



Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türk Dili ve Edebiyatı

Yeni Türk Edebiyatı

1950 SONRASI ÇOCUK ROMANLARINA BİLİŞSEL BİR YAKLAŞIM

Aslıhan KELEŞ KURTOĞLU

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018

1950 SONRASI ÇOCUK ROMANLARINA BİLİŞSEL BİR YAKLAŞIM

Aslıhan KELEŞ KURTOĞLU

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türk Dili ve Edebiyatı

Yeni Türk Edebiyatı

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018

KABUL VE ONAY

Aslıhan KELEŞ KURTOĞLU tarafından hazırlanan "1950 Sonrası Çocuk Romanlarına Bilişsel Bir Yaklaşım" başlıklı bu çalışma, 04.06.2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

[İ m z a] 

Prof. Dr. Gonca GÖKALP ALPASLAN (Başkan)

[İ m z a] 

Dr. Öğr. Üyesi Serdar ODACI (Danışman)

[İ m z a] 

Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

[İ m z a] 

Prof. Dr. Ülkü GÜRSOY

[İ m z a] 

Prof. Dr. Âbide DOĞAN

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

[Prof. Dr. Musa Yaşar SAĞLAM]

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun 3 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

04.06.2018

[İmza]



Aslıhan KELEŞ KURTOĞLU

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.

(Bu seçenekle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirirse bile, teziniz arama motorlarının önbelleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

Tezimin/Raporumun 04.06.2021 tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir)

Tezimin/Raporumun.....tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.

Serbest Seçenek/Yazarın Seçimi

...4.1...6...1...2018



Aslıhan KELEŞ KURTOĞLU

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında zgn olduğunu, **Dr. Öğr. Üyesi Serdar ODACI** danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

Aslıhan KELEş KURTOğLU

TEŞEKKÜR

Çalışkanlığıyla ve aydınlığıyla örnek aldığım, sevgi dolu annem ve bana okuma sevgisi aşıl原因an, beni her zaman anlayan babam sayesinde kendimi hep şanslı hissettim. Ağabeyim ve benim çocukluğumuzun harika geçmesi için ellerinden geleni yaptılar ki ben bunun önemini her zaman söylendiği gibi “anne olunca” değil bu tezi yazınca anladım. Çocukluğumun en eski ve en kıymetli arkadaşı olan ağabeyim, varlığıyla bana daima güç verdi. Yol arkadaşım, sevgili eşim de hayattaki şansımın devam ettiğine ve sevginin her şeyden değerli olduğuna beni bir kez daha inandırdı. Hepinize bende bıraktığınız izler için teşekkür ederim, iyi ki varsınız!

Son olarak bu uzun yolculukta hem ufkumu açan hem de yönlendirmeleriyle üzerimden desteğini esirgemeyen tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Serdar ODACI'ya ve bana öğrenmeyi öğrettikleri için tüm hocalarıma teşekkürü borç bilirim.

ÖZET

KELEŞ KURTOĞLU, Aslıhan. *1950 Sonrası Çocuk Romanlarına Bilişsel Bir Yaklaşım*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2018.

Eski çağlarda yetişkinlerden ayrılmayan “çocuk” gün geçtikçe incelemelere ve araştırmalara konu olmuştur. Bu araştırmalar çocuğun bilişsel açıdan gelişimine de uzanmıştır. Özellikle Jean Piaget’in çalışmaları günümüzde çocuk zihnini, çocukların farklı yaşlarda dünyayı nasıl anlamlandıklarını anlamamıza yardım etmiştir. Çocukların bilişsel olarak gelişirken bazı dönemlerden geçtiği kabul edilir. Çocuğun dış dünyayı anlamlandırmasını, öğrendiklerini gerçek hayatta kullanabilmesini sağlayan bilişsel gelişimin bu dönemleri çeşitli yollarla desteklenmelidir. Bu yolların çocuğu en fazla çeken kuşkusuz edebiyattır. Edebiyat içinde tamamen çocuğa dönük eserlerin yazılması günümüzde giderek genişleyen bir alandır. Çocuğa yönelik edebî eserler, onun hayata hazırlanmasını kolaylaştıran nitelikte olduğunda bilişsel gelişimde değer kazanır. Böylece yalın bir ana dil ile çocuğun anlayamayacağı metaforlar olmadan, onun gelişimine katkı sağlayan eserlere “çocuk edebiyatı ürünü” diyebiliriz. Özellikle 1950’lerden sonra bu alan Türkiye’de modern bir hâl almış ve günümüze çocuk edebiyatının sayısız eseri ulaşmıştır. Bugün de çocuk edebiyatı dünyada ve Türkiye’de edebiyat söz konusu olduğunda ilgi çeken alanların başında gelmektedir.

Anahtar Sözcükler

çocuk, edebiyat, çocuk edebiyatı, bilişsel gelişim, çocuk romanı, 1950 sonrası çocuk edebiyatı.

ABSTRACT

KURTOĞLU KELEŞ, Aslıhan. *A Cognitive Approach to Children's Novels After 1950*, Master's Thesis, Ankara, 2018.

In the past, the children seemed to be adults. New studies were made on the child from day to day. These studies were also relevant to the cognitive development of the child. Piaget's studies of cognitive development help us to understand how children perceive the world around them at different ages. Cognitive development allows the child to understand the world and apply what they learn in real life. So cognitive development should be supported in various ways. In these ways literature is the most impressive way for children. Books for children are increasing day by day. A quality literary work should teach the child the facts of life so it gains cognitive value. We can say "children's literature" to works that contribute to the development of the child with a clean native language. Especially after the 1950's, this area has taken a modern form in Turkey and reached countless works of children's literature today. Children's literature today is one of the areas of interest in the world and Turkey.

Keywords

child, literature, children's literature, cognitive approach, cognitive development, children's literature after 1950's.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iii
ETİK BEYAN	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
ÖN SÖZ	x
GİRİŞ	1
1. BÖLÜM: ÇOCUĞA VE ÇOCUK EDEBİYATINA BİLİŞSEL YAKLAŞIMIN TEMELLERİ	20
1.1. Dünyada ve Türkiye’de Çocuğa Yaklaşımın Zaman İçinde Değişimi	20
1.1.1. Çocuğa Bilişsel Yaklaşımlar.....	28
1.1.2. Çocuklarda Beynin Yapısı ve Belleğin Öğrenmeyle İlişkisi.....	38
1.1.3. Çocuklarda Bilişin ve Bilişsel Süreçlerin Gelişimi..	46
1.1.4. Çocuklarda Dil Gelişimi.....	51
1.1.5. Çocuklarda Cinsiyetin ve Cinsiyete Dayalı Algıların Gelişimi	55
1.1.6. Çocuklarda Değerlerin Gelişimi.....	62

1.2. Çocuk Edebiyatına Bilişsel Yaklaşım.....	68
1.2.1. Masalların Bilişsel Gelişimdeki Yeri	71
1.2.2. Masaldan Hikâye ve Romana Geçiş.....	75
1.2.3. Çocuklar için Hikâye ve Romanlar.....	85
2. BÖLÜM: ÇOCUK ROMANLARININ BİLİŞSEL BİLİMİN VERİLERİ IŞIĞINDA İNCELENMESİ.....	91
2.1. Romanların Fiziki Özellikleri.....	104
2.2. Romanlarda Yapının Bilişsel Yaklaşımla Değerlendirilmesi.....	107
2.2.1. Romanlarda Anlatıcı.....	107
2.2.2. Romanlarda İçerik ve Kurgu.....	110
2.2.2.1 Cinsiyet Algısına Dayalı İçerik Öğeleri.....	114
2.2.2.2 İçerikte Yer Alan Değerler.....	115
2.2.3. Romanlarda Olay Örgüsü.....	116
2.2.4. Romanlarda Yer (Mekân-Uzam).....	123
2.2.5. Romanlarda Zaman.....	126
2.2.6. Romanlarda Kişi.....	128
2.2.7. Yazarların Dil ve Anlatımı.....	130
SONUÇ.....	135
KAYNAKÇA.....	139
EK 1. ORJİNALLİK RAPORU	148
EK 2. ETİK KOMİSYON MUAFİYETİ FORMU.....	150

ÖN SÖZ

Kitap okumaktan bu kadar uzak bir nesle hem öğrenci hem öğretmen olarak şahitlik ettikten sonra çocukları kitaba yaklaştıran ve onları kitaptan uzaklaştıran etmenleri araştırma isteğim bu çalışmanın çıkış noktası olmuştur.

Edebiyat fakültelerinde yapılan tezlerin erişime açık olanları incelendiğinde çocuk romanlarına bilişsel yaklaşım ağırlıklı yaklaşılan bir yüksek lisans tezine rastlanmamıştır. Eserlerin çocuk gelişimine çeşitli yönlerden katkıları genellikle eğitim fakültelerinde yapılan yüksek lisans tezlerine konu olmuştur. Tez, edebiyat fakülteleri için de bu alanın doldurulmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

İki ana bölümden oluşan bu yüksek lisans tezinin girişinde hem tezin geneli için ön bilgiye hem de çocuk edebiyatının Batı'da ve Türk edebiyatında tarihsel düzlemde nasıl geliştiğine özenle yer verilmiştir. Türk edebiyatında çocuğa dair süreli yayınlar ve çeviriler de "Giriş"te ele alınmıştır.

Birinci bölümde çocuğa ve çocuk edebiyatına bilişsel yaklaşımın temelleri araştırılmıştır. Farklı disiplinlerde farklı yorumlanan çocuk kavramının tarih içindeki gelişimi ele alınarak çalışmaya başlanmış, dünyada ve Türkiye'de çocuğa bakışa ve çocuğun farklı disiplinlerce tanımlanmasına yer verilmiştir. Yine birinci bölümde çocuğa bilişsel çerçevede yaklaşabilmek için insan beyni araştırılmış; biliş, bilişsel yapı gibi kavramlar incelenerek eserleri bilişsel yaklaşımla değerlendirebilmek adına altyapı oluşturulmuştur. Bu bağlamda çocuğun okuduğu eserlerde, çocuğa uygun olanlar ve olmayanlar ayrımını yapmak adına çocukta belleğin oluşumu, zihninin ve algının gelişimi, bu gelişimlerin öğrenmeye etkisi, cinsiyetlerin farkına varılışı, dil gelişimi ve değerlerin oluşumu gibi konular ayrı ayrı başlıklarda ele alınmıştır. Birinci bölümün devamında çocuk edebiyatının tanımı ile edebî bir zemin hazırlanarak çalışmaya devam edilmiştir.

Tezin konusu çocuk romanları olduğundan, bağlantısı olmayan şiir, tiyatro gibi ürünler çalışmanın dışında tutulmuştur. Masal, hikâye gibi romana geçişi kolaylaştıran metinlere ise kısaca yer verilmiştir.

Çocuğu anlatı ile tanıştıran masallar ele alınmış, daha sonra çalışmanın asıl konusu olan romanlar diğer edebî türlerden ayrılmıştır. Bu noktada çocuğa yönelik çoğu eserde hikâye-roman ayrımı yapılamadığını görülmüştür. Bu nedenle bu bölümde iki tür aynı başlık altında sınıflandırılmıştır.

İkinci bölüm ise, bütün bu çalışmaların 1950'den sonraki durumunu ele almak üzere hazırlanmıştır. Çalışmanın bu tarih ile sınırlandırılmasının açıklaması niteliğinde 1950 sonrası Türk edebiyatı ve kültürel ortam hakkında bilgi ile bu bölüme başlanmıştır. Dönemin edebî ürünleri arasından çocuk romanları ayrılarak 1950'lerden sonra yazılmış eserlerden günümüzde de ulaşılabilir güncel ve popülerliğini yitirmemiş yedi roman seçilmiş ve bu eserlerin hitap ettiği yaş grubuna bilişsel açıdan uygun olup olmadığı incelenmiştir. İncelenecek romanlar belirlenirken 1950'den günümüze yaklaşık on yıllık dönemlerden romanların seçilmesine böylece kapsamın genişletilmesine özen gösterilmiştir. İnceleme yapılırken günümüze kalmamış eserler yerine hem döneminde hem günümüzde bilinen çocuk yazarlarından kitaplar seçilmiştir.

Cahit Uçuk'un ilk baskısı 1962'de yapılan *Gümüş Kanat* romanı; Gülten Dayıoğlu'nun ilk baskısı 1971'de yapılan *Fadiş* isimli eseri; Rifat Ilgaz'ın 1979'da ilk baskısı çıkan "*Küçükçekmece Okyanusu*" isimli eseri, Mehmet Seyda'nın 1981 tarihli *Gururlu Peri* eseri; Tarık Dursun K'nin 1998'de yayımlanan *Benim Dedem Bir Tane* romanı, Sevim Ak'ın 2003 tarihli *Lodos Yolcuları* romanı ve 2017'de aramızdan ayrılan Muzaffer İzgü'nün 2007 tarihli *Anneannemin Kar Kızı* romanı bilişsel yaklaşım bağlamında fiziki özelliklerine göre ve yapı unsurlarıyla ele alınmıştır.

Bu tezi oluştururken, tez danışmanım Sayın Dr. Öğr. Üyesi Serdar Odacı'nın bana açtığı çocuk edebiyatına *bilişsel yaklaşım* kapısı, inanıyorum ki ilerideki çalışmalarımın da odağı olacaktır.

Sayın hocama teşekkür ederim.

GİRİŞ

Eski zamanlarda çocukların yetişkinlerden farkı yok sayılmıştır. Gün geçtikçe insanın hayata bakışının şekillendiği bu en kıymetli çağları önem kazanmış ve pek çok disiplinde araştırmalar çocuğa ve çocukluk çağına yönelmiştir. Yüzyıllar içinde özellikle John Locke ve Jean Jack Rousseau'nun eserleriyle gelişen, ilerleyen yazarlar çocuğun dünyasına girebilmek için çalışmıştır. 19.yüzyılın sonunda, 20.yüzyıla girerken iki bilim adamı çocuğa farklı açılardan yaklaşır: Sigmund Freud ve John Dewey. Freud'un son dönemleri aynı zamanda Piaget'nin ilk dönemlerine denk gelir. Günümüzdeki bilişsel yaklaşımlar bu yazarların attığı temelle gelişmektedir.

Günümüzün modern tanımlarına göre bebekliği geride bırakan, iki yaşından ergenlik çağına kadar süren yaş grubu içinde bulunan bireylere "çocuk" denmektedir. Çocuklar dünyayla tanışırken bilişleri de gelişmeye başlar. Biliş, insan zihninin dünyayı ve çevresindekileri anlamaya yönelik yaptığı zihinsel işlemlerin tümü olarak açıklanmaktadır. Çocuğun çevresine ilişkin bilgileri nasıl edindiği, çevresini nasıl algıladığı ve bu tür bilişsel faaliyetler temelinde çevresi içinde nasıl davrandığı bilişsel yaklaşımın çıkış noktasıdır.

Çocuklar geleceğe gönderdiğimiz canlı mektuplarsa, bu mektuplara ne yazılacağı iyi düşünülmelidir. Bu bağlamda çocukların bedenlen ve ruhen sağlıklı yetişkinler olabilmeleri için gelişimleri bir bütün olarak düşünülmeli ve bilişsel gelişimleri her anlamda desteklenmelidir.

Aile ve okul çevresi çocuğun bilişsel gelişimi için başrol oynamaktadır. Hayata hazır, sağlıklı bir yetişkin ancak onun zihinsel, bedensel ve bilişsel gelişimine katkı sağlayan bir çevrede yetişir. Piaget, bu önemli konuda, bir bireyin bilişsel açıdan gelişmesinde, deneycilere de doğuştancılara da karşıdır. Ona göre insan bilgileri edinirken, bilişini geliştirirken sürekli bir öz yapılanma süreci yaşar. Kendini yapılandıran insan bu süreçte en çok "denge"yi aramaktadır.

İnsanın hayata bakış açısı, henüz deneyimlerinin çok az olduğu çocukluk çağlarında şekillenir. Araştırmalara göre aile içinde beş yaşına kadar gelen çocuk, kişilik gelişiminin yüzde seksenini tamamlar. Deneyimler arttıkça insanın

bakış açısında ancak sınırlı değişimler olmaktadır. Hatta Adler (2014a) çocuğun beş yaşına kadar hayata bakışının oturduğunu ve bir daha değişmeyeceğini iddia etmektedir. Hayata bakışın dışında zihinsel olarak baktığımızda insanın beyin gelişiminin 16 ya da 18 yaşına kadar devam ettiği özellikle elektrik sinyallerinin çok hızlı iletilmesini sağlayan miyelin kılıfının oluşması yani miyelinizasyonun en geniş yayılımının 11 ile 15 yaşları arasında meydana geldiği söylenmektedir. Bütün bunlar da bir çocuğun aile içinde bulunduğu 5 yaş, okula başlanan 6 yaş ve liseden mezun olunan 17-18 yaşa kadarki hayatının önemini vurgulamaktadır.

Çocuğun deneyimlerinin artırılması için edebiyat en temel kaynaktır. Edebiyatla ninni ve masallar yoluyla tanışan çocuk, yaşı büyüyüp okumaya başladıkça - anlatmaya bağlı eserler sınırlılığında- masaldan öyküye ve oradan da romana geçer. Bu eserlerde yaşanmış yahut yaşanacak olayları, akranları veya özdeşim kurabilecekleri yetişkinler üzerinden okuyan çocuk, kendi hayatına dair çıkarımlarda bulunacaktır. Çocuk; öykü, roman, senaryo, tiyatro gibi tasarlanmış ve önüne sunulmuş kurgulardan yararlanabilir, bu eserlerle desteklenen bir ortamda gelişim aşamalarını tamamlayıp hayata hazırlanabilir.

7 ile 11 yaş arasındaki çocuk Piaget'ye göre somut işlemler evresindedir. Bu evrede mantıklı akıl yürütme sadece gerçek ya da gözle görülebilen, dokunulabilen cisimlere uygulanabilir. Dolayısıyla 11 yaş civarından evvel çocuğa karmaşık romanlar, dünya ve Türk klasiklerinden örnekler sunmak bilişsel açıdan çocuğu zorlayacaktır. 11 yaş ve yukarısı artık soyut işlemler dönemine girmekte ve bu yaşı geçmiş çoğu birey potansiyel olaylar ya da soyut fikirler hakkında mantıklı düşünebilmektedir. Cohen (2015) 12 yaş civarında bir çocuğun yeterli deneyime sahip olduğunu ve beyninin tamamen mantıklı bir varlık haline gelmesine yetecek kadar olgunlaştığını ifade etmektedir.

Bu evreler farklı çocuklarda farklı zamanlarda izlese de, sıraları her zaman sabittir. Çok zeki bir çocuk, ikinci evreden ara evreleri hiç yaşamadan son evreye geçemez. Bir evre bittiğinde geri o evreye inilemez. Bilinçli ebeveynler ve öğretmenler çocuktaki bu evreleri takip edebilmektedir.

Çocukların bilişsel gelişimleri söz konusu olduğunda yazarların da bazı hususlara dikkat etmesi gerekmektedir. Eser çocuğa ne katacak, bilişsel gelişimine nasıl destek olacak gibi sorular yazar tarafından göz önünde bulundurulmalıdır. Elbette çocuklara hayata dair bir şeylerin katılması amaçlanırken edebiyatın asıl görevinin estetik haz vermek olduğu da unutulmamalıdır. Çocuk edebiyatında çocuğa fazla didaktik yaklaşmak onu erken yaşta edebiyattan ve edebî ürünlerden uzaklaştırabilmektedir.

Tarih içinde çocuk edebiyatının ilk ürünleri verilirken, çocuğun yararı ve çocuğa dair pedagoji bilgisi arka plana itilmiştir. Çocuğun sürekli acı çeken bir birey olarak yansıtıldığı ve yetişkinlerden pek de ayrılmadığı ilk eserlerden sonra, bazen dinî bazen ideolojik bazen de tamamen temiz niyetlerle çocuğun eğitimine ağırlık verilmiştir. Bu temelsiz çocuk eğitimi hem dünyada hem Türkiye’de çocuğa yönelik fazla didaktik eserler yazılmasına neden olmuştur. Bundan çok da eski olmayan dönemlerde okuma yazmayı öğrenen şanslı çocuk kesimi ya aşırı öğreticilikle ya da hiçbir geçiş ürünü olmaksızın birdenbire yetişkinlere yönelik klasik romanlarla karşılaşmıştır.

Dünya edebiyatında ve Türk edebiyatında “çocuk” eskiden beri vardır ama ne yazık ki bu edebi ürünler çocuklar için değildir. Çocuğun yetişkinlerle bir tutulduğu eski ve kayıp devirlerde, çocukluğun edebiyattaki rolünün acıklı bir fon olmaktan ileri gidemediğini görürüz. Dünya edebiyatında 16. yüzyıla kadar sadece çocuklara hitap eden herhangi bir eser yazılmamıştır. Kadınların anne kimliği üzerine yazılmış çok az eser bulunmaktadır. Bu yüzyıla kadar halk hikâyeleri ve yetişkin kitapları çocukların bu alanda ihtiyaçlarını karşılamaktaydı. Bilindiği üzere, o dönemlerde anlatmaya bağlı eserlerin temelini romantizm akımı oluşturmaktaydı. Romantizmin iyi-kötü, yaşam-ölüm gibi temel çatışmaları eserlerde yer alıyor, çocukları ölüm düşüncesinin korkunç soyutluğundan koruyacak hiçbir paravan bulunmuyordu. Çocuk edebiyatı da oluşmamıştı. Neil Postman bu konuya şöyle değiniyor:

...Gerçekten de edebiyatta çocukların başlıca rolü, ölmektir. Genellikle suda boğularak ya da terkedilerek ölürlerd. İşte bu yüzden çocuk bakımı ile ilgili

olan bilim dalı Pediatrics üzerine kitaplar yazılmamıştı. Yine bu yüzden çocuklar, tablolarda minyatür yetişkinler olarak çizilmişti. (1995, s.32)

Gutenberg'in matbaayı icadıyla ve matbaanın gelişip yayılmasıyla birlikte, kitapların konuları çeşitlilik göstermeye başlar ve pediatri üzerinde de kitaplar yazılmaya başlanır. 1498'de Paolo Bagellardo'nun kitabı ve 1544'te Thomas Phaire'nin *The Boke of Chyldren* adlı eseri pediatri alanının ilk ürünleri olarak yer alır.(Postman,1995, s.43) Çocuk edebiyatının oluşup yayılmasında İngiltere'nin ön plana çıktığını söyleyen Aytaş (1999) çocuk edebiyatına karşı olumsuz yaklaşımların, 1545'te Hogh Rhodes'in eseriyle azaldığını belirtmektedir. Yine matbaa, okuryazarlık zorunluluğunu doğurduğunda, tüm milletlerin eğitime ve okullaşmaya verdiği önem de artar. Bu da çocukların toplum içindeki rolünü önemli ölçüde artırır. Postman'a göre (1995) Thomas Raynald'ın pediatri kitabı 1600 yılından önce yedinci baskısını tamamlar. Bütün bu gelişmelerle önce "çocuk" kavramının sınırları belirginleşmeye başlar, daha sonra bu kavram kendi içinde ayrı yaş gruplarına ayrılır ve elbette bunların getirisi olarak çocuk edebiyatı da gelişmeye başlar. Bu gelişim yüzyıllar alacak bir ilerlemenin başlangıcıdır.

Johann Amos Comenius tarafından 1637'de yayımlanan *Orbis Pictures (Resimlerle Dünya)* adlı eser, ilk resimli çocuk kitabı olarak kabul edilebilir. (Güleç, Geçgel,2015, s.3) Bu eserin Çılgın, 1658 tarihinde yazıldığını ve bir yıl sonra İngilizceye çevrildiğini söyler. (2007, s.39) MÖ 620-560 yılları arasında yaşayan Ezop'un masallarının tamamına yakını La Fontaine (1621-1695) tarafından tekrar düzenlenerek yazıya geçirilmiştir. Ezop ve La Fontaine masalları 60'lı yıllardan sonra Türkçeye en çok çevrilen eserler olmuştur.

17. Yüzyılda Fransız Akademisi üyesi Charles Perrault, Fransız halk masallarını çocuklar için derlemiş ve bu masallarla çocukları adeta büyülemiştir. *Çizmeli Kedi, Cinderella, Kırmızı Başlıklı Kız, Uyuyan Güzel* gibi masalları derleyip düzenleyen Perrault için "peri masallarının çocuğun dünyasında çok özel bir yeri olduğunu anlayan ilk yazardır" denilebilir. (Çılgın,2007, s.40)

18.yüzyıl, çocuklar için önemli gelişmelerin yaşandığı bir dönemdir. 1719'da yazılan *Robinson Crusoe* (Daniel Defoe) önemli bir eserdir. Öyle ki J.J.

Rousseau *Emile* adlı eserinde, bu kitabın on beş yaşından küçük çocuklara verilmeye değer tek kitap olduğunu söyler. *Batı Çocuk Klasiklerindeki Temel Değerler* kitabında Öztürk (1991) azim ve sabır değerlerinin sembolü olarak gördüğü *Robinson Crusoe*'ya da yer vermiş ve bu eserde dini değerlerin oldukça didaktik anlatıldığına vurgu yapmıştır. Batı'nın bugün klasik olarak anılan tüm çocuk kitapları dini değerlere yer vermektedir.

1726'da yazılan *Gulliver'in Gezileri* (Jonathan Swift) bugün dahi çocukların severek okuduğu eserler arasındadır. 1748'de İngiltere'de ilk çocuk kütüphanesi kurulmuştur. 1774 yılında Londralı John Newbery'nin *Dev Katil Jack (Jack the Giant Killer)* adlı öyküsü basılır ve bu kitap kazandığı popülerlikle pek çok yazarın ve yayıncının dikkatini çocuk edebiyatına yöneltmesini sağlar. (Postman,1995, s.61) Farklı türler olarak 1784'te Fransa'da Rousseau etkisinde kalan Madame de Genlis çocuk eğitiminde tiyatrodan yararlanmaya başlar. 1789'da ise William Blake, çocuklar için yazdığı şiirleri *Masumiyet Şarkıları* adı altında çocuklar için ilk şiir kitabı olarak yayımlar. (Çılgın,2007,s.42)

18.yüzyılın sonlarında görülmeye başlanan romantizm, 19.yüzyılda edebiyata da iyiden iyiye yansımıştır. Milli ve tarihi kaynaklara dönüş, çocuk edebiyatına da yansır ve halk masalları tekrar gündeme gelir Almanya'da Grimm Kardeşler bu alanın en önde gelen isimlerinden olmuşlardır. 1800'lerin başında bu iki eğitimci Jakob ve Wilhelm Grimm eski Alman masallarını derlemişlerdir. 1828'de çocuklar için hikâye ve masallar yazmaya başlayan Andersen de *Kibritçi Kız*, *Kurşun Asker* gibi masallarıyla bugün dahi belleklerdeki yerini korumaktadır. 1847'de George Sand'ın yazdığı *Köyün İnkizleri*, aynı yıl Charlotte Bronte'nin yazdığı *Jane Eyre*, 1850'de Charles Dickens'ın yazdığı *David Copperfield*, 1860'ta Comtesse de Ségur'un *Bir Eşeğin Hatıraları* isimli eserleri çocuk ve gençlik edebiyatının doğuş ürünlerindedir. Fransız yazar Jules Verne'in (1828-1905) kaleminden doğan sayısız eserle, 1865'te Lewis Carrol takma adıyla Charles Lutwidge Dodgson'un yazdığı *Alice Harikalar Diyarında*, Louisa May Alcott'un 1868'de yazdığı *Küçük Kadınlar*, Amerikalı yazar Mark Twain'in 1876'da yazdığı *Tom Sawyer'in Maceraları* isimli eserler ile Heidi'nin (1880) yazarı İsviçreli Johanna Sypri, 1883'te *Pinokyo*'yu yazan İtalyan Carlo

Collodi ve 1886 yılında *Çocuk Kalb'i*ni yazan Edmonde de Amicis de Batı'da çocuk edebiyatını geliştiren isimler arasında anılmalıdır. (Şimşek,2014, s.25-26), (Çılgın,2007, s.38-48)

Keşifler çağı olan 19.yüzyılda macera, define, denizlere açılma gibi konular eserlere sıklıkla yansır. 1883'te Robert Louis Stevenson tarafından yazılan *Define Adası*, *Robinson Crusoe*'dan sonra en büyük macera romanı kabul edilmektedir. Eski İngiliz hikâyelerinden yeniden düzenlenen *Robin Hood* da 1883'te Howard Pyle tarafından yazılıp okurlarla buluşturulur.

17. ve 18. yüzyıllar çocuk edebiyatının edebiyat çevreleri içinde kabulünün başladığı, ürünlerinin ayrılıp güçlendiği yıllar olmuştur. Bu ürünler sınıflandırılırken ahlaki ve öğretici kitapların çoğunlukta olduğunu söylemek yerinde olur. 19.yüzyıla gelindiğinde ise Batı'da oturmuş bir çocuk edebiyatı kültürü bulunuyordu. Artık sadece dini ve ahlaki öğreticilik değil, edebi haz da çocuk edebiyatı eserlerinde ön plana çıkmıştır. 19.yüzyılın sonu ile 20. yüzyılın başında Ruyard Kipling'in hayvan hikâyelerinin çocukları büyülediği görülür.

Çılgın'a göre "*Çocuk edebiyatının gelişme çağı diye adlandırabileceğimiz 20. yüzyılda anahtar kelime iyimserliktir. Bu iyimserlik özellikle 1930'dan sonra yazılan çocuk kitaplarına yansımıştır.*" (2007, s.49) İsveçli yazar Selma Lagerlöf'e Nobel ödülü alan ilk kadın yazar unvanını getiren, bir kazın sırtında uçan bir çocuğun hikâyesini anlattığı *Nils Holgerson'un Eşsiz İsveç Yolculuğu* isimli romanı, 1906'da yazılır ve pek çok dile çevrilir. İsveçli yazar Astrid Anna Emilia Lindgren'in ilk kitabı 1941'de yayımlanan *Uzun Çoraplı Kız Pippi* serisi bütün dünya çocuklarının ilgisini çekebilmiş kitapların başında gelir. 1943'te Antoine de Saint Exupery'nin yazdığı *Küçük Prenses*, insan ilişkilerinde akıldan çok kalbe hitap etmenin gerekliliği üzerinde duran, bugün dahi en çok satan kitaplar listesinde yer alan fantastik bir kurgudur. Araştırıldığında içeriğinin, çocuklar için zararlı konulara da değindiği görülür bu nedenler günümüzde çok popüler olan bu kitabın özellikle sonu düşünüldüğünde ortaokul çağından evvel okutulması önerilmemektedir. Chirstine Nöstlinger'in (d.1936) yazdığı *Konserve Kutusundan Çıkan Çocuk* da fabrika üretimi Konrad'ın hikâyesinin anlatıldığı fantastik bir roman olarak çocukların oldukça beğenisini kazanmıştır.

Günümüzde fantastik çocuk romanları diğerlerine göre daha çok tutulmaktadır. *Harry Potter* serisi bunun en güzel örneğidir. İçerdiği anlaşılması zor kelimelere, büyü, lanet, ölüm gibi çocuğa uygun olmayan öğelere rağmen çocukların merakını tetikleyen bu kitaplar her yaştan okurun ilgisini çekmektedir.

Türk edebiyatında, çocuk edebiyatının ilk ürünlerine bakacak olursak, Batı ile kıyaslanamayacak denli yeni eserlerle karşılaşırız. Batı'da çocuk edebiyatı, biz Tanzimat döneminde henüz romanla tanışmaya dek oturmuş bulunuyordu. Destanlar, ninniler, masallar, fabl ve kıssalarla ilk adımlarını hissettiğimiz çocuğa ait edebiyat, bizim edebiyatımızda oldukça geç kalınmış bir yönelimdir.

Sözlü edebiyat ürünlerinden masal, destan, efsane, tekerleme, ninni gibi ürünler ya da Köroğlu, Battal Gazi gibi halk hikâyeleri çocukların eğitiminde dolaylı olarak kullanılmışlardır. Ama bu sözlü edebiyat türleri içinden sadece ninniler çocuklara yöneliktir. Kadın ya da erkeklerin sohbet ortamlarında anlatılan bu sözlü edebiyat ürünleri, çocukların da zaman zaman aynı ortamlarda bulunmasıyla dolaylı yoldan çocukları etkilemiştir. (Baş,2006,s.53)

Destanlar ve halk hikâyelerinden başka, Dede Korkut Hikayeleri'nde çocuğun önemli bir yer tuttuğu görülür. *Kutadgu Bilig*'de Yusuf Has Hacib çocuk yetiştirmenin sorumlulukları üzerinde dururken aynı zamanda çocuğa öğütler de verir. Bu eserler aslında geri planda da olsa Türk toplumunun aydınlarının çocuğa önem verdiğini kanıtlar. *Divan-ı Lügatî't Türk*'te çocuğa ait öğelere fazlasıyla rastlanır. Ne var ki Keykâvus'un oğluna öğütler vermek için yazdığı *Kabusnâme*'sinde, erkek çocukların eğitilmesi, kız çocukların ise kesinlikle eğitilmemesi gerektiği vurgulanır. Keykâvus'a göre kızların sadece İslâm dininin esaslarını öğrenmeleri yeterlidir. (Çılgın,2007,s.56-57)

Çocuklarla ilgili görüşlere Sadi'nin *Gülîstan ve Bostan* eserinde de rastlanır. Sadi, çocukların doğuştan iyi veya doğuştan kötü olduğunu savunur, ona göre bu fıtratı eğitim değiştiremez. Çocuğa dair olumsuz görüşler Mevlâna'nın *Mesnevî*'sinde de yer alır. Eğitilemeyen çocuğun dayakla yola gelebileceği anlayışı o güne ait pek çok metinde geçmektedir. (Çılgın,2007,s.57)

Divan edebiyatında ise birkaç şiirde aşğın yaptığı hoş olmayan davranışları çocukluğa bağlaması dışında çocuk ifadesine pek rastlanmaz:

Ketm-i râz-ı aşk mümkündür demekten Naili

Hâhişin tıfl-ı dil-i âgâhı söyletmek midir

(Ey Nailî, aşk sırrını saklamak mümkündür demekten maksadın, aşk sırrını bilen gönül çocuğunu konuşur mu? (akt.Şimşek, 2014,s.19)

Divan edebiyatı mesnevilerine bakıldığında bazı kahramanların çocukluklarının tasvir edildiği görülür. Bu tasvirlerdeki çocuk kahramanlar da aşk ve acıyla çok erken olgunlaşan çocuklardır. Fabl örnekleri, hayvanların konuşturulması, olağanüstü olaylar, sonunda bir dersin çıkarılması gibi sebeplerden çocuklara daha yakın bulunmuştur. Şeyhî'nin *Harnâme*'si, Kemal'in *Selâtinname*'si, fablın Türk edebiyatındaki ilk örneklerindendir. 17. ve 18. yüzyıllarda çocuğu konu alan iki didaktik eserin yazılması da dikkate değerdir. Didaktik mesnevilerin en bilinen örneklerinden *Hayriye*'yi Nabi 1701'de yazmıştır. Bu eserde Nabi, oğlu Mehmet'e hayat tecrübelerini aktarır. 1791'de Sümbülzade Vehbi'nin yazdığı *Lütfiye* mesnevisi bu eserlerin bir diğeridir. Sümbülzade tıpkı Nabi'nin yaptığı gibi bu eserde oğlu Lütfullah'ın şahsında dönemin gençliğine seslenir. (Şimşek, 2014, s.21-23) Ne var ki *Kabusname*, *Hayriye*, *Lütfiye* gibi eserlerin çocukların dil ve bellek seviyeleri, duygu ve düşünceleriyle alakası yoktur. Doğan ve Garan'a göre (2013) bu eserlerin çocuğa göre olmamalarının sebebi eserlerin büyükler tarafından çocuklara öğüt verilmesi amacıyla yazılmasıdır.

Çocuk edebiyatının Türk edebiyatında Tanzimat'la beraber daha sistemli bir şekilde geliştiği çoğu araştırmacının ortak kanaatidir. Selçuk Çıkla, bu gelişmelerin ilk üç adımı olarak şu çalışmaları söyler: Şinasi'nin La Fontaine'den yaptığı fabl çevirilerinin 1859'da şairin *Tercüme-i Manzume* adlı kitabında yayımlanması, Kayserili Doktor Rüştü'nün 1859'da yazdığı *Nuhbetü'l-Etfâl* isimli Arapça alfabe kitabının sonuna eklediği çocuk hikâyeleri ile fabl çevirileri ve Yusuf Kamil Paşa'nın François de Salignac de la Mothe Fenelon'dan 1859'da çevirdiği *Telemak* (*Tercüme-i Telemak*) adlı roman. Ancak *Tercüme-i Telemak*'ın dilinin oldukça ağır olması eserin çocuklara hitap etmesini olanaksız kılmıştır. Münif Paşa, 1862 yılında "Ehemmiyet-i Terbiye-i Sıbyan" isimli

makaleyi yayımlar. Çocuk eğitimin üzerinde önemle duran bu makalede Münif Paşa, döverek cezalandırmaya karşı çıkar. Çocukların mutlaka okutulmasını ister. Bu yazıyı Ahmet Hamdi Tanpınar, “*modern pedagojiye dair ilk tecrübe*” olarak değerlendirir. (Çılgın,2007,s.58) Bu makaleyi yine bir edebî eser, Şinasi'nin 1863'te yayınlanan *Müntehabat-ı Eş'ar* adlı şiir kitabına aldığı iki telif fablı, takip eder. Sonraki yıllarda Recaizâde Mahmut Ekrem'in çevirdiği fablları topladığı *Naciz* isimli eser (1871) , Ahmet Mithat Efendi'nin Fransızcadan yaptığı kısa şiir ve hayvan hikâyeleri tercümeleri, Ziya Paşa'nın J. J. Rousseau'dan yaptığı *Emile* tercümesi yine bu dönemde çocuk edebiyatını oluşturup geliştiren eserler içinde yer alır. Âbide Doğan ve Bahanur Garan (2013), Nabizade Nazım'ın da çocuk kitabı yazarlar arasında anılması gerektiğini çünkü Nabizade Nazım'ın *Heves Ettim* eserinde çocuk edebiyatına dair parçaların mevcut olduğunu, *Mini Mini Mektepli* adlı eserin doğrudan çocuklara hitaben yazıldığını belirtirler. Doğan ve Garan'a göre (2013), “Hanım Kızlara” adlı eser de ise genç kızların eğitimini konu alan pedagojik bir eserdir.

Bahsedilen bu eserlerin pek çoğu çocuk edebiyatına dâhil olamayacak, çocuğa dair bir edebiyatın ürünleridir. Eserler çocukların okumasına uygun olmamakla beraber bir çocuk edebiyatının oluşmasının ilk adımları olur. Ülkemizde çocuk edebiyatının başlangıcı bu eserlerle Tanzimat dönemi olarak kabul edilir. Bu döneme kadar çocuk eğitimi üzerine yapılmış ya da çocuk edebiyatı içinde değerlendirilebilecek ne bir program, ne de bir dönem mevcuttur.

Modern anlamda çocuk edebiyatı, Türk edebiyatında ancak batılı okullar yaygınlaşınca ortaya çıkan bir kavram olmuştur. Meşrutiyetten sonra batılı eğitim anlayışı yaygınlaşınca dek böyle bir kavrama ihtiyaç duyulmamıştır. Oğuzkan bu gelişimi şu şekilde yorumlamaktadır:

...Bu konudaki ilk kıpırdanışların, öğretmen okullarından çıkması kadar tabii bir şey de olamazdı. Meşrutiyetin devrimci eğitimcisi Satı Bey ve yine şair ve eğitimci Tevfik Fikret gibi ünlü kişilerin öncülüğünü yaptıkları bu çocuk edebiyatı hareketi, başlangıçta çok dar bir anlamda ele alınmış, o günlerin koşullarına uyularak çocuklara şivelerini düzeltmede ve onları eğitmede işe yarayabilecek manzumeler hazırlanmasını başlıca amaç edinmişti. (2013, s.9)

Tacettin Şimşek, Meşrutiyet Dönemi çocuk edebiyatını “çocuk edebiyatının kuruluş dönemi” olarak değerlendirirken, 1909’da Darülmüallimîn müdürlüğüne getirilen Satı Bey’in görüşleri üzerinde önemle durur. Satı Bey, çocuk edebiyatının ilgi görmemesini “*Çocuklarla iştiğal edenler çocuk kalırlar.*” yanlış kanısının yaygınlığına bağlar. “Edebiyat-ı etfal” terimiyle Satı Bey çocuk edebiyatının önemine vurgu yapmaktadır. Selçuk Çıkla (2005), Satı Bey’den bir yıl evvel Ali Nusret adında bir yazarımızın (1874-1919) ismini verir. Ali Nusret’in çocuk edebiyatını konu edinen ve çocuk edebiyatının önemini vurgulayan bir yazı kaleme aldığını ve bu yazıyı *Şûrâ-yı Ümmet* gazetesinde 1908 yılında yayımladığını belirtir. İbrahim Alaettin Gövsa 1919’da Tedrisat-ı İptidaiye mecmuasında yazdığı “Çocuk Edebiyatı” başlıklı yazılarıyla bu alanın kuramsal çalışmalarına hız kazandıran bir diğer önemli isim olarak yerini almıştır. Satı Bey’in de arzusu üzerine *Çocuk Şiirleri* adıyla çocuklara yönelik bir şiir kitabı çıkaran Gövsa, bu kitaba bir ön söz yazmış, şairin ifadesiyle bu küçük eser Türkiye’de kurulmaya başlanan “*çocuk edebiyatının bir mukaddimesi*” olmuştur. (Şimşek,2014, s.33) Bu kitabı Tefvik Fikret’in çocuklar için hece ölçüsüyle yazdığı Şermin (1914) izler. “*Hayatın en tatlı çağı çocukluktur.*” diyen Ziya Gökalp’in de özellikle “Alageyik” şiiriyle çocukların kalbinde taht kurmuş olduğu bilinmelidir.

Uzun yıllar çocuk edebiyatını bu tür manzum ürünler karşılamıştır. Gerçek anlamda nesir olarak, çocuk romanı ve hikâyesi ise Türk edebiyatında çok sonraları ortaya çıkmıştır. Tanzimat’tan önce roman ve öykü türü henüz edebiyatımıza girmemişken, aydın yetişkinler halk hikâyeleri, mesneviler gibi anlatmaya bağlı edebi metinlerden faydalanabiliyordu. Ama gerek içerde ve dışarda verilen siyasi mücadeleler, gerek okuryazar oranının düşüklüğü çocukları dinledikleri masallardan ileri taşıyamıyordu.

Batılı tarzda masal ve fabl örnekleri verildikten sonra ki bunlar genellikle Tanzimat döneminde çeviriler yoluyla gelişmişti, zamanla çocuklar Nasreddin Hoca fıkraları, Mevlana’nın Mesnevi’sinden çıkarılan ve Mesnevi-i Etfal denilen küçük hikâyeleri okumaya başladı ama Enver Gökşen’e göre ne bunlar ne de büyükler için yazılıp Türkçeye tercüme edilmiş klasik batı çevirileri Türkiye’de

çocuk edebiyatının başlangıcı sayılamaz. Zira çevirilerden aydın yetişkinler faydalanabiliyordu. Bu çevirilerdeki amaç, yabancı dil bilmeyen büyükleri eğitmektir. Örneğin, Ahmet Lütfi'nin 1864'te Arapçadan çevirdiği *Robenson* ile 1872'de Mahmut Nedim Efendi'nin Fransızcadan çevirdiği *Güliver Seyahatnamesi* Türkçeye o zamanki ağır dil ile aktarıldığından çocuklarca anlaşılmasına imkân yoktu. Pol ve Virjini 1870 yılında *MümeYYiz* adlı çocuk gazetesinde tefrikaya başlamışsa da tamamlanamamış, o sıralarda Emin Sadık tarafından çevrilerek kitap halinde yayımlanmıştır. (Gökşen, 1985,s.115)

Dünya edebiyatında oldukça popüler olan Jules Verne'den ise ilk çeviri 1877 yılında Bursa'da bastırılan *Kaptan Hatras'ın Sergüzeşti*'dir. İkinci çeviriler ise Mahmut Emin isimli saray mabeyncisinin eliyle yapılmıştır: 1886'da *Merkez-i Arza Seyahat* ve 1889'da *Beş Hafta Balonla Seyahat*. Bu iki çeviri, padişaha sunulmak üzere düzenlendiğinden resimli basılmıştır; ancak tahmin edileceği üzere bu çeviriler de çocuklara uygun değildir. Ancak 1880'de A. İhsan Tokgöz'ün çevirileri dünya edebiyatının bu usta yazarını *30 Günde Devri Alem* ve *Gizli Ada* kitaplarıyla birlikte Türk çocuklarıyla buluşturmuştur. (Gökşen, 1985,s.117)

Hem yazılan hem çevrilen eserlerin dilinin ağırlığı, çocuklar için zararlı içeriklerden arındırılmaması o günün bilinçli öğretmen ve ebeveynlerini de zora sokuyordu. Kitabın geliştiriciliğinin bilincine varan az sayıda yetişkin, çocuklara önerecek kitap bulamadığından bir aşamadan sonra doğrudan edebi eserlere yöneliyor ve çocuğun seviyesini göz ardı ediyordu. A.Ferhan Oğuzkan, döneminde okuduğu kitapları şöyle sıralıyor:

Burnett'in 'Küçük Lord' (1886)u, Daniel Defoe'nin 'Robinson Crusoe' (1719)si, Cervantes'in 'Don Quichote' (1605-1615)un çocuklar için hazırlanmış baskısı, H. Malot'nun 'Sans Famille'(1878) adındaki romanının eski bir çevirisi, ünlü Fransız oryantalisti Leon Cahon'un 'Gök Bayrak' adındaki ünlü tarihi romanı, sonra da bir aralık Cumhuriyet'in ilk yıllarında Türkçeye çevrilen Amerikalı kadın yazar Louisa M.Alcott'un 'Küçük Kadınlar' (1868) romanı, sora gelsin ünlü Jules Verne serisi... Buradan hemen serüven romanlarına, Alexandre Dumas'nın 'Monte Christo' (1844)suna, Michel Zevaco'nun 'Üç Silahşörler'ine atladık. Sonradan tek tük Türk yazarlarının da eserleri kendilerini göstermeye başlamıştı. Önde okuma kitaplarının baş tacı Ömer Seyfettin'le Reşat Nuri Güntekin geliyordu. Sonra Aptullah Ziya Kozanoğlu, çocuklar arasında hâlâ sevilerek

okunan 'Kızıl Tuğ' (1923)unu yayınladı. Mahmut Yesari'nin 'Bağrı Yanık Ömer' (1930)ini bizim nesilden olanlar unutabilir mi? (2013,s.10)

Tanzimat devrine baktığımızda roman ve hikâyelerde küçük yaştaki çocukların çektikleri eziyetler, cariyelik ve kölelik gibi konular sıkça karşımıza çıkmaktadır. Bu romanlar bir çocuk romanı veya öyküsü olmaktan çok, çocuğun bir figüran olarak geri planda verildiği eserlerdir. Zaman geçtikçe çocuklar için içerik ve üslup bakımından dikkate değer eserler verilmeye başlanmıştır. 1900'lerin başlarına gelindiğinde Ebubekir Hazım Tepeyran'ın kahramanı Salih isimli küçük bir çocuk olan *Küçük Paşa* romanı dikkat çeker. 1930'da Mahmut Yesari'nin *Bağrı Yanık Ömer* eseri, 1932'de Reşat Nuri Güntekin'in *Kızılılık Dalları* kitabı ile çocuk edebiyatımızın daha batılı tarzda gelişmeye başladığı söylenebilir.

Başlangıç romanlarında çocuğun iki şekilde ele alındığı görülür: Bunlardan birincisi çocuğun bir figüran olarak verildiği romanlar, diğeri ise asıl kahramanın çocukluk döneminden kısaca bahsedildiği romanlardır. Enver Gökşen bunun sebebine "okunmamak tasası" der ve ekler:

Çocuklu romanlarımızın çoğunda teknik monografiye kaçır; roman bir çocuğun hayatıyla başlar ve biraz sonra da gençliğine geçilir. Şunu da itiraf etmek gerekir ki, koca bir romanda çocuğu yaşatmak kolay bir iş değildir. Bu işin başarısız şekli, beylik anlamda basit bir çocuk edebiyatı olur. Çocuk hayatı büyüklerin yaşayışından fazla derindir, küçümsenecek gibi değildir. Asıl zorluk da buradan başlıyor. Bir 'âlem' olan çocukluğa aradan geçen uzun yıllardan sonra dönüp tekrar bakabilmek ayrı bir yeterlik olduğu kadar gözlem ve bilgi işidir de... (1985, s.117-118)

Edebiyatımızda kahramanı çocuk olan veya çocuğu bir şekilde işleyen romanlara göz atacak olursak: Samipaşazade Sezai'nin *Sergüzeşt*'inde, çocuk sefaletinin bir örneği olarak karşımıza çıkan Dilber, döneminde ve bugün okuyan herkesin yüreğine dokunacak bir roman kişisidir. Kahramanı çocuk olan ilk romanlarımızın konusunun sürekli acıklı konulardan seçilmesi bir tesadüf olmasa gerek. Bir aile faciasının anlatıldığı *Küçük Paşa*, üvey anne-baba ıstırabı yönünden *Bağrı Yanık Ömer* ile benzerlik gösterir.

Genellikle kimsesizliğin, üvey aile eziyetlerinin veya yalnızlığın anlatıldığı bu romanlar hem Batı'dan alınmış örneklerle desteklenmiş hem de Türk milletinin okuma zevkine uyum sağlamıştır. Zira günümüzde de insanlarımız her alanda

acıklı ve dramatik olaylara daha fazla ilgi göstermektedir. Bu noktada çocuk edebiyatımızın romantizm etkisiyle geliştiğini söylemek doğru olacaktır. Enver Gökşen de Victor Hugo'nun *Sefiller*'iyle bu görüşleri destekler: "*Batı'daki ilk romanların çoğu bu merhamet romantizmi içinde dönüp durmuştur. Sefiller'deki Cousette'e az mı acıyoruz!*" (1985, s.119)

Türk edebiyatının çocuğun edebiyatı diyebileceğimiz ilk ürünlerinde bazı kavramlara göndermelerin olduğu görülmektedir. Örneğin, eserlerde kadınların yaşadığı zorluklar üzerine cinsiyet vurgusu, *Taaşşuk-ı Talat ve Fitnat* ve daha sonraları yazılan *Çalılıkusu* başta olmak üzere dikkat çekmektedir. Yine ideal çocuk kimliğinin ön plana çıktığı Ömer Seyfettin hikâyelerinde Türkçü söylem çevresinde milli kimliği inşa eden çocuk figürler görmek mümkündür. (Karaca,2010,s.129)

Çocuk edebiyatının romantizmle gelişmesi noktasında Batı'daki ilerleme ile paralel gittiğimiz söylenebilir. Romancılarımız içinde öğretmenliğinin de payıyla çocuğa daha gerçekçi bakan isim ise Reşat Nuri Güntekin olmuştur. Güntekin'in Gülsüm'ün hikâyesini anlattığı *Kızılılık Dalları* (1932) çocuğu işleyen romanlarımız içinde daha sanatsal ve gerçekçi bir üslupla karşımıza çıkmaktadır.

Abdullah Ziya Kozanoğlu'nun 1925'te yayımladığı *Kızıl Tuğ* isimli eseri Türk tarihini anlatmakta ve çocuklar için yazılmamış olsa dahi sade dili, hareketli, heyecanlı üslubu ile çocukların ilgisini çekmiştir. *Küçük Paşa* ve *Kızıl Tuğ*'dan sonra 1930 sonrasında çocuklar için yazılmış başka eserler de dikkat çekmektedir. Selçuk Çıkla da (2005), cumhuriyetten sonra, özellikle yeni harflerin kabulünün ardından çeşitli yayınevlerinin çocuk kitabı yayınlamaya özen gösterdiğini ancak Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren çocuk edebiyatı üzerinde pek fazla tartışmanın, araştırmanın olmadığını söyler. Buna rağmen Çıkla'ya göre özellikle 1930'lardan sonra çocuklara yönelik masal, şiir, hikâye-roman türü yayınlarda önemli bir artış gözlenir. 1930'larda dikkat çeken önemli eserlerden birkaçı, *Bağrı Yanık Ömer* (1930), *Küçük Durmuş* (1933), *87 Oğuz* (1933), *Köprüaltı Çocukları* (1936), *Tahtları Deviren Çocuk* (1936), *Türk İkizleri*

(1937) olarak sıralanabilir. Enver Gökşen'in bu kitaplar hakkında söyledikleri oldukça dikkate değerdir, kitabından özetle şöyle aktarılabilir:

Mahmut Yesari, *Bağrı Yanık Ömer* eserinin hiçbir yerinde çocuk romanı demediği halde konusu, dili, yapısı bakımından bu roman çocuk romanı sayılır. Böyle olunca Yesari, çocuk romancılığımızın öncüsü sayılır. Muallim Cemal'in *Küçük Durmuş* romanı ise teknik ve psikolojik tahliller açısından güçsüzdür. Eski kelimeler, acıklı betimlemeler ile yüklüdür. Gökşen, öznel bir değerlendirme ile bu eseri beğenmediğini ekler. (1985,s.121)

Cumhuriyet'in 10.yıldönümü dolayısıyla yazılmış diğerlerine göre daha farklı bir anlatımı olan *87 Oğuz*, Nimet-Rakım Çalapala tarafından yazılmıştır. Roman baştan sona sınıf-okul üzerinedir. Okul-arkadaş-öğretmen ilişkileri incelenir. Romanda "ıstırap ve eziyet" yerine "neşe, irade, çaba, iyimserlik" hâkimdir. Dili de çocuklar için oldukça uygun olan bu eser bol resimlidir. Ama maalesef ilk baskıdan sonra bir daha basılmamıştır.

