştır. Çocukluk ile eğitim-okul ilişkisinin kurulmasında çocuğun yaşama hazırlanması, çocuğun kontrol altında tutulması ya da çocuğun kendini gerçekleştirme yolculuğuna katkı sağlanması gibi yaklaşımların etkili olduğu ifade edilmiştir (Özyurt,

2011). Ayrıca devletlerin, eğitim anlayışı doğrultusunda oluşturdıkları genel ve özel amaçlar çerçevesinde düzenlenen plan ve programlar ile toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştirme hedefi okullar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bununla birlikte toplumların sahip olduğu eğitim anlayışı, sabit bir özellik göstermemektedir. Eğitimde toplum ve dünya ölçeğinde yaşanan değişimler, onun her daim güncellenen dinamik bir yapı olduğuna da gözler önüne sermektedir.

Eğitim- öğretim üç ana unsur üzerine temellendirilmiş bir yapı olmaktadır. Bu unsurlar; öğrenci, öğretmen ve okuldur. Eğitim anlayışında yaşanan değişimler, bu kritik unsurların da değişimini ifade etmektedir. Bu noktada, belirtilen kavramlara bakışı değiştiren faktörlerden biri olarak “eleştirel pedagoji” karşımıza çıkmaktadır. Eleştirel pedagoji, eğitim bilimlerinin eleştirel kuramdan etkilenmesiyle ortaya çıkmış ve bu durum eğitim unsurlarının farklı bir biçimde yeniden ele alınmasını sağlamıştır (Çırak, 2020). Eleştirel pedagoglar, eğitimde kanıksanmış genel fikirleri sorgulayarak bozulan veya aksayan yönleri tespit etmiş, özgürlükçü bir bakış açısıyla var olan uygulamaların ne amaçla yapıldığını irdelemiş, yeni bir eğitim tanımı oluşturmaya çalışmışlardır (Giroux, 2009). Bu noktada eleştirel pedagoji; okul, öğretmen, öğrenci kavramlarını masaya yatırmış geleneksel pedagojiye karşı çıkarak okul, öğretmen ve öğrencinin rollerini yeniden tanımlamıştır.

Modernitenin bir getirisi olan özgürlükçü ve eleştirel düşünme sayesinde taşlar yerinden oynatılmış özgürleşmenin ve eleştirel düşünebilmenin önündeki en büyük engelin “otorite” olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla modern çocukluğun inşasında otoriter bir tavırdan anti otoriter bir eğilime doğru gidişat söz konusu olmuştur. Bu durum, çocuk edebiyatı eserlerine de yansımıştır. Başlangıçta otoriter bir tavırla “çocuk için” yazılan eserler daha sonra “çocuğa göre” ve “çocuk gerçekliği” ile kaleme alınmaya başlamıştır (Şirin, 2021).

Değişim, hayatın önemli gerçeklerinden biridir. Sosyal, siyasal, ekonomik, teknolojik olarak değişen bir dünyada çevreye uyum sağlayabilmek adına gelişim ve değişim bir zorunluluk olmaktadır (Özdemir, 1997). Başlangıçta çocuğun haklarını gözetken, onu değersiz bir varlık olmaktan kurtarıp biricik yapan ve çocuğa özgü bir dünyanın oluşmasını sağlayan okul; çocuğu bir örnekleştirme ve egemen güçlerin yönettiği bir kurum olma gibi özellikleriyle tartışılan bir kavram olmaya başlamıştır. Aynı zamanda okul kültürünü oluşturan öğretmen, öğrenci gibi unsurlar da tartışma konusu olmuştur. “Öğretmen”in ne olduğu ve ne olması gerektiği eleştirel pedagoji penceresinden incelenmiş, bu analizler söz konusu kavramların güncellenmesinin ve değişmesinin kapılarını aralamıştır.

Çocuk edebiyatı kitaplarında okul ve öğretmen algısı üzerine eleştirel söylem analizi ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmanın kuramsal çerçevesinde çocuk ve çocuk edebiyatına kavramsal bir biçimde yaklaşılarak “Tarihsel Süreçte Çocuk Edebiyatı” ve “Modern Çocukluk Fikrinin Gelişiminde Okumanın ve Okulun Rolü” incelenmiştir. Çocuk edebiyatının modern çocukluk fikrinin gelişiminde işlevi tartışılarak “Çocuk Edebiyatının Evrelendirilmesi, Çocuğa Görelik ve Çocuk Gerçeği Kavramları” masaya yatırılmıştır. Ayrıca “Değişen Çocukluk ve Çocuk Edebiyatında Anti Otoriter Eğilim” irdelenerek bu eğilimlerin sebepleri ortaya konulmuştur. Okulun toplumsal rolüne dair değişimlerin incelenmesi noktasında ise “Eleştirel Pedagojide Okula ve Öğretmene Dönük Yaklaşımlar” ele alınmıştır. Son olarak “Eleştirel Söylem Analizi” hakkında bilgi verilerek bulguların analizinde takip edilecek yol izaha çalışılmıştır.

Araştırmanın bulgular bölümünde ise 2000-2022 yılları arasında yayımlanmış çocuk kitapları arasından belirlenen on beş esere yansıyan okul ve öğretmen algısını daha kapsamlı ortaya koymak amacıyla çerçeve genişletilmiş; okulun, öğretmenin, öğrencinin ve eğitim- öğretim süreçlerinin yansımaları başlıkları altında incelemeler yapılmıştır. Böylelikle okul kavramını bütünleyen ve öğretmenin etkileşim içinde olduğu unsurlar detaylı bir inceleme ile dikkatlere sunulmuştur. Elde edilen bulgular eleştirel söylem analizi ile çözümlenerek sonuç bölümünde tartışılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, insanlık tarihiyle birlikte var olan bir kavram olmakla birlikte daima güncellenen, toplumu etkileyen ve toplumdaki değişikliklerden de etkilenen bir yapı olmaktadır. Bu doğrultuda; eğitimin en önemli unsurları durumundaki okul, öğretmen ve öğrenci kavramlarının geçmişten günümüze değişiklik gösterdiği görülmektedir. Özellikle 2000 sonrası dijital göçmenlik ve dijital yerlilik açısından tarihsel olarak bir kırılmayı ifade etmektedir. 2000 sonrası doğan neslin dijital yerliler olduğu düşünülürse; bu kuşağın bilgiyi edinme, bilgiye ulaşma ve bilgi aktarımında bulunanla ilişki kurma biçiminin de değiştiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, modernleşme ve dijitalleşmenin ortaya çıkardığı yapının okul-öğretmen ve öğrenci kavramlarına etkisi sorgulanması gereken gerçeklikler durumundadır. Bu çalışma aracılığıyla, düşüncede ve davranışta yaşanan bu değişimin ele alınan kitaplara makro ve mikro ölçekte yansımalarının tespit edilmesi sağlanacak, eleştirel söylem analizi bir çözümleme yapılacaktır.

1.1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırma, “2000-2022 yılları arasında yayımlanan çocuk kitaplarında kullanılan dil üzerinden nasıl bir okul ve öğretmen algısı yansıtılmaktadır ve bu doğrultuda okul ile okulu bütünleyen unsurların geçirdiği değişim nasıldır?” sorusunun cevabına ulaşmayı hedeflemektedir.

1.1.2. Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri olarak şu sorular ele alınmıştır:

- Çocuk edebiyatı eserlerinde, okul ve öğretmen kavramını değerlendirme biçimi nasıldır?
- Çocuk edebiyatı eserlerinde, okula ve öğretmene yönelik tutumun eserlerin diline yansıma biçimi nasıldır?
- Çocuk edebiyatı eserlerinde, öğrencilerin okula ve öğretmene karşı tutumları nasıldır?
- Çocuk edebiyatı eserlerinde, çocuklara sunulan öğrenci modelleri ne tür bir “çocuk gerçeği” sergilemektedir?
- Çocuk edebiyatı eserlerinde, okul ve öğretmen algısı 2000-2022 yılları arasında geçen süreçte nasıl bir değişiklik göstermiştir?
- Çocuk edebiyatı eserlerinde yansıtılan okul-öğretmen algısının şekillendirdiği eleştirel söylemin eğitim-öğretim süreçlerine etkisi nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 2000-2022 yılları arasında yayımlanan çocuk edebiyatı kitaplarında yansıtılan okul-öğretmen algısını incelemek ve bu algının şekillendirmesiyle ortaya çıkan dil üzerine eleştirel söylem analizi yapmaktır. Araştırmada, “eğitim”in temel dinamikleri durumundaki okul-öğretmen ve öğrenci unsurlarının çocuk edebiyatı eserlerinde ne şekilde ele alındığı ve değişen zaman içerisinde geldiği nokta tespit edilecektir. Çocuk edebiyatı eserlerinde değişen değerlerle birlikte okul ve öğretmen otoritesinin nasıl konumlandırıldığı da izah edilmeye çalışılacaktır. Eğitim-öğretim süreçlerinin en büyük gözlemcisi olan “öğrenci”nin bakış açısını yansıtan dil üzerinden okul ve öğretmen algısına dair eleştirel söylem analizi ortaya konulacaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışma, 2000-2022 yıllarında yayımlanan çocuk edebiyatı eserlerinde yansıtılan okul ve öğretmen algısına yönelik önemli bir değerlendirme sağlayacaktır. Dijitalleşmenin hayatımıza derinlemesine nüfuz ettiği bugünlerde okul-öğretmen ve öğrenci kavramları sorgulanmakta, bu noktada kavramlar eserlerde farklı bakış açılarıyla yeniden ele alınmaktadır. Çocuk edebiyatı sahasında “okul” merkezinde yaşanan olayları anlatan, bu bağlamda okul-öğretmen ve öğrenci ilişkilerini ele alan eserlerin değişen eğitim-öğretim anlayışı gerçekliğiyle ele alınmasının hem alanın uzmanlarında hem de ebeveynlerde önemli bir farkındalık oluşturacağı düşünülmektedir.

Kuşaklar arası farklılıklardan kaynaklanan özellikler bireylerin olgu ve kavramlara bakış açısını etkilemektedir. Bu çalışma; toplumda yaşanan değişim ve dönüşüme paralel olarak 2000 sonrası kuşağın eğitime, okula ve öğretmene yönelik algılarında ne gibi değişikliklerin olduğunu ve bunun eserlere nasıl yansıdığını ele almaktadır.

Kitapların öğrencinin duygu ve düşünce dünyasını önemli ölçüde etkilediği gerçeğinden hareketle çocuklara sunulan bu eserlerin incelenmesi önem arz etmektedir. Bugün çocuk olarak adlandırılan bireylerin, on on beş yıl sonra topluma yön verecek yetişkinler olacakları düşünülürse, bu genç beyinlerinin beslendiği edebiyat ürünlerinin de nasıl bir öneme sahip olduğu fark edilecektir. Alanda yapılacak bu çalışmanın çocuk edebiyatı eserlerinde yansıtılan okul-öğretmen algısına yönelik yeni bir bakış açısı kazandıracağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Çalışmada; Türkiye ve dünya ölçeğinde önemli kırılmaların yaşandığı, dijitalleşmenin her alana etki etmeye başladığı 2000 yılından 2022 yılına kadar yazılmış çocuk edebiyatı kitapları yer almıştır. 2000 sonrası yayınlanan çocuk kitapları evreninden “okul”u mekân tutan kitaplar araştırmanın örneklemini oluşturmuş; çalışma, maceranın okulda geçtiği veya durumun okul sınırlarında cereyân ettiği kitaplar üzerinde gerçekleşmiştir. Kitap seçiminde ilköğretim çağı öğrencilerine hitap eden çocuk edebiyatı eserlerinden faydalanılmıştır.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1. Çocuk ve Çocuk Edebiyatına Kavramsal Bir Yaklaşım

Araştırmanın bu bölümünde çocuk ve çocuk edebiyatına kavramsal açıdan yaklaşılarak tarihsel süreçte çocuk edebiyatının ortaya çıkışı ve gelişimi ele alınmıştır. Modern çocukluk fikrinin gelişiminde okumanın ve okulun rolü irdelenmiştir.

2.1.1. Tarihsel Süreçte Çocuk Edebiyatı

İnsan neslinin devamlılığını sağlayan “çocuk” geçmişten bugüne artan bir değerle üzerinde konuşulmaya devam edilen bir kavramdır. Kendi tanımını kendisi yapabilmekten azade bir varlık olarak “çocuk” kavramını izah etmek ve “çocukluk”un çerçevesini netleştirmek noktasında farklı görüşler söz konusudur.

Son birkaç yüzyıldır, insan yaşamının en önemli bölümlerinden biri olan çocukluk dönemine gerekli değerin verilmesine yönelik çalışmaların yoğunluk kazanmasında yapılan bilimsel araştırmaların büyük bir rolü vardır. Bu araştırmalar sonucunda insan hayatının ilk on sekiz yılının daha sonraki yıllarda bireyin yaşamını derinden etkileyebilecek bir ağırlığa sahip olduğunun anlaşılmıştır. Dolayısıyla dünyaya gelen bir çocuğun birey olma yolunda geçireceği bedensel ve ruhsal gelişim değer kazanmaktadır. Çocuğun varlığının tanınması, korunması ve çocukluğun yaşanması; toplumların geleceğe olumlu izler bırakması noktasında önem arz etmektedir.

Türkçe Sözlük’te “çocuk” sözcüğü : “ Küçük yaştaki erkek veya kız; soy bakımından oğul veya kız evlat; bebeklik ile erginlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, uşak.” olarak tanımlanmıştır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2005, s. 444). Bu tanımlar ayrıntılı olmayıp gündelik hayat içinde kavramın zihinde şekillenmesini sağlayacak pratiğe dönük bir açıklama durumundadır.

Toplumsal bir varlık olarak “çocuk” kavramına ilişkin uzlaşa sağlanmış ilk tanım *Çocuk Haklarına Dair Sözleşme*’de yer almaktadır (Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, 1989). Bu sözleşmenin 1. maddesinde “Çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır.” hükmü öne sürülerek biyolojik olarak “çocuk” sayılmanın sınırları çizilmiştir.

Geçmişe bakıldığında toplumlarda “çocuk” kavramının net olmadığı dolayısıyla “çocuk” kavramının inşa edildiği, buna mukabil günümüze gelindiğinde “çocuğun” yetişkinlere yaklaşmak noktasında farklı bir dönüşüm yaşadığı anlaşılmaktadır. Zira çağımızda, çocukluk ile yetişkinlik arasındaki çizginin giderek silikleştiği görülmektedir. Bu konuda çoğunluk hemfikirdir ancak “çocuk” kavramının nereden doğduğu ve neden yok olmaya başladığının izah edilmesi gerekmektedir (Postman, 1995).

Çocuk ve çocukluk kavramlarının ortaya çıkışı değerlendirildiğinde Antik Çağ ve Orta Çağ’da keskin bir çocuk ve yetişkin ayrımının olmadığı gözlemlenmektedir. Postman (1995) tarafından bu düşünce, “Orta Çağ dünyasında okuryazarlığın, eğitim düşüncesinin ve ayıp fikrinin olmaması, çocukluk fikrinin oluşmadığının göstergeleridir” (s. 23) şeklinde belirtilmiştir. Bu dönemlerde yetişkinler ve çocuklar aynı ortamları paylaşmış, çocuklar âdeta “minyatür yetişkinler” olarak görülmüştür. Orta Çağ’ın sözel dünyası içinde çocukluğun en fazla yedi yaşında bittiği çünkü konuşmayı ve kendini ifade etmeyi bu yaş itibarıyla başaran çocuğun yetişkinler ile aynı maddi ve manevî iklimi paylaşmış olduğu ifade edilmiştir. Matbaanın 15. yüzyılda bulunması ile birlikte okuryazarlık artmış, yetişkinlerin ayrı bir dünyası oluşmaya başlamıştır. Yetişkin dünyasının değişmesiyle birlikte toplumda “çocukluk düşüncesi” ortaya çıkmıştır. Matbaadan sonra çocuklar, yetişkinlerin dünyasına katılmak için okuma- yazma öğrenme gereksinimi duymuş bunun için de eğitim alma yani okula gitme gereği ortaya çıkmıştır (Postman, 1995).

Postman (1995) çocukluk ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Çocukluk fikri, Rönesans’ın büyük icatlarından biridir. Belki de en insani olanıdır. Bilim, ulus-devlet ve dinsel özgürlük ile birlikte hem toplumsal bir yapı hem de psikolojik bir koşul olarak çocukluk, on altıncı yüzyıl esnasında oluşmuş ya da ortaya çıkmış ve günümüze kadar inceltilmiş ve desteklenmiştir” (s. 8).

Çocukların yetişkinlerden farklı bir toplumsal kategori olduğu kanaati ise ilk olarak 17. yüzyılda ortaya konmuştur. Bu düşünce, öncelikle asiller arasında kabul görerek çocuk ve yetişkin dünyası birbirinden ayrılmaya başlamış; böylelikle kamuya ait, ahlâki eğitim amaçlayan okullar açılmıştır (Onur, 2007).

İslam’a göre bireyin “çocuk” kabul edildiği dönem akıl baliğ olana kadar süren bir zaman dilimidir. Akıl baliğ olma kavramı kişinin bedenlen bülüğa ermesi zeminine dayandırılmıştır ancak bu noktada bir eksiklik söz konusudur çünkü bedenlen bülüğa ermiş bir birey aklen yetkinliğe ulaşmamış olabilmektedir. Dolayısıyla çocukluk, bireyin

bedenen olduğu kadar zihnen de sağlıklı bir biçimde tercih edebilme yetisinin olgunlaşmasına kadar geçen süreç olduğu söylenebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında çocukluk döneminde çocuğun eylemlerinden sorumlu tutulmayan ve böylelikle geniş bir özgürlük alanına sahip kişi olduğu da anlaşılmaktadır (Karaosmanoğlu, 2005).

Uzun vadede çocukluk olgusunun ortaya çıkmasındaki temel etmen aydınlanma ve bunun sonucu olarak ortaya çıkan yeni yaşam biçimi ile bilimsel bakış açısıdır. Okul yaşamı, oyun, oyuncak gibi kavramların üzerine konuşulması çocuğa yönelik bir kültürün oluşmasına zemin hazırlamıştır. Çocuğun fiziksel ve ruhsal gelişimi, eğitimi, toplumdaki varlığının korunması ve gözetilmesi çocuk gerçekliğinin oluşmasını sağlamıştır (Onur, 1993).

Çocuk kavramını tanımlayan kaynaklar incelendiğinde birçoğunun farklı görüşler öne sürdüğu fark edilmektedir. Bu durum, farklı uzmanlık sahalarının çocuk kavramını kendi disiplinleri içinde ve bu disiplinin sınırlılıklarına göre tanımlamasından kaynaklanmaktadır. Özetle, çocuk kavramına eğitim bilimi, psikoloji, sosyoloji, tarih, hukuk gibi alanların kendi pencerelerinden baktığı ve bu alanların sınırları içinde “çocuk” kavramına açıklık getirdikleri görülmektedir (Tüfekçi Can, 2014).

“Çocukluk kavramı tarihi, sosyo-kültürel kökleri olan ve eğitim ve felsefe gibi pek çok disiplinin ilgi alanına giren bir kavramdır. Çocukluğun kültürden kültüre, içinde yaşanan sosyal ve ekonomik durumların arz ettiği farklılıklara göre değişen bir tanımı vardır ve bu tanım her zaman çocuk dünyası ile yetişkin dünyasını birbirlerinden açık bir şekilde ayırabilmektedir” (Köksal, 2008, s. 389).

En nihayetinde “Yapılan bütün tanımlarda çocuğun yetişkinden farklı bir yapıda olduğu ve dolayısıyla ona karşı gösterilecek davranış ve uygulamaların da yetişkinlerden farklı olması gerektiği bildirilmektedir” (Bağlı, 2002, s. 276-278).

Günümüze bakıldığında dünyaya hâkim olan “çocuk” gerçeğinin batının ortaya koyduğu ve şekillendirmeye devam ettiği bir kavram olduğu görülmektedir. “Çocuğa uyanan Batı dünyası çocuk gündemini evrensel bir çizgide tutmayı başararak, 16. yüzyıldan bu yana çocuğa bakışı batı merkezli bir çerçeveye çekmiş bulunuyor. Küçük adamın üç yüz yıl boyunca eğitimi, sağlığı, hukuku, hakları, sanat ve edebiyatı Batı dünyasından dünyaya sunuluyor” (Şirin, 2000, s. 38). Bu tespitten de anlaşılacağı üzere bugün gelinen noktada, Batı dünyasının öncülük ettiği hedefler doğrultusunda, çocuk ve çocukluk kavramlarının dönüşümünün batıdan doğuya servis edilerek devam ettiği anlaşılmaktadır.

Çocuğun yetişkinlerden ayrı bir dünyası olduğunun anlaşılması ona özgü edebî bir alanın da oluşmasına zemin hazırlamıştır. Çocuk edebiyatı, meydana çıktığı 17. yüzyıldan itibaren; edebiyat, sosyoloji, eğitim bilimleri gibi pek çok sahanın eleştirisi altında gelişimini sürdürmektedir. Çocuk edebiyatının genel edebiyattan sıyrılarak onun altında ayrı bir dal olarak gelişmesinde çocukluğun insan yaşamındaki önemi ve pedagoji ile ilgili gerçekleştirilen bilimsel araştırmalar önemli bir faktör olmuştur (Tüfekçi Can, 2012). Çocuk edebiyatının tarihsel gelişimini “pedagojik, sosyal ve edebî” olarak üç temel perspektifle analiz etmek önemli görünmektedir. Pedagojik yaklaşımda, çocuk edebiyatı çocuğu eğitmede en etkili araç olarak ifade edilmektedir. Pedagojik yaklaşım, tarihsel süreç içinde toplumlara egemen politikaların hedefleri doğrultusunda çocuk edebiyatının bir vasıta olarak kullanılmasına da imkân vermektedir. Çocuk edebiyatının tarihsel gelişimini değerlendiren diğer bir perspektif ise “sosyal yaklaşım”dır. Bu yaklaşımda pragmatist bir hedefle çocuk edebiyatı çocuğun sosyalleşme sürecine katkıda bulunmayı sağlamaktadır. Pedagojik ve sosyal yaklaşımdan farklı olarak “edebî yaklaşım” ise çocuk edebiyatının her şeyden önce bir “edebiyat” olduğu gerçeğine odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, çocuk edebiyatının tıpkı yetişkin edebiyatında olduğu gibi kuramsal bir temele dayandırılması gerektiğini öne sürmektedir (Nikolajeva, 1995, akt. Tüfekçi Can, 2012).

Çocuk edebiyatı, genel edebiyata oranla oldukça yeni bir kavramdır. Çocuklar için yazılmış ilk kitaplar çocuk eğitimini daha iyi yapabilmek amacı doğrultusunda oluşturulmuştur. Dolayısıyla ilk çocuk kitaplarında bazı bilgi, kural ve değerlerin verilmesine yönelik öğretici bir üslup kullanılmıştır. İlk zamanlarda otoriter bir anlayışla yazılan eserler geçen yüzyıllarla yerini; çocuğa göreliği ön planda tutan, çocuk bakışı ve çocuk gerçekliğini ifade eden bir anlayışa bırakmıştır. Böylelikle de genel edebiyattan farklı bir “çocuk edebiyatı” kavramı ortaya çıkmıştır (Dilidüzgün, 1996).

Geçmişten günümüze çocuk edebiyatını ifade eden birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Şirin (2021) şu şekilde kapsamlı bir tanım yapmaktadır:

“Çocuk edebiyatı, temel kaynağı çocuk ve çocukluk olan; çocuğun algı, ilgi, dikkat, duygu, düşünce ve hayal dünyasına uygun; çocuk bakışını ve çocuk gerçekliğini yansıtan; ölçüde, dilde, düşüncede ve tiplerde çocuğa göre içeriği yalın biçimde ve içtenlikle gerçekleştiren; çocuğa okuma alışkanlığı kazandırması yanında, edebiyat, sanat ve estetik yönünden gelişmesine katkı sağlayan, çocuğu duyarlı biçimde yetişkinliğe hazırlayan bir geçiş dönemi edebiyatıdır” (s.26).

Sever (2015)'e göre “Çocuk edebiyatı (yazını), erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır” (s. 17). Ayrıca, Hasırcı'nın (2011) ortaya koymuş olduğu “Çocuk yazını, çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik ilkesini bulundurmamak zorunda olan, çocuğun dünyasına koşut bir dünya kurgulayan bir yazın türüdür” tanımlaması ile çocuğa yönelik eserler oluşturulurken gözetilmesi gereken belli başlı ilkelere de vurgu yapılmıştır (s. 1061). Bununla birlikte Yalçın ve Aytaş (2014) çocuk edebiyatının nitelikli bir edebiyat olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Çocukların büyüme ve gelişmelerine; hayallerine, duygularına, düşüncelerine, yeteneklerine ve zevklerine hitap eden, eğitirken eğlenmelerine katkıda bulunan sözlü ve yazılı verimlerin tamamıdır ve edebiyatın bütün alanlarında bulunan nitelikleri içinde barındıran, ancak kendisine seçtiği hedef kitlenin özelliklerini daha fazla göz önünde bulunduran bir alan” (s. 17-18).

Batı'da matbaanın yaygınlaşması okur-yazar oranının artması sonucunu doğurmuş ve böylelikle çocuk eğitimi önemli bir konu hâline gelmiştir. Bu durum okullaşmanın yaygınlaşmasına vesile olmuş, okullarda dini içerikli kitaplar okumaktan sıkılan çocuklar için kitap yazma ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Şimşek vd., 2014). Çocuk edebiyatına dair ortaya konan eserler incelendiğinde ilk olarak Avrupa'da *chapbooks* adıyla anılan çocuk kitapları görülmektedir. Bu kitaplar, 17. yüzyılda İngiltere'de ortaya çıkmış ve 18. yüzyılda yaygınlaşmıştır. Ayrıca bu dönemde “çocuk” kavramı ile ilgili yeni fikirler ortaya atan John Locke (1632-1704) ve Jean-Jacque Rousseau'nun (1712-1778) etkisiyle çocuklara yönelik eserlerde, hayata dönük bilgiler verme amacı da öne çıkmıştır. Çocuk ve yetişkin arasındaki keskin çizginin netleştiği bu dönemde John Newbery'nin (1713-1767) yayınladığı *A Little Pretty Pocket Book* adlı kitap, çocuklar için hazırlanan ilk kitap olarak değerlendirilmiştir. Newbery, çıkardığı *Lilliputan Magazine* adlı dergiyle de çocuk dergilerinin öncüsü konumunda olmuştur (Oğuzkan, 1987).

Avrupa'da 18. yüzyıl çocuk klasiklerinin ortaya çıktığı çağdır. Jonathan Swift (1667-1745), 1726'da o dönemde henüz rastlanmamış fantastik edebiyatın ilk örneklerinden birini verir. *Gulliver'in Gezileri* adlı eserde kahraman Gulliver'in çıktığı gezilerde yaşadığı sıra dışı olaylar anlatılır (Şimşek vd., 2014) . “İngiltere'de Charles Dickens (1812-1870), *David Copperfield* isimli romanıyla, Thomas Hughes (1822-1896) de tipik okul

hikâyelerinin ilk örneği kabul edilen *Tom Brown's School Days* ile öne çıkar” (Oğuzkan, 1987, s. 18).

“Çocuk ve gençlik edebiyatında bilim kurgu türündeki ilk örnekler 19. yüzyılda Fransız yazar Jules Verne’in (1828-1905) kaleminden doğar. Yazar, zengin hayal gücüyle okurları Ay’a götürür, denizler altında gezdirir, dünyanın merkezine indirir, balonla gökyüzünde uçurur ve seksen günde bütün dünyayı dolaştırır. Verne; *Balonla Beş Hafta* (1863), *Dünyanın Merkezine Yolculuk* (1864), *Aya Seyahat* (1865), *Kaptan Grant’ın Çocukları* (1865), *Ayın Etrafında* (1870), *Denizler Altında Yirmi Bin Fersah* (1870), *Seksen Günde Devriâlem* (1873), *Esrarlı Ada* (1875) gibi kitaplarıyla çocuk ve gençlik edebiyatının öncüleri arasında yer alır” (Şimşek, 2014, s. 25-26).

20. yüzyıla gelindiğinde ise dikkati en çok çeken eser Antoine de Saint- Exupery’nin (1900- 1944) yazdığı *Küçük Prens* adlı kitaptır. Kitap, hem küçük hem de yetişkin okurların dikkatini çekerken ilk kez bir çocuk kahramanın gözünden eleştirel bir tavırla yetişkin davranışları ele alınmıştır. Bu noktada çocuk dünyasına yaklaşmanın önemi net bir biçimde anlaşılmıştır (Şimşek vd., 2014). Yine bu yüzyılda ön plana çıkan eserlerden biri de *Harry Potter* serisidir.

“İngiliz yazar J. K. Rowling’in (d. 1965) yazdığı *Harry Potter* dizisi (1997-2014) Felsefe Taşı, Sırlar Odası, Azkaban Tutsağı, Ateş Kadehi, Zümrüdüanka Yoldaşlığı, Melek Prens ve Ölüm Yadigarları alt başlığıyla yedi romandan oluşur. Büyücü bir anne babanın çocuğu olarak dünyaya gelen, anne babasını gizemli bir biçimde kaybettikten sonra teyzesinin evinde yaşayan, Cadılık ve Büyücülük Okulunda okuyan bir çocuğun fantastik hikâyesidir. Tüm dünyada dört yüz milyondan fazla satılmış ve sinemaya aktarılmış; özellikle lanet, cadı, büyü gibi ögelere yer veren anlatımıyla tartışmalara neden olmuştur” (Şimşek, 2014, s.28).

Çocuk edebiyatının Türkiye’deki tarihi seyrini incelediğimizde edebiyatın pek çok alanında olduğu gibi çocuklara yönelik yayınların da Tanzimat döneminden itibaren gelişme kaydettiği görülmektedir. Tanzimat öncesinde de çocuklar için veya çocukla ilgili eserler verilmiş olduğu tespit edilse de bununla ilgili kapsamlı bir çalışma henüz gerçekleştirilmemiştir (Çıkla, 2005).

Türk edebiyatının tarihi gelişimi incelendiğinde, çocuk edebiyatı ürünleri içinde sayılabilecek eserlerin anlatı geleneği içinde oluşturulduğu görülür. Tekerlemeler, ninniler,

masallar, Karagöz oyunları, Nasreddin Hoca fıkraları sözlü geleneğin içinde yer almış türlerden bazılarıdır (Çıkla, 2005).

Çocuğa hitaben yazılmış ilk eser Keykâvus bin İskender tarafından 11. yüzyılda kaleme alınmış *Kâbusname* isimli eserdir. Yazar, bu eseri oğluna öğüt vermek amacıyla yazmıştır. Ayrıca, Divan şairlerinden Nabî'nin 17. yüzyılda kaleme aldığı *Hayriyye* adlı eser çocuk eğitimi ile ilgili önemli bilgiler sunmaktadır. Nabi oğluna hitaben yazdığı eserde hayat tecrübelerini aktararak ona nasihatlerde bulunmaktadır (Sevin ve Kardaş, 2020).

Tanzimat Dönemi ile birlikte çocuklara yönelik kitap, dergi ve gazetelerin yayımlanması konusunda gelişmeler yaşandığı gözlemlenmektedir. Tanzimat'ın ilânından yirmi yıl sonra 1859 yılında üç farklı çalışma ile Türk çocuk edebiyatının ilklerini oluşturacak eserler verilmiştir. Bu eserlerin birincisi Şinasi'nin La Fontaine'den yaptığı fabl çevirileridir ve şairin *Tercüme-i Manzume* adlı kitabında yayımlanmıştır. İkincisi, Kayserili Doktor Rüştü'nün kaleme aldığı *Nuhbetü'l -Etfâl* adlı Arapça alfabe kitabının sonuna eklediği çocuk hikâyeleri, fabl tercümeleri ve kısa hayvan hikâyeleridir. Son olarak Yusuf Kamil Paşa'nın François de Salignac de la Mothe Fenelon'dan çevirdiği *Telemak* adlı roman önemli bir çalışma olmaktadır. *Tercüme-i Telemak*'ın dili oldukça ağırdır. Eser bu noktada çocuk edebiyatı ilkelerine aykırı düşmektedir (Çıkla, 2005). Bununla birlikte tercüme hareketinin ilk örneği olarak *Telemak*, uzun yıllar okullarda okutulmuştur bu durum o yıllarda “çocuğa göre” bir edebiyatın gelişmediğini göstermektedir. Yine bu dönemde Vakanüvis Lütfi, Daniel Defoe'nun *Robinson Cruose* adlı eserini *Terceme-i Hikâye-i Robinson* (1864) ismi ile yayımlamıştır. Ziya Paşa ise Jean Jacques Rousseau tarafından yazılan *Emile* (1872) adlı eseri çevirmiştir. Eserde çocuk eğitiminin nasıl olması gerektiği hayâli öğrenci *Emile* üzerinden verilmiştir (Baş, 2015). Çeviri eserlerin dışında Ahmet Mithat Efendi'nin kaleme aldığı *Hâce-i Evvel* (1870) ve *Kıssadan Hisse* (1871) adlı eserler edebiyatımızın ilk çocuk kitapları arasında kabul edilmiştir (Çıkla, 2005).

Çocuklara yönelik süreli yayınların ilk örneği *Mümeyyiz* (1869) gazetesidir. İkinci çocuk gazetesi ise *Sadakat* adıyla 1875 yılında yayımlanmıştır. Daha sonra bu isim çocuklar için ağır olduğu gerekçesiyle *Etfal* ismi ile değiştirilmiştir. Her iki gazete de çocuğa estetik bir haz verme amacı gütmemiş çocuğu eğitmek ve biçimlendirmek amacını taşımıştır (Baş, 2015).

İkinci Meşrutiyet'ten sonra çocuk edebiyatı sahasında çağı yakalayan bir anlayışla birçok gelişmenin yaşandığı tespit edilmektedir (Temizyürek vd., 2016). Bu dönemde çocuk dünyasına uygun şiirler yazıldığı görülmektedir.

“Özellikle çocuklara yönelik şiirlerin yazılmasında 1848 yılında kurulan ilk Öğretmen Okulu'nun büyük rolü bulunmaktadır. Bu okulun ders konuları arasında yer alan ‘okul şarkıları’ için duyulan manzume ihtiyacı kimi şairlerin bu konu üzerine eğilmesini ve çocuk manzumesi yazmasını sağlamıştır. İbrahim Alâaddin Gövsa'nın “Çocuk Şiirleri” (1911), Ali Ulvi Elöve'nin “Çocuklarımıza Neşideler” (1912) ve Tevfik Fikret'in “Şermin” (1914) adlı eserleri bu ihtiyaca cevap verecek nitelikte yazılmışlardır” (Temizyürek vd., 2016, s. 214).

Cumhuriyet Dönemi çocuk edebiyatı incelendiğinde üç farklı kırılma noktası dikkati çekmektedir. 1970'lere kadar süren birinci evrede, çocuklar üzerine didaktik ve otoriter bir anlayışla yazılmış şiir, hikâye, roman, masal ve piyesler yazılmıştır. 1923 sonrası şiirle başlayıp 1930'dan itibaren roman türünde eserlerin de katılımıyla çeşitlenen çocuk kitapları, Cumhuriyet Dönemi çocuk modernleşmesi amacına hizmet edecek içerikte tasarlanmıştır. 1970'ten 1980'lerin ortalarına kadar süren ikinci evre ise politik söylemin ağırlıkta olduğu egemen politikaların amacına hizmet eden ideolojik kitapların verildiği bir dönemdir. 1980 sonrası yenilikçi çocuk edebiyatı üçüncü evre olup bu evrede çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik ilkeleri benimsenerek edebî hazzın ön planda tutulduğu çocuk kitapları verilmeye başlanmıştır (Şirin, 2021).

Cumhuriyet Dönemi'nde farklı yazarlar tarafından verilmiş farklı edebî türde eserlerle karşılaşmaktadır. Ali Ekrem Bolayır, Ziya Gökalp, Mehmet Emin Yurdakul gibi sanatçılar çocuklar için yazılmış şiirler kaleme almıştır. Yine bu dönemde Ömer Seyfettin'in, çocukluk anılarından bahsettiği *And*, *Falaka*, *Kaşığı*, *İlk Cinayet* ve *İlk Namaz* eserlerini; konusunu tarihten alan *Kütük*, *Pembe İncili Kaftan*, *Ferman* ve *Forsa* gibi hikâyelerinin yayımlandığını görmek mümkündür (Dumanlı ve Sakar, 2021).

Ayrıca Cumhuriyet'in ilk yıllarında çocuk edebiyatının süreli yayınlar sahasında büyük bir ivme kazandığı görülmektedir. Bu dönemde yayım hayatına başlayan dergilerde okunurluk ve yayımlanmaya devam etme hususunda önceki yıllara nispetle ilerleme olduğu fark edilmektedir. *Çocuk Sesi*, *Mektepli*, *Arkadaş* ve *Çocuk* dergilerinin Cumhuriyet'in ilânını izleyen yıllarda çocukların okuma gereksinimlerine cevap verebildiği, onların düşünce ve hayal evrenini zenginleştirebildiği ifade edilmektedir. Yine bu yıllarda bankaların çocuk

dergisi yayımı konusunda önemli katkılar sağladıkları görülmektedir. Bu noktada, *Doğan Kardeş*'in Yapı ve Kredi Bankası'nın desteğiyle başarılı bir çocuk dergisi örneklği sunduğu, derginin iç ve dış özellikleriyle nitelikli aynı zamanda da alandaki ihtiyacı gideren önemli bir çocuk yayını olduğu anlaşılmaktadır. Bunların yanı sıra *Türkiye Çocuk*, *Milliyet Kardeş*, *Tercüman Çocuk*, *Can Kardeş*, *Başak Çocuk*, *Diyanet Çocuk*, *Milliyet Çocuk*, *Bando Çocuk* gibi dergilerin süreli çocuk yayınları kapsamında önemli dergilerden bazıları olduğu tespit edilmektedir (Şirin, 2000).

Günümüze bakıldığında yazarlarımızın artık çocuklar için yazmayı benimsemiş oldukları; sadece çocuklar için, çocuğa göre ve çocuk bakışını içeren eserler kaleme aldıkları görülmektedir. Bu doğrultuda eserler vermiş yazarlarımızdan bazıları şunlardır: Muzaffer İzgü, Gülten Dayıoğlu, İpek Ongun, Yalvaç Ural, Bestami Yazgan, Mavisel Yener, Üzeyir Gündüz, Mehmet Güler, Sadettin Kaplan, Fatih Erdoğan, Sevim Ak, Behiç Ak, Necdet Neydim, Mustafa Ruhi Şirin, Niyazi Birinci, Latif Sarıyüce, Mevlüt Kaplan, Tacettin Şimşek (Arıcı, 2018).

Toplu bir bakış açısıyla yaklaşıldığında denilebilir ki “Gerçekte çocuk eğitimi ve çocuğa yönelik edebiyat, bir tarih ve toplum bilincinin ürünüdür. Çocuğun eğitimi üzerinde konuşmak ve düşünmek çağlar boyu her toplumda rastlanan bir konu olmuştur. Ancak, “Rönesans insanı” dediğimiz toplum ve insanın değişebilirliği bilincine ulaşmış tarihsel tip, çocuğun eğitime ve çocuk edebiyatına da bu değiştirme süreci açısından yaklaşmıştır. Türkiye bu anlamdaki bir çocuk edebiyatına ve eğitime ancak son yüz elli yılda eğilmiştir” (Karadoğan, 2019, s. 216). Bu sebeple çocuk edebiyatının geçmişten getirdiği birikimle ilerleyip ve çağın getirdiği değişimlerden etkilenecek şekilde şekillenmekte ve çocuk dünyasını da şekillendirmeye devam etmekte olduğu görülmektedir.

2.1.2. Modern Çocukluk Fikrinin Gelişiminde Okumanın ve Okulun Rolü

Modernleşme, Batılı ülkelerin kendi tarihinden ve mevcut insan anlayışından sıyrılarak bebeklikten yetişkinliğe bireyin inşasına yönelip yeni bir tarih anlayışı oluşturmaya dönük bir süreçtir (Şirin, 2019). Bu süreçte toplumun her bir biriminde olduğu gibi modernleşmeden “çocuk” da nasibini almış, “çocukluk” kavramı yeniden keşfedilip ele alınan bir gerçeklik olmuştur. Çocukluğun keşfi, geçmişten bugüne toplumların uygarlaşma yolunda kat ettiği pek çok gelişmenin bir arada değerlendirilmesi sonucunda mümkün olabilmektedir (Şirin, 2016a). Aile, okul ve dolayısıyla toplum yapısındaki değişimlerin modern çocukluğun oluşumunda kilit bir öneme sahip olduğu görülmektedir.

“Stearns (2005, akt. Özcan, 2019) çocuk modernleşmesinin birbiriyle ilişkili üç değişimin etkisiyle meydana gelmiş bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Birincisi ve en temeli çocukluğun iş ortamından okul ortamına doğru bir geçiş göstermesidir. İş ortamının yerini okula bırakması ve kentleşmenin sonucu olarak, çocuk modernleşmesi kavramının gelişimini sağlayan ikinci faktör ise aile kurumunun küçülmeye başlamasıdır. Üçüncü temel değişim ise bebek ölümleri oranının belirgin bir şekilde düşmesidir” (s. 43-44).

Batı’da çocukluk tarihi araştırmalarını başlatarak öncü isim durumunda olan Philip Aries, Orta Çağ’da bir çocukluk fikrinin olmadığını belirten ilk kişidir. Bu doğrultuda çocukluğun eğitimin yaygınlaşması ile birlikte ortaya çıkmış modern bir keşif olduğu belirtilmektedir (Kanter, 2015).

Postman (1995), okur-yazarlığın yaygın olmadığı bir toplumda çocukluk ile yetişkinlik arasında belirgin bir ayrımın olamayacağını iddia etmiştir. Nitekim Orta Çağ’da kendini sözel olarak ifade eden bir çocuk, yetişkinler dünyasına katılabiliştir. Bu durum iletişim yeterliliğine dayalı bir eğitim anlayışının sürmesine neden olmuştur. Böyle bir anlayışta çocukların gelişimi ve öğrenmesi amacıyla planlanan bir eğitim sistemine gereksinim duyulmamıştır.

“Küçük yetişkinler” olarak değerlendirilen çocuklar, okulların yaygınlaşmaya başladığı 16. ve 17. yüzyıla kadar kendine özgü bir birey olmanın karşıtı olarak mülkiyeti farklı durumlarda farklı kişilere verilen varlıklar olarak görülmüştür. Çocuklar, sınıfsal kökenine bağlı olarak usta-çırak ilişkisi içinde yaşamı ve yaşam içinde sürdüreceği mesleği öğrenmişlerdir. Okulun olmadığı bir hayat düzeninde çocuklar, çalışma hayatına çok erken bir yaşta katılmış ve böylelikle yetişkin dünyasıyla tanışmak durumunda kalmışlardır (Aytaç, 2007).

Tarihsel sürece bakıldığında çocukluk ile eğitim ilişkilendirmesinin ortaya çıktığı dönem ve bu fikrin öncülüğünü yapan kişiler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Çocukluk fikrinin, eğitim fikri ile ilişkili olarak şekillenmesi Rönesans sonrası ‘Aydınlanma Dönemi’ olarak da adlandırılan 17. ve 18. yüzyıllarda baskınlık kazanmıştır. John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi ve Wilhelm August Frobel gibi isimlerin öncülüğünde eğitim üzerine belli bir çocukluk fikri çerçevesinde ortaya koyulan düşünceler, eğitim alanındaki etkisini günümüze kadar sürdürmüştür” (Koru ve Gündüz, 2022, s. 196).

Batı’da çocuk modernleşmesi; toplumun yapı taşı olarak ailenin aktif bir konuma getirilmesi, matbaanın icadı ile okullaşmanın artması ve sanayi toplumunun ortaya çıkmasına paralel olarak seyreden bir süreçtir. Bugünün küçüğü geleceğin büyüğü olarak “çocuk” modernleşme ile birlikte yetişkinliğin de biçimlenişine yön veren bir unsur ve böylece toplumsal bir hareketin temeli durumundadır. Çocuk, artık minyatür bir yetişkin gibi davranmayacaktır. Çocuk ve yetişkin dünyasını birbirinden ayırmada eğitim ve okul belirleyici kavramlar olarak ön plana çıkmaktadır. Bu noktadan sonra çocuk giyimiyle, yaşantısıyla anne ve babasına benzemeyip çocuğun kendine has dünyasında, kendi hâliyle var olacaktır. Böylelikle çocukluğun yetişkinlikten farkları ortaya çıkarak hayatın her alanına çocukluğun göstergeleri yansıyacaktır (Şirin, 2016d).

Çocukluğun dönüşümünde matbaanın keşfinden okullaşmanın artmasına, sanayi inkılabından reform hareketlerine kadar pek çok fiziksel şartın etkili olduğu görülmektedir. Fransız İhtilâli’nin “cumhuriyetçi pedagojisi” de çocukluğun dönüşümünde etkili olmuştur. Modern çocukluk bireyleşme sürecinde toplumun kültürel inşasını sağlayacak bir orta sınıf icadıdır. 19. yüzyıla gelindiğinde ise çocukluk, toplumda kabul görmüş bir realite durumundadır. Çocuk ve yetişkin arasındaki farkı ve çocukluğun dönüşümünü sağlayan, çocuk ve eğitim ilişkilendirmesine düşünsel bazda kaynaklık eden eğitimci ve düşünürler ise oldukça fazladır: Erasmus, Wolfgang Ratke, Fénelon, Locke, Voltaire ve Rousseau bunlardan bazılarıdır. Sonraki aşamada modern çocukluğun yansımaları edebiyatta da görülmüştür. John Newbery, Charles Dickens gibi yazarlar tarafından sosyo-kültürel, ekonomik ve politik atmosferi içine alan bir anlayışla eserler yazılmıştır (Özcan, 2009). Ayrıca Rousseau, Kant, Locke gibi aydınlanmanın üç önemli düşünürü “okul” kavramına vurgu yapmış, okullaşmayı çocuk modernleşmesinin bel kemiği olarak görmüşleridir (Özcan, 2019).

Modern çocukluk anlayışının dayandığı başlıca iki unsur burjuvazi ve bilimdir. Burjuvazinin ortaya çıkması ve bilimin önemsenmeye başlaması ile birlikte çocuklar aileleri tarafından özel ilgi gören bireyler haline gelmiştir. Orta Çağ’da bir ebeveynin görevi çocuğunun fiziksel ihtiyaçlarını gidermek iken modernleşme ile birlikte ailevi dikkat çocuğa yönelerek çocuğun yaşamı ve eğitimi ön plana çıkmaya başlamıştır (Öztürk, 2017).

Postman (1995), okul fikrinin öncelikle Eski Yunan’da ortaya çıktığını belirterek okulun “leisure” yani serbest ya da boş zaman anlamına geldiğini ifade etmektedir. Daha sonra kurulan Romalılar ise okul düşüncesini Eski Yunanlılardan alıp bir manada modern

çocukluk düşüncesinin temellerini atmışlardır. Ne var ki Romalıların yıkılışından 16. yüzyılda matbaanın bulunmasına dek geçen karanlık Orta Çağ'da tüm bu düşünceler kaybolmuştur. Okuryazarlık sadece bir sınıfa ait özel bir zanaat olarak görülmüştür. Matbaanın bulunmasıyla birlikte okuma yeterliliğine dayalı yeni bir yetişkinlik tanımı ve dolayısıyla okuma yetersizliğine bağlı bir çocukluk anlayışı ortaya çıkmıştır. Postman'a (1995) göre matbaa öncesinde çocukluk fikrine gereksinim duyulmamıştır. Çünkü herkes aynı enformatik ortamı paylaşmıştır. Matbaa ile birlikte toplumda var olan "okuryazar yetişkin" ile "çocuk" dünyasını birbirinden ayrılmaya başlamıştır. Bu noktada çocuklara okuma yazmayı sistemli bir şekilde öğretecek ve onları yetişkin dünyasına hazırlayacak okullara ihtiyaç duyulmuştur ve böylelikle Batı uygarlığı okulları yeniden icat ederek çocukluğu zorunlu kılmıştır.

Çocukluk düşüncesinin ortaya çıkışında okul kritik bir rol oynamıştır. Öyle ki okullar çocuk ve yetişkin dünyasını birbirinden ayıran bir duvar görevi görmüştür. Çocuğa olan özel ilgi arttıkça çocukların yaşam sürelerinin uzadığı fark edilmiştir. Böylelikle çocukların yaşam sürelerinin uzamasının ilahi bir karar değil beslenme ve özel bakımla ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Bu da çocuk ile ebeveynler arasındaki duygusal bağın kuvvetlenmesini sağlamıştır (Aries, 1962, akt. Araz, 2013).

Modernleşme süreci çocuğun toplumda bir işgücü olarak kullanılmasının da büyük ölçüde önüne geçmiştir. Modernleşmenin getirdiği okullaşma sürecinin artmasıyla birlikte çocukların bir kısmı iş yaşamından uzaklaşmıştır. Çocukların onları sömüren bu ortamlardan uzaklaşarak eğitim ortamlarında yer almaları çağdaşlaşmanın önemli bir işareti olarak görülmüştür. Dolayısıyla çocuk modernleşmesinin önemli sağlayıcılarından biri okullaşmadır ve modern çocukluk fikrinin gelişimi ile okullaşma paralel ilerleyen bir süreç olmuştur (Özcan, 2017).

Modern çocuklukta, ebeveynler tarafından bir değer olarak görülen "çocuk"a sosyal ve kültürel bir önem atfedilmektedir. Bu önemin korunmasında burjuvazinin kendi statüsünü her geçen gün arttıran bir bilinçlenme sürecinde olması etkili rol oynamıştır. Burjuvazi kendi toplumsal konumunu ve bireysel yaşamını sürdürmede bilimle desteklenen bir modern çocukluk düşüncesini göz ardı edilemez bir koşul olarak görmüştür. Çocukluğa verilen bu değer doğrultusunda aile, okul ve bilim süreci yeniden tanımlanmıştır (İnal, 2007). Bu doğrultuda okul, çocuk modernleşmesini harekete geçiren bir çark durumunda olmaktadır.

“Modern çocukluk anlayışının ortaya çıkışında özellikle iki kurum önemli rol oynamıştır: aile ve okul. Özellikle ‘okula başlama ve ücretli işten çocukların uzaklaştırılması’ modern bir çocukluk idealini inşa ederek çocukları kamusal alanda belirli mekânlarla sınırlayarak çocukluk algısını değiştirmiştir. Çocukların okul ve aile ile sınırlanan mekânları, çocukların yetişkinlerden farklılıklarının bir sonucudur” (Güçlü, 2016, s. 3-6).

Modern çocukluk ile eğitim arasında sıkı bir ilişki söz konusudur. Bu ilişkiyi farklı biçimde ifade eden bakış açıları tespit edilmektedir.

“Günümüzde çocukluk ve eğitim ilişkisini açıklayan bazı temel paradigmlar mevcuttur. Bu paradigmlardan biri eğitimin çocuğu yaşama hazırlayan temel alan olduğunu vurgulayan sosyalleşme paradigmasıdır. Bu noktada eğitim çocuğun yetişkinliğe doğru yol aldığı süreçte geliştirici bir göreve sahiptir. Bir diğer paradigma ise eğitim yoluyla çocukların kontrol altına alınmasıdır. Buna göre eğitim araçları bir kontrol mekanizması görevi görmektedir. Eğitim ve çocuk ilişkisini açıklayan bir başka paradigmaya göre ise eğitim, çocuğun kendini gerçekleştirmesinde bir teşvik mekanizmasıdır. Bu görüş çocuğun özgürleştirilmesi paradigmasına dayanır” (Özyurt, 2011, s.165).

Okul, toplumun hedeflediği insan tipinin yetiştirilmesinde aktif rol oynamıştır. Eğitim kurumları vesilesiyle çocuklar üzerinde hâkimiyet kurulmuş ve belli bir ideal doğrultusunda yetiştirilmek istenen nesil inşa edilmeye çalışılmıştır. Çocuklar üzerinde topyekûn bir düzen ve disiplinin sağlanmasında okul kolaylaştırıcı bir rol üstlenmiştir. Böylelikle okullaşma yaygınlaşmış ve çocukluğun süresi de uzamaya başlamıştır (Onur, 2007). Çocuklukla paralel giden bir okul anlayışında, çocuklar kendi yaşlılarıyla bir arada sosyalleşme fırsatı bulmuşlardır. Dolayısıyla okullar, çocukluğun mekânı durumuna gelmiş, bir sonraki adımda yetişkin olabilmenin koşulu okumaktan geçmeye başlamıştır (Özcan, 2017).

Belet ve Deveci (2008)’ye göre “Okul, iyi vatandaşlar yetiştirmek ve bu yolla toplumun devamlılığını sağlamak için, bireylere, toplumun ve insanlığın ortak malı durumuna gelen değerleri kazandırmada etkili bir aracı kurumdur” (s.1). Dolayısıyla toplumda meydana gelen değişim ve gelişimleri sonraki nesillere aktarmanın ve toplumun devamlılığını sağlamanın en sistemli yolu okullar olmuştur. Okullar tarih boyunca devletin sıkı denetimine ve güdümüne bağlı kurumlar olarak var olmuşlardır. Batı’da önceleri iyi bir

Hristiyan yetiştirme gayesi taşıyan kiliseye bağlı okullar yerini; iyi bir vatandaş ve ideal insan tipini hedefleyen bunu da devletin sıkı denetimiyle gerçekleştirmeye çalışan okullara bırakmıştır (Özcan, 2017). Bu durum çocuk üzerindeki otorite anlayışının da değişmesine sebep olmuştur. Geçmişte çocuk üzerinde babaya verilen kontrol ve otorite yetkisi modern çocukluk anlayışıyla birlikte tıp, pedagoji, eğitim gibi disiplinlere aktarılmıştır (Özarslan, 2016).

Bilim ve teknolojideki gelişmelerle birlikte modern bir çağa adım atılmıştır. Sanayideki insan gücünün yerini makinelerin alması daha fazla eğitilmiş insana ihtiyaç duyulmasını sağlamıştır. Bu durum sayesinde çocuklar fabrikalardan eğitim görecekları okullara yönlendirilmiştir. Okulların yaygınlaşması ile birlikte çocuk dünyasına eğilen Batı’da 19. yüzyıl sonu ile 20. yüzyıl başı çocuğun dünyasının keşfedildiği zamanlar olmuştur. Böylelikle pek çok bilim insanı odağını bu konuya çevirmiştir. Çocuğun biyolojik, psikososyal, zihinsel, ahlâki gelişimi incelenmiş; çocuğun eğitimi ve gelişimine önem verilmiştir (Yapıcı ve Yapıcı, 2004). Tam da bu noktada gelişim psikolojisi geleceğin ideal insanını yaratmak için devletlere harika bir imkân sağlamıştır. Çünkü devletin devamlılığını, toplumun huzur ve refahını sağlamak adına ideal vatandaşlar yetiştirilmelidir ve bunun ilk adımı da çocuk eğitimi olmuştur. Dolayısıyla modern çocukluk paradigmasının merkezi okul olmuştur, okullaşma ve modern çocukluk kavramları birbirini var etmiştir (Şirin, 1999).

“Okullaşmanın gelişimi ile birlikte özellikle çocukluk sürecinde altı yaş belirginleşmiş ve çocuklar bilimsel inceleme konusu olmuşlardır. Burada aslında çocuk etkin değildir. Daha çok nasıl iyi bir yetişkine dönüşebileceği tartışması merkezdedir. Bu süreçte geniş aileden çekirdek aileye hızla geçişin yaşanması, çocuğun aile ve toplumdaki konumuna yönelik beklentilerine de etki etmiştir. Bu süreçte çocuk yaşlılığın sosyal güvencesi olarak görülmemeye başlanmıştır. Çocuk sayısının azaldığı çekirdek ailelerde çocuğa duygusal yatırım arttı ve çocukların çalışma hayatına başlama yaşı yükselmiştir” (Özyurt, 2011, s. 166-168).

Sanayi Devrimi ile birlikte yaşanan değişim kırsal yaşamı etkilemiş, iş imkânı nedeniyle kentlere göç eden insanlar, iş yaşamının getirdiği ve kent yaşamının sunduğu olanaklarla çekirdek aile modeline geçmiştir. Çekirdek ailede yer alan “çocuk”un değeri artmış, çocuk kent yaşamının küçük ve biricik bir üyesi hâline gelmiştir. Bu yaşamın sürdürülmesinde ve geliştirilmesinde ise “okul” a olan ihtiyaç ise kaçınılmaz olmuştur.

Okul ve aile tarafından çocuğa kitaplar üzerinden sunulan bilgi sayesinde çocuğun yetişkin dünyasının sırlarından korunması mümkün olmuştur. Gelişim ve öğrenme esaslarının varlığı ile çocukluk için ve çocuğa özel yeni bir dünyanın kurulması söz konusu olmuştur. Ayrıca pediatri üzerine yazılan kitaplar çocuk edebiyatı eserlerinin oluşturulması noktasında yazarları etkilemiş ve bazı değişiklikler yapılmasını sağlamıştır. Eğitim, psikoloji, bilim ekseninde çocuk dünyasını şekillendiren bu anlayış ile yaşama biçiminden görünüşüne kadar çocuk ve yetişkin dünyası net bir biçimde birbirinden ayrılmıştır (Yalman Polatlar vd., 2021).

Modern anlayış çocukluğu var edip çocuğu şekillendirmiştir. Devamında ortaya çıkan post modern anlayış ise klasik modern anlayıştan belirli yönleri ile uzaklaşmış bazı farklılıklar öne sürmüştür. Modernlik; ırk, kültür, devlet ayırt etmeksizin tüm çocukları evrensel bir çocuk tanımında ve çocukluk anlayışında birleştirmeyi hedeflemiştir. Buna mukabil post modern anlayış tüm çocukların bazı özellikler bakımından benzediğini ama pek çok açıdan birbirinden farklı olduğunu yani tek tiplilik değil bir çeşitlilik olduğunu ifade etmiştir (Elkind, 2001).

Türkiye’ye bakıldığında da çocuk modernleşmesinin merkezinde eğitimin olduğu görülmektedir.

“Modernleşme tarihimizde çocukla ilgili en önemli dönüştürücü aşama Tanzimat Dönemi’nde örgün eğitimin yapılandırılması ile gerçekleşmiştir. Örgün eğitimle birlikte çocuk anlayışındaki değişimin itici gücü modernleşme ve çocuk modernleşmesi anahtar rolünü üstlenmiştir. Örgün eğitim tarihimiz ve çocuk anlayışının dönüşümü bakımından bu önemli sürecin başlangıcı olmuştur. Bir yandan modernleşmeye itiraz eden diğer yandan ise modernleşmeyle tanışma-yüzleşmede Batı merkezli pedagoji ile karşılaşma sonucu geleneksel küçük adam-küçük bey, minyatür yetişkin yavaş yavaş “çocuk”a dönüşüyordu” (Şirin, 2019, s. 14-15).

Bu tespitten hareketle Osmanlı Devleti’nde de Batılı devletlerde olduğu gibi çağdaşlaşma hareketi ekseninde gerçekleşen bir çocuk modernleşmesinin söz konusu olduğu görülmektedir. Bu modernleşmenin en hareketli noktası da yine okul olmuştur. Gelinen noktada modern çocukluk anlayışı şu şekilde ifade edilmektedir:

“Modern çocukluk paradigması, en özet ifade ile, doğal düzenin bir gereği olarak çocuğun, yetişkinlerden ayrı bir özne olduğunun kabulüne dayanır. Batı’da 16. ve

17. yüzyıllardan sonra, geleneksel kısıtlayıcıların zayıflaması ile birlikte, çocuğun, yetişkinlerin dünyasından farklı bir atmosferde ve farklı bir bakış açısı ile yetiştirilmesi gerektiğine dair argümanların geçerlilik kazanmaya başladığı gözlemlenmiştir. Çocukların “saklı” ve “takdire şayan bir potansiyel” e sahip olduğu ve bu potansiyelin denetime tabi tutulması gerektiği fikri yerleşmeye başlamıştır. Çocukluğun ayrı ve özgül bir dönem olarak betimlenmesini, çocukluğun içinde değişik kategoriler olduğu düşüncesi takip etmiştir” (Öztan, 2009, s. 13).

Geleceğe bırakılan bir iz olarak “çocuk” toplumların var oluş sürecinde önemini korumayı sürdürmektedir. Çocukların yaşantılarının ve zihinlerinin emanet edildiği bir kurum olarak okul ve genel bir bakışla eğitim de bu noktada sorgulanmaya devam edilmektedir.

2.2. Çocuk Edebiyatının Modern Çocukluk Fikrinin Gelişimindeki İşlevi

Araştırmanın bu bölümünde çocuk edebiyatının modern çocukluk fikrinin gelişimindeki işlevi ele alınarak çocuk edebiyatının evreleri, çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği kavramları mercek altına alınmıştır.

2.2.1. Çocuk Edebiyatını Evrelendirme, Çocuğa Görelilik ve Çocuk Gerçekliği Kavramları

Birbirinden farklı noktalara temas eden ve pek çok tanımı yapılmış olan çocuk edebiyatı “Erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır” (Sever, 2015, s. 17) denilebilir.

Çocuk edebiyatının ortaya çıkması çocukluk kavramının fark edilerek çocuk ve çocukluk üzerinde özel bir dikkatin gelişmesiyle mümkün olmuştur. Geleneksel çocukluk; Doğu ve Batı kanadında incelendiğinde, doğuda çocuğun daha geç özneleşmeye başladığı görülmekle birlikte her iki toplum yapısında da çocuğun aile koruması altında, özellikle babanın belirlediği doğrultuda şekillenen bir anlayışla ele alındığı görülmektedir. Yetişkinliğe geçişte ara dönem olarak görülen çocukluğun edebiyatı da bu sebeple geleneksel kültür içinde oluşmamıştır (Şirin, 2016c).

Batı’da 16. yüzyılda belirmeye başlayan “çocuk” fikri ile çocuk ve çocukluk kavramları üzerine toplumsal bir dikkat geliştirilmiştir. Böylelikle çocuğa yönelik ve çocuk için oluşturulacak “çocuk edebiyatı” da gündeme gelmiştir. Çocuk edebiyatının var olma

sürecinde bu edebiyatın sınırları ve genel edebiyattan farklı olup olmadığı tartışılıp farklı görüşler öne sürülmüştür (Şirin, 2016d).

Çocuk edebiyatının temel prensipleri çocuk kavramının tanımlanmasıyla belirlenmiştir. Bu durumun sebebi çocuk edebiyatının sınırlarının çocuk gerçekliğinin farkına varılmasıyla çizilmeye başlanmış olmasıdır. Matbaanın bulunmasının ardından ortaya çıkan okuryazar toplum bu sorgulamaya zemin hazırlamıştır (Akyüz, 2014).

Çocuk edebiyatı ortaya çıktığı ilk evrede çocuğa, çocuğu anlatma gayesiyle ön plana çıkmış olsa da modern çocuk edebiyatı “çocuğa görelik” esasını dikkate alan eserlerle başlamıştır (Şirin, 2016d).

Çocuk ve ilk gençlik edebiyatının genel edebiyattan ayrılması noktasında “pedagoji” belirleyici olmuştur. Çocuk edebiyatı ürünleri pedagojik bir amaç ve görev doğrultusunda oluşturulmuş, bu durum kendine has bir yolda ilerlemesi sonucunu doğurmuştur (Şirin, 2016d).

Çocukluğun yetişkinler tarafından geride bırakılmış bir evre olması çocuklara yönelik eser oluşturmada bir kopukluk oluşabileceği endişesini yaratmıştır. “Çocuk edebiyatında bu ‘kopukluğu’ gideren ise yazarın-sanatçının çocuk bakışı, ‘çocuğa göre’lik ve çocuk gerçekliği yaklaşımıdır. ‘Çocuk gerçekliği’ aynı yaş grubu çocuklar için tek bir model çevresinde sınırlandırılmayacağı gibi, toplumdan topluma da değişebilir” (Şirin, 2012, s. 63). Dolayısıyla “çocuk bakışı”, “çocuğa görelik” ve “çocuk gerçekliği” kavramlarının çocuk edebiyatı eserleri verebilmek noktasında önemli dayanaklar olduğu görülmektedir.

Modern çocuk edebiyatına yönelik eserlerin sağlam bir zemine oturmasında önemli bir ölçüt durumunda olan “çocuk bakışı”, “çocuğa görelik” ve “çocuk gerçeği” kavramları söz konusu eserlerin pedagojik, edebi ve görsel kriterlere de uygunluğunu denetleme konusunda bir karar mekanizması durumundadır (Şirin, 2016d).

Çocuk gerçekliği, çocuğa görelik ilkesi bağlamında ele alınması gereken önemli bir unsurdur. Bu kavram; çocukların kendine has doğasından, ilgi ve ihtiyaçlarından, dil ve anlatım güçlerinden, bakış açılarından, gelişimsel farklılıklarından etkilenen bu yönüyle çocuğa özgü değişkenlik gösterebilen bir özelliğe sahiptir (Çer, 2016).

Dilidüzgün (1996)’e göre ise “Çocuk gerçekliği çocukların gerçekmiş gibi alımladıkları fakat hiç de nesnel olmayan alımlama farklarının yakalanmasıdır” (s. 83). Batı’da “çocuğa görelik” ilkesini benimseyen kitapların 18. yüzyılın sonlarından itibaren “çocuk gerçekliği”ni yansıtan eserlerin ise 1970’lerden itibaren kaleme alındığı görülmektedir.

Çocuk gerçekliği ilkesinin ön plana çıkması, çocuk eğitiminde anti otoriter ve anti didaktik eğilimin önem kazanması ile başladığı anlaşılmaktadır. Modern çocuk edebiyatımızda ise 1980 sonrasında “çocuk gerçekliği”ni merkeze almış eserlerin varlığından söz edilebilmektedir (Şirin, 2016d).

