

PAPER DETAILS

TITLE: Postmodernist Bir Yaklasimla Yabanci Dil Öğretiminde Yazinin Yeri

AUTHORS: Funda KIZILER

PAGES: 27-42

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/17828>

Postmodernist Bir Yaklaşımla Yabancı Dil Öğretiminde Yazının Yeri

Funda Kıziler*

fkiziler@yahoo.de

ÖZET

Bu çalışmada, postmodernleşen yaşamlarımız içinde eğitim sorunsalı, yabancı dil öğretiminde yazının yeri ekseninde irdelenmiş ve elektronik bir çağın kitap okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerine, kitap okuma alışkanlığının nasıl kazandırılabilceği sorgulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Postmodern, Elektronik Çağ, Yabancı Dil Öğretimi, Yazın.

ABSTRACT

This article aims to study education problem in postmodern era frame of foreign language education and to allow student to become addicted to read.

Key Words: Postmodern, electronic era, foreign language education, literature.

1- Postmodern Kavramına Özet Bir Bakış:

İlk olarak 1870'lerde İngiliz ressam John W. Chapman tarafından ortaya atılan postmodern kavramı, Kuzey Amerika'da yeşerip Fransa'da kök salmaya başlamıştır (Welsch, 2002). Modernliğin düşünümelliğini köktenleştiren kavram, kendini Auschwitz paradigmasından sonra modernitenin inanırlılığını tümüyle yitirmesi zemini üzerinde meşrulaştırarak (Lyotard, 1998); "metaanlatılar"ın (Lyotard), öznenin (Derrida/Foucault), insanın (Foucault), metafiziğin ve temsilin

* Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi, FEF, Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğretim Üyesi

(Derrida/Foucault), tarihin (Fukuyama), ideoloji ve ütopyanın (Bell) ölümü bildirileriyle açınımına devam etmiştir.

XX. yüzyılın ikinci yarısında dünya, bilimsel, teknolojik, ekonomik, siyasal, ekinse ve felsefel alanlarda gerçekleşen hızlı dönüşümlere sahne olmuştur. Bu dönemi ırasallaştıran, öncelikle iletişim/bilişim alanlarındaki bilgisayar ağı, web teknolojileri, otomasyon, robotlaşma gibi baş döndürücü teknolojik dönüşümlerdir (Şaylan, 1999). Bu teknolojik devrimler, öncelikle Keynesçi gönenç devleti ideolojisinin* ve fordist birikim rejiminin† çöküşüyle başlayan ekonomik kriz döneminin aşılmasında ve ulus-devlet yapısı karşısında girişimci anamalinın ulus ötesi şirketlerle dünya çapında özerkleşmesinde, bir başka söylemle anamalin uluslararası bir boyut kazanarak küreselleşmesinde (Jameson, 1994) çok önemli bir rol oynamıştır. Lyotard'a göre bu devrimler, ileri derecede gelişmiş toplumlarda bilginin konumunu da kökten değiştirmiş, anamalin dolaşım sürecinde etkili bir üretim gücü durumuna gelen bilgi, artık *"kendinde bir amaç olmaktan uzaklaş(mış),"* ticarileşmiştir. Postmodern dönemde *"bilgi kullanıcıları ve arzedicilerinin arzettikleri ve kullandıkları bilgiyle olan ilişkileri, mal üretici ve tüketicilerinin, ürettikleri ve tükettikleri mallarla olan ilişkisinin gerçekleştiği bir (ekonomik) değer formunda gerçekleşmektedir. Bilgi satılmak üzere üretiliyor ve satılmak üzere üretilecek, yeni bir üretimde kıymetlendirilmek üzere tüketiliyor, tüketilecek. Her iki durumda da amaç mübadeledir."* (Lyotard, 1990: 11). Mal üretiminden bilgi üretimine geçilen sanayi sonrası toplumlarında, Bell'in belirttiği gibi, sanayi dönemindeki niteliksiz işçilerin (mavi yakalıların) yerini, teknik ve uzman kesimin (beyaz yakalıların) almasıyla, iş örgütlenmesi alanında da büyük bir değişim gerçekleşmiştir (Bell, 1978). Yeni iletişim-bilişim teknolojileri kuşkusuz en çok kitle iletişim araçlarına yansımış ve bu gelişmelerle medya, tüm dünyada olağanüstü bir erk kazanmıştır. Baudrillard'a göre medya; gerçeklik, bilgi, politika ve eğlence arasındaki sınırları birbirinin içinde eriterek, nesnel gerçeklik duygusunun yerine, görüntü ve simgelerden oluşan bir *"elektronik gerçeklik"* yaratmıştır. Bölük-pörçük imgeler ve gösterenler akışından oluşan, orjinallerin yitirildiği bu dünya, artık gerçekle modelin arasında hiçbir ayrımın kalmadığı bir *"simülasyon"* ya da *"simulacra" dünyasıdır, görüntüler dünyasıdır* (Baudrillard, 1988: 166, 182). Huyssen'e göre,

* Kuramsal temelleri, anamalcılığın 1929'larda girdiği krizin ekonomik yaşama yapılacak bilinçli bilinçli müdahalelerle aşılabileceğini savunan J. M. Keynes'in düşüncelerine dayanan gönenç devleti ideolojisi, öncelikle devlet denetimi aracılığıyla *"örgütlü emeğin sistem ile uzlaşmasını sağlamak"* ereği taşır. (Şaylan, 1999: 118-120).

† *"Birikim rejimi net ürünün tüketim ve üretim arasındaki dağılımının uzun vade boyunca istikrar kazanmasını tanımlar; hem üretim koşullarında hem de ücretlilerin yeniden üretim koşullarında meydana gelen dönüşümler arasında bir karşılıklı içerir."* (Harvey, 1997: 143).