Huriye Önez'in yazdığı *Köprüaltı Çocukları* çok okunan bir başka eserdir. Talihsizlik, eziyet ve yalnızlık temalarına dayanan bu eserin dili de oldukça doğaldır.

Tahtları Deviren Çocuk, İskender Fahrettin Sertelli'nin eseridir. Kitabın kapağında "Çocuk ve Halk Romanları" ibaresinin bulunması bakımından dikkate değer olan bu eser, ilk tarihi çocuk romanı kabul edilebilir. Dilinin ağırlığı, evlenme ve kıskançlık gibi çocuklar için uygun olmayan konuların işlenmesi bu eseri çocuk romancılığının biraz dışına itse de yazar okura şöyle seslenmektedir:

Tahtları Deviren Çocuk'u kendisinden yetmiş yüzyıl sonra doğan bugünün çocuklarına tanıtmakla milli ödevlerimizden birini yapmış oluyoruz. Yabancı milletler, kendi çocuklarını tarihe bağlayacak uydurma masallar ve efsanelerle yetiştiriyorlar. Biz de tarihi masal yaparak okutmaya çalışıyoruz. (akt.Gökşen, 1985, s.122)

Edebiyatımıza hikâye, roman, şiir ve daha pek çok türle katkı sağlamış olan Aka Gündüz'ün eserlerinde de çocuğun yer aldığını görmek mümkündür. Çocukları eğlendirerek eğitmenin yararına inanan Gündüz, eserlerinde Türk çocuğuna

umutlarını bağlayarak nasihatler vermekte, onlara milli bilinci aşılılamaya çalışmaktadır. (Doğan,2014, s.33-34)

Milli Edebiyat ve Cumhuriyet döneminin önemli yazarlarından Halide Edip Adivar'ın da kadınlık ve çocukluğa dair meseleleri eserlerinde sıkça işlediği görülmektedir. Halide Edip'in romanlarında çocuklar kimi zaman cephe, kimi zaman cephe gerisinde vatan için mücadele etmektedirler. *Yeni Turan, Zeyno'nun Oğlu, Vurun Kahpeye* gibi eserler çocukların kişiler arasında önemli bir yer bulduğu eserlerdendir.¹

1950'lere yaklaşırken bu sahada ön plana çıkan Cahit Uçuk'un (Cahide Üçok) (d.1919-ö.2004) eserlerini görürüz. 1937 yılında ilk baskısını yapan *Türk İkizleri*, 1958'de Andersen Armağanı Şeref Listesi'ne girerek liyakat madalyası almıştır. Böylece Eflatun Cem Güney ile birlikte liyakat madalyası alan ikinci yazarımız Cahit Uçuk olmuştur. *Türk İkizleri*, dünyaca tanınan İkizler serisinin 27.kitabı olarak, İngilizceye çevrilip Londra'da yayımlanmıştır. Cahit Uçuk, romanlarında 8-16 yaşları arasındaki çocuklara seslenir.

Ferhan Oğuzkan, çocuk yazınının asıl gelişiminin çağımızda olduğu kanısındadır. Özellikle 1979 yılının Birleşmiş Milletler tarafından uluslararası çocuk yılı olarak kabul edilmesi nedeniyle çocuk edebiyatına ilgi artmıştır. Yerli yazarların da çocuk edebiyatına yönelmesiyle bu yıldan sonra Türk edebiyatında çocuklar için yazılan eserlere verilen önem dikkate değer bir gelişim göstermiştir.

Gerçekten, çağımızda çocuklar için yazılan eserlerden oluşan bir edebiyatın daha belirgin biçimde ortaya çıktığını söyleyebiliriz. Çocukluk çağının ruhsal özelliklerini iyi bilen yazar ve ressamın yetişmesi ile dünya yayın piyasasında çocuk edebiyatı alanına giren eserlerin, gerek nitelik ve gerekse nicelik bakımından büyük bir gelişme gösterdiği açıktır. Hatta bazı ülkelerde -örneğin ABD, Almanya, İngiltere, vb.- içinde yaşadığımız yüzyıl çocuk edebiyatı açısından bir 'altın çağ' olarak nitelendirilmektedir. Yurdumuzda da son 20-25 yıl içinde bu alanda dikkate değer ilerlemeler olmuştur. M.E.B ile Kültür Bakanlığının yanında, birçok yayınevi, banka ve kurum birtakım çocuk kitabı ve dergisi yayımına girişmiş bulunmaktadır. (Oğuzkan,2013, s.4)

¹ Prof. Dr. İnci Enginün'ün "Halide Edip Adivar'ın Eserlerinde Çocuklar" isimli çalışmasından detaylı bilgi edinilebilir. Erişim adresi:

http://www.tdk.gov.tr/images/css/TDD/1985s400/1985s400_19_I_ERGINUN.pdf

2012 yılında Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi (ÇOĞEM) 2002’de başlattığı on yıllık bir çalışmanın ürünü, Hüseyin Altunya tarafından hazırlanan “Türk Çocuk Edebiyatı Kaynakçası”nı yayımlamıştır. Çocuk edebiyatı üzerine yazılmış pek çok esere -kuramsal yapıtlar, seçkiler, kılavuzlar, özel sayılar vb.- buradan hareketle varılabilmektedir. Vasfi Bingöl’ün Cem Yayınevi’nden çıkan dört ciltlik *Metinli Çocuk ve Gençlik Kitapları Kılavuzu* da önemli bir başvuru kaynağıdır.

Sadece kitaplarla değil, milletlerin eğitiminde önemli yeri bulunan gazete ve dergilerle de çocuk edebiyatına katkı sağlanmıştır. Dünyada ve Türkiye’de bunların kısa tarihine bakacak olursak ilk adımların 18.yüzyılda İngiltere’de atıldığını görürüz: Hem bir yazar hem de matbaacı olan John Newbery’nin 1751’de çıkardığı, adını Gülliver’in gittiği cüceler ülkesinden -Liliputlardan- alan *The Liliputian Magazine* ilk çocuk dergisi sayılabilir. İngiltere’yi Fransa ve Amerika izlemiştir.

Türkiye’de çocuklara yönelik ilk yayın, günlük gazetelerin ekleri ile karşımıza çıkmıştır. 1869’da ilk çocuk gazetesi *Mümeyyiz* ile tanışır Türk çocukları. Sıtkı Efendi’nin çıkardığı *Mümeyyiz*, haftalık bir gazete eki olarak çıkar, bazen 4 bazen 8 sayfa olarak çıkar ve 49 sayı sürer. Eğitici niteliği vardır. *Mümeyyiz*’i, 1873’te *Hazine-i Eftal* ve 1875’te İstanbul dışında yayımlanan (Selanik) ilk çocuk dergisi olan aynı zamanda kadınlara da hitap eden 41 sayılı *Ayine* izler. Bu yılda yedinci sayıdan sonra *Eftal* adını alacak *Sadakat* gazetesi de yerini alır. Tanzimat’ın son dergisi ise, 1876’da Mehmet Şemsettin’in batılı tarzda çıkardığı *Arkadaş* dergisi olur.1897’de Ahmet Mithat Efendi’nin dergisi, oldukça uzun soluklu olması bakımından dikkate değerdir. 166 sayı süren bu derginin ismi *Çocuklara Rehber*’dir.

Yayın hayatı en uzun süren dergilerden biri de 1896’da yayımlanmaya başlanan *Çocuklara Mahsus Gazete* isimli dergidir. Dergi çıkış amacını “Kız ve erkek, bütün çocukları, daha iyi ahlaklı, daha bilgili hale getirmeğe hizmet etmek gayesi” olarak açıklar. Bu dergi 1903 yılına kadar sürer. (Oğuzkan, 2013, s.343)

1900'lerde *Çocuk Bahçesi* (1904), *Çocuk Yurdu* (1913), *Bizim Mecmua* (1922) gibi dergiler çıkarılmaya başlanır. Bu yüzyıl gazete ve dergiler açısından oldukça verimli bir yüzyıl olmuştur. Cumhuriyet döneminin en uzun soluklu dergilerinden biri olan *Doğan Kardeş* ise yayın hayatına 1945 yılında başlamıştır. 1978 yılına kadar devam eden bu dergi, Çılgın'a göre, "...*edebi zevk vermenin yanı sıra sanat alanında yetenekli çocukları keşfetmiş olmasıyla da önemlidir. Dünya çapında tanınmış müzisyenlerimiz İdil Biret ve Suna Kan'ı çocukken keşfeden bu dergidir.*" (2007, s.67)

1970'li yıllarda Yeşilay'ın çıkardığı *Mavi Kırlangıç* dergisi, 1980'lerde bankaların çıkardığı dergiler de -Şekerbank'ın *Şeker Çocuk*, İş Bankası'nın *Kumbara*, Ziraat Bankası'nın *Başak Çocuk*, Pamukbank'ın *Pamuk Çocuk*- çocuklara yönelik yayınlar arasındadır. 1981'de Niyazi Birinci'nin yönetiminde başlayan *Can Kardeş*, *Tercüman Çocuk*, *Milliyet Kardeş*, *Türkiye Çocuk* gazeteler tarafından çıkarılan dergilerdendir. Ekim 2001'de Yalvaç Ural tarafından çıkarılmaya başlanan *Miço*, her hafta çocuk okurların sabırsızlıkla beklediği bir dergi olmuştur. TÜBİTAK'ın *Bilim Çocuk* ve *Meraklı Minik* dergileri popüler bilimsel dergilerdendir. (Ed.Şimşek,2014, s.29)

Sürelî yayınlar çocuk edebiyatında bir ilerleme sağlarken asıl yerli çocuk edebiyatının oluşmasında çevirilerin de üzerinde önemle durmak gerekir. 1860'larda başlayan çeviriler, Cumhuriyet'in ilânı ve yeni alfabenin kabulü ile hız kazanır. Çocuk Esirgeme Kurumu'nun 1943'te çoğu çeviri olan 100'e yakın kitabı bastırıp dağıtması ve Hasan Âli Yücel'in Millî Eğitim Bakanlığı yaptığı yıllarda çevrilen batı klasikleri içinde çocuk edebiyatı kitaplarının da yer alması Çıkla'ya göre çevirilerin yaygınlaştığının göstergesidir. (2005, s.98) Necdet Neydim de çeviri çocuk edebiyatı üzerine yazdığı doktora tezinde Batı'dan çevrilen edebî eserler hem yetişkin edebiyatına hem de çocuk edebiyatına büyük katkı sağladığının üzerinde durur. Çeviri faaliyetleri 1960'lardan sonra daha da yoğunlaşır. Batı perspektifinden yaklaşabilen Neydim'e göre 60'ların kırılma dönemi olmasının bir sebebi de 1968 öğrenci hareketleridir, bu dönemden sonra çocuğa biçimlendirilmesi gereken bir nesne gibi bakılmamış, bilakis çocuk, edebiyatın merkezine konmuş, çocuk gerçekliği ve eşitliği

edebiyata yansımıştır. (2000, s.16) 60'lı yıllarda çeviri ve yayıncılıkta patlama olduğunu söyleyen Neydim, bunun 70'lerde ve 80'lerde biraz daha azalmasının nedenini, yerli bir çocuk edebiyatı oluşturma çabalarına bağlar. Bu dönemde Aziz Nesin, Ülkü Tamer, Erdal Öz, Abbas Cılga, Rifat Ilgaz, Erol Toy, Fakir Baykurt gibi önemli isimler çocuklar için çocuk edebiyatı ürünleri de vermişlerdir.(2000, s.63)Önemli çocuk öykü ve romanlarına imza atan Tarık Dursun K., o dönemi şöyle anlatır:

Çocuk edebiyatına dönük yazar konusunu başlatan aslında Milliyet yayınları oldu. O dönemde o güne kadar çocuğa dönük yazmayı düşünmemiş ne kadar ünlü yazar varsa, 1970'te kurduğumuz Milliyet Yayınlarında hepsine çocuk kitabı yazmayı denettik. (akt.Neydim,2000, s.64-65)

Çocuk edebiyatını yerleştirmeyi deneyen yayınevleri, gazete ekleri ve dergilerde bunun önemini vurguladılar. Mustafa Ruhi Şirin ile Yalvaç Ural'ın 2014 yılında çocuk edebiyatı üzerine yaptığı söyleşide çeviri konusunda aralarında şu konuşma geçer:

MRŞ: Türkiye'de uzun yıllar boyunca çeviri çocuk edebiyatının oranı hep %70-80 arasında olmuş ve bu oranın altına da düşmüyor. YU: Bence düşmesin. Çünkü eğer düşerse kötü ürün daha çok girecek piyasaya. O alanı dolduracak. Hiç olmazsa çeviri kötü ürünün önünü kesiyor. (Türk Dili, S.756,s.339)

Basılı yayının yanı sıra, çağımızın en önemli iletişim araçlarından radyo, televizyon da çocukların edebi gelişiminde oldukça önemli roller üstlenmiştir. Ferhan Oğuzkan *Türk Dili* dergisinin çocuk edebiyatına ayrılan 1979 yılı Nisan sayısına yazdığı yazıda bu durumun edebiyata etkisinden iyimser bir şekilde bahsetmiştir:

Çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanıldığı, yayımlandığı çağdaş iletişim (kominikasyon) araçları arasında radyo ve televizyonun da yeri önemlidir. Türkiye radyoları yıllardan beri haftanın belli gün ve saatlerinde çocuklar için özel yayınlar hazırlamaktadır. Son yıllarda, televizyon yayınları arasında da çocuklara özgü birtakım ilginç programlar düzenlenmektedir. Böylece yurdumuzda varlığını genellikle kitap ve dergiler yoluyla sürdüren çocuk edebiyatı, bundan sonra görüntü ve ses gibi çekici unsurların da yardımıyla çok daha geniş kitleleri etkileme durumuna gelmiştir. Özellikle çocuk piyeslerinin radyo ve televizyonda yayını bu türde eser veren yazarlar için yeni ufuklar açmış bulunmaktadır. (2013, s.5)

Gazete ve dergilere ilginin azaldığı, radyoların sadece yolculuklarda dinlendiği günümüzde, çocuklar televizyondan ve bilgisayarlardan izledikleri çizgi filmlerden, dinledikleri şarkılardan oldukça etkilendikleri açıktır ama ne yazık ki Oğuzkan'ın 1979'da iyimserlikle beklediği "çocuk piyesleri"nin televizyon ve radyolarda yayınlanması ve çocuklarca takip edilmesi, günümüz için imkânsız görünmekte, çocuklar gitgide içi daha da boşalan televizyon programlarına maruz kalmaktadır.

Bir dönem çocuk edebiyatının ürünleri fazla didaktikleşmiş yani en arzu edilmeyen tarza gelmişti. 90'lı yılların yerli çocuk edebiyatını Necdet Neydim bu yönüyle eleştirir. 90'lara gelindiğinde çocuk ve gençlik edebiyatı söz konusu olduğunda sadece iki yazarın adı anılmaktadır: Gülten Dayıoğlu ve İpek Ongun. Sadece iki yazarın söylenebildiği bir çocuk ve gençlik edebiyatının yeterli olmayacağı elbette aşikârdır. Neydim, bu yetersizliğin sebebini öğretmenlerin edebiyatı izlememeleri ve eksikleri belirleyip talepkâr olmamalarına bağlar. (2000, s.74)

Batı'da ve Türk edebiyatında çocuk edebiyatı geliştikçe çocuk edebiyatına dair kuramsal çalışmalar da artmıştır. Birinci bölümde ele alınacak bilişsel yaklaşım da çocuk edebiyatına dair kuramsal çalışmaların bir ürünüdür.

1. BÖLÜM

ÇOCUĞA VE ÇOCUK EDEBİYATINA BİLİŞSEL YAKLAŞIMIN TEMELLERİ

1.1. DÜNYADA VE TÜRKİYE’DE ÇOCUĞA YAKLAŞIMIN ZAMAN İÇİNDE DEĞİŞİMİ

“Çocuklar, göremeyeceğimiz bir zamana gönderdiğimiz canlı mesajlardır.” der Neil Postman, *Çocukluğun Yokoluşu* adlı eserinde. Bu, geleceğe iletilen canlı mesajlar sadece üreme ihtiyacının, başka bir deyişle biyolojik döngünün eseri mi yoksa daha derinde tanımlanması zor alanları bulunuyor mu? Çalışmada bu zor alanlara değinilecektir.

Günümüzdeki hâliyle “çocuk” tanımı ve çocuğa yaklaşımlar modern zamanların ürünleridir. İlk yaklaşımlara baktığımızda insanların, çocukluğu yaşamın farklı bir dönemi olarak kabul etmedikleri görülüyor. Antik dönemlerin kaynakları incelendiğinde çocuğa karşı tutumla ilgili pek fazla veri bulunamamaktadır. “Çocuk” kavramı çoğu kaynakta sadece akrabalığı dile getiren bir sözcük olarak karşımıza çıkmaktadır.

İnsanlık tarihinin ilk günlerinden bugüne çocukların hayata hazırlıksız ve karmaşa içinde başladığı kabul edilmiştir. Platon, *Devlet* adlı eserinde çocuklar için eğitimin önemine vurgu yaparken, eğitim sürecini karanlık bir mağaradaki esirlerin zincirlerinden kurtulmasına benzetmektedir. (haz.Sevinç,2003, s.55) Ne var ki, bu görüş zamanının çok ötesindedir ve devamı da yeterince getirilememiştir.

Ortaçağ zamanlarında çocuklar beş-yedi yaşlarına kadar bebek kabul ediliyorlardı ayrı bir çocukluk dünyaları mevcut değildi. Yedi yaşından sonra da yetişkinlerin arasına katılıyorlardı. Postman bu konuya şöyle değinmiştir:

Sözel bir dünyada, ne yetişkinlikle ne de çocuklukla ilgili çok fazla kavram yoktu. İşte bu yüzden tüm kaynaklarda belirtildiği gibi, Ortaçağ’da çocukluk yedi yaşında biterdi. Neden yedi yaşında biterdi? Çünkü çocukların iyi bir biçimde konuşmaya başlamaları ancak yedi yaşında gerçekleşirdi. Yedi yaşından itibaren çocuklar, yetişkinlerin söyleyebildiği ve anlayabildiği

şeyleri söyleyebilir ve anlayabilirlerdi. Bilmeyi gereksindikleri dilin tüm sınırlarını bilebilirlerdi. (1995, s.26)

Ortaçağ'daki kültüre göre yedi yaşından sonra birey, artık diline hâkimdir. Hem mensup olduğu dinin gereklerini öğrenmeye ve bir kısmını yerine getirmeye başlar hem de artık ailenin tam bir üyesi kabul edilir. Bazı kaynaklarda bu yaşlardan küçük çocukların ailenin bir üyesi kabul edilmediği görülüyor. Bebek ölümlerinin de oldukça fazla olduğu düşünülürse yetişkinlerin bu yeni doğan canlıyı aile üyeleri arasına neden kabul etmedikleri daha rahat anlaşılabilir. Bakıma ve ilgiye muhtaç bu küçük bireyin, o günkü sosyal şartlarda bu bakımdan -seçkin kesim hariç- mahrum kaldığı görülüyor. Ayıp düşüncesinin gelişmediği, okuryazarlığın olmadığı ve eğitimin halka ulaşmadığı geçmiş yüzyıllarda De Mause, bugün çocuk istismarı olarak değerlendirilebilecek pek çok davranışın olağan karşılandığını ifade etmektedir. (Gander ve Gardiner, 1998, s.22-26)

Aries, Stone gibi yazarlar bebek ölümlerinin yüksek olduğu çağlarda anne ve babalarının çocuklarına çok fazla bağlanmadığını ileri sürer. Postman'ın aktardığına göre, Aries, beş çocuğu bulunan üzgün bir kadının komşusu tarafından avutulmasını şöyle alıntılıamaktadır: *“Yaşlandığında seni rahatsız etmelerinden önce sen onların yarısını ya da belki de hepsini kaybedeceksin.”* (1995, s.31) Hatta kaynaklarda, çocuğun 14.yüzyılın sonlarına kadar vasiyetnamelere dâhil edilmediğinden bahsediliyor. Bunun nedeni de artık kanıksanmış biçimde, çocukların erken öleceği düşüncesidir. Bunun yanı sıra Linda Pollock, yeni bir yaklaşım öne sürmüştür. Bu düşüncelere karşı çıkan Pollock, anne ve babaların acısında çağlar boyunca bir değişim olmadığını, on sekizinci yüzyıldan önce anne ve babaların çocuklarının ölümüne kayıtsız kaldığı savının da kanıtının bulunmadığını saptamıştır. Yine Keith Wrightson, 1982'de yayımladığı *1580-1680 Arasında İngiliz Toplumunu* adlı kitabında Stone'u yalanlayarak, çocuğa bakışın on yedinci yüzyılda köklü bir değişim gösterdiğine inanmak için hiçbir sebep bulunmadığını öne sürer. (Onur, 2007, s.23-24)

Temelde çocuklar, yetişkinlerden çok da ayrı tutulmayan küçük insanlar olarak kabul edilmekteydi. Beş - yedi yaşlarına gelen çocuk bütün yönleriyle yetişkinlerin dünyasına dâhil olurdu. Görünüşte de küçük yetişkinler olarak

görülüyor, yetişkinler gibi giydiriliyor, yetişkinlerin her türlü sohbet ortamında bulunuyorlardı. Küçük çocuklar, cinsiyetsiz ve kişiliksiz (non person) bir varlık olarak görülüyor, 13.yüzyıl İtalya'sında ölen çocuğun cinsiyeti kayıtlara geçmiyordu. Bebeklere ve çocuklara karşı duyarlılık 1500'lü yılların sonlarında gelişmeye başlamış, o dönemden sonra çocuk kişiliksiz bir varlık olmaktan çıkmıştır. Semavi dinler ile ünlü düşünürlerin çocuk kavramına yaklaşımları, çocuktan ebeveynlerini sorumlu tutmaları da etkili olmuş ve çocuğa bakış yüzyıllar içinde değişmeye başlamıştır. Örneğin çocuk ve yetişkinlerin farklı giyim tarzlarına ihtiyaç duydukları ilk olarak Erasmus tarafından öne sürülmüş ve ancak 18.yüzyılda iyiden iyiye kabul gören bir görüş haline gelmiştir. (Postman,1995, s.13)

Kimi zaman soyun devamı olarak nitelendirilen erkek çocuklarla kız çocuklar ayrılarak bir cinsiyet ayrımına gidilmiş kimi zaman da iş gücü olarak görülmüştür çocuklar. Henüz küçük yaşlarda çalışmaya başlamış ve çalıştıkça yetişkin olduklarına inanmışlardır. Maalesef günümüzde dahi çocukların iş gücü olarak değerlendirildiği toplumlar vardır. Bekir Onur, *Çocuk Tarih ve Toplum* kitabında bu konuya değiniyor:

On dokuzuncu yüzyıl kültüründe çocuğa ve anneye ilişkin yeni bilince ve duygusallığa karşın, bu yüzyılın sonuna ve yirminci yüzyılın başlarına kadar çocuğun ekonomik olmaktan çok duygusal olarak değerlendirilmesi yaygınlaşmamıştı. (Türkiye de içinde olmak üzere birçok geleneksel toplumda yirminci yüzyılın sonlarında bile bunun hala başarılmadığını araştırmaların gösterdiğini eklemeliyim.) Çocuk işçiliğini yasaklayan ve öğrenim dönemini uzatan yeni yasaların sonucu olarak çocuklar ekonomik değerden duygusal değere geçebildiler. Ana babalar daha az çocuk yaptılar ve çocuklardan hizmet beklemek yerine onlar için daha fazla çaba göstermeye yöneldiler. Toplum boş zaman etkinliklerini yaygınlaştıran, özellikle oyunu vurgulayan kurumlara ve okullara yatırım yaptı. 'Modern çocukluk' işte bu bağlamda doğdu. (2007, s.32-33)

Yaygın bir kanıya göre de 17. ve 18. yüzyıllara gelindiğinde toplumda meydana gelen değişimler ve aydınlanma düşüncesi, pedagojiye olan ilgiyi de başlatmış ve çocuğa yaklaşım daha modern bir hal almıştır. John Locke ve Jean Jack Rousseau gibi isimler de çocuğun dünyasına girebilmek söz konusu olduğunda öncü sayılmaktadır. İngiliz filozof John Locke'un 1693 tarihinde yazdığı "Eğitim Üzerine Bazı Düşünceler", çocuklar için kitap yazmayı düşünenlere bir kaynak olmuştur. Postman, Locke için şunları söylemektedir:

18.yüzyılın, Goethe, Voltaire, Diderot, Kant, David Hume, Edward Gibbon'un çağı olduğunu hatırlamalıyız. 18. yüzyıl, Locke ve Rousseau'nun da yüzyılıydı. Çocukla ilgilenildiği sürece, aynı İngiltere'deki endüstriyel makinenin John Locke'un düşüncelerine karşı koyamaması gibi Fransa'daki Cizvitler de Rousseau'ya rakip olamadılar. Bununla 18. yüzyılın, yani Aydınlanma'nın entelektüel ikliminin, çocukluk fikrini besleyip yaygınlaştırmaya yardım ettiğini ifade ediyorum. (1995, s.76)

Locke'a göre, insanın zihni boş bir levhadır (tabula rasa). Bu levha çocukluk çağından itibaren, anne-baba, okul ve çevre tarafından doldurulmaktadır. Çocuk, ondan sorumlu olan kişilerce beden, zihin ve ahlak yönünden yetiştirilmelidir ve eğer cahil, ayıbı bilmeyen, disiplinsiz çocuklar varsa bu çocuğun değil, yetişkinlerin suçudur. Postman, Locke'tan şu alıntıları yapıyor:

Çocuk, zihninin emirlerine itaat edebilsin ve onları yerine getirebilsin diye güçlü bir bünyeye sahip olmalıdır. (...) Tüm diğerlerinin arasında saygı ve ayıp, bir kez tatmin edildiğinde, zihin için en güçlü dürtüler olur. Çocukların kafasına güven duygusunu, ayıp ve utanma değerlerini sokabilirsiniz, onlara doğru ilkeyi kazandırmış olursunuz. (1995, s.77)

Locke'un bu görüşleriyle ortaya çıkan çocuk tanımlamasına, literatürde Locke'çu ya da Protestan çocukluk anlayışı denir. Özetlemek gerekirse bu anlayışa göre çocuk, "okur-yazarlık, eğitim, akıl, benlik denetimi ve ayıp gibi faktörlerle uygar bir yetişkin olarak biçimlenmemiş kişidir. Rousseau'nun çocukluk anlayışı ise çocuğun entelektüel ve duygusal yaşamının önemini öne çıkaran, gelişim sürecinin doğal olmasını savunan bir anlayıştı, buna da "Rousseau'cu ya da romantik çocukluk anlayışı adı verilebilir. Bu görüşe göre çocuk, biçimlenmemiş olmaktan ziyade, bozuk biçimli bir yetişkindir ve *Emile*'de Rousseau'nun söylediği gibi, bitkiler ekilmeye insan ise eğitimle gelişebilir. Yine Rousseau, 18. yüzyıla kadar doğuştan günahkâr sayılan çocuğun masum doğduğunu şu sözlerle anlatır: "*Yaratıcının elinden çıkan her şey mükemmeldir; ancak insan elinde bozular.*" (akt.Şimşek,2014, s.23)

Bekir Onur, Fass ve Mason'un *Childhood in America* eserinden hareketle 18-19. yüzyıl çocukları ve John Locke'un görüşleri hakkında şu kaniya varmıştır:

Fass ve Mason'a göre, Aydınlanma on sekizinci yüzyılın yeni çocuğunu yarattığında, bu çocuk onu yetişkinliğe götürecek akılcı ve eğitilebilir bir doğayı da birlikte getirdi; okula gitmek onu iş, yurttaşlık ve sorumluluk için eğitti. Erken on dokuzuncu yüzyılın daha romantik kavramları çocukluğun duygusallaştırılmasına temel oluşturdu; bu duygusallık içinde yaratılan narin ve masum çocuklar yeni bir biçimde sevebilir ve incinebilir

çocuklardı; çocuğun yaşamı için tamamen yeni bir alan olarak oyun herkese açıldı. Aydınlanma'nın büyük İngiliz filozofu John Locke'nin görüşleriyle harekete geçen bütün bu imajlar çocukluk anlayışımızda derin izler bıraktı; ancak yetişkin-öncesi de yetişkin de olmayan, kendisi için oyunun işten daha fazla bir şey olduğu, modern çocukluğu oluşturan farklı bir doğaya sahip bir çocuk görüşü daha sonra geldi. (2007, s.34-35)

19.yüzyılın sonunda, 20.yüzyıla girerken iki bilim adamı psikoloji ve sosyoloji alanında döneme damgasını vurmuştu. Bunlar Sigmund Freud ve John Dewey'di. İki yazarın da önemli kitapları 1899'da basılmış ve çocukluğu gündeme taşımıştı. Sigmund Freud'un, Rüyaların Yorumu (The Interpretations of Dreams) ve John Dewey'in Okul ve Toplum (The School and Society) isimli eserleri. (Postman,1995, s. 83-84)

Freud, çocukların cinselliğe sahip olduğunu ve kompleksler, içgüdüsel dürtülerle dolu olduğunu iddia etmiştir. Bazı açılardan Locke'u, bazı açılardan Rousseau'yu destekler. Freud'un son dönemleri aynı zamanda Piaget'nin ilk dönemlerine denk gelir. Piaget, Freud'un öncülüğünü yaptığı psikanalizle ilgilense de tamamen farklı bir yol izler. Pulaski (1971) ikisinin çalışmalarının günümüzdeki yansımaları için, Piaget çocukların entelektüel gelişimleri için (intellectual growth) zihinlerimizde bir ışık açarken Freud da çocukların duygusal gelişimlerinde (emotional growth) gözümüzü açtı, demektedir. Freud ile Piaget'nin her ikisi de, çocuğun gelişimini evrelere ayırdılar. Bu evre teorileri Freud'da cinsel ve duygusal olgunluğa, Piaget'de ise zihinsel olgunluğa dayanır. Piaget teorileri ile Freud'un psikoseksüel gelişim teorisi arasındaki önemli bir fark da Piaget, çalışmalarını gözlemlerine ve küçük çocukların söylediklerine dayandırırken Freud, yetişkinlerle konuşmakta onların çocukluklarını dinlemekteydi. Bir hasta olarak konuştuğu tek çocuk, Küçük Hans'tı. Piaget'nin eserlerine ne kadar eleştiri getirilirse getirilsin, denek olarak küçük çocukları kullanması araştırmalarını sağlamlaştırmıştır. (Cohen,2015, s.58)

John Dewey ise, Freud'a benzer bir yaklaşımla çocuğun ruhsal ihtiyaçlarının geleceğe yönelik değil, yaşanan ana göre karşılanması gerektiğini savunur. Dewey'e göre, ancak bu şekilde çocuk, sosyal yaşamın bir üyesi olabilir. (Postman,1995, s.83-84)

Freud ve Dewey’le aynı dönemde çalışmalarını yürüten önemli bir isim daha vardı. İtalya’nın ilk kadın doktoru Maria Montessori. Pedagojide Montessori metodu olarak tanınan, kuramları günümüzde oldukça yaygın biçimde başvurulan bir başka yöntemdir. Montessori teorisine göre “Çocuk, küçük bir yetişkin değildir, sadece büyük insandan yapısal olarak farklı bir organizmadır.” (Demiralp, 2014, s.10)

Harry Stack Sullivan, Karen Horney, Lawrence Kohlberg’in ve 2016 yılında hayata gözlerini yuman Jerome Bruner’in çocukluk üzerine yaptığı yorumlar da oldukça kıymetlidir.

Ülkemizdeki çalışmalara baktığımızda çocuk ve çocukluk, her disiplin tarafından farklı yorumlanan ve açıklanan iki kavramdır. Tüm dünyada olduğu gibi, bizim ülkemizde de modern çocukluğun araştırılması henüz oldukça yenidir. Çocuğu ele alan kaynakların eksikliği bunda temel nedendir. İslamiyet öncesinde destanlardan, Osmanlı döneminde ise seyahatname ve anılardan birtakım genellemeler yapılmaktadır. Necdet Neydim, Türk destanlarında çocuğun kendine bir yer bulduğunu ve çocuktan bir değer olarak söz edildiğini ama yine de geleneksel değerlerin ağır basmasıyla çocuğun bir yaşa kadar tanımsız olduğunu ifade etmektedir. Çocukların isimlerini bir yiğitlik göstererek kazanmaları da bunun kanıtı niteliğindedir. Osmanlı döneminde çocukların toplumda farklı bir yerinin olması ancak Tanzimat sonrası döneme denk gelmektedir. (Karaca, 2013, s.27) Hasan Âli Yücel, çocuğa eğitim açısından değinmekte ve Osmanlı toplumunda çocuğun eğitimini açıklarken o devrin terbiyesinde korku hâkimdi, demektedir. (1990, s.104) Bekir Onur’a göre, en eski kaynaklardan günümüze Türklerde çocuğa bakışta üç temel şey ön plandadır : “Bunlardan biri Türk toplumunda yaygın olarak gözlemlenen ‘çocuk sevgisi’, diğer ikisi evde, okulda, toplumda varlığı hiçbir zaman eksik olmayan ‘dayak’ ve ‘ezbercilik’. (2007, s.158) Bununla beraber, 1929’da ilk kez “Çocuk Bayramı” kutlanması Türkiye’de çocuğun tarihi açısından dikkate değerdir. Türk Edebiyatının önemli isimlerinden Tanpınar da çocuğa bakışın değişimini şu sözlerle anlatır: “*Filhakika düne kadar biz çocuğa sadece büyüğün küçüğü,*

eksiği, yetiştirilmesi lazım geleni diye bakardık. Bugün ise çocuğu ve çocukluğu kendi başına bir mesele ve âlem gibi almağa başladık.” (1996, s.453)

Günümüzde çocuk, bilinçli ebeveyn ve öğretmenlerin gözünde eğitimi ve gelişimi üzerinde özenle durulması gereken bir mücevherdir. Farklı disiplinler çocuk üzerine araştırmalar yapmış, farklı tanımlamalara gidilmiştir.

Bilişsel yaklaşıma bağlı olarak çalışılırken çocuğa yönelik tanımlamalar arasında daha ziyade psikolojik ve fizyolojik açıklamalar göz önünde tutulacaktır. Çeşitli kaynaklarda “çocuk” dediğimiz yaş grubu şöyle açıklanmaktadır:

“Çocuk” kavramı TDK sözlüğünde, *“küçük yaştaki oğlan veya kız”* olarak geçerken, Ferhan Oğuzkan bu kavramı *“iki yaşından ergenlik çağına kadar süren büyüme dönemi içinde bulunan insan yavrusu veya henüz erinlik dönemine erişmemiş kız veya erkek yahut bebeklik çağı ile ergenlik arasındaki gelişme döneminde bulunan insan”* olarak tanımlar. (2013,s.2)

Oğuzkan’ın çalışmasına göre, biyolojik ve psikolojik araştırmalar “bebeklik” ile “ergenlik” (ilk gençlik) çağları arasında yer alan çocukluk çağının genelde üçe ayrıldığını, bunların da “Oyun Çağı (2-6 yaş)”, “Okul Çağı (6-12 yaş)” ve “Son Çocukluk (Erinlik) (12-14) yaş” olduğunu göstermektedir. Yaş sınırları elbette ki çocukların gelişimindeki bireysel farklılıklar gözetilmeden yapılan genellemelerdir.

Bu genellemelere göre 0-2 yaş “bebeklik çağı” 2-14 yaş aralığı “çocukluk çağı” olarak ayrılmaktır. 14 yaşından büyük, lise çağına gelen bireyler ise, “ergen” yahut “genç” olarak kaynaklarda yerini alır. Lise çağından evvel; çocukluk çağındaki birey, önce “okul öncesi” eğitiminden, daha sonra “temel eğitim” kabul edilen ilkokul ve ortaokul seviyelerinden geçer.

Yaş aralığına farklı bir yaklaşım olarak Alemdar Yalçın ve Gıyasettin Aytaş, 0-16 yaş aralığının “çocuk” kabul edilmesi gerektiğini söyler. Bu isimler eserlerinde diğer sınıflandırmalara da yer vermiş ve kesin çizgilerle ayrılan bir sınırın yanlış olacağını göstermişlerdir. (2012, s.13)

Çocuk Edebiyatı El Kitabı'nda aktarıldığı üzere, Tacettin Şimşek, “doğum ve ergenlik çağı arasındaki dönemi yaşayan 0-15 yaş grubundaki küçük insan” olarak çocuğu açıklar. Şimşek ve Yakar’a göre 4 aşamadan oluşan çocukluk döneminin birinci evresi doğumdan sonraki üç haftayı, ikinci evresi üç haftalıktan on sekiz aylığa kadar olan süreyi, üçüncü evresi on sekiz aylıktan 6-7 yaşlarına kadar olan süreyi, dördüncü ve son evresi de 6-7 yaşlarından ergenlik dönemine kadar geçen süreyi kapsar. Bu evrelerin belirlenmesinde bedensel ve psikomotor gelişimler esas alınır. (2014, s.13)

Dr.Dilek Tüfekçi Can da 2014 yılında çocuk ve çocukluk kavramları üzerine eğilmiş ve farklı görüşlerle karşılaştığını belirtmiştir. Can’a göre bunun nedeni, farklı disiplin alanlarının çocuk kavramını kendi alanı içinde ve alanlarının sınırlılıklarına göre tanımlamasından kaynaklanmıştır. “Çocuk” kavramına psikoloji, sosyoloji, tarih, eğitim bilimleri ve hukuk gibi alanların her biri kendi alanları dâhilinde yaklaşır. Can’ın aktardığına göre Türk Ansiklopedisi’nde çocuk, “...doğuşla olgunluk arasındaki insan. Genel olarak olgunluğun 18 yaşında başladığı kabul edildiğine göre bu terim çocukluk (0-13) ve yeni yetmelik (14-18) yaşlarındaki insanı kapsar.” şeklinde açıklanmıştır.

Öner Ciravoğlu’nun *Çocuk Edebiyatı* kitabına göre “gün gün adım adım olgunlaşan büyüyen, bu amaçla eğitilen insan, yurttaş” çocuktur.

Abdullah Şahin “Çocuk ve Çocukluk” başlıklı yazısında “doğum ve ergenlik çağı arasındaki dönemi yaşayan küçük insan”a çocuk der ve 0-15 yaş grubu ile bu kavramı sınırlandırır. Haluk Yavuzer, *Çocuk Psikolojisi* kitabında çocukluk dönemini insanın doğumundan başlayarak, ergenlik evresine kadar süregelen gelişim dönemi olarak açıklar.

Yabancı kaynaklara bakıldığında, Paul Foulquie Pedagoji Sözlüğü’nde “insan hayatının ergenlikten önce gelen dönemi” diye adlandırdığı çocukluğu 3’e ayırır. Bunlar iki buçuk yaşına kadar gelen “ilk çocukluk veya küçük çocukluk”; iki buçuk ila 7 yaş arasını kapsayan “ikinci çocukluk veya orta çocukluk” ve 7 ile 11-12 yaş aralığını kapsayan “üçüncü çocukluk veya son çocukluk” dönemleridir. Bunlardan sonra ise ergenlik çağı gelir. Görüldüğü gibi çocukluk

dönemi ile ilgili her araştırmacı farklı yorumlar getirmiştir. Can ise kendi yorumunda ergenliğe giriş döneminin gösterdiği farklılıkları göz önüne alarak 15 yaşın çocuklukta en üst sınır olarak kabul edilmesi gerektiğini söyler. (2014, s.1-2)

Farklı kaynaklar farklı yorumlar getirirse de, genel kabulü şu hatlarla sınırlayabiliriz: Çocukluk, insanın doğduğu günden 13-16 yaşlar arasındaki ergenlik dönemine kadar olan dönemdir. Bu dönemde birey; fiziksel, duygusal, ahlaki ve bilişsel gelişiminin büyük bir bölümünü tamamlar. Bu nedenle yetişkinlik çağında mutlu ve başarılı olması istenen bireyin çocuklukta kendine bilişsel açıdan en uygun kitapları okuması gerektiği kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.1.1. Çocuğa Bilişsel Yaklaşımlar

İnsanlar doğaları gereği bilinmeyenini öğrenmek, bilgiyi aramak ihtiyacı hisseder. Biliş bu ihtiyaç sonucu doğan kavrama, anlama, düşünme, yorumlama ve öğrenme eylemleriyle ilgili zihinsel faaliyetlerin genel adıdır ve bu faaliyetler insanda süreç halinde işleyerek gelişir. Bilişsel süreç (cognitive process) düşünme, biçimlendirme, hatırlama ve problem çözme gibi etkinliklerdir. Bu süreç bir gelişimdir.

Bilişsel gelişim, bir başka deyişle bireyin çevresini tanımasını ve öğrenmesini sağlayan aktif zihinsel faaliyetlerin gelişim sürecidir. Bu gelişim süreci sayesinde insanda anlama, düşünme yolları daha ayrıntılı ve etkili hale gelir. (Karakaya, 2008, s.47)

İnsanlarda bilişsel süreçler, bireylerin olaylara ve çevrelerine dair tepkilerini şekillendirir. İdeal olarak, birey ortaya çıkan uygun ve uygun olduğu kanıtlanmış durumları doğru bir şekilde algılar, doğru bir şekilde yorumlar ve sonuç olarak açıkça bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkiler verir. Dr. Yener Özen'e göre, psikopatolojide biliş, duyuş ve davranış arasındaki karşılıklı etkileşime odaklanmıştır. (2015,s.15)

İnsanların yorumlamaları, tepkileri ve davranışları; kişisel geçmişleri ve duygu durumlarına bağlı olarak değişim gösterebilir. Biliş, her bireyde farklı süreçler izler; ancak gelişimi normal seyreden her birey için geçerli değişmez özellikleri de vardır. Bilişsel gelişimle ilgili en doğru açıklama, sosyal ve duygusal zekâyı da içermelidir.

Çocuklar nasıl öğrenir ya da yetişkinlerden daha mı farklı öğrenir gibi sorulardan yola çıkan isimler bu gelişimi araştırmıştır. İlk olarak Vygotsky, Piaget, Bruner gibi isimler çocuğun değişik yaşlardaki bilişsel gelişimini inceleyerek belirli evrelere ayırmışlardır. Ülkemizde de çoğunlukla bu araştırmacıların eserlerinden hareketle çalışmalar yapılmakta ve incelemeler gün geçtikçe artmaktadır. Bu çalışmada da kaynak Piaget'nin incelemeleri olacaktır.

Piaget, 9 Ağustos 1896'de İsviçre'nin Neuchâtel kentinde doğmuştur. Henüz 11 yaşında albino bir serçeyi gözlemlemiş ve yerel bir doğa dergisinde bu kuşla ilgili bir makalesi yayımlanmıştır. Neuchâtel'in doğa tarihi müzesi küratörü, Piaget ile ilgilenmiş, gözlem tekniklerini göstermiştir. Piaget'nin ilk kobayları yumuşakçalar olmuştur. 17 yaşındayken bu çalışmalarıyla ilgili iki makalesi yayımlanmıştır. 1919'da Sorbonne'da üniversiteye gitmiş, Theodore Simon ve Alfred Binet ile zekâ üzerine çalışmaya başlamıştır. Daha sonra Cenova'da bir çocuk yuvası olan Jean-Jacques Rousseau Enstitüsü'nde çalışmaya başlamış ve 1925'te evlendiğinde sırasıyla doğan üç çocuğunu da çocuklar üzerine çalışmalarında denek olarak kullanmıştır. (Cohen,2015, s.55-57), (Pulaski,1971, s.1)

Piaget, çocukların gerçeklik algılarını, ifade yeteneklerini sorgulayan bir bilim adamıydı. Araştırmalarını destekleyecek üç yöntem geliştirdi. Bunlar, "testler yöntemi", "doğrudan gözlem" ve "klinik yöntem"dir. Testler yöntemi, çocukların aynı soru veya soruna verdiği cevap ya da tepkilerin ölçümünün bir bareme bağlanması ve kıyasına dayanır. Çocukların bireysel teşhisi için yararlı görünen bu yöntemin iki sakıncası vardır: Öncelikle elde edilen sonuçların yeterli bir analizi sağlanamamaktadır ve bundan önemlisi, çocuğun her zaman düşüncesini saptırma riski vardır. Aynı zamanda çocukların bireysel farklılıkları göz önüne alındığında bu testlerin denekleri herhangi bir soruyu aynı biçimde

sormayacaktır, hatta belki de hiç sormayacaktır. Bu nedenle değişmez soruların olduğu bir test özgün girişimleri yok sayacak, sürekli değişen sorular da esas sorulara yönelmeyi geciktirecektir. Dolayısıyla bu yöntem bazı açılardan yararlı ama çoğu açıdan risklidir.

İkinci yöntem olan doğrudan gözlemlerde çocuklara hiç soru sorulmaz, çocukların anlık soruları irdelenir. Soruların içeriği kadar, soru cümlesinin nasıl kurulduğu da çocukların örtük yapılarını anlamamıza yardımcı olur; bazı çocuklar sorularıyla yaşamlarını özdeşleştirmişlerdir ve çocukları sorularından tanıyabilirsiniz ama bu yöntemin de bazı sıkıntıları vardır. Öncelikle bu yöntem fazla vakit alan, uğraştırıcı bir yöntemdir. Çocuğun benmerkezciliği gözlemi yapan kişi için oldukça zorlayıcıdır. Ayrıca bir çocuğun kendi kendine oynadığı bir oyunda onu seyrederken bazı hareketleri gerçekten inançla mı yoksa hayale dayanarak mı yaptığı kavranamayabilir. Bu da doğrudan gözlemin bir diğer açmazıdır.

Klinik yöntem, testler yöntemi ve doğrudan gözlemin iyi çözümlenmelerini alan, açmazlarını yok eden üçüncü bir yöntemdir Piaget'ye göre. Psikiyatrların teşhis amaçlı kullandıkları klinik inceleme yöntemine dayanır. Bu yöntemde çocukla konuşulur, yanıt verirken çocuk dikkatle gözlemlenir, bilinç akışıyla ortaya çıkan anlamlı ya da anlamsız hiçbir düşüncüyü kaçırmamak gerekir. Çocuğa fark ettirmeden, doğal süreç içinde konuşma kritik bölgelere, alınmak istenen cevaplara doğru taşınır. İyi bir klinik yöntem uzmanı, çocuğu serbest çağrışıma yönlendirirken kendisi de yönlendirilmeye açıktır. Bu yöntemin metodunun iyi öğrenilmesi klinik gözlemci için elzemdir. Çocuğu konuşurmalı, düşünce akışında serbest bırakmalı, bu konuşmada düşüncenin gidişatında ne aradığını önceden düşünmelidir. Klinik yöntemin metodunu anlamayanlar bulmak istedikleri her şeyi çocuğa esinler ve çocuğu manipüle eder ya da ne aradıklarını bilmediklerinden hiçbir şey esinlemez, ve aradıklarını bulamazlar. En büyük sorunlardan biri de Piaget'ye göre *“çocukların verdiği her cevaba safça inananlar ve bir soruya verilen herhangi bir karşılığı reddedenlerdir.”* (2005, s.13) Klinik yöntemde çocuğun cevapları dikkatle analiz edilmelidir çünkü sorudan sıkılmış olabilir, üzerinde düşünmek istememiş ya da soru soranı

tatmin etmek istemiş olabilir. Cevabı düşünmüş, bu cevapla yeni bir soru ortaya çıkarmış olabilir ya da basmakalıp bir cevapla geçiştirebilir. İşte bunlar bir çocuğun soruya verebileceği yanıtları değiştirir. Piaget çocuğun sorulan soruya verebileceği beş tepki türü gözlemlemiştir. Bunlar “herneysecilik”, uydurukçuluk”, “esinli inanç”, “tetiklenmiş inanç” ve “spontan inanç”tır.(2005,s.14-15)

Piaget'nin çalışmalarında referans aldığı ilke, çocuğun sadece gördüklerini veya duyduklarını taklit eden bir varlık olmadığı, nesnelere kendileri özdeşleştiren, onları ayıklayan ve kendi yapısına göre sindiren bir organizma olduğudur. Bu bağlamda gelişimin kişiselliğini de göz önüne alarak çalışmalarında sonuca ilerlerken de üç ölçütten faydalanır: aynı yaştaki çocukların ortalama olarak aynı cevapları vermesi, cevapların belli bir yaşla ya da tek bir düzeyle sınırlı kalmadan en az iki düzeye yayılması, doğru ve anlamlı bir cevaba ulaşılması. (2005,s.301)

Piaget'nin Türkçeye *Çocukta Dil ve Düşünme* adıyla çevrilen kitabının “Başlangıç” bölümünü yazan Claparède, çocuk kavramı üzerinde düşünmenin başlangıcına gidiyor ve bu düşünceler arasında Piaget'ninkilerinin farkını ortaya koyuyor:

Çocuk nasıl düşünür? Nasıl konuşur? Karar vermesinin ve akıl yürütmelerinin özellikleri nelerdir? İşte bütün bunlar çocuk psikolojisinin ta kuruluş anından beri ortaya konulup da yarım yüzyıldır sürekli çözümüne çalışılan sorunlardır. Filozofla biyolojistin çocuk dünyası ile ilgilenmelerinin nedeni, öncelikle çocuk mantığı ve dili karşısında hayrete düşmeleridir. Çocuk biliminin kaydettiği ilk gözlemler arasında Taine'in, Darwin'in ve Egger'in görüşlerine rastlanır. (...) Çocuk zekası ve dili hakkında bu ana kadar yapılagelen araştırmaların genel ve ortak özelliği, bunların tamamen analize dayalı oluşudur. (...) Fakat bu çalışma, psikoloğa bilmek istediği şeyi öğretmemiş olsa gerektir. Çünkü psikolog, niçin çocuğun bu biçimde düşündüğünü ve konuştuğunu, niçin bu yorulmak bilmez küçük gözlemcinin aldığı veya kendi kendine verdiği herhangi bir cevapla kolayca tatmin olduğunu –ki, bu durumu Binet, gelişigüzellik deyimiyile budalalığın temel karakterlerinden biri saymıştır–, niçin apaçık bir biçimde realiteye zıt olan şeylere inandığını, bu çok karakteristik boşözcülüğün (anlamsız sözcüklerin) (verbalisme) nereden geldiğini ve nasıl, hangi yollardan erişkin mantığının bu kopukluğun yerine yerleştiğini anlamak istemekteydi. Bir sözcükle, zamanımıza kadar yapılan araştırmalar, her ne kadar bize çözümlenmesi gereken bilmecenin öğelerini açıkça göstermişse de, tam olarak bu bilmecenin anahtarını vermemişlerdi. Hala da, çocuk zihniyeti psikologlarda korkunç bir kaos (karmaşa) izlenimini uyandırmaktadır.

Zamanında Cramausseel çok haklı olarak, “Çocuk düşüncesi birbirine karışmış ipince tellerden öyle bir şebekeye benzer ki, düzene konulmak istenince hep kopma tehlikesi başgösterir.” demektedir.

(...)

Özetle hata, - aldanmıyorsam- çocuk düşüncesine hep yetişkin düşüncesinin kalıpları ve bu düşüncüyü bir psikolog sıfatıyla değil bir mantıkçı gözüyle incelemekten ileri geliyordu.

(...)

Jean Piaget'nin araştırmaları, bize çocuk düşüncesi hakkında yepyeni bir bakış açısı sağlamaktadır. Piaget, çok öncelikli olmak talihine erişmiş bulunuyor. Yani psikolojiyle uğraşmaya başladığı zaman, kendisinden önce gelenleri otuz, kırk seneden beri az veya çok zehirlemiş olan o yüzeysel çağırışçılık artık can çekişmesini bitirmiş ve psikoloji bilimi, ümitlerle dolu birçok yeniliklere yönelmişti. Örneğin James, Flourony ve Dewey'in elinde dinamik ve pragmatist bir eğilim gösteriyor, freud'la psikanalizm biçimleniyor, Durkheim'la (öğretilerinin esasını bizi ilgilendirmeyen) kişisel anlayışların oluşumunda toplumsal yaşamın oynadığı rol tanınmaya başlıyor ve Hall'lerle, Gross'larla ve Binet'lerle çocuğu biyolojik bakımdan görmeye dayanan genel bir psikoloji var oluyordu. Piaget'nin dehası, bu yeni kuramları özümseyerek –yani her birinin besleyici özünü çıkarıp alarak- onları çocuk zekasının bir yorumu halinde toplamak olmuştur. İşte bu odak sayesinde o zamana kadar pedagoğları yoksun bırakan birçok karanlık nokta dağılıp gitmiştir. (Piaget, 2011, s.VII-XIII)

Driscoll, çalışmasında Piaget'nin teorisinin önemini şu sözlerle vurgular: *“Piaget'nin bilişsel gelişim teorisi, çocukların sadece küçük yetişkinler olmadıklarını kabul etmesi açısından devrim niteliğindedir.”* (2012, s.224)

Piaget, insanın psikolojisini, ruhsal gelişimini açıklarken, insanı tüm sınırlarından sıyırmakta ve çocuğun zihinsel gelişimini, fiziksel davranışlara göre açıklamaktadır. Deney ve gözlem onun eserlerinde ön plandadır ve anlatımını, dilini anlamak pek de kolay değildir.

