

ELEŞTİREL OKUMA

Musa ÇİFÇİ*

Özet

Bu çalışmada eleştirel okumanın kavram çerçevesi üzerinde durulacak; vazgeçilmez gerekliliği, amacı ele alınacaktır. Eleştiri ve eleştirel okuma kavramları arasındaki farklılıklar vurgulanacaktır. Eleştirel okuma için ihtiyaç duyulan dört temel kavram, eleştirel okuyucunun taşıması gereken nitelikler ve eleştirel okumanın engelleri incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Eleştiri, eleştirel okuma, okuma, metacognition, metin.

Abstract

In this study, the theoretical framework of the critical reading and its importance will be discussed. The differences between the terms criticism and critical reading will be emphasized. The four basic terms that are required for critical reading, the qualities of critical reader and the factors that prevent critical reading will be examined.

Key Words: critic, critical reading, reading, metacognition, text.



Eleştiri Kavramı ve Eleştirel Okuma

Eleştiri (*critic*) kavramının batı dillerindeki etimolojisine bakıldığında, Yunanca *kritikos*, *krites* (hükmetme) kelimesinden geldiği, bir şeyin kıymeti hakkında hüküm verme anlamını taşıdığı; Arapçada ise *tenkid* kelimesinin kökü olan *nakd* (bugün para karşılığı olarak kullandığımız *nakit*) ile ilgili olduğu, satın alınan bir şeyin kıymet ölçüsü anlamını ifade ettiği görülmektedir. (Tansel 1987; 275;Ercilasun 1981 ; 2-5).

Şemseddin Sami, eleştiri karşılığı kullanılan *tenkid* kelimesini, “*Asâr-ı edebiyeye ve fenniyyenin bîtarafane nazar-ı tedkik ve muayeneden geçirilmesiyle bilmuhakeme beyan-ı mütalaa edilmesi.*”¹ olarak tanımlamakta ve daha çok

*Yrd. Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi Uşak Eğitim Fakültesi

¹ Şemseddin Sami, *Kamus-ı Türkî*, Çağın Yay., İstanbul 1987, 2. Baskı, s. 172.

edebî alanlar için kullanıldığını, karşılıklı tenkide ise *polemik* denildiğini belirtmektedir. Benzer bir tanımlamayı Muallim Naci’de de görüyoruz: “Edebî, fennî, sınaî âsârı tedkik ile iyi ve fena cihetlerini bilmuhakeme göstermek, bu türlü âsâr tedkik olunarak iyi ve fena cihetleri bilmuhakeme gösterilmek; âsâr-ı edebiyye hakkında istimali gâliptir.”² Bu tanımların da gösterdiği gibi eleştiri kavramı edebiyatımıza Tanzimat döneminde girmiş ve daha çok edebî bir eserin edebiyat ve estetik ilkelerine, geleneklerine göre uzman değerlendirmesine tabi tutulması anlamında kullanılmaya başlanmıştır. Ancak zamanla eleştiri (tenkit) kavramı, gerçek anlamından uzaklaşmaya başlamış, Fuad Köprülü’ye göre eski edebiyatımızdaki takriz (hiciv) geleneğinin etkisiyle edebî ve bilimsel eleştiriler bile bir esere objektif yöntemlerle kıymet biçmek, önemini ortaya koymak yerine, eseri veya yazarını yerden yere vurma amacıyla yapılır olmuştur. Köprülü bu durumu, “şarkın kötü itiyadlarından kurtulamama”³ ya bağlamaktadır. Edebiyat, sanat ve diğer bilim alanlarında eleştirinin ne olduğu, nasıl yapılması gerektiği üzerinde pek çok tartışma yapılagelmiştir. Bu kavram edebiyatımıza girdikten sonra doğal olarak politik ve günlük hayatımıza da geçmiş, Köprülü’nün şikâyetçi olduğu işlevi güçlendirerek sürdürmüştür.

Özellikle bilgi çağının kavranması, bilginin etkili ve hızlı iletişim araçlarıyla daha kolay elde edilebilir olması, başka bir ifadeyle bilgi bombardımanını, okunanların her zamankinden daha çok zihin süzgeçlerinden geçirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bu nedenlere paralel olarak *eleştirel okuma*, eğitim-öğretimimizde yakın zamanlarda üzerinde sıkça durulmaya başlanan bir kavram olmuştur. 1981 İlk Öğretim Türkçe Programı’nda eleştirel okumadan söz edilmemektedir. Ancak 2005 Taslak Programı’nda yer alabilmiştir.⁴ Dolayısıyla, eleştirel okuma literatürünün de ülkemizde geliştiğini söyleyemiyoruz.

Eleştirel okumanın tanımı da muhtemelen diğer sosyal kavramların tanımlarında olduğu gibi, zaman içerisinde çoğalacak ve zenginlik kazanacaktır. Mevcut tanımlardan birkaçı şöyledir: “Eleştirel Okuma (Critical Reading): Değerleme için okumadır.”⁵ “Eleştirel Okuma: Güçlü bir şüphecilikle okuma.” (Şahinel 2002: 110) “Ancak bu kadar detaylı bir analitik okuma yalnızca edebiyatla sınırlı değildir. Politik bir tez, tarihsel bir analiz ve hatta bilimsel bir araştırma bile birçok konuya göre daha dikkatli bir okuma gerektirir. Bu tür okuma çeşidine eleştirel okuma denir.”⁶

Eleştirel okuma, bireylerin okuduklarını, okuma yoluyla öğrendiklerini kendi bilgi ve birikim süzgeçlerinden geçirerek daha iyiyi, daha güzeli, daha

² Muallim Naci, *Lugat-ı Naci*, İstanbul 1332, s. 259.

³ Fuad Köprülü, *İlim ve Tenkit*, Köprülü’den Seçmeler, İstanbul 1972, s. 128-130; Fevziye Abdullah Tansel, age, s. 279.

⁴ İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (Taslak Basım), MEB Yay., Ankara 2005.

⁵ Paul C. Burns, Betty D. Roe, Elinor P. Ross, *Teaching Reading in Elementary Schools*, Houghton Mifflin Company, Boston 1982, s. Glossary 3.

⁶ Ron Fry, *Kitap Nasıl Okunur?*, Çev. Feride Kurtulmuş, Timaş Yayınları, İstanbul 2000, s. 90, II. Baskı.

doğruyu bulma çabaları; okuduklarından elde ettikleriyle daha iyi, daha güzel, daha doğru zihin ürünleri ortaya koyma faaliyetleridir. T. Fikret'in " Bârîka-i hakikat, müsademe-i efkârdan doğar." sözü, ancak eleştirel okuma ile gerçeğe erer. Eleştirmediğimiz düşüncelerden, olaylardan ve olgulardan yenilikleri yakalamak imkansızdır.

Her okuma eleştirel okuma yöntemiyle yapılmaz, her kitabın eleştirilecek bir noktası olup olmadığına bakılmaz. Bir şiirde, edebiyat eleştirmenleri dışındaki okuyucuların eleştirecek bir yön bulmaya çalışmaları, okuma amacından uzaklaştırır. Aynı şekilde, bir gazete makalesini de yazarını çok seviyoruz diye şiir okur gibi okuyamayız.

Okumada eleştiri, katı bir siyasî muhalefet anlayışıyla değil, zihnimizde oluşan soruların giderilmesi amacıyla yapılmalıdır. Genel kabuller her ne olursa olsun, birey olarak bizim düşüncelerimiz, olaylara bakış açımız, tecrübelerimiz, mantığımız, bilim adamlarının taşıdığı kadar olmasa bile, bilimsel şüphelerimiz, eleştirilerimizin çıkış noktalarını oluşturmalıdır.

Bu durumda eleştirel okumayı eleştiri kavramına bağlı olarak netleştirmemiz gerekmektedir. Eleştirel okuma denildiğinde pek çok okuyucunun zihninde, eleştiri kavramının edebî ve bilimsel, hatta daha çok günlük ve politik hayattaki çağrışımları doğmaktadır. Halbuki eleştirel okumanın amaç ve yöntemler bakımından diğer eleştiri yaklaşımlarından ayrılan önemli yönleri bulunmaktadır. Eleştirel okuyucunun amacı, bir eseri edebiyat estetiği açısından kıymetlendirmek, birinin yazdıklarına ve yaptıklarına karşı olduğunu belirtmek, sosyal veya fen alanındaki eserleri iyi ve kötü yönlerini gösterecek derecede, Elliot'nun ifadesiyle bazen her cümleyi, her kelimeyi "limon sıkma yöntemiyle"⁷ incelemek, araştırmak değildir. Onun amacı, okuduğu eseri doğru anlamlandırmak, yazarın mesajlarını doğru kavramak ve daha çok, metin karşısında doğru bir tutum alarak yazarın ve metnin güdümünden kendisini kurtarmaktır.

Eleştirel Okumanın Gerekliği

Bilgi çağında yaşadığımızı kabul ediyoruz. Bilgi çağı, yaşamda emekten çok bilginin etken olduğu çağdır. Nitelikli bilgi ve birikimin en önemli aracı ise okumadır. O hâlde okumanın da nitelikçe gelişkin ve bilinçli gerçekleştirilmesi gerekir. Okumadaki bilinç *dikkat*, *şüphe* ve *semantik hakimiyettir*. Dikkatsiz, okuduğu hakkında sistemli şüpheler taşımayan, kabule veya redde hazır bir *dogmatik okuyucudan*, kelimelerin zenginliklerine, cümlelerin anlam vurgulamalarına ve metin bütünlüğüne (bağlam, kontekst) hâkim olamayan

⁷ T. S. Elliot, *Edebiyat Üzerine Düşünceler*, Çev. Sevim Kantarcıoğlu, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay., Ankara 1983, s. 261.

bir okuyucudan, bilgi çağının gereği olan nitelikli bilgiyi, birikimi elde etmesi beklenemez.

Her işin olduğu gibi, okumanın ve yazmanın da bir ilmi vardır. Bu ilim, sadece bilgiyi, metinlerin yazarlardan taşıdığı mesajları, doğru kavramak ve değerlendirmek için değil, okuyanları bilgi çağının, hilesi ancak erbabınca anlaşılabilircek sinsi tuzaklarından korumak için de gereklidir. “*Enformatik cehalet*” dediğimiz bilgisizlik ve görgüsüzlük türü, bilinçsiz şekilde çok okumayla, çok bilgi edinmeyle *kazanılan cehalet*dir. Bilgi çağını yaşamamıza rağmen pek çok okuyucu, okuma eyleminin ve düşüncelerin matbaada kazandığı sihrin etkisinden sıyrılmayarak yazarların, kötü niyetli kalem sahiplerinin söyledikleriyle kendini yönetme ve yönlendirme eğilimindedir. Eleştirel okuma becerisini kazanamayan her okuyucu, okudukça enformatik cehalete düşebilir.

Okurken sistemli sorgulama alışkanlığı kazandırmak, ana dili eğitiminden beklenen temel yararlardandır. Okuduğunu sorgulamayan insan, Cengiz Aytmatov’un ünlü romanı *Gün Uzar Yüzyıl Olur* romanında karşılaştığımız *mankurtlaşma* sürecini zihinsel olarak yaşayabilir. Aydınların, bilgi ve düşünce önderlerinin modern mankurtlar olmaması, eleştirel düşünebilmelerine, eleştirel okuma becerilerine bağlıdır.