"katışıksız bir şimdilik yanılısamı uyandırmaya çalı(şan)" (Huyssen, 1999: 13) postmodern medya ortamı, " teknolojik icatların çılgınca hızı ve bunun yanı sıra yaşam dünyasında sanal gerçeklik sektörlerinin yaygınlaşması; algılama ile duygu yapılarında, homojenleşme ve homojen zaman kavramına dayalı bir kuramın kavrayamayacağı değişiklikler yaratmaktadır." (Huyssen, 1999: 41-42). Yeni teknolojilerin yaygınlaşmasının bir başka doğurgusu da, bu söylemlerin ortaya koyduğu gibi, zaman ve uzam algılarını büyük ölçüde dönüştürmek olmuştur. Ulus-devlet yapısının başat olduğu, yetkenin kendini uzam yoluyla dillendirdiği modern dönemde zaman uzamsallaştırılırken, çok uluslu anamalcılık çağı olan postmodern dönemde ulus ötesi anamalin ve bilginin odaksız hareketliliği, uzamı zamansallaştırmıştır (Connor, 2001). Özellikle telekomünikasyon devrimiyle yaşamın görsel ve işitsel hızı artmış, uzamsal sınırlar çökmüş, dünya Mc Luhan'ın söylemiyle "elektronik bir küresel köy"e dönüşmüştür artık. Ulaşımın önceki dönemlere kıyasla büyük bir hız kazanıp kolaylaştığını "1500-1840: Atlı arabaların ve yelkenli gemilerin en yüksek ortalama hızı saatte 16 kilometreydi. 1850-1930: Buharlı lokomotifler saatte ortalama 100 kilometre, buharlı gemiler ise saatte 60 kilometre yapabiliyordu. 1950'ler: Pervaneli uçaklar saatte 160-640 kilometre. 1960'lar: Jet yolcu uçakları saatte 800-1100 kilometre" şeklindeki çarpıcı örnekle sunan Harvey, dünyanın üzerimize çökecekmişçesine küçüldüğü postmodern dönemi, "zaman-uzam sıkışması" (Harvey, 1997: 270-271) olgusuyla tanımlar.

Sonuç olarak henüz modernizmden büsbütün bir kopuşu imlemese de, tüm bu dönüşümlerle kökten bir şekilde sorunsallaştırdığı modern hem bir ölçüde sürdüren hem de aşan modern sonrası/postmodern bir durumda bulunduğumuz ya da Welsch'in söylemiyle, *"içinde yaşadığımız hava trafiği ve telekomünikasyon çağında (...) daha çok bizim gerçekliğimiz ve yaşamlarımız(ın) postmodern"*leştigi (Welsch, 2002: 4) yadsınamaz bir gerçekliktir.

2-Postmodern Çağda Yabancı Dil Öğretiminde Yazının Yeri Ekseninde Eğitim Sorunsalı:

Toplumların bilgisayarlaştırılmış toplum (Lyotard, 1990) ya da tüketim toplumu (Featherstone, 1996), sanayi sonrası (Bell, 1978), post-fordist (Harvey, 1997), geç ya da uluslar ötesi anamalcılık (Jameson, 1994), medya-enformasyon (Mc Luhan, 1964), sibernetik-elektronik (Baudrillard, 1998) toplum diye nitelendirildiği bu dönemin eğitim açısından en önemli sorunu; kuşkusuz teknoloji ve bilgi üretebilen nitelikte insanlar yetiştirerek, bilgi toplumu durumuna gelebilmektir.

Polat'ın açınıladığı gibi, *"yaşamı kökten etkileyerek biçimlendiren değişimlerden en çok etkilenen ve kendini hızla yenilemesi gereken alanların başında eğitim gelir*

(...) Nitelikli bir eğitimin başat amacı, değişebilecek ve değiştirilebilecek güç ve donanıda insan yetiştirmektir. İşte bu nedenle, eğitim süreci değişmez doğrularla sınırlı, olmuş bitmiş bir yapı olarak değil de, tam tersine değişimlere ve yeniliklere açık bir süreç olarak tasarlanmalıdır." (Polat, 2006: 446-447) Ancak bilgisayar kullanımında ve en az bir yabancı dilde yetkinleşmiş; yaptıkları işlere farklı, yeni bakış açıları getirebilecek; uzmanlaştığı alanın dışındaki disiplinlere de disiplinler arası çalışabilecek düzeyde egemen olan; sürekli gelişen teknolojik ortamda kendini ve bilgilerini yenileyebilecek; dinamik, yaratıcı ve eleştirel bir zekaya sahip bireyler yetiştirilmesini talep eden günümüz dünyasında, ne yazık ki orta ve yüksek öğretim düzeyindeki okullarda verilen eğitim, değişen toplumsal koşullar ve beklentiler karşısında kendini yenileyemeyerek, pek çok açıdan çağın gerisinde kalmıştır (Walters, 1996). Görsel/işitsel/yazılı kitle iletişim araçları; uydu, dijital ve kablolu yayınlarıyla sayısız televizyon/radyo kanalları ve basın organları aracılığıyla medyanın yanı sıra, bilgisayar-internet ağı teknolojilerinin köy gibi küçük ölçekli yerleşim birimlerine dek yayıldığı ileri teknoloji çağına koşut olarak değişen öğrenci modeline de geleneksel ders yöntemleriyle yaklaşmak pek yerinde görünmemekte, genel geçer eğitim-öğretim yöntemleri ve izlenceleri çağın gereksinimleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilerek değiştirilmeyi gerektirmektedir.

Biz bu çalışmada postmodern çağda eğitim sorunsalını, yabancı dil öğretiminde yazının yeri açısından ele alacağımızdan, öncelikle izlediğimiz bağlantılı olan dil edinimi/gelişimi ve yazın ilişkisine yönelik kısa bir değerlendirme yapacağız:

a) Dil Gelişiminde Yazının Yeri: İnsan bilincini boş bir tablet (tabula rasa) olarak ele alan davranışçı (behaviourist) yaklaşımın savunucularından Skinner, dil edinimi çevresel etmenlere bağlı olarak koşullanma ve berkitme ya da etki-tepki süreciyle ilişkili olarak açıklarken, bilinci önceden programlanmış bir donanıma benzeten genetikçi yaklaşımın temsilcilerinden Chomsky'ye göre dil, tüm insanlara genetik olarak kodlanmış bir donanımdır, ancak dil gelişimi tümüyle psikolojiktir. Çocuğun bilişsel gelişimini duyuusal-motor (0-2); işlem öncesi (2-7); somut işlem (7-11) ve soyut işlem (11 ve üzeri) şeklinde evrelere ayıran Piaget'nin savları, zihinsel açıdan olduğu kadar dilsel gelişim açısından da önemlidir. Dil edinimini etki-tepki süreciyle açıklayan yaklaşıma karşı çıkan Piaget'ye göre zeka, algılama, bellek ve bilgi sığılasıyla doğrudan ilişkili olan dilin gelişimi, bilişsel gelişim sürecinden ayrı tutulamaz (Özbay, 2001).