Hüsen Portakal, ülkemizde Piaget'nin yeterince tanınmamasını zor anlatımına bağlamaktadır. (Piaget, 2004, s.10) Houde ise Piaget'nin başka ülkelerde yüzbinlerce satan kitaplarından bahseder:

Piaget, hiç kuşkusuz, XX.yüzyılın en büyük çocuk psikoloğudur. Cenevre Üniversitesi'nin bu profesörü, zekânın o ünlü gelişme evreleri teorisiyle fizyolojiyi, eğitim dünyasını ve kitleleri derinlemesine etkilemiştir. Yüzbinlerce satan *La psychologie de l'enfant* (Çocuk Psikolojisi), Psikanalizm ve Marksizm adlı yapıtları örnek gösterilebilir bu konuda. Piaget zekânın gelişmesinin her şeyden önce gerçeğin temel birliği olarak objenin sürekliliğinin (bebekte duyumsal-motor evre) kavranması, daha sonra objeleri sınıflandırmak ve kategorize etmek (çocukta somut hareketler evresi) ve nihayet fikirler, hipotezler, mantıksal önermeler

vb.üstünde akıl yürütmek (yeniyetme ve yetişkinde kesin işlemler evresi) olduğunu göstermiştir. (2006, s.9)

Piaget, bilginin deneyimlerle ortaya çıktığını savunan “deneyciler”e karşıydı ama canlının bilginin temelini oluşturan doğal düşünceler dizisiyle doğduğuna inanan “doğuşancı”ları da savunmuyordu. Bunun yerine bilişi, kalıtımla çevre arasındaki etkileşim olarak adlandırdı. Ayrıca bu düşüncelerine “yapısalcılık” da derdi çünkü Piaget’ye göre bilgiyi edinmek sürekli bir öz-yapılanma süreciydi. (Driscoll,2012,s.213)

Piaget çocukların edindiği bilgileri üçe ayırmıştır: Fiziksel, mantıksal-matematiksel ve sosyal bilgi. Fiziksel bilgi, deneysel bilgidir. Algısal nitelikler aracılığıyla elde edilebilen bir bilgi olan, somut nesnelere bilgisidir. Bu da çocukların dokunarak, tadarak, işiterek, görerek veya koklayarak öğrenebileceğini destekler. Bilginin ikinci türü olan mantıksal-matematiksel bilgi ise daha soyut öğrenmeleri kapsar. Üçüncü bilgi türü olan sosyal bilgi ise çocukların gelişiminde sosyal etkenlerin varlığını kabul eden bir bilgi türüdür. Kültüre özgüdür ve sadece çocuğun içinde bulunduğu kültürel gruptaki insanlardan öğrenilebilir. Bütün bu bilgiler çocukların gelişimin ilerlemesi için gereklidir.

Bir bireyin gelişimi sırası değişmeyen dört dönemden oluşur. Bir üst döneme geçildiğinde tekrar alt döneme dönülemez ve her bir dönem bir öncesinin bilişsel yapısını ve yeteneklerini kapsar.

Piaget, bilişsel gelişim dönemlerini şu başlıklar altında incelemiştir:

1. Duyusal Motor (Sensory-Motor) Dönemi (0-2 yaş)
2. İşlem Öncesi (Pre-operational) Dönem
(2-7 yaş [2-4 Sembolik işlem, 4-7 sezgisel işlem])
3. Somut İşlemler Dönemi (7-11 yaş)
4. Soyut İşlemler Dönemi (11-...)

Birinci dönem olan duyuşsal motor dönemde davranışlar amaç odaklıdır. İkinci dönemde düşünce ve iletişimin “ben” merkezli olduğu görülür. Üçüncü dönemde tüm yönler düşünülemez de somut problemler mantıklı şekilde çözülmeye başlanır. Dördüncü döneme erişen birey soyut problemleri çözmeye başlar ve

sosyal meselelerle meşgul olur. Piaget'nin çalışmalarında dönemlerden başka bir diğer önemli kavram "dengelenim"dir. Dengelenim, bireyin bilişsel gelişim evrelerinde ilerlemesini sağlayan temel güç olarak açıklanabilir, sosyolog ve psikologlarca da üzerinde durulan bu kavram; toplumsal, davranışsal ya da tutumsal değişimin denge durumuna dönmesini karşılar. (Onur, 2007,s.41)

Piaget Bekir Onur'un da aktardığı gibi, Türkçeye *Çocukta Zihinsel Gelişim* adıyla çevrilen eserinde bu dengelenim hakkında şöyle söylemektedir:

Doğumla birlikte başlayan ve erginlik dönemiyle son bulan psişik gelişme, bedensel büyümeyle karşılaştırılabilir: Birincisi de ikincisi gibi önemli bir biçimde denge kurmaya bakar. Gerçekte, beden nasıl büyümenin son bulmasıyla ve organların olgunlaşmasıyla belirlenen göreceli bir denge düzeyine değin evrim geçiriyorsa, benzer şekilde, zihinsel yaşam da yetişkin bireyin zihniyle temsil edilen en son denge yönünde evrimleşiyor diye algılanabilir. Buna göre gelişme, ilerleyen bir denge, daha az dengeli bir durumdan, daha yüksek bir denge durumuna sürekli bir geçiştir. Zekâ açısından böylece çocukluk kavramlarının göreceli dengesizliğine ve tutarsızlığına, yetişkin bireyin aklının sistemleştirilmesiyle karşı koymak kolaydır. Duygusal alanda ise, duyguların dengesinin yaşla birlikte nasıl arttığı çoğu zaman gözlenmiştir. Son olarak toplumsal ilişkiler de benzer şekilde derece derece denge kurma yasasına uyar. (2004,s.13)

Piaget, her yaş için değişmeyen işlevler olduğunu söyler. Bunlardan biri de zekâdır. Zekâ hangi düzeyde olursa olsun, anlamaya ve açıklamaya çalışır. En eski zamanlardan bu yana araştırılan, testlerle ölçülmeye çalışılan zekâ kavramı, tartışmalarla günümüze gelmiştir. "Çocuk Psikolojisi" kitabının yazarı Houde, eserinde şöyle demektedir:

Descartes, "Bu değerli hazineyi, zekâmızı kim vermiştir bize?" sorusuna, İnsan Üstüne İnceleme adlı yapıtında, kendisini kabul ettirmiş olduğu düşünülen bir açık seçiklikle cevap veriyordu: Tanrı zihnimize, doğarken insan zekâsının çekirdeği olan açık seçik mantıksal ve matematiksel fikirler koymuştur. Dolayısıyla, "potansiyel olarak zeki" (çok güncel bir fikir) ama Tanrı'nın bağışıyla zeki bir bebek!

Dört yüzyıl sonra çocuk psikolojisinin bu soruya verdiği cevap bu değildir kesinlikle. Descartes ve 2000'li yıllar arasında bu konuda iki önemli olay bilimsel gelişmeyi belirlemiştir. Öncelikle Charles Darwin'in (1809-1882) getirdiği, Madde, Yaşam ve Düşünce'nin dâhil olduğu -Tanrı bu bağlamda açıklamaların dışında kalmıştır- hayvan ve insan düşüncesinin doğal gelişimi fikri (türlerin kökeni aracılığıyla). Daha sonra XX.yüzyılda, bu düşünce Jean Piaget tarafından çocuk psikolojisindeki 'ontogenese'de (bebekten yetişkine gelişen zekâ) ve Jean-Pierre Changeux tarafından da nörobiyolojide "nöronal-mantal Darwinizm" aracılığıyla geliştirilmiştir. " (2006,s.7-8)

Bireyde değişebilen yapıları oluşturan Şey, değişmeyen gerçeklerden biri olan zekâdır. Piaget zekânın oluşma sũrecini ise Őõyle altı evrede, gelişim dõnemleri adı altında verir:

1- Refleksler evresi ya da kalıtsal montajlar ve bõylece gũdũsel (beslenme) eğilimleri ile ilk heyecanlar.

2- Birinci devinim alışkanlıkları ve birinci õrgũtlũ algılamalar evresi ve bunun gibi birbirinden ayrılmış ilk duygular evresi.

3- Duyumsal devinim ya da pratik zekâ (dil õncesi), ilkel sevgi dũzenlemeleri, sevginin ilk dışta yoğunlaşmaları.

Bu ilk ũ evre kendi başına sũt ağı dõnemini oluşturuyor (bir buçuk iki yaşa değin, diğer bir deyişle, gerçek anlamda dil ve dũřũnce gelişiminin õn evresini oluşturuyor).

4-Sezgisel zeka ve bireyler arası kendiliğinden duygular evresi, yetişkine uyulan toplumsal ilişkiler evresi (iki yedi yaş arası ya da <kũũk çocukluğun> ikinci bõlũmũ).

5- Somut zekâ işlemleri (mantığın başlangıcı) ve ortak davranışların ahlaksal ve toplumsal duyguları evresi (yedi ile on bir on iki yaş)

6- Soyut zeka işlemleri, kişiliğin oluşumu ile yetişkinler topluluğuna duygu ve zekayla bağlanma evresi (delikanlılık). (Piaget,2004,s.16)

Dõrt evreli bilişsel gelişimi ve zekâ ilişkisini Şu başlıklar ile gõsterebiliriz:

Duyusal Motor Evresi: 0-2 yaş arasıdır. Bu evrede zekâ faaldir: ocuk çevresiyle nesnelere kullanarak etkileşime geçer.

İşlem õncesi Evre: Kavram õncesi (2-4 yaş) ve Sezgisel (4-7 yaş) olmak ũzere ikiye ayrılan bu evrede algı ağırlıklı dũřũnme vardır ama ocuk giderek sembolik işlevselliği becermeye başlar. Dil gelişimi oluşur; ocuk hala kendi evre algısının fazlasıyla etkisi altındadır.

Somut İşlemler Evresi: 7-11/12 yaş arası olan bu evrede mantıklı akıl yũrũtme sadece gerçek ya da gõzle gõrũlebilen, dokunulabilen cisimlere uygulanabilir.

Soyut İşlemler Evresi: 11/12 yaş ve yukarısı için bu evrede birey potansiyel olaylar ya da soyut fikirler hakkında mantıklı dũřũnebilir. (Cohen, 2015, s.59)

Tabii gelişimin kişisel olduğu ve her bireyin aynı yaşta aynı evreye girmeyeceği unutulmamalıdır. Piaget'nin bu şeması gözlemleri sonucu vardığı genellemelere dayanır. Cohen bu evreleri şu şekilde özetlemektedir:

“Bebekler ilk önce algılarını ve hareketlerini koordine etmek zorundadır (duyusal motor evre). İkincisi, yaklaşık 2-7 yaş arası çocuklar, mantıklı işlemlerin neler olabileceğini bile anlayamadıkları dönemde (işlem öncesi dönem) dünyayla ilgili tamamen mantıksız fikirlerle mücadele etmek zorundadırlar. Üçüncüsü yaklaşık 7-11 yaş arası çocuklar, ani deneyimlerinin mantıklı bir biçimde üstesinden gelmeye başlar (somut işlemler dönemi). Önlerindeki, şimdi ve burada olan somut bir şeyle başa çıktıkları sürece, mantıklı olabilirler. Sonunda, 12 yaş civarında çocuk yeterli deneyime sahip olur ve beyni tamamen mantıklı bir varlık haline gelmesine yetecek kadar olgunlaşmıştır.” (2015, s.60)

Bu evreler farklı çocuklarda farklı zamanlarda izlese de, sıraları her zaman sabittir. Çok zeki bir çocuk, ikinci evreden ara evreleri hiç yaşamadan son evreye geçemez. Bir evre bittiğinde geri o evreye inilemez.

Piaget'den etkilenilmiş gelişimsel teori öğretiminin sonuçları şunlardır:

1. İlke: Öğrenme ortamı çocuğun etkinliğini desteklemelidir.
2. İlke: Çocukların akranlarıyla etkileşimi bilişsel gelişim için önemli bir kaynaktır.
3. İlke: Çocukların düşüncelerindeki ikilem ve tutarsızlıkların farkında olmalarını sağlayacak öğretim stratejileri uygulanmalıdır. (Driscoll,2012, s.208)

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu 2002 yılında okulöncesi dönemdeki çocukların bilişsel gelişim özelliklerini iki gruba ayırarak incelemiştir. Birinci grup 36-60 aylık yaş grubudur. İkinci grup ise 60-72. aylar arasında olan çocuklardır. (Karakaya,2008, s.47)

Çocukların bilişsel gelişiminde en fazla kabul gören, eleştirilere rağmen günümüzde de en sık başvurulan çalışma şüphesiz Jean Piaget'nin çalışmalarıdır. Bahsi geçen eleştirilerden biri de şudur: Çocukların belli bir döneme erişme yaşları kültürden kültüre farklılık gösterir ve soyut işlemler dönemine ulaşma garanti edilemez. İleri toplumlarda bile ergenlerin pek azı soyut işlemlere ait muhakeme yeteneği gösterebilir. (Driscoll,2012, s.224)

David Cohen Piaget'ye karşı yapılan eleştirileri şu maddelerde toplamıştır:

- Piaget, mantık düşüncesi ve felsefesinin önemini abartmıştır.
- Belirli deneyler, çocukların ne yapmalarının istenildiğini aslında anlayamadıklarını gösterir. Anlaşılır olmayan komutlarla zihinleri karıştırdığı için, başarısız olmuşlardır.
- Piaget, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini görmezden gelmiştir. Zihinsel gelişim, sadece bilişsel gelişim değildir.
- Piaget, çocuklara doğal olarak sahip olmasalar da becerilerinin öğretilbileceği olasılığına karşı saldırgan bir tutum takınmıştır. Ona göre, çocuğun olgunlaşması gerekiyordu. Buna rağmen, çocuklara sahip olmadıkları becerilerin öğretilbileceğine dair kanıt vardır.
- Çocukların büyürlerken her zaman değiştikleri boyutu evrelerde hafife alınmış olabilir. (2015, s.72)

Piaget'den sonra Jerome Bruner bilişsel gelişim kuramına farklı bir yaklaşım getirmiştir. Biraz daha gerçekçi düşünen Bruner, zihinsel gelişim teorisinin, düşüncenin doğal ve gerçekçi görünen yollarının dikkate alınması gerektiğini savunur. Bruner'e göre Piaget'nin hatası, mantığa verdiği aşırı önemdir. Bruner, bilişsel gelişimin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğunu ve üç temel aşamanın bulunduğunu söyler: eylemsel dönem, imgesel dönem, sembolik dönem. (Karakaya, 2008, s.48-49) Bruner aynı zamanda gelişim teorisinin, öğretim teorisiyle birlikte alınması gerektiğini savunur ve şöyle sorar: "*Eğitimi hesaba katmasaydınız, bilişsel gelişim hakkında nasıl konuşabilirdiniz?*" (Driscoll,2012, s.255)

Piaget, çocuğun bir konudaki esas mantıksal işlemleri anlaması için bilişsel hazır bulunuşluğundan söz ederken Bruner konunun çocuk için çocuğun içsel ve bilişsel yapılarıyla uyacak şekilde yapılandırılıp yapılandırılmadığını sorar. Bruner'e göre bilişsel gelişim, içten dışa olduğu kadar dıştan içe de bir gelişme meselesidir. Doğuştan gelen biyolojik eğilim, bilişsel gelişimin içten dışa tarafına yön verirken, dıştan içe olan taraf bireyin kültüründeki etmenler tarafından devam ettirilen tekniklerin ve bilişsel araçların idare edilmesine bağlıdır. Buna bağlı olarak etkin bir öğretim aracıyla bilişsel gelişime olanak sağlanabilir hatta ivme kazandırılabilir.(Driscoll,2012,s.263)

Piaget'yle aynı yıl doğan Vygotsky (1896-1934) de tıpkı Bruner gibi bilişsel gelişimin bireyin içinde yer aldığı sosyal ve kültürel bağlam hesaba katılmadan anlaşılamayacağını savunur. Bilişsel gelişimi araştıranlar genel kanısı, gelişim

sürecinin bir sonu, bitiş noktasının olduğudur ancak Vygotsky daha geniş bir bakış açısıyla doğumdan ölüme kadar tüm evreleri ve değişiklikleri araştırmasına dâhil etmiştir. Vygotsky'nin çalışmalarında bilişsel gelişimin temel ilkelerinden biri de bireyin ait olduğu kültürü içselleştirmesidir. İçselleştirme anında kültürü kodlayan ve kültüre adapte olmak için araç oluşturan dil ve diğer bütün sembolleştirmeler çok önemlidir. Piaget ve Vygotsky gelişimin çocuğun etkinliklerinin sonucu olduğu konusunda hemfikir olmakla birlikte Piaget'ye göre çocuğun etkinliklerini yaratan etken dengelenimdir, Vygotsky içinse bu etken çocuğun gündelik sorunlarla nasıl başa çıktığıdır. Üstelik çocuk gündelik sorunlarla başa çıkarken stratejileri her zaman kolektif olarak, yani başkalarıyla etkileşim içinde gerçekleştirir. Denilebilir ki, Piaget için insan gelişimi öncelikli olarak bireyci iken, Vygotsky için daha toplumdur. (Onur,2007,s.42) Piaget, 1960'larda Vygotsky'nin çalışmalarını okumaya başladığında, onunla hiçbir zaman konuşamadığı için üzgün olduğunu söylemiştir. (Cohen,2015,s.81)

Tüm bu bilgiler ışığında dikkat etmemiz gereken bir diğer nokta da, Piaget zamanındaki denek çocuklarla günümüz çocukları arasındaki kuşak farklılığıdır. Cohen'in de dediği gibi, Piaget araştırmasına başlayalı doksan seneden fazla zaman geçti. Bugünün çocukları bilgiye çok daha kolay ulaşan, evreler arasındaki geçişleri çok daha hızlı tamamlayan çocuklar haline geldi. Büyümek için fazlasıyla hevesli bu günümüz çocuğu için, neredeyse yüz yıl öncesiyle aynı zihinsel süreçlerden geçiyor demek ne kadar doğrudur?

1.1.2. Çocuklarda Beynin Yapısı ve Belleğin Öğrenmeyle İlişkisi

Dışarıdan algılama yoluyla elde edilen bilgilerin depo edilmesi ve gerekli durumlarda kullanılmasını içeren bellek, bilişin önemli süreçlerindedir. Bir çocuğun öğrenme serüveninde belleğe büyük görev düşer. Bilal Duman, *"beynin bütün alanları bellek için sorumludur"* der ve öğrenme ile belleğin arasındaki ilişkiyi belirtir: *"Öğrenme, yeni edindiğimiz bilgi ve becerilerin sürecidir; bellek, gelecek için akılda tuttuğumuz bilgi ve becerilerin sürecidir."* (2015,s.182-183). Bireyde belleğin nasıl oluştuğu ve nasıl çalıştığı araştırmacılar tarafından üzerinde önemle durulan bir diğer husustur. Çocuk

edebiyatı ürünleri çocukların bilişsel düzeyine göre değerlendirilirken, bellek gelişimi de dikkate alınacaktır.

İnsan beyninde ve belleğinde yedi tip bellek elemanı olduğu söylenmektedir. Bunlar, değişmez yapılarıyla bir bütün olarak hatırlanan, kanunlar ve tanımları da içeren “dizin”; bir kavramın özelliğinin tarifi veya diğer kavramlarla ilişkisi anlamına gelen “önerme”; anlamın zihindeki imgesi olan “imaj”; içinde yer aldığımız veya şahit olduğumuz olaylarla ilgili deneyimlerimizi içeren “episod”; mantıksal konuları bütün halinde düşünebilme yetisi olan “zihinsel beceri”; fiziksel beceri gerektiren konuları yapabilme yetisi olan “motor beceri”; düşünmeyi kontrol etme becerisi olan “bilişsel stratejiler”dir. (Duman,2015,s.189)

Bellek işletilirken öğrenilen ve sonradan hatırlanan her bilgi için aynı yolun kullanılmayacağı muhakkaktır. İnsan hayatının başından itibaren duyuşal uyarıcılarla düşünmektedir. Edindiği tüm bilgiler ve tecrübeler beynine kaydolar. Beyne kaydolan bu deneyimler değerlerine ve anlamlarına göre sıralanır, beyince işlenir. Bu işlemde sonra bireysel nöronlar da etkinleştirilmiş olur. Nöronlar vücudumuzun kaslarına, organlarına ve salgı bezlerine bilgiler göndererek onların çalışması için bilgi ileten hücrelerdir. Sinir hücreleri olan nöronlar, edinilen bilgiyi elektriksel ve kimyasal reaksiyonlarla diğer nöronlara iletir. Bu bağlantılar tekrar tekrar işlenerek, duygularla beraber güçlendirilir ve böylece kalıcı bellekler oluşur. (Duman,2015,s.13) Belleğe yeni bir bilgi girerken nöronlar faaliyetini artırır, bu bilgi hatırlanırken ise faaliyet gösteren nöronların sayısı giderek azalır. İnsan tekrar ederek tamamen öğrendiğini varsaydığı bir bilgiyi, beyninde daha az nöronu faaliyete geçirerek hatırlayabilmektedir. (Calvin ve Ojemann,2009,s.141-142)

Kalıcı belleğin oluşumunda ve öğrenimin tamamlanmasında konunun yanı sıra öğrenmenin gerçekleştiği bağlam da oldukça önemlidir. Birey öğrenirken var olan koşulları, fizyolojisini, psikolojisini, atmosferi de kodlayarak depolar. Böylece öğrenilen bir bilgiyi hatırlaması gerektiğinde bu koşulları, fizyolojiyi, psikolojiyi ve atmosferi içeren bağlam da tekrar ortaya çıkar. Olumlu bir ortam içinde öğrenilen bilginin hatırlanması araştırmacılara göre her zaman daha

kolay olmaktadır. Stres hormonları adrenalin ve noradrenalin devreye girdiğinde insanın mantıksal düşünme süreci zayıflamakta ve bu durum özellikle öğrencilerde stresle yaklaşılacak derslerin başarılamamasını açıklamaktadır. (Duman,2015,s.10-13)

Öğrenme görme, tatma, koklama, işitme ve dokunma gibi duylara hitap eden bazı uyarıcıların farkına varılması anlamına gelen "algılama" ile başlar. Algı, Türk Dili Kurumu sözlüğüne göre "*Bir şeye dikkati yönelterek o şeyin bilincine varma, idrak.*" anlamına gelmektedir. Birey, duyu organları vasıtasıyla algıladıklarının bir kısmının bilincine varır ve onları anlamlandırır. Bireyler bilgiyi somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma yöntemleriyle algılar. Duyu organlarımızla beynimize gelen dış uyarıcıların büyük çoğunluğunu algılayamayız, insan beyni algılamada seçicidir. Bu seçmeyi iki etken şekillendirir: uyarıcıdan kaynaklanan ve bireyden kaynaklanan. Büyüklük, karşıtlık ve hareket uyarıcıdan kaynaklanan; beklentiler, ilgi ve değerler ise bireyden kaynaklanan etkenlerdir. İçeriğin gündelik yaşamda yararlı bir bilgi olması da algılamanın gerçekleşmesi ve bilginin öğrenilmesinde önemli rol oynamaktadır.

Daha bilimsel bir yaklaşımla öğrenme, nöronların dendritlerinin uzanıp başka nöronların dendritlerine sinaptik bağlantılar kurmasıyla gerçekleşir. Beyinde yaklaşık 100 milyar nöron olduğu düşünülmekte ve her bir nöronun 10 bin dendrit koluna uzanabildiği bilinmektedir. Yani beynimizde 1 katrilyon sinaptik bağlantı kurma potansiyeli vardır. Calvin ve Ojemann ise bu sayının iki katından bahsederler: "*Bir keresinde, serebral korteksin bozuk para büyüklüğündeki bir parçasında 133 milyon nöron olduğunu hesaplamıştım.*" (2009, s.46) Nöronlar ve nöronların oluşturduğu sinaptik bağlantılar ne kadar çok olursa ve ne kadar güçlü uyarılarla oluşmuşsa öğrenme de o kadar güçlü ve sağlam gerçekleşir. Bu da öğrenmede beynin yerini tekrar vurgulamaktadır.

Duyular aracılığıyla her bir nöronun diğer bir nörona bir mesaj gönderdiğinde nöronlar arasında oluşan biyolojik, fizyolojik, kimyasal ve elektronun beyin ve vücut arasındaki koordinasyonu sonucu beyindeki nörofizyolojik mesaj alışverişindeki değişimine **öğrenme** denir. (Duman,2015,s.64)

Öğrenme bütüncül bir eylemdir. Pek çok değişkeni vardır. Sinaptik bağlantılar kullanıldıkça bellekteki bağlantılar da güçlenir, artan sinaptik bağlantılar beyinde sinir hücrelerinin kalınlaşmasını, artmasını ve daha geniş nöron ağlarını oluşturur. Nörobilim üzerine araştırma yapan bilim insanları iki nöronun birbirleriyle iletişime geçtiğinde öğrenmenin gerçekleştiğini söylerler. Bu iletişim glial hücreleri tarafından desteklenir. Nöron aksonunun kalın olması bilginin işlenmesini hızlandırır. Kullanılmayan pek çok sinir hücresi ise işlevselliğini kaybedip unutulur. (Duman,2015,s.26-33-64)

Çocukların öğrenme ve hayata katılma süreçlerinde uyarıcılarla dolu sosyal çevrenin de önemli bir rolü vardır. Çocuğun düşünme süreci ne kadar farklı ve güçlü uyarıcılarla desteklenirse, nöron bağlantıları da o kadar kuvvetlenir. Çocuk beyni ne kadar desteklenir ve problem çözmeye yönlendirilirse, yetişkinlikte sorunlarla mücadele edebilen, yeni kapılar açabilen bir birey olması o kadar kuvvetli bir ihtimaldir. Çocuk yaşamının ilk yıllarında muhakkak ki zenginleştirilmiş bir ortamda öğrenme gerçekleştirmeli ve deneyimlerini artırmalıdır. Çocuk büyüdükçe bağlantı kuramayan nöronları kaybolacaktır ve araştırmacılar yirmi yaşından yetmiş yaşına kadar her sene yaklaşık 18 milyon nöron kaybımızın olduğunu tahmin etmektedir. (Duman,2015, s.94)

Beyin temelli öğrenme tamamen mantık üzerine kurulmamıştır. Duyguların da öğrenmede ve hayata başarıyla uyum sağlamada önemli bir rolü olduğu artık kesinleşmiştir. Duygular, dikkati nesneye odaklamayı kolaylaştırır. Bir yandan da olumsuz duygular içerisinde olan bireyin, doğru düşünemediği bilinmektedir. *“Duygusal sıkıntıların sürekli olması çocuğun entelektüel yeteneklerini azaltır, öğrenme yeteneğini köreltir.”* Bunun sebebi erken yaşta sorunlu ilişkilerle karşılaşan çocuğun beynindeki glikozun stresle başa çıkabilmesi için harcanmasıdır. Oysa glikozun bilişsel işlemlerde kullanılması gerekmektedir. Bilişsel işlemler için kullanılmayan glikoz, çocuğun kimyasal tepkilere bağlı olarak tepkiselliğini ve kan basıncını artırmakta, çocuğun sonraki davranışlarında dürtüsel saldırgan davranışlarının daha sık görülmesine sebep olmaktadır. (Duman,2015, s. 35,95-96)

Aytaş (2003) çocuğa okuma yazmanın öğretilmesiyle beraber, okumayı geliştirmek adına çocuk edebiyatı ürünlerinden faydalanan öğretmenlerin çocukların okuma-yazma başarı derecesini ve yazılı-sözlü anlatım başarılarını artırdığını söyler. Özellikle iletişim becerilerinin kuvvetlenmesi çocuğun sağlıklı bir şekilde sosyalleşmesini de sağlayacaktır. Günümüzün öğretici ve edebi metinlerinin çocuklara okutulmasında belli amaçlar vardır. Öğretici metinlerde çocuğa bir ders verme, bir bilgi aktarma amacı güdülürken; edebi metinlerde temel amaç çocuğun hoş vakit geçirmesi, hayal ve duyu dünyasının zenginleştirilmesi, deneyimlerinin artırılmasıdır. İki metin türünde de öğrenme gerçekleşir. Öğrenme gerçekleştikçe beyinde düşünme kuvvet kazanır ve bu da beynin kapasitesini artırır. Beynin kapasitesini artırmak aynı zamanda çağımızın eğitim sisteminin de temelini oluşturmaktadır. Duman'a göre, eğitim süreci yıllar içinde değişime uğramış, dün "öğretileni öğren" varken, "öğrenmeyi öğren" gündeme gelmiştir, yarınlarda ise "düşünmeyi öğren" veya "düşünmeyi düşün" hâkim olacaktır. (2015,s.41)

Öğrenme ve bilgiye ulaşma yolları çeşitlidir. Bilginin işlenmesinin algıyla başlayıp beyinde son bulan bir süreç olduğu bilinmektedir. "*Bilgi bir bilinç durumudur, bilinç ise bir beyin sürecidir.*" (Duman,2015,s.44) Bilginin, bilincin ve belleğin merkezi beyindir. İnsan dış dünyadan gözlem, deney, duyma, tatma, dokunma, koklama, okuma, yazma gibi doğrudan ve dolaylı yollarla veriler toplar. Bu verileri beyinde zihinsel sürecinden geçirir ve kodlayarak anlamlandırır. Böylece dış uyarıcılar önceki bilgilerle karşılaştırılıp, yeni bilgiler elde edilir, bu bilgiler belleğe depolanır, yeri geldiğinde hatırlanır ve böylece zihinsel ürünler mantık ve kalite yönünden değerlendirilebilir. Bunların tümü bilişsel faaliyetlerdir. (Duman,2015,s.45)

Bloom'un bilişsel alan taksonomisindeki altı basamak öğrenmenin sürecini açıklamada oldukça başarılıdır: bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme. 1956 yılında gündeme gelen Bloom taksonomisi, 1995-2000 yılları arasında Krathwohl ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmalarla üst düzey becerileri sınıflandırabilecek şekilde yeniden yapılandırılmıştır. Çintaş Yıldız'ın (2015) Anderson ve Krathwohl'dan aktardığına göre güncellenen

taksonomi ismin temel oluşturduğu bilgi boyutu ve eylemin temel oluşturduğu bilişsel süreç boyutu olarak isimlendirilerek iki kısımlı bir yapı oluşturmuştur: *“Bu haliyle taksonominin bilgi boyutu olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel bilgi olmak üzere dört, bilişsel süreç boyutu ise hatırlamak, anlamak, uygulamak, analiz etmek, değerlendirmek ve yaratmak olmak üzere altı kategoriden oluşmaktadır.”* (2015, s.480)

Bir beyin süreci olan bilincin, beynin hangi bölgesinde oluştuğuna dair pek çok araştırma yapılmaktadır. Aslında bilinç, bir şeyi düşünce ve gözlemlerle beraber kavramak ya da fark etmek, anlamına gelir. “Farkında olmak”tır. Bilinç konusunda Calvin ve Ojemann, J.Allan Hobson’un *The Dreaming Brain* kitabından şu alıntıyı yaparlar:

Bilinç, saniyede birçok kez ateşleme yapan, on binlerce komşusuyla anında iletişime geçen milyarlarca hücrenin faaliyetlerinin sürekli, öznel farkındalığıdır. Bu faaliyetler senfonisi bazen dışadönüktür (uyanıkken), bazen dış dünyaya karşı son derece ilgisizdir (uyku esnasında), bazen de kendinin o kadar farkındadır ki (rüyalar sırasında) dış dünyayı kendi imgesinde yeniden yaratır. (2009,s.30)

Bilişsel süreçte, hafızada ve bilinçte en önemli alan beynimizdeki kortektir. İnsan beyni iki yarısı birbirinin neredeyse aynı olan -sağ taraf çoğunlukla sol taraftan daha geniştir- bir cevize benzetildiğinde kabuğumsu yarımlarından her birine “beyin korteksi” denir. Korteks, iki yarımküreye ayrılmıştır. İnsanların korteksi öyle fazla büyümüştür ki bükülüp kıvrılmak zorunda kalmıştır. (Ramachandran, 2015, s.44) Yaklaşık bir greyfurt büyüklüğündeki insan beyninde bu korteks kıvrımları beynin gücünü belirler. Kıvrımlar arasındaki hücreler insana ince becerileri yapmada kolaylık sağlar. Bilal Duman’a göre, *“Eğer korteks bilişsel süreçler açısından en önemli alan ise, o zaman bireyin korteksi ne kadar büyükse, özel çevresine karşı o kadar esnek ve duyarlı olur. Korteks kıvrımları beynin gücünü belirlemede önemli bir etkiye sahiptir.”* (2015,s.74) Aynı zamanda bu korteks sinir sisteminin %70’ini oluşturmakta ve birçok önemli merkezi barındırmaktadır. Ramachandran, korteks için *“ileri düşüncenin yuvası, tüm üst düzey zihinsel işlevlerimizin gerçekleştirildiği (hiç de boş olmayan) tabula rasa”* demektedir. (2015,s.44) Calvin ve Ojemann’a göre serebral korteksin yüzey alanı ne kadar büyükse, beynin işlem yeteneği de o

kadar büyüktür.(2009, s.19) Korteksin gelişimi insanda yaklaşık olarak 18-20 yaşlarında tamamlanabilmektedir. (Duman,2015,s.139)

Öğrenilen bir bilgi çocuğun belleğinde kısa süreli ya da uzun süreli olarak depolanır. Kısa süreli bellek, çalışan bellek olarak da adlandırılır, sınırlı bir kapasitesi vardır. Burada 20-30 saniye içinde tekrarlanmayan ve kodlanamayan bilgi atılır ya da unutulur. Uzun süreli kompleks bellek ise uzun süreli hatırlamaları işleyen bellektir. Bilgiyi depolar ve ihtiyaç duyulduğunda geri çağırır. Uzun süreli bellek, deklaratif ve deklaratif olmayan şeklinde ikiye ayrılabilir. Deklaratif bellek bilinçli olarak hatırlanan olgusal ve olaysal belleklere işaret ederken, deklaratif olmayan bellek hiçbir bilinçli bellek içeriğini gerektirmeyen performansla açıklanır. Deklaratif bellek de kendi içinde episodik bellek ve semantik bellek olarak sınıflandırılır. Episodik bellek kişisel deneyimlerin özgeçmişidir, ilişkilere, olaylara sembolik nesnelere ilişkindir. Semantik bellek ise nasıl öğrendiğimize dair bellektir ki asıl üzerinde durulması gereken de bu anlamsal bellektir. Semantik bellek sözcüklerle öğrenilmiş olan bilgileri tutar. (Duman,2015,s.190-197) Ramachandran'a göre semantikle ilgili beyin bölgesi, beynin ortasından geçen yatay yarığın hemen yakınında bulunan sol temporal lobdadır. *“Wernicke alanı adı verilen bu bölge, anlamın temsili konusunda özelleşmiş gibi görünmektedir.”* (2015,s.218)

Uzun süreli bellekte bilgiler anlamlarına göre kodlanır. Bu anlamlar bilginin nerede kullanılacağına, hangi değere hitap ettiğine, yaşamsal bir değeri olup olmadığına göre değişir, yine bilginin kimle, nerede ve nasıl oluşturulduğu da anlamına katkı sağlamaktadır. En iyi ve en kalıcı öğrenme renk, grafik, şekiller, ses, müzik, rol yapma, hareket ve uygun metaforlarla zenginleştirilmiş ortamlarda gerçek deneyimlerle bütün duyulara hitap edersek gerçekleşebilir. İnsanların okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini, yapıp söylediklerinin ise %90'ını hatırladıkları bilinmektedir. (Duman,2015, s.203)

Her çocuk, belli bir zihinsel potansiyele sahip olarak doğar. Planum temporal asimetrisinin fetüslerde 26 haftalıkken teşhis edilebildiği buna bağlı olarak, bebeklerin muhtemel dil ile de alakalı bir anatomik donanımla doğduğu söylenir.

(Calvin ve Ojemann,2009, s.53) Yine araştırmalar bebeklerin ortalama olarak 100 milyar nöron ile doğduğunu göstermektedir. Eğer nöronlar beyin gelişimi sırasında uygun zamanlarda, kritik dönemlerde kullanılmazsa bağlantı yetenekleri ölür ve düşüncenin gerçekleşmediği bir ortamda milyonlarca hücre ağ oluşturmadan ayrı ayrı kalır. Bu hücre ölümüne bazı araştırmacılar “nöron budanması” demektedir. Suskind (2018) bu budanma olmasaydı beyin aşırı yükü kaotik bir hâle gelirdi, demektedir.

Beyin gelişimindeki kritik dönemlere dikkat edilmelidir. Beyin bir daha hiçbir dönemde ilk yıllarındaki kadar nöroplastisiteye yani farklı çevrelere göre değişebilen esnek yapıya sahip olmayacaktır. Zeki genlerle doğan çocuğun çevresi zenginleştirilmezse beynini kullanmayı öğrenemeyecek ve zekâ potansiyeli körelecektir. 6-7 yaşlarında bir çocuğun beyindeki nöronlar milyonlarca bağlantı yapabilecek bir kapasitedir ne var ki bu potansiyel, çocuk 10-11 yaşlarına gelince sona erer ve bu sırada çocuk bu bağlantının %80’ini kaybeder. Beyin hücrelerinin kaybedilmesinden daha önemli olarak beyin uyarılması ve sinaptik bağlantılarını artırması gelmektedir. Araştırmalara göre, beyin 4 yaşa gelene kadar fiziksel büyümesini büyük ölçüde tamamlar ama 16-18 yaşına kadar devam eden süreçleri de vardır. Özellikle elektrik sinyallerinin çok hızlı iletilmesini sağlayan miyelin kılıfının oluşması yani miyelinizasyonun en geniş yayılımı 11 ile 15 yaşları arasında meydana gelmektedir. Bütün bunlar da bir çocuğun aile içinde bulunduğu 5 yaştan lise son sınıfa kadar itibaren bütün okul yaşamının önemini vurgulamaktadır. Bunun için öğretmen ve ebeveynler çocukların öğrenmelerini geliştirecek teknikler kullanmalıdır. Çocuk edebiyatı eserleri, bu öğrenmenin en eğlenceli yollarından biridir. Çocuk öykü, roman, senaryo, tiyatro gibi tasarlanmış ve önüne sunulmuş kurgulardan yararlanabilir, bu eserlerle desteklenen bir ortamda gelişim görevlerini tamamlayıp hayata hazırlanabilir. (Duman,2015,s.91-93)

Okuma yıllar içinde beyinde gelişecek, çocuk okumaktan zevk alacaktır. İnsanlık tarihinde yazı henüz 5000 yıllık, nispeten yeni bir keşif olmasına ve bundan birkaç yüzyıl evveline kadar pek çok insanın okuma bilmemesine rağmen insanlar olarak beynimizde okuma alanlarının nasıl bu kadar hızlı

kazanıldığı konusu gündeme gelmiş, buna yanıt okumanın büyük ihtimalle başka bir birincil amacı olan bir kortikal alanın ikincil bir kullanımı olduğu olmuştur. Darwin'in deyişiyile okuma anatomik süreklilikte işlevsel bir değişimdir. (Calvin ve Ojemann,2009, s.251)

Bir çocuk edebiyatı ürününde çocuğun bilgi düzeyine uygun metaforların kullanılması o yaş düzeyinin belleğinin düzeyinin bilinmesine bağlıdır ve yazar, eserini yazarken bu düzeylere dikkat etmelidir. Metafor, anlatılmak isteneni kolay anlaşılması için benzetme yoluyla yeniden kavramsallaştırma olarak tanımlanabilir. Bilal Duman eğitimde de öğretmenlerin ve ebeveynlerin metaforların üzerinde durmalarını söylemektedir: *“Bilgilerin planlanarak yapılandırılması ve hissedilerek anlamlandırılmasında öğrencilerin düşleri ve ilgilerini çeken metaforlar kullanılmalıdır.”*(2015,s.52)

1.1.3. Çocuklarda Bilişin ve Bilişsel Süreçlerin Gelişimi

Biliş, Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde “canlının, bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesi” olarak tanımlanmaktadır. Psikolojiye dair kaynaklarda, “biliş” (cognition) terimi, dünyamızı öğrenmeyi ve anlamayı içeren zihinsel faaliyetler anlamına gelir. Düşünme ile oldukça yakın anlamlı alınır.

Biliş, insanın biyolojik durumu ve içinde yaşadığı çevreye ilişkin olarak işlediği bir bilgi olarak da tanımlanabilir. Diğer bir deyişle bir biliş, bilinen ya da algılanan her şey olabilir. Bilişsel kuram, insanın çevresine ilişkin bilgileri nasıl edindiği, çevresini nasıl algıladığı ve bu tür bilişler temelinde çevresi içinde nasıl davrandığı ve çevresi üzerinde nasıl etkili olduğu ile uğraşır.

Bilişsel Psikoloji üzerine araştırmalar yapan Neisser, şu açıklamayı yapıyor: “Biliş terimi, duyuşal girdilerin dönüştürüldüğü, azaltıldığı, yeniden gözden geçirildiği, depolandığı ve kullanıldığı bütün süreçlere işaret eder. Açıkçası biliş, insanoğlunun yapabildiği her şeyi içermektedir ve her psikolojik fenomen aynı zamanda bir bilişsel fenomendir. (Solso, Maclin ve Maclin, 2014, s.2)

Bilişin bireysel değişimleri üzerine de çalışmalar yapılmaktadır. David Cohen, şöyle soruyor: *“Biliş bir öğrenme ve çevre konusu mudur yoksa kalıtım konusu mudur? Kaderiniz DNA'nız ve genleriniz tarafından siz doğmadan önce mühürlenmiş midir yoksa nasıl yetiştirildiğinize ve içinde geliştiğiniz çevreye mi bağlıdır?”* (2015, s.15) Bilişi, dünya üzerinde olup bitenleri görmek, duymak ve anlamak, olarak yorumlayabiliyoruz. Öyleyse zihinsel faaliyetlerimiz üzerinde etkisi bulunan deneyimlerimiz ve öğrendiklerimiz, yani “öğrenme ve çevre” faktörü, “kalıtım” faktörünü gölgede bırakmaktadır. Her on yılın, hatta her yılın çocukları birbirinden çok farklı imkânlar içinde büyümekte, bilişleri gün geçtikçe değişmektedir. Bilgisayar, video oyunları, akıllı telefonlar çocukluğun doğal yapısını değiştirmektedir.

Çocukların doğal yapısı değişirken, biliş konusuna bilimsel ve tıbbi açıdan yaklaşan bazı bilim adamları, evrimin beyni de etkilediğini savunmaktadır. Beyindeki bu değişim, bireylerin bilişsel gelişimini de etkilemektedir zira zihinlerin gelişme biçimi, beynin işleyişiyle yakından ilgilidir. (Cohen,2015, s.23-24) Bir bebek dünyaya geldiğinde, beyinde yüz milyara yakın nöral hücre olduğu saptanmıştır. Artık daha fazla hücre oluşmayacaktır sadece bu hücreler arasında eksik olan bağlantılar tamamlanacaktır. Bunlar da dış dünyayı algılamakla, hissetmeyle oluşturulur. Çocuk gelişiminde kritik dönemlerin önemi de burada bir kez daha gün yüzüne çıkmaktadır. Yine de özellikle dil gelişimi incelendiğinde çocukların hangi süreçlerden geçerek bu dil yetisini kazandığının tam açıklanması mümkün değildir. Cohen'in tabiriyle *“İnsan beyni, insan beynini açıklayamayacaktır.”* Hatta bir söyleşide Noam Chomsky, David Cohen'e şunları söylemiştir:

Zihin teorisi doğuştan gelen özel biyolojik yeteneğimiz sayesinde ulaşabileceğimiz teoriler arasında ya da ulaşamayacağımız teoriler arasında yer alabilir. O halde, görünen o ki, insanların mistik, anlaşılmaz özellikleri vardır, çünkü aslında bunu açıklayacak teori, biyolojik organizmalar olarak (görünüşe göre sınırlı bir erişim alanı olan) bizim erişim alanımız içinde olmayacaktır. (Cohen, 2015, s.42)

Bilişsel etkinlik üzerinde odaklanan yaklaşımlar, bu kimi zaman açıklayamadığımız algısal örgütlemelerin, bireye gelen uyaran ve bilgilerle bireyin bunlara verdiği yanıtlar (tepkiler) arasında oynadığı aracılık rolünü

vurgular. Bilişler, doğrudan gözlenemeseler de, gözlenebilir uyaranla ölçülebilir tepki arasındaki ilişkiyi önemli ölçülerde etkileyen ve biçimlendiren ara değişkenlerdir. Bilişsel işlevlerin uyaranla tepki arasında etkili olduğu, uyaranın birey için taşıdığı anlamı belirlediği ve bu anlam temelinde tepkinin başlatıldığı varsayılır. Dolayısıyla, bilişsel kuramda içsel ve bilişsel süreçlerin doğasını ve işleyiş biçimini anlamaya karşı, uyaranların fiziksel niteliklerine karşı olduğundan daha büyük bir ilgi söz konusudur.

Çoğu araştırmacı, bilişi insan zihninin dünyayı ve çevresindekileri anlamaya yönelik yaptığı zihinsel işlemlerin tümü olarak açıklamaktadır. Bu zihinsel süreçlere bazı araştırmacılar duyu, hayal, hafıza, problem çözme ve düşünmeyi de eklerken, bazıları da bunlara kavram oluşturma, dil edinme, yaratıcılık, bilgi, odaklanma ve karar vermeyi de dahil ederek tanımı genişletmektedir. Biliş kuramları çerçevesinde bilişin tanımı bizi, bilgiyi edinmek, düşünmek ya da anlamlandırmak gibi bilinçli faaliyetlerden niyetler, inançlar, arzular gibi kişiye özgü durumlara, hatta bilinç dışı durumlara dek uzanan geniş bir alana götürmektedir.

Biliş, sözü geçen kavramlarla ilişkili dinamik bir olgu olarak kabul edildiğinde “Bilişsel süreç” tanımı karşımıza çıkar. Bu anlamda bilişsel süreç, “algı, dikkat etme, yorumlama, anlama ve hatırlama gibi zihinde gerçekleşen içsel süreçleri ifade eder. “Bilişsel güç” olarak ifade edilebilecek olan bu süreç, “zekâyı oluşturan beynin tüm öge ve işlevlerinin birlikte çalışmalarının bir ürünü” olarak görülmektedir.

Biliş kavramı, birçok diğer sosyal kavram gibi, felsefe, psikoloji ve eğitimbilim bağlamlarında ele alındığında, farklı karakteristik özelliklere bürünebilmektedir. Örneğin felsefe ve psikolojide biliş, daha çok soyut karakterli olarak ele alınırken, eğitimbilim alanında, öğrenmeyi gerçekleştiren zihinsel bir süreç veya ürün olarak ele alınmaktadır. Biliş, felsefi perspektiften ele alındığında, “bütün bileşenleriyle birlikte bilme edimini oluşturan süreç” olarak tanımlanmakta; tasarım ve durumlar ya da süreçler biçiminde ifade edilmektedir. Daha çok “algı” odaklı bu bakış açısında, sözü geçen süreçler, “dünya üzerine düşünmek, bir

dili kullanmak, bir davranışı yönlendirerek denetlemek” olarak ifade edilmektedir.

Psikoloji ekseninden bakıldığında biliş, bireyin, kendisi ve kendisi dışındakilerin farkına varması ve bunları anlayıp bilmesi olarak ele alınıp “bilme” olarak ifade edilmektedir. Bir yeti olarak biliş “bir şeyi anlamış ya da öğrenmiş bulunma, tanıma ve anımsama” şeklinde de açıklanmaktadır. Başka bir tanımla biliş, gerçeğin insan düşüncesinde, toplumsal gelişim yasalarıyla koşullanmış, uygulamayla ayrılmaz biçimde bağlantılı olarak yansıması ve yeniden kurulması sürecidir.

Piaget’ye göre, zekânın gerçekleştirdiği biliş, gerçekliğin durağan bir kopyası değildir. Bir nesneyi bilmek demek, onun üzerinde etkide bulunmak, onu dinamik olarak yeniden üretmek demektir. Doğalcı anlayışa göre biliş, öznenin fiziksel eylemlerinin bütünüdür. Bunlardan farklı olarak idealist yaklaşımlarda bilişin, bilinç yapısı tarafından belirlenen özerk bir olgu olduğu kabul edilir.

Eğitimbilim perspektifinden biliş, öğrenme ve bilgilenme bağlamında ele alındığında, bilginin kazanılması ve kullanılması süreci olarak tanımlanabilir. Bilerek, bilme yoluyla öğrenme bağlamında biliş, “öğrenmenin en yüksek şekli” olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda biliş, algılama, depolama ve duyu alıcılarınca toplanan bilgilerin işlenmesini de kapsar. Biliş, hafıza bağlamında ele alındığında, “zihinde depolanan bilginin artığı” olarak nitelendirilebilir ve şu şekilde tanımlanabilir: “Biliş, zamanla, nesnelere veya olayların içsel temsiliinde tutulan yüzeysel bilginin miktarı (aşağıdan-yukarıya işleme) ile dâhil edilen anlamın miktarı (yukarıdan-aşağıya işleme) arasındaki alışverişten oluşur.

Doğuştan bahsedilmiş bir takım donanımlar ile bireyin edinimlerinin sonucu olduğu düşünülen biliş, başta bilinç, duyum, algı olmak üzere, akıl (zeka), hafıza, duygular, ruh ile biyolojik ve kültürel bağlamlarla anlaşılabilir bir olgu gibi görünmektedir. Bu konuda, Piaget’in bilinen biliş kuramını “görgül, ruhbilim ve bilim tarihi verilerinin genellemesi” olmakla eleştiren, Lektorsky (1998, 317), bilişin tanımı konusundaki zorluğa işaret etmek için “biliş kuramı olabilir mi?” diye sormaktadır.

Hasan Güleriyüz de, *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı* isimli eserinde, çocuğun gelişim alanlarını bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç bölümde incelemiştir. Buna göre biliş, “algılama, bellek, muhakeme, düşünme ve kavrama süreçlerini kapsar. Algılama, gerek iç gerek dış dünyadan kazanılan bilgilerin yorumlanması, örgütlenmesi ve yeniden bulunmasıdır. Bellek, elde edilen bilgilerin depo edilmesi ve gerekli durumlarda kullanılmasını içerir. Muhakeme yani yorumlama, bilgiden bir anlam çıkarma, sonuca varma amacıyla yapılan işlemdir. Düşünme, bilgi ve çözümlerin nitelik açısından ele alınması ve değerlendirilmesidir. Kavrama ise, bilginin neden ve niçin, nasıl sorularına yanıt vermesi, bilginin geçmişle ve gelecekle ilişkilendirilmesini sağlayan süreçtir. (2013, s.9-10)

Morgan’a göre bir kitap okurken de televizyon izlerken de bir şeyler öğreniriz. İnsanlar bazı şeyleri, sadece bunlara maruz kalarak öğrenirler. Klasik ya da edimsel koşullanma olmadan. Bu öğrenme durumunun özelliği, yeni bilgilerin depolanması (storing) ve eski bilgilerin yeni anlamlar, bağlar (associations) kazanmasıdır. İşte ağırlık noktasını bilgi depolamanın ve işlemenin oluşturduğu, pekiştirecin açık biçimde kullanılmadığı bu durumlar için araştırmacılar, yeni bir ad arayışına girmiştir. “Bilişsel” kelimesi, psikologlar tarafından, duyu organlarından gelen girdilerin (input) işlenmesini ifade etmek için kullanılır. “Öğrenme” ise, davranışlarda yaşantı sonucu meydana gelen devamlı değişikliklerdir. Bu iki tanım yan yana getirilerek “bilişsel öğrenme” gündeme getirilmiştir. Diyebiliriz ki bir insan ya da hayvanın geçirdiği yaşantı sonucu, bilgiyi işleme tarzında meydana gelen değişikliğe bilişsel öğrenme denir. Diğer bir deyişle, bilişsel öğrenme geçmiş yaşantılar sonucu olayların anlam değiştirmesidir. (2011, s. 86-87)

Öğrenmedeki bu kognitif görüşün ilk savunucularından biri de Tolman’dır. Kendisi farelerin karmaşık labirentteki öğrenme yolları üzerine çalışmaktaydı. Tolman’ın görüşüne göre, karmaşık bir labirentte koşuşup duran bir fare, labirentte önce sağa sonra sola dönme tepkisini öğrenmekten çok, labirentin zihinsel bir temsilini, kognitif haritasını geliştiriyordu. Bu deneyleri Köhler, Sultan

isimli maymunuyla; Thorndike, kedilerle; Skinner fare ve güvercinlerle geliştirdi. (Arkonaç, 1993, s.166-168)

1.1.4. Çocuklarda Dil Gelişimi

Çocukların fiziksel gelişimleri, bilişsel gelişimleri, dil gelişimleri, kültürel gelişimleri bir bütündür. Daha hamileliğin üçüncü trimesteri gibi erken bir dönemde beyin ana dili öğrenmek için harekete geçer, bir dünya vatandaşı olarak tüm dillere açık doğan çocuk zaman içinde kendi dilini baskın olarak öğrenir. Dil, farklı disiplinlerde farklı açıklansa da Sever'in tanımı genel kabule uygundur: *“Dil, konuşurken çıkardığımız, duyarak algıladığımız ses örüntüleriyle anlatmak ya da kavrayıp yorumlamak istediğimiz anlam örüntüleri arasında ilişkiyi kuran yapısal bir sistemdir.”* (2003, s.27)

Dil, kavramların sembolik taşıyıcısıdır. Dil gelişimi, bilişsel gelişimle paralel ortaya çıkar. En hızlı bilişsel gelişme ve en verimli dil edinimi okul öncesi dönemde gerçekleşir. Çocuk, beş yaşına kadar konuşma dilini veya başka bir ifadeyle sözlü dili edinmiş olur. Büyümesi boyunca da her yeni yaşında düzeyini geliştirir.