Eleştirel Okumanın Dört Temel Kavramı

1. Dikkat: Dikkat yeteneğinin gelişmesi okuma amacımızı gerçekleştirilmeye yardımcı olacak, ayrıntılarda gizli önemli düşünceleri kolayca yakalamamızı sağlayacaktır. Trafik kazaları gibi, okuma kazalarının da çoğu okuma kurallarını bilmemekten ve bilinen kurallara uymamaktan kaynaklanmaktadır. Olumlu okuma alışkanlıklarına ve doğru okuma tekniklerine sahip olanlar da eğer dikkatlerini geliştirmedilerse kaçırdıkları kelime ve cümlelerden dolayı metni yanlış anlayabilir, yanlış sonuçlara ulaşabilirler.

Dikkat yeteneği çoğu zaman uğraştığımız işlere göre gelişmektedir. Bir insanın yaşamın bütün alanlarında dikkatli olması beklenemez. Profesyonel şoförler trafikte, işçiler fabrikada tezgâhları başında, doktorlar hastalarını muayene ederken zamanla deneyimlerin tekrarlanmasıyla işlerinde otomatik dikkat kazanırlar. Okuyucularsa okudukça, yanlış değerlendirme, yanlış anlama deneyimlerini yaşadıkça okumadaki dikkatlerini geliştirirler ve otomatikleştirirler.

Her zaman elimize “dikkatli okuma kılavuzu” olarak okuyamayız. Ana okulundan itibaren çocuklarımıza dikkatlerini geliştirici etkinlikler yaptırmak, okumadaki dikkatlerini sürekli ölçerek etkinlikleri zenginleştirmek gerekir. Hafızayı güçlendirici, dikkati geliştirici pek çok oyunlaştırılmış materyal vardır. Meselâ, çocuk dergilerinde, gazetelerin çocuk sayfalarında gördüğümüz,

iki resim arasındaki belirli sayıda farklılığı bulma, tavşanı havuca götüreceği yolu bulma gibi etkinliklerin daha sık ve daha zengin materyallerle yapılması çocuğun dikkatini güçlendirmede önemli rolü vardır. Daha üst sınıflar için kısa bir filmdeki kurgu hatalarını bulma, bir mekândaki uygun olmayan dekor parçalarını seçme, hikâyelerdeki kahramanların kişilikleriyle tezat oluşturan davranışlarını belirleyebilme, küçük polisiye hikâyelerindeki ip uçlarını değerlendirme ve güdümlü dinleme etkinlikleri gibi çalışmalar, aynı hedefe hizmet edecektir. Bu ve benzeri çalışmalar aynı zamanda çocukların düşünme güçlerini geliştirecektir. Çünkü, ana dili eğitimi demek, düşünmenin de eğitimi, düşünme gücünün de geliştirilmesi demektir.⁸

İ. Alâettin Gövsa, çocuklara “dikkat eğitimi” verilmesi gereğini vurgulayarak birkaç etkinlik örneğine yer vermiştir.⁹ Öğrencilere birer metin dağıtılarak metinde geçen *e* ve *i* gibi bazı harflerin altını çizmeleri istenebilir; kısa bir hikâyeye okunarak dinlemeleri ve hikâyede geçen düşünceleri söylemeleri; dinledikleri hikâyede geçen fiilleri, özel isimleri ve benzer unsurları yazmaları veya söylemeleri istenebilir.

Gövsa, çocukların yetişkinlere göre daha dikkatsiz olduklarını belirterek bunu fazla etkinlik ihtiyacına ve doğal olarak yetişkinlerde bulunan ilginin çocuklarda olmamasına bağlamaktadır. Ayrıca, Gövsa’ya göre yoğun zihinsel etkinliklerin çocuğu yorduğunu, bu tür etkinliklerin ölçülü yapılması gerektiğini vurguluyor.¹⁰

Okumada dikkat eksikliği, Gövsa’nın belirttiklerinin dışında pek çok sebebe dayanır; ancak bunlarda önemli olan, bu eksikliklerin temel eğitim süreci içerisinde giderilebilmesidir. Bireyin ana okulu ve ilköğretim yıllarında algı ve dikkati geliştirici faaliyetlerle eğitilmesidir. Ne yazık ki, okullarımızda dikkat ve algılamayı geliştirici, hafızayı daha etkin ve etkili kullanmayı sağlayacak mikro öğretim etkinliklerine pek yer verilmemektedir. Yıllar önce, Muallim Naci, öğrencilerini posta binasına götürür ve okula döndüklerinde öğrencilerine gidiş dönüş yolunda kaç telefon direği bulunduğunu sorar. Konu okul idaresine ulaşır; “Muallim Naci, çocuklara telefon direği saydırıyor, böyle ciddiyetsiz öğretmen olmaz.” gibi şikâyetler olur. Okul müdürü de ünlü pedagoğumuz İbrahim Alâettin Gövsa’dır. Gövsa, Naci’nin yaptıklarının doğruluğunu kabul etmesine rağmen diğer öğretmenlerin baskılarına fazla karşı koyamayarak Naci’ye ceza verir.¹¹ Her gün işe, okula giderken geçtiğimiz caddelerde, sokaklarda tam olarak nelerin bulunduğunun çoğumuz farkında değiliz. Sorul-

⁸ Musa Çifçi, *Türkçe Öğretiminde Temel İlke ve Kavramlar*, AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, S. 1, 1998, s. 59-71.

⁹ İbrahim Alâettin Gövsa, *Çocuk Ruhu*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1949, s. 118.

¹⁰ İbrahim Alâettin Gövsa, age., s.116.

¹¹ Osman Ergin, *Muallim Devdet’in Hayatı Eserleri ve Kütüphanesi*, İstanbul Belediyesi 1937, İstanbul.

duğunda bir kısmımız uzun süre düşündükten sonra birazını hatırlayabilmekte, bir kısmımız ise gereken ayrıntıların çoğunu söyleyememektedir. Bu durum, zihinsel yetersizliklerimizden değil, yetersiz alışkanlıklarımızdan, belleğimizi etkili kullanmadaki eksikliğimizden kaynaklanmaktadır.

Dikkat eksikliği bulunan öğrencilerin, sadece dil gibi zihinsel becerileri geliştirmede değil, akademik olmayan alanlardaki birtakım pratik becerilerde de güçlükler yaşadıkları belirtilmektedir.¹² Dikkat eksikliği yaşadığından şüphe edilen öğrencilerin uzman-aile-öğretmen yardımıyla tedavisi yoluna gidilmez. Bu eksikliğin özellikle okuma alışkanlıklarının temellerinin atıldığı en önemli aşamalarda farkına varılamayarak giderilememesi, eleştirel okumaya çok büyük bir engel oluşturacağı gibi, bazı yanlış okuma davranış ve tutumlarının yerleşmesine de yol açacak ve hatta çocuğu okumadan tamamen uzaklaştırabilecektir.

Sıradan okuyucuların kazandıkları dikkat, günlük yaşamda ihtiyaç duyacakları bilgi ve düşünme becerilerini beslemeye yeterli olabilir. Ancak, üst kademelerde öğrenim göreceklelerin, bilim adamlarının uzman dikkatine sahip olmaları zorunludur. Bilim adamları, yaptıkları araştırmalarla sistematik düşünmeyi ve dikkatlerini ilgi ve amaçlarına göre değişen oranlarda yoğunlaştırmayı öğrenmektedirler. Kültür adamları, yazarlar, sanatçılar, politikacılar ve diğer kamusal sorumluluk taşıyanlar, dikkatlerini hiç olmazsa temel eğitim sürecinde önemli ölçüde geliştirmiş olmalıdırlar.

İlgi dışı metinlerde dikkati sağlamak, sürekli tutmak son derece güçtür. İlgiler, ihtiyaçlar, inançlar ve beklentiler algısal seçimimizi, dolayısıyla dikkatimizi yönlendirir. Herkes kendi ilgi alanına giren metinleri okurken dikkatini koruyabilir. Bu nedenle aynı metinde bile algısal seçicilik dikkatleri başka yönlere kaydırır: “Dindar bir kişi, bir konuşmanın dinle ilgili kısımlarına, öbür yandan bir sanatkar, aynı konuşmanın sanatla ilgili yönlerine dikkat eder.”¹³

Sadece dikkatin eğitim süreçleri içerisinde otomatikleştirilmesi de dikkatli bir okuma için yeterli olmayacaktır. Okuma esnasında dikkati bozucu, dağıtıcı etkilerden de kurtulmak gerekir. Okuma amacını kendisi belirleyebilen okuyucuların çoğu, okumak için uygun ortamlar arar; ısı, ışık, renk, mekân gibi unsurların dikkati bozmayacak şekilde ayarlanmış olmasına dikkat eder. Farklı renklerde boyanmış sınıflarda bile algılamamın, kavramanın etkilendiği belirtilmektedir.¹⁴ Söz gelimi, aynı öğrenci grubu, mavi renkle boyalı dersliklerde dersi sıkıcı bulduklarını ve dersin uzun sürdüğünü, kırmızıya boyalı dersliklerde ise dersi ilginç bulduklarını ve dersin çabuk sona erdiğini söylemişlerdir. Dikkati dağıtacak okuma ortamları bazen kişiye göre değişiklik

¹² Haluk Yavuzer, *Okul Çağı Çocuğu*, İstanbul 2000, 4. Baskı, s. 208-209.

¹³ Doğan Cüceloğlu, *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1998, 8. Basım, s. 123.

¹⁴ Sami Ercan, *Hızlı Okuma Teknikleri*, Lise Ders Kitabı, Milli Eğitim Bakanlığı Yayını, İstanbul 2002, s. 4.

gösterse bile en azından eğitim öğretimde algılamayı kolaylaştıran ortam standartlarının sağlanmasına çalışılmalıdır.

Okuma için ayrılacak zaman da okuyucunun okumaya hazır oluşuyla yakından ilgilidir. Söz gelimi, aç karna ve hemen yemekten sonra okumak doğru bir okuma zamanlaması değildir. Aynı şekilde okumaya istek duyulmadığında, aşırı üzüntü ve sevinç psikolojisinde okumak da dikkatsiz bir okumaya, yanlış değerlendirmelere yol açacaktır.