Piaget birbirine koşut olarak açılan bu iki gelişim sürecinde, çocuğun toplumsal çevresiyle eylemli ilişkiler kurmasının da önemine dikkat çeker. Bu tür iletişim etkinliklerinin toplumsal ve eğitsel açıdan en yararlısı,

birçok araştırmacının ortaya koyduğu gibi, ortak kitap okuma etkinliğidir. Okul öncesi dönemde ebeveyn destekli, okul döneminde ebeveyn ve öğretmen destekli olarak bilişsel gelişim düzeyine uygun nitelikteki yazınsal metinlerin birlikte okunup anlatılmasıyla gerçekleştirilen bu etkinlik, çocuğun verilen bilgiyi anlama/kavrama, başkalarına aktarma ve öznel arası iletişim kurma yetisini geliştirerek, psikolojik ve toplumsal kimliğinin gelişiminde de önemli bir rol oynar. Okuduğu yazınsal metinlerin içine simgesel olarak kodlanmış bilgileri, toplumsal/ekinsel/ahlaksal iletileri kendisiyle ve yaşamıyla ilişkilendiren çocuk, iç ve dış dünyasını daha iyi tanır, ayrıca gelişen sözcük dağarcığıyla sözlü ve yazılı düzlemdeki iletişim etkinliklerini başarıyla gerçekleştirir (Savaş, 2004).

Dil edinimindeki bu genel-geçer koyutlardan yola çıkıp bireşimsel bir sav üretmek; sesleri birbirinden ayırt ederek tanımayı, seslerin nasıl söyleneceğini, sözcüklerde vurgunun nereye yerleştirileceğini, tonlamalara göre anlamların da farklılaşabileceğini öncelikli olarak kolektif bilinçaltına yerleşmiş dürtüler aracılığıyla edinip, öğrenim kurumları öncesi başat olarak ebeveynleri/yakın çevresi, öğrenim kurumları sürecinde kendisine kılavuzluk eden öğretmenleri aracılığıyla ana dilinde sonsuz sayıda ve çeşitlilikte tümce üretebilir konuma gelen öznenin, toplumsal/ekinsel düzlemde etkileşimsel/eytişimsel bir şekilde edindiği bu yetiyi öznelleştirerek, kendine özgü bir sözlü ve yazılı biçimi, ancak ve ancak yaşına uygun okunabilirlik düzeyinde olan nitelikli yazınsal metinleri okuma yoluyla yaratabileceğini öne sürebiliriz. *“Dil düşünceyi tamamlayan, onu son noktasına erdiren bir şey”* olduğuna göre, böylesi bir dilsel gelişim eşzamanlı olarak, kişinin kendine özgü düşünceler üretebilecek -ve bunları dillendirebilecek- ussal bir yetkinliğe erişmesi anlamına gelir: *“Her düşünce özü gereği bir sözdür. Her düşünce bir anlatım biçimi bulmaya, bir anlatım biçimi içine kendini sokmaya çalışır, artiküle olmaya, inceden inceye bölümlere ayrılmaya çalışır.”* (Akarsu, 1998: 39-37).

Öznenin kendi ben(likler)ine ve farklı benliklere/yaşantılara, içine doğduğu toplumun ve farklı toplumların ekinlerine bakışında; farklı toplumsal roller ve grup benlikleri arasında güçlü bir kişilik kurabilmesinde; bireşimsel ve eleştirel bir düşünce yapısı geliştirebilmesinde; duygu ve düşüncelerini rahatlıkla dillendirip çevresiyle sağlıklı bir iletişim kurmasında tartışılmaz bir önemi olan kitap okuma edimi, başka bir söylemle öznenin yazınla kurduğu ilişki, hem düşünsel/duygusal gelişiminde hem de düşünüp duyumsadıklarını sözlü ve yazılı iletişim düzlemine etkin bir şekilde aktarmasında kilit bir rol oynar. Yavuzer’in belirttiği gibi, *“düşün gücünün adeta gübresi niteliğinde*

Funda KIZILER

olan kitap, bireyin kendisini daha doğru ifade etmesine ve sistemli bir düşünce alışkanlığı kazanmasına olanak sağlar." (Yavuzer, 2006:10).

b) Yabancı Dil Öğretiminde Yazının Yeri: Kökeninde, kendini ana dilinde böylesi yetkinleştirebilmiş kişileri varsayan yabancı dil öğretme/öğrenme ediminde de edindirilmesi/edinilmesi gereken genel temel yetiler; dilbilgisi kuralları, okuma, yazma ve konuşma yetileridir.

Ana dilde öğrenimle kıyaslandığında yapay bir sınıf ortamını ve öğretim kurumlarında çalışan kılavuz konumundaki uzman kişileri/öğretmenleri daha çok gereksinen yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler uzun yıllar boyunca öğretmen odaklı olmuş ve erek dilin sözcük dağarcığının, o dildeki seslerin söyleniş biçimlerinin ve dilbilgisi kurallarının öğrencilere aktarılması süreci olarak betimlenen yabancı dil öğretiminde öğrenci arka plana itilmiştir. Öğrencinin yabancı dil öğretim sürecinde aldığı temel bilgileri kendi iletişimsel ereklere doğrultusunda kullanmasının öneminin fark edilmesiyle birlikte, salt yazılı dile odaklanan dilbilgisi-çeviri yönteminden, konuşmayı ön plana alan konuşsal-işitsel yönetime geçilmiş, ancak yazınsal metinlerin yerine kurma metinlerin kullanıldığı bu yöntemde de, dilbilgisi yapılarının zorlamayla dilin doğal kullanımı içine yerleştirildiği ve erek dilin kullanıldığı ülkelerin toplumsal/ekinsel yaşantısına ilişkin hiçbir bilgi sunmayan kurma metinlerin dil öğretiminde yetersiz kaldığı anlaşılmış ve önceki iki yöntemi dengeli bir bireşime kavuşturan iletişimsel-işlevsel yöntem kullanılmaya başlanmıştır (Polat, 1993).