Birbirini tamamlayan üç kavram olarak görülen “çocuk bakışı”, “çocuğa görelilik” ve “çocuk gerçekliği” kavramları sabit veya değişmez değildir. Bu hızlı değişimlerin fitilini ateşleyen başlıca unsur modernleşmedir ve buna bağlı çocuk modernleşmesi olmuştur. Her dönemin kendine has anlayışından etkilenen bu kavramlar daima yeniden şekillenmektedir. Geleneksel çocukluktan modern çocukluğa geçişte “çocuğa görelilik” ilkesi değişmişken modern çocukluktan post modern çocukluğa geçişte “çocuk gerçekliği” değişim göstermiştir. Bugün gelinen noktada “çocuk gerçekliği”ni en olağan hâliyle anlatabilme gayesi ve bunu gerçekleştirebilen eserlerin varlığı “çocuk edebiyatı”nı gerçekleştirme konusunda önem taşımaktadır (Şirin, 2016d). Bunun yanı sıra Lüle (2007) ise çocuk gerçekliğinin önemini şöyle vurgulamaktadır:

“Çocuk gerçekliği, çocuk yazını için vazgeçilmezdir. Çocuğun düş dünyasını, beklentilerini, duygularını, düşüncelerini dikkate alarak yazılan ürünler, çocuklar için zevk aracı, yetişkinler için de çocuk dünyasını anlayabilmede rehberdir... Çocuk gerçekliğini iyi kavramış, çocuğu iyi tanıyan yazarların eserleri hem çocuklar için, hem de yetişkinler için önemli kaynaklardır” (s.19).

Çocuğun kendine has bir doğasının oluşu netlik kazanmış bir gerçektir. Çocuk, yetişkinden farklı bir bakış açısına sahip ve böylelikle de özgün bir dünyası olan, kendi anlam evrenini oluşturmuş bir varlıktır. Çocukların sahip oldukları bilişsel ve dilsel seviye ile oluşturdukları anlam dünyası yetişkinlerin dünyasından başkalık göstermektedir (Piaget, 2007 ve 2010, akt. Çer, 2014).

Çocuk gerçekliğinin farkında olmak, çocuk edebiyatına kazandırılmak istenen bir eserin biçimsel, içerik ve eğitsel özelliklerini düzenleme noktasında yol gösterici olmaktadır (Oğuzkan, 2013).

Hedef kitlesi göz önüne alındığında en basit tabirle çocukların okuyacağı kitaba, çocuk kitabı denmektedir. Bu açıklama, çocuk kitaplarının en belirgin yönünü ortaya koymaktadır. Ayrıca söz konusu durum çocuğa hitaben yazılan bir edebî ürünün “çocuğa göre” olması hususunu da kavramlaştırmaktadır. Çocuk ve kitap arasındaki bağın özelleştirilmesiyle çocuk kitapları söz konusu olmaktadır (Çiftçi, 2013).

Yazılan ilk çocuk kitaplarında içerik ön planda tutulmuştur ve bilgi aktarmak en temel amaç olmuştur. İlk dönem çocuk kitapları çocuklara faydalı olmayı hedeflemiştir. İkinci aşama ise çocuğun büyüme ve gelişme özelliklerinin yetişkinlerden farklı olduğunun anlaşılması ve buna yönelik eserler oluşturulmaya başlanması ile gerçekleşmiştir. Üçüncü aşamada ise çocuk bilinci ortaya çıkmış, ilk okuyucusu çocuk olan, çocuğa uygun kitap yazma amacı güdülmüştür (Şirin, 2016d).

Çocuk edebiyatı sahasında verilen ürünlerin çocuğa okuma kültürü kazandırabilmesi için onu oluşturan yazarın çocukça bir bakışla, çocuğun dünyasından çocuğa seslenmeyi tercih etmesi beklenmektedir. Çocuk gerçekliğini yansıtabilmenin temel koşulu bu gerçekliğin iyi bir gözlemlerle analiz edilmesi ve bir sanatçı hassasiyeti ile çocuklara aktarabilmesi olmaktadır. Böylelikle nihayetinde ortaya çıkacak ürünün çocuğa hitap etmenin yanı sıra edebî bir özellik taşıması da söz konusu olmaktadır (Sever, 2015).

Çocukların belirli gelişim dönemlerinden geçmesi ve bulundukları döneme has ilgi, ihtiyaçlarının olması farklı gelişim evrelerine göre kitaplar yazılmasını mecburi kılmıştır (Erdal, 2008). Çocuk yaş grubuna uygun olmayan bir eseri okuduğunda bu onun anlamasını zorlaştıracak gibi kitap ve çocuk ilişkisine de zarar verecektir. Elbette ki yaş seviyelerine göre ayrılmış çocuk kitapları onu okumak isteyen çocuk için engelleyici bir sınır durumunda olmamalıdır. Bu noktada önemli olan çocuğun gelişimsel özelliklerine uygun ve okuma kültürüne katkı sunacak kitaplara ulaşılmasını sağlamaktır (Çiftçi, 2013). Alan yazın incelendiğinde çocuk edebiyatı kitaplarını okuyucu kademeleri açısından sınıflandıran pek çok farklı tasnif ile karşılaşılacaktır. Güneş (2006, akt. Balcı, 2013)'e göre çocukların okuma eğilimlerini beş evrede incelemek mümkündür:

- Resimli Kitap ve Çocuk Tekerlemeleri Dönemi: 2-5 yaş aralığını kapsamaktadır. Çocuklar bu dönemde şekiller, resimler ve oyuncaklara ilgi duymaktadır. Kitaplarını resimleri olan birer oyuncak gibi görmektedir.
- Peri Masalları Dönemi: 5-8 yaş arasındaki çocukların bulunduğu dönemdir. Bu dönem çocukları; klasik masallar, peri masalları, hayvan masalları gibi hayâl güçlerinin gerçeküstü boyutuna temas eden edebiyat ürünlerine ilgi duymaktadır.
- Gerçeklere Yönelme Dönemi: 9-12 yaş aralığındaki çocukların içinde bulunduğu dönemdir. Bu dönemde çocuklar masalların olağanüstü dünyasından uzaklaşarak gerçekçi konulara yönelmeye başlamaktadır. Bu dönemin başlarında gerçeküstü ve gerçekçi unsurların bir arada bulunduğu yarı gerçekçi edebiyat ürünleri, geçiş süreci eserleri olarak çocukların ilgi duyduğu kitaplar arasında yer almaktadır.

- Macera Dönemi: 12-14 yaşlarını içine alan dönemdir. Bu dönemde erkeklerin ve kızların ilgisi cinsiyete göre değişkenlik göstermektedir. Özellikle bağımsız olma düşüncesinden hareketle erkekler bu dönemde daha çok macera, tarih, gezi vb. konulu kitaplara ilgi gösterirken, kızlar ev ve aile hayatı ile ilgili kitaplara yönelmektedir.
- Olgunluk Dönemi. 14-17 yaş aralığındaki çocukların yer aldığı dönemdir. Bu dönemde cinsiyete göre değişen ilgiler daha da belirginleşmektedir. Bu dönemde daha çok soyut ve düşünsel konulara yönelme görülmektedir.

Yalçın ve Aytaş (2003) çocuk edebiyatı ürünlerini okuyucu kademeleri açısından dört evreye ayırmıştır:

“a) İlk evre Okul Öncesi (0-5 Yaş Grubu) olarak adlandırılır. Bu evrede çocuklar kelime oyunlarından hoşlanır ve basit cümleler kurabilirler. Kelime kapasiteleri çok yavaş gelişir. Bu yaş grubu için yazılacak eserlerde kullanılan kelime sayısı, onların anlamını bildiği ve çok kullandığı kırk kelimeyi geçmemelidir. Mecazlı anlatımlara yer verilmemeli; bir kelimenin ikinci, üçüncü anlamını çağrıştıracak cümleler kurulmamalıdır.

b) İkinci evre, 1. Kademe 1. Devre (6-8 Yaş Grubu) olarak adlandırılır. Bu yaş grubu çocuklarda davranış bakımından gelgitler vardır. Bir an heyecanlıyken, bir anda içine kapanık bir hâle bürünebilirler. Kelime dağarcıkları gelişmiştir. Büyüklerle pek çok konuda konuşabilirler. Bu gruba yönelik eserlerde cümleler üç beş kelimeyi geçmemeli, mecazlı söyleyişlere yer verilmemeli, anlatım açık olmalıdır. Yazılacak eserler, çocukların anlamını bildiği yüz kelimeyi geçmemelidir.

c) Üçüncü evre 1. Kademe 2. Devre (9-12 Yaş Grubu) olarak adlandırılır. Bu yaş grubu, çocukların hayatlarının üçüncü sakin devresidir. Kendi benliklerinden uzaklaşarak grup ilişkilerine önem vermeye başlarlar. Temel ve soyut kavramları elde etmeye başlarlar. Bu yaş grubuna hitap edecek eserlerde bütünden parçaya gidilmelidir. Örneğin; önce aile, sonra ailenin üyeleri anlatılmalıdır. Eleştiri duygusu bu yaş grubundan itibaren gelişmeye başlar; adalet duygusu ayrıntıları olmamakla birlikte ana hatlarıyla oluşur. Bu yaş grubuna giren çocuklara yazılacak eserler onların anlamını bildiği üç yüz kelimeyi geçmemelidir.

d) Dördüncü evre İlk Gençlik Çağı (13-15 Yaş Grubu) olarak adlandırılır. Bu yaş grubu teorik konulara ilgi duyarlar, uzun ve dikkat isteyen çalışmalardan

hoşlanırlar. Okuma ilgi ve becerileri bu yaştan itibaren farklılık göstermeye başlar. Spor, eğlence, fen ve tabiat konulu araştırmalara ve araştırma yazılarına ilgi duyarlar. Okudukları kitaplarda kendilerini görürler. Bu yaşa hitap edecek eserlerde cümleler 7-10 kelimeyi geçmemelidir. Metinler anlamını bildikleri 700 kelimeyi aşmamalıdır. Yalın, sade bir dil kullanılmalı; mecazlar ve benzetmelerle birlikte bütün zaman kipleri kullanılabilir” (s. 38-42).

Ayrıca, çocukların yaş ve gelişim özellikleri bakımından gösterdikleri okuma eğilimlerinin farklı uzman tarafından şu sınıflandırmalarla ele alındığı görülmektedir:

“Gökşen (1985) tarafından; masal çağı, serüven-Robenson çağı, soyut konulara eğilim çağı olmak üzere üçe; Sever (2010) tarafından okul öncesi, ilköğretim dönemi olmak üzere ikiye; Stebler (2011) tarafından okul öncesi, ilköğretim birinci kademe, ilköğretim ikinci kademe olmak üzere üçe ve Göğüş (1978) tarafından; erinlik öncesi, erinlik ve ilk gençlik dönemi olmak üzere üçe ayrılmaktadır” (akt. Altunbay, 2015, s.65).

Günümüzde çocukların okuma eğilimleri farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılıkların oluşmasında teknolojinin gelişmesiyle doğru orantılı olarak çocukların ilgilerinin ve çocuklara sunulan içeriklerin değişmesi etkili olmaktadır. Dolayısıyla yapılacak yeni araştırmalarda çocukların okuma eğilimlerinin tespit edilmesi, çocuk edebiyatı eserlerinin oluşturulması noktasında önem arz etmektedir (Altunbay, 2015).

Özetle, “çocuk edebiyatı”nın pek çok farklı kriter göz önünde bulundurularak evrelere ayrıldığı görülmektedir. Bu bölümlerdeki nihai amaç; çocuğun fiziksel, bilişsel, duygusal gelişim özelliklerine uygun bir biçimde eserler oluşturulmasını ve böylelikle çocukların “çocuk edebiyatı” eserlerinden faydalanmasını sağlamaktır. Bu anlayışla hareket edildiğinde “çocuk gerçeği”ne uygun düşen bir “çocuk edebiyatı” yaratmak mümkün olacaktır.

2.2.2. Değişen Çocukluk ve Çocuk Edebiyatında Anti Otoriter Eğilim

Bir kavram olarak “çocuk” insanlıkla yaşıt olmasına rağmen “çocukluk” kavramı için aynı durum söz konusu değildir. Bunun sebebi çocukluğun Batı toplumunda yetişkinden farklı ve kendine özgü bir dönem oluşunun ancak 17. yüzyılın sonlarına doğru kabul görmüş olmasıdır. Bu kabulün ardından her çocuğun doğuştan getirdiği gizli bir potansiyele sahip olduğu anlaşılmış ve yarının yetişkini olarak geleceğe bırakılan bir miras olduğu düşüncesi ön plana çıkmıştır. Modernizmin ortaya çıkışıyla birlikte çocuk; psikoloji, sosyoloji,

pedagoji gibi pek çok sahanın mercek altına aldığı ve yeniden inşa ettiği bir kavram olmuştur. Günümüzdeki çocuk algısı, çocukluğun inşa edildiği tarihsel bir süreçten geçerek bugünkü hâlini almıştır (Yüceer Berker, 2022).

Batı’da geleneksel çocukluktan modern çocukluğa geçişi sistemli bir şekilde sağlayan en önemli kurum okul olmuştur. Okul, çocuklar için adeta askerlik gibi zorunlu görülmüş böylelikle Rönesans sonrası gelişen lâik eğitim okullar aracılığıyla çocukların dünyasına sunulmuştur. Bu noktada okul, yetişkin dünyası ile çocuk dünyasını kesin bir çizgi ile ayırma görevini üstlenmiştir (Bumin, 1998). Günümüzde ise çocukların yetişkinlerle hemen hemen aynı bilgi ve deneyim dünyasını paylaştığı görülmekte, yetişkin ve çocuk ayrımının hızla silikleştiği post modern bir anlayışın söz konusu olduğu görülmektedir (Şirin, 2019). Ayrıca “çocukluk”un zaman ve şartlar doğrultusunda şekillendirilebilen kesin tanımı olmayan bir kavram olduğu gerçeğini şu tespitlerin desteklediği görülmektedir:

“Çocukluk tarihi üzerine yapılan araştırmaların öncüsü, Annales Okulu üyesi bir tarihçi olan Philippe Aries’in *l’Enfant et la Vie Familiale sous l’Ancien Regime* adlı kitabıdır. Bu çalışma sosyal bilimciler için önemli veriler sağlamanın yanı sıra savunduğu ana savıyla, özellikle sosyoloji çevrelerinde büyük bir ilgi uyandırdı. Bu sav, çocukluğun biyolojik değil, sosyal ve kültürel bir kategori/kurgu olduğu idi. Aries’ten (1962) sonra artık çocukluğun toplumsal bir kurgu olduğu düşünölmeye başlandı” (Akbaş ve Topçuoğlu, 2009, s. 95).

Modernleşmeyle birlikte gelişen ve değişen dünyada hüküm süren neoliberal politikaların etkisi ile tüketim toplumu gerçeği ortaya çıkmış elbette toplumsal bir varlık olan “çocuk” da bu değişimden etkilenmiştir. “Neoliberalizme göre refah sağlamak adına kaynakları da elinde bulunduran devlet bireysel ve toplumsal gelişmenin, zenginleşmenin yoluna taş koyan bir oluşumdan ibarettir. Buna göre, devletin ekonomiye müdahalesine son verilmeli ve serbest piyasa kuralları egemen kılınmalıdır” (Eştürk, 2006, s. 18). Bu noktada; çocuk unsurunun modernleştikçe, serbest ekonominin ortaya çıkardığı popüler kültürün kısılcına daha çok girdiği, özneleşeceği yerde nesneleşerek çocukluğunu yaşayamaz duruma geldiği göröşmektedir (Şirin, 2016b).

Bugün gelineen noktada çocukluğu anlamak amacıyla yapılan incelemelerin dayandığı üç temel önerme vardır. Bunların ilki çocukluğun sosyal olarak inşa edildiği gerçeğidir. İkincisi çocukların var oluş itibariyle incelenmeye değer olduklarıdır. Sonuncusu ise

çocukların hayat içinde aktif olarak bulunan ve ona etki eden varlıklar olarak kendilerine has bakış açılarının yetişkinler tarafından dinlenmeye ve anlaşılmaya değer bulunmasıdır (James, 2001, akt. Şirin, 2021).

Çocuğa ve çocukluğa bakıştaki bu değişim “çocuk edebiyatı”nı da etkilemiştir. Başlangıçta “çocuk için” sonrasında “çocuğa göre” ve “çocuk gerçekliği” ile kaleme alınan eserlerde değişen yaklaşımlar söz konusu olmuştur. Şirin (2021)’e göre:

“Modern çocuk edebiyatındaki değişimi iki evrede özetleyebiliriz: Birinci evreye çocukların masum bağımlı varlıklar olarak kabul edildiği, otoriter yaklaşım yanında, idealize kız ve erkek anlayışına, cinsiyet ayrımcılığına ve çocukların benzerliğine dayalı dogmatik çocuk anlayışı egemendir. Bu evrenin ağırlıklı kitapları çocuk klasikleridir. İkinci evrede ise ‘çocuk gerçekliği’ ne, çocuk haklarına, çocuk ihmali ve istismarına, anti otoriter ve sorun odaklı yaklaşımı yansıtan bir açılıma gidilmiştir” (s. 9-10).

Görüldüğü üzere çocuk edebiyatında otoriter bir eğilimden anti otoriter bir eğilime doğru gidişat söz konusu olmuştur. Bu geçişin yaşanmasında modernizmin payı büyüktür. Modernitenin ön plana çıkardığı kavramlardan biri de özgürleşmedir. Özgürleşme beraberinde eleştirel düşünmeyi de getirmektedir. Eleştirel düşünmenin karşısındaki sorunlardan biri de “otorite” kavramı olmaktadır. “Otorite, herhangi bir konuda diğerlerine göre daha üstün bir güce sahip olma, bilgili, donanımlı olmak şeklinde tanımlanabilir. Daha açık bir ifadeyle fiziksel güce başvurmadan boyun eğdirme, belli bir davranışı kabul ettirecek bir gücü elinde tutma durumudur” (Mendel, 1992, s. 24). Çocuk edebiyatında, yazarın otoriter bir tavır sergilediğinin tespit edilmesini sağlayan çeşitli işaretler vardır: “Çocuğa yönelik metinlerin eleştiriye açık olmaması, bir ideolojiyi savunması, yazarın görüşlerini benimsetme çabası ve anlatımda yanlı, duygusal ve retorik efektlere yer vermesi otoriter anlatımın göstergelerindendir” (Dilidüzgün, 2004, s. 63).

Çocuk edebiyatı, sahip olduğu gelişim özellikleri ve yaşam tecrübesinin azlığı dolayısıyla hayatı anlamlandırma, pek çok duygu ve davranışı yönetme noktasında güçlük yaşayan çocukların dünyasında önemli bir rol üstlenmiştir (Şen, 2014). Elbette çocuk kitabı yazarının bu durum karşısındaki konumu ders verici olmaktan öte, dilin imkânları ile bezenmiş, çocuğun insanı ve hayatı tanımaya olanak sağlayacak kurgular oluşturmak olmalıdır (Sever, 2015). “Çocuk edebiyatını ve dolayısıyla bu alanda verilen eserleri, yalnızca pedagojik işlevlerle sınırlandırarak öğreticiliği ön plana çıkarmak, eserleri

sanatsal özelliklerden soyutlamak anlamına gelmektedir” (Şirin, 2016d, s. 29). Ne var ki hayat tecrübesi bakımından “çocuk” insandaki eksiklik, yazarın okurunu yönlendirebilmesine fırsat verecek bir ortam oluşturmaktadır. Bu tarz bir yaklaşım yazarın okuyucu karşısında otoriter bir anlayışla eser yazma sürecini başlatan bir unsur olmaktadır (Şen, 2014).

Çocuğun bulunduğu konum itibarıyla anne- baba, öğretmen, arkadaş ve çevre gibi birçok otorite unsuruna maruz kaldığı görülmektedir. Çocuk edebiyatı sahasına bakıldığında ise çocuğa yönelik bir başka otorite unsuru “yazar” olmaktadır. Edebî sahada sergilenen otoriter tavır, çocuğu istenilen doğrultuda yönlendiren didaktik bir işlev taşımaktadır. Çocuk karşısında sergilenen otoriter duruşun, çocuğun eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesinde ve özgün bir birey olmasının önünde önemli bir engel teşkil etmektedir. Oysa çocukların iletişim becerilerini geliştirip kendilerini etkili bir biçimde ifade edebilmek için eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesi gerekmektedir. Otoriter yaklaşım ise çocuğun hür ve özgün düşünebilme kapasitesinin örselenmesine ve bunun neticesinde kendini gerçekleştiremeyen bireylerin yetişmesine sebep olmaktadır (Halat vd., 2018). Bu gerçekten hareketle çocukların hâyal ve düşünce dünyalarında önemli bir etkiye sahip olan çocuk edebiyatının ve dolayısıyla yazarlarının otoriter yaklaşımdan anti otoriter bir yaklaşıma doğru eğilim gösterdiği görülmektedir.

Çocuk edebiyatı eserlerinde bulunması beklenen niteliklerden biri olarak anti otoriter eğilim; kitapta yer alan olayların, durumların veya kahramanların farklı bakış açılarıyla değerlendirilmesine imkân veren bir üslubu benimsemektir. Anti otoriter yaklaşım, yazarın okuyucu ile demokratik bir ilişki kurması esasına dayanmaktadır. Otoriter yaklaşımın tersine anti otoriter yaklaşımda yazar, okuyucunun metni sorgulamasına zemin hazırlamaktadır. Kendi doğrularını dayatmak yerine eleştirel bir okuma yapmaya yönlendirmektedir, bu durum ise okuyucuyu pasif bir alıcı değil aktif bir anlam arayışçısı yapmaktadır. Çocuk edebiyatının en temel amaçlarından biri çocukların okuma kültürü edinmesini sağlamaktır. Oysaki yazarın sergileyeceği otoriter eğilim, çocuğun hayâl gücünü ve seçme özgürlüğünü kısıtlayarak onun okuma eyleminden uzaklaşmasına sebep olan istenmeyen bir sonuç olmaktadır (Fırat, 2020). Dolayısıyla “Çocuk edebiyatının temel karakteristiği, onlara tabii bir yolla ve eğlenceli bir biçimde okumayı sağlamaktır, çocuğa, öğretici, zorlayıcı, müdahaleci veya sıkıcı didaktik mesajlar vermek değildir” yargısının önemi anlaşılmaktadır (Uğurlu, 2010, s. 1930). Anti otoriter yaklaşımın yazarın hem üslûbuna hem de içeriğine etki ettiği şu tespitlerle ifade edilmektedir:

“Son otuz yıllık dönemde gelişmiş dünyadaki çocuk kitaplarında idealleştirilen çocuk, yerini yetişkinlerle eşit hakları olan, kişilik gelişimi öncelenen birey çocuğa terk etmiş durumdadır. Otoriter, korumacı, didaktik anlayış, çocuğa görelilik ilkesiyle ilerleyen bir edebiyat anlayışıyla yer değiştirmektedir. Bu anlayış doğrultusunda, yazılan çocuk kitaplarında yakın geçmişte pek de dokunulmayan, çocuk cinselliği, cinsel istismar, çevre kirlenmesi, ırkçılık ve yabancı düşmanlığı, şiddet, savaş, ölüm, özürlü olma gibi konulara yer verilmektedir” (İpşiroğlu, 2008, s. 171).

Çocuk edebiyatında “otorite” unsuru farklı şekillerde karşımıza çıkabilir. Yazar, okura açıkça doğruyu gösterebileceği gibi yazarın eserinde kurguladığı olay, durum veya kahramanlar aracılığıyla da “otorite” kavramını nasıl konumlandığı anlaşılabilir. Yazarın, eserinde yer alan bir kahraman otorite unsurları karşısında boyun eğici veya çaresiz bir tavır sergiliyorsa bu durum yazarın otoriter bir eğilim gösterdiğini ifade edebilmektedir. Bunun aksine eserdeki karakterler aracılığıyla otorite karşısında kendi düşüncelerini ifade etmenin, eleştirebilmenin veya özgür düşüncenin altı çiziliyorsa yazarın anti otoriter bir tavır sergilediği anlaşılmaktadır. Her halükârda yazarın duruşu, çocuk okuyucuyu etkilemektedir. Ayrıca bir metindeki otoriter tavır, yazarın sadece didaktik bir anlayış göstermesiyle ifade edilmemektedir. Bir ideolojiyi veya inancı edebî eserde yansıtmaya çalışmak da otoriter tavrın örneği olarak görülmektedir. Dolayısıyla anti otoriter bir yaklaşıma sahip çocuk edebiyatı eserlerinde otoriteye boyun eğmeyen, otorite karşısında kendini özgürce ifade etme çabası gösteren, eleştirel bakış açısına sahip karakterler göze çarpmaktadır. (Dumanlı Kadızade ve Aslan, 2022).

Bu doğrultuda Tanzimat’tan 1980’li yıllara kadar çocuk edebiyatımızdaki eğilimleri incelediğimizde çocuk eğitime önem veren bu sebeple didaktik ve otoriter söylemleri ağır basan yazarlarımızın çokluğu dikkat çekmektedir. Bu yazarlar tarafından, çocukların her türlü yanlış ve tehlikeden korunması amacıyla yol gösteren, toplumcu eserler kaleme alınmıştır. 1980’lerden itibaren ise çocuk gerçekliğini anlayan bir tavırla otoriterlikten uzak, edebiyatın sezdirici işlevini ön planda tutan ve çocuğu da anlam üretme noktasında aktif gören bir anlayışa yönelme söz konusu olmuştur (Şirin, 2021).

Genel bir çerçevede değerlendirdiğimizde çocuk edebiyatının, çocuğu eğitme işleviyle ön planda olduğu dönemlerde yazarların eserlerde otoriter bir eğilim sergilediği görülmüştür. Çocuk gerçekliğinin anlaşılmasıyla birlikte çocuğu belirli kalıplarla sınırlayan ve herhangi bir ideolojiye yönlendirme noktasında bir malzeme olmaktan çıkan çocuk edebiyatı,

çocuğun özgür düşünmesine ve dilin yaratım imkânları doğrultusunda anlamı kendisinin üretmesine vasıta olan anti otoriter anlayışı sahiplenmiştir.

2.3. Eleştirel Pedagojide Okula ve Öğretmene Dönük Yaklaşımlar

Öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçleri içinde sınıftaki seçim ve davranışlarına etki eden temel unsurlardan biri eğitim felsefesidir. Eğitim felsefesi, eğitim programının dayandığı zemini oluşturmakta ve eğitim süreçlerinde alınan kararlar noktasında belirleyici olmaktadır. Bununla birlikte bireylerin benimsedikleri eğitim felsefesi inançlarının, eğitime yönelik bakış açısını ve sergilediği eğitim yaklaşımını da etkileyeceği düşünülmektedir. Bu eğitim yaklaşımlarından biri eleştirel pedagojidir (Kozikoğlu ve Erden, 2018).

Eleştirel pedagoji; geleneksel pedagojiye karşıt olarak doğmuş, temelinde bireyin haklarını ve bir birey olarak kendini gerçekleştirme sürecini savunan, kişiyi herhangi bir üst aklın yönlendirmesine fırsat vermeden bir “yığın” olmaktan kurtaran, farkındalık sağlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Çırak(2020)’a göre “Eğitim bilimlerinin eleştirel kuramdan etkilenmesi ile ortaya eleştirel pedagoji çıkmıştır” (s. 436).

“Eğitimde eleştirel yaklaşımın söz konusu olduğu bu anlayış Rousseau ile başlayıp günümüzde eleştirel pedagoglarla devam etmektedir. Rousseau’nun etkisiyle gelişen radikal eğitim yaklaşımı bireyden başlayarak toplumsal sistemlere doğru yönelmiştir. Yani bireyin rolü toplumsal ilişkilere göre yorumlanmış ve değerlendirilmiştir” (Yıldırım, 2011, s. 48).

Eleştirel pedagojinin aksine geleneksel eğitimin bakış açısı şöyle ifade edilmiştir:

“Geleneksel eğitimin dayandığı temel paradigma değişmez ve genel-geçer olan bilgi, değer ve gerçekliktir. Değişmeyen bir olgu olarak insan doğasının yapısı, eğitimde ona verilecek eğitim modellerinin de değişmez olduğu sonucunu verir. Bu eğitim modellerinin dayandığı temel doğrular evrensel, her zaman kabul gören ve her birey için geçerli olan özelliktedir. Eğitimin görevi de bu evrensel doğruları ortaya koymak, bilgiyi ortaya çıkarmaktır. Zihin eğitime önem verilen geleneksel eğitim anlayışında aklın geliştirilmesi önemlidir. Ayrıca ortak aklın ürünü olan temel eserler (edebî, felsefî, dini vb.) ebedî mutluluk için öğretilmesi gereken bir niteliktedir” (Gutok, 2006, s. 303).

Eleştirel pedagoji, geleneksel eğitim neticesinde ortaya çıkabilecek birbirinden hiçbir farkı yani özgün yanı olmayan bireyler yetiştirilmesine karşı çıkmaktadır. Bu anlayış, eğitimde

kesin yargılara bağlanmak yerine bilgiyi sorgulayan böylelikle kendilerine dayatılmak istenen idealleri eleştirebilen bireyler yetiştirilmesinin gerekliliğini savunmaktadır.

Geleneksel pedagojinin getirisi “anlatı tipi” eğitim-öğretim süreçlerinde öğrenciler anlamı sorgulamadan öğretmenin aktardığı bilgiyi veya deneyimi edinme eğilimindedir. Bu süreçte sorgulama yoktur. Öğrenciler adeta “boş kaplar” olarak görülmektedir. Böylelikle kapları en çok dolduran öğretmen, “iyi öğretmen” ; kabını en çok dolduran öğrenci ise “iyi öğrenci” kabul edilmektedir. Bu durum eğitimi “bir tasarruf yatırımı” edimi haline getirmektedir. Öğrencinin bu sistemdeki görevi kendisine dayatılan bilgileri yığmak veya düzenlemekten ibarettir. Öğrenciyle öğretmen arasında sosyal bir ilişkinin gözlemlenmediği bu anlayış bankacılık metodu olarak isimlendirilmektedir (Freire, 2003).

Bu noktadan hareketle eleştirel pedagoji ile geleneksel pedagoji arasında öğretmen-öğrenci iletişimi ve bunların rolleri konusunda da önemli farkların olduğu görülmektedir. “Geleneksel pedagojide, öğretmen-öğrenci ilişkisi toplumdaki güç ve iktidar ilişkilerinin bir yansıması şeklindedir. Eğitim ortamında hiyerarşik bir düzen söz konusudur. Geleneksel pedagojide öğrencilerin, içinde yaşadıkları dünyaları ve kendilerine gerçeklik olarak sunulan bilgileri sorgulamalarına imkân verecek eleştirel düşünce yeteneği geliştirilmemektedir” (Yılmaz ve Altınkurt, 2011, s. 197-198). Buna karşı eleştirel pedagoji yaklaşımıyla planlanan eğitim-öğretim süreçlerinde durum farklı olmaktadır.

Eleştirel düşünme becerileri gelişmiş öğrenciler, eğitim süreçleri boyunca ve ilerleyen yaşamlarında toplumun şekillenmesine katkıda bulunabilecek potansiyele sahip olmaktadır (Shaw, 2010, akt. Büyükgöze ve Yılmaz Fındık, 2018). Dolayısıyla toplumu dönüştürmenin yolunun bu yaklaşım ile mümkün olacağı tespit edilmektedir.

Sanayi inkılâbı sonrasında gelişen “Modernizmle birlikte çocuklar din adamlarının ellerinden sanayicilerin eline, oradan da devlet ve profesyonellerin denetimine geçmişlerdir. Kitlesele eğitimle öğretimin parasız, zorunlu ve yaygın olmasının sağlanması, modern pedagojiye çocuklara daha fazla eğilme imkânı sağlamıştır” (İnal, 2008, s. 223). Bu değişimler sonrasında günümüzün çağdaş toplumlarında, okulun öğrencilere toplumda var olan politik sistemi aktarması, bu sistemi yürütecek şekilde görev ve sorumluluklar vererek yetiştirmesi eleştirel kuramcılar tarafından mercek altına alınmıştır (Ergün, 2009).

Eleştirel pedagoglar, eğitimin var olan politik güçlerin elinde bir vasıta olarak kullanıldığını, bireylerin ve toplumun bu vasıta yoluyla biçimlendirilmeye çalışıldığını savunmuştur (Kincheloe, 2008, akt Şahin vd., 2016).

Eşitliğin karşısında olan, insanı dışlayan, sermaye piyasalarının işleyişini merkeze alan politikaların eğitime bakışı şu şekilde özetlenmiştir:

“Neoliberal eğitim politikaları, üreticiden çok tüketiciye vurgu yaparak, eğitimi özünde devasa bir süpermarket olan dünyada alınıp satılan ekmek, araba, televizyon gibi mallardan biri haline getirmiş ve bu koşullarda demokrasinin bile gerçek anlamı göz ardı edilerek, eğitimin basitçe bir tüketim tercihinin dönüştürülmesine neden olmuştur” (Apple, 2004, s. 110).

Bu gerçeklikten hareketle “Eleştirel pedagojide eğitimin ve eğitim sistemlerinin, disiplinler arası ve makro bir yaklaşımla içinde bulunduğu toplumsal, ekonomik, politik ve ideolojik süreçlerle birlikte değerlendirilmesinin ve bu doğrultuda da bireyde eğitime ilişkin bireysel ve kolektif bir farkındalık geliştirilmesinin hedeflendiği söylenebilir” (Kesik ve Bayram, 2015, s. 901).

Eleştirel pedagoglar eğitimde var olan gidişata farkındalıklı bir bakış açısıyla yaklaşmakta ve “eğitim” kavramını yeniden ele almaktadır.

“Eğitim; bireyi, topluma uymaya ya da ters düşmeye teşvik etmemeli, onun yerine bireyin tarafsız sorgulama ve kişisel farkındalıkla oluşan gerçek değerleri keşfetmesine yardım etmelidir. Kendini bilme olmadığı zaman kendini ifade etme, saldırgan ve hırslı çekişmelerin yer aldığı bir kişisel savunmaya dönüşür. Eğitim; kişisel farkındalık kapasitesini uyandırmalıdır, yalnızca kişisel ifadeyi tatmin etmeye göz yummamalıdır. Eğer yaşama sürecinde kendimizi yok ediyorsak öğrenmenin neresi iyi? Birbiri ardına bir dizi yıkıcı savaş yaşadığımıza göre, çocuklarımızı yetiştirme tarzımızda radikal bir yanlışlık olduğu açıktır. Sanırım çoğumuz bunun farkındayız, ancak bununla nasıl baş edeceğimizi bilmiyoruz” (Krishnamurti, 2012, akt. Çırak, 2020, s. 430).

Anlaşılabileceği üzere bireyin yaşamında önemli bir rol oynayan eğitim-öğretim süreçlerinin yönlendirmelere dayalı kör bir kısır döngü değil; anlamaya, keşfetmeye ve sorgulamaya dayalı önce bireysel sonra toplumsal bir uyanış süreci olması gerektiği vurgulanmıştır.

Eleştirel pedagoglar, geçmişten günümüze eğitim adına edinilmiş fikirleri, uygulamaları, eksiklikleri ya da aksaklıkları inceleyerek yeni bir “eğitim” tanımı oluşturmaya çalışmıştır. Bu süreçte; eğitimde görülen uygulamaların hangi amaçla yapıldığı, yapılan uygulamaların niçin geleneksel anlayış ile ele alındığı ve devletlerin eğitim ile hedeflediği nihai amacın ne olduğu sorgulanmıştır (Giroux, 2009).

Bu noktadan hareketle bireylerin kişisel gelişimine katkı sağlayan, bağımsızlık ruhunu açığa çıkaran ve içinde bulunduğu durumlara eleştirel bir bakış açısı oluşturarak kendini gerçekleştirmesine fırsat veren, bunun neticesinde toplumun demokratikleşme yönünde yol almasını hedefleyen eleştirel pedagojinin alternatif bir eğitim modeli olarak görüldüğü söylenebilmektedir (Aytemur Sağıroğlu, 2008).

Bu bağlamda eleştirel pedagoji, otorite tarafından dayatılan değil bulunduğu zemine ve kitleye uygun biçimde inşa edilecek bir pedagojiyi ön plana çıkarır. Dolayısıyla eleştirel pedagoji yaklaşımında, programların standart hale getirilmesi doğru değildir. Standartlaştırılmış bir program, hakim anlayışın kendi çıkarlarını korumasına ve varlığını devam ettirmesine yardım eder. Standart programlar, öğrencilerin kendilerini hür bir biçimde ifade etmelerine fırsat vermediği gibi farklı kimliklerin ve kültürlerin gelişmesine de engel olur. Bundan dolayı eleştirel pedagoji; geleneksel eğitimin biçim ve içeriğine karşı çıkarak, öğrencilerin özgün kimliklerini belirlemelerine imkân sağlayacak eğitim anlayışı geliştirilmesini savunmaktadır (Yılmaz, 2016). Bu noktada öğretmen unsurunun kritik bir öneme sahip olduğu şu şekilde ifade edilmektedir:

“Eleştirel Pedagoji, Frankfurt Okulunda temellenen eleştirel teorinin eğitime yansımaları olarak değerlendirilmektedir. Temel olarak günümüz egemen eğitim sisteminin göz ardı ettiği eğiten ile eğitilen arasındaki her türlü baskıcı ve hiyerarşik ilişkiyi reddeden ve eğitimde nesne olarak tâbileştirilen öznelere özgürleştirmeyi amaçlamaktadır. Bir entelektüel olarak öğretmen eğitimi de eleştirel pedagojinin temel alanlarından birini oluşturmaktadır” (Balcı ve Kocabaş, 2020, s. 53).

Öğrenciye sorgulayıcı bir bakış açısıyla bilgiyi ele almayı sağlayacak unsur öğretmendir. Bu sebeple, öğretmen eğitimi eleştirel pedagojinin önem verdiği bir konu olmaktadır.

Eleştirel pedagoji, eğitimde kabul görmüş tüm otoriteleri sarsarak eğitim sistemini yeniden yapılandıran bir anlayış getirmiştir. Bu noktada “Günümüzün eğitim sorunlarının ortaya konulmasında gerek eğitimde yer alan felsefi akımların gerekse bu akımların ortaya çıkış noktası olan eğitime yöneltilen soruların cevaplarının bulunmadığı yerde eleştirel pedagojinin yeri ve öğretmen yetiştirmede önemi yadsınmaz bir gerçektir” (Aslan, 2014, s. 5) görüşüyle eleştirel pedagoji yaklaşımının öncelikle bu anlayışa sahip öğretmenler ile mümkün olabileceğini öne sürmüştür.

Eleştirel pedagojinin temel prensibi, öğretmenlerin ve öğrencilerin kuram ile yaşam, eleştirel çözümleme ile farkındalık, öğrenme ile toplumsal dönüşüm arasındaki ilişkiyi

aktif olarak sorgulayabilecekleri, tartışabilecekleri bir ortam yaratma gayesiyle eğitsel uygulamaları kullanmak, bu hedef doğrultusunda da okulları, öğretmenlerin öğrencilerin demokratik bir topluluk kurmalarına ve geliştirmelerine fırsat verecek bir şekilde yapılandırmak ve böylelikle dönüştürmektir (Giroux, 2009).

Eleştirel pedagoji, ileri sürdüğü düşünce tarzının bir yaşam biçimi haline gelmesi adına “praksis” kavramını ön plana çıkarır. Öğrencilere kazandırmaya çalışılan eleştirel düşünme alışkanlığının bir dünyayı algılama biçimine dönüşemeyişinin nedenlerinden biri praksis eksikliği olarak görülmektedir. Praksis düşünceyi eyleme dönüştürebilme, eylem içerisinde iken düşünebilme ve bunu bir felsefe haline getirebilme (Freire, 2003).

Öğrencilerin praksiye olan eksikliği günümüz eğitim sisteminin temel sorunlarından biridir. Okulda müfredat yoluyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılan eleştirel düşünme becerisi, öğrenciler tarafından günlük hayatta uygulanamaz durumdadır. Eleştirel tutuma sahip bir öğrenci eleştirilerini okul yöneticisine veya bir öğretmene yönelttiğinde bu eleştiriler söz konusu otoriteler tarafından engellenmekte ve eleştirel düşüncenin önü bu yolla tıkanmaktadır. Böylelikle teoride kalmış bir eleştirel düşünme biçimi yaşam içinde vücut bulamamaktadır (McLaren, 2011).

Eleştirel pedagojinin eğitim- öğretim süreçlerindeki önemi okulların edilgen ve yaşamının iniş çıkışlarından uzak bir öğrenci mi ya da bunun aksine yaşam içindeki değişen durumlar karşısında sorunları çözmeye çabalayan, sorgulayan ve demokratik bir hassasiyete sahip bir öğrenci mi yetiştirmesi gerektiği sorgulamalarını yapmasından ileri gelmektedir. Eleştirel pedagoji, sınıf ortamının ve okulların bireyin kendisini ve sonrasında toplumu dönüştürmesi hususunda önemli bir hareket noktası olması gerektiğini ifade ederek eğitimdeki mevcut sorunlara uygulanabilir yaklaşımlarda bulunmuştur (McLaren, 2011).

Eleştirel pedagojinin kendinden önceki geleneksel ve modern eğitim anlayışlarının ötesinde, dönemin egemen politikasından bağımsız, bireyin gelişimini ön plana alan bir tutum sergilediği şu sözlerle ifade edilmektedir:

“Eleştirel pedagoji, gücünü, anlamını ve yönelimini öncelikle eleştiriden alır. Eleştirel pedagojinin eleştirelliği, eleştiriyi devrimci ve dönüştürücü bir araç olarak almasına dayanır. Eleştirel pedagoji salt bir yöntem değildir. Bilakis, çok yönlü politik pedagojik bir yaklaşımdır. Eleştirel pedagoji, devrimci ve halkçıdır; eğitimle ilgili her konuda kendine ait kavram ve uygulamaları vardır. Eleştirel pedagoji,

öğrenciyi sistemin dışındaki hedefler için dönüştürmeyi hedefler” (İnal, 2020, s. 69-114).

Var olan eğitim anlayışına alternatif olarak gösterilen eleştirel pedagoji yaklaşımıyla, öğrenci ile öğretmen arasındaki ast üst ilişkisine dayalı düzenin kaldırılarak hem öğretmenin hem de öğrencinin eğitim- öğretim süreçlerinde birbirini beslediği ilişki temelli yeni bir düzenin getirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Böylece bireyin otoritenin yönlendirmesinden bağımsız kendi yargılarını edinmesi ve genele ilişkin değerlendirmeler yapabilmesi mümkün olacaktır (Aslan, 2014).

Eleştirel pedagoglar gelişmiş eğitim yöntem ve tekniklerine karşı değildir. Bilakis eğitim sistemindeki öğretmen, öğrenci ve okul gibi temel unsurlara eleştirel bir gözle bakarak bu alana katkı sağlamayı hedeflemektedir. Bu yaklaşım, eğitim- öğretim süreçlerinde öğrenci veya öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların çözümünde özgür düşüncenin önünü açarak mevcut tıkanıklıkları giderme eğilimindedir (Riasati ve Mollaei, 2012).

Eleştirel pedagojik yaklaşım; hüküm süren değerler sisteminin bir neticesi olarak içe kapanık, özgün bir kimlik geliştirememiş sadece kendisine aktarılanı aktaran bir öğretmen gerçeğini değiştirmeyi hedeflemektedir. Bu yönüyle eleştirel pedagoji ezilenlerin yanında yer almakta, öğretmenlere tarihsel, kültürel ve siyasi etik açısından ufuk açıcılık etmektedir. Eleştirel pedagojinin penceresinden okulların mevcut yapısı ve düzeni incelendiğinde öğretmenlerin ve eğitim ortamında çalışan kişilerin eğitim programlarına yönelik daha sorgulayıcı olması beklenmektedir (McLaren, 2011). Zira eleştirel pedagoji, felsefi altyapısını politik ve ekonomik güçlerle mücadelede öğrencilerin sosyo-ekonomik hareketliliğini arttırıcı ve zekâlarını geliştirici bir hedefe sahip olan güçlü ve uzman öğretmen kavramı üzerine kurmaktadır (Burak, 2019). Eleştirel pedagojik yaklaşımın eğitim ortamında ne şekilde yansıma bulacağı şu sözlerle ifade edilmektedir:

“Ana hedef öğrenciye kendi düşüncelerini ve kendi gerçekliğini yaratabileceği özgür bir öğrenme ortamı yaratmaktır. Böyle bir ortamda öğretmen, hiyerarşik bir düzen içinde öğrencilere doğrudan bilgi aktaran bir aktör olamaz. Eğitim sürecinde rol alan her birimin birbiriyle diyalog içerisinde olduğu, önyargı ve kibrin yerini insan olmaktan doğan bir eşitliğin aldığı bir gerçeklik yaratılır” (Erdoğan, 2021, s. 51).

Eleştirel pedagojinin mercek altına aldığı unsurlar eğitim- öğretim süreçleri özellikle de okullardır. Okullar, egemen anlayışın ideolojisini yansıtan mekânlar olduğu kadar farklı

kimliklerin direnişinin de sergilendiği alanlardır. Bu yönüyle okulların pozisyonu eleştirel pedagoji tarafından irdelenmektedir. Zira okullar; ekonomik, siyasi, ideolojik ve sosyal politikaların yeniden üretilip toplum hayatına aktarıldığı birey ve toplum nezdinde önemli bir role sahip kurumlardır. Eleştirel pedagoji, okulun yalnızca ayrıcalıklı kesim için değil toplumun tüm katmanları için sosyal adaleti tesis ve temsil eden bir kurum olarak yapılanmasının gerekliliğini ifade eder (Yıldırım, 2011).

“Eleştirel pedagoji, okullarda daha iyi sosyal adalet ve eşitlik için ortam yaratma peşindedir ve aynı zamanda toplumun, daha büyük demokrasi ve eşitlik ile karakterize edilmiş olan yeni bir oluşuma dönüşmesini ister. Bu açıdan eleştirel pedagojinin okula getirdiği eleştiri de üzerinde durulması gereken bir konudur” (Potur, 2014, s. 25).

Eleştirel pedagoji ile okulun yapılanmasında okul yöneticisinden öğrenciye kadar her bireyin demokratik bir tavırla işe koşulması vurgulanmaktadır. Bu noktada eleştirel düşünen eğitim yöneticileri okulu demokratikleştirmek için mücadele etmeli ve okullarda sorgulayıcı bir kültürün oluşması adına çaba harcamalıdır (Burak, 2019).

Okullar, ölçülebilen veya ölçülemeyen özellikleri bakımından eşitlikçi bir zemine oturtulmalıdır. Böyle bir zemin üzerine inşa edilecek bir eğitim sürecine güven duyulacağı açıktır. Okullar, öğrencilere “bilgi”yi sorgulanamaz bir veri şeklinde dayatmamalı aksine her şeyin sorgulanabilir olduğu yönünde uyarıcı olmalıdır. Bu noktada öğretmenler, öğrencilerin özgün dünyalarına ulaşmalarını teşvik edecek sorgulamalar, konuşmalar ve deneyimlerle dolu bir ortamın yapı taşı olabilmelidir (Freire, 2000).

Eleştirel pedagoji yaklaşımını benimseyen öğretmenler; farklı toplumsal tabakalara, etnik kökenlere, kültürlere mensup öğrencilerin ötekileştirilmesinin karşısında durmaktadır. Kültür, etnik, cinsiyet gibi birbirinden farklı özelliklere sahip öğrencilerin standartlaştırılmış bir program ve sınav sistemine tabî tutulması ve başarısız olarak etiketlenmesi eleştirel pedagoglar tarafından onaylanmamaktadır (Kincheloe, 2018).

Eleştirel pedagojinin gözünden okul; bireylerin eleştirel düşünmeyi öğrendiği, var olanı sorgulayıp kendi gerçekliğini yarattığı özel mekânlardır. Bunu sağlamak için okul ve sınıf atmosferinin farklı bakış açılarına sahip, hem öğrenen hem de öğreten öğretmenlere ihtiyacı vardır. Özgürleştirici bir sınıfta öğretmen çeşitli rollere sahiptir:

- Düzenleyici Öğretmen - Hep birlikte sınıfı çağırır, insanlar olduğunu görür;
- Yardımcı Öğretmen - Nasıl yapılacağını, nasıl proje araştırılacağını gösterir;

- Savunucu Öğretmen - Öğrenciler tarafından gözden kaçan perspektifler sunar;
- Muhalif Öğretmen - Mistik veya mantıksız düşünceye karşı tartışır;
- Öğretim üyesi - Tartışmalar döngüselleştiğinde sınıfı ileri taşır;
- Kaydedici Öğretmen - Öğrencilerin öğrendiklerini gözden geçirmelerinde yardımcı olur;
- Arabulucu Öğretmen - Merkez noktasındaki kapalı anlaşmazlıkları ele alır;
- Kütüphaneci öğretmen - Kaynak malzemeleri sağlar” (Brent, 1981, s. 828).

Eleştirel pedagoji tüm bu öğretmen tiplerini içine alan, öğretmenin farklı rollerde konumlanabildiği bir öğretmen kavramını hedefler. Böylelikle eleştirel bir sınıf atmosferinin sağlanabileceğini savunur.

Eleştirel pedagojinin bakış açısından okullar, bireyi kontrol altında tutmaya çalışan onu belirli kalıpların içinde sınırlayan birlikte alınmış kararlar yerine resmî kararlar olarak meşru zeminde geçerlilik yakalamaya çalışan kurumlardır. Eleştirel pedagogların amacı var olan bu baskıyı ortaya koyup okulla ilgili bu gerçeğin görülmesini sağlamaktır. Böylelikle okul atmosferi içinde yönetici, öğretmen ve öğrenci aktif bir iletişim içinde olup eğitim sürecinin her aşamasında eşitlikçi bir yaklaşımla birbirlerini besleyebileceklerdir (Güngör, 2016).

Günümüz eğitim sistemini yansıtan okulların pek çoğu incelendiğinde eğitim süreçlerinin kontrollü bir şekilde sürdürülmesi için uyulması gereken birçok kural ve davranış kalıpları olduğu görülmektedir. Bu noktada yaşanan sorunlar ve sorgulamalar karşısında eleştirel pedagojinin devreye sokulması gereken bir yaklaşım olduğu şu değerlendirmelerle ifade edilmektedir:

“Okullarda bu norm ve değerleri reddeden öğrenciler bulunmaktadır. Bu çocuklar okullarda kendilerine ait ve okula karşıt olan bir kültür yaratmaktadır. Devamsızlık yapma, kavga ve küfür etme, eğitim materyallerini unutma, öğretmene saygısızlık yapma gibi pek çok davranış sergilemektedirler. Bu noktada öğrencilerin egemen norm ve değerleri reddetmeleri onları kendiliğinden özgürleştiren bir alana sevk etmemektedir. Hatta tam aksine kapitalist ekonomik üretimin kol emeğine dayalı alt tabakalarına hapsedmektedir. Ayrıca standartlaştırılan, merkezileştirilen, yoğunluğu ve hızı artırılan üretim sürecinin otomasyon sistemleriyle desteklendiği günümüzün değişen bu üretim sürecinin vasıfsız, yarı vasıflı ve düşük ücretli işlerine uygun adaylar haline gelmektedirler” (İnce, 2022, s. 37).

Belirli bir ideoloji çerçevesinde geliştirildiği için eğitimdeki standartlaştırılmış programlara karşı çıkan eleştirel pedagoji bu ideolojilerin farkına varabilmek adına eleştirel düşünmeyi öğrenen öğrenciler yetiştirilmesi gerektiğini belirtir. Bu noktada okul yöneticileri, eleştirel düşünme ve eleştirel okuryazarlık gibi becerilere öğretmenleri teşvik etmeli, bu doğrultuda öğrencilerin de bu becerileri kazanması sağlanmalıdır. Ayrıca okul içinde yapılacak demokratik çalışmalarla uygulamaya dönük yaşantılar da oluşturulmalıdır (Demirtaş ve Özer, 2015).

“Okullarda tek gerçek olarak dayatılan ‘bilgi’nin sorgulanmasına ve geçerliliği kalmayan bilginin değişimine ön ayak olan bu yönüyle de bilginin gelişimine katkıda bulunan eleştirel pedagoji böylece okul gerçeğinin farklılaşmasını sağlamıştır” (Burak, 2019, s. 26). McLeren (2007)’e göre ise okullar sadece sosyalleşme ya da eğitim alanı değildir. Bu mekânlar aynı zamanda öğrencileri pek çok konuda yetiştiren ve kendilerini dönüştürmeye yönelten kültürel alanlardır. Okullar bir yandan egemen sınıfın isteğine uygun itaatkâr, sorgulamaya kapalı ve düşük ücretli çalışacak işçiler yaratırken, diğer yandan da öğrencileri özgürleştirebilecek alandır. Bundan dolayı eğitim, eleştirel kültürden uzaklaştırılmış pasif bir öğrenci profili yetiştirmeye karşı durmalıdır. Bu ancak eleştirel pedagoji ile sağlanabilecektir. Bu yaklaşımla küreselleşme ve kapitalizm gibi baskın ideolojilere başkaldırı mümkün olabilecektir.

Özetle eleştirel pedagoji, demokratik bir süreç işleterek toplumsal sorunların çözümü noktasında ufuk açıcı olan ve böylelikle bireyden başlayarak toplumu dönüştürmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Turhan Türkkan ve Boran Şenocak, 2021). En nihayetinde eleştirel pedagoji aracılığıyla kültürel ve sosyal politikaları izleyen, okuyan ve sorgulayan bir toplum oluşturmak hedeflenmektedir (Potur, 2014).

2.4. Eleştirel Söylem Analizi

“Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir” (Aksan, 2003, s. 55). Bu tanımdan da anlaşılabilceği gibi dil, insanlar arasında iletişim kurmanın yollarından biri olmaktadır. Dilsel iletişim ise bireyin kendi zihninde açık bir biçimde oluşturduğu anlamı, dilin imkânlarını kullanarak karşı tarafa aynı açıklıkla aktarması sürecidir. Dil, insan zihninin ortaya çıkardığı en önemli olgulardan biridir. Dolayısıyla zihin ve dil arasında ciddi bir ilişki mevcuttur. Buradan yola çıkılarak doğrudan gözleme tâbi tutamadığımız “zihin” yerine onun bir ürünü olan “dil”i özellikle

“söylem”i incelemek; insanı, toplumu ve toplumun düşünce biçimlerini anlamak noktasında önem taşımaktadır (Büyükkantarcıoğlu, 2006).

Dili kullanmada ve böylelikle bir anlam oluşturmada “bağlam” unsuru ön plana çıkmaktadır. Bağlam, anlamı doğru değerlendirmemizi sağlayan bir kavramdır. Bunun neticesinde bağlamın sahip olduğu önem “söylem” kavramını ortaya çıkarmaktadır (Ercan ve Danış, 2019). Söylem, şu şekilde tanımlanabilir: “Dilsel büyüklüğüne bakılmaksızın (tek sözcük, tümce, paragraf vb.) işlevsel iletişim değerli bir birim olarak tanımlanabilecek sözce. Söylem salt sözlü birim, metin yazılı birim olarak ele alındığı gibi hem sözlü hem de yazılı söylem olarak da kabul edilir” (İmer vd., 2011, s. 227). Söylem, örtülü veya açık pek çok ileti içermektedir. Buradan hareketle söylemin çözümlenmesi ise; dil malzemesi ile oluşturulmuş anlam bütünlerine açıklık getirmek maksadıyla bağlamı, metni veya konuşmayı analiz etme çalışmaları olmaktadır (Van Dijk, 2008, akt. Ercan ve Danış, 2019). “Söylemi esas alan söylem analizinin temellerine bakıldığında teorik ve uygulama açısından yapısalcılık, post-yapısalcılık, post-modernizm ve hermeneutik’ten beslendiği görülmektedir” (Ekşi ve Çelik, 2008, s. 102). Söylemin analiz edilmesi sadece kullanılan dilin incelenmesi anlamına gelmemektedir. Söylem incelemeleri; analize konu olan malzemenin kullanıcı tarafından ele alınışı, yansıtılışı sürecinde ortaya konulan dili olgu veya olayların algılanmasının bir tezahürü olarak görmektedir. Böylelikle söylem analizleri, sosyal yapı ile ilgili kanaat edinilmesi işlevini de görmektedir (Ercan ve Danış, 2019).

Söylem ve bağlam kavramları arasında önemli bir bağ vardır. Bu bağ şu şekilde ifade edilmektedir:

“Söylem; dünya tarafından şekillendirilir ve dünyayı şekillendirir. Dil tarafından şekillendirilir ve dili şekillendirir. Katılımcılar tarafından şekillendirilir ve katılımcıları şekillendirir. Önceki söylem tarafından şekillendirilir ve gelecekteki söylemler için olanakları şekillendirir. İletişim kanalı tarafından şekillendirilir ve iletişim kanalı olanaklarını şekillendirir ve bir amaç tarafından şekillendirilerek olası amaçları şekillendirir” (Johnstone, 2008, s. 10).

Söylem, hem bulunduğu toplumun duygu düşünce ve inançlarından etkilenen hem de onları etkileyen bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Tarihsel süreçte Rönesans sonrası yükselişe geçen bilim ile gerçeği bulma arayışı insanlığın birçok alanda gelişme kaydetmesini sağlamıştır. İnsanlık doğanın yasalarını keşfetmiş, bu durum ona her şeyi

yönetebileceği düşüncesini de kazandırmıştır ancak 20. yüzyıla gelindiğinde modern anlayışla elde edilen bilgi yanında sosyal bir varlık olan insanın gerçeği anlamlandırma arayışı önem kazanmıştır, bu noktada “söylem”i sorgulama fikri ön plana çıkmıştır. Böylelikle post modernistler tarafından söylem yaklaşımları öne sürülmüştür (Güngör, 2020).

Söylem kuramları, sosyal bilimlerde içindeki birçok alandan faydalanan yaklaşımlardır. Söylem kavramı; dilbilim, dil felsefesi, sosyoloji, psikoloji, antropoloji gibi bilim dallarının fikirleri ile şekillenmiştir. Bu konuda; bilgi (episteme) temelli, yazı/metin merkezci, sözcelem toplum ve ideoloji temelli, politik temelli, dil felsefesi temelli, iletişim temelli, tahkiye (narrative) temelli, mitoloji semiyotik ve hermenötik temelli, birey (özne) temelli, metinlerarasılık temelli gibi söylem yaklaşımları ortaya konmuştur (Elbirlik ve Karabulut, 2015).

1970’li yılların sonuna gelindiğinde ise eleştirel dilbilimi çalışmalarının etkisiyle “eleştirel söylem analizi” gelişmeye başlamıştır. Eleştirel söylem analizi, birçok söylem analizinde kullanılabilecek eleştirel bir bakış açısı sunmaktadır (Van Dijk, 2015).

“Eleştirel söylem analizi, dil ile kurulan, ifade edilen, işaret edilen, meşrulaştırılan ve sürdürülen toplumsal eşitsizlikleri ve güç ilişkilerini eleştirel bir bakış açısıyla inceleyen, bunu yaparken yazılı veya sözlü metinlere bir soruşturma nesnesi olarak odaklanan ancak, diğer taraftan da bir metnin üretimine yol açan toplumsal süreç ve yapılar ile sosyal/ tarihsel özneler olarak bireylerin veya grupların metinlerle etkileşimleri boyunca anlam yarattıkları toplumsal süreç ve yapıları da teorize eden, nihai hedefi sadece bilimsel olmayıp aynı zamanda toplumsal ve politik değişim de yaratmak olan bir söylem analizi yaklaşımıdır” (Dursun, 2013, s. 69).

Eleştirel söylem analizi, toplumu yönlendiren yazılı veya sözlü tüm eylemlerin mercek altına alınmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla birtakım toplumsal düşünce ve algıların incelenip ortaya konulmasında bilim insanlarına yol göstericilik etmektedir (Saussure ve Schulz, 2005). Bir yöntem olarak eleştirel söylem analizi, klasik dilbilimsel veya edebî metin çözümlemelerinin ötesine geçerek bu yöntemlerle ulaşılamayacak çözümlemeler yapabilmektedir. Söylem içinde yazarın öne çıkardığı unsurlar veya görmeyi ihmal ettiği detayların gözler önüne serilmesi, analizi başarıya götüren noktalar olmaktadır. Ayrıca eleştirel söylem çözümlemesinde yazarın ortaya çıkardığı söylem ile; cinsiyet, yaş, etnik, eğitim gibi bireysel ve toplumsal faktörler arasında bağ kurulmaktadır (Solak, 2011).

Eleştirel söylem analizi, söylemin eleştirel bir biçimde analizine dönük farklı tutumları kapsayan disiplinler arası bir alandır (Şah, 2020). “Eleştirel söylem analizine göre söylem, sosyal olarak hem oluşturunca hem de koşullandırılmıştır. Modern toplumlarda söylem mat bir güç nesnesidir ve eleştirel söylem analizi bunu daha şeffaf ve net bir hale getirmeyi amaçlar” (Blommaert ve Bulcaen, 2000, s. 449, akt. Güngör, 2020, s. 7).

Eleştirel söylem analizi başta siyasal bilimler olmak üzere eğitim, edebiyat, psikoloji, sosyoloji gibi birçok alanda uygulanmaya elverişli bir araştırma yöntemidir (Güngör, 2020). Eleştirel söylem analizinin amacı şu şekilde ifade edilebilmektedir:

“Eleştirel söylem analizinin temel hedefi, anlama ulaşma ve bu ulaşılan anlam üzerinden de bir yorum yapabilmektir. Yapılacak olan yorum, verilmek isteneni, içerisinde bulunduğu olay örgüsü itibari ile değerlendirir ve ortaya çıkarır. Geniş bir alanı kapsar ancak genelde ideolojik ve politik bir çözümleme yöntemidir” (Doyuran, 2018, s. 315).

Eleştirel söylem analizi çalışmalarını farklı noktalara odaklanarak ortaya koyan pek çok yaklaşım mevcuttur. Bunlardan biri Fairclough’un (2001) sosyal bilim ile dilbilimi aynı teorik ve analitik çatı içerisinde bir araya getiren bir yaklaşımdır (akt. Şah, 2020). Fairclough’un eleştirel söylem yaklaşımı manânın; beden, söz, görüntü aracılığıyla oluştuğu her alanı ifade etmekte kullanılan “semiosis” kavramına odaklanmaktadır. Buna göre insanların birbirleriyle iletişim içinde olduğu sosyal hayat birçok semiyotik öge içermektedir. Fairclough’un analizi sosyal pratikler ile semiyotik arasındaki bağı masaya yatırarak mevcut anlayışları ve değişimleri incelemektedir.

Eleştirel söylem analizine yönelik diğer bir yaklaşım da Teun Van Dijk tarafından öne sürülmüştür. “Van Dijk’a göre eleştirel söylem analizi, araştırma alanı olarak hakimiyet, hegemonya, güç, sınıfsal farklılık, toplumsal cinsiyet, menfaat, gelenek, sosyal düzen ve yapı gibi konuları işleyen söylem analizi yöntemidir” (Doyuran, 2018, s. 315). Van Dijk’ın (2001) eleştirel söylem analizi yaklaşımı üç temel öge üzerine inşa edilmiştir. Bunlar; biliş, toplum, söylem unsurlarıdır. Biliş, bir toplumda yaşayan bireylerin toplumun sahip olduğu inanç, tutum ve ideolojiler doğrultusunda vücuda getirdiği farkındalık gücüdür. Toplum ögesi, söylemin ortaya çıktığı mekânda mevcut olan kuruluşlar, grupları ifade etmektedir. Bir diğer unsur olan söylem ise toplumda birtakım kutuplaşma veya ideolojiler neticesinde oluşturulmuş analize konu olan nesne olmaktadır (akt. Ercan ve Danış, 2019).

Van Dijk, metinlerini makro ve mikro düzey olmak üzere iki çerçevede inceler. Makro düzeyde; metinde kullanılan başlık/başlıklar, resimler veya çizimler gibi özellikler ele alınırken mikro yapı incelemesinde sentaktik çözümleme, bölgesel uyum, sözcük seçimleri ve retorik çözümlemeleri hedeflenir. Sözlü veya yazılı malzemedeki ifadeler, cümleler, cümle yapıları anlama ulaşmak noktasında dikkatle incelenir. Ayrıca retorik Van Dijk'ın eleştirel söylem analizinde mikro yapının en önemli unsurlarından biri olarak görülür. Zira söylem içinde yer verilen sözcükler, cümleler, imalar, söz sanatları örtük olarak verilen anlamın ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla eleştirel söylem analizi hem metni hem de metnin dışına çıkarak kültürü, ideolojiyi ve sosyal kökleri de hesaba katarak söylemi yapı sökümüne uğratmaktadır (Güneş, 2021). Böylelikle “Eleştirel söylem analizi toplumsal ve politik anlamda gücün kötüye kullanılmasını, söylem aracılığıyla hâkimiyet ve eşitsizliğin oluşturulmasını, yeniden üretilmesini ve bunlara karşı koyma biçimlerini inceleyen bir araştırma türüdür” denilebilir (Van Dijk, 2015, s. 466).

Eleştirel söylem analizinin bir diğer önemli teorisini ise Ruth Wodak'tır. Ona göre söylem; yekpâre bir dil ya da ifade biçimi değil, mevcut toplumsal olgu veya olayların belirli bir yorumu olmaktadır (Fairclough ve Wodak, 1997). Dolayısıyla söylem, gerçekliğin bir aynası olmaktan uzaktır ve gerçekliğin var olan bakış açısıyla yeniden yorumlandığı bir alanı işaret etmektedir. “Söylem analizinin amacı dünyayı ve bazı yönlerini görüntüleme yollarının da ötesine geçmektedir. Yani insanların kendilerini yansıtma, özgürleştirmelerine imkân tanıyan eleştirel bilginin üretilmesini ve aktarılmasını amaçlar” (Ercan ve Marsh, 2016, s. 309).

