

100 Temel Eser Listesi ve Bu Listenin Etkileri

Oğuzhan YILMAZ*



Değişen ve sürekli gelişen dünyada bilgi sürekli değişip güncellense de bilgiye ulaşma yolları kadim zamanlardan beri neredeyse aynıdır. Geçmişten gelen ve bu manada hâlâ güncelliğini ve önemini koruyan bilgi edinme temelli en önemli eylem belki de okumadır. Literatürde anlam kurma süreci (Akyol 2008: 1); yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği (Demirel 1999: 59) ve yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması (Harris ve Sipay 1990: 10) şeklinde tanımlanan okuma eyleminin birçok kimsenin üzerinde ittifak ettiği pek çok faydası vardır. Bireye farklı deneyimler kazandırmak, yaşamı anlamlı kılmak, düşünme becerisini geliştirmek (Kırmızı 2012: 2355), eleştirel, yapıcı ve özgür düşüncüyü desteklemek (Bircan ve Tekin 1989: 393) bu faydaların çok cüzi bir kısmıdır.

Bireysel ve toplumsal planda sayılan bu faydaların daha sağlam bir zemine oturtulabilmesi adına okuma eyleminin alışkanlığa dönüşmesi gerektiği de bir vakiadır. “...Bireyin okumayı ihtiyaç olarak görmesi, bu ihtiyaca bağlı olarak okuma eylemini bir amaç doğrultusunda gerçekleştirmesi, yaşam boyu isteyerek ve düzenli olarak sürdürmesi” (Mete 2012: 45) biçiminde tarif edilen okuma alışkanlığı bilindiği gibi temel okuryazarlık ve işlevsel okuryazarlık süreçlerinden sonra gelen bir aşamadır ve bu aşamada aile ve okul gibi kurumlara önemli görevler düşmektedir (Gündüz ve Şimşek 2011: 15). Yine aile ve okul gibi kurumların yanında okuma alışkanlığının edinilmesinde çocuk kitaplarının rolünün de olduğu bilinen bir gerçektir. Çocuklara sunulan sanatsal ve estetik değere sahip, iyi, kaliteli ve düzeye uygun eserler hiç kuşkusuz onların okuma iştiağını artıracak, öğrencilerin kitapla olan bağımlı güçlendirecektir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2004 ve 2005 yılında yayımlanan genelgelerle gündeme gelen ve akabinde uygulamaya konulan 100 Temel Eser Projesi çocukları kitapla buluşturma, kitabın sırlarla dolu dünyasıyla çocukları tanıştırma noktasında hiç kuşku yok ki önemli bir adımdır. “Öğrencilerin yaratılıştan gelen kabiliyetlerini gün yüzüne çıkarmak; Türkçeyi güzel, doğru ve etkili kullanma becerisini geliştirmek ve kelime ha-

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2004 ve 2005 yılında yayımlanan genelgelerle gündeme gelen ve akabinde uygulamaya konulan 100 Temel Eser Projesi çocukları kitapla buluşturma, kitabın sırlarla dolu dünyasıyla çocukları tanıştırma noktasında hiç kuşku yok ki önemli bir adımdır. “Öğrencilerin yaratılıştan gelen kabiliyetlerini gün yüzüne çıkarmak; Türkçeyi güzel, doğru ve etkili kullanma becerisini geliştirmek ve kelime ha-

* Dr., Erzinan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.

zinesini zenginleştirmek” (MEB 2004: 1) amacıyla geliştirilen bu proje kapsamında ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri için Türk ve dünya edebiyatı ürünlerinden seçilmiş 100 eserden oluşan birer kitap listesi bakanlıkça hazırlanmıştır. İlköğretim okulları için hazırlanan listede anonim ürünler dâhil olmak üzere Türk edebiyatından 70, dünya edebiyatından 30 eser yer alırken, ortaöğretim okulları için oluşturulan listede ise yine anonim ürünler dâhil olmak üzere Türk edebiyatından 73, dünya edebiyatından 27 eser yer almıştır. Yine bakanlık tarafından hazırlanan bu eserlerin Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin müfredatı ile ilişkilendirilerek okutulması; çok okuyan öğrencilerin ödüllendirilmesi; kitapların tanıtımı amacıyla drama hazırlanması, münazara ve dinletiler düzenlenmesi istenmiştir (Balyemez 2013, 344).

Esasında çok iyi niyetli olarak kurgulanan bu proje, eser belirleme safhasındaki birtakım sıkıntılar yüzünden ilk günden itibaren tartışılmaya başlanmıştır. Ortaöğretim için hazırlanan listeye yaşayan yazarların dâhil edilmemesi, listenin hazırlanması esnasında yazarların ve yayıncıların görüşünün alınmaması, yine ilköğretim için hazırlanan liste için Mustafa Ruhi Şirin’in başkanlığında Çocuk Yayınları Danışma ve Yayın Kurulunun oluşturulmasına rağmen, kurul üyesi olan Gülten Dayıoğlu, Fatih Erdoğan, Prof. Dr. Mübeccel Gönen, Prof. Dr. Nilüfer Tuncer, Hasan Güleriyüz, Mevlâna İdris Zengin ve Ali Karaçalı gibi değerli isimlerin görüşlerinin dikkate alınmaması projeyi tartışılır hâle getirmiştir (Şirin 2010: 187-188).

Projenin uygulamaya konulduğu ilk günden itibaren aradan geçen süre, bu süre zarfında bahsi geçen proje ile ilgili tecrübeler, söylenenler, yazılanlar genel manada projenin birçok eksiğinin olduğunu ve projenin öğrencilerin okuma alışkanlığı geliştirme noktasında pek de etkili olmadığını (Arı ve Okur 2013: 325); öğrencilerin pek çoğunun bir görev algısıyla eserleri okuduğunu göstermektedir (Arıcan ve Yılmaz 2010: 508). Tüm bu olumsuzluklara ek olarak genel manada beklentileri karşılayamayan 100 Temel Eser Projesi’nin öğrenciler, öğretmenler, yazarlar ve yayınevleri açısından da birtakım problemleri beraberinde getirdiği aşikârdır. Aşağıda bu sıkıntılar somut bir şekilde dönüştürülerek verilmeyle çalışılmıştır.