Eleştirel okumanın alt yapısı olarak şüphesiz dikkatle beraber hafızanın önemi de vurgulanmalıdır. Eğitilmiş bir hafızanın bilgileri sistemli bir şekilde depolayacağı, tasnif edeceği ve gerektiği zaman düşüncenin seri üretiminde ve değerlendirilmesinde hayati rol oynayacağı açıktır. “Konu ne olursa olsun, yaptığımız çalışmalar içerisinde size okumayı öğrenmek ve okuduklarınızı ihtiyaç duyduğunuz zaman hatırlamaktan daha fazla yardımcı olacak bir konu yoktur.”¹⁵ Eski Yunanlılara göre enerjinin hafızanın içine karışması, yaratıcılığı ve bilgiyi doğurmuştur. Güçlü bir hafıza, geniş ve soyut bir ambardan öte, canlı bir zihinsel faaliyetin ve sentez gücünün anahtarıdır.¹⁶

Eğitimimizde de hafızanın önemli bir rol oynadığı yakın zamanlara kadar vurgulanagelmıştır. Fakat kasit, çoğu zaman zihni canlı, uyanık tutmaktan çok, ezberleme, ezberi güçlendirmeye yöneliktir: “1. Öğrenmek ve hıfzette almak, his ve iradenin iştirakini temin etmelidir... 2. Bellek ekonomiyeye uygun, yani az zamanda basit çarelerle ve az müddet sarfiyle yapılmalıdır... 3. Daha sonra öğretmen ezberlenecek parçaların toptan bellemesine çalışmalıdır...”¹⁷

Not alma da hem hafızanın işini kolaylaştırması hem de dikkati geliştirmesi bakımından eleştirel okuyucunun temel alışkanlıklarından biridir. Atatürk’ün çok dikkatli ve eleştirel bir okuyucu olduğunu, okuduğu eserlerde sayfaların kenarlarına notlar düştüğünü, yorumlarını yazdığını, satırların altına çizdiğini Anıtkabir’deki kütüphanesini gezip incelediğimizde görüyoruz. Öğrencilere bu örneklerin gösterilmesi eleştirel okuma alışkanlığını geliştirmede önemli katkıda bulunacaktır.¹⁸ Atatürk’ün yaptığı gibi sayfa kenarlarına kendi cümlelerimizle düşeceğimiz notlar, anlayacağımız türden işaretlerle, çizimlerle konuyu netleştirmeye çalışmamız, okuduklarımızı daha iyi anlamamıza ve konuyu özümsememize yardımcı olacaktır.

2. Şüphe: Şüphe, bütün insanların bir şekilde kullandığı, kullanmak zorunda olduğu tanıma kaygılarından. Tanıma gerçekleşinceye kadar şüphe

¹⁵ Ron Fry, *Hafıza Nasıl Geliştirilir?*, Çev. Feride Kurtulmuş, Timaş Yayınları, İstanbul 2000, s. 59.

¹⁶ Tony Buzan, *Bellek Eğitimiyle Anımsama Yöntemleri*, Çev. Gülsen Şensoy, Epsilon Yayıncılık, İstanbul 1996, s. 36.

¹⁷ H. R. Öymen, N. Erkman, *Umumi Öğretim Usulleri*, Maarif Matbaası, Ankara 1941, s. 18-20.

¹⁸ Zeynep Korkmaz, *Atatürk ve Türk Dili-Belgeler*, Türk Dil Kurumu Yayını, Ankara 1992, s. 465-474.

sürdürülür. Problem çözüldüğünde şüphe ortadan kalkar; şüphe ortadan kalktığına zaten problem çözülmüş demektir. Şüphenin bu türüsü, olayların, olguların ve eşyaların gerçekliğini, doğruluğunu anlamak için kullanılacağından olumlu, verimli bir şüphedir.¹⁹

Şüphe aleti, varlıkların, olayların, düşüncelerin aldaticılığını, algılamamızın kusurlarını kontrol edebilmemizi sağlayan bir araçtır. Meşhur şüphecilerden Gazzali, duyu organlarımızla elde edeceğimiz bilgilerin bile bizi yanıltabileceğini, somut duyu algılamalarının ne kadar yanıltıcı olduğunu, kullanmamız gereken şüphe aracının gerekliliğini vurgulamak için dile getirmektedir: “İçim diyordu ki, mahsusata güven nereden gelir? Bunların en kuvvetlisi, göz hassesidir. Bu hasse gölgeye bakar, onu sabit ve hareketsiz olarak görür. Onda hareket olmadığına hükmeder. Bir müddet sonra tecrübe ve müşahede ile onun hareket ettiğini anlar. Ancak o hareket birdenbire olmamıştır. Yine göz yıldızlara bakar onları bir madenî para kadar küçük görür. Hâlbuki geometrik deliller, onların, üzerinde yaşadığımız dünyadan daha büyük olduğunu gösterir.”²⁰ Gazzali'nin gölge ve yıldız örneğinden de anlaşıldığı gibi, “Gördüklerinin yarısına, duyduklarının hiçbirisine inanma.” sözünde önemli bir doğruluk payı vardır. Göz gibi, en güvendiğimiz dış dünyayı tanıma organımız gerçeği tanımada bizi yanıltabiliyorsa, bir başkasından öğreneceğimiz bilgilere ne kadar güvenmemiz gerekecektir? Yıldızlar hakkındaki doğru bilgileri ancak geometrik deliller yardımıyla öğrenebiliyorsak, somut olarak gözleyemediğimiz, görüp doku namadığımız, sadece okuduğumuz soyut ve somut bilgilerin geometri kadar sağlam delillerini bulma zorunluluğumuz vardır. Bunu da ancak, gelişmiş bir eleştirel okuma yeteneğiyle bulabiliriz.

Şüpheci bir yaklaşımla okuma, bütün okumalar için geçerli ve uygulanabilir bir tutum değildir. Edebî eserlerin okunmasında, estetik okumalarda özellikle şiir okumada şüpheye ihtiyaç duyulmayabilir.

Okumadaki şüphe, deliller elde edildikten, sorun çözüldükten sonra ortadan kaldırılmalıdır. Eleştirel okuyucu, güçlü ve sistemli şüphelere sahip olmakla beraber, yeterli delillere ulaştıktıça ikna olabilmelidir. Başkalarının da düşüncelerinin kabul edilebilir olduğuna ikna olması, eleştirel düşünebilmenin ve yaklaşımın bir gereğidir.

3. Soru: Bilinçli okuyucu, okuma eyleminin her üç aşamasında (okuma öncesinde, okuma sırasında, okuduktan sonra) da kafasında birtakım sorular taşır. Sorgulamadan okuyan dogmatik bir okuyucudur; bu okuyucunun zihninde peşin kabuller ve redler vardır. Eleştirel okuyucunun peşinleri yoktur;

¹⁹ Orhan Hançerlioğlu, *Düşünce Tarihi*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1993, s.109.

²⁰ Mehmet Ayman, *Gazzali'de Bilgi Sistemi ve Şüphe*, İnsan Yayınları, İstanbul 1997, s. 96.

yazara ve metne birtakım sorular sorarak kabullerini ve redlerini oluşturur; yazarın niçin bu temayı seçtiğini, neyi, niçin anlatmaya çalıştığını, yazarın ileri sürdüğü gibi anladığımızda ne olacağını sorgulayabilir.²¹

Okuyucunun metni sorgulaması okuma öncesinden başlar. Önce okuma amacını belirlemelidir; niçin okuması gerektiğini, okuduğunda ne gibi yararlar elde edeceğini, bu metnin kendisi için iyi bir okuma materyali olup olmayacağını sorgulamalıdır. Buna benzer sorulara cevap bulduktan sonra okumaya başlamalı ve okurken de sorgulayıcı tutumunu sürdürmelidir.

Eleştirel okumanın her aşamasında kullanılacak sorular düzensiz olmamalıdır. Okuyucu, temel eğitim kademelerinde aldığı okuma eğitimi yolu ile zihninde belirli soru kalıplarını sürekli bulundurmalıdır. Günlük hayattaki okumalarımızın “açıklamalı okuma” olmadığını; okuyacağımız bir gazete yazısında, bir romanda veya bir el ilânında hazırlık soruları, bilinmeyen kelimeler gibi bölümlerin olamayacağını hatırlamalıyız. Bu nedenle, öğrencilerin metin karşısında eleştirel tutumlarını alışkanlık hâlinde güçlendirmeleri sağlanmalıdır.

4. Metacognition (kendi yeterlik ve yetersizliklerinin farkında olma):

Okuyucu, öğrenme engellerini ve öğrenmesini kolaylaştıracak unsurları fark edebiliyorsa eleştirel okuma ve eleştirel düşünme temel yeterliklerine de sahip demektir. Metacognitif stratejiler, eleştirel okumanın geliştirilebilmesinde süreç hedefleri içerisinde değerlendirilmektedir ve okuma eylemindeki anlamlı bir iletişimin önemli bir parçasını oluşturmaktadır.²² Metindeki düşüncelerin nasıl meydana geldiğini anlama, metnin amacını doğru belirleyebilme vb. becerileri gelişen okuyucu eleştirel okuyucudur. Başka bir ifadeyle, okurken metin üzerinde nasıl düşündüğünü düşünebilen okuyucu, eleştirel okuyucudur.

Eleştirel Okuyucunun Temel Nitelikleri²³

Bireyin eleştirel okuyucu niteliğini kazanabilmesi, birtakım dil ve düşünce yeterliliklerine sahip olmasına bağlıdır. Aydın gibi görünmek, karşı çıkmanın ilke ve erdemlerini bilmeden itiraz etmek, görünüşte filozofça tavırların süsü olarak okudukları hakkında şüpheli sorular sormak, eleştirel okuma kavramının dışındadır; bu nitelikler eleştirel okuyucuyu tanımlamaz; açık bir rejimdeki siyaset gereği muhalefeti veya cehaletin kazanılmış olanını tanımlar. Eleştirel okuyucunun okuduklarına karşı doğru bir zihinsel tavır koyabilmesi için aşağıdaki en az şartları taşıyor olması gerekir:

1. Anlama dayalı hâkimiyet: Dili kullanmada yapılan yanlışlıkların çoğu yanlış kelime kullanmaktan, kelimelerin cümle içerisinde kullanılacağı yerleri

²¹ Lawrence R. Sipe, *Children's Response to Literature: Author, Text, Reader, Context, Theory Into Practice*, Summer 99, Vol. 38 Issue 3, p 120, 10 p.

²² Gerald G. Duffy, Laura R. Roehler, *Improving Classroom Reading Instruction*, Random House, 1989 New York.

²³ Akçamete, Özsoy, 1996, s. 194,195.

doğru belirleyememekten; kelimelerin ve cümlelerin anlamlarına hâkim olmamaktan kaynaklanmaktadır.²⁴

Geniş bir söz varlığı,²⁵ mecaz yapıları ve deyimleri kavrama, kelimelerin gerçek anlamlarını iyi bilme ve bunları mecazlaştırma gücü, bağlamı (kontekst) kavrama gücü, okuduğunu doğru anlamının olmazsa olmazlarından. Zayıf bir kelime varlığı, düşüncelerimizi anlatmaya da bize iletilmek istenilenleri kavramaya da yetmez. Temel eğitim sürecini tamamlayan öğrencilerimizin ne kadar kelimeye sahip olduklarını, bunların ne kadarını aktif,²⁶ ne kadarını pasif olarak değerlendirebildiklerini bilemiyoruz. Bu konuda birkaç araştırma yapılmışsa da genel durum hakkında yeterli bir sonuca götürmemektedir.²⁷ Halbuki söz varlığını artırmak sadece çağdaş ana dili eğitiminin değil, bütün zamanlardaki ana dili eğitiminin de önemli hedefleri arasında yer almaktadır.

Bildiğimiz kelimelerin sayısı elbette çok önemlidir; ancak bu yeterli değildir. Eskilerin “*Lugate karşı pehlivanlık olmaz.*” sözünü göz ardı etmeyerek, sözlük kullanma alışkanlığını kazanmak ve kelimelerin anlamlarına hâkim olmak da gerekir.²⁸ İyi bir okuyucu, bildiği kelimelerin bile anlamlarını sözlükten kontrol etme ihtiyacı hisseder.