Pelz'in ortaya koyduğu gibi göstergenin kullanımsal, anlamsal ve sözdizimsel boyutunu temel alan bu yöntemde (Pelz, 1977: 114), öğrenciye dilbilgisel açıdan gerekli teknik bilgilerin verilmesinden sonra, - kavram/işlem bağlamında- sözlü ve yazılı iletişim kurma yetisinin edindirilmesi ön plana alınmış, gündelik dili içeren kullanmalık/kullanma işlevli metinlerin yanı sıra erek dilin kullanıldığı ülkelerin ekinini, tarihini, dünyaya bakışını yansıtan yazınsal metinlerin kullanımı da yeniden önem kazanmıştır: Polat'ın söylemiyle yabancı dil öğretiminde *"bildirişim olgularını salt sözlü düzlemde değil de, yazılı boyutta da ele almaya özen gösteren bildirimsel yaklaşım"*ın kullanılmaya başlanması, *"yazınsal metinlerin özellikle kültürler arası etkileşimde, yani ülkeler arasındaki kültür akışında etkin bir işlev üstlendiğini vurgulayan görüşlerin yaygınlaşmasına yol açmıştır."* (Polat, 1993: 184).

Yazınsal metinler aracılığıyla öğrencinin, dilin yapısına ilişkin edindiği temel kuramsal bilgileri, farklı toplumsal ortamlardaki doğal kullanımıyla birlikte kavrayıp daha etkin bir şekilde öğreneceği gibi, erek dilin

toplumsal/ekinsel/düşünsel/tarihsel unsurlarını da daha yakından tanımaya başlayacağı ve bu diller/ekinler arası etkileşim sürecinde dilsel farkındalıklarının artmasının yanı sıra, -hem kendi ekininin hem de başka-ekinlerin farklılığını ayımsayarak, kendine/ötekine ve dünyaya bakışını geliştireceği, günümüzde artık genel geçerlik kazanmış bir savdır. Lazar, yabancı dil öğretiminde yazınsal metinlerin kullanılmasının yararlarını şöyle özetler:

"1-Yazın motive edicidir; 2-Yazın özgün materyallerin kullanımını gerektirir; 3-Yazının eğitsel değeri vardır; 4-Öğrencilerin başka kültürleri anlamasına yardımcı olur; 5-Dil edinimi için ortam sağlar; 6-Öğrencilerin yorum yetilerini geliştirir; 7-Öğrencilerin dil farkındalıklarını yükseltir; 8-Öğrencileri okudukları hakkında konuşmaya teşvik eder." (Lazar, 1993).

2.1. Yazın Biliminde ve Eğitiminde Paradigma Değişimi:

Sayın, yabancı dil öğretiminde kurma metinlerin yerine yazın metinlerinin kullanılmaya başlanmasıyla yazın eğitimi alanında gerçekleşen "paradigma değişimi"ni, yazınbilim alanındaki yerleşik ölçütleri kökten değiştiren alımlama estetiğine bağlar (Sayın, 1989).

Alımlama estetiği, W. Iser, R. Warning ve H. R. Jauss gibi estetikçilerin Almanya'da kurduğu Konstanz Grubu'nun, yazın toplumbilimi, göstergebilim, yapısalcılık ve yorumbilim kuramlarından yararlanarak geliştirdiği bir yazın yorumu kuramıdır. Kuram özellikle Eco'nun, XX. yüzyılın sanat ve yazın dünyasının kendini gelenekten koparak, bir olasılık evrenine yol alışını betimlediği "açık yapıt" (Operta aperta-1962) kavramının katkısıyla, 1970'lerden itibaren önem kazanmaya başlamıştır. *"Her izlenişinde, kendine hiçbir zaman benzemeyen, artık öngörülebilir ve zorunlu bir amaçla donatılma(yan)"* semantik dil oyunları ve çokkatlı dokusuyla yorumu tüketilemeyen ve yorumlama sürecine okurun katılımını zorunlu kılan açık yapıt poetikasında *"her bir yorum yapıtı açıklar, ama onu tüketmez; her bir yorum yapıtı hakiki kılar, ama yapıtın mümkün olan tüm öbür yorumlarının bir tamamlayıcısıdır yalnızca."* (Eco, 2001: 26-27) Alımlama estetiği de, yazar-metin-okur etkileşiminde yazarı arka plana iterek okuru/alımlayıcıyı, onun bir metni alımlama sürecini/koşullarını odak noktasına geçirir (Moran, 1994); yazarın metinde kasıtlı olarak bıraktığı belirsiz/boş alanları, metne serpiştirdiği ipuçları doğrultusunda doldurarak metni yeniden kuracak/üretecek olan okurdur. Daha önce belirttiğimiz gibi; kuantum, görelilik ve belirlenemezlik kuramlarıyla yerleşik gerçeklik, zaman-uzam kavramlarının kökten bir dönüşüme uğradığı XX. yüzyılda, içinde yaşanılan çağın değişen koşullarına göre, "açık yapıt"larıyla yeni bir serüvene yelken açan yazın dünyasındaki

metinlerin çok katlı/çok kodlu/çok anlamlı yapısıyla iyice karmaşıklaşan “boş alan”larını çözümlemek için yeterli donanıma sahip olması gerekir okurun. XX. yüzyılın okuru, Iser’in tanımlamasıyla “*metnin çok sayıdaki potansiyel bağlantılarını ortaya çıkaracak*” (Iser, 1974: 278) etkin ve üretken bir okurdur.