Öğrenciler Açısından 100 Temel Eser Projesine İlişkin Problemler

Mevcut kitaplar çocuğun kavram dünyasına hitap edecek nitelikte değildir, kitaplarda öğrencilerin anlamayacağı cinsten pek çok kelime mevcuttur. Oysa bu noktada bilinen durum, çocuk kitaplarının, çocuğa göre olmasını belirleyen en önemli kıstasın kitabın dili ve anlatımı olduğu gerçeğidir (Sever 2010, 145). Hâl böyleyken 100 Temel Eser Seçkisi içinde olan eserlerin pek çoğunun yazılmasının üzerinden uzun bir süre geçmiştir. Eserler kavram olarak da çocukların dünyasına seslenmekten uzaktır. Öyle ki Muallim Naci’nin (2010: 69-79) *Ömer’in Çocukluğu* isimli eserinin sonunda 170 tane bilinmeyen kelime listelenmiştir. Bu 170 kelimenin 10 sayfa tuttuğu ve 79 sayfalık bir kitabın 10 sayfasının bilinmeyen kelimelerden oluştuğu düşünülürse durumun vahameti daha da net anlaşılmaktadır. Yine *Mehmet Akif’ten Seçmeler* isimli eserde geçen “*ziya, halk etmek, nesl-i necib, şehamet, amelmande*” (Ersoy 2010: 53, 62, 65) gibi kelimeler, Altın Işık isimli eserde yer bulan “*mürşit, evham, siyânet, tehhül, tahkik eylemek*” (Gökalp 2010: 71, 75) kelimeleri değil ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin, yetişkinlerin bile kolay kolay anlamlandıramayacağı kelimelerdir. Kelimelerin anlaşılmaması bazen bağlamın incelikleri-

ni anlamlandırmakta da güçlülere sebep olabilir. *Falaka* isimli eserden alınan “*Vaktiyle yeniçeri iken cellat önünden kurtulmuş. İki üç oda dolusu tüfekleri, kılıçları, kamaları, palaları varmış... Gözümü son derece korkutmuştu. Bunlardan başka, ara sıra annemle beraber Sarıgül’deki konağa gittiğimiz zamanlarda gördüm ki selamlıktan sesi geldi mi, haremdede herkes olduğu yerde dururdu*” (Rasim 2012: 67) şeklindeki kesit bu devre ait olmayan “yeniçeri, cellat, konak, selamlık, harem” gibi kelimeleri içinde barındırmaktadır. Bu yönüyle peş peşe kurulmuş üç cümlede bu kelimelerin kullanılması anlama tam anlamıyla vâkıf olma konusunda öğrencileri zor duruma düşürebilir.

Seçkideki kitapların dili gibi içerikleri de çocuğa görelikten uzaktır. 100 Temel Eser Listesi’ndeki kitapların çoğu içerik olarak çocukların düzeyine uygun değildir. Çünkü listedeki kitapların önemli bir kısmı yıllar öncesinin çocuk okuruna ya da yetişkin okura seslenmektedir. *Tiryaki Sözler*’deki “*Hakikat güneşini örten bulutların en kesifi menfaat-tir*” (Cenap Şahabettin 2010: 14) ifadesi çocuğun duygu ve düşünce dünyasına uzak bir cümledir. Yine *Türkülerden Seçmeler* isimli kitap göz önünde bulundurulduğunda kitapta geçen merhum Neşet Ertaş’a ait “*Mapushanelere güneş doğmuyor / Geçiyor bu ömrümde gün dolmuyor / Eşim dostum hiç yanıma gelmiyor / Yok mu hapishane beni arayan / Bu zindanda ölem canım gardiyan*” (2010: 33). Dizelerinin ilköğretim çağındaki çocuğa ne denli hitap ettiği tartışılabilir. Hapishaneyi anlatan ve çocuğa yalnızca karamsarlık aşıl原因 bir metnin hangi gerekçeyle çocuklara yönelik bir seçkide yer bulduğu pek de anlaşıl原因mamaktadır. 100 Temel Eser Seçkisi’nde içeriğin çocuğun düzeyine uygun olmadığı örnekleri çoğaltmak mümkündür. Örneğin *Vatan Yahut Silistre* isimli esere bakıldığında eserin çocuklara yönelik kurgulanmadığı rahatlıkla anlaşılır. Kitapta birbirini seven İslam Bey ve Zekiye’nin ayrılık ateşiyle “*gözlerinden inci tanelerinin dökülmesi, gönüllerinde ateşlerin yanması, çiğderlerine hançerlerin vurulması, hicran hicran diye bağırması*” (Namık Kemal 2010: 22-23) bu duruma örnek gösterilebilir. Tüm bu içerikler Çocuk Vakfı tarafından yayımlanan raporun bulgularının doğru olduğunu bir kez daha kanıtlamaktadır. Çocuk Vakfı tarafından 2006 yılında yayımlanan 100 Temel Eser Raporu’nda içerik, anlatım ve tema bakımından çocuk gerçekliğine uymayan 22 kitap tespit edilmiş, akabinde raporda bu kitapların zorunlu okunacak kitaplar durumuna getirilmiş olmasının çocuklar için ağır bir iş ve cezalandırıcı bir yük olduğu; ayrıca bu kitapların içerikleri nedeni ile edebiyat ve okuma öğretiminde kullanılmasının çocuğun edebiyatla ve kitapla ilişkisi kurmasını engelleyeceği belirtilmiştir (Çocuk Vakfı 2009: 10).