Elbette kelimelerin anlamlarını bilmek, metni düz olarak anlamak için şarttır. Ancak, eleştirel okuyucu, metni sadece düz olarak anlamak için okumaz. Bu yüzden eleştirel okuyucunun sadece kelimelerin anlamlarını bilmesi de yetmeyecek; çok anlamlılıklarına ve mecazlarına da hâkim olması gerekecektir. Bildiği kelimelerden örülü yapıların arka plânını, neden - sonuç ilişkilerini yakalayabilmek için başka kazanımlarını da kullanacaktır.

Yazılı bir metni anlamlandırmak, tıpkı yazılı olarak verilmiş bir matematik problemini çözmek gibidir; matematik problemini oluşturan rakamları bilmek nasıl ki problemi çözmeye yetmiyorsa, yazılı metinlerdeki kelimelerin anlamlarını bilmek de metni anlamlandırmaya yetmez. Rakamlardan örülü matematik denkleminin yapısı gibi, kelimelerin, cümlelerin, paragrafların ve metinlerin de bir anlam çerçevesi²⁹ vardır. Aynı rakamların farklı biçimlerde bir araya gelmesinin çok farklı sayısal değerleri ifade ettiği gibi, aynı kelimeler de farklı biçimlerde sıralandıklarında çok farklı anlam değerleri oluştururlar.

²⁴ TRT'nin Dili Hakkında Rapor, Haz.: Prof. Dr. Ahmet Bican Ercilasun, Basılmamış Rapor, Ankara 1992.

²⁵ H. Ragıp, *İbtidailerde Türkçenin Usul-i Tedrisi*, Maarif-i Umumiye Nezareti, Matbaa-i Amire, İstanbul 1914.

²⁶ **Aktif söz varlığı:** Yazıda ve konuşmada kullanılan kelime sayısı. **Pasif söz varlığı:** Bildiğimiz fakat değişik nedenlerle anlatımda kullanılmadığımız sadece okumada ve dinlemede yararlandığımız kelime sayısı:

²⁷ Musa Çiğçi, *Bir Grup Yüksek Öğrenim Öğrencilerin Üzerinde Kelime Serveti Çalışması*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Danışman: Prof. Dr. Sadık Tural, Gazi Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1992; Ömer Harit, *Samsun ve Ankara İllerinin 6-7 Yaş Çocuklarında Kelime Hazinesi Araştırması*, MEB Yay., Ankara 1972;

²⁸ Yahya Akyüz, *Türkçe Okul Sözlüklerinin Değerlendirilmesi*, Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı (Bildiriler), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fak. Yay., Ankara 1988, s. 253-259.

²⁹ Doğan Aksan, *Her Yönüyle Dil*, III. Cilt, TDK Yay., Ankara 1995, s. 485.

Geçmiş yaşantılarımız, okuduklarımız, geçtiğimiz eğitim ve kültür aşamaları herkeste farklı bir semantik alt yapı meydana getirir. Yeni olaylarla, durumlarla, metinlerle karşılaştığımızda bu alt yapıyı kullanırız. Okuduğumuz metinle ilgili semantik alt yapımız, birikimlerimiz ne kadar çoksa metni o kadar çabuk ve kolay anlamlandırabiliriz.³⁰ Eleştirel okuyucunun semantik alt yapısı zengindir. Birikimlerin de sadece zenginliği eleştirel okumaya yetmez; önemli olan birikimlerin organize edilişi ve işlenişidir. Eleştirel okuyucu, bu alt yapıyı sürekli kullanarak aktifleştirmiş olmalıdır.

Sonuç olarak, bir metne semantik bakımdan hâkim olabilmek için aşağıdaki kazanımlara ve bunların aktif olarak işleyişine ihtiyaç vardır:

1. Zengin bir kelime dağarcığı
2. Kelimelerin temel ve yan anlamlarını bilme
3. Mecazları iyi tanıma
4. Deyimleri, terimleri ve atasözlerini iyi bilme
5. Kelimelerin, cümlelerin ve metinlerin birbirini destekleyen ve reddeden ilişkilerinden sürekli yararlanma

2. Alan Literatürünü Tanıma: Eleştirel okuyucunun her alanda bilgi sahibi olmak gibi bir bilgi-kültür genişliğini yakalaması gerekmez. Eleştirel okuyucu, amaçlı, niçin okuduğunu bilen okuyucudur. Bir metni hangi amaçla okuduğunun farkındadır. Bu nedenle, alanını tanımadığı metinleri okurken nasıl bir tutum alacağını bilir. Karşılaştığı içeriğin alanı hakkında belli ölçüde bilgi sahibi değilse değerlendirmesinde daha dikkatli davranır.

Okuyucu kimliğini kazanmak için mutlaka okumak, eleştirel okuyucu olmak içinse mutlaka daha çok okumak gerekir. Belli başlı edebî eserleri, tarih, dil, sosyoloji, felsefe, psikolojiye ait eserleri; ülkeler ve insanlar hakkında, biyografileri, otobiyografileri, ciddi popüler bilim kaynaklarını, süreli kültür yayımlarını ve tabii ki gazeteleri ulaşabildiği kadarıyla okumalıdır. Bunların herhangi birinden öğreneceği önemsiz gibi görünen bilgi kırıntıları, başka bir metni anlamasına yardım edebilecektir; “Onun için her eleştirici, yöneldiği yapıtı anlamada kendisine yardımcı olabilecek hiçbir etmeni savsaklayamaz.”³¹ Okuyucu eğer bilgi edinmek, zihnine takılan bir soruyu çözmek amacıyla değil de sadece zevk almak amacıyla okuyorsa bile zevkini süzgeçten geçirmek ve çeşitlendirerek zenginleştirmek için okuma alanını genişletmelidir. Okuma alanını genişleten okuyucu, okuduklarını daha iyi değerlendirecek bilgi ve kültür alt yapısına da sahip olacaktır.

³⁰ Yusuf Alan, *Robotik Kültür*, T. Ö. V. Yay., İzmir 1994, s. 109.

³¹ Nermi Uygur, *İnsan Açısından Edebiyat*, İstanbul Üni. Edebiyat Fakültesi Yay., Yayın No: 1468, İstanbul 1969, s. 38.

Eleştirel okuyucu, her alandan sadece bir kitap okuyarak okuduğu hakkında yargılara varmanın risklerini kabul etmelidir. Felsefe ile ilgili bir konuyu okuyup *demek felsefe böyle bir şeymiş* zannına kapılmamalıdır; düşüncelerine sağlam destek noktaları oluşturmak için başka eserleri de okunmalıdır. Okuduğu alanın bazı temel kavramlarını, ilkelerini ve terimlerini bilmelidir. Alan literatürünü yeterince tanımadığını bilen okuyucular, anladıklarından emin olmazlar; böyle durumda, iletilmek istenen mesajları kabul etmek veya reddetmekten uzak dururlar.

3. Metnin yazarını tanıma: Özellikle edebî bir eserin değerlendirilmesinde yazarın kişiliği ile doğrudan bağlantı kurmanın ciddi bir geçerliliğinin olmadığı belirtile de³² hem edebî eserlerin hem de düşünce eserlerinin doğru anlamlandırılmasında yazarı tanımak okuyucuya birtakım avantajlar sağlayacaktır. Metinler, yazarlarıyla okuyucular arasında bir iletişim aracı olduklarına göre *yazar - gerçek hayat – eser - okur* dörtlüsü, bu dörtlünün nitelikleri, iletişimi tamamlayacaktır. Bu iletişimin tamamlanmasında mutlaka yazarın duygularını, düşüncelerini okuyucuya etkili bir şekilde aktarabilmedeki ustalığı kadar okuyucuların da anlamada ustalık göstermeleri gerekmektedir.³³ Nermi Uygur, *okuyucunun ustalığı* kavramının altını daha kalın çizgilerle çizer; iyi okuyucu, sadece okuduğunu anlamaktan sorumlu değildir; anladıklarından yeni düşünceler de üretmeli, yaratıcılığını da kullanmalıdır. Uygur'a göre çoğu zaman okuyucular bir edebî eseri yazarından daha iyi anlar: "Bense yazarın kendi yapıtlarını herkesten daha iyi anladığı savına karşıyım. Yazarın kendi yapıtını başkalarından daha iyi anladığı, hiç de zorunlu bir olgu değildir. Yapıtını başkalarından daha iyi anlayan yazarlara rastlanırsa da arada bir, tersi doğrudur bunun çok kez... Anlamada da yorumlamada da okuyucudan gelen bir yaratıcılık iş başındadır gerçi, okuyucu da etkendir; ama bu yaratıcılıkta okuyucu, anlamak üzere yöneldiği yapıtı yoktan varetmez hiçbir zaman."³⁴ Yazarın bazı özelliklerini bilmek, okuyucunun ustalığını güçlendirecektir.

Belki bazı yazarların kişilik özelliklerini eserlerinde yakalayabilmek, uzman okuyucu becerisini gerektirebilir; ancak, yazarın yetişme şartlarını, kültürlenme sürecini, eserini meydana getirmede yararlandığı geçmiş yaşantılarını ve bunların etkilerini usta okurlar da bulabilirler. Sözelimi, "*Eskici*" hikâyesini öğrenciler büyük bir zevkle ve duygulanarak okumaktadırlar. Bu hikâyenin yazarı olan Refik Halit Karay'ın uzun süre sürgün hayatı yaşadığını ve bu nedenden ötürü pek çok Arap ülkesini dolaştığını, eserlerinin bir kısmını

³² Akşit Göktürk, *Dil-Edebiyat Öğretimine Yeni Yaklaşımlar*, Türk Dili ve Edebiyat Öğretimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği Yay., Ankara 1986, s. 10.

³³ Necla Aytür, *Dil-Edebiyat ve Kültür İlişkisi*, Türk Dili ve Edebiyat Öğretimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği Yay., Ankara 1986, s. 61-74.

³⁴ Nermi Uygur, *age.* s. 56.

bu sürgün hayatında yazdığını bilen bir öğrenci metni farklı bir gözle görebilecektir. Aynı şekilde, Yakup Kadri ve Halide Edib'in Kurtuluş Savaşı dönemindeki bazı olayları, durumları anlatan hikâyelerini okurken, her iki yazarın da Yunan Mezalimini Tetkik Cemiyeti'nde görev aldıklarını ve hikâyelerindeki bazı konuların bizzat bu gözlemlerden doğduğunu bilmek, okuyucunun gerçekle kurgu, yaşananla tasarlanan arasındaki farkı daha doğru kavramasını sağlayacaktır.