Dil gelişimi için, Noam Chomsky kalıtımsal, B. F. Skinner çevresel demektedir. Chomsky'e göre insan beyninde genetik bağlantılar önceden belirlenmiştir. Skinner'in teorisinde ise ebeveyn kaynaklı öğrenmeden ziyade edimsel koşullanma ön plana çıkar. Skinner, bir çocuğun dil ediniminin Pavlov'un köpeğindeki gibi pekiştireçlerle ilerlediğini savunur. Chomsky, bu teoriyi “saçma” olarak niteleyerek çocukların kısa bir sürede edindikleri karmaşık dil bilgisinin basit bir ödül ceza yöntemi ile nasıl açıklanacağını sorgular. (Suskind, 2018, s.41) Aynı zamanda Chomsky ve Lenneberg, dil öğreniminin bireylerin yaşantılarında büyük farklılıklara rağmen bir dilbilimsel toplum içinde homojen biçimde sürdürüldüğünü savunur. Buna göre, çocuk ne duyduysa onu taklit etmemektedir, sistematik hatalar yapar ki bu da hızla gelişen bir dil bilgisini işaret eder. İlk kelimeler çoğunlukla isimlerdir, daha sonra fiiller ve en son sıfatlar ile zarflar öğrenilip kullanılmaya başlanır. (Driscoll, 2012, s.327)

Akbayır (2013) da bu görüşü desteklemektedir. Sözcükleri asıl sözcükler, uydu sözcükler, ulak sözcükler ve gölge sözcükler olarak sınıflandıran yazar, çocuğun önce asıl sözcükler olan isimleri ardından fiilleri öğrendiğini söyler. İsim ve fiilin ardından çocuk, sıfatları ve zarfları öğrenir. Böylece uydu sözcükleri kavrayan çocuk, iki sözcük arasında ilgi kurabilmek için edatları, iki sözcüğü bağlamak için bağlaçları öğrenir bunlarla beraber de ulak sözcükleri öğrenmiş olur. Bir adın yerini tutan zamiri doğru algılayan ve uzun uzun kuracağı bir cümleyi bir ünleme sığdıran çocuk, gölge sözcükleri de kavramış demektir.

Bir çocukta kavramlar oluşurken, örüntüler arasında ilişkiler kurulurken veya bir sorunun çözümünde dil gelişimi ile bilişsel gelişim iç içe ele alınır. Dil, çocukların biliş düzeylerinin gelişmesinde en önemli etmenlerdendir ve okul öncesi dönemden başlayarak dil gelişimi ebeveynler ve öğretmenler tarafından desteklenmelidir. (Sever,2003, s.27-28)

Fırsat penceresi çocuk için açıldığında çocuk büyük ihtimalle her şeyi çok iyi biçimde öğrenebilecektir. Duman, bir bebeğin günde 10 ya da daha fazla kelime öğrenebildiğini, bunun üç yaşına eriştiğinde yaklaşık 900 kelimeyi oluşturduğunu söyler. Çocuk beş yaşına erdiğinde bu rakam 2.500-3.000'e kadar çıkmaktadır. (2015, s.103) Suskind'e (2018) göre, bir çocuğun doğumundan üç yaşına kadar duyduğu kelimelerin nitelik ve niceliği çocuğun eğitim hayatındaki başarısını belirleyebilmektedir.

Sedat Sever, çocukların dili taklit ve model alma yöntemleriyle öğrendiğini savunur. Ona göre, çocuklar bir dil öğrenirken ilk modelleri anne ve babaları ile diğer aile üyeleridir. Çocuk daha sonra okula başladığında ve farklı sosyal çevrelere girdiğinde dağarcığı gelişmeye başlar. Dilsel becerileri gelişen bir çocuğa *“zenginleştirilmiş bir dil çevresi”* imkânı sunmak onu diğerlerinden üstün kılabilecek bir değişkendir. (2003, s.28) Bu noktada ailelerin durumu her açıdan önem kazanmaktadır. Çocuğun beyni üç yaşın sonunda fiziksel kapasitesinin %85'ine ulaşmaktadır. Üç yaşa kadar çocuğun duyduğu her kelime onun gelişimi için bir basamak olacaktır. Suskind'in kitabında verdiği Amerika örneğinde, sosyoekonomik düzeyleri farklı 42 aile incelenmek için seçilmiş bu ailelerin çocuklarıyla iletişimi kayıt altına alınmıştır. Buna göre, üç yılın sonunda

sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının üç yaşına gelene dek 45.000.000 kelime işittikleri, sosyoekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının ise 13.000.000 kelimedede kaldıkları saptanmıştır.

Ailenin, çocukların dil gelişimine etkisinin üzerinde önemle duran Suskind, doğuştan duyma kaybı olan iki çocuğa aynı küçük yaşlarda koklear implant ameliyatı yapmıştır. Çocukları kendilerini en çok belli ettikleri üçüncü sınıf düzeyine geldiklerinde tekrar kontrol eden Suskind, bu kontrol sonucu ailesi bilinçli olan, sevgi ve ilgi gören çocuğun akranlarından hiçbir farkı olmadığını, fakir bir ailede ilgiden yoksun büyüyen diğer çocuğunsa anaokulu düzeyinde kaldığını gözlemlemiştir. Zengin bir dil çevresinin önemi şu alıntıyla bir kez daha vurgulanır: *“Dil bakımından zengin bir çevre oksijen gibidir. Ondan yeterince alamayan bir insanı görene kadar değerini anlamazsınız.”* (2018, s.26)

Gardner tarafından öne sürülen farklı zekâ türlerine göre dilin, baskın biçimde sol serebral küreyle, görsel-uzamsal yeteneklerin sağ yarımküreyle, müzik algısı ve üretimin sağ ön lobla ilişkili olduğu görülmektedir. (Driscoll, 2012,s.334) Araştırmalar yapıldığında konuşma sırasında sol loba, bir sanat eserini tasvir ederken de sağ loba kanın daha çok pompalandığı görülmüştür. *“Okuma ve yazma yetileri, beynin sol lobunda bulunan angular gyrus bölgesinde gerçekleşir.”* (Duman,2015, s.114-115)

Unutulmamalıdır ki nörolojik yaş, dil öğrenimi üzerine sınırlar koyabilir. Gelişimle ilgili nörobilim çalışmalarındaki farklılaşmayı nitelemek için 4 kavramsal model oluşturulmuştur: Sabit devre, kritik dönem, şekil alabilirlik, birimsellik. Bireyin bilişsel gelişimini tamamlayabilmesi için nörolojik ve biyolojik olgunluğa da erişmesi gerekir. Biyolojik olgunlaşma, işlemsel yeterliliğin en önemli destekleyicilerinden biridir.

Zeki Karakaya (2008), çocuk gelişiminde üç sacayağı olduğundan söz eder. Bunlar yürüme, konuşma ve düşünmedir. Aynı zamanda fiziksel, dilsel ve bilişsel gelişmeyi de oluşturan bu ayaklardır. Çocuktaki fiziksel, bilişsel, duyusal ve dilsel gelişme birbirine bağlı olarak gerçekleşir. Bu gelişmelerin de biyolojik

temelleri vardır. Çocuk, dünyadaki tüm dilleri öğrenebilecek ve geliştirebilecek bir potansiyel ile yaratılmıştır.

Piaget, konuşma fonksiyonlarını incelerken çalışmasına bir soruyla başlamıştır: “Çocuğun konuşarak doyumuna yeltendiği gereksinimler hangileridir?” Bu soru, bir dil ya da mantık sorunu değil, fonksiyonel psikolojinin meselesidir ve çocuk mantığı ile ilgili araştırmaların çıkış noktasıdır. (Piaget, 2011,s.1) Piaget’ye göre dilin gelişmesiyle ve konuşmanın başlamasıyla beraber davranışlar da temelinden değişmeye başlar:

Dilin ortaya çıkmasıyla birlikte, davranışlar zeka yönünden olduğu kadar, duyu açısından da temelde değişir. Önceki dönem boyunca gerçek ya da maddi tüm edimlerin yöneticisi kalan çocuk, dil sayesinde ve anlatı biçimi altında geçmişteki edimlerini yeniden kuracak ve sözel temsillemeyle gelecekteki edimlerini önceleyecek duruma gelir. Zihinsel gelişim için buradan üç önemli sonuç çıkar: Bireyler arasında olası karşılıklı ilişki, diğer bir deyişle, devinimin toplumsallaşmasının başlangıcı; konuşmanın kendine mal edilmesi, diğer bir deyişle, iç dil ve işaretler sistemi için bir destek olan düşüncenin ortaya çıkışı; son olarak ve özellikle şimdiye değin salt algısal ve devinsel olan edimin kendi haliyle içe mal edilmesi, bundan böyle imajların ve “zihinsel deneyimlerin” sezgisel planı üzerinde kurulabilir. Duygu yetisi açısından, birbirine koşut bir dizi dönüşüm bunu izler: Bireyler arası duyu gelişimi (sempati, antipati, saygı v.d.) ve bir iç sevme yetisi, önceki evrelere göre daha dengeli bir şekilde örgütlenir. (2004,s.31-32)

Piaget dil gelişimini de tıpkı bilişsel gelişim gibi evrelere ayırmıştır. Dil gelişim evreleri şu şekildedir:

- 1.Ağlama Evresi (0-3 ay)
- 2.Babıldama Evresi (3-6 ay)
- 3.Çağıldama veya Heceleme Evresi (6-12 ay)
- 4.Tek Kelime Evresi (12-18 ay)
- 5.Kelimelerin Birleştirilmesi Evresi (18-24 ay)

24 ay, yani 2 yaştan sonra çocuk, meraklanmaya başlar, 4 yaşından sonra isteklerini ifade eder. 4-7 yaşlarda çocuk, doğru düşünmeyi öğrenir. 7 yaşındaki bir çocuk okuma yazmayı öğrenmiş ve okul sayesinde dilini oldukça geliştirmiştir. Bu yaşlarda çocuk okumaktan zevk almaya başlar. 7-12 yaşlar

arası somut-soyut kavram bağlantıları gelişir. 12 yaştan sonra çocuk, mantıklı dilsel davranış geliştirir. Bunlar aynı zamanda zekânın da gelişim evreleridir. Yani denebilir ki, çocuğun dil gelişimi, zekâ gelişimi ve bilişsel gelişimi paralel ilerler. (Karakaya, 2008, s.43-45)

Herhangi bir alandaki bilişsel gelişim, kültürel ortamda kullanılmak üzeredir. İnsanlar biyolojik olarak geliştikleri gibi kültürel olarak da gelişirler ve bu da bilişsel gelişimin olmazsa olmazlarından. Bilişsel gelişim çağındaki çocukların; ebeveynleri, öğretmenleri ve çevre tarafından desteklenmesi şarttır.

Montessori metoduna göre de yetişkinlerin görevi, çocuğun içindeki gücü uyandırmak ve çocuğu gelişim sürecinde desteklemektir. Çocuk öğrenme yeteneğine sahiptir ancak birinin ona yol göstermesi gerekir. (Demiralp, 2014,s.10)

Çocuk dilsel gelişimini tamamlarken, farklı kelime ve kelime gruplarını öğrenebileceği zengin ve çeşitli bir dil çevresinin önemi ortadadır. Sadece sosyalleşme ve konuşma ile bu dil çevresi yine sınırlı kalacaktır. Dil gelişiminin tamamlanması ve günlük dilden üstün bir dili çocuğun ayırt edebilmesi için edebi eserlerle erken yaşta tanıştırılması oldukça faydalı olacaktır.

1.1.5. Çocuklarda Cinsiyetin ve Cinsiyete Dayalı Algıların Gelişimi

Çocuklar bir edebî eseri okurken bilinç kazanmaları da istenir. Bilincin işlevi bir “şey”in farkında olmaktır. Özne, nesnenin bilincindedir. Onun kendisini nasıl etkilediğini algılar, tanılar ve yorumlar. Bilincin taşıyıcısı ise “benlik”tir. Benliğin kendi başına bir anlamlılığı bulunmaz; doldurulması gerekir. Benliği dolduracak olan şeyse nesne ilişkileri içinde kendiliğe ait imgelerdir. (Saydam,1997,s.37-38) Benlik doldurulurken cinsiyet rolleri de önemli yer tutar. Bu noktada eril bilinç ve dişil bilinç denen kavramlar doğar. Bilinç gelişimi için “ana bütün” olan anneden ayrılma ve bireyleşme gereklidir. Bu bireyleşme erkek çocuklarda daha zor olmaktadır çünkü erkek çocuk yeni bir özdeşim nesnesi arar. Bu noktada Saydam şu tespiti yapar: *“En yakın erkek özdeşim figürü olan baba, bilincin güçlü taşıyıcısı olarak zayıf çocuk-benliğe yol gösterir.”*(1997,s.56) Kız çocuğun ise bireyleşme süreci daha kolay olmaktadır çünkü kız çocuk yeni bir özdeşim

nesnesi aramadan ilk(sel) ilişki nesnesi olan ana bütün ile ilerlemeye devam eder. Bu noktada erkek çocuk bireyselleşirken bir çatışma içine girer ama kız çocuklarda bu çatışma gözlenmez: *“Özetle erkekte ‘eril bilinç’ gelişiminin yolu ayrışma ve farklılaşmadan geçerken, kadında ‘dişil bilinç’lenmenin ön koşulu bağlanma ve birlikteliktir.”* (Saydam, 1997,s.57)

Edebî eserler çocuklarda görülen bireyleşme sürecine destek olmalıdır. Erkek çocuk ve kız çocuk için farklı olan bu süreçte ana bütünden ayrılan çocuklar bir eril figüre ihtiyaç duyarlar. Erkek çocuk, hem babayla özdeşim içine girecek hem de anneye geri dönme konusunda baba ile rekabet içine girip çatışacaktır. Kız çocuk içinse eril figür, anneye olan ilişkiden bir noktada çıkmaya yardımcı olur. Kız çocuk için eril figür, bilinçlendirici ve kurtarıcı nitelikte olabilmektedir. Masallarda ve edebi eserlerde genç prensesi canavarın elinden kurtaran prens bu eril gücü simgeler. Bilinç geliştikçe kız çocuk, erilin dış gücünün aslında kendisinde de var olduğunu ve erkek öğelere yansıdığını fark eder bu üst düzey farkındalıkla beraber özgürleşir:

Kadının ilerleyen ‘bilinç’lenme sürecinde, dış güç olarak yaşatılan erilin aslında kişinin kendisine ait olup erkek öğelere yansıtıldığının fark edilmesi ve yansıtılanın geri alınarak kendilikte bütünleştirilmesi, eril dış güçlere karşı özgürleşmeye ve özerkleşmeye olanak sağlar. Bu kazanım, C.G. Jung’un tanımladığı ‘bireyleşme’ (Individuation) sürecinde çok önemli bir aşamadır.(1997,s.57)

İncelenen eserlerin tümünde, bireyin gelişen bilincinin ilk kaynağının anne olduğu görülmektedir. Çocuk anne ile bir “ikili birlik” içindedir. Gücünü anneden alır. Gelişimin bu döneminde anne veya babadan uzaklık çocukta ileriki dönemlerde psikoz oluşumuna zemin hazırlamaktadır. Çocuk, sağlam bilinci ana bütün olan anne ve güçlü bir eril figür olan baba ile sağlıklı bir ilişkiyle oluşturacaktır. Baba bu noktada, çocuğun anneden uzaklaşıp bireyleşebilmesini de kolaylaştırır ve bir üçgen ilişki modeli oluşur:

Çocuğun sağlıklı gelişimi ve bireyleşmesi kendisini erken çocukluk dönemindeki tek referans kişisi olan anneden ayırıştırması, sınırlaması, farklı olduğunu algılaması ile mümkündür (psikososyal bireyleşme)... yaşamın 18-24. aylarında babacıl eylemlilik (yani babayla ilişki üzerinden bireyleşme atılımı) özel bir önem kazanmaktadır. ‘Anne kucağından ayrılma (uzaklaşma)’ eyleminden çok ‘baba ilişkisine gitme (çekilme)’ eylemi, bireyleşmenin motor eylemidir (babacılık). (Sağlam,1997,s.66)

Bilincin gelişip bireyselleşmenin başlamasından sonra üzerinde durulması gereken bir diğer kavram da bilinçdışıdır. Her türlü davranışın temelinde bilinçdışı ruhsal gerçekliğin de payı vardır. Bu noktada psikanalizden bahsetmek yerinde olacaktır. Freud, anne babanın model alınmasının bilincin ve bilinçdışının oluşumundaki rolünün farkındadır. Ona göre anne-baba ile ilişkilerden “Üst-Ben” doğar. Bu üst-ben, çocuğun gelişimi sırasında karşılaştığı baskıcı güçlerden doğar. Eğer çocuğun eğitimi uyumlu ve anlayışlı bir ortamda şekillenirse üst-ben yavaş yavaş evcilleşir ama tersine baskıcı bir tutum söz konusu olursa bilinçdışının katılığı ve kural tanımazlığı ön plana çıkar. Çocuk anne baba tarafından sevmek için güdülerini bastırır ve bu içten içe hınca sebep olur. Anne-baba ve çocuk çatışmalarının temelinde bebeklikten gelen bu hınç vardır. *“Sevgi ve saldırganlık, hayranlık ve korku, güvenlik ve sıkıntı çocuğun duygusal dünyasını paylaşır.”* (Charrier,2015, s.46-48) Duyguların daha çocukluktan hayatımızı etkilediğinin farkında olan Chodorow da, psikanalizi “duyguların gücü” olarak adlandırmaktadır. Ona göre de ruhsal gerçekliği oluştururken duyguların payı büyüktür. Duygular, Chodorow’un yaklaşımında bilinçdışı içsel yaşamımızı kuran, kaygıyı veya diğer rahatsız edici duyguları azaltan psikodinamik süreçleri ifade eder. Her çocuk kişisel anlamını yaratırken bu süreçlerden faydalanır. Aynı zamanda bu süreç aktarım, yansıtma, içe yansıtma ve fantezileri de kapsar. (2007, s.25-26)

Psikanalizdeki aktarım, çocukların edebi eserleri okurken kullanacağı yetilerden biridir. Birey, aktarım aracılığıyla ruhsal gerçekliği barındıran iç dünyanın toplumsal ve kültürel dünyaları yaratmasını, şekillendirmesini ve bu dünyalara yeni anlamlar yüklemesini sağlar. *“Aktarımda, yaşadığımız kültürel, dilsel, kişilerarası, bilişsel ve cisimleşmiş dünyayı duygusal anlamda ve fantezi aracılığıyla bizzat donatır, canlandırır ve renklendiririz.”* (Chodorow,2007, s.26) Aktarımın iki temel yolu vardır: yansıtma ve içe yansıtma. Bu iki aktarım yolu bilinçdışı fanteziyi dışa vurur. Yansıtma duyguları, inançları veya benliğimizin parçalarını ya etkileşimde bulunduğumuz bir insana, ya bir nesneye ya da bir anlama ya da varlığa yükleriz. İçe yansıtma ise etkilenilen nesnenin ya da kişinin işlevleri benliğe katılır, içsel dünyayı değiştirir ve benliği yeniden oluşturur. Bu iki yolla dışa vurulan bilinçdışı fantezi, nesne ve kişi yahut kişi ve

başkası arasındaki ilişkileri düzenleyen çoğunlukla sözel olmayan, hissetme yoluyla kavranan duygu yüklü bir anlatımdır. (Chodorow,2007, s.27)

Bilinçdışı üzerine en önemli araştırmacılardan biri olan Freud da çocuk psikolojisini incelerken aktarımlardan faydalanmıştır. Freud, psikanalizin asıl konularının kendi keşifleri olan “bilinçdışı zihinsel süreçler, direnç ve bastırma, cinsellik ve Oidipus kompleksi” olduğunu iddia eder ve bunları bilmeyen birinin psikanalist olamayacağını savunur. Bu düşüncesinden birkaç yıl sonra ise aktarımı da bu asıl konulara katarak psikanalitik nevroz kuramında üç temel taşın bastırma, cinsel içgüdülerin öneminin kabul edilmesi ve aktarım olduğunu söyler. (Chodorow,2007, s.37)

Denebilir ki insan bebeklikten itibaren bilinçli veya bilinçsiz olarak kendi kişisel anlamını yaratır. Jung kişiliğin oluşumunda doğuştan gelen karakterin de üzerinde de durmak gerektiğini söyler, ona göre karakter yapısının iki büyük tipi vardır: sakıncılı ve içinde bulunduğu sosyal çevreye karşı sürekli güvensiz, ilgisiz içedönük karakter; dış dünyaya karşı açık, insanlarla kolay iletişime geçebilen dışadönük karakter. (Charrier,2015,s.112) Kişilikler oluşurken ve kişisel anlam yaratılırken doğuştan gelenin yanı sıra çocuk yaşadığı ve şahit olduğu deneyimlerin de etkisinde kalır. Chodorow, çocukluk dönemiyle ilgili olarak insanın gelişim evrelerine, hatlarına ya da yapısal formasyonuna değil bahsedilen kişisel anlamı yaratma yetisine odaklanmak gerektiğini söyler. Kişisel anlam kazanımı insanın yaşadığı dünyaya uyumunu kolaylaştırır. Bu anlam en erken çocukluk döneminden itibaren yansıtımlarla, duygularla renklenir. Kişisel anlam oluşturulurken temel etkenlerden biri de toplumun dayattığı cinsiyet rolleri olacaktır. Dişil ve eril figürler arasında kendini bulmaya çalışan çocuk cinsiyetin anlamını ve kendi cinsel kimliğini de bulmaya çalışacaktır. Her insan edindiği kişisel ve kültürel altyapı ile bireysel bir cinsiyet duygusu yaratır. Bu bireysel cinsiyet duygusunun kurulmasında yine bilinçdışı fantezilerin rolü olduğu görüşü iddia edilmektedir:

Diğer psikolojik anlam yaratımı süreçleri gibi toplumsal cinsiyet kimliği, cinsiyet fantezisi, cinsiyet duygusu ve bu kimliğin bir parçası olan cinsel özdeşimler ve fanteziler, yaşam döngüsü boyunca tekrar tekrar biçimlendirilir. Kendilik duyguları, bireysel duyguların tonu ve duyguyla

yoğrulmuş bilinçdışı fanteziler, öznel cinsiyetin kurulmasında dil veya kültür kadar rol oynar. (Chodorow,2007,s.84)

Bireylerin cinsiyet algısında yaşadıkları toplumun genel algısının payı vardır. Cinsiyet kavramını dilden ve kültürden bağımsız düşünemeyiz. Çocuğun hayatla tanıştığı ilk yıllarda çocuğun ve onunla iletişimde bulunan kişinin toplumsal cinsiyet rollerine uygun davranması çocukta algı sürecini başlatır ve çocukta bir temel oluşturur. Daha sonra çocukla konuşulup sözlü iletişime geçildiğinde, çocuğa bir hikâyeye anlatıldığında veya çocuk televizyon karşısına oturtulduğunda gördüğü ve duyduğu her şey –masallar, hikâyeler, çizgi film kurguları vb.- çocuğun cinsiyete ilişkin bilinçli ve bilinçdışı fantezilerini güçlendirir. Anne ve baba figürlerinin de çocuğun cinsiyet algısının oluşmasında büyük rolü vardır. Aile bireylerinin taşıdığı cinsiyet anlamları iç ve dış dünyanın çocukta oluşturduğu anlamlandırma sürecinden, gelişimde yer alan savunmacı ve yaratıcı bölünmeden doğar. Çocukta cinsiyet imgelenimi anne veya babaya bağlı olarak gelişir. Buna göre eğer anne figürü etkisizse veya sürekli sinirli sürekli depresyonda bulunuyorsa bu çocukta kadınlığa ilişkin bir ayrıntı olarak kodlanacaktır. Aynı şekilde eğer baba fazla baskın veya hükmediciyse yahut ortalarda olmayan etkisiz bir baba figürüyse erkek cinsiyetine dair anlamlar da bu doğrultuda gelişecektir. Geleneksel aile modelinin dışına çıktığında kadınlık ve erkeklik anlamlarının çapraz özdeşimle değişebildiği görülür. Erkeklerle atfedilen bir işi yapan bir anne yahut ev işleri yapan, mutfak önlüğü takan bir baba çocukların gözünde toplumsal sınırları aşabilir. (Chodorow,2007,s.126) Çocukların bu cinsiyet rollerini sonradan edinmediği, doğduğu andan itibaren bazı güdülerinin olduğu da tartışılan bir konudur. Bu konuda beyin cinsiyeti üzerine çalışmalar yapan Karaismailoğlu şu görüşü savunur:

...bebeğin beyni bir şeyleri karalayacak boş bir defter gibi değildir. Büyük bir oranda, cinsiyetine göre ön oluşumları gerçekleştirilmiş bir beyinle dünyaya geliyoruz. Çevresel etkilerin beynin gelişimini üzerine oldukça önemli etkileri vardır. Ama bu etki, beynin ancak belirli sınırlar içinde varyasyon göstermesine izin verir.(2015,s.211)

Kadınların ve erkeklerin toplumsal görev ve kültürde edindikleri yer olarak farklılıklarının yanı sıra anatomik ve fizyolojik farklarının da olduğu aşikârdır. Her iki cinsiyette dış görünüşe bağlı bu farklar “*seksüel dimorfizm*” olarak ifade

edilebilir. İki formlu manasına gelen dimorfizm beynimizde de işler. Çoğunlukla bu farklara üreme davranışlarında rastlansa da hafıza, konuşma, işitme, öğrenme gibi birçok bilişsel fonksiyonun yerine getirilmesinde de çeşitli davranış farklılıkları gözlenir. (Karaismailoğlu, 2015,s.45) Henüz anne karnındayken insanın beyni erkek ya da dişi beyin örüntüsü almaya başlar. Bu noktada bebeğin anne karnında maruz kaldığı hormonların rolü vardır. Döllenmeden altı ya da yedi hafta sonra beynin cinsiyet örüntüleri oluşmaya başladığında, “rahmin karanlığının kritik aşamasında” beynin yapısı düzenlenmekte ve zihnin doğası belirlenmektedir. (Fine,2011,s.17)

Kadın ve erkek beyninin farklılıkları MRI (manyetik rezonans görüntüleme) ile de kanıtlanmıştır: *“[MRI kullanan] araştırmacılar hep bildiğimiz şeyi gerçek anlamıyla gördü. Temel biyolojik cinsiyet farklılıkları var ve bizzat insan beyninin yapısında başlıyor.”* (Fine,2011,s.13) Özsel farklılıklar araştırıldığında erkek beyninin doğuştan ağırlıklı olarak sistemleri anlamaya ve kurmaya yatkın olduğunu, kadın beyninin ise doğuştan empati yeteneğiyle var olduğunu söylemek mümkündür. Cambridge Üniversitesinden psikolog Simon Baron-Cohen en iyi bilim adamlarının, mühendislerin, bankacıların ve avukatların cinsiyetinin kadın ya da erkek olması fark etmeden “erkek beynine” sahip insanlardan çıktığını savunur. “Kadın beyni”ne sahip insanlar ise Cohen’e göre, mükemmel bir danışman, ilkokul öğretmeni, hemşire, bakıcı, terapist, sosyal hizmet görevlisi, aracı ya da idari çalışan olur. Ona göre genele bakıldığında erkekler dünyayı anlamaya, dünya işlerini yapmaya ve onarmaya yoğunlaşırken kadın zekâsı en çok insanları rahatlatmaya uygundur. (Fine, 2011,s.14-15) 21. yüzyılın eşitlikçi görüşlerinin bu düşüncelere karşı çıktığını da söylemek gerekir. Günümüzde “nörocinsiyetçilik” özensizce üretilmiş bilimin ürünlerinden biridir. Bu cinsiyetçi tutum çocukların içine doğduğu toplumun vesilesiyle kazanıldığı için önce ebeveynlerin bilinçlenmesi daha sonra da toplumun bilinçlenmesi çocukların cinsiyetlerinin dayattığı kalıpların dışına çıkmalarını kolaylaştıracaktır.

İnsanların doğuştan gelen zihin doğasındaki bu cinsiyete dayalı farklar toplum tarafından dayatılmadan, çocuklar özdeşim kurdukları figürleri kendileri

anlamlandırdıkça gelişirse daha sağlıklı olacağı muhakkaktır. Çocuk kendi kültürünü taklit yoluyla şekillendirir. Ramachandran, *“başkalarını sıra dışı bir biçimde taklit edemiyor olsaydık bir hiç olurduk.”* demekte ve doğru taklidin bir zihinsel model oluşturmada hayati öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır. (2015,s.166)

Doğru taklit noktasında özellikle on yaşından sonraki sınıf ortamları da önemli rol oynar. Çocuk, kendini en yakınında bulunan arkadaşlarıyla kıyaslama içine girer. Bu noktada cinsiyet farklılıklarının şöyle bir etkisi olacaktır. Kız çocukları, on altı yaşına kadar oğlan çocuklarına göre daha hızlı bir tempoyla büyür ve gelişirler. Oğlanlar böyle bir fizyolojik gerçekten habersiz oldukları için kızların kendilerinden daha hızlı ilerlediklerini görünce dengeleri bozular ve kızlarla bir yarışa girerler. Bu yarış kimi zaman çatışmaya dönüşür ve ergenliğin başında karşı cinsle bazı problemleri doğurabilir. Bu süreci, bireyin çevresindeki ebeveyn ve öğretmenlerin iyi yönetmesi gerekir. (Adler,2014a,s.141)

Alfred Adler, bir kimsenin ne kadar açık ufuklu ve hoşgörülü olursa olsun kızların, oğlanlar gibi yetiştirilmesi gerektiğine inananların safında yer alamayacağını söyler. Bir süre bu eğitim devam etse bile, çok geçmeden doğal yapılarının bir gereği olarak bazı ayrımlar kendini açığa vurur. (2014a,s.105)

Dana Suskind ise bu yaklaşımlara gelenekselleşmiş inançların kadınların bilimsel başarılarını etkilediği kanaatiyle karşı çıkar. Matematik özelinde ilerleyen Suskind, Carol Dweck'in *Why Aren't More Women in Science?* isimli kitabından alıntı yapar ve matematiği yapabileceği aşılana kız öğrencilerin akranları erkeklerle aralarında hiçbir fark kalmadığını yazar. (2018, s.113)

Edebî açıdan düşündüğümüzde ise kadar eşitlikçi olunursa olunsun kız ve erkek çocukların doğasında birtakım farklar çok erken yaştan itibaren gözlemlendiğinden, belli bir yaşa erişildiğinde çocuklar için eser seçimini cinsiyetlerin ilgi alanlarına göre ayırmak gerekecektir. Bu noktada çocuk seçimlerinde özgür bırakıldığında, ilgi alanlarını da belli eder. Çocukların potansiyellerin farkına varabilmeleri ve bu potansiyeli en üst düzeyde

kullanabilmeleri için cinsiyetler arası doğuştan gelen ve sonradan oluşan farklılıkların ayırdına varması ve bunları kendi içinde anlamlandırması gereklidir.

10-12/13 yaş dönemindeki çocukların yöneldikleri eserlerde bariz bir cinsiyet ayrımı göz çarpar. Bu yaş grubundaki kız çocuklar ev ve okul yaşamına dair olayları içeren, duygusal, kadın erkek yaşamını anlatan kitaplara ilgi duyar; erkeklerse serüven, gezi, kahramanlık kitapları ve coğrafi olayları öyküleştiren eserlerden hoşlanmaktadır. Ayrıca bu yaş grubunun ortak hoşlanacağı mizah, biyografi, polisiye gibi türler de bulunmaktadır. 12/ 13-15 yaş dönemi çocukları ise soyut konulara eğilim göstermektedir. Bu yaş grubundaki kız çocuklar sevgi, bağlılık, fedakârlık konularını işleyen kitaplardan ve sanat dergilerinden hoşlanırken erkek çocuklar soyut konulara, düşünsel eserlere ve spor yazılarının olduğu süreli yayınlara yönelirler. (Akbayır, 2013,s.233-234)

1.1.6. Çocuklarda Değerlerin Gelişimi

Değer kavramı farklı disiplinlerde farklı tanımlar kazanmıştır. Son birkaç yüzyılda sosyal bilimlerin ele aldığı temel sorunlardan biri olan değer, *“bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, yüksek ve yararlı nitelik”* olarak tanımlanabilir. (Ulusoy ve Dilmaç,2015,s.13)

Bilişsel gelişim kuramcılarına göre çocuğun bilişsel süreçlerindeki gelişimle beraber ahlakı da gelişir. Ahlak, bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda olduğu davranış biçimleri olarak tanımlanmakta olup, çocuğun erken döneminde ahlaki gelişiminin sağlam ilerlemesinin önemi büyüktür. Genel kanı, çocukların ahlak kurallarını çevreden gelen tepkilere göre şekillendirdikleridir. Bununla beraber Altinköprü (1999) bireylerin ahlak yapısında biyolojik yapıyla gelen kalıtıma da vurgu yapar. Bu kalıtım atadan oğula antisosyal özlerin geçmesine sebep olabilmektedir. Altinköprü bu antisosyal özlerin X ve Y kromozomları ile belirlendiğini öne sürer.

Bilimin değerlerle meşgul olmadığını ama değer yargılarını açıklayabileceğini savunan Piaget, çocukları oyun izlerken gözlemlemiş ve çocukların ahlaki gelişimlerini belirlemiştir. Dört aşamaya ayrılan bu gözleme göre: Birinci aşama 0-3 yaş arasını kapsar, 3 yaşına kadarki dönemde çocuk kuralsızca oyun

oynamaktadır. 3-5 yaş arası kapsayan ikinci aşamada çocuk oyunları kendi benlerine döndürür, sosyalleşme yoktur. Çocuklar kendilerinden büyük çocukların oyunlarına öykünebilmektedir. 5-10 yaş arası üçüncü aşamayı oluşturur. Çocuklar oyun kurallarının değişmeyeceğini anlamışlardır, oyun kurallarına bağlılık gösterirler. 11-12 yaş olan dördüncü aşamada ise çocuklar yeni ve beklenmedik durumlara uygun yeni çözümler geliştirebilmektedirler. Piaget bu incelemelerinin sonucunda ahlaki gelişimi gerçekçilik aşaması ve niyet anlayışı olmak üzere iki temel başlıkta inceler. (Çalışkur, 2010, s.39)

Dünyayı algısı ve bilinci yoluyla algılamaya başlayan çocuk, çevresinde gelişen olgu ve olayları, var olan kişi ve nesnelere belli sınıflandırmalara göre değerlendirir ve onlara bazı değerler biçer. Çocukta bu bilinç erken yaşta oluşmaya başlar. Bu bağlamda değer, insan yaşamına yön veren temel ilkeler olarak da tanımlanabilir. Değerlerin öznel algıyla dünyayı yorumlayan bireylerin zihinsel süreçleri üzerinde önemli rolü bulunmaktadır. Ayşem Çalışkur'a göre (2010) insan; yaşadığı çevrede kabul edilen değerler, gelenekler, inançlar ve beklentiler gibi sosyal bileşenleri gelişirken öğrenir ve bunlara uygun davranırsa toplumda kabul edilebilirliğinin yükseleceğini bilir.

Ahlaki davranış boyutunda değil de düşünce boyutunda işleyen Kohlberg, çocuğun ahlakının gelişim basamaklarını Gelenek Öncesi Düzey (0-7 yaş), Geleneksel Düzey (7-11 yaş), Gelenek Ötesi Düzey (11 yaş ve üstü) olarak belirlemiştir. İlk düzeyde çocuğun iyi-kötü, doğru-yanlış gibi kavramları otoriteden gördüğü ödül ve cezalarla anlamlandırıldığını, ikinci düzeyde çocuğun beklentiler ve kurallar doğrultusunda davrandığını, gelişimin en üst noktası olan üçüncü düzeyde ise bireylerin sosyal anlayışları göz önüne alarak değerlendirmeler yaptığını söyler. Bu noktada Piaget ve Kohlberg'in en temelde düşünce ayrılığı yaşadığı görülmektedir. Kohlberg, ahlaki gelişimin düzenlenmesinde sevginin ve etkileşimin rolünü yadsırken Piaget sosyal olarak iyi olanın çocuğa benimsetilmesinde etkileşimin öneminin üstünde durur. (Çalışkur, 2010, s.39-40)

Yetişkinlikte hayata uyum gösteren ve zihnen sağlıklı bir birey olması için doğruluk, dürüstlük, sevgi, vicdan gibi bazı değerlerin çocuğa aşılması

gereklidir. Hans Zulliger'e göre, vicdan her çocukta bir yetenek olarak doğuştan bulunur -dünyanın herhangi bir yerinden bir süt çocuğunu incelediğimizde hiçbir vicdani belirtiyeye rastlamamıza rağmen- ama bu yeteneğin geliştirilmesi çocuğun çevresiyle sürekli ve içten bir ilişki sürdürebilmesine dayanır. Sevi objesi ve bütün duyguların ana bütünü başta anne ya da annenin yerini tutan bir başka kişidir, daha sonra baba eklenir çocuğun dünyasına, ruhsal açıdan olgunlaştığında ise soyut idealler ve tanrı çocukta sevi objesi olabilir. (2014a,s.7)

Çocukta herhangi bir değer oluşması için öncelikli duygu sevgidir. Vicdan, doğruluk, arkadaşlık, barış gibi kavramlar sevgi etrafında şekillenir. İnsan yaşamının ilk dönemlerinde narsistik karakter gösterir ve benmerkezcidir. Bunun sebebine Piaget (2005) gelişme döneminin başındaki çocuğun, kendi "ben"i ve fiziki dünyayı birbirinden ayıramıyor olmasını gösterir.

Çocuk özdeşim figürlerini sevme noktasında bu narsizminden sıyrılır. Karşıdan bir şey beklemeden sevmeyi öğrenirse egoizm ve narsizm tehlikelerinden kurtulacaktır. Erişkinlere karşı sevgi duyan çocuk, yalnız yakınlık gördüğü için değil; erişkine örnek alınacak model gözüyle baktığı için de yapar bunu. Bir çocuk erişkinlere her açıdan öykünerek hayata başlamaktadır. Freud da en yalın sevgi biçimini özdeşleşme (identifikasyon) olarak görür. Bu özdeşleşmeye örnek olarak, Zulliger'in aktardığına göre on yaşında bir çocuk olan Ludwig, ikide bir öksürüp yere tükürmektedir. Bu davranışı yüzünden bir hekime götürülür. Çocuğun sürekli öksüren annesi ve yere tüküren dayısıyla özdeşim kurduğu birkaç seans sonunda anlaşılır. Demek ki, çocuklar sevgi ve özdeşleşmeyle her türlü olaya öykünebilmekte ve bu kimi zaman karakterlerine de yansımaktadır. (2014a, s.21-25)

İnsanların tüm işlevlerinin ilkel yatkınlıklardan doğup, özdeşimler yoluyla geliştiği bilinmektedir. İnsan, yaşamının başlangıcında bedensel durumlarını ruhsal durumlarından ayırt edemez. Zulliger'in aktardığına göre, insan doğumundan ancak bir yıl sonra gerçek insan biçimini kazanmaktadır. İlk yaşam yılını geride bırakan çocukların yeteneklerini artırıp geliştirmesi içinse önünde uzun bir süreç bulunmaktadır. (2014c,s.30-31) Bu süreçte çocuk önce

duygularla ve izlenimlerle tanışır daha sonra hayata dair kendi kavramlarını oluşturur. Bu kavramların ilk oluşmaları aşağılık ve üstünlük duygularıdır. Adler'e göre, bireysel kişiliklerin biçimlendirilmesi aşağılık duygusunun varlığını gerektirir ve her çocuk doğanın ona armağan ettiği bir aşağılık duygusuyla doğar. Çocuk bu duyguyla hayal gücünü uyarır ve ruhsal kökenli bu duygudan kurtulabilmek için çabalamaya başlar. Bu da dengeleme sürecini beraberinde getirir. Adler bu dengelemeye "*ruhsal kompanzasyon*" demektedir. (2014a, s.10) Aşağılık duygusu, buna bağlı olarak gelişen dengeleme durumu ve üstünlük çabası insan yaşamının gerçekleridir ve çocuk da özellikle ömrünün ilk yıllarını bu duygusal ikilemlerin odağında geçirir. Bu duyguların çocuğun hayatını etkileyecek anormal hırslara veya içe kapanıklığa ve utangaçlığa dönüşmemesi için çocuğun eğitimini üstlenecek kişinin hatalı davranışlara ilişkin ipuçlarını çok önceden keşfedebilmesi ve bunların temelinde yatan problemi çocuğa göstereceği anlayış ve sevgiyle ortadan kaldırabilmesi gereklidir. Örneğin, pek çok suçlunun çocukluğu incelendiğinde, çocukken ruhsal ve bedensel olarak hırpalandıkları, bunun da onları sevgisizliğe ve kin duygusuna ittiği görülmektedir. (Adler,2014a, s. 14-15)

Değerler bilincinin çocuğa beş yaşına kadar aşılması gerekmektedir. Çünkü araştırmalar göstermektedir ki, bir çocuğun yaşam biçimi, yaşama bakış açısı dört beş yaşına kadar oturur. Adler'e göre bu yıllar çocukta sosyalleşmenin ve çevreye uyum yeteneğinin gelişmesi için kritik dönemdir. Beş yaş düzeyinde bir çocuğun hayata karşı tutumu o kadar sağlam belirlenmiştir ki, dış dünyayı algılama biçimi bir daha değişmeyecektir. (Adler,2014a, s.105)

Beş yaş düzeyine gelmeden oluşan değerler iyilik ve güzellik odaklı olmalıdır. Korku unsurlarına yer verilmemelidir. Çünkü çocukta korku unsurlarının da erkenden geliştiği bilinmektedir. Bu noktada çocuğun güzel değerlerle yetişmesi için bir yaşa kadar korkulu imgelerden uzak kalması gereklidir. Ölçülü şiddet ve ölçülü korku gelişimini desteklemesi adına daha sonra aşamalı olarak çocuğa verilmelidir. Bazı çocuklar vardır ki ruhunda bazı korkular önlenemez. Bu da bizi korkunun doğuştanlığını savunan bilim adamlarına götürür. Kimi bilim adamları insanın korkuyu doğarken öğrendiğini söylemektedir, çünkü doğum anında

insanoğlunun başı doğum kanalında sıkışmakta ve bu sırada bebek zor dakikalar geçirmektedir. Otto Rank da bu bilginlerin içinde yer alır, doğum travmasının insanlar için tipik bir olay olduğu görüşünü savunur. (Akt. Zulliger, 2014b,s.15) Bugün çocukların korkuları şu üç başlıkta toplanmaktadır: yalnız kalmak, karanlık, aşına kimsenin -genellikle anne- ya da istenen nesnenin çevrede bulunmaması. (Zulliger,2014b, s. 19) Çocuğa göre yazılmış kitaplar bu konular üzerinde özellikle iyi algılar yaratmalıdır ki çocuk korkularından sağlıklı bir şekilde arınsın.

Korkunun ve şiddete meyletmenin yanı sıra çocukta istenmeyen duygulardan biri de önyargılardır. Bu önyargıların da çocukluk çağında başladığı artık bilinmektedir. Freud'dan yola çıkarak psikanaliz alanında çalışan ve çocuğu anlamının yolunun psikanalizi anlamadan geçtiğini söyleyen Jean Paul Charrier'in *Bilinçdışı ve İnsan* kitabını Türkçeye kazandıran ve giriş bölümünü yazan Hüsen Portakal'a göre, psikanalizi iyi anlayan araştırmacılar, yetişkin bir insanın psişik yapısında, kendi çocukluğunun izlerini taşıdığını, bu çocukluğun yaşa ilişkin kişiliğin yanında geri planda kaldığını fark edeceklerdir. Nevrotik bireylerde kimi zaman bu çocukluk psikolojisinin baskın geldiği de görülmektedir. Bu çocukluğun getirdiği inatçılık ve benmerkezcilik ileride önyargı problemlerini doğuracaktır. Bir yaşa kadar çocuk için en iyi aile, kendi ailesidir. (2015,s.10-11) En doğru inançlar kendi inançlarıdır. Bunun aksini iddia eden herkes ve her şeyle çocuk bir çatışma içine girer. Bu çatışmayı önlemek için çocuklara yazılan edebî eserlerin inançlardan, dogmalardan uzak kalması gerekir. Çocuk edebiyatının eserlerinde çocuğa verilen dinî ve millî her türlü dogma sakıncalı sonuçlara yol açar. Çocuk, aileden aldığı ile okulda, çevrede, eğitimde, kitaplarda bulduğu arasında çelişkiye düşmemeli, evrensel değerlerle eğitilmelidir. Vatanseverlik, barış, merhamet, vicdan gibi değerler hiçbir milleti ve inancı aşağılamadan işlenebilmektedir.

Son yıllarda okullarda "Değerler Eğitimi" adıyla kulüpler açılmakta, etkinlikler düzenlenmektedir. Çocuğa kimi değerleri öğretebilmek adına bu etkinliklerinin içeriklerinin sağlam bir altyapıyla kurulması gerekmektedir. Değer ve ahlak eğitimi 1900'lü yıllardan başlayarak üzerinde düşünülen kavramlardı. İkinci

Dünya Savaşı sonrası geleneksel metotlarla değerler eğitimi yapılmaya başlanmış, 1960'larda sonra ise geleneksel rol ve modeller sorgulanmaya başlanmıştır. 1980'lerde tekrar gelenekçiliğe dönmüştür ve bunun sonucu olarak 1980-1990'lardan sonra özellikle siyasi ve sosyal alanda tabana yönelik tutumda muhafazakârlık ve geleneksel değerlere bağlılığın ön plana çıktığı görülmektedir. (Ulusoy ve Dilmaç,2015,s.55) UNESCO, 1995 yılından itibaren "Yaşayan Değerler Eğitimi Programı" uygulamaya başlamış, Türkiye'de ise 2010 yılında gerçekleşen 18.Milli Eğitim Şûra'sında "Değerler Eğitimi ve Projesi" hazırlanmasıyla ilgili kararlar alınmıştır. (Köylü,2016,s.iii) Genellikle İlahiyat araştırmacılarının çalışmalarıyla gündeme gelen bu alanda, kimi araştırmacılar çocuğun eğitiminde dinî ahlakın ön plana çıkarılması gerektiğinin üzerinde durmaktadır. Değerler Eğitimi üzerine çalışan kuramcılardan Prof. Dr. Mustafa Köylü din, ahlak ve değer kavramının helezonik biçimde birbirine bağlı olduğunu ve birini diğerinden bağımsız düşünmenin imkânsız olduğunu söylemektedir. (2016,s.54)

Dinî çerçeve dışından bakan araştırmacılardan Prof. Dr. Kadir Ulusoy ve Prof. Dr. Bülent Dilmaç ise, farklı disiplinlerde değer kavramına farklı yaklaşımlar olduğunu ifade etmiş, bu nedenle genel kabul görebilecek bir tanım üzerinde görüş birliği yapılamadığını söylemiştir. Genel olarak çalışmalar değeri; estetik, bilimsel, ekonomik, siyasi, sosyal ve dinî olmak üzere altı kategoride incelemişlerdir. (Ulusoy ve Dilmaç, 2015,s.23) Değerler eğitimi, insanların insana özgü bütün etkinlikleri amaçlarına uygun tarzda gerçekleştirebilecek duruma gelmelerini sağlamakla yükümlüdür. Başka bir ifadeyle insanlara doğru bilmenin, doğru düşünmenin, doğru değerlendirmenin ve doğru eylemler yapmanın yollarını öğretmelidir. Bu noktada kişi, değerleri edindikçe içinde bulunduğu toplumun kültürüyle uyum sağlayabilir. Aksi halde yaşanacak değer kaybı, benliğin sarsılmasına neden olur. (Ulusoy ve Dilmaç, 2015, s.2-8) Prof. Dr. İsmail Doğan da yaptığı sosyolojik araştırmalarda değerlerini yitirmiş ailelerin toplumsal sorunların odağında yer aldığını ve gençlerin günümüzde sarsıcı bir değer bunalımı yaşadığını buna bağlı olarak da kendilerini güçsüz ve değersiz hissettiklerini vurgulamaktadır. (2012,s.335) Toplumun kültürü nasıl

durağan değilse, değerleri de zaman içinde değişebilir. Toplumda kimi değerlerin önemi artarken kimi değerler göz ardı edilebilir.

Aile, değerler eğitiminin başladığı yerdir. Kişilik gelişiminin beş yaşına kadar %80 tamamlandığı düşünülürken, aileye düşen rol artmaktadır. Çocuk doğru ve yanlış kavramlarını ödül, ceza, nötr kalma gibi yaptırımlarla fark eder. Değerler verilirken, temelde özgürlük anlayışı olmalıdır, ancak bu özgür ortamda değer eğitimi, kimlik oluşturma eğitime dönüşebilir. Değerlerin öğretiminde pek çok yaklaşım var olmuştur, bu yaklaşımlardan çeşitli yöntemler doğar. Dilmaç, değerler öğretimi ve değer kazandırma sürecinde telkin, öğüt, kıssadan hisse, atasözleri, hikâye, şiir gibi doğrudan öğretime yönelik yöntemlerin var olduğunu belirtmektedir. (2015,s.11) Burada da ailenin çocuğa bebeklik ve çocukluğun ilk yıllarında okuduğu, anlattığı masalların, öykülerin değerlerin öğretilmesindeki rolü pekiştirilmiş olur. Bu ve benzeri yöntemlerle bir çocuğa başta ailede sonra okulda şu değerlerin kazandırılması beklenmektedir: adil olma, insanları ve canlıları sevmek, kendine ve başkalarına saygı, sorumluluk duygusu, temizlik, duyarlılık, dayanışma, çalışkanlık... Elbette bir çocukta değerlerin gelişimi bilişsel ve sosyal gelişimden ayrı düşünülemez. Tüm bu gelişimlerin de edebî eserlerle desteklenmesi şarttır.

1.2. ÇOCUK EDEBİYATININ TANIMI VE ÇOCUK EDEBİYATINA BİLİŞSEL YAKLAŞIM

Edebiyat güzel sanatların fonetik açıdan en önemli dallarından biridir. Duygu, düşünce ve hayallerin güzel ve etkili biçimde yansıtıldığı bu sanat dalı, dille, sesle ve yazıyla oluşturulur, dilin bütün olanaklarından faydalanabilir. Çocuk edebiyatı, edebiyatın çocuklara hitap eden ürünlerini kapsayan dalıdır. Bu dal, çocuklara hitap ettiği için yalınlığı hedeflerken sanatsal değerinden de ödün vermemelidir. Bir çocuk kitabı, yazıldığı biçim ile her yaşta okur tarafından okunabilmelidir. Sadece öykü ve romanlar değil, çocuklar için yazılan her metin, çocuk edebiyatı kapsamında incelenebilir. Alanında yetkin araştırmacıların çocuk edebiyatını tanımlamalarında pek çok ortaklık bulunmaktadır. Çocuk edebiyatını, Ferhan Oğuzkan şu şekilde tanımlamıştır:

Yapılan açıklamalardan ‘çocuk edebiyatı’ deyimiyle 2-14 yaşları arasındaki kimselerin ihtiyacını karşılayan bir edebiyat alanının anlatılmak istendiği açıkça görülür. Gerçekten ‘çocuk edebiyatı’ deyimi, çocukluk çağında bulunan kimselerin hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı bütün eserleri kapsar. Masallar, hikâyeler, romanlar, anılar, biyografik eserler, gezi yazıları şiirler, fen ve doğa olaylarını anlatan yazılar vb. hep bu çerçeveye içine girebilir. Değişik birtakım yazı türlerinde ortaya konulan bu eserlerin, tıpkı yetişkinler için hazırlanan eserler gibi güzel ve etkili olmaları gerekir. Bu nedendir ki çocuk edebiyatını ‘usta yazarlar tarafından özellikle çocuklar için yazılmış olan ve üstün sanat nitelikleri taşıyan eserlere verilen genel ad’ diye de tanımlayabiliriz. (2013, s.3)

Araştırmacılara göre, gelişim sürecindeki çocuğun bilişsel düzeyi dikkate alınarak yazılan ürünler çocuk edebiyatının ürünleridir. 2-15 yaş aralığındaki çocuklar öncelikli kitle olarak alınarak, bu kitlenin duygularının ve düşüncelerinin edebiyat yoluyla zenginleşmesi hedeflenir. Çocukların gelişim ihtiyaçları göz önüne alınarak ürünler verilmelidir. (Ed.Şimşek 2014, s.42)

Çocuk edebiyatı her yaştan okurun ilgisini çekebilen, okunabilen, dili, anlatımı ve biçimi ile edebiyatın içinde yeni bir türdür. (Şirin,1998, s.9) Her yaştan okurun ilgisinin çekebilecek bu edebiyatın eserleri temelde çocukların gelişimine katkı sağlayabilecek, onlar için hazırlanmış her türlü yapıt olabilir. Sever, bu kitapları “*Çocukları renk, çizgi ve sözcüklerin estetik diliyle tanıştıran araçlar*” olarak tanımlamaktadır:

Çocuk kitapları (öykü, roman, şiir vb.) okulöncesi dönemden başlayarak çocukları renk ve çizginin estetik diliyle tanıştıran, onlara ana dilinin güzelliğini duyumsatan ilk araçlardır. Nitelikli çocuk kitapları, çocukların olay, olgu ve durumların sanatçı bakış açısıyla yorumlanmasına tanık oldukları görsel ve yazılı araçlardır. Kitapların, çocuklara, dil bilinci ve duyarlılığı edindiren edebiyat dünyasının kapısını aralama, okuma isteği ve alışkanlığı kazandırma gibi temel işlevleri de göz önüne alındığında, çocuğun gelişim sürecinde etkili bir eğitim aracı olduğu gerçeği ortaya çıkar. (2013, s.32)

Türk Dili dergisinin Aralık 2014’te yayımlanan Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı’nda Tacettin Şimşek, “*Gelişme çağındaki çocukların duygu ve düşünce dünyasına, anlama ve kavrama becerilerine seslenen edebiyata çocuk edebiyatı denir.*” şeklinde çocuk edebiyatını tanımlamış, bu terimin 20. yüzyılın ilk yarısında ortaya çıktığını, her yaştan çocuğu hedef alan duyarlılığın ifade biçimi olarak kullanılmaya başlandığını söylemiştir. (2014, s.15)

Gıyasettin Aytaş da (1999) çocuk edebiyatını *“Bize göre çocuk edebiyatı, çocukların ruh ve beden gelişmelerine uygun, onların hayal dünyalarına hitap eden, bayağılıktan ve çirkinlikten uzak, çocuğun anlama, kavrama ve yorumlamasına imkân tanıyan; çocuğu eğitirken eğlendiren sözlü ve yazılı verimlerin tamamıdır.”* sözleriyle açıklarken çocuk edebiyatı ürünlerinde çocuğun bilişsel düzeyine göreliğin de önemi üzerinde durur.