İçerikle birlikte seçkideki eserlerde yer yer kahramanların resmedilmesinde de problemler yaşanmaktadır. Demirel ve diğerlerinin ifade ettiği gibi “*çocuk kitaplarındaki kahramanlar, çocuğun kitapla etkileşime girdiği andan itibaren bir kahraman olmaktan çıkarak çocuğun kendisiyle iletişim kurduğu bir arkadaş olurlar*” (2011, 59). Bu yönüyle kahramanlar çocuğa iyi örnek olmalıdır. Ne var ki “100 Temel Eser” kapsamında düşünülen kitapların pek çoğundaki kahramanlar çocuğa olumsuz örnek olmaktadır. Örneğin *Tom Sawyer* (2012) isimli esere bakıldığında, eserin başkahramanı Tom *yalan söylemekten hoşlanan* (7-8); *sırf zengin olduğu gerekçesiyle tanımadığı bir insana meydan okuyan ve hiç olmadık biçimde ona şiddet uygulayan* (8-9); *kendi yapması gereken işi arkadaşlarına yaptıran* (11-13); *para karşılığında başarı kartı toplayarak kilisede haftanın öğrencisi seçilen* (17), *kediyeye kendi ilacını içirerek hayvana işkence eden ve son olarak korsan olmayı isteyen bir tiptir* (41-42). Eserde Tom olumlu ve biraz afacan bir tip olarak sunul-

duğu için okurun Tom’u örnek alması iŝten bile değildir. Benzer biçimde *Define Adası* (2012) isimli eser incelendiğinde eserin başkahramanlarının define için birbirini aldattığı, aldatmakla kalmayıp define uğruna birbirlerini öldürdükleri, parayı kutsallaştırıp varoluşlarının amacını paraya dayandırdıkları görülür. Baştan sona şiddet ile problemlerini çözmeye çalışan kahramanların bu eserde de çocuklara verebileceği olumlu bir mesaj yoktur. Kitaplardaki kahramanların olumsuz özelliklerle donanık bir vaziyette çocuk okurun önüne çıkarılmasının yanı sıra bu kahramanların çok fazla idealize edilmesi, ulaşılabildiği ve hayatta karşılaşılabildiği güç tipler olarak sunulması da doğru değildir (Gürel ve diğerleri 2007: 37). Ancak seçkideki eserlerin önemli bir kısmında idealize edilmiş kahramanlar okura sunulmuştur. *Pollyanna* (2012) isimli eser gözden geçirildiğinde, *Pollyanna isimli kahramanın eserde herkese mutluluk oyununu öğretmesi* (87-88); *kahramanın daima mevcut hâlimden memnun olması* (16, 20, 33); *etrafında deli olduğuna inanılan ve kimseyle konuşmayan Bay Peneton’u değiştirmesi* (63); *yetim bir çocuk olan Cimi için uğraş verip ona sıcak bir yuva bulması* (73); *teyzesi ile Doktor Çilton’u uzun bir aradan sonra tekrar barıştırması onun idealize edildiğinin göstergesidir* (95). *Pollyanna* gibi *Heidi’nin teyzesine yük olmasın diye birkaç kat elbiseyi altından giyip terlemesi* (Spyri 2012: 9); *Ömer’in çok küçük yaşta sırf kendisinden ŝikâyet olmasın diye pek bir yere misafir olmak istememesi* (Muallim Naci 2012: 42); *Oliver’in yetiştirme yurdunda kendisine zulmeden Bayan Man’dan ayrılacakken, onu kırmamak ve etrafındaki insanların gözünde Bayan Man’ı küçük düşürmemek adına üzülüyormuş gibi rol yapması, ardından ağlaması da* (Dickens 2012: 9) *eserlerde görülen idealize çocuk davranışlarından*dır. Bu örnekleri daha da artırmak mümkündür.

100 Temel Eser içerisinde yer bulan kitaplarla ilgili bir başka sıkıntı da seçkideki bazı kitapların Batı’nın sömürgecilik politikalarını yaymaya hizmet etmesidir. Oysa genelde Türkçe dersinin, bu amaçla bağlantılı olarak hazırlanan 100 Temel Eser Listesi’nin temel maksadı “*milli, manevi ve ahlaki değerlere sahip bireyler yetiştirmektir*” (MEB 2006: 4). Ancak seçilen eserlerle böyle bir insanın nasıl yetiştirilebileceği tartışmaya açıktır. Örneğin *Seksen Günde Devri Âlem* isimli kitapta yer yer İngiliz yayılmacılığı anlatılmakta, İngilizlerin Hindistan’ı nasıl sömürdüğü, daha açık bir ifadeyle Hindistan’ın niçin sömürülmesi gerektiği anlatılmaktadır. Eserde Sir Francis ve Phileas Fog isimli kahramanlar Hindistan’da insan kurban edilen sözde bir törene denk gelince Phileas Fog isimli kahraman “*Nasıl oluyor da böyle vahşice gelenekler buralarda hâlâ yaşayabilir? İngilizler neden kaldırmadılar bunları?*” (Jules Verne 2010: 34) diye tepki verir. Buna mukabil Sir Francis ise, “*Artık Hindistan’ın birçok yerinde insan kurban edilmiyor. Ama bazı bölgelere, hele hele Bundelkum bölgesine hiç söz geçiremiyoruz*” (34). şeklinde Fog’a yanıt verir. Olayın devamında ise kurban edilmek istenen kadın kahramanca (!) kurtarılır. Bu kurtarılış kadın için bakıldığında tir tir titrediği Hint toprağından modern Batı’ya adım atışın ilk evresi olur (44). Batı’nın sömürgeci anlayışının yanı sıra Batı’ya ve Hristiyanlığa ilişkin değerlere yer veren kitapları da 100 Temel Eser Listesi içinde bulmak mümkündür. şirin’in İtalo Calvino’dan aktardığına göre Pinokyo’nun burnunun ağaçkakanlar tarafından kesilmesi (sünnet), gecelikli ve yaşlı adamın Pinokyo’nun başının üstünden bir tas su dökmesi (vaftiz) ve Kızıl İstakoz meyhanesindeki Son Yemek Hristiyanlığa ait bir kısım dinî figürlerin satır aralarında aşılanması ile ilgili bir durumdur (*Çocuk Edebiyatı Yıllığı 1987*: 53). Seçkideki eserlerde Hristiyanlığa ait bir kısım

dinî motifler her zaman bu kadar gizli de değildir. *Değirmenimden Mektuplar* isimli eser incelendiğinde eserde “*günah çıkarma, paskalya, kutsal ekmek, haç, Hz. İsa, Hz. Meryem, mum yakma, çarmıh*” (Alphonse Daudet 2012: 41, 43, 44, 48, 53, 55) gibi pek çok dinî unsurun belirgin olarak işlendiği görülür. Öztürk’ün (2008: 196) de ifade ettiği gibi çocuk klasiği olarak ün yapmış eserlerde yazarlar kendi kültürel değerlerini eserlerine işlemişlerdir. Bu anlamda daha seçici olmakta, öğrencilerin neyi okuduğunu bilmekte, kitapları sadece estetik veya edebî nitelik açısından değil, içerdiği iletiler bakımından da değerlendirmekte yarar vardır.