Lise mezunu olan herkes bilir; Ahmet Hâşim, dış güzelliğinin beğenilmesiyle tanınır: “Moncher, dün gece, bu suratımın hâli uykumu kaçırdı. Onu şöyle hayalimde bir tashih edeyim dedim. Mesela alnımı daha muntazam bir şekle soktum. Kafamı lepiska saçlarla örttüm. Yanağımdaki Halep çıbanını sildim. Ağzımı ufalttım, çenemi incelttim. Gene de bir şeye benzemedi. Anladım ki, bu kafayı kökünden kesip atmaktan başka çare yok.”³⁵

“Ürkerim kendi hayalatımdan Bu cehennemde yetişmiş kafaya
Sanki kandır, şakağımdan akıyor... Kanlı bir lokmadır ancak mihenim.
Bir kızıl çehrede ateş gözler Ah, Yarabbi nasıl birleşti
Bana guya ki içimden bakıyor! Bu çetin başla bu suçsuz
bedenim?”³⁶

Bu yüzden insanlardan uzak alanlarda yaşamayı, düşünmeyi, hayal etmeyi sevmektedir. Şiirlerinin önemli bir kısmında akşam saatleri, mehtaplı geceler ve bunların doğurduğu sembollere rastlanmaktadır. Bu yüzden dış âleme, gerçeğe, hayata doğrudan bakmaktan hoşlanmaz.³⁷ Bunlar şüphesiz, kişiliğinin parçalarıdır ve eserlerine yansımışlardır. Ayrıca etkisinde kaldığı sanat akımları vardır; şiirlerini, benimsediği bu sanat üslubunun etkisiyle de yazmıştır.

İdeolojik kimlik taşıyan, eserlerinde sadece belli bir düşünceyi ön plana çıkaran yazarları okurken de dikkatli davranmak gerekecektir. Okuyucu, yazarın ideolojik olduğunu bilirse, metni okurken, düşünceleri analiz ederken ideolojik doğrularla genel doğrular ve kabuller arasındaki uzaklık ve ilişkiyi de kolaylıkla belirleyebilir. Aksi halde, okuyucunun ideolojik telkinlere kapılması, ideolojik bir okuyucu kimliğine yaklaşması mümkündür.

Ayrıca yazarların özelliklerini bilmek, hayatlarındaki iniş çıkışları, enteresanlıkları öğrenmek, sosyal ilişkilerdeki tavır ve tutumlarını bilmek, onları gereksiz yere yüceltmekten, yermekten alıkoyar. Okuyucu, yazarların da kendileri gibi bazı korkularının, heyecanlarının, saplantılarının, sevinçlerinin, huysuzluklarının, inatlarının, geçimsizliklerinin, kısaca onların da kendileri ve

³⁵ Ahmet Kabaklı, *Türk Edebiyatı III*, Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları, İstanbul 1994, 9. Baskı, s. 418.

³⁶ Seyit Kemal Karaalioglu, *Türk Edebiyatı Tarihi 3*, İnkılâp Yayınevi, İstanbul 1985, 2. Baskı, s.229.

³⁷ Zeynep Kerem, *Yeni Türk Edebiyatı İncelemeleri*, Akçağ Yay., Ankara 1998, s. 177.

yakın çevresindekiler gibi bir insan olduğunu bilirse, isimlerinin büyülü etkisinden kolayca sıyrılıp dikkatini düşüncelerine ve duyguları ifade etmedeki ustalıklarına çevirebilir. Yanı sıra, yazarı tanıma, eserlerinin de ezberden öte kalıcı şekilde öğrenilmesini sağlar; okuyucu üzerinde kalıcı çağrışımlar meydana getirir. Bir öğrenci Nedim’in şiirlerini unutsa bile damdan dama atlarken düşüp öldüğü rivayetini ve bununla beraber Nedim ismini unutmamaktadır.

Yazarı tanımanın az da olsa, eserini değerlendirirken birtakım ön yargıları oluşturma riski taşıdığı kabul edilebilir. Yazar hakkında, olumlu veya olumsuz, öğrendiğimiz bazı ön bilgiler düşüncelerinin de olumlu veya olumsuz olması gerektiği gibi bir ön yargıya düşürebilir. Okuma esnasında dikkati yazarın vermek istediklerinden çok geçmiş yaşantılarının etkilerine, edindiği ön bilgilere kaydırabilir. “Başka türlü yazması beklenemez; aynı şeyleri söyleyecektir.” gibi düşüncelere saplanılabilir.

Ana hatlarıyla belirtmek gerekirse, okuyucunun, eserini okuyacağı yazarın, yaşadığı dönemin özelliklerini (siyasî, sosyo-kültürel), kişilik özelliklerini, etkilendiği sanat akımlarını, düşünce akımlarını, eğitim durumlarını, yetiştiği çevreyi (aile ve yaşadığı çevre), mensup olduğu inanç sistemini tanıması, ana düşünceyi ve yardımcı düşünceleri daha gerçekçi ve doğru şekilde kavramasına yardımcı olacaktır.

4. Metnin türünü tanıma: Metnin hangi türde yazıldığı, yazılış amacı, yazılışındaki düşünsel ve biçimsel aşamalar hakkında önemli ip uçları verir. Bize doğru bir bilgiyi sunmak isteyen şiir yazmaz, duygularımızı okşamak, hayallerimizi harekete geçirmek isteyen de bilimsel bir yazı yazmaz. Bilinçli yazarlar, yazma amaçlarına göre bir tür seçerler ve o türün kurallarına uymaya çalışırlar; farklı amaçlar için iletişimin değişen formlarını kullanırlar.

Eleştirel okuyucu, deneme ile eleştiriyi, röportajla sohbet yazısını, macera romanı ile tezli romanı aynı gözle okumaz. Biyografilerle otobiyografilerin farklı bakış açılarından meydana geldiğini bilir; değerlendirmesinde, iddiaları ve ispat unsurlarını ölçüp tartmada bu farklılıkları kullanır.

5. Metnin ana düşüncesini doğru belirleme: Metnin ana düşüncesini doğru belirleyebilme, eleştirel düşünebilme ve okuyabilme için en önemli yeterliklerden biridir. Çoğu zaman metni iyi anladığını zannettiğimiz öğrencilerin bile ilgi çekici bir yardımcı düşünceye takılıp kaldıklarını görüyoruz. Okuma eğitiminde mutlaka metindeki düşünce unsurlarının analiz edildiği çalışmalara ağırlık verilmelidir. Kalabalık metin altı soruları içerisinde “Metnin ana düşüncesini bulunuz.” gibi yüzeysel uygulamalarla geçiştirilmemelidir. Haritalama ve benzer tekniklerle metni meydana getiren paragraflar, cümleler

ve kelimeler üzerinde çalışılmalıdır. Bunlar yapıldığı zaman, öğrenciler *meta-cognitif* stratejileri de kolayca geliştirebileceklerdir.

6. Metin kurgusunu tanıma gücü: Eserleri çok temel bir sınıflamayla iki grupta toplayabiliriz: Kurgusal olanlar ve kurgusal olmayanlar. Hikâye yolu ile yazılmış eserlerde olay, kişi, zaman, yer gibi unsurları ve bunların birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen yapıya kurgu diyoruz. Kurguyu oluşturan öğelerin birbirini tutarlı ve etkili şekilde tamamlaması eserin başarısını artıracaktır.

Kurgusal eserler, genel okuyucu kitlesi tarafından en çok okunan eserlerdir. Bu eserlerdeki olaylar zinciri, kişiler ve mekânlar ilgiyi çeken unsurlardandır. Kurgunun öğeleri doyurucu ve estetik bir anlatımla sunulduğunda okuyucuları kolayca etkileyecektir.

Düşünceye dayalı olan, içerisinde olay unsurunun bulunmadığı eserlerde ise kurgunun yerini, düşünce ilişkilerini düzenleyen planlar alır. Ana düşüncenin başta mı sonda mı verileceği, yardımcı düşüncelerin önemlerine göre sıralanması, düşünceye vurgu kazandıracak uygun ifadelerin belirlenmesi planın parçalarıdır.

Yazma eğitimi sürecini doğru ve yeterli yaşamış bir okuyucu, karşılaştığı eserlerin kurgu, plan özelliklerini kolaylıkla kavrayabilir. Ana düşünce ile yardımcı düşünceleri birbirinden ayırmada, kurgudaki tutarlılıkları, olayların birbirine uygunluğunu, kişilerin kurgudaki davranışlarını kontrol edebilir. Bu amaçla ana dili eğitiminde öğrencilere çeşitli yazma çalışmaları yaptırılmaktadır. Hikâye yazmaları, bazı hikâyeleri tamamlamaları, bazılarına uygun bir başlangıç yapmaları istenmektedir. Ancak bu çalışmaların okullarımızda amacına uygun ve yeterli düzeyde gerçekleşmediğini biliyoruz.³⁸ Benzerlerinin çok olduğunu üzülenek gördüğümüz aşağıdaki örnek, bu yetersizliğin boyutlarını açıklayabilir:

“ *Kurban bayramının 1. günü bannemgile gittik. Biz büyük baş hayvanı keserken babamın üstüne inek çıktı. Zor kurtardık. Babam çok korkmuştu. Babamı ineğin altından kurtarmıştık. Ondan sonra birdaha babam büyükbaş hayvanların yanına birdaha yaklaşmadı. Birde biz dolaşırken bizdereye gidecektik. Ozamanda kâr vardı. Ben sırtüstü bir düştüm. Biz babam, annem, kardeşim, ben ...'e giderken babam arabaya çarpıyordu, zor kurtartırdık. ...'de annemin annenesi var. ... çok güzel bir yerdir.*

Babam neredeyse ineğin altında nefessiz kaldı. Biz ...'e gittiğimizde babam kamyonun altında kalıyorduk.” (İlköğretim 6. sınıf öğrencisi /Metnin özgün yazımı korunmuştur.)

³⁸ Oya Adalı, *Yazıda Bütünlüğü Sağlama: Kurgunun Önemi*, ÇYDD, Cem Yayınevi, İstanbul 1991, s. 87-92.

Kendisi plan ve kurgu oluşturamayan bir okuyucudan, sunulan bir yazıdaki planı ve kurguyu kavraması beklenmez. Kurguyu ve planı çözemeyen okuyucunun ise metne eleştirel yaklaşması ihtimali bulunmamaktadır. Bu nedenle, öğrencilerden eserde anlatılanları bir de kendi cümleleriyle anlatmaları istenmelidir.³⁹ Sonuçta, eleştirel okuyucunun kendi kurgu ve plan yapma gücünün olması ve karşılaştığı metindeki kurguyu veya planı anlayıp ifade edebilmesi gerekmektedir.

7. Metin-okuyucu ilişkisini kavrama (Metin gerçekliği – yaşanan gerçeklik): Kurgusal metinlerde olaylar ve insanlar, yazarın dilediği şekilde kurduğu saymaca bir dünyada yer alırlar. Her ne kadar hikâye edilmiş eserler, yaşanmış veya yaşanması mümkün olayları anlatsa da yazarın gözünden yazıya düşen dünyanın gerçekleri ile içinde yaşadığımız atmosferin gerçekleri birbirinden farklıdır. Alain'e göre zaten gerçek bir olay, olduğu gibi kaleme alınırsa ortaya iyi bir roman çıkmaz.⁴⁰ Realizm akımının etkisiyle sanatta gerçekçiliğin ortaya çıkması da gerçek hayatla metindeki gerçek arasındaki farklılıkları yok edememiştir. Belgeseller hariç tutulursa, hiçbir tahkiyeli eserin hayattaki gerçekle bire bir örtüşmediği söylenebilir. Kemal Tahir'e göre, gerçekçi romanın tek gerçeği, insandır; gerçekçi romanın görevini yerine getirmesi içinse dikkatli, eleştirici, inceleyici, izleyici okurların varlığı zorunludur.⁴¹

Metin gerçekliği ile yaşanan gerçekliği ayırt edememe, izlenimci okuyucuların⁴² karakteristiğidir. Eleştirel okumada izlenimler geri plandadır. Eleştirel okuyucu, izlenimlerine değer vermekle birlikte kendisini metnin dışında tutabilir. Yazarın ve metnin kendisini yönlendirmesine izin vermez. Okuduğu metinden payına düşeni kendisi alır; doğruya ve yanlışa kendisi karar verir ve yönünü kendisi belirler.