Çocuk edebiyatına niçin gerek duyulduğu, çocukların bilişsel düzeyleri incelendikçe daha da net anlaşılmaktadır. Hayatlarının henüz başındaki bireyler, hayat yolunda tecrübelerini artırmak için bu tür edebi eserlere muhtaçtırlar. Çocuk edebiyatının en temel işlevi çocuklara okuma kültürü ve sevgisi aşılmasıdır.

Çocuk edebiyatı araştırması yaparken araştırmacıların karşısına çıkan bir diğer sorun, “çocuk edebiyatı” ile “çocuğun edebiyatı”nın karıştırılmasıdır. İçeriğinde çocuk olan, çocuğu esas alan her türlü eser “çocuğun edebiyatı” olarak kabul edilebilecekken bu eserleri aynı zamanda “çocuk edebiyatı” olarak adlandırmak yanlış olur. Aytaş (1999) sırf kahramanı çocuk olduğu için bir eserin çocuk edebiyatından sayılmaması gerektiğini, eserin “çocuk edebiyatı”na dâhil olabilmesi için çocuğa hitap etmesi ve hacim olarak çocuğun okumasına uygun olması gerektiğini söyler.

“Çocuklar donmamış beton gibidir. Üzerlerine ne düşse iz yapar.” H. Jinnot’un bu cümlesi edebiyata bilişsel yaklaşımın önemini vurgulamaktadır. Bir birey, hangi yaşlarda hangi eserleri okuyabilir; idrak edebilir? Bu soru çocuk edebiyatını bilişsel yaklaşımla buluşturan noktadır. Bir birey bilişsel gelişimini tamamlamak için kitaplara ve edebiyata muhtaçtır. Bu muhtaçlığın nedenlerini Oğuzkan’ın Leland Jacop’tan aktardığı şu altı maddede bulmak mümkündür:

- 1-Edebiyat hoş vakit geçirtici, eğlendirici bir şeydir.
- 2-Edebiyat ruha canlılık verir, yaşama gücünü artırır.
- 3- Edebiyat hayatı keşfe yardım eder.
- 4-Edebiyat bir rehberlik kaynağıdır.
- 5-Edebiyat yaratıcı etkinlikleri teşvik eder.

6-Edebiyat güzel bir dil demektir. (2013, s.17)

Edebiyatın ruha canlılık vermesi, hayatı keşifte yardımcı ve rehberlik kaynağı olması herkesçe kabul edilen bir gerçektir. Çoğumuzun belki kitabın adını veya kahramanlarını hatırlamadığı ama hayat yolunda çok şey öğrendiği kitaplar olmuştur. Hayatın acı tatlı yönlerini tanıdığımız romanları neden okuyoruz, sorusunun cevabı basittir: *“İnsanın roman okumasının sebebi bazı tecrübe yetersizliklerini telafi etmek içindir.”* (Hüseyin Gümüş,1989, s.14) Çocuklar romanlarla, öykülerle, edebi eserlerle karşılaşp bu eserleri okudukları ölçüde hayatlarının kitabını bulmaları olasılıkları da artacaktır.

Çocukların bilişsel yapıları incelendiğinde, çocuğun yetişkinden farklı düşündüğü, farklı zihinsel süreçlerden geçtiği görülmüştür. Çocuğun mantığı yetişkinlerinki gibi belirli bir netlik ve objektiflik kazanmamıştır. Bunun nedeni de çocuğun sosyalleşmeye direnmesi ve doğuştan gelen “benmerkezciliği”dir. (Piaget,2005, s.33) Aynı zamanda gelişme döneminin başındaki çocuğun, kendi “ben”i ve fiziki dünyayı birbirinden ayıramadığı bilinmektedir. Buna göre çocukta yetişkinlere göre hareketsiz olan birçok cismi canlı ve bilinçli görmeye bir eğilim vardır. Buna Piaget, “animizm” adını verir. (2005, s.149) Yaşla beraber zihinsel ve bilişsel gelişim tamamlandıkça birey çocukluğun bu başat meselelerinden sıyrılıp büyüyecektir.

Çocukluk çağının sonu olarak nitelendirilen 15-16 yaşa kadar, edebi zevk bir bireyde muhakkak oluşmuş olmalıdır. Bunun için çocuğu, yaşına uygun kitaplarla erken tanıştırmak ebeveynlerin ve öğretmenlerin görevidir.

1.2.1 Çocuğu Edebiyatla Tanıştıran Masalların Bilişsel Gelişimdeki Yeri

Çocuk daha ana karnında sözlü edebiyatın ürünleri olan ninniler ile karşılaşır. Daha sonra uykuya geçişlerini kolaylaştırmak için çocuklara masallar söylenir. TDK sözlüğüne göre masal, *“genellikle halkın yarattığı, hayale dayanan, sözlü gelenekte yaşayan, çoğunlukla insanlar, hayvanlar ile cadı, cin, dev, peri vb. varlıkların başından geçen olağanüstü olayları anlatan edebi tür”*dür. İgnacz Kunoş’a göre birçok masalın kaynağı Hindistan’dır. Halk edebiyatının ürünü

olan anonim masallarının çıkış yeri olarak Hindistan'ın yanı sıra Çin ve Yunanistan'dan söz eden yazarlar da vardır.(Oğuzkan,2015, s.18-19)

Türk halk edebiyatında önemli yeri bulunan masallar çocukluğumuzda oldukça ilgimizi çeker. Bu halk masallarında konular genellikle yalındır ve bazı acemilikler mevcuttur. Sözlü gelenekte gelişen bu tür farklı yörelerde farklı biçimlerde anlatılabilir. Masallar hakkında önemli araştırmalar yapan Naki Tezel (2001) çoğu geceler ninemizin dizinde, tatlı uykumuzu bile feda ederek saatlerce masal dinlemiştir, demektedir.

Masalların yaş gruplarına göre ayrılıp derlenmesi önemli bir çalışma alanıdır. Bizim halk masallarımızın çocuklar için derlenmesi Cumhuriyet yıllarına kadar gecikmiştir. Eski nesiller masal denince, Grimm ve Andersen masallarının çevirileri ile beslenmişlerdir. (Oğuzkan, 2013, s.11) Çocuklukta dinlenen bu masalların çocukların ana dil eğitiminde çok önemli bir katkısı vardır. Çalışmalar göstermektedir ki, henüz okuma yazma bilmeden anne babalarından masal dinleyen çocukların kendileri de iyi okuyucular olmakta, aynı zamanda okur-yazarlığın getirdiği birçok avantajı da kazanmaktadırlar. Pertev Naili Boratav'ın da dediği gibi *"Çocuğa ana dilinin bir işçinin elindeki alet gibi, nasıl kullanıldığını ilk öğreten, ona bu dilin türlü hünerlerini, kıvraklığını gösteren, onu konuşanlara yaklaştıran duyguyu ilk aşılaman masallardır."* (akt.Karakaya,2008,s.168)

Masallar, bir toplumun ortak kültürünü yansıtan sözlü ürünlerdir ve ilk biçimleri doğrudan çocuklara hitaben söylenmemiştir. Bu nedenle halk masallarının hepsi çocuklara uygun değildir. Bazılarında çocukları korkutabilecek imajlar yer alır. Necdet Neydim'in görüşüne göre de masallarda cinsellikten şiddete her şeyin olması doğaldır. Çünkü masallar toplumun başkaldırı aracıdır çoğu çocuklara uygun değildir. Otantik halleri ile masallar, yetişkinler içindir. (akt.Turan,2013, s.205-206) Halk masallarını olduğu gibi çocuklara okutmanın sakıncalı olduğu görüşü artık bütün otoritelerce kabul edilen bir gerçektir.

Bu masalların sadeleştirilmiş, korkutucu veya ahlaki gelişimi zedeleyebilecek unsurlardan ayıklanmış olanları ya da anonim olmayan sanatsal masallar çocuklara anlatılabilir, okunabilir. Nimet Erkunt'un da dediği gibi, eğer çocuk

uyku öncesi dinlediği masalarda fena tesirler altında kalırsa uykusu kaçar, sinirli ve korkak olur. (1966,s.113) Çocuğun aczini, gerçek hayat karşısındaki zayıflığını yansıtan romanlar ise çekingen ve karamsar insanlar yetiştirmeye sebep olur. (Gökşen,1985, s.114) Aynı zamanda, çoğu halk masalında yer alan kötü insan tasvirleri, üvey anne-babanın, üvey kardeşlerin fenalığı telkinleri de hoş değildir. Hayvanların yer aldığı fabllar da çocuklarda hayvan sevgisini artıracak düzlemde olmalıdır. Anlatılacak masallar acıklı bitmemeli, çocukta uykuya geçişi kolaylaştırmalı ve çocuğu rahatlatmalıdır. Bir yandan da çocuğun hayata hazırlanabilmesi ve korkularıyla başa çıkabilmesi için ölçülü yansıtılmış şiddet ve korku ürünlerine de ihtiyacı vardır. Örneğin pek çok çocuk, *Harry Potter* kitabı sayesinde korkularının üstesinden geldiğini belirtmiştir. (Turan,2013,s.205-206) Çocuklara masallar ve okuma kitapları seçilirken bu noktalara dikkat edilmelidir.

Türk masallarından birçoğunu yazarlarımız çocuklar için düzenlemeye çalışmışlardır. Örneğin Orhan Şaik Gökyay XIV. yüzyılda Anadolu Türkçesiyle yazılan Dede Korkut Hikâyelerini günümüz Türkçesine çevirerek önce Bugünkü Dille Dede Korkut Masalları (1939) ve Bugünkü Dille Dede Korkut (1963) adlarıyla, sonra da Dedem Korkud'un Kitabı (1973) adıyla yayımlamıştır. Eflatun Cem Güney, Oğuz Tansel, Naki Tezel, Zeki Burdurlu, Tarık Dursun K., Ülkü Tamer ve Güngör Dilmen gibi isimler de masallar üzerine çalışmışlardır. Yine fabllar çeviri yoluyla edebiyatımıza girmiş, Ahmet Mithat Efendi'nin, Şinasi'nin, Recaizade Mahmut Ekrem'in çabalarıyla gelişmiştir. La Fontaine'in birçok manzum hikâyesi daha sonra pek çok şair ve yazarımız tarafından Türkçeye çevrilmiş, en son Sabahattin Eyüboğlu'nun *Masallar* (1969) adlı kitabında ilk kez topluca yayımlanmıştır. (Oğuzkan,2013, s.22-68)

Çocuklara masallar, hayal ile gerçeği ayıramadıkları yaş diliminde söylenir. Çocukların bu çağları üzerine araştırma yapan Piaget, rüyalardan yola çıkarak çocuk gerçekçiliğini araştırır. Çocuklara rüyalar ve gerçekler ile ilgili sorular yönelten Piaget şu kanılara varır:

... Aldığımız cevaplar oldukça farklı üç düzeye dağılıbilir. Birinci düzeyde (yaklaşık 5-6 yaş), çocuk, rüyanın dışarıdan geldiğine, odada olduğuna ve dolayısıyla insanın gözleriyle rüya gördüğüne inanır. Üstelik rüya duyarlık

doludur: Rüyalar genellikle ‘huzurumuzu kaçırlılar’, ‘çünkü yapmamamız gereken şeyler yapmışızdır’ vb. İkinci düzeyde (ortalama 7-8 yaş) çocuk, rüyanın kafadan, düşünceden, sestten vb. geldiğini düşünür. Ama rüya odada, önümüzdedir. Gözlerimizle rüya görürüz: Bir dış tabloya bakarız. Dış gerçek demek değildir: Rüya gerçek değildir ama hiçbir şey çağrıştırmayan bir dev imgesi gibi dışarıda bulunan bir imgeyle ilgilidir. Nihayet, üçüncü düzeyde (yaklaşık 9-10 yaş), rüya düşünceden gelir, kafadadır (ya da gözlerde) ve insan düşünceyle ya da gözleriyle ama içinden rüya görür. (2015,s.84)

Çocuk, 7-8 yaşlarından sonra, Piaget’ye göre ikinci düzeye geldiğinde bilişsel olarak da gelişmiştir ve gerçeği tanımaya başlar. Bu evreden sonra çocuğa artık daha gerçekçi şeyler verilmelidir. Konuşan hayvanlar çocuğa zevk vermeye başlar. O zaman yalnız hayale dayanan fantastik öğelerin ağır bastığı masallarla, fabllarla ya da öykülerle yetinilmemelidir. Çocuk, hayatı tanıtan öykülerle tanıştırılmalıdır. Enver Gökşen de aynı kanıyı –masalların çocukları sadece belli bir çağda etkileyebileceğini- doğrular:

Masal çağındaki çocuklar basit hikâyelerden, özellikle hayvan hikâyelerinden hoşlanır. Fakat çocuk, bize durmadan soru sormaya “neden”, “niçin” diye sormaya başlayınca, “gerçek” ve “gerçeğe yakın” okumaların zamanı gelmiş demektir. Bu çağda ahlak eğitimi yoluyla kişiliğin geliştirilmesi sorunu ortaya çıkmış olduğundan çocuğa daha gerçekçi olan genel bilgileri, yaşama ilkeleri kazandıran hikâye ve romanlar sunmak gerekir. (1985,s.112)

Bazı eğitimciler, düşünürler aynı doğrultuda masalların çocukları hayatın gerçekliğinden uzaklaştırdığını, yanlış inançlara sürüklediğini, çocukların doğru düşünme alışkanlığı geliştirmesini engellediğini savunmaktadır. Fransa’da Boileau (1636-1711) ve Rousseau (1712-1778) gibi düşünürler sert bir tutumla masalı yasaklar. Rousseau, Emile’in masal okumasını ve özellikle La Fontaine’in fabllarını okumasını yasaklamış, ancak *Robenson Crusoe*’nin okunabileceğini belirtmiştir. (Oğuzkan,2013,s.23)

Masallar hakkındaki en güncel ve en yaygın kanı, masal çağındaki -somut işlemler dönemi- çocukların masallara ihtiyaç duyduğu fakat daha sonra yaş ilerledikçe gerçekçi öykülerle beslenmesi gerektiğidir. Üstünde durulması gereken en önemli nokta ise, çocuklara sunulan masalların çocukları uyuşukluğa, boş inançlara, yazgıcılığa itmemesi gerektiğidir. Türk edebiyatının önemli araştırmacılarından İ.Alâatin Gövsa (1889-1949) ise başka bir yaklaşımla çocukların masallara ihtiyacı olduğunu şu sözlerle savunmuştur:

Bir çocuk hiçbir zaman bir karga veya bir tilkinin gerçekten konuşacağına inanmaz. Fakat böyle olağanüstülüklere ihtiyacı vardır. Nitekim kendi bebeklerine; birer kişilik yakıştıran, onlarla konuşan ve türlü sahneler düzenleyen bir yavru, yarattığı olaylara inanmış değildir. Yanlış kanılar, boş inançlar, yanlış fikirler çocuklarda çevrelerindeki yetişkin inançları taklit ederek, onlardan geçerek meydana gelebilir ki, asıl bunlardan çekinmek gerekir. Yoksa hayalin gıdası olan eserlerden değil. (akt.Oğuzkan,2013, s.25)

1.2.2. Masaldan Hikâye ve Romana Geçiş

Çocuklar masallardan daha gerçekçi öykü ve romanlara geçip bu ürünleri okuduklarında başkalarının maceralarını ve tecrübelerini görür, başka hayatlar tanır. Hüseyin Gümüş bu ihtiyacı şu sözlerle anlatır, *“Gerçekten de ‘hiçbir şeyin vuku bulmadığı’ bir hayatta ‘olağanüstü bazı şeylerin cereyan etmesi’ gerekir. Monoton bir günün yerine aşkın, maceranın ve şatafatın hüküm sürdüğü bir dünya gelmesi gerekir.”* (1989, s.14) Çocukların sade yaşamlarına bir arayışın hâkim olduğu açıktır. Bu arayış edebî eserlerin ortaya çıkışındaki ortaklığı da gündeme getirir. G. Gonca Gökalp Alpaslan’a göre (1997) en temel ortak yön masalın da romanın da insanoğlunun gerçeği arama ve ona ulaşma çabasını anlatmasıdır. Çocuklar masaldan öykü ve romana geçmeyle beraber zevkli ve heyecanlı vakit geçirmeyi öğrenirler. Edebi zevkleri onlar farkında olmadan gelişmeye başlar. Çocukların okumasının esaslı hedeflerini Oğuzkan şöyle sıralar: *“1.Bilgi almak, 2.Zevk almak, 3.Hayatı tanımak.”*(2013,s.12)

Çocuklar, masaldan gerçekçi hikâye ve romana geçişin bilincinde bile olmazlar. Onların ilk hikâye ve romanları masallardaki olağanüstülüklerin bir devamı gibidir. Çocuğun hayal gücü, gerçek dışılıkları olan bir öykü ve romanı gerçeğe bağlar ve ondan gerçekçi sonuçlar çıkarmakta hiç zorluk çekmez. Enver Gökşen, çalışmasında bu konuya dair Sabri Esat Siyavuşgil’in 1941’de *Yücel* dergisinin 174.sayısında çıkan yazısından bir alıntı yapıyor:

Robenson’un tabiatla savaşını heyecanla izleyen dikkatimiz ve gerçeklik duygumuz, başka bir hikâyede hayvanların konuşmasında, bebeğin veya kurşundan askerin hayat belirtileri göstermesine cevap verir. Şu halde, her roman biraz da onu okuyan yavrunun eseri oluyor.(1985, s.113)

İşte okula başlamadan önce çocuk bunlar gibi edebi faaliyetler ve eserler sayesinde dilini geliştirme imkânı bulur. Çocukta okuma becerisi kazanılıncaya dek, evde ona anlatılan masalların yanı sıra gösterilen ve okunan kitaplar da

edebi zevkini oluşturmaya başlar. Okul öncesinde evde gelişen edebi algıyı daha çok görsel ve işitsel çocuk edebiyatının ürünleri oluşturur. Bu ürünler çocuk için öncelikle bir oyuncaktır ama onun için faydalı oyuncaklardır zira çocuğun dilsel algısını uyarır. Bu nedenle bir yaştan itibaren, okuma kültürünün temellerinin atılabilmesi için çocuğun merakını uyandıran, kulağına ve gözüne hoş gelen kitapların yetişkinlerce onlara sunulması, kurallarınca okunması gerekir. Sedat Sever'e göre, ebeveynler bu özenle seçilecek kitapları "çocuğun temel gereksinimleri" listesine almalıdır. (2013, s.16)

Çocuk, yazılı veya görsel edebiyatla yani kitapla ilk bağlantıyı takriben 2 veya 3 yaşında kurar. 2-3 yaşlarındaki çocuklar eğer nitelikli uyaranlarla desteklenirse 900 kelimeye kadar ulaşan bir dağarcığa sahip olabilirler. Çocuğun bu hızlı gelişme potansiyeli hafife alınmamalıdır ama fazla öğreticilikten ve kıyastan da kaçınılmalıdır. Bu dönemlerde çocukların önüne açılıp gösterilen kitaplarda yazı yerine görseller yer alır. Bu kitaplara "konusuz ABC kitapları" da denir. Bu ürünler, az sayfadan oluşur ve resimlidir. Çocuğun ilgisini canlı tutabilmek için kabartmalı, oymalı, üç boyutlu, müzikli olabilir. Okulöncesi zamanında çocukların duyu algılarını uyarmanın en etkili yolu, onlara görsel okuma yaptırmaktır. Görsel okuma, görme duyusuyla alınan görüntülerin işlenmesi ve anlamlandırılmasıyla biliş içinde kendine yer bulur. Daha sonra yaşa ve gelişim düzeyine bağlı olarak çocuk edebiyatının kapsamı da genişler: 3-4 yaşlarına gelen çocuk kendisine okunan veya gösterilen kitabı büyüklerle birlikte takibe başlar. Algıları gitgide güçlenir. 4-5 yaşındaki çocuklar kelime dağarcıklarını 2000-2500'e dek çıkarabilir, onlar için bu dönemde konuları olan resimli metinler daha dikkat çekicidir ve 5 yaştan itibaren çocukta anlayarak okuma alışkanlığı gelişmeye başlar. 6 yaşında, biyolojik ve zihinsel gelişimini tamamlamış sıradan bir çocuğun ana dili duygu ve düşüncelerini rahat anlatabileceği seviyeye erişir ve çocuk, bilişsel açıdan okumaya hazır hale gelir. Okuma yetisinin kazanımı üzerine 2 görüş vardır: Eski ve yeni görüş.

Eski görüşe göre okuma, motor gelişimi, sesli konuşma, görsel algı ve işitmenin birlikte olmasıyla gerçekleşir. Yeni görüşe göre ise çocuk söylediğini işitir, duyduğunu anlar, işittiğini görür, tekrar eder, gördüğünü de söylerse okuyabilir.

Yani çocuğun okumadaki en önemli başlangıcı görsel ayırma becerisidir. Çocuk, harfleri tanır, söylenişleri kavrar. (Karakaya,2008, s.92) Okumanın tam olarak öğrenildiği 6-7 yaşta, yani ilköğretim başlangıcındaki çocuklara romanlar uzun ve sıkıcı gelir. Zor takip edilen bu uzun ve sıkıcı kitaplar çocuğun okuma zevki oluşturmamasının önündeki en büyük engeldir lakin çocuk ortaokul dönemine geldiğinde, 9-14 yaşlar arasında çocuklara yaşlarına uygun uzun öykülerin ve romanların okutulması takip fikrinin kazandırılması açısından oldukça önemlidir. 9-14 yaş arası çocuk sınırsız enerjiye sahiptir, kendini büyümüş ve bağımsız hissetmeye başlamıştır. Yeni ilgi alanları ve hobiler edinilen bu yaşlarda çocuklar tanımlamayı ve sınırlamayı severler. “Nasıl oldu?”, “Neden?”, “Nereden biliyorsun?” gibi sorularla bilgiye duydukları açlığı gösterirler ve iyi bir okuyucu olmaya adımlarını atarlar. (Çılgın,2007, s.31)

Hasan Gülerüz'e göre de 11 yaş civarından sonra çocukların okuyacağı kitaplar çocuksu kitaplardan çıkacaktır. Bu yaştan sonra kitaplar “neden, niçin, diğeri, öteki, daha ve acaba” kavramlarının karşılık bulacağı kitaplar olmalıdır. Bu dönem çocukları yetişkinler için yazılmış roman ve öyküleri okumaya başlayabilir. Hatta Gülerüz bir adım ileri giderek, 11 yaş civarını geçen çocuklara ilköğretim ve lise yıllarında klasiklerin okutulmasını, çocukların büyük romancılara tanışmasını önermektedir. (2013, s.274) Herkesin çocuklara yönelik hikâye ve roman yazamayacağını altını çizen Aytaş (2001) Çocukluk yıllarının, biyolojik ve psikolojik gelişim açısından önemini vurgular ve çocuklara yönelik hikâye gibi anlatı eserlerini üç yaş grubunda sınıflandırır: Bunlar, okul öncesi devri (5-7 yaş), ilköğretim devri (8-12 yaş) ve ortaöğretim devri (12-15 yaş) olup çeşitli farklılıklar gösterir. Yazarların da bu farklılıkların bilincinden olması gerekmektedir. Örneğin, okul öncesi devri çocuğu hikâye fikrini yeni yeni kavramaktadır, anlatılan olayın içinde yaşamak ister. İlköğretim devri çocuğu öğrenmeye en aç çağlarındadır ve bu özelliği dikkate alınmalıdır. Ortaöğretim devrindeki çocuk ise yetişkinlere yönelik eserlere geçiş aşamasındadır.

Okul öncesi çağından başlayarak çocuklara okunan kitaplar daha sonra onların okudukları kitaplar ve aldıkları eğitimler çocukların kişiliğinin gelişiminde büyük paya sahiptir. Çocuklar sadece kitap okumakla kalmamalı, bir “okuma

kültürü”nü de erken yaştan edinmelidir. Sedat Sever’e göre bu *okuma kültürü*, bireylerin kazanımlar bütünüdür. Bu kültürün toplumda yaygınlaşması için kişilerin temel okuma yazma becerilerini, alışkanlığa ve eleştirel okurluğa dönüştürebilmeleri gerekir. Bu okuma kültürünü yapılandıran etkenlerden biri de eğitimidir. Çocuk ve gençlere üç dönemde okuma kültürü aşılanabilir: okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim. Okulöncesi, çocukların bilişsel, dilsel, toplumsal açıdan hızla geliştiği, kişiliğinin büyük bölümünü kapsayan bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun öğrenmeyle ilgili ihtiyaçlarına duyarlı olunması, bu ihtiyaçların gelişime katkı sağlayacak şekilde giderilmesi gerekmektedir. (2013, s.10-11) Bu dönemdeki -anaokulundan ilköğretim yılları sonuna dek- öğrencilere verilecek destek, kişiliklerinin gelişiminde büyük rol oynayacaktır. Piaget okul çağı çocuğunun eğitimi için şu fikirleri öne sürer:

Jean Piaget, çocukta zihinsel gelişimi aydınlatmaya çalışırken, çocuğa hangi yaşta nasıl davranılması ve neler öğretilmesi gerektiği sonucuna bizi götürüyor. Olaya bu açıdan bakıldığında, Piaget’in Gelişim Psikolojisi, anaokulundan başlayıp, ilköğretim yıllarının sonuna değin önem kazanıyor. Böyle bir eğitim sistemi çocukları gereksiz gizemci ya da ulusçu değerden koruyabilir. Unutmayalım ki, geçmişin değerleri, genelde bir çocuk gibi, sezgi yoluyla elde edilmiş değerlerdir ve insanlığın olgunluk çağında –eğer böyle bir çağa vardığımız söylenebilirse– artık geçerli değildir. Kutsallık adı altında çocuklara gereksizce aşılanan bir sürü anlaşılmasız kavramlar, daha akılcı bir eğitim sistemiyle artık elenebilir. (Piaget,2004, s.10)

Çocuklar özellikle ilk ve ortaokul çağlarında okudukları kitaplarla kişiliklerine katkıda bulunacak olduklarından bu çağlarında Piaget’in de dediği gibi fazla soyut öge ve kavramlardan daha uzak kalmalı, eğitim sistemi de bunu desteklemelidir. Çünkü çocuklar dört temel beceriyi özellikle eğitim yoluyla destekler. Çocuğun iletişimsel olarak yeterliliği de bu dört temel becerinin bütün olarak geliştirilmesine bağlıdır. 4 temel beceriyi bütün olarak birleştiren beceriye tümleşik beceri (integrated skill) denilmektedir. (Karakaya,2008, s.92)

Peki, çocuğun tümleşik beceriyi edinmesinde önemli rol oynayacak bu edebi eserlerin, daha ziyade öykü ve romanların nitelikleri ne olmalıdır? Araştırmacıların ortak kanaatte bulunduğu, maddelere ayırarak belirlediği nitelikler şunlardır:

1. Çocuk edebiyatı ürünleri mantıklı bir plana göre yazılmalıdır, kurgusu sağlam olmalıdır.
2. Çocuğa yabancı gelecek konular (cinsellik, politika, felsefi bilgi vb.) işlenmemelidir.
3. Heyecan ve merak unsurlarıyla beraber çocukta edebi zevk uyandıracak olaylar olmalıdır.
4. Paragraflar mümkün olduğunca kısa tutulmalı, çocuğun eseri takibinin kolaylaşması açısından konuşmalar bol olmalıdır.
5. Ağır betimlemelere ve ruh çözümlemelerine mümkün olduğunca az yer verilmelidir.
6. Kitaplarda çocuğun seviyesine göre resimlere yer verilmelidir.

Kitaplarda yer alan resimler, çocuklara uygun olmalı ve yaş grubuna göre ayarlanmalıdır. Konusu olmayan resimli kitaplar yorumlamaya açık olduğundan düşünmeye dayalı zihinsel faaliyetleri geliştirir. Böylece plastik sanatlar ve edebiyatın bağı kurulur. Çocuğun imgeleme gücü gelişir ki bu da duyuları ve becerileri geliştirmek demektir. Aynı zamanda konusu olan edebi ürünler sayesinde çocukların somuttan soyuta geçmeleri kolaylaşır ve dört temel beceri, yani dinleme-konuşma-okuma-yazma becerileri desteklenmiş olur. Edebi eserler bireysel ve sosyal davranışların örneklendiği bir araçtır. Kitaplarda örnek iletişim biçimlerini gören çocuk, sosyal yönünü geliştirir. Sosyalleşen çocuğun, kelime dağarcığı da genişleyecektir. Kelime dağarcığı, çocuğun iletişim kurması ile doğrudan ilişkilidir. Chomsky, iyi öğrenilmiş bir dilde sınırsız ifade etme gücünün olduğunu vurgular. (Karakaya,2008, s.75)

Çocuklar, en önemli edinimlerini ev ortamında kazanırlar. Okul çağına gelmiş olan çocuk için dahi ev, edinimler açısından önemini korur. Çocuklar, eninde sonunda kendi becerilerini oluştururlar burada yetişkinlere düşen görev, çocuğa her açıdan örnek olmak, yardımcı olmak; uyarıcı malzemelerle soru ve sorunlar oluşturarak çocuğu öğrenmeye itmektir. Bu desteği sağlarken de çocuğun gelişimsel düzeyini göz önünde bulundurmalıdır. *“Farklı hazır olma düzeylerindeki çocuklar aynı yaşantıdan farklı şeyler öğrenirler. Eğer çocuklar belli bir deneyimden bir şey öğrenemezlerse, büyük olasılıkla bunun nedeni*

etkinlik için gelişimsel olarak hazır olmamalarıdır.” (Gander ve Gardiner, 1998, s.250)

Ebeveynlerin ya da öğretmenlerin çocukların gelişimine faydalı olacak kitapları seçebilmelerinin önemi burada bir kez daha gün yüzüne çıkmıştır. Çocuklar için yapılan bütün yayınlar, çocuklar için faydalı değildir. Sever, bu konuda öğretmenlerin, ilköğretime başlayan her öğrencinin okulöncesi dönemde karşılaştığı dilsel ve görsel metinlerin niteliğini belirlemesinin gerekli olduğunu savunmaktadır. Öğrencilerin okuma alışkanlığı geliştirmesinde, haftalık ve aylık okuma listesinin düzenlenmesi, birinci sınıftan başlayarak her öğrencinin bir okuma dosyasının olması da Sever’in önerileri arasındadır. (2013,s.26) Çocuk edebiyatının faydalı ürünleri seçilerek çocuğun eğlenerek okuması ve öğrenmesi sağlandığında onların gelişimlerine etki edileceği muhakkaktır. Çocuğun kendine ait bir kitaplığının, bir kitap rafının olması da çocukla kitap arasındaki bağı güçlendirecektir. Dikkat edilmesi gereken yegâne şey ise, çocuğun geniş hayal gücünü sınırlamamak olacaktır. Unutulmamalıdır ki çocuğun yaratıcılığının önündeki en büyük engel çocuğa müdahale edilmesidir.

Engelleyici müdahale ile koruyucu kontrol arasında ince bir çizgi vardır. Günümüzde ne yazık ki ebeveynlerin sıklıkla kontrol edemediği bir kuşak yetişmekte. Bu çocuklar arasında ebeveynlerinin sevgiyle ve öz saygıyla yetiştirdiği, öz kontrolü gelişmiş olanlar elbette şanslı. Bir yandan da Sue Palmer’in “Toksik Çocukluk Sendromu” olarak adlandırdığı, modern dünyanın zararlı etkilerine açık bir nesil yetişmekte. Sosyal medyanın, iletişim araçlarının oldukça yaygınlaştığı günümüzde, Palmer’in deyimiyile küçük kayıp ruhların yapmak istediği tek şey, televizyon ya da internet başında vakit geçirmek. Palmer neslin bu şanssız kesimine kötümser bir tavırla yaklaşıyor:

Zavallı çocuk. Zavallı ebeveynleri. Zavallı Batı uygarlığı – aslında gelişmiş dünya ülkelerinin tamamı – hepsi de, bebeklikten yeni çıkmış olanlardan, ergenliğe girmek üzere olanlara kadar küçük sefil yaratıklarla dolu. Vatandaşların daha önce hiç olmadığı kadar varlıklı, sağlıklı ve ayrıcalıklı olduğu bu küresel kültürde, çocuklar gitgide daha mutsuz yetişiyor. Görünüşe bakılırsa huysuz ve memnuniyetsiz, bunalımlı ve işe yaramaz, kendi davranış sorunlarından başka sevecek hiçbir şeyi olmayan bir nesil yetiştiriyoruz. (2015,s.8)

Peki, ebeveynler, kontrollerini müdahaleden nasıl ayırmalı ve çocuğu teknolojinin zararlı alışkanlıklarından sıyrıp edebiyata ve kitaplara nasıl yönlendirmeli? Çoğu araştırmacıya göre çocuğu bunaltmadan onun için faydalı ürünleri seçebilen anne babalar, çocuklarının geleceğini şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Bunu yaparken de çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmak, çocuğu seçimlere dâhil etmek, belli bir yaştan sonra da bu seçimlerde tamamen özgür bırakmak gerekmektedir. Çocuk böylece zihinsel, psikolojik ve bilişsel gelişimini daha rahat tamamlayabilmektedir.

Çocuklarda sağlam bir okuma zevki geliştirilmesi yetişkinlerin en önemli vazifelerindendir. Çocuğa “Bir dilek hakkın olsa ne dilerdin?”, “Bu çizgi filmi hangi karakter için izliyorsun?” gibi rastgele sorular sorularak çocuğun ilgi alanlarına yönelik çıkarımlar edinilebilir ve çocuk oyun oynarken, arkadaşlarıyla sosyalleşirken gözlemlenebilir. İlgi alanları belirlenen çocuklar için kitap seçilirken, çocuğun adım adım daha üstün eserlere karşı ilgi duyacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Sanıldığığının aksine çocuk roman ve hikâyeleri, konuları sadece çocuk ve çocukluk olan eserler demek değildir. Çocuklar; yaş, düşünüş ve yaşayış bakımından kendilerine daha yakın buldukları çocuk kahramanlarının serüvenlerini dinlemekten veya okumaktan hoşlanırlarsa da bu her zaman için böyle olmak zorunda değildir. Kahramanı yetişkin kimseler olan kitaplar da çocukların ilgilerini çeker. Büyüklerin hayatını, tecrübelerini anlatan roman ve hikâyeleri okuyan çocuklar, büyüdüklerinde onlara benzemenin hayalini kurarak kendilerini duygusal açıdan doyururlar.

Çocuk hikâye ve romanlarına iki açıdan yaklaşılır: estetik (romantik) ve pedagojik (aydınlanmacı). Pedagojik açıdan ele alındığında çocuk edebiyatı ürünlerinin çocuğa iyi yolu göstermesi gereken, ahlaki, siyasi veya dini öğütler içeren kitaplar olması gerektiği savunulmuştur. Bu görüş pek çok açıdan eleştirilebilir. Hep iyi kahramanların olduğu, çocuğa sürekli ahlaki ders veren yahut da hayat yolunda hiç değişmeyen tiplerin anlatıldığı gerçekçilikten uzak eserlerin çocuğun edebi zevki ve yaşam gerçeğini idraki için ne kadar faydalı olacağı tartışma konusudur. Çocuk edebiyatının amacı ideal bireyler yetiştirmek değildir. Bu noktada çocuk kitaplarının tamamen eğiticiğine yönelen, çocuklara

edebî eserleri okutmak istemeyen ebeveynlerin ve öğretmenlerin büyük bir yanılişa düştüğü aşikârdır.

Çocuk hikâye ve romanlarının amaçları, yetişkinler için yazılanlarla temelde aynıdır: Birinci planda eğitmek gelmez, yaşatmak ve hissettirmek gerekir. *“Çocuklara hikâye ve roman yoluyla arılar, bir kurdun kelebek oluşu gibi şeyler de öğretmek mümkündür. Fakat her şeyden önce hikâye ve roman bir sanat eseridir; bilgi ikinci planda kalır.”* (Gökşen,1985,s.114) Didaktik bir üslup kullanmadan, çocuğa yaşamsal gerçekliği de anlatan eserler bu noktada en uygun eserler olarak karşımıza çıkar.

Çocuk kitaplarını incelerken ve çocuklara en uygun kitapları seçerken iki gerçek göz önünde bulundurulmalıdır. Birincisi, bir kitap ancak çocuklar ondan zevk alıyorsa iyi bir kitaptır; kitap bir klasik de olsa eğer çocuklarca okunmuyor ve ilgi görmüyorsa bu eser, kötü bir çocuk kitabıdır. (Oğuzkan,2013, s.8) Sedat Sever bu konuya son noktayı, aşırı eğiticiliğin çocuk metinleri için şiddetten farksız olduğunu söyleyerek koymuştur. Ona göre, çocuk kitaplarında doğrudan yer alan öğütler çocukla edebiyat arasına kalın duvarlar örer ve çocuk zamanla okuma eyleminden uzaklaşabilir. Sever'in de üstünde önemle durduğu gibi *“Öğretici olmak ders kitaplarının görevidir.”*(2013, s.38)

Bir çocuk kitabının bilgilendirici olmaması elbette ki düşünülemez. Buraya kadar eleştirilen öğreticilik, kitabın tamamına yayılmış bir didaktizmdir. Çocuk edebiyatı yazarları, hatta genel anlamda tüm yazarlar eserlerinde bir ileti vermeyi, bir şeyler öğretmeyi amaçlar. Hatta Milan Kundera Modern Çağ'ın kurucusu Descartes kadar Cervantes'tir de, diyerek romanı diğer türlerden farklı bir yere koymuştur. Ona göre, *“Bir romanın tek var olma nedeni, ancak bir romanın keşfedebileceği şeyi keşfetmektir. Hayatın o zamana kadar bilinmeyen küçük bir kesitini keşfetmeyen roman, ahlaka aykırıdır. Bilgi, romanın tek ahlakıdır.”* (2012, s.17) Görüldüğü gibi Kundera, net bir şekilde romanda bilgiyi savunur ama savunduğu bu bilgi, hayatın gerçeklerinin her yönüyle gösterilip, kitabın içine sindirilmiş şekilde okura verilmesinden başka bir şey değildir. Çocuk edebiyatının ürünlerinden de istenen budur.

Kitap seçerken genellikle başvurulan kaynak 100 Temel Eser'dir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri için hazırladığı 100 Temel Eser listelerinin çocuklar ve kitap arasındaki bağı zayıflattığı kabul gören bir düşüncedir. Özellikle Mustafa Ruhi Şirin'in Çocuk Vakfı bünyesinde, bu hususta yazdığı raporlar ve Sedat Sever'in eleştirileri dikkate değerdir. Bu kitapların özetlerinin her yerde bulunuyor olması, öğrencilerin bir ödev zorunluluğuyla bu kitaplarla tanıştırılması konunun ayrı ayrı üstünde durulması gereken problemlerindendir. "Amaca Giden Yolda 100 Temel Eser" başlıklı yazısında Keriman Güldiken 100 Temel Eser listesini değerlendirmiş, bu değerlendirmeyi yaparken listenin oluşturulmasındaki amaçlardan yola çıkmıştır. Ona göre 100 Temel Eser listesindeki bazı kitaplar dil kullanımı ve kelime seçimleri bakımından günümüz çocuklarına uygun değildir. Çoğu sadeleştirilen bu eserlerin yeni halleri denetimden geçmemektedir. Salih Mercanoğlu, ilköğretim için önerilen "100 Temel Eser"den Ruşen Eşref Ünaydın'ın *Damla Damla* kitabından bir bölümü alarak, eserlerin uygunluğunu sorgular:

'Gönül, acın neden? Uyuduğun günlere mi yanarsın, uyanmadığın gecelere mi? Her güzellik gibi ömrün de çabuk geçtiğine mi yanıyorsun, o vefasız düşkünlüğüne mi?' Şimdi söyleyin bu paragrafı taşıyan kitap ilköğretim birinci kademe için önerilmiştir. Sizce uygun mu? (Türk Dili, S. 756, s.167)

Çocuklara ödev gibi gelen, üstelik başarısızlığıyla anılan bu tarz ısmarlama listeleri oluşturmaktansa kitap okumanın çocuk için bir zevke dönüşmesini sağlayacak yollar bulunmalıdır.

Çocukların okuma alışkanlıkları ile ilgili son yıllarda pek çok araştırma yapılmaktadır. Kişisel farklar göz önünde bulundurulmak şartı ile şu genellemelere varmak mümkündür: Öncelikle, 8-9 yaşlarından küçük çocuklar için seçilecek kitaplarda cinsiyete dayalı bir tercihin gereksiz olduğu düşünülmektedir. Bu yaştan küçük çocukların kitaplar arasında böyle bir tercih yapmadığı görülmektedir. Kız çocukları ve erkek çocuklarının kitap tercihleri arasında en kesin çizgi 10 ila 13 yaşları arasında görülmektedir. Bu yaşlarda kız çocukları daha çok gizemli, hayal gücünü besleyen, duygusal kitaplardan etkilenirken; erkek çocuklar maceralı, aksiyonlu ya da kahramanı hayvan olan hikâyeye ya da romanlardan hoşlanırlar.

Kitap seçerken çocukların bilişsel gelişimlerine yararlı olacak kitapları seçmek mühimdir. Çalışmada romanlara değinileceğinden, roman okuyabilecek yaş grubuna hitaben Sedat Sever, 8-10 yaş arası çocukların bilişsel açıdan gelişmesi için çocuklara kitaplarda gözleme, karşılaştırma, sınıflandırma, uygulama yapma ve eleştirme gibi bilişsel boyutlu davranışların kazandırılması gerektiğini söyler. (2003, s.45) Aynı zamanda, bu yaştaki çocuklar gitgide sosyalleşen, arkadaş edinen çocuklar olduğu için arkadaşlığın ve grup çalışmalarının öneminin, işbirliği ile sorunların üstesinden gelinebileceğinin romanda sezdirilmesi çocukların yararına olacaktır. 10 ve 12 yaş ve üstü çocukların bilişsel becerileri iyiden iyiye gelişir. Akıl yürütmeyi, mantıksal problemleri aşmayı ve soyut sorunlara çözümler bulmayı öğrenirler. Soyut düşünme başlamıştır. Bu nedenle, bilişsel açıdan gelişmeleri için dikkatlerini üzerinde yoğunlaştıracakları, belleklerini işletecekleri ve bilişsel süreçlerini hızlandıracakları eserleri okumaları gerekmektedir. Özellikle ergenlik dönemine girilen bu çağlarda kitaplarda çocuklara karşı cinsle sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri, sağlıklı arkadaşlıklar edinebilmeleri konusunda örnekler sunulmalıdır. Çocuklar kişisel ilgi ve beklentilerini göz önünde bulunduran eserler okutan ebeveynler onların gelişimine katkıda bulunmuş olur. (Sever,2003, s.44-60).

Ergenlik döneminin ilk adımları olan ortaokul döneminde çocuklar her alanda kararsız bireylerdir. Tesadüfi okuma, yani eline ne geçerse onu okuma bu yaş döneminde çocukların okuma zevkini zedeleyebilir. Çocuğun bu dönemde kendi kitabını seçebilecek bilinç ve sorumluluk düzeyine erişebilmesi için ebeveynlerin çocuklarına yardım etmesi şarttır. Halil İbrahim Gürcan (1999) bu yardımın çocuğa sezdirilmeden yapılmasının önemi üzerinde durur. Gürcan'a göre çocuk, ortaokula geçtiğinde hevesli bir çocuk değilse, bu çocuğun ilerleyen yaşlarda okuma alışkanlığı edinmesi zor olacaktır.

Lise döneminde ise artık çocukluk psikolojisi geride kalmaktadır. Bireyler kendini "genç" kategorisine dâhil etmekte, bu dönemin bireyleri (14-18 yaş) kendilerine hayatı tanıtan kitaplara ilgi duymaktadırlar. Gürcan (1999) insanların

okuma ilgilerini etkileyen dört unsurdan söz eder: cinsiyet, zeka, yaş ve sosyo-ekonomik düzey. Çocuklar ve gençler için de bu durum pek farklı değildir.

Hemen her yaş grubunun ilgisini çekebilen çizgi romana da değinmek gerekirse, bu tür ile romanın tam ayrımının yapılması gerekir. Pek çok yazar, bu türün çizgi romanların çocuklar için zararlarına değinmektedir. Çılgın'a göre (2007) çocuğu çizgi romanlarla yetiştirmek yanlıştır. Bu çizgi romanların, kendi milletinin terbiyesiyle yetişmesi gereken çocukların genç dimağlarını Amerikan kültürü ile doldurduğunu savunan Çılgın, aynı zamanda bu ürünlerin çocukların okuma sabrını da azalttığı görüşündedir. Enver Gökşen'den de alıntı yapan yazar, çocuk için zararlı içerikleri şöyle sıralar:

Üslup ve sanat değeri ne olursa olsun, dini inançları tartışan,
Anayasa ilkeleri dışına çıkıp yabancı ideolojileri aşıl原因ayan,
Toplumumuzun ahlak anlayışını sarsan,
Gelenek ve göreneklerimizi küçümseyen,
Milli değerlerimizi yeren yayınlar zararlıdır. (2007, s.18)

Özellikle erkek çocukların büyüüne kapıldığı çizgi romanların, kolay okunabilir olması bireyin resimsiz kitap sayfaları gördüğünde sabırsızlanmasına, hatta o kitabı bırakmasına sebep olabilir. Bu noktada çocuklara çizgi roman okuturken kontrollü olmakta fayda vardır. Aynı zamanda dinî veya ideolojik kurallar koyan, toplumumuzun ahlak anlayışını zedeleyici eserler kişiliğini bulmaya çalışan çocuğun önündeki büyük engellerdendir. Bu nedenle çocuğun kitap seçimindeki özgürlüğü belli bir yaşa kadar ebeveynlerin kontrolü altında olmalıdır.

1.2.3. Çocuklar için Hikâye ve Romanlar

Batı'da romanslar, roman dillerinden biriyle yazılan manzum-mensur karışık mitolojiyi konu alan, destan, halk hikâyeleri gibi metinlerle önce sözlü gelenekte sonra yazılı bir edebî tür olarak gelişmiştir. 12.yüzyıldan itibaren bir dile ait olmaktan ve bir dilin adı (lingua romana) olmaktan çıkıp bir edebî türü karşılamaya başlayan romanlar, Batı'da yavaş yavaş gelişmeye başlamıştır. 14.yüzyılda manzum serüven romanları Batı'da saray edebiyatını oluşturmuş, 17.yüzyıla gelindiğinde "roman" bugünkü anlamını kazanmıştır. (Çetin,2013, s.65)

Hikâye ve roman edebi bir tür olarak temel özellikleri bakımında birbirlerine çok benzer. Belli bir zaman ve yerde, bir ya da birkaç kişinin başından geçen yaşanması mümkün olayların anlatıldığı edebi türe hikâye denir. Hikâyeler kurguya veya gözleme dayanabilir. İnsanların yaşamını ayrıntılarıyla, psikolojik çözümlenmelerle, detaylı mekân ve zaman betimlemeleriyle ele alan edebi metinler ise roman olarak adlandırılır. Romanlarda kişi kadrosu hikâyelere göre daha geniştir. Tek bir olaydan ziyade, birbirine neden sonuç ilişkileriyle bağlanan olaylar zinciri vardır. Hikâye ve roman hacim bakımından ayrılrsa da ikisi de şu dört öğeden oluşması bakımından benzerlik gösterir: yer (mekân-uzam), olay, kişi, zaman. Hüseyin Gümüş, romanı şöyle tanımlamıştır:

Roman, tasvir ve anlatıma dayalı türler grubuna dâhil edilen bir anlatma tarzıdır; edebî türler arasında, en bağımsız olanı, en karmaşık olanı ve değişmelere en yatkın olan bir türdür. Zaman zaman hayalî, zaman zaman gerçek tarzda ve gerçek hayat izlenimi vermekle ilgi çeken olayların uzun düzyazı şeklindeki anlatımına roman diyebiliriz. (1989,s.VI)

Çocuklar, belli bir yaşı geçtiklerinde hayata dair öğrenmeleri gereken sorun ve çözümleri okudukları hikâye ve romanlarda bulabilirler. Çocukların sınırsız hayal gücünü sınırlamak değil, daha sınırlı olan hayat tecrübelerini artırmaktır amaç. Çocuklar okudukları hikâye ve romanların kişilerle kendilerini özdeşleştirebilir. Farklı insan tipleri üzerine düşünebilir, değer yargılarını geliştirebilirler. Bunun yanı sıra hikâye ve romanlar çocukların kendi milletlerinin tarihini tanıma, kültürünü kavrama, başka ülke insanlarını anlama gibi yetileri de geliştirir. Çocuğu kitapla ilk karşılaştıran olarak ailelere önemli sorumluluklar düşmektedir, çocuğa okuma sabrı ve zevki aşılmalıdır. Çocuğa bir şeyler katabilecek, nitelikli hikâye ve romanların nasıl diğerlerinden ayrılacağı çocuğa anlatılmalıdır.

Çocukların okuduğu hikâye ve romanların konuları, elbette yetişkinlerinkinden ayrılacaktır. Çocuğun hayat tecrübesi neredeyse hiç yoktur. Kendi dünyalarında özgür yaşayan çocuklara okutulacak kitaplar onları gerçek hayata da hazırlamalıdır. Sedat Sever, çocuk kitaplarına “*çocukların olay, olgu ve durumların sanatçı bakış açısıyla yorumlanmasına tanık oldukları görsel ve yazılı araçlar*” der. (2003,s.12) Bu eserlerin düzeyleri çocukların bilişsel gelişim

düzeyine göre düzenlenmelidir. Oğuzkan'ın çalışmasından (2013) hareketle çocuk romanlarını şu başlıklarda toplayabiliriz.

Yakın çevreyle ilgili hikâye ve romanlar, aile, sokak, mahalle ve okul hayatını anlatan ve kişileri daha çok çocuklar arasından seçilen romanlardır. Ferenc Molnar'ın *Pal Sokağı'nın Çocukları*; Elanor H. Porter'in *Pollyanna'sı* ve George Sand'ın *Köyün İkiizleri* bu romanlara tipik bir örnektir.

Hayvan hikâye ve romanları, hayvanların hayatını sağlam gözlemlere ve dikkatli incelemelere dayanarak anlatır. Jack London'ın *Kurt Kanı*, *Cambazhane Köpeği*; J.Rudyard Kipling'in *Ormandaki Kavga*, Waldemar Bonsels'in *Arı Maya*, Comtesse de Segur'un *Bir Eşeğin Hatıraları*, Eric Knight'in *Yuvaya Dönüş* romanları bu romanlara örnektir.

Mizahi hikâye ve romanlar, olayları, gerçekleri ve kişileri şaka ve mizahla süsleyip anlatan güldürücü hikâye ve romanlardır. Miguel de Cervantes'in *Don Kişot'u*, Comtesse de Segur'un *Sophie'nin Başına Gelenler* ve Türk edebiyatında Aziz Nesin'in hikâyelerini topladığı *Uyusana Tosunum* bu grupta alınabilir.

Serüven (macera) hikâye ve romanları, çocukların hemen hemen her yaşta merakla okuduğu eserlerdendir. Çocukların heyecan ve hareket ihtiyaçlarını karşılayan bu hikâye ve romanlara erkek çocukların ilgisi, kız çocuklarına göre daha fazladır. Özellikle de deniz hayatı, korsanlık, definecilik, uzak ülkelerin keşfi bu eserlerin konusunu oluşturur. Daniel Defoe'nun *Robinson Crusoe*; R.Louis Stevenson'un *Define Adası* ve *Kaçırılan Çocuk*; Jules Verne'nin *Aya Seyahat*, *Seksen Günde Devrialem* ve Türk yazarlarımızdan Huriye Öniç'in *Köprüaltı Çocukları* bu grupta incelenir.

Duygusal hikâye ve romanlar, çocukların iç dünyasında duygusal izlenimler uyandırır. Bu romanlarda kişilerin duyguları çocuklarda sevgi, acıma, kızgınlık, tikslenme uyandıracak şekilde işlenir. Özellikle kız çocukları bu eserlere ilgi duyar. Bernardin de Saint Pierre'nin *Pol ve Virjin'si*, Charlotte Bronte'nin *Jane Eyre'i* ve Johanna H.Sypri'nin *Heidi'si* ve Cahit Uçuk'un *Türk İkiizleri* eseri, bu eserlere örnek sayılabilir.