Alımlayıcıyı/okuru ön plana taşıyan bu yaklaşım, doğal olarak okur konumundaki öğrencinin yazarın metnine şifrelediği tüm zamanlar için geçerli/değişmez/saltık doğru olan örtük iletiyi/öğretiyi bulmasını hedefleyen geleneksel yazın eğitimin temellerini sarsarak, yazın eğitiminde bir “dönüm noktası” yaratmıştır. Metni tek anlamlı/tek kodlu/kapalı bir yapı olarak değerlendiren geleneksel yazın eleştirisi/eğitiminin yerini çok anlamlı/çok kodlu/açık -ve ancak okuma edimi sürecinde somutlaşan- bir evren olarak değerlendiren anlayışın alması, yazarın ereğini değil, okurun metinden alımladıklarını ön plana çıkartarak, geleneksel yazın eğitiminde yazarın kapalı yapıtına dokuduğu örtük iletiyi -didaktik bir şekilde- öğrenciye aktaran/öğreten konumundaki öğretmenin başat rolünü de sarsarak, yerini okur rolündeki öğrenciye bırakmıştır. Dahrendorf’un belirttiği gibi, yabancı dil öğretimindeki yazın incelemesinde artık, “*öğrenci yazına yönlendirilen edilgen bir nesne değil, tersine metinleri inceleyen etken bir özne durumundadır. O çözümler, karşılaştırır, tamamlar, alımlar ve onu kendi imgeleminde yaratır. Metni gereksinimleri doğrultusunda özümser ve gereksinimlerine dayandırır.*” (Dahrendorf, 1980: 5). Almanya’da yetmişli yıllarda “*öğrenme odaklı’ ya da ‘özgürlükçü’ ders kavramı*” tartışmalarına yol açan bu paradigma değişimi, tüm bir eğitim dizgesini ve de yazın derslerini etkileyerek dönüşüme uğratmıştır. Kuruyazıcı’nın belirttiği gibi, özgürlükçü yazın derslerinde temel erek, “*okumayı öğretmek*”tir. “*Burada kastedilen okuma; okuduğunu olduğu gibi benimseyen, kendini onunla özdeşleştiren ya da salt metnin içeriğine odaklanan hatalı ve bilinçsiz bir okuma değil, tersine yazınsal metinlerin farklılığının, dillerinin çok anlamlılığının bilincinde olan ve okuduğuna karşı eleştirel tavrını koruyan bir okuma edimidir.*” (Kuruyazıcı, 1990-1991: 20) Öğrenme odaklı/özgürlükçü yazın dersleri, her şeyden önce öğrencinin yazınsal metinleri verili anlamların/önyargıların/düşünce kalıplarının dışına çıkan eleştirel bir tutumla, kendi öznel düşüncesini ortaya koyarak anlama ve anlamlandırma yetisini geliştirecek farklı okuma teknikleriyle “*okuma pratiği*”ne dayanır.

Toparlayacak olursak; bu yeni yazın eğitimi anlayışıyla, yazın “*öğretilen bir konu*” olmaktan çıkmış, öğretmen “*yazarın okur’a neler öğretmek istediğini*” öğrenciye gösteren/öğreten tartışılmaz bir yetke olma konumunu yitirmiş, eski eğitim anlayışının önüne sunulan “*bitmiş çözümleri öğrenen, benimseyen, zaman zaman da özümseyen edilgen*” bir nesne konumuna getirdiği

"okur/öğrenci" odak noktasına geçerek, "bir özne niteliği kazanmıştır." (Sayın, 1989:16).

Bu noktada, yazınbiliminde postmodern kavramına ve dönemin okura yaklaşımına ilişkin kısa bir değerlendirme yapmak, yazın eğitiminin konumu açısından da yerinde olacaktır:

2.2. Postmodernizm ve Postmodern Okur Kavramına İlişkin Bir Arasöz:

Postmodern kavramı yazınbilim alanında, 1960'larda hepsi de modernist seçkinliğe karşı çıkan Sontag, Barth, Fiedler, Hassan ve Federman gibi Amerikalı yazın eleştirmenleri tarafından kullanılmıştır. Modernist yazının içerik/biçem, yüksek/eğlencelik yazın ayırımına ve yorumlama biçimlerine karşı başlatılan eleştiri süreci, Fiedler'de kitle ekinin yüceltilmesine ve modernist yazının ölümünün duyurulmasına varmıştır (Best-Kellner, 1998). 1969'da yayımlanan "Geç Şu Sınırı-Kapat Şu Boşluğu" ("Cross the Border-Close the Gap") adlı yazısında Fiedler, Proust, Joyce ve Mann'ın çağının artık sona erdiğini belirterek, modernist yazının "II. Dünya Savaşı'ndan sonra öldüğünü ve tarihe karıştığını" savunur. Hiyerarşik ve seçkin yapıyla kanonlaşmış* modernist yazının ölümünü oldukça kışkırtıcı biçimde bir pornografi dergisinde (Playboy) duyuran Fiedler'e göre, "eski Tanrı gibi, eski roman (da) ölmüştür" artık. Western, bilimkurgu ve pornografi gibi türleriyle "düzen karşıtı olduğu için (modernizmin) tüm hiyerarşilerine karşı bir tehdit" oluşturan pop-art'ın "yüksek sanatın iç kalelerine dek sokulması, eleştirmenlere bir sanat yapıtının iyi ya da kötü olup olmadığını, yüksek ve bayağı şeklinde örtük bir toplumsal sınıf önyargısının ayrımlarına boyun eğmeksizin eleştirmek gibi sevindirici yeni bir olanak yaratmıştır sonunda" diyen Fiedler, postmodernizmin can alıcı noktasını şöyle açıklıyor: Postmodernizm "eleştirmen ve izleyici arasındaki uçurumu", "daha da önemlisi (...) sanat alanlarında profesyonellik ve amatörlük arasındaki uçurumu kapatmıştır." (Fiedler, 1969)

Felsefel alanda olduğu gibi, yazın alanında da ölüm bildirileriyle (modernist yazının ve yazarın ölümü) açılan postmodern düşünce, geleneksel yazar, metin ve okur kavramlarını kökten bir şekilde sorunsallaştırarak dönüştürmüştür. Aslında postmodernizmle birlikte tam bir özerkliğe kavuşan okurun özgürleş(tiril)me süreci, 1940'ların sonlarında metin odaklı Yeni Eleştiri anlayışıyla başlamış, 1950'lerin sonlarında sekteye uğramış, 1960'larda postmodernizm tartışmalarıyla ve 1970'lerde alımlama estetiğiyle hız kazanmıştır. (Freund, 1987: 69) Alımlama estetiğinde özgürlüğü, yazarın/metnin kendisine sunduğu

* Yazın kurumunda okunmaya, düşünmeye ve incelemeye değer görülen yapıtların tümü

yönergelerle sınırlandırılan okur, postmodernizmde “anlamı öznel olarak inşa ederek, daha önce eşi görülmemiş bir önem kazanır.” Artık o, “mutlak iktidara sahiptir; kanıtlama, metinden nesnel ipuçları bulma ya da yazarın isteklerine başvurma gibi kısıtlamalar olmaksızın her türlü yorumda bulunmaya hakkı vardır.” (Rosenau, 1998: 75) Postmodernistlere göre, “okur da tıpkı metin gibi asla durağan değildir. Yapısöküm sayesinde ‘eleştiri’, ‘felsefe’ ve ‘yazın’ ulamlarının tümü yıkılır, sınırları çiğnenir. Bundan böyle ‘metin’ diye adlandırılan yapıtlar, köktenci ve hiç durmayan sonsuz bir anlamlar oyunu boyunca, değişmez bir anlam ve doğrunun ötesinde açınırlar.” (Sarup, 1997: 86-87).