Okuyucu veya izleyici üzerinde derin izler bıraktığı gerekçesiyle izin verilmeyen aşırı şiddet ve aşırı cinsellik gibi öğeleri içeren eserlerin belli yaş grupları için yasaklanmasının önemli nedenlerinden birisi de okuyucuların izlenimlerini kontrol edemeyecekleri düşüncesidir. İzlediği filmin etkisiyle suça yönelen çocukların, cinayete veya şiddete yönelen yetişkinlerin hikâyelerini haber kanallarında zaman zaman endişeyle izliyoruz.

Kurgusal eserleri okurken izlenimlerimizi nasıl kontrol etmeliyse, kurgusal olmayan eserleri okurken de dogmatik düşünmekten sakınmalıyız. Hangi yazar olursa olsun, üzerimizdeki şöhretinin veya isimsizliğinin baskısından sıyrılıp bize sunduğu düşüncelerin değerlerini inceleyebilmeliyiz. Edinmiş olduğumuz bilgi ve birikimlerimizle bize sunulanlar arasındaki farklılıkları,

³⁹ Yahya Özsoy, Gönül Akçamete, age. s. 195.

⁴⁰ Alain, *Gerçek Olayla Roman, Söyleşiler III*, Millî Eğitim Bakanlığı Yay., İstanbul 1991, s. 38.

⁴¹ Kemal Tahir, *Notlar, Sanat / Edebiyat I*, Yayına Hazırlayan: Cengiz Yazoğlu, Bağlam Yay., İstanbul 1989, I. Baskı, s. 131.

⁴² Sadık Tural, *Zamanın Elinden Tutmak*, Ecdâd Yay., Ankara 1991, II. Baskı, s.4-6.

yazarın amacını, kullandığı kanıtların güvenilirliğini, amacıyla kanıtlar arasındaki tutarlılığı sürekli denetleme alışkanlığı kazanmış olmalıyız.

Eleştirel okuyucu, kurgusal veya kurgusal olmayan bir eseri, yazarın birikimine, uzmanlığına ve eseri meydana getiren etkilere göre değerlendirmelidir. Onları bilimin ortaya koyduğu açıklık ve doğrulukla karıştırmamalıdır. Okuduklarını, yaşamının anlamını güçlendiren olgular olarak düşünmelidir.

Öğrencilerin farklı türdeki metinlere karşı eleştirel bakış açısı geliştirebilmelerini sağlayacak etkinliklerin temel eğitim basamaklarında sıkça yapılması gereklidir. Bu bakış açısı erken yaşlarda alışkanlık hâline gelmelidir. Aksi hâlde bireyler, eserlerle ve yazarlarıyla daha doğru iletişim kuramazlar.

8. Propaganda Tekniklerini Tanıma: Öğrenciler temel eğitimin I. kademesinden itibaren temel propaganda tekniklerini tanımalı ve bunların ince tuzaklarına düşmemek için gereken karşı önlemleri alabilmeli; önlem alma konusunda dikkat kazanmalıdır.⁴³ Yazılı kaynakların hepsi insanları doğruya ve güzele yönlendirmez. Bazı yazılı materyaller farklı çıkar gruplarının, suç örgütlerinin veya insanları bedensel ve zihinsel olarak sömürmenin aracı olarak kullanılabilir. Bu odaklar gerçek amaçlarını, niyetlerini asıl yüzüyle ifade etmezler; çok çeşitli üsluplarla, okuyuculara veya dinleyicilere cazip görünen kavramlarla sunmaya özen gösterirler.

Uluslararası kabul görmüş sekiz çeşit temel propaganda tekniği vardır.⁴⁴ 1938’de Propaganda Analiz Enstitüsü (Institute for Propaganda Analysis) tarafından belirlenen temel propaganda teknikleri ve bunlara karşı okumada ve dinlemede geliştirilecek tutumlar aşağıda genel çizgileriyle açıklanmıştır.

1. Kelime Oyunları
 - a) Olumsuz niteleme
 - b) Parlak sözler
 - c) Euphemism
2. Yanlış Bağlantı Kurma
 - a) Transfer
 - b) Referansı hileli kullanma
3. Kötü Çıkarımlar
 - a) Bilgiyi yanlış kullanma
 - b) Kesinliği olmayan tahminler veya hileli tahminler
4. Özel İlgi Çekicileri Kullanma

Olumsuz niteleme (name calling): Belirli kanıtlara dayanmadan bazı ki-

⁴³ Burns, Roe, Ross, age. s. 252.

⁴⁴ Burns, Roe, Ross, age., s. 252; Institute for Propaganda Analysis (IPA), <http://www.propagandacritic.com>, 08 Nisan 2005.

şileri olumsuz, kötileyici sıfatlarla etiketlendirme; halk arasında yaygın olarak “Çamur at, izi kalsın.” diye bilinen karalama tekniği. Bu şekilde, yıpratılmak istenen insanlar hakkında olumsuz izlenimler oluşturulmaktadır. Kullanılan kötileyici sıfatlardan bazıları: korkak, domuz, döneke, faşist, muhalefet vb. Bu tuzağa düşmemek, yakıştırlan sıfatın doğruluğunu belirleyebilmek için okuyucunun şu soruları sorması gerekir:

- a) Kişiyeye yakıştırlan sıfatın anlamı nedir?
- b) İddialara konu olan, yakıştırlan adla gerçek anlamı arasında doğru bir mantık bağlantısı var mıdır?
- c) Konu olan kişi veya kurum sevimsiz olarak sunulduğunda benim ilgimi daha mı çok çekecek?
- d) Bana sunulan sevimsiz ismi dikkate almadığımda ileri sürülen düşünce- nin esası ne olur?

Parlak sözler (glittering generalities): Herkesin değer verdiği, kabul ettiği kelimelerin anlamı daraltılmadan, çok geniş anlamlarda kullanılması; bazı kutsal kavramlar, dostluğu, kardeşliği, arzu edilen insanî değerleri ifade eden kelimeler: sevgi, dostluk, kardeşlik, yardım, iyilik, Allah rızası vb. Bazı kötü niyetler bu kelimeler kullanılarak, bu kelimelerin inandırıcı değerlerinden yararlanılarak gerçekleştirilmek istenebilir. Okuyucu, bu tür kavramların vurgulandığı, sıkça kullanıldığı metinleri şu sorular yardımıyla eleştirmelidir:

- a) Kelimenin gerçek anlamı nedir?
- b) Kullanılan bu kelimeler ile, ortaya konan düşünceler arasında mantıksal bir bağlantı var mıdır?
- c) Benim kolay benimsemeyeceğim bir düşünce mi var ki, değer verdiğim kavramlar kullanılmaktadır?
- d) Bu kelimelerin gerçek anlamlarını hesaba katılmadığında ortaya sürülen esas düşünce nedir?

Üslûbu güzelleştirme (euphemism): Anlatımda, tanımlamada, adlandır- mada kaba ve ağır bir söz yerine daha nazik, incitici olmayan sözlerin kullanılması. Askerî konuşmalar, diplomatik yazışma ve konuşmalarda sık karşıla- şırız. Amerika 1940’larda Savaş Departmanı’nın adını Savunma Departmanı olarak değiştirmiştir. Çünkü *savaş* kelimesi insanların zihninde olumsuz etki bırakmaktadır. George Orwell’in 1984 adlı romanında çok sayıda euphemism örneği vardır.⁴⁵ İçinde bulunduğumuz günlerde Irak savaşında çok sayıda ga-

⁴⁵ George Orwell, 1984, Çev. Armağan İlkin, Kelebek Yay., İstanbul 1983.

zeteci ve sivilin ölmesinin *savaşın kaçınılmaz sonuçları* olarak ifade edilmesi de euphemismdir. Okuyucu, dikkatini kullanılan kelimelere değil, bu kelimelerle hangi gerçek durumların ifade edildiği üzerinde yoğunlaştırmalıdır.

Transfer: Kabul görmüş, saygınlığı bulunan bir kurumla veya sembolle bir kişi, proje, ürün, düşünce arasında reklam amacıyla, imajı olumlu göstermek düşüncesiyle organik bir bağ kurma. Bu tür bağlantıları doğru değerlendirmek için şu sorulara başvurulmalıdır:

- a) Çoğu basit ve somut olan kavramlarla metin, konuşmacı neyi öneriyor?
- c) Önerilenler ile saygınlığı bulunan kişi veya şeyler arasında mantıksal bir bağlantı var mıdır?
- d) Metnin veya konuşmacının gösterdiği resmi, saygın kavramı bir kenara bıraktığımızda önerilenler çıplak olarak nasıl görünüyor?

Referansı hileli kullanma: 1992’de Barbara Streissand, Bill Clinton’ı, Arnold Schwarzenegger de Bush’u destekledi. Bu tanınmış sanatçıların devlet başkanı adaylarını desteklemiş olmaları, ülkelerini çok sevdiklerini, ülkeleri için iyi şeyler düşündüklerini göstermeyebilir. Seçim çalışmaları dönemlerinde bazı sanatçıların şarkıları seçim propagandası amacıyla kullanılmaktadır. Bu durum, o sanatçıların partilerin siyasî düşünceleri ile doğrudan bir ilgilerinin olduğunu çoğu zaman göstermez. Bir bilgiyi, bir iddiayı ilgisi tam olmadığı hâlde güvenilir bir kaynağa bağlama da bu örneklerle benzer: Bakan dedi ki, BBC’den duyduğuma göre, kitapta yazıyor, istatistiklere bakılabilir.

Hileli referansları kontrol etmek için şu sorular sorulmalıdır:

- a) Referans kimdir veya nedir?
- b) Referansın bize doğru bilgiler vereceğine niçin inanmalıyız?
- c) Referansın desteğini dikkate almazsak, bize sunulanın gerçek değeri (inandırıcılığı, doğruluğu) nedir?

Bilgiyi yanlış kullanma: Doğru önermelerden hareket ederek yanlış sonuçlara ulaşma veya ulaştırmaya çalışma tekniğidir. Sözelimi: Önerme 1: Bütün Hristiyanlar Allah’a inanır. Önerme 2: Bütün Müslümanlar Allah’a inanır. Sonuç: Bütün Hristiyanlar Müslümandır.⁴⁶

Yanlış çıkarımlara uygun düzenlemeler sadece propagandayı yapanlar tarafından sunulmayabilir. Günlük hayatımızda bizler de bu tür yanılgılara düşebiliriz. Eleştirel düşünerek, problem çözme becerilerini geliştirerek bu yanılgı ve yanıltmalardan kurtulmak mümkündür.

⁴⁶ www.propagandacritic.com

Kesinliği olmayan tahminler veya hileli tahminler: Küçük olaylardan büyük abartılı sonuçlara ulaşmaktır. Sözelimi, birkaç öğrenci kavgasından yola çıkarak çok yakın bir zaman sonra okulların savaş alanlarına döneceklerini iddia ederek insanları korkuya ve endişeye sevk etmek. Bunun tam tersi de amaca uygun şekilde kullanılabilen bir propaganda tekniğidir.