Öğrencilere kazandırılacak değerler ve sunulan iletilerle ilgili seçkide bulunan bir kısım sıkıntılarının yanında kitapların hangi yaş grubuna yönelik hazırlandığının bilinmemesi de 100 Temel Eser Listesi’nde var olan bir başka problemdir. Bu konuda olması gereken kitapların çocuğun yaşına, ilgi ve gereksinmelerine uygun olarak hazırlanmasıdır (Sever 2010, 198). Ancak bakanlık bu noktada biraz farklı düşünüyor olacak ki, İlköğretim için 100 Temel Eser Listesi’nde yer alan eserlerin 5, 6, 7 ve 8. sınıfta okutulabileceğini bildirilmiştir (MEB 2005). Bu tavır muhtemelen 5. sınıftaki öğrenciyle 8. sınıftaki öğrencinin aynı ilgi ve ihtiyaçlara sahip olduğu düşüncesinden ortaya çıkmıştır. Ancak durum hiç de böyle değildir. Beşinci sınıftaki çocuğun duygu ve düşünce dünyasıyla, anlam evreni ile kelimelerin çağrışımlarına yüklediği anlamla 8. sınıftaki çocuğun dünyası bir değildir. Daha soyut düşünme becerisini yeni kazanmış bir çocukla, ilk gençlik çağına adım atmış bir çocuğa aynı kitabı önermek, bu noktada birtakım beklentiler içine girmek bireysel farklılık ilkesine ters düşmektedir. Örnek olarak *Vatan Yahut Silistre* isimli eserden İslam Bey şahsında vatan mefhumuna ilişkin bir kısım düşünceler ve geri planda Osmanlılık fikri işlenmiştir. Bu durumu “*Galiba düşman da Osmanlıları benim gibi görmüş! Evet, Osmanlılar konuşma sırasında vatandan söz açamaz gibi görünürler. O kadar ki, konuştuğun adamı taştan yapılmış zannedersin. Hele karşında bir düşmanı göster! Hele vatanın kutsal topraklarının bir yabancının pis ayaklarıyla çiğnenecek olduğunu anlasınlar! İşte o zaman halka başka güç geliyor. O zaman köylü ile asker arasında bir fark kalmıyor. O zaman güler yüzlü köylüler gidiyor. Yerine Osmanlılığın, kahramanlığın ruhu meydana çıkıyor*” (Namık Kemal 2012: 53). şeklinde kurulan cümlelerden anlamak mümkündür. Ancak bakanlığın beklediği gibi farklı çevrelerden gelmiş, farklı yaş dönemlerindeki çocukların aralarındaki fiziksel, duygusal ve bilişsel ayrılıklara dikkat etmeksizin bu metinden aynı oranda istifade etmeleri, henüz soyut düşünme yetisini kazanmamış ya da yeni yeni kazanan çocuk okurların Osmanlılık fikrini idrak etmeleri pek mümkün gözükmemektedir.

Kitaplar “*okuma alışkanlığı kazandırmak bu sayede ortak duygu ve bilinci oluşturmak*” (MEB 2005) düşüncesinden hareketle önerilse de beraberinde standartlaşmayı getirerek özgür düşünceyi etkileyebilmektedir. Temel eserler listesinin 100 sayısı ile sınırlandırılması, bu kitaplardan başka bir kitabın okunmasına gerek olmadığı algısı, bu kitapların zorunlu olarak okunması gereken kitaplar gibi sunulması özgürlükler noktasında sıkıntılara neden olmaktadır (Çocuk Vakfı 2009: 10). Meselenin bir diğer boyutu da seçilen kitapların hangi noktada ortak duygu ve bilinci oluşturacağı düşüncesidir. Herhangi bir ön hazırlık olmadan, kitapların hangi değerleri ve duyguları aktardığı somut olarak tespit edilmeden, hatta ve hatta bazı kitaplar için başlıkları belirleyip metinleri belirlemeden ortak duygu ve bilinç oluşturmanın ne derece mümkün olacağı bilinmemektedir.

Kaldı ki seçkideki kitapların pek çoğu çocuk özne alınarak kurgulanmamıştır. Yetişkin dil dizgesine göre yazılan, çocuğun duygu, düşünce ve hayal dünyasına seslenmeyen bir kitabın çocuklarda ortak duygu bir tarafa çocuk eksenli herhangi bir duygu ve düşünce oluşturması bile mümkün değildir. Nitekim Türkiye’deki dilencilerin ve cahil hocaların dünyasını anlatmaya çalışan *Miskinler Tekkesi* isimli eserdeki “*Bizim âlemimizde de birçok defalar kadın kandırma vakalarına tesadüf etmişimdir. Nasılsa aramıza düşmüş bir toy genç kadını biri gözüne kestirir. Büyük cemiyette olduğu gibi, ilk önce para ile; mendil, küpe gibi ufak tefek hediyelerle avlamaya uğraşır; avlayamazsa da az çok yumuşatmaya muvaffak olur. Nihayet, bir gece sokağın tenhaca bir köşesinde mülakata çağırır. Bir kötülük için değil, şöyle arkadaşça bir konuşma. Bir yandan söylerken bir yandan elleriyle kadının kollarına, bacaklarına dokunmaya başlar. Çünkü yalnız âşıkane sözlerle kalırsa kadının birdenbire öfkelenerek kalkıp gitme tehlikesi vardır. Fakat aynı zamanda vücuduna bir erkek elinin hâkim olduğunu hissedince... Gece kadının zayıf zamanıdır*” (Güntekin ty, 156) tarzındaki cümlelerin ortaokul çağındaki bir çocuğa uygun olmadığı, çocuk eksenli bir düşünce oluşturamayacağı açıktır.