Yazarın öldüğü ve gizli anlam arayışının da anlamsızlaştığı bir metin evreninde okur, çok-katlı, çok-kodlu, çok-anlamli gösterenler dokusuyla kendisini -her okumada yeniden- yorumlamaya, -hatta yeniden- yazmaya yönelen, bitimsiz bir devinim içinde metinlerden metinlere, göstergelerden göstergelere açılan, hiçbir zaman bütünüyle ele geçirilemeyecek, hepçileyin ertelenmiş olacak olan ‘anlam’ı yaratanın, yazar değil, kendisi olduğunu ve kendi anlamlandırmasının da asla tüketilemeyecek sayısız anlamlardan biri olduğunu ve diğer okuma edimlerinden hiçbir ayrıcalıklı ya da üstün tarafı olmadığını bilen bir ‘okur’dur.

3-Sonuç/Öneriler:

Yukarıda ortaya koymaya çalıştığımız gibi, postmodern bir çağın genelde eğitime, özelde yabancı dil eğitime yansımaları olarak değerlendirebilecek olan okuru ön plana taşıyan yazın eleştirisi yöntemleri, yazın eğitimi derslerine de okur rolündeki öğrencinin başat konuma geçmesi biçiminde yansımıştır. Ancak içinde yaşadığımız elektronik çağda, çocukluklarının ilk evrelerinden itibaren görsel/işitsel duyularına seslenen -ve aynı zamanda eleştirel düşünme gücünü edilgenleştiren- televizyon ve bilgisayar ekranını yaşamlarının vazgeçilmez bir bileşeni olarak benimseyen, -sanal ortamda dahi- kitap okuma alışkanlığı olmayan, cep telefonu iletisi ve elektronik mektupla iletişimde ya da sanal ortamda sohbet etmede kullandıkları İngilizce’yle karışık kısaltmalar dışında okuma-yazma edimine ilgi duymayan, ana dillerine olduğu kadar öğrendikleri yabancı dile karşı da duyarsızlaşan gençlere kitap okuma hazzının nasıl kazandırılacağı sorunu, yazınsal metin derslerinin temel sorunudur. Üstelik yazın bilimi ve eğitiminde okur/öğrenci tarafına hareket etmekte olan sarkaç, günümüzde -yazın eğitimi alanında olmasa da yazın biliminde- okura neredeyse tam bir özerklik tanınması noktasına varmışken, okuma-yazma alışkanlığı olmayan okur/öğrenci kendisine

bahsedilen yetkeyi kullanmaya ne kadar istekli olacaktır şeklinde trajikomik bir soruyu da gündeme getirir.

Gutenberg Çağı'nın (matbaanın icadının) bir doğurgusu olan okuryazarlığın, kitle iletişim araçları tarafından ekinin arka planına atılarak, onun tahtına kurulduğu günümüzün yadsınamaz bir gerçekliğidir (Postman, 1995). Elektronik medyanın dizginlenemez erki karşısında yazın derslerinin şansını araştıran Pennac'ın belirttiği gibi, "*çocuklarımızın kuşağıyla kendi gençliğimiz arasındaki on yıllık süre, okuryazarlık bakımından bir yüzyıl kadar fark yaratmıştır.*" (Pennac, 1992: 29) Pennac, televizyon ve medya çağının çocuklarından oluşan 35 kişilik ortaokul düzeyindeki bir sınıfta metnin sınıfta yüksek sesle okunduğu okuma saatleri düzenleyerek, öğrencilerini okumaya kazandırmayı başarmıştır. Öğrencilerin okuma isteksizliğini, bestseller olduğu için kötülünen Patrick Süskind'in **Das Parfum** (Süskind, 1985)* adlı romanıyla kırmayı başaran Pennac'ın okumaya özendirme stratejisinde, seçtiği metnin yanı sıra öğrencinin dersten iyi not almak kaygısını ortadan kaldırmaya çalışması da önemli bir rol oynar. Öğrencinin yazınsal metni bir sınav nesnesi olarak gördüğü için ondan haz alamadığını savunan Pennac, okunan metnin içeriği hakkında sorgulanmayacağına ikna olan öğrencilerin not almadan yalnızca metni dinlediğinde, metne karşı kendiliğinden bir merak duymaya, romandaki kişiler ve yazar hakkında sorular sormaya başladığını gözlemlemiştir. Öğrencilere okumanın herhangi bir ereğe/sonuca ulaşma çabası olmaksızın, salt haz verici bir edim olabileceği gösterilirse, onların salt sınav konusu olarak gördükleri yazından duydukları korkunun azalacağını öne süren Pennac, öğrenciye öncelikle okurun şu temel haklarının verilmesi gerektiğini savunur:

"1-Okumama hakkı

2-Sayfaları atlama hakkı

3-Bir kitabı sonuna dek okumama hakkı

4-Bir kez daha okuma hakkı

5-Herhangi bir şeyi okuma hakkı

6-Bovarizm, yani romanı yaşam olarak görme hakkı

* 18. yyda Paris'te doğan koku dehası J. B. Grenouille'in dünyanın en yetkin parfümünü yaratmak için yirmi altı genç kızı öldürmesi ve kusursuz yaratısıyla intihar etmesini izlekselleştiren **Parfüm**, 9 yıl boyunca en çok okunanlar listesinin başında yer aldığı için "*bestseller*"ın yanı sıra "*longseller*" olarak da nitelendirilmiştir.