Bu gibi durumlarda, okuyucunun bilimsel düşünebilme temel becerisine sahip olması gerekir; verileri doğru değerlendirip aralarındaki neden-sonuç ilişkilerini kontrol edebilmeli, başka verilere ulaşabilmelidir.

Özel ilgi çekicileri kullanma: a) *Halk gibi davranma:* Propagandacı, sıradan vatandaş gibi giyinerek, konuşarak, onun hareket ve tavırlarını taklit ederek duygusal iletişim kurmaya çalışır. Halk, bu tuzağa çoğu zaman düşer. Gerçekte olduğundan farklı portreler çizmeye çalışan insanların gizli amaçlar peşinde olacakları konusunda öğrenciler, temel eğitim kademelerinde örnekleriyle bilinçlendirilmelidir. b) *Son tren:* Herkesin aynı işi yaptığı, herkesin aynı şekilde düşündüğü vurgulanarak hedefteki insanın son treni yakalaması gerektiği vurgulanır. Reklamlarda da sıkça karşılaştığımız bu teknik, “Sen hâlâ eskiye mi takılı kaldın?” mantığına dayanmaktadır. Okuyucu, kendisine sunulan fırsatları kullanmadığı zaman ne gibi olumsuzlukların olacağını düşünmelidir. Bu yöntemle sunulmak istenenin kime, ne gibi yararlar sağlayacağını hesaplamalıdır. c) *Korku:* Korku salarak kitleleri etkileme; böylece korkunun kaynağına karşı nefret uyandırma. İdeologlar, politikacılar bu tekniğe sık başvururlar. Bu tekniğe karşı şöyle hareket edebilir: Başka türlü düşündüğümde korkularım azalır mı? Bana yönlendirilen korku ve tehditte abartı var mı? Bana önerildiği gibi hareket edersem gerçekten korkularım ve kaygılarım azalır mı? Yine, temel eğitim kademelerindeki okuma etkinlikleri yoluyla bu gibi propaganda amacıyla kullanılan tekniklere karşı bilinçlendirilen öğrenciler, benzer kavramlarla karşılaştıklarında fazla düşünmeden yukarıdakine benzer soruları soracaklardır.

Eleştirel Okumanın Engelleri

Basının sihrinden kurtulamama ve “kitap” kavramını algılama: Çoğu insan yazıya aktararak basılmış düşüncelere, sözlü olanlardan daha çok değer verir. “Bakalım kara kaplı kitap ne diyor? Ben demiyorum, kitap yazıyor.”⁴⁷ gibi sosyal düşünce kalıpları, eğitim düzeyinin düşük olduğu toplumlarda kitaba karşı aşırı bir saygı ve katı bir inanç hâlini almaktadır. Toplumumuzda Arap alfabesinin kullanıldığı ve okuma yazma oranının çok az olduğu dönemlerde – belki hâlâ günümüzde – eski yazıyla yazılmış aşk yazıları bile, içeriğinin ne olduğu bilinmediği, sadece biçimsel yönüyle Kur’ân-ı Kerim’e benzediği için

⁴⁷ Akçamete, Özsoy, 1996, s. 196.

besmele ile ele alınır, bunlar korunmalı bir yerde tutulurdu. Başka bir yaklaşımla ele aldığımızda, “kitap” kavramının pek çok toplumda kutsal kitaplar şemasıyla ilişkilendirilerek algılandığını görüyoruz. Özellikle eğitim tarihinde ilk öğretmenlerin önemli bir çoğunluğunun din adamlarından oluşması, eğitimsiz insanları, okumaya ve yazmaya, okuyana ve yazana daha fazla saygı duymaya yönlendirmiş olmalıdır. Bugün gerek batıda ve gerekse bizde eğitim – öğretim görevlilerinin unvanlarının dinî referanslı olması herhalde bunu işaret eder: Hoca, rektör, dekan vd.

Basının sihirden kurtulma ancak basın dünyasını, yazarları ve yazıların kitaplaşma, basına yansımaya sürecini yakından tanımakla mümkün olabilir. Yazarın uzaydan gelmediğini veya sihirli bir varlık olmadığını, herkes gibi acıktığını, üzüldüğünü, cimri olabileceğini, durakta otobüs bekleyebileceğini ve hatta daha da öte hırsız veya sapık olabileceğini okuyucunun bilmesi, eleştirel okumanın en önemli anahtarlarından birisidir. Okuyucu yayın ve para gücü arasındaki ilişkiyi de bilmeli; yazma isteği olan ve elinde baskıya yetecek kadar parası olan kötü niyetli bir insanın da kitap yayımlayabileceğini, bunun bir dizi imkânlarla bağlı olduğunu anlamış olmalı. Bununla beraber, yazarların iyiliğinin veya kötülüğünün yazdıklarının eleştirisiyle anlaşılabilmesine inanmalıdır.

Okuyucu, basında sihir aramak yerine yazarların duygu ve düşüncelerindeki sihri yakalamaya çalışmalıdır.

Konuya hangi açıdan bakarsak bakalım, doğru okuma alışkanlıklarının kazandırılmasında kelimelerin yazılı, özellikle basılı görüntüleri (power of the printed word)⁴⁸ daha uzun süre etkisini devam ettireceğe benzemektedir.

Dogmatik eğilimlere sahip olma: Bir kısım okuyucular, kişilik yapıları itibariyle veya yanlış bir örgün eğitim ve aile eğitimi yaşamaları sonucu olarak başkalarına aşırı bağımlı duruma gelmiş olabilir. Bu nedenle, bağımlı olduklarına ait değerleri peşin olarak kabul etmeye, bağımlı olmadıklarına ait değerleri de peşin olarak reddetmeye hazırdırlar. Bu olumsuz hazır oluş, eleştirinin temel dayanak noktalarını koparmaktadır. Çünkü eleştiride sadece eleştirmeye hazır olma vardır; reddetmeye veya kabul etmeye hazırlanma yoktur.

Özellikle ideolojik okuyucular, taassup içinde olan okuyucularda dogmatik eğilimler hâkimdir. Onlar dogmatik olmak zorundadırlar; aksi hâlde kendilerini inkâr etmiş olurlar. Bir lidere bağımlı olma, bir lider düşünceye, doktrine bağlı olma ve bunları kayıtsız şartsız savunma, bunlara uymayanlara her şekilde muhalefet gösterme, ideolojik okumanın vazgeçilmezlerindedir. Bu okuyucuların, eleştirel okuma güç ve yetenekleri kaybolmuştur.

⁴⁸ S. Janakiraman, *Online Edition of India's National Newspaper*, Tuesday, Mar 26, 2002: <http://www.hinduonnet.com/thehindu/edu/2002/03/26/stories/2002032600110200.htm>

Eleştirel okumanın engeli olan dogmatik tutumları yok etmek imkânsız değilse de o kadar güçtür. En doğrusu, bu olumsuz tutumların meydana gelmesine uygun zeminleri yok etmektir. Bunun için, temel eğitim sürecinde ana dili eğitim-öğretimi, daha ciddi bir yaklaşımla ele alınmalı ve açık düşünceli bireylerin yetiştirilmesi için programlar güçlendirilmelidir.

Desteksiz ben bilirim düşüncesi: Bazı okuyucular, çok kıt bilgi ve deneyimlerinden oldukça kesin yargılara kolayca varabilirler. Bu durum aşırı öz güvenlerinden ve/veya az okumalarından kaynaklanabilir. Bu okuyucuların (çoğu okuyucu da değildir) alternatifli, çok yönlü düşünme yetenekleri zayıftır. Bunlar için, “Ya sopa yememişsin, ya da saymayı bilmiyorsun.” sözü geçerlidir. Özeleştiri yapmadıkları gibi, karşı eleştiriye de kapalıdırlar. Dogmatik ve ideolojik okuyuculara benzerler; fakat onlar gibi bir lidere veya doktrine bağlı değillerdir; onların dogmaları ve ideolojileri kendileridir.

Bu okuyucuların okuma öncesi tutumlarını genelde metnin başlığı ve yazarın kimliği belirler. Metnin başlığını az buçuk bildikleri bir konuyu ifade ediyorsa, “Bunları ben zaten biliyorum; öğreneceğim yeni bir şey olmaz.”, yazarı bir şekilde tanıyorlarsa “Bunun ne diyeceğini biliyorum.” diyerek okumaktan vazgeçebilirler.

Ana dili öğretiminin aynı zamanda düşünce öğretimi, düşünmenin yollarını öğrenme olduğu ilkesine⁴⁹ uygun bir eğitim-öğretim, pek çok okuyucuyu eleştirel okumadan uzaklaştıran bu tutumun kökleşmesini önleyebilir. Ne yazık ki ders kitaplarında yer alan metin altı soruları ve Türkçe becerilerini geliştirmek amacıyla kullandığımız metinler⁵⁰, eleştirel okuma hedeflerine yardımcı olmaktan epeyce uzaktır. İnceleyeceğimiz herhangi bir ilköğretim II. kade-me Türkçe kitabındaki metin altı sorularının pek çoğunun sadece literal⁵¹ ve 5N+1K kuralına göre tarama sorularından ibaret bulunduğunu göreceğiz.

Tartışmaya kapalı ortamlar: Demokratik geleneklerin özümsemediği, tartışmanın düşünce alış verişi olarak algılanmadığı sosyal yapılarda *eleştiri* kavramı farklı bir anlam ifade etmektedir; “*çekişme, dostça olmayan bir tavır.*” Eleştirilenler, daha çok duygusal tepkilerini yansıtırlar, eleştirinin ve beraberinde gelen tartışmanın, ilerleme sürecinin doğasını oluşturduğunu fark etmezler. Bundan dolayı eleştirmeyi uygar bir tavır olarak benimseyenlerin de sosyal uyumu bozma endişesiyle eleştirme cesaretleri kırılmaktadır.

Tartışmasız bir aile ortamı, okul ortamı, iş ortamı eleştirel düşünmeye engel oluşturur. Arkadaşlık ve dostluk ortamları bile çoğu zaman birbirini eleş-

⁴⁹ Musa Çiftçi, *Türkçe Öğretiminde Temel İlke ve Kavramlar*, AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, S. 1, 1998, s. 59-71.

⁵⁰ Komisyon, *Türkçe 7*, Milli Eğitim Bakanlığı Yay., Eskişehir 1993; Nezihe Yıldız, *Türkçe 8*, Mahir Yay., İstanbul 2000.

⁵¹ Gerald G. Duffy, age, s. 469; **Literal soru:** Cevabı, metnin içerisindeki herhangi bir kelime ya da cümlelerin olduğu gibi söylenmesiyle verilebilecek soru.

tirmeyen, sadece beğenen insanlardan oluşmaktadır. Farklı düşünen, eleştiriye açık insanların meydana getirdiği sosyal ortamlar eleştirel düşünmeye, eleştirel okumaya destek verir.