Demokratik kültüre aykırı bir şekilde aynı kitapları okutmak suretiyle öğrencilerin kalıp düşünce ve duygular etrafında birleştirmeyi amaç edinme yanlışı dışında seçkide “Seçmeler” şeklinde kurgulanan kitaplara hangi metinlerin alınacağını belli olmaması da bir diğer yanlıştır. Az önce ifade edildiği gibi “ortak duygu ve bilinç” oluşturması beklenen metinlerin belli olmaması, bu noktada bütün tercihin yayınevlerine bırakılması beraberinde bir kargaşayı da getirmektedir. Mesela Duru Yayınları (2010) ve Timaş Yayınları’ndan (2012) çıkan Anton *Çehov’dan Seçme Hikâyeler* isimli eserlere bakıldığında her iki yayınevi tarafından basılan kitaplarda ortak hiçbir hikâyenin bulunmadığı dikkat çekmektedir. Timaş Yayınları’ndan çıkan kitapta toplamda on üç hikâyeye mevcut olmasına rağmen Duru Yayınları’ndan çıkan kitapta sekiz hikâyeye mevcuttur. Timaş Yayınları’nın çıkardığı kitapta *adalet, özlem, yanlış anlaşılma, menfaat, disiplin, ölüm korkusu, hayal kırıklığı ve sabır* gibi temalara yer verilirken Duru Yayınları’nın çıkardığı kitapta *arkadaşlık, evlat acısı, hirs, doğa, macera ve yoğunluk* gibi temalara yer verilmiştir. Her iki kitapta ortak olarak yalnızca *pişmanlık ve aile sevgisi* temaları işlenmiştir. Benzer biçimde *Mesnevi’den Hikâyeler* isimli eserin de iki yayınevi tarafından da baskısı yapılmıştır. Bu eserler incelendiğinde de toplamda altmış dokuz hikâyeden yalnızca Fil Yavrusu (Yiyen) isimli hikâyenin ortak olduğu görülmüştür. Bu hikâyeye haricinde diğer hikâyelerin de tema ve mesaj konusunda farklılıklar arz ettiği belirlenmiştir.

Seçmeler şeklinde kurgulanan eserlerde hangi metinlerin kullanılacağı bilinmemesini yanı sıra eserlerin pek çoğunda görülen yazım ve noktalama yanlışları da 100 Temel Eser Seçkisi’nde belirgin bir şekilde göze çarpan sıkıntılardandır. Göçer’in (2010: 185) ifade ettiği gibi yazım ve noktalama yazıdaki mesajın yanlış anlaşılmasına engel olmakta, anlamı kuvvetlendirmekte ve anlatıma güç katmaktadır. Ne var ki muhtelif yayınevleri tarafından 100 Temel Eser Seçkisi kapsamında basılan eserlere bakıldığında ciddi yazım ve noktalama yanlışları ile karşılaşmaktadır. Mesela Tevfik Fikret’in *Şermin* adlı kitabında öksüzlüğün anlatıldığı şiir “*Öküz*” (2010: 27) başlığı ile verilmiştir. Üstelik başlıktaki bu hata kitabın içindekiler kısmında da tekrar edilmiştir. Bunun yanı sıra seçkideki muhtelif kitaplarda pek çok kez kelimelerin yanlış yazıldığı görülmüştür. “*Germeğe* (*germeye*), *genz* (*genç*), *kafasmin* (*kafasının*), *tarata* (*tarafa*), *nerdiven* (*merdiven*) (Pyle

2005, 9,13, 22, 25, 98); *tan (tam)* (Twain 2012,14); *haycamaya (harcamaya)*, *ayakkapları (ayakkabıları)* *bu yazım yanlışlarından bazılarıdır*” (Daudet 2012, 10,12). Yazımla ilgili eserlerde göze batan bir başka husus da yazım konusunda bir tutarlılığın olmayışıdır. Pyle’nin yazdığı Robin Hood (2005) isimli eserde geçen “Mavi Boğa Hanı” ifadesi bu duruma örnek gösterilebilir. Aynı eser içinde bu ifade farklı yerlerde “*Mavi Boğa Hanı*” (54), “*Mavi Boğa hani*” (83), “*Mavi Boğa Hanının*” (56), “*Mavi Boğa Hanın’dan*” (57) gibi farklı şekillerde kullanılmıştır. Ya da “meslektaş” kelimesi aynı eser içinde “*meslekdaş*” (70) ve “*meslektaş*” (70) şeklinde yazılmıştır. Aynı sayfada bile bir kelimenin yazımında gösterilen tutarsızlık kuşkusuz öğrencilerin kafasını karıştıracak, doğru olanın öğrenilmesini zorlaştıracaktır. Seçkideki eserlerde yalnızca yazım konusunda değil noktalama konusunda da sıkıntılar yaşanmaktadır. Namık Kemal’in *Vatan Yahut Silistre*’sinde geçen “*Gönüllü olarak Silistre Savaşı’na giderken. çevresinde toplanan erlere; “Beni seven arkamdan gelir!”*” (2010: 5) cümlesine bakıldığında virgül kullanılması gereken yerde noktanın kullanıldığı, hiç kullanılmaması gereken yerde noktalı virgüle müracaat edildiği görülür. Yine aynı eserde noktanın yerine çoğu yerde üç noktanın kullanıldığına, “! ..”, “? ..” gibi işaretlerin ise yersiz biçimde neredeyse her cümlenin sonuna konulduğuna tanıklık edilir.