Funda KIZILER

7-Her yerde okuma hakkı

8-Kitaba göz gezdirme hakkı

9-Yüksek sesle okuma hakkı

10-Susma hakkı" (Pennac, 1992: 163)

Pennac, kendisine bir okur olarak yukarıda belirttiği temel hakları verildiğinde, öğrencinin zamanla yazınla sağlıklı iletişim kurmaya başlayacağını ve "çalışmayla eğlenenin, birbirine karşılıklı olarak yarar sağlayan güçlü bir etkileşim içinde olduğunu" (Pennac, 1992: 151) keşfederek, hem klasikleşmiş yapıtların dünyasına girmeye, hem de analitik çözümleme yapmak için gerekli yazın tekniği bilgilerini almaya hazır duruma geleceğini öne sürer.

"Almanca öğretmenleri olarak yine de, Pennac'ın yaptığı gibi okuma hazzını böylesi kökten bir şekilde temel erek kılmaya hazır olmadığımızı itiraf etmek durumundayız" diyen Kammler, okuma "hazı(nı) araçsallaştırdığımız için, öğrencilerimizi okur olmaya eğitime: yazın dostu kılma şeklindeki önemli ereğimize ulaşmada başarısız ol(duğumuzu)" (Kammler, 1996: 9) belirtir. "Metinden alınan haz(zı)" (Pennac, 1992: 152) "yan ürün" olmaktan çıkarıp kökten bir şekilde odak noktasına taşıyan bu "Rousseauvari doğal okuma yöntemi(ni)" (Kammler, 1996: 8-9) uygulayamasak da*, "yazın derslerinin yaşamasını istiyorsak, olabildiğince çok öğrenciyi okur yapmak zorundayız" (Kammler, 1996: 10)

Öte yandan Bogdal, son yıllarda açıkça gözlenen okuma isteksizliğine karşı, yazın derslerinde öğrencilerin de önerileri doğrultusunda kanonlaşmış yapıtlar yerine, "gençlere uygun denen, güncel (trivial türden)" (Bogdal, 1993: 124) metinlerin kullanılmaya başlandığını, ancak bunun da sorunu tam olarak çözmediğini savunur. Ona göre bu konuda şu noktaları göz önünde tutarak çözümler üretilmelidir: "öğrencilerin okuma tutumlarındaki değişimler, günümüz yazınındaki anlam yitimi ve son olarak yeniden tanımlanması gereken(...) yazın dersi." Öncelikli olarak öğrenci açısından hangi yapıtların günümüz yazını olarak değerlendirildiğini saptamak gerektiğini düşünen Bogdal, kendi ders deneyimlerinden yola çıkarak, "1968 ve yetmişlerin sonundaki angaje olmuş sosyal yazından (...) yeni nesnelciliğe dek uzanan yazının, günümüz öğrencisi için, sorunları ve estetiği

* Kuruyazıcı'nın da bir yazısında imlediği gibi, "benzer ereklere eğitim bakanlığımızın hedefleri arasında yer al(masına karşın), özgürlükçü yazın (bile henüz) kılığa geçirilmemiş(ken)", ülkemizdeki yazın eğitimi derslerinde Pennac'ın yöntemini uygulamak pek olası görünmemektedir. (Kuruyazıcı, 1990-1991: 20)

anlaşılamayan ve anlaşılacak da istenmeyen geçmiş bir çağa ait " (Bogdal, 1993: 125) olduğunu öne sürer. Çağdaş Alman yazını derslerinde yıllardır ısrarla okutulan *"Borchert ve Böll'den, Grass ve Walser'e dek modern savaş sonrası yazınının gerçekte artık çağdaş yazın olarak değerlendirilemeyeceği, tersine artık kapanmış bir çağa ait olduğu gerçeğini, okulların hala ayırmıyamadığı gerçeğini"* altını çizen Bogdal, *"yazın eleştirisi ve (...) yazın biliminin de bu yazının artık çağdaş yazınımıza ait olmadığı gerçeğini itiraf etmek zorunda olduğu(nu)"* (Bogdal, 1993: 126) savunur.

Sonuç olarak okuma ekininin sonlandığı düşünülen elektronik çağda, yazın dersleri açısından yüzeysel olarak iki seçenekle karşı karşıyayız: Ya öğrencinin zaten kitap okuma alışkanlığı yok şeklindeki genelgeçer sava sığınarak, onun yazın derslerindeki keyifsizliği ve ilgisizliğine kayıtsız kalacağız, ya da elektronik çağda -sanal sohbetlerin çekiciliği karşısında- sonlandığı düşünülen okuma ekinini en azından kendi sınıf ortamımızda nasıl canlandırabileceğimiz konusunda çözümler arayacağız. Bizce öğrencinin yazın derslerindeki okuma isteksizliği karşısında kayıtsız ya da umarsız kalmak yerine, geleneksel yöntemlerin dışına çıkarak, öğrencinin dikkatini yazına çekecek yüksek sesle okuma, dramatize ederek okuma gibi farklı yöntemler kullanabilir, metin seçimi konusunda onların da görüşlerini alarak, yıllardır değiştirmeden kullandığımız metinlerin yanı sıra, onların da ilgisini çeken metinleri inceleyebiliriz.

Funda KIZILER

KAYNAKLAR

- AKARSU, Bedia (1988), **Wilhelm von Humbolt'da Dil-Kültür Bağlantısı**, Remzi Yay., İstanbul.
- BAUDRILLARD, Jean, (1988), "Simulacra and Simulations", **Selected Writings**, ed. M. Poster, Polity Press, Cambridge, s. 166-182.
(İçinde: KUMAR, Krishan (1999), **Sanayi Sonrası Toplumdan Postmodern Topluma**, Çev. M. Küçük, Dost Yay., Ankara, s. 150).
- BELL, Daniel (1978), **Cultural contradictions of capitalism**, Basic Books, Inc., Publishers, New York, s.148. (İçinde: KÜÇÜK, Mehmet (2000), **Modernite Versus Postmodernite**, Vadi Yay., Ankara, s. 59).
- BEST, S.-KELLNER, D. (1998) , **Postmodern Teori**, Çev. M. Küçük, Ayrıntı Yay., İstanbul.
- BOGDAL, Klaus M. (1993), "Mein ganz persönlicher Duft. Das Parfum, die Didaktik und der Deutschunterricht", **Diskussion Deutsch**, 24, s. 124-133.
- CONNOR, Steven (2001), **Postmodernist Kültür**, Çev. D. Şahiner, YKY, İstanbul.
- DAHRENDORF, Malte (1980), "Kinder und Jugendliteratur im bürgerlichen Zeitalter. Beitrage zu ihrer Geschichte", **Kritik und Didaktik**, Scriptor, Königstein.
- ECO, Umberto (2001) , **Açık Yapıt**, Çev. P. Savaş, Can Yay., İstanbul.
- FEATHERSTONE, Mike (1996), **Postmodernizm ve Tüketim Kültürü**, Çev. M. Küçük, Ayrıntı Yay., İstanbul.
- FIEDLER, Leslie (1994), "Überquert die Grenze, Schliesst den Graben", **Roman oder Leben**, Hrsg. von. Uwe Wittstock, Reclam Verlag, Leipzig, s. 14-39.
- FREUND, Elisabeth (1987), **The Return of The Reader**, Methuen, New York. (İçinde: ROSENAU, P. M. (1998), **Post- Modernizm ve Toplum Bilimleri**, Çev. T. Birkan, Ark Yay., Ankara, s. 74- 75).
- HARVEY, David (1997), **Postmodernliğin Durumu**, Çev. S. Sarman, Metis Yay., İstanbul.