“Wodak’a göre ister muhalefet ister iktidar söylemleri, toplumsal pratiklere etki ederek hem siyasal hayatın hem sosyal hayatın hem de kültürel hayatın şekillenmesinde önemli rol oynamaktadırlar. İdeolojiler, metinler, dil, bağlam bilgisi, güç ilişkileri ve söylemin kendisinin oluşturduğu çok boyutlu karmaşık yapı eleştirel söylem analizi sayesinde açığa kavuşturulabilmektedir” (Çakmak ve Bilişli, 2019, s. 105).

Eleştirel söylem analizi sözcük göstergesinin ötesine geçerek anlamı berraklaştıran toplumun sorgulamaksızın dayatılan söylemi kabullenmesinin de önüne geçmektedir.

Özetle, “Eleştirel söylem analizi yapısal olarak dilsel öğeler üzerine kurulan bütünü tündengelim yaklaşımıyla anlamı gözler önüne sermeye çalışan bir yöntem özelliğine sahiptir” (Tuğan, 2015, s. 49). Bu yaklaşımla ortaya konan çaba toplumları yönlendiren

söylemleri anlamlandırmak ve iletileri şeffaflaştırmak noktasında etkilidir. Dolayısıyla eleştirel söylem analizi demokratik bir toplum oluşturma nın araçlarından biri olarak önem taşımaktadır.

BÖLÜM III

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada; çocuk edebiyatı kitaplarına yansıyan okul ve öğretmen algısını ortaya koymak, bu noktadan hareketle okul ve okul kavramını bütünleyen unsurların geçirdiği değişimleri tespit amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, bireylerin yaşam boyu karşılaştıkları birçok problemi farklı analizlerle ele almayı amaçlayan bir araştırma türüdür. Bu araştırmalarla belirli bir konunun farklı açılardan irdelenip derinlemesine anlaşılması sağlanmaktadır. Nitel araştırmalar sayesinde olay, durum veya söylemlerin farklı boyutlarının ortaya konulması ve buna yönelik yeni keşifler yapılması mümkün olmaktadır (Ocak, 2019).

Nitel araştırma yönteminin uygulanması aşamasında söz konusu çocuk kitapları, doküman analizi ve eleştirel söylem analizi yöntemiyle mercek altına alınmıştır. Doküman analizi, bir araştırma konusu ile ilgili yazılı ve görsel belgelerin bir araya getirilip incelenmesini ifade etmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2014). Dokümanların analizi, bir araştırmanın dayandığı temel veri kaynağı olabileceği gibi nitel araştırmaların güvenilirliğini yükselten destekleyici bir teknik olarak da kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri kaynaklarını çocuk kitapları oluşturmuştur. Çocuk edebiyatı kitaplarına yansıtılan okul ve öğretmen algısını tespit edebilmek, bu algıdaki değişimleri eleştirel söylem analiziyle değerlendirebilmek adına 2000-2022 yıllarında yayımlanan eserler içinde “okul”u mekân tutan kitaplar öncelikli olarak belirlenmiştir. Bu noktada “çocuk edebiyatı” sahasının nabzını tutan birçok yayınevinin kitap katalogları taranmış, yine benzer şekilde kitap satışı yapan internet sitelerinden araştırmanın ölçütleri doğrultusunda kitap incelemeleri gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, birçok çocuk kütüphanesine ulaşılarak araştırmaya veri sağlayacak kitaplar listelenmiştir.

2000 sonrası yayınlanan çocuk kitapları evreninden “okul”u mekân tutan kitaplar araştırmanın örneklemini oluşturmuş; çalışma, maceranın okulda geçtiği veya durumun okul sınırlarında cereyân ettiği kitaplar üzerinde gerçekleşmiştir. Kitap seçiminde

ilköğretim çağı öğrencilerine hitap eden çocuk edebiyatı eserlerinden yararlanılmıştır. Eserlerin seçiminde farklı yazarların, farklı yayınevlerinin kitaplarına yer verilmiş; farklı yıllarda yayınlanan ve belirli bir sayıda okura ulaşmış popüler eserler üzerinde incelemeler gerçekleştirilmiştir. Okul, öğretmen, öğrenci ve eğitim-öğretim süreçleri hakkında kapsamlı bir değerlendirme yapabilmek amacıyla hikâye türünde kitaplardan faydalanılmıştır. Analiz edilen kitapların adları, yazar adları, ilk yayımlanma tarihleri ve yayınevleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1

Kitaplara Ait Bilgiler

İlk Yayın Tarihi	Yazar Adı	Kitap Adı	Yayın Evi
2008	Melek Çe	Çılgın Öğretmen: Sınıf Öyküleri-3	Uğurböceği Yayınları
2010	Suzan Geridönmez	Uzayda Bir Yatılı Okul	Günışığı Kitaplığı
2011	Sevim Ak	Toto'nun Sınıfı	Can Sanat Yayınları
2013	Fatma Çağdaş Börekçi	Çakma Öğrenci	Nesil Yayınları
2013	Şebnem Güler Karacan	Of Ya! Yine Mi Ödev?	Nesil Yayınları
2013	Melih Tuğtaş	Sessiz Sakin'in Gürültülü Maceraları-1: Aaa! Bu Da Kim?	Hayat Yayınları
2015	Yusuf Asal	Bizim Matrak Sınıf-5: Bizim Sınıf Kopya Çekmez	Nesil Yayınları
2016	Pelin Güneş	Bizim Sınıfın Halleri	Tudem Yayınları
2017	Halenur Çalışan Gürbüz	Asiye-1: Kovun Beni Bu Okuldan!	Taze Kitap Yayıncılık
2019	Mehmet Atilla	Gülmeyi Bilen Müdür Aranıyor	Tudem Yayınları.
2019	Nehir Yazar	Önüm Arkam Sağım Solum Sınav	Altın Kitaplar Yayınevi
2020	Şermin Yaşar	Oh Ne Âlâ Memleket	Doğan Egmont Yayıncılık
2021	Miyase Sertbarut	Karne Hediyesi At Kestanesi	Altın Kitaplar Yayınevi
2021	Mehmet Özcan	Gizemli Öğretmen	Timaş Yayınları
2022	Anıl Basılı	Başarısızlar Kulübü	Timaş Yayınları

3.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın veri kaynağını mekân olarak “okul”u merkeze alan on beş çocuk kitabı oluşturmuştur. Bu kitaplar incelendikten sonra elde edilen veriler eleştirel söylem analizi ile çözümlenmiştir. Eleştirel söylem analizi, söylemin eleştirel bir biçimde analizine dönük farklı tutumları kapsayan disiplinler arası bir alandır (Şah, 2020). “Eleştirel söylem analizi araştırmacının öznel değerlendirmelerinden çok, temel araştırma ilkelerine sadık kalarak söylemin içindeki öznel anlamların nesnel biçimde incelenmesini hedeflemektedir” (Özer, 2018, s. 226). Bu yöntem sosyal bilimlerde özellikle; dilbilim, sosyoloji ve iletişim çalışmalarında kullanılan bir analizdir. Eleştirel söylem analizi, hem metin analizini hem eleştirel analizi hem de sosyal analizi kapsamaktadır. Bu doğrultuda ilköğretim çağı öğrencilerine yönelik çocuk kitaplarında yansıtılan okul ve öğretmen algısına yönelik yürütülen çalışmada eserlerin okula, öğretmene ve eğitim süreçlerine nasıl baktığı ortaya konulmuştur. Eleştirel söylem analizi ile eserlerde; konu, zaman, mekân, kahraman gibi unsurların oluşturduğu bağlamda okula veya öğretmene biçilen rol irdelenmiştir. Eserleri pek çok farklı disiplin üzerinden değerlendirmeyi sağlayan eleştirel söylem analizinde değişen eğitim anlayışı ve bunun kullanılan dil ile üslûba yansımaları bu çalışmanın odaklandığı noktalar olmuştur. Okulun modern toplumlarda kimlik inşa etme sürecindeki rolü ve toplumsal değişikliklerle meydana getirdiği dönüşüm süreci incelenerek izah edilmeye çalışılmıştır.

BÖLÜM IV

OKULUN VE OKUL KAVRAMINI BÜTÜNLEYEN UNSURLARIN KİTAPLARA YANSIMALARI

Eğitim, İlk Çağ'dan bu yana insanlıkla birlikte gelişen bir kavram olmuştur. Eğitim teorisini ortaya atan filozoflardan Platon ve Aristo'nun katkılarıyla şekillenen bu kavram 16. yüzyıldan itibaren yerini “çağdaş eğitim düşüncesi” ne bırakmıştır (Oktay, 2014). Günümüzde de çağın koşullarına uygun olarak eğitim- öğretim süreçleri değişmeye ve dönüşmeye devam etmektedir.

“Eğitim-öğretim, tarih boyunca tüm insanlar için çok önemli bir görev olarak kabul edilmiş ve toplumların oluşumunda, ilerlemesinde önemli rol oynamıştır. Eğitim-öğretimin planlı, programlı ve sistemli yapıldığı yerler okullardır. Okulların varlık amacı, öğrenciler ve onların topluma kazandırılmasıdır. Okullar bir ülkenin geleceğinin inşa edildiği yerlerdir ve ülkelerin geleceği, okulların verimliliğine ve amaçlarına ulaşmasına bağlıdır” (Döş, 2013, s. 268).

Eğitim sistemi, okullar aracılığıyla işlerlik kazanmaktadır. Bu noktada; okul kavramının insan kaynaklarını ise yönetici, öğretmen ve öğrenciler oluşturmaktadır. Eğitim- öğretim süreçlerinde ortaya konan içerik, yöntem-teknik ve teknolojiler de bir toplumun eğitim anlayışını ifade eden unsurlar olmaktadır.

Araştırmada “okul” kavramını merkeze alan, maceranın okulda geçtiği on beş eser belirlenerek okul ve okul kavramını bütünleyen unsurlar bakımından incelenmiştir. 2000-2022 yılları arasında yayınlanan on beş çocuk kitabında okulun, öğretmenin, öğrencinin ve eğitim-öğretim süreçlerinin yansımaları tespit edilerek benzerlik, farklılıklar ve değişimler noktasında eleştirel bir söylem analizine tabi tutulmuştur.

4.1. Okulun Yansımaları

Eğitim sisteminin çok önemli bir parçası olan okul çocukta; yaratıcılığı, keşfetme ve merak duygusunu doğrudan etkileme gücüne sahip bir ortamdır. İyi düzenlenmiş bir okul, çocuğun duygu ve düşüncelerini yansıtmasına; onun bağımsız, sorumlu ve kendi kendine öğrenen bir birey olmasına katkı sağlayabilmektedir (Acer, 2012). Okul, çocuğun yaşamında önemli bir konuma sahiptir.

Bu başlık altında, incelemeye konu olan on beş eserde yansıtılan okul algısı mercek altına alınmıştır. Kapsamlı bir değerlendirme yapabilmek amacıyla “Bir Mekân Olarak Okulun

Yansımaları”, “Okul Fikrinin Eserlerde Ele Alınışı”, “Öğrenciyi Biçimlendiren veya Özgürleştiren Bir Sistem Olarak Okulun Yansımaları” ve “Tüketim Kültürünün Bir Parçası Olarak Okulun Yansımaları” alt başlıkları altında kitaplardan elde edilen bulguları eleştirel söylem analiziyle çözümleme yoluna gidilmiştir.

4.1.1. Bir Mekân Olarak Okulun Yansımaları

Eğitim, farklı birçok birleşeni bulunan çok yönlü bir olgu durumundadır. Bu birleşenlerden biri de eğitim yapılarının fiziksel özellikleridir. Bu özellikler, eğitimin kalitesini belirlemede ve arttırmada önemli bir etkiye sahiptir. Çocukların okul çağına girmeleri ile birlikte vakitlerinin çoğunu okulda geçirdikleri göz önüne alındığında eğitim mekânlarının öğrenci üzerindeki önemi daha net anlaşılmaktadır (Şensoy ve Sağsöz, 2015). Mekân kavramı, eğitim kavramı gibi insanlıkla birlikte var olmuş ve değişip dönüşerek var olmaya da devam edecektir. Eğitimin mekânı düşünüldüğünde ise akla gelen ilk yer “okul” olmaktadır. Okul, eğitim-öğretime sahne olan ve sahip olduğu özelliklerle kendisi de bir öğrenme materyali durumunda olan ortam olarak değerlendirilmektedir.

“Genel anlamda mekân, insanların içinde hareket edebileceği, eylemde bulunabileceği, ya düzlem elemanlarının bir araya gelmesiyle ya da üç boyutlu kitlelerin oyulmasıyla elde edilen kavramsal bir varlıktır” (Aydınlı, 1986, s. 16). Başka bir deyişle mekân; davranışın gerçekleştirilebilmesi için gerekli fiziksel, sosyal ve psikolojik etkenlerin tümüne verilen ad olmaktadır (Dönmez, 2008). Aynı zamanda mekân; davranışa sahne olan, davranışları olumlu ya da olumsuz yönde etkileme gücüne sahip ortam durumundadır.

Araştırmaya konu olan on beş eser incelendiğinde; bir mekân olarak “okul” un çocukta öğrenme ve merak isteği uyanmasında, çocuğun yaşam tecrübesi edinmesinde dolayısıyla kendisini ve etrafını tanımasında kritik bir öneme sahip olduğu görülmektedir.

Çocuk için pek çok farklı duygu ve anlam ifade eden “okul” kavramının çocuğun dünyasında özel bir yeri vardır. Bunlardan biri de aidiyet duygusudur. “Bir yere ait hissetmek, o yeri sevmek, oraya bağlanmak, orada mutlu ve huzurlu hissetmek demektir. Okullar, zaten çocukların, öğretmen ve yöneticilerin ikinci evi gibidir. Okula isteyerek gelmeleri için aidiyet duygusunun şart olduğu söylenebilir” (Yanık, 2020, s. 95). Bu noktada okul mekânının sahip olduğu özellikler, çocuğun kendini okula ait hissetmesi ve okula devamlılık noktasında önemli görünmektedir.

Bu bağlamda araştırmaya konu olan ve bir köy okulunda geçen olayların anlatıldığı *Gizemli Öğretmen* adlı eserde “okul”un çocuğun ait olduğu ikinci bir yuva olarak ifade edildiği görülmektedir:

“Sınıfa girdiğimizde burayı ne kadar özlediğimiz hepimizin suratından anlaşılıyordu. İkinci yuvamızdı, bazılarımız içinse ilk yuva” (Özcan, 2022, s. 47).

Okul, bir mekân olarak çocukla doğrudan iletişim içindedir. Eğitim amacıyla okulda olan öğrenciler; evlerden, parklardan, sokaklardan daha çok “okul” mekânında bulunmaktadır. Dolayısıyla çocukların vakitlerini büyük ölçüde geçirdiği “okul”ların eğitim-öğretim sürecinin önemli bir parçası olduğu anlaşılmaktadır (Yanık, 2020).

Okulu; öğrencisi, öğretmeni, müdürü, temizlik görevlisi, çay ocağı sorumlusu ile öğrenciler tarafından benimsenen ikinci bir yuva olarak yansıtan bir diğer kitap ise *Bizim Sınıf Kopya Çekmez*’dir. Eserde okulun; öğrencinin gününün büyük bir kısmını geçirdiği, sosyalleştiği, endişe ve mutluluklarını paylaştığı yer olarak ifade edildiği görülmektedir:

“Koca bir yılı bitirmiştik. Hem üzgün hem sevinçliydim. Karnem mi? Oldukça iyiydi canım. Tek tek vedalaştım arkadaşlarımla. Tabii ki her şeyden önce öğretmenimizin elini öptüm. Okulun kapısından çıkarken şöyle bir dönüp baktım geriye. Yaşadıklarım gelip geçti gözümün önünden” (Asal, 2015, s. 143).

Yine *Gizemli Öğretmen* adlı kitapta “okul” kavramının eğitim-öğretim süreçlerinde pek çok anlamı ifade eden merkezi bir konuma sahip olduğu görülmektedir. Okul, çocuk için sadece ikinci bir yuva olmakla kalmayıp onun geleceğini biçimlendiren bir mekân da olmaktadır.

“Düşünsenize, yirmi yaşına gelmiş ve hâlâ yeni bir öğretmenle karşılaşmamış olabilirdim. Bugün hayallerimin peşine düşmek için yeni bir başlangıçtı. Tatsan Köyü Okulu yeniden bahçesinde koşturduğum, öğretmenimi dinlerken hayallere daldığım, yalnız başıma sınıfın bir köşesinde oturup kitap okuduğum yer olacaktı” (Özcan, 2022, s. 47).

Eğitim ortamı; öğrenci, öğretmen, yönetici, yardımcı personel gibi insan kaynaklarının yanı sıra bina, bahçe, sınıf, kütüphane gibi fiziksel alanlardan oluşan bir sentezdir. Bu noktada okulların mimarisi, öğrencinin ufkunu açıcı veya köreltici bir etkiye sahip olduğundan okulların mimarisi büyük bir önem taşımaktadır (Polat ve Ünişen, 2014).

Okul mimarisi yanında sınıf içinin düzenlenişi de eğitim ve öğrenmeler üzerinde olumlu ya da olumsuz bir etkiye sahip olduğu şu yargılarla ifade edilmektedir:

“Sınıf içinin düzenlenmesinde öğretmen rolü herkes tarafından kabul edilmiştir. Binayı inşa eden mühendisler gibi sanatkâr ve estetik ruhtan uzak bir öğretmenin, çocuklar için güzel ortamlar oluşturabileceği konusu tartışmalıdır. Aynı şekilde güçlü bir örgüt kültürü oluşturmak, çalışanların motivasyonunu arttırmak, onları amaçlar doğrultusunda güdülemek için yöneticilerinde estetik ve sanatkâr ruh taşıması gerektiğini söylemek mümkündür. Çünkü sadece çocuklar değil yetişkinler de güzeli bekler. Zira her şeyde estetiğin etkisi olduğu gibi motivasyonun artmasında ve verim üzerinde de etkisi vardır” (Yanık, 2020, s. 73).

Bu bağlamda *Gizemli Öğretmen* adlı eserde okul mekânının öğretmen etkisiyle değiştiği çarpıcı bir biçimde ele alınmıştır. Okul; dört duvar olmaktan öte öğrenciye özel, öğrencinin kendini biricik hissettiği yer olarak ifade edilmiştir. Sınıfın yeni öğretmeni Mustafa sayesinde okul, herkesin kullanıp eskittiği bakımsız eski bir alan olmaktan uzaklaşarak “özel” bir yere dönüşmektedir.

“Sınıfı izledim. Duvarlar bıraktığımız gibiydi. Yer yer boyası dökülmüştü ve bakımsız duruyordu” (Özcan, 2022, s. 51).

(...)

“Sınıfa girdiğimde ilk gözüme çarpan duvarların rengiydi. Tüm sınıf boyanmıştı. Rengârenkti. Eski halinden eser yoktu. Boyası akmış, rutubetli yerler şimdi tertemizdi. Sıralarımız cilalanmıştı. Panolar dolmuştu. Sobanın paslı bölgelerine kadar düşünülmüş yeni bir sınıf vardı karşımızda” (Özcan, 2022, s. 98).

Bir okul binası sahip olduğu nitelik ve niceliklerle öğrenciyi olumlu ya da olumsuz biçimde etkiyebilmektedir. Olumsuz fiziksel koşullara sahip bir okulun öğrencinin öğrenme motivasyonunu ve akademik başarısını negatif yönde etkileyeceği bir gerçeklik olmaktadır (Earthman, 2002).

Bir eğitim ortamı olan okul, çevre ile iletişim içindedir. Eğitim sistemi içine giren öğrenci eğitim-öğretim ile yoğrulmasının ardından yine çevrede yerini almaktadır. Dolayısıyla okul, bulunduğu sosyal çevrenin bir ögesi olarak çevresini etkileme ve çevresinden etkilenme özelliğine sahiptir (Katırcı, 2016). Bu doğrultuda *Gizemli Öğretmen* adlı eserde de okulun sadece kendi içinde yaşayan kapalı bir sistem değil çevreyle ilişki kuran sosyal bir merkez olduğu vurgulanmaktadır. Böylelikle okulun çevreden etkilendiği ve çevreyi de etkileme gücüne sahip olduğu ifade edilmektedir.

“Merdo araya girdi. ‘Öğretmenim karavanın içinde ne var?’ Bana bakıp sırtıyordu. Ama duymak istediği şeyi duyamayacaktı (...) ‘Aslında hiçbir şey yok. En azından şu anda. Ama şöyle bir durum var. Her gün sabahtan hazırladığım yemekleri ya da İstanbul’dan gelen mamaları çevreye dağıtıyorum. Kalıntıların orada bir sürü hayvan oluyor, hiç gördünüz mü ?’ (...) ‘Kalıntıların orada hayvanların olduğunu bilmiyordum. Onları beslemek aklıma hiç gelmemişti.’ Haso söylediklerinde haklıydı. Hiçbirimiz köy çevresinde yaşayan hayvanlar için bir şey yapmıyorduk. Bu çok üzücüydü. Zeynep araya girdi. ‘Öğretmenim bir fikrim var. Belki birlikte onları beslemeye gidebiliriz.’ (...) Sınıftaki herkes katılmak istiyordu. Mustafa Öğretmen aslında bize çok önemli bir şeyi fark ettirmişti. Bu hayatı hep birlikte götürüyorduk. Birinin eksikliğini diğeri kapatıyordu” (Özcan, 2022, s. 100-103).

Okul kavramını merkezde tutan *Of Yaaa! Yine mi Ödev?* adlı kitapta da okulun sosyal bir organizasyon merkezi olduğu vurgulanmıştır. Kitapta, ortaokul öğrencisi Zeynep, art arda gelen ve çoğu zaman becerilerini aşan “performans ödevleri”nden muzdariptir. Zeynep, performans ödevlerinin kaldırılması konusunda bir kampanya düzenlemeye karar verir. Arkadaşları da ona destek olunca harekete geçerler. Bu noktada okul, öğrencileri bir araya getiren sosyal bir organizasyon merkezi olmaktadır. Performans görevlerinin kaldırılması için çalışmalar yapma kararı alan öğrenciler, Zeynep’in önderliğinde bir yol haritası çizerler.

“Yapabileceklerimizi alt alta yazmaya karar verdik. Bu şekilde çalışırsak, daha başarılı olabilirdik... Performans ödevlerinin kaldırılmasıyla ilgili bir imza kampanyası başlatacaktık, Müdür Amca’ya dilekçe verecektik, Bakan’a mektup yazacaktık. Velilerimiz de bununla ilgili dilekçe yazacaktı. Okulda eylem yapıp pankartlar hazırlayacaktık” (Güler Karacan, 2018, s. 92-93).

Çakma Öğrenci adlı kitapta da yine okul; kendi içinde veya çevresinde yapılacak gönüllü çalışmaların yönetildiği toplu bir organizasyon merkezidir. Kitapta Yusuf ve arkadaşları, Mehmet abinin önderliğinde mahallede bir kitap kulübü projesi gerçekleştirmekte ve sınıf arkadaşları ile sınıf öğretmeni onlara destek olmaktadır. Okulun yüzünü hayata döndüren bu çalışma eleştirel pedagojinin bakış açısına uygun görünmektedir. Okul, sınırları keskin bir biçimde çizilmiş alanlar olmaktan uzaklaşmakta çevreye uyumlanan ve aynı zamanda çevreyi geliştiren bir hareket noktasına dönüşmektedir.

“Teneffüste, Mahir bizim sınıfı topladı. Kitap kulübü projemizi anlattı. ‘Birlik olursak yapamayacağımız iş yoktur gibi’ birkaç afilli laf etti. Mert başta olmak üzere Hasan, Zeynep, Zehra, Ali, Hayri projeye destek olacaklarını söylediler. Hatta bizim mahallede yaşamadığı halde bu fikri çok beğenip katılmak isteyenler de oldu onların başında da Turan geliyor” (Börekçi, 2013, s. 111-112).

Başarısızlar Kulübü adlı kitapta da okulun sosyal bir organizasyon merkezi olduğu görülmektedir. Kitapta başkahraman Çimen’in tur rehberi olan annesi aracılığıyla Tanzanya’da yaşayan çocukların okul ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bir kermes projesi ortaya atılmaktadır. Sosyal sorumluluk projesi kapsamında yardım amaçlı bir etkinlik düzenlenmektedir.

“Yağmur’un aklına güzel bir fikir gelmişti. ‘Projemizi okula yayalım. Öğretmenlerimiz ve aileler kimlerden destek alacağımız konusunda bize yol gösterebilir. Belki kermes düzenleyerek yardım toplayabiliriz.’ ” (Basılı, 2022, s. 110).

Mekânlar, ait olduğu toplumdan izler taşımaktadır. Bu noktada mekân, insanları şekillendirme özelliğine sahiptir. Mekân içinde barındırdığı unsurlar ile kültürel olanı gelecek nesillere aktaran bir köprü görevi görmektedir (Dilci, 2015). Dolayısıyla okul binalarının tasarımında sosyal, kültürel, tarihsel özelliklere önem verilmesi kültürün devamlılığı açısından önem arz etmektedir.

Toto’nun Sınıfı adlı kitapta da okul, çevreyle ilişki kuran bir organizasyon merkezi olmaktadır. Öğretmen Bay Togo, öğrencilerine bir huzurevi ziyareti yapılacağını haber vererek eğitimi bir yaşam deneyimine dönüştürmeyi hedeflenmektedir.

“Bugün sınıfça bir huzurevinin kapısını çalacağız. Huzurevi nedir bileniniz var mı? (...) Şimdi birer demet çiçek alacağız... Neşeli olacağız... Suratlarımızı hiç asmayacağız... Mızıldanmayacağız... Acımış, tiksiniş halleri takınmayacağız... Söz mü?” (Ak, 2014, s. 34-35)

“Çocukların, mekânsal dönüşümle aynı zamanda sosyal olma halinin de dönüştürülebileceğini keşfetmelerini sağlamak, böylelikle sunulan okul imkânlarının, üzerinde düşünülebilir, konuşulabilir ve koşullara göre dönüştürülebilir olmasının fark edilmesini sağlamak, bu farkındalığı bir yaşam deneyimine dönüştürmek” (Acer, 2012, s. 263) mimarının çocuk üzerindeki etkisini anlamak noktasında büyük bir önem taşımaktadır.

Bizim Sınıfın Halleri adlı kitapta, okul içeride veya dışarıda öğrencilere yönelik pek çok etkinliğin düzenlendiği bir merkez olarak yansıtılmıştır. Bu noktada okul sıkıcı bir yer değildir, yaşama dönüktür, canlı bir ortamdır.

“ ‘Bugün,’ dedi Bayan Sinirbasan, ‘sizlerle şehir çöplüğünü ziyaret edeceğiz.’ ”
(Güneş, 2022, s. 15).

(...)

“ ‘Bugün bir konduğumuz olacak çocuklar,’ dedi Bayan Sinirbasan. ‘Ünlü bir konuk bu, bir yazar...’ ” (Güneş, 2022, s. 27).

(...)

“Bizim sınıf bu yıl okuldaki izcilik faaliyetine katıldı. Öğretmenimiz çok destekliyor, çünkü kendisi de küçükken bir yavrukurtmuş” (Güneş, 2022, s. 80).

Sessiz Sakin’in Gürültülü Maceraları serisinin birinci kitabı olan *Aaa! Bu da Kim?* adlı kitapta ise başkahraman, Sessiz Sakin’in gözünden okul, farklı mahallerden pek çok çocuğu bir araya toplayan bir yerdir. Bu yönüyle okul, çocuğun arkadaş edinmesini kolaylaştıran sosyalleştirici bir mekân olmaktadır.

“Aslında okul dediğimiz şey, bakış açısına göre değişir tabii ama bence bir arkadaş fabrikası. Ben okul sayesinde bir sürü arkadaş edindim” (Tuğtağ, 2021, s. 62).

Okul, öğrencinin sosyalleştiği ve akranlarıyla etkileşim kurduğu bir merkezdir. Bu yönüyle okul, akran eğitimine de fırsat tanımaktadır. *Toto’nun Sınıfı* adlı kitapta, sınıfa sonradan katılan öğrenci Lumba üzerinden okulun bu özelliğine vurgu yapılmıştır.

“ ‘Sosyalleşmek için aramızda o. Evde eğitilsin derken arkadaşsız kalmış. Aramıza dost edinmek için katılmış.’

‘İyi de... Burnunu aşağı indirmiyor ki bizi görsün.’

‘Kız fazla eğitilmiş. Ona ulaşmak için aynı yollardan geçmeliydik.’

‘Evde her şey öğrenilmez ki! Onun da bizden öğreneceği şeyler yok mu?’ ” (Ak, 2014, s. 19-20)

Bir toplumun eğitim anlayışı ve bu doğrultuda oluşturduğu okul yapısı o toplumla ilgili pek çok ipucunu yansıtmaktadır. Bu durum şöyle özetlenmiştir:

“Okul binaları, toplumların değer ve dünya görüşlerini, eğitim anlayışlarını en iyi yansıtan mikrokozmik modellerdir. Nasıl ki daha önceden yaşamış kültürlerin bize bıraktıkları kentlerden o toplulukların idealleri ve değerleri hakkında yorum yapma olanağına sahibiz, bugünkü toplumların okul anlayışına bakarak o toplumların

idealleri ve gelecekte beklenenleri hakkında rahatlıkla fikir yürütebiliriz” (Öymen Gür ve Zorlu, 2002, s. 29).

Bu doğrultuda geleneksel eğitimin fantastik bir hikâyeye üzerinden eleştirildiği *Uzayda Bir Yatılı Okul* adlı eser incelendiğinde okulun; renksiz, kapalı ve katı kuralların hüküm sürdüğü bir hapishane gibi betimlendiği görülmektedir.

“Hızla alçalıyorlardı. Önce gözlerinin önündeki duman dağıldı, ardından ayaklarının altında, yüksek ağaçlarla sarılı bir boşluk belirdi. Ortasında duran gri bina, okuldan çok devasa bir küpe benziyordu. Ne bir balkon, ne bir çıkıntı, dört yanı dümdüz duvarlarla çevrilmişti” (Geridönmez, 2022, s. 87).

Birçok insan, eğitim mekânları olan okulları öğrencilerin eğitim-öğretim hayatları boyunca içinde tutulduğu büyük kutular olarak görmekte ve bu binaların tasarımının uzun, karanlık bir koridora eklenen beton kutulardan oluştuğunu düşünmektedir (Tanner, 2008). Yenilikçi eğitim yaklaşımlarından uzak bu anlayış, geleneksel eğitimin mimarideki yansıması olmaktadır. *Uzayda Bir Yatılı Okul* adlı kitapta soğuk okul koridorları dikkat çekici bir biçimde tasvir edilmiştir.

“Hiç böyle okul görmemişti. Bembeyaz duvarlarda tablo ya da resim yoktu. Öğrenci çalışmalarını ve elişî süsleri boşuna aradı gözleri. (...) Ortalığa tam bir ölüm sessizliği hâkimdi. Yazı'nun sırtından bir ürperti geçti” (Geridönmez, 2022, s. 89).

Eğitim-öğretim süreçlerinin bir parçası olan örtük öğrenme; okul içinde yönetici, öğretmen davranışları, okul kuralları, okulun misyonu ve vizyonu ile gerçekleştirilebileceği gibi mekânda var olan gizli iletilerle de sağlanabilir. Ancak eğitim mekânları olan okullar, mimarinin sunduğu bu imkândan faydalanacak şekilde düzenlenmemektedir. (Dilci, 2015). Okulu, yaşama dönük ve öğrencinin ilgi ile ihtiyaçlarını gözetken bir yere dönüştürmekte gizli öğretmenler olan mekânların önemi yadsınamayacak kadar büyüktür.

Okulun kuralları ile örülü bir yer olarak görüldüğü kitaplardan biri de *Asiye* serisinin birinci kitabı olan *Kovun Beni Bu Okuldan*'dır. Kitapta okul; uyumak, uyanmak, yemek yemek, derse girmek, etüt yapmak gibi günün her aşamasında kurallara bağlı davranılan sıkıcı bir yer olarak yansıtılmıştır.

“Güzel bir yemek olduğunda hepimize sadece bir tabak düşer. İkinci tabağı alabilmek için herkesin birinciyi almış olması gerekiyormuş: Fikri Bey kuralları. Fikri Bey kim mi? İşte şu beyefendi. Kendisi okulumuzun müdürü olur” (Çalışan Gürbüz, 2017, s. 26).

(...)

“Sabah etütüne okul üniformamızla ineriz. Etütten kahvaltıya, oradan da derse geçeriz . (...) Sabah etüdü 45 dakika sürer. Akşam okuldan sonra yaptığımız üç etüt yetmezmiş gibi, sabaha da etüt koymuşlar” (Çalışan Gürbüz, 2017, s. 47-48).

Okulu, kuralların egemen olduğu bir mekân olarak yansıtan bir diğer kitap ise *Çakma Öğrenci*’dir. Başkahraman Yusuf’a göre okul; erken kalkma, ders ve ödev yapma gibi öğrenciyi zorlayan pek çok zorunluluğun olduğu bir mekândır. Dolayısıyla okul, öğrenciyi sınırlayıcı bir özelliğe sahiptir.

“Bu yıl benim için felaket bir yıl olacak, adım gibi biliyorum. En önemli nedeni şu; bir sınıf daha büyüdüm ve okula gidebilmek için sabahın köründe yola çıkıyorum. Bence bu büyük bir haksızlık. (...) Gece televizyon izlemenin ya da bilgisayarda oyun oynamanın tadı nasıldır bilirsiniz. Oysa ne kadar büyüsek de beş yaşındaki bebekgiller gibi erkenden uyumak zorundayız. İkinci sebep ise; artık iyice büyüdük diye herkesin üstümüze gelmesi. Bir ton ders, bir ton öğretmen, eşittir bir ton ayrı ödev demektir” (Çağdaş Börekçi, 2013, s. 7-8).

Önüm Arkam Sağım Solum Sınav adlı kitapta da okul, tekdüze yaşamın hâkim olduğu bir mekân olarak yansıtılmıştır. Kuralların hâkim olduğu bir mekân olan okulda; öğrencilerin davranışlarını kontrol etmede idareci, öğretmen ve güvenlik kameraları etkin durumdadır.

“Benim hayatım ise okula giden tüm öğrenciler gibi aynı monotonlukta devam ediyordu” (Yarar, 2021, s. 22).

(...)

“Uzun zamandır bizim katın koridorunda büyük harflerle ‘DEPREMLE YAŞAMAYI ÖĞRENMELİYİZ’ sloganı yazıyordu. Öyle anlamsız gelmişti ki bu cümle ben de bizlere hitap edecek hale getirebilmek için küçük bir değişiklik yapmaya karar verdim. (...) Maalesef yaptığım büyük hatayı da o an anladım. Koridorda iki tane kocaman kamera vardı. Kaydedilen görüntüler müdür yardımcısının odasındaki ekrana aktarılıyordu” (Yarar, 2021, s. 23).

Karne Hediyesi At Kestanesi adlı kitapta ise okul, genellikle ciddiyetin hâkim olduğu bir ortamdır. Bu durum, öğrencilerin üzerinde bir baskı oluşturmakta ve her fırsatta gergin ortamı yumuşatacak vesileler aranmasına sebep olmaktadır.

“Bütün sınıf güldü. İnsanın kulağındaki yaraya gülünür mü? Ama daha önce de söyledim galiba, bizimkiler pencereye sinek konsa, yere bir kağıt düşse, dışarıda bir

köpek havlasa güler. İnsan komik olmayan bir şeye neden güler? Bazen bunu düşünür ve cevap bulur gibi olurum. Sanırım sınıfta ciddi durmaya çalışmak, insanın üzerinde bir baskı oluşturuyor. Bu baskı yüzünden sınıfta ders dışı olan her şey insanı gevşetiyor, tabii insanın ağzı da gevşiyor ve gülüyorsun. Sizi bilmem ama böyle düşünmek bana mantıklı geliyor” (Sertbarut, 2021, s. 17-18).

Okul mekânı, sahip olduğu özelliklerle çocuğa olumlu veya olumsuz pek çok duyguyu hissettirmektedir. Kozol’un (2012) belirttiği gibi “Eğer çocuklar ruhlarını katleden okul binalarına gidip gelmek zorunda kalıyorlarsa, yapılan okul reformlarının hiçbir değeri yoktur” (akt. Atabay, 2014, s. 38). Dolayısıyla mekânın sahip olduğu nitelik ve nicelikler eğitim sahasına getirilen yeniliklerin uygulanmasına engel olabilmekte veya yapıcı etkisini azaltabilmektedir.

Oh Ne Âlâ Memleket adlı kitapta ise okul, çocuğun renkli dünyasına hitap etmeyen sıkıcı bir yer olarak yansıtılmıştır.

“ ‘Ne yapabilirim okulda anne? Bir insan okulda ne yapabilir? Nasıl hayal ediyorsun sen okulu? Çok eğlendim! O kadar eğlendim ki uçtum mutluluktan, eve uçarak geldim,’ diyorum ve annem bana kızmaya başlıyor” (Yaşar, 2020, s. 22).

“Çok sıkıldım.” cümlesi okullarda çocukların ve öğretmenlerin sıkça dile getirdiği bir ifadedir (Gatto, 2018). Bu ifadenin kullanılmasında pek çok faktör sebep gösterilebilir. Bunun temel nedenlerinden biri mekânlar olmaktadır. Bir mekân olarak okulların sıradanlığı ve monotonluğu onu kullanan kişilere ilgi çekici gelmemektedir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte renkli ve hareketli bir dünyanın içine giren çocuk, okul mekânının durağanlığı karşısında büyük bir boşluğa düşmektedir (İstanbul Go Okulu, 2019). Ancak öğrenciyi uyarmayı, dikkat ve ilgisini çekebilmeyi başaran mekân tasarımları bu durumun önüne geçebilecektir.

Mekânlar ölçülebilir hacimlerdir fakat duyular ve duygularla zenginleşerek öznel bir anlam kazanmaktadır. Görme, duyma, koklama, tatma ve dokunma duyularıyla çevremizdeki uyaranları algılamakta yaşadıklarımız da devreye girmektedir. Tüm bunların zihnimizde ilişkileneceği neticesinde mekâna dair algılarımız şekillenmektedir. Dolayısıyla mekâna ilişkin algının oluşmasında, mekânın fiziksel özellikleriyle birlikte yaşam deneyimlerinin ilişkilendirilmesi söz konusudur (Gür, 1996).

Başarısızlar Kulübü adlı kitapta okul; çoğunlukla başarı ve başarısızlık kavramlarının görüldüğü, ölçüldüğü bir yer olarak yansıtılmaktadır. Bu mekânda; öğretmenler resmî,

öğrenciler ise gayri resmî bir kurul gibidir. Pek çok öğrencinin ise başarısız veya güçsüz bulduğu durumlarda akranına zorbalık göstermesi karşılaşılan bir gerçeklik olmaktadır.

“Yağmur çok sıcakkanlı biriydi (...) Kütüphanede buluştuğumuz günlerden birinde benimle bir şey paylaşmak istediğini söyledi. ‘Fesleğen Ortaokulundan önce başka bir ortaokuldaydım. Orada yaşadığım bir olaydan sonra buradaki herkesi iyi kaykay kullandığıma inandırmak istedim (...) Önceki okulumda bahçede kaykayla denemeler yaparken çok hoşlanmadığım bir grup benimle alay etmişti. O gün üzerimde öyle bir baskı kurdular ki kaykayla yapmamam gereken bir şey yaptım ve okuldan ceza aldım (...) Okul koridorlarından koşup merdivenlerden aşağıya kaykayla inmeye çalıştım (...) Onların dikkatini çekecek bir şey yapmasaydım tüm yıl benimle alay edeceklerdi. Bunu kaldırmam zor olurdu’ ” (Basılı, 2022, s. 48-49).

Okul mekânında bulunan en önemli fiziksel uyaranlardan biri de okul zilidir. Okul ziline kullanım amacı ve sahip olması gereken özellikler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Zil sesi okullarda sıklıkla kullanılan, okulu öğrenciye tanıtacak bir uyarıcıdır. Zil sesi deyip geçmeden, algı biçimini etkileyecek bu uyarıcının düzenlenmesi doğru olacaktır. Ayrıca eğitim mekânları içerisinde türeyecek yapay seslerle kullanıcısının ilgisini çekmeli, eğitmelidir. Okullar yeri geldiğinde sesli yeri geldiğinde sessiz mekânlar olmalıdır. Derinden bir sessizliğe sahip olup kendine saygı duyulması gerektiğini hatırlatmalıdır” (Yanık, 2020, s. 31).

Okulu yansıtan önemli fiziksel simgelerden olan zil sesi, *Oh Ne Âlâ Memleket* adlı kitapta, öğrenciyi her durumda istenilen davranışa yönlendirmek adına kullanılmasından ötürü eleştirilmiştir.

“ ‘Gıcık Olduğum Şeyler Listesi’ diye bir listem var. Listenin en başında tahmin edeceğiniz üzere, okul bulunuyor ve onun hemen altında da üç harfli bir kelime göreceksiniz: zil.

Zil sesine sinir oluyorum. Beni sürekli bir yerlere çağırmak için ses çıkartıyorlar. Ya annemin sesi, ya babamın sesi, ya zil sesi... Pavlov’un köpeği miyim ben? Gel dersin, müsaitsek geliriz. Zır, zır, zır!” (Yaşar, 2020, s. 23)

Sonuç olarak, pek çok farklı disiplini içine alan eğitim bilimleri, mekânın öğrenme üzerine etkisinin anlaşılmasıyla mimarlık disiplinini de çalışmalarına dâhil etmiştir. Eğitim-öğretim sürecinde mekânın önemine ilişkin çalışmalar giderek artmaktadır (Şensoy ve

Sağsöz, 2015). Denilebilir ki mekânlar; gerek fiziksel gerek sosyal ya da psikolojik taraflarıyla insanların iletişim kurmalarına, davranışta bulunmalarına zemin hazırlamaktadır. Dolayısıyla mekânlar, öğrenme ve davranış değiştirme noktasında etkili olmaktadır.

Geleneksel eğitim anlayışından uzak yaşamla iç içe olan eğitim yapıları; öğrencinin sosyal ve doğal çevre ile ilişki içinde olmasına imkân tanımakta, öğrenciye hayatın kendisini yaşama deneyimi sunmaktadır. Bu anlayışın sağlanması ve sürdürülmesinde mekân tasarımları önemli bir rol üstlenmektedir (Yanık, 2020). En nihayetinde eğitim- öğretimin gerçekleştiği bir mekân olarak “okul” öğrenciye potansiyelini keşfettirme ve kendini gerçekleştirme noktasında farkındalık sağlayacak öneme sahip bir unsur olmaktadır.

4.1.2. Okul Fikrinin Eserlerde Ele Alınışı

İnsanlığın gelişimiyle aynı seyirde yol alan “eğitim”in modern anlayışının temelleri sanayi devrimi ve sonrasında atılmıştır. Aydınlanma döneminin devamında 18. yüzyılın ikinci yarısından itibaren çağdaş eğitim kurumları oluşmaya başlamıştır (Akın ve Arslan, 2014). Bununla birlikte toplumu pek çok yönden etkileyen ve toplumdaki değişimlerden etkilenen bir eğitim kurumu olarak “okul” un varlık sebebi ve işlevleri her daim sorgulanmıştır.

Kendine has nitelikleriyle okul, öğrencilere okur-yazarlık veya birtakım sayısal becerileri kazandırmanın yanı sıra öğrencinin birçok bilgiyi ve düşünceyi de edinmesini sağlayan toplumsal bir kurumdur (Tatar, 2004). Sosyal bir sistem olarak okul, kaynağını toplumdan alır ve eğitim süreçlerinin sonucunda çıktıları ile yine var olduğu toplumu besler.

“Okulu diğer eğitim kurumlarından ayıran temel özellik insan üzerinde çalışması ve onu geliştirme yeteneğidir” (Açıkalın, 2016, s. 2). Dolayısıyla okul, eğitim sisteminde en önemli unsur ve öznesi insan olan bir güç durumundadır.

Sahip olduğu güç ve özelliklerle okul, bir toplum için pek çok mana ifade etmektedir. Ancak okulun sahip olduğu güç ve ifade ettiği anlamlar geçmişten bugüne aynı kalmamaktadır. Çünkü toplumsal yapıdaki değişimler, bireylerin ihtiyaç ve beklentilerinde de farklılıklara sebep olmaktadır. Bu noktada, toplumsal yapılardan biri olan eğitim kurumları da gelenekselden güncele birtakım değişimler geçirerek yeniden işlerlik kazanmak durumundadır (Elmacı, 2009). Değişimlerin ekseninde eleştirel bakış açısı geliştirebilmenin büyük bir önemi bulunmaktadır. Zira okul fikrinin değişimi toplumun da değişimi anlamını taşımaktadır. Dolayısıyla toplumun özgür eğitim anlayışının

sürdürülebilmesi noktasında, meydana gelecek değişimlere karşı eleştirel bakış açısını kazanmış bireylerin varlığı önem kazanmaktadır.

Eğitim sisteminin en önemli unsurlarından olan “okul” ve bu bağlamda “okul fikri”nin değişen zaman ve şartlarla birlikte farklılaştığı görülmektedir. Bu değişimin toplumlara yarar sağlama konusundaki hareket noktası mevcut uygulamaların incelenerek eksik veya aksak yönlerinin tespit edilmesi olmaktadır. Toplumun her kesimine hitap eden ve çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir eğitim anlayışını böylelikle oluşturabilmek olasılıklı görünmektedir.

Bu bağlamda araştırmada, 2000-2022 yılları arasında yayımlanan on beş çocuk kitabı belirlenmiş, kitaplara yansıyan “okul fikri” ve bu fikrin geçirdiği değişimler mercek altına alınmıştır.

İlk olarak, bir köy ve köy okulu çevresinde gelişen olayların anlatıldığı *Gizemli Öğretmen* adlı eserde, okulun kırsal kesimde yaşayan çocuklar için, çocuk olabilmenin ve çocuk kalabilmenin de merkezi olduğu görülmektedir. Zira okuldan uzak kalan çocukların tarlalarda daha fazla çalışarak ailelerine destek oldukları anlaşılmaktadır.

“Can Öğretmen okuldan ayrıldıktan sonra kendimi daha da yalnız hissetmeye başladım. Okuldan sonra koşarak tarlaya gidiyordum. Zaman kaybetmeden babama yardım etmek istiyordum. Tabii bu dediklerim okulun açık olduğu zamanlardaydı. Şimdi ise bir süredir okulumuza öğretmen atanmıyor. Biz de derslerimizden uzak kaldık. Bir süredir tarlada çalışıyorum. Çalışırken, hele de güne erken başlayıp toprakla uğraşırken zaman çabuk geçiyordu. Yapacak bir dünya işim vardı. Köydeki tüm çocuklar da benim gibi tarlada çalışmaya başlamıştı” (Özcan, 2022, s. 11).

Görüldüğü gibi eğitim-öğretim hakkına kavuşamayan çocuklar, zorlu yaşam koşullarında çocukluklarını unutarak bir yetişkin gibi ailelerin geçimine yardımcı olmaktadır.

Okul, çocuk ile yetişkin farkının altını çizen yegâne kurum olmuştur ve çocuğun ucuz iş gücü olarak kullanılmasının büyük ölçüde önüne geçmiştir. Okullaşmayla beraber yetişkin ve çocuk dünyası net çizgilerle birbirinden ayrılmış; okul, çocuğa özgü bir dünyanın kapısını açmıştır (Postman, 1995). Okulun var olmaması durumunda çocukların bir yetişkinin sahip olduğu görev ve sorumluluklarla erken yaşta karşılaşacağı gerçeği anlaşılmaktadır.

Yine *Gizemli Öğretmen* adlı kitapta geçen “Bir çocuğun kalbinde çiçekler yeşertip cümlelerini çiçekli sözcüklerden kurdurabiliyorsak güzel yarınlar gelecektir. Bence çok daha iyi şartlarda okumak hepinizin hakkı. O yüzden teşekkür etmenize hiç gerek yok” (Özcan, 2022, s. 99) cümlesiyle Mustafa Öğretmen eğitimin bir hak olduğuna ve bu hakkın fırsat eşitliği sunan okullar aracılığıyla kazandırılacağına vurgu yapmaktadır.

Uzayda Bir Yatılı Okul adlı eserde ise okul; sosyal bir kontrol aracı, ideolojinin aktarıldığı bir yer konumundadır. Başkahraman Yazu’nun kötü notlar almaktan kurtulmak adına gittiği yatılı Özel-Gen Yüksek Okulu; öğrenciyi istendik davranışlar doğrultusunda biçimlendiren bir merkez durumundadır. Bu anlayışın geleneksel yaklaşıma uygun olduğu görülmektedir.

“(…) Ama binanın ön cephesini boydan boya geçen yazı, zifiri karanlıkta bile okunabilirdi. Kocaman altın harflerle şöyle yazıyordu: Genimizde insan, hedefimizde dünya düzeni var” (Geridönmez, 2022, s. 87-88).

Eleştirel düşüncenin gelişmediği eğitim sistemlerinde öğrencilerin, zamana hükmeden ideolojinin iradesiz bir elemanı olarak değerlendirildiği anlaşılmaktadır.

“(…) Novo, çok aptalca bir şey söylemiş gibi sırttı. ‘Akıllım, sınıf yok ki, sınıfta kalmak olsun.’ diye açıkladı. ‘Anlamadın mı hâlâ, hepimiz geleceğin askerleri olarak yetiştiriliyoruz burada’ ” (Geridönmez, 2022, s. 98).

Eleştirel düşünebilen ve bu doğrultuda sorgulayan öğrencilerin akış değiştirmek noktasında önemli bir etkiye sahip oldukları görülmektedir.

“Taluta kayarak ona biraz daha yaklaştı. Her heceyi vurgulayarak kulağına, ‘Ben ve birkaç arkadaş, okulda büyük bir isyan çıkarmayı planlıyoruz.’ dedi.(…) Ardından da Yazu’ya, Özel- Gen Yüksek Okulu’nun bilinen türden bir eğitim yuvası değil, kötü amaçlar için kullanılan gizli bir karargâh olduğunu anlattı” (Geridönmez, 2022, s. 123).

İllich (2022)’e göre okullar, ideolojik bir kontrol aracı olmaktadır. Toplumsal yapı okullar aracılığıyla yeniden dizayn edilmektedir. Okullar, diplomalar vasıtasıyla insanlara statü kazandırmakta ve böylelikle toplumda söz sahibi olmaktadır. Ona göre okullar, kişisel yaratıcılığa değil ölçme ve değerlendirmeye önem vermektedir. Okullar, maddi çıkar üzerine kurulmuş kurumlardır. Okulların hür düşüncüyü, potansiyeli ve yetenekleri körelttiğini öne sürmektedir. Bu söylem okul fikrini tartışmalı hale getirmektedir. *Uzayda*

Bir Yatılı Okul adlı kitapta da aynı düşünceleri destekler nitelikte bir okul algısı yansıtılmaktadır.

Çılgın Öğretmen adlı kitapta ise okul, öğrenciyi hayata hazırlayan bir kurum olarak yansıtılmıştır. Öğrenci; okuldaki dersler aracılığıyla, öğretmen ve akran etkileşimi sayesinde hayat içinde kendisine lazım olan bilgiyi edinir böylece hazır hale gelir. 2006 yılında, ilk basımı yapılan kitapta okul hayatın bir provası olarak görülmektedir. Şimdi ise bu anlayışın değiştiği okulların hayatın “ta kendisi” olduğu görülmektedir.

“ (...) Işıl’ın kurabiye tarifinden sonra televizyon oyunundan sıkılmıştık. Öğretmenimiz de oyuna bir son verip ders anlatmaya başladı.

- Hayat bilgisi dünyanın bütün göllerini, yelkenlerini, okyanuslarını, maçlarını ve kurabiye tariflerini içine alan geniş bir bilgidir, dedi” (Çe, 2018, s. 42).

Okul yaşamının önemli bir parçası olan ders, hayatın içinde yer alan bir etkinlik gibi görülmelidir. Sınıf içinde arka arkaya dizilmiş sıraların arasında yalnızca bilgi aktarımı yapmak “okul”u hayatın kendisi olmaktan uzaklaştırmaktadır. Okul, öğrencinin bilgi edinmesinin yanı sıra o bilgiyi deneyime dönüştüreceği yerler olmalıdır (Gökbayrak vd., 2013). Dolayısıyla okulun; artık bilgi, duygu ve düşünce paylaşımının aktif olduğu sosyal bir etkileşim alanı olarak görüldüğü anlaşılmaktadır.

Çakma Öğrenci adlı kitapta ise okul, gerek fiziksel imkânları gerekse sahip olduğu eğitim vizyonunun sınırlılığı sebebiyle öğrenciye ve öğretmene ihtiyaç duyduğu gelişimi sağlayamayan bir kurum olarak yansıtılmaktadır. Okulun çağı yakalayan bir anlayışla donatılamadığı gerçeği başkahraman Yusuf tarafından ifade edilmektedir.

“Bir roket yapıp okulumuzun yenilik karşıtı müdürünü Mars’a fırlatmak ve öğretmenimizin bütün hayallerini gerçekleştirebileceği bir okul yapmak isterdim” (Börekçi, 2013, s. 64).

Özdemir ve Akkaya (2013)’ya göre “Sanayi toplumuna göre örgütlenen eğitim ve okul hem bireysel hem toplumsal hem de ekonomik olarak ihtiyaçlara cevap verememektedir. Günümüzde eğitim sisteminin karşılaştığı en temel sorun ‘geleceğin eğitimini’ açıklayacak kapsayıcı bir okul ve eğitim kuramının yokluğudur” (s. 296). Eğitim sistemi, sürekli değişen ve gelişen bir dünya içinde kendi anlam arayışının içinde olmalıdır. Aksi takdirde siyasal, toplumsal ve ekonomik değişimlerden etkilenen ve çıktılarıyla da toplumu etkilemesi beklenen “okul”un çağın hızına ayak uyduramayacağı anlaşılmaktadır.

Okul fikrini bir başka açıdan ele alan kitaplardan biri de *Kovun Beni Bu Okuldan*'dır. Sevgi Pıtırıcığ 6. sınıf öğrencisi olan Asiye, “okul”u özgürlüğünü sınırlandıran bir yer olarak görmektedir. Bu noktada kendisine dayatmalarda bulunan okul müdürü, öğretmen gibi otorite figürlerine karşı mücadele içindedir.

Kitapta okul müdürü Fikri Bey; kural koyucu, okuldaki kuralların kaynağı durumundaki kişidir. Okuldaki en önemli otorite figürüdür. Fikri Tutuk, okul yönetiminde geleneksel bir tutum sergilemektedir. Okul müdürü; isim ve soy isminden de anlaşılacağı gibi özgür düşüncenin karşısında, var olan kuralların koruyuculuğunu yapan bir idarecidir.

“Güzel bir yemek olduğunda hepimize sadece bir tabak düşer. İkinci tabağı alabilmek için herkesin birinciyi almış olması gerekiyormuş : ‘Fikri Bey Kuralları’ ” (Çalışan Gürbüz, 2017, s. 26).

Fikri Bey’in odası, Asiye’nin yaptığı acımasız şakalar neticesinde hesap vermek zorunda olduğu sorgu mekânıdır. Müdür, öğretmen, öğrenciler ve mekân çizimlerle desteklenerek kitapta yer almıştır. Çizimde, otoriter ve ciddi duruşa sahip müdür tiplmesi ile karşısında yer alan endişeli öğrenciler dikkat çekmektedir.

Şekil 1

Müdür Odasındaki Öğrencileri Yansıtan Bir Görsel



Kaynak: Gürbüz, (2017, s. 32-33).

Of Yaaa! Yine mi Ödev? adlı eserde de yine klasik bir müdür tipi hâkimdir. Müdür, okuldaki düzen ve işleyişten sorumludur. Bu sebeple otorite simgesidir. Kel, şişman, gözlüklü ve sert bakışlı bir biçimde resmedilmiştir.

Şekil 2

Klasik Müdür Tipini Yansıtan Bir Görsel



Kaynak: Güler Karacan, (2018, s. 47).

Yine aynı kitapta okul, kuralların hüküm sürdüğü ve bu kurallara uyulmadığı takdirde otoriteler tarafından yaptırım uygulanabilecek bir kurumdur. Zeynep, arkadaşına yanlışlıkla çarparak zarar vermiş ve durum kasıtlı zannedilerek Zeynep, disiplin kuruluna yönlendirilmiştir.

“Müdür Amca’nın odasındayız şu anda. Sanırım disipline verildim. Hep merak etmişimdir, bu disiplin denilen şey nedir diye! İşte şu anda oradayım. Yani aslında çok merak edilecek bir şey değilmiş. Disiplin de Müdür Amca’nın odasındaymış. Sadece birkaç tane öğretmen daha ekleniyormuş olaya. Yani hepsi oturuyorlar, ben ayakta duruyorum. Mahkeme gibi bir şey...” (Güler Karacan, 2018, s. 45)

Özellikle küçük yaştaki öğrenciler için okul ve müdür korkulan unsurlar olmaktadır. Okul bir güç ve karar mekanizması olarak yansıtılmakta ve bu sistemin sahibi de müdür olarak görülmektedir. Bu noktada “Bizim Sınıf Kopya Çekmez” adlı kitapta başkahraman Çağla ve onun hayalperest arkadaşı Aslı arasındaki şu konuşma dikkat çekicidir:

“Tuvalete gitmek için izin almıştım öğretmenden. Tam aşağı inmiştim ki, dev bir canavarın çılgık çılgıca kazan dairesine indiğini fark ettim. Çok korktum. Hemen gizlendim tabii ki. (...)

- Nurdan abla da indi kazan dairesine. Sonra da canavar onu yedi. (...)

- Görmedim... Ama sesler geliyordu. Canavar kesin yemiştir Nurdan ablayı. (...)

Söylediklerine inanmak gerçekten çok güçlü. Aslı yalan konuşmaz, fakat abartmayı da çok severdi. (...)

- Maalesef yok, dedi.

- O hâlde müdüre gidelim.

Hemen itiraz etti Aslı.

- Olmaaaz ! Belki müdür de biliyordur bu olayı.

- Anlamadım...

- Belki canavar, müdürün canavarıdır. Biz gidince bizi de atar önüne” (Asal, 2015, s.10-11).

Görüldüğü gibi öğrencinin gözünden okul ve özellikle okul yönetimi, korkulan unsurlar olarak yansıtılmıştır.

Benzer şekilde *Oh! Ne Alâ Memleket* adlı kitapta da okulu ciddi ve korkulan bir ortam yapan unsurlardan biri de “müdür” olmaktadır. Müdür hem kaçınılan hem de merak edilen önemli bir otorite figürüdür.

“Biz bugüne kadar okul müdürünü hiç görmedik. Odasından dışarıya asla, asla, asla, asla, asla çıkmaz. Sabah biz okula geldiğimizde o çoktan odasında güne başlamış olur. (...) Öğretmenlerimiz de okul müdürü hakkında konuşmayı sevmiyorlar. Sorduğumuzda cevap vermiyorlar, lafı geçiştiriyorlar. Bize göre en çok da onlar korkuyor. Müdürün odasına giren her öğretmen dışarıya salya sümük ağlayarak çıkıyor çünkü. Kim bilir neler oluyor içeride?” (Yaşar, 2020, s. 32)

Eğitimin nihai hedefi geleceğin yetişkini durumundaki “çocuğa” insanlığın iyiliği adına birtakım bilgi, beceri ve davranışları kazandırmaktır. Ancak bu durum öğrenciyi, eğitim sistemi karşısında pasif kılmaktadır. Öğrenci ise okulun bu edilgenleştirici eğitimi karşısında durarak aykırı davranışlar gösterebilmektedir (Gök, 1998). Bu noktada, çağdaş toplumsal değerlerin üretilmesinde önemli rol oynayan eleştirel bakış açısının öğrencilere kazandırılması önem arz etmektedir. Böylelikle okul, egemen ideolojilerin veya toplumsal grupların boyunduruğundan kurtulabilecek ve karşısındakini pasifleştiren toplumsal bir kontrol aracı olmaktan çıkabilecektir.

Kovun Beni Bu Okuldan kitabının başkahramanı Asiye, okulun bu pasifleştirici tavrı karşısında yaptığı şakalarla otoriteden öç alma imkânı bulmaktadır. Asiye, bu davranışları ile ezilen gruptan gizliden gizliye takdir de görmektedir. Bu noktada, Selma Hoca’ya yaptığı şaka sonrasında yemekhane görevlisi ile arasında geçen şu diyalog dikkat çekicidir:

“Her neyse Safiye Teyze sabah sabah bana neden gülüyordu acaba? Aaa! Patatesimi de bir parça fazla koydu sanki. İnanamıyorum, işte buna ben de gülerim!
‘ Hayırdır Safiye Teyze, yüzünde güller açıyor?’

‘ Dün gece yaptığını duydum.’
‘ Ne yapmışım?’
‘ Selma Hoca’yı korkutmuşsun.’
‘ Sen nereden duydun?’
‘ Kuşlar söyledi. Ayıp değil mi kız?’
‘ Madem ayıp, neden keyiflenip bana fazladan patates verdin peki?’ ” (Gürbüz, 2017, s. 28)

Otoriteye boyun eğen ve ondan korkan  ğrenci profilinin yerini onu sorgulayan ve mücadele etmenin bir yolunu bulan  ğrenci tipinin aldığı görülmektedir.

Sessiz Sakin’in Gürültülü Maceraları serisinin birinci kitabı olan *Aaa! Bu da Kim* adlı kitapta ise kahramanın okul ile ilgili düşüncelerini ifade ettiği “Neden Okul?” başlıklı bölüm ise Sessiz Sakin gibi pek çok öğrencinin okula bakışını yansıtmaktadır.

“Okul hakkında ne düşünüyorsunuz bilmiyorum ama ben gizliden gizliye çok seviyorum okulu. Benim için biraz yorucu olabiliyor. Sabah uyan, hazırlan, evden  ık, y r , okula git... (...) Benim gibi üşengeç öğrenciler için okul, çok zor bir iş gibi görünebilir. Fakat şunu biliyorum ki okul olmasa çok sıkılırdım evde. Sürekli ev, sürekli ev... Nereye kadar değil mi?” (Tuğtağ, 2021, s. 60-61)

Başkahraman Sessiz Sakin’e göre okul, sıkıcı veya yorucu rutinlerden oluşsa da öğrencinin hayatında önemli bir yere sahiptir. Yetişkinin yaşamından farklı olarak çocuğun yaşamını renklendiren ve şekillendiren bir yapı durumundadır. Ayrıca okul, çocuğun eğitim almasını sağlayarak gelecekte se e eği mesleği belirleyen kurum olmaktadır. Kitap kahramanın ağzından bu yargı ifade edilmiştir.

“ te yandan, b y d ğ mde bizim karşı komşu Murat ağabey gibi iyi bir mesleğe sahip olabilmem için de okumam şart. O  yle söyledi” (Tuğtağ, 2021, s. 61).

Okul, çocukları yetişkinlerin dünyasından ayırmak ve kendi bünyesinde bir araya getirmektedir. Ayrıca modern okul sisteminde, farklı sosyal sınıflara mensup çocuklar eğitim-  ğretim hakkına sahiptir. Eğitim süreci sonunda ise hem  ocuk ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerilere sahip olmakta hem de toplumun ihtiyaç duyduğu insan kaynağı sağlanmış olmaktadır (şahin, 2004). Bu noktada,  ğrenci olmadan okul olamayacağı gibi okulda eğitim görmeden de iyi bir mesleğe sahip olunamayacağı düşüncesine dikkat çekilmektedir.

Bizim Sınıfın Hâlleri adlı kitapta ise okulun bireye, diplomalar yoluyla statü sağlayan bir merkez olduğu vurgulanmıştır. Zira sınıfça düzenlenen şehir çöplüğü ve geri dönüşüm tesisi gezisinde karşılarına çıkan çöp dağları öğrencileri şaşırtmıştır. Bu manzaraya, kötü ve ağır koku da eşlik etmektedir. Servis şoförü Hüsnü amca, bu noktada “okulun” bireye statü kazandıran bir kurum olduğuna ilişkin tehditkâr bir vurgu yapmıştır.

“Hüsnü amca okulları bitirmezsek sonunda gelip böyle bir yerde çalışmak zorunda kalacağımızı söyledi. Kalbinaz ağladı, çünkü dersleri pek iyi değil” (Güneş, 2022, s. 17).

Önüm Arkam Sağım Solum Sınav adlı kitapta ise okulla ilgili, belirli rutinelere sahip olan ve akademik başarıya odaklı bir kurum olduğu fikri yansıtılmıştır. Kitapta, okulların öğrenciye aşıladığı “sınavlarda başarılı olmanın, iyi bir mesleğe ve geleceğe sahip olmanın tek yolu olduğu” düşüncesi eleştirilmiştir. Başkahraman Sinan, çevresini ve yaşadıklarını sorgulayan bir çocuktur. Meslek edinmenin veya para kazanmanın tek ölçütünün “sınavları geçmek” olmadığını farkındadır. Kitapta bu durum, eve gelen “büyücü teyze” üzerinden mizahi bir yolla dile getirilmiştir.

“-Anne, kurşun dökmek için gelen büyücu teyze bu işi yapmak için herhangi bir sınava girmiş midir?

Yoo, bu işin okulu yok ki sınava girsin. Ne zırvalıyorsun sen yine Sinan?

Okulu yok ama okullardan mezun olan binlerce insandan daha iyi kazanıyor gibi” (Yarar, 2021, s. 17-18).