Öğretmenler olarak çoğumuz öğrencilerimize eleştiriye açık olduğumuzu söyler, elimizden geldiğince demokratik bir öğretmen profili çizmeye özen gösteririz. Ancak, ses tonumuz, jest ve mimiklerimiz, herhangi bir öğrencinin zararsız bir itirazında bile gerçek tutumumuzun ne olduğunu anlatır. Bu tutum, sosyal yapıımızdaki bazı katı anlayışlar değişmediği sürece bir kısır döngü hâlinde sürüp gidecektir; öğrencilerimiz bize benzeyen öğretmenler, çocuklarımız anne babaları gibi ebeveynler olacaklardır. Sosyal yapılarıdaki köklü tutum değişikliklerinde ise en önemli rolü elbette ki ana okullarından yüksek öğretime kadar, eğitim-öğretim kurumları üstlenecektir.

Yıllardır öğrencileri dersliklerde konuşturmadığımızdan şikâyet eder, onlara söz hakkı vermenin, basit de olsa, onların konuşmalarının kişiliklerinin gelişimi için ne kadar önemli olduğunu vurgularız. Ülkemizin kronik şekilde, gelişmekte olan bir ülke sürecini yaşadığı gibi, eğitimciler olarak bizler de öğrencilerimize konuşma hakkı tanıma sürecindeyiz. Okullarımıza güzel konuşma ve yazma dersleri açmamıza rağmen, bunun da standartlarını yerine getirmekten uzağız. Konuşmanın psiko-sosyal ve içerik unsurlarını bir kenara bırakıp, daha çok, sadece diksiyon çerçevesinde kalıyoruz. Nasıl ki yazım problemlerinden kurtulup yazmaya geçemediysek burada da telâffuz ve yöresel konuşma özellikleri gibi konulardan kurtulup *konuşma-düşünme-eleştirme* denklemini kuramadık.

Konuşma becerisinin yanı sıra dinleme becerisinin geliştirilememiş olması da eleştirel düşünme ve eleştirel okumanın önünde duran engellerden biridir. Dinlemenin ise bir ana dili temel becerisi alanı olarak değerlendirilmeye başlanması hem batıda hem de bizde çok yeni sayılır. Batılı eğitimciler, dinleme becerisinden *ihmal edilmiş yetenek, unutulmuş yetenek* (neglected skill) diye söz ederler.

Okumadan eleştirme, dinlemeden yargılama olmaz. Okuma ve dinleme her ikisi de anlama becerisidir; dolayısıyla öğrenme ve kullanma teknikleri bakımından birbirine benzerler; aralarındaki fark, çözülecek iletişim kodlarının yazı ve ses-jest ve mimikler oluşudur. Doğal olarak, dinleme eğitimindeki yetersizlikler, eleştirel okumaya yansacaktır. Buna göre, dinleme eğitimi çerçevesinde yapılacak aktif ve yarı aktif dinleme etkinlikleriyle⁵² öğrenci, aynı zamanda eleştirinin alt yapısını da kazanacaktır.

⁵² Murat Özbay, *Dinleme Eğitimi*, Akçağ Yay., Ankara 2005; M. Çiftçi, *Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler*, *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, C. II, S. 2, Afyon 2001.

Bütün ilimlerin kaynağı olarak görülen okuma, gün geçtikçe önem kazanmaktadır. Okur-yazarlık oranının yükselmesi, okuma araçlarının dijital ortamlar aracılığı ile hızlı bir şekilde en ücra yerlere kadar ulaşması, okuma eylemini daha hayatî bir yaşama sürecine dönüştürmektedir. Çağı yakalayabilmek ve gereklerini ayak uydurabilmek için eleştirel okuma becerisinin güçlendirilmesine; güçlendirme için uygulanacak teknik ve yaklaşımların alan literatürü içerisinde daha ayrıntılı olarak değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Eleştirel düşünme ve okuma becerisinin kazandırılmasında, okuma yoluyla elde ettiğini çoğaltabilecek ve üretime dönüştürebilecek bireylerin yetiştirilmesinde, temel eğitim kademelerinde yerleşecek olumlu okuma alışkanlıkları vazgeçilmez rol oynayacaktır.

Kaynakça

- Adalı, Oya, *Yazıda Bütünlüğü Sağlama: Kurgunun Önemi*, ÇYDD, Cem Yayınevi, İstanbul 1991.
- Aksan, Doğan, *Her Yönüyle Dil*, III. Cilt, TDK Yay., Ankara 1995.
- Akyüz, Yahya, *Türkçe Okul Sözlüklerinin Değerlendirilmesi*, Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı (Bildiriler), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fak. Yay., Ankara 1988.
- Alan, Yusuf, *Robotik Kültür*, T. Ö. V. Yay., İzmir 1994.
- Alain, *Gerçek Olayla Roman, Söyleşiler III*, Millî Eğitim Bakanlığı Yay., İstanbul 1991.
- Ayman, Mehmet, *Gazzali'de Bilgi Sistemi ve Şüpheler*, İnsan Yayınları, İstanbul 1997.
- Aytür, Necla, *Dil-Edebiyat ve Kültür İlişkisi*, Türk Dili ve Edebiyat Öğretimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği Yay., Ankara 1986.
- Bacon, *Denemeler*, Maarif Vekaleti Yay., Ankara 1943.
- Burns, Paul C., Roe Betty D., Ross Elinor P., *Teaching Reading In Elementary Schools*, Houghton Mifflin Company, Boston 1982.
- Buzan, Tony, *Bellek Eğitimiyle Anımsama Yöntemleri*, Çev. Gülsen Şensoy, Epsilon Yayıncılık, İstanbul 1996.
- Cüceloğlu, Doğan, *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1998, 8. Basım.
- Çiğci, Musa, *Bir Grup Yüksek Öğrenim Öğrencilerin Üzerinde Kelime Serveti Çalışması*, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Danışman: Prof. Dr. Sadık Tural, Gazi Üni. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara 1992.
- _____, *Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler*, AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, C. II, S. 2, Afyon 2001.
- _____, *Türkçe Öğretiminde Temel İlke ve Kavramlar*, AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, S. 1, 1998, s. 59-71.
- Duffy, Gerald G., Roehler, Laura R., *Improving Classroom Reading Instruction*, Random House, 1989 New York.
- Elliot, T. S., *Edebiyat Üzerine Düşünceler*, Çev. Sevim Kantarcıoğlu, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yay., Ankara 1983.
- Ercan, Sami, *Hızlı Okuma Teknikleri*, Lise Ders Kitabı, Millî Eğitim Bakanlığı Yayını, İstanbul 2002.
- Ercilasun, Bilge, *Servet-i Fünun'da Edebî Tenkit*, Kültür Bakanlığı Yay., Ankara 1981, s. 2-5.

- Ergin, Osman, *Muallim Cevdet'in Hayatı Eserleri ve Kütüphanesi*, İstanbul Belediyesi 1937, İstanbul.
- Fry, Ron, *Hafıza Nasıl Geliştirilir?*, Çev. Feride Kurtulmuş, Timaş Yayınları, İstanbul 2000.
- _____, *Kitap Nasıl Okunur?*, Çev. Feride Kurtulmuş, Timaş Yayınları, İstanbul 2000, II. Baskı.
- Göktürk, Akşit, *Dil-Edebiyat Öğretimine Yeni Yaklaşımlar*, Türk Dili ve Edebiyat Öğretimi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği Yay., Ankara 1986.
- Gövsa, İbrahim Alâettin, *Çocuk Ruhu*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1949.
- Hançerlioğlu, Orhan, *Düşünce Tarihi*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1993.
- Harit, Ömer, *Samsun ve Ankara İllerinin 6-7 Yaş Çocuklarında Kelime Hazinesi Araştırması*, MEB Yay., Ankara 1972;
- <http://www.hinduonnet.com/thehindu/edu/2002/03/26/stories/2002032600110200.htm>
- H. Ragıp, *İbtidailerde Türkçenin Usul-i Tedrisi*, Maarif-i Umumiye Nezareti, Matbaa-i Amire, İstanbul 1914.
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (Taslak Basım), MEB Yay., Ankara 2005.
- Janakirman, S., *Online Edition of India's National Newspaper*, Tuesday, Mar 26, 2002
- Kabaklı, Ahmet, *Türk Edebiyatı III*, Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları, İstanbul 1994, 9. Baskı.
- Karaalioğlu, Seyit Kemal, *Türk Edebiyatı Tarihi 3*, İnkılâp Yayınevi, İstanbul 1985, 2. Baskı.
- Kerman, Zeynep, *Yeni Türk Edebiyatı İncelemeleri*, Akçağ Yay., Ankara 1998.
- Komasyon, *Türkçe 7*, Milli Eğitim Bakanlığı Yay., Eskişehir 1993; Nezihe Yıldız, *Türkçe 8*, Mahir Yay., İstanbul 2000.
- Korkmaz, Zeynep, *Atatürk ve Türk Dili-Belgeler*, Türk Dil Kurumu Yayını, Ankara 1992.
- Köprülü, Fuad, *İlim ve Tenkit*, Köprülü'den Seçmeler, İstanbul 1972.
- Mekâtib-i İbtidaiyye Mahsus Talimatname*, Maarif-i Umumiye Nezâreti, İstanbul 1331.
- Muallim, Naci, *Lugat-ı Naci*, İstanbul 1332.
- Orwell, George, *1984*, Çev. Armağan İlkin, Kelebek Yay., İstanbul 1983.
- Öymen, H. R., Erkman N., *Umumî Öğretim Usulleri*, Maarif Matbaası, Ankara 1941.
- Özbay, Murat, *Dinleme Eğitimi*, Akçağ Yay., Ankara 2005.
- Safa, Peyami, *Objektif 1 Türkçe Osmanlıca Uydurmaca*, Ötüken Basımevi, İstanbul 1978.
- Sipe, Lawrence R., *Children's Response to Literature: Author, Text, Reader, Context*, Theory Into Practice, Summer 99, Vol. 38 Issue 3, p 120, 10 p.
- Şahinel, Semih, *Eleştirel Düşünme*, Pegema Yayınları, Ankara 2002, I. Baskı.
- Şemseddin, Sami, *Kamus-ı Türkî*, Çağrı Yay., İstanbul 1987, 2. Baskı, s. 172.
- Tahir, Kemal, *Notlar, Sanat / Edebiyat I*, Yayına Hazırlayan: Cengiz Yazoğlu, Bağlam Yay., İstanbul 1989, I. Baskı, s. 131.
- Taner, Haldun, Milliyet, 16.01.1983.
- Tansel, Fevziye Abdullah, *İyi ve Doğru Yazma Usulleri III*, Kubbealtı Neşriyatı, İstanbul 1987, 3. Baskı, s. 275;
- TRT'nin Dili Hakkında Rapor*, Haz.: Prof. Dr. Ahmet Bican Ercilasun, Basılmamış Rapor, Ankara 1992.
- Tural, Sadık, *Zamanın Elinden Tutmak*, Ecdâd Yay., Ankara 1991, II. Baskı.
- Uygur, Nermin, *İnsan Açısından Edebiyat*, İstanbul Üni. Edebiyat Fakültesi Yay., Yayın No: 1468, İstanbul 1969.

Eleştirel Okuma

www.propagandacritic.com

Yalçın, Alemdar, *Çağdaş Edebiyat ve İnsan*, Günce Yayınevi, Ankara 1997, II. Baskı.

Yavuzer, Haluk, *Okul Çağı Çocuğu*, İstanbul 2000, 4. Baskı.