Tarihi hikâye ve romanlar, konuları, kişileri ve bu kişilerin başından geçenler bakımından gerçek tarihi olaylarla ilgisi bulunan eserlerdir. Çocukların tarih bilincini bu eserlerle geliştirmek mümkündür ama bunu yaparken herhangi bir ırkı yüceltici, diğer ırkları aşağılayıcı tavır takınmaktan mümkün merteye kaçınılmalıdır. Bu eserler on üç veya on dört yaşlarından sonra erkek çocuklar tarafından derin bir ilgiyle okunur. Ömer Seyfettin'in hikâyeleri bu gruba girse de, özenle incelenerek ve seçilerek çocuklara okutulmalıdır zira Ömer Seyfettin'in eserleri oldukça fazla şiddet ögesi barındırabilmektedir. Abdullah Ziya Kozanoğlu'nun *Kızıltuğ, Atlı Han, Türk Korsanları, Gültekin* isimli ünlü kitapları; Ahmet Refik Altınay'ın *Türk Akıncıları, Viyana Önünde Türkler, Yirmi Beş Sene Siper Kavgası*; bunların yanı sıra Reşat Ekrem Koçu'nun, Murat Sertoğlu'nun, F.Fazıl Tülbentçi'nin eserleri de önceden okunup incelenerek ilgi duyan çocuklara okutulabilir.

Gezi hikâye ve romanları ise çeşitli ülke ve kentlerin doğal güzelliklerini, değişik yaşamları, önemli uygarlıkların ilginç yönlerini anlatan eserlerdir. Bu tarz eserler çocukların merak duygularını tatmin eder. E.Granstroem'in *Issız Adada Bir Yıl*, "Thor Heyerdahl'ın *Kon-Tiki* ve Eloise Lowsnbery'nin çocuklar için sadeleştirdiği *Marko Polo* adlı eserleri bu tarz eserlere örnek olarak gösterilebilir.

Türk edebiyatında, Tanzimat döneminde tanıştığımız hikâye ve roman zaman içinde gelişimine devam etmiş, önce edebi türler halka tanıtılmış daha sonra türler kendi içinde konularına göre de sınıflandırılmıştır. Türk edebiyatında çocuklar için yazılmış eserlere döneminde oldukça popüler olmuş şu eserleri de eklemeliyiz: Kemalettin Tuğcu'nun *Küçük Mirasyedi, Sokak Köpeği, Dağdaki Yabancı, Şeytan Çocuk*; Meymet Seyda'nın *Bir Gün Büyüyeceksin, Şeytan Çekiçleri, Ölümsüz Dostluk, Gururlu Peri*; Talip Apaydın'ın *Toprağa Basınca, Dağdaki Kaynak*; Mükerrim Kamil Su'nun *Mutluluk ve Olaylar Gemisi*; Gülten Dayıoğlu'nun *Kırmızı Bisiklet, Fadiş, Dört Kardeştiler, Suna'nın Serçeleri*; Kemal Bilbaşar'ın *Yonca Kız, Kurbağa Çiftliği*; İbrahim Örs'ün *Cambazlar Kralı, Almanya Öyküsü* ve Mümtaz Zeki Taşkın'ın *Balık Çocuk, Çitlenbik Kız, Örkedek Ömer* isimli eserleri. (Oğuzkan,2013,s.108)

Ferhan Oğuzkan'a göre çocuk hikâye ve romanlarında bulunması gereken başlıca nitelikler şunlardır:

- a. Çocukların ilgilerine, hayat tecrübelerine ve kavrayış güçlerine uygun konu.
- b. Çocuk düşüncesine aykırı olmayan sade ve gerçekçi bir plan.
- c. Mantıklı sonuçlarla biten hareketli olaylar.
- ç. Somut, doğru, fakat dikkati dağıtmayan ayrıntılar.
- d. Özellikleri iyi anlatılan, gerçekliğe uygunluğu bakımından hiç kuşkuya yer vermeyen kişiler (şahıslar, kahramanlar).
- e. Kısa cümle ve paragraflar ile kısa, bol ve canlı konuşmalara dayalı sürükleyici bir anlatım.
- f. Çocukların seviyesine uygun basit ruh çözümlenmeleri.
- g. Kabalığa kaçmamak ve yerinde olmak şartıyla güldürücü sahneler veya konuşmalar.
- h. Küçük şeylere (ayrıntılara) karşı sürekli bir ilginin uyandırılmış olması.
- i. Her durumun heyecanlı yanlarının daima belirtilmesi.
- j. Metinle ilgili güzel ve anlamlı resimler. (2013,s.109)

Bu içerik özelliklerinin yanı sıra, biçim olarak da çocuk yayınlarında bazı özelliklerin bulunması şarttır. Biçimsel özellikler denildiğinde kitabın büyüklüğü, kağıdının cinsi, sayfa düzeni (mizanpaj), yazım, noktalama, resimler ve kapak başta gelir.

İlk olarak kitabın büyüklüğü konusuna değinelim, çocukların farklı boyutlarda kitaplar okumaktan hoşlanacağı muhakkaktır. Bir çocuğun büyük ufuklara açılmasını sağlayan küçük kitaplığında değişik boyutlarda ve türlerde kitapların olması, kitaplarla geçireceği vaktin artmasını sağlayabilir. Oğuzkan, çocuk kitaplarının 16 x 23 cm büyüklüğünde olmasını normal sayar. (2013, s.368)

Kuşe kâğıdı, gözleri yorduğu için çocuk kitaplarında kullanılmamalıdır. Kâğıt cinsi olarak fazla parlak olmayan, mat ve dayanıklı kâğıtlar çocuk kitaplarında daha uygun olacaktır. Bu kâğıtların sayfa düzeni özellikle 11-12 yaş altına hitap eden kitaplarda, normalden fazla aralıklı hazırlanmalı; sayfa kenarlarındaki boşluklar (marjlar) geniş bırakılmalıdır. Harfler; birinci ve üçüncü sınıfa giden çocuklara hitap eden kitaplarda 14 puntodan küçük olmamalıdır. Dördüncü ve beşinci sınıfa giden öğrencilere 12 punto ile yazılmış kitaplar da uygun olacaktır. Harflerin puntosundan daha önemli bir diğer mesele, yazım noktalamanın kusursuz olmasıdır zira çocuk, yanlış öğrendiği bir bilgiyi bir daha zor düzeltir.

Kitaplarda yazılar kadar resimler de önemlidir, özellikle küçük yaştaki çocuklara hitap eden kitaplar resimli olmalıdır. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıfa giden çocuklara resimli kitaplar tavsiye edilmektedir. Konusu sağlam ve başarılı resimli eserler, dördüncü-beşinci sınıf öğrencilerine de önerilebilir. Oğuzkan, resim ve yazı oranına şu netliği kazandırır:

Okulöncesi çağında bulunan çocuklarla okumaya yeni başlayan çocuklar için hazırlanan kitaplarda her bir sayfanın dörtte üçünün resme ve dörtte birinin yazıya ayrılması uygun olur. Başka tür kitaplarda ise eserin üçte birinin veya yarısının resimlendirilmesiyle çocuklar için çekiciliği veya öğreticiliği artıran bir durum yaratmış olur. (2013,s.370)

Sedat Sever, kitaplarda resimlerin önemini vurgularken resimli kitaplar üzerinde durur. İçinde resim olan her kitabı bu kategoriye almaz. Tuncer'den alıntılıdığına göre, *“Resimli kitaplarda, basit bir hikâye veya masal, art arda resimlerle, hem metin hem resim yoluyla çocuğa anlatılır. Hatta bazen metin hiç olmayabilir.”* Sever, bu resimli kitapları üç kategoride toplarken en fazla yedi yaşına kadar okunabileceğini vurgular. (2003,s.174)

1981 yılında Anita Moss “Structuralism and its Critics” adlı makalesinde iyi bir çocuk kitabının tutarlı ve özenli bir eleştiriyile var olacağını, aynı şekilde bu özenli eleştirinin de ancak sağlam bir kuramla yapılabileceğini vurgular. (akt. Tüfekçi Can, 2014,s.23) Bu söz ışığında kuramsal altyapıyı oluşturduktan sonra 2.bölümde eserlere eleştirel bir gözle bakılacaktır.

2. BÖLÜM

ÇOCUK ROMANLARININ BİLİŞSEL BİLİMİN VERİLERİ IŞIĞINDA İNCELENMESİ

İnci Enginün, Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı'nı 1923-1945 ve 1946-1980 olarak iki döneme ayırır. Alemdar Yalçın da, 1920-1946 ve 1946-2000 olmak üzere ikiye ayırdığı Türk romancılığını geniş bir çerçevede ele alır. Bu bağlamda başka yazar ve tarihçilerin eserleri de incelendiğinde 1946 yılının edebiyat ve roman üzerindeki etkilerinin oldukça önemli olduğunu fark etmek mümkündür.

Tarihsel altyapıya baktığımızda, 1939-1945 yılları arasında savaşa girsin girmesin tüm ülkeleri etkisi altına alan II. Dünya Savaşı, Türkiye'yi de pek çok açıdan etkilemiştir. Türkiye savaşa fiilen katılmamasına rağmen savaşın getirdiği tüm ağır şartlar ülkemizde de hissedilmiştir. Bu ağır savaş koşullarının edebiyata yansması kaçınılmazdır.

12 Temmuz 1932'de Büyük Önder Atatürk'ün emriyle Türk Dili Tetkik Cemiyeti kurulmuş, başına da Samih Rifat getirilmiştir. Bu cemiyetin Etimoloji Kolu Başkanlığına getirilen dönemin ünlü yazar ve araştırmacısı aynı zamanda eğitimci Hasan Âli Yücel, 1938 yılında Milli Eğitim Bakanlığı görevine başlamış, dönemin kültürüne yadsınamayacak katkılar sağlamıştır. Cumhuriyet döneminin bu çok yönlü kültür ve siyaset adamı aydın kişiliğiyle, gelecek nesillere pek çok eser bırakmıştır. 1917-1933 yılları arasında yazdığı didaktik şiirlerini "Dönen Ses" adıyla yayınlamak çocuk edebiyatına da katkıda bulunmuştur.

1940 yılına gelindiğinde Batı'yı tanıma zorunluluğunu fark eden Hasan Âli Yücel, Tercüme Bürosu'nu kurar. Nurullah Ataç'ın yönettiği bu büroda Sabahattin Eyüboğlu, Saffet Pala, Sabahattin Âli gibi isimler de yer alır. 1946 yılına gelindiğinde dünya edebiyatından 496 eser Türkçeye hakkıyla çevrilmiş bulunmaktadır. Aynı zamanda 1940'tan itibaren iki ayda bir *Tercüme Dergisi* yayımlanmaya başlanır.

Halkı eğitme isteği Yücel döneminde, 1940'ta Köy Enstitülerinin kurulmaya başlanmasıyla kendini tam olarak gösterir. Köy Enstitülerinin mezunlarının o

dönemin kültürel ve toplumsal hayatına fazlasıyla tesiri olur. Yazarlar ve aydınlar, köye başka bir gözle bakmayı öğrenir ve kökleştirirler. Alemdar Yalçın, enstitüler hakkında şu sözleri söyler: “*Köy Enstitüleri aslında ülkenin kendi öz kaynaklarına dayanan gerçekçi bir eğitim projesidir.*” (2005,s.84)

Köy Enstitülerinde edebiyat dersinin önemle işlenmesi, 1945'te Milli Eğitim Bakanlığının *Köy Enstitüleri Dergisi*'ni çıkarıp öğretmenlerle öğrencilerin şiir ve gözlemlerine yer vermesi gerçekçi bir edebiyatın yolunu iyiden iyiye açmıştır.(Yalçın,2005,s.85) Böylece halka inen bir edebiyat görüşü bu yıllara hâkim olmuştur.

Vedat Nedim Tör, 1941 yılında *Yücel* dergisi için yazdığı bir yazıda iyi bir romanın hayat, toplum ve insanlarla ilgili uzun bir inceleme ve deneme birikiminin ürünü olduğunu söyler. Aynı zamanda 1940'lara kadar Türk romanının gelişim gösterememesini siyasi şartlara bağlamış, İstanbul çevresinden çıkamamalarını onların “alinyazısı” olarak değerlendirmiştir. 1940'lardan sonra ise bu devrin artık kapandığını, aydın insanların Milli Mücadele şartlarında toplumla kaynaşma fırsatını bulduğuna değinir ve o dönemin edebiyatını oldukça iyi yansıtan şu sözleri ekler: “*Artık sanatçı, fildişi kulesi içinde kapalı ‘münzevi’ bir yaratık değildir. Türk sanatçıları Türk toplumundan ayıran tüm engeller yıkılmıştır.*” (Dürder,1971,s.175-176) 1950'lerde köye ve köy insanına doğru yönelim de bunu kanıtlar niteliktedir. Aslına bakılırsa 50'lerden önce, aydınlar arasında bir “anadoluculuk” oluşmaya başlamıştı. Alemdar Yalçın'a göre halka inişin ve bu anadoluculuğun başladığı yıl 1942'dir. (2005,s.83) Faik Baysal'ın *Sarduvan*'ı, İlhami Bekir Tez'in *Taşlı Tarladaki Evi*, Mahmut Makal'ın 1950'de yayımlanan *Bizim Köy* adlı eserleri toplumcu gerçekçiliğin ve köye yönelimin yansıtıldığı, halk sorunlarından haberdar eserler olmaları bakımından Türk edebiyatına yeni soluklar getirmiştir. (Yıldız,2010, s.97) Köy Enstitülerinin en tanınmış mezunlarından Fakir Baykurt da neredeyse bütün eserlerini köy hayatına dair yazmış ve günümüzde dahi popüler eserleri edebiyatımıza kazandırmıştır.

Denebilir ki 40'ların sonu ve 1950'li yıllar pek çok yazar ve tarihçinin ortak kanaati ile toplumun savaşlarda aldığı ağır yaralarını iyileştirmeye çalıştığı ve

aydınların da halktan haberdar olup halkın bu yaralarını iyileştirme görevi üstlendikleri yıllar olarak tarihte yerini almıştır. 1950 seçimlerini kazanarak Cumhuriyet tarihinde iktidara gelen ilk muhalefet partisi olan Demokrat Parti ile birlikte ülke farklı bir döneme girmiştir.

Alemdar Yalçın farklı bir yaklaşımla toplumun yaralarını sardığı 1950'lerden ziyade 1960'lı yılları Türk edebiyatında bir kavşak olarak ele alır. Bunun sebebini ise dünyada ortaya çıkan sosyal ve siyasi gelişmeler başta olmak üzere bu yılların soğuk savaş döneminin etkisiyle "kabuller dönemi" olmasına bağlar. Aynı zamanda Yalçın'a göre 1960'lı yıllar 50 ve 40'lara göre gelişmelerin arttığı ve artarken kendi içlerinde çelişkileri doğurduğu yıllardır. Dönemde Sovyetler Birliği'nin ideolojik yaklaşımları ön plana çıkarken aydınların gündemini de dozu gün geçtikçe artan eylemler işgal etmektedir. Gelişen bu siyasi düşüncelerin, birbirine karşıt ideolojik yaklaşımların toplumu ve edebiyatı da etkileyeceği de muhakkaktır. (2005, s.15-17)

Dönemin arayışlar dönemi olmasından kaynaklı kendi içinde çelişen siyasi görüşlere göre derinlik olarak farklı bir yerde duran *Yeni Dergi*'de Murat Belge'nin yayımladığı çalışmaları övgüyle anan Yalçın, Belge'nin çalışmalarının 1970'lerde yerini bularak Türk romanında yeni anlayışların kabul görmesini ve uygulanmasını sağladığını söyler. (2005, s.22)

Yeni Dergi, 1965 Kasım'da Yeni Roman Özel Sayısı'nı çıkarmış, önde gelen yazarların roman hakkındaki makalelerini yayımlamıştır. Ondan önce, *Türk Dili* dergisinin romanı konu edinen iki özel sayısı 1964 Temmuz ve Aralık başta Türk romanı olmak üzere dünya romanlarından da örnekleri konu edinmiş böylece Türk romancılığına katkıda bulunmuştur. (Dürder,1971, s.313)

Berna Moran (2004), 1950-1975 arası romanları değerlendirirken "Anadolu romanı" nitelemesini yapar. Ona göre bu romanlarda sadece köy hayatı değil, toplumsal yapıdaki haksız düzenden kaynaklı ortak bir sorunsal da vardır. 1937'de *Kuyucaklı Yusuf*'un açtığı yoldan ilerleyen bir sorunsalı dile getirmedir bu. Daha sonra bu sorunsalı şehirlere göçen arada kalmış köylüler, iş ve işçi sorunları olarak da görmemiz mümkündür. Nazım Hikmet, Orhan Kemal, Latife

Tekin gibi yazarlar, köyden kente göçe, dar gelirli insanların, tarım ve fabrika işçilerinin sorunlarına eğilmiştir.

Çoğu yazarın toplumsal gerçekçiliğe eğildiği ve asıl aydın kişinin de böyle yapması gerektiğini savunduğu yıllarda, 60'lara gelindiğinde, yeni bir anlayış doğmuştur. Bu anlayış büyük şehirlerdeki aydınların da edebiyat ve kültürde yer bulması gerektiğidir. Büyük kent kavramı gündeme gelmiş, bu büyük kenttekilerin ayrışmaları ve sorunları ele alınmıştır. (Yalçın,2005,s.229)

Bu dönemden sonra yazarlar eserlerde aydın kesimi, romancıları, edebiyatçıları, tekrar ele almaya başlamışlardır. Orhan Kemal'in *Bir Filiz Vardı* isimli romanı, bu açıdan güzel bir örnektir. Hem sosyoekonomik düzeyi düşük bir işçi kızı anlatırken hem de dönemde kendine yer bulmaya çalışan bir romancının hikâyesini verir.

1949'da ilk baskısını yapan *Huzur* romanıyla Tanpınar, yıllarca Türk edebiyatının en başarılı romanı kabul edilecek romanını yazmış bulunuyordu. *Huzur*, artık beğenilen bir eser olarak çevrelerde yerini almıştı. Her ne kadar Gürsel Aytaç *Huzur*'un konusunun "son derece cılız" olduğunu söylese de bu romanın biçim ve üslup olarak oldukça yeni ve başarılı olduğunu da belirtir.(2012,s.74) Romandaki anlatım ve zaman sıçramaları o döneme kadar görülmemiş tekniklerdir. Yalçın'a göre,

Huzur, romanda insanın, sosyal ve siyasi değişmesinin ve kültür değişmelerinin büyütecinden görünüşüne dayanıyordu. Çünkü Tanpınar, 600 yıllık bir Osmanlı geleneğinden çıkan aydınlarımızın akşamdan sabaha uygarlık ve kültür değiştiremeyeceklerini anlamıştı.(2005,s.271)

Huzur romanının getirdiği teknik yenilikler, geriye dönüşler, zaman ve mekânın kırılması, bilinç akımı kültürel ve edebi hayatta postmodernizmi de hazırlamış oldu. Daha sonra Oğuz Atay'ın *Tutunamayanlar*'ında da aynı aydın bunalımının izleri görülür.

Büyük şehirlerdeki aydınların sıkıntılarına, bunalımlarına yönelen bir diğer yazar da Peyami Safa'dır. 1951'de kitap olarak basılan *Yalnızız*, tıpkı Tanpınar gibi Bergson ve Proust'u okumuş olan Safa'nın oldukça başarılı ve ses getiren bir

romanıdır. Denebilir ki Tanpınar ve Safa, eserleriyle bilinçaltının kahramanları yönlendirmesi, çağrışımlar gibi yeni teknikleri edebiyatımızda sağlamlaştırmıştır.

1970'lere gelindiğinde farklı bir kuşağın kültürel ortamda yer aldığı görülür. Dünya savaşlarından etkilenen kuşaktan ziyade, daha durağan bir yaşantıları olan bu kuşak sanatçıları Yalçın'a göre, *"Kore Savaşı ve Kıbrıs Barış Harekâtı dışında ülkeleri hiç savaş görmemiş bir toplumun aydınları olarak yetiştiler."*(2005,s.316) Bu kuşağın yetiştirdiği en önemli yazarlarımızdan biri, yeni teknikleri eserlerinde başarıyla kullanan Orhan Pamuk'tur. Oldukça fazla polemik konusu yapılan romanları yeni bir sorunu dile getirmektedir. Ona göre, Türk aydını, zayıf tarih ve edebiyat bilgisiyle yetersiz kalmaktadır. Selim İleri, Pınar Kür, Leyla Erbil bu dönemde aydın ve kadın sorunlara eğilerek yeni konuları gündeme taşıyan isimler olmuşlardır. Adalet Ağaoğlu da bu dönemde Batı'nın roman tekniklerini edebiyatımıza taşıyan önemli isimlerden olmuştur. Bu yıllarda eser veren önemli edebiyatçılar arasında Ahmet Altan, Erhan Bener, Bilge Karasu, Dursun Akçam gibi isimler vardır.

1970'li ve 80'li yıllarda siyasi ortamda meydana gelen büyük değişiklikler, edebiyata da yansımış bu dönem kimi ülkücü ve sosyalist yazarların kimliklerini eserlerinde belli ettikleri bir dönem olmuştur. Bunun yanında bir kısım yazarların eserlerinde İslamcı fikirlerin de etkisi görülür. Yalçın'a göre bu eserlerin büyük kısmı tamamen İslamcı olmaktan çok, değişen geleneksel yapının olumsuzluklarına bir tepki niteliği taşır. (2005,s.594) Gürsel Aytaç da *Çağdaş Türk Romanına Genel Bakış* isimli eserinde 80 sonrası edebi dönemin bütün ayrıntılarını ele almıştır.

90'lar ve 2000'lere gelindiğinde Necati Cumalı, Erendiz Atasü, Buket Uzuner, Feyza Hepçilingirler, Ayla Kutlu, Nazlı Eray, Elif Şafak, Tuna Kiremitçi Ahmet Ümit gibi çağdaş Türk yazarlardan eserler inceleyen Gürsel Aytaç, aynı zamanda postmodernizme de değinerek Türk edebiyatında son elli yılda *"aydınlanma düzeyinde bir akılcılığın modern romanımızda kök saldiğini"* söyler. Ona göre rasyonalizm bizim modern romanımızın başat özelliğidir. Türk romanında süren modern geleneğin yanı sıra hayal gücünün, duyguların, metafiziğin ve din ögesinin vurgulandığı romanlar da yazılmaya başlanmış ve

modernist, postmodernist ögeler Türk romanlarında zaman zaman bir arada bulunmaya başlanmıştır. (2012, s.394-395)

Özellikle 90'lardan sonra yurt dışında "Best Seller"a benzeyen "popüler roman" kavramı doğmuş ve "popüler" in tanımı, "*halkın, halka ait*", anlamından "*birçok kişi tarafından sevilen veya tercih edilen*" anlamına dönüşmüştür. (Akt.Yıldız,2010,s.16) Bu dönem birçok kişi tarafından tercih edilen popüler romanların iyiden iyiye yayıldığı dönemler olmuştur. Türk edebiyatının popüler romanlarının bu dönemlerde çoğunlukla aşk ve polisiye konularında yazıldığı görülür. (Uğur,2013, s.35) Kerime Nadir, Muazzez Tahsin Berkant, Esat Mahmut Karakurt romanları bu türe örnek gösterilebilir. 1980'lerden sonra sinemanın yaygınlaşması da günümüzde televizyon yayınlarının da artmasıyla kültürel hayatta bu iki konunun egemenliği yadsınamayacak ölçülere gelmiştir. Bu kısırlaşma bağlamında Alemdar Yalçın (2005) popülizmin sanatın en büyük düşmanı olduğunu söylemektedir.

Yetişkinlerin edebiyat dünyasında gelişmeler olurken, çocuk edebiyatının bundan etkilenmemesi beklenemezdi. 1950'lerle beraber değişmeye başlayan edebi, sosyal ve siyasi ortam zaman zaman çocuk edebiyatında çocukları manipüle etmek isteyen, çocukların bilişsel düzeylerine hiç uygun olmayan eserlere yansımış kimi zaman da edebiyatı kısır bir sürece sokarak bilinçli ebeveynlerin çocuklarına okutmak üzere alternatif eser arayışlarını boşa çıkarmıştır. Necdet Neydim'e göre 70'lerde sol kesim, 80'lerde ise dini kesim çocuk edebiyatına yönelmiş ve ideallerindeki genci erken yaşlardan yaratmak istemişlerdir. (2000, s.69)

Çocukları bu karmaşadan uzak tutmak isteyen yayınevleri, çevirileri artırmış özellikle 60'larda çocuk edebiyatı ürünlerinde bir patlama yaşanmıştır. 70'ler ve 80'lerde çocuk edebiyatında yerli yazarlara dönülme arzusu istenilen sonucu pek vermeyince, azalan çeviri edebiyat tekrar canlanmıştır. Bunun yanı sıra, Türk ve dünya klasikleri yer yer sadeleştirilerek çocuklara uygun hâle getirilmeye çalışılmıştır.

Sedat Sever, “yaşama, insana, doğaya, hayvanlara sevgi ile yaklaşan; kendisi ve çevresiyle barışık, hoşgörülü, demokratik kültürü içselleştirmiş insanlar yetiştirmede çocuk edebiyatına önemli sorumluluklar düştüğü bilinmelidir” der. (2003, s.192) Bu sorumlulukların farkına varılması çocuk edebiyatının gelişiminde bir kırılma noktası olmuştur.

Yabancı edebiyatlarının takibinin artması, çocuğu eğitmenin öneminin gün geçtikçe daha da farkına varılması çocuk romanlarını çocuk edebiyatı içinde popüler bir yere koymuştur. Masal, fabl gibi erken dönem çocukluğa hitap eden eserlerin yanı sıra 11 yaş üstü çocuklar için uzun hikâyeler, kısa romanlar yazılarak çocukların hem edebi zevklerinin yükseltilmesi hem de hayata dair sınırlı tecrübelerinin artırılması amaçlanmıştır.

90 sonrasında 11-12 yaş üstü çocuklar, kendilerini buldukları eserleri beğendikleri bir düzeye ulaştılar ve öykü ile romanlarda gerçekçilik arayan bir edebi anlayış edinmişlerdir. Bu dönem çocuklarında, Ömer Seyfettin hikâyeleri, Kemalettin Tuğcu hikâye ve romanları önemli tesirler bırakmıştır. Gerçekçiliğin önemi vurgulanırken, çocukların bilişsel düzeylerine uygun olmayacak denli gerçekçilikten bahsedilmemiştir. Pek çok çocuk, bu öykü ve romanlardaki fiziksel ve psikolojik şiddetin fazlalığından etkilenmiş, yine de bu eserleri okumaktan kopamamıştır. Çoğu kez gerçek dünyada böylesine şiddeti görmemiş olan çocuklar, bu eserlerle içlerinde karanlık bir noktayı tanımışlardır. Çocuk edebiyatının ürünleri çocuklar için kendi hayatlarıyla kıyaslama yapabilme ve doğruyu bulabilme yönüyle sınırlı derecede korku ve şiddet içerebilir lakin Ömer Seyfettin *Beyaz Lale* gibi çoğu eserinde bu sınırı oldukça fazla aşmıştır. *And*, *Kaşığı* gibi öyküleri ise kardeşliğin ve arkadaşlığın önemini yine ölüm ve acı ekseninde anlatır.

Kemalettin Tuğcu (1902-1999) ömrü boyunca dört yüze yakın roman yazmış, bu romanlarıyla adından en çok söz ettiren yazarlar arasında yerini almıştır. Tuğcu'nun melodram niteliğindeki eserlerinin kahramanları ezilen, horlanan, fakir ve yoksul çocuklar arasından seçilir, kolay okunan bu eserler okur üzerinde olumsuz etkiler bırakabileceği düşünülerek eleştirilere uğramıştır. Buna rağmen Mustafa Ruhi Şirin, İnci Enginün ve Tacettin Şimşek gibi yazarların da üstünde

durduğu gibi roman kahramanlarının azimleri, umutları eğitici bir yön taşır. Çocuk okurların acıma duyguları gelişir ve çevrelerine daha duyarlı olurlar. Şimşek'e göre, *“Tuğcu, eserlerinde çocuğu aşağılayan insanlara yönelik toplumsal eleştirilerde bulunur.(...) O hep ‘çocuk insan’dan yana olmuştur.”* (2014,s.43)

Muzaffer İzgü (d.1933-ö.2017) 1950 sonrası çocuk edebiyatı için olmazsa olmazdır. Özellikle “Anneannem” serisi Türk aile hayatına uygun, gülmece öğeleri ve takip kolaylığıyla çocuklar için oldukça uygun kitaplar arasında yerini almıştır. Muzaffer İzgü, 2014 yılında Türk Dili dergisinde yayımlanan söyleşisinde çocuklara neden gülmece ile seslendiğini temiz Türkçesi ile şöyle açıklar:

Çocukları, acılardan çok, yaşamın yaşanılır yanı daha güçlü yapar. Örnek mi? Kendim, Muzaffer İzgü. Bizim evde yengiyi yoksulluk değil sevgi kazanmıştı. Annemin masalları, babamın yorgunluk bilmez, gülümseten yaşam anlayışı... Öğrendiklerinizden yıllarca unutamadıklarınıza bakın; hep güle oynaya / yapa yaşaya öğrendiklerinizdir. (s. 174)

Söz konusu gülmece olduğunda anmamız gereken isimlerden biri de Yalvaç Ural'dır (d.1945). Çocukların “Yalvaç Abi”si Yalvaç Ural, çocuk edebiyatının çocukları gülümseten isimlerindedir. Aziz Nesin, onun için *“Benim büyümeyen çocukluğumun şairidir!”* der.(Türk Dili, S.756, s.333)

Gülten Dayıoğlu (d.1935) aile bağlarından toprağa bağlılığa, insan sevgisinden barışa pek çok evrensel konuyu etkileyici biçimde dile getiren yazarlarımızdandır. Dayıoğlu, bütün güçlüklerin çözümünü sevgide bulur ve bu sevgiyi çocuklara aşılama gayret eder.

Rıfat Ilgaz (d.1911-ö.1993) ve Aziz Nesin (d.1915-ö.1995) kendilerine has mizah anlayışlarıyla çocuk edebiyatının mizahi ürünlerini yazmışlardır. Hasan Latif Sarıyüce (d.1929), öğretmenlik yıllarından derlediği masallar ve fabllarla zengin bir arşiv oluşturmuştur. (Şimşek,2014,s.44) Aynı zamanda Çocuk Edebiyatı Ansiklopedisi yazan Sarıyüce, kurama da farklı bir boyut kazandırmıştır.

İnsanı, doğayı, çevreyi sevgiyle kucaklayan eserleriyle Tarık Dursun K. (d.1931-ö.2015), yakın tarihten, kırsal hayattan faydalanan öyküleriyle Abbas Cılga (d.1934), Şimşek'in deyimiyle "*kitaplarıyla masal ve romanın kesiştiği noktada dinî kaynaklı evrensel sevgiyi öne çıkaran*" Cahit Zarifoğlu (d.1940-ö.1987) yine 1950 sonrasında sık tercih edilen yazarlardandır. Ayla Çınaroğlu (d.1939), Çetin Öner (d.1943-ö.2016), Necati Tosuner (d.1944), Niyazi Birinci (d.1945), Üzeyir Gündüz (d.1950), Ahmet Efe (d.1955), Behiç Ak (d.1956), Bestami Yazgan (d.1957), Sevim Ak (d.1958), Mustafa Ruhi Şirin (d.1955), çizer olmasının avantajlarını eserlerine de yansıtan Feridun Oral (d.1961), *Öğretmen Neden Çıldırıldı?* eserindeki eğlenceli anlatımıyla dikkat çeken Mavisel Yener (d.1962), masalsı kitaplarıyla Miyase Sertbarut (d.1963) güncel çocuk edebiyatında öykü ve roman söz konusu olduğunda Tacettin Şimşek'in özellikle yer verdiği isimlerdendir. (2014,s.42-48)

Çocuğun önemsiz ve bilinçsiz bir varlıktan ziyade bir tüketici pozisyonuna yükseldiği 80'lerin sonu 90'ların başında, "isteyen ve alan çocuk" tüm ürünlerde boy göstermeye başlamıştır. Televizyonda, radyoda, edebiyatta ve sanatta artık bu kendi istediğini okuyan, kendi istediğini alan çocuğun devri vardır. Çocuk edebiyatının ürünleri de konularını, biçimlerini hatta kapaklarını ve sayfalarını yayınevlerinin isteği üzerine çocuğun seçimine göre düzenlemeye başlamıştır. Bu noktada Gıyasettin Aytaş (1999), içeriğin geri plana atılmasının tehlikesi üzerinde durur: Bol resimli, boyalı kitapları, içeriğine dikkat etmeden alan velilerin, çocuklarına ne kadar kötülük ettiklerinin farkında olmadıklarını söyleyen Aytaş, milli öğelerden yoksun büyüyen çocukların farklı kültürlerin etkisinde kalabileceğini söylemektedir.

Bahsi geçen farklı kültürler 90'lı ve 2000'li yıllarda özellikle yabancı çizgi filmlerin televizyonda gösterilmesiyle belli bir kuşağı etkisi altına alır. Çizgi romandan kat be kat etkili bir furyadır bu. Okumaya ve edebiyata ilginin azaldığı, lisanslı ürünlerin yüksek fiyatlarla piyasaya sokulduğu ve çocukların ilgisinin bu alanlara toplandığı günümüz çağı da böylece başlamış olur.

Ürünlerin çabuk tüketildiği, çocukların bilgiye çok çabuk ulaştığı bu dönemde yani 2000'li yıllarda Sedat Sever'e göre çocuk edebiyatının önündeki en büyük

engellerden biri fazla çocuksu ve güdümlü yayınlardır. Bu güdümlü eserlere Sever şöyle bir örnek vermiştir:

Her gün kitap okuyun,
Okumazsanız uyuyun.
Her gün rüyanızda bile
Kitaplarla buluşun. (2003,s.10)

Özellikle ilk ve ortaokul ders kitaplarında yer alan bu tarz fazla öğretici eserlerin, çocukların edebî zevkini geliştirmeyeceği muhakkaktır. Sever de Türkçemizin asıl güzelliğinin yansıtılmadığı bu zorlama ürünlerin çocukların kavramsal gelişimine ve dilsel beğenilerine katkı sağlamayacağını üzerinde önemle durur. Bu tarz yayınlar bir süre sonra çocuğun okuma isteğinin körleşmesine dahi sebep olabilir. Bu yayınlara karşılık Sever çocuğa hitap eden eserlerde biçimde duyuların ve algıların bir arada bulunması gerektiğini belirtir: “... *sıcaktan bunalan, susuzluktan dudakları çatlayan bir insan için gürül gürül yanan bir sobanın önemi, duyuları da işletilerek çocuklara kavratılmalıdır.*”(2003,s.11)

Faruk Çolak'ın (2006) ise farklı yönde bir önerisi vardır. Ona göre çocuk kitaplarında kültür unsurlarının içeriğe sindirilerek, fazla yönlendirici olmaktan kaçınılarak verilmesi çocuğun kazanması istenen becerileri beraberinde getirir. Yukarıda bahsedilen yeni nesli yabancı kültürlerin etkisine fazla açık bırakma tehlikesinin de böylece önüne geçilmiş olur. Faruk Çolak, çocuk edebiyatının edebiyat materyali olarak folklor ürünlerini seçtiği zaman bireyin geleneksel yapıya uyum sağlayacağını, eğitim ve dil becerilerinin de gelişeceğini vurgular ve bunu en iyi biçimde eyleme dökenlerden birinin de Eflatun Cem Güney olduğunu belirtir.

Denilebilir ki, Gülten Dayıoğlu, İpek Ongun, Tarık Dursun K., Muzaffer İzgü, Behiç Ak, Sevim Ak gibi isimler 1990'lar ve 2000'lerin edebi kolunu yukarıda tutan önemli isimlerdir. 10-12 yaş üstü çocuklara Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın *Balina ile Mandalina*, Sevim Ak'ın *Vanilya Kokulu Mektuplar*, Çetin Öner'in *Gülibik*, Ayla Kutlu'nun *Merhaba Sevgi*, Hamdullah Köseoğlu'nun *Yayla Çiçeği* ve Gülten Dayıoğlu'nun *Mo'nun Gizemi* isimli eserleri Sedat Sever tarafından önerilmektedir. Yine bilişsel gelişime katkıda bulunması adına akıl yürütmeyi, soyut sorunlara çözümler bulmayı öğrenen 10-12 yaş üstü çocuklara Kemal

Ateş'in *Yitik Kuzular*, Gülten Dayıoğlu'nun *Güney Pasifik Adalarına Yolculuk*, Muazzez İlmiye Çığ'ın *Sümer'e Yolculuk*, Necdet Neydim'in *Sen Islık Çalmayı Bilir misin?* isimli eserleri de öneriler arasındadır. (2003, s.37-46-60)

2014 yılında Mustafa Ruhi Şirin, *Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatında Kanon Gerekli midir?* başlıklı bir yazıyla, çocuk edebiyatı ürünlerinin niteliklerine ve kanonlaşmanın gerekli olup olmadığına dikkat çeker. Ülkemizde bu kanon konusunun niçin şimdiye dek gündeme gelmediğini de soran Şirin, dünden bugüne çocuk ve ilk gençlik edebiyatının önemli örneklerinin pedagojik ve estetik kanon değeri bakımından incelenmesi adına analitik ölçütlerin oluşturulmasını ve bir ön kılavuz hazırlanmasını önerir. (Türk Dili, S.756,s.374) Aynı sayıda, pek çok yazar ve araştırmacının da çocuk edebiyatında kanon üzerine yazdığı görülür. Bu çalışmalar en azından güncel çocuk kitaplarını değerlendirebilecek objektif gözlerin var olduğunu bilmemiz açısından önem taşımaktadır.

Son yılların en çok satan çocuk kitapları incelendiğinde yabancı edebiyatlardan ilk kitabı 1997'de yazılıp, 2001'de sinemaya uyarlanan o günden beri popülaritesini her kitabıyla artıran İngiliz yazar J.K.Rowling'in (d.1965) *Harry Potter* serisi, Jeff Kinney'in *Saftirik Greg'in Günlüğü (Wimpy Kid)* serisi ön plana çıkar. *Türk Dili* dergisinin Aralık 2014'te yayımlanan "Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı"nda 9-15 yaş grubundaki on beş çocuğun kitap okumaya dair görüşleri alınmış ayrıca yazarların 8-14 yaş grubu çocuklarla söyleşilerine yer verilmiştir. Günümüz çocuklarının kitaba bakışını ve kitap seçimlerini anlayabilmek için bu çalışmalar dikkate değerdir.

Çocuğun bilişsel gelişimine, çocukluğun tanımına, çocuk edebiyatının tarihsel sürecine ve kuramlarına değinildikten sonra çocuk kitaplarının belirli kriterlere göre değerlendirilmesi, çalışmanın son kısmını oluşturmaktadır.

Değişimleri yadırgamamak ve olumlu değişimlere ayak uydurmaya çalışmak çağa uyum sağlamanın temelidir. Türk edebiyatı ve kültürel hayatı da pek çok dönemden geçmiş ve gerek aydınlar gerek halk tarafından bu değişim süreçleri

sancılı şekilde kabullenilmiştir. Çalışmada 1950 sonrasında seçilmesi, Türkiye’de modernleşmenin başladığı yılların bu yıllar olması sebebiyledir.

1950 sonrası sürecin daha iyi izlenebilmesi adına farklı yıllardan günümüzde de baskıları bulunan yedi eser seçilmiş, bu eserler çocukların bilişsel düzeylerine uygunluğu bakımından ele alınıp çözümlenmiştir.

Çözümleme yapılırken Sedat Sever’in “*çocuk edebiyatını yapılandıran temel öğeler*”(2003,s.63) dediği karakter, konu, ileti, dil, anlatım ve resimlere dikkat edilmiştir. Başından olaylar geçen, eserde duygu ve düşünce yönleriyle ele alınan karakter yahut tipler, çocuğun öyküneceği kahramanlar olacağından dikkatle çizilmelidir. Bir çocuk yayınında çok fazla kahraman olmaması uygun olacaktır.

Eserin konusu çocukların ilgi ve ihtiyaçlarıyla ilişkilendirilmelidir. Eserde çocuğa özgü bir yaşam durumu kurgulanmalıdır. Nitelikli bir çocuk kitabının konusu çocukların bireysel ilgi ve gereksinimlerine cevap vermeli, çocukların yüreklerinde ve akıllarında sevginin, dostluğun, barışın, dürüstlüğün ve bunlar gibi erdemlerin gelişmesine katkı sağlamalıdır. Yaş büyüdükçe konu çeşitliliği de artmalı, öğreticilik ve çocuksuluk azalmalıdır. Çatışmalara yer verilerek çocuğun doğruyu kendinin bulması sağlanmalıdır. Çocuk kitaplarında konular incelenirken abartılmış merak, inandırıcı olmayan tesadüfler, fazla duygusallık gibi konuyu zayıflatan öğelerin de üstünde durulacaktır. (Sever, 2003, s.63-129) Yine bir çocuk kitabında çocuğa uygun olmayan cinsellik, politika, kontrolsüz şiddet gibi konular da işlenmemelidir.

Çocuk romanlarında, tıpkı diğer eserlerde olduğu gibi kompozisyon önemli bir yer tutar. Yazar, eserinde suniliğe düşmekten kaçınmalıdır. Kompoze etmek, hayatın akış tarzına ayak uydurmak demektir. Bu açıdan bir eserde kompozisyonun olmaması akışı bozar ve yapay kalır. Hüseyin Gümüş, bir romandaki kompozisyonun önemine şu sözlerle gönderme yapar:

İster bütün bir külliyat, isterse de tek başına bir roman söz konusu olsun, bazen mutlak bir öncelik tanıma imkânı verildiği takdirde kompozisyon, ana gereksinim olarak görünür. Paul Borget’ye göre ‘kompozisyon olmadan şaheserler tamamlanmış sayılamaz’. (1989,s.45)

Yazar, ister yetişkinlere ister çocuklara hitap etsin muhakkak bir ileti verme amacı vardır. Bu ileti açıktan açığa söylendiğinde değil, metnin derinine işlendiğinde eser kalitesini artırmış olur. Bu noktada çocuğun gerçek ihtiyaçlarının ne olduğu sorgulanmalıdır, çocuk tamamen eğitilmeli midir, tamamen eğlendirilmeli midir? Bilinçli insan gerçek çocuk edebiyatının her iki amaca da hizmet ettiğini bilmektedir.

Eserin dili en başta yalın bir ana dil kavramını çocuğa göstermelidir. Erken yaşta dilinin sınırsız olanaklarını eserlerde gören bir çocuk diline ve kültürüne daha hâkim olacaktır. Bundan dolayı, çocuklar için sadeleştirildiği iddia edilip dil çevresi bakımından fakir kitapların çocuklara okutulmasının pek yararı yoktur. Dil, çocukların bilişsel düzeylerine uymayan ağır kelimelerden arındırılmış olmalıdır. Anlatımda yapmacık olmaktan kaçınılmalı, çocukların anlayamayacağı yöresel deyim ve ifadelere de yer verilmemelidir. Metin içinde tekrarlara yer verilerek çocuğun takibi kolaylaştırılabilir.

Çocukların bireysel farkları göz önüne alınarak 10-11-12 yaşlarından sonra okutulabilecek romanlarda resimlerin oldukça az olması hatta hiç resme yer verilmemesi tercih edilir.

Kızlarda 11-20, erkeklerde 13-20 yaşları arasında görülen ergenlik döneminin etkileri de göz önünde bulundurulmalı, kimliğini arayan çocuklara yardımcı olacak kitapların yazılması desteklenmelidir. Bu noktada ilk gençlik edebiyatından söz edilebilir. İpek Ongun yazılarında bu edebiyatın genç bireylerin kişiliğinin gelişimine katkılarından bahseder. Çocuk ve gençlik edebiyatının amacını de şu sözlerle anlatır:

Okumayı sevsinler, okusunlar.
Evrensel değerlerden, ilkelere, sorular sorup düşünmekten haberdar olsunlar.
Anlamlı bir hayata doğru adım atsınlar.
Gençlik yazınından anladığım ve yapmaya çalıştığım budur. (Türk Dili, S.756,s.536)

Eserler değerlendirilirken bu ortak amaçlar da göz önünde bulundurulacaktır. 1950 sonrasında yazılmış çocuk romanlarından yeni baskıları bulunan, günümüz çocuklarının da okuyabileceği şu eserler bilişsel açıdan incelenecektir:

Cahit Uçuk *Gümüş Kanat*(1962), Gülten Dayıoğlu *Fadiş* (1971), Rifat Ilgaz *Küçükçekmece Okyanusu* (1979), Mehmet Seyda *Gururlu Peri* (1981), Tarık Dursun K. *Benim Dedem Bir Tane*(1998), Sevim Ak *Lodos Yolcuları* (2003), Muzaffer İzgü *Anneannemin Kar Kızı* (2007).

2.1. Romanların Fiziki Özellikleri

Cahit Uçuk'un (d.1909 ö.2004) *Gümüş Kanat* romanı ilk olarak 1962'de Doğan Kardeş Yayınları'ndan çıkar.² Roman 182 sayfadır ve çeşitli bölümler hâlinde kurgulanmıştır. 14 puntoluk yazı boyutuyla yazılan eserde 13 adet siyah beyaz çizim vardır, çizimler içerik ile uyumludur, çizimlerin kimin tarafından yapıldığına yer verilmemiştir. -Abide Doğan (1999) 1962 yılı basımı için resimlerin Yalçın Emiroğlu tarafından yapıldığını belirtmektedir.- Eserin kapağında herhangi bir yaş grubu ibaresi bulunmamaktadır.

Gülten Dayıoğlu'nun (d.1935) *Fadiş* (1971) romanı, günümüz çocukları tarafından sevilerek okunan bir roman olması bakımından dikkate değerdir.³ *Fadiş*,159 sayfalık bir çocuk romanıdır. Romanın kapağına "10 yaş +" ibaresi konmuştur. Kitabın içinde hiç resim bulunmamaktadır. Bu açıdan roman, okuma takibi ve dikkati toplayabilme açısından 10-11 yaş üstü çocuklara hitap etmektedir. 14 punto ile basılan roman, iki ana bölüme ve bu bölümlerin içinde de küçük bölümlere ayrılmıştır. Eserin bu açılardan okunması kolaydır.

Rifat Ilgaz'ın (d.1911 ö.1993) *Küçükçekmece Okyanusu* (1979) romanı, günümüzde baskısı bulunan, çocuklarca sevilerek okunan bir diğer çocuk romanıdır.⁴ 59 sayfalık küçük hacimli bu kitabın ilk sayfasında "roman" ibaresi bulunmakta ve hacmine rağmen Rifat Ilgaz'ın çocuk romanları arasında sayılmaktadır. Eserin güncel baskılarında hiç resim bulunmamaktadır. 14 puntoluk yazı boyutuyla basılan kitabın çocuklar açısından kolay okunabilir olması önemlidir. 8-9 yaşlarında roman fikrini yeni kazanan okuyucular için - hacmi göz önüne alındığında- tercih edilirliliği yüksektir.

² Çalışmada *Gümüş Kanat*'in Şubat 2018'de Bilge Kültür Sanat Yayınevi'nden çıkan 84.baskımı incelenmiştir.

³ Çalışmada *Fadiş*'in Altın Kitaplar Yayınevi'nden Eylül 2017'de çıkan 86. Baskımı incelenmiştir.

⁴ Çalışmada *Küçükçekmece Okyanusu*'nun Çınar Yayınları'ndan 2017'de çıkan 33. baskısı incelenmiştir.

Bir Gün Büyüyeceksin isimli çocuk romanıyla (1966) Doğan Kardeş Çocuk Romanı Armağanı'nı kazanan Mehmet Seyda'nın (d.1919 ö.1986) *Gururlu Peri* (1981) romanı, son yıllara kadar çocuklar için 100 temel eser listesinde yer alan romanlardan biridir.⁵ 192 sayfalık *Gururlu Peri* romanı, içinde hiç resim bulunmaması ve 12 puntoluk küçük yazı boyutuyla 12-13 yaş üstü çocukların daha rahat takip edebileceği bir roman olarak karşımıza çıkar. Küçük yaş gruplarına tavsiye edilmemektedir.

Tarık Dursun K'nin (d.1931 ö.2015) *Benim Dedem Bir Tane* (1998) romanı, Ağustos 1997'de yazılmış, 1998'de yayımlanmış bir çocuk romanıdır.⁶ Kitabın arka kapağında 10-11-12 yaş grubuna uygun olduğu ifade edilmiştir. Tarık Dursun K. bu romanını "*Bu kitap öncelikle Almıla'nın babaannesinindir, çünkü o istedi, o anlattı, dede de oturup yazdı. Dede şimdi her ikisine de teşekkür ediyor.*" sözleriyle okuyucuya tanıtırken, bu eseri kendi dedelik sürecinden yola çıkarak yazdığını belirtmektedir. Arka kapak tanıtımında Tarık Dursun K.'nin edebiyatımızın bol ödüllü yazarlarından olduğu vurgulanmış, dede olma sürecini anlattığı yer yer hüznü, yer yer komik bir şekilde anlatan bu kitabın, çocukların olduğu kadar büyüklerin de ilgisini çekecek bir kitap olduğu vurgulanmıştır. *Benim Dedem Bir Tane*, 14 punto ile açık renk kâğıda basılmış, okunaklı bir romandır. 235 sayfadan oluşan bu büyük hacimli eser, 11 yaş üstü çocuğa takip fikrini ve okuma sabrını edindirecek şekilde, 30 bölüm olarak tasarlanmıştır. *Benim Dedem Bir Tane*'de tamamı siyah beyaz olmak üzere, küçüklü büyüklü on altı çizim bulunmaktadır. Kitabı resimleyen Mustafa Delioğlu'dur. Çizimler fazla çocuksu olmaktan uzak, gerçekçi çizimlerdir ve kitabın hacmine bakıldığında sayıları olması gerekenden fazla değildir. Fiziki özellikleri göz önüne alındığında roman 10/12 yaş üstü çocuklara uygundur.

Sevim Ak'ın *Lodos Yolcuları* (2003) romanı da incelenen eserler arasındadır.⁷ Günümüzün verimli yazarlardan Sevim Ak (d.1958) eserlerinde fazla didaktik

⁵ Çalışmada *Gururlu Peri*'nin Ekim 2017'de Bilge Kültür Sanat Yayınları'ndan çıkan 25. baskısı incelenmiştir.

⁶ Çalışmada *Benim Dedem Bir Tane*'nin Yapı Kredi Yayınlarından 2017'de çıkan 3.baskısı incelenmiştir.

⁷ Çalışmada *Lodos Yolcuları*'nın 2008 yılında Can Sanat Yayınları'ndan çıkan 7. Baskısı incelenmiştir.

olmaktan kaçınan, çocukların anlayabileceği bir dil ile yazan, başarılı bir çocuk kitabı yazarıdır. “Çocuğu ilgilendiren, onun yakınındaki hemen her şeyi öykü ve romanlarına konu eden Sevim Ak “Çocuğun derdi dünyayı tanımaktır” diyerek kitaplarıyla çocukları dünyaya hazırlamayı amaç edinmiştir.” (Arpacı,2006,s.35) Eserleri incelendiğinde Ak’ın çocuklara gerçek dünyada mutlu olabilmeleri adına örnek olaylar gösterdiği söylenebilir. *Lodos Yolcuları* bu örnek olayları karmaşık bir anlatımla sunan bir çocuk romanıdır. *Lodos Yolcuları*, Ak’ın Kasım 2002’de yazdığı ve 2003 yılında yayımladığı bir çocuk romanıdır. Kitabın kapağında “9+” ibaresi bulunmakta, kitabın dokuz yaş üstü çocuklara hitap ettiği belirtilmektedir. 144 sayfalık bu roman, sayfa sayısı olarak okuma sabrı geliştiren ve takip etmeyi öğrenen çocuklar için oldukça idealdir. 14 punto ile yazılmıştır. Behiç Ak, kitabı resimlemiştir. Kitapta büyüklü küçüklü ve siyah beyaz on altı çizim bulunmaktadır ve bu çizimler hikâyeyi anlatan değil destekleyen resimlerdir. Dolayısıyla kitaba çocuksu bir hava katmaktan ziyade, kitabın okunmasını kolaylaştıracak ve okurun dikkatini kitaba toplayacak niteliktedir. Kitabın arkasındaki tanıtım yazısında “Çocuk edebiyatımızın usta yazarı Sevim Ak, her zamanki hayal gücünü kullanarak, yine çocukların dünyasına çok renkli bir serüven romanıyla sokuluyor.” denmekte ve kitabın serüven romanı olduğu okura önden söylenmektedir.

Anneannemin Kar Kızı (2007) isimli Muzaffer İzgü (d.1933 ö.2017) romanı, İzgü’nün “Anneannemin akıl almaz maceraları” serisinin bir kitabıdır.⁸ 93 sayfalık romanda 10 adet renkli çizim bulunmaktadır. Çizimler Murat Sayın’a aittir. 14 punto ile beyaz kâğıda basılan roman, okunaklı ve çocukların rahat takip edeceği şekilde düzenlenmiştir. Hacmi ve resimleri göz önüne alındığında 8-9 yaşlarından itibaren okunabilir bir roman olduğu söylenebilir. Kitabın arka kapağındaki “8-9-10 +” ibaresi de bu görüşe uygundur. Kitabın küçük hacmi ve içeriğindeki resimler eserin daha küçük yaşta çocuklara hitap etmesini kolaylaştırmıştır.

⁸ Çalışmada *Anneannemin Kar Kızı*’nın Bilgi Yayınevi’nden Eylül 2015’te çıkan 4.basımı incelenmiştir.

2.2. Romanlarda Yapının Bilişsel Yaklaşımla Değerlendirilmesi

Bir romanda anlatıcı, içerik, kurgu, anlatma yöntemi gibi unsurların değerlendirilmesi romanın çözümlenmesinde ilk adımdır. Romanlarda yapı unsurları değerlendirilirken anlatıcı, içerik, kurgu gibi çocuğa göreliliği zorunlu unsurlarla başlanacaktır. Bir romanın içeriğinin yani okura verilen özün çocuk romanlarında dikkatle kurulması, kurgunun sağlam olması hem edebî eseri daha okunur kılacak hem de çocuğun kitapla ilişkisini kuvvetlendirecektir. Romanların içerikleri değerlendirildikten sonra, yapının ana unsurlarından olay örgüsü, yer, zaman ve kişiler de değerlendirilmiştir.

2.2.1. Romanlarda Anlatıcı

Nurullah Çetin'e göre (2013) anlatıcı (narrator) yazarın hikâyeyi anlattığı, yazar ile okur arasında bir ara kişidir. Romanda tüm olup biteni, kişileri, düşünceleri okuyucuya aktarır. Öznel ya da nesnel olabilir. Romandaki hikâyenin kişilerinden biri olabileceği gibi, olaylara dışarıdan da bakabilir. Başlıca anlatıcı tipleri gözlemci anlatıcı (nesnel, öznel ya da tanrısal konumlu olabilir), kahraman anlatıcı ve son dönemlerde daha sık görülen çoğul anlatıcıdır.

Çocuk romanlarında anlatıcı genellikle eski destan ve masallarda da görüldüğü üzere tanrısal konumlu anlatıcıdır. Anlatıcının olayların başına ve sonuna hâkim olması, kişilerin duygu ve düşünce dünyalarına inebilmesi okur çocukta bir güven duygusu oluşturacaktır.

Kahraman anlatıcı, birinci kişi anlatıcı, ben anlatıcı gibi farklı isimleri de bulunan özne anlatıcı, başından geçenleri veya bire bir tanık olduklarını tek boyutlu bir bakış açısıyla anlatır. Çocuk romanlarında bu anlatıcının kullanılması, çocukların kahramanla kendilerini özdeşleştirebilmelerine olanak sağlamaktadır. Olayların bir ekseninde kalıp dağılmamasını da sağlayan bu anlatım türü çocuk okurun eseri takibini kolaylaştıracaktır.

Anlatım tipleri incelendiğinde çocukta merak duygusunu öldürmeyecek bir tanrısal konumlu anlatıcı veya çocuğu olayların tam merkezine koyacak

kahraman anlatıcı bir çocuk romanına en uygun anlatıcı tipleri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Cahit Uçuk'un *Gümüş Kanat* romanında anlatıcı tanrısal konumlu gözlemci anlatıcıdır. Olayları dışarıdan gözlemleyip anlatırken, kişilerin duygu durumlarına da hâkimdir: *"Kemal, sobanın karşısında yere oturdu. Geçen üzüntüsüz günleri düşünmeye koyuldu."* (s.9) Eserin tamamının bu anlatıcı ile okura aktarılması bütünlük oluşturmuştur. Çocuk okurların olayı daha iyi kavraması ve mekânlar ile kişileri daha ayrıntılı algılayabilmesi adına romanda bu anlatıcının kullanılması faydalı bulunmuştur.

Gülten Dayıoğlu'nun *Fadış* romanı da tanrısal konumlu gözlemci anlatıcı ile yazılan bir çocuk romanıdır. Oldukça trajik olaylar yaşayan Fadış'in duygularını anlatmak üzere yazarın bu anlatıcı kullanması oldukça yerinde olmuştur: *"Fadış en çok, boş bulunduğu bir sırada yüzüne çarpıveren dallardan korkuyordu. Dallar onu kapmak için uzanmış korkunç eller gibi geliyordu ona."* (s.84)

Rıfat Ilgaz'ın *Küçükçekmece Okyanusu* isimli romanında da anlatıcı tanrısal konumludur. Küçük hacimli bu eserde, çocuk okurun kişileri daha rahat tanıyabilmesi için bu anlatıcı tipinin kullanılması yerinde olmuştur: *"Bir ara düşünüyor dede, iki tayfası olsa, şu bindiği, hayır kumanda ettiği tekne daha da hızlanır mı çıkartma gemileri gibi, hızlanmaz mı? "Olmaz" diyor içinden."* (s.6)

Mehmet Seyda'nın *Gururlu Peri* romanı, tanrısal konumlu gözlemci anlatıcı ile yazılmış bir diğer romandır. Tıpkı *Fadış* gibi, bir küçük kızın başından geçen acıklı olaylar duygu yoğunluklu olarak okura aktarılır. Kişilerin düşüncelerinin öncesi ve sonrasının da bilinmesi anlatıcının tanrısal olduğunu desteklemektedir: *"Kendini bildi bileli annesinin elinden başka el öpmez, kimseye de elini öptürmezdi Salim Öğretmen."* (s.176) Mehmet Seyda'nın bu romanında benimsediği anlatma yönteminde (diegesis) yazarın varlığı sezdirilir. Yazar araya girmekte, yorum yapmakta ve nasihat vermektedir: *"Günlerce beklediler, tümcesini ana oğul adına kullanmak yerinde olur."* (s.54), *"Kırmızı çantasıyla ilaç paketini düşürmüştü ya, dönüp geri alamazdı. Geçmiş ola! Ardından kovalıyorlardı."* (s.130) bunlar ve benzeri örneklerde yine Seyda'nın

varlığı sezilmektedir. Çoğu eleştirmen tarafından bu yöntem okurun eserle özdeşleşmesini güçleştirdiği için kusurlu bir yöntem kabul edilmektedir.

Tarık Dursun K'nin *Benim Dedem Bir Tane* romanında anlatıcı özne anlatıcıdır. Olayların içine bizzat dâhil olan Tarık Dursun K, bu romanda yazar-anlatıcı konumundadır. Hatırlamalara dayanarak yazılan bu romanda özne çift kişiliğe ayrılmış gibidir (ayrışmış özne). Hatıralarını aktaran K, bu hatıralarda değerlendirmeci ve yargılayıcı bir bakış açısına sahiptir çünkü olayların üzerinden zaman geçmiştir ve yazarın hayata bakışı da o günün heyecanı ile hissettikleri de değişmiştir:

Eşi yıllar yılı eksilmeyen hoşgörüsünü gözlerinde saklamadan bakışlarını dedeye çevirdi. Uzanıp elini onun elinin üstüne koydu, yavaşça sıkarken: “Yanlış” dedi, “bir şeyi unutmuşsun.” (...) “O doğum sabahı, çocuklarımız bizim evin üst katında oturmuyorlardı ki. Hamileliğinin altıncı ayında ayrı bir eve çıkmamışlar mıydı, unuttun mu?” Eşi haklıydı. Dede unutmamıştı belki, yanılmıştı ya da (şimdi aklına geldikçe yarı kızgın gülüyor) karıştırmıştı olayları, sırasını değiştirmişti.(s.17)

Görüldüğü gibi Tarık Dursun K, kendi hikâyesinden bahsederken kendini “dede” olarak ayrı bir kişi konumuna koymuş ve aktarılan özne, aktarıcı öznenin nesnesi durumuna gelmiştir.

Sevim Ak'ın *Lodos Yolcuları* eserinde tanrısal konumlu gözlemci anlatıcı ön plandadır. Hayatın gerçekçiliğinin yansıtılmadığı, gerçeklik dışı bir kurgunun hâkim olduğu bu romanda postmodern anlatım tekniklerinden de yararlandırıldığı söylenebilir. Yapı düzensizdir ve bütünlük yerine parçalanmışlık ön plana çıkar. Ak, kişilerin tüm hissettiklerini, geçmişte yaşadıklarını tanrısal konumlu anlatıcı ile okura sunmaktadır:

Bir kapıyı çalıp yardım istemeyi aklından geçirdi. Yırtık pırtık giysiler, toza bulanmış saç başla kimse ona iyi bakmazdı. Bundan öyle emindi ki! Önceki yaşantısında kendisi de bu tip insanlara hiç yüz vermez, hatta kapıyı zincirledikten sonra aralıktan bakarak konuşurdu. (2003,s.52)

Son olarak Muzaffer İzgü'nün *Anneannemin Kar Kızı* romanı seçilen anlatıcı tipi yönünden ele alınmıştır. Bu romanda anlatıcı öznedir. Kahraman anlatıcı da denen bu yöntemde olaylar romanın kahramanlarından biri olan Metin

tarafından anlatılmaktadır. Bir çocuk anlatıcısının okura doğrudan seslenmesi, başarılı bir özdeşleştirme olarak değerlendirilebilmektedir.

2.2.2. Romanlarda İçerik ve Kurgu

Cahit Uçuk'un *Gümüş Kanat* romanı küçük yaşta hayata atılan Kemal'in öyküsünü anlatır. Romanın teması aile sevgisi ve fedakârlıktır. Babası elinin sakatlanmasıyla çalışamaz olunca Kemal, babasının çalıştığı matbaada işe girer. Bunu ona rüyasına giren gümüş kanatlı kuş "Gümüş Kanat" söylemiştir. Eserde olaylar bu sembol niteliğindeki gümüş kanatlı kuşun kılavuzluğunda ilerlerken ailesi de Kemal'in bu rüya ile gerçeğin karıştığı yaşantısının farkına varır ve bunu oğullarının temiz kalbine bağlarlar. Bu açıdan yapılacak her iyiliğin karşılığının kısa vadede misliyle döneceği hatalı mesajı okura eser boyunca verilir. Bu olumsuzluğa karşın eserin genelinde aile için yapılacak fedakârlıklar, sağlığın kıymeti, en zor zamanlarda bile birbirine sevgiye yaklaşmak, isyan etmemek, çalışkan olmak ve okulun kıymetini bilmek gibi olumlu iletiler içerikte ağır basmaktadır.

Gülten Dayıoğlu'nun *Fadış* romanı, bir ana kızın acıklı hayat hikâyesini anlatır. Eserin teması çaresizliktir. Çok uzun yıllardır sevilerek okunan bu eser, savaş yıllarında başlar. Eserin geneline hâkim olan duygu acımadır. Oradan oraya savrulan Fadış'in yürek burkan öyküsü, ailenin darmadağınlığı ve Fadış'in her gittiği yerde hırpalanıp horlanması içeriğin olumsuz öğeleridir. Fadış'in sürekli yabancılara emanet edilmesi, anne yakınlığından baba, kardeş sevgisinden uzaklık yine çocuk okurları üzecek, onların bilişsel gelişimlerine bir katkısı olmayacak içerik öğeleridir. Fadış'in acıklı öyküsü çocuklarda merhamet duygusuna hitap edecek tarzda işlenmiştir ancak böyle bir katkıdan söz edilebilir. Bunun yanı sıra eserde Fadış'in köyde Zehra Kadın'la yaşadığı bölümlerde adetlere, gelenek göreneklere, köyde oynanan oyunlara, Ramazan eğlencelerine oldukça sıcak bir yaklaşımla yer verilmiştir. Günümüzün çocukları çoğunlukla şehirde yaşamakta ve köy hayatını uzak görmektedir. Bu açıdan *Fadış*, çocuklar için farklı deneyimlerin kapılarını açmıştır.

Rıfat Ilgaz'ın *Küçükçekmece Okyanusu* romanı, dedesiyle birlikte Küçükçekmece Gölü'nde sandal gezisine çıkan Turgut'un hikâyesini anlatır. Dedesi Selami Saygıner ile Turgut, Turgut'un arkadaşı Topak Altan'ı alıp göle açılırlar. Dedenin baştaki kibri ve çocukları kullanması olumsuz bir portre çizer. Selami Dede'nin "ilacım" diye bahsettiği alkollü içkinin küçük hacimli romanda üç dört kez olumlu çağrışımlarla geçmesi içeriğin olumsuz öğelerindedir. Dedenin şahsında okur çocukların dikkatini küçük yaşta kibre, agresifliğe, alkole çekmek bilişsel gelişim açıdan faydalı olmaktan uzaktır. Eserin sonunda dedenin yaptığı hataların farkına varması ve artık iyi ve geçimli bir insan olmaya karar vermesi ise olumlu ileti olarak karşımıza çıkar.

Mehmet Seyda'nın *Gururlu Peri* romanı, Anadolu'nun küçük bir ilçesinde öğretmenlik yapan, annesiyle beraber hayatını mütevazı şekilde sürdüren Salim Öğretmen'in hayatının bir gece küçük bir kız çocuğuyla karşılaşmasıyla değişmesini konu alır. Salim Öğretmen, kimi kimsesi olmadığını söyleyen bu küçük kızı evine, annesine götürür. Annesi de bir torun gibi bağrına basar onu ve küçük kız bir sokak çocuğundan peri kızına döner. Yavaş yavaş küçük kızın sakladığı gerçekler ortaya çıkar. Bu gerçekler oldukça acıdır. Kitabın 57.sayfasına gelene dek küçük Peri'nin asıl anne babası merak unsuru olarak dikkati canlı tutmaktadır. 57. sayfada gerçekler anlaşılır: Kızın babası çalışmaya gurbete gitmiş bir daha da dönmemiştir, annesi ise veremlidir ve evlere gündelik işlere gitmektedir. Gündelik işlere giderken kızı yanında götüremediğinden küçük kız da sokaklarda çengelli iğne, kibrit satarak para kazanmaya çalışmaktadır. Eserin içeriği dikkatle incelendiğinde kızın öz annesinin çektiği acılar ve çilenin acıklı bir fon oluşturduğu aşikârdır. Ayrıca, Salim Öğretmen'in okuttuğu sınıf da bölümler halinde romana dâhil olmakta bu da akışı ve bütünlüğü zedelemektedir. Sınıfın dâhil olduğu bölümlerde okuyucunun takibini sürdürmesinin zor olacağı tahmin edilmektedir. *Gururlu Peri* kitabının sonunda, küçük Peri'nin öz annesinin "taşlar dolusu kan kusarak" sefalet içinde ölmesi, 10 yaş çocuğunun anne hassasiyeti göz önünde bulundurulduğunda içerikte yer almaması gereken olumsuz bir detay olarak karşımıza çıkar.

Tarık Dursun K'nin *Benim Dedem Bir Tane* romanı bir torunun doğumuyla başlar. Eserin teması aile hayatıdır. Dede, Tarık Dursun K'nin kendisidir, romanın otobiyografik unsurlar taşıdığı söylenebilir. Torunun doğacağı zamanların anısı dedenin hatırına bir bir kimi doğru kimi yanlış gelmekte, eşi onu zaman zaman düzeltmektedir. Oradan baba oluşu aklına gelir roman kişinin, şimdi oğlu baba olacakken zamanında kendisi de aynı duyguları yaşamıştır. Roman boyunca bu anılar ile şimdiki zaman sürekli içi içe verilir. Torun Almıla'nın günden güne büyümesi dedesinin gözünden anlatılır. Almıla ile dede de ilk dedelik deneyimlerini yaşar. Daha sonra torun Alara doğar, o da ablasını izler. Günler olağan akışında mutlu devam eder, dede ara ara eskiyi de hatırlamaktadır. Konuşmakta geç kalan Alara bir sabah telefonda “dede”, “babaanne” deyiverir ve roman biter. Roman günlük hayatın olağanlığından sıyrılmamış, içerikte çocukların ilgi ve meraklarını canlı tutacak unsurların az olduğu görülmüştür. Yine torunların ikisi de kız olduğundan, erkek çocuklara hitap edecek unsurlar oldukça azdır.

Sevim Ak'ın *Lodos Yolcuları* romanı, bir mahalle içinde geçen garip olayları konu alır. Boş bir araziye evsiz bir adamın yerleşmesi mahalledeki sıra dışı olayların da başlangıcı olur. Güzin Hanım'ın bu evsiz adama karşı olumsuz tepkisi, kendini ön plana çıkaran kibirli konuşmaları mizahi bir dille verilirken apartman komşuları da kısa bir süre romana dâhil olur. İlerleyen sayfalarda mahallenin çocuklarından Aykut evsiz adama ilgi gösterecek, yeni tanıştığı evsiz adamla birlikte kimseye haber vermeden bir şeyler almaya gidecektir, bu gidiş örtük olarak “tanımadığımız yabancılara güvenebilir, onlarla gezebiliriz” iletisini okurlara vermesi bakımından olumsuz bir detay olarak karşımıza çıkmaktadır. Durağa vardıklarında, Güzin Hanım ve Helvacı Çocuk Satılmış'ın da aralarına katılmasıyla ekip tamamlanır. O sırada gizemli bir lodos her şeyi tepetaklak eder. Uyandıklarında hepsi birbirinin yerine geçmiştir. Daha önce anlayamadıkları insani duyguları böylece kavrarlar. Bu noktada kitabın ana mesajının “empati kurmak” olduğu söylenebilir. Bu olumlu duyguyu çocuğa erken yaşta kazandırmak mühimdir. Lakin kitabın içeriği ilerleyen sayfalarda o kadar fazla detayla dolar ki, kitabın sonu geldiğinde okur bir kafa karışıklığıyla kalır. Bu noktada içeriğin fazla detaylanması dikkatini odaklamakta zayıf olan

çocuklara zorluk çıkaracaktır. Kitabın kapağında 9+ ibaresi bulunmasına rağmen eserin hâlâ somut işlemler dönemini yaşayan 9-10 yaş çocuğunun takibine uygun olmadığı, 12 yaş üstü çocuklara okutulmasının daha uygun olacağı kanaatine varılmıştır.

Muzaffer İzgü'nün *Anneannemin Kar Kızı* kitabı, bir kış günü anneannesiyile karda oyunlar oynamak isteyen Metin'in hikâyesiyle başlayıp, Fener Alayı, Kabak Çiçeği ve Ağustos Böcekleri bölümleriyle, Metin ve anneanesi Hikmet Hanım'ın hayatından kesitlerle devam eder. Farklı içeriklerdeki bu dört bölüm, bir aile içinde aynı dönemde aynı kişiler arasında geçmesiyle bütünlük gösterir. İlk bölüm olan *Anneannemin Kar Kızı*, kitap okuma sevgisini, didaktizmden uzak kalarak işler. İkinci bölüm olan Fener Alayı, anneanne Hikmet Hanım'ın bir dürbün alması ile başlar. Torununun bayram gösterisini izleyen Hikmet Hanım, eski bayram günlerini ve fener alaylarını hatırlar. Bu bölüm de içerik olarak oldukça sade ve kolay takip edilebilir bir bölüm olarak düzenlenmiştir. Üçüncü bölüm olan Kabak Çiçeği'nde Hikmet Hanım, torununun cips yediğini görünce şaşırır. Onu ve arkadaşlarını ne zaman kızartıldığı belirsiz cipslerdence daha sağlıklı patates kızartmalarına alıştıtır. Bir gün Metin arkadaşlarını yemeğe çağırır, anneannesinin yaptığı "kabak çiçeği dolması" hepsini şaşırır. Bu bölüm de İzgü, çocukların sağlıklı yemekler yeme alışkanlığı kazanmalarını örtük ileti olarak öğütler. Son bölüm olan Ağustos Böcekleri ise ağustos böceği seslerini özleyen anneannenin şehrin parklarında torunuyla bu sesi aramasını konu alır, lakin şehir kalabalığındaki seslerden aradığını bulamaz. Bu bölümde de doğanın güzelliklerine özlem vardır. Genel hatlarıyla "Anneannemin Kar Kızı" her bölümünde çocuklara hitap eden içeriğiyle ön plana çıkan bir roman olmuştur. Arka kapağında 8-9-10+ yaş ibaresi bulunan kitabın, resimleri ve yazı boyutu da göz önüne alındığında 8 yaştan itibaren okutulabilecek, içerik olarak faydalı bir kitap olduğu açıktır.

2.2.2.1. Cinsiyet Algısına Dayalı İçerik Ögeleri

Cahit Uçuk'un *Gümüş Kanat* romanı küçük bir erkek çocuğun aile sevgisi ve fedakârlığını anlatır. Romanda cinsiyet rollerini yeni yeni keşfeden çocuklar için baba çalışamaz olunca annenin ve oğlun çalışması, oğlunun ev işlerinde annesine sürekli yardım etmesi, olumlu iletilerdir.

Gülten Dayıoğlu'nun *Fadış* romanı, dişil bilincin ağır bastığı bir eserdir. Erkek kahramanlar oldukça pasif rollerde verilmiş, ev içi durumu tamamen kadınların yönettiği iletisi ağır basmıştır. Eserin genelindeki kadın figürler ya çaresiz ve zorluk içinde ya da istediğini elde edebilmek için kötü davranabilen kadınlar olarak betimlenmiştir. Bu da okuyucunun ana bütün olan anne ile özdeşim kurmasını zorlaştıracaktır. Eser aile hayatını anlatması, fedakârlık ve empati duygularının ağır basması gibi nedenlerle kız çocukların beğenisine daha açık bulunmuştur.

Rıfat Ilgaz'ın *Küçükçekmece Okyanusu* romanı, eril figürlerin ağır bastığı bir romandır. Romanda kadın karakterler geri planda olup olay dede, erkek torun ve torunun erkek arkadaşı arasında geçmektedir. Bununla beraber roman 10 yaş altı çocuklara da hitap ettiğinden erkek çocuklara daha uygundur gibi bir yargı yanlış olacaktır. Kız erkek ayrımı olmadan çocukların beğenisini kazanabilecek bir romandır.

Mehmet Seyda'nın *Gururlu Peri* romanında cinsiyet ayrımına dayalı herhangi bir unsur söz konusu değildir. Roman hem dişil hem eril figürleri bir denge ile vermiştir. Özellikle okul bölümlerinde kız ve erkek çocukların ortaklaşa oyunları, fikir alışverişleri çocuk okurların kendileri ve arkadaşları arasında ile özdeşim kurmalarını sağlayacak niteliktedir.

Tarık Dursun K'nin *Benim Dedem Bir Tane* romanı aile hayatını ve dede torun sevgisini anlatan bir romandır. Torunların ikisi de kız olduğundan, erkek çocuklara hitap edecek unsurların oldukça az olduğu tespit edilmiştir.

Sevim Ak'ın *Lodos Yolcuları* romanı, yine eril ve dişil figürlerin dengede olduğu, kız erkek ayrımı yapılmadan bütün çocukların beğenisine hitap edecek ögeler barındıran bir romandır.

Muzaffer İzgü'nün *Anneannemin Kar Kızı* kitabının içeriğinde cinsiyet rollerinin ayrıştırılması değil, aile içinde görev paylaşımı yer almaktadır. Yemek yapılırken anne babanın anneanneye yardım etmesi, babayla birlikte annenin de işe gidip gelmesi, ablası bulaşıkları kaldırıyorsa Metin'in de masayı silmesi gibi cinsiyet eşitliğine dayalı örtük iletiler mevcuttur.

2.2.2.2. İçerikte Yer Alan Değerler

Cahit Uçuk'un *Gümüş Kanat* aile sevgisi, fedakârlık, çalışkanlık, dürüstlük gibi değerlerin ön plana çıktığı bir romandır bu bağlamda çocuklarda değerlerin gelişimi için faydalı bir içeriğe sahip olduğu savunulabilir.

Gülten Dayıoğlu'nun *Fadış* romanı, merhamet ve empati değerlerinin işlendiği bir romandır. Yazar, yer yer duygu sömürüsüne varan bir anlatımla çocuklara en başta empati değerini aşılamayı amaçlamaktadır.

Rıfat Ilgaz'ın *Küçükçekmece Okyanusu* romanı kibir ve agresiflik ile başlasa da çocuklara özgüven aşılama, küçükleri sevmeye ve büyüklere saygı gösterme gibi değerlerin karşıtlıklardan faydalanılarak örtük olarak verildiği tespit edilmiştir.

Mehmet Seyda'nın *Gururlu Peri* romanında sevgiyi vurgulayan, insanlar arasında en önemli yasanın sevgi yasası olduğunu söyleyen bölümler çocukların sevgi ve merhamet duygularına hitap eden olumlu mesajlar içermektedir. Romanda ilk bölümde kahvede konuşulanlar okur çocuklara örtük olarak değer aşılamayı amaçlamaktadır:

-Bana kalırsa, acıdığımız kimseye bizim aramızda bir özdeşleşme kurulum Demem o ki, insan kendini karşısındakinin yerine koyar. Karşısındakine acır, acınır görünürken de dönüp dolaşıp kendine acır. Kısacası, acıma duygusunda ben her zaman biraz gizli bir bencillik bulmuşumdur. O yüzden de birisine acımaktansa onu sevmeyi yeğerim.(2017, s.9-10)

Tarık Dursun K. , *Benim Dedem Bir Tane* romanında bir ailenin hayatını verirken aynı zamanda aile büyüklerinin sayılması, küçüklerin hoş görülmesi gibi toplumsal değerlere de yer vermektedir.

Sevim Ak'ın *Lodos Yolcuları* romanı tamamen empati değeri üzerine kurulmuş bir romandır. Romanda birbirini hor gören insanlar, bir lodos ile birbirlerinin yerine geçince karşısındaki anlamaya ve kendi kusurlarının farkına varmaya başlarlar.

Muzaffer İzgü'nün *Anneannemin Kar Kızı* kitabı aile içinde var olan değerler üzerine kurulmuş bir romandır. Romanda anneanneye ve aile büyüklerine saygı ve küçüklere sevgi ön plana çıkar. Aynı zamanda sorumluluk, doğa bilinci gibi değerler de Muzaffer İzgü'nün kitabında yer almıştır.

2.2.3. Romanlarda Olay Örgüsü

Cahit Uçuk'un *Gümüş Kanat* romanı bir kış günü başlar. Kemal, babasına bakarken babasının geçenlerde ağaca takılı kalan gümüş kanatlı bir kuşu nasıl kurtardığı gelir aklına. Kemal'in babası Celil Usta matbaada iş kazası geçirerek sol elinin dört parmağını kaybetmiştir. Kötü kaza gününden sonra dikiş bilen annenin de çalışmasını kararlaştırırlar ve baba evde karamsar bir şekilde iyileşmeyi beklerken anne de her gün dışarıda çeşitli evlere giderek dikişe başlar. Anne Süzen'in iş bulamadığı günler sıkıntılı geçmeye başlar. Böyle günlerden birinde Kemal, gümüş kanatlı kuşu rüyasında görür. Kuş, ona gidip matbaada çalışmasını söyler. Rüya ile gerçeği bir süre ayırt edemeyen Kemal, matbaada çalışmaya başlar. Bir gün Usta Barba ona bir dehlizden söz eder. Matbaanın altından gizli bir kapı açılmaktadır ama Barba cesaret edemediğinden biraz da yaşlılıktan yolun tamamını gidememiştir. Dehlize girerler, biraz ilerledikten sonra duvarda bir eski para bulurlar. Barba ve müdürleri maddi değeri olmayan bu parayı Kemal'e, Kemal de annesine hediye eder. Küçük Kemal bir gün rüyasında yine bu dehlize girer, ilerler, yolunu kaybeder duvarlar çöker derken gümüş kanatlı bir kuş gelip ona yol gösterir ve onu Sultanahmet Camii'nin önüne çıkarır. Kemal bu rüyadan uyanır. Ertesi günlerde öğretmenin evinden dönerken yolunu kaybeden Kemal, kendini

Sultanahmet Camii'nde bulur ve ailesi için dua eder. Çıkışta gazeteciler ve arkeologların bir yerde toplandığını görünce onlara dehlizden söz eder ve dehlizi keşfeden arkeologlar Kemal'e bir madalya hediye ederler. Günler böyle geçerken Kemal, sürekli kitap aldığı Nevzat Bey'e uğradığı bir gün Nevzat Bey ona bir kitap verir: *Kamerde İlk İnsanlar*. Babası ona kış gecelerinde bu eski yazılı kitabı okur. Kitap bittiğinde Kemal kitaba bir cilt yapmaya başlar. Bu cildi yaparken içinden bir pul çıkar. Bu pul filâtelik hatası olan 1862 tarihli ilk posta pullarındandır. Oldukça değerlidir. Nevzat Bey'e haber vermek için onu arayan Kemal, Nevzat Bey'i hastanede bulur. Ölüm döşeğindeki Nevzat Bey, pulu ona verdiğini çok para edecek bir pul olduğunu söyler. Gümüş Kanat isimli çok değerli pulu pulcu Mikloş Efendi yüz yirmi bin liraya satar, artık Kemaller zengin bir hayata kavuşmuşlardır. Bir yandan da matbaada makineler yenilenmektedir. Müdür bir gün Kemal'e gelerek matbaanın iplik dikiş makinesini Kemal'in babasına vereceğini söyler. Böylece babası da kendi işinde çalışacaktır. Gitgide her şey yoluna girer. Romandaki olay örgüsünde Kemal'in sürekli gümüş kanatlı bir kuş ile işlerinin yoluna girmesi ve hayatlarının sihirli bir değnek değmişçesine düzelmesi her ne kadar yaptıkları iyiliklere ve sabırlarına dayandırılrsa da yer yer gerçekçilikten uzak bir neden sonuç ilişkisi oluşur.

Gülten Dayıoğlu'nun *Fadış* romanı, savaşta evin erkeklerinin ölümüyle yalnız kalan Naciye ve kızı Cemile'nin birden fakir bir hayatın içine düşmesi ile başlar. Gelişme bölümünde Cemile'nin ona değer vermeyecek biriyle mecburen evlenmesiyle hayatları iyiden iyiye eziyete dönüşür. Cemile'nin küçük bir kız çocuğu doğurmasıyla anne kızın mutluluğu geri gelir. Cemile'nin kocası Kamil Bey bir süre sonra şehre taşınmış ve bir daha dönmemiştir. Cemile ilçede kalarak küçük işlerde çalışır ve hasta annesine ile küçük kızına bakar. Cemile'nin temiz kalbine, olanları kadercilikle karşılmasına vurgu yapılır. Bir gün Cemile geldiğinde annesini ölmüş bulur, kızıyla bir başına kalmıştır. İlçede barınamayıp şehre giden Cemile ve kızını Kamil Bey istemez çünkü başka bir hayat kurmuştur. Romanda baba figürü, oldukça kötü çizilmiştir sürekli anne ile kızı birbirinden ayırır, babanın bu kadar kötülendiği romanda sadece bir cümlede bütün babaların aynı olmadığı vurgulanır: *"Dünyada iyilik örneği babalar bulunduğu gibi, bu türlü babalar da var. Bize böylesi düşmüş. Ne yapıp*

edip Fadiş'i onun elinden kurtarmalıyım." (2017, s.38) İlçede kızıyla türlü zorluklar çeken Cemile, son çareyi onu aylık yollamak karşılığıyla akrabalarının yanına bırakmakta bulur. Cemile köyde Hafize Nine ile kalır babaanne ve torun ilişkisi kurarlar. Günler mutlu geçerken Kamil Bey tekrar görünür ve onlara çok iyi davranır o sırada Cemile'den de Kamil Bey'i öven mektuplar gelmeye başlar. Nine mektuplarla Kamil Bey'e güvenip bir gün Fadiş'i onunla gezintiye yollar. Kamil Bey yine Fadiş'i kaçıırır. Fadiş'i boşanmak için koz olarak kullanmaya niyetlidir. Yapamayınca kızı amcasına bırakıp kaçar. Yengenin kötü davranışlarıyla Cemile ve kızının hayatı daha da kötü bir yola girer. Baba Kamil Bey'in ve onun ardından da yengenin yaptıkları herkesçe kınanmaktadır. Çocuğunu yengenin elinden alıp ona kavuşan Cemile, çocukla bir iş bulamayınca onu başka bir akrabaya bırakır. Bu akraba annesinin büyüttüğü Zehra Kadın ve ailesidir. Fadiş'in hayatı burada oldukça mutlu geçmeye başlar. Sonraları annesi onu Ankara'ya yanına aldırarak bir yatılı okula vereceğinin haberini verir ve Fadiş karışık duygularla Ankara'nın yolunu tutar.

Rıfat Ilgaz'ın *Küçükçekmece Okyanusu* romanı, Turgut, dedesi Selami ve Turgut'un arkadaşı Topak Altan'ın göle gezintiye ve balık tutmaya açılması ile başlar. Dede Selami Saygıner dümeni kontrol eden kibirli bir dededir. Topak Altan'ın oltası vardır, oltayı dede ister ama Altan vermek istemez. Dede Selami Bey de oltayı verirse tuttuğu balığı Altan'a vereceğini vaat eder. Bir turnabalığı yakalar. Turnabalığının büyüklüğünü gören dede çeşitli oyunlar yapar ve balığı vermeden Altan'ı sandaldan indirir. İskeleye çıkan Altan balığı bulamayınca Turgut'la kavga eder. Abisini de yanına alan Altan Selami Bey'e balığı almak için diretir. Selami Bey de kurnazlık ederek, sandalı iki saatliğine size vereyim bir büyük balık tutarsanız da iki küçük balık tutarsanız da sizin olsun, hiç tutamazsanız da sandal kirası almam bedavaya gezmiş olursunuz, diye bir teklifte bulunur. Altan ve abisi kabul ederek göle açılırlar. Selami Bey de eve gelip balığı temizler ve yemeye başlar. O sırada gölde iki kardeş balık avındadırlar. Birden hava kapanır Selami Bey bir fırtınanın kopacağını anlar. Motorlu bir tekne bulup çocukları bulmaya yollar. O sırada sandal fırtınada alabora olmuş, iki kardeş sandala tutunmuş ve ölümle burun buruna gelmiştir. Tekne iki çocuğu kurtarıp kıyıya getirir. Dede Selami Bey, çocukların

kurtulmasından mutlu artık daha geçimli bir adam olmanın kararına varmış olarak çocuklarla torununu barıştırıp evlerine davet eder. Romanda tek bir olay ele alınmıştır.

Mehmet Seyda'nın *Gururlu Peri* romanı, iki bölüm olarak incelenebilir: roman, Öğretmen Salim'in kahvehanede köylülerle çocukların ödevlerinden açılan acımak konusuyla başlar. Yine çocukların vicdanlarına hitap edecek bu açılıştan sonra, Öğretmen Salim'in yolda küçük bir kızla karşılaşması eserin kırılma noktasını oluşturur. Henüz başta bu kızla tanışan Öğretmen Salim gece yarısı sokakta bırakamayacağını anlayarak yanına kızı da alır ve evine gider. Öğretmen Salim'in yaşlı annesi, sokaktan gelen bu kızı –torun özleminin de sebebiyle- pek sever ve hemen bağrına basar. Bir süre onlarla kalan küçük kız, bir gün kimseye bir şey demeden evden kaçır. Araştırma yapıldığında kızın “kimsem yok” yalanı ortaya çıkar. Annesi, kızı bulana para ödülü koyan Öğretmen Salim'in evine kızı da alarak gelir ne var ki anne hastalıklı ve cahil bir kadındır. Parası da yoktur. Paralarla ilaç almaya niyetlenerek asıl adı Fidan olan Peri'yi öğretmenin evine bırakır ve gider. O günden sonra Peri Huriser Hanım ve oğluyla yaşamaya başlar. Bir gün Peri annesine ilaç götürmek için evden çıkar, yolda onu evvelden tanıyan haşarı çocuklarla karşılaşır. Çocuklar para ister Peri vermez. Vermeyince onu aşağılayıcı sözler söylerler Peri onlardan kaçarken dereye düşer ve mahalleden bir arkadaşı onu kurtarır. Peri hasta yatağında yatarken Huriser Hanım ve diğerleri de Peri'nin öz annesinin o sabah kan kusarak öldüğünü söylemektedir. Bu olayın dışında bir de sınıf çocuklarının kendi arasındaki okul eğlencelerini, dersleri, ödevlere yaklaşımlarını anlatan sınıf bölümleri vardır. Sınıftaki çocukların olaya dâhil olması -bir ders verir gibi- okurlara sevgi yasasının, merhametin, insanlar arasındaki ilişkilerin ormandaki hayvanlar üzerinden sembolize edilerek anlatılmasını sağlar. İki olayın iç içe anlatılması, sınıf ile mahalle hayatı arasındaki bağın yalnız sonlara doğru kurulması bölümler arası bir kopukluk meydana getirmektedir.

Tarık Dursun K'nin *Benim Dedem Bir Tane* romanı, roman kişinin dede olmasıyla başlar. Roman kişinin ve eşinin isimleri geçmez, roman boyunca “dede” ve “babaanne” olarak anılırlar. Dede ve babaanne torunları Almıla'nın

dünyaya gelmesiyle hayatlarının merkezine onu koyarlar. Önce hastane günleri, sonra bebeğin eve getirilişi, anne babasından ilk ayrılığı, çevreyi keşifleri bir bir anlatılır. Çocuk roman boyunca büyür. İki yıl sonra kardeşi Alara dünyaya gelir. Aynı aşamalar Alara'da da yaşanır. Konu konuşmaya gelince; Alara, Almila'ya göre konuşmamaktadır. Babaanne ve dede güngörmüş insanlardır, babaanne Almila'ya kardeşiyle bol bol konuşmasını öğütler ve bir gün üçü birlikte dedelerin evinde otururken Alara'nın annesi arar, Alara telefonun ucunda konuşmaktadır. Almila'nın öğrettiği kelimeleri söylemektedir. Hepsi çok sevinir ve roman biter. Roman, tek bir olay etrafında şekillenmektedir. Çarpıcı bir olayın olmaması, merak unsurlarının canlı tutulmaması çocuklar için eseri durağan hâle getirmiştir.

Sevim Ak'ın *Lodos Yolcuları* romanı, sokakta oynayan çocukların, mahalle kültürünün olduğu zamanlarda Güzin Hanım'ın oturduğu apartmanın karşısındaki boş araziye, bir evsizin yerleşmesiyle başlar. Her konuda temiz ve titiz olduğunu iddia eden Güzin Hanım'a göre bu kabul edilemez bir şeydir. Mahallenin çocukları ise yeni gelen bu değişik yabancıyı hemen benimserler. Güzin Hanım, adamın mahalleden gitmesi için pek çok şey yapar. Günlerden bir gün bu evsiz yabancı Behçet Bey, Güzin Hanım, mahallenin tumbul ve zengin çocuğu Aykut ve helva satan fakir çocuk bir otobüs durağında karşılaştığında kuvvetli bir lodos çıkar ve göz gözü görmez olur. Bu lodos hepsinin hayatını değiştirecektir. Sisler içinden uyandıklarında Aykut kendini Helvacı Çocuk Satılmış'ın, Güzin Hanım ise Evsiz Behçet Bey'in yerinde bulur. Kitap bu açılardan çocuklara empati duygusunu aşlamayı amaçlamaktadır. Güzin Hanım'ın kitaptaki şu sözleri, çocukların kimseyi hor görmemesini örtük olarak öğütlemekte ve bugün elinde varsa yarın olmayabileceğini, buna göre davranması gerektiğini söylemektedir:

Bir kapıyı çalıp yardım istemeyi aklından geçirdi. Yırtık pırtık giysiler, toza bulanmış saç başla kimse ona iyi bakmazdı. Bundan öyle emindi ki! Önceki yaşantısında kendisi de bu tip insanlara hiç yüz vermez, hatta kapıyı zincirledikten sonra aralıktan bakarak konuşurdu. (2003,s.52)

Her şeyi karıştıran lodostan sonra, günde birkaç hamburger yemeden doymayan, sürekli bilgisayar oyunları oynayan Aykut, Helvacı Çocuk Satılmış

olarak yeni ailesiyle birlikte yıldızlara bakmayı öğrenecektir. Resim yapma yeteneğini keşfedecek, sokaklarda özgürce dolaşmanın, insanlara yardımcı olmanın tadına varacaktır. Duvarlara resim çizerek ailesini arar bu onu meçhul bir çizgi romancıya dönüştürür. Bundan mutluluk duyarken, aslında arkasından işler çevrildiğini ve elindeki boş bir hülya olduğunu fark eder:

Bu eller... Parça parça oldu derilerim, çizmekten boyamaktan...
Hayallerim... denizler dolusu hayallerim var duvarların üstünde.

Bir hiç miyim şimdi ben?’

Sarsıla sarsıla aynaya doğru koştu.

Boş bir yüz görmekten korkuyordu.

Bir hiç!

Sarı benizli, ince bedenli, keçe saçlı bir çocuktan gördüğü.

Kendisine hiç benzetemedi.

‘Ne kadar değişmişim!’ (2003,s.136)

Bir akşam alacasında, mahallenin hamburgerci tombul çocuğu Aykut, artık hayalleri sönmüş, kimsenin umursamadığı bir çocuğa dönmüştür. Tek bir gerçek arkadaşı vardır, o arkadaşı Şeker’le birlikte sabah gün doğarken el ele tutuşur ve nereye gideceklerini bilemeden sisler arasında kaybolur.

Evsiz Behçet Bey ise İodostan kurtulup kendini saten çarşafı olan bir yatakla, dolu bir buzdolabıyla bulunduğu bunun tadını çıkarmaya başlar. Ne var ki çok geçmeden faturalar birikir. Faturaları ödemek için bir markette işe girer. Markette satılmamış çürük meyvelerle eve döndüğü bir gün aslında bütün özgürlüğünü dört duvar arasına hapsettiğini fark eder. Bir yandan da bu yaşama gitgide içi ısınmıştır tekrar tamamen sokaklara dönecek cesareti olmasa da balıkçılık yapmakta ve yazlarını bir balıkçı kulübesinde geçirmeyi planlamaktadır.

Helvacılıktan ve on bir kardeşli, ilgisiz ve sevgisiz bir hayattan bir İodosla kurtulan, sevgi dolu ailesinin tek çocuğu oluveren eski adıyla Satılmış, yeni adıyla Aykut bu hayata çabuk alışır. Bilgisayar oyunları oynar, o da hamburgerler yer zamanla bunlardan sıkılmaya başlar. Bir gün yatağının altında

deney malzemeleri bulur ve icatlar yapmaya başlar. Güzellik kremleri, köpürmeyen diş macunu, ergenlik kremi daha neler neler.

Anne ve baba işe gittiğinde çocuk kendini banyoya atıyordu. Banyo laboratuvara dönüşüyordu birden. Dağdan tepeden topladığı bitkilere baharatlar katıyor, sabunları suda kaynatıyordu. İlk buluşu naneli sabun oldu. (2003,s.139)

Babası, köpürmeden dişleri bembeyaz yapan diş macununu tesadüfen bulduğunda kendi işini bırakır ve yeni oğluyla birlikte çalışmaya başlarlar. Baba oğul hamburger yeyip çizgi roman okurlar.

Güzin Hanım'ın ise hikâyesi oldukça detaylanır. Titiz ve sinirli bir kadından insanlara yardıma koşan bir iyilik meleğine döner Güzin Hanım. Hikâyesi anlatılırken, Eskimo masallarından yemek tariflerine, antikalara, notalara, müziğe pek çok şeye değinilir. Hatta romanın bir yerinde müzisyenler Mahir, Osman ve Eşber de olaya dâhil olur ve Güzin Hanımla "Çingo" adını verdikleri bir grup kurarak müzik yapmaya başlarlar. Eşber ve Güzin Hanım sonraları, Aykut'un kurulmasına vesile olduğu sığınma evine gider ve oradakilere yardımcı olmaya başlar: "Eşber, Güzin Hanım'ı içeri çekti. 'Gel,' dedi. 'Burası tam sana göre. Hiç sıkılmayacaksın.'" (2003,s.138)

Kitabın son sayfalarına yaklaşırken, gitgide cümleler ve olaylar birbirinin içine geçer. Öğreniriz ki bu karmaşanın, İodosun herkesi bir değerinin yerine koymasının sebebi bütün bunların bir roman taslağından ibaret olmasıdır. Bütün anlatılanlar, Melisa Sokak, 22 Numara, 6 no.lu dairede oturan emekli polis memuru Sami Bey'in emeklilik depresyonundan çıkmak için mahalleyi gözlemlemesi ve bir roman yazmak istemesiyle başlar. Bir İodos, Sami Bey'in roman sayfalarını uçurur ve karıştırır. Kahramanların hikâyeleri de bu noktada karışır. Sami Bey, sayfaları yerli yerine koyduğundaysa kahramanlarını yerlerinde bulamaz. (2003,s.144)

Muzaffer İzgü'nün *Anneannemin Kar Kızı*, dört ayrı bölümden oluşmuştur. Bu dört bölüm devam niteliği göstermez aynı kişilerin yaşadığı farklı olayları konu edinir. Birinci bölüm olan "Anneannemin Kar Kızı" bir kış günü başlar, kar yağmayınca başlayınca anneanne ile Metin, sokaktaki diğer çocukları da çağırır

ve Hikmet Hanım kardan bir kız yapar, kızın eline de elma sepeti tutuşturmak yerine bir kitap tutuşturur. Tesadüfen oradan geçmekte olan televizyoncuların da dikkatini çeken kar kız sayesinde Hikmet Hanım mesajını herkese iletme imkânı bulur, çocuklar da karın tadını çıkarırlar. İkinci bölüm olan “Fener Alayı” anneannenin leylekleri gözlemesiyle başlar, her gün torunlarından leylekleri soran anneanneye bir dürbün alınır. Böylece anneanne her gün geleni geçeni izlemeye başlar. Bayram yaklaşmaktadır ve küçük torun Metin gösteride yer alacaktır, hiçbir bayram torununu göremeyen anneanne dürbün sayesinde Metin’in yürüyüşünü kaçırmaz ve aklına eskiden kendi henüz öğrenciyken katıldığı fener alayları gelir. Metin’e eski bayramları anlatır. Üçüncü bölüm, “Kabak Çiçeği” Metin’in cips yemesiyle başlar. Cips çocukların arasında yayıldıkça yayılmıştır. Anneanne bu sağlıksız gıdayı görünce üzülür ve Metin’e her gün patates kızartmaya başlar, diğer annelere ve büyük annelere de aynıni öğütler böylece çocukları sağlıksız gıdalardan uzaklaştırır. Bir gün Metin ve arkadaşlarını öğle yemeğine davet eder ve onlara hiç yemedikleri bir dolmayı, kabak çiçeği dolmasını yedirir. Son bölüm olan “Ağustosböcekleri” bir yemek tarifi ile başlar. Anneanne kabak yemeği yapmıştır, yemeği yerken birden bu yıl hiç ağustos böceği görmediğini söyleyiverir. Metin’le ağustos böceklerini dinlemeye giderler ne var ki şehrin gürültüsünden ağustos böceklerini duyamadan dönerler. Dört bölüm birbirinden bağımsızdır ama metnin tamamı okunduğunda bir anneanne ile torununun hayatından kesitlerle bütünlük sağlanır.

2.2.4. Romanlarda Yer (Mekân-Uzam)

Cahit Uçuk’un *Gümüş Kanat* romanı, İstanbul’da geçmektedir. İç mekân olarak ailenin sobalı evi ve matbaa kullanılmış, dışarıda ise İstanbul’un sokaklarına ve Sultanahmet Camii gibi tarihi mekânlarına yer verilmiştir. Matbaanın bir tarihi dehlizle Sultanahmet Meydanı’na açılması masalsi bir hava katmıştır. Simitçi Ayhan ve seyyar kitapçı Nevzat Bey ile de romanda İstanbul sokaklarının havası yansıtılmıştır. Mekân seçimlerinde ve betimlemelerinde çocuk okura uygun olmayan bir ögeye rastlanmamıştır.

Gülten Dayıoğlu'nun *Fadiş* romanı pek çok yere dağılmıştır. Önce Toroslu kasabasında başlar. Cemile'nin annesi Naciye Kadın ölünce, Cemile kasabada barınamaz ve "kent"e kocasının yanına gider. Ne var ki kocası kentte başka bir kadın bulmuştur. Cemile'nin hâline acıyan bir komşusu Cemile'nin iş bulmak üzere İstanbul'a gitmesine aracı olur. Cemile ile Fadiş trene binerek Haydarpaşa Garı'nda inerler. Doktor Edip Bey'in evi ilk çalışma yeridir, burada başta her şeyin iyi olacağını sansa da gün geçtikçe horlanmaya başlarlar. Doktor Edip Bey'in hanımı Fadiş'i odaya kilitleyince Cemile odanın açılmasında ısrarcı olur. Hanım da bire bir katarak Cemile'yi kovdurur. Cemile buradan Saime Hanım'ın evine gider ve orada çalışmaya başlar. Fadiş'i babasının buradan kaırmasıyla deliye dönen Cemile her yerde kızını arar. Babası ise Fadiş'i Gökpınar'a teyzesinin -çocuğu olmayan- oğluna yollamıştır. Cemile kızını arayıp bulur, geri İstanbul'a döndüğünde Saime Hanım'ın yerine başka bir kadını aldığını üzüntüyle görür. Başka bir iş bulamayınca Fadiş'i Toroslu'ya götürüp Hafize Nine isimli yaşlı kadına aylık yollamak koşuluyla bırakır böylece Fadiş doğduğu yere geri dönüş olur. Günleri burada mutlu geçer, bu sırada fakirlikleri de mekânla bağlantılı olarak Dayıoğlu tarafından açıkça betimlenmiştir. Fadiş'i babası buradan da kaçırır. Tanardı isimli bir yere yerleşirler. Babası zora gelemeyince Fadiş'i burada yaşayan kardeşine bırakıp kaçar. Fadiş'e bu evde hizmeti gibi davranılmakta, yine de o hiçbir şeyden şikâyet etmemektedir. Fadiş iş görmekten hastalanınca annesine kızını al, yazarlar. Annesi Cemile de kızı başka bir akrabalarına yerleştirir. Bu akraba Örenköy'de yaşayan Zehra Kadın'dır. Fadiş'in annesinden ayrıyken en güzel günleri bu Örenköy'de geçer. Artık oraya alışmış okula gelip gitmekte, evin oğlu Hasan ile de kardeş gibi geçinmektedir. Hatta annesi onu buradan koparmasın diye annesine sürekli orayı öven mektuplar yazmaya başlar. Ne var ki annesi Ankara'da işe girmiş ve hanımına yalvararak Fadiş'i Ankara'da bir yatılı okula yazdırmıştır. Böylece Fadiş çok sevdiği Örenköy'den herkesin uğurlamasıyla gözyaşlarıyla ayrılıp içinde buruk bir sevinçle annesinin -Ankara'nın- yolunu tutar. Köy yerleri detaylarıyla betimlenmemiş, insanlara yansımalarıyla verilmiştir. Eserde kişiler yaşadıkları yerlerle bütünleşmiştir, denilebilir.

Rıfat Ilgaz'ın *Küçükçekmece Okyanusu* romanı, Küçükçekmece Gölü'nün kıyısındaki mahallede geçer. Selami Saygıner'in iskelesinden göle açılır çocuklar. Gölde geçirdikleri tehlikelerden sonra da yine aynı iskeleye dönerler. Romanda ismi geçen yerlerden biri de Erenköy'dür. Göle giden Darkapı ailesinin ailesi Erenköy'e gezmeye gitmişlerdir. Çocukları o fırtınanın içinden kurtaran balıkçıların ise İnebolulu ya da Cideli oldukları belirtilerek Karadenizli balıkçılar övülmüştür. Bunun haricinde herhangi bir yerin ismi geçmemektedir. Çocukların bilişsel düzeyini zorlayacak herhangi bir ögeye rastlanmamıştır. Aksine gölde balık tutulması hayal güçlerini zenginleştirecektir.

Mehmet Seyda'nın *Gururlu Peri* romanı bir kahvehanede başlar. Sigara dumanlarından göz gözü görmez olan bu kahvehaneden küçük bir ilçeye açılırız. Olaylar Öğretmen Salim'in evi, okul ve sokaklarda geçer. Küçük Peri'nin annesine giderken bir derenin üstündeki köprüden geçme zorunluluğu eserin kırılma noktalarından biridir. Bu köprüden dereye düşen Peri annesinin öldüğünü öğrenemeyecektir. Eserde yer betimlemeleri oldukça azdır. Mekân hakkında sadece "Anadolu'nun küçük bir ilçesi" ifadesi geçer. Bu ilçeyi bu denli az betimlemeyle çocukların gözlerinde canlandırabilmesi pek mümkün gözükmemektedir.

Tarık Dursun K'nin *Benim Dedem Bir Tane* romanının geneli dede ile babaannenin site içindeki bahçeli evlerinde geçer. Yere ait betimlemeler bahçe ile sınırlıdır. Romanın ilerleyen bölümlerinde, torunların yazlığa gitmesi ve dede ile babaannenin İzmir'e gelmesi dışında yer ismine rastlanmaz.

Sevim Ak'ın *Lodos Yolcuları* romanı, apartmanlarla kurulu bir mahallede başlar. Zaman ve mekân bir sihirli lodosla kırılarak bütün kahramanlar kendini bir başkasının yerinde bulur. Güzin Hanım'la apartman hayatını tanıırken, Helvacı Çocuk Satılmış'ın çok çocuklu fakir ailesinde gecekondü yaşamının izlerini görürüz. Evsiz Behçet Bey'inse bir evi bile yoktur, sokakta yaşamaktadır. Bunun haricinde yer betimlemeleri sınırlıdır. Herhangi bir yerin özel ismi geçmemektedir.

Muzaffer İzgü'nün *Anneannemin Kar Kızı* romanında mekân, genellikle ev ve sokak üzerine kurulmuştur. Özel bir isim belirtilmemiş "bulduğumuz kent" demekle yetinilmiştir. Ev yahut sokak için herhangi bir betimlemeye roman boyunca rastlanmamıştır.

2.2.5. Romanlarda Zaman

Cahit Uçuk'un *Gümüş Kanat* romanı kış mevsiminde bir cumartesi günü başlar. Kronolojik ilerleyen romanda, babanın kaza geçirişi ve eski günleri geriye dönüşlerle Kemal'in hatırlamalarıyla verilir. Gümüş kanatlı bir kuşun Kemal'i rüya âlemlerine taşıması zamanı yer yer dağıtır ve masalsılaştırır. Roman yaklaşık üç dört aylık bir süre içinde yaşanan olayları anlatır. Yazar bunu okulların açılıp kapanması, bahardan kışa geçiş ile okura verir. İlk sayfalarda evde matbaadan gelen klişe tahtaları yakılmaya başlanır, havalar soğumaya yeni yeni başlamış henüz kar yağmamıştır. Olaylar devam ederken kar da yağmaya başlar. Kışın ağır şartları içinde aile de kötü günler geçirir. Bahar gelip de kuşlar şarkı söylemeye başladığında ise ailenin yüzü tekrar gülmeye başlar.

Gülten Dayıoğlu'nun *Fadiş* romanı, Türk- Yunan savaşı yıllarında başlar. Romanda zaman kronolojik ilerler, geriye dönüşlere yer verilmez. Fadiş'in anneannesinin kocasını ve oğlunu savaşta kaybetmesi, kızı Cemile'nin yanlış bir evlilik yapması ve bu evlilikten Fadiş adlı bir kızının olması kısaca anlatıldıktan sonra Fadiş'in oradan oraya savrulduğu yaklaşık iki yıllık bir süre ele alınır. Zaman en temel olarak mevsimler yoluyla çocuklar için somutlaştırılır. Bahçelerin yapılması, kış gelince bahçelerin bozulması, okulların açılması ve kapanması gibi olaylarla ne kadar bir sürenin geçtiğini çocuk oyuncu kolaylıkla takip edebilecektir.

Rıfat Ilgaz'ın *Küçükçekmece Okyanusu* romanı, bir günlük bir zaman diliminde geçer. Sabahtan göle gezintiye açılan dede torun, torunun arkadaşının da aralarına katılmasıyla gölde bir iki saat geçirir. Daha sonra çıkan balık kavgasıyla dede sandalı bırakır ve torunun arkadaşı Altan ile abisi Dursun tekrar göle açılır. Onlar göldeyken akşam olmaya yakındır. Fırtınanın kopmasıyla çocuklar sandalı alabora edip göle düşerler ve fazla dayanmalarına

kalmadan motorlu tekne ile kurtarılırlar. Bütün bunlar Altan ve Dursun'un ailesi Erenköy'e geziye gidip henüz dönmeden gerçekleşir. Küçük hacimli bu romanda zamana dair başka bir sözcük kullanılmamıştır.

Mehmet Seyda'nın *Gururlu Peri* romanında belirgin bir zaman belirtilmez. Olaylar bir kış akşamı vakit gece yarısına yaklaşırken başlar. Romanda zaman kronolojik ilerler ve birkaç aylık -okulun birinci döneminin sonundan ikinci döneminin sonuna- bir dönemi kapsar.

Tarık Dursun K'nin *Benim Dedem Bir Tane* romanı torun Almila'nın doğmasıyla başlar. Zaman olarak Almila'nın doğumu ve beş-altı yaşına gelene kadarki bir süreyi kapsar. Bu süre, doğum günleriyle, çocukların yaşlarının hatırlatılmasıyla, mevsim geçişleriyle kolay takip edilebilecek şekilde okura verilmiştir. Romanda dedenin, torununun davranışlarıyla sürekli oğlunun çocukluğuna dönmesi zamanda bir ikilik meydana getirir Bu da okurun takibini zorlaştırmaktadır.

Sevim Ak'ın *Lodos Yolcuları* romanı, akıllı telefonların dünyamıza bu kadar hâkim olmadığı, hala sokakta oynayan çocukların, mahalle kültürünün olduğu 90'ların sonu ve 2000'lerin başını zaman olarak alır. Roman, 22 yıl müzik öğretmenliği yapıp, bir kere bile öğrencisine "sen haklısın" dememiş Güzin Hanım'ın sabah kahvaltısını balkonda yapmak istediği "o gün" ile başlar. Eserin olay örgüsünün dağınıklığı zamanın da dağınık olmasına neden olur. Olaylar, kişilerin fiziksel görünüşlerinin değişeceği genişlikte bir zamanda meydana gelir. Örneğin başta tumbul olarak anılan Aykut, eserin sonuna geldiğinde iyiden iyiye zayıflamış bulacaktır kendini. Bunun gibi dolaylı yollardan zamanın geçtiği algısı verilir.

Muzaffer İzgü'nün *Anneannemin Kar Kızı* romanında belirgin bir zaman yahut saat yoktur. Olaylar gün içine dağıtılmıştır. Roman, bir kış günü anneanne Hikmet Hanım'ın karı beklemesiyle açılır ve şehre çok uzun zamandır kimsenin görmediği bir kar yağar. Okullar tatil olur ve böylece eğlence başlar. Diğer bölümler de günün olağan akışına uygun olarak zamanlandırılmıştır. Zamanlar kronolojik işler, herhangi bir kırılma yahut geriye dönüşler olmaz. Çocukların takibine oldukça uygun düzenlenmiştir.

2.2.6. Romanlarda Kişi

Cahit Uçuk'un *Gümüş Kanat* romanı bir aile etrafında şekillenir. Bu aile üç kişiden oluşan bir çekirdek ailedir. Elli yıl önce yazılmasına rağmen günümüz aile yapısına oldukça benzer ögeler içerir. Küçük Kemal, Kemal'in babası Celil ve annesi Süzen eserde başkahramanları oluştururlar. Kemal ve babasının çalıştığı işyerindeki arkadaşları, babacan müdür, Usta Barba da matbaa uzamında esere katılır. Eserde asıl kırılma noktasını Nevzat Bey oluşturur. Nevzat Bey, bir sergi açıp kitap satmaya çalışan yoksul biridir. Zamanında durumu oldukça iyi iken ailesini ve kitapçısını Erzincan depreminde kaybetmiş, o günden sonra paraya kıymet vermeyen dünyadaki günlerini sayan ve ailesine kavuşmayı bekleyen yaslı bir adama dönüşmüştür. Nevzat Bey gelip geçerken kitaplara bakan küçük Kemal'i oğlu yerine koyar ve ona babasından yadigâr bir kitap bırakır, *Kamerde İlk İnsanları*. Bu kitaptan çıkan pul Usta ailesinin hayatını kurtaracak, aile de Nevzat Bey'e vefa borcunu ona kendi aile mezarlıklarından bir mezar yaptırıp güvercinlerini besleyerek ödeyecektir. Nevzat Bey'den kalma pulu, Macaristan kökenli çok dürüst bir pulcu olan Mikloş hiçbir sahtekârlık yapmadan satar ve ailenin hayatı kurtulur. Eserde arka planda verilen bir diğer figür ise öğretmendir. Okula gidemeyen Kemal, öğretmeninin evinde derslerini hafta sonu tamamlar ve öğretmenine olan vefa borcunu da hiçbir zaman unutmaz. Eserde kötü kalpli kötü davranışlı hiçbir figür yoktur. Herkes başına gelenlere oldukça sabırla dayanan kimseye hiçbir şekilde yalvarmayan mağrur kimselerdir. Bu bağlamda kişiler tek yönlüdür.

Gülten Dayıoğlu'nun *Fadiş* romanı, başta Fadiş olmak üzere onun hayatına dâhil olan diğer kişiler etrafında şekillenir. Cemile ile Fadiş üzerinde yoğunlaşan hikâye, Cemile'nin çalışmak için Fadiş'ten ayrılmasıyla Fadiş'i başka kişiler arasına iter. Bu kişilerle sürekli iyi geçinen Fadiş, hiçbir olumsuz özellik göstermeyen, hisli, yuva özlemi çeken, acınası bir kız olarak çizilmiştir. Çevresindeki kişilerse en ufak hatasında yahut hiç hatası olmamasına rağmen sürekli onu aşağılayan, horlayan kişilerdir. Bir hizmetçinin kızı diye alay edilen Fadiş yine de kimseye kötü davranmamasıyla bir tip özelliği sergiler.

Rıfat Ilgaz'ın *Küçükçekmece Okyanusu* romanı Dede Selami Saygıner, torunu Turgut ve torununun arkadaşı Topak Altan ile başlar. Dede oldukça kibirlidir ve kızı ile damadı ona dayanamayarak küçük çocuklarını da alıp gitmişlerdir. Selami Bey karısı ve torunu Turgut ile yaşamaktadır. Kimseyle iyi geçinemeyen aksi bir ihtiyardır. Bir sandalı vardır, en büyük eğlencesi bu sandalla göle açılmaktır. Turgut dedesine her dediğini yaptıran açık göz bir çocuktur. Yüreği sevgiyle doludur ve günümüz çocuklarına benzer. Topak Altan son derece cimri ve düşüncesiz başlasa da hikâyeye üçü de hikâyeye sonunda başlarına gelen kazayla kötü özelliklerinden sıyrılacaklardır.

Kişiler söz konusu olduğunda Mehmet Seyda'nın *Gururlu Peri* romanını iki bölümde incelemek mümkündür, birincisi ev yaşamı içindeki kişiler Öğretmen Salim, annesi Huriser Hanım ve Peri; ikincisi ise Öğretmen Salim'in okuldaki öğrencileri. Öğretmen Salim orta yaşın üstünde, uzun boylu, öğrencilerini çok seven biridir. Annesi Huriser Hanım temiz kalpli, hayata ve her şeye sevgiyle bakan bir ihtiyardır. Peri'nin ise asıl adı Fidan'dır, şanssız bir ailede doğan Fidan, Öğretmen Salim'lerin evine geldiğinde Peri olarak anılmaya başlar. Roman Peri üzerinden ilerler. Öğretmenin okuldaki öğrencilerinin ise o günün köy hayatını yansıtmaları bakımından romanda yerleri vardır.

Tarık Dursun K'nin *Benim Dedem Bir Tane* romanı, bir torunun doğması ile başlar. Taze dede ve babaanne ile torun Almıla romanın başkişileridir. Dede olayların anlatıcısıdır ama kendine de dışarıdan bakar. Babaanne ile aralarında sevgi dolu bir ilişki vardır. Bu sevgi çocuklarının evlenmesi ve torunları ile perçinlenir. Torun Almıla'nın bebekliğinden beş-altı yaşlarına gelene kadarki hayatı, romanda detaylarıyla, önemli günleriyle verilir. Bu açıdan roman, torun Almıla'nın bebeklik ve çocukluk günlerinin anı kitabıdır, diyebiliriz.

Sevim Ak'ın *Lodos Yolcuları* romanının ana kişileri Güzin Hanım, Evsiz Behçet Bey, Helvacı Çocuk Satılmış ve mahallenin tombul çocuğu Aykut'tur. Bu ana karakterlerin yanı sıra olaylar değiştikçe sürekli yeni kişiler kadroya dâhil olur. Eserin başında Güzin Hanım apartman komşuları ile oldukça iletişim halinde görülürken sayfalar ilerledikçe bir daha bu apartman komşularının ismi anılmaz. Evsiz Behçet Bey'in hikâyesi ise oldukça havada kalmıştır, ona dair verilen

Eskimo atalarının olduğu sezgisinin devamı getirilmemiştir. Eğer öyleyse bile evsiz adam oraya nasıl ve neden gelmiştir sorularının cevaplarını roman içinde okuyucu bulamamaktadır. Mahallenin her gün sayısız hamburger yiyen tombul çocuğu Aykut'un anne babasının verilmemesi anne babayla ilişkiler kurma çağında olan çocuklar için olumsuz bir ayrıntıdır. Eserde çizilen çocuk karakterlerin aileyle ilişkisi oldukça zayıftır. Kişiler çizilirken çocukların seviyesine uygun basit tahliller olması gerekir. *Lodos Yolcuları*'nda Evsiz Behçet'ten Güzin Hanım'a dönen ataların Eskimo olması konusu merak uyandırır da sonu havada kalmıştır. Yine başka bir sayfada Güzin Hanım dedesinden dinlediği Çerkez masallarını anımsar. (2003,s.100) Bu gibi unsurlar devamı getirilmediği için romanda tutarlılığı bozmaktadır.

Muzaffer İzgü'nün *Anneannemin Kar Kızı* romanı, anneanne Hikmet Hanım ve küçük torunu Metin etrafında şekillenmiştir. Ara ara büyük torun Oya, anne ve baba da metnin kişi kadrosuna dâhil olsa da bu kişiler yardımcı kahraman olmaktan ileri gidemezler. Olaylar Anneanne ve Metin arasında geçer. Anneanne Hikmet Hanım, geleneksel yaşayan ama bir o kadar da yeni fikirlere açık, ailesini çok seven bir ihtiyardır. En büyük eğlencesi torunları ile vakit geçirmektir. Küçük torunu Metin ile ilişkisi ise bambaşkadır. Anneanne her seferinde Metin'e yeni ufuklar açmaktadır. Metin de anneannesinin ve büyüklerinin sözünü dinleyen, saygılı, terbiyeli ve mutlu bir çocuk olarak çizilmiştir.

2.2.7. Yazarların Dil ve Anlatımı

Cahit Uçuk'un *Gümüş Kanat* romanı baştan sona yalın bir dille, rahat okunur şekilde diyaloglarla düzenlenerek yazılmıştır. Romanın bölümlere ayrılması takip edilirliliğini kolaylaştırmıştır. Öyküleyici anlatım türü kullanılmıştır. Tek bir olay, sade ve sürükleyici bir anlatımla verilmiş okurun merakı eser boyunca canlı tutulmuştur. İçerdiği merak unsurları ve aile duygusallığı ile kız erkek bütün çocuklara hitap edecek bir romandır. Gümüş Kanat sembolü eser boyunca tekrarlanmış ve çocukların belleklerinde yer edinecek şekilde işlenmiştir.

Cahit Uçuk'un *Gümüş Kanat* romanının en kusurlu yeri eserde sık sık tekrarlanan matbaacılık terimleri ve matbaa ile ilgili özel isimlerdir. Eseri içerirken günümüz çocuklarının daha rahat okuması için bu kelimelerin yayınevi tarafından dipnot olarak açıklanmasının uygun olacağı kanaati oluşmuştur: “*Mücellithanede, babasının gösterdiği işleri yapardı. (...) Büyük Haydelbergler, küçük Haydelbergler, matbaanın dev makinesi İngiliz Ofset. (...) ‘Intertype’ dizgi makinesinin tuşlarından fırlayan tıkırtılar, yukarı boşluktan aşağı akardı.*” (2018, s.8) Görüldüğü üzere bu terimler ve özel isimler 10-11 yaş çocuk için açıklanmadan anlaşılamayacaktır. “*Dersleri komprime yapıyorum anneciğim.*” diyen küçük Kemal'i de günümüz çocuğu büyük ihtimalle anlayamayacaktır. (2018, s.45) Geleneksel sözler, deyimler ve deyişler de eserde yer bulur annesinin pencereden eğilen çocuğuna: “*Şeytan çeker Kemal!*” demesi gibi. (2018, s.10) Eserde çocukların anlayamayacağı bir metafor ise kullanılmamış, sözcükler genellikle ilk anlamlarıyla verilmiştir.

Gülten Dayıoğlu'nun *Fadış* romanı samimi bir üslupta yazılmış rahat okunan bir romandır. Romanda öyküleyici anlatım tekniği kullanmış, paragraflar çocukların okuyabileceği düzeyde kısa tutulmuştur. Olay örgüsü basittir, fazla dallanmaz bir ana olay etrafında ilerler. Roman, diyalog ağırlıklıdır. Bu gibi üslup öğeleriyle çocuklar için takibi kolay bir eser olduğunu söylemek mümkündür. *Fadış* romanı günlük dilde yazılmıştır. Romanda konuşma diline özellikle köy sahnelerinde sık sık yer verilmiştir: “*Fadış, üşüyon mu? Üşüyorsan benim gocuğu verem sana.*” (2017, s.85) Bunun yanı sıra çocukların anlayamayacağı yerellikte bir söyleyiş olduğunda sayfa altında dipnot olarak yahut cümle içinde akışı bozmadan açıklaması yapılmıştır. Roman oldukça akıcıdır ve merak unsurları canlı tutularak sürükleyici şekilde ilerlemektedir. Üslubun rahat okunurluğu da akıcılığı desteklemektedir.

Rıfat Ilgaz'ın *Küçükçekmece Okyanusu* romanı, kısa hacmi ile kolayca okunup bitirilebilecek bir romandır. Eser birbirinin devamı niteliğinde altı bölüme ayrılmıştır. Ilgaz'ın kendine has üslubu eserin başından sonuna kendini hissettirir. Öyküleyici anlatım türü ve ilahi bakış açısı ile yazılan eser, kısa paragraflar halinde düzenlenmiştir. Sık sık diyaloglara başvurulmuştur. Yalın ve

anlaşılır bir dil kullanılmıştır. “Orsa” ve “siya” gibi balıkçılıkla veya denizcilikle ilgili anlaşılmayacak bir terim kullanıldığında sayfada akışı bozmayacak şekilde dipnot olarak sayfanın altında açıklamaya yer verilmiştir. Üslup yer yer güldürü öğeleri de içerecek şekilde düzenlenmiş ve çocuğu sıkmadan okunabilecek düzeyde yazılmıştır. Olumsuz öğeler de romanda göze çarpmaktadır. Romanda çocuğun belleğinde henüz yeri olmayan dil öğeleri kullanılmıştır. Rakıya dedenin sürekli “ilacım” demesi gibi metaforlara da sık başvurulmuştur. Ilgaz’ın mizahi anlatıma da yer veren üslubu düşünüldüğünde yadırganmayacak bu durum, çocuk kitaplarında olması gereken dil özellikleri arasında yer almaz. Yine “*Böyle salaklık istemem!*” gibi argo sözlere de rastlanmıştır. (2017, s.8)

Mehmet Seyda’nın *Gururlu Peri* romanı, ciddi bir üslupla kaleme alınmıştır. Eserde doğrudan çocuğa hitap eden bir yaklaşım bulunmamaktadır. Kısa paragrafların olduğu diyalog ağırlıklı romanın bölümlere ayrılarak anlatılması çocuğun takibini kolaylaştırmaktadır lakin bölümler arasında bütünlük algısı oluşturulmamıştır. Sınıf sahneleri ana olaydan kopuk ilerlemekte, kendi içinde bir bütünlük göstermektedir. Öyküleyici anlatım kullanılmış, olaylar ilahi bakış açılı bir anlatıcı tarafından okura sunulmuştur. Üslup çocuğun romanı sıkılmadan okuyabilmesi açısından elverişlidir. *Gururlu Peri* konuşma diliyle yazılmıştır. Küçük bir ilçede geçen romanda köy ağzının özellikleri de kullanılmıştır. Örneğin, Peri Öğretmen Salim’in annesine “ebem” diye hitap etmektedir. Yine Peri’nin hasta olan öz annesi köy ağzının yerelliğini fazlasıyla yansıtmaktadır. Seyda, bunu kullanarak kadının okumamışlığına, zavallılığına da gönderme yapmaktadır:

–Hepsini değal de birazcığını virsen eyi olur. Kız benim değal gayrı, sizin. Eski hocalara ne derler imiş? ‘Eti senin, kemiği benim’ derler imiş. Yavrum heç değelse sayenizde mektap görür, bizim gibi cahil ney kalmaz. (2017, s.58)

Romanda argo kelimelere de yer verildiği görülmüştür. Özellikle Peri’ye sataşan üç erkek çocuk, ona gerçekten üzücü sözler sarf ederler. Peri’nin hasta olan annesi için “...*Koyunları, inekleri sağıyor. Ağıl temizliyor. Bok kokuyor!*” denmesi anne konusunda hassas olan okurları fazlasıyla etkileyecektir zira o sabah kızın öz annesi de kan kusarak ölmüştür. Eserde bundan başka, çocukların

anlayamayacağı yerellikte sözcük veya fazla soyut metaforlara yer verilmemiştir.

Tarık Dursun K'nin *Benim Dedem Bir Tane* romanı öyküleyici anlatım tekniğiyle yazılmıştır. Olaylar dede anlatıyormuş gibi verilmiş ama dedeye ilahi bakış açısıyla dışarıdan bakılmıştır. Eserdeki kişilerin isimleri bir kerelik verilir ve gerisinde torunlar hariç, babaanne, dede, baba, anne, annenin babası gibi tanımlamalar kullanılır. Bu tanımlamalar romanın akışının zaman zaman karışmasına neden olmakta, takip edilirliliği zorlaştırmaktadır. Diyaloglar oldukça azdır. Eserde çarpıcı bir olay yoktur, konu gündelik hayattan kesit olarak alınmıştır. Eserin içeriğindeki zayıflığı üslubun ustalığı dengelemektedir. Roman Tarık Dursun K'nin anlatım gücüyle okunur olmuştur. Yine de bu üslup ustalığının eseri 10 yaşındaki bir çocuğun sıkılmadan okuyacağı düzeye çıkarmadığı düşünülmektedir. Dil özellikleri incelendiğinde roman, doğrudan bir çocuğa -Tarık Dursun K'nin torununa- hitap eder gibi kâğıda dökülmüştür. Anlaşılmayacağı düşünülen sözcükler kullanıldığında metin içinde açıklaması akışı bozmadan yapılmıştır. Çocukların anlayamayacağı herhangi bir metafora da metin içinde rastlanmamıştır.

Sevim Ak'ın *Lodos Yolcuları* romanı öyküleyici anlatım tekniğiyle yazılmış ve ilahi bakış açısıyla okura sunulmuştur. Ak'ın bu romandaki üslubunun yetişkinler için oldukça rahat ve akıcı olduğu görülürken 10-11 yaş çocuğunun romanı okurken zaman ve mekân algısının havada kalacağı düşünülmektedir. Romanda bir olaydan başka olaya geçerken altyapı sağlam kurulmamış, kimi olaylar nedensiz kimi olaylar da sonuçsuz kalmıştır.

Sevim Ak'ın *Lodos Yolcuları* romanında dil özellikle çocuklara hitap etmez. Yetişkinlere de hitap eden bir dil ve anlatım vardır. Benzetmeler, metaforlar ve olayın kurgusu çocuklar için özenle seçilmemiştir. Evsiz Behçet Bey'in Güzin Hanım'ın rahat hayatına çabuk alışması, önceden inandığı ve şiddetle savunduğu özgürlük anlayışına ters düşmektedir. Aynı zamanda bir markette işe başladığında bunu kutlamak için "*bir bira açması*" 9 yaştan başlayan çocuklara hitap eden bir romanda kullanılmaması gereken bir tabir olarak karşımıza çıkar:

İçindeki ses, bu iş senin diye seslenince o gece işsizlik günlerine veda partisi verdi kendi kendine. Bir bira açtı, yeşil biberli, soğanlı bir de sandviç yaptı. Ay ışığının aydınlattığı salonunda hem şarkı söyledi hem yemeğini yedi. (2003,s.91)

Kabalığa kaçmamak ve yerinde olmak şartıyla güldürücü sahneler veya konuşmalar olmalıdır ki, çocuğun ilgisi canlı tutulsun. Babasından hem fiziksel hem psikolojik şiddet gören Helvacı Çocuk Satılmış, romanda bu kabalıklara en fazla maruz kalan kişidir. Babasının bütün gün helva satan çocuğa “*Nerelerde sürttün yine?*”(2003,s.42) diye çıkışması ve onu kayışıyla dövmesi *Lodos Yolcuları* romanının naif havasına ters düşmüştür: “*Helvacı, tişörtünün kolunu sıvayınca Aykut’un yüzü acıyla kasıldı. ‘Bak, bu morluk dün geceden! Babamın kayışının izi.’*” (2003,s.25)

Anneannemin Kar Kızı romanı Muzaffer İzgü’nün kendine has mizahi üslubuyla yazılmış, kolay okunabilir bir romandır. Anneannenin büyük torunu Oya ile yaptığı atışmalar üslubu eğlenceli ve akıcı bir hale getirmiştir. Küçük torun Metin ile anneanne Hikmet Hanım’ın yaşadığı maceralar verilirken diyaloglara sıkça başvurulmuştur bunun yanı sıra eserin dört bölümden oluşması da takibi kolaylaştırmıştır. Eserde çocukların anlayamayacağı yabancı sözcükler yoktur. *Anneannemin Kar Kızı*, incelenen romanlar içinde dil ve metaforlar olarak çocuğun bilişsel düzeyine en uygun roman olarak görülmüştür. Basit çizilen sade ve günlük yaşamdan kişiler, bu kişilere verilen alışlagelmiş isimler ve bu kişilerin tamamen ev hayatının olağan akışındaki günlük dil kullanımları açısından yazar takdire şayandır. Eserde çocuğun anlayamayacağı bir husus olduğunda anneanne, hemen açıklamasını yapmakta ve akışı hiçbir şekilde bozmamaktadır. Oldukça duru bir dil kullanılmıştır.

SONUÇ

Çocuklar için yazılan veya onlara göre sadeleştirilen eserler incelendiğinde pek çoğunda çocukların bilişsel düzeylerine yazarlarca dikkat edilmediği görülmektedir. Bu nedenle “bu eser tamamen çocuğa uygundur” diyebilmek oldukça zor ve sorumluluk isteyen bir saptama olacaktır. Tezin ilk bölümünde insan beyninin gelişim aşamaları, hangi yaşlarda çocuğun neyi kavrayabileceği üzerinde durulduğunda görülmüştür ki, çocuk yaş bir betona benzer. Özellikle ilk beş yaş kişilik gelişiminde çok önemlidir. Bilişsel gelişim ise beş yaşla sınırlı kalmaz, Piaget’ye ve diğer araştırmacılara göre yaşam boyu devam eder. Kimileri soyut işlem düzeyinin üstüne çıkarken kimileri bu düzeyin başında durur ve hayatta bazı noktaları idrakte eksik kalır. Bu noktada velilerin ve öğretmenlerin çocuğu kaliteli edebiyat ürünleriyle tanıştırmalarının çocuğun gelişiminde rolü büyüktür. Tabii, veli ve öğretmenler kadar, çocuk edebiyatı yazarlarına da büyük sorumluluklar düşmektedir, yazarlar yazdıkları çocuk edebiyatı ürünlerinde hitap ettiği kitlenin gelişim özelliklerine, dil dağarcıklarına, hafıza düzeylerine, algılarına hâkim olmalıdır.

Çocuk romanları, 10-11 yaş ile 14-15 yaş arasına hitap eder. 10-11 yaştan evvel çocuğun takip edebilirliği zayıf ve ilgisi dağınık olduğu için roman gibi hacimli bir tür çocuklara önerilmemektedir. Aynı zamanda bu yaşlardan evvel çocukların kelime dağarcıkları henüz tam gelişmemiş olduğundan -gelişimin kişisel farklılıkları göz önünde bulundurularak- çocuklar metaforları, deyimleri ve atasözlerini anlayamayabilirler. Piaget’nin gelişim dönemlerine göre çocuk, 10-12 yaşları civarından sonra soyut işlemler dönemine geçmektedir. Soyut işlemler dönemiyle birlikte çocuğun belleği, zihni ve algısı da farklı bir kavrama düzeyine geçer. Bu yaştan itibaren yalın bir Türkçe ile ana dilin güzellikleri çocuğa aşılmalıdır. 14-15 yaştan sonra ise çocuklar ergenlik döneminin gereklerini ruhunda ve bedeninde taşıyan bireyler olarak “Gençlik Edebiyatı”na yönelirler.

Bu bağlamda incelenen çocuk romanları göz önünde bulundurulduğunda pek çoğunun çocuğa tam anlamıyla uygun olmadığı görülmektedir. Bunun nedeni ya

masalsı ögelerle çocuğun avutulması, gerçekçilikten uzaklık ya da tam tersine hayatın yetişkinlere bile ağır gelebilecek bazı gerçeklerinin açıkça verilmesidir.

Çocuk romanları günümüzde, yaşamın içinden gerçekçi olaylarla çocuğu hayata hazırlaması gereken ürünler olarak nitelendirilir çünkü 11 yaş civarına gelmiş, ailesinin korunaklı dünyasında büyümüş bir günümüz çocuğunun deneyimleri oldukça sınırlı olmaktadır. Çocuk edebiyatı ürünlerinin ve özelde çocuk romanlarının bu deneyimleri artırması istenir. Bunun için de romanların masalsı ögelerden arındırılması gerekir. Bununla beraber Ömer Seyfettin hikâyeleri gibi, Kemalettin Tuğcu hikâye ve romanları gibi bazı ürünlerde, Mehmet Seyda'nın kimi eserlerinde yazarlar fazla gerçekçi davranarak çocuğun üzüleceğini ve huzursuz edici ögeleri bilinçaltına iteceğini hesaplamadan onları hayata hazırlama gayesi güderler. Bu eserlerde gerçekçiliğin sınırı çocukların bilişsel düzlemlerine göre ayarlanmamıştır. Pek çok öyküsü çocuklara önerilen Ömer Seyfettin'in *Beyaz Lale* öyküsü bu sınırsız şiddete örnek olarak verilebilir.

1950'ler pek çok alanda olduğu gibi Türk edebiyatında da bir kırılma zamanıdır. Bu yıllardan sonra siyasi, sosyal ve kültürel yönden Türk milleti büyük değişimler ve gelişimler göstermiştir. Türk edebiyatı da sosyal hayattaki bu değişimlerden etkilenecek farklı alanlar geliştirmiştir. Çocuk edebiyatı terimi, 1950'lerden önce anılmaya başlansa da ürünleri ancak bu yıllardan sonra kesin çizgilerle ayrılmaktadır. Çocuk edebiyatına yönelen yazarlarda okunmama tasası bulunduğu için yazarlar, eserlerde yine de sanatsallıktan vazgeçmezler ve çocuğun bilişsel düzeyine inemezler. Dolayısıyla ilk dönem çocuk edebiyatı ürünlerinde çocuk, acıklı bir fon olmaktan ileri gidemez.

Günümüzün çocuğu değil 1950'lerle kıyaslanmak, beş yıl öncesinin çocuğundan bile oldukça uzaktır. Teknolojinin yaygınlaşmasıyla çocuklar çok erken yaşta tablet, akıllı telefon, bilgisayar gibi araçlarla geniş bir dünyaya açılmaktadır. Yararları bulunduğu kadar zararları da bulunan bu internet dünyası, çocuğu pek çok açıdan geliştirmemekte bilakis tüketmektedir. Çocuğun tükenen şeylerinin başında "sabır" gelmektedir. Beğenmediği bir görseli, videoyu, e-kitabı hemen kapatıp bir başkasına geçebilen çocuk, istediğini alma yönünden sabırsızdır. Bu açıdan ebeveynlerin bir yaşa kadar

çocuğa koruyucu müdahalede bulunmalarında yarar vardır. Okuma sabrını geliştiren bir çocuğun okul hayatında, iş hayatında başarılı bir birey olacağı muhakkaktır. Bu sabrın gelişmesi için de en önemli rol takip seyrini oluşturan, hacim olarak çocuğun vaktini alan çocuk romanlarına düşmektedir.

Cahit Uçuk'un ilk baskısı 1962'de yapılan *Gümüş Kanat* romanı; Gülten Dayıoğlu'nun ilk baskısı 1971'de yapılan *Fadiş* isimli eseri; Rifat Ilgaz'ın 1979'da ilk baskısı çıkan *Küçükçekmece Okyanusu* isimli eseri, Mehmet Seyda'nın 1981 tarihli *Gururlu Peri* eseri; Tarık Dursun K'nin 1998'de yayımlanan *Benim Dedem Bir Tane* romanı; 2003 tarihli, Sevim Ak'ın *Lodos Yolcuları* romanı ve Muzaffer İzgü'nün 2007 tarihli *Anneannemin Kar Kızı* romanı bilişsel yaklaşım bağlamında fiziki özelliklerine göre ve yapı unsurlarıyla ele alındığında eserlerin genelinde, çocuğa hitap etmeyen unsurlara rastlanmıştır.

1962'de yayımlanan *Gümüş Kanat*, 1971'de yazılan *Fadiş* ve 1981'de yayımlanan *Gururlu Peri* acıklı bir fon ile diğerlerinden sıyrılır. *Gümüş Kanat* azmi ve sabrı öğütleyerek acılı günlerin biteceği iletisini verirken; *Fadiş* ve *Gururlu Peri* romanlarında duygu sömürsü, yer yer çocuğun bilişsel gelişimini olumsuz etkileyecek boyutlara ulaşır. 1979'da yayımlanan *Küçükçekmece Okyanusu* anlatımını çocuğa göre ayarlamaya çalışsa da içerikte özellikle de dede Selami Bey'in baştaki hareketlerinde çocuğa uygun olmayan unsurlar görülmüştür. 1998 tarihli *Benim Dedem Bir Tane* üslup olarak tamamen bir çocuğa uygun kaleme alınsa da içerikteki eksikliğiyle geri planda kalır. 2003 yılında piyasaya çıkan *Lodos Yolcuları* oldukça karışık bir anlatımı olması sebebiyle vermek istediği mesaj ne kadar güzel olsa da 14 yaş altındaki çocuğa uygun bulunamamıştır. Bu yedi eser içinde bilişsel açıdan çocuğa fayda sağlayacak, çocuğu hayata gerçekçi öğelerle hazırlayacak, çocuğun hoş vakitler geçirmesini sağlayacak ve yeni deneyimlerin kapısını çocuğa açacak bir kitap görülmüştür: *Anneannemin Kar Kızı*. Eser, oldukça yalın bir Türkçe ile gündelik hayatın güzel yanlarını, aile sevgisini, kültüre ait değerleri çocuğa aşılatabilecek bir kitaptır. Aynı zamanda renkli resimleri, kaliteli baskısı ile de 8-9 yaştan itibaren çocukların ilgisini çekebilecek bir eserdir.

Yukarıda sayılan eserler, günümüzde çoğu kitabevinden ebeveynlerin, öğretmenlerin ve küçük okurların ulaşabileceği eserler içinden seçilmiştir. 1950 sonrası ekseninde bakıldığında başta çocuğun kitaplarda acıklı olayların dramasını artıran bir öge olarak kullanıldığı aşikârdır. Zaman geçtikçe, pedagoji ile çocuk edebiyatı yan yana daha sık anılır olmuştur.

KAYNAKÇA

- ADLER,A.(2014a) *Çocuk Eğitimi*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- ADLER,A.(2014b) *Okulda Güç Eğitilebilir Çocuklar*. İstanbul: Cem Yayınevi
- AK, S.(2008) *Lodos Yolcuları*. İstanbul: Can Yayınları.
- AKBAYIR, S.(2013) *Cümle ve Metin Bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- AKTAŞ, Ş.(2011) *Edebiyat ve Edebî Metinler Üzerine Yazılar*. Ankara: Kurgan Edebiyat.
- ALTUNYA, H.(2012) *Türk Çocuk Edebiyatı Kaynakçası*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. Erişim adresi: <http://cogem.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/311/2017/01/kaynak%C3%A7a-birlesmis8c66.pdf>
- ALPASLAN GÖKALP, G.G. (1997) "Masaldan Romana Uzanan Çizgi: Masal ile Roman Arasındaki Ortaklıklar Üzerine Kuramsal Bir Deneme". *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, XIV, (1-2). s.119-129. Erişim adresi: <http://www.edebiyatdergisi.hacettepe.edu.tr/index.php/EFD/article/view/516/373>
- ALTINKÖPRÜ, T.(1999) *Çocuğun Başarısı Nasıl Sağlanır?* İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- ANDREASEN, N.C.(2013) *Yaratıcı Beyin*, Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- ARKONAÇ, S.(1993) *Zihin Süreçleri Bilimi*, İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- ARPACI, S.(2006) *Çocuk Kitaplarında İletiler ve İletilerin Aktarım Biçimi (Sevim Ak Örneği)*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Mersin.
- AYTAÇ, G.(2012) *Çağdaş Türk Romanı Üzerine İncelemeler*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.

- AYTAŞ, G. (1999) Çocuk Edebiyatı Etrafında. *Cemre*, Yıl: 5, S. 11. Erişim adresi: <http://w3.gazi.edu.tr/~giyaytas/cocukedebyati.htm>
- AYTAŞ, G.(2001) Çocuk Hikâyesi Yazmak... *Hece Aylık Edebiyat Dergisi*, Yıl: 5, Sayı 50. Erişim adresi: <http://w3.gazi.edu.tr/~giyaytas/cocukhikaye.htm>
- AYTAŞ, G. (2003) Okuma Gelişiminde Çocuk Edebiyatının Rolü. *TÜBAR-XIII*. Erişim adresi: <http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2003BAHAR/13giyasettin%20aytas155.pdf>
- BALTAŞ, Z.(2015) *Duygusal Zekâ*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- BAŞ,B.(2006) *1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyeli Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- BEEBE, J.(2010) *Derindeki İçbütlülük*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- BİNGÖL, V.(2004) *Metinli Çocuk ve Gençlik Kitapları Kılavuzu*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- BORATAV, P.N.(1992) *Az Gittik, Uz Gittik*. İstanbul: Adam Yayınları.
- CALVIN, W.H. ve OJEMANN, G.A.(2009) *Neil'in Beyniyle Konuşmalar*. İstanbul: Metis Yayınları.
- CAN, D.T. (2014) *Çocuk Edebiyatı Kuramsal Yaklaşım*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- CHARRIER,J.P.(2015) *Bilinçdışı ve İnsan*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- CHODOROW, N.J.(2007) *Duyguların Gücü*. İstanbul: Metis Yayınları.
- COHEN, D.(2015) *Çocuk Zihni Nasıl Gelişir?* (M.Şaşzade, Çev.) İstanbul: Doruk Yayınları.
- ÇAKMAK GÜLEÇ, H. ve GEÇGEL, H.(2015) *Çocuk Edebiyatı*. Edirne: Paradigma Akademi Yayınları.

- ÇALIŞKUR, A. (2010) *Psikolojide Değerler ve Gençlik*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- ÇETİN, N.(2013) *Roman Çözümleme Yöntemi*. Ankara: Öncü Kitap.
- ÇIKLA, S. (2005) Tanzimat'tan Günümüze Çocuk Edebiyatı ve Bazı Öneriler. *Hece*, Yıl: 9, Sayı 104-105 (Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı) s. 89-107. Erişim adresi:
http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20EDEBIYATI/selcuk_cikla_Tanzimattan%20Gunumuze%20Cocuk%20Edebiyatı%20ve%20Bazi%20Oneriler.pdf
- ÇILGIN, A.S.(2007) *Çocuk Edebiyatı*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- ÇOLAK, F. (2006) Çocuk Edebiyatı Materyali Olarak Folklorik Ürünler ve Eflatun Cem Güney'in Bu Konudaki Görüşleri. *The Journal of Turkic Language and Literature Surveys (TULLIS)*. s.64-70. Erişim adresi:
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/231865>
- DAYIOĞLU, G. (2017) *Fadıuş*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- DEMİRALP, S. (2014) *Montessori Metodu ve Uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- DOĞAN, A. (1999) *Cahit Uçuk Hayatı-Sanatı-Eserleri*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- DOĞAN, A. ve GARAN B. (2013) Nabizâde Nâzım'ın Çocuklara Yönelik Eserleri ve Çocuk Edebiyatımızdaki Yeri. *VIII. Milletlerarası Türkoloji Kongresi*. Erişim adresi:
http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/abide_dogan_bahanur_garan_nabizade_nazim.pdf
- DOĞAN, A. (2014) *Aka Gündüz*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- DOĞAN, İ. (2000) *Akıllı Küçük*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- DOĞAN, İ. (2012) *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara: Nobel Yayınları.

- DİKEN, İ. (Ed.) (2010) *Erken Çocukluk Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- DRISCOLL, M.P (2012) *Öğretim Süreçleri ve Öğrenme Psikolojisi*. (Ö. F. Tutkun, S. Okay, E. Şahin, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- DUMAN,B.(2015) *Neden Beyin Temelli Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- DÜRDER,B.(1971) *Roman Anlayışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ENGİNÜN, İ.(2001) *Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- ERCİLASUN, B. (2013) *Türk Roman ve Hikâyesi Üzerine*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- ERKUNT, N.(1966) *Okul Öncesi Eğitimi ile İlgili Uygulamalı Çalışmalar*. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü Yayınları No:6, Milli Eğitim Basımevi.
- ESEN,N.(1990) *Türk Romanında Aile Kurumu*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- FERENCZI, S.(2014a) *Yetişkindeki Çocuk*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- FERENCZI, S.(2014b) *Psikolojik Travma*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- FINE, C.(2011) *Toplumsal Cinsiyet Yanılsaması*. İstanbul: Sel Yayınları.
- FREUD, S.(2007) *Sanat ve Sanatçılar Üzerine*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- FREUD,S.(2012) *Beş Konferans ve Psikanalize Toplu Bakış*, İstanbul: Cem Yayınevi.
- FREUD,S.(2013) *Amatör Psikanalizi*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- FREUD, S.(2014a) *Psikanalize Giriş-Hatalı Eylemler*. İstanbul Cem Yayınevi.
- FREUD,S.(2014b) *Psikanalize Giriş-Rüya*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- FREUD,S.(2015a) *Bilinçaltı*. Ankara: Yason Yayınları.

- FREUD,S.(2015b) *Psikanalize Giriş – Nevrozların Genel Kuramı*, İstanbul: Cem Yayınevi
- GANDER, M.J ve GARDINER, H.W. (1998) *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. (Yay.haz. Prof.Dr. Bekir Onur) Ankara: İmge Kitabevi.
- GEZGİN, U.B.(2014) *Bilişsel Bilimler El Kitabı*. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi Yayınları.
- GÜLDİKEN, K. (2014) Amaca Giden Yolda 100 Temel Eser, *Türk Dili, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı. CVII (S.756) s.162-163.*
- GÜLERYÜZ, H. (2013) *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- GÜMÜŞ, S.(2012) *Çözümleyici Eleştiri*. İstanbul: Can Yayınları.
- GÜMÜŞ, H.(1989) *Roman Dünyası ve İncelemesi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- GÜNDÜZ, S. (2003) *Öykü ve Roman Yazma Sanatı*. İstanbul:Toroslu Kitaplığı.
- GÜRCAN, H.İ. (1999) *Okuma Alışkanlığı ile Kitap Yayıncılığının Kültürel İletişim ve Teknolojisine Bağlı Sorunları Karşısında Türkiye Koşulları Temelinde Bir Model Önerisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- GÖKŞEN, E.N.(1985) *Örnekleriyle Çocuk Edebiyatımız*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- HOUDE, O.(2006) *Çocuk Psikolojisi*. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- ILGAZ, R. (2017) *Küçükçekmece Okyanusu*, İstanbul: Çınar Yayınları.
- İZGÜ, M. (2014) Okuma Sevgisi Kazanan Çocuk Okuyarak Düşünmeyi Öğrenir. *Türk Dili, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı. CVII (S.756) s.173-182.*
- İZGÜ, M. (2015) *Anneannemin Kar Kızı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- KAKINÇ, T.D. (2017) *Benim Dedem Bir Tane*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

- KANTARCIOĞLU, S.(2008) *Yakınçağ Tarihimize Roman (1908-1960)*. İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- KARACA, Ş.(2013) *Türk Edebiyatında Çocuk*, İstanbul: Kesit Yayınları.
- KARAİSMAİLOĞLU, S. (2015) *Kadın Beyni Erkek Beyni*. Ankara: Elma Yayınevi.
- KÖYLÜ, M. (2016) *Teoriden Pratiğe Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KUNDERA, M.(2012) *Roman Sanatı*. İstanbul: Can Yayınları.
- LOWEN, A. (2013) *Narsizm Gerçek Benliğin İnkârı*, İstanbul: Cem Yayınevi.
- LUKACS, G.(2003) *Roman Kuramı*, İstanbul: Metis Eleştiri.
- MERCANOĞLU, S. (2014) 100 Temel Eser Üzerine Kısa Değini, *Türk Dili, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*. CVII (S.756) s.167-168.
- MORAN, B.(2004) *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış 2*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- MORGAN, C,T. (2011) *Psikolojiye Giriş*. (Ed. Prof Dr. Sirel Karakaş, Yrd. Doç. Dr. Rüksan Eski) Ankara: Eğitim Akademi.
- NEYDİM, N. (2000) *80 Sonrası Değişen Paradigma Açısından Çeviri Çocuk Edebiyatı* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- OĞUZKAN, A.F. (2013) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ONGUN, İ. (2014) Gençlik Yazını Hakkında Düşünceler. *Türk Dili, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı*. CVII (S.756) s.534-536.
- ONUR, B. (2007) *Çocuk Tarih ve Toplum*. Ankara: İmge Kitabevi.
- ONUR, B.(2009) *Türk Modernleşmesinde Çocuk*. Ankara: İmge Kitabevi.
- ÖZ, İ. (1997) *Çocuk ve Aile*. Mersin: Martı Yayınevi.

- ÖZEN, Y.(2015) *Çocuklarda Bilişsel Davranış Psikolojisi*. Ankara: Yason Yayınevi.
- ÖZTÜRK, H.E. (1991) *Batı Çocuk Klasiklerinde Temel Değerler*. Ankara: Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- PALMER, S. (2015) *Zehirlenen Çocukluk*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- PIAGET, J. (2004) *Çocukta Zihinsel Gelişim*. (Hüsen Portakal Çev.) İstanbul: Cem Yayınevi.
- PIAGET, J.(2005) *Çocuğun Gözüyle Dünya*. Ankara: Dost Yayınevi.
- PIAGET, J. (2011) *Çocukta Dil ve Düşünme*. (Sabri Esat Siyavuşgil Çev.), Ankara: Palme Yayıncılık.
- PORTAKAL, H. (2015) *Eğitimde Özgürlük ve Saldırganlık*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- POSTMAN, N. (1995) *Çocukluğun Yokoluşu*. Ankara: İmge Kitabevi.
- PULASKİ, M.S. (1971) *Understanding Piaget*. London: Harper & Row Publishers.
- RAMACHANDRAN, V.S. (2015) *Öykücü Beyin*. İstanbul: Alfa Bilim.
- RANCIERE, J. (2015) *Cahil Hoca*. İstanbul: Metis Yayınları.
- ROUSSEAU, J.J.(2013) *Emile ya da Çocuk Eğitimi Üzerine*. (Mehmet Baştürk, Yavuz Kızılcım, Çev.) Ankara: Kilit Yayınları.
- SAYDAM, B.M.(1997) *Deli Dumrul'un Bilinci*. İstanbul: Metis Yayınları.
- SEVER, S. (2013) *Çocuk Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- SEVER, S. (2003) *Çocuk ve Edebiyat*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- SEVİNÇ, M. (Yay.Haz.) (2003) *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- SEYDA, M. (2013) *Bir Gün Büyüyeceksin*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- SEYDA, M.(2017) *Gururlu Peri*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- SEYHAN, A.(2014) *Modern Türk Romanı*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- SOLSO, R.L., MACLIN, M.K., MACLIN, O.H. (2014) *Bilişsel Psikoloji*. (Ayşe AYÇİÇEĞİ-DİNN Çev.) İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- SUSKIND, D. (2018) *Otuz Milyon Kelime*. Ankara: Buzdağı Yayınevi.
- ŞİMŞEK, T. (Ed.) (2014) *Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El Kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- ŞİRİN, M.R. (2007) *Çocuk Edebiyatı Kültürü*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- ŞİRİN, M.R. (2010) *Çocuk Hep Çocuk*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- ŞİRİN, M.R. (2014) Batı Dünyasına Batı Yazınına Öykünen Kitaplarla Giremeyiz. *Türk Dili, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı. CVII (S.756) s.330-340*.
- ŞİRİN, M.R. (2014) Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatında Kanon Gerekli midir? *Türk Dili, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Özel Sayısı. CVII (S.756) s.374-378*.
- TANPINAR, A.H.(1996) *Yaşadığım Gibi*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- TURNBULL, O. ve SOLMS, M. (2013) *Beyin ve İç Dünya*. İstanbul: Metis Yayınları.
- TEZEL, N. (2001) *Türk Masalları 1*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- UÇUK, C. (2018) *Gümüş Kanat*, İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- UĞUR, V.(2013) *1980 Sonrası Türkiye’de Popüler Roman*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- ULUSOY,K. ve DİLMAÇ, B. (2015) *Değerler Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- YALÇIN,A.(2005) *Sosyal ve Siyasi Değişmeler Açısından Çağdaş Türk Romanı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- YALÇIN, A.(2012) *Çağdaş İnsan ve Edebiyat*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- YALÇIN, A. ve AYTAŞ, G. (2012) *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- YAVUZER, H. (2011) *Çocuğunuzun İlk 6 Yılı*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- YAVUZ HELİMOĞLU, M.(2014) *Evvel Zaman İçinde*. İstanbul: Can Çocuk Yayınları.
- YÖRÜKOĞLU, A.(2014) *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- YÜCEL, H.A. (1990) *Geçtiğim Günlerden*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- YILAR, Ö. ve TURAN, L. (Ed.) (2013) *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- YILDIZ, A.D.(2010) *Popüler Türk Romanları*, İstanbul: Dergâh Yayınları.
- ÇİNTAŞ YILDIZ, D.(2015) Türkçe Dersi Sınav Sorularının Yeniden Yapılandırılan Bloom Taksonomisine Göre Analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*. JSS 14(2), s. 479-497. Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/223152>
- ZULLIGER,H.(2014a) *Çocuk Vicdanı ve Biz*, İstanbul: Cem Yayınevi.
- ZULLIGER,H.(2014b) *Çocuklarımızın Korkuları*, İstanbul: Cem Yayınevi.
- ZULLIGER,H.(2014c) *Suçlu Çocuklar ve Çocuk Mahkemeleri*, İstanbul: Cem Yayınevi.
- ZULLIGER,H.(2014d) *Çocukta Oyunla Tedavi*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- ZULLIGER,H.(2014e) *Çocukta Ruhsal Bozukluklar ve Tedavisi*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- WOOD, J. (2013) *Kurmaca Nasıl İşler?*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 26/06/2018

Tez Başlığı : 1950 Sonrası Çocuk Romanlarına Bilişsel Bir Yaklaşım.

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 141 sayfalık kısmına ilişkin, 25/06/2018 tarihinde şahsım/tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda işaretlenmiş filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 9'dur.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç
- 2- Kaynakça hariç
- 3- Alıntılar hariç
- 4- Alıntılar dâhil
- 5- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.


26/06/2018

Adı Soyadı: ASLIHAN KELEŞ KURTOĞLU
Öğrenci No: N12223513
Anabilim Dalı: TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI
Programı: YENİ TÜRK EDEBİYATI

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.


DR.ÖĞR.ÜYESİ SERDAR ODACI



HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
MASTER'S THESIS ORIGINALITY REPORT

HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE DEPARTMENT

Date: 26/06/2018

Thesis Title : A Cognitive Approach To Children's Novels After 1950.

According to the originality report obtained by myself/my thesis advisor by using the Turnitin plagiarism detection software and by applying the filtering options checked below on 25/06/2018 for the total of 141 pages including the a) Title Page, b) Introduction, c) Main Chapters, and d) Conclusion sections of my thesis entitled as above, the similarity index of my thesis is 9 %.

Filtering options applied:

1. Approval and Declaration sections excluded
2. Bibliography/Works Cited excluded
3. Quotes excluded
4. Quotes included
5. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Social Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

26/06/2018

Name Surname: ASLIHAN KELEŞ KURTOĞLU
Student No: N12223513
Department: TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE
Program: MODERN TURKISH LITERATURE

ADVISOR APPROVAL

APPROVED.

DR. ÖĞR. ÜYESİ SERDAR ODACI



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEZ ÇALIŞMASI ETİK KOMİSYON MUAFİYETİ FORMU

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Tarih: 26/06/2018

Tez Başlığı: 1950 Sonrası Çocuk Romanlarına Bilişsel Bir Yaklaşım.

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmam:

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır.
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir.
3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir.
4. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, mülakat, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir.

Hacettepe Üniversitesi Etik Kurullar ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Kurul/Komisyon'dan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.


26/06/2018

Adı Soyadı: ASLIHAN KELEŞ KURTOĞLU
Öğrenci No: N12223513
Anabilim Dalı: TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI
Programı: YENİ TÜRK EDEBİYATI
Statüsü: Yüksek Lisans Doktora Bütünleşik Doktora

DANIŞMAN GÖRÜŞÜ VE ONAYI

Etik Kurulüne izin gerek yoktur.


D.ÖĞR.ÜYESİ SERDAR ODACI

Telefon: 0-312-2976860

Detaylı Bilgi: <http://www.sosyalbilimler.hacettepe.edu.tr>

Faks: 0-3122992147

E-posta: sosyalbilimler@hacettepe.edu.tr



HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
ETHICS COMMISSION FORM FOR THESIS

HACETTEPE UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE DEPARTMENT

Date: 26/06/2018

Thesis Title: A Cognitive Approach To Children's Novels After 1950.

My thesis work related to the title above:

1. Does not perform experimentation on animals or people.
2. Does not necessitate the use of biological material (blood, urine, biological fluids and samples, etc.).
3. Does not involve any interference of the body's integrity.
4. Is not based on observational and descriptive research (survey, interview, measures/scales, data scanning, system-model development).

I declare, I have carefully read Hacettepe University's Ethics Regulations and the Commission's Guidelines, and in order to proceed with my thesis according to these regulations I do not have to get permission from the Ethics Board/Commission for anything; in any infringement of the regulations I accept all legal responsibility and I declare that all the information I have provided is true.

I respectfully submit this for approval.


26/06/2018

Name Surname: ASLHAN KELEŞ KURTOĞLU
Student No: N12223513
Department: TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE
Program: MODERN TURKISH LITERATURE
Status: MA Ph.D. Combined MA/ Ph.D.

ADVISER COMMENTS AND APPROVAL

No need to Ethic Board permission.


DR.ÖĞR.ÜYESİ SERDAR ODACI