Sosyolog Randal Collins, bir mesleği icra etme noktasında diploma koşulunun aranmasını akılcı bulmamaktadır. Bir işi yapabilmek için şart koşulan diplomaların edinilmesinin uzun uğraş ve para harcamayı gerektiren süreçler olduğunu ifade etmektedir (akt. İnal, 1996). Dolayısıyla bir mesleğe yönelmede; ilgi, beceri ve birikimin “sınavları geçerek diploma edinmek” ten daha önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Karne Hediyesi At Kestanesi adlı kitapta da akademik başarıya odaklı bir okul profili çizilmektedir. Öyle ki öğrenme veya yaşam deneyimi edinme gibi değerler göz ardı edilerek başarılı olmanın tek şartı geçer notu almak olarak görülmektedir. Bu noktada akışı değiştiren kişi okul müdürü olmuştur. Sadece okulun sorunlarıyla ilgilenen pek çok “müdür tipi”nin aksine Kavaklı Ortaokulu Müdürü, dilek kutusunu tesadüfen açarak Suphi’nin notunu okumuş ve sorunlarıyla ilgilenmiştir. Suphi’ye yol gösterecek tavsiyelerde bulunmuş, öğretmenlerle konuşarak ona bir şans daha verilmesini rica etmiştir.

“ ‘Şey aslında at kestaneleri ile bir sorunum yok ama... babam karne hediyesi olarak bir kutu at kestanesi veriyor, karnem kötü diye... Bu da canımı sıkıyor.’
‘Bu duyguyu iyi biliyorum.’

Nasıl bilebilir? Bir okul müdürü, kötü karnesi olan çocuğun duygusunu gerçekten anlayabilir mi? Öğretmenler, idareciler başarılı çocukların peşinden koşar. Yılsonunda onlara madalya takılır, dereceye girenlere tablet, bisiklet alınır. Okulun web sayfası o çocukların fotoğraflarıyla doldurulur. Ben kafamda bu düşüncelerle müdürün yüzüne bakarken o devam etti” (Sertbarut, 2021, s. 114).

Akademik başarıya odaklı “okul” anlayışını gözler önüne seren bir başka kitap da *Başarısızlar Kulübü* dür. Kitapta okul, başarı ile özdeşleştirilmiş bir yerdir. Okuldaki her bir öğrencinin bir alanda başarılı olması beklenmektedir, bunun tam tersi söz konusu olduğunda ise öğrenci “başarısızlık” damgası ile kendini suçlu hissetmektedir. Kitapta, kanıksanmış bu yargının karşısına geçilerek deneyimlemenin önemi vurgulanmıştır. Okulda kurulan “Başarısızlar Kulübü” bu noktada farkındalık oluşturmuş, öğrencilerin olumsuz tecrübeler neticesinde sahip oldukları “başarısızlık” hissi ile baş etmelerine yardımcı olmuştur. Bu bakış açısı zihinlerdeki “okul ve başarı” ilişkisini de değiştirmiştir.

“Müdür Bey’in odası madalyalarla doluydu. Gözümü altın, bronz ve gümüş madalyalardan alamıyordum. Bu kadar madalyaya sahip olmak için mutlaka başarılı olmak gerekirdi (...) Müdür Bey, nasıl yardımcı olabilirim çocuklar, diye sordu” (Basılı, 2022, s. 121).

Toto’nun Sınıfı adlı kitapta ise sınıfa sonradan katılan öğrenci Lumba üzerinden okul kavramına ilişkin karışık görüşler öne sürülmüştür. Okulların kitleleri belirli hedefler doğrultusunda yetiştiren ve bu yönüyle özgür düşüncenin engellenmesine neden olan bir yer olduğu vurgulanmaktadır.

“Bir ümit, Yerin Kulağı takma adını boşuna hak etmemiş Lolo’nun çevresini sarmıştı oğlanlar. Kız babasının Lumba’yı evde eğittiğini, okula göndermediğini öğrenmiş, bire bin kata kata anlatıyordu. Okula karşı bir eğitmenmiş baba. Beynin birçok bölümünün eğitim sırasında çalışmadığını ve pasifleştiğini, yaratıcılığın öldüğünü iddia edermiş” (Ak, 2014, s. 18).

Okul fikrine eleştirel bir bakışla yaklaşan diğer bir kitap ise *Oh! Ne Alâ Memleket*’tir. Kitapta bir sistem olarak “okul” öğrencinin gözünden ele alınmış, okulun varlık sebebi sorgulanmıştır.

“Reco’ların eve aldıkları buzdolabının kolisini sürükleyerek buraya getirdik. Kutuyu açtık ve duvara yaslayıp kendimize tahta yaptık. Üzerine sadece dört harften oluşan ama hepimizi yiyip bitiren o kara deliğin ismini yazdık: Okul. Hafta sonları burada toplanıyor ve sorularımıza cevap arıyoruz. Altı aydır aynı kelimeye baktığımız hâlde herhangi bir cevap bulamadık çünkü çok saçma ve biz ne yaparsak yapalım, bu saçmalıktan kurtulamıyoruz” (Yaşar, 2020, s. 15-17).

Kitaplara yansıyan olay ve durumlardan yola çıkarak okulun geleneksele yakın bir anlayışla ve hantal bir yapıyla var olmaya devam ettirildiği görülmektedir. Bu durum da günümüzde eğitimin tek bir boyutuyla ele alındığını düşündürmektedir. Oysaki eğitimin iki ana işlevi mevcuttur: Birinci işlevi tutuculuktur. Bu işlev, kültürü ve toplumu bozulmaktan korumaktadır. İkinci işlev ise toplumsal değişmeyi hazırlamaktır. Okullar bunu, değişmeyi gerçekleştirecek bireyler yetiştirerek yapmaktadır (Sağ, 2003). Bu noktada toplumsal değişimi hazırlayacak kurum durumundaki okulun kendi içindeki yapı ve düzeni ile ilgili de değişimlerin olması kaçınılmaz görünmektedir.

Gülmeyi Bilen Müdür Aranıyor adlı kitapta ise diğer kitaplardan farklı olarak okul, öğrencileri hem eğiten hem de öğrencilerin yaşama dönük beceriler kazanmasını sağlayan sosyal bir kurum olarak görülmektedir. Okul yönetimi, demokratik bir tavır sergileyerek okul ile ilgili karar alma süreçlerinde, öğrencilerin aktif katılımını sağlamak ve seçici kurullarda onlara oy hakkı vermektedir.

“ ‘Müdürü seçecek olan kurulda öğrencilerin de olmasına kafam pek yatmadı. Eski köye yeni âdet getirmek diye bir söz var, sizinki de o hesap...’

‘Bizim okul yenilikleri sever, biliyorsun’ ” (Atilla, 2021, s. 18).

Değişim, hayatın önemli gerçeklerinden biridir. Sosyal, siyasal, ekonomik, teknolojik olarak değişen bir dünyada çevreye uyum sağlayabilmek adına gelişim ve değişim bir zorunluluk olmaktadır (Özdemir, 1997). Bu noktada eğitim örgütlenmesinin en önemli parçası durumundaki “okul”un ve “okul fikri”nin başlangıçtan günümüze değişmekte ve sürekli yeni anlamlar kazanmakta olduğu görülmektedir. Doğası gereği insanla ve dolayısıyla toplumla ilişki içinde olan okulun değişim macerası gelecekte de kaçınılmaz olacaktır. Bu doğrultuda incelenen on beş kitapta; “çocuğun hakkını gözetmen ve koruyan, ideolojik bir araç durumunda olan, sosyal statü kazandıran bir merkez olan, bireysel farklılıkları yok eden bir insan fabrikası konumunda olan, akademik başarıya odaklı bir sıralama ve yerleştirme merkezi olan, bireyin özgürlüğünü sınırlayan bir kurum olan,

hayatın provasası durumunda olan, hayatın içinde demokratik bir yaşam alanı olan” şeklinde ifade edilebilecek pek çok düşüncenin var olduğu bir okul fikrinin yansıtıldığı görülmektedir. Kitaplara yansıyan olaylar vasıtasıyla; yaşadığımız post modern çağda, modern eğitim sistemi içinde, geleneksel okul fikrinin yer yer sürdürüldüğünü görmek mümkün olmaktadır. Bununla birlikte eserlerin genelinde okul”a ilişkin sorgulamalar göze çarpmaktadır. Eserlerde bu sorgulamalar, öğrencilerin gözünden yansıtılarak dikkatlere sunulmaktadır.

4.1.3. Öğrenciyi Biçimlendiren veya Özgürleştiren Bir Sistem Bütünü Olarak Okulun Yansımaları

Okul, toplumdan girdileri alarak eğitim-öğretim süreçleri boyunca belirli bir program dâhilinde işleyen ve toplumdan aldığı bu girdileri yine topluma sunan, gerektiğinde iyileştirme yapmak için bu süreçleri denetleyen topluma açık bir sistem olarak tanımlanabilmektedir (Yalçinkaya, 2002). Bu bağlamda geleceğin yetişkini olan “çocuk”un bir girdi olarak işlendiği “okul” bireylerin ve toplumların geleceğini inşa etmek noktasında özel bir önem taşımaktadır.

Okulun varlık sebebi ve işlevleri geçmişten bugüne sorgulanmaya devam etmektedir. Okulun varlığının gerekliliğini ön plana çıkaran kurumsal bilgelik bizlere, çocukların okula ihtiyacı olduğunu düşündürmektedir. Bu düşüncenin temelinde çocukların yalnızca okulda eğitilebileceği fikri yatmaktadır. Aslında çocuklarının okula gitmesini isteyen anne ve babalar onların ne öğreneceğinden ziyade süreç sonunda alınacak diplomayla elde edilecek statüyü ve kazanılacak parayı önemsemektedir. Bununla birlikte okullar, yetişkinler karşısında çocuklara toplumsal bir ayrıcalık sağlamaktadır. Bu noktada, okulların yok oluşunun bu pozitif ayrımcılığa zarar verebileceği önemli bir varsayım olmaktadır (İllich, 2022). Araştırmaya konu olan eserlerden biri olan *Gizemli Öğretmen*’de okullu olmanın yarattığı bu ayrıcalığa vurgu yapılmaktadır. Okulun, çocuğun hâyallerini gerçekleştirme noktasında özgürleştirici bir işleve sahip olduğu fikri yansıtılmaktadır. Okul vasıtasıyla öğretmenin, çocuğun dünyasında yeni ufuklar açtığı, çocuğu bilgi ve deneyimlerle donatarak hayata hazırladığı ifade edilmektedir.

“Her gece uyumadan önce günlüğüme o gün neler yaptığımı yazmaya başladım (...) Fakat her sayfanın sonu ‘Yeni öğretmenimizi sabırsızlıkla bekliyorum.’ ile bitiyor. Sanki sonraki sayfaya başlamam için bir neden oluyor bu cümle. Belki bir ümit... Okula dönmeyi çok istiyorum. O gün geldiğinde daha çok çalışacağıma, hiç

pes etmeyeceğime, her gün okula gideceğime ve hayâllerimi gerçekleştireceğime dair kendime sözler veriyorum” (Özcan, 2022, s. 19).

Çılgın Öğretmen adlı kitapta ise okul üzerinden yaşamdaki hedeflere ulaşabilmenin tek yolunun kurallara uyan bir vatandaş olmak ve hedefler doğrultusunda var güçle çalışmak olarak belirtilmiştir. Okul, öğrenciyi bu amaçla yetiştiren bir yer konumundadır. Günümüzde ise eğitimdeki bu bakış açısının yerini hayatı daima sorgulayan ve hedeflerine ulaşma noktasında deneyimi ön planda tutan bir eğitim anlayışının aldığı görülmektedir.

“- Doğrusu ben müziğini kaybetmiş bir dünyada yaşamak istemem, dedi Cem. (...)
- Hiçbirimiz yaşamak istemeyiz, dedi öğretmenimiz. Bu yüzden de dünyamızın müziğini yitirmemesi için elimizden ne geliyorsa yapmamız gerekir. Denizleri kirletmememiz, ormanlarımızı ve çevremizde yaşayan bütün canlıları da korumamız gerekir aynı zamanda. Çünkü onların her biri bu müziğin bir parçasıdır, dedi” (Çe, 2018, s. 59).

Yine aynı kitapta okul, hayatı anlamak ve anlamlandırmak noktasında çocuğa yol gösteren bu noktada onu biçimlendiren bir yer olarak yansıtılmaktadır.

“- Şarkı söyleyen bir kitabınız olmasını istemez misiniz, diye sordu bize. (...)
- Şarkı söyleyebildiği gibi, sayfalarını açtığınız zaman içinde kar da yağabiliyor! (...)
- İstedığınız her şey olabilir eğer yeterince çalışırsanız, dedi öğretmenimiz. Çünkü hepimizin böyle bir kitabı var!
- Evet, bu kitaba ‘kainat kitabı’ diyoruz ve hep birlikte bu büyük kitabın içinde yaşıyoruz.
- Bence bu kitabı okumak için bizim yine her gün okula gelmemiz gerekiyor, dedi Hamza.
- Elbette, dedi öğretmenimiz daha bir çok şey söyleyecekti ama tam işte o sırada kainat kitabının içinde zil çaldı” (Çe, 2018, s. 65-70).

Öğretim, büyük oranda okullar aracılığıyla sağlanmaktadır ancak okuldaki öğrenme, gerçek yaşam koşullarına dönüşmedikçe istenen özellikte bir öğrenmeden söz edilememektedir. Dolayısıyla nitelikli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için hedefler doğrultusunda planlanmış, deneyimi ön planda tutan etkinliklere gereksinim duyulmaktadır. Böyle bir öğrenme ortamının öğrencinin ilgi ve merakını arttıracakı anlaşılmaktadır (Cohen, 1983, akt. Ada ve Akan, 2007). Bu bağlamda *Bizim Sınıf Kopya*

Çekmez adlı kitapta okulun çok yönlü bir işleve sahip olduğunu ifade etmek amacıyla ders ve sınav haricinde demokratik düşüncüyü destekleyen “münazara” yarışmalarına, okulun çevre ile ilişkisini yansıtmaları bakımından “okul piknikleri”ne ve yılsonu öğrenci etkinliklerine yer verildiği görülmektedir. “Okul” kavramının öğrenci yaşamının büyük bir parçası olduğu vurgulanmaktadır.

“Öğretmenimiz söyledi. Münazara yapacaktınız. Karşıt görüşlü bir grupla düşüncelerimizi çarpıştıracaktınız. Jüriyi kim ikna ederse o grup kazanacakmış. Biz, bilgisayarın zararlarını savunacağız” (Asal, 2015, s. 80).

Kitapta “okul” akademik başarıdan ziyade öğrencinin hayata dönük birtakım bilgi ve becerileri edindiği, akran ilişkilerini geliştirdiği, hayatının büyük bir bölümünü geçirdiği bir yer olarak yansıtılmaktadır. Eğitim- öğretimde sonuçtan çok sürecin ön planda olduğu vurgulanmaktadır. Kazanmanın veya kaybetmenin değil eğlenmenin ve birbirini olduğu gibi kabullenmenin önemli olduğu ifade edilmektedir. Bu durumun aksine okulun hayattan kopuk, öğrenciyi pasifleştiren ve robotlaştıran yer olduğu fikri ise *Oh Ne Alâ Memleket* adlı kitapta yansıtılmaktadır. Kitapta okul, bu yönüyle eleştirilmektedir.

“Herkes teneffüse çıkmış oynuyordu. Biz kös kös oturuyorduk. Pencereden dışarıdaki çocukları izledim. Çok üzüliyordum çocukların hâline. Yani aslında kendi halimize. Yani aslında müdür olmadan önceki halimize. Bütün gün sınıfta oturup ders dinliyorduk. Oturacağımız yerler önceden belliydi. Hadi bugün kalkayım da şuraya oturayım bile diyemiyorduk çoğu zaman. Tuvalete gideceğimiz zaman gerçekten tuvaletimizin olduğuna inandırmak zorunda kalıyorduk öğretmenimizi. Konuşamıyorduk, gülemiyorduk. Çok kıpırdadığımız zaman suç oluyordu. Sürekli bir şeyler öğrenmek zorundaydık. Sonra birden bire zil çalıyordu. Koyun gibi bahçeye koşuyor, temiz havada otluyorduk. Bahçede de istediğimiz gibi oynayamıyorduk. Futbol oynamayı falan da yasaklamışlardı son zamanlarda. Doğru düzgün oynayamadığımız oyuna doyamadan zil çalıyor, tekrar sınıflarımıza giriyorduk. Bütün gün böyle geçiyordu” (Yaşar, 2020, s. 82).

Okullar, toplu eğitimin yapıldığı yerler olmaktadır ancak mümkün olduğu kadar çok çocuğu bir araya getirmek amacıyla oluşturulmuş sınıflar, çocukları birbirinden farklı olmayan kitleler haline getirmektedir. Hâlbuki her çocuk, kendine has niteliklere sahiptir ve bu nitelikler çocuğun aktif bir biçimde faaliyete geçmesiyle ortaya çıkabilmektedir

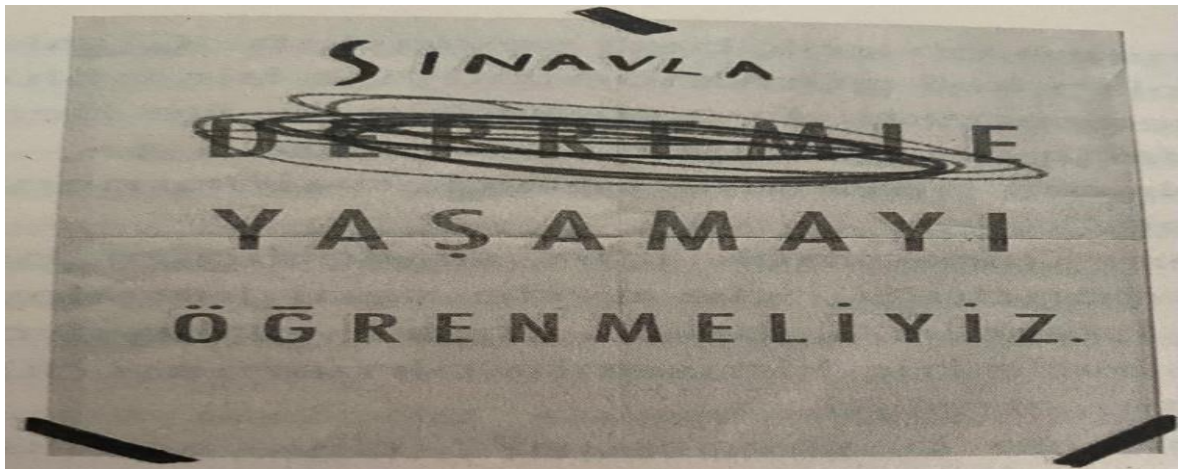
(Dewey, 2019). Dolayısıyla okulun sorumluluğu, çocukları pasif insan kitleleri olmaktan çıkararak biricik olmalarını sağlayacak düzen ve anlayışa kavuşabilmektir.

Okul gerçeğinin ortaya koyduğu uygulamaları eleştiren kitaplardan bir diğeri de *Önüm Arkam Sağım Solum Sınav*'dır. Kitapta öğrencilerin korkulu rüyası durumunda olan “sınav” kavramı masaya yatırılmaktadır. Başkahraman Sinan, okul koridorundaki afişi karalayıp değiştirerek içindeki sınav korkusunu ve kaygısını bir dışavurumla ifade etmektedir. Aslında Sinan, “sınav” uygulamasını “deprem” gibi korkulan ama kaçınılamayan bir gerçek olarak görmektedir. Bu nedenle bir dışavurum sergilemektedir. Bu noktada okula bir eleştiri getiren Illich(2022)'e göre okulun aşıladığı kurumsallaştırılmış değerler, sayılarla ifade edilmektedir. Okul; genç insanları, hayal güçlerinin ve gerçekten de insanın kendisinin dâhil olduğu her şeyin ölçülebileceği bir dünyanın mensubu hâline getirmektedir. Bu anlayış kişisel gelişimi arka plana atmaktadır. Hâlbuki eğitimin nihai amacı bireyin kendini gerçekleştirmesine aracılık etmek olmalıdır. Fakat sıralama veya yerleştirme yapmak için “sınav” ile ölçme metodunu kullanan bir eğitim sistemi bireyin yeteneklerini görmezden gelmesine kendisine biçilen not dâhilinde toplumda edineceği yeri kabullenmesine sebep olmaktadır

“Koridorda kimsenin bulunmamasını fırsat bilerek ‘DEPREMLE’ yazan bölümü karalayıp hemen üstüne büyük harflerle ‘SINAVLA’ sözcüğünü yazdım. Gayet güzel olmuştu. Artık panoda ‘SINAVLA YAŞAMAYI ÖĞRENMELİYİZ’ yazıyordu” (Yarar, 2021, s. 23).

Şekil 3

Sınav Uygulamasına Yönelik Tepkiyi Yansıtan Bir Görsel



Kaynak: Yarar, (2021, s. 21).

“Kendime göre haklı olduğum taraflar vardı. İçimdeki pısrık çocuk konuşabilirse Tanju Hoca tarafından haklı bile bulunabilirdi. (...) Tanju Hoca’nın yaptığının yanlış olduğunu bildiğimi, içimdeki tepkiyi yansıtmak için bu yolu seçtiğimi anlamasını çok isterdim ama olmadı...” (Yarar, 2021, s. 36)

“Eğer amacınız kırk, elli çocuğun bir takım dersleri öğrenmesi sonra öğretmene anlatması ise istediğiniz disiplin de bunu sağlayacak tarzda olur. Fakat hedeflenen amaç toplumsal işbirliği ve toplum hayatı ruhunun ortaya konması ise disiplin bundan doğmalı ve bu amaca uygun olmalıdır” (Dewey, 2019, s. 30).

Bu bağlamda eğitimin hedefi bireysel farklılıkları veya eleştirel düşüncüyü törpülemek olmamalıdır ancak *Of Yaaa! Yine mi Ödev?* adlı kitapta bu durumun tam tersi gözlemlenmektedir. Zira başkahraman Zeynep ve arkadaşları performans görevlerinin kaldırılması için bir imza kampanyası düzenlemeye karar vermektedir. Bunu engellemek isteyen ilk kişi okul müdürü olmaktadır. Müdür, okula müfettişin geleceğini ve bu süre boyunca hiçbir eylem istemediğini ifade ederek öğrencilerin bu girişimini bastırma yolunu tercih etmektedir.

“Ona ödevleri aslında bizim yapmadığımızı, anne ve babalarımızın yaptığı ödevler ile not aldığımızı, aldığımız bu notları hiç hak etmediğimizi anlattım. Ama Müdür Amca bu konuda kararlıydı. Performans ödevleri yapılacaktı. Beni dinlememişti bile...” (Güler Karacan, 2018, s. 98)

Bizim Sınıfın Hâlleri adlı kitapta ise okul, öğrenciyi ideal olana ulaşma noktasında biçimlendiren bir yer olarak yansıtılmaktadır. Okulda bir resim yarışmasını düzenlenmekte ve öğrencilerden bayram töreninde gördüklerini çizimleri beklenmektedir. 3-E sınıfı öğrencileri resimlerine, tören esnasında görebildiklerini, törendeki velilerden dolayı göremedikleriyle birlikte aktarmaktadır. Onlara göre bu resimler oldukça gerçekçidir. Fakat birinci olan resim onları şaşırtmaktadır çünkü resim “olanı değil” de “ideal olanı” yansıtmaktadır. Eğitim ve öğretimde başarılı olabilmenin yolunu ideal olana ulaşabilmek olarak yansıtan bu anlayış eleştirilmiştir.

“Resmen bizim hakkımızı yemişler, dedi Uzayhan. Birinci olan resmi gördük, törenle ne alakası var yani?

Hepimiz katıldık bu doğru söze.

Birinci olan resimde kol kola girmiş neşeye dans eden çocuklar ve mutlu seyirciler vardı” (Güneş, 2022, s. 126).

İncelenen kitaplardan bir diğeri olan *Kovun Beni Bu Okuldan*’da başkahraman Asiye’nin, kurallarla kuşatılmış “okul” anlayışına karşı çıktığı görülmektedir. Asiye, kendini olduğu gibi kabul ettirebileceği ve istediklerini yapabileceği özgür bir ortamda yaşamak istemektedir. Bu sebeple okuldan ayrılmanın yollarını aramakta ve eline geçen fırsatları değerlendirmektedir. Okul, onun için sınırlayıcıdır. Uyuma saati, yemek saati, ders saati, ödev saati ve hatta dinlenme saati hep otoritenin koyduğu kurallara göre düzenlenmektedir. Bunu okul müdürü ile yaptığı konuşmada da ifade etmektedir.

“Okumazsan meslek sahibi olamazsın, hayat şartların kötü olur falan diyeceksiniz ama... Yani bunun başka bir yolu daha olmalı... İlla okumak zorunda mıyız? Ömrümüzü ağaçlara çıkıp derelerden taş toplayarak geçirebileceğimiz bir yol yok mu?” (Çalışan Gürbüz, 2017, s. 102)

Bu noktada çocukları “tam zamanlı öğrenci” olarak kalıplaştırmak “okul”a sıkı denetimi pek de mümkün olmayan türden bir otorite olma imkânı sunar (Illich, 2022). Dolayısıyla okul çağındaki çocuklar, kuralların ve zorunlulukların hüküm sürdüğü bu az denetimli mekanizma içinde kendilerini sıkışmış hissedebilmektedir.

Uzayda Bir Yatılı Okul adlı kitapta ise okulun ideolojik amaçlar doğrultusunda öğrenciyi biçimlendiren bir merkez olduğuna vurgu yapılmıştır. Okul müdürü Hayin Başkan’ın öğretmenlerle yaptığı toplantıda kullandığı cümleler “okul”un ve “eğitim sistemi”nin kendi içinde sürekli sorgulanması, dönüşmesi gereken bir kurum olduğu gerçeğini gözler önüne sermektedir. Aksi hâlde okullar, kitleleri belli hedefler çerçevesinde yetiştiren bir sistem olmaktan öteye gidemeyecektir.

“Öğrencilerin beyinleri iyice yıkandıktan, yani ölmeye ve öldürmeye hazır hale geldikten sonra, onları silahlandırıp hemen harekete geçeceğiz (...) Komutan Būdübü ve arkadaşlarının kurduğu Renkli Çağ’ı yıkmazsam, bana da Hayin Başkan demesinler! Öve öve bitiremedikleri mutlu toplumları tam aptallara göre. Eşitlikmiş, özgürlükmüş, barışmış, pöh! Hepsi fasa fiso bunların! Biz üstün-genliler çok daha iyisini hak ediyoruz. Gri Çağ’ın yıkılmasıyla birlikte kaybettiğimiz gücü, serveti ve şöhreti geri alacağız! Negezeg’e savaş açıp, tüm yeraltı ve yerüstü zenginliklerini ele geçireceğiz” (Geridönmez, 2022, s. 124-125).

Yine aynı kitaptan yer verilen alıntıda sorgulamaksızın düşünce ve uygulamaların kabul edilip uygulandığı bir eğitim sisteminin egemen ideolojiye hizmet etmek dışında bir amacının olamayacağına işaret edilmektedir.

“Şlak şlak şlak... Mızıl, sopasını üç kere tahtaya vurarak dersi başlattı. Her zamanki vızıltılı sesiyle konuşuyor, yolunu kaybetmek istemeyen her toplumun bir şeye tapması gerektiğini anlatıyordu. ‘Örneğin...’ dedi ve sınıfı tepeden bir bakışla süzdü. ‘Örneğin, geleceğimizi aydınlatan insanlar, önce doğa güçlerine, sonra doğaüstü güçlere taptılar, şimdi de paraya tapıyorlar. Biz üstün-genlilerse, Altın Çağ’ı kurduğumuzda altına tapacağız! - Bunu lütfen not edin, sınavda mutlaka soracağım” (Geridönmez, 2022, s. 167-168).

Eserin sonuç bölümünde Taluta ve Yazu’nun okulda başlatmış olduğu isyan başarılı olmakta ve en nihayetinde “Okul, akıl ve mantığın ön planda tutulduğu bir yer olmalı.” düşüncesi vurgulanmaktadır. Bunu sağlayacak olan da eleştirel düşüncenin önünü açmaktır. Bu düşünce özgürlükçü eğitim anlayışına dolayısıyla eleştirel pedagojiye uygundur.

“Ardından sözü yine hükümet temsilcisi aldı. Yazu, Taluta ve arkadaşlarının yalnızca büyük bir iş başarmakla kalmadıklarını, aynı zamanda insan-geni taşımının bir eksiklik olmadığını da kanıtladıklarını anlattı. ‘Ayrıca’ diye devam etti, ‘Akıl ve mantığın, olumlu enerjiden daha önemli olduğunu gösterdiler bize” (Geridönmez, 2022, s. 181).

Günümüz dünyasında toplumların yapısı değişmekte geleneksel okul fikri çocukların fiziksel, ruhsal, sosyal ihtiyaçlarının sağlanmasında yetersiz kalabilmektedir. Bu sebeple öğrenci, öğretmen, yönetici gibi okulu oluşturan unsurların yeniden tanımlanması dolayısıyla okul anlayışının da değişmesi söz konusudur (Elmacı, 2009). Bu noktada, *Gülmeyi Bilen Müdür Aranıyor* adlı kitapta “okul” kavramı yenilikçi bir yaklaşımla ele alınmakta, okulun demokratik ve eleştirel düşünceye açık bir sistem olduğuna vurgu yapılmaktadır. Olayların geçtiği “İnan Vakfı 29 Şubat Ortaokulu”na yeni bir müdür gelecektir. Yeni müdür; öğrenci, öğretmen ve yönetimden oluşan bir kurul yoluyla seçilecektir. Başkahraman Esin, kuruldaki öğrencilerden biridir. Bu güzel haberi annesi ile paylaşır. Bu okul, pek çokları için eski köye yeni âdet dedirten uygulamalar ile çağını yakalayan ve eğitim-öğretime yön veren bir tutum içindedir.

“ ‘Akın Bey dedi ki, okulumuza müdür olmak isteyenlerin başvuruları bugün başlamış. Adaylar internet üzerinden başvuracaklarmış. Diyelim ki on kişi başvurdu. Hangisinin müdür olacağına bir kurul karar verecekmiş. (...) Bu kurulda yönetimden üç, öğretmenlerden iki, öğrencilerden de iki kişi olacakmış.’

(...) ‘Bir saniye! Yanlış mı anladım? Yeni okul müdürünü seçecek olan bir kurul var, sen de o kurulun üyelerinden birisin. Öyle mi?’ ” (Atilla, 2021, s. 14-15)

Özetle toplumların ve insanların geleceği adına önemli görevleri yerine getiren okulların, öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılayan dolayısıyla toplumun desteğini alan kurumlar olması hedeflenmektedir (Döş, 2013). Öğrencilerin gününün büyük bir bölümünü geçirdiği okullar, güçlü yaşam deneyimleri sunma olanağına kavuştuğunda öğrencinin potansiyelini keşfetmesine aracılık edeceği açıktır. Bu bağlamda incelenen kitaplarda okulun daha çok biçimlendirici, farklılıkları giderici bir işlevle yürütüldüğü gerçeğine rastlanmaktadır. Eğitimde geleneksel yaklaşımın izlerini ortaya çıkaran bu örneklerde okul; eleştirel düşüncenin önüne geçen, demokratik olmaktan uzak, kalıplayıcı ve sınırlayıcı bir özellikte yansıtılmıştır. Tam tersi özellikler gösteren okullarda ise eleştirel ve demokratik düşünce desteklenmekte, okulun yaşam becerileri kazandıran sosyal bir alan olduğu ifade edilmektedir.

4.1.4. Tüketim Kültürünün Bir Parçası Olarak Okulun Yansımaları

Belirli bir bölgeye özgü maddi ve mânevi unsurları barındıran klasik kültürün yerini, günümüz dünyasında kitle kültürü almış durumdadır. Kitle kültürü, yereli ortadan kaldırarak tüm dünyayı ortak bir biçime sokmaktadır. Bu biçimlendirme, kültür endüstrisi ile mümkün olmaktadır. Kültür endüstrisi, popüler kültür sayesinde dünyayı bir örnekletirip bunun üzerinden üretim ve tüketim çarklarını işletmektedir. Tüketim kültürü “kültür endüstrisi” bağlamında ortaya çıkan ve bu endüstrinin dayattığı tüketme alışkanlıkları olmaktadır. “Tüketim toplumunun bireyi, salt nesneyi arzuladığı için tüketici olmaz. Nesneyi arzulamasının dışında bir özelliği vardır. Burada nesneleri arzulayan bir insan değil, bizzat arzulamanın kendisini arzulayan bir insan söz konusudur” (Senemoğlu, 2017, s. 71). Dolayısıyla tüketim kültürü, bireyin ihtiyaçlarını edinin tüketici olmasını değil tüketmeyi “ihtiyaç” hâline getirmesini ifade etmektedir.

Kültür endüstrisi bağlamında “tüketim kültürü” nün önemli hedeflerinden biri de çocuklardır. Çünkü çocuklar, doğaları gereği hayatı bir oyun gibi algırlar ve yaşam içerisinde kültür endüstrisinin var edip dayattığı popüler kültüre maruz kaldıklarında bu kültürü hiç yadırgamazlar. Bununla da kalmayıp hemen oyuna girmek isterler. Bu bakımdan da “çocuk” popüler kültürde “tüketici” durumundadır (Şirin, 1999). Çocukları bünyesinde toplayan okullar ise “tüketim kültürü” nün odaklandığı merkezlerden biri olmaktadır. Bu yönüyle okullar bir yandan klasik kültürü aşılarken bir yandan da “tüketim

kültürü”ne hizmet eden kurumlar olarak göze çarpmaktadır. Bu bağlamda araştırmaya konu olan eserlerde tüketim kültürünün bir parçası olarak okulun yansımaları tespit edilmeye çalışılmıştır.

İlk olarak *Bizim Sınıfın Hâlleri* adlı kitapta okullarda çokça düzenlenen özel gün ve kutlamaları ile karşılaşmaktadır. Bu kutlamalar “tüketim kültürü” ile ilişkilendirilmekte özel günden ziyade onun dayattığı tüketim alışkanlıklarını ön plana çıkarmaya başlamaktadır. Bu noktada, okullar bazı kutlama ve etkinlikler ile popüler kültürün sürdürücüsü durumunda olmaktadır. “Anneler günü” vb. özel günlerde etkinlikler planlanmakta, bu etkinlikler daima tüketim kültürüne hizmet etmektedir. Bu kutlamalara uyum sağlayamayanlar ise utanmakta, eksiklik hissetmekte veya ötekileştirilmektedir.

“Bizim sınıftaki kızlar her türlü sevme gününe bayılır. Hayvanlar, ormanlar, sevgililer, pandalar, yerli malları ve buna benzer pek çok varlığın sevilme günlerinde kutlama yapmak isterler. Çok sıkıcı. Öğretmen de onlara katılır, hatta çoğu zaman ders programında olduğunu ve hazırlamamız gerektiğini söyler” (Güneş, 2022, s. 60).

Kültür endüstrisi yaydığı tüketme arzusu ile isteme ve elde etme noktasında bedeni özgür bırakmakta ancak arka planda ruhları ele geçirmektedir. Sadece tüketmeye yönelik popüler kültürde herhangi bir derinlik bulunmamaktadır, düşünmeden akışa ve değişime kapılmak esas olmaktadır. Bu akımın dışında olanlar ise ötekileştirilmekte yalnızlaştırılmaktadır (Adorno ve Horkheimer, 2007). Dolayısıyla kitleleri bir araya getiren okullar, bazı uygulamalar ile tüketim kültürünün etkisi altında kalabilmekte ve bu kültürün bir parçası haline gelebilmektedir.

“Akşam evde kutlama programından bahsettiğimde annem pek sevinmiş gibi görünmedi. Daha çok babam ilgilendi. ‘Her şey annelere zaten,’ dedi. Listeyi anneme uzatıp o gün için istenen malzemeler olduğunu söyledim. Annem sinirlendi. (...) Annem özel gün mün istemediğini, bunlara ne gerek olduğunu, o malzemeleri bulamayacağını söyledi” (Güneş, 2022, s. 62).

Özel gün ve kutlamalar için devamlı olarak malzeme talebinde bulunulması velileri sıkmakta ve zor durumda bırakmaktadır. Bir tek öğrencilerden Mertefe’nin annesi bu durumu eleştirmekte, amacından sapmış ve tüketim zincirine dönüşmüş “Anneler Günü” kutlamalarını eleştirmektedir.

“Bir tek Mertefe yapmadı. Çünkü Şaduman teyze, oluklu karton aramak için sevdiği müzik grubunun konserini kaçıramayacağını söylemiş. Mertefe bunu öğretmene söylerken biraz utandı, sonra, ‘Bir şey daha söyledi,’ dedi. Şaduman teyze, her sene kendini korumaya alınmış pandalar gibi hissetmek istemiyormuş. ‘Böyle gösterilere gerek yok.’ demiş” (Güneş, 2022, s. 64).

Tüketim kültürüne bağlı özel gün kutlamalarının eleştirisi yapan bir diğer kitap da *Çakma Öğrenci*’dir. Bu eleştiri, öğretmenler günü üzerinden yapılmaktadır.

“- Bak dostum, küçük düşünüyorsun. Buradaki sorun para harcama sorunu değil, sistemli bir şekilde para harcamak zorunda bırakılma sorunudur. (...) - Bütün bunların çok bilinçli yapıldığını düşünüyorum. Yani birtakım para babaları ceplerini doldurmak için özel gün üretiliyorlar. Sonra insanlar hep birden koyunlar gibi aynı şeyleri yapmaya başlıyorlar” (Börekçi, 2013, s. 63).

Popüler kültür devamlı olarak değişen bir yaşam şeklini dayatır. Bu değişim insanlarda özgürlük hissi uyandırırken aslında bireyin yaşamı onun için belirlenmiş biçim ve içerikte devam etmektedir (Erdoğan, 2004). Özel günler bağlamında her yıl yinelenen mecburî harcamalar ve kutlamalar da bu kapsamdadır.

Kovun Beni Bu Okuldan adlı kitap incelendiğinde ise okul kantinleri vasıtasıyla popüler kültürün hızlı tüketim alışkanlığına uygun yiyecek ve içeceklerin yer aldığı görülmektedir. Geçmişte, okullarda kantinler aracılığıyla pek çok popüler yiyecek ve içecek öğrencilere servis edilirken, günümüzde daha sınırlı da olsa bu uygulama devam etmektedir. Kitapta da bunun bir örneği görülmektedir.

“Fikri Bey kantinde kolayı ve gazlı içecekleri yasakladı. Onlar yerine sıkma portakal, limonata, vişne suyu falan koydurdu. Çay ve kahve de var. Allah’tan kahve var” (Çalışan Gürbüz, 2017, s. 50).

Popüler kültür, her alana el atarak tüketim alışkanlıklarını değiştirmektedir. Tüketmenin kendisini ihtiyaç hâline getirerek “popüler kültür” ün değişim içinde devamlılığını sağlamaktadır. Bu kültürün etkisi altındaki alanlardan biri de çocuk kitaplarıdır. *Çakma Öğrenci* adlı kitapta Türkçe dersinde kitap okumanın önemi üzerine gerçekleştirilen konuşma bu noktada dikkat çekmektedir. Öğretmenin öğrencilere okudukları kitapları sorması üzerine öğrencilerin çoğu kitapların içeriğini ve yazarlarını hatırlamadıklarını ifade etmektedir çünkü pek çok öğrenci “an”larını neşeli geçirecekleri uzun vadede kendilerine okuma zevki aşılamayacak popüler kitapları tercih etmektedir. Bu durum

karşısında öğretmen tarafından, kitapların her ne olursa olsun okuma becerisini geliştirdiği ancak farklı kitap türlerini de okumanın gerekliliği vurgulanmaktadır.

“- Eee Zeynep, sen anlat bakalım. Neler okudun bu yaz?

- Ben süper macera kitapları okudum öğretmenim ama yazar ismini hatırlamıyorum. Zaten yabancı bir yazardı ama kitap çok eğlenceliydi. Bir gece yarısı vampirler kasabaya saldırıyordu. Sonra köylüler ve vampirler arasında kanlı bir savaş başlıyordu” (Börekçi, 2013, s. 13).

Karne Hediyesi At Kestanesi adlı kitapta ise eğitimin okul aracılığıyla nesilden nesile aktarmaya çalıştığı “klasik kültür”ün, popüler kültür karşısında ezildiği görülmektedir.

“Akıllı ve ağırbaşlı olması gereken sınıf başkanı Rüya bile mikrofonu kapıp Aleyna Tilki şarkısı söyledi.

Sen olsan bari, sen olsan baariii

Sen olsan bari, sen olsan baaariii

Bizim sınıfta Bari diye bir çocuk yok, herhalde Rüya başka sınıftan Bari isimli bir çocuktan hoşlanıyor diye düşündüm. Bütün bu şamata Armağan Bey’in salona girip ‘Kes kes!’ diye bağırmasıyla sona erdi. Öğretmen aynı sertlikte sahneye yürüdü.

Hepiniz pop şarkıların hemen ezberliyorsunuz! Ama bir do o sesi çıkarın desem sokak satıcısı kadar bile olamıyorsunuz!” (Sertbarut, 2021, s. 96)

Son olarak *Kovun Beni Bu Okul*’dan adlı kitapta yer yer popüler kültürün eleştirisinin de yapıldığı görülmektedir. Bu eleştiri, resim öğretmeni Hülya Hoca üzerinden kitapta yer almaktadır. Hülya Hoca, dersin bir bölümünü ünlü ressamların hayat hikâyelerine ayırmaktadır. O derste ise Mikelanjelo’yu ele alacaklarını söylemektedir. O esnada bir öğrenci, onu bir ninja kaplumbağa sandığını söyleyip dalga geçmektedir. Hülya Hoca ise, öğrencinin bahsettiği kahramanın yalnızca bir çizgi film karakteri olduğunu ve sadece o dönemin çocuklarının televizyon izleyerek akıllarına kazınmış bir hâyal ürünü olduğunu ifade etmektedir. Gerçek Mikelanjelo’yu sadece araştıran çocukların tanıyıp öğrenebileceğini dile getirmektedir. Bu noktada, okulun popüler kültüre karşı klasik kültürü aşılaman bir kurum olduğu görülmektedir.

“Çizgi filmler ile sanatçıların hayat hikâyesi aynı şey değildir Ezginazcığım. İlkini popüler kültür size hazır bir ambalaj içinde, tüketmeniz için sunar. İkincisini yani sanata dair bilgileri ise siz talip olursanız bulursunuz. Bunun için okumak, araştırmak, tarihi ve sanatı sevmek gerekir” (Çalışan Gürbüz, 2017, s. 87).

Genel itibariyle günümüz dünyasında tüketim anlayışı değişmektedir. Tüketim, gereksinimleri karşılamaktan çok “tüketme isteğini” karşılamak şeması ile zihinlere işlenmektedir. Bu bağlamda okul, sahip olduğu çocuk potansiyeli ile tüketim kültürünün gözdesi konumundaki bir kurum olmaktadır. Her duruma kolayca uyumlanan çocuk “tüketme isteği” ne de kolayca adapte olabilmektedir. Okul, genel yapısı ve bazı uygulamaları ile de tüketim kültürüne destek sağlamaktadır. Bu yönüyle okul bir yandan klasik kültürü yaymaya çalışırken bir yandan da popüler kültürün tüketim anlayışına hizmet eden bir alan olmaktadır.

4.2. Öğretmenin Yansımaları

Bu başlık altında, incelemeye konu olan on beş eserde yansıtılan öğretmen algısı tespit edilmeye çalışılmıştır. Eğitim-öğretim süreçlerinin bel kemiği durumundaki “öğretmen” unsurunu kapsamlı değerlendirebilmek adına “Okul Kültürünün En Temel unsuru Olarak Öğretmenin Ele Alınışı”, “Farklı Öğretmen Tiplerinin Ele Alınışı” ve “Öğrencinin Geleceğine İz Bırakan Bir Değer Olarak Öğretmenin Ele Alınışı” alt başlıklarıyla incelemelerde bulunulmuş, elde edilen bulgular eleştirel söylem analiziyle çözümlenmiştir.

4.2.1. Okul Kültürünün En Temel unsuru Olarak Öğretmenin Ele Alınışı

Okul kültürü, okulun sahip olduğu maddi ve mânevi tüm unsurları aynı amaç doğrultusunda işe koşan ve okuldaki tüm aktivitelerin arkasındaki güç olarak tanımlanabilecek çok boyutlu bir kavramdır (Prosser, 1999). Okulun etkin ve etkili bir kurum olmasında “okul kültürü”nün önemli bir rolü vardır (Hoy ve Hannum, 1997). Okul kültürü, eğitimin tüm unsurlarının bir potada eritilmesiyle ortaya çıkan kapsamlı bir olgudur.

Toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli bireyleri yetiştirmede ve sahip olunan ortak değerleri kazandırmada aktif rol üstlenen “okul”da benimsenen değerler doğrultusunda ortaya çıkan “okul kültürü”nün sayesinde hedeflere ulaşmada devamlılık sağlamaktadır (Güven, 2014). Bu noktada, okul kültürünü oluşturan unsurların en başında gelen “öğretmen” kendisine atfedilen pek çok rolü üstlenerek “okul” kavramını ayakta tutan en önemli malzeme görevini görmektedir.

Birçok farklı niteliği bünyesinde toplayan öğretmenlik; bilimsel, toplumsal, kültürel, ekonomik ve teknolojik alanlarda yeterliğin yanı sıra branşında uzman olmayı gerektiren ve bunun meslekî yeterlikle birleştirilmesini hedefleyen bir meslek dalı olarak tanımlanmaktadır (Şişman ve Acat, 2003).

Öğretmenlik bir meslek dalı olmanın da ötesinde büyük oranda malzemesi çocuk olan ve toplumun ihtiyaç duyduğu bilinçli yetişkinleri topluma kazandırmayı hedefleyen kritik öneme sahip bir kavram olmaktadır. Çünkü “Çocukluk insan gerçeğinin en önemli safhalarından biridir. İnsanlığın gücü ve tohumu o dönemde yaşamaktadır. Çocuğu tanımak; tarihi, medeniyeti, kültürü tanımak kadar güçtür. Bunun için çocuğu yetiştirmekten başka bir şey olmayan eğitim, insanın kendisi için yeryüzünde yaptığı işlerden en büyüğüdür” (Ülken, 2001, s. 15). Bu noktadan bakıldığında eğitim-öğretim süreçlerinin görünen yüzü olan öğretmenin üstlendiği rol daha iyi anlaşılmaktadır.

Bu bağlamda araştırmaya konu olan on beş eserde okul kültürünün en temel unsuru olarak öğretmenin ele alınış biçimi incelenmiş, öğretmenin okul kültüründe nasıl bir anlam ifade ettiği ve bunun eserlerde ne şekilde yansıtıldığı mercek altına alınmıştır.

İlk olarak *Gizemli Öğretmen* adlı eser incelendiğinde, hikâyenin odak noktasını “öğretmen” kavramının oluşturduğu görülmektedir. Bu durum kitabın adına da yansımış durumdadır. Eserin hemen giriş bölümünde tayini çıktığı için okuldan ayrılan Can Öğretmen ve onun öğrencilerin dünyasındaki etkilerinden bahsedilmektedir. Ardından da okula yeni atanan Mustafa Öğretmen’in, başkahraman İsmail ve sınıftaki diğer çocuklar için yepyeni bir dünyanın kapılarını araladığı ifade edilmektedir. Öğretmen, okulu dört duvarın ötesinde bir yer yapmakta ve çocuğun dünyaya bakacağı pencereleri keşfettiren ufuk açıcı bir unsur olmaktadır.

“Birinci sınıftayken köyümüze gelen Can Öğretmen, ‘Hayâllerinizden hiç vazgeçmeyin.’ demişti bize. Hayâllerimizin yolumuzu aydınlatacağını söylemişti” (Özcan, 2022, s. 10).

Okul, öğretmen ve öğrenciyle anlam kazanmaktadır. Aynı zamanda okul, çocuğun evinden sonra en fazla vakit geçirdiği ikinci bir yuva durumundadır.

Kitapta öğrencinin bilgi edinebilmesi ve bir birey olarak yetişmesinde önemli bir rol üstlenen “öğretmen” kutsal bir varlık olarak yansıtılmıştır. Dolayısıyla öğretmen, eğitim-öğretim süreçlerinin başat unsuru olarak görülmektedir bununla birlikte günümüzde bu anlayışın farklılaştığını söylemek mümkündür. Günümüz eğitim-öğretim süreçlerinde “öğrenci” unsuru daha fazla ön planda olup öğretmen, öğrencinin gelişim ve öğrenme süreçlerine rehberlik eden kişi konumundadır.

“O sıralara tekrar dönebilmek, tahtaya karşı oturabilmek çok güzel bir duyguydu. Dahası artık bir öğretmenimiz vardı. Bizi bırakmasını hiç istemediğim, diğer öğretmenlerimiz gibi başka bir okula gidebileceği düşüncesiyle korktuğum... Bu yüzden burada mutlu olmasını

sağlamak hepimizin göreviydi” (Özcan, 2022, s. 50). Görüldüğü gibi okul; kutsal sayılan öğretmenin varlığıyla anlam kazanmıştır ve eğitim-öğretim süreçlerinin merkezine “öğretmen” oturtulmuş durumdadır.

Benzer bir bakış açısı *Çakma Öğrenci* adlı eserde de yansıtılmaktadır. Kitapta öğretmenin, öğrencinin kalbinde ve hayatında önemli bir yere sahip olduğu gerçeği ifade edilmektedir. Aynı zamanda öğretmenin, anne ve babadan sonra bir çocuğun tüm saflığıyla bağlandığı özel bir kişi olduğu vurgulanmaktadır.

“Öğretmenimizi çok sevdiğimi itiraf etmeliyim. Buna genelde kimse inanmaz. Çünkü genel bir ön yargıya göre sadece sınıfın ön sıralarında oturan ve yazılı kâğıtları bayram yeri gibi şen olan çocukların öğretmenlerini sevdiği sanılır” (Börekçi, 2013, s. 62).

Kitapta öğrenci ve öğretmen arasındaki özel bağ, öğretmenlik mesleğinin duygusal yönünü de ortaya koymaktadır. Bu noktada öğretmenlerin okulun “ruhu” olduğunu söylemek mümkündür (Özcan, 2011).

“Bütün gün öğretmenime vereceğim hediye düşünüp durdum. Dünyada kimsenin sahip olamayacağı, sadece ona özel bir hediye vermeyi çok isterdim. Bir yıldız, ay ya da güneşin sarı saçlarından sımsıcak bir gülüş olabilirdi. Ona en güzel rüyalarımı hediye etmek isterdim. (...) İnanın, bunları hayatımda asla ama asla kimseye veremem. Bu hediye öyle bir şey olmalı ki, ona her baktığında benim için ne kadar önemli olduğunu anlamalı” (Börekçi, 2012, s. 63-64).

Öğretmen, öğreticilik görevinin yanı sıra ebeveynlerden sonra çocuğun gelişimi üzerinde en etkili kişi durumundadır. Öğretmen, öğrencilerin gelişimine katkı sağlayan ve öğrencilerin rol-model olarak gördüğü önemli bir kişi konumundadır (Akbaba, 2004).

Çılgın Öğretmen adlı eserde de bu anlayış yansıtılmaktadır. Kitapta öğretmenin, bir öğrencinin hayatında ve kalbinde çok önemli bir yere sahip olduğu düşüncesi ifade edilmiş, öğrencinin ikinci bir yuva olarak gördüğü okulda, anne veya babası yerine koyduğu kişi olduğu vurgulanmıştır.

“Böylece ilk dersimiz bitmişti. Zil de ansızın çaldı. Yeni ve gizemli öğretmenimiz bize başka bir şey söylemeden gitti. Neyse ki ikinci derste ‘Yaşasın, oley, yuppi, heeey’ sesleri arasında kendi öğretmenimiz sınıfa girdi. Bir anda öğretmenimizin etrafını çevirdik. O’na anlatacağımız öyle çok şey vardı ki!” (Çe, 2018, s. 10)

Şekil 4

Öğretmen Unsurunun Öğrenci Dünyasındaki Yerini Yansıtan Bir Görsel



Kaynak: Çe, (2008, s. 72).

Sessiz Sakin'in Gürültülü Maceraları-1 adlı eserde ise öğrenci Sessiz Sakin'in gözünden “öğretmen” kavramına mizahi bir üslupla bakılmıştır. Bir öğretmenin meslekî kimliğinin insan olma kimliğinden daha fazla öne çıktığı ifade edilmiştir. Bu mizahi yaklaşım, çizimlerle desteklenmiştir.

“Ben uzunca bir zaman öğretmenleri okulda yaşıyor zannettim. Hatta okul dışında bir yaşamları olduğunu düşünmezdim bile. Mesela öğretmenlerin evlerinin olmadığını düşünürdüm. Fikrimce öğretmenler, öğretmenler odasında yaşarlar ve takım elbise dışında hiçbir şey giymezlerdi” (Tuğtağ, 2021, s. 64).

Kahraman “Sessiz Sakin” spor yapmaya gittiği sahilde tesadüfen öğretmeni ile karşılaşmaktadır ve okul dışında bir mekânda ilk kez gördüğü öğretmeni karşısında şaşkınlık yaşamaktadır. “(...) Meğer koşucu hanım kimmiş biliyor musunuz? Melek öğretmen! Bir öğretmenin okul dışında ne işi vardı ki? Okuldan mı kaçmıştı yoksa? (...) Meğer öğretmenlerin de okul dışında bir yaşamları ve evleri varmış” (Tuğtağ, 2021, s. 67-71).

Şekil 5

Okul ve Öğretmen Eşleştirmesini Vurgulayan Bir Görsel



Kaynak: Tuğtağ, (2021, s. 70).

Eğitim-öğretim süreçleriyle öğretmenler, öğrencileri biçimlendirirken bir yandan da toplumu biçimlendirmektedir (Erzen ve Epçaçan, 2018). Bu durum, öğretmenin önemli bir güce sahip olduğunu düşündürürken bir yandan da okulun öğretmenler vasıtasıyla sosyal bir kontrol aracı olabileceğine dikkat çekmektedir.

Uzayda Bir Yatılı Okul adlı kitapta öğretmen, önceden belirlenmiş müfredatı uygulayan ve sonrasında bu doğrultuda hazırlanmış sınavlarla öğrencinin başarısını ölçen, değerlendiren bir kontrol mekanizması olarak yansıtılmıştır. Bu noktada öğretmen, hâkimiyetin ve “not verme” yetkisinin kendisinde olması dolayısıyla aynı zamanda korkulan bir figür olmaktadır.

“Bir an aklımdan, o lanet olası kitabı masada, kendi haline bırakıp, aşağıya, onların yanına koşmak geçti. Ama sonra, bütün gün kafasında dönüp duran öğretmenin sözlerini bir kez daha hatırladı : ‘Aklın fikrin oyunda, Yazı. Böyle devam edersen tarih sınavını geçemeyeceksin. Eğer arkadaşların tatil keyfi yaparken, okulda kurs görmek istemiyorsan, bir an önce bir şeyler yapmalısın!’ ” (Geridönmez, 2022, s. 14)

Öğretmen kavramını, sınıftaki işleyiş ve düzenden sorumlu otorite figürü olarak yansıtan bir diğer eser de *Çılgın Öğretmen*’dir. Çılgın öğretmen, genellikle ciddi bir yüz ifadesine sahiptir. Bu yönüyle kendisinden çekinilen ve korkulan bir unsur olmaktadır.

“Yine o gözlüklü ve ciddi öğretmen girmişti dersimize. Hamza O’nun boş zamanlarında tembel öğrencileri yediğini söylüyordu Batuhan ise O’nu bir

keresinde marketten kasap bıçağı alırken görmüştü. Müge de okulun kapısında yakaladığı bir kediye evine götürdüğünü söyledi. Zavallı kedi!

Bu duyduklarımız yüzünden sınıfta çıt çıkmıyordu. Öğretmenimiz de sınıfta ağır adımlarla dolaşıyor ve tek tek her birimizin yüzüne bakıyordu! Yoksa tembel öğrencileri tanımaya mı çalışıyordu? Birden:

- Tam istediğim gibi, dedi
- Ney istediğiniz gibi? diye sordu Işıl korkarak.
- Sessizlik! Öğretmeninizin söylediği gibi çok uslu bir sınıfsınız, dedi öğretmenimiz” (Çe, 2018, s. 11).

Oh! Ne Âlâ Memleket adlı kitapta da öğretmen; birtakım kalıp davranışlara sahip, kural koyucu ve kuralların uygulanmasını denetleyen bir kişi konumundadır. Bu durum öğrencilerin yakındığı, okula ve öğretmene karşı olumsuz bir tavır takınmasına neden olan davranışlar olarak yansıtılmaktadır.

- “- Sürekli sessiz olmamızı istiyorlar.
- Durmadan soru soruyorlar.
- Öğrettikleri her şeyi hemen öğrenmemizi istiyorlar.
- Derste gülmemizden hiç hoşlanmıyorlar.
- Yerimizden kalkmamızı istemiyorlar. (...)
- Teneffüslerde koşturamıza izin vermiyorlar, bahçede dikilip bize bakıyorlar.
- Bunun gibi şeyler işte bilirsiniz hangi sınıfa giderseniz gidin öğretmen davranışları genelde değişmez” (Yaşar, 2020, s. 128-129).

Eğitim-öğretim süreçlerinin en önemli öğelerinden biri olan öğretmen, okul çatısı altında öğrenciler ile birebir ilişki içinde olan ve bu sebeple işin en zor kısmını göğüsleyen unsur olmaktadır. Bu durum *Of Yaaa! Yine mi Ödev?* adlı kitapta başkahraman Zeynep aracılığıyla yansıtılmaktadır.

“Öğretmenler odasının kapısını çaldım. Kapıyı açtığımda, yedi sekiz öğretmenin içeride olduklarını gördüm. Kafalarını dinlemeye çalışıyorlardı ama benim gibi öğrenciler olduğu müddetçe bunu yapmaları zor olacaktı” (Güler Karacan, 2018, s. 39).

Benzer biçimde *Bizim Sınıfın Halleri* adlı kitapta Başkahraman Togancan, öğretmeni Bayan Sinirbasan’ı betimlemektedir. Adından da anlaşılacağı gibi Bayan Sinirbasan, kalabalık öğrenci gruplarını yöneten onların her türlü sorunu ve sorusuyla meşgul olan ve muhtemelen bu sebeple de sinirleri yıpranmış olan kişi olmaktadır.

“Öğretmenimiz, 35 yaşında, tepesinde tenis topu gibi duran saçları ve her gün değişik bir renge boyadığı uzun tırnakları var. Migreni tutmadığı zamanlar sevimli ve sakin” (Güneş, 2022, s. 9).

Gülmeyi Bilen Müdür Aranıyor adlı eserde ise öğretmen, demokratik okul yapısı içindeki parçalardan biridir. Yeni müdürü belirleyecek seçici kurulda, öğrenci sayısı kadar öğretmen de yer almaktadır. Aslında bu durum eğitim-öğretim süreçlerinde öğretmenin sorumluluk ve iş yükünü hafifletmekte bunun yanı sıra öğrenciyi aktif kılarak okulun demokratik bir yaşam alanı olduğu algısına dikkatleri çekmektedir. Ayrıca demokratik bir eğitim anlayışında öğretmen, müfredatı aktaran ve öğrencilere bir şeyler öğreten tek kişi olmaktan uzaklaşarak, bilgiye ulaşmada rehberlik eden ve bunu yaparken öğrenciyi etkin kılmayı gözetken kişi misyonunu üstlenmiştir (Çağlar, 1977).

Özetle bir öğretmenin taşınması gereken özellikler toplumdan topluma bazı farklılıklar gösterse de öğretmenin belirli bir genel kültüre, meslekî bilgiye ve alan bilgisine sahip olmasının gerekliliği uzlaşmış bir hakikattir (Demirel, 1999). Eserlerin genelinde öğretmenin; genel kültürü, mesleki yeterliği veya alanındaki bilgisi ile saygı duyulan bir varlık olduğu ve böylelikle okul kültürünün oluşumuna katkı sağladığı görülmektedir. Bununla birlikte bilgi ve teknoloji çağı toplumsal tüm kurum ve mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğini de birtakım değişimlere yöneltmektedir (Özcan, 2011). Günümüzün eğitim- öğretim anlayışında “öğretmen”in sistem içindeki işlevi değişmekle beraber sahip olduğu önemi korumaya devam ettiği görülmektedir. 21. yüzyılın öğrenci merkezli eğitim anlayışında öğretmene düşen geliştirici ve rehberlik edici görev okul kültürünün devamlılığını sağlama noktasında büyük bir önem arz etmektedir.

4.2.2. Farklı Öğretmen Tiplerinin Ele Alınışı

Öğretmen, resmî ya da özel eğitim kurumlarında öğrencilerin öğrenme deneyimlerine yardım ve rehberlik etmek amacıyla görevlendirilen kişi olmaktadır (Duman, 1991). Farklı unsurların bir bütün hâlinde çalışmasıyla var olan eğitim sisteminin birçok noktasında tartışmalar söz konusu olsa da “öğretmen” unsurunun önemi inkâr edilemeyecek bir gerçeklik durumundadır. Öğretmenin tanımı, geçmişten günümüze değişmekle birlikte bu kavram, nitelikli bir eğitimin belirleyicisi olmaya devam etmektedir (Gök, 2003). Çünkü günümüzün insancıl eğitimi; öğrencinin keşif yolculuğunda, bir rehber olarak öğretmene büyük bir önem atfetmektedir (Slavin, 2002). Geçmişte olduğu gibi bugün de öğretmen, eğitim- öğretim süreçlerinin en kritik unsuru durumundadır. Öğretmen; sınıf içi etkinlikleri

yönetmesi, öğrencilere yol göstermesi, alanındaki hâkimiyetini yansıtmasıyla oldukça önemli bir görevi yerine getirmektedir (Döş, 2013).

Genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik formasyon gibi pek çok sahada yeterliliğe sahip olmayı gerektiren öğretmenlik mesleğini uygulama noktasında meslekî yaklaşımın önemi ortaya çıkmaktadır (Eskicumalı, 2002). Bir öğretmenin yaklaşımı, sahip olduğu meslekî malzemeyi kullanmasında ve süreçleri yönetmesinde ona destek olmaktadır. Öğretmenlerin meslekî yaklaşımları ve buna bağlı olarak sergiledikleri “öğretmen tipleri” birbirinden farklı olabilmektedir. Öğretmenlerin meslekî yaklaşımlarına dair sınıflamalardan biri Gao ve Watkins’e (2002, akt. Bayrak Özmutlu, 2018) aittir. Bu değerlendirmeye göre öğretmenlerin rehberlik yapma, tutum geliştirme, yetenek geliştirme, sınavlara hazırlama, bilgi aktarma yaklaşımları mesleklerini icra etme noktasında yönlendirici olmaktadır. Bilgi aktarma ve sınavlara hazırlama yaklaşımına sahip bir öğretmende öğrenci, pasif bir duruş sergilerken ; rehberlik yapma, yetenek geliştirme ve tutum geliştirme yaklaşımlarına sahip olan bir öğretmen öğrenciyi aktif kılmayı, öğrencinin yaratıcılığını geliştirmeyi veya ona rol-model olmayı öncelemektedir.

Rol uzmanlaşmalarına göre farklı öğretmen tipolojilerini tespit etmek mümkündür. Tezcan(1997)’a göre; formal bilgi taşıyıcılığına yönelik öğretmen, toplumsallaştırma aracı olarak öğretmen, yaratıcı ve yenilikçi davranış kazandıran öğretmen, değerlendirme yönelik öğretmen gibi bir sınıflandırma mümkün olabileceği gibi akademik öğretmen, çocuğa yönelik öğretmen, misyoner tipi öğretmen gibi bir değerlendirme de mümkün olmaktadır. Öğretmen tiplerinin farklı bir tanımlamayla ele alındığı bir diğer araştırma da Rickards, Den Brok ve Fisher (2005, akt. Bayrak Özmutlu, 2018) tarafından öne sürülmüştür. Bu sınıflamada; lider öğretmen, yardımcı/ arkadaş öğretmen, anlayışlı öğretmen, özgürlükçü öğretmen, kızgın öğretmen, belirsiz öğretmen, memnun olmayan öğretmen ve katı öğretmen tipleri mevcuttur.

Öğretmenlerin sahip oldukları donanım ve benimsedikleri meslekî yaklaşım neticesinde birbirinden farklı öğretmen tiplerinin olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte, bir öğretmenin farklı durumlarda farklı öğretmen tipinde davranışlar sergilediğini görmek de olasıdır. Bu bakış açısıyla araştırmaya konu olan on beş eserde yer verilen öğretmen tipleri incelenmiş, bu öğretmen tiplerinin yansıtılış biçimi mercek altına alınmıştır.

Gizemli Öğretmen adlı eserde hikâyenin merkezinde bulunan Mustafa Öğretmen’in ders işlenişinde farklı yöntem ve tekniklere yer vererek yenilikçi bir yaklaşım sergilediği

görülmektedir. Dolayısıyla Mustafa Öğretmen'in geleneksel öğretmen tavrından uzak; çocuğun dilinden anlayan ve eğlendirirken öğreten bir tutum içinde olduğu anlaşılmaktadır. Çocuğa yönelimli bir öğretmen tipi mevcuttur.

“Bu zamana kadar okulumuzda farklı öğretmenlerimiz olmuştu. Mustafa Öğretmen'in ders anlatış şekli kesinlikle diğerlerinden farklıydı. Bazen konuları oyunlaştırıyordu. Oyunlaştırdığı konuları daha iyi kavradığımı fark etmiştim. Bazen bir şiir dizesi bazense bir tekerlemeydi yolumuza ışık tutan” (Özcan, 2022, s. 89-90).

Genellikle öğrenciler, öğretmenlerden derste aktif olabilecekleri yöntemlerle ders anlatmalarını beklemektedir. Ancak öğretmenler, düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerini sıklıkla tercih etmektedir (Temizöz ve Özgün Koca, 2008). Hâlbuki sınıfa ve konuya uygun farklı yöntem-teknikler kullanılarak anlatılan bir ders hem öğrenci hem de öğretmenin motivasyonunu arttırmakta; öğrenme eylemini sıradanlıktan kurtararak bir deneyime dönüştürmektedir.

Şüphesiz öğretmenler, öğrenciler üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğrenciler tarafından çoğunlukla örnek alınan kişiler olan öğretmenler, öğrencilerin kişilik ve değerlerinin biçimlenmesine etki ederek onları hayata hazırlamaktadır (Demir ve Köse, 2016).