- HUYSEN, Andreas (1999), **Alacakaranlık Anıları**, Çev. K. Atakay, Metis Yay., İstanbul.
- ISER, Wolfgang (1974), **The Implied Reader**, J. Hopkins University Press, Baltimore . (İçinde: ECO, Umberto (1996), **Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti**, Çev. K. Atakay, Can Yay., İstanbul, s. 25).
- JAMESON, Fredric (1994), **Postmodernizm**, Çev. N. Plümer, YKY, İstanbul.
- KAMMLER, Clemens (1996) , "Lieber Monsieur Süskind, danke! Oder: Kann Schule die Lust am Lesen fördern?", **Deutschunterricht**, 48 H 3, s. 5-10.
- KURUYAZICI, Nilüfer (1990-1991/2007), "Vorschlaege Zu Einem Lernorientierten Literaturunterricht" (2. Germanistik Sempozyumu'nda -Sakarya/İstanbul 1990- bildiri olarak sunulan yazı, 1991'de Ankara Germanistik Bildirileri'nde yayımlanmıştır), **Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerinde Edebiyat Öğretimi**, Editör: Ali O. Öztürk, Anı Yay., Çanakkale, s. 17-22.
- LAZAR, G. (1993), **Literature and Language Teaching**, Cambridge University Press, Cambridge. (İçinde: ERTEN, İsmail H.- RAZI, Salim (2004, 2005), "Yabancı Dilde Yazılmış Kısa Öykülerin Yerelleştirilmesinin Okuduğunu Anlama ve Yabancı Dil Öğrenmedeki Yeri", **18 Mart Üni. Eğitim Fak. Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı 4. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu Bildirileri**, Çanakkale, s. 573-581).
- LYOTARD, Jean F. (1990), **Postmodern Durum**, Çev. A. Çiğdem, Ara Yay., İstanbul.
- LYOTARD, Jean F. (1998), "Postmoderne Dönüş", **Modernizmin Serüveni**, Yay. Haz. Enis Batur, YKY., İstanbul, s. 20-21.
- MC LUHAN, Marshall (1964), **Understanding Media**, New York: Signet. (İçinde: BEST, S.-KELLNER, D. (1998) , **Postmodern Teori**, Çev. M. Küçük, Ayrıntı Yay., İstanbul, s. 149)
- MORAN, Berna (1994), **Edebiyat Kuramları ve Eleştiri**, Cem Yay., İstanbul.
- ÖZBAY, Yaşar (2001), **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Erol Yay., Trabzon.

Funda KIZILER

- PENNAC, Daniel (1992), **Comme un Roman**, Paris. (İçinde: KAMMLER, Clemens, "Lieber Monsieur Süskind, danke! Oder: Kann Schule die Lust am Lesen fördern?", **Deutschunterricht**, 48 (1996) H 3, s. 5-10).
- PELZ, H. (1977), **Pragmatik und Lernzielbestimmung im Fremdsprachenunterricht**, Heidelberg Ver., Heidelberg.
- POLAT, Tülin (2006), "Değişimler ve Yenileşmeler Bağlamında Çok Öğeli Bir Süreç Olarak Yabancı Dil Eğitimi", **Bellek, Mekan, İmge**, Multilingual, İstanbul.
- POLAT, Tülin (1993), "Yazınsal Metinler ve Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi ", **İstanbul Üni. Edebiyat Fak. Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi**, Sayı VIII, İstanbul, s. 181-189.
- POSTMAN, Neil (1995), **Çocukluğun Yokoluşu**, Çev. K. İnal, İmge Yay., Ankara.
- ROSENAU, Pauline M. (1998), **Post-Modernizm ve Toplum Bilimleri**, Çev. T. Birkan, Ark Yay., Ankara .
- SARUP, Madan (1997), **Postyapısalcılık ve Postmodernizm**, Çev. A. B. Güçlü, Ark Yay., Ankara .
- SAVAŞ, Bekir (2004,2005), "Okuma Etkinliği İçin Kullanılan Çocuk Edebiyatı Eserlerindeki Okunabilirlik Sorununun Uygulamalı Dilbilim Açısından Değerlendirilmesi", **18 Mart Üni. Eğitim Fak. Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı 4. Uluslararası Dil, Yazın ve Değişibilim Sempozyumu Bildirileri**, Çanakkale, s. 497-507.
- SAYIN, Şara (1989), "Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretiminde Yazın Eğitiminin Yeri", **İstanbul Üni. Edebiyat Fak. Yabancı Diller Eğitimi Bölüm Dergisi Dilbilim VIII**, Sayı 8, İstanbul, s. 13-21.
- SÜSKIND, Patrick (1985), **Das Parfum**, Diogenes Verlag, Zürich.
- ŞAYLAN, Gencay (1999), **Postmodernizm**, İmge Yay., Ankara.
- WALTERS, F. (1996), **Sanat Eğitiminin Geleceği**, Alman Kültür Merkezi Yay., Ankara.
- WELSCH, Wolfgang (2002), **Unsere Postmoderne Moderne**, Akademie Ver., Berlin.
- YAVUZER, Haluk (2006), "Çocuk ve Gençlerde Okuma Kültürü", **Milliyet-Kitap Dergisi**, Haziran s.10.