Yazım ve noktalamada görülen aksaklıklarla beraber çeşitli yayınevleri tarafından yapılan baskılardaki kitapların pek çoğunda yazarın belirtilmemiş olması da dikkatlerden kaçmayan hususlardandır. 100 Temel Eser Genelgesi’nde ifade edildiği şekliyle öğrencileri “*dilimizin, edebiyatımızın klasik hâle gelmiş örnekleriyle tanıştırmak*” (MEB 2005) düşüncesi yalnızca metin temelli olamaz. Öğrencilerin metinlerin yanında metinleri işleyen dil işçilerini de tanımaları gerekmektedir. Ancak görülen odur ki eserlerden önemli bir bölümünün üzerinde “anonim, komisyon ve heyet” ifadesi yazmaktadır. Üstelik bu ifadelerin kullanımında da bir tutarlılık söz konusu değildir. Timaş Yayınları’ndan çıkan *Mesnevi*’den *Hikâyeler* isimli kitabın üzerine yazar olarak Mevlana’nın ismi yazılmasına rağmen Duru Yayınları’ndan çıkan *Mevlana’nın Mesnevisinden Seçme Hikâyeler* isimli kitabın yazarı belirtilmemiş, kapak üzerine anonim yazılmıştır. Oysa aynı yayınevi aynı mantıkla hazırlanan *Mehmet Akif’ten Seçmeler* isimli eserin kapağına yazar olarak Akif’in ismini yazmıştır.

Çocukların yazar tanınmasına engel olan seçki, bununla birlikte yaşayan yazarlarla çocukların buluşmasını da engellemiştir. Bu garabetin farkına bakanlık yetkilileri de varmış olacak ki yayımlanan 100 Temel Eser Genelgesi’nde “*Hayatta olan, eser veremeye devam eden yazarlarımızın da şüphesiz çok önemli, okunması ve okutulması gereken yayınları vardır. Ne var ki bunlar arasından tercih yapmanın zorluğu ortadadır.*” (MEB 2005) gibi bir mazerete sığınmışlardır. Daha yaman çelişki ise 100 Temel Eser Listesi’ne dâhil edilmeyen yaşayan yazarların verimlerinin ders kitaplarında kullanılmasıdır. Bilişkin bakışına göre yazılmış *Altın Işık*, *Vatan Yahut Silistre*, *İnsan Ne İle Yaşar*, *Miskinler Tekkesi*, *Domanıç Dağlarının Yolcusu* gibi eserleri listeye dâhil edip, Yalvaç Ural, Mustafa Ruhi Şirin, Fatih Erdoğan, Aytül Akal, Mevlana İdris gibi yazarları liste dışı bırakmak çocuğu önemsememenin, onun duygu, düşünce ve hayal dünyasını dikkate almamanın bir alametidir.

Öğretmenler ve Okullar Açısından 100 Temel Eser Projesine İlişkin Problemler

Mevcut 100 Temel Eser Projesi öğretmenleri tembelleğe alıştırmakta, pek çok öğretmen çocuklara yönelik yazılan eserleri bilmemekte, çocuklara yönelik eser veren yazarları tanımamaktadır. Erdoğan'ın söyleyişi ile liste öğretmenler tarafından öneri listesi olarak algılanmamıştır. Ona göre öğretmenlerin çoğu “*hazıra konma listesi*” peşinde oldukları için birçok öğretmen bu listeyi “Bakanlıktan gelen zorunlu liste” olarak algılamıştır. Yine Parlakyıldız da Erdoğan'ın düşünceleri ile koşut olarak çocuklardan okunması istenen eserlerin ders ve sınıf öğretmenleri tarafından yazar ismi olarak da eser ismi olarak da bilinmediğini ifade etmiştir (Çocuk Vakfı 2009: 23, 26).

Tembellik neticesinde öğrencilere kitap önermeyen öğretmenlerle beraber gün yüzüne çıkan diğer bir problem de öğretmenlerin çocuklara kitap önerebilecek yeterlilikte olmayışlarıdır. Eğitim fakültelerinin yalnızca Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümünde çocuk edebiyatı dersinin okutulması, bu dersin de iki saatle sınırlı kalışı öğretmenlerin belli yeterlilikleri elde etme konusunda sıkıntı yaşamalarına neden olmaktadır. Daha önce pek çok akademisyenin ifade ettiği gibi üniversitelerdeki Çocuk Edebiyatı dersi oldukça sınırlıdır (Çıkla 2005: 90) ve mevcut içerik öğretmen adayının gelişmesine katkı sağlamamaktadır. Bu görüşe karşıt olarak kimi uzmanlar öğretmenlere güvenilmesi ve yetki verilmesi gerektiğini ifade etseler de mevcut sistem buna müsaade etmemektedir.

100 Temel Eser Projesinin öğretmen ve okul özelinde belki de en büyük problemi proje ile öğretim programının paralellik arz etmemesi ve bunun için kitaplar ile dersler arasında bir birlikteliğin sağlanamayışdır. Bakanlık tarafından yayımlanan *100 Temel Eser Genelgesi*'nde her ne kadar bu eserlerin tavsiyesinin öğretim programı dikkate alınarak yapılması; bahsi geçen eserlerin Türkçe dersi müfredatı ile ilişkilendirilip okutulması ve bu eserlerin okutulması için hafta içi belirlenecek bir günde 30 dakikalık “Okuma Saati” uygulaması yapılması görüşü dillendirilse de projenin programla nasıl ilişkilendirileceği görüşü netlik kazanmamıştır (MEB 2005). Çocuk Vakfı'nın (2009: 6) *100 Temel Eser Raporu*'nda belirtildiği gibi *100 Temel Eser Genelgesi*'nin temel açmazı okuma programıyla ilişkisinin kurulmamış olmasıdır. Kelime ve değer analizinin yapılmadığı, hangi ölçüte göre çocuğa önerildiği bilinmeyen kitapların mevcut programla bağlantısını kurmak kuşkusuz tesadüflere kalan bir iştir.