Gizemli Öğretmen adlı hikâyenin genelinde öğretmen, öğrenciyi hayata hazırlayan ufuk açıcı bir rolde konumlandırılmıştır. Bu özelliğiyle, Mustafa Öğretmen öğrenciye rol model olmuş durumdadır. Öğretmen, cehaletin kol gezdiği taşrayı aydınlatan ve küçük kalpleri sevgiyle yoğuran bir kahraman olmaktadır. Mustafa Öğretmen, köyün çevresinde, kimsenin ilgilenmediği sokak hayvanlarını doyurmayı kendine sorumluluk edinerek bu noktada öğrencilerinin dikkatini çekmeyi de başarmaktadır.

“Öğretmen aslında bize çok önemli bir şey fark ettirmişti. Bu hayatı birlikte götürüyorduk. Birinin eksikliğini diğeri kapatıyordu. O yüzden elimizden geldiği kadar çevremize destek olmak ve çabalamak önemliydi. Hayvan dostlarımızı yalnız bırakmamalıydık” (Özcan, 2022, s. 102). Öğretmenin sergilediği bu tavır eleştirel pedagojiye uygun bir öğretmen modeli oluşturmaktadır; etrafını sorgulayan ve sağduyulu, okulun yüzünü hayata döndüren ve çevreyle uyumlandıran; eğitim sürecini, müfredatın aktarımı yani sadece öğretim ile sınırlı tutmayan bir yaklaşım sergilenmektedir.

Benzer bir biçimde *Aaa! Bu da Kim?* adlı kitapta da yer verilen “Melek Öğretmen” yol göstericidir; eğitim-öğretim süreçlerinin yönetiminde tavrını kaba kuvvetle değil, kibar bir biçimde ve rol model olarak öğrencilerine yansıtmaktadır.

“Melek öğretmenimiz sınıfta olmasına rağmen biz yine gürültü yapıyorduk. (...) Melek öğretmenimiz masasına oturdu. Çantasını masaya bıraktı. Ayağa kalkıp tahtanın önüne yürüdü ve ders anlatmaya başladı. Sanki biz hiç yokmuşuz gibi davranıyordu. (...) Ayşe dayanamayıp neler olduğunu Melek öğretmene sordu. (...) Neyse ki Melek öğretmenim bizi daha fazla merakta bırakmadan durumu açıkladı: ‘Bazen oyun oynamaya ve gevezelik etmeye o kadar dalıyorsunuz ki sınıfta olduğunuzu unutuyorsunuz. Hatta benim sınıfta olduğumu bile unutuyorsunuz. Sanki ben yokmuşum gibi davranıp yaramazlığa devam ediyorsunuz. Ben de beni anlamanız için aynı şeyi yaptım. Nasıl bir hismiş?’ ” (Tuğtağ, 2021, s. 83-88)

Uzayda Bir Yatılı Okul adlı eserde ise, müfredatın uygulayıcısı öğretmen tipi hâkimdir. Bunun yanı sıra Özel-Gen Yüksek Okulunda öğretmen, otoriter bir kimliğe sahiptir. Askeri düzende eğitim yapılan bu okulda; öğrenciye er, öğretmene çavuş, müdüre ise başkan hitapları ile seslenilmektedir. Bu anlayış, katı disiplin kurallarının ağırlıkta olduğu geleneksel eğitim sistemini hatırlatmakta olup günümüzdeki çağdaş eğitim süreçlerine karşıt durumdadır.

“ (...) Yazı’ya iyice sokulup, ‘Sorduğun kişi, Bollaf,’ diye açıklamaya girişti. ‘Yani... Dünya tarihi öğretmenimiz. Konuşmaya bayılır... Yanında duran tıknaz çavuşsa, üstün-gen teorisine giriyor. Adı Faşimo... İnsan ruhu ve davranışları dersini veren Ruhana’dan sonra okulda en korkulan kişidir... Elinde sopa tutanı görüyor musun? O da yeni ahlâk değerleri öğretmenimiz Mızıl... Bir de darbe ve savaş dersine giren ihtiyar var tabii... Gerçek adını sır gibi sakladığı için, herkes ona ‘General’ diyor’ ” (Geridönmez, 2022, s. 106-107).

Geleneksel eğitimin sahip olduğu kalıpların günümüz eğitim süreçlerinde farklılaştığını söylemek mümkündür. Öğretmenlerin önceden belirlenmiş müfredat doğrultusunda hazırlanan içeriği olduğu gibi aktarması anlayışı yerini eğitimde, öğretmenin müfredatla ilişkilendirdiği birtakım alanları da işe koşması sonucu daha güncel ve yaşama dönük bir süreç olması anlayışına bıraktığını söylemek mümkündür (Verloop vd., 2001).

Önüm Arkam Sağım Solum Sınav adlı kitap incelendiğinde okulun, ölçme ve değerlendirmeye dönük bir mekân olduğu vurgulanmakla birlikte öğretmene düşen rol; müfredatı aktarmak, öğrencileri sınavlara hazırlamak olarak yansıtılmıştır. Bu noktada akademik öğretmen tipinin hâkim olduğu görülmektedir.

“Ben kendimi iyileştirmeye çalışırken zil çaldı. Çalmasıyla birlikte Türkçe hocası sınıfa girdi. Mayıs ayında yapılacak geziyle ilgili bilgi vereceğini söyleyerek sandalyesine oturdu. Önce geziler hakkında yaygın olan yanlış fikirlerimizi eleştirdi. ‘Vur patlasın, çal oynasın.’ şeklinde sadece eğlenmeye odaklı bir okul gezisi düşünilemeyeceğini söyledi. (...) Sorulan sorular daha çok konaklanacak yerin eğlence imkânlarına yönelik olduğu için konuyu kapatan hocamızdan biraz da azar işittik. ‘Sizinle birlikte geziye gitmek isteyen de kabahat.’ diyerek biraz da kendine kızdı. Çünkü gezi başkanı olan görevli hoca kendisiydi. Ardından, anlamakta zorlandığım fiilimsiler konusuna yeniden girip yarım saat boyunca ağzımız açık kendisine odaklanmamızı sağladı” (Yarar, 2021, s. 101).

Birbirinden farklı öğretmen tiplerine yer veren *Kovun Beni Bu Okuldan* adlı kitap incelendiğinde öğretmene, genellikle okul kurallarının ve düzeninin sağlayıcısı rolünün verildiği görülmektedir. Dolayısıyla öğretmen, ders zamanlarında müfredata göre dersin işlenmesinden; teneffüs ve dinlenme vakitlerinde ise disiplin ve düzenin sağlanmasından sorumludur. Selma Hoca ve Biyoloji Öğretmeni Sabahat Hoca bunun örneklerindendir. Ayrıca Selma Hoca’nın zorlama otoriterliği başkahraman Asiye’nin gözünden eleştirilmiştir.

“Aslında Selma Hoca’nın neden bu kadar sert mizaçlı olduğunu merak ediyorum. Yüzüne bakan, o güzelim gözleri, dupduru yüzü ve yumuşacık sesiyle bir melekle karşı karşıya olduğunu zanneder. Fakat konuşmaya başlayınca, özellikle de kurallar ve görevler söz konusuysa, Selma Hoca Nazi askerlerine dönüşüyor. İyi de, bu kadar otorite meraklısı bir insan, neden bizim üzerimizde istediği korku etkisini oluşturamıyor? (...) Nurdan Hoca, bana çok daha korkutucu gelmiştir. Allah’tan benim sorumlum değil. Sürekli kısık duran, fersiz gözleri, çatık kaşları, az ve sessiz konuşan ince dudakları, en komik olaylara bile gülümsemeyen aksi yüz ifadesiyle, tam korkulu yatılı okul filmlerinden fırlamış gibi bir tiptir Nurdan Hoca!” (Çalışan Gürbüz, 2017, s. 93)

Öğretmenler, çocukların doğal yaşamlarından farklı olarak belirli bir müfredat doğrultusunda oluşturulan kazanımları aktarmaya çalışan bazen bu noktada zorlayıcı olabilen yetişkin topluluğunu ifade etmektedir. Aynı zamanda öğretmen yerleşik toplumsal işleyişin bir temsilcisi olarak disiplinin ve düzenin sağlanmasından sorumludur. Bunu sağlayabilmek adına ödül, ceza, sınav gibi uygulamaları kullanmaktadır (Tezcan, 1997). *Kovun Beni Bu Okuldan* adlı kitapta da bu anlayışın yansıtıldığını görmek mümkündür.

Bir öğretmenin demokratik tavrı ve her durumda öğrenciyi kazanmaya öncelik vermesi eğitim-öğretim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde büyük bir önem taşımaktadır. *Bizim Sınıf Kopya Çekmez* adlı eserde bu durumun bir örneğiyle karşılaşılmaktadır. Sınıftaki öğrencilerinden Furkan Efe, matematik yazılısına internetteki sorulardan çalışmış ve bu soruları arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Öğretmen, internetteki soruların aynısını sınavda sorunca tüm sınıf yüksek not almıştır. Furkan Efe başlangıçta kendini suçlu hissetse de gerçek anlaşılmış, öğretmenin demokratik tavrı ile mesele öğrenciyi kazanacak biçimde sonuçlanmıştır.

“- Evet, öğretmenim. Çok üzgünüm. İnternette görmüştüm soruları. Belki sorarsınız deyip, durumu kötü olan arkadaşlarıma da verdim. Siz de sordunuz. İnanın bilerek yapmadım. (...)

- Üzülme... Senin hiç suçun yok. Sanırım hata bende. Kendim hazırlamalıydım soruları. Bu arada, seni tebrik ediyorum doğrusu. Ders içi performans notuna 100 veriyorum” (Asal, 2015, s. 49).

Demokratik öğretmenler öğrencilerin duygu ve gereksinimlerini göz ardı etmeden eşitlikçi bir anlayışla sınıflı yönetmeyi amaç edinmelidir. Öğrencilere görevler vererek onların sorumluluk duygularını geliştirirken verdiği dönütlerle olumsuz benlik algısına kapılmalarına neden olabilecek tutumlardan kaçınılmalıdır. Eğitim- öğretim süreçlerinde hata yapmanın öğrenmenin bir parçası olduğunu vurgulamalıdır (Erdoğan, 2001).

“Öğretmenlik mesleğinin temel amaçlarından birisi öğrencinin davranışlarının olumlu yönde gelişmesine yardımcı olmaktır” (Celep, 2000, s. 140). Benzer şekilde *Başarısızlar Kulübü* adlı kitapta da öğrenciyi kazanmaya odaklı destekleyici bir öğretmen tavrıyla karşılaşılmaktadır.

“ ‘Bugün size havai fişeklerin... Eee...’ (...)

Konuşamıyordum. Ağlamak istedim. Kelimelerimi toparlayamıyordum. Bana güldüklerini hissediyordum. (...)

‘Öğretmenim, eee... Sanırım devam edemeyeceğim. Yerime geçebilir miyim?’ dedim. (...)

‘Tabii,’ dedi. ‘Kendini ne zaman hazır hissedersen sunumunu tamamlayabilirsin.’ diye de ekledi. (...)

Dersin bitmesine yakın öğretmen yanıma geldi, eğildi ve ‘Kendini hiç üzme.’ dedi.

‘Hazır olduğunda daha iyisini yapacağını biliyorum.’

Biliyor muydu? Bu iyi hissettirmişti' ” (Basılı, 2022, s. 22-24).

Bu noktada öğretmen öğrenci yönelimli bir duruş sergilemekte öğrencinin yeteneklerini geliştirme noktasında ona rehberlik etmektedir.

Aaa! Bu da Kim adlı eserde ise başkahraman Sessiz Sakin'in övgüyle bahsettiği Melek Öğretmen, öğrencilerini seven onların kalplerinde sevgiyle hâkimiyet kuran bir karakterdir.

“Melek öğretmenim okuldaki en sevdiğim öğretmen. Bunun sebebini tam bilmiyorum. Belki en genç öğretmenimiz, belki de bizimle en çok ilgilenen öğretmenimiz o olduğu içindir. Ama sonuç olarak Melek öğretmenimi bir başka severim” (Tuğtağ, 2021, s. 64).

Aynı şekilde *Çakma Öğrenci* adlı kitapta da başkahraman Yusuf'un sınıf rehber öğretmeni ile ilgili düşünceleri dikkati çekmektedir. Sibel Öğretmen, empatili bir yaklaşım sergilemekte, bu yönüyle öğrencilerin kalplerine girmektedir.

“Türkçe öğretmenimizin adı Sibel. Aynı zamanda o bizim sınıf öğretmenimiz. Yani bütün derdimiz ve sıkıntımızla o ilgilenecekmiş. Bu duruma pek sevindim çünkü Sibel Öğretmen'e kanım çok ısındı. Bizimle çok nazik ve sanki karşısında bir yetişkin varmış gibi konuştu. En sevdiğimiz filmleri ve kitapları sordu. Daha süper olanı ne biliyor musunuz? Sabah okula erkenden gelmenin zor olduğunu ve bu sabahçılık işine alışana kadar bir süre zorlanabileceğimizi düşünüyor” (Börekçi, 2013, s. 10-11).

Bizim Sınıfın Halleri adlı kitap incelendiğinde olayların merkezinde yer alan “Bayan Sinirbasan”ın öğrencilerini okul içi ve okul dışı aktivitelerle geliştirmeye çalışan ancak pek çok noktada klasik sayılabilecek bir öğretmen tipi olduğu görülmektedir. Yaşama dönük bir eğitim gerçekleştirmeye çalışmakla birlikte bunu yaparken risklerden uzak, çocuğun çocukça davranmasını önleyici bir duruş sergilediği fark edilmektedir.

“Sizlerle şehir çöplüğünü ziyaret edeceğiz (...) Zaten yarım saatlik yol. Oraya gittiğimizde kesinlikle taşkın hareketler istemiyorum. Anlaşıldı mı !” (Güneş, 2022, s. 15)

Öğretmen Bayan Sinirbasan, disiplin konusunda geleneksel yöntemleri kullanmaktadır. Genellikle korkutma, tehdit ve göz dağı verme gibi uyarıcılar ile sınıfı disipline etmektedir.

“ ‘Herkes yerine otursun! (...) Rehber ağabeyiniz burada anlatacak gördüklerinizi. Dinlemeyen olursa bir daha gezi mezi yok size!’ dedi” (Güneş, 2022, s. 18).

Sera gezisi esnasında rehber, öğrencilere ve öğretmene orada yetiştirilen çilek ve domateslerden ikram eder, Bayan Sinirbasan kendi payının öğrencilere verilmesini isteyerek “anne tipi” bir öğretmen duruşu sergiler.

“ ‘Benim hakkımı çocuklarım yesin,’ dedi sevgiyle bakarak. Böyle zamanlarda gerçekten bir melek oluyor” (Güneş, 2022, s. 21).

Bayan Sinirbasan adından da anlaşılabilceği gibi öğrencilerin zorlayıcı davranışları karşısında sık sık öfkelenmektedir. Eğitim- öğretim sürecinde seçtiği yöntem ve teknikler yenilikçidir ancak disiplini sağlama noktasında geleneksel bir tavır sergilemektedir.

“Bayan Sinirbasan pek iyi görünmüyordu. ‘Sessiz olun,’ dedi ve sonra da tahtaya yazdığı ödevleri hemen deftere geçirmemizi istedi. Gürültü eden olursa ödevin iki katına çıkacağını da ekledi. Ödevleri yazmaya başladık” (Güneş, 2022, s. 40).

Farklı öğretmen tiplerine yer veren *Kovun Beni Bu Okuldan* adlı kitapta beden eğitimi dersi öğretmeni Rıfkı Bey ise yakışıklılığı ile okulun en popüler hocasıdır. Resim öğretmeni Hülya Hoca’nın dersi ve konuşmaları ise ufuk açıcıdır. Dersin sanat tarihi bölümünü ise Asiye yine uyuyarak değerlendirmektedir.

“(…) Rıfkı Bey bizim okulun en popüler hocasıdır. Uzun boylu, çok yakışıklı, hoşsohbet bir insan kendisi. Bu durum da okuldaki şaşık arkadaşlarımın ciddi bir bölümünün Rıfkı Bey’e âşık olmasına sebebiyet veriyor tabii...” (Çalışan Gürbüz, 2017, s. 78)

Bir öğretmenin dış görünüşü ve giyimi çoğu zaman öğrencilerin dikkatini çekmekte, popülerliğini arttırmaktadır. *Çakma Öğrenci* adlı kitapta fen bilgisi öğretmeni, her daim çok uyumlu giyindiği ve çevresindeki her şeyin uyumuna ve düzenine takıldığı için öğrenciler tarafında “Bayan Uyum” adını almıştır.

“Bu yıl fen bilgisi dersimiz çok acayip. Öğretmenimiz daha da acayip. ‘Bayan Uyum’ diyoruz ona. Çok uyumlu giyindiği için sınıfın bütün kızları toplanıp ona bu ismi verdiler. Eh biz erkeklerde itiraz etmedik” (Börekçi, 2013, s. 21).

Karne Hediyesi At Kestanesi adlı kitapta çoğu öğretmen tarafından bir tehdit ve otorite unsuru olarak kullanılan “not verme” kavramı ön plana çıkmaktadır. Fen bilgisi öğretmeni Derya Hanım’ın da “not” unsuru ile öğrenciyi kontrol etmeye çalıştığı görülmektedir.

“Büşra da Derya Hanım da iki inatçı keçi gibi köprüde bir birbirlerine tos vuruyorlar yani, bakalım hangisi aşağıya düşecek diye biz de bekliyoruz. Sonunda Büşra yenildi. Çünkü öğretmen, ‘Gözlüğümü getirmezsen on puanını yok sayarım!’ dedi.” (Sertbarut, 2021, s.

66). Bu noktada, kitapta yer verilen öğretmen kahramanın sınava odaklı, akademik bir öğretmen tipinde olduğu görülmektedir.

Oh! Ne Alâ Memleket adlı kitapta ise “okul” kavramını sorgulayan kahramanların karşısına, pek çok yöneticinin aksine öğretmenlikle bağını koparmamış yeni bir müdür çıkmaktadır. 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı vesilesiyle müdür koltuğuna oturan ve müdürün rahatsızlanmasının ardından bir süre bu göreve devam eden Emre ile ekibi görevlerinden istifalarını sunacakken yeni müdür Ş. nin gelmesiyle öğrencilerin önünde bambaşka ufuklar açılmaktadır.

“Tahtada okul yazıyordu ve yeni müdür bize soruyordu:

‘Önce şu sorunun cevabını bulmalıyız: Bu okul denen yer neden var?’

‘Nasıl yaaa?’ dedik hep birlikte. ‘Biz dördümüz aylardır aynı soruya cevap arıyoruz!’

‘Hadi yaaa, ben tek başıma arıyordum. Şimdi beş olduk’ ” (Yaşar, 2020, s. 152).

Okulun varlık sebebini sorgulayan böylelikle dayatmaların veya yanlış yerleşmiş anlayışların karşısında duracak bu anlayış eleştirel pedagojiye uygundur. Kitapta, çağın değişen koşullarına paralel olarak çocuğa uygun ve faydalı olanın takipçisi olan bir okul müdürü tipi çizilmiştir. Okul müdürünün ve öğretmenlerin çocukları gözetleyen veya denetleyen değil onlarla birlikte deneyimleyen kişi konumunda olduğu ifade edilmiştir.

Bu noktada, günümüzün bilgi ve teknoloji çağındaki öğretmen ve okul yöneticilerinin her daim öğrenen bireyler olması gerçekliğiyle karşılaşılmaktadır. Okulun bel kemiği olan bu kişilerin meslekî yaşamlarının canlı kalması öğrencileriyle birlikte öğrenen bireyler olmalarıyla mümkün görünmektedir (Çelik, 2003).

“Zaten Emre anlatmıştı, müdüre daha gelir gelmez tabletimle yakalanmıştım fakat o hiç kızmadı. Hatta dedi ki: ‘Bende de acayip güzel kodlama oyunları var.’ O zamana kadar hiç duymamıştım. Sonra o oyunları benim tabletime de indirdik. Okulda benim gibi teknoloji delisi olan çocuklarla grup kurduk. Ş. de bizimle birlikteydi” (Yaşar, 2020, s. 158).

Görüleceği üzere, birçok meslek grubu ile karşılaştırıldığında öğretmenlere atfedilen rollerin fazlalığı dikkati çekmektedir. Öğretmenlik; öğreticilik, rol-model olma, rehberlik etme, anne-baba olma, yöneticilik, toplumsal örneklik vb. birçok rol ile çevrelenmiş bir meslek olmaktadır. Her şeyin hızla değiştiği bu çağda değişime ayak uydurma ve değişimi sorgulama ise öğretmene atfedilmiş yeni bir rol durumundadır. Böylelikle öğretmenlerin

günümüzde ve gelecekte, toplumsal değişim ile dönüşümün sağlanmasında önemli bir konumda olacağı ifade edilmektedir (Çetin ve Gül, 2018). Özetle, geçmişten günümüze öğretmenin tanımının değiştiğini ancak öneminin devam ettiğini söylemek mümkün görünmektedir. Bununla birlikte çağımızın eğitim anlayışı öğretmeni, müfredatı olduğu gibi uygulamaktan kaçınan, meslekî hâkimiyetini yetenekleri ile birleştirerek özgün ve nitelikli bir eğitim neferi olmaya davet etmektedir (Nunan, 2004). Dolayısıyla geleneksel anlayıştan sıyrılan, yenilikleri takip ederek öğrenci odaklı bir yaklaşımla meslekî yeterliliğini ve sahip olduğu donanımı birleştirebilen öğretmen tiplerinin olumlu bir okul algısının oluşmasında önemli bir rol oynayacağı kanaatine varılmaktadır.

4.2.3. Öğrencinin Geleceğine İz Bırakan Bir Değer Olarak Öğretmenin Ele Alınışı

Öğretmenlik, hitap edilen öğrencilerin, yaşadığı dünyada; kendisi, ailesi, ülkesi yararına nitelikli ve üretken bir birey olarak yetiştirilmesi sanatıdır (Gökçe ve Erdem Harbelioğlu, 2019). Öğretmenin görevini ifa ettiği okullar ise bir toplumun geleceğinin yazıldığı kurumlardır. Bununla birlikte bir ülkenin eğitim sistemi, okulların işleyişini düzenleyen en mühim kaynak durumundadır. Eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasını sağlayan “öğretmen” in bu noktada kritik bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Eğitimin karmaşık yapısı nedeniyle, amaçlarına ulaşmasında pek çok etkenin rol oynadığını söylemek mümkündür. Binasından sınıfına kadar planlar doğrultusunda oluşturulmuş bir okul, eğitim sisteminin hedeflerine ulaşması için gerekli olmakla birlikte istenilen nitelik ve nicelikte öğretmenler yetiştirilememişse, sistem yine amacına ulaşamayacaktır. Fakat idealist bir öğretmen yetersiz eğitim ortamlarında dahi amaçlarına uygun bir eğitim- öğretim süreci gerçekleştirme gayretinde olabilmektedir (Karakütük ve Özdoğan Özbal, 2019). Bu durum bizlere, eğitimin nihai amacına ulaşabilmesinde “öğretmen” unsurunun diğer unsurlardan daha belirleyici olduğunu göstermektedir.

Bir öğretmenin öğrenciye rehberlik etmesi, uzun vadede bireylerin ve toplumların gelecekteki hedeflerinin gerçekleştirilmesinde büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin bu duruşu sergileyebilmesi için ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve tutumla donatılmış olması gerekmektedir (Kılıç, 2007). Dolayısıyla öğretmenlik bir yandan bilgi birikimi gerektiren bir uzmanlık alanı iken öte yandan birtakım becerilere sahip olmayı gerektiren bir meslek dalı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu bakış açısıyla bireylerin ve toplumların yaşamında önemli bir yere sahip olan “öğretmen” unsuru, araştırmaya konu olan on beş eserde incelenmiş, öğrencinin geleceğine yansıyan bir iz olarak öğretmenin etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Bilindiği üzere, öğrencinin geleceğine olumlu iz bırakan etkili bir öğretmen; sınıf mevcudu veya sınıfın akademik seviyesi ne olursa olsun kişisel yeteneklerini, meslekî uzmanlık ve alan bilgisiyle birleştirerek eğitim-öğretim süreçlerini öğrencilerin dünyayı keşfetmesini sağlayan bir öğrenme deneyimine dönüştürmektedir (Gökçe ve Erdem Harbelioğlu, 2019). Bu durumun bir örneğine *Gizemli Öğretmen* adlı eserde rastlanmaktadır. Okulun uzun bir süre kapalı kalmasının ardından okula atanan Mustafa Öğretmen, gerek ders içinde kullandığı yöntem ve teknikler gerekse okul dışında sergilediği duruşla öğrencilerinde farkındalık oluşturmaktadır.

“Köye gelen yeni öğretmenin hayatımıza bu kadar dokunacağını biliyor muyduk, bilmiyorum. Ama dokunmuştu. İlk gün ve şu an arasında büyük fark vardı” (Özcan, 2022, s. 102). Bu cümlelerle öğretmenin öğrenci üzerindeki olumlu tesiri net bir biçimde ifade edilmektedir.

Yine aynı kitapta köye yeşil karavanıyla gizemli bir şekilde gelen ve çoğu zaman çamurlu paçalarıyla sınıfa girip öğrencilerin merakını arttıran Mustafa Öğretmen’in sırrı hikâyeye sonunda çözülmektedir. Bununla birlikte öğretmenin gerçekleştirdiğini anladıkları hayâli, geleceğini kurgulamakta olan öğrencilere de ışık olmaktadır.

“Yani anlayacağınız, o üçlü öğretmenin gizemli biri olduğuna hepimizi inandırdı. Ve kalıntıların oraya gitme nedeni tamamen köydeki sahipsiz hayvanları beslemek. Hem bizim buralıymış biliyor musunuz? Çocukken okumak için gitmiş. Okulu bittikten sonra da geri dönmek istemiş doğup büyüdüğü köye... Memleketine gönül borcu varmış” (Özcan, 2022, s. 85).

Bu cümleleriyle öğrencilerin gözünden, öğretmenin çevreye duyarlı oluşu takip ve takdir edilmektedir. Öğretmen, öğrenciye rol-model olmaktadır.

Mustafa Öğretmen, bir yandan mesleğini yaparken bir yandan da hayâllerini gerçekleştirmektedir. Hikâyenin sonunda ise öğretmenini örnek alan İsmail, artık bir hayâlinin olduğunu ifade etmektedir. “Bunu fırsat bilip atıldım. Herkesin aklındaki soruyu sordum: ‘Öğretmenim, yeşil karavanın hikâyesi nedir?’ Destekleyen Zeynep oldu. Merdo bana bakıyordu. ‘Yeşil karavan benim çocukluk hayalimdi. Hep bir karavanım olsun

istedim. Ve karavanla gezmek, köy köy. Sonunda bu hayalimi gerçekleştirdim.’ ” (Özcan, 2022, s. 100).

Öğrencinin geleceğine değer katan etkili bir öğretmenin dinleme, empatik bir yaklaşım sergileme, duyarlılık, işbirliği yapabilme ve rehberlik etme noktasında başarılı bir duruş sergileme gayretinin olması gerektiği önemli bir gerçektir (Marson, 1990, akt. Gökçe ve Erdem Harbelioğlu, 2019). Çoğu zaman, öğretmenin söylediği bir söz, öğrencinin yaşamına ışık tutmakta ve hafızasına kazınmaktadır. *Çakma Öğrenci* adlı kitapta başkahraman Yusuf, öğretmenin desteğiyle “başarı”nın toplumca tanımı yapılmış dar kalıplarından çıkarak, iyi ve güzel amaçlar yolunda, hayallerinin peşinden koşmasının başarı hissini tattıracağını anlamaktadır.

“Ah hayaller, ah!

Öğretmenimiz hayal kurmanın bir ayrıcalık olduğunu söyler. Başarılı insanlar, daima güçlü bir hayal gücüne sahip olurlar. Fakat bu kadar güçlü hayallerime rağmen niye başarısız oluyorum, orası araştırma gerektiren bir durum” (Börekçi, 2013, s. 6).

Bir öğretmenin söz ve davranışları, öğrencinin dünyasında büyük bir etkiye sahiptir. Bu sözlerin sahip olduğu etki yapıcı olduğu kadar yıkıcı da olabilmektedir. *Karne Hediyesi At Kestanesi* adlı kitapta bu durumu örneklendiren bir olay başkahraman Suphi aracılığıyla anlatılmaktadır.

“ ‘Pi sayısı’ 7. sınıftan sonra öğreniliyormuş ama ben şimdiden ismimin içinde taşıdığım için gurur duyuyorum. ‘İnsan gurur duyacak gerçek şeylere sahip değilse böyle uyduruk şeylerle de gurur duyar.’ Hayır, bu son cümle benim değil, matematik öğretmenimizin. Çünkü Göktuğ, ismimdeki ‘pi’ hecesinden gurur duyduğumu ona da yetiştirdi. Öğretmen de işte yukarıdaki cümleyi söyledi. Sınıf kahkahadan yıkıldı. Ben de gülüyormuş gibi yaptım ama kalbim fena kırılmıştı’ ” (Sertbarut, 2021, s. 5).

Öğretmenin söylediği bu cümle Suphi’nin başarısızlık ve işe yaramazlık duygusunu kuvvetlendirmektedir.

Aynı kitapta, durumun tersine bir örneklik sergileyen okul müdürü ise meslekî dikkati ve empatik tavrı sayesinde Suphi’nin dilek kutusuna yazdığı mesajı fark ederek okuldaki akademik başarısızlığının içinden çıkamayan Suphi’ye rehberlik etmekte ve cesaret vermektedir. Bu durum, öğrencinin geleceği üzerinde, öğretmenin yapıcı veya yıkıcı gücüne işaret etmektedir. Dolayısıyla en etkili öğretmenlerin öğrencileri cesaretlendiren ve

düşünmeye sevk edebilen öğretmenler olduğu görülmektedir (Eason ve Carbett, 1991, akt. Gökçe ve Erdem Harbelioğlu, 2019).

Çılgın Öğretmen adlı kitapta ise öğretmen, öğrencinin pek çok konuda farkındalığını arttırıcı ve yaşama bakışını etkileyici özelliğe sahip bir değer olarak yansıtılmaktadır. Bu durum, öğrencinin geleceğini kurgulamasında öğretmenin önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

- “- Peki siz boş zamanlarınızda neler yapıyorsunuz öğretmenim, diye sordu Emel.
- Pek çok şey, hangisini söylesem ki, dedi. (...)
- Haydi sokaktaki kedilere bakmaya çıkalım birlikte, dedi. (...)
- Çevremizde her zaman bize çok yakın bir hayat vardır. Kediler onlardan yalnızca bir tanesi. Kuşlar, uğurböcekleri, kelebekler ve daha binlercesi. Yaşarken hepsinin farkında olmalıyız. Çünkü biz yaşarken onların hakkına dikkat etmemek hiç insanca bir davranış değil, dedi” (Çe, 2018, s. 52).

Ayrıca bir öğretmen, öğrencinin ailesinden sonra yakınlık kurduğu ilk yetişkin olarak aileye özgü kalıpların dışında farklı ve mümkün başka düşünüş ve davranış şekillerini göstermesi açısından da öğrencinin hayatında büyük bir önem taşımaktadır.

“Neyse ki, son dersimize geldi ve bir güzel ders anlattı. Yağmur yüzümüzü ıslattığı zaman içimize doğan sevinçten, engin bir denize bakarken gözlerimizi kuşatan mavilikten, azıcık trafik kurallarından, sevdiğimiz birine mektup yazarken hissettiğimiz muzipliklerden söz etti. Bir keresinde en yakın arkadaşına zarfın içinde tırtıl hediye etmiş. Arkadaşı da açılmamış bir istiridye ile karşılık vermiş hediyesine. Şimdi bile cebinde taşıyordu öğretmenimiz bu hediye. Hatta cebinden çıkarıp onu bize gösterdi” (Çe, 2018, s. 50).

Görülüyor ki kutsal ve kadim bir meslek olarak öğretmenlik, günümüzde mesleğini sürdürmekte olan tüm yetişkinlerin hayatına bir biçimde temas etmek ve onu etkilemek anlamlarına gelmektedir. Öğretmen; rol-model olması, sözleri, tavırları, duruşu ve davranışlarıyla öğrencinin dünyasında çok özel bir yer tutmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin sahip olduğu bu gücün farkında olmasının, bireylerin ve toplumların geleceklerini inşa etmesi noktasında hayati bir değerinin olduğu görülmektedir.

4.3. Öğrencinin Yansımaları

Bu başlık altında, incelemeye konu olan on beş eserde yer verilen “Öğrencinin Yansımaları” tespit edilmeye çalışılmıştır. Kapsamlı bir değerlendirme yapabilmek

amacıyla “Farklı Öğrenci Tiplerinin Ele Alınışı”, “Eğitim Sisteminden Etkilenen Bir Unsur Olarak Öğrencinin Ele Alınışı”, “Akran İlişkilerinin Öğrenci Üzerindeki Etkilerinin Ele Alınışı” ve “Öğrenci ve Ebeveyn İlişkilerinin Ele Alınışı” alt başlıklarıyla incelemelerde bulunulmuş, elde edilen bulgular eleştirel söylem analiziyle çözümlenmiştir.

4.3.1. Farklı Öğrenci Tiplerinin Ele Alınışı

Eğitim sisteminin bir unsuru olarak “öğrenci” aynı zamanda okulun varlık nedeni durumundadır. Eğitim-öğretim süreçleriyle birlikte okulun temel gayesi, yaşanan toplumun daha iyi oluşuna katkıda bulunacak ve toplumun değişimi ile dönüşümünü sağlayacak bireylerin yetiştirilmesini sağlamaktır. Bu doğrultuda okullar öğrencilere; sözel, sayısal, eleştirel, dijital becerileri kazandırmayı hedeflemektedir (Şişman ve Turan, 2004).

Öğrenciler, okulların en önemli paydaşlarıdır. Eğitimin nihai hedeflerine ulaşması noktasında öğrencinin zihninde olumlu bir okul algısı oluşturabilmek, kritik bir değer taşımaktadır. Günümüz öğrenci merkezli eğitim anlayışında farklı ilgi, yetenek veya potansiyele sahip öğrencilerin eğitimden eşit bir biçimde yararlanarak memnuniyet kazanmaları ortak amaç olmaktadır (Döş, 2013).

Öğrenci için okul pek çok anlamı ifade etmektedir. Öğrenci okulda farklı sosyal ilişki biçimlerini deneyimlemekte, ailesinden bağımsız bir “birey” olabilmenin adımlarını atmaktadır. Okul; öğrenciye sosyal çevre kazandırmakta, bulunduğu toplumun kültürünü öğrenme ve yaşadığı dünyayı anlama noktasında ona yeni ufuklar açmaktadır. Birçok değişkenden oluşan bir sistem olan okulda öğrenci; farklı öğretmenler, öğrenciler, ders içerikleri ve uygulamalarla karşılaşarak sistem karşısında bazen aktif bazen de pasif bir biçimde konumlanmaktadır. Geçmişten günümüze gelindiğinde öğrencinin pasif bir alıcı değil; eleştirel düşünebilen, olayları analiz ederek çözümler üretebilen aktif bir katılımcı olması anlayışı ön plana çıkmaktadır. Buradan hareketle incelenen kitapların bazılarında öğrencinin, eğitim sistemi karşısında çaresiz ve pasif olarak konumlandırıldığı görülmekte bazı kitaplarda da eleştirel düşünebilen, hakkını savunabilen ve sorunlara çözüm üretebilen öğrenci tipleriyle karşılaşılmaktadır. Araştırmaya konu olan on beş eserde tespit edilen farklı öğrenci tipleri vasıtasıyla öğrencilerin bakış açısından okulda yaşanan güçlükler ortaya konmakta ve bu noktada öğrencilerin sergilediği duruş dikkatlere sunulmaktadır.

İlk olarak *Gizemli Öğretmen* adlı eserde yer alan Merdo, Bilo ve Haso adlı zorba öğrenci tipleriyle karşılaşılmaktadır. Bu öğrenciler sınıftaki diğer öğrencilerin çekindiği, eğitim-öğretim ortamını olumsuz etkileyen unsurlar olmaktadır.

“Arkamda muhteşem üçlü vardı. Kendi aralarında konuşmaya devam ediyorlardı. Onlara doğru döndüğümde ne bakıyorsun der gibi suratıma baktılar. (...) Birbirlerini koruyup kollarlardı. Okuldaki birçok kişi onlardan çekiniyordu. Ben de dahil” (Özcan, 2022, s. 45-46).

Okullarda sıkça rastlanan bir saldırganlık biçimi olan “zorbalık” fiziksel, sosyal ya da yaşça üstün durumdaki öğrencinin kendinden güçsüz durumdaki öğrenciye devamlı olarak rahatsız edici, fiziksel veya sözlü olarak zarar verici davranışlarda bulunmasıdır. Zorbalık davranışı, zorbalığa maruz kalan öğrencinin kendini okul içinde güvende ve özgür hissedememesine yol açmaktadır. Çocuğun eğitim hakkını da gasp eden bu davranış zorbalığa uğrayan öğrencinin okuldan soğumasına ve okula devamsızlık yapmasına neden olmaktadır (Furniss, 2000, akt. Pişkin, 2002). Bir çocuğun gününün büyük bir bölümünü okulda geçirdiği düşünüldüğünde “zorbalık”a maruz kalmamasının gerekliliği anlaşılmaktadır. Zorbalığa maruz kalan bir çocuk kendini fiziksel ve ruhsal olarak güvende hissedememekte ve bu durum düşük benlik algısından akademik başarısızlığa kadar pek çok noktada yansımalar bulmaktadır.

Uzayda Bir Yatılı Okul adlı kitapta ise okul, mevcut sistemin dayatmasıyla öğrencinin kendini baskı altında hissettiği, kurallar vasıtasıyla askerî bir sistemin çevrelediği bir yer olarak yansıtılmıştır. Bu gidişatı tersine döndüren de eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirebilen öğrenci kahramanlar olmaktadır. Kitaptaki kahramanlardan Yazu ve Taluta diğer öğrencilerden farklı olarak okuldaki uygulamaların doğruluğunu sorgulamaktadır ve eleştirebilmektedir. Bu sayede başlatılan isyan hareketi güçlkle de olsa başarılı olmaktadır.

“ ‘Peki, her kafadan bir ses çıkmasının sakıncalarını kim sayacak bize?’ Bollaf parmağını sınıfa doğru uzatıp bir an duraksadı. Sonunda, sağ arkayı işaret ederek, ‘Er 26, tahtaya gel bakalım,’ dedi. (...) Taluta tahtanın önünde yerini alırken Bollaf, ‘Seni dinliyoruz.’ dedi.(...) Bollaf sabırsızlıkla elini masaya vurdu. ‘Dilini mi yuttun?’ diye sordu. ‘Yooo!’ Taluta başını salladı. ‘Ama bana kalırsa, herkesi ilgilendiren konuların önce tartışılması, ardından da kararların hep birlikte alınması güzel bir şey. Keşke bu okulda da öyle yapılırsa... Tabii, bu benim görüşüm. ‘Sana görüşünü sormadım!’ diye araya girdi Bollaf sinirle. ‘Burada fikir jimnastiği yapmıyoruz, ders işliyoruz. Derste de benim sözüm geçer. Anlaşıldı mı?’ ” (Geridönmez, 2022, s. 110-111)

Eleştirel düşünme; oldukça fazla bilgi akışının ve bireyleri ikna etmeye çalışan uyanırların olduğu dünyada fertlerin sahip olduğu önemli bir güç durumundadır. Eleştirel düşünme ile bireyler gerçeği sorgulama ve bulma noktasında kendilerine objektif bir eşlikçi edinmektedirler (Epstein, 1999, akt. Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Dolayısıyla eleştirel düşünme becerisi kazanmanın, yoğun değişim ve dönüşüm yaşanan bu yüzyılda, öğrencilerin olaylar karşısında farkındalıklı bir duruş sergileyebilmeleri adına gerekli olduğu anlaşılmaktadır.

“Yazu başını iki elinin arasına aldı. ‘Bunları aklım almıyor. İnanamıyorum bir türlü! Anlattıkların tek kelimeyle dehşet verici.’ diye inledi. ‘En kötüsü de ne biliyor musun?’ dedi Taluta. ‘Öğrencilerin çoğu, bizlere yutturulmak istenen yalanlara hemen kanıyor, en saçma sapan kurallara hiç düşünmeden uyuyorlar’ ” (Geridönmez, 2022, s. 127).

Toplular kalıplaştırılmış birtakım düşüncelerin tartışılmasına fırsat vermezken eğitimin bireyi özgürleştiren bir süreç olduğunu savunan yenilikçi eğitim yaklaşımları, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini desteklemektedir (Patrick, 1986, akt. Seferoğlu ve Akbıyık, 2006). Dolayısıyla demokratik bir toplum oluşturabilmek amacıyla okullarda eleştirel düşünme becerisini geliştirebilen öğrencilerin yetiştirilmesine olanak sağlamanın önemli bir husus olduğu anlaşılmaktadır.

Benzer bir biçimde *Of Yaaa! Yine mi Ödev?* adlı kitaptaki başkahraman Zeynep de; sorgulayan, eleştiren ve düşüncelerini ifade edebilen bir öğrenci tipi olmaktadır. Zeynep eleştirel düşünebildiği için performans ödevlerine karşı çıkabilmektedir. Zeynep’in performans ödevleri ile ilgili düşünceleri dikkat çekicidir:

“Bir başka arkadaşımın yaptığı ev o kadar güzeldi ki, sergilenmesi için başka bir tarafa konuldu. Aslında bu evlerin hiçbirini onlar yapmamışlardı, bunu öğretmen de biliyordu ama herkes susuyordu. Ne saçmaydı” (Güler Karacan, 2018, s. 11).

İncelenen bir diğer kitap olan *Kovun Beni Bu Okuldan*’dan da ise başkahraman Asiye’nin eğitim sistemi karşısında eleştirel ve farkındalığı yüksek bir öğrenci duruşu sergilediği görülmektedir. Asiye; okulu, öğretmenleri ve kuralları sorgulamaktadır. Kural koyucular ile mücadelesini yaptığı yaramazlıklar ve şakalar yoluyla vermektedir. Eğitim sisteminin “bir örnek” öğrenciler yetiştirmek için yürüttüğü sisteme karşı durmaktadır. Geleneksel eğitimin pek çok cevheri fark etmekten aciz olduğunu düşünmektedir.

“(…) O gün geldiğinde Asiye Durgun’un kabiliyetlerini anlamamış cahil babası Sermet Durgun olarak mı kitaplara geçmek istiyorsun sayın babacığım? Bak Thomas Edison’un annesine… Öğretmeni ‘ Bu çocuğu okuldan alın, hiçbir şey anlamıyor, biraz gerizekalı galiba’ dediğinde ‘ Asıl, hiçbir şeyden anlamayan sensin kart horoz!’ deyip çekip almış çocuğunu evinde yetiştirmiş” (Çalışan Gürbüz, 2017, s. 53).

Yine *Çakma Öğrenci* adlı kitabın başkahramanı Yusuf da sorgulamalar yapan bir öğrenci tipi olarak ortaya konulmaktadır. Sorgulamalarının anaokuluna başladığı 5 yaşından beri var olduğunu ifade etmektedir. Sorgulamalarının odağında, çocuk yaşta bir kişinin yaşamının büyük bir bölümünü geçirdiği okul ve okul kültürü vardır. Ortaokula başlayan Yusuf, artan yaş ile birlikte çoğalan ders, öğretmen ve ödev sayısından yakınır. Büyüdükçe her şey renksizleşmektedir.

“Yaşınız büyüdükçe kitaplarınız da obezleşiyor. Yazılar karınca kadar minicik, sayfalar ince, oku oku bitmiyor kitaplar. Üstelik içerisine resim koymayı da unutuyorlar” (Börekçi, 2013, s. 19).

Önüm Arkam Sağım Solum Sınav adlı kitapta ise eğitim sisteminin dayattığı “sınav gerçeği” ile yüzleşmek zorunda olan öğrenci tipi hâkimdir. Aslında okul kimi öğrencilerin sosyalleşmek için geldiği kimilerinin mecburiyetten dolayı devam ettiği kimi öğrencilerin ise sağlam bir gelecek ve meslek edinmek için geldiği bir kurumdur. Bu noktada sınav kaygısı yaşayan da sadece geleceğini kurmak için okulda bulunan öğrenci gruplarıdır. Sınavla şekillenen eğitim sistemi, yalnızca akademik başarıya odaklı öğrencileri baskı altında bırakmaktadır.

“Okul ve kurs koşturmasının içinde ilk sınav tarihleri açıklanınca derslerle yakından ilgili olan herkes zombi gibi ortalıkta dolaşmaya başlamıştı. Fakat okula hobi olarak gelenler, sınavla yakından uzaktan alakası olmayanlar süper görünüyorlardı. Pırıl pırıl gözleri ve neşeli sesleriyle cıvıltılar içinde, ne cinlik yapsak da ortalığı karıştırsak şeklinde dolaşıyorlardı” (Yarar, 2021, s. 22-23).

Benzer bir öğrenci tipiyle *Karne Hediyesi At Kestanesi* adlı kitapta da karşılaşılmaktadır. Başkahraman Suphi, akademik başarısı düşük bir öğrencidir. Bu yönüyle Suphi, eğitim sistemi içinde karşılaşılabilecek öğrenci tiplerinden biridir. Suphi’nin başından geçen maceralar, eğitim sisteminin akademik başarıya değil öğrencinin kendini tanıyıp

gerçekleştirmesine fırsat verecek bir biçimde düzenlenmesi gerektiğini gözler önüne sermektedir.

“Ama ne yapayım, okuyorum, okuyorum bir işe yaramıyor” (Sertbarut, 2021, s. 62). Bu serzeniş pek çok öğrencinin dile getirdiği bir gerçeklik durumundadır.

Başarısızlar Kulübü adlı kitapta ise başarısızlık algısı ile mücadele eden pek çok öğrenciyi temsil eden Çimen isimli kahramanla karşılaşmaktadır. Çimen, kendisi gibi hissedenleri bir araya getirmenin yollarını aramakta ve bir kulüp kurarak önemli olanın başarı değil deneyimleme olduğunu ispata çalışmaktadır. Bu noktada başkahraman Çimen aracılığıyla başarısızlıkla baş etmeye çalışan öğrencilerin bakış açılarını değiştirecek bir öğrenci tipiyle karşılaşmaktadır.

“Benim gibi başarısız hisseden, kendini sürekli sorgulayan başkaları da var mıdır? Onlara ulaşabilir miydim? Belki bir araya gelirsek, kimsenin başarısızlığımızı suratımıza vurmadağı bir yerde buluşursak... Birbirimizi dışlamadığımız bir grup kurabilirsek... Ne güzel olurdu. Başarısızlar Kulübü’nü kurmaya işte o ikinci derste, arkadaşlarım beni gruplarında istemediğı gün karar verdim (...) Madem bu kadar başarısızdım, o halde kulübün ismi Başarısızlar Kulübü olmalıydı. Fesleğen Ortaokulunun sıralarında oturan, kendini yalnız hisseden ya da bir şekilde dışlanan herkes bu kulübe katılabilecekti” (Basılı, 2022, s. 28).

Görüldüğü gibi başkahraman Çimen üzerinden başarısızlık duygusunu hisseden ve bunun iç çekişmesini yaşayan öğrenciler yansıtılmaktadır.

Bizim Sınıf Kopya Çekmez adlı kitapta okulun birbirinden farklı öğrenci tiplerini bir araya getiren kendine özgü bir iklim olduğı fikri dikkatlere sunulmaktadır. Sınıf bu yönüyle farklılıkları bir araya getiren özgün bir ortam olmaktadır. Kitabın başkahramanı Çağla; akıllı, arkadaş canlısı, sorumluluk sahibi bir öğrencidir. Aslı, hayalperest çoğı zaman olayları kendi dünyasında büyüten veya korkunçlaştıran bir yapıya sahiptir. Furkan Efe ise iyi niyetli, yardımsever bir öğrencidir. Komik şiirler, yazmaktadır. Sınıfın diğeri bir öğrencisi Şevval, kendi dünyasında yaşayan, verilen sorumlulukları unutan ya da çoğı zaman “an”ın gerektirdiklerini fark etmeden bilinçsiz tepkiler veren bir öğrenci tipidir. Bu tiplerin hemen hepsi gündelik okul yaşamında karşılaşabileceğimiz öğrencilerdir.

Benzer şekilde *Bizim Sınıfın Hâlleri* adlı kitapta da birbirinden farklı öğrenci tiplerinin mevcut olduğı görülmektedir. Kitabın girişinde, bu farklı öğrenci tipleri başkahraman Togancan’ın gözünden belirgin özellikleriyle aktarılmaktadır.

“Mertefe: Kızdırılmaya gelmez. Kod adı, Eşek Arısı.

Bilgenaz: Sınıf birincisi. Onun dışında tipik kız. Ağlak. Şiir, müzik ve bebek hayranı.

Sakincan: Sınıfın kedisi. Derste uyur, ders dışında uyuklar. Bay Miskin’in oğlu” (Güneş, 2022, s. 9).

Yine aynı kitapta; her sınıfın sahip olduğu öğrenciler, öğretmen, müfredat çerçevesinde işlenen konular ile ayrı bir atmosfer olduğu, her sınıfta akışı bozan veya değiştiren kendine özgü davranışlara sahip öğrencilerin bulunduğu görülmektedir.

“ ‘Şimdi sizlerden iste... Yavrum dinle!’

Atakcan önüne döndü. ‘Sadece silgi istemiştim.’

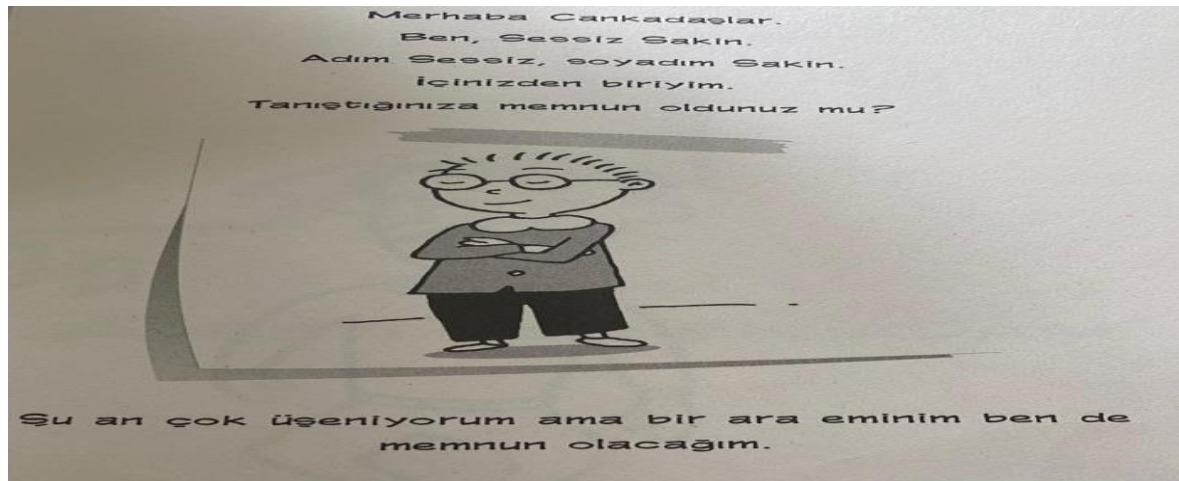
‘Sus ve dinle! Sizden isteğim, orada görüp öğrendiklerinizi de birleştirerek yeni bir proje üzerinde çalışmanız. (...) Sonra projenizi aşamaları ile birlikte yazacaksınız ve vee... çocuğum duydun mu?’

Doğadan hep böyledir. Öğretmen önemli bir konudan bahsederken duvarda yürüyen kendi halindeki bir örümcekle konuşmaya kalkar, hem de yanına giderek’ ” (Güneş, 2022, s. 22).

Aaa! Bu da Kim? adlı kitapta ise öğrenci tipleri içinde dikkati en çok çeken şüphesiz ki başkahraman Sessiz Sakin’dir. Yaramaz, haylaz ve hareketli çocuk kitabı kahramanlarının aksine o, üşengeç ve sakinliği ile pek çok maceranın içinde yer almaktadır. Bu kahraman, özünde her çocuğun kendi hayatının kahramanı olduğu fikrini de dikkatlere sunmaktadır. Yerli bir kahraman olan Sessiz Sakin tiplmesi çizimlerle de desteklenmiştir.

Şekil 6

Yerli Bir Öğrenci Tipi Olan Sessiz Sakin’i Yansıtan Bir Görsel



Kaynak: Tuğtağ, (2021, s. 7).

Araştırmaya konu olan eserler incelendiğinde dijital bir çağda büyüyen yeni neslin vaktinin büyük bir bölümünü çevrimiçi oyunlara ayırdığı görülmektedir. Bu noktada, sokak oyunlarının yerini büyük ölçüde dijital oyunlara devrettiği anlaşılmaktadır. Öğrenci için pek çok zarar ya da fayda içeren dijital dünyanın öğrenciler tarafından çoğunlukla eğlence ve vakit geçirme maksadıyla kullanıldığı ifade edilmektedir. *Çakma Öğrenci* adlı kitapta bu durumun bir örneği ile karşılaşılmaktadır. Çocuk kahramanların dijital ortam içinde genellikle bilinçsizce yer aldığı görülmektedir.

“Bizim çocuklar bilgisayar başında savaş oyunları ile zaman öldürürken adamlar akla hayale gelmeyen silahlar üretiyorlar. Zekâlarını, eğitimlerini bu yönde kullanıyorlar. (...) Hem şu savaş oyunları öyle kötü ki, oyunda bile olsa savaşa hayır diyorum ben! (...) Bizim Mahir bilgisayar oyunlarından nefret eder internetin araştırma yapmak için kullanılması gerektiğini boş işlerle uğraşmanı kimseye faydası olmadığını söyler” (Börekçi, 2013, s. 25).

Dijitalin hızıyla yeniden kurgulanmış günümüz dünyasında, bilgiyi hafızada biriktiren donanımlı bir birey olmanın öneminin giderek azaldığı görülmektedir. Zira dijital dünyanın içinde büyüyen yeni nesil bilgiye ulaşmanın en hızlı ve kolay yolunu arama motorlarına başvurmak olarak görmektedir. *Karne Hediyesi At Kestanesi* adlı kitapta Suphi ve babaannesi arasındaki diyalog bu noktada ilgi çekicidir.

“ ‘Oğlum, hepimizin sorumlulukları var, seninki de ders çalışmak.’

‘Neden ?’

‘Bilgili, kültürlü bir insan ol diye.’

‘Ders çalışmadan olunmaz mı?’

‘Olunmaz.’

‘Olunur, internet diye bir şey var neyi bilmem gerekiyorsa oraya bakıyorum ben. Hem de resimli videolu gösteriyorlar, anlamazsam baştan bir daha izliyorum’ ”
(Sertbarut, 2021, s. 61-62).

Görsel ve işitsel uyaranlarla dolu içerikler, çevrimiçi oyunlar dijital bir dünyanın içinde doğan yeni nesil öğrencilerin günlük yaşamının vazgeçilmez bir parçası haline geldiği görülmektedir. Yine aynı kitaptaki başkahraman Suphi de bu öğrencilerden biridir.

“Sınav öncesi biraz hafiflemek, kafa dağıtmak için kendimi bilgisayar oyunlarına gömdüm. Belki de kambur duruşunda bunun da etkisi vardır ama insan oyun karşısında baston yutmuş gibi oturamıyor. Aslında oyunlar zihnimi de geliştiriyor,

bir yandan oynarken bir yandan ne yapsam da Türkçeden yüksek puan alsam diye düşünme biliyorum” (Sertbarut, 2021, s. 77).

Önceki yüzyıla kıyasla dijitalleşmiş durumda olan dünyamızın nesilleri de birbirinden ayırdığı görülmektedir. Dijital içinde doğan, bu yönüyle farklı düşünce ve davranış tarzına sahip olan kuşaklar için “dijital yerli” tabiri kullanılırken dijital içinde doğmayıp sonradan mevcut değişikliklere uymaya çalışan nesil “dijital göçmen” olarak adlandırılmaktadır (Prensky, 2001, akt. İnan Kaya, 2021). Bununla birlikte dijital kullanımının eğitim alanında da teşvik edildiği görülmektedir ancak bu mecraanın faydalı kullanımının dijital okuryazarlık gerektirdiği önemli bir gerçekliktir. Bu noktada var olan eksiklikler, çocuk yaştaki öğrencileri uçsuz bucaksız sanal dünyada korumasız bir duruma getirmektedir. Dolayısıyla dijital dünyanın sunduğu imkânlardan istenilen ölçüde faydalanılamadığı görülmektedir.

Genel itibariyle, araştırmaya konu olan eserler incelendiğinde okulun birbirinden farklı özelliklere sahip öğrencileri barındıran toplumun küçük bir örneği olduğu anlaşılmaktadır. Okullarda öğrencilerin akran zorbalığı, akademik başarı beklentisi veya sıkı disiplin kuralları gibi zorlayıcı birtakım unsurlarla karşı karşıya kaldığı tespit edilmektedir. Bununla birlikte öğrenci unsurunun sistem karşısında pasif bir alıcıdan öte aktif bir deneyimleyici olmaya doğru evrildiği de anlaşılmaktadır. Bu noktada, eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilerin en önemli destekleyicisi olduğu tespit edilmektedir. Tüm bu verilerden hareketle eğitimin nihai amacının öğrenciyi belirlenen bir kalıba sokmak değil bireyin doğuştan getirdiği özelliklerle eğitim-öğretim süreçlerini birleştirerek kendini gerçekleştirmesine ve böylelikle topluma kazandırılmasına olanak sağlamak olduğu çıkarımına ulaşılmaktadır.

4.3.2. Eğitim Sisteminden Etkilenen Bir Unsur Olarak Öğrencinin Ele Alınışı

Bir ülkenin ihtiyaç duyduğu ve yetiştirmek istediği insan profiline ulaşabilmek amacıyla eğitim sistemleri meydana getirilmektedir. Eğitim sistemleri; okullar aracılığıyla sosyal, kültürel, ekonomik, politik alanlarda ülkenin istediği ve beklediği insan gücüne ulaşmayı hedeflemektedir (Tosun, 2018). Bu doğrultuda eğitim sistemleri oluşturulmakta, birtakım felsefi temellere dayandırılarak inşa edilmekte, çağın gereklerine ayak uydurma noktasında ise temel felsefesinden sapmadan eğitim sistemleri güncellenmektedir.

Ülkemizin eğitim sistemi incelendiğinde, geçmişten günümüze Türk eğitim sistemi üzerinde radikal değişikliklerin yapıldığı ve yapılmaya devam edildiği görülmektedir.

Eğitimin her daim değişen ve dönüşen bir süreç olduğu bilinmekle beraber Türk eğitim sisteminde birbirini desteklemeyen, farklı uygulamaların deneniyor olması özünde eğitim sistemimizin dayandığı ortak bir felsefi anlayışın olmadığına işaret etmektedir. Bununla birlikte, Türk eğitim sisteminin idealizm, natüralizm, pragmatizm, ilerlemecilik gibi felsefi akımların karmaşık etkisiyle meydana getirildiği, kendine özgü bir felsefi anlayışının oluşmamasından ötürü çoğunlukla siyasi ve ideolojik etkenlerle şekillendirildiği görülmektedir (Marım, 2021).

Ayrıca Türk eğitim sisteminde “işlevselci” bir anlayışla birtakım teori ve uygulamalara yer verildiği anlaşılmaktadır (Turan vd., 2015, akt. Yıldırım Taştı, 2023). Merkezi eğitim sisteminin ve merkezi sınavların var olması bu gerçeğin bir örneği durumundadır. Ne var ki çoktan seçmeli sorularla, eleme mantığına dayalı “merkezi sınavlar” farklı ilgi ve becerilere sahip öğrencileri başarı sıralamasına tâbi tutmakta bu durum, Türk eğitim sisteminin eleştirel kuramcılar tarafından eleştirilen bir yönünü oluşturmaktadır (Yıldırım Taştı, 2023).

Türk eğitim sisteminin mevcut durumu doğrultusunda, incelemeye konu olan on beş eserde eğitim sisteminden etkilenen bir unsur olarak öğrencinin yansıtılışı mercek altına alınmıştır. İlk olarak, bir köy okulunda geçen olayların anlatıldığı *Gizemli Öğretmen* adlı eserde taşrada yaşayan çocukların eğitim alma noktasındaki tek imkânları olan okula, uzun bir müddet öğretmen tayin edilememesi mağduriyetiyle karşılaşılmaktadır.

“Evet öğretmenim. Sizden önce Can Öğretmen vardı. Fakat gitmesi gerekti. O gittikten sonra çok uzun süre kimse gelmedi. Artık ümidimizi kesmiştik. Sonra bir haber... Siz çıkıp geldiniz. Bize neşe getirdiniz. İyi ki geldiniz” (Özcan, 2022, s. 82).

Yine merkezden uzak bölgelerde var olan birleştirilmiş sınıf gerçeği hem öğrenciyi hem de öğretmeni zorlayan bir unsur olarak yansıtılmaktadır. Birleştirilmiş sınıf; öğretmen, derslik veya öğrenci sayısının yetersizliği nedeniyle farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin bir öğretmen yönetiminde aynı sınıfta eğitim-öğretim görmesi esasına dayanmaktadır (Çınar, 2004). Genellikle köy ve kasaba okullarında karşılaşılan bu uygulama; öğrencilerin eğitimden gerekli ölçüde faydalanamaması, farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin aynı sınıf atmosferini paylaşması nedeniyle akran zorbalığıyla daha sık karşılaşılmaması gibi sonuçlar doğurmaktadır. Yine aynı kitapta bu durumun bir örneğiyle karşılaşılmaktadır. “Herkes yerine oturmuş, defterlerini ve kalemelerini çıkarmıştı. En arkada Merdo’nun grubu vardı.

Ben ön sıranın hemen arkasına oturmıştım. Sınıfın sağdaki sıraları bizden daha küçük çocuklara ayrılmıştı” (Özcan, 2022, s. 47).

Türk eğitim sisteminin eleştirildiği temel noktalardan biri merkezi sınavların varlığıdır. Bu durumun öğrenci cephesindeki yansımaları *Önüm Arkam Sağım Solum Sınav* adlı kitapta etkili bir biçimde ifade edilmiştir. Başkahraman Sinan, sınav gerçeğine dayalı eğitim sisteminin baskısı altında öğrenim görmeye devam eden pek çok öğrenciden biridir. Tek hedefi sınavları geçerek iyi bir geleceğe sahip olma yolunda ilerlemektir. Böyle bir eğitim sistemi, öğrenciye gerekli yaşam becerilerini kazandırmaktan uzak ve yalnızca akademik başarı odaklı olmaktadır.

“Bu kelime öyle işlemişti ki içime, oyunlarımda bile dilimin sürçmesine sebep olduğunu bilirim. Henüz ilkokuldayken bir saklambaç oyunu sırasında “Önüm Arkam Sağım Solum Sınav” dediğim gün tüm sınıfın maskarası olmuştum. Ancak durumun ciddi anlamda umutsuz olduğunu anlayan tek bir büyüğüm bile çıkmadı. Zaten niye çıksındı ki? Onlar da vaktiyle benim geçtiğim bu yollardan geçmiş sınav insanları değiller miydi? Dolayısıyla onlardan yardım beklemek anlamsızdı” (Yarar, 2021, s. 6).

Okullar arası kalite farkının olması; eleme mantığı hâkim olan, farklı becerileri ölçmekte son derece zayıf durumda olan “test sınavları” nı ön plana çıkartmaktadır. Test sınavları şeklinde gerçekleştirilen merkezi sınavlar, Türk eğitim sisteminin akademik eğitim üzerine kurulu olduğunu göstermektedir (Marım, 2021).

Merkezi sınavlar üzerine kurulmuş eğitim sisteminin eleştirisinin yapıldığı kitapta Sinan, matematik sınavı esnasında uyuyakalmakta, öğrencileri yarıştıran bu düzen, Sinan’ın rüyasında gördüğü olaylar ve kişiler üzerinden tenkit edilmektedir. Bir tren dolusu sınavzede öğrencinin çıktığı yolculukta, bir masada “kızmabirader” oynayan öğrencilerin konuşmaları bu noktada dikkat çekicidir.

“(…) Açılır kapanır masanın üzerindeki zar, trenin sallantısıyla yere düşünce içeride oturanların dikkatleri dağıldı. Bakışlarını bana doğru çevirdiler. (...)”

“Sizi izleyebilir miyim?” diye sordum.

“Sessiz kalmaya söz verersen izleyebilirsin.” dedi sarı saçlı olan kız. (...)”

“Dikkatimizi dağıtmanı istemiyoruz.” dedi diğer sarı saçlı kız.

“İyi ama ders çalışmıyorsunuz ki, bu sadece bir şans oyunu. Bunun için dikkatli olmanıza gerek yok.” dedim şaşırđđđđđđı belli ederek.

‘Bütün şans oyunları dikkatli olmayı gerektirir. Aynı sınavlar gibi...’ dedi suratı çillerle kaplı olan çocuk. Başını tekrar oyuna çevirdi.

‘Ne demek istediğini anlamadım. Sınavlarla şans oyunlarının ilgisi olduğunu sanmıyorum.’ dedim.

O ana kadar ağzını açmayan mavi gözlü çocuk bana doğru baktı.

‘Fırsat eşitliği yoksa elbette şansına güvenmek zorundasın.’ diyerek oyununa geri döndü” (Yarar, 2021, s. 51-52).

Farklı ilgi ve becerilere sahip öğrenci tiplerini, sınırlı bir sürede aynı sorulara maruz bırakan “sınavlar”ın şans oyunlarına benzetildiği görülmektedir.

Karne Hediyesi At Kestanesi adlı kitapta da benzer şekilde akademik başarıya dayanan eğitim sisteminin çocuğun zekâsını ya da başarısını ölçmede her daim yetkili ve yeterli tek mercii olmadığı ifade edilmiştir.

