

**OKUL ÖNCESİ DÜNYA ÇOCUK EDEBİYATINDA  
EMPATİ OLGUSUNUN KARŞILAŞTIRILMASI**

**Zeynep KÖSTELOĞLU**

**(Doktora Tezi)**

**Eskişehir, 2020**

**OKUL ÖNCESİ DÜNYA ÇOCUK EDEBİYATINDA EMPATİ OLGUSUNUN  
KARŞILAŞTIRILMASI**

**Zeynep KÖSTELOĞLU**

**T.C.**

**Eskişehir Osmangazi Üniversitesi**

**Sosyal Bilimler Enstitüsü**

**Karşılaştırmalı Edebiyat Anabilim Dalı**

**Karşılaştırmalı Edebiyat Bilim Dalı**

**DOKTORA TEZİ**

**Eskişehir**

**2020**

**T.C.**  
**ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTİSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

**Zeynep KÖSTELOĞLU** tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Dünya Çocuk Edebiyatında Empati Olgusunun Karşılaştırılması” başlıklı bu çalışma 25/ARALIK/2019 tarihinde Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin ilgili maddesi uyarınca yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından Karşılaştırmalı Edebiyat Anabilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

**Başkan**  
**Prof.Dr. Ali GÜLTEKİN**

**Üye Prof.Dr. Nazire AKBULUT**  
**(Danışman)**

**Üye Prof. Dr. Medine SİVRİ**

**Üye Dr.Öğr.Üyesi İbrahim KIBRIS**

**Üye Dr.Öğr.Üyesi Ferzane DEVLETABADI**

**ONAY**

**.../ .../ 2020**

**Prof. Dr. Mesut ERŞAN**  
**Enstitü Müdürü**

.../.../2020

## **ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ**

Bu tezin Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi hükümlerine göre hazırlandığını; bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla taranmasını kabul ettiğimi ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim. Yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması halinde ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

**ZEYNEP KÖSTELOĞLU**

## ÖZET

### OKUL ÖNCESİ DÜNYA ÇOCUK EDEBİYATINDA EMPATİ OLGUSUNUN KARŞILAŞTIRILMASI

**KÖSTELOĞLU, Zeynep**

**Doktora-2020**

**Karşılaştırmalı Edebiyat Anabilim Dalı**

**Danışman:** Prof. Dr. Nazire AKBULUT

Bu çalışmasının amacı, seçilmiş yerli ve yabancı okul öncesi çocuk kitaplarında empati duygusunun geliştirilmesinde etkin rolü olan çalışmaları karşılaştırmalı edebiyat bilimi verilerini kullanarak ele almak ve farklı kültürlere ait çocuk ve gençlik edebiyatlarına ait okul öncesi kitaplarda, benzer empatik öğelerin ele alınışı, işlenişi ve çocuklarda empati duygusunun gelişmesini destekleyici unsurların bulunup bulunmadığını tespit etmektir. Bu noktada eserleri, filolojik olduğu kadar didaktik bakış açısı ile de değerlendirmek kaçınılmaz oluyor. Çalışmamızın sınırlarını ise, Türkçe, Almanca ve İngilizce dillerinde eser veren yazarların okul öncesine hitap eden çocuk kitaplarında empati duygusunu ele alan kitaplar oluşturmaktadır.

Çalışmanın hipotezini ise, gerek Türk gerekse Batı ülke çocuklarının küçük yaşlarda kendilerine sunulan söz konusu yabancı dillerde yazılıp basılan okuma metinleri yardımı ile empati duygusu ile özdeşleşip özdeşlemeyecekleri, bazı değerleri benimsemeye ve içselleştirmeye ne denli başarılı olabileceklerinin saptanmasıdır. Zira okul öncesi dönemin çocukların gerek dilsel gerek bilişsel açıdan hızla geliştikleri bir dönem olduğu bilinmektedir. Aynı zamanda insan olmanın temellerinin atıldığı dönemdir. Bu dönemin en önemli kavramlarından biri de hiç kuşkusuz empati duygusudur. Kazanılması amaçlanan duygunun küçük çocuklar tarafından içselleştirilmesini sağlayan sosyal yaşamda rol modeller iken, edebiyatta ise onlara rehberlik edecek okuma metinleridir. Çocuğun karşısındakini anlayabilmesi, kendisine

sunulan kitapların empati konusunun ne denli başarılı bir şekilde yazar tarafından verildiği ile yakından ilgilidir. Zira görelilik ilkesi dikkate alınarak oluşturulmuş, antiotoriter anlayışla kaleme alınmış, edebi ve estetik bakımdan nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri küçük okurlarda daha etkin, kalıcı ve kolay iz bırakmaktadır.

Diğer taraftan kitaplarda ele alınan empati duygusu, gerek kuramsal gerekse empatik duygu çeşitliliği açısından analitik olarak incelenmiş ve bu bağlamda da karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın sonunda, farklı kültürlere ait okul öncesi eserlerde, benzer empatik süreçlerin nasıl ele alınıp işlendiği edebi ve kültürel olarak da sorgulanmıştır. Görülmüştür ki, hemen her toplumda özellikle okul öncesi dönem çocukları için önem arz eden sempatik öğelerin pek çoğu, empatiyi destekleyici çeşitli duygularla iç içedir. Edebiyatın toplumsallaştırma ve empati kurmadaki işlevi tartışılmıştır. Çocuk ve gençlik edebiyatı yapıtlarında empati duygusuna yer verilmesi gerektiği, söz konusu duygunun gelişimi ve önemi, gelişmiş batılı ülkelerde Türk çocuk ve gençlik edebiyatına nazaran daha önce fark edilmiştir. Türk çocuk ve gençlik edebiyatlarında ise son yirmi yılda gerek edebiyat gerekse eğitim anlayışına paralel olarak çocuk kitaplarındaki empati anlayışı gelişme yönünde büyük bir ivme kazanmıştır. Yazarların, yayınevlerinin ve akademik çevrelerin de bu gelişime katkılarının büyük olduğu gözlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk Edebiyatı, Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı, Empati, Karşılaştırmalı Edebiyat

## **ABSTRACT**

### **COMPARISON OF EMPATHY PHENOMENON IN PRESCHOOL WORLD CHILDREN'S LITERATURE**

**KÖSTELOĞLU, Zeynep**

**Ph.D.-2020**

Department of Comparative Literature

Advisor: Professor Dr. Nazire AKBULUT

The aim of this study is to examine the studies which have an active role in the development of empathy feeling in selected local and foreign preschool children's books by using comparative literature data and to determine the existence of supportive elements to develop empathy in children and how these similar empathic elements are handled and treated in preschool books belonging to different cultures in children and youth literature. The boundaries of our study are the books focusing on the empathy feeling in the children's books of preschoolers by the authors who write in Turkish, German and English.

The hypothesis of the study is to determine whether the children of both domestic and foreign countries will identify with empathy with the help of reading texts written and printed in these foreign languages at a young age and how successfully they can adopt and internalize some values. It is the most important period to teach the fundamentals of being human. One of the most important concepts of this period is undoubtedly the feeling of empathy. The most important way for young children to internalize this feeling is the reading texts presented to them at early ages. The ability of the child to understand the others depends on how successfully the author considers the feeling of empathy in the books presented to the child. This is because the children's literature works, which are created with the principle of relativity, written with anti-authoritarian understanding, are literary and aesthetically qualified, leave a mark more effectively, permanently and easily on little readers.

On the other hand, the sense of empathy discussed in the books was analyzed analytically in terms of both theoretical and empathic variety of emotions, and it was tried to be compared in this context.

At the end of the study, it has also been questioned how similar empathic processes society, most of the sympathetic elements which are especially important for preschool children are intertwined with various emotions supporting empathy. The role of literature in socialization and empathy was discussed. It has been noticed that empathy should be included in the works of children and youth are handled and treated in preschool works belonging to different cultures in literary and cultural ways. It has been seen that in almost every literature, and that the development and importance of this emotion was realized in developed western countries earlier than in Turkish children and youth literature. In Turkish children's and youth literature, the understanding of empathy in children's books has gained momentum in the last two decades in parallel with both literature and education. It was observed that the authors, publishers and academics have also made a great contribution to this development.

**Keywords:** Children's Literature, Preschool Children's Literature, Empathy, Comparative Literature



**OKUL ÖNCESİ DÜNYA ÇOCUK EDEBİYATINDA EMPATİ OLGUSUNUN  
KARŞILAŞTIRILMASI**

**İÇİNDEKİLER**

ÖZET .....	i
ABSTRACT .....	iii
İÇİNDEKİLER .....	v
ÖNSÖZ .....	viii
GİRİŞ .....	1

**1. BÖLÜM**

**KÜLTÜRLER VE EDEBİYATLAR ARASI BİR DİSİPLİN:  
KARŞILAŞTIRMALI EDEBİYAT BİLİMİ**

1.1. KARŞILAŞTIRMALI EDEBİYAT KAVRAMI .....	6
1.2. KARŞILAŞTIRMALI EDEBİYAT ÇALIŞMALARININ BATIDAKİ GELİŞİM SÜRECİ .....	11
1.3. TÜRK EDEBİYATINDA KARŞILAŞTIRMALI EDEBİYATIN İZLERİ.... 13	

**2. BÖLÜM**

**KAVRAM OLARAK ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI**

2.1. ÇOCUK ve GENÇLİK EDEBİYATINA PANORAMİK BİR BAKIŞ .....	16
2.2. YENİ BİR DİSİPLİN OLARAK ÇOCUK ve GENÇLİK EDEBİYATI .....	20
2.2.1. Kavram Kargaşası ve Tanımlarla Çizilen Sınırlılık .....	29
2.2.2. Çocuk Edebiyatı Tanımı .....	35
2.2.3. Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı .....	37
2.2.3.1. Okul Öncesi Resimli Çocuk Kitapları .....	39
2.2.3.2. Okul Öncesi Çocuk Kitaplarının Önemi .....	41

2.2.3.3. Okul Öncesi Çocuk Kitaplarında Form, Fond ve Resimleme .....	43
2.2.3.3.1. Fond ve Özellikler .....	44
2.2.3.3.2. Form ve Özellikler .....	51
2.2.3.3.3. Resimleme Tekniği ve Önemi.....	52

### **3. BÖLÜM**

#### **DUYGU VE DEĞER ZEMİNİNDE KAYAN BİR KAVRAM: EMPATİ**

3.1. EMPATİ NEDİR? NEDEN ÖNEMLİDİR? .....	56
3.1.1. Sonradan Kazanılan Bir Duygu Olarak Empati .....	56
3.1.2. Doğuştan Gelen Bir Duygu Olarak Empati .....	59
3.2. Empati Bileşenleri .....	60
3.3. Empati ile Karıştırılan Kavramlar.....	62
3.3.1.1. Empati ve Sempati .....	62
3.3.1.2. Empati ve Sezgi .....	63
3.3.1.3. Empati ve Özdeşim/Özdeşleme .....	64
3.3.1.4. Empati ve İçtenlik .....	65
3.3.1.5. Empati ve Antipati .....	66
3.4. Türk Edebiyatında Empati Göstergeleri/İmgeleri.....	66
3.4.1. Dökmen ve Empati Basamakları .....	66
3.5. Almanca Konuşulan Toplumlarda Empati Göstergeleri .....	67
3.5.1. Hoffmann ve Empati Gelişim Aşamaları .....	67
3.6. İngilizce Konuşulan Toplumlarda Empati Göstergeleri .....	67
3.6.1. Empatide Kendilik Kuramı .....	67

### **4. BÖLÜM**

#### **OKUL ÖNCESİ DÜNYA ÇOCUK ÇOCUK EDEBİYATI YAZARLARINDAN ÖRNEK OLARAK SEÇİLEN ESERLERİNDE EMPATİ KONUSUNUN ANALİTİK OLARAK KARŞILAŞTIRILMASI**

4.1. DUYGUDAN ANLAMA, ANLAMADAN DAVRANIŞA EMPATİ .....	70
4.2. KARAKTERLER VE EMPATİ .....	73
4.2.1. İnsan Veya Hayvan Olma Durumuna Göre Empatik Kahramanlar .....	75
4.2.2. Cinsiyet Farklılıklarına Göre Ele Alınan Empatik Kahramanlar .....	85
4.3. EMPATİ TEK VE MERKEZDE OLMAK DEĞİLDİR .....	102
4.4. EMPATİ FARKLI OLANA VE KÜLTÜREL DEĞERLERE SAYGI DUYMAKTIR .....	116
4.5. ARKADAŞLIK VE KARDEŞLİKTEKİ EMPATİ.....	135
4.6. EMPATİNİN GÜLME SANATLARI İLE İLİŞKİSİ.....	149
SONUÇ .....	160
KAYNAKÇA .....	163
BİRİNCİL KAYNAKLAR .....	163
İKİNCİL KAYNAKLAR .....	165

## ÖNSÖZ

Keşfetme süreci insan yavrusunun dünyaya gelişiyle başlar. Bunun edebiyata yansımaları ise, ilk olarak okul öncesi dönemde gerçekleşir. Okul öncesi dönem, hayal dünyasının zirvesi olmakla birlikte öğrenmenin de en hızlı şekilde pekiştirildiği bir zaman dilimidir. İnsan olmanın temellerinin atıldığı süreci içerir. Bu dönemin en önemli kavramlarından biri de hiç şüphesiz “empati” duygusudur. Birinin diğerini anlayabilmesi ise çocuk edebiyatı ürünleriyle daha etkin, kalıcı ve kolay olmaktadır. Yaşamda okumamış ama buna karşılık empati duygusu gelişmiş olan insanlar (ebeveynler) da bulunmaktadır. Fakat burada amaç, çocukluktan itibaren empati yeteneğinin rastlantısal olarak değil, daha bilinçli ve istikrarlı bir şekilde çocuk gelişiminde yer almasıdır.

Gerek lisans gerek yüksek lisans öğrenimim boyunca çocuk edebiyatına dair tarafımda okunan, yayınlanan tüm çalışmalar, karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları ile bir sarmala dönüştü. İnsana verilen değerin, çocukluk döneminden başlaması gerektiği gerçeği, çocuk ve gençlik edebiyatı disiplini ile birleşince, alana yapılması gereken farklı bir katkı olarak karşımıza çıktı. Türkiye’de Çocuk edebiyatının ortaya çıkışı ve işlenişi, karşılaştırmalı edebiyatın verileri ile daha zengin ve verimli hale geldi. Çocuk ve gençlik edebiyatının özellikle ilk çıkış kaynağı olan Batı’da ele alınışı, Türk çocuk ve gençlik edebiyatının yerini belirleme noktasında da hassas ve bir o kadar da önemli gelişmeyi beraberinde getirdi. Bu sayede daha iyiyi bulma ve daha iyi olabilme çabası, yazarlarla birlikte edebiyat bilim insanlarına da eleştirel bakabilmeyi sağladı. Özellikle son döneme ait ele aldığımız örnek metinlerle çalışmamızın iskelet yapısı da ortaya çıkmış oldu. Çalışmanın her iki alanı (karşılaştırmalı edebiyat ile çocuk ve gençlik edebiyatını) birleştirmesi ve ilklerden olması gurur verici olmakla birlikte pek çok sorumluluğu da beraberinde getirdiği ortadadır.

Bu akademik kariyer yürüyüşünde bilimsel bağlamda birçok olguya farklı açılardan bakabilmeyi ve bunu geliştirme olanağını sağlayan, doktora eğitimim boyunca sergilediği yoğun emek, sabır ve anlayışından dolayı çok değerli tez danışmanım Prof. Dr. Nazire AKBULUT’a, akademik yaşamım süresince desteğini hiçbir zaman üzerimden çekmeyen değerli bölüm başkanım ve hocam Prof. Dr. Ali

GÜLTEKİN'e, doktora eğitimim sırasında bana büyük destekleri olan Prof. Dr. Medine SİVRİ'ye, tez izleme sürecinde eğitimci kimliği ve empati çalışmaları ile bakış açımı hassaslaştıran Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL ve Dr. Öğretim Üyesi İbrahim KIBRIS'a ve Doç.Dr. Necdet NEYDİM'e, kitap seçiminde ve temininde bana yardımcı olan değerli yazar Aytül AKAL ve arkadaşım Melek ALTINAY AKSÖZEK'e, her zorlukta koşulsuzca güvенеbildiğim annem ve babama, ağır aksak yol aldığım tez çalışmam sürecinde varlıklarıyla ve sevgileriyle bana güç veren ve hayatımı renklendiren canım yavrularım MUSTAFA ANIL ve MEHMET EGE'ye, her zaman yanımda olan arkadaşlarım ve dostlarıma içten teşekkürlerimi sunmak isterim.

## GİRİŞ

Çocuk, her tür olumlanan değeri içinde barındıran bir varlıktır. Ferud'un, Lacan'ın söylemlerinde olduğu ve yapılan bir çok çalışmaların gösterdiği gibi çocukluk, biz yetişkinlerin geçmişe dönük bir yansımadır da aynı zamanda. Çünkü çocukluk, insanın özne olarak toplumda var olabilmesinin bir aşamasıdır. İnsanın gerek tikelliğinden gerek bireyselliğinden yola çıkarsak varoluş aşamasında çocukluğun önemine dikkat çekmek gerekir. Bu yüzden her birey, hayatı boyunca her fırsatta çocukluk döneminde yaşadıklarına döner, fiziksel ve psikolojik herhangi bir sorunun çözümü için de uzmanlar, kişinin çocukluğuna inerek sorunu çözmeye çalışırlar. Toplumun bir üyesi olan çocuğun "çocukluk" adını verdiğimiz dönemi nasıl yaşadığı her boyutuyla önemlidir.

İnsanlık tarihinde uzun yıllar doğal gelişimi sürecinde öznel varlığı fark edilmeyen çocuk, 18. yüzyılda Batı'da yeniden mercek altına alınması nedeniyle farklı bir kimlik kazanmıştır. Bu süreçten sonra "çocuk" üzerinde durulmuş ve çocuk eğitimi toplumların önemseydiği bir olgu haline gelmiştir

Söz konusu bu yüzyıldan itibaren pozitif bilimlerin gelişmesine paralel olarak çocuğa yeni anlamlar yüklenmiş ve o zamandan günümüze değin dünyada değeri - özellikle sosyal ve eğitim bilimciler tarafından- daha iyi anlaşılmaya başlanmıştır. Zira çocuk, bir toplumun geleceğidir. Bu nedenle onun doğumundan itibaren ilgilenilmesi gereken bir varlık olarak görülmesi birçok disiplinin ilgi alanına girmiştir.

Bu çalışmada, Türkiye ile birlikte Avrupa'dan iki ülkenin çocuk edebiyatı eserleri incelendiği için Batı'da çocuğun konumuna bakmaya devam edelim. Birey olarak çocuk ve gençlerin yetişkinlerden daha farklı ruh haline sahip olduklarının fark edilmesi 16. yüzyıla kadar götürülebilir. Yaklaşık iki yüz yıl sonra, diğer bir ifade ile 18. yüzyılda, edebiyatçılar ve eğitimcilerce onlar için ayrı edebiyat eserleri üretilmesi gerektiği düşüncesi kabul görür. İlk eserler daha çok dini öğretilerin anlaşılması adınadır. Ardından giderek çocuk eğitiminde kitapların farklı yaş düzeylerine farklı özelliklerle ve konularla sunulması düşüncesi gelişir. Türk edebiyatında ise çocuğun belli bir değer noktasına ulaşması 19. yüzyılın başlarını bulur. İlk çalışmalar Batı'dan çevrilen telif ve tercüme eserler aracılığıyla çocuğa okutulur. Harf inkılabı ve devrimler ile modern düşünce çocuğun gerek ailede gerek toplumda değişik bir bakışla

algılanmasını olanaklı kılar. Eğitim reformları ile (aile, okul, toplum başta olmak üzere her alanda) çocuğun konumlandırılması önemli hale gelir. Çocuğa yapılan yatırımın geleceğe dair yapılan bir yatırım olduğu düşüncesinin fark edilmesi hatta onlar adına bayram düzenlenmesi Türk edebiyat dünyasının ufkunu açar. Eserler de bu gelişmeler doğrultusunda çeşitlenir. Ahlak öğretilerin, “parmak göstermelerin”<sup>1</sup> bolca yer aldığı çalışmalar son zamanlarda olumlu yöne doğru evrilmeye başlamış ve öğretinin çocuğa sezdirilerek estetik kaygı ile verilmesi desteklenir olmuştur. Ancak günümüz Türkiye’inde bugün bazı kesimler, çocuk ve gençlik edebiyatı yardımıyla çocuk ve gençlerin eğitilmesi konusunda ısrar eder. Buna karşılık, onlar için üretilen edebiyat içeriğine ilişkin öz ve biçim tartışmalarının hala devam ettiği bilinir.

Bu çalışmanın amacı, karşılaştırmalı edebiyat biliminin verileri doğrultusunda eklektik (çoğulcu) bir yöntemle (metin odaklı, ruhbilimsel ve toplumbilimsel) aynı ya da farklı dönemlerde, farklı kültür ve edebiyat kanonlarından yazarların okul öncesi döneme ait eserlerinde “empati” olgusunun analitik olarak çalışılmasıdır. Bir diğer amaç ise, okul öncesi eser veren yerli ve yabancı yazarların çalışmalarında empati kavramını ne şekilde ele alıp işlediklerini ortaya koymaktır. Genel olarak okul öncesi çocuklar için yazılan eserlerde benzerlik ve farklılıkları tespit ederek okul öncesi çocukların bilişsel, estetik ve duygusal gelişmelerine katkılarının ne denli faydalı olduğu tespit etmek de amaçlar içerisindedir.

Yabancı ülkelerde başta Almanca ve İngilizce olarak yazılan okuma metinlerindeki ‘başarılı’ çalışmalar, Türk edebiyat dünyasına ve kamuoyuna empatiyi ele alış ve işleyiş yönünden (gerek Türk yazarlara gerek Türk okurlara) farklı bir bakış kazandıracaktır. Çalışma alanımız çeviribilim olmadığından kaynak metin ve erek metin kıyaslamasından ziyade seçilen eserlerin empatik yönden nasıl ve ne gibi durumlarda sergilendiğini tespit etmek hedeflenmektedir. Böylece çocuk kitaplarında empatik olmanın ipuçlarının veya sezdirme yollarının davranışa nasıl dönüştüğünü ve desteklediğini ortaya koyarak yapılan çalışma ile bir sonraki çalışmalara yön vermek umut edilmektedir.

Milli, manevi ve özellikle de evrensel değerlerin ediniminde çocuk ve gençlik edebiyatının yeri oldukça önemlidir. Çocuk ve genç okurlar için anti otoriter bir anlayışla hazırlanan ve üretilen okuma metinleriyle hemen hemen tüm gelişmiş

---

<sup>1</sup> Parmak gösterme, burada mecaz anlamında kullanılmış olup emir verici ve kuralları öğretici mahiyette olan çalışmaları kastetmektedir.

Ülkelerin geleceğe dönük eğitim ve insan yetiştirme ile ilgili eğitim vizyonlarında küçük yaşlardan itibaren duygusal ve sezgisel bağlamda bir takım değerleri edindirmek istemeleri de anlaşılır bir durumdur.<sup>2</sup>Ancak okul öncesi dönemdeki çocukların soyut değerler edinimi, ocuk gelişimi bağlamında o kadar kolay değildir. Özellikle demokrasiyi yaşama geçirmemiş toplumlarda sunulacak okuma kitaplarının sanatçı duyarlılığı ile hazırlanmış olmaları büyük önem taşır.

Elinizdeki bu çalışmada, okul öncesi çocuklar hedef alınarak üretilen yerli ve yabancı (Türkçe, İngilizce ve Almanca metinler) okul öncesi ocuk kitaplarında yazarların, bilinçli veya bilinçsiz kazandırmak istedikleri empati ile okul öncesi çocuklarının empati kurup kuramayacakları örnek ya da ödüllendirilmiş metinlerden hareketle analitik olarak incelenmektedir.

Çalışmamızda hipotezimizi, Türk ocuk ve gençlik edebiyatındaki okul öncesi kitaplarda ele alınan empati konusunun batılı ülke okul öncesi kitaplara göre ne durumda olduğu ve hangi tür empatilerin verilmeye çalışıldığı oluşturmaktadır. Zira empati konusunun son yıllarda batılı okul öncesi kitaplarda yoğun olarak ele alınıp işlenmesinin nedeni, ülkelerin kültürel beklentisi doğrultusunda küçük yaşlardan itibaren geleceğin gençleri ve yetişkinleri olacak toplumun bireylerinin eğitilmesi ve yaşama hazırlanması anlamına gelmektedir.

Bu çalışmada incelenen eserlerin tespit edilmesinde, Türk ocuk ve gençlik edebiyatının gelişmesine önemli katkıları olan yazarların yapıtları, bu çalışmanın iskeletini oluşturmada önemli rol oynamış. Özellikle adına sempozyum düzenlenmiş yazarların eserleri empati bağlamında detaylı bir Şekilde mercek altına alınmıştır. “Ulusal ocuk ve Gençlik Edebiyatı Yaşayan Yazarlar Sempozyum dizisi” içerisinde adına sempozyum düzenlenmiş olan Gülten Dayıoğlu, Muzaffer İzgü, Ayla ınaroğlu, Gülsüm Cengiz, Aytül Akal, Nur İz ve Fatih Erdoğan’ın okul öncesi döneme ait kitaplarda empati konusu ve empatiyi oluşturma basamaklarının ne Şekilde verildiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

---

<sup>2</sup> Demek istenen Őudur: Demokrasiyi bireysel bazda ve tüm kurumlarıyla içselleştirmiş ülkelerin yazarları, geleceğe dönük eğitim ve insan yetiştirme vizyonlarında ocuk ve genç okurlar için anti otoriter anlayışta eserler hazırlamaya zen gösterdikleri gözlenmektedir. Edebiyat aracılığı ile ulaşılmak istenen kitlede duygusal ve sezgisel bağlamda hümanist bir takım değerler edindirmeyi amaçlamak anlaşılır bir durumdur.



Gerek Türk gerek yabancı yazarların okul öncesi dönemine ait eserleri, incelemeye temel oluşturacakları saptamak üzere taranırken, kriter olarak çok fazla dile çevrilen, daha çok satın alınan ya da eleştirmenlerce önerilen eserler dikkate alınmıştır. Yabancı dilde yazılmış eserlerin seçiminde Alman ya da İngiliz Edebiyatı şeklinde bir belirleme ve sınırlama yerine uluslararası platformlarda Almanca ve İngilizce konuşulan ülkelerdeki okul öncesi çocuk okurlara dönük eserlerin Türkçe çevirilerine dikkat edilmesi düşüncesi hâkim olmuştur. Bu açıdan bakıldığında çocuk ve gençlik edebiyatı alanında özellikle de okul öncesi çocuk kitapları kategorisinde yurt dışında bilinen ödülleri alan eserler de çalışma listemize katkı sunmuştur. Bunlar Astrid Lindgren Ödülü, Vlag&Wimpel Ödülü, Boekenwelp Ödülü (Flandra), Vlag ve Wimpel Ödülleri (Hollanda), Antwerp Edebiyat Ödülü, Gouden Uil Çocuk Edebiyatı Ödülü, Gouden Uil Genç Okuyucu, Woutertje Pieterse Prijs, Zilveren Griffel, ALA Dikkate Değer Kitap, Boston Globe-Horn Book Ödülü, School Library Journal En İyi Kitap Ödülü, Alman Gençlik Yazını Enstitüsü Ödülü (Preis des Deutschen Instituts für Jugendschrift) Newberry Ödülü, Horn Book Fonfare, Lewis Carroll Shelf Ödülü, IRA/CBC Çocukların Seçimi, Red House Çocuk Kitapları Ödülü, The Literacy Association (Okuryazarlık) Wow Ödülü, ALA Booklist Editörün Seçimi yer almaktadır. Ayrıca son dönemde alan ile ilgili çocuk yayımları yapan yayınevlerinin katalogları toplanmış ve genel bilgi edinme adına kataloglarda bulunan okul öncesi çocuk kitaplarının ‘empati’ konusu ile bağlantısı araştırılmıştır. Her ne kadar kataloglarda yer alan bilginin sınırlı ve kitap isimlerinin içeriği yansıtmadığı fikri akla gelse de eser tanıtımları ve konu başlıkları özellikle çocuklar için yazılmış eserleri tanıtmada bilinen katalogların dışına çıkmaktadır. Daha özenli ve titizlikle hazırlandığı rahatlıkla görülmektedir. 2000-2018 yılları arasında yayınlanmış ve bunlar arasında bir seçki yapılmış eserler, elinizdeki araştırmanın materyalini oluşturmaktadır. Özetlemek gerekirse: Çok sayıda kitabın basıldığı günümüzde, çocuk ve gençlik edebiyatı alanında - özellikle okul öncesi dönem eserlerinde - empati konusunun işlendiği bu çalışma için edebiyat ödülleri, çok fazla tüketilen, baskısı çok yapılan, eleştirmenlerce önerilen kitaplar arasında yer alma ve farklı dillere çevrilmiş olma gibi özellikler yol gösterici olmuşlardır. “Okul Öncesi Dünya Çocuk Edebîyatında Empati Olgusunun Karşılaştırılması” adlı bu çalışma Giriş, “Kültürler ve Edebiyatlar Arası Bir Disiplin: Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi”, “Kavram Olarak Çocuk ve Gençlik Edebiyatı”, “Duygu ve Değer Zemininde Kayan bir Kavram: Empati”, “Okul Öncesi Dünya Çocuk Edebiyatı Yazarlarından

Örnek Olarak Seçilen Eserlerinde Empati Konusunun Analitik Olarak Karşılaştırılması” adlı dört bölüm ve sonuçtan oluşmaktadır. Türkiye Toplumunda Empati Göstergeleri/İmgeleri; Dökmen ve Empati Basamakları; Almanca Konuşulan Toplumlarda Empati Göstergeleri; Hoffmann ve Empati Gelişim Aşamaları; İngilizce Konuşulan Toplumlarda Empati Göstergeleri incelenmiştir

“Kültürler ve Edebiyatlar Arası Bir Disiplin: Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi” başlıklı ilk bölüm, ele alınan eserlerin karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesinden önce alana ve kavrama ait belli başlı bilgilere yer verilmiştir.

“Kavram Olarak Çocuk ve Gençlik Edebiyatı” başlıklı ikinci bölüm, iki alt ana maddeden oluşmaktadır. İlk kısımda çocuk edebiyatı kavramının ortaya çıkma süreci, sancılı geçen aşamaları, farklı görüşlerin yer aldığı ve tartışıldığı ve son dönemde artık kabul ve geçerliliği kazanan bir alan olarak görülmesine dair fikirler yer almaktadır. Genel olarak yazarlar tarafından çocuğun edebiyatta yer alma süreci çocuğun hangi açılardan, nasıl bir amaç doğrultusunda metin içinde bir işlev kazandığı konusuna dikkat çekilmektedir. Çocuk tanımları üzerinden okuma metinlerinde çocuğun nasıl algılandığına Türkçe ve İngilizce ve Almanca yazılmış okuma metinlerinden hareketle Batı perspektifinden görüşler ortaya konmaya çalışılmıştır.

Üçüncü bölümde ise, duygu değer bağlamında gel-git sürecini yaşayan bir kavram olan empatinin tanımı üzerinde durulmuş ve “empati” kavramıyla karıştırılan diğer kavramların, bu kavramlar arasındaki farklılıkların açıklanması yoluna gidilmiştir. Bunun yanı sıra empati bileşenleri hakkında bilgilendirme yapılarak - kültürel beklentiler de göz önünde bulundurularak - Dökmen ile Hofmann’ın empati konusundaki görüşlerine yer verilmiştir.

“Okul Öncesi Dünya Çocuk Çocuk Edebiyatı Yazarlarından Örnek Olarak Seçilen Eserlerinde Empati Konusunun Analitik Olarak Karşılaştırılması” olan dördüncü ana bölüm ise, tez çalışmasının gövdesini oluşturmaktadır. Paylaşılan karşılaştırmalı edebiyat biliminin ve empati terimi ile ilgili teorik bilgiler ışığında çalışmanın üç ayağını oluşturan Türkçe, İngilizce ve Almanca yazılmış okul öncesi çocuk kitaplarında empati konusunun nasıl ele alındığı ve genel olarak bu duygunun evrensel bir mahiyet taşıyıp taşımadığı, bu kavramın özellikle okul öncesi döneme ait eserlerde nasıl verildiği ne gibi kurgu ve anlatıcı kahramanlarla sunulduğu ve yardımcı unsurların neler olduğu hususunda tespitler ve değerlendirmeler yapılmıştır.

Yapmış olduğumuz araştırma sırasında dikkatimizden kaçmayan empati konusunu işleyen ve belli ölçütler doğrultusunda nitelikli olduklarına inandığımız ancak ödül almamış eserlere de yer vermeye çalışılmış, farklı bir alt başlıkta bu ürünler değerlendirilmiştir. Empati konulu ödül alan kitapların çocuk ve gençlik edebiyatının genel kimliğini yansıtmaya yönelik olduğu düşüncesi doğrultusunda ödüllü eserlere konu olan ve empati ile birlikte verilen diğer (sevgi, arkadaşlık, hoşgörü, paylaşma, yardımlaşma) gibi duygular ele alınmıştır. Bulunan 30 adet okul öncesi dönem ait olan eserler hem içerik (konu, karakter, üslup), hem resimlendirme, hem de fiziksel özellikler (cilt, boyut, kâğıt ve baskı özellikleri) açısından analitik yöntemle incelenmiştir.

Sonuç kısmında ise okul öncesi dünya çocuk kitaplarına ait seçme eserler hakkında bilgiler verilmiştir. Ayrıca empati ile ilgili değerlendirmelerde bulunulmuş, sonuçlar analitik veriler doğrultusunda genel anlamda empatinin, özelde ise belirtilen okul öncesi döneme ait eserlerdeki duygu aktarımının ne denli başarılı şekilde verildiği karşılaştırmalı bu çalışma ile tespit edilerek kayıt altına alınmıştır.

## 1. BÖLÜM

### KÜLTÜRLER VE EDEBİYATLAR ARASI BİR DİSİPLİN: KARŞILAŞTIRMALI EDEBİYAT BİLİMİ

Edebiyatın temeli dil ve kültürdür. İnsanoğlu yeryüzünde var olalı beri ya değişik kültürlerin üreticisi ya da taşıyıcısı konumundadır. Topuluklar halinde yaşayan insanlar, bireysel veya birlikte yaşadığı grupla savaş, açlık, kıtlık, yokluk, doğal afetler, eğitim, turizm, çalışma ve bunun gibi nedenlerle buldukları yerleri değiştirmek ya da terk etmek zorunda kalmışlardır. Böylece zorunlu bir etkileşim yaşanmıştır. Ancak karşılıklı etkileşim ya da birinin diğerinden haberdar olması, sadece zorunluluktan ötürü değil hızla değişen teknoloji sayesinde de mümkündür. Günümüzde, gerek ulaşımın gerekse görsel ve yazılı medyanın bu denli gelişmesi sonucu, her alandaki gelişimlere paralel kültürler arası ve edebiyatlar arası etkileşim de hızlanmıştır. Bireylerin diğer kültür(ler)le karşılaşması sebebiyle kendi kültürüne ya da ötekinin değerlerine ait değişik bakış açıları geliştirmiştir. Özellikle mercek altına alınan okul öncesi döneme ait çalışmaları empati noktasında değerlendirmek için karşılaştırmalı edebiyatın verilerini kullanmak yerinde olacaktır. Farklı kültürlerin çocuklara bakışı ve gerek milli gerek evrensel değerlerini anlatım tarzı karşılaştırmalı böyle bir çalışmanın ilgi odağında yer alır. Bu da birden fazla yabancı dil bilme, farklı kültürleri ve halkları tanıma ile olasıdır. Karşılaştırmalı edebiyatın bir düşünce yöntemi olduğu tezinden hareketle bu çalışmada, karşılaştırmalı edebiyat kavramı, doğuşu ve gelişimi ve bir disiplin olarak Türk yükseköğretim sistemi içerisindeki yeri üzerine detaylı bir bilgilendirme bölümünün verilmesi yerinde olacaktır.

#### 1.1. KARŞILAŞTIRMALI EDEBİYAT KAVRAMI

Karşı sözcüğünden türetilen Türkçede daha çok “mukayese” ya da “kıyas” olarak dile gelen sözcüğün edebiyat kavramı ile biraradalığı edebiyat ile ötekinin ilişkisini ortaya çıkarır. Bu birliktelik de işteş olmaktır. Kavramla ilgili işlevsel ve dışa dönük bir algı gelişir ki o da edebiyatların birbirleriyle olan birlikteliğinin hem gereği hem de bir sonucudur. Çalışmanın ilk bölümlerinde bu kavramın hatlarını çizme çabasının nedeni, farklı kültürlerle ait çocuk ve gençlik kitaplarının, karşılaştırmalı edebiyat biliminin verileri doğrultusunda değerlendirilmesindedir. Ayrıca çalışma, her ne kadar çocuk ve gençlik edebiyatına ait eserler paralelinde ele alınacaksa da

karşılaştırmalı edebiyat çerçevesinde incelenecektir. Yeni bir alan olan karşılaştırmalı edebiyatın ülkemizde tanıtılması ve yapılan her bir çalışmada yaşanan sıkıntı ve sorunların nasıl çözüldüğüne dair açıklık getirilmesi, alana yeni bakış açısı da kazandıracaktır. O nedenle “ben”den farklı olarak “öteki”ni tanımak için karşılaştırmalı bir çalışmada temel olarak kullanılan kavramdan bahsetmek yerinde olacaktır.

Fransız araştırmacılar Rousseau ve Pichois, *Karşılaştırmalı Edebiyat* adlı ortak çalışmalarında karşılaştırmalı edebiyatı, çok farklı açılardan incelenen metinleri birbirine yakınlaştırmayı temel alan bir sanat olarak tanımlar. Ayrıca bu yakınlaştırmayı *yeter ki bu edebi metinler birçok dile ya da kültüre ait olsunlar* diyerek oldukça genelleştirir (Rousseau, Pichois, 1994: 9). Fransız Ekolü izinde giden Rousseau ve Pichois’ya paralel elinizdeki çalışma da, araştırma materyalini oluşturan birincil eserleri farklı dil ve kültürlerden seçerek aynı tezi savunmaktadır. Karşılaştırmalı edebiyatın çıkış noktası, ulusal edebiyatın gelişimine katkı sağlamaktır. Bütünü parçada görme, yaklaşımı vardır.

Ancak bu amacı, ilerleyen zaman içinde bununla sınırlı kalmaz. Aytaç’ın belirttiği gibi bir dile ait eserlerin değişik dillere çevrilmesine ve edebiyatlar arasındaki etkileşime bu yolla her daim olanak sağlar (bkz. Aytaç, 2003: 9). Karşılaştırmalı edebiyat, edebiyatlar arasında ele alınan konuların etkileşim boyutunu ve yöneliminin de özünü koruyarak araştırmayı ele alır. Sakallı bu kavramı tanımlarken karşılaştırmının temelinde yatan benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesinin yeterli olmadığını savunur ve bu ilişkideki nedeni açıklamanın ve *genel görüngüleri aydınlatmanın* gereğinden söz eder (bkz. Sakallı, 2012: 241).

Karşılaştırmalı edebiyat ile ilgili yapılan ilk tanımlar ve saptamaların her geçen gün şekillendiği, farklı yönleri evrildiği görülmektedir. (bkz. Akbulut, 2017)<sup>3</sup> Özellikle tanımdan yola çıkarak karşılaştırmalı çalışmaların farklı diller ve kültürler arasında yapılması gerektiği sınırlılığı günümüzde tartışmaların odak noktalarından birini oluşturmaktadır. Rousseau ve Pichois da bu görüşe yakın bir tanımlama içerisindedirler. Onlara göre, *insan ruhunun hususi fonksiyonu olarak* ele alınan karşılaştırmalı edebiyatı *daha iyi anlayabilmek için tarih, eleştiri, felsefe* ve psikoloji

---

<sup>3</sup> Karşılaştırmalı edebiyat bilimini genel hatları ile görsel kılan çalışma için bkz. Akbulut, N., “Karşılaştırmalı Edebiyat ve Germanistik”, Gazi Üniversitesi Karşılaştırmalı Edebiyat Topluluğu Açılış Konuşması, Yer: 75. Yıl Toplantı Salonu; Tarih: 19.10.2017, Saat: 17:30-18:00, Gazi Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Yenimahalle/Ankara.

gibi disiplinlerden faydalanarak *analitik tasvir, yöntemsel ve ayrımsal bir karşılaştırma, dilbilimler arası ve kültürlerarası edebi hadiselerin suni bir yorumlama* şeklinde yapılmasını öğütlerler (Rousseau ve Pichois, 1994: 184). Sadece farklı kültürler değil farklı disiplinler de edebiyat ile iletişime geçmelidir. Bu noktadan hareketle de çocuk kitapları farklı kültürel ve edebi özellikleri ile karşılaştırılır.

İlk temsilcisi Çek asıllı René Wellek olan Amerikan Ekolü'nün savına göre, karşılaştırmalı çalışma için farklı kültür ya da farklı bir dile, aynılığa gereksinim yoktur. Disiplinlerarasılık ve türlerarasılık bağlamında düşünüldüğünde, bu durumda bir tür karnavallaşma<sup>4</sup> söz konusudur. 1998 yılında IV. Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat sempozyumunda, sempozyum sekreterliği yapan Türkolog Tekşan, karşılaştırmalı edebiyatı tanımlarken öncelikle en az iki eserin olmasına vurgu yapar ama bu iki eserin farklı dillerden seçilmiş olmasına dikkat çekmez. Tekşan, farklı veya aynı dilde yazılmış olan eserlerin *konu, motif, düşünce, yapı ya da biçim bakımından* incelenebileceğini söylerken bu eserler arasında *ortak, benzer ve farklı yanları tespit etmenin* karşılaştırmalı çalışmanın belli bir aşamasını oluşturduğunu anlatır. Yapılan tespitten sonra *benzerliklerin veya farklılıkların nedenleri üzerinde durmanın, alıcı ile verici arasında yorumlar* yapılmasının önemini vurgular (bkz. Tekşan, 2011: 21). Tanım içerisinde de bu özellikleri sıralar. Bu tanımlamanın içerisinde en az iki eser yanında hangi açılardan eserlere bakılabileceği ile aynı dilde karşılaştırmalı çalışmalar yapılabileceği de detaylandırılmıştır. Hatta bu açıklamalarda farklı türler arasında karşılaştırmalı çalışmanın da yapılabileceğini söylemekle birlikte aynı yazarın farklı eserleri arasında ya da farklı dönemlerdeki eserleri arasında da karşılaştırmalı çalışmalar yapılabileceğinin de sinyali verilmektedir. Günümüzde bu bakış açısının bazı kesimlerce eleştirildiği, bazıları tarafından desteklendiği bilinmektedir (bkz. Tekşan, 2011).

Karşılaştırmalı Edebiyat çalışmalarının bilimsel düzeyde ortaya çıkışı ve ilerleyişi bu alanın tanınması ve öneminin her geçen gün daha da fark edilir olması açısından dikkat çekici bir noktadadır. Karşılaştırmalı edebiyat bilimi, edebi metinleri belli bir teori ve kuram doğrultusunda inceleyen ve değerlendirmelerde bulunan *edebiyat biliminin dalıdır* (bkz. Tekşan, 2011: 20). Akbulut'un (2017) özetlediği gibi: Batı

---

<sup>4</sup> Karnavallaşma sözcüğü türlerin iç içe olma halini açıklayan, bir tür içinde diğer tür(ler)in izlerinin bulunması adına kullanılan bir kavramdır. Daha detaylı bilgi için bkz. Parla, J. (2008). *Türlerin 'komik'leşmesi, ya da karnavallaşması*. Don Kişot'tan Bugüne Roman. İstanbul: İletişim Yayınları, s. 60-72.

edebiyatında, edebiyat tarihi, edebiyat kuramları ve edebiyat yöntemleri edebiyat biliminin üç ayağını oluştururken yaklaşık son kırk yıldan beri dördüncü alt disiplin olarak karşılaştırmalı edebiyat da dâhil edilmektedir. Karşılaştırmalı edebiyat biliminin aslında Türk edebiyatının gelişimine hizmet etmesi amaç edinildiği görüşü savunularak, Türk edebiyatının alt birimi olması yönünde görüşler bulunmaktadır. Ancak karşılaştırmalı edebiyatın bugün geldiği nokta, bu bakıştan çok daha fazlası olarak karşımıza çıkar. (bkz. Rousseau, Pichois, 1994). Sakallı, karşılaştırmalı edebiyatın sadece edebiyat ile sınırlı kalmadığını, sanatın tüm türlerinin birbiriyle karşılaştırılmasını kapsayan bir gelişim gösterdiğini aktarır:

Karşılaştırmalı yazınbilim, yazınla sınırlı kalmayarak diğer sanat türleri bağlamında anılan alanlara yoğunlaşması, izlek, motif, ve temaların salt yazın tarihi içindeki gelişim biçimlerini değil, kültür tarihi içindeki serüvenini açığa çıkarabilir. Böylesi araştırmalar, karşılaştırmalı yazın bilimini sadece yazın ve sanat tarihi ile sınırlamayacak, aksine bu bilim dalını genel sanat ve kültür tarihi araştırmaları içine yerleştirecektir. Bu anlamda karşılaştırmalı yazınbilimi olarak değil genel anlamda ‘kültür bilimi’ olarak daha da yetkinleşecektir (Sakallı, 2006: 231).

Ayrıca bu konuda *karşılaştırma, ulusal üstü değerlendirme, komparatistiğin temel ilkesidir* diyen Aytaç (1997: 12), Şerif Hulusi’nin 1937 yılında “Siyasal, İlim, Sanat” dergisinde yayınlanan “Mukayeseli Edebiyat” başlıklı makalede ulusal edebiyat tarihinin sunduğu bilginin sınırlılığından söz ettiğini aktarır (bkz. Aytaç, 2003: 17). Tekşan ise, eski dönemlerdeki gibi yakından başlayan ve uzağa doğru giden bir etkilenmenin günümüz iletişim çağında artık olmadığını belirterek, *kimin kimden ne oranda hangi yollardan veya hangi vasıtalarla etkilenmiş olduğu meselesinin önemli olduğu* üzerinde durur (bkz. Tekşan, 2011: 3). Bu bağlamda karşılaştırmalı edebiyat pek çok disiplin ile etkileşim içindedir. Gerek kendi alanına yakın gerek uzak olsun özellikle bir alanın herhangi bir diğer alan verileri ile etkileşimde olması çok yönlülüğü beraberinde getirir. ‘Bilimin konusu olma yeterliliğine’ kavuşan çocuk ve gençlik edebiyatı, karşılaştırmalı edebiyatın yan alanı olarak özerk bir edebi alan oluşturur. Özellikle günümüz dünyasında çocukluk döneminden başlayarak pek çok değerın karşılaştırmalı edebiyat yöntemleri kullanılarak verilmesi çocukların kendilerinden farklı olanı anlamasına ve çağa kolay ayak uydurmalarına katkı sağlar. Karşılaştırma ile çocuk daha ilk metinlerden yola çıkarak farklı olanı algılar, özümser, doğal bir olgu olarak karşılar. Bu nedenle çocuk ve gençlik edebiyatının karşılaştırmalı çalışmalarla verilmesi daha küçük yaşlardan çocuğun varolan/oluşacak önyargılarına karşı bir etken olarak görülebilir. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü’nde hem ulus edebiyatını güçlendiren hem

de edebiyata yeni sunumlarla değişik perspektifler kazandıran çocuk ve gençlik edebiyatı yan alan programları da bu birlikteliğin gerekliliğini ve önemini gösterir çalışmalar la dikkati çeker.

Karşılaştırmalı edebiyat araştırma ve çalışmalarında önemli olan, ki bunlar ister genel ister ulusal edebiyat olsun, ister okul öncesi, ister çocuk ve gençlik edebiyatı alanında olsun önemli olan incelenen ya da karşılaştırılan metinlerin birbirleri ile aralarında benzerlik, paralellik ya da ortak noktalarda buluşup buluşmadıklarıdır. Böyle bir çalışmayı gerçekleştirecek araştırmacıdan; Türk, Alman ve İngiliz kültürü ile tarihi hakkında akademik donatıma sahip olması kadar o ülkelerde yaşamışlığı da beklenir.

Karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının amacı; uluslararası bağlamda kültürü oluşturan örf, adetler ve gelenekler ile dil, din, ahlak anlayışı, halk bilimi (folklor) ve bunun gibi öğelerden söz ederek özellikle sanat ve edebiyat alanlarında karşılıklı alışveriş, etki-etkilenme şeklinde olduğuna dair açıklamalarda bulunmaktır. Bu da kişide kendi ülkesinden, kendi kültüründen, kendi edebi ve sosyal yaşamından farklı olanı tanıyarak, belli bir eleştiri ruhu geliştirmesini, kendine ait olana, yabancıyı tanıdıktan sonra tıpkı bu çalışmada olduğu gibi, başka gözle bakmasını sağlar. Akla milli ve manevi değerlerin okuru yerel/milliyetçi kıldığı akla gelebilir. Bu durum ise evrensel değerlerle çatışır. Ancak şunu bilmek gerekir. Milli olunmadan evrensel dönüşmenin mümkün olunamayacağı savunulur. Her ne kadar geleneksel değerler evrensel değerlerle çatışmış gibi algılansa da aslında birbirine diyalektik açıdan bağlantılıdır:

Eleştiri teorisi, kültürel çalışmalar ve karşılaştırmalı edebiyat hakkında yapılmakta olan çağdaş tartışmalara iki şekilde müdahalede bulunuyor: Birincisi, çevresel ya da Batılı-olmayan geleneklere dair güncel algılama tarzlarına karşı çıkan bir eleştiri geliştiriyor; ikincisi de bu gelenekleri kendi kendilerini temsil etmeye teşvik etme amacıyla farklılıkları yapıcı bir biçimde öne çıkarmaya çalışıyor. (...) gelenek ile modernlik arasındaki kopukluk modernleşme projesinin işlevidir; modernleşme projesi modern toplumların geleneksel unsurları tamamen ortadan kaldırdığını ve ters yönde de, geleneksel toplumların hiçbir modern özellikleri olmadığını varsayar. Ben bu kavramlara ayrı değil aralarında bir süreklilik olan, birbirlerine taban tabana zıt değil diyalektik biçimde bağlantılı olan kavramlar olarak bakmak istiyorum. (Jusdanis, 1998, 14).

Karşılaştırmalı edebiyatın işlevine gelince; küresel kapsamda dil ve edebiyat bilgisinin yanı sıra bireylerde, edebiyat estetiği ve kültür bilimi ile birçok disiplinin eleştiri kuram ve yöntemleriyle donanımlı olmayı sağlar. Özellikle farklı edebiyatlarda, yanlış ya da eksik bilgilenme sonucu ortaya çıkan önyargıları ve



klişeleri keşfetmeye ve daha sonradan bunları sorgulamak üzere zayıflatılmasına dair yeni fikirler oluşturmaya katkıda bulunur. Ek olarak her şeye karşı eleştirel bir düşünce tarzı geliştirmeye, ortaya çıkan sorunları belirli sınırlılıklar ve yöntemler dâhilinde derinlemesine ele alarak saptamalar yapmaya; geleneksel/modern/postmodern bağlamdaki değerlendirmelerle tespitlerde bulunmaya yardımcı olur. Bu alanda yapılan çalışmalar bilgileri destekler nitelikte olduğunu göstermektedir.

## **1.2. KARŞILAŞTIRMALI EDEBİYAT ÇALIŞMALARININ BATIDAKİ GELİŞİM SÜRECİ**

Karşılaştırmalı edebiyatın bilimsel bir zeminde var olma sürecine bakıldığında bütün diğer yenilikler gibi önce koşulların hazır olması ve gelişim aşamasını tamamladıktan sonra kendine bir alan oluşturur. ‘Karşılaştırma’, önce fen bilimlerinde uygulanır, sonra adı konur; ancak ondan sonra sosyal bilimlerde de uygulama ve kavram olarak yerini alır. 18. yy. sonu ile 19. yy. başı Avrupa’sındaki ulusların bağımsızlık mücadelesi içine girmesiyle ve her ulusun kendi kökeni hakkında bilgi edinme yoluna gitmesi ve türlü araştırmaların sonucu oluşan ilk karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları, milliyetçi/ulusalcı bir yapı sergiler.

Terimin ilk kullanımı 1827’de Fransa’da Villemain ve hemen ardından Van Tiegem, Jean Jacques Ampère, Rhilarète Chasles tarafından olur. 1850’li yıllardan sonra gelişme merkezi İsviçre’ye kayar. Akademik anlamda ilk karşılaştırmalı edebiyat eğitiminin verildiği ilk kürsü Sakallı’nın açıkladığı gibi, 1865 yılında Genf Üniversitesinde kurulur (bkz. Sakallı, 2012: 23). 1878 yılında Paris’te, başkanlığını Victor Hugo’nun yaptığı uluslararası karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının paylaşıldığı bir kongre düzenlenir. Bu, Aydın’ın da altını önemle çizdiği gibi, karşılaştırmalı edebiyat alanında yapılan ilk kongre olarak tarihe geçer (bkz. Aydın, 1999: 24). Daha sonraki dönemlerde ise Baldensperger, Paul Hazard, Mme de Stael gibi isimler karşılaştırmalı çalışmaların gelişmesini destekleyen önemli isimler olarak bu alandaki yazılarda yerini alırlar.

İngiltere’deki karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarına bakıldığında terimin ilk kez kullanımı Henry Hallam’la olur. İngiltere’de ikinci isim olarak öne çıkan Matthew Arnold karşılaştırmalı çalışmaları etki-etkilenme bağlamında değerlendirir. H.M.

Posnett, ise karşılaştırmalı yöntem bağlamında katkı sağlar (bkz. Sakallı, 2012: 21-32; Aydın, 1999: 30-35). *Ona göre karşılaştırma bir ulusal edebiyatı bir diğeriyle karşılaştırma değil, edebiyatla ilintili sosyal gelişimin çeşitliliğini korumaktır* (Aydın, 1999: 30). İngiltere’de ilk karşılaştırmalı edebiyat kongresi 1975’de düzenlenir ve bu kongre esnasında İngiliz Karşılaştırmalı Edebiyat Derneği (BCLA) kurularak 1977 yılında [bu dernek] [U]luslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Derneği’ne üye olur (Aydın, 1999: 35). İngiltere’de *antik edebiyatın eleştirilip çağdaşların cesaretle övülmesiyle başlayan tartışmalar XVIII. yy.da Alman edebiyatına sıçrar* (Aytaç, 2003: 24).

Almanya’da karşılaştırmalı edebiyat anlayışı erken dönemde oluşmasına karşın bir bilim dalı olarak tarih sahnesinde yerini alması daha geç bir dönem olan 19. yy’a rastlar. Morhof, Max Koch, Lesing, Herder, Leibniz, Goethe bu disiplin çalışmalarının hem Almanya’da hem Avrupa’da hem de dünya genelinde gelişmesinde düşünsel rol oynayan önemli isimlerdir (bkz. Rousseau, Pichois, 1994: 41; Aytaç, 2003: 23-30; Aydın, 1999: 25-30). Özellikle ön plana çıkan Schlegel Kardeşler, Aytaç’ın da vurguladığı gibi, bu tür çalışmalara daha çok “modern edebiyatın birliği”ni sağlamak açısından bakarlar (bkz. Aytaç, 2003: 23-25). 18. yüzyılın sonu ile 19. yüzyılın başında karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları, tüm Avrupa edebiyatların temelinde var olan *Antik Roma ve Yunan edebiyatlarını her bir ulusun nasıl değerlendirdiği* ve her bir ulusun bu edebiyatları, ne kadar kendi ulusal edebiyatlarına dâhil edebildiği yönündedir. Bu açıdan alanının bazı uzmanlarınca Goethe ile “Weltliteratur” yani bir “dünya edebiyatı” düşüncesi ortaya atılır ve bu da geniş kesimlerde yankı bulur.

II. Dünya savaşının patlak vermesiyle farklı ülkelere sığınan Avrupalı aydınlardan Amerikan Komparatistiğinin kurucusu olarak bilinen René Wellek de söz konusu kavramı benimseyerek devam ettirir. Amerikan Komparatistiğinin, diğer bir deyişle “Atlantik Ötesi Karşılaştırmalı Edebiyat”ın iki temel ilkesi ön plana çıkar. İlki, dünyadaki öteki kültürleri tanıma ilkesi; ikincisi ise Antikiteden 20.yy’a kadar olan süreçte estetik değerlerin korunma düşüncesidir (Ülsever, 2005: 29). Amerika’daki karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının 19.yy’ın sonunda başlamasına karşın Avrupa’ya kıyasla daha hızlı bir ivme kazandığı görülür. Bunun nedeni *farklı kültür ve etnik unsurları bir arada barındıran dikkat çekici toplum yapısıdır*. Ayrıca Günümüzde karşılaştırmalı çalışmaların yoğun bir şekilde yapıldığı ülke olarak hala ön sıralarda yer almasının nedeni olarak da bu durum gösterilir (Aydın, 1999: 35). 1962’de kurulup

ilk toplantısını 1965'te gerçekleştiren Amerikan Karşılaştırmalı Edebiyat Derneği (ACLA) sadece edebiyat ile değil felsefe, tarih, dilbilim, müzik, sanat ve folklor gibi yakın alanlarla da ilgilenmektedir (bkz. Aydın, 1999:124-127).

### **1.3. TÜRK EDEBİYATINDA KARŞILAŞTIRMALI EDEBİYATIN İZLERİ**

Türk Edebiyatı'na bakıldığında Tanzimat dönemi sanatçılarının özellikle Fransızcadan yaptığı çevirilerin ilk karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları olduğu belirtilmektedir (bkz. Ülsever, 2005: 37). Aynı zamanda 20. yüzyıla kadar olan çalışmalarda tercüme eserlerin batıyı tanıtmaya işlevselliğini sürdürdüğü görülür. 1943-1960 yılları arasında bir Fransız Dili Edebiyatçısı olan ve İstanbul Üniversitesi Fransız Dili Edebiyatı Bölümünde karşılaştırmalı edebiyat dersleri veren ve bu alanda çalışmalarda bulunan Cevdet Perin'in ile 1990'lı yıllarda Ankara Üniversitesi Batı Dilleri Edebiyatları Alman Dili Edebiyatında yürüttüğü ders ve yaptırdığı çalışmalar ile Gürsel Aytaç, yine aynı şekilde Anadolu Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalında yürüttüğü ders ve lisansüstü çalışmalar ile Ali Gültekin'in bu alandaki çalışmaları da akademik anlamda yapılan ilk komparatistik çalışmalar sayılabilir.

Türkiye'de ilk kez karşılaştırmalı edebiyat bölümü 1996 yılında Murat Belge tarafından İstanbul Bilgi Üniversitesi'nde, lisans düzeyinde özel üniversite kapsamında açılır. 2000 – 2001 öğretim yılında ise ilk kez bir devlet üniversitesi olan Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi çatısı altında Ali Gültekin ve çalışma arkadaşları tarafından bir Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü kurulur. Şu anda hem lisans hem yüksek lisans hem de doktora eğitimi veren bu yeni bölüm, ilkeleri doğrultusunda ilerlemek ve amaçlarını her geçen gün daha iyi bir şekilde gerçekleştirebilmek için sürekli “ulusal üstü” anlayışla ulusal ve uluslararası alanda bilimsel etkinlikler düzenlemektedir. İlki 2002 yılında düzenlenen I. Ulusal Karşılaştırmalı Edebiyat Kongresi, daha sonraki yıllarda uluslararası bir kimlik kazanarak devam etmiştir. Konya Selçuk Üniversitesi Karşılaştırmalı Edebiyat Bölümü tarafından VI. Uluslararası Karşılaştırmalı Kongresi göstermiştir ki, alana ilgi ulusal ve uluslararası düzeyde artmış ve farklı disiplinlerden katılımcılarla karşılaştırmalı çalışmalar geniş yankı bulmuştur. Yüksek Öğretim Kurulunca (YÖK)

onaylanıp açılan özel ya da devlet üniversitelerinin hangilerinin olduğu, bölümlerin açılma tarihleri ile hangi düzeyde eğitim verdikleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Yıl	Özel/Devlet	Bulunduğu Şehir	Üniversite Adı	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora
1996	Özel (ilk)	İstanbul	Bilgi Üni.	X	x	
2000	Devlet (ilk)	Eskişehir	Osmangazi Üni.	X	x	x
2006	Özel	İstanbul	Koç Üni.	X		
2009	Devlet	Konya	Selçuk Üni.	X		
2009	Özel	İstanbul	Yeditepe Üni.		X	
2009	Özel*	İstanbul	Fatih Üni.			X
2012	Devlet	İzmir	Dokuz Eylül Üni.	X	X	
2014	Devlet	Mersin	Mersin Üni.	-		
2015	Devlet	Sivas	Cumhuriyet Üni.	-		
2019	Vakıf	İstanbul	İbn Haldun Üni.	X		

Tablo 1: YÖK (2019) verileri

\*Söz konusu bölüm daha sonra kapatılarak İstanbul Üniversitesi çatısı altına alınmıştır.

Şu anda Türkiye'de, bazıları sadece İngilizce karşılaştırmalı edebiyatla sınırlı kalırken bazıları da birkaç dilde karşılaştırmalı çalışmalar yürüten Selçuk Üniversitesi, Bilgi Üniversitesi, Koç Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi bünyelerinde bölümler açmış, lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitimler sürdürmektedirler. Görüldüğü üzere lisans, yüksek lisans ve doktora programları açılan üniversitelerin sayısı ilginin oldukça yoğun olması üzerine son 15 yıl içinde süratle artmıştır. Açılan üniversitelerdeki karşılaştırmalı edebiyat bölümlerinin kurulma amaçlarına bakıldığında gerek Eskişehir Osmangazi Üniversitesi gerek

Konya Selçuk Üniversitesi ve gerekse de İstanbul Bilgi Üniversitesi, bölümü açma amaçlarının birden fazla dil ve edebiyatı, sanat ve kültürel bağlamda ele alarak uluslar üstü anlayışla yapılan bilimsel çalışmalar olduğu belirtilmektedir. 2015 yılında Cumhuriyet Üniversitesi bünyesinde açılan bölüm, öğrenci alımın başlanmadan kapanmıştır.

## 2. BÖLÜM

### KAVRAM OLARAK ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI

Çocuk ve gençlik edebiyatı da tıpkı karşılaştırmalı edebiyat gibi Türkiye’de gelişmekte olan yeni bir alan olarak karşımıza çıkar. Yeni yeni uyanışların aksine hızlı gelişmelerin yaşandığı bu edebiyat alanı her ne kadar bölüm olarak Türkiye’de bir yüksek eğitim kurumunda kurulmamış olsa da son dönemlerde alana olan ilgi oldukça yoğundur. Çocuğun gelişimine hizmet ilkesinden yola çıkan bu edebiyat, çocuksu bakış<sup>6</sup> ile çocuk gerçekliği doğrultusunda ilerlemektedir. Türkiye’de gerek karşılaştırmalı edebiyat gerek çocuk ve gençlik edebiyatı gibi iki yeni alanın iç içe ele alınıp tanımlanmaya ve açıklanmaya çalışılması, çalışmanın ilkler arasında yer alması bakımından sevindirici olmakla birlikte sorumluluğu ve zorluğu açısından da bilinçli olmayı gerektirmektedir. Bu yüzden kavramsal tanımlama ve alan ile ilgili genel bakış önem taşımaktadır.

#### 2.1. ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATINA PANORAMİK BİR BAKIŞ

Türk çocuk ve gençlik edebiyatı, diğer ülke çocuk ve gençlik edebiyatlarında olduğu gibi sözlü gelenekle başlamıştır. Masal, halk hikâyesi, efsane, fabl, destan gibi türler çocuk ve gençlere özgü olan metinlerde de yer almıştır<sup>7</sup>. Bu metinler çocuk ve gençlik edebiyatına hem *kaynaklık* etmiş hem de bu alanın *temelini*

---

<sup>6</sup> Burada kastedilen olumsuz bir yargı değil, saf bir bakış ile çocuk gözünden değerlendirilen anlamında kullanılmıştır.

<sup>7</sup>Çocuk ve gençlik edebiyatının başlangıç aşamasında nesirden daha çok şiir türünde bir gelişim yaşandığı söylenmekle birlikte (bkz. Sağlam, 2009: 29) masalların da çocuk dünyasında ayrı bir yeri olduğu bilinir. Kıbrıs, özellikle masal gibi türlerden çocukların iyi bir şekilde faydalanabilmesi adına 1917’de Ahmet Cevat (Emre) tarafından “Çocuklara Hikâye Anlatma Sanatı” isimli eseri yayımlandığını aktararak çocuk edebiyatına verilen öneme vurgu yapar (bkz. Kıbrıs, 2010: 8). Bu gelişim cumhuriyetin ilanından sonra da devam etmiştir. Ancak son dönemlerde yapılan çalışmalarda masalların aslında çocuklar için yazılmadığı ve çocuğa özgü kurgu ve anlatımın yer almadığına dair akademik çalışmalar yer almaktadır. Bu nedenle masal kavramına modernlik öncesi ve sonrası şeklinde farklı bir bakış getirilebilir. Edebiyat kuramları ve eleştirisinin verileri ışığında masallar yeniden okunup yorumlanmaktadır. Fakat bu durum masalların çocuklara okunmuş olduğu gerçeğini değiştirmemektedir.

*oluşturmuşlardır* (bkz. Karabacaklar, 1983: 26). Türk Edebiyatında bu alanla ilgili gelişmelere bakıldığında, Divan edebiyatı döneminde her ne kadar çocuklar için yazılan metinlerden söz edilse de bu eserlerle ancak dolaylı yoldan bağ kurulabileceği düşünülmektedir. Tanzimat'la başlayan Batılılaşma hareketi içerisinde çocuk edebiyatına örnek teşkil edilebilecek ilk ürünler fabl ve şiir türünde ortaya çıkmıştır (bkz. Oğuzkan, 1977: 216-217; Çıkla, 2005: 94). II. Meşrutiyet'ten sonra Osmanlı aydınları, İstanbul ve İzmir'deki azınlıkların çalışmaları da dikkate alınarak (Kür 1991; bkz. Akbulut 2015) toplum ve ailede çocuğun yeri üzerine düşünülmüş, çocuğun belirli ahlak kurallarını bilen ve terbiye anlayışı yüksek bireyler olarak büyümeleri istenmiştir. Bu düşünce paralelinde, çocuklara göre/uygun olması kaydıyla bir edebiyat algısı oluşturulmuştur (bkz. Şirin, 1998a: 83; Enginün, 2007: 34).

Bu amaçla ülkemizde dönemin eğitimci, edebiyatçı ve aydınları, çocuğu bir kez daha keşfetme eğilimi içerisine girmişlerdir. Bunlara ek olarak çocuk fiziksel anlamda her ne kadar yetişkinlere benzetilse de psikolojik olarak yetişkinlerden tamamen farklı bir dünyaya sahip olduğu hakikati ile karşılaşmıştır. Bu inanç doğrultusunda Recaizade Mahmut Ekrem, Ahmet Mithat Efendi, Muallim Naci gibi Tanzimat dönemi sanatçılarının Batı edebiyatından yaptığı çeviri, adapte ve telif eserler alanın ilk eserleri olarak üretilmiştir (bkz. Gökşen, 1960: 49 ve Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi, 1977: 155). Bu tür çalışmaların ardından 1910'lu yıllarda Tevfik Fikret, İ. Alâattin Gövsa ve Ali Ulvi Elöve gibi sanatçılar çocuklar için şiir türünde eserler verir. Ziya Gökalp, Mehmet Emin Yurdakul, Mehmet Âkif Ersoy, Yahya Kemal Beyatlı, Faruk Nafiz Çamlıbel, Enis Behiç Koryürek, Orhan Seyfi Orhon, Yusuf Ziya Ortaç, Halit Fahri Ozansoy, Aka Gündüz, Ömer Seyfettin gibi birçok sanatçı çok değişik konularda çocuklar için olmasa bile çocukların seyerek okudukları şiirler ve hikâyeler kaleme almışlardır. Reşat N. Güntekin, Peyami Safa, Nimet ve Rakım Çalapala, Kemalettin Tuğcu, Mahmut Yesari, A. Ziya Kozanoğlu, Huriye Öniş, Cemal Erten ve Cahit Uçuk gibi yazarların bu alana verdikleri katkı anılmaya değer niteliktedir (bkz. Özkırımlı, 1987:331; Yalçın ve Aytas, 2002: 25).

Batılılaşma düşüncesinin ardından Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren bu alana gösterilen ilgide bir artış gözlense de bunun yeterli olmadığı söylenebilir (bkz. Şirin, 1998b: 83–85). Ancak bu alanın ortaya çıkışı, çocuk kavramının tartışılmaya başlanması, çocukların büyüklerinkinden farklı dünyalarının ve edebiyat yaklaşımlarının olduğunun ayırılmasına varılması bile önemli bir gelişme olarak görülebilir.

Bu bakışa Neydim, farklı koldan yaklaşır ve Çoluk Çocuk Dergisi'nin 2003 Mart sayısındaki makalesinde, Cumhuriyet döneminde ulus devlet anlayışına paralel, modern bir çocuk edebiyatının olması yönündeki çalışmaları ve bu durumun daha çok çeviri kanalıyla giderilmeye çalışıldığı hususunda tespitlerini belirterek Şirin'in görüşünü destekler. Burada modern olmanın bir gereği olarak çocukla ilgilenildiği ancak bu ilk basamağı oluşturacak çalışmaların "dil bilinci"ni önemsemekle birlikte çeviri üzerinden elde edildiğini dile getirir (bkz. Neydim, 2003b: 31).

Türk çocuk ve gençlik edebiyatının bilinçli olarak ortaya çıkışının, 1910'lu yılları bulduğu söylenmekle birlikte (bkz. Gültekin, 1996: 83) 1928 yılında Harf İnkılâbı'ndan sonra dergi ve gazeteler, toplumun gelişmesine katkı sağladığı gibi bu alana da büyük hizmet vermişlerdir. Her ne kadar yenileşme cereyanı içerisinde 1869'lara kadar gazete ve dergicilik faaliyetleri götürülse de tam anlamıyla çocuk dergilerinin yayınlanmaya başlaması 1960'lı yılları bulmuştur. Çocuk dergileri aracılığıyla yapılan yarışmalar, roman ve hikâye türünde de önemli atılımların olmasını sağlamıştır (bkz. Okay, 1999: 216-217).

60'lı yıllarda Doğan Kardeş Yayınları tarafından çocuk romanı yarışmasının düzenlenmesi, alan edebiyatı adına önemli bir gelişme olarak karşımıza çıkmaktadır. Yarışmanın sonunda Mehmet Şeyda'nın *Bir Gün Büyüyeceksin* (1966), Vala Nurettin ve Nihal Karamağaralı'nın *Korkusuz Murat* (1966) ve Talip Apaydın'ın *Toprağa Basınca* (1966) adlı yapıtları ödül kazanmıştır (bkz. Gültekin, 2007: 18).

1970'li yıllarda da çocuk ve gençlik yazını ile ilgili ödüllü yarışmalar yapılmaya devam etmiş ve dikkati çeken bir konu olarak gündemde kalmıştır. Bu yarışmaların bir diğer faydası da eserlerin daha dikkatli kaleme alınması ve resimleme, kâğıt kalitesi, yaş düzeyi gibi unsurlara daha çok dikkat edilmesidir (bkz. Özkırımlı, 1987: 332). 70'li yılların en büyük gelişmelerinden bir diğeri de 1979 yılının Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü tarafından Dünya Çocuk Yılı olarak kabul edilmesidir (bkz. Kabacalı, 1983: 18). Bu önemli gelişme, bir kısım yazarı harekete geçirir. İlk adımlar aşağıdaki başlıklar çerçevesinde atılır:

- *Ulusal bir çocuk yazınının yaratılması,*
- *Çocuklarımıza kendi kültür kaynaklarına dayalı kitaplar hazırlanması*
- *Dünya klasiklerinin daha titiz bir seçim ve çeviriyle Türkçeye kazandırılmasıdır* (Gültekin, 2007: 4).

Bu başlıklar altında temel çerçevesi oluşturulmaya çalışılan çocuk ve gençlik edebiyatının içerik konusu da önem kazanır. Özellikle *işbirliğini, dayanışmayı,*



*bölüşmeyi teşvik edecek, barışçı ve özgürlükçü bir görüş kazandıracak bir içeriğin bulunmasına da özen gösterilmesi* kararı alınır (Gültekin, 2007: 4). 70'li yıllarda isimlerinin sıralandığı yayınevlerinin çocuklarla ilgili bir takım çalışmalarına ek olarak çocuk dizilerinin yayımlamaya başlamasını Gültekin, olumlu bakış açısıyla değerlendirir<sup>8</sup>.

1970'li yılların atılımına karşın 1980'li yıllarda gerek sosyal gerek siyasal olaylardan etkilenen çocuk ve gençlik edebiyatında belirli aralıklarla duraksamalar yaşanır. Politik nedenlerden dolayı alanın gelişiminde yavaşlamalar olmasını Gültekin 1980'lerin başı olarak belirtirken (Gültekin, 2007: 4), Neydim (bkz. 2000: 32) bu süreci 1970'li yıllar olarak ele almaktadır. Her ne kadar duraksamalar açık bir şekilde 1980'lerin başı gibi görülse de bu süreci hazırlayan bir takım etmenler 1970'li yılları işaret etmektedir. Buna karşın 1980'lerin ortalarından itibaren Türk çocuk ve gençlik edebiyatında büyük kıpırdanışlar göze çarpar.

1990'lı yıllarda çocuk ve gençlik edebiyatı alanında büyük gelişmeler sevindirici boyutlara ulaşsa da içeriğin daha çok didaktik metinlerden meydana geldiği görülür (bkz. Gültekin, 1996: 83). Bu yıllardan başlayan bilinçlenme günümüze kadar hızlı bir ivme kazanarak varlığını ve gelişimini sürdürür. 1990'lı yıllar, sosyal tarih açısından değerlendirildiğinde pek çok yayınevinin açılmasıyla birlikte nitel bağlamda eserlerin oluşumu, alanın gerek toplumda dikkatini çekmiş gerekse de sanat alanında farkındalık yaratmıştır. Bu alanın hemen her alanda kabul görmesi yolunda daha da kararlı adımlar atılmaya başlanmıştır. Bu dönemde faaliyet göstermeye başlayan Çocuk Vakfı (1990), Çocuk Yayıncıları Derneği (1994), Çocuk ve İlkgençlik Kültürü ve Edebiyatı Araştırmacıları Derneği (1999), Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği (1994), Gülten Dayıoğlu Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Vakfı bunlardan öne çıkan bazılarıdır. Bugün özellikle Çocuk Vakfı, Gülten Dayıoğlu Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Vakfı ve Çocuk ve Gençlik Yayınları Derneği'nin yanında uluslararası Çocuk ve Gençlik Kitapları Enstitüsü'nün Türkiye ayağının açılması ve üniversitelerin bu alana bilimsel anlamda katkı sağlaması sayılabilir.

2000'li yıllara değin bu alana dair yaşanan gelişme, nitel değil nicel olarak

---

<sup>8</sup>(...) asıl sevinilecek durum ise, son yıllarda eskiden beri tanınan Varlık Yayınevi, Altın Kitaplar Yayınevi, Arkın Yayınevi, İnkılap ve Aka gibi yayınevlerinin yayımladıkları çocuk ve gençlik yayınlarına ek olarak Esi Yayınları, Koza Yayınları, Cem Yayınevi, Gözlem Yayınevi, Okar Yayınları, E-Yayınları gibi birçok yayınevinin değişik adlar altında çeşitli çocuk dizilerini yayımlamaya başlamalarıdır (Gültekin, 2007: 5).

değerlendirilmekte ve kitap sayısında artışın olmasına karşın içeriğin çocuğa özgü olmadığı konusunda da eleştirilir. Ancak her ne kadar niteliksiz çalışmaların yapıldığı konusunda eleştiri olsa da alanın ilk etapta fark edilmesi, tanınması ve yayılması konusunda yayinevleri tarafından yapılan fazla baskının önemli olduğu tarafımızca düşünülmektedir. Zaten ilk çalışmaların ortaya konmasından sonra çocuk ve gençlik edebiyatındaki çalışmaların istendik yönde gelişiminin sağlanması için kararlı ve destekleyici çabaların yer aldığı ve tavsiyelerde bulunulduğu bir döneme geçilir. Bunlara ek olarak çeşitli kurum, kuruluş, derneklerle yapılan ve daha da iyi yapılması amaç edinilen ve bir takım görüşlerin sunulduğu bir dönem yaşanır (bkz. Günaydın, 1987: 27; Erdoğan, 1993: 10; Neydim, 2003a: 31).

*Avrupa'da gelişerek bilim dalı haline gelen çocuk psikolojisi, çocuk pedagojisi, çocuk sosyolojisi ve çocuk felsefesi 20.yy. itibaren ülkemizde anlaşılmaya başlandıktan sonra (Sağlam, 2009: 22-23) çocuklar için bir edebiyat fikri ya da düşüncesi edebiyatta tartışılmaya ya da tartışılan bir konu olmaya başlamıştır. Son yıllara kadar kendine yer edinmede toplumsal istekler ve pragmatist bakış açısı yüzünden (Sağlam, 2009: 22) zorlu süreçlerle karşılaşmıştır.*

## 2.2. YENİ BİR DİSİPLİN ÇOCUK VE GENÇLİK EDEBİYATI

Türk edebiyatında çocuk ve gençlik edebiyatının ortaya çıkışı ve gelişimi ile ilgili farklı fikirler ortaya atılmıştır. Öncelikle her yeni oluşumda karşılaşıldığı gibi çocuk ve gençler için ayrı bir edebiyatın üretilmesine/yapılmasına gerek görülmediği yönünde fikirlerini ileri sürenler olmuştur. 1950'li yıllarda Nurullah Ataç, *çocuklar için yazılan kitapların büyükler için yazılanlardan ayrı olması gerektiğine inananlardan değilim* demiştir (Dilidüzgün, 2005: 38). Edebiyatımızda büyükler için yazılan pek çok eserin küçükler tarafından da okunuyor olması ile gündeme gelen bu alan sorununa dair Yaşar Kemal de kendine has görüşlerini dile getirir:

... çocuk edebiyatı denilen, o sade suya tirit şeyler her zaman gerçek yazarları isyan ettirmiştir. O çocuk edebiyatı dedikleri şeylerin çoğu edebiyat için yüzkarasıdır. Dünya edebiyatından, çocuklar için iyi elenirse dev bir çocuk kitaplığı oluşturulabilir<sup>9</sup> (Dilidüzgün, 2005: 38).

---

<sup>9</sup>Bu alıntı 1977'de Yaşar Kemal'in çocuk edebiyatının olmaması yönündeki görüşlerini belirten yazısının 6 Kasım 2005'de Vatan gazetesinin Vatanpazar ekinde tekrardan yayınlanması ve buradan alıntılanması ile ilgidir.

Yaşar Kemal aynı zamanda Çehov'un çocuklar için ayrı bir ilaç olmadığı gibi ayrı bir edebiyat da olmaması gerektiği düşüncesiyle bağlantılı olarak *çocuklar için edebiyat yaparken bu dozu tutturabiliyor muyuz? İşte bütün sorun bu...* ifadesini kullanır. Bu ifadelerden çocuk ve gençlik edebiyatının olmaması gerektiği fikri değil de görelilik ilkesine uygun bir çocuk edebiyatı mantığı ile eserlerin kaleme alınmadığı yönünde eleştirilerin olduğu anlaşılmaktadır. Cemal Süreya, Wilhelm Reich'in çocukların nasıl sömürüldüğüne ve onlara kölelik ve zindan hayatı yaşatıldığına dair olan yorumlarıyla, S.Firestone'nin Ortaçağ'da çocukluk diye bir kavramın olmadığına dair ileri sürdüğü fikirlerine katılmakla birlikte *günümüzdeki gibi iyice özelleştirilmiş, karışık; biçimleri, tecimsel kuralları bulunmuş bir çocuk edebiyatı* mantığının hâkim olduğunu belirtmekle birlikte bu aşamadaki çocuk edebiyatı kavramına olumsuz yaklaşır:

Edebiyatta ayrı bir çocuk edebiyatının olmaması gerektiği kanısındayım. (...) edebiyat bir bütündür. Çocuklar da ordan kendilerine göre koparabildiklerini alırlar. Çocukları küçümsememeliyiz. Bırakalım çocuk da yüzmeyi öğrendikten sonra bizim girdiğimiz denize girsin. (...) Beni yanlış anlamıyorsunuz değil mi? (Süreya, 1987: 329).

Aslına bakılırsa Cemal Süreya çocuklar için ayrı bir edebiyat yapılmasına karşı dururken temelde çocuklara verdiği değer üzerinden bu konuya hassas yaklaşmakta ve çocuklar için yazılanların küçümseneceği düşüncesine sahip olduğundan böyle bir anlayışa karşı çıkmaktadır. Tomris Uyar, hemen her alanda yapılan bütünü parçalara ayırma durumuna edebiyatta da rastlandığını ve çocuk edebiyatının böyle bir işlev gördüğünü eleştirerek çocuk edebiyatının olmamasından yana görüşlerini belirtirken, Dilidüzgün Tomris Uyar'ın dikkatinden kaçan bir noktaya eğilerek açıklamada bulunur:

Tomris Uyar burada işçi veya göçmen edebiyatı gibi belli kitlelerin edebiyatlarını sınıflarken olasılıkla yanlışlıkla çocuk ve gençlik edebiyatını da benzer bir anlayışla sınıflıyor. Oysa çocuk edebiyatının varlığı yalnızca ele alınan konular bakımından ayrımlaşan bir edebiyat değildir. Çocuk edebiyatının hedef kitlesi, diğer hiçbir grup edebiyatında olmadığı gibi özelliğidir, özeldir: o çocuktur. (...) Bu nedenle diğer grup edebiyatlarıyla çocuk edebiyatını aynı katmanda değerlendirmemesi kanısındayım (Dilidüzgün, 2005: 38).

Dilidüzgün'ün çocuk edebiyatının ortaya çıkış nedeninin çocuğun gerçeklerinin, dünyayı alımlama ve algılama biçiminin yetişkinlerinkinden farklı olduğunu dile getiren görüşlerine paralel olarak (bkz. Dilidüzgün, 1996: 23-26) Şirin de aydınların çocuk edebiyatı alanının neden olmaması gerektiğine dair fikirlerini aktararak bu alanın geçiş dönemi olarak düşünülmesini ve edebiyat paydasından ayrı olmaması yönündeki bakışını açıkça ortaya koyar:

Türkiye’de edebiyat-çocuk edebiyatı tartışmalarının açmazı büyük çoğunluğu çocuklar için hiç yazmamış yazarların edebiyatın bütünlüğünü öne çıkararak, çocuk gerçekliğine ve çocuğa göre yapılacak edebiyatın gereğini yok kabul etmelerinden kaynaklanmaktadır.

Oysa çocuk edebiyatı, edebiyat okurun yetişmesini sağlayan geçiş dönemi edebiyatı olarak, edebiyat bütünüün dışında düşünülmemesi gereken bir edebiyattır (Şirin, 2007a: 55).

“Edebiyat edebiyattır” diyen Zengin, çocuklar için ayrı bir edebiyat olmaması gerektiğini dile getirmesine karşılık detaylı düşünüldüğünde durumun karışık bir hal aldığına da vurgu yapar ve bu alanın hem olması hem de olmaması gerektiğine dair belirsiz bir görüş ortaya koyar:

Çocukların hoşlandığı ile büyüklerin takdir ettiği arasında bazı farklılıklar olduğu da bir gerçek. Hem olur, hem olmaz gibi garip bir cevap veresim geliyor. Çocuklar için ayrı bir edebiyat olmaz belki, ama genel manada edebiyatın içinde çocukların hoşlanacağı konular olur... İlgî ve bilgi alanı, yoğunluğu bakımından bir farklılık olsa gerektir... Bununla birlikte çocukla büyüğün zaman zaman aynı hoşlanışta, aynı beğenişte ve aynı paydada birleştikleri olur. Bunun ötesinde kesin hükme varmak doğru olmaz kanaatimce... İdrak ve hoşlanış sebepleri değişik olabilir ama genel manada edebi lezzet ortaktır bence... (Zengin, 1987: 332).

Zengin çocukların duygu, düşünce dünyalarının farklı olabileceği ve bu düşüncelerini dile getirirken de daha farklı sözcüklerle ve eserlerin farklı bilgi yoğunluklarında olması gerektiği kanısını taşımakla birlikte zaman zaman hem büyük hem de çocukların aynı eserleri okuyarak keyif alacağını söyler ve onları aynı payda içinde birleştirir. Akengin de tıpkı Zengin gibi çocuk edebiyatının olması ya da olmaması hususunda kesin bir yargı belirtmezken bu alanda yapılacak usulsüzlüklere karşı da tedirginliğini belirterek açıklamada bulunur:

çocuklar için ayrı bir edebiyat olamayacağı iddiasında bulunmak istemiyorum (...) “Çocuklar İçin Edebiyat” diye yola çıkıp da kolaya kaçmak, pedagojik öğütler çerçevesinde kalmak şeklinde bir yanlış anlayışın kendine piyasa edinmesi gibi bir “Çocuk Edebiyatı” tehlikesinin varlığını seziyorum (...) Genel kültür esprisine genel edebiyatın inceliklerine erişmeden bir çocuk edebiyatı yapmaya yönelen kalemlerin üreteceği eserleri “çocuk edebiyatıdır” mazereti kurtarmaz (Zengin, 1987: 311).

Akengin de tıpkı çocuk edebiyatının olmaması gerektiğini savunan aydınlar ya da olup olmaması konusunda kararsızlığı dile getirenler gibi temelde çocuğun “çocuk edebiyatı” kavramı içerisinde küçümsenmesini ve edebiyat zevkinden uzak öğüt dolu metinlerin çocukların önüne koyulması yönündeki endişesini paylaşmaktadır. Dünyada uluslar arası bağlamda çocuklar için “resmî” bayram yapan tek ulus ve tek ülkenin Türkiye olduğunun altını çizen Tarık Dursun K., çocuk edebiyatının varlığı konusunun hala bir sonuca ulaşmadığına ve bu durumu çözecek

mercilerinin ülke yöneticileri ve eğitimcileri olması gerektiğine vurgu yaparak eleştirir:

Kuşkusuz, bu olguda en büyük pay, o ülkelerin yöneticileriyle eğitimcilerine düşüyor. Bizim ülkemizin dışında (sanmıyorum) başka bir ülkede bizdeki kadar çocuk üstüne sloganlar atılsın, özdeyişler sıralansın. Yeri geldi mi çocuk diyoruz, yere göğe sığdıramıyoruz. “Yarınlarmız” , “Ümidi vatan”, “Çocuklar aziz vatan malıdır”lar, hep lafta. Uygulamaya geldi mi, o büyük büyük lâfların sahiplerini ortalıkta göremiyorsunuz (...) evet, çocuklar için bir edebiyat vardır. Ama biz bunu hep yanlışlıklarla sürdürüyoruz. Bugüne dek adlı adsız, ünlü ünsüz yazarlarımızın çocuk edebiyatı adına verdikleri ürünlere bakın, bu kocaman yanlışlığı hemen görürsünüz (Dursun K., 1987: 319-320).

Birlik ve beraberlik duygularının yoğun olduğu bir ülkedir Türkiye. Bu açıdan bakıldığında Türkiye'nin geleceği ve vatanın koruyucuları olarak bakılan çocuklara dair çalışmaların yapılması gerektiğini ancak bu gibi söylemlerin lafta kalmamasını ön plana çıkaran Tarık Dursun K., dünyada çocuklara değer veren, bunu her şekilde ifade etmeye çalışan ve onlara has tek bayramı Türklerin kutladığının üzerinde durur. Ülkenin geleceği konusunda çocuklara güvenildiğini ancak o döneme kadar çocuklar için üretilen metinlerin yanlışlarla dolu olduğunu belirten dursun K., piyasada çocuklar için var olan metinlerden yola çıkarak böyle bir değerlendirmeyi yaptığını söylemekle birlikte bu durumun düzeltilmesinde ülke yöneticilerine de büyük görevlerin düştüğünün altını çizmektedir. Çocuk ve gençlik edebiyatının köklü yazarları arasında yerini alan Gülten Dayıoğlu sanatçı bakışıyla ve uzun yıllar çocuklara yazan biri olarak çocuklar için ayrı bir edebiyat türü var mıdır? sorusunun sorulmasını yadırgadığını ve böyle bir ayrımı kabul etmeyenlerin amaçlarının ne olabileceğini bilmediğini belirtirken (bkz. Dayıoğlu,1987: 317) Demir, edebiyatın hayalin neticesinde ortaya çıktığını söyler. Bunlara ek olarak Demir yaş ile hayal gücü arasındaki ters orantıya değinir ve hayal gücünün bu aşamada en çok çocuklar tarafından üretildiğini örneklerle aktarır:

İnanıyorum ki her edebiyat eseri, (ne kadar gerçekçilik iddiasında bulunursa bulunsun) bir hayalin neticesidir. Çocuk deyince akla oyun ve hayal gelmez mi? Çocuklar için sehpa gemi, sandalye otomobil, küçük bir tahta parçası at, kâğıtlar uçak değil midir? Bir hayalin neticesi olan edebiyat eseri ile hayâl içerisinde, kendini büyüklerinin yerinde hisseden ve arzulayan çocuk arasında bir yakınlaşma ve kaynaşma var ise o eser çocuk edebiyatı ürünüdür, deriz (Demir, 1987: 319).

Demir özellikle çocukların yetişkinlerden ayrı dünyalarının olduğunu vurgulamaktadır. Gerçekten de bir yetişkinin çevresindeki herhangi bir eşyayı daha çok yarar ilkesi bağlamında ele aldığı düşünülürse bu durumun çocuk dünyasında ayrı yeri olabileceği bilinmektedir. Her bir yetişkinin biraz sorguladığında,

çocukluklarında farklı eşyaları çok değişik görevlerde kullanarak oyunlar oynadığının veya oyun malzemesine dönüştürdüğüünün bilincine rahatlıkla varılabilir. Çocuklar için ayrı bir edebiyat geliştirmenin çocukta okuma alışkanlığına etkisi olduğunu dile getiren Çokum'un yanı sıra Zehra İpşiroğlu, yetişkin edebiyatı gibi bu alanın önemsenerek eleştiri boyutuna değinir ve iki farklı yol önerisinde bulunur. İlki okur odaklı eleştiri kuramlarından biri olan alımlama estetiği; ikincisi ise tarihsel koşullar ve ortam göz önünde bulundurularak yapılan yorum bilimsel yaklaşımdır (bkz. İpşiroğlu, 2007: 175). Bu yorumlamada da çocuk edebiyatının çok farklı bir boyutu ele alınmakta ve eleştiri kuramları bağlamında çeşitli önerilerde bulunmakla birlikte İpşiroğlu, bu alanın düşünce sistematığı içerisinde farklı bir yerinin olduğunu da kabullenmiş görünür. Çocuk edebiyatının varlığını kabul edenlerden biri olan Tamer ise bu alanın değerlendirme ölçülerinin ne olması gerektiği yönünde de saptamalarda bulunur:

Çocuklar için ayrı bir edebiyat olduğuna inanıyorum. Büyükler için kitap yazarken kural tanımayabilirsiniz; kendi kurallarınızı kendiniz getirebilirsiniz. Edebiyatın gelişmesini, zenginleşmesini sağlayan nedenlerden biri de budur belki. Ama çocuklar için kitap yazarken belirli bazı kurallara uymak, bazı deneyimleri göz ardı etmemek gerekiyor. Bence önemli olan, çocuğun hayâl gücünü genişletmek, ona anadilinin tadını kavramasında yardımcı olmak, güzellikleri göstermek, insan sevgisinin ve değerinin vazgeçilmezliğini anlatmak... Çocuk edebiyatını değerlendirirken benim ölçülerim bunlar (Tamer,1987: 330).

Çocuk için yazmanın büyükler için yazmaktan daha zor olacağı vurgusunu yapan Tamer, bu noktada çocuk söz konusu olduğunda hoyratça yazılmaması ve Türk dilinin güzelliklerinin çocuklara eserler aracılığıyla verilmesi, dil düşüncesinin aynasıdır, mantığından yola çıkarak kitaplarda bu noktaya dikkat etmek gerektiğinin üzerinde durur. Çocuk yazınının olması ya da olmamasına dair yorumlara noktayı koymayı amaç edinen Başaran, inanılsa da inanılmasa da çocuk yazınının çocuk kadar gerçek bir olgu olduğuna vurgu yapar:

kimi ustaca yaratılmış yapıtlar hem büyüklere, hem çocuklara seslenebilir, ama bu, ayrıca bir çocuk yazını yoktur anlamına gelmez. Ruhbilimin, eğitim bilimin gerçekleri, insan yaşamının sonraki bölümünü derinden etkileyen, hatta belirleyen dönemi yadsınamaz. Çocuk yazını ürünleri, yazın sanatını çocuklaştırmak, çocuğa çocukça şeyler verip onun gelişimini engellemeye çalışmak değildir. Büyükler için yazmaktan çok daha zordur çocuklar için yazmak, çocuğun kendine özgü dünyasına girmek gerekir (Başaran, 1987: 315).

Farklı bilim dallarının değişik açılardan ele aldığı çocuğun küçümsenmemesi ve insanı derinden etkileyecek hatta geleceğine yön verecek olan dönemine daha geliştirici şekilde yaklaşılması gerektiği ve çocuğa özgü olmanın çocukça olmaktan

öte bir şey olduğunu anlatarak çocuklar için yazmanın zorluğu üzerinde durulur. Gökşen ise edebiyat kavramının tanımından yola çıkarak günümüzde geldiği noktaya vurgu yapar ve çocuk edebiyatının gerekliliğini kabul etmek durumunda olduğumuzu belirtir:

Edebiyatı sadece “sanatlı yazı” karşılığında anlamayıp da Frenklerin kullandığı “Littérature” yani “ eserler topluluğu” anlamında alsak bile - çocuklar için yazılmış veya yazılacak kitapları kasetmek üzere- bir “çocuk edebiyatı”nın varlığını ve gerekliliğini kabul etmek zorundayız. Oysa ki çocuklar için hazırlanacak şeylerin “güzel ve etkili” olmamaları için de hiçbir sebep yoktur. Asıl olan da çocuğa abur cubur; değersiz, çirkin bir takım yazıları vermek değil; tam tersine, sanat duygusu ve zevk üstünlüğü uyandıracak değerli eserlerle karşılaşmasını sağlamaktır (Gökşen, 1960: 5).

Edebiyatın her ne anlamda ve ne amaçla ele alınırsa alınsın, çocuk edebiyatının varlığının kabul edilmesi gerekliliğinin savunulmasıyla birlikte sanat duygusu ve zevk üstünlüğünün verilebileceği eserlerin de bu alana hizmet etmesi yönündeki Gökşen’in fikirleri kabul götürür niteliktedir.

Çocuk edebiyatının olmaması yönündeki görüşlerini ortaya koyan ya da çocuk edebiyatı olduğu taktirde ne gibi tehlikelerin ortaya çıkabileceği konusunda tedirginliklerini paylaşan aydınların söylediklerine oldukça fazla yer veren Dilidüzgün’ün konuya yaklaşımı açıklayıcıdır:

Türk Edebiyatının önemli aydınları, edebiyatçıları olan bu kişilerin ortak görüşü, edebiyat ve sanatın evrensel bütünlüğünden kaynaklanan dokunun bozulmasına karşı çıkmaları ve kötü, niteliksiz çocuk kitapları olacaksa hiç olmamasıdır. Ancak ‘kötü’ ve ‘niteliksiz’ gibi yargılar aynı zamanda görecelidir. Neye göre, kime göre, hangi dünya görüşüne karşı iyi ve kötü diye sormadan edemiyoruz elbette. Bu noktada çağdaş bir çocuk edebiyatı anlayışına gereksinim duymaktayız. Yani çocuğun ve çocukluğun tanısını doğru koyan, edebiyat dediğimiz sınırsız düş ülkesini yalnızca sıradan, eğlendirmelik ya da akıl çelen hikâyeler olarak görmeyen bir anlayışa gereksinimimiz var... (2006: 39).

Son yıllara kadar genel edebiyat içinde yer alan çocuk ve gençlik edebiyatı, Türk dili ve edebiyatçıları ile alanla ilgilenenler tarafından “üvey evlat” gibi görülmekten ileri gidememiş (bkz. Gültekin, 2007: 5) gibi görülse de ilerleyişini sürdürmüştür. Bu alanın gelişiminde İstanbul, Ankara, Eskişehir ve Edirne’deki akademik çalışmaların önemi büyüktür. Bu çalışma sahasında Neydim, çocuk gerçekliği ve eşitliği kavramlarının temel alındığı üzerinde durarak süreci değerlendirir:

90’lardan itibaren başlayan ve günümüze kadar gelen süreçte özellikle çocuk ve gençlik edebiyatında akademik çalışmalar yapılmaya başlar ve 80’lere kadar

başlıca bir alan olarak görülmekten sakınılan ve edebiyat alanı olarak görülmesi küçümsenen, dahası aşağılanan bu alan, akademinin desteğini alır ve saygın bir edebiyat olarak kabul görülmesi çalışmaları yapılır. İstanbul, Ankara, Eskişehir ve Edirne’de çocuk ve gençlik edebiyatı üzerine akademik tezler yazılır, sempozyum, panel ve kongreler düzenlenir. Adı geçen illerdeki üniversitelerin Alman Dili ve Edebiyatı ve Çeviri Bölümlerindeki akademisyenlerin öncülüğünde başlayan bu süreç gelişerek günümüze kadar gelmiştir. Bu çalışmaların kendine özgü yanı “çocuk edebiyatı”nın saygın bir alan olarak kabul edilmesinin sağlanması ve “çocuk gerçekliği ve eşitliği” kavramlarının bu araştırma alanında yerleştirilmesidir (Neydim, 2016: 10).

Çocuğun ruhsal ihtiyaçlarının olduğu, söz konusu ihtiyaçların edebiyat ve sanat eserleri vasıtasıyla giderilmesinin sağlıklı nesillerin yetiştirilmesinde gerekli olduğu saptaması yapılır.

İngilizce ve Almanca konuşulan ülkelerdeki çocuk ve gençlik edebiyatına değinilirken genel anlamda Batıdaki gelişmelere de bakmak gerekmektedir. Bu konuda ilk bilinçli atılımların İngiltere, Fransa, Almanya, Amerika ve İskandinav ülkeleri tarafından yapıldığı söylenebilir. Çünkü söz konusu ülkelerin gerek kültürel gerek ekonomik gerekse politik koşullara bağlı olan gelişmişlikleri ile sanata olan ilgileri arasında yakın bir bağ bulunmaktadır. Bu düşünceden hareketle sanatın bir kolu olan edebiyatın – özelde çocuk edebiyatının- özellikle Batı Avrupa’da daha erken geliştiği fikri öne sürülebilir.

Genel olarak çocuk edebiyatının tüm uluslarda olduğu gibi Batıda da sözlü gelenekle var olduğu bilinmektedir. Özellikle masal ve ninniler, bu alana öncülük eden türler olarak karşımıza çıkmaktadır (bkz. Yalçın ve Aytaş, 2002: 19). Sözlü kültürlerin içinde yer alan pek çok tür aynı zamanda çocuk edebiyatının temelini teşkil etse de Eflatun’un çocukların yetişkin eserleri okumasını yasaklaması gibi Aristoteles’in de engelli çocukların eğitilmesini doğru bulmaması yönündeki söylemlerinden yola çıkarak ilkel dönemler ve antik dönemde gelişim göstermediği gerçeğini ortaya koymaktadır (bkz. Şirin, 2016: 27). Ortaçağ döneminde ise çocukların yetişkinlerden farklı dünyaları olduğu fikri, yaygın kanı olmadığından çocuklar yetişkinlerle aynı yaşam koşullarını bir arada sürdürmüşlerdir (bkz. Plumb, 1971: 8). Barbara Tuchman’dan aktaran Tüfekçi Can, modern anlayışın ortaçağ doktrininden farkını çocukluğa yönelik hiçbir ilginin olmamasıyla açıklar (bkz. Tüfekçi Can, 2012: 78’den Tuchman, 1978: 50). Bu dönemde çocuk eserleri, din eğitiminin verilmesi amaç edinilerek oluşturulmuştur. İngiltere’de dini konuların çocuk kitaplarında yer alması, özellikle mutsuz bir tablo çizilerek meydana getirilen ve sonu ölümlerle bitirilen eserlerin varlığı 18.yy’a kadar sürmüştür (bkz. M.E.B.,



2013: 3). Başlangıcı 11-12. yüzyıla kadar uzanan bu dönem 15. yüzyılda İngiliz matbaacı Caxton'un ilk defa büyükler için cep masalları çıkarması ile başlayan gelişmeyle farklı bir yöne evrilerek çocuk kitapları alanında da bir ivme etkisi yaratmıştır. Matbaanın icadıyla başlayan Rönesans, Aydınlanma, Fransız Devrimi, Sanayileşme, Romantizm gibi Ortaçağ sonrası gelişmeler, çocuklara farklı duyarlılıkların oluşmasını sağlamış; yeni sınıf, değer, kavram ve yaşam tarzı anlayışları içinde çocuklar, hem aile hem de devlet için önemli bir konuma yükselmiştir (bkz. İnal, 2007: 105-107). Çocukluk anlayışındaki değişimlere önemli katkısı olan matbaanın bulunuşu ve öğretmenliğin meslek olarak kabullenışı, her ulusta farklı biçimlerde kendini göstermiş, farklı zamanlarda farklı şeyleri ifade eder duruma gelmiştir. Uluslar bu olguları kendi kültürleriyle bütünleştirirken, Postman'a göre çocukluk o ülkenin ekonomik, dinsel ve entelektüel ortamına özgü bir görünüm almıştır (bkz. Postman, 1995: 71). Örneğin Fransa'da 14. yüzyılda peri masallarıyla çocuk edebiyatı kavramı başlatılırken bu durumun Almanya'da 16. yüzyılda çocuklara hitap eden eğitim ve öğretim amaçlı yazılan kitaplarla ortaya çıktığı bilinmektedir. Özellikle 18. yüzyılın ikinci yarısında çocuk ve gençlik edebiyatı kavramı özel olarak pedagog Johannes Basedow ve arkadaşları tarafından 1774 yılında Dessau şehrinde ortaya atılır ve örnek olarak "Philanthropium" (filantoryum) okulu kurulur; böylece bu gelişme çocuk ve gençlik edebiyatının yapısını belirler (bkz. Gültekin, 2000: 6'dan Schweikle, 1984: 162; Maier, 1980: 197). 18. yüzyılın son çeyreğinde Hollanda'da çocuk edebiyatının hızlı bir gelişme süreci içerisine girmesine karşın İspanya'da çocuk edebiyatı kavramının ortaya çıkışı 20. yüzyılın başını bulur (bkz. Hunt, 2002: 7).

Genel olarak bakılırsa hemen her ülkede çocuk edebiyatı kaynakları önce sözlü kültür içinden ardından da ulusların içinde buldukları sosyo-kültürel ve politik gelişmelere ve modern edebiyat içerisinde kendine yer bulma, kabul görme sürecine göre de değişkenlik göstermiştir. zamansal farklılıklara dayalı bir gelişme içerisinde olduklarından söz edilebilir.

Batı edebiyatı tarihine bakıldığında marjinal olarak nitelenen çocuk edebiyatının Kolportaj Edebiyatı başlığı altında değerlendirilmesi ve yok sayılmasına yönelik çalışmaların Batı ülkelerinde bu alanın olup olmaması gerektiği tartışmalarının yapıldığının bir kanıtı niteliğindedir. Tıpkı Türk edebiyatında olduğu gibi Batı edebiyatlarında da bu alanın varlığının tartışıldığını göstermektedir. Ancak

modern çocuk edebiyatı algısının tartışmalı yanının olmasına karşın günümüz Batı kaynaklı çalışmalardan yola çıkarak çocuk edebiyatı kavramına ve çocuk edebiyatı metinlerine duyulan ilgi ve bu alanda üretilen eserler, böyle bir tartışmanın çocuk edebiyatının zaferi ile sonuçlandığını bize göstermektedir. Türk edebiyatında olduğu gibi Batı edebiyatında da geçmişe göre kabul görüldüğü belirtilen çocuk edebiyatının varlığına dair tartışma azalmakla birlikte güncelliğini koruyan bir kavram sorunsalı olarak devam etmekte ve bu kavramın bazı kesimlerce “öksüz evlat” gibi görülmesinden yakınılmaktadır (bkz. Gültekin, 2011; 8’den Kast 1981: 12; Markus, 1984: 237). Şirin bu durumun tanım sorunsalından kaynaklandığını dile getirmekte ve kavramın tam olarak açıklanıp aydınlatılamaması nedeniyle belirli sıkıntıların meydana geldiğini ve sınırlılığının netleştirilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır (bkz. Şirin; 1998b).

Bu bağlamda bir panorama çizmek gerekirse; çocuk edebiyatının bir edebiyat türü olarak ortaya çıkışı geçmişte yetişkin okurlar için yazılan pek çok klasik eserin çocuklar tarafından da okunmaya başlamasıyla gündeme gelmiştir. Bu açıdan bakıldığında, öncelikle kökenin çok eskilere gitmediği ve son döneme kadar bu alanın olup olmaması gerektiğine dair tartışmaların yapıldığı bilinmektedir. Bu nedenle çocuk edebiyatının, yetişkinler için oluşturulan edebiyat gibi uzun bir geçmişi ve birikim dönemi olmadığı fikri öne sürülmektedir. 16. yüzyıla kadar ne Türkiye’de ne de başka ülkelerde temelde çocuklar düşünülerek oluşturulan ortak bir edebiyat türü yer almamaktadır. Dünyada çocuk ve gençlik edebiyatı oluşumunun genel edebiyat içerisinde ayrı bir alan olarak yer alma süreci 19. yüzyılı bulmuştur. Ancak eleştirel bir bakış ortaya konmak istenirse rahatlıkla çocuk edebiyatının oluşum sürecinin sözlü geleneğe kadar gittiği belirtilebilir. Günümüz 21. yüzyılında bazı ihtiyaçlardan kaynaklanan ve gelişimini tamamladıktan sonra uygun bir dönemde birden ortaya çıkıveren, ancak yeni diyerek ifade edilen birçok kavram, yöntem ya da türün herhangi bir alanda hızla gelişme gösterip ilerleme kaydetmesi aslında uzun bir kökleşme evresi olduğuna ya da bu oluşum için gerekli olan koşulları sağladığına işaret etmektedir: *Evvvela hiçbir form bir oluşum süreci yaşamadan ortaya çıkamaz; olsa olsa tarihin karanlık dehlizlerinde bu sürecin takip edilemeyen formları vardır. Sonra da bir formun bu kadar kısa bir müddet zarfında böylesine büyük bir hızla gelişebilmesi için sağlam köklerinin olması gerekir* (Özgül, 2002: 7).

Alıntıdan yola çıkılarak denilebilir ki yaşanan modern çağ, tıpkı çocuk edebiyatı gibi bazı alan ve kavramların oluşumunu zorunlu kılmıştır. Bu sürece kadar da çocuk edebiyatı ya da çocuklar için edebiyat düşüncesi kendini geliştirmiştir ve olgunluğa ulaşınca hızlı bir ivme ile ilerlemesini sürdürerek devrin koşul ve gereksinimlerine göre evrilmeye başlamıştır.

### **2.2.1. Kavram Kargaşası ve Tanımlarla Çizilen Sınırlılık**

Türk çocuk ve gençlik edebiyatının varlığı ya da ayrı bir alan olarak algılanması bazı kesim/kişilerce tartışılabilir da Batı edebiyatında bu alanla ilgili olumlu yönde değerlendirmelerin kabul gördüğü fark edilir. Her ne kadar Postman'ın belirttiği üzere Ortaçağ döneminden 17. yüzyıla kadar olan süreçte Batı'da “çocuk” a dair hiçbir söylemin ya da kavramın yer almadığı, çocuk ile ilgili düşünmenin gerçekleşmediği söylenebilir de (bkz. Postman, 1995: 26) içinde bulunulan yüzyılın koşulları ve gereksinimleri göz önünde bulundurulursa Batı dünyasının türsel kavramların oluşması ve sınırlılıklarının çizilmesi konusunda oldukça hız kazanmış olduğu söylenebilir.

Batı'da çocuğa uyanışın 16. yüzyıldan beri devam ettiğini dile getiren Şirin, çocukluğun tarihinin bilinmemesine bağlı olarak medeniyetlerin çocuk perdesinin de kapalı kalacağını aktarır. “Çocuğun insan(lığ)ın babası olduğu” düşüncesinden yola çık(ıl)arak çocukluk ilk çağlara götürülmekte (bkz. Günyol, 1979: 241); her dönemde gelişen ve değişen toplumsal şartlara ve ilerlemelere bağlı olarak da değişkenlik göstermektedir:

Çocukluk, çoğumuza göre yaşam zincirinin doğal ve değişmez halkalarından biridir. Oysa değişik toplumlara ve değişik tarih evrelerine, hatta aynı toplumun değişik kesimlerine baktığımızda çocukluğa değişik anlamlar verilebildiğini görüyoruz. Öyleyse “çocukluk” da bir toplumsal kavramdır ve öteki toplumsal kavramlar gibi norm ve değerlere göreceli olarak belirlenir. Toplumsal kavramların anlam ve açıklama gücü ise içinde geçerli oldukları bağlamla sınırlıdır (Tan, 1989: 71-72).

Böylelikle çocuğun ve çocuğa bakışın Batıda daha evrensel boyutta ele alınmasıyla ilginin bu yöne çekildiği ve çocuğun gelişiminin önemini gündemde tutarak ilerlediği fikri üzerinde durulur (bkz. Şirin, 1998b: 38). Daha açıklayıcı olmak gerekirse günümüzde Batı merkezli bir çocuk algısı içinde çocukluk ve çocuk edebiyatından söz edildiği dikkati çeker. Postman ise çocukluk kavramının 13-16. yüzyıllar arasında ortaya atıldığını ileri sürerek Rönesans ile birlikte bir edebiyat süreci içerisinde yeni bir anlayış ile tasarım olarak yer aldığına değinir:

... başlangıçta toplumsal olguları toplumsal fikirler ile karıştırmamalıyız. Çocukluk fikri, Rönesans'ın büyük icatlarından biridir. Belki de en insani olanıdır. Bilim, ulus-devlet ve dinsel özgürlük ile birlikte hem toplumsal bir yapı hem de psikolojik bir koşul olarak çocukluk, on altıncı yüzyıl esnasında oluşmuş ya da ortaya çıkmış ve günümüze kadar inceltilmiş ve desteklenmiştir (Postman, 1995: 6).

Rönesans'ın en insani icatlarından biri olarak ortaya çıktığı söylenen çocukluk fikri üzerine her geçen dönem yeni şeyler söylenmiş ve bu fikir her geçen yüzyılda desteklenmiştir. Bu açıdan bakıldığında çocukluk *ister Piaget, Bruner ya da Chomsky gibi biyolojik, ister Durkheim ve Parsons gibi sosyolojik epistemolojiye dayalı olsun, değişik gelişim çerçevelerini farklı toplum, sınıf ve kategorilerdeki çocuklara göre farklılaşabilmektedir* (Beck, ve d., 1976; 5). Aynı zamanda çocukluk, *her toplumda çocuğa tanınan ya da tanınmayan haklardan beklenen davranışlara, yükümlülükler, uygulanan ceza ve yaptırımlara ve de eğitim modellerine kadar çok çeşitli konularda belirleyicilik niteliği taşır*. Bu düşünce sistemi içerisinde *savunulan toplumsal siyasalar da çok kez o yapıyla ilgili toplumsal imgeleri de yansıtır* (Tan, 1989: 72).

Çocuk ve çocukluğun tanımları yapılırken pek çok farklı açıklamalara ulaşmak mümkündür. Öncelikle çocuk, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayımlanmış olduğu sözlükte insan yavrusu, küçük yaştaki oğlan veya kız, bebek, tıfil, sâbi (M.E.B., 2002: 549) anlamında kullanılırken Türk Dil Kurumu sözlüğünde ilk anlam, Milli Eğitim Bakanlığı'nın açıklamasıyla aynı olmakla birlikte çocuk kavramının birden çok tanımına yer verilmiştir: *Soy bakımından oğul veya kız, evlat; bebeklik ile ergenlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, uşak; genç erkek; büyükler arasında daha az yaşlı olan kişi; büyüklere yakışmayacak daha çok küçüklerin yapabileceği gibi davranan kimse; belli bir işte yeteri kadar deneyimi ve yeteneği olmayan kimse* (tdk.gov.tr/çocuk maddesi Erişim tarihi, 21.10.2016 saat: 13.30). Çocuk, sözlüklerde genel olarak tıfil, sâbi, evlat, uşak gibi halk arasında bilinen ve de kullanılan kavramlara karşılık gelirken Ciravoğlu, çocuk tanımını yaparken çocuğun ailenin bir üyesi olduğu gerçeğine ve eğitilmesi yönüne vurgu yapar: *Çocuk gün gün, adım adım olgunlaşan, büyüyen, bu amaçla eğitilmesi gereken bir insan, bir yurttaştır. Henüz olgunlaşmamış da olsa, henüz "reşit" sayılmasa da bir birey olarak toplumsal sistemimizin önemli bir parçasıdır. Ailenin bir üyesidir* (Ciravoğlu, 2000: 11). Kıbrıs ise çocuk kavramını genel hatlarıyla belirler ve *olgunluğa erişinceye kadar geçen süre içinde yer alan kız veya erkek çocuk* olarak kavramı nitelendirir (bkz. Kıbrıs, 2010: 11).

Çocukluğun tanımında, çocuğu sadece fiziksel olarak büyüme şeklinde yapılan bir tanımlamanın yetersizliğini savunan Matthews, bunun yerine zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim anlayışını savunur (bkz. Matthews, 2000: 33). Bu doğrultuda ise Demirel, Matthews'in görüşlerine paralel olarak çocuğu tanımlarken her yönüyle ele alıp bütün açılardan gelişim göstermesi şeklinde yorumlar:

Çocuk, doğduğu andan itibaren kendine has bir karaktere, davranışa, duyguya, zekaya ve görünümüne sahip olan, içinde bulunduğu her bir yaşa göre ayrı ayrı fiziksel, ruhsal ve zihinsel özellikler gösteren ve bu özellikleri henüz tam olarak yerli yerine oturmamış olan, bütün bunların yanında yaratıcı özelliği en zengin ve en renkli süreci kapsayan, kendine özgü ilgi ve ihtiyaçları olan ve yine kendine özgü yeteneklerle donatılmış insan yavrusudur (Demirel, 2010:1).

Türk Ansiklopedisindeki çocuk maddesinde çocuk, doğuşla olgunluk arasındaki insan olarak tanımlanarak genel anlamda olgunluğun 18 yaşında başladığı, çocukluğun 0-13, yeni yetmeliğin ise 14-18 yaş aralığına denk geldiği belirtilir (1982). 20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından ortak karara varılarak 2 Eylül 1990 yılında Türkiye'nin de dahil olduğu 197 ülkenin katılımı ve kabulü ile yürürlüğe giren ve 54 maddeden oluşan Çocuk Hakları Sözleşmesinin ilk maddesinde çocuk; *çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insan çocuk sayılır* şeklinde tanımlanır.<sup>10</sup>

Çocuğun artık ailenin bir üyesi olduğu gerçeğinin kabullenilmesinin yanına doğuştan getirdiği süresiz oyun ihtiyacı, sınırsız merak duygusu, zengin hayal gücü ve özgün sözcük üretimi gibi özellikleri ile büyüklerden ayrıldığını söyleyen Şimşek, çocukluğun sınırlarını çizmeye çalışır ve 0-15 yaş arasındaki dönemi çocukluk olarak algılayarak bunu da dört evreye ayırır ve çocuğun bedensel ve psikomotor gelişimine göre bu evreleri belirler. Çocukluk dönemi birinci evre doğumdan yaklaşık üç haftalık oluncaya kadar; ikinci evre on sekizinci aya kadar; üçüncü evre 6-7 yaşına kadar; dördüncü evre ergenlik çağına kadar süren bu dört evreden oluşmaktadır (bkz. Şimşek, 2012: 13). Çocukluk evresinin belirlenmesinde çocuğun bedensel ve

---

<sup>10</sup>Bu sözleşme en fazla ülkenin onayladığı insan hakları belgesidir. Amerika Birleşik Devletleri hariç bütün Birleşmiş Milletler üyeleriyle Filistin, Vatikan, Nieu ve Cook Adaları sözleşmeye taraftır. Türkiye, ÇHS'yi 14 Ekim 1990'da imzalamış ve sözleşme 27 Ocak 1995'te Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. [http://cocukhaklari.barobirlik.org.tr/dokuman/mevzuat\\_uamevzuat/birlesmismilletler.pdf](http://cocukhaklari.barobirlik.org.tr/dokuman/mevzuat_uamevzuat/birlesmismilletler.pdf), 28.03.2017, 22:30.

psikomotor gelişiminin önemine değinen Şimşek'e ek olarak Demirel çocukluğu bilişsel, duygusal, sosyal ve dilsel açıdan gösterdiği gelişime göre niteler:

Çocukluk, çocuğun gelişim gösterdiği, yaşamını sürdürdüğü bir süreçtir. Bu süreçte çocuğun bilişsel, duygusal, sosyal ve dilsel açıdan gösterdiği gelişim; bu gelişimin sınıflandırılması ve sınırlandırılması; her disiplinin çocuğa bakışına ve yaklaşımına göre farklılık göstermektedir. Yine bu süreçte, çocukta meydana gelen fizyolojik değişimler; çocuğun duygularındaki hareketlilik ve dünyayı günbegün keşfi; yaşamını geçirdiği ortamın kültürel değerlerine bağlı olarak sosyalleşmesi ve tüm dünya ile ana bağlantısı sağlayan dilini geliştirmesi, çocukluk döneminin aşamalarının oluşturulmasında son derece önemli etkenlerdir (Demirel, 2010:1).

Çocuğu bir oluş olarak açıklayan Başaran, bunu detaylandırarak ilk çocukluk, çocukluk, erinlik, yeni yetmelik gibi aşamalardan çocuğu geçirerek gelişimini tamamladığını söyler. (Başaran, 1987: 315). Ferhan Oğuzkan ise çocukluk dönemini

a. İlk Çocukluk Çağı (oyun çağı): 2–6 yaş arası

b. İkinci Çocukluk Çağı (okul çağı): 6–10 veya 6–12 yaş arası

c. Son Çocukluk Çağı (erinlik çağı): 10–13 veya 12–14 olmak üzere üç kısma ayırmıştır. (bkz. Oğuzkan, 2013: 2).

Görüldüğü gibi çocukluk ile ilgili farklı dönemler ve tespitler belirtilmektedir. Bu durum, tanımlamaların hangi alanda kullanıldığına bağlı olarak değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Ancak hangi kategoride değerlendirilirse değerlendirilsin 18 yaşına kadar her birey çocuk olarak algılanmakta ve bu döneme kadar geçen süre çocukluk olarak tanımlanmaktadır.

Fransız toplumbilimci Philippe Ariès, 1960 yılında *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Régime* (Antik Dönemlerde Çocuk ve Aile Hayatı) adlı çocukluk tarihi ile ilgili eseriyle önemli bir çalışma kaleme almış; çocukluğun değişmez bir olgu olduğu yönündeki düşüncelere eleştirel yaklaşım sergilemiş ve kavramın 16. yüzyıla kadar ortaya atılmadığını dile getirmiştir (bkz. Postman, 1995: 7).<sup>11</sup> Çocukluk tarihini

---

<sup>11</sup> Çocukla ilgili ilk fakat çok yavaş bazı değişmeler ondördüncü yüzyıldan sonra burjuvazinin ve deneysel ilimlerin gelişmesine koşut olarak gerçekleşti. Örneğin, çocukları ve çocukluğu tanımlayıcı bir dil geliştirildi. Ariès, bağımlılığın yalnız fizik güçsüzlükten kaynaklandığı soylu ailelerinde onyedinci yüzyıldan itibaren "çocuk" sözcüğünün bugünkü anlamını kazanmaya başladığını yazıyor. Onyedinci yüzyılın sonunda çocuklar için özel oyuncakların yapıldığı, büyük ve çocukların oyunlarının ayrıldığı, ilk çocuk giysilerinin ortaya çıktığı görüldü.

İlk çocuk kavramına göre çocuklar sevilip okşanacak yaratıklardı, çocukluk da bebeklikten çok uzağa gitmiyordu. Çocuk-merkezli burjuva ailesinde çocuklar sürekli gözetilmeye başlandı; daha önceki özgürlükleri ortadan kalktı. Ancak gene Ariès'e göre, çocukluk kavramı aile dışındaki çevrelerde daha farklı bir biçimlenme de göstermişti. Bu çevreler ise onaltıncı yüzyıl öncesine kadar uzanan ama sayıları pek fazla olmayan bazı din adamlarıyla onyedinci yüzyılda bunlara katılan bazı hukukçu ve ahlakçılardı. Amaçları disiplinli ve akılcı davranışı geliştirmek olan bu kimseler çocukları

ise Şirin üç evreye ayırmıştır. Çocukluk tarihinin en karanlık, bir o kadar da sırlarla dolu kadim çocukluk zamanları diye belirttiği, hakkında çok az ve sınırlı bilginin olduğu, çocuk ile yetişkinin aynı enformasyonu aldığı geleneksel çocukluk dönemi ilk evre; matbaaya –yazılı iletişime- bağlı olarak gelişen modern çocukluk ikinci evre; farklılıkların öne çıkmasına dayalı ve son olan üçüncü evredir (bkz. Şirin, 2007b: 17).

Bu tür söylemler sonucunda çocuk ve çocukluk kavramına olan yaklaşım gün geçtikçe farklılaşarak daha detaylandırıldığı ve gerek fiziksel gerekse psiko-motor açısından çocuğa yaklaşımın incelendiği söylenebilmektedir. Tan'ın da belirttiği gibi Rousseau'nun çocukları yetişkinlerden çok farklı olarak algılamasına paralel olarak J. H. van den Berg, *İnsanın Değişen Doğası* adlı eserinde yetişkin ile çocuk arasındaki ayrıma dikkat çeker ve bu iki olgu arasında karşılaştırma yaparak uzaklık kavramına değinir ki bu, daha çok yetişkinlerin çocuklarla aralarına bilerek koyduğu bir tutum olarak karşımıza çıkar (bkz. Tan, 1989: 71). Bu tutum günümüzde farklı bir yöne evrilmeye başlamıştır. Çocuğun önemi ve çocukluğa verilen değer gün be gün artması çocukluk kavramına yeni yaklaşımları da beraberinde getirmektedir fakat bu eğilimin olumlu olması beklenirken çocukluğun gerek kullanılan teknolojik aletlerle ve gerekse de çocuklara giydirilen ve büyüklerin kopyası haline sokulmaya çalışılan ve tükenen bir çocukluk olduğu görülmektedir:

Yeni çocukluk, anne-babadan önce çocuğun her şeyi bildiği anlamını da içeriyor. Günümüz çocukları, anne- babadan daha çok iletişim aracı kullanan, bir şeyler hakkında az şey bilen, her şey hakkında ise çok şey bilen anne-babaları gibiler. Bu ise çocukluk değil modern yetişkinlik kopyalamasıdır. Bir başka deyişle, çocukluğun tükenişidir (Şirin, 2007b: 16).

Çocuk ve çocukluk kavramlarına verilen değer ile kavramın içeriğinin tam manasıyla anlaşılması arasında ters orantının olduğu görülmektedir. Bu kavramlar üzerine yoğun düşünmenin yapıldığı yüzyılda, toplumun en alt katmanlarına kadar

---

bu soylu çevrelerindeki gibi sevimli oyuncaklar olarak görmüyorlardı. Çocuğu Tanrı'nın korunması ve düzeltilmesi gereken bir yaratığı olarak imgeleyen bu anlayış zamanla aile yaşamına da yansiyordu.

Onsekizinci yüzyıla gelindiğinde ailedeki bu iki anlayışa bedensel sağlık ve temizliği vurgulayan üçüncü ve yeni bir öge eklenmişti. Artık çocuğun yalnız geleceği değil, varlığıyla ilgili herşey ilgi konusu olmaya başlıyordu. Bu yüzden de onun sağlığını, gelişimini, bedensel bütünlüğünü bozucu uygulamalardan sakınması gerekiyordu (Tan, 1989: 78-79).

kavramın indirgenememesi de ayrı bir detay olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle günümüz post modern çağda çocuklara has olan oyunların ve oyuncakların da değişim gösterdiği rahatlıkla söylenebilir. Gelişen ve gelişmekte olan toplumlarda teknolojinin her alanda kendini hissettirmesi gibi çocuk sektöründe de bir takım düzenlemelerin varlığı görülmektedir. Özellikle yaşadığımız dünyaya ayak uydurma çabası içerisinde olduğumuz bu çağda, oyunlar ve oyuncaklar da tüketim toplumlarında yerlerini almaktadır. Bu aşamada İngiliz çocuk oyun tarihçileri İngiliz Peter ve Iona Opie durumdan yakınmaktadır. Özellikle iki binden daha uzun bir süredir varlığını sürdüren ve hemen her toplumda oynandığını düşündüğümüz saklambaç oyunu bile çocuk oyunları kategorisinden çıkmış durumdadır (bkz. Postman, 1995: 10). Sadece Amerikan toplumuna has olmayan bu durum Türk toplumunda ve de hemen her toplumda yaşanmakta olduğu rahatlıkla ileri sürülebilir. Çocuk oyunlarının giderek daha az oynanması ve giderek farklı toplumlarda tükenmeye yüz tutması teknolojinin “çocuk”a, “çocukluk”a, “çocuk dünyasına” olumsuz etkisi olarak yansımaktadır.

### 2.2.2. Çocuk Edebiyatı Tanımı

Çocuğu temel alan, edebiyat araştırmalarında çocuk yazını veya çocuk edebiyatı ve çocuk ve gençlik edebiyatı gibi kavramlarla karşılaşılmaktadır. *Henüz yetişkin olmayan ve eğitilmesi gereken, toplumumuzun en genç üyelerinin düşünce dünyasına seslenebilecek sözlü ve yazılı ürünlerin tümüne Çocuk Edebiyatı* tanımı yapan Ciravoğlu'nun yanı sıra (Ciravoğlu, 2000: 11) Gültekin bu kavramdan *okul öncesi çocuklar ile ergenlik çağına (10-12 yaş arasındaki) giren çocuklara özgü olarak üretilen ve bu genç okuyucu grubuna sunulan tüm edebî ürünlerin (beletristik ve konulu yazın) anlaşıldığını* belirtir (Gültekin, 2011: 25). Çocuk edebiyatını Yalçın ve Aytaş ise *çocukların büyüme ve gelişmelerine, hayal, duygu, düşünce yeteneklerine, zevklerine hitap eden, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunan sözlü ve yazılı verimler* (Yalçın ve Aytaş, 2002: 5) olarak açıklar. Ciravoğlu çocukların eğitilmesine yönelik çalışmaları kapsamı gerektiğine dair bir tanımlama yapar; Gültekin metinlerin belestrik olmasını dile getirir; Yalçın ve Aytaş çocukların hem eğitilmesi aynı zamanda da eğlenmesi gerektiğinin altını çizer. Sever ise çocuk edebiyatının



öncelikle bir edebiyat olduğu vurgusunu yapar ve *her yaştan okurun ilgisini çekebilen, okunabilen, dil, anlatımı ve biçimi ile edebiyatın içinde yenir tür olduğu*nu belirtir (Sever, 2003: 8).

Çocuk yazını kavramının sınırları ya da tanımları arasında çocukları ele alan disiplinlere göre farklılıklar olmakla birlikte çocuk edebiyatı ile gençlik edebiyatı arasındaki sınırdaki belirsizlikler mevcuttur. Aslına bakılırsa tanım sorunu 17.yüzyıldan başlayıp günümüze değin sürmüştür ve sürmektedir. Bu konuda Hunt, çocuk yazınının sınırları yapılmaya çalışıldıkça kendi içerisindeki mantığının da ön plana çıktığını savunmaktadır:

Oldukça olumlu ve teşvik edici olmasına rağmen çalışma konusu ve edebi eser bazında çocuk edebiyatının sınırları belirsizdir. Bizler çocuk edebiyatının sınırlarını belirlemeye çalıştıkça, çocuk edebiyatının kendisine has özelliklerinin, etkilerinin ve kendine ait bir iç mantığının olduğunu fark etmekteyiz. Bu edebi tür diğer yazı türlerinden daha az ya da ikincil derecede önemli değildir, ancak farklıdır (Hunt, 1994:11).

Çocuk edebiyatının sınırlılığını Asutay, rakamsal değerlerle yapar ve çocuk ile edebiyat arasındaki saydamlığa vurgu yaparak 12 yaşa kadarki süreci önemli bir dönem olarak belirtir:

Çocuk yazını kavramının sınırları kesin hatlarla çizilemeye de bir yaşından (sözlü yazın ürünleri de dikkate alındığında) 12 yaşa kadar görece bir aralık tanımlanabilir. Bu tanımda çocuk yazınının doğal diğer okur kitlesinin de başta ebeveynler olmak üzere, öğretmen, eğitmen, kütüphaneci vd. gibi yetişkinler grubunun olduğu göz ardı edilmemelidir. Diğer bir nokta da çocuk yazını ile gençlik yazını ve gençlik yazınıyla da çocuk yazını arasındaki sınırların oldukça saydam yani geçişken oluşudur (Asutay, 2013: 268).

Çocuk ve gençlik edebiyatının ortaya çıkışı, tanınması ve gelişimi sürecinde önemli katkıları olduğunu bildiğimiz Mustafa Ruhi Şirin ise; çocuk edebiyatı için *çocukların büyüme, gelişmelerine, hayâl, duygu, düşünce ve duyarlıklarına, zevklerine, eğitilirken eğlenmelerine katkıda bulunmak amacıyla gerçekleştirilen çocuksu bir edebiyattır* (Şirin, 2000: 9) tanımını kullanır. Bu alanda karşımıza çıkan birçok kavramsal değerlendirmeye Dilidüzgün, Çocuk ve İlk Gençlik Edebiyatı Kurultayı'nda sunduğu bildiri de bu konuya yer vermektedir (bkz. Dilidüzgün, 2005: 38). Kavramın kesin olarak bir tanımının yapılmadığı düşünüldüğünden çeşitliliğinin buradan kaynaklandığına dikkat çekilmektedir.

İnsan olgusu, çocuk olgusundan başka bir şey olarak algılanmaktadır. Böyle bakılınca, çocuğu “küçük insan”, “yetişkinlik dönemini bitirmemiş insan” saymak pek tutarlı görülmemektedir. Çocuk, küçük insan değil, başka bir canlı, başka bir varlıktır.

Çocuk ve gençlik edebiyatı 18. ve 19. yüzyıllarda sosyolojik, ekonomik koşulların tarihsel sürecin etkisiyle ortaya çıkmıştır. Neydim'in de vurguladığı gibi akılcı-aydınlanmacı temel anlayış, romantik, şovenist ve emperyalist özellikler, çocuk ve gençlik medyası, politik eğilimler gibi birçok sosyolojik etken çocuk ve gençlik edebiyatının gidişine yön vermiştir (bkz. Neydim, 2003a: 32). Edebiyat bilimi de birçok disiplin ile iletişim içerisindedir. Bunun sonucunda çocuk edebiyatı da, doğası gereği farklı disiplinlerden beslenmektedir. Bu farklı disiplinlerin çocuk ve gençlik edebiyatının boyutlarını genişlettiği düşünülmektedir. Bunlar, toplumsal, doğasal, bireysel, felsefi, evrensel boyutlar olarak adlandırılmaktadır. Bu boyutlar çocuk ve gençlik edebiyatının yaratıcı, yenilikçi, girişimci boyutunu da ortaya çıkarmaktadır (bkz. Güleriyüz, 2006: 35-37). Çocuk ve gençlere yönelik çalışmalar, sadece kendi edebiyatımızla sınırlı kalmamaktadır. Her geçen gün küreselleşen dünyada değişik noktalara doğru evrilme gösteren bu alanın tam ve eksiksiz tanımı da yapılamamakla birlikte Dilidüzgün ve Sever'in çocuk ve gençlik edebiyatının varlığını ve sınırlarını sanatsal iletilerle ve dil gelişimi ile bağdaştırarak kapsamlı olarak tanımladığı görülür:

Çocuk Edebiyatı (yazını), erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsayan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır (Akt. Dilidüzgün, 2005, 44 ve Sever, 2003, 9).

Dilidüzgün (2003), çocuk edebiyatı kavramı içinde oluşturulan metinlerin kim tarafından oluşturulduğu ve hitap ettiği yaş grubu kadar içerikte taşıması gereken özelliklerine de dikkat çeker:

Aslında çocuk ve gençlik yazını, çocuklar ve gençler için üretilmiş, gençler tarafından oluşturulmuş, serbest ve okuldaki zorunlu okuma kapsamına giren bütün metinleri içeren bir üst kavramdır. Ancak bizim sözünü ettiğimiz kavramlar, yazınsal değeri olan, çocuk gerçeklerini duyarlı olarak ele alan, çocuklara okuma sevgisi ve alışkanlığı verebilecek ve onlara nitelikli okur kimliği kazandırabilecek sanatsal değeri olan kitaplardır. Bu edebiyat, 4-12 yaş arası çocuklara yönelik yazınsal ürünleri kapsamaktadır (Dilidüzgün, 2003: 18).

*Çocuk edebiyatının, genel edebiyat yelpazesinde ayrı bir yeri olduğu fikrini savunan Dayıoğlu, "Ayrılık" kelimesi ile yetinmeyerek günümüzde, çocuk edebiyatının kendi içinde de ayrı bölümlerinin olması gerektiğini savunur ve en azından yaş kümeleriyle yaşam ortam ve koşullarına göre bu ayrımın olmasını dile getirmektedir. (bkz. Dayıoğlu, 1987: 317). Aslına bakılırsa, ayrım ya da ayrılıktan kastedilen durum çocukların algı ve yaş düzeylerine göre yapılan genel tespit ve*

çerçeve sınırlar ile alakalı olmaktadır. Her ne kadar 0–16 yaş dönemi, bazı bilim adamları tarafından çocukluk dönemi olarak algılansa da (bkz. Hazar, 2006, 249) veya kavram Oğuzkan tarafından *2-14 yaşları arasındaki kimselerin ihtiyacını karşılayan bir edebiyat alanının antılmak istendiğini* (Oğuzkan, 2013: 3) şeklinde yorumlansa da Gültekin de bu kavramın çocuk ve gençlik edebiyatı şeklinde tanımlanmasını daha uygun bulduğunu belirtmektedir (Gültekin, 2000: 14).

### 2.2.3. Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı

Çalışmaya bu alt başlığın konulmasının nedeni çalışmanın ana bölümünü teşkil edecek olan eserlerin özellikle okul öncesi döneme ait bireylere sunulan kitaplar olmasıdır.

Çocuk edebiyatı ile ilgili pek çok görüş ve tanım kısmı bir önceki sayfalarda dile getirilmiştir. Öncelikle burada dikkat çekilmek istenen nokta çocuk edebiyatının, genel edebiyat bilimi içerisinde bulunan ayrı bir kol olduğu kanısının yanı sıra çocuk ve gençlik edebiyatının da kendi içerisinde alt başlıklarının olabileceği gerçeğidir. Öncelikle bu çalışmada daha çok vurgulanan çocuk edebiyatı kavramına son zamanlarda kabul görmeye başlamış ayrı bir kavram daha eklenmiştir. Aslına bakılırsa bir düzeltme de denilebilir. Kavramla ilgili genel tanımlara bakıldığında belli bir yaş sınırını çizmekle birlikte yaş ve anlama düzeylerine göre de belli alt sınırlar konmaktadır. Ancak bu tanımlardan yola çıkılarak hepsine çocuk edebiyatı denildiği görülmektedir. Özellikle Türk çocuk ve gençlik edebiyatında bu konuya dikkat çekilerek “çatı kavram”ın kendi içinde çeşitlilik arz edebileceği noktasına bakılmaktadır. Gerek bilim gerekse de sanat camiasında kavram, genel olarak çocuk edebiyatı adı altında değerlendirilmektedir. Ancak Ciravoğlu’nun eğitim üzerine yapmış olduğu tanımlamada eğitimi okul öncesi ve temel eğitim olarak ikiye ayırdığı görülür:

0-6 yaş arasındaki çocukların bedensel ve davranışsal gelişimlerini sağlamak ve bu amaçla gerçekleştirilen düzenli, sistemli eğitime Okul Öncesi Eğitim adı verilir. Daha sonraki eğitime ise Temel Eğitim dönemi denir ve 7-14 yaşlar arasını kapsar. Okul öncesi eğitim sürecinin hem başlangıcı, hem de en temel dayanağıdır. (Ciravoğlu, 2000: 11).

Belli bir farklılık olarak okuma-yazma eğitimini çocuğun alıp almaması bir kıstas olarak karşımıza çıkmaktadır. Böylece çocuk ve gençlik edebiyatı diyerek

ikiye ayrılan bu alan kendi içerisinde de çeşitlenmektedir. Gelişmiş ülkelerde 0-25 yaş arasındaki bireyler için kaleme alınan eserlere çocuk ve gençlik edebiyatı denildiğine vurgu yapan Gültekin, Çocuk Edebiyatı ve Gençlik Edebiyatı diye kavramı iki farklı şekilde ele alır ve alt başlıkları ile sınırlarını dile getirir:

(...) kendi içinde ÇOCUK EDEBİYATI ve GENÇLİK EDEBİYATI şeklinde iki kısma ayrılmaktadır. Çocuk edebiyatı da kendi içinde OKUL ÖNCESİ ÇOCUK EDEBİYATI (0-6) ve ÇOCUK EDEBİYATI (6-13) şeklinde ikiye ayrılmaktadır. Gençlik edebiyatı da, yine kendi içinde İLK GENÇLİK DÖNEMİ EDEBİYATI (13-18) ve GENÇLİK EDEBİYATI (18-25) şeklinde ikiye ayrılmaktadır (Gültekin, 2007: 17).

Değinen kavramların yeni yeni anlaşıldığı ve kabul görmeye başladığı 2010'lu yıllarda Çocuk edebiyatı kendi içerisinde Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Edebiyatı şeklinde ikiye ayrılmakta ve 0-13 yaş aralığını kapsamakla birlikte 0-6 ile 6-13 yaş sınırı da çizilmektedir. Bunlara ek olarak gençlik edebiyatı da çatı kavram olarak karşımıza çıkmakta ve kendi içerisinde İlk gençlik ve gençlik dönemleri olarak iki ana alt başlığa bölünmektedir. Gültekin Batı'daki algıyı temel alarak gençlik dönemini 25 yaşına kadar çıkartır ve yaş aralığını 13-18 ile 18-25 olarak belirler. Bu noktada çalışmanın asıl kısmını -piramit olarak bu kavrama bakarsak- en alt ve de en değerli olduğu düşünülen 0-6 yaş grubu çocukların okuduğu -resimlerden yapılan okumalar- ya da onlara okunan kitaplar oluşturmaktadır. Oğuzkan ise çocuk edebiyatını 2-14 yaş aralığı olarak belirtirken 2-6 yaş arasındaki çocukları okul öncesine, 6-10 veya 6-12 yaş çocukluk, 10-13 veya 12-14 yaşındakileri erinlik dönemine ait kılar. 13-17 yaşındakileri ise ilk gençlik edebiyatı içinde değerlendirir (bkz. Oğuzkan, 2013: 2).

### **2.2.3.1. Okul Öncesi Resimli Çocuk Kitapları**

Yaşamın her döneminde olduğu gibi okul öncesi dönemde de çocuk kitaplarının önemi bilinmekle birlikte, bu dönem çocukları için kaleme alınan eserlerin hepsinin resimli olduğu görülür. Resimli kitapları Gönen 1-7 yaşları arasındaki çocukların okudukları veya kendilerine okunan kitaplar olarak sınırlandırırken (bkz. Gönen, 2000: 383) küçük yaş grubu bireylere ve onların gelişimlerine uygun olarak düzenlenen kısmen ya da baştan sona resimlerden oluşan kitaplar; konusunu daha iyi açıklamak için oldukça fazla resimlerin yer aldığı kitaplar; bebeklik döneminden okul çağı dönemine kadar olan çocuklara seslenen ve hemen her konuda yazılan

kitaplar; başlangıçtan sona kadar ya sadece resimlerin yer aldığı ya cümlelerden çok resimlemenin olduğu ya da metin-resim ilişkisinin eşit bir şekilde yer aldığı kitaplar gibi farklı düşünürlerin değişik tanımlamalarına yer veren Uzmen, resimli kitapları herhangi bir grup veya topluluk için ele alınan ve resimlerin yer aldığı kitaplara verilen ad olarak açıklar (bkz. Uzmen, 2001: 49). Tür ve Turla ise resimli kitapları çocuğa indirger ve çocukların her bakışta değişik noktaları fark edebildiği kitaplar olarak yorumlar (bkz. Tür ve Turla, 1999: 38). Yapılan tanımlamalardan yola çıkarak resimli kitaplar denildiğinde akla ilk olarak okul öncesi dönemde bulunan çocuklara hitap eden, çocukların gelişim düzeylerine uygun her türlü konuda yazılan ve gerek baştan sona resimle gerek çoğunlukla resmin hâkim olduğu ya da resim ve metnin birbiri ile eşit derecede uyumlu bir şekilde yer aldığı eserlere resimli kitap denildiği söylenebilir. Bu kitapların en büyük özelliği adından da anlaşılacağı üzere resimlemeleridir. Bu nedenle eserlerde yer alan pek çok duygunun çocuğa aşılmasında ve değer oluşumunda metin kadar resim de ön planda yer almaktadır. Günümüzde illüstrasyon kelimesi ile de karşılanan resimlemenin son dönemlere kadar önemli görülmediği bilinmektedir.

Resimli çocuk kitaplarının ilk ürünlerinin M.S. 600'lü yıllarda Saint Aldhelm adlı İngiliz bir piskopos tarafından yazıldığı düşünülse de (bkz. Field Enterprises Educational Corporation (FEEC), 1976: 316) tarihte ilk Avrupa kaynaklı resimli çocuk kitabı Jost Amman'ın 1580'de ağaç baskı tekniğini kullanarak yazdığı ve resimlediği "Kunst und Lehrbüchlein" (Sanat ve Ders Kitabı) adlı okumaya çalışan çocukları anlatan eseri olarak bilinmektedir (bkz. Salisbury, 2004). Bazı kaynaklarda Çek eğitimci olan John Amos Comenius tarafından resimlenen ve de yazılan Orbis Sensualium Pictus (Resimlerle Görsel Dünya) adlı eser ilk çalışma olarak belirtilmektedir. Ancak 1658 yılında Nuremberg'de yayınlanan eser ikinci önemli örnek olarak yer alır (bkz. Ergen, 2009: 69).

On yedinci yüzyıldan on sekizinci yüzyılın sonlarına ağaç baskı tekniğini de geliştiren ilk çizer Thomas Bewick'e kadar pek çok eserde illüstratör isimlerine rastlanmamaktadır (bkz. Öncü, 2008: 6'dan Hearn, 1996: 7). Resimlemenin çocuk kitaplarında önemli bir yer teşkil ettiği fikri ancak on sekizinci yüzyılın sonunda benimsenmeye başlamıştır. Resimlemelerin kurmaca metinler üzerinde vazgeçilmez birer parçası haline dönüşmesi on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısını bulmuştur. Bilindiği gibi on dokuzuncu yüzyılın art arda gelen pek çok yenilikçi buluşlarından

biri olan -ilk olarak 1826-1827 yıllarında Doğu Fransa'da Joseph Nicéphore Niépce tarafından çekildiği bilinen- fotoğraf, baskıda kullanılan farklı aletlerle birleştirilerek sanatsal anlamda resimleme tekniklerine de yenilikler kazandırılmış ve böylece çocuk kitaplarındaki çizimlerin de bu alandaki gelişmelere paralel olarak farklılaştığı görülmüştür. El boyaması, taş baskı, ahşap oyma, foto gravür, Arts and Crafts hareketi ve Art Nouveau<sup>12</sup> gibi gelişen tekniklerin özellikle çocuk kitaplarında yer alması, daha ilk yaşlardan itibaren çocuklarda sanatsal farkındalığın uyandırılmasını sağlamıştır. Ayrıca iletişim araçlarının gelişimi ile de farklı ülkelerdeki kültürlerin, yaşam biçimlerinin ve sanatlarından haberdar olma olasılığı artmış ve eğitmek amacıyla başlanılan yolculukta resimli çocuk kitapları son dönemde nitelikli, sanatsal değeri yüksek ürünlere dönüşmüştür (bkz. Öncü, 2008: 7-10). Nitelikli resimli kitaplar, metnin ne söylediğini daha iyi aktaran, çocukta edebi ve estetik zevkin oluşumunun temellerini atan, çocukla büyüklerin arasındaki iletişimi güçlendiren özelliklere sahiptir (bkz. Gönen, 2000; Gönen ve Veziroğlu, 2015: 1-12; Nas, 2002: 55; Şimşek, 2002).

### 2.2.3.2. Okul Öncesi Resimli Çocuk Kitaplarının Önemi

Okuma, her yüzyılda güncelliğini koruyan ve önemi anlaşılmaya –anlatılmaya- çalışılan bir eylem olarak karşımıza çıkar. Okumanın temel aracı genel anlamda herhangi bir yerdeki metin olmakla birlikte daha dar anlamda –edebiyatta- okuma edebi eserler ile bunlarla ilgili yapılan inceleme ve araştırma çalışmalarıdır. İnsan bildiklerinin büyük bir bölümünü, bilgi edinmede daha iyi bir araç olmadığı saptanan okuma ile kazanır (bkz. Bamberger, 1990).

Evrensel değerlerin benimsenmesinde ve de milli unsurların oluşturulmasında çocuk kitaplarının önemi yadsınamaz. Özellikle toplumun bir ferdi olarak düşünülen ve

---

<sup>12</sup>1849 yılında John Ruskin'in yazdığı *The Seven Lamps of Architecture* (Mimarlığın Yedi Işığı) adlı eserinde sanatın toplumdaki ayrı olarak düşünüldüğünü ve bu yolla da sanatçının da toplum dışına itildiğini dile getirir. Bu düşünceleri temel alan William Morris'in önderliğinde kurulmuştur. Gaye el sanatları ile sanatı birleştirmek ve harf karakteri oluşumunu bir tasarım oluşturarak dizayn etmeyi ön plana çıkarmıştır. 1890'da meydana gelen bir diğer oluşum ise Art Nouveau (Yeni Sanat)'tır ve ortaya çıkan özelliği *doğaya dönüş özlemine bağlı olarak çiçek motifleri, organik biçimler ve yuvarlak akıcı çizgilerdir* (Bektaş, 1992: 17). Kendini resimli kitaplarda gösteren bu akım çocuk kitaplarındaki resimlemede de etkili olmuştur. (bkz. Öncü, 2008).

geleceğin büyükleri olarak değerlendirilen çocuklar için ele alınan eserler, son onlu yıllarda giderek önem kazanmakta ve değeri daha iyi anlaşılmaya çalışılmaktadır. Sever, okul öncesi dönem çocuklarının *çağdaş bir toplumun duyarlı ve etkin bireyleri* olarak yetiştirilmesinde onların yaşadığı çevreyi gerek duyu gerekse düşünceleriyle evreni algılamak üzere okuduğu kitapların yadsınamaz bir yeri olduğuna değinir:

Bir resme bakmak, bir sergiyi gezmek, bir dans gösterisini izlemek ya da bir roman, bir şiir, bir öykü okumak; kişiyi dünyaya sanatçı gözüyle bakan bir duyarlılık ile tanışır. Sanatsal iletilerle etkileşimi yoğunlaşan birey ise, duyu ve düşünce boyutuyla yetkinleşmeye, tepkilerini bilinçlendirmeye yönelir. Sanatın bireysel ve toplumsal işlevlerinden etkilice yararlanılabilmesi için, kişilerin erken çocukluk dönemiyle birlikte, anlam evrenlerine uygun görsel, işitsel ve dilsel iletilerle beslenmesi gerekir (Sever, 2003: 12).

Özellikle okul öncesi kitapların resimleme açısından yoğun olduğu düşünülürse çocuk dünyasında bu tür eserlerin hem işitsel hem de görsel açıdan çok yönlülük sağladığı aşikardır. Okul öncesi kitaplar, *çocukları renk, çizgi ve sözcüklerin estetik diliyle tanıştıran, onlara anadilinin güzelliğini duyumsatan ilk araçlardır*. Bu tür araçlarla en erken yaş döneminde tanışan çocuklar *hem öğretici metnin bilgilendirici kaynağından hem de yazınsal metinlerin çok yönlü anlamsal dünyasından yararlanma olanağına kavuşur* (Sever, 2003: 13-16). Son dönemlerde bu algının kabulü dolayısıyla çocuk kitaplarında da nicel ve de nitel bir artış sağlar. Özellikle çocukların boş vakitlerini değerlendirmede kitapların yeri dikkat çeker. Ancak kitaplarla tanışma, bir ödev olarak verilirse bunun alışkanlığa dönüşmesini ummak yersiz bir bekleme olur. Bu nedenle Oğuzkan'ın dediği gibi okuma bir alışkanlıktır ve çocukların boş zamanlarını okuyarak geçirmelerini istemek ve böyle bir beklenti içine girmek çocuklarda istenilmeyen bir hareket ve işkenceye kadar varabilen bir süreç olarak algılanır. *Bu bakımdan daha okul öncesi yaşlarda okuma ilgisini kamçılama, okuma alışkısını geliştirme için belirli saatler ayrılmalıdır. Okula başlamadan önce "yatma zamanı okuması" diye çocuklar yatağa girdikten sonra onlara belirli ölçüde kitap okuma, bu alışkıyı hazırlayan etkinliklere bir örnek olabilir* (Oğuzkan, 2013: 14). Çocuk doğduğu andan itibaren çevresiyle iletişime geçmektedir. Ebeveynler olarak anne-baba iletişimiyle başlayan, değişen, gelişen ve düşünen bir varlık olarak karşımıza çıkan çocuk, aynı zamanda geleceğin büyükleri olarak düşünüldüğünde de farklı bir değerdir de. *Çocukların aile üyeleriyle ilişkileri, diğer bireylere, nesnelere ve tüm yaşama karşı aldığı tavırların, benimsediği tutum ve davranışların temelini* de oluşturur (Yavuzer, 2001: 132). Kitaplar çocuk ve aile arasındaki ilişkinin güçlenmesine ve de artmasına olanak sağlar. Bu sayede çocuklar,

okul öncesi eserlerle başlayan bir dil bilinci ve duyarlılığı oluşturma (kazanma) ile yaşam ve insan gerçekliğini tanıma gayreti içine girer (bkz. Sever, 2003: 3).

Okuma yazma bilmeyen çocuklara kitapların eğlenceli dünyası okul öncesi eserlerle verilir ve çocukların onlardan zevk alması sağlanarak kitapla yakın bağ kurmalarına aracılık edilir. *Çocuk kitaplarının arasında yalnızca belli değerlerin öğretilmesini amaçlayan, yazınsal değeri olmayan birçok kitaba rastlamak mümkündür* (Dilidüzgün, 2003: 11). Bu noktada önemli olan nitelikli okul öncesi kitaplardır ki bunlar, çocuğu sosyal, duygusal, bilişsel ve ahlaki yönden geliştirmekle birlikte onları hayata hazırlayan ilk basamak olma görevini de üstlenmektedir aynı zamanda Bu sayede çocuklar hayata daha pozitif olarak bakar, yeniye ve yeniliklere cesaretle yaklaşır (bkz. Kiefer vd, 2007 Akt. Veziroğlu ve Gönen, 2012: 228).

Toparlamak gerekirse; okul öncesi çocuk kitapları, öncelikle okuma alışkanlığı kazandırmada ve okuma kültürü oluşturmada; hayatı tanıma ve anlamlandırmada; boş vakitleri değerlendirilmede; çocukları eğlence dünyasına dâhil etmede; duyarlı bir nesil oluşturmada; anne-baba ile kaliteli zaman geçirmeye vesile olmada; karşısındakini anlayarak iletişim kurabilme becerisini geliştirmede; cesaret edebilme, sevebilme, güvenebilme duygularını geliştirerek özgüven sağlamada; hayatta karşılaşılan zorluklarla mücadele etmede; ne istediğini bilen bilinçli bireylerin toplumda yer edinmesine katkı sağlamada büyük öneme sahiptir.

### **2.2.3.3. Okul Öncesi Çocuk kitaplarında Fond, Form ve Resimleme**

Okul öncesi dönem, gelişim aşamalarından biridir ve çocuğun ileriki yaşamına yön verecek pek çok değişimin ve gelişimin yaşandığı bir evre olarak bilinmektedir. Her nerede olursa olsun yaşanan tarihsel, sosyal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik değişimler çocukları, onların toplumdaki yerini, onlara bakışı değiştirmiş/değiştirmekte ve toplumdan topluma değişiklik göstermiş/göstermekte olsa da *çocuk her zaman çocukla, genç her zaman gençle ve yetişkin her zaman yetişkinle aynı dili konuşmaya devam etmiştir*. Çocuk ve gençlik edebiyatı günümüzde gerek çocuğu gerek genci farklı giyinme tercihi, farklı tutum ve davranışlar içine girme gibi değişik kıstaslara sahip kitaplar okuma özgürlüğüne sahip topluluk olarak algılar (bkz. Kuşgöz Odabaşı, 2011: 11). Okul öncesi kitapları



çocuklara yetişkinler tarafından okunan resimli eserlerdir. Çocuk bu süreçte hem yetişkin – bu anne, baba ya da ona bu eylemi yapan herhangi bir büyüğü olabilir- ile güzel bir paylaşım içine girer hem de kitapla yaptığı gerek dilsel gerekse görsel iletişimi ve etkileşim sonucu yeni bir ufuk kazanır. Bunlara ek olarak çevresindeki -sevdiği- yetişkin ile zamansal bir paylaşım içine de girer ki bu aşamada çocuk, *bu paylaşımına katkı sağlayan araca (kitaba) karşı saygı ve sevgi oluşturmaya; okuma- konuşma kurallarına ilişkin ilk deneyimleri edinmeye ve dilin inceliklerini sezmeye başlar* (Sever, 2003: 13). Bu noktada çocukla paylaşımında bulunan eserlerin yazı stilinden tutun yazılan konu ve resimlemeye kadar her şey büyük bir ciddiyetle ele alınır/alınmalıdır. Çünkü her bir unsur çocuğun *düş ve düşlem gücü ile imgesel düşünme yetisinin gelişimini destekler. Bu dönemde kurulan çocuk-kitap ilişkisi, çocuğun yaşamının diğer evrelerinde kitapla kuracağı ilişkinin niteliğini de belirleyen ilk önemli etkinliktir* (Sever, 2003: 14). Çocuk kitabı denildiğinde öncelikle bu üç nokta aynı anda akla gelmelidir.

#### 2.2.3.3.1. Fond ve Özellikler

Çocuk kitapları denildiğinde pek çok ölçüt bir arada aynı önemde bir arada akla gelmektedir. Çünkü çocuk için yazılan bir eserde birçok kıstası ele almamızın yanında onların anlayabileceği düzeyi de iyi bilmek gerekir. Çünkü Oğuzkan'ın dediği gibi bir çalışma ne kadar güzel şeyler anlatırsa anlatsın çocuklar sevmediği sürece o çalışma iyi bir çalışma olarak ele alınamaz:

Bir kitap ancak çocuklar ondan zevk alıyorsa iyi bir kitaptır; yetişkinlerin gözünde klâsik de olsa eğer çocuklarca okunmuyorsa veya içeriği onların canını sıkıyorsa böyle bir eser, kötü bir çocuk kitabıdır. Kısaca birçok alanlarda yazılmış yüzlerce kitabı bilmemiz gerekir; ama kendileri için kitap yazılan çocukları, onların ilgilerini ve ihtiyaçlarını da bilmemiz gerekir (Oğuzkan, 2013: 8-9).

Çocuk kitaplarında içerik için söylenmesi gereken ilk özelliklerden biri zevk almaktır, diyebiliriz. Bir eser, ne kadar zevk verirse o kadar başarılıdır. Bu noktadan sonra eserin çocuk için merak duygusu oluşturup oluşturmadığı da diğer bir noktadır.

Çocuk kitaplarında belli değerlerin verilmesinin yanında bazı değerlerin çocukta edindirilmesine yönelik olarak onların çocuğa sorgulanması da gerekir. Sadece düz anlatım değil sorular sorarak çocuk düşündürülmeli ve nasıl olmalı?,

sana bu soru sorulursa ne derdin? gibi çocuğu da işin içine çeken ve irdelemesi amaç edinilen metinlerle içerik hazırlanmalıdır. Ayrıca bu tür kitaplarda *çocuğun belleğinde yanıt bekleyen bu nitelikli soru ya da sorular oluşturmakla sınırlı kalmalıdır* (Sever, 2003: 15).Çocuk, sorulan soruların cevabını almayarak sadece metinlerde yer alan nitelikli ipuçlarıyla kendini deneyerek okuma eyleminden bu yolla zevk almasına gayret edilmelidir. Bu çabanın faydalı noktasını Sever, çocuğun kendi gizilgücünü ortaya çıkarabilmesi olarak yorumlar ve okumadan zevk alacağına değinir:

Anlam evrenine uygun bir yazınsal kurgu içinde sunulan ipuçlarıyla, çocuğun sanatçı duyarlılığını sezmesine, kitapları sevmesine olanak sağlanır. Çünkü anlamın saptanmasında sorumluluk alan, kendine özgü gizilgüçlerini kullanabilen bir çocuk, okuma eyleminden zevk alacak ve yeni keşiflere çıkmaya da istekli olacaktır (Sever, 2003: 16).

Bu alt başlıkta eserin öncelikle çocuğun hoşuna gitmesinin yanında bazı kavramlar vardır ki hoş gitmede önemli olduğu düşünülmektedir. Dikkat çeken kavramlar konu, tema, izlek, motif, ana fikir, olay örgüsü, dil ve anlatım, plan, yazım ve noktalama, kahraman (karakter) olarak belirlenebilir. Birbirine karıştırılan bazı kavramların öncelikle içlerinin doldurulması gerekmektedir. Çünkü günümüz edebiyatında kavramların, onlara biçilen değerlerin ve anlamlarının giderek önem kazandığı ve bu kavramların kullanımlarındaki bir takım farklılıkların olduğu da göze çarpmaktadır. Özellikle bazı kavramlar arasındaki bağlantılara yer vererek tanımları arasındaki farkları ortaya çıkarmak önem arz etmektedir. İncelenmeye çalışılan kavramların gerek karşılaştırmalı edebiyat bilminde gerekse de çocuk ve gençlik edebiyatı alanında önemli bir yeri olduğu bilinmektedir. Dünyanın hemen her yerinde –özellikle Avrupa’da- sanayi, bilim, kültür, edebiyat ve düşün dünyası gibi pek çok alandaki gelişmeler Türk aydınını da etkiler ve bu etkilenmeler özellikle eserlerin temalarında görülür. Gerek ulusal yazında gerek çocuk ve gençlik yazımında gerekse uluslararası bağlamda ve disiplinlerarası bir bakış açısıyla tema, izlek ya da motif temelinde yapılan çalışmalara da sıkça rastlanılmaktadır (bkz. Bassnett, 1993). Öncelikle tema ve izlek kavramları üzerinde durmakta fayda vardır. Türk edebiyatı kaynaklarında her iki kavramın tanımında kesin bir çizgi olmamasına karşın Batı kaynaklı eserlerde teori ve kavram üzerinde daha fazla düşünüldüğü ve sınırların daha belirgin olduğu görülmektedir (bkz. Aytaç, 2003: 129). Bazı kaynaklarda tema ile izlek birbirlerinin yerine kullanılmıştır. Sözlüklerde tema için parantez içinde izlek kelimesi yer alır (bkz. Özkırımlı, 1991: 98; Karataş, 2007: 467; Gündoğ, 2009:

8.). Bunun dışında işlenen konu veya temel motif olarak da açıklanmaktadır (bkz. M.E.B., 2002: 2829; Özkırımlı, 1991: 164). Günay'a göre "bu metin neden söz ediyor?" sorusuna verilen cevap, izleği karşılarken bir sanatçının asıl anlatmak istediği ana fikir olarak da tanımlanmaktadır (bkz. Günay, 2003: 73). Tema ve izlek için temel düşünce, temel sorun, ana fikir, his, düşünce, duygu gibi genel anlamlar verilmiştir. Bu noktada ortaya atılan ve temayı açıklayan kelimelerden olan "ana fikir" üzerinde durmak gerekmektedir. Çünkü tema, bir ana fikir değildir; ana fikir içerisinde yer alan ve öne çıkan bir kavramdır. Aynı tema çerçevesinde çıkarılan bir yazı dizisi ya da sempozyum vs. olabilir. Yukarıda belirtilen tanımlamalardan yola çıkılarak buradaki temanın aynı zamanda ana fikir olması sonucuna ulaşılır ki bu da hatalı bir düşüncedir. Örneğin çocuk temalı bir sempozyum yapılırsa bu süreç içerisinde aktarılan tüm bildirilerin çocuk ile ilgili olmasının dışında tümünün aynı fikri savunması (söylemesi) gerekir. Oysa her metinde yazarın farklı bakış açıları ve ortaya koyma şekilleri vardır. Çocuğun toplumda kabul görmesi ve farklılıkların birlikteliği ana fikri başka bir metinde çocuk istismarı olarak karşımıza çıkabilir. Bunun sonucunda her metne has olan ana fikir temadan daha sınırlı daha dar bir anlamı karşılar, diyebiliriz.

Bir metnin vermek istediği temel ileti olarak belirtilen tema, insanın dünyaya bakışının, onu algılayışının ve sahip olduğu değerler çerçevesinde dile getirişinin yani yorumlayışının görünümüdür ve doğal olarak bir yargıya sahiptir (bkz. Gürbüz, 2001: 103). İnsanın hayata hangi pencereden baktığından, olaylar karşısındaki tutumundan, yaşantısı ve yaşadıklarından yola çıkılarak işlenen kavramın iyi bir biçimde oluşturulması gerekir. Tema, sağlam bir yapıdan ve arka planı sistemli bir düşünceden oluşur. Çocuklar için hazırlanmış her bir eser üzerinde iyice düşünülmüş teması ve ana fikri iyi oluşturulmuş olmalıdır.

Çocuk kitapları yazan her bir sanatçı, seçtiği temayı anlatırken kullandığı motiflerle eserin zenginleşmesine katkı sağlar. Seçim konusunda kendi dünya görüşü doğrultusunda hareket eder; yaratıcılık ve yaratıcı düşünce konusunda özgürdür. Yaratıcı düşünce de sanatçının bir düşünceyi/ değeri ele alışına bağlıdır. Çünkü sahip olduğumuz donanım ve hayata bakışımız karşısında takınılan tavırlar değişkenlik göstermektedir. Söylenenlerden hareketle tema aynı zamanda ideolojiktir sonucuna da varılır fakat tema kavramına yaklaşım çocuk kitapları –özellikle okul öncesi

dönemi- işaret ettiği için bu noktada ideolojinin var olması ya beklenmez ya da ideolojinin varlığı kısıtlı bir şekilde yer alır.

Herhangi bir türde -şiiirde, masalda, hikâyede, tiyatrodada, romanda- yazılan herhangi bir yapıtta, soyut bir düşüncenin, terimin somut bir şekilde algılanması olarak belirtilen tema, hiçbir şekilde tek başına yer almaz (bkz. Aydın 1996: 90-91). Tema ve izlek birbirine yakın kavramlar olsa da aralarında ince bir ayrım vardır. Tema, izlek ve motif/motiflerden meydana gelir. Yani izlek temayı tam anlamıyla karşılamamaktadır. Eğer bir terim başka bir terimin açıklanmasında kullanılıyorsa mana açısından benzerlik göstermesi doğaldır. Her iki kavramın açıklamasında da olay örgüsü tamlaması geçse de temada içeriğin dışında neyin anlatıldığı yani söylenmek istenen arka plan kastedilir. İzlek ise anlatılan ve belli mitsel- yazınsal veya tarihsel adlar taşıyan, mantıksal ve zamansal yapılanmış olaylar ve olay örgüsüdür (bkz. Sakallı, 2012: 178). Zeus, Hera, Pandora, Oidipus, Promete gibi mitsel-yazınsal kahramanların yanında Fatih Sultan Mehmet, II. Beyazıt, Kanuni gibi padişahlar da tarihsel-yazınsal kişiliklerdir ve olayların bu şahsiyetler etrafında dönmesini konu alan olay ya da olay örgüleri izlek kavramı altında verilir. Yani eserin başlangıcından sonuna kadar yoğun bir şekilde hissedilen öge ya da fikir olarak da yorumlanabilir. Tema ise o metnin olay örgüsünün dışında belirttiği ve de belirtmek istediği şeyi -alt metinleri- de kapsar. İzlek aynı zamanda bir eserin yazılmasına aracı olan olay, olgu, haber, yaşantı ya da başka bir eser olabilir. Bu açıdan bakıldığında izlek, belli kişi, yer, zaman ve onlara eşlik eden durumlara bağlı olarak yaşanmış, biçimlenmiş, yazınsal olarak anlatılabilir, biçimlendirilebilir içerik ya da yazının nesnesidir (bkz. Sakallı, 2012: 179).

Hem tema hem de izlek içerisinde değerlendirilen olay örgüsü önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Olay örgüsünün ne olup olmadığını sorguladığımızda yazarın eserini hangi beklentiyle, ne yönde ve nasıl biçimlendirdiğini gösteren nihai bir sistem (Tekin, 2002: 68) olduğunu görürüz. Romanın en küçük bünyesini oluşturan motiften kişiye kadar her şey olay örgüsü içinde yer alır. Olay örgüsünün netlik kazanması adına örnek vermek gerekirse; çocuk odasına götürüldü ve ardından odaya kapatıldı denildiğinde hikâyeye olurken; çocuk odasına götürüldü ve ardından kardeşi de aynı yaramazlığı sürdürdüğü için odaya kapatıldı cümlesi sebep-sonuç ilişkisini içinde barındırdığından olay örgüsü olarak tanımlanır.

Motif uzun zamandan beri kullanılan, halkbilimden edebiyata, resimden mimariye, müzikten süsleme sanatlarına dek pek çok alana yayılmış bir kavramdır. İçinde bulunduğu koşula ya da alanına göre farklı tanımlara bürünür. Bu nedenle her alan kendi bakışı doğrultusunda motifi değerlendirmiştir. Latince “movere” (hareket etmek)’den gelen terim, dilimize Fransızcadan girmiştir. Günlük hayatta parça, bölüm anlamı olan motif, anlamlı en küçük birimdir şeklinde açıklamalar yapılırken edebi eserlerdeki bir sesin bile motif olabileceği düşünülmektedir (bkz. Karataş, 2007: 326). Bir söz ya da bağımsız bir ibare de bu terim içinde yer almaktadır. Aynı zamanda izleği meydana getiren küçük birimlere verilen ad şeklinde de tanımlamalar yapılmaktadır. Motif genel olarak üçe ayrılır. İlk olarak hikâyedeki aktörlerdir. Tanrılar, hayvanlar, sıra dışı varlıklar vs. İkinci olarak büyümlü nesnelere, alışılmadık gelenekler, tuhaf inançlar, vs. yer alır. Üçüncü olarak ve asıl önemli madde olaylardır ki bunlar motiflerin çoğunluğunu meydana getirir (bkz. Thompson, 1951: 401). Motif kelimesi 18. yüzyılda Fransızcadaki motif kelimesinin etkisi altında ‘tema, konu müzik’ manasında kullanılır. Daha sonra Goethe edebi motifi daha açık ve seçkin bir şekilde ‘insan dehasının tekrerrüt etmiş ve edecek olan fenomenleri olarak tanımlar (bkz. Yılmaz, 2009: 6). Motifler ortaya çıktıkları sanat eseri içinde ne derece karmaşık bir yapı sergiliyor olurlarsa olsunlar aslında temel, değişmez birkaç özelliğe sahiptirler. Motifler; eserin içine yayılmış, tekrarlayan belli bir form, şekil ya da soyut içerik ve herhangi bir eylemin nedeni olarak karşımıza çıkmaktadırlar. Thompson’un yapmış olduğu sınıflandırmadan farklı olarak Tepebaşılı motifi, içeriği bakımından dört gruba ayırır:

- a) Olay ve durum motifleri baba- oğul, aşk – nefret, aile içi şiddet vs.
- b) Tip motifleri: uyumsuz, kötü adam, cimri, bohem gibi tiplerdir.
- c) Zaman ve mekân motifleri: saray, harabe, kulübe, çadır, gece, gelecek, gün vs.
- d) Nesnel motifler: konu ile ilgili nesnelere kapsar. Eşyalar, giysiler, yiyecekler vs.

(bkz. Tepebaşılı, 2012: 29).

Çoğu kez tema ile konu birbirini ile karıştırılmaktadır. Ama her zaman konu temaya işaret etmemektedir. Konu eserde işlenir tema ise işlenen şeyin kendisidir. Konu somut, tema soyuttur. Bir eserde konu, tema anlamında kullanılmaz. Tema belli bir konunun çok özel bir biçimde işlenmiş ayrıntısıdır. Yani konu daha geniş ve

genel iken tema konu içinde yer alan daha sınırlı bir anlamı çağrıştırmaktadır. Konu Özdemir'in de dediği gibi yazının ve yazınsal yaratının dışında yer alan olaydır, olgudur, düşür, özlemdir, duygudur, düşüncedir. (Özdemir, 2002: 54). Sever konu için yazının bir tür hammaddesi olduğunu ancak bir yazının değerinin seçtiği konudan kaynaklanmadığını savunur. Böylelikle seçilen herhangi bir konu – aşk, ölüm, empati, sevgi, özlem, göç vs.- bir eserde yer alabilmesinin yanı sıra iyi, güzel, kötü, çirkin diye de nitelendirilemez. Ayrıca çocukların yetişkinlerden ayrı özelliklere sahip olduğu fakat edebiyattan beklentileri bağlamında kıyaslandığında ortak paydada yer aldıklarına değinilir. *Çocuklar dünyaya, yaşama yetişkinlerden farklı değerler ve anlamlar yükler. Bu nedenle, çocuk edebiyatı ürünleri, çocuk gerçekliğini önemseyen, ele aldığı konularla onların beklentilerine yanıt veren bir paydada buluşmalıdır.* (Sever, 2003: 110-111). Bu noktada çocuk edebiyatında ele alınacak herhangi bir konu, çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik ilkeleri göz önünde bulundurularak ele alınmalıdır. Öyleyse konu ve tema için iç içe geçmiş halkalar şeklinde dersek büyük halka konuyu temsil ederken içindeki daha küçük bir halka temadır. Bu örnekleri çoğaltmak gerekirse; bir hikâye okuduğumuz, bir resme baktığımız, sahne ya da perdede oyun izlediğimizde bize açıkça söylenmeyen, dile getirilmeyen alt metin ya da iç anlatım temadır. Ayrıca bir konunun işlenmesinde gerekli olan şart sanatçının o konuyu seçmesidir. Ama temada göz önünde bulundurulması gereken nokta sanatçının şahsi düşüncesi ve anlatım tarzıyla ele alınan konuyu yorumlamasıdır. Bu açıdan yorumlama önemli bir ayrıntıdır. Bütün bu farklılıklara ek olarak konu, eser yazılmadan önce tespit edilir ve konunun eser üzerinde herhangi bir değeri yoktur. Tema ise konunun sanatçının elinde işlenmiş halidir ve bir değer olarak karşımıza çıkar (bkz. Moran, 2001: 161-170; Özdemir, 1999: 55). Çocuk edebiyatında konu çocuğun gerek çevresini gerekse de kendini keşfetmesine yardımcı olmalı eser, çocuğun yaş ve bilinç düzeyine uygun kavramlar ve kelimelerle donatılmalıdır. Ayrıca *yazar, çocuğu ciddiye almalı, önemsemeli; dil, anlatım, kurgulanan dünya, çocuğun beklentileriyle örtüşmeli, seçtiği konular, çocuğun dünyasına hitap edebilmelidir. Ayrıca aşırı öğreticilikten ve yanlı olmaktan kaçınılmalıdır* (Temizyürek, 2014: 244-245). Kıbrıs çocuk kitaplarında konu ve tema ayrımının nasıl olacağına dair ayrıntılı açıklaması vardır:

Çocuklar için yazılan kitaplarda; aile yurt, ulus, doğa ve yaşama sevgisi, özverinin ve dayanışmanın önemi, kişiler arası davranışlarda hoşgörü ve sempati, doğruluğun, dürüstlüğün yiğitliğin değeri, çalışkanlık ve görev duygusu gibi temalara yer verilmelidir. Konuların; yukarıda belirtilen temaları işleyen,

çocukta duyuşsal, bilişsel ve devinişsel düzeyde oluşması istenilen davranışları destekleyen konular olması gerekir (Kıbrıs, 2010: 41).

Bunlara ek olarak bahsedilen tüm konu ve kurgu belli bir plan dâhilinde eserde yer almalı ve bu düzen içinde yer alan metni çocuk severek dinlemeli ve anlamalıdır. Çocuğun dikkatini dağıtacak ve onu yoracak plan içinde yer alan bir plansızlık, çocuğun o metinden uzaklaşmasına neden olacaktır. Bu açıdan bakıldığında konunun, belli bir sıra gözetilerek verilmesi beklenir.

Resimli kitaplar konu bakımından kurgu olanlar ve olmayanlar diye ikiye ayrılmaktadır. Kurgu olanlar, gerçekçi kurgu ve fantezi kurgu; kurgu olmayanlar, müracaat eserler ve biyografiler olarak iki alt başlığa ayrılır. Her bir maddeyi detaylandırmak gerekirse; gerçekçi kurgu yazarın hayal gücüne bağlı olarak ortaya çıkan tüm kurgular olmakla birlikte şimdiki zamanda yazılmış ise modern gerçekçi kurgu, geçmiş zamanda kaleme alınmış ise tarihi gerçekçi kurgu adını almaktadır. Bir diğer kurgu türü ise fantezi kurgudur. Bu türde de iki alt başlık bulunmaktadır. Modern fantezi kurgu şimdi ya da gelecekte gerçekleşen/gerçekleşecek olan bu dünyada olması mümkün olmayan tüm olaylara denirken peri ve halk masallarını konu alan çalışmalara da geleneksel fantezi kurgu adı verilmektedir. Non-fiction diye de adlandırılan kurgu olmayan resimli kitaplar da kendi içinde iki alt başlık oluşturur. Kartondan dürbün yapımı, bebek evi inşası, bebek beşiğinin yapılışı ya da yıldızlar, rakamlar ve alfabe ile ilgili çalışmalar kurgu olmayan çalışmaların müracaat eserleri olarak düşünülür. Bir kişinin hayatının kaleme alınması ise “biyografiler” alt başlığında değerlendirilir (bkz. Uzmen, 1993, 70-73).

Yazım ve noktalama açısından bakıldığında ise hiçbir yanlışın yapılmaması gerektiğine vurgu yapılmalıdır. Her ne kadar özellikle okul öncesi çocukların okuma-yazma bilmediği düşünülse de *çocuğa anadilinin yazım ve noktalamayla ilgili kurallarını sezdirmede bir araç gereç görevi gördüğü göz önünde bulundurulmalıdır* (Kıbrıs, 2010: 42). Çocuk kitaplarında dil kullanımına dikkat edilmeli, kurallarla birleştirilen uzun betimlemelere yer vermeden, tek bir olayı anlatan cümlelerin olmasına özen gösterilmelidir. Her ne kadar doğru da olsa *nitelikli yargular yinelenedikçe özelliğini yitireceği ve çocukların neden-sonuç ilişkisiyle düşünmelerinin önünde de engel oluşturabileceği hiç unutulmamalıdır* (Sever, 2003: 15).

Karakter ve kahraman, çocuk kitaplarında içerik içerisinde değerlendirilen bir diğer kriterdir. Türk Dil Kurumu Sözlüğünde karakter *bir yapıtta duygu, tutku ve düşünce yönlerinden ele alınan kişi* (T.D.K., 1979: 453); kahraman ise *roman, hikaye, tiyatro ve benzeri edebiyat türlerinde başından olaylar geçen kişi* (T.D.K., 1979: 436) olarak tanımlanmaktadır. Karakter öyküde önemli unsurların başında yer alır. Okuyan ya da dinleyen çocuk bu karakter/kahraman ile kendini özdeşleştirmeye veya onun yaşadıklarına bağlı olarak belli duygu durumlarını kendi de yaşamaya başlar. Her bir öykü bir karakter/kahramanın başından geçenleri ele alır. Bu kahramanın bir sorunu/problemi öyküyü meydana getirmektedir. Bu açıdan karakterin başından geçenler konuyu oluşturmaktadır. Dilidüzgün, “konu”nun geniş bir yelpazeye sahip olduğunu ve toplumsal koşulların bir yansıması olarak da gündeme geldiğini belirtirken toplumsal her türlü sorunsalın çocuk gerçekliğine ilişkin bir şekilde verildiği sürece çocuk kitaplarında yer alabileceğine değinir:

Her yazınsal metin gibi çocuk kitapları da toplumsal koşulların bir yansıması, bir hesaplaşma ve paylaşma alanıdır. Bu nedenle çocuk kitaplarında ele alınan konularda “çocuk dünyasına ait konuları ele almak” gibi genel anlamda bir konusal sınırlama haklı görülse bile, çocuk da yetişkinlerle aynı toplumsal ortamı paylaştığından çocuk kitaplarından bazı toplumsal konuları soyutlamak doğru değildir. Başka deyişle, ucu politik sorunlara dayansa bile, doğru bir bakış açısı ile yaklaşılıp çocuk gerçekliğine ilişkin ilkeler çiğnenmeden ele alındığında çocuk kitaplarında her türlü toplumsal sorun ele alınabilir (Dilidüzgün, 2006: 374).

Çocuğun bakışına ve algısına uygun doğru karakter ve kahramanlarla kurgunun belirlenmesi ve motiflerin oluşturulması ile büyüklere has yazılan eserlerdeki gibi çocuk kitaplarında da her bir kurgunun yer alabileceği söylenmektedir.

#### 2.2.3.3.2. Form ve Özellikler

Okul öncesi döneme ait çocuk kitaplarında ilk dikkat çeken nokta kitabın dış görünümüdür ki bu nedenle içerik kadar biçimin de önemli olduğu anlaşılır. Çünkü okuma yazma bilmeyen çocuk için biçimsel özelliklerin önemi büyüktür. Form denildiğinde akla **dış kapak, hacim, sayfa yapısı, harflerin boyutu, kâğıt kalitesi** gibi öğeler gelir. Özellikle resimli çocuk kitaplarına bakıldığında fiziksel açıdan akla üç farklı biçim gelmektedir. Karton ve bebek kitaplar, oyuncak kitaplar, yazısız kitaplar. Karton ve bebek kitaplar adından da anlaşılacağı üzere çocukların ilk eserleri olarak bilinir ve gerek kapak gerekse de sayfalarının kartondan yapıldığı



çalışmalarıdır. Çocukların ilk kitapları olacağı için bu eserler küçük bir çocuğun, eseri eline rahatça alacağı boyutlarda olması beklenir. *A4 boyutunda (21x29), A5 boyutunda (14x21) ya da daha da küçük olabilir* (Kıbrıs, 2010: 39). Günümüzde bu alana olan ilginin artması ebeveynlerin daha bilinçli olması ve çocuğa bakışın değiştiği bu dönemde yayınevleri de farklı ölçülerde çocuk kitaplarını basmaktadır. Bu nedenle A4 ve A5 dışında çok değişik ölçülerde de çocuk kitapları görülmektedir. Değişik ölçütlerle hazırlanan metinler aynı zamanda çocukların ilgisini de çekmektedir. Oyuncak kitaplar, çocuğu kitaba çekebilmek ve ilgisini kitap üzerinde tutabilme adına hazırlanan eserlerdir. Farklı materyallerle birlikte düşünülen bu kitaplar aynı zamanda bir oyuncak işlevi de görebilmektedir. Çocuğun kitap sayfalarını açtığına oluşan üç boyutlu renkli görseller, dokunma ile ilgili etkiyi artırıcı nesnelere, gerek eseri baştan sona anlatan gerek bazı noktalarda belirli seslerle donatılan birleştirilen kitaplar, belli konu ve kavramların kokular aracılığı ile de anlatıldığı tüm bu tür çalışmalar bu kategoride değerlendirilmektedir.<sup>13</sup> Yazısız kitaplar adı üstünde yazısı olmayan tamamen görselliğin hâkim olduğu kitaplardır. Bu tür çalışmalar başlangıçtan sona kadar resimleme ile kurguyu oluşturur ve çocuğu olayı anlatma konusunda özgür bırakır. Kelimelerini kendisinin oluşturduğu, her küçük okurun eline alıp yeniden ve değişik tarzda sorgulayıp kurguladığı metinler olarak karşılaşılan yazısız kitaplar çocukların hayal dünyası ile sınırlanır (bkz. Uzmen, 1993: 47-50).

Resimli kitapların biçimsel özelliklerinin başında dış kapak gelir. Dış kapakta öncelikle farklı ve canlı renklerle boyanmış ve konu ile ilgili resim/resimlerin olması beklenir. Ayrıca resim ile başlık arasında bir ilişki olması gerekir ve başlık uzun kelime gruplarından oluşmamalıdır.

---

<sup>13</sup>Bazı oyuncak kitaplar da, “kaşı ve kokla” tipindedir. Çocuklar, öyküsünü okurken sayfa üzerinde belli yerleri koklaması için yönlendirilir. Diğer oyuncak kitaplarda ise, sayfa çevrildiğinde ortaya çıkan üç boyutlu figürler, çekilen ya da kaldırılan değişik parçalı vardır. Bunların dışında çok yaygın olarak piyasada bulunan oyuncak kitap tipleri: şaka kitapları tekerlekli kitaplar, cepli, yumuşak, blok, şekilli, kesmeli, kitaplar, kendi resminin yapıştirıldığı kitaplar, atlı karınca şeklindeki, karton oyuncaklara dönüşen, yap-bozlu bir şeridin itildiği kitaplar, banyo kitapları, sayfalara el konulduğunda resmin ortaya çıktığı dokunmalı kitaplar, boyama, soru, noktadan noktaya çizimleri içeren kitaplar, karanlıkta parlayan, hologramlı, sevilen oyuncak ya da televizyon karakterlerini sunan, pop gruplarıyla ilgili kitaplar, bilgisayar tipinde ve müzik çalan kitaplardır. Ayrıca, kitabın anlatmak istediğın konuya bağlı olarak ekler ve özel bölümleri, parçaları bulunan kitaplar da vardır (Uzmen, 1993: 55).

### 2.2.3.3.3. Resimleme Tekniği ve Önemi

Okul öncesi çocuk kitaplarında yazılan metin kadar resim de önemlidir. Okul öncesi çocuk, dinlediği metinleri resimlerle pekiştirerek yorumlar. Ayrıca *çocuk kitaplarında resim, kendi başına görsel bir öğe olarak önemli bir işlevi yerine getirdiği gibi, metinle birlikte düşünöldüğünde de anlamı tamamlayan, açıklayan, genişleten, bazen de metne yeni anlamlar katan estetik bir uyaran olur* (Sever, 2006: 167). Resim ve metin arasındaki uyum bu nedenle birbiriyle bağlantılı olmalıdır. Özellikle okul öncesi kitapların resimli kitaplardan oluştuğu göz önünde bulundurulursa *çocuğun duydukları ile gördükleri arasında ilişki kurmaya başlaması, düşünmeyi öğrenmeye başlaması demektir ve öğrendiği dil, buradaki tek yardımcı araçtır* (M.E.B., 2013: 12). Bu açıdan resimlemenin dilden ayrı olarak düşünölmediği gibi çocuğun dikkatini çekecek şekilde olması beklenir. Bu da görsel olarak resimde bir takım unsurların bir arada gerçekleşmesiyle mümkün olmaktadır. Bunlar denge, vurgu, ahenk, değişiklik, dereceleme, oran-orantı, hareket ve ritim olarak sıralanabilir. Denge kuralı resimlemede olmazsa olmaz olarak yer alır. Hayatta her şey bir düzen ve denge içinde bulunur. Resimli kitaplarda alt ve üstte bulunan varlıklar - kuşun yukarıda uçması, balığın suda yüzmesi- düşünölebilir. Vurgu, resimde ne ön plana çıkarılmak isteniyorsa ona göre bir hareketlilik yer alır ki bu da aslında metinle resim iş birliği üzerinden verilmek istenen duygu ve düşünöcenin odak noktası olarak dikkat çeker. Vurgu yapılmak istenen nokta için renkler<sup>14</sup>de önem arz etmektedir. Zıtlık üzerine kurulan bu durumda sanatçı hangi

---

<sup>14</sup>Resimlemede renkler de önemlidir. Sarı, kırmızı ve mavi üç ana renk olarak bilinir. Diğer renkler ise bu üç ana rengin karışımından oluşan ara renklerdir. Herhangi iki ana rengin birleşiminden oluşan ara renk, dışarıda kalan ana rengin zıttıdır. Önemsizmiş gibi görünen bu detay, aslında insanlar üzerinde bıraktığı etki düşünöldüğünde oldukça dikkat çeker. Kendi içerisinde sıcak ve soğuk olarak adlandırılan renklerin insan psikolojisini de etkilediği bilinir. Sıcak renkler kitaplarda daha ön plandadır ve okuyucu sıcak bir renkle boyanmış objeyi kendine daha yakınmış gibi hisseder (bkz. Becer, 2002: 59). Renklerin insanlar üzerindeki etkisi bilindiğinden farklı renklerin birbirleriyle olan uyumu veya uyumsuzluğu pek çok alanda çok değişik amaçlarla kullanılmaktadır. Belli ölçütlerde ve farklı kareografilerde renkleri kullanmak, uzmanlık isteyen bir iştir. Renkler yerine ve zamanına uygun bir şekilde kullanılırsa verimliliği ve performansı artırıcı, rahatlatıcı ve stresi azaltıcı özelliğe sahip bir etki de yaratır. Doğru olarak kullanılmayan renkler ise görme sıkıntısından çalışma ortamında hatayı artırıcı etkiye neden olabilir (bkz. Sağocak, 2005: 82). Bu nedenle resimlemede renk ayrı bir yer tutar. Yaratıcılık için geçerli olan sanat ilkeleri için de önemlidir. Bu açıdan çocuk kitaplarında resimleme ve renk uyumu ayrı bir konu olarak ortaya çıkar. Çocuk gelişimi, bu tür kitaplarda ayrı bir önem arz eder. Çünkü her her farklı yaş grubuna sahip çocuğun renklere olan ilgisi de farklı olmaktadır. Böylece çocuğun yaşı da resimleme ve renklendirmede dikkat dilmesi gereken ayrı bir noktadır. Somut işlemler döneminde olduğunu bildiğimiz okul öncesi çocuk kitaplarında renk-obje ilişkisinin tam olarak gelişmediği göz önünde bulundurulursa sıcak ve canlı renklerle yapılan resimleme çocuğun dikkatini daha çok çekebilir. Ayrıca siyah-beyaz renklerle yapılan resimleme bu yaş dönemi çocuğun kitaba olan ilgisini azalttığı bilinir (bkz. Kaptan, ve Güvendi Kaptan, 2006: 163). Richaudeau'dan aktaran Güneş, ders kitapları ile ilgili yaptığı tespitlerin genel olarak resimlerde

alanların ya da varlıkların önce fark edilmesi gerektiği ya da nasıl bir sıralama gözetilmesi konusunda okuyucuyu/dinleyiciyi yönlendirir ve metni tek düzelikten kurtarır. Ahenk ise benzerliklerin bir arada olması ile ortaya çıkar. Birbirine yakın bir takım yapıların (gerek metin gerek resim) ya da birbiriyle zıt varlıkların arasındaki uyumla ortaya çıkan ahenk belli bir düzeni de beraberinde getirmektedir. Değişiklik ise bir uyumda ya da bir arada yer alan pek çok şey arasında farklı olanın diğerlerinden daha fazla dikkat çekmesi ve okur tarafından da fark edilmesidir. Sanatta koram<sup>15</sup> olarak da bilinen dereceleme/ kademeleme iki zıt uç arasında belli ölçüde ve estetik boyutta diziliş olarak tanımlanmaktadır. Derecelemede amaç vurgu yapılacak “şey”e ulaşmada kat edilen basamaksal ilerlemedir. Böylece vurgulanacak olan “şey” in etkisi daha da arttırılmak istenir. Hareket ve ritim, her ne kadar müzikle ilgili bir terim olarak algılsa da gerek metinde gerek resimleme önemli bir öğe olarak bilinir. Açık açık belirtilmekten çok sezdirilerek ortaya çıkarılmaya çalışılan ritim, görsel/metinsel bir hareketlilik oluşturma adına bazı varlıkların/ses ya da kelimelerin belli bir düzende tekrarlanmasıdır. Oran ise boyut ile alakalıdır ve büyüklük- küçüklük ilkesine dayanır. Çizimler arasındaki orantısal fark vurguya hizmet etmektedir. Temel mantık dâhilinde yer alan nokta büyük olanın ilk olarak dikkat çektiğidir. Çocuk kitaplarında da önemli figür ya da eşyaların daha fazla ya da daha büyük resmedildiği dikkatlerden kaçmamaktadır. Özellikle Mısır ve Yunan

---

kullanılan renklerin çocuklar üzerindeki algısı ve etkisine göre bir takım değerlendirmelerde bulunur. Doğal renkleri -cinsiyet olarak bakıldığında- kızlar daha çok fark edilmektedir. Eserlerde ana ve net renklerin kullanımına dikkat edilmelidir. Mat renkler geniş yüzeylerde fark edilmekle birlikte baskısının da iyi yapılması gerekir. Siyah gibi koyu ve de parlak renkler harflendirmede tercih edilmelidir. En iyi görüntü beyaz zemin üzerine siyah renkle yapılmış baskıdır. (bkz. Güneş, 2002:145’den Richaudeau 1979: 175).

<sup>15</sup>Koram, düzenli ölçü derecelenmesi, görsel hiyerarşi, kademelenme, derecelenme ve Hiyerarşi olarak da tanımlanmaktadır. Hiyerarşi; biçim, yön, ölçü, aralık gibi unsurların yer aldığı iki karşıt ucun birinden diğerine doğru kademeli olarak geçişini sağlayan düzendir. Yapısında derece farkını barındırır. Biçimlerin büyükten küçüğe veya küçükten büyüğe sıralanması, aralıklarda genişten dara, dardan geniş doğru geçişler düzenli bir uyum oluşturur. Hiyerarşi içinde kademelenme olgusu, olmazsa olmaz bir koşul olarak karşımıza çıkmaktadır. Hiyerarşi, kademelenme ile yapılan düzenleme biçimidir. Merkezsel, Eksensel ve Çevresel Hiyerarşi olmak üzere üç tür hiyerarşi vardır. Hiyerarşi’ye en güzel örnekleri doğada görmek mümkündür. (...) İki zıt uç arasında bir düzen içerisinde anlamlı ve estetik bir diziliş vardır. Zıtlık sadece ölçü bakımından olursa küçükten büyüğe bir sıralanış olur ve bu koram “düzenli ölçü derecelendirilmesi” halini alır. İki uç arasında doku farkı varsa, aradaki her kademenin dokusu sırayı bozmayacak şekilde düzenli kademeler teşkil edecek tarzda olmalıdır. Eğer uçlar arasında değer farkı varsa, her bir kademedeki değerler azar azar açılarak ya da koyulaşarak geçiş sağlanmalıdır. İki uç arasındaki diziliş renk farkı ya da biçim farkı olsa, yine aynı şekilde hareket edilir. O halde koramda hiç değişmeyen koşullar; iki uç arasındaki zıtlık ve uçlar arasında muntazam bir kademelenmedir. Ayrıca, hiç değişmeyen koşullardan birisi de koramdaki parçaların sayısının en az üç tane olmasıdır. Tek bir skaladaki ton farkının olduğu durum istisnai bir durumdur. Sadece zıt uçların olması koramı meydana getirmez (Yardımcı ve Ertürk, 2012: 61-62).

sanatında yer alan altın oran<sup>16</sup> kavramı çocuk kitaplarındaki resimlemede de ayrı bir noktadır. Bütün bu sanat ilkeleri resimlemede yer almalıdır ve sanatçının özgün yaratıcılığı ile harmanlanmalıdır (bkz. Boydaş, 2007: 21-27).

Resimli çocuk kitaplarında resim, metni daha açıklayıcı hale getirmeyi amaçlamaktadır. Sadece resimleme üzerine kurgu yapılan ve sözsüz metinden oluşan sanatçının özgür çizimleriyle oluşturulan okul öncesi kitaplar da dâhil olmak üzere hepsi belli bir kavramı anlatmaya ya da ana fikri ortaya çıkarmaya çalışır. *Çocuk kitaplarında resim, kavramlar oluşturabilir; metinden bağımsız olarak tek başına da amaçlanan anlam bütünlüğü sağlayabilir* (Kaya, 2000: 178). Bu nedenle resimli kitapların edebiyat metinleri olarak algılanıp tarih sahnesinde yer edinme süreci resimleme tekniği ile de yakından ilişkilidir. Çünkü teknolojik açıdan ortaya atılan herhangi bir yeniliğin etkisi düşünüldüğünde, resimlemeye getirilen teknik ilerleme çocuk kitaplarındaki çizimi de etkilemektedir. Kronolojik olarak bakıldığında çizimlerle çocuk kitaplarının edebiyat sahnesinde yerini ilk olarak aldığı çalışma, ortaçağ dönemine dayanır. Dini kavramları açıklamak için ağaç baskı tekniği ile kullanılan kitaplar öğretici niteliktedir.

---

<sup>16</sup>Altın oran basitçe şöyle özetlenebilir. AB doğrusu öyle bir C noktasında bölünmelidir ki, CB'nin AC'ye oranı AC'nin AB'ye oranına eşit olsun. Bu işlemin neticesinde  $1/1.618$  'le ifade edilen altın oran çıkar ki, bu tekrarlanan oran bitki ve hayvanların hayatının, yaprakların, bitki tohum kabuklarının, deniz canlılarının yapı taşıdır (Boydaş, 2007: 27).

### 3. BÖLÜM

#### DUYGU VE DEĞER ZEMİNİNDE KAYAN BİR KAVRAM: EMPATİ

Empati genel ifadeyle başkasını anlama olarak bilinmektedir. Empati kavramına değer olarak bakılmasının yanında duygu olarak da algılanmaktadır. Ayrıca doğuştan gelip gelmediği konusunda da oldukça ciddi tartışmalar yaşanmıştır. Eğitimle geliştirilebileceğine dair yorumlar yer almaktadır. Bu nedenle önemli bir kavram olarak karşılaşılmaktadır. Empatinin varlığı, gelişimi veya tarihsel süreci insanlığın varlığı ile eş tutulmaktadır. Özellikle evrensel bir dünya yaratımında, kültürlerarası ilişkilerin günümüz dünyasında ayrı bir yer kapladığı düşünüldüğünde bu kavram daha fazla gündeme gelmekte ve güncelliğini korumaktadır. İnsan ilişkilerinin de temelinde yer alan bu kavram alt başlıklarda detaylandırılmaya çalışılmıştır.

#### 3.1. EMPATİ NEDİR? NEDEN ÖNEMLİDİR?

Empati özellikle son yüzyılda oldukça üzerinde durulan bir kavram olmakla birlikte pek çok disiplin tarafından da araştırılmaktadır. Eğitim alanından başlayıp sağlık sektörünün çeşitli alanlarına, sosyal psikolojiden tutun etik değerler bağlamına kadar çok farklı alanlar bu kavramı incelemeye çalışır. Bu nedenle araştırılan disipline göre de farklı bakış açılarıyla tanımlanıp yorumlandığı bilinmektedir. Genel olarak karşındakini anlama olarak bilinmesine karşın bu kavramla ilgili çeşitli tanımlar yer almaktadır. Eski Yunanca'da "empathia" sözcüğünden geldiği bilinen empati temelde insanın iç dünyasıyla bağlantılı bir durum olarak değerlendirilmiştir. Tanımın ilk ortaya atıldığı anda, daha çok kişinin nesne ile olan bağlantısına ve onu alımlama durumuna bakılmıştır (bkz. Coplan and Coldie, 2011: 82-83).

Empati; *bir insanın, kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamaya çalışması*(Tutkun, 2012: 1) veya *bir insanın hisleri, düşünceleri ve davranışlarını kendisinininkine benzer şekilde algılama eğiliminde olması* şeklinde adlandırılmaktadır(bkz. Smith, 1966: 93). Dikkat edilirse ele alınan tanımlarda farklılık göze çarpmaktadır. İlk tanımda duygu-düşünce bağlamında kişiyi anlamaya çalışma olarak bir sınırlama yapılırken ikinci

tanımlamada duygu ve düşüncenin davranışla desteklendiği görülmektedir. Bu aşamada ikinci tanımın genişletildiği göze çarpmaktadır. Eisenberg ve Strayer'in 1987 yılında yapmış olduğu *bir başkasının duygusal durumu veya duygusal durumundan kaynaklanan ve diğerinin duygusal durumu veya durumu ile uyumlu bir duygusal tepki* tanımıyla paralellik göstermektedir (Eisenberg & Strayer, 1987: 5). Burada karşıdaki kişinin duygusal durumunu önce gözlemlene, algılama ve anlama söz konusudur. Ardından uyumlu bir "tepki verme" hareketi beklenmektedir. Empati kavramının basit bir şekilde tanımlanabilir olduğu düşüncesine karşın her tanımlamada yeni yorumlamaların eklendiği görülmektedir.

Genel olarak empati kavramının Carl Rogers ile özdeşleştiği konusunda genel bir kanı bulunmaktadır. Psikoterapist olan ve iletişim kurma becerisi ile ilgili yaptığı çalışmalarla adından söz ettiren Rogers'ın empatisini Dökmen; *bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi süreci* olarak tanımlar (Dökmen, 2005: 135).

Empati kavramı Alman dilinde en iyi şekilde Einfühlung (birlikte hissedebilme) kelimesiyle karşılanmaktadır.<sup>17</sup> Daha sonraları *güçlü bir etki ya da duyguyu deneyimlemek* anlamındaki Grekçe karşılığı olan empatheia sözcüğü Lipps tarafından ortaya atılır. Amerikalı ve İngiltereli psikologlar tarafından bu sözcük "empati" şekline dönüştürülerek yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanır. Waal, empati sözcüğü yerine anlam açısından daha geniş ve yerinde bir ifade ile Einfühlung kelimesinin kullanılmasını tercih ettiğini belirtir. Waal terimin aynı zamanda *bireyin bir başkasına kendisini yansıtma hareketini* de içerdiğini açıklar. Bu açıdan bakıldığında Lipps'in tanımında karşındakini anladığını göstermenin dışında karşındakine kendini de yansıtmaktadır (bkz. Waal, 2014: 108).

Hayvanlar üzerinde yapılan çeşitli araştırmalar sonucunda sadece insanların değil hayvanların da empatik olduğu bilinmektedir. Özellikle kavramın topluluk olarak bir arada bulunan hayvanlardaki önemine de değinilir ve istisnalardan biri olan psikolog

---

<sup>17</sup>Terimi ilk kullananlardan biri de Alman Psikolog Robert Vischer'dir. Einfühlung başkasının benliği ya da yabancı bir benlik hakkında bilgilenmemize olanak sağlar. Alman dilinde bu kavramın değişik kullanımları da yer almaktadır. Pek çok duyguyu karşılaması söz konusu olduğu için geniş bir alanda kullanılmaktadır. Bununla beraber, Einfühlung teriminin olumsuz olarak karşılığı için de *bir başkasının acısından zevk almak* anlamına gelen Schadenfreude kullanımı görülmektedir (bkz. Waal, 2014: 107).

William McDougall tarafından Lipps'in *Innere Nachahmung* (içsel taklit) yazısından yola çıkılarak empatinin farklı tanımlamaları yapılır:

Empati; (1) duygu ve hareket için gerekli olan kendi sinirsel substratlarını (sinir-altı dokuları) etkinleştirerek başkalarının duygularını ve davranışlarını algılayacak bir sinir sisteminin varlığına ve (2) başkasına ulaşip, onu anlamak için kendisinde bulunan bu sistemlerinin eksiksiz bir şekilde çalışmasına dayanır. Bu tanımdan yola çıkılarak düşüncenin algı- eylem mekanizması ile yeniden harmanlandığı söylenebilir. Başkasının içinde bulunduğu durumunu yalnızca zihinsel olarak canlandırmak bile, insanlardaki bu sinirsel substratları etkinleştirmeye yetmektedir. İnsanlar kendilerini başkasının yerine koyduğunda, beyinleri kendi yaşadıkları durumları hatırladıklarındakine benzer bir şekilde etkinleşir (Waal, 2014: 127).

*Taklit, benzeme, yansıtma veya imgelem* (hayal gücü) gibi bazı akli süreçleri algılama sayesinde empati; başka biriyle uyumlu bir duygu hissi olarak anlaşılır. Görmezden gelmenin tersi olarak da düşünülen empati, diğerlerine de kişinin karşısındakilere bir bakıma cevap vermedir. Sosyal bir varlık olan insanın iç dünyasının bir yansımasıdır. Aynı zamanda karşısındakinin iç dünyası, öğrenme isteği gibi merak duygusuyla sınırlandırılan bir düşünce oldukça sığ kalmaktadır ve haksız bir iddia olarak görülmektedir. Buna bağlı olarak ortaya atılan odaklanmış empati (declared empathy) kavramı vardır. Bu kavram aslında kişinin sahip olduğu görüş, inanç ve düşünceyi kendi görüşleri doğrultusunda yansıtması durumudur ki bu da sorunlu bir yansıtmadır. Odaklanmış empati ile endişe arasında da bir bağ olduğu görüşü ortaya atılır ki bu bağlamda endişe; birisinin diğerini doğru anlamak yerine yalnızca kendi duygu ve düşüncelerini aktarma olarak tanımlanmaktadır (bkz. Oxley, 2011: 3-33).

Redmond ve Wispe'den aktaran Ünal, empatiyi pek çok düşünürden bazıları olan *Allport (1961), Mehrabian (1972), Epstein (1972) ve Langer'in (1967, 1972) duygusal bir durum; Barrett-Lennard (1981), Berke (1972), Katz (1963) ve Kogler-Hill'in (1982) bilişsel bir durum; Mehrabian ve Epstein (1972) başkalarının duygularını anlayarak verilen cevap; Dymond (1948) hayali taşıma; Mead (1934), Gladstein (1983) rol alma; Barrett-Lennard (1981) anladığını göstermek; Hoffman (1981) başkasının yerine yapılan; Smith (1976) hayalde yer değiştirme; Underwood ve Moore (1982) perspektif alma* şeklinde tanımlandığına dair açıklamalarda bulunur (bkz. Redmond, 1989: 593-605; Ünal, 2003:4).

Empati temelde, başkalarının duygularını paylaşmanın yanında insanın içinde bulunan paylaşma duygusuyla dünyayı da değerlendirebilmesine olanak sağlar. Farklı noktalarda olup bitenlerin takip etmenin ve izlemenin de bir yolu olarak

empati, önem taşımaktadır. Önceden fark edilmemiş pek çok özelliğin görülmesine da vesile olması açısından dikkate değerdir (bkz. Oxley, 2011: 32). *Empati, bir başkalarının duygularını, tercihlerini öğrenmek ve bir durumda ahlaki açıdan neyin ne anlama geldiğini anlamak için de önem taşımaktadır. Empatinin dikkat çekici etkisi, diğer kişinin nedenlerinin, değerlerinin ve duygularının önemini ortaya koyduğu için ahlaki düşüncenin etkinliğine katkıda bulunur* (Oxley, 2011: 95). Burada dikkat edilmesi gereken ilk nokta kişinin başka bir şey veya kişiye verdiği değerdir. Ardından saygı duymak gelmektedir.

### **3.1.1. Sonradan Kazanılan Bir Duygu olarak Empati**

Empatinin sonradan edinildiğine dair açıklamalar, uzun süredir pek çok çalışmalarda yer almaktadır. Hangi yaş döneminde oluştuğuna ya da ortaya çıktığına dair kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Empatinin doğuştan gelmediğini zaman içerisinde özellikle empatik ortamlarda bulunanların bu beceriyi daha fazla geliştirmiş oldukları savunulmuştur. Aspy ve arkadaşlarından aktaran Yıldırım, empatik özelliklerle doğmadığına, bunun sonradan kazanıldığına değinmektedir (bkz. Yıldırım, 1992: 193-208). Carl Rogers'dan aktaran Akkoyun da bu görüşü desteklemekte ve eğitimle empatinin geliştirilebileceğine dair açıklamalarda bulunmaktadır. Ayrıca insanın sosyal bir varlık olmasından yola çıkar ancak sosyal duyarlılığın herkeste bulunmadığına işaret ederek bu duyarlılığa sahip kişilerde empatinin eğitimle etkin olacağını bildirir (bkz. Akkoyun, 1989: 63-69).

Empati yakın döneme kadar çocuklarda öğretilen bir beceri olarak algılanmıştır. Özellikle okul öncesi dönem çocuklarının empatik olamayacağı düşüncesi son onlu yıllara kadar kanıksanan bir görüş olarak değerlendirilmiştir:

Okul öncesi dönemdeki çocukların empati düzeyinin empati eğitimi ile artırılıp artırılamayacağı sorusuna yanıt arayan araştırmalarda farklı sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin, üç buçuk ile beş yaş arası çocuklara didaktik tarzda bir empati becerileri eğitiminin verildiği bir çalışmada (Ridley ve ark. 1982) bu yaş grubundaki çocukların ben-merkezci olmaları nedeniyle empati becerileri eğitiminden faydalanamayacakları sonucunu destekler nitelikte bulgular elde edilmiştir (Kahraman ve Akgün, 2008; 15).

Özellikle empatinin gelişmesinde önemli olduğu bilinen temel isimlerden biri olan Hoffmann da empatinin çocuklarda doğuştan var olmadığını altını çizer. Çocukların doğduğu anda empatik olamayacaklarını çocukların kendilerinin farkında olmamaları olarak gerekçelendirir. Çocuk doğduğu andan itibaren kendini ayrı bir varlık olarak görmediği göz önünde tutulur ve anne ile bir bütün olarak kendisini



algılayan bebeğin empatiyi yaşayamayacağı ileri sürülür (bkz. Hoffmann, 1984:103-131; Davis, 1996: 42).

### 3.1.2. Doğuştan Gelen Bir Duygu Olarak Empati

Empatiyi bir duygu olarak değerlendiren bilim insanları, bu duygunun uzun yıllar boyunca insanın doğuştan mı yoksa sonradan mı kazanıldığına dair görüşler bildirmiş ve araştırmalar yapmışlardır. Empatiyi iletişim sanatı olarak belirleyen ve *kendimizi karşımızdaki kişinin yerine koyarak, olayları doğru değerlendirebilmektir*, tanımını yapan Vural, empatinin *kişide doğuştan var olduğunu ama aynı zamanda öğrenebilen bir beceri* olduğuna değinir (bkz. Vural, 2014: 20-21).

Thompson'dan aktaran Kahraman, daha dokuz-on dört aylık bebeklerin bile sıkıntılı bir durum içerisinde olan akranlarına, rahatlatıcı tepkiler verdiklerini gözlediklerini belirtir (bkz. Kahraman, 2007: 6-17). Bu konuda yapılan pek çok çalışmayı da detaylandırarak aktarır:

Araştırmalar, bebeklerin farklı yüz ifadelerini ayırt etme ve bunları duygusal ipuçları olarak yorumlama yeteneğine sahip olduklarını göstermektedir. Bebekler 2 aylıkken bir insan yüzünü gözden geçirme ve 2-5 ay arasında ise mutluluk, kızgınlık, şaşırma gibi duyguların yüz ifadelerini ayırt etme yeteneğine sahiptirler (LaBarbara, Izard, Vietze, ve Parisi, 1976). Bir başka çalışmada da (Izard, Fantauzzo, Castle, Haynes, Rayias, ve Putnam, 1995) üç aylık bebeklerin bile mutlu bir yüz ifadesine üzgün bir yüz ifadesinden farklı tepkiler verdikleri bulgulanmıştır. Dört ve altı aylık bebeklerle yürütülen bir çalışmada (La Barbera, Izard, Vietze ve Parisi, 1976) bebeklere mutlu, kızgın ve nötr yüz ifadelerinin bulunduğu 3 slayt gösterilmiş ve bebeklerin bu slaytlardaki yüz ifadelerine dayanan tepkileri kaydedilmiştir. Sonuçlara göre, bebekler mutlu olan ifadeye diğer ifadelerden daha uzun süre bakmışlardır. Bu sonuç diğer bazı çalışmalarında işaret ettiği gibi çocukların çeşitli duygu ifadelerini erken yaşlarda ayırt edebildiklerini göstermektedir. Bebeklerin erken dönemlerden itibaren yabancıları ayırt edebildikleri ve yabancıları verdikleri tepkilerin bu ayırt etme sürecinden etkilendiği düşünülmektedir. Yaklaşık olarak iki yaşlarındaki bebeklerle yapılan bir çalışma (Van der Mark, Van Ijzendoorn ve Bakermans-Kranenburg, 2002) bu yaş grubunun, annelerine bir yabancıya kıyasla daha fazla empatik tepkiler verdiklerini göstermiştir. Bir yaşındaki bebeklerle yapılan bir çalışmada (Ungerer, Dolby, Waters, Barnett, Kelk, ve Lewin, 1990) bebeklere yaşlıları olan diğer bir bebeğin ağlama sahnelerinin bulunduğu video görüntüleri izletilmiştir. Bu görüntüleri izleyen bebeklerin de rahatsız olduklarına işaret eden tepkiler verdikleri belirlenmiştir (Kahraman, 2007: 6-7).

Alıntıda da belirtildiği gibi okul öncesi döneme ait pek çok araştırma aslında bebeklerin pek çok duruma tepkisiz kalmadıklarını gözler önüne sermektedir. Ortaya konan gözlemlerin ve araştırmaların sonucunda doğal olarak çocukların empatik olduğu görüşü yer almamaktadır. Bu durumda çocukların empati kurabildikleri

yukarıdaki incelemede belirtilmese de *diğer kişilerin duygularını paylaşmada ilk adımlar olarak kabul* edilmelidir (Kahraman, 2007: 7). Bu noktada Carla Poole, Susan A. Miller ve Ellen Booth Church'a ait bir çalışmada Poole, çocuğun doğduğu andan altı aylık oluncaya kadar; Miller, üç dört yaşındaki çocuğu ve Church ise beş altı yaş çocuğun empatik gelişim sürecini her bölümde verilen tepkiler bağlamında kademeli olarak değerlendirmektedir:

Bebekler dünyaya gelmeleriyle birlikte diğerlerinin duygularına, yüz ifadelerine tepki vermeye başlamaktadırlar. Bu nedenle çocukların empati ile ilgili biyolojik bir eğilimle doğmuş olabilecekleri görüşü oldukça yaygındır. Empatik tepkiler bebeğin büyümesi ile gelişmektedir. Bebeğin beyni onun verdiği çeşitli ipuçlarına verilen tepkileri algılayarak şekillenmektedir (Poole, Miller ve Church, 2005; 21-25).

Thompson gibi Poole, Miller ve Church'un görüşleri de bebeklerin yaptığı hareketlerin olaylar karşısında gösterdikleri tepkilerin empati adı altında değerlendirilmese de var olan empatik sürecin ufak belirtileri olarak kabullenildiği doğrudur.

Bu alanda Şimşek, yetişkinlerde ayrıcalıklı bir belirti olan birtakım değerlerin çocuklarda doğuştan var olduğuna değinir. Ancak bu varoluşun ortaya konmasında, ebeveynlerin, öğretmenlerin, yazarların ve şairlerin ilgisine bağlı olduğuna dikkat çekerek bu duygunun *keşfedilmesini, işlenmesini, sürdürülmesini ve geleceğe taşınmasını* dile getirir (Şimşek, 2012: 14).

Bilimsel açıdan bakıldığında Lipps, empatinin doğuştan gelen bir *içgüdü* olduğunu savunmasına karşın, bu anlayış 1990'ların başında İsviçreli Psikolog Ulf Dimberg'in çalışmalarına kadar fark edilmez. Dimberg, *bizim empatik olup olmamaya karar vermediğimizi, öyle olduğumuzu kanıtlar* (Waal, 2014: 109-110). Ek olarak *bireyin bir başkasına kendisini yansıtma hareketini* de içerdiğini açıklar. Bu açıdan bakıldığında empatinin kişinin kendisini de ilgilendiren bir eylem sürecini yaşadığını söyleyebiliriz.

Tanrıdağ'a göre Stein, empatinin öğretilebileceğine dair olumsuz bir yargı sunmaktadır. Buna karşılık empatinin kişide ruh sağlığını geliştirmeye yardımcı tutum ve davranışları desteklediğini savunur. Stewart, empatinin doğuştan gelen bir taklit; Basch ise bu duruma teknik bir algıdan ziyade doğuştan var olan ve geliştirilmeye elverişli bir potansiyel olarak nitelendirir (bkz. Tanrıdağ, 1992).

### 3.2. Empati Bileşenleri

Staub'dan aktaran Smith, empatiyi ikiye ayırmaktadır. İlki duygusal (affective) empati, ikincisi bilişsel (cognitive) empatidir. Duygusal empati, bir başkasının duygularını anlama ve bu anlama ile beraber iletişime geçme eğilimidir. Burada empati kişi karşısındakinin duygu, düşünce ve davranışlarını kendisi ile benzetim süreci içine girmesi olarak açıklanmaktadır. Bilişsel empati ise bir başkasının hal, durum ve şuurunun bilinmesi veyahut herhangi bir şeyden kişinin nasıl etkilendiğini anlaması, farkında olmasıdır (bkz. Smith, 1996: 93).Gerek duygusal gerekse de bilişsel empati çeşidinde farkındalık yer almaktadır. Hayatın gerekli her noktasında empati olumlu açıdan ele alınıp doğru yönde kullanıldığında tüm sorunlar çözülmektedir. Bu çözüme ulaşma uğraşı ise Vural'ın değerlendirmesine göre *duygusal zekâyı güçlendirmekte; işbirliği, üretkenlik, refah ve mutluluğu arttırmaktadır*(Vural, 2014: 23). Mevlana'nın *aynı dili konuşanlar değil, aynı duyguları paylaşanlar anlaşabilir* sözünden yola çıkılarak duyguların önemine dikkat çeken Vural, empatik iletişimde karşıdaki kişinin duygularını anlayabilmek için insanın önce kendi duygularının farkında olmasına değinir (bkz. Vural, 2014: 30-31).

### 3.3. Empati ile İlgili Bazı Kavramlar

Dökmen, zaman içerisinde çok değişik tanımlara karşılık gelen empatinin günümüzdeki anlamını bulmasının uzun yıllar aldığından söz ederek bunun nedenini terimin kuramsal art arka planının olmasına bağlar (bkz. Dökmen, 2005: 135). Bu süreç içerisinde de empati farklı kavramlarla bir arada kullanılmış ve birbiri ile karıştırılmıştır.

#### 3.3.1. Empati ve Sempati

Köken olarak bakıldığında Eski Yunancadaki "sympatheia" teriminden gelen, İngilizcede "sympathy" olarak kullanılan kavram, dilimizde Türkçede sempati olarak karşılanmaktadır. "Biriyle birlikte acı çekmek" olarak açıklanan sempati ilk olarak 18. yüzyılda David Hume ve Adam Smith tarafından ortaya atılmıştır. Bu kavramın

daha çok sosyal psikoloji alanında kullanıldığı bilinmektedir. *Bir insana sempati duymak demek, o insanın sahip olduğu duygu ve düşüncelerin aynısına sahip olmak demektir. Karşımızdaki kişiye sempati duyuyorsak, onunla birlikte acı çekeriz ya da seviniriz. Empati kurduğumuzda ise karşımızdakinin duygu ve düşüncelerini anlamak esastır* (Dökmen, 2005: 139). Özellikle empati ve sempatinin uzun yıllar bir birbirinin yerine kullanılması anlamsal farkın göz ardı edilmesine neden olmuştur. Empatide karşıdaki insanı anlama durumu varken sempatide karşıdakinin duygu ve düşüncelerine aynen olduğu gibi katılmak vardır (bkz. Dökmen, 2005: 162; Wispe,1986: 314-321). Özellikle bu durum 0-1 yaş çocuklarda görülmektedir. Çünkü çocuklar ağlayan birisini gördüklerinde ağlar, gülenle gülerler. Bu durum Tarhan'ın belirlediği üzere empati değil sempati olarak algılanmalıdır (bkz. Tarhan, 2010: 162). Buna benzer çalışmalardan Kahraman ve Akgün de bahsetmektedir:

La Barbera ve arkadaşları (1976) tarafından yapılan bir çalışmada, dört ile altı ay arasındaki bebeklerin mutlu yüz ifadesine kızgın ve nötr yüz ifadelerinden daha uzun süre baktıkları gözlenmiştir. Bir yaşındaki bebeklerle yapılan bir başka çalışmada (Ungerer ve ark. 1990) ise aynı yaşlarda bir bebeğin ağlama sahnelerinin bulunduğu video görüntülerini izleyen bebeklerin rahatsız oldukları gözlenmiştir. Ancak bebeklikte gözlenen bu tepkiler genellikle empati tepkileri olarak değil de empatinin habercisi olarak kabul edilmektedir (Thompson 1990; Goleman 2005; Kahraman ve Akgün, 2008: 15-16).

Alıntıdan da anlaşılacağı üzere sempati, okul öncesi çocuklukta empatik gelişimin destekleyici olarak görülmektedir. Ancak sempati ile empati kavramı arasındaki ayrım da gözden kaçırılmamalıdır. Jodi Halpern da empati ve sempati arasındaki farkın önemine değinir. Sempati fenomenolojik açıdan *paylaşılan duygu* iken empati diğer(ler)ini *anlama perspektifidir*. Özellikle empati, bir başkasının düşüncesinin belirli bir açısını hayal etme sürecini kapsar ki bu hayal etme, ayrı bir birey olarak diğerinin duygusunu mantıklı bir şekilde algılamayı gerektirir (bkz. Palmisano, 2012: 57).

### 3.3.2. Empati ve Sezgi

Empati ile sezgi kavramının doğrudan birbiri ile ilişkili olduğu düşüncesi tartışma götürür bir konu olarak bilinmektedir. Sezgi, daha çok düşüncede gerçekleşen bir durumdur. Eyleme dökülen bir yönü bulunmamaktadır. Aynı zamanda sezgi, temelde empati ile bir arada yer almamakla birlikte daha ziyade düşünsel faaliyetlerin düzenli ya da düzensiz bir biçimde hızlı bir şekilde zihinde yer

almasıdır. Bu nedenle empatideki deneyimleme eylemi burada kendini gözlemeye bırakır (bkz. Gülseren, 2001: 139).

Sezgide, kişinin ihtiyaçlarını ve yönelimlerini ortaya koymaya çalışması vardır. Bir diğer kişinin hayatını uzaktan gözler, bakar, inceler, hatta değerlendirmede bulunur. Bu eylemleri yaparken karşı tarafa bunları bilinçli bir şekilde aktarma ya da dile getirme gibi eylemleri yer alır. Gerek sözselsel gerekse de davranışsal boyut kazanmaz. Herhangi bir kişinin hayatını gözler ve yaptığı bu gözlem üzerinden fikir sahibi olur ve bunları kendi süzgecinden geçirerek yorumlar(bkz. Akkoyun, 1989: 67).

### 3.3.3. Empati ve Özdeşim/Özdeşleme

Empati ile karıştırılan sözcüklerden biri de “özdeşim” kurdur. Bu duygu durumları küçük nüanslarla birbirlerinden ayrılır. Empati, daha çok alçak duygulanım anlarında ortaya çıkmaktadır. Ancak farklı düzeylerde oluşmadığı anlamı da düşünülmemelidir. Waal’in vurguladığı gibi *yüksek duygulanım anlarında bile göze çarpmaktadır* (Waal, 2014: 101). Özdeşim, süreç bildiren bir kavram olarak bilinir. Özdeşimde karşıdaki kişinin hislerini anlayıp aynısını hissetme ve onu devam ettirme durumu söz konudur. Bu nedenle kavramın empatiden farkı, karşıdaki kişinin hislerini anlayıp aynısını hissetme ve onu devam ettirme durumu söz konudur (bkz. Gülseren, 2001).

Özdeşim kuran ile kurulan kişi arasında bir bakıma taklit etme durumu vardır. Bu süreçte her iki tarafın *hareketlerinin birbirine benzemesi* söz konusudur (bkz. Waal, 2014: 102). Özdeşim, *sahip olduğumuz bağların güçlenmesine katkı sağlamakla birlikte hayatımıza yön verecek şekilde de duygu ve düşüncelerimizin davranışlarımıza yansımaları katkıda bulunur*. Bu noktada uyum sağlanan kişi, uyum sağlayan kişinin rol modeline dönüşebilir:

Özdeşleşme, içimizde taşıdığımız öyle bir kanca ki, bizi sımsıkı yakalar ve yakın olduğumuz kişinin mevcut durumuna, duygularına ve davranışlarına uyum sağlayacak hale getirir. Uyum sağladığımız bu kişiler bizim için rol modelleri olurlar: Onlarla empati kurar ve ne yapıyorlarsa benzerini yapmaya çalışırız. Bu sebeple, çocuklar kendileriyle aynı cinsiyetteki ebeveynleri gibi davranıp taklit etmeye çalışırlar. Hiçbir şey taklit etmekten daha eğlenceli değildir Empati (duygudaşlığın) ve sempatinin (anlayışın) başladığı nokta ne hayal gücümüzün derinlikleri ne de bir başkasının yerinde biz olsaydık nasıl hissedebileceğimizi

bilinçli bir şekilde kurguladığımız düşünce yeteneğimizdir. Aslına bakılırsa temeli insanların bedensel ve duygusal açıdan birbirine bütünüyle bağlı olarak bir arada yaşamasından kaynaklanmaktadır (Waal, 2014: 90).

Özdeşim kurmada taklit etme eylemi olumsuz anlamda algılanmasından çok uyum ve benzer olmaya çalışma süreci olarak düşünülmelidir. Bu süreç *esneme, gülme, dans etme ya da taklit etme gibi hangi davranıştan kaynaklanıyor olursa olsun- orada sosyal bağların ve birleşmenin olduğunu söyleyebiliriz* (Waal, 2014: 102). Waal, herhangi bir bireyde, kişinin kendisini de yansıttığı fikrini ileri sürer ve empati kavramına farklı bir anlamsal değer katar. Bu açıdan bakıldığında kişinin başkası ile aralarında kurduğu özel bir bağı ilk fark eden Lipps'tir. Bu nedenle özdeşleşme ile empati arasındaki bağı da bu sav temelinde destekleyerek ortaya koymaya çalışır. Yaptığımız her bir davranışın temelinde *sanki kendi deneyimlerimizi gibi hareket ederiz. Böyle bir özdeşleşmenin sahip olduğumuz öğrenme, çağrışım ya da akıl yürütme gibi yeteneklerimizin hiç biriyle karşılaştırılmayacağını söyler. Böylece empati, "başkasının benliğine" doğrudan erişim sunar* (Waal, 2014: 108).

### 3.3.4. Empati ve İçtenlik

İçtenlik ve empati kavramlarına bakıldığında ise her iki kavram birbirini tamamladığı görülür. Akkoyun'a göre ancak içtenlik, karşısındakini anlamamanın yanı sıra kendi duygularını da aynı anda değerlendirir (bkz. Akkoyun, 1989: 62). Bu noktada birey önce kendini bilmelidir. Kendinin farkında olan kişi, karşısındakinin her anlamda ayırdına varabilir. İçtenlik kavramı, daha fazla samimiyet ortaya konmaktadır. Empati de duygularla birlikte akıl yürütme ve çözüme dair pratik eyleminde işlevselliğini daha çok ortaya konduğu söylenebilir. İçten olma durumunda karşı tarafın bizde uyandırdığı duygu da işin içine girer. Aynı zamanda her hangi bir konuda içtenlik gerek sözselsel gerek davranışsal olarak oluşabilirken empatide eyleme dönük bir beklenti yer almaktadır ki bu eylemin de daha çok olumsuz bir durum karşısında oluştuğu gözlemlenmektedir.

### 3.3.5. Empati ve Antipati

Anti, genel olarak olumsuzluk ifade eden bir ek olarak bilinmekle birlikte bir şeyin karşıtı olarak algılanır. Bu açıdan bakıldığında herhangi iki şeyin varlığının olması şarttır. Biri, diğerine karşı olarak konumlanmaktadır. Bir şeyin karşısında olma, gerek duygu gerek düşünce gerekse de davranış boyutuyla çok yönlü olarak düşünülebilir. Pati “etkilenme, tesir altına girmiş olmak, hissetme” gibi anlamlara gelen eski Yunanca’daki *patheia* (πάθεια) sözcüğü ile anti ekinin birleştirilmesiyle ortaya çıkmıştır. Antipati sözlüklerde “sevimsizlik, soğukluk, iticilik” olarak tanımlanmaktadır. Tarhan ise bu kavramı; *onun hissettiğinin zıddını yapmak, itiraz etmek, muhalefet etmektir. Bir kişiye antipati hissetmekle, bir sıfata antipati hissetmenin ayırt edilmesi gerekir*, şeklinde bireye indirgeyerek açıklar. Empati ile bir arada ele alındığında ise birey üzerinde antipatinin bencil kişilik özelliğine sahip kimselerde var olduğuna değinir ki, bu algı da empati ile bağdaşmamaktadır. Empatik olan birinin bencil olmasının beklenmemesi genel bir yargı olarak bilinir. Ayrıca *bencillik empatinin tersidir ama antipati değildir* şeklinde açıklar (Tarhan, 2010: 162).

### 3.4. Türk Toplumunda Empati Göstergeleri/İmgeleri

Türk Edebiyatına bakıldığında Dökmen’a ait olan empati kuramının ortaya çıkışı dikkati çeker. Bu kuramın nasıl sınıflandırıldığı ve uygulandığı açıklanır.

#### 3.4.1. Dökmen ve Empati Basamakları

Dökmen 1988’de aşamalı empati sınıflamasını oluşturmuştur. Bu oluşumda temel olarak üç basamaktan bahseder. Bunlar; onlar basamağı, ben basamağı ve sen basamağıdır. Her bir basamakta duygu ve düşünce adı altında iki alt basamak bulunur. Onlar basamağında kişi, ne kendi düşüncesini ne de karşısındaki kişinin durumunu düşünür. Buldukları ortamda olmayan üçüncü şahısların üzerinden değerlendirme yapar. Bu da toplumun genel değer yargısıdır. Örnek vermek gerekirse; *parasını israf ettiği için yakınan bir kişiye “ayağını yorganına göre uzat”* denirse *bu sözlerde iki tarafın duygu ve düşünceleri yer almamakta toplumun o konuya ilişkin görüşleri* bulunmaktadır (Dökmen, 2005: 151).

Ben basamağı ise adından da anlaşılacağı üzere “ben” kavramından yola çıkar ve kendisine sorununu anlatan kişiye olumsuz eleştiride bulunarak değerlendirme yapar veyahut sorunu dinledikten sonra kendini anlatmaya başlar.

Diğer bir ifadeyle, akıl verir. Bu noktada *ben basamağına uygun empatik tepki veren bir kişi, dinlediği sorun karşısında “üzüldüm, aynı sorun bende de var” der ve böylece sorun sahibini sorunuyla yüz yüze bırakıp kendi sorunlarını anlatmaya başlar* (Dökmen, 2005: 152). Bu durum belli bir noktaya kadar kişiyi rahatlatır ancak karşısındakini anlamadığı için yeteri kadar empati kurmuş sayılmaz.

Son basamak, Sen basamağıdır. Bu basamak da empatik tepki veren kişi ne toplumun genel kanısını ne de kendi düşünce ve değer yargısını ön planda tutar. Burada sen bakış açısını sergiler. Temel amaç karşıdakini anlamadır. Bu üç temel amaç doğrultusunda en kalitesizden en kaliteliye kadar uzanan on altı empati basamağını oluşturur.

Birden başlayarak on adet alt sınıflandırma sırasıyla; empati kurmaya çalışan kişi, toplumun genel yargılarına, felsefe görüşlere ve atasözlerine değinir ve genellemelerde bulunur; kendi görüşleri doğrultusunda eleştiri yapar; karşıdakine neler yapması gerektiğini söyler; derdini anlatan kişiye sorunu hakkında fazla “takılmaması gerektiğini dile getirir; karşısındaki kişiye kendisinin de aynı derdi olduğunu anlatır; üzüldüm veya sevindim sözleriyle dinlediği kişinin sorunu karşısında hissettiklerini ifade eder; karşısındakini, tekrara düşmeden kendi sözcükleriyle anladığını belirtir; sorunla ilgilenir ve ilgili sorular sorar; sorunu özetler, gerektiğinde söz sahibinin kullandığı kelimelere de yer vererek kişinin yüzeysel duygularını yakaladığını anlatan mesajı ekler; onuncu ve son basamak ise derin duyguları anlamadır ki burada tüm duyguları anlar ve *ona eşlik eden düşüncelerini fark eder ve bu durumu ona ifade eder*. Bu basamaktan ilki onlar basamağı, ardından gelen beş basamak ben basamağı ve son dört basamak ise sen basamağına karşılık olarak düşünülebilir (Dökmen, 2005: 151-156).

Empatinin geliştirilen basamaklarında ilk olarak karşıdaki kişiyi anlatan ve yorumlayan genellemelerde bulunulur. Ardından kişi kendini anlatır ve daha sonra karşıdaki kişinin duygu ve düşüncelerine tercüman olan açıklamalarda bulunulur. Bu aşamada ise her basamak kendi içinde yer alan özgün ifadelerle aydınlatılır.



### 3.5. Almanca Konuşulan Toplumlarda Empati Göstergeleri

Almanca konuşulan toplumlarda Hoffman'ın ortaya attığı empati kuramı dikkati çeker. Bu kuramın nasıl sınıflandırıldığı ve uygulandığı detaylı bir şekilde açıklanır.

#### 3.5.1. Hoffmann ve Empati Gelişim Aşamaları

Hoffman gerek 1984 gerek 1987 yıllarında yaptığı çalışmalarda, insanların birbirleri arasındaki duygusal bağlamda vermiş oldukları tepkilerden ve bu empatik boyuttaki tepkileri ortaya çıkarmak için kişilerin geliştirmiş oldukları yetenekleri açıklar. Bir kişinin diğer bir kişinin yaşadığı tecrübeye bağlı olarak nasıl tepki verdiğini açıklamasına odaklanır. Tepki gösterilene kadar yaşanan süreç için altı ana mekanizmadan söz edilir.

İlk yaklaşım “primary circular reaction” denilen ilkel döngüsel tepkidir. Empatinin yeni doğan bir çocukta izlenmesini ve tepkisini ele alır. Yeni doğan bir çocuk bir başka bebeğin ağlamasını duyduğunda onun da ağlama eğiliminde olduğunu anlatır. Bu örnekle empatik becerinin bilişsel bir süreçle ortaya çıkmadığı içgüdüsel bir tepki olduğunu iddia eder. Sonradan katkı sağlayacak empatik gelişimin temelini oluşturmaktadır. İkinci yaklaşım “mimicry” yani taklitçiliktir ve iki alt basamaktan oluşur. İlk önce gözlemci hedefteki kişinin yüz ve vücut hareketlerini bilinçsiz ve de otomatik olarak taklit eder. Ardından bu hareketler, gözlemcinin duygusal tepki vermesine neden olabileceği içsel kinestetik ipuçları verir. Üçüncü yaklaşım “Classical conditioning”dir. Klasik koşullanma olarak çevrilen bu yaklaşımda kişi karşısındaki kişinin yaşadığı olaydan duyduğu üzüntüyü vs. kendisinin de daha önceden yaşamış olduğu bir olay karşısında hissettikleri ile paralel olarak açıklamada bulunur. Genel bir şartlandırma olan “direct association” yani doğrudan ilişki, dördüncü yaklaşımdır. Üçüncü yaklaşıma benzemekle birlikte *bilişsel süreçleri temel alan daha geniş bir perspektif ortaya koyar* (Akyol ve Körükçü, 2005: 151). Gözlemci, okur ya da araştırmacı hedefin yüz ifadesine, sesine, duruşuna veya durumla ilgili diğer noktalara odaklanıp onu algılar. Bu odaklanma sırasında gözlemci, benzer duyguları geçmişte kendisinin de deneyimlediğini hatırlayabilir. Bu da aynı duyguların gözlemcide yeniden uyanmasını sağlar. Beşinci yaklaşım da dördüncü yaklaşıma benzer. “Language-mediated association” dil aracılığı ile kurulan ilişkide, gözlemci hedefin ipuçları sayesinde geçmiş deneyimleri ile

gözlemcininki arasında bir ilişki kuracaktır. Yalnız bu ipuçları doğrudan bir ilişkiye neden olmaz. Dil aracılığı ile ufak çağrışımlar yoluyla gerçekleşir. Hedef kişi tarafından anlatılan daha doğrusu dile dökülen sözceler, gözlemcinin dimağında semantik olarak saklanan deneyimlemelerini ve bundan ötürü oluşan duygularını ortaya çıkarmaya başlar. En son ve en ileri olan yaklaşım ise “role taking” rol almadır. Bu aşamada gözlemciler hedefteki kişinin yerine kendilerini koyarak aynı olaylar karşısında birebir kendilerinin kalacağını düşünerek nasıl hissedebileceklerini hayal ederler. Bu aşamada gözlemcinin, hedefteki kişinin yaşadıklarına benzer duyguları yaşar. Bu noktadan hareketle Hoffman, empatinin doğuştan geldiğini ve geçmişte yaşanan benzer deneyimler aracılığı ile olabileceğini savunur. Doğuştan gelen duygusal tepki vermenin bilişsel deneyimlemeler ile empati kapsamlı bir şekilde açıklanır (bkz. Davis, 1996: 37-38; Akyol ve Körükçü, 2005: 150-152).

### **3.6. İngilizce Konuşulan Toplumlarda Empati Göstergeleri**

İngilizce konuşulan toplumlarda Carl Rogers ve Heinz Kohut’un empati kuramı kişilik gelişimi açısından ön plana çıkar. Hümanist psikolog Rogers, empatik olma noktasında insan doğasına olumlu yaklaşım sergiler. Bu noktada eleştirilse de özellikle çocuklara, onları olumlayan davranışlarla ve saygı çerçevesinde yaklaşılması gerektiğini savunur. Değer verme, çocuğun empatik süreci yaşamasında ve kişilik gelişiminde ön plana çıkar. Bu kuramın nasıl sınıflandırıldığı ve uygulandığı detaylı bir şekilde açıklanır.

#### **3.6.1. Empatide Kendilik Kuramı**

Rogers ve Kohut, empatide kendilik kuramından söz eder. Kişilik gelişiminde empatinin önemine yer vermek amacıyla bu yaklaşımın, insanın ruhsal gelişiminde tek başına rol alabileceği iddiasında bulunurken yanlış anlaşılmaya meyil vermek istemez (Rogers, 1980: 139; Kohut, 2004: 196) İki aşamadan söz edilir. Biri temel empati ve diğeri ise gelişmiş empatidir. Bu aşamalarda temel empati, daha çok açıklama üzerine gerçekleştirilen empatik sürece dayanır. Gelişmiş empatide kişinin kendisinin ve karşısındakinin farkında olması ile birlikte anlama düzeyini karşı tarafa farklı perspektifler sunarak verme sürecini içerir. Bu aşamada açıklamadan daha çok anlama sürecinin yorumlanması söz konusudur. Kohut, empatik algıyı içerik olarak

benzer şekilde tanımlar ancak iki aşamayı alt düzey ve üst düzey şeklinde tanımlar  
(bkz. Kohut, 2004: 202).

## 4. BÖLÜM

### OKUL ÖNCESİ DÜNYA ÇOCUK ÇOCUK EDEBİYATI YAZARLARINDAN ÖRNEK OLARAK SEÇİLEN ESERLERİNDE EMPATİ KONUSUNUN ANALİTİK OLARAK KARŞILAŞTIRILMASI

Bu bölümde rastgele seçilmiş olan yerli ve yabancı çocuk kitaplarında farklı düzeylerde bulunan empati kavramının nasıl ele alındığına ve kurgu ile birlikte nasıl verildiğine dair saptamalar yapılmıştır. Ayrıca empatinin cinsiyet bağlamında, kahraman boyutunda davranışlara ne şekilde yansıdığı aydınlatılmaya çalışılmıştır.

#### 4.1. DUYGUDAN ANLAMA, ANLAMADAN DAVRANIŞA EMPATİ

Daha önceki bölümlerde yapılan açıklamalardan yola çıkarak empatinin, öncelikle duygu ile ilgili bir durum olduğunun tespitinden sonra, var olan empatinin yaşla birlikte çevreden gelen çeşitli uyaranlarla ve eğitimle geliştirildiği, duyguların anlamlandırıldığı ve belli bir yöne doğru evrildiği görülmektedir. Özellikle çocukluk evresinin, empatinin geliştirilmesinde önemli bir yer teşkil ettiğine dikkat çekilir. Empati ve çocuk arasındaki önemle birlikte kültürel arka plan da dikkat çeker.

Genel olarak bakıldığında insanın duygulanımları insanlık tarihi ile başlatılır. İlk dönemlerden günümüze değin geçen sürede duygu durumlarının varlığı bilinmekle birlikte kişiden kişiye de değişiklik gösterdiği bilinir. Bu açıdan bakıldığında insanın doğuştan getirdiğini savunduğumuz empati duygusunun geliştirilmesinde kişilik özellikleri yanında içinde yaşadığı toplumun değerlerinin de etkili olduğu görülür.

Şiddet ögesinin karşısında yer alan empati birbirini anlamaya çalışmadır ki bu toplumdan topluma da değişir ve bireylerde farklı bakış açıları geliştirir. Bu çalışmada dikkat çekilmeye çalışılan noktalardan biri de farklı kültürlerdeki eserlerin konuya yaklaşımıdır.

Hemen her toplumda az ya da çok çocukluktan itibaren kız ve erkek olmaya bağlı olarak bir takım yaptırımlar sunulur. Toplum içinde çocukların bağırarak konuşmamaları ve hissettikleri acıyı dile getirmeme veya bunu dillendirmeme gibi davranışlar görülür. Özellikle erkek çocukların ağlamamaları konusunda ailenin ve çevrenin etkili olduğu bilinir. Bu duygu durumlarının aktarılmaması, bilhassa

çocukluktan başlayarak empatik hissiyatın yoksunluğuna veya azlığına neden olur. Gruen, *hangi ölçüde olursa olsun acıyı inkâr etme baskısı altında kaldığımızda kendi acımızı algılayamayacak duruma geliriz. Ve aynı nedenle bir başkasına verilen acıyı da algılamak istemeyiz* (Gruen, 2012: 18) derken pek çok örnek verilerden yararlanır. Sadece Türk toplumu değil farklı kültürde de kız ya da erkek olmasına bakılmaksızın bu gibi duygu durum kontrollerinde bozukluklar görülür. Bir duygu durumu olan empati, geliştirilmez ise anlama doğru ilerlemez ve tahammülsüz, sabırsız ve şiddet yanlısı bir kişilik yapısı ile karşılaşılır. Bunlardan bir tanesi çarpıcı bir örnek olarak aşağıda verilmektedir:

Anne, kibritle oynadığı ve mutfak dolabından altı cent aldığı için cezalandırmak amacıyla neredeyse iki saat boyunca oğlunun göğsünün üzerinde oturmuştur. Çocuğun nefes alamadığını gören on yaş büyük kız kardeşi sonunda polis çağırmıştır. Çocuk birkaç gün sonra nefes alamamanın yol açtığı beyin kanaması sonucu ölmüştür. Yeminli jüri ise annenin bu olayda 'yaşam karşısında duygusuzca davranmadığı' yönünde karar vermiştir (Gruen, 2012: 18)

Yukarıda verilen örnek, *duygudaşlığın bu biçimde sapmasına dikkat çekmektedir*. Bu örnek olay sonucunda gerek akademik gerek dini kesimler anneye duygudaşlık beslemişlerdir. Bu durum, aslında kendi içindeki kurbanı uzaklaştırıp bununla paralel olarak beslenmesi gereken empatiyi de görmezden gelmedir. Çünkü oluşması istenen empati, suçlunun kendisini haklı çıkarma çabası ve çevrenin de ona inanması değildir; asıl önemli olan insanın kendi acısını kabul edip onu ortaya koyabilmesidir. Bu, insan olmanın da bir koşuludur. Kendi acısıyla yüzleşmeyen pek çok çocuk, büyüdüğünde de gerek sosyalleşme gerekse de psikolojik pek çok farklı rahatsızlıklar yaşayabilmektedir. Dünyanın hemen her yerinde buna yakın örnekler yaşanmakta, verilen tepkiler empatik olsa da kendi içinde farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılığa, İlknur İgan tarafından Türkçeye çevirilen ve ilk kez 2006 yılında *Empati'nin Yitimi* olarak yayımlanan Gruen'in eserinde, suçluların da aynı zamanda birer kurban olduğuna değinilir. Kurban edenlerin, kurban olanlardan farkının bu durumun ayırıcısında olmamalarıdır. Asıl kurbanlar kendileridir. Çünkü kurban durumunda olmaktan ve şiddete maruz kalmaktan bıktıklarını dile getirmek yerine kendi varoluşlarını ve ayakta kalabilmelerini, başkalarını mağdur konumuna sokmakla çözmeye çalışırlar. Suçluları suçlu olarak görür ve öyle tanımlarsak suçlu konumuna koyduğumuz insanlara acımayız. Ancak böyle bir algı suçlunun kendisini haklı çıkarmaktan öteye gitmeyecektir. Bu noktada empati, suçlunun haklı çıkması değil, kendi geçmişiyle yüzleşmesidir (bkz. Gruen, 2012).

Gruen empati konusuna farklı şekilde yaklaşmaktadır. Öncelikle insanın yaşanmışlıklarına değinir ve *kendini kurban durumunda oluşun yaralarını* bastırıldığında empati duygusunun da bastırıldığına dikkat çeker. Böylece kendine acıma duygusunu ortaya atar ki bu da insanı psikolojik açıdan iki şekilde destekler. İlki gerçek yaralarımızı saklayarak oynadığımız oyunun başarılı olmamasından duyduğumuz kendine acıma, ikincisi ise insanın kendisine olan acıma duygusunun, sevilmeme açısından bakıldığında bir tür *özseverlik* geliştirmesidir. Genel olarak *onursuzca bir özseverlik olarak küçümsenen* narsisizmin bu noktada empati kavramını açıklamaya yardımcı önemli bir kavram olduğu ileri sürülebilir. *Çünkü bir çocuk kendisine verilen acıya ve yaralara ancak bunları tersine çevirerek, yani inkâr ederek ve dünya düzgünmüş gibi davranarak katlanabilir. Narsisizm, uyum sağlamış kişi rolünü ne kadar iyi oynadığımızı, ne kadar "doğru" davrandığımızı yönelik bir özseverlik biçiminde, sevilmeyi mümkün kılmaktadır.* Böylece çocukluğun daha doğrusunu söylemek gerekirse çocuğun bir birey olarak görmezden gelinmesinin temelinde insanın kendisine acıma ve kendini değersiz sayma noktasında, içindeki “kurban”<sup>18</sup>a duyduğu nefretin de etkisinin olduğu rahatça görülebilmektedir. *Çocukluğun tarihi bu yüzden sadece çocuklarımızın kişiliklerinin yok sayılmasının, inkârının tarihi değil, (...) geçen altı bin yıl boyunca insan oluşumuzun tarihi, aslında empatinin bastırılmasının tarihidir* (bkz. Gruen, 2012). Bu gelişmelerden hareketle, her insanın yaşam biçimi ve kültürel alt yapısına bağlı olarak empatik algısının da değiştiği söylenebilir. Özellikle çocukluktan başlayan bu duygunun geliştirilmemesi, ileride kişinin birey olma sürecinde sıkıntılara sebebiyet vermekle birlikte toplumsal düzenin işleyişinde de aksaklıklara neden olur.

Empatik olmanın ve onu geliştirmenin en güzel yollarından biri günümüz çocuk ve gençlik edebiyatının tıpkı yetişkin edebiyatı gibi sosyal içerikli olayları da konu olarak işlemesidir. İçinde bulunduğumuz toplum ve o toplumu oluşturan bireylerin çevreleriyle olan etkileşimi gözden geçirildiğinde, empatinin bu konuların başında gelmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Ancak empati konusunun her bir çalışmada ele alınışı, *çocuğun içinde yaşadığı gerçekliği yansıtmak durumundadır* (Kaval, 2000: 12). Çocuğun sanatçı hassasiyeti ile kurgulanmış ve illüstratör titizliğiyle resmedilmiş sanat değeri yüksek kitaplarla buluşturulmasının yanında, ona

---

<sup>18</sup> Kurban kelimesi, burada insanın içinde barındırdığı, gücünün yetmediği, acı ve şiddete maruz kaldığı durumlardaki “ben” i anlatmaktadır.

değişik yaşamların aktarılması, farklı zihinsel ve duygusal gelişimlerine destek sağlar. Bu süreçte kendisini tanımının yanında, kendinden farklı olanı kıyas etme fırsatını da yakalar. Buna ek olarak var olan empatinin bu tarz eserlerle geliştirilmesinin de önü açılmış olur. Her bir okumayla, safi<sup>19</sup> olan duygusal durumun anlaşılması ve anlamdan anlamlandırmaya dönüştürüldüğü empatik değeri yüksek çalışmaların ön planda tutulmasını gerektirir. Kıbrıs'ın belirttiği gibi, Milli Eğitim Temel Kanununun Genel Amaçlar'ında *Türk insanının bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yönden eksiksiz, ruh sağlığı yerinde, dengeli ve uyumlu birey olmasına yardımcı olur* (Kıbrıs, 2006: 3).

Empatinin sadece bir duygulanım olmasının ötesinde, hayata dair temel bir anahtar görevi gördüğü bilinci yer almalıdır. Bu ve bunun gibi değerlerin daha çocukluk döneminden itibaren farkındalık yaratma amacıyla edebiyat kanalıyla gerçekleşmesi gerektiği Neydim tarafından vurgulanır. Ona göre, *çocuğu biçimlendiren nesne olarak görmeyen, onu adam yerine koyan ve yaşadıklarını, kaygılarını anlatan, kendini (ve başkasını) anlatabilmesine (anlayabilmesine) köprü oluşturabilecek edebiyat metinleri bu konuda önemli bir işlevi yerine getirecektir* (Neydim, 2003a: 94). Neydim açıklamasında her ne kadar *adam yerine koymak* deyimini kullansa da -bu sözcük öbeğinin burada kullanımına katılmayarak- özde çocuğun bir birey olarak ele alınması mesajını iletmediği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda gerek Batı edebiyatında gerek Türk edebiyatında okul öncesi döneme ait metinler incelenecek ve özellikle son dönemlerde yayınlanan eserler karşılaştırmalı olarak analitik inceleme yöntemiyle ele alınacaktır.

#### 4.2. KARAKTERLER VE EMPATİ

Genel olarak baktığımızda edebi eserler, dört ana unsur üzerinden ele alınır. Bunlar bilindiği gibi zaman, mekân, olay ve karakterlerdir. Bir kurgunun yaşanması için karaktere ihtiyaç duyulur. Zaman ve mekân unsurları da kurguya dâhil edilir ve karaktere hizmet eder. Yunanca'da "basma, basım" kelimesinden gelen karakter kavramının, eserlerde yaşayan *üç boyutlu kişiler* olması gerektiği savunulur. Eğitimci Gündüz, *üç boyutlu kişiler* kavramıyla karakterin *zaman, mekân ve olaylar boyutunda yaşamaları* gerektiğine işaret eder (bkz. Gündüz, 2003: 64). Ancak tek

---

<sup>19</sup> Pür; katışıksız anlamında kullanılmıştır.

başına zaman ve mekân olgusunun yer aldığı da görülebilir. Düşünsel türler<sup>20</sup>, sadece belli bir zaman ve mekân algısı içerisinde aktarılabilir. Karakter, *doğa olayları* dışında her olayda varlığını korur ve olayların yaşanıp dinamikleştirilmesine, eylem ve harekete geçirilmesine katkı sağlar (bkz. Stevick, 2004: 162). Böylelikle dört ana unsurdan biri olan karakter, olay yerinde de aktif rol oynar. Eserlerde karakterler, kendi yaşanmışlıklarına, düşünce dünyalarına göre olaylara yön verir. Her ne kadar bir eserdeki karakter yaratımı, yazarın insiyatifinde ise de eser okura ulaştığı andan itibaren sadece yazara ait olmaktan çıkar ve okurun dünyasına dâhil olur. Bu süreçten sonra eser ile okur arasında iletişim başlar. Özellikle çocuk edebiyatına dair eserlerde okur/eseri dinleyen çocuk, kahraman ile kendini özdeşleştirmekte ve ona paralel davranışlar sergileyebilmektedir. Ancak eğitimci Karataş'ın da dediği gibi çocuk edebiyatında karakterin nasıl oluşturulması gerektiği son dönemlere kadar tartışılmamış, sadece var olan veriler üzerinden bir genelleme yapılarak tanımlar üretilmiştir. Bu nedenle karakterin çocuk kitaplarında nasıl oluşturulması gerektiği sorgulanmamıştır (bkz. Karataş, 2014: 62). Yapılan araştırmalar göstermektedir ki edebî sahada daha çok var olan kahramanlar üzerinden genel tanımlamalara ve sınıflamalara gidilmiştir. Ana çalışmanın içerisinde yer alan karakter alt başlığında incelenmeye çalışılan eserlerin karakter/kahramanlarına yakından bakılarak, tanımın sorgulanmasına ve empati ile karakterler arasında nasıl bir ilişkinin olduğuna dair tespitler elde edilerek açıklanmaya çalışılacaktır.

Çok karmaşık ve kapsamlı bir yapı sergileyen karakter kavramını psikolog Haluk Yavuzer, *daha çok ahlak değerlerine göre hüküm vermeyi kabul eden davranış* biçimi olarak açıklar. Bu da kişinin *toplum değerlerine ve normlarına doğru yönelen* yapısının bir parçası olarak kabul görür (bkz. Yavuzer, 2002: 170). Karakter, kişinin bireysel oluşumunun, gerek konuşmasıyla gerek hal ve hareketleriyle gerekse olaylar karşısında takındığı tavırla dışa yansımalarıdır. Yunanca “gözeten, müdafaa eden” anlamlarına geldiği bilinen kahramanın Türkçe'deki kullanımı Farsça'da *iş buyuran anlamına gelen kar-framan* kelimesine dayanır. Framan ise *egemenlik, iktidar, irade* anlamlarını içinde barındırır. Şener, kahraman kavramının *savaşçı, kurtarıcı, mücadeleci, mutlak güç gibi tanımlamalara da sahip* olduğuna vurgu yapar (bkz. Şener, 2015: 53). Karakter, kişiye özgü olarak betimlenirken ve bu yapının oluşmasında çevre ve toplumsal ahlak yönlendirmesi

---

<sup>20</sup> Düşünsel türlerden kasıt bilimsel makale, eleştiri yazılarıdır.



gibi kavramalara temas edilirken kahramanın temelinde güç ve diğerlerine göre üstün olma, mutlak bir yapı arz eder. Karakter her zaman mutlak bir güç eksenine oturmayabilir. Her ne kadar karakter ve kahraman kavramları arasında fark olsa da çalışmada kişiler anlatılırken bu durum göz ardı edilecektir. Gerek karakteristik özelliklere bağlı olarak ortaya konan durumlar gerekse olay karşısındaki hal ve davranışlar empatik olma açısından ele alınacaktır.

Eserlerdeki empatik gelişimde karakterlere iki açıdan bakılmaktadır. İlki, hayvanlara insani özellikler yüklenerek kahramanlaştırılması, ikincisi ise erkek ya da dişi olma durumlarıdır.

#### **4.2.1. İnsan Veya Hayvan Olma Durumuna Göre Empatik Kahramanlar**

Çalışmada ele alınan kahramanlar insan/hayvan olma durumlarına göre ele alınacak ve ardından empatinin geliştirilmesindeki etkileri üzerinde durulacaktır. İlk kez 2011 yılında basılan *Tavşancan ile Faresu* adlı serinin tüm kitap kahramanları hayvanlardır. Axel Scheffler'in *Pip and Posy* (Tavşancan ile Faresu) adlı çalışmasında, Tavşancan ve Faresu isimli iki ana karakter bulunur. *Super Scooter* (Süper Oyuncak), *Snowy Day* (Karlı Gün), *The Little Puddle* (Küçük Su Birikintisi), *Scary Monster* (Korkunç Canavar), *Bedtime Frog* (Uyku Vakti Kurbağası), *Big Balloon* (Büyük Balon), *New Friend* (Yeni Arkadaş) isimli çalışmalar Tavşancan ve Faresu'nun birbiri ile olan iletişimine dayalıdır. İlk olarak 2011 yılında İngiltere'de Nosy Crow yayınevi tarafından basılan seri, 2016 yılında Hep Kitap yayınlarından Berrak İdman çevirisiyle ülkemizde yayınlanmıştır. Serinin anlatıcı kahramanı tavşan ve faredir. Bunlar geliştirilmiş kahramanlar olarak karşımıza çıkar. Eserlerde, bu iki kahramanın birbiriyle olan diyalogları ve başından geçenler aktarılır. Tavşan ve fare dışında ikincil düzeyde kahramana rastlanmaz. Bir tek *Yeni Arkadaş* isimli eserde gelişmiş düzeyde kurgu içine köpek de dâhil edilir. Köpek, her ne kadar eser içerisindeki olaya sonradan katılsa da geri planda yer almaz. İkili ilişki, bu noktada kendini grup ilişkisine bırakır. Üç ve daha fazla sayıdan oluşan grup arkadaşlığı içerisinde empatinin ne şekilde verildiği de örneklendirilmiş olur.

Ele alınan Türk eserler içerisinde karakterleri hayvan olan metinlerin ortak özelliği, fabl türüne yaklaştırılmış olmasıdır. Tülin Kozikoğlu tarafından yazılan,

karakterleri daha çok hayvanlardan meydana gelen dokuz kitaplık seride, evde yaşayan hayvanlar dışında sadece Leyla isminde yaşlı bir ev sahibesi vardır ve adı da Leyla Fonten'dir. Bu seriye *Leyla Fonten'den Öyküler* serisi denilmekle birlikte gerek isim olarak gerek içerik olarak La Fonten'e benzerliği dikkat çeker. Hayvan karakterleri bulunan *Alexander ve Oyuncak Fare*, *Arkadaşım Olacaksın*, *Keçi İle Eşşek*, *Kırmızı Balık Lili*, *Müzişyen İnek Sırma*, *Uyuyamıyor Musun Küçük Ayı*, *Sen Bir Robot Değilsin* adlı yabancı eserler de bu açıdan fabl türüne benzemektedir. Hepsinde hayvan olan karakterlere insani özellikler yüklenmiştir. Eserlerdeki tüm hayvan kahramanların yaşamları da tıpkı insanlar gibi ev ortamlarında geçmekte, onlar gibi yiyip içmekte, giyinmekte, uyumakta ve çocuklar gibi oyun parklarında oynamaktadırlar. *Leyla Fonten'den Öyküler* serisinde de hayvanlar Leyla Fonten ile birlikte evde yaşar. *Keçi İle Eşşek*, *Müzişyen İnek Sırma*, *Sen Bir Robot Değilsin* ve *Tavşançan ve Faresu* serisindeki karakterler de doğal yaşamlarından farklı olarak hayatlarını sürdürürler. Bunlara ek olarak Leyla Hanım ile birlikte yaşamlarını sürdüren dokuz farklı hayvan, dokuz farklı kitapta ön plana çıkar. Her bir hayvanı özel olarak odak noktasına koyan çalışmada dokuz farklı insani değer, dokuz farklı kurguyla ele alınır. Böylece farklı hayvan profilleri üzerinden insana özgü olan özellikler ortaya konur. Bu seride hayvanların insanlardan farklı tek yönü, fiziksel görünümleridir. Diğer çalışmalara göz attığımızda dikkat çeken bir ayrıntı söz konusudur. Kahramanları hayvan olan kitaplarda her ne kadar insani özellikler ortaya konsa da her bir hayvan tamamen insan formunda karşımıza çıkmaz. Fiziki olarak insana yaklaştırılmakla birlikte hayvanların normal dış görünümüne sadık kalınmış ve buna bağlı olarak da bir kısmının kıyafetlendirilmediği ve doğal yaşam ortamlarına bağlı kalınarak kurgunun oluşturulduğu görülür. Kurguya bağlı olarak kahramanlar ya kapalı ya da açık ortamlarda olayları yaşarlar. Daha doğrusu eserlerde tek bir mekân kavramından söz edilemez.

İncelemeye alınan çalışmalarda öne çıkan – birkaç eserde tekrarlanan-hayvanların olduğu da dikkat çeker. Bunlar; fare (*Tavşançan ve Faresu*, *Leyla Fonten'den Öyküler*, *Alexander ve Oyuncak Fare*), köpek (*Tavşançan ve Faresu*, *Leyla Fonten'den Öyküler*), ayı (*Arkadaşım Olacaksın*, *Uyuyamıyor musun Küçük Ayı*) ve balıktır (*Leyla Fonten'den Öyküler*, *Kırmızı Balık Lili*). Gerçek yaşamda her bir hayvanın kendine özgü fiziksel özellikleri vardır. Ancak eserlerde pek çok noktada hayvanlar, birbirleri ile eşit boyutlarda çizilmiştir. Örneğin tavşandan çok

küçük olan fare, tavşan ile aynı boydadır. Fiziksel yapıları benzerdir. Gerçek yaşamda -istisnalar dışında- kedi ile fare arasındaki ezeli düşmanlığı bilmeyen yoktur. Yaratılış olarak bakıldığında da besin zincirinde kedi, fareyi yem olarak görür. Ancak son çizgi filmde kedi ile farenin arkadaşlığı ve dayanışması da göze çarpar. Kitaplardaki tavşan ve farenin - ve de köpeğin - kaçıp kovalamacası yerini sevgiye bırakır. Tavşan, köpek ve farenin kahraman olarak seçilmesi de tesadüf değildir. Yazarın vurgu yaptığı bir başka nokta, hayvanların dil/iletişim açısından, duygusal olarak birbirini anlamalarıdır.

Çocuğun çevresiyle sağlıklı etkileşim içinde bulunabilmesinin koşullarından biri de karşısındakini anlayabilmesidir. Bunun da empatik becerilerin geliştirilmesiyle gerçekleştirilebileceği düşünülmektedir. Özellikle insan yavrusu gibi düşünülen hayvan karakterler, belirli bir kalıp ya da grup içinde veyahut çeşitli stereotip gibi yargı unsurlarından kendini uzak tutarak, karşısındaki ile iletişime geçmektedirler. Genel olarak düşünüldüğünde, çocuğun arkadaş olabilme koşulu yaşadığı ülkeye, ait olduğu topluma, sahip olduğu aileye ve aile fertlerinin eğitim düzeylerine, onların hayata bakışına vs. göre değişebilmektedir. Okul öncesi dönem çocuğunun hiçbir kimlik, köken, ırksal veya ideolojik olarak olaylara yaklaşmadığı bilinmekle birlikte kendinden başkasına önyargı geliştirmediği de rahatlıkla söylenebilir. Bir çocuğun gözünde bir başkası “pür”<sup>21</sup> olarak bir başka çocuktur ve hiçbir ekonomik, çevresel ve ailesel faktör göz önünde bulundurulmaksızın tıpkı hayvanlar gibi rahatlıkla diğeriyle iletişime geçer.

Çocuklar ile hayvanlar arasında kurulan benzerlik ilkesinden yola çıkılarak bir diğeri ile iletişime geçme doğal bir süreçte gerçekleşir. Ele alınan eserlerde çocuk karakterlerden daha fazla olarak hayvan karakterlerin kullanıldığı dikkatlerden kaçmamaktadır. Hayvanların karakter olarak seçilmesinde tür farklılığı doğal bir algı yaratırken insanlardaki farklılık neden doğal karşılanmamaktadır? sorusu akla gelebilir. Bu noktada olaya ontolojik açıdan yaklaşırsa insanın varlık olarak sorgulanması gerekir. Ben kimim? sorusuna bir takım cevaplar ortaya atılır. Bu soru, gelişen modern çağda farklı disiplinlere göre kendine cevaplar arar. *İnsanın bedensel tekil varlığı biyoloji; düşüncesi felsefe; davranışları psikoloji; kültürü antropoloji;*

---

<sup>21</sup> Saf, katıksız, ait olduğu herhangi bir ögeye bağlı olmayan bir birey anlamında dile getirilmiştir.

*gruplamaları sosyoloji; iktisadi faaliyetleri ekonomi gibi oldukça farklı* (Yenen, 2015: 650) alanlarla açıklanmaya çalışılır. Netice olarak bakıldığında her disiplin, temelde insanı ve var oluşunu ortaya koymak ister. Her ne kadar antik çağdan günümüze kadar pek çok araştırma yapılsa da insan, hâlâ tam anlamıyla çözülebilmemiş değildir. Felsefe alanında uzmanlaşmış olan Demir de bu yetersizliğe bağlı olarak *homo absconditus (gizlenmiş insan)* (Demir, 2008: 283) tanımlamasını yapar. Diğer bir deyişle bu iki kelime, insanın karmaşık doğasının, insan karakterinin tanımlardaki eksikliğine bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Bu yüzden insan hep yapıp etmeleriyle sorgular ve sorgulanır. Modernleşmeyle başlayan *birey merkezli düşünce sistemi (...)* *hümanizm idealiyle gerçekleşmeye çalışır*. Ancak son dönemlerdeki gelişmelere göz atıldığında *bireyci rasyonalizm olarak ortaya çıkmış olan birey, akıl, doğa ve sözleşme gibi aydınlanmacı kavramların 19. yüzyılda yok olmamakla beraber farklı bir eksene kaydığı* söylenmektedir. Her ne kadar bu fikre katılsak da farklı ve sınırlı bir kabullenmenin ötesinde olmayacaktır. Çünkü Yenen, bu kavramları dünyada yaşanan doğa tahribatı, savaşlar, sömürge, ötekileştirme gibi temeli bencillığe dayalı kavramlarla olumsuzlaştırmaktadır. Kavramların içinin boşaltılması sadece bu yüzyıla ait veya bu kelimelerle sınırlı kalacak bir şey değildir. Her dönemde olduğu ve de olacağı gibi değersizleştirme ve kavramların yeterli düzeyde anlamsal değerinin verilmemesi hep olmuştur ve de olacaktır. O nedenle tek bir dönem içinde, kavramların kısır bir sürece sokulması düşünülemez. Ayrıca Yenen'in toplum üzerinden yaptığı bilinçli tahrip konusunun kabul edilebilirliği kısmen mümkündür. (Yenen, 2015: 651). Bu gelişmeye bağlı olarak ahlâk işin içine girer; insanı dizginler ve kontrol altına alır. Ancak hayvanlarda toplumsal bir bağ bu şekilde ahlâk ve ahlâki kavramlarla sınırlandırılıp dizginleştirilmemiştir. Türsel ve ırksal ayrılığa gitmede etken rol oynadığı düşünülen ve hayvanlarda olmayan ahlâk, aklî yetiler, birey olma, geist, etik, idrak gibi öğeler sayesinde hayvanlar, insanlarınki gibi karmaşık, detaylandırıcı, ayrıştırıcı bir düşünceye kısmen de olsa yönelmez (bkz. Mengüşoğlu, 1959).<sup>22</sup> Bu açıdan bakıldığında belli bir renk, kültür ve ırk özelliği işin

---

<sup>22</sup> “Antropolojinin, hayvanla insan arasındaki mahiyet farkını göstermek için, hiçbir endişeye kapılmasına lüzum yoktur. Çünkü antropomorf bir peşin hükümden hareket etmedikçe, hayvana ne bilgi, ne dil, ne inanma, ne bir ethos, aktivlik, hür hareket etme, önceden görme, önceden tâyin etme, sanat ve sanatkârca faaliyetler, ne de bir teknik, mevcut başarıların yahut yapılmış ve edinilmiş tecrübelerin nesilden nesle devredilmesi atfedilebilir. Bütün bunlar, tarihîliği ve dili şart koşarlar. Hayvanda tarihîlik ve dil olmayınca, bütün bunların bulunmasına da imkân yoktur”. Eylül 1958’de, Venedik’te yapılan XII. Milletlerarası Felsefe Kongresi için Almanca olarak hazırlanmış olan tebliğin tercümesidir.

içine sokulmadan, evrensel boyutta algılanan genel hayvan figürlerinin ön planda yer alması doğal karşılanmaktadır.

Başka bir açı geliştirilirse, insanoğlu ilkel yaşamdan günümüze kadar geçen süre içinde değişime ve dönüşüme uğramıştır. Ancak insanın temel dürtülerine bağlı olarak fitratından getirdiği ilkel bir yan hep vardır. İlkel zamanlarda daha çok "hayvani"<sup>23</sup> dürtüleriyle hareket ettiği bilinen insan, her çağda tanık olduğu gelişmelere paralel evrilme yaşar. İlkel yaşantılar ve davranışlar her ne kadar modernizm ile gelişen ve buna bağlı olarak ortaya çıkan kavramlarla sınırlandırılrsa da insanın yaratılışına bağlı olarak insandaki hayvani tarafın varlığı inkâr edilemez (bkz. Kuzgun, 1972)<sup>24</sup>. Hourihan'den aktaran Uğurlu, günlük dilimizde bile insanın bu tarafını gösteren ifadelerin olduğuna dikkat çeker. *Çoğu nahoş davranışlarımızın karakteristiği dillendirilirken hayvanî yöne vurgu yapılır: 'Adam değil, hayvan', 'bunu yapmak hayvancadır', 'onda sıçanlık, tilkilik var', 'o otların içindeki bir yilandır', 'o dişi bir köpektir', o sadece bir hayvandır' vs.* (Hourihan, 2005: 115'den Uğurlu, 2013: 1383). Bu yüzden daha okul öncesi resimli çocuk kitaplarında bu ikileme dikkat çekilerek insanın hayvani tarafı ile hayvanların insan gibi hareketlendirilmesi arasında benzerlik ilkesi oluşturulur. Bu hayvani yanın nasıl uysallaştığı ve kibarlaştığına da dikkat çekilir. Özellikle ayı gibi vahşi bir hayvanın insanlar gibi ve güzel bir şekilde konuşurulması arasındaki tezatlık bunu kanıtlar niteliktedir. Toplumda dile getirilen söylemlerden insanın hem hayvani hem de dişi tarafı üzerinden aşağılandığı da dikkatlerden kaçmaz. Ancak burada inceleme noktası 'dişilik' ve 'aşağılık' terimleri olmadığı için üzerinde durulmamaktadır.

Türkolog Uğurlu, Aristo ve Platon'un felsefi yaklaşımını değerlendirirken iyi-kötü, özgür insan- köle, erkek- kadın gibi ikilemlere insan-hayvan örneklemini de verir. Ayrıca Platon ruhu, *akılcı kısım, akıldışı arzu yani tutkulu duygular ve canlı*

---

<sup>23</sup> Burada hayvan kelimesi düşünmeden, akli ile değil içgüdüleriyle hareket eden anlamında kullanılmıştır.

<sup>24</sup> İnsan davranışlarını yöneten faktörler, biri "dürtü azalması" (drive reduction), diğeri "gelişim gücü" (force for growth) olarak adlandırılan iki temel ilkeye dayalı, ancak birbirinden oldukça farklı iki yaklaşımdır. Davranışları dürtü azalması ilkesi ile açıklayan psikanalitik ve davranışçı okullar insanın biyolojik yanına daha çok önem vermekte, davranışların esas amacının fizyolojik ihtiyaçların meydana getirdiği gerilimi giderme olduğunu kabul etmektedirler. Psikanalitik okulun kurucusu Freud'a göre insan hayvan türünden gelmiştir ve hayvanla ortak bazı dürtüleri vardır. Bu dürtüler aslında antisosyal olup mantık kuralları tanımazlar. Bunun için bu dürtülerin devamlı baskı altında tutulmaları gerekir. Hayat ve ölüm dürtüsü olarak iki gruba ayrılan bu dürtüler toplumun baskısı yüzünden devamlı olarak ego tarafından kontrol altında bulundurulurlar (Kuzgun, 1972: 168).

*kısım* olmak üzere üç kısımda ele alır. Canlı kısımda, aralarında benzerlik ilişkisi kurduğu hayvanlar ve çocuklar bulunur (bkz. Uğurlu, 2013: 1383-1390)<sup>25</sup>. Düşünmeden yoksunluk ve dürtüleriyle hareket etme noktasında paralellik gözetir. Böylece insanın bir takım kurallar ve öğretilerle toplumda yaşamayı öğrenmesi için hayvani davranışlardan uzaklaşması gereği akla gelir. Eserlerde hayvan karakterlerin kullanılmasının temelinde, bu düşünce yapısında beliren ikilem de etkilidir ve ikilemin benzerliğine de vurgu yapılır. 19. yüzyılda yaşamış ünlü sosyolog Auguste Comte'nin insanın kendi doğal dünyasında bencil davranışlar gösterdiğine dair söylemleri vardır. Bu nedenle insanın toplum tarafından *denetlenmesi* ve *kontrol altında tutulmasını* salık verir (bkz. Ritzer, 2013: 115).

Ritzer'in, Comte'nin bu düşünce yapısına dair yaptığı söylemlerinden yola çıkılarak insan-hayvan arasındaki ilişkiye dair değişik bir bakış açısı geliştirilebilir. İnsanın hayvani davranışlarını sembolize eden hayvan karakterler üzerinden evrensel bir ilke olarak kabul edilen barışçıl davranışların ortaya konması düşünülür. Böylelikle barışçıl yapının sergilendiği fikri öne sürülerek farklılıkların birlikteliği de bu şekilde gösterilmek istenir.

Bazı -olayların hayvan karakterlerle anlatıldığı- eserlerde yer alan insanların azlığı ve kurgu içerisindeki konumlarının geri planda kalması özellikle okul öncesi dönem çocuklarının kitaplarında eski geleneğin izlerinin de devam ettiğini akla getirir. Özellikle hayvanlar üzerinden kurgulamanın olması fabla ve halk masallarına benzer. Boratav, halk masallarının içeriğinden söz ederken bir takım özellikler sıralar: *Hayvanlar konuşur, bazıları kılık değiştirip insan oluverirler, kimi insanlar hayvan kılığına girerler, varlıklar ve olaylar alıştığımızı göre bu ölçülerin dışına çıkabilirler: aklın alamayacağı kadar büyürler veya küçülürler* (Boratav, 2007: 15). Hikâye anlamına gelen ve Latince *fabula* teriminden türeyen fablın da temelini,

---

<sup>25</sup> Çocuk edebiyatında salt akli ima ederken de hayvanlardan yararlanılarak bunun 'doğa kanunu' olduğu üzerinde durulur. Hayvanlar bir takım karakteristik özelliklerle ön plana çıkartılır. Hemen her insanda az ya da çok var olan bu özellikler evrensel boyutta diyebileceğimiz niteliktedir ve eserde de önemli bir noktadır. *Yabanilikler içindeki arkadaşlarına akıl ve düzeni getiren ve onları şer güçlerden kurtaran doğal lider olarak beliren iyi hayvan motifi, resimli çocuk kitaplarında yaygın bir kullanıma sahiptir Hayvanlar her şeyden önce birliktelik ve sadakat içinde büyür ve bir karakter olarak gelişir, birliktelikten dersler alırlar. Bu, bir çocuğun kişisel gelişim portesinin kabul edilebilir naziklikte bir ifadesi olarak görülebilir* (Trim, 2004: 120). *Kahramanın insanoğluluyla ilişkisi genellikle sınırlandırıldığında, çocuk kahramanlı öykülerde; çocuk veya adam ile hayvan arasında güçlü geleneksel tutkulu bir arkadaşlık vardır. Bu, sıklıkla anlatıcının yaşamındaki en güçlü duygusal bağdır* (Hourihan, 2005: 80) (Uğurlu, 2013: 1380-1392).

hayvanlara insani özellikler yüklenerek teşhis ve intak<sup>26</sup> sanatının kullanılması oluşturur. Gerek halk masalları gerek fablların temelinin milat öncesi döneme kadar uzandığının bilinmesi ile birlikte hayvan karakterlere günümüzde de eserler içinde yer verildiği görülür. Nedeni ise çocukların olaya karşı meraklarının artması ve dikkatlerinin eserde daha fazla yoğunlaşmasıdır. Aynı zamanda bu etkilenme ile empatik durumun daha fazla yaşanacağı düşünülür. Ungan, eserlerde hayvanların kullanılmasını ve insani özelliklerle donatılmasını, küçük yaştaki okur/dinleyici kitlesinin olayı rahat bir şekilde yorumlayabilmelerine olanak sağladığını belirtir. Özellikle bir duygunun karşı tarafa iletilmesinde hayvanların dikkat çekiciliğine vurgu yapar (bkz. Ungan, 2006: 188). Empati bu noktada önem arz eder ve kitap ve okur arasındaki bağı sürekli kılar. Ayrıca empatinin karşı tarafa daha yoğun ve daha rahat bir şekilde aktarılmasına olanak sağlar.

Eserlere karakter açısından bakıldığında hayvan karakterlerin yer aldığı kitaplardan sadece Tülin Kozukoğlu'na ait olan *Leyla Fonten'den Öyküler* serisinde



Resim 1. Tülin Kozukoğlu'na ait olan *Leyla Fonten'den Öyküler* serisinde Leyla Fonten isimli yaşlı bir kadın portresi

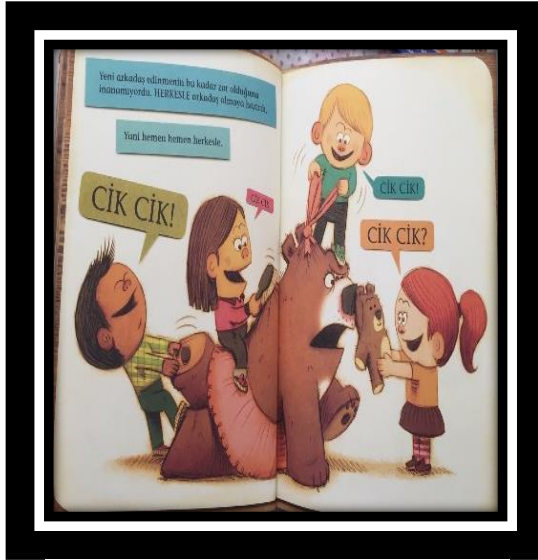
*Leyla Fonten* isimli yaşlı bir kadın portresi çizilmiştir. Ayrıca *Arkadaşım Olacaksın* adlı yapıtın ondokuz ve yirminci sayfalarına denk gelen görselde ikisi kız ikisi erkek çocuk figürleri vardır. Bu iki çalışmada insanlar, hayvanlarla bir arada verilerek bütünlük sağlanmıştır. Sadece üzerinde uzun bordo eteği ve kırmızı yelege ile yaşlı bir kadın görüntüsünün hayvan karakterlerle birlikteliği söz konusudur. Büyük gözlükleri olan, gri saçlarının çok büyük topuzla tepeden toplandığı, elleri vücuduna oranla küçük olan hatta parmakları kürdan gibi ince olan bu kadın,

hayvanlarla yan yana çizilmiştir. *Arkadaşım Olacaksın*'da eserin kahramanı olan ayı ile dalga geçen, onu elinden ayağından çekiştiren, üzerine binip oyun oynamaya çalışan dört çocuk tek bir karede resimlenmiştir. Eserde ayı Lucy, insanlarla bir arada değildir. Hatta sadece belli bir süreliğine bir araya gelen eser kahramanı bu durumdan hoşnut bile değildir.

<sup>26</sup> Varlıkları, hayalî yaratıkları kişileştirmeye teşhis; onlara söz söyletme sanatına intak denilmektedir.

Normal yaşamda karşılaştığımız yaşlı insan portresinden oldukça farklı olan *Leyla Fonten'den Öyküler* serisinde hemen her sayfada yer alan yukarıdaki resim, genel yargıları büyükler kadar gelişmemiş olan ve farklılıkları çok çabuk kabullenen, çocuk için çok da dikkat çekmemektedir. Ayrıca tüm hayvanlarda olduğu gibi yaşlı kadının gözleri de sanki tüm dünyayı içine katmış gibi iri çizilmiştir. Bunlara ek olarak evini paylaştığı diğer hayvanlarla da bir birliktelik sağlamıştır.

Leyla Fonten'in ağzından aktarılan öykü, masalcı dili ve üslubu ile de yüzyıllardır her kültürde karşılaştığımız masalcı nineleri de çağrıştırmaktadır. Böylece masal anlatıcısı olarak da kurgulanan yaşlı kadına karşılık, her biri ayrı bir değerle ön plana çıkan hayvanlar da farklı özelliklere sahip çocukları anımsatmaktadır. Bu yaklaşım, serinin kurgusuyla birlikte aktarılırken kullanılan dil de bunu destekler. Gerek tekerlemeyi andıran gerek dize şeklinde anlatılan olaylar ve her bir serinin başında kahramanları tanıtırken yinelenen özellikler ve kullanılan sözcükler masalsi anlatımı hatırlatır.



Resim 2. Brown, P. (2017). *Arkadaşım Olacaksın*. (Çev: Sevin Okyay). İstanbul: Hep Kitap Yayınları.

*Arkadaşım Olacaksın*'daki çocuklardan bir tanesinin saçları kırmızıdır ve saçlarını at kuyruğu şeklinde toplamıştır. Ayı Lucy'e oyuncak bir ayıcık uzatmaktadır. Sarı saçlı erkek çocuk, Lucy'nin başının üstündedir ve kırmızı kurdelesini çekiştirmektedir. Kısa kahverengi saçlı kız çocuğu Lucy yerde yatar pozisyonda iken sırtına çıkmış elindeki tarakla onun tüylerini taramaktadır. En soldaki kısa siyah saçlı erkek çocuk ise bir yandan kendi ayağı ile Lucy'nin sağ ayağına basmakta

diğer yandan da Lucy'nin sol ayağını tutarak onu havaya kaldırmak istemektedir.

Aslında buradaki tek bir kare insanlar ile hayvanlar arasındaki uyumu daha doğrusu çocuklarla olan çekişmeyi anlatan bir sahne olarak karşımıza çıkar. Türk çocuk edebiyatına ait olan seride insan ve hayvanın bir aradalığı uyum içinde verilirken Batı çocuk edebiyatının ürünü olan *Arkadaşım Olacaksın*'da her ne kadar



bir kez dahi resimlenmiş olsa da çocuklar genel yargılar üzerinden aktarılmıştır. İnsan ve hayvan arasındaki farklı bakış çocukların düşünmeden kendi eğlenceleri uğruna karşısındakini incitebileceğinin bir ifadesi olarak çalışmada yerini alır. İnsan hayvan arasındaki uyum, Türk çocuk edebiyatı ürünü olan *Leyla Fonten'den Öyküler* adlı seride bir evi paylaşmaya kadar varmaktadır. Diğer çalışmada ise çocuğun bencil davranışlar sergileyerek hayvanların onlardan kaçması şeklinde eleştirel boyutta resmedilmiştir.

Mavisel Yener ve Aytül Akal tarafından yazılan *Bu Ne Biçim Kardeş?*, *Bu Ne Biçim Yarışma?*, *Bu Ne Biçim Sunum?*, *Bu Ne Biçim Armağan?* isimli dört eser olarak yayınlanan seride kahramanların hepsi insandır. O yüzden bu seri ile ilgili insan hayvan olma durumuna göre bir inceleme yapılmamıştır.

*Tavşancan ve Faresu* serisinde ise Can ve Su ekleri, son zamanlarda çocuk isimlerinin sonuna getirilen ekler olarak göze çarpar. Tavşan ve fare karakterlerinin uyarlama aşamasında isimlerinin sonuna getirilen eklerle insan ismine benzetilmeye çalışıldığı ve böylece çocukların kendileriyle okudukları metinler arasında rahat bir şekilde bağ kurabileceği de akla gelmektedir. İsimlere getirilen ekler ve isimlerin Türkçeleştirilmesiyle dinleyenin kendisinden bir parça bulacağı ve daha yakın hissedeceği fikrinin yanında, kahramanlara verilen bir ekle onların hayvan isimlerinden ayrıştırılarak insani vasıflarla donatıldığının mesajı da verildiği, akla gelmektedir. Hayvanların insani özellikler göstermesinin nedeni olarak -özellikle okul öncesi dönemdeki- çocukların okunan eserlerdeki *kahramanların davranış, eylem, konuşma ve fiziksel özellikleriyle (dış görünüşleriyle), [...] kendi karakterlerini geliştirmesi* düşünülür. (Özdemir, 1995: 110; Sever, 2003: 86). Bu gelişim aşlında çocukta var olan eleştirel bakışın geliştirilmesidir. Farklı özellikteki pek çok eylem, konuşma ve fiziksel görünüş çocukta bir ufuk açar ve bu durum farklılıkların doğallığını kabullenme yolunda bir adım atma olarak algılanmalıdır.

Olumlanan ya da olumsuzlanan bir fiziksel görsellikten kaçınmak ancak davranış boyutuyla örnek olmak adına da hayvanlar üzerinden ele alınmıştır. *Sen Bir Robot Değilsin* adlı çalışmada eserin kahramanı olan rakunun adı Koko, *Arkadaşım Olacaksın*'da küçük ayı Lucy, *Kırmızı Balık Lili*'de Lili, *Müziyen İnek Sırma*'da Sırma olarak tasarlanmıştır. Tülin Kozikoğlu'na ait *Leyla Fonten'den Öyküler* serisinde isimler Feza, Sema, Eda, Tuna, Mina, Dila, Sefa, Kaya'dır. Sadece

*Keçi ile Eşek, Uyuyamıyor Musun Küçük Ayı* öyküleri bu düzenlemenin dışındadır. Bu ismi geçen eserlerde, kahramanlara tıpkı insanlarınki gibi özel adlar verilmiş ve eser başlıklarında bu özel isimler kullanılmıştır. Bir tek *Sen Bir Robot Değilsin* adlı eserin kahramanı olan rakunun adı başlıkta bulunmaz. Ancak Koko (*Sen Bir Robot Değilsin*) ve Lili (*Kırmızı Balık Lili*) isimleri de çocukların akıllarında çabuk tutabilecekleri isimlerdir. Hece tekrarına dayalı bu isimler sayesinde çocuklar, karakterlerle daha çabuk bağ kurup onları daha rahat anlayabileceklerdir. Hep Yayınevinden çıkan *Arkadaşım Olacaksın*'da küçük ayının adı ise Lucy'dir. Kluge ödülünü alan ve Oxford Üniversitesinde görev yapan 82 yaşındaki tarih profesörünün eserini Sevin Okyay, karakterin isminde herhangi bir farklılığa gitmeden çevirmiştir. Orijinal isme bağlı kalınması çevirmenin kişisel tercihine bağlı olmakla birlikte, Lucy isminin Türkçe söyleyişteki kolaylığı ve sadece iki heceden ibaret olması da dinleyici konumundaki çocuklar açısından rahatsız edici bir nokta olarak düşünülmemektedir. Hayvanlara isimlerin verilmesi karakter yaratma aşamasının önemli bir basamağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü her çocuk gibi kahramanlar da şahsi ve müstakildir.

Empatik yönüyle hayvanlar ile çocuklar arasında da bağ vardır. Her iki grubun da art niyet gütmeyeceği ve *herhangi bir yönlendirme olmadan* üzgün olan kişinin yanına *ateşin büyüüne kapılan pervanelerinkine benzer bir büyülenmeyle* gitmeleri, onların ortak paydada bir arada düşünülmesini sağlamaktadır. Waal gerek çocuklarda gerek hayvanlarda *kaygı öncesi kör çekim olarak adlandırdığı* bu duygulanma hareketi, *sanki doğa tarafından organizmalara bahşedilen basit bir davranış kuralı gibi* algılıyor ve Waal “*eğer başkasının çektiği acıyı hissediyorsan, yanına git ve dokun!*” (Waal, 2014: 152), emir kipini kullanarak gerek hayvanların gerek çocukların doğasına dair açıklık getiriyor. Bu noktada hayvan karakterlerin tercih edilmesinin bir başka nedeni de ortaya çıkmış oluyor. Aynı zamanda ortak payda olan empatik davranışlar da -özellikle okul öncesi çocuk kitaplarında karakter olarak- insanlar kadar hayvanlardan yararlanılmasını da gerekçelendiriyor. Hayvan karakterlerden teşekkül bir karakter kadrosuyla yazılan eserlerin hem tüm çocuklar tarafından bilinen hayvanlarla oluşturulduğuna ve resimlerle desteklendiğine hem de her iki grubun da acıyı paylaşma ve çikarsız bir şekilde destek olma durumuna vurgu yapılıyor. Her ne kadar empatinin matruşka bir bebeğe benzetilerek karmaşık bir yapı sergilediği düşünülse de *merkezinde algı-eylem mekanizması ve duygusal*

*geçişlilik* doğal bir süreçte gerek hayvanlarda gerek çocuklarda otomatik bir şekilde ortaya çıkmaktadır (bkz. Waal, 2014: 154). Bu noktada empatik olan her iki grubun da eserlere yansıyan davranışları paralellik gösterir.

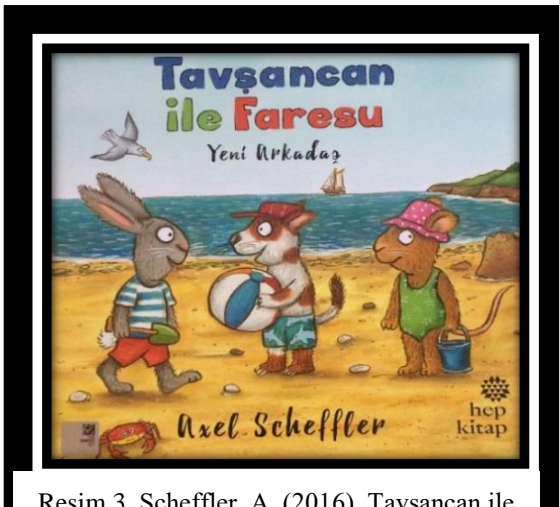
#### 4.2.2. Cinsiyet Farklılıklarına Göre Ele Alınan Empatik Kahramanlar

Çocuk, birey olma sürecini yaşarken çevresinden etkilenir. Bununla birlikte pek çok alıcı da onun bu sürece ayak uydurmasında etkin rol oynar. Çocuğun özellikle cinsiyete bağlı olarak davranış kodu geliştirmesinde, cinsiyet rolleri, önemli bir paya sahiptir.

Empatinin temel alındığı bu çalışmada empatik olma durumunun cinsiyete göre değişiklik gösterdiği, yapılan pek çok çalışma ile bilinmektedir. Cinsiyet ayrımının kadın ve erkek olmaya bağlı olarak duygusal merkezde de iniş çıkışlarının olduğuna dair fikirler öne sürülür. Duygusal olma durumu empatik açıdan da önemlidir. Duyguların harekete geçmesinin, kadınlarda erkeklerden daha kısa zamanda gerçekleştiği bilinir. Bu durumu etkileyen birkaç unsur dikkat çeker. Öncelikle kadınların beyin fonksiyonlarının -duygusal anlamda- erkeklerinkinden daha farklı çalıştığına dair yorumlar yer alır. Ayrıca cinsiyetin önemli olduğu ve kız ya da erkek olma durumuna bağlı olarak empatiyi kurma ve geliştirmenin de değiştiğine vurgu yapılmaktadır. Kadınların empati düzeylerinin erkeklere göre daha

yüksek olduğunun altı çizilir (bkz. Topçu, 2010: 175; Tarhan, 2010: 163-164).

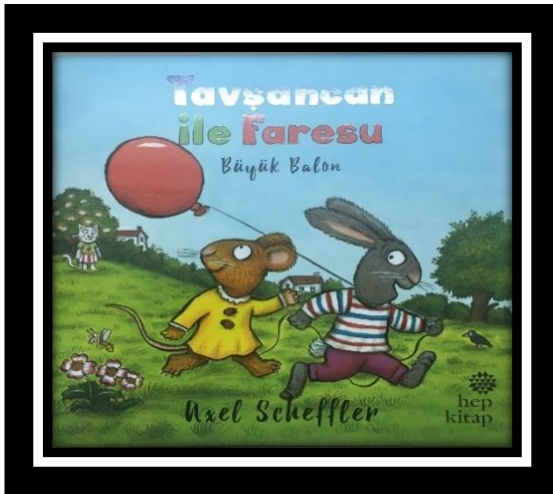
Kız ve erkek çocukları daha doğdukları andan itibaren empatik olarak farklı tepkiler sergiler. Örneğin; *doğduktan sonra kız bebekler, insanların yüzlerine erkek bebeklere nazaran daha uzun bakar. [...] Hayatın ilerleyen dönemlerinde kızlar, erkeklere nazaran*



Resim 3. Scheffler, A. (2016). Tavşancan ile Faresu Yeni Arkadaş, (Çev: Berrak İdiman). İstanbul: Hep Kitap Yayınları.

*daha sosyaldır, duygusal ifadeleri daha iyi okurlar, seslere karşı daha duyarlıdırlar, birini kırdıklarında daha fazla pişmanlık duyarlar ve kendilerini başkasının yerine koyma konusunda daha iyidirler* (Wall, 2014: 57).

Eserlere dişi ya da erkek olma açısından bakıldığında Tavşancan ile Faresu adlı serinin orijinal kapağında “Pip” yazısı mavi, “Posy” ise kırmızıdır. Bu seride dikkat çekilmek istenen ilk kahraman Posy’dir. Posy bir fare olmasının yanında dişidir. Renk olarak da kırmızının seçilmesi hem dikkat çekiciliği Posy’ye yönlendirmiş hem de dişiliği ön plana çıkarmıştır. Yedi kitaptan oluşan Pip and Posy’de, Benek isimli köpek de erkek olarak düşünülmüş ve Tavşancan ile birlikte daha fazla oyun oynamaya ve eğlenmeye yönelmiştir. Oyun oynarken başına türlü işler gelen ve üzülen erkek Tavşancan’dır, onu anlayarak teselli eden ise Faresu’dur. Dişi olan Faresu empatik açıdan daha çok ön plana çıkan karakter olarak eserlerde yerini alır. *Yeni Arkadaş* isimli kitap kapağında deniz kıyısında oldukları rahatça anlaşılacak şekilde bir tavşan, bir fare ve bir köpek çizilmiştir. Elinde oyuncak deniz küreği olan tavşan ve köpeğin yüzleri birbirlerine dönüktür ve köpeğin elinde bir deniz topu bulunmaktadır. Fare ise köpeğin arkasında, elinde deniz kovağı ile dikilmektedir. Olayın deniz kıyısında ve yaz döneminde geçtiği kapak resmindeki üçlünün kıyafetlerinden anlaşılmaktadır. Tavşancan mavi-beyaz yatay çizgili erkek tipi tişört ile kırmızı bir şort; Faresu yeşil üzerine beyaz çiçekli yeşil bir tek parça mayo ile başına beyaz puantiyeli pembe bir şapka; Benek ise t-shirtsüz olup açık mavi yunus balıklı resimleri olan turkuvaz renkli bir mayo giymiş ve belli bir sırayı takip eden beyaz noktacıklı kırmızı bir şapka takmıştır. Şapkadaki renk seçimi ile



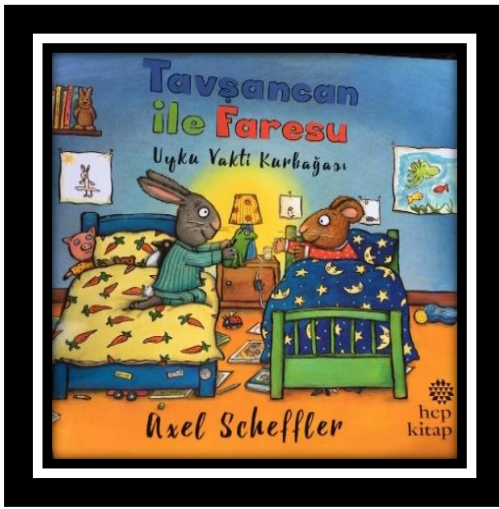
Resim 4. Scheffler, A. (2016). Tavşancan ile Faresu Büyük Balon, (Çev: Berrak İdman). İstanbul: Hep Kitap Yayınları.

mayonun tek parça oluşu Faresu’yu ‘dişi’ olarak kategorize etmektedir.

*Büyük Balon*’da Tavşancan önde ve Faresu arkada koşar pozisyonundadır. Tavşancan elinde, ucunda büyük kırmızı bir balon olan ip tutmaktadır. Tavşancan kahve-mor karışımı pantolon, beyaz-kahve beyaz-mavi şeklinde yatay

çizgilerden oluşmuş uzun kollu bir tişört; Faresu ise uzun kollu, sarı renkli kol uçları

ve yakası beyaz firfırlı, önünde uğurböceği görüntüsünde iki düğmesi olan sarı bir elbise giyer. Tavşancan'ın ve Faresu'nun gerisinde çimlerin bitiminde gökyüzünün başlangıç kısmında büyük, yeşil yapraklı bir ağaç vardır. Bu ağacın önünde oldukça geride olduğu anlatılmaya çalışılan bir kedi durur. Bu beyaz kedinin üzerinde yeşil tişört, kırmızı- beyaz dikey çizgili bir etek vardır. Yatay çizgili bodyler eril olana işaret ederken, entari doğrudan dişi olanla bütünleşmektedir. Her iki kitap kapağında eril olanların önde, dişi olanın da arkada konuşlandırılması bilinçaltına toplumsal cinsiyet rolleri telkin etmektedir.

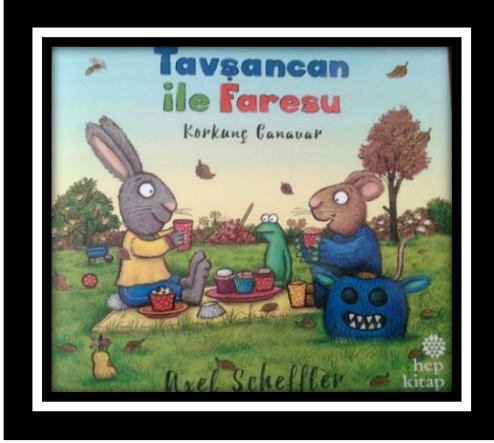


Resim 5. Scheffler, A. (2016). Tavşancan ile Faresu Uyku Vakti Kurbağası, (Çev: Berrak İdiman). İstanbul: Hep Kitap Yayınları.

*Uyku Vakti Kurbağası*'nda geceyi bir arada geçirmek üzere olan iki karakterin kıyafetleri de erkeklik ve dişilik unsurlarını daha kapak resminde ön plana çıkartır. Bu seride mavi rengin en çok kullanıldığı kapak olarak göze çarpar. Bu da yatak odasının Tavşancan'a ait olduğu fikrini kuvvetlendirir. Faresu, kol ve boyun kısımları firfırlı olan beyaz üzerine kırmızı gecelikle yatağın içine girmiştir. Kırmızı rengin toplumsal cinsiyet bağlamında düşünüldüğünde kadınlığı, şehveti, bekâreti

simgelediği bilinir. Burada da Faresu'nun geceliği kırmızıdır. Ayrıca gözlemlenen bir diğer nokta da dışının yatağın içinde yer almasıdır ki bu da dışideki mahremiyetin örtünmesi şeklinde rahatlıkla yorumlanabilir. Bunlara ek olarak erkeğe ait olan oda dağınık olarak resimlenmiştir. Tavşancan'ın yastığının altında bulunan oyuncak ayı ise evrensel olarak algılanan ve gerek yapı gerek güç manasında üstünlüğü temsil etmektedir.

*Korkunç Canavar*'da Tavşancan ve Faresu yeşil çimler üzerinde karşılıklı bir şekilde piknik yapmaktadır. Tavşancan, mavi pantolon üzerine sarı bluz giymiştir ve Faresu, üzerinde koyu maviden kostümle karşısında oturmaktadır. *Korkunç Canavar*'da Tavşancan oyun maksatlı da olsa bir kostüm giyer ve evinde ev işleri yapmakta olan Faresu'yu korkutur. Burada komik olan ve yaratıcı fikirleri ile



Resim 6. Scheffler, A. (2016). Tavşancan ile Faresu Korkunç Canavar, (Çev: Berrak İdیمان). İstanbul: Hep Kitap Yayınları.

kurguyu geliştiren Tavşancan, bu olaydan etkilenen de Faresu'dur. Tavşancan, Faresu'nun da kostümü denemesini ister. Faresu da onunla yiyeceklerini bölüşür. Faresu'nun arkasında yer alan ağaç kahverengi yapraklara sahiptir. Tavşancan'ın arkasında duran ağaç ise diğer ağaca oranla daha kısa olmakla birlikte yeşil renktedir. Bu ağaçların durumundan mevsim hakkında tahmin yürütülebilir. Havada uçan kahverengi yapraklardan da anlaşıldığı gibi

mevsim sonbahardır. Karşılıklı olarak sohbet eden ana karakterlerin arasında bir de oyuncak yeşil kurbağa vardır. Seriyi oluşturan bütün kitaplarda gördüğümüz bu kurbağa, diğer hayvan karakterlerin aksine canlı değildir. Oyuncak olarak tasarlanmıştır ve Faresu, onu yanından ayırmamaktadır. Kurbağa denilince ilk akla gelen, masal anlatılarında karşılaştığımız *Kurbağa Prensi*'dir. Dünyada Grimm Brothers, Grimm Brüder yani Grimm Kardeşler olarak bilinen Jacob Ludwig Grimm ve Wilhelm Carl Grimm'in derlediği masallar içerisinde yer alan bu halk masalı, coğrafi sınırları aşmış uzun yıllar hemen her dönemde güncelliğini de korumaktadır. Bu nedenle edebiyatta *Grim Masalları*'ndaki *Kurbağa Prensi*'i ilk olarak akla getirir. Buradaki yeşil kurbağa, bir büyücü tarafından sihir yoluyla fiziksel dönüşüme uğrayan bir prenstir. Kralın kızı ile iletişime geçer ve ona yardım eder. Kendi dönüşümü için de ondan yardım talebinde bulunur. Ancak kralın kızı kendisine yapılan iyilik sonrası kurbağayı unuttur. Düşüğü durumdan kurtulmak için kralın kızına ihtiyacı olan kurbağa, durumunu krala anlatır ve sonunda prenses büyüünün bozulmasında etken rol oynayarak kurbağanın dönüşümüne yardımcı olur.

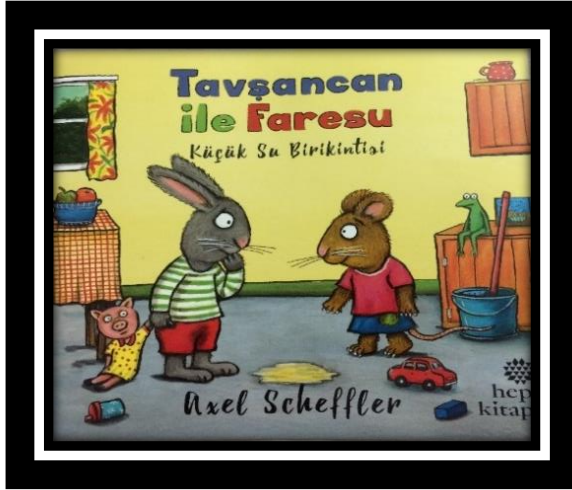
Bütün uluslararası farklı versiyonlarla da olsa bilinen bu masal, prenses açısından sözünde durmanın erdemini ve iyilik olgusunu sembolize eder. Özellikle bu masalda kurbağa, iyilik timsalidir. Ayrıca büyüünün bozulması hususunda verdiği mücadele ile de hak ve adalet arayışını da temsil eder. Fakat ele alınan Tavşancan ve Faresu serisindeki pek çok yerde ve *Korkunç Canavar*'da kurbağa hep dışı olan Faresu'nun yanındadır. Edebiyat alanında akla ilk gelen örnek çalışmalardan diğeri de La Fontaine'e ait olan *Öküze Özenen Kurbağa*'dır. Öküze özenen kurbağanın

patlayasıya kadar karnını su ile doldurması ve giderek şişmesini konu alan çalışmada kurbağaya aptallık, düşünmeden hareket etme ve başkasına özenme gibi özellikler yüklenir. Aslan, kartal gibi güçlü hayvan olarak görülmeyen ve modern edebiyatta nadir olarak görülen kurbağa, daha çok eski mit metinlerinde ve masallarda karşımıza çıkar. Ayrıca *komedi, parodi ve hiciv gibi türlerde yazılmış birkaç dikkat çekici istisna dışında, kurbağanın yüksek kültüre ait bir varlık olmadığından, bunun aksine olumsuzluklarla ve kötülükle ilişkilendirildiğinden bahsedilir*: (Hüppauf, 2011: 99'dan akt. Karail Nazlıcan, 2017: 187).

Kurbağa gizli bilgi ile ilişkilendirilen bir hayvandır. İmgesel olarak çelişkili biçimlerde yorumlanmasına karşın öncelikli olarak korku ya da iticilik gibi olumsuz duyguları sembolize ettiği söylenir. Güçsüzlük kavramına dönük olan bu algının yanı sıra, aynı zamanda hem suda hem karada yaşayabilen bir hayvan türü olduğundan esrarengiz kuvveti de tasvir eder. Arkeolojik araştırmaların sonucunda bulunan kilden yapılmış kurbağa figürlerinin ise karın ya da sırt bölgelerindeki abartılı vulva nedeniyle, ait oldukları dönem için doğurganlığı ifade ettiği üzerinde durulmuştur. Kurbağaların suda doğması ve suya yakın yerlerde yaşamaları karanlık dünyanın günahları ve kötücül fantezilerinin, kurbağa vücudunun nemli ve çirkin oluşuyla aktarılır. Aynı zamanda çeşitli erken dönem kaynaklarından da kurbağaların büyü ve tıp alanında kullanıldığı bilinmektedir (Hüppauf, 2011: 103'dan akt. Karail Nazlıcan, 2017: 187).

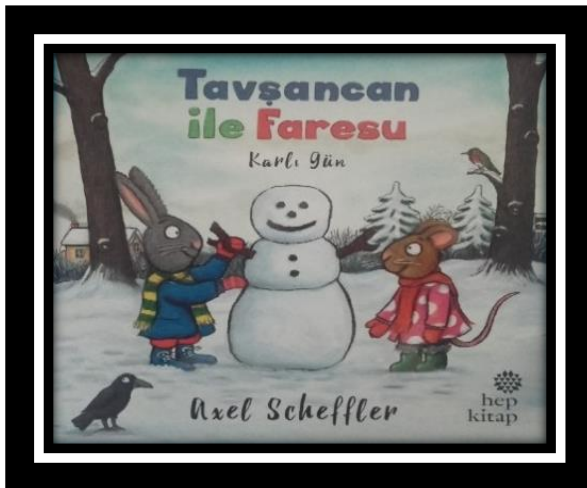
Kendine yüklenen özellikler ve cinsiyet açısından daha çok dişilikle anılan hayvanlardan biri olan kurbağanın olumsuzlanan bir hayvan imajı çizdiği söylenebilir. Filozof Voltaire'nin *Felsefe Sözlüğü*'nde *Güzel* alt başlığını taşıyan bölümü; *Bir kurbağaya güzelin, asıl güzelin, [...] ne olduğunu sorunuz. Size bunun, küçük kafasından fırlamış iki patlak iri gözü, yassı ve geniş suratı, sarı karnı, esmer sırtı ile dışısı olduğunu söyleyecektir*, ifadesi ile başlar (Voltaire, 2001: 91) Aslında kurbağa, normal yaşamda insanın çok iç içe olduğu ancak pek de sevmediği bir hayvan olarak bilinir. Çıkardığı vraklama sesi, iri gözleri, bataklık kenarlarında yaşamını sürdürmesi ve aniden çok uzaklara zıplayabilme özelliği ile insanı hem ürkütür hem de tiksindirir. Voltaire'nin verdiği örnekten yola çıkılırsa her ne kadar iğrenilen bir görünüme sahip olsa da kurbağa aslında farklı duruş ve görünüşüyle güzelliğin timsali olabilir. Bir erkek kurbağanın güzeli betimlerken dişisinin özelliklerini ön plana çıkarması aslında onu güzeli anlatırken onun dişiliğini ön planda tutmasıdır. *Gerçekte kurbağanın bizden farklı olarak gördüğü şey, dişisinin güzelliği değil, onun dişiliğidir* (Reboul, Izgar, 1995: 363). Burada Voltaire'nin asıl anlatmak istediği şey, kurbağa üzerinden dişinin güzelliğidir. Güzellik bu açıdan dişilik ile özdeşleşmektedir. Bu serideki eserlerde de kurbağa, dişisi olan Faresu ile

yan yanadır. Her ne kadar bir cinsiyete sahip olmayan bir oyuncak gibi görülse de dişilik unsurlarının ifadesi ile Faresu'nun yamacında yer alır. Faresu eserde, korkuyu da temsil eden kurbağa gibi canavar kostümü giyen Tavşancan'dan korkar. Dişilerin daha çok korkması ve erkeklerin dişilerini koruma güdülerinin daha yoğun olduğu da bilinmektedir. Bu açıdan korkma eylemi daha çok dişilerle ve çocuklarla bütünleştirilir.



Resim 8. Scheffler, A. (2016). Tavşancan ile Faresu Küçük Su Birikintisi, (Çev: Berrak İdiman). İstanbul: Hep Kitap Yayınları.

resimlerinden başlayarak göstermek yerindedir. Eserlerde dişi ve erkek olma ile ilgili açık göstergeler bulunur. Özellikle kılık kıyafet iyi bir ipucudur. Ayrıca olaydan en çok etkilenenin Tavşan olduğu görülür. Empatik olarak onu anlamaya



Resim 7. Scheffler, A. (2016). Tavşancan ile Faresu Karlı Gün, (Çev: Berrak İdiman). İstanbul: Hep Kitap Yayınları.

*Küçük Su Birikintisi*'nde Tavşancan kırmızı şort, yeşil beyaz çizgili uzun kollu bluz; Faresu mavi etek, pembe kısa kollu bluz giymiştir. Her ikisi de şaşkın ifadelerle birbirine ve aralarında bulunan küçük su birikintisine bakmaktadır. Ele alınan çalışmaların kapak resminden başlayarak empatik olma durumunun

cinsiyete göre değişiklik gösterdiğini ve eserlerde kız ve erkek olma durumuna göre empatik yaklaşımın değişebileceğini kapak

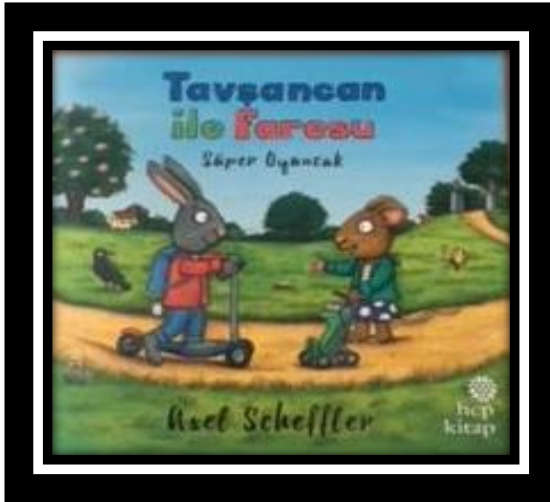
çalışan ve destek olan da Faresu gibidir. Çünkü tıpkı *Korkunç Canavar*'daki gibi kötü durumda olan kahramanın elinde veya yanında oyuncak vardır. Tavşancan'ın elinde oyuncak bir domuz vardır. Domuz da bataklıkta yaşayan hatta kendi dışkısı ile beslenen

bir hayvan olarak bilinir. Ayrıca güçlü olması ile de kendisinden uzak durulur. Yerleşik hayata geçildikten



sonra evcilleştirilen hatta üretim çiftlikleri kurulan domuz hayvanının, sulu zemini sevdiği düşüncesinden yola çıkılarak Tavşancan'ın elinde oyuncak domuzu tutmasının bu duruma işaret ettiği fikrini güçlendirir.

*Karlı Gün*'de, Tavşancan mavi botları ve montu, kırmızı pantolonu, yeşil sarı çizgili atkısı, kırmızı-turuncu çizgili eldivenleri ile gülümsemektedir. Faresu ise beyaz yuvarlak desenli pembe palto, yeşil çizme giymiş, aynı model ve renkte eldiven ve atkısıyla kardan adamın yanında dikilmektedir. Renk ve geometrik şekillerle toplumsal cinsiyet roller belli kalıplara konurken tüm kapak resimlerinde olduğu gibi bu kitap kapağında da eylemde bulunan yine eril olandır. Yukarıda belirtildiği gibi, empatik çözüm üreten ise dişidir.



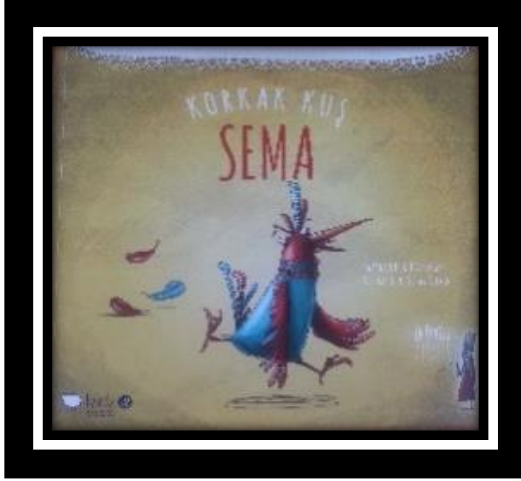
Resim 9. Scheffler, A. (2016). Tavşancan ile Faresu Karlı Gün, (Çev: Berrak İdiman). İstanbul: Hep Kitap Yayınları.

*Süper Oyuncak*'da Tavşancan ve Faresu yolda karşılaşırlar. Tavşancan mavi pantolon, kırmızı ceket ve mavi sırt çantasıyla skuterine biner. Gezerken beyaz benekli mavi eteği, yeşil kapşonlu hırkası, yeşil beyaz kırmızı çizgili tişörtü ile Faresu'ya rastlar. Faresu bir bebek gibi yeşil oyuncak kurbağasını gezdirmektedir. *Korkunç Canavar*'da

olduğu gibi bu kitap kapağında da yeşil kurbağayı görmek mümkündür. Tavşancan *Karlı Gün*'deki gibi hareket halinde olup kırmızı ceket ile dikkatleri üzerinde toplar. *Hava içinde titreşimi kuvvetli olan sıcak renkler psikolojik bir telkin ile sıcaklık vererek tahrik edicidirler. Bu yüzden kendilerine pozitif renkler denir. Canlılık, hareket ve dinamik bir tesir bırakırlar* (Çağlarca, 1993: 37). Kırmızı renk bilindiği gibi sıcak bir renktir ve dikkat çekicidir.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkarak serinin her bir kitabında Tavşancan ve Faresu'nun plajda, evde, sokakta, yatakta, oyun oynarken giydikleri kıyafetler onları dişi ya da eril olarak belirler. Faresu dişi olduğu için genellikle etek, elbise, kız mayosu, gecelik gibi dişiliğe has giysilerle; Tavşancan ise pantolon, şort, erkeğe özgü pijama, erkek mayosu ile eserde kurgulanır. İlk etapta giyim kuşama bağlı

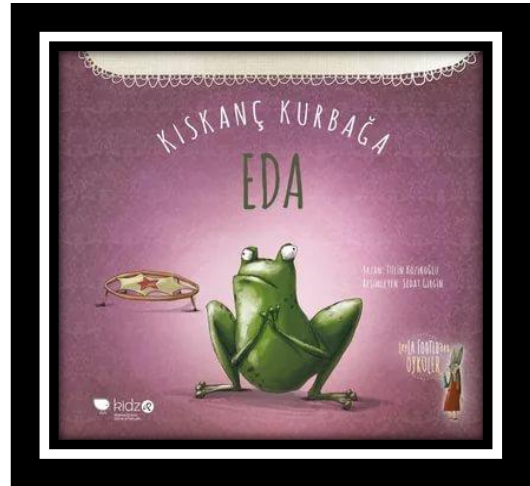
cinsiyet farklılıklarının belirginleşmesine paralel, isimlere getirilen *Can* ve *Su* ekleriyle de desteklendiği görülür. Orijinal eserlerdeki *Posy* ismindeki ‘-y’ sevimlilik unsuru ve feminen ismi çağrıştırdıkça bu özellik Türkçede erkek çocukların isimlerinin sonuna *Can*, kız çocuklarının isimlerinin sonuna ise *Su* getirilerek sağlanmaktadır.



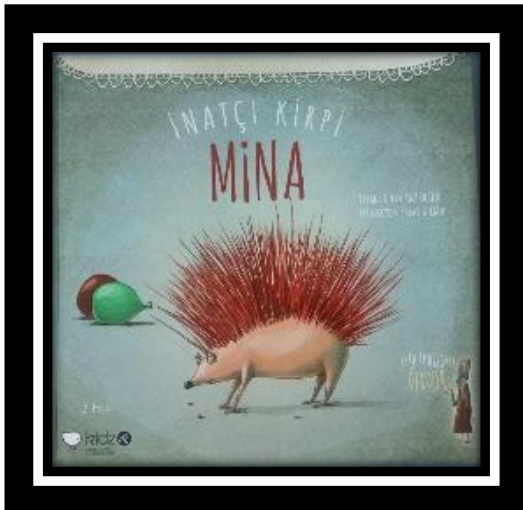
Resim 10. Kozikoğlu, T. (2017). *Korkak Kuş Sema*. Redhouse Kidz Çocuk Kitapları, 5. Baskı, Ankara: Sev Yayıncılık.

olduğu gagasının açık olmasından, ayaklarının koşuyormuşçasına iki yana açılmasından ve tüy dökmesinden

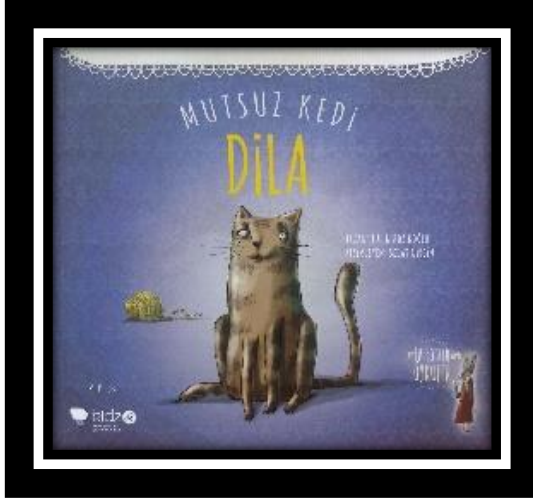
*Leyla Fonten*'den *Masallar* serisi Tülin Kozikoğlu tarafından kaleme alınmıştır. Seriyi meydana getiren her bir çalışmanın kapağı farklı renklerle donatılmıştır. Ancak hepsi aynı kapak mizanpajı ile düzenlenmiş dokuz adet çocuk kitabından oluşmaktadır. *Korkak Kuş Sema*'nın kapak resminde ortada yer alan kırmızı ve mavi tüylü bir kuş vardır. Telaş içinde



Resim 11. Kozikoğlu, T. (2017). *Kıskanç Kurbağa Eda*. Redhouse Kidz Çocuk Kitapları, 5. Baskı, Ankara: Sev Yayıncılık.



Resim 12. Kozikoğlu, T. (2017). *İnatçı Kirpi Mina*. Redhouse Kidz Çocuk Kitapları, 5. Baskı, Ankara: Sev Yayıncılık.



Resim 13. Kozikoğlu, T. (2017). Mutsuz Kedi Dila. Redhouse Kidz Çocuk Kitapları, 5. Baskı, Ankara: Sev Yayıncılık.

bulunmamaktadır. Buna karşılık kıskançlık ögesi ile birlikte sunulması kurbağanın diş olma ihtimalini yükseltmektedir. Ayrıca kurbağa ile ilgili olan kurguda dişinin empatik olması kıskançlık duygusu ile birlikte verileceğinin varsayımını beraberinde getirir. Tülin Kozikoğlu'nun kız isimleriyle yayınladığı serideki çalışmalardan diğer ikisi *İnatçı Kirpi Mina* ve *Mutsuz Kedi Dila*'dır. Her iki kapak

resmini empatik olarak dişilik unsurunu taşıyıp taşımadığı açısından değerlendirdiğimizde kitap ismi dışında dikkat çekici cinsiyetçi bir görsele rastlanmaz. Ancak dişilere özgü olan kız isimleriyle birlikte kullanılan sıfatlar önemli ipuçları olarak düşünülmelidir. İnatçı ve mutsuz olma özelliğinin daha çok kızlara yakıştırıldığı bilinir. Buna bağlı olarak da kirpi Mina ve kedi Dila'nın kirpikleri uzun çizilmiştir. Ek olarak Mina'nın dudaklarında kırmızı ruj varken Dila'nın da sol gözünden üç damla yaşın akar vaziyette çizilmesi dikkat çeker. Daha empatik olması beklenen iki diş kahramanın kurgusu merak uyandırmaktadır.

Öfkeli ya da kızgın olma hali hemen her toplumda erkek gücü ile bağdaştırılmıştır. Genel olarak öfkeli olma durumu ile ilintili olarak bir erkek figür akla gelir.

anlaşılmaktadır. Dişilerin daha empatik olduğu görüşüne dayalı olarak inceleme altına alınan okul öncesi kitap kapaklarında dişilik ile ilgili mesajların verildiği rahatlıkla söylenmektedir. Serinin bir diğer kitabı olan *Kıskanç Kurbağa Eda*'nın ve kapak resminde doğal yaşamda rahatça görebileceğimiz yeşil kurbağa resmi vardır. İri gözleri farklı yönlerde bakan kurbağanın cinsiyetini belli eden bir özelliği



Resim 14. Kozikoğlu, T. (2017). Öfkeli Örümcek Rıza. Redhouse Kidz Çocuk Kitapları, 5. Baskı, Ankara: Sev Yayıncılık.

İstmeden ya da farkında olmadan yapılan eser isimlerinde erkek ve dişi olmaya bağlı pek çok özellik görülür. *Öfkeli Örümcek Rıza* adlı eserin kapağında dişlerini göstermiş, dağınık bir şekilde çizilen tüyleriyle kötü bakan bir örümcek vardır. Türk Dil Kurumu Sözlüğü'nde anlamı *güçlü olduğunu, saldırıya geçebileceğini durumuyla belli etmek, tehdit etmek* olan “diş göstermek” deyimini hemen akla getirmesi ile de kahramanın erkek olma halini kuvvetlendirmiştir. Sekiz bacaklı olarak çizilen ve iki ayağı çizgili resmedilen örümceğin ön ayağında siyah renkli bir kol saati de erkek olma ile ilgili mesaj vermektedir. Rıza da bilindiği üzere erkek ismidir. Bu çalışmada anlayışı karşı tarafın yapması beklenmektedir.

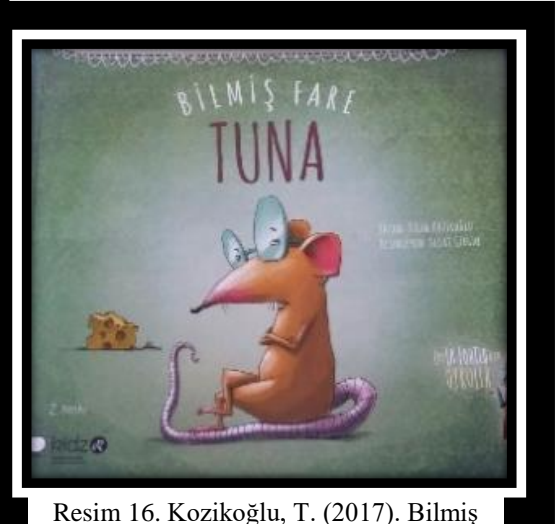
*Leyla Fonten'den Masallar*

serisinin diğer dört kitabı *Utangaç Köpek Kaya*, *Tembel Balık Sefa*, *Sabırsız Sinek Feza*, *Bilmiş Fare Tuna*'dır. Kitapların kapak adlarında yer alan insan isimlerine bakıldığında hepsinin çeşitli kaynaklarda unisex bir isim olarak geçtiği görülür. Eser adını meydana getiren insan isimlerinin önlerindeki sıfatlar ise bilmiş, tembel, utangaç ve sabırsızdır. Bu



Resim 15. Kozikoğlu, T. (2017).  
Tembel Balık Sefa. Redhouse Kidz  
Çocuk Kitapları, 5. Baskı, Ankara: Sev  
Yayıncılık.

sıfatların hem erkeklere hem dişilere yakıştırıldığı bilinmekle birlikte unisex isimlerle kullanılması da ayrı bir önem taşır.



Resim 16. Kozikoğlu, T. (2017). Bilmiş  
Fare Tuna. Redhouse Kidz Çocuk Kitapları,  
5. Baskı, Ankara: Sev Yayıncılık



Resim 17. Kozikoğlu, T. (2017). Sabırsız Sinek Feza. Redhouse Kidz Çocuk Kitapları, 5. Baskı, Ankara: Sev Yayıncılık.



Resim 18. Kozikoğlu, T. (2017). Utangaç Köpek Kaya. Redhouse Kidz Çocuk Kitapları, 5. Baskı, Ankara: Sev Yayıncılık.

İsmi bahsedilen bu dört eserin kapak resminden yola çıkarak kahramanın daha empatik olması gibi bir beklenti gerçekleşmemektedir. Çünkü kapak resimlerinde utandıği için yanakları kızarmış uzun kulaklı bir köpek; baygın bakan kırmızı renkli bir balık; bilmişliğin simgesi haline gelen gözlük aksesuarı ile ayak ayaküstüne atmış, ellerini birbirine kenetlemiş uzun kuyruklu bir fare ve son olarak kanatlarını çırpan mutlu bir sinek resmedilir. Kapak resimlerinde dişilik ya da erkeklik ile ilgili hiçbir belirleyici özellik bulunmaz.

Utangaç olan köpek Kaya, tembel olan balık Sefa, bilmiş olan fare Tuna ve sabırsız sinek Feza'dır. Gerek isimler gerek isimlerle bir arada anılan sıfatlar her iki cinsde de yakıştırılmaktadır. Hem kıza hem erkeğe ait olan isimlerle (Tuna, Feza, Sefa, Kaya) bu cinsiyetçi yaklaşım, arka plana itilmeye çalışılmıştır.

Batı çocuk edebiyatına ait seride empatik unsurlar cinsiyet kavramına bağlı olarak desteklenmesine karşın *Leyla Fonten'den Öyküler*'de ise farklı değerlerin her bir çalışmada ön plana çıkartıldığı kitaplarda cinsiyet rollerine sıkı sıkıya bağlı kalınmayarak karakterlerin dişi ya da erkek olmaları sadece isimler düzeyinde gösterilir. Türk çocuk edebiyatına ait seride hayvan karakterler giydirilmemiş ve ortam olarak sadece ev içi mekân tercih edilmiştir. Ancak eserlerin kapak resimlerinden anlaşılacağı üzere dört çalışma dışında -*Utangaç Köpek Kaya*, *Tembel Balık Sefa*, *Sabırsız Sinek Feza*, *Bilmiş Fare Tuna*- her ne kadar cinsiyet belirgin bir özellik olarak ön planda yer almasa da

hayvan karakterlere verilen isimler, onların dişi ya da erkek olduğu mesajını bir şekilde okuyucuya iletmektedir. Ayrıca kız ya da erkek isimleri eserlerin kapaklarında belirli sıfatlarla birlikte kullanılmıştır. Mutsuz, korkak, kıskanç ve inatçı olma kız isimlerine eşlik eden sıfatlarken; öfkeli olma erkeği tamlar/tanımlar<sup>27</sup>. Bilmişlik, sabırsızlık, tembellik ve utangaçlık hallerinin ise her iki cinsiyete özgü kavramlar olduğu herkesçe bilinir.

*Tavşancan ve Faresu* serisinde toplumsal cinsiyet kalıplarının kıyafet ve eylemsel boyutta açıkça görülmesi ile olaylar karşısında empatik tepkilerin veya karşındakini anlamının Faresu tarafından gerçekleştirileceğinin de sinyalleri verilmiş olur. Ancak Türk çocuk edebiyatı ürünü olan serinin her bir kitabında farklı bir karakterin yaşadığı olay anlatılır. Seride ortak nokta, tek tek özellikleri verilen kahramanların yaşlı bir kadının evinde birlikte yaşamalarıdır. Gerek Türk gerek Batı çocuk edebiyatında bulunan bu iki seride empatik olmaya bağlı olarak cinsiyet özelliklerinin Batı çocuk edebiyatı serisinin kapak çalışmalarında daha belirgin olduğu göze çarpar.



Resim 19. Pennart G. (2015). Müzişyen İnek Sırma. (Çev: Aslı Motchane). Ankara: Kır Çiçeği Yayınları.

*Tavşancan ve Faresu* isimli çalışmadaki yaklaşıma paralel durum *Müzişyen İnek Sırma*'da karşımıza çıkar. Sırma isimli ineğe insan ismi verilerek kişileştirilmiştir. Sırma bir ineştir, yani dişi olarak çizilmiştir. Kapak resminde karşısında notaların yer aldığı bir piyanoya oturmuş şekilde çizilen inek Sırma'ya, beyaz çiçekten desenleri olan yeşil bir elbise giydirilmiştir. Arka kısmından kuyruğu dışarıda bırakılan giyside inek

<sup>27</sup> Sosyolog Barlas Tolan'a göre toplumsal cinsiyet rolleri bakımından özellikle ataerkil toplum yapısında daha küçüklükten itibaren kız ya da erkek çocuklara bir takım görev ve sorumluluklar verilir. Ailede başlayan bu görev ve sorumluluklar, dişi ve erkek olmaya bağlı karakteristik özelliklere de etki etmektedir. Örneğin kız çocuklara sunulan bebek ve mutfak eşyası ile ilgili oyuncaklar onları ev içi işlere yönlendirmekte ve daha naif ve daha kırılabilir bir yapı inşa etmelerine yol açabilmektedir. Bir diğer taraf olan erkek çocuklarına da silah, araba gibi oyuncaklar verilmektedir. Bu tür oyuncaklar onların daha saldırgan ve daha hareketli hatta daha çabuk sinirlenip öfkelenen bir karaktere bürünmelerine sebep olabilmektedir (bkz. Tolan, 1991: 209). Kıskançlık, korkaklık, öfkeli ve saldırgan olma durumları da dişilik ve erkeklik konusunda fikir sahibi olunmasına yardım etmektedir.

Sırma, piyano çalmaktadır. Dişilerin daha empatik olarak tanımlanmasının yanında duygusal ve hassas bir yapı da sergileyebileceğinin sinyalleri de hissettirilir. İnek Sırma ne yaşayacaktır ki gözlerinde şaşkın bir ifade vardır? Bu eserde merak ögesi ile harmanlanan bir kurgunun olacağı açıktır.



Resim 20. Brown, P. (2017). Arkadaşım Olacaksın. (Çev: Sevin Okyay). İstanbul: Hep Kitap Yayınları

belirleyen kıyafet bulunmamaktadır. Burada aktif şekilde ön karede düşünülen Lucy de dişidir. Eserde Lucy ile yolları kesişen diğer hayvanların cinsiyet açısından belirginliği söz konusu değildir. Kız çocuklarından daha fazla duygusallık beklenmektedir.

Aysun Berktaş Özmen tarafından yazılan ve resimlenen *Sen Bir Robot Değilsin* çalışması da, erkek kahraman olan rakun üzerinden hikâyeleştirilmiştir. İlk dikkat çeken şey üzerine giydiği kırmızı beyaz kareli tulum ile başına takmış olduğu ressam şapkasıdır. Bir araç üzerine oturtulan robota gururla bakmaktadır. Ayrıca kuyruğu dik durmaktadır. Burada

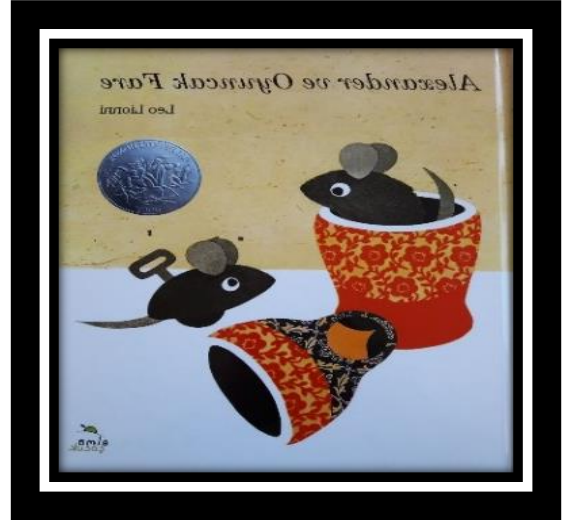


Resim 21. Özmen, A.B. (2016). Sen bir Robot Değilsin. Redhouse Kidz Çocuk Kitapları, 2. Baskı, Ankara: Sev Yayıncılık.

kendine güvenen bir karakterin karşımıza çıkacağı hissettirilir. Her ne kadar kapaktaki robotta şekil bozuklukları göze çarpsa da çocuk ruhu ile yenilikler keşfetmeye çalıştığı anlaşılan rakunun, bu tasarımı gerçekleştirmesi sonucunda da mutlu olduğu görülür. Yeni bir icat ortaya koyan ve mühendis zekâsını çalıştıran rakun bir erkektir. Nitekim empatik olmaya çalışması noktasında bir takım başarısızlıklar yaşaması sonucunda imdadına bir dişi olan anne yetişir. Daha önce belirtilen kurbağa motifinin *Sen Bir Robot Değilsin* adlı eserdeki erkek kahramanımızın yanında çizilmesi ve eser içerisinde de sık sık yanında yer alması, motifin farklı bir işlevselliğe büründüğünü ve cinsiyeti farketmeksizin kurbağanın rakun Koko'ya eşlik ettiğini görürüz. Yalnız diğer çalışmalardan farklı olarak kurbağa bir oyuncak değil, günümüz koşullarında gölet kenarlarında rastladığımız sıradan hayvanlardan biri olarak rakun Koko'nun yanındadır. Bilinen bir kurbağa özelliklerine sahip olarak eserde yerini alır.

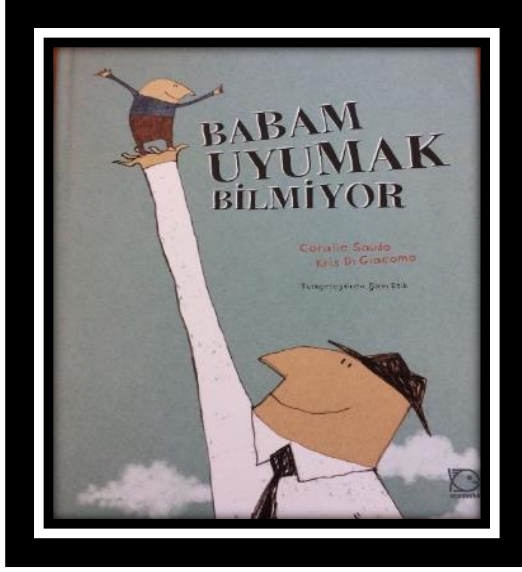
Leo Lionni tarafından kaleme alınan *Alexander ve Oyuncak Fare* adlı eserini empatik olma noktasında ele aldığımızda kapak kompozisyonunda üzerinde kurma anahtarı olan siyah oyuncak bir fare ve ortadan açılmış matruşka oyuncakın içine yerleşmiş canlı bir fare bulunur. Kırmızı ve siyah renklerden oluşmuş matruşka oyuncak bebeğin içinde olan bebek empatik olma noktasında ufak bir ileti gönderir. Matruşka, Rusya'ya özgü oyuncak bir bebek türüdür.

Tudem Yayın grubu tarafından yayınlanan *Babam Uyumak Bilmiyor*, *Babam Yerinde Durmuyor* adlı çocuk kitaplarındaki kahramanlar, baba ve oğul olarak aktarılmış, cinsiyetlerine özgü kıyafetlerle de giydirilmişlerdir. Ancak çizimlere bakıldığında bu farkındalığın en aza indirgenmeye çalışıldığı da ortadadır.



Resim 22. Lionni, L. (2017). *Alexander ve Oyuncak Fare*. (Çev: Kemal Atakay). Ankara: Elma Yayınevi.





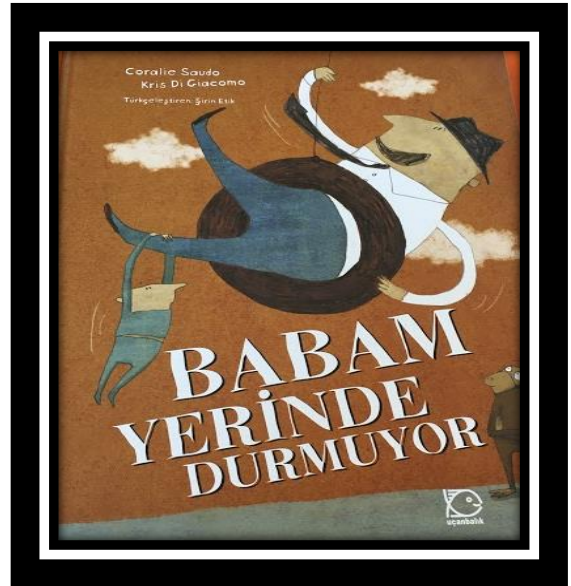
Resim 23. Saudo, C.,Giacomo, K. (2017). Babam Uyumak Bilmiyor. (Çev: Şirin Etik). İzmir: Uçanbalık Yayınları.

Renkler ve resimleme de erkeklik ya da dişilik göstergelerini destekler bir şekilde tasarlanmıştır. Asimetrik olarak çizilmiş baba-çocuk figürleri ile empati konusu bu iki çalışmada tersten okuma yaptırılarak erkek kahramanlar üzerinden verilmiştir. Empatik olma ile dişilik arasında olumlanan yargı günümüz çalışmalarında yavaş yavaş ve az

miktarda da olsa farklılık göstermeye başladığının bir kanıtıdır. Çünkü sadece dişi karakter üzerinden verilen empatik

olma durumu gün geçtikçe daha farklı perspektifler geliştirilerek çocuklara bu tür çalışmalarla sunulmaya başlamıştır. Bilimsel veriler eşliğinde sunulan ve kanıksanan yargının tersten okutularak çocuklar üzerindeki farklı algı gelişimlerini de destekleme amacı güden çalışmalar olarak dikkat çeker.

Coralie Saudo'nun yazdığı ve Kris Di Giacomo'nun resimlediği bu iki çalışmanın ilki olan *Babam Uyumak Bilmiyor*'un kapak resminde babanın kolu dikkat çeker. Büyük bir el, oldukça küçük çizilen bir çocuğu yukarı kaldırmıştır. Çocuk da burada mutludur ve sunum yapıyor gibi iki eli yana doğru açıktır. Baba figürü, beyaz gömlek, koyu renk kravat ve minik bir şapka ile giydirilmiştir. Babanın eli bulutların üzerinde havaya kalkmıştır. Elin üzerindeki çocuğa bakan baba da gülümser. *Babam Yerde Durmuyor* adlı



Resim 24. Saudo, C.,Giacomo, K. (2017). Babam Yerde Durmuyor. (Çev: Şirin Etik). İzmir: Uçanbalık Yayınları.

çalışmanın kapak resminde de baba ve oğul resminin yinelenildiği görülür. Bulutların üzerinde olan baba, bir tekerleğin içindedir ve çocuk da babanın ayağına tutunmuş

sallanır vaziyettir. İkisi de hallerinden memnun görünmektedir. *Babam Uyumak Bilmiyor*'un kapak resminden farklı olarak *Babam Yerinde Durmuyor*'da şaşkın gözlerle baba ve oğula bakan bir maymun bulunur. Mutlu olma hali hayvanlarla bağlantılı olabilmektedir. Karşıdakini anlama durumu, bu çalışmada hayvanların da içinde olduğu bir kurgunun olacağına sinyallerini verir. Her iki çalışma kapak resimleri ile "havalara uç(ur)mak" deyimini akla getirmekle birlikte empatinin mutluluk kavramı üzerinden olacağını düşündürür. Ayrıca eser isimlerinden yola çıkarak çocukların büyük, büyüklerin çocuk gibi olacağı fikri ilk akla gelen durumdur. Diğer okul öncesi çocuk kitaplarında yaşanan dişilik ve erkeklik üzerinden empatinin verilmeye çalışılacağı mesajı, bu iki kitapta farklılaşır. Empatinin erkek kahramanlar üzerinden tersten okuma süreciyle verilmek istendiği anlaşılır. Bu çalışmanın empatik olma noktasında hem daha dikkat çekici hem de çocukları empatik olma noktasında daha etkileyici olacağı düşünülmektedir.



Resim 25. Yener, M., Akal, A. (2017).  
Bu Ne Biçim Kardeş?. İstanbul: Doğan  
Egmont Yayınları

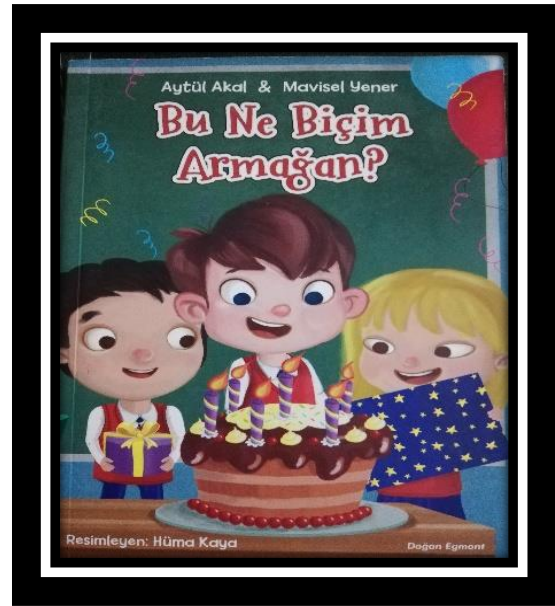
Resim 26. Yener, M., Akal, A. (2016).  
Bu Ne Biçim Sunum?. İstanbul: Doğan  
Egmont Yayınları



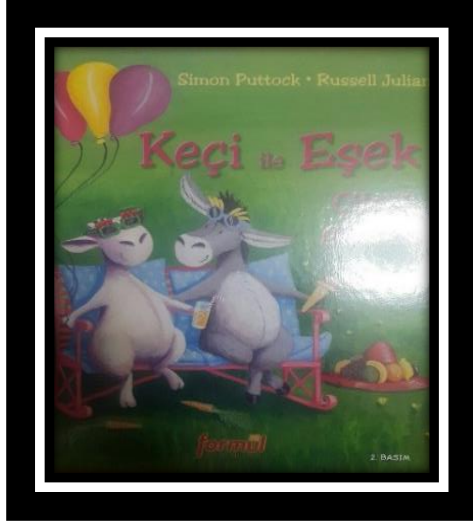
Resim 27. Yener, M., Akal, A. (2016). Bu Ne Biçim Yarışma?. İstanbul: Doğan Egmont Yayınları.

çok yer kapladığı fark edilir. Kahramanları insan olan serinin kapak resimlerine bakıldığında da durum benzerdir. *Bu Ne Biçim* serisindeki dört kitaptan üç tanesinin kahramanı kız çocuktur. Empatik olarak ele alınan ya da empatiye dönüşebilen tüm duygular genellikle dişiler ya da kız çocukları üzerinden sunulmaktadır. *Bu Ne Biçim Armağan?* adlı eser dışında kalan *Bu Ne Biçim Sunum?*, *Bu Ne Biçim Kardeş?*, *Bu Ne Biçim Yarışma?* isimli kitapların kahramanı kız çocuklarından oluşmuştur. Bu serinin ortak özelliği grup psikolojisi üzerinden empatinin kurdurulmaya çalışılmasıdır. Akran ilişkileri ve arkadaşlık kavramı gibi değerlerin de yaşandığı seride grup psikolojisinin de önemli olduğu vurgulanmaktadır.

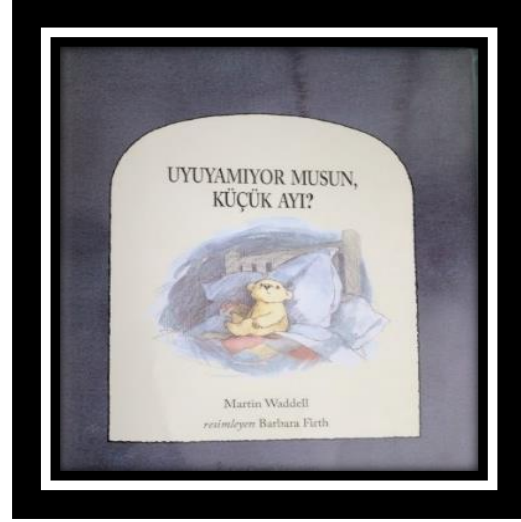
Türk Edebiyatında Mavisel Yener ve Aytül Akal'a ait dört seriden oluşan çalışmalarda da empatik yaklaşım gözlemlenmektedir. Bu başlık altında empatinin dişilik ve erkeklik kavramı üzerinden verilmiş şekline bakıldığında empatinin daha çok kızlar tarafından yaşandığını ve erkeklerin ise empatik olamama durumlarını daha açık bir şekilde görebiliriz. Bilimsel olarak bakıldığında empati cinsiyete göre de değişiklik göstermektedir. Araştırmanın konusu olan eserlerde, karakterleri hayvan olan kitapların genelinde dişî kahramanın daha



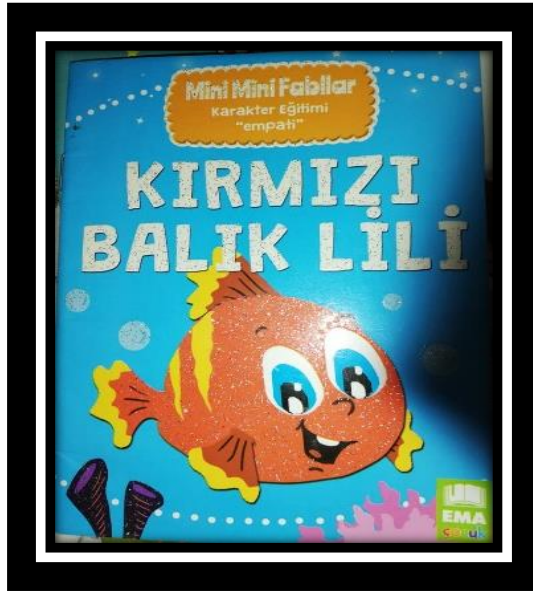
Resim 28. Yener, M., Akal, A. (2015). Bu Ne Biçim Armağan?. İstanbul: Doğan Egmont Yayınları



Resim 29. Puttock, S., Julian, R. (2007). Keçi İle Eşek Çilekli Gözlük. (Çev: Aslı Candaş). İstanbul: Formül Yayınları.



Resim 30. Waddell, M., Firth B. (2012). Uyuyamıyor Musun, Küçük Ayı?. (Çev: Aslı Motchane). Ankara: Kır Çiçeği Yayınları.



Resim 31. Işık, F. (2018). Kırmızı Balık Lili. İstanbul: Eflatun Matbaası

*Bu Ne Biçim* serisi dışında *Tavşancan ve Faresu* serisi ile *Arkadaşım Olacaksın, Sen Bir Robot Değilsin, Müzisyen İnek Sırma* adlı çalışmalarda hayvan karakterler insan gibi giydirilmişlerdir. Ancak *Keçi İle Eşek*, çalışmasında kıyafet yoktur. Sadece şapka ve kolye gibi insanlara has aksesuarlar bulunur. Bunlardan yola çıkarak cinsiyeti belirlemek mümkün değildir. *Keçi ile Eşek*'de, *Alexander ve Oyuncak Fare, Kırmızı Balık Lili, Uyuyamıyor Musun Küçük Ayı?*'da cinsiyete ait hiçbir söylem dikkat çekmemektedir.

### 4.3. EMPATİ TEK VE MERKEZDE OLMAK DEĞİLDİR

İster büyük ister küçük olsun tarih sahnesinde yer alan bütün gruplarda bir tören ya da kutlama olgusu yer almaktadır. Uluslardan tutun da küçük gruplardan oluşan bütün topluluklara kadar hepsinde eğlence kültürünün varlığı da bilinir. Çoğu kez bu kutlamalar, anlamsal bir temele oturtulmakla beraber eğlenme amacıyla da gerçekleştirilir. Çocuklar adına düzenlenen eğlence beraberinde bir takım değerleri de beraberinde getirir. İçeriği farklı şekillerde düzenlenen kutlamaların çocuklar açısından ayrı bir yeri vardır. Doğum günü kutlamaları da bunlardan biridir. Gerek Batı gerek Türk toplumunda bu kutlamaların varlığı çok eskilere dayanmaktadır. Ancak tarihsel süreç içinde, bu kutlamalar arasında farklılıklar mevcuttur. Doğum günü kutlamasının bugünkü anlamından uzak olduğu göze çarpar.

Sözlü kültürden bu yana pek çok esere konu edilen doğum günü olgusu, ad günü merasimi şeklindedir. Batı toplumlarında da çocuğun adının verilmesine kadar doğmamış sayıldığı da bir gerçektir. Bu nedenle ad günü kutlaması, kişinin ismiyle birlikte toplumdaki aidiyetini, kimliğini ve karakteristik özelliklerini de simgeleyeceğinden ad koyma günü bütün toplumlarda önemsenmiştir. Yalnız ad günü, çocuğa isminin konulduğu gündür. Günümüzdeki gibi çocuğun doğduktan hemen ya da çok kısa bir süre sonra adının konması şeklinde değildir. Sadece özel bir günü belirtir ve her yıl düzenli bir kutlamadan söz edilmez. Özellikle Türk edebiyatında sözlü kültür ürünleri içinde mihenk taşı olarak da bilinen Dede Korkut'ta ad alma, isim verme gibi törenleri anlatan hikâyeler yer almaktadır. Burada da çocuğun ad alması, belli bir kahramanlık yaptıktan sonradır ve ardından kutlama gerçekleşir. Ancak doğum günü olgusunda, Türklerde 17. yüzyıldan (bkz. Batmaz, 2007: 24), Batı'da 12. yüzyıldan itibaren değişiklikler görülmeye başlar. Zamanla bu tür kutlamalar her yıl yapılır. *O dönemde padişah ve yönetim açısından doğum günü, siyasi otoritenin kendisini hatırlatması, var olduğunu belirtmesi, gücünü ve ihtişamını göstermesi açısından çok önemlidir. Bu günlerde bütün millet birlik ve beraberlik içerisinde olduklarını tüm dünyaya gösterir* (Demirel, 2001: 68). Dikkat edilirse o dönemde doğum günü, çocuklar için yapılmayan bir etkinlik olmakla birlikte toplumun her kesimince de kutlanmamaktadır. *Anadolu'da Osmanlı devletinin son dönemlerinde (1879/1880) ortaya çıkan sosyalleşmeyi amaç edinen*

*Velâdet-i Hümâyûn kutlamaları* olarak bilinir<sup>28</sup> (Aktaş, 2011: 59). Türklerde doğum günü geleneğinin resmi bir kimlik kazanarak ortaya çıkışı ve Batılı tarzda algılanışı 19. yüzyıla tekabül eder<sup>29</sup>

Batı'da da doğum gününün kutlanması, öncelikle tanrıların doğumuna bağlanmış ardından sadece erkeklerin doğduğu günün dikkate değer olduğu düşünülmüştür. Daha sonra da tıpkı Türk toplumundaki gibi sadece imparator ve önemli devlet kademelerindeki kişilerin doğum günü kutlanır. Bu kutlamaların halkın tüm kademelerindeki insanlar -kadınlar ve çocuklar- için de yapılması 12. yüzyıla denk gelir. Ayrıca dini olgular da bu kutlama üzerinde etkili olur.<sup>30</sup>

Hız. İsa'nın doğumu dikkate alınıp miladın başlangıcı olarak değerlendirilen 'Christmas' (Noel) ile bireyin doğumu ve yaşadığı yılların önemi daha da anlam kazanır. Rönesans, Reform, Aydınlanma dönemleriyle her bir birey, değer olarak algılanır ve doğal olarak doğdukları gün de önemli hale gelir. Zamansal süreç içinde her toplumda geleneklerin, batıl-dini-sosyal kriterlerin etkisinin doğum günü kavramı üzerinde etkili olduğu görülür (bkz. Yalçınkaya, 2015: 369).

Aytül Akal ve Mavisel Yener'in metnini yazdığı Hüma Kaya'nın da resimlediği *Bu Ne Biçim Armağan* adlı çocuk kitabına bakıldığında kapak resminde iki erkek ve bir kız çocuğunun önünde duran pasta ve pastanın üzerinde yanan mumlar vardır. Olayın doğum günü kurgusu üzerinden yapılacağıın ipuçları verilmiştir. Eserin hedef kitlesi, okul öncesi okurdan ikinci sınıf öğrencisine kadar olan bir yelpazedeki -6-8 yaş aralığındaki-çocuklardır. Her çocuğun kendini rahatlıkla özdeşleştirebilmesi için kahramanın ismine eserde yer verilmemektedir. Kitapta doğum günü çocuğu ailenin tek çocuğudur ve 1 veya 2. sınıf öğrencisi

---

<sup>28</sup> Velâdet-i Hümâyûn kutlamaları *Padişahın doğum günü yerine kullanılan bir tabirdir. Ancak bazı kaynaklarda Padişah çocuklarının doğumları içinde aynı tabir kullanılmaktadır* (Batmaz, 2007: 53). *Bu kutlamalar iki şekilde gerçekleştirilirdi. Padişahın velâdet günlerinde yapılan kutlamalar ve Osmanlı imparatorluğuna şehzade doğması durumunda yapılan kutlamalar* şeklindedir (Aktaş, 2011: 59).

<sup>29</sup> *Tanzimat'la başlayan Batılılaşma hareketinin sonucu doğum gününün resmi olarak kutlanması gereği ortaya çıkmıştır. Sadrazam Fuad Paşa, bu günlerin resmileştirilmesi fikrini ortaya atarak bu geleneği başlatmıştır.!* (Demirel, 2001: 67).

<sup>30</sup> Hristiyanlığın kabulünde genel olarak algı, dünyanın zalimlerle dolu ve acımasız bir yer olduğu şeklindedir. Bu yüzden dünyaya gelişin bir manası da yoktur. Önemli olan ölümdür ve ölüm sonrası gerçek olduğuna inanılan yaşamdır. Bu yüzden ölümler ve ölüm yıldönümleri kutlanılmalıdır. Bu düşünce M.S. 2-3 yüzyılda Hız. İsa'nın doğum gününün net olarak tespit edilmesiyle ivme kazanır. 4.yüzyıldan itibaren *Hız. İsa'nın doğum günü tarihi konusunda 25 Aralık olarak karar kılınca, bu gün 'Christmas' (Noel) olarak kabul edilir* (bkz. Şahin, 2016).

olduğu göze çarpar. Özellikle kitap kapağında bulunan yaş pastanın üzerinde 6 adet yanan mumun olması kahramanın yaşı konusunda okuyucuya bilgi verir.

Tülin Kozikoğlu'nun yazdığı ve Sedat Girgin'in resimlediği *Leyla Fonten'den Öyküler* serisinin *Tembel Balık Sefa* isimli çalışması yaş grubu olarak 4-6 yaş çocuğa hitap etmektedir. 23 sayfadan oluşan resimli kitap, serinin diğer kitapları gibi aynı açıklamayla başlar ve her bir kitapta farklı bir hayvan üzerinden insanlara has bazı karakteristik özellikler ön plana çıkarılır. Çocuk kitabının kapak resminde sadece bir balığın yer alması konunun doğum günü ile ilgili olmadığını hissettirmektedir. Ancak tembellik teması doğum günü kurgusu üzerinden verilir. Dokuz kitaptan oluşan bu serideki ana kahraman Leyla Fonten'dir. Evinde beslediği farklı özellikteki dokuz hayvanı her bir eser içinde farklı bir kurgu ile anlatmaktadır. Anlatıcı kahraman olan Leyla Fonten, masalcı nineler gibi esere tekerlemeyi andıran dizelerle giriş yapar:

Merhaba! Benim adım Leyla.  
Size bir hikâye anlatacağım,  
Beğenirseniz ne âlâ!

Her kitapta karşılaştığımız bu dizeleri takip eden bir giriş yer alır ve bu dokuz farklı hayvanın Leyla Fonten'in evine nasıl geldiğini anlatır:

Etrafımda bunca hayvanı görünce,  
Hepsini ben toplayıp getirdim sanmayın!  
Her birinin burada olması tesadüf eseri:  
Sinek pencereyi açık unuttuğum bir gün uçuverdi içeri.  
Örümcek ise bir sabah yedide bacadan aşağı indi.  
Kedi yılışa yılışa içeri girdi yağmurlu bir günde.  
Köpeği kim bilir kim bırakmış arka bahçeme.  
Kuşu kardeşim hediye etti, balığı ise uzaklardan bir kuzen.  
Fare, kurbağa, kirpi... kurtulamadım gitti.  
Tümünü besliyorum mecburen. (Leyla Fontenden Öyküler)



Resim 32. Leyla Fontenden Öyküler

Yan tarafta bulunan resim ile birlikte yukarıdaki dizeler bir aradadır. Aytül Akal ve Mavisel Yener'in *Bu Ne Biçim Armağan* isimli eserindeki gibi doğum günü teması bu çalışmada hemen verilmez. Doğum

günü konusuna gelinmeden önce

tanıtım -halk masallarında olduğu gibi- şiirsel bir dil eşliğinde verilir. Empatik olmanın gerekliliği bu çalışmanın sonunda vurucu cümlelerle okura hissettirilmektedir. Eserde olay balık Sefa'nın başından geçer. Ama bu olayı anlatan Leyla Fonten'dir.



Resim 33. Alexander ve Oyuncak Fare

Leo Lionni'nin Kemal Atakay çevirisiyle 2017 yılında Türkçeye kazandırılan *Alexander ve Oyuncak Fare* adlı çalışması okurlara empatik olmanın önemini bir gerçek fare ve bir oyuncak fare üzerinden verir. *Bu Ne*

*Biçim Armağan* kitabında olduğu gibi 6-8 yaş aralığındaki okur kitlesi için

uygundur. Kurgu, bu başlıkta yer alan diğer iki çalışma gibi doğum günü teması üzerinden verilmez. Eserin ilk cümleleri “*İmdat! İmdat! Fare var!*” *Bir çığlık sesi duyuldu. Sonra bir şangırtı. Ardından bardaklar, fincanlar, kaşıklar havada uçuşmaya başladı. Alexander, minik bacakları yettiğince, hızla deliğine koştu*” cümleleriyle başlar. Emir cümleleriyle başlayan bu eserde bir hareketlilik ve heyecan faktörünün olacağına dair sinyal verilir. Farenin ve oyuncak farenin karşılıklı diyaloglarına, yer yer araya giren bir anlatıcı katılır. Olay örgüsü fare Alexander ve



oyuncak fare Willy'nin başından geçenlerdir. Empatik olmanın değişik kurgularla farklı yollarını bu sayede sezdirme vardır.

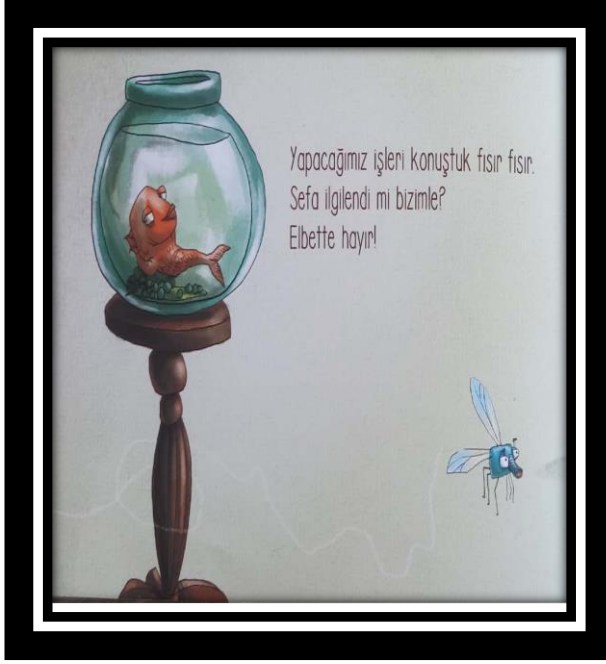
Mum üfleme âdeti, doğum günü olgusu ile özdeşleşmiştir. Özellikle bu gün için özel bir pasta yapımı ve mum dikilmesi doğum gününe özgü bir ritüel olarak bilinir. İlk kez çocuklar için 13.yüzyılda Almanlar tarafından gerçekleştirilen doğum gününde pasta kesilmesi âdetine ek olarak<sup>31</sup> hediye alınması geleneği de gelişir. *Bu Ne Biçim Armağan*'da delikanlı, yaklaşan doğum gününde alacağı hediyeleri dört gözle beklemektedir. Bilindiği gibi hediye, doğum günü kutlamalarının olmazsa olmazıdır. Diyalogların bold ve büyük punto ile konuşma balonu içinde verildiği sohbette annesi, ona kendisinin de arkadaşlarına hediye alarak onları sevindirmesi gerektiğini söyler. Bu noktada empatik durumun ön aşamasında anne çocuğunu düşündürmektedir. Kendisinin alacağı hediyelerin hayalini kurarken heyecanlanan doğum günü çocuğu, arkadaşlarına hediye verdiğinde onların da mutlu olacağını kavrar. Çocuğun kendini sorgulaması ve iç monoloğu eserde lirik şekilde aktarılır. Annenin ve çocuğun diğer kahramanlarla konuşması, balonlar içinde sunularak farklılık ortaya konur. Ayrıca çocuğun kendi düşüncesi ve diğerleriyle olan diyalogu arasındaki ayrım şekilsel olarak da verilir. Empati duygusunun gelişiminde iç monologla sorgulama kısmı gerçekleşmiş olur. Ayrıca farklı yazı puntoları da bu noktada dikkatlerden kaçmaz.

*Tembel Balık Sefa*'da ev halkı, balığa sürpriz bir doğum günü hazırlar. Empatik olma ilk olarak eserde hissettirilmemektedir. Ancak birinin mutlu olması için ev halkının birlikte işe koyulması ve yapılanları ona hediye olarak sunma çabası vardır.

Sefa tembel olduğu için sürekli uyku halindedir. Aslında pasif olan ve duyarsız olarak görülen tarafın balık olduğu açıkça ifade edilir:

---

<sup>31</sup> Pastanın tarihi ise insanların ilk ekmeği yapmaları ve onu tatlandırmalarına dayanıyor. Pastacılık eski Yunan ve Roma döneminde gelişti. Amerika'nın keşfi sonrasında yaşanan şeker ve kakao bolluğu ile de ilerledi. 1789'daki Fransız Devrimi sonrasında işsiz kalan kraliyet pastacıları pasta imalathaneleri açarak pastayı halka yaydılar. On sekizinci yüzyılda pastacı Vatel'in buluşu krem şanti, pastacılığa farklı bir boyut getirdi. Sanayi Devrimi sonrasında pastacılıktaki malzeme çeşitliliği ve üretim arttı. Pasta sözcüğünü hep günümüzdeki anlamı ile kullanıyoruz. Aslında tarihi gelişimi içinde 'kek' demek daha doğru olur. Doğum günü pastasının üstündeki mumları bir üfleyişte söndürmek, bu arada bir dilek tutmak, eğer dilek gerçekleşirse bunu kimseye söylememek adetleri de o günlerden kalmadır (bkz. Şahin, 2016).



Resim 34. Tembel Balık Sefa

“Sefa’nın umurunda mı sandınız  
bu telaşlı çalışma,  
Her ne kadar pasta yemeye  
bayılsa da!  
Şimdi sıra evi süslemekte.  
Herkes farklı bir görev buldu  
kendine göre.  
Sefa’yı sorarsanız...  
Akvaryumunda uzanmış  
dinleniyor yine.” (Tembel Balık  
Sefa)

Her ne kadar iş yapmayı sevmeyen bir hayvan olarak gösterilse de Sefa’daki duygusal değişimi ortaya koyma noktasında bu özelliğinin açıkça verilmesi hatta görsel ile desteklenmesi önemlidir.

*Bu Ne Biçim Armağan*’da anne kendisinin de arkadaşlarına hediye alabileceği fikrini öne atar. Burada empati duygusunun gelişmesinde ve gerçekleşmesinde ilk basamak ailedir. Aile, empatinin gelişmesinde ilk yerdir. *Bu Ne Biçim Armağan*’da ebeveynin çocukların gelişimlerine destek verdiği görülür. Aile, *Tembel Balık Sefa*’da onları evine alan yaşlı bir kadın ile o evi farklı nedenlerle tercih eden hayvanlardan oluşur. Her ne kadar bu başlık altında incelenen her üç eserde de mekân olarak ev seçilmiş ise de



Resim 35. Alexander ve Oyuncak Fare

*Alexander ve Oyuncak Fare*’de bu ev bir yuva değildir. Evde küçük bir delik içinde yaşamını sürdüren Alexander’dan ev ahalisinin uzak durduğu hatta onu her gördüklerinde verdiği tepkiler ve attıkları çığlıklar açıkça verilir: “İstediği yalnızca birkaç kırıntıydı.

*Gene de onu ne zaman görseler, “İmdat!” diye çığlık atıyor ya da süpürgeyle kovalıyorlardı”.*

*Bu Ne Biçim Armağan*’da ve *Tembel Balık Sefa*’da aile, empatinin ilk basamağı iken *Alexander ve Oyuncak Fare*’de kahraman olan Alexander’ın yaşadığı

ortam, kendisine benzeyen oyuncak fare Willy ile tanışınca ancak yuvaya dönüşebilmiştir. Ancak bu şekilde aile oluşturulmuştur. Fakat bu şekilde de olsa empatinin ilk yaşandığı yer aile midir? sorusuna her üç çalışmadan yola çıkarak evet, diyebiliriz.

Çocuk kitabı yazarlığında oldukça deneyimli olan Akal ve Yener, doğum gününde ilginin merkezinde olan bireyin doğum günü kutlaması gibi önemli bir olayı çevresindekilerle paylaşmayı önererek farklı bir yaklaşımın ilk sinyallerini verir. Kozikoğlu ise doğum günü kahramanının değil de çevresindeki kahramanlar aracılığı ile paylaşımı daha değişik yollardan anlatır. Dünyaca ünlü tasarımcı, çizer ve grafik sanatçısı Leoni ise kalabalık bir grup yerine biri ev halkının gözdesi olan diğeri ise sevilmeyen iki fare arasındaki iletişimden yola çıkarak kurgusuna devam eder.

*Bu Ne Biçim Armağan*'nın ilk sayfalarında ağaçların yapraklarının sararmış ve dökülmüş olduğunu görürüz. Mevsimin sonbahar olması ile okulların da açılmış olduğunu anlarız. Doğum gününü kutlayan çocuk, ders yılı döneminden ötürü bu gününü sınıf arkadaşları ile kutlama şansına sahiptir:

“Anneee, haberin olsun sınıf çok kalabalık. Pastam kocaman olsun”(…)  
“Şöööyle kocamaaan bir pasta benden, arkadaşlarının armağanı senden…”  
“Ama benim doğum günüm! Onlara niye armağan vereyim ki? (Bu Ne Biçim Armağan?).”

Anne, akşam yemeği sohbetinde çocuğuna iki yeni duygu da sunmaktadır. Birincisi manevi paylaşım; kendisi mutluyken etrafındakileri de mutlu kılmak. İkincisi maddi paylaşım; kumbarasında biriktirdiği parasını arkadaşları için harcamak.

*Tembel Balık Sefa*'da ve *Alexander ve Oyuncak Fare*'de karakterler okula gitmeyen hayvanlardır. Her iki eserde yer alan insanlar ise ya okula gidecek yaşı çoktan geçmiş ya da okul yaşamı ile ilgili haklarında hiçbir bilgi sunulmamaktadır<sup>32</sup>. *Tembel Balık Sefa*'da mekân olarak sadece kapalı bir ortam olan evin tercih edildiği, dışarıya ait bir bilginin eserde verilmediği, eser boyunca dantel tül ile kaplı tek bir pencerenin çizilmiş olması sosyalleşmenin ev içi ile sınırlı kaldığını açıkça gösterir. Eser boyunca dışarıya ya da hava durumuna dair hiçbir ipucu verilmez. O nedenle paylaşım tıpkı *Alexander ve Oyuncak Fare*'de olduğu gibi ev içinde sınırlı kalır.

<sup>32</sup> Leyla Hanım (*Tembel Balık Sefa*) seksen altı yaşında, okul dönemini çoktan geride bırakmıştır. Annie, anne ve babası (*Alexander ve Oyuncak Fare*) hakkında hiçbir detay verilmemektedir.

Empatik olma ve paylaşım, *Bu Ne Biçim Armağan* adlı eserin aksine diğer iki eserde aile olarak adlandırılan bireyler arasında gerçekleşir. Ayrıca maddi paylaşım bahsi geçen iki eserde görülmez.

İnsanoğlunun bencil tarafının olduğu bilinmektedir. Empatinin tam karıştı olarak tanımlanan bencillik, çeşitli duygularla da desteklenebilir. Tembel olma, bencilliği de beraberinde getirir. Kahramanın kendisinin uğraşmak istememesi ve rahat davranışı *Tembel Balık Sefa*'da açıkça verilirken *Alexander ve Oyuncak Fare*'de ve *Bu Ne Biçim Armağan*'da ana kahramanların bir başkası için emek harcaması şekline dönüşür.

*Bu Ne Biçim Armağan*'da kent yaşamında günlük koşuşturma nedeniyle aile bireyleri ancak akşam sofrasında bir aradadırlar. Annenin paylaşımına dair ifadelerinde babanın da masada varlığı ve onaylayıcı tutumu, çocuk üzerinde kararlı bir izlenim bıraktırır. Duygusal olarak empatinin temelini atan bu sohbet, doğum günü çocuğunun annenin önerisini yaşama geçirmesiyle empati olgusunu geliştirmedeki ilk adımdır. Her ne kadar *Tembel Balık Sefa*'da kent yaşamını içine alan bir kurgudan bahsedilmese de aile burada da dikkat çeker. Balık Sefa, akvaryum etrafında toplanan diğer aile fertlerinin her konuda paylaşımını görür ve empatik olarak değişimin sorgulanarak dışavurumuna yardımcı olur. *Alexander ve Oyuncak Fare*'de aile bireylerinin varlığı sadece fare Alexander'den korkma ve kaçma şeklinde kendini gösterir. Ailenin bir ferdi ol(a)mayan ana kahraman Alexander çok üzülür. Bu çalışmada duygusal olarak geliştirilen empati, kahramanda kendiliğinden ortaya çıkar.

*Bu Ne Biçim Armağan*'da kırmızı kumbarasını yatağının üstüne açan kırmızı kazaklı çocuk, planlı hareket etmektedir. Ne kadar parası var, kaç arkadaşına hediye alacak diye bilinçli olarak her şeyi yapmaktadır. Fevri davranmaz. Dikkat çekilmek istenen kumbara ve çocuktur. Yapılan davranışa ve eyleme dikkati çekmek isteyen yazarlar, okuru da bu noktaya odaklamak istediğinden bu iki eşya kırmızı renktedir. Bilindiği gibi renk, göz ile anlaşılan bir ışın tesiridir. Işığın eşya üzerinde çarpması ile yansıyan ışınlardan gözümüzde meydana gelen duyuların her birine renk denir. Renk anlamı, ışık, göz ve beyin vasıtasıyla kavranır. [...] Kırmızı gibi sıcak renklerin gözü çeken kamaştırıcı özellikleri vardır (Çağlarca, 1993: 37). *Tembel Balık Sefa*'da Sefa, kırmızı renkli bir balıktır. Her bir sayfada Sefa'nın uzak ya da yakında veya

büyük ya da küçük resmedilmesi, sayfada bilinçli bir şekilde konumlandırılmasını sağlar. Bu iki çalışmada empatik olmaya bağlı olarak dikkat çekilen nesnelere veya eşyalar kırmızı ile gösterilir. Çünkü kırmızı renk *kanın, tutkunun, duygunun rengidir* (Sivri, 2008: 35). Empati duygusunun bilinçli yansıtılması ya da bu konuda çocuk dikkatinin üzerine çekilmesi durumunda kırmızı canlı ve parlak bir şekilde eserlerde yerini alır. Özellikle duyguların -empatinin- ifadesi ve geliş(tiril)mesi noktasında renkler, *bilinçaltının belirleyici ifadeleridir. Jung'un çözümleyici anlayışına göre, renkler, insanın temel ruhsal fonksiyonlarını dile getirirler: düşünce, duygu, sezgi, duyum gibi* (bkz. Sivri, 2008: 35).

*Alexander ve Oyuncak Fare*'nin sayfalarına bakıldığında renklendirme her bir sayfaya göre değişiklik gösterir. Alexander ve Willy'nin tanışma ve konuşma metinlerinin olduğu sayfalar daha renkli iken kahramanların kaygılı olduğu durumlarda sayfanın ikiye bölündüğü ve siyah rengin daha çok dikkat çektiği görülür. Her ne kadar asil bir renk olarak görülse de siyah genel kanı olarak *görünmezliği, bilinmeyi, gizemi, anneyi, karanlığı, geceyi, mutsuzluk ve ölümü* çağrıştırmaktadır (bkz. Sivri, 2008: 35). Empatinin bilinçli bir kurgu ile harmanlanması bu çalışmada da karşımıza çıkar. Oyuncak fare Willy'yi, bilinmeyen bir gelecek bekler.

Çalışmada siyahın parlaklığı ve beyaz ile iç içe verilmesi de tesadüfi değildir. Kendisinin ev halkı tarafından seilmeyen bir fare olduğunu bilen Alexander, her şeye karşın tek başına mücadele eder ve evin en popüler odasında hâkimiyetini kuran Willy'yi düşünür:



Resim 36. Alexander ve Oyuncak Fare

“Ama Alexander gizlendiği deliğin karanlığında tek başına kaldığında, Willy'yi düşünüp onu kıskanıyordu. “Ah!” diyordu, “Niçin ben de Willy gibi oyuncak fare olamıyorum? Niçin bana da ona sarıldıkları gibi sarılmıyorlar, niçin beni de onu sevdikleri gibi sevmiyorlar?”” (Alexander ve Oyuncak Fare).

Alexander gerçek bir fare olmanın verdiği mutluluğu, yaşamın değerini farketmeksizin Willy'yi kıskanır. Ancak bu durumun değişeceğini

renkler bize anlatmaktadır. *Siyah, zamanı; beyaz zamana bağlı olmayanı ve zamana eşlik eden her şeyi, karanlık ve aydınlığın, güçlülük ve zayıflığın, uyku ve uyanıklığın peş peşe dönüp gelmesini, nihayet siyah ve beyaz gibi zıt renkler, varlığın temel ikilemini sembolize eder* (Sivri, 2008: 19). Alexander, evin küçük kızı olan Annie'nin oyuncuğım dediği fareyle oynayıp kendisinden korkmasını anlayamaz. Empatinin yanında sahip olduğumuz değerlerin farkına varmayı da sezdirenen çalışmada oyuncak fare ve gerçek fare arasındaki dengeye daha doğrusu dengesizliğe ışık tutar. Çocuk aklıyla düşünen, ona göre bakış açısı geliştiren yazar, gerçek fare ile oyuncak fare arasındaki farka dikkat çeker ve çocuk kitabında bunu çocuk okura sorgulatar. Empatik düzeyde bilişsel bir farkındalık gelişir. Tıpkı eserdeki resimlemede kullanılan siyah beyaz zıtlığı gibi varlık ile yokluk ikilemini ortaya koyarak empatiyi felsefik bir düzleme de taşımış olur.

*Bu Ne Biçim Armağan*'da yaklaşık 14 punto olduğu düşünülen şiir tarzında yazılmış iç monolog, empati duygusunun çocuk tarafından sorgulanarak ilk kez söze döküldüğünü göstermektedir.

Düşündüm taşındım...  
Anneme hak verdim.  
Öyle ya,  
Kim sevinmez ki armağana?  
Kumbaramdaki parayı saydım,  
Sınıfta kaç kişi var diye  
Defterime yazdım (Bu Ne Biçim Armağan?).

Eserdeki ana karaman olan çocuğun aksine, eserde kendilerine hediye alınacak arkadaşların adları ve özellikleri tek tek belirtilmektedir. Hediye nin eş anlamlısı olan armağan sözcüğü eserin ana konusudur ve başlıkta da Armağan kelimesinin tercih edildiği dikkat çeker. *Bu Ne Biçim Armağan*'dakinin aksine *Tembel Balık Sefa*'da Balık Sefa, kendisine yapılan sürpriz doğum günü partisinden ve pastasından son anda haberdar olur. Tüm gün boyunca yapılan çalışmalara katılmadığı ve sadece kendini düşündüğü için üzülür ve utanır:

“Benim için bütün gün uğraşmışsınız  
Kim bilir nasıl da yorulduunuz...  
Siz bunca işi hallederken size hiç  
yardımcı olmadım.  
Ben ne tembel bir balığım!  
İnanın çok utandım” (Tembel Balık Sefa)

*Alexander ve Oyuncak Fare*'de daha çok açıkça bir empatik algının oluşturulmasından ziyade empatinin çift taraflı yaşatılması söz konusudur. Oyuncak bir fareye özenen Alexander'ın durumuna üzülen Willy, ona dokunamasa da ona yol gösterir ve dilekleri gerçekleştiren bir kertenkeleden söz eder:

Bir gün Willy tuhaf bir öykü anlattı; “İşittiğime göre...” diye gizemli bir şekilde fısıldadı, “çakıllı yolun sonunda, böğürtlen çalısınmın yakınlarında bir kertenkele yaşıyormuş. Bu kertenkele sihir yapıp bir hayvanı başka bir hayvana dönüştürebiliyormuş.” “Yani” dedi Alexander, “beni senin gibi kurulunca hareket eden bir oyuncak fareye dönüştürebilir mi?”

O öğlenden sonra Alexander bahçeye gidip yolun sonuna koştu. “Kertenkele, kertenkele” diye fısıldadı. Bunun üzerine rengârenk, büyük bir kertenkele karşısında beliriverdi. Üzerinde çiçeklerin, kelebeklerin renklerini taşıyordu. “Doğru mu, beni oyuncak bir fareye dönüştürebilir misin?” diye sordu Alexander titrek bir sesle. “Dolunay olduğunda” dedi kertenkele, “mor bir çakıl taşı getir bana.” (Alexander ve Oyuncak Fare).

Oyuncak Willy'nin kendisine sevgi gösterilemeyen Alexander'a üzülməsi ve onunla konuşup çıkar bir yol bulmasına yardımcı olmaya çalışması temelde onun da her ne kadar oyuncak olsa da bir kalbi olabileceği sadece kişilere değil bir eşyaya veya bir objeye dahi empatik yaklaşılabilceğinin mesajını sunarak empatik algıyı en üst düzeye çıkarır.

Özellikle *Bu Ne Biçim Armağan*'da hediye ve hediyeleşmek önemli bir kavram olarak karşımıza çıkar. Köken olarak Arapça olan hediye verme, karşılıksız yapılan ve beklenti içine girilmeyen bir davranıştır. Her ne kadar hediye vermenin temelinde karşılıksız yapılma söz konusu olsa da “hediyeleşmek” karşılıklı yapılan bir eylem olarak algılanır. Yalnız ele alınan eserde hediyeleşme olmasına karşın karşı tarafın yani doğum günü çocuğunun arkadaşlarının bu hediye alma olayından haberdar olmaması bu eylemin karşılıklı olmadığını gösterir. Çocuklar böyle bir beklenti içinde değildir. Hatta hediyeleri görünce çok şaşırırlar ve bu durum onlara sürpriz olur. Aslında hediyeleşmenin temelinde bir mana saklıdır. Her toplumda hediyeleşmenin belli kuralları olduğu bilirse de taşıdığı anlam ve karşı tarafa ilettiği mesaj, birbirine çok yakındır. Hediye verme, sosyal bağ kurma, mevcut bağları güçlendirme, karşı tarafı mutlu ederek onore etme amacı güder:

hediye sevginin, sevildiğini göstermenin bir semboldür. Hediye veren kişi, hediye verdiği kişiye sevgisini göstermek, ondan özür dilemek, barışmak, bir arkadaşlık başlatmak, bir başarıyı kutlamak, güzel bir günü anmak, yıldönümlerini göstermek gibi çok çeşitli amaçlarla hediye verir (Sakarya 2006: 72).

*Bu Ne Biçim Armağan*'da anne ve babasıyla farklı zamanlarda yaptığı alışverişte Senem'in hayvan koleksiyonuna çok yakışacak bir iguana, Hasan'a çizgileri hep eğik çizdiği için bir cetvel, "süslü" Ayşegül'e bir taç, Murat'a bir futbol topu, engelli olduğu belirtilmeyen Selda'nın beresine uygun bir çorap, Çağlar'a tuttuğu takıma uygun bir fular ve arabaları seven Ali'ye bir anahtarlık alınıyor. Sevmek ve sevgiyi göstermek adına yapılan şey karşılık beklemeden mutlu etme isteğidir. Bir de burda kişilerin ihtiyaçlarını gidermeye yönelik daha ince bir düşünülmüş bir eylem vardır.

Ebeveynler, tek çocuğu olan oğullarına hem parasını hem de zamanını paylaşmayı öğretmiş olmaktadır. Zamanın kıymetli olduğu çağımızda, kent yaşamında, çocuğun günlerce mağaza mağaza dolaşması, arkadaşlarına verdiği değer de işarettir. Çocuk yaptığı alışverişlerde empatinin temel özelliklerinden biri olan gözlem yeteneğini ortaya koymuştur.

Hediye olgusu üzerinde biraz durmakta yarar vardır. Başkasına, onun zevkine hitap edecek tercihte bulunmak oldukça zorlandığımız bir durumdur. Aytül Akal ve Mavisel Yener hediye seçecek olan çocuğa olduğu kadar yetişkinlere de fikir vermektedir. Sade ancak anlamlı hediyeler -genel kanının aksine- fiyatı ile ilgili değil hediye alınacak kişinin düşünülerek seçilmesi telkininde bulunurlar.

Doğum günü çocuğunun şahsında, empatinin tüm basamaklarını kendi bünyesinde yaşadığını ve annesine teyit ettirmek istediğini de anlarız:

"Arkadaşlarım kim bilir nasıl sevinecek, değil mi anne?" (*Bu Ne Biçim Armağan?*).

Yazarlar, kararlı bir tutumla tüm eserde, adını koymadıkları doğum günü çocuğunun, sınıf tahtasında da "İyi ki Doğduuuun" temennisine de ismini eksik bırakırlar. Altı mumun yandığını çikolatalı pasta üfleme töreninde öğretmen öğrencilerle birlikte karede yer alır (s. 32-33). *Tembel Balık Sefa*'da "İYİ Kİ DOĞDUN SEFA" isimli bir pankartın balonlarla süslenerek duvara asıldığı görülür. *Bu Ne Biçim Armağan*'dakinin aksine isim açıkça yazılmıştır. Ayrıca anlatıcı kahraman olaya konu olan balığın yaşı ile ilgili pasta üzerine koyduğu mum sayısı ile ipucu vermiş olur. Balık Sefa, özde bencil olmamakla birlikte tembel bir yapıya sahiptir. Bu durum da onu arkadaşlarına yardım etmekten alıkoymuştur. Bunu fark



edip üzülmüş ev halkı, onun yanında olur ve onu anladıklarını belirten ifadeler sunarlar:



Resim 37. Tembel Balık Sefa.

“Yardımcı olmadığın için üzülme gerek yok Sefa” dedi Kedi Dila  
“Yorulduk ama aynı zamanda çok eğlendik hazırlıkları yaparken Sen eğlencenin o kısmını kaçırdın maalesef. Esas buna üzül, üzüleceksen.”  
Örümcek Rıza devam etti söze  
“Bundan sonra sen de işlere yardım edersen olur biter. Gel şimdi çıkaralım partinin tadını hep beraber. Yarın da birlikte tembellik ederiz istersen!”( Tembel Balık Sefa.).

Empatinin bilinçli bir şekilde yaşandığı ve tüm noktalarının açıkça verildiği bu çalışmada Kedi Dila ve Örümcek Rıza herkes adına karşılık verir. Onu anladıklarını belirtirler. Balık Sefa'nın her şeyi bir arada yaparken onun ev halkı ile eğlenemediğini dile getirirken olaya başka bir pencere açar ve onu teselli de ederler. Onun üzgün halini anladıklarını ama neşelenmesi gerektiğini açıkça söyleyerek duygusal boyutuyla seküler bir bilinç ile empatinin basamaklarını her bir adımda gerçekleştirmiş olurlar.

*Alexander ve Oyuncak Fare*'de doğum günü ve hediye alıp verme, asıl konudan ziyade bir motif olarak karşımıza çıkar. Eserin ilerleyen sayfalarında doğum günü olgusu krizin oluştuğu andır. Aile fertlerinden biri olan Annie için doğum günü kutlaması yapılır. Merkezde olan Willy'nin ötelenmesi ve yerine başka oyuncakların gelmesi, onun atılmak için kutulanmasına neden olur. Doğum günü bu çalışmada olumsuz bir olay olarak verilir. O andan itibaren Willy, oyuncak olmak isteyen Alexander'a özenir. Empatik olma Alexander'a geçer. Onun bu şekilde atılması gerçek bir fare olan Alexander'ı üzer. Kendisi oyuncak bir fare olmak için dolunayda mor bir çakıl taşı ile böğürtlen çalısının yakınlarında yaşayan kertenkeleye gider. Fakat doğum günü ile gelen yeni hediyeler olayı tersine çevirir. Alexander, dileğini

mor çakıl taşı ile tersine çevirir. Mor renkli çakıl taşının seçilmesi tesadüfi değildir. Çünkü mor renk *ihtişamı ve lüks* yaşamı simgelemesinin yanında *ruhsal esenlik ve sonsuzluk* ifadesidir (bkz. Sivri, 2008: 50). Burada mor renk bir olağanüstülük katar. Alexander duygusal empatiyi ön plana çıkararak Willy’i gerçek bir fareye dönüştürmüştür. Karşılıklı yaşanan empati sürecinde de her ikisinin kucaklaşması aynı anda empatinin her evresinin gerçekleştiğini göstermektedir.

*Bu Ne Biçim Armağan*’da doğum günü olduğu için hediye verme işlemini önce arkadaşları başlatır ve doğum günü çocuğu, aldığı hediyeler karşısında çok mutlu olur. O da sınıftaki arkadaşlarına, onların beğeneceğini umduğu hediyeleri dağıtır. Bundan amaç hem doğum gününden bir anı kalması hem de arkadaşlarının da sevinmeleridir. Ancak düşünülenin aksine arkadaşları aynı hoşnutluğu göstermezler. Beğenmediklerini açık ve acımasızca ifade ederler. Doğum günü çocuğu hayal kırıklığı yaşar, üzülür: “Ne işe yaracak ki bu?”, “Bu rengi hiç sevmem!”, “Değişelim mi?”, “Peh! Keşke top bana çıksaydı...”, “Ha ha! Çok komik oldun!”, “Bu ne yaa!”, “Bebek kalemi isteyen var mı?”, “Aynısı bende var!” (Bu Ne Biçim Armağan?)

Sınıf arkadaşlarına hediye veren çocuk, öğretmenin ve arkadaşı Selda’nın beğenisini dile getirmesine kadar, arkadaşlarının kırıcı ifadelerini sonuna kadar dinler. Empatide çocuklar büyükler kadar çabuk tepki vermek yerine kırgınlıklarını, üzgün olduklarını susarak karşı tarafa gösterir. Eserin isminin bu noktada anlam kazandığı alıntıda, empatinin eğitim kurumu ayağını öğretmen sağlar. Çağdaş ve ideal bir öğretmen profili çizen yazarlar, öğretmenin “siz hatalısınız” söylemini yapan, bilmiş tutumundan kaçınarak didaktik olarak olaya dahil etmezler. Öğretmen, parmak göstermeden, sezdirme ve oyun yolu ile çocuklara davranışlarını sorgular:

- “Bir oyun oynayalım mı çocuklar?”
- Eeeeet!
- Nasıl bir oyun?
- “Tahmin oyunu... Sizce arkadaşınız bu hediyeleri alırken neler düşünmüştür?” (Bu Ne Biçim Armağan?).

Öğretmenin, çocukları empati oluşturmaya yönelik ilk adımı hemen ilgi görmez. Bu nedenle ikinci bir hamle yaparak “Kendinizi onun yerine koyarak düşünün” (Bu Ne Biçim Armağan?) cümlesini kurar. Empatinin adı konulmadan, tanımlanmadan karşısındaki ile özdeşleşme tutumu sonuç verir ve çocuklar, zaman ve para harcayan arkadaşları ile empati kururlar.

Bu eylem sonucunda tüm sınıf arkadaşları, kahramana “teşekkür ederiz” derler ve onu anladıklarının yanında söylediklerinin de yanlış olduğunu fark ettiklerini dile getirirler. Kent yaşamının yerleşik ve yaygın kutlamalarından biri olan doğum günü olgusuna farklı bir açıdan yaklaşan Aytül Akal ve Mavisel Yener, birçok soruna parmak basarken empati olgusunu merkeze alırlar. Tek çocuğun, bencillikten uzak büyümemesi için akranları ile paylaşımı özendirmek de ele alınır. Bir başka nokta, okul-aile işbirliğinin, değerler birliği içinde hareket etmelerinin topluma sağlıklı bireyler kazandırmasıdır (bkz. Özpolat, 2010: 12). Ayrıca yazarlarımız Mavisel Yener ve Aytül Akal’ın düşüncesi bu tür kurgu metinlerle yaşama geçmiş olur.

Bu bölümde tüm eserlerde birey birlikte olduğu insanlarla anlamlı ve kıymetlidir, o nedenle kendisi kadar çevresindekilerin mutluluğu da önemlidir, mesajı da verilir. Gerek kullanılan ana dil Türkçenin güzellikleri ve yapılan çeviri, gerek öykünün kurgusu ve gerekse resimlemenin mükemmel görüldüğü söz konusu yapıtlar, yetişkinlerin zevkle okuyacağı türdendir ve yapıtların küçük okurlarına kazandırmayı amaçladıkları açık ve örtük iletileri hemen kavrayabilecekler ve bu türden kitaplarla eleştirel düşünme tutum ve davranışını onlara kazandırmış olacaklardır.

#### **4.4. EMPATİ FARKLI OLANA VE KÜLTÜREL DEĞERLERE SAYGI DUYMAKTIR**

“Bir ülkede değil, bir kültürde yaşarız.”

Anonim

Kültür, toplumlarda farklı algılanmakta ve değerlendirilmektedir. Her toplumun kendine has kültürel özellikleri vardır. Hatta bir ülkenin farklı bölgelerinde bile kültürel açıdan farklılıklara rastlamak mümkündür ve toplumu/topluluğu diğerlerinden ayırır. Örfler ve adetler her ulusun geçmişinden geleceğine aktardığı manevi değerler olarak bilinir. Bir ulus bu değerlere sahip çıktığı oranda kendine tarih sahnesinde bir yer edinebilir. Hatta bir birey, nerede yaşarsa yaşasın sahip olduğu kültürel kimliğini beraberinde götürür. Bu da kişiye/topluma/ülkeye özgü



Resim 38. Bu Ne Biçim Sunum?

birtakım anlamlar yükler ve kimlik oluşumunda önemli rol oynar ve aidiyet ruhunu ortaya çıkarır. Bu açıdan bakıldığında Anadolu kültürünün oldukça zengin olduğu görülmektedir. Kültürümüz, bizi biz yapan değerleri sözlü bir anlaşma ile toplum içerisinde barındırır ve nesilden nesile aktarır.

Bu bölümde *Keçi İle Eşek, Bilmiş Fare Tuna,*

*Kıskanç Kurbağa Eda, Öfkeli Örümcek Rıza, İnatçı Kirpi Mina, Korkak Kuş Sema, Müzisyen İnek Sırma ve Bu Ne Biçim Sunum?* adlı eserlerdeki empati, farklılık ve kültürel değerler bağlamında ele alınacaktır.

Adına sempozyum düzenlenmiş olan yazar Aytül Akal ve de onunla ortak eser meydana getiren Mavisel Yener'in *Bu Ne Biçim Sunum?* adlı çalışması empatiyi ele alırken kültürün- Anadolu kültürünün- tanıtılmasını konu etmektedir. Empatinin kültürel öğelerle iç içe geçmiş olarak hazırlandığı bu kitapta oryantalist bakışın izlerini de görmek mümkündür. Kendine özgü olan kültürü tanıtmaya çalışan ve okul çağında olduğu açıkça görülen bir kız çocuğunun yaşadıkları, olayın merkezine oturtulmuştur. Bizden farklı olan ya da farklı bir deyişle öteki olana öz değerler tanıtılmaya çalışılacaktır. Bizden farklı olana bizi anlatma ve gösterme konu çerçevesinde olaylar gelişmektedir. Eserin ilk sayfasından itibaren öz değerlerden biri olan konukseverlik üzerinde durulur. Bu anlatım şiirsel bir dil ile verilir:

Okulumuza yabancı bir ülkeden yazarlar gelecek,  
Konukseverliğimizi göstermemiz gerekecek.  
Benim görevim en zoru...  
Umarım başarıyla yaparım sunumumu!  
Araştırıp çok çalışmalı,  
Güzelce tanıtmalıyım yurdumu (Bu Ne Biçim Sunum?)

Anlatıcı kahramanın başka bir ülkeden gelecek olan konuk ile ilgili olumsuz olmadığı ve kızın heyecan içinde olduğu bellidir. Kendi ülkesini nasıl tanıtacağına dair düşünür. Özellikle kırmızı saksı ile okurun ilk dikkatini pencereye çeken ressam,

ardından kahramanın gözlerine odaklanır. Gözleri oldukça iri çizilen kız çocuğu yan tarafında bulunan ağacın pembe renkli çiçeklerine bakmaktadır. Kız çocuklarının odalarının duvar renginin genelde pembe olmasına paralel olarak eserde de kahramanın odası pembe ile renklendirilmiştir. Şifa ve de kibrin rengi olan pembe aynı zamanda dişiliğin simgesidir. Toplumsal cinsiyet bağlamında bakıldığında pembe rengin kızlar için daha çok tercih edildiği bilinir (bkz. Elibol, C., Kiliç, Y., Burdurlu, E., 2006: 41). 2007 yılında Simon Puttock'un yazdığı ve Russell Kulian'ın resimlediği *Keçi ile Eşek*'de de kapak resmi yeşil renk ile kaplanmış ve eser adı pembe ile belirtilmiştir. *Mavi, pembe, yeşil renkler huzur verici, rahatlık ve güven uyandırmaktadır* (Koca ve Koç, 2008: 188). Ruhun evi olarak bilinen kalbin sadece yeşil ve pembe olmak üzere iki rengi vardır. Bu renklerle bize her iki çalışmada da empatinin, neşe ve güven duygularıyla aktarılacağına sinyalleri sunulur.

*Bu Ne Biçim Sunum?* çalışmasındaki ana kahraman ders ile ilgili ancak ders dışında bir etkinliği, okul aracılığıyla gerçekleştirmeye çalışır. Eğitimde örtük program<sup>33</sup> olarak bilinen bu sistem esere de yansımıştır. Ders dışı etkinlikler için kullanılan bir kavram, olarak karşımıza çıkan örtük programda çocuğun sosyal hayata uyum sağlayabileceği, yaratıcılığını daha çok geliştirici yönleri ön plana çıkarmak hedeflenmektedir. Ancak bu görüşün dışında örtük programdan kastedilen şeyin kasıtlı ve zararlı olarak gizli tutulan tarafına dikkat çekerken bazıları da eğitimde farkına varılmamış, ortaya çıkarılmamış yönüne eğilir (bkz. Hubbard, 2010).

*Bu Ne Biçim Sunum?*'da konu edinilen çalışmanın amacı bir başkasına kendini tanıtmak ve bunun için de araştırma yapmaktır. Toplumların bir arada olmasını sağlayan ortak değerlere sahip çıkmak onları bir fanusta korumak ve diğer ulusların değerlerinden uzak tutmak şeklinde anlaşılmalıdır. Her geçen gün teknolojinin bizi şaşırttığı bu yüzyılda yeniliklere karşı durmak olası değildir. Özellikle iletişim alanındaki gelişme, toplumlarda ortaya çıkan yeniliklerle ilgili olarak birbirlerini haberdar etmekte ve bu sayede de toplumlar arasındaki -özellikle kültürel- aktarımı hızlandırmakta ve böylece hiçbir toplumun diğerine uzak

---

<sup>33</sup> Örtük Program, program geliştirmede temel kavramlardan biri olarak yer alır. Posner'in geliştirdiği eğitim programları içerisinde beş farklı düzeyde toplanmıştır. Resmi Program, Uygulamadaki Program, İhmal Edilen Program, Ekstra Program dışında Örtük Program, program türleri arasında yer alır. Gizli, Saklanan, Üstü Kapalı, İnfomal gibi isimlerle de anılan örtük programın her ne kadar 1930'larda Waller tarafından ortaya atıldığı belirtilse de genel kanı 1968 yılında Jackson tarafından kullanıldığı yönündedir. Daha doğrusu en açıklayıcı şekliyle Jackson'ın "Sınıfta Yaşam" adlı eserinde yer alır (bkz. Yüksel, 2002: 32).

kalamayacağı ortaya konmaktadır. Böylelikle küreselleşme<sup>34</sup> dediğimiz kavram, temelinde kültürleşme<sup>35</sup> ile gerçekleşmektedir. *Bu Ne Biçim Sunum?* adlı çalışmada da empati kavramını anlatmak için kültürel değerlerden birkaç tanesi, eser aracılığıyla küçük okura da tanıtılmaktadır. Aşure geleneği, giyim tarzı, ikram etme, gelenekler, değerler gibi pek çok başlık vardır. Eserden yola çıkılarak bir kültürü -sahip olduğu kültürel değerleri- tanıtmanın ve farklı kültürleri tanıma isteğinin temelinde de empati vardır, denebilir. Özellikle küçük okur kitlesine seslenen bu çalışma, kahraman aracılığıyla kültürel değerleri de çocuklara göstermeye çalışır. Böylelikle küçük yaştaki okur, kendinden uzak yerde yaşayan ve farklı kültürleri olan insanların yaşadığının da farkına varır. *Müziyen İnek Sırma*'da ana kahraman Sırma, bir çiftlikte yaşayan boynuzgiller familyasından 'Sığırlar' grubuna girer. Müziğe yeteneği olan Sırma, yarışmaya katılmak için küçük "çiftlik"ten ayrılarak "büyük şehir"'e gider. Her türe ait pek çok hayvan grubunun yaşadığı bu yerde farklılıklarına rağmen her orkestrada kabul görebileceğini düşünür. Ancak durumlar hiç de düşündüğü gibi gelişmez. Kahraman, müzik ile farklılıklar arasındaki bağı anlayamayarak okura bu durumu sorguladır. Okur ile empatik bağ kurar. Küçük okur yaşanan üzücü durumdan kendisine pay çıkartmaya ve yaşadığı ortamda bu tür olayların yaşanabileceği düşüncesini kavrayarak bu alandaki algısını geliştirir. Genel kanının aksine daha az dikkat çekebileceğini düşündüğü büyük şehirde, farklılığından ötürü sorun yaşayacağını düşünemez. Kalıp yargılar ile karşılaşan Sırma üzülür. Kapak resminde soğuk bir renk olan mavinin kullanılması ve Sırma'nın bakışlarındaki şaşkın ifade de bunun bir göstergesi olarak okuyucuyu karşılar.

*Bilmiş Fare Tuna, Kıskaç Kurbağa Eda, Öfkeli Örümcek Rıza, İnatçı Kirpi Mina, Korkak Kuş Sema* isimli eserlerin isimlerinden anlaşılacağı üzere farklı hayvan türlerine ait kahramanlar esere konu edilir. Bunlar, aynı evde Leyla Fonten adlı yaşlı kadının evinde birlikte yaşamaktadırlar. Her birinin farklı türe ait olmasının yanında onları özelleştiren ve kendilerine özgü yapan özellikleri ön plana çıkartılır. Her birine

---

<sup>34</sup> Küreselleşme, kuruluşları uluslararası boyuttan, uluslararası hatta ulusötesi boyuta taşıyarak, çok kültürlü sosyal sistemler haline getirmektedir (Düren, 2007: 86).

<sup>35</sup>Aynı ölçüde ya da ayrı toplumlarda, birbirinden az çok farklı görünen değişik kültürlerle yetişmiş, eğitilmiş birey ve grupların birbiriyle kültürel etkileşime girmesi, belli bir kültür alışverişi sonunda, karşılıklı olarak birbirinden etkilenip değişikliğe uğrayıp, çoğu zaman, üçüncü ve yepyeni bir kültür bileşiminin ortaya çıkmasına "kültürleşme" deniyor (Güvenç, 1991: 287).

verilen özel isimlerden yola çıkılırsa hepsinin ayrı birey olarak tanımlandığı anlaşılmaktadır. Bu sayede küçük okurlar bu tür kahramanlarla daha rahat özdeşim kurabilmektedir. Seriyi oluşturan sekiz adet eserin ilk sayfalarındaki yazı ve resimleme, her bir çalışmada aynı olmakla birlikte olay örgüsü hangi kahramanla ilgili ise ona dair kısa bir açıklama yapılır. Ayrıca çerçeve içerisinde o kahramanın resminin sergilenmesi ile de okur görsel olarak bilgilendirilmiş olur. Bu başlık altında incelenecek olan serinin beş çalışması farklı özelliklere sahip bireylerin benimsenmesi noktasında empati duygusunu ele alır. Açıkça “bakın burada empati duygusunu işleyeceğim” diye bir göndermenin olmadığı bu seride sezdirme ve olaylar üzerinden okuru düşündürmeye ve empatik sürecin yaşama geçirilmesine yönelik olaylar zinciri yaşanır. Rıza, bir örümcektir ve doğal olarak en önemli özelliği ağ örmektir. Öfkeli olmasının gerekçesi bu özellik ile birleştirilerek aktarılır:

Geçenlerde sabah kalktığında  
Rıza erkence,  
Ördü kendine bir ağ, uğraşıp saatlerce.  
Sonrasında çıktı hava almaya.  
Döndüğünde ne görsün,  
Sinek Feza düşmüş ağına!  
Çok kızdı bizim Rıza.  
Onca uğraş boşa gitmişti,  
Güzelim ağı birbirine girmişti! (Öfkeli Örümcek Rıza).

Örümcek Rıza'nın emek harcayarak ördüğü ağlara, ev halkı bir bir takılır. Ağın bozulması emeğe yapılan saygısızlık olarak düşünülmeyle birlikte Rıza'nın öfkelenmesine sebep olur. Öfkenin kontrol edilmesi vurgusu kahraman üzerinden verilir ve akıllı bireylerin çözüm üretebileceğinin altı çizilir. Rıza'nın akıllı olması olaylarla ilgili yeniden düşünmesini sağlar. Aslında arkadaşlarını anlar, onların istemeden yaptığı eylemlerden ötürü üzülmelerini de istemez. Empatinin akıl ve düşünme sistematığı ile doğru orantılı olduğunun altı çizilir:

Öte yandan, akıllıdır bizim Rıza neyse ki.  
Biraz düşününce, görünmez ağlar ördüğünü fark etti.  
Aslında kimse onları isteyerek bozmamıştı.  
Sorununa başka bir çözüm bulmalıydı (Öfkeli Örümcek Rıza).

Empati her ne kadar duygularla alakalı bir kavram olsa da farklılıkları fark etme ve anlayış gösterme aşamasının idraki, akıl ile ilgilidir. Çözüm olarak renklerin devreye girdiği eylemde Rıza, ev halkını anlamış ve onlar tarafından da anlaşılmıştır. Birbirlerini kabul etme bilişsel düzeyde empatik olmayı gerektirmektedir. *Korkak*

*Kuş Sema*'da Sema, evde yaşanan her bir hareketten tedirginlik duyar ve kendine en iyi çözüm olarak kuş kafesinin içinde kalmayı bulur. Ancak burada da korkuları devam eden Sema, her olayda heykel olmaya karar verir:

Sema kendini kurtarmak için hemen bir çare bulmalıydı.  
Hızla kafasını çalıştırdı ve kararını verdi.  
"Sanırım ondan kurtulmanın tek yolu,  
Bir heykel gibi kıpırdamadan durmak. (Korkak Kuş Sema).

Korku bir duygu durumu bozukluğudur, *içinde bulunduğumuz duruma değil, bu durum için geliştirdiğimiz düşüncelerimize verdiğimiz bir reaksiyondur* (Gençöz, 1998:9)

Her hareketin tehlikeli olacağına dair kaygı hissinin artması ve sosyalfobiye dönüşmesidir. Kişi güven duygusunu geliştirmede sıkıntılar yaşar. Bulunduğu ortamda tehlikelerle karşılaşacağını farkettiğinde ya kaçmak ya da hareketsiz kalmayı tercih eder. Her bir harekette kendine zarar verileceğine dair kaygıları olan kuş Sema'nın örümcek Rıza kadar empatik olamadığı isyan etmesinden anlaşılır. Ayrıca kuşun burada kurban psikolojisine girdiği de görülür :

"Bu ev tehlikelerle dolu.  
Yaramaz hayvanlar sarmış sağı solu!  
Küçük bir kuş kendini nasıl korur?  
Kurtarın beni ne olur!" . (Korkak Kuş Sema).

Korku ve kaygının olduğu ortamda empatik olma süreci sekteye uğrar ve gerek duygusal gerek bilişsel düzeyde bir anlayış ortadan kalkar. Böylelikle empati ile korku arasında ters orantı vardır, denebilir. Tedirginliği yok etmek ev halkına düşerken empatik olma bu çalışmada Sinek Feza'ya düşer ve onu teselli eder:

"Olsun, üzülme," dedi.  
"Azıcık dinlenip enerji toplarız,  
Sonra da seninle yerden yüksek oynarız!" (Korkak Kuş Sema).

Korkak insanlarda ve mutsuz kişilerde empatik olma beklentisinin azaldığı görülen eserlerden sonra başka bir çalışma olan *İnatçı Kirpi Mina*'ya bakıldığında kirpinin sahip olduğu bireysel özelliğinden dolayı diğer arkadaşlarına ayak uydurmakta ve birlikte hareket etmede sıkıntılar yaşadığı görülür. Buna rağmen arkadaşları onu aralarına almak ister. Farklılığı arkadaşları tarafından göz ardı edilir. Mina'da önemli olan fiziksel özelliği değil karakteristik özelliğidir. İlk etapta inatçı bir kişilik olarak kurguda yer alan Mina'nın empatik bir kahraman olmadığı



düşünülür. Hiçbir oyuna katılmaması üzerine inatçı yapı sergileyen insanların empatik olmadığı fikri akla gelir. Ancak inatçı bir yapıya sahip olmak empatik olup olmama ile ilgili bir özellik değildir. Kahramanın kişilik özelliklerinin farkında olmasına bağlı olarak daha duyarlı ve daha hassas olabileceğini de gösterir. Kendinin farkında olan kirpi Mina'nın inatçı olması temelde zarar ilkesinden yola çıkılırsa arkadaşlarının canını yakmama olarak belirlenir. Pek çok oyuna katılmama veya seçici olma aslında olumsuz anlam yüklenen inatçı olma ile alakalı değildir. İnatçı olma tamamen pozitif yargı geliştirilen bir tarafa da rahatlıkla çekilebilir. Bunu belirleyen kişinin kendisi veya yaşanan olaylar karşısında verdiği tepkidir. İnatçı olduğu söylenen Mina'nın gerçekte düşünceli olduğu anlatılır. Buna karşın arkadaşlarının onu anlamadığı ve ona karşı empatik olamadıkları sezdirilir. İyi olarak düşünülen bir eylem her ne kadar niyetle alakalı olsa da üzücü sonuçlar doğurabilir:

Hay Allah, sizi ne yaptınız?  
Ne diye Mina'yla inatlaştınız?  
Oynamak istememekte haklıydı hayvancağız.  
Sessiz film olsa tamam, saklambaç belki...  
Ama bir kirpiyle birdirbir oynamak çok tehlikeli! (İnatçı Kirpi Mina)

Kirpi Mina'da dikkati çeken empati, çıkarsama kuramına bağlı olarak ortaya konan bir durumdur. Kirpi ile oyun oynayan ve her bir oyunda üzülen kişiler nedeniyle Mina'da algı daha yüksektir. İngilizce Inference denilen çıkarsama kuramında empati, *fiziki ifade tarzlarının yorumlanmasıyla* gerçekleşmektedir. Kişiler kendi iç dünyalarında yaşadıklarından ve hissettiklerinden yola çıkarak vücutlarında -duruş ve kas hareketlerinde- meydana gelen değişimin farkına varırlar. Bu değişimler, insanın iç dünyasındaki değişimin bir işareti olarak algılanır. Mina'daki değişim Leyla Fonten aracılığıyla ailenin diğer üyelerine söylenir:

Hay Allah, siz ne yaptınız?  
Ne diye Mina'yla inatlaştınız?  
Giyinmek istememekte haklıydı hayvancağız.  
Keşke fileden yapılmış bir kıyafet bulsaydınız. (İnatçı Kirpi Mina)

İnsanlar, kişilerin dış görüntülerinden yola çıkarak iç yaşantıları ile bağ kurar ve bunu genele taşır. Diğer bir deyişle yansıtma kuramı (attribute projection) olarak da bilinen bu kuramda bir kişinin bir duygu ve düşünce sonucunda fiziksel olarak kendisinde oluşan hal ve hareketlerden yola çıkarak başkasında yer alan motiflere aynı anlamlar yüklenir (bkz. Sortullu, 2011: 47). Mina'nın özel durumunu anlayan arkadaşları onu bu farklılığıyla kabul eder:

“Hay Allah, biz ne yaptık?  
Ne diye Mina’yla inatlaştık?  
Gülümsemesi şart mıydı?  
Belki de “Israr etmeyin”, derken haklıydı”  
Sonunda anladımız, değil mi? (İnatçı Kirpi Mina)

Mina’nın fotoğraf çekilmesi ve çekilirken de gülümsemesi için ısrar eden arkadaşları onun gülerken sırtındaki dikenlerin hepsinin açılacağını düşünemez. Bu esnada kendini anlatma çabasında olan ve sarılmaktan kaçan Mina’nın ne kadar düşünceli olduğu da karşı tarafa yansıtılmış olur. Olay sonunda ise Mina’nın anlaşılması onun mutlu olması ile sonlanır. Empatik olabilmek için bazen karşı taraftan gelen fiziksel değişim gösterilmelidir.

*Bilmiş Fare Tuna*’da bilmişlik olumsuz bir içerik olarak doldurulmuştur. Kavram, içinde bulunduğu ortama ve söylem tarzına bağlı olarak değişkenlik gösterir. Bu çalışmada bilmiş olmak, olumsuz olma ile doğal olarak empatiden yoksun olma ile bağdaştırılır. Fare Tuna, çevresindekilerin sahip olduğu özellikleri sürekli eleştirir. Sema’yı çok korktuğu, Dila’yı çok ağladığı, Rıza’yı öfkeli olduğu, Kaya’yı çok utandığı için olumsuz olarak eleştirir. Bütün bu duyguların açıkça gösterilmesini “aptalca” bulur. Korkmak, üzülme, kızmak, utanmak insani duygulardır. Herkeste var olan duygular olmasının yanında her bir kişide farklı yoğunlukta/düzeyde yaşanır. Tuna bu konuda bencil düşünür. Kalıp bir söylem geliştirir ve her seferinde “Çabucak kurtulmalısın bu huyundan, bak bana, nasıl da .... (mutluyum, cesurum, sakinim, rahatım) her zaman!” ifadelerini tekrarlar. Tuna’nın empatik olmadığını düşünen arkadaşları aralarında bu konuyu tartışır:

Korkma! Üzülme! Kızma! Utanma!  
Söylemesi kolay, yapması ne zor oysa  
Korkmak, üzülme, kızmak, utanmak...  
Tüm bunlar hepimizin başına gelmez mi zaman zaman?  
Tuna, esas senin bunları aptalca bulman ne tuhaf! (Bilmiş Fare Tuna)

Aralarında yaptıkları görüşme sonunda ev halkı, Tuna’nın kendilerini anlaması için ona bir oyun oynar. Bu durum aslında empati yoksunu birine ders verme olarak düzenlense de Tuna’da var olan empatiyi bilinçli bir şekilde anlayabilme adına doğru kurgudur. Küçük okur burada empatik olmayan birinin davranışını ve karşı tarafın neler hissedebileceğini, beklentilerini görmüş ve anlamış olur. Empatide rol oynama kuramı aktif bir şekilde eser üzerinden gösterilmeye çalışılır. H. Mead tarafından geliştirilen bu kuramda kişinin çevresini taklit etmek ve kendini onların yerine koymak vardır. Aynı zamanda bakış açılarının nasıl olduğunu kavrayarak ortaya

konan davranışlara uygun beklentiler geliştirilir. Yansıtma kuramında da taklit etme durumu vardır ancak bu, birinin gözlemi sonucunda kendisinden yola çıkarak çıkarsamada bulunma olarak değerlendirilirken rol oynamada karşıdaki kişinin gözlemlenerek taklit edilmesi önceliklidir. Ayrıca bu kuramda empatik kabiliyetin gelişmesinde çocuğun çevresini taklit etmesi amaç olarak edinilir. Çünkü çocuğun ilk olarak rol almaları çevresindekilerin davranışa yansıyan fiziksel hareketleri olur. Zihinsel açıdan rol almaya çocuk, olgunlaştıkça geçilmektedir. Zamanla düşünce ve davranışları karmaşık bir duruma gelince, çevresinin kendisini nasıl gördüğüne ve kendisine nasıl davrandığına dair fikirler oluşturur (bkz. Sortullu, 2011: 47). *Kıskanç Kurbağa Eda*'da kurbağa Eda ise herkesin ayrı bir özelliğe sahip olduğunu düşünemeyen bir kahramandır ve bu yüzden herkesi kıskanarak onların sahip olduğu özellikleri taklit etmeye ve böylece çevresinden –özellikle Leyla Fonten'den- takdir görmeyi amaçlar. Bir çocuğun algısı da bu şekildedir. Empati, bireyin sahip oldukları ile özel olduğu ve saygı duyulması gerektiği mantığına dayanır. Farklı olmak ve karşıdakini anlamaktır. Yansıtma kuramında bahsedilen taklit etmek *Kıskanç Kurbağa Eda*'da bahsedilen taklitten farklıdır. Birebir diğerine benzeme değildir. Çıkarımda bulunma olarak algılanmalıdır. Leyla Fonten de bu durumu Eda'ya çocuk dili ile açıklar:

Ağ öremesen de,  
Top oynayamasan da,  
Kanatlanıp uçamasan da  
Seni çok seviyorum sakın unutma!”  
“Hem zaten sen de çok beceriklisin aslında.  
İnanmıyorsan geç karşıma...  
Haydi Eda, zıpla da zıpla! Zıpla da zıpla!” (Kıskanç Kurbağa Eda)

Toplumlar arasında yaşanan kültürel aktarımda karşılıklı oranın da önemli olduğu unutulmamalıdır. Şöyle ki etkileşim dediğimiz olay, karşılıklı yaşanmaktadır. Ancak bu durum tek taraflı ya da bir tarafın diğerine üstün olması olarak karşımıza çıkarsa bunu sömürgecilik olarak adlandırabiliriz. Sömürgecilik kavramı sömürge çeşitliliğini (kültürel, askeri ve ekonomik alanlardaki sömürgeciliği) emperyalizmi, ötekini, oryantalizmi de beraberinde getirmektedir<sup>36</sup>. Bu alanda ırkçılık, kölelik gibi

<sup>36</sup> Bu tanımlar birbirinden farklılık gösteriyor gibi görünse de aynı alanda karşımıza çıkmaktadır. Ancak genel olarak sömürgecilik yani emperyalizm kavramları diğer kavramları da kapsamaktadır. Tanıma baktığımızda sömürge, *ekonomik ve sosyal yönden gelişmiş ülkelerin kontrolü altında ve bağımlı milletler* demektir (İşçi, 1995: 55). Sömürgecilik ise; *genellikle bir devletin başka devletleri, toplulukları, siyasi ve ekonomik hâkimiyeti altına alarak yayılması, müstemlekecilik* şeklinde tanımlanmaktadır. Emperyalizm ise, *ülkeleri ve insan topluluklarını siyasi, iktisadi ve kültürel*

kavramlara da rastlanmaktadır ki empati yoksunluğu bu noktada baş gösterir. Ele alınan eserlerin çocuk kitabı olması, konunun sömürge kavramlarını anımsatacak bir yöne gitmediğini gösterir ya da bir çocuk kitabında sömürge kavramını çağrıştıracak bir kurgu beklenmemektedir. Ancak Batı, her zaman Doğu'yla ilgilenmektedir. Bu durum Doğu'yu sevmesi ya da sahiplenmesi temeline mi dayanmıştır yoksa daha başka bir düşünce etrafında mı Doğu'ya yaklaşılmaya çalışılmaktadır? Bu kültürel yaklaşımın çocuk kitaplarında yer alması “acaba”yı da akla getirmektedir. Hepimizin bildiği gibi coğrafi keşifler, Sanayi Devrimi, Rönesans, Reform gibi pek çok gelişme beraberinde farklı kavramların da oluşmasına değişik bakış açılarının ortaya çıkmasına neden olmuştur ya da oluşmasını sağlamıştır. Özellikle bilim ve teknoloji alanında oldukça ilerleyen Batı, kendini Doğu'nun geri kalmışlığı ve modern olamaması üzerinden tanımlamaktadır (bkz. Oğuzhan Börekçi, 2010: 8). Çünkü bir şeyin anlatılması için o şeyin zıttı ile beraber olması gerekmektedir. Her şey zıttı ile beraberdir. Batı da kendini dünyaya tanıtmada ve üstünlüğünü kanıtlamada Doğu'yu incelemekte ve değerlendirmeyi karşılaştırma ile ortaya koymaktadır (bkz. Boztemur, 2002: 135). *Bu Ne Biçim Sunum?* adlı eserde de Doğu'nun kültürel çeşitliliği üzerinden empati konusunun ele alındığı farkedilir. Ancak bu tür bir çalışmanın çocuk kitaplarına nasıl yansması gerektiği noktası önemlidir. *Keçi İle Eşek, Bilmiş Fare Tuna, Kıskaç Kurbağa Eda, Öfkeli Örümcek Rıza, İnatçı Kirpi Mina, Korkak Kuş Sema, Müzisyen İnek Sırma*'da kültürel anlamda farklılıktan ziyade türsel, fiziksel ya da karakteristik özellikler açısından bir farklılık söz konusudur.

---

*bakımdan tesir ve hâkimiyet altına alma faaliyeti; sınır genişletme, yayılma hırsı, sömürgecilik; imparatorluk kurma temayülü* olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2002: 831). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere aslında bu kavramların ifade ettiği konular ortaktır. Bu nedenle birbiri yerine kullanılmaktadır. Emperyalizmde (sömürgecilikte) üstün gelme durumu, birinin diğerinin zenginliklerinden faydalanma görüşüne dayalıdır. O nedenle her dönemde bir devletin diğer devletler karşısında üstün olma çabası görülmektedir.

Fanon'a göre sömürgecilik, sömürülen halkın insan olduğunu reddetmek ve hatta yok saymaktır. Ona göre sömürünün temeli şiddettir. Kapitalist toplumlarda iyiyi ödüllendirme ve sadakat sistemine kadar çeşitli yaygın uygulamalar üretime yardımcı olur. Ancak sömürülen ülkelerde polis ve asker varlığını hissettirmekte ve hükümeti temsil eden araçlar şiddet diliyle konuşmaktadır. İşte bundan dolayı Fanon şiddeti sömürgecilikle bağdaştırmaktadır (bkz. Fanon, 1988).

Spivak emperyalizmi maduniyet (*subaltern*) kavramıyla açıklayarak (bkz. Spivak 1988; Spivak, 2010) alt ve aşağıda olmaktan rahatsızlık duyma şeklinde değil siyasi, kültürel, ekonomik ilişkilerde bile egemen olanın boyunduruğundan kurtulamamak ve aşağıda olmak anlamında yorumlamaktadır. Oysa günümüzde madun, *siyasi, ekonomik ve kültürel bakımdan alt ve aşağı konumdaki ezilen, mağdur, mağrur ve mazlum her türlü kişi, grup ya da topluluğun sabit kimlik kalıplarına sıkıştırılarak 'temsil' edilmektedir* (Yetişkin, 2010: 3).

Kültür bağlamında Doğu, Batı'ya değerini vermektedir. Buna ek olarak onun *karşıt imgesi, düşüncesi, kimliği, deneyimi ve karanlık yüzü* olarak Batı'nın tamamlayıcısıdır (Soykut, 2001: 1-3). Fakat bu türden bir düşünce sistematığının bilinçli olarak konuya dâhil edilmesi çocuk kitaplarında beklenmemektedir. Resimde



Resim 39. Bu Ne Biçim Sunum?

Doğu'nun ünlü yerleri arasında sayılan tarihi kapalı çarşı mekân olarak seçilmiştir. Tavanda eski zamana ait lambalar vardır. Ortamın aydınlatılması bu şekilde sağlanmaktadır. Kapalı çarşı içinde bulunan dükkânlar çarıkçı, kuyumcu gibi Doğu kültürünü simgeleyen yerlerdir.

Resmin sağ tarafında, alt tarafı tahtadan üst kısmı ise renkli camdan yapılmış abajur tarzı aydınlatıcılar ile yukarıda beliren renkli lambalar durur. Altın Doğu'yu anlatan bir madendir. Çarıkçı dükkânının önünde bulunan tezgâhta tesbihler sergilenmektedir. Arka tarafta asılı duran dansöze özgü püsküllü kıyafet de kültürü tanımlamada kullanılan görseller arasında yerini alır.

*Bu Ne Biçim Sunum?*'da kız çocuk olan kahramanımız Türk kültürünü tanıtırken bu tür özellikleri ön plana çıkarır. Ayrıca resimleme de bu bakışı desteklemektedir. Türk kültürünü yansıtırken kız kahramanımız ayağına çarık giyerek farklı bir kültür karşısında kendini tanıtmamanın iyi fikir olacağını düşünmektedir. Resimde asılı olan yanan lamba, Güneşin Doğu'dan doğduğuna dikkat çeker. Batı, Doğu'yla bilinçli olarak ilgilenmektedir. *Batı'nın dışında kalan toplumlar "özel" bir farklılık sistemi içine yerleştirilir, "öteki"leştirilir ve radikal olarak başka hale getirilir* (Keyman v.d., 1999: 11). Bu tür bir düşünce paralelinde Doğu nasıl tanıtılırsa okur aracılığıyla algı o yönde gelişir. *Bu Ne Biçim Sunum?* adlı çalışmada kapalı çarşı ve yöresel kıyafetler de Doğu'nun oryantalist bir bakış ile verildiğini gösterir.

*Keçi İle Eşek*'de her ne kadar farklı türe ait hayvanların arkadaşlığı anlatılsa da birbirlerini anlama noktasında konu daha çok karakteristik boyutta yaşanır. Her iki tarafın da empatik olması daha eserin ilk sayfalarından hissettirilir:



Resim 40. Keçi İle Eşek

“Eyvah!” dedi Eşek bir gün. “Yiyecek hiçbir şeyimiz kalmamış. Dolabımız bomboş. Bugün alışverişe gitmeliyim ama çok işim var.” “Üzülme, Eşek.” dedi Keçi. “Ben senin yerine giderim. Çok iyi alışveriş yapabilirim.” Eşek, arkadaşı Keçi'nin ne kadar akli karışık ve unutkan olduğunu biliyordu. Fakat onlar arkadaştı. Arkadaşlar birbirlerine karşı düşünceli ve nazik olmalıydı. “Emin misin?” diye sordu. “Yine aklın karışabilir.” Keçi ise: “Bugün aklım hiç karışmayacak!” dedi. (Keçi ile Eşek)



Resim 41. Keçi İle Eşek

Keçi ile Eşek'in arkadaşlığı aynı evi paylaşacak kadar ilerlemiştir. Birbirlerini anlamaları ve empati kurabilmeleri günlük yaşamın akışı içinde rahatlıkla görülmektedir. Alışveriş için boş vakit bulamayan ve bu sorumluluğun

kendisinde olduğunu bilen Eşek üzülür. Bunun üzerine

Keçi devreye girer ve onun yerine alışverişini yapabileceğini belirtir. Keçi, dolabın boş olması ve alışverişin yapılma aciliyetinden ötürü kaygılanana Eşek'i, hem teselli etmiş hem de soruna bir çare üretmiş olur. Ama diyalog şeklinde ilerleyen olaylardan önce Eşek, okura, Keçi'nin unutkan olduğu ve bu nedenle bir takım sıkıntıların yaşanabileceği sinyalini verir. Bu öyküde kahramanların yaşadığı yer,

şehir ortamından ziyade kasaba ya da köydür. Alışveriş için pazara çıkılır. Pazar kültürü, resimlemeden yola çıkılarak kırsal kesime özgü bir mekândır, denebilir. Etrafta caddelerin, asfaltlı yolların, çok katlı binaların olmadığı, yeşilliğin göz alabildiğine uzanması bu fikri doğrulamaktadır. Her ne kadar gerek Batı gerek Doğu'da karşılaşılsa da pazar kültürü, Doğu'yu anımsatan bir imge olarak rahatlıkla düşünülür (bkz. Ülgen, 2012: 360). Batı kaynaklı bir eser olan *Keçi ile Eşek*'deki Doğu'ya ait pazar kültürü *Bu Ne Biçim Sunum?*'da kapalı çarşı kültürü ile benzerdir. Ancak kapalı çarşı kavramı adından da anlaşılacağı üzere dükkânların ve çeşitli alanlara ait farklı ürünlerin sergilendiği bir mekân iken pazar, seyyar satıcıların açık alanda sergiledikleri ürünlerin satışa sunulduğu yerdir. Ayrıca pazarda daha çok gıda alışverişlerinin yapıldığı bilinir (bkz. Ülgen, 2012: 360). Günlük ihtiyaçların karşılandığı ve belirli günlerde kurulan pazara giden Keçi, unutkanlığından ötürü listede yazılı yiyecekleri almak yerine güzel bir şapka, şişme bir ahtapot, altın rengi trompet, üzerinde plastik çilekler bulunan yeşil bir güneş gözlüğü satın alıp eve döner. Keçi, eşek gibi değildir. Akli çabuk karışan ve kafasına göre hareket eden bir yapıya sahiptir. Anlayışlı olmak Eşek'e düşer. Onun kendisinden farklı olduğunu bilen ve buna saygı gösteren Eşek, Keçi'nin yaşanan olumsuz durumdan üzüldüğünü anlayıp bir öneri sunar. Bu öneride yardımlaşmanın da önemli olduğunu altı çizilir: *Yine de Keçi'ye, hediyelerin onu mutlu ettiğini göstermek için, şapkayı taktı ve trompeti öttürdü. Eşek: "Fakat, hâlâ yiyecek hiçbir şeyimiz yok. Alışverişe birlikte gidelim ve bu sefer, ben sana yardım edeyim." dedi. "Tamam!" dedi Keçi. "Haydi gidelim."* (Keçi ile Eşek). Bu sayede yardımlaşmanın empatiyi destekleyen bir hareket olduğu söylenebilir.

*Bilmiş Fare Tuna, Kıskaç Kurbağa Eda, Öfkeli Örümcek Rıza, İnatçı Kirpi Mina, korkak Kuş Sema*'da da her biri farklı bir türe ait hayvanlar olmakla birlikte karakteristik yapıları birbirinden farklıdır. Empati, kimisinde fiziksel durumuna bağlı farklılık üzerinden verilirken kimisinde insani özelliklerle bezenmiş olmalarına bağlanır. *Müziyen İnek Sırma*'da ise farklılık, açık ve detaylı bir şekilde okura gösterilir.

Resimde de görüldüğü üzere Doğu olarak adlandırılan Anadolu kültürüne ait özelliklerden biri de giyim kuşam olarak göze çarpar. Yabancıyı karşılama için teyze, anne ve kız çocuktan oluşan iki nesilin el ele verdiği çaba ile yöresel bir kıyafet



Resim 42. Bu Ne Biçim Sunum?

dikilir. Kırmızı kadife kumaştan dikilen şalvar ve cepken, sarı kumaştan yapıp bele dolanan kuşakla ve beyaz önlükle uyumlanır. Başta ise eski Anadolu kültürüne ait bir başlık ve ayakta da daha önce belirttiğimiz gibi ponponlu çarık bulunur. Anadolu kültürünü tanıtmada noktasında kendini

anlatırken şu an görülmeyen, sadece özel günlerde kullanılan bir kıyafet tasarlanır. Buradan belli değerlerimizi fildişi gibi tutup gerçek yaşamdan izole ettiğimizi de söylemek mümkündür. Kılık kıyafetlerimizi hayata entegre etmiyor sadece özel zamanlarda ve halk oyunlarında sergilemekle yetiniyoruz. Bu sergileme sırasında yaşanan heyecan ve misafire/ötekine dair ipuçları tıpkı eserin ilk sayfasında olduğu gibi şiirsel bir dil kullanılarak veriliyor:

Sunumumu ezberlerdim.  
Aman takılmasın dilim!  
Konukların dilinde,  
“Hoş geldiniz” demeyi bile  
öğrendim.  
Ne dersiniz,  
Güzel oldu mu kıyafetim? (Bu Ne Biçim Sunum?).

Oryantalist<sup>37</sup> bakışın eser boyunca hissedildiği bu çalışmada Batı, bizi daha yerinde bir ifade ile kendi konumuna göre doğuda kalan Doğu bölgesini görüp nasıl

<sup>37</sup> Said, oryantalizmi zıtlıklar üzerinden anlatmaya çalışır. Biz ve Öteki, Doğu- Batı, gibi kavramlarla bu anlayışı açıklamaktadır. Ele aldığı kavramlar arasında en belirginini, *bilen özne olarak 'Biz' (Avrupalılar) ve bilinen nesne olarak 'Öteki' (Doğu ve tüm Batılı olmayan dünya)* şeklinde olanıdır (Said, 2001: 53). 1978 yılında neşrettiği *Oryantalizm* adlı eseriyle Said, Doğu-Batı ilişkilerini şöyle yorumlamıştır:

Batı bilgi-iktidar ilişkisinden hareketle, kendini tanımlamak, sömürgeci niyetlerini haklı göstermek ve bu amacını gerçekleştirmek adına hayali bir Doğu üretmiştir. “Ben ve diğerleri” ayrımından hareketle dünyanın merkezine kendisini koyan Batı, Ortaçağ’dan itibaren Doğu kültürleri, medeniyetleri ve inançları etrafında başlattığı şarkiyat çalışmalarıyla kendi Doğu’sunu oluşturmuş, bu çalışmalar neticesinde ortaya çıkan ve akla gelen bütün olumsuzlukların yüklendiği Doğu imajını günlük hayattan siyasete, sosyal



sıfatlar yakıştırıyorsa biz de ona göre çizimler yapıyoruz. Empati ile bir araya getirilen kurguda kendini ötekinin yerine koyabilmenin de verilmek istendiği fikri doğal olarak akla geliyor. Oryantalizm düşüncesinin temelinde bilginin evrenselliğinden yola çıkılarak tüm toplumların kendine özgü kültürel yaklaşımlarının dışında “başkalarının” bilgisinin aynı türden olgularla değerlendirilebileceği yaklaşımı yer almaktadır (bkz. Boztemur, 2002: 135). Batı'nın 20. yüzyılda da sömürgeci faaliyetlerine devam etmesinin sebeplerinden birini Hentsch, Doğu'ya duyulan hayranlık şeklinde açıklamaktadır (bkz. Hentsch, 1996: 172-173). Batı'nın bu türden hayranlığı Türk çocuk ve gençlik edebiyatı alanında Akal ve Yener'in olumlu hayranlığına dönüşür. Bilinen kültürel değerlerle birlikte çocuk bakışındaki masumiyetin verilmeye çalışıldığı, sömürge mantığı<sup>38</sup>ndan değil, karşıdakini farklılıklarıyla kabul edip anlama ve hoşgörülü davranma ile empatik yaklaşımdan kaynaklanmaktadır. Ayrıca sömürgeciliğin temelini bencillik ve açgözlülük oluşturmaktadır. Paylaşımdan yoksunluk, maduniyet olarak da verilen emperyal ve sömürgeci algının karşısına rahatlıkla empati kavramı yerleştirilebilir. Hoşgörü, karşıdakini anlama ve ötekine saygı duyma, empati ile özdeşleştiğinden rahatlıkla sömürge ve emperyal davranışın karşısında sözü edilen kavramlar olarak yer alabilir.

Türk çocuk ve gençlik edebiyatının önde gelen önemli yazarlarından Aytül Akal ve Mavisel Yener'in okul öncesi ve okuma çağındaki çocuklar için kaleme aldıkları *Bu Ne Biçim Sunum?* adlı çalışmada günümüzde hâlâ yapılmakta olan aşure

---

bilimlerden güzel sanatlara kadar hemen hemen hayatın her sahasında kullanıma sokmuştur (Said, 1995: 22).

<sup>38</sup> Bu görüşü Cesairé de *Barbar Batı* adlı eserinde desteklemektedir. Hatta kölelikle aşağılanan ırkların diğer uluslardan hiçbir farkının olmadığını vurgular. Yani ötekinin karşısına konumlandırılan öge aslında kendini tanıma noktasında önemlidir (bkz. Cesairé, 2007,87-88). Cesairé, aslında vahşi, barbar ya da zorba gibi sıfatlarla açıklanan ulusların hiçbirinin sömürgeci önce iyi bir ırk olduğu düşüncesinin açıklanmadığını da dile getirmektedir. Bir ulusu vahşi yapan şey aslında onun değerlerine ve emeğine yapılan saldırıyla alakalıdır. Bu açıdan bakıldığında barbarlığı yaratanın modern adını verdiğimiz uluslar olduğu görülmektedir. Arvasi, sömürge devletlerin amacını şöyle anlatır:

Sömürgeci güçlerin gayesi, her türlü vasıtayı sürekli ve ısrarla kullanarak, sömürge olarak seçilen milleti; dininden, örf ve âdetlerinden, bayrağından, vatanından, devletinden, tarihinden, aile ve ahlâk değerlerinden, sanatından, edebiyatından, dilinden, kısaca kendi öz değerlerinden soğutmak ve koparmaktır. Bunu yaparken de, ilericilik, çağdaşlık, modernlik, eşitlik, insan hakları gibi yaldızlı kavramları kullanarak gerçek gayelerini gizlemeye çalışırlar (Arvasi, 1999, 29'dan Akt. Çavdarıcı, 2002, 78).

geleneğine de yer verilmiştir. Aşure geleneği insanlık tarihi kadar eski bir kültürel faaliyettir. Ayrıca bu geleneksel tatlının sadece doğu kültürüne ait olmadığı da bilinen bir gerçektir. Etimolojik olarak Arapça “aşura”dan geldiğine dair yaygın bir görüşe sahip olan aşurenin, somut olmayan kültürel miras araştırmalarında “alaca aş” şeklinde de kullanıldığı tespit edilmiştir. İslam dünyasında önemli birçok olayın meydana gelmesine istinaden ortaya çıkan bu aşure geleneği sadece İslam dünyası için değil Yahudiler için de kutsal gün olarak kabul edilir<sup>39</sup>. Hristiyanlarda ve Musevilerde farklı bir isimle de olsa aşure geleneği yer alır. Kültürlerarası bir etkinlik olarak kültür kapsamında kendine eserde yer bulan aşure, eserde empatik olma sürecinde iyi bir örnek uygulama olarak işlenir. İnsanları kaynaştırma ve anlama noktasında güzel bir çeşit yiyecektir. Her bir farklı ürünün birlikteliğinden güzel bir karışım çıkar.



Resim 43. Müzisyen İnek Sırma

Fransızca aslından Aslı Motchane'nin çevirdiği ve 2008 yılında Kır Çiçeği Yayınlarından çıkan *Müzisyen İnek Sırma* adlı çalışmada Sırma, kendisine uygun bir orkestra bulamadığı için eve geri dönmeye karar verir. İstasyondaki pastanede karşılaştığı garson ile yaptığı konuşma karşılıklı yaşanan empatiyi ortaya çıkarır.

Canlıların farklı oldukları için diğerlerinden ötelendiği,

<sup>39</sup> Aşure, Muharrem ayının onuncu gününe denk gelen günde aşure, Hz. Nuh'un gemisinde son kalan yiyeceklerle yapılan çorba olarak bilinir. Bunun yanı sıra Hz. Yunus'un balığın karnından çıkarıldığı gün, Hz. Musa ve İsa'nın doğduğu ve Hz. İsa'nın semaya yükseltildiği gün, Hz. Süleyman'a mülk verildiği gün, Hz Davut'un tövbesinin kabul edildiği gün, Hz Musa'nın Kızıldeniz'i geçtiği gün, Hz. Hüseyin Kerbela'da öldürüldüğü günü de temsil eder. Şiiler için bu gün bir matem günüdür. Aleviler de Kerbela'da susuz kalan Ehl-i Beyt şehitlerini oruç tutarak bu günde anarlar (bkz. Karabaşa, 2014; Saçkaralı, 2015: 45-48).

gruplaştığı ve bunun hiç de güzel bir davranış biçimi olmadığı okul öncesi çocuklara anlatılır:

İstasyondaki pastanenin önüne üzgün üzgün oturdu. “Ne oldu küçük hanım? Hiç keyfiniz yok!”, dedi garson, endişeyle. Sırma başına gelenleri ona bir bir anlattı. “Ah, ah! Buna hiç şaşırmadım küçük hanım. Bu orkestraların hiçbiri beş para etmez, müziği gerçekten sevmiyorlar. Ben de müzisyenim, bunu çok yaşadım. Tüylerim ya fazla uzundu ya da fazla kısa. Kimine göre kulaklarım fazla sarkıktı, kimine göre burnum fazla sivriydi, ya da boynum, rengim, soyum sopum uygun değildi...”, (Müzisyen İnek Sırma)



Resim 44. Bu Ne Biçim Sunum?

Kültürel boyutta ele alınan *Bu Ne Biçim Sunum?* adlı çalışmada, küçük kahramanımız aşure için, annesi ile nohut, fasulye, buğday, kayısı, incir, kuru üzüm, antep fıstığı, ceviz, fındık, badem gibi malzemeler alır. Yine sunumda kullanılmak üzere o gün giyeceği giysiler ve takılar için alış

veriş yapılır. Giysiler de konuklara Türk kültürünü yansıtmalıdır. Yöresel kıyafetler hazırlamak için kumaşlar alınır. Türkiye'nin tanıtımı için notlar çıkarılır, afişler hazırlanır. Sunum günü gelir çatar. Ancak konuklar salona gelmeden öğretmenin gözetiminde bir prova yaparak meydana gelebilecek hataları en aza indirmek gerekir. Kahramanımızın sınıf arkadaşları daha prova aşamasında kahramanımızla dalga geçmeye başlarlar: “Bu kostümle şişko görünüyorsun”, “Ha ha ha, şuna bakın!” “Çok komik”, “Ha ha! Ekranda bebek resmi var!”, “Kendi de bebek zaten!”, “Kıyafetin kuyruğuna bakın!”, “Ha ha ha!”, “Ayağındaki komik şeyler ne öyle? ”, “Yazılar okunmuyor”, “Harita yamuk değil mi?”, “Önce kuyruğunu topl!””, “Ses ses! Bağır biraz!”, vb. sözlerle kahramanı rencide ederler. Yüz ifadesinden bu tepkiler karşısında şaşkınlığını gizlemeyen kahramanımızın heyecanı daha da artar ve

eli ayağına dolaşır. Bunun üzerine ikinci kez gülünç duruma düştüğünü, arkadaşlarının “Ha ha haaa! Başlığı kaydı!”, “Başkent orası değil şaşkın!”, “Göremiyor”, “Sunumu boşver, körebe oynayalım.”, “Yok, şimdi folklöre başlayacak.” sözleri üzerine anlar. Durumu fark eden öğretmen arkadaşlarının ne planladığını anlar. Arkadaşlarına kahramanımızı alkışlatmak isteyen öğretmen, öğrencilerin; “Hiç güzel sunmadı ki!”, “Ben olsam tek yanlış yapmazdım.”, “Hazırlanmamış bile!”, “Ezberlememiş öğretmenim.”, “Az kalsın bebek fotoğrafıyla sunum yapacaktı.” “Çalışmamış öğretmenim.” yanıtları karşısında öğretmen, kahramanımızın onca emek harcadıktan sonra duydukları karşısında ne kadar üzgün olduğunu ve ağladığını yine arkadaşları kanalıyla çocuklara açıklamaya çalışır. Burada hep bir ağızdan dile getirilen bardağın boş kısmıdır.



Resim 45. Müzisyen İnek Sırma

kahramanının iyi yaptığı şeyleri bulalım mı? sorusuna sınıf arkadaşları: “Çok çalışmış.”, “Bir sürü görsel bulmuş.”, “Kıyafet diktirmiş.”, “Günlerce hazırlanmış olmalı.”, “Sunum için araştırma yapmış.”, “Bir sürü araç gereç getirmiş.”, “Üzüm torbalarını hazırlamış.”, “Aslında çok güzel bir sunumdu öğretmenim!” , “Haksızlık ettik galiba!” şeklinde yanıtlar vererek emeğe saygı duyulması adeta öğretmen tarafından vurgulanır. Öğretmenin anlamlı ve yerinde sorusu karşısında sunum yapan arkadaşlarıyla empati kuran sınıf arkadaşları Akal ve Yener’in olmasını arzuladığı eylemi gerçekleştirirler. Yazarlar öykülerinde amaçladıklarına ulaşmışlardır.

Genel olarak olumsuz yargıları daha çabuk ortaya çıkartır ve bunu rahatça dile getirmekten çekinmeyiz. Özellikle çocukların bu konuda acımasız olduğunu hepimiz biliriz. Öğretmenin “Arkadaşımızın şu anda neden çok üzgün olduğunu tahmin edebilen var mı?” sorusuna öğrencilere hem eleştiri hem de özeleştiri yaptırarak yanıtlarını almaya başlar. Öykü

*Müzişyen İnek Sırma*'da Sırma adlı kahraman başına gelenleri, onun üzgün olduğunu fark edip yanına gelen Çaka'ya anlatır. Çaka da onu çok iyi anladığını kendisinin de müzişyen olduğunu ve kendine uygun bir orkestra bulamadığını anlatması üzerine karşılıklı anlayış, empatik düzeyde bilinçli bir şekilde yaşanır. Empati sadece aralarında yaşanmakla kalmaz, kendileri gibi olan insanları da anladıklarını gösteren bir eyleme ön ayak olurlar. Öncü oldukları şey ise sadece yetenekleri doğrultusunda seçilen bir orkestra grubu oluşturmaktır. Kimisi kendi



Resim 46. Bu Ne Biçim Sunum?

türüne göre zayıf ya da fazla duygusal bulunduğu için, kimisi tahta bacağı olması gerekçesiyle dışlanır. Öteki konumunda olan diğer kahramanların sahneye çıkması ile diğer tüm türler eserde tek bir renk ile gösterilmiştir. Hem

dikkatin sahne alan

gruba odaklanması hem de yarışma salonunda bulunan herkesin bir diğerinden üstün olmadığı mesajı görsek olarak da desteklenir. Empati burada çevresel bir yayılma gösterir. Ayrıca birbirini anlayan insanların bir arada daha mutlu olacağı mesajı ortaya konur.

*Bu Ne Biçim Sunum?*'da yaşanan olayda karşı tarafın bakışı empatide önem kazanır. Empatinin karşı tarafa hissettirilmesinde yazarlar başarılı bir öğretmen karakteri çizer. Bilindiği gibi çocuklar saf ve masum olmaları yanında zaman zaman acımasızdır da. Akıllarından geçen ne varsa karşı tarafa doğrudan iletir ve karşıdakinin ne düşüneceğini kestiremezler. Bu konuda öğretmen profili etken rol üstlenir ve empatik olma yolunda çocukları sorguladır. Ardından kahramanın arkadaşları "Gerçekten çok güzeldi!", "Ülkemizi çok iyi tanıtacaksın!", "Ben asla böyle güzel hazırlanamazdım.", "Sana güveniyoruz!" şeklinde yanıtlar verirken hem empatik düşüncüyü geliştirmiş hem de özeleştirici kültürünün çocuklarda oluşmasına

olanak sağlamıştır. Çocuklara tahmin oyunu oynatarak kahramanımızın emeğine saygı duyulması gerektiğini dile getiren öğretmen, “kendinizi onun yerine koyarak düşünün” şeklinde açıklamada bulunur.

Empatinin gelişmesinde bir diğer etken noktanın, çevre olduğu da göze çarpar. *Çevre, özellikle hayatın ilk yıllarında kişiliğin ilerde alacağı şekli belirleyen çok önemli bir etkidir. Davranışçı (psikolog)lara göre insan tabiatı esnek, yumuşak olup bulunduğu çevreye göre şekil alır* (Kuzgun, 1972: 163). Eserde de olaylar sosyal bir çevre olan sınıfta geçer. Sınıf arkadaşlarından oluşan toplulukta empatinin bireysel değil grup şeklinde yaşandığı da görülmektedir. Aynı zamanda sınıf arkadaşları “Çok çalışmış.,” “Bir sürü görsel bulmuş.,” “Günlerce hazırlanmış olmalı.,” “Kıyafet diktirmiş.,” “Sunum için araştırma yapmış.,” “Bir sürü araç getirmiş.,” “Üzüm torbaları hazırlamış.” gibi yanıtlar vererek öykü kahramanımızla empati kurmuşlar ve emeğine saygı göstermişlerdir. Daha sonra küçük kahramanımızın arkadaşlarından “Aslında çok güzel bir sunumdu öğretmenim!”, “Haksızlık ettik galiba” sözleri işitilir. Eleştirel düşünceyle çocuklara doğruyu gösterme ve karşıdakini anlama ile yapılanları takdir etme noktasında öğretmen paradoksal öğrenme sürecini kullanmış ve öğrencilerine tehdit veyahut parmak gösterme yoluna gitmemiştir. Dürtülerden oluşan gerilim öğretmen tarafından azaltılmış ve sorgulanarak olumlanan ve takdir gören bir şekle sokulmuştur<sup>40</sup>. Çocukların acımasız olduğu gerçeği bilinmekle birlikte aslında onların çabuk ikna edilebildikleri de yaşanan olayla gösterilmiş olmaktadır. Aslına bakılırsa empati ruhu güçlü olan yetişkinler değil çocuklardır, acımasız olan yetişkinlerdir.

#### **4.5.KARDEŞLİK VE ARKADAŞLIKTAKİ EMPATİ**

Empatinin genel tanımında kendini başkasının yerine koyma yer alır. Ancak empati ile ilgili çalışmaların temeline bakıldığında, genel olarak “kendini kötü hissetme<sup>41</sup>”ye bağlı olduğu görülür. İncelenen eserler kapsamında empati, daha çok

---

<sup>40</sup> Davranışçı psikologlara zamanla öğrenme yolu ile kazanılan başarıma, üstünlük gibi toplumsal güdüler de davranışların nedeni olmaya başlar. Gerilimi azaltmada başarılı olan davranışların ilerde tekrarlanma olasılığı artar. Yetişkinler pekiştirme ve ceza yolu ile istenilen davranışları geliştirip istenmeyenleri söndürerek bireyi toplumsal bir varlık yapmaya çalışırlar (Kuzgun, 1972: 163).

<sup>41</sup> kendini kötü hissetme tabiri burada genel olarak iyi hissetmenin kaşıtı bir kavram olarak düşünülmüştür.

mutlu bir olay karşısında gerçekleşmemektedir. Kahramanların duygu durumunda, iyiden kötüye doğru bir artış gözlenir. Ele alınan eserlerdeki empatide, kahraman gerek üzgün, gerek kızgın gerek mutsuz olsun olumsuz bir duygu durumunun olması kaçınılmazdır. Özellikle çocuk kitaplarının bu konuda farklı bir bakışla ele alınması gerekir. Çünkü üçüncü bölümde değinildiği gibi çocuklarda empatik tepki, büyüklerinkinden ya da normal olarak beklenenden değişik şekillerde gerçekleşebilmektedir. Bu bölümde mercek altına alınan *Bu Ne Biçim Yarışma?*, *Bu Ne Biçim Kardeş?*, *Kırmızı Balık Lili*, *Arkadaşım Olacaksın*, *Sabırsız İnek Feza*, *Utangaç*, *Köpek Kaya* isimli eserlerin temelinde empati benzer şekilde aktarılmıştır. Öncelikle kahramanların yeni çevreye katılması ve/veya arkadaş olma çabaları karşısında alınan tepkiler ve bunun sonucunda kendini kötü hissetme durumu yaşanmaktadır.

İncelemeye alınan ve “Bu Ne Biçim” serisinin iki çalışması olan *Bu Ne Biçim Yarışma?* ve *Bu Ne Biçim Kardeş?* eserlerinde ana kahramanlar kızdır. Bu seriyi oluşturan eserlerden yalnızca birinde kahramanın erkek olduğu görülür. Erkeklerle göre daha empatik olduğu bilinen kız çocuklarının kahraman olarak seçilmesi ve empati konusunun ele alınması dikkat çekicidir.

Toplamda dört kitaptan oluşan serinin yalnızca *Bu Ne Biçim Yarışma?*’da kahramanın adı açıkça verilmiştir. Kızın adı Arya<sup>42</sup>’dır. İsmi Arya olarak verilmesi daha ilk sayfadan konunun sanat ile ilgili olacağını mesajını verir. Nitekim ilerleyen sayfalarda Arya, şehir değişikliğinin nedenini annesinin işi olarak açıklar. Anne, opera sanatçısıdır.

*Bu Ne Biçim Yarışma?*’da sınıfa yeni gelen bir öğrencinin karşılaşacağı tepkilerden biri yaşanır. Öğrenciler, okul değişikliğinin sebebinin Arya’nın okuldan atılmış olmasına, okuma yazmayı öğrenememiş olmasına bağlar. Bu düşüncelerin sınıfta sesli olarak dile getirilmesi ve sınıfın geri kalanının yüksek sesle gülmesi sonucunda Arya, gözlerini aşağıya doğru kaydırır. Bu şekilde Arya’nın durması onun üzüldüğünün açık göstergesidir. Ancak bu durumu kimse fark etmez. Arya’nın ses etmeden, gözlerini yere dikerek tahta önünde dikilmesi, empatinin daha ilk

---

<sup>42</sup> Arya Türk Dil Kurumu’nun Büyük Türkçe Sözlüğü’nde *operalarda solistlerden birinin orkestra eşliğinde söylediği, genellikle kendi içinde bütünlüğü olan parça* olarak açıklanır. Güzel Sanatlar terimleri açısından bakıldığında *bir opera yapıtında ya da oratoryoda ezgi* anlamına gelir (bkz. [http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5cab55d28c9df0.26805111,08.04.201917:17](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5cab55d28c9df0.26805111,08.04.201917:17)).

sayfalardan okuyucuya verilmeye başlandığının da bir işaretidir. Aslına bakılırsa minik kahraman kendi içinde de empatik olmaya çalışır. Arkadaşlarının tepkilerini bir noktaya kadar kabul edebilmek veya onları tolere edebilmek, empatinin önemli işlevlerinden biri olarak yerini alır. Hoşgörmek ve sevgi göstermek empatinin temel değerlerindedir (bkz. Tarhan, 2010:165). Kahraman ilk olarak empatiyi kendi içinde arkadaşlarının ilk dakikalarda sergiledikleri tutumlarına karşı gösterir.

Bu *Ne Biçim* serisi içinde en yoğun empatik aktarımı bu eserde görürüz. Özellikle eserlerdeki kahramanların bir olay sonunda yaşadıkları üzgün olma halini bu çalışmada kahraman, defalarca yaşar. Hem kahramanın isminin açıkça dile getirilmesi hem de bu ismin sanatın bir kolu olan müzik türü ile ilintili olması aslında onun güçlü bir kişiliğinin olduğu mesajını da sunar. Sanat türlerinden biri ile ilgilenen çocukların sanatsal yönlerinin gelişmesinin yanında sosyal yaşamda karşılaşacakları zorlukları daha kolay atlattıkları da kabul gören bir varsayımdır (bkz. Akkaş, 1993:12). Eserlere sanatsal kurgunun yerleştirilmesi empatinin geliştirilmesi açısından da önemlidir. Ayrıca yeni bir ortama ilk kez giren birinin daha tedirgin olması beklenirken ana kahraman oldukça sakinidir. Böylece empatinin sanatsal yönden desteklenen çocuklarda daha güçlü bir kişilik oluşturabileceğinin ve daha empatik olunabileceğinin de sinyalleri algılanır. Sanatsal yönden desteklenen ya da erken yaşlarda sanatla tanıştırılan çocukların kendini ve karşısındakini anlamada daha empatik olabileceği de rahatça söyleyenebilir.

*Bu Ne Biçim Yarışma?*'da öğretmenin isteği üzerine kendini tanıtmaya başlayan Arya anne ve babasından söz eder. Öncelik annesidir ve taşınmasının temel nedenini annesinin iş olarak açıklar. Eleştiri, tam da annesinin mesleğini söylemek üzere olduğu anda gelir:

Ne iş yapıyormuş? Sirk cambazlığı mı?,  
Belki de işinden kovulmuştur!  
Yeteneksizin tekiydi herhalde! ( *Bu Ne Biçim Yarışma?*).



Şehir değiştirmek zorunda olan Arya ve annesinin aksine baba, işlerini hemen ayarlayamadığı için henüz onlara katılamamıştır. Çocukların düşünce dünyasından ilk geçenler *Hah, hiç gelmez, bekleme!, Babası kuş olup uçmuş. Pırrrr!, Bence uyduruyor* şeklinde sese dönüşür. Çocuklardan beklenen empatik tepki, anlatıcı kahraman tarafından verilir. Söylenenlere sadece gülümser. Aslında kendisi/babası üzerinden yapılan yorumlara anlayışla bakabildiğinin bir göstergesidir. Çocukların her zaman her olay karşısında empatik olamayacağı ya da olaylar karşısında her zaman doğru tepkiler veremediği bilinmekle birlikte empatik tepkiyi bir tarafın göstermiş olması da önemlidir. Ayrıca empatik olmanın temelinde kendini kötü hissetme duygusu yatar ki burada yaşanan olay karşısında Arya, üzgün hissetmemiş ya da bunu belli etmemiştir. Hayatta yaşadığı ufak olumsuzluklar karşısında hemen karamsarlığa düşmemesi, üzülmemesi veyahut bunu göstermemesi anne ve babanın çalışması nedeniyle her an çocuklarının yanında bulunamamalarına bağlanabilir. Bu yüzden kahramanın bir takım sıkıntılarla kendisinin başa çıkmaya çalıştığı



Resim 47. Bu Ne Biçim Yarışma?

söylenbilir. Bu süreçte akla hemen acaba ebeveynleri çalışan çocuklar daha empatik olabilir mi, sorusu akla gelir. Ancak çocuk gelişimi eğitimi olan Fatma Tezel Şahin'in Fatma Nilgün Cevher ile birlikte yaptığı araştırma sonucunda, bu konuda netlik

olmadığını ortaya koyar. Ancak anne ve babanın sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyine göre durumun değişkenlik gösterdiğini belirtir (bkz. Tezel Şahin- Cevher, 2007:778). Bu düşünce, Bu Ne Biçim serisi içinde yer alan *Bu Ne Biçim Yarışma?* adlı eser için geçerli olsa da seri dışında diğer çalışmalarda bu görüşü destekler veya ailenin eğitim düzeyi ile empati arasındaki ilişkiye dair herhangi bir bilgi yer almamaktadır. Hatta aile kavramı üzerinde çok fazla durulduğu da söylenemez.

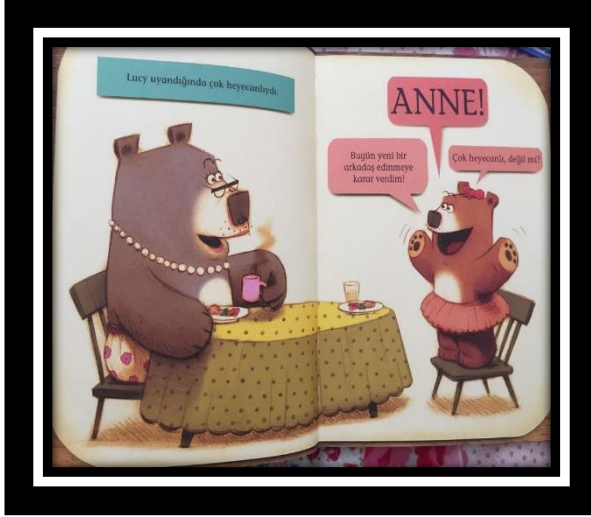
*Utangaç Köpek Kaya, Sabırsız Sinek Feza*'da tam anlamıyla olmasa da bir aile kavramından söz edilebilir. Ev ortamında yaşayan Kaya ve Feza, farklı özelliklere sahip iki farklı türde hayvanlardır. Anne ya da baba kavramı olmasa da Leyla Fonten onları evinde ağırlamakta ve çocuk gibi koruyup kollamaktadır. Her konuda yardımsever olan ve bunu karşılık beklemeden yapan Leyla Fonten ailenin büyüğü veya bir anne olarak algılanır. Utangaç olduğundan kimseyle kolay kolay iletişime geçemeyen Kaya'nın, arkadaş edinmesinde Leyla Fonten ona destek olur. Arkadaşlık kavramı misafirperverlik ile harmanlanarak sunulur. Eve gelen bir misafirin iyi ağırlanması için çalışılır. Okul öncesi döneme ait olan çalışmada okur, Kaya ile bağ kurar. Çekimser davranan ve sosyalleşme konusunda zamana ihtiyaç duyan birinin bu tür davranışlar sergileyen birini daha iyi anlayabileceği ve daha kolay güven duygusunu geliştirebileceği anlatılır. Aynı şekilde Feza da tıpkı çocuklar gibi sabırsızdır. Leyla Fonten, temelde sabırsız olmanın ne gibi sonuçlara yol açabileceğini yolculuk motifi üzerinden anlatır. Yolculuk kavramı her iki anlamda da kullanılır. Öncelikle bir mekandan başka bir mekana gidiş/geçiş olarak başlanan kurgu sonunda manevi olarak da yolculuk yaşanmış olur. Sabırsız davranmanın nelere yol açabileceği sezdirilirken üzülen kişiye nasıl davranılacağı da gösterilir:

Aceleyle geri döndük,  
Bir tanecik sineğimizi  
Gözyaşları içinde gördük.  
Aşkolsun Feza, biz seni hiç burada  
bırakır mıyız?  
Haydi, uçağı kaçırmamak için çabuk  
olmalıyız! (Sabırsız Sinek Feza)

Bir takım davranışlarımız farkında olmadan bizi ya da bir başkasını üzebilir. Bu durum somut bir eylemle anlatılırken çıkarılan ders kahramanın ağzından verilir. Sinek vızıltısının yazı dilinde de izlerinin görsel olarak verilmesi küçük okurun kendisini Feza'nın yerine koymasında kolaylık sağlayan bir faktör olarak algılanır:

"Zzzaman çok zzzor geçtiğinde,  
Beklemeyi hiç ama hiç izztemediğinde,  
Hatırla benim hikâyemi.  
Gökyüzzüne çevir gözzzlerini,  
Zzayarken yıldızzzları bir, iki,  
on iki, yirmi iki...  
izzter dilek tut, izzter hayal kur.  
Bil ki zzzamanı gelince izztediğın olur!" (Sabırsız Sinek Feza)

Sabretmenin erdemi üzerinde durulur. Empatik olma ile sabretmek, iç içe geçer. Karşıdakini anlama noktasında okurun daha çok empatik sürece dahil edildiği görülür.



Resim 48. Arkadaşım Olacaksın

*Arkadaşım Olacaksın* adlı eserde aileden kasıt, annedir. Sevin Okyay tarafından Türkçe çevirisi yapılan çalışmada temel konu arkadaşlıktır. Küçük ayıcık Lucy heyecanlıdır.

Empatide önemli kuramlardan biri de heyecan yayılması kuramıdır. Anne ile çocuk arasındaki heyecana bağlı olarak ortaya çıkan empati kuramını

Sullivan ortaya atmıştır. Bu kuramlar arasında Freud empati ile ilgili olarak çıkarsama kuramını destekler ve *kişinin benliğine yabancı olan bir şeyi anlamasında rol oynayan ve birey için hiç bir heyecansal önemi olmayan kişilerin anlaşılmasını sağlayan bir faaliyet* olarak görür (bkz. Sortullu, 2011: 48). Arkadaş konusunda heyecanlanan ve ilk olarak anne ile paylaştan Lucy bu heyecanını arkadaş arama aşamında çevresine de yayar. Eserde Lucy “Anne!” diye seslenirken yazı puntosunun büyüklüğünden ve sandalyenin üstünde dikilmesinden onun ne kadar heyecanlı olduğu farkedilmektedir. Konuşma balonları ile ilerleyen eserde beyaz zemin üzerinde renkli olarak verilen konuşma balonlarından yola çıkarak rahatlıkla çalışmanın odak noktasında Lucy’nin ve onun söylediklerinin olduğu anlaşılır. Ormanda arkadaş arayışına girişen Lucy neler yapacağını planlar:

Yeni bir arkadaş edinmek için SABIRSIZLANIYORUM!  
Parende atacağız.  
Ve piknik yapacağız.  
Ve ağaçlara tırmanmak için!  
Ve yüzmeye gitmek için!  
Ve de bir dans partisine! (Arkadaşım Olacaksın).

Yeni bir arkadaş bulduktan sonra neler yapacağını okur ile paylaştan küçük ayıcık sabırsız davranır. Tıpkı *Sabırsız Sinek Feza* adlı eserde olduğu gibi sabretmenin üzerinde durulur. Duygusal olarak arkadaş edinme sürecine giren ayıcık, önce kurbağalarla sonra sırasıyla zürafa, kokarca, deve kuşu, tavşan, rakun, kanguru,

balık, çita, maymun ile arkadaş olmayı dener. O kadar çabanın ardından arkadaş olmak bir yana onların yaptıklarını taklit ettiği için gülünç duruma düştüğünü farkeder. Taklit etme arkadaş olmaya çalıştığı tüm hayvanları kendinden uzaklaştırır. Empati ile yakın duygulardan biri arkadaşlıktır. Çevresindekileri kendisi için arkadaş olmaya zorlamak bencillik olarak adlandırılır. Empati yoksunu olan küçük ayıcık, şiddet eğilimine başvurur. Resimleme ile desteklenen bu yanlış davranışlar sözel ifadelerle birleşir ve küçük kahraman çevresindekilere zor kullanır. Kendisinden



Resim 49. Arkadaşım Olacaksın

herkes uzaklaşır.

Dön gel  
buraya da eğlenelim  
Benden  
HEMEN ŞİMDİ  
hoşlanmazsan bir  
şeyler atıstırmayı  
unut!  
Arkadaşım  
OLACAKSIN!  
Bekleyebiliri  
m. (Arkadaşım  
Olacaksın)

Aile başta olmak  
üzere okul ve sosyal  
çevre, karakter

gelişiminde önemli etkenler olarak bilinir. İnsanın yapıp etmelerine bağlı olarak da çevrenin verdiği değer yargılarına göre kişi dürüst, yalancı, bencil, saygılı, güvenilir, güvenilmez gibi kavramlar içine dâhil edilir (bkz. Gough, 2002: 8). Bu kavramlara empatiyi de eklememiz gerekir. Nasıl ki insanların olaylar karşısında verdiği tepkiler, karakteristik özellikleri belirlemede bencil olup olmadığını gösteriyorsa empatik olup olmadığını da gösterir. Bu da bencil kavramının karşısında yer alan bir değer olarak empatiyi bu kavramlar arasına dahil etmeyi gerekli kılar. Özellikle duygusal-sosyal zeka kuramının bileşenleri içinde gördüğümüz empati de dikkat çeker.



Resim 50. Bu Ne Biçim Yarışma?

Bu Ne

Biçim

Yarışma? 'da

Arya'nın okula

geldiği ilk gün

okulun

düzenlemiş

olduğu bir resim

yarışmasından söz

edilir. Afişler okul

panosuna asılmış

ve her öğrencinin

görmesi sağlanmıştır.

Panonun önünde toplanan grup, Nedim adında bir öğrenciden söz eder. İsminden

bahsedilen öğrencinin ne gibi bir özelliği olduğu merak unsuru katılarak okuyucuya

aktarılır. Nedim, Türk Dil Kurumu'nun Güncel Türkçe Sözlüğü'nde *yakın dost,*

*sohbet*

*arkadaşı*

anlamınlardadır([http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5cb369bb93e100.09911683](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5cb369bb93e100.09911683)).

İlerleyen sayfalarda, "Bakalım Nedim,

kazananda ne kusur bulacak yine!,, cümlesi okuyucuya ipucu verir. Cümlede "yine,,

sözcüğünün kullanılması tekrarlanan bir davranışa işaret eder. Kusur ise birşeylerin

doğru ve tam olmadığı fikrinden doğar. Nedim isimli çocuğun isminin anlamının

aksine arkadaşlarına olumsuz yönde eleştirel bir bakış ortaya koyduğu anlaşılır.

Yarışma ilanının asılı olduğu tablonun yanında bekleyen Nedim, "Boşuna uğraşma,

kazanamazsın!,, gibi cümlelerle katılımcı olacak arkadaşlarının motivasyonunu

düşürür. Ayrıca arkadaşları içinde baskın bir karakter sergileyen Nedim, empatik

olamayan taraf olarak gözükmektedir. Baskı ve şiddet eğilimindedir. Olumsuz

denecek karakterisik özellikler sergiler.

*Bu Ne Biçim Yarışma?* adlı çalışmada Nedim, bencil ve saygısız bir çocuktur.

Arya resim yarışmasına katılmak istediği sırada Nedim'in tepkisinden sınıf

arkadaşları da çekinir. Toplu olarak gülmeye başlarlar ve olumsuz cümlelerle

Arya'nın güvenini kırarlar: "Kendini ne sanıyor bu?", "Merak etme dersini veririz"

gibi sözler söylerler. Sınıfa yeni gelen birinin yarışmaya katılamayacağı ve bu

konuda da iznin ancak Nedim tarafından verileceği söylenir. Bu bir nevi tehdittir. Bütün bu karşı duruşa rağmen Arya yarışmaya katılır.

Sınıf ortamını bir grup olarak düşünürsek Arya, bu grup kurallarına uymaz ve tepki toplar. Tüm sınıf Nedim'den çekinmektedir. Temelde tepki gösterilecek bir durum yoktur ancak Freud'un deyişiyle "sürü içgüdü" yaşanmaktadır. Buna bağlı olarak Nedim'in gösterdiği tepkiyi diğerleri de devam ettirir. Nedeni yalnız kalmama isteğidir. *Küçük çocuklar tarafından gösterilen korku*, bir başka deyişle toplu halde yaşama olarak adlandırılan *sürü içgüdü*sünün bir ifadesi gibi gözükmektedir (Ökten, 2014: 63). Aslına bakılırsa sürü psikolojisinin temelinde aidiyet duygusu bulunur. Kabul görmenin yolu topluluğun ortak paydasına katılım şeklinde düşünülür. Korku bu grubun temelinde yer alır. Nedim'den korkan çocuklar onu karşılığında almak istemez. *Bir grup içindeki eşitlik isteği sadece kendi üyelerine uygulanır lidere değil. Bütün üyeler birbirine eşit olmalıdır ama hepsi bir kişi tarafından yönetilmek istenmektedir. Birbirleriyle özdeşleşebilenlerin çoğu eşittir ve tek bir kişi onlardan üstündür* (Ökten, 2014: 67). O da lider olan Nedim'dir. Kendileriyle özdeşemeyen ise Arya'dır. İlk tepkiden sonra yarışmaya katılmayı istemeyen Arya'yı öğretmeni destekler. Ancak sınıftan gelen tepkiler sürü içgüdü'nün devam ettiğini gösterir: "Ha ha! Onun yaptığı resim zaten bir şeye benzemez. Ben dersini veririm ona!" diyen Nedim'in söyleminin ardından diğerleri de Nedim'i destekler:



Resim 51. Bu Ne Biçim Yarışma?

"Yarışmaya katılacakmış!";  
"Resmine su dökelim";  
"Nedim çok kızacak";  
"Makasla keselim";  
"Yırtıp çöpe atalım";  
"Kalemle çizelim";  
"Başkası yaptı diyelim" (Bu Ne Biçim Yarışma?)

Yapılan tüm yorumlara rağmen resmini tamamlayıp yarışmaya katılan kahraman, sürü içgüdü'ne bağlı olarak ortaya çıkan korkunun üstesinden geldiğini göstermiştir. Empati

duygusunun yoğun olduğu anlaşılabilir çocuklar, *zihinsel becerinin zayıflığı*, *duyguları dizginleme eksikliği*, *ölçülü olma ve geciktirme kabiliyetsizliği*, *duyguları ifade*

ederken her sınırı aşma isteği ve buna benzer özellikler sürü içgüdüsüne bağlanıp kalacak kadar yaşamamaktadırlar (Ökten, 2014: 62).

*Bu Ne Biçim Yarışma?* adlı eserde sınıfa yeni bir öğrencinin gelişi ve öğretmenin onu diğer öğrencilerle tanıştırması ile başlayan kurguda gelişen olaylar, okulda ve arkadaşlar arasında yaşanır. Burada okul, kapalı bir mekân olmasının yanında sosyal bir mekân olarak da dikkat çeker. Ailede başlayan sosyalleşme süreci yerini okul ortamına bırakmıştır. Çocuğun sosyalleşmesinde ve empatinin gelişmesinde okul ortamı önem kazanır. Empatik davranışlar sergilemede okulun önemli olması, akranların bir aradalığı açısından dır.



Resim 52. Arkadaşım Olacaksın

Çocuklukta empati duygusunu geliştirmede akran ilişkilerinin önemi büyüktür. Akran ilişkilerine bakıldığında Koch, okul döneminde olan çocuklara dair gözleme dayalı ilk araştırmaları yapmış ve *tek yöntem yerine dereceleme ölçekleri ile sosyal konunun ortaya konulmasına dikkat çekmiştir* (Gülay, 2010: 8-11). Sullivan, kişinin sosyalleşme aşamasında yaptığı ikili ya da grup içi ilişkilerin psikolojik açıdan da önemine değinir. Özellikle çocukluk döneminde bu noktaya da dikkat çekilmesi gerekir. Gerek ikili gerek grup içindeki ilişkilerde çocuk-çocuk ile yetişkin-çocuk ilişkisinde de farklılık gözetilir. Empatinin gelişmesinde öncelikle akran ilişkisi bağlamında bu gelişim *simetrik ve karşılıklıdır*. *Çocuğa sosyal güvenlik*

ve destek sağlar. İşbirliği, rekabet, uzlaşma bu ilişkinin temel unsurlarıdır. Yetişkin-çocuk ilişkisinde ise güç dengesinden söz edilmemektedir (Gülay, 2010: 8-11). Bu nedenle eserlere bakıldığında arkadaş ilişkileri önceliklidir ve oyun grubu içerisinde yer alan kahramanlar aracılığı ile empatinin ele alınması durumu dikkat çekmektedir. Birinin diğerini anlaması açısından düşünüldüğünde akranların birbirleri ile olan iletişime dayalı olarak iletiler-bilinçli ya da bilinçsiz bir şekilde ortak paydada verilir. *Arkadaşım Olacaksın*'da yalnız kalan ve kendini üzgün hisseden Lucy'yi bir flamingo izler. Onun bu halini gözlemledikten sonra yanına gelir. Ona vakit ayırır. Onun bu yalnızlığını anladığını ve arkadaşlık sürecinde empatik olmanın her iki düzeyde de gerçekleştiğini gösterir.

Empatik bir olayın yaşanması için öncelikle bir mağduriyetin olması gerekmektedir. *Bu Ne Biçim sunum?* adlı eserde, birlikte hareket ettikleri düşünülen veya birbirlerini etkiledikleri anlaşılan çocuklar, sınıfa yeni gelen arkadaşlarına tepki göstererek saldırgan davranışlarda bulunmaktadır. Bu davranışlar okul döneminde yaygın olduğu bilinen akran zorbalığını da akla getirmektedir. Özellikle bu çalışmada akran zorbalığı kavramının kullanılmamasının bilinçli bir nedeni vardır. Zorbalık, bir kişi ya da bir grup tarafından karşıdaki kişiye sürekli olarak fiziksel ya da psikolojik açıdan yapılan saldırı olarak tanımlanır. Zorbalığa maruz kalan ve kurban olarak adlandırılan mağdur, olumsuz davranışlarla sürekli karşılaşır (bkz. Olweus, 1995: 197). Eserde kurban olarak görülen Arya, sınıfa geldiği ilk andan yarışma sonuçlanıncaya kadar çevresinde bulunan arkadaşlarından olumsuz tepkiler görür. Sınıftaki öğrencilerin hareketleri kısmen zorbalık gibi algılansa da zamanla arkadaşlık kavramının oluşması, olumsuz hareketlerin ilerleyen zaman diliminde devam etmeyerek yerini pişmanlığa bırakmasıyla sonlanır. Empatik duygusu ile saldırganlık ya da zorbalık kavramları arasında olumsuz bir bağ bulunmaktadır. Empatik yönde hareket eden çocukların saldırgan davranışlar sergilemediği görülür.

Fatma Işık tarafından yazılan ve Eflatun Matbaası'nın yayınladığı *Kırmızı Balık Lili* ise bir balık ve su bitkisinin arasındaki empatik gelişim sürecini anlatır. Ev olarak anlatılan denizde yaşayan bu iki canlı bir gün karşılaşır. Arkadaş olma adına şiddet gösteren ve Lili'ye öfkeli bir sesle müdahale eden bitki, tıpkı Peter Brown'a ait bir çalışma olan *Arkadaşım Olacaksın*'daki Lucy gibidir:



Bitkinin onu bırakmaya niyeti yoktu. Öfkeli bir sesle: “Seni bırakmam! Sen benim arkadaşım olacaksın.” diye karşılık verdi. Lili, şaşkındı. (Kırmızı Balık Lili)

Kırmızı Balık Lili şaşkınlığını gizleyemez. Ne dediyse ağzıyla kuyruğunu yakalayan bitkiyi ikna edemez. Empatik olmak, ikna yoluyla karşısındakiyle empatik süreci yaşamak bir meziyet olarak kaşımıza çıkar. Empati herkeste aynı oranda



Resim 53. Kırmızı Balık Lili

olmayan bir duygudur. Kendini düşünme için yapılan bencil davranışlar kişiyi empati duygusundan uzaklaştırır. Balık Lili'nin aklına bir fikir gelir. Bitkinin arkadaşlığını kabul eden Lili, her gün taze yiyecekler yemesi gerektiğini vurgular. Bitki bu isteği karşılayamayacağını anladığı anda Lili'nin anlayışsızlığından yakınır:

Bitkinin sesi titremeye başladı:

- Sen beni anlamıyorsun. Benim köklerim var. Buradan ayrılamam. Seni sevip sevmemekle bir ilgisi yok. Bu benim özelliğim. (Kırmızı Balık Lili)

Yaşanılan anda empatik olmak için bazen yaşadığımızın karşı tarafın da anlaması adına aynı kurguyu ona da sunmak gerekir. Burada önemli olan akıl yürütme ile empatinin bilinçli bir şekilde ortaya çıkmasını sağlamaktır. Sahip olduğu özellik nedeniyle sıkıntılar yaşayan ve arkadaş hasreti çeken bitkinin zorla birini alıkoyarak kendini mutlu edemeyeceği anlatılır:

-Sen nasılyerinden ayrılamazsan bende yerimde duramam. Buda benim özelliğim. Kendini benim yerime koy ve düşün lütfen. (Kırmızı Balık Lili)

Kendisini Balık Lili'nin yerine koyan ve en önemlisi bilinçli olarak onu anlaması sağlanan eserde, empatinin gerek akıl yürütme yoluyla gerek duygusal olarak gerçekleştiği görülür. Lili onun üzgün olduğunu anlar ve her zaman yanına uğrama konusunda bitkiye söz verir. Empatik olan Lili, olaylar karşısında sergilediği duruşu ile bitkinin, hem kendisini hem de kendisi nezdinde başkalarını anlamasını sağlamıştır.



Resim 54. Bu Ne Biçim Yarışma?

Okulda yapılan resim yarışması sonrası küçük kahraman ile akranları arasındaki ilişki, farklı bir yöne evrilir. Bu noktada kahramanın kurban olmaktan çıktığı görülür. İlk etapta zorbalığın yaşanmış olduğunun saptanması, karşı tarafın diğerine göre nicelik açısından çok olması ve buna bağlı olarak da

kendini daha güçlü hissetmesine göre

belirlenmektedir. Ancak kısa bir zaman içinde güç dengesi eşitlenerek arkadaşlık ilişkilerinin başladığı anlaşılır. Her ne kadar sınıfta bir grup oluşturan Arya dışındaki



Resim 55. Bu Ne Biçim Yarışma?

çocuklar nicel bir gücü temsil etse de asıl olan güç dengesinin nitelik açısından olduğu çocuk okurlara gösterilir. Sorunun çözümünde empatik olanın çaba sarf

edererek olumsuz bir durumu olumluya

çevirdiği de bu yolla keşfettirilir. Bütün karşı çıkışlara rağmen yarışmaya katılan ve birinci olan Arya'nın, büyük bir kalp içinde arkadaşlarının resmini çizdiği anlaşılır. Arkadaşları resmi gördükten sonra yaptıkları yanlıştın farkına varırlar: "Aaa resminde bizi yapmış", "Kalp içine almış!", "Ne hoş bir davranış!", "Çok iyi bir arkadaş!", "Keşke benim arkadaşım olsa...", "Benim de!" sözleriyle düşüncelerini sesli olarak



Resim 56. Bu Ne Biçim Yarışma?

dillendirirler. Aslına bakılırsa eserde karşı tarafı anlama nicel değil niteldir. Çoğunluğun değil bireyin düşüncesindeki olgunluk ya da gelişim diyebileceğimiz süreç devreye girer. Sayıca fazla olmak düşüncenin doğru olmasını gerektirmez. Bireyin duygusal zekâsının yüksek olup olmadığı empatik olma ile alakalıdır. Mayer ve Salovey'in ilk kez geliştirdiği

duygusal zekâ modelinde öncelikle duygunun algılanması ardından bu duyguya bağlı olarak bir düşünce sistematığının oluşturulması, duygunun anlaşılması ve ona göre bu duygu durumunu kontrol altına alabilmeyi anlatır (bkz. Mayer ve Salovey, 1997: 5). Empatik olan Arya da bu süreçlerin hepsini görürüz. Ayrıca sevgisini ve alçakgönüllüğünü ödülünü aldığıda da açıkça ifade eder: “Yeni okulum ve yeni arkadaşlarım sayesinde bu ödülü aldım. Onlara çok teşekkür ediyorum. Annemle babam da burada. Onlara da teşekkür ederim. En büyük teşekkürüm öğretmenime” (Bu Ne Biçim Yarışma?). Sınıfa yeni gelmesine karşı bütün arkadaşlarını sevgiyle kucaklar. Algının tersine dönüşümü adım adım eserde okurlarlara yaşatılır:

“Galiba ona haksızlık ettik”,  
“Resmi gereçketn güzel”  
“Çok da iyi bir arkadaş!”  
“Üstelik bizi seviyrmüş!” (Bu Ne Biçim Yarışma?)

Zorba davranışlarla duygusal zekâ arasında da kurulan bağlantıda Nedim'in ısrarla saldırgan eylemlerini devam ettirmesi sonucu duygusal açıdan empatik olmadığının farkedilmesini kolaylaştırır. Yarışma sonuçlanınca Nedim dışında kalan diğer çocuklar Arya'ya yapılan haksızlığın farkına varırlar. Nedim hala arkadaşının başarısını hazmedemez ve onu tebrik etmek yerine sözlü hakarete bulunarak onun istediği gibi hareket etmediğini ve yarışmaya katılmaması gerektiğini söyler. Bunun nedenini soran Arya'ya cevap bulamayan ve cevabın uzun süreceğini aktaran Nedim ile ilgili sınıftaki çocuklar Nedim ile ilgili görüşlerini belirtmekten geri kalmazlar:

Nedim ismiyle müsemma olamayan bir çocuk olarak kurguda yer alır. Eserde, empatik olan ve olamayan kahraman ile onlar arasında güç eşitsizliğine bağlı olarak hareket etmeye çalışan ve arada kalan bir grup da anlatılır. Yapılan davranışlar sonunda bu grubun olaylara yaklaşımında değişiklikler yaşanır. *Sürü içgüdüsünün doğasındaki ya da grup duygusundaki hiçbir şey uzun zamandır çocuklarda*



Resim 57. Bu Ne Biçim Yarışma?

*Yarışma?* adlı eserde empatik algısı yüksek bir çocuğun grupta yaşanan ve bazılarına yaşatılan zorbalığı ve saldırganlığı yok etmeye bile azalttığı ve olumluya döndürdüğü görülür.

*Bu Ne Biçim*

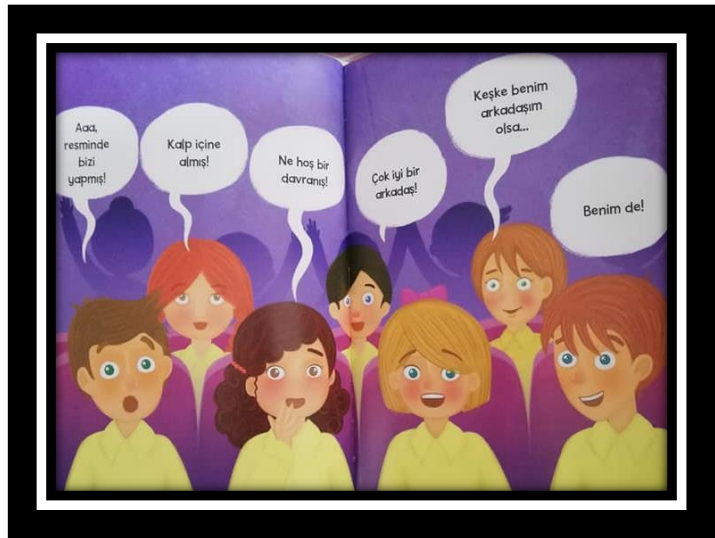
*Kardeş?* adlı eserde de

benzer bir durum söz

konusudur. Eserin adından

da anlaşılacağı üzere akran

ilişkileri ve buna bağlı olarak görülen akran zorbalığı ile kardeş zorbalığı diyebileceğimiz tavır ve davranışlar yer almaktadır.



Resim 58. Bu Ne Biçim Yarışma?

*gözlenmez* (Ökten, 2014:65)

Grup psikolojisinde olumsuz davranışlar sergileyen

çocukların gruba yeni gelen

birinin onu aralarına almasalar

dahi aynı ortamda bulunmaları,

empatik etkiyi arttırmaktadır.

Eserden yola çıkarak empatik

algısı yüksek birinin karşı tarafı

anlayan tavır ve davranışlar

sergilemesiyle grubun fikrini

değiştirebilmiştir. *Bu Ne Biçim*

George Herbert Mead ise zihin, benlik ve toplum kavramları üzerinde durur ve *zihnin sosyal etkileşimler ve dil becerileri ile şekillendiğini* ileri sürer. Empatik yaklaşımın gelişmesi için dil önem kazanır. Özellikle çocuk kitaplarında empatinin işlenmesi aşamasında kurguda kullanılan dil görsel unsurlarla birlikte ön planda yer alır ( bkz. Gülay, 2010: 8-11).

Bu başlık altındaki çalışmalar sosyalleşme adına yapılan veya sosyal ortamda kendine yer bulma çabasında olan çocukların yaptığı sorunlu davranışları(n) anla(şıl)masında empati duygusunun arttırılmaya çalışıldığı görülür. Her bir eserde olumlu ve olumsuz olaylar üzerinden birbirini anlama noktası vurgulanır.

#### 4.6. EMPATİNİN GÜLME SANATLARI İLE İLİŞKİSİ

Çocuk ve gençlik edebiyatı ürünlerinin amaçlarından biri hepimizin de bildiği gibi konunun çocuğun ilgisini çekecek şekilde olması, onu sıkıkmaması ve eğlendirerek keyifli vakit geçirtmesidir. Özellikle okul öncesine ait çalışmalarda çocukların dikkatini çekmek ve odaklanmanın mümkün olduğunca uzun sürmesini sağlamak, konunun çarpıcılığına ve görsel sunuma bağlıdır.

İnsanlığın varoluşundan beri gülme eyleminin olduğunu düşünürsek bunun gerekçeleri üzerine çok fazla düşünülmüş olduğunu da rahatlıkla dile getirebiliriz. İnceleme altına alınan Coralie Saudo'nun yazdığı, Kris Di Giacomo'nun resimlediği ve 2016 yılında Şirin Etik tarafından Türkçeleştirilen *Babam Uyumak Bilmiyor* ve *Babam Yerinde Durmuyor* çalışmaları, empatiyi tersten okuma yaptırarak vermeye çalışır. Çizimlerin yanı sıra dilsel öğelerle de mizah, gülmece unsurları ile desteklenmektedir.

Bu çalışmaları, diğerlerinden ayıran özellik empatinin güldürerek karşı tarafa iletmeye çalışılmasıdır. Empatinin temelinde daha çok olumsuz bir olay karşısında duyulan hislerin ön planda olduğu görülür. Bu nedenle empatik olmak için kendini üzgün hissetmenin şart olduğu düşünülür. Ancak bu bölümde ele alınan eserler güldürerek düşündürme amacı güder. Öğreticilik boyutunun var olduğunu ve içinde karşıdaki kişinin nasıl düşündüğünü iletme noktasında büyüklerin küçüklerin yaptığı davranışı sergilemesi empatik olmayı farklı bir yolla gösterme şeklidir.

Genel olarak empatinin ele alındığı diğer çocuk kitaplarında daha çok üzgün olunan bir kahraman veya trajik bir durum karşısında duyulan hislere bağlı bir tema *Mutsuz Kedi Dila*'da Dila, mutsuz, üzgün ve sürekli ağlayan bir kedi iken kendini mutlu etme için yaptıkları komik bir durumu ortaya çıkarmıştır.

*Mutsuz Kedi Dila* dışında kalan her iki çalışmada baba, daha önce de değinildiği gibi çocuk gibi davranmakta ve çocuk da babayı her olay karşısında idare etmek zorunda kalmaktadır. Esere konu olan anlatıcı kahraman çocuktur. Baba ile olan diyaloglar üzerinden ilerleyen çalışmanın kapak resminden başlayan bir farklılık göze çarpar. *Babam Yerde Durmuyor*'un kapak resminde yuvarlak bir tekerleğin içine sıkışmış ve havada kalmış bir baba halinden memnun bir duygu durumunu sergiler. Onun ayağına asılmış bir şekilde duran çocuk şaşkın bir ifade takınmıştır. Babaya bakan maymun da halk dilinde büyüklerin küçüklerle oynarken söyledikleri “maymuna çevirme” kavramını hatırlatır. Maymun hayvanının genel olarak soytarılığı simgelediği bilinir. Gülme ile ilişkilidir. Her ne kadar baba gömlek, pantolon, kravat takmışsa da çocuk gibi şendir ve eğlenmektedir. Empatideki birinin yerine geçme bu eserlerde mizahi bir çizgi üzerinden verilir. Bilindiği gibi *mizahı basit bir kahkahadan ayıran şey, onun insanlara canlılık katmasıdır* (Morreall, 1997: 89). Çocuk kitaplarında canlılık, hem resimleme ve renklendirme hem de hareket fonksiyonları açısından düşünüldüğünde daha çoktur.

*Babam Uyumak Bilmiyor*'da tamamen basit çizgilerle orantısız bir şekilde çizilen baba, kolunu yukarı uzatmıştır. Avucunun içinde yer alan çocuk figürü de gülümseyerek babaya doğru bakmaktadır. Çok küçük yavru anlamına da gelen şebek<sup>43</sup> kavramı aynı zamanda komik bir algıyı da akla getirir. Empatik olma bağlamında gülme kavramı ve mizah kuramlarına bakıldığında

Her iki çalışmanın kapak resminde bulutların olması okuyucuyu bulutların üzerine çıkaracağını göstermekle birlikte babanın kendini çocuğun yerine koyduğu mesajını da çağrıştırmaktadır. Bunların yanında Leyla Fonten serisindeki *Mutsuz Kedi Dila* 'da bu başlık altında incelenecektir.

Fransa'da 2010 yılında *Mon papa, il est grand, il est fort, mais...* ve 2015 yılında *Mon papa au zoo* adıyla çocuk ve gençlik edebiyatına kazandırılan bu eserlerde gülmenin ve alaylı bir anlatımın yer aldığı, çizimlerle ve biçimsel

<sup>43</sup> Bkz. <https://kelimeler.gen.tr/sebek-nedir-ne-demek-288082>

özelliklerle okura sezdirilir. Pastel renklerle renklendirmenin yapıldığı bu iki çalışmada empatinin karikatürlerden yararlanılarak verilmek istendiği de görülür. Sadece basit çizimlerden oluşan, farklı tonların ve karmaşık renklerin yer almadığı çizim, bu çalışmanın karikatüristik bir çalışma olduğu izlenimini kuvvetlendirir. Ancak karikatüristik bir çalışma demeden önce karikatürün ne olduğu ve çocuk kitaplarında kullanılıp kullanılmayacağı sorgulamasına ışık tutmak yerinde olacaktır. Ayrıca güldürmenin, mizahın karikatür ile olan ilişkisi ve empatide güldürürken hissettirmenin değerlendirilmesi gerekir.

Karikatür sözcüğü ile kavramsal çerçeve oluşturulurken bu sözcüğün tanımında çok karmaşık bir yapı sergilediği görülür<sup>44</sup>. Humour sözcüğü ile de karıştırıldığına ve Türkçe karşılığının ne olduğuna dair yapılan sorgulamaların yanı sıra karikatür, *insanların, varlıkların, olayların, hattâ duygu ve düşüncelerin doğala ters düşen, olağanla çelişen, gülünç yanlarını yakalayıp bunları kimi zaman da yazıyla desteklenmiş abartılı çizimlerle bir gülmece anlatımına dönüştürme sanatıdır*

---

<sup>44</sup> Karikatürün ne olduğu konusunda kavramsal çerçeve oluşturmada çok fazla karmaşanın olduğu ve tanımsal tartışmaların yaşandığı bilinir. Hıfzı Topuz bu konuda yaşanan kargaşayı algı sorununa bağlar ve her ulusun kavramın içini doldurma aşamasında yüklediği anlamlara bağlı olarak değişkenlik yaşandığını açıklayarak humour sözcüğünü aydınlatır:

“Biz İtalyanca kökenli karikatür sözcüğünü Fransızca’dan almışız. Abartılmış çizgilerle gülümseme yaratan desenlere karikatür diyoruz. Fransızlar da karikatürü bizim gibi anlıyorlar, ama Fransa’da yaygın olan bir de *humour* sözcüğü var. Humour yazı ile de olabilir, çizgi ile de. (...) Bizde genelde *humour* karşılığı *mizah* sözcüğü kullanılıyor. Mustafa Nihat’ın *Osmanlıca-Türkçe Sözlüğü*’nde mizah karşılığı “şaka, eğlence, latife” deniyor. Türk Dil Kurumu’nun *Türkçe Sözlüğü*’nde de mizah’ın karşılığı “gülmece”.

Biz *humour* karşılığı *mizah*’ı alırsak onun Türkçe karşılığı *gülmece*’yi kullanmak zorunda oluyoruz. Bu doğru mu acaba?

Fransızca *İletişim Sözlüğü*’nde (Dictionnaire de la Communication’da) *humour*’un anlamı şu: Gerçeği hoş ya da en özgür biçimde tasarlamaya ve sunmaya yönelik ruh durumu.

*Hachette Dil Sözlüğü*’nde *humour* genelde “Gülünçlükleri ve gerçeğin tuhafliklarını vurgulamaya dayanan hoş bir alay biçimi” olarak tanımlanıyor.

*François Cavanna*’ya göre “humour yaşamın saçmalıklarını ortaya koyarak insanı düşündüren bir büyüteçtir.” Jacques Sternberg’e göre “humour’un bulvar esprileriyle hiçbir ilgisi yoktur. Humour bir görüş açısı, bir içten bakış, dünyayı ve çeşitli nesnelere kavrama biçimidir.

*Grand Larousse Encyclopédique*’e göre *Fransızca*’da *humour* sözcüğü İngilizce *humour*’dan gelmiştir. Ne var ki, İngilizler de *humour*’u Fransızca *humeur*’den almışlardır. *Humeur* Fransızca’da mizaç, tabiat, huy demektir. İngilizler *humeur*’u, *humour*’a çevirmişlerdir. Yani, *humeur* Fransa’dan İngiltere’ye gittikten sonra Fransa’ya *humour* olarak dönmüştür. (...) Humour ne komiklik, ne tuhaflık, ne nükte, ne fıkra, ne hiciv, ne yergi, ne soytarınlık, ne gırgır, ne maskaralık, ne latife, ne espi, ne şaklabanlılık, ne hokkabazlık, ne Karagöz oyunu, ne matrak geçme, ne işletme, ne tiğe alma, ne de mizah, humour bunların hiçbirini değildir “(Topuz, 1997: 8-10).

(Alsaç, 1994:7). Genel olarak gülme eylemi ile ilişkilendirilir ve temelinde düşündürme de yatar. Çelişkili eylem gülmenin sebebidir. Bunun yanı sıra birebir katikatür diyemeyeceğimiz bu tür çalışmalara Sever, “grafik gülmece,, olarak adlandırır (bkz. Sever, 2018: 40).

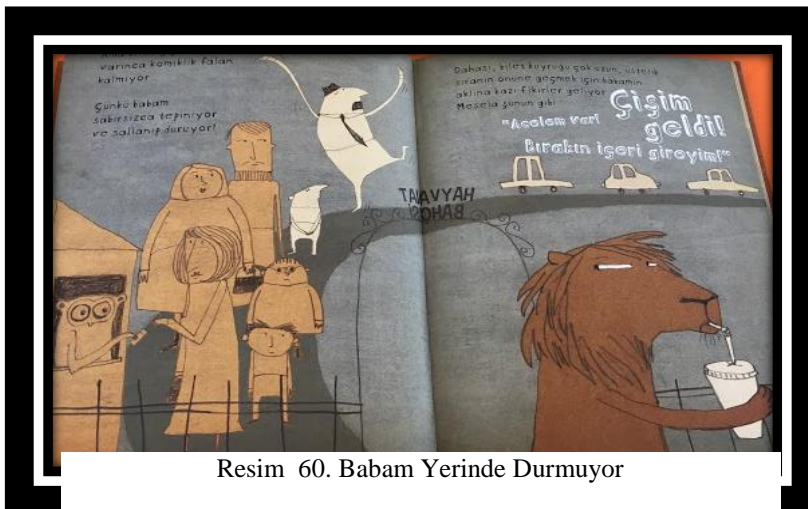
Empatik olarak ele alınan eserlerde de çocuğun kendisini bir büyüğün - babasının- yerine koyması çelişki yaratmış, olağan bir konu çocuğun gözünden farklı ve dikkat çekici bir yöne taşınmıştır. *Mizah kavrayış değişikliğine, olmasını umduğumuz şeylerin resminin hemen değiştirilmesine dayanır. Ve aynı çocuklardaki mizah kavrayışının gelişmesinde olduğu gibi, bu değişim, yalnızca, basit bir şaşkınlığa ya da bir şeyi tuhaf bulmaya dayanabilir* (Morreall, 1997: 89). İlk resim *Babam Yerde Durmuyor*'a aittir. Hafta sonu olunca çocukların dışarı çıkma isteği baba tarafından dile getirilerek resimlerle pekiştirme yapılıyor. Babanın ne kadar mutlu olduğu aşağıdaki resimde görülmekte. Ayrıca bu resimle birlikte aslında babanın değişik -beklenenin aksine- bir talebinin olduğu açıkça belirtiliyor:

Benim hâlâ uykum var...  
Ama babamın umurunda değil!

Beni sırtına alıyor  
ve deve taklidi yaparak  
hayvanat bahçesinin kapısına dek  
dörtmala koşuyor...  
İtiraf etmeliyim ki bu epey komik. (Babam Yerde Durmuyor).



Resim 59. Babam Yerde Durmuyor



Resim 60. Babam Yerde Durmuyor

İtiraf edilen şey olayın komikliği ve tuhaflığıdır. Çocuk kitaplarında özellikle küçük okurlar için dikkat çekici nokta ebeveynin böyle bir istekte bulunmasıdır.



Baba, çocuk ile yer değiştirmiştir. Aşağıdaki resim ise *Babam Uyumak Bilmiyor*'dan bir görseldir. Kahverenginin farklı tonları kullanılarak resme üç boyutluk kazandırılmıştır. Yer in ve duvarların ayrımı bu ton farkı ile yapılmış ve kapalı bir mekân olan eve derinlik verilmiştir. Görselde ilk dikkati çeken şey in önde ve kocaman duran baba olması olayın baba ile ilgili olacağını n sinyalin i verir:

Benim babam  
kocaman, çok güçlü...  
Ama her akşam  
aynı hikâye...  
İşte böyle başlıyor:

“Uyumak istemiyorum!” (Babam Uyumak Bilmiyor)



Resim 61. Babam Uyumak İstemiyor

*Babam Uyumak İstemiyor* adlı çalışmanın belirtilen resminde duvar saati 21.00'ı gösterir. Çocuklar için tavsiye edilen yatma vaktini göstermesi ve babanın uyumaya zorlanması durumunun tersine çevrildiğini anlatır. Bu olayın her akşam tekrarlandığını görselin sol üst köşede yazılı olan metinden anlayabiliriz.

Ele alınan iki çalışmanın da kendi içinde bir kurgusunun olması, olayların tersten yaşanması ve basit çizgi çalışmalarıyla resimlemenin yapılması karikatüristik bir metinle karşı karşıya kalındığını gösterse de çocuk kitaplarında yer alması muhtemel unsurlar olarak görülür. O nedenle çalışmayı sadece karikatür değil de güldüren sanat türleri ve mizah kuramları açısından da değerlendirmek yerinde olacaktır. Çünkü istemsiz yapıldığı ve aniden ortaya çıkan gülmeden farklı bir gülme, empati ile bağdaştırılır.

Tersten okuma çocuk olan kahramanın kendini büyüklerin yerine koyması ve onları anlaması açısından önemlidir. Uyumak istemeyen bir çocuğun tavır ve davranışlarının sergilendiği çalışmanın ilerleyen sayfalarında da görülür:

Çalışmalarda yazı karakteri tipinin ve puntonun sürekli değişmesi okuyanın ses tonunda yapması gereken yükselişe işaret etmekle birlikte çocuk okurun da dikkatinin uzamasına yardımcı olur. Üç boyutlu olarak verilen ve asimetrik biçimde sayfada düzenlenen “Haydi, şimdi doğru yatağa canım babacığım!” (Babam Uyumak

Bilmiyor) sözcüğü ironik bir cümle olarak metinde yerini almıştır. Bir çocuğun babasından yatağına gitmesini istemesi ve babanın da yatmadan önce çocuğunun ona hikâye okumasını beklemesi olağandışı bir durumdur. Bu ters algının bir benzeri *Babam Yerinde Durmuyor* eserinde Pazar günü hayvanat bahçesine gitmek isteyen babanın çok fazla sabırsızlık göstermesidir. Herşeyin hemen olmasını isteyen çocukların genel duygularını yansıtan bu sahnede empatik olarak düşünme ve öğrenme başlar. Kendini onun yerine babanın tavrının ne kadar gülünç olduğu sorgulanarak olumlu öğrenmenin de yolu açılmış olur.

“Ama bilet gişesine varınca komiklik falan kalmıyor... Çünkü babam sabırsızca tepiniyor ve sallanıp duruyor. Dahası, bilet kuyruğu çok uzun, üstelik sıranın önüne geçmek için babamın aklına bazı fikirler geliyor. Mesela şunun gibi: "Acele var! Çişim geldi! Bırakın içeri gireyim!"” (Babam Yerinde Durmuyor).

Eserlerde birbirinin yerini alan baba-oğul ilişkisine de değinen çalışmada karikatüristik çizimlerdeki çevrenin tepkisi de resimleme yoluyla aktarılmaktadır. Bilet gişesinde bilet veren görevlinin maymun olması ve aslanın pipetle içeceğini yudumlamasının yanı sıra bilet sırası bekleyen aile bireylerinin resme yansıyan bakışları da mizahi yolla eserde yerini alır. Ayrıca birebir sosyal yaşantının yer almadığı ve hayali unsurların ve olayların olması daha önceden bahsedildiği gibi çocuğun ufkunun geniş olması ve büyükler gibi hayatı algılamamalarına dayanır. Çocuk kitaplarında salt gerçekliğin olması doğal olarak beklenmemelidir.



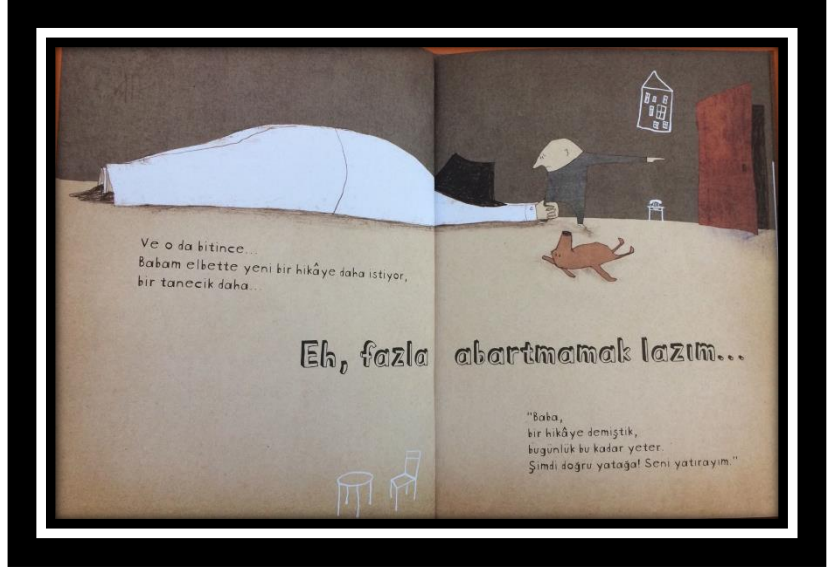
Resim 62. Babam Uyumak İstemiyor

Abartılı ve güldürmeyi amaçlayan çizimler karikatürle de ilişkilendirilir.

*Karikatürün gülme duygusu uyandıracak bir çizim olması gerekir.*

*Bunu önce biçimi bozulmuş, abartılı çizimler sağlar. Ama gülme duygusu olayların doğal akışı*

*içinde birden bire ortaya çıkan bir çelişkinin yakalanması, bir karşıtlığın, çarpıklığın kullanılmasıyla da elde edilir (Alsaç, 1994: 7). Çalışmada (Babam Yerinde Durmuyor) bir*



Resim 63. Babam Uyumak İstemiyor

babanın çişinin geldiğini yüksek sesle dile getirmesi hayvanların bile bakışını değiştirir. Ayrıca arka tarafta olmasına karşın açık renkle dikkati üzerine çeken baba figürü, elleri ince uzun ve tek ayağının üzerinde dans eder şekilde çizilerek komiklik sağlanmıştır. Bu durum gülme unsurlarından biridir. Ek olarak karikatüristik çizim, resimleme ve renklendirme ile kurguda bir bütünlük sağlar.

*Babam Uyumak Bilmiyor'da* ise; “Ve o da bitince... Babam elbette yeni bir hikâye daha istiyor, bir tanecik daha...”

Eh, fazla abartmamak lazım...

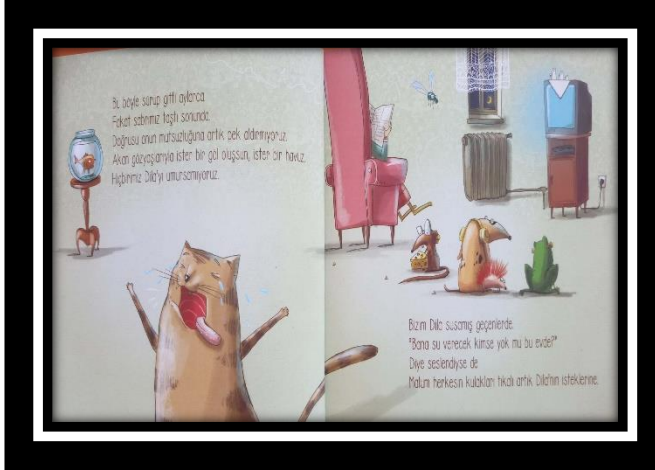
“Baba bir hikâye demiştik, bugünlük bu kadar yeter. Şimdi doğru yatağa! Seni yatırırım.””

sözleri bir çarpıklığın göstergesidir. Zemin olarak verilmeye çalışılan ve açık renkle iki sayfayı birleştirecek şekilde verilen görselde baba, duvar dibinde yere yüzükoyun uzanmış ve oğlunun sağ ayağını yakalamış vaziyettedir. Kocaman gövdesi ile boylu boyunca yere uzanmış olması mizahi bir unsurdur. Olması beklenen şey küçük çocuğun babasına karşı sergilemesi gereken tavırdır. Babanın yalvarış ve yakarışlarına karşın çocuk sol eli ile kapıyı gösterir.

*Leyla Fonten'den Öyküler* serisinin daha çok 4-6 yaş grubuna hitap ettiği şiirsel dili göz önünde bulundurulduğunda farklı özellikteki kahramanların daha anlayışlı ve farklılıkları kabul etme noktasında daha empatik olduğu göze çarpar. Farklılıkların birlikteliğini anlamlı olaylar dizisi ile her bir kahramana idrak ettiren

ve bu esnada özellikle küçük okurla bu sayede bağ kuran seride Dila, mutsuz bir kedidir. Abartılı söylemin yer aldığı bu seride kedi için biçilen özellik hiçbirşeyden mutlu olamama durumudur. Tıpkı küçük bir çocuk gibi su isterken, karnı acıktığında yemek isterken ağlar. Çevresindekilerin bu durumdan bıkmaları çözüm için çeşitli çareler üretmelerini sağlar. Umursamaz olmak, anlayış eksikliğini ortaya çıkarır ki bu da empati duygusunun karşısında yer alır: Gerçi herkes huysuzlaşır azıcık.

Ama bu kadar da olmaz ki,  
Gözyaşlarına yazık!  
Bu böyle sürüp gitti aylarca.  
Fakat sabrımız taşı sonunda.  
Doğrusu onun mutsuzluğuna artık pek aldırıyoruz.  
Akan gözyaşlarıyla ister bir göl oluşsun, ister bir havuz.  
Hiçbirimiz Dila'yı umursamıyoruz (Mutsuz Kedi Dila).



Resim 64. Mutsuz Kedi Dila

İnsanın kendisini mutlu ya da mutsuz hissetmesi kişinin kendisinin elindedir. Bunun için çaba göstermesi gerekir. Dila kendi mutluluğu için arkadaşlarından beklentilerini dile getirir. Bunun için ağlama eylemini kendine bir paravan olarak görür. Lakin bu eylem

çevresindeki arkadaşlarının ondan uzaklaşmasına neden olur.

Empatide yardımlaşma önemlidir. Ama karşı tarafın da bunu anlayabilmesi gerekir. Nasıl günlük işler yerine getirilirken emek harcanıyorsa mutlu olmak için de emek harcanması şarttır. Ayrıca empatik dediğimiz süreç de önemlidir. Karşı tarafın diğerini anlamaması belli bir süre sonra bıkkınlığa dönüşebilir. Bu nedenle empatinin gelişmesinde çaba göstermek ve süre gibi kavramlar için içine dâhil edilmelidir. *İnsan kendi mutluluğunu kendi elleriyle yaratmak zorundadır; ne var ki, bunun yol ve yordamını öğrenmesi ve -başka her işte olduğu gibi- mutlu olmayı tutkuyla istemesi, ayrıca gereken çabayı göstermesi de şart* (bkz. Fromm, E., 1994: 48).

Mutlu olma, gülme eylemi ile de paralellik gösterir. Ayrıca empatik olmayı göstermede genellikle hüznün yer aldığı düşünülürse de bu başlık altında empatinin

gölme eylemi ile de yaşanabilme gerçeği örneklendirilmiş olmaktadır. Kedi Dila'nın su içmek istediği anda çevresindekilerin kulaklarını tıkaç ile kapatmaları, onların kedi Dila'nın huysuzluklarından bıktıklarının bir göstergesidir. Empatinin karşısında yer alan bencil tutum, her yapılan eylemden sonra mutsuz olma hali, Dila örneğinde açığa çıkar. Empatinin gülme ile bağlantısı eserin sonunda komik bir olayla anlatılır:

Dila'ya su getiren olmayınca,  
Çaresiz akvaryumdaki suyu içti.  
Hepimiz gördük olan biteni aslında.  
Ama her şey öyle hızlı gelişti ki  
Seslenecek vakit yoktu valla!  
Dila susuzluğunu gidereyim derken,  
Balık Sefa da akvaryumda salına salına gezerken...  
Kedinin boğazına kocaman bir balık kaçacağı,  
Kimin aklına gelir?  
Görünmez kaza diye işte buna denir. (Mutsuz Kedi Dila)

### Dila'nın

akvaryumdaki suyu, içinde arkadaşı varken içmesi ve balık Sefa'nın o an onun mutsuz ve üzgün olduğu gerçeğinden yola çıkarak Sefa, Dila'nın midesinde gezinerek onu güldürmesi hem empatiyi hem de gülme eylemini bir arada verir:



Resim 65. Mutsuz Kedi Dila

O döndükçe ileri geri, Dila gıdıklanıyor,  
Kendisini tutamayıp kıkır kıkır gülüyor.  
Taa o günden beri, tam ağlamaya başlayacakken Dila...  
Balık Sefa cup diye giriyor mutsuz kedinin içine.  
Küçük bir gezintiye çıkıyor mutsuz kedinin midesinde.  
Meğer Sefa da sıkılmış tek başına akvaryumda oturmaktan.  
“Bir arkadaşı güldürmek gibisi var mı?  
Burada işe yarıyorum en azından!” (Mutsuz Kedi Dila)

Kedinin kendi mutluluğunu istemesi başkalarının onu eğlendirmesi şekline dönüştüğünden çalışmada mutlu olmak, bencillikle eş değer tutulur. Ancak burada söz konusu olan gülme unsurlarının kullanılmasıdır. Gülme eyleminin nedenselliği üzerine yapılan araştırmalar bunun bir refleks olduğunu savunur.

belli özellik ve niteliklerin beklenmedik anlam kaydırmalarına uğratılması ya da yer ve zaman içinde durum ya da konum değişikliğiyle de sağlanabilir. Bunun için gerekli her araç kullanılır, yanlış anlamalar, yinelemeler, sözcük oyunlarından, anıştırma (ima, ihsas), benzeşim ve andırımlardan (analojilerden) yararlanır (Alsaç, 1994: 7).

Empatik olmanın her ne kadar üzgün hissetme ile yakından alakalı olduğu savı ortaya atılmış olsa da bu başlık altında yapılan çalışmada tersten okumanın yapıldığı, komik ve ironik bir kurgu ve çizimlerle empatinin çocuk kitaplarında yer alabileceği açıkça görülmektedir. Gülme unsuru ve mizah teorileri ile de yakından ilişkilendirilerek çocuk okurda empatinin geliştirilebileceğinin de altı çizilmiş olmaktadır. Ayrıca dilin yarattığı komiklik de gerçek anlamındaki komik olan ile mecazi vurgu yapan komik ile benzerlik ilgisi kurulmaya çalışılır.

## SONUÇ

Çalışmada, 3 ila 6 yaş aralığındaki okul öncesi çocuklar hedef alınarak üretilen yerli ve yabancı (daha çok İngilizce ve Almanca yazılmış) çocuk kitaplarında yazarların, vermek istedikleri empati duygusu eklektik yöntemle ele alınıp irdelenmiştir.

Çalışmaya konu edilen eserlerin, daha çok ödül almış, adına sempozyum düzenlenmiş, çok fazla dile çevrilmiş, daha çok satın alınan ya da eleştirmenlerce önerilen eserler arasından seçilmeye çalışılmış olmalarına dikkat edilmiştir.

Çalışmanın “Giriş” bölümünde, bu çalışmanın tercih edilmesinde etkisi olan nedenler üzerinde durulmuş, ele alınacak eserler belirtilmiş ve yine çalışmanın cevaplayacağı soru ve sorunlara değinilmiştir.

Çalışmanın birinci bölümünde, sıklıkla kültürler arası platformda oldukça büyük öneme sahip olan karşılaştırmalı edebiyat kavramına ve bir bilim dalı olarak gelişim sürecine bakılmıştır. Edebiyat biliminde, bu alana olan gereksinimin Türk edebiyat dünyasından daha önce Batı’da keşfedildiğine, karşılaştırmalı edebiyat bilimcisi yetiştirmenin önemine ve farklı kültürleri ele alıp değerlendirme noktasında her ulusun kendini daha iyi tanıyabilmesi/tanıtabilmesi için karşılaştırmalı edebiyata yönelmesi gerçeği gerekçelendirilmiştir. Çok kültürlü bir dünya algısı üzerinden edebiyatlar arası bir etkilenmenin de mümkün kılındığına ve bunları tespit etme/saptama noktasında- edebiyat alanında- karşılaştırmalı edebiyata duyulan ihtiyacın ön plan çıkarıldığı ve bu alanda alınan eğitimin nerede ve ne şekilde verildiği konusunda açıklama yapılmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümü “Kavram Olarak Çocuk ve Gençlik Edebiyatı” başlığını taşımaktadır. Çocuk ve gençlik edebiyatına panoramik bir bakış ile çocuğun edebiyat dünyasında yer edinme sürecine bakılmış, çocuğun önemsenmediği ve uzun yüzyıllar bir birey olarak adına edebiyat yapılmamasının gerekçeleri sorgulanmıştır. Son dönemlere kadar edebiyatın bir bütün olarak algılanması gerektiği konusunda kimi aydınlar çocuk edebiyatı kavramı ve onun yeni bir disiplin olarak bilim platformuna taşınması konusunu eleştirilmiştir. Öte yandan bazı aydınlar bu görüşün karşısında yer alarak çocuğa has olan her şeyin büyüklerden farklı olduğu üzerinde durarak edebiyat noktasında da onun ilgi alanına ve yaş düzeyine göre estetik kaygı

güdülererek eserlerin verilmesi yönünde fikir birliğine varılmıştır. Bu tür tartışmaların ve görüş ayrılıklarının günümüzde büyük oranda çocuk edebiyatının olması yönünde olduğu ve geliştiği hatta yeni bir disiplin olarak edebiyat dünyasında önemli bir yer kapladığı görülmüştür.

Üçüncü bölüm empatinin temele oturtulduğu altı alt başlıktan oluşmaktadır. Empati, duygu değer bağlamında ele alınmış ve kavramsal çerçevede empatiyi tanımlama noktasında yaşanan sıkıntılardan söz edilmiş ve her alanda yeniden ve daha farklı bir bakış ile tanımlarının yapılmış olduğu anlaşılmıştır. Empati ile karıştırılan farklı kavramların üzerinde durulmuş, farklı toplumda yer alan empati göstergelerinden söz edilmiştir.

Çalışmanın dördüncü bölümünde empati duygusunun seçilen okul öncesi çocuk kitaplarında nasıl yer aldığı konusuna geçmeden önce, empatinin cinsiyet üzerindeki etkisinden söz edilmiş ve çalışmalarda yer alan kahramanların dişilik ve erkek olma durumlarına göre empatik seviyeleri irdelenmiştir. Ardından eserlerde yer alan kahramanların insan ve hayvan olma durumları ve empati arasındaki ilişki gözden geçirilmiştir. Hayvanların da insanlar kadın empatik olduğuna ve özellikle okul öncesi çocuk kitaplarında yer alan kahramanların hayvan karakterlerden seçilmesine ve bunun nedenlerine bakılmıştır.

Genel ve yaygın bir kanı, dişilerin daha empatik olduğu yönündedir. Gerek Türk gerek Batı kaynaklı çocuk edebiyatı eserlerinde empatinin dişilik özelliklerine, belirgin olarak ne kadar yer verildiğine bakılmıştır. Ardından empati ile ilgili irdelenen okul öncesi çocuk kitapları konularına göre ayrılarak, “Empati Tek ve Merkezde Olmak Değildir”, “Empati Farklı Olana ve Kültürel Değerlere Saygı Duymaktır”, “Arkadaşlık ve Kardeşlikteki Empati”, “Empatinin Gülme Sanatları ile İlişkisi” başlıkları altında işlenmiştir. Yerli ve yabancı kitaplardan seçilen örnek ya da ödüllendirilmiş okuma, metinlerinin eklektik yöntemle incelenmelerinin öngörüldüğü, Türk çocuk ve gençlik edebiyatındaki okul öncesi kitaplarda ele alınan empati konusunun batılı ülke okul öncesi kitaplarına göre önerilen ve istendik durumda olup olmadığı hipotezinden hareketle, empati olgusunun nasıl anlaşıldığı ve hangi tür empatilerin verilmeye çalışıldığı sınırlamasından hareketle bu çalışmada şu sonuçlar tespit edilmiştir;



-Türk çocuk ve gençlik edebiyatında özellikle de okul öncesi çocuk edebiyatının geçmişinin çok yeni olması nedeniyle empati konusunun yeni yeni ele alındığı,

-Türk çocuk ve gençlik edebiyatında çocuk okurlar için yapıt üretiminde bulunan yazarların pek çoğunun empati konusunda pek bilinçli olmadıkları,

-Hangi tür empatilerin çocuk kitaplarında yer alması konusunda yeterli bilgi donanımına sahip olmadıkları,

-Türk yazarlarının bazılarının milli, manevi ve evrensel değerleri çocuklara edindirmek için otoriter bir anlayışla empati konusunu ele aldıkları,

- Yine empati konusunda yazarların gerekli eğitimi almamış olmaları nedeniyle ürettikleri kitapların konu, olay ve kahramanlarıyla empati kuramayacakları için çocuk okurların kitaba karşı ilgilerinin azalmasına, kitaptan soğumalarına, okuma alışkanlığı edinememe gibi durumların ortaya çıkmasına neden olabilecektir. Bu nedenle Türk yazar ve çizerlerinin de empati konusuna yakından ilgi göstererek batılı yazar ve çizerleri gibi çalışmalar verdiklerine tanık olunmaktadır. Bu yeterli mi? bu soruya verilen yanıt kesinlikle hayırdır. Özellikle Türk toplumun genel anlayış

-Farklı kültürlere ait okul öncesi eserlerde, benzer empatik süreçlerin nasıl ele alınıp işlendiği edebi ve kültürel olarak da sorgulanmıştır. Batı kaynaklı eserlerde empatinin aleni bir şekilde işlenmediği, empati ile iç içe olan duygular üzerinde empatinin sezdirilerek okura verilmeye çalışıldığı anlaşılmıştır. Türk toplumunda okur ve yazar kitlesi arasında kitaplarla oluşturulan bağda kültürel unsurların Türk çocuk kitaplarında daha çok konu edildiği gözlenmiştir. Farklı kültürlere saygı duyulması gerektiği, öteki olmanın ve ötekini tanımmanın bir zenginlik olduğu fikri Türk çocuk kitaplarında gerek görsellerle gerek dilsel anlatımla desteklenerek verilmiştir. Batı kaynaklı eserlerde “öteki”ne olan saygının, konuya dâhil edilmek yerine pek çok duygu üzerinden örtük bir anlayışla, çocuğun bu konuları kendisinin keşfetmesi ve fark edebilmesi sağlanmıştır.

- Çocuk kitaplarında, özellikle de okul öncesi çocuk kitaplarında empati konusunun çocukların bireysel gelişimlerine büyük katkılarının olduğu tespit edilmiştir. Açık veya sezdirme yoluyla olsun empatinin gelişen ve değişen dünyada önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu duygunun önemsenmesinin nedeni karşdakini

anlama noktasında toplumların yetersiz kaldığıdır. Bu yüzden daha çocukluk sürecinden farklı konularla empatinin ele alınması dünya barışı açısından da önemli bir konuma taşınır.

-Türk çocuk ve gençlik edebiyatına ait olan eserlerde insan karakterler daha fazla yer alırken Batı kaynaklı olan okul öncesine ait çalışmalarda duyguların aktarımında insanların ikinci planda olduğu onun yerine insani özelliklerle bezenmiş hayvan kahramanların tercih edildiği görülmüştür.

- Empatinin geliştirilmesinde, çocukların akranlarıyla ve büyüklerle olan iletişimde farklı empatik özellikleri geliştirdikleri görülür. Genel olarak bakıldığında gerek öğretmen gerek ebeveynin konuya dâhil edildiği kurguda, empatik süreç daha çok bilişsel bir düzeyde ilerlerken, kahramanın arkadaş ya da akranlarıyla girdiği empatik süreçte duygusal empatinin ön planda olduğu fark edilmiştir.

- Empatinin oluşması aşamasında kahramanın üzücü bir durum yaşadktan sonra karşı tarafın bunu anlaması söz konusudur. Ancak son dönemlerde yayınlanan yabancı metinlerde empatinin gülme unsurları ile birlikte ele alındığı ve bu kanının çürütüldüğü anlaşılmıştır.

Edebiyatın veya yazının, duygu, düşünce, olay ve hayallerin dil aracılığıyla estetik bir şekilde ifade etme sanatı olduğuna göre ruhsal beslenmenin küçük yaşlarda başlaması oldukça önemlidir. Yukarıda sıralanan tespitlerden hareketle yapılan bu çalışmanın, hemen her alanda ve konuda az veya çok karşılaştığımız “empati/empatik olma/empati kurma” kavramları ile yeni bir disiplin olan çocuk edebiyatına katkı sunmuş olması beklenmektedir. Ayrıca incelenen eserlerdeki farklılık, benzerlik ve ortaklıkların karşılaştırmalı edebiyat biliminin verileri ile harmanlanarak verilmesi, çalışmanın bu alana bir zenginlik katacağını düşündürmektedir.

## ÖNERİLER

Ele alınan ve incelemesi yapılan eserler sadece empati kuramları ve çeşitleri bağlamında irdelenmiş ve sınırlandırılmıştır. Bu çalışmadan hareketle öneriler aşağıda maddelenerek sunulmaktadır:

-Kültür ve Milli Eğitim Bakanlıkları olaya yakından ilgi göstererek konuyla ilgili yazar, çizer, yayınevleri, ebeveynler ve okul yönetici ve öğretmenler nezdinde empati konusunda seminer ve hizmet içi etkinlikler düzenlemeli,

-Çocuk ve gençlik edebiyatı konusunda alanla ilgili eğitim veren yükseköğretim kurumlarıyla ilişkiye girerek empati konusunda çeşitli yayınlar üretilmeli ve muhataplara ulaştırılmalı,

-Yayınevleri ve yazarların bu konuda bilgilendirilmesi ve bilinçlendirilmesi için kısa, orta ve uzun vadeli planlamalar yapılmalı,

-Gerek çocuk ve gençlik edebiyatı gerekse empati konusunda akademik çalışmalarda bulunanların desteklenmesidir.

## KAYNAKÇA

### BİRİNCİL KAYNAKLAR

Brown, P. (2017). Arkadaşım Olacaksın. (Çev: Sevin Okyay). İstanbul: Hep Kitap Yayınları

Işık, F. (2018). Kırmızı Balık Lili. İstanbul: Eflatun Matbaası

Kozikoğlu, T. (2016). Öfkeli Örümcek Rıza. Redhouse Kidz Çocuk Kitapları, 5. Baskı, Ankara: Sev Yayıncılık.

Kozikoğlu, T. (2017). Bilmiş Fare Tuna. Redhouse Kidz Çocuk Kitapları, 5. Baskı, Ankara: Sev Yayıncılık.

Kozikoğlu, T. (2017). İnatçı Kirpi Mina. Redhouse Kidz Çocuk Kitapları, 6. Baskı, Ankara: Sev Yayıncılık.

Kozikoğlu, T. (2017). Kıskanç Kurbağa Eda. Redhouse Kidz Çocuk Kitapları, 5. Baskı, Ankara: Sev Yayıncılık.

Kozikoğlu, T. (2017). Korkak Kuş Sema. Redhouse Kidz Çocuk Kitapları, 5. Baskı, Ankara: Sev Yayıncılık.

Kozikoğlu, T. (2017). Mutsuz Kedi Dila. Redhouse Kidz Çocuk Kitapları, 7. Baskı, Ankara: Sev Yayıncılık.

Kozikoğlu, T. (2017). Sabırsız Sinek Feza. Redhouse Kidz Çocuk Kitapları, 4. Baskı, Ankara: Sev Yayıncılık.

Kozikoğlu, T. (2017). Tembel Balık Sefa. Redhouse Kidz Çocuk Kitapları, 6 Baskı, Ankara: Sev Yayıncılık

Kozikoğlu, T. (2017). Utangaç Köpek Kaya. Redhouse Kidz Çocuk Kitapları, 4. Baskı, Ankara: Sev Yayıncılık.

Lionni, L. (2017). Alexander ve Oyuncak Fare. (Çev: Kemal Atakay). Ankara: Elma Yayınevi.

Özmen, A.B. (2016). Sen bir Robot Değilsin. Redhouse Kidz Çocuk Kitapları, 2. Baskı, Ankara: Sev Yayıncılık.

- Pennart G. (2015). Müzisyen İnek Sırma. (Çev: Aslı Motchane). Ankara: Kır Çiçeği Yayınları.
- Puttock, S., Julian, R. (2007). Keçi İle Eşek Çilekli Gözlük. (Çev: Aslı Candaş). İstanbul: Formül Yayınları.
- Saudo, C.,Giacomo, K. (2017). Babam Uyumak Bilmiyor. (Çev: Şirin Etik). İzmir: Uçanbalık Yayınları.
- Saudo, C.,Giacomo, K. (2017). Babam Yerinde Durmuyor. (Çev: Şirin Etik). İzmir: Uçanbalık Yayınları.
- Scheffler, A. (2016). Tavşancan ile Faresu Büyük Balon, (Çev: Berrak İdiman). İstanbul: Hep Kitap Yayınları
- Scheffler, A. (2016). Tavşancan ile Faresu Karlı Gün, (Çev: Berrak İdiman). İstanbul: Hep Kitap Yayınları
- Scheffler, A. (2016). Tavşancan ile Faresu Korkunç Canavar, (Çev: Berrak İdiman). İstanbul: Hep Kitap Yayınları.
- Scheffler, A. (2016). Tavşancan ile Faresu Küçük Su Birikintisi, (Çev: Berrak İdiman). İstanbul: Hep Kitap Yayınları.
- Scheffler, A. (2016). Tavşancan ile Faresu Süper Oyuncak, (Çev: Berrak İdiman). İstanbul: Hep Kitap Yayınları
- Scheffler, A. (2016). Tavşancan ile Faresu Uyku Vakti Kurbağası, (Çev: Berrak İdiman). İstanbul: Hep Kitap Yayınları.
- Scheffler, A. (2016). Tavşancan ile Faresu Yeni Arkadaş, (Çev: Berrak İdiman). İstanbul: Hep Kitap Yayınları.
- Waddell,M., Firth B. (2012). Uyuyamıyor Musun, Küçük Ayı?. (Çev: Aslı Motchane). Ankara: Kır Çiçeği Yayınları.
- Yener, M., Akal, A. (2015). Bu Ne Biçim Armağan?. İstanbul: Doğan Egmont Yayınları
- Yener, M., Akal, A. (2016). Bu Ne Biçim Sunum?. İstanbul: Doğan Egmont Yayınları
- Yener, M., Akal, A. (2016). Bu Ne Biçim Yarışma?. İstanbul: Doğan Egmont Yayınları.

Yener, M., Akal, A. (2017). Bu Ne Biçim Kardeş?. İstanbul: Doğan Egmont Yayınları

## İKİNCİL KAYNAKLAR

Akbulut, N. (2011). ‘Gayri Meşru’ Çocuğun Yazınsal Eserlerde İşleniş Tarzı“ (2009), II. Uluslararası Edebiyat ve Bilim-I Sempozyumu Bildirileri. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, No: 407.

Akbulut, N. (2015), “Çocuk Dergilerinin Edebiyat Eğitimine Katkısını İsmet Kür’ün Araştırması Aracılığı ile Tartışmak” , VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi(EAK): 21. Yüzyılda Eğitim Politikaları. Kanıt, Araştırma; İnovasyon ve Değerler Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, 28-31 Mayıs 2015, [ISBN - 978-605-60682-7-0] 1450 sayfa, s. 1084-1099, [http://www.eab.org.tr/eab/media/kitap/EAB\\_Kongre\\_Kitap\\_2015.pdf](http://www.eab.org.tr/eab/media/kitap/EAB_Kongre_Kitap_2015.pdf)

Akbulut, N. (2017). *Karşılaştırmalı Edebiyat ve Germanistik*, Gazi Üniversitesi Karşılaştırmalı Edebiyat Topluluğu Açılış Konuşması, Yer: 75. Yıl Toplantı Salonu; Gazi Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Yenimahalle/Ankara.

Akkoyun, F. (1989). *Empatik Anlayış Üzerine*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Sayı: 2 Cilt: 15.

Aktaş, G. (2011). Anadolu'da Toplumsal Yaşamın Mekansal İzleri. Sanat ve Tasarım Dergisi. Sayı: 7.

Alsaç, Ü. (1994). Türkiye’de Karikatür, Çizgi Roman ve Çizgi Film. İstanbul: İletişim Yayınları.

Armutak, A.(2002). *Doğu ve Batı Mitolojilerinde Hayvan Motifi*.İstanbul Üniversitesi Veterinerlik Fakültesi Dergisi, sayı: 28 (2) , 411-427.

Arvasi, S. A. (1999). Emperyalizmin Oyunları, İstanbul: Burak Yayınevi, No: 60.

Asutay, H. (2013). *Çocuk Yazının Fantastik Dünyası: Masallar*. International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Ankara, Volume 8/13 Fall 2013.

Aydın, A. (1996). Empatik Becerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Aydın, K. (1999). Karşılaştırmalı Edebiyat Günümüz Postmodern Bağlamda Algılanışı. İstanbul: Birey Yayıncılık.
- Aytaç, G. (1997). Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Aytaç, G. (2003). Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi. İstanbul: Say Yayınları.
- Bamberger, R. (1990). Okuma Alışkanlığını Geliştirme (Çev: Bengü Çapar). Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü.
- Bassnett, S. (1993). Comparative Literature A Critical Introduction, Oxford, Blackwell.
- Başaran, M. (1987). Çocuk Edebiyatı Yıllığı. İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Batmaz, Ş. (2007). 1297 (1879/1880) Tarihli Bahriye Kânûnnâmesi'ne Göre Osmanlı Devleti'nde Velâdet-i Humâyûn Kutlamaları. Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyal Bilimler Dergisi, (Mayıs) Sayı: 15.
- Becer, E. (2002). İletişim ve Grafik Tasarım. Ankara: Dost Kitabevi.
- Beck, J., Jencks, C., Keddie, N. (1976). Worlds Apart: Reading for a Sociology of Education, M.F.D. Young (eds.), Collier, Macmillan.
- Belge, M. (1998). Edebiyat Üstüne Yazılar. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Boratav, P.N.(2007). Zaman Zaman İçinde. Ankara: İmge Kitabevi.
- Boydaş, N. (2007). Sanat Eleştirisine Giriş. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Boztemur, R. (2002). *Marx, Doğu Sorunu ve Oryantalizm*. Doğu Batı Dergisi, S.20, Ağustos-Ekim
- Cesairé A. (2007). Barbar Batı. (Çev: Güneş Ayas). İstanbul: Salyangoz Yayınları.
- Ciravoğlu, Ö. (2000). Çocuk Edebiyatı. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Coplan A. and Coldie P. (Edit.) (2011). Empathy Philosophical and Psychological Perspectives. New York: Oxford University Press.
- Çağlarca, S. (1993). Renk ve Armoni Kuralları. İstanbul: İnkılap Kitabevi,
- Çavdarıcı, M. (2002). Sosyal Değerlerin Aşınması ve Kültür Sömürgeciliği. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi; Isparta.
- Çetişli, İ. (2008). Edebiyat Sanatı ve Bilimi, Ankara: Akçağ Yayınları.

- Çıkla, S. (2005). *Tanzimat'tan Günümüze Çocuk Edebiyatı ve Bazı Öneriler*, Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı, Sayı 104-105, Ağustos – Eylül.
- Davis, M. H. (1996). *Empathy: A Social Psychological Approach*. The United States of America (Colorado): Westview Press.
- Dayıoğlu, G. (1987). *Çocuk Edebiyatı Yıllığı*. İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Demir, H. (1987). *Çocuk Edebiyatı Yıllığı*. İstanbul: Gökyüzü Yayınları
- Demir, N. (2008). “Cassirer’e Göre Efsane ve Dini Kültürde İnsanın Yeri”, Cumhuriyet Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi, XII/1.
- Demirel Ş. vd (2010). *Edebi Metinlerle Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi
- Demirel, F. (2001). *Osmanlı Padişahlarının Doğum Günü Kutlamalarına Bir Örnek. İlmî Araştırmalar: Dil, Edebiyat, Tarih İncelemeleri Dergisi. Sayı: 11*.
- Dilidüzgün, S. (2003). *Çağdaş Çocuk Yazını*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Dilidüzgün, S. (2005). *Türkiye’de Çocuk Edebiyatına Bakışlar ve Çağdaş Çocuk Edebiyatı*. Çocuk ve İlkgençlik Edebiyatı Kurultayı bildiriler kitabı (Yay. Haz. Yusuf Çotuksöken ve Necdet Neydim) İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Dilidüzgün, S. (2006). *Muzaffer İzgü’nün Çocuk Kitaplarındaki Toplumsal Boyuta İlişkin Eleştirel bir Bakış Açısı*. (Edit: A. Gültekin). “Küçük Dev Adam”. Çocuk ve Gençlik Yazınında Muzaffer İzgü Sempozyumu. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarları Sempozyum Dizisi. 19-21 Ekim 2005. Eskişehir: Bilgi Yayınevi.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. İstanbul: Sistem Yayıncılık, 31. Basım (ilk basım 1994).
- Dursun K, T. (1987). *Çocuk Edebiyatı Yıllığı*. İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Düren, Z. (2007). *Kültürlerarası Yönetimde Koalisyon Gereği ve Sinerjik Arayışlar*. İstanbul Üniversitesi, SiyasalBilgilerFakültesi Dergisi.
- Eisenberg, N., Strayer, J. (1987). *Critical Issues in the Study of Empathy*. Eisenberg, N., & Strayer (Ed), *Empathy and Its Development* içinde, USA, CUP Archive.
- Elibol, C., Kiliç, Y., Burdurlu, E. (2006). *Okul Öncesi Çocuk Oyuncaklarında Malzeme Kullanımı ve 4-6 Yaş Çocuklarının Renk Tercihleri*. Aile ve Toplum Dergisi, Yıl: 8 Cilt: 3 Sayı:9.
- Enginün, İ. (2007). *Yeni Türk Edebiyatı Araştırmaları*, İstanbul: Dergâh Yayınları.



- Erdoğan, F. (1993). *Bebeklere Balon, Çocuklara Kitap*. Milliyet Sanat Dergisi, 15 Nisan. 660/310.
- Ergen, E. (2009). Kavramların Algılatılmasında Resimli Çocuk Kitaplarının Rolü Bağlamında “Simyacının Hediyesi” Öyküsü İçin Çocuk Kitabı Tasarımı. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Grafik Anasanat Dalı Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi, Ankara.
- Fanon, F. (1988). *Siyah Deri Beyaz Maske*. (Çev: Cahit Koytak). İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Fromm, E. (1994). *Erdem ve Mutluluk*. (Çev: Ayda Yörükkan). İstanbul: Türliye İş Bankası Yayınları, 2.Baskı.
- Gençöz, T. (1998). *Korku: Sebepleri, Sonuçları Ve Başetme Yolları*. Kriz Dergisi, Cilt:6, Sayı:2.
- Gough R. W.(2002). *Karakteriniz Kaderinizdir*, (Çev: Gökhan Sezgi,), Ankara: HYB Yayıncılık.
- Gökşen, E.N. (1960). *Çocuklar İçin Edebiyat*. İstanbul: Bakış Matbaa.
- Gönen, M. (2000). *Resimli Çocuk Kitaplarının İçerik, Resimleme, Fiziksel Özellikleri ve Türkiye’de Son On Yılda Resimli Kitaplar Alanında Yapılmış Tezler*. 1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Bildiri Kitabı, Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Gönen, M. ve Veziroğlu, M. (2015). *Çocuk Edebiyatının Genel Hedefleri*. (Ed. M. Gönen). Çocuk Edebiyatı İçinde. Ankara: Eğiten Kitap.
- Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gülseren, Ş. (2001). Eşduyum (Empati): Tanımı ve Kullanımı Üzerine Bir Gözden Geçirme. Türk Psikiyatri Dergisi, Sayı 12.
- Gültekin, A. (1996). *Dünden Bugüne Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatı*. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, Cilt 6, Sayı 1.
- Gültekin, A. (2000). *Kinder- und Jugendliteratur in der Türkei in Österreich (Anaytischer Themenvergleich)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

- Gültekin, A. (2002). *Karşılaştırmalı Edebiyat Öğretimi İçin Bir model Önerisi*. I. Ulusal Karşılaştırmalı Edebiyat Sempozyumu, 6-8 Aralık 2001, Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Basımevi
- Gültekin, A. (2007). *Türk Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Almanya ve Alman İmgesi*. Eskişehir: Eser Ofset.
- Gültekin, A. (2011). *Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazıları*. İstanbul: Erdem Yayınları.
- Günay, V. D. (2003). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Günaydın, A. (1987). *Çocuklar için Çocuk Yayınları*. Çocuk Yayınları Sempozyumu: Bildiriler. 11-13 Kasım 1981. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü. Ankara: Kütüphanecilik Dizisi.
- Gündüz, S. (2003). *Öykü ve Roman Yazma Sanatı*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı
- Güneş, F. (2002). *Ders Kitaplarının İncelenmesi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Gürbüz, Ö. (2001). *Düşünce ile Tema ve Konu*. Kurgu Dergisi Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi, Temmuz Sayı: 18. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Güvenç, B. (1991). *İnsan ve Kültür*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Güvenir, T. (2005). *Okulda Akran İstismarı*. Ankara: Kök Yayınları.
- Hentsch, T. (1996). *Hayali Doğu*. (Çev: Aysel Bora). İstanbul: Metis Yayınları. (Orijinal kitabın basım yılı. 1988).
- Hoffman, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy In C. Izard, J.Kagan, R. Zajonc (Eds.) *Emotion, Cognition and Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hubbard, B.( 2010). *Manifestations of Hidden Curriculum in a Community College Online Opticianry program: An Ecological Approach*, Haralambos.
- Hunt, P. (1994). *Introduction to Children's Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- İşçi, M. (1995). *Kültür Sömürgeciliği ve Eğitim*, İstanbul: Turan Yayıncılık.
- Kabacalı, A. (1983). *Çocuk Edebiyatı*. Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi 3, İstanbul: İletişim Yayınları.

- Kahraman, H. (2007). Empatik Beceri Eğitiminin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Empatik Becerilerine ve Sorun Davranışlarına Etkisi. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin.
- Kahraman, H.ve Akgün, S. (2008). *Empati Becerileri Eğitiminin Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Empati Becerilerine ve Sorun Davranışlarına Etkisi*. Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, Sayı 15.
- Kaptan, A. Y. - Güvendi Kaptan, S. (2006). *Ders Kitaplarında Görsel Düzen. Konu Alanı Ders Kitabı inceleme*, (Edit. Demirel, Ö. ve Kırıçoğlu O. T.) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karabacaklar, M. (1983). *Nasıl Bir Çocuk Edebiyatı*, Türk Edebiyatı Aylık Fikir ve Sanat Dergisi, S.111 (Ocak).
- Karabaşa, S. (2014). Geçmişten Geleceğe: Yaşayan Kültür Mirasımız : Türkiye Somut Olmayan Kültürel Miras Ulusal Envanteri. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Karail Nazlıcan, D.D. (2017). Alman ve İtalyan Halk Masallarında Hayvan Figürü: Grimm Kardeşler'in "Kurbağa Prens" ve Italo Calvino'nun "Yengeç Prens" Masallarının Karşılaştırması. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi Cilt: 10 Sayı: 52.
- Karataş, T. (2007). Edebiyat Terimleri Sözlüğü. Ankara: Akçağ Yayınları
- Karataş, E.(2014). *Çocuk Edebiyatında "Karakter" Kavramı*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 33, Güz.
- Kast, B. (1981). "Vorbemerkungen zur 'Jugendjiteratur' im Fremdsprachenunterricht". Kast, B/Sixt, D. (Yay.): Jugendliteratur. München.
- Kefeli, E. (2006) . "Karşılaştırmalı Edebiyat İncelemeleri", *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, C: 4, No: 8, ss. 331-350.
- Keyman, F., ve Mutman, M.&Yeğenoğlu, M. (1999). Dünya Nasıl Dünya Oldu. İstanbul: İletişim Yayınları."
- Kıbrıs, İ. (2010). Çocuk Edebiyatı. 4.Baskı. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kiefer, B. Z., Hepler, S., Hickman, J. (2007). *Charlotte Huck's children's Literature*, U.S: The McGraw- Hill Companies.

- Koca, E. ve Koç, F. (2008). *Çalışan Kadınların Giysi Seçimleri ve Renk Tercihleri*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, C.7, S.24.
- Kohut, H. (2004). *Empati Üzerine*. Psikanalizin “Öteki” Yüzü: Heinz Kohut’un içinde (Çev: Erkan Kalem) (orijinal basım tarihi: 1981). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Köksal Akyol, A. ve Körükçü, Ö. (2005). *Çocuklarda Empati Gelişimi ve Bilişsel Gelişimin İncelenmesi*, Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı, Kuşadası/Türkiye, Bildiri Kitabı.
- Kuzgun, Y. (1972). Kendini Gerçekleştirme. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi.Felsefe Bölümü Dergisi (Yayınlanmıyor) Cilt: 10 Sayı: 0. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/34/970/11942.pdf>. 29.04.2018 Saat: 19.00.
- Kür, İsmet (1991). Türkiye’de Süreli Çocuk Yayınları, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu. Atatürk Kültür Merkezi Yayını, Sayı 50.
- Markus, M. (1984). *Ansätze der englischen Kindler - und Jugendliteratur im 18. Jahrhundert*, Krömer, W/Menghin, Ö. (Yay.): Die Geisteswissenschaften Stelien sich vor. Innsbruck: Innsbruck Univ. Yay.
- Matthews, G.B. (2000). Çocukluk Felsefesi. (Çev: Emrah Çakmak) İstanbul: Gendaş Kültür Yayınları.
- Mengüşoğlu, T. (1959). Ontolojik Esaslara Dayanan Felsefi Antropoloji Hakkında Düşünceler. İstanbul Üniversitesi Felsefe Arkivi Dergisi. Cilt: 4 Sayı: 2. (İkinci kez 2012 yılında yayınlanmıştır) <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/14483>. 28.04.2018. Saat: 15.00.
- Moran, B. (2001). Edebiyat Kuramları ve Eleştiri. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Morreal, J. (1997). Gülmeyi Ciddiye Almak. (Çev: Kubilay Aysevener, Şenay Soyer), İstanbul: İris Yayınları.
- Nas, R. (2002). Örneklerle Çocuk Edebiyatı. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Neydim, N. (2000). Çocuk ve Edebiyat- Çocukluğun Kısa Tarihi Edebiyatta Çocuk Figürleri- İstanbul: Bu Yayınevi.
- Neydim, N. (2003a). Çocuk Edebiyatı. İstanbul: Bu Yayınevi.
- Neydim, N. (2003b). *Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Tarihine Sosyolojik Değişimler Açısından Genel Bir Bakış*, Çoluk Çocuk Dergisi, Ankara: Kök Yayıncılık.

- Neydim, N. (2016). *Çocukluğun ve Çocuk Edebiyatının Tarihsel Yolculuğu*, Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Barış Kültürü Sempozyum Kitapçığı, Edirne: Trakya Üniversitesi Yayınları.
- Oğuzkan, F. (1977). *Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örneklerle Çocuk Edebiyatı* Ankara: Kadioğlu Matbaası,1. Baskı.
- Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk Edebiyatı*. 10. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Okay, C. (1999). *Eski Harfli Çocuk Dergileri*. 1. Baskı. İstanbul: Kitabevi Yayınları.
- Olweus, D. (1995). *Bullying or Peer Abuse at School: Facts and Intervention*. *Current Directions in Psychological Science*, 4(6), 196-200.
- Oxley, J. (2011). *The Moral Dimensions of Empathy. Limits and Applications in Ethical Theory and Practice*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Ökten, M. (2014). *Grup Psikolojisi ve Ego Analizi (Sigmund Freud)*. Ankara: Tutku Yayınevi.
- Öncü, M. (2008). *Resimlemelerarası İlişkilere Dayalı Çocuk Kitaplarında Karşılaşılan Resimleme ve Tasarım Sorunları ve Bir Uygulama*. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi. Ankara.
- Örnekleriyle Türkçe Sözlük (2002). Milli Eğitim Bakanlığı, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Özdemir, E. (1999). *Türk ve Dünya Edebiyatında Dönemler-Yönelimler*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özgül, M.K. (2002). *Romanın Hikâyesi*. *Hece Dergisi Roman Özel Sayısı 65/66/67* (Mayıs- Haziran- Temmuz).
- Özkırımlı, A. (1987). *Türk Edebiyatı Ansiklopedisi*. Cilt 2, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Özkırımlı, A. (1991). *Açıklamalı Edebiyat Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Özpolat, A. (2010). *Ailede Demokratik Sosyalleşme*. *Aile ve Toplum*. Yıl:11, Cilt: 5, Sayı: 20.
- Palmisano, J.R. (2012). *Beyond The Walls*. New York: Oxford University Press.

- Plumb, J. H. (1971). *The Great Change in Children (Çocuktaki Büyük Değişim)*, Horizon, V. 13, No.1, Winter.
- Poole, C., Miller S. A., Church, E. B., (2005). *How Empathy Develops: Effective Responses to Children Help Set the Foundation for Empathy*. Early Childhood Today, Volume 20, Number 2.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yokoluşu*. (Çev: Kemal İnal), Ankara: İmge Kitabevi.
- Reboul, O.- Izgar, H. (1995). *Değerlerimiz Evrensel Midir? Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Cilt: 1, Sayı: 3. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Redmond, M.V. (1989). *The Functions of Empathy (Decentering) in Human Relations*. Human Relations, Volume 42, Number 7.
- Ritzer, G. (2013). *Sosyoloji Kuramları*. (Çev. Himmet Hülür). Ankara: De Ki Yayınları, Birinci Baskı.
- Rogers, C.R. (1980). *A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rousseau, A.M.- Pichois C. (1994). *Karşılaştırmalı Edebiyat*. (Çev: Mehmet Yazgan). İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlığı.
- Saçıkaralı, M. (2015). *Türk Mutfak Kültürümüzde Aşurenin Tarihsel Süreci*. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gastronomi ve Mutfak Sanatları Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sağlam, Ö. (2009). *Harf Çocuk Edebiyatı Çeviri Kitaplarının Çocuk Edebiyatı Açısından İncelenmesi*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Sağocak, M.D. (2005). *Ergonomik Tasarımda Renk*. Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi J, Sci, 6(1). <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/213706>. Erişim Tarihi 29.04.2017 Saat: 15.00.
- Sakarya, C. I. (2006). *Türk Kültüründe Hediyeleşme Geleneği ve Hediyeler*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Said, E. (1995). *Oryantalizm*. (Çev: Nezh Uzel) İstanbul: İrfan Yayınları.
- Said, E. (2001) *Şarkiyatçılık*, (çev. Berna Ünler), Metis Yayınları, İstanbul,

- Sakallı, C. (2012). Karşılaştırmalı Yazınbilim ve Yazınlararasılık/ Sanatlararasılık Üzerine. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Sever, S. (2003/2010). Çocuk ve Edebiyat. Ankara:Kök Yayınları..
- Sever, S. (2006). *Çocukla Yazınsal İletişim*, Çocuk ve İlkgençlik edebiyatı Kurultayı (11-12 Kasım (2005), (Yay. Haz. Yusuf Çotuksöken, Necdet Neydim).Ankara: Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Sever, S.(2018). Sanatsal Uyarılarla Dil Öğretimi. Ankara: Tudem Yayınevi.
- Sivri, M. (2008). Paul Eluard ve Nazım Hikmet'te Renklerin Dili. İstanbul: Kanguru Yayınları.
- Smith, A. (1759), (1996). The Theory of Moral Sentiments. New York: Modern Library.  
([https://books.google.com.tr/books?id=iS5fxlvRrwC&dq=The+Theory+of+Moral+S+entiments.&lr=&hl=tr&source=gbs\\_navlinks\\_s](https://books.google.com.tr/books?id=iS5fxlvRrwC&dq=The+Theory+of+Moral+S+entiments.&lr=&hl=tr&source=gbs_navlinks_s)) 11.10.2017 16.00
- Sortullu, C. (2011). Empati Eğitim Programının 12 Yaş Grubu Erkek Basketbolcularda Empati Becerileri ve Takım Birlikteliği Üzerine Etkisi. Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Soykut, M. (2001). *Image of the "Turk" in Italy: A history of the "other" in early modern Europe:1453-1683*. Berlin: Klaus Schwarz Verlag.
- Spivak, G C (1988). Can the Subaltern Speak?, Marxism and The Interpretation of Culture, (Der.) C Nelson ve L Grossberg, Chicago: University of Illinois Press.
- Spivak, G C (2010) "Madun: Gramsci, Guha, Spivak - Gayatri Chakravorty Spivak ile Mülakat", Post-kolonyal Düşünce Özel Sayısı, Toplumbilim, Sayı: 24, (Der. E. Yetişkin), İstanbul.
- Stevick P. (2004). Roman Teorisi. (Çeviren: Sevim Kantarcıoğlu) Ankara: Akçağ Yayınları.
- Süreya, C. (1987). Çocuk Edebiyatı Yıllığı. İstanbul: Gökyüzü Yayınları.
- Şahin, G. (2016). 50 Asırlık Doğum Günü Geleneği. <http://sanatkaravani.com/50-asirlik-dogum-gunu-gelenegi/> (03.05.2018 Saat: 17.00).
- Şener, G. (2015). Tv Reklamlarındaki Arketipsel Karakterler Üzerine Bir Model Testi. Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul.

- Şimşek, T. (2002). Çocuk Edebiyatı. Ankara: Rengârenk Yayınları.
- Şimşek, T. (2012). Kuramdan Uygulamaya Çocuk Edebiyatı El kitabı. 2. Baskı, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Şirin, M. R. (1998a). 99 Soruda Çocuk Edebiyatı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M. R. (1998b). Çocuk Edebiyatı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Şirin, M. R. (2007). Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış. İstanbul: Kök Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2007b). Çocuk Edebiyatı Kültürü. İstanbul: Kök Yayıncılık.
- Tamer, Ü. (1987). Çocuk Edebiyatı Yıllığı. İstanbul: Gökyüzü Yayınları
- Tan, M. (1989). *Çağlar Boyunca Çocukluk*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C. 22, S.1. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/511/6276.pdf>. Erişim Tarihi: 28.03.2017.
- Tanrıdağ, Ş. R. (1992). Ankara'daki Ruh Sağlığı Hizmetlerinde Çalışan Personelin Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Tarhan, N. (2010). Toplum Psikolojisi-Sosyal Şizofreniden Toplumsal Empatiye (Hz. Fatma Özten). İstanbul: Timaş Yayıncılık, 2bs.
- Tekin, M. (2002). Roman Sanatı 1. İstanbul: Ötüken Yayınları
- Tekşan, M. (2011). Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Tepebaşı, F. (2012). Roman İncelemesine Giriş. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Thompson, S. (1951). The Folktale, New York: The Dryden Press
- Tolan, B. (1991). Sosyal Psikoloji. Ankara: AdımYayıncılık.
- Topuz, H. (1997). Başlangıcından Bugüne Dünya Karikatürü. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Tuchman, W. B. (1978). A Distant Mirror (Uzak Ayna). New York: Alfred A. Knopf.
- Tutkun, A. (2012). Empati: Değer Sandığı: Okulda Değerler Eğitimi Materyalleri (Danışman ve Edit. Mehmet Zeki Aydın). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 1bs.



Tüfekçi Can, D. (2012). Çocuk Edebiyatı Üzerine Bir Araştırma: Tanımlar, Türler ve Teoriler. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmış Doktora Tezi.

Tür, G., Turla, A. (1999). Okul Öncesinde Çocuk. Edebiyat ve Kitap. İstanbul: Ya Pa Yayınları

Türk Dili ve Edebiyatı Ansiklopedisi. (1977). , Cilt 2. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Uğurlu, S.B. (2013). Resimli Çocuk Kitaplarında Hayvan Karakter Kullanımı. Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish Or Turkic. Volume: 8/4 Spring Ankara.

Ungan, S. (2006). Fabl Türünün Çocuk Edebiyatındaki Yeri ve Günümüzde Bu Türden Yararlanma Olanakları. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 14.

Uzmen, F.S. (1993). 1970-1993 Yılları Arasında Basılmış Türkçe ve İngilizce Resimli Hikâye ve Kitaplarının Konu Yönünden İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmış Uzmanlık Tezi, Ankara.

Uzmen, F.S. (2001). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Pro-Sosyal Davranışlarının Resimli Çocuk Kitapları ile Desteklenmesi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara.

Ülgen, P. (2012). *Geç Ortaçağ Avrupasında Pazar Ve Panayır İlişkisinin Ticaret Hayatındaki Rolü Ve Türk-İslam Dünyasındakilerle Karşılaştırılması*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt: 5 Sayı: 21.

Ülsever, R.Ş. (2005) Karşılaştırmalı Edebiyat ve Edebi Çeviri. Eskişehir: Metin Ofset Matbaacılık.

Ünal, F. (2003). Empatik İletişim Eğitiminin Okulöncesi Çocuğu Olan Annelerin Empatik Beceri Düzeylerine Etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara.

Veziroğlu, M. ve Gönen, M. (2012). *Resimli Çocuk Kitaplarının M.E.B Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki Kazanımlara Uygunluğu'nun İncelenmesi*. Eğitim ve Bilim Dergisi, sayı163, C. 37.

Voltaire, F.M.A. (2001). Felsefe Sözlüğü. (Çev. Lütfi Ay). İstanbul: MEB Yayınları.

- Waal, F. De (2014). *Bonobo ve Ateist. Primatlar Arasında İnsanı Aramak*. İstanbul: Metis Yayınları, 2.bs.
- Wispe, L. (1986). The Distinction Between Sympathy and Empathy: To Call Forth A Concept. *Journal of Personalty and Social Psychology*. 50, 314-321.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2002). *Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçınkaya, B. (2015). Almanca ve Türkçe Ad Verme Gelenekleri. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi* 55/1.
- Yardımcı, İ. ve Ertürk, K. (2012). *Koram (Hiyerarşi) ve Seramik Sanatındaki Yeri ve Önemi*. İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, Inonu University Journal of Art and Design, Cilt 2, Sayı 4.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk Eğitimi El Kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2002). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yenen, İ. (2015). Sosyal Kuram ve Din Bağlamında İslam'a Göre İnsanın Temel Özellikleri (The Essential Features of Human According to Islam in The Context Of Social Theory And Religion). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. Cilt: 8 Sayı: 37 Volume: 8.
- Yetişkin, E. (2010). *Tarde'in Toplum Yaklaşımı Açısından Kamuoyu ve Maduniyet*. İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, S.31.
- Yıldırım, İ. (1992). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programı Öğrencileri ile Psikoloji Programı Öğrencilerinin Empatik Eğilim ve Empatik Beceri Düzeyleri* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 7.
- Yılmaz, B. (2009). *Türk Sinemasında Müzikal Filmlerin Halk Hikâye Motifleri Bakımından İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halk Bilim Anabilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Yüksel, S. (2002). Örtük Program. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. Cilt no. 27, Sayı 126.