Yayınevleri Açısından 100 Temel Eser Projesine İlişkin Problemler

Uygulama rant sağlamaya dönüştüğünden kalite noktasında problemler yaşanmaktadır. Özellikle Adalı'nın tespitiyle listede yaşayan yazarlara yer verilmemesi mantar gibi türeyen yayınevlerine rant sağlamıştır. Telif hakkı düşmüş kitaplar hiçbir ölçü gözetmeksizin basılmış, ne biçim ne de içerik olarak okuyucuya herhangi bir kalite sunulamamıştır (Çocuk Vakfı 2009: 21). Erbay Kücet'in belirtildiği üzere 100 Temel Eser Projesi “*daha önce ders kitabı yayınlayan ve devletin ücretsiz ders kitabı dağıtma politikasıyla birlikte, çocuk kitabı yayınlamaya (özellikle de 100 Temel Eser yayınlamaya) yönelik yayıncıların, zarar kapatma politikasına dönüşmüştür. Yayıncıların büyük bir çoğunluğu hiçbir kriter tanımadan, eserlerin orijinal metinlerine sadakat göstermeden, dil ve anlatım kaygısı çekmeden, editöryal bir çalışma yapmadan, ulu orta, sadece bakanlığın ilan ettiği, kitap başlığını esas alarak '100 kitap' yayınlamaya başlamışlardır*” (Çocuk Vakfı 2009: 47).

Biçim ve içerik noktasında belli bir kaliteyi yakalamaktan uzak kitaplar dışında 100 Temel Eser Projesi kapsamında basılan kitapların bir başka sıkıntısı da genellikle telifsiz kitapların basılmasıdır. Bu durum zaten sınırlı sayıda örnekle belli amaçlara ulaşma emelinde olan projeyi daha güdük hâle getirmektedir. Sınırlı sayıda kitapla projenin başlangıçta amaçladığı okuma alışkanlığını geliştirmek, ortak duygu ve bilinç oluşturmak, öğrencilerin Türk ve dünya edebiyatının seçkin örnekleriyle tanışmalarına imkân sağlamak gibi bir kısım kazanımların nasıl elde edileceğini de bilinmemektedir. Örneğin seçkide yer alan *Domaniç Dağlarının Yolcusu*, *Uç Minik Serçem Uç*, *Tanrı Misafiri*, *Göl Çocukları*, *Ötleğen Kuşu*, *Sol Ayağım*, *Benim Küçük Dostlarım* gibi eserler telif yüzünden genellikle seçki kapsamında yayınevlerinin bastığı eserler arasında yer almamaktadır. Telif kitapla ilgili gün yüzüne çıkan diğer bir mesele de telifsiz kitap yayımlayan yayınevleri ile ilgilidir. Sırf kitap basıp ekonomik anlamda rant elde etmek isteyen yayınevleri telifsiz kitapları gelişigüzel basmakta, bu noktada hiçbir ölçüyü ve değeri gözetmemektedir.

100 Temel Eser Projesi ile ilgili dillendirilen pek çok sıkıntı arasında sivrilen bir diğer problem de çeviri kitaplarla ilgilidir. 100 Temel Eser seçkisi içinde yer alan yirmi dokuz eserin hiçbirinde çevirmen ismine yer verilmeyişi eserlerin fütursuzca çevrilmesine, ticari kazanç dışında bütün değerlerin ayaklar altına alınmasına neden olmuştur. Pek çok klasik Türkçeye çevrilirken ya özetlenmiş ya kısaltılmış ya da içerik anlamında önemli bir şekilde tahrif edilmiştir. Baş'ın (2011: 197) tespitiyle pek çok alt tema eserler çevrildikten sonra kaybolmuştur. Türkçeye çevrilen eserlerin yalnızca sayfa sayılarına bile bakıldığında ne denli sıkıntıların yaşandığı anlaşılabilir. *Çocuk Vakfının Raporu*'na (2009: 49) göre sadece bu gerekçe bile genelgenin iptaline yeterli bir neden teşkil eder. Örnek verme gerekirse Parıltı Yayınları'ndan (2005) çıkan *Robin Hood* isimli eser 158 sayfayken, Timaş Yayınları'ndan (2012) çıkan eser 96 sayfa, Duru Yayınları'ndan (2010) çıkan eser ise 86 sayfadır. Aynı şekilde İş Bankası Yayınları'ndan (2012) çıkan Polyanna isimli eser 203 sayfayken, Duru Yayınları'ndan (2010) çıkan eser 80 sayfadır. Buna ek olarak İş Bankası Yayınları'ndan çıkan eser daha küçük puntuyla yazılmıştır.

Yazarlar Açısından 100 Temel Eser Projesine İlişkin Problemler

Yaşayan yazarlar eser listesine alınmadığından ve bu liste de okullarda veliler, idareciler ve öğretmenler tarafından kutsandığından ötürü yazarlar kendilerini ifade etmede güçlük çekmektedir. Proje ile ilgili fikir sahibi olmayan pek çok kimse bu projede adı geçen yazarları iyi yazar, adı geçmeyenleri ise kötü yazar olarak nitelendirdiğinden çocuğu özne kılan pek çok yazar hiç hak etmediği hâlde ikinci plana atılmıştır. Yalnızca şahsi gayretleriyle eserlerini okurlarla buluşturmaya çalışan yazarların ise bu çabaları güdük kalmaktadır. Sonuçta çocuklara yönelik kelimelerle çocuklara yönelik kurgular inşa eden yazarlar, takdir edilmesi gerekirken arka planda kalmakta; kim için, ne için eser verdiğinin ölçütü tam olarak kestirilemeyen yazarlar ise çocuklarla alakalı bir mecrada sürekli gündemde kalmaktadır.

Sonuç

Gayet iyi niyetli biçimde uygulamaya konulan 100 Temel Eser Projesi gelinen noktada fazlasıyla tartışılır hâle gelmiştir. Buna rağmen eksiklikleri gerek konu alanı uzmanlarınca, gerek okurlarca tespit edilen projenin gözden geçirilmesine dönük herhangi bir çalışma bugüne değin yapılmamıştır. Devlet okullarında öğretmenler amaçsız bir biçimde seçkide yer alan kitapları öğrencinin önüne koymaya ve öğrencinin kitapla vakit geçirme-

sini sağlamaya devam etmektedir. Oysa kitap vakit geçirme ve vakti boşa harcama aracı değildir. Bireylerin duygu, düşünce ve hayal dünyasını inşa eden en önemli enstrümandır. Bu enstrümanla çocukların doğru zamanda ve doğru şekilde tanıştırılması gerekir. Rastgele birtakım yöntemlerle, seçkilerle çocuğu kitapla buluşturmak bilimsel bir tavır değildir.

Yukarıda 100 Temel Eser Seçkisi'ne ilişkin genel sıkıntılar ifade edilmiştir. Konuya ilişkin bugüne kadar yapılan araştırmalar öğrencilerin ödev ve not kaygısı ile 100 Temel Eser'i okuduğunu; akademik başarıya ve okuma alışkanlığına 100 Temel Eser Projesi'nin katkı sağlamadığını göstermiştir (Arıcan ve Yılmaz 2010: 508). Hâl böyle olunca geniş tabanlı büyük bir okuma projesinin gerekliliği bir kez daha ortaya çıkmıştır. Mevcut uygulama pek çok sıkıntıya neden olsa da bir tecrübe edinme ve geleceğe dönük sağlam adımlar atma hususunda önemli veriler sağlamıştır. Bu tecrübelerden ve verilerden hareket edilerek okuma alışkanlığımıza bir ivme kazandırılmalı, çocuk özne kılınarak, onun gerçekliğine, kavram dünyasına, anlam evrenine uygun yayınlar doğru zamanda çocuğa sunulmalıdır.

Kaynaklar

- Ahmet Rasim (2012), *Falaka*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Akyol, Hayati (2008), *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Alphonse Daudet (2012), *Değirmenimden Mektuplar*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Anton Çehov (2010), *Anton Çehov'dan Hikâyeler*, İstanbul: Duru Yayınları.
- _____ (2012), *Seçme Hikâyeler*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Arı, Gökhan ve Okur, Alparslan (2013), "Öğrencilerin İlköğretim 100 Temel Eseri Okuma Durumu", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173: 307-328.
- Arıcan, Sinem ve Yılmaz, Bülent (2010), "100 Temel Eser Uygulamasının Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisi ve Bu Uygulamada Kütüphanelerin Rolü Konusunda Öğretmen Görüşleri", *Türk Kütüphaneciliği*, 24/3: 495-518.
- Balyemez, Sedat (2013), "100 Temel Eser Okuma Yarışmaları Üzerine Eleştirel Bir İnceleme", *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2/1: 342-360.
- Baş, Bayram (2011), "İlköğretim 100 Temel Eserin Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Temalar Açısından Analizi", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8/15: 175-200.
- Bircan, İsmail ve Tekin, Meral (1989), "Türkiye'de Okuma Alışkanlığının Azalması Sorunu ve Çözüm Yolları", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22/ 1: 393-410.
- Cenap Şahabettin (2010), *Tiryaki Sözler*, İstanbul: Duru Yayınları.
- Charles Dickens (2012), *Oliver Twist*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Çıkla, Selçuk (2005), "Tanzimattan Günümüze Çocuk Edebiyatı ve Bazı Öneriler", *Hece Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 89-107.
- Çocuk Edebiyatı Yıllığı* (1987), İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Çocuk Vakfı (2009), *100 Temel Eser Raporu*. www.cocukvakfi.org.tr.
- Demirel ve diğerleri (2011), *Edebî Metinlerle Çocuk Edebiyatı*, Ankara: Pegem Akademi yayınları.

- Demirel, Özcan (1999), *Türkçe öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Eleanor H. Porter (2010), *Pollyanna*, İstanbul: Duru Yayınları.
- _____ (2012), *Pollyanna*. İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- _____ (2012), *Pollyanna*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ersoy, Mehmet A. (2010), *Mehmet Akif'ten Seçmeler*, İstanbul: Duru Yayınları.
- Göçer, Ali (2010), “Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3/12: 178-195.
- Gökalp, Ziya (2010), *Altın Işık*, İstanbul: Duru Yayınları.
- Güntekin, Reşat N. (ty), *Miskinler Tekkesi*. İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Gürel ve diğerleri (2007), *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Öncü Kitap Yayınları.
- Harris, Albert J. and Sipay, Edward.R. (1990), *How to Increase Reading Ability*. New York: Longman.
- Howard Pyle (2005), *Robin Hood*, İstanbul: Parıltı Yayınları.
- _____ (2010), *Robin Hood*, İstanbul: Duru Yayınları.
- Howard Pyle (2012), *Robin Hood*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Johanna Spyri (2012), *Heidi*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Jules Verne (2010), *Seksen Günde Devri Âlem*, İstanbul: Duru Yayınları.
- Kırmızı, Fatma S. (2012), “Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması”, *Turkish Studies*, 7/3: 2353-2366.
- Mark Twain (2012), *Tom Sawyer*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Mete, Gülşah (2012), “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği)”, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1 (1): 43-66.
- Gündüz, Osman ve Şimşek, Tacettin (2011), *Anlama Teknikleri I: Uygulamalı Okuma Eğitimi*, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Mevlana (2010), *Mevlana'nın Mesnevisinden Seçme Hikâyeler*, İstanbul: Duru Yayınları.
- _____ (2012), *Mesnevi'den Hikâyeler*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2004), *Ortaöğretim için 100 Temel Eser Genelgesi*.
- _____ (2005), *İlköğretim için 100 Temel Eser Genelgesi*.
- Muallim Naci (2010), *Ömer'in Çocukluğu*, İstanbul: Duru Yayınları.
- _____ (2012), *Ömer'in Çocukluğu*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Namık Kemal (2010), *Vatan Yahut Silistre*, İstanbul: Duru Yayınları.
- Öztürk, Hüseyin E. (2008), *Batı Çocuk Klasiklerinde Temel Değerler*, İstanbul: Nar Yayınları.
- Robert L. Stevenson (2012), *Defîne Adası*, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Sever, Sedat (2010), *Çocuk ve Edebiyat*, İzmir: Tudem Yayınları.
- Şirin, Mustafa R (2010), *Çocuk Hep Çocuk*, Ankara: İz Yayıncılık.
- Türkülerden Seçmeler* (2010), İstanbul: Duru Yayınları.