“(…) İşte ben de cezaevi mahkûmları gibi ileri geri yürürken Göktuğ yaklaştı.

‘Paranı mı kaybettin?’

‘Yooo, ne parası?’

‘Yerde bir şey arıyorsun sandım.’

Doğru, bir şey arıyorum aslında. ‘Formül arıyorum,’ dedim.

Göktuğ gıcık gıcık güldü.

‘Ne formülü, matematikle ilgili bir şey mi keşfettin?’

‘Dalga geçme, keşif kim, ben kim!’

‘Öyle deme, bütün mucitler okulda tembelmiş. Edison’un öğretmeni bile bu çocuk beyinsiz demiş, bilmiyor musun?’

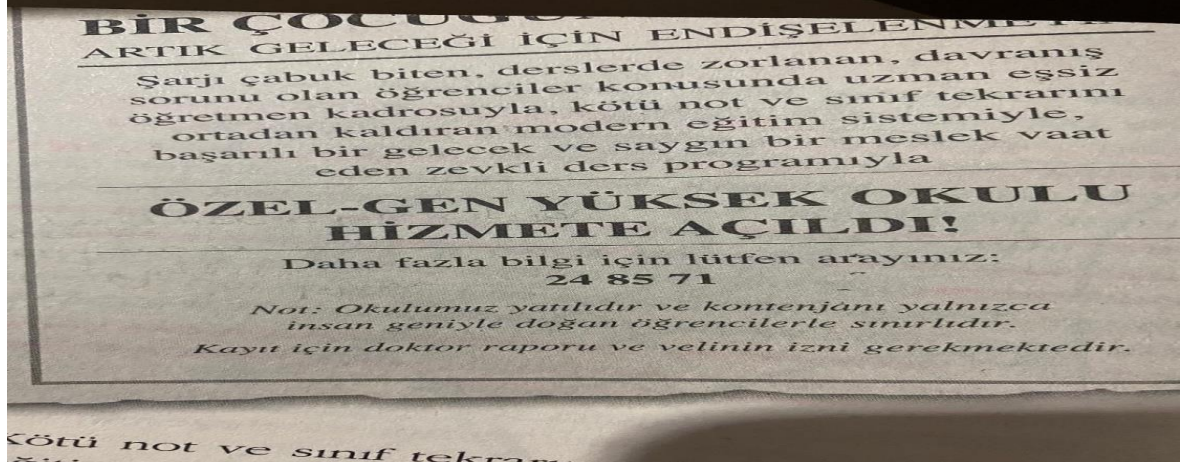
Biliyordum, hatta Einstein’ a da öğretmenleri, ‘Bu çocuk hem asosyal hem de akıllı çok yavaş çalışıyor.’ gibi laflar etmişler” (Sertbarut, 2021, s. 10).

Eğitimin yalnızca akademik başarıya indirgenmesi, bu şartın sağlanmaması durumunda öğrencinin eksiklik algısına kapılmasına sebep olmaktadır. Bu “sözde” eksikliği giderme noktasında genellikle özel kurumların açtığı okullar çoğunlukla ekonomik kaygılar gütmektedir. Bu durumun bir benzerine *Uzayda Bir Yatılı Okul* adlı kitapta rastlanılmaktadır. Kitapta insan geniyle doğan Yazu’nun var olan eğitim sisteminde başarısız bir öğrenci olması kendisi gibi insan geni taşıyanların bulunduğu bir okula gitmesine sebep olmaktadır. Bu okul; modern bir eğitim sistemini vaat etmesine rağmen durum, gerçek bundan çok farklı olacaktır. Okulun gerçek olmaktan uzak vaatleri el

ilânlarına yansımış durumdadır. Günümüzde de bu tarz uygulamaların pek çok örneği görülmektedir.

Şekil 7

Özel-Gen Yüksek Okulunu Tanıtan İlân



Kaynak: Geridönmez, (2022, s. 34).

Akademik başarıya dayandırılarak öğretmen- öğrenci arasındaki hiyerarşik ilişki ağının kurulmasının ve öğrencinin sistem karşısında pasif bir anlayışla nesne olarak konumlanmasının önüne geçmek, eleştirel pedagoji anlayışının eğitim-öğretim alanında uygulanmasıyla mümkün olabilecektir. Eleştirel pedagoji, her türlü ayrımın ve ayrıştırıcı düşüncelerin karşısında durarak çoğulcu ve bütünleştirici bir anlayışla her bireyin sahip olduğu potansiyeli keşfetmesine, demokratik bir toplumda yaşamasına olanak sağlama idealindedir. Eleştirel pedagojinin idealine ulaşabilmesi noktasında eğitim sisteminin bu anlayış doğrultusunda inşa edilmesi büyük bir önem taşımaktadır (İnal, 2010).

Yine eğitim sisteminde eleştirilere sebep olan uygulamalardan biri de performans görevleridir. Bu konu *Of Yaaa! Yine mi Ödev?* adlı kitapta ele alınmaktadır. Kitapta, belirlenen konuya ilişkin öğrenci performansını ölçmeyi hedefleyen “performans görevleri”nin amacından saptığı ve velilerin hünerlerini gösterdiği bir uygulamaya dönüştüğü ifade edilmektedir. Bu noktada, veli desteğiyle ortaya çıkan “şaheser ödevler”in diğer öğrencilerde başarısızlık algısı oluşturduğuna dikkat çekilmektedir.

“Benim performans ödevleri ile aramın kötü olması, çok eskilere dayanıyor. Sanırım ikinci sınıf öğrencisiydim. Bu performans ödevi meseleleri işte o zamanlarda başlamıştı. (...) Ayşe Öğretmenim, bir gün kapıdan içeri girip :
-Çocuklar, şimdi size bir performans ödevi vereceğim, dedi. (...)

-Hayalinizdeki evi yapmanızı istiyorum, dedi.

(...)

Eve gelene kadar hayal kurdum. Ben nasıl bir ev hayal ediyordum acaba? (...) Eve geldiğimde anneme ödev konusunu söyledim (...) Çok üzülmüştüm. Annem hayalimdeki evi bile sormamıştı daha. Zaman yaklaşıyordu ama hiç kimse benimle ilgilenmiyordu. Okuldaki arkadaşlarım ise harıl harıl hayallerindeki evleri nasıl yaptıklarını anlatıyordu. (...) Hatta Derya diye bir arkadaşımın babası kızının ev hayalini yazdırmış, bir iç mimara vermiş, yaptırmıştı. Benim hayallerim ise suya düşmüştü” (Güler Karacan, 2018, s. 4-7).

Performans ödevleri, öğrencinin öğrenme deneyimlerine katkı sunmak amacıyla planlansa da uygulamada bu durumun amacına ulaşmadığı görülmektedir.

“Milli Eğitim Bakanlığı performans görevlerini 2005 yılında, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi temel alan yeni eğitim programı kapsamında ilköğretim okullarında uygulamaya başlamıştır. Aradan geçen sekiz yılda performans görevlerinin ilk ve ortaokullarda etkililiği konusunda yapılan birçok araştırmada ilkokullarda performans görevlerinin sağladığı faydalardan çok getirdiği olumsuz sonuçlar vurgulanmıştır. Araştırmalarda performans görevleri verilirken; öğrenci seviyesinin, ortam ve şartların dikkate alınmadığı, performans görevlerini velilerin yaptığı, öğrencilerin performans görevlerini araştırırken en çok internetten faydalandığı bu yüzden öğrencilerde internet bağımlılığı geliştiği gibi sorunlar belirtilmiştir” (Çiftçi, 2010, Coşkun vd., 2009, akt. Seyhan, 2017, s. 61).

Performans ödevlerinin uygulanmasında yaşanan sıkıntıların gözlenmesi neticesinde 2014 yılında, ilgili yönetmelikle, performans görevleri ilköğretim okullarından kaldırılmıştır.

İncelemeye konu olan bir başka kitap durumundaki *Çakma Öğrenci* ise mevcut eğitim sisteminin, öğrencinin kazanımları edinmesi mantığıyla ilerlediğini dolayısıyla okulların öğrenciyi özgürleştirmede aksine robotlaştırdığını ifade etmektedir.

“Hayat beş yaşındayken başlar. Soğuk bir eylül günü, anneniz sizi oyuncaklarınızın başından alır ve elinizden sımsıkı tutup anaokuluna götürür. Sonra da öğretmenlikle annelik arasında kimlik bunalımı yaşayan birine bırakır ve gider. Burada oturmayı, kalkmayı ve diğer çocuklarla iletişim kurmayı öğrenmeniz hedeflenmiştir. Tıpkı yapması gerekenlerin çiplerine yüklendiği bir robot gibi, gelişmeniz gözlemlenir” (Börekçi, 2013, s. 23).

Bu haliyle Türk eğitim sisteminin kabiliyetleri geliştirmeye olanak vermediği vurgulanmaktadır. Hâlbuki eleştirel pedagojiye göre eğitim, bireyin kendini keşfetmesine olanak tanınmalıdır ancak günümüz eğitim sisteminde bu noktada eksiklikler mevcuttur.

“Ama bu eğitim sistemi içerisinde kabiliyetlerimin fark edilmesi çok güç. Şu hale bakın. Kaçınıcı sınıf olduk ama hâlâ uzay bilimi dersimiz yok. Hâlâ ülkemiz bu konuda çok geri. Hep yabancılar uzayla ilgili büyük işler yapıyor, bu durum da benim kanıma dokunuyor valla” (Börekçi, 2013, s. 23-24).

Gülmeyi Bilen Müdür Aranıyor adlı kitapta ise diğer kitapların aksine demokratik bir eğitim anlayışı sergilenmektedir. Öğrenciler, okulu ilgilendiren tüm karar mekanizmalarına dâhil edilmiş durumdadır. Müdür seçimi bunun bir örneğidir. Temsilci öğrenciler, diğer öğrencilerin nabzını tutmaktadır ve öğrenciye hitap eden bir müdür aranmaktadır. Öğrenciler düşüncelerini ifade edebilmekte ve savunabilmektedir. Bu doğrultuda seçici kurulda yer alan Kerem ve Esin, müdür adayı Bora Bey’e mizah konusunda sorular sormaktadır.

“ ‘Ne tür kitaplar okursunuz?’ dedi Kerem.

‘Bana keyif veren her kitabı okurum. Tür ayrımı yapmam,’ dedi Bora Bey.

‘Mizah kitapları da okur musunuz?’

‘Elime geçtikçe...’

‘Neden böyle bir şeye ihtiyaç duyuyorsunuz?’

(...) ‘Gülmenin kafamı daha çok çalıştırdığını düşünürüm de ondan’ ” (Atilla, 2021, s. 58-59).

Eğitimdeki uygulamaları demokratik süreçlerle ilişkilendiren bu anlayış eleştirel pedagojiye uygundur. Eleştirel kuramın eğitimi ele almasıyla ortaya çıkan eleştirel pedagoji, geleneksel eğitim anlayışının tersine eğitim süreçlerinde sorgulama ve tartışma unsurlarının ön planda tutulmasıyla öğretmenlerin rehberliğinde “okulların” demokratik toplum temellerinin atıldığı bir yapı olması gerektiğini savunmaktadır (Giroux, 2009, akt. Kesik ve Bayram, 2015). Demokratik bir ortam olarak okullarda ve sınıflarda yönetilenler; yönetimin aldığı kararları önceden bilme, tartışma, istek veya şikayetlerini bildirme hakkına sahiptir. Okulunda, sınıfında demokratik yaşama biçimini edinmiş bir öğrenci yetişkin olduğunda da bu tavrını devam ettirebilecektir (Başar, 2016).

“ ‘Biz göreve seçildiğimizde okulumuzda bir soruşturma yaptık. Arkadaşlara, nasıl bir müdür istediklerini sorduk. Büyük çoğunluk aynı noktada birleşti. Okulumuz şakacı bir müdür istiyor. Kendisiyle dalga geçebilen, neşeli, keyifli, esprili...’

(...) ‘Böyle bir müdür olacağınıza söz verebilir misiniz?’

(...) ‘Olmaya çalışırım.’

(...) ‘Ya olamazsanız?’

‘Siz öğretirsiniz. Buna inanıyorum’ ” (Atilla, 2021, s. 62-64).

Kitapta yer verilen bu olayla eğitim anlayışının ciddi, dar ve sınırlayıcı kalıplardan çıkarıldığı görülmektedir.

Genel anlamda akademik eğitimi ön planda tutan Türk eğitim sisteminde, farklı beceri ve değerlerin kazandırılması “akademik eğitim”in yalnızca bir parçası olarak düşünülmekte çoğunlukla pratikten uzak, ezberci bir anlayışla oluşturulan müfredat çerçevesinde, eğitim-öğretim süreçlerinin gerçekleştirildiği görülmektedir (Başdemir, 2012). Bu durum incelenen kitaplara da yansımış durumdadır. Kitaplarda yer verilen kahramanların çoğunun Türk eğitim sistemindeki eksik veya aksak yönlerden kaynaklanan mağduriyetler yaşadığı görülmektedir. Öte yandan yaşadığımız yüzyılda okulların farklı potansiyellere sahip öğrenciler için öğrenmeyi kolaylaştırma, eleştirel düşünebilme, problem çözebilme, yaratıcı düşünme becerilerini kazandırma gibi görevlerinin olduğu bilinmektedir. Böylelikle okullar, öğrenciler için yaşamdan bir kesit olma özelliğine sahip olacaktır (Marım, 2021). Eleştirel bir gözle bakıldığında bugünün küreselleşen dünyasında “eğitim”in bireyin kendisini ve çevresini tanıyıp anlamasını; erdem ve değerleri bilip aktarmasını sağlamak yerine piyasanın ihtiyaç duyduğu üretici ve tüketici gücünü yetiştiren bir sistem olmaya doğru evrildiği de bir gerçekliktir olmaktadır (Çınar, 2009). Bu noktada eleştirel pedagoji, kritik bir önem taşımaktadır. Zira, geleneksel anlayıştan sıyrılan eğitim sisteminin kâr odaklı anlayışların bir hedefi olmasının önüne geçmek ve eğitim sistemini bireyin kendini gerçekleştirmesine fırsat verecek şekilde düzenlemek böylelikle mümkün olabilecektir.

4.3.3. Akran İlişkilerinin Öğrenci Üzerindeki Etkilerinin Ele Alınışı

Eğitim- öğretim süreçlerinin gerçekleşmesini sağlayan unsurların başında okul, öğretmen ve öğrenci gelmektedir. Öğrenmeye zemin olan okul mekânı içinde, bir öğretmen ve öğrencinin vaktini en çok geçirdiği konum ise sınıf olmaktadır. Bu yönüyle “sınıf, günün önemli bir bölümünü birlikte geçiren insanları barındırmaktadır” (Başar, 2016, s. 84).

Ayrıca sınıf ortamı; öğretmen, öğrenci, mekân unsurlarının birleşimiyle oluşan ve toplumsal- kültürel öğelerin etkileşimiyle ortaya çıkan bir atmosfer durumundadır (Can ve Baksi, 2014).

Sosyal bir ortam olan okul ve sınıfta öğrenciler doğal bir biçimde akran ilişkileri kurmaktadır. Öğrencilerin gününün büyük bir bölümünü okul ve sınıfta geçirdiği düşünüldüğünde ise bu ilişkilerin niteliği önem kazanmaktadır. Genel olarak akran ilişkileri, birbirine yakın yaşlara veya benzer gelişim seviyesine sahip kişiler arasında aynı sosyal ortamı paylaşmaktan doğan ve karşılıklılık göstererek süregelen etkileşim biçimi olmaktadır (Gülay, 2009b). Akran ilişkilerinin yapısına bakıldığında bu ilişkileri şekillendiren pek çok unsurun olduğu görülmektedir. Bireysel özellikler, ortam, kişiler arasındaki güç dengesi gibi değişkenlerin etkisiyle akran ilişkilerinin şekillendiği anlaşılmaktadır (Song, 2006, akt. Gülay, 2009).

Geleceğin bir ferdi olan çocuğun yaşamında önemli bir yer tutan arkadaşlık, çeşitli aşamalardan oluşmaktadır. Arkadaş başlangıçta oyun oynanan kişi durumundadır ve ona güven duymak önemlidir. İkinci aşamada arkadaşlığın sürdürülebilmesinde benzer davranışların ve birlikte eğlenebilmenin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Üçüncü aşamada birbirine yardım edebilmenin yakınlaşmayı artırdığı görülmektedir. Dördüncü aşamada yaşanmışlıkların biriktirilmesi neticesinde arkadaşlık dışarıdan değerlendirilebilen bir süreç olmaktadır. Beşinci aşamada ise arkadaşlar arasında birbirlerinin kişisel gelişimlerine faydası olduğu düşüncesi gelişmektedir (Hortaçsu, 2002).

Olumlu akran ilişkilerinin çocuğun kimlik gelişimine pek çok faydası olmaktadır. Akranlar ile kurulan sosyal ilişkiler sayesinde çocukların duygusal dünyası zenginleşebilmektedir. Arkadaşlık ilişkileri çocukların sosyalleşmesinde, toplumsal becerileri edinmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Hortaçsu, 2002). Ayrıca olumlu akran ilişkileri bireylerin olumlu davranışlar geliştirmesini ya da olumsuz davranışlarını törpülemesini sağlarken; olumsuz akran ilişkileri bireylerde ruhsal veya fiziksel zararlara yol açabilmektedir. Bu noktadan yola çıkılarak araştırmaya konu olan on beş eser incelenmiş, eserlerde yer verilen akran ilişkileri üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır. Böylelikle okul mekânı içinde kurulan akran ilişkilerinin çocuğun dünyasındaki yeri tespit edilmeye çalışılmıştır.

Gizemli Öğretmen adlı eserde akran ilişkilerinin bir öğrencinin eğitim hayatında olumlu ve olumsuz olabilecek bir değere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Eserde; Merdo, Bilo ve Haso üçlüsü hassas ve çekingen bir öğrenci olan İso için olumsuz bir etki yaparken Zeynep,

İso'nun kendini ifade edebilmesinde olumlu bir etkiye sahip olmaktadır. Bu durum akran ilişkilerinin önemini gözler önüne sermektedir.

“Ben de hayallerimi sınıf arkadaşlarımla paylaşmak istediğimde, o an heyecandan konuşamadığım için umursanmamış ve alay edilmişim. Günlerce bununla yüzleşmediğim için kendime kızmıştım. Belki de yerime geçmek yerine tahtada kalıp konuşmaya devam etsem her şey daha iyi olabilirdi. Denememişim ve denemekten kaçmışım” (Özcan, 2022, s. 15).

Akran ilişkilerinin yardımlaşma, vakit geçirme, empati kurma gibi olumlu yansımaları görülebilirken zorbalık, kıskançlık, çatışma gibi olumsuz yansımalarının da görülebildiği bir gerçekliktir (Gifford vd., 2003, akt. Çiftçi, 2018). *Gizemli Öğretmen* adlı eserde bu durumun somut bir örneğiyle karşılaşılmaktadır. “İlk defa sesimi bu kadar çıkartabilmişim. İlk defa yanlış olduğunu düşündüğüm bir durumu dile getirebilmişim. Zeynep desteklemeseydi kendimde bu cesareti bulabilir miydim, bilmiyorum” (Özcan, 2022, s. 93).

Sağlıklı akran ilişkilerine sahip olmak; çocukların özgüven duygusunu olumlu yönde etkilerken sağlıksız akran ilişkileri çocuğun güven duygusunu zedelemekte ve sosyal ilişkiler içindeki gelgitlerden olumsuz yönde etkilenmesine sebep olmaktadır (Burton 2001, akt. Beyazkürk vd., 2013).

“Bugün bir şeyi daha fark ettim, yıllarca çıkaramadığım sesimin bir anda nasıl yükseldiğini. Zeynep iyi bir dosttu. Onun sayesinde kendimi yalnız ve eskiden olduğu gibi dışlanmış hissetmiyordum. Beni gerçekten dinliyordu.(...) Bana susmak için bir sebebim olmadığını fark ettirdi. Ona bir ömür boyunca minnet duyacağım” (Özcan, 2022, s. 96-97).

Uzayda Bir Yatılı Okul adlı kitapta ise başkahraman Yazu'nun Özel-Gen Yüksek Okulunda gördüğü uygulamalar karşısında yaşadığı hâyal kırıklığı ve korkuyu atlatmasında sınıf arkadaşı Taluta'nın büyük etkisi olduğu görülmektedir. Bu durum, olumsuzluklarla mücadelede akran desteğinin önemini göstermektedir.

“Sevgili Yazu,

Dün gece söylemeye fırsatım olmadı, ama görevi üstlenmene çok sevindim. Sana güveniyorum. (...) Korkma, başaracaksın! Zamanı gelince tüm kalbimle seni düşüneceğim! ” (Geridönmez, 2022, s. 163)

Benzer bir örnekle *Of Yaa! Yine mi Ödev?* adlı kitapta da karşılaşılmaktadır. Performans ödevlerinin kaldırılması konusunda çalışmalar yapmak isteyen Zeynep; bu konuyu arkadaşları ile paylaşmakta, arkadaşlarından gördüğü destek neticesinde cesaretlenmekte ve mutlu olmaktadır.

“Arkadaşlarımı gerçekten de seviyorum. (...) Şu performans ödevlerinden kurtulma konusunda da hepsi beni destekliyor. Nasıl bir yol izleyeceğimize birlikte karar vereceğiz” (Güler Karacan, 2018, s. 90-91).

Başarısızlar Kulübü adlı kitapta ise öğrencideki başarı ya da başarısızlık hissinin pekişmesinde akran baskısının önemli bir etkisi olduğu görülmektedir. Akran baskısı, okulda veya diğer sosyal ortamlarda akranın etkisi ile belirli bir düşünce ya da davranışa uyma eğilimi olarak değerlendirilmektedir (Csikszentmihalyi ve Larson 1984, akt. Aktuğ, 2006). Akranların birbirleri üzerinde olumlu ya da olumsuz olabilecek şekilde akran baskısı kurabilmeleri mümkün olmaktadır.

“Sınıf arkadaşlarım arasında başarılarıyla dikkat çekenler vardı. Mete sınıfın en popüler öğrencisiydi, satrançta onu yenebilecek birisi henüz çıkmamıştı. Kardeşi Ece de okulun voleybol takımında kaptandı. Hemen önde oturan Irmak yaptığı doğa temalı resimle ödül kazanmıştı. Çok iyi resim yapıyordu. Epey havalı görünen Yağmur vardı. Kaykayını elinden hiç bırakmazdı. Arka sıra arkadaşım Kalben ise şimdiden dört dil biliyordu. Farklı dillerden kitaplar okuyordu. Kendimi daha da başarısız hissetmek için bu sınıfa düşmüş gibiydim” (Basılı, 2022, s. 19).

Arkadaşlar, bir öğrencinin hayatının pek çok noktasında destekçi konumda olabildiği gibi bazen de ufuk açıcı bir örneklik sergileyebilmektedir. *Önüm Arkam Sağım Solum Sınav* adlı kitabın başkahramanı Sinan; okuldaki pek çok arkadaşı gibi okul, kurs, ödev ve sınav peşinde koşarken dönemin ortasında sınıfa katılan Gözde ile tanışmaktadır. Ailesinin görevinden dolayı yurt dışında eğitim görmüş olan Gözde; Sinan ve arkadaşlarından oldukça farklı bir bakış açısına sahiptir. Yaşadığı dünyaya bilinçli ve sağduyulu bir biçimde yaklaşan Gözde; doğa yürüyüşlerine katılmakta, ailesiyle dağcılık yapmakta ve doğal yaşamı gözlemlemektedir. Arkadaşı Gözde sayesinde Sinan, sınavları geçmek şartı olmadan da başarılı ve mutlu bir birey olunabileceğini fark etmektedir. Hayvanların kobay olarak kullanılmasını engellemek adına düzenlenen bir afiş yarışmasına hazırlanan Gözde ile Sinan’ın sohbetleri bu noktada dikkat çekicidir.

“ ‘İşte bu kozmetiklerin zararlarının tespiti için hayvanlar kobay olarak kullanılıyor. (...) Bunları gerçekten bilmediğini söyleme ne olur?’

‘Gerçekten bilmiyordum. Ben hep test çözmekle meşgulüm.’

‘Evet, farkındayım. Bütün sınıf deliler gibi test çözüyor. Geldiğim ülkede kimsenin test kitabı yoktu.’

‘Bu nasıl olur?’

‘Bir ara sana uzun uzun anlatırım. Ama hiç çalışmıyorum sanma. Her yıl beş farklı projede yer aldım. Bu projeleri yetiştirmek için kütüphanede bile uyuyakaldığım bile uyuyakaldığımı bilirim’ ” (Yarar, 2021, s. 62).

Akran baskısı kavramının, genellikle olumsuz algılanmasına rağmen akranlar üzerinde olumlu etkilerinin de mevcut olduğu anlaşılmaktadır. Olumlu akran baskısı; sanatsal, sportif ya da sosyal yardımlaşma faaliyetlerine katılmak gibi akranların birbirlerini olumlu yönde etkilemelerini sağlayacak önemli bir güç olarak da karşımıza çıkmaktadır (Resource Guidie 1996, Foreman 2001, Lingren 2001, akt. Aktuğ, 2006). Dolayısıyla *Önüm Arkam Sağım Solum Sınay* adlı kitapta da bu durumun bir örneğine rastlandığı görülmektedir.

Sonuç olarak okul ve sınıf içinde edinilen yaşantıların, öğrencilerin birtakım sosyal becerileri kazanmasında; bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimlerinin sağlamasında ve en nihayetinde sağlıklı birer yetişkin olabilmeleri noktasında önem taşıdığı görülmektedir (Santrock, 2001, akt. Yöndem ve Totan, 2007). Bu yaşantıların odak noktasını oluşturan unsurlardan biri olan akran ilişkilerinin de çocuğun dünyasında hassas bir konumda olduğu anlaşılmaktadır. Eserlerin geneli değerlendirildiğinde, öğrencinin yaşamında “akran ilişkileri”nin önemli bir yere sahip olduğu gerçeği ile karşılaşılmaktadır. Akran kişinin, bazen öğrencinin hayatını zorlaştırıcı bazen de kolaylaştırıcı ya da ufuk açıcı niteliklere sahip olabildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra kitaplardaki kahramanlar aracılığıyla “akran ilişkileri”nin bir çocuğun yaşamında fiziksel veya ruhsal zararlara yol açabileceği gibi çocuğun yaşamını renklendiren ya da kişisel gelişimine katkı sunan bir unsur olabileceği de dikkatlere sunulmaktadır.

4.3.4. Öğrenci ve Ebeveyn İlişkilerinin Ele Alınışı

Bir çocuğun hayata bakışını, karakterini biçimlendiren önemli unsurların başında şüphesiz ki ebeveynler gelmektedir. Çocuğun bireyselleşme sürecinde etkili olan ebeveynler, onun eğitim hayatının şekillenmesinde de önemli bir role sahip olmaktadır.

Anne ve babanın sergilediği tutum ve davranış, çocuğun ruhsal gelişimini etkilediği gibi çevresine uyumunu da kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı bir nitelik taşımaktadır. Aile, çocuğun kendi karakterini oluşturmada destek alacağı önemli bir rol model olmaktadır (Humphreys, 1998).

Her aile kendine özgü bir atmosfere sahiptir ve bu noktada ebeveynlerin çocuk yetiştirmek amacıyla farklı tutumlar içinde oldukları gözlemlenmektedir. Bu tutumlar, Yavuzer (2013) tarafından altı başlıkta incelenmiştir. Yavuzer(2013)'e göre ebeveynler; otoriter-baskıcı, serbest-gevşek ve aşırı hoşgörölü, ilgisiz-ihmalkâr, dengesiz-kararsız, aşırı koruyucu, demokratik-yetkili tutum şeklinde sınıflanabilecek farklı tutumlara sahip olabilmektedir. Ebeveynlerin sergiledikleri bu tutumlar içinde yer alan “demokratik-yetkili tutum”un ise araştırmacılar tarafından en çok desteklenen tutum olduğu görölmektedir. Zira bu tutumda anne ve babalar çocuğa her şartta sevgi ve saygı göstermekte, çocuğun gelişim özelliklerine göre koyulan sınırlar içinde özgürce seçimler yapmasını ve sorumluluklar almasını desteklemekte, çocuğun fizyolojik ve psikolojik olarak sağlıklı gelişimini sağlamaktadır (Akt. Yıldız, 2004).

Çocuğun yaşamının ayrılmaz bir parçası olan aile, öğrenme yaşantılarının ilk merkezi sayılabilecek ortam olarak kabul edilmektedir. Ayrıca bilinçli ebeveynlerle gerçekleştirilen etkileşimler neticesinde elde edilen öğrenme deneyimleri, çocuğun okulda edineceği öğrenmelerin de zeminini oluşturduğu düşünölmektedir. Dolayısıyla ailenin, çocuğun eğitim yaşantılarının olumlu temellendirilmesinde kritik bir öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır (Tavil ve Karasu, 2013). Araştırmanın bu bölümünde, okul kültürünü tamamlayan unsurlardan “öğrenci”nin ebeveynler ile ilişkilerinin incelenen kitaplara yansımaları ele alınmaktadır.

Araştırmaya konu olan kitapların büyük bir bölümünde, ebeveyn- öğrenci ilişkisinde dikkati en çok çeken unsur, ebeveynlerin öğrencinin akademik başarısına odaklı bir tutum göstermekte olduğudur. Hâlbuki pek çok farklı tanımlı yapılabilecek olan “başarı” kavramı bireyin kendisi ile barışık ve çevresi ile uyumlu bir biçimde, belirlemiş olduğu hedefler doğrultusunda vardığı noktadan ya da elde ettiği sonuçlardan memnun olma hâlidir olmaktadır (Dam, 2008). Dolayısıyla bir çocuğun başarısını sadece “akademik başarı” ile sınırlandırmak çocuk eğitiminde ebeveynler tarafından sıkça yapılan bir hata olarak görölmektedir. Çocuğun ders dışında yaptığı faaliyetleri, bireysel ve sosyal hayatında kaydettiği gelişmeleri de çocuğun başarısı olarak değerlendirmek gerektiği açık bir gerçek olmaktadır (Oktay, 1995).

Bu bakış açısıyla ilk olarak *Karne Hediyesi At Kestanesi* adlı kitap incelendiğinde öğrencinin, başarılilik ve başarısızlık algısına kapılmasında ailenin büyük bir role sahip olduğu görülmektedir. Başkahraman Suphi'nin annesi ve babası için başarının tek göstergesi “karne” belgesi olmaktadır. Bu durum da Suphi açısından başarısız bir kimlik algılamasına neden olmaktadır.

“Peki bu hiçbir işe yaramayan şeyi, bizimkiler neden bana karne hediyesi olarak veriyor? Nedeni sorunun içinde, ‘İşte sen bu kadar faydasızsın, yenmez yutulmazsın, tatsızsın, tekmeyi hak ediyorsun.’ falan, demek istiyorlar. Karne zamanı yaklaşınca eve yakın bir park var, Kurtuluş Parkı, babam oraya gidiyor. Çimlere düşmüş atkestanelerinden bir torba toplayıp eve getiriyor. Annemle birlikte hiç üşenmeden güzel bir hediye paketi hazırlıyorlar kurdeleyle bile süslüyorlar paketi gören içinde harika bir hediye var zannedebilir” (Sertbarut, 2021, s. 8).

Ebeveynler, çocuklarının akademik başarılarını arttırmak için onlara bazen destek olabilmekte bazen de baskı yapabilmektedir. Çocuklarının başarılarını küçümsemek, onları başkalarıyla kıyas etmek, çocuğun potansiyelinin üzerinde bir çalışma göstermesini istemek ebeveyn baskısının önemli göstergeleri arasında olmaktadır (Kapıkıran, 2016).

Öğrencinin ebeveyn baskısına maruz kaldığı durumlardan biri de merkezi sınavlar olmaktadır. Bu baskının öğrencinin dünyasındaki yansımaları “Önüm Arkam Sağım Solum Sınav” adlı kitapta çarpıcı bir biçimde ele alınmaktadır. Başkahraman Sinan'ın sınav kaygısını tetikleyen ve sınav gerçeğini hayatlarının merkezine oturtan kişi annesi Leman Hanım'dır. Sinan'ın bu sebeple kaldırabileceğinden fazla kaygı ile yüklü olduğu anlaşılmaktadır.

“Tepemdeki örtünün üzerinde ne yapıyorlardı bilmiyorum ama konuşmalarından bu iki insanın anlamsız bir işin peşinde oldukları apaçık ortadaydı. Aslında annem ne güzel açıklamıştı sorunu. Ben okula gitmezken daha hayat dolu bir çocukmuşum. Okul hayatı, daha doğrusu şimdiye kadar girip çıkmak zorunda kaldığım sınavlar belli ki beni yormuş. Belki de beynimdeki o incecik damarlardan biri kısa devre yapmıştı. Bunu tam olarak bilmiyorum ama yüzümde gördüklerini söyledikleri o durgunluk kesinlikle konu komşunun nazarı ile ilgili bir şey değildi. Hayret bunu nasıl fark edemiyordu annem” (Yarar, 2021, s. 17).

Okul başarısızlığına sebep olan önemli faktörler arasında, ailelerin çocukları kapasitelerinin üzerinde zorlamaları yer almaktadır. İlkokulu bitirerek çocukluk dönemine

veda eden öğrenciler, sınavları geçmek amacıyla aileler tarafından kurs-test-sınav koşturmacasına sürüklenmektedir. Sınavları kazanmaya odaklı bir yaşam, öğrencide kaygı ve güven eksikliğine yol açmaktadır. Olası bir başarısızlık hâlinde ise öğrencinin geleceği bu durumdan olumsuz etkilenmektedir (Büyükkaragöz, 1990).

Aynı kitapta, ebeveyn baskısını net bir biçimde sergileyen Sinan'ın ailesinin karşına arkadaşı Gözde'nin ailesi yerleştirilmekte ve çocuğa karşı sergilenen bu tutumun yanlışlığı Gözde ve ailesi üzerinden ifade edilmektedir.

“İsterseniz bu konuya şöyle yaklaşalım Leman Hanım. Eğer benim çocuğum sırf beni mutlu etmek için üniversite okuyacaksa bunu onaylamam. Ama kendi ilgi alanı olan bir bölümü hedefleyip bunu kazanabilmek için canla başla çalışırsa o zaman yanında olurum. İhtiyacı olan her konuda onu desteklerim. Önce bu arzuyu çocukların yakalamasına izin vermeliyiz. Onları merakları konusunda desteklemeliyiz” (Yarar, 2021, s. 78).

Bu noktada var olan eğitim sisteminin ve bu doğrultuda ailelerin sınav dayatması eleştirilmekte, okulda ve ailede öğrencilerin ilgilerini keşfetmesi noktasında fırsatlar sunulmasının önemliliği ifade edilmektedir.

Ebeveynlerin mükemmel çocuk yetiştirme gayeleri, çocuğun hata yapmasına izin vermemelerine ve onun kendi yaşam deneyimlerini edinmesine engel olmaktadır. Dolayısıyla bu durum çocuğun özgüvenini ve yaşam becerilerini geliştirmesine olumsuz etki yapmaktadır. Bunun bir örneğine *Başarısızlar Kulübü* adlı kitapta rastlanmaktadır. Kitabın başkahramanı Çimen'in babası başarılı bir iş insanı olarak yansıtılmaktadır. Baba, başarı odaklı bir insan olduğu için Çimen'in yaşam içinde yaptığı en ufak hatalar bile onun tahammül edemeyeceği davranışlar olmaktadır. Bu noktada; anne, baba, öğretmen, arkadaş gibi figürlerin öğrencinin kendisini başarısızlık ile etiketlemesinde önemli bir role sahip olduğu bu figürlerin yapıcı ya da yıkıcı etkiye sahip olabildiği görülmektedir.

“Birlikte yaşarken onu en çok zorlayan şeyler sakarlıklarım. Akşam yemeklerinden sonra masayı toplarken tabakları devirmem, düz yolda yürürken takılıp düşmem, kamp yaptığımız günlerde iz süremeyip kaybolmam (...) Kısacası elimi neye uzatsam babamı içten içe sinirlendiren koca bir başarısızlıkla karşılaşırım. (...) Babam çalışma disipliniyle ön plana çıkan, kafasına koyduğunu başaran ve çevresi tarafından sevilen biri” (Basılı, 2022, s. 11).

Kitaptaki baba figürünün aksine araştırmalar, destekleyici bir tutuma sahip ailelerde öğrenci başarısının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Çelenk, 2003). Bu nedenle çocuğun davranışları ve olası hataları karşısında destekleyici bir tavır almak önem kazanmaktadır.

Yine aynı kitapta başkahraman Çimen, babasının başarı merkezli nasihatlerinden hoşlanmasa da ertesi gün okulda yapacağı sunum için babasına danışmak zorunda kalmaktadır. Çimen, topluluk karşısında konuşmakta zorlanmaktadır.

“ ‘Şey ... Ödevime yardım edebilir misin baba? Yarın bir sunum yapmam gerekiyor.’

‘Ah, gel bakalım.’ Bana döndü, elimdeki not kâğıdını aldı. ‘Bakalım sunumun çatısını nasıl planlamışsın?’

‘ (...) Sunum sonrası sorular üzerine çalışma yaptın mı? ’

Yakalanmıştım. Sunumu bitirmeye o kadar odaklanmıştım ki arkadaşlarımdan soru sorabileceği aklıma gelmemişti.

‘Hayır baba.’ dedim. ‘Henüz hazırlanmadım.’

‘O zaman bir de bu gözle bakmalısın. Üzgünüm evlat, şu an sunumdan geçerli not alacağını sanmıyorum.’

İşte, yine başarısız olmuşum” (Basılı, 2022, s. 13-15).

Benzer bir durum *Çakma Öğrenci* adlı kitapta da ele alınmaktadır. Çocuğunun her daim eğitilmiş ve başarılı bir birey olmasını arzu eden anne ve babaların kendilerine bu konuda formüller sunan kitapları okuduğu gerçeği yansıtılmaktadır. Çocuğun hata yapma ihtimalini yok etmeyi amaçlayan bu anlayış üzerinden anne ve babaların düşledikleri “mükemmel çocuk” yetiştirme hayâli eleştirilmektedir.

“Başarısız insan demişken, tabii bu durum kişiye göre değişir. Babam için ben tam bir hayal kırıklığıyım. Ne babamın kafasındaki mükemmel öğrenciyim ne de annemin...

Üstelik zavallı anneciğimin akşama kadar sıkılmadan okuduğu ‘çocuğunu doğru eğit’ kitaplarındaki formüllerin işe yaramadığı bir vakayım. Oysa ben doğuştan eğitimliyim, bunu bir anlasalar!” (Börekçi, 2013, s. 6)

Bir çocuğun aile içinde edindiği yaşantılar, tüm hayatı boyunca sergileyeceği insan ilişkileri biçimlerini belirlemektedir. Yaşam içinde yaptığı hatalardan dolayı kabul görmeyen çocuk, olumsuz benlik algısına kapılmakta hayatının geri kalan kısmında

kendini yetersiz ya da başarısız hissedebilmektedir. Bu durumun yanlışlığı *Başarısız Kulübü* adlı kitapta vurgulanmakta ve sonuçtan çok deneyimlemenin önemi vurgulanmaktadır.

“Hayatım başkalarının yanında susmakla geçiyor. Babam topluluğa karşı iyi bir konuşmacı olmamı istiyor. O, iyi bir konuşmacı ama ben değilim. Konuşurken kızarmam, sesimi kontrol edememem, kalabalığın içinde kendimi yalnız hissetmem... Bunlar bir süre önce beni rahatsız eden şeylerdi. Başarısız hissettiğim her an kendimi suçlamaya devam ettim. Ama şimdi kendime deneme şansı vermenin ne kadar önemli olduğunu anladım. Arkadaşlarım, ailem, çevremdeki insanlardan gördüğüm destekle yaptım bunu. Her zaman başarılı olamam. Başarısız olacağım zamanlar da gelecek. Ama vazgeçmeden devam edeceğim” (Basılı, 2022, s. 141-142).

Oh Ne Âlâ Memleket adlı kitapta ise ebeveynlerin çocuğu kendi kumandasında hareket eden bir varlık olarak gördüğü başkahraman Emre tarafından dile getirilmektedir. Herhangi bir seçme hakkı olmayan çocuğun, ebeveynlerinin komutasında davranan bir robot gibi görüldüğü ifade edilmektedir.

“Bana en başta deselerdi; dünyada annen baban var, sana bakacaklar ama onların her dediğini yapmak zorundasın, sonra dünyada merak edilecek, keşfedilecek, karıştırılacak bir sürü şey var ama sen okula gitmek zorundasın, vallahi de billahi de gelmezdim dünyaya. Böyle hayat mı olur yaaa?” (Yaşar, 2020, s. 18)

“ ‘Bana bak, delirtme beni Emre, otur şu sofraya, yap kahvaltını.’

‘Ne bu? Süt mü? Al bak içtim, bir kerede içtim. Al, yumurta mı da yedim. Oh ne âlâ memleket!’

‘Emreeee!’

‘Ekmek de yedim, bal da. Al, ağzımı da sildim. Doydum. Mutlu musun şimdi?’ ”
(Yaşar, 2020, s. 20)

Bu durumun tam tersine çocuk; ebeveynler tarafından yönetilemediği takdirde onu istendik yönde biçimlendirecek olan okullara emanet edilebilmektedir. Bu noktada yatılı okullar çoğu ebeveynin bu bakış açısıyla tercih ettiği kurumlar olabilmektedir. *Kovun Beni Bu Okuldan* adlı kitabın kahramanı Asiye, ailesi tarafından istenilmediği için yatılı bir okula verildiğini düşünmektedir. Kahramanın birinci sınıfa giden bir erkek kardeşi de vardır.

Aile çoğu zaman iki kardeşi karşılaştırır ve ailesi Asiye’yi “çocuk masumiyetinin dışında” yaramaz ve uğraşılmaz bulmaktadır.

“Hakan yaramaz bir çocuk sayılmaz. En azından annelere göre. Geçenlerde babamın ‘Hakan çocuksa Asiye neydi? Asiye çocuktuysa Hakan ne?’ dediğini duydum kapıdan. Ne kadar ayıp! Hiç pedagoji falan okumadıkları çok belli! Her çocuğun farklı karakteri huyu suyu olur diyor uzmanlar; bunları da ben mi öğreteceğim size? Hem belki ben ileride kulağımı kesen ünlü bir ressam olup adımlı dünya tarihine yazdıracağım” (Çalışan Gürbüz, 2017, s. 52).

Ebeveynlerin gözünde okul, bazen baş edilemeyen çocukların kontrol altında tutulduğu bir merkez bazen de yoğun iş temposu ile çalışan anne ve babalar için bakıcı bir kurum olmaktadır. Ayrıca günümüzde okul, ebeveynlerin çocuklarına vakit ayırıp götüremediği pek çok etkinliğin de sağlayıcısı olmaktadır. Bu durumun bir örneğine *Bizim Sınıfın Hâlleri* adlı kitapta rastlanmaktadır.

“Boracan’ın peşinden annesi de sınıfa girdi. (...) Boracan’ın elini tutup önünde diz çöktü. ‘Bebeğim,’ dedi, ‘bebeğim özür dilerim ama gitmek zorundayım.’

‘Hani öğlene kadar kalacaktın?’ dedi Boracan ayağını yere vurup.

‘Öyle mi demiştim? Evet öyleydi ama toplantı acil diyorlar. Akşam almaya gelirim, söz’ ” (Güneş, 2022, s. 73).

Özetle, incelenen kitaplar aracılığıyla ebeveynin “çocuk yaşamı”nın ayrılmaz bir parçası olduğu ve çocuğun hayatının tüm noktalarına temas eden önemli bir güç olduğu anlaşılmaktadır. Çocuğun kişilik yapısının şekillenmesinde aile etkisinin çevre ve okul gibi faktörlerin etkisinden daha fazla olduğu görülmektedir. Hangi eksikliğe sahip olursa olsun aileyi kuran ebeveynlerin, çocuğun karakterine etki eden ve onun maddi- manevî ihtiyaçlarını temin eden en önemli merci olduğu kanaatine varılmaktadır (Büyükkaragöz, 1990). Dolayısıyla çocuğun eğitim yaşamında ve gelecekteki hayatında ebeveynlerinin etkisinin olumlu ya da olumsuz olabileceğini söylemek mümkün görünmektedir.

4.4. Eğitim-Öğretim Süreçlerinin Yansımaları

Bu başlık altında, incelemeye konu olan on beş eserde yer verilen “Eğitim- Öğretim Süreçlerinin Yansımaları” tespit edilmeye çalışılmıştır. Kapsamlı değerlendirme yapabilmek amacıyla “Geleneksel Eğitim-Öğretim Süreçlerinin Yansımaları”, “Yenilikçi Eğitim-Öğretim Süreçlerinin Yansımaları”, “Sınav ve Ödev Uygulamalarının Eğitim- Öğretim Süreçlerine Yansımaları” ve “Etik Değerlerin Eğitim-Öğretim Süreçlerindeki

Uygulamalara Yansımaları” alt başlıklarıyla incelemelerde bulunulmuş, elde edilen bulgular eleştirel söylem analiziyle çözümlenmiştir.

4.4.1. Geleneksel Eğitim-Öğretim Süreçlerinin Yansımaları

Geçmişten günümüze her toplum, kendi geleceğini tasarlama noktasında “eğitim” e özel bir önem atfetmiştir. Toplumların inşa etmeye çalıştıkları eğitim sistemleri, belirli felsefelere dayandırılarak oluşturulmuştur. Eğitim felsefelerinin oluşturulması noktasındaki dayanak ise toplumların kültür ve inanışları doğrultusunda yetiştirmek istedikleri “iyi insan”a ulaşabilirliği sağlamak olmuştur (Tozlu, 2012).

Bu noktada, tarihte toplumları önemli ölçüde etkileyen, belirli felsefi akımlar zemininde ortaya konan eğitim anlayışlarından biri geleneksel eğitim olmaktadır. Geleneksel eğitim; bireyden çok toplumu merkeze alan, güncelden ziyade geçmişi ön planda tutan, disiplin ve otorite gibi değerleri yücelten bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Onur, 1994).

İçinde yaşadığımız 21. yüzyılda devam eden eğitim- öğretim süreçlerinde, geleneksel eğitimin izlerini görmek mümkün olmaktadır. Geleneksel eğitim; felsefi altyapısını daimicilik ve esasicilik eğitim felsefelerinden almaktadır. Her iki felsefenin de etkilerinin olduğu geleneksel eğitimde öğrenci pasif, öğretmen ise aktif durumdadır. Bu sistemde bilginin aktarımı önem taşımakta, otorite figürleriyle dış disiplini sağlama ön planda tutulmaktadır (Tuncel, 2004).

Eğitim sistemimizin güncellendiği Cumhuriyet Dönemi ile birlikte Mustafa Kemal Atatürk’ün altını çizdiği; bilimsel, uygulamalı, laik ve karma bir eğitim sistemi anlayışının temellendirilmesi amacı ile yola çıkılmıştır (Adem, 1993, akt. Onur, 1994). Ancak ifade edilen bu esaslar büyük oranda tasarı aşamasında kalmıştır. Ülkemizdeki uygulamaya bakıldığında; bilimselliğin gerektirdiği sorgulama ve yaratıcılık unsurlarından uzak, eleştiriye kapalı, sabit doğruların benimsetildiği ve teorik bilgiye dayalı bir eğitim sisteminin uzun yıllar sürdürüldüğü görülmektedir. Bu durum eğitimde çağdaşlaşmanın hedeflendiği bir dönemde, geleneksel anlayışın devam ettiğini göstermektedir.

Geleneksel anlayışa dayalı bir eğitim sisteminde; öğretmen merkezli eğitim- öğretim süreçleri planlanmaktadır. Öğrencilere bilgi yüklemesi yapılmakta, bilişsel süreçler ancak “bilme ve kavrama” düzeyinde kalmaktadır (Duruhan, 2004). Dolayısıyla geleneksel eğitim, günümüz toplumunda ihtiyaç duyulan problem çözme, analiz ve sentez yapma ya da eleştirel düşünebilme gibi becerilerin gelişmesine olumsuz etki yapmaktadır.

Aslında her toplum çağına ayak uydurma gayesiyle eğitim sistemini güncelleme yolunda çaba sarf etmektedir. Ne var ki bu güncellemeler, eğitim sisteminin güvenilirliğini ve sağlamlığını olumsuz etkileyebileceği gerekçesi ile de sıklıkla kaçınılan bir durumu oluşturmaktadır. Bu sebeple eğitimdeki reformlar, çoğu zaman tartışma aşamasında kalmakta uygulama noktasında aksamalar ya da kesintiler yaşanmaktadır (Onur, 1994).

İncelemeye konu olan eserlerden biri olan “Uzayda Bir Yatılı Okul” adlı kitapta geleneksel eğitimin uygulamalarının “Özel-Gen Yüksek Okulu” üzerinden eleştirildiği görülmektedir. Bu döneme ait renksiz okul kıyafetlerine ve “tek tip” öğrenci görünümü de gönderme yapılmaktadır.

“Terzi, ‘Gri mi dediniz? Yoksa bu bir şaka mı?’ diye sordu. (...) Fifi Hanım’a uzun uzun, Negezeg’te zindanlar kaldırıldığından, tüm hapishaneler sanat müzesine dönüştürüldüğünden beri, kimsenin gri renge rağbet etmediğini anlattı. ‘Anlayacağınız, artık zindanlar kalmadığına, tek tip elbiseler de dikilmediğine göre, dükkânımda da gri kumaş bulundurmuyorum. Bana beton yığınlarını, acılı gözyaşlarını ve kasvetli havaları çağırıştırıyor. Eski kötü zamanları yani” (Geridönmez, 2022, s. 49).

Yine Özel-Gen Yüksek Okulunda, öğrencilerin yalnızca numaraları ile çağrıldığı görülmektedir. Bu durum, askeri düzende yapılan bir eğitim sistemini çağırştırmaktadır. Bireyi bir numaradan ibaret kılan ve biricikliğini yok eden bu yaklaşım geleneksel eğitim anlayışına uygundur.

“Bundan böyle sana Er 97 diyeceğiz, diye karşılık verdi Hayin Başkan. ‘Ben adımla çağrılmayı tercih ederim.’ dedi Yazu. Bu anlamsız söz oyunlarından sıkılmaya başlamıştı. Hayin Başkan’ın yüzündeki gülümseme donuverdi. ‘Sana neyi tercih ettiğini sormadım.’ diye çıkıştı” (Geridönmez, 2022, s. 89).

Geleneksel eğitimde, okul içi yaşam alanlarında disiplin ön planda olmaktadır. Bu doğrultuda katı kuralların hâkim olduğu görülmektedir. Yine aynı kitapta bu durumun bir örneğiyle karşılaşılmaktadır.

“Yazu’nun gözüne çarpan ilk şey, iki uzun sıra halinde dizilen masalarda oturan öğrencilerin, kızlar ve erkekler olarak ayrılmalarıydı. Erkekler tıpkı kendi gibi keldi. Kızlarınsa, başlarının iki yanından tuhaf kuyruklar sarkıyordu” (Geridönmez, 2022, s. 90).

Of Yaaa! Yine mi Ödev? adlı kitapta ise geleneksel eğitimde sıkça başvurulan düz anlatım yöntemiyle işlenen derslerin öğrenciler açısından sıkıcı olduğu vurgulanmaktadır. Derste,

sabit bir biçimde oturarak sadece dinleyen olmak öğrencilerin dikkatinin bir süre sonra dağılmasına sebep olmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinde bu durumun bir örneği yaşanmıştır.

“Aslında sadece ben değil, sınıfın büyük bölümü uykuya dalıyordu tarih ile ilgili bölümlerde. Daha heyecanlı bir şeyler olmalıydı bu derste. Mesela, tiyatrocular anlatmalıydı dersi, kostümler giymiş kişiler karşımıza geçip, o savaşı canlandırmalıydılar. Yoksa bu uyku meselesi aşılabacak gibi değildi” (Güler Karacan, 2018, s. 64-65).

İncelenen diğer bir eser olan *Önüm Arkam Sağım Solum Sınav* adlı kitapta da okulun öğrenciyi pasifleştiren bir anlayışa sahip olduğu ifade edilmektedir. Sınıf içinde öğretmen anlatan ve aktaran, öğrenci ise dinleyen kişi konumundadır. Öğrencinin müfredatı alıp almadığı ise sınavlar ile sorguya çekilmektedir. Bireyin kendini keşfedip yaşamla uyumlanmasını sağlamaktan oldukça uzak bir eğitim anlayışı mevcuttur. Yine aynı kitapta yer verilen “merkezi sınav gerçeği” öğrencilerin korkulu rüyası olarak yansıtılmaktadır. Bu noktada geleneksel eğitimin izlerini taşıyan “sınav sonuçlarına dayalı bir yerleştirme” yerine öğrencinin yetenek ve gelişime bağlı bir yerleştirme daha anlamlı görünmektedir. Böylelikle eğitim; çocuğun bedensel ve ruhsal gelişimini olumsuz etkilemek yerine, destekleyici bir işleve sahip olabilecektir. Ayrıca bir ülkenin eğitim sisteminde öğrencinin eğilim ve becerilerine göre seçimler yapıp eğitim-öğretim süreçlerine devam edebilmesi onun gelecekteki mutluluğu ve başarısı için kritik bir öneme sahiptir. Dolayısıyla bu durumun kapsamlı bir yapısal düzenleme ile öğrencinin ve toplumun lehine çözülmesi gerekmektedir (Uluğ, 1998).

“Sanırım ilk defa ilkokul birinci sınıftayken öğretmenimizden duymuştum bu sözcüğü. (...) Aslında aklımdan çıkmaması için hem okulda hem de evde onunla yaşamaya mecbur tutuldum. Hatta uzun bir süre ‘sınav’ sözcüğünün eş anlamlısının ‘korku’ olması gerektiğini savundum. Bölüm sonu değerlendirme sınavları, ünite sonu sınavları, seviye tespit sınavları, merkezi sınavlara hazırlık sınavları, bursluluk, yatılılık sınavları derken harap oldum” (Yarar, 2021, s. 5).

Geleneksel eğitimin okullarda oluşturmak istediği kontrol mekanizması, öz disiplinden ziyade dış kaynaklı olmaktadır. Çoğunlukla öğretmenler ve okul müdürü aracılığıyla öğrencilerin kontrollü davranmaları sağlanmak istenmektedir. Bu durumun bir örneğiyle *Kovun Beni Bu Okuldan* adlı kitapta karşılaşılmaktadır.

“Aslında Selma Hoca’nın neden bu kadar sert mizaçlı olduğunu merak ediyorum. Yüzüne bakan, o güzelim gözleri, dupduru yüzü ve yumuşacık sesiyle bir melekle

karşı karşıya olduğunu zanneder. Fakat konuşmaya başlayınca, özellikle de kurallar ve görevler söz konusuysa, Selma Hoca Nazi askerlerine dönüşüyor” (Çalışan Gürbüz, 2017, s. 92).

Kitapta ciddi duruşlu, kural ve yönetmeliklerle öğrenciyi disipline eden geleneksel öğretmen tipine yer verildiği görülmektedir. Bu durumun karşısında korkan ve sinen geleneksel öğrenci tipinin yerini ise durumu eleştirebilen ya da mizaha alabilen öğrenci tipinin aldığı dikkatleri çekmektedir.

Sonuç itibariyle eğitim - geleneksel ya da çağdaş- hangi çizgide olursa olsun, insana dönük, amaçlı ve kasıtlı bir eylem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle eğitim-öğretim süreçlerinin toplumun yapısından etkilendiği ve yine var olduğu toplumu etkilediği görülmekte dolayısıyla eğitimin muhakkak suretle sosyal bir boyutunun olduğu anlaşılmaktadır (Kaygısız, 1997). Bu noktada, geleneksel anlayışın eğitim- öğretim süreçleri yoluyla uzun yıllar eğitim sistemine etki ettiği, kendine has yöntem ve uygulamalar ile toplumun yapısını şekillendirdiği görülmektedir. Günümüze gelindiğinde ise bu etkinin nispeten azaldığını söylemek mümkün olmaktadır. Teknolojik gelişmelerin ve bireyselliğin önem kazandığı bu dönemde geleneksel anlayıştan uzaklaşıldığı bunun yerine değişimin, yaratıcılığın ve eleştirel düşünme becerilerinin önem kazandığı görülmektedir. Buna mukabil sınav, ödev, okul kuralları, otoriter öğretmen tutumları, anlatım yöntem ve teknikleri gibi unsurlarda geleneksel anlayışın izlerine rastlamak mümkün olmaktadır. Dolayısıyla eğitim süreçlerinde, gelenekselden moderne giden bir çizgide olduğumuz ve bunun da eserlere yansımakta olduğunu söylemek isabetli olmaktadır.

4.4.2. Yenilikçi Eğitim-Öğretim Süreçlerinin Yansımaları

Eğitim, insanın dünyaya gözlerini açtığı ailede başlamakta, toplum ve okul yaşamı ile devam etmektedir (Akbaşlı, 2007). İnsan yaşamının önemli bir parçası olan “eğitim” hem toplumun yapısından etkilenmekte hem de var olduğu toplumu etkilemektedir. Dolayısıyla eğitim anlayışı, sabit bir kavram olmayıp yeniliklerden etkilenen farklı dönemlerde farklı özellikler gösterebilen bir yapıda olmaktadır.

Herhangi bir alanda yenilik oldukça beraberinde değişim ve dönüşümün de gerçekleşeceği açık bir gerçeklik durumundadır. Geçmişten günümüze bilgi ve teknolojiye yaşanan gelişmeler, toplumların ihtiyaçlarının değişmesine neden olmaktadır. Bu durum da toplumun her alanında yaşanacak bir değişimi zorunlu kılmaktadır (Arslan vd., 2019).

Aynı zamanda “yenilikçilik” küresel yarışın araçlarından biri olmakta ve çağı yakalamak isteyen ülkelerin bu rekabette geri kalmamak adına takip ettiği bir hareket olmaktadır (Bayrakçı ve Eraslan, 2014).

Eğitimde yenilikçilik; eğitim-öğretimin tüm unsurlarına eşit derecede önem veren, yaratıcılığı ön planda tutan, modern öğretim yöntem ve tekniklerini takip eden, yönetim ve denetimde günceli yakalamayı hedefleyen ve daima varılan sonuçları kontrol edip mevcut ihtiyaçlara göre düzenlemeler yapan bir anlayış olarak ifade edilmektedir (Özkan, 2009).

Toplumların gelişmesi ve kalkınması yarışında en etkili yol, yenilikçi bakışı benimsemiş bireyler yetiştirmektir. Bu noktada okulun kritik bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Zira yenilikçi bir anlayışla inşa edilmiş bir eğitim sistemi, okullar aracılığıyla bu anlayışı benimseyen bireylerin yetiştirilmesini sağlayacaktır. Dolayısıyla bu konuda başarılı olabilmek adına eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin de yenilikçi bir anlayışı benimsemesi gerekmektedir. Öğretmenin yenilikçi bir eğitim anlayışına sahip olmasını gerektiren üç temel gerekçe tespit edilmektedir. Bunlardan ilki her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de güncel kalabilme gerekliliğidir. Bir diğeri, öğretmenlerin yaşadığımız küresel dünyada yenilenen eğitim yöntem ve tekniklerini farkındalıklı bir bakış açısıyla ele alabilmesi ihtiyacıdır. Son olarak, okulların dolayısıyla öğretmenlerin yenilik ve değişimin öncüsü olarak görülmesi bu nedenle örneklik oluşturmalarının beklenmesi olmaktadır (Thurling, Evers ve Vermeulen, 2015, akt. Tura ve Akbaşlı, 2021).

Yenilikçi eğitim anlayışına göre okul yöneticisi ve öğrenci kavramlarında da değişiklikler göze çarpmaktadır. Okul müdürünün baskıcı, sert ve otoriter konumdan yeniliğe açık, esnek ve demokratik konuma; öğrencinin bilgi alıcı, pasif konumdan sorgulayan, inceleyen, araştıran ve çözüm üreten aktif konuma taşındığı görülmektedir.

Bu doğrultuda araştırmaya konu olan on beş kitap incelenmiş, kitaplarda yer alan olay, durum veya kahramanlar aracılığıyla ortaya konulan yenilikçi eğitim- öğretim süreçlerinin yansımaları tespit edilmeye çalışılmıştır.

İlk olarak *Toto'nun Sınıfı* adlı kitapta geleneksel eğitimden yenilikçi eğitime geçişte yaşanan zorluklar eleştirel bir biçimde dile getirilmektedir. Kitapta öğretmenin aktif olduğu bir ders anlayışından öğrencinin etkin olduğu bir ders anlayışına geçilmekte bu süreçte yaşanan endişe ve uyum problemleri yansıtılmaktadır.

“Eğitim sistemi ters-yüz oluyordu. Bay Togo bir ay süren *Uyum Programını* başarıyla bitirmiş dün gece dönmüştü evine.

İlk dersini yeni moda anlayışla sunacağı için eli ayağına dolanıyordu.

Eee kolay mı? On beş yıl bu teneke, bu bardak demişken şimdi o ‘sessiz film’ oynayacak, öğrencisi konuşacak.

Bay Togo sınıfına güvensin mi güvenmesin mi kestiremiyordu. Çocukların topu bülbul kesilip şakımaya dünden hazırды. Bay Togo sözü bütünüyle öğrencisine bıraktığında sınıfın geleceği hali hayal bile etmek istemiyordu” (Ak, 2014, s. 53-54).

21. yüzyılda geleneksel yaklaşımın yerini yenilikçi yaklaşımın almasıyla öğretmenin tanımında değişikliklerin söz konusu olduğu görülmektedir. Geleneksel anlayışta öğretmen; öğrencilere bilgiyi aktarıp öğreten kişi konumunda iken günümüzde öğrenmenin yollarını keşfettiren ve öğrenciye yaratıcı, eleştirel düşünme becerilerini kazandıran kişi durumunda olmaktadır (Alacapınar, 2016).

Hazır bilgiyi kolayca edinme üzerine kurulu ezberci geleneksel sistemden, bilgiyi öğrencinin edinmesine dayalı yenilikçi sisteme geçiş ilk etapta kolay olmamakta bu noktada yaşanan zorluklar yine aynı kitapta öğretmen Bay Togo ve öğrencileri üzerinden ifade edilmektedir.

“ ‘Çocuklar size sevinçli haberler getirdim! Bundan sonra dersleri siz anlatacaksınız.’

Eski bir motordan çıkabilecek bezgin, mutsuz homurdanmaları hiç beklemiyordu.

‘Hayır, başka okula gitmiyorum. Artık ezberci eğitimden kurtuluyoruz. Temel bilgileri benden alacaksınız... Kim hangi konuda çalışmak isterse kütüphaneye gidecek, araştırarak, sınıfımıza bilgi verecek. Ağır çantalara, şişkin dosyalara paydos’ ” (Ak, 2014, s. 54).

Modern eğitimde öğretmenler, yenilikçi yöntem ve teknikleri benimseyerek öğrencilerinin var olan potansiyellerini keşfetmelerine imkân tanımaktadır. Yenilikçi eğitim pek çok farklı teknik, içerik ve araç sunarak öğrencinin yaratıcılığını geliştirmesini teşvik etmektedir. Dolayısıyla 21. yüzyılda öğretmenlerin bu yaklaşımdan faydalanması gerekli ve önemli görünmektedir (Zhu, Wang, Cai ve Engels, 2013, akt. Tura ve Akbaşlı, 2021).

Araştırmaya konu olan bir diğer kitap, *Gizemli Öğretmen* incelendiğinde ise başkahraman Mustafa Öğretmen’in yenilikçi yaklaşıma sahip bir duruş sergilediği görülmektedir.

Mustafa Öğretmen dersin işlenişinde farklı teknikler kullanmakta, sınıfı yenileyip ve öğrenmeyi teşvik edici bir biçimde donatmakta, çevreye duyarlı bir birey olarak rol model olmakta, eğitimi bir hak olarak gözetmektedir. Bu durum, onun geleneksel bir öğretmen olmadığını göstermektedir.

“Bu zamana kadar okulumuzda farklı öğretmenlerimiz olmuştu. Mustafa Öğretmen’in ders anlatış şekli kesinlikle diğerlerinden farklıydı. Bazen konuları oyunlaştırıyordu. Oyunlaştırdığı konuları daha iyi kavradığımı fark etmiştim. Bazen bir şiir dizesi bazense bir tekerlemeydi yolumuza ışık tutan” (Özcan, 2022, s. 89-90).

Yenilikçi bir öğretmen, akademik ve meslekî olarak kendini geliştiren, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmesi noktasında farklı yöntem ve tekniklerden faydalanan, gelişen eğitim teknolojilerini takip ederek dersinin kapsamında teknolojiyi bir araç olarak kullanabilen bir profile sahip olmaktadır (Ritchhart, 2004, akt. Özgür, 2013).

Of Yaaa! Yine mi Ödev? adlı kitapta ise okul, geleneksel yöntemle ders anlatıldığında sıkıcı bir yer, öğrenciyi aktif kılan veya farklı duylara hitap eden yöntem ve tekniklere yer verildiğinde ise keyif alınan bir ortama dönüşmektedir. Ülkü Öğretmen, sosyal bilgiler dersinde canlandırma yönteminden faydalanmakta, öğrencilerde derse karşı dikkat ve ilgi uyanmasını sağlamaktadır.

“Bugün sizlere Malazgirt Savaşı’nı anlatacaktım ama hep şikâyet ettiğinizi bildiğim için farklı bir yöntem denemeye karar verdim. Türklere Anadolu’yu kazandıran, Selçuklu- Bizans savaşıdır Malazgirt Savaşı, diyerek kenara çekildi. O abla ve abi birdenbire anlatmaya başladılar. Sanki bir tiyatro oyunu canlandırır gibiydiler (...) Ne güzel bir ders olmuştu. Malazgirt Savaşı’nı daha önce kaç kere dinlemiştim ama hatırlayamıyordum. Anadolu’nun kapıları Türklere açıldı sözünü ise bir daha hiç unutmayacaktım. Çünkü Ülkü Öğretmenimin kapıyı açıp kapaması aklımda kalmıştı (...) Teneffüse çıktığımızda bile hâlâ dans ediyor ve ‘Anadolu’nun kapısı Türklere açıldı’ şarkısını söylüyorduk! Okul ne güzel bir yerdi” (Güler Karacan, 2018, s. 65-70).

Yenilikçi okullar, öğretme- öğrenme süreçlerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almakta proje tabanlı öğrenmeler ile öğrencileri araştırma ve incelemeye yöneltip esnek öğrenmelere imkân tanımakta ve öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Yılmaz, 2016).

21. yüzyılda yenilikçi öğrenci; bir yandan teknolojiyi iyi bir biçimde kullanırken bir yandan da temel dil becerileriyle kendini ifade etme gücüne sahip, grup çalışmalarıyla iş birliği yapabilen özgün, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bir profile sahiptir (Numanoğlu, 1999). Bu doğrultuda, incelenen kitaplarda öğrencilerden beklenen beceri ve sorumlulukların farklılaştığını görmek mümkündür.

Bizim Sınıfın Hâlleri adlı kitapta öğretmen Bayan Sinirbasan'ın gezilen şehir çöplüğü ve geri dönüşüm tesisinden hareketle öğrencilere bir proje ödevi verdiği görülmektedir. Bu türden sosyal sorumluluk projeleri 21. yüzyıl öğrencilerinin kazanması beklenen inceleme, araştırma ve sorunlara çözüm üretme becerisini geliştirmeye yönelik hedefleri açıkça ortaya koymaktadır.

“Evet çocuklar, bugün önemli bir konuya giriş yaptık aslında. Geri dönüşüm, daha temiz bir dünya için olmazsa olmaz. Şehir çöplüğünde yapılanları gördünüz. (...) Rehber ağabeyin dediklerini hatırlayın ve dönüşüm konusunda başka neler yapılabilir araştırın. Kendi projenizi geliştirin” (Güneş, 2022, s. 21-22).

Benzer bir örneğe *Başarısızlar Kulübü* adlı kitapta da rastlanmaktadır. Sosyal sorumluluk projeleri, modern eğitim anlayışını yansıtan, öğrenciyi çok yönlü geliştiren ve okulun penceresini hayata açan uygulamalardan biri olarak yansıtılmaktadır.

“Tek tek sunumlarınızı dinledim. Ve evet güzel sunumlar vardı. Bu bende farklı bir fikir uyandırdı. Bakalım, toplu olarak nasılsınız? Farklı gruplar kurmanızı ve grup halinde bir sosyal sorumluluk projesi yürütmenizi istiyorum. Detayları yarınki dersimizde söyleyeceğim. Şimdi kimlerle grup olacağınıza karar verebilirsiniz” (Basılı, 2022, s.26).

Yenilikçi eğitim anlayışının ön planda tuttuğu yaratıcılık becerilerinin gelişmesinde “drama” çalışmaları önemli bir yer tutmaktadır. Drama tekniğiyle öğrencilerin hayat içindeki birbirinden farklı durum ve oluşları fark etmeleri sağlanmaktadır. Aynı zamanda drama tekniği, öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine fırsat vermektedir. Böylelikle yaşamın tamamının farklı halleri kapsayan bir oyundan ibaret olduğunun anlaşılmasını hedeflemektedir. Bu durum ilgili bir örneğe *Bizim Sınıfın Hâlleri* adlı kitapta rastlanmaktadır.

“ ‘Bu oyunun amacı ne? Yani öğrenip de ne yapacaksınız?’ dedi Atakcan. Öğretmen, ‘Çok açık,’ dedi. ‘Böylelikle kendinizi rahat ifade edebileceksiniz. Rolden role gireceksiniz ve sonunda göreceksiniz ki, aslında her şey bir oyun.’

Her şey bir oyun diyen öğretmene ilk kez rastlıyorduk' ” (Güneş, 2022, s. 102-103).

Yenilikçi yaklaşıma göre okul, yaşama dönük bir yerdir. *Bizim Sınıfın Hâlleri* adlı kitapta da bu durum açıkça görülmektedir. Geri dönüşüm tesisini ziyaret, yazar söyleşisi, yaşlı bakımevi ziyareti, drama etkinlikleri, televizyon kanalı ziyareti, orman banyosu gibi etkinliklerle sonuç değil deneyim ve süreç odaklı bir anlayışla hareket edildiği görülmektedir. Akademik başarı ise okul yaşamının sadece bir parçası olarak yansıtılmaktadır. Bu durumu özümseyemeyen öğretmen veya ebeveynler ise etkinliklere sonuç odaklı yaklaşmakta, dolayısıyla öğretmen ve ebeveynler için etkinlikler kısa vadede hedefine ulaşamamış gibi görünebilmektedir.

Okulda yenilikçi bir yaklaşımın benimsenmesinde okul yöneticilerinin önemli bir payı vardır. Farklılıkları ve değişimi değerli bulan, yeniliklere açık ve bu konuda istekli bir yöneticinin oluşturduğu atmosfer bütün okulu etkilemektedir. Bir kurum olarak okulda, yenilikçi bir anlayışın gelişmesi böylelikle mümkün olmaktadır (Boydak Ozan ve Karabatak, 2013). Bu bağlamda *Gülmeyi Bilen Müdür Aranıyor* adlı kitapta okul, her yönüyle demokratik ve yeniliklere açık bir ortam olarak yansıtılmaktadır. Bunun en önemli göstergelerinden biri okul müdürünü; yönetici, öğretmen ve öğrencilerden oluşan bir kurulun seçmesidir. Müdür adaylarından biri olan Bora Bey, başkahraman Esin'in babasıdır. Bora Bey, kendini geliştirmiş biridir. Bora Bey'in hedefleri çağdaş bir eğitim anlayışını yansıtmaktadır.

“ ‘Görüyoruz ki eğitim teknolojileri alanında yüksek lisans yapmışsınız.’ diyerek giriş yaptı adam.

‘Evet, doğrudur efendim.’

‘Yeniliklerle aranız iyi o halde?’

‘Her gelişmeyi yakından izlerim.’

‘Herhangi bir hedefiniz var mı? Bizim okulda yapmayı planladığınız? Onu soruyorum.’

‘Evet, var. Derin öğrenmeden robotik eğitime kadar birçok hayalim var. Siz de yardım ederseniz dünya çapında bir okul oluruz’ ” (Atilla, 2021, s. 52).

Eğitim; planlı, hedefe dönük, yenilikleri takip eden bir süreç olarak görülmektedir. Bunun yanında kitabın başlığına ve kapağına da yansımış olan mizah kavramının, zihni çalıştıran bir unsur olarak eğitimin içinde var olması gerektiği ifade edilmektedir.

Şekil 8

“Gülmeyi Bilen Müdür Aranıyor” Adlı Kitabın Ön Kapak Görseli



Kaynak: Atilla, (2021).

Yenilikçi okullar; yeni düşüncelere açık olan ve bunu hayata geçiren, yeni uygulamalarda öncü olan, risk alabilen, sorunların çözümünde farklı yollar deneyebilen örgütlerdir (Naktiyok, 2007, akt. Kart ve Parlar, 2022). Yenilikçiliği bir tutum olarak benimsemiş okullarda gelişim, değişim ve öğrenme her daim devam eden bir süreç olmakta bu yolla varılan sonuçlar da düzenli olarak kontrol edilmektedir.

Benzer bir biçimde *Oh Ne Âlâ Memleket* adlı kitapta okul yönetiminin tek başına ortaya konan bir otorite figürlüğü değil yöneticiler, öğretmen ve öğrenciler arasında paylaşılan bir sorumluluk olduğu okula yeni atanan müdür Ş.’nin ağzından mizahi bir dille ifade edilmektedir.

“ ‘Pışınılık! Ben niye tek başıma müdürlük yapıyormuşum? Okulda sürüsüne bereket öğrenci var! Onlarca öğretmen var ama müdür bir tane. Oh ne âlâ memleket valla, herkes işleri bölüşüyor ben tek başımayım. Bana ne, o zaman ben de yapmam müdürlük! Yapacaksam da birlikte yaparız! Yaparız değil mi, yapmazsanız bak valla ağlarım!’ dedi ve cidden ağlamaya başladı’ ” (Yaşar, 2020, s. 153-154).

Görülüyor ki 21. yüzyılın ilk çeyreğinde okul; öğrencinin demokratik koşullarda kendini özgürce ifade edebildiği görev ve sorumlulukları paylaşabildiği, bir birey olarak etrafındakilere saygı duyup etrafındakilerden saygı görebildiği, yaşamın tüm çelişkilerinin mevcut haliyle var olduğu bir yer olmaktadır (Şahin, 2004). Bunun yanı sıra artık

öğrencilerin öğrenme yaşantılarının yalnızca bir kısmının okul çatısı altında gerçekleştiği de kabul edilmektedir. Dolayısıyla eğitim- öğretim esnek ve sürdürülebilir bir süreç olarak görülmektedir (Töre, 2019). Öğrenciye ders dışında da katkı sağlayacak sosyal sorumluluk projeleri, okul etkinlikleri ve okul gezileri bu anlayışı yansıtan işaretler olmaktadır.

Özetle “eğitim”in çağın değişen koşullarına uygun bir biçimde gelişip dönüştüğü kabul edilen bir gerçekliktir. Bugün gelinen noktada yeniliğe açık bir eğitim sistemi, okul yönetimi, öğretmen ve öğrenciler asıl hedef olarak görülmektedir. Bunun mümkün olması için okulların sahip olduğu tüm imkânlar ile günceli takip eden, sorgulayan, araştıran ve uygulayan organizasyonlar olması gerektiği kabul edilmektedir.

4.4.3. Sınav ve Ödev Uygulamalarının Eğitim-Öğretim Süreçlerine Yansımaları

Eğitim- öğretim süreçlerinde uygulanan bir programın başarılı olup olmadığının gözlenerek ölçülmesi, ileriye dönük hedeflerin gerçekleştirilmesi noktasında büyük bir önem taşımaktadır. Eğitimde planlamaların sağlam bir biçimde yapılabilmesi, mevcut eksiklik veya aksaklıkların tespit edilip giderilmesi amacıyla ölçme ve değerlendirme süreçlerine ihtiyaç duyulmaktadır (Bell ve Cowie, 2001, akt. Karabacak, 2010). Ölçme ve değerlendirme çalışmaları, eğitim sürecinin bir parçası durumundadır ve eğitimin niteliğini belirlemek noktasında kritik bir rol üstlenmektedir (Bektaş ve Akdeniz Kudubeş, 2014).

Ölçme ve değerlendirmenin en yaygın araçlarından biri sınavlardır. Sınavlar, öğrencilere eğitim-öğretim süreçlerinde belirli aralıklarla uygulanan ve öğrencilerin başarılarını ölçmeyi amaçlayan değerlendirmelerdir (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013). Türk eğitim sisteminde öğrenci başarısı yerel ve merkezî ölçme sınavlarıyla tespit edilmektedir. Yerel sınavlar, öğretmenlerin eğitim-öğretim yılı içinde okullarda yaptıkları sınavlardan oluşmaktayken merkezi sınavlar; bir kademededen diğer bir kademeye geçişteki sınavları ifade etmektedir (Çepni vd., 2003). Bu sınavlar öğrencilerin gelecek yaşamlarında sahip olacağı sosyal, ekonomik, akademik düzeye etki etmektedir. Bu sebeple sınavlar, öğrenci ve ebeveynler tarafından önemsenmektedir. Toplum tarafından sınav kavramına yüklenen bu anlamlar “sınav kaygısı” gerçeğini de beraberinde getirmektedir.

Sınavlara bağlı olarak ortaya çıkan sınav kaygısı, sınavdan önce fiziksel veya psikolojik belirtilerle kendini gösteren sınav sırasında ise öğrencinin becerisine olumsuz etki eden kuvvetli bir duygu olmaktadır (Çapulcuoğlu ve Gündüz, 2013). Sınav kaygısını yaşayan birey, değerlendirmeye tâbî tutulduğu sınav vb. durumlarda kendini tehlike altında görmekte, korku ve endişe duygusuna kapılmaktadır (Öner, 1990).

Ülkemizde öğrencilerin sınav kavramıyla ilköğretim düzeyinde tanıştığı, ortaöğretim ve yükseköğretime geçişte ise yerel ya da merkezî sınavlarda alınan puanların esas alındığı bilinmektedir. Dolayısıyla sınav kaygısı, çocuk yaşta ortaya çıkmakta ve fark edilmezse ileri yaşlarda da devam edebilmektedir. Sınav kaygısı, öğrencinin kişisel gelişim süreçlerini de olumsuz etkilemekte, kaygıyı önleme noktasında adımlar atılmazsa öğrencinin olumsuz bir benlik algısına kapılmasına sebep olmaktadır (Aydın ve Bulgan, 2017).

Günümüz toplumuna bakıldığında okulun, öğretmenin, öğrencinin ve velinin tanımının değiştiği görülmektedir. Okul, sadece akademik bilginin verildiği ve ölçüldüğü bir yer olmamakla birlikte yaşamın önemli bir parçası olmak durumundadır. Okul, toplumdan etkilenen aynı zamanda da topluma yön veren bir merkez konumundadır (Çalık ve Sezgin, 2005). Dolayısıyla okulda gerçekleşen eğitim-öğretim süreçlerinin önemli bir unsuru durumundaki sınavlar; yalnızca bilgiyi ölçmek, öğrencileri başarı sıralamasına sokmak amacıyla yapıldığında “sistem” öğrenciyi geliştirme ve öğrenmeyi teşvik etme noktasında zayıf kalmaktadır. Hâlbuki modern eğitim sistemlerinde sınav, öğrenmeye katkı sağlayan bir araç olarak görülmektedir. Bu doğrultuda sınavlar, öğrencinin kendisini tanımasına ve geliştirmesine fırsat veren bir uygulama olarak değerlendirilmektedir (Türnüklü, 2001).

Sınavların yanı sıra ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde öğrencilerin eksikliklerinin tespit edilmesi ya da öğrencilerin daha fazla uygulama yapmalarının sağlanması amacıyla “ev ödevleri” öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılan bir yöntem olmaktadır. Ev ödevleri; öğrencilere, öğretmenleri tarafından okul dışındaki zamanlarda tamamlamaları amacıyla verilen sorumluluk ve görevler olmaktadır. Ödevler, öğrencilere eğitsel ya da eğitsel olmayan hedefler doğrultusunda verilebilmektedir. Öğrenilen konuya yönelik uygulama, tekrar etme, pekiştirme içeren ödevler eğitsel kapsamda olurken; olanaklar nedeniyle okul içinde gerçekleştirilemeyen araştırma, geliştirme, ürün ortaya koymaya dayalı ödevler, doğrudan eğitsel olmayan ödevler olarak nitelendirilmektedir. Ev ödevlerinin eğitsel olmayan amaçlarından biri de okul ve aile arasında ilişki kurabilmektir. Ev ödevleri; okul, öğrenci, ebeveyn ilişki ağında birleştirici bir unsur olabilirken verilen ödevlerin zorlayıcı olması durumunda öğrencileri, ebeveynlerinin baskısına maruz bırakan bir unsur da olabilmektedir (Cooper, 2007, akt. Alpayar, 2020).

Öğrenciye verilen ödevler yeterince açıklanmadığında ve sonrasında öğretmen tarafından kontrol edilmediğinde öğrencide ödevle karşı bir isteksizlik oluştuğu ve genellikle bu ödevin yükünden kurtulmak adına ödevi başkasına yaptırma ya da alıntı yapma gibi yollara

başvurulduğu görülmektedir (Dinçer ve Ulutaş, 2003, akt. Öcal, 2009). Ayrıca eğitim-öğretim sürecinde bir ödevle ilgili planlama, gözlemlleme, değerlendirip geri bildirim verme görevi öğretmene aittir. Bir öğretmenin sahip olduğu alan bilgisi, meslekî deneyimi, tutumu, kullandığı yöntem ve teknikler verdiği ödevi belirleyen faktörler arasında olmaktadır (Gökdağ Baltaoğlu vd., 2017, akt. Koç Akran, 2021).

Kalabalık sınıf ortamlarında öğrencilerin öğrenme deneyimlerini arttırmak için ev ödevi vermek ideal bir yol olmaktadır. Ancak bu ödevlerin öğrenciye uygunluğu, öğrenmeyi ölçebilmesi, miktarı gibi özellikleri önem taşımaktadır. Genel itibarıyla öğrencilerin evde bulunduğu zaman diliminin okula oranla fazla olduğu göz önünde bulundurulduğunda ev ödevinin pek çok noktada bir gereklilik arz ettiği de anlaşılmaktadır. Bu sebeple öğrencinin bireysel öğrenme sürecine katkı sağlayan, düşünme becerilerini geliştirmesine olanak tanıyan ve sorumluluk duygusunu geliştiren ödevler vermek önemli görünmektedir (Öcal, 2009).

Bu bakış açısıyla araştırma konu olan on beş kitap incelenmiş, sınav ve ödev uygulamalarının eğitim-öğretim süreçlerine yansımaları mercek altına alınmıştır.

İlk olarak *Uzayda Bir Yatılı Okul* adlı eser incelendiğinde, sınavlar aracılığıyla okulun öğrenciyi akademik başarı doğrultusunda değerlendiren bir ölçme mekânı olarak yansıtıldığı görülmektedir.

“Küçük uzaylı, sıkıntıyla tarih kitabının kapağını açtı. Sınıfta kalıp kalmayacağı yarınki sınava bağlı olmasa, şimdi o da arkadaşlarıyla birlikte top peşinde koşturacaktı” (Geridönmez, 2022, s. 13). Sınavlar öğrenciyi tanımak ve öğrencinin kendisini tanımasına aracılık etmekten uzaktır. Öğrencinin geleceği hakkında hüküm veren önemli bir uygulama olduğu görülmektedir.

“Kendime harika bir okul buldum. Lütfen yatılı okumama izin verin! Zaten tarih yazılısı da berbat geçti. Düşünebiliyor musunuz, orada sınıfta kalmak yokmuş! Kimse kötü not almıyormuş! Hanko Dede, torunu Taluta’nın o okula gittiğinden beri çok başarılı olduğunu söyledi” (Geridönmez, 2022, s. 35).

Sınav sonucunda öğrenciye sunulan “başarı” veya “başarısızlık” değerlendirmesi, öğrenciyi kişilik oluşturmada olumsuz etkileyen bir unsur olmaktadır. Ayrıca öğrencilerin kendi aralarında kıyaslama ve sıralama yapmalarına da neden olmaktadır. Bu noktada sınav ve notla değerlendirme gerçeği eğitim-öğretim süreçlerini olumsuz etkileyebilecek bir durum oluşturmaktadır. “Nedense, akli yine tarih yazılısına takıldı. Koskoca sınıfta

karnesine zayıf gelecek tek çocuk kendisiydi. Eğer tatil kursunun sonundaki sınavdan da geçemezse, sınıfı tekrar etmek zorunda kalacak, arkadaşlarına rezil olacaktı” (Geridönmez, 2022, s. 44).

Benzer şekilde “Önüm Arkam Sağım Solum Sınav” adlı kitap da pek çok öğrencinin korkulu rüyası olan “sınav gerçeği” üzerine kurulmuştur. Başkahraman Sinan, ilkokul yıllarından itibaren “sınav” sözcüğünün korkutucu etkisi altında öğrenim görmüştür. Bu sözcük, ona daima endişe hissettirmiştir.

“Sanırım ilk defa ilkokul birinci sınıftayken öğretmenimizden duymuştum bu sözcüğü. Kim bilir nasıl anlattıysa sınavla ilgili gerçekleri, o günden bu yana hiç aklımdan çıkmadı. Aslında aklımdan çıkmaması için hem okulda hem de evde onunla yaşamaya mecbur tutuldum. Hatta uzun bir süre “sınav” sözcüğünün eş anlamlısının “korku” olması gerektiğini savundum” (Yarar, 2021, s. 5).

Yaşadığımız yüzyılda öğrenciler, zamanlarının önemli bir bölümünü okulda geçirmektedir. Öğrenciler, bir meslek sahibi olana kadar eğitim- öğretim süreçleri içinde yer almakta pek çok aşamada okul içi ya da merkezi sınavlarla karşılaşmaktadır. Zorunlu eğitimin on iki yıl olduğu ülkemizde bu yoğun geçen süreç öğrencileri fiziksel ya da ruhsal gelişim noktasında olumsuz etkileyebilmektedir (Özdemir, 2015).

Yine aynı kitaptaki başkahraman, 8. sınıf öğrencisi olan Sinan, okulda olduğu gibi okul sonrasında gittiği kursta da sınavlara tâbi tutulmaktadır. Hatta oradaki sınavlar tüm öğrencileri net bir biçimde başarı sırasına koymayı hedeflediğinden daha acımasız bir uygulama olarak görülmektedir.

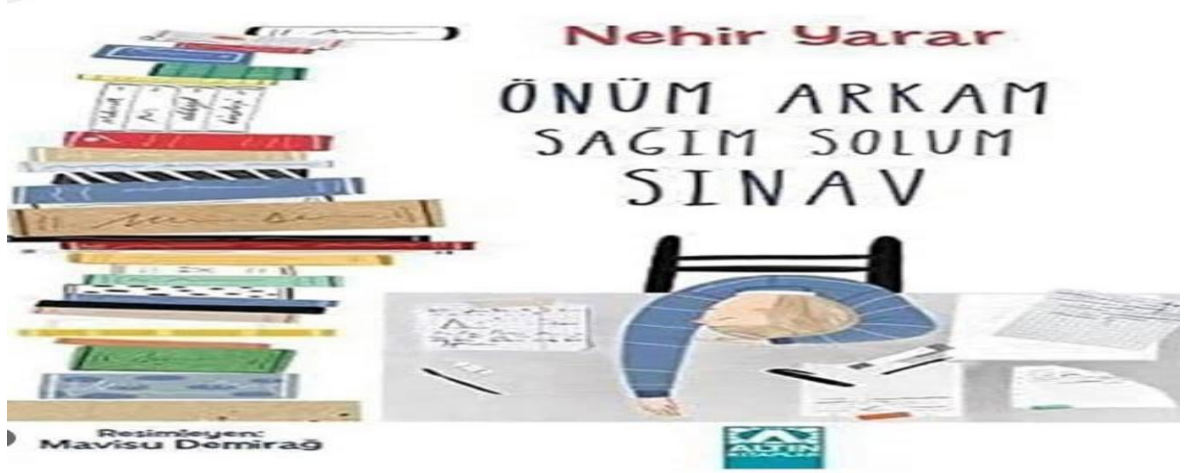
“Aklıma birden okuldan sonra gittiğim kursta yapılan sınav geldi. Verdiğimiz yanıtlara göre kursa katılanları iyiden kötüye doğru sıralayacaklardı. İyi ki okulda bu tip bir sınıflandırmaya maruz kalmıyorduk. Okullarda da benzer bir uygulama olsaydı kendimi kötü hissederdim. Doğrusunu söylemek gerekirse yan sınıftaki dünyalar güzeli Yasemin’in ders durumumla ilgili gerçekleri bilmesi utanç verici olurdu” (Yarar, 2021, s. 9-10).

Eğitimde amaç bireyleri akademik ölçütlere göre sınıflandırmak değil onların psikososyal yönünü geliştirmek böylelikle eğitimin kalitesini arttırmak olmalıdır (Yılman, 1994). Bu noktada, öğrencileri değerlendirmek için yapılan sınavların niteliği ve niceliği de büyük önem taşımaktadır. Sınavlar, eğitim-öğretim süreçlerinin anlamı değil yalnızca bir parçası olarak görülmelidir.

Öğrencilerin eğitim müfredatından sorumlu tutulduğu sınavlar, onları her daim masa başında kaygılı bir biçimde çalışmaya yöneltmektedir. Pek çok öğrencinin maruz kaldığı bu durum kitabın kapağında da yer almıştır.

Şekil 9

“Önüm Arkam Sağım Solum Sınav” Adlı Kitabın Ön Kapak Görseli



Kaynak: Yazar, (2021).

Karne Hediyesi At Kestanesi adlı kitapta da sınavlar karşısında yoğun bir kaygı yaşayan “Suphi” adlı kahramanın macerasına yer verildiği görülmektedir.

“Aslında tembel bir çocuk sayılmazdım, çalışmasına çalışıyordum ama sınavlarda ne oluyorsa kafam duruyor. Öğretmen ya bildiğim bir soruyu anlaşılmaz bir cümle haline getirip soruyor ya daha fazla heyecanlandığım için cevaplar kafamdan uçup gidiyor. Cevapların kanatları mı var? Benimkiler öyle işte, özgür takılıyorlar” (Sertbarut, 2021, s. 7).

Sınavlardan yüksek not alma mücadelesi veren Suphi’nin her teşebbüsü olumsuz sonuçlanmaktadır. Öğretmenin sınav notlarını açıkladığı o gergin anlar ise kitapta yer alan bir görsel ile etkili bir biçimde yansıtılmıştır. Bu noktada Suphi’nin mücadelesi yalnızca ailesi ve çevresine karşı kendini başarılı bir öğrenci olarak yansıtacağı “yüksek notlar” almayı sağlamaktır. Başarının yalnızca sınavlarda alınan puan ile ölçülmesi çağdaş eğitim anlayışına uygun bir tavır olmamaktadır.

Şekil 10

Sınavdan Alınan Puanın Öğrencideki Yansımaları İfade Eden Görsel



Kaynak: Sertbarut, (2021, s. 54).

Of Yaaa! Yine mi Ödev? adlı kitapta ise eğitim-öğretim süreçlerinde öğrenciyi zorlayan bir unsur olarak “performans ödevleri” ön plana çıkmaktadır. Bir dönemin gerçeği olan “performans görevleri” başkahraman Zeynep aracılığıyla eleştirilmekte ve kaldırılması için verilen mücadele anlatılmaktadır. MEB tarafından önce okulda ve ders içinde yapılması ön görülen sonrasında da amacına ulaşmadığından kaldırılan “performans ödevleri”nin öğrencilerin becerisini aşan bir değerlendirme olduğu ifade edilmektedir.

“Yine performans ödevi yine garip garip istekler... Olaylar daha sabah başladı. Her sene aynı şeyleri yaşamak, performans ödevleri peşinde koşup, sonra da iyi not alamamak, alışkanlık haline aldı. Neden yaptığımızı bilmediğimiz bir sürü tuhaf ödev. Annem ‘Çöpten başka bir şey değil.’ diyor. Haklı aslında, ödev bittikten sonra mutlaka atılıyor ve çöp oluyor” (Güler Karacan, 2018, s. 4).

Ev ödevinin öğrenciye faydalı olabilmesi için öğrencinin ilgi ve ihtiyacına yönelik olması, öğrenciyi okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinde geliştirmeye yönelmesi ve böylelikle öğrencinin kendisini ifade etme gücüne katkı sağlaması gerekmektedir (Kaplan, 2006). Aynı zamanda ev ödevleri, çocuğun ilgi ve merak duygusunu tetiklemediğinde öğrenciler tarafından çoğunlukla sıkıcı bulunmakta dolayısıyla öğrenciye bir fayda sağlayamamaktadır (Yıldırım, 2008, akt. Öcal, 2009).

Zeynep’in eleştirdiği uygulamalardan biri de performans ödevlerinin grup çalışması şeklinde istenmesidir. Bu durum, öğrenciler açısından bir araya gelmenin zorluğu veya

grup arkadaşının verilen ödevi olumsuz etkileyebilmesi gibi sorunlara sebep olabilmektedir.

“Hemen birlikte grup olacağımız kişilerin listesini okumaya başladı. Bu grup çalışması olayı da yeni çıkmıştı. Tek başımıza iş yapmak daha kolay değil miydi? Neden bir arkadaşımızın olması gerekiyordu? Evlerimiz birbirine yakın mıydı ki! Nasıl bir araya gelecektik?” (Güler Karacan, 2018, s. 21)

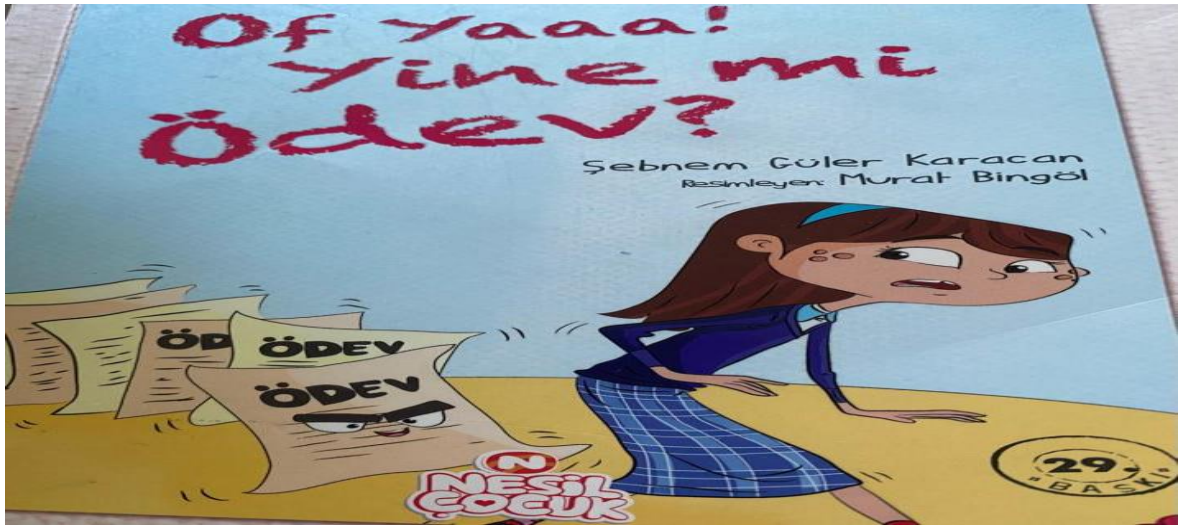
Öğrenciler için bir stres kaynağı olan sınav ve ödev uygulamaları, başkahraman Zeynep’in maceraları üzerinden kitapta yer almaktadır.

“Sosyal Bilgiler ve Türkçe performans ödevleri kafamın içinde dönüp duruyordu. O gün eve geldiğimde, doğru dürüst bir şey yemedim. (...) Saat çok geç oldu. Bir o yana dönüyorum, bir bu yana. (...) Sabah olacak diye çok korkuyorum. Performans ödevi için iki haftamız var” (Güler Karacan, 2018, s. 24-26).

Öğrenci için korkulu bir rüya haline gelen “performans görevleri” kitabın kapak çizimine yansımış durumdadır.

Şekil 11

“Of Yaaa! Yine mi Ödev?” Adlı Kitabın Ön Kapak Görseli



Kaynak: Karacan, (2018).

Geriye dönük olarak bakıldığında 27.8.2003 tarihli 25212 sayılı Resmî Gazete’ de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 4. maddesinin 1. fıkrasının (m) bendinde “proje ödevi” ve aynı yönetmeliğin 4. maddesinin 1. fıkrasına 2007 tarihinde eklenen (ö) bendi ile “performans görevleri” tanımlamaları getirildiği görülmektedir. Sonraki yıllarda ise performans görevlerinin, amacına ulaşmadığı

gerekçesiyle 26 Temmuz 2014 tarihinde yürürlüğe giren yönetmelikle kaldırıldığı tespit edilmektedir.

Öğrencilerin becerilerini aşan ve bu sebeple korkulu rüyaları hâline gelen ödevlerin yanı sıra hayata dönük, öğrencinin farkındalığını arttırıcı ödevlerin ise öğrenciye katkı sağladığı görülmektedir. Zeynep'in Türkçe Öğretmeni, sokakta yabancı sözcüklerin kullanıldığı tabelaların fotoğraflanmasını isteyerek öğrencilerde “ana dil bilinci” noktasında farkındalık oluşturmaktadır. Babası ile beraber sokakları dolaşan Zeynep, dükkân sahipleri ile konuşarak tabelalardaki yabancı sözcükleri Türkçe sözcüklerle değiştirmek konusunda esnafları ikna etmektedir. “Sokaktaki tabelalara bakıyoruz ve Türkçe olmayan kelimelerin fotoğraflarını çekiyoruz. Ama o da ne? Sokaktaki tabelalarda Türkçe kelime yok ki! Hepsi yabancı kelimelerle dolu...” (Güler Karacan, 2018, s. 54). Görüldüğü gibi bu yolla ev ödevleri, öğrencilerin okulda öğrendiklerini zihninde yeniden yapılandırmasında, özümsemesinde ve bu bilgileri gereken yerde ya da koşulda yeniden kullanabilmesinde aktif bir rol oynamaktadır (Albayrak vd., 2004). Ayrıca ödevin okul dışı bir etkinlik olması sebebiyle ebeveynlere önemli bir sorumluluk düşmektedir. Ödevin sağlıklı bir biçimde yapılabilmesi için gerekli ortamın sağlanmasında ve böylelikle ödevin amacına ulaşmasında ebeveynlerin destek sağlaması önem taşımaktadır (Baynazoğlu, 2019).

Özetle eğitim- öğretim süreçlerinde öğretmenler tarafından sıkça kullanılan ev ödevlerinin; öğrencilere tekrar etme, araştırma, uygulama gibi imkânlar sunduğu ve böylelikle pek çok noktada katkı sağladığı görülmektedir (Cooper, 2007 akt. Alpayar, 2020). Elbette bu durumun gerçekleşmesinde ödevin sahip olduğu özelliklerin büyük bir önem taşıdığı anlaşılmaktadır. Aksi taktirde verilen ödevler öğrenci için; bıkkınlık, okuldan soğuma, kopya çekme, ebeveyn baskısına maruz kalma gibi durumlara sebep olabilmektedir.

Türk eğitim sisteminde özel bir önem atfedilen “sınav” unsuru ise öğrencilerin bir öteki kademeye geçebilmek ve daha iyi bir eğitim alabilmek için başarmak zorunda oldukları bir uygulama olarak görünmektedir. Sınavlar, öğretmenler ve eğitim sistemi açısından da kazanımlara ulaşabilirliği denetleyen böylelikle sistemin değerlendirmesini sağlayan önemli bir araç durumundadır. Elbette, sınavlar bu gözle değerlendirildiğinde özellikle öğrenciler için bir kaygı ve stres kaynağı olmaktadır. Süreçte esas olan öğrencinin eğitim- öğretim süreçleriyle kendisini tanıması ve eğitim yaşamlarında ileriye dönük amaçlar edinebilmesi olmalıdır. Bu bakış açısıyla yaklaşırsa öğrenci, öğrendiği içerikleri kendi geleceği için kullanabilmek adına, öğrenmeye ve yeterliğini ölçmeye yönelik bir istek duymayacaklardır. En nihayetinde sınavlar, öğrencinin kendini geliştirip gelişimini

değerlendirebileceği ve rotasını çizebileceği bir veri durumunda olabilecektir. Amaç sadece sınavları kazanmak değil ölçme değerlendirme süreçleri vasıtasıyla geleceğine giden yolda kendisi için gerekli bilgileri edinip doğru güzergâhta ilerleyebilmek seçeneğine sahip olmaktadır.

4.4.4. Etik Değerlerin Eğitim-Öğretim Süreçlerindeki Uygulamalara Yansımaları

Eğitim, bireyi yalnızca zihinsel değil duygusal ve psiko-motor olarak da geliştirmeyi amaçlayan bir süreçtir. Bu yönlerden birinin aksaması bireyin kendini ve kendinden yola çıkarak etrafını anlamasında, anlamlandırmasında eksikliğin oluşmasına yol açmaktadır (Martorella, 1996, Engle ve Ochoa, 1988, akt. Doğanay ve Sarı, 2004). Bu noktada günümüz eğitim- öğretim süreçleri incelendiğinde zihinsel gelişime odaklanmanın önemsendiği görülmektedir. Bu durumun gerçekleşmesinde akademik başarının kolay ölçülebilir olması ve bu başarının ölçüm sonuçlarına göre eğitim yaşamına devam edilebilmesi imkânının sunulması büyük önem taşımaktadır (Doğanay ve Sarı, 2004).

Hâlbuki bir yaşam merkezi durumundaki okulda, eğitim- öğretim süreçleriyle öğrencilere akademik eğitim kadar kıymetli olan etik değerlerin de kazandırılması gerekmektedir. Geleceğin yetişkini olarak görülen çocukların topluma ne şekilde yön vereceği ve toplumda nasıl bir duruş sergileyeceği bu değerlerin kazanılması ile ilgili olmaktadır.

Genel olarak etik, iyiyi ve kötüyü ayırarak yaşam boyu benimsenecek ya da istenmeyecek tutum ve davranışların araştırılması ve anlaşılması sürecidir (İnal, 2006). Etik; fayda, zarar, iyi, kötü, hak, görev, erdem, özgürlük gibi kavramlar hakkında ahlaksal hükümler vermekten çok bu kavramları çözümleyen ve eleştirel bir bakışla ele alan bir yaklaşıma sahip olmaktadır (Özlem, 2006).

Okullarda etik değerlerin ele alınması noktasında açık veya örtük programlara yansıtılan “değerler eğitimi”nin önemli bir rolü bulunmaktadır. Değerler eğitimi, eğitim-öğretim içindeki tüm öğrencilerin millî ve evrensel değerleri benimseyip olumlu karakter özellikleri edinebilmesini amaçlayan bir süreçtir (Altan, 2016).

Dolayısıyla millî ve evrensel değerlerin, nesiller boyu aktarılıp ve yaşatılmasında okullarda verilen eğitim büyük bir önem taşımaktadır (Şener, 2013). Yaşamın bir parçası durumundaki okulda insanî değerler ön plana çıkarılmakta, erdemler yüceltilerek günün getirisi olan sorun ve durumlar karşısında etik davranmanın önemi vurgulanmaktadır.

Bu bakış açısıyla araştırmaya konu olan eserler incelenmiş, etik değerlerin eğitim-öğretim süreçlerine yansımaları tespit edilmeye çalışılmıştır. Etik sorunların oluşmasına yol açan tutum ve davranışlar incelenerek dikkatlere sunulmuştur.

Bilindiği gibi eğitimde açık programlarda belirtilen amaçlarla, örtük program çerçevesinde gerçekleşen yaşantıların uyumlu olması gerekmektedir. *Gülmeyi Bilen Müdür Aranıyor* adlı kitapta bu anlayışa uygun bir olayla karşılaşılmaktadır. Kitap, toplumun küçük bir örneği olan okulda, etik değerlerin korunması gerektiğini pek çok noktada ön plana çıkarmaktadır. Bu noktalardan biri de müdür adayları içinde okulun öğrencilerinden biri olan Esin'in babasının yer almasıdır. Esin, müdürü belirleyecek “seçici kurul” da yer almaktadır ve babasının müdür adayı olmasının kurulun tarafsızlığına aykırı olacağını düşünmektedirler.

“ ‘Şöyle ki,’ dedi babası, ‘okuluza müdür olmak isteyenlerden biri de benim. Bugün başvurumu yaptım. Belki de ilk başvuru benimki. Fakat seçici kurula öğrencilerin de alınacağı hiç aklıma gelmemişti. Senin orada olman ise koskocaman bir rastlantı.’

‘Gerçekten mi?’ dedi Esin. ‘Harika bir sürpriz! Ne var ki bunda?’

Annesi öteden atıldı.

‘Çok şey var kızım,’ dedi. ‘Böyle durumlarda, seçici kurul üyelerinin yakınları başvuru yapamaz. Yapmamalılar da zaten. Düşünsene, seçenlerden biri sensin, seçileceklerden biri baban. Böyle durumlarda insan tarafsız olabilir mi?’ ” (Atilla, 2021, s. 24-25)

Başkahraman Esin, babasının müdür adayı olabilmesi için seçici kuruldan ayrılmak istemektedir ancak okul yöneticisi Akın Bey bunu kabul etmemekte, durum karşısında farklı bir çözüm yolu sunmaktadır. Böylelikle adaletten taviz vermeden her iki tarafından sürece katılmasını sağlamaktadır. Okul ortamında, etik değerlerin gözetilerek uygulamalara yansıtıldığını anlaşılmaktadır.

“ ‘Diyorum ki... görüşmelere katıl, soru sor, yorum yap, ama...’ Akın Bey derin bir soluk aldı, Esin’e dikkatle baktı ve son noktayı koydu. ‘...hiçbir aday için oy kullanma. Ne dersin?’ ”(Atilla, 2021, s. 38)

Görüldüğü gibi öğrencilerin; okulu demokratik bir ortam olarak algılamasında, okula karşı aidiyet duygusu geliştirmesinde okul yöneticilerinin payı büyüktür. Okul yöneticilerinin liderliğinde ve örnekliğinde benimsenen ve ortaya konan etik değerler, okulu paylaşan tüm

bireylerin sosyal, duyuşsal, ahlâkî bakımdan gelişmesine katkı sağlamaktadır (Katılmış, 2010).

Okul yöneticilerinin yanında öğretmenler de etik değerlerin öğrencilere kazandırılmasından sorumludur. Etik kurallar çerçevesinde ortaya konan millî ve evrensel değerlerin öğrencilere aktarılabilmesi noktasında öğretmenlerin bu değerleri içselleştirmiş olmasının payı büyüktür. Bu doğrultuda, öğrencilerin duyuşsal tutum ve becerileri kazanmasında öğretmenlerin rol- model olması önemli görünmektedir (Zümrütkal ve Arslantaş, 2021).

Çılgın Öğretmen adlı kitapta pek çok değer öğretmen aracılığıyla öğrencilere fark ettirildiği görülmektedir. Bu değerlerden biri de “bilginin kutsallığı”dır. Hayatı anlamak ve anlamlandırmak noktasında “bilgi” önem taşımaktadır. Bilgiyi yücelten bir tutum sergilenmektedir.

“Güneş nasıl bize güzel ve çirkin olan şeyleri olduğu gibi gösteriyorsa, sahip olduğumuz bilgiler de bize doğruyu ve yanlışını öylece gösterirler. Ne kadar çok şey öğrenir ve bilirsek, doğruyu ve yanlışını birbirinden o kadar kolay ayırt edebiliriz. İşte bu yüzden, bu yıl çok çalışmanız gerekiyor. Çünkü bu yıl geçen yıldan bir yaş daha büyüyorsunuz, dedi” (Çe, 2018, s. 10).

Aynı zamanda *Çılgın Öğretmen* öğrencilerin iç seslerini duyumsamasını istemektedir. Öğretmen her daim vicdanın sesiyle, adil ve sağduyulu davranmanın önemini vurgulamaktadır.

“İçimizde her zaman bize güzel şeyler söyleyen bir ses vardır, dedi öğretmenimiz. Üzgün olduğumuz zamanlarda bizi teselli eder. Mutlu olduğumuz zamanlarda da şarkılar söyler. İyi ve nazik davranmamızı, her zaman doğru sözlü olmamızı öğütler. Kızgın olduğumuz anlarda bile bu iyi sese kulak vermeli ve onu dinlemeliyiz yoksa davranışlarımız yüzünden daha sonra pişmanlık duyabiliriz. Bunun için bir şey söylemeden ve yapmadan önce iyice düşünmemiz gerekir, dedi” (Çe, 2018, s. 15).

Kitabın ilk basım tarihinin 2006 yılı olduğu görülmektedir. Bu yıllarda “öğretmen”in eğitim-öğretim sürecinde başrolde yer aldığı fark edilmektedir. “Bilgi” ve bilginin bir kaynağı olarak “öğretmen” yüceltilen unsurlar olmaktadır. Bu durumun ilerleyen yıllarda değiştiği görülmektedir. Günümüzde bilgi edinmenin şekli değişmiş, dijital dünya, bilgiyi kişilere ihtiyaç duyduğu anda sağlayan hızlı ve ulaşımı kolay bir kaynak durumuna

gelmiştir. Bu noktada bilgiyi kullanmanın önemi ortaya çıkmış, öğretmen ise bu süreçte bir rehber olarak konumlandırılmıştır. Dolayısıyla her iki unsurun da kutsal değerler olmaktan uzaklaştığı anlaşılmaktadır.

Geçmişten günümüze etik konusunu gündeme getiren durumlardan biri de öğrencilerin sınavlardan yeterli puanları alabilmek amacıyla kopya çekmeye teşebbüs etmesi olmaktadır. Kopya çekmek, eylemin niteliği itibarıyla etik bir sorun olmaktadır. Kimsenin görmeyeceği düşüncesiyle hareket eden öğrenci, gelecekteki yaşamında da aynı tavırla hareket edebilecek, birtakım suç veya sorunlu davranışlar sergileyebilecektir (Selçuk, 1995). Dolayısıyla, bu davranışa neden olan durumları tespit etmek ve çözüm üretmek önemli görünmektedir.

Önüm Arkam Sağım Solum Sınav adlı kitapta bu durumun bir örneğine rastlanmaktadır. Başarılı olmanın ya da sınıfı geçmenin “sınav” ile mümkün olduğu bir sistemde, sınavları gayrı resmi yollardan geçmeyi deneyen öğrencilerin de var olması mümkün olmaktadır. Kitapta bu durum, okulun dikkat çeken öğrencilerden “Yasemin” üzerinden ifade edilmektedir. Yasemin ve arkadaşı sınavları kopya çekerek geçmektedir. Yasemin bu konuda gittikçe ustalaşmakta ve farklı taktikler denemektedir. Sinan, kopyanın bir tür hırsızlık olduğunu düşünmekle birlikte geçmiş yıllarda çalışmadığı bir derste kopya çekmeyi denemiş başaramayınca bunun kötü de olsa bir beceri olduğunu düşünmüştür. Yasemin, son kopya çekme girişiminde sınav sorularını çalıp fotokopi çektirmeye çalışmış yakalanınca suçu o sırada nöbetçi olan Sinan’a atmıştır. Bu mesele, disiplin kurulu öğretmenlerinden Güneş Hoca’nın duyarlılığı ve Sinan’ın kendini ifade edebilme gayreti ile çözülmüş, Yasemin’in hak ettiği cezayı almasıyla sonuçlanmıştır.

“Yürürken aklıma Yasemin geldi. Ne kadar büyük bir yanlış yapmıştı. Kopya olayını öyle büyütmişti ki Tanju Hoca’nın odasından sınav kâğıtlarını çalıp karşıdaki kırtasiye de çoğaltmış, durum anlaşılnca da suçu benim üzerime yıkmıştı” (Yarar, 2021, s. 141).

Kopya çekme davranışı yalnızca etik değerlere sahip olmamak, anlamını taşımamaktadır. Başarının sınavdan alınan notlarla değerlendirilmesi, sınavların yalnızca bilgi ve ezbere dönük olması, öğretmenlerin olumsuz tutumları, ebeveyn baskısı gibi durumlar öğrenciyi kopya çekmeye iten sebepler arasında olmaktadır (Akdağ ve Güneş, 2002; Lupton vd., 2000; Oksal ve Bilgin 1999; Moring, 1999).

“Yasemin’in soru hırsızlığı ise her şey gibi zamanla unutuldu. Devam eden tek şey sınavlar. Hiç durmadan girip çıktığımız, geleceğimizi şekillendirmek için

abaladığımız bu sınavlar bitecek gibi görünmüyor. Sınav yapılmayan bir okul olsaydı, Yasemin gibi kişiler daha farklı davranırlar mıydı acaba? Belki de her şeyin sorumlusu bu sınavlardı. Sınavsız okul olabilir miydi, bilmiyorum” (Yarar, 2021, s. 150).

Bu noktada kopya çekmenin sadece etik bir sorun olmadığının altı çizilmektedir. Öğrencileri kopya çekmeye iten unsurun sınavların kendisi olduğu ifade edilmektedir.

Benzer şekilde *Karne Hediyesi At Kestanesi* adlı kitapta da “sınav yöntemi” ile başarı ve başarısızlık durumunun ölçüldüğü bu sistemde, sınavı geçebilmek adına, kopya çekme yoluna başvuran öğrencilerin olduğu görülmektedir. Başkahraman Suphi bunlardan biridir. Suphi, başlangıçta isteksiz olsa da amacı sadece yüksek not almak olduğu için kopya çekmeye karar vermektedir. Öğrencinin başarı elde etmesinin tek koşulu sınavdan alınan puanlar olduğunda kendini başarısız hisseden ğrenci için kopya çekmeyi denemek önemli bir seçenek durumuna gelmektedir.

“ ‘Ben kopyadan bahsediyorum Suphi!’ Tüylerim diken diken oldu. Kopya çekmek ha! İnsan buna nasıl cesaret eder? Diyelim ki o cesareti gösterdim, ya yakalanırsam? Hem ğretmenin gözünden düşerim hem sınıftakiler haftalarca alay eder. Gerçi ğretmenin gözüne girmiş değilim ki dşeyim. Arkadaşların alaylarına gelince onlar zaten hiçbir şey yapmasan bile alay edebilir” (Sertbarut, 2021, s.11).

Görülüyor ki “sınav” gerçeği öğrencinin kişisel gelişimini ve geleceğini her yönüyle etkilemeye devam etmektedir. Öğrencilerin akademik başarısını ve becerilerini ölçmeyi hedefleyen sınavlar, onların yaşamında derin izler bırakmakta, hesaba katılmayan sorunlara yol açmaktadır.

Tutum ve davranışın olduğu her yerde etik değerlere uygunluğun da araştırması yapılabilir. Dolayısıyla toplumun küçük bir kesiti olan okulda yer alan uygulamalar ve gerçekleşen olaylar, etik değerlere uygunluğun sorgulanmasını gerektirebilmektedir. Etik olmayan davranışlar karşısında incelemeler yapıp yönetmelik doğrultusunda kararlar alabilen okul birleşenlerinden biri de disiplin kurulu olmaktadır.

Kovun Beni Bu Okuldan adlı kitapta bu konuyu örnekleyen bir olayla karşılaşılmaktadır. Asiye, asi ruhuyla kimi zaman okuldaki öğretmenlerine ve müdürüne kimi zaman da evde annesine ve babasına karşı bir özgürlük mücadelesi içinde olan bir kahramandır. Okulun dayatmacı ve zorlayıcı kurallarına başkaldırmak amacıyla okula gelen müfettişe söylediklerinin gerçek olmadığı araştırılınca Asiye, okul disiplin kurulundan uzaklaştırma

cezası almaktadır. Bununla birlikte evde geçirdiği bir hafta, onun asıl ait olduğu yerin okul olduğunu anlamasına vesile olmaktadır. Kuralları olsa da okul, onun her daim özgürlük mücadelesini vereceği ve kendine has özellikleriyle varlığını ortaya koyduğu biricik yer olacaktır.

“ ‘Buyrun Sermet Bey. Asiye’nin okuldan uzaklaştırılma cezası. Önümüzdeki pazartesi onu getirmeyin lütfen. Ve üzgünüm ama bu ceza siciline de işlenecek.’

Babam, ‘Hocam, affedilme şansı yok mu?’ diye araya girdi kedi gibi miyavlayarak. Ne diyorsun baba yaa? Körün istediği bir göz Allah verdi iki göz artı güneş gözlüğü! Bırak da uzaklaştırsınlar beni okuldan. Biraz uzaklaşmak ikimize de iyi gelir, ilişkimizi gözden geçiririz. He he he! Çok zevzeğim biliyorum ama gülmek için kendimi zor tutuyorum” (Çalışan Gürbüz, 2017, s. 114).

Özetle, eğitimin var oluşu itibarıyla iyiye ve doğruya ulaşma amacı taşıyan etik bir eylem alanı olduğu görülmektedir (İnal, 2021). Bununla birlikte incelenen kitaplardan hareketle eğitimde ve dolayısıyla okulda, çoğunlukla bilişsel hedeflerin ön planda tutulduğu, duyuşsal hedeflerin ikinci planda kaldığı görülmektedir. Bunun pek çok sebebi olduğu anlaşılmaktadır: eğitimde başarının akademik ölçütlerle değerlendirilmesi, duyuşsal hedefleri belirlemenin ve ölçme - değerlendirmenin zorluğu, duyuşsal hedefleri kazandırmanın zaman ve yöntem- teknik bakımdan zorlayıcılığı bunlardan bazılarıdır (Bacanlı, 1999). Bununla birlikte, açık programlarda belirtilen millî ve evrensel değer kazanımlarının örtük programlarla desteklenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Etik değerlerin öğrencilere benimsetilmesinde, bu değerleri özümsemiş okul yöneticileri ve öğretmenlerin rol model olmak bakımından büyük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Yaşamın kendisi olarak değerlendirilen “okul”da gerçekleşen olay, durum veya uygulamaların etik değerler süzgecinden geçirilerek anlaşılmasının önemliliği dikkatlere sunulmaktadır. Böylelikle çocuğun bilişsel gelişiminin yanı sıra yaşam için gerekli duyuşsal gelişim yolunu da kat etmesinin sağlanacağı ve netice itibarıyla bu sürecin öğrencinin kendini gerçekleştirmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çocuk edebiyatı kitaplarında okul ve öğretmen algısı üzerine eleştirel söylem analizi gerçekleştiren bu çalışma beş bölüm ve “kaynakça”dan oluşmaktadır. Birinci bölümde problem durumu ortaya konularak araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıkları ifade edilmiştir. İkinci bölümde konuya kuramsal bir çerçeveden yaklaşılarak araştırmanın bilimsel dayanaklarını oluşturacak “Tarihsel Süreçte Çocuk Edebiyatı”, “Modern Çocukluk Fikrinin Gelişiminde Okumanın ve Okulun Rolü”, “Çocuk Edebiyatının Evreleri, Çocuğa Görelik ve Çocuk Gerçekliği Kavramları” ele alınmış, “ Eleştirel Pedagoji” ve “Eleştirel Söylem Analizi” gibi temel meseleler detaylandırılmıştır. Üçüncü bölümde ise araştırmanın yöntemi konusunda bilgilendirmeler yer almıştır. Araştırmanın verilerinin elde edildiği dördüncü bölümde ise 2000- 2022 yılında yayımlanan ve okulu merkezde tutan on beş çocuk kitabı okul, öğretmen, öğrenci ve eğitim-öğretim süreçlerinin yansımaları noktasında incelenmiş, tespit edilen bulgular eleştirel söylem analizi ile çözümlenmiştir. Beşinci bölümde de araştırma bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlar tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

Araştırmanın örneklemini oluşturan on beş çocuk kitabına yansıyan “okul” algısını tespit edebilmek amacıyla dört alt başlık kapsamında incelemelerde bulunulmuştur. Bu alt başlıklardan biri olan “Bir Mekân Olarak Okulun Yansımaları” değerlendirildiğinde öncelikle okulun ikinci bir yuva olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu noktada okul, aidiyet duygusunun hissedildiği ve çocuğun kendini güvende hissettiği bir yer olmaktadır. Ayrıca okul binalarının ve sınıfların mimarisinin öğrenme motivasyonunu artırmak hususunda önemli bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda okulun çevreyle güçlü ilişkiler kurduğu görülmekte bu yönüyle çevresinden etkilenen ve çevresini de etkileyen sosyal bir organizasyon merkezi olduğu kanaatine varılmaktadır. Öğrencilerin gözünde kurallarla çevrelenen ve akademik başarıya odaklı bir okul, sıkıcı bir mekân olarak nitelendirilirken; yaşama dönük, farklı etkinlikleri bünyesinde toplayan okullar ise öğrencinin merak ve heyecan duygusunu güdüleyen, devam etme isteği duyulan mekânlar olarak ifade edilmektedir. Bununla birlikte okulun, çocuğun arkadaş edinmesini sağlayan bir yandan da akran eğitimine fırsat tanıyan bir mekân olarak yansıtıldığı görülmektedir.

Eserlerin geneline bakıldığında toplu bir yaşam alanı olarak okul; kurallarla çevrili, başarı ve başarısızlık kavramlarını ölçmeye odaklı, ciddiyetin hâkim olduğu bir ortam olarak

değerlendirilmektedir. Bu yönüyle okul, öğrencinin renkli dünyasına hitap etmekten uzak görünmektedir. Dijital sahanın renkli âleminden kopup gelen çocuklar için okul, oldukça sınırlayıcı ve sıkıcı bir mekân olmaktadır. İşte bu noktada “öğretmen” akışı değiştirebilen, kritik bir rol üstlenmektedir. Özgürlükçü yaklaşıma sahip bir öğretmen, öğrencilerin dünyasında bambaşka kapılar açarak “okul”u öğrencinin dünyaya bakacağı pencereleri keşfettiren bir mekân haline getirme gücüne sahip görünmektedir. Eserlerin pek çoğunda bu gücün öğretmene verildiği görülürken bazılarında bu bakış açısını kazandıranın okul yönetimi olduğu anlaşılmaktadır.

“Okul Fikrinin Eserlerde Ele Alınışı” alt başlığı incelendiğinde ilk olarak okul, çocuk ile yetişkin farkının altını çizen ve onların dünyalarını birbirinden ayıran bir unsur olarak dikkati çekmektedir. “Okul”un çocuğun çocukluğunu yaşamasını sağlayan ve çocuğun haklarını koruyan bir kurum olarak var olduğu görülmektedir. Eğitim, çocuğun gelecekteki yaşamını kurgulaması için sahip olması gereken bir hak olarak tanımlanmaktadır. Bunun yanında okul, başlangıçta “hayatın provası”nın yapıldığı yer olarak görülmektedir. Bu doğrultuda okulda kazanılan bilgiler önem taşımaktadır. Bilgiyi sunan kişiler olarak da “öğretmenler”e özel bir önem atfedilmektedir. Günümüzde bu anlayışın değiştiği, okulun hayatın “ta kendisi” olma özelliğinin ön plana çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla “okul”un artık bilgi, duygu ve düşünce paylaşımının aktif bir biçimde gerçekleştiği sosyal bir etkileşim alanı olarak değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Öte yandan okulun zamanla egemen ideolojinin bir aracı haline geldiği görülmektedir. Bu yönüyle okul, ideolojik bir kontrol aracı olabilmektedir. Okulun diplomalar yoluyla bireylere statü sağlayan bir merkez durumuna gelmesi, bu yolla toplumda söz sahibi olması “okul” kavramını tartışmalı bir hale getirmektedir. Ayrıca okulların ölçme ve değerlendirme noktasında nesnel olma çabası kişisel yaratıcılığın önüne geçmekte, “okul”u hür düşünceyi ve yetenekleri körelten bir kurum olma durumuna getirdiği görülmektedir.

İncelenen eserlerde sahip olduğu insan kaynaklarıyla devamlı surette yenilenen “okul”un hantal eğitim sistemi nedeniyle değişen ihtiyaçlara cevap veremediği ve yaratıcılığın önünde büyük bir engel teşkil ettiği de vurgulanmaktadır. Eğitim sistemi doğrultusunda hizmet veren okulların, çağın öğrenci ve öğretmenlerine hayâllerini gerçekleştirmek noktasında bir sıçrama tahtası olamadığı eleştirilen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul, öğrencinin özgürlüğünü kısıtlayan ve onu pasifleştiren bir yer olarak yansıtılmaktadır. Bu noktada döngüyü kırabilecek olanın ise eleştirel bakış açısına sahip öğretmen ve öğrenciler olduğu dikkatlere sunulmaktadır.

“Okul fikri” ne ilişkin en önemli eleştirilerden biri de okulun akademik başarıya odaklanması olmaktadır. Bu durum, başarı duygusunu tek bir ölçüte indirgemektedir. Oysaki eğitimin temel gayesinin bireyin kendini gerçekleştirme yolcuğuna eşlik etmek olduğu ifade edilmektedir. Böylelikle farklı biçimlerde gelişen toplumun dönüşmeye de açık hale gelebileceğinin altı çizilmektedir. Toplum dönüşümünün merkezi durumundaki okulların demokratik olma çabalarının demokratik bir toplum olabilmenin de en önemli garantisi olduğu vurgulanmaktadır.

“Öğrenciyi Biçimlendiren veya Özgürleştiren Bir Sistem Olarak Okulun Yansımaları” alt başlığı altında ise okulun özellikle kırsal kesimde yaşayan ya da ekonomik olarak dezavantajlı durumda olan çocuklar için özgürleştirici ve hayallere kavuşma noktasında kritik öneme sahip bir yer olduğu fikri yansıtılmaktadır. Eğitimin çocuklara fırsat eşitliği sunduğu, çocuğun pozitif bir ayrımcılığa sahip olmasına imkân tanıdığı ifade edilmektedir.

Öte yandan okulun hayatı anlama ve anlamlandırma noktasında çocuğa rehberlik eden, bu doğrultuda çocuğu biçimlendiren bir merkez olduğunun altı çizilmektedir. Özellikle son birkaç yıla kıyasla 2000’li yılların başlarına kadar eğitim-öğretim süreçlerinde edinilen bilgilerin önemli olduğu, bilginin kutsallaştırıldığı görülmektedir. Bu noktada eleştirel düşüncenin getirdiği sorgulamalar göze çarpmamaktadır. Günümüzde ise bu anlayışın değişmekte olduğu fark edilmektedir, eğitim- öğretim süreçlerindeki tüm uygulamaların varlık sebebine ilişkin eleştirilere yer verildiği görülmektedir. Eleştirel bakış açısı, çoğunlukla öğrencilerin gözünden dikkatlere sunulmakta, hayatı daima sorgulayan ve hedeflerine ulaşma noktasında deneyimi ön planda tutan bir anlayış sergilendiği görülmektedir.

Eserlerin pek çoğunda okulun hayattan kopuk, öğrenciyi pasifleştiren ve robotlaştıran bir yer olduğu fikri yansıtılmaktadır. Çocukları okul binalarına, sınıf ve sıralarına sabitleyen; kurallarla sınırlayan ve farklılıkları törpüleyerek onları sıradanlaştıran okul anlayışı eleştirilmektedir. Ayrıca okulun ölçme- değerlendirme süreçleriyle çocuğun hayâllerini ve başarılarını sayılara indirgediği, bu durumun çocuğun özgürleşmesinde ve kendini gerçekleştirmesinde büyük bir engel teşkil ettiği ifade edilmektedir. Amaç toplumun insanlar yoluyla gelişmesini sağlamak ise bunun yolunun öğrenciyi yalnızca akademik eğitimle biçimlendirmek anlamına gelmediğinin altı çizilmektedir.

Okulun demokratik bir yaşam olarak şekillendirildiği durumda ise çocuğu özgürleştiren, çocuğun sahip olduğu potansiyelin ortaya çıkmasına fırsat veren bir ortam olabildiği ifade

edilmektedir. Bu durumun sağlanmasında eleştirel düşünceye sahip okul yöneticileri ve öğrencilerin varlığının önemli olduğu vurgulanmaktadır.

İncelenen kitaplarda “Tüketim Kültürünün Bir Parçası Olarak Okulun Yansımaları” ele alındığında ise okulun kitleleri bir araya getirme özelliğiyle tüketim kültürünün odağında olan bir yer olduğu tespit edilmektedir. “Öğretmenler Günü” ya da “Anneler Günü” gibi pek çok özel gün kutlamalarının okullar aracılığıyla tüketim kültürüne doğrudan hizmet ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca okul kantinlerinin popüler kültürün yiyecek ve içeceklerine ulaşma noktasında önemli bir kaynak olduğu ifade edilmektedir. Tüketim kültürü içinde doğan çocukların tüketme alışkanlıklarının önemli ölçüde devam ettirildiği bir mekân durumunda olan okulların bu yönüyle eleştirildiği görülmektedir. Okulun popüler kültüre karşı klasik kültürü aşılayan bir kurum olarak var olmaya çalışırken bir yandan da popüler kültürün taşıyıcılığını yapması önemli bir çatışma olarak yansıtılmaktadır. Geline nokta da klasik ve yerel kültürün popüler kültür karşısında gün geçtikçe önemsizleştiği vurgulanmaktadır.

Araştırmanın bir diğer önemli unsuru olan “öğretmen” algısını tespit edebilmek amacıyla, belirlenen on beş çocuk kitabı üzerinde, üç alt başlık altında incelemelerde bulunulmuştur. Bu alt başlıklardan biri “Okul Kültürünün En Temel Unsuru Olarak Öğretmenin Ele Alınışı”dır. Eserlerin tümünde öğretmenin okul kültürünü ayakta tutan en önemli varlık olduğu ifade edilmektedir. Eserlerin bir bölümünde “öğretmen” öğrencinin bilgi edinebilmesi ve birey olarak yetişmesinde önemli role sahip kutsal bir varlık olarak yansıtılırken günümüze yaklaştıkça bu durumun değişmekte olduğu; eğitim-öğretim süreçlerinde “öğrenci” unsurunun daha fazla ön plana çıktığı “öğretmen”in ise öğrencinin gelişim ve öğrenme süreçlerine rehberlik eden kişi olarak konumlandırıldığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla eğitim- öğretim süreçlerinin merkezine oturtulmuş bir “öğretmen” anlayışından “öğrenci” merkezli bir anlayışa geçildiği görülmektedir.

İncelenen kitaplarda “öğretmen” unsurunun eğitim-öğretim süreçlerinin başat unsuru olarak ifade edildiği görülmektedir. Okulun ruhu olarak değerlendirilen öğretmenlerin öğrenci üzerinde önemli etkilerinin olduğu tespit edilmektedir. Öğretmenlerin öğrenciler için rol-model durumda oldukları ve onların yaşamında ufuk açıcı bir özelliğe sahip oldukları fark edilmektedir. Ebeveynlerden sonra çocuğun gelişimi üzerinde en etkili kişi konumunda olan öğretmenlerin ikinci anne ve baba olarak değerlendirildiği görülmektedir. Ayrıca öğretmenin meslekî kimliğinin insan olma kimliğinden daha fazla öne çıktığı anlaşılmaktadır.

Eserlerin pek çoğunda “öğretmen” müfredatın uygulayıcısı ve eğitim- öğretim süreçlerinin çıktısı durumundaki öğrencileri kontrol eden kişi olarak değerlendirilmektedir. Öğrencinin başarısını ölçen ve değerlendiren bir kontrol mekanizması olarak “öğretmen” sahip olduğu “sınav notu verme” yetkisine dayanarak korkulan bir unsur ya da bir otorite figürü olarak yansıtılmaktadır. Bunun yanında öğretmenin çoğu zaman kalıp davranışlara sahip olduğu, kural koyucu ve denetleyici bir tutum sergilediği ifade edilmektedir. Bu durum karşısında öğrencilerin yakındığı, okula ve öğretmene karşı olumsuz tavırlar geliştirdiği tespit edilmektedir.

Demokratik bir okul yapısı söz konusu olduğunda “öğretmen” okul kültürünü oluşturan parçalardan biri olarak değerlendirilmektedir. Bu durumun öğretmenin iş yükünü hafiflettiği anlaşılmakta, öğrencinin öğrenmelerinden sorumlu tek kişi olmasının da önüne geçtiği görülmektedir. Bu bakış açısıyla öğretmen, öğrencinin bilgiye ulaşmasında rehberlik eden ve bunu yaparken de öğrenciyi aktif kılmayı gözetme misyonunu üstlenen kişi konumunda olmaktadır. Dolayısıyla “öğretmen” artık otorite figürü olmaktan uzaklaşmış durumdadır. Bunun yanı sıra 21. yüzyılın öğrenci merkezli eğitim anlayışında, öğretmene düşen geliştirme ve rehberlik etme görevinin okul kültürünün devamlılığının sağlanması noktasında büyük bir önem arz ettiği ifade edilmektedir. Meslekî yeterlilik, alan bilgisi ve genel kültür gibi pek çok yönden donanımlı olması beklenen “öğretmen”in eğitim- öğretim süreçlerindeki işlevi değişse de sahip olduğu önemi korumaya devam ettiği görülmektedir.

Öğretmenin yansımalarını ortaya koyan “Farklı Öğretmen Tiplerinin Ele Alınışı” alt başlığı doğrultusunda ise incelenen kitaplarda pek çok farklı öğretmen tipinin yer aldığı tespit edilmektedir. Farklı öğretmen tiplerinin sergilenmesinin temelinde, öğretmenlerin benimsediği farklı meslekî yaklaşımların ve farklı yetenek ile donanımların olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen unsurunun nitelikli bir eğitimin belirleyicisi olmaya devam ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine rol model olarak kişilik ve değerlerinin biçimlenmesinde önemli bir etkiye sahip olduğu dikkatlere sunulmaktadır.

Yenilikçi yaklaşıma sahip öğretmenlerin derslerde öğrenciyi aktif kılarak derslerin eğlenceli bir biçimde geçmesini sağladığı ve bu yönüyle okulu sevdiren bir kişi olarak yansıtıldığı tespit edilmektedir. Öğretmenlerin okuldaki yaşantılar yoluyla öğrencilerine hayata dair duruş ve düşünüş biçimi kazandırığının ve çevresine duyarlı gözlerle bakmasını sağladığının altı çizilmektedir. Geleneksel öğretmen tipinin yer aldığı kitaplarda ise öğretmenin sorgulamaksızın müfredatın uygulayıcısı durumunda olduğu görülmektedir.

Bunun yanı sıra pek çok öğretmen “akademik öğretmen” tipinde olduğu fark ettirilmekte, bu tipte öğretmenlerin görevinin öğrencileri sınava hazırlamak olduğunun altı çizilerek bu durum eleştirilmektedir. Bu tip öğretmenlerin “sınav notu” nu bir tehdit unsuru olarak kullandıkları ve bu yolla öğrenci üzerinde otorite kurmaya çalıştıkları tespit edilmektedir.

Kitapların bir bölümünde, öğretmenlerin ders içinde ve ders dışında düzenin sağlanmasından ve okul kurallarının uygulanmasından sorumlu kişi olarak yansıtıldığı görülmektedir. Bu otoriter tavır, öğrencilerin gözünden dikkatlere sunularak eleştirilmektedir. Bu durumun aksine öğretmenin demokratik tavrı benimsemesi ve her durumda öğrenciyi kazanmayı öncelemesi eğitim- öğretim süreçlerinin sağlıklı bir şekilde yürütmesini sağlayan önemli bir nokta olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca öğretmenin öğrenciye olumlu dönütler vermesinin, hata yapmanın öğrenme sürecinin bir parçası olduğunu vurgulamasının “öğrenci”nin olumlu benlik algısı oluşturmaya katkıda bulunacağını altı çizilmektedir. Öğrencilerine empatiyle yaklaşan, onları seven ve onların kalplerinde sevgiyle hâkimiyet kuran öğretmenlerin, öğrencilerin okulu sevmesinde ve okula devam isteği duymasında önemli bir rolünün olduğu ifade edilmektedir. Yine incelenen kitaplarda, öğrenciyi aktif kılmak amacıyla okulu bol etkinlikli bir yer durumuna getiren öğretmen tiplerine de yer verilmektedir. Bu öğretmenlerin yenilikçi bir tavırla öğrenciyi aktif kılmaya çalıştığı ancak içerikte geleneksel tutumlar sergilediği görülmektedir.

İncelenen kitap doğrultusunda eğitim- öğretim süreçlerindeki uygulamalara eleştirel gözle bakabilen, sorgulayan ve öğrencilerine de bu bakış açısını kazandıran öğretmenin günümüz dünyasının ihtiyaçlarına cevap verebilecek öğretmen tipi olduğunun altı çizilmektedir. Çocukları gözetleyen, denetleyen değil onlarla birlikte deneyimleyen öğretmen olmanın bilgi ve teknoloji çağında önemsendiği ifade edilmektedir. Dolayısıyla geleneksel anlayıştan sıyrılan, yenilikleri takip ederek öğrenci odaklı bir yaklaşımla meslekî yeterliliğini ve sahip olduğu donanımı birleştirebilen öğretmen tiplerinin olumlu bir okul algısının oluşmasında önemli bir rol oynayacağı kanaatine varılmaktadır.

Araştırmaya konu olan kitaplar üzerinde “Öğrencinin Geleceğine İz Bırakan Bir Değer Olarak Öğretmenin Ele Alınışı” alt başlığı değerlendirildiğinde öncelikle öğretmenin öğrencilere rol model olma özelliğinin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmenin söylediği bir sözün öğrencinin yaşamına ışık tuttuğu ya da hafızasına kazındığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğretmenin empatik bir yaklaşım sergilemesinin, şefkatli oluşunun, duyarlı davranışlarının öğrenci üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu fark

edilmektedir. Buna karşı öğretmen tutumlarının öğrencinin gelecekteki yaşamı üzerinde yıkıcı etkisinin olabileceğine de dikkat çekilmektedir. Dolayısıyla öğrencinin olumlu benlik algısı oluşturmada ve yaşama dair bakış açısı oluşturmada öğretmenlerin yapıcı ya da yıkıcı bir etkiye sahip olabildikleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenin anne ve babadan sonra çocuğun yaşamındaki en önemli rehber durumunda olduğu fark edilmektedir. Öğrencinin yaşam içindeki pek çok düşünce ve kavrama dair bakış açısı geliştirmesinde ve bu doğrultuda geleceğini kurgulamasında “öğretmen” in kritik bir önem taşıdığı görülmektedir. Ayrıca öğrenci, öğretmen sayesinde ailesine özgü kalıpların dışında farklı ve mümkün başka düşünüş ve davranış şekillerini görmekte böylelikle öğretmenin bu noktada ufuk açıcı bir rol üstlendiği de tespit edilmektedir. Genel anlamda “öğretmen” in öğrencinin dünyasında çok özel bir yere sahip olduğu ve öğretmenin sahip olduğu bu gücün farkında olmasının toplumların geleceğinin inşa edilmesi hususunda hayati bir öneminin olduğu tespit edilmektedir.

Okul mekânı içinde öğretmen unsurunun etkileşim içinde olduğu, eğitim-öğretim süreçlerinin varlık sebebi durumundaki “öğrenci” unsuru ise dört alt başlık altında incelemeye alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya konu olan eserlerde “Farklı Öğrenci Tiplerinin Ele Alınışı” değerlendirildiğinde okul bünyesinde birbirinden farklı öğrenci tiplerinin olduğu dolayısıyla her sınıfın kendine özgü bir atmosfere sahip olduğu vurgulanmaktadır. Okullarda öğrencilerin akran zorbalığı, akademik başarı beklentisi veya sıkı disiplin kuralları gibi zorlayıcı birtakım unsurlarla karşı karşıya kaldığı tespit edilmektedir. İncelenen kitapların bir bölümünde öğrencinin, eğitim sistemi karşısında çaresiz ve pasif olarak konumlandırıldığı görülmekte birçok kitapta ise eleştirel düşünebilen, hakkını savunabilen ve sorunlara çözüm üretebilen öğrenci tipleriyle karşılaşılmaktadır. Eleştirel düşünen öğrencilerin sorgulamalarının odağında okulun varlık sebebi, kurallar ve sınavlar olduğu görülmektedir. Öğrenci unsurunun sistem karşısında pasif bir alıcı olmaktan öte aktif bir deneyimleyici olmaya doğru evrildiği anlaşılmaktadır.

Öğrenci profilindeki en önemli değişikliklerden biri de dijital dünyanın öğrencinin yaşamına yansımaları olmaktadır. Dijital dünyanın içinde doğarak “dijital yerli” durumunda olan öğrencilerin günlük yaşamlarının önemli bir parçası durumundaki dijitalin bilinçli kullanımının teşvik edildiği ancak dijital okuryazarlığa yeteri kadar önem verilmediği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda dijitalleşen dünya ile birlikte öğrenciler için bilgi birikiminin bir değeri kalmadığının altı çizilerek bilgiyi kullanmanın ön plana çıktığı görülmektedir.

İncelenen kitaplarda “Eğitim Sisteminden Etkilenen Bir Unsur Olarak Öğrencinin Ele Alınışı” alt başlığı değerlendirildiğinde geleneksel anlayıştan sıyrılıp modernleşen eğitim sisteminin bireylerin potansiyelini keşfetmesinde yetersiz durumda olduğu tespit edilmektedir. Özellikle kırsal bölgelerde öğretmen eksikliği buna bağlı olarak birleştirilmiş sınıf gerçekliği göze çarpmaktadır. Bu durumun yanı sıra akademik başarıya odaklı eğitim sisteminin öğretmen ve öğrenci arasında “sınav notu”na dayalı hiyerarşik bir düzenin oluşmasına sebebiyet verdiği görülmektedir. Akademik değerlendirmeye dayalı eğitim sisteminin öğrencinin başarısını ölçmede yegâne kriter olarak belirlenmesinin başarısızlık durumunda öğrencilerde olumsuz benlik algısının oluşmasına neden olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca merkezi sınavların test biçiminde olması Türk eğitim sisteminin akademik eğitim üzerine kurulu olduğunun önemli bir işareti olarak değerlendirilmektedir. Neticede bu sistemin öğrencilerin geleceğinin şekillenmesinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan yaşadığımız yüzyılda okulların farklı potansiyellere sahip öğrenciler için öğrenmeyi kolaylaştırma, eleştirel düşünebilme, problem çözebilme, yaratıcı düşünme becerilerini kazandırma gibi görevlerinin olduğu dikkatlere sunulmaktadır. Bunu sağlamanın yolunun öğrencilerin düşüncelerini özgür bir biçimde ifade edebildiği, haklarını savunabildiği demokratik bir okul ortamı oluşturmak ve bu bakışla işlenmiş bir eğitim sistemini meydana getirmek olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada eleştirel pedagojinin işe koşulmasının kritik bir önem taşıdığı fark edilmektedir.

Araştırmaya konu olan kitaplarda “Akran İlişkilerinin Öğrenci Üzerindeki Etkilerinin Ele Alınışı” alt başlığı değerlendirildiğinde öncelikle birbirine yakın yaşlara ya da benzer gelişim seviyelerine sahip öğrencilerin okul mekânında, doğal bir biçimde akran ilişkileri kurduğu görülmektedir. Bu ilişkilerin çok yönlü olabildiği ve öğrencinin okul yaşamına olumlu ya da olumsuz bir biçimde yansıyabildiği anlaşılmaktadır. Kitap kahramanları aracılığıyla zorbalık, kıskançlık, olumsuz akran baskısı gibi davranışlarla okul çatısı altında sıkça karşılaşıldığı ve karşılaşılan bu davranışların öğrencinin okula karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine sebep olduğu görülmektedir. Tam tersi olarak olumlu akran ilişkilerinin de çocuğun kimlik gelişiminde, duygu dünyasının zenginleşmesinde, sosyal beceriler kazanmasında önemli bir etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu olumlu etkinin okula karşı olumlu bir tutum geliştirme noktasında katkı sağladığı fark edilmektedir.

Çocuğun öğrenmelerinin gerçekleştiği ilk merkez durumundaki ailede “Öğrenci ve Ebeveyn İlişkilerinin Ele Alınışı” alt başlığı, incelenen kitaplar kapsamında değerlendirildiğinde, ebeveynlerde hatasız çocuk yetiştirme gayretinin olduğu

görülmektedir. Çocuğun hata yapmasına fırsat verilmemesinin, eleştirilmesinin veya düzeltilmesinin çocuğun kendi deneyimlerinin oluşmasına engel olduğunun altı çizilmektedir. Kitapların birçoğunda ebeveynlerin çocukları, anne-baba komutasında hareket eden robotlar olarak gördüğü ifade edilmektedir. Ailede, ebeveynler tarafından başlatılan çocuğa yönelik biçimlendirmenin okul çağına başlamasıyla okul kurumu tarafından devam ettirildiği görülmektedir. Ayrıca babaların yanında annelerin de iş hayatında yoğun bir biçimde yer almasıyla birlikte ebeveynlerin, anne ve babalık görevini büyük oranda okula ve dijital dünyaya devretmiş olduğu anlaşılmaktadır. İncelenen kitaplarda dikkati çeken bir başka unsur da ebeveynlerin öğrenci başarısını “akademik başarı” olarak değerlendirdiğinin tespit edilmesidir. İyi notlara sahip bir karne isteği hemen hemen tüm ebeveynlerin ortak beklentisi olarak göze çarpmaktadır. Öğrencinin akademik olarak kapasitesinin üzerinde zorlanmasının okul başarısızlığına neden olduğu fark edilmekte çocuğun kendini genel anlamda yetersiz hissetmesine yol açtığı görülmektedir. Yine eğitim sistemimizin önemli bir gerçeği durumundaki merkezi sınavların “ebeveyn baskısı”nın yoğun olarak gözlemlendiği bir nokta olduğu tespit edilmektedir. Merkezi sınavlar, öğrencinin eğitime bakışını ve kişisel gelişimini olumsuz yönde etkileyen bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. İdeal olanın çocukların merakları doğrultusunda aileler tarafından desteklenmesi böylelikle öğrencinin ilgi ve ihtiyacı için eğitim almak isteğini taşımasına fırsat vermek olduğunun altı çizilmektedir.

Araştırmanın bir diğer boyutunda, okul kültürünün içini dolduran ve okul yaşamını düzenleyen “Eğitim- Öğretim Süreçlerinin Yansımaları” yer almaktadır. Konuyu kapsamlı bir biçimde değerlendirebilmek amacıyla dört alt başlık dâhilinde incelemelerde bulunulmuştur. Bu alt başlıklardan biri olan “Geleneksel Eğitim-Öğretim Süreçlerinin Yansımaları” değerlendirildiğinde araştırmaya konu olan on beş eserin genelinde eğitimin, gelenekselden moderne doğru ilerleyen bir çizgide yansıtıldığı görülmektedir. Okul kültürü; öğrenci ve öğretmen boyutunda önemli değişimler gösterirken eğitim-öğretim süreçlerindeki birtakım değerlendirme ve uygulamalarda eski yöntem ve tekniklerin süregeldiği görülmektedir. Bu noktada okul sınavları ve merkezi sınavlar, bunun en önemli örneği olmaktadır. Yine disiplin konusunda, bazı eserlerde öğrencinin öz kontrolünü sağlaması anlayışı ön plana çıkarılırken bazı eserlerde de disiplinin otorite figürleriyle geleneksel biçimde sağlanmaya devam ettirildiği görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin ve okul idaresinin tutumlarının bazı yönleriyle geleneksel çizgide olduğunu söylemek mümkün görünmektedir. Bunun yanı sıra teknolojik gelişmelerin ve bireyselliğin önem

kazandığı bu dönemde değişimin, yaratıcılığın ve eleştirel düşünme becerilerinin önem kazandığı görülmektedir. Bu durumun kitaplarda çocuk kahramanlar, öğretmenler ya da okul yöneticileri aracılığıyla dikkatlere sunulduğu tespit edilmektedir.

İncelenen kitaplarda “Yenilikçi Eğitim-Öğretim Süreçlerinin Yansımaları” alt başlığı değerlendirildiğinde yenilikçi eğitim anlayışının okul yöneticisi, öğrenci ve öğretmen kavramlarını birtakım değişikliklere uğrattığı göze çarpmaktadır. Bu noktada okul müdürünün baskıcı, sert ve otoriter konumdan yeniliğe açık, esnek ve demokratik konuma; öğrencinin bilgi alıcı, pasif konumdan sorgulayan, inceleyen, araştıran ve çözüm üreten aktif konuma taşındığı görülmektedir. Okul yönetimi, paylaşılan bir sorumluluk olarak ifade edilmektedir. 21. yüzyılda geleneksel yaklaşımın yerini yenilikçi yaklaşımın almasıyla öğretmenin tanımında değişikliklerin söz konusu olduğu görülmektedir. Geleneksel anlayışta öğretmenin; öğrencilere bilgiyi aktarıp öğreten kişi konumunda olduğu görülürken günümüzde öğrenmenin yollarını keşfettiren ve öğrenciye yaratıcı, eleştirel düşünme becerilerini kazandıran kişi durumunda olduğu fark edilmektedir. Ayrıca modern eğitimde, öğretmenlerin yenilikçi yöntem ve teknikleri benimseyerek öğrencilerinin var olan potansiyellerini keşfetmelerine imkân tanıdığı anlaşılmaktadır. Yenilikçi bir öğretmenin akademik ve meslekî olarak kendini geliştiren, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini keşfetmesi noktasında farklı yöntem ve tekniklerden faydalanan, gelişen eğitim teknolojilerini takip ederek dersinin kapsamında teknolojiyi bir araç olarak kullanabilen bir profile sahip olduğu görülürken öğrencinin ise; bir yandan teknolojiyi iyi bir biçimde kullanan bir yandan temel dil becerileriyle kendini ifade etme gücüne sahip olan, grup çalışmalarıyla iş birliği yapabilen özgün, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bir profile sahip olmasının beklendiği ifade edilmektedir.

Yenilikçi eğitimde eğitim- öğretimin esnek ve sürdürülebilir bir süreç olarak değerlendirildiği görülmektedir. Öğrenciye ders dışında da katkı sağlayacak, öğrenciyi çok yönlü geliştirecek, okulun penceresini hayata açacak sosyal sorumluluk projeleri, araştırma ödevleri, okul etkinlikleri ve okul gezilerinin bu anlayışı yansıtan işaretler olduğu fark edilmektedir.

İncelenen kitaplarda “Sınav ve Ödev Uygulamalarının Eğitim-Öğretim Süreçlerine Yansımaları” alt başlığı değerlendirildiğinde Türk eğitim sisteminde “sınav” uygulamalarına özel bir önem atfedildiği görülmektedir. Sınavların öğrencilerin gelecek yaşamlarında sahip olacağı sosyal, ekonomik, akademik düzeye etki etmesi nedeniyle öğrenci ve ebeveynler tarafından önemsendiği görülmektedir. Sınavlar, öğrencilerin bir

sonraki kademeye geçebilmek ve daha iyi bir eğitim alabilmek için başarmak zorunda oldukları bir değerlendirme olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplum tarafından sınav kavramına yüklenen bu anlamların “sınav kaygısı” gerçeğini de beraberinde getirdiği görülmektedir. Gerek okul içinde yapılan yerel sınavlar gerekse merkezi sınavlarla eğitim sisteminin hedeflerine ulaşılabilirliğinin ölçülmeye çalışıldığı tespit edilmektedir. Buna karşılık sınavların bilgiyi ölçmeye yönelik yapılması, merkezi sınavların çoktan seçmeli sorulardan oluşması değerlendirmenin yalnızca akademik başarıya odaklı olarak yapıldığını göstermektedir. Kitap kahramanları aracılığıyla bu durum eleştirilerek eğitim-öğretim süreçlerinde esas hedefin öğrencinin kendisini tanıması ve eğitim yaşamlarında ileriye dönük amaçlar edinebilmesi olması gerektiğinin altı çizilmektedir. Bu bakış açısıyla yaklaşıldığında öğrencinin öğrendiği içerikleri kendi geleceği için kullanabilmek adına, öğrenmeye ve yeterliğini ölçmeye yönelik bir istek de duyabileceği vurgulanmaktadır. En nihayetinde sınavların öğrencinin kendini geliştirip gelişimini değerlendirebileceği ve rotasını çizebileceği bir veri durumunda olabileceği ifade edilmektedir. Sınavların eğitim-öğretim süreçlerinin anlamı değil yalnızca bir parçası olduğu vurgulanmaktadır. Asıl amacın sınavları geçmek değil, ölçme değerlendirme süreçleri vasıtasıyla öğrencinin geleceğine giden yolda, kendisi için gerekli bilgileri edinip doğru güzergâhta ilerleyebilmek seçeneğine sahip olması olduğu dikkatlere sunulmaktadır.

Eğitim- öğretim süreçlerinde öğrencilerin sıklıkla karşılaştığı uygulamalardan biri de “ödevler” olmaktadır. Öğretmenler tarafından öğrencilere verilen ödevlerin öğrenciyi ders tekrarı, araştırma ve uygulama yapma gibi noktalarda olumlu yönlendirdiği görülmektedir. Bu durumun gerçekleşmesinde ödevin sahip olduğu özelliklerin büyük bir önem taşıdığı anlaşılmaktadır. Aksi takdirde verilen ödevlerin öğrenci için; bıkkınlık, okuldaki soğukluk, kopya çekme, ebeveyn baskısına maruz kalma gibi durumlara sebep olabileceği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla öğrencinin becerisini aşan ödevler öğrenciye olumsuz etki yaparken hayata dönük ve farkındalık artırıcı ödevlerin ise öğrenciye katkı sağladığı görülmektedir.

Son olarak “Etik Değerlerin Eğitim-Öğretim Süreçlerindeki Uygulamalara Yansımaları” alt başlığı değerlendirildiğinde bir yaşam merkezi durumundaki okulda, eğitim- öğretim süreçleriyle öğrencilere akademik eğitim kadar kıymetli olan etik değerlerin de kazandırılması gerektiği anlaşılmaktadır. Geleceğin yetişkini olarak görülen çocukların topluma ne şekilde yön vereceğinin ve toplumda nasıl bir duruş sergileyeceğinin bu değerlerin kazanılması ile ilgili olduğu görülmektedir. İncelenen kitaplarda, toplumun

küçük bir örneği olan okulda, etik değerlerin korunması gerektiğini ifade eden pek çok olay veya durumla karşılaşmaktadır. Bunun yanı sıra etik sorun olarak değerlendirilen kopya çekme, okuldan kaçma gibi disiplin sorunlarının altında yatan sebeplerin sorgulanması gerektiği dikkatlere sunulmaktadır. Günümüzün dijital yaşamında, etik değerlerin de değişimden etkilendiği bilginin ve bilgiyi sunan öğretmenin kutsal değerler olmaktan uzaklaştığı görülmektedir. Bununla birlikte insan yaşamı için gerekli temel etik değerlerin yüceltilmesi gerektiği aksi takdirde popüler yaşantıların etik değerlerin var oluşunu olumsuz yönde etkileyeceği vurgulanmaktadır. Ayrıca etik değerleri yaşatabilmek amacıyla açık programlarda belirtilen millî ve evrensel değer kazanımlarının okul yaşamıyla desteklenmesi gerektiği ifade edilmektedir. Etik değerlerin öğrencilere benimsetilmesinde, bu değerleri özümsemiş okul yöneticileri ve öğretmenlerin rol model olmak bakımından büyük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Yaşamın kendisi olarak değerlendirilen “okul”da gerçekleşen olay, durum veya uygulamaların etik değerler süzgecinden geçirilerek anlaşılmasının gerekliliği fark edilmektedir.

Gelinen noktada değişimin kaçınılmaz bir gerçek olarak bizleri karşıladığı görülmektedir. Sonradan var edilerek yetişkin dünyasından çekip çıkarılan “çocukluk” kavramının dijitalleşen dünya ile yine yetişkin dünyasına eklendiği dikkatleri çekmektedir. Bilgiye ulaşımın dijitalleşmesiyle yetişkin ve çocuğun aynı enformatik kaynaktan beslenmesi mümkün olmakta bu durumun da “okul” kavramına yüklenen anlamların farklılaşması sonucunu doğurduğu görülmektedir. Geleneksel biçimde düzenlenen okul ortamı, eğitim-öğretim süreçleri, öğretmen tutum ve davranışlarının günümüz çocukluk gerçekliğiyle bağdaşmadığı fark edilmektedir. Bu noktada, gelenekselden moderne gidilen süreçte Türk eğitim sisteminde; akademik odaklı eğitim ve sınav sistemleri, demokratik okul ortamının oluşturulamaması, okulun yaşama dönük olarak düzenlenememesi gibi temel sorunlarla karşılaşıldığı görülmektedir. İncelenen, eleştirilen, düzeltilen, sınırlanan bir çocuk gerçeğinden; inceleyen, sorgulayan, eleştiren, özgür bir çocuk gerçeğine doğru yol alındığı anlaşılmaktadır. Varılan çocuk gerçekliğinin anti otoriter bir yaklaşımla incelenen çocuk kitaplarına yansıtıldığı görülmektedir. En nihayetinde, seyreden bu değişim sürecinde eğitimin bireyi ve toplumu iyiye yöneltme amacından taviz verilmeden eğitim-öğretim süreçlerinde karşılaşılan eksik veya aksak yönlerin tespit edilmesi ve bunların eleştirel pedagoji süzgecinden geçirilerek çocuğa ve topluma fayda sağlayan bir kararlılıkla düzeltilmesi, gelişimin sürdürülebilir olmasını sağlamak adına önemli görünmektedir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, değişimin baş döndürücü bir hızla seyir ettiği günümüz dünyasında okul ve öğretmen unsurlarının değişebilen ama her daim etkin kavramlar olabilmesini sağlamak amacıyla eğitim sisteminin ve öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin amaç ve işleyişlerinin eleştirel pedagojinin bakış açısıyla güncellenerek yeniden ele alınması,

Eleştirel bakış açısını kazanmış öğretmenler aracılığıyla, okul içi programlarda felsefi düşünme öğretiminin yapılması ve bu amaçla “çocuklar için felsefe” etkinliklerinin kullanılması; böylelikle çocuğun kendisine, yaşadığı topluma, dünyaya karşı duyuş ve düşünüş geliştirmesinin sağlanması,

Okullarda yaratıcı drama etkinlikleri için alanında uzman öğretmenlerle, elverişli ortamlar yaratılarak öğrencilerin bu etkinlikler yoluyla bedensel, zihinsel ve duygusal devinimlerle farklı konular üzerinde farkındalık kazanmasının sağlanması,

Dijitalleşmenin her alana nüfuz ettiği yaşamda, dijital okuryazarlığı sağlayacak eğitim ve uygulama ortamlarının sağlanması, bu yolla kontrolsüzce dijitalleşen dünyada savrulan değil dijitali kendisi ve ülkesi yararına kullanabilen bireyler yetişmesinin sağlanması önerilen hususlar olmaktadır.

KAYNAKÇA

- Acer, D. (2012). Tasarım öğretimi programı (Mimarlık ve çocuk öğretimi programı)'nın Türk kültürüne uyarlanması, etkililiği analizi ve yaygınlaştırılması. 110K269 numaralı TÜBİTAK projesi.
- Açıkalın, A. (2016). *Toplumsal, kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği* (6. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ada, Ş. ve Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 343-373.
- Adorno, T. W. ve Horkheimer, M. (2007). *Kültür endüstrisi* (1. Baskı). İletişim Yayınları.
- Ak, S. (2014). *Toto'nun sınıfı* (4. Baskı). Can Sanat Yayınları.
- Akbaba, S. (2004). *Psikolojik sağlığı koruyucu rehberlik ve psikolojik danışma*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akbaş, E. ve Topçuoğlu, R. A. (2009). Modern çocukluk paradigmasının oluşumu: Eleştirel bir değerlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 20(1), 95-104.
- Akbaşlı, S. (2007). *Ortaöğretim okullarındaki okul aile birliklerinin görevlerini gerçekleştirme düzeyleri: Konya ili örneği* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No:228997).
- Akdağ, M. ve Güneş, U. H. (2002). Kopya çekme davranışları ve kopya çekmeye ilişkin tutumlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31(31), 330-343.
- Akın, U. ve Arslan, G. (2014). İdeoloji ve eğitim: Devlet-eğitim ilişkisine farklı bir bakış. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 81-90.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil* (1. Cilt). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktuğ, T. (2006). *Ergenlerde akran baskısı ve benlik saygısının incelenmesi* [Yüksel lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No:188833).
- Akyüz, M. (2014). *Muzaffer İzgü'nün çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel ilkeleri açısından incelenmesi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No:381785).

- Alacapınar, F. G. (2016). Eğitim felsefeleri, geleceğin okulu ve öğretmeni. E. Yılmaz, M. Çalışkan ve S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim bilimlerinden yansımalar* içinde (s. 17-30). Çizgi Kitabevi.
- Albayrak, M., Yıldız, A., Berber, K. ve Büyükkasap, E. (2004). İlköğretimde ders dışı etkinlikler ve bunlarla ilgili öğrenci davranışları hakkında velilerin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 13-18.
- Alpayar, Ç. (2020). Öğretmen ve öğrenci gözünden bir ev ödevi portresi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 42-60. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-511016>
- Altan, M. Z. (2016). Çoklu zekâ kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53-57.
- Altunbay, M. (2015). *İlköğretim Türkçe dersi (6-7-8. sınıflar) öğretim programında yer alan temel becerilerin kazandırılmasında çocuk edebiyatı ürünlerinin etkisi (21. yüzyıl örnekleme)* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 388234).
- Apple, M. (2004). *Neoliberalizm ve eğitim politikaları üzerine eleştirel yazılar* (B. Can, D. Çankaya, F. Gök, F. Keser, H. Ala, M. Apak, Çev.). Eğitim Sen Yayınları.
- Araz, Y. (2013). *16. yüzyıldan 19. yüzyıl başlarına Osmanlı toplumunda çocuk olmak*. Kitap Yayınevi.
- Arıcı, A. F. (2018). *Çocuk edebiyatı ve kültürü* (2. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arslan, S., Hanife, K., Karahalilöz, O., Karagözoğlu, B., Yıldırım, E. ve Yıldız, T. (2019). Geleceğin okulları. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 2(2), 201-216.
- Asal, Y. (2015). *Bizim matrak sınıf-5: Bizim sınıf kopya çekmez*. Nesil Yayınları.
- Aslan, Ö. M. (2014). Eğitim felsefesi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının felsefi tercihlerine ve eleştirel pedagojiye yönelik görüşlerine olan etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 1-14. <https://doi.org/10.17755/esosder.73598>
- Atabay, S. (2014). Mekan ve mimarinin eğitimde başarıya etkisi. B. Binat ve N. Şık (Ed.), *Vitra çağdaş mimarlık dizisi 3: Eğitim yapıları* içinde (s. 36-45). Vitra Yayınları.
- Atilla, M. (2021). *Gülmeyi bilen müdür aranyor* (2. Baskı). Tudem Yayınları.
- Aydın, İ. (2021). *Eğitim ve öğretimde etik* (11. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Aydın, U. ve Bulgan, G. (2017). Çocuklarda sınav kaygısı ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 16(2), 887-899. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304742>
- Aydınlı, S. (1986). *Mekânsal değerlendirmede algısal yargılara dayalı bir model* [Doktora tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No:14023).
- Aytaç, A. M. (2007). *Ailenin serencamı: Türkiye'de modern aile fikrinin oluşması*. Dipnot Yayınları.
- Aytaç, G. ve Yalçın, A. (2003). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ Yayınları.
- Aytemur Sağıroğlu, N. (2008). Özgürleştirici bir eğitim arayışı: Eleştirel pedagoji okulu. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6(24), 50-61.
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Bağlı, M. (2002). Türk modernleşmesi bağlamında hukuk ve yargılama: Çocuk yargılaması. E. Akyüz, S. Uluğtekin, Y. Baykara Acar ve Ö. Cankurtan Öntaş (Ed.), *II. Ulusal çocuk ve suç sempozyumu: Yargı öncesi ve yargılama süreci bildirileri içinde*. Türkiye'de Çocuklara Yeniden Özgürlük Vakfı Yayınları.
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. T. ve Kocabaş, A. (2020). Sınıf öğretmenlerinin eleştirel pedagoji ilkelerine katılım düzeyleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 53-68. <https://doi.org/10.17244/eku.638268>
- Basılı, A. (2022). *Başarısızlar kulübü* (11. Baskı). Timaş Yayınları.
- Baş, B. (2015). *Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başar, H. (2016). *Sınıf yönetimi* (20. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Başdemir, H. Y. (2012). Türk eğitim sisteminin yapısal sorunları ve bir öneri. *Liberal Düşünce Dergisi*, (67), 35-52.
- Baynazoğlu, L. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ev ödevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(221), 51-71.
- Bayrak Özmutlu, E. (2018). *Öğretmenlerin mesleki inançları, mesleki inançlarının kaynakları ve mesleki inançlar temelinde öğretmen tiplerinin belirlenmesi* [Doktora

- tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 509814).
- Bayrakçı, M. ve Eraslan, F. (2014). Ortaöğretim okul yöneticilerinin inovasyon yeterlilikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 96-135.
- Bektaş, M. ve Akdeniz Kudubeş, A. (2014). Bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak: Yazılı sınavlar. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 7(4), 330-336.
- Belet, Ş. D. ve Deveci, H. (2008, 2-5, Mayıs). *Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Çanakkale, Türkiye.
- Beyazkürk, D., Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eurasian Journal of Educational Research*, (26), 13-26.
- Boydak Ozan, M. ve Karabatak, S. (2013). Ortaöğretim okul yöneticilerinin yenilik yönetimine yaklaşımları ve karşılaştıkları sorunlar. *International Journal of Educational Science*, 5(1), 258-273.
- Brent, H. (1981). The survival of the 60s: Critical teaching. *College English*, 8(43), 824-838.
- Bumin, K. (1998). *Batı'da devlet ve çocuk*. Patika Yayınları.
- Burak, A. (2019). *Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 551508).
- Büyükgoze, H. ve Yılmaz Fındık, L. (2018). Eleştirel pedagojinin eğitim sistemindeki görünümü: Öğretmenler üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 17(3). <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466355>
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). Söylemden ideolojiye: Eleştirel söylem çözümlemesi. A. Kocaman (Ed.), *Dilbilim temel kavramlar, sorunlar, tartışmalar* içinde (s. 101-113). Dil Derneği Yayınları.
- Büyükkaragöz, S. (1990). Okula uyumsuzluk ve başarısızlıkta ailenin rolü. *Eğitim ve Bilim*, 14(78). 29-33.

- Can, E. ve Baksi, O. (2014). Öğrencilerin sınıf içi tutum ve davranışlarının öğretmenlerinin sınıf yönetimi başarısına etkisi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(Özel Sayı-1), 86-101.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. AnıYayınları.
- Börekçi, F. (2013). *Çakma öğrenci*. Nesil Yayınları.
- Çağlar, D. (1977). Demokrasi ve eğitim. *Çağdaş Eğitim*, (14), 26-31.
- Çakmak, F. ve Bilişli, Y. (2019). İdeoloji, söylem ve iletişim çalışmalarında Ruth Wodak. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 99-124. <https://doi.org/10.18037/ausbd.566784>
- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çalışan Gürbüz, H. (2017). *Asiye-1: Kovun beni bu okuldan!*. Taze Kitap Yayıncılık.
- Çapulcuoğlu, U. ve Gündüz, B. (2013). Öğrenci tükenmişliğini yordamada stresle başa çıkma, sınav kaygısı, akademik yetkinlik ve anne-baba tutumları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 201-218.
- Çe, M. (2018). *Çılgın öğretmen: Sınıf öyküleri-3* (23. Baskı). Uğurböceği Yayınları.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28-34.
- Çelik, V. (2003). *Eğitimsel liderlik*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çepni, S., Özsevgi, T. ve Gökdere, M. (2003). Bilişsel gelişim ve formal operasyon dönem özelliklerine göre ÖSS fizik ve lise fizik sorularının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, (157), 30-39.
- Çer, E. (2014). *Edebiyatta çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik ilkelerinin incelenmesi* [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No:381782).
- Çer, E. (2016). Türkçe öğretiminde çocuğa görelilik ilkesine uygun edebiyat yapıtlarının önemi. *İlköğretim Online*, 15(4). <https://doi.org/10.17051/io.2016.22814>
- Çetin, A. ve Gül, M. (2018). Toplumsal değişim sürecinde eğitim. S. Ünsal ve A. Çetin (Ed.), *Eğitim sosyolojisi* içinde (s. 93-115). Nobel Yayınları.

- Çıkla, S. (2005). Tanzimat'tan günümüze çocuk edebiyatı ve bazı öneriler. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, (104-105), 112-132.
- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 31-45.
- Çınar, İ. (2009). Küreselleşme, eğitim ve gelecek. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2(1), 14-30.
- Çırak, A. (2020). Eleştirel pedagoji açısından sudbury demokratik değerler okulu'nun incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(55), 429-438. <https://doi.org/10.26449/sssj.2062>
- Çiftçi, F. (2013). Çocuk edebiyatında yaş gruplarına göre kitaplar ve özellikleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 125-137.
- Çiftçi, H. (2018). Akran ilişkileri düzeylerinin karşılaştırılması: Lise öğrencileri üzerine bir inceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1516-1535. <https://doi.org/10.15869/itobiad.416486>
- Çocuk Haklarına Dair Sözleşme (1989, 20 Kasım). Erişim adresi: <https://www.unicef.org/turkiye/%C3%A7ocuk-haklar%C4%B1na-dair-s%C3%B6zle%C5%9Fme>
- Dam, H. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Demir, E. ve Köse, M. (2016). Öğretmenlerin rol modelliği hakkında öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (53), 38-57.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2015). Eleştirel kuram açısından eğitim ve eğitim yönetimi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 206-227.
- Dewey, J. (2019). *Okul ve toplum* (H. A. Başman, Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilci, T. (2015). *Eğitimin mekansal boyutu: Mekansal tasarım ve psikolojik etkileri*. Geçit Matbaacılık ve Yayıncılık.
- Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş çocuk yazını: Yazın eğitime atılan ilk adım*. Yapı Kredi Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2004). *Çağdaş çocuk yazını*. Morpa Kültür Yayınları.

- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2004). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39(39), 356-383.
- Doyuran, L. (2018). Medyatik bir çalışma alanı olarak eleştirel söylem çözümlemesi (Televizyon dizileri örneğinde). *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 301-323. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.362184>
- Dönmez, B. (2008). Okul ve sınıf ergonomisi ya da insanı öncelemek. *Eğitime Bakış Dergisi*, 11(4), 10-14.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 266-280.
- Duman, T. (1991). *Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirme*. MEB Yayınları.
- Dumanlı Kadızade, E. ve Aslan, Y. (2022). Çocuk edebiyatı metinlerinde otoriterliğin çeşitli görünüşleri: Rıfat Ilgaz ve Christine Nöstlinger örneği. B. Çetin ve K. İşeri (Ed.), *Türkçenin eğitimi-öğretiminde kuramsal ve uygulamalı çalışmalar 12* içinde (s. 51-62). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Dumanlı Kadızade, E. ve Sakar, C. (2021). Tarihsel süreç içerisinde çocuk ve çocuk edebiyatı. Ş. Demirel ve S. Seven (Ed.), *Çağdaş çocuk edebiyatı* içinde (s. 39-68). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dursun, Ç. (2013). *İletişim Kuram Kritik*. İmge Yayınları.
- Duruhan, K. (2004, 6-9, Temmuz). *Türkiye’de okulda geleneksel anlayış ve yöntemlerle insan yetiştirmenin olumsuz etkileri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya, Türkiye.
- Earthman, G. I. (2002). School Facility Conditions and Student Academic Achievement. Williams Watch Series: Investigating the Claims of Williams v. State of California, Los Angeles, CA: UCLA’s Institute for Democracy, Education, and Access. <http://www.escholarship.org/uc/item/5sw56439>
- Ekşi, H. ve Çelik, H. (2008). Söylem analizi. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27, 99-117.
- Elbirlik, T. ve Karabulut, F. (2015). Söylem kuramları: Bir sınıflandırma çalışması. *Dil Araştırmaları*, 17, 31-50.

- Elkind, D. (2001), Değişen dünyada çocuk yetiştirme ve eğitim (E. G. Kapçı, Çev.). B. Onur (Ed.), *III. Ulusal çocuk kültürü kongresi: Dünyada ve Türkiye’de değişen çocukluk* içinde. Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Elmacı, F. (2009). Çocukların korunması ve refahlarının arttırılmasında okulun rolü: İngiltere örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 69-84.
- Ercan, G. S. ve Danış, P. (2019). Söylem, söylem çözümlemesi ve eleştirel söylem çözümlemesi: Tanımları ve kapsamaları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6(2), 527-552.
- Ercan, S.A. ve Marsh, D. (2016). Qualitative methods in political science. Hans Keman ve J. Woldendorp (Ed.), *Handbook of research methods and applications in political science* içinde (s. 309-320). Edward Elgar Publishing.
- Erdal, K. (2008). Çocuk edebiyatı ve çocuk kitapları. *Milli Eğitim*, 37(178), 156-165.
- Erdoğan, İ. (2001). *Sınıf yönetimi: Ders, konferans, panel ve seminer etkinliklerinde başarının yolları* (1. Baskı). Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2004). Popüler kültürün ne olduğu üzerine. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 5(57), 1-18.
- Erdoğan, M. E. (2021). Frankenstein romanına eleştirel pedagojik bir yaklaşım. *Eleştirel Pedagoji*, 67, 50-53.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erzen, Z. ve Epçaçan, C. (2018). Öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin toplumdaki saygınlığının incelenmesi. *Journal of Institute of Economic Development and Social Researches*, 4(9), 331-345.
- Eskicumalı, A. (2002). Öğretmenlik mesleğine giriş. Y. Özden (Ed.), *Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği* içinde (s. 2-31). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Eştürk, Ö. (2006). *Türkiye’de liberalizm: Turgut Özal dönemi örneği* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Fairclough, N. ve Wodak, R. (1997). Critical discourse analysis. Teun Van Dijk (Ed.), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction* içinde (s. 258- 284). Sage.

- Fırat, H. (2020). Çocuk edebiyatında antiotoriter anlatım: Aytül Akal'ın "Güzel Kitaplarım" öyküsü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 177-191. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752243>
- Freire, P. (2000). *Yüreğin pedagojisi* (Ö. Orhangazi, Çev.). Ütopya Yayınları.
- Freire, P. (2003). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Gatto, J.T. (2018). *Eğitim bir kitle imha silahı zorunlu eğitimin karanlık dünyasına bir yolculuk* (M. A. Özkan, Çev.). Edam Yayıncılık.
- Geridönmez, S. (2022). *Uzayda bir yatılı okul* (30. Baskı). Günışığı Kitaplığı.
- Giroux, H. A. (2009). *Dil/kültürel incelemeler alanında eleştirel pedagojinin bir rolü var mıdır? Eleştirel pedagoji söyleşileri* (E. Ç. Babaoğlu, Çev.). Kalkedon Yayınları.
- Gök, F. (1998). 75 yılda insan yetiştirme, eğitim, devlet. F. Gök (Ed.), *75 yılda eğitim içinde* (s. 1-6). Tarih Vakfı Yayımları.
- Gök, F. (2003). Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen yetiştirme. *Öğretmen yetiştirme ve istihdamı sempozyumu bildirimleri içinde* (s. 9-22). Eğitim Sen Yayınları.
- Gökbayrak, P., Eray, A. ve Yıldırım, B. (2013). Öğrenim mekanları. Erişim adresi: <http://www.ogrenimmekanlari.com/>
- Gökçe, E. ve Erdem Harbelioğlu, A. (2019). Nasıl bir öğretmen istiyoruz? B. Aslan ve F. Bıkmaz (Ed.), *Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e armağan içinde* (s. 61-74). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Gutok, G. (2006). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ütopya Yayınları.
- Güçlü, S. (2016). Çocukluk ve çocukluğun sosyolojisi bağlamında çocuk hakları, *Sosyoloji Dergisi*, 1(1), 1-22.
- Gülay, H. (2009). Okul öncesi dönemde akran ilişkiler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(22), 82-93.
- Gülay, H. (2009b). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Güler Karacan, Ş. (2018). *Of ya! Yine mi ödev?* (29. Baskı). Nesil Yayınları.
- Güneş, A. (2021). Eleştirel söylem analizi çerçevesinde metin çözümlemesi: İstiklal Marşı örneği. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 152-168.

- Güneş, P. (2022). *Bizim sınıfın halleri* (5. Baskı). Tudem Yayınları.
- Güngör, B. (2020). Söylem yaklaşımı üzerine bir kavram çalışması ve eleştirel söylem analizi. *Kritik İletişim Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 1-12.
- Güngör, S. (2016). Eğitim yönetimini yeniden inşa etmek: Eleştirel eğitim yönetimi kuramının olabilirliği üzerine. K. Yılmaz (Ed.), *Eleştirel eğitim yönetimi yazıları* içinde (s. 35-65). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gür, Ş. Ö. (1996). *Mekan örgütlenmesi*. Gür Yayıncılık.
- Güven, A. Z. (2014). *Değerler eğitimi ve Türkçe derslerinde değerlerin kullanımı*. Palet Yayınları.
- Halat, S., Çelik, H., ve Fırat, H. (2018). Çocuk kitaplarında otorite:" Bacaksız serisi" örneği. *Turkish Studies (Elektronik)*, 13(11), 669-691.
- Hasırcı, S. (2011). Çocuk kitaplarında şişmanlığın (Obezite) ele alınışı üzerine bir değerlendirme. S. Sever (Ed.), *III. ulusal çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu bildirileri* içinde (s.1057-1065). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Hortaçsu, N. (2002). *Çocuklukta ilişkiler: Ana-baba, kardeş ve arkadaşlar*. İmge Yayınları.
- Hoy, W. K. ve Hannum, J. W. (1997). Middle school climate: An emprical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311. <https://doi.org/10.1177/0013161X97033003003>
- Humphreys, T. (1998). *Aile: terk etmemiz gereken sevgili* (T. Anapa, Çev.). Epsilon Yayınevi.
- Illich I. (2022). *Okulsuz toplum* (M. Özay, Çev.). Şule Yayınları.
- İmer, K., Kocaman, A. ve Özsoy, A. S. (2011). *Dilbilim sözlüğü*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- İnal, K. (1996). *Eğitimde İdeolojik boyut*. Doruk Yayıncılık.
- İnal, K. (2007). *Modernizm ve çocuk-geleneksel, modern ve postmodern çocukluk imgeleri*. Sobil Yayınları.
- İnal, K. (2008). *Eğitim ve ideoloji*. Kalkedon Yayınları.
- İnal, K. (2010). *Eğitim ve iktidar*. Ütopya Yayınevi.

- İnal, K. (2020). *Modernite, yurttaşlık ve eleştirel pedagoji*. Töz Yayınları.
- İnan Kaya, G. (2021). Dijital Çağda çocuk yetiştirme ve eğitim: Değişen roller. *İnsan ve İnsan*, 8(27), 83-100. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.819184>
- İnce, N. B. (2022). *Sınıfta eleştirel pedagoji: İlkokul 4. sınıf öğrencileriyle eleştirel okuryazarlık uygulamalarının yansımaları* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No:738124).
- İpşiroğlu, Z. (2008). Çağdaş çocuk ve gençlik yazınının Türkiye'deki işlevi gelişimi ve konumu. Z. İpşiroğlu (Ed.), *Çağdaş Türk yazını içinde* (s.171-192). Toroslu Kitaplığı.
- İstanbul Go Okulu. (2019, 23, Haziran). *Çocuklar neden artık daha çabuk sıkılıyor ve sabırsız davranıyor?*. İstanbul Go Okulu. <https://www.gookulu.com/cocuklar-neden-sabirsiz-ve-sikilgan/>
- Johnstone, B. (2008). *Discourse analysis*. Blackwell.
- Kanter, B. (2015). Sosyolojik kaygılar bağlamında çocuk edebiyatı. T. Şimşek ve B. V. Yıldız (Ed.), *II. Uluslararası çocuk ve gençlik edebiyatı sempozyumu bildirileri içinde* (s. 15-20). KBN Dijital Baskı Merkezleri.
- Kapıkıran, Ş. (2016). Ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ölçeğinin psikometrik değerlendirmeleri ve yapısal geçerlik: Ortaokul ve lise öğrencileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 62-83. <https://doi.org/10.12984/eed.07848>
- Kaplan, B. (2006). *İlköğretim 6. sınıf yaşamımızı yönlendiren elektrik ünitesinde ev ödevi verilmesinin öğrenci başarısına ve kavram öğrenmeye etkisi* [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No:191721).
- Karabacak, K. (2010). *Seviye belirleme sınavlarının eğitimde ortaya çıkardığı açmazlar* [Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No:263448).
- Karadoğan, U. C. (2019). “Çocuk ve çocukluk” kavramının tarihsel süreçte değerlendirilmesi. *Çocuk ve Medeniyet*, 4(7), 195-226.

- Karagöz, B. (2015). *Yalvaç Ural'ın eserlerinin tematik açıdan incelenmesi ve eserlerinde çocuk eğitimiyle ilgili temel değerler* [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No:394807).
- Karakütük, K., Özdoğan Özbal, E. (2019). Eğitim sistemimizin gelecekteki öğretmen gereksinimi konusunda bir çözümleme. B. Aslan ve F. Bıkmaz (Ed.), *Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek'e armağan içinde* (s. 41-59). Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Karaosmanoğlu, M. (2005). Çocuk nedir edebiyat nereye düşer. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, (104-105), 13-16.
- Kart, S. ve Parlar, H. (2022). Yenilikçi okul: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Journal of National Education*, 51(236), 3443-3470. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1020284>
- Katılmış, A. (2010). *Sosyal bilgiler derslerindeki bazı değerlerin kazandırılmasına yönelik bir karakter eğitimi programının geliştirilmesi* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No:261973).
- Katırcı, R. H. (2016). *Eğitim yapılarında mimari tasarım ve kullanıcı ilişkisinin değerlendirilmesi: Santral İstanbul* [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No:430236).
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim felsefesi ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 8, 5-15.
- Kesik, F. ve Bayram, A. (2015). Eğitim sisteminin eleştirel pedagoji perspektifinden bir değerlendirmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 901-921. <https://doi.org/10.17860/efd.42583>
- Kılıç, A. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirme programında yer alan derslerin öğrenilme düzeyleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 136-145.
- Kincheloe, J. L. (2018). Eleştirel pedagoji (K. İnal, Çev.). Yeni İnsan Yayınevi.
- Koç Akran, S. (2021). Ev ödeviyle ilgili makale ve tezlerin sistematik analizi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 9(1), 74-95.
- Koru, N. B. ve Gündüz, M. (2022). Pedagojik bir araştırma olgusu olarak çocukluk. *Alanyazın*, 3(1), 189-199.

- Kozikoğlu, İ. ve Erden, R. Z. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ile eleştirel pedagojiye ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3), 1566-1582. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.466392>
- Köksal, H. (2008). Çocukluk, değişen dünya ve tarih öğretiminden beklentiler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 388-396.
- Lupton, R. A., Chapman, K. J. ve Weiss, J. E. (2000). A Cross-National exploration of business students' attitudes, perceptions, and tendencies toward academic dishonesty. *Journal of Education for Business*, 75(4), 231-235.
- Lüle, E. (2007). Yedi farklı çocuk kitabının çocuk yazını ilkelerine uygunluğunun değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 17-30.
- Marım, Y. (2021, 2-3, Şubat). *Sürdürülebilirlik kavramı bağlamında Türk eğitim sistemine eleştirel bir bakış*. XI. Eurasian Conference On Language And Social Science, Gjakova, Kosova.
- McLaren, P. (2007). *Kapitalistler ve işgalciler, imparatorluğa karşı eleştirel bir pedagoji* (B. Baysal, Çev.). Kalkedon Yayınları.
- McLaren, P. (2011). *Okullarda yaşam: Eleştirel pedagojiye giriş* (M. Y. Eryaman ve H. Arslan, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Mendel, G. (1992). *Sosyo-psikanaliz açıdan otorite: Son sömürge çocuk* (H. Portakal, Çev.). Kabaalcı Yayınevi.
- Moring, M. (1999). Everybody's doing it. *Campus Life*. 58(4), 34-39.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu-eğitim-yeni kimlikler-II: Bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 341-350. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001170
- Nunan, D. (1999). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Ocak, G. (Ed.). (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oğuzkan, A. F. (1987). *Dünya çocuk edebiyatının ana çizgileri çocuk edebiyatı yillığı*. Gökyüzü Yayınları.

- Oğuzkan, A. F. (2013). *Çocuk edebiyatı: Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle*. Anı yayıncılık.
- Oksal, B. ve A. Bilgin (1999). Üniversitede kopya sorunu. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-90.
- Oktay, A. (1995). *Çocuk ve okul*. Seha Neşriyat Yayıncılık.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem* (5. Baskı). Epsilon Yayıncılık.
- Onur, B. (1993). Sunuş. *Toplumsal tarihte çocuk sempozyumu bildiriler içinde*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Onur, B. (1994). Türk eğitim sisteminin özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 18(93), 9-17.
- Onur, B. (2007). *Çocuk, tarih ve toplum*. İmge Kitabevi.
- Öcal, S. (2009). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik tutumlarının oluşmasında ailelerin ve öğretmenlerin rolü* [Yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No:253866).
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme Vakfı.
- Öymen Gür, S. ve Zorlu, T. (2002). *Çocuk mekânları*. Yapı-Endüstri Merkezi Kitapevi.
- Özarslan Dikmen, A. (2016). *Çocuk ve çocukluk sosyolojisi*. Resse Yayınları.
- Özcan, M. (2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Özcan, M. (2022). *Gizemli öğretmen* (2. Baskı). Timaş Yayınları.
- Özcan, Ö. (2019). *Aydınlanma'nın üç düşünüründe (Rousseau, Kant ve Locke) çocuk modernleşmesi ve eğitim* [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No:585044).
- Özcan, Ö. (2017). Orta Çağ'dan erken modern döneme çocukluğun tarihsel gelişimi. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(4) , 91-126.
- Özdemir, S. (1997). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Özdemir, S. ve Akkaya, E. (2013). Genel lise öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(2), 295-322.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 27-35.
- Özer, Ö. (2018). *Gökyüzüne çılgılık, öncülerden eleştirel söylem yaklaşımları ve özgün çözümlemeler*. LiteraTürk Yayınları.
- Özgür, H. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik özellikleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 409-420.
- Özkan, H. H. (2009, 1-3, Mayıs). *Mesleki teknik eğitimde inovasyon ihtiyacı*. The First International Congress of Educational Research: Trends and Issues of Educational Research, Çanakkale, Türkiye.
- Özlem, D. (2006). *Kavram ve düşünce tarihi çalışmaları: Kavramlar ve tarihleri 2*. İnkılâp Kitabevi.
- Öztan, G. G. (2009). *Türkiye’de çocukluğun politik inşası* [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi’nden edinilmiştir. (Tez No:27016).
- Öztürk, H. (2017). Çocukluğun tarihsel gelişimi üzerine düşünceler. *Iğdır üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 253-276.
- Özyurt, C. (2011), Değişen aile, toplum ve kültür yapılarında çocuk algıları. E. Yıldırım ve K. Canatan (Ed.), *Aile sosyolojisi* içinde (s. 155-181). Açılım Kitap.
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: Tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 531-562.
- Polat, H. ve Ünişen, A. (2014). Okulun mekansal anlamı: Pedo-mimari. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 65-84.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yok oluşu* (K. İnal, Çev.). İmge Kitabevi Yayınları.

- Potur, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık eğitimi* [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No:375609).
- Potur, Ö. (2014). Türkçe derslerinde eleştirel okuryazarlık. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 32-49. <https://doi.org/10.16916/aded.07689>
- Prosser, J. (1999). The evolution of school culture research. In Jon Prosser (Ed.), *School culture* (pp.1- 14). Paul Chapman Publishing.
- Riasati, J. M. ve Mollaei, F. (2012). Critical pedagogy and language learning. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(21), 223-229.
- Sağ, V. (2003). Toplumsal değişim ve eğitim üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 11-25.
- Saussure, L. de ve Schulz, P. (2005). Introduction. Saussure, L. de ve Schulz, P. (Yay. haz.), *Manipulation and ideologies in the twentieth century: Discourse, language, mind* içinde (s. 1-14). J. Benjamins Publishing Company.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(30), 193-200.
- Selçuk, Z. (1995). Bir eğitim ve rehberlik sorunu: Okullarda kopya çekme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 397-418.
- Senemoğlu, O. (2017). Tüketim, tüketim toplumu ve tüketim kültürü: Karşılaştırmalı bir analiz. *İnsan ve İnsan*, 4(12) , 66-86. <https://doi.org/10.29224/insanveinsan.313030>
- Sertbarut, M. (2021). *Karne hediyesi at kestanesi*. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Sever, S. (2015). *Çocuk ve edebiyat* (8. Baskı). Tudem Yayın Grubu.
- Sevin, M. ve Kardaş, M. N. (2020). Nabi. Z. Merey (Ed.), *Farklı perspektiflerde çocuk eğitimi: Doğu ve Batı düşünürlerinin eğitime yaklaşım biçimleri* içinde (s. 141-164). Nobel Yayınevi.
- Seyhan, A. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin performans görevlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 60-75. <https://doi.org/10.17755/esosder.289651>
- Slavin, R. E. (2002) *Educational Psychology, Theory and Practice* (7. Baskı). Pearson.

- Solak, Ö. (2011). Küçük ağı romanının eleştirel söylem analizi. *Akademik Bakış Dergisi*, 26, 1-14.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Şah, U. (2020). Eleştirel söylem analizi: Temel yaklaşımlar. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, (7), 210-231. <https://doi.org/10.46250/kulturder.819362>
- Şahin, Ç. , Demir, M. K. ve Arcagök, S. (2016). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ilkelerine yönelik yaklaşımlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2) , 1187-1205. <https://doi.org/10.17556/jef.46732>
- Şahin, İ. (2004, 6-9, Temmuz). *Postmodern çağ ve humanist eğitim*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya, Türkiye.
- Şahin, Ö. (2004). Althusser’de devlet, ideoloji ve eğitim. *Eğitim Bilim Toplum*, 2(6), 84-95.
- Şen, E. (2014). Otoriter anlayış karşıtlığı ve “Gianni Rodari”. *Türk Dili Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı*, (Özel Sayı), 653-662.
- Şener, H. (2013). Hayriyye-i Nabi’de aktarılan değerler. *Turkish Studies*, 8(1), 2051-2524.
- Şensoy, S. ve Sağsöz, A. (2015). Öğrenci başarısının sınıfların fiziksel koşulları ile ilişkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 87-104.
- Şimşek, T. (2014). Çocuk edebiyatı tarihine ön söz. *Türk Dili Dergisi*, 7(756), 15-58.
- Şimşek, T., Arslan, M. A. ve Yakar, Y. M. (2014). Çocuk edebiyatı tarihi. T. Şimşek (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı içinde* (s. 45-70). Grafiker Yayınları.
- Şirin, M. R. (1999). *Kuşatılmış çocukluğun öyküsü*. İz Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2000). *99 soruda çocuk edebiyatı*. Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M. R. (2012), *Çocuk ve ilk gençlik edebiyatı ders notları*. Marmara Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü (2008-2012).
- Şirin, M. R. (2016a). *Çocuk, çocukluk ve çocuk edebiyatı*. Kapı Yayınları.
- Şirin, M. R. (2016b). *Gösteri çağı çocukları*. İz Yayıncılık.

- Şirin, M. R. (2016c). Çocuk modernleşmesi ve çocuk edebiyatı. *Türk Dili Dergisi*, 774, 31-40.
- Şirin, M. R. (2016d). Edebiyat ve çocuk edebiyatı, edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi*, 10(780), 12-31.
- Şirin, M. R. (2019). Değişen çocuk ve çocukluk biraz tarih ve felsefe biraz sosyoloji ve çocukluk sosyolojisi. *Çocuk ve Medeniyet*, 4(7), 5-40.
- Şirin, M. R. (2021). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış-Çocuk edebiyatı nedir- Ne değildir?*. Uçan At Yayınları.
- Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (s.123-125). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (Ed.). (2020). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tanner, C.K. (2008). Explaining relationships among student outcomes and the school's physical environment. *Journal of Advanced Academics*, 19(3), 444-471. <https://doi.org/10.4219/jaa-2008-812>
- Tatar, M. (2004). Etkili öğretmen. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(11), 1-12.
- Tavil, Y. Z. ve Karasu, N. (2013). Aile eğitim çalışmaları: Bir gözden geçirme ve meta analiz örneği. *Eğitim ve Bilim dergisi*, 38(168), 85-95.
- Temizöz, Y. ve Özgün Koca, A. S. (2008). Matematik öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemleri ve buluş yoluyla öğrenme yaklaşımı konusundaki görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 89-103.
- Temizyürek, F., Şahbaz, N. K. ve Gürel, Z. (2016). *Çocuk edebiyatı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi*. Kendi Basımı.
- Tosun, F. Ç. (2018). Öğrenci gözüyle geçmişten günümüze Türk eğitim sistemi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 471-484.
- Tozlu, N. (2012). *Eğitim felsefesi*. Tibyan Yayıncılık.

- Töre, E. (2019). Öğretmenlerin yenilikçi iş davranışı düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1761-1773. <https://doi.org/10.29228/TurkishStudies.22873>
- Tuğan, N. H. (2015). Son dönem Türk sinemasında hastalık temsilleri: “Saç” filminin eleştirel söylem çözümlemesi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (40), 48- 76.
- Tuğtaş, M. (2021). *Sessiz sakin'in gürültülü maceraları-1: Aaa! bu da kim?* (23. Baskı). Hayat Yayınları.
- Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini inşa etmeleri üzerine. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10). 223-242.
- Tura, B. ve Akbaşı, S. (2021). Öğretmen yenilikçiliğini etkileyen faktörler. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 15-28.
- Turhan Türkkân B. ve Boran Şenocak, B. (2021). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji konularını öğrenmeye yönelik görüşleri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 471-485. <https://doi.org/10.21666/muefd.801120>
- Tüfekçi Can, D. (2012). *Çocuk edebiyatı üzerine bir araştırma: Tanımlar, türler ve teoriler* [Doktora tezi, Ege Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 314170).
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük* (10. Baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türnüklü, E. B. (2001). Değerlendirme sürecinde yeni gelişmeler ve değişen yaklaşımlar. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, (71), 34-39.
- Uğurlu, S. B. (2010). Çocuk edebiyatı eleştirisi. *Turkish Studies*, 5(3), 1921-1945. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1219>
- Uluğ, F. (1998). Eğitim sisteminde değişime yapısal uyum sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(14), 153-166.
- Ülken, H. Z. (2001). *Eğitim felsefesi*. Ülken Yayınları.
- Van Dijk, T. A. (2015). Critical discourse analysis. D. Schiffrin, D. Tannen ve H. E. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* içinde (s. 466-485). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118584194.ch22>

- Verloop, N., Driel, J. V. ve Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2014). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ Yayınları.
- Yalçınkaya, M. (2002). Açık sistem teorisi ve okula uygulanması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 103-116.
- Yalman Polatlar, D., Karakaya Akçadağ, Ç., Sezer, H. N., Özmen, K. M., Akyüz, M. H., Bilici, N. ve Özdoğru, Z. (2021). Modern çocukluğa bakış: Neil postman değerlendirmesi. *Journal of Sustainable Education Studies*, (Özel Sayı), 314-328.
- Yanık, S. N. (2020). *Eğitim ve mekân ilişkisi üzerine bir inceleme* [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No: 628576).
- Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. (2004). Bir değer olarak çocukluk. *Üniversite ve Toplum: Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 4(4).
- Yarar, N. (2021). *Önüm arkam sağım solum sınav* (8. Baskı). Altın Kitaplar Yayınevi.
- Yaşar, Ş. (2020). *Oh ne âlâ memleket* (20. Baskı). Doğan Egmont Yayıncılık.
- Yavuzer, H. (2013). *Çocuk ve ergen eğitiminde anne baba tutumları* (4.Baskı). Timaş Yayınları.
- Yıldırım Taştı, Ö. (2023). On theories of sociology of education: A glance at the Turkish education system. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(3), 1810-1825. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1298360>
- Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel pedagoji: Paulo Freire ve Ivan Illich'in eğitim anlayışı üzerine*. Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. (2004). Ebeveyn tutumları ve saldırganlık. *Polis Bilimleri Dergisi*, 6(3-4), 131-150.
- Yılman, M. (1994). *Eğitim bilimine giriş*. Reform Matbaası.
- Yılmaz, E. (2016). 21. yüzyıl becerileri kapsamında dönüşen okul paradigması. E. Yılmaz, M. Çalışkan ve S. A. Sulak (Ed.), *Eğitim bilimlerinden yansımalar* içinde (s. 5-16). Çizgi Kitabevi.

- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının eleştirel pedagoji ile ilgili görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 195-213.
- Yılmaz, Z. (2016). Paulo Freire'nin felsefesinde özgürleşmenin aracı olarak eğitim. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (22), 299-313.
- Yöndem, Z. D. ve Totan, T. (2007). Ergenlerde zorbalığın anne baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2), 53-68.
- Yüceer Berker, D. (2022). *Çocuk ve ideoloji: Türkiye'de çocukluğun paternalist inşası ve ideal Türk çocuğu*. Urzeni Yayınevi.
- Zümrütkal, S. ve Arslantaş, H. A. (2021). Değer eğitimi perspektifinde öğretmen rolü. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 1(50), 240-253. